

2. Woran erkennt man Begabung?

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

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

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

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

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

Literatur

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

2.1.1 Können Checklisten bei der Identifizierung von Begabungen unterstützen?

Checklisten, die mit den oben genannten Merkmalen arbeiten, sind **umstritten**. Kritisiert wird etwa, dass sie wissenschaftliche Gütekriterien¹ nicht erfüllen und somit wenig objektiv sind. Viele auf Checklisten zu findende Merkmale wie „Interesse für Details“, „ausgeprägter Wortschatz“, „frühes Lesen und Schreiben“ sind nicht notwendigerweise Anzeichen von Begabung.

¹ Objektivität, Validität, Reliabilität

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

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

Literatur

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

2.2 Kann man Begabungen diagnostizieren?

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

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

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

Ob sich ein vorhandenes Potenzial letztendlich als Leistung zeigt, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Deswegen sollte die Diagnose von Begabung bzw. die Prognose über die Begabungsentwicklung eines Kindes **alle Merkmale erfassen, die für die individuelle Entwicklung relevant sind**. Dazu gehören nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Motivation, Umgang mit Stress, Aufmerksamkeit usw.) und die individuelle Lernumwelt, um begabungsförderliche und -hemmende Merkmale erkennen zu können. Hierfür werden verschiedene

diagnostische Methoden eingesetzt, beispielsweise Beobachtungen, (Selbsteinschätzungs-)Fragebögen und Gespräche mit Eltern und Kind.

Wichtig für eine umfassende Begabungsförderung ist eine **Diagnostik** im Sinne einer Sammlung aller pädagogisch relevanten Informationen. Diese beinhaltet auch das Formulieren von genauen Zielen, die Planung entsprechender Fördermaßnahmen sowie die Kontrolle, ob die gesetzten Ziele tatsächlich erreicht wurden.

Literatur

Gardner, H. (1998). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Holling, H. (1998). *Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f)*. Bonn: bmb+f.

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

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

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

2.2.1 Wie viele begabte Kinder und Jugendliche gibt es?

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

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

Literatur

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

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

Testverfahren zur Messung von Intelligenz gibt es bereits ab einem Alter von 2 ½ Jahren. Allerdings zeigen sich in diesem frühen Lebensalter Probleme beim Einsatz von Intelligenztests.

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

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

Ab einem Alter von 4 Jahren werden die Testergebnisse langsam stabiler (Stöger, Schirner & Ziegler, 2008, S. 9; Ricken et al., 2007, S.71f.; Heller & Geisler, 1983, S. 9; Schaarschmidt et al., 2004, S. 21). Von einer ausreichenden Stabilität kann jedoch tatsächlich erst **ab einem Alter von 7 Jahren** ausgegangen werden, wie die Münchner LOGIK-Studie (Schneider, 2008) zeigte. In dieser Studie wurden 200 (anfangs 4-jährige) Kinder 20 Jahre lang begleitet, deren **Intelligenzentwicklung** mit jährlichen Intelligenztests überprüft wurde. Es zeigten sich eine sehr geringe **Stabilität** der individuellen IQ-Werte bis zum siebten Lebensjahr, eine mittlere Stabilität ab dem 7. Lebensjahr und etwas höhere Werte ab dem Alter von 13 Jahren.

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

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

Literatur

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

2.2.3 Mit welchen Tests lässt sich Intelligenz diagnostizieren?

Intelligenztests sind die am häufigsten eingesetzten Verfahren zur Feststellung von Begabungen. Für eine **ganzheitliche Begabungsdiagnostik** braucht es neben Intelligenztests weitere Diagnostikverfahren. Je nach Fragestellung sollte individuell abgeschätzt werden, welche weiteren Merkmale für die Diagnostik relevant sind. Für eine genauere Begabungsdiagnostik sind z.B. Kreativitätstests, Leistungstests, Konzentrationstests, Persönlichkeitstests, Interessenstests oder Lerntests empfehlenswert.

