

Katrin Niemann

Zur Entwicklung hochbegabter Grundschüler in einer Förderklasse



Diplomica Verlag

Katrin Niemann

Zur Entwicklung hochbegabter Grundschüler in einer Förderklasse

ISBN: 978-3-8428-1387-8

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2012

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2012

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IV
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
TABELLENVERZEICHNIS	VII
EINLEITUNG	3
1. ZUM BEGRIFF „HOCHBEGABUNG“	4
1.1. KLASSIFIKATIONSSHEMA VON LUCITO	8
1.1.1. Ex-post-facto-Definitionen.	8
1.1.2. IQ-Definitionen	8
1.1.3. Soziale Definitionen	9
1.1.4. Prozentsatzdefinitionen	10
1.1.5. Kreativitätsdefinitionen	10
1.1.6. Definition nach Lucito	11
1.2. DIE MARLAND DEFINITION	12
1.3. ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION	13
1.4. ERKLÄRUNGSMODELLE ZUR HOCHBEGABUNG	15
1.4.1. Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli	16
1.4.2. Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks	18
1.4.3. Das mehrdimensionale Begabungskonzept von Urban	19
1.4.4. Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné	20
1.4.5. Das Bedingungsmodell der Begabung von Joswig	22
1.4.6. Das Münchener Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth & Hany	23
1.5. ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION	24
2. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE HOCHBEGABTER	26
2.1. KOGNITIVE PERSÖNLICHKEITSBEDINGUNGEN	26
2.1.1. Intelligenz	26
2.1.2. Kognitionspsychologische Ansätze	27
2.1.3. Kreativität	28
2.2. NICHTKOGNITIVE PERSÖNLICHKEITSBEDINGUNGEN	30
2.2.1. Motivationstheoretische Grundannahme	30
2.2.2. Ansätze der Leistungsmotivationsforschung	32
2.2.3. Theorien zur Lernmotivation	33
2.2.3.1. Primäre Lernmotivation von Joswig (1995)	33
2.2.3.2. Lernmotivation als Persönlichkeitsdisposition	36
2.2.3.3. Lernmotivation als Resultat externer Verhaltenssteuerung	36
2.2.3.4. Lernmotivation als Resultat kognitiver Prozesse	36
2.3. SOZIOKULTURELLE UMWELTBEDINGUNGEN	38
2.3.1. Familiäre Kriterien	38
2.3.2. Schulische Kriterien	39
2.3.3. Selbstkonzept	40
2.3.4. Kontrollüberzeugung	41
3. DIAGNOSTIK VON HOCHBEGABUNG	44
3.1. VORBEMERKUNG	44
3.2. QUALITÄT DER IDENTIFIZIERUNG	45
3.3. METHODIK	47
3.3.1. Diagnostik kognitiver PM	47
3.3.1.1. Intelligenz	47
3.3.1.2. Kreativität	51
3.3.2. Diagnostik nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale	51
3.3.3. Erfassung soziokultureller Umweltbedingungen	52
3.4. ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION	52

4.	BEGABTENFÖRDERUNG IM UNTERRICHT	57
4.1.	KONZEPT DER FÖRDERUNG PRIMÄRER MOTIVATION IM UNTERRICHT	57
4.2.	CURRICULARE ANPASSUNG VON HANY UND HELLER	58
	Merkmale Hochbegabter	58
	Curriculare Anpassung	58
4.3.	KONKRETE FÖRDERMAßNAHMEN IN DER SCHULE	59
4.3.1.	Akzeleration	60
4.3.1.1.	Frühe Einschulung	61
4.3.1.2.	Überspringen von Klassen	64
4.3.1.3.	Flexible Schuleingangsphase	66
4.3.2.	Enrichment	67
4.3.2.1.	Innere Differenzierung	68
4.3.3.	Äußere Differenzierung	76
4.4.	ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION	81
5.	SCHULVERSUCH ZUR FÖRDERUNG HOCHBEGABTER GRUNDSCHÜLER IN NEUBRANDENBURG	84
5.1.	KONZEPTION DES SCHULVERSUCHS	84
5.1.1.	Klassenzusammensetzung	84
5.1.2.	Ziele der Förderung und Maßnahmen zur Umsetzung des Förderkonzeptes	85
5.2.	ZIEL DER EVALUATION	85
5.3.	UNTERSUCHUNGSPOPULATION	86
5.4.	UNTERSUCHUNGSFRAGEN/HYPOTHESEN	87
5.5.	UNTERSUCHUNGSMETHODEN	90
5.5.1.	Münchner Hochbegabtentestbatterie (MHTB-P)	90
5.5.1.1.	Fragebogen zur Leistungsmotivation (LMT-K)	91
5.5.1.2.	Fragebogen zur sozialen Kompetenz (SK-P)	91
5.5.1.3.	Fragebogen zur Kreativität (KRT-P)	91
5.5.2.	KFT 1-2	91
5.5.3.	Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch (TSD-Z)	92
5.5.4.	Informeller Fragebogen für die Lehrer in der Förderklasse	93
5.5.5.	Hospitationsprotokolle	93
5.6.	UNTERSUCHUNGSVERLAUF	94
5.7.	METHODIK DER DATENANALYSE	94
6.	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	96
6.1.	ERFASSUNG DER SCHÜLER- UND UMWELTMERKMALE (KONTEXT- UND INPUTEVALUATION)	96
6.1.1.	Kognitive Persönlichkeitsbedingungen (Untersuchungsfrage 1 und 2)	96
6.1.1.1.	Ergebnisse des KFT 1-2 – Untersuchungsfrage 1	96
6.1.1.2.	Ergebnisse des TSD-Z Untersuchungsfrage 2	97
6.1.1.3.	Zusammenfassung Hypothese 1 und 2	99
6.1.2.	Nichtkognitive Persönlichkeitsbedingungen (Untersuchungsfrage 3)	100
6.1.2.1.	Sozialkompetenz	100
6.1.2.2.	Leistungsmotivation	101
6.1.2.3.	Zusammenfassung Hypothese 3	103
6.1.2.4.	Zusammenfassung und Bewertung Kontext- und Inputevaluation	103
6.1.3.	Soziale Umweltbedingungen – Prozessevaluation (Untersuchungsfrage 4 und 5)	104
6.1.3.1.	Beurteilung der Unterrichtsgestaltung	104
6.1.3.2.	Nutzung der curricularen Anpassung nach Hany	109
6.1.3.3.	Zusammenfassung und Bewertung von Hypothese 4 und 5	110
6.1.4.	Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse der Inputevaluation	110
6.2.	BEURTEILUNG DER FÖRDEREFFEKTE–PRODUKTEVALUATION (UNTERSUCHUNGSFRAGE 6 UND 7)	111
6.2.1.	Entwicklung der kognitiven Persönlichkeitsbedingungen der Schüler der Förder- und Vergleichsklasse (Untersuchungsfrage 6)	111
6.2.1.1.	Ergebnisse KFT (1. bis 4. Messpunkt)	111
6.2.2.	Ergebnisse KRT-P	113
6.2.2.1.	Zusammenfassung Untersuchungsfrage 6	114

