



Bildung und Begabung e.V.

**Die Förderung Hochbegabter
in der
Bundesrepublik Deutschland:
Probleme, Positionen,
Perspektiven**

Herausgegeben von
Franz E. Weinert und Harald Wagner

1987

Verlag Karl Heinrich Bock
Bad Honnef

6390638-4 R

Das Projekt wurde durchgeführt vom Verein „Bildung und Begabung e.V.“ mit finanzieller Unterstützung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autoren.



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven / Bildung u. Begabung e.V. Hrsg. von Franz E. Weinert u. Harald Wagner. — Bad Honnef: Bock, 1987.

(Bildung und Begabung)

ISBN 3-87066-129-1

Weinert, Franz E. [Hrsg.]; Bildung und Begabung e.V.

ISBN 3-87066-129-1

© 1987 by Verlag Karl Heinrich Bock

Alle Rechte vorbehalten

Druck: M. Wehle, 5305 Witterschlick

Printed in Germany

K 87/5273

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einführung	12
Probleme der systematischen Trainierbarkeit von hohen Denk- und Lernkompetenzen	17
Franz E. Weinert	
Förderung besonderer Begabungen im allgemeinbildenden Schulwesen	29
Hans-Jürgen Pokall	
Ein Modell zur Förderung von Hochbegabten in Sonderklassen: Die Jugenddorf-Christophorusschule in Braunschweig	40
Burghard Eichholz	
Findung und Förderung besonders befähigter und talentierter junger Menschen in den beruflichen Schulen	52
Ottomar Bazak	
Außerschulische Fördermaßnahmen	63
Harald Wagner	
Förderung besonders befähigter und talentierter Jugendlicher durch die betriebliche Ausbildung	77
Ulrich Gruber	
Hochbegabtenförderung an den Hochschulen im Bereich der Geisteswissenschaften	84
Arnd Morkel	
Hochbegabtenförderung an den Hochschulen im Bereich der naturwissenschaftlichen Disziplinen	94
Wolfgang Wild	
Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung	106
Kurt A. Heller	
Schulische Fördermaßnahmen für besonders befähigte Schüler in Großbritannien, in der DDR und in Israel	121
Erwin Hilgendorf	
Synopse	140
Anhang I: Mitglieder des Arbeitskreises	154
Anhang II: Dokumentation zum Fachgespräch „Die Hochbegabten in der Bundesrepublik Deutschland — Forschung und Förderung“ ...	155

Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung

Kurt A. Heller

Themen über Hochbegabung sind sehr oft Gegenstand kontroverser Auseinandersetzungen. Es gibt nur wenige Fragen, die so unterschiedliche Meinungen bei Experten und Laien provozieren. Davon ist — erwartungsgemäß — auch die Problematik der Identifikation hochbegabter Kinder und Jugendlicher betroffen.

Andererseits lehrt die praktische Erfahrung, daß mit dem Phänomen Hochbegabung zahlreiche Erziehungs- und Sozialisationsprobleme verknüpft sein können, die ohne fundierte diagnostische Informationen kaum befriedigend zu bewältigen sind. Dies gilt auch für die Hochbegabtenförderung. Sowohl in der Einzelfallhilfe (der Schul- und Erziehungsberatung) als auch in der Talentförderung im engeren Sinne ist man vielfach auf gesicherte Diagnosen und/oder Prognosen angewiesen. Die Identifikationsproblematik enthält somit folgende Fragen:

1. **Was** soll diagnostiziert werden? Neben Definitionsproblemen ist damit die Frage nach dem diagnostischen Erfassungsgegenstand angesprochen.
2. **Wozu** dienen Hochbegabungsdiagnosen? Prinzipiell wäre hier zwischen der Einzeldiagnose (z.B. in der Beratungssituation) und der Talentsuche (für die Begabtenförderung) zu unterscheiden. Dabei sind Nutzen und Gefahren gegeneinander abzuwägen.
3. **Wie** kann Hochbegabung diagnostiziert werden? Diese Frage zielt sowohl auf die Informationsquellen bzw. Meßinstrumente und Untersuchungsstrategien als auch auf hochbegabungsspezifische Methodenprobleme der Datenverarbeitung und diagnostischen Urteilsbildung oder Entscheidungsfindung.
4. **Wann**, d.h. zu welchem Zeitpunkt, sollen hochbegabte Kinder und Jugendliche erfaßt werden? Identifikationsversuche im Vorschul- oder erst im Schulalter? Punktuelle versus kontinuierliche Begabungsuntersuchungen? Freiwillige oder obligatorische Beteiligung? Hochbegabtenenerfassung innerhalb oder außerhalb der Schule? Diese und weitere Fragen gilt es zu klären, wobei insbesondere der Bezug zur zweiten Fragestellung oben beachtet werden muß.
5. Schließlich sollen **praktische Empfehlungen** für eine beratungs- und förderungsspezifische Hochbegabungsdiagnose, soweit sich diese aus den Erkenntnissen der aktuellen Begabungsforschung herleiten und begründen lassen, zusammenfassend diskutiert werden.

Nachstehend wird auf die einzelnen Punkte — mit unterschiedlicher Ausführlichkeit — eingegangen.

Zum diagnostischen Erfassungsgegenstand „Hochbegabung“

Hinter der lange Zeit und zum Teil auch heute noch praktizierten Methode der Bestimmung von Hochbegabung mittels bestimmter IQ-Grenzwerte

steckt die (meist unausgesprochene) Annahme, daß es **die** Hochbegabung bzw. nur vielseitig Hochbegabte gibt. Demgegenüber repräsentieren neuere Theorien der Hochbegabung fast ausnahmslos mehrdimensionale (hierarchische) Faktorenmodelle. So definiert Renzulli¹ Hochbegabung als „glückliche Fügung“ von überdurchschnittlicher Intelligenz, Kreativität und Aufgabenverpflichtung (task commitment). Andere Autoren betonen darüber hinaus die Bedeutung des Selbstkonzeptes oder auch der Gesamtpersönlichkeit versus die Rolle von Zufallsfaktoren bzw. kritischer Lebensereignisse (also Umwelteinflüsse) im Hinblick auf die Begabungsentwicklung. Analog zu Gardners Theorie der multiplen Intelligenz werden z.B. in der Münchner Hochbegabungsstudie² folgende Aspekte einer besonderen Befähigung³ unterschieden: überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten (als unabdingbare Voraussetzung von Hochbegabung) in Verbindung mit besonderen kreativen Fähigkeiten und/oder sozialer Kompetenz, psychomotorischer sowie musischer (musikalischer) Befähigung. Ferner wird hierbei ein Interaktionsgefüge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen einerseits, d.h. kognitiven und motivationalen Bedingungskomponenten im Leistungsverhalten Hochbegabter, sowie zwischen diesen und charakteristischen Sozialisations- bzw. Umwelteinflüssen andererseits angenommen.

