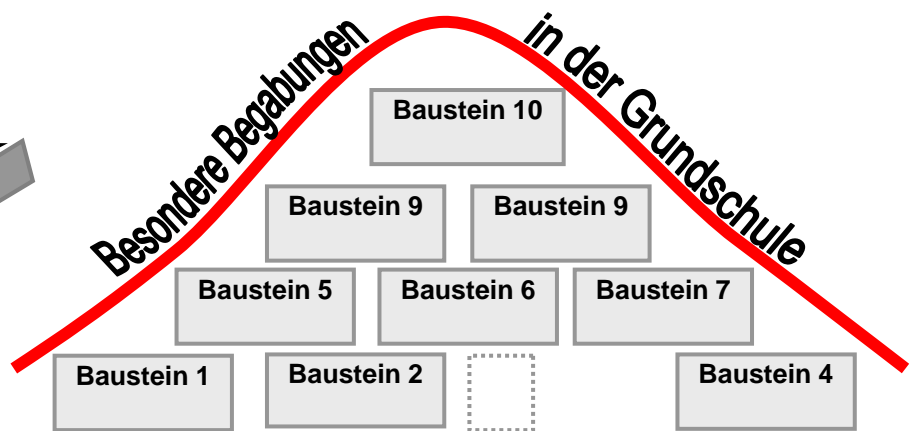


Baustein 3

# Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht

*Dr. Franz Knoll*



## **Baustein 3: Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht**

Einführung: Erkennen von Begabungen im Unterricht	Seite 03
Erkennen besonderer Begabungen	Seite 04
Instrumente und Kompetenzen, besondere Begabungen zu erkennen	Seite 11
Lehrerurteil	Seite 14
Probleme beim Erkennen besonders Begabter durch Lehrkräfte	Seite 20
Verhaltensmerkmale besonders begabter oder hochbegabter Schüler	Seite 23
Charakteristika hochbegabter Underachiever (Minderleister)	Seite 26
Check- und Ratinglisten, sowie Entscheidungskriterien	Seite 30
Anregungen zum Umgang mit den Merkmalslisten/Checklisten in Fortbildungen	Seite 33
Literaturliste	Seite 35
Anhang:	
<b>Merkmalslisten:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merkmale als Hochbegabungs-Indikatoren aus internationaler Literatur bei Kindern und Jugendlichen nach FELS (1999)</li> <li>2. Verhaltensmerkmale besonders Begabter nach einer Auflistung in der Broschüre „homo super sapiens“ (2000, S. 21 ff) sein</li> <li>3. Verhaltensmerkmale hochbegabter Schüler nach einer Auflistung des Akademieberichts „besonders begabt“ (1994):</li> <li>4. Checkliste für Lehrkräfte (aus: Begabte Kinder finden und fördern, hrsg. vom BMBF, 1997)</li> </ol>	 Seite37 Seite 38 Seite 39 Seite 40
<b>Checkliste/Beobachtungsbogen:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Checklisten/Beobachtungsbogen von Ulbricht für Lehrer</li> <li>2. Fragebogen zur Erfassung von Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Hochbegabung in Mittelfranken</li> <li>3. Beobachtungsbogen im Rahmen der Hochbegabten/Begabtenförderung im „Schulverbund zur Begabtenförderung“ Babenhäuser</li> <li>4. Checklisten ( Intelligenz u. Kreativität ) für Lehrer aus dem MHBT von Heller</li> <li>5. Beobachtungsbogen von Huser</li> <li>6. Merkmalsliste der Saarländischen Schulpsychologen</li> </ol>	 Seite 41 Seite 43 Seite 44 Seite 45 Seite 47 Seite 52
Wie gut können Grundschullehrkräfte hochbegabte Schüler identifizieren?	Seite 55

## Einführung: Erkennen von Begabungen im Unterricht

In der Fachliteratur wird fast durchgängig von der „Identifikation“ oder „Identifizierung Hochbegabter“ gesprochen oder vom „Erkennen besonderer Begabungen“. Nach FELS (1999) steht der Begriff „Identifizierung von Hochbegabten“ für das Erkennen, Auswählen und gezielte Fördern besonders begabter Kinder und Jugendlicher, wobei hier die ganzheitliche Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen im Vordergrund stehe.

In diesem Baustein geht es um das Erkennen von besonderen Begabungen, nicht um das Auswählen und die Förderung. Dass das Erkennen besonderer Begabungen oder einer Hochbegabung überhaupt thematisiert wird zeigt, dass es wohl nicht selbstverständlich ist, besondere Begabungen zu erkennen. Der Laie würde sagen, ich erkenne das, was ich sehen kann; besondere Begabungen erkenne ich an besonderen oder herausragenden Leistungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen zeigen aber auch, dass besondere Begabungen nicht zwingend besondere Leistungen hervorbringen müssen.

Wenn man von der Identifizierung oder dem Erkennen von Begabungen spricht, nimmt man an, dass es Methoden gibt, auch hochbegabte Kinder und Jugendliche, deren Begabungsanlagen noch völlig unentfaltet sind, anhand spezifischer Merkmale zu erkennen. Eine derartige Möglichkeit wäre aus pädagogischer Sicht äußerst wünschenswert und sie ist auch letztlich Ziel der psychologischen Hochbegabungsforschung (FELS, 1999, S. 117).

Die Hochbegabtenforschung selbst sei aber laut ZIEGLER/STÖGER (2003, S. 8) trotz vielfältiger Bemühungen weit von einem einheitlichen Identifikationsmodell, das der allgemeinen Orientierung dienen könnte, entfernt. Allerdings bestehe Konsens, *„dass eine zuverlässige Identifikation Hochbegabter nur von Experten geleistet werden könne“, jedoch seien diese Experten auf eine „sehr enge Kooperation mit Praktikern (Lehrkräften, Kindergartenbetreuern, Eltern)“ angewiesen, denen es dann „in den meisten Fällen obliegt, ohne besondere Fachkenntnisse eine Erstdiagnose zu stellen und potentielle Hochbegabte an die Experten weiter zu vermitteln“* (ZIEGLER/STÖGER, 2003, S. 8). Wenn man also die Identifikation der besonderen Begabungen den Experten aufgrund ihrer Fachkompetenz zuschreibt, dann obliegt das im Vorfeld der Identifikation liegende Erkennen eher den „Praktikern“ in der Schule, den Lehrkräften.

Begabungen zu erkennen, Begabungsunterschiede in einer nicht diskriminierenden Weise wahrzunehmen und als pädagogisch-psychologische Aufgabe zu begreifen, das sind nach WEINERT die wichtigsten Bedingungen einer begabungsdifferenzierenden schulischen Bildung.

Die Notwendigkeit, Begabungen rechtzeitig zu fördern und die möglichen Folgen von „Underachievern“ zu verhindern, erfordert dann ein möglichst frühes Erkennen von besonderen Begabungen und von Hochbegabten.

Mit zwei Gründen sprechen sich die Vertreter der Hochbegabtenforschung für eine frühestmögliche Identifizierung aus (FELS, 1999, S. 119f):

1. Durch eine frühzeitige Identifizierung und Förderung werde eine Unterforderung vermieden, die neben einer verminderten Lern- und Anstrengungsbereitschaft auch zu Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstörungen führen könne.
2. Nur mit einer frühzeitigen Identifizierung und Förderung können die individuellen Entwicklungs- und Sozialisationschancen optimiert werden, da für die spezifischen Talente immer auch eine anregende Umwelt erforderlich sei.

HELLER und andere Experten vermuten, dass viele begabte Kinder und Schüler nicht oder zu spät erkannt werden. Davon seien vor allem so genannte Risikogruppen betroffen wie „hochbegabte Mädchen“, „hochbegabte Behinderte“, „Immigrantenkinder“, „Underachiever“ oder „verhaltensauffällige Hochbegabte“.

Das Erkennen besonderer Begabungen und Hochbegabter hängt dabei ab

1. einerseits vom gutem Willen der beteiligten Lehrkräfte. Für die Probleme der Hochbegabten fehlt bei den meisten Lehrkräften das Bewußtsein; geht man zum Beispiel von 1 % Hochbegabten pro Altersjahrgang aus - d. h. pro 100 Schüler findet sich ein Schüler mit besonderen Begabungen -, so hat jede Lehrkraft bei einer Klassenstärke von durchschnittlich 30 Schülern pro Klasse im Durchschnitt nur alle drei Jahre ein besonders begabtes Kind in ihrer Klasse.
2. andererseits auch von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und
3. besonders von den in den Beobachtungen anzuwendenden Kriterien. Woran kann ein Lehrer besondere Begabungen erkennen? Das dafür erforderliche psychologische Wissen und Können, die notwendigen diagnostischen Fertigkeiten und die adaptiven unterrichtsmethodischen Kompetenzen zu vermitteln, ist deshalb eine zentrale Aufgabe der Lehraus- und -weiterbildung.

## Erkennen besonderer Begabungen

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

Die Variabilität und Vielfalt hoher oder besonderer Begabungen ergibt sich aus der Anzahl sinnvoll unterscheidbarer psychologischer Leistungen und kultureller Leistungsbereiche.

In der Begabungsdiskussion wird zwischen sogenannter Kompetenz einerseits und Performanz andererseits unterschieden. So versteht man unter Performanz die auf Grund einer Begabung erbrachte Leistung. Unter Kompetenz versteht man die prinzipiell vorhandene Begabung, also das Leistungsvermögen, das noch nicht in Leistungen/Leistungsergebnisse/-produkten umgesetzt ist (ROST, 2002, S. 14). Da sich eine Kompetenz nicht unbedingt in Performanz niederschlagen muss, wird zwischen Hochbegabten und Hochleistenden unterschieden (REICHLE, 2003, S. 24).

Nach ROST (2002, S. 14) sei also die Gleichsetzung von Begabung und Leistung problematisch, da zwar einerseits jeder Leistung ein entsprechendes Potential zu Grunde liege, die Umsetzung eines Potentials in konkreten und aktuellen Leistungen aber von zahlreichen Drittvariablen (Moderatorvariablen nach HELLER) abhängen, wie Motivation, Arbeitsverhalten, Angst, Interesse etc. So fordert ROST (2002, S. 18) von der Hochbegabungsforschung genau die Trennung von Performanz (Leistung) und Kompetenz (Fähigkeit, Begabung), da sie sonst „unentwirrbar“ latente mit manifesten Variablen vermische. Hier ist aber auch grundsätzlich das Problem aller Diagnostiker angesprochen, besonders das der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften: aus einer wie immer gearteten realisierten Leistung (Performanz) auf die zu Grunde liegende Begabung (Kompetenz) zu schließen, besonders dann, wenn die Leistungen nur durchschnittlich sind. Dieser Aspekt wird unter dem Absatz „Lehrerurteil“ noch genauer dargestellt.

Schon nicht mehr einheitlich sind die Definitionen hinsichtlich der Kompetenzen, die eine Hochbegabung oder besondere Begabungen konstituieren können – manche lassen nur die „klassische Intelligenz“ gelten, andere auch künstlerische, sportliche oder soziale Begabungen (REICHLE, 2003, S. 24).

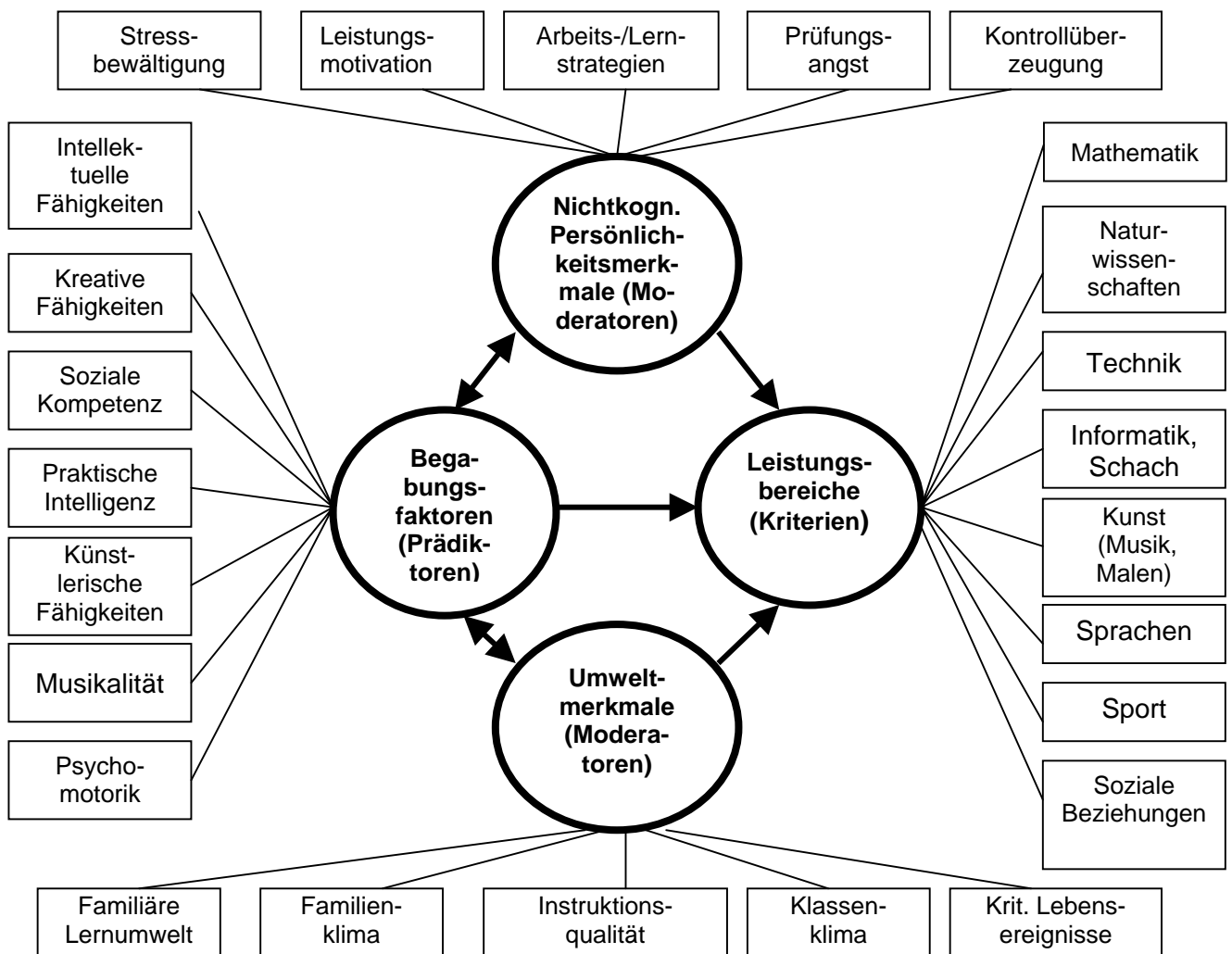
Die Feststellung der Faktoren, die für das Erkennen und die Aktualisierung von Talenten, Hochbegabungen, besondere Begabungen bedeutsam sind, ist *„hochgradig davon abhängig, welches Hochbegabungsmodell der Identifikation zu Grunde gelegt wurde“* (ZIEGLER/STÖGER, 2003, S. 17).

Die Bestimmung der zu untersuchenden Personmerkmale bei der Identifikation hochbegabter Personen muss sich nach HELLER (2001) naturgemäß an der zugrunde liegenden Hochbegabungsdefinition orientieren. So würde man je nach Generalität bzw. Spezifität des Hochbegabungsmodells eher übergreifende oder eher bereichsspezifische Fähigkeiten intelligenten Handelns zur Untersuchung auswählen. Dabei seien nach Heller (2001) Extreme in beiden Richtungen ungünstig: *„Ein zu hoher Generalitätsgrad der zu untersuchenden Kompetenz verliert an kriterialer Validität, während ein zu niedriges Level, d.h. die Berücksichtigung einer Fülle kaum mehr übersehbarer verschiedener Begabungsarten zu einer Verwässerung des Hochbegabungsbegriffs führen könne“*.

HELLER (2001) fordert, dass, wenn man von verschiedenen Formen und komplexen Qualitäten der Hochbegabung ausgehe, dann die wichtigsten relevanten kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeitsstruktur- und Prozessmerkmale mög-

lichst differenziert zu erfassen seien. Hinzu kämen Einflussvariablen der sozialen Lernumwelt auf die Entwicklung und das Leistungsverhalten Hochbegabter.

Das nachfolgende Münchner Hochbegabungsmodell als Beispiel für mehrdimensionale Begabungskonzepte von HELLER, das im Baustein 2 schon dargestellt wird, zeigt die einzelnen Faktoren, die bei den Checklisten und Ratingskalen direkt und indirekt eine Rolle spielen.



