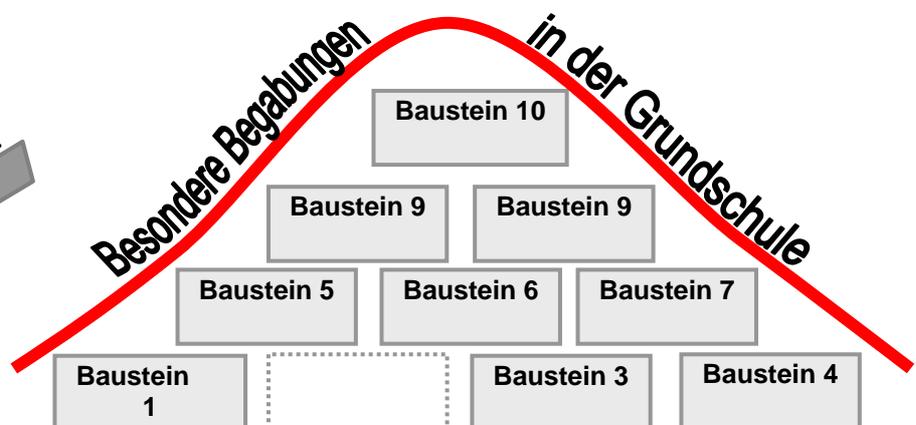


Baustein 2

Theoretische Grundlagen

Dr. Helga Ulbricht



Dr. Helga Ulbricht

Baustein 2: Theoretische Grundlagen

| | |
|--|----------|
| Einführung: Was ist Hochbegabung? | Seite 03 |
| Basisinformation: Von der Intelligenz zur Hochbegabung | Seite 04 |
| Basisinformation: Was ist Kreativität? | Seite 09 |
| Basisinformation: Das Drei-Ringe-Modell von RENZULLI | Seite 12 |
| Basisinformation: Das triadische Interdependenz-Modell von MÖNKES | Seite 14 |
| Basisinformation: Das Münchner multifaktorielle Begabungsmodell von HELLER | Seite 17 |
| Basisinformation: ROSTs Kritik am multiplen Modell und die Marburger Studie | Seite 20 |
| Basisinformation: Zahlen und Fakten zur besonderen Begabung | Seite 25 |
| Basisinformation: Gruppenspezifische Besonderheiten – Mädchen und besondere Begabung | Seite 33 |
| Literaturverzeichnis | Seite 37 |

Einführung

Was ist Hochbegabung?

Die Begriffe „Begabung“, „Hochbegabung“, „besondere Begabung“ und „Intelligenz“ sind im Alltag mit schillernden Vorstellungen verbunden. Sie beruhen in der Regel auf Erfahrungen mit Menschen, denen man diese Attribute zuschreibt. Insbesondere das Etikett „Hochbegabung“ ist mit vielerlei Wissen, Erfahrungen, Beobachtungen und Urteilen, aber auch mit Halbwissen, Vorurteilen und Emotionen behaftet. Am leichtesten lässt sich postum ein Mensch als „hochbegabt“ identifizieren. Wir nehmen seine oder ihre Lebensleistung zur Kenntnis, zollen ihr auf Grund unseres kulturellen Hintergrundes Bewunderung und entscheiden: „Dieser Mensch war hochbegabt, er war ein Genie.“ Manchmal kommen auch noch lebende Zeitgenossen, z. B. Wissenschaftler, Künstler, Philosophen, in diesen Genuss. Meistens orientieren wir uns im Alltag an den beobachtbaren Leistungen, die in irgendeiner Form nützlich oder gewinnbringend für unsere Gesellschaft sind. URBAN definiert Hochbegabung wie folgt:

„Hochbegabt ist, wer in der Lage ist oder in die Lage versetzt werden kann, sich für ein Informationsangebot – auch aus seiner Sicht – hohen Niveaus zu interessieren, ihm zu folgen, es zu verarbeiten und zu nutzen.“ (Geuß & Urban, K. K. 1982, S.93)

Wenn man davon ausgeht, dass Begabung ein in die Wiege gelegtes, rein genetisch bedingtes Gut ist, so könnte man die o. g. „postume“ Identifikation als ausreichend bezeichnen: „Wer hochbegabt ist, wird sich irgendwann schon einmal als hochbegabt zu erkennen geben.“ Wir wissen aber aus der Intelligenz- und Begabungsforschung, dass – hier gibt es höchst unterschiedliche Positionen – der genetische Anteil maximal die Hälfte unserer kognitiven Entwicklung determiniert. Ob man nun eher einer additiven Vorstellung (Anlage plus Umwelt) oder einer multiplikativen Vorstellung (Anlage mal Umwelt) anhängt, spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. URBAN schreibt:

„Zu hohen Leistungen kommt es, wenn unter positiven, förderlichen Umweltbedingungen hohe intellektuelle Fähigkeiten mit Kreativität und starker Anstrengungsbereitschaft (Motivation und Aufgabenwidmung) zusammenwirken.“ (Urban, K.K., in: Beispiele, 14, (H.1), 1996, S. 21-27.)

Wenn aber die Umwelt – in welcher Form auch immer – Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung nimmt, kann Hochbegabung gefördert werden oder verkümmern. Damit stehen wir in der Verantwortung, uns auch als Institution Schule um die Begabung zu kümmern.

Auf Seiten der Wissenschaft finden sich keine übereinstimmenden Definitionen der oben aufgeführten Termini. Sie sind theoretische Konstrukte, die sich uns aufgrund einer Reihe beobachtbarer Symptome erschließen. Die folgenden Ausführungen stellen theoretische Überlegungen und Modelle einiger namhafter Forscher vor.



Basisinformation

Hinter dem Konstrukt „Hochbegabung“ stehen unterschiedliche, theoretische Konzepte. Fast allen Konzepten gemeinsam ist die Abkehr von der Gleichsetzung Hochbegabung = hoher Intelligenzquotient. Neuzeitliche Forschungen gehen von einer Mehrdimensionalität aus, d. h., überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten sind nur eine Determinante von Hochbegabung. Hohe Akzeptanz finden die Modelle des niederländischen Entwicklungspsychologen F. J. MÖNKS (1990) und des Gründers und ehemaligen Leiters der Beratungsstelle für Hochbegabte an der Universität München K. HELLER.

Bevor jedoch diese Modelle vorgestellt werden, soll ein kleiner Exkurs über die Intelligenz den Zugang zum Begabungsbegriff einleiten.

Von der Intelligenz zur Hochbegabung

In der Begabungsforschung unumstritten ist, dass besonders begabte Menschen sich auch durch hohe Intelligenz auszeichnen. (Im Folgenden wird statt des häufig verwendeten Begriffs „hochbegabt“ der Terminus „besonders begabt“ verwendet, da diese Bezeichnung definitorisch breiter angelegt ist und die Hochbegabung mit einschließt, Anm.d.Verf.) Wie bereits oben erwähnt, ist „Intelligenz“ ein Konstrukt, das es mit Inhalten näher zu füllen gilt.

In der Antike gab es zum Teil äußerst kuriose Vorstellungen von „Intelligenz“ und deren Erscheinungsformen. FUNKE schildert in seinem Buch „Was ist Intelligenz“ Beobachtungen aus der Physiognomie. *„So sei der Geistreiche durch weiches, zartes Fleisch, einen mageren Hals und magere Schultern, durch fleckenlose, feine weißrötliche Haut, ein feines schmales Gesicht, durch glanzvolle Augen und helles oder dunkles, nicht zu rauhes Haar gekennzeichnet.“* (FUNKE, J.: Was ist Intelligenz, München, 1998, S.13). Hier lohnt sich die selbstkritische Überlegung, welche Menschen wir selbst auch heute noch spontan für „intelligent“ halten!

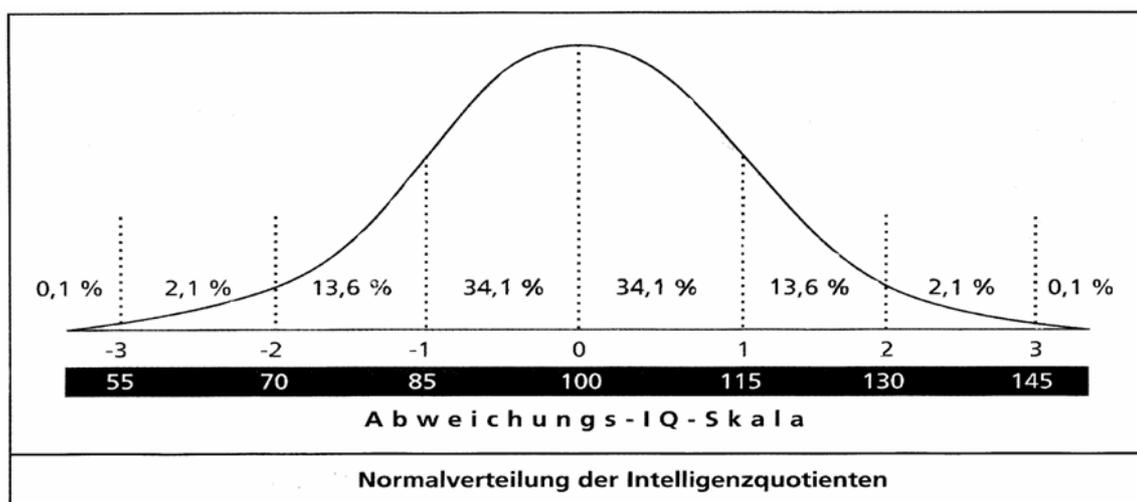
Der erste Intelligenztest im engeren Sinn wurde von Alfred BINET (1857-1911) entwickelt. BINET erhielt vom französischen Erziehungsministerium den Auftrag, ein Testverfahren für Kinder zu entwerfen, das frühzeitig Lernbehinderungen feststellen könne. BINET entwickelte Aufgaben für jedes Alter. *„Für jede Altersstufe, vom Vorschulalter bis zum 15. Lebensjahr, gab es jetzt einheitlich fünf Aufgaben. Beispielsweise handelte es sich bei den Aufgaben für ein dreijähriges Kind um das Wiederholen von zwei Ziffern, die Angabe des Familiennamens, Aufzählung der auf einer Zeichnung dargestellten Gegenstände, Wiederholen eines sechssilbigen Satzes und das Zeigen von Nase, Mund und Ohr. ... Als Intelligenzgrundalter (IA) galt die Altersstufe, bis zu der alle Aufgaben, mit höchstens einer Ausnahme, gelöst wurden. ... Ein Kind konnte somit seiner Altersgruppe voraus sein oder im Vergleich zu ihr zurückliegen.“* (FUNKE, ebd. S. 20)

William STERN führte diese Überlegungen weiter und entwickelte den bekannten „Intelligenzquotienten“. FUNKE beschreibt das von STERN gelöste Problem: *„Ein Defizit des Intelligenzalters von BINET bestand nämlich darin, dass der absolute Intelligenzrückstand oder –vorsprung über den tatsächlichen Leistungsstand we-*

nig aussagt. So muss z. B. das Defizit eines fünfjährigen Kindes mit einem IA von 3 als gravierender bewertet werden als das Defizit eines zehnjährigen Kindes mit einem IA von 8, obwohl der absolute Rückstand in beiden Fällen zwei Jahre beträgt. Der IQ von STERN berücksichtigt dies, indem das Intelligenzalter durch das Lebensalter geteilt wurde. Um auf ganzzahlige Werte zu gelangen, wurde der Wert später mit 100 multipliziert.“ (FUNKE, ebd. S.21)

Diese Formel funktioniert jedoch bei Erwachsenen nicht, da sich die Leistungen nicht mehr in dem Maße verbessern wie das Lebensalter ansteigt. „Für Erwachsene ist daher ein IQ, der Intelligenzalter mit Lebensalter in Beziehung setzt, völlig sinnlos. Dieses Problem löste der Amerikaner David WECHSLER... Er führte 1932 den IQ als Abweichungsquotienten ein. Prinzipiell hat das von ihm entwickelte Vorgehen – Ermittlung der Abweichung zwischen individuellem Leistungswert und dem Leistungsmittelwert der korrespondierenden Altersgruppe – noch heute Gültigkeit. ... Dieser Abweichungswert wird nach wie vor als Intelligenzquotient bezeichnet, obwohl es sich streng genommen nicht um einen Quotienten handelt.“ (FUNKE, ebd. S.21f).

Bekannt ist die grafische Darstellung des Abweichungs-IQ innerhalb der Normalverteilung (vgl. S.25).



Darstellung der Verteilungskurve der Intelligenz (Gaußsche Normalverteilung). Die Standardabweichung ist definiert als durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert.

Neben der Art der Feststellung und Normierung sind auch die zugrunde gelegten Inhalte der Intelligenztests oft umstritten. Welche Faktoren soll ein Intelligenztest überprüfen? Was verstehen wir inhaltlich unter Intelligenz? Sind die Faktoren nur in ihrem Zusammenhang zu sehen oder kann ein Mensch auch in Einzelbereichen „intelligent“ sein?

EYSENCK unterscheidet drei Arten der Intelligenz:

1. Die biologische Intelligenz (physiologische, biochemische, neuronale und hormonelle Prozesse sind für intelligentes Handeln erforderlich; Messungen erfolgen z. B. über die Elektroencephalographie oder die Bestimmung von Reaktionszeiten),

2. die psychometrische Intelligenz (sie wird über Intelligenztests erfasst und entwickelt sich auf der Grundlage kultureller, familiärer und sozioökonomischer Faktoren),
3. die soziale Intelligenz (beschreibt die soziale Kompetenz eines Menschen).