6.2.3.	Entwicklung nichtkognitiver Persönlichkeitsbedingungen der Schüler der Förder- und Vergleichsklassen (Untersuchungsfrage 7)	115
6.2.3.1.	Ergebnisse des SK-P	116
6.2.3.2.	Ergebnisse LM-K	119
6.2.4.	Soziale Umweltbedingungen	123
6.2.4.1.	Beurteilung der Unterrichtsgestaltung	123
6.2.4.2.	Zusammenfassung Untersuchungsfrage 7	130
6.2.5.	Zusammenfassung der Ergebnisse der Produktevaluation	131
7.	RESÜMEE UND AUSBLICK	133
7.1.	<i>ZUR METHODIK DER UNTERSUCHUNG</i>	<i>133</i>
7.2.	<i>AUSBLICK</i>	<i>133</i>
7.2.1.	Aspekte eines begabungsgerechten Grundschulunterrichts	133
	LITERATURVERZEICHNIS	137
	INTERNETQUELLEN:	149
	ANHANG	150

Abkürzungsverzeichnis

&	und
Abb.	Abbildung
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
d.h.	dass heißt
diagn.	diagnostiziert
didakt.-method.	didaktisch(e)-methodisch(e)
diff.	differenziert/e
ebd.	ebenda
EM	extrinsische Motivation
erw.	erweitert/e
etc.	et cetera
FK	Förderklasse
FM	Furcht vor Misserfolg
GG	Grundgesetz
HE	Hoffnung auf Erfolg
IM	intrinsische Motivation
IPP	Institut für Pädagogische Psychologie
KFT	„Kognitiver Fähigkeitstest“, (Untertests: V-verbal/Q-quantitativ/N-nonverbal)
KRT-P	Kreativitätstest für die Primarstufe
LM-K	Leistungsmotivationstest für Kinder
m. E.	meines Erachtens
m. M.	meiner Meinung
M-V	Mecklenburg-Vorpommern
MZP	Messzeitpunkt
n.d.	nicht diagnostiziert
Nr.	Nummer
o.ä.	oder ähnliche/s
o.g.	oben genannt(e/s)
s.	siehe
S.	Seite
SK-P	Fragebogen zur sozialen Kompetenz Primarstufe/Grundschule
Tab.	Tabelle
usw.	und so weiter
VK	Vergleichsklasse
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erweitertes kognitives Motivationsmodell nach Heckhausen (Heckhausen & Rheinberg, 1980)	31
Abb. 2: KFT-Ergebnisse, differenziert nach verbal, quantitativ, nonverbal, Gesamt sowie Förder- und Vergleichsklasse (Vgl. Krüger 2004)	97
Abb. 3: KFT-Ergebnisse, differenziert nach verbal, quantitativ, nonverbal, sowie gesamt, diagnostiziert, nicht diagnostiziert und Vergleichsklasse (Mittelwert der Rohpunkte)	97
Abb. 4: Ergebnisse des TSD-Z zum 1. MZP, differenziert nach FK, diagnostiziert / nicht diagnostiziert und VK	99
Abb. 5: Allgemeine Darstellung der Ergebnisse des SK-P in Förder- und Vergleichsklasse bzw. „hochbegabt diagnostiziert“, „nicht als hb diagnostiziert“ innerhalb der FK	101
Abb. 6: Darstellung der Ergebnisse „HE/FM/IM/EM“ in Förder- und Vergleichsklasse bzw. „hochbegabt diagnostiziert“, „nicht als hochbegabt diagnostiziert“ innerhalb der FK	102
Abb. 7: Nutzung didaktisch-methodischer Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation im Unterricht (differenziert nach FK/VK und den 3 Variablen)	105
Abb. 8: Nutzung didaktisch-methodischer Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation im Unterricht (differenziert nach Fach, FK/VK und den 3 Variablen)	106
Abb. 9: Zusammenhang „Einsatz didaktisch-methodischer Mittel und Schüleraktivität	108
Abb. 10: KFT Ergebnisse (Leistungsbereiche) 4. MZP – FK (diagn./n.d.) und VK	112
Abb. 11: KFT Ergebnisse (Leistungsbereiche) längsschnittliche Betrachtung – FK und VK	113
Abb. 12: Ergebnisse des KRT-P für die FK und VK – längsschnittliche Betrachtung	113
Abb. 13: KFT Gesamtergebnisse FK (diagn. / n.d.) und VK im Längsschnitt	114
Abb. 14: Ergebnisse des SK-P Gesamtdarstellung FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	116
Abb. 15: Ergebnisse „AS“ Gesamtdarstellung FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	117
Abb. 16: Ergebnisse „KO“ Gesamtdarstellung FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	117
Abb. 17: Ergebnisse „KL“ Gesamtdarstellung FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	118
Abb. 18: Ergebnisse LM-K Gesamtergebnis FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	119
Abb. 19: Ergebnisse LM-HE in FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	120
Abb. 20: Ergebnisse LM-FM in FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	121
Abb. 21: Ergebnisse LM-IM in FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	122
Abb. 22: Ergebnisse LM-EM in FK, VK, Hochbegabte (Längsschnitt)	122
Abb. 23: Einsatz didaktisch-methodischer Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation im Unterricht zum 4. MZP in FK und VK	124

