

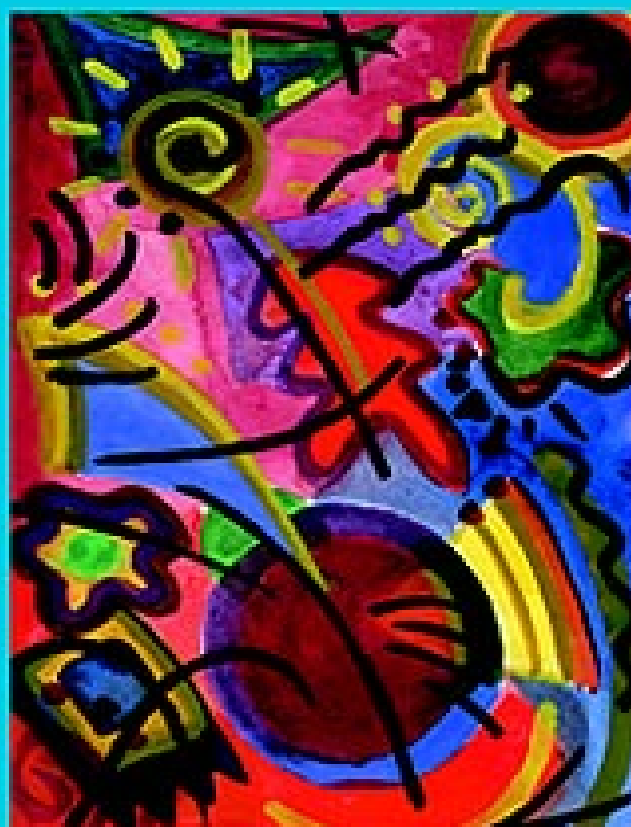
Anna Julia Wittmann  
Heinz Holling

# Hochbegabten- beratung in der Praxis

2., erweiterte Auflage



Hogrefe



# Hochbegabtenberatung in der Praxis

*Ein Leitfaden für ehrenamtliche Berater,  
Erzieher, Lehrer, Ärzte und Psychologen*

2., erweiterte Auflage

von

Anna Julia Wittmann  
und Heinz Holling

unter Mitarbeit von

Christina Schwarz, Marie-Christine Eck  
und Verena Temminghoff



Hogrefe

Göttingen • Bern • Toronto • Seattle • Oxford • Prag

*Dr. phil. Anna Julia Wittmann*, geb. 1971. 1991-1998 Studium der Psychologie in Münster. 1996-1997 Mitarbeiterin in einem Heilpädagogischen Kinderheim in Berlin. 1998 Seminar in Counseling Psychology an der San Diego State University in Kalifornien, USA. 1999-2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster. 1999-2004 Ausbildung in Person-zentrierter Psychotherapie in Bielefeld. Seit Ende 2001 Mitarbeiterin in einer Frauen- und Mädchenberatungsstelle in Magdeburg. 2002 Promotion.

*Prof. Dr. Heinz Holling*, geb. 1950. 1969-1976 Studium der Psychologie, Soziologie und Mathematik in Würzburg und Berlin. 1980 Promotion. 1987 Habilitation. Seit 1993 Professor für Psychologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

#### **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

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

© 2001, 2004 Hogrefe Verlag GmbH und Co. KG  
Göttingen • Bern • Toronto • Seattle • Oxford • Prag  
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

**<http://www.hogrefe.de>**

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

---

Umschlagbild: Angela Ziche, Berlin  
Fotografische Gestaltung: Manfred Schoon und Ulrich Zink, Münster  
Druck: Kaestner, 37124 Göttingen-Rosdorf  
Printed in Germany  
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 3-8017-1807-7

# Hochbegabtenberatung in der Praxis

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Vorwort zur 1. Auflage</b> .....                                                                    | IX  |
| <b>Danksagung</b> .....                                                                                | XI  |
| <b>„Read me First“: Wichtige Hinweise zum Aufbau dieses Leitfadens</b> .....                           | XII |
| <b>Einleitung</b> .....                                                                                | 1   |
| <b>Grundlagen der Hochbegabung</b> .....                                                               | 6   |
| <b>Teil I: Das telefonische oder persönliche Beratungsgespräch</b> .....                               | 19  |
| <b>1 Einstieg in das Gespräch: Anliegen erkunden</b> .....                                             | 23  |
| 1.1 Kontextinformationen sammeln: Wer sucht Beratung für wen?                                          | 23  |
| <b>Gesprächsführung I – Wie Sie dem Anliegen des Klienten auf die Spur kommen können</b> .....         |     |
| 1. Aktives Zuhören                                                                                     | 23  |
| 2. Fragen stellen                                                                                      |     |
| 1.2 Anliegen ausmachen .....                                                                           | 31  |
| 1.3 Abgleichen von Erwartungen des Klienten und Möglichkeiten des Beraters .....                       | 32  |
| <b>Selbsthilfe für den Helfer I: Eigene Kompetenzen sowie Grenzen kennen und deutlich machen</b> ..... |     |
|                                                                                                        | 33  |
| <b>2 Kern des Gesprächs: Auf Anliegen eingehen</b> .....                                               | 39  |
| 2.1 Informationsvermittlung .....                                                                      | 39  |
| 2.2 Persönliche Aussprache .....                                                                       | 43  |
| <b>Gesprächsführung II – Wie Sie dem Klienten emotionale Entlastung bieten können</b> .....            |     |
|                                                                                                        | 44  |
| 1. Gefühle des Klienten erkennen und wiedergeben                                                       |     |
| 2. Sprachliche Ausdrucksformen                                                                         |     |

|     |                                                                                                             |            |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|     | <b>Selbsthilfe für den Helfer II: Umgang mit Verzweiflung .</b>                                             | <b>53</b>  |
| 2.3 | Problemklärung . . . . .                                                                                    | 55         |
|     | <b>Gesprächsführung III – Wie Sie mit dem Klienten<br/>Veränderungen planen können . . . . .</b>            | <b>56</b>  |
|     | 1. Lösungswege finden                                                                                       |            |
|     | 2. Stellung nehmen                                                                                          |            |
|     | <b>Selbsthilfe für den Helfer III: Umgang mit schwierigen<br/>Beratungssituationen . . . . .</b>            | <b>68</b>  |
| 3   | <b>Abschluss des Gesprächs: Perspektiven schaffen . . . .</b>                                               | <b>74</b>  |
| 3.1 | Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse . . . . .                                                           | 74         |
|     | <b>Gesprächsführung IV – Wie Sie den Überblick behalten:<br/>Protokollieren und Strukturieren . . . . .</b> | <b>75</b>  |
| 3.2 | Absprachen . . . . .                                                                                        | 85         |
|     | <b>Selbsthilfe für den Helfer IV: Vermeiden von Burnout .</b>                                               | <b>86</b>  |
|     | <b>Exkurs: Besonderheiten der Beratung in Gruppen . . .</b>                                                 | <b>95</b>  |
| 1   | <b>Gründung einer (Selbsthilfe-)Gruppe . . . . .</b>                                                        | <b>98</b>  |
| 1.1 | Die Gründung planen . . . . .                                                                               | 98         |
| 1.2 | Erste Kontaktaufnahme mit den Gruppenteilnehmern . . . .                                                    | 99         |
| 2   | <b>Leitung einer Beratungsgruppe . . . . .</b>                                                              | <b>101</b> |
|     | <b>Teil II: Zentrale Problem- und Fragestellungen sowie<br/>Möglichkeiten der Hilfe . . . . .</b>           | <b>105</b> |
| 1   | <b>Bereich Anforderung und Leistung . . . . .</b>                                                           | <b>109</b> |
| 1.1 | Schulische Unterforderung . . . . .                                                                         | 109        |