Zur Konkretisierung dieses Ansatzes seien hier beispielhaft die wichtigsten Untersuchungsvariablen der erwähnten Studie aufgelistet.

- a) Kognitive und motivationale **Persönlichkeitsmerkmale** Hochbegabter:
- Intelligenz im Sinne differentieller (verbaler, quantitativer, nonverbaler) Fähigkeitskonzepte bzw. konvergenter Denkkoperationen (sensu Guilford),
 - Kreativität im Sinne divergenten Denkens (Guilford) bzw. divergent-konvergenter Problemlösungsprozesse (sensu Facaoaru),
 - soziale Kompetenz im Sinne der Handlungsplanung und -steuerung bzw. sozialer Fertigkeiten (Einführungskraft, Führungsqualitäten u.ä.),
 - psychomotorische und praktische Intelligenz,
 - musische bzw. musikalische Begabung,
 - Selbstkonzept und Kontrollüberzeugung,
 - Interessen, Erkenntnistreben und Leistungsmotivation,
 - Arbeits- und Strebbewältigungsstrategien, Lernstile usw.
- b) **Ökopsychologische Determinanten** der Begabungsentwicklung und des Leistungsverhaltens Hochbegabter:
- Anregungsqualität und Leistungsdruck der sozialen Umwelt;

1 Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180—184, 261.

Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Smith, L.H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.

2 Vgl. Heller, K.A. (1986). Psychologische Probleme der Hochbegabungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 18, 335—361.

3 Die Begriffe „Hochbegabung“ und „besondere Befähigung“ werden hier synonym gebraucht. Der vom Wissenschaftsrat in seiner „Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter“ (1981) in die öffentliche Diskussion eingeführte Terminus wird seitdem mehr oder weniger bedeutungsgleich mit „Hochbegabung“ oder auch „Talent“ verwendet.

- Reaktionen von Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen bzw. (nicht-hochbegabten) Geschwistern auf Erfolge vs. Mißerfolge Hochbegabter;
- sozial-emotionales Klima in der Schule, Familie usw.

Während die bisher genannten Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Hochbegabung eher statusdiagnostisch erfaßt werden können, zielen prozeßdiagnostische Ansätze mehr auf die zur Lösung schwieriger, komplexer Denkprobleme notwendigen Planungs- und Steuerungskompetenzen. Entsprechende **Informationsprozesse der Metakomponenten der kognitiven Kontrolle** (Problemsensitivität, Planung und Auswahl zweckmäßiger Lösungs- und Handlungsschritte, Aufmerksamkeitszuwendung und Handlungskontrolle) konnte beispielsweise Sternberg⁴ nachweisen. Sein Komponentenmodell erscheint gerade im Hinblick auf die Erfassung qualitativer Unterschiede im Denken Hochbegabter im Vergleich zu Nicht-hochbegabten als besonders geeignet. Demgegenüber ist die Rolle der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (Lösungszeit) sowie basaler psychophysiologischer Funktionen bei der Bestimmung von Hochbegabungsmerkmalen zur Zeit noch umstritten.⁵

Zusammenfassend wäre festzuhalten, daß Hochbegabung ein vielseitiges Phänomen bzw. sehr komplexes Bedingungsgefüge darstellt, zu dessen Identifikation klassifikatorische (mehrdimensionale) Methoden erforderlich sind. Produktanalysen und statusdiagnostische Verfahren müssen hierbei durch prozeßdiagnostische Ansätze ergänzt werden. Darauf wird bei der Methodendiskussion noch näher eingegangen.

Über den Nutzen und einige Gefahrenquellen der Hochbegabtdiagnostik

Nach Wieczerkowski & Wagner⁶ stehen hier zwei Funktionen im Vordergrund: die Einzeldiagnose und die sogenannte Talentsuche. Der Hochbegabungsdiagnose liegt zumeist ein aktueller Beratungsanlaß zugrunde, etwa ein Erziehungskonflikt oder eine Verhaltensproblematik. Während also bei der Diagnose im engeren Sinne gewöhnlich der Einzelfall im Kontext von Erziehungs- und/oder Verhaltensschwierigkeiten fokussiert wird, dient die **Talentsuche** der Identifizierung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zum Zwecke einer gezielten Begabungsförderung. Charakteristisch sind hierfür Gruppenuntersuchungen. Diese Begriffsdifferenzierung, die auf wichtige Unterschiede des Identifikationsprozesses aufmerksam macht, sollte jedoch nicht in dem Sinne gedeutet werden, daß Einzeldiagnose und Talentsuche unvereinbare Gegensätze seien. Vielmehr ist auf ihre Ergänzungsfunktion hinzuweisen, wobei zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten denkbar — und vorteilhaft — sind.

⁴ Sternberg, R.J. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: A componential analysis of human abilities*. Hillsdale: Erlbaum.

⁵ Vgl. z.B. Eysenck, H.J. (Ed.) (1982). *A model for intelligence*. Berlin: Springer.

⁶ Wieczerkowski, W. & Wagner, H. (1985). Diagnostik von Hochbegabung. In R.S. Jäger, R. Horn & K. Ingenkamp (Hg.). *Tests und Trends 4. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 109 — 134). Weinheim: Beltz.

Welcher praktische **Nutzen** ist nun von der Identifizierung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu erwarten? Mit welchen Nachteilen ist zu rechnen, wenn Hochbegabungsdiagnose und Talentsuche unterbleiben?

Im Hinblick auf das Postulat der Chancengerechtigkeit und den (berechtigten) Anspruch auf individuell angemessene Erziehungs- und Ausbildungsbedingungen ergibt sich für die Hochbegabtenförderung eine Reihe unterschiedlicher Probleme, die vorab der diagnostischen Klärung bedürfen. Hochbegabte Schüler werden — entgegen manchen Vorstellungen — keineswegs immer leicht und zuverlässig erkannt. So liegt nach Expertenschätzungen des In- und Auslandes die „Dunkelziffer“ bei mindestens 50 %, was weder pädagogisch noch bildungspolitisch zu vertreten sein dürfte. Mit ähnlichen Verhältnissen ist im Vorschulalter zu rechnen.

Unterstellt man einmal den guten Willen und die feste Absicht aller Beteiligten (der Eltern, Pädagogen und Lehrer, Bildungspolitiker und der betreffenden Jugendlichen selbst), Hochbegabung zu erkennen, dann sind als erschwerende Bedingungen hierfür vor allem die folgenden Ursachen auszumachen:

- Wahrnehmungsverzerrungen aufgrund von falschen Einstellungen und Vorurteilen, Beobachtungsfehlern u.ä. oder auch schlichte Unkenntnis über Erscheinungsformen und Entwicklungsbedingungen von Hochbegabung;
- „Risikogruppen“, z.B. hochbegabte verhaltensauffällige Schüler oder hochbegabte behinderte Kinder und Jugendliche, hochbegabte Mädchen und sogenannte Underachiever, Immigrantenkinder u.a.;
- ungünstige familiäre und schulische Sozialisationsbedingungen für die betreffenden hochbegabten Jugendlichen, so daß der Identifikationsversuch ausschließlich an Leistungs- und Produktkriterien zum Scheitern verurteilt ist, also die Chancen zum Erkennen einer besonderen Befähigung für diese oder jene Leistungsthematik gering sind.

