

**Zur Selbstwahrnehmung und Elterneinschätzung
besonders begabter 8-14 jähriger Kinder in
Hamburg und Qena
Deutsche und ägyptische Jungen und Mädchen
im interkulturellen Vergleich**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grads
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
am Institut für Psychologie
der Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft
der Universität Hamburg

vorgelegt von
M.A. Yasmin Ramadan Kamal Ebeed
aus Qena, Ägypten

Hamburg im Juni 2015

Tag der mündlichen Prüfung

20. Juli 2015

Mitglieder des Promotionsprüfungsausschusses

Vorsitz	Prof. Dr. Annamaria Rucktäschel
1. Dissertationsgutachter	Prof. Dr. Jan Wacker
2. Dissertationsgutachterin	Prof. Dr. Marianne Nolte
1. Disputationsgutachter	Vertr.-Prof. Dr. Tim Vahle-Hinz
2. Disputationsgutachter	Prof. Dr. Ulf Liszkowski

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Danksagung	6
1. Einleitung	8
1.1 Gegenstand, Personen und Instrumente	8
1.2 Bedeutung der Arbeit	9
1.3 Interkultureller Aspekt	10
1.4 Ziel der Arbeit	12
2. Theoretischer Hintergrund	14
2.1 Hochbegabung	15
2.1.1 Definitionen von Hochbegabung und Hochbegabte	15
2.1.2 Modelle von Hochbegabung und ihre Entwicklungen	31
2.1.3 Diagnostik von Hochbegabung	42
2.1.4 Merkmale hochbegabter Kinder	46
2.1.5 Zusammenfassung und Fazit	48
2.2 Intelligenz	49
2.2.1 Annäherung an den Begriff der Intelligenz	49
2.2.2 Theorie der Intelligenz	51
2.2.3 Wie wird Intelligenz gemessen?	57
2.3 Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept in der aktuellen Diskussion	59
2.3.1 Definitionen von Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept	60
2.3.2 Zusammenfassung über Definitionen von Selbstkonzept	62
2.3.3 Theorie der Selbstwahrnehmung	65
2.3.4 Selbstkonzept im Kindesalter/ Die Entwicklung des Selbstkonzepts	66
2.3.5 Geschlechtsunterschiede in Hochbegabung und Selbstkonzept	69
2.3.6 Hochbegabung und Selbstkonzept/ Selbstkonzepte von hochbegabten Kindern	85
2.4 Elterneinschätzung	92
2.5 Studien bezüglich des Selbstkonzepts und der Fremdeinschätzungen hochbegabter Kinder im kulturellen Vergleich	98

3. Fragestellungen.....	103
4. Methode	104
4.1 Beschreibung der Stichproben.....	104
4.1.1 Stichproben des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung	106
4.1.2 Stichprobe des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“	107
4.1.3 Stichprobe des Fragebogens „Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes“	107
4.2 Instrumente	108
4.2.1 Intelligenztests.....	108
4.2.2 Fragebögen	108
4.3 Datenanalyse.....	116
5. Ergebnisse der Untersuchung.....	118
5.1 Intelligenztests.....	118
5.2 Selbstwahrnehmung.....	119
5.2.1 Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutschen Sprachgruppe	120
5.2.2 Selbstwahrnehmung in der Sicht der ägyptischen Sprachgruppe	125
5.2.3 Zusammenfassung zur Selbstwahrnehmung in beiden Gruppen (deutsche und ägyptische Stichprobe)	130
5.2.4 Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutschen und ägyptischen gemeinsamen Gruppe.....	131
5.2.5 Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen	136
5.2.6 Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen	140
5.2.7 Zusammenfassung zur Selbstwahrnehmung in beiden Gruppen (Mädchen und Jungen)	144
5.2.8 Faktorkongruenz bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe in Bezug auf Selbstwahrnehmung.....	145
5.2.9 Faktorkongruenz bei den Jungen und Mädchen in Bezug auf Selbstwahrnehmung.....	146
5.2.10 Geschlechtsunterschiede und Vergleiche zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich der Selbstwahrnehmung .	146
5.3 Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes.....	148
5.3.1 Faktorenanalyse und die Reliabilitäten des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“	148

5.3.2 Geschlechtsunterschiede und Nationalitätsunterschiede bezüglich der Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes	155
5.4 Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes.....	156
5.4.1 Faktorenanalyse und die Reliabilitäten des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes	156
5.4.2 Geschlechtsunterschiede und Vergleiche zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes	170
5.4.3 Zusammenhänge zwischen den sieben Skalen und dem Intelligenzquotienten.....	172
6. Diskussion	174
7. Fazit.....	193
8. Zusammenfassung der Arbeit	195
9. Literaturverzeichnis	199
10. Tabellenverzeichnis.....	212
11. Abbildungsverzeichnis	215
12. Anhänge	216

Abkürzungsverzeichnis

Arb und kogOrien	Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen
ägypt.	ägyptische
ca.	Circa
deut.	Deutsche
d. h.	das heißt
FAVK	Fragebogen „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“
f.	Folgende
ff.	Fortfolgende
F-S-W	Fragebogen zur Selbstwahrnehmung
G	Geschlecht
HAWIK III	Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder- dritte Auflage
HAWIK IV	Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-vierte Auflage
intelRast und soRück	intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug
IQ	Intelligenzquotient
M	Mittelwert
MANCOVA	Multivariate analysis of covariance
MANOVA	Multivariate analysis of variance or multiple analysis of variance
Mot und Gesch	Motorik und Geschicklichkeit
N	Anzahl der Items
n	Anzahl der Stichproben
P	Signifikanz
Phan und Ideen	Phantasie und Ideenreichtum
r_{it}	Trennschärfen der Items
S.	Seite
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
s.	Siehe
SD	Standardabweichung
Spr und Den	Sprache und Denken
sWiss und Über	Schneller Wissenserwerb und Überlegenheit
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
VBIAK	Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes
vgl.	Vergleiche
Wahr und ung intKap	Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität
z. B.	zum Beispiel
zit.	Zitiert
α	Interne Konsistenzen/ Alpha Cronbach
η_p^2	Partielles Eta-Quadrat
χ^2	Chi-Quadrat-Test

Danksagung

Danken möchte ich

- meinem ehemaligen Doktorvater, Herrn Professor Dr. Wilhelm Wieczerkowski, der mich mehr als fünf Jahre lang in unzähligen Besprechungen mit viel Geduld nicht nur beraten sondern auch die Struktur und Form der vorliegenden Arbeit mitgeprägt hat und der leider im Dezember letzten Jahres verstorben ist;

- Herrn Professor Dr. Jan Wacker, der sich ohne zu zögern nach dem Tod von Wilhelm Wieczerkowski bereit erklärt hat, das Erstgutachten zu meiner Dissertation zu verfassen. In einer Reihe von Beratungsgesprächen hat er mir außerordentlich hilfreiche Anregungen zur Optimierung der Dissertaion vermittelt. Für diese spontane und kompetente Hilfsbereitschft möchte ich mich sehr herzlich bedanken;

- meiner zweiten Dissertationgutachterin, Frau Professorin

Dr. Marianne Nolte, die mir in vielen Gesprächen immer wieder außerordentlich wertvolle Anregungen vermittelt hat.

Ein herzliches Dankeswort spreche ich aus an Frau Professorin

Dr. Annamaria Rucktäschel für ihre Unterstützung und wohlwollende Begleitung, die wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat.

Eine spezielle Dankadresse geht an Herrn Professor Dr. Hassanein Elkamel und Herrn Professor Dr. Khaled Zahran, die mir große Hilfestellungen bei meinen Forschungen in Ägypten gegeben haben;

- der ägyptischen Regierung und der *South Valley University* in Qena, die mich durch ein Stipendium finanziell unterstützt haben;

- meinen Kolleginnen und Kollegen in Hamburg und Ägypten, die mich in der langen Zeit meiner Promotion begleitet und mir wesentliche Hilfen gegeben haben.

Ein besonderer Dank geht auch an die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern, die zahlreiche Fragen immer geduldig beantwortet haben;

- die Lehrerinnen und Lehrer, die mir in Ägypten geholfen haben.

Schließlich danke ich meiner Familie besonders meinen Eltern für die Unterstützung und ihr Interesse an meiner Doktorarbeit.

Zum Schluss möchte ich mich bei allen sehr herzlich bedanken, die mir bei meiner Untersuchung in Hamburg und Qena geholfen haben.

Hamburg im Juni 2015

Yasmin R. Kamal Ebeed

1. Einleitung

1.1 Gegenstand, Personen und Instrumente

Gegenstand der Studie ist zum einen die Selbstwahrnehmung leistungsstarker Jungen und Mädchen, die an einer Auswahl mathematisch besonders befähigter 10- bis 12-jähriger Schülerinnen und Schüler (in der 4. bis 6. Klasse) in Hamburger Grundschulen und Gymnasien teilnahmen und einen eigens bearbeiteten Fragebogen zur Selbstwahrnehmung beantworteten. Ägyptische Jungen und Mädchen in der 4. bis 6. Klassenstufe (im Alter von 8 bis 13 Jahren) füllten die ägyptische Version aus während der 3-monatigen Forschung, die die Verfasserin in Qena durchführte.

Außerdem wurde eine zusätzliche Gruppe von Eltern 8 bis 14-jähriger Jungen und Mädchen befragt, die sich in einer Beratungsstelle für besonders begabte Kinder vorstellten.

Die Abteilung „Diagnostik und Beratung“ in der William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung (Leiter: Prof. Dr. Wilhelm Wiczerkowski) stellte das dort erhobene diagnostische Material zur Verfügung, und zwar:

Ergebnisse der dort erhobenen Intelligenz-Koeffizienten, die Fragebögen zu Verhaltensbeobachtungen sowie ein umfangreiches Verhaltensrepertoire.

Die überwiegend mütterlichen Auskünfte über ihre 8 bis 14 jährigen Kinder wurden dichotomisiert. Die gleichen Instrumente (näheres siehe Anhang 7) wurden ins ägyptische Arabisch übertragen und den Eltern einer altersgleichen Gruppe ägyptischer Kinder vorgelegt (näheres siehe Anhang 8).

1.2 Bedeutung der Arbeit

Mit der Wahl einer leistungsstarken (hochbegabten) Gruppe für die Stichprobe ist eine Thematik angeschnitten, die im Land der Verfasserin bislang nur eine geringe Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Wie die nachfolgende Tabelle (siehe Tabelle 1.1) ausweist, ist die Zahl der in Arabisch zugänglichen Abhandlungen in den Jahren 1980 bis 2005 relativ gering. Aus in Ägypten durchgeführten Forschungsarbeiten im Bereich der Hochbegabung und hochbegabter Kinder findet sich nur eine sehr geringe Zahl von Arbeiten in allgemein zugänglicher Form (vgl. Tabelle 1.2). Einen Beitrag in einem bisher vernachlässigten Feld zu leisten, erscheint daher angemessen.

Tabelle 1.1: Überblick zu den Veröffentlichungen der Jahre 1980-2005 in den arabischen Ländern (vgl. Suliman, 2006, S. 4ff.)

N.	Themen der Forschungen	Anzahl Veröffentlichungen	in Prozent
1.	Charakteristik von Hochbegabung	83	48.2 %
2.	Coaching von Hochbegabung	25	14.5 %
3.	Diagnostik von Hochbegabung	23	13.4 %
4.	Variablen der Hochbegabung	11	6.4 %
5.	Evaluation von Programmen für Hochbegabte	11	6.4 %
6.	Programme für die Erziehung von Hochbegabten	7	4.1 %
7.	Vergleichende Studien von hochbegabten Kindern und Jugendlichen	6	3.5 %
8.	Theoretische Konzepte der Intelligenz, Hochbegabung und des Talents	6	3.5 %
Summe		172	100 %

Die Mehrzahl der bestehenden Forschungen in den arabischen Ländern konzentriert sich auf Merkmale der Hochbegabung und ihrer Erfassung sowie auf Programme zur Förderung von Hochbegabung, während sich die Forschung in Ägypten mehr für das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl interessiert.

Tabelle 1.2: Zusammenfassung der Veröffentlichungen bezüglich des Selbstkonzepts in Ägypten

Studienleiter	Alter der Schüler/ Klassenstufe	Veröffentlichungen	Untersuchungs- gruppen
(Ahmed, 1996)	5. Klasse	Selbstkonzept	Talentierte Schüler
(Hafez, 1997)	9-12 Jahre	Selbstwertgefühl (Allgemeines Selbst, soziales Selbst)	Kreative Jungen und Mädchen
(Hamed, 1998)	4-6 Jahre	Selbstkonzept	Begabte und nicht begabte Kinder

Insgesamt aber zeigt die relativ geringe Anzahl der Studien, dass der Selbstwahrnehmung bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Aus alledem geht hervor, dass die geplante Untersuchung ein weitgehend noch brach liegendes Forschungsfeld bearbeitet. Es ist zu erwarten, dass auf einige Fragen Antworten gefunden werden, die für die Bildungsforschung von Bedeutung sind und zu weiteren Forschungen führen können.

1.3 Interkultureller Aspekt

Gegenstand der Studie ist die *Selbstwahrnehmung* hochbegabter Schüler, so wie sie sich in der alltäglichen Erfahrung mit der Umwelt und im Umgang mit gleichaltrigen Mitschülern allmählich entwickelt und die Orientierung der Kinder in ihrer schulischen und familiären Umwelt wesentlich beeinflusst. Dass es sich hierbei um ein wesentliches, menschliches Charakteristikum in den für die kindliche Entwicklung eminent wichtigen ersten Grundschuljahren handelt, steht außer Zweifel. Schon Jean Piaget (vgl. Montada, 2002, S. 418ff.; Neubauer, 1976) bemerkte, wie gewonnene Identität und Orientierung

schon sehr früh eine verhaltensprägende Rolle für die kindliche Entwicklung spielen.

Konkrete Handlungen, geschlechtsdifferente Interessen, Orientierungen und Präferenzen werden durch elterliche Maßnahmen unterstützt und verstärkt (Wieczerkowski, 2002). Die Ausformung einer Identität enthält somit sehr starke tradierte Anteile. Indem etwa Eltern aus ihrem kulturellen Verständnis unterschiedliche Inhalte und Wertungen vermitteln und verstärken, geben sie zugleich unterschiedliche Richtungen der individuellen Orientierung vor. Haltungen, Einstellungen oder konkrete Entscheidungen, z.B. für ein bestimmtes Talentfeld, bereiten sich im allgemeinen allmählich auf dem kulturellen Hintergrund und in einem Netzwerk inter- und intrapersonaler Einflüsse vor. Selbstbilder und aus ihnen abgeleitete personale Ziele bilden bei der Ausgestaltung *interessengeleiteter Entscheidungen* eine wichtige Rolle. Familiäre und personale Parameter sind in der folgenden Abbildung aufgeführt.

