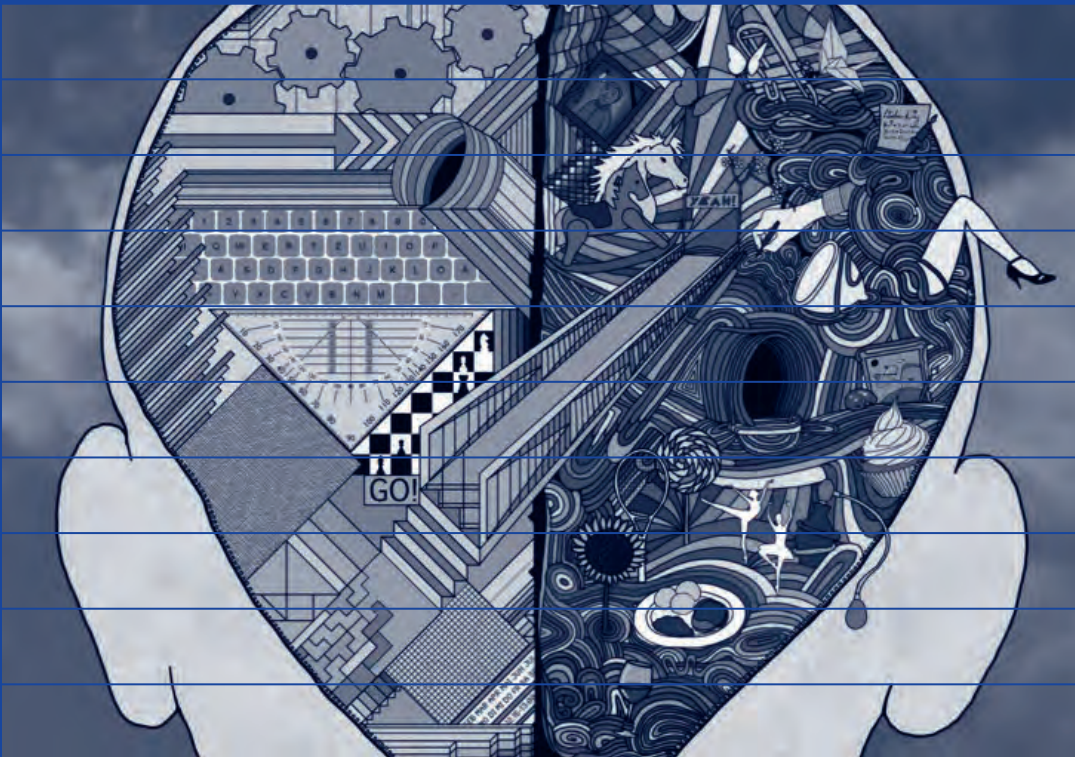


Anne Voormann

# Zeigt, was ihr könnt!

Wirkung eines Motivations- und Selbststeuerungstrainings  
für besonders begabte Underachiever (MoSt)  
in Form eines Kleingruppentrainings im schulischen Kontext



# Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von  
Christian Fischer

Band 5

Anne Vohrmann

# Zeigt, was ihr könnt!

Wirkung eines Motivations- und Selbststeuerungstrainings  
für besonders begabte Underachiever (MoSt) in Form eines  
Kleingruppentrainings im schulischen Kontext



Waxmann 2018  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 5**

D6

ISSN 2363-5746

Print-ISBN 978-3-8309-3736-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8736-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Frank Pingel

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Meinen Großeltern, die alle  
an dieser Arbeit sehr viel Anteil genommen hätten.  
Insbesondere aber meiner Oma Ulla.*



# Inhalt

Vorwort.....	11
Einleitung.....	13
1    Besondere Begabung.....	16
1.1  Begriffsklärung.....	16
1.2  Definition.....	18
1.3  Konzeptspezifikation und Auftretenswahrscheinlichkeit.....	22
1.4  Modelle.....	23
1.5  Diagnostik.....	25
1.6  Förderung.....	30
1.7  Quintessenz.....	32
2    Underachievement.....	34
2.1  Begriffsklärung.....	34
2.2  Definition.....	37
2.3  Konzeptspezifikation und Auftretenswahrscheinlichkeit.....	39
2.4  Bedingungsfaktoren.....	41
2.5  Diagnostik.....	46
2.6  Förderung.....	49
2.7  Quintessenz.....	53
3    Motivation und Selbststeuerung.....	55
3.1  Begriffsklärung.....	55
3.2  Vertiefende Theoriegrundlagen.....	58
3.2.1  Motivation.....	58
3.2.2  Selbststeuerung.....	63
3.3  Modelle.....	67
3.3.1  Rubikon-Modell der Handlungsphasen.....	67
3.3.2  Handlungssteuerungsmodell.....	68
3.4  Diagnostik.....	71
3.5  Förderung.....	74
3.6  Quintessenz.....	77

4	Das MoSt in Kleingruppen im schulischen Kontext .....	79
4.1	Altersgruppe.....	79
4.2	Nomination und Gruppeneinteilung.....	79
4.3	Anamnese und Diagnostik .....	81
4.4	Inhalt und Ablauf der Einheiten.....	82
4.5	Kosten .....	88
5	Methoden .....	89
5.1	Untersuchungsplanung.....	89
5.2	Forschungsfragen und Hypothesen .....	91
5.2.1	Summative Evaluation .....	91
5.2.2	Formative Evaluation .....	95
5.3	Signifikanzniveaus, Teststärke, zu erwartende Effekte und optimaler Stichprobenumfang .....	96
5.4	Evaluationsstandards.....	97
5.5	Instrumente.....	98
5.5.1	Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R).....	99
5.5.2	Potenzialanalyse.....	102
5.5.3	Anamnese.....	107
5.5.4	Schulleistung.....	107
5.5.5	Rückmeldebögen.....	108
5.6	Datenerhebung .....	108
5.6.1	Auffüllen der Experimentalgruppe.....	109
5.7	Datenaufbereitung und -transformation .....	110
5.8	Behandlung fehlender Werte.....	112
5.9	Datenauswertung.....	114
5.10	Stichprobenbeschreibung .....	114
5.10.1	Intelligenz (EG vs. WG) .....	116
5.10.2	Schulleistung (EG vs. WG).....	118
5.10.3	Bestimmung der Underachiever (EG vs. WG).....	119
5.10.4	Unbewusste Motivlage (EG vs. WG).....	120