Nachfolgend werden im Einzelnen die Begabungsfaktoren und Merkmale sowie Leistungsbereiche des o. g. Münchner Hochbegabtenmodells genauer aufgelistet:

<p><b>Begabungsfaktoren</b> (Prädiktoren(, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelligenz (sprachliche, mathematische, technisch-konstruktive Fähigkeiten usw.)</li> <li>- Kreativität (sprachliche, mathematische, technische, gestalterische usw.)</li> <li>- Soziale Kompetenz</li> <li>- Musikalität</li> <li>- Musisch-künstlerische Fähigkeiten</li> <li>- Psychomotorik</li> <li>- Praktische Intelligenz</li> </ul> <p>(Nichtkognitive) <b>Persönlichkeitsmerkmale</b> (Moderatoren), z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leistungsmotivation. Lern- u. Aufgabemotivation</li> <li>- Hoffnung auf Erfolg vs. Misserfolgsängstlichkeit</li> <li>- Anstrengungsbereitschaft</li> <li>- Kontrollüberzeugung, Kausalattribution</li> <li>- Erkenntnistreben, Interessen</li> <li>- Stressbewältigungskompetenz</li> <li>- Selbstkonzept (allgem. Schulisches Begabung-Selbstkonzept usw.)</li> </ul>	<p><b>Umweltmerkmale</b> (Moderatoren) z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anregungsgehalt der häuslichen Lernumwelt</li> <li>- Bildungsniveau der Eltern</li> <li>- Erziehungsstil</li> <li>- Häusliche Leistungsforderungen</li> <li>- Soziale Reaktion auf Erfolgs-/Misserfolgserebnisse</li> <li>- Geschwisterzahl und – position</li> <li>- Familienklima</li> <li>- Unterrichtsqualität</li> <li>- Lerndifferenzierung</li> <li>- Schulklima</li> <li>- Kritische Lebensereignisse</li> </ul> <p><b>Leistungsbereiche</b> (Kriteriumsvariablen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mathematik</li> <li>- Naturwissenschaften</li> <li>- Technik, Handwerk usw.</li> <li>- Sprachen</li> <li>- Musik (musisch-künstlerischer Bereich)</li> <li>- Soziale Führungsfunktionen</li> <li>- Sportliche Tätigkeiten</li> </ul>
--	--

Wie später noch gezeigt wird, beziehen sich die Merkmals- und Checklisten für die Hand der Lehrkräfte auf die folgenden Bereiche:

**Begabungsfaktoren:**

- intellektuelle Fähigkeiten
- kreative Fähigkeiten
- soziale Kompetenz

**Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale:**

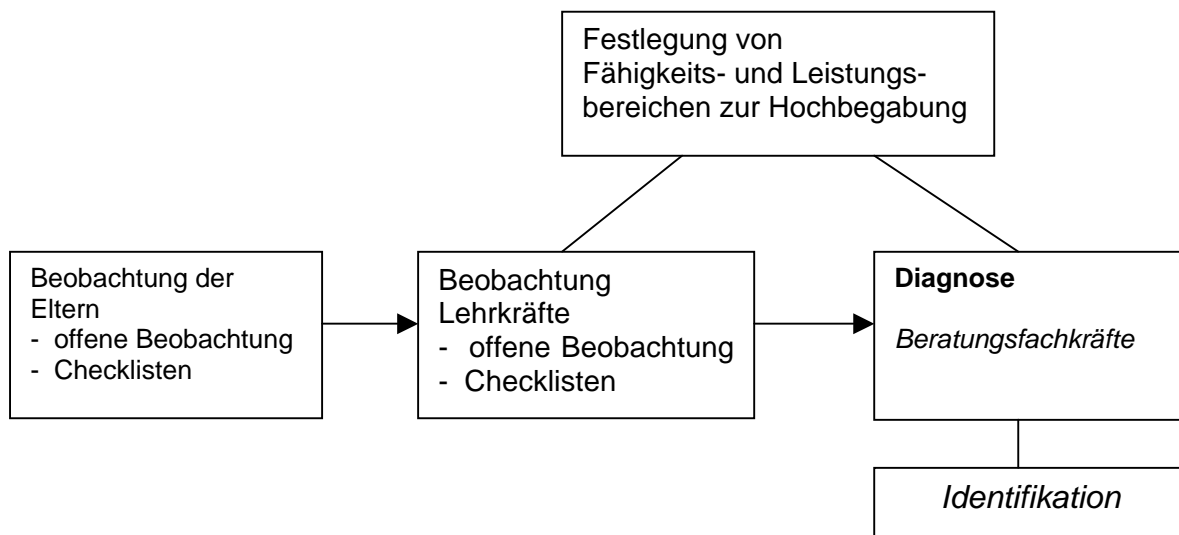
- emotionale Indikatoren
- Arbeitsverhalten
- Motivation
- Interesse

An dieser Stelle soll nochmals verdeutlicht werden, dass die Eingrenzung und Feststellung von besonderen Begabungen „hochgradig vom jeweiligen Begabungsmodell“ (ZIEGLER, STÖGER, 2003, S. 17) abhängt. Das o. g. mehrdimensionale Begabungskonzept lässt neben den kognitiven Fähigkeiten auch Kreativität, Motivation etc., sowie bereichsspezifische Begabungen wie Musik, etc. zu. Wann man dagegen ein sehr enges Hochbegabungsmodell, wie z. B. das von ROST heranzieht, das im Wesentlichen akademische Leistungseminenz“ als Potential betrachtet, dann genügte es vollständig nur nach „Hinweisen auf eine hohe Intelligenz zu suchen“ (vgl. ZIEGLER, STÖGER, 2002, S. 17).

Der Diagnostiker würde nun nach HELLER (2001) im konkreten Fall bemüht sein, alle verfügbaren Informationsquellen auszuschöpfen um möglichst viele Daten entsprechend dem zugrundeliegenden Hochbegabungsmodell zu erhalten: „Life-, Questionnaire- und Testdaten“. Dabei ist natürlich die unterschiedliche Skalenqualität in der Auswertung zu beachten.

Unter den Voraussetzungen der Operationalisierung beobachtbarer Verhaltensmerkmale bzw. Hochbegabungsindikatoren haben sich nach HELLER (2001) Lehrer- und Elternchecklisten mit entsprechenden Kategorien und Ratingskalen in seinen Studien bewährt.

Eltern werden ihre Beobachtungen der Lehrkraft ihres Kindes mitteilen, diese wird und kann ihrerseits ihre Beobachtungen im Unterricht zusammentragen und den Beratungsfachkräften zu einer weiteren Diagnose zur Verfügung stellen. Erst dann kann man von einer Identifizierung sprechen. Damit ergäbe sich folgender Ablauf:



HELLER (2000, S. 251f) schlägt zur Entscheidungsfindung in bezug auf die Identifikation Hochbegabter vor, ein mehrstufiges Verfahren zu wählen:

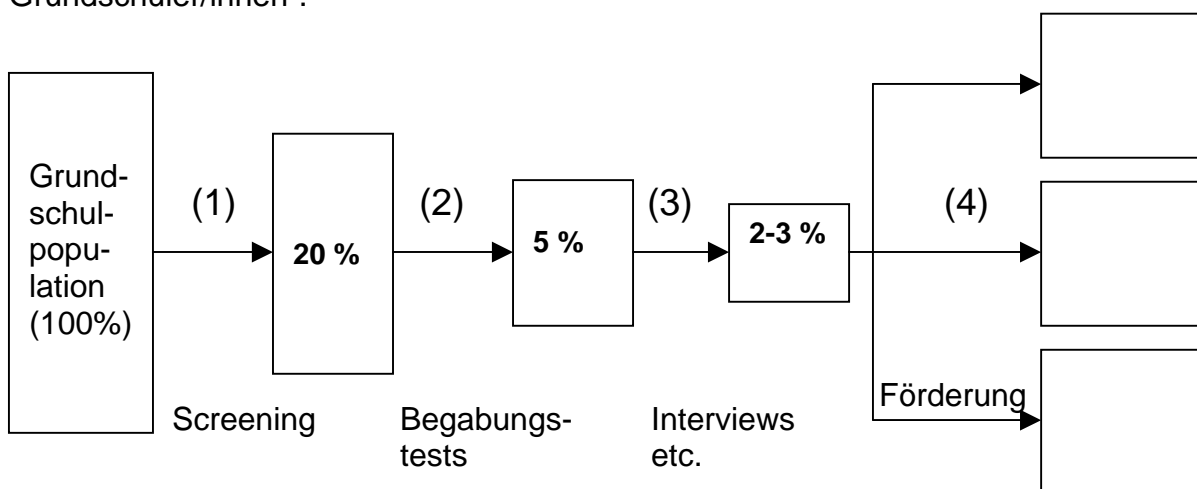
*„Zu Beginn erfolgt eine Grobauslese (Screening), etwa aufgrund von Lehrernominationen bei Schülern oder Elternnominationen bei Vorschulkindern, bei älteren Jugendlichen gelegentlich – zusätzlich – auch via Selbstnomination. Weit verbreitet, vor allem im angloamerikanischen Raum, sind Lehrer- und Elternchecklisten auf der Basis von Ratingskalen, die sich auf operationalisierte hochbegabungsspezifische Verhaltensmerkmale sowie soziale Umweltbedingungen der Begabungsentwicklung beziehen.“*

*Angestrebt wird dabei ein möglichst breites Universum von kognitiven und motivationalen Verhaltensweisen, die Aufschlüsse über die vermutete Hochbegabung des Jugendlichen und seine Situation vermitteln könnten. Da Ratings und andere „weiche“ Daten in der Regel weniger messgenau sind als Testdaten, kommt es*



beim Screening vor allem darauf an, möglichst keine hochbegabten Kandidaten z. B. für ein bestimmtes Förderprogramm oder eine wissenschaftliche Untersuchungsstichprobe zu „verlieren“. Dabei wird das Risiko erster Art (Alpha-Fehler) eingegangen, d. h. eine möglicherweise nicht geringe Quote zunächst Fehlplazierter toleriert. Erst in einer zweiten oder gar dritten Auslesestufe mit Hilfe messgenauerer, aber in der inhaltlichen Erfassungsbreite eingenger Diagnoseinstrumente (Tests) erfolgt dann sukzessive die Endauswahl, womit eine sukzessive Reduzierung des Beta-Fehlers möglich wird“.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die o. g. von HELLER vorgeschlagene Strategie: „Sukzessive Identifikationsstrategie zur Förderung besonders befähigter Grundschüler/innen“.



- (1) = Nomination der 20 % Klassenbesten in bezug auf einzelne Begabungsdimensionen, z. B. mit Hilfe von Lehrerchecklisten.
- (2) = (Bereichsspezifische) Begabungstests bei den 20 % vorausgewählten Schülern.
- (3) = (Erforderlichenfalls) Auswahlgespräche zu weiteren Schulauswahl.
- (4) = Schülerzuweisung zu verschiedenen Fördermaßnahmen.

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

Die folgende Übersicht zeigt die Stufen des ENTER-Modells und die mit ihnen verbundenen Diagnoseziele, erwünschten diagnostischen Daten und geeigneten diagnostischen Methoden (ZIEGLER, STÖGER, 2003, S. 8f):

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

Für diesen Baustein „Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht“ sind vorrangig die ersten beiden Stufen dieses ENTER-Modells von Bedeutung, die im Nachfolgenden genauer beschrieben werden. Die weiteren Stufen und das weitere Vorgehen werden im Baustein 4 „Psychologische Diagnostik und Gutachtenerstellung“ beschrieben.

Die erste Stufe des ENTER-Modells „Explore (Erkunden)“ trägt nach ZIEGLER/STÖGER (2003, S. 13) der Notwendigkeit Rechnung, dass nicht bei allen Schülern eine volle Hochbegabungsdiagnostik durchgeführt werden kann. So sollen zuerst Fragen gestellt werden, die sicherstellen sollen, dass nur jene Kinder weiter untersucht werden, bei denen eine mögliche Hochbegabung vorliegt. Damit aber eine möglichst merkmalsbreite Begabungserfassung möglich ist, soll hier ein sehr großzügiges Kriterium gewählt werden.

Das diagnostische Anliegen dieser Explore-Stufe besteht darin, - auf der Basis des gewählten Hochbegabungsmodells, - in unserem Fall das oben dargestellte von HELLER -, erste Informationen zu sammeln, die Hinweise auf mögliche Talen-

te / Hochbegabungen geben könnten. Zentral sei aber das Bemühen, Beschreibungen begabungsrelevanten Verhaltens aus alltäglichen Lebenssituationen zu erhalten (ZIEGLER/ STÖGER, 2003, S. 16).

Solche Life-Daten beziehen sich dann nach dem hier gewählten Hochbegabungsmodell auf intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, emotionale Indikatoren, Motivation, Interesse. Die wichtigsten Informationsquellen auf dieser Stufe sind „soziale Bezugspersonen“, also die Eltern und Erzieherinnen.

Die zweite Stufe des ENTER-Modells „Narrow (Einengen)“ soll auf der Basis des zugrunde gelegten Hochbegabungsmodells die besonderen Begabungen genauer eingrenzen und die Persönlichkeit des Kindes bezüglich der Realisierungsmöglichkeit der besonderen Begabungen genauer erfassen.

Die wichtigste Methode der Narrow-Stufe ist das diagnostische Gespräch mit den Kindern und mit den Personen aus dessen näherem Umfeld (vor allem Eltern, Lehrkräften und/oder Erziehern), das durch weitere Methoden (z. B. Ratingskalen, Checklisten, Beobachtung) ergänzt werden kann (ZIEGLER/STÖGER, 2003, S. 14).

Wenn also von Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht in diesem Baustein gesprochen wird, dann geht es um die **Grobauslese nach HELLER aufgrund von Lehrernominationen bei Schülern mittels Lehrerchecklisten, oder nach ZIEGLER/STÖGER um die Stufe des „Narrow“.**

## **Instrumente und Kompetenzen, besondere Begabungen zu erkennen**

Bei der Auswahl der Identifizierungsverfahren ist grundsätzlich zu bedenken, dass es Einfluss darauf besitzt, welcher Personenkreis mit seiner Hilfe als hochbegabt erkannt wird. So können produktgeleitete und ergebnisorientierte Verfahren wie z. B. Zensuren, Leistungstests und Wettbewerbe nur solche Kinder und Jugendlichen erkennen, deren Begabungen bereits entfaltet sind und in Leistungen umgesetzt werden. Damit wird aber der Personenkreis latent Hochbegabter übersehen, der an der Entfaltung seines Potentials gehindert wird; diese Verfahren bieten auch keine Erklärung für Lern- und Leistungsprobleme, die auf Unterforderung zurückzuführen sind.

Nach ROST (2001, S. 442, 2002, S. 23) greift man bei der Identifikation von Hochbegabung - entsprechend seinem Hochbegabungsmodell - pragmatisch auf verfügbare Instrumente zurück:

- a) Da in fast allen Konzeptionen die kognitive Leistungsfähigkeit im Sinne einer der Performanz zu Grunde liegenden „latenten Fähigkeitsvariablen“ als zentraler Bestandteil von Hochbegabung thematisiert werde, wird auf einen bewährten Intelligenztest zurück gegriffen.

- b) Bei nicht-kognitiven Bereichen wie Kunst, Musik, Sport, Tanz, darstellendes Spiel zieht man die bisher gezeigten Leistungen, Performanz, als Kriterium zur Entscheidung über das Vorliegen einer besonderen Hochbegabung heran.
- c) Die Leistungsexzellenz, also die bisher erbrachte fachspezifische Leistung eigne sich am besten für die Vorhersage zukünftiger fachspezifischer Leistungen (Expertise).

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

- a) Schulleistungen (Schulnoten)
- b) Fähigkeitstests
- c) Intelligenztests
- d) Kreativitätstest
- e) Diskrepanz zwischen Intelligenzprofil und tatsächlichen Schulleistungen: Underachiever
- f) Schwankende Leistungen
- g) Analyse der bisherigen Leistungen (Zeugnisse, Wettbewerbsergebnisse)
- h) Leistungen, die außerhalb der Schule erbracht wurden
- i) Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Selbstkonzept, Lernstil, Versagerangst)
- j) Umweltmerkmale (Familienklima (z.B. Bildungsabstinenz), Schulklima, Wohngegend)
- k) Nominierung oder Information von früheren bzw. speziell ausgebildeten Lehrern
- l) Nominierung durch (begabte) Mitschüler
- m) Nominierung durch Eltern oder Erwachsene außerhalb der Familie
- n) Selbstnominierung
- o) Interview

Für das Nachforschen von besonderen Begabungen im Unterricht kommen demnach in Frage:

- a. Schulleistungen (Schulnoten)
- b) schwankende Schulleistungen
- c) Analyse der bisherigen Leistungen (Zeugnisse, Wettbewerbsergebnisse)
- d) was in der Schule an nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie Aussagen zum Selbstkonzept, Lernstile, Versagensängste, Motivationen zu beobachten ist
- e) Nominierungen durch frühere Lehrkräfte
- f) Nominierung durch Eltern

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

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

Damit wird deutlich, dass die von MÖNKS genannten, für die Erkennung im Unterricht oder der Schule im weiteren genannten Verfahren dem Bereich der subjektiven Verfahren zuzuordnen sind.

Angesichts der Tatsachen, dass Schulnoten und Ergebnisse von Intelligenztests nur sehr geringe Übereinstimmung aufweisen – kognitive Fähigkeiten erklären nur zwischen 25 bis maximal 60 Prozent ( $r = 0.5$  bis  $r = 0.8$ ) der Schulleistungsvarianz – können nur die guten Schulleistungsergebnisse, also Hochleistungen als Indikator für besondere Begabungen betrachtet werden und scheiden bei vermuteten „Underachievern“ als Indikator aus.

Daher kommen den Checklisten besondere Bedeutung im Rahmen der Lehrerurteile zu.