Abb. 24: Einsatz didaktisch-methodischer Möglichkeiten in beiden Klassen (4. MZP).	124
Abb. 25: Einsatz didaktisch-methodischer Möglichkeiten differenziert nach FK und VK	125
Abb. 26: Unterrichtsaktivität (Meldeaktivität) und Einsatz didaktisch-methodischer Mittel	126
Abb. 27: Einsatz didaktisch-methodischer Möglichkeiten im Längsschnitt (MZP 1 bis 4) in FK und VK	127
Abb. 28: Einsatz „Problemhaftigkeit & Wecken von Neugier“ im Längsschnitt (MZP 1 bis 4)	128
Abb. 29: Einsatz „Schaffen von Erfolgserlebnissen“ im Längsschnitt (MZP 1 bis 4) in FK und VK	129
Abb. 30: Die Unterrichtsaktivität im Längsschnitt (MZP 1 bis 4) in FK und VK	129
Abb. 31: Das „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli	150
Abb. 32: „Triadisches Interdependenzmodell“ von Mönks	150
Abb. 33: Das mehrdimensionale Begabungskonzept von Urban	150
Abb. 34: Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné	151
Abb. 35: Das Münchener Begabungsmodell von Heller, Perleth & Hany	151
Abb. 36: Hierarchisches Intelligenzmodell von Vernon 1971	152
Abb. 37: Das dreidimensionale Modell Guilfords (1967)	152
Abb. 38: Das Berliner Intelligenzmodell von Jäger (1984/86)	153
Abb. 39: Bedingungsmodell der Begabung (Joswig 1995)	153
Abb. 40: Normverteilung des Intelligenzquotienten	154
Abb. 41: Hospitationsbogen nach Joswig	155

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zusammenfassung der Vor- und Nachteile verschiedener Definitionen (erstellt durch Autorin)	153
Tab. 2: Vor- und Nachteile verschiedener Hochbegabungsmodelle	154
Tab. 3: Die drei Phasen von Intelligenztheorien und –modellen nach Sternberg	155
Tab. 4: Didaktisch-methodische Möglichkeiten zur Förderung der primären Motivation im Unterricht (nach Joswig 1995)	34
Tab. 5: Pädagogische Handlungsmöglichkeiten (Kultusministerium Niedersachsen 1999)	157
Tab. 6: Beispiele für Diagnoseverfahren (Feger & Prado)	43
Tab. 7: Klassifikationsfehler Alpha und Beta (Klauer, 1992)	45
Tab. 8: Variablen mit diagnostischer Relevanz	158
Tab. 9: Vor und Nachteile von Identifizierungsverfahren	159
Tab. 10: Hochbegabte und mögliche Anpassung der Unterrichtsgestaltung (nach Heller & Hany, 1996)	56
Tab. 11: Fördermaßnahmen in der Schule (erstellt durch Autorin)	58
Tab. 12: Evaluationsprozess in Anlehnung an Haack 2005	161
Tab. 13: Untersuchungspopulation des Längsschnittes (Einschulungsjahr 2003/04)	84
Tab. 14: Methoden der Evaluation seit dem 1. Messzeitpunkt (erstellt durch Autorin)	87
Tab. 15: Aufbau des KFT (erstellt durch Autorin)	89
Tab. 16: Interpretation der T-Standardwerte (erstellt durch Autorin)	92
Tab. 17: Bedeutung und Symbolisierung der Irrtumswahrscheinlichkeit (erstellt durch Autorin)	92
Tab. 18: Effektstärke (erstellt durch Autorin)	93
Tab. 19: Werteskala der Kreativität (Krüger, 2004, S. 59)	95
Tab. 20: Allgemeine Darstellung der Ergebnisse des TSD-Z in der Vergleichsklasse bzw. „hochbegabt diagnostiziert“, „nicht als hochbegabt diagnostiziert“ innerhalb der FK	95

Einleitung

„Das Leben des begabten Kindes und Jugendlichen, seine Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten, sein Ansprüche und Rechte [sind] als schöpferisches Potenzial zu achten und im pädagogischen Prozess zu nutzen“ (Drewelow in Urban, 2003, S. 75).

Göttliche Kinder – so nannte der chinesische Philosoph Konfuzius Kinder mit besonderen Fähigkeiten. Er war nach heutiger Kenntnis der Erste, der sich für die Förderung hochbegabter Kinder einsetzte. Diese Kinder sollten den Fortbestand von Chinas Reichtum garantieren. Auch der griechische Philosoph Plato setzte sich dafür ein, die *besten Naturen* dazu zu zwingen, alles zu lernen, was dem Wohle der Gemeinschaft nutzen würde, denn das Überleben der Demokratie hinge seiner Meinung nach von dieser Erziehung ab. Die Hochbegabten würden ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten zum Wohle des Staates einsetzen und ihn führen (Urban, 1982, S. 18). Die Förderung im Interesse der Persönlichkeitsentwicklung trat mit der Zeit allerdings in den Hintergrund.

In Deutschland hatte ab 1890 die Reformpädagogik bedeutenden Einfluss auf die gezielte Förderung der verschiedenen Begabungs- und Fähigkeitsniveaus, da sie als alternative Schul- und Unterrichtsformen zur staatlichen „Pauk- und Buchschule“ entstanden. Sie sprach sich für die Auflösung des Uniformismus des traditionellen Schulsystems aus, indem der Lehrstoff individualisiert und in die Erfahrungswelt der Kinder eingebettet werden sollte (Heinbokel, 2001a, S. 19 ff.).

Der Nationalsozialismus bedeutete das vorläufige Ende der Hochbegabtenförderung, da alternative Schul- und Unterrichtsformen ebenso abgelehnt wurden wie die ersten objektiven Intelligenz- und Leistungsmessungsverfahren. Stattdessen wurden Schüler aus völkischem Interesse für Eliteschulen ausgelesen (Fels, 1999, S. 62). Nach dem Krieg war die Hochbegabtenförderung viele Jahre lang ein stark vernachlässigtes Thema, das man auch zu Unrecht mit den nationalsozialistischen Eliteschulen in Verbindung brachte. In den Sechzigerjahren trat die Forderung nach Chancengleichheit in den Vordergrund, und die Förderung Benachteiligter wurde bei gleichzeitigem Vernachlässigen der Hochbegabten betont (Kornadt, 1988, S. 19).

