

BEGABUNG UND HOCHBEGABUNG

Karl Landscheidt

1. ZUM BEGRIFF BEGABUNG - INTELLIGENZ

Bemühungen, den Begriff Begabung zu definieren existieren bereits seit annähernd hundert Jahren. Diese Bemühungen haben im letzten Jahrhundert zur Entwicklung einer Vielzahl von Messinstrumenten, Intelligenztests geführt, die relativ gute Messeigenschaften aufweisen: Das Ergebnis ist weitgehend unabhängig vom Untersucher, die Messergebnisse sind einigermaßen stabil und ermöglichen in gewissen Grenzen eine Prognose zukünftigen Verhaltens vor allem der Schulleistung. Sehr hohe Intelligenz, wie sie der Intelligenztest misst, ist zweifellos das populärste Kriterium um Kinder als begabt oder hochbegabt zu bezeichnen. Allerdings ist der IQ als Maß für Intelligenz oder Begabung nicht unumstritten. Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass der gemessene Intelligenzquotient nicht unabhängig vom angewandten Test ist. Daher beginnt sich in den letzten Jahren eine breitere Definition des Begabungsbegriffs durchzusetzen, die Begabung auffasst als individuelle Fähigkeit, Wissen zu organisieren und zu benutzen. Dabei ist diese Fähigkeit nicht nur abhängig von relativ stabilen Eigenschaften der Person, sondern auch von der sozialen und physischen Umwelt des Kindes.

Eine der einflussreichsten Konzeptionen stammt von dem Harvard-Psychologen Howard Gardner (1983). In seiner multiplen Intelligenztheorie beschreibt er menschliche Begabungen als Ausdruck von mindestens sieben unterschiedlichen „Intelligenzen“ oder Intelligenzfaktoren. Nur zwei davon stimmen mit der traditionellen Definition, wie sie manchen Intelligenztests zugrunde liegt, sprachliche und logisch-mathematische Intelligenz. Die übrigen fünf, räumliche (Schachspielen, Malen), musikalische, kinästhetische (Sport), interpersonale (soziale Fähigkeiten) und intrapersonale (Selbstbewusstsein) sind Fähigkeiten, die von klassischen Intelligenztests nicht erfasst werden.

Dem gegenüber unterscheidet Gagné (1995) vier Fähigkeitsbereiche, intellektuelle, kreative, sozial-affektive und körperliche (sportliche) Fähigkeiten, denen er vier Anwendungsbereiche zuordnet: den schulisch-akademischen, technischen, künstlerischen und interpersonalen Bereich. Nach seiner Vorstellung hängt die Entwicklung dieser Fähigkeiten vom Lernkontext, etwa der Schule ab.

Renzulli (1995) beschreibt ähnlich wie der Niederländer Mönks (1992) Begabung als Zusammenwirken dreier Faktoren Motivation, Kreativität und angeborener Fähigkeiten (Intelligenz), die in ihrer Entwicklung wiederum abhängig sind von Umweltfaktoren, Familie, Schule und Peers.

Heller und Hany (1993) haben ein Modell vorgestellt, das die Vorstellungen von Mönks und Gardner zusammenfasst. Wie Howard Gardner nehmen sie unterschiedliche Begabungsfaktoren, intellektuelle, musikalische, kreative, soziale und psychomotorische an. Diese Begabungsfaktoren beeinflussen jedoch Leistungen nicht nur direkt. Die Auswirkung dieser Faktoren auf die Leistung ist einerseits abhängig von nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (wie Leistungsmotivation, Prüfungsangst, Lernstrategien, Kontrollüberzeugungen), andererseits von bestimmten Umweltereignissen (Familienklima, Klassenklima, kritische Lebensereignisse).

Die Ausdifferenzierung des Intelligenzkonstrukts und die offensichtlich komplexe Beziehung zwischen Begabungsfaktoren und Leistung hat vor allem zwei Implikationen:

Die Abkehr vom Intelligenzquotienten als globalem Begabungsmaß und die Aufgabe eines Konzepts von Begabung als einem stabilen, prognosemächtigen Attribut der betroffenen Personen.

