



özbfb

Österreichisches Zentrum
für Begabtenförderung
und Begabungsforschung



FAQs

zur Begabungs- und Exzellenzförderung
2. aktualisierte und erweiterte Auflage

FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung

Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung

2. aktualisierte und erweiterte Auflage

Herausgeber:

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF)

© 2014

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

ISBN: 978-3-9503401-7-4

Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzungsrechte liegen beim ÖZBF.

Kontakt:

Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung
Schillerstraße 30, Techno 12
A-5020 Salzburg

Tel.: +43/662-439581
Fax: +43/662-439581-310
E-mail: info@oezbf.at
Internet: www.oezbf.at

ZVR: 553896729

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort | 8 |
| 1 Was ist Begabung? | 11 |
| 1.1 Wie werden Begabung, Talent und Leistungsexzellenz definiert? | 11 |
| 1.1.1 Wie lässt sich Begabung entwickeln? | 12 |
| 1.1.2 Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen? | 13 |
| 1.2 Was ist Intelligenz? | 15 |
| 1.2.1 Was bedeutet „IQ“? | 16 |
| 1.3 Was ist Kreativität? | 18 |
| 1.3.1 Wie kann Kreativität gemessen werden? | 20 |
| 1.3.2 Wie kann Kreativität gefördert werden? | 21 |
| 1.4 Was ist außer Intelligenz und Kreativität noch wichtig? | 23 |
| 2 Wie erkennt man Begabung? | 25 |
| 2.1 Gibt es Merkmale und Verhaltensweisen, die auf besondere Begabungen hinweisen? | 25 |
| 2.1.1 Können Checklisten bei der Identifizierung von Begabungen unterstützen? | 26 |
| 2.2 Kann man Begabungen diagnostizieren? | 27 |
| 2.2.1 Wie viele begabte Kinder und Jugendliche gibt es? | 28 |
| 2.2.2 Ab welchem Alter können Intelligenz und Begabung zuverlässig diagnostiziert werden? | 28 |
| 2.2.3 Mit welchen Tests lässt sich Intelligenz diagnostizieren? | 29 |
| 2.3 Wie sinnvoll ist es, Kinder testen zu lassen? | 32 |
| 2.3.1 Sollen Lehrer/innen und Mitschüler/innen informiert werden, dass ein Kind „(hoch)begabt“ ist? | 33 |
| 2.4 Wer führt Begabungsdiagnostik durch? | 34 |
| 2.5 Besteht ein Zusammenhang zwischen Begabung und Teilleistungsschwächen oder AD(H)S? | 35 |
| 2.6 Haben Herkunft, sozialer Status und Geschlecht Einfluss auf die Potenzialentfaltung? | 37 |
| 2.6.1 Sozioökonomischer Status und Potenzialentfaltung | 38 |
| 2.6.2 Migrationshintergrund und Potenzialentfaltung | 38 |
| 2.6.3 Geschlecht und Potenzialentfaltung | 39 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3 | Wie können Begabungen gefördert werden? | 43 |
| 3.1 | Wie können Begabungen im Kindergarten gefördert werden? | 43 |
| 3.2 | Was kann bei asynchroner Entwicklung getan werden? | 45 |
| 3.3 | Wie können Begabungen in der Schule gefördert werden? | 47 |
| 3.3.1 | Förderung auf Schulebene | 48 |
| 3.3.2 | Förderung auf Klassenebene | 51 |
| 3.3.3 | Förderung auf Individualebene | 54 |
| 3.3.4 | Akzeleration und spezielle Klassen | 55 |
| | Vorzeitige Einschulung | 55 |
| | Überspringen | 57 |
| | Spezielle Klassen | 58 |
| 3.4 | Welche Kindergärten und Schulen fördern Begabungen besonders? | 60 |
| 3.4.1 | Kriterien für Kindergärten | 60 |
| 3.4.2 | Kriterien für Schulen | 61 |
| 3.5 | Welche außerschulischen Förderangebote gibt es? | 64 |
| 3.6 | Endet Begabungsförderung im Jugendalter? | 65 |
| 3.7 | Welche rechtlichen Grundlagen der Begabungs- und Exzellenzförderung gibt es? | 66 |
| 4 | Brauchen besonders begabte Kinder eine besondere Erziehung? | 71 |
| 4.1 | Wie können Eltern die Begabungen ihres Kindes fördern? | 72 |
| 4.2 | Ist Begabung vererbbar? | 75 |
| 4.3 | Welche Rolle spielt Lernen für Begabungsentwicklung und spätere Leistungsexzellenz? | 77 |
| 4.4 | Wie entfalten sich Begabungen in Familien mit mehreren Kindern? | 78 |
| 4.5 | Kann ein besonders begabtes Kind auch schlecht in der Schule sein? | 79 |
| 4.6 | Sind begabte Kinder oft perfektionistisch? | 80 |
| 5 | Wo erhalte ich weitere Informationen? | 83 |
| | Stichwortverzeichnis | 84 |

Vorwort

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Begabungs- und Exzellenzförderung ist sowohl als gesellschaftlicher Auftrag zu verstehen als auch als Aufforderung an das Individuum selbst.

Dem ÖZBF ist es deshalb ein Anliegen, zum Thema Begabung umfassend zu informieren, Mythen und Unsicherheiten zu beseitigen und auf die Wichtigkeit der Unterstützung für Begabte und bei der Begabungsentwicklung aufmerksam zu machen.

In dieser neu überarbeiteten Auflage der FAQs haben wir die am häufigsten an uns gestellten Fragen auf aktuellstem wissenschaftlichem Stand beantwortet, um Eltern, Erzieherinnen/Erziehern und Pädagoginnen/Pädagogen prägnant und kurz die wichtigsten Fakten in Bezug auf Begabungs- und Exzellenzförderung zu liefern.

Seit der ersten Auflage der FAQs im Jahr 2010 gab es Entwicklungen und neue Herausforderungen an die Begabungs- und Exzellenzförderung:

So hielten mittlerweile die Begriffe „Begabung“, „Talent“ und „Potenzialförderung“ Eingang in den alltäglichen Sprachgebrauch, allerdings oft mit Bedeutungsüberschneidungen oder diffusen Begründungsmustern, welche nach Klärung verlangen.

Neu hinzugekommen sind Begriffe wie „Expertise“ oder „Leistungsexzellenz“ sowie „Exzellenzförderung“, was nicht zuletzt auf die ÖZBF-Publikation „Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung“ im Jahr 2011 zurückzuführen ist. Letztgenannte Begriffe stammen aus der Expertiseforschung, welche die Begabungsförderung inhaltlich „auffrischte“ und den systemischen Zugang in der Begabungsförderung intensivierte.

Blick und Aktivitätsradius weiteten sich durch die Expertiseforschung auf das Umfeld, begabungsförderliche Umgebungen oder auch die Betonung der Lernprozesse.

Dritter maßgeblicher Punkt für die Überarbeitung der FAQs ist die zunehmende Bedeutung von Diversität und der damit verbundene Blick auf die individuelle Lernerin/den individuellen Lerner mit ihren/seinen speziellen Bedürfnissen und Herausforderungen (z.B. besonders begabte Kinder mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund, mathematisch begabte Mädchen, Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten usw.).

Die überarbeitete Auflage der FAQs trägt diesen Entwicklungen mit neuen Beiträgen zu Gender, Migrationsaspekten, Leistungsexzellenz, Elementarpädagogik, Lernprozessen usw. Rechnung. Sie ist in vier Themenbereiche unterteilt: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Begriffen wie Begabung, Leistungsexzellenz, Intelligenz und Kreativität. Dem folgt ein Kapitel über das Erkennen von Begabung und dem Zweck von Diagnostik. Im dritten Teil werden Fördermöglichkeiten dargestellt. Der vierte Abschnitt geht auf spezielle Erziehungsfragen im Zusammenhang mit Begabung ein.

Weitere, stets aktualisierte Informationen können Sie in der digitalen Version der FAQs auf unserer Homepage unter www.oezbf.at finden.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leser/innen, viel Freude und Erfolg bei der Begleitung und Unterstützung Ihrer begabten Kinder bzw. Schüler/innen.

Das Team des ÖZBF



1 WAS IST BEGABUNG?

1.1 Wie werden Begabung, Talent und Leistungsexzellenz definiert?

Begabung ist das Potenzial eines Menschen zu außergewöhnlicher Leistung. Damit letztere auch möglich ist, muss sich der Mensch auf einen lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess einlassen.

Lange Zeit herrschte die Auffassung vor, (Hoch)Begabung sei mit hohen Testwerten in Intelligenztests ($IQ \geq 130$) gleichzusetzen. Heute wird Begabung nicht mehr über einen hohen IQ-Wert definiert. Begabung kann vielmehr verschiedene (auch nicht-intellektuelle und nicht-schulische) Leistungsbereiche betreffen.

Im Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001) werden folgende Begabungsfaktoren genannt: intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Musikalität, Motorik, künstlerische Fähigkeiten und praktische Fähigkeiten.

In Zusammenhang mit Begabung wird häufig auch der Begriff ‚Talent‘ genannt. **Talent** wird definiert als das Potenzial für besondere Leistungen in einem spezifischen Bereich wie z.B. Fußball, Klavier, Sprache usw. Meist spricht man von Talent, wenn bereits ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht wurde.

Zeigt eine Person herausragende Leistungen in einem bestimmten Gebiet, spricht man von ‚**Leistungsexzellenz**‘. Was das Herausragende der Leistung ausmacht, wird in der jeweiligen Domäne festgelegt. Hinweise auf Leistungsexzellenz geben z.B. Preise, Patente, Rekorde sowie neue Standards in einer Domäne. Im Gegensatz zu einmaligen Leistungsspitzen (z.B. One-Hit-Wonder in der Musik) spricht man erst dann von Leistungsexzellenz, wenn herausragende Leistungen konstant über einen längeren Zeitraum hinweg erbracht werden.

Literatur

iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung.* Salzburg: ÖZBF.

Heller, K. A. (2001). *Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen.* In K. A. Heller

- (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 21-40). Göttingen: Hogrefe.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. Psychological Science in the Public Interest* 12 (1), 3-54.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

1.1.1

Wie lässt sich Begabung entwickeln?

Begabung ist keine feste Größe, sondern ein Potenzial, welches **im Zusammenspiel von individuellen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren** sichtbar wird. Die Entwicklung von Begabung hängt grundsätzlich stark von einer förderlichen Umwelt ab und ist eng mit der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit verbunden.

Zu den Persönlichkeitsfaktoren, die die Begabungsentfaltung maßgeblich beeinflussen können, gehören u.a. Motivation und Engagement, Selbstbewusstsein, Ausdauer, Initiative, Konzentration und Stressbewältigung. Zu den **Umweltfaktoren**, die Begabungsentfaltung beeinflussen, zählen das Familienklima, die wirtschaftliche, medizinische und kulturelle Situation, die Qualität der Schule und des Unterrichts, Gleichaltrige (Peers), Mentorinnen und Mentoren usw.

In den ersten Lebensjahren besitzt das menschliche Gehirn hohe Plastizität¹. Die größten möglichen Veränderungen hinsichtlich Denkabläufe und Wissensbestände finden daher **in der frühen Kindheit** statt. Wenn kindliche Begabungen früh geweckt und gefördert werden, können sie sich optimal entfalten. Aus diesem Grund sind in der Kindheit eine anregende Umwelt und eine angemessene Förderung besonders wichtig. Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen im Elementarbereich spielen hier eine bedeutende Rolle (siehe 4.2 „Ist Begabung vererbbar?“).

Literatur

- Heller, K. A. (2001). *Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen*. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 21–40). Göttingen: Hogrefe.
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.

¹ Plastizität bezeichnet grundsätzlich die Formbarkeit von Material. Plastizität des Gehirns bedeutet, dass Synapsen, Nervenzellen und ganze Hirnareale in Abhängigkeit von ihrer Verwendung ständig verändert werden.

1.1.2 Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen?

Begabung zeigt sich nicht immer in messbarer Leistung. Hinweise auf ein hohes Leistungspotenzial ergeben sich u.a. durch außergewöhnliche Gedächtnismerkmale oder eine schnelle Auffassung, besondere Interessen oder eine spezielle Kritikfähigkeit und Fragehaltung.

Sowohl die Begabungs- als auch die Expertiseforschung² beschäftigen sich damit, was ausschlaggebend ist, damit ein Mensch seine Begabung in hohe Leistung umsetzen kann. Einig sind sich beide Zugänge darin, dass **Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Motivation), Lernprozesse und Merkmale der Umwelt** eine bedeutende Rolle bei der Begabungsentwicklung in Richtung Leistungsexzellenz spielen.

Nur wenn eine Person **motiviert** ist, sich intensiv mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen, kann sie sich fachlich weiterentwickeln. Der US-amerikanische Psychologe Joseph Renzulli erachtet eine hohe Aufgabenmotivation, überdurchschnittliche Fähigkeit und Kreativität als Grundvoraussetzungen für begabtes Verhalten.

Damit sich Begabungen entfalten können, sind auch **gelungene Lernprozesse** nötig. „Der entscheidende kognitive Mechanismus, [um hohe Begabung in exzellente Leistung umzuwandeln] ist LERNEN“ (Weinert, 2000). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich auch begabte Lernende passende Lern- und Arbeitsstrategien aneignen (siehe 4.3 „Welche Rolle spielt Lernen für Begabungsentwicklung und spätere Leistungsexzellenz?“).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für erfolgreiche Begabungsentwicklung ist eine **förderliche Umwelt**. Besonders für junge Kinder ist es entscheidend, dass sie in einer vielfältigen und anregenden Umgebung ihre Interessen entdecken können. Umwelt umfasst nicht nur Infrastruktur und Materialien, sondern v.a. auch **unterstützende Menschen**. Im vorschulischen Alter sind die Eltern die ersten Begabungsförderer ihrer Kinder. Im Lauf der Jahre erweitert sich dann der Kreis der Unterstützer/innen um Pädagoginnen/Pädagogen, Fachexpertinnen/-experten und Mentorinnen und Mentoren zur fachlichen und persönlichen Unterstützung.

Was neben Motivation, Lernen und einer förderlichen Umwelt sonst noch maßgeblich ist, bewerten die Begabungs- und die Expertiseforschung unterschiedlich. In der Begabungsforschung wird v.a. der Einfluss von **Begabungsfaktoren** wie z.B. Intelligenz und Kreativität auf die Leistungsentwicklung betont. In der Expertiseforschung hingegen liegt der Fokus auf **Vorwissen und optimalen indi-**

² Die Expertiseforschung befasst sich mit der Frage, wie jemand zu einer Expertin/zu einem Experten wird.



viduellen Übungsprozessen, die ständig auf Verbesserung hin ausgerichtet sein sollten („deliberate practice“).

Das was die Begabungsforschung und die Expertiseforschung im Kern unterscheidet, ist der Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen. Die Begabungsforschung versucht, begabte Kinder und Jugendliche und deren Lernumwelten möglichst früh zu identifizieren und zu untersuchen, mit dem Ziel, möglichst früh Fördermaßnahmen setzen zu können. Die Expertiseforschung setzt im Gegensatz dazu bei Personen an, die bereits außergewöhnliche Leistungen erbracht haben. Dabei wird versucht zu klären, welche Eigenschaften und Umwelten sie zu Leistungsexzellenz befähigt haben. Bisher herrscht in der Wissenschaft noch Unklarheit darüber, welcher Ansatz – Begabungs- oder Expertiseforschung – die Entstehung von Leistungsexzellenz nun besser erklären kann (Ziegler, 2008).

Trotz der unterschiedlichen Ansätze gehen die **Begabungs- und Exzellenzförderung** letztlich Hand in Hand. Begabungsförderung ist die pädagogische Haltung, die das Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Potenziale bestmöglich zu unterstützen. Exzellenzförderung baut auf den Erfolgen der Begabungsförderung auf, indem sie Lernenden hilft, ihre bereits gezeigten überdurchschnittlichen Leistungen in einem spezifischen Bereich zu erweitern und zu vervollkommen. **Begabungs- und Exzellenzförderung bedingen und ergänzen einander im Sinne einer Breiten- und Spitzenförderung.** Sie treffen sich in ihrem Bestreben, einerseits die Begabungen aller zu fördern und andererseits auf Spitzenbegabungen adäquat einzugehen (siehe auch 3.6 „Endet Begabungsförderung im Jugendalter?“).

Literatur

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Friedl, S., Rogl, S. & Samhaber, E. (2013). *Basismodule zur Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von www.oezbf.net/cms/tl_files/Foerderung/Qualitaetsinitiativen/18_module_llbildungneu.pdf [12.12.2013].
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Renzulli, J. S. (1986). *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Samhaber, E. (2012). *Begabung und Intelligenz: Ein eng verwobenes Begriffspaar*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 32, 4-9.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Weinert, F. E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag am 13. Oktober 2000 beim 2. Internationalen ÖZBF-Kongress in Salzburg.
- Ziegler, A., Grassinger, R. & Harder, B. (2008). *Begabungs-, Expertise- und Innovationsforschung. Viel versprechende Felder der Begabungsforschung*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 20, 34-39.

1.2 Was ist Intelligenz?

In vielen Begabungsmodellen wird Intelligenz als Begabungsfaktor beschrieben (z.B. im Münchner Hochbegabungsmodell; Heller, 1992) oder als Vorbedingung für begabtes Verhalten gesehen (z.B. in Renzullis Drei-Ringe-Modell; Renzulli, 1978). Intelligenz kann als die **Fähigkeit zum Denken, Lernen und Problemlösen** beschrieben werden. Je nach Perspektive betonen unterschiedliche Forscher/innen andere Facetten der **Intelligenz**. Jedoch stimmen die meisten darin überein, dass Intelligenz beschreibt, wie gut eine Person schlussfolgernd denken, planen, Probleme lösen, abstrakt denken, komplexe Ideen verstehen und aus Erfahrungen lernen kann (Gottfredson, 1997).

Je nach wissenschaftlicher Theorie wird Intelligenz also als eine allgemeine Grundfähigkeit zum Denken oder als eine Gruppe spezifischer Denkfähigkeiten beschrieben. Charles Spearman (1927) nimmt einen übergeordneten Generalfaktor *g* der Intelligenz an, der die gesamte Denk- und Lernfähigkeit einer Person beeinflusst und durch spezifische Fähigkeiten (z.B. im mathematischen oder sprachlichen Bereich) ergänzt wird. Raymond Cattell (1963) hingegen unterscheidet zwischen der generellen Denkfähigkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit (*fluide Intelligenz*) einerseits und allen während des Lebens angeeigneten Fähigkeiten und Kenntnissen (*kristalline Intelligenz*) andererseits. Louis Thurstone (1938) stellt wiederum insgesamt sieben Primärfaktoren der Intelligenz auf. Er beschreibt unterschiedliche Bereiche der Intelligenz (z.B. räumliches Vorstellungsvermögen, Rechenfähigkeit oder Merkfähigkeit), die in Summe die Intelligenz einer Person ausmachen. Noch detaillierter werden die Intelligenzfaktoren in Joy P. Guilfords Würfelmodell und im Berliner Intelligenzstrukturmodell unterschieden. So differenziert Guilford (1961) zwischen Denkinhalten, Denkoperationen und Denkergebnissen, die mit Unterkategorien ein dreidimensionales Würfelnetz bilden, in dem sich verschiedenste Intelligenzbereiche verorten lassen. Das Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger, Süß & Beauducel, 1997) hingegen geht von einer Interaktion von Denkoperationen und Denkinhalten aus.

Im Gegensatz zu diesen Intelligenzstrukturtheorien beschäftigt sich Robert Sternberg (2003) mit den kognitiven Prozessen, die die Basis für Informationsverarbeitung und damit für Denk- und Lernprozesse bilden. Sternberg spricht von analytischer, kreativer und praktischer Intelligenz, die zusammen in ihrer individuellen Ausprägung das erfolgreiche Handeln eines Menschen bestimmen.

Auch Howard Gardner (2006) geht von unterschiedlichen Formen der Intelligenz aus. Gardner beschreibt in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen 8,5 Fähigkeitsbereiche. Diese von ihm so genannten „Intelligenzen“ (die aber eigentlich eher Fähigkeitsbündel sind) weisen nur wenig Überlapung mit den oben beschriebenen Auffassungen von Intelligenz auf und könnten eher als verschiedene Aspekte von Begabung verstanden werden.

Festzuhalten ist, dass es **abhängig von der jeweiligen Theorie jeweils unterschiedliche Auffassungen von Intelligenz** gibt. Somit misst ein Intelligenztest, der auf Spearman's Theorie basiert, einen anderen Aspekt von Intelligenz als ein Intelligenztest, der sich auf Thurstones Primär-

faktorentheorie bezieht. Es ist daher nicht möglich, über *die Intelligenz* einer Person zu reden, ohne vorher das jeweilige Verständnis von „Intelligenz“ zu klären.

Literatur

- Cattell, R. B. (1963). *Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment*. *Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 1-22.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gottfredson, L. S. (1997). *Mainstream Science on Intelligence: An Editorial with 52 Signatories, History, and Bibliography*. *Intelligence*, 24 (1), 13-23.
- Guilford, J. P. (1961). *Factorial Angles to Psychology*. *Psychological Review*, 68, 1-20.
- Heller, K. A. (Hrsg.) (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, A. O., Süß, H.-M. & Beauducel, A. (1997). *Berliner Intelligenzstruktur-Test (Form 4; BIS-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

1.2.1 Was bedeutet „IQ“?

Der **Intelligenzquotient (IQ)** ist ein Maß, um das allgemeine intellektuelle Leistungsvermögen einer Person im Verhältnis zur jeweiligen Referenzgruppe (z.B. alle 14-jährigen Jugendlichen oder alle 30–50-jährigen Erwachsenen) anzugeben.

Alfred Binet und Théodore Simon (Binet, 1911) waren die ersten Wissenschaftler, die mithilfe eines standardisierten Tests die Intelligenzwerte von Kindern der gleichen Altersgruppe verglichen, um frühzeitig Lernbehinderungen und kognitive Schwächen (!) feststellen zu können. Je nach geistiger Entwicklung konnte das im Test ermittelte Intelligenzalter eines Kindes von seinem tatsächlichen Lebensalter abweichen. Problematisch bei diesem Vorgehen war allerdings, dass nicht berücksichtigt wurde, dass das Wachstum von Intelligenz nicht kontinuierlich verläuft, sondern es gerade in sehr jungen Jahren erhebliche Entwicklungsunterschiede (-vorsprünge bzw. -verzögerungen) gibt, die sich später oft ausgleichen würden.

Daher definierte William Stern (1912) Intelligenz als Intelligenzalter geteilt durch Lebensalter mal 100 und erfand so den „Intelligenzquotienten“ (IQ). Ein durchschnittlich entwickeltes Kind erreicht also einen IQ von 100, ein Achtjähriger mit den intellektuellen Fähigkeiten eines Zehnjährigen einen IQ von 125. Diese Berechnung (Multiplikation mit 100) ist übrigens auch der Grund, warum bis heute ein IQ-Wert von 100 eine durchschnittliche Leistung darstellt.

Diese Art der Berechnung eignet sich allerdings nicht zur Messung der Intelligenz von Erwachsenen, da zwar die Leistungen in Intelligenztests bei Erwachsenen relativ konstant bleiben, ihr Lebensalter aber ansteigt. Nach der IQ-Formel von Stern würde also der IQ mit steigendem Alter immer geringer werden. Daher wird heute, nach dem Vorschlag von David Wechsler (1964), der Testwert einer Person zum Mittelwert und der Streuung (= Verteilung der Testwerte einer Gruppe) der für die Person repräsentativen Altersgruppe in Beziehung gesetzt. Der IQ ist somit heute kein Quotient mehr, weil er nicht mehr als Bruch von zwei Zahlen berechnet wird. Die Bezeichnungen „IQ“ oder „Intelligenzquotient“ haben sich aber erhalten.