Diese Aufzählung ließe sich unschwer fortsetzen. Wichtiger als Vollständigkeit erscheint mir hier das Argumentationsgewicht dieser inzwischen vielfach und zuverlässig belegten Fakten im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsanspruch der hochbegabten Jugendlichen. Damit werden keine Sonderrechte, sondern nur gleiche Rechte für alle, auch für die Hochbegabten, reklamiert.

Wie steht es nun mit den **Gefahren** und Nachteilen, die im Zusammenhang mit der Hochbegabtenidentifizierung vermutet werden? Hierzu liegen weit mehr unkontrollierte Erfahrungen und nicht bestätigte Hypothesen vor als gesicherte Erkenntnisse. So wird z.B. immer wieder das Etikettierungsproblem genannt. Einschlägige Untersuchungen⁷ haben jedoch nur zum geringeren Teil die befürchteten negativen Wirkungen, die mit der Hochbegabungsdiagnose bzw. Talentsuche verbunden sein können, bestätigt. Interessanterweise wurden in Befragungen die stärksten Vorbehalte gegenüber solchen Identifikationsversuchen nicht auf Seiten der Hochbegabten selbst oder ihrer Eltern, sondern vorab von Psychologen

⁷ Diese wie auch die im folgenden Methodenteil referierten Studien und Literaturquellen sind ausführlicher dargestellt in: Heller, K.A. & Feldhusen, J.F. (Eds.) (1986). **Identifying and nurturing the gifted. An international perspective.** Toronto, Lewiston/N.Y., Bern: Huber.

(Beratern) und — teilweise — nichthochbegabten Geschwistern geäußert. Die meisten Mitschüler reagierten, wie auch die Eltern, positiv auf das Etikett „Hochbegabung“. Unterschiedlich, wenn auch in der Tendenz positiv, sind die erfaßten Lehrereinstellungen (amerikanischer und deutscher Provenienz).

Folgende Gefahren werden gewöhnlich mit dem Etikettierungsproblem inhaltlich assoziiert: soziale Isolierung, Ausbildung egozentrischer Einstellungen und Haltungen, Gefährdung oder Störung der Persönlichkeitsentwicklung und des Selbstkonzeptes durch überhöhten Erwartungsdruck bzw. aufgebürdete Verantwortungen usw. Sicherlich müssen beim Identifikationsprozeß diese Gefahren im Auge behalten und erforderlichenfalls durch flankierende Beratungsmaßnahmen (der Intervention vs. Prävention) begleitet werden. Vergegenwärtigt man sich jedoch die Versäumnisse und ihre Folgen, die beim Ausbleiben von Identifikationsbemühungen zu erwarten sind, dann spricht fast alles für die erste Alternative: nämlich die Anstrengung, Hochbegabte möglichst umfassend zu identifizieren, um gegebenenfalls Hilfen für deren Erziehung und Ausbildung bereitzustellen. Auch wenn nicht alle hochbegabten Kinder eine solche Unterstützung benötigen werden, so kann andererseits kaum verantwortet werden, daß etwa die Hälfte der besonders befähigten Jugendlichen (einschließlich deren Eltern und Lehrer) mit ihren persönlichen und sozialen Problemen allein gelassen werden. Die Palette der Beratungs- und Behandlungsanlässe reicht hier von der Asynchronie (Disharmonie-Syndrom) zwischen beschleunigter Intelligenzentwicklung und „unreifen“ (dem chronologischen Alter entsprechenden) Gefühlen, Verhaltensstörungen aufgrund permanenter Unterforderung (besonders in der Grundschule), sozialer Isolierung wegen fehlender Kontaktmöglichkeiten mit hochbegabten Gleichaltrigen und Mangel an Herausforderung über mädchenspezifische Hochbegabungsprobleme aufgrund von (sozialschichtspezifischen) Rollenklischees und Erziehungseinstellungen, indifferenter oder gar ablehnender Haltung von Eltern oder Geschwistern und Lehrern bis hin zu psychiatrischen Risikofaktoren, z.B. anorexia nervosa. Eine gezielte Begabungsförderung ist in vielen Fällen ohne gesicherte diagnostische Informationsgrundlage kaum möglich und erst recht nicht erfolgversprechend.

Was hier für die Einzelfalldiagnose aufgezeigt wurde, gilt in ähnlicher Weise für die Talentsuche im Kontext der (formellen oder informellen) Hochbegabtenförderung. Die wenigen in der Literatur berichteten Studien hierzu sind in den Ergebnissen oft widersprüchlich und wegen ihrer Methodenmängel wenig beweiskräftig. Meist wurden Nomination (Eltern- und Lehrereinschätzungen) und Test (Psychologengerichte) miteinander verglichen, nur selten entsprechende Kombinationsmöglichkeiten untersucht.

Alles in allem sprechen wohl ziemlich eindeutig die gewichtigeren Argumente für die diagnostische Erfassung von Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Dabei müssen jedoch immer prophylaktische Maßnahmen zur Verhinderung unerwünschter oder gar schädlicher Nebenwirkungen im Einzelfall mitbedacht werden.

Methodenprobleme der Hochbegabungsdiagnostik

Die Methodenfrage beinhaltet verschiedene Aspekte, etwa Probleme der Indikatorisierung, Informationsquellen oder Meßmethoden, spezifische Fehlerquellen der Hochbegabungsdiagnose, diagnostische Urteils- und Entscheidungsstrategien, Effektivität und Ökonomie der Auslese oder auch die Entscheidung über status- versus prozeßdiagnostische Vorgehensweisen. Aus der einschlägigen Literatur ist hierzu oft schwer ein klares, eindeutiges Bild zu gewinnen. Dies liegt nicht nur an der Widersprüchlichkeit mancher Befunde, sondern vor allem auch an den unterschiedlichen Meßmethoden und Diagnosestrategien sowie nicht zuletzt — vielfach damit konfundiert — am Zeitpunkt, also der unterschiedlichen Entstehungsgeschichte der zum Vergleich herangezogenen Arbeiten. Erst in den allerletzten Jahren sind methodologisch anspruchsvollere, dem aktuellen Forschungsstand entsprechende Studien zu verzeichnen, die genauere Aufschlüsse bzw. verlässlichere und ökologisch validere Informationen über die hier angesprochenen Probleme vermitteln können.