---

|          |                                                                                                                            |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.2      | Underachievement                                                                                                           | 118        |
| 1.3      | Mangelnde Lern- und Arbeitstechniken                                                                                       | 127        |
| 1.4      | Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten                                                                                          | 135        |
| 1.5      | Perfektionismus                                                                                                            | 142        |
| <b>2</b> | <b>Zwischenmenschlicher Bereich</b>                                                                                        | <b>150</b> |
| 2.1      | Isolation                                                                                                                  | 150        |
| 2.2      | Mobbing in der Schule                                                                                                      | 162        |
| 2.3      | Aggressivität                                                                                                              | 172        |
| 2.4      | Konflikte in der Familie                                                                                                   | 182        |
| 2.5      | Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler- und der<br>Lehrer-Eltern-Beziehung                                                  | 192        |
| <b>3</b> | <b>Innerpsychischer Bereich</b>                                                                                            | <b>205</b> |
| 3.1      | Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung                                                                             | 205        |
| 3.2      | Ängstlichkeit                                                                                                              | 215        |
| 3.3      | Psychosomatische Beschwerden                                                                                               | 225        |
| 3.4      | Depressionen                                                                                                               | 234        |
| 3.5      | Suizidalität                                                                                                               | 243        |
|          | <b>Literaturverzeichnis</b>                                                                                                | <b>253</b> |
|          | <b>Anhang: Adressverzeichnis</b>                                                                                           | <b>265</b> |
| <b>1</b> | <b>Beratung, Psychotherapie und Selbsthilfe</b>                                                                            | <b>269</b> |
| 1.1      | Überregionale Anlaufstellen speziell zum Thema<br>„Hochbegabung“                                                           | 269        |
| 1.2      | Allgemeine Anlaufstellen                                                                                                   | 275        |
| 1.3      | Anlaufstellen zu spezifischen Problem- und<br>Fragestellungen                                                              | 276        |
| 1.4      | Institutionen, die bei der Suche nach den richtigen<br>Ansprechpartnern für ein spezielles Problem<br>Unterstützung bieten | 283        |

|          |                                                                                     |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>2</b> | <b>Begabtenförderung</b> . . . . .                                                  | 288 |
| 2.1      | Institutionen, die Fördermaßnahmen anbieten . . . . .                               | 288 |
| 2.2      | Schulen für hochbegabte Kinder mit bundesweitem<br>Einzugsgebiet . . . . .          | 291 |
| 2.3      | Förderangebote im Internet . . . . .                                                | 295 |
| 2.4      | Lernsoftware . . . . .                                                              | 297 |
| <b>3</b> | <b>Fortbildung und Unterrichtsmaterialien für Lehrer<br/>und Erzieher</b> . . . . . | 299 |
| 3.1      | Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen . . . . .                                  | 299 |
| 3.2      | Unterrichts- und Spielmaterialien . . . . .                                         | 301 |
|          | <b>Stichwortverzeichnis</b> . . . . .                                               | 305 |

# Vorwort zur 1. Auflage

Begabtenförderung ist zu Beginn des neuen Millenniums in Deutschland kein Tabuthema mehr. Das war lange nicht selbstverständlich. Nachdem der Elitebegriff von den Nationalsozialisten für ihre Ideologie des Rassenwahns und des Führerprinzips vereinnahmt worden war, brauchte es Jahrzehnte, bis das verständliche Misstrauen überwunden war. Der Bewusstseinswandel war zum einen Folge einer unvorbelasteten internationalen Entwicklung, die Begabung und Leistung ganz unbefangen thematisierte. Der Wandel kam aber zum anderen auch aus der wachsenden Einsicht, dass unsere Abhängigkeit vom reibungslosen Funktionieren einer durchrationalisierten Alltagswelt Spitzenbegabungen vielfältiger Art voraussetzt, die man fördern kann und fördern sollte. Dabei ist die Förderung besonderer Begabungen um so effektiver, je früher sie einsetzt und je planmäßiger sie fortgeführt wird. Jedes Kind hat Stärken und Schwächen. Die Stärken zu erkennen und das Beste daraus zu machen, verdient Anerkennung und Förderung.

Unterschiedliche Begabungen bedürfen unterschiedlicher Förderung. Gefragt ist dazu nicht nur der Rat von Experten, die das Thema Begabtenförderung nicht selten auch gerade erst entdecken. In unserer pluralen Welt hat sich neben der Wissenschaft und anderen Institutionen in amtlicher oder freier Trägerschaft die Selbsthilfe als unverzichtbares Angebot für unabhängigen Rat und Information fest etabliert. Die Erfahrung zeigt, dass diese Form authentischer Beratung eine eigene Funktion hat, die professionellen Rat nicht überflüssig, sondern effektiver macht. Bei der Beratung von Eltern und Lehrkräften geht es nicht nur um Konzepte, sondern auch um Fragen der Durchsetzung, bei denen sich Experten gerne heraushalten. Hier vertritt u. a. die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V. (DGhK) die Interessen der Hochbegabten und bietet in gegenwärtig bundesweit 17 Regionalverbänden und -vereinen unentgeltliche Beratung an.

Es ist das gemeinsame Anliegen der DGhK und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das Beratungsangebot für begabte Kinder und Jugendliche in Deutschland zu optimieren. Diese Ausgangslage hat das Projekt dieses Beratungsleitfadens auf den Weg gebracht. Das unseres Erachtens in jeder Hinsicht vorzeigbare Ergebnis verdankt seine Entstehung der Mitwirkung vieler Eltern, vieler Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Heinz Holling und seiner Mitarbeiterin Frau Dipl.-Psychologin Anna Wittmann, beide Universität Münster. Ihnen ist es mit Sachverstand und

Augenmaß gelungen, aus den Erkenntnissen einer umfangreichen empirischen Untersuchung sowie den Anregungen und reflektierten Erfahrungen der Praxis einen handhabbaren Leitfaden zu generieren.

Dr. Michael Breland  
Bundesministerium für  
Bildung und Forschung

Beate Anders  
Bundesvorsitzende der  
Deutschen Gesellschaft für  
das hochbegabte Kind

## Danksagung

Wir danken den vielen ehrenamtlichen Beraterinnen und Beratern der DGhK für ihr großes Engagement, mit dem sie tatkräftig an der Durchführung der diesem Buch zugrunde liegenden Studien sowie der Konzeption des Buches selbst mitgewirkt haben. Da sie unentgeltlich eine sehr wertvolle Arbeit leisten, die mit einem enormen Zeitaufwand verbunden ist, wissen wir es sehr zu schätzen, dass sie ihre Kompetenzen, die sie in langjähriger praktischer Erfahrung gewonnen haben, außerdem auch hier eingebracht haben.

Für konstruktive Anregungen nach dem Lesen des Manuskripts oder von Teilen desselben möchten wir uns außerdem bei Frau Christa Dieterle, Herrn Dipl.-Päd. Olaf Jantz, Frau Monika Jost, Herrn Lothar Petrikowski, Frau Dipl.-Psych. Franzis Preckel, Herrn Klaus Schwartz, Frau Margret Unger und Frau Gerlinde Wittmann bedanken.

Folgenden Expertinnen und Experten, die – entsprechend ihrer jeweiligen Fachgebiete – die Kapitel über zentrale Problem- und Fragestellungen in der Hochbegabtenberatung in Teil II dieses Leitfadens kritisch geprüft haben, sei ebenfalls gedankt: Frau Prof. Renate de Jong-Meyer, Herrn Dr. Wolfgang Droll, Herrn Dr. Christian Fischer, Frau Dipl.-Psych. Gudrun Görlitz, Frau Dipl.-Psych. Christa Hartmann, Herrn Prof. Gerhardt Lauth, Frau Dipl.-Psych. Sigrid Meurer, Herrn Prof. Franz Petermann, Herrn Dr. Helmut Quitmann, Frau Dr. Mechthild Schäfer und Frau Dr. Bärbel Steverding.

Für ihre Beiträge zu einzelnen Kapiteln in Teil II des Leitfadens und/oder ihr sonstiges vielfältiges Engagement innerhalb des Projekts danken wir den damaligen studentischen Hilfskräften und jetzigen Diplom-Psychologinnen Frau Nicole Baltruschat, Frau Marie-Christine Eck, Frau Christina Schwarz, Frau Verena Temminghoff und Frau Miriam Vock sowie den damaligen Praktikantinnen Frau Katja Höffgen, Frau Elena Kotschunz, Frau Stefanie Kuschel, Frau Kristina Wulf und Frau Beate Ziegler.

Ein ganz besonders herzlicher Dank für hilfreiche inhaltliche aber genauso auch persönliche Unterstützung gilt außerdem Frau Dipl.-Psych. Susanne Hallmann, Frau Dipl.-Psych. Eva Nau und Herrn Christoph Werner. Auch all jenen, die hier namentlich nicht erwähnt sind, sich jedoch ebenfalls in dem Projekt engagiert haben, sei unser Dank ausgesprochen.

Münster und Magdeburg, April 2004

Anna Julia Wittmann  
Heinz Holling

# **„Read me First“: Wichtige Hinweise zum Aufbau dieses Leitfadens**

Unser Anliegen ist es, mit Hilfe dieses Buches Personen, die in der Hochbegabtenberatung tätig sind, praxisorientiert zu unterstützen. Hier soll zunächst kurz dargelegt werden, auf welche wissenschaftliche Grundlage es sich stützt, an wen es sich im Einzelnen richtet und wie es aufgebaut ist.

## **Empirischer Hintergrund**

Der vorliegende Leitfaden zur Hochbegabtenberatung basiert auf Studien, die wir, eine Forschungsgruppe der Universität Münster, in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V. (DGhK)<sup>1</sup> durchgeführt haben. Diese Studien wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und hatten das Ziel, eine Bestandsaufnahme der Beratungstätigkeit der DGhK vorzunehmen und darauf aufbauend Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe die Beratung noch effizienter und adressatengerechter gestaltet werden kann. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden zunächst die zentralen Beratungsanlässe erfasst, mit denen sich Eltern, Lehrer und andere Bezugspersonen von Kindern, bei denen eine Hochbegabung vorliegt oder vermutet wird, an die DGhK und auch an die Schulpsychologischen Dienste wenden. Zu diesem Zweck kamen eine Reihe von Datenerhebungsmethoden zum Einsatz:

- Mit einem detaillierten Protokollbogen zeichneten Berater der DGhK über einen Zeitraum von sechs Monaten ihre Beratungsgespräche auf.
- In Telefoninterviews mit Personen, die früher bei der DGhK Beratung gesucht hatten und mittlerweile selbst Mitglied waren, wurde erfragt, aus welchen Gründen sie sich damals an die DGhK gewandt hatten und wie sie dort beraten worden waren.
- Weitere wichtige Informationen erbrachten schriftliche Befragungen von Eltern, die in jüngerer Zeit eine Beratung bei der DGhK in Anspruch genommen hatten.
- Außerdem wurden Lehrer von Grundschulen und Gymnasien nach ihren Schwierigkeiten im Umgang mit (vermutlich) hochbegabten Kindern befragt.