Mit Intelligenztests können kognitive Leistungen erfasst werden. Die einzelnen Verfahren unterscheiden sich in den zugrunde liegenden Theorien, dem Alter der Zielgruppe, der Art der Testdurchführung (z.B. Einzeltestungen oder

Gruppentestungen), der Bearbeitungsdauer, der Auswertung, der Normierung² oder dem Aufgabenspektrum. Eine **Übersicht über Testverfahren** zur Messung intellektueller Begabung und deren Eignung zur Feststellung hoher Intelligenz bieten Kipman, Kohlböck und Weilguny (2012).³

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

AID-2 (Adaptives Intelligenz Diagnostikum)

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

APM, CPM und SPM (Ravens Matrizen-Tests)

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

BIS (Berliner Intelligenzstruktur-Test)

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

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

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

² Um ein Testergebnis richtig einschätzen zu können (z.B. Wie gut schneidet das 8-jährige Kind im Vergleich zu anderen 8-jährigen Kindern ab?) benötigt es eine Normierung. Bei einer Normierung legt man Werte fest, von denen man glaubt, dass sie verschiedene Testpersonen erreichen könnten. Sie entsteht durch die vorherige Testung einer ausgewählten, repräsentativen Stichprobe (z.B. 8-jährige Schüler/innen).

³ Eine umfassende Begabungsdiagnostik beinhaltet neben der Erfassung der kognitiven Fähigkeiten auch Verfahren zu nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit. Entsprechende Verfahren sind in folgenden Publikationen beschrieben: Kipman, U. (2013). Psychologische Diagnostik moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen. Salzburg: ÖZBF sowie Kipman, U. & Fritz, A. (2014). Psychologische Diagnostik von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit im Kindergarten- und Schulalter. Salzburg: ÖZBF.

sprachlichen Fertigkeiten und kulturellen Einflüssen die kognitive Leistungsfähigkeit messen.

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

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

IDS (Intelligence Development Scales)

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

KFT (Kognitiver Fähigkeitstest)

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

MHBT (Münchener Hochbegabungstestbatterie)

Die MHBT liegt für zwei Altersgruppen (MHBT-P: 1.–4. Schulstufe; MHBT-S: 4.–13. Schulstufe) vor und beinhaltet sowohl Testaufgaben zu kognitiven Fähigkeiten (siehe KFT) als auch Fragebögen zu Kreativität, sozialer Kompetenz, Motivation und Arbeitsverhalten. Die MHBT-S enthält zudem Skalen zu physikalischen und technischen Kompetenzen, Interessen, Schul- und Familienklima. Weiters enthält die MHBT Lehrer/innenchecklisten für eine Grobeinschätzung begabter Schüler/innen.

Literatur

- Heller, K. A. (2000). *Lehrbuch der Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.
- Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Kipman, U., Kohlböck, G. & Weilguny, W. M. (2012). *Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung*. Salzburg: ÖZBF.
- Stapf, A. (2004). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C. H. Beck.

2.3 Wie sinnvoll ist es, Kinder testen zu lassen?

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

- vorzeitiges Einschulung bei Unklarheit bzw. Uneinigkeit zwischen Eltern, Kindergartenpädagogin/-pädagoge und Lehrperson (z.B. bezüglich der Leistungspotenziale des Kindes)
- Überspringen von Schulstufen bei Unklarheit bzw. Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrperson (z.B. bezüglich der Leistungspotenziale des Kindes)
- Eintritt in Spezialklassen bzw. Spezialschulen (sogenannte Begabtenklassen bzw. Begabtschulen) oder Aufnahme in spezielle Förderangebote (extracurriculare Kurse, Sommerakademien usw.), Zugang zu Stipendien
- Underachievement
- Teilleistungsstörungen bei gleichzeitigen Anzeichen einer Begabung
- Verdacht auf Störungen der Verhaltenssteuerung (AD(H)S) und auf Entwicklungsstörungen (Asperger-Syndrom/Autismus)
- fehlende Leistungsmotivation trotz hoher Fähigkeiten
- störendes Verhalten in der Schule bei Unklarheit bezüglich der Potenziale des Kindes

In Einzelfällen können Tests positive Wirkung haben (z.B. Selbstvertrauen stärken, Verständnis für besondere Bedürfnisse vermitteln, Verdachtsmomente bestätigen). Testungen und insbesondere die Diagnose „begabt“ können jedoch auch negative Folgen haben (z.B. Stigmatisierung) und schlimmstenfalls zu Entwicklungsstagnation führen (z.B. durch verringerte Anstrengung, weil das Kind glaubt, „eh begabt“ zu sein).