Für die Erkennung von besonderen Begabungen brauchen Lehrkräfte nach den Ausführungen in der Broschüre „homo super sapiens“ (2000, S. 20) ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Eigen- und Besonderheiten dieser Kinder. Verhaltensweisen, die Ausdruck besonderer Fähigkeiten sein können, müssen als solche erkannt und anerkannt werden. Dazu sollen alle Lehrkräfte einer Klasse beitragen. Die Autoren mahnen, dass das schnelle Beherrschen von schulischem Unterrichtsstoff nicht vorschnell auf extremen häuslichen Drill zurückgeführt oder Übungsunlust mit fehlender Arbeitseifer gleichgesetzt werden sollte. Andererseits sollten ausgeprägtes Interesse für Inhalte, die nicht im Lehrplan stehen, sowie beharrliches Nachfragen nicht als lästig empfunden werden. Das Finden und Beschreiten anderer als der vorgegebenen Arbeits- und Lösungswege in Mathematik darf nicht abgelehnt werden und bei fehlenden Teilschritten nicht zu schlechteren Leistungsbewertungen führen.

Sowohl die Erkennung als auch die individuelle Förderung besonders Begabter basieren üblicherweise auf der Annahme multifaktorieller Begabungsformen. Es ist deshalb notwendig, allen Anzeichen von Begabung nachzuspüren und Schülerbeurteilungen auf möglichst viele Informationen zu stützen.

Damit sind aber auch erhebliche Probleme und Anforderungen an die Diagnostiker verbunden.

## Lehrerurteil

Lehrkräfte sind neben den Eltern die intensivsten Beobachter und Begleiter der kognitiven Entwicklung und der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. So kann man annehmen, dass Lehrkräfte die denkbar besten Experten für Begabungsbeurteilungen sind.

Nach LUKESCH (1998, S. 165) werden Urteile über Eigenschaften von Schülern – wie auch bei jeder anderen Alltagsinteraktion – ganz automatisch gefällt. Diese seien oft Umgangssprachlich verankert, obwohl es sich um die Beurteilung von psychologischen Konstrukten handelt, über die z. T. differenzierte Theorien in der Psychologie bestünden (z. B. über Intelligenz, Konzentration, Angst, Motivation, Gedächtnis).

Die qualitative und quantitative Einschätzung dieser Konstrukte erfordert Kenntnis von validen Indikatoren, denn Konstrukte sind nicht direkt beobachtbar, sondern können nur aus beobachtbarem Verhalten erschlossen werden.

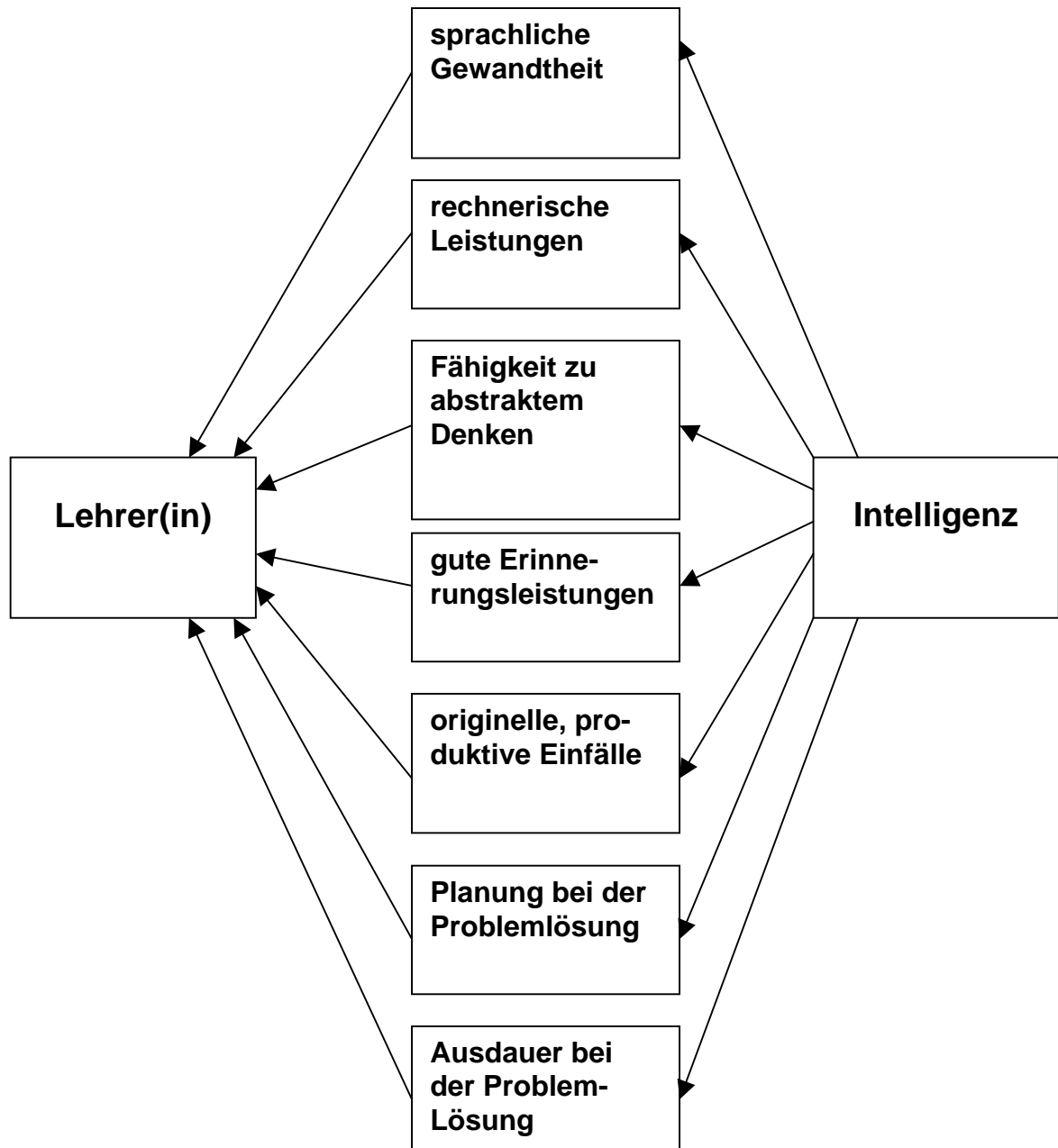
Dieser Urteils- oder Schlussvorgang ist von BRUNSWIK (1956, zit. in LUKESCH, 1998, S. 166) in einem sog. „*Linsenmodell*“ veranschaulicht worden. Der Beurteiler verwendet demnach ein Bündel beobachtbarer („proximaler“) Merkmale, um nicht direkt beobachtbare Eigenschaften („distale“ Merkmale) zu erschließen. Die Gültigkeit einer getroffenen Aussage hängt nach LUKESCH in der Regel von der wissenschaftlichen Begründung oder Validität der verwendeten beobachtbaren Merkmale ab.

## Urteil über die Eigenschaft „Intelligenz“ eines Schülers, einer Schülerin

**Beurteiler**

**Schüler**  
direkt beobachtbare  
Merkmale  
(proximales Merkmal)

**Konstrukt**  
nicht beobachtbares  
Merkmal  
(distales Merkmal)



HELLER (2003) formuliert in seiner Münchner Testbatterie für Hochbegabte (MHBT) Kriterien für Intelligenz, Kreativität und soziale Kompetenz. Diese Kriterien sind nach o. g. Modell die direkt beobachtbaren Merkmale z. B für das Konstrukt Intelligenz, Kreativität oder soziale Kompetenz.

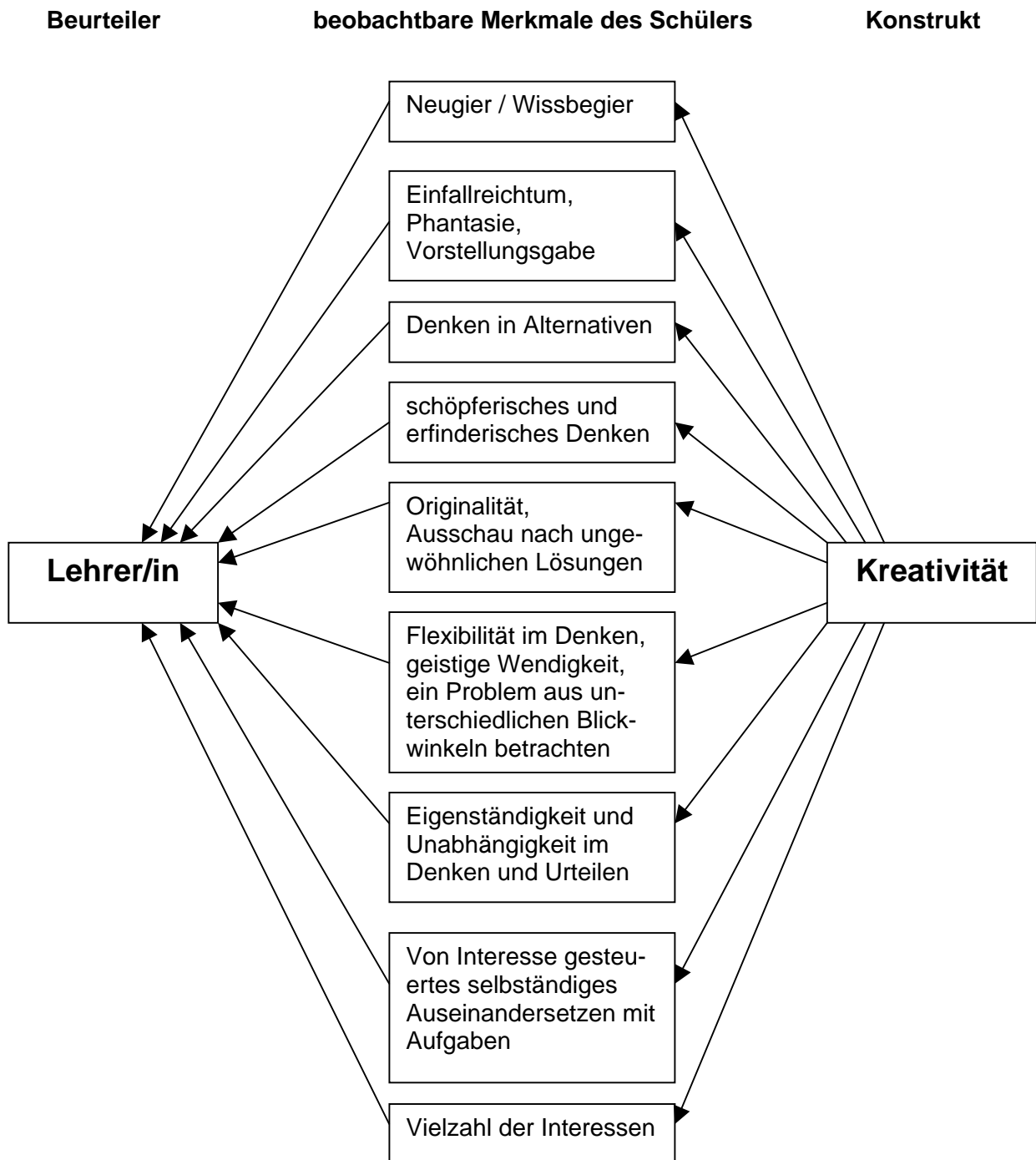
<b>Intelligenz</b>	<b>Mögliche Kriterien für Kreativität</b>	<b>soziale Kompetenz</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- logisch-analytisches Denken</li> <li>- abstraktes Denken</li> <li>- mathematisches Denken</li> <li>- technisch-naturwissenschaftliches Denken</li> <li>- sprachliche Fähigkeiten (reichhaltiger Wortschatz, Ausdrucks-gewandtheit, Fremdspracheneignung)</li> <li>- Lernfähigkeit (schnelle Auffassungsgabe, gutes Behalten, fehlerfreie Wiedergabe, aktives und entdeckendes Lernen)</li> <li>- Kombinationsfähigkeit</li> <li>- breites Allgemeinwissen</li> <li>- fundiertes Spezialwissen auf einem oder mehreren Gebieten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neugier, Wissbegier</li> <li>- Einfallsreichtum, Phantasie, Vorstellungsgabe</li> <li>- Denken in Alternativen</li> <li>- schöpferisches und erfindarisches Denken</li> <li>- Originalität, Ausschau nach ungewöhnlichen Lösungen</li> <li>- Flexibilität im Denken, geistige Wendigkeit, ein Problem aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten</li> <li>- Eigenständigkeit und Unabhängigkeit im Denken und Urteilen</li> <li>- vom Interesse gesteuertes selbständiges Auseinandersetzen mit Aufgaben</li> <li>- Vielzahl der Interessen</li> <li>- Beständigkeit von Interessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche soziale Situationen</li> <li>- Selbstbehauptung, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen</li> <li>- Initiative in sozialen Situationen</li> <li>- Einfühlungsvermögen, Umgang mit anderen</li> <li>- Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit</li> <li>- Führungsqualität und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme</li> <li>- Beliebtheit in der Klasse</li> <li>- Fähigkeit, in der Gruppe integrativ zu wirken</li> </ul>

Es ist davon auszugehen, dass es sich um valide Indikatoren handelt, mit denen die Konstrukte Intelligenz, Kreativität und soziale Kompetenz qualitativ und quantitativ eingeschätzt werden können.

Umgesetzt auf das Brunswiksche Linsenmodell müsste eine Lehrkraft folgende Merkmale erkennen und beobachten, um auf das Konstrukt Kreativität zu schließen:



## Urteil über die Eigenschaft „Kreativität“ eines Schülers, einer Schülerin



Wenn man die einzelnen Indikatoren genauer betrachtet, dann fällt sofort auf, dass diese noch genauer operationalisiert werden müssen, um sie als „Verhalten“ beobachten und das Verhalten auch beurteilen zu können. Folglich muss ein solcher Indikator für besondere Begabungen oder für besonders kreatives Verhalten

auch eine Dimension enthalten, die „einzuschätzen“ ist und in ein „Schätzurteil“ eingeht.

Die Merkmalsausprägungen reichen von dichotomen Einschätzungen (vorhanden / nicht vorhanden) bis zu 3- oder 5-stufigen Skalen. Dieser Aspekt wird unter dem Punkt „Entscheidungskriterien“ weiter behandelt (s. u.).

Besonders zu beachten ist die Frage der Unterscheidung zwischen „hoch- und niedriginferenten“ (LUKESCH, 1998, S. 166) Indikatoren oder Skalen. Bei Schlussfolgerungen (Inferenzen) treten eben dann Probleme auf, wenn nicht genau dargestellt ist, was z. B. unter dem Indikator „Denken in Alternativen“ zu verstehen ist.

Das Lehrerurteil selbst unterliegt zudem dann noch zahlreichen Einflüssen, die es verzerren oder verfälschen können. So werden als häufige Fehlerquellen Stereotype und unzutreffende Vorstellungen über Hochbegabung genannt, zu starke Orientierung an den Schulnoten und am Klassen- oder Schulstandard, Unterschätzung von Mädchen, Unterschätzung von Kindern mit abweichendem ethnischen Hintergrund oder aus bildungsschwachen Elternhäusern.

Weiter wird genannt

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

Lehrkräfte haben im Verlauf ihrer Ausbildung in der Regel wenig oder nichts über Hochbegabung und Hochbegabte erfahren und sind damit auf die Aufgabe, Hochbegabte zu identifizieren und besondere Begabungen zu erkennen, auch nicht vorbereitet. Mit Hilfe von Fortbildungsmaßnahmen und unter Einsatz von Checklisten oder Ratingskalen sollte es jedoch gelingen, die Treffsicherheit des Lehrerurteils merklich zu steigern.

MÖNKES (1999, S. 7) referiert, dass HANY (1991) der Frage nachging, in wie weit Lehrkräfte imstande seien, Begabungen richtig zu erkennen. Die Diskussion der Argumente ist im Anhang dieses Bausteins zu finden.

Nach HELLER (2001) sind Lehrerurteile allerdings „weiche“ Daten, daher gewöhnlich weniger zuverlässig als sogenannte harte Daten. Andererseits sei die ökologische Validität „subjektiver“ Verfahren oft besser als jene bei standardisierten Messverfahren (Tests). In der Praxis der Hochbegabungsdiagnostik sei also eine Verfahrenskombination zu bevorzugen. Hierfür sprechen auch entscheidungslogische Gründe, die mit dem sogenannten Bandbreite-Fidelitätsdilemma bzw. den bekannten Fehlerrisiken bei Selektionsentscheidungen zusammenhängen.

So bestehe zwischen der (wünschenswerten) Breite des Erfassungsspektrums – also möglichst vieler relevanter Hochbegabungsmerkmale - und der erforderlichen Genauigkeit (Zuverlässigkeit) der diagnostischen Informationsquellen bzw. Messergebnisse ein Dilemma, da beide Forderungen nicht gleichzeitig optimiert werden können.