6	Resultate .....	122
6.1	Vergleich von EG und WG.....	122
6.1.1	Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeiten (EG vs. WG) .....	123
6.1.2	Entwicklung des Belastungs- und Bedrohungsempfindens (EG vs. WG) .....	126
6.1.3	Entwicklung der bewussten Motivlagen (EG vs. WG).....	127
6.1.4	Entwicklung der Schulleistung (EG vs. WG) .....	130
6.2	Vergleich der Teilgruppen besonders begabte und durchschnittlich begabte Schüler .....	131
6.2.1	Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeiten (besonders begabte vs. durchschnittlich begabte Schüler).....	132
6.2.2	Entwicklung des Belastungs- und Bedrohungsempfindens (besonders begabte vs. durchschnittlich begabte Schüler).....	136
6.2.3	Entwicklung der bewussten Motivlagen (besonders begabte vs. durchschnittlich begabte Schüler).....	137
6.2.4	Entwicklung der Schulleistung (besonders begabte vs. durchschnittlich begabte Schüler).....	141
6.3	Vergleich der Teilgruppen Underachiever und Achiever .....	141
6.3.1	Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeiten (Underachiever vs. Achiever) .....	142
6.3.2	Entwicklung des Belastungs- und Bedrohungsempfindens (Underachiever vs. Achiever) .....	146
6.3.3	Entwicklung der bewussten Motivlagen (Underachiever vs. Achiever) .....	147
6.3.4	Entwicklung der Schulleistung (Underachiever vs. Achiever) .....	150
6.4	Formative Evaluation der Trainingseinheiten .....	151
7	Diskussion .....	155
7.1	MoSt als Interventionsmaßnahme.....	155
7.2	MoSt als Interventionsmaßnahme für besonders begabte Schüler und/oder Underachiever.....	162
7.3	Stichprobennomination.....	176
7.4	Methodenkritik .....	177
7.4.1	Design.....	177
7.4.2	Instrumente und Datenerhebung.....	182
7.4.3	Stichprobe.....	184
7.4.4	Datenauswertung .....	186

7.5	Weiterführende Forschungsideen.....	187
7.6	Quintessenz.....	188
	Schluss.....	192
	Abkürzungsverzeichnis.....	193
	Abbildungsverzeichnis.....	194
	Tabellenverzeichnis.....	195
	Literatur.....	198
	Dank.....	212
	Anhang.....	213

## **Vorwort**

Die Thematik der individuellen Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler gewinnt in Deutschland zunehmend an Bedeutung (KMK, 2016). Hintergrund sind die Befunde der internationalen Schulvergleichsstudien, wobei positive Veränderungen vor allem in leistungsschwächeren Gruppen sichtbar werden (Reiss et al., 2016). Die Anteile der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler stagnieren jedoch weitestgehend (Klieme et al., 2010), vor allem weil diese Kinder nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden und ihre Potenziale nicht optimal entfalten können. Neben der gezielten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern auf den unteren Kompetenzstufen bedarf es daher auch der gezielten Förderung von talentierten Kindern auf den oberen Kompetenzstufen (Wendt et al., 2013). Um die Anteile von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern auf den oberen Kompetenzstufen zu erhöhen, gilt es vor allem auch potenziell besonders leistungsfähige Kinder in den Blick zu nehmen.

Zu dieser Zielgruppe gehören besonders begabte Underachiever, d.h. Personen, die über ein hohes Fähigkeitspotenzial verfügen, deren Schulleistungen aber aktuell beeinträchtigt sind. Für die Erreichbarkeit von Leistungsexzellenz sind bei diesen talentierten Schülerinnen und Schülern gezielte Interventionen erforderlich, die sich als wirksam und nachhaltig erweisen. In diesem Kontext belegen Studien, dass neben Begabungsfaktoren (Intelligenz) auch Persönlichkeitsmerkmale (integrierte Leistungsmotivation) deutlichen Einfluss auf die Schulleistungen (Notendurchschnitt) zeigen (Kuhl, Baumann & Kazén, 2007). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund hat Fischer-Ontrup (2011) auf der Basis der PSI-Theorie von Kuhl (2001) das Motivations- und Selbststeuerungstraining (MoSt) für besonders begabte Underachiever entwickelt und zunächst als außerschulische Einzelförderung erprobt sowie im Kontext von Fallstudien im Rahmen ihrer Dissertation systematisch evaluiert.

Der vorliegende Band widmet sich nun der Wirkung des Motivations- und Selbststeuerungstrainings für besonders begabte Underachiever in Form eines Kleingruppentrainings im schulischen Kontext. Dazu adaptierte und evaluierte Frau Vohrmann das Trainingskonzept (MoSt) im Hinblick auf ein schulisches Gruppendesign mit Experimental- und Wartegruppe. Damit wird ein wichtiges Forschungsdesiderat im Hinblick auf die zentrale Bedeutung der schulischen Förderung potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler aufgegriffen. Die von Frau Vohrmann erstellte Schrift leistet einen hervorragenden Beitrag zur individuellen Förderung von Begabungen und Selbstkompetenzen im schulischen

Kontext. Die besondere Leistung dieser Dissertation besteht darin, dass die Verfasserin ein Gruppentraining mit über 80 Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext auf ihre Wirksamkeit überprüft und evaluiert. Besonders hervorzuheben ist auch die leserfreundliche Struktur der gesamten Arbeit mit visuellen Hilfsmitteln und dem Verzicht auf Redundanzen. Dies zeigt sich auch in der überzeugenden Begründung von Frau Vohrmann zur fokussierten Darstellung des theoretischen Hintergrundes sowie den differenzierten Literaturkenntnissen im Hinblick auf die inhaltlichen als auch methodischen Aspekte ihrer Dissertation. Vor dem Hintergrund der eingesetzten Instrumente resultiert daraus ein für ein Einzelprojekt sehr beachtlicher Datensatz, der von der Autorin in engagierter und differenzierter Form systematisch zusammengetragen, quantitativ sowie qualitativ ausgewertet und auch wohlthuend kritisch diskutiert wird. Die vorliegende Arbeit entspricht mit ihrer sehr konsequenten Ausrichtung auf die Themenstellung sowie auf die leitende Forschungsfrage bezogen auf die Durchführung der Untersuchung sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zweifellos allen geltenden wissenschaftlichen Qualitätsstandards.