Während die Hochbegabungsforschung in den USA in den Sechzigerjahren bereits weit fortgeschritten war, u. a. stimuliert durch den „Sputnikschock“ im Jahre 1957, erlebte die Hochbegabtenförderung in Deutschland erst zu Beginn der Achtzigerjahre einen

bedeutenden Aufschwung (Bongartz, Kaißer & Kluge, 1985, S. 30). Die im Jahre 1975 in London zum ersten Mal stattfindende Weltkonferenz zum Thema „hochbegabte Kinder“ und die 1978 gegründete „Deutsche Gesellschaft zur Förderung hoch begabter Kinder e.V.“ (heute „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.“) trugen sicherlich wesentlich dazu bei, dass auch in Deutschland die Interessen hochbegabter Kinder wieder mehr Beachtung fanden. Zudem wurden in den Achtzigerjahren zahlreiche Forschungsprojekte initiiert und wissenschaftliche Arbeiten und Bücher verfasst, die zu einem verbesserten Informationsstand führten.

Hinsichtlich des Phänomens „Hochbegabung“ hat auch die Schule ihren Beitrag zur individuellen Förderung zu leisten. Inwieweit bereits die Grundschule trotz herrschender großer Leistungsheterogenität in der Lage sein kann, hochbegabte Schüler individuell zu fördern, soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Im theoretischen Teil werden Definitionen sowie Modelle zur „Hochbegabung“ dargestellt. Des Weiteren sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die für die Förderung hochbegabter Grundschüler relevant sind. Im empirischen Teil der Arbeit wird die Evaluation des Schulversuchs zur Förderung hochbegabter Grundschüler in der „Grundschule am See“ in Neubrandenburg bis zum heutigen Zeitpunkt dargestellt. Dabei werden kognitive, nichtkognitive und soziale Umweltbedingungen berücksichtigt.

Aufgrund besserer Lesbarkeit wird auf die Verwendung der weiblichen Form verzichtet, sofern beide Geschlechter angesprochen sind.

1. Zum Begriff „Hochbegabung“

Hochbegabung

Das grundlegende Problem bei der Auseinandersetzung mit Hochbegabung besteht in der Tatsache, dass sich keine feste und damit verbindliche Definition dieses Phänomens findet. In der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe „Talent“, „Begabung“, „besondere Begabung“ und „Hochbegabung“ am häufigsten verwendet. Talent und Begabung werden in der deutschen Literatur häufig synonym gebraucht, im englischsprachigen Raum kann dahingehend unterschieden werden: Talent (talent) wird bereichsspezifisch und leistungsthematisch verstanden (sportlich, künstlerisch), Begabung (giftness) steht eher für bestimmte Fähigkeitsdimensionen, z. B. Intellekt, Kreativität, Emotionalität und Sensomotorik (Heller & Hany, 1996).

Während Begabung außergewöhnliche, überdurchschnittliche Fähigkeiten in einem oder mehreren spezifischen Bereichen beschreibt, kennzeichnet Hochbegabung eine quantitative Ausprägung dieser Anlagen (Fels, 1999a, Heller & Hany 1996, Joswig, 1995). Intelligenz wird meist mit intellektueller Begabung gleichgesetzt. Sie gilt als Fähigkeitskonstrukt, sich an bislang unbekannte Aufgaben, Problemsituationen oder Umweltbedingungen ökonomisch anzupassen (Trautmann, 2005, S. 9). Deswegen ist es sinnvoll, die verschiedenen Modelle der Hochbegabung näher zu betrachten, um so Gemeinsamkeiten als grundsätzliche Attributionsmerkmale Hochbegabter heranziehen und somit eine Metadefinition festlegen zu können. Die Ursache des Mangels einer festen Definition für Hochbegabung wird in der Vielschichtigkeit des Konstrukts gesehen. Dieses sei zu facettenreich, als dass man es in einem Satz substantiell zusammenfassen könne (Kluge, Marcus & Nitsche, 2004, S.16).

Kreativität

Bei dem Versuch der Begriffsbestimmung von Kreativität lässt sich feststellen, dass es keine einheitliche und allgemeingültige Definition gibt. So hält Ausubel (1968, S. 551) Kreativität für einen der „*verwirrendsten und mehrdeutigsten Begriffe der (...) Psychologie und Pädagogik.*“

Im Allgemeinen wird Kreativität als „*schöpferisches Denken*“ definiert (Knaurs Lexikon 1975, S. 3415). Schon der Wortursprung, das lateinische Verb „*creare*“ (schaffen, erschaffen, erzeugen), weist auf diesen Zusammenhang hin. Kreativität ist demnach etwas Dynamisches, ein Prozess (Landau 1999, S. 30). Kreatives Schaffen kann für die Gesellschaft von Bedeutung sein, muss es aber nicht. So stellt z. B. die Entdeckung eines Kindes, dass die Winkelsumme in einem Dreieck stets 180° beträgt, einen ebenso kreativen Akt dar, wie es dies seit der Entdeckung dieses Phänomens war. Allein die Tatsache, dass eine Person etwas für sich Neues und Sinnstiftendes schafft oder entdeckt, ist schöpferisch.

Psychologische Studien haben als zentrales Merkmal der Kreativität die Originalität gezeigt, d. h. das Finden einmaliger, besonderer und nicht-alltäglicher Ideen, die bei anderen Menschen einen Überraschungseffekt erzeugen (Bongartz, Kaißer & Kluge, 1985, S. 55). Auch die Umstrukturierung bekannter Elemente zu etwas Neuem kann kreativ sein. So ist nach Guilford (1957, S. 110 ff.) Kreativität „*die Fähigkeit, vorher unverknüpfte Erfahrungen in Beziehung zu setzen und so in Form neuer Denkmuster*

neue Erfahrungen, Ideen oder Produkte zu entwickeln“. Kreativität bedeutet außerdem das Entdecken von Schwierigkeiten, Suchen nach Lösungen, Aufstellen von Vermutungen, Testen, Kontrollieren und Modifizieren der Hypothesen (Finkel, 1978, S. 13).

