

Einleitung: Begabte Kinder als Herausforderung

Ich hatte nie die Absicht gehabt, lesen zu lernen, aber irgendwie war es eben passiert. (...) Wenn ich's mir recht überlegte, war mir das Lesen einfach zugeflogen, genauso wie die Fähigkeit, meine Hosensklappe zuzuknöpfen, ohne den Kopf zu wenden, oder die Schnürsenkel zur Schleife zu binden. Ich wußte nicht mehr, wann sich die Zeilen über Vaters wanderndem Zeigefinger in Wörter getrennt hatten, aber ich erinnerte mich an keinen Abend, an dem ich nicht daraufgestarrt und zugehört hatte: Tagesnachrichten, Gesetze, die in Kraft traten, die Memoiren von Lorenzo Dow – alles, was Vater gerade las, wenn ich abends auf seinen Schoß geklettert war. Bis mich die Angst befiel, darauf verzichten zu müssen, hatte ich nie gern gelesen. Man atmet ja auch nicht gern. (Lee, 1962, S. 28 f.)

Dies erzählt Harper Lee aus einer Kindheit in den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Dass Scout, die Heldin des Buches, mit sechs Jahren schon lesen und schreiben kann, wird an ihrem ersten Schultag allerdings zum Problem, denn ihre Lehrerin ist der festen Überzeugung, dass Kinder erst in der Schule lesen lernen sollten: „Das Lesen lernt man am besten mit unbelastetem Verstand“ (ebd., S. 28), und Schreiben sogar erst in der dritten Klasse.

Heute ist es nichts Ungewöhnliches mehr, wenn Kinder bereits lesen können, wenn sie in die Schule kommen. Und während es vor ein, zwei Jahrzehnten noch passieren konnte, dass einem solchen Kind im Kindergarten Bücher mit der Begründung aus der Hand genommen wurden, dass es sich später in der Schule nicht langweilen soll, ist heute eher damit zu rechnen, dass engagierte Fachkräfte den Eltern das Aufsuchen eines Psychologen empfehlen, um das Kind auf eine mögliche Hochbegabung testen zu lassen.

Wir haben dieses Beispiel für den Einstieg in unser Buch gewählt, weil es eindrücklich beschreibt, dass für das Kind selbst seine bemerkenswerten Fähigkeiten gar nichts Besonderes darstellen. Andererseits hätte Scout wohl kaum lesen gelernt, wenn sie nicht immer auf dem Schoß ihres Vaters gesessen hätte, der als Anwalt nicht nur regelmäßig die Zeitung, sondern auch Gesetzestexte las. Dieser hatte keineswegs die Absicht, sein Kind damit besonders zu fördern – das Lernen geschah vielmehr nebenbei, so selbstverständlich wie das Atmen. Damit ist Hochbegabung einerseits „die normalste Sache der Welt“, wie es Feger und Prado (1998) schon vor zwei Jahrzehnten in einem der Klassiker der Hochbegabungsliteratur formuliert haben. Andererseits ist klar, dass Kinder ihre Begabungen nur entwickeln können, wenn ihr Umfeld dafür passende Anregungen bereithält und die Menschen, mit denen sie zu tun haben, ihr Lernen herausfordern. Und so wird in einer aktuellen Initiative von Bund und Ländern gefordert: „Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen möglichst frühzeitig erkannt werden“ (KMK, 2016, S. 2).

Damit sind wir beim Thema dieses Buches. Es hat das Ziel, Fachkräfte und Studierende über die komplexen Zusammenhänge von Bildung und Begabung zu informieren und sie neugierig auf die vielfältigen Begabungen von Kindern zu

machen. Gleichzeitig möchten wir Tendenzen zur Dramatisierung entgegenwirken und (angehende) Fachkräfte dazu befähigen, gelassen mit dem Thema *Hochbegabung* umzugehen.