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

Literatur

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

2.3.1 Sollen Lehrer/innen und Mitschüler/innen informiert werden, dass ein Kind „hochbegabt“ ist?

Mit dem Etikett „Hochbegabung“ bzw. „hochbegabt“ sollte vorsichtig umgegangen werden. Manchmal wird „hochbegabt“ oder „begabt“ mit negativen

Eigenschaften wie „Streber“, „arrogant“, „anders“ usw. verbunden und führt zu einer Stigmatisierung der Betroffenen. Eltern von begabten Kindern hören unter Umständen den Vorwurf, ihr Kind durch ihre intensive Förderung zu drillen und ihm seine Kindheit zu rauben.

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

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

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

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

Literatur

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

2.4 Wer führt Begabungsdiagnostik durch?

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

- eine sorgfältige Anamnese⁴,
- eine sachgerechte Durchführung des Diagnostikverfahrens,
- eine verantwortungsbewusste Interpretation der Ergebnisse sowie
- eine lösungsorientierte Beratung.

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

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

⁴ Die Anamnese erfasst die Vorgeschichte und die aktuelle Situation einer Person z.B. die biographischen Daten, (schulischen) Werdegang, soziales Umfeld usw.

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

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

Literatur

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (1990). 360. Bundesgesetz: Psychologengesetz § 3. Abgerufen von [ris1.bka.gv.at/bgbl-pdf/RequestDoc.aspx?path=bgblpdf/1990/19900151.pdf&docid=19900151.pdf](http://ris1.bka.gv.at/bgbl/pdf/RequestDoc.aspx?path=bgblpdf/1990/19900151.pdf&docid=19900151.pdf) [26.10.2008].

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

Bei vielen Lehrpersonen, Eltern oder auch in den Medien scheint sich recht hartnäckig das Gerücht zu halten, dass viele Kinder mit AD(H)S eine hohe Intelligenz aufweisen würden. Aus wissenschaftlicher Sicht scheint dies unverständlich, denn Kinder mit herausragender Intelligenz (kognitiv begabte Kinder) verfügen grundsätzlich über bessere Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen, eine höhere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, eine größere Flexibilität bei der Wahl aufgabenspezifischer Strategien und eine höhere Effizienz bei der Ausführung einzelner Aufgaben.

AD(H)S ist in der Regel durch Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung, eine beeinträchtigte emotional-soziale Entwicklung und eine verminderte Fähigkeit zur Selbstregulation und Verhaltenssteuerung gekennzeichnet. Die Wahrscheinlichkeit eines gleichzeitigen Auftretens von **hoher Intelligenz** und **AD(H)S** (Aufmerksamkeits(hyperaktivitäts)defizitsyndrom, „Zappelphilipp“-Syndrom) lässt sich aufgrund der Eigenschaften von AD(H)S-Kindern also fast gänzlich ausschließen. Tatsächlich wurden viele hochintelligente Kinder fälschlicherweise als aufmerksamkeitsgestört diagnostiziert. Denn Merkmale von besonders begabten Kindern (stürmische Begeisterung, hoher Energieeinsatz, unbändige Neugier) können fälschlicherweise als **Hyperaktivität** interpretiert werden. Umgekehrt können mangelnde **Motivation** und Langeweile, soziale Ausgrenzung oder Verhaltensauffälligkeit als Aufmerksamkeitsdefizitstörung fehlinterpretiert werden. Um Fehlzuschreibungen zu vermeiden, sollten Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen bei Vermutung eines Vorliegens von AD(H)S die betreffende Person stets gezielt beobachten und durch eine eingehende Diagnose überprüfen lassen (Barkley, 1990; Kipman, 2011).