Durch Analysen des kreativen Prozesses und durch Vergleiche mit anderen Denkprozessen zeigt sich eine Analogie der Kreativität zum Problemlösungsdenken. Für Kreativität ist divergentes Denken maßgeblich, im Gegensatz zu den traditionellen Intelligenzkonzepten, für die das konvergente Denken ausschlaggebend ist. Während *konvergentes* Denken das Auffinden der einen „wahren“ Lösung eines Problems zum Ziel hat, ist *divergentes* Denken auf die Entwicklung möglichst vieler Ideen und Lösungswege eines Problems gerichtet (Cropley, McLeod & Dehn, 1988, S. 93). Oftmals wird Kreativität mit künstlerisch-gestaltenden Fähigkeiten gleichgesetzt; sie ist jedoch in allen Fähigkeitsbereichen denkbar (Stapf, 2003, S. 19).

Intelligenz

Auch wenn es keine einheitliche, allgemeingültige Definition von Intelligenz gibt, so weisen die einzelnen Auslegungen doch gewisse Gemeinsamkeiten auf. William Stern (1928, S. 344), einer der ersten Begabungsforscher und richtungweisend für die frühe Intelligenztestformierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, definierte Intelligenz als *„die personale Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen.“* Fast alle heutigen Definitionsansätze von Intelligenz stimmen im Wesentlichen mit dieser Deutung überein. Intelligenz ist demnach ein Fähigkeitskonstrukt, sich auf neue, unbekannte Situationen und Aufgaben einzustellen, angemessen zu handeln und dabei den Einsatz von „Denkmitteln“ möglichst wirtschaftlich zu gestalten (Feger, 1988, S. 61). Deutlich wird dabei die wichtige Rolle der Umwelt, in der eine Person lebt. Welches Verhalten als intelligent bezeichnet wird, hängt folglich erheblich von gesellschaftlichen und kulturellen Bezugssystemen ab (Holling, 1998, S. 28). Es sind viele Faktoren vorstellbar, aus denen sich ein Intelligenzmodell zusammensetzen kann, deren Zahl und das Verhältnis zueinander variiert. So nennt Thurstone beispielsweise eine Reihe gleichberechtigter Faktoren, wie Sprachverständnis, Wortflüssigkeit, Merkfähigkeit, Regelerkenntnis, Raumvorstellungen, Auffassungsgeschwindigkeit, induktives und deduktives Denken (ebd., S. 64). Intelligenztests differieren dementsprechend sowohl in der Art als auch in der Anzahl der Untertests, die zur Messung verwendet werden. Anhand dieser

Untertests sollen relativ unabhängige Fähigkeitsbereiche der Intelligenz quantifiziert werden, wie z. B. rechnerisches Denken, Wortschatz und Gedächtnis. Mithilfe dieser Untertests lässt sich dann ein Intelligenzprofil erstellen, das Aufschluss über spezifische Stärken und Schwächen des Kindes erlauben soll (Jost, 1999, S. 25, vgl. Kap. 3.3. – Methodik).

Begabung

Der Begriff der Begabung wurde häufig synonym mit dem der Intelligenz verwendet. Es ist jedoch notwendig, zwischen den beiden Begriffen zu differenzieren. Heute werden oftmals sechs Begabungsbereiche unterschieden (Vgl. Heller & Perleth, 2007, S. 11):

- kognitive Fähigkeiten (sprachliche, mathematische, figurale oder technisch-konstruktive Denkkompetenzen) einschließlich nichtsprachliche Denkfähigkeiten (räumliches Vorstellungsvermögen)
- Kreativität und problemlösendes Denken, produktives Denken
- physikalische und technische Kompetenzen
- soziale Begabung (interpersonale Kompetenz)
- musikalische Begabung (Musikalität)
- psychomotorische (praktische) Begabung

Die Begabung bildet nach diesem Ansatz also den Oberbegriff, wobei Intelligenz eine spezifische, intellektuelle Form der Begabung ist. Kreativität ist hierbei kein selbständiger Bereich, sondern lässt sich jedem einzelnen zuordnen. Es wird angenommen, dass die sechs Begabungsbereiche relativ unabhängig voneinander sind, sodass ein Kind sowohl in keinem, einem als auch mehreren Bereichen hochbegabt sein kann, wobei die anderen Fähigkeitsbereiche gleichzeitig über-, unter- oder durchschnittlich ausgeprägt sein können (Fitzner, Stark & Kagelmacher, 1999, S. 17 f.). In den meisten Fällen wird eine hohe Begabung allerdings lediglich in einem oder auch seltener in zwei Bereichen erkennbar, da neben der Disposition auch noch die Erfahrungen der Kinder sowie gründliches und planmäßiges Üben und Training nötig sind, um die Fähigkeiten auch tatsächlich in Leistung umzusetzen (Stapf, 2003, S. 20).

So soll in dieser Arbeit Begabung als Begriff für das Fähigkeitspotenzial eines Menschen stehen, eben als Anlage zu bestimmten Leistungen. Zudem kann Begabung auf bestimmte Bereiche (z. B. sprachlich oder künstlerisch) und Ausprägungsgrade (hoch oder niedrig) spezifiziert werden. Intelligenz gilt hier als die intellektuelle Form

der Begabung und Kreativität und ist in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Begabungskonzept in all ihren Bereichen möglich. Nachfolgend werden nun die als Ordnungsschema geltenden sechs Definitionsklassen von Lucito dargestellt, um einen Überblick über die Definitionen des Hochbegabungsbegriffes geben zu können.

1.1. Klassifikationsschema von Lucito

Das Klassifikationsschema soll die Vielfalt der Hochbegabungsdefinitionen ordnen:

1.1.1. Ex-post-facto-Definitionen.

Diesen Definitionen zufolge gilt jemand als hochbegabt, wenn er etwas Hervorragendes geleistet hat, durch diese Leistung in seiner Umwelt aufgefallen ist und dafür von seinen Mitmenschen geschätzt wird. In der psychologischen Forschung versuchte man sehr lange, genauer gesagt bis in die Dreißigerjahre des 20. Jahrhunderts hinein, Hochbegabung an Menschen zu erforschen, die in ihrem Leben bereits etwas Hervorragendes geleistet hatten. Erst durch Termans Studie im Jahre 1926 wurde diese Denkweise allmählich abgelöst.