## Literatur

- Fischer-Ontrup, C. (2011). *Underachievement oder: Schlaue Köpfe mit schlechten Noten. Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern: Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Handlungskompetenz – Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien* (Dissertation). Münster.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- KMK (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.].
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kuhl, J., Baumann, N. & Kazén, M. (2007). Which goals make good grades – and why? Motivation, intelligence, and teachers' assessment of giftedness. *Academic Ex-Change Quarterly*, 11 (4), 192–196.
- Reiss, K., Sälzer, Ch., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015 Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Willems, A.S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (S. 23–34). Münster: Waxmann.

„She resented being told constantly that she was ignorant  
and stupid when she knew she wasn't.  
The anger inside her went on boiling and boiling,  
and as she lay in bed that night she made a decision.“  
Aus: *Matilda* (Dahl, 2008, S. 23)

## Einleitung

Was ist Begabung? Wer ist begabt? Woran erkennt man eine begabte Person? An herausragenden Leistungen in der Schule? Viele Lebensläufe von Personen, die unumstritten als hochleistend und oftmals auch als hochbegabt gelten, widersprechen dieser Annahme. Als berühmtes Beispiel wird in der Regel Albert Einstein genannt, aber auch Richard Wagner, Wilhelm Busch, Justus von Liebig, Theodor Fontane, Robert Bosch, Franz Kafka, Rainer Maria Rilke und viele mehr waren schlechte Schüler<sup>1</sup> oder sogar Schulversager und haben (dennoch) Herausragendes geleistet (Prause, 2007). Besondere Begabungen lassen sich also nicht unbedingt an Schulleistungen festmachen. Das Thema Begabung gleicht einem Mysterium, welches auch kaum aufgelöst werden kann, wenn es näher betrachtet wird.

Problem-  
einführung

Andererseits entspricht der Wunsch nach Begabungsförderung unserem Zeitgeist (Zöller, 2009, S. 193). Aktuell wird in Deutschland seit den 1980er Jahren die Begabungsdiskussion „... dadurch [verschärft], dass die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten und Bildungsgruppen immer größer werden“ (Preckel & Baudson, 2013, S. 8). Rufe nach Chancen- und Bildungsgerechtigkeit werden laut. Unter den vielen Zuwanderern z. B., die aktuell nach Deutschland strömen, sind viele besondere Begabungen verborgen, die erst noch passende Gelegenheiten zur Entfaltung im neuen Umfeld erhalten müssen. Damit all denjenigen mit besonderen Begabungen auch die entsprechende Förderung zuteil wird, muss folgende Frage aufgeworfen werden: „Wie findet Begabtenförderung zur Begabung?“ (Thadden, 2016).

Aktualität der  
Begabungsför-  
schung

Kann eine besonders begabte Person ihr hohes Potenzial nicht in entsprechende Leistungen umsetzen, ergeben sich vielerlei Probleme für alle Beteiligten. Für sogenannte Underachiever selbst können tiefgreifende persönliche Probleme entstehen, wenn sich die Nicht-Umsetzung der besonderen Begabung über eine lange Zeit und über viele Domänen hinweg ausbreitet. Auch für Schulkollegen ergeben sich Schwierigkeiten: Nicht selten wird Schulversagen über alternative Verhaltensweisen, wie zum Beispiel „Clownerie“, kompensiert, nicht selten führen solche Schwierigkeiten zum Abbruch der Schullaufbahn. Nicht zuletzt hat Underachievement von verschiedenen Personen(-gruppen) in unterschiedlichem Ausmaß politische

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird im allgemeinen Fall die männliche Form verwendet: „... verbum hoc ‚si quis‘ tam masculos quam feminas complectitur“ (Corpus Iuris Civilis Dig. L., 16,1).

Auswirkungen. Durch internationale Vergleichsstudien, wie PISA und TIMSS, ist das Thema Begabungsförderung, auch die Förderung von Underachievern, zu einem politischen Thema geworden. In Deutschland herrscht die Frage vor, wie Schüler dazu befähigt werden können, ihr Potenzial zu entfalten und auf diese Weise im oberen Leistungsbereich abzuschneiden.

Das Problem Underachievement betrifft, je nach Definitionsgrundlagen, 12–50 % aller Schüler mit besonderer Begabung. Dies ist keine geringe Anzahl, allerdings gibt es nur wenige Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe und bei bestehenden Fördermaßnahmen wird, gerade im deutschsprachigen Bereich, eine mangelhafte Forschungslage kritisiert (Obergrösser & Stöger, 2015; Sparfeldt, Schilling & Rost, 2006, S. 214; Stamm, 2008a; Zöllner, 2009).

Das Internationale Centrum für Begabungsforschung (ICBF) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster hat sich der Begabungsforschung und Begabtenförderung verschrieben. Neben Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Studierende und Lehrkräfte bietet es seit der Gründung im Jahr 2001 Raum zur Entwicklung und Erprobung spezieller Förderprogramme. Unter anderem werden regelmäßig Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder angeboten. Diese sind ein Interventionsprogramm für Schüler, die Gefahr laufen, aufgrund mangelnder Lernstrategien ihr Potenzial nicht in Leistung umsetzen zu können. Auch das Förder-Förder-Projekt, ein schulisches Enrichmentprojekt des ICBF, dient der Prävention von Underachievement. Von besonderer Relevanz für diese Arbeit ist jedoch das von Fischer-Ontrup (2011) entwickelte Motivations- und Selbststeuerungstraining für begabte Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten (MoSt). Bei den Schülern, die an diesem Training in Form der außerschulischen Einzelförderung teilnahmen, konnten Erfolge hinsichtlich der Motivation und Selbststeuerung anhand von verbesserten Schulnoten, Befragungen und Testungen nachgewiesen werden. Da der Bedarf an Motivations- und Selbststeuerungsförderung hoch ist, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, die aufzubringenden Ressourcen für ein Interventionsprogramm (zeitlich und finanziell) zu reduzieren. Auf diese Weise soll es gelingen, eine größere Zielgruppe zu erreichen.