In anderen Bereichen der Begabung (z.B. Kunst, Kreativität, Literatur, Sport) entspricht die Anzahl der Kinder mit Lernstörungen bzw. AD(H)S und Kinder ohne Lern- bzw. Aufmerksamkeitsstörung dem Verhältnis der Bevölkerung. Viele Legastheniker/innen oder rechenschwache Menschen weisen hervorragende Leistungen auf, wenn es beispielsweise um Raumsehvermögen oder divergente,

ungewöhnliche Denkmethode geht, und Menschen mit AD(H)S erbringen häufig herausragende sportliche Leistungen (ADS-Initiative e. V., 2008).

Andere **Teilleistungsschwächen**, wie beispielsweise **Legasthenie**⁵ oder **Dyskalkulie**⁶, können aber durchaus auch bei besonders begabten Kindern und Jugendlichen auftreten. Wie der Name schon sagt, ist in solchen Fällen nur ein Teilbereich des Lernens von einer Schwäche betroffen, also z.B. das Lesen und Rechtschreiben oder das Rechnen.

Es deutet nichts darauf hin, dass Menschen mit **Legasthenie** in Intelligenztests schlechtere Ergebnisse erzielen würden. Bei **Dyskalkulie** sieht die Sache allerdings etwas anders aus, da mathematische Fähigkeiten in Intelligenztests üblicherweise überprüft werden und hier eben entsprechende Mängel vorliegen.

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

In allen genannten Fällen ist es wesentlich, nicht die vermeintliche Schwäche der betroffenen Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen, sondern ihnen vielmehr von allen Seiten eine **liebevolle und konsequente Unterstützung** zu geben. Auf diese Weise können sie lernen mit ihren Herausforderungen besser umzugehen, sie zu verstehen und ihre Potenziale optimal zu entfalten.

Literatur

- ADS-Initiative e. V. (2008). *AD(H)S – (k)ein Thema für Hochbegabte?* ADS-Initiative e. V. Abgerufen von www.ads-selbsthilfe.de/index.php?option=com_content&view=article&id=59:adhskein-thema-fuer-hochbegabte-&catid=52:mzs&Itemid=63 [26.6.2013].
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Baum, S. M., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To Be Gifted & Learning Disabled*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse Populations of Gifted Children*. New Jersey: Merrill.
- Kipman, U. (2011). *Legasthenie, Dyskalkulie, AD(H)S und Hochintelligenz*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 29, 30–33.
- Silverman, L. K. (1989). *Invisible Gifts, Invisible Handicaps*. *Roeper Review*, 12 (1), 37–42.

⁵ Legasthenie = Lese-Rechtschreib-Schwäche; Menschen mit dieser Schwäche haben Schwierigkeiten damit, geschriebene Sprache zu lesen und auch gesprochene Sprache zu verschriftlichen.

⁶ Dyskalkulie = Rechenschwäche; Rechnen mit Zahlen (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) bereitet Menschen mit dieser Schwäche Probleme.

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

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

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

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

Literatur

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

2.6.1 Sozioökonomischer Status und Potenzialentfaltung

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

Eltern, die beispielsweise selbst wenig formale Bildung erfahren haben, sind mitunter schlechter in der Lage, ihre Kinder in deren Bildungslaufbahn zu unterstützen. Fehlt etwa das Wissen über Schul- oder Universitätssystem, Ablauf von Lehre oder andere Möglichkeiten des österreichischen Bildungssystems, ist es schwieriger für Kinder und Jugendliche, ihre Möglichkeiten im Bildungsweg voll auszuschöpfen. Oft ziehen Eltern gewisse Bildungskarrieren für ihre Kinder gar nicht in Erwägung oder raten ihnen im schlimmsten Fall sogar aktiv von einer besseren Ausbildung ab.

Je weniger die Eltern imstande sind, ihre Kinder zu beraten, desto mehr sind **Schule und Bildungssystem** gefordert, in den angesprochenen Bereichen **unterstützend einzugreifen**. Daraus lassen sich die verschiedensten Forderungen an das Schulsystem ableiten (etwa zwei Lehrer/innen in der Klasse, verschränkte Ganztageschule, Beratungssystem, usw.). Im Vordergrund muss dabei immer die Überlegung stehen, wie individuelle Unterstützung, Begleitung und Potenzialentfaltung möglich ist.