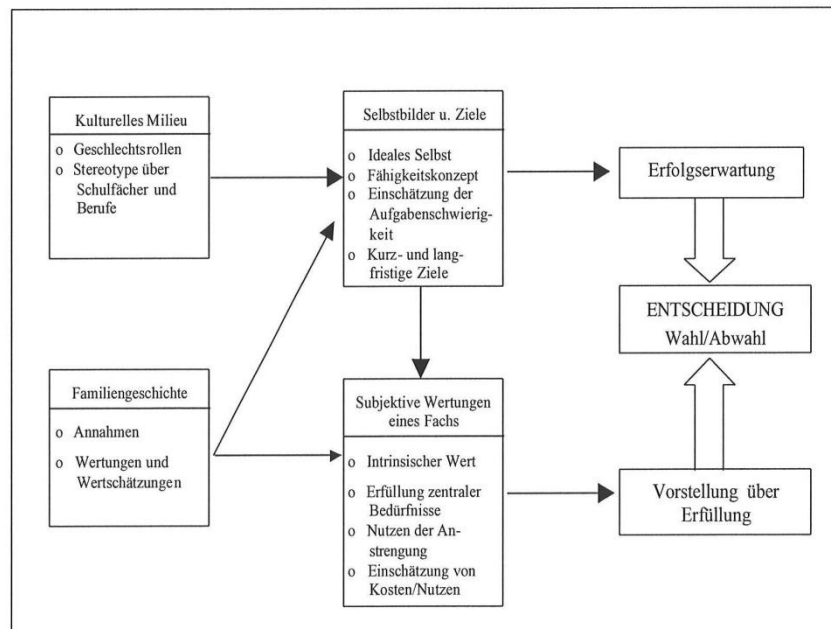


Abbildung 1.1: Parameter in einem Modell interessengeleiteter Entscheidung (Wieczerkowski, 2002, S. 52).

Das kulturelle Milieu präferiert die Hypothesen über Geschlechtsrollen und Stereotype, Schulfächer und Berufszuweisungen, die in der Gesellschaft als dominierende Erkenntnis bestehen, die gegen Korrekturen relativ resistent sind und sich auch schon auf früheren Altersstufen ausformen.

In spezifischer Weise reflektiert der kulturelle Hintergrund die Familiengeschichte, die Einstellungen, Orientierungen und Ziele. Die individuellen Selbstbilder und Ziele eines Kindes, die es in seiner Entwicklung ausformt und modifiziert, werden in diesem Kontext verständlich und manifestieren sich sukzessive in subjektiven Wertungen, die die Richtung des Handelns bestimmen und den ursprünglich relativ offenen Talentraum weiterhin einengen.

Rationale Argumente wie realistische Erwägungen über die eigenen Fähigkeiten, den Nutzen gedanklich vorweggenommener Konflikte, Einschätzungen realer Komplikationen oder die Kosten/ Nutzen-Bilanz haben hier ebenso eine Relevanz wie Vorstellungen über die Erfüllung zentraler Bedürfnisse.

Selbstbilder und Ziele sind konstitutiv für die jeweiligen Erfolgserwartungen, die das Kind allmählich einem Bereich gegenüber - etwa einem schulischen Fach - generiert und in den verschiedenen Interessen erprobt (vgl. Wiczerkowski, 2002, S. 53).

1.4 Ziel der Arbeit

Die vorliegende Studie untersucht die Selbstwahrnehmung in verschiedenen Bereichen bei hochbegabten Jungen und Mädchen in der vierten bis zur sechsten Klasse aus Deutschland und aus Ägypten. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, der mehrere Dimensionen erfasst. Von Interesse sind die Geschlechtsunterschiede und die Unterschiede zwischen deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schülern.

Außerdem soll analysiert werden, ob Geschlechtsunterschiede bestehen, wenn die Einschätzung der Kinder durch die Eltern einbezogen wird. Zur Erfassung der elterlichen Einschätzung der Kinder wurde zusätzlich ein Fragebogen neu struktuiert, von dem ebenfalls angenommen wird, dass er mehrdimensional ist.

Mögliche kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung der Kinder durch die deutschen bzw. ägyptischen Eltern sind außerdem Gegenstand dieser Untersuchung.

Vorbereitend auf diese Untersuchung befasst sich der theoretische Hintergrund dieser Arbeit in Kapitel 2. mit dem Thema Hochbegabung und Intelligenz sowie Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept. Kapitel 3. beschreibt die Methodik dieser empirischen Untersuchung. Die Fragestellungen sind im Kapitel 4. formuliert. In Kapitel 5. erfolgt die Präsentation der Ergebnisse. Abschließend werden in Kapitel 6. die Befunde diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Das folgende Kapitel gliedert sich in vier Teile: Hochbegabung (2.1), Intelligenz (2.2), Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept in der aktuellen Diskussion (2.3) und Elterneinschätzung (2.4). Zum Thema Hochbegabung und Hochbegabte werden die verschiedenen Definitionsansätze präsentiert (2.1.1). Diese Definitionsansätze basieren auf bestimmten Modellen zur Hochbegabung (2.1.2). Mit der Diagnostik der Hochbegabung beschäftigt sich Abschnitt (2.1.3), Merkmale hochbegabter Kinder beschreibt Abschnitt (2.1.4), zum Abschluss des ersten Teils folgt die Zusammenfassung (2.1.5).

Der zweite Teil befasst sich mit der Intelligenz: Annäherung an den Begriff der Intelligenz (2.2.1), Theorie der Intelligenz (2.2.2), Wie wird Intelligenz gemessen? (2.2.3).

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Selbstwahrnehmung und dem Selbstkonzept; es werden die Konzeptionen zum Selbstkonzept präsentiert (2.3.1). Darauf folgt die Zusammenfassung zu Konzeptionen von Selbstkonzept (2.3.2), Theorie der Selbstwahrnehmung (2.3.3), Selbstkonzepte im Kindesalter (2.3.4), Geschlechtsunterschiede in Hochbegabung und Selbstkonzept (2.3.5) sowie Selbstkonzepte von hochbegabten Kindern (2.3.6). Im vierten Teil wird die Elterneinschätzung diskutiert. Der fünfte Teil beschäftigt sich mit den Studien bezüglich des Selbstkonzepts und der Fremdeinschätzungen hochbegabter Kinder im kulturellen Vergleich (2.5).

2.1 Hochbegabung

2.1.1 Definitionen von Hochbegabung und Hochbegabte

Die Zahl der Definitionen des Begriffs „Hochbegabung“ und seiner Synonyme ist erheblich. In der Literatur finden sich mehrere Definitionen sowie Ansätze der Klassifikation nach formalen Aspekten, die im Folgenden referiert werden.

Nach Lucito (1965) sind diejenigen Schüler hochbegabt, „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“ (vgl. Lucito, 1965, S. 184).

Damit wird auf eine zukünftig zu erwartende Leistung verwiesen. Der Begabungsbegriff ist an dieser Stelle mit dem Begriff der Leistung verbunden. Von einem Potential für eine besondere Leistung gehen Mönks und Katzko (2005) aus. Sie definieren Hochbegabung wie folgt:

„Giftedness is an individual potential for exceptional or outstanding achievements in one or more domain”

(Mönks & Katzko, 2005, S. 191).

Hany (2000) definiert Begabung als das Insgesamt der stabilen persönlichen Leistungsvoraussetzungen (Hany, 2000, S. 71).

Eine weitere Definition von Hochbegabung legt Heller (2000) vor. Nach seiner Argumentation lässt sich „Hochbegabung“ als individuelles Potenzial für extreme Leistungen definieren. Im psychometrischen Paradigma wird üblicherweise ein Dispositionsbegriff verwendet,

etwa „Hochbegabung“ als Fähigkeitskonstrukt. Entsprechende operationale Definitionen sind: „Hochbegabt ist, wer in einem Gruppenintelligenztest mit seinem Gesamtwert über dem 95. Prozentrang liegt“ (universelle Hochbegabung), oder „Mathematisch hochbegabt ist, wer in einem anspruchsvollen Mathematiktest zu den besten 2 Prozent gehört“ (spezielle Hochbegabung) usw. Hierbei muss die ausreichende Validität der Messinstrumente (Tests) und der Entscheidungskriterien, z.B. durch Übereinstimmungskoeffizienten der Prädiktoren mit a posteriori ermittelten Erfolgskriterien, belegt sein. Dies könnte bei Spezialbegabungen leichter zu realisieren sein als bei Universalbegabungen oder bei sogenannten Begabten Underachievern (vgl. Heller, 2000c, S. 241).

Stapf kann als Beispiel für die Positionen stehen, die eine besondere Begabung mit aktuellen Leistungen in Verbindung bringen. Nach Stapf (2010) sind solche Menschen hochbegabt, die in einem festgelegten Bereich eine so hohe Leistung aufweisen, wie sie nur noch von wenigen Personen der Bezugsgruppe erbracht werden kann. Dabei ist die Setzung einer quantitativ zu bestimmenden Grenze (cutoff point) erforderlich (relatives, quantitatives Kriterium). Als hochbegabt werden auch diejenigen Personen definiert, die etwas Außergewöhnliches leisten, die extrem komplizierte Aufgaben lösen, ein höchst ungewöhnliches Werk schaffen, ungeachtet der Leistung anderer Personen (absolutes, qualitatives Kriterium) (vgl. Stapf, 2010, S.17).

Nach dem Marland Report, der vom Kongress der Vereinigten Staaten von Amerika 1971 in Auftrag gegeben wurde, gelten Kinder als begabt, wenn sie aufgrund herausragender Fähigkeiten in der Lage sind, hohe Leistungen zu erbringen. Dies bezieht sich sowohl auf die „Kinder, die fähig sind, hohe Leistungen zu zeigen als auch diejenigen, die über potenzielle Fähigkeiten in einem oder mehreren der folgenden Bereiche verfügen:

- generelle intellektuelle Fähigkeiten
- spezifische akademische Begabungen
- kreatives oder produktives Denken
- Führungsfähigkeiten
- visuelle und gestaltende Künste
- psychomotorische Fähigkeiten”

(vgl. Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 93).

Stern und Neubauer (2013) konstatieren, dass Begabung diverse Leistungsbereiche bezeichnet, in denen Unterschiede zwischen Menschen bestehen, wie sprachliche, mathematische, räumliche Begabung, aber auch soziale Begabung und alle Ausdrucksformen künstlerischer Begabung, wie zeichnerische, musikalische, darstellerische, tänzerische etc. Begabung (vgl. Stern & Neubauer, 2013, S. 47).

Aus allen bisherigen Aspekten wird deutlich, dass es in der deutschsprachigen und in der internationalen Diskussion viele Positionen zur Hochbegabung gibt. Dies zeigt sich auch an der verwendeten Sprache. Teilweise wird von Hochbegabung, teilweise von besonderer Begabung, teilweise von Höchstbegabung gesprochen (siehe z.B. Heller, 2000). Manchmal bildet „begabt“ den Oberbegriff zu „hochbegabt“, oft aber wird „begabt“ als Synonym für „hochbegabt“ eingesetzt (vgl. Feger, 1988, S. 54 f.; Stapf, 2010, S. 14). Rost (2008) verweist auf folgende Bezeichnungen, die sich neben Hochbegabung finden: „höhere Begabung“, „Höchstbegabung“, „Hochleistungsdisposition“, „Hochbefähigung“ oder auch „Spitzenbegabung“ (vgl. Rost, 2008, S. 60).

So unpräzise wie die Sprache sind auch die Charakterisierungen des Begriffs. Rost formuliert als Erklärung: „Die Unschärfe des Hochbegabungsbegriffs liegt in der Unschärfe des Begabungsbegriffs,

der in der modernen Psychologie randständig behandelt wird“ (Rost, 2008, S. 60).

Der Sinn des Begriffs Hochbegabung ist abhängig von der Definition, die man dem Phänomen Hochbegabung zugrunde legt. Holling und Kanning verweisen darauf, dass die Definitionen wiederum auf expliziten oder impliziten Modellvorstellungen von Hochbegabung basieren, die ihrerseits Theorien zur allgemeinen psychischen Entwicklung und speziell zur Entwicklung von Begabung beeinflussen (vgl. Holling & Kanning, 1999, S. 5). Diese Position findet sich auch bei Renzulli und Jost (2006).

Sie betonen, dass die Definitionen von Hochbegabung auf expliziten Begabungstheorien der persönlichen und spezifischen Entwicklung basieren. Aus diesen werden wiederum Modelldarstellungen deduziert. Die Repräsentationen von Begabung werden dabei nicht einseitig theoretisch verstanden, sondern evozieren bereits eine vielschichtige und mehrdimensionale Diagnostik einzelner Begabungen (vgl. Renzulli & Jost, 2006, S. 12 ff.).

Nach Rost (2004, 2009) ist eine Person intellektuell hochbegabt, wenn sie schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen erwerben kann, dieses Wissen in variierenden Situationen zur Lösung individuell neuer Probleme adäquat anwendet, rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen lernt und erkennt, auf welche neuen Situationen bzw. Problemstellungen die gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind (Generalisierung) und auf welche nicht (Differenzierung) (vgl. Rost, 2004, S.43; Rost, 2009, S. 162).

In den Theorien von Arnold & Preckel (2011) sowie von Gerrig & Zimbardo (2008) wird als Definition intellektueller Hochbegabung am häufigsten das sogenannte IQ-Grenzwert-Kriterium verwendet.

Demnach wird eine Person als hochbegabt bezeichnet, wenn sie in einem standardisierten Intelligenztest einen weit überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten (beispielsweise einen IQ von 130 oder mehr) aufweist (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 29; Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 336).

Nach Brackmann (2005) gilt eine Person als intellektuell hochbegabt, „wenn sie in einem oder mehreren Bereichen über geistige Fähigkeiten verfügt, die in ihrer Ausprägung extrem weit über dem Durchschnitt ihrer Altersgenossen liegen“. Dies können Fähigkeiten sprachlicher Art, aber auch technische, naturwissenschaftliche, musische und darüber hinaus alltagspraktische und soziale Fähigkeiten sein. Nach Brackmann sind etwa zwei von hundert Menschen intellektuell hochbegabt und haben einen Intelligenzquotienten (IQ) von 130 oder mehr Punkten. Etwa 68% der Bevölkerung weisen einen IQ zwischen 90 und 110 Punkten auf, verfügen also über eine durchschnittliche Intelligenz (vgl. Brackmann, 2005, S.18f.).

Für Gagné (2005) bedeutet Hochbegabung: „Giftedness designates the possession and use of outstanding natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10 percent of age peers“, und „Talent designates the outstanding mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10 percent of age peers who are or have been active in that field or fields“ (Gagné, 2005, S. 99).

Sternberg (2005) definiert Hochbegabung wie folgt: „identifying gifted individuals, three very important factors to consider are intelligence, creativity, and wisdom – synthesized so that they work together effectively. These are not the only attributes that matter. For example,

motivation and energy are extremely important as well. However, motivation is partly (although) situational. With the proper environment, anyone can be motivated to achieve”

(Sternberg, 2005, S. 340).