Nach EYSENCK haben Intelligenzunterschiede hauptsächlich biologische Ursachen. (siehe auch FUNKE, ebd. S.52f).

Der Psychologe STERNBERG von der Yale Universität stellte in den 90-er Jahren eine „triarchische Theorie“ vor, die folgende Bausteine umfasst:

- Erkennen von Bestandteilen (analytisches Denken)
- Nutzen von Erfahrungen (kreatives Begreifen und Erfassen)
- Erfassen des Kontextes (die Fähigkeit, sein Umfeld zum eigenen Nutzen zu verändern).

Diese Komponenten gehen in das triadische Interdependenz-Modell von MÖNKS 1987 ein (s. u.).

Viele Anhänger hat das Modell der sechs „Intelligenzen“ von H. GARDNER gefunden. FUNKE schreibt: *„Während STERNBERG eher betont, wie verschiedene Intelligenzen zusammenwirken, postuliert der Amerikaner HOWARD GARDNER die Eigenständigkeit verschiedener Intelligenzformen. ... Neben der (1) sprachlichen, der (2) logisch-mathematischen und der (3) räumlichen Intelligenz, die auch andere Forscher als wesentlich betrachten, umfasst GARDNERS Konzeption drei weitere eigenständige Intelligenzen: die (4) musikalische, die (5) motorische und die (6) personale (soziale) Intelligenz.“* (FUNKE, ebd. S.55f).

Nach GARDNER sind intellektuelle Fähigkeiten in einer bestimmten Hirnregion lokalisierbar. Er akzeptierte auch, dass es Personen mit isolierten Spezialbegabungen gibt, die nicht dem allgemeinen Intelligenzkonzept entsprechen. Der Münchner Entwicklungspsychologe K. HELLER lehnt sich mit seinem Hochbegabtenkonzept an GARDNERS „Multiples Intelligenzmodell“ an.

Obschon sich neuzeitliche Modelle in vielerlei Hinsicht unterscheiden, ist ihnen doch gemeinsam, dass sie i. d. R. von einem multifaktoriellen Ansatz ausgehen. Daher sollte Intelligenz nicht oder wenigstens nicht nur am Intelligenz-Quotienten gemessen werden, sondern das Intelligenzprofil auf der Grundlage mehrdimensionaler Testverfahren im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

URBAN betont besonders das Moment der lebenslänglichen Entwicklung – auch im Hinblick auf besondere Begabung und warnt davor, besonders Begabte als Exoten darzustellen.

„Besonders Begabte ... sind nicht eine besondere Spezies Mensch; begabt zu sein ist etwas Normales. Gleichzeitig gilt, dass jeder Mensch einzigartig ist. Menschen mit besonderen Begabungen sind nicht nur je so unterschiedlich, wie es verschiedene Begabungen gibt, sondern auch in der Ausprägung und Besonderheit ihrer Begabung verschieden. ... Begabungen sind nicht festgelegte, fixierte Größen, sondern Entwicklungsprozessen unterworfen. Das aus dem Partizip hervorgegangene Adjektiv „begabt“ oder Substantiv „Begabte“ scheinen einen abgeschlossenen Prozess nahe zu legen. In der Entwicklungspsychologie sprechen wir inzwischen aber von einem lebenslangen Veränderungsprozess“ (K. K. URBAN in: Beispiele, 14 (H. 1), 1996, S.21)

E. HANY (ehemals Mitarbeiter von HELLER) zeigt auf, dass Begabung und Hochbegabung unter sehr unterschiedlichen Aspekten betrachtet werden können. Er beschreibt

- a) Hochbegabung als Persönlichkeitsmerkmal
- b) Hochbegabung als Leistungsvoraussetzung und
- c) Hochbegabung als Entwicklungsdimension und Lernfähigkeit

a) Hochbegabung als Persönlichkeitsmerkmal

„Hochbegabung kann als Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden Meist werden genetisch transportierte Anlagen unterstellt, die eine Person ihr Leben lang prägen. Häufig wird Hochbegabung auf hohe Intelligenz reduziert. ... Wenngleich Intellektualität als Persönlichkeitsmerkmal gilt und Intelligenz als stabile Persönlichkeitseigenschaft mit substantiellen genetischen Bestandteilen nachgewiesen ist, gibt es bislang keinen vernünftigen Hinweis dafür, dass es den Typus des „hochbegabten Menschen“ gibt, der sich qualitativ von seinen Artgenossen unterscheidet. Der Einsatz normorientierter Messverfahren, der bei Persönlichkeitsbeschreibungen dieser Art überwiegt, deutet darauf hin, dass „hochbegabt“ nur die vereinfachte Etikettierung derjenigen Person ist, die auf einer quantitativen Skala recht hohe Werte erreichen.“ (E. HANY: Zur Interdependenz von Diagnostik und Beratung in der Hochbegabtenförderung, Vortrag, Hamburg 1994, ohne Seite)

b) Hochbegabung als Leistungsvoraussetzung

„Wesentlich häufiger ... findet man die Vorstellung, wonach besonders hohe Begabung als einzelne oder als das Insgesamt der intraindividuellen Voraussetzungen für Leistung gilt. Bereits in den ersten theoretischen Ansätzen wurde Begabung als auf Leistung ausgerichtet definiert. Einen solchen instrumentellen Begabungsbegriff finden wir dort, wo Leistungsprognosen getroffen werden Bei der Vorhersage von Leistungen und der Selektion auf der Basis einer Leistungsprognose stellt sich das Problem der Prädiktorenwahl oder ... die Frage nach den Ingredienzien von Begabung. ... Die Hochbegabungsdagnostik steht im Falle der Leistungsprognose häufig vor der Aufgabe, Personen auf der Grundlage kontinuierlicher Leistungsvariablen und ebensolcher Prädiktoren in zwei Gruppen, nämlich Geeignete und Ungeeignete, zu trennen.“ (E. HANY, ebd.)

c) Hochbegabung als Entwicklungsdimension und Lernfähigkeit

„Eine dritte Konzeption stammt aus der neueren Entwicklungspsychologie In diesem Kontext wird Begabung als kognitives Entwicklungs- und Lernpotential gesehen, das einerseits genetische Grundlagen hat und sich durch aktive Gestaltung der Umwelt eigengesteuert zu verwirklichen sucht, das aber andererseits eine anregende, herausfordernde und unterstützende Umwelt benötigt, um sich voll entfalten zu können. Im Gegensatz zu den beiden vorher beschriebenen Perspektiven wird hier die Veränderbarkeit von Person und Umwelt und deren gegenseitige Beeinflussbarkeit betont. Diagnostik hat deshalb die Aufgabe, einerseits Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten auszuloten, andererseits Hinweise für die genaue Abstimmung zwischen Entwicklungsverlauf und Umweltangeboten zu liefern.“ (E. HANY, ebd.)



Basisinformation: Was ist Kreativität?

In vielen Hochbegabtenkonzepten wird betont, dass neben den intellektuellen Fähigkeiten und der Motivation auch die Kreativität maßgeblichen Anteil an den besonderen Begabungen eines Menschen hat. Selbst in der allgemeinen Schulpädagogik und Didaktik wird das Reproduzieren von Lerninhalten qualitativ niedriger eingestuft als die Verknüpfung von Wissen zu neuen Erkenntnissen und Lösungsstrategien.

An dieser Stelle soll keine lange Abhandlung über Kreativitätskonzepte erfolgen, sondern im Zusammenhang mit der besonderen Begabung der Kreativitätsbegriff kurz geschildert werden.

Der Begriff "Kreativität" hat im Alltag eine unklare, verschwommene Bedeutung; sogar in der Fachliteratur teilweise gegensätzliche Definitionen gibt.

Kreativität gilt als komplexes Phänomen, für das es keine eindeutige, klärende Definition gibt. Der Wortursprung liegt im lateinischen "creare", was "zeugen, gebären, (er-)schaffen" bedeutet und auf einen Prozess mit einer bestimmten Dynamik (also mit Ursprung und Ziel) hinweist.

In der Kreativitätsforschung gibt es drei Hauptrichtungen, wobei entweder beim kreativen Produkt, beim kreativen Prozess oder bei der kreativen Person angesetzt wird. Mit Kreativität verbindet man meist Attribute wie "originell, neu/trefflich, adäquat, ungewöhnlich, spontan, angemessen" usw. oder auch Eigenschaften wie "Offenheit, Produktivität, Flexibilität, Erfindungsgabe" u.ä.. Als Synonyme verwendet man häufig die Begriffe Genialität und Originalität.

Nach LANDAU gibt es eine gemeinsame Fähigkeit der verschiedenen kreativen Prozesse: *„...die Fähigkeit, Beziehungen zwischen vorher unbezogenen Erfahrungen zu finden, die sich in der Form neuer Denkschemata als neue Erfahrungen, Ideen oder Produkte ergeben...“* (E. LANDAU: *Kreatives Erleben, München, 1984, S. 14*).

LANDAU bezeichnet die kreative Person als unabhängiger im Urteil, als selbstbewusster und narzisstischer, sowie als wehrhaft gegen Unterdrückung und Einschränkung. Sie spricht ihr einen poetischen Sinn zu und betrachtet als motivationale Faktoren

- „unbefriedigte Bedürfnisse
- einen Kommunikationsdrang
- Neugier bzw. einen Drang zum Neuen“ (LANDAU, ebd. S.16 f)

H. ROTH definiert speziell die „Kreativität des Alltags“ folgendermaßen: *„Wer zur rechten Zeit einen Zaun in eine Leiter zu verwandeln versteht, einen Vorhang in ein Kleid, eine Kiste in einen Tisch, einen Lappen in eine Puppe, ein Mikroskop in eine Waffe, handelt im Augenblick kreativ“* (in: TH. STOCKER: *Die Kreativität und das Schöpferische, Frankfurt, 1988, S.28*).

Kreatives Denken unterscheidet sich wesentlich von sonstigen Problemlösetechniken und muss nicht vom Intelligenzniveau eines Menschen abhängen. Kreative Menschen zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, nicht offensichtlich zueinander

gehörende Zusammenhänge zu verbinden, sich von Konventionen freizumachen und Gruppendruck zu ignorieren.

In der Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Begabte Kinder finden und fördern“ wird zur Kreativität Stellung bezogen:

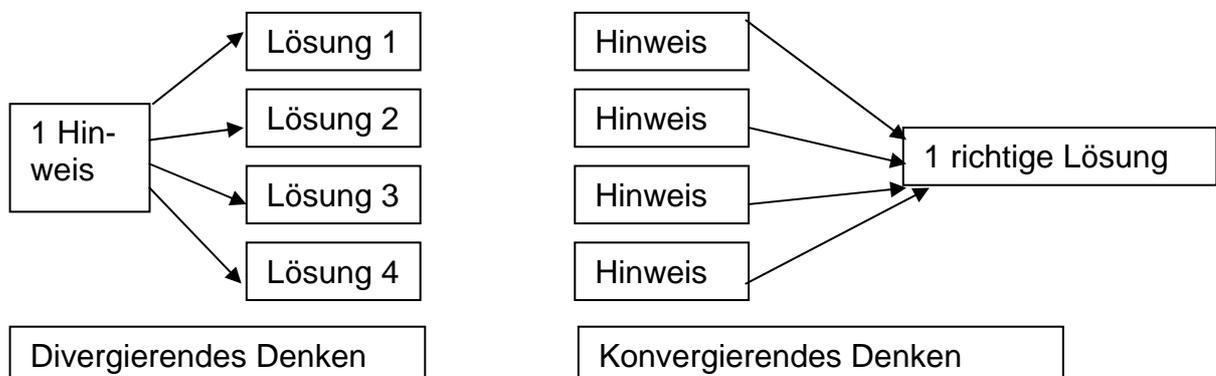
„Kreativität erfordert zunächst das tiefe Eindringen in ein Wissensgebiet. Es wäre ein Irrtum, Kreativität als Wundermittel zu betrachten, mit dem quasi aus dem Stand heraus bemerkenswerte Leistungen vollbracht werden können. Kreative Leistungen weisen mehrere typische Merkmale auf:

- 1. Divergentes Denken ist ein Denken in die verschiedensten Richtungen, das nicht auf die nächstliegende Lösung eines Problems zielt, sondern nach ungewöhnlichen Lösungswegen Ausschau hält.*
- 2. Originalität meint die Einmaligkeit von Ideen, die etwas Besonderes, ganz und gar nicht Alltägliches bezeichnen. Die Phantasie des kreativen Menschen überschreitet oftmals die Grenze des bisher Möglichen und führt auf neue, unbekannte Gebiete.*
- 3. Flexibilität ist die geistige Wendigkeit. Sie bewirkt, dass ein Mensch schnell auf verschiedene Denkebenen umschalten und ein Problem sofort aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten kann.“ (ebd. S.16)*

Kreativitätsentwicklung steht in Abhängigkeit von:

- Expertenwissen auf bestimmten Gebieten in Verbindung mit adäquaten Fähigkeiten
- Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit der Kreativität korrespondieren
- Bestimmte persönliche Eigenschaften = motivationaler Aspekt, z. B. Mut, Ehrgeiz, Motivation

Kreativität und divergierendes Denken sind eng miteinander verbunden. Divergierendes Denken ist dadurch gekennzeichnet, dass man von Bekanntem ausgehend sich in kreativer Weise in viele Richtungen bewegt und dabei eigenständige Ideen erzeugt.