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

	nicht hochbegabt	Hochbegabt
als hochbegabt identifiziert	<i>Alpha</i> -Fehler	korrekte Identifizierung
als nicht hochbegabt identifiziert	korrekte Identifizierung	<i>Beta</i> -Fehler

Nach HELLER (2001) sind bei *Selektionsentscheidungen* wie dem Identifizieren besonderer Begabungen prinzipiell die o. g. zwei Fehlertypen (falsch positive, falsch negative) relevant:

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

Da wie genannt nicht gleichzeitig beide Fehlerrisiken reduziert werden können, wird man nach HELLER (2001) je nach Ziel und Funktion der Diagnose die kritischen Testwerte (cut-offs) verschärfen, d. h. anheben und damit den Alpha-Fehler verringern, oder lockern bzw. senken und somit den Beta-Fehler reduzieren (bei zwangsläufigem Anstieg des Alpha-Fehlers). Während bei institutionellen Entscheidungen gewöhnlich nach Verringerung des Alpha-Fehlers getrachtet wird, sollte unter dem individuellen Nutzenaspekt vorrangig der Beta-Fehler minimalisiert werden. Durch den oben genannten sukzessiven – anstelle des einstufigen – Entscheidungsprozess können die genannten Fehlerrisiken verringert werden.

## Probleme beim Erkennen besonders Begabter durch Lehrkräfte

Der Schule wird häufig vorgeworfen, besondere Begabungen nicht immer zu erkennen. Die Gründe liegen zum einen sicher in unseren Beurteilungsgewohnheiten, zum anderen aber auch in der Schwierigkeit, Hochbegabte oder besondere Begabungen zuverlässig zu erkennen.

Zudem existiert weder ein „natürlicher“ noch ein absoluter Grenzwert ab, dem man jemanden als besonders oder hoch begabt einstufen kann (vgl. Kapitel Entscheidungskriterien).

ROST (2001, S. 243f) sieht die Fähigkeiten der Lehrkräfte bei der Identifikation besonderer Begabungen und hochbegabter Schüler sehr kritisch, da sie eher die gezeigte Leistung (Performanz) als das der Leistung zugrunde liegende intellektuelle Potential (Fähigkeiten) beurteilen. In vielen Studien seien zwar höhere Übereinstimmungen zwischen Lehrereinschätzungen der allgemeinen Intelligenz und Intelligenztestergebnissen bzw. Leistungsentwicklungen andererseits gefunden worden. Lehrkräfte versagten aber, wenn sie Intelligenzspitzen bzw. Intelligenzschwächen (im Sinne eines Profils) identifizieren sollten. Zudem neigten Lehrer dazu, die Hochbegabung schwieriger Schüler zu unterschätzen – ebenso tendierten sie dazu, bei Leistungsgleichheit Kinder mit höherer Leistungsmotivation als besser begabt einzustufen (obwohl den weniger Leistungsmotivierten bei gleicher Leistung möglicherweise ein höheres Begabungspotential zuzusprechen wäre). Die Hochbegabung der sog. Unterachiever werde von ihnen kaum erkannt.

Da es außerdem Begabungen gibt, die sich erst bei entsprechender Förderung entwickeln, sollte auch „Förderung auf Verdacht“ geschehen. WEINERT meint dazu: *„Wir können uns bei der Förderung nicht auf eine kleine Gruppe von Hochbegabten beschränken, sondern wir brauchen eine relativ breite Basis. Fünfzehn bis zwanzig Prozent einer Altersgruppe scheint eine vernünftige Größenordnung zu sein, weil wir davon ausgehen müssen, dass ein Teil der Spitzenleistungen später von Mitgliedern dieser Gruppe erbracht wird und keineswegs nur aus der Gruppe der zwei oder drei Prozent Höchstbegabten in der Kindheit“* (WEINERT 1990, 10 f.)

Abgesehen von prognostischen Problemen ergeben sich Schwierigkeiten bei der Beurteilung des aktuellen Begabungsstandes, da der gewöhnliche Schulunterricht eine Reihe von Merkmalen enthält, die den Bedürfnissen besonders begabter Schüler und Schülerinnen diametral gegenüberstehen (FELS 1999, S. 81).

Die folgende Übersicht (zit. in FELS, 1999, S. 80) zeigt in einer Gegenüberstellung, warum Schüler mit besonderen Begabungen nur weit unter ihren intellektuellen Fähigkeiten gefordert werden und dann ihr Leistungspotenzial auch nicht entfalten können, und in der Folge auch nicht als „besonders begabt“ oder „hochbegabt“ erkannt zu werden.

Merkmale und Fähigkeiten Hochbegabter	Merkmale üblichen Schulunterrichts
<ul style="list-style-type: none"> <li>- denken divergent</li> <li>- bevorzugen produzierendes Denken</li> <li>- besitzen schnelle Auffassungsgabe</li> <li>- haben komplexe Fähigkeiten</li> <li>- neigen zu abstrakten Inhalten</li> <li>- bevorzugen offene, verständliche Lösungswege</li> <li>- neigen zu Idealismus und Kritik</li> <li>- besitzen vielseitige und tiefe Interessen</li> <li>- haben größeres Vorwissen</li> <li>- sind kreativ</li> <li>- sind altruistisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erwartet konvergentes Denken</li> <li>- fördert reproduzierendes Wissen</li> <li>- wiederholt viel</li> <li>- lehrt basale Fähigkeiten</li> <li>- behandelt konkrete Inhalte</li> <li>- gibt Lösungswege vor</li> <li>- erwartet Gehorsam gegenüber Autoritäten</li> <li>- hat begrenzte Fächeranzahl und Fachtiefe</li> <li>- Wissenszuordnung nach Klassenstufen</li> <li>- erwartet Konformität</li> <li>- bewertet individuelle Leistungen</li> </ul>

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

Wie reagieren hochbegabte Schüler und Schülerinnen auf diese Situation? EICH-HOLZ (zit. In FELLS, 1999, S. 81) unterscheidet vier verschiedene Anpassungsweisen Hochbegabter an Anforderungen des Schulunterrichts, die beständig unterhalb ihrer Leistungsfähigkeit liegen:

- „1) Der Geistesabwesende ist nicht motiviert und beschäftigt sich mit anderen Dingen. Für ihn besteht die Gefahr des Nicht-Erlernens von Lern- und Arbeitstechniken, in deren Folge schulisches Versagen steht“.
- „2) Der Aufsässige reagiert auf Unterforderung mit Stören und wird zum Disziplinarfall. Er hat – mit Glück – die Möglichkeit als hochbegabt erkannt und gefördert zu werden, sofern er nicht von seiner Lehrkraft als verhaltensgestört eingestuft wird“.
- „3) Die Angepasste, sozialisationsbedingt meistens ein Mädchen, stellt sich unwissender als sie ist; ihr sind das eigene Image und die Erwartungen anderer wichtiger als ihre Zensuren“.
- „4) Der Ignorant kümmert sich nicht um die Meinung seiner Mitschüler, wird Primus und als Einziger mit Sicherheit als hochbegabt erkannt. Vermutlich wird er in seiner Lage von allen der intellektuell Zufriedenste sein, doch schöpft auch er sein Potential nicht aus und wäre sicher für einen fordernderen Unterricht zu begeistern“.

Lehrern fällt es natürlich sehr schwer, bei Underachievern (s.u. „Charakteristika hochbegabter Underachiever“), bei denen die hohe Begabung nicht durch gute Noten signalisiert wird, die Begabung zu erkennen. Ebenso schwierig dürfte es sein, kreative Kinder zutreffend zu beurteilen. Ihr Denken auf anderen Wegen, ihre geringe Bereitschaft, vorgegebene Lösungsstrategien zu übernehmen, lässt sie oft nicht bei den Notenbesten sein.

Besondere Begabungen können unterschätzt werden, wenn die Lehrkraft versucht, ein in sich stimmiges Gesamturteil über den Schüler (begabt/nicht begabt) zu bekommen, und deshalb Abweichungen von diesem Gesamtbild vernachlässigt.

Eine andere Gruppe von besonders Begabten, die vermutlich nicht immer als solche erkannt wird, sind Mädchen mit einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Begabung.

Aus diesen Schwierigkeiten ergeben sich zwei schlichte und bewährte Folgerungen für die Schule:

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

**Stellt man die Vorteile der Grobauslese besonderer Begabungen durch Lehrkräfte ihren möglichen Nachteilen gegenüber, dann überwiegt nach HELLER (2000, S. 253) eindeutig der Nutzen. So konnten die häufig befürchteten Etikettierungsprobleme nur zum geringen Teil oder überhaupt nicht nachgewiesen werden, ebenso wenig außergewöhnliche Persönlichkeits- oder Sozialkonflikte aufgrund von Begabungsdiagnosen. Wenn unerwünschte Folgen gelegentlich auftreten, sollte ihnen durch flankierende Beratungsmaßnahmen begegnet werden, nicht aber durch den Verzicht auf nützliche diagnostische Aufklärung.**

## Verhaltensmerkmale besonders begabter und hochbegabter Schüler

Aufzählungen von Merkmalen hochbegabter Säuglinge, Kleinkinder, Kinder und Jugendlicher finden sich in jedem wissenschaftlichen Standardwerk zur Hochbegabung (FELS 1999, S. 70). Die im folgenden aufgezählten Charakteristika dürfen zwar als wissenschaftlich fundiert betrachtet werden, doch muss daran erinnert werden, dass bei kaum einem hochbegabten Kind und Jugendlichen alle Eigenschaften gleichzeitig auftreten. Vielmehr handelt es sich bei ihnen um Merkmalscluster verschiedener Untersuchungen.

Beurteilungsbögen zu Hochbegabung sind oft ungenau, die Beurteilung von Konzepten wie „Intelligenz“, „Kreativität“ oder „Durchsetzungsfähigkeit“ ist theoretisch oft unterschiedlich konzipiert und für die subjektive Interpretation des Beurteilers sehr anfällig. Dennoch besteht ein großer Bedarf an guten Beobachtungsskalen und Lehrertraining zur Begabungsidentifikation kann die Treffsicherheit wesentlich steigern.

Vorschläge über Möglichkeiten der Erkennung besonders begabter Kinder in der Schule formulierte auch SCHULTE ZU BERGE (2001, S. 60f); dabei sollten einmal Lehrkräfte natürlich Elternaussagen aufgreifen:

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

*Lehrkräfte sollten ihre Schüler/innen in den ersten Schulwochen und auch danach auf diese Merkmale hin beobachten“.*

Lehrkräfte sollten aber auch „Abweichungen“ sensibel betrachten:

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

Lehrkräfte sollten nach SCHULTE ZU BERGE (2001, S. 60f) ihre Schüler/innen auf folgende Eigenschaften hin beobachten:

- schnelles und effektives Auffassungsvermögen
- hohes Arbeitstempo
- ungewöhnliches Abstraktionsvermögen
- ausgeprägt logisches Denkvermögen
- Fähigkeit zum Finden origineller, ungewöhnlicher Problemlösungen und Fragestellungen
- häufiges Infragestellen vorgegebener Antworten und Lösungswege
- Denken in komplexen Zusammenhängen, z. B. Auffinden von Querverbindungen zwischen verschiedenen Themenbereichen; Erkennen von Strukturen und Regeln

- besonders engagierte Mitarbeit bei anspruchsvolleren Fragestellungen, evtl. gepaart mit demonstrierter Lustlosigkeit oder Leistungsverweigerung bei üben und wiederholenden Unterrichtsphasen
- Fähigkeit zum Lösen schwieriger, komplexer Aufgabenstellungen, aber z. T. viele „Flüchtigkeitsfehler“ bei leichteren Aufgaben
- Beherrschung des Unterrichtsstoffes trotz augenscheinlicher Unaufmerksamkeit.“

Zur Erfassung derartiger Verhaltensmerkmale existieren sogenannte Checklisten (also Aufzählungen von Merkmalen oder Verhaltensweisen, die danach zu beurteilen sind, ob sie aufgetreten sind bzw. beobachtet wurden) oder Ratingskalen, auf denen die Häufigkeit oder Intensität des Auftretens einzuschätzen ist.

Aus der Vielzahl an Aufzählungen von Verhaltensmerkmalen besonders begabter Kinder der verschiedenen Autoren ist die nachfolgende Übersicht zusammengestellt (FELS (1999), HOMOSUPER SAPIENS (2000), AKADEMIEBERICHT BESONDERS BEGABT (1994), BMBF (1997)):

<b>Verhaltensmerkmale als Indikatoren für besondere Begabungen</b> (Zusammengestellt aus den Merkmalslisten von FELS, BMBF, HOMO SUPER SAPIENS; BERICHT ALP)		
<b>Interessen/ Neugierde:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vielseitige Interessen, auch für aktuelle, politische und kulturelle Themen</li> <li>• unbegrenzte Neugier und viel Phantasie</li> <li>• liest viel, intensiv und mit breitem Interesse</li> <li>• Wissbegierigkeit und häufige Fragestellungen</li> <li>• viele Freizeitaktivitäten</li> <li>• lesen sehr viel von sich aus und bevorzugen Bücher, die über ihre Altersstufe deutlich hinausgehen</li> <li>• beschäftigen sich früh mit Grenzbereichen (Geburt, Tod, Weltall, Gott)</li> </ul>		
Kognitive Merkmale	Arbeitsverhalten	Sozial-emotionales Verhalten
Überdurchschnittliche Intelligenz  <b>Denkprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hohes Lerntempo durch effektive Informationsverarbeitung und Gedächtnisleistung</li> <li>• schnelle Auffassungsgabe</li> <li>• gutes/überragendes Gedächtnis;</li> <li>• gutes logisches Denkvermögen;</li> <li>• sehr gute Abstraktionsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bevorzugen unabhängiges Arbeiten</li> <li>• sind bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen</li> <li>• sind bei Routineaufgaben leicht gelangweilt</li> <li>• setzen sich hohe Leistungsziele und lösen (selbst) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene</li> <li>• positive Einstellung gegenüber Herausforderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sind individualistisch</li> <li>• ungewöhnliche Selbstständigkeit im Urteilen</li> <li>• besitzen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn</li> <li>• neigen zu Altruismus und Idealismus</li> <li>• besitzen gute Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• haben ausgeprägtes ethisches Empfinden</li> <li>• äußern viel Kritik, neigen zu Nonkonformismus</li> </ul>



<p>fähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>durchschauen sehr schnell Ursache-Wirkungs-Beziehungen</li> <li>suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden</li> <li>erkennen sehr schnell zugrunde liegende Prinzipien</li> <li>stellen schnell gültige Verallgemeinerungen her</li> <li>zeigen kreatives Problemlösen und führen Ideen zusammen</li> <li>bevorzugen offene und durchsichtige Lernwege</li> <li>geben in ihren Ausführungen zu erkennen, dass sie kritisch, unabhängig und wertend denken</li> </ul> <p><b>Allgemeinwissen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>außergewöhnlich umfangreiches Allgemeinwissen</li> <li>sehr hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen</li> </ul> <p><b>Sprache/Verbalität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>erreichen meist früher als andere Kinder eine elaborierte Sprache</li> <li>Wortschatz ist für das Alter ungewöhnlich</li> <li>Sprache ist ausdrucksvoll, ausgearbeitet und flüssig</li> <li>frühes Verfassen eigener Erzählungen, Theaterstücke, etc.</li> <li>hohes Leseverständnis</li> </ul> <p><b>Mathematik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>eigenständige Bearbeitung komplexer mathematischer Probleme</li> <li>gute Raumvorstellung</li> <li>Spaß am Entdecken neuer Zusammenhänge z. B. in Geometrie</li> </ul>	<p><b>Motivation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>großes Lernbedürfnis</li> <li>intrinsische (Leistungs-) Motivation</li> <li>sind begeisterungsfähig</li> <li>arbeiten gern und unabhängig, um hinreichend Zeit für das eigene Durchdenken eines Problems zu haben</li> </ul> <p><b>Ausdauer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>große Energie und viel Ausdauer</li> <li>gute Konzentration</li> </ul> <p><b>Selbstkontrolle/-regulation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>gutes Selbstkonzept verbunden mit realistischer Selbsteinschätzung</li> <li>besitzen ausgeprägte Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit</li> <li>zeigen realistische Selbsteinschätzung</li> <li>sind selbstkritisch</li> <li>können gut Verantwortung übernehmen und erweisen sich in Planung und Organisation als zuverlässig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>akzeptieren keine Meinung von Autoritäten, ohne sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen</li> <li>kommen mit Alterskameraden wie mit Erwachsenen in der Regel gleich gut zurecht, suchen ihre Freundschaften aber bevorzugt unter Gleichbefähigten</li> <li>neigen zu Perfektionismus</li> <li>können sich in andere einfühlen und sind daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen</li> <li>zeigen ausgeprägtes emotionales Empfinden</li> <li>sind optimistisch</li> </ul>
--	---	---

Der österreichische Verein „Tate - Society to Support Bright Children“ ([www.tate.at/lehrer/lehrer.htm](http://www.tate.at/lehrer/lehrer.htm)) trifft eine Unterscheidung zwischen dem Verhalten kluger Kinder und hochbegabter Kinder:

Ein kluges Kind	Ein (hoch)begabtes Kind
ist interessiert	ist ausgesprochen neugierig
beantwortet die Frage	diskutiert die Details
weiß die Antwort	fragt die Frage
gehört zur Spitze	steht jenseits der Gruppe
begreift die Bedeutung	zeigt Unterschiede auf
ist wachsam/aufgeweckt	ist leidenschaftlich wachsam
beendet die Arbeiten	initiiert Projekte
hat gute Ideen	hat ungewöhnliche und alberne Ideen
geht gerne in die Schule	lernt gerne
hat ein gutes Gedächtnis	rät gut
ist beim/mit Lernen zufrieden	ist höchst kritisch
ist aufnahmefähig	ist intensiv
lernt leicht	„weiß schon“
hat gerne geradlinige unterteilte Präsentationen	strebt nach Komplexität
bevorzugt Gleichaltrige	bevorzugt Erwachsene oder ältere Kinder/Jugendliche
nimmt Informationen auf	manipuliert Informationen

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

## Charakteristika hochbegabter Underachiever (Minderleister)

Schätzungen gehen davon aus, dass zwischen 15-50% der Schüler und Schülerinnen der oberen 5% der (potentiellen) Klassenleistung nicht als Hochbegabte erkannt, da ihre schulischen Leistungen weit hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurückbleiben (FELS 1999, S. 84). Diese Gruppe wird daher als „hochbegabte Underachiever“ bezeichnet.

