



Foto: Shutterstock

Was heißt hier „hochbegabt“? Von Stereotypen, Schubladen und Labels

Wer sind diese Eltern, die ihre Kinder zum IQ-Test schleifen? Ehrgeizlinge, die um jeden Preis (das ist angesichts der Kosten, die für eine kompetente Begabungsdagnostik anfallen, durchaus wörtlich zu nehmen) ein hochbegabtes Kind haben wollen und die ihren Nachwuchs nach Kräften zum Erfolg (oder zumindest zum Abitur) pushen – egal, ob er will oder nicht? Die sich mit dem Etikett „hochbegabt“ schmücken wollen, auf dass etwas von dem Glorienschein des kindlichen Ausnahmetalents auch auf sie abstrahle? Und die möglicherweise anderen dadurch signalisieren wollen, sie seien etwas Besseres?

► Das Bild, das die Gesellschaft von den Eltern hochbegabter Kinder hat, ist nicht unbedingt von Freundlichkeit oder gar Wohlwollen geprägt – viele Eltern können ein Lied davon singen. Hochbegabte werden eher kritisch beäugt: Sie gelten als leistungsstark, gleichzeitig aber als emotional instabil und sozial inkompetent. Nur ein Drittel der Deutschen, so eine Repräsentativumfrage aus dem Jahr 2016, hat ein Bild von Hochbegabten, das statistisch einigermaßen mit der empirischen Befundlage übereinstimmt: kompetenter, leistungsstärker und ansonsten ziemlich unauffällig. Die

übrigen zwei Drittel haben weiterhin das disharmonische Bild von Sheldon Cooper und Co. im Kopf, wenn sie an Hochbegabte denken¹.

Über die Eltern der Hochbegabten wissen wir erstaunlich wenig – und das, obwohl das Thema schon früh auf Interesse stieß. Galtons Hereditary Genius (1869)², in dem er sich mit der systematischen Häufung von Begabungen in Familien befasste, war das wohl erste Werk, das sich mit wissenschaftlichem Anspruch nicht nur herausragenden Talenten, sondern auch ihren Eltern widmete. Auch für

Lewis Terman, der 1925 seine bekannte Längsschnittstudie „Genetic Studies of Genius“ ins Leben rief, war es ein wichtiges Anliegen, Hintergrundinformationen über seine „Termiten“ und ihre Familien zu sammeln³. Die letzte größere Übersichtsarbeit zu Eltern Hochbegabter von Jennifer Jolly und Michael Matthews aus dem Jahr 2012⁴ kommt trotz der langen Historie des Themas zu einem eher ernüchternden Fazit: „Today, nearly 140 years after the first efforts to study parents of the gifted, it appears that surprisingly little progress has been made in this area despite well

over a century of formal study“ (S. 261). Jolly und Matthews identifizierten in ihrer Analyse drei große Themenblöcke der Forschung zu Eltern hochbegabter Kinder: (1) Welchen Einfluss haben Eltern auf das Kind und seine Entwicklung? (2) Wie nehmen Eltern die hohe Begabung und die Fähigkeiten ihres Kindes wahr? und (3) Wie zufrieden sind Eltern mit dem Förderangebot? Der Schwerpunkt lag dabei auf den USA, für Deutschland gibt es keine vergleichbaren Untersuchungen.

Als eine Forschungslücke identifizierten die beiden Forscher*innen die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Das ist erstaunlich – denn sowohl, wenn man sich mit Eltern Hochbegabter über die Schule unterhält, als auch, wenn man mit Lehrkräften über die Eltern hochbegabter Schüler*innen spricht, wird schnell deutlich, dass dieses Verhältnis nicht unbedingt durch nüchterne Neutralität charakterisiert ist. Eltern von Hochbegabten (zumindest die meisten, unterstelle ich mal) wollen für ihr Kind das Beste; aber leider wollen das auch die anderen 28 Eltern der Klasse, deren Kinder vielleicht eher durchschnittlich begabt sind. Das ist für Lehrkräfte nicht einfach – woher soll man all die Extrawürste nehmen? Zumal Hochbegabung als Diversitätsfaktor in der Lehreraus- und -weiterbildung kaum eine Rolle spielt; entsprechend gering ist die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, hoch-

begabte Schüler*innen kompetent unterrichten und fördern zu können⁵.