FEGER betont, dass kreative Fähigkeiten immer im Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsvariablen zu sehen sind.

„Sie sind eingebettet in bestimmte Motive, Einstellungen, Interessen, Emotionen. Als Korrelate kreativen Verhaltens haben sich in vielen Untersuchungen die folgenden Merkmale herausgestellt:

- *Neugier (offene, aufnehmende Haltung)*
- *Ausdauer (hohe Konflikt- und Frustrationstoleranz, unlösbare Probleme reizen)*
- *Aktivierung oder Erfolgsoptimismus (Spontaneität, Initiative, Risikobereitschaft)*
- *Unabhängigkeit (Selbstständigkeit, unkonventionelles Verhalten)*
- *Ich-Stärke (emotionale Stabilität)*
- *Kontrollierte Regressionsfähigkeit (Offenheit für Empfindungen, kindliches – z. B. emotionsgeladenes, intuitives Verhalten wird zugelassen)“*

(B. FEGER: Hochbegabung, Bern, 1988, S. 66 f)

Das Verhältnis von Kreativität und Intelligenz im Hinblick auf die besondere Begabung konnte bisher durch wissenschaftliche Untersuchungen noch nicht hinreichend geklärt werden.



BASISINFORMATION

Bereits W. STERN wusste, dass allein dem Tatbestand einer intellektuellen Begabung noch keine leistungsbestimmende Funktion innewohnen konnte. Für eine Verwirklichung des Begabungspotentials muss vielmehr die Stärke des Interesses und die Tüchtigkeit der Willensphäre (Motivation) mit hinzukommen.

Auf dieser Basis entstanden verschiedene Hochbegabungs-Modelle, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Das Drei-Ringe-Modell von RENZULLI

Im Gegensatz zur Intelligenzforschung von L. M. TERMANN (Längsschnittuntersuchungen in den 20-er Jahren) gehen die mehrdimensionalen Konzepte **nicht davon: Hochbegabung = hoher IQ.**

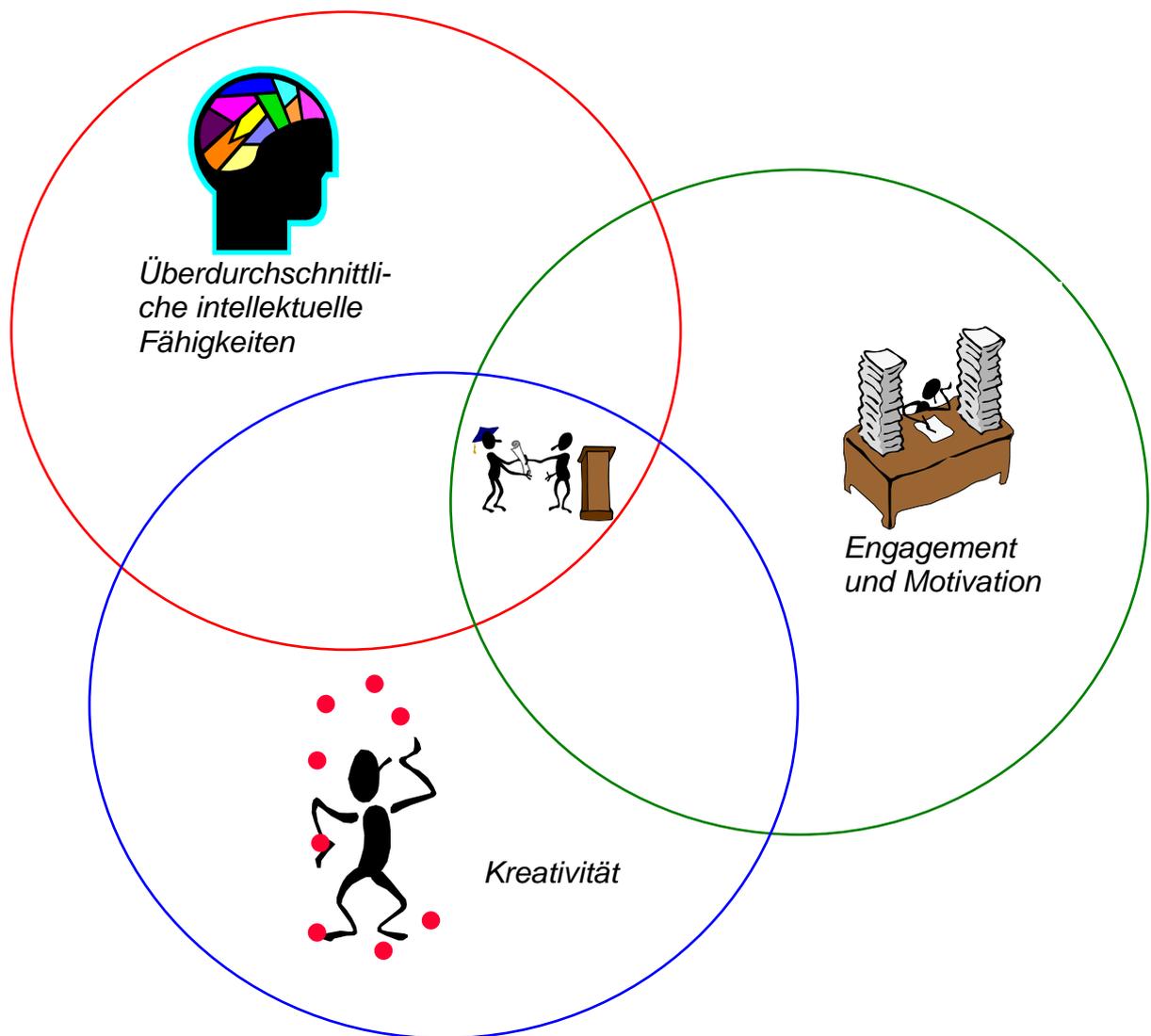
Das Modell von RENZULLI zeigt auf, welche Faktoren für eine hohe Leistungsfähigkeit verantwortlich sind. Neben der Intelligenz nimmt die Kreativität einen breiten Raum ein. Zur Umsetzung in hohe Leistungsfähigkeit kommt es erst durch den Faktor Motivation. SCHULTE ZU BERGE beschreibt:

„Für das Zustandekommen von überdurchschnittlichen Leistungen müssen alle drei Faktoren Intelligenz, Kreativität und Motivation bei der betreffenden Person in besonderem Maße ausgeprägt sein. ... Mangelt es bei einer Person an der Motivation, hohe Leistungen zu vollbringen ... so kann ein möglicherweise vorhandenes hohes Intelligenz- und Kreativitätsniveau nicht in entsprechende Leistungen umgesetzt werden.“ (S. Schulte zu Berge: Hochbegabte Kinder in der Grundschule; Münster 2001, S.14).

Das Drei-Ringe-Modell von RENZULLI sieht erst in der Schnittmenge der genannten drei Komponenten die Möglichkeit der besonderen Begabung.

Das Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung nach Renzulli 1978

illustriert von ULBRICHT



Der amerikanische Psychologe RENZULLI sieht Hochbegabung als das günstige Zusammenwirken der o. g. Merkmale Intelligenz + Kreativität + Motivation. Hier wird die dynamische Beziehung zwischen Person und Umwelt (noch) nicht berücksichtigt. Im Wesentlichen setzt RENZULLI **Hochbegabung mit Hochleistung gleich**.



BASISINFORMATION

Das triadische Interdependenz-Modell von MÖNKS

Der niederländische Entwicklungspsychologe F. J. MÖNKS stellt ein Modell vor, das auf einem dynamischen Konzept menschlicher Entwicklung beruht. Es untersucht daher in der Praxis nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten, die Kreativität und das Engagement bzw. die Motivation, sondern bezieht auch die Umweltfaktoren, vertreten durch die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroups in die Bewertung der Hochbegabung mit ein. Damit ist Hochbegabung kein statisches Phänomen, sondern veränderlich und beeinflussbar. Die psychische Entwicklung - auch bei Hochbegabten - ist also ein dynamischer und lebenslanger Prozess. Daher müssen hochbegabte Kinder seiner Ansicht nach identifiziert und gefördert werden.

Er schreibt in einem Aufsatz: *„Die Entwicklungspsychologie versucht die Frage zu beantworten, welche sozialen und erzieherischen Bedingungen zur optimalen Entwicklung des Individuums beitragen. Eine erzieherische Umwelt, die das eine Kind fördert, hat möglicherweise auf ein anderes Kind keinen Effekt. Das richtige Zusammentreffen von individuellen Anlagen und Bedürfnissen mit verständnisvoller und förderlicher Umwelt ist für die Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Psychische Entwicklung sei deshalb als ein dynamischer und lebenslanger Prozess definiert. Die Interaktionen zwischen individuellen Anlagen und sozialer Umgebung bestimmen, welches Verhalten (Handeln) und welche Verhaltens- und Handlungsmotive aktualisiert und manifestiert werden. ... „Hochbegabt“ ist ebenso wie „normalbegabt“ ein beschreibender Begriff. Eine besondere Begabung kann sich auf dem motorischen, sozialen, künstlerischen und dem intellektuellen Gebiet zeigen. Oft treten diese Begabungsformen gemeinsam auf, oft zeigen sie sich auch als besondere Talentierte auf einem der genannten Gebiete. ... Besondere Begabungen erkennt man erst, wenn sie sich in besonderen Leistungen oder auffallenden Verhaltensweisen zeigen. Wir sprechen dann von einem hochbegabten Kind, wenn folgende Persönlichkeitsmerkmale vorhanden sind: überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten, Aufgabenzuwendung (task commitment) und Kreativität. ... Die genannte Triade von Familie, Schule und Freundeskreis bedarf im Zusammenhang des vorliegenden Beitrages keiner weiteren Erklärung. ... Die Triade der Persönlichkeitsmerkmale soll jedoch näher erläutert werden.*

1. Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten

bedeutet, dass die Intelligenz ... den Durchschnitt überschreitet. Obgleich wir keine genaue Grenze angeben können, ab wann die Intelligenz im hier gemeinten Sinne über dem Durchschnitt liegt, gehen wir von einem IQ-Wert von 130 und höher aus. ...

4. Aufgabenzuwendung - früher noch Motivation genannt

Besagt, dass man sich über einen längeren Zeitraum mit einer Aufgabe oder einem Aufgabengebiet eingehend beschäftigt. Ein ins Auge gefasstes Ziel setzt voraus, dass man sich damit gedanklich auseinandersetzt (kognitive Komponente), dass man sich gefühlsmäßig angesprochen und angezogen fühlt (emotionale Komponente), dass man das Ziel auch mit Einsatz und Willensstärke verfolgt (motivationale Komponente) und dass man bei der Realisierung des angestrebten Ziels erfinderisch vorgeht. ...

3. Kreativität

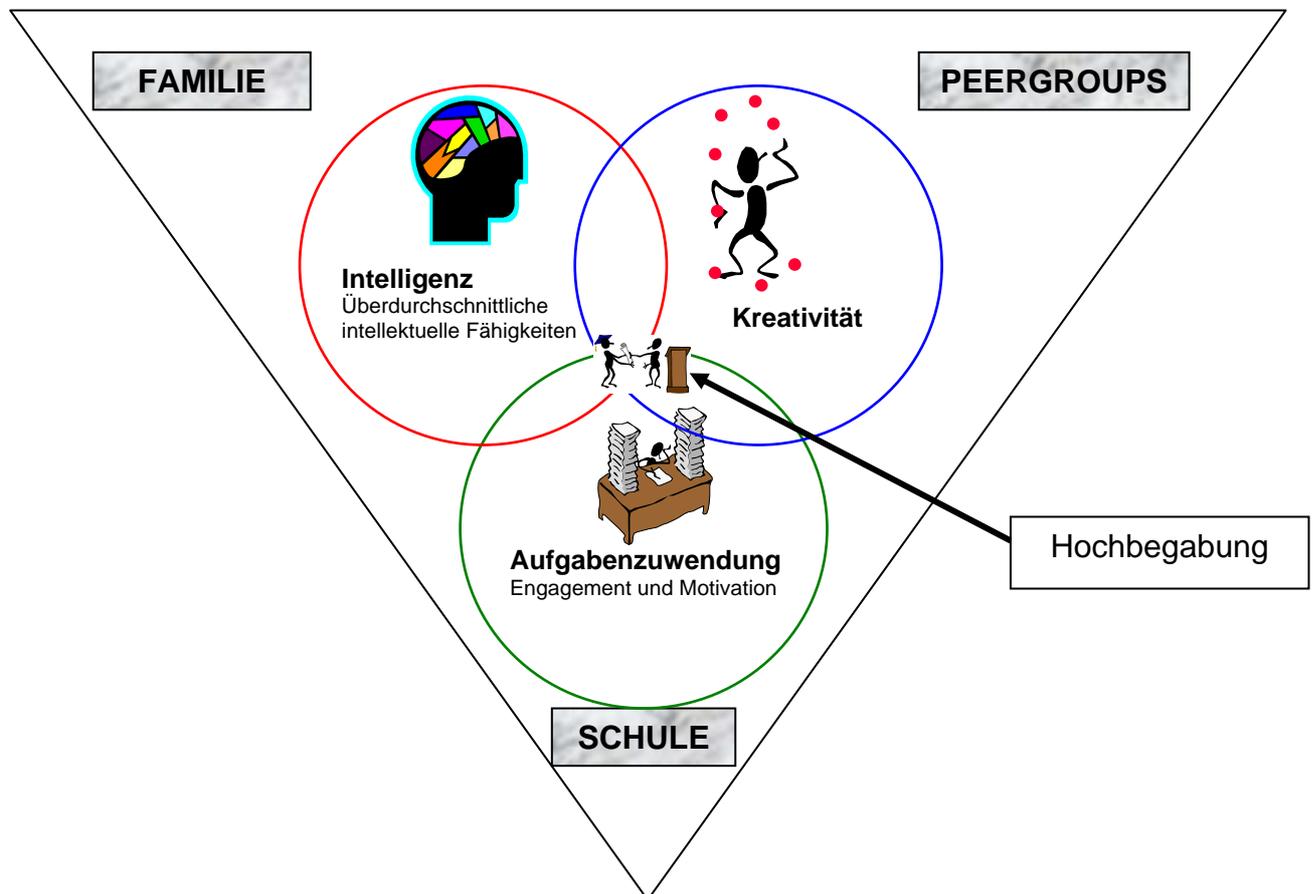
... muss jedoch eigens hervorgehoben werden, da sie eine bestimmte Form des Lösungsverhaltens für Aufgaben bezeichnet, nämlich originelles, produktives und individuell-selbständiges Vorgehen. In der selbständigen Lösung von Aufgaben liegt der Anreiz zum kreativen Handeln.“ (F.J. MÖNKS: Ein interaktionales Modell der Hochbegabung, in: Begabung und Hochbegabung, Bern 1992, S.19 ff)