Verschiedene Übersichtreferate resümieren übereinstimmend, dass hohe Intelligenztestwerte keinen zuverlässigen Indikator für herausragende Leistungen im Erwachsenenalter darstellen. (Eine Ausnahme bilden die Personen, die ihren weiteren Lebensweg in der Schule oder an der Universität suchen. Z.B. Freeman, 1991.). Trost (1993) kommt in einem Überblick über die verfügbare Literatur zum Problem der Vorhersage der Leistung Erwachsener zu dem Ergebnis, dass weniger als die Hälfte dessen, was man als herausragende Leistung bezeichnet, auf Maße oder Beobachtungen von Begabung in der Kindheit zurückgeführt werden kann. Zwar stellten Intelligenz und andere kognitive Faktoren die zuverlässigsten Indikatoren dar, aber wenn ein bestimmtes Maß an Begabung vorhanden war, hing der weitere Erfolg der betroffenen Personen im Wesentlichen vom Ausmaß ihrer Motivation ab (dedication). Ganz ähnlich schlussfolgert Hunt (1995), dass ein bestimmtes Maß an Intelligenz notwendig ist, um den Anschluss an anspruchsvolle intellektuelle Herausforderungen zu bekommen. Über dieses Maß an Intelligenz hinaus ist der Erfolg in einem Gebiet jedoch abhängig von Anstrengung, sozialer Unterstützung und Erfahrung. „It is important to have enough of it (intelligence), but having lots and lots does not buy you that much. My regrets to Mensa, but that is the way things are“ (1995, p. 7).

Unter anderem solche Befunde führten in den zurückliegenden Jahren zur Untersuchung der Frage, in welchem Ausmaß herausragende Leistungen gelernt werden können. Elshout (1995) ist in einer Studie der Frage nach dem differentiellen Anteil von Begabung und Anstrengung am Lösen physikalischer Probleme nachgegangen. Dazu teilte er Schüler nach ihrer Intelligenz (hoch/niedrig) und ihrer Erfahrung (viel/keine) in Gruppen auf. Die Unterschiede zwischen Hoch- und Niedrigintelligenten zeigten sich wesentlich deutlicher in der Gruppe derer, die keine Erfahrung mit physikalischen Problemen hatten. „Niedrigintelligente“ mit viel Erfahrung zeigten insgesamt bessere Leistungen als „Hochintelligente“ ohne Erfahrung. Der Autor interpretiert seine Ergebnisse dahingehend, dass „Erfahrung“ bestimmte Begabungsmängel kompensieren kann. Andere Forscher kommen zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Ericsson und Lehman (1996) vertreten die Auffassung, dass die wichtigste Variable beim Erwerb herausragender Fähigkeiten, in dem Vermögen besteht, einen sicheren Ausgangspunkt im Lernprozess zu bekommen und dann tausende von Stunden des Lernens und Übens zu investieren. Ganz ähnlich halten Sloboda und Mitarbeiter (1996) neben Lob und Anerkennung, formales, anspruchsvolles Üben für den wesentlichen Faktor bei der Herausbildung herausragender musikalischer Leistungsfähigkeit.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass „Begabung“, wie sie sich in herausragenden Leistungen zeigt, kein statisches Phänomen ist. In einer sorgfältig angelegten Studie verfolgten Gottfried und Mitarbeiter (1994) 130 Kinder vom ersten bis zum neunten Lebensjahr. Während des gesamten Untersuchungszeitraums wurden regelmäßig Daten zu verschiedenen intellektuellen, körperlichen und sozialen Variablen erhoben. Zusammenfassend kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Begabung kein statisches Phänomen ist, sondern im Laufe der Entwicklung hervortreten aber auch wieder verschwinden kann.

Alles in allem führte der konvergierende Forschungsstand in den letzten Jahrzehnten dazu, dass die meisten international anerkannten Begabungsforscher (Hany, Freeman, Heller, Feldhusen, Treffinger) ein globales Hochbegabungskonzept, das bereits in früher Kindheit als stabile (angeborene) Disposition in Erscheinung treten und mit Hilfe eines IQ-Tests präzise meßbar sein soll, ablehnen.

Treffinger und Feldhusen (1996) bezeichnen dieses allgemeine Begabungskonzept als „unhaltbar“ (indefensible).

Mit der Aufgabe dieses Konzepts war naturgemäß eine Neuorientierung bei der Identifikation besonders begabter Kinder verbunden. Das Interesse verlagerte sich von einer relativ statischen Etikettierung einiger Kinder als begabt zu einem flexibleren, entwicklungsbezogenen Ansatz:

Identifizierung durch Förderung. Der Grundgedanke besteht darin, Kinder in variations- und anregungsreichen Situationen zu beobachten und die dort zutage tretenden Interessen und Fähigkeiten systematisch zu fördern. Da spezifische Begabungen wahrscheinlicher als hervorragende Leistungen auf vielen Gebieten auftreten, macht es mehr Sinn in anspruchsvollen Situationen danach zu suchen. Innerhalb eines solchen Konzepts haben auch Intelligenztests ihren Platz. Trotz ihrer Nachteile haben sich Intelligenztest als valide und reliable Maße erwiesen, wenn es um die Prognose von **Schulnoten** geht. Wenn ein solcher Test als eine Möglichkeit der Feststellung schulbezogener Leistungsfähigkeit betrachtet wird, kann er nützliche und zuverlässige Informationen liefern.