Ziegler (2008) unterscheidet zwischen Hochbegabten, Talentierten und Experten. Ein Hochbegabter ist eine Person, die wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen wird. Ein Talentierter ist eine Person, die möglicherweise einmal Leistungsexzellenz erreichen wird und Experte (leistungsexzellente/ leistungseminente Person) ist eine Person, die schon sicher Leistungsexzellenz erreicht hat. Er betrachtet Hochbegabungen und Talente als wissenschaftlich begründete Urteile über die wahrscheinliche Entwicklung des gesamten Systems aus einer Person und ihrer Umwelt (vgl. Ziegler, 2008, S. 17f.).

Nach Stern und Neubauer (2013) ist Talent die realisierte Begabung. Jemand, der seine Begabung permanent in sichtbar hohen Leistungen präsentiert, ist talentiert. Ein Talentierter ist konsequenterweise immer auch begabt, denn ohne Begabung kann sich kein Talent entwickeln. Umgekehrt kann jemand durchaus begabt sein, ohne als Talent erkannt zu werden (vgl. Stern & Neubauer, 2013, S. 48).

Nach Stapf (2010) existieren fünf Fähigkeitsbereiche (Begabungsbereiche), die als relativ unabhängig voneinander gelten: intellektuelle Fähigkeit (Intelligenz), soziale Fähigkeit (interpersonale Kompetenz), bildnerisch-darstellende Fähigkeit, musische Fähigkeit (Musikalität) und psychomotorisch-praktische Fähigkeit. Intelligenz wird gleichgesetzt mit intellektueller Fähigkeit (Begabung) als Denk- oder Problemlösefähigkeit, deren bestimmte Fähigkeitsdimensionen (Intelligenzfaktoren) wie verbale und mathematische Intelligenz, räumlich-abstraktes Vorstellungsvermögen usw. am bekanntesten sind (vgl. Stapf, 2010, S. 18).

Urban (1982) analysiert die Kontexte, in denen hochbegabte Kinder besondere Leistungen aufweisen. Hochbegabte und talentierte Kinder sind von berufsmäßig qualifizierten Personen identifizierte Kinder, die aufgrund herausragender Fähigkeiten hohe Leistungen erbringen können. Um ihren angemessenen Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung von differenzierten pädagogischen Programmen und Hilfeleistungen, die über die regulären Schulprogramme hinausgehen.

Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließen solche mit gezeigten Leistungen und/oder mit potentiellen Fähigkeiten in einem der folgenden Bereiche mit ein.

- „1. Allgemeine intellektuelle Fähigkeit
2. Spezifische akademische (schulische) Eignung
3. Kreatives oder produktives Denken
4. Führungsfähigkeiten
5. Bildnerische und darstellende Künste
6. Psychomotorische Fähigkeiten“

(vgl. Urban, 1982, S. 21).

Ebenso beschäftigt sich Torrance (1982) mit den Definitionen von Hochbegabung im Kontext von Überlegenheit in einer Fähigkeit und IQ: Witty (1951) definiert Hochbegabung als „konsistent überlegene Leistung in irgendeinem sozial nützlichen Leistungsbereich“. Andere Forscher haben zu intensiv das Ausmaß von Hochbegabung berücksichtigt und die Meinung vertreten, dass Hochbegabte „IQ's“ von 180, 150, 140 haben müssten. Aus der Argumentation zu diesem Aspekt stammt ein großer Teil der verwirrenden Terminologie, wie z.B. „Genie“, „extrem hochbegabt“, „ziemlich hochbegabt“, „talentiert“ usw. Andere Argumentationen fixieren die Beständigkeit (fixierte Dauerhaftigkeit) des Intelligenzquotienten (vgl. Torrance, 1982, S. 32).

Hüther und Hauser (2012) beschäftigen sich mit den Spezifika von besonderer Begabung. Nach ihrer Argumentation bringt jedes Kind jede Menge Begabung mit auf die Welt. Ein Problem besteht jedoch darin, dass die meisten Erzieher, Lehrer und auch viele Eltern exakt diese besonderen Talente nicht im Blick haben, wenn sie von einer besonderen Begabung sprechen. Sie halten ein Kind für hochbegabt, wenn es sich von allen anderen Kindern dadurch unterscheidet, dass es in der Lage ist, sich etwas anzueignen und auf einem speziellen Bereich etwas zu leisten, was andere Kinder selbst bei optimaler Förderung nicht schaffen. Und besonders relevant erscheinen ihnen all jene Talente, die ein Kind befähigen, exzellente Leistungen auf einem Gebiet zu erreichen, das in der gegenwärtigen Welt besonders hohe Reputation findet. Zum Beispiel in einer speziellen Sportart oder im Musizieren und Singen, beim Malen, Bauen oder generell im künstlerischen Gestalten, oder in Mathematik, Technik oder Naturwissenschaft. Dass es Kinder gibt, die die besondere Begabung mitbringen, auf die höchsten Bäume zu klettern, Weltmeister im Kirschkern-Weitspucken zu werden oder im Rückwärtslaufen, finden nur wenige Eltern und Erzieher bemerkenswert (vgl. Hüther & Hauser, 2012, S. 81f.)

Feger (1988) interpretiert die Theorien von William Stern, speziell seine Differenzierung zwischen Begabung und Talent. Stern unterscheidet zwischen Allgemeinbegabung („Intelligenz“) und Spezialbegabung („Talent“); Talent bezieht sich hier auf musische oder andere „Sonder“-Begabungen. Diese Distinktion wurde als „gifted“ und „talented“ für viele Jahre auch in den angelsächsischen Ländern realisiert (vgl. Feger, 1988, S. 57). Es existieren verschiedene Arten von Talenten: Sportliche Hochbegabung (z. B. Basketball, Fußball, Schwimmen, Tischtennis, Volleyball etc.); musikalisch-künstlerische Hochbegabung; Hochbegabung im sozialen Bereich (soziale Wahrnehmung, prosoziales Verhalten, moralisches Urteilen

und Führungseigenschaften) und die mathematische Begabung. Es wurde auch der Terminus Sonderbegabung und Spezialbegabung verwendet. Diese beiden Begriffe werden synonym gebraucht. So verwendet William Stern beide Begriffe nebeneinander. Sehr häufig greift er auch auf den Begriff Talent zurück. Ein Mensch mit einem relativ hohen Bildungsniveau, der in einem Bereich besondere Interessen und hervorragende Fertigkeiten besitzt, wird leicht als ein „Fachidiot“ bezeichnet; ein anderer Mensch, der in gleicher Weise Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt, nur eben dieses eine Interessengebiet nicht hat, wird nicht etwa als „Idiot“ bezeichnet, sondern er gilt als umfassend und allseitig gebildete Persönlichkeit (vgl. Feger, 1988, S. 93).

Rost 2001 beschäftigt sich mit Begabungen oder Talenten, die nicht zum Begriff der Hochbegabung gezählt werden. Nach seiner Argumentation können Menschen - außer im Kontext von Intelligenz - auch in anderen Bereichen besonders begabt sein. Beispiele sind Mathematik, Musik, Kunst und Sport. Diese Begabungen oder Talente sollten nicht zum Begriff der Hochbegabung gehören, weil der für eine sehr hohe allgemeine Intelligenz reserviert bleiben sollte. Im Einzelfall muss aber gefragt werden, ob eine Spezialbegabung nicht Symptom einer außergewöhnlich hohen Intelligenz ist. Kognitive Fähigkeiten sind positiv korreliert. Herausragende Leistungen in Mathematik werden meist mit einer sehr hohen Intelligenz gleichgesetzt. Für eine explizit nicht intellektuelle Spitzenbegabung sollte der Terminus Talent verwendet werden (vgl. Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 488).

Nolte (2013) stellt in ihrem Aufsatz die Frage: Was versteht man unter mathematischer Hochbegabung? Mathematische Hochbegabung kann als extremes, über Altersstufen hinausgehendes Potenzial deklariert werden, anspruchsvolle mathematische Fragen zu bearbeiten. Wie ein derartiges Potenzial erfasst werden kann, ist jedoch keine einfache

Aufgabe. Soll ein Kind im Vergleich zu seinen Mitschülern auf einem Level von einem Schuljahr, oder von zwei oder drei Schuljahren weiter sein? Eine mathematische Begabung auf diese Weise zu beurteilen, berücksichtigt nicht die Individualität von Entwicklungsverläufen. Einige der Kinder, die in dem Projekt-Förderung mathematisch hochbegabter Grundschulkindern an der Universität Hamburg teilnehmen, können schon, vor ihrem Eintritt in die Schule einen Zahlenraum bis zu einer Million erschließen, andere noch nicht, aber sie lernen dieses schnell. Die Entwicklung einer mathematischen Begabung kann genau so wie bei einer allgemeinen Hochbegabung in einem Einflussfaktorenmodell deskribiert werden. Diese Modelle gehen aus von den Wechselwirkungen zwischen einem nativen Potenzial, den besonderen Aktivitäten des Kindes und den Angeboten der Umgebung. Diese Faktoren, die intensiv ausdifferenziert werden können, führen zur Entwicklung von mathematischen Kompetenzen, also zu einem mathematischen Talent (vgl. Nolte, 2013, S. 128f.).

Wie die besondere mathematische Hochbegabung in Hamburg gefördert werden kann, diskutiert Nolte (2004). An der Universität Hamburg und innerhalb der William-Stern-Gesellschaft untersucht eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der Fachbereiche Psychologie, Mathematik und Erziehungswissenschaften bereits seit etwa 20 Jahren Begabungsforschung und Begabungsförderung im Bereich der Mathematik bei Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 19 Jahren („Hamburger Modell“). Dieser Arbeitsgruppe wurde oft der Wunsch vermittelt, eine vergleichbare Förderung auch für Kinder im Grundschulalter zu generieren. Nach der Erhebung von Arbeitsweisen und Materialien in Vorlaufgruppen mit Grundschulkindern unterschiedlichen Alters, sowie der Entwicklung eines Mathematiktests für Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse, wurde im Schuljahr 1999/2000 das Forschungs- und Förderprojekt „Besondere mathematische Begabung im Grundschulalter“ an der

Universität Hamburg installiert (vgl. Nolte, 2004, S. 9ff.). Das Projekt bietet mathematisch besonders begabten Dritt- und Viertklässlern eine Förderung an. Dabei geht es um die Förderung und um das Aktivieren von kognitiven Komponenten beim Problemlösen, darüber hinaus zur Vermittlung von optimalen Handlungsmustern bei der Bearbeitung mathematischer Fragen, aber auch von angemessenen begabungsstützenden Verhaltensweisen. Rechenfertigkeiten sind dafür günstige Prämissen (vgl. Nolte & Pamperien, 2013, S. 60).

Einleitung zu Modellen von Hochbegabung

Domainspezifische Begabungsausprägungen

Viele Autoren verwenden diverse Begriffe mehr oder weniger synonym, zum Beispiel „besondere“, „höhere“, „höchste“, „exzellente“, „herausragende“ oder „exzeptionelle“ Begabung sowie „hochbefähigt“, „talentiert“, „potenziell hochbegabt“ oder „hochleistungsdisponiert“ etc. . Rost ordnet diese verschiedenen Kategorien zu. Sie lassen sich in der aktuellen Begabungsdiskussion wie folgt kategorisieren (vgl. Rost, 2001, S. 941ff.):

- statische (eher angeborene) vs. dynamische (eher kulturell vermittelte) Begabung,
- intellektuelle (Denkvermögen, Sprachverständnis, etc.) vs. nicht intellektuelle (z.B. musische, praktisch-handwerkliche) Begabung,
- allgemeine (breite) Begabung vs. spezifische Begabung,
- konvergentes (Intelligenz) vs. divergentes (Kreativität) Denken,
- Kompetenz (latentes Potenzial) vs. Performanz (manifeste Leistung)

(vgl. Rost, 2009, S. 161; Rost, 2010, S. 234).

Zur Vererbung von Begabung

Das bezieht sich auf die Diskussion, ob eine besondere Begabung angeboren oder durch Erziehung generiert werden kann. Die Zwillingsforschung (siehe z. B. Plomin, 1986, S. 44ff.) kann hier als Argumentationshilfe herangezogen werden. Aus Zwillingsstudien wird geschlossen, dass es angeborene mathematische Fähigkeiten gibt. Diese Zwillingsstudien basieren auf einem Vergleich von eineiigen und zweieiigen Zwillingen. Da eineiige Zwillinge über die gleiche genetische Ausstattung verfügen, werden bei Fähigkeitsausprägungen, die genetisch basiert sind, größere Ähnlichkeiten zu verzeichnen sein, als bei zweieiigen Zwillingen. Zeigen sich solche gleichermaßen in beiden Gruppen, werden diese eher auf Umgebungsvariablen zurückgeführt, zeigen sie sich stärker bei eineiigen Zwillingen, werden eher genetische Faktoren angenommen. Am genauesten lassen sich Einflüsse von genetischen Komponenten und Umgebungsvariablen mit Adoptionsstudien verfolgen. Hier werden Auffälligkeiten in der Adoptivfamilie mit Auffälligkeiten bei den biologischen Eltern bzw. bei den durchschnittlich zu erwartenden Auffälligkeiten in der Bevölkerung verglichen. Gemeinsamkeiten können innerhalb einer Familie jedoch auch auf die Sozialisationsbedingungen zurückgeführt werden. Das gleiche Elternhaus vermittelt viele ähnliche Erfahrungen. Vergleichbare Angebote innerhalb des familiären und schulischen Umfelds könnten für Interessen und Fähigkeiten verursachend sein. Untersucht wird deshalb auch, wie weit Ähnlichkeiten und Unterschiede auf gemeinsam geteilte bzw. unterschiedliche Umgebungsvariablen zurückgeführt werden können. Neiderhiser (2001) geht davon aus, dass solche Unterschiede bei eineiigen Zwillingen, die in der gleichen Umgebung aufwachsen, auf Umgebungsvariablen zurückzuführen sind. „Any phenotypic dissimilarity in MZ twin pairs reared in the same home must be owing to non-shared environmental factors“ (vgl. Neiderhiser, 2001, S. 12).

Die durchschnittliche Erbllichkeit liegt nach (Kovas et al., 2007) in verschiedenen Zwillingsstudien etwa bei 50%, der Einfluss gemeinsamer Umweltvariablen bei etwa 25 %. Dies bezieht sich auch auf die Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen. Wie hoch die Erbllichkeit der Fähigkeiten in diesen Bereichen ist, variiert in den verschiedenen Studien, aber gemeinsam ist die Beobachtung, dass der Einfluss von genetischen Faktoren deutlich über denen von gemeinsam geteilten Umwelteinflüssen liegt. Fragen zu dieser Relation beschreiben Kovas, Haworth et al. (2007) mit dem Wortspiel „interplay of nature and nurture“ (vgl. Kovas et al., 2007, S. 3).