MÖNKS bettet das RENZULLI - Modell in den sozialen Kontext aus Familie, Schule und Peergroups ein. Er geht davon aus, dass diese drei Sozialisationsinstanzen das hochbegabte Kind fördern oder hemmen können. Er betont:

„Daher sprechen wir erst dann von Hochbegabung, wenn die genannten Faktoren, d.h. beide Dreiergruppen so ineinander greifen, dass sich eine harmonische Entwicklung vollziehen kann.“ (F. J. MÖNKS, ebd. S.21)

Das triadische Interdependenzmodell der Hochbegabung von F. J. MÖNKS, 1990

illustriert von ULBRICHT



MÖNKS' Modell beruht auf einem dynamischen Konzept menschlicher Entwicklung. Es untersucht daher in der Praxis nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten, die Kreativität und das Engagement bzw. die Motivation, sondern bezieht auch die Umweltfaktoren, vertreten durch die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroups in die Bewertung der Hochbegabung mit ein. Damit ist Hochbegabung kein statisches Phänomen, sondern veränderlich und beeinflussbar. Die psychische Entwicklung - auch bei Hochbegabten - ist ein dynamischer und lebenslanger Prozess. Daher müssen hochbegabte Kinder identifiziert und gefördert werden.



BASISINFORMATION

Das Münchner Hochbegabungsmodell von K. HELLER u. a., 2000

HELLER lehnt sich an GARDNERS „Multiples Intelligenzmodell“ an. Die einzelnen Begabungsdimensionen werden bestimmten Leistungsbereichen (Kriterien) zugeordnet. Eine Leistungsexzellenz (Kriterium) auf einem oder mehreren Gebieten kann sich entfalten, wenn nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale (Moderatoren), Begabungsfaktoren (Prädiktoren) und Umweltmerkmale (Moderatoren) optimal zusammenwirken.

Jegliche Begabung – intellektuell, kreativ, sozial – entfaltet sich nur dann vollends, wenn sie von Verantwortlichkeit geprägt ist, diese Begabung nicht nur für sich selbst zu verwenden, sondern auch als Ausdruck der Kommunikation mit anderen. HELLER erläutert sein Modell:

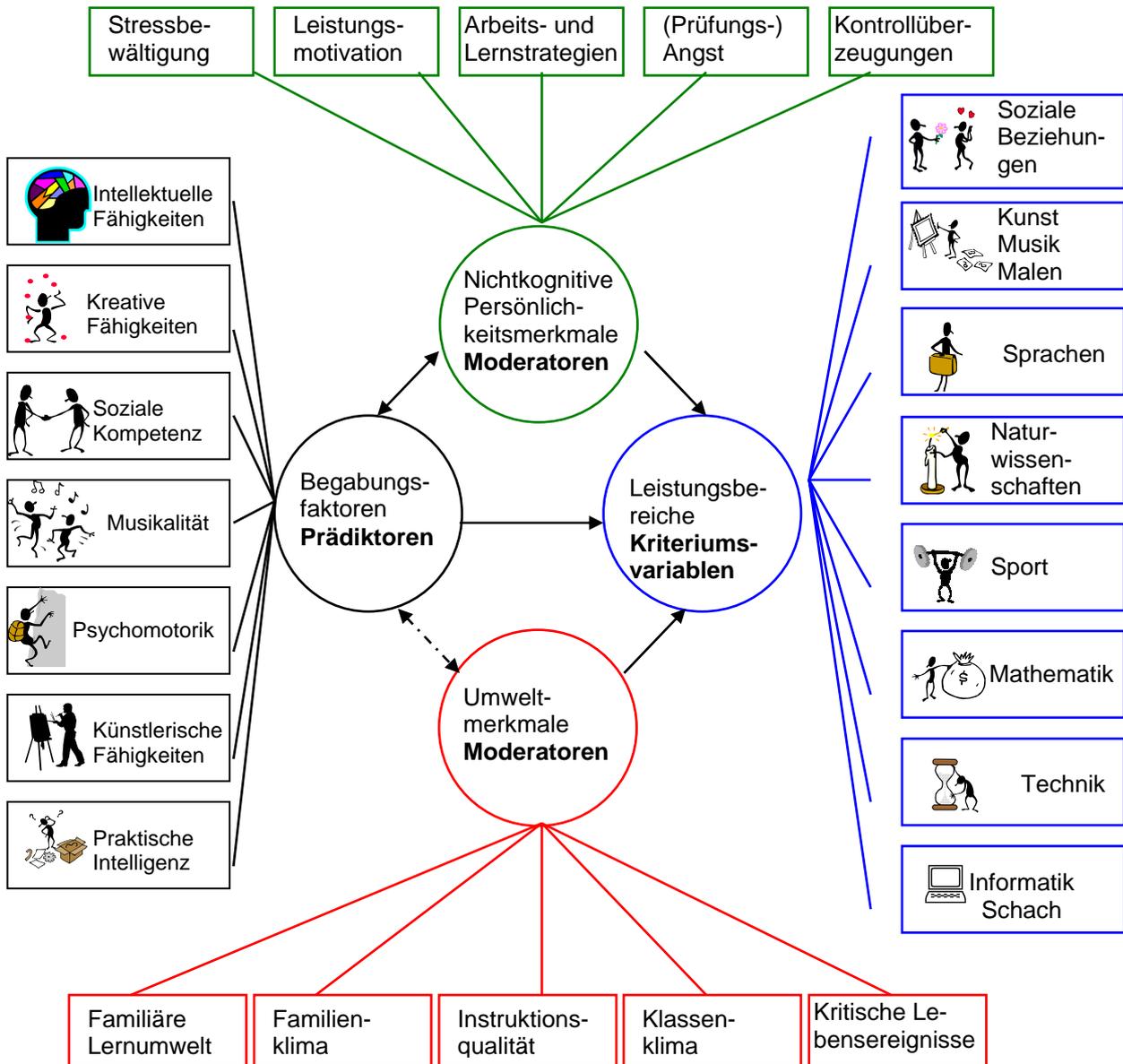
„In einem relativ weiten Begabungsverständnis lässt sich Begabung als das Insgesamt personaler (kognitiver, motivationaler) Lern- und Leistungsvoraussetzungen definieren, wobei die Begabungsentwicklung als Interaktion (person-)interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren zu verstehen ist. ... d.h. (es ist (Anm. d. Verf.)) eine Merkmalskonfiguration, die aus der Wechselwirkung von Lernbedingungen auf Seiten der Person (des Individuums) sowie der (sozialen) Umwelt resultiert. ... Begabung wird hier als Disposition bzw. Merkmalsprofil einer Person für bestimmte Lern- und Leistungsanforderungen ... aufgefasst.“ (K. HELLER: Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2001, 2. Auflage, S.23 f)

HELLER vergleicht den Begabungsbegriff mit dem psychologischen Eignungsbegriff und betont, dass es unterschiedliche Begabungsformen gibt, denen jeweils bestimmte Leistungsbereiche (Kriteriumsvariablen) zugeordnet werden können. In seinem Hochbegabungsmodell finden sich z. B. die Dimensionen Intelligenz, Kreativität, soziale Kompetenz, Musikalität, Psychomotorik usw.

„Den einzelnen Begabungsdimensionen können bestimmte Leistungsbereiche zugeordnet werden. An der Leistungsmanifestation sind neben kognitiven Fähigkeiten (sog. Prädiktoren) jeweils noch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale (Interessen, Motive, Lern- und Arbeitsstile usw., die man im Diagnose-Prognose-Modell als Moderatoren bezeichnet) sowie familiäre und schulische Sozialisationsfaktoren (im Sinne sozialer Moderatoren oder Bedingungsfaktoren) beteiligt. Entsprechend lässt sich das Leistungskriterium als Produkt von Prädiktoren und Moderatoren bestimmen.“ (HELLER, ebd. S.25)

Das Münchner Hochbegabungsmodell von K. HELLER u. a., 2000

illustriert von ULBRICHT



Klassifikationskonzept der Hochbegabung (Fähigkeitsdimensionen) und ausgewählter Leistungsexzellenzbereiche sowie vermittelnder nichtkognitiver Persönlichkeits- und sozialer Umweltmerkmale (Moderatorvariablen) im Münchner Hochbegabungsmodell.

(HELLER u. a.: Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter; Göttingen 2001, 2. Aufl., S. 24)

Da die Begriffe „Begabung“ und „Intelligenz“ in der Fachliteratur einerseits immer wieder synonym gebraucht werden, andererseits aber durchaus definitorische Unterschiede aufweisen, nimmt HELLER dazu Stellung:

„Sofern in der Psychologie zwischen Intelligenz und Begabung ein begrifflicher Unterschied gemacht wird, kommt der Begabungsbegriff dem psychologischen Eignungsbegriff sehr nahe, z. B. als Begabung für das Erlernen eines Musikinstruments, die Fähigkeit, Fremdsprachen (leicht) zu lernen, besondere Leistungen im musisch-künstlerischen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu erbringen usw.“ (K. HELLER, ebd. S.25)

Das Münchner Hochbegabungsmodell von HELLER ist ein ausgezeichnetes Arbeitsmodell für die Beratung besonders begabter Kinder im schulischen Kontext. Es macht in differenzierter Form deutlich, welchen Stellenwert die Intelligenzmessung im Gesamtzusammenhang einnimmt und welche Moderatoren für die Entwicklung und Manifestation der besonderen Begabung bedeutsam sind. Die Einbindung der Leistungskriterien (Exzellenzen) betont zudem die Bedeutung der besonderen Leistung auf einem Gebiet oder in mehreren Teilbereichen. In der Beratungssituation hilft das Modell auch, die Beteiligten auf mögliche Schwachstellen - oft innerhalb der Persönlichkeitsmerkmale – aufmerksam zu machen, über Interventions- und Veränderungsmöglichkeiten zu diskutieren und vorschnell gefasste, monokausale Ursachenzuschreibungen (typisches Beispiel: „Mein Kind lernt nicht, weil es im Unterricht unterfordert ist.“) zu hinterfragen.



BASISINFORMATION

ROSTs Kritik am multiplen Modell und die Marburger Studie

ROST befasste sich an der Universität Marburg eingehend mit der Hochbegabten-thematik. In einer umfangreichen Längsschnittuntersuchung zeichnete er ein umfangreiches und differenziertes Bild von hochbegabten Jugendlichen. (D. H. ROST: Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, Münster, 2000).

Gleichzeitig übte er heftige Kritik an vorschnellen Etikettierungen, Attributionen und Modellvorstellungen:

„Es gibt viele Versuche, „Hochbegabung“ verbal zu umschreiben. ... Die Unschärfe des „Hochbegabungs“ - Begriffs gründet in der Unschärfe des Begriffs „Begabung“. ... Im Anschluss an ROTH stellen viele Pädagogen ... gern einem „alten statischen“ (...„endogener“ Ansatz) einen „modernen dynamischen“ Begabungsbegriff (... exogener Ansatz) gegenüber. Diese Polarisierung ist in der Psychologie.. als unfruchtbar ad acta gelegt worden, da vor allem interessiert, wie Erbe und Umwelt bei der Ausbildung der individuellen Begabung zusammenwirken. ... Andere Autoren trennen intellektuelle von nicht-intellektueller Begabung. Innerhalb des intellektuellen Bereichs wird die allgemeine Begabung im Sinne der inhaltsübergreifenden generellen Intelligenz „g“ (SPEARMAN) von Gruppenfaktoren unterschieden. GARDNER ist mit dem Postulat der achteinhalb „multiplen Intelligenzen“, die voneinander völlig unabhängig vorkommen sollen, in der Öffentlichkeit populär geworden. Für die eigenständige Existenz der Hälfte dieser „Intelligenzen“ und für das Unabhängigkeitspostulat gibt es aber bislang keine ernstzunehmenden empirischen Belege. ... Bislang ist es noch nicht gelungen, qualitative Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten ausfindig zu machen. Deshalb wird weltweit eine quantitative Hochbegabungsdefinition verwendet. Konventionell spricht man ... dann von intellektueller Hochbegabung, wenn der individuelle Begabungsmesswert ... mindestens zwei Standardabweichungen über dem Populationsmittelwert liegt (in der Wechsler-Skalierung entspräche das ungefähr einem IQ > 130 ...). Insofern ist das „hoch“ im ansonsten unpräzisen Begriff „Hochbegabung“ treffend, weil es den Quantitätsaspekt betont... . Extrem hohe Intelligenzquotienten, wie man sie in populärwissenschaftlichen Bücher findet (z. B. IQ > 180) sind schlichtweg unsinnig. Legt man die gängige Wechsler-Skalierung ... zugrunde, gibt es keinen Test, der in diesem Bereich noch differenziert... Seit dem Aufkommen psychometrischer Tests ... dominiert ... ein unidimensionaler Hochbegabungsbegriff, verstanden als hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz „g“, wofür es gute praktische, psychologische und methodische Gründe gibt. ...