Das Buch richtet sich in erster Linie an Studierende und Fachkräfte in der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von 0–10 Jahren. Daneben ist es für alle Fachkräfte und Studierende interessant, die mit Kindern in dieser Altersgruppe – insbesondere mit Kindern bis zu sechs Jahren – arbeiten. Als Lehrbuch steckt das vorliegende Buch den Rahmen des Themas eher weit und geht auch auf grundlegende Theorien von Entwicklung und Bildung im Kindesalter ein. Gleichzeitig ist es als Lesebuch angelegt, so dass es nicht von vorn bis hinten durchgearbeitet werden muss. Wer eher an Fragen der Praxis interessiert ist, kann daher auch in der Mitte des Buches zu lesen beginnen. Etliche Querverweise stellen Verbindungen zu anderen Teilen des Buches her.

Die ersten drei Kapitel des Buches sind psychologischen Grundlagen gewidmet. Ausgehend von einem historischen Überblick befasst sich Kapitel 1 mit grundlegenden Fragen der Entwicklung von Begabung und Intelligenz im Kindesalter und führt in verschiedene Modellvorstellungen von Hochbegabung ein. In Kapitel 2 wird diskutiert, wie sich begabte Kinder erkennen lassen und inwieweit dies in den ersten Lebensjahren überhaupt sinnvoll ist. In diesem Zusammenhang wird auch ein Überblick über psychologische Verfahren zur Messung der Intelligenz gegeben. Thema von Kapitel 3 ist die Entwicklung begabter Kinder, wobei insbesondere auf mögliche Entwicklungsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten sowie auf verschiedene Dimensionen von Heterogenität eingegangen wird.

Ein *Zwischenruf* stellt die Frage, ob und inwiefern Begabtenförderung im Kindesalter überhaupt notwendig ist, bevor es im zweiten Teil des Buches um die pädagogische Praxis geht. Dazu wird in Kapitel 5 zunächst in aktuelle Ansätze zum Verständnis kindlicher Bildung eingeführt, bevor in Kapitel 6 die Berücksichtigung der Begabungsthematik in Bildungsplänen im Elementarbereich diskutiert und Strategien der Begabtenförderung dargestellt werden. Kapitel 7 bis 9 sind dann der konkreten Umsetzung in die Praxis gewidmet, wobei Kapitel 7 allgemeine Bereiche pädagogischen Handelns in den Blick nimmt, Kapitel 8 die spezifischen Bildungsbereiche. In Kapitel 9 wird auf einige typische Probleme eingegangen, die in der Arbeit mit begabten Kindern zu Herausforderungen werden können. Gegenstand von Kapitel 10 sind die verschiedenen Übergänge im Bildungssystem, wobei auch auf Ansätze der Begabtenförderung in der Grundschule eingegangen wird. Im abschließenden Kapitel 11 werden schließlich Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit mit Eltern beschrieben.

Grundlegend für die Arbeit mit begabten Kindern – wie für pädagogische Arbeit überhaupt – ist eine Reflexion eigener Erfahrungen und Einstellungen. Durch das gesamte Buch ziehen sich daher Übungen mit Anregungen zur Reflexion, die sowohl eigenständig bearbeitet als auch als Methoden zur Gruppenarbeit im Kontext von Ausbildung und Studium verwendet werden können. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen *Begabungsgeschichte* kann dabei eine persönliche Herausforderung darstellen, die einen sicheren und geschützten Rahmen erfordert.

Insgesamt möchten wir mit diesem Buch das Denken über Bildung und Begabung in der Kindheit anregen und erweitern. Es greift viele Aspekte aktueller Diskussionen über Bildung im Kindesalter auf und steht damit im Kontext der Professionalisierung der Kindheitspädagogik. Gleichzeitig möchten wir etwas Gelassenheit in diese Diskussion bringen. Kinder haben unendlich vielfältige Potenziale, und es macht großen Spaß, sie bei der Entwicklung dieser Potenziale zu begleiten. Dafür braucht es vor allem Neugier und die Lust, mit Kindern gemeinsam auf Entdeckungsreise zu gehen.