Das Konstrukt Hochbegabung kann, wie oben aufgezeigt wurde, als Disposition und als Prozeß bestimmt werden. Ferner zeichnen sich aus gegenstandstheoretischer Sicht eindimensionale versus mehrdimensionale (z.T. hierarchische) Hochbegabungsmodelle ab. Nach der in der aktuellen Begabungsforschung favorisierten mehrdimensionalen Konzeption von Hochbegabung gelten etwa folgende **Indikatoren** als Verhaltensmerkmale einer besonderen Befähigung im Kindes- und Jugendalter: geistige Frühreife, schnelle Auffassungsgabe und hohes Lerntempo, leichtes und teilweise um Jahre vorausgreifendes Lernen, große Neugier, altersunüblicher Reichtum des Wortschatzes, kreative (originelle) Einfälle, ausgeprägte Fähigkeiten zum divergenten und konvergenten Denken, Problemsensitivität, spontane Neigung für anspruchsvolle und schwierige Aufgaben sowie komplexe Denkprobleme, außergewöhnliche Gedächtnisleistungen, Erkenntnisstreben und intrinsische Leistungsmotivation, Risikobereitschaft, Persistenz und Streben nach Perfektion, Bevorzugung unabhängiger Lernstile, Engagement usw. Hinzu kommen — je nach Begabungsrichtung — leistungsthematische Schwerpunkte, so im mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen, künstlerisch-musischen, sozialen oder psychomotorischen bzw. praktischen Bereich. Auf die Problematik reiner Leistungsindikatoren (z.B. Schulnoten) wird weiter unten noch eingegangen.

Als **diagnostische Informationsquellen** kommen Life-, Questionnaire- und Testdaten (sensu Cattell) in Frage. Entsprechende Meßinstrumente wären hier Verhaltensbeobachtungen (in realen Spiel- und Arbeitssituationen), Checklisten (mit operationalisierten Verhaltensmerkmalen der Hochbegabung) bzw. Nominationsverfahren (Elternnomination, Lehrernomination, Selbstnomination) und diagnostische Interviews sowie Tests (vorab zur Erfassung konvergenter und divergenter Fähigkeitsmerkmale bzw. divergent-konvergenter Denkkoperationen). Da Hochbegabte sehr oft ausgeprägte Individualisten sind, empfiehlt sich zumindest für die Einzelfalldiagnose, z.B. in der Schul- und Erziehungsberatung, ergänzend zu dem genannten Verfahrenskatalog der idiographische Ansatz (biographi-

sche Analyse u.ä.). Zur Identifizierung hochbegabter Kinder und Jugendlicher im Rahmen der Talentsuche — sehr oft auch in der Einzeldiagnose — benötigt man nicht nur ein hinreichend differenziertes, gegenstandsadäquates Meßinstrumentarium, hierbei sind auch unterschiedliche Skalenniveaus und Meßeigenschaften (Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität) zu berücksichtigen.

Bei normorientierten Tests ist ferner mit sogenannten Deckeneffekten, d.h. unzureichender Differenzierungskraft im oberen Skalbereich zu rechnen. Ein weiteres Problem stellt das Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma (sensu Cronbach & Gleser) dar, nämlich die Schwierigkeit, die notwendige Breite und Vielfalt der Erfassungsdimensionen (Inhalts- bzw. Konstruktvalidität) mit der erforderlichen Meßgenauigkeit und -zuverlässigkeit zu sichern.

Das Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma wird gewöhnlich mit einer **sequentiellen Diagnosestrategie** angegangen. Am Anfang dieses zwei- oder mehrstufigen Vorgehens steht eine Grobauslese (Screening), wobei zwar ungenauere, dafür aber inhaltlich auf ein größeres Faktorenspektrum gerichtete Diagnoseverfahren eingesetzt werden. Hierfür kommen Checklisten, meist kombiniert mit Rating- oder Schätzskalen, in Frage. Mit deren Hilfe nominieren Eltern und/oder Pädagogen bzw. Lehrer eine bestimmte Zahl von Kindern, die den aufgelisteten Begabungsmerkmalen — schätzungsweise — entsprechen. Im nächsten Schritt kommen dann Testverfahren zur präziseren Erfassung der einzelnen Begabungsdimensionen — im Idealfall status- und prozeßdiagnostische Verfahren — zum Einsatz. Schließlich werden einzelne Bedingungsfaktoren und (im Diagnose-Prognose-Ansatz) relevante Kriteriumsvariablen, z.B. Ausbildungs- und/oder Trainingserfolge im Förderprogramm, erhoben. Die endgültige Auswahl am Ende des Identifikationsprozesses ist somit treffsicherer als das Screening, das die Gefahr der Nichterkennung von Talenten verringern hilft.

Sofern die Endselektion wiederum gestuft, also mehr oder weniger in einem kontinuierlichen Prozeß über einen bestimmten Entwicklungszeitraum erfolgen soll, wäre bei Wiederholungstestungen das aus Längsschnittstudien bekannte Regressionsphänomen (Tendenz zur Angleichung extremer — hier: hoher — Testwerte an den Populationsmittelwert) zu beachten.

Selektionsentscheidungen der genannten Art sind prinzipiell risikobehaftet. Das Risiko erster Art (Alpha-Fehler) besteht darin, daß eine Person als hochbegabt identifiziert wird, obwohl sie es nicht ist. Das Risiko zweiter Art (Beta-Fehler) manifestiert sich darin, daß eine Person nicht als hochbegabt erkannt wird, obwohl sie es tatsächlich ist. Dem ersten Fehler begegnet man durch Heraufsetzung (Verschärfung) der Entscheidungsgrenzen, dem zweiten Fehler durch Herabsetzung z.B. des IQ-Grenzwertes. Leider ist es nicht möglich, beide Fehlerrisiken gleichzeitig zu reduzieren. Deshalb wird aus institutionellem Interesse gewöhnlich nach Verringerung des ersten Fehlertyps getrachtet, während es im individuellen Nutzen liegt, den zweiten Fehlertyp zu minimieren. Diese Strategie sollte man prinzipiell in der Hochbegabungsdiagnostik favorisieren, wobei außer durch Verwendung valider Untersuchungsinstrumente die beschriebene

sukzessive Entscheidungsstrategie das unerwünschte Fehlerrisiko (Beta-Fehler) mindern kann.

In der bereits erwähnten Münchner Begabungsstudie wird darüber hinaus ein klassifikatorischer Ansatz erprobt, mit dessen Hilfe unterschiedliche Begabungsformen im Sinne von Merkmalskonfigurationen bzw. Interaktionsmustern erfaßt werden sollen. Da die Verrechnungsarbeiten hierzu gerade erst anlaufen, kann über den Erfolg unseres Versuches, eine solche Begabungstypologie empirisch nachzuweisen, zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nichts Verlässliches ausgesagt werden.