Forschungsfrage

Diese Arbeit erforscht aus den oben genannten Gründen,  
*welche Wirkung ein Motivations- und Selbststeuerungstraining  
 für besonders begabte Underachiever erzielt, wenn es in Klein-  
 gruppen im schulischen Kontext durchgeführt wird.*

Aufbau der  
 Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Mit dem Ziel, zunächst Grundlagen für den empirischen Teil zu legen, werden die Begriffe **Begabung** (1), **Underachievement** (2) sowie **Motivation und Selbststeuerung** (3) betrachtet. Um den Text leserfreundlich zu ge-

stalten, werden diese drei Theoriekapitel gleichartig aufgebaut. An eine Begriffsklärung schließt sich die jeweilige Definition an. Im Kontext Begabung und Underachievement wird daran anschließend eine Konzeptspezifikation sowie die zugehörige Auftretenswahrscheinlichkeit thematisiert. Hierauf werden zur näheren Erläuterung für besondere Begabungen sowie Motivation und Selbststeuerung entsprechend relevante Modelle vorgestellt. Im Kapitel Underachievement hingegen werden dessen Bedingungsfaktoren skizziert. Die folgenden Kapitel behandeln jeweils eine entsprechende Diagnostik und sich anschließende Fördermöglichkeiten in Form konkreter Förderkonzepte. Diese drei Kapitel bilden die Basis für den zweiten, empirischen Teil.

Dieser empirische Teil verfolgt das Ziel, die Wirkung des MoSt auf die teilnehmenden begabten Underachiever zu überprüfen. Die Eingangs- und Abschlussdiagnostik bilden die Grundlage für eine **experimentelle, vornehmlich summative Evaluation einer pädagogischen Interventionsmaßnahme durch Hypothesenprüfung mit Wartegruppe**. Zunächst wird die Intervention selbst mit den vorzunehmenden Änderungen für die Adaption im schulischen Kleingruppentaining vorgestellt. Es folgt ein Methodenteil, der die empirische Untersuchung vor dem Hintergrund aktueller Forschungsmethoden strukturiert (Kapitel 5). Hier werden auf Basis der Forschungsfragen Hypothesen entwickelt, die die Ergebnisse im sich anschließenden Resultatteil (Kapitel 6) belegen oder widerlegen sollen. Abschließend bringt die Diskussion die (noch losen) Fäden aus den vorherigen Teilen (Kapitel 7) zusammen.

Vor Beginn der eigentlichen Arbeit müssen folgende Einschränkungen gemacht werden: Es wird nicht das Ziel verfolgt, dem Leser einen allumfassenden Literatur- und Forschungsüberblick zu geben. Diese Arbeit und die damit verbundene Literaturlauswahl sollen zielgerichtet auf die schulische Förderung besonders begabter Underachiever ausgerichtet sein. Deshalb erscheint es der Autorin sinnvoll, einen guten Überblick zu erarbeiten, mit Hilfe dessen die Grundlagen für die Förderung von besonders begabten Underachievern im schulischen Kontext gelegt werden können. Ziel ist demnach weder die vollendete Definition besonderer Begabung noch die perfekte Diagnostik von besonderer Begabung bzw. Underachievement. Vielmehr soll es den Personen, die mit dieser Zielgruppe in Berührung kommen, möglich sein, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit die „richtigen“ Schüler zu erkennen und adäquat zu fördern.

Einschränkung

# 1 Besondere Begabung

## 1.1 Begriffsklärung

Seit über 100 Jahren werden die Phänomene der Begabung und der Hochbegabung beforscht und diskutiert, wobei aufgrund sozialwissenschaftlicher und psychologischer Forschungen und aktueller gesellschaftlicher Bedarfe spezifische Theorie- und Praxiskonzepte neu entstanden. Dies führte zu einer Schärfung der Begriffe Begabung und Hochbegabung und zum anderen zu einer Vielfalt neuer, separierter und integrativer Förderformen (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 65).<sup>2</sup>

In Deutschland sind die Themen Begabung und Hochbegabung besonders konnotiert. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung untersuchte Heinbokel (2001) die Darstellung intellektueller Hochbegabung in den Medien in Deutschland und unterteilte diese in drei Phasen:

1. Phase: 1950–1977: Hochbegabung? – Kein Thema
2. Phase: 1978–1985: Erste Ansätze
3. Phase: 1985: Der Durchbruch: „Die 6. Weltkonferenz für hoch begabte und talentierte Kinder in Hamburg“

Auch wenn die Weltkonferenz als Durchbruch bezeichnet werden kann, wurde sie allerdings in der damaligen Spiegelausgabe folgendermaßen kommentiert: „Die Bundesregierung will hochbegabte Kinder besonders fördern – Rettung vor einem ‚geistigen Abstieg‘ der Nation oder ‚Rückmarsch in eine exklusive Kastenbildung?‘“ (Hochbegabte, 1985, S. 80). Nach 1985 wurde das Thema Begabung zu einem leisen, aber deutlichen Dauerthema in Deutschland (Heinbokel, 2001, S. 7), auch wenn immer noch eine Debatte über Elitförderung geführt wurde (z. B. Mönks, 1996).