Die *Ex-post-facto-Definitionen* weisen erhebliche Mängel auf, die sie vor allem für den schulischen Gebrauch ungeeignet machen: Sie orientieren sich sehr stark am Wertesystem der jeweiligen Gesellschaft und Zeit, sodass selbst hochbegabte Erwachsene, die, wie z. B. Leonardo da Vinci, wegen ihrer Fähigkeiten und ihres Verstandes in die Geschichte eingingen, aus Voreingenommenheit aber nicht als Hochbegabte erkannt wurden. Außerdem erfassen diese Definitionen nur diejenigen Kinder, deren besondere Begabung auch durch eine motivierende Umwelt gefördert wird, sodass sie zu Leistungen fähig sind, die auch im Vergleich zu denen Erwachsener Erstaunen hervorrufen. Kinder aus ungünstigeren Verhältnissen und Kinder, deren Leistungen nicht mit denen von Erwachsenen konkurrieren können, für ihre Altersklasse dennoch bemerkenswert sind, werden dabei nicht berücksichtigt und würden dementsprechend nicht gefördert werden (Fels, 1999, S. 39).

1.1.2. IQ-Definitionen

Eine der ersten IQ-Definitionen von Hochbegabung stammt von Terman. Nach ihm galt derjenige, der in einem Stanford-Binet-Intelligenztest einen Intelligenzquotienten von mindestens 140 erzielte, als hochbegabt. Seit Termans Definition wurde Hochbegabung

oft mit einem hohen Intelligenzquotienten (IQ) gleichgestellt. An seinem Grenzwert orientierten sich viele Forscher in Pädagogik und Psychologie noch bis nach dem Zweiten Weltkrieg. Mithilfe der standardisierten Intelligenztests schien jetzt ein Weg gefunden zu sein, Hochbegabung nicht mehr erst im Nachhinein an einem Produkt festzumachen, sondern diese vielmehr schon frühzeitig zu erkennen. In den verschiedenen Definitionen, die zu dieser Klasse gehören, da sie ausnahmslos Leistungen in Intelligenztests als Bewertungsmittel für Hochbegabung zugrunde legen, werden jedoch verschiedene kritische Werte als Trennung zwischen Hochbegabung und Nicht-Hochbegabung angenommen. Sie liegen zwischen einem IQ von 115 und 180 (Bongartz, Kaißer & Kluge, 1985, S. 40). Ohne eine wissenschaftliche Begründung handelt es sich bei diesen Werten immer um runde Zahlen oder Vielfache der Standardabweichung, d. h. um willkürlich gesetzte Grenzen. Dementsprechend bleibt auch die Einstufung von Hochbegabung oder Nicht-Hochbegabung relativ willkürlich. Ein weiterer Kritikpunkt ist die bloße Erfassung intellektueller Hochbegabung bei gleichzeitigem Vernachlässigen anderer Begabungsformen, wie z. B. der musikalischen Hochbegabung. Außerdem werden bei dieser Definition wichtige, bestimmende Faktoren der Hochbegabungsentfaltung vernachlässigt, wie Motivation, Interesse, emotionale Stabilität, Familie, Freunde oder Schule. Insgesamt handelt es sich hier also um eindimensionale Definitionen, bei denen möglicherweise einige Kinder übersehen werden, da sie ihre Begabung in den Tests nicht in Leistung umsetzen. Gründe hierfür könnten in einer gewissen Testangst liegen oder auch in hinderlichen, sozialen Rahmenbedingungen, die bisher eine Entfaltung des Begabungspotenzials verhinderten. Sehr problematisch sind außerdem Intelligenztests, die nicht kulturfair sind und Minderheiten benachteiligen. Dennoch bieten die Definitionen über Intelligenztests den Vorteil, dass sie einen gewissen Vergleich zwischen Klassen, Schulen und Regionen ermöglichen (Fels, 1999, S. 40).

1.1.3. Soziale Definitionen

Die Klasse der sozialen Definitionen basiert auf einem um Sonderbegabungen erweiterten Konzept. Beispielhaft hierfür ist die Definition von Witty (1958, S. 62), der das Kind als hochbegabt erachtet, „*dessen Leistung in einem potentiell wertvollen Bereich menschlicher Tätigkeit konsistent bemerkenswert ist.*“ Es werden nun Sonderbegabungen und Begabungen in einer Vielzahl von Bereichen miteinbezogen (Feger, 1988, S. 58). Hochbegabung lässt sich nach dieser Definition nicht nur durch

gemessene Intelligenz feststellen, sondern zeigt sich vielmehr auch im sozialen Bereich, z. B. durch die Fähigkeiten, sich einzufühlen, zu verstehen und zu helfen (Getzels, 1982, S. 46). Im Hinblick auf eine humanere Zukunft ist die Entdeckung und Förderung dieser sozialen Begabungen sicherlich wertvoll. Kritisch zu sehen ist jedoch auch bei dieser Definitionsklasse die „Produktorientierung“, denn auch hier werden diejenigen Kinder übersehen, die z. B. aufgrund schwieriger sozialer Familienverhältnisse ihre Begabungen nicht entfalten und in Leistung umsetzen können. Als hochbegabt wird hier nur derjenige angesehen, der auch tatsächlich eine außergewöhnliche Leistung erbracht hat, ob auf sozialer Ebene oder in einem anderen Begabungsbereich. Hinzu kommen sicherlich ein hohes Maß an Interpretationsbedarf und die Schwierigkeit, soziale Begabungen zu erfassen und zu „testen“ (Bongartz, Kaißer & Kluge, 1985, S. 47 f.).