Kovas, Haworth et al. (2007) werteten Daten einer repräsentativen, umfangreichen Zwillingsstudie aus, die in England durchgeführt wurde (Twins' Early Development Study (TEDS)). In dieser Studie wurden mehr als 15000 Zwillingspaare zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Entwicklung (hier mit 7, 9 und 10 Jahren) getestet. Untersucht wurden Leistungen im Schriftspracherwerb, in den Naturwissenschaften und in der Mathematik, wobei sowohl Leistungsstärken, als auch Leistungsschwächen miteinbezogen wurden. Daten wie eine Übereinstimmung in mathematischen Leistungen von 70% für eineiige Zwillinge und 50% für zweieiige Zwillinge sprechen für einen hohen genetischen Anteil bei mathematischen Begabungen.

Entitätstheorie oder Modifizierbarkeitstheorie?

Die statische oder dynamische Perspektive (vgl. Rost, 2001, S. 941ff.) wird von Ziegler (vgl. 2007, S. 28ff.) unter den Bezeichnungen Entitätstheorie oder Modifizierbarkeitstheorie diskutiert. Er sieht die Diskussion um genetische Aspekte im Zusammenhang mit besonderen Begabungen kritisch, weil der Einfluss von Umgebungsvariablen und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler unterschätzt werden könnte. Dies wird in den beiden Theorien Entitätstheorie und Modalitätstheorie unterschiedlich beschrieben. Die Entitätstheorie geht davon aus, dass

die Begabung genetisch bestimmt ist: „Jannat ist besonders gut, weil die Begabung in der Familie liegt!“, die Modifizierbarkeitstheorie schließt die Möglichkeit der Veränderung mit ein: „Jannat ist besonders gut, weil sie sich für das Thema interessiert und sich viel damit befasst!“

Domänenspezifische Begabung?

Die Punkte intellektuelle und nicht-intellektuelle Begabung bzw. allgemeine versus spezifische Begabung (vgl. Rost, 2001, S. 941ff.) fokussieren die Frage, in welchen Bereichen von Hochbegabung gesprochen wird. Neben einer intellektuellen Hochbegabung werden zudem motorische, intellektuelle und künstlerische Aspekte unterschieden (siehe z.B. Führungseigenschaften bei Renzulli 2012 und Gagné 1993). Es wird zudem diskutiert, ob Hochbegabung immer mit einer hohen Begabung in verschiedenen Bereichen einhergeht oder auch von Hochbegabung gesprochen werden kann, wenn es um bereichsspezifische Begabungen geht.

Konvergentes und divergentes Denken

Diese Unterscheidung (vgl. Rost, 2001, S. 941ff.) findet sich in Kategorisierungen zur Intelligenz. Im Modell von Guilford (vgl. Gardner, Kornhaber & Wake, 1996, S. 70f.) werden drei Dimensionen seines Modells aufgeführt: Sie sind die Inhalte, Ergebnisse und Operationen. Nach Lucito (1965) sind die Operationen der Kern seines Modells. Es gibt fünf Faktoren von Operationen: Kognition, Gedächtnis, divergentes Denken, konvergentes Denken und Bewertung (vgl. Feger, 1988, S. 57f.; Lucito, 1965, S. 184ff.).

Nach Sparfeldt, Rost und Lemme (2009) wird unter „Begabung“ verstanden: konvergentes Denken in der Bedeutung von intelligenten Denkvollzügen versus divergente Denkfähigkeit speziell im Sinn von Kreativität (vgl. Sparfeldt, Rost & Lemme, 2009, S. 4). Auch Rost (2009, 2010) beschreibt in der aktuellen Begabungsdiskussion die

Kategorie: konvergentes (Intelligenz) Denken versus divergentes (Kreativität) Denken (vgl. Rost, 2009, S. 161; Rost, 2010, S. 234).

Zur Frage nach Performanz und Begabung

In der Performanzdiskussion geht es darum, dass sich ein Potenzial vermuten lässt, wenn besondere Leistungen gezeigt werden, dass aber besondere Leistungen allein kein Kriterium für Hochbegabung sein können, weil es möglich ist, dies mit Hochleistung zu verwechseln und Kinder nicht berücksichtigt werden, die keine angemessene Leistung zeigen. Rost (2000) unterscheidet deshalb zwischen hochleistenden und hochbegabten Schülerinnen und Schülern.

Arnold und Preckel (2011) konstatieren, dass Begabung nicht mit Leistung gleich zu setzen ist. Sie argumentieren, dass Begabung allgemein das leistungsbezogene Potenzial eines Menschen bezeichnet. Damit rekuriert dieser Begriff auf Potenziale oder Entwicklungsmöglichkeiten. Das leistungsbezogene Potenzial eines Menschen kann sich unter günstigen Umweltbedingungen in außergewöhnlichen Leistungen manifestieren. Entsprechend stellt Hochbegabung ein extrem ausgeprägtes Entwicklungspotenzial dar. Ein solches Potenzial kann in ganz unterschiedlichen Bereichen liegen, wie beispielsweise im intellektuell-akademischen, sportlichen, künstlerisch-musischen, oder auch sozialen Bereich. Wie Gagné (1993) und Heller (2000) vertreten auch Arnold und Preckel die Position, dass verschiedene Arten von Begabung beziehungsweise Hochbegabung existieren (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 28).

Hier wird auch der Ansatz von Wiczerkowski und Wagner (1985) und anderen Autoren wie Gagné (z.B.1993) relevant, die zwischen einer Disposition und einem Talent unterscheiden. Erst wenn sich das Potenzial eines Kindes in besonderen Leistungen zeigt, kann von einem Talent gesprochen werden.

Dementsprechend beurteilen Holling und Kanning (1999) die Entwicklung von Hochbegabung unter zwei Aspekten:

1. *Hochbegabung als Leistung*: Hochbegabung gilt prinzipiell als beobachtbar. Hier figuriert nur die sichtbare, weit überdurchschnittliche Leistung als Hochbegabung. Nach diesem Ansatz firmieren „underachiever“, die zwar einen hohen IQ haben, aber in der Schule nur schwache Leistungen erzielen, nicht als Hochbegabte.
2. *Hochbegabung als Disposition*: Hier gilt als hochbegabt, wer eine Disposition zu hohen intellektuellen (musikalischen, künstlerischen, sportlichen etc.) Fähigkeiten aufweist. Hochbegabung definiert also lediglich die Anlage, wie man sie im intellektuellen Bereich mit einem Intelligenztest messen kann. Diese Anlage muss sich nicht unbedingt im Verhalten manifestieren. „Underachiever“ zählen nach diesem Ansatz auch zu den Hochbegabten (vgl. Holling & Kanning, 1999, S.6 f.).

Zum Begriff „Hochbegabung“ existieren zahlreiche Definitionen. Feger und Prado (1998) verweisen darauf, dass es Ende der 70er Jahre bereits über 100 verschiedene Definitionen gab (vgl. Feger 1988, S. 57). Deshalb ist es wichtig, diese zu ordnen. Zur besseren Übersicht haben Davis & Rimm die folgende Klassifikation vorgeschlagen, die sich auch teilweise bei Feger und Prado (1998, S.30f) in Anlehnung an Lucito findet :

- 1.Ex-post-facto-Definition: jemand wird als hochbegabt bezeichnet, wenn er etwas Exzellentes geleistet hat. Mit einer solchen Definition werden speziell Erwachsene oder Kinder höheren Alters erfasst.
- 2.IQ-Definitionen: Diese Definitionen markieren einen bestimmten Grenzwert der Intelligenz. Wer einen IQ Wert über 130 aufzuweisen hat, gilt als hochbegabt.

3.Talentdefinitionen: Diese Definition beinhaltet Begabungen und Sonderbegabungen in einer großen Anzahl von Kontexten. Als hochbegabt gelten Personen, die in einem spezifischen akademischen oder künstlerischen Bereich besondere Leistungen produzieren.

4.Prozentsatzdefinitionen: Ein bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung wird als hochbegabt bezeichnet, z.B. 15-20% aller Schüler der Sekunderstufe II. Bei dieser Definition kann es sich um Noten, um Schulleistungstests oder auch um Werte in Intelligenztests handeln.

5.Kreativitätsdefinitionen: Diese Definitionen deklarieren originelle und produktive Leistungen als Indikator für Hochbegabung und negieren eine ausschließliche Definition nach dem IQ. (vgl. Holling & Kanning, 1999, S. 5 f.)

Schulte zu Berge, 2005 und Trautmann, 2013 reduzieren diese Definitionen ein weiteres Mal auf drei, die sie für wesentlich halten:

- Ex-post-facto- Definitionen
- IQ- Definitionen
- Prozentsatzdefinitionen

(vgl. Schulte zu Berge, 2005, S. 18; Trautmann, 2013, S.19). In dieser Arbeit wird nur auf die IQ-Definitionen eingegangen.

2.1.2 Modelle von Hochbegabung und ihre Entwicklungen

In Bezug auf die Begabungsmodelle finden sich in der Literatur verschiedene Klassifikationsansätze, aus denen sich eine historische Entwicklung ableiten lässt. Eines der ersten Modelle ist das von Renzulli (1979). Renzulli machte damit deutlich, dass eine besondere Begabung auf verschiedenen Faktoren basiert. Diese Faktoren sind: überdurchschnittliche Fähigkeiten, die Kreativität und die Task commitment.

Da in diesem Modell Umweltfaktoren nicht zum Tragen kamen, erweiterte Mönks (1990) das Modell zum Triadischen Interdependenzmodell der Hochbegabung. In den bisher genannten Modellen wird der Entwicklungsaspekt nicht berücksichtigt. Dies ist in den Modellen von Wiczerkowski und Wagner (1985), Gagné (1993) und dem Münchener (Hoch-)begabungsmodell von Heller, Perleth & Hany (1994) der Fall. Faktoren, die die Entwicklung von Anlagen hin zu einem entwickelten Talent deutlich machen, werden in diesen Modellen unterschiedlich weit differenziert dargestellt. Heute herrscht die Position vor, dass sich aus angeborenen Anlagen Begabungen entfalten, abhängig von der Situation, in der sich das Kind befindet. Deshalb werden die genannten Modelle auch Einflussfaktorenmodelle genannt (Nolte, 2009; Nolte, 2012). Dieser Aspekt ist für die Fragestellung dieser Arbeit bedeutsam, weil Unterschiede in der Selbstwahrnehmung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern in Ägypten und in Deutschland untersucht werden sollen. Im Sinne von Einflussfaktorenmodellen spielen die Eltern mit ihren Einstellungen und Überzeugungen dabei eine große Rolle. Wenn sie sich bewusst sind, wie wichtig Angebote zur Entwicklung des Kindes sind, wird sich dies auch auf die Interaktion mit dem Kind auswirken.

Darüber hinaus existieren in der Literatur weitere Einflussfaktorenmodelle wie das mehrdimensionale Begabungskonzept von Urban (1990) (siehe z. B. Holling & Kanning, 1999, S.32ff.) sowie das integrative Begabungsmodell von Fischer (2004) (siehe Preuß, 2012, S. 32 ff.).

Außerdem muss auf das integrative Begabungs- und Lernprozessmodell-IBL von Fischer (2008) hingewiesen werden (siehe Fischer, 2012, S. 11 f.).

In diesem Kapitel wird auf fünf Modelle von Hochbegabung genauer eingegangen.

Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1979)

Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli beinhaltet: überdurchschnittliche Fähigkeiten, die Kreativität und die Task Commitment (siehe Abbildung 2.1). *Überdurchschnittliche Fähigkeiten* subsumieren alle kognitiven Anlagen und unterstützen abstraktes Denken, sprachliches Geschick und spezielle Fähigkeiten verschiedener Wissensgebiete. *Die Kreativität* umschließt eine hoch individuelle Form des Lösungsvorgehens für Aufgaben, um sie originell, produktiv, flexibel und selbstständig zu bearbeiten. *Die Task Commitment* bezieht sich auf die Fähigkeit, sich intensiv ausdauernd einer Aufgabe zu zuwenden und dabei kognitive, emotionale und motivationale Komponenten einzusetzen. Der Zielsetzung wird in diesem Modell eine selbstbestimmte Funktion zugeschrieben, damit eine entsprechende Anziehung überhaupt erst entstehen und diese mit Einsatz und Willensstärke verfolgt werden kann (vgl. Renzulli & Jost, 2006, S. 12 ff.).

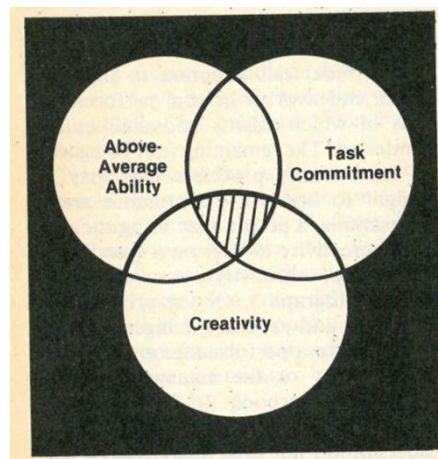


Abbildung 2.1: Das Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli (Renzulli, 1978, S. 182ff.).

Die Schnittmenge bilden die Verhaltensweisen, aus denen auf eine besondere Begabung geschlossen wird. Das werden in der Regel besondere Leistungen sein. Diese Leistungen/ Fähigkeiten werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Dazu gehören überdurch-

schnittliche Fähigkeiten und Kreativität, aber auch „Task Commitment“. Man kann das Renzulli-Modell auch so erklären: „Deutlich überdurchschnittliche Begabung allein reicht nicht, es muss auch die hohe Motivation vorhanden sein, diese Fähigkeit zu nutzen, und sie muss sich in kreativer Weise oder in einem ungewöhnlichen Grad ausdrücken“ (Webb, Meckstroth & Tolan, 2007, S. 64).

Mit dem Drei-Ringe-Modell möchte Renzulli seine eher entwicklungsorientierte als statische Position gegenüber dem Phänomen Hochbegabung verdeutlichen. Nach Renzullis Auffassung wird eine Person nicht hochbegabt geboren, sondern entwickelt hochbegabtes Verhalten. Dieses geschieht jedoch nur dann, wenn es zu einer gelungenen Verbindung von überdurchschnittlichen allgemeinen oder spezifischen Fähigkeiten, hoher Aufgabenorientierung und hoher Kreativität kommt. Nur so können allgemeine oder spezifische Leistungen erbracht werden. Renzulli selbst bezeichnet als wichtigstes Ziel seiner Hochbegabungskonzeption, eine möglichst breite Gruppe von potentiell Hochbegabten zu erreichen und z.B. für Förderprogramme auszuwählen. Es soll vermieden werden, nur Intelligenztests zur Diagnostik von Hochbegabung zu verwenden; Faktoren wie Kreativität und Task commitment müssten zur Identifikation von Hochbegabung mit berücksichtigt werden (vgl. Holling & Kanning, 1999, S.8 f.).

Das Drei-Ringe-Modell hat in Forschungskreisen viel Beachtung gefunden und wird in Literatur häufig zitiert, ist aber auch kritisiert worden (vgl. Gagné, 1993, S.9).