Allein schon die Bezeichnung „hochbegabt“ scheint ein ziemlicher Trigger zu sein. Etliche Studien, die die Sicht von Lehrkräften auf Hochbegabte untersucht haben, verwenden sogenannte „Vignetten“ – kurze Fallbeschreibungen, in denen relevante Merkmale (in diesem Fall: „hochbegabt“ vs. „durchschnittlich begabt“) zufällig variiert werden (z. B.⁶). Dieses eine Wort in der Beschreibung hat zur Folge, dass die fiktiven Kinder unterschiedlich beurteilt werden, obwohl ihre Darstellung sonst identisch ist.

Was Hochbegabung eigentlich bedeutet, wird in der Forschung der letzten Jahrzehnte intensiv debattiert – ein Ende ist noch nicht in Sicht. Das Label hat sich zumindest im englischsprachigen Raum jedoch kaum verändert. Dort lautet es „gifted“ – wie schon zu Lebzeiten Termans, der Hochbegabung als ein weitgehend unveränderliches, genetisch determiniertes Merkmal verstand, das sich in deutlich überdurchschnittlichen IQ-Testergebnissen manifestiert –, allenfalls erweitert durch „and talented“, um auch andere Begabungen einzuschließen. Im deutschsprachigen Raum, insbesondere in politischen Kontexten, ist „begabt“ inzwischen gängiger als das als exklusiv wahrgenommene „hochbegabt“. In der pädagogischen Praxis hat sich eine mehrdi-

mensionale, dynamische, kontinuierliche und inklusive Auffassung von Begabung als brauchbar erwiesen (für eine kritische Übersicht über den Begabungsbegriff und seine Geschichte s. 7):

- mehrdimensional, weil er mehr umfasst als nur die Intelligenz (auch wenn deren lebensweltliche Relevanz kaum strittig ist) – jedes Potenzial verdient es, gefördert zu werden.
- dynamisch, weil Anlagen, Umwelt und Übungsprozesse auf dem Weg vom Potenzial hin zu hohen und höchsten Leistungen auf komplexe Weise miteinander interagieren – die Gene sind nicht alles.
- kontinuierlich, weil es keine harte Grenze gibt, ab der man plötzlich „anders“ wäre und einer besonderen Förderung bedürfte – das gängige Kriterium „IQ \geq 130“ ist statistisch begründet, nicht inhaltlich.
- inklusiv, weil letztlich auch Hochbegabung eins von vielen Diversitätsmerkmalen ist, die Menschen charakterisieren können – und die bei der Gestaltung von Lernumgebungen berücksichtigt werden sollten.

Letztlich geht es bei der Begabungsförderung (die den Begriff der „Begabtenförderung“ zumindest in der Pädagogik in weiten Teilen abgelöst hat) also um eine Dekategorisierung – weg vom Schubladendenken hin zur radikalen Individualisierung, mit dem Ziel, jedem Individuum das zu geben, was es braucht. Die Schubladen zu überwinden, ist nicht leicht, denn als Menschen haben wir leider eine ausgeprägte Neigung zum Schubladisieren, weil es Komplexität reduzieren und somit Ressourcen spart. Inklusion erfordert also ein Umdenken, ja sogar ein aktives „Verlernen“ von Kategorien.

Für die Identifikation birgt die angestrebte Dekategorisierung einiges an Herausforderungen. Vom Besuch in der Arztpraxis kennt man die Diagnosestellung ungefähr so: Man wird mit verschiedenen Symptomen vorstellig, manche davon stärker, >>



>> manche schwächer. Diese halten schon eine bestimmte Zeit lang an, weshalb man sich krank und beeinträchtigt fühlt. Dieses komplexe individuelle Leiden wird nun in einem ICD⁸-Code (z. B. „J 00“; ggf. mit Zusatzangaben zur Präzisierung des Erregers o. ä.) zusammengefasst, also einer Kategorie, unter die in unserem Beispiel verschiedenste Formen des Erkältungsschnupfens subsumiert werden können.

Die Kategorie „hochbegabt“ ist nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen Definitionen, was Hochbegabung ist, noch einmal deutlich unschärfer als ein ICD-Code. Hochbegabung ist ein soziales Konstrukt, das aufgrund einer historischen Notwendigkeit auftauchte, wie Borland darlegt. Der Begriff „gifted“ entstand im Zusammenhang mit der Testbewegung in den USA im frühen 20. Jahrhundert. Parallel dazu wurde die US-amerikanische Gesellschaft durch Immigration deutlich heterogener; nicht alle Kinder kamen mit dem schulischen Curriculum gleichermaßen zurecht. Was gilt unter diesen Umständen noch als „normal“ (übrigens auch ein soziales Konstrukt!), und was weicht von der Norm ab? Dies zu entscheiden, lag im Interesse der Mächtigen; und der von Lewis M. Terman für die Massentestung adaptierte „Stanford-Binet-Test“ erwies sich dabei als äußerst nützliches Werkzeug, um eine solche Einordnung vorzunehmen⁹.