Hoyer et al. (2013) fügen zwölf Jahre nach Heinbokels Phaseneinteilung zwei weitere hinzu:

4. Phase: 2000–2013: Das mittlere Abschneiden von deutschen Schülern in den internationalen Schulvergleichsstudien
5. Phase: ab 2013: Wende durch das Nachlassen des Stellenwerts der Intelligenzmessung hin zu einer breiten Begabungsdiagnostik

2015 trat ein Ereignis ein, welches vielleicht eine sechste Phase der Begabungsförderung in Deutschland einleitet: Die Kultusministerkonferenz beschloss im Juni 2015 eine „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ mit dem Ziel, Lernprozesse so zu individualisieren, dass sie

Begabungsforschung in Deutschland

6. Phase der Begabungsförderung in Deutschland?

---

<sup>2</sup> Die Geschichte der Begabungsforschung kann detailliert z. B. bei Hoyer et al. (2013) oder bei Ziegler (2008) nachgelesen werden.



eine optimale Entfaltung von Potenzialen ermöglichen (Kultusministerkonferenz, 2015). In dieser Förderstrategie sind Empfehlungen zu „Maßnahmen im Bereich der Diagnostik, der innerschulischen wie außerschulischen Förderung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Leistungspotenzialen“ (Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3) zu finden. Weiterhin zeigt die Kultusministerkonferenz Bedarfe im Rahmen aller Phasen der Lehrerbildung zur Kenntnis- und Kompetenzsteigerung bei der Förderung von „leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern“ (Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3) auf. Die Begabungsförderung rückt damit ein weiteres Stück in die Mitte der Gesellschaft.

Die historische und gesellschaftliche Entwicklung im Kontext Begabung und Hochbegabung hat für eine große Begriffsvielfalt gesorgt. Es existiert eine Fülle an Ausdrücken: Personen mit besonderen Fähigkeiten werden u. a. als **Begabte**, **besonders Begabte**, **Hochbegabte** oder auch als **Genies** und **Wunderkinder** bezeichnet (z. B. Heinbokel, 2001). Zur Beschreibung der Eigenschaften dienen Adjektive wie zum Beispiel **hoch intelligent**, **herausragend**, **besonders befähigt** oder **auffallend talentiert** (Hoyer et al., 2013, S. 65). Auch die Begriffe **Begabung**, **Hochbegabung**, **Intelligenz**, **Leistungsexellenz**, **Leistungsstärke** und **Talent** fallen in diesem Kontext (z. B. Heinze, 2005). Ziegler (2008) bezeichnet diese Begriffsvielfalt als „babylonisches Sprach[en]gewirr“ da es viele synonym verwendete Begrifflichkeiten gibt, welche schwer voneinander abzugrenzen sind.

Babylonisches  
Sprachengewirr

Eine Begriffsklärung muss demnach an dieser Stelle erfolgen. Die ge-läufigsten Ausdrücke sind: Talent, Begabung, Hochbegabung und besondere Begabung. Der Terminus **Talent** wird bei einer breiten<sup>3</sup> Verwendung des Begabungsbegriffes synonym zu den Begriffen Hochbegabung und besondere Begabung verwendet (Fischer, 2006). Werden die Ausdrücke Begabung und Hochbegabung jedoch auf den intellektuellen Bereich beschränkt, bezeichnet der Talentbegriff „hohe Spezialbegabungen im nicht-intellektuellen Bereich“ (Fischer, 2006, S. 5). Hoyer et al. (2013, S. 65) gehen davon aus, dass keine klare Grenzziehung zwischen den Begriffen **Begabung** und **Hochbegabung** möglich ist. Beide Begriffe werden weder in der Alltagssprache noch in der wissenschaftlichen Literatur klar voneinander unterschieden. Der Begriff Hochbegabung wird im deutschsprachigen Raum meist an IQ-Werten festgemacht und ist psychologisch geprägt (Hoyer et al., 2013, S. 9). Wird jedoch nicht nur die Intelligenz als Referenz herangezogen, sondern zudem eine Unterscheidung zwischen Begabung und Leistung unternommen, wird häufig von **besonderen Begabungen** gesprochen (Fischer, 2006).

Begriffsklärung

---

<sup>3</sup> Breit im Sinne eines mehrdimensionalen Begabungsverständnisses, siehe Kapitel 1.2.

Begrifflichkeit in dieser Arbeit

Diese Arbeit entsteht im pädagogischen Kontext mit dem Schwerpunkt einer schulischen Umsetzung, so dass an dieser Stelle der Begriff der **besonderen Begabungen** gewählt wird und anschließend im folgenden Kapitel die Definition hergeleitet werden kann.

## 1.2 Definition

Der 28. Präsident der National Association for Gifted Children (NAGC), Del Siegle, forderte in seiner Antrittsrede 2008: „In order to stand up for gifted, we need to do a better job of defining it“ (Siegle, 2008, S. 111) und stößt damit seinen gesamten nordamerikanischen Dachverband vor den Kopf. Und auch die europäische Begabungsforschung wird aufgrund eines uneinheitlichen Gebrauchs des Begabungsbegriffs kritisiert (z. B. Ziegler, 2008).

Perspektivenvielfalt

Der Begabungsbegriff wird in unterschiedlichen Disziplinen beforscht: Psychologie, Verhaltensgenetik, Neurophysiologie oder sogar in der Stadtsoziologie (Hoyer et al., 2013). Diese Perspektivenvielfalt führt zu sehr unterschiedlichen Betrachtungsweisen. Zudem variiert die Bedeutung von Begabung zwischen den Kulturen: Die von Kultur zu Kultur unterschiedlichen Definitionen von Begabung und Talent unterschieden sich so stark, dass kein Mensch all diesen Definitionen gerecht werden könnte (Freeman 2001 nach Freeman, 2010). So ist in manchen Kulturen z. B. das Hinterfragen von Fakten geschätzt, in wiederum anderen gilt man als besonders begabt, wenn man große Passagen auswendig lernen kann, wie es z. B. im islamischen Bereich hochanerkant ist, wenn große Teile des Korans auswendig gelernt worden sind (Freeman, 2010).