*„Gerade diese Kombination von einerseits möglichen, andererseits nicht erbrachten Leistungen stellt das wesentliche Problem bei der Identifizierung der Betroffenen dar, ... . Darüber hinaus zeigen hochbegabte Underachiever häufig Verhaltensweisen, die – auch von Personen mit umfassenden Hindergrund im Thema Hochbegabung – gerade nicht zu den typischen Merkmalen Hochbegabter gezählt werden und somit eher Anlass zu der Ansicht bieten, dass es sich hierbei um organisch bedingte Verhaltensstörungen handeln könnte.“ (FELS, 1999, S. 147).*

FELS (1999, S. 857) nennt folgende Leistungsmerkmale hochbegabter Underachiever, die besonders bei aufgeweckten, kreativen Kindern und Jugendlichen

- durch ständige schulische Unterforderung und Unterordnung unter schulische Verhaltensmuster wie
- konvergentes Denken und Konformität,
- sowie durch Langeweile infolge weitgehend durchschaubarer Inhalte und Ergebnisse

auftreten:

Leistungsmerkmale:

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

Kognitive Merkmale:

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

Persönliche Merkmale:

- besondere Kreativität
- geringes Selbstbewußtsein und ungünstiges Selbstkonzept führen zu:
  - Problemen sich emotional mit anderen zu messen
  - Mangel an Selbstvertrauen
  - Minderwertigkeitsgefühlen
  - fehlende Motivation durch Gruppeninteressen, anregende Umwelten und Belohnungen
  - Erfolgsangst (v. a. Mädchen)
  - Neigung zu externer Attribution von Erfolg und interner Attribution von Misserfolg

Soziale Merkmale:

- sehr autonome, unbeeinflussbare Ansichten
- feste Ansicht, dass ihn/sie niemand mag
- Misstrauen gegenüber Annäherungsversuchen
- geringe Akzeptanz bei den Peers
- soziale Unreife
- Unfähigkeit äußere Einflüsse zurück zu weisen
- Neigung zu aggressivem, feindseligem Verhalten:

- lehnt Einhaltung von Regeln ab
- läuft umher und stört andere
- wetteifert um Aufmerksamkeit
- weist Anweisungen zurück
- nutzt Freiheiten aus und beschränkt sich nicht
- befremdet Peers durch aggressive und abfällige Einstellung
  
- Rückzugsverhalten (v. a. Mädchen):
  - spricht kaum mit Lehrkräften, Schülern oder Schülerinnen
  - hat Tagträume, malt herum ...
  - bemüht sich kaum um Mitarbeit
  - verteidigt sich nicht
  
- Unfähigkeit in Gruppen jeder Größe konstruktiv mitzuarbeiten
- Keine Befriedigung durch Demonstration erworbener Fähigkeiten auf einfachem Niveau

Weitere Merkmale:

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

**Betrachtet man diese Merkmale nach den Verhaltensmerkmalen, die positiv hervorstechen und nach denen eine Lehrkraft vielleicht auf den Gedanken „besonderer Begabungen“ schließen könnte, dann sind dies:**

- **Gute mündliche Leistungen**
- **Gutes Gedächtnis und Verständnis, falls am Thema interessiert**
- **besonderes Interesse und breites Wissen in ausgewählten Themenbereichen**
- **Weite Interessengebiete**
- **besondere Kreativität**

In der Gegenüberstellung von „negativem“ und „positivem“ Verhalten in Bezug auf das Erkennen von besonderen Begabungen stellt FELS (1999, S. 148) tabellarisch den Identifizierungshindernissen Identifizierungsalternativen gegenüber:

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

Im Beobachtungsbogen von HUSER (2001, vgl. auch Anhang) sind ebenfalls Merkmale von schulisch unterforderten Kindern aufgelistet, die sich auf vier Aspekte beziehen:

- viele Flüchtigkeitsfehler bei sehr guten Leistungen
- depressives, apathisches Verhalten – Tagträumerei
- aggressives, forderndes oder clownhaftes Verhalten
- psychosomatische Symptome und häufiges Fehlen wegen Krankheit.

Es ist sicher zu viel verlangt, hinter diesen Verhaltensweisen immer ein Kind mit besonderen Begabungen oder den typischen „Underachiever“ zu vermuten oder zu diagnostizieren. Kann eine Lehrkraft bei solchen Verhaltensweisen die Möglichkeit in Betracht ziehen, „dass jener leistungsschwache störende Schüler nicht etwa grundlegend unbegabt und verhaltensgestört ist, sondern sich nur langweilt“? (FELS, 1999, S. 147). Auch wenn die Lehrkraft nicht auf Unterforderung attribuieren kann, ist trotzdem ihr professionelles Lehrverhalten angesprochen: pädagogische Verantwortung übernehmen. Bei diesen Verhaltensweisen von Schülern sind Probleme im Lernprozess generell angesprochen und dies erfordert ein professionelles Lehrerverhalten insofern, als Lehrkräfte Probleme von Schülern im Lernprozess in ihrer pädagogischen Verantwortung hinterfragen und dazu auch neben dem Gespräch mit den Erziehungsberechtigten auch Hilfe und Unterstützung seitens der schulischen Beratungsfachkräfte ( Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte ) nachfragen sollten.

## Check- und Ratinglisten, sowie Entscheidungskriterien

Solche oben genannten Merkmalslisten sind selber zwar noch keine diagnostischen Verfahren im engeren Sinne, können jedoch als Check- oder Ratinglisten im Rahmen des Screening-Verfahrens oder als Leitlinien für diagnostische Gespräche dienen und Anhaltspunkte zur Hypothesenbildung „besondere Begabung“ oder „sehr gut bis hoch begabt“ liefern.

Solche Check- und Ratinglisten sind im Anhang festgehalten.

Checklisten sind nach FELS (1999, S. 141) besonders „in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen häufig vorgeschlagene Identifizierungsverfahren für Hochbegabte“, die eine „Auflistung von Eigenschaften“ vorgeben, „deren Vorhandensein oder Abwesenheit bei dem in Frage kommenden Kind mit „ja“ oder „nein“, also bipolar zu beantworten ist.“

Trotz wissenschaftlicher Bedenken, die FELS (1999, S. 41f) weiter aufführt, sind solche Checklisten ein erster Ansatzpunkt im Rahmen einer „sukzessiven Identifikationsstrategie“ oder den genannten ersten beiden Stufen des „ENTER-Modells“ „Explore“ und „Narrow“.

So betrachtet haben Checklisten für Lehrkräfte einen Sinn und werden auch den Einwänden von ROST gerecht, der sich sehr kritisch mit Checklisten für Lehrer auseinandersetzt (ROST 2001, S. 243f):

*„Immer wieder werden Checklisten (Nominierungsbogen), die der Lehrer seiner Einschätzung, ob ein Schüler hochbegabt ist oder nicht, zugrunde legen soll, angepriesen. Da diese Listen zumeist nur ad hoc zusammengestellte Eigenschafts- und Verhaltenskataloge darstellen, die angeblich – aber empirisch nicht belegt – für Hochbegabte besonders typisch sein sollen, kann beim gegenwärtigen Wissensstand der Einsatz von Checklisten zur Identifikation von Hochbegabung nicht empfohlen werden, zumal es Hinweise darauf gibt, dass sich die Beurteilungskompetenz von Lehrern bei der Verwendung von Checklisten unwesentlich verbessert. Checklisten haben dort ihren Platz, wo sie nicht zur Identifikation, sondern als pädagogisches Hilfsmittel, also als Leitfaden zur förderbegleitenden Beobachtung und Beschreibung der Entwicklung besonders Begabter dienen. Dazu müssen sie im Hinblick auf ein spezifisches Förderprogramm formuliert sein, sich nicht auf weit zurück liegende Lehr-Lern-Situationen beziehen und die dort versammelten Verhaltensweisen und Eigenschaften so konkret umschreiben, dass ihre Beobachtung möglich ist und nur wenig an Interpretation erfordert.“*

Wenn FELS den Wunsch einer Erstellung von wissenschaftlich fundierten Checklisten formuliert, dann bedeutet das die valide Umsetzung eines „Hochbegabtenmodells“ über operationalisierte Indikatoren oder Merkmale in Check- oder Ratinglisten.

Ratinglisten oder –skalen stellen nach FELS (1999, S. 142f) eine Weiterentwicklung von Checklisten dar und erhalten durch eine qualifizierte Abstufung wie z. B. immer – häufig – manchmal – selten – nie, genauere Antworten als Checklisten,

da auch die „Summe der Ausprägung verschiedener hochbegabungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale“ erfasst werde.

*„Ratingskalen bieten neben dem Vorteil einer Antwortabstufung vor allem den der Erfassung von Merkmalen, die sich mit anderen Methoden nicht zuverlässig erheben und bewerten lassen. Dies sind zum Beispiel musikalische Fähigkeiten, künstlerische Begabungen, Motivation und Problemlöseverhalten“ (FELS, 1999, S. 143).*

Damit zeigt sich aber auch ein Problem beim Einsatz in der Schule, wie es auch FELS (1999) darstellt. Wenn die Ratinglisten eine valide Umsetzung eines mehrfaktoriellen Hochbegabungsmodells mit den oben dargestellten Indikatoren als Grundlage haben, dann sind diese wahrscheinlich so umfangreich, dass ein Einsatz sehr zeitaufwändig ist. Sucht man nach einer praktizierbaren Reduzierung der Indikatoren, dann dürfen die Ratingskalen nicht zu kurz sein; dies hätte eine Ungenauigkeit zur Folge, die auf Kosten der Validität einer solchen Skala ginge.

Check- und Ratinglisten im Unterricht haben aber auch den Vorteil, dass sich die Lehrkräfte mit den Merkmalen von besonderen Begabungen konkret auseinandersetzen müssen und erfahren so die Vielfalt der Indikatoren und Verhaltensweisen. Damit könnte auch eine Art Training zur Sensibilisierung für das Verhalten von Kindern mit besonderen Begabungen erreicht werden.

Keines dieser oben genannten Merkmale besonderer Begabung oder Hochbegabung ist für sich allein ein eindeutiger Hinweis auf Hochbegabung, umgekehrt müssen auch nicht alle Merkmale bei einem hochbegabten Schüler zu erkennen sein.

Der Schwellenwert schließlich, ab dem eine Begabung als „hochbegabt“ klassifiziert wird, ist eine Konventionssache, genauso wie es lediglich eine Konvention ist, ob wir jemanden als „groß“ oder „klein“ oder als „dick“ oder „dünn“ bezeichnen. (ROST 2000, S. 15 f.).

Besondere Begabungen und Hochbegabung werden nach WEINERT in der Regel nicht durch absolut definierte kognitive, motorische oder künstlerische Leistungsdisposition charakterisiert, sondern durch (prognostisch valide) individuelle Abweichungen von alterstypischen Leistungsnormen. Ob man dabei die besten 0,5, ein, drei oder 5 Prozent als hoch begabt bezeichnet, entspricht eher wissenschaftlich statistischen Konventionen als der Verfügbarkeit eines verbindlichen Maßstabs und darauf bezogener Kriterien.

Bei Intelligenz wird diese Grenze konventionell vor den obersten 2,2 Prozent der Intelligenzverteilung gezogen, je nach eingesetztem Testverfahren kann dies einem IQ von 120, 130 oder darüber entsprechen. Danach gelten Personen als hochbegabt, deren Intelligenzquotient höher ist als der von 97 Prozent der Bevölkerung. Es gäbe aber keinen Grund, einen qualitativen Sprung zwischen begabt und besonders begabt anzunehmen (URBAN, 1996).

Hochbegabung definiert sich nach den Check- oder Ratinglisten an der Frage der graduellen Abstufung. Aus den Checklisten und Ratingskalen gehen eigentlich drei Arten von Unterscheidungen hervor, die eine Leistungsexzellenz anzeigen sollen:

- a) der **quantitative Aspekt** wie z. B. bei der MHBT von Heller; dort werden Einschätzungen der Merkmale vorgenommen wie „die besten 5 %“ oder „die besten 10 %“ oder bei anderen Checklisten: groß, vielseitig, hoch
- b) die **Häufigkeit oder Intensität des Auftretens**: Ratingskalen, nach denen die Häufigkeit auf mehrstufigen Schätzskalen wie immer, oft, manchmal, selten, nie oder oft, gelegentlich, selten oder trifft oft zu, trifft sehr oft zu, eingeschätzt wird. Die Stärkegrade der Beurteilungsskala werden hier mit quantifizierenden Wörtern umschrieben.
- c) der **qualitativ semantische Aspekt**, der sich orientiert an Dimensionen mit Aktivität (schnell-langsam), Potenz (stark-schwach) und Verhalten (gut-schlecht) (LUKESCH, 1998, S. 168):
  - **Art des Arbeitens**: selbständig, leicht fallen, von sich aus, eigenständig mit Minimum an Anleitung, sehr genau
  - **Art der Motivation**: Interesse, Spaß haben, sich langweilen, gehen völlig auf, nicht schnell zufrieden, früh eigenorientiert
  - **Altersvergleich**: über die Altersstufe hinaus, für das Alter ungewöhnlich, Orientierung an Älteren, nicht alterskonform
  - **zeitlicher Aspekt**: früh, schnell, vor anderen
  - **„hervorstechender“ Aspekt**: außergewöhnlich, ungewöhnlich, überragend, sehr gut, unbegrenzt, völlig, verblüffend

Diese „ungenauen“ Abstufungen machen deutlich, dass der Bezugsgruppenvergleich hier eine große Rolle spielt und nur ein erster Schritt zur möglichen Erkennung von besonderen Begabungen im Unterricht sein kann.

Das weitere diagnostische Vorgehen ist natürlich von der jeweiligen Fragestellung abhängig. Sollen z. B. Hochbegabte für spezielle Förderprogramme der Schule (Pluskurse) gefunden werden, kann in den meisten Fällen über Noten, Interessen des Schülers und Lehrerempfehlung eine Auswahl getroffen werden. Anders ist es, wenn der Lehrer Leistungsblockaden vermutet, Erfolgsaussichten eines Lerntrainings abschätzen will oder Schullaufbahneempfehlungen notwendig werden. Zur Gesamtbeurteilung des Schülers müssen dann sehr unterschiedliche, genauere Daten herangezogen werden.

Ein weiteres Problem betrifft die Interaktion zwischen Messverfahren und Benutzer. Ein Messverfahren muss zwar das zu erfassende Konstrukt angemessen repräsentieren, gleichzeitig aber die Auskunftsmöglichkeiten der damit untersuchten Stichprobe berücksichtigen. Dieses Problem betrifft vor allem Fragebogenverfah-



ren für Fremdratings. Während Eltern z. B. über wenig Vergleichsmöglichkeiten bezüglich der Einschätzung ihrer Kinder verfügen, haben Lehrer zwar diese Vergleichsmöglichkeit, besitzen aber andererseits nur die eingeschränkte Erfahrungen in der Schule hinsichtlich ihrer Schüler (meist nur in Gruppensituationen, bei Leistungsansprüchen etc.).

Aus diesem Grund eignen sich für Eltern vor allem kriteriumsbezogene Angaben (z. B. hinsichtlich des erreichten Reifegrades des Kindes), während bei Lehrern kurze, inhaltlich engfasste Skalen die gesamte Differenzierungsfähigkeit des Lehrerurteils auszuschöpfen vermögen.

## **Anregungen zum Umgang mit den Merkmalslisten/ Checklisten in Fortbildungen**

Die Teilnehmer an Fortbildungen sollten nennen und notieren, woran man ihrer Meinung nach besonders begabte Schülerinnen und Schüler erkennen könne. Hier werden sicher die Bereiche und Merkmale/Eigenschaften genannt, wie sie auch im Baustein dargestellt sind. Diese sollten dann mit den Merkmalslisten im Anhang dieses Bausteins verglichen werden.

Ziele des Umgangs mit Merkmalslisten

1. Der Anhang dieses Bausteins enthält verschiedenartige Listen, um die unterschiedlichen Merkmale und die unterschiedlichen Entscheidungskriterien zu verdeutlichen.
2. Weiterhin soll deutlich werden, dass die in den Listen aufgeführten Merkmale nicht wissenschaftlich abgesichert sind, sondern auf Grund von Beobachtungen Einzelner entstanden und deshalb durchaus verschieden
3. Die Auseinandersetzung mit diesen Listen trägt dazu bei, Gespür für diese Kinder und Jugendlichen zu entwickeln und besonders auch die Underachiever oder Risikogruppen nicht vorschnell abzuqualifizieren.
4. Merkmallisten sollen helfen durch operationalisierte, direkt beobachtbare Verhaltensmerkmale auf das dahinterstehende Konstrukt zu schließen.
5. Merkmallisten haben ihren Stellenwert als erste Grobauslese oder erste Anhaltspunkte für eine weitere Identifizierung von besonderen Begabungen.