1.1.4. Prozentsatzdefinitionen

Diese Gruppe von Definitionen erklärt einen gewissen Prozentsatz der Bevölkerung als hochbegabt; im Allgemeinen werden 0,5 bis 5 % der Bevölkerung hochbegabt so bezeichnet. Es gibt verschiedene Beurteilungskriterien, wie Schulnoten, Ergebnisse in Intelligenztests, Schulleistungstests oder Wettbewerbe (Schulte zu Berge, 2001, S. 18 f.). Legt man Intelligenztests als Beurteilungskriterium zugrunde, so kommt es zu einer Überschneidung mit den IQ-Definitionen (Feger, 1988, S. 58). Diese beiden Definitionsklassen lassen sich daher nicht genau voneinander trennen. Bei der Kombination beider Definitionen wird ein bestimmter Prozentsatz als hochbegabt definiert, der in einem Intelligenztest die ermittelten Leistungsfähigsten einer Altersgruppe darstellt. Diese Art der Definition wird unter anderem dann benutzt, wenn in einem Förderprogramm nur eine begrenzte Anzahl von Teilnehmerplätzen zur Verfügung steht (ebd., S. 60). Zu kritisieren ist auch bei diesem Ansatz die Willkür, mit der der Prozentsatz der Hochbegabten schon im Vorhinein festgelegt wird.

1.1.5. Kreativitätsdefinitionen

Auch in dieser Definitionsklasse wird es abgelehnt, Hochbegabung nur dem Intelligenzquotienten entsprechend zu definieren. Stattdessen wird die Kreativität in den Vordergrund gestellt und originelle, produktive Leistungen betont (Holling & Kanning, 1999, S. 6). Diese Definitionsansätze basieren vor allem auf den Ergebnissen der Kreativitätsforschung von Getzels und Jackson (1982). Hier konnte scheinbar gezeigt werden, dass hoch kreative und divergent denkende Kinder und Jugendliche ebenso

hohe Leistungen erbrachten, wie hochintelligente Kinder und Jugendliche derselben Altersgruppe, obwohl ihr IQ durchschnittlich 23 Punkte niedriger war. Kritikpunkt an dieser Studie war u. a., dass eine zu starke Differenzierung von zwei unterschiedlichen Typen – nämlich den Kreativen und den Intelligenten – vorgenommen wurde, ohne dabei diejenigen zu berücksichtigen, die beide Typen in sich vereinigen. Trotz ihrer empirischen Unzulänglichkeiten hat diese Studie durchaus wichtige Impulse für die Hochbegabungsforschung geleistet: So erscheint es sinnvoll, sowohl konvergentes als auch divergentes Denken bei Hochbegabungsdefinitionen zu berücksichtigen. Die ausschließliche Definition von Hochbegabung über Kreativität ist meines Erachtens ebenso zu einseitig wie die alleinige Definition über einen hohen Intelligenzquotienten. Es sollte also nicht das Kreativitätskonzept an die Stelle des Intelligenzkonzepts treten, sondern vielmehr eine Kombination beider Konzepte stattfinden, auch wenn die Kreativität sicherlich schwerer zu testen und zu erfassen ist (Feger, 1988, S. 68 ff.).

1.1.6. Definition nach Lucito

Lucito bezieht sich bei seiner Definition auf das dreidimensionale Strukturmodell des Intellekts von Guilford (1967). Nach Lucito (1964, S. 184) sind jene Schüler hochbegabt, *„deren potentielle intellektuelle Fähigkeiten sowohl im produktiven als auch im kritisch bewertenden Denken ein derartig hohes Niveau haben, daß begründet zu vermuten ist, daß sie diejenigen sind, die in der Zukunft Probleme lösen, Innovationen einführen und die Kultur kritisch bewerten, wenn sie adäquate Bedingungen der Erziehung erhalten.“*. Die drei Dimensionen des Strukturmodells von Guilford, auf das sich Lucito bezieht, sind die Inhalte, die Ergebnisse und die Operationen. Die Definition Lucitos bezieht sich dabei auf die Dimension einer Operation, die wiederum durch fünf Faktoren bestimmt ist:

- Kognition
- Gedächtnis
- Divergierendes Denken als Teil der Produktion, d. h., die Antworten sollen möglichst vielfältig und verschieden sein
- Konvergierendes Denken als Teil der Produktion, d. h., es soll eine als richtig oder als beste anerkannte Antwort gegeben werden
- Bewertung (z. B. Entscheidung über Richtigkeit nach bestimmten Kriterien)

Die Kognition und das Gedächtnis bilden die Voraussetzung für Produktion und Bewertung. Die Fähigkeiten zu kritischem und kreativem Denken sowie zum

Problemlösen sind dabei in Produktion und Bewertung mit eingeschlossen (Feger, 1988, S. 58 ff.). Lucitos Definition ist also mehrfaktoriell und wird daher dem komplexen Phänomen der Hochbegabung eher gerecht als z. B. die eindimensionalen IQ-Definitionen. Positiv anzumerken ist zudem, dass hier nicht Begabung mit Leistung gleichgesetzt und die Rolle der Förderung betont wird. Dennoch bleiben einige wichtige Einflussfaktoren, wie z. B. die Motivation, unberücksichtigt.

1.2. Die Marland Definition

Im Jahre 1970 führte der Regierungsbevollmächtigte Marland für das amerikanische Erziehungsministerium eine Studie über die Lage hochbegabter Staatsbürger durch. Zwei Jahre später wurde darauf basierend offiziell folgende Definition als Grundlage vieler Förderprogramme festgelegt:

„Hochbegabte und talentierte Kinder sind jene, die durch qualifizierte Fachleute als solche identifiziert wurden und die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung differenzierter pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normalen, regulären Schulprogramme hinausgehen. Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließen solche mit gezeigten Leistungen und / oder mit potentiellen Fähigkeiten in irgendeinem der folgenden Bereiche mit ein:

- 1. Allgemeine intellektuelle Fähigkeit*
- 2. Spezifisch akademische (schulische) Eignung*
- 3. Kreatives oder produktives Denken*
- 4. Führungsfähigkeiten*
- 5. Bildnerische und darstellende Künste*
- 6. Psychomotorische Fähigkeit“ .*

(U.S. Commissions of Education 1972, zit. nach
Ey-Ehlers, 2001, S. 37 f.)