2. WANN IST EIN KIND HOCHBEGABT?

Gleichgültig, ob einzelne Begabungen, Leistungen oder ein globales Maß wie der Intelligenzquotient verwandt werden, es stellt sich die Frage, wie begabt oder fähig ein Kind oder eine Person im allgemeinen sein muss, damit es oder sie als hochbegabt beschrieben werden kann.

In der Öffentlichkeit aber auch in der Literatur begegnet man Angaben oder Schätzungen nach denen 2%, 3%, 5% oder mehr der Kinder eines Jahrgangs hochbegabt, besonders begabt etc. sind. Allerdings wird bei solchen Angaben oft übersehen, dass es sich bei all diesen Festsetzungen um ein subjektives Urteil handelt. Oft orientieren sich Häufigkeitsangaben an den Statistiken von Intelligenztests. Die meisten dieser Tests sind so konstruiert, dass sie einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 15 aufweisen. Nur 18 % eines Jahrgangs erreichen einen IQ, der mehr als eine Standardabweichung über dem Durchschnitt liegt ($IQ > 115$), und nur noch 2% einen IQ, der zwei Standardabweichungen ($IQ > 130$) überschreitet.

In Forschungsarbeiten wird häufig so verfahren, dass Kinder mit einem $IQ > 130$ als hochbegabt bezeichnet werden. Auf diese Weise ergibt sich ein Prozentsatz von 2% hochbegabter Kinder. Wengleich diese (oder eine andere) definitorische Festlegung aus forschungspragmatischen Gründen unumgänglich ist, darf nicht übersehen werden, dass diese Zuordnung weitgehend willkürlich ist. Eine eindeutige Zuordnung wäre nur dann möglich, wenn es in der Verteilung von Begabungskennwerten (z.B. IQ) natürliche Diskontinuitäten gäbe. Das wäre zum Beispiel der Fall, wenn Kinder, die einen höheren IQ als X aufweisen, sich qualitativ, etwa hinsichtlich ihrer Denkstruktur von anderen unterscheiden. Solche qualitativen Unterschiede zwischen hoch und normal begabten Kindern sind aber bislang nicht gefunden worden (Hany, 1999; Waldmann & Weinert, 1990). Aus diesem Grunde sind alle entsprechenden Grenzwerte im Prinzip beliebig. Der Ansatz der Identifikation durch Förderung vermeidet diese Schwierigkeit weitgehend.

3. SIND HOCHBEGABTE KINDER EHER VERHALTENS AUFFÄLLIG ALS ANDERE?

In der Öffentlichkeit weit verbreitet ist die Vorstellung, besonders begabte Kinder hätten überdurchschnittlich häufig emotionale oder soziale Probleme. So ist etwa auf der Homepage des Ministeriums für Schule, Weiterbildung und Forschung (NRW) zu lesen:

Schulisch auffällig gewordene Kinder mit zum Teil erheblichen Lernstörungen werden immer häufiger als potenziell hoch begabt erkannt. Dies belegen psychologische Untersuchungen. Die Entwicklung eines individuellen Förderplans kann solchen Kindern helfen. Hierbei kommt es dann entscheidend darauf an, das zumeist gestörte Vertrauen des Kindes in die eigene Leistungsfähigkeit zu stärken, Lernmotivation neu aufzubauen und eine Beratung anzubieten, die nicht nur über Fördermöglichkeiten informiert, sondern auch hilft, soziale und emotionale Probleme zu bewältigen. So haben nicht wenige Hochbegabte soziale Probleme in der Klasse oder Schwierigkeiten mit Lehrerinnen und Lehrern. Häufig kommt es bei diesen Kindern zu schweren Enttäuschungen aufgrund der mangelhaften Herausforderung.

Insgesamt ist die Befundlage zu dieser Frage sehr eindeutig: Es gibt keine zuverlässigen wissenschaftlichen Belege, für die Annahme, dass hohe Begabung mit sozialer Auffälligkeit oder emotionalen Problemen verknüpft ist (Freeman, 1998). Maguin und Loeber fanden in einer Metaanalyse einschlägiger Forschungsarbeiten, dass soziale Auffälligkeit, Delinquenz etc. mit *niedriger* Intelligenz zusammenhängt (was natürlich nicht im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Beziehung interpretiert werden darf). Freeman (1998) berichtet einige Studien, die übereinstimmend zu dem Ergebnis kommen, dass besonders begabte Kinder oder Jugendliche weniger soziale oder emotionale Auffälligkeiten aufweisen als unausgelesene Referenzgruppen, dass sie im Gegenteil emotional stabiler, produktiver, leistungsmotivierter und weniger ängstlich sind. (Robinson 1996; Cornell, et al., 1994; Nail & Evans, 1997; Kener, 1993; Boncori, 1996, Freeman, 1979).