Der IQ ist kein absolutes Maß für die Intelligenz einer Person, sondern stellt lediglich die individuelle Testleistung im Vergleich zu den Ergebnissen der jeweiligen Bezugsgruppe (üblicherweise Gleichaltrige) dar. Die Intelligenz (und damit auch der IQ) ist – wie viele andere Personmerkmale – normalverteilt, sodass sich die IQ-Werte der Bevölkerung als Gauß'sche Glockenkurve darstellen lassen (siehe Abb. 1).

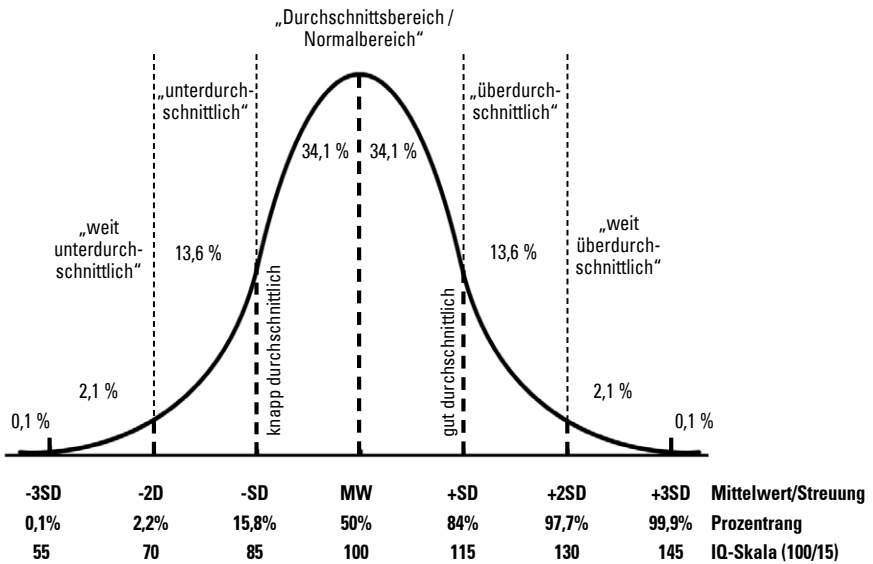


Abb. 1: Petermann & Macha, 2005

Die IQ-Skala ermöglicht es, die Richtung und das Ausmaß einer Abweichung vom Mittelwert abzulesen. Der Mittelwert der IQ-Skala liegt bei 100, ihre Standardabweichung bei 15 IQ-Punkten. Ein IQ-Wert von 100 steht also für eine durchschnittliche Leistung im Intelligenztest. Die IQ-Werte von insgesamt 68,2 % aller Personen liegen im Bereich einer Standardabweichung unter und über dem

Mittelwert. Dieser Bereich wird als Durchschnitts- oder Normalbereich bezeichnet. Testwerte im Bereich einer weiteren Standardabweichung unterhalb oder oberhalb dieses Durchschnittsbereichs bezeichnet man als unterdurchschnittlich bzw. überdurchschnittlich. Je 13,6 % der Gesamtbevölkerung erreichen Werte in diesen Bereichen. Die obersten 2,1 Prozent einer derartigen IQ-Verteilung weisen IQ-Werte von mindestens 130 Punkten auf und werden umgangssprachlich oft als „**hochbegabt**“ bezeichnet.

Hohe Begabungen können neben dem kognitiven Bereich aber auch in anderen Domänen vorliegen, die über einen IQ-Test nicht erfasst werden. Aus diesem Grund ist es vorzuziehen, mit Bezug auf sehr hohe IQ-Werte (IQ über 130) von „**hochintelligent**“ zu sprechen.

Literatur

Binet, A. (1911). Les idées modernes sur les enfants. Paris: Flammarion.

Petermann, F. & Macha, T. (2005). Psychologische Tests für Kinderärzte. Göttingen: Hogrefe.

Stern, W. (1912). Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Barth.

Wechsler, D. (1964). Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Bern: Huber.

1.3

Was ist Kreativität?

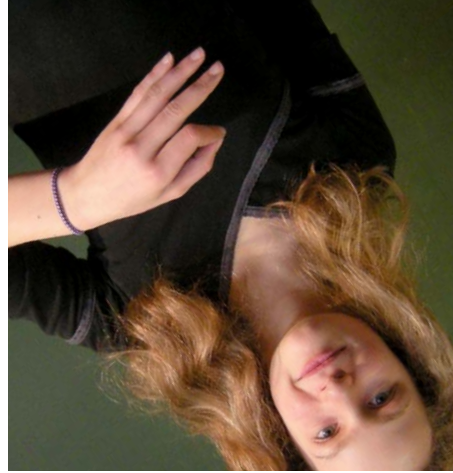
Kreativität ist ein Teilbereich von Begabung. Manche Forscher/innen sehen Kreativität sogar als Schlüsselkomponente von Begabung (Fink, 2011) oder auch als notwendige Voraussetzung für begabtes Verhalten (Renzulli, 2005). Im allgemeinen Verständnis wird Kreativität oft als spezifische Eigenart von Menschen in künstlerischen oder gestalterischen Berufen gesehen. Richtig ist, dass Kunst, Musik, Theater, Design, Mode usw. ohne Kreativität nicht denkbar sind. Kreative Fähigkeiten spielen jedoch überall eine wesentliche Rolle, wo Neues entstehen oder von ausgetretenen Wegen abgewichen werden soll.

Die Bedeutsamkeit von Kreativität wird ersichtlich, wenn man das heute vorherrschende breite und komplexe Verständnis von Kreativität genauer betrachtet:

Kreativität wird ganz allgemein als die Erschaffung von Neuem und Nützlichem definiert (Amabile, 2010). Sie wird allerdings nicht mehr als nur dem Menschen vorbehaltene Fähigkeit, sondern als **Eigenschaft lebender Systeme** gesehen (u.a. Kaufman, Plucker & Baer, 2008). Demzufolge können beispielsweise auch Organisationen, wie etwa eine Schule, kreative Leistungen vollbringen. Innerhalb eines Systems entsteht Kreativität im **Zusammenspiel zwischen Fähigkeiten, Prozess und Umwelt**, in der ein Individuum oder eine Gruppe etwas Wahrnehmbares produziert. Somit findet Kreativität immer innerhalb eines Systems statt, in dem folgende vier Grundelemente entscheidend sind:

- a) das **kreative Produkt**
- b) die **kreative Person**
- c) der **kreative Prozess**
- d) das **kreative Umfeld**

Ein Produkt wird dann als kreativ angesehen, wenn es **neuartig** und innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes **nützlich** ist. Ebenso werden die Qualität des Produktes, die Bedeutung und Reichweite sowie die Entstehungsgeschichte für die Bewertung eines kreativen Produkts herangezogen.



Eine kreative Person zeichnet sich in erster Linie durch **Motivation, Intelligenz** und **spezifisches Wissen und Können** in einem Gebiet aus. Zudem besitzen kreative Personen **Persönlichkeitseigenschaften** wie Unabhängigkeit, Nonkonformismus³, unkonventionelles Verhalten, weitgespannte Interessen, Offenheit für neue Erfahrungen, Risikobereitschaft sowie Flexibilität im Denken und Handeln.

Spontane Geistesblitze werden populärwissenschaftlich häufig als kreative Einfälle verstanden. Die psychologische Forschung geht allerdings davon aus, dass die **kreative Lösung** Ergebnis eines lang andauernden, oft sogar mehrjährigen **Prozesses** ist. Erst wenn sich Menschen eingehend mit einem Thema beschäftigen, können sie auf kreative Lösungen kommen, diese kritisch bewerten und weiter ausfeilen. Diese Zyklen des kreativen Prozesses können auch wiederholt ablaufen, wenn zum Beispiel eine erste Lösung als unzureichend bewertet wird und in der Folge eine neue Lösung gesucht werden muss.

Schlussendlich braucht Kreativität das **passende Umfeld**. Das kann aus anderen Personen bestehen, die selbst kreativ tätig sind und/oder konstruktive Rückmeldung geben können. Aber auch gesellschaftliche, geschichtliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Faktoren wie beispielsweise der vorherrschende Zeitgeist spielen bei Kreativität eine wichtige Rolle.

Stimulierend für Kreativität im Arbeitsumfeld sind etwa: ein gewisses Maß an Freiheit, anspruchsvolle Aufgaben, genügend Zeit, ausreichende Materialien und Hilfsmittel, unterstützende Vorgesetzte, Anerkennung, aufgeschlossene Arbeitskolleginnen und -kollegen und Teamarbeit. Dagegen schränkt übermäßiger Zeitdruck, unangemessene Bewertung und Überwachung sowie Konkurrenzdenken Kreativität ein. All diese Faktoren sind natürlich auch auf die Schule und den Unterricht übertragbar.

Literatur

Amabile, T. M. (2010). *Creativity in Context (2nd ed.)*. Boulder: Westview Press.

Baudson, T. (2011). *Kreativität – Zufall oder harte Arbeit? Ein programmatischer Beitrag*. In C. Koop & O. Steen-

³ Nonkonformismus bedeutet eine von der herrschenden Meinung unabhängige Einstellung oder Auffassung.

- buck (Hrsg.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit? Reihe: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Karg-Heft 2 (S. 9-17)*. Frankfurt: Eigenverlag. Abgerufen von www.karg-stiftung.de/binaries/addon/276_karg_heft2_web.pdf [08.07.2013].
- Fink, A. (2011). *Intelligenz und Kreativität als Schlüsselkonzepte der Begabung*. In M. Dresler (Hrsg.), *Kognitive Leistungen: Intelligenz und mentale Fertigkeiten im Spiegel der Neurowissenschaften (S. 23-38)*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Abgerufen von http://www.newbooks-services.de/MediaFiles/Texts/0/9783827428080_Excerpt_002.pdf [18.11.2013].
- Funke, J. (2000). *Psychologie der Kreativität*. In R. M. Holm-Hadulla (Hrsg.), *Kreativität (S. 283-300)*. Heidelberg: Springer. Abgerufen von www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/jf/Funke_2000_Kreativitaet.pdf [08.07.2013].
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (2010). *Creativity*. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. & Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. Hoboken: Wiley.
- Renzulli, J. S. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2nd ed. (pp. 246-279). Cambridge: University Press.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.

1.3.1

Wie kann Kreativität gemessen werden?

Die Erfassung der Kreativität eines Systems ist komplex, da die vier Grundelemente (Produkt, Person, Prozess, Umwelt, siehe 1.3 „Was ist Kreativität“) nur schwer voneinander getrennt betrachtet werden können.

Beispielsweise kann die Kreativität einer Person anhand ihrer bisherigen Tätigkeiten und Produkte eingeschätzt werden. Dabei können sowohl qualitative (Einzigartigkeit und Neuheit der Produktion) und quantitative Aspekte (Anzahl der kreativen Leistungen) beurteilt werden. Oftmals werden bei dieser Analysemethode (**Biografische Methode**) auch die Lebensdaten (Umwelt) der Person mit einbezogen.

Um im Speziellen die Kreativität von Personen objektiver einschätzen zu können, wurden eine Reihe von **psychometrischen Tests**⁴ entwickelt. Bei diesen Kreativitätstests werden – im Unterschied zu Intelligenztests – Aufgaben gestellt, bei denen es nicht eine einzige richtige Lösung, sondern viele verschiedene Lösungsmöglichkeiten gibt. Man möchte dabei die Anzahl und auch die Einzigartigkeit und Besonderheit der Lösungen erfassen. Durch die vielen verschiedenen Lösungsmöglichkeiten ist jedoch eine einheitliche Auswertung schwierig. Es kann also sein, dass das Endergebnis des Tests auch von der jeweiligen Person, die den Test auswertet, abhängt. Daher sind die Ergebnisse von Kreativitätstests weniger zuverlässig als beispielsweise Ergebnisse von Intelligenztests.

⁴ Psychometrische Tests sind Tests, die psychologische Konstrukte wie z.B. Kreativität oder auch Intelligenz zu messen versuchen.

Darüber hinaus hängt das Ergebnis eines Kreativitätstests stark von der **Art der Aufgaben** ab, die verwendet werden. Grundsätzlich werden **sprachliche und sprachfreie Verfahren** unterschieden. Sprachliche Tests erfassen verbal-produktive Kreativitätsmerkmale (z.B. Wortflüssigkeit, Gedankenflüssigkeit, Assoziationsflüssigkeit, Ausdrucksflüssigkeit, sprachliche Originalität). Oft finden sich in solchen sprachlichen Kreativitätstests auch unwahrscheinliche oder erklärungsbedürftige Situationsbeschreibungen, für die Ursachen oder Konsequenzen benannt werden sollen (z.B. „Was würde passieren, wenn plötzlich eine Eiszeit hereinbrechen würde?“⁵).

Sprachfreie Verfahren verwenden oftmals figurale-bildhafte Aufgaben (z.B. Vervollständigen von Symbolen und Zeichnungen) oder motorische Aufgaben (z.B. Darstellen von Fortbewegungsalternativen). Dabei können die produzierten Ideen wiederum anhand verschiedener Aspekte beurteilt werden:

- Ideenflüssigkeit (Anzahl der Ideen)
- Originalität (Außergewöhnlichkeit der Ideen)
- Ideenflexibilität (wie unterschiedlich die Ideen sind)
- Ausarbeitungsgrad der Ideen (wie detailliert und genau die Idee dargestellt wird).

Für eine **umfassende Einschätzung von Kreativität** sollten **mehrere Methoden, Aufgabenarten und Bewertungsfaktoren** herangezogen werden. Kreativität stellt keine isolierbare Eigenschaft einzelner Individuen dar, sondern ist als Merkmal von Personen, Prozessen, Produkten oder Umwelten anzusehen, das erst in der Nutzung und Bewertung durch gesellschaftliche Gruppen Sinn erhält.

Literatur

Batey, M. (2012). *The Measurement of Creativity: From Definitional Consensus to the Introduction of a New Heuristic Framework*. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 55-65.

Dresler, M. & Baudson, T. G.(2008). *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*. Stuttgart: Hirzel.

Schoppe, K. J. (1975). *Verbaler Kreativitäts-Test VKT: ein Verfahren zur Erfassung verbal-produktiver Kreativitätsmerkmale*. Göttingen: Hogrefe.

1.3.2 Wie kann Kreativität gefördert werden?

Um Kreativität zu fördern, müssen individuelle (z.B. Motivation) und Umweltfaktoren (z.B. genügend Zeit) zusammenspielen. Kreativitätshemmende **Haltungen und Forderungen** der Umwelt sind u.a.: Dominanz von rationalem Denken, sofortige Bewertungen von neuen Ideen, die Forderung nach

⁵ Vgl. verbaler Kreativitätstest von Schoppe, 1975.

geschlechtsspezifischem Verhalten⁶, eine Überbetonung von Fehlern oder der Anspruch auf unbedingte Gehorsamkeit oder Allwissenheit.

Demgegenüber kann die Umwelt eine Person in ihrer **Kreativität fördern und unterstützen**, indem sie u.a. folgende Verhaltensweisen wertschätzt und bekräftigt: Offenheit und Toleranz, Flexibilität und Originalität, Neugier und Initiative, Mut zu unkonventionellen Lösungs-ideen und Sensibilität für Probleme aber auch für eigene Denkprozesse.

Neben diesen hinderlichen und förderlichen Faktoren gibt es auch eine Reihe von **Methoden**, die kreatives Denken in Gang bringen und unterstützen können. Viele dieser Techniken beruhen darauf, **durch Zufall und Eingebug Gedankenverbindungen hervorzurufen oder Analogien herzustellen** (z.B. Brainstorming, Brainwriting, Mindmapping, Visualisieren, Bisoziation, Bionik, Reizworttechnik). In der Folge kann man mit weiteren Methoden die gesammelten Ideen ordnen. Beispielsweise können einzelne Aspekte einer **Problemstellung** mittels Raster oder Frageliste **unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet** und schließlich in die Lösung des Problems mit einbezogen werden (z.B. Morphologische Matrix, Osborn-Methode, Umkehrmethode, Denkhüte von Edward DeBono). Eine Beschreibung dieser Techniken findet man in diversen Fachbüchern oder auch im Internet (z.B. bei Wikipedia – Stichwort „Kreativitätstechniken“).

Kreatives Denken ist also, zumindest bis zu einem gewissen Grad, **trainierbar**. Eine Person kann diese selbst, durch ihre bewusste Zugangsweise und Einstellung, steigern. Die **Person** ist dabei **immer in ihrem Umfeld** zu sehen, die durch ihre förderlichen, aber auch hemmenden Bedingungen die Kreativität einer Person maßgeblich beeinflusst. Der Kreativitätsforscher Mihály Csikszentmihályi hat diesen Zusammenhang in folgender Analogie ausgedrückt:

Kreativität nur auf das Individuum zu beschränken wäre vergleichbar mit dem Versuch zu verstehen, warum ein Apfelbaum Äpfel trägt und dabei nur den Baum zu betrachten. Man ignoriert dabei die Sonne und den Boden, die den Baum unterstützen und sein Leben erst ermöglichen (Csikszentmihályi, 1990, S. 202).

Literatur

- Boos, E. (2011). *Das große Buch der Kreativitätstechniken*. München: Compact-Verlag.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *The domain of creativity*. In M. Runco & R. Albert (Eds.), *Theories of Creativity* (pp. 190-212). Newbury Park, C.A.: Sage.
- Csikszentmihályi, M. & Wolfe, R. (2000). *New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R.

⁶ z.B. Mädchen sind für Naturwissenschaften unbegabt, Buben interessieren sich nicht für Tanzen und Singen.

- J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research on the Development of Giftedness and Talent* (pp. 81-94). Oxford: Pergamon Press.
- DeBono, E. (1992). *Kreatives Denken*. München: Orbis-Verlag.
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (1997). *Kreativität entdecken. Aus dem Amerikanischen von Hainer Kober*. München: Carl Hanser Verlag.
- Sternberg, R. J. (2000). *Creativity Is a Decision*. In A. L. Costa (Ed.), *Teaching for intelligence II: A collection of articles* (pp. 85-106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. (Eds.) (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.



1.4 Was ist außer Intelligenz und Kreativität noch wichtig?

Intelligenz und Kreativität werden in der Begabungsdiskussion oft überbetont. Neben den intellektuellen und kreativen Fähigkeiten gibt es andere **Begabungen**, die sich in einem Lern- und Entwicklungsprozess in besonderen Leistungen zeigen können. Zu diesen Begabungen gehören u.a. **soziale Kompetenz** (Fähigkeit, sich und andere zu verstehen), **Musikalität**, **Motorik** (Bewegungsfähigkeit), **künstlerische Fähigkeiten** und **praktische Fähigkeiten** (rasche und effiziente Problemlösefähigkeit im Alltag).

Der **Lern- und Entwicklungsprozess**, der nötig ist, um die meist nicht direkt erfassbaren Begabungen in sichtbare Leistungen zu überführen, wird dabei von **Merkmale der Person und der Umwelt** beeinflusst. Günstige Einflussfaktoren bei einer **Person** sind beispielweise ein gutes Stressmanagement, eine aufmerksame und konzentrierte Arbeitsweise oder eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Eigenmotivation. Auch die Art und Weise, wie man mit Erfolgen und Misserfolgen umgeht oder wieviel Angst und Sorgen man sich vor Prüfungen macht oder die Dauer der intensiven Auseinandersetzung in einer Domäne haben Auswirkungen auf den Lern- und Entwicklungsprozess (siehe 1.1.2 „Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen?“).

Hinsichtlich der **Umwelt** spielen die Familie und die Schule die wichtigsten Rollen für die Begabungsentwicklung. Familiär können u.a. der Erziehungsstil, die häuslichen Leistungsanforderungen und die Reaktion auf Erfolgs- und Misserfolgerlebnisse den Lern- und Entwicklungsprozess beeinflussen. In der Schule kann das allgemeine Schul- und Klassenklima, die Qualität des Unterrichts oder etwa der Grad, mit dem auf jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler eingegangen wird, auf den Lern- und Entwicklungsprozess einwirken.

Der Lern- und Entwicklungsprozess, der die Begabungen zu Leistungen überführt, ist also sowohl von der Person selbst, als auch von ihrer Umwelt geprägt. Erst im Zusammenspiel dieser Faktoren kann erfolgreiche Begabungsentwicklung stattfinden (siehe 1.1.1 „Wie lässt sich Begabung entwickeln?“).



2 WIE ERKENNT MAN BEGABUNG?

2.1 Gibt es Merkmale und Verhaltensweisen, die auf besondere Begabungen hinweisen?

Es ist grundsätzlich schwierig, verschiedene Merkmale für begabte Kinder und Jugendliche zu benennen, ohne Gefahr zu laufen, dass einzelne Merkmale als Kriterium für die Identifizierung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen herangezogen werden. Weder die Anwesenheit noch die Abwesenheit einzelner **Eigenschaften** ist automatisch Hinweis auf hohe bzw. mangelnde Begabung. Die hier **genannten Merkmale** können demnach nur der **Sensibilisierung** bzw. der **ergänzenden Beobachtung** dienen.

Im Allgemeinen weisen **folgende Eigenschaften** (immer im Vergleich zu Gleichaltrigen) auf eine **hohe kognitive Leistungsfähigkeit** hin:

- sicherer und flexibler (kreativer) Umgang mit gelerntem Wissen
- Fähigkeit unterschiedliche Wissensbereiche zu verbinden
- vielseitige Interessen und sehr hohes Detailwissen in (manchmal ungewöhnlichen) Interessensgebieten
- schnelles Erfassen eines Lernstoffes
- differenzierte verbale Ausdrucksweise (großer Wortschatz)
- gute Merkfähigkeit
- Durchschauen von Zusammenhängen (logisches Denken, Ursache-Wirkung-Prinzipien)
- abstraktes, kritisches und unabhängiges Denken

Abgesehen von Merkmalen, die auf Begabungen in bestimmten Fähigkeitsbereichen hinweisen, unterscheidet sich das Verhalten begabter Kinder und Jugendlicher nicht auffällig von dem anderer Heranwachsender. Entgegen landläufiger Annahmen ist es also keinesfalls so, dass Begabungen zwangsläufig mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften einhergehen. Während es beispielsweise im Sozialverhalten kaum Belege für einen Zusammenhang von Begabungen und Defiziten gibt (Rost, 1993), verfügen begabte Kinder und Jugendliche tendenziell über mehr Verhaltensmerkmale, die für das Erbringen von Leistung relevant sind (Holling & Kanning, 1999).

Literatur

- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (1993). *Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 105–137). Göttingen: Hogrefe.

2.1.1 Können Checklisten bei der Identifizierung von Begabungen unterstützen?

Checklisten, die mit den oben genannten Merkmalen arbeiten, sind **umstritten**. Kritisiert wird etwa, dass sie wissenschaftliche Gütekriterien⁷ nicht erfüllen und somit wenig objektiv sind. Viele auf Checklisten zu findende Merkmale wie „Interesse für Details“, „ausgeprägter Wortschatz“, „frühes Lesen und Schreiben“ sind nicht notwendigerweise Anzeichen von Begabung.

Bei **sorgsamem und vorsichtigem Umgang** können Checklisten jedoch zur Sensibilisierung für die besonderen Merkmale von begabten Kindern und Jugendlichen beitragen oder auch als Grundlage für Fördergespräche gute Dienste leisten. Natürlich dürfen die Ergebnisse der Checklisten nicht überbewertet oder gar als alleiniges Instrument zur Auswahl etwa für Begabtenklassen und -kurse herangezogen werden.

Hilfreich in der individuellen Begabungsförderung sind zudem **Beobachtungsverfahren**, mit denen Pädagoginnen und Pädagogen systematisch Begabungen beobachten und Hinweise für Fördermaßnahmen bekommen können. Derartige Verfahren existieren in verschiedenen Formen für das Vorschul- und Schulalter – z.B. das Salzburger Beobachtungskonzept SBK für Vorschul- und Schulalter oder das Multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool mBET für die 2.–6. Schulstufe (www.oezbf.at/mbet).