Es soll deutlich werden, dass es das hochbegabte Kind nicht gibt. Besonders begabte Kinder sind sehr verschieden.

Aufträge an die Fortbildungsteilnehmer als Vorschläge zum methodischen Vorgehen:

- Vergleichen Sie Ihre Liste mit den ausliegenden Merkmalslisten/ Checklisten. Notieren Sie die Merkmale, die neu für Sie sind.
- Suchen Sie einige Merkmale aus, auf die Sie in Zukunft verstärkt achten wollen.

- Notieren Sie Namen von Ihnen bekannten Schülerinnen und Schülern, auf die die genannten Merkmale zutreffen. Beschreiben Sie diese Schülerinnen und Schüler und stellen Sie sie anderen Personen vor.
- Suchen Sie Schülerinnen und Schüler aus, bei denen viele der in den Checklisten genannten Merkmale zutreffen. Welche weiteren Informationen benötigen Sie noch über diese Schülerinnen und Schüler? Notieren Sie die konkreten Schritte, die Sie unternehmen werden.

## Literaturliste:

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.). 1994. Besonders begabt – Besonders begabt. Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler an Grund- und Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Akademiebericht Nr. 255.

BMW AG und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). 1998. Dokumentation. Kongress Hochbegabtenförderung. 15./16. Juli 1998 München.

BMW AG (Hrsg.). 2000. HomoSuperSapiens. Hochbegabte Kinder in der Grundschule erkennen und fördern.

Fels, Christian. 1999. Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Heller, Kurt A. (Hrsg.). 2001<sup>2</sup>. Hochbegabung im Kinder- und Jugendalter. Hogrefe-Verlag: Göttingen.

Heller, Kurt A. (Hrsg.). 2000<sup>2</sup>. Hochbegabtendiagnose (Identifikation). In: Heller, Kurt A. (Hrsg.). 2000<sup>2</sup>. Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern: Verlag Hand Huber. S. 241 – 258.

Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph, (Hrsg.). In Vorbereitung. Münchner Hochbegabungs-Testsystem (MHBT). Göttingen: Hogrefe.

Huser, Joelle. 2001. Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen, mit Beobachtungsbogen. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Landau, Erika (Hrsg.). 1999. Mut zur Begabung. Ernst Reinhardt Verlag: München.

Lukesch, Helmut . 1998. Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Roderer Verlag: Regensburg.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.). 2003. Potenziale erkennen – Begabungen fördern. Eigendruck.

Mönks, Franz J. (Hrsg.). 1999. Begabte Schüler erkennen und fördern. In: Perleth, Chr./Ziegler, A. (Hrsg.). 1999. Pädagogische Psychologie, Bern: Huber.

Reichle, Barbara. 2003. Hochbegabt und dennoch Ärger in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beltz-Verlag. Heft 10/2003.

Rost, Detlef (Hrsg.). 2001<sup>2</sup>. Hochbegabung.  
In: Rost, D. (Hrsg.). 2001<sup>2</sup>. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz-Verlag. S. 239 – 248.

Rost, Detlef (Hrsg.). 2002. Hochbegabung und Hochgebagte – Facetten, Probleme, Befunde. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. 2002. Schule und Beratung. Nummer 10. Besondere Begabungen – eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden.

Urban, Klaus. 1996. Besondere Begabungen in der Schule. In: Zeitschrift Beispiele. 14/1. 1996. Friedrich-Verlag. S. 21-27.

Ziegler, Albert, Stöger Heidrun. 2003. ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung. 2002. Identifikation von Begabungen. Studien Verlag: Innsbruck. S. 8-21.

## Anhang

### **Merkmale als Hochbegabungs-Indikatoren aus internationaler Literatur bei Kindern und Jugendlichen nach FELS (1999):**

<b>Merkmale als Hochbegabungs-Indikatoren nach FELS (1999)</b>			
<b>Kognitive</b>	<b>Soziale</b>	<b>Emotionale</b>	<b>Andere</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bevorzugt abstrakte und komplexe Inhalte</li> <li>• zeigt kreatives Problemlösen und führt Ideen zusammen</li> <li>• bevorzugt offene und durchsichtige Lernwege</li> <li>• besitzt hohes Lerntempo durch effektive Informationsverarbeitung und Gedächtnisleistung</li> <li>• neigt zu Perfektionismus</li> <li>• besitzt schnelle Auffassungsgabe und gutes Gedächtnis</li> <li>• zeigt gute Konzentration</li> <li>• hat vielseitige Interessen</li> <li>• ist überdurchschnittlich intelligent</li> <li>• ist neugierig, liest viel, intensiv und mit breitem Interesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• besitzt ausgeprägten Gerechtigkeitssinn</li> <li>• neigt zu Altruismus und Idealismus</li> <li>• besitzt gute Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• hat ausgeprägtes ethisches Empfinden</li> <li>• äußert viel Kritik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hat Sinn für Humor (umstritten)</li> <li>• zeigt ausgeprägtes emotionales Empfinden</li> <li>• beschäftigt sich früh mit Grenzbereichen (Geburt, Tod, Weltall, Gott)</li> <li>• ist optimistisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• besitzt hohe Energie</li> <li>• ist begeisterungsfähig</li> <li>• bevorzugt unabhängiges Arbeiten</li> <li>• neigt zu Nonkonformismus</li> <li>• verbirgt Langeweile nicht</li> <li>• besitzt ausgeprägte Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit</li> <li>• hat intrinsische (Leistungs-)motivation</li> <li>• zeigt realistische Selbsteinschätzung</li> </ul>

**Verhaltensmerkmale besonders Begabter nach einer Auflistung in der Broschüre „homo super sapiens“ (2000, S. 21 ff) sein:**

<p><b>bei der Aneignung von Kulturtechniken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fließendes Lesen vor Schuleintritt (selbst erlernt)</li> <li>• Lesehunger und Interesse auch für ungewöhnliche Wissensgebiete</li> <li>• hohes Leseverständnis</li> <li>• Schreibfertigkeiten vor der Einschulung</li> <li>• frühes Verfassen eigener Erzählungen, Theaterstücke, etc.</li> <li>• Rechenfertigkeiten vor Behandlung eines bestimmten Zahlenraumes</li> <li>• eigenständige Bearbeitung komplexer mathematischer Probleme</li> <li>• gute Raumvorstellung</li> <li>• Spaß am Entdecken neuer Zusammenhänge in Geometrie</li> </ul>	<p><b>bei der Aneignung von Kulturgütern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verarbeitetes Vorwissen in Heimat- und Sachkunde (wohldurchdachte Beiträge)</li> <li>• großes Allgemeinwissen</li> <li>• Wissbegierigkeit und häufige Fragestellungen</li> <li>• viele Interessensbereiche, auch für aktuelle, politische und kulturelle Themen</li> <li>• starkes Problembewusstsein</li> <li>• positive Einstellung gegenüber sich stellenden Herausforderungen</li> </ul>
<p><b>im Zusammenhang mit Sprache</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale Gewandtheit, schnelle und präzise Ausdrucksweise</li> <li>• Spaß an Kommunikation und verbalem Austausch</li> <li>• Interesse an fremden Sprachen, freiwilliges Vokabellernen</li> </ul>	<p><b>im Hinblick auf Lern- und Arbeitsverhalten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hohes Lerntempo</li> <li>• schnelle Auffassungsgabe</li> <li>• zuverlässige Merkfähigkeit – Auswendiglernen fällt leicht</li> <li>• effektive Lerntechniken – selbstständiges Bewältigen des Lernstoffes</li> <li>• Fleiß, Konzentration, Ausdauer</li> <li>• aufgabenorientierte, intrinsische Leistungsmotivation</li> </ul>
<p><b>im Hinblick auf Denkfähigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sachbewusste Kombinationsgabe</li> <li>• Fähigkeit zum kritischen Denken</li> <li>• kreative Einfälle, ungewöhnlicher Ideenreichtum</li> </ul>	<p><b>im künstlerisch-ästhetischen und sportlichen Bereich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• großes Interesse an künstlerischer und bildnerischer Aktivität</li> <li>• freiwillige Teilnahme am Schauspielunterricht oder Ballettunterricht in der Freizeit</li> <li>• Beherrschung eines Musikinstruments</li> <li>• große sportliche Begabung und intensiver Einsatz im sportlichen Bereich</li> </ul>
<p><b>hinsichtlich der sozialen Reife</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• großes Einfühlungsvermögen und Verständnis im sozialen Bereich (Gespür für Menschen)</li> <li>• Anpassungsfähigkeit</li> <li>• gutes Selbstkonzept verbunden mit realistischer Selbsteinschätzung</li> </ul>	

## Verhaltensmerkmale hochbegabter Schüler nach einer Auflistung des Akademieberichts „besonders begabt“ (1994):

Kennzeichnend für viele Hochbegabte ist ein beschleunigtes Entwicklungstempo im kognitiven Bereich.

Viele Hochbegabte

- zeigen bereits als Säuglinge ein großes Neugierverhalten
- entwickeln früh Interessen und erwerben ein für ihr Alter außergewöhnliches Wissen auf einzelnen Gebieten
- erreichen meist früher als andere Kinder eine elaborierte Sprache
- erlernen bereits vor der Schule das Lesen und mathematische Grundbegriffe.

Schulisches Lern- und Leistungsverhalten

Hochbegabte haben

- ein großes Lernbedürfnis
- ein hohes Lerntempo;
- ein überragendes Gedächtnis;
- ein gutes logisches Denkvermögen;
- eine sehr gute Abstraktionsfähigkeit;
- eine hohe Kommunikationsfähigkeit;
- eine große Energie und viel Ausdauer;
- eine unbegrenzte Neugier und viel Phantasie;
- eine ungewöhnliche Selbständigkeit im Urteilen.

Freizeit, Interessen

Die Aufgeschlossenheit für Neues zeigt sich in

- vielseitigen Interessen
- vielen Freizeitaktivitäten
- der Freude am Lesen
- einem außergewöhnlichen umfangreichen Allgemeinwissen.

## Checkliste für Lehrkräfte (aus: Begabte Kinder finden und fördern, hrsg. vom BMBF, 1997)

Merkmale des Lernens und Denkens	Arbeitshaltung und Interesse	Merkmale des sozialen Verhaltens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochbegabte haben in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen</li> <li>• ihr Wortschatz ist für das Alter ungewöhnlich</li> <li>• ihre Sprache ist ausdrucksvoll, ausgearbeitet und flüssig</li> <li>• sie können sich Fakten schnell merken</li> <li>• sie durchschauen sehr schnell Ursache-Wirkungs-Beziehungen</li> <li>• sie suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden</li> <li>• sie erkennen sehr schnell zugrunde liegende Prinzipien</li> <li>• sie können schnell gültige Verallgemeinerungen herstellen</li> <li>• sie können außergewöhnlich gut beobachten</li> <li>• sie lesen sehr viel von sich aus und bevorzugen Bücher, die über ihre Altersstufe deutlich hinausgehen</li> <li>• sie geben in ihren Ausführungen zu erkennen, dass sie kritisch, unabhängig und wertend denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivierte Hochbegabte gehen in bestimmten Problemen völlig auf</li> <li>• sie sind bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen</li> <li>• sie sind bei Routineaufgaben leicht gelangweilt</li> <li>• sie streben nach Perfektion</li> <li>• sie sind selbstkritisch</li> <li>• sie sind mit ihrem Tempo oder Ergebnis nicht schnell zufrieden zu stellen</li> <li>• sie arbeiten gern und unabhängig, um hinreichend Zeit für das eigene Durchdenken eines Problems zu haben</li> <li>• sie setzen sich hohe Leistungsziele und lösen (selbst) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene</li> <li>• sie interessieren sich für viele „Erwachsenenthemen“ wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit in der Welt usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochbegabte beschäftigen sich viel mit Begriffen wie Recht-Unrecht, Gut-Böse und sind bereit, sich gegen „Autoritäten“ zu engagieren</li> <li>• sie gehen nicht um jeden Preis mit der Mehrheit</li> <li>• sie sind individualistisch</li> <li>• sie akzeptieren keine Meinung von Autoritäten, ohne sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen</li> <li>• sie können gut Verantwortung übernehmen und erweisen sich in Planung und Organisation als zuverlässig</li> <li>• sie kommen mit Alterskameraden wie mit Erwachsenen in der Regel gleich gut zurecht, suchen ihre Freundschaften aber bevorzugt unter Gleichbefähigten</li> <li>• sie neigen schnell dazu über Situationen zu bestimmen</li> <li>• sie können sich in andere einfühlen und sind daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen</li> </ul>



## Ulbricht: Checkliste/Beobachtungsbogen für Lehrer

(erarbeitet in Lehrerfortbildungen)

(Anregungen für die Schülerbeobachtungen, ggf. ergänzen und modifizieren)

Name der Schülerin/des Schülers: \_\_\_\_\_

Datum der Einschätzung: \_\_\_\_\_

<i>Wenn ich meine Schülerin/meinen Schüler beobachte, fällt mir auf Wenn ich an meine Schülerin/meinen Schüler denke, fällt mir ein ..</i>	<i>Trifft weitgehend zu.</i>	<i>Unentschieden.</i>	<i>Trifft eigentlich nicht zu.</i>
1. Kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Dingen, Ereignissen und Begriffen schnell erkennen.			
2. Erkennt grundlegende Prinzipien oder Regeln und wendet sie richtig an.			
3. Kann gut analytisch denken; komplizierte Dinge werden in überschaubare Einheiten zerlegt.			
4. Verblüfft durch logisches Denken und hat knappe und präzise Antworten parat.			
5. Kann gut Rechenaufgaben lösen.			
6. Kann gut mit Symbolen und Tabellen umgehen, z.B. Landkarten, Stadtpläne, Diagramme oder Tabellen.			
7. Die Sprache ist farbig, ausdrucksvoll, differenziert und flüssig.			
8. Benutzt schwierige, ungewöhnliche Worte richtig; zeigt einen reichhaltigen Wortschatz beim Reden.			
9. Benutzt beim Schreiben ungewöhnliche Wörter mit schwierigen Bedeutungen; zeigt einen reichhaltigen Wortschatz.			
10. Fasst neue Fakten im Unterricht schnell auf und kann sie fehlerfrei wiedergeben.			
11. Hat ein gutes Gedächtnis für Zahlen und Symbole.			
12. Gibt längere Darstellungen eines Sachverhaltes auch nach geraumer Zeit (Monate) korrekt wieder.			
13. Lernt leicht und schnell und bedarf kaum einer Wiederholung von Anleitungen und Erklärungen.			
14. Hat in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen.			
15. Der Wortschatz ist für das Alter ungewöhnlich.			
16. Die Sprache ist ausdrucksvoll, ausgearbeitet und flüssig.			
17. Kann sich Fakten schnell merken.			
18. Durchschaut schnell Ursache-Wirkung-Beziehungen.			
19. Sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.			
20. Erkennt schnell zugrunde liegende Prinzipien.			
21. Kann schnell gültige Verallgemeinerungen herstellen.			

22. Kann außergewöhnlich gut beobachten.			
23. Liest von sich aus sehr viel und bevorzugt Bücher, die über die Altersstufe deutlich hinausgehen.			
24. Gibt in den Ausführungen zu erkennen, dass es kritisch, unabhängig und wertend denkt.			
25. Motivierte Hochbegabte gehen in bestimmten Problemen völlig auf.			
26. Ist bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen.			
27. Strebt nach Perfektion.			
28. Ist selbstkritisch.			
29. Ist mit dem Tempo und dem Ergebnis nicht schnell zufrieden.			
30. Arbeitet gern unabhängig, um hinreichend Zeit für das eigene Durchdenken eines Problems zu haben.			
31. Setzt sich hohe Leistungsziele und löst selbstgestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung durch Erwachsene.			
32. Interessiert sich für viele „Erwachsenenthemen“ wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit ..			
33. Beschäftigt sich viel mit Begriffen wie Recht-Unrecht, Gut-Böse ...			
34. Geht nicht um jeden Preis mit der Mehrheit.			
35. Ist individualistisch.			
36. Akzeptiert keine Meinung von Autoritäten, ohne sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen.			
37. Kann gut Verantwortung übernehmen und erweist sich in der Planung und Organisation als zuverlässig.			
38. Sucht Freundschaften unter Gleichbefähigten, notfalls Älteren.			
39. Neigt schnell dazu, über Situationen zu bestimmen.			
40. Bevorzugt, wenn dazu Gelegenheit gegeben wird, divergierendes Denken und findet dadurch häufig mehrere Lösungen.			
41. Kann sich gut in andere einfühlen und ist für soziale und politische Probleme aufgeschlossen.			
42. ...			
43. ...			
44. ...			

## Fragebogen zur Erfassung von Selbst- und Fremdwahrnehmungen zur Hochbegabung in Mittelfranken

Lesen Sie sich bitte die folgenden Sätze aufmerksam durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen auf Ihr Kind bzw. Ihre Schülerin, Ihren Schüler zutreffen! Benützen Sie ggf. die Rückseite, um typische Verhaltensweisen, Beispiele für die einzelnen Beobachtungsbereiche in Worten zu schildern!