---

1 Die DGhK ist ein ehrenamtlich arbeitender Verein, der als wichtigen Bestandteil seiner Arbeit Beratung zum Thema „Hochbegabung“ anbietet, die meist telefonisch, häufig in Form von Elterngesprächskreisen und manchmal auch in persönlichen Gesprächen erfolgt.

- Darüber hinaus erfolgte eine schriftliche Befragung der Schulpsychologischen Dienste in Deutschland zu den Gründen, aus denen Eltern und Lehrer (vermutlich) hochbegabter Kinder bei Schulpsychologen Beratung suchen.

Die gewonnenen Daten wurden im Hinblick auf typische und schwierige Beratungsanlässe wie auch Beratungssituationen analysiert, mit denen sich die Berater der DGhK und der Schulpsychologischen Dienste konfrontiert sehen. Im Anschluss an die aufgeführten Erhebungen und ihre Auswertung erfolgte gemeinsam mit den Beratern der DGhK und einzelnen Schulpsychologen eine Erarbeitung von Strategien, die dazu geeignet sind, die Beratungstätigkeit zu optimieren. Darauf aufbauend wurde dieser Beratungsleitfaden erstellt. Da es sich dabei um ein Praxishandbuch handelt, werden die oben genannten Studien hier nicht ausführlicher geschildert. Detaillierte Erläuterungen der durchgeführten Untersuchungen mit Angaben von Stichprobengrößen und -zusammensetzungen, Rücklaufquoten etc. finden sich in dem ebenfalls im Hogrefe-Verlag erschienenen Buch „Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen“ von Wittmann (2003).

## Zielgruppen und Ziele

Da in unserem Forschungsprojekt sowohl bei der Bestandsaufnahme der Beratungsanlässe als auch bei der Optimierung der Beratungstätigkeit die Selbsthilfe-Beratung, nämlich die Beratung durch Mitglieder der DGhK, im Mittelpunkt stand, berücksichtigt dieser Leitfaden explizit die Beratung durch ehrenamtliche Kräfte. Seine Anwendung setzt keine psychologisch-beraterische Ausbildung voraus. Deshalb kann er auch Lehrern und Erziehern, die mit ihren Schülern bzw. ihren zu betreuenden Kindern, deren Eltern sowie mit Kollegen helfende Gespräche zur Prävention und Bewältigung von Schwierigkeiten führen, gute Unterstützung bieten. Professionelle Berater wie Psychologen, Sozialpädagogen oder Kinderärzte können mit seiner Hilfe ihr bereits vorhandenes Wissen vertiefen. Für diejenigen, die Fortbildungen für die genannten Personen- und Berufsgruppen anbieten, enthält dieses Buch sicherlich ebenfalls einige nützliche Informationen.

Selbsthilfe-Beratung sowie nebenberufliche und professionelle Beratung haben jeweils ihren eigenen Stellenwert und können sich nicht ersetzen, sollten sich jedoch sinnvoll ergänzen. Mit diesem Buch möchten wir dazu beitragen, dass diese Formen der Hilfe optimal ineinander greifen.

Ihnen als **Selbsthilfe-Beratern** vermittelt der Leitfaden Informationen über die in Ihrem Beratungskontext *zentralen Problem- und Fragestellungen* sowie *grundlegendes Beratungs-Know-how*. Die Auswahl dieser Informationen und Beratungstechniken stützt sich dabei auf die empirischen Erkenntnisse, die im Rahmen des Projekts zur Beratungstätigkeit der DGhK (s. o.) gewonnen wurden. Auf diese Weise möchten wir Sie in Ihrem Anliegen unterstützen, hochbegabten Kindern zur Förderung und zu einer gesunden psychischen Entwicklung zu verhelfen.

Als Selbsthilfe-Berater zeichnen Sie sich dadurch aus, dass Sie *eigene Erfahrungen mit dem Thema* haben. Von manchen professionellen Beratern wird bezweifelt, dass „persönliche Betroffenheit“ eine brauchbare Grundlage für die Beratungsarbeit darstellt. Tatsache ist jedoch, dass in Deutschland ein großer Teil der Hochbegabtenberatungen von Selbsthilfe-Beratern durchgeführt wird und dass durch den persönlichen Bezug häufig ein besonderes Engagement entsteht. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Solidarität, die Klienten bei Ihnen erfahren, für viele eine unentbehrliche Unterstützung zur Bewältigung ihrer Probleme bedeutet. Diese ureigene Selbsthilfekompetenz können Sie durch fundiertes Wissen, das Sie u. a. in diesem Beratungsleitfaden finden, ergänzen. Durch eine derartige Kombination von Fähigkeiten und Kenntnissen wird es Ihnen möglich, Ihren Klienten wirkungsvoll zu helfen: Sie können mit ihnen klären, welche Unterstützung sie brauchen und möchten, was Sie ihnen davon geben können und wo sie weitere Hilfen finden. In einigen Fällen führen diese weiteren Hilfen zu hauptberuflich tätigen Beratern und Psychotherapeuten. Durch das Gespräch mit Ihnen gestärkt und informiert, können Ihre Klienten diese Helfer dann gezielt und mit größerem Selbstbewusstsein aufsuchen.

Ihnen als **Lehrern** oder Angehörigen anderer Berufsgruppen, zu deren Tätigkeitsbereich grundsätzlich auch das Führen von helfenden oder beratenden Gesprächen gehört, bietet der Leitfaden eine Einführung in grundlegende Gesprächs- und Beratungstechniken. Diese elementaren Kommunikationshilfen sind allgemeiner Natur. Deshalb ist ihre Verwendung prinzipiell in jedem Beratungskontext förderlich, sei es in einem Gespräch mit einem hochbegabten Schüler, mit den Eltern eines schwach begabten Schülers, mit einem „schwierigen Kollegen“ etc. Im zweiten Teil des Buches finden Sie Informationen zu den zentralen Schwierigkeiten, die im Umgang mit hochbegabten Schülern – und oftmals auch mit normal begabten – auftreten können (s. hierzu die weiter unten gegebenen Erläuterungen zur Spezifität der behandelten Beratungsthemen). Außerdem werden Ihnen Anregungen gegeben, wie diese Schwierigkeiten verhindert oder bewältigt werden können. Über das hinaus, was Sie selbst leisten können, werden Sie einige Schüler und ihre Eltern wahrscheinlich an eine Selbsthilfegruppe und/oder an den Schulpsychologischen Dienst bzw. eine andere Beratungsstelle verweisen, um die Bewältigung solcher Schwierigkeiten von diesen Seiten aus zu unterstützen.

Ihnen als **hauptberuflich tätigen Beratern** bzw. als solchen, die es werden wollen, kann dieses Buch einen ersten Zugang zu einer Gruppe von Klienten vermitteln, die in letzter Zeit zunehmend häufiger Beratung suchen: Eltern, Lehrer und sonstige Bezugspersonen von Kindern, die hochbegabt sind bzw. bei denen die Bezugspersonen eine Hochbegabung vermuten, sowie diese Kinder selbst. Teil II des Buches bereitet Sie darauf vor, welche Problem- und Fragestellungen in Hochbegabtenberatungen auftauchen und liefert dazu einige Hintergrundinformationen sowie Interventionsempfehlungen. Für Interventionen, bei denen Sie die Entwicklungs- und Veränderungsschritte der Klienten längerfristig begleiten, wie z. B. die Durchführung einer Psychotherapie, sind

Sie der Experte: Sie arbeiten damit dort weiter, wo Selbsthilfe-Beratung sowie nebenberufliche Beratung und auch dieser Beratungsleitfaden enden.

Unabhängig davon, in welcher Form Sie beratend tätig sind, ist das Ziel des Leitfadens, Sie möglichst praxisnah bei der Beratung von Eltern und anderen Bezugspersonen hochbegabter Kinder sowie von hochbegabten Jugendlichen zu unterstützen. Dazu dienen u. a. die in diesem Buch ausführlich dargestellten Beratungstechniken. Bei der Beschäftigung damit werden einige von Ihnen Neuland betreten. Für diejenigen unter Ihnen, die diese Beratungstechniken bereits kennen, sowie für diejenigen, die sie bereits intuitiv anwenden, bietet sich die Chance, an ihrer Ausgestaltung zu feilen, sie zu erweitern, sie gezielter einzusetzen und auch, sich Ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen *bewusst* zu werden. Auf dieser Grundlage können Sie Ihre Beratungsgespräche dann mit größerem Selbstbewusstsein führen.