Wir danken allen Menschen, die uns im Laufe unserer Auseinandersetzung mit dem Thema Hochbegabung angeregt und unterstützt und unser Denken immer wieder in neue Richtungen gelenkt haben. Herausgeber und Verlag haben uns durch ihr Vertrauen ermöglicht, dieses Lehrbuch zu veröffentlichen. Wir danken weiter André Jacob, der den Entstehungsprozess dieses Buches begleitet und wichtige Impulse dazu beigetragen hat. Tim Rohrman dankt den Kolleginnen und Kollegen an der Evangelischen Hochschule Dresden, die ihm in den letzten Jahren vielfältige Anregungen für ein besseres Verständnis kindlicher Bildungsprozesse vermittelt haben; ein besonderer Dank geht dabei an Holger Brandes. Schließlich dankt Sabine Rohrman den vielen Kindern und Eltern aus ihrer Beratungspraxis, die ihr Denken über Begabung und Begabtenförderung stets aufs Neue herausfordern.

Denkte, im Mai 2017
Sabine und Tim Rohrman

1 Was ist Begabung?

Ein persönlicher Einstieg

Lehnen Sie sich einmal zurück und überlegen kurz, was für ein Bild vor Ihren Augen entsteht, wenn Sie hören, ein Mensch sei besonders begabt oder sogar hochbegabt. Wahrscheinlich denken Sie an den außergewöhnlichen Musiker, der in den Konzertsälen der Welt die Menschen mit seiner Musik verzaubert oder auch an den begnadeten Wissenschaftler, der für seine bahnbrechenden Forschungen oder Erfindungen den Nobelpreis erhält. Vielleicht denken Sie auch an die herausragenden Sportler, die bei internationalen Wettkämpfen viele Auszeichnungen und Preise erhalten. Alle diese Menschen zeigen in der Tat herausragende Leistungen in ganz unterschiedlichen Bereichen.

Kinder mit besonderen Begabungen sind keine Wesen vom anderen Stern, die grundsätzlich anders sind als andere Kinder. Sie sind auch keine Problemkinder, die eine Spezialbehandlung in einer Spezialeinrichtung benötigen. Kinder, die hochbegabt sind oder besondere Begabungen haben, sind zunächst einmal einfach Kinder. Sie sind in jeder KiTa zu entdecken und können dort auch angemessen begleitet und gefördert werden. Was (Hoch-)Begabung eigentlich ist und wie man sich Hochbegabung vorstellt – darum geht es in dieser ersten Einführung.

1.1 Zur Geschichte des Begriffs „Begabung“

begabt (...) ‚talentiert, mit guten Anlagen, Geistesgaben ausgestattet‘; Partizip zu *begaben* ‚mit Gaben ausstatten, beschenken‘. (Pfeifer, 2016, o.S.)

Das Wort *Begabung* kommt von mittelhochdeutsch *gābe*, welches das Ergebnis des Schenkens, das ‚Geschenk‘ bezeichnet, aber auch die Eigenschaften, mit denen jemand ausgestattet ist. *Begabt* im Sinne von ‚talentiert, mit guten Anlagen, Geistesgaben ausgestattet‘ stammt vom heute unüblichen Verb *begaben* ab, das im 13. Jahrhundert zuerst in der Rechtssprache auftrat. Ab dem 14. Jahrhundert wurde es im religiösen Verständnis auf die Gaben Gottes an den Menschen bezogen. Von dort aus entwickelte es sich zu einem allgemeinen Ausdruck zur Bezeichnung von Menschen, die in besonderer Weise mit Geistesgaben oder anderen guten Anlagen ausgestattet waren (ebd.).

Legenden über besonders begabte Menschen gab es bereits in der Antike. So berichtet Plinius der Ältere vom griechischen König Mithridates VI., dass er alle 22 Sprachen beherrschte, die in seinem Reich gesprochen wurden. Vom Perserkönig Kyros wird erzählt, dass er alle Namen seiner 3000 Soldaten auswendig kannte (vgl. Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 16). Allerdings lässt sich aus heutiger Sicht nicht feststellen, inwiefern es sich hierbei vielleicht nur um Legendenbildung handelt, mit der absolutistische Herrscher idealisiert werden sollten.