Hauptkritikpunkte sind die Gleichsetzung von Begabung und Leistung in Renzullis Modell sowie die Tatsache, dass neben überdurchschnittlichen Fähigkeiten auch Aufgabenverpflichtung und Kreativität als notwendige Bedingungen für Hochbegabung betrachtet werden. Die Gleichsetzung von Begabung mit Leistung ignoriert die Tatsache, dass es auch Schüler gibt, die trotz in Intelligenztests nachgewiesenen

herausragenden Fähigkeiten nur schwache Schulleistungen erbringen (sog. „underachiever“) (vgl. Holling & Kanning, 1999, S. 9).

Nach Renzulli dürften diese Personen trotz ihrer Fähigkeiten nicht als hochbegabt bezeichnet werden, weil ihnen eine wesentliche Komponente, nämlich die Motivation (Task Commitment) fehlt (vgl. Holling & Kanning, 1999, S. 9). Folgt man Renzullis Argumentation, können wenig kreative Personen ebenfalls nicht hochbegabt sein. Gagné (1985) führt dagegen an, dass es berühmte Sportler gibt, wie zum Beispiel den Weltmeister im Sprinten, die selten besonders kreativ sind, aber dennoch als außerordentlich begabt bezeichnet werden müssen (vgl. Holling & Kanning, 1999, S.10).

Das Drei-Ringe-Modell wurde von mehreren Wissenschaftlern als Grundlage für eigene Modellkonzeptionen verwendet. In den nun referierten Modellen kann man es in mehr oder weniger modifizierter Form wiedererkennen.

Komponenten der Talententwicklung von Wiczerkowski & Wagner (1985)

Das Modell von Renzulli wurde von Wiczerkowski und Wagner (1985) modifiziert im Sinne eines Einflussfaktorenmodells. Die drei Komponenten seines Modells wurden von ihnen ausdifferenziert und sie führten eine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Begabung“ und „Talent“ ein. Als „Begabung“ bezeichnen sie lediglich denjenigen Ring des Drei-Ringe-Modells, den Renzulli „überdurchschnittliche Fähigkeiten“ nennt. „Begabung“ stellt nach ihrer Argumentation die Voraussetzung zur Entwicklung von „Talent“ dar. Nach ihrem Modell können also auch „Underachiever“, die kein Talent entwickelt haben, als begabt bezeichnet werden (vgl. Wiczerkowski & Wagner, 1985, S. 112ff.).

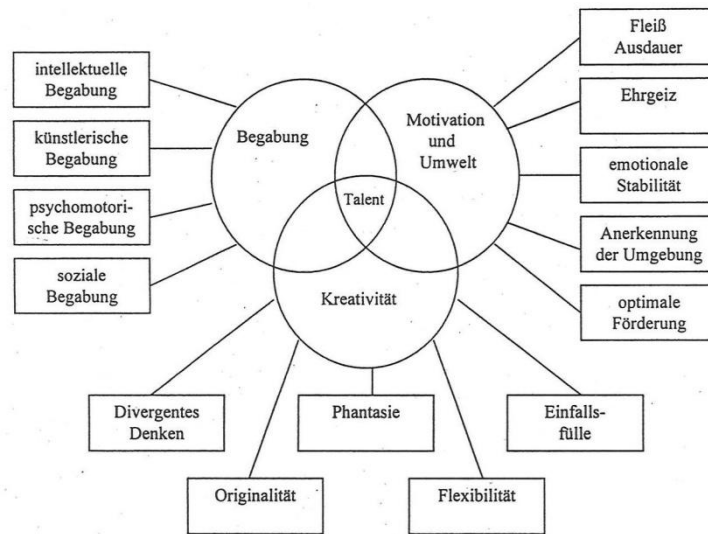


Abbildung 2.2: Komponentenmodell der Talententwicklung von Wiczerkowski & Wagner (1985)

In Weiterentwicklung des Renzullischen Modells wird außerdem die Komponente Task Commitment, die hier als Motivation bezeichnet wird, erweitert um die Komponente „Umwelteinflüsse“, womit Anerkennung und Anregung durch Bezugspersonen gemeint ist. Die Positionierung von „Begabung“, „Kreativität“ und „Motivation“ ist der Abbildung 2.2 zu entnehmen (vgl. Holling & Kanning, 1999, S.11).

Welchen Einfluss haben Umgebungsvariablen auf die Entwicklung einer besonderen Begabung?

Die Talent- oder Begabungsentwicklung wird nach diesem Ansatz durch die Wechselwirkung zwischen individuellen Aspekten und Umgebungsvariablen beeinflusst. Sie beziehen sich sowohl auf die Anregungen durch die Umgebung als auch darauf, welche dieser Anregungen das Kind aufgreift oder einfordert (vgl. Nolte, 2004, S. 39f.).

Wiczerkowski (1997) argumentiert „Hochbegabung entfaltet sich auch nicht linear, gleichsam genetisch vorbestimmt, sondern unter dem Einfluss verschiedenster äußerer Umstände, die in der

Begabungsforschung als ökopsychologische Katalysatoren (Personen in der familiären Umwelt, Region, in der das Kind aufwächst, Interventionen, die vorgenommen werden, Ereignisse, die unvermutet eintreffen und Zufälle, die nicht vorhersehbar sind) bezeichnet worden sind“ (Wieczerkowski, 1997, S. 9).

Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung von Mönks

Mönks (1992) hat das Modell von Renzulli modifiziert und ergänzt (siehe Abbildung 2.3). Er rekurriert in seinem Modell auf einen entwicklungspsychologischen und funktionsanalytischen Prozess der interpersonalen Interdependenz: Die Interaktion zwischen individuellen Bedürfnissen mit einer fördernden Umgebung führt zur manifesten Begabung und zu individuellen Motiven. Die sozialen Umgebungs-facetten üben nicht nur eine Begleitung an einzelnen Kompetenzen aus, sondern sind zur Entwicklung einzelner Begabungen sogar erforderlich. Mit den Umgebungsfaktoren eines Kindes (Familie, Peers und Schule) sind mehrere Prozessebenen zur Aktivierung und Umsetzung individueller Bedürfnisse geliefert, die ihrerseits jedoch über eine ausreichend hohe soziale Kompetenz verfügen müssen (vgl. Mönks, 1992, S. 17ff.).

Wie Wieczerkowski und Wagner (1985) hält auch Mönks (1995) den Einfluss von Umweltfaktoren für wesentlich. In dem Modell der triadischen Interdependenz identifiziert Mönks (1995) eine augenfällige Schwäche des bekannten Drei-Ringe-Modells von Renzulli (1986) und ergänzt es deshalb durch die Umweltfaktoren. Als zentrale Persönlichkeitsmerkmale, die für eine Hochbegabung charakteristisch sind, postuliert er wie Renzulli jeweils überdurchschnittliche (intellektuelle) Fähigkeiten, Kreativität und Aufgabenzuwendung. Damit diese Faktoren allerdings ihre volle

Wirkung entfalten können, muss eine positive Lernumwelt existieren, das bedeutet: günstige Konditionen in den drei primären Sozialisationsbereichen: Familie, Schule und Peers (vgl. Ziegler, 2008, S.48 f.). In dieser Argumentation geht es ebenfalls um eine Modifikation des Drei-Ringe-Modells von Renzulli durch die Integration des sozialen Umfeldes. Mönks folgt in seinem Modell der heute in der Entwicklungspsychologie weitgehend akzeptierten Auffassung, dass die richtige Koinzidenz von individuellen Anlagen und Bedürfnissen mit einer verständnisvollen und förderlichen Umwelt für die Entwicklung von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Holling & Kanning, 1999, S.11).

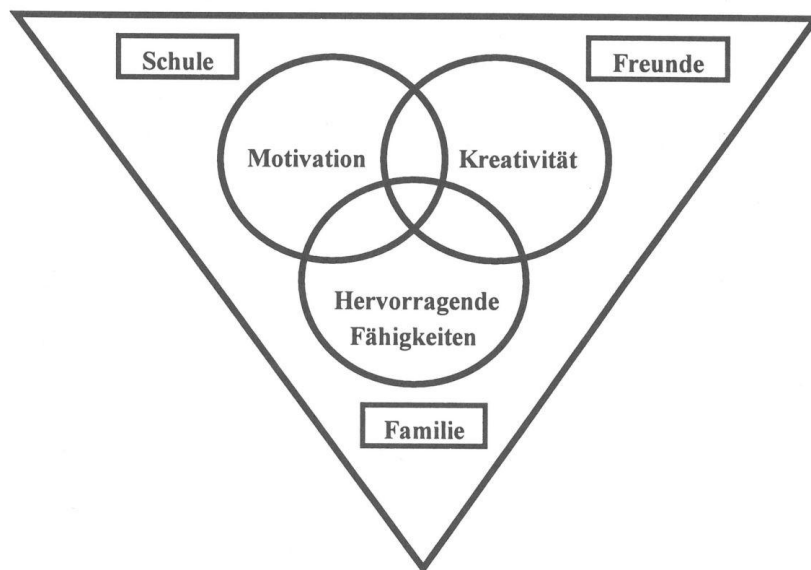


Abbildung 2.3: Das mehrdimensionale Modell der Hochbegabung von Mönks (Mönks, 1999, S. 65)

Nach Holling & Kanning (1999) muss neben den Personenmerkmalen „überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeit (Intelligenz)“, „Kreativität“ und „Aufgabenzuwendung“, wie sie von Renzulli konzipiert wurden, auch die soziale Umwelt berücksichtigt werden, die

als Basis für die Entwicklung einer Anlage definiert werden kann (vgl. Holling & Kanning, 1999, S.11).

Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagné (1993)

Um den Entwicklungsaspekt von Begabungen zu berücksichtigen, entwickelte Gagné ein weiteres Modell (siehe Abbildung 2.4).

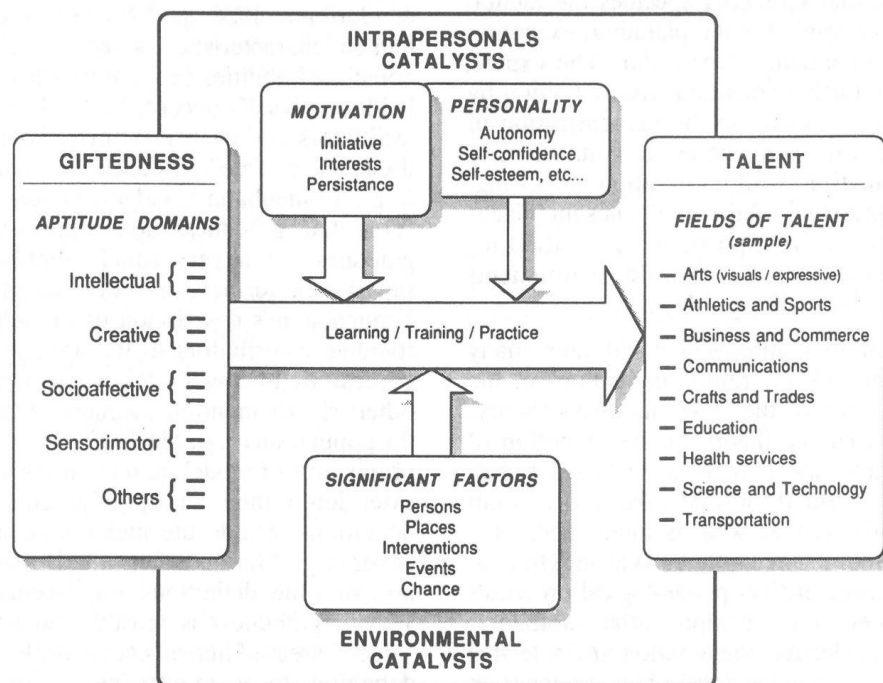


Abbildung 2.4: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell der Hochbegabung von Gagné (Gagné, 1993)

Wie Wiczerkowski und Wagner (1985) unterscheidet Gagné (1993) zwischen Begabung und Talent. Er differenziert ein angeborenes Potenzial, das er Begabung nennt, von einem entfaltetem Potenzial, das er als Talent bezeichnet. Die Begabungen können in bestimmten

Bereichen ungewöhnlich hoch sein, z.B. im musischen, im sprachlichen, im logischen Bereich etc. .

Gagné orientiert sich an einem Begabungsbegriff, den er weitestgehend als angeboren und vornehmlich als unsystematisch für bestimmte Fähigkeiten definiert. Die Begabung charakterisiert die Kompetenz, diese Entwicklung zu stützen. Der Talentbegriff repräsentiert den Leistungs- und Performanzcharakter: Jedes Talent verlangt das systematische Einüben der Fähigkeiten und eine Unterstützung durch intrapersonale Kompetenzen wie Motivation und Persönlichkeit (vgl. Gagné, 1993, S. 69 ff.).

Münchener (Hoch-)Begabungsmodell von Heller, Perleth & Hany (1994)

Heller und seine Kollegen haben eines der weltweit bedeutsamsten Multifaktoren-Begabungsmodelle vorgelegt (Heller, Perleth & Lim, 2005). Wie aus Abbildung 2.4 deutlich wird, unterscheiden sie mehrere Leistungsgebiete. Die enge Begrenzung auf den akademischen Bereich, die für viele traditionelle Hochbegabungsmodelle charakteristisch war, wurde aufgegeben. Ausserdem gehen sie nicht nur von einer Begabung aus, sondern unterscheiden verschiedene Begabungsfaktoren. Darüber hinaus integrieren sie internale und externale Moderatoren in ihr Hochbegabungsmodell. Der einfache Erklärungspfad von Hochbegabungen zu Leistungsexzellenz wird durch die Annahme vielfacher Wechselbeziehungen zwischen den Begabungen und ihren Moderatoren verlassen (vgl. Ziegler, 2008, S.50 f.).

Im Münchener (Hoch-)Begabungsmodell werden (angeborene) Begabungsfaktoren in verschiedenen Bereichen aufgeführt, die beim Vorliegen günstiger Umweltmerkmale (gutes Familienklima, soziale Unterstützung, schulische Förderung etc.) und positiver Persönlich-

keitsmerkmale (sogenannte nicht kognitive Faktoren wie Leistungsmotivation, günstige Arbeitsstrategien, Stressresistenz etc.) zu hohen Leistungen in unterschiedlichen Bereichen führen können (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 30 f.).

Das Münchener HB-Modell ist sehr differenziert. Die Pfeile verweisen auf Belege durch Studien, die in der Arbeitsgruppe vorgenommen wurden.