Literatur

- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Perleth, C. (2008). *Husten Hochbegabte häufiger? news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 18, 31–36.
- Stahl, J. (2013). *mBET: Begabungen erkennen und fördern. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 34, 24–25.
- Webb, J., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. (2004). *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber*. Bern: Huber.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.

⁷ Objektivität, Validität, Reliabilität.

2.2 Kann man Begabungen diagnostizieren?

Begabung wird allgemein als Potenzial für hohe Leistungen definiert (iPEGE, 2009). Potenzial selbst kann allerdings nicht gemessen werden, sondern nur die tatsächlich gezeigten Leistungen. Begabungen werden daher zwar nicht direkt diagnostiziert, können jedoch über die Leistungen in Begabungstests geschätzt werden.

Die meisten derzeit eingesetzten Begabungstests sind Testverfahren zur Messung von Intelligenz. Intelligenztests erfassen meistens logisch-mathematische, sprachliche und visuell-räumliche Denkfähigkeiten bzw. Fähigkeiten zur Lösung komplexer Probleme. Einige Intelligenztests messen auch Merkfähigkeit und die Geschwindigkeit, mit der eine Person neue Informationen verarbeiten kann. Diese Fähigkeiten sind besonders wichtig für Begabungsbereiche, die nicht über Tests erfasst werden können (z.B. musikalische und motorische Fähigkeiten).

Begabung darf nicht mit Intelligenz gleich gesetzt werden. Dies schließt nicht nur andere Begabungsbereiche (z.B. im musikalischen oder motorischen Bereich) aus, sondern lässt auch wichtige Persönlichkeitsmerkmale außer Acht, die für herausragende Leistungen unverzichtbar sind. Solche Merkmale sind beispielsweise Motivation, Interesse und emotionale Stabilität (Holling, 1998, S. 73). Neben Intelligenztests existieren **weitere Tests zur Begabungsdiagnostik**, z.B. zur Erfassung von Kreativität (siehe 1.3.1 „Wie kann Kreativität gemessen werden?“).

Ob sich ein vorhandenes Potenzial letztendlich als Leistung zeigt, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab (siehe 1.1.1 „Wie lässt sich Begabung entwickeln?“, 1.1.2 „Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen?“ und 1.4 „Was ist außer Intelligenz und Kreativität noch wichtig?“). Deswegen sollte die Diagnose von Begabung bzw. die Prognose über die Begabungsentwicklung eines Kindes **alle Merkmale erfassen, die für die individuelle Entwicklung relevant sind**. Dazu gehören nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Motivation, Umgang mit Stress, Aufmerksamkeit usw.) und die individuelle Lernumwelt, um begabungsförderliche und -hemmende Merkmale erkennen zu können. Hierfür werden verschiedene diagnostische Methoden eingesetzt, beispielsweise Beobachtungen, (Selbsteinschätzungs-)Fragebögen und Gespräche mit Eltern und Kind.

Wichtig für eine umfassende Begabungsförderung ist eine **Diagnostik** im Sinne einer Sammlung aller pädagogisch relevanten Informationen. Diese beruht auf konkret formulierten Zielen und ermöglicht die Planung entsprechender Fördermaßnahmen sowie die Kontrolle, ob die gesetzten Ziele tatsächlich erreicht wurden.

Literatur

Gardner, H. (1998). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Holling, H. (1998). *Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f)*. Bonn: bmb+f.

Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
Stapf, A. (2004). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C. H. Beck.

2.2.1 Wie viele begabte Kinder und Jugendliche gibt es?

Als Faustregel kann man davon ausgehen, dass ungefähr 15–20 % der Kinder und Jugendlichen in einem oder mehreren Gebieten begabt sind und das Potenzial zu hohen Leistungen haben, wenn alle Faktoren wie z.B. ein förderliches Lernumfeld passen.

Viele Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind normalverteilt, d.h. dass sich im Durchschnittsbereich die meisten Personen befinden, während verhältnismäßig wenige Personen über- oder unterdurchschnittliche Ausprägungen des jeweiligen Fähigkeits- oder Verhaltensmerkmals aufweisen. Zwischen 15 % und 20 % der Bevölkerung zeigen überdurchschnittliche Fähigkeiten beispielsweise in der Intelligenzmessung: 13,6 % erreichen überdurchschnittliche Testleistungen (mit einem IQ zwischen 115 und 130 nach dem IQ-Messsystem) und weitere 2,2 % zählen mit IQ-Werten über 130 zu den weit überdurchschnittlich Intelligenten (Neubauer & Stern, 2013). Ähnlich verhält es sich in anderen Bereichen, sodass allgemein 20 % der Bevölkerung als begabt gelten dürfen. Da sich Fähigkeiten und Verhaltensweisen zeitlebens entwickeln (und auch verkümmern) können, kann man jedoch nicht davon ausgehen, dass heute als begabt eingeschätzte Kinder und Jugendliche auch in Zukunft (und quasi automatisch) Leistungen im überdurchschnittlichen Bereich zeigen werden (siehe 1.1.1 „Wie lässt sich Begabung entwickeln?“).

Literatur

Neubauer, A. C. & Stern, E. (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.

2.2.2 Ab welchem Alter können Intelligenz und Begabung zuverlässig diagnostiziert werden?

Testverfahren zur Messung von Intelligenz gibt es bereits ab einem Alter von 2½ Jahren. Allerdings zeigen sich in diesem frühen Lebensalter Probleme beim Einsatz von Intelligenztests.

Im Alter von 2 bis 4 Jahren entwickelt sich die Intelligenz eines Kindes meist so rasch, dass bei Testungen innerhalb kurzer Zeit oft deutlich unterschiedliche Testergebnisse erreicht werden. Durch die fehlende Stabilität der Testergebnisse ist es fast unmöglich festzustellen, ob der

aktuelle Intelligenztestwert den „normalen“ Entwicklungsstand eines Kindes oder womöglich einen **Entwicklungsvorsprung** bzw. -rückstand anzeigt, welcher sich innerhalb der nächsten Monate oder Jahre wieder ausgleicht.

Ab einem Alter von 4 Jahren werden die Testergebnisse langsam stabiler (Stöger, Schirner & Ziegler, 2008; Ricken et al., 2007; Heller & Geisler, 1983; Schaarschmidt et al., 2004.). Von einer ausreichenden Stabilität kann jedoch tatsächlich erst **ab einem Alter von 7 Jahren** ausgegangen werden, wie die Münchner LOGIK-Studie (Schneider, 2008) zeigte. In dieser Studie wurden 200 (anfangs 4-jährige) Kinder 20 Jahre lang begleitet und deren **Intelligenzentwicklung** mit jährlichen Intelligenztests überprüft. Es zeigten sich eine sehr geringe **Stabilität** der individuellen IQ-Werte bis zum 7. Lebensjahr, eine mittlere Stabilität ab dem 7. Lebensjahr und etwas höhere Werte ab dem Alter von 13 Jahren.

Was für die Intelligenzdiagnostik gilt, betrifft in gleicher Weise auch andere Begabungsaspekte (musisch-künstlerische, motorische, sozial-emotionale, praktische Begabung usw.). Sie alle sind insbesondere im jungen Kindesalter stark veränderlich und ihre Stabilität nimmt erst mit steigendem Alter zu.

Für Entwicklungsprognosen auf Basis aktueller Testergebnisse gilt daher ganz allgemein: **Je jünger ein Kind ist, desto unsicherer sind Prognosen, da v.a. bei jungen Kindern oft Entwicklungssprünge stattfinden.** Selbst bei Volksschulkindern sollten daher entwicklungsrelevante Entscheidungen (z.B. zur frühen Einschulung usw.) nicht aufgrund von Testergebnissen gefällt werden, die älter als ein Jahr sind.

Literatur

- Heller, K. & Geisler, H.-J. (1983). *Kognitiver Fähigkeits-Test (Kindergarten). Beiheft mit technischen Daten, Handanweisung und Tabellenanhang.* Weinheim: Beltz.
- Ricken, G., Fritz, A., Schuck, K. D. & Preuß, U. (2007). *Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter – III. Manual zur Testentwicklung und Interpretation.* Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U., Ricken, G., Kieschke, U. & Preuß, U. (2004). *Bildbasierter Intelligenztest für das Vorschulalter. Manual.* Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (Hrsg.) (2008). *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK.* Weinheim: Beltz.
- Stöger, H., Schirner, S. & Ziegler, A. (2008). *Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? Ein Literaturüberblick.* In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7–24.

2.2.3 Mit welchen Tests lässt sich Intelligenz diagnostizieren?

Intelligenztests sind die am häufigsten eingesetzten Verfahren zur Feststellung intellektueller Begabungen. Für eine **ganzheitliche Begabungsdiagnostik** braucht es neben Intelligenztests weitere Diagnostikverfahren (siehe 2.2 „Kann man Begabungen diagnostizieren?“). Je nach Fragestellung sollte individuell abgeschätzt werden, welche weiteren Merkmale für die Diagnostik relevant sind. Für

eine genauere Begabungsdiagnostik sind z.B. Kreativitätstests, Leistungstests, Konzentrationstests, Persönlichkeitstests, Interessenstests oder Lerntests empfehlenswert.

Mit Intelligenztests können kognitive Leistungen erfasst werden. Die einzelnen Verfahren unterscheiden sich in den zugrunde liegenden Theorien (siehe 1.2 „Was ist Intelligenz?“), dem Alter der Zielgruppe, der Art der Testdurchführung (z.B. Einzeltestungen oder Gruppentestungen), der Bearbeitungsdauer, der Auswertung, der Normierung⁸ oder dem Aufgabenspektrum. Eine **Übersicht über Testverfahren** zur Messung intellektueller Begabung und deren Eignung zur Feststellung hoher Intelligenz bieten Kipman, Kohlböck und Weilguny (2012).⁹

Einige **häufig verwendete Testverfahren** in der Intelligenzdiagnostik sind (in alphabetischer Reihenfolge):

AID-2 (Adaptives Intelligenz Diagnostikum)

Im AID-2 (6–15 Jahre) werden in elf Untertests und drei optionalen Zusatztests unterschiedliche verbal-akustische und manuell-visuelle Fähigkeiten getestet (Alltagswissen, soziales Erfassen, Realitätssicherheit, sachliche Folgerichtigkeit usw.). Ein Vorteil des AID-2 für die Testung von hochintelligenten Kindern ist die Möglichkeit, das Schwierigkeitsniveau individuell anzupassen und im Sinne des adaptiven Testens solche Aufgaben zu stellen, die dem Leistungsniveau des Kindes entsprechen. Zudem steht eine Version für türkischsprachige Kinder und Jugendliche zur Verfügung.

APM, CPM und SPM (Ravens Matrizen-Tests)

Die Matrizentests mit ihren figuralen Aufgaben dienen zur Diagnostik von sprachfreier Intelligenz und logischem Schlussfolgern. Die Tests liegen für verschiedene Altersgruppen und Fähigkeitsniveaus vor: CPM (Coloured Progressive Matrices: 3–11 Jahre), SPM (Standard Progressive Matrices: ab 6 Jahren) und APM (Advanced Progressive Matrices: 12–60 Jahre). Diese Verfahren sind einfach durchzuführen und werden in vielen Ländern angewandt. Da in Matrizentests nur figurale Aufgaben vorgegeben werden, sind sie als alleiniges Diagnostikverfahren zur Feststellung von fluider Intelligenz (logisches Schlussfolgern) nur bedingt geeignet.

⁸ Um ein Testergebnis richtig einschätzen zu können (z.B. Wie gut schneidet das 8-jährige Kind im Vergleich zu anderen 8-jährigen Kindern ab?) benötigt es eine Normierung. Bei einer Normierung legt man Werte fest, von denen man glaubt, dass sie verschiedene Testpersonen erreichen könnten. Sie entsteht durch die vorherige Testung einer ausgewählten, repräsentativen Stichprobe (z.B. 8-jährige Schüler/innen).

⁹ Eine umfassende Begabungsdiagnostik beinhaltet neben der Erfassung der kognitiven Fähigkeiten auch Verfahren zu nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit. Entsprechende Verfahren sind in folgenden Publikationen beschrieben: Kipman, U. (2013). Psychologische Diagnostik moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen. Salzburg: ÖZBF sowie Kipman, U. & Fritz, A. (2014). Psychologische Diagnostik von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit im Kindergarten- und Schulalter. Salzburg: ÖZBF.

BIS (Berliner Intelligenzstruktur-Test)

Der Berliner Intelligenzstruktur-Test (BIS-4: 16–19 Jahre; BIS-HB: 12–16 Jahre) geht von einer Fähigkeitshierarchie aus, an deren Spitze die allgemeine Intelligenz steht, und umfasst sieben generelle Fähigkeitskonstrukte. Eine zusätzliche Besonderheit des BIS ist, dass er Kreativität (soweit messbar) ebenfalls erfasst. Eine Sonderform, der BIS-HB, wurde speziell für die Testung von Hochintelligenten entwickelt.

CFT 1 und CFT 20-R (Culture Fair Intelligence Tests)

Die Culture Fair Intelligence Tests liegen für verschiedene Altersgruppen (CFT 1: 5–9 Jahre; CFT 20-R: 8–60 Jahre) vor und basieren auf der Unterscheidung zwischen „flüssigen“ (fluiden) und „kristallisierten“ Intelligenzfaktoren (siehe 1.2 „Was ist Intelligenz?“). Als kulturfreie Intelligenztests sollen CFT 1 und CFT 20-R die fluide Intelligenz erfassen und somit weitgehend frei von vorherigen Lernerfahrungen, sprachlichen Fertigkeiten und kulturellen Einflüssen die kognitive Leistungsfähigkeit messen.

HAWIK-IV und WISC-IV (Wechsler-Intelligenztests)

Basierend auf dem Intelligenzmodell von David Wechsler wurden Intelligenztestverfahren für Kinder entwickelt. Die derzeit gebräuchlichsten Verfahren aus dieser Serie sind der HAWIK-IV (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder IV, 2007) und der aktuellste Test aus der Serie, der WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children – 4th edition, 2011). Die Tests beinhalten 15 Untertests und geben Aussagen über den Gesamt-IQ, das wahrnehmungsgebundene logische Denken, das Sprachverständnis, das Arbeitsgedächtnis und die Verarbeitungsgeschwindigkeit.

IDS (Intelligence Development Scales)

Die IDS (5–10 Jahre) sind ein Verfahren, mit dem neben der kognitiven Leistungsfähigkeit auch die allgemeine Entwicklung und nicht-kognitive Funktionen (sozial-emotionale Kompetenz, Leistungsmotivation) eines Kindes erfasst werden können. Durch einen modularen Testaufbau ermöglichen die IDS eine individuell angepasste Testung und sind insbesondere für die Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik im Rahmen der Einschulung vorgesehen.

KFT (Kognitiver Fähigkeitstest)

Der Test liegt in drei Varianten für unterschiedliche Altersgruppen vor (KFT-K: 5–6 Jahre; KFT 1-3: 1.–3. Schulstufe; KFT 4-12R: 4.–13. Schulstufe) und erfasst v.a. Fähigkeiten, die für das schulische Lernen relevant sind. Die Untertests beinhalten Aufgaben zum sprachlichen Denken, zu quantitativen (numerischen) Fähigkeiten und zum anschauungsgebundenen (figuralen) Denken.

MHBT (Münchner Hochbegabungstestbatterie)

Die MHBT liegt für zwei Altersgruppen (MHBT-P: 1.–4. Schulstufe; MHBT-S: 4.–13. Schulstufe) vor und beinhaltet sowohl Testaufgaben zu kognitiven Fähigkeiten (siehe KFT) als auch Fragebögen zu



Kreativität, sozialer Kompetenz, Motivation und Arbeitsverhalten. Die MHBT-S enthält zudem Skalen zu physikalischen und technischen Kompetenzen, Interessen, Schul- und Familienklima. Weiters enthält die MHBT Lehrer/innenchecklisten für eine Grobeinschätzung begabter Schüler/innen.

Literatur

Heller, K. A. (2000). *Lehrbuch der Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.

Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

Kipman, U., Kohlböck, G. & Weilguny, W. M. (2012). *Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung*. Salzburg: ÖZBF.

Stapf, A. (2004). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C. H. Beck.

2.3 Wie sinnvoll ist es, Kinder testen zu lassen?

Die Frage, ob **eine Begabungsdiagnose sinnvoll ist**, kann immer nur im konkreten Fall beantwortet werden. Bei den folgenden Fragestellungen und Schwierigkeiten kann eine **Testung hilfreich oder sogar notwendig** sein:

- Vorzeitige Einschulung (siehe 3.3.2 „Förderung auf Klassenebene“) bei Unklarheit bzw. Uneinigkeit zwischen Eltern, Kindergartenpädagogin/-pädagoge und Lehrperson (z.B. bezüglich der Leistungspotenziale des Kindes)
- Überspringen von Schulstufen bei Unklarheit bzw. Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrperson (z.B. bezüglich der Leistungspotenziale des Kindes) (siehe 3.3.2 „Förderung auf Klassenebene“)
- Eintritt in Spezialklassen bzw. Spezialschulen (sogenannte Begabtenklassen bzw. Begabenschulen – siehe 3.3.2 „Förderung auf Klassenebene“) oder Aufnahme in spezielle Förderangebote (extracurriculare Kurse, Sommerakademien usw.), Zugang zu Stipendien
- Underachievement (siehe 4.5 „Kann ein besonders begabtes Kind auch schlecht in der Schule sein?“)
- Teilleistungsschwächen bei gleichzeitigen Anzeichen einer Begabung
- Verdacht auf Störungen der Verhaltenssteuerung (AD(H)S) und auf Entwicklungsstörungen (Asperger-Syndrom/Autismus)
- fehlende Leistungsmotivation trotz hoher Fähigkeiten
- störendes Verhalten in der Schule bei Unklarheit bezüglich der Potenziale des Kindes

In Einzelfällen können Tests positive Wirkung haben (z.B. Selbstvertrauen stärken, Verständnis für besondere Bedürfnisse vermitteln, Verdachtsmomente bestätigen). Testungen und insbesondere die Diagnose „begabt“ können jedoch auch negative Folgen haben (z.B. Stigmatisie-

rung) und schlimmstenfalls zu Entwicklungsstagnation führen (z.B. durch verringerte Anstrengung, weil das Kind glaubt, „eh begabt“ zu sein).

Oft glauben Eltern und Lehrpersonen, erst die Diagnose einer Begabung oder hohen Intelligenz rechtfertigt eine spezielle Förderung. Um jedoch ein Kind angemessen fördern zu können, brauchen Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen kein Testergebnis. Neben methodischen Problemen von Tests (z.B. im Vorschulalter, siehe 2.2.2 „Ab welchem Alter können Intelligenz und Begabung zuverlässig diagnostiziert werden?“) muss zudem auch immer abgewogen werden, ob der Aufwand eines Tests den erwarteten Nutzen rechtfertigt. Auch mit einem Testergebnis sind die Erziehungsverantwortlichen zuständig für die Förderung ihres Kindes. Es ist ihre Aufgabe, in jeder Entwicklungsphase und in jeder Situation sensibel auf die **Bedürfnisse** und den jeweiligen **Entwicklungsstand des Kindes** einzugehen. Je nach Zeitpunkt kann das heißen, das Kind in Ruhe zu lassen oder aktiv in seiner Entwicklung zu unterstützen. Zentral für eine individuell passende Förderung ist aber immer die aufmerksame **Beobachtung** des Kindes – sei es im Kindergarten, in der Schule oder in der Familie.



Literatur

- Holling, H. (1998). *Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f)*. Bonn: bmb+f.
- Mittag, E., R Emmert, B. & Sticker, E. (2006). (Hoch)Begabung diagnostiziert – was dann? Strategien der Beratung. In H. Wagner (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung. Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsband* (S. 114–120). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Thomas, W. (1999). *Mein Kind ist hochbegabt. Außergewöhnliche Begabung erkennen und fördern*. München: Econ & List.

2.3.1 Sollen Lehrer/innen und Mitschüler/innen informiert werden, dass ein Kind „(hoch)begabt“ ist?

Mit dem Etikett „Begabung“ oder gar „Hochbegabung“ sollte vorsichtig umgegangen werden. Manchmal wird „begabt“ mit negativen Eigenschaften wie „Streber“, „arrogant“, „anders“ usw. verbunden und führt zu einer Stigmatisierung der Betroffenen. Eltern von begabten Kindern hören unter Umständen den Vorwurf, ihr Kind durch ihre intensive Förderung zu drillen und ihm seine Kindheit zu rauben.

Sollte sich ein Kind in der Schule wohlfühlen, mit seinen sozialen Kontakten zufrieden sein (wobei „gute Freundschaften“ wichtiger sind als „viele Freundschaften“) und Freude an außerschulischen Aktivitäten haben, gibt es keinen zwingenden Grund, das Kind gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und -schülern oder auch Nachbarn und Freunden als „begabt“ zu bezeichnen (siehe

2.3 „Wie sinnvoll ist es, Kinder testen zu lassen?“). Entsprechendes gilt auch für den Elementarbereich (Kindergarten und andere vorschulische Bildungseinrichtungen).

Sinnvoll kann die Weitergabe der differenzierten **Diagnoseergebnisse** (damit ist **nicht** das **Etikett** „begabt“, sondern das detaillierte Begabungsprofil und eventuell zu beachtende andere Eigenschaften gemeint) an die zuständigen Lehrer/innen in den folgenden Fällen sein:

- wenn in der Schule eine geeignete Förderung überlegt werden soll
- oder wenn ein Kind in der Schule so stark unterfordert ist, dass es Schule und Lernen als negativ empfindet.

Auch dem Kind gegenüber ist es besser, nicht von „(Hoch)begabung“ zu sprechen, sondern ihm mitzuteilen, dass es einen **klugen Kopf** habe und eben **schnell denken und lernen** könne. Die Entwicklung von Begabung zu hohen Leistungen ist ein Prozess, der sowohl vom betreffenden Kind als auch von seiner Umwelt aktiv beeinflusst wird. Für das Kind ist ein Hinweis auf die große Bedeutung von Lernwillen und Anstrengungsbereitschaft, von sozialer Sensibilität, von Freude beim Lernen und Arbeiten, vom gesunden Umgang mit Körper und Seele usw. in vielen Fällen hilfreicher als das Etikett „begabt“.

Literatur

Elbing, W. (2000). *Hochbegabte Kinder: Strategien für die Elternberatung*. München: Reinhardt.

2.4

Wer führt Begabungsdiagnostik durch?

Begabungsdiagnostik beinhaltet eine Vielzahl diagnostischer Fragestellungen und Verfahren. Unverzichtbar für eine gültige und zuverlässige Begabungsdiagnose und darauf aufbauende Förderung sind in jedem Fall

- eine sorgfältige Anamnese¹⁰,
- eine sachgerechte Durchführung des Diagnostikverfahrens,
- eine verantwortungsbewusste Interpretation der Ergebnisse sowie
- eine lösungsorientierte Beratung.

Dafür sind **sehr gute diagnostische Kenntnisse**, psychologisch-pädagogisches Know-how und **Erfahrung im Bereich Begabung** erforderlich.

¹⁰ Die Anamnese erfasst die Vorgeschichte und die aktuelle Situation einer Person, z.B. die biographischen Daten, den (schulischen) Werdegang, das soziale Umfeld usw.

Pädagogische Begabungsdiagnostik (z.B. Beobachtungen, Fragebogenverfahren, Lern- und Leistungstests) kann von allen entsprechend fachkundigen Pädagoginnen und Pädagogen durchgeführt werden.

Psychologische Testungen (z.B. Intelligenztests) mit Gutachtenerstellung und eingehender Beratung dürfen in Österreich ausschließlich ausgebildete Psychologinnen und Psychologen vornehmen. Diese sind in der Liste der klinischen Psychologinnen und Psychologen (<http://klinischepsychologie.ehealth.gv.at/>) oder in der Liste der Gesundheitspsychologinnen/-psychologen (<http://gesundheitspsychologie.ehealth.gv.at/>) aufgeführt.