Testgutachten sprechen heute eher von „überdurchschnittlicher“ oder „deutlich überdurchschnittlicher“ Intelligenz statt von „Hochbegabung“: zum einen, um dem Kontinuumscharakter der Intelligenz gerecht zu werden, zum anderen, um möglichst keine negativen Stereotype

zu aktivieren. Aber auch das ist noch eine recht grobe Vereinfachung der Wirklichkeit. Hochbegabte sind sehr verschieden; sie alle über einen Kamm zu scheren, wird der Unterschiedlichkeit ihrer Begabungsprofile, Interessen und Bedürfnisse nicht gerecht. Selbst hinter einem scheinbar objektiven Kriterium wie einem IQ von mindestens 130 verbirgt sich eine große Vielfalt der Fähigkeiten, denn dasselbe Gesamtergebnis kann aus ganz unterschiedlichen Begabungsprofilen resultieren.

Brauchen wir den Begriff „hochbegabt“ also überhaupt noch? Wenn seine Anwendung trotz der genannten Probleme einen praktischen Nutzen hat, dann ja. In einer komplett inklusiven Gesellschaft wären solche Kategorien eigentlich unnötig; aber davon sind wir leider noch weit entfernt. Der aktuelle Trend „weg von der (elitären?) Hochbegabung hin zur (demokratischen?) Begabung“ birgt aus meiner Sicht sogar die Gefahr, dass allen Inklusionsbemühungen zum Trotz die Hochbegabten wieder einmal auf der Strecke bleiben, weil andere Probleme dringlicher scheinen und man ja ohnehin alle Begabungen fördert. In der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sollte das Thema „Hochbegabung“ deshalb einen Platz bekommen. Wenn man politisch etwas erreichen will, ist es vielleicht auch nicht die schlechteste Idee, der menschlichen Kategorienaffinität ein Stück weit entgegenzukommen und, wo es zielführend erscheint, weiterhin von „Hochbegabten“ zu sprechen, auch wenn klar ist, dass die Wirklichkeit viel komplexer ist. Der Nutzen sollte jedoch in jedem Fall gegen die Gefahr der Stigmatisierung abgewägt werden.¹⁰

Um abschließend noch mal auf die angeblich so ehrgeizigen Eltern vom Anfang zurückzukommen: Vermutlich sind diejenigen, auf die das Klischee zutrifft, nur eine kleine, aber umso lautere Minderheit. Eine Begabungsdiagnostik ist Teil eines längeren Prozesses; und oft ist der Weg mit viel Leid bei den Kindern und ihren Angehörigen verbunden. Ich vermute, die meisten Eltern erhoffen sich durch den Test ein paar weitere Mosaiksteinchen im komplexen Gesamtbild und wollen ansonsten einfach nur, dass ihr Kind wieder glücklich ist. Und diejenigen, denen es nur darum geht, sich mit einem „hochbegabten“ Kind zu schmücken, kommen möglicherweise gar nicht zur Begabungsdiagnostik, um die selbstwertdienliche Illusion nicht durch ein „nur“ durchschnittliches IQ-Testergebnis zu gefährden. ■ (Tanja Gabriele Baudson)

Autorin

Tanja Gabriele Baudson,

Professorin für Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und psychologische Diagnostik, forscht zu Hochbegabung, Kreativität und Hochbegabtenstereotypen. Für ihre Arbeit in Forschung, Lehre und „Dritter Mission“ wurde sie mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet, u. a. vom Deutschen Hochschulverband als „Hochschullehrerin des Jahres“. Ehrenamtlich engagiert sie sich als Vorsitzende von Mensa in Deutschland.



Literatur

- [1] Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 368.
- [2] Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. Macmillan.
- [3] Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius*. Stanford University Press.
- [4] Jolly, J. L. & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 259–290.
- [5] Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32, 134–160.
- [6] Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46.
- [7] Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. *Karg-Hefte*, 4, 14–22.
- [8] World Health Organization. (2022). ICD-11: International classification of diseases (11th revision). <https://icd.who.int/>
- [9] Borland, J. H. (). Gifted education without gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. Aufl., S. 1–19). Cambridge University Press.
- [10] Matthews, M. S., Richotte, J. A. & Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24, 372–393.