Die Güte einer Ausleseprozedur läßt sich in bezug auf ihre Effektivität und Ökonomie bestimmen. Die **Effektivität** kann hier als Prozentsatz der bereits im Screening erfaßten (echten) Hochbegabten (Ausschöpfungsquote sensu Pagnato & Birch) definiert werden. Sie ist das wichtigere Kriterium im Hinblick auf die Bemühung, möglichst alle Hochbegabten zu erfassen. Die **Ökonomie** bestimmt sich durch den Prozentsatz der tatsächlich Hochbegabten in der Screeningquote. Dieses Kriterium ist also ein Maß für die Trennschärfe des gesamten Identifikationsverfahrens. Wünschenswert sind sowohl hohe Effektivität als auch hohe Ökonomie.⁸

Schließlich wäre hier noch kurz auf die Alternativen Status- versus Prozeßdiagnostik bei der Identifikation von Hochbegabten einzugehen. **Statusdiagnostische** Ansätze zielen auf die Erfassung von Dispositionen wie intellektuelle und kreative Fähigkeiten, Motive, Interessen usw. oder Verhaltensmerkmale wie Lern- und Gedächtnisleistungen (produktorientiert). Bei differentiell-validen und meßgenauen Diagnostika können hiermit recht gut leistungsstarke Hochbegabte bzw. verschiedene Hochbegabungsmuster identifiziert werden, freilich ohne Anspruch auf erschöpfende (effektive) Auswahl aller Begabten. Sogenannte Underachiever (Schüler, die in bezug auf ihre testmäßig nachgewiesene Hochbegabung in ihrem Leistungsverhalten deutlich hinter den Erwartungen zurückbleiben) oder andere Risikogruppen können damit allerdings nicht hinreichend sicher identifiziert werden.

Zu diesem Zweck sollten zumindest ergänzend **prozeßdiagnostische** Ansätze eingeplant werden. Diese haben darüber hinaus den Vorzug, für die Hochbegabung charakteristische Denkkoperationen, Lernstile und Copingformen sowie andere relevante Verhaltensmerkmale Hochbegabter zu erfassen. Entsprechende Meßinstrumente liegen beispielsweise im „Test der Zahlenreihen und -analogien (TZRA)“ oder im „Test des räumlichen Einrichtens (TRE)“ vor. Diese im Rahmen der Münchner Hochbegabungsstudie von C. Facaoaru entwickelten Skalen dienen der simultanen Erfassung divergent-konvergenter Problemlösungsprozesse, wie sie für Hochbegabte etwa nach dem Metakomponentenmodell Sternbergs charakteristisch sind.

Für den TZRA liegen vier altersspezifische Skalen mit jeweils 16 Aufgaben vor (acht Zahlenreihen und acht Zahlenanalogien, d.h. Sätze von Zahlenpaaren, die nach bestimmten Regeln aufgebaut sind). Das Problem be-

⁸ Ausführlicher vgl. Feger, B. (1980). Identifikation von Hochbegabten. In: K.J. Klauer & H.-J. Kornadt (Hg.). *Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft* (S. 87—112). Düsseldorf: Schwann.

steht darin, die verwendete Konstruktionsregel einer Zahlenreihe oder -analogie herauszufinden, ohne daß dabei allzu viele zusätzliche Informationen benötigt werden. Der Proband soll möglichst viele Ideen (Hypothesen) entwickeln und aufschreiben, nach welchen Regeln die betreffende Reihe oder Analogie aufgebaut sein könnte. In die Auswertung gehen ein:

- die Anzahl der benötigten Informationseinheiten (Lösungshilfen),
- die gewährte Inspektionszeit (Reflexivität),
- die Anzahl der aufgestellten, vorläufig richtigen und plausiblen Lösungshypothesen.

Der TRE besteht ebenfalls aus mehreren altersspezifischen Skalen, die jeweils zehn Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades enthalten. Der Proband muß in einem vorgegebenen Rahmen möglichst viele Aufgabenfiguren unterbringen, wobei vorgegebene Berührungsregeln zu beachten sind. Es werden verschiedene Lösungsalternativen entwickelt, mehrere Umstrukturierungen vorgenommen und alle Lösungsversuche protokolliert. In die Auswertung gehen hier ein:

- die Güte der erarbeiteten Lösung bzw. die Anzahl realisierter Aufgabenfiguren,
- die eigene Effizienz-Überzeugung bzw. die Einschätzung der Machbarkeit weiterer Aufgabenfiguren,
- die benötigte Lösungszeit (Lösungsgeschwindigkeit).

Diese Skalen stellen im Vergleich zu den traditionellen Intelligenz- und Kreativitätstests komplexe mehrdimensionale Meßinstrumente dar, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- a) Die Aufgabenlösung erfordert den gleichzeitigen Einsatz divergenter mehrgleisiger **und** konvergenter eingleisiger Denkprozesse, z.B. Einfallsreichtum, Phantasie **und** logisches (folgerichtiges) Denken, Flexibilität **und** Kapazität zur Beurteilung verschiedener Lösungsvarianten im Hinblick auf ihre Richtigkeit.
- b) Die Testaufgaben provozieren selbständiges Ausarbeiten und Entwickeln mehrerer Lösungsalternativen (divergente Problemlöseprozesse) unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Lösungsregeln und Restriktionen (konvergente Problemlöseprozesse).
- c) Die Aufgabenstellung läßt Prozeßanalysen zu, indem der protokollierte Lösungsablauf und das Zustandekommen kreativer Lösungen in der Auswertung erfaßt werden können.
- d) Die Facaoaru-Skalen erfassen nicht nur kognitive Leistungsaspekte, sondern gestatten auch eine standardisierte Miterfassung kreativitätsrelevanter motivationaler Aspekte und kognitiver Stilmerkmale, z.B. Reflexivität, Persistenz, eigene Effizienzüberzeugung, Problemlöseeffizienz (Bewältigung oder Vereinigung von Güte- und Schnelligkeitserfordernissen).

Einen weiteren Versuch zur Messung außergewöhnlicher Begabungen bei der Lösung komplexer Denkprobleme stellen die QI-Tests von H. Rüp- pell dar.⁹ QI steht hier für „Qualitäten der menschlichen Informationsverarbeitung“. Die QI-Skalen sollen das „Zusammenwirken in komplexen Problemsituationen“ erfassen. „Dazu gehört vor allem die Koordination

⁹ Rüp- pell, H., Hinnersmann, H. & Wiegand, J. (1986). Problemlösen. In: H.H. Heber (Hg.). **Ange- wandte Problemlösepsychologie**. Münster: Aschendorff.

der verschiedenen Intelligenzoperationen, die Fähigkeit zur flexiblen Strukturierung, die Einsicht in die Hierarchie der Zwischenziele und deren schnelle Rekonstruktion, das Management der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die Fähigkeit zur Ausdehnung und Präzisierung von Vorstellungsbildern sowie die Verwendung von Systemanalogien“ (Abstract für den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg, Kongreßband 1, S. 257, 1986).

Da die zuletzt angesprochenen Verfahrensansätze relativ neu sind, wurde hierauf ausführlicher eingegangen. Sicherlich wird man abwarten müssen, inwieweit sich die gesteckten Ziele auch in der breiteren Anwendung realisieren lassen. Immerhin sind die bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse verschiedener Vorstudien ermutigend.