Auch aus dem Mittelalter gibt es Erzählungen über besonders begabte Menschen. Populär ist heute insbesondere der Rückblick auf herausragende Frauen wie z. B. die Äbtissin Hildegard von Bingen, die nicht nur über ein umfangreiches und vielfältiges Wissen verfügten, sondern auch in einer männerdominierten Gesellschaft machtvolle Positionen behaupten konnten. Hildegard selbst berichtet in ihrer Autobiographie, dass ihre geistigen Fähigkeiten schon im Kindesalter Verwunderung auslösten: „In meinem achten Jahr aber wurde ich zu geistlichem Leben Gott dargebracht (*oblata*) und bis zu meinem fünfzehnten Jahr war ich jemand, der vieles sah und mehr noch einfältig aussprach, so daß auch die, welche diese Dinge hörten, verwundert fragten, woher sie kämen und von wem sie stammten“ (nach Klaes, 1998, S. 125).

Den meisten Menschen war im Mittelalter jedoch der Zugang zu umfassender Bildung versperrt. „Das ent-individualisierte Weltbild dieser Zeit verhinderte die soziale Anerkennung von besonderen persönlichen Fähigkeiten und Leistungen. Zudem öffnete es einer nicht selten ideologisch-religiös motivierten Willkür beim Umgang mit begabten Menschen Tür und Tor, was die ‚Fälle‘ Giordano Bruno (1548–1600) und Galileo Galilei (1564–1641) selbst noch im Übergang zur Renaissance anschaulich untermauern“ (Jacob, 2016, S. 17).

Erst in der Aufklärung veränderte sich das Verständnis von Begabung hin zu einem Potenzial, das prinzipiell allen Menschen innewohnt. So war der berühmte Pädagoge Johann Amos Comenius (1592–1670) der Ansicht, dass alle Menschen zur Bildung begabt sind (Hoyer et al., 2013, S. 33). Bemerkenswert modern war dabei, dass er dies nicht nur auf alle Jungen unabhängig von ihrer Herkunft, sondern auch auf Mädchen bezog.

Das sich entwickelnde humanistische Bildungsverständnis führte zur Annahme, dass in erster Linie die Erziehung für die Ausbildung der Fähigkeiten des Menschen verantwortlich sei. Damit verbunden ist die am deutlichsten von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) formulierte Wende im Menschenbild hin zum Kind als einem eigenen Wesen: Ich „will, daß Kinder Kinder seien, ehe sie erwachsene Menschen werden“ (Rousseau, 1988, S. 593). Mit der Annahme einer frühen *Bildbarkeit* von Kindern erhielten die Erziehungs- und Lehrpersonen eine zunehmend größere Bedeutung, da sie es waren, die für die Ausbildung von Fähigkeiten und Begabungen zuständig waren. Im Kontext von Bildungsreformen wurde dabei früh die Forderung gestellt, begabte Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zu fördern. So sprach sich der amerikanische Präsident Thomas Jefferson (1743–1826) im Jahr 1785 dafür aus, „besonders begabte Jungen ärmerer Eltern staatlich fördern zu lassen“ (zit. nach Preckel & Baudson, 2013, S. 101).

Im Zuge der zunehmend wissenschaftlichen Reflexion von Begabung und Intelligenz begann die bis heute anhaltende Debatte über das Verhältnis von Anlage und Umwelt (vgl. Hüther & Hauser, 2012; Stern & Neubauer, 2013, 2016). Die bahnbrechenden Forschungen zur Vererbungs- und Abstammungslehre führten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dazu, dass in diesen Theorien auch der Schlüssel für das Verständnis von Talent und Genie gesucht wurde. So war Charles Darwin (1809–1882) davon überzeugt, dass Intelligenz vererbt ist und auch „das Genie, welches eine wunderbar komplexe Kombination hoher

Fähigkeiten beinhaltet, zur Erbllichkeit neigt“ (Darwin, 1871, S. 111, übers. T.R.). Dabei bezog er sich auf Studien seines Cousins Francis Galton (1822–1911) zur Erbllichkeit intellektueller Fähigkeiten (Galton, 1865, 1869, 1910). Da Intelligenz und Genie als angeboren galten, wurde von den Autoren angenommen, dass der Weg in eine ideale Gesellschaft eher nicht über Erziehung führe, sondern vor allem über die Zuchtauswahl zur „Rassenveredlung“.