<i>Bereiche der Fremdbeobachtung</i> (Eltern, Lehrer, ggf. Erzieher, außerschulische Betreuer etc.)	immer 1	oft 2	manchmal 3	selten 4	nie 5
<b>Persönlichkeit</b>					
Das Kind ist sehr ehrgeizig und zielstrebig	0	0	0	0	0
Das Kind interessiert sich für viele Themen (und Fächer)	0	0	0	0	0
Ärger, Misserfolge (schlechte Noten) entmutigen das Kind nicht	0	0	0	0	0
Das Kind ist selbstbewusst; es traut sich seine Meinung zu sagen	0	0	0	0	0
Es kann sich gut auf etwas konzentrieren und lange dabei bleiben	0	0	0	0	0
<b>Sozialverhalten</b>					
Das Kind ist sehr hilfsbereit	0	0	0	0	0
Das Kind kann gut in einer Gruppe arbeiten	0	0	0	0	0
Das Kind kann sich in einer Gruppe durchsetzen	0	0	0	0	0
Es fällt dem Kind leicht, sich in einer Gruppe einzuordnen	0	0	0	0	0
Es geht gerne in die Schule, weil es mit anderen zusammen ist	0	0	0	0	0
<b>Theoretische Begabung</b>					
Neuen Lernstoff versteht das Kind recht schnell	0	0	0	0	0
Das Kind kommt gut mit mathemat. Formeln und Begriffen klar	0	0	0	0	0
Das Kind kann sich gut ausdrücken	0	0	0	0	0
Es kann, was es gelernt hat, gut auf andere Themen anwenden	0	0	0	0	0
Neue Texte liest und versteht das Kind sehr schnell	0	0	0	0	0
<b>Praktische Begabung</b>					
Das Kind arbeitet sehr geschickt mit seinen Händen	0	0	0	0	0
Praktische Arbeiten macht dem Kind Freude	0	0	0	0	0
Es kann im Werken/Hauswirtschaft/Kunst sehr genau arbeiten	0	0	0	0	0
Bei praktischen Arbeiten hat es viel Phantasie und gute Ideen	0	0	0	0	0
Es kann ausdauernd an einem Werkstück/Zeichnung arbeiten	0	0	0	0	0
<b>Arbeitsweise</b>					
Das Kind arbeitet sehr sorgfältig	0	0	0	0	0
Das Kind arbeitet meistens selbständig und braucht kaum Hilfe	0	0	0	0	0
Das Kind kann rasch und zügig arbeiten	0	0	0	0	0
Das Kind kann gut länger an einer Arbeit bleiben	0	0	0	0	0
Das Kind macht seine Arbeiten/Hausaufgaben sehr zuverlässig	0	0	0	0	0

# Beobachtungsbogen im Rahmen der Hochbegabten-/Begabtenförderung im „Schulverbund zur Begabtenförderung“ Babenhau- sen

## Beobachtungsbogen

a) **Name:** ..... **Klasse/Kurs:** .....  
**Lehrkraft:** ..... **Datum:** .....

		Oft	Gelegentlich	Selten
<b>Kognitiver Bereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachwissenschaftliches Sprachvermögen</li> <li>• Bezieht eigene Position</li> <li>• Zeigt sehr verschiedene Interessen</li> <li>• Klar strukturiertes logisches Denken</li> <li>• Hat fortgeschrittenes Problemlöseverständnis</li> <li>• Speichert ungewöhnliche Informationsmengen</li> <li>• Fähigkeit zu kritischem Reflexionsvermögen</li> <li>• Transferfähigkeit</li> </ul>			
<b>Affektiver und kreativer Bereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idealismus und Gerechtigkeitssinn</li> <li>• Ausgeprägte Selbstwahrnehmung</li> <li>• Freundlich und Sinn für Humor</li> <li>• Deutliche Aggressivität</li> <li>• Äußerst sensibel für die Gefühle anderer</li> <li>• Interesse an intuitivem Wissen und metaphysischen Ideen</li> <li>• Kreativ in allen Unternehmungen</li> <li>• Interesse an Zukunft und Prognosen</li> </ul>			
<b>Persönlichkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ehrgeizig und zielstrebig</li> <li>• Misserfolge entmutigen nicht</li> <li>• Ist selbstbewusst</li> <li>• Langdauernde Konzentrationsfähigkeit</li> </ul>			
<b>Praktische Begabung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freude an praktischem Arbeiten</li> <li>• Genauigkeit bei praktischer Arbeit</li> <li>• Ausdauer bei praktischer Arbeit</li> </ul>			
<b>Arbeitsweise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbständig und ohne Hilfe</li> <li>• Sorgfältig</li> <li>• Rasch und zügig</li> <li>• Ausdauernd</li> </ul>			

## Checklisten für Lehrer aus dem MHBT von Heller

### Checkliste zur Intelligenz

Lfd. Nr.	Rating
01	1 2 3
02	1 2 3
03	1 2 3
04	1 2 3
05	1 2 3
06	1 2 3
07	1 2 3
08	1 2 3
09	1 2 3
10	1 2 3
11	1 2 3
12	1 2 3
13	1 2 3
14	1 2 3
15	1 2 3
16	1 2 3
17	1 2 3
18	1 2 3
19	1 2 3
20	1 2 3
21	1 2 3
22	1 2 3
23	1 2 3
24	1 2 3
25	1 2 3
26	1 2 3
27	1 2 3
28	1 2 3
29	1 2 3
30	1 2 3

Zur Einschätzung dieses Begabungsbereiches können Sie die folgenden beobachtbaren Merkmalsdimensionen heranziehen. Diese müssen nicht alle gleichzeitig vorhanden sein; es genügt, wenn der Schüler sich in einigen auszeichnet:

- logisch-analytisches Denken
- abstraktes Denken
- mathematisches Denken
- technisch-naturwissenschaftliches Denken
- sprachliche Fähigkeiten (reichhaltiger Wortschatz, Ausdrucksgewandtheit, Fremdspracheneignung)
- Lernfähigkeit (schnelle Auffassungsgabe, gutes Behalten, fehlerfreie Wiedergabe, aktives und entdeckendes Lernen)
- Kombinationsfähigkeit
- breites Allgemeinwissen
- fundiertes Spezialwissen auf einem oder mehreren Gebieten

Überlegen Sie nun, welche Schüler aus Ihrer Klasse hier in Frage kommen und kreuzen Sie bei den Nummern dieser Schüler die entsprechende Ziffer (1, 2 oder 3) an! Erforderlichenfalls können statt der Nummern 01 bis 30 auch die betreffenden Schülernamen eingetragen werden.

#### Einstufung:

1 = die besten 5 %

2 = die besten 10 %

3 = nicht unter den besten 10 %

oder:

#### Einstufung:

1 = die besten 10%

2 = die besten 20%

3 = nicht unter den besten 20%

## Checklisten für Lehrer aus dem MHBT von Heller

### Checkliste zur Kreativität

lfd. Nr.	Rating
01	1 2 3
02	1 2 3
03	1 2 3
04	1 2 3
05	1 2 3
06	1 2 3
07	1 2 3
08	1 2 3
09	1 2 3
10	1 2 3
11	1 2 3
12	1 2 3
13	1 2 3
14	1 2 3
15	1 2 3
16	1 2 3
17	1 2 3
18	1 2 3
19	1 2 3
20	1 2 3
21	1 2 3
22	1 2 3
23	1 2 3
24	1 2 3
25	1 2 3
26	1 2 3
27	1 2 3
28	1 2 3
29	1 2 3
30	1 2 3

Zur Einschätzung dieses Begabungsbereiches können Sie die folgenden beobachtbaren Merkmalsdimensionen heranziehen. Diese müssen nicht alle gleichzeitig vorhanden sein; es genügt, wenn der Schüler sich in einigen auszeichnet:

- Neugier, Wissbegier
- Einfallsreichtum, Phantasie, Vorstellungsgabe, Denken in Alternativen
- schöpferisches und erfinderisches Denken
- Originalität, Ausschau nach ungewöhnlichen Lösungen
- Flexibilität im Denken, geistige Wendigkeit, ein Problem aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten
- Eigenständigkeit und Unabhängigkeit im Denken und Urteilen
- vom Interesse gesteuertes selbständiges Auseinandersetzen mit Aufgaben
- Vielzahl der Interessen
- Beständigkeit von Interessen

Überlegen Sie nun, welche Schüler aus Ihrer Klasse hier in Frage kommen und kreuzen Sie bei den Nummern dieser Schüler die entsprechende Ziffer (1, 2 oder 3) an! Erforderlichenfalls können statt der Nummern 01 bis 30 auch die betreffenden Schülernamen eingetragen werden.

#### Einstufung:

1 = die besten 5 %

2 = die besten 10 %

3 = nicht unter den besten 10 %

oder:

#### Einstufung:

1 = die besten 10%

2 = die besten 20%

3 = nicht unter den besten 20%

## Beobachtungsbogen von Joelle Huser

(Joelle Huser. 2001. Lichtblick für helle Köpfe. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Es werden nur die für die Primarstufen (1.-6. Klasse) gekennzeichneten Merkmale herausgenommen.)

Der Beobachtungsbogen dient in erster Linie als Gesprächsgrundlage und hilft für die Förderplanung. Treffen bei einem Kind gesamthaft mindestens 6 bis 8 <<x>> bei den weiteren Merkmalen von B bis G zu, sollte dieses Kind besonders gefördert werden.

A	<b>Allgemeine Merkmale</b>	trifft oft zu	trifft sehr oft zu
A1	<b>Frühes Lesen und Schreiben</b> Das Kindergarten- oder Schulkind kann oder versucht, aus eigenem Antrieb zu lesen und zu schreiben, oder hat es bereits gelernt. Frühes eigenmotiviertes Lesen und Schreiben sind verlässliche Kennzeichen von besonders intelligenten Kindern. Umgekehrt können aber Kinder, die im Kindergarten noch nicht lesen und schreiben können, auch ein hohes Potenzial haben.		
A2	<b>Frühes Rechnen</b> Das Kindergarten- oder Schulkind kann oder versucht, aus eigenem Antrieb zu rechnen, oder hat es bereits gelernt. Es zeigt schon früh ein großes Interesse an Zahlen. Frühes eigenmotiviertes Rechnen und Zählen sind verlässliche Kennzeichen von besonders intelligenten Kindern. Umgekehrt können aber Kinder, die im Kindergarten oder bei Schulanfang noch nicht rechnen und zählen können, auch ein hohes Potenzial haben.		
A3	<b>Schnelle Auffassungsgabe und Neugierde</b> Das Kind ist an neuem Lernstoff interessiert und versteht neue Zusammenhänge auffallend schnell, es ist offenkundig neugierig und hat einen großen Wissensdurst.		
A4	<b>Orientierung an älteren Kindern und Erwachsenen und allgemeiner Entwicklungsvorsprung</b> Das Kind orientiert sich oft an älteren Kindern oder Erwachsenen. Es sucht möglicherweise häufig den Kontakt zur Lehrperson. Bei Erwachsenenengesprächen kann es lange neugierig und interessiert zuhören.		
A5	<b>Verblüffende Gedächtnisfähigkeit</b> Kinder mit hohen Fähigkeiten verblüffen zum Teil durch ihr ausgesprochen gutes Lang- und Kurzzeitgedächtnis. Sie erinnern sich zum Beispiel an kleine Details von einmal gehörten Geschichten oder wissen häufig noch wortwörtlich, was bei einem Gespräch abgemacht worden ist.		
A6	<b>Vertiefung in intellektuelle Aufgaben – starke Eigenmotivation</b> Besonders begabte Kinder sind für gewisse Aufgaben sehr motiviert und konzentrieren sich so intensiv auf intellektuelle Aufgaben, dass sie nicht mehr wahrnehmen, was um sie herum geschieht und die Zeit völlig vergessen.		
A7	<b>Kritische Einstellung zu eigenen Leistung – hohe Ansprüche an sich selbst</b> Das Kind hat die Fähigkeit, die eigenen Leistungen realistisch zu beurteilen, oder es tendiert dazu, sehr hohe Ansprüche an sich zu stellen und bei einer nicht perfekten Arbeit unzufrieden zu sein. Die hohen Ansprüche sind auch häufig mit Versagensängsten gekoppelt, was dazu führen kann, dass das Kind vermeidet, schwierigere Aufgaben anzugehen.		
A8	<b>Vorliebe für Komplexität, Schwierigkeitsgrad bei neuen Aufgaben</b>		

	Das Kind wählt aus einer Vielzahl von Aufgaben oder Problemen diejenigen aus, die es echt herausfordern. Gibt es diese nicht, wählt es häufig die Minimalvariante. Manchmal bearbeitet es mehrere Aufgaben gleichzeitig oder versucht bei Routineaufgaben, Systeme für eine schnellere Bearbeitung herauszufinden.		
A9	<b>Erschwerte Motivation, die Suche nach dem Sinn</b> Kinder mit hohen Fähigkeiten sind in der Schule zum Teil sehr kritisch, wollen wissen, wofür sie dieses oder jenes lernen sollen, und stellen provokative, manchmal auch besserwisserische oder eigenwillige Fragen. Sehen sie den Sinn einer Aufgabe nicht ein, sind sie schwierig dafür zu gewinnen.		
A10	<b>Beschäftigung mit sozialen, philosophischen, politischen und ökologischen Fragen und Problemen</b> Das Kind beschäftigt sich mit Fragen über Religion, Umwelt und Gerechtigkeit. Es engagiert sich gegen Ungerechtigkeiten in seinem Umfeld. Das Kind denkt über philosophische oder andere schwierige Sinnfragen nach und formuliert eigene Gedanken dazu. Es macht sich große Sorgen über Umweltprobleme, weil es sich alles so genau vorstellen kann.		
A11	<b>Wunsch, an einem Förderprogramm oder Förderlager teilzunehmen</b> Ein Hinweis auf hohe Fähigkeiten ist auch gegeben, wenn Kinder selbst wünschen, an Förderprogrammen teilzunehmen. Erklärt eine Lehrperson, welche Zielgruppe mit dem vorgestellten Förderangebot angesprochen ist, so ist die spontane positive Reaktion des Kindes ein wichtiger Indikator. Vielleicht zieht sich dann aber die Schülerin aus sozialen Überlegungen wieder zurück. Das ist bei Mädchen häufiger der Fall.		
A12	<b>„Wörtlich – nehmen“ und die Forderung nach Erklärungen</b> Kinder mit hohen Begabungen wollen häufig genaue Erklärungen für den getroffenen Entscheid. Sie argumentieren und stellen ihn in Frage, bis sie seinen Sinn einsehen. Sie nehmen Anweisungen oder Abmachungen wörtlich und nutzen unpräzise Formulierungen zu ihren Gunsten aus.		
B	<b>Merkmale von schulisch unterforderten Kindern</b> Die folgenden Merkmale sind Alarmzeichen, die ernst genommen werden müssen und bei starkem Ausmaß ein sofortiges Gespräch mit allen Betroffenen erfordern. Zeigt ein Kind eines oder mehrere dieser Symptome über mehrere Wochen trotz eingeleiteter Fördermaßnahmen deutlich, sollte das Kind mit Einverständnis der Eltern möglichst bald psychologisch abgeklärt werden.		
B1	<b>Bei teilweise sehr guten Leistungen viele Flüchtigkeitsfehler</b> Die Schülerin oder der Schüler arbeitet zumeist fehlerlos, wenn es um herausfordernde Aufgaben geht. Bei Routineaufgaben und Übungsphasen aber macht das Kind zum Teil Flüchtigkeitsfehler, arbeitet nachlässig, unkonzentriert, widerwillig oder lustlos. Kinder mit hohen Fähigkeiten scheuen häufig die Fleißarbeit, sind nachlässig im Schriftlichen oder in der Handschrift.		
B2	<b>Depressives, apathisches Verhalten – Tagträumerei</b> Diese Symptome sind vorwiegend bei unterforderten Mädchen (z. T. nur zu Hause) anzutreffen. Bei teilweise sehr guten Leistungen werden sie lustlos, depressiv und nehmen sich zum Teil in der Schulstunde stark zurück. Andere Kinder flüchten in eine Fantasiewelt. Auch Jungen können diese Symptome zeigen. Treten diese Symptome in ausgeprägtem Maße auf, sollte möglichst schnell eine professionelle Abklärung eingeleitet werden.		
B3	<b>Aggressives, forderndes oder clownhaftes Verhalten</b> Diese Symptome sind vorwiegend bei unterforderten Jungen anzutreffen. Neben teilweise sehr guten Leistungen verhalten sie sich aggressiv (zum		