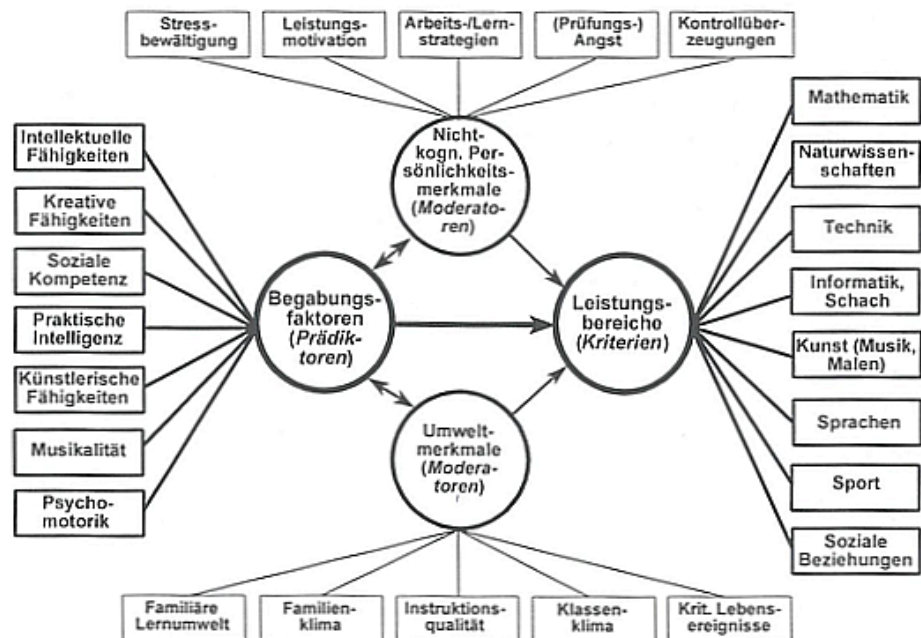


Abbildung 2.5: Münchener (Hoch-)Begabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (Heller, 2000b, S. 24)

Heller (2000a, S. 42) erläutert die vier zentralen Faktoren in seinem Modell:

Begabungsfaktoren (Prädiktoren), z.B.: Intelligenz (sprachliche, mathematische, technisch-konstruktive Fähigkeiten usw.), Kreativität (sprachliche, mathematische, technische, gestalterische usw.), soziale Kompetenz, Musikalität, Psychomotorik, musisch-künstlerische Fähigkeiten, praktische/ technisch-konstruktive Intelligenz (mit Ladung auf dem Space-Faktor).

(Nichtkognitive) Persönlichkeitsmerkmale (Moderatoren), z.B.:

Stressbewältigungskompetenz, Leistungsmotivation, Lern- und Aufgabenmotivation, Erkenntnisstreben, Interessen, Anstrengungsbereitschaft, Hoffnung auf Erfolg versus Misserfolgsängstlichkeit, Selbstkonzept (allgemeines, schulisches Begabungsselbstkonzept usw.).

Umweltmerkmale (Moderatoren), z.B.: Anregungsgehalt der häuslichen Lernumwelt, Bildungsniveau der Eltern, Erziehungsstil, häusliche Leistungsforderungen, soziale Reaktion auf Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse, Geschwisterzahl und -position, Familienklima, Unterrichtsqualität, Lerndifferenzierung, Schulklima/ Klassenklima, kritische Lebensereignisse.

Leistungsbereiche (Kriteriumsvariablen): Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Handwerk usw., Musik (müsisch-künstlerischer Bereich), Sprachen, sportliche Tätigkeiten, soziale Führungsfunktionen.

2.1.3 Diagnostik von Hochbegabung

Bei der Diagnostik von intellektueller Hochbegabung spielt die Schulleistung eine wesentliche Rolle (vgl. Vock, Gauck & Vogl, 2010, S. 1). Darüber hinaus existieren Checklisten für Eltern oder Lehrkräfte zur Diagnostik von Hochbegabung in der Praxis nicht nur in Deutschland, sondern auch international. Sie sind aus wissenschaftlicher Perspektive allerdings umstritten, da den Merkmalslisten und auch den einzelnen Items üblicherweise eine Validierung auf wissenschaftlicher Grundlage fehlt (vgl. Perleth, 2010, S. 65).

Es existieren auch andere Verfahren zur Erkennung hochbegabter Kinder (z. B. Zensuren, schulische Leistungen, Elterneinschätzung).

Zensuren: Sie gelten nach wie vor als ein Indikator, da viele hochbegabte Kinder auch sehr gute Schüler sind.

Schulische Leistungen: Sie beinhalten mehr als Zensuren und generieren die Gesamtheit der in der Institution inhaltlich, kommunikativ und formal erbrachten Ergebnisse. Lehrerinnen und Lehrer haben damit einen umfassenderen Indikator zur Verfügung, als ihn Zensuren zeigen können.

Elterneinschätzung: Eltern sind oft gut dazu in der Lage, zu erkennen, dass ihr Kind besonders begabt ist. Das ist aber nicht immer der Fall. Trautmann verweist darauf, dass Eltern mitunter eine Tendenz zur Überschätzung attestiert werden muss. Als erzieherische Autodidakten wird deren persönliche Einschätzung, gerade auch weil sie nicht objektiv ist, mitunter gering geschätzt (vgl. Trautmann, 2003, S.38 f.).

So unterschiedlich die diversen Modelle zu intellektueller Hochbegabung in der Wissenschaft auch sein mögen, sie teilen dennoch einen kleinsten gemeinsamen Nenner: ein hochbegabter Mensch zeichnet sich aus durch eine überdurchschnittliche Denkfähigkeit oder Intelligenz (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 54).

Wie jede psychologische Diagnostik ist Begabungsdiagnostik keine unidirektionale Messung anhand von psychometrischen Techniken, sondern ein vielschichtiger Vorgang. Dabei steht für alle, die daran beteiligt sind - Kinder, Eltern, Diagnostiker - viel auf dem Spiel. Identifikationsstrategien lassen sich zwei Klassen zuordnen: (1) für eine gezielte Talentsuche und (2) für eine Einzeldiagnostik mit anschließender Beratung. In beiden geht es darum, möglichst korrekte Entscheidungen zu treffen und falsche Zuweisungen zu vermeiden (vgl. Wiczerkowski & Prado, 1994b, S.19).

Die Basis der psychologischen Hochbegabungsdiagnostik ist die Intelligenzdiagnostik. Zu den erfolgreichsten Verfahren der psychologischen Diagnostik gehören Intelligenztests. Ihre Resultate

stehen nicht nur in einem positiven Zusammenhang mit Schul- und Ausbildungsleistungen, sondern auch mit sozialen Kompetenzen oder mit der Kreativität. Sie gewährleisten eine geeignete Abschätzung des kognitiven Potentials einer Person. Damit sich dieses Potential entfalten kann, ist es notwendig, Förderung und Training zu gewährleisten. Dies gilt auch für kognitiv Hochbegabte (vgl. Preckel, 2010, S. 19; Preckel, 2011, S. 114).

Rost (2008) erklärte zur Identifikation von Hochbegabung drei Ansätze: Test und Leistung, Lehrkräfte sowie Eltern und Peers. Unter Test und Leistung subsumiert man Kompetenz, Performanz und Expertise. Bei der Identifikation von Hochbegabten greift man pragmatisch auf verfügbare Instrumente zurück. Da weltweit die kognitive Leistungsfähigkeit als zentraler Bestandteil von Hochbegabung charakterisiert wird, wird meistens ein probater Intelligenztest vorgegeben. Wenn Lehrkräfte einen Schüler als hochbegabt bezeichnen, beruht ihre Einschätzung im wesentlichen auf den Schulleistungen. Zur Identifikation von Hochbegabten kann man auch die Eltern befragen, besonders wenn andere Datenquellen nicht zur Verfügung stehen. Außerdem sollen Peers sogenannte entwicklungsähnliche Kinder, z. B. Freunde aus der Nachbarschaft oder auch Klassenkameraden besonders hochbegabte Kinder relativ gut identifizieren können (vgl. Rost, 2008, S. 68 ff.).

Was bedeutet ein IQ von 130 und mehr?

Welche Konsequenzen hat es, wenn ein Intelligenztest einen IQ von 130 und mehr ergibt? (vgl. Rohrman & Rohrman, 2005, S.65). Dies ist ein weit verbreiteter Wert, bei dem von einer Hochbegabung gesprochen wird. In einem Interview definiert Rost Hochbegabung als IQ von 130 und mehr und geht dabei von einer Normalverteilung der Intelligenz aus (Interview mit Detlef H. Rost in Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 489). Rost stellt in dem Interview fest, dass rund 2%

der Menschen in Deutschland hochbegabt sind, das entspricht einer Anzahl von ca. 1,6 Millionen Hochbegabten.

Ebenso gelten nach Preckel zwei Prozent der Bevölkerung als hochbegabt. Übersetzt in Werte aus einem Intelligenztest, entspricht dies einem IQ von 130. In dieser Gruppe ist die Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung präsentiert, wobei eine Standardnormalverteilung postuliert wird. Die Prozentangaben unter der Kurve demonstrieren, wie viel Prozent der Bevölkerung in den jeweiligen IQ-Wertbereich subsumiert werden. Der IQ 100 bildet den Mittelwert der abgebildeten Verteilung. Die meisten Menschen (circa 68%), erreichen einen IQ zwischen 85 und 115 und fallen damit in den Durchschnittsbereich der Intelligenz. Als überdurchschnittlich gelten Werte über 115, als unterdurchschnittlich weniger als 85. Weit über- oder unterdurchschnittliche Leistungen sind selten und betreffen rund zwei Prozent der Bevölkerung (IQ über 130 bzw. unter 70) (vgl. Preckel, 2011, S. 115 f.).

Intelligenztests messen keine Prozesse sondern Produkte. Was erforderlich scheint, ist lediglich die Maßzahl (IQ, T-Wert, Prozentrang). Diese wird als Wert interpretiert, der nicht eine konstante, unveränderliche Größe markiert, sondern als Ausdruck des Kindes, das mit seinen kognitiven Mitteln mehr oder minder erfolgreich agiert und reagiert, wenn es vor eine ungewohnte Situation gestellt wird. Durch einen Test wird lediglich ein Ausschnitt erfasst, der durch weitere Verfahren erweitert, ergänzt und in Relation gesetzt werden muss. Eine solche Ergänzung und Einordnung stellt sich für beide Identifikationsklassen unterschiedlich dar (vgl. Wiczerkowski & Prado, 1994b, S. 20).

Einige Autoren vertreten die Meinung „dass beide Begriffe (Intelligenz und Begabung) als Potenzial eines Menschen“ bezeichnet werden können: „Während Begabung als eine Art Oberbegriff für das Potenzial in verschiedenen Bereichen und Domänen (z. B. auch im sozialen, künstlerischen oder sportlichen Bereich) betrachtet werden können, bezieht sich Intelligenz ganz eindeutig auf das kognitive Potenzial eines Menschen“, Intelligenz könnte demnach als ein Teilbereich von Begabung apostrophiert werden (vgl. Hoyer et al., 2013, S. 72 f.).

2.1.4 Merkmale hochbegabter Kinder

Heller (2000a) postuliert, dass sich nach einschlägigen empirischen Untersuchungsbefunden Hochbegabte von durchschnittlich Begabten u.a. in folgenden diagnostisch relevanten (psychometrischen) Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden:

- hohe intellektuelle Denkfähigkeiten;
- hervorragende kreative Fähigkeiten (z.B. Originalität, Flexibilität, Elaboration);
- schnelle Auffassungsgabe und hervorragendes Gedächtnis;
- kognitive Neugier und Erkenntnisstreben;
- aufgabenorientierte, intrinsische Leistungsmotivation;
- internale Kontrollüberzeugung und hohe Eigenverantwortlichkeit;
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstständigkeit im Urteil;
- gutes akademisches oder schulisches (Begabungs-)Selbstkonzept, verbunden mit realistischer Selbsteinschätzung (vgl. Heller, 2000a, S. 46).

Folgende Eigenschaften können bei vielen besonders begabten Kindern beobachtet werden: ausgeprägte Lebhaftigkeit, akzelerierte Entwicklung und/ oder Überspringen von Entwicklungsstadien, frühes

Interesse an Buchstaben und Zahlen, für das Alter ungewöhnlich reicher Wortschatz und Sprachstil, gutes Gedächtnis und genaue Beobachtungsgabe, ausgeprägtes logisches Denkvermögen, unstillbarer Wissensdurst und (teilweise) obsessive Interessen, große Phantasie und Kreativität, Auffälligkeiten im Sozialverhalten, Perfektionismus und asynchrone Entwicklung (vgl. Schulte zu Berge, 2005, S. 20 ff.).

Aufgrund solcher Merkmale werden Checklisten entwickelt. Perleth (2010) präsentiert eine solche Checkliste, also eine Liste von Merkmalen, an denen Hochbegabung von Eltern (oder auch Lehrkräften) erkannt werden kann. Diese Merkmale stehen in Items ausgewählter Checklisten in Elternratgebern wie zum Beispiel:

- Denken und Lernen: Sprache, Wortschatz, Beobachtung, Detailwissen, breites Wissen, Phantasie, Sinn für Humor, Kreativität, Konzentration.
- Arbeitshaltung und Interessen: Langeweile bei Routineaufgaben, Perfektionismus, Erwachsenenthemen, Motivation/Leistungsziele, viele Interessen, Aufgehen in Problemen/Ausdauer, Interesse an Zahlen und Mathematik sowie Wissensdurst/ viele Fragen.
- soziale Merkmale: Individualismus, ältere Freunde, alleine spielen, Sensibilität, Führungsverhalten, Kompromissbereitschaft, Diskussionsfreudigkeit, Autoritätskritik, Ablehnung von Gewalt und Gerechtigkeitsempfinden
(vgl. Perleth, 2010, S. 66ff.).

Der Umgang mit Checklisten für Eltern kann hilfreich sein, aber auch zu Fehleinschätzungen führen, da Eltern in der häuslichen Umgebung die Vergleichsmöglichkeiten nicht im angemessenen Umfang zur Verfügung stehen.

2.1.5 Zusammenfassung und Fazit

Von den verschiedenen aufgezeigten Modellen eignen sich Einflussfaktorenmodelle am ehesten, um den Entwicklungsprozess zu betonen. Die Modelle von Renzulli (1978), von Mönks (1990) sowie das von Wiczerkowski und Wagner (1985) sind als eher statisch zu betrachten, wohingegen die Modelle von Gagné (1993) und Heller (1994) die Dynamik der Entwicklung beschreiben. Deshalb wird in dieser Arbeit im weiteren Verlauf auf das Modell von Gagné Bezug genommen. Gagné hat sein Modell zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich weit ausdifferenziert. Auf die entscheidenden Faktoren reduziert, kann es wie folgt dargestellt werden:

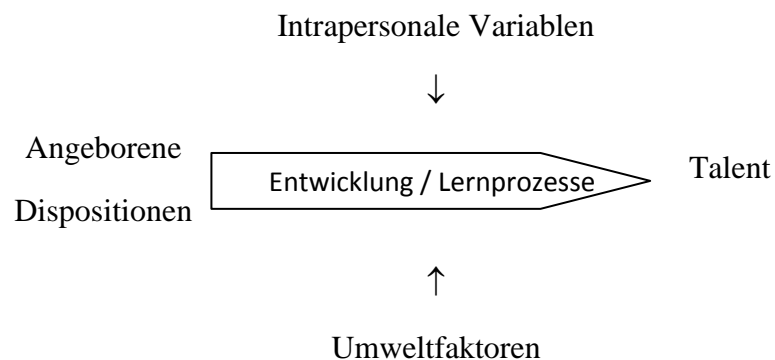


Abbildung 2.6: Entwicklung von Talent

Auf seiner Homepage findet sich folgende Zusammenfassung:

“DMGT Summary Talent in a particular field emerges during a long developmental process that has its foundations in remarkable aptitudes (the gifts), and benefits from the constant influence of intrapersonal as well as environmental catalysts.” <http://gagnefrancoys.wix.com/dmgt-mddt> (Abruf 12-5-2015).