Auch der Marburger Psychologe Rost ist in verschiedenen Studien (1993; Rost & Czeschlik, 1990) dieser Frage nachgegangen. Er findet keine Belege dafür, dass hochbegabte Grundschüler in größerem Ausmaß Auffälligkeiten aufweisen als andere Schüler.

Andererseits weisen verschiedene blumige Falldarstellungen, aber auch wissenschaftliche Untersuchungen (z.B. Hanses & Rost, 1998) darauf hin, dass es eine **sehr kleine Gruppe** von Hochbegabten gibt, die sozial oder emotional auffällig sind. Es ist allerdings sehr schwierig, diese Gruppe systematisch zu studieren, da es aufgrund der geringen Verbreitung äußerst aufwendig ist, eine entsprechende Gruppe zusammenzustellen.

Zur Erklärung dieses Sachverhalts gibt es zwei Hypothesen:

1. Die erste Hypothese geht davon aus, dass die Auffälligkeiten dieser Kinder unabhängig von ihrer Intelligenz zu interpretieren sind. Da alle Kinder und Jugendlichen ein gewisses statistisches Risiko tragen, soziale oder emotionale Auffälligkeiten zu entwickeln, ist zu erwarten, dass auch unter den sehr begabten Kindern einige sind, die solche Schwierigkeiten haben. Aufgrund der berichteten negativen Beziehung zwischen Intelligenz und Verhaltensproblemen sollten in der Gruppe der besonders Begabten allerdings weniger betroffene Personen als in einer unausgelesenen Referenzgruppe zu finden sein. Genau das scheint die Befundlage der meisten einschlägigen Untersuchungen zu sein.
2. Eine zweite Hypothese oder besser Gruppe von Hypothesen geht davon aus, dass die Auffälligkeiten dieser kleinen Gruppe von Hochbegabten in ursächlichem Zusammenhang mit ihrer Intelligenz oder Begabung stehe. Dabei werden in der Literatur eine Fülle möglicher Ursachen diskutiert. Personenfaktoren wie Diskrepanzen zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand, (Terrassier, 1985), erhöhte Sensibilität (z.B. Shavinina, 1997), Perfektionismus (Whitmore, 1980), extrem hohe Intelligenz (Feldman, 1992), werden ebenso genannt wie kontraproduktive Einflüsse des Elternhauses, der Gleichaltrigen und der Schule bzw. der Lehrer und Lehrerinnen. Viele dieser Faktoren können einige Plausibilität für sich in Anspruch nehmen. Angesichts der geringen Anzahl der betroffenen Kinder einerseits und der großen Anzahl diskutierter Ursachen verwundert es nicht, dass die meisten dieser Faktoren empirisch nur schwach oder gar nicht belegt sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sehr begabte Kinder in sozialer und emotionaler Hinsicht normal sind (Freeman, 1998). Wenn solche Kinder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, unterscheiden sich diese mit hoher Wahrscheinlichkeit hinsichtlich Genese und indizierter Behandlung nicht von den entsprechenden Problemen anderer Kinder.

4. KÖNNEN LEHRER BESONDES BEGABTE KINDER IDENTIFIZIEREN?

Natürlich beeinflussen die Urteile, die Lehrer über die Fähigkeiten ihrer Schüler abgeben, ihre Erwartungen und ihr Verhalten diesen Schülern gegenüber. Das zeigt sich zum Beispiel bei der Organisation von Lerngruppen, der Auswahl für Leistungsüberprüfungen etc., was sich wiederum auf die Einstellung der betroffenen Schüler zu Lernstoff und Unterricht auswirkt. Wenn Schüler mit anspruchsvolleren Aufgaben konfrontiert werden, wachsen sowohl die Erwartungen der Schüler als auch die der Lehrer. (Good, 1993). Bislang ist allerdings unbekannt, wie die lehrerseitigen persönlichen Konzepte von Begabung und Hochbegabung das Unterrichtsverhalten von Lehrern und Lehrerinnen beeinflussen.

Werden Lehrerurteile über die Begabung von Schülern mit objektiven Maßen verglichen, unterscheiden sich die beide Informationen unter Umständen dramatisch.

Hinzu kommt, dass auch die Einstellungen einzelner Lehrer zu hochbegabten Schülern sehr unterschiedlich sein können: einige lehnen solche Schüler ab, während andere die allgemeinen Fähigkeiten dieser Schüler überschätzen. (Ojanen & Freeman, 1994).