## Aufbau

An den Anfang dieses Buches haben wir – nach einer Einleitung, in der die Begriffe „Hochbegabung“ und „Hochbegabtenberatung“ bereits kurz erläutert werden – ein Kapitel über wesentliche Grundlagen zur Hochbegabung gestellt. Darin nehmen wir eine etwas ausführlichere Definition von Hochbegabung vor und gehen auf die psychische und soziale Entwicklung von Hochbegabten ein. Außerdem geben wir einen kurzen Überblick über schulische Fördermaßnahmen. Entsprechend der oben genannten Zielgruppen und Intentionen des Leitfadens gestaltet sich der weitere Aufbau wie folgt:

*Teil I: Das telefonische oder persönliche Beratungsgespräch* orientiert sich in seiner Konzeption am chronologischen Verlauf eines Beratungsgesprächs. Er ist in drei Kapitel gegliedert: 1. Einstieg in das Gespräch, 2. Kern des Gesprächs und 3. Abschluss des Gesprächs. In jedem Kapitel werden die spezifischen Aufgaben besprochen, die der jeweilige Gesprächsabschnitt an Sie stellt. *Teil II* beschreibt *zentrale Problem- und Fragestellungen sowie Möglichkeiten der Hilfe* in der Hochbegabtenberatung und ist in insgesamt 15 thematische Kapitel untergliedert. Durch die in Teil I und II vermittelten Informationen möchten wir Sie unterstützen, drei wichtige Fähigkeiten zu trainieren, die Ihnen bei der Beratung helfen:

a) *Kommunikative Kompetenz:*

Aufgrund seiner bisherigen Lebens- und Beratungserfahrungen, (Berufs-) Ausbildungen etc. besitzt bereits jeder Berater eine gewisse Übung in der Gestaltung von Interaktionen mit anderen. Um die eigenen Möglichkeiten der Gesprächsführung auszubauen, bietet der Beratungsleitfaden eine Einführung in die wichtigsten „Techniken der Gesprächsführung“. Diese Techniken werden in Teil I des Leitfadens in vier Blöcken dargestellt (Gesprächsführung I-IV), die jeweils in den Gesprächsabschnitten geschildert werden, in denen sie am stärksten zum Einsatz kommen. Da mit den grundlegenden Aspekten begonnen und zu spezielleren Techniken fortgeschritten wird, sind

die vorher vorgestellten Kommunikationsformen immer auch in nachfolgenden Gesprächsabschnitten von Bedeutung. Wie oben bereits erwähnt, sind die Gesprächsführungstechniken universeller Natur, also nicht für die Hochbegabtenberatung spezifisch, und ihre Kenntnis deshalb auch für die Beratungstätigkeit in anderen Kontexten hilfreich.

b) *Selbstkompetenz:*

Als Berater helfen Sie häufig anderen, große Lasten zu tragen. Damit Sie Ihre Kräfte dabei nicht erschöpfen, ist es für Sie wichtig, auch auf sich selbst, d. h. auf Ihr eigenes Wohlergehen Acht zu geben. Deshalb ist in Teil I des Leitfadens an vier Stellen ein Abschnitt „Selbsthilfe für den Helfer“ eingefügt, der Ihnen Anregungen geben möchte, mit den Belastungen umzugehen, die in der Beratung entstehen können.

c) *Sachkompetenz:*

Berater sollten sich mit den Problemen, die ihre Klienten Unterstützung suchen lassen, möglichst gut auskennen. Die in Teil II des Buches besprochenen 15 Beratungsthemen wurden deshalb selektiert, weil sie sich in unseren Studien zur Beratungstätigkeit der DGhK und in unserer Befragung von Schulpsychologen als besonders relevant erwiesen (s. o.). Da sich hochbegabte Kinder in ihrer Persönlichkeitsstruktur nicht systematisch von anderen Kindern unterscheiden (s. Einleitung und Kapitel „Grundlagen der Hochbegabung“), verwundert es nicht, dass sich die in der Hochbegabtenberatung relevanten Themen mit denen in anderen Beratungskontexten überschneiden. Probleme, die für Hochbegabte spezifisch sind, werden in Kapitel II.1.1 und II.1.2 erörtert: „Unterforderung“ sowie „Underachievement“. Die übrigen in Teil II behandelten Beratungsthemen kommen z. B. auch in der Erziehungsberatung oder der allgemeinen Schulpsychologischen Beratung (häufig) vor. Insofern können sie ebenso mit Gewinn für die Beratung normal begabter Kinder und ihrer Bezugspersonen gelesen werden.

In Form eines Exkurses zwischen Teil I und Teil II (*Besonderheiten der Beratung in Gruppen*) werden zusätzlich einige spezifische Aspekte der Gruppenberatung dargestellt. Dieser Teil ist für jene Berater gedacht, die sich mit dem Gedanken tragen, einen Gesprächskreis für Eltern, Lehrer oder andere Bezugspersonen hochbegabter Kinder zu gründen bzw. die bereits einen solchen Kreis leiten.

Im Anhang dieses Buches finden Sie ein Adressverzeichnis. Hier sind Anschriften, Telefonnummern und Homepages solcher Institutionen aufgeführt, die für Ihre Klienten oder Sie selbst weitere Unterstützung anbieten.

Verweise auf andere Kapitel beziehen sich – soweit nicht anders angegeben – jeweils auf Textpassagen, die sich im selben Teil des Buches befinden. Wird auf ein Kapitel in einem anderen Buchteil verwiesen, erfolgt ein expliziter Hinweis darauf.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit haben wir darauf verzichtet, bei Personen- und Berufsbezeichnungen zusätzlich die weiblichen Formen zu verwen-

den. Natürlich sind jedoch stets beide Geschlechter gemeint. Werden im Leitfaden Beispiele angeführt, so wird nach männlichen und weiblichen Bezeichnungen differenziert.

Zur besseren Übersicht sind häufig vorkommende Textbausteine mit Symbolen gekennzeichnet. Im Folgenden finden Sie eine Legende, die die Bedeutung der einzelnen Symbole erklärt.

### In Teil I verwendete Symbole:

Die Blöcke zur „Gesprächsführung“ sind mit einem blauen Balken gekennzeichnet.

Die Abschnitte zur „Selbsthilfe für den Helfer“ sind durch einen grauen Balken hervorgehoben.

Kästen, die Zusammenfassungen im Überblick beinhalten, sind mit  gekennzeichnet.

Auf Kästen, die Übungen beschreiben, wird mit  hingewiesen.

Kästen, die Hinweise, Anregungen oder hilfreiche Gesprächsregeln enthalten, lassen sich an dem Symbol  erkennen.

### In Teil I und II verwendete Symbole:

Besonders wichtige Hinweise sind mit einem  gekennzeichnet.

Verweise auf Angaben im Literaturverzeichnis erfolgen durch in eckige Klammern gesetzte Zahlen, z. B. [1].



# Einleitung

Dieses Buch widmet sich der Hochbegabtenberatung. Deshalb möchten wir zu Anfang kurz erläutern, was wir unter Hochbegabung und Hochbegabtenberatung verstehen. Eine ausführlichere Einführung in die Thematik der Hochbegabung erfolgt im nächsten Kapitel, das Leser, die bereits über fundierte Kenntnisse hierzu verfügen, überschlagen können. Ansonsten sind dort einige grundlegende Informationen zu finden, die durch weitere Literatur vertieft werden sollten. Dazu bietet sich als leicht verständliche Lektüre die kostenlos beim Bundesministerium für Bildung und Forschung zu beziehende Broschüre *Begabte Kinder finden und fördern* an. Dieses Werk ist eine sehr gute Ergänzung zu dem vorliegenden Buch, da hier weitere für die Beratung wichtige Themenstellungen z. B. zur Förderung von begabten Schülern behandelt werden und zudem viele einschlägige Informationen – wie u. a. eine zum Teil kommentierte Literaturliste – aufgeführt sind. Als grundlegende Literatur zur Hochbegabung sei außerdem auf [1], [2] und [3] verwiesen.