Der Begriff *Genie*, der seit dem Ende des 18. Jahrhunderts insbesondere für Dichter und Künstler mit überragendem schöpferischen Vermögen verwendet wurde, ist allerdings zwiespältig. In der Kombination *Genie und Wahnsinn* ist er bis heute dafür verantwortlich, dass mit hoher Begabung oft – und fälschlich – eine Tendenz zu gestörter Persönlichkeit assoziiert wird (vgl. Baudson, 2008).

Seit dem 20. Jahrhundert steht stattdessen der Begriff Begabung im Vordergrund der Fachdiskussion. 1896 veröffentlichte Richard Baerwald eine *Theorie der Begabung*, in der bereits die Zwiespältigkeit des Begabungsbegriffs deutlich wird. Einerseits sollte Begabung psychologisch untersucht und klassifiziert werden, andererseits wurde weiterhin nach der *Bildsamkeit* menschlicher Begabungen und der Bedeutung von Erziehung gefragt (vgl. Weigand, 2011). Bis heute bewegt sich die Diskussion um Begabung und Begabtenförderung zwischen diesen beiden Polen. Zum einen sollen Begabte und Begabungen systematisch *erkannt* werden, was mit einer Unterscheidung von *mehr* und *weniger* Begabten einhergeht. Zum anderen wird danach gefragt, wie Kinder bestmöglich *gefördert* werden können, indem die individuellen Begabungen *jedes* Kindes aufgegriffen werden.

Von *Hochbegabung* war vor hundert Jahren allerdings noch nicht die Rede. Dieser Begriff wurde erst in den 1980er Jahren in den deutschsprachigen Raum eingeführt, als Forscherteams begannen, sich intensiver mit der Situation intellektuell besonders begabter Kinder und Jugendlicher auseinanderzusetzen. Seitdem hat die Beschäftigung mit Hochbegabung einen rasanten Aufschwung genommen. Zunächst waren es nur einzelne Spezialeinrichtungen, die sich die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zum Auftrag machten. Im Zuge der öffentlichen Diskussionen über Bildung in den letzten zwei Jahrzehnten sowie nicht zuletzt aufgrund der Initiative von Stiftungen und Elternvereinen wurde das Thema Hochbegabung dann allmählich in die Öffentlichkeit getragen. Staatliche Stellen reagierten, initiierten Programme und Institutionen zur Beratung und Förderung Begabter und nahmen das Ziel der Begabtenförderung in Lehr- und Bildungspläne auf. Während dabei zunächst eher Jugendliche im Vordergrund standen, die im bestehenden Schulsystem ihre herausragenden Fähigkeiten nicht hinreichend entwickeln konnten, geht es inzwischen vermehrt um immer jüngere Kinder. Die Forderung nach einer individuellen Förderung begabter Kinder ist damit auch in der KiTa angekommen.

Was genau ein begabtes Kind ist, ist allerdings nach wie vor nicht unbedingt leicht zu bestimmen, wie der folgende Blick auf Alltagstheorien sowie wissenschaftliche Modellvorstellungen von Begabung und Intelligenz zeigt.

1.2 Begabung und Intelligenz

1.2.1 Alltagstheorien und Definitionen von Begabung

Schaut man sich an, wie Hochbegabte in den Medien heute dargestellt werden, scheint klar zu sein, was Hochbegabte auszeichnet: Es sind merkwürdige Geschöpfe, mit denen der normale Mensch nichts anfangen kann. Die Klischees reichen vom sprichwörtlichen zerstreuten Professor, der zwar komplizierte mathematische Probleme lösen, aber kein Spiegelei braten und seine Brille nicht finden kann, über den ‚Nerd‘, den uncoolen Streber, der sich zwar super mit Computern auskennt, sozial aber völlig unfähig ist, bis hin zur freundlichen und sympathischen Musterschülerin, die neben exzellenten Noten auch noch sozial engagiert ist, Klavier spielt und im Hockey glänzt. Diese Eigenschaften sind nicht unbedingt typische Merkmale hochbegabter Menschen, das haben viele Studien mittlerweile immer wieder bestätigt. Dennoch halten sich diese Überzeugungen hartnäckig. Vielleicht haben Sie mit der Einstiegsübung in dieses Kapitel auch bei sich selbst einige dieser Vorurteile entdeckt?