In diesem Sinne ist „intellektuell“ hochbegabt, wer in der Lage ist, sich schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen anzueignen, dies in variierenden Situationen zur Lösung individuell neuer Probleme adäquat einzusetzen, rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen zu lernen und zu erkennen, auf welche neue Situationen bzw. Problemstellungen die gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind (Generalisierung) und auf welche nicht (Differenzierung).

... Die theoretische Basis der „Modelle“ von RENZULLI und MÖNKS ... ist schwach, die empirische Bewährungskontrolle erschöpft sich in Einzelfallbelletristik. ... handelt es sich allenfalls um „implizite“ Theorien, d.h. um persönliche Sichtweisen und Anschauungen, aber keinesfalls um wissenschaftliche (empirisch falsifizierbare) Theorien.

Solchen „Modellen“, so auch dem Münchner Hochbegabungsmodell ... ist gemeinsam, dass durch die fast beliebige Öffnung des Hochbegabungsbegriffs für fast jedes Konzept ... Hochbegabung zur allumfassenden Leerformel entartet. ... (Im Münchner Hochbegabungsmodell (Anm. d. Verf.)) ... ist so ziemlich alles aufgelistet, was die (pädagogische) Psychologie an Variablen zu bieten hat. ... dass es (das Modell (Anm. d. Verf.)) offen lässt, wie die verschiedenen Faktoren zusammenwirken und welche Faktoren für welche Hochleistungen erforderlich sind.“ (ROST: Notwendige Klarstellungen in: Zeitschrift report psychologie, 10/2002, S.624 ff)

ROST lehnt das Konzept der multiplen Intelligenzen ab. Er zeichnet ein radikales Bild von den Konsequenzen, die in diesem Konzept stecken könnten:

„Je mehr – möglichst voneinander abhängige – Intelligenzen postuliert werden, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine beliebig herausgegriffene Person in zumindest einer dieser „Intelligenzen“ zur prestigeträchtigen Gruppe der „Hochintelligenten“ zählen kann.“ (D. H. ROST: Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, Münster, 2000, S.28)

Er greift ebenfalls die von RENZULLI, MÖNKS und HELLER ins Intelligenzkonzept einbezogene „Kreativität“ als Moderatorvariable an.

„Auch das laienpsychologisch populäre, aber wissenschaftlich ausgesprochen unpräzise Konzept „Kreativität“ wurde in unserer Studie nicht zur Identifikation der (kognitiv) Hochbegabten in Erwägung gezogen. Kreativität, und darüber ist sich die Psychologie einig, ist ein im Vergleich zur Intelligenz vielfach unschärferes, im Verlauf der nicht nur kindlichen Entwicklung instabiles Konstrukt ..., das bislang weder klar umschrieben noch zufrieden stellend operationalisiert worden ist. ... Von den zahlreichen als „Kreativitätstests“ bezeichneten Verfahren erfasst auch keines nur annäherungsweise das, was im eigentlichen Sinne produktiv-schöpferische Leistungen ausmacht“ (ROST, ebd., S. 28)

Zusammengefasst wendet sich ROST gegen eine „Pädagogisierung“ des Hochbegabtenbegriffs. Er empfiehlt, sich diagnostisch auf valide Bausteine zu verlassen. Alle weiteren Faktoren, auch innerhalb der unterschiedlichen, multiplen Intelligenztheorien, seien unpräzise und letztlich nicht überprüfbar. Damit vertritt er eine durchaus extreme Meinung, denn Pädagogik und Psychologie sind letztlich nicht zu trennen, vor allem, wenn sie Bestandteil der Schulberatung sind. In diesem Sinne ist die Anlehnung an das Münchner Hochbegabungsmodell für die Schulpraxis wohl von größerem Nutzen.

Ergebnisse der Marburger Studie

Die Marburger Studie ist eine große Längsschnittuntersuchung über hochbegabte und hochleistende Jugendliche. ROST konnte in seiner Studie verschiedene Per-

sönlichkeitsfaktoren herausfiltern, die in besonderem Maße hochbegabte Kinder und Jugendliche charakterisieren. Gleichzeitig zeigte er auch, dass viele bis dahin vermutete Zusammenhänge zwischen spezifischen Verhaltensweisen und Hochbegabung nicht signifikant häufig auftreten. Im Folgenden sollen nur einige Beispiele genannt werden:

1. Stabilität von Hochbegabung

Nach einem Intervall von etwa sechs Jahren konnten N=107 Jugendliche von ursprünglich N=151 besonders begabten Drittklässlern erneut als hochbegabt identifiziert werden (71%).

Von den N=151 ursprünglich als hochbegabt identifizierten Drittklässlern lassen sich N=22 (14,6%) als „instabil hochbegabt“ klassifizieren, d.h. hier konnte die Hochbegabungsdiagnose nicht mehr aufrechterhalten werden.

Das Geschlecht beeinflusst die Stabilität bei der Hochbegabungsdiagnose nicht.

Die „stabil Hochbegabten“ unterscheiden sich von den „instabil Hochbegabten“ im Hinblick auf ihr schulisches Umfeld (höheres Bildungsniveau) und ihre besseren schulischen Leistungen.

Schon zum Zeitpunkt der Erstidentifikation unterscheiden sich die beiden Gruppen der Drittklässler. Die (später) instabil Hochbegabten sind schon als Drittklässler den stabil Hochbegabten in der allgemeinen Intelligenz, in der verballogischen Denkfähigkeit und Analogiebildungskompetenz sowie in der Schnelligkeit der Informationsverarbeitung etwas unterlegen.

(Daten entnommen aus ROST, ebd. S. 128 ff)

ROST fragt nach den Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung beider Gruppen und nennt:

a) Das Interessenspektrum des Kindes

„Die Unterschiede in den Interessenskalen weisen darauf hin, dass die „instabil Hochbegabten“ ... im Vergleich zu den „stabil Hochbegabten“ weniger Interesse an Mathematik und überhaupt intellektuellen Tätigkeiten hatten und zudem vergleichsweise weniger „Drang“ verspürten, ihre Interessen zu vertiefen und sich in dem Punkt auch als weniger ausdauernd, weniger neugierig und weniger selbstständig einschätzten. Ihr Anspruchsniveau setzten sie eher niedriger an als die (später) stabil hochbegabten Kinder. Dies deutet zusammen genommen darauf hin, dass die „stabil Hochbegabten“ eher fähig und motiviert sind, sich selbst anregungsreiche Umwelten zu suchen, sich sozusagen als „Selbstgänger“ entwickeln.“ (ebd. S. 150f)

b) Der sozialökonomische Status

„Der Sozialstatus des Elternhauses hat sich als relevante Variable zur Vorhersage der Stabilität einer im Grundschulalter diagnostizierten Hochbegabung erwiesen. Insbesondere bei hochbegabten Kindern aus den unteren Statusgruppen besteht vermehrt die Gefahr, dass sie ihre außergewöhnlich guten intellektuellen Fähigkeiten nicht langfristig über das Grundschulalter hinaus halten können.“ (ebd. S. 152)

2. Kontrollverhalten und Motivation

ROST beschreibt den Vergleich zwischen Hochbegabten und Normalbegabten: *„Es hat sich herausgestellt, dass Hochbegabte über eine positivere Einschätzung eigener Fähigkeiten als durchschnittlich Begabte verfügen, und dass sie sich ein höheres Ausmaß an Kontrolle über schulische Ziele zuschreiben und somit ein größeres schulleistungsbezogenes Selbstvertrauen als ihre durchschnittlich begabte Vergleichsgruppe aufweisen. Hingegen nehmen sie gegenüber den durchschnittlich Begabten tendenziell weniger Verfügbarkeit von Hilfe wahr. ... Die positiveren Selbsteinschätzungen der Hochbegabten hinsichtlich ihrer Einflussmöglichkeiten auf ihre Leistungsergebnisse sind angesichts ihrer höheren intellektuellen Kapazitäten und im Einklang mit ihren günstigeren Zensuren realitätsgerecht. ... Unsere Ergebnisse ... sprechen eindeutig gegen eine generelle erhöhte Vulnerabilität von Hochbegabten in Normalschulklassen. Hochbegabte sollten gegenüber durchschnittlich Begabten weniger anfällig für schulische Hilflosigkeit und Leistungsängstlichkeit sein. ... Der o. g. Behauptung BARTENWERFERS (1988), derzufolge hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Regelschulen durch permanente Unterforderung jegliche Motivation verlören, ist entgegenzusetzen, dass die Hochbegabten unserer Stichprobe nicht weniger motiviert sind als die durchschnittlich intelligenten Jugendlichen. Hier zeigt sich die Unzulässigkeit von Generalisierungen aufgrund von Einzelfallbetrachtungen.“* (ebd. S.329 ff)

3. Soziale Kontakte

„Ist der hochbegabte Jugendliche sozial isoliert? – Diese ... Frage kann nach den vorliegenden Befunden klar mit „nein“ beantwortet werden. ... So haben Hochbegabte möglicherweise ein reiferes Freundschaftskonzept. ... Bei Hochbegabten scheint die Neigung, hohe Standards bei der Freundeswahl und bei der Beurteilung der Qualität sozialer Kontakte anzulegen, stärker ausgeprägt zu sein als bei durchschnittlich begabten Jugendlichen. ... Das Bild des „Strebers“ oder „Eierkopfs“, der als bedauernswerter Anti-Held vieler US-amerikanischer High-School-Komödien die Adoleszenz einsam und ohne Freunde durchleidet, konnte hier nicht bestätigt werden.“ (ebd. S. 414 ff)

Für die Einschätzung und den Umgang mit Hochbegabtenthemata sind viele Ergebnisse der ROST - Studie von besonderer Bedeutung.

- Die „stabil Hochbegabten“ unterscheiden sich von den „instabil Hochbegabten“ im Hinblick auf ihr schulisches Umfeld (höheres Bildungsniveau) und ihre besseren schulischen Leistungen.
- Der Sozialstatus des Elternhauses hat sich als relevante Variable zur Vorhersage der Stabilität einer im Grundschulalter diagnostizierten Hochbegabung erwiesen.
- Hochbegabte verfügen über eine positivere Einschätzung eigener Fähigkeiten als durchschnittlich Begabte.
- Sie haben ein größeres schulleistungsbezogenes Selbstvertrauen.
- Sie schreiben sich ein höheres Ausmaß an Kontrolle über schulische Ziele zu.

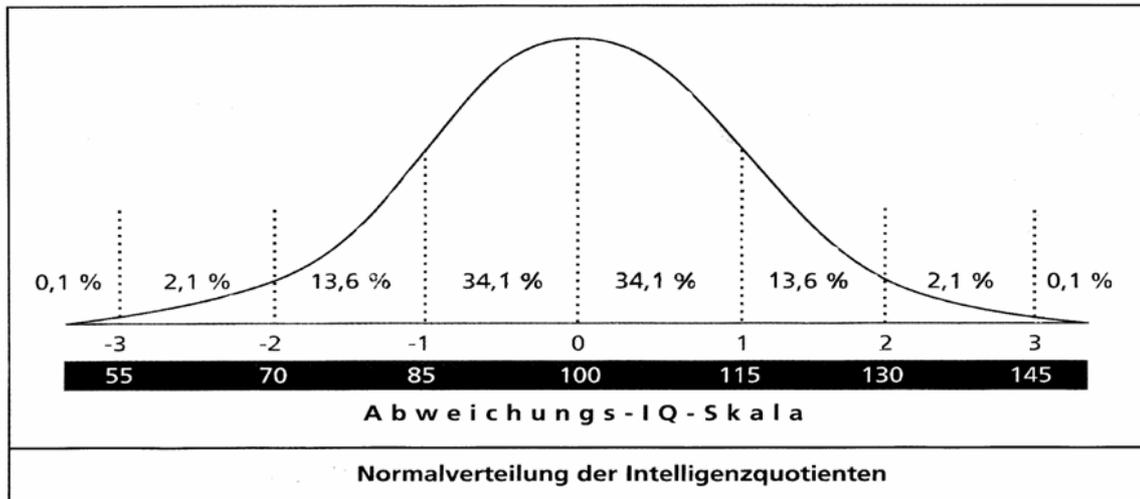
- Hochbegabte der Stichprobe sind *nicht weniger motiviert* als die durchschnittlich intelligenten Jugendlichen.
- Hochbegabte sind nicht häufiger isoliert als durchschnittlich Begabte.
- Hochbegabte haben möglicherweise ein *reiferes Freundschaftskonzept*.