Hingegen ist beim Einsatz traditioneller **Intelligenztests** häufig mit Dekeneffekten zu rechnen, z.B. im Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Test (HAWIK bzw. HAWIK-R oder HAWIE), Progressiven Matrizen-Test (CPM, SPM oder auch APM) u.ä. Das Hauptproblem der meisten formellen Tests liegt in ihrer eingeschränkten Differenzierungskraft im für die Hochbegabten-diagnose kritischen Bereich. Hier scheinen sich am ehesten moderne differenzielle Fähigkeitstests mit ausreichend hoher Aufgabenschwierigkeit im oberen Skalenbereich zu bewähren. So wurden in einer kürzlich abgeschlossenen holländischen Hochbegabungsstudie¹⁰ der Intelligenzstrukturtest (IST 70) und in der erwähnten Münchner Studie die Kognitive Fähigkeitstestbatterie (KFT 1-3 und KFT 4-13+) mit befriedigendem Erfolg eingesetzt.

Schwieriger ist die Einschätzung der Tauglichkeit von vielen **informellen Diagnoseinstrumenten**, z.B. Fragebögen und Checklisten oder auch Kreativitätstests, für die Hochbegabungsdiagnostik. Sehr oft fehlen entsprechende Angaben über die Meßeigenschaften, so daß man auf persönliche Mitteilungen der Testautoren oder eigene Bewährungskontrollen bei der Beurteilung der Testgütekriterien angewiesen ist. Darüber hinaus gelten die bekannten Güte Merkmale nicht selten für eng umschriebene Populationen, so daß sich vor Anwendung von aus der Literatur übernommenen Verfahren fast immer eine Kontrolle der Reliabilität und Validität empfiehlt. Erst recht gilt dieses Postulat für selbst entwickelte informelle Verfahren. Trotz dieser Kautelen darf jedoch der Wert informeller Diagnoseverfahren bei der Identifikation hochbegabter Kinder und Jugendlicher nicht gering eingeschätzt werden. Im Screening sind sie zudem die Methode der Wahl, etwa bei Fremd- und Selbstnominationen.

Eine nicht geringe Rolle spielen ferner **Wettbewerbe** bei der Ermittlung von Hochbegabungen. Trotz unbestreitbarer Vorzüge, etwa ihrer motivierenden Funktion, kommen diese Formen der Auslese für eine ausgedehnte und umfassende Hochbegabtenidentifizierung nur bedingt in Frage. Die Einschränkung ergibt sich vor allem aus dem Nominationsprinzip, welches für die Teilnahme an Wettbewerben gewöhnlich gilt.

Zusammenfassend können wir festhalten, daß vor allem die Kombination status- und prozeßdiagnostischer (formeller und informeller) Verfahrens-

¹⁰ Abschlußbericht von H.W. van Boxtel, F.J. Mönks, J.J.W. Roelofs & M.P.M. Sanders zu einem Forschungsprojekt über Hochbegabung an der Kath. Universität in Nijmegen, 1986. Vgl. auch Literaturquelle in Fußnote 7.

ansätze sowie die Verwertung unterschiedlicher Informationsquellen zu friedensstellende Identifikationsergebnisse garantieren. Die Erfahrung spricht zudem für eine sukzessive Entscheidungsstrategie im Hinblick auf die endgültige Auswahl, wobei das Hauptaugenmerk hier dem Risiko zweiter Art gelten sollte. Die Reduzierung des Beta-Fehlers verspricht den größtmöglichen individuellen Nutzen. Das Wissen um hochbegabungsrelevante Verhaltensweisen sowie eine positive Bereitschaft von Eltern und Lehrern bzw. Pädagogen und psychologischen Beratern, hochbegabten Kindern und Jugendlichen angemessene Erziehungs- und Entwicklungshilfen zuteil werden zu lassen, dürften darüber hinaus förderliche — vielfach sogar unentbehrliche — Voraussetzungen für einen erfolgreichen Identifikationsprozeß bieten.

Zu welchem Zeitpunkt soll die Identifikation einsetzen?

Die Frage nach dem Zeitpunkt der Hochbegabtenidentifikation enthält mindestens zwei Problemaspekte, die in folgenden Alternativen zum Ausdruck kommen:

- a) Identifikation bereits im Vorschulalter oder erst im Schulalter, d.h. Hochbegabungsdagnostik so früh wie möglich?
- b) Punktuelle (sporadische) oder kontinuierliche (systematische) Begabungsdagnosen?

Damit eng verknüpft ist

- c) die Frage, ob die Identifikation hochbegabter Kinder und Jugendlicher auf freiwilliger Beteiligung basieren oder für alle obligatorischer Bestandteil — etwa der schulischen Ausbildung — sein soll.

Für eine möglichst frühzeitige Identifikation sprechen vor allem Überlegungen, die auf die Optimierung individueller Erziehungs- und Sozialisationschancen abzielen. Davon sind nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und sozial-emotionale Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung betroffen. Lehwald¹¹, der in diesem Zusammenhang die Bedeutung der **Frühdiagnostik** hervorhebt, meint hierzu: „Es geht vor allem um gesicherte Entscheidungen, damit eine optimale Förderung und Entwicklung des Kindes gewährleistet werden kann. Begabungsförderung i.w.S. ist ohne ausreichende diagnostische Informationen über Stand und Prognose der Persönlichkeitsentwicklung nicht möglich. Prozessual erhobene Lebenswegdaten eröffnen ferner die Möglichkeit, individuelle Entwicklungsverläufe hochbegabter Kinder zu bestimmen und damit für den Einzelfall konkrete Erziehungsmaßnahmen festzulegen. Frühprognosen helfen also nicht nur dem Kinderpsychologen, sie sind ebenso für den Vorschulpädagogen unerlässlich.“

Ähnlich sehen Klein von der Humboldt-Universität in Berlin oder andere Pädagogen und Psychologen (z.B. Bartenwerfer, Casey & Quisenberry oder Feger) die Chancen der Früherkennung besonders befähigter Schüler im Hinblick auf deren Persönlichkeitsentwicklung. Nach Mehlhorn &

¹¹ Lehwald, G. (1986). Frühdiagnostik als Voraussetzung für eine entwicklungsgerechte Förderung begabter Kinder. In: U. Schaarschmidt, M. Berg & K.-D. Hänsgen (Hg.). **Diagnostik geistiger Leistungen**. Tagungsbericht des psychodiagnostischen Zentrums der Sektion Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin (S. 160—167). Berlin: Dt. Verlag d. Wissenschaften.

Mehlhorn¹² ist das Zusammenwirken von Schule und Elternhaus bzw. der gesellschaftlichen Institutionen eine notwendige Voraussetzung für das Erkennen möglichst aller hochbegabten Schüler. In der Schule erfordert das Erkennen und Fördern solcher Schüler „das Beachten individueller Besonderheiten und einen darauf abgestellten Unterricht“.