Leider ist Hochbegabung ein unpräziser Begriff und wird im Alltag wie im wissenschaftlichen Kontext nicht einheitlich verwendet. Es lassen sich unterschiedliche Formen von Hochbegabung unterscheiden, so z. B. sportliche, musikalische oder intellektuelle Hochbegabung. Wir beschränken uns hier auf die intellektuelle Hochbegabung, die allgemein als Disposition bzw. Potential zu sehr hohen intellektuellen Leistungen definiert werden kann. Dass Intelligenz ein zentrales Bestimmungsstück für intellektuelle Hochbegabung – im Folgenden schreiben wir der Einfachheit halber wieder nur „Hochbegabung“ – darstellt, ist unumstritten. Unter Wissenschaftlern gibt es jedoch einen Diskurs darüber, ob Hochbegabung außerdem durch weitere Merkmale festgelegt wird und wenn ja, um welche es sich dabei handelt. So erachten einige Forscher außer Intelligenz auch Kreativität und Motivation [4] sowie zusätzlich Umweltfaktoren [5] als konstituierende Bestandteile von Hochbegabung. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass hohe intellektuelle Leistungen beispielsweise in der Schule, im Studium oder im Beruf nicht durch eine hohe Intelligenz allein bedingt werden. Da Begabung dadurch aber indirekt mit einer (späteren) hohen Leistung gleichgesetzt wird, mit dem Begriff Begabung u. E. jedoch lediglich die Disposition bzw. das Potential für hohe Leistungen gemeint ist, schließen wir uns Definitionen, die über die Intelligenz hinaus weitere Bestimmungsmerkmale implizieren, nicht an. Ansonsten würde man Underachiever nicht als hochbegabt betrachten, da es sich dabei um Kinder handelt, die zwar eine sehr hohe Intelligenz besitzen, aber z. B. aufgrund eines (zeitweiligen) Motivationsmangels

im Vergleich mit ihrer Altersgruppe bzw. ihren Klassenkameraden nur durchschnittliche oder sogar unterdurchschnittliche Leistungen erbringen (s. Teil II, Kap. 1.2).

Andere Faktoren als Intelligenz – wie die Motivation des Kindes und seine sonstigen nicht-kognitiven Persönlichkeitseigenschaften sowie das Erziehungsverhalten der Eltern und weitere Umweltmerkmale – halten wir unter diagnostischen Gesichtspunkten für relevant, da sie Moderatorwirkung besitzen: Ob ein hohes intellektuelles Potential in besondere Leistungen umgesetzt wird und in welchem Bereich sich die Leistungen zeigen, ist tatsächlich nicht allein von der Ausprägung der Intelligenz abhängig, sondern wird durch diese Variablen beeinflusst [6, 7]. Sind sie derart beschaffen, dass sie die Leistungsentwicklung behindern oder zumindest nicht fördern, stellen sie einen Ansatzpunkt für Veränderungen dar, die durch Beratung in Gang gesetzt werden können.

Wenn man nun Hochbegabung als sehr hohes intellektuelles Potential einer Person versteht, das in der Regel über einen Intelligenzquotienten (= IQ) von mindestens 130 in Intelligenztests definiert wird (s. dazu das folgende Kapitel), stellt sich die Frage: Was genau ist Intelligenz? Auch hierzu existiert eine Vielzahl von Modellen. Ein sehr differenziertes und weithin akzeptiertes Modell ist das Berliner Intelligenzstrukturmodell nach Jäger [8] (s. a. nächstes Kapitel). Hier werden intellektuelle Leistungen durch vier operative Faktoren – Bearbeitungsgeschwindigkeit, Verarbeitungskapazität, Einfallsreichtum und Gedächtnis – sowie drei inhaltliche Faktoren – rechnerisches, sprachliches und räumliches Denken – beschrieben. Damit ergeben sich insgesamt zwölf (4 x 3) Leistungsbereiche, z. B. räumliches Gedächtnis oder sprachliche Verarbeitungskapazität. Die Leistungsfähigkeit einer Person ist häufig in allen zwölf Bereichen ähnlich hoch ausgeprägt, mitunter gibt es jedoch auch deutliche Unterschiede. Die über alle Bereiche gemittelte Leistungsfähigkeit stellt ein Maß für die allgemeine Intelligenz dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesem Buch Hochbegabung als Potential zu hohen Leistungen gesehen und darunter konkret eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz verstanden wird. Eine hohe allgemeine Intelligenz bildet die Voraussetzung, in verschiedenen intellektuellen Bereichen hohe Leistungen zu erbringen, wobei spezifische Fähigkeiten, z. B. im mathematischen oder verbalen Bereich, unterschiedlich stark ausgeprägt sein können.

Nun steht jedoch nicht das Thema „Hochbegabung“ an sich im Mittelpunkt des vorliegenden Buches, sondern es geht in erster Linie um geeignete Vorgehensweisen und wichtiges Hintergrundwissen für in der Hochbegabten*beratung* tätige Personen. In den diesem Leitfaden zugrunde liegenden Studien (s. Kapitel „Read me first“ sowie [9]) wurden Daten über Klienten von Hochbegabten*beratungen* und nicht über Hochbegabte per se erhoben. Insofern beschreibt er nicht, wie hochbegabte Kinder „sind“, da nicht über hochbegabte Kinder im Allgemeinen informiert wird, sondern über solche Kinder, derentwegen Eltern oder andere Bezugspersonen bei einem Selbsthilfe-Verein oder einer anderen Anlaufstelle für Hochbegabtenfragen Unterstützung suchen. Selbstverständlich

sind nicht alle diese Kinder tatsächlich hochbegabt im Sinne der erläuterten Definition. Dennoch werden sie bzw. ihre Bezugspersonen dort beraten, gehören also zu den Klienten, mit denen Sie als Berater zu tun haben (s. hierzu auch Teil I, S. 71 ff.). Im Kontext dieses Leitfadens meint Hochbegabtenberatung deshalb, dass die Vermutung einer Hochbegabung zu der Beratung geführt hat, nicht jedoch, dass das Kind, um das es dabei geht, immer einen Intelligenzquotienten von 130 oder höher aufweist. Wenn in diesem Buch von hochbegabten Kindern gesprochen wird, müsste es folglich an einigen Stellen genauer heißen: „Kinder, die für hochbegabt gehalten werden“, um so auch die zuletzt genannte Gruppe von Kindern einzuschließen. Da eine solche Formulierung den Lesefluss jedoch stark beeinträchtigt, wird im weiteren Verlauf des Textes darauf verzichtet, diesen Nebensatz mit einzufügen.

Wie mittlerweile durch die Ergebnisse einer Reihe von fundierten Forschungsprojekten bestätigt wurde, unterscheiden sich hochbegabte Kinder – abgesehen von ihren kognitiven Fähigkeiten – nicht systematisch von anderen Kindern [3, 10, 11]. Entgegen der früheren Annahme einer besonderen emotionalen Labilität hochbegabter Kinder entwickeln sie tatsächlich nicht häufiger psychische Störungen als andere Kinder auch. Von der Tendenz her sind hochbegabte Kinder sogar eher psychisch stabiler. In diesem Buch (s. Teil II) werden an der einen oder anderen Stelle Überlegungen zu spezifischen Ursachen für die Entstehung von Problemen bei hochbegabten Kindern angestellt. Diese Aussagen sind nicht so zu verstehen, dass Hochbegabte insgesamt ein größeres Risiko für die Entwicklung dieser Probleme hätten. Gemeint ist hier lediglich, dass bestimmte Person-Umwelt-Konstellationen, in denen hochbegabte Kinder zum Teil leben, zur Herausbildung der beschriebenen Probleme führen können. In der Beratung ist es wichtig, um solche charakteristischen Risikofaktoren zu wissen, damit sie bemerkt und bei den Interventionen, zu denen Sie in diesem Buch ebenfalls Hinweise erhalten, berücksichtigt werden können.

Was sind nun wichtige Themen im Rahmen der Hochbegabtenberatung? Als primäre Problemstellungen der Beratungstätigkeit begegneten Elbing [12] während seiner langjährigen Beratungstätigkeit an der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München vor allem Elternprobleme bezüglich der Erziehung ihrer Kinder, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Elterliche Unsicherheit aufgrund der Beobachtung: „Mein Kind ist offensichtlich anders“.
- Elterliche Bedürfnisse, Klarheit über die (vermuteten) kindlichen Fähigkeiten (Niveau und Schwerpunkt der Fähigkeiten ihres Kindes) zu bekommen.
- Das Gefühl der Eltern, inadäquat auf die Erziehung ihrer „außergewöhnlichen“ Kinder vorbereitet zu sein.
- Unsicherheit bezüglich der Frage: Was ist die passende Schule für mein Kind?
- Bedürfnis nach Unterstützung in der Gestaltung anregender und entwicklungsbegünstigender häuslicher Umwelt.

- Informationen bezüglich der real verfügbaren Fördermöglichkeiten (Spezialschulen, enrichment-Möglichkeiten, Akzelerationsmaßnahmen, private Fördermöglichkeiten, Kontakte mit ähnlichen Kindern).
- Unterstützung im Umgang mit Schule und Lehrkräften.
- Unterstützung beim Zurechtkommen mit underachievement, Motivationsdefiziten, Selbstkontrolldefiziten, sozialen Schwierigkeiten und aggressivem Verhalten.
- Bedürfnis nach Anregungen für adäquateren Umgang mit typischen Merkmalen begabter Kinder wie Hartnäckigkeit, Perfektionismus, erhöhte Sensibilität, Introversion, Einsamkeit, Depression, Ausweichverhalten, Aufgabenverweigerung, defizitäre Empathie.
- Anregungen für den Umgang mit der erhöhten Spannungssituation in der Familie als Folge spezieller Bedürfnislagen begabterer Kinder.
- Bedürfnis nach Verständnis der eigenen Unsicherheit im Umgang mit dem Kind, bisweilen aber auch Suche nach Bestätigung des eigenen Standpunktes bei fehlender Änderungsbereitschaft (S. 24 f).