Tests und Verfahren für wissenschaftliche Zwecke dürfen nur von Personen durchgeführt werden, die von der jeweiligen Institution beauftragt wurden. Testungen an Kindern und Jugendlichen erfordern zusätzlich das Einverständnis der Eltern. Gruppentestungen in Schulklassen wiederum bedürfen der Genehmigung des Landesschulrats (bzw. Stadtschulrats).

Literatur

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (1990). 360. Bundesgesetz: Psychologengesetz § 3. Abgerufen von <http://www.ris.bka.gv.at/bgb1-pdf/RequestDoc.aspx?path=bgb1pdf/1990/19900151.pdf&docid=19900151.pdf> [26.10.2008].

2.5 Besteht ein Zusammenhang zwischen Begabung und Teilleistungsschwächen oder AD(H)S?

Bei vielen Lehrpersonen, Eltern oder auch in den Medien hält sich das Gerücht, dass viele Kinder mit AD(H)S (Aufmerksamkeits(hyperaktivitäts)defizitsyndrom, „Zappelphilipp“-Syndrom) besonders intelligent wären. Aus wissenschaftlicher Sicht scheint dies unverständlich, denn Kinder mit herausragender Intelligenz (kognitiv begabte Kinder) verfügen grundsätzlich über bessere Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen, eine höhere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, eine größere Flexibilität bei der Wahl aufgabenspezifischer Strategien und eine höhere Effizienz bei der Ausführung einzelner Aufgaben. **AD(H)S** hingegen ist in der Regel durch Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung, eine beeinträchtigte emotional-soziale Entwicklung und eine verminderte Fähigkeit zur Selbstregulation und Verhaltenssteuerung gekennzeichnet. Die Wahrscheinlichkeit, dass **hohe Intelligenz** und **AD(H)S gleichzeitig auftreten**, lässt sich also fast gänzlich ausschließen.

Tatsächlich werden viele hochintelligente Kinder *fälschlicherweise* als aufmerksamkeitsgestört diagnostiziert. Denn Merkmale von besonders begabten Kindern (stürmische Begeisterung, hoher Energieeinsatz, unbändige Neugier) können fälschlicherweise als **Hyperaktivität** interpretiert werden. Umgekehrt können mangelnde **Motivation** und Langeweile, soziale Ausgrenzung oder Verhaltensauffälligkeit als Aufmerksamkeitsdefizitstörung fehlinterpretiert werden. Um Fehlzuschreibungen zu vermeiden, sollten Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, die ein Vorliegen von AD(H)S vermuten, die

betreffende Person stets gezielt beobachten und durch eine eingehende Diagnose überprüfen lassen (Barkley, 1990; Kipman, 2011).

Andere **Teilleistungsschwächen**, wie beispielsweise **Legasthenie**¹¹ oder **Dyskalkulie**¹² können aber durchaus auch bei besonders begabten Kindern und Jugendlichen auftreten. Wie der Name schon sagt, ist in solchen Fällen nur ein Teilbereich des Lernens von einer Schwäche betroffen, also z.B. das Lesen und Rechtschreiben oder das Rechnen. Es deutet nichts darauf hin, dass Menschen mit **Legasthenie** in Intelligenztests schlechtere Ergebnisse erzielen würden. Bei **Dyskalkulie** sieht die Sache allerdings etwas anders aus, da mathematische Fähigkeiten in Intelligenztests üblicherweise überprüft werden und hier eben entsprechende Mängel vorliegen.

In anderen Bereichen der Begabung (z.B. Kunst, Kreativität, Literatur, Sport) entspricht die Anzahl der Kinder mit und ohne Lernstörungen bzw. AD(H)S dem Verhältnis in der übrigen Bevölkerung.

In Zusammenhang mit Teilleistungsschwächen ist auch der Begriff der „**Double Exceptionality**“ zu nennen. „**Double Exceptionality**“ (auch „dual exceptionality“, engl. zweifache Besonderheit) oder „**twice exceptional**“ (engl. zweifach besonders) wird für die Beschreibung von Kindern und Jugendlichen verwendet, die **besonders begabt** sind und zusätzlich eine **körperliche, emotionale oder lerntechnische Beeinträchtigung** aufweisen. Da diese Kinder oft aufgrund der besonderen Begabung ihre Schwächen kompensieren können oder umgekehrt die vordergründige Beeinträchtigung die Begabung verschleiert, kann es schwierig sein, diese Kindern entsprechend zu fördern (Cline & Schwartz, 1999; Baum, Owen & Dixon, 1991; Silverman, 1989).

Für betroffene Kinder und Jugendliche ist es wesentlich, dass nicht die vermeintliche Schwäche im Vordergrund steht, sondern ihnen von allen Seiten eine **liebevolle und konsequente Unterstützung** gegeben wird. Auf diese Weise können sie lernen, mit ihren Herausforderungen besser umzugehen und ihre Potenziale optimal zu entfalten.

Literatur

Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.

Baum, S. M., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To Be Gifted & Learning Disabled*. Mansfield Center: Creative Learning Press.

¹¹ Legasthenie = Lese-Rechtschreib-Schwäche; Menschen mit dieser Schwäche haben Schwierigkeiten, geschriebene Sprache zu lesen und auch gesprochene Sprache zu verschriftlichen.

¹² Dyskalkulie = Rechenschwäche; Rechnen mit Zahlen (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) bereitet Menschen mit dieser Schwäche Probleme.

- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse Populations of Gifted Children*. New Jersey: Merrill.
- Kipman, U. (2011). Legasthenie, Dyskalkulie, AD(H)S und Hochintelligenz. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 29, 30–33.
- Silverman, L. K. (1989). *Invisible Gifts, Invisible Handicaps*. *Roeper Review*, 12 (1), 37–42.



2.6 Haben Herkunft, sozialer Status und Geschlecht Einfluss auf die Potenzialentfaltung?

Ohne Zweifel haben **Herkunft, sozialer Status** und **Geschlecht** einen **großen Einfluss auf das schulische Lernen** und den schulischen Lernerfolg – und somit auf die Entfaltung von Begabungen und Potenzialen.

Jede Schulklasse besteht aus Schülerinnen/Schülern, die sich hinsichtlich ihrer kulturellen, ethnischen, religiösen oder sozialen Zugehörigkeit unterscheiden. Dieses Phänomen wird von Erziehungswissenschaftlerinnen/-wissenschaftlern und Pädagoginnen/Pädagogen unter dem Begriff „Diversität“ zusammengefasst.

Diversität ist der gesellschaftliche **Normalfall** in einer Schul- bzw. Klassengemeinschaft – nicht die Ausnahme. Deshalb sind jene Bemühungen so wichtig, die darauf abzielen, alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken und Schwächen, Eigenschaften und biographischen Hintergründen zu erfassen. Nur so ist es möglich, Menschen in ihrer Verschiedenheit anzuerkennen, sie wertzuschätzen und auf ihrem individuellen Weg bestmöglich zu unterstützen.

Literatur

- Braun, S. (2002). *Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. Integrationsdiskurse zwischen Hyperindividualismus und der Abdankung des Staates*. Aus *Politik und Zeitgeschichte* (B 29-30/2002). Abgerufen von www.bpb.de/apuz/26800/zustand-der-gesellschaft-armut-und-reichtum [08.01.2014].
- Müller-Oppliger, V. (2011). *Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als „Soziales Kapital“. Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen*. In U. Ostermaier & D. Thürnau (Hrsg.), *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung* (S. 77–117). Dresden: Thelem.
- Wellenreuther, M. (2005). *Empirisch geprüfte Modelle des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht. Vortrag im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse, Stuttgart*. Abgerufen von www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/symposien-zur-didacta/symposien-2005/dokumentation-symposion-2005.pdf [03.04.2014].

2.6.1

Sozioökonomischer Status und Potenzialentfaltung

Der **Beruf**, das **Einkommen** und das **Bildungsniveau der Eltern** bestimmen den sozio-ökonomischen Status einer Familie. Wie man aus zahlreichen Bildungsstudien weiß, hat ein hoher **sozioökonomischer Status** tendenziell einen **positiven Einfluss** auf den **Schul- und Bildungserfolg** von Kindern und Jugendlichen und somit auch auf die Begabungsentwicklung.

Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss sind mitunter weniger in der Lage, ihre Kinder in deren Bildungslaufbahn zu unterstützen. Fehlt etwa das Wissen über Schul- oder Universitätsystem, Ablauf von Lehre oder andere Möglichkeiten des österreichischen Bildungssystems, ist es schwieriger für Kinder und Jugendliche, ihre Möglichkeiten im Bildungsweg voll auszuschöpfen. Hier sind Schule und Bildungssystem gefordert, unterstützend einzugreifen. Daraus lassen sich konkrete Forderungen an das Schulsystem ableiten (etwa zwei Lehrer/innen in der Klasse, verschränkte Ganztagesesshule, Beratungssystem usw.). Im Vordergrund muss dabei immer die Überlegung stehen, wie individuelle Unterstützung, Begleitung und Potenzialentfaltung möglich ist.

Literatur

- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). *Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit*. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 193–208). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Opliger, V. (2011). *Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als „Soziales Kapital“*. *Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen*. In U. Ostermaier & D. Thürnau (Hrsg.), *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung* (S. 77–117). Dresden: Thelem.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam.

2.6.2

Migrationshintergrund und Potenzialentfaltung

Menschen mit **Migrationshintergrund** bringen ebenso **viele Potenziale** und Begabungen mit wie Menschen ohne Migrationshintergrund. Derzeit wird dies jedoch kaum gesehen und genutzt (Zweisprachigkeit, Kenntnis zweier kultureller Hintergründe usw.). Vielfach werden nur die Nachteile und Probleme in der Öffentlichkeit diskutiert. Dies führt zu einer falschen Wahrnehmung und erschwert, die Potenziale von Migrantinnen und Migranten zu sehen und zu fördern.

Meist ist es der (Zweit-)Spracherwerb, der im Zusammenhang mit Migration diskutiert wird. Zweifellos ist das Beherrschen der Landessprache Grundlage für den Lebenserfolg in einem

Land. Ehestmögliche Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche können migrationsbedingte Sprachdefizite früh beheben und ermöglichen diesen Erfolg in Schulen und Hochschulen.

Dabei darf jedoch die Erstsprache dieser Kinder und Jugendlichen nicht vernachlässigt werden. Mit der Verkümmern der Muttersprache wird eine potenzielle Kompetenz nicht weiter ausgebildet. Den **Erstsprachen** von Migrantinnen und Migranten muss mehr **Wertschätzung** entgegengebracht werden, damit dieses Potenzial nicht verloren geht. Folgerichtig muss **muttersprachlicher Unterricht** in unserem Schulsystem selbstverständlich werden.

Dies ist nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen auch für das **Erlernen der Zweitsprache** essentiell. Der umfassende Erwerb einer Zweitsprache ist sehr viel schneller und besser möglich, wenn die Erstsprache richtig und für längere Zeit gelernt wurde.

Mit der Zweisprachigkeit gehen auch weitere positive Effekte einher. Zum einen haben Kinder und Jugendliche, die zwei Sprachen sprechen, Kontakt und Freundschaften in verschiedenen Kulturen und entwickeln dadurch auch eine besondere **interkulturelle**¹³ und **soziale Kompetenz**. Darüber hinaus fördert Zweisprachigkeit die kognitive Leistungsfähigkeit. Dies zeigt sich in hoher geistiger Flexibilität und einem gut ausgeprägten Arbeitsgedächtnis.

Insgesamt ist es auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zentral, die **Stärken** der Person in den Mittelpunkt zu rücken.

Literatur

Bader, D. & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein großes Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Abgerufen von www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf [16.12.2013].

Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). *Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder*. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 123–146). Weinheim: Beltz.

Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

2.6.3 Geschlecht und Potenzialentfaltung

Mädchen und Buben unterscheiden sich nur in geringem Ausmaß hinsichtlich ihrer Begabung. Begabungsunterschiede aufgrund des Geschlechts sind v.a. auf Sozialisationseinflüsse

¹³ *Interkulturelle Kompetenz* ist die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer Kulturen erfolgreich und angemessen umzugehen.

wie z.B. **Rollenvorbilder und Rollenerwartungen an Burschen und Mädchen** zurückzuführen.

Bezüglich allgemeiner Intelligenz oder mathematischer Fähigkeiten bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen und Jungen haben im statistischen Durchschnitt gleiche IQ-Werte. Großangelegte Studien in Großbritannien zeigen jedoch, dass die Verteilung der Intelligenz grafisch gesehen bei Buben etwas breiter ist. Somit würde man im Bereich der Hochintelligenten und auch im Bereich der Niedrigintelligenten mehr Buben als Mädchen finden. Im überdurchschnittlichen sprachlichen Bereich finden sich mehr Mädchen, im räumlichen Denken mehr Jungen.

Richtet man den Blick auf die **Bildungskarrieren** insgesamt, ist in den letzten Jahren zu beobachten, dass Buben tendenziell schlechter in der Schule abschnitten. Weniger Buben als Mädchen wird empfohlen, ein Gymnasium zu besuchen, was auch dazu führt, dass Buben häufig niedrigere schulische Bildungsabschlüsse als Mädchen erlangen. Auch an den Universitäten zeigt sich europaweit ein ähnliches Bild: Deutlich mehr Frauen als Männer erwerben einen Universitätsabschluss.

Als wesentlicher Faktor für den höheren Bildungserfolg von Mädchen wird deren schulkonformes Verhalten angesehen, d.h. Mädchen verhalten sich tendenziell eher so, wie Lehrpersonen dies von Schülerinnen und Schülern erwarten.

Gesellschaftliche **Rollenerwartungen** an Buben und Mädchen beeinflussen die Begabungsentwicklung sehr deutlich. Geschlechtsrollenstereotype wirken v.a. in typisch männlichen Gebieten wie dem MINT-Bereich (MINT = **M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaft, **T**echnik) und haben dort ungünstige Auswirkungen auf die Begabungsentwicklung von Mädchen und Frauen. Häufig wird mathematisches oder naturwissenschaftliches Interesse bei Mädchen als „unweiblich“ angesehen. Manche verleugnen besonders ab der Pubertät ihre Begabung, passen sich an das Niveau ihrer Altersgenossinnen an und verweigern nicht selten die Teilnahme an Förderprogrammen. Die dauerhafte Verleugnung der Begabung führt schließlich tatsächlich zu deren Verkümmern.

Von Mädchen werden häufig v.a. Fleiß, Gewissenhaftigkeit und gute Noten in den sprachlichen und kreativen Fächern erwartet. In naturwissenschaftlichen Fächern (besonders in Mathematik und Physik) werden ihnen von vornherein schwächere Leistungen zugeschrieben bzw. zugebilligt. Zeigen Mädchen in den Naturwissenschaften besonders gute Leistungen, führen Lehrer/innen und Eltern das oft auf Anstrengung und Fleiß zurück und übersehen eine außergewöhnliche Begabung. Als Folge erklären sich auch Mädchen häufig ihren Erfolg bzw. Misserfolg auf diese wenig motivationsförderliche Art. Bei Buben werden Erfolge hingegen eher auf hohe Fähigkeiten zurückgeführt und Misserfolge auf Pech oder mangelnde Anstrengung. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass Fähigkeit/Begabung eine unveränderbare Eigenschaft ist, während Anstrengung kontrollier- und veränderbar ist, d.h. nach diesem Erklärungsmuster

sind Buben „von Natur“ aus für Mathematik begabt, während Mädchen sich gute Noten eben nur erarbeiten können.

Wichtig ist für Lehrpersonen und Eltern, sensibel hinsichtlich Geschlechterstereotypen zu sein und das **eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen** und anzupassen. Auch sollten **geeignete Rollenmodelle** wie z.B. Mentorinnen für naturwissenschaftlich begabte Mädchen zur Verfügung stehen. Kinder und Jugendliche sollten weiters von Eltern und Lehrkräften dabei unterstützt werden, Erfolge und Misserfolge v.a. auf kontrollier- und veränderbare Ursachen zurückzuführen, die durch eigenes Handeln beeinflussbar sind (wie z.B. Lernverhalten und Konzentration).



Literatur

- Blossfeld, H.-P. et al. (2009). *Geschlechterdifferenzieren im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Gurian, A. (2007). *Gifted Girls – Many Gifted Girls, Few Eminent Women: Why?* NYU Child Study Center. Abgerufen von www.aboutourkids.org/articles/gifted_girls_many_gifted_girls_few_important_women_why [25.06.2013].
- Stapf, A. (2004). *Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C. H. Beck.
- Stöger, H. (2007). *Berufskarrieren begabter Frauen*. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 1* (S. 265–290). Berlin: LIT Verlag.
- Stöger, H. & Sontag, C. (2009). *Geschlechtsdisparitäten im Bildungsbereich. Zur Situation hochleistender und hochbegabter Mädchen und Frauen*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 23, 27–34.
- Stöger, H. & Sontag, C. (2010). *Förderung hochleistender und hochbegabter Mädchen und Frauen*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 25, 35–40



3 WIE KÖNNEN BEGABUNGEN GEFÖRDERT WERDEN?

3.1 Wie können Begabungen im Kindergarten gefördert werden?

Der Kindergarten als elementare Bildungsinstitution stellt im Sinne der Begabungsförderung (vgl. Brunner, 2005) den **optimalen Lernort** dar:

- Zeiträume sind unzerteilt,
- es gibt keine unterschiedlichen Fächer,
- die Themenwahl kann beliebig sein,
- Arbeitsmaterialien können frei gewählt werden und
- Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen müssen nicht dezidiert unterrichten, sondern können beobachten und begleiten.

Die individuelle kindliche Förderung auf selbstbestimmte Art und Weise kann stattfinden, wenn eine **vorbereitete Spiel- und Lernumgebung** im Sinne Maria Montessoris (vgl. Walk, 2002) vorhanden ist und die Pädagoginnen und Pädagogen

- die Kinder systematisch beobachten und entsprechend die Materialien und Fördermaßnahmen darauf aufbauen,
- Regelmäßig und intensiv mit den Kindern über ihre Interessen sprechen und
- pädagogisch-didaktisch sinnvolle Materialien anbieten.

Ausgehend von diesen durch den Kindergarten gegebenen Freiräumen gibt es folgende begabungsfördernde Methoden (eine ausführlichere Darstellung finden Sie am interaktiven „Kindergarten-Plakat“ des ÖZBF, siehe www.oezbf.at/plakat)

Selbstreguliertes Lernen

Kinder übernehmen selbst Verantwortung für die Auswahl der Gegenstände des Lernens, für die Planung, Strukturierung und Organisation des Lernprozesses. Dabei bietet sich die Zusammenarbeit (das Zusammenspiel) mit anderen Kindern in alters- aber auch fähigkeitsgemischten Gruppen an. Kompe-

tenzen wie Ziele stecken, eigene Stärken und erfolgreiche Arbeitsstrategien kennen, Planung in Schritten vornehmen usw. können hier trainiert werden.

Forschendes Lernen

Kindern ist ein Neugierverhalten angeboren, das sie mit großer Lust ausleben. Diese intrinsische Motivation¹⁴ kann zum Sammeln von Erfahrungen, zum Untersuchen, Vergleichen und Experimentieren genutzt werden. Die kontinuierliche forschungsgeleitete Beschäftigung mit eigenen Themen kommt allen Kindern entgegen, da sie auf diese Weise die Selbststeuerungsfähigkeiten für ihr eigenes Lernen weiterentwickeln können.

Projektarbeit

Die Kinder bringen ihre Ideen für langfristige Projekte ein. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge bereitet sie so auf, dass alle Entwicklungsbereiche und Sinne angesprochen werden. Ziele bzw. Fragestellungen werden gemeinsam mit den Kindern erarbeitet.

Portfolio

Mit Portfolios können Kinder ihre Interessensgebiete vertiefen. Sie helfen dabei, Stärken zu identifizieren und die Kinder zu fördern. Portfolios sind eine Sammlung von Kinderwerken und enthalten eine ausgewogene Mischung aus bildlich-anschaulicher (z.B. Fotos, Bilder usw.) und schriftlicher Dokumentation (z.B. Notizen der Pädagogin/des Pädagogen zum Entwicklungsstand). Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge versieht Materialien und Werke mit Zitaten des Kindes oder mit erläuternden Kommentaren. So kann die Entwicklung des Kindes nachvollziehbar werden. Zusätzlich bilden Ausstellungen eine Präsentationsplattform für die Kinder und ihre Stärken. Portfolios entsprechen dem ressourcenorientierten Zugang mit Blick auf die Stärken eines Kindes und eignen sich auch deshalb gut für die Entwicklung von Begabungen im Kindergarten. Die Methode erlaubt Kindern auch die Selbstreflexion und die Beobachtung des eigenen Lernzuwachses sowie den Dialog über eigene Fortschritte mit Gleichaltrigen und Erwachsenen.

Literatur

Arnold, D. & Preckel, F. (2011). *Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern*. Weinheim: Beltz.

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat Wien, BMUKK (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Printproduktion GmbH.

Brunner, E. (2005). *Hochbegabung – (klein) Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Weinheim: Beltz.

Kuger, S. & Roßbach, H. (2010). *Elementarische Grundlagen*. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Wel-

¹⁴ Intrinsische Motivation („von innen her kommend“): etwas um seiner selbst willen tun, z.B. Malen aus Freude am Malen selbst. Im Gegensatz dazu: Extrinsische Motivation („von außen her kommend“): z.B. Malen, weil es für eine Prüfung in Bildnerischer Erziehung unbedingt erforderlich ist.

- zien & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 21–44). Weimar: Verlag Das Netz.
- Schenker, I. (2010). *Theoretische Grundlagen einer Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen*. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 71–94). Weimar: Verlag Das Netz.
- Walk, A. (2002). *Das Konzept der Montessori-Pädagogik*. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens. Band 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift Unsere Kinder* (S. 42–44). Linz: Unsere Kinder.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.

3.2 Was kann bei asynchroner Entwicklung getan werden?

So gut wie jede **kindliche Entwicklung** ist von einer **Asynchronie** geprägt, was bedeutet, dass sich Persönlichkeits- bzw. Entwicklungsbereiche wie Sprache, emotionales Verhalten, Motorik oder soziales Verhalten unterschiedlich schnell ausbilden.

Im Besonderen mag aber gerade die Entwicklung von intellektuell begabten Kindern häufig durch eine Asynchronie auffallen. Z.B. malt ein vierjähriges Kind besonders ausdrucksstarke Bilder oder es erkennt Buchstaben und liest flüssig, zeigt aber in seinem emotionalen und sozialen Verhalten der Altersnorm entsprechende Züge.

Zeigt ein junges Kind besondere intellektuelle Leistungen, so wird ihm häufig wie einer geistig reiferen Person begegnet. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Kind nicht in allen Bereichen dieselbe Reife aufweist wie im kognitiven Bereich, wodurch manch kindliche Entscheidung unüberlegt und wenig zielführend erscheinen mag. Z.B. kann mit einem vierjährigen Kind in dem einen Moment das Phänomen des Schwarzen Lochs im Weltall analysiert werden, im anderen Moment wirft es sich zu Boden, weil es vor dem Schlafengehen keine Schokolade essen darf.

Asynchrone Entwicklung braucht demnach spezielle Unterstützung:

- Kinder mit Begabungen benötigen die gleiche emotionale Zuwendung wie andere Kinder. Sie benötigen aber auch entsprechende intellektuelle Stimulation bzw. die Anregung in anderen Fähigkeitsbereichen. Hier ist es wichtig, eine Balance zwischen Freiraum und Aufmerksamkeit zu finden, sodass sich das Kind einerseits emotional sicher und andererseits ernstgenommen und nicht unterfordert fühlt.
- Individuelle Erfolge und positive Rückmeldungen sollte das Kind nicht nur in seinem starken Bereich erfahren, sondern es sollte auch seine weniger gut ausgeprägten Fähigkeiten unter Beweis stellen dürfen, ohne die Angst haben zu müssen, jemanden bei Versagen zu enttäuschen. Wenn dies nicht der Fall ist, findet keine Übung statt und auch die Erfahrung, am Erfolg arbeiten zu können, geht verloren.