Diese Alltagstheorien, so genannte implizite Theorien, sind ein Mosaik aus Wissen, Einstellungen, Vorerfahrungen, Überzeugungen und spontanen Einfällen. Sie helfen im Alltag, Situationen, andere Menschen und Dinge zu erfassen und zu beurteilen. Das geschieht meist nicht bewusst, denn in der Regel werden derartige Annahmen nicht daraufhin überprüft, ob sie tatsächlich gültig und richtig sind. Sie sind daher sehr subjektiv und von dem geprägt, was der einzelne erlebt und gelernt hat. Dennoch oder gerade deshalb sind sie aber sehr bedeutsam, weil sie Orientierung und Sicherheit bieten, insbesondere auch dann, wenn sie von mehreren Leuten geteilt werden.

Im Gegensatz dazu sind explizite Theorien schriftlich ausformuliert, durch Fakten abgesichert und empirisch mit wissenschaftlichen Methoden überprüft. Eine allgemein gültige Definition von Hochbegabung gibt es jedoch nicht. Stattdessen gibt es eine Vielzahl von verschiedenen, sich z. T. widersprechenden Definitionen und Modellvorstellungen. Im Kasten auf der folgenden Seite sind einige dieser Definitionen aufgelistet.

Schon an diesen wenigen Beispielen wird ersichtlich, dass es nicht so einfach ist, Hochbegabung klar und eindeutig zu definieren. Wie viele psychologische Begriffe ist auch Begabung bzw. Hochbegabung ein *Konstrukt*, also eine theoretische Konstruktion. Begabungen sind nicht direkt beobachtbar – es kann nur indirekt auf eine Begabung geschlossen werden, wenn eine Person in bestimmten Situationen ein bestimmtes Verhalten zeigt. Es gibt verschiedenste Situationen, in denen Kinder Leistungen zeigen, und es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, welche für die Bestimmung von Hochbegabung entscheidend sind und welche eher nicht. Das Spektrum reicht dabei von Alltagssituationen, in denen Kinder bemerkenswerte Fähigkeiten zeigen, bis hin zu aufwändigen psychologischen Tests.

Definitionen von Begabung

Der in den 1970er Jahren durchgeführten und bis heute einflussreichen Marland-Studie zur Situation Hochbegabter in den USA wurde die folgende Definition vorgestellt:

„Hochbegabte und talentierte Kinder sind von beruflich qualifizierten Personen identifizierte Kinder, die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung differenzierter pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normalen regulären Schulprogramme hinausgehen.

Die Gruppe der Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließt solche mit Leistungen und/oder potentiellen Fähigkeiten in irgendeinem der folgenden Bereiche mit ein:

- Allgemeine intellektuelle Fähigkeit
- Spezifische akademische (schulische) Eignung
- Kreatives oder produktives Denken
- Führungsfähigkeiten
- Bildnerische und darstellende Künste
- Psychomotorische Fähigkeiten“

(Marland, 1971, S. IX, zit. in Anlehnung an Fels, 1999, S. 41, übers. T. R.).

„Begabungen an sich sind immer nur Möglichkeiten der Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten noch nicht die Leistung selbst. Darum muß auch die Psychologie untersuchen, welche anderen seelischen Eigenschaften zur eigentlichen Begabung hinzutreten müssen, um die Leistung zu bestimmen“ (Stern, 1916, S. 110).