Schwierigkeiten für eine Frühdiagnose ergeben sich einmal aus dem Fehlen zuverlässiger und für Eltern wie Lehrer praktikabler Kriterien zur Identifizierung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, zum anderen aus unserem dürftigen Wissen über die hochbegabungsspezifischen Problemlösungsprozesse und deren Genese. Die Verbesserung dieser Wissensgrundlage ist aber eine notwendige Voraussetzung für die Konstruktion besserer Diagnoseinstrumente bzw. eine umfassendere „kognitive Intelligenzdiagnostik“ im Sinne von F. Klix. Die im Methodenabschnitt diskutierten prozeßdiagnostischen Ansätze sind Versuche in diese Richtung, ebenso sequentielle Entscheidungsstrategien. Darüber hinaus müßten solche Diagnoseinstrumente nicht nur die interindividuellen Unterschiede, sondern auch intraindividuelle Fortschritte in bezug auf formale Problemlöse- und Lernkompetenzen erfassen.

Weniger stichhaltig sind wohl Einwände, die auf die mangelnde Zuverlässigkeit von Intelligenzdiagnosen im Vorschul- oder frühen Schulalter zielen. Nach den Befunden von Casey & Quisenberry¹³ sind im oberen Leistungsbereich Intelligenz(test)prädiktoren bereits im Vorschulalter relativ zuverlässig, so daß eine Frühdiagnostik wichtige Hinweise für die individuelle Begabungsförderung geben könnte. Gravierender sind demgegenüber Vorbehalte vieler Erziehungswissenschaftler und Vorschulpädagogen, zumindest im Hinblick auf die Realisierungschance frühdiagnostischer Maßnahmen hierzulande. Manchmal drängt sich allerdings dem unvoreingenommenen Beobachter öffentlicher Diskussionen der Verdacht auf, daß mehr ideologische Motive als sachlich begründete Argumente die Auseinandersetzung leiten. Wie sonst wäre beispielsweise zu erklären, daß von den Eltern hochbegabter Kinder oft ganz andere Probleme in den Vordergrund gerückt werden (z.B. Gefahr der Unterforderung, Hilflosigkeit in bezug auf angemessene Anregungs- und Gestaltungsmöglichkeiten usw.)? Dies weist aber doch darauf hin, daß für gezielte Hilfen oder prophylaktische Maßnahmen unser derzeitiges Wissen um förderliche versus hemmende Entwicklungsbedingungen hochbegabter Kinder und Jugendlicher in vielen Fällen nicht ausreicht. Ideologische Voreingenommenheiten werden diese Situation kaum ändern, geschweige denn Ratlosigkeit ersetzen können. Hierzu bedarf es vorab entwicklungs- und pädagogisch-psychologischer Forschungsarbeit, von deren Ertrag letztlich auch die Hochbegabungsdiagnostik profitieren wird. Von der Gefahr perfektionistischer Identifikationen im Sinne „endgültiger Entscheidungen“ (im Vorschul- oder Grundschulalter) kann in absehbarer Zeit nicht die Rede sein.

¹² Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H.-G. (1982). Spitzenleistungen im Studium. Berlin: Volk und Wissen.

¹³ Casey, J.P. & Quisenberry, N.L. (1982). Hochbegabung in der Kindheit — ein Forschungsüberblick. In: K.K. Urban (Hg.). Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte (S. 73—91). Heidelberg: Schindeler.

Die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt einsetzender Identifikationsbemühungen verliert an Brisanz, wenn man sich für **kontinuierliche**, die Persönlichkeitsentwicklung begleitende Diagnosen/Prognosen entscheidet. Damit wäre nicht nur altersgemäßen Entwicklungsfortschritten, sondern vor allem auch individuellen Besonderheiten (z.B. der Akzeleration in bestimmten Bereichen) besser diagnostisch Rechnung zu tragen. Gleichzeitig ließe sich so die Begabungs- bzw. — umfassender — Persönlichkeitsförderung im Sinne der formativen Evaluation wirksam unterstützen, wobei die Ausbildung eines realistischen Selbstkonzeptes in der Hochbegabtenförderung ein wichtiges Erziehungsziel darstellt. Auf diese Weise können fehlerhafte Begabungsdiagnosen frühzeitig erkannt und korrigiert werden, so daß eine laufende Anpassung der praktischen Fördermaßnahmen an die individuellen Erfordernisse möglich ist. Nachteilig hierbei kann allerdings der Aufwand sein, der deshalb in einer vernünftigen Relation zum diagnostischen Informationsgewinn für die Begabungsförderung definiert werden muß.

Schließlich wäre das Recht auf Entscheidungsfreiheit jedes einzelnen, auch der Hochbegabten, zu respektieren. Das **Freiwilligkeitsprinzip**, d.h. die persönliche Entscheidung über die Nutzung förderdiagnostischer Angebote, darf nicht verkommen zur individuellen Entmündigung. Hierüber, so scheint es, besteht zumindest in den westlichen Demokratien weitgehend Konsens. Eine Begrenzung dieses Anspruchs kann nur aus der erzieherischen Verantwortung für individuell optimale Sozialisationschancen — wie sie für **alle** Heranwachsenden gilt — abgeleitet werden. Insoweit ist die Frage der persönlichen Entscheidungsfreiheit kein hochbegabten spezifisches Problem.

Praktische Konsequenzen

Im Hinblick auf die zentralen Fragen nach den methodischen Möglichkeiten, dem (individuellen) Nutzen vs. entsprechenden Versäumnissen bei Verzicht auf die Identifikation von Hochbegabten sowie allgemeinen Voraussetzungen kommen wir abschließend zu folgenden **Empfehlungen**:

1. Sowohl für Einzel(fall)diagnosen als auch für Identifikationen im Rahmen der Talentsuche ist ein stufenweises Vorgehen am effektivsten. Auf diese Weise wird sowohl individuellen als auch institutionellen Bedürfnissen am besten Rechnung getragen, d.h. die größtmögliche Chance zur Erkennung aller hochbegabten Kinder und Jugendlichen gewahrt. Die **sequentielle Diagnosestrategie** mindert die Gefahr falscher Diagnosen bzw. Prognosen, in dem sie den Einsatz von **Meßinstrumenten unterschiedlicher Güte (Skalenqualität)** ermöglicht, also auch von ungenaueren Verfahren mit gleichzeitigen Vorzügen in bezug auf die Breite und Komplexität des Erfassungsgegenstandes Hochbegabung. Da die neueren Begabungstheorien fast durchweg von komplexen, hierarchischen Konzeptionen ausgehen, sind entsprechend **mehrdimensionale Meßmethoden und klassifikatorische Ansätze** (der Datenverarbeitung) eindimensionalen, linearen Modellen (Grenzwertmethode) vorzuziehen. Solange ein elaboriertes Typensystem (das u.a. ein Ziel der Münchner Hochbegabungsstudie dar-