Auf die Arbeit bezogen würden sich folgende Fragen ergeben:

Im Bereich der intrapersonalen Katalysatoren werden auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Selbstwahrnehmungen untersucht, auf

Seiten der Umweltkatalysatoren die Eltern- mit ihren Einstellungen, Haltungen oder Entscheidungen, die aus unterschiedlichem kulturellem Verständnis unterschiedliche Inhalte und Wertungen vermitteln und verstärken. So geben sie zugleich unterschiedliche Richtungen der individuellen Orientierung vor, z.B. für ein bestimmtes Talentfeld. Gagné hat sein Modell auf die 10% der Begabtesten bezogen. Das ist in der allgemeinen Diskussion um besondere Begabungen ein Faktor, der immer wieder in Betracht gezogen werden muss, denn die überwiegend zu findenden Definitionen beziehen sich auf die obersten 2%. Dies orientiert sich überwiegend am Intelligenzquotienten.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich ausschließlich auf die intellektuelle Hochbegabung. Unter „intellektueller Begabung“ werden diejenigen kognitiven Fähigkeiten verstanden, über die man verfügen muss, um erfolgreich die Schule zu durchlaufen, ein Hochschulstudium zu absolvieren, Erfolg im Beruf zu haben, also diejenigen Fähigkeiten, die benötigt werden, um Probleme der verschiedensten Art durch Nachdenken effektiv zu lösen (Intelligenz) (vgl. Rost, 2008, S. 60).

2.2 Intelligenz

2.2.1 Annäherung an den Begriff der Intelligenz

Da in dieser Arbeit Hochbegabung anhand von Intelligenztests diagnostiziert wird, soll im Folgenden eine Annäherung an den Begriff der Intelligenz erfolgen.

Alfred Binet und Theodore Simon, die Begründer der modernen Intelligenzforschung, verstanden unter Intelligenz die Fähigkeit eines Individuums „gut zu urteilen, gut zu verstehen und gut zu denken“ (vgl. Weinert & Hany, 2002, S. 73).

Eine Definition, auf die sich 52 führende Intelligenzforscher aus dem angloamerikanischen Raum geeinigt haben – am 13.12.1994 im Wall Street Journal abgedruckt – lautet: „Intelligenz ist ein sehr allgemeines geistiges Potential, das u. a. die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, zum Planen, zur Problemlösung, zum abstrakten Denken, zum Verständnis komplexer Ideen, zum schnellen Lernen und zum Lernen aus Erfahrung umfasst“ (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 331; Rost, 2008, S. 18). Rost (2009) führt dazu weiter aus: „Es ist nicht reines Bücherwissen, keine enge akademische Spezialbegabung, keine Testerfahrung. Vielmehr reflektiert Intelligenz ein breites und tieferes Vermögen, unsere Umwelt zu verstehen, zu ‚kapieren‘, ‚Sinn in Dingen zu erkennen‘ oder ‚herauszubekommen, was zu tun ist‘“ (Rost, 2009, S. 18).

Die Definition von Sternberg (1997) erweitert diese Überlegungen um die Flexibilität im Denken und um die Fähigkeit Veränderungen vorzunehmen. „Intelligenz wird als Fähigkeit verstanden, sich neuen Gegebenheiten der Umwelt anzupassen, zugleich aber auch als Fähigkeit, die Umwelt zu verändern“ (vgl. Sternberg, 1997, S. 1031).

Intelligenz gilt als entscheidender Faktor für schulischen Erfolg (Rost, 2009, S. 200ff.; Sternberg, 1997, S. 1030ff.). Daneben verweisen jedoch Stern und Neubauer auf die Bedeutung der eigenen Aktivitäten für den Erfolg (2013¹). Intelligenz wird allerdings in Deutschland nur in Ausnahmefällen (z. B. bei der Einweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte) formell festgestellt (vgl. Tücke, 2005, S. 13).

¹ Stern und Neubauer wiesen nach, dass bei gleicher Intelligenz die Arbeit das entscheidende Kriterium für eine besondere Leistung darstellt. Auch hier ist zu fragen, wie die Einstellung zur eigenen Leistungsfähigkeit die konkrete Leistung beeinflusst.

Stern und Neubauer (2013) beschreiben Intelligenz wie folgt: Sie qualifiziert Begabung in kognitiven Bereichen, also sprachliche, visuell-räumliche, rechnerische oder mathematische Fähigkeiten, ebenso speziellere Faktoren wie Sprachbegabung oder mentale Rotation oder visuell-räumliche Begabung (vgl. Stern & Neubauer, 2013, S. 48).

Die Frage, ob Intelligenz ein einheitliches und übergeordnetes Konstrukt ist oder aus verschiedenen Faktoren zusammengesetzt wird, wurde von Anfang an diskutiert. Spearman entwickelte bereits 1904 die Hypothese, dass es einen übergeordneten Faktor gibt, der intelligentes Verhalten bestimmt. Er beschreibt dies als positive Mannigfaltigkeit (siehe Rost 2009, S. 25). „Diese Hypothese, die der positiven Mannigfaltigkeit (positive manifold) aller intelligenten Leistungen, bestätigte sich später immer wieder. Heute ist es keine Hypothese mehr, sondern das am besten gesicherte Ergebnis der Intelligenzforschung.“ (Rost, 2009, S.25).

2.2.2 Theorie der Intelligenz

General Factor und specific Factor/ Faktorenanalytische Modelle der Intelligenz

Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, das miteinander kohärierende, individuell unterschiedliche Einzelleistungen zu Faktoren gruppiert. Unter Berücksichtigung der in ihnen resümierten Einzelaufgaben werden diese Faktoren dann verbal interpretiert, d.h. möglichst aussagekräftig deklariert. Das erste Modell dieser Art, das sogenannte „Zweifaktorenmodell“, wurde bereits 1904 von Spearman entwickelt. Danach teilt sich die Intelligenz in zwei Bestandteile auf:

- a. In einen allgemeinen Faktor, der in jeder Intelligenzleistung wirksam wird. Dieser Faktor wird als „general factor“ charakterisiert, abgekürzt g-Faktor.

- b. In mehrere spezifische Intelligenzfaktoren, die bei einzelnen kognitiven Anforderungen zusammen mit dem g-Faktor bedeutsam werden. Diese Faktoren werden „special factors“, abgekürzt s-Faktoren, benannt.

Mit der Zwei-Faktoren Theorie kann expliziert werden, warum manche Menschen generell bessere intellektuelle Leistungen produzieren können als andere. Deren g-Faktor ist hoch ausgeprägt. Spezifische Begabungen expliziert die Theorie dagegen damit, dass hierbei bestimmte s-Faktoren besonders intensiv ausgeprägt sind. Spätere Forschungen argumentieren allerdings, dass die s-Faktoren nicht unabhängig voneinander sind, so dass die Theorie von Spearman später modifiziert werden musste.

Das sogenannte Gruppenfaktorenmodell wurde von Thurstone (1938) in den 30er Jahren entwickelt. Damit stellte er die Theorie eines allgemeinen Intelligenzfaktors ein. Stattdessen segmentierte er Intelligenz in sieben sogenannte „Primärfaktoren“, die in Kombination die Leistung einer geistigen Funktion definieren sollen. Bei diesen sieben Primärfunktionen geht es um rechnerisches Denken, schlussfolgerndes Denken, Wortflüssigkeit (aktiver Wortschatz), Wortverständnis (passiver Wortschatz), räumliche Vorstellung, Wahrnehmungstempo, Gedächtnis (Merkfähigkeit) (vgl. Holling & Kanning, 1999, S. 26f.).

Die Vorstellungen Spearman wurden von Raymond B. Cattell aufgegriffen. 1942 machte Cattell auf Grund methodischer Überlegungen den Vorschlag, zwei wesentliche Aspekte der Allgemeinintelligenz zu differenzieren:

die *kristalline Intelligenz*, die individuelle Erfahrungen subsumiert und sich z.B. bei sprachlichen Äußerungen, Sprachverständnis und Problemlösungen sowie dem räumlichen Vorstellen manifestiert,

die *fluide Intelligenz*, die die generelle Effizienz der Informationsverarbeitung repräsentiert und sich z. B. in der Konzentration, der mechanischen Merkfähigkeit oder der allgemeinen Verarbeitungsgeschwindigkeit von Informationen manifestiert.

Die kristalline Intelligenz ist auch im höheren Alter noch weitgehend invariabel, während sich die fluide Intelligenz mit zunehmender Lebensdauer kontinuierlich vermindert (vgl. Tücke, 2005, S. 25 f.).

Die Überlegungen von Alfred Binet

Die Forschungen des Franzosen Alfred Binet (1857-1911) markieren einen entscheidenden Durchbruch zur Messung der Intelligenz. Er postulierte schon 1890, dass individuelle Intelligenzunterschiede nur mit relativ praxisnahen, komplexen Aufgaben ermittelt werden können, wie z.B. Gedächtnis, Vorstellungsvermögen, Sprachverständnis, Suggestibilität und Aufmerksamkeit, also nicht mit simplen Sinnestests, wie es z.B. Francis Galton untersucht hatte.

1. Binet wurde 1904 im Kontext der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Frankreich vom französischen Erziehungsministerium beauftragt, ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dem ökonomisch und schnell Kinder identifiziert werden könnten, die intellektuelle Defizite aufzeigten und konsequenterweise frühzeitig gefördert werden müssten, weil sie für die Normalschule im Lernen zu langsam waren. Gemeinsam mit dem französischen Arzt Theodore Simon präsentierte Binet 1905 eine aus 30 Aufgaben bestehende Testreihe. Dieser Test verbreitete sich sehr schnell weltweit. Er wurde oft nachgebessert und in viele Sprachen transferiert. Die prominenteste Bearbeitung ist der Stanford-Binet-Test, der von Lewis Terman (vgl. Terman & Merrill, 1937, S. 3ff.) für die USA ediert wurde und in überarbeiteter Form noch heute verwendet wird. (vgl. Tücke, 2005, S. 26 ff.).

Im Lauf der Zeit wurden Binets Idee und Testinstrumente optimiert:

2. Es wurden *altersspezifische Aufgaben* entwickelt. Davon ausgehend, dass Kinder einer bestimmten Altersstufe sich charakteristische Fähigkeiten und (z.B. schulische) Kenntnisse angeeignet haben, wurden solche Aufgaben pro Altersgruppe angewendet, die von ca. 75% gleichaltriger Kinder gelöst werden konnten.
3. Das Konzept *Intelligenzalter (IA)* wurde als Kennwert für die Intelligenz eines Kindes verbreitet. Wenn z.B. ein 10jähriges Kind Wissen und Fähigkeiten eines typischen 12jährigen Kindes aufweist, so lernt es eindeutig schneller: es ist überdurchschnittlich intelligent. Wenn ein gleichaltriges Kind nur über die intellektuellen Fähigkeiten eines typischen 9jährigen Kindes verfügt, lernt es offenbar langsamer und ist unterdurchschnittlich
4. Begründet auf einem Vorschlag des deutschen Psychologen William Stern wurden Intelligenzalter (IA) und chronologisches Alter (CA) aufeinander bezogen. Der entsprechende Kennwert wurde Intelligenzquotient (IQ) genannt
5. Intelligenzquotient (IQ)
Der Intelligenzquotient wird als IQ abgekürzt, eine Bezeichnung, die sich aus der Entstehungsgeschichte erklärt. Zunächst erfasste man nämlich die Intelligenz bei Kindern als den Quotienten von Intelligenzalter zum Lebensalter. Damit wird ausgedrückt, dass die Leistungen eines jüngeren Kindes anders bewertet werden, als die eines älteren. (vgl. Tücke, 2005, S. 26 ff.).

Die Überlegungen von Guilford

Guilfords Überlegungen sind ein besonders vielfältiger Ansatz, menschliche kognitive Fähigkeiten zu strukturieren und zu systematisieren. Das SOI Modell (Strukture-of-Intellect-Model) wurde a priori konzipiert. Deshalb bezeichnete Joy Paul Guilford sein Modell als „purely theoretical“ und als „logical structure“ (Guilford, 1967). In vielen Forschungsarbeiten versuchte er, seinen theoretischen Ansatz empirisch zu konsolidieren und möglichst viele der theoretisch postulierten Faktoren empirisch zu belegen sowie Items zu ihrer Erfassung zu kreieren. Die erste SOI-Gliederungsdimension wird durch fünf Gegenstandsbereiche (Inhalte) strukturiert. Darüber hinaus existieren fünf Operationen, und diese aktualisieren sich jeweils in sechs Produkten. Somit kann die Intelligenz als ein Quader mit 150 Zellen ($5 \text{ Operationen} \times 5 \text{ Inhalt} \times 6 \text{ Produkte}$) illustriert werden. Die 150 Komponenten beschreiben demnach das gesamte intellektuelle Potential des Menschen. Jede der postulierten 150 Fähigkeiten ist als Verknüpfung eines Gegenstandsbereichs, einer Operation und eines Produkts definiert (vgl. Gardner et al., 1996, S. 70f.; Rost, 2009, S. 40).

Die grundlegenden intellektuellen Fähigkeiten wurden im Modell von Guilford in drei Klassen begründet: Vorgänge, Inhalte und Produkte. Vorgänge sind fünf Arten mentaler Verarbeitung, die sich beispielsweise auf Handlungen beziehen. Sie sind:

Evaluation: Fähigkeit zur exakten Untersuchung und Beurteilung.

Konvergente Produktion: Eher logisch kombinierende Fähigkeit zum Zusammenführen von Informationen zu einem bestimmten Thema (so würde eine Aufzählung, die Begriffe wie „Katzen“ „Hunde“ und „Mäuse“ beinhaltet, als „Arten von Tieren“ definiert werden).

Divergente Produktion: Fähigkeit zur Kreation von (neuen) Ideen, die auf einer bestimmten gemeinsamen Basis aufbauen (wenn eine Person etwa Tiere auflisten soll, wäre die Nennung von Begriffen wie „Katzen“, „Hunde“ und „Mäuse“ divergente Produktion); Guilford

subsumiert in diesen mentalen Vorgangsbereich auch die Kreativität von Menschen.

Gedächtnis: Abspeichern und Erinnern vorangegangener Erfahrungen und genereller Informationen.

Kognition: Bewusstheit, Wahrnehmung, Wiederentdeckung oder Wiedererkennen von Informationen.