Ein- vs. mehrdimensionale Sichtweisen

Generell sind zwei Sichtweisen auf den Begabungsbegriff zu unterscheiden: eindimensionale und mehrdimensionale (Stumpf, 2012). Bei der eindimensionalen Begabungssichtweise wird (Hoch-)Begabung als überdurchschnittliche Intelligenz definiert (z. B. Rost, 2015), auch wenn der internationale Status quo vorgibt, dass sich Begabung und Hochbegabung keinesfalls nur über den Intelligenzquotienten bestimmen lassen (Hoyer et al., 2013, S. 65). Es liegen jedoch Studien vor, die Relevanz und Korrelation von Intelligenz zum Beispiel mit akademischen Leistungen und dem Berufs- und Lebenserfolg belegen (z. B. Rost, 2009), so dass es leichtfertiger wäre, das Intelligenzkonstrukt als Basis eindimensionaler Begabungsauffassungen nicht näher zu betrachten.

Intelligenzforschung

Berger und Schneider (2011) schreiben, dass Intelligenz „... das wahrscheinlich am besten beforschte Konstrukt innerhalb der Psychologie darstellt“ (S. 36) und Spinath (2010) bezeichnet Intelligenz sogar als „... die schönste psychologische Forschungsvariable“ (S. 21). Pioniere der Forschung waren u. a. Spearman (1904), der zum allgemeinen g-Faktor der Intelligenz forschte, Stern (1916), der begann, Ergebnisse von Intelligenztestungen ins

Verhältnis zum Lebensalter zu setzen und damit den IQ-Begriff prägte, sowie Thurstone (1931), der die multiple Faktorenanalyse von Intelligenz begründete.

Allgemein gilt Intelligenz als ein Konstrukt zur Beschreibung kognitiver Fähigkeiten. Aber es gilt „Intelligence is what the tests test.“ (S. 35), kritisierte Boring (1923) und wünschte, dass die Psychologen einen anderen Begriff als den der Intelligenz gewählt hätten; nämlich einen breiteren, technischeren Begriff, da die Alltagsauffassung des Begriffs zu vage sei.

Begabung als  
Testintelligenz

Bezogen auf Intelligenzkonzeptionen lassen sich unterschiedliche Ansätze unterscheiden: Spearman (1904) Untersuchungen zur Bestimmung eines Generalfaktors entsprechen einer eindimensionalen Faktoretheorie. Thurstone (1931) hingegen verwarf die Vorstellungen eines generellen Intelligenzfaktors und stellte Forschungen zu einer Unterteilung von sieben Primärfaktoren der Intelligenz auf im Sinne einer multiplen Faktoretheorie. Aus Spearman und Thurstones Forschungen heraus entwickelten Cattell (1965) und der spätere Schüler Cattells, Horn (Horn & Noll, 1997), eine Unterscheidung zwischen fluider (Gf) und kristalliner (Gc) Intelligenz und entwarfen damit die Cattell-Horn-Gf-Gc-Theorie im Sinne einer Zweifaktoretheorie. Carroll (1993) wiederum prägte die Intelligenzforschung, indem er seit Ende der 1980er Jahre systematisch mehr als 460 Datensätze aus der Intelligenzforschung untersuchte und Überlegungen zur Integration dieser anstellte. Schlussendlich vereinte er die Ergebnisse im Drei-Schichten-Modell der Intelligenz.

Intelligenz-  
konzeptionen

Heute wird von vielen Forschern die Cattell-Horn-Carroll-Theorie (CHC-Theorie) als gängige Intelligenztheorie anerkannt. Diese fand eher zufällig auf einem Treffen 1985 in Dallas, Texas, ihren Ursprung. Der Organisator des Treffens war der Intelligenztestentwickler Woodcock und dieser lud zufälligerweise nicht nur Horn, sondern auch Carroll ein.

CHC-Theorie

... this moment – a moment where the interests and wisdom of a leading applied test developer (Woodcock), the leading proponent of Cattell-Horn-Gf-Gc-Theory (Horn), and one of the preeminent educational psychologists and scholars of the factor analysis of human abilities (Carroll) intersected... – was the flash point that resulted in *all* subsequent theory-to-practice bridging events leading to today's CHC theory. (McGrew, 2005, S. 144)

Dieses Treffen legte den Grundstein zu der seit ca. 2000 diskutierten und anerkannten CHC-Theorie, welche die Cattell-Horn-Gf-Gc-Theorie mit dem Drei-Schichten-Modell vereint (McGrew, 2005).

Paradoxerweise statuierte schon der Begründer des IQ-Begriffs, Stern<sup>4</sup>, dass ein hoher IQ nicht mit herausragenden Leistungen gleichzusetzen sei:

Ist Begabung  
mehr als nur  
Intelligenz?

4 Das entscheidende Zitat bei der Prägung des IQ-Begriffes lautet: „Neuerdings hat sich sogar herausgestellt, daß das Verhältnis des ‚Intelligenzalters‘ zum Lebensalter einen ziemlich konstanten Wert zu haben scheint, der somit als Individualitätsmarke der Intelligenz gelten kann (sog. ‚Intelligenzquotient‘).“ (Stern, 1916, S. 118).

„Begabungen an sich sind immer nur Möglichkeiten der Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten noch nicht die Leistung selbst.“ (Stern, 1916, S. 110) und Sterns Sohn zitiert viele Jahre später seinen Vater: „Die Annahme, dass Anstreichenkönnen Denkenkönnen beweise“, meinte Vater damals, „verrät den tiefsten IQ und ein totales Bildungsmanko.“<sup>5</sup> (Tschenchne, 2012). In anderen Worten: Hinter Begabung muss mehr verborgen sein, als „nur“ ein durch Intelligenztests bescheinigter IQ-Wert.

Erweiterter  
Intelligenzbegriff

Aus der Kritik an der kognitiven Ausrichtung des Intelligenzbegriffes ist in den letzten Jahrzehnten ein erweiterter, auch breit genannter, Intelligenzbegriff erwachsen. Heute wird mehr und mehr die Meinung vertreten, dass es neben der kognitiven noch weitere Intelligenzen gibt. Es sind u. a. Forschungen zu sozialer, emotionaler oder praktischer Intelligenz sowie zu multiplen Intelligenzen zu finden.<sup>6</sup> Die Erweiterung des Intelligenzbegriffs wird allerdings gerade von psychologischen Intelligenzforschern stark kritisiert. In anderen wissenschaftlichen Kreisen sowie in schulischen und außerschulischen Kontexten wird ein erweiterter Intelligenzbegriff (dankbar) aufgegriffen (Hoyer et al., 2013). So lässt sich zum Beispiel die Theorie der Multiplen Intelligenzen nach Gardner (2001) in vielen der gängigen Begabungsmodelle wiederfinden.