Die meisten der von Elbing aufgeführten Themen sind Gegenstand von Teil II dieses Buches. Ausschlaggebend für die Auswahl der von uns selektierten Problemstellungen waren jedoch nicht die Erfahrungen einzelner Beratungsstellen, sondern die Ergebnisse systematischer empirischer Untersuchungen. Mit ihnen analysierten wir die Beratungstätigkeit von Mitgliedern der DGhK sowie von Schulpsychologen und ermittelten diejenigen Themen- bzw. Problemstellungen im Rahmen ihrer Hochbegabtenberatung, die besonders häufig auftraten und/oder sich als besonders schwierig erwiesen (s. Kapitel „Read me first“ sowie [9]). Damit ist die Auswahl der Beratungsthemen auch auf diese Gruppen von Beratern zugeschnitten und sicherlich nicht erschöpft. Hier nicht behandelte Fragestellungen sind in der einschlägigen Fachliteratur nachzulesen. Sehr umfassende und grundlegende Informationen für die Beratung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen hinsichtlich schulischer Fragestellungen, wie Einschulung, Überspringen von Klassen, speziellen Schulzweigen, Spezialschulen oder Enrichment-Maßnahmen, finden sich in [13].

## Literatur

- [1] Feger, B. & Prado, T. M. (1998). *Hochbegabung: Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.
- [2] Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- [3] Rost, D. H. (2000). Grundlagen, Fragestellungen, Methoden. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 1–91). Münster: Waxmann.
- [4] Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–185.
- [5] Mönks, F. J. (1990). Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 243–250.

- 
- [6] Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69–87). Oxford: Pergamon.
  - [7] Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (S. 3–21). Oxford: Elsevier.
  - [8] Jäger, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21–35.
  - [9] Wittmann, A. J. (2003). *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen: Hogrefe.
  - [10] Kovaltchouk, O. L. (1998). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen*. Regensburg: Roderer.
  - [11] Rost, D. H. & Hanses, P. (1994). Zum Selbstkonzept hoch- und durchschnittlich begabter Kinder. *Zeitschrift für Psychologie*, 202, 379–404.
  - [12] Elbing, E. (2000). *Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung*. München: Reinhardt.
  - [13] Holling, H. (2001). Schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen – Orientierungsrahmen* (S. 27–270). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 91. BLK. Bonn.

# Grundlagen der Hochbegabung

Im Alltag wird Hochbegabung nicht selten mystifiziert. So werden hochbegabte Menschen zuweilen als sonderbare Menschen mit einer erhöhten Neigung zum Neurotizismus oder zu anderen psychischen Störungen erachtet. Hiervon zeugt allein der oft zitierte Zusammenhang von Genie und Wahnsinn. Andere Alltagsvorstellungen gehen davon aus, dass Menschen mit einer außergewöhnlich hohen intellektuellen Begabung große Leistungen erbringen und steile Karrieren machen. Eine nüchterne Analyse vieler solcher Klischeevorstellungen nimmt Winner [1] in ihrer Monographie vor.

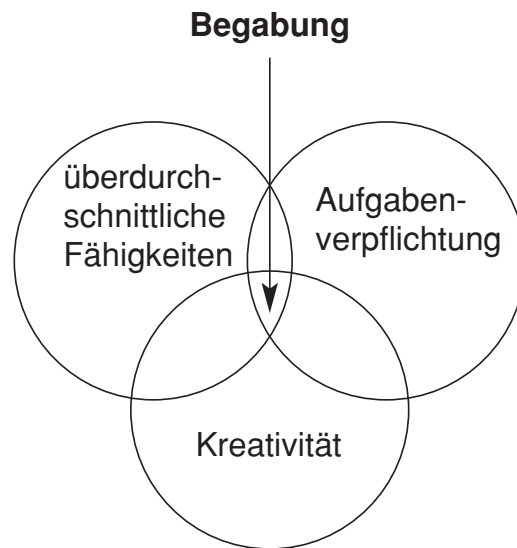
Eine Betrachtung der wissenschaftlichen Diskussion zur Hochbegabungsthematik zeigt, dass es z. T. beträchtliche Unterschiede in den Vorstellungen gibt, was Hochbegabung ist und welche Merkmale hochbegabte Personen auszeichnen. Im Folgenden stellen wir zunächst verschiedene Ansätze zur Definition von Hochbegabung dar. Anschließend gehen wir auf die psychische Entwicklung hochbegabter Personen ein. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine kurze Darstellung der wichtigsten schulischen Fördermaßnahmen.

## Definition von Hochbegabung

Zunächst ist festzuhalten, dass unabhängig davon, wie Hochbegabung bzw. eine hohe Begabung im Einzelnen definiert wird, verschiedene Formen von Hochbegabung unterschieden werden können, insbesondere intellektuelle Hochbegabung, musische Hochbegabung im Bereich der Musik oder darstellenden Künste sowie sportliche Hochbegabung. Im vorliegenden Kontext geht es uns lediglich um die intellektuelle Hochbegabung.

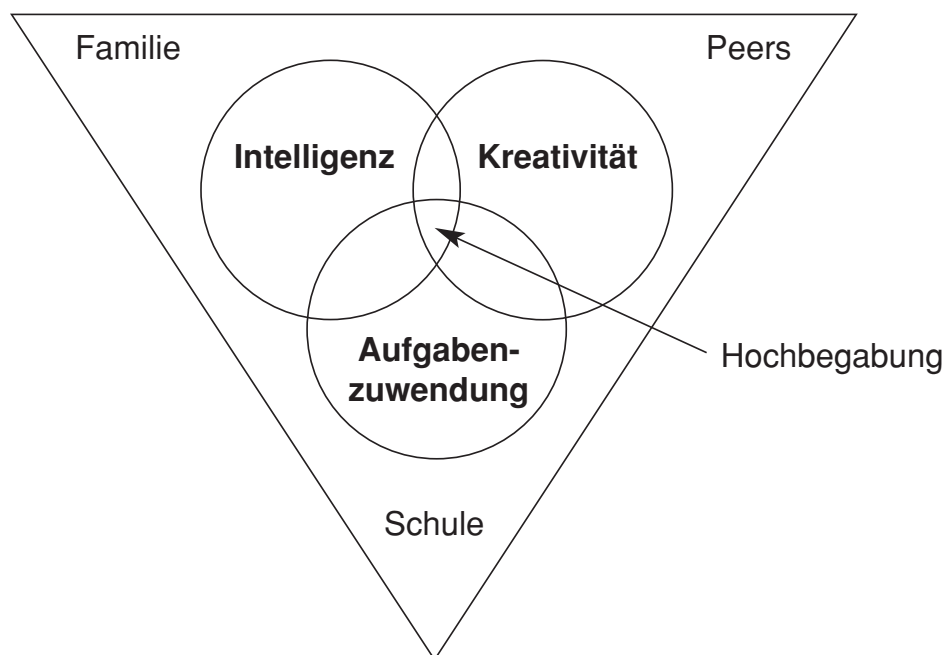
Intellektuelle Hochbegabung stellt allgemein betrachtet das Potential bzw. die Disposition dar, sehr hohe intellektuelle Leistungen zu erbringen. Ob diese Leistungen realisiert werden, hängt von weiteren Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmalen und der sozialen Umwelt ab.

Bisher vorgelegte Definitionen unterscheiden sich im Wesentlichen darin, wie die Disposition spezifiziert wird. Während Rost [2] lediglich eine hohe allgemeine Intelligenz als Bestimmungsmerkmal von Hochbegabung ansieht, werden in dem sogenannten Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli [3] drei Faktoren zur Definition von Hochbegabung herangezogen: überdurchschnittliche Fähigkeiten, Kreativität und Aufgabenverpflichtung beziehungsweise Aufgabenorientierung (s. Abb. 1).



**Abbildung 1:** Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli [3]

Mönks [4] erweitert das Modell von Renzulli und geht von der Auffassung aus, dass das richtige Zusammentreffen von individuellen Anlagen und Bedürfnissen mit einer verständnisvollen und förderlichen Umwelt für die Entwicklung von entscheidender Bedeutung sei (s. Abb. 2). Daher berücksichtigt er neben den drei Faktoren, die bereits Renzulli in sein Modell einbezog, auch die soziale Umwelt als „Nährboden“ für die Entwicklung der Begabungsanlagen. Als die drei wichtigsten Bereiche der sozialen Umgebung eines Kindes erachtet Mönks [4] die Familie, Schule und Freunde (hier Peers genannt).