- Einem Kind mit besonderer Begabung muss genauso respektvoll begegnet werden wie jedem anderen Kind. Seine Meinung, seine Ansichten müssen wahrgenommen werden. Es ist allerdings wichtig für das Kind zu lernen, dass die Perspektiven von Kindergartenpädagogin/-pädagoge und die eigenen nicht immer übereinstimmen, sondern sich auch unterscheiden können.
- Kindern mit Begabungen muss trotz ihrer überdurchschnittlichen Fähigkeiten vermittelt werden, dass es notwendige Regeln für das Zusammenleben gibt. Manchmal ist es möglich, diese Regeln des Zusammenlebens mit den Kindern gemeinsam auszugestalten. Auf jeden Fall wird es immer wichtig sein, sie den Kindern zu erklären (einschließlich dessen, warum es wichtig ist, dass sie gelten).

Wie reagiert man adäquat auf asynchrone Entwicklung?

Mittels einer Stärken-Schwächen-Analyse kann auf relativ einfache Art und Weise ein Entwicklungsprofil eines Kindes erstellt werden, welches dabei hilft, einen **Förderplan** anzufertigen.

Ein Entwicklungsprofil enthält:

- Stärken und Schwächen des Kindes
- kritische Situationen, in denen die Schwächen besonders in den Vordergrund treten
- Ressourcen (als Möglichkeiten und Ansatzpunkte für die Erreichung eines Entwicklungsziels) des Kindes

Der Förderplan sollte nach folgenden Prinzipien aufgebaut werden:

- in starken Bereichen Entfaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen
- Ressourcen fördern
- Stärken und Ressourcen nutzen, um kritische Situationen zu meistern
- Stärken nutzen, um Schwächen auszugleichen
- in schwächeren Bereichen Hilfestellung geben und fördern

Das Entwicklungsprofil als Stärken-Schwächen-Analyse eines vierjährigen Kindes könnte folgendermaßen aussehen:

- Stärken und Ressourcen/Chancen
 - sprachliche Ausdrucksfähigkeit
 - intrinsisch hochmotiviert
 - sehr hohe Konzentrationsfähigkeit
- Schwächen und Risiken für die Entwicklung
 - wenig ausgeprägte feinmotorische Geschicklichkeit
 - Scheidung der Eltern

Im Sinne des Lokomotivprinzips¹⁵ wird nun ein Förderplan erstellt:

- Das Kind darf für eine Freundin/mit einem Freund gemeinsam etwas zeichnen, basteln usw. (Feinmotorik wird über hohe Motivation und Konzentrationsfähigkeit geschult).
- Das Kind darf Bildgeschichten zeichnen und erzählen (sprachliche Förderung, gleichzeitig wird die Feinmotorik über die Freude an der Sprache gefördert).
- Das Kind wird sensibel mit themenspezifischen Bilderbüchern bzw. mit anderen Kindern aus geschiedenen Ehen konfrontiert (die schwierige Lebenssituation durch die Trennung der Eltern kann so eventuell entschärft werden).



Literatur

Heller, K. A. (Hrsg.) (2005). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Resch, C. (2009). *Asynchrony – Asynchronous Development*. Handout im Rahmen des EU-Projekts „Parental Support and Development for the Parents of Gifted & Talented Pupils“.

3.3 Wie können Begabungen in der Schule gefördert werden?

Begabungs- und Exzellenzförderung in der Schule beruht auf Vertiefung bzw. Verbreiterung (Enrichment) und Beschleunigung (Akzeleration). Während Differenzierung und Individualisierung die Antworten auf die natürliche Heterogenität¹⁶ in der Klasse sind, sind Enrichment und Akzeleration die Antworten auf hohes Leistungsvermögen einzelner Lerner/innen.

Enrichment bezeichnet alle Vertiefungsmöglichkeiten für motivierte, interessierte und begabte Schüler/innen, um in ihrem Begabungsgebiet Expertenwissen zu entwickeln und auf Leistungsexzellenz hinzuarbeiten. Zum einen können frei gewählte Inhalte vertieft werden, zum anderen kann der Horizont der Schüler/innen erweitert und ein breiter Überblick über auch außerschulische Themenfelder ermöglicht werden.

¹⁵ Die verschiedenen Entwicklungsbereiche werden als Zug verstanden – die Lokomotive repräsentiert den starken Bereich. Die Lokomotive zieht die anderen schwächeren Waggons mit auf der Reise durch das Leben. Über den Stärkebereich sollen dieser Metapher zufolge also die schwächeren Persönlichkeits- bzw. Entwicklungsbereiche gefördert werden.

¹⁶ Unter Heterogenität wird verstanden, dass sich Schüler/innen hinsichtlich lernrelevanter Merkmale unterscheiden.

Akzeleration gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ein vorgegebenes Curriculum beschleunigt zu durchlaufen. Dies kann sowohl auf individueller Ebene passieren (vorzeitige Einschulung, Überspringen von Schulstufen, Schüler/innen an die Hochschulen usw.) als auch auf Klassenebene (Schnellzugklassen usw.).

3.3.1 Förderung auf Schulebene

In guten Schulen gilt: „Vieles ist möglich“. Sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen und Schulleiter/innen haben vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten.

Diese müssen jedoch von *allen* Akteuren genützt werden. Wenn zwar einzelne Lehrpersonen begabungsfördernd arbeiten, die Schulleitung jedoch nichts unternimmt, um dieses Engagement zu verbreitern und in der Schule zu verankern, wird es zur Glücksfrage, ob eine begabte Schülerin/ein begabter Schüler im Unterricht adäquat gefördert wird. Wenn andererseits eine Schulleitung Maßnahmen anordnet, die von der Mehrheit der Lehrpersonen innerlich nicht mitgetragen werden, dann besteht die Gefahr, dass die Zielvorgaben zwar äußerlich bejaht, im praktischen Handeln aber negiert werden.

Durch ein **gemeinsam erarbeitetes Konzept zur Begabungs- und Exzellenzförderung** kann das Thema Anliegen der gesamten Schule werden. In dieser Hinsicht kann z.B. der vom ÖZBF erstellte Leitfaden „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“ hilfreich sein (www.oezbf.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF).

Folgende Fördermöglichkeiten können auf Schulebene eingeführt werden (eine ausführlichere Darstellung finden Sie am interaktiven „Schulplakat“ des ÖZBF, siehe www.oezbf.at/plakat):

Lerninseln

sind Orte in der Schule, die selbstständiges Recherchieren, Forschen, Arbeiten und Lernen ermöglichen. Hier finden Schüler/innen Bücher und Materialien, zeitgemäße Multi-Media-Ausstattung, Anleitungen zum Forschen und Experimentieren, Werkzeuge und Utensilien, Unterlagen für Wissenschaftsbereiche, Materialien für offenes Lernen usw.

Mitreißender Frontalunterricht oder Vorlesung für alle

Frontalunterricht wird zu Unrecht oft ausschließlich negativ gesehen. Ein guter Vortrag einer Expertin/eines Experten in einem Gebiet kann beflügeln und begeistern. Lehrer/innen, die gerne und gut vortragen, könnten einen Vortrag (z.B. in Art einer Vorlesung an der Universität) zu ausgeschilderten Zeiten im Schulfoyer für mehrere Schulklassen und weitere Interessierte anbieten. Ein guter Vortrag zu einem speziellen Thema erreicht somit viele Zuhörer/innen, wobei man dadurch zugleich freie Zeitfenster und Ressourcen für Enrichment-Angebote oder individuelle Arbeitszeiten schafft.

Schüler/innen unterrichten Schüler/innen

... nicht nur im Sinne von Nachhilfe, sondern um Begabungen, Interessen und Erfahrungen mit anderen zu teilen. Es kann z.B. monatlich ein Zeitraum institutionalisiert werden, in dem Schüler/innen Vorträge oder Workshops über das, was sie begeistert, für schulinterne oder auch schulexterne Personen (z.B. aus dem benachbarten Seniorenheim, Eltern usw.) anbieten. So können Schüler/innen Horizonte erweitern, Stärken entdecken, Mut und Engagement beweisen und Verantwortung übernehmen. Sie können zeigen, worin sie gut sind und von ihren Schulkolleginnen und -kollegen sowie den Lehrpersonen in neuer Weise wahrgenommen werden.

Lernen bewusst über Modelllernen in den Mittelpunkt rücken

Menschen lernen durch Beobachtung und Nachahmung – Schüler/innen lernen entsprechend sehr viel von Lehrerinnen und Lehrern. Wenn an der Schule Zeit und Raum gefunden werden, die für die Teamarbeit unter den Lehrer/innen, die persönliche Vorbereitung von Lehrpersonen und das individuelle Lernen von Lehrer/innen genützt werden, so wird Schülerinnen und Schülern Zusammenarbeit und Lernen vorgelebt. Einige Vorschläge hierzu:

- Lehrer/innen besprechen, was sie während einer Unterrichtsvorbereitung oder Diskussion mit Schülerinnen und Schülern gelernt haben.
- Lernende und lesende Lehrer/innen sind im Schulgebäude sichtbar (in der Bibliothek, in Sitzecken, in Computerräumen, im Schulhof usw.)
- Lehrer/innen arbeiten, für die Schüler/innen sichtbar, gemeinsam an Unterrichtsvorbereitungen und Themen aus dem Schulentwicklungsprozess oder sie berichten über ihre Zusammenarbeit.
- Im Rahmen eines Ateliertages (siehe unten) machen Lehrer/innen persönliche Interessensgebiete jenseits des Lehrplans und der Unterrichtsfächer zugänglich.
- Eine Lehrperson besucht den Unterricht einer Kollegin/eines Kollegen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aus Interesse an einem Fach oder einem Spezialgebiet.
- Schüler/innen schulen Lehrer/innen: Im Rollentausch nehmen Schüler/innen ihre Lehrer/innen intensiv als Lernende wahr. Schüler/innen, die sich in ein Thema intensiv eingearbeitet haben, können für Interessierte Vorträge, Workshops oder sogar eine Ringvorlesung anbieten.

Drehtür

Ein „Drehtürmodell“ öffnet der Lernerin/dem Lerner eine „imaginäre Tür“ an einen anderen Lernort, um sie später wieder an den ursprünglichen Lernort zurückzuführen. Im Kleinsten kann das bedeuten, dass sich Lernende in ein bestimmtes Thema vertiefen möchten und dafür einen abgegrenzten Bereich im Klassenzimmer aufsuchen. Die innerschulische Drehtür eröffnet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ein Fach in einer höheren Klasse zu besuchen oder den Regelunterricht für bestimmte Zeit zu verlassen, um z.B. an einem Projekt eigenverantwortlich zu arbeiten. Im weitestgehenden Fall kann damit gemeint sein, dass Schüler/innen den Klassenunterricht vorübergehend verlassen, um eine andere Bildungsinstitution zu besuchen (z.B. im Rahmen des Programms „Schüler/innen an die Hochschulen“).

Neuorganisation der Unterrichtseinheiten für mehr Freiraum und individuelle Arbeitszeiten

Von den regulären Unterrichtsstunden kann ein Teil regelmäßig als freie Arbeitszeit gelten, in der die Schüler/innen individuell an Projekten arbeiten, recherchieren oder Kurse (auch außerschulische), Arbeitsgemeinschaften und Freigegegenstände besuchen. Diese Zeiten und Inhalte können in Portfolios oder Lerntagebüchern protokolliert und reflektiert werden. Die Schüler/innen trainieren dadurch Eigenverantwortung für ihren Lernprozess sowie Zeitmanagement.

Möglichkeiten, die 50-Minuten-Einheiten neu zu organisieren, sind z.B. 90-Minuten-Einheiten (2 x 45 Minuten; pro Einheit werden 5 Minuten frei) oder Blockstunden.

Flexible Gruppierung

... statt starrer Klasseneinteilung: der Wechsel zwischen homogenen und heterogenen¹⁷ Gruppierungen bietet für Schüler/innen optimale Voraussetzungen, ihre Begabungen zu entfalten. Flexible Gruppierung kann auch helfen, Zuschreibungen oder Vorurteile („Strebergruppe“, „Ausruhen auf den Leistungen anderer“ usw.) zu vermeiden.

Möglichkeiten für flexible Gruppierungen in einer Schule: jahrgangsübergreifende Gruppierungen, fächerübergreifende Projektgruppen oder flexible Interessensgruppen. Alle Formen können für ein ganzes Schuljahr oder bestimmte Zeitphasen eingesetzt werden.

Neigungsgruppen/Talentförderkurse/Pullout-Kurse

Pullout-Kurse (während der Unterrichtszeit als Alternativunterricht) oder Talentförderkurse (nach dem Unterricht oder als Workshops an Wochenenden) bieten begabten und motivierten Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulorganisation Lerneinheiten zu verschiedenen, meist nicht im Lehrplan enthaltenen Themen.

Atelierbetrieb

Beim Atelierbetrieb werden die Stundenpläne und Klasseneinteilungen (und sogar Schulstufenzuteilungen) für einen Zeitraum von einem Tag bis zu zwei Wochen aufgehoben. Die Schüler/innen können je nach Interesse aus einem Angebot unterschiedlicher Kurse wählen.

Wettbewerbe

Olympiaden und Wettbewerbe bieten neben dem Wettbewerbsgedanken (externe Motivation) v.a. Möglichkeiten zu Wissenserwerb und fachlicher Vertiefung sowie Kontakt zu Gleichgesinnten (siehe www.oezbf.at > Förderung > Olympiaden und Wettbewerbe). Auch innerhalb der Schule selbst können Wettbewerbe organisiert werden.

¹⁷ *Homogen*: gleiche Interessen, Begabungen, Lernvoraussetzungen usw.; *heterogen*: unterschiedliche Interessen, Begabungen, Lernvoraussetzungen usw.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Weg zur sich selbst erneuernden Schule*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 139–152.



3.3.2 Förderung auf Klassenebene

Begabungsförderung im regulären Klassenunterricht bedeutet **differenziert zu lehren, damit individuell gelernt werden kann**. Dabei sollen Lehrer/innen individuelle Unterschiede hinsichtlich Motivation, Zielsetzung, Interessen, Reife, Vorwissen, Begabung, sozialer Kompetenz, bevorzugter Lernstrategien usw. berücksichtigen. Begabungsfördernde Differenzierung bietet echte Wahlmöglichkeiten, gute Lehrer/innen- und Schüler/innenvorträge, freie Arbeitszeiten, herausfordernde Fragestellungen usw.

Lernangebot und Lernvoraussetzung müssen zusammenpassen, um **sowohl Unter- als auch Überforderung zu vermeiden**. Sowohl Unter- als auch Überforderung bewirken Stress. Dauerhafte Überforderung kann „einen Teufelskreis auslösen, der von leistungsbeeinträchtigter Furcht vor Misserfolg, Verlust an sozialer Anerkennung, reduzierter Lernaktivität bis hin zu verstärktem Misserfolg“ (Helmke, 2013, S. 34) führt. Unterforderung führt auf Dauer zu Langeweile, gefolgt von reduzierten eigenen Lernanstrengungen bis hin zur Einstellung der Lernaktivitäten.

Auch Lehrer/innen sollten nicht überfordert werden. Begabungsfördernde Differenzierung bedeutet nicht, dass die Lehrperson für alle Lernenden jeweils individuelle Arbeitsaufträge entwickelt, sondern dass sie die Schüler/innen anleitet, damit diese sich selbst anhand einer anregenden Umgebung immer wieder neuen Herausforderungen stellen können und dafür die Verantwortung übernehmen.

Für Fragen, Antworten und Erklärungen müssen z.B. nicht ausschließlich Lehrer/innen zuständig sein. Stellt eine Schülerin/ein Schüler eine gute Frage, kann sie/er auch selbst Verantwortung für den Lernfortschritt übernehmen, Antworten auf ihre/seine Frage suchen und gegebenenfalls der Klasse und der Lehrperson präsentieren. Die Schülerin/der Schüler hat so einen fordernden Arbeitsauftrag und letztendlich lernen alle voneinander.

Eine ausführlichere Darstellung der folgenden Möglichkeiten zur Begabungsförderung auf Klassenebene finden Sie ebenfalls am interaktiven „Schulplakat“ des ÖZBF (www.oezbf.at/plakat).

Offene Aufgaben und offene Fragen

... sind einfache und effektive Formen der inneren Differenzierung. Diese Art der Frage- und Aufgabenstellung lässt vielfältige Lösungswege offen und überlässt den Schülerinnen und Schülern die Wahl ihrer Antworten hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades, des Lernaufwands, der Ebenen des Denkens usw.

Offene Fragen mit vorgegebener Antwortrichtung sind z.B.: „Wie kannst du zu 4586 kommen?“ (statt „Wie viel ist 3260 und 1326?“) oder „Welche Verben verändern ihre Vokale im Imperfekt?“ (statt „Wie heißt das Verb ‚springen‘ in der 2. Person Singular Imperfekt?“). Offene Aufgaben können aber auch ganz unerwartete Richtungen des Denkens zulassen, z.B. „Bearbeite ein Thema, das dich in letzter Zeit beschäftigt hat. Wähle eine dazu passende Ausdrucksform.“

Bei Hausaufgaben kann sehr leicht nach schwächeren und stärkeren Lernerinnen und Lernern differenziert werden. Die Wahl der Aufgaben durch einzelne Schüler/innen können Lehrer/innen zudem als Anlass zur Reflexion über Selbsteinschätzung, Motivation, Mut und Risikobereitschaft usw. nutzen.

Möglichkeiten sind z.B.:

- Oder-Aufgaben: Die Schüler/innen wählen zwischen Aufgabenblöcken (Übung, Wiederholung, Wissenstransfer oder kreative Arbeit).
- Hausübung-frei-Gutscheine: Durch Zusatzleistungen (z.B. intensivere Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema) können sich Schüler/innen Hausübung-frei-Gutscheine erwerben. Diese können sie bei Hausaufgaben, die alle in der Klasse zu erledigen haben und die für sie keine Herausforderung darstellen, in Absprache mit der Lehrperson einlösen.
- eigene Auswahl der Aufgabe: z.B. „Wähle von den 10 Übungen drei aus.“
- freies Produkt mit Zeit- und Zielvorgabe (z.B. „Übe diese Rechenart/dieses Grammatikkapitel und verwende dazu nicht weniger als 45 Minuten“). Wichtig ist die freie Wahl des Produkts.
- freie Themenwahl bei verpflichtender Textsorte und gemeinsam festgelegtem Abgabetermin
- differenzierte Aufgaben für einzelne Schüler/innen: Es kann z.B. nach Schwierigkeitsgrad oder Lernziel differenziert werden.

Forschendes Lernen

Beim Forschenden Lernen schöpfen Schüler/innen bei der Arbeit an eigenen Forschungsprojekten ihr Potenzial voll aus. Sie suchen nach Lösungsstrategien und bedienen sich wissenschaftlicher Methoden (Experiment, Befragung usw.). Für das Lernen ist es bedeutsam, dass die Schüler/innen alle Phasen eines Forschungsprozesses vom Ausgangsinteresse über die Hypothesenbildung, die Strukturierung des Vorgehens, Schwierigkeiten und Erfolge in der Durchführung der eigentlichen Forschungsarbeit bis hin zur Beantwortung der Forschungsfrage und der Präsentation der Ergebnisse durchlaufen.

Lernvertrag für die gesamte Klasse – Contracting

Beim Contracting vereinbaren Lehrperson und Klasse am Anfang des Schuljahres die Lernziele, die Erwartungen sowie die Lernmethoden. Die Schüler/innen werden über Kernbereiche und Wahlbereiche informiert und können im Vorfeld mitgestalten. Der „Contract“ wird von beiden Seiten unterzeichnet.

Stationenlernen

... ermöglicht Schülerinnen und Schülern Zugang zu differenzierten Lernmaterialien, Anweisungen und Aufgaben. Darin ist eine Vielfalt möglicher Aspekte eines Themas, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, verschiedene Lernziele, von der Datensammlung über die Analyse einer Situation bis hin zur Problemlösung enthalten (vgl. Blooms Lernzieltaxonomie¹⁸). Die Schüler/innen sollen zumindest einen Teil der Stationen selbst auswählen können. An einer „freien“ Station können sie das Thema anhand eigener Aufgabenstellungen und mit selbst gewählten Methoden bearbeiten.

Portfolio

Ein Portfolio ist eine repräsentative Sammlung ausgewählter Arbeiten. Je nach Zweck gibt es verschiedene Arten von Portfolios im pädagogischen Bereich. Koch (2005) unterscheidet u.a. zwischen Arbeitsportfolios, Vorzeigeportfolios/Showportfolios, Entwicklungsportfolios/Prozessportfolios und Beurteilungsportfolios. Demgemäß eignen sich Portfolios zur Dokumentation des Entwicklungsstandes und des Lernfortschritts, zum Erkennen von Begabungen und Stärken sowie zur Leistungsfeststellung und -beurteilung. Darüber hinaus bietet die Arbeit mit Portfolios Schüler/innen die Möglichkeit zu intensiver Reflexion des eigenen Lernens und der eigenen Lernbiografie. Die Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung wird unterstützt und die Schüler/innen lernen, die Qualität der eigenen Leistungen zu beurteilen.¹⁹

Leistungsrückmeldung

Feedback zu Leistung fördert Motivation und selbstreguliertes Lernen. Eine motivations- und selbstwertstärkende Leistungsrückmeldung erfolgt idealerweise von Lehrer/innen- und Schüler/innenseite. Sie lässt sowohl Lernerfolge als auch effektive Lernstrategien und Lernhindernisse erkennen und macht den Lern- und Entwicklungsprozess sichtbar. Leistungsrückmeldung ausschließlich über Noten zu geben unterstützt die Schüler/innen hingegen kaum in ihren Lernprozessen.

Instrumente der Leistungsdokumentation und -reflexion, die selbstreguliertes Lernen unterstützen, sind z.B. Lerntagebücher, individuelle Portfolios, Kompetenzraster²⁰, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen.

¹⁸ Blooms Lernzieltaxonomie: Benjamin Bloom unterschied sechs Schwierigkeitsstufen bei Lernzielen: 1. Wissen/Kenntnisse; 2. Verstehen; 3. Anwendung; 4. Analyse; 5. Synthese; 6. Evaluation/Bewertung

¹⁹ Ein begabungsförderliches Beispiel ist das Total Talent Portfolio von Joseph Renzulli (www.gifted.uconn.edu > Schoolwide Enrichment Model).

²⁰ Schüler/innen haben in einem Fach unterschiedliche Kompetenzen zu erreichen. Diese können in einem Kompetenzraster systematisiert sein.

Literatur

- Amrhein-Kreml, R. et al. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Klagenfurt: Projekt IMST.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives. Book I. Cognitive Domain*. Harlow: Longman.
- Helmke, A. (2013). *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven*. *Pädagogik*, 2/13, 34–37.
- Koch, I. (2005). *Portfolio-Dokumentation an der Schumpeter-Handelsakademie*. In J. Aff & A. Hahn (Hrsg.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftlichen Vollzeitschulen* (S. 251–266). Innsbruck: Studien Verlag.
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). *Methodenpool*. Abgerufen von <http://methodenpool.uni-koeln.de> [10.01.2014].
- Stern, T. (2008). *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: ÖZEPS.
- Westfall-Greiter, T. (2012). *Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung*. Wien: Zentrum für lernende Schulen.

3.3.3 Förderung auf Individualebene

Nicht jedes Förderangebot nützt jeder begabten Schülerin/jedem begabten Schüler und nicht alle Begabten profitieren von derselben Maßnahme.