Auf der anderen Seite zeigte sich in verschiedenen Studien eine relativ hohe Konsistenz im Lehrerurteil über hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Offensichtlich teilen viele Lehrer eine verbreitete allgemeine Vorstellung von Hochbegabung, die sie bei der Identifikation zu Grunde legen (Hany, 1997): Nach diesem Stereotyp zeichnen sich hochbegabte Schüler aus durch außergewöhnliches logisches Denkvermögen, rasche Auffassungsgabe, intellektuelle Neugier kombiniert mit guter Schulleistung. Darüber hinaus erwarten Lehrerinnen und Lehrer, dass solche Schüler schelmisch, arrogant, unkontrolliert und sogar gestört sind. Oft haben Lehrerinnen und Lehrer lebhaftere Erinnerungen an ein solches Kind und benutzen diese als Entscheidungskriterium bei der Beurteilung anderer Kinder. Studien in England und Deutschland konnten nachweisen, dass Lehrer bei ihrem Urteil eher ein Konzept breiter allgemeiner Intelligenz benutzen als sich auf spezifische Begabungen zu konzentrieren.

Schließlich ist damit zu rechnen, dass Lehrerurteile nicht frei von Vorurteilen sind etwa bezüglich Geschlecht, Ethnizität, sozialer Klasse, Behinderung etc.

Freeman (1998) schlägt folgende, auf Forschungsergebnissen basierende Methoden vor, mit deren Hilfe es Lehrern möglich ist, sehr fähige Schüler zu erkennen:

**WISSENSCHAFTLICH BEGRÜNDETE VORGEHENSWEISEN, MIT DENEN LEHRERINNEN UND
LEHRER SEHR FÄHIGE SCHÜLER ERKENNEN KÖNNEN**

1. Achten Sie auf die Ergebnisse in bestimmten anspruchsvollen Situationen. Verlassen Sie sich nicht ausschließlich auf Testscores.
2. Die Fähigkeiten von Kindern ändern sich mit der Zeit. Manche Schüler entwickeln später als andere besondere Fähigkeiten, während andere plötzliche Leistungsabfälle zeigen. Weil das menschliche Gedächtnis unzuverlässlich ist und leicht von aktuellen Eindrücken beeinflusst wird, ist es wichtig, dass Lehrer und Lehrerinnen sich Aufzeichnungen in Form von Checklisten machen.
3. Konzentrieren Sie sich auf spezifische Begabung und suchen Sie nicht so sehr nach offenkundigen Anzeichen allgemeiner Intelligenz oder einer positiven Haltung zu schulischen Anforderungen.
4. Die persönliche Interaktion zwischen Lehrer und Schüler kann sehr wichtig bei der Entdeckung von unauffälligen Talenten sein.
5. Ein zweiter Beobachter, von Zeit zu Zeit, kann hilfreich sein.
6. Stellen Sie sicher, dass Ihre Auswahl nicht durch Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft, Behinderung oder Ähnlichem beeinflusst wird.
7. Achten Sie auf Einseitigkeiten und persönliche Vorlieben. Stellen Sie sicher, dass alle Schüler Zugang zu den angebotenen Förderungsmöglichkeiten haben.
8. Achten Sie auf Anstrengungen und Techniken, mit denen Schüler versuchen Handicaps zu überwinden.
9. Benutzen Sie so viele Erfassungsmethoden wie möglich.
10. Suchen Sie nach Interessen und spezifischen Motivationslagen als Hinweise auf besonderes Potential.
11. Ziehen Sie mehr Schüler in Betracht als unmittelbar augenfällig sind. Suchen Sie definitiv nach verschiedenen Ausdrucksformen. Beachten Sie die ganze Vielfalt des Fächerkanons, um Schüler mit besonderen Begabungen zu finden.
12. Ziehen Sie mehr als eine Meinung in Betracht, vielleicht eine Gruppendiskussion. Beachten Sie aber, dass Gruppen von starken Persönlichkeiten dominiert werden können und dass Mehrheitsentscheidungen nicht unbedingt richtig sein müssen.
13. Hohes Engagement für anspruchsvolle Aktivitäten außerhalb der Schule und geringes Interesse in der Schule kann ein Hinweis auf Underachievement sein.
14. Reden Sie mit den betroffenen Schülern.

CHECKLISTEN

Checklisten mit vermuteten Eigenschaften hochbegabter Kinder unterscheiden sich beträchtlich und sind oft sehr problematisch. Oft sind sie wenig bereichsspezifisch und reflektieren eher soziokulturelle Normen. Wenn ein Kind zum Beispiel viele Fragen stellt, kann dieses Verhalten Ausdruck einer besonderen Begabung sein oder der Versuch, die Aufmerksamkeit des Lehrers zu erringen. Möglicherweise kommt es aus einer häuslichen Umgebung, in der das Fragenstellen sehr ermutigt wird, verglichen mit einem anderen Kind, dessen Eltern Wert darauf legen, das man intellektuelle Probleme eigenständig und selbständig löst.