	Teil nur zu Hause), stören den Unterricht oder übernehmen in der Klasse die Rolle des Clowns. Auch Mädchen können diese Symptome zeigen.		
B4	<b>Psychosomatische Symptome und häufiges Fehlen wegen Krankheit</b> Das Kind will häufig nicht zur Schule oder in den Kindergarten gehen, hat oft Kopf- oder Bauschmerzen, Einschlafprobleme oder freut sich, wenn es krank ist, weil es dann nicht zur Schule muss. Während der Ferien verschwinden die psychosomatischen Symptome und das Kind blüht auf.		
<b>C</b>	<b>Sprachliche Intelligenz</b>		
C1	<b>Großer Wortschatz</b> Das Kind hat einen sehr großen Wortschatz, benutzt präzise und differenzierte Wörter. Es braucht auch Wörter, die Gleichaltrige häufig noch nicht verstehen.		
C2	<b>Schneller Fremdsprachenerwerb</b> Kinder, die eine neue Sprache sehr schnell erwerben, zeigen dadurch hohe sprachliche Fähigkeiten. Oft können Kinder, die bereits zwei- oder mehrsprachig sind, eine weitere Sprache schneller erwerben. Kinder mit einer ausgeprägten sprachlichen Kompetenz können auch gut Dialekte nachahmen.		
C3	<b>Gute Ausdrucksfähigkeit</b> Das Kind drückt sich sprachlich treffend aus und spricht grammatikalisch korrekt und sicher. Oft erkennt es schnell sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede und ist schlagfertig. Kinder mit sprachlich hohen Fähigkeiten sind häufig richtige Leseratten und wählen Bücher (auch Fachbücher und Lexika), die normalerweise ältere Kinder oder Erwachsene interessieren.		
<b>D</b>	<b>Mathematische und logische Intelligenz</b>		
D1	<b>Quantitatives Denken</b> Das mathematisch begabte Kind denkt oft in Zahlen und Größen. Beispiele: Ein Kindergartenkind: „Es sind jetzt noch halb so viele Jungen wie Mädchen übrig.“ Ein weinendes neunjähriges Mädchen: „Du siehst nur 1 % meiner ganzen Traurigkeit.“ Geschehen in quantitative Begriffe zu übertragen, erfordert ein großes Abstraktionsvermögen.		
D2	<b>Schnelle mathematische Auffassungsgabe – unkonventionelle Lösungswege</b> Das Kind begreift neue mathematische Aufgaben sehr schnell und findet häufig auch unkonventionelle zum Teil kompliziertere Lösungswege. Es ist oft mathematisch intuitiv, überspringt Zwischenschritte und hat Mühe, genau zu erklären, wie es auf ein Ergebnis gekommen ist.		
D3	<b>Gutes Abstraktionsvermögen – räumliches Denkvermögen</b> Das Kind kann gut abstrahieren und das Gelernte auf eine andere Situation übertragen. Es begreift schnell abstrakte Modelle und kreiert zum Teil selber Erklärungsmodelle. Es zeigt hohe Fähigkeiten bei Puzzles, bei der Beschäftigung mit geometrischen Figuren und bei Aufgaben, die räumliches Denkvermögen voraussetzen wie Tangrams, perspektivische Zeichnungen usw.		

<b>E</b>	<b>Inter- und Intrapersonale Intelligenz (oder sozial-emotionale Intelligenz)</b>		
E1	<b>Besonders gute Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit</b> Das Mädchen oder der Junge beobachtet ausgesprochen differenziert, was sich unter den Kindern einer Gruppe abspielt, und kann dies auch reflektieren. Das Kind hat ein feines Sensorium für die Befindlichkeit von anderen und sich selbst. Es kann auch Erlebtes und Gesprächsverhalten in der Gruppe analysieren. Manche Kinder nennen das „Beobachten“ ihr Hobby.		
E2	<b>Hohe Fähigkeit zur sozialen Anpassung</b> Das Kind passt sich bewusst der Gruppe an, um von dieser nicht ausgeschlossen zu werden. Es versucht die eigenen Leistungen zu nivellieren, was manchmal dazu führt, dass es bewusst Fehler macht oder die gleichen Aufgaben wie die anderen wählt, obwohl es schwierigere lösen könnte. Es kann sich schnell und gut neuen Gruppen und Situationen anpassen.		
E3	<b>Führungskompetenz</b> „Zug-Pferdchen“ zeigen ihre Sozialkompetenz in der Klasse oft durch ihre Führungsqualität und ihr Organisationstalent. In Arbeitsgruppen leiten und strukturieren sie häufig das Geschehen.		
E4	<b>Ausgeprägter Gerechtigkeitssinn – hohe Sensibilität</b> Häufiger sind kluge Mädchen Konfliktlösungskünstlerinnen. Sie haben einen starken Drang nach Gerechtigkeit und sozialem Frieden. Bei Ungerechtigkeiten können die sozialen Mädchen und Jungen schnell die Fassung verlieren. Oft sind sie sehr sensibel, besonders wenn es um Kritik geht, sehr verletzlich.		
<b>F</b>	<b>Naturalistische Intelligenz</b>		
F1	<b>Informationstiefe und Informationsbreite</b> Manche Kinder und Jugendliche eignen sich auf bestimmte Sachgebieten, wie zum Beispiel Weltall, Natur, Dinosaurier, Kunst oder Computer, ein umfangreiches Wissen an. Oft wird dies mit einer Sammelleidenschaft verbunden. Sowohl Informationsbreite wie Informationstiefe sind Indikatoren für Neugierde, effektives Langzeitgedächtnis und die damit verbundenen Problemlösefähigkeiten.		
F2	<b>Großes Wissen über naturkundliche Themen</b> Das Kind ist an naturkundlichen Themen wie Wasser, Tieren, Pflanzen, Wetter, Umwelt, Steinen und Naturabläufen stark interessiert. Es versucht, die Natur zu verstehen. Das manchmal erstaunliche Wissen kann sich das Kind auch durch eigenmotiviertes Lesen von ausgewählter Fachliteratur angeeignet haben.		
F3	<b>Großes Wissen über und Interesse an physikalischen, technischen und chemischen Abläufen</b> Das Kind zeigt eine Faszination für alle Arten von Experimenten mit Elektrizität, Technik, Flüssigkeiten und so weiter. Es beschäftigt sich zum Teil auch mit Fragen zu Planeten, Atomenergie, Fotografie usw. und kreiert immer wieder eigene neue Experimente und gedankliche Verbindungen. Auch hier kann es sich das altersunübliche Wissen durch Lesen von Fachliteratur angeeignet haben.		
<b>G</b>	<b>Kreatives Denken und Tun</b>		
G1	<b>Qualität der Fragen</b> Das Mädchen oder der Junge stellt Fragen, die Einsichtstiefe, unkonventio-		

	nelles Denken und gedankliche Verknüpfungen aufzeigen und die für die jeweilige Altersstufe unüblich sind. Es hat auch den Mut, kritische Fragen zu stellen. Manchmal hat das Kind das Gefühl, anders zu sein und von den Gleichaltrigen nicht verstanden zu werden.		
G2	<b>Künstlerische Originalität – innovativer Gebrauch von Materialien</b> Manche Kinder zeigen (zum Teil nur zu Hause) eine außergewöhnliche Erfindungsgabe bei der Verwendung von alltäglich Materialien, die sie auf unübliche Weise benutzen. Dies weist auf Kreativität, Originalität und Problemlösefähigkeiten hin. Oft zeigen diese Kinder auch in Zeichnerischen und Gestalterischen eine ausgeprägte Eigenständigkeit und einen besonderen Sinn für Ästhetik.		
G3	<b>Sinn für Humor und Wortspiele</b> Das Kind hat einen ausgeprägten Sinn für Humor und Ironie. Es findet Situationen lustig, die andere nicht zum Lachen bringen. Es liebt und erfindet Witze, Wort- und Gedankenspiele.		
G4	<b>Einfallsreichtum – unkonventionelle Ideen und Antworten</b> Das Mädchen oder der Junge hat viele Ideen und eine blühende Fantasie. Es zeigt Flexibilität, Selbstständigkeit und Risikofreude im Denken und Handeln. Manchmal werden seine unkonventionellen Ideen von Gleichaltrigen nicht verstanden. Kreative Kinder folgen oft ungern autoritären Anweisungen.		
G5	<b>Nonkonformismus im Denken und im Rollenverhalten</b> Kreative Mädchen verhalten sich häufig fordernd, kritisch, dominant und damit unabhängig von herrschenden Gesellschaftsnormen. Jungen mit hohem schöpferischem Potenzial zeigen oft ihre Sensibilität, sind zögernd, sozial und hilfsbereit. Diese Kinder widerstehen auch häufiger den Gruppennormen als andere, die beispielsweise bei Kleidung und Modetrends mitmachen.		

## Merkmalisliste der Saarländischen Schulpsychologen

( In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.). 2003: "Potenziale erkennen – Begabungen fördern". S. 8 – 11.)

Die Landeskonferenz der Saarländischen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen hat Empfehlungen zur Diagnostik hoch begabter Schülerinnen und Schüler an saarländischen Grundschulen erarbeitet. Die folgende Liste mit Verhaltensweisen zu verschiedenen Kategorien sowie die Beschreibung der Testverfahren wurden dieser Vorlage entnommen.

Nicht alle aufgeführten Merkmale treffen bei allen hoch begabten Kindern zu. Wenn jedoch viele Merkmale bei einem Kind auffallen, kann ein Intelligenztest zur genaueren Diagnose herangezogen werden. Einige Merkmale fallen bereits im Kindergarten auf, andere sind auch später zu beobachten.

Merkmale	trifft nicht zu				trifft in besonderem Maße zu
<p><b>Mögliche Auffälligkeiten im Kindergartenalter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat schon einen ausgefallenen Wortschatz, drückt sich sehr gewählt aus.</li> <li>• Besitzt ein gutes Gedächtnis für Lieder, Gedichte und Ereignisse, die evtl. weit zurück liegen.</li> <li>• Lernt vor der Einschulung ohne größere Hilfe lesen.</li> <li>• Kennt geometrische Figuren.</li> <li>• Zählt über zehn oder zwanzig hinaus und löst einfache Rechenaufgaben.</li> </ul>					
<p><b>Lernen und Denken bei motivierten hochbegabten Kindern:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt extreme Wissensbegierde, die Eltern werden mit Fragen gelöchert.</li> <li>• Zeigt sehr hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen.</li> <li>• Besitzt einen für sein Alter ungewöhnlich großen Wortschatz.</li> <li>• Gebraucht eine ausdrucksvolle, vielgestaltige und flüssige Sprache.</li> <li>• Benutzt beim Schreiben ungewöhnliche Wörter mit schwierigen Bedeutungen; zeigt einen reichhaltigen Wortschatz bei Aufsätzen.</li> <li>• Kann sich neue Fakten schnell merken und fehlerfrei wiedergeben.</li> <li>• Will ganz genau wissen, wie etwas funktioniert.</li> <li>• Verblüfft durch seine Gedankengänge.</li> <li>• Durchschaut schnell Ursache-Wirkungs-Beziehungen.</li> <li>• Sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.</li> </ul>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennt schnell grundlegende Prinzipien; wendet sie richtig an.</li> <li>• Kann gut analytisch denken; komplizierte Dinge werden in überschaubare Einheiten zerlegt.</li> <li>• Verblüfft durch logisches Denken und hat knappe und genaue Antworten parat.</li> <li>• Kann gut Rechenaufgaben lösen.</li> <li>• Kann gut mit Symbolen und Tabellen umgehen, z.B. Landkarten, Stadtpläne oder Diagramme.</li> <li>• Stellt schnell zutreffende Verallgemeinerungen her.</li> <li>• Hat eine gute Beobachtungsgabe.</li> <li>• Hat ein gutes Gedächtnis für Zahlen und Symbole.</li> <li>• Gibt längere Darstellungen eines Sachverhaltes auch nach geraumer Zeit (Monate) korrekt wieder.</li> <li>• Lernt leicht und schnell und bedarf kaum einer Wiederholung von Anleitungen und Erklärungen.</li> <li>• Liest viel und vor allem Bücher, die über seine Altersstufe deutlich hinaus gehen.</li> <li>• Denkt kritisch, unabhängig und wertend.</li> </ul>					
<p><b>Arbeitshaltung und Interessen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann sich mit einem bestimmten Interessengebiet oder Thema (Wissensbereich, Sammeln, musische Tätigkeit) über längere Zeit konzentriert beschäftigen.</li> <li>• Will Aufgaben immer vollständig lösen.</li> <li>• Mechanische Arbeiten und Routinearbeiten, bei denen man nicht nachdenken muss, werden häufig lustlos erledigt.</li> <li>• Lässt sich nicht mit fadenscheinigen Antworten abspeisen, hakt auf Antworten weiter nach.</li> <li>• Strebt nach Perfektion.</li> <li>• Ist selbstkritisch.</li> <li>• Arbeitet gern unabhängig, um Probleme durchdenken zu können.</li> <li>• Setzt sich hohe Leistungsziele die mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene erreicht werden.</li> <li>• Interessiert sich für „Erwachsenen“-Themen (Politik, Umweltfragen, Religion, Philosophie, Sexualität, u.a.).</li> </ul>					
<p><b>Soziales Verhalten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschäftigt sich häufig mit Begriffen wie Gerechtigkeit, Gut-Böse, Recht-Unrecht.</li> <li>• Besitzt ein ausgeprägtes Moralbewusstsein und lehnt körperliche Gewalt grundsätzlich ab.</li> <li>• Prüft Meinungen von Autoritäten, bevor sie akzeptiert werden.</li> </ul>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimmt Verantwortung.</li> <li>• Ist zuverlässig in Planung und Organisation.</li> <li>• Bevorzugt meist ältere Spielgefährten oder Erwachsene.</li> <li>• Ist auf der Suche nach Gleichbefähigten.</li> <li>• Will über seine Situation selbst bestimmen.</li> <li>• Kann sich in andere einfühlen und ist daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen.</li> <li>• Zeigt sich auffallend individualistisch.</li> </ul>					
--	--	--	--	--	--

## Wie gut können Grundschullehrkräfte hochbegabte Schüler identifizieren ?

MÖNKES (1999, S. 7) referiert, dass HANY (1991) der Frage der Kompetenz der Lehrer nachging, in wie weit Lehrkräfte imstande seien, Begabungen richtig zu erkennen.

*„Wie brauchbar sind Lehrerurteile für die Hochbegabtenauswahl, wenn man sie mit Tests vergleicht? Hany kommt zu dem Schluss: „Ein bedeutsames Ergebnis der hier vorgestellten Studie ist die Brauchbarkeit des Lehrerurteils für die Identifikation hochintelligenter Schüler, das besser abschnitt als die angewandten Testskalen“ (S. 48). Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass die beteiligten Lehrer kein spezielles Training hinsichtlich der Begabungsbeurteilung bekommen hatten. Ihre Kompetenz kann bedeutend gesteigert werden, wenn sie in der Begabungsbeurteilung trainiert werden. Weniger optimistisch ist in dieser Hinsicht Rost (1991). Er gibt Tests den Vorrang. So weist er darauf hin, „dass selbst erfahrende Fachlehrer für Mathematik, bei der Vorhersage mathematischer Hochleistungen deutlich schlechter als Tests abschneiden“ (S. 217). Den Wert von Checklisten zweifelt er grundsätzlich an. Lehrernominierungen oder abgestufte Einschätzungen zu kognitiven und nichtkognitiven Bereichen sind für ihn dann auch nur als zusätzliche Information wertvoll“.*

Dieser Einschätzung widerspricht Rost (2001, S. 243) entschieden:

*„Bislang ist nicht überzeugend belegt worden, dass die Kompetenz von Lehrern, Hochbegabte zu identifizieren, durch Trainings nachhaltig verbessert werden kann, auch wenn als Beleg fälschlicherweise die Studie von Gear (1978) herangezogen wird (z. B. von Hany, 1987; Hany & Heller, 1991), die das gerade nicht belegen kann“.*

ROST (2001, S. 243f) beschreibt umfangreich seine empirische Studie (Rost u. Hanses 1997), in der er der Frage nachgegangen ist, ob „Lehrer auch dann hochbegabte Grundschul Kinder des 3. Schuljahres als hochbegabt identifizieren, wenn diese Kinder höchstens durchschnittliche Schulleistungen zeigen“

Dabei kommt ROST zu folgenden Ergebnissen:

a) „hochbegabte Achiever“

„Bei einem strengen Maßstab (gehört zu den 4% bzw. 8% intelligentesten Schülern) werden von den Lehrern 41% bzw. 57% der hochbegabten Achiever richtig als hochbegabt erkannt. Und bei einem weniger strengen Maßstab (gehört zu den 24% Intelligentesten) steigt die Quote der vom Lehrer richtig identifizierten Hochbegabten in der Gruppe der hochbegabten Achiever sogar auf 92%“.

b) „hochbegabte Underachiever“

“Bei einem strengen Maßstab (gehört zu den 4% bzw. 8% Intelligenzbesten) wird kein hochbegabter Underachiever bzw. werden weniger als 10 % richtig identifiziert). Und bei dem weniger strengen Maßstab (gehört zu den 24% intelligentesten Schülern) übersehen die Lehrer immerhin noch rund 70% aller hochbegabten Underachiever“.

Aus diesen Ergebnissen folgert ROST nun:

Will man hochbegabte Underachiever nicht systematisch übersehen, ist eine solide testdiagnostische Untersuchung unverzichtbar. Wenn in Hochbegabungsstudien im Sinne eines Screenings nur die von den Lehrkräften als potentiell hochbegabt benannten Schüler untersucht werden, wird bei ökonomischen Nominierungsquoten eine Identifikation von hochbegabten Underachievern de facto vermindert.