Multiple  
Intelligenzen

Die Theorie der Multiplen Intelligenzen findet ihren Ursprung in Gardner's Buch „Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences“ (1985, deutsche Fassung: Abschied vom IQ, 2001). Gardner (2001) will „... das gewohnte Verständnis der Intelligenz als allgemeine Kapazität oder ein Potential anfechten“ (S. 9) und kritisiert damit „... ein Verständnis, welches den Menschen vom Abschneiden in Intelligenztests oder schulischen Leistungstests abhängig macht“ (Hoyer et al., 2013, S. 74). Gardner (2001) schreibt:

Versuchen Sie zu vergessen, daß Sie je von ‚Intelligenz‘ im Sinne einer singulären Eigenschaft des menschlichen Geistes gehört haben, [sic!] oder von einem Instrument namens ‚Intelligenztest‘, das Intelligenz verbindlich zu messen behauptet. (S. 9)

Im Folgenden bezeichnet Gardner Intelligenz als „... die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen, die im Rahmen einer oder mehrerer Kulturen gefragt sind“ (Hoyer et al., 2013, S. 9). Gardner untersuchte in seinen Forschungen herausragende Talente und schloss induktiv auf folgende Intelligenzen: Linguistische Intelligenz, musikalische Intelligenz, logisch-mathematische Intelligenz, räumliche Intelligenz, körperlich-kinästhetische Intelligenz, personelle Intelligenz (intra- und interpersonell)<sup>7</sup>

5 Anstreichenkönnen im Sinne von Testfragen ankreuzen.

6 Ein Überblick ist z. B. bei Rost (2010) nachzulesen.

7 Ursprünglich führte Gardner diese personalen Intelligenzen getrennt und völlig unabhängig, vereinigte sie erst später zu einer globaleren personalen Intelligenz (Rost, 2009, S. 91).

(Gardner, 2001) und erweitert diese in späteren Veröffentlichungen um eine naturalistische Intelligenz und eine existenzielle Intelligenz (Gardner, 2013).

Allerdings wird an der Theorie der multiplen Intelligenzen viel Kritik geübt. So heißt es zum Beispiel bei Rost (2009, S. 90–107) zur Kritik an der Theorie der Multiplen Intelligenzen, dass bestehende Forschungen zur Intelligenz nicht einbezogen wären. Dass es positive Zusammenhänge zwischen den einzelnen Intelligenzen gebe und sie dementsprechend nicht trennscharf seien. Weiterhin würde Gardner die Bedeutung der allgemeinen Intelligenz und des IQ abwerten, er habe seine Ergebnisse vorschnell propagiert und die Umsetzung der multiplen Intelligenzen in der Praxis sei nicht beforscht.

Kritik an der Theorie der multiplen Intelligenzen

Dieser Kritik zum Trotz wird gerade in der pädagogischen Praxis die Theorie der multiplen Intelligenzen gut angenommen und erweist sich als besonders nützlich für die Schulpraxis (Mönks & Ypenburg, 2012), so dass auf diese Weise ein erweiterter Begabungsbegriff erwächst. So können auch hinsichtlich Begabung gängige Ansätze nach ihren Dimensionsbezügen unterschieden werden. Bei der eindimensionalen Auffassung von Begabung wird der Intelligenzquotient (IQ) als Referenz verwendet. Als hochbegabt gelten dann z. B. Personen, deren intellektuelle Fähigkeiten mindestens zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt der Gesamtpopulation liegen (Stumpf, 2012). „Reine IQ-Definitionen von Hochbegabung (z. B. IQ über 130) werden zwar aufgrund ihrer Klarheit und leichten Handhabbarkeit in der Forschung recht häufig verwendet, in der Förderpraxis kommen sie jedoch selten vor. Hier betrachtet man neben der Intelligenz häufig noch weitere Merkmale wie die Motivation, die Kreativität oder die Interessen einer Person“ (Karg-Stiftung, 2014, S. 11), dies entspricht dann mehrdimensionalen Betrachtungsweisen.

Definition eines erweiterten Begabungsbegriffes

Heller (2001) fordert „... das (Hoch-)Begabungskonzept unter Berücksichtigung des jeweiligen Verwendungszweckes zu bestimmen“ (S. 30). Das International Panel of Experts in Gifted Education (iPEGE) (2009, S. 19) schreibt dazu: „Alle pragmatischen Festlegungen, die man auf diesem Feld findet, sind willkürlich und müssen hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Nützlichkeit begründet werden.“ (S. 19). Dies muss also auch für diese Arbeit gelten.

Eine prägnante Definition besonderer Begabungen ist bei Fischer (2006, S. 15) zu finden. Er versteht im Projektkontext seiner Habilitation „... besondere Begabungen vornehmlich als intellektuelles Fähigkeitspotenzial“ (S. 15). Eine daran angelehnte Begriffsdefinition erscheint auch für die vorliegende Arbeit sinnvoll: Besondere Begabungen sollen hier insbesondere als **ausgeprägtes individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen** verstanden werden, wobei dies eine Unterscheidung zwischen Potenzial und Leistung voraussetzt. Es wird davon

Begabung als großes individuelles Fähigkeitspotenzial

ausgegangen, dass für dieses Fähigkeitspotenzial nicht nur kognitive Fähigkeiten, also der durch einen Intelligenztest bestimmte IQ-Wert, ausschlaggebend sind, sondern verschiedene Begabungsfacetten, wie z.B. Kreativität. Die mit der Konzeptspezifizierung verbundene Auftretenswahrscheinlichkeit besonderer Begabung wird im folgenden Kapitel beschrieben.