Eine Liste mag den Lehrer auffordern nach besonderer Ernsthaftigkeit zu suchen, während eine andere vorschlägt, sein Augenmerk auf einen ungewöhnlichen Sinn für Humor zu lenken, obwohl Galloway (1994) bei einer Analyse einschlägiger empirischer Arbeiten keinerlei Beziehung zwischen Humor und irgendwelchen Intelligenz- oder Kreativitätsmaßen finden konnte. Während eine Liste auf eine Tendenz zur Perfektion (verbunden mit einer Tendenz zum Zögern) hinweist, die diese Kinder auszeichnen soll, beschreibt eine andere Liste schnelles Entscheidungsfinden als eine typische Eigenschaft sehr intelligenter Kinder. Wieder andere Listen sehen introvertiertes Verhalten als typisch für sehr intelligente Kinder an, obwohl es keine zuverlässigen Hinweise darauf gibt, dass Intelligenz mit irgendwelchen Persönlichkeitseigenschaften verknüpft ist.

Besonders Listen amerikanischer Herkunft weisen gelegentlich darauf hin, dass mit besonderer Begabung eine höheres Maß an Moralität oder besondere Führungsqualitäten verbunden sind. Für beides gibt es jedoch keine empirischen Belege, wenn die soziale Herkunft, Unterstützung zu Hause und Ähnliches berücksichtigt werden. Statistische Zusammenhänge die zwischen IQ und den Antworten in Moralitätstest, vor allem sozialen Dilematageschichten sensu Kohlberg gefunden werden, dürften weitestgehend mit der besseren sozialen Interaktion, die begabte Kinder mit Erwachsenen haben, zusammenhängen (Rothman, 1992). Es spricht vieles dafür, dass die Kinder in solchen Situationen wissen, was sie antworten sollen, unabhängig davon, ob sie sich auch entsprechend verhalten.

Einige Checklisten lenken die Aufmerksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern vor allem auf Anzeichen emotionalen Stresses oder auf auffälliges Sozialverhalten. Die empirische Befundlage zum sozialen und emotionalen Status von begabten Kindern sagt so ziemlich das Gegenteil aus (s.o. S.3f).

Im besten Fall können Checklisten dazu dienen, den Lehrer oder die Lehrerin zu ermuntern über die Identifikation sehr begabter Kinder nachzudenken. Im schlechtesten Fall führen sie dazu, dass potenziell sehr leistungsfähige Kinder nicht erkannt werden, weil sie mit den Vorstellungen der Liste bzw. ihrer Verfasser nicht übereinstimmen.

Nachstehend sind einige Charakteristika sehr begabter Kinder, wie sie sich aus der Forschung ergeben haben aufgelistet.

Eine wissenschaftlich begründete Checkliste für sehr begabte Kinder

1. Gedächtnis und Wissen: Hervorragendes Gedächtnis und hervorragender Umgang mit Informationen
2. Selbstregulation: Sie wissen, wie sie am besten lernen und können ihren Lernfortschritt überwachen.
3. Schnelligkeit des Denkens: Sie verbringen vielleicht längere Zeit mit planungsbezogenen Tätigkeiten, kommen dann aber sehr schnell zu einer Entscheidung.

4. Umgang mit Problemen: Sie tragen zur Informationsgewinnung bei, bemerken schnell, was relevant und was irrelevant ist und bearbeiten die wesentlichen Merkmale schneller.
5. Flexibilität: Obwohl ihr Denken in der Regel organisierter abläuft als das anderer Kinder, sind sie in der Lage, alternative Lösungen beim Lernen und Problemlösen zu sehen und zu übernehmen.
6. Bevorzugung von Komplexität: Sie tendieren dazu, Aufgaben und Probleme anzureichern, um sie interessanter zu machen.
7. Konzentration: Sie verfügen über eine außergewöhnliche Fähigkeit sich auch über längere Zeit zu konzentrieren, und das bereits in sehr jungen Jahren.
8. Frühe symbolische Aktivität: Es kann sein, dass sie schon früh sprechen, lesen oder schreiben.

Quelle: Freeman, 1998.

5. KÖNNEN ELTERN BEGABTE KINDER IDENTIFIZIEREN?

Ein befremdlich stabiles Verhältnis von 2 Jungen zu einem Mädchen tritt im internationalen Vergleich auf, wenn Eltern (und gewöhnlich auch Lehrer) hochbegabte Kinder ohne Zuhilfenahme von Testergebnissen identifizieren sollen. Als Grund für diese Verteilung wird im allgemeinen angegeben, dass Jungen mehr zugetraut wird, als Mädchen, dass Jungen häufig fordernder auftreten und mehr Verhaltensprobleme haben (Freeman, 1991).