Auf der Individualebene kann eine Schülerin/ein Schüler auf ihrem/seinem persönlichen Lernweg begleitet werden. Die Lehrperson kann sich ganz auf die individuelle Bezugsnorm²¹ konzentrieren und gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler die nächsten Ziele und Schritte erarbeiten. Über differenzierende Methoden können Freiräume für individualisierende Maßnahmen geschaffen werden (siehe 3.3.2 „Förderung auf Klassenebene“). Im Einzelcoaching können Themen wie z.B. Fördermöglichkeiten in persönlichen Interessenschwerpunkten, Leistungsmotivation, Stressbewältigung oder Arbeits- und Lernstrategien besprochen werden.

Wenn sich Schüler/innen auf sehr hohem Leistungsstand in einem Gebiet perfektionieren möchten, spricht man von Exzellenzförderung. Dafür empfiehlt es sich, Kontakt zu Expertinnen und Experten außerhalb der Schule zu suchen.

Eine ausführlichere Darstellung der folgenden Möglichkeiten zur Begabungsförderung auf Individualebene finden Sie ebenfalls am interaktiven „Schulplakat“ des ÖZBF: www.oezbf.at > Förderung > Plakat „Wege in der Begabungsförderung“.

²¹ Individuelle Bezugsnorm: Die Leistungen der Schülerin/des Schülers werden nicht mit anderen Schülerinnen und Schülern verglichen, sondern nur mit sich selbst, d.h. es geht um die individuelle Leistungssteigerung.

Lernverträge mit einzelnen Schülerinnen und Schülern

Lernverträge bieten eigenverantwortlichen Schülerinnen und Schülern einen geregelten Rahmen: Für freie Arbeitsphasen (z.B. bei Projekten oder beim Drehtürmodell – siehe 3.3.1 „Förderung auf Schulebene“) schließen die Lehrperson und die einzelnen Schüler/innen einen Lernvertrag. Darin regeln sie die Arbeitszeiten, die Inhalte, die Lernziele, die zu erarbeitenden Produkte und die Rückführung des Erlernten in den Unterricht, ev. auch die Art der Betreuung durch die Lehrperson.



„mBET“ zur Entwicklung individueller Förderpläne von der 2.–6. Schulstufe

Das vom ÖZBF entwickelte multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) eignet sich besonders zur Entwicklung und Umsetzung von individuellen Förderplänen (www.oezbf.at/mBET).

Im Sinne eines ganzheitlichen und systemischen Begabungsbegriffes erfasst der mBET-Beobachtungsbogen vier Begabungsgebiete, die Schulleistung sowie fünf Persönlichkeits- und Umweltmerkmale, die entscheidend für die Entwicklung von Begabungen sind (siehe auch 1.1.1. „Wie lässt sich Begabung entwickeln?“). Im mBET-Fördergespräch entwickeln Lehrer/innen gemeinsam mit Eltern und Kind auf Basis der spezifischen Stärken des Kindes gezielte und individuell angepasste Förderangebote.

Literatur

Hany, E. (1995). *Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern?* In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 71–96). Bad Honnef: K. H. Bock.

Huser, J. (2004). *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen, 4. überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

3.3.4 Akzeleration und spezielle Klassen

Vorzeitige Einschulung

Bei **eindeutiger allgemeiner kognitiver Unterforderung** können das betroffene Kind und seine Eltern die Möglichkeit einer vorzeitigen Einschulung als Akzelerationsmaßnahme²² überlegen. Kinder mit großem Entwicklungsvorsprung dürfen laut Gesetz bereits eingeschult werden, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden (Schulpflichtgesetz §7).

²² Akzeleration: Ein Kind, das Gleichaltrigen in seiner intellektuellen und sozialen Entwicklung voraus ist, darf auf höhere Lernstufen vorgehen.

Allerdings ist die vorzeitige Einschulung nicht als einzig sinnvolle begabungsfördernde Maßnahme bei Unterforderung im Kindergarten anzusehen – es muss **individuell** entschieden werden, ob dies wirklich die beste Lösung darstellt. Bei nicht vorhandener Schulfähigkeit ist es für das begabte Kind und seine Entwicklung besser, im Kindergarten durch fordernde Aktivitäten bzw. durch Enrichment-Angebote²³ adäquat gefördert zu werden.

Folgende Fragestellungen können Eltern und Kindergartenpädagogin/-pädagoge bei der gemeinsamen Entscheidung und der Einschätzung der emotionalen Stabilität und sozialen Kompetenzen in unterschiedlichsten Situationen unterstützen:

- Ist das Kind in Bezug auf Lernmotivation, Neugier, Arbeitshaltung, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Eigenständigkeit und Einfühlungsvermögen den Anforderungen gewachsen?
- Besteht die begründete Aussicht, dass das Kind auftretende Schwierigkeiten meistern kann?
- Bleiben die Hauptspielfreunde des Kindes im Kindergarten oder kommen sie in die Schule?

Stellt die vorzeitige Einschulung eine Option dar, ist ein Gespräch zwischen Schulleiter/in und Kind sowie eine schulärztliche Untersuchung vorgeschrieben. Bei Bedarf kann auch ein (schul-)psychologisches Gutachten beigezogen werden.

Das Kind selbst muss natürlich ebenfalls in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden. In Gesprächen sollten folgende Fragen auf jeden Fall gestellt und ohne Druck erörtert werden:

- Möchtest du frühzeitig in die Schule gehen?
- Wenn ja, warum? (Sind die Vorstellungen, die das Kind hat, realistisch?)
- Wenn nein, warum? (Hat es Ängste?)

Wichtig für das Gelingen ist die **positive Einstellung aller Beteiligten**, sowohl jene der/ des abgebenden Kindergartenpädagogin/-pädagogens sowie jene der aufnehmenden Schulleitung und der zukünftigen Lehrperson.

Literatur

Vock, H. (2004). *Schulbeginn – der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In C. Fischer, F. Mönks & E. Grundel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (S. 213–226). Münster: LIT Verlag.

Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.

²³ Enrichment: Anreicherung des Stoffes, vertiefende Lernangebote.

Überspringen

Das Überspringen einer Schulstufe ist sowohl innerhalb einer Schulart als auch von einer Schulart in die nächste möglich, z.B. an der Nahtstelle von der Volksschule in die Neue Mittelschule oder in die Allgemeinbildende Höhere Schule (Über die rechtlichen Schritte informiert Sie der Leitfaden des ÖZBF „Vorzeitiges Einschulen, Überspringen von Schulstufen, Wechsel der Schulstufen“, siehe www.oezbf.at > Publikationen).

Bei genereller Unterforderung kann Überspringen eine wirkungsvolle Maßnahme sein. Das begabte Kind sollte jedoch auch nach dem Überspringen weiter individuell gefördert werden.

Wichtige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Überspringen sind:

- überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit
- überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit in Bezug auf schulische Anforderungen
- hohe Lernmotivation und großes Durchhaltevermögen
- sozial-emotionale Reife: Bei der Einschätzung des Sozialverhaltens sollte beachtet werden, dass lang anhaltende Frustration (z.B. durch Unterforderung) bei der Entstehung von unangemessenem sozialem Verhalten eine Rolle spielen kann.

Wenn der Eindruck entsteht, das Kind sei sozial-emotional noch unreif, sollte darauf geachtet werden, ob es sich tatsächlich um ein Defizit handelt oder ob dieses im Vergleich zur überdurchschnittlichen Leistungsfähigkeit so wahrgenommen wird. Ein siebenjähriges Kind kann in seinem kognitiven Leistungsstand auf dem Niveau eines zehnjährigen Kindes und in seiner sozial-emotionalen Reife auf dem Stand eines achtjährigen Kindes sein. Das Urteil der emotional-sozialen Reife sollte immer die Beurteilung der Lehrperson, der Eltern und bei Bedarf einer erfahrenen Psychologin/eines erfahrenen Psychologen miteinbeziehen (siehe 3.2 „Was kann bei asynchroner Entwicklung getan werden?“).

- eine vorurteilsfreie, offene, unterstützende Haltung der aufnehmenden Lehrkräfte gegenüber dem Überspringen
- uneingeschränktes „Ja“ des Kindes/Jugendlichen zum Überspringen
- Frustrationstoleranz: Die Schülerin/der Schüler muss, zumindest vorübergehend, auch schwächere oder nicht ganz perfekte Leistungen bzw. schlechtere Noten ertragen können.

Bei einer Begabung in einem einzelnen Bereich (z.B. musikalische, sportliche, fremdsprachliche Begabung) ist eher an andere Formen der Förderung zu denken (z.B. Teilspringen in eine höhere Klassenstufe, extra-curriculare Förderung, Vertiefung/Enrichment usw.).

Zur Entscheidungsfindung sind folgende Schritte hilfreich:

- Austausch von Beobachtungen im Lehrer/innen-Kollegium bzw. mit den Eltern hinsichtlich der intellektuellen Begabung und sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers
- Begabungsdiagnostik/Intelligenztestung
- Beratungsgespräche in zeitlichen Abständen von ein oder zwei Wochen: Die Zeit dazwischen

kann zum Überlegen und Abwägen genutzt werden.

- Schnupperspringen/Probezeit: Die Schülerin/der Schüler besucht für einen begrenzten Zeitraum die neue Klasse. Wichtig ist, dass die Schüler/innen der Stammklasse und der neuen Klasse über die Probezeit informiert sind, damit eine Rückkehr in die Stammklasse ohne Gesichtsverlust möglich ist.

Überspringen wird aus Sicht der Schüler/innen dann positiv empfunden, wenn sie:

- von der neuen Lehrperson freundlich und verständnisvoll aufgenommen werden
- bald eine neue Freundin oder einen neuen Freund finden
- ohne Angst in der neuen Klasse Fragen stellen können und sich Einzelerklärungen von der Lehrperson holen dürfen
- Unterstützung beim Aufarbeiten nicht bekannter Unterrichtsinhalte erhalten
- Fehler und Schwächen (wie alle anderen Kinder) zeigen dürfen
- besonders im ersten halben Jahr (und so lange wie nötig) nicht für gute Noten, sondern für individuelle Lernfortschritte gelobt werden
- Unterstützung bei der sozialen Integration in der neuen Klasse erhalten

Literatur

Heinbokel, A. (2000). *Gehupft wie gesprungen: Was nützt das Überspringen?* In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 152–170). Bad Honnef: K. H. Bock.

ÖZBF (2006). *Leitfaden: Vorzeitiges Einschulen, Überspringen von Schulstufen, Wechsel der Schulstufen*. Salzburg: ÖZBF.

Reichle, B. (2004). *Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern*. Weinheim: Beltz.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1992). *Handreichung für das individuelle Überspringen der Jahrgangsstufe 6*. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.

Spezielle Klassen

Grundsätzlich können Lehrer/innen begabte Schüler/innen in normalen, heterogenen Schulklassen ausreichend fordern und fördern. Es ist daher **nicht erforderlich**, eigene **Begabtenklassen** einzurichten. Ein **differenzierender Unterricht** wird allen Schülerinnen und Schülern gerecht. Ergänzend zum Regelunterricht ist es möglich, in einer Schule diverse Lernaktivitäten in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen zu organisieren. Hier sollte die Schule auch besonders begabte, motivierte und interessierte Schüler/innen berücksichtigen.

Schulklassen, die nach speziellen Kriterien (Motivation, Leistungsbereitschaft, Intelligenz oder Ähnliches) zusammengestellt werden, sind jedoch **nicht kategorisch abzulehnen**. Sie können den einzelnen Lernenden ebenfalls optimale Entfaltungsmöglichkeiten bieten.

Häufig setzen sich **Begabtenklassen** aus Schülerinnen und Schülern mit sehr hohem IQ zusammen. Zusätzlich zur Denk- und Lernfähigkeit unterscheiden jedoch auch andere Faktoren hoch leistende von weniger leistungsstarken Personen: Motivation, Kreativität, Art der Stressbewältigung, Prüfungsangst, Kontrollüberzeugungen²⁴, der Einfluss durch Familie, Schule und Gleichaltrige usw. beeinflussen die Schulleistungen. Die Entscheidung, ob die Aufnahme in eine Begabtenklasse für ein Kind sinnvoll ist, sollte auch Arbeitshaltung, Arbeitsgeschwindigkeit und außerschulische Interessen einschließen.



Begabtenklassen unterscheiden sich aufgrund des Förderzugangs bzw. der Auswahlkriterien: Während im **Enrichment-Modell** die inhaltliche Vertiefung in Fachgebiete und die Eröffnung neuer Wissensgebiete im Vordergrund steht, zielt das **Akzelerationsmodell** auf Beschleunigung (Verkürzung der Schulzeit) ab. Solche „Schnellzugklassen“, in denen der Lehrplan in kürzerer Zeit durchlaufen wird, lassen weniger Raum für individuelle Schwerpunktsetzung, Vertiefung in bestimmte Themen oder Training von Metakompetenzen²⁵. Beide Varianten verlangen von den Schülerinnen und Schülern besonders hohe Leistungsmotivation.

Die Förderung in Begabtenklassen wirkt sich auch auf das Selbstkonzept²⁶ der Schüler/innen aus. Einerseits kann der hohe Status einer Begabtenklasse das Selbstkonzept der Schüler/innen dieser Klasse positiv beeinflussen („reflected glory“²⁷), andererseits kann dies auch dazu führen, dass Schüler/innen ihre Leistungen nicht mehr richtig einschätzen können, ihre Prüfungsangst zunimmt und ihre Schulleistungen schlechter werden. Dieser Effekt ist besonders stark, wenn in der Schule Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken sowie wertendes Feedback betont werden.

Der negative Effekt von Begabtengruppen auf das Selbstkonzept und berufliche Laufbahnentscheidungen wird auf ein Phänomen zurückgeführt, das in der Wissenschaft als **Big-Fish-Little-Pond-Effekt** bezeichnet wird. In leistungsschwächeren Klassen (little pond) führen Leistungsvergleiche mit Gleichaltrigen für Begabte (big fish) zu besseren Ergebnissen als in Begabtenklassen (in denen man nur ein kleiner Fisch unter vielen ist). Dies hilft, eine positive Selbstwahrnehmung zu entwickeln und gute Erfolgchancen in akademischen Laufbahnen zu erwarten.

²⁴ Das Ausmaß, von dem eine Person überzeugt ist, dass das Auftreten eines Ereignisses durch das eigene Verhalten kontrollierbar ist (z.B. Anstrengung unterliegt der Kontrolle der Schülerin/des Schülers, eine schwierige Schularbeit der Lehrperson hingegen nicht).

²⁵ Der Begriff „Metakompetenzen“ bezeichnet die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen Stärken und Schwächen erfolgreich einschätzen zu können.

²⁶ Wie man sich als Person wahrnimmt, d.h. was man glaubt, dass man kann und weiß.

²⁷ Man „sonnt“ sich in der Tatsache, dass man es geschafft hat, Schüler/in dieser Begabtenklasse zu sein.

Literatur

Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.

Müller-Oppliger, V. (2011). *Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als „Soziales Kapital“. Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen*. In U. Ostermaier & D. Thurnau (Hrsg.), *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung*. (S. 77–117). Dresden: Thelem.

Preckel, F., Müller, G. & Leithner, C. (2006). *Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 14, 24–26.

3.4 Welche Kindergärten und Schulen fördern Begabungen besonders?

3.4.1 Kriterien für Kindergärten

Ob in einem Kindergarten begabungsfördernd gearbeitet wird, kann an drei Kriterien gesehen werden: *Struktur, Orientierung und Prozess*.

Strukturqualität in Kindergärten zeichnet sich durch eine hochwertige **Ausbildung und laufende, systematische Fort- und Weiterbildung** der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, ausreichend Personal, flexibel nutzbare Räumlichkeiten sowie ein erweitertes Materialangebot aus:

- Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen setzen sich mit der Thematik der Begabungsförderung auseinander, schärfen ihren Blick auf das Kind dahingehend und richten ihre Arbeit daran aus.
- Theoretische Grundlagen der pädagogischen Diagnostik (Kindbeobachtung) werden in die Praxis umgesetzt.
- Geeignete Fördermaßnahmen prägen die Ausgestaltung des Kindergartenalltags: Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen regen selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen an und entwickeln an den kindlichen Interessen orientierte Projekte, erstellen mit den Kindern Portfolios und initiieren und begleiten forschendes Lernen in der Gruppe.
- Der **Pädagogin-/Pädagoge-Kind-Schlüssel** (d.h. wie viele Kinder eine Pädagogin/ein Pädagoge zu betreuen hat) ermöglicht, dass jedes Kind als Individuum wahrgenommen und mit ihm eine Beziehung aufgebaut und gepflegt werden kann.
- Die **Räume bzw. Raumteile** ermöglichen eine flexible und kreative Nutzung.
- Das für die Kinder zugängliche Material ist nicht ausschließlich an der Altersnorm der Kinder ausgerichtet. Vielfältige, differenzierte, aber auch komplexe Materialien, die höhere als sonst für die Altersgruppe übliche Schwierigkeitsgrade enthalten, werden angeboten, um den Kindern eine lernstand- statt altersorientierte Entwicklung zu ermöglichen.

Die *Orientierungsqualität* äußert sich in den **Erziehungsvorstellungen, Zielen und Werten** der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Die begabungsfördernden Pädagoginnen und Pädagogen begegnen jedem Kind mit einer sehr **wertschätzenden Haltung**. Jedes Kind wird mit seinem Potenzial als Bereicherung für die Gruppe erlebt und es spürt dies im alltäglichen Umgang. Begabte Kinder werden als solche respektiert und ihre individuelle Förderung wird als wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung betrachtet.

Zur *Prozessqualität* trägt bei, wenn Wissen zur Begabungsförderung in das **pädagogische Geschehen des Kindergartenalltags** einfließt und für die **Planung und Gestaltung der Bildungsarbeit** genutzt wird. Dies spiegelt sich z.B.

- in der Kommunikation zwischen Kindern und Pädagoginnen/Pädagogen wider,
- in einer ermutigenden Haltung,
- in spürbarer Wärme und Responsivität²⁸ im Umgang mit den Kindern,
- in Angeboten zu anspruchsvollen Denkleistungen, die gezielt in den Alltag integriert sind,
- in Herausforderungen für die musikalischen, motorischen, kreativen oder sozial-emotionalen Stärken der Kinder sowie
- in individueller fach- und fallbezogener Beratung (Supervision).

In einem begabungsfördernden Kindergarten dürfen sich die Kinder nach ihren Interessen und Stärken entwickeln und somit Ko-Konstrukteure (Mitgestalter) ihrer Entwicklung sein (www.oezbf.at > Förderung > Plakat „Wege in der Begabungsförderung“).

Literatur

Große, C. & Kluczniok, K. (2010). *Qualität von Kindertagesstätten*. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 253–267). Weimar: Verlag das Netz.

3.4.2 Kriterien für Schulen

Das Angebot einzelner Fördermaßnahmen reicht nicht, um eine Schule für begabte Kinder und Jugendliche wirklich geeignet zu machen. Begabungs- und Exzellenzförderung sollte im täglichen Leben der Schule greifbar sein und deshalb die folgenden Bereiche umfassen:

Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur

Begabungs- und exzellenzfördernde Schulen brauchen ein umfassendes Konzept zur Begabungs- und Exzellenzförderung, das innerhalb der gesamten Schule gelebt wird.

²⁸ Ansprechbereitschaft

Konkret könnte das bedeuten:

- Begabungs- und Exzellenzförderung ist im Schulprofil durch ein standortbezogenes Konzept verankert und über die Homepage auch klar nachvollziehbar.
- Ein Großteil der Lehrer/innen an der Schule beteiligt sich an der Umsetzung des Konzepts zur Begabungs- und Exzellenzförderung.
- Es gibt Ansprechpartner/innen für spezifische Belange der Begabungs- und Exzellenzförderung.

Förderung der Schüler/innen

Ganzheitliche Förderung umfasst alle Begabungen und schließt auch Persönlichkeitsentwicklung ein. Im Mittelpunkt der Förderung stehen die Potenziale und Stärken der Schüler/innen, die diese soweit wie möglich in Eigenverantwortung entwickeln sollen. Differenzierung und Individualisierung ermöglichen ein Eingehen auf unterschiedliche Interessen und Lernvoraussetzungen.

Konkret könnte das bedeuten:

- Es werden vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung bzw. Individualisierung im täglichen Unterricht umgesetzt: Wahlmöglichkeiten bei Schul- und Hausübungen, Einbeziehen des Vorwissens und persönlicher Interessenschwerpunkte, Übungsphasen für unterschiedliche Lernniveaus usw.
- An der Schule werden separative Fördermaßnahmen²⁹ angeboten: Neigungs- oder Interessensgruppen, fächerübergreifende Angebote, klassenübergreifende Projektarbeiten, Atelierbetrieb, Drehtürmodelle, Überspringen, neue Unterrichtsfächer, Vorbereitungskurse für Olympiaden und Wettbewerbe usw.
- Die Schüler/innen erhalten regelmäßig Rückmeldung zu ihrem Lernen und können im Laufe der Zeit ihr persönliches Begabungsprofil entwickeln.
- Die Schüler/innen können ihren Lehrpersonen regelmäßig Feedback zu ihrem Unterricht geben.
- Die Lehrer/innen können über besondere Talente und Entwicklungsfortschritte ihrer Schüler/innen Auskunft geben.
- Alle Schüler/innen und Eltern haben Zugang zu Informationen über aktuelle Fördermaßnahmen an der Schule.

Förderorientierte Leistungsrückmeldung

Je differenzierter der Unterricht für einzelne Schüler/innen gestaltet wird, umso höher sind die Qualitätsanforderungen an das System der Leistungsrückmeldung. Es bedarf zu-

²⁹ Separative Maßnahmen finden außerhalb des normalen Unterrichts statt. Gegenteil: integrativ.

sätzlicher Maßnahmen, die, im Gegensatz zum regulären Notensystem, die individuelle Bezugsnorm in den Vordergrund stellen. Dabei wird eine erzielte Leistung nicht an den Durchschnittsleistungen der Klasse oder Schulstufe (soziale Bezugsnorm), sondern am individuellen Lernzuwachs gemessen. So erhalten die Lernenden Informationen darüber, wie sehr sie sich in bestimmten Kompetenzbereichen verbessert bzw. verschlechtert haben und wodurch sie ihre Leistungen in einem nächsten Schritt verbessern könnten (Lehwald, 2008).

Konkret könnte das bedeuten:

- Die Leistungsbeurteilung nach Ziffernnoten wird durch eine förderorientierte Beschreibung bzw. Dokumentation der individuellen Leistungen und Fähigkeiten ergänzt: durch Portfolios, lernzielorientierte Beurteilungen nach Kompetenzrastern³⁰, Lerntagebücher, direkte Leistungsvorlagen, ergänzende personenbezogene Zertifikate, mündliche Zwischenberichte usw.
- Die Schüler/innen wissen, durch welche Maßnahmen sie ihre Kompetenzen in den verschiedenen Unterrichtsfächern verbessern können.



Förderdiagnostik und Begleitung und Beratung von begabten Schülerinnen und Schülern

Das Erkennen von Begabungen und von anderen lern- und entwicklungsrelevanten Einflussfaktoren sowie die Formulierung von klaren Zielen sind Voraussetzungen für individuelle Förderung und Beratung.

Die Förderdiagnostik sollte sowohl Beobachtungen der Lehrer/innen als auch Beobachtungen der Eltern und die Selbsteinschätzung der Schülerin/des Schülers einschließen (vgl. dazu das Multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool mBET des ÖZBF zur Entwicklung individueller Förderpläne von der 2.-6. Schulstufe; siehe 3.3.3 „Förderung auf Individualebene“). Die Schulpsychologie kann bei Bedarf in Diagnostik und Beratung miteinbezogen werden.