### 1.3 Konzeptspezifikation und Auftretenswahrscheinlichkeit

Schwellenwert  
Hochbegabung

Es gibt keine verbindliche Erkenntnis darüber, wie viele Personen der Bevölkerung besonders begabt sind, da die Auftretenswahrscheinlichkeit von der Definition abhängt und Schwellenwerte sehr unterschiedlich gesetzt werden. Die Antwort auf die Frage „Wie viele besonders Begabte gibt es?“ wird lebhaft diskutiert. Ziegler (2008) listet in seinem Literaturüberblick je nach Autor schwankende Anteile von Personen mit besonderen Begabungen in der Bevölkerung von 1–20 % auf. I. d. R. werden die Prozentsätze zu einem bestimmten, willkürlich gesetzten Schwellenwert, der in einem Intelligenztest erreicht werden muss, festgelegt. Häufig ist dies der „magische Wert“ von einem  $IQ \geq 130$ . Einen  $IQ \geq 130$  haben statistisch gesehen 2.25 % der Bevölkerung. Dieser Wert liegt zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt. Ein  $IQ \geq 130$  wird dann meist als Hochbegabung bezeichnet.

Eine Standardabweichung repräsentiert die durchschnittliche Abweichung der Messwerte zum Mittelwert (Stumpf, 2012, S. 150). Der Mittelwert bei Intelligenzquotienten liegt bei 100. Eine Standardabweichung entspricht auf der IQ-Skala 15 IQ-Punkten. Die Flächenverteilung ist in Abbildung 1 zu sehen.

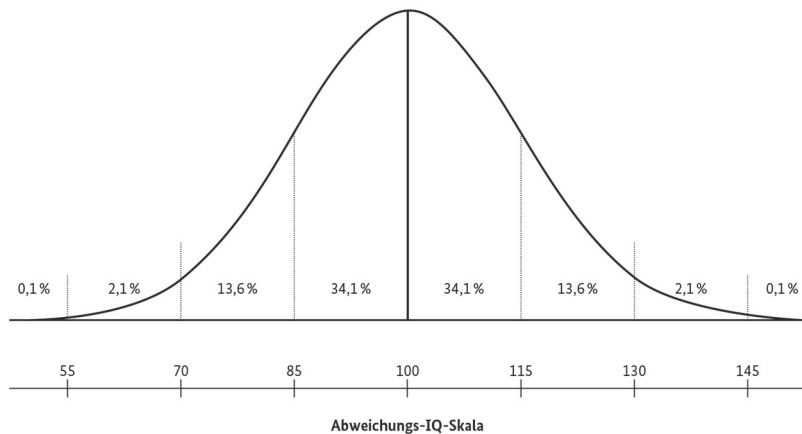


Abbildung 1: Normalverteilung der Intelligenzquotienten (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2015, S. 18)

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass 15,8 % der Gesamtbevölkerung **besonders begabt** im Sinne überdurchschnittlicher Intelligenz sind. Dies entspricht einer positiven Standardabweichung in einem standardisierten Intelligenztest. Diese Grenzziehung bei besonderen Begabungen durch eine Standardabweichung ist auch z. B. bei Baum et al. oder in der Begabungsdefinition der *Beratungsstelle besondere Begabungen Hamburg* zu finden (Baum, Renzulli & Hébert, 1995b; Beratungsstelle besondere Begabungen Hamburg [BbB], 2013).

Schwellenwert  
besondere  
Begabung

Die eindimensionale Auffassung, dass besondere Begabung ausschließlich von kognitiven Fähigkeiten abhängt, wird, zumindest in der pädagogischen Praxis, in Frage gestellt. Begabung muss mehr sein, als nur der durch einen Intelligenztest bescheinigte IQ. Auch die der Autorin bekannten Schüler aus der Beratungspraxis spiegeln viele Begabungsfacetten, neben der rein kognitiven, wider. Es müssen mehr Faktoren Einfluss haben, als nur die rein kognitive, in einem Intelligenztest erhobene Intelligenz. Es mangelt jedoch an Verfahren, die weiteren Facetten standardisiert, unter Berücksichtigung der Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) zu erheben. Bis zum heutigen Zeitpunkt ist es nur möglich, die kognitive Begabung unter Beachtung der Gütekriterien zu messen, so dass darauf Bezug genommen werden muss; wobei, um mehr Spielraum zu geben, der Schwellenwert für besondere Begabung bei einem  $IQ \geq 115$  angelegt wird.

Das anschließende Kapitel befasst sich mit Begabungsmodellen, welche eine Unterscheidung zwischen Potenzial und Leistung vornehmen und die Einflussfaktoren bezüglich der Umsetzung eines hohen Fähigkeitspotenzials in Leistung illustrieren können.

## 1.4 Modelle

Auf der Annahme basierend, dass besondere Begabungen ein großes individuelles Fähigkeitspotenzial, nicht aber unmittelbar Leistung selbst bedeuten (siehe S. 21), muss eine Differenzierung zwischen Begabung und Leistung erfolgen. Es herrscht Einigkeit in Wissenschaft und Praxis darüber, dass außerordentliche Fähigkeiten oder hohe Intelligenz allein nicht ausreichen, damit aus einem Potenzial eine wirkliche Leistung entsteht (z. B. Hoyer et al., 2013). Ballauff (1966) schreibt:

Begabung  $\neq$   
Leistung

Begabung besagt nicht eine Ausstattung und ein Vermögen, das ein Mensch ein für allemal fix und fertig besitzt und mit dem er schalten und walten könnte, wie es ihm paßt, sondern eine Gabe, die ihm gewährt wird, wenn er sich mit Fleiß und Ausdauer einer Sache hingibt und sich um ihr Wesen, um ihr Sein bemüht. (S. 20)

Es muss also eine Wechselwirkung zwischen Begabung und Leistung bestehen, welche von den unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst zu scheint. Wobei nicht nur Begabung und Leistung sich gegenseitig bedingen, sondern auch Umwelt und Persönlichkeit. Diese Position wird mit gewissen Variationen in allen vorherrschenden multifaktoriellen Begabungs- und

Multifaktorielle  
Begabungs-  
modelle