stellt) noch nicht zur Verfügung steht, kann man etwa nach dem Dreh-
tür-Modell Renzullis zunächst via Grobauslese (Screening) **statusdi-**
agnostisch einen Talentpool gewinnen; die betreffenden Schüler erhal-
ten dann differenzierte Förderungsangebote (z.B. in freiwilligen Ar-
beitsgemeinschaften nach dem baden-württembergischen Modell),
wobei in Anlehnung an das Lerntestparadigma (Prätest-Treatment-
Posttest-Design) in der Folgezeit stärker **prozeßdiagnostische** Infor-
mationen in die Hochbegabungsdiagnose einfließen können. Analog
würde man in der Einzeldiagnose eine schrittweise Absicherung des
Urteils (mit anfangs meßungenaueren zu fortschreitend genaueren
Erfassungs- bzw. Analysemethoden) anstreben, wobei hier das Indivi-
duum in seiner Einzigartigkeit in den Mittelpunkt des Identifikations-
prozesses rückt, ohne daß sich prinzipielle Methodenunterschiede er-
geben müssen.

Trotz meßtheoretischer Unzulänglichkeiten vieler **informeller** Dia-
gnoseinstrumente wird man auf Eltern- und Lehrernominationen bzw.
Ratings, Verhaltensbeobachtungen sowie diagnostische Interviews
nicht verzichten können. Darüber hinaus können Selbstnominationen
und Wettbewerbe bei älteren Jugendlichen einen wertvollen Beitrag
zur Hochbegabtenidentifikation leisten, wobei allerdings das Mo-
ment der Selbstselektion für viele die diagnostischen Möglichkeiten
von vorneherein einschränkt. In Kombination mit **formellen** Verfahren
(z.B. Intelligenz- und Kreativitätstests) bieten sie eine wichtige Infor-
mationsgrundlage für geplante Fördermaßnahmen oder einzelne Be-
ratungshilfen. Bei der Auswahl von Fähigkeits- und Leistungstests
muß darauf geachtet werden, daß sie im oberen Skalenbereich genü-
gend trennscharf sind. Differentielle Tests sind für die Hochbega-
bungsdiagnose im allgemeinen besser geeignet als Verfahren zur Er-
fassung der sogenannten allgemeinen Intelligenz.

2. Stellt man die Vorteile von Hochbegabungsdiagnosen ihren mög-
lichen Nachteilen gegenüber, dann überwiegt eindeutig der Nutzen.
Weder haben sich die vielfach angenommenen Etikettierungsproble-
me in dem befürchteten Ausmaß empirisch bestätigen lassen, noch
sind aufgrund der Hochbegabungsdiagnose außergewöhnliche Pers-
önlichkeits- oder soziale Konflikte nachweisbar. Der Tatsache, daß
solche unerwünschten Folgen gelegentlich auftreten können, sollte
durch flankierende Beratungshilfen begegnet werden, nicht aber
durch Verzicht auf diagnostische Aufklärung überhaupt.

Demgegenüber werden von vielen Experten die Folgen diagnosti-
scher **Versäumnisse** für die Erziehung und Ausbildung bzw. Persön-
lichkeitsentwicklung der betreffenden Jugendlichen als weitaus gra-
vierender eingeschätzt. Hochbegabungsdiagnosen sind häufig ein
unentbehrliches Element im Hinblick auf die Realisierung individu-
eller Entwicklungschancen. So wird vermutet, daß zur Zeit viele beson-
ders befähigte Schüler nicht oder zu spät erkannt werden. Davon sind
vor allem die sogenannten Risikogruppen (hochbegabte Mädchen,
Behinderte, Immigrantenkinder, aber auch Underachiever, Verhal-
tensauffällige u.a.) betroffen. Möglichst frühzeitige, kontinuierliche
Begabungsuntersuchungen wären hier das beste Gegenmittel, nicht
zuletzt unter prophylaktischen Gesichtspunkten.

Das Problem unzuverlässiger Fähigkeitsmessungen im **Vorschulalter** stellt sich bei Hochbegabten gewöhnlich nicht in der gleichen Schärfe wie bei Nichthochbegabten. Insofern ist hier im allgemeinen die prädiktive Validität von Intelligenztests etwa ab dem 4./5. Lebensjahr besser als in der nicht ausgelesenen Altersgruppe. Allerdings involviert die Hochbegabungsdiagnose bereits im 4./5. Lebensjahr noch Probleme anderer Art. So sind gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland viele Erziehungswissenschaftler und Vorschulpädagogen sehr skeptisch oder gar ablehnend gegenüber der Hochbegabtenförderung und entsprechenden Identifikationsbemühungen — vorab im Elementar- und Primarbereich — eingestellt. Neben der Sorge um (vermutete) negative Wirkungen solcher Aktivitäten mögen hierfür vielfach auch ideologische Gründe maßgeblich sein. Die Eltern der hochbegabten Kinder äußern solche Befürchtungen der „Verfrühung“ allerdings selten; bei ihnen überwiegen die Sorgen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder oder auch Ratlosigkeit in bezug auf geeignete Erziehungs- und Fördermaßnahmen.

3. Der Erfolg solcher Identifikationsbemühungen hängt auch von **allgemeinen Voraussetzungen** ab. Zu nennen wäre vor allem die Bereitschaft der Eltern und Lehrer, sich ohne Vorurteile oder Ängste der Aufgabe zu stellen, hochbegabte Kinder und Jugendliche zu erkennen und zu fördern. Diese Herausforderung ist vielfach alles andere als bequem. Sie verlangt nicht nur außergewöhnliches Engagement, sondern auch die Intention, sich über die Sozialisationsbedingungen Hochbegabter kundig zu machen. Hier liegt eine wichtige Aufgabe für die Aus- und Fortbildung von Lehrern bzw. Pädagogen sowie Psychologen, vorab der Schul- und Erziehungsberatung.

Schließlich gilt es, durch informierende Gespräche in einer breiteren Öffentlichkeit Aufklärungsarbeit zu leisten. Dabei wären Sinn und Zweck, vor allem aber praktische Möglichkeiten der Begabtenförderung im Kindes- und Jugendalter zu vermitteln.

Eine gezielte Begabungsförderung ohne hinreichend gesicherte diagnostische Informationen ist schwer vorstellbar, zumindest aber deren Möglichkeit bisher nicht erwiesen. Belegt sind hingegen zahlreiche Probleme und Beratungsanlässe bezüglich der Entwicklung, Erziehung und Sozialisation Hochbegabter, die als Folgen diagnostischer Versäumnisse im Kindes- und Jugendalter plausibel interpretiert werden können. Hochbegabungsdiagnostik erfüllt nicht nur eine wichtige Funktion im Hinblick auf die (kognitive) Persönlichkeitsentwicklung, sie dient auch der Prävention und der Intervention in Krisensituationen.