„Hochbegabte verfügen über verwirklichte oder potentielle Fähigkeiten, die Ausdruck sind von hohen Leistungsmöglichkeiten auf intellektuellem, kreativem, künstlerischem (musikalisch oder darstellend) oder spezifischem akademischem Gebiet oder von außergewöhnlichen Führungsqualitäten. Es sind Kinder, die ein differenziertes Unterrichtsangebot und Fördermaßnahmen erfordern, die gewöhnlich in der Regelschule nicht geboten werden, damit sie ihren Beitrag für sich und die Gesellschaft verwirklichen können“ (Mönks & Ypenburg, 1998, S. 17).

„Hochbegabt sind jene Schüler, deren potentielle intellektuelle Fähigkeiten sowohl im produktiven als auch im kritisch bewertenden Denken ein derartig hohes Niveau haben, daß begründet zu vermuten ist, daß sie diejenigen sind, die in der Zukunft Probleme lösen, Innovationen einführen und die Kultur kritisch bewerten, wenn sie adäquate Bedingungen der Erziehung erhalten“ (Lucito, 1964, S. 184, zit. nach Feger & Prado, 1998, S. 31).

„*Begabung* ist zunächst eine relativ unspezifische individuelle Anlagepotenz, die in ihrer Entwicklung von Anfang an interagiert, also in Wechselwirkung tritt mit der sozialen Lernumwelt, d. h. mit konkreten Erziehungs- und Sozialisationsinflüssen. Begabung, auch Hochbegabung, stellt sich somit zu jedem Zeitpunkt der individuellen Entwicklung ... als *Interaktionsprodukt* dar“ (Heller, 1992b, S. 28).

Fachkräfte in der Praxis bevorzugen oft ein eher breit angelegtes Verständnis von Hochbegabung, damit möglichst viele Kinder erfasst werden können, die in irgendeiner Weise herausragend sind. Spezialbegabungen in Bereichen wie Musik, Kunst und Sport werden im deutschen Sprachraum eher als Sonderbegabungen oder besondere Talente bezeichnet und oft nicht im Zusammenhang mit allgemeiner Hochbegabung betrachtet. Wissenschaftlich wird Hochbegabung dagegen in erster Linie als überragende kognitive Leistungsfähigkeit definiert, wie sie mit Intelligenztests gemessen werden kann.

Damit kommt ein neuer Begriff ins Spiel. Der Intelligenzbegriff ist für das Verständnis von Hochbegabung zentral. In manchen Definitionen wird Hochbegabung mit hoher Intelligenz gleichgesetzt. In komplexeren Modellvorstellungen von Hochbegabung erscheint hohe Intelligenz dagegen nur als ein Aspekt, der mit anderen Faktoren zusammenwirkt. Dennoch spielt die Intelligenz auch in diesen Modellen eine zentrale Rolle. Bevor wir Modelle von Begabung und Hochbegabung darstellen, müssen wir uns daher mit Intelligenztheorien befassen sowie mit der umstrittenen Frage, in welchem Ausmaß Intelligenz angeboren ist oder durch Umwelteinflüsse geformt werden kann.

1.2.2 Was ist Intelligenz?

Intelligenz ist wie Begabung ein vielfältig angewandter und daher uneindeutiger Begriff. Alfred Binet (1857–1911) und Théodore Simon (1872–1961), die zu Anfang des letzten Jahrhunderts den ersten Intelligenztest entwickelten, verstanden unter Intelligenz die Fähigkeit, „gut urteilen, gut verstehen und gut denken“ zu können (zit. nach Holling, Preckel & Vock, 2004, S. 13). Der Begriff des Intelligenzquotienten (IQ) geht ursprünglich auf William Stern (1871–1938) zurück, der die testtheoretischen Grundlagen der Intelligenzmessung weiterentwickelte.

Definition

Intelligenz kann definiert werden als allgemeine Fähigkeit zum Denken oder Problemlösen in Situationen, die für das Individuum neu, d. h. nicht durch Lernerfahrungen vertraut sind. Sie ist damit ein Sammelbegriff für einen Teilbereich der *kognitiven Fähigkeiten* des Menschen, zu denen auch Wahrnehmungsvorgänge sowie Speichervorgänge im Gedächtnis gehören. Oft werden jedoch die Begriffe Intelligenz und kognitive Fähigkeiten mehr oder weniger synonym verwendet.