In einer Studie von Freeman (1991) berichteten 82% der Eltern, die Hilfe bei der National Association for Gifted Children (UK) suchten, entweder über vorhandene emotionale Probleme oder sie erwarteten solche Probleme. Typischerweise zeigten die Kinder hyperaktives Verhalten, Ungeschicklichkeit, Wutanfälle, extrem anspruchsvolles Verhalten. Die Kinder schliefen schlecht und hatten gewöhnlich wenig gleichaltrige Freunde. Kinder einer Vergleichsgruppe, die ebenso hochbegabt waren, zeigten allerdings kein problematisches Verhalten und wurden wesentlich seltener in stereotyper Weise als hochbegabt bezeichnet. Ihre Eltern traten keinem Verein bei. Dies ist eines von vielen Beispielen, die belegen, dass Studien über die Mitglieder irgendwelcher einschlägigen Vereinigungen zu nicht repräsentativen Ergebnissen führen, was übrigens auch für Mitglieder von Mensa zutrifft.

Freeman (1991) fand auch, dass ungefähr 10% der Kinder, die von ihren Eltern ungetestet als hochbegabt vorgestellt wurden, nur durchschnittliche Fähigkeiten hatten und entsprechende Schulleistungen aufwiesen. Das wahrgenommene schulische Versagen wurde dann oft von den Eltern der Schule angelastet und als Ausdruck von Benachteiligung oder Diskriminierung durch den Lehrer gesehen. Auf der anderen Seite waren die meisten der von den Eltern – dabei gehörten diese Eltern in der Regel einer Elternvereinigung für hochbegabte Kinder an - vorgestellten Kinder in der Tat hochbegabt, auch wenn die Lehrer das nicht so eingeschätzt hatten. Lehrer und Eltern stimmten darin überein, dass diese Kinder signifikant häufiger emotionale Probleme hatten als Kinder gleicher Intelligenz, die keiner entsprechenden Assoziation angehörten.

6. WELCHE FAKTOREN KÖNNEN DIE IDENTIFIZIERUNG BESONDERS BEGABTER KINDER BEHINDERN?

Kulturelle Stereotypen können die Leistungen sehr begabter Kinder in der Schule behindern. Im bekannten Fall führt das dazu, dass Mädchen eher den Beruf einer Krankenschwester anstreben als den der Ärztin. In der Regel sind diese Einflüsse eher subtil und können in verschiedenen Kulturen beachtlich variieren. Wenn Kinder verbreiteten Stereotypen über Hochbegabung nicht entsprechen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie als besonders begabt erkannt werden. erheblich. Das verbreitetste Klischee eines hochbegabten Kindes in westlichen Industriegesellschaften ist wahrscheinlich das eines blutlosen Gesellen: Er (meist handelt es sich um einen Jungen) trägt eine Brille, ist isoliert und verbringt einen Großteil seiner Freizeit mit einsamer Lektüre, ein magerer weltfremder Jugendlicher, der von seinen Klassenkameraden vielleicht auch von seinen Lehrern Streber oder Professor genannt wird. Solche Schemata bzw die Befürchtung in solche Schemata eingeordnet zu werden, können die Bereitschaft etwa zu schulischem Engagement und die Motivation für herausragende Leistungen bei Schülerinnen und Schülern erheblich beeinflussen.

Abgesehen von solchen kulturellen Aspekten ist der wichtigste Faktor, der die Identifizierung besonders begabter Kinder behindert Armut. In einer Literaturübersicht über 20 internationale empirische Arbeiten kommen Wallace und Adams (1993) zu dem Ergebnis, dass es eine reale Gleichsetzung von Reichtum einerseits und Begabung und besonderer Ausbildung andererseits gibt.

Die folgende Liste enthält einige Vorschläge zur Identifizierung benachteiligter, besonders begabter Kinder (Freeman, 1998).

1. Benutzen Sie Testes, die weniger sprachgebunden sind.
2. Benutzen Sie unterschiedlich Identifikationsprozeduren, vor allem solche, die die Möglichkeit bieten, sich an spezifischen kulturellen Normen und weniger an nationalen Normen orientieren.
3. Halten Sie Ausschau nach einer größeren Bandbreite von Begabungen, **vermeiden Sie es, eine Gruppe von Schülern als „die Begabten“ zu etikettieren.**
4. Beachten Sie, dass es nicht das Gleiche ist, ein begabtes Kind zu erkennen und es zu fördern.
5. Benutzen Sie die besten Resultate von verschiedenen Kriterien; richten Sie keine zusätzliche Barrieren auf.
6. Beachten Sie Aktivitäten und Leistungen im Freizeitbereich.
7. Achten Sie auf mehrsprachliche Fähigkeiten
8. Beachten Sie die Lernmöglichkeiten eines Kindes