Diese Definition bietet eine Vielzahl von Vorteilen, weshalb sie in vielen Schulen auch heute noch genutzt wird: In diesem Konzept wird Hochbegabung nicht als Privileg verstanden, sondern als spezielles Erziehungsbedürfnis (Ey-Ehlers, 2001, S. 38). Im Vergleich zu Termans IQ-Definition berücksichtigt MARLAND sämtliche, für unsere Gesellschaft wesentliche Begabungsfelder, statt nur die Intelligenz. Ein wesentlicher Vorteil dieser Definition ist es, dass Hochbegabung hier nicht nur an Leistung gemessen wird, sodass auch bislang unentdeckte Hochbegabte, wie z. B. *Underachiever*, berücksichtigt werden. Positiv anzumerken ist zudem, dass diese Definition eine Forderung nach speziellen Fördermöglichkeiten für alle Schulstufen einschließt und

somit eingestanden wird, dass der reguläre Schulunterricht oft unvollkommen ist. Trotz der genannten Vorteile werden in dieser Definition bestimmte Einflussfaktoren auf die Hochbegabungsentfaltung, wie z. B. Motivation und soziales Umfeld, übersehen. Außerdem wird aus dieser Definition nicht ersichtlich, dass sich die sechs Begabungsfelder gegenseitig beeinflussen und sich teilweise einschließen, statt parallel zueinander zu verlaufen (Fels, 1999, S. 41).

1.3. Zusammenfassung und Reflexion

Im ersten Kapitel wurden grundlegende Begriffe wie Intelligenz, Kreativität und Begabung erörtert sowie die Einordnung verschiedener Hochbegabungsdefinitionen mithilfe des Klassifikationsschemas von Lucito dargestellt. Dabei muss beachtet werden, dass einige Definitionen sicherlich in zwei oder mehrere dieser Klassen eingeordnet werden können und somit eine Mischform darstellen. In den bisherigen Ausführungen wurde gezeigt, dass es eine wissenschaftlich präzise und allgemein anerkannte Definition von Hochbegabung nicht gibt. Letztlich wird eine Definition von Hochbegabung immer durch gesellschaftliche, kulturelle und pädagogische Hintergründe bestimmt. Durch die Einordnung in Lucitos Klassifikationsschema ist es jedoch möglich, eine Einschätzung über die Brauchbarkeit bestimmter Definitionen vorzunehmen, da einige Definitionsklassen dem komplexen Phänomen *Hochbegabung* offenbar nicht gerecht werden. So sind z. B. die Ex-post-facto- und die IQ-Definitionen ausschließlich produkt- und leistungsorientiert, wobei diejenigen hochbegabten Kinder übersehen werden, die aus verschiedenen Gründen ihr Potenzial noch nicht entfalten und in Leistung umsetzen konnten. Einige Definitionen legen außerdem willkürliche, empirisch nicht begründbare Grenzwerte für Hochbegabung zugrunde, nämlich die Prozentsatz- und die IQ-Definitionen, weshalb dann dementsprechend auch die Einstufung von Hochbegabung und Nicht-Hochbegabung relativ willkürlich erfolgt. Die Definitionen von Lucito und Marland berücksichtigen dagegen die Mehrdimensionalität von Hochbegabung und trieben die Entwicklung alternativer Hochbegabungskonzepte stark voran. Beide beziehen wichtige Begabungs- und Leistungsfaktoren mit ein, wie z. B. die Fähigkeit zu kreativem Denken, doch weisen auch diese beiden Definitionen Schwachstellen auf (z. B. das Vernachlässigen wichtiger, persönlichkeitsbestimmender Faktoren wie Motivation und soziales Umfeld), welche die Notwendigkeit weiterer

theoretischer Diskussion aufzeigen, in der Hochbegabung mehrdimensional als Produkt angeborener Anlagen und Umwelteinflüsse interpretiert wird.

Tab. 1 soll die wichtigsten Vor- und Nachteile der genannten Definitionsklassen noch einmal zusammenfassen. (Tab. 1, Anhang, S. 153)

Da also Hochbegabung insgesamt nicht einheitlich definiert ist, ergibt sich für die pädagogische und schulische Praxis ein Problem, denn spätestens dann, wenn darüber zu entscheiden ist, ob ein Kind an einer bestimmten Fördermaßnahme teilnehmen soll oder nicht, ist eine Definition anhand von klaren, messbaren Kriterien notwendig. Da es in der Schule um eine angemessene Förderung des jeweiligen Kindes geht, sollte das Kind anhand dieser Kriterien richtig platziert und dabei die Möglichkeit gegeben sein, Vorhersagen über Erfolgsaussichten zu machen. Unklare Definitionen erhöhen das Risiko von Fehlentscheidungen und daraus resultierenden Folgestörungen, wie z. B. Über- oder Unterforderung.

Wie bereits ausgeführt wurde, reichen die Definitionen von einem sehr engen, ausschließlich über die Intelligenz definierten bis hin zu einem sehr weiten Begabungsbegriff, der sich auf alle möglichen Bereiche ausdehnen lässt. Außerdem unterscheiden sich die Definitionen darin, ob sie bestimmte Personen- und Umweltfaktoren als relevant oder irrelevant einstufen. Die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Definition hat bedeutende Konsequenzen für die schulische Praxis: So begrenzt man die Zielgruppe z. B. abhängig davon, ob man Hochbegabung mit Hochleistung gleichsetzt oder nicht, auf die Hochleistenden einengt oder sie auf all diejenigen ausdehnt, die ein Potenzial zur Hochleistung aufweisen, auch wenn sie dieses nicht in Leistungen umsetzen. In der schulischen Praxis muss unbedingt eine Entscheidung für eine Definition von Hochbegabung getroffen werden, denn unklare oder wechselnde Definitionen führen regelmäßig zu Über- oder Unterforderung und Ungleichbehandlungen. Begabung mit Leistung gleichzusetzen und somit Hochbegabung ausschließlich über tatsächlich erbrachte, sichtbare Hochleistung zu definieren, lässt sich meines Erachtens im Hinblick auf die Gruppe der Underachiever nicht mit dem pädagogischen Auftrag der Schule vereinbaren, jedes Kind individuell seinen Stärken und Schwächen entsprechend bestmöglich zu fördern. Deshalb sind die zu dieser Kategorie gehörenden Definitionen meiner Meinung nach unbrauchbar.

Die Entscheidung über einen engen oder weiten Begabungsbegriff wird sich in der Praxis häufig eher pragmatisch an die vorhandenen und möglichen Förderangebote anpassen. Gibt es bloß Fördermaßnahmen für intellektuell hochbegabte Kinder, so sind