Konkret könnte das bedeuten:

- Die Lehrer/innen achten auf Begabungspotenziale von Schülerinnen und Schülern und führen darauf aufbauend Fördergespräche (mit Eltern und Schüler/in).
- Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess individuell begleitet zu werden.
- Schüler/innen und Eltern haben Zugang zu Coaching- und Beratungsangeboten hinsichtlich Begabungs- und Exzellenzförderung.

³⁰ Schüler/innen haben in einem Fach unterschiedliche Kompetenzen zu erreichen. Diese können in einem Kompetenzraster systematisiert sein.

Die Qualitätskriterien des ÖZBF sind in „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“ zusammengefasst (siehe www.oezbf.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF).

Literatur

Landrum, M.-S. & Shaklee, B. (Eds.) (1998). *Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards*. Washington, DC: National Association for Gifted Children – NAGC.

Lehwald, G. (2008). *Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen. Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen*. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von www.oezbf.at > Publikationen [14.05.2013].

National Association for Gifted Children (2010). *Revised Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards*. Washington, DC: National Association for Gifted Children – NAGC.

Parkman, M. (2007). *National Quality Standards in Gifted and Talented Education. User Guide*. Abgerufen von www.torbay.gov.uk/dfes-iqs-userguide.pdf [14.05.2013].

Weilguny, W. M. & Friedl, S. (2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele*. ÖZBF: Salzburg.

Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. ÖZBF: Salzburg.

3.5

Welche außerschulischen Förderangebote gibt es?

Vertiefung in Spezialinteressen oder Kennenlernen unbekannter Forschungsgebiete kann auch außerhalb der Schule stattfinden: etwa in Wettbewerben und Olympiaden, über das Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ oder in Sommerakademien und Workshops (www.oezbf.at > Förderung).

Im Rahmen des Programms **„Schüler/innen an die Hochschulen“** haben interessierte Schüler/innen die Möglichkeit, als außerordentliche Hörer/innen an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Die absolvierten Lehrveranstaltungen werden nach der Reifeprüfung und nach Eintritt ins ordentliche Studium angerechnet. Schüler/innen, die an diesem Programm teilnehmen, erhalten eine frühzeitige Orientierungsmöglichkeit innerhalb des Studienangebotes der Hochschule und bekommen die Gelegenheit, ihr Wissen im ausgewählten Fachgebiet zu vertiefen. Sie lernen das Hochschulleben kennen und können bei manchen Studienrichtungen ihre Studienzeit verkürzen (Infos dazu unter www.oezbf.at > Förderung).

Während der Sommerferien finden in allen Bundesländern **Sommerakademien** statt. Regionale und nationale Fördervereine bieten auch während des Schuljahres **Workshops** an. Informationen findet man bei den jeweiligen Bundeslandkoordinationsstellen (www.oezbf.at > Kooperationen > Nationale Partner > Bundeslandkoordinationsstellen).

„Junior Alpbach“ diskutiert die neuesten Errungenschaften der Wissenschaft im Rahmen der Alpbacher Technologie-Gespräche (Tirol). Dieses Programm bietet Jugendlichen die Mög-

lichkeit, im Sommer in praxisbezogenen Arbeitskreisen **komplexe technische Modelle kennenlernen** und aktuelle Themenstellungen zu Einfluss und Bedeutung neuer Technologien zu behandeln (www.oezbf.at > Förderung).

Zahlreiche **Museen, Bildungsinstitutionen, Sportvereinen usw.** stellen ebenfalls Förderangebote und somit Zugang und Vertiefung im jeweiligen Fachgebiet zur Verfügung.

Literatur

www.oezbf.at > Förderung

www.oezbf.net/cms/index.php/allgemeines.html

Homepages der Bundeslandkoordinationsstellen für Begabungs- und Begabtenförderung (www.oezbf.at > Kooperationen > Nationale Partner)

www.oezbf.net/cms/index.php/bundeslandkoordinationsstellen.html

3.6 Endet Begabungsförderung im Jugendalter?

Begabungsförderung unterstützt die Menschen bei der Entfaltung und Entwicklung ihrer Potenziale. Auf dieser umfassenden Begabungsförderung baut wiederum die Exzellenzförderung auf. Sie führt Personen hin zur optimalen Entfaltung ihrer Potenziale, zur „Exzellenz ihres Tuns“ (Leistungsexzellenz).

Begabungs- und Exzellenzförderung sind **dynamisch**, sie beziehen sich auf Dimensionen der Person, die sich Zeit ihres Lebens entwickeln. Ist ein Etappenziel erreicht, erweitert sich automatisch das Handlungsrepertoire, neue Handlungen und Ziele werden möglich, die nun zu neuen Herausforderungen werden. Begabungs- und Exzellenzförderung ist daher eine in allen Lebensphasen aktuelle Aufgabe („deliberate practice“, siehe 1.1.2 „Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen?“).

In der Kindheit und im frühen Jugendalter kommt Eltern, Erzieherinnen/Erziehern und Pädagoginnen/Pädagogen bei der Entwicklung der Person – und auch bei der Begabungsförderung – eine entscheidende Rolle zu. Ihre Aufgabe geht über das Fördern einzelner Begabungen hinaus und erstreckt sich von Anfang an auf die Vermittlung grundlegender Voraussetzungen wie Initiative, Eigenverantwortung und Lernfähigkeit.

Mit dem Eintritt in das spätere Jugendalter verschiebt sich der Schwerpunkt der Verantwortung für die Begabungs- und Exzellenzförderung weitgehend in den Bereich der/des Einzelnen, d.h. der/des Betroffenen. Jetzt ist es die eigenverantwortliche Person, die selbstständig, aus eigener Initiative und mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion, ihre persönlichen Ziele weiterentwickelt und so nach Möglichkeit Leistungsexzellenz erlangt. Diese Verantwortung beinhaltet, dass sich die Person in intensive Lernphasen vertieft und nach einem geeigneten Umfeld sucht, nach Personen, die sie fördern oder angemessen begleiten, mit deren Unterstützung sie ihre Begabungen und Talente einsetzen kann.

Dies darf aber nicht dahingehend missverstanden werden, als hätte das Umfeld (also z.B. Eltern und Verwandte, Freunde und Angehörige von Bildungsinstitutionen) seine Rolle an Wichtigkeit eingebüßt. Mentorinnen und Mentoren, Expertinnen und Experten, aber auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie der Zugang zu Bildung, tragen zur Schaffung einer Kultur und einer Atmosphäre der Anerkennung von Begabungen bei. Deren Kennzeichen sind u.a. die größere Offenheit für informelle Formen des Lernens, die Schaffung flexibler Lernwege und die Gewährleistung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme.

Zur Erlangung wahrer Leistungsexzellenz sowie eines nachhaltigen Expertenstatus sind insbesondere das Engagement der Person und die „deliberate practice“ unumgänglich (siehe 1.1.2 „Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen?“).

Literatur

- Kessler, E.-M., Lindenberg, U. & Staudinger, U. M. (2009). Stichwort: Entwicklung im Erwachsenenalter. Konsequenzen für Lernen und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 361–381.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3–54.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

3.7

Welche rechtlichen Grundlagen der Begabungs- und Exzellenzförderung gibt es?

Die **erste gesetzliche Weichenstellung** für eine differenzierte Förderung von Begabungen erfolgte im **Schulorganisationsgesetz (SchOG) 1962**, wo es als zentrale Aufgabe der Schule definiert wurde, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend durch entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Seit damals wurden zahlreiche Gesetze, Verordnungen und Erlässe verabschiedet, die Lehrer/innen dazu ermutigen sollen, aktiv Begabungs- und Exzellenzförderung durchzuführen.

- Seit 1974 haben besonders begabte Schüler/innen die Möglichkeit zum **Überspringen von Schulstufen**. Seit der Novellierung 2006 gilt dies auch für das Überspringen an den Nahtstellen zwischen den Schularten (SchUG §26).
- 1988 wurden **Freigegegenstände und unverbindliche Übungen**³¹ explizit als

³¹ *Freigegegenstände*: Unterrichtsgegenstände für die man sich am Beginn des Unterrichtsjahres anmeldet. Sie werden benotet, was jedoch keinen Einfluss auf den erfolgreichen Abschluss einer Schulstufe hat. *Unverbindliche Übungen*: Unterrichtsgegenstände, für die man sich freiwillig anmeldet und die nicht benotet werden. Im Zeugnis wird keine Beurteilung abgegeben, sondern nur die Teilnahme vermerkt.

Maßnahmen zur Förderung von besonders begabten und interessierten Schülerinnen und Schülern gesetzlich verankert (SchOG §6).

- 1998 wurde der Paragraph **„Fernbleiben vom Unterricht aus wichtigen Gründen“** (SchOG § 45) neu interpretiert, wodurch es begabten Schülerinnen und Schülern möglich wurde, **Lehrveranstaltungen an Hochschulen während der Unterrichtszeit** zu besuchen.
- Der **Erlass „Besser Fördern“**, definiert die individuelle Förderung aller Schüler/innen als eine Grundvoraussetzung der Begabungs- und Exzellenzförderung und fordert von der Schule die Festlegung des Prinzips der **Differenzierung und Individualisierung** und eines standortbezogenen Förderkonzepts zur Förderung begabter Schüler/innen in einem pädagogischen Gesamtkonzept (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2005).
- Im September 2006 wurden die gesetzlichen **Bestimmungen zur vorzeitigen Einschulung** den Bedürfnissen besonders begabter Kinder angenähert, d.h. Kinder mit großem Entwicklungsvorsprung können bereits eingeschult werden, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden (Schulpflichtgesetz §7).
- Der **Erlass „Initiative 25+: Individualisierung des Unterrichts“** im Jahr 2007 verdeutlichte noch einmal die **Bedeutung der Individualisierung** und stellte Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen jeder Schülerin/jedes Schülers in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2007).
- Im Jahr 2009 stellt der Grundsatzlerlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“ in einer Neuauflage die **Kreativitätsförderung** als unmittelbares Anliegen der Begabungsförderung und Potenzialentwicklung ins Zentrum des Unterrichts (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009a).
- Explizit der Begabtenförderung gewidmet ist der **„Grundsatzlerlass zur Begabtenförderung“** (2009). Demnach hat die Schule die Aufgabe, Potenziale zu fördern und dabei die Grundprinzipien der Begabtenförderung (wie z.B. Stärken- und Interessensorientierung, vorurteilsfreier Umgang mit Begabung, Vielfalt in den Fördermaßnahmen und Einbindung der Begabtenförderung in die gesamte Schulkultur) anzuwenden. Die praktische Umsetzung der Begabtenförderung im Unterricht umfasst die Identifikation von begabungsrelevanten Merkmalen, konkrete Fördermaßnahmen und Maßnahmen einer motivationsfördernden Leistungsrückmeldung. Dabei sind die Eltern in die Förderinterventionen nach Möglichkeit einzubinden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009b).

Im Bereich der **Elementarpädagogik** nennt der seit Herbst 2009 vorliegende einheitliche „Bundesländerübergreifende **BildungsRahmenPlan** für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler Institut, 2009) den Begabungsbegriff an mehreren Stellen und verweist auch im Rahmen der Ausführungen zur Differenzierung, zu frühkindlichem Lernen und zur inklusiven Bildung auf die zentrale Bedeutung der Begabungsförderung.

In Österreich ermöglichen bereits einige gesetzliche Regelungen Begabungs- und Exzellenzförderung. Diese positive Entwicklung sollte jedoch durch **weitere gesetzliche Verbesserungen** (z.B. bezüglich Schnupperspringen, siehe 3.3.2 „Förderung auf Klassenebene“) gesichert werden.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005). Erlass Besser Fördern: Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern. Rundschreiben Nr. 11/2005 (28. Juni 2005).*
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). Erlass „Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts“. Rundschreiben Nr. 9/2007 (19. Juni 2007).*
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009a). Grundsatzlerlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“. Rundschreiben Nr. 15/2009 (14. August 2009).*
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009b). Grundsatzlerlass zur Begabtenförderung. Rundschreiben Nr. 16/2009 (24. August 2009).*
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.*





4 BRAUCHEN BESONDERS BEGABTE KINDER EINE BESONDERE ERZIEHUNG?

Begabte Kinder brauchen, genauso wie alle anderen Kinder, eine liebevolle und **ganzheitliche Erziehung**, die neben der Förderung ihrer Begabungen (intellektuelle, soziale, musikalische, künstlerische, motorische und praktische Fähigkeiten usw.) auch die Entwicklung emotionaler, motivationaler und anderer Kompetenzen im Blick hat.

Für jedes Kind ist es wichtig, dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte seine **Bedürfnisse wahrnehmen und darauf eingehen**: Welche Interessen und Vorlieben hat das Kind? Wie viel Anregung braucht es? Wie viel Zeit beschäftigt es sich selbstständig? Wie ist sein Tagesrhythmus? Wo braucht es Unterstützung? Wo das Vertrauen der Eltern in seine Fähigkeiten?

Prinzip jeglicher Förderung kann der Leitspruch „**Fördern auf Verdacht**“ sein. Dies drückt zum einen aus, dass sich erst durch Förderung Begabungen entwickeln können. Zum anderen wird betont, dass eine Förderung zuhause oder im Unterricht oft keiner psychologischen Diagnostik (z.B. IQ-Testung) bedarf, sondern auf wohlwollender und differenzierter Beobachtung beruht. Haben Eltern oder Lehrpersonen den Eindruck, das Kind sei „clever“, „gescheit“ oder „begabt“, können Förderangebote jederzeit gesetzt werden. Eine Diagnostik wird überflüssig.

Die Entwicklung begabter Kinder und Jugendlicher kann manchmal atypisch verlaufen. Ein Vergleich mit Gleichaltrigen ist daher nicht zielführend. Bei begabten Kindern können in gewissen Phasen ihrer Entwicklung **Asynchronien** auftreten, d.h. die Entwicklung von intellektuellen, motorischen, musikalischen, künstlerischen, praktischen, sozialen, motivationalen und emotionalen Fähigkeiten vollzieht sich in unterschiedlicher Geschwindigkeit (siehe auch 3.2 „**Was kann bei asynchroner Entwicklung getan werden?**“). Es ist daher wichtig, die **Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand** bedingungslos **anzunehmen**. Eltern und Lehrpersonen sollten Abwertungen unbedingt vermeiden. Vorwürfe, wie „Red nicht so gescheit, du kannst ja noch nicht einmal deine Schubhänder binden/sauber schreiben/dein Zimmer aufräumen!“ oder „Was, du willst (hoch) begabt sein?“, stellen ein begabtes Kind in seiner Identität in Frage.

Die **Persönlichkeitsentwicklung** des Kindes ist für die Begabungsentwicklung von zentraler Bedeutung. Hier haben Eltern großen Einfluss und Vorbildcharakter. Sie können die Entwicklung eines po-

sitiven Selbstkonzepts³², von Selbstvertrauen, Durchhaltevermögen, Freude an der eigenen Leistung und die Aneignung von angemessenen Problemlösungsstrategien wesentlich unterstützen.

Literatur

Perleth, C. & Schatz, T. (2004). *Aus der Forschung: Zur Begabungsentwicklung und -förderung im Vorschulalter*. In H. Wagner (Hrsg.), *Frühzeitig fördern: Hochbegabte im Kindergarten und in der Grundschule. Tagungsbericht* (S. 17–39). Bad Honnef: K. H. Bock.

Peterson, J. S. (2003). *An Argument for Proactive Attention to Affective Concerns of Gifted Adolescents*. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14 (2), 62–70.

Rost, D. (2007). »Der liebe Herrgott ist gerecht«. *Auch Hochbegabte sind nur Menschen. Ein Gespräch mit Detlef H. Rost, der mit vielen Mythen aufräumt*. *DIE ZEIT*, 31.05.2007, Nr. 23.

4.1

Wie können Eltern die Begabungen ihres Kindes fördern?

Grundsätzlich soll sich Förderung **an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes orientieren**. Das Kind sollte Art, Länge und Intensität der Förderung selbst bestimmen dürfen, denn Freiräume für ungestörtes Spielen und Erforschen fördern Konzentration und Eigeninitiative.

Dennoch bleibt den Erziehenden die Verantwortung, das Kind auch darin zu unterstützen, sich in weniger vertraute Bereiche zu wagen, denn ein Angebot an vielfältigen Eindrücken und Anreizen fördert die Gehirnentwicklung. Eine ganzheitliche Förderung schließt so weit wie möglich mathematisch-logische, sprachliche, soziale, musische und motorische Fähigkeiten aber auch emotionale und motivationale Kompetenzen ein. Eine einseitige (kognitive) Förderung kann unter Umständen sogar zu Störungen im Lern- und Sozialverhalten führen.

Für alle nachfolgend angeführten Maßnahmen gilt **der zentrale Grundsatz** der Begabungs- und Exzellenzförderung: „**Fördern, nicht überfordern!**“, denn „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“ (Sprichwort aus Sambia). Überforderung kann in diesem Zusammenhang nicht nur das Kind, sondern auch Eltern und Geschwister betreffen. Das bedeutet, dass Förderangebote in ein sinnvolles Gesamtkonzept eingebettet sein sollen, die die Bedürfnisse, aber auch Möglichkeiten und Grenzen *aller* betroffenen Personen berücksichtigt.

- Kinder brauchen **vielseitige Angebote**, um ihre Interessen erkennen zu können. Wandern, Basteln, die Natur beobachten, Pflanzen und Tiere erforschen, Instrumente ausprobieren, ins Museum gehen, ein Theater besuchen, verschiedene Sportarten kennenlernen usw. bieten Kindern die Möglichkeit, ihre **Interessen auszuloten**.

³² Wie man sich als Person wahrnimmt, d.h. was man glaubt, dass man kann und weiß.

- Das **Erlernen eines Musikinstruments** kann für Kinder ebenfalls einen wichtigen Anreiz für die geistige Entwicklung darstellen. Voraussetzung für einen Zugewinn ist allerdings das aktive Musizieren über einen längeren Zeitraum.
- Von zentraler Bedeutung sind **Primärerfahrungen**. Es ist für ein Kind wichtig, etwas über den Wald zu erfahren, indem es in den Wald geht und nicht nur, indem es ein Buch darüber liest. Kinder lernen am besten aus unmittelbaren und direkten Erfahrungen, bei denen sie mit allen Sinnen selbst etwas erleben, herstellen und ausprobieren können. Allerdings sollten sich Eltern auch hier von den Bedürfnissen des Kindes leiten lassen.
- Eltern sollten ihr Kind darin unterstützen, **selbstständig Antworten** auf Fragen zu **finden**: über unmittelbare Erfahrungen, über Bücher, Zeitungen, CDs, spezielle Fernsehsendungen, Computerprogramme, das Internet oder Museumsbesuche.³³ So lernen Kinder, sich selbst Zugang zu Informationen zu verschaffen. Wichtig ist dabei nicht nur der Wissenserwerb, fast noch wichtiger sind das Erlernen von **Methoden des eigenen Forschens** und die **Freude an der intellektuellen Herausforderung**.
- Eltern können ihr Kind am besten bei der Lösung eines Problems unterstützen, indem sie ihm nicht direkte Lösungsanweisungen geben. Statt „Dieses Puzzle-Teil gehört hier hin“ können sie auf **Beziehungen zwischen Problem und Lösung** hinweisen (z.B. „Hier fehlt ein Puzzle-Teil, das mindestens zwei Ausbuchtungen hat“, Perleth & Schatz, 2004, S. 28).

Im Vorschulalter ist v.a. auf die **sprachliche und sozial-emotionale Erziehung** zu achten.

Sprachliche Erziehung kann z.B. über Bücher oder Fremdsprachenlernen geschehen:

- **Bücher** erschließen den Kindern neue und abenteuerliche Welten. Für viele begabte Kinder ist Lesen (bzw. Vorlesen) eine besonders wichtige Beschäftigung. Eltern sollten ihr Kind früh in die Benutzung von Bibliotheken einführen. Weiters sollten sie mit dem Kind über Bücher und Geschichten, die gemeinsam gelesen (bzw. vorgelesen) wurden, sowie über seine Erfahrungen sprechen.
- Das **frühe Erlernen von Fremdsprachen** hat positive Auswirkungen auf die Gehirnentwicklung. Die Zweitsprache aktiviert und vernetzt dasselbe Hirnareal wie die Erstsprache. Dieses Areal (Broca-Areal) ist auch beim späteren Erlernen weiterer Fremdsprachen beteiligt. Frühes Sprachenlernen schafft also zusätzlich zur entsprechenden Sprachkompetenz Lernstrategien für das Erlernen weiterer Sprachen. Wird eine Zweitsprache erst später erlernt, werden andere Areale im Gehirn aktiv, was einen höheren Aufwand erfordert.
- Bei **bilingualer Erziehung** von Kleinkindern sollte beachtet werden, dass Kinder auch

³³ Diesbezügliche Empfehlungen für Eltern finden Sie in der Literatur am Ende dieses Artikels. Siehe auch 5 „Wo erhalte ich weitere Informationen?“.

Fehler mitlernen. Zweisprachige Erziehung sollte daher nur von Personen mit muttersprachlicher Kompetenz durchgeführt werden. Beim **Erlernen mehrerer Fremdsprachen** ist es günstig, den Beginn der zweiten Fremdsprache erst dann zu setzen, wenn die Strukturen der ersten Fremdsprache einigermaßen vertraut sind (etwa nach 2–3 Jahren).

Sozial-emotionale Erziehung beinhaltet u.a. folgende wichtige Aspekte:

- **Wertschätzende Kommunikation** wie aktives Zuhören oder Ich-Botschaften³⁴ fördern den Beziehungsaufbau zum Kind und stärken gleichzeitig dessen Selbstbewusstsein.
- Eltern sollten **Erklärungen für ihre Entscheidungen** abgeben. Dadurch signalisieren sie Wertschätzung und Gleichwertigkeit. Studien zeigen, dass begabte Kinder bereits im Vorschulalter ein höheres Bedürfnis haben, bei Entscheidungen angehört zu werden.
- Der Fokus sollte sich weg von der Problemanalyse hin zur **Lösungsorientierung** entwickeln. Dadurch können die Ressourcen und Kompetenzen des Kindes aktiviert werden.
- Durch den richtigen **Umgang mit Motivationslosigkeit und Stress** können Konflikte in Familien besser bewältigt werden.

Erfahrungen aus der Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München (www.psy.lmu.de/begabung) zeigen, dass die Berücksichtigung der oben genannten Aspekte einen erheblichen Einfluss auf die positive Entwicklung von begabten Kindern *und* des Familienlebens hat.

Eltern haben die Möglichkeit, über das Training KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit Klugen Kindern) in diesen Aspekten geschult zu werden. Informationen zu Terminen, Trainerinnen/Trainern und Konzept finden Sie unter www.elterntraining-klikk.de.

Abschließende **Fördertipps**

- Schaffen Sie Anreize.
- Nehmen Sie Anteil an den Interessen Ihres Kindes.
- Sprechen Sie viel mit Ihrem Kind.
- Entwickeln Sie Sensibilität und Freude für die Besonderheiten Ihres Kindes. Vermeiden Sie jedoch eine Überbetonung seiner (intellektuellen) Fähigkeiten.

³⁴ Äußerungen, die die eigene Meinung und die eigenen Gefühle wiedergeben.

- Begabungsförderung ist Persönlichkeitsentwicklung. Eine liebe- und vertrauensvolle Beziehung, Sicherheit und Geborgenheit sind der beste Nährboden für die Entwicklung Ihres Kindes.
- Ein Gleichgewicht von Freiheit und Lenkung in der Erziehung ist eine wichtige Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung.
- Setzen Sie Ihrem Kind, wenn notwendig, klare Grenzen. Geben Sie aber immer Erklärungen für Ihre Entscheidungen ab.
- Nehmen Sie Ihr Kind so wahr, wie es ist, und nicht so, wie Sie es haben möchten.
- Vergleichen Sie Ihr Kind nicht mit anderen Kindern, sondern nur mit dem Kind selbst.
- Machen Sie sich nicht zum Sklaven der Begabungsförderung Ihres Kindes.