BASISINFORMATION

Zahlen und Fakten zur besonderen Begabung

Die quantitativen Aussagen zur Begabung orientieren sich im Allgemeinen an der Gaußschen Normalverteilung.



Darstellung der Verteilungskurve der Intelligenz (Gaußsche Normalverteilung). Die Standardabweichung ist definiert als durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert.

Im Durchschnitt erreichen rund 68 Prozent aller Kinder eines Jahrgangs in einem Intelligenztest einen Wert zwischen 85 und 115 IQ-Punkten. Etwa 13,5 Prozent erzielen einen weit überdurchschnittlichen (bis 130 IQ-Punkte) bzw. weit unterdurchschnittlichen IQ (bis 70 IQ-Punkte). Nur jeweils 2 Prozent erreichen einen extrem niedrigen (unter 70 IQ-Punkte) bzw. extrem hohen IQ (über 130 IQ-Punkte). Konkret heißt das: unter 100 Kindern eines Jahrgangs findet man durchschnittlich zwei besonders Begabte, unter 1000 ein extrem hochbegabtes Kind mit einem IQ-Wert größer 145.

Für den Schulalltag bedeutet dies, dass es in einer Grundschule mit etwa 200 Schülern durchschnittlich 3 bis 4 hochbegabte Kinder geben kann.

Es gibt kaum aussagekräftige Statistiken über hochbegabte Kinder in der Grundschule. Die bisher eher sporadisch erfassten Daten geben nur einen Überblick über die Anzahl der Überspringer oder entschlüsseln Beratungsanlässe. Daraus lässt sich nicht auf die tatsächliche Anzahl hochbegabter Kinder schließen. So setzen z. B. Maßnahmen zur Schullaufbahnbeschleunigung nicht zwingend eine testdiagnostische Begleitung voraus, sondern orientieren sich an der beobachtbaren Gesamtentwicklung eines Kindes hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit, seiner schulischen Fertigkeiten und persönlichen Stabilität. Darüber hinaus kann auch ein gut begabtes Grundschulkind bei entsprechendem Vorauswissen eine Klasse überspringen, ohne dass man es auf Grund der genannten Kriterien als besonders begabt bezeichnen würde. Die folgenden Statistiken aus Schulverwaltung, Schulberatung und der Universität München dienen einer groben Orientierung.

Beratungsanlässe bei Hochbegabung, besonders in der Grundschule an der LMU München

Nach Erhebungen an der Beratungsstelle der Universität München unter Prof. Kurt Heller treten folgende Probleme bei hochbegabten Kindern gehäuft auf:

- Hochbegabte Kinder sind sich ihrer Außergewöhnlichkeit durchaus bewusst und fühlen sich häufig isoliert und ausgeschlossen.
- Nach Angaben der Eltern hochbegabter Kinder sind diese oft ungeduldig und hyperaktiv.
- Im schulischen Bereich treten v. a. emotionale Probleme auf:
 - Verhaltensstörungen
 - Kontaktstörungen
 - Clownerie, gezieltes Stören aus Langeweile oder Aufmerksamkeitsdefiziten
- Leistungsbezogene Probleme im schulischen Bereich sind:
 - Mangel an Herausforderung, besonders in der GS, verbunden mit Langeweile und abnehmender Motivation.
 - Mangel an Information über weitere Beschäftigungsmöglichkeiten in und außerhalb der Schule.
 - Underachievement, d.h. die erbrachten Leistungen bleiben deutlich hinter den aufgrund der Intelligenz zu erwartenden Leistungen zurück.
 - Widerstand gegen normierte Lernprozesse.

Beratungsanlässe (Mehrfachnennungen berücksichtigt) an der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der LMU von Mai 1992 bis August 1994 (ELBING & HELLER, 1996)

| Beratungsanlässe | Knaben | Mädchen |
|--------------------------------|-----------|----------|
| Suche nach Fördermöglichkeiten | 37,5% | 47,3% |
| Hochbegabungsdiagnose | 28,8% | 40,0% |
| Unterforderung, Langeweile | 25,6% | 18,2% |
| Leistungsschwierigkeiten | 22,5% | 14,5% |
| Überspringen | 11,3% | 14,5% |
| Verhaltensprobleme | 11,3% | 3,6% |
| Erziehungsberatung | 10,0% | 20,0% |
| Konzentrationsschwierigkeiten | 8,1% | 0,0% |
| Aggressives Verhalten | 8,1% | 3,6% |
| Gutachten | 8,1% | 10,9% |
| Motivationsprobleme | 5,0% | 3,6% |
| Anzahl der Pbn (in Prozent) | 160 (74%) | 55 (26%) |

Bayerische Grundschulstudie 2001 – 2003 von HELLER u. a.

Studie 1: Fragebogenerhebung zum Kenntnisstand bayerischer Grundschullehrkräfte bezüglich Hochbegabung im Grundschulalter

Ergebnisse zur Frage: Wie viel hochbegabte Kinder haben Sie derzeit in ihrer eigenen Klasse? (n = 3420)

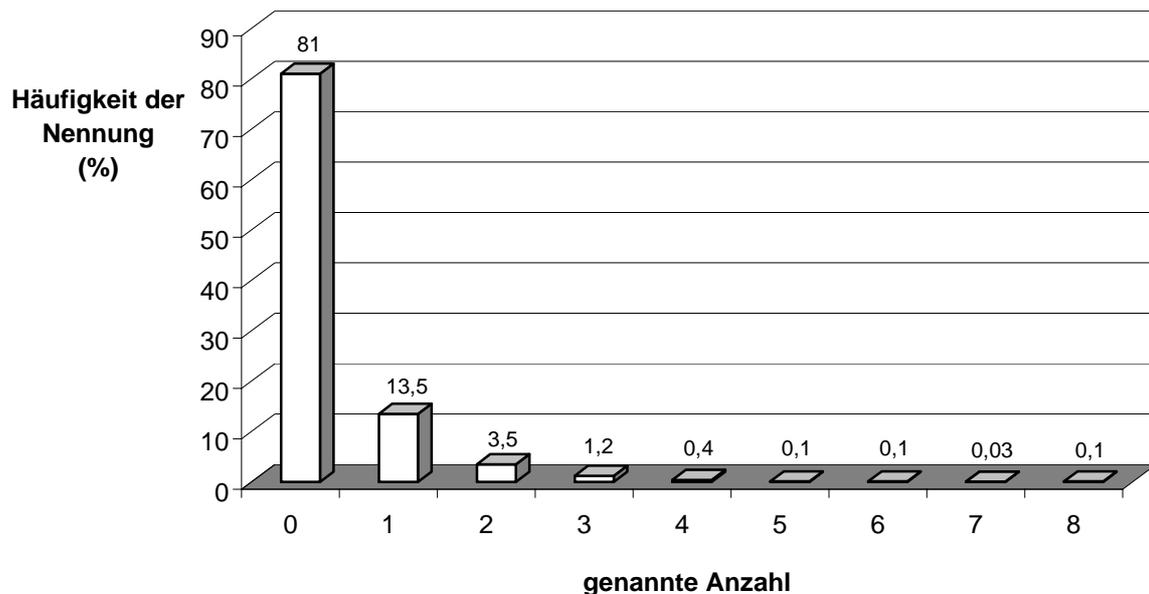


Abbildung 8: Anzahl hochbegabter Kinder in der derzeitigen Schulklasse (nach Angabe der Klassenleiter/innen) – Prozentuierungsbasis: n = 3420

Demnach vermuten 81 % der (befragten bzw. antwortenden) Grundschullehrkräfte *keine* hochbegabten Kinder in ihrer Klasse. Nur 13,5 % geben an, aus eigener Erfahrung *ein* hochbegabtes Kind, 3,5 % *zwei* und 1-2 % *drei* oder mehr hochbegabte Kinder in ihrer derzeitigen Schulklasse zu kennen.

Bayerische Grundschulstudie 2001 – 2003 von HELLER u. a.

Studie 1: Fragebogenerhebung zum Kenntnisstand bayerischer Grundschullehrkräfte bezüglich Hochbegabung im Grundschulalter

Ergebnisse zur Frage: Wie viel hochbegabte Kinder haben Sie derzeit in ihrem Freundeskreis? (n = 3420)

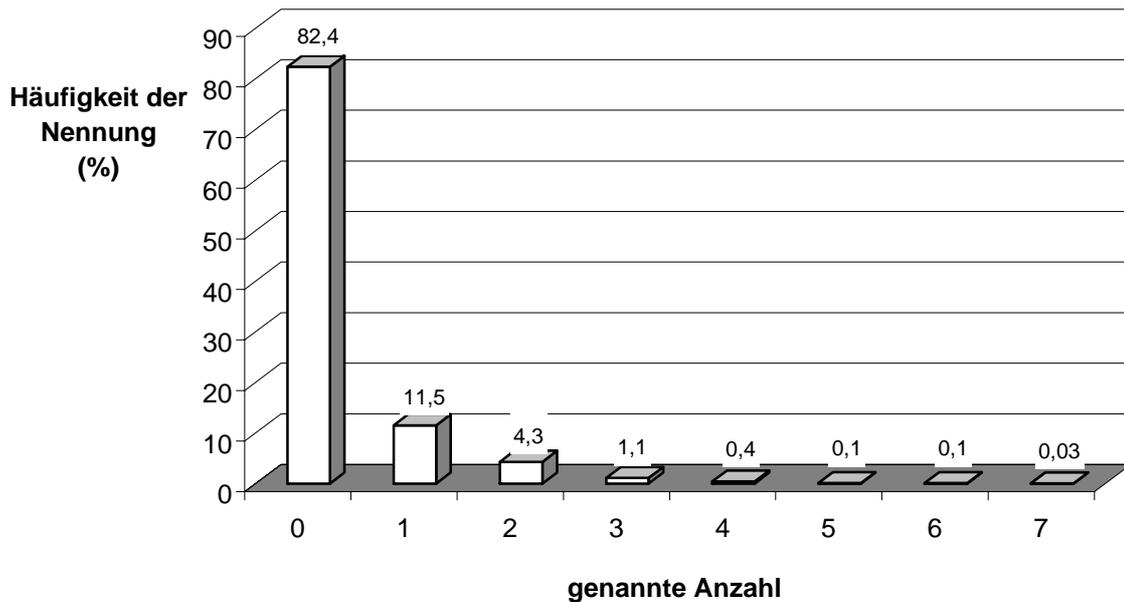


Abbildung 10: Anzahl hochbegabter Kinder im Freundeskreis (nach Angabe der Grundschullehrkräfte) – Prozentuierungsbasis: n = 3421

HELLER sieht einen Zusammenhang zwischen beiden Fragen. Er schreibt: „Die Hochbegabtenschätzquoten variieren allerdings nicht nur in Abhängigkeit vom Geschlecht der Grundschul Kinder, sondern auch erfahrungsabhängig von hochbegabten Kindern im *Freundeskreis*.“

Bayerische Grundschulstudie 2001 – 2003 von HELLER u. a.

Studie 1: Fragebogenerhebung zum Kenntnisstand bayerischer Grundschullehrkräfte bezüglich Hochbegabung im Grundschulalter

Ergebnisse zur Frage: Wie viel hochbegabte Kinder haben Sie derzeit in ihrer eigenen Familie? (n = 3420)

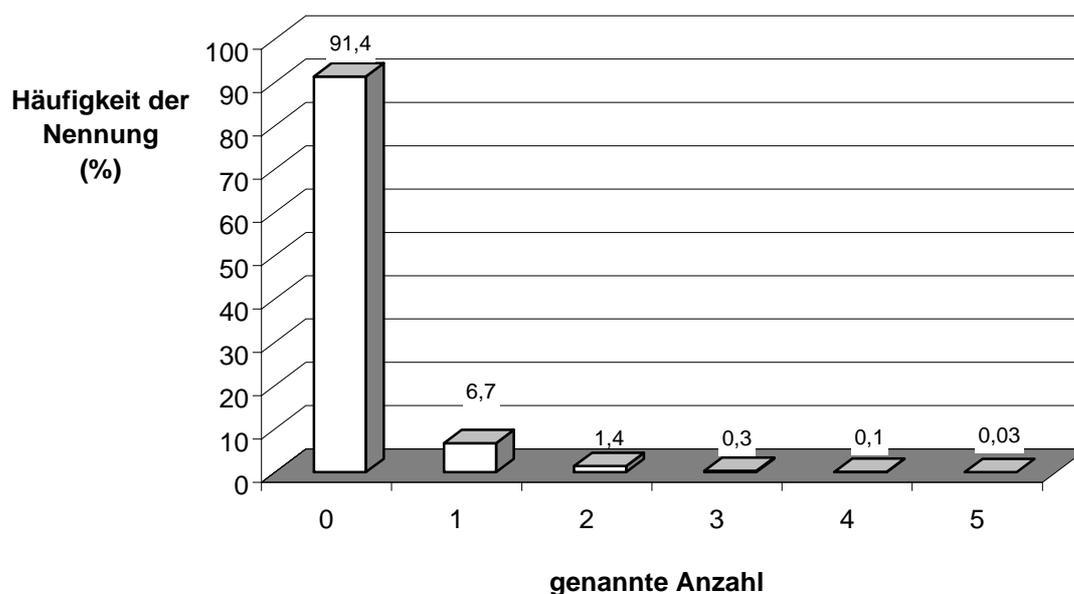


Abbildung 12: Anzahl hochbegabter Kinder in der eigenen Familie (nach Angabe der befragten Grundschullehrkräfte) – Prozentuierungsbasis: n = 3423

Die leicht unterschiedlichen Ergebnisse zu den beiden vorherigen Tabellen erklärt HELLER: „Das in Abbildung 12 dargestellte Befragungsergebnis überrascht auf den ersten Blick. So vermuten 91,4 % der befragten Grundschullehrkräfte, *kein* hochbegabtes Kind in der eigenen Familie. Nur 6,7 % – gegenüber 13,5 % bzw. 11,5 % in der eigenen Schulklasse bzw. im Freundeskreis – der Grundschullehrkräfte ist hier angeblich *ein* hochbegabtes Kind und gar nur knapp 2 % (gegenüber immerhin 5,4 % in Abbildung 8 bzw. 6 % in Abbildung 10) *zwei* und mehr hochbegabte Kinder in der eigenen Familie bekannt.