LITERATUR

- Boncori, L (1996). A longitudinal study on academic success and satisfaction. Paper given at the 5th conference of the European Council for High Ability, Vienna.
- Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Bland, L.C., Goldberg, M.G. & Oram, G. (1994). Low incidence of behaviour problems among elementary school students in gifted Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18,4-19.
- Elshout, J. (1995). Talent: the ability to become an expert. In J. Freeman, P Span and H. Wagner (Eds.), *Actualising Talent: a Lifelong Challenge*. London: Cassell.
- Ericsson, K.A. & Lehman, A.C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaption to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Feldman, D.H. (1992). Extreme giftedness: A developmental view. In N. Colangelo, S.G. Assouline & D.L. Ambrosion (Eds.), *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on talent development* (pp. 420-430). Unionville, NY: Trillium.
- Freeman, J. (1998). Educating the very able. <http://www.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able.htm>
- Freeman, J. (1979). Gifted children. Their identification and development in a social context. Lancaster, UK: MTP.
- Freeman, J. (1991.). *Gifted Children Growing up*. London: Cassel; Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational.
- Freeman, J.(1996). Highly Able Girls and Boys. London Department for Education and Employment.
- Gagné, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations', In M.W. Katzko and F.J. Monks (Eds.) *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen, NL: Van Gorcum.
- Galloway, G. (1994). Psychological studies of the relationship of sense of humour to creativity and intelligence: a review. *European Journal for High Ability*, 5, 133-144.
- Gardner, H.(1983). Frames of mind: the Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Good, T.L. (1966). Teacher expectations, in E. deCorte, & F.E. Weinert, (Eds.) *International Encyclopedia fo Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon Press.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Bathhurst, K. & Guerin, D.W. (1994). Gifted IQ: Early Developmental Aspects. New York: Plenum Press.
- Hanses, P. & Rost, D.H. (1998). Das „ Drama“ der hochbegabten Underachiever – „gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.
- Hany, E.A. (1999). Einseitige Auffassungen über hochbegabte Kinder- einige Klarstellungen. http://www.mpipf-muenchen.mpg.de/~hany/eh_hobed.htm
- Hany, E.A. (1997). Modelling teachers' judgments of giftedness: a methodological inquiry of judgement bias, *High Ability Studies*, 8, 159-178.
- Hunt, E. (1995). The role of intelligence in modern society. *American Scientist*. <http://www.sigmaxi.org/amsci/articles/Hunt-full.html>.
- Kener, Y. (1993). Realistic and ideal self-concept of gifted children. Unpublished MA Thesis, Tel Aviv University.
- Maguin, E. & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. In M. Torry & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice*. Chicago: Chicago University Press.

- Mönks, F.J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E.A. Hany und H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen* (S. 17-22). Bern: Huber.
- Nail, J.M. & Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents : a view of global functioning. *Roeper Review*, 20, 18-21.
- Ojanen, S. & Freeman, J. (1994). *The attitudes and experiences of headteachers, class-teachers, and highly able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain*. Savonlinna: University of Joensuu.
- Renzulli, J.S. (1995). New directions for the schoolwide enrichment model. In M.W. Katzko and F.J. Monks (Eds.) *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen, NL: Van Gorcum.
- Robinson, N. (1996). Counselling agendas für gifted young people: a commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 128-137.
- Rost D.H. & Czeschlik, T. (1990). Überdurchschnittlich intelligente Zehnjährige: Probleme mit der psycho-sozialen Anpassung? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 284-295.
- Rost, D.H. (1993). Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder. In D.H. Rost (Hrsg.) *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder* (S. 105-137). Göttingen: Hogrefe.
- Rothman, G. R. (1992). Moral reasoning, moral behaviour, and moral giftedness: a developmental perspective, in Pnina, S. Klein & A.J. Tannenbaum (Eds.) *To be Young and Gifted*. New Jersey: Ablex.
- Shavinina, L. (1997). Extremely early high abilities, sensitive periods and the development of giftedness : A conceptual proposition. *High Ability Studies*, 8, 247-258.
- Sloboda, J. Davidson, J.W., Howe, M.J.A. & Moore, D.J. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Terrassier, J.-C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The Psychology of Gifted Children*. (pp. 265-274). New York: Wiley.
- Treffinger, D.J. & Feldhusen, J.F. (1996). Talent recognition and development: successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181-193.
- Trost, G. (1993). Prediction of excellence in school, university and work. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Waldmann, H. & Weinert F. (1990). *Intelligenz und Denken*, Göttingen, Verlag Hogrefe,
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.