**Abbildung 2:** Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung von Mönks [4]

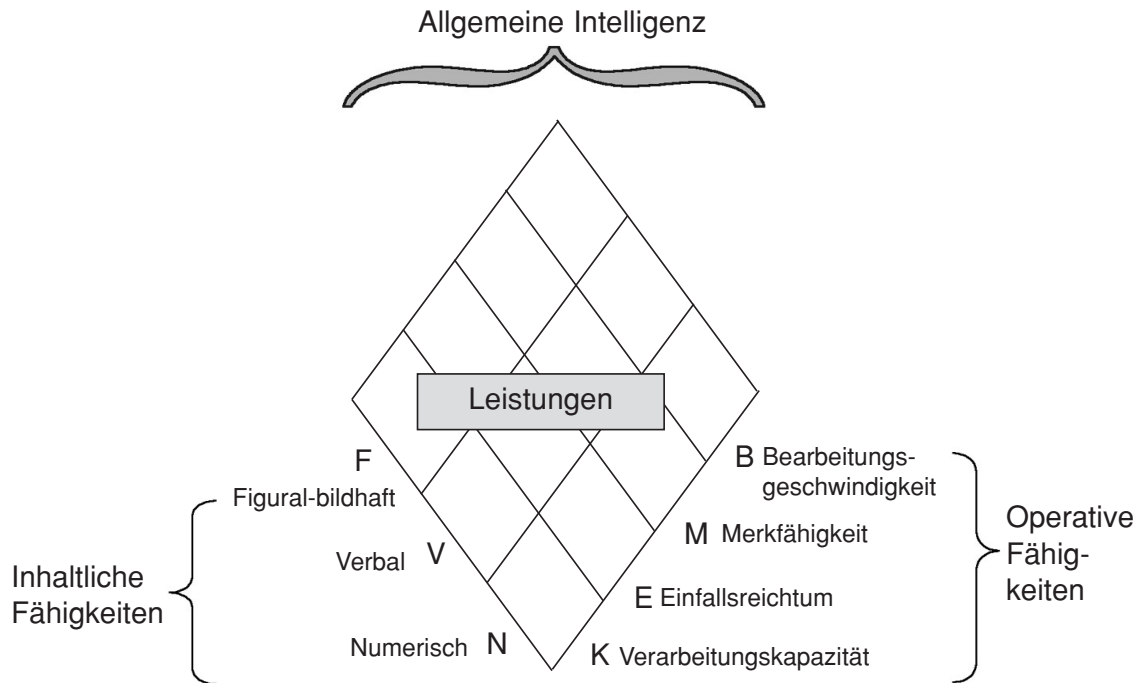
Sicherlich sind nicht nur intellektuelle Faktoren für die Realisation von hohen Leistungen verantwortlich, wie an den sogenannten Underachievern zu sehen ist. Underachiever sind Schüler, die zwar über hohe intellektuelle Fähigkeiten verfügen, aber trotzdem – aus welchen Gründen auch immer – keine entsprechend guten schulischen Leistungen erbringen. Dennoch ist es für eine Definition des Begriffs intellektuelle Hochbegabung sinnvoll, lediglich die Disposition zu hohen intellektuellen Leistungen als entscheidendes Merkmal zu berücksichtigen und auf weitere Faktoren wie Motivation oder günstige Umweltfaktoren zu verzichten. Eine solche Definition stellt den allgemeineren Ansatz dar und benötigt zudem keine z. T. noch ungesicherten Annahmen darüber, wie intellektuelle Faktoren in Verbindung mit Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren zu hohen Leistungen führen.

In der Praxis ist die Frage, wie hochbegabte Personen ihr Potential bestmöglich realisieren können, natürlich entscheidend, da sich dessen Entfaltung, wie oben bemerkt, nicht automatisch vollzieht. So stellte Terman [5], der wohl die berühmteste Längsschnittstudie mit hochbegabten Personen durchführte (s. u.), in einem Vortrag als Emeritus-Professor an der Universität Berkeley fest, dass begabt zu sein noch nicht bedeutet, auch überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Hohe Intelligenz könne nur im Zusammenspiel mit Durchsetzungsvermögen, Selbstvertrauen und einer positiv eingestellten sozialen Umgebung zu Leistungen auf hohem oder sehr hohem Niveau führen. Insofern sind umfassendere Modelle wie das Modell von Gagné [6] oder das Münchener (Hoch-)Begabungsmodell [7], die derlei Moderatorvariablen für die Umsetzung von Begabung in Leistung einbeziehen, eine wichtige Grundlage im Rahmen der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Fragen der Hochbegabung.

Es bleibt die Frage, welche intellektuellen Fähigkeiten mit welchem Ausprägungsgrad notwendig sind, um jemanden als intellektuell hochbegabt einzustufen. Über diese weitere Spezifikation herrscht in der einschlägigen Literatur keine Einigkeit. Betrachten wir zunächst die Frage, welche Dimensionen ein hohes intellektuelles Potential auszeichnen. Ist Kreativität wie im Ansatz von Renzulli [3] eine notwendige Komponente oder genügt die allgemeine Intelligenz als einzige Dimension wie im Ansatz von Rost [2]? Was genau bedeutet denn (allgemeine) Intelligenz?

Stern [8] definiert Intelligenz als „die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (S. 3). Wechsler [9], ein nicht minder bedeutender Intelligenzforscher, versteht unter Intelligenz „die globale oder zusammengesetzte Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen“ (S. 13). Diese noch recht allgemeinen Definitionen erfahren eine Spezifikation durch umfassendere Intelligenzmodelle, von denen zahlreiche unterschiedliche entwickelt wurden. Die neueren Modelle gehen von mehreren Komponenten der Intelligenz aus, die z. T. auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden. Ein weithin akzeptiertes Intelligenz-

modell stellt das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS, [10]) dar (s. Abb. 3), auf dem auch der Test BIS-HB [11] beruht, der speziell für eine differenzierte Diagnose von Hochbegabung entwickelt wurde.



**Abbildung 3:** Berliner Intelligenzstrukturmodell nach Jäger [10]

Im BIS-Modell, das als einziges aktuelles Modell aus dem deutschsprachigen Raum auch international verwendet wird, wurden die Erkenntnisse der Intelligenzstrukturforschung der letzten Jahrzehnte integriert. Es geht davon aus, dass die sogenannte allgemeine Intelligenz durch sieben Fähigkeiten (F bis B) beschrieben werden kann. Die allgemeine Intelligenz wird in diesem Modell als eine sehr generelle Fähigkeit verstanden, die alle intellektuellen Leistungen beeinflusst. Die sieben spezielleren Fähigkeiten hingegen werden jeweils für spezifische intellektuelle Leistungen benötigt und lassen sich in sogenannte operative Fähigkeiten und in inhaltliche Fähigkeiten unterteilen. Die operativen Fähigkeiten beschreiben die folgenden Denkopoperationen:

(1) *Bearbeitungsgeschwindigkeit*: Arbeitstempo, Auffassungsleichtigkeit und Konzentrationskraft beim Lösen leichter (Routine-)Aufgaben, (2) *Merkfähigkeit*: Fähigkeiten des Kurzzeitgedächtnisses, (3) *Einfallsreichtum*: Fähigkeit, für ein bestimmtes Problem viele verschiedene Ideen und Lösungen zu finden und (4) *Verarbeitungskapazität*: Fähigkeit, Aufgaben zu lösen, bei denen es auf logisches und exaktes Denken ankommt und bei denen viele verschiedene Informationen berücksichtigt werden müssen, d. h. die Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer Informationen.

Die inhaltlichen Fähigkeiten beschreiben demgegenüber den Grad der Aneignung und der Verfügbarkeit der Medien Sprache, Zahlen und figural-bildhaftes

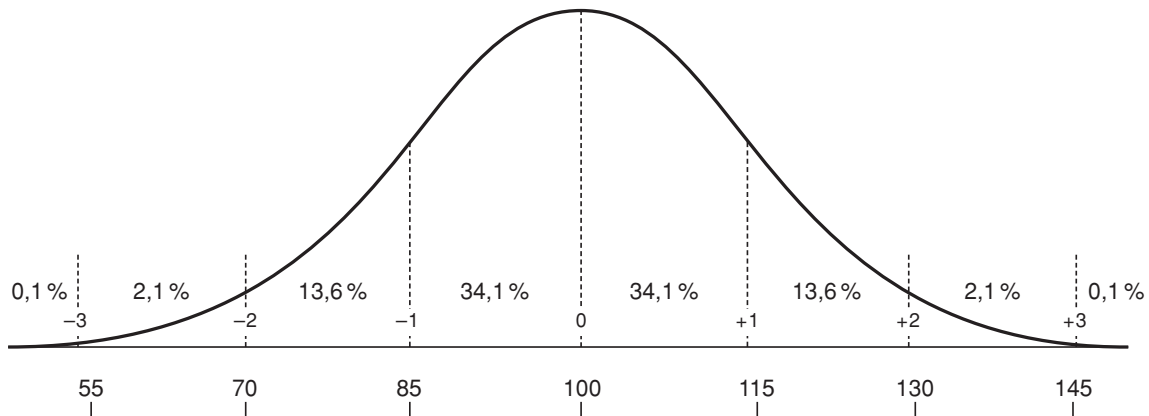
Material. Insgesamt gesehen kombinieren sich intellektuelle Leistungen gemäß des BIS-Modells immer aus inhaltlichen und operativen Fähigkeiten. Aus der Kreuzung der vier operativen und der drei inhaltlichen Fähigkeiten ergeben sich somit insgesamt zwölf Fähigkeitsbereiche. Ein auf diesem Modell basierender Test ermöglicht die differenzierte Messung der intellektuellen Begabung und zusätzlich die Bestimmung eines Wertes für die allgemeine Intelligenz als einem Durchschnittswert der einzelnen Fähigkeiten.