Wie lässt sich dieser unerwartete Befund erklären? Positiv könnte man aus diesem Befund den Schluss ziehen, dass die Grundschullehrer/innen sehr vorsichtig bzw. sparsam und restriktiv mit dem Label "Hochbegabung" umgehen, insbesondere in der eigenen Familie. Beschönigungstendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheitsreaktion (wie in vielen Befragungsergebnissen) sind somit hier auszuschließen. Dies spricht für die Zuverlässigkeit und Gültigkeit (Validität) der vorliegenden Befunde insgesamt.“

Beratungsanlässe bei besonderer Begabung an der Staatlichen Schulberatungsstelle München

Bericht über die Entwicklung der Hochbegabtenberatung an Volksschulen in den Schuljahren 1996/97, 1997/98, 1998/99.

Die Hochbegabtenberatung für Volksschüler an der Schulberatungsstelle München hat sich in den beiden ersten Vergleichsjahren etwa verdreifacht, im dritten Vergleichsjahr ist sie nur noch leicht angestiegen. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass sowohl im Schuljahr 97/98 als auch 98/99 nicht alle Anfragen selbst bearbeitet werden konnten. Die Ratsuchenden wurden wegen der großen Nachfrage und der damit verbundenen Wartezeiten teilweise gebeten, auch andere Stellen, z. B. die schulpyschologische Beratungsstelle am Staatlichen Schulamt München oder die Beratungsstelle an der LMU, aufzusuchen. Die nachfolgende Übersicht zeigt nur die Fälle, die eine **Kurzberatung** (1 bis 2 Stunden) oder eine **ausführliche Beratung** mit Testung, Gutachtenerstellung, Kontaktaufnahme mit der Schule und Betreuung verschiedener Maßnahmen (etwa 15 Stunden) erhalten haben.

Fälle zur Hochbegabthematik

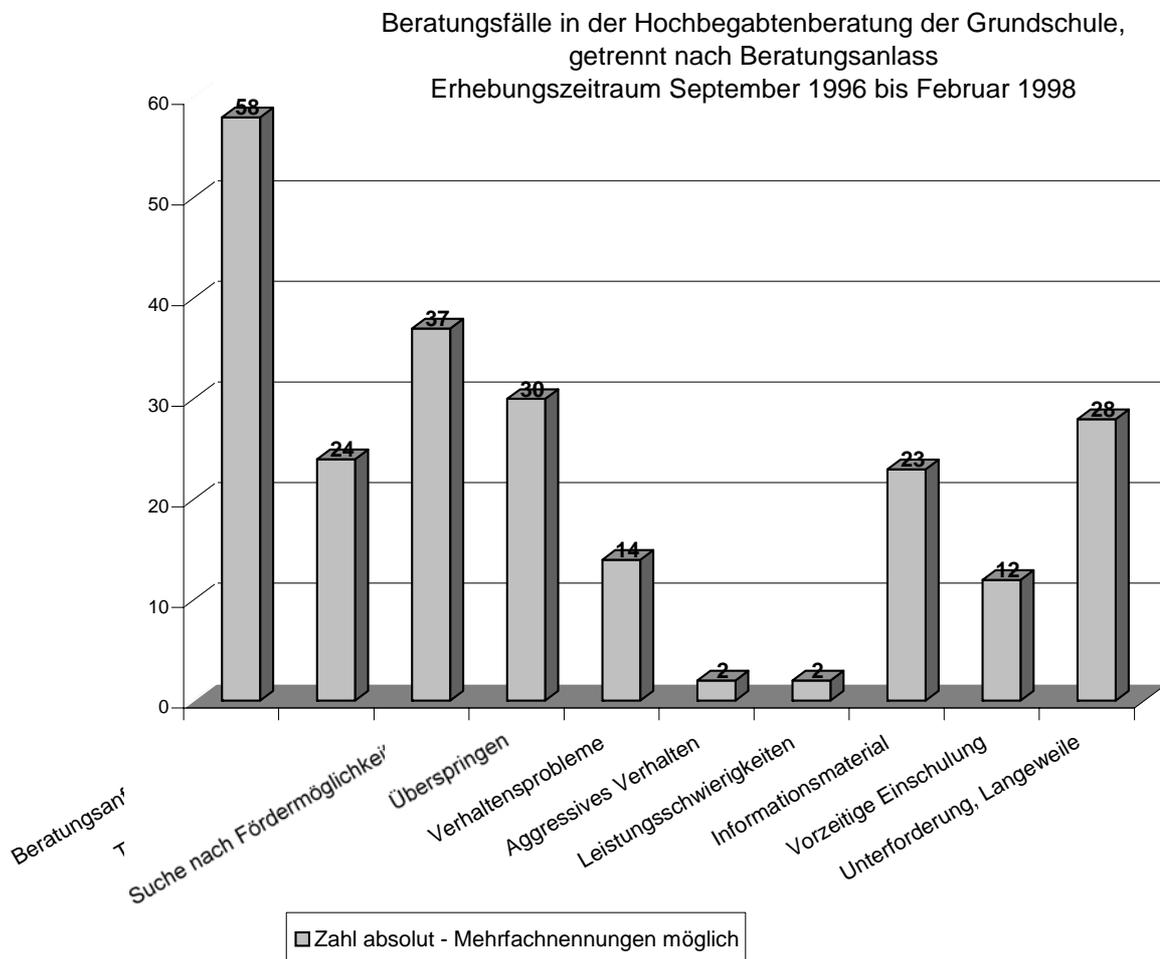
| Schuljahr | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 |
|-----------------------|---------|---------|---------|
| Kurzberatungen | 16 | 64 | 56 |
| Ausführliche Beratung | 14 | 38 | 55 |
| Fälle insgesamt | 30 | 102 | 111 |

Unterscheidung der Fälle nach Beratungsanlass

| Schuljahr | 1996/97 | | | 1997/98 | | | 1998/99 | | |
|--|------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|
| | Ausf. Ber. | Kurzberatung | Fälle insges | Ausf. Ber. | Kurzberatung | Fälle insges | Ausf. Ber. | Kurzberatung | Fälle insges |
| Schulprobleme allgemein | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 6 | 20 | 4 | 24 |
| Information an Eltern zu Fördermöglichkeiten | 0 | 3 | 3 | 1 | 18 | 19 | 5 | 4 | 9 |
| Suche nach alternativer, geeigneter Grundschule | 0 | 3 | 3 | 0 | 5 | 5 | 0 | 1 | 1 |
| Suche nach geeignetem Gymnasium, Enrichmentkl. | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 5 | 8 |
| Information an Fachleute* | 0 | 3 | 3 | 0 | 16 | 16 | 0 | 10 | 10 |
| Vorzeitige Einschulung | 1 | 3 | 4 | 1 | 12 | 13 | 6 | 9 | 15 |
| Überspringen einer Jahrgangsstufe insgesamt | 12 | 2 | 14 | 31 | 9 | 40 | 21 | 23 | 44 |
| in der 1. Klasse (Halbjahr und Schuljahresende) | 7 | 2 | 9 | 18 | 4 | 22 | 7 | 13 | 20 |
| in der 2. Klasse (Halbjahr und Schuljahresende) | 5 | 0 | 5 | 7 | 2 | 9 | 10 | 6 | 16 |
| in der 3. Kl., verbunden mit dem Übertritt ans Gymn. | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 | 9 | 4 | 4 | 8 |

* Elternverbände, Schulpyschologen, Beratungslehrer, Lehrer, Kindergärtnerinnen, Schulräte, Schulleiter

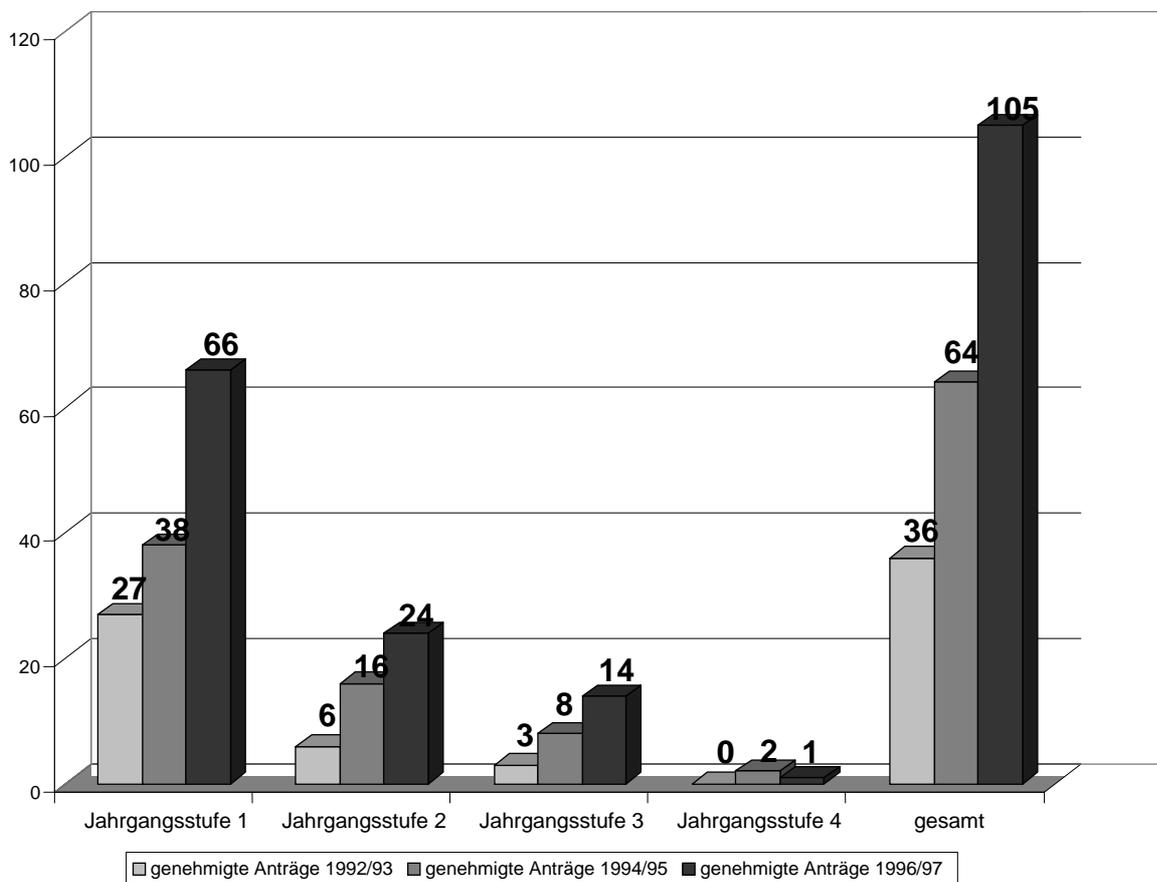
Beratungsanlässe bei besonderer Begabung an der Staatlichen Schulberatungsstelle München



Die Übersicht zeigt, dass im genannten Zeitraum die Schwerpunkte der Beratungsarbeit in den Beratungsanlässen: „Suche nach Fördermöglichkeiten“ (37), „Überspringen einer Jahrgangsstufe (30)“, „Gespräche über Probleme der Unterforderung und Langeweile (28)“ sowie „Anmeldung und Durchführung von Testungen“ lag.

Entwicklung des Überspringens an bayrischen Grundschulen

Quelle: Mitteilung des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom November 1997



Die vorgestellte Grafik zeigt, dass sich in dem beobachteten Zeitraum die Anzahl der Überspringer an Grundschulen deutlich erhöht hat. Dies kann v. a. auf den wachsenden Informationsstand zur Thematik „besondere Begabungen“ bei Lehrern und Eltern und die damit verbundene höhere Sensibilisierung zurückgeführt werden. Seit der Einführung „förderlicher“ rechtlicher Grundlagen – z. B. entscheidet der Schulleiter über das Überspringen, nicht mehr das Schulamt; oder: Kinder, die aus der 3. Klasse ans Gymnasium wechseln, müssen keine Aufnahmeprüfung mehr absolvieren – ist in den letzten 3 Jahren die Anzahl der Überspringer (nach Berichten von Schulpsychologen) nochmals deutlich angestiegen. Es liegen aber derzeit keine bayernweiten Zahlen vor.