Literatur

- Altenmüller, E., Gruhn, W., Parlitz, D. & Liebert, G. (2000). *The Impact of Music Education on Brain Networks: Evidence from EEG-studies. International Journal of Music Education*, 35 (1), 47–53.
- Arnold, D. & Preckel, F. (2008). *Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit Klugen Kindern. Eigenverlag.*
- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). *Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz.*
- Hany, E. (2000). *Zitate aus dem unveröffentlichten Skript. In H. Ulbricht (2002), Lern- und Verhaltensprobleme hochbegabter Kinder als Stolpersteine für die Schullaufbahn. München: Staatliche Schulberatung.*
- Perleth, C. & Schatz, T. (2004). *Aus der Forschung: Zur Begabungsentwicklung und -förderung im Vorschulalter. In H. Wagner (Hrsg.), Frühzeitig fördern: Hochbegabte im Kindergarten und in der Grundschule. Tagungsbericht (S. 17–39). Bad Honnef: K. H. Bock*
- Stadelmann, W. (2003). *Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse. Vortrag am OECD-Regionalseminar für deutschsprachige Länder vom 29. September bis 2. Oktober 2003 in Wien. Abgerufen von www.talentsstudio.ch/PDF/05-Stadelmann_FruheFoerderung.pdf [21.09.2009].*
- Velay, J. & Longcamp, M. (2007). *Besser von Hand. Gehirn & Geist* 3, 14–18.
www.talente-ooe.at

4.2 Ist Begabung vererbbar?

Das Wort ‚Begabung‘ kommt von ‚Gabe‘ oder ‚geben‘ und lässt daher fälschlicherweise vermuten, dass Begabung quasi von ‚oben‘ herab in den Schoß gelegt wird. Begabung ist nur zum Teil genetisch vererbbar. Sie ist v.a. im Kindes- und Jugendalter stark von Einflüssen der Umwelt geprägt (z.B. Erziehungsverhalten der Eltern, Schulbesuch usw.). Beispielhaft für den maßgeblichen Einfluss von Umwelt seien hier Leistungsmotivation oder kontinuierlich gesteigerte Lernprozesse genannt, die zentral für die Entwicklung von späterer Leistungsexzellenz sind.

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Entwicklung der Intelligenz (nur dazu gibt es Forschung, nicht jedoch zu Begabungsentwicklung selbst³⁵ zu 70–80 Prozent von der Umwelt beeinflusst ist (Plomin & Spinath, 2004). Das ergaben auch Adoptionsstudien: So sind sich die IQ-Werte von adoptierten und leiblichen Kindern, die gemeinsam in einer Familie aufwachsen, ähnlicher als jene von getrennt aufwachsenden leiblichen Geschwistern. Weiters fand man heraus: Je jünger ein Kind bei der Adoption war, desto höher war sein IQ später (Resch, 2012).

Die **wichtigsten Einflüsse auf die Begabungsentwicklung** von Kindern sind:

- Erziehungsverhalten der Eltern: Ein autoritativer Erziehungsstil³⁶ wirkt sich positiv aus.
- Sozioökonomischer Status³⁷ der Eltern: Je höher, desto positiver.
- Dauer des Schulbesuchs und Qualität des Unterrichts: z.B. je länger die Pflichtschuldauer und je besser der Unterricht, desto positiver.
- Ernährung und medizinische Versorgung: Die bessere Ernährungslage nach dem 2. Weltkrieg führte zu einem erheblichen Anstieg der IQ-Werte (Husen & Tuijnman, 1991).

Literatur

Husen, T. & Tuijnman, A. (1991). *The Contribution of Formal Schooling to the Increase in Intellectual Capital. Educational Researcher* 20 (7), 17-25.

Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent – Warum Begabung gefördert werden muss.* München: Dt. Verlags-Anstalt.

Plomin, R. & Spinath, F. M. (2004). *Intelligence: Genetics, Genes, and Genomics. Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 112-129.

Resch, C. (2012). *Die Genom-Umwelt-Debatte. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 32, 10-16.

³⁵ Forschungen zu Begabung sind aufgrund der multidimensionalen Definition von Begabung (siehe 1.1.1 „Wie lässt sich Begabung entwickeln?“) sehr schwierig durchzuführen. Aus diesem Grund reduziert sich psychologische Forschung in diesem Bereich oft nur auf Intelligenz, die im Vergleich sehr einfach mittels eines IQ-Tests ermittelt werden kann. Leider führt dies aber in der Folge dazu, dass Begabung und Intelligenz häufig als synonym angesehen werden.

³⁶ Ein autoritativer Erziehungsstil zeichnet sich durch eine offene Kommunikation zwischen Eltern und Kind aus. Eltern unterstützen die Selbstständigkeit ihres Kindes. Gleichzeitig erwarten sie, dass sich das Kind (altersentsprechend) reif verhält und sorgen konsequent für die Einhaltung dieser Anforderungen. Verhaltensregeln werden dem Kind erklärt und begründet.

³⁷ Beinhaltet u.a. Bildung, finanzielle und berufliche Situation, Besitz von Kulturgütern (z.B. Besitz von Büchern), Wohnort usw.

4.3 Welche Rolle spielt Lernen für Begabungsentwicklung und spätere Leistungsexzellenz?

Lernen ist neben günstigen Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Motivation und einer förderlichen Umwelt **der zentrale Faktor** bei der Begabungsentwicklung hin zu Leistungsexzellenz.

Auch wenn in den ersten Schuljahren vieles noch „wie von allein“ geht, kommen selbst die begabtesten Lernenden im Lauf ihrer Bildungskarriere einmal an einen Punkt, an dem sie lernen müssen, damit sie sich fachlich weiterentwickeln können. Wenn sie dann nicht über **geeignete Lern- und Arbeitsstrategien** verfügen, wird die angestrebte Weiterentwicklung schwierig. Deshalb soll schon in der Volksschule begonnen werden, mit den Schülerinnen und Schülern an deren Strategiewissen zu arbeiten. Begabte Lernende verfügen häufig über ein hohes Ausmaß an **metakognitiven Kompetenzen**, d.h. an der Fähigkeit, über sich selbst und ihr Lernen nachzudenken und daraus entsprechende Konsequenzen zu ziehen. Es kann lustvoll für sie sein, neue Arbeits- und Lernstrategien kennenzulernen und auszuprobieren.

Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, **Verantwortung für ihr eigenes Lernen** zu übernehmen. Hierfür eignet sich besonders das **Modell des selbstregulierten Lernens** (Ziegler, Stöger & Grassinger, 2009): Lernende werden darin bestärkt, eigenständig und zielorientiert ihr fachliches Wissen in einem bestimmten Bereich zu erweitern und gleichzeitig ihre Lernstrategien zu verbessern. Selbstreguliertes Lernen geschieht in mehreren Schritten: Zuerst schätzen die Lernenden den eigenen Lernstand ein, setzen sich erreichbare Lernziele und wählen eine geeignete Lernstrategie. Dann wenden sie die Strategie an und überprüfen, ob sie funktioniert. Falls nicht, probieren sie eine neue Strategie und hinterfragen diese wieder kritisch. In einem letzten Schritt bewerten die Lernenden das Lernergebnis. Sie fragen danach, ob das Lernziel mit Hilfe der angewendeten Strategie erreicht wurde.

Gelungene Lernprozesse sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende außergewöhnliche Leistungen erreichen können. Dazu ist es nötig, dass sie ihren Lernstand realistisch einschätzen können, ihre Stärken und Schwächen beim Lernen kennen, sich erreichbare Ziele setzen und über ein reichhaltiges Repertoire an Lernstrategien verfügen. Die **Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen** ist es, die **Lernprozesse** der Schüler/innen zu **begleiten** und die Lernenden beim Aufbau der genannten Kompetenzen zu unterstützen.

Literatur

- Hofmann, F. (2000). *Aufbau von Lernkompetenz fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weinert, F. E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag am 13. Oktober 2000 beim 2. Internationalen ÖZBF-Kongress in Salzburg.
- Ziegler, A., Grassinger, R. & Harder, B. (2008). *Begabungs-, Expertise- und Innovationsforschung. Viel verspre-*

chende Felder der Begabungsforschung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 20, 34-39.

Ziegler, A., Stöger, H. & Grassinger, R. (2009). Diagnostik selbstregulierten Lernens mit dem FSL-7. Abzurufen von www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation09.pdf [17.12.2013].

4.4

Wie entfalten sich Begabungen in Familien mit mehreren Kindern?

Zeigt ein Kind in einer Mehrkindfamilie Begabung, dann bestehen hohe Chancen, dass auch seine Geschwister Begabungspotenzial aufweisen. Das Geschlecht der Kinder spielt dabei keine Rolle: Statistisch gesehen treten Begabungen bei Burschen und Mädchen mit der gleichen Wahrscheinlichkeit auf.

Ob in Familien, in denen ein oder mehrere Kinder Begabung zeigen, Konflikte zwischen den Geschwistern auftreten, ist unabhängig von der Begabung. Nicht die Begabung eines Kindes (oder mehrerer Kinder) führen zu Schwierigkeiten in der **Geschwisterbeziehung**, sondern die Art und Weise, wie Eltern bzw. Erziehende damit umgehen. Wenn Eltern z.B. Unterschiede zwischen ihren Kindern übermäßig betonen, dann ergeben sich leicht Probleme für sie (und in der Folge auch für die **Eltern-Kind-Beziehung**). Für die Kinder ist es in diesem Zusammenhang v.a. wichtig, dass sie sich als Personen wertgeschätzt fühlen.

Die jüngeren Kinder profitieren am meisten von ihren Geschwistern – besonders im Bereich der sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz, Hör- und Leseverstehen usw.). Dieser Effekt ist am deutlichsten, wenn der Altersunterschied etwa 3 bis 4 Jahre beträgt. Jüngere Geschwister suchen sich für gewöhnlich Tätigkeitsfelder oder Interessengebiete, die nicht durch ihre älteren Geschwister in Anspruch genommen („besetzt“) wurden. Wenn z.B. die Schwester in Mathematik herausragend ist, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der jüngere Bruder Abstand nimmt, sich besonders der Mathematik zuzuwenden, auch wenn er auf diesem Gebiet ebenfalls herausragende Potenziale aufweisen würde. Er wird sich stattdessen mit einem anderen Interessengebiet beschäftigen, das ihm erlaubt, an seinem eigenen Platz hervorzustechen. Vielleicht weniger, als es in der Mathematik möglich gewesen wäre, aber doch mit der in den Augen des Kindes positiven Folge, nicht mit seiner älteren Schwester verglichen zu werden.

Literatur

Arnold, D. & Preckel, F. (2011). *Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern*. Weinheim: Beltz.

Kasten, H. (2003). *Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute*. München: Ernst Reinhardt.

4.5 Kann ein besonders begabtes Kind auch schlecht in der Schule sein?

Eine besondere Begabung geht nicht notwendigerweise mit ausgezeichneten Schulnoten einher. Die Begabung eines Kindes kann aus unterschiedlichen Gründen nicht zu jenen Leistungen führen, die aufgrund seines Potenzials eigentlich zu erwarten wären. Schüler/innen, bei denen über eine längere Zeit ein bedeutsamer Unterschied zwischen ihrer vermuteten Begabung und ihrer tatsächlich erbrachten Leistung sichtbar ist, werden als **Underachiever** („Minderleister“, Englisch *to achieve*, etwas zustande bringen, ein Ziel erreichen) bezeichnet.



Die **Ursachen** für **Underachievement** sind vielfältig und sehr individuell. Sie können in der Schule, der Familie und/oder der Person selbst begründet sein und sich bei durchschnittlich wie besonders begabten Kindern gleichermaßen u.a. durch folgende **Merkmale** zeigen:

- Desinteresse an schulischen Lernbereichen bzw. an der Art, wie das Wissen vermittelt wird
- Lernschwierigkeiten oder Teilleistungsschwächen
- mangelnde Motivation, mangelnde Lerntechniken, mangelnde Planung, mangelndes Zeitmanagement
- Unfähigkeit, den Umsetzungsprozess von Begabung in Leistung selbst zu steuern
- Konzentrationsschwächen, Tagträume
- Langeweile (geistiges Abschalten wegen Unterforderung)
- erhöhte Tendenz zur Anstrengungsvermeidung, Angst vor Misserfolg
- Probleme im Umgang mit anderen Personen (ausgedrückt durch Zurückgezogenheit, geringes soziales Selbstvertrauen usw.)
- widersprüchliche Wertvorstellungen in Familie und Umfeld
- zu viele außerschulische Aktivitäten
- widersprüchliche bzw. zu hohe Erwartungen hinsichtlich des eigenen Rollenbildes (z.B. Perfektionismus)
- Autoritätsfeindlichkeit (das Kind liest z.B. viel, verliert jedoch das Interesse daran, wenn das Lesen von einer Autoritätsperson, wie etwa der Lehrperson, angefordert wird).

Für Pädagoginnen/Pädagogen ist es eine besondere Herausforderung, **Underachievement**, d.h. Begabungen trotz schwacher schulischer Leistungen, zu erkennen und entsprechende pädagogische Maßnahmen zu setzen. In jedem Fall ist es wichtig, bei den **Stärken der Schülerin/des Schülers** (Begabungen und Talente, Interessen, Spezialwissen) anzusetzen und dabei das gesamte Entwicklungsbild des Kindes zu berücksichtigen. Somit existieren keine „Interventionsrezepte“, mit denen man Underachievern begegnen könnte. Hilfreich und zielführend ist das einfühlsame Begleiten im schulischen und häuslichen Alltag.

Literatur

- Hagelgans, H. (2014). *Wegle) aus dem Underachievement. Underachieverförderung konkret im ganzheitlichen Kontext von Schule – Einblicke in eine wissenschaftliche Begleitstudie. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 36/37, 60-67.*
- Moon, S. M. & Rice, S. M. (2004). *Social/Emotional Issues, Underachievement and Counseling of Gifted and Talented Students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*
- Oswald, F. & Weigluny, W. M. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: ÖZBF.*

4.6

Sind begabte Kinder oft perfektionistisch?

Begabung hat, wie empirische Untersuchungen belegen, nicht automatisch zur Folge, dass ein Mensch perfektionistisch (bzw. perfektionistischer als andere Personen) ist.

Perfektionismus hat **zwei Bedeutungen**. Einerseits wird darunter ein ungesundes Streben nach unrealistischen Zielen verstanden, verbunden z.B. mit einer unangemessenen Besorgnis über gemachte Fehler, mit lähmenden Zweifeln in Bezug auf das Setzen von Handlungen. Andererseits wird er als eine besondere Zielstrebigkeit aufgefasst, die etwa im Spitzensport, in Kunst und Kultur eine hohe Wertschätzung in unserer Gesellschaft genießt.

Wird letztere Form des Perfektionismus in Zusammenhang mit Fähigkeiten wie Selbststeuerung, Arbeitsdisziplin oder Leistungswille gesehen, dann ist dies für die Entfaltung von Begabungen nützlich. Es kann z.B. dazu führen, dass ein junger Mensch mit der Zeit herausragende sportliche, wissenschaftliche, künstlerische oder kulturelle **Leistungen** vollbringt.

Perfektionismus als ungesundes Streben nach unrealistischen Zielen (als „Fehlanpassung“) macht es offenkundig auch bei begabten Kindern notwendig, die Ursachen zu erkennen, die zu dieser Art von **Stress** führen. Ob Eltern und Erziehende zur besseren Betreuung eines perfektionistischen Kindes auf die Unterstützung durch Psychologinnen und Psychologen zurückgreifen sollten, hängt vom Grad des Perfektionismus ab, ob er Grund für das Auftreten weiterer gravierender Probleme wie Rückzug aus dem gesellschaftlichen Umfeld, Panikattacken, Essstörungen oder Depressionen ist bzw. sein könnte.

Perfektionistischen Kindern und Jugendlichen hilft es, die positiven Seiten dieser Eigenschaft zu erkennen und so ihren Perfektionismus als eine Chance für ihr Leben aufzufassen.

Sie sind durchaus in der Lage, effektiver mit den negativen Seiten dieser Eigenschaft umzugehen, wenn sie das Positive des bereits in ihrer Kindheit bzw. Jugend stark ausgeprägten Drangs zur Vervollkommnung erfassen. Das bedeutet, dass sie jene Verhaltensweisen und Haltungen

ablegen, die sie im Alltag beeinträchtigen, und jene stärken, die für ihre ganzheitliche **Persönlichkeitsentwicklung** förderlich sind.

Literatur

Arnold, D. & Preckel, F. (2011). Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz.

Rosner, W. (2011). FAQs about Perfectionism. Abrufbar von www.oezbf.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF (www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/Rosner%20faqs%20about%20perfectionism.pdf [10.09.2014])

Stamm, M. (2008). Perfektionismus und Hochbegabung. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 18, 36–40.





5 WO ERHALTE ICH WEITERE INFORMATIONEN?

Erste Anlaufstellen für Informationen zu konkreten Förderangeboten und gegebenenfalls Diagnostik sind die **Bundeslandkoordinationsstellen für Begabungs- und Begabtenförderung** in Ihrem Bundesland (www.oezbf.at > Kooperationen > Nationale Partner > Bundeslandkoordinationsstellen).

Weitere, vielfältige Informationen bietet die Website des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (www.oezbf.at). Hier finden Sie neben einer Übersicht über Fördermöglichkeiten (> Förderung) auch Rezensionen über Ratgeber für Eltern und Erziehende (> Publikationen > aus.gelesen! Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF). Alle rezensierten Exemplare und zahlreiche weitere Ratgeber und Bücher zu Begabungs- und Exzellenzförderung sind kostenlos über die Bibliothek des ÖZBF entlehnbar.

Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen geben **Elterngruppen**, in denen Themen wie Problemlösungsstrategien in der Familie oder Eltern-Kind-Kommunikation diskutiert werden. Kontakte und Informationen zu Elternvereinen und Elternnetzwerken erhalten Sie bei der jeweiligen Bundeslandkoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung.

Für Eltern bieten die Trainer/innen des **KLIKK®-Elterntrainings** (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit Klugen Kindern – www.elterntraining-klikk.de) regelmäßig Wochenendseminare an.

Stichwortverzeichnis

Das Verzeichnis enthält wichtige Begriffe, die in dieser Publikation verwendet werden. Fett gedruckte Seitenzahlen verweisen auf Definitionen bzw. ausführlichere Behandlung. Wo es sinnvoll erschien, sind zusammengesetzte Begriffe nach dem Hauptwort sortiert (z.B.: Leistung, schulische).

A

- AD(H)S 32, **35–37**
- Akzeleration 47, 48, **55–58**
- Anstrengungsbereitschaft 23, 34
- Anstrengungsvermeidung 79
- Asynchronie **45–46**, 71
- Atelierbetrieb 50
- Aufmerksamkeitsstörung *Siehe AD(H)S*
- außerschulische Förderung **64–65**

B

- Begabtenklasse 32, **58–60**
- Begabtenschule *Siehe Begabtenklasse*
- Begabung
 - Begabungsdiagnose **32–33**, 34
 - Begabungsdiagnostik 27, 29–30, **34–35**
 - Begabungsentfaltung 12 *Siehe auch Begabungsentwicklung*
 - Begabungsentwicklung 12, 27, 40, **76, 77**
 - Begabungsfaktoren 11, **13**, 15
 - Begabungsförderer 13
 - Begabungsförderung 14, **43–59**, **72–74**
 - Begabungsforschung **13–14**
 - Begabungsprofil 34, 62
 - Begabungstest 27
 - Begabung, Vererbbarkeit von **75–76**
- Big-Fish-Little-Pond-Effekt 59

C

Checkliste **26**

Contracting **53** *Siehe auch Lernvertrag*

D

deliberate practice **14**, **65**

Diversität **37–39**

double/dual exceptionality **36**

Drehtürmodell **49**, **55**

Dyskalkulie **36** *Siehe auch Teilleistungsschwächen*

E

Einschulung, vorzeitige **55–56**

Enrichment **47**, **59**

Expertiseforschung **13–14**

Exzellenzförderung **14**, **48**, **65**

F

flexible Gruppierung **50**

Förderung *Siehe Begabungsförderung; Exzellenzförderung*

 Förderdiagnostik **63**

 Fördermaßnahmen, separative **62**

 Förderplan **46**

 Förderung, außerschulische **64–65**

 Förderung in der Familie **72–74**

Forschendes Lernen **44**, **52**, **60**

G

Gehirnentwicklung **72**, **73**

Geschlecht **39–41**, **78**

 Geschlechtsrollenstereotype **40**

Geschwisterbeziehung **78**

H

- hochbegabt. *Siehe hochintelligent*
- Hochbegabung **33–34**. *Siehe auch hochintelligent*
- hochintelligent **18**, **35**, **40**
- Hyperaktivität. *Siehe AD(H)S*

I

- Intelligenz
 - Intelligenzalter **16**
 - Intelligenzdiagnostik **28**
 - Intelligenzentwicklung **28**
 - Intelligenzfaktoren **15**
 - Intelligenz, fluide/flüssige **15**
 - Intelligenz, kristalline/kristallisierte **15**
 - Intelligenz, Modelle und Theorien der **15–16**
 - Intelligenzquotient (IQ) **16–18**
 - Intelligenz, Stabilität der. *Siehe Intelligenzentwicklung*
 - Intelligenztests **15**, **29–32**
 - Intelligenzwert. *Siehe Intelligenzquotient (IQ)*

K

- Konzentration **12**
- Kreativität
 - kreatives Denken **22**
 - Kreativität, Messung von **20–21**
 - Kreativitätsförderung **21–22**, **67**
 - Kreativitätsmerkmale **21**
 - Kreativitätstechniken **22**

L

- Legasthenie **36**. *Siehe auch Teilleistungsschwächen*
- Leistung
 - Leistung, außergewöhnliche. *Siehe Leistungsexzellenz*
 - Leistungsbeurteilung **63**
 - Leistung, schulische **55**, **59**, **79–80**
 - Leistungsrückmeldung **53**, **62–63**, **67**

Leistungsexzellenz **11, 13–14, 66, 77**

Lernen; erlernen

Lernen, selbstreguliertes **43, 53, 77**

Lerninsel **48**

Lernstrategien **73, 77**

Lernumwelt **27**

Lernvertrag **53, 55**

M

mBET **26, 55**

metakognitive Kompetenzen **77**

Metakompetenzen **59**

Migrationshintergrund **38**

Motivation **13**

Motivation, mangelnde **32, 79**

Multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) **26, 55**

Münchener Hochbegabungsmodell **11**

O

offene Aufgaben **52**

P

Perfektionismus **80**

Persönlichkeitsentwicklung **62, 71, 75**

Persönlichkeitsfaktoren **12**

Portfolio **44, 53**

Potenzial

Leistungspotenzial **13**

Potenzialentfaltung; -entwicklung **37–39, 67, 79**

Projektarbeit **44**

Prüfungsangst **59**

Pullout-Kurse **50**

S

- Schnellzugklassen **59**
- Schnupperspringen **58**
- Schüler/innen an die Hochschulen **64**
- Schulleistung_ *Siehe Leistung, schulische*
- Selbstkonzept 59
- Selbstreflexion 65
- Sommerakademien **64**
- soziale Kompetenz 23, 39
- spezielle Klassen **58–60**
- Sprache
 - sprachliche Förderung 38–39, **73**
 - Zwei-/Mehrsprachigkeit **38–39, 73**
- Stationenlernen **53**
- Stigmatisierung 33

T

- Talentförderkurse **50**
- Teilleistungsschwächen 32, **35–36, 79**
- Testung_ *Siehe Intelligenztest, Siehe auch Kreativität, Messung von*
twice exceptional 36

U

- Überforderung 51, **72**
- Überspringen **57–58, 66**
- Umweltfaktoren **12**
- Underachievement 32, **79**
- Unterforderung 51, 79

V

- Vererbbarkeit **75–76**