Im BIS-Modell wie auch in anderen Intelligenzmodellen wird Kreativität nicht von Intelligenz getrennt, sondern als Teil der Intelligenz verstanden. Daher ist Kreativität zur Definition von Hochbegabung nicht neben der allgemeinen Intelligenz und spezifischen intellektuellen Begabungen nochmals einzeln aufzuführen.

Zieht man nun ein hohes Ausmaß an allgemeiner Intelligenz als alleiniges Kriterium für die Bestimmung von intellektueller Hochbegabung heran, dann stellt dieses Konstrukt die Disposition für das Erbringen einer hohen Vielfalt von intellektuellen Leistungen dar, d. h. eine Person mit einer hohen allgemeinen Intelligenz hat die Fähigkeit, in vielen unterschiedlichen intellektuellen Bereichen eine hohe Leistung zu erzielen. Für die konkrete Vorhersage von bestimmten intellektuellen Leistungen ist es jedoch günstiger, auch die spezifischen Intelligenzkomponenten des BIS-Modells heranzuziehen. In der Regel stimmen die intellektuellen Leistungen in den unterschiedlichen Bereichen zwar recht gut überein, doch es gibt auch Personen, bei denen bedeutende Unterschiede zwischen den intellektuellen Leistungen in einzelnen Bereichen bestehen. So mag ein Schüler eine hohe numerische Intelligenz, aber lediglich eine mittlere sprachliche Intelligenz besitzen. Je nachdem, welche intellektuellen Leistungen man fokussiert, kann eine Person deshalb hochbegabt sein oder nicht.

Um die Situation nicht zu sehr zu komplizieren, geht man häufig von der allgemeinen Intelligenz als Kriterium zur Bestimmung von Hochbegabung aus. Dabei stellt sich allerdings noch die Frage, ab welcher Ausprägung intellektuelle Hochbegabung vorliegt. Zumeist werden die rund 2,2 % intelligentesten Menschen der Bevölkerung als hochbegabt bezeichnet. Der Grund dafür, dass gerade der Wert von 2,2 % und nicht beispielsweise 1,8 % oder 2,5 % herangezogen wird, liegt vorwiegend darin begründet, dass intellektuelle Leistungen der Gaußschen Normalverteilung folgen und man hier einen „glatten“ Wert – nämlich einen IQ von 130 – wählt. Aus Abbildung 4 lässt sich erkennen, dass (etwa) 2,2 % aller Menschen einen Wert von 130 oder höher erzielen.

Festzuhalten bleibt, dass es sich hier um eine reine Konvention handelt. Die Festlegung des Schwellenwertes auf einen Intelligenzquotienten von 130 führt dazu, dass das Phänomen Hochbegabung klarer fassbar und auch wissenschaftlich besser erforschbar ist. Intelligenz ist jedoch ein kontinuierliches Merkmal. Bisher gibt es keinerlei Belege dafür, dass es ab einem bestimmten IQ einen „qualitativen Sprung“ in den Denkvorgängen bzw. in der menschlichen Informationsverarbeitung gibt, dass also ab einem IQ von 130 bestimmte qualitative Formen von Leistung erbracht werden können, die mit einem IQ von beispiels-



**Abbildung 4:** Normalverteilung der Intelligenzquotienten

weise 128 nicht auch vollbracht werden könnten. Dies lässt sich anschaulich anhand der Körpergröße verdeutlichen: Auch die Körpergröße ist kontinuierlich verteilt und es gibt keine Körpergröße, ab der man eindeutig sagen kann, dass eine Person „sehr groß“ ist. Genauso verhält es sich mit der Begabung. Weiterhin gilt es noch zu beachten, dass in der Praxis und auch in der Forschung sehr unterschiedliche Intelligenztests eingesetzt werden, denen nicht das gesamte BIS-Modell, sondern lediglich Teilmengen dieses Modells zugrunde liegen. Das führt dazu, dass dieselbe Person in verschiedenen Tests unterschiedlich hohe Intelligenzquotienten erhalten kann.

Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass intellektuelle Hochbegabung eine Disposition ist, sehr hohe intellektuelle Leistungen zu erbringen. Kreativität kann als Teil dieser Disposition gelten. Ob sehr hohe Leistungen realisiert werden, hängt von weiteren Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmalen und der sozialen Umwelt ab. Eine Differenzierung intellektueller Leistungen im Rahmen der Dispositionsanalyse lässt sich anhand des BIS-Modells mit der Untergliederung in inhaltliche und operative Facetten vornehmen. Damit kann die Vorhersage präzisiert werden, in welchen Bereichen besonders hohe Leistungen zu erwarten sind. So ist beispielsweise anzunehmen, dass eine Person mit einer hohen Fähigkeit im Bereich „Verarbeitungskapazität – numerisch“ eine Disposition zu sehr guten Leistungen im Mathematikstudium hat. Gleichzeitig mag diese Person eher durchschnittlich ausgeprägte Fähigkeiten im verbalen Bereich besitzen, was einer geringeren Disposition für hohe sprachliche Leistungen entspricht.

## Psychische Entwicklung von Hochbegabten

In zahlreichen Publikationen wird behauptet, dass hochbegabte Personen sich durch eine spezifische Persönlichkeit auszeichnen. Sie sollen u. a. sensibler sein, über einen größeren Gerechtigkeitssinn verfügen oder ein anderes Schlafverhalten zeigen. Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt von zahlreichen spezifischen Merkmalen, die hochbegabte Menschen angeblich kennzeichnen. Nicht

wenige Publikationen, in denen solche Zusammenhänge behauptet werden, sind schlichtweg als unwissenschaftlich zu bezeichnen. Hier werden allgemeine Gesetzmäßigkeiten aus wenigen Einzelfällen abgeleitet oder einfach behauptet. Eine solide Messung der Hochbegabung bzw. Intelligenz und der damit angeblich zusammenhängenden Eigenschaften hat häufig gar nicht stattgefunden.

Wenn sich Hochbegabte tatsächlich in bestimmten Eigenschaften bzw. deren Ausprägungen von durchschnittlich Begabten unterscheiden würden, müssten sich dafür stichhaltige Belege in den Ergebnissen der Persönlichkeits- und Intelligenzforschung finden. Hier sind jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Intelligenz und anderen Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion, Neurotizismus oder Verträglichkeit nachgewiesen worden. Auch viele andere in der (unwissenschaftlichen) Hochbegabtenliteratur behaupteten Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen werden von methodisch korrekten, empirischen Untersuchungen nicht belegt.

Man könnte gegen viele Studien in der Persönlichkeitspsychologie und Intelligenzforschung einwenden, dass sie in aller Regel kaum hochbegabte Personen einschließen und die postulierten Zusammenhänge für den weiten Bereich durchschnittlich begabter Personen nicht gelten. Diese Argumentation erscheint zwar nicht sehr plausibel, lässt sich aber anhand empirischer Studien mit Stichproben von hochbegabten Personen überprüfen. Es gibt zahlreiche solcher Studien; viele von ihnen erfüllen allerdings nicht die Standards, die notwendig sind, um allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzuleiten. So sind die untersuchten Stichproben hochbegabter Probanden häufig nicht repräsentativ und zeichnen sich insbesondere durch solche Probanden aus, die sich mit bestimmten Problemen an Beratungsstellen wenden. Vielfach sind gerade im Rahmen von sogenannten Querschnittsuntersuchungen Störvariablen nicht hinreichend kontrolliert, womit unklar bleibt, worauf Unterschiede zwischen durchschnittlich und hochbegabten Probanden zurückgehen.

Aussagekräftiger sind Längsschnittuntersuchungen, in denen die intellektuelle und psychische Entwicklung von hochbegabten Personen über einen längeren Zeitraum verfolgt werden, am besten vom Kindes- bis ins Greisenalter. Mittlerweile gibt es einige sehr umfassende Längsschnittuntersuchungen über Hochbegabte; die wohl berühmteste und erste Studie stammt von Lewis Terman an 1.528 hochbegabten Kindern in Kalifornien/USA [12]. In dieser Studie, die 1921 begann, wurden die Teilnehmer bis ins hohe Alter immer wieder befragt und untersucht. Zusammenfassend betrachtet entwickelten sich die von Terman untersuchten Personen durchweg positiv: Sie erzielten überdurchschnittlich gute Schul- wie Studienleistungen und ein überproportional großer Anteil dieser Stichprobe arbeitete später in hoch qualifizierten Berufen. Verglichen mit der durchschnittlichen Bevölkerung fand Terman in seiner Hochbegabten-Gruppe unter anderem einen besseren Gesundheitszustand und einen geringeren Anteil an Personen mit emotionalen Problemen und Persönlichkeitsstörungen.