Aktivitäten außerhalb der Schule sind für die **Begabungsentwicklung** mindestens ebenso wichtig wie die schulische Bildung. Je vielfältiger das Freizeitverhalten ausgeprägt ist, desto eher lassen sich Begabungen entdecken. Der Zugang zu lernförderlichen Umwelten ist Grundlage dafür, die Möglichkeit zu haben, **eigene Begabungen** weiter zu entwickeln.

Literatur

Ditton, H. & Maaz, K. (2011). *Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit*. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 193–208). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Schwantner, U. & Schreiner, C. (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam.

2.6.2 Migrationshintergrund und Potenzialentfaltung

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

Meist ist es der (Zweit-)Spracherwerb, der am häufigsten im Zusammenhang mit Migration diskutiert wird.

Es steht außer Zweifel, dass das Beherrschen der Landessprache Grundlage für den Lebenserfolg in einem Land darstellt. Ehestmögliche Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche (und deren Eltern) können Sprachdefizite früh beheben und ermöglichen Kindern und Jugendlichen Erfolg in Schulen und Hochschulen.

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

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

Mit der Zweisprachigkeit gehen auch weitere positive Effekte einher. Zum einen haben Kinder und Jugendliche, die zwei Sprachen sprechen, Kontakt und Freundschaften in verschiedenen Kulturen und entwickeln dadurch auch eine besondere **interkulturelle**⁷ und **soziale Kompetenz**. Darüber hinaus fördert

⁷ **Interkulturelle Kompetenz** ist die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer Kulturen erfolgreich und angemessen umzugehen.

Zweisprachigkeit die kognitive Leistungsfähigkeit. Dies zeigt sich in hoher geistiger Flexibilität und einem gut ausgeprägten Arbeitsgedächtnis.

Insgesamt ist es in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders bedeutsam, die **Stärken** der Person in den Mittelpunkt zu rücken und nicht permanent an möglichen Defiziten zu arbeiten. Migrantinnen und Migranten nehmen sich – bedingt durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – ohnehin sehr stark als defizitäre Wesen wahr. Die Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit ist Grundvoraussetzung einer begabungsfördernden Lernkultur.

Literatur

- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein großes Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Abgerufen von www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf [16.12.2013].
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). *Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkiner*. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 123–146). Weinheim: Beltz.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

2.6.3 Geschlecht und Potenzialentfaltung

Mädchen und Buben unterscheiden sich nur in geringem Ausmaß hinsichtlich ihrer Begabung. Begabungsunterschiede aufgrund des Geschlechts sind v.a. auf Sozialisationseinflüsse wie z.B. **Rollenvorbilder und Rollenerwartungen an Burschen und Mädchen** zurückzuführen.

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

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

Von Mädchen werden Fleiß, Gewissenhaftigkeit und gute Noten in den sprachlichen und kreativen Fächern erwartet. In naturwissenschaftlichen Fächern (besonders in Mathematik und Physik) werden ihnen von vornherein schwächere

Leistungen zugeschrieben bzw. zugebilligt. Zeigen begabte Mädchen in den Naturwissenschaften besonders gute Leistungen, führen Lehrer/innen und Eltern das häufig auf Anstrengung und Fleiß zurück und übersehen eine außergewöhnliche Begabung. Als Folge erklären sich auch Mädchen ihren Erfolg bzw. Misserfolg häufig auf diese wenig motivationsförderliche Art. Bei Buben werden Erfolge hingegen eher auf hohe Fähigkeiten zurückgeführt und Misserfolge auf Pech oder mangelnde Anstrengung. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass Fähigkeit/Begabung eine unveränderbare Eigenschaft ist, während Anstrengung kontrollier- und veränderbar ist, d.h. nach diesem Erklärungsmuster sind Buben „von Natur“ aus für Mathematik begabt, während Mädchen sich gute Noten eben nur erarbeiten können.

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

Als wesentlicher Faktor für den höheren Bildungserfolg von Mädchen wird deren schulkonformes Verhalten angesehen, d.h. Mädchen verhalten sich tendenziell eher so, wie Lehrpersonen dies von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen erwarten. Weiters trägt die Überrepräsentation von Pädagoginnen im (Volks-)Schulbereich und insbesondere auch im Kindergarten zur Unausgewogenheit bei.

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

Literatur

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