BASISINFORMATION

Gruppenspezifische Besonderheiten – Mädchen und besondere Begabung

Im Rahmen der Beratungsarbeit mit besonders begabten Grundschulern fällt Beratungsfachkräften immer wieder auf, dass in dieser Klientengruppe der Anteil der Jungen besonders hoch ist. Das überrascht nicht wirklich, denn auch in der allgemeinen Schulberatung dominiert – intelligenzunabhängig – der Bubenanteil. Erklärungen beziehen sich zum einen auf die Art der Auffälligkeiten und Störungen, zum anderen auf die Bedeutungszumessung durch Eltern und Lehrer. So treten aggressive Symptome häufiger bei Jungen als bei Mädchen auf und werden schneller als „untragbar“ wahrgenommen. Vermutet wird aber auch, dass Eltern der schulischen Entwicklung eines Buben tendenziell mehr Aufmerksamkeit entgegenbringen als der eines Mädchens.

Innerhalb der Thematik „besondere Begabung“ gewinnt die geschlechtsspezifische Verteilung nochmals an Bedeutung. ERKEN schreibt in einem Artikel über hochbegabte Mädchen: *„Das Anliegen des vorliegenden Beitrages ist es, der Antwort auf die Frage näher zu kommen, welche Faktoren hochbegabte Mädchen zu einer speziellen Population innerhalb der Gruppe der Hochbegabten werden lassen, die gesonderter Aufmerksamkeit bedarf.“* (Ruth ERKEN: Hochbegabte Mädchen, Aufsatz anlässlich eines Kongresses in Münster, 2003, S. 22)

Sie zählt verschiedene Faktoren auf:

1. Die Familie als Sozialisationsinstanz

„Diese Sinnggebung wird Kindern in erster Linie innerhalb des Familiensystems vermittelt. Die Familie ist einer der bedeutungsvollsten Faktoren, der Einfluss auf die Entwicklung hochbegabter Kinder nimmt, und dies in doppelter Weise, zum einen vor allem in der ganz frühen Kindheit auf die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder ganz allgemein, zum anderen aber auch auf die Entwicklung der Begabung. ... Der Zusammenhang zwischen den „Familienwerten“ und dem Selbstkonzept sowie Begabung und Leistung ist sehr komplex und offenbar für Jungen und Mädchen verschieden.“ (ebd. S.23)

2. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Schülern oder Schülerinnen

„Bei Analysen des Unterrichtsgespräches und des Unterrichtsgeschehens zeigte sich, dass Lehrer dazu tendieren, den Jungen mehr Aufmerksamkeit zu gewähren, und die Jungen selbst mehr verbalen Raum für sich reklamieren und monopolisieren, etwa durch ungefragt in die Klasse rufen. ... Bezogen auf den Unterrichtsgegenstand wurden sehr viel häufiger solche gewählt, die den Interessen der Jungen mehr entgegenkamen als denen der Mädchen. Insgesamt erwies sich, dass die Kommunikationsstrategie im Unterricht auf Konkurrenzkampf hin orientiert ist, was der Gesprächsstrategie der Jungen sehr viel eher entgegenkommt als jener der Mädchen. ... Besonders gilt dies für die naturwissenschaftlichen Fächer. ... In anderen Studien zeigten Benbow & Stanley, dass hochbegabte Mädchen seltener an fortgeschrittenen Mathematikklassen und noch seltener an Begabtenförderpro-

grammen, bezogen auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, teilnehmen. ... Andere Studien zeigen, dass Mädchen in der Tat häufiger Begabtenförderprogramme verlassen, obwohl sie zu Beginn durchaus nicht in auffällig geringer Zahl vertreten waren.“ (ebd. S. 24f)

In einer groß angelegten Vergleichsstudie zwischen Jungen und Mädchen im Fachbereich Mathematik konnten WIECZERKOWSKI u. PRADO keine signifikanten Unterschiede finden.

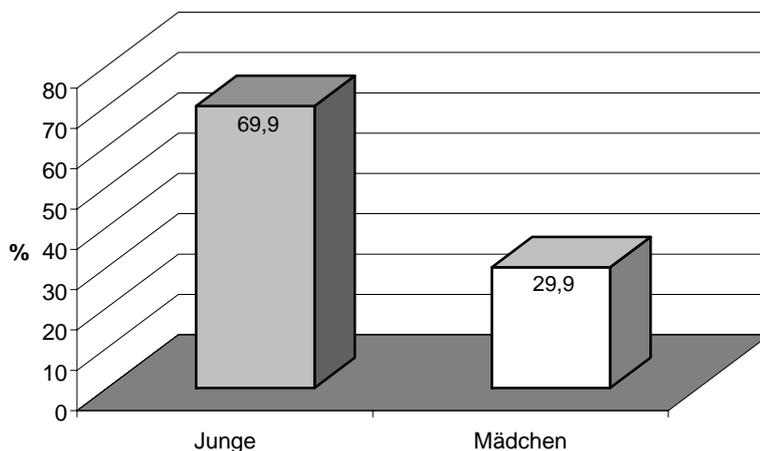
„Unterschiedliche Einstellungen und Wertungen von Jungen und Mädchen (zum Fach Mathematik (Anm. d. V.)) bilden sich zwar tendenziell auch in der Feinanalyse ab Aber biologisch-deterministische Erklärungsansätze greifen offenbar nicht: Jungen sind nicht generell die „geborenen“ Mathematiker und Naturwissenschaftlicher, Mädchen nicht allein auf geisteswissenschaftliche Bereiche festgelegt.“ (W. WIECZERKOWSKI u. T. M. PRADO: *Begabung und Geschlecht*, in: *Begabung und Hochbegabung*, Bern 1992, S.50)

HELLER fand in seiner bayerischen Grundschulstudie hingegen ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede. Er schreibt:

„Interessant ist auch die Geschlechterverteilung der als hochbegabt eingeschätzten Grundschulkinder. Die Abbildung bestätigt die aus vielen Hochbegabungsstudien bekannte Relation von 2:1 auch in unserer Grundschulstudie...“ (ebd. S. 23)

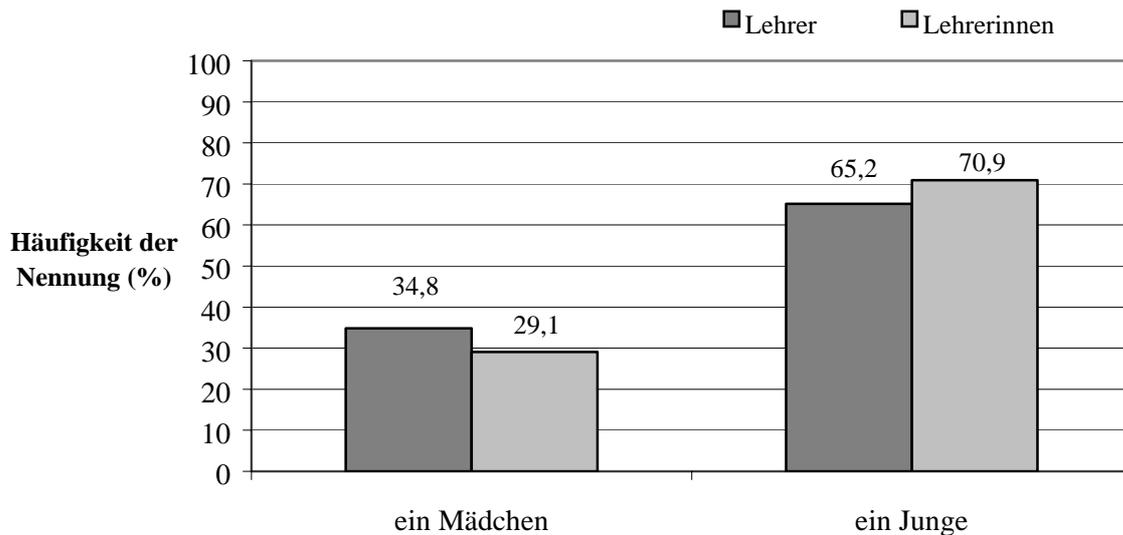
Wenn in der Klasse ein hochbegabtes Kind ist, dann ist das ein...

(n = 462)



HELLER verglich darüber hinaus die Einschätzung von Lehrerinnen und Lehrer bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede.

Wenn Lehrkräfte genau EIN hochbegabtes Kind in der eigenen Schulklasse haben, dann ist dies...



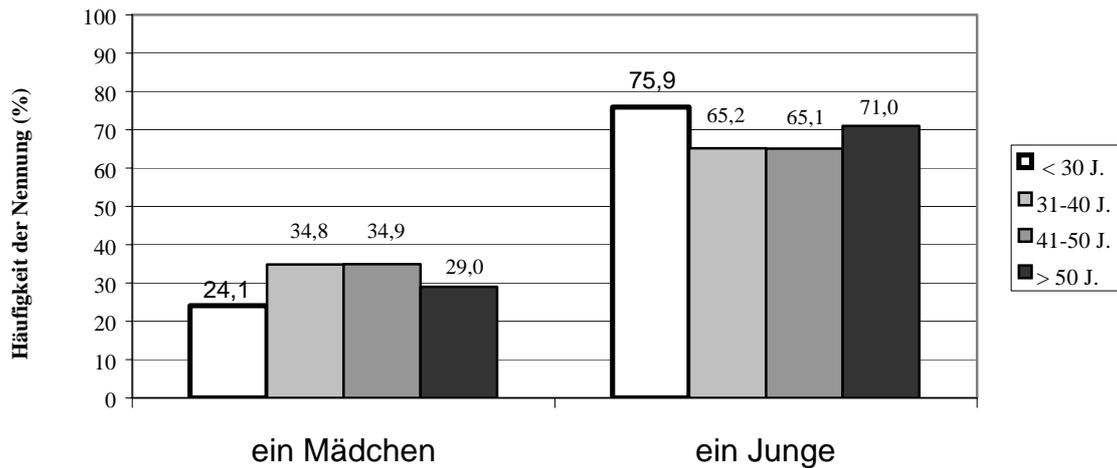
Geschlechtsspezifische Analysebefunde zur Anzahl hochbegabter Kinder in einer Grundschulklasse – Prozentuierungsbasis: n = 538 Lehrer bzw. n = 2711 Lehrerinnen

Grundschullehrerinnen nominieren hier mit 29 % weniger hochbegabte Mädchen als Grundschullehrer mit 35 %.

Doch welche Motivation könnte dafür verantwortlich gemacht werden? Eine stringente Erklärung dieses Geschlechtseffektes im Urteil weiblicher Lehrkräfte ist vorerst nicht möglich. Sind diese möglicherweise mit Alters- bzw. Berufserfahrungseffekten konfundiert?

HELLER untersuchte, ob die geschlechtsspezifischen Unterschiede möglicherweise auch durch das Alter und die Berufserfahrung der Lehrkräfte determiniert sein könnten.

Wenn Lehrkräfte genau EIN hochbegabtes Kind in der eigenen Schulklasse haben, dann ist dies...



Alterseffekte des Erfahrungs- und Kenntnisstandes von Grundschullehrkräften zur Hochbegabteineinschätzung in der eigenen Schulklasse

Hier werden von den Lehrkräften der jüngsten Altersgruppe (den unter 30jährigen) und abgeschwächt auch in der ältesten Altersgruppe (den über 50jährigen) in der eigenen Schulklasse relativ am wenigsten hochbegabte Mädchen (24 % bzw. 29 %) benannt. Auch diese Ergebnisse sind derzeit noch nicht interpretierbar.

Literaturverzeichnis:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung
Erken, R. Begabte Kinder finden und fördern, Informationsbroschüre, Aufl. 2002
- Eysenck, M.W. Hochbegabte Mädchen, Aufsatz anlässlich eines Kongresses in Münster, 2003
- Feger, B. Cognitive Psychology, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1990.
- Funke, J. u. a. Hochbegabung, Bern 1988
- Gardner, H. Was ist Intelligenz?, München 1998
- Geuß und Urban. Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1994
- Hany, E. Vom Genie zum Hochbegabten
in K.K. Urban (Hrsg.): Hochbegabte Kinder (S. 17-31). Heidelberg, 1982
- Heller, K. Zur Interdependenz von Diagnostik und Beratung in der Hochbegabtenförderung, Vortrag, Hamburg 1994
- Heller, K. Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2001
- Landau, E. Bayerische Grundschulstudie 2001 – 2003, Manuskript
- Mönks, F.J. Kreatives Erleben, München 1984
- Renzulli, J.S. u. a. Ein interaktionales Modell der Hochbegabung, in: Begabung und Hochbegabung, Bern 1992
- Rost, D.H. Scale for rating the behavioral characteristics of superior students, in: Psychology and Education of the Gifted. Ed. W.B. BARBE & J.S. RENZULLI, New York, Wiley, 1975.
- Roth, D.H. Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, Münster 2000
- Roth, D.H. Notwendige Klarstellungen, in: Zeitschrift report psychologie, 10/2002)
- Roth, H. In Stocker, Th.: Die Kreativität und das Schöpferische, Frankfurt 1988
- Schulte zu Berge, S. Hochbegabte Kinder in der Grundschule, Münster, 2001
- Stern, William Die menschliche Persönlichkeit. 3. Aufl. Leipzig 1923
- Sternberg, R. J. Beyond IQ. Cambridge: Cambridge University Press, 1985
- Urban, K.K. Besondere Begabungen in der Schule.
Beispiele, Zeitschrift für Lehrer, 14 (1/1996), 21-27.
- Urban, K.K. Methodisch-didaktische Möglichkeiten der (integrativen) schulischen Förderung von besonders begabten Kindern.
Beispiele, Zeitschrift für Lehrer, 14 (1/1996), 29-35.
- Wieczerkowski, W. Begabung und Geschlecht, in: Begabung und Hochbegabung, Bern 1992
- Prado, T.M.