Differenziertere Definitionen von Intelligenz betonen darüber hinaus, dass intelligentes Verhalten aufgaben- oder bereichsspezifisch betrachtet werden muss:

Intelligenz ist die Fähigkeit des Individuums, anschaulich oder abstrakt in sprachlichen, numerischen und raum-zeitlichen Beziehungen zu denken; sie ermöglicht die erfolgreiche Bewältigung vieler komplexer und mit Hilfe jeweils besonderer Fähigkeitsgruppen auch ganz spezifischer Situationen und Aufgaben. (Groffmann, 1964, S. 190, zit. nach Heller, 1976, S. 7)

Etwas breiter angelegt ist die folgende Definition, auf die sich etliche – wenn auch nicht alle – führende Intelligenzforscher in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts verständigten. Sie betont den Bezug der Intelligenz zum alltäglichen Leben – im Sinne einer Fähigkeit, „sich Dinge erklären zu können“:

Intelligence is a very general mental capability that, among other things, involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience. It is not merely book learning, a narrow academic skill, or test-taking smarts. Rather, it reflects a broader and deeper capability for comprehending our surroundings – ‚catching on‘, ‚making sense‘ of things, or ‚figuring out‘ what to do. (Gottfredson, 1997, S. 13)

Inzwischen ist der Begriff Intelligenz so populär geworden, dass er mit verschiedensten Bedeutungen und in immer neuen Zusammenstellungen verwendet wird. War er lange Zeit für kognitive Leistungen reserviert, so wird heute auch von kreativer, sozialer oder praktischer Intelligenz gesprochen. Die Bandbreite reicht dabei von wissenschaftlichen Definitionen bis hin zu alltagssprachlichen Wendungen wie der ‚Intelligenzbestie‘. In den folgenden Abschnitten untersuchen wir genauer, wie Intelligenz erklärt und welche Bedeutung ihr von verschiedenen Theorien für die menschliche Entwicklung gegeben wird.

1.2.3 Klassische Intelligenztheorien

Es gibt eine Vielzahl differenzierter und einander widersprechender Modelle von Intelligenz, Begabung und Hochbegabung (vgl. Rost, 2009a, 2013). Im Bereich der Intelligenzforschung dominieren dabei quantitativ orientierte Zugänge: Intelligenz gilt in der wissenschaftlichen Forschung als etwas, das sich testen und messen lässt. Im Laufe des letzten Jahrhunderts wurden dazu zahlreiche Verfahren entwickelt, die auf der Grundlage neuer Rechenverfahren Faktoren zu bestimmen suchten, mit denen die als intelligent bewerteten Leistungen erklärt werden können.

Die bei weitem einflussreichste Intelligenzkonzeption des vergangenen Jahrhunderts ist die von Charles Spearman (1863–1945) entwickelte Vorstellung einer allgemeinen Intelligenz (*general intelligence* „g“). Danach liegt den vielen spezifischen Leistungen, die als intelligent bewertet werden, ein einziger gemeinsamer Faktor zugrunde, den er als allgemeinen Faktor der Intelligenz bezeichnete („Generalfaktor-Modell“). Diese Vorstellung ist nicht nur Grundlage vieler klassischer Intelligenztests, sondern auch mancher Konzepte von Hochbegabung. Im Gegensatz dazu ging Louis L. Thurstone (1887–1955) von sieben unabhängigen Primärfaktoren (*primary mental abilities*) aus, aus denen die Intelligenz sich zusammensetzt.

Raymond B. Cattell (1905–1998) entwickelte dann die ebenfalls einflussreiche *Zweikomponenten-Theorie*, in der er die so genannte fluide von der kristallinen Intelligenz unterschied. Mit *kristalliner Intelligenz* werden kognitive Fertigkeiten bezeichnet, die durch gesellschaftliche und kulturelle Erfahrungen erworben