Inhalte sind das mentale Material, auf dem die Vorgänge ausgeführt werden; davon existieren fünf Arten:

Figural: Material, das in visueller Form vorliegt.

Auditorisch: Material, das in akustischer Form vorliegt.

Symbolisch: Material, das in symbolhafter Repräsentation vorliegt.

Semantisch: Material, das in sinnhaften Konstrukten vorliegt.

Verhaltensmäßig: Material, das in einer Form mit Bezug zum Verhalten vorliegt.

Produkte sind die Form, in der die Information gespeichert, verarbeitet, für das Herstellen von Verbindungen oder die Bildung von Assoziationen genutzt wird. Es existieren sechs Arten: Einheiten, Klassen, Beziehungen, Systeme, Transformationen und Implikationen (vgl. Gardner et al., 1996, S 71f.; Maltby, Day & Macaskill, 2011, S. 523f.).

Gardners multiple Intelligenzen

In seiner Theorie der multiplen Intelligenzen präsumiert Gardner (1993, S. 5) neben etablierten Fähigkeiten (sprachliche, logisch-mathematische und räumliche Intelligenz) zusätzlich eine intrapersonale (Wahrnehmung der eigenen Gefühle) sowie eine interpersonale (Wahrnehmung der Gefühle anderer). Dazu kommt eine musikalische und eine körperbezogen-kinästhetische (Beherrschung des Körpers und der Bewegung von Objekten) Intelligenz und zuletzt spekuliert Howard Gardner über eine naturbezogene, eine spirituelle und eine existenzielle Intelligenz (vgl. Gardner et al., 1996, S. 202ff.; Süß & Beauducel, 2011, S. 205).

Im folgenden werden die sieben Arten von Intelligenz erläutert, die ersten drei sind bekannt aus der konventionellen IQ-Theorie und Intelligenztests:

- sprachlich-linguistische Intelligenz (sprachliche Fähigkeiten)
- logisch-mathematische Intelligenz (Rechenfertigkeiten)
- bildlich-räumliche Intelligenz (Verständnis von räumlichen Beziehungen).

Hierzu addierte Gardner noch die folgenden vier Arten von Intelligenz:

- musikalisch-rhythmische Intelligenz (Fertigkeiten wie das Spielen eines Instruments)
- körperlich-kinästhetische Intelligenz (Einsatz des eigenen Körpers)
- interpersonale Intelligenz (Verstehen anderer Menschen und Umgang mit diesen)
- intrapersonale Intelligenz (Verstehen von sich selbst).

Im Jahr 1994 schlug er zwei weitere Arten von Intelligenz vor:

- naturalistische Intelligenz – die Fähigkeit zur Interaktion mit der Natur; Menschen mit einem hohen Wert in dieser Art von Intelligenz sollen exzellente Meteorologen oder Biologen sein.
- existenzielle Intelligenz - die Fähigkeit, das eigene Umfeld und den eigenen Platz in der Welt in einem größeren Rahmen zu sehen; diese Art von Intelligenz könnte mit spirituellem Denken in Beziehung stehen

(vgl. Gardner et al., 1996, S. 202ff.; Maltby et al., 2011, S. 535).

2.2.3 Wie wird Intelligenz gemessen?

Intelligenz misst man in der Regel durch Tests, die eine Vielfalt von Bereichen mit Hilfe von Subtests abfragen. Entsprechend der Theorie von Spearman sind viele Intelligenztests so aufgebaut, dass sie spezifische Faktoren in Subtests erheben. Die Subtests bestehen jeweils aus einer Anzahl von- nach Schwierigkeitsgraden gestaffelten-

kurzen Aufgaben, die voneinander unabhängig sind. Obwohl es viele weiterführende Versuche zur Erfassung der Intelligenz gibt, herrscht seit fast hundert Jahren diese Testform vor. Zählt man die gelösten Aufgaben für jeden Subtest zusammen und bildet aus den gewichteten Werten eine Gesamtsumme, so gewinnt man für jedes Individuum einen Wert (Score) für seine Intelligenz (vgl. Oerter, 2002, S. 235).

Werte Verteilung. Diese Werte verteilen sich in einer großen Population nach der Gaußschen Normalverteilung, d.h. die meisten Personen gruppieren sich um einen Mittelwert, während nach unten und oben in der Gesamtleistung die Häufigkeiten sehr stark abnehmen. Die Glockenform der Gaußschen Kurve bzw. ihre mathematischen Merkmale gewährleisten mit Hilfe des Streuungsmaßes Sigma eine Standardisierung der Positionen, die die einzelnen Individuen einnehmen. Wählt man Sigma als Einheit des Abstandes vom Mittelwert, so kommt auf einen Wert eine bestimmte Anzahl von Personen. So positionieren sich zwischen dem Mittelwert und einer Sigma-Einheit über dem Mittelwert ca. 34 Prozent (beidseitig ca. 68 Prozent) der erfassten Population, zwischen einer und zwei Sigma-Einheiten nur noch ca. 14 Prozent und zwischen der zweiten und dritten nur noch ca. 2 Prozent (vgl. Oerter, 2002, S. 235).

Die Wechsler-Tests

Die Wechsler-Tests werden in Einzelsitzungen durchgeführt. Sie beinhalten einen verbalen Teil und einen Handlungsteil mit Aufgaben wie:

Verbalteile: rechnerisches Denken, allgemeines Verständnis, Zahlen nachsprechen, allgemeines Wissen, Gemeinsamkeiten finden, Wortschatztest.

Handlungsteile: Mosaik-Test, Zahlen-Symbol-Test, Figurenlegen, Bilderordnen, Bilderergänzen, Matrizentest (vgl. Maltby et al., 2011, S. 512 f.).

Der Wechsler-Intelligenztests wurde für diese Untersuchung in Einzelsitzungen sowohl in Deutschland, als auch in Ägypten durchgeführt. Dieser Test eignet sich besonders, um differenzierte Aussagen zu einzelnen Faktoren der Intelligenz machen zu können. Das war insbesondere in der Beratungssituation in Deutschland entscheidend.

2.3 Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept in der aktuellen Diskussion

Im weitesten Sinne kann der Aspekt der intrapersonalen Intelligenz nach Gardner (1993, S. 5) als zugehörig zur Selbstwahrnehmung und zum Selbstkonzept betrachtet werden. Darauf wird im Weiteren jedoch nicht eingegangen.

Die Wahrnehmung des eigenen Körpers ist eine Basis für selbstwertrelevante Informationen. Eine große Zahl von Sinnesmodalitäten (z. B. kinästhetische, visuelle, akustische) präsentieren permanent Information darüber, wie wir aussehen und uns verhalten. Durch Utensilien wie z.B. Spiegel können wir die Dimensionen der Selbstwahrnehmung noch erweitern. Dennoch ist unsere Selbstwahrnehmung keineswegs sehr genau; selbst im visuellen Kontext existieren Wahrnehmungstäuschungen und erst recht ungenau ist unsere Wahrnehmung physiologischer Vorgänge: zu den meisten haben wir überhaupt keinen unmittelbaren sensorischen Zugang. Von daher ist das auf Selbstwahrnehmung basierende Selbstkonzept abhängig von der Präzision der Selbstwahrnehmung, und diese ist von Person zu Person wandelbar. Darüber hinaus ist unsere Selbstwahrnehmung wie jede Wahrnehmung kein passives Abbilden der Wirklichkeit, sondern erwartungsgesteuert also durch den Vergleich zwischen sensorischen Informationen und Erwartungen über diese Informationen: Jede Wahrnehmung beginnt mit einem unbewussten Verarbeiten von Informationen. Bei der

Selbstwahrnehmung ist dieses das Selbstkonzept. Deshalb neigen wir auch dazu, ständig unser Selbstbild zu bestätigen, weil wir uns selbst immer nur im Kontext unseres schon vorhandenen Selbstkonzepts wahrnehmen können (vgl. Asendorpf & Neyer, 2012, S.210).

2.3.1 Definitionen von Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept

In der Psychologie sowie in anderen Disziplinen wie z.B. in der Pädagogik existieren viele Versuche, den Begriff „Selbstkonzept“, „Selbstbild“ und „Identität“ zu definieren. Im Folgenden werden einige dieser Begriffsbestimmungen präsentiert und diskutiert.

Als Selbstkonzept (engl. „self-concept“) definieren Moschner und Dickhäuser (2010) das mentale Modell einer Person bezüglich ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften. Die Explorierung des Selbstkonzepts fasziniert wissenschaftlich tätige Psychologen schon lange. Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die eigene Person betreffend, werden in der Fachliteratur nicht nur als Selbstkonzept apostrophiert, sondern auch mit Termini wie Selbstbild, Selbstmodell, Selbst-Schema, Selbst-Theorie, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz beschrieben. Einige Autoren präferieren eine elementare Trennung zwischen Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen. In dieser Argumentation kann der Begriff „Selbstkonzept“ als kognitiv-beschreibendes Konzept einer Person über sich selbst verstanden werden. Aus der Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst attestiert, resultiert (als affektiv-evaluatives Konzept) das globale Selbstwertgefühl (engl. „self steem“), wobei festgehalten werden muss, dass bestimmten Merkmalen, Eigenschaften und Fähigkeiten individuell eine höhere Bedeutsamkeit zugeschrieben wird als anderen. Der

Teilbereich des Selbstkonzepts, der sich auf die Einschätzung von Fähigkeiten bezieht, wird als Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760ff.).

Allgemein wird unter dem Selbstkonzept das komplette Wissen eines Menschen über sich selbst verstanden (vgl. Asendorpf, 1999, S. 232).

Rogers (1951) charakterisiert Selbstbild als “organized configuration or perceptions of the self which are admissible to awareness” (vgl. Jopt, 1978, S. 29f.).

In der sozialpsychologischen Theorie wird der Begriff „Selbstkonzept“ häufig diskutiert. In diesem Kontext ist der Begriff „Selbstbild“ („Wie ich mich sehe“) üblich, er wird oft in Beziehung gesetzt zum „Idealbild“ („Wie ich gerne sein möchte“) sowie zum „Fremdbild“ („Wie ich von anderen gesehen werde“). Auch im Rahmen psychoanalytischer und soziologischer Theorien ist statt von „Selbstkonzept“ von „Identität“ die Rede. Bekannt geworden ist vor allem der Begriff „Identitätskrise“. Sie tritt ein, wenn den Vorstellungen, die ich von mir habe (Selbst-Identität), in starkem Maße von der Umwelt (Fremd-Identität) widersprochen wird (vgl. Schulz von Thun, 1982, S.168).

Eine weitere Definition vom Selbst ist die Gesamtheit des Wissens, der Annahmen oder Theorien, die das Individuum im Laufe seines Leben über die eigene Person erwirbt. Selbstwissen kann auf persönliche Eigenschaften und Gruppenzugehörigkeiten rekurrieren (z. B. „Ich bin die Schwester von Janosch“, und „Ich bin ängstlich“) oder auf die eigene Biographie (z. B. „Ich habe früh sprechen gelernt“). Es impliziert bewertende (z. B. „Ich mag meine blonden Haare“) und beschreibende Aspekte (z. B. „Ich habe Sommersprossen“) (vgl. Wolter, Kessels & Hannover, 2011, S.119).

Die diversen Aspekte in der Definition zum Selbstkonzept werden im Folgenden präsentiert und diskutiert.

Nach Schulz von Thun ist die sozialpsychologische Kategorie der Einstellung am besten geeignet, um das „Selbstkonzept“ zu fassen. Einstellungen sind durch ihre drei Komponenten definiert: *kognitive*, *affektive* und *aktionale Komponenten* (*Verstand, Gefühl, Verhalten*). So mag jemand „wissen“, dass er ein „Versager“ ist (kognitive Komponente); gleichzeitig fühlt er Angst und Minderwertigkeit, wenn er vor einer Aufgabe oder anderen Menschen steht (affektive Komponente); entsprechend geht er Anforderungen und/oder Menschen aus dem Weg (Vermeidungshandlungen=aktionale Komponente) (vgl. Schulz von Thun, 1982, S.168).

2.3.2 Zusammenfassung über Definitionen von Selbstkonzept

Nach diesen theoretischen Positionen ist Selbstkonzept als Selbstwahrnehmung des eigenen Selbst zu beschreiben, also die Gesamtheit von Wissen, Eigenschaften, Merkmalen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich eine Person selbst zuschreibt. Dieses Phänomen wird in der Fachliteratur nicht nur als Selbstkonzept bezeichnet, es existieren auch Begriffe wie z.B. Selbstwahrnehmung, Selbstbild, Selbstbeschreibung und Selbstwertgefühl. Hierbei wird das Selbstkonzept verstanden als das Totale der Einstellungen und Gefühle sich selbst gegenüber. Das Selbstkonzept ist aber auch Ergebnis von Erfahrungen mit sich selbst in unterschiedlichen Inhaltsbereichen (z.B. Asendorpf,1999, Wolter, Kessels & Hannover, 2011, Schulz von Thun,1982). Es wurde festgestellt, dass es zwischen den drei Komponenten von Selbstkonzept - kognitive, affektive und aktionale Komponenten- eine Integration gibt.

Andere Autoren konstatieren eine Trennung zwischen Selbstbeschreibung und Selbstbewertung. Sie beschränken den Begriff „Selbstkonzept“ nur auf den Aspekt des Selbstbewertens. So kommt z.B. Moschner 2001 ebenso wie Schütz 2006 zu der Auffassung, dass das Selbstkonzept die Gesamtheit der Selbstwertschätzung determiniert, also die Bewertung der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich eine Person selbst zuschreibt. Diese Trennung von Selbstkonzept und Selbstwert ist theoretisch zwar möglich, empirisch aber sehr kompliziert. Selbstkonzept wird oft als eine beschreibende Dimension definiert, während man den Begriff Selbstwert für das Ergebnis evaluativer Prozesse reserviert. Die beiden Begriffe werden meistens implizit synonym wahrgenommen.

Unter Selbstwert versteht man die Spiegelung des Selbstkonzepts am Anderen in sozialer Interaktion. In diesem Sinne ist der Selbstwert die aktive, sich je nach Situation ändernde Komponente, die das Selbstkonzept auf Passung überprüft und entsprechende Handlungsmuster anbietet. Die dabei gemachten Erfahrungen ändern entsprechend das Selbstkonzept. Danach bezeichnet das Selbstkonzept „die Selbstwahrnehmung einer Person, die durch die Erfahrungen mit der jeweiligen Umwelt und durch die jeweiligen Interpretationen dieser Erfahrungen durch die Person gebildet wird“ (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 140).

Für das Selbstkonzept (Selbstwahrnehmung) wird in dieser Arbeit die Definition von Shavelson, Hubner & Stanton, 1976 verwendet. Danach bezeichnet das Selbstkonzept „die Selbstwahrnehmung einer Person, die durch die Erfahrungen mit der jeweiligen Umwelt und durch die jeweiligen Interpretationen dieser Erfahrungen durch die Person gebildet wird“ (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 140).

In der pädagogischen Psychologie sind Selbstkonzept-Bereiche im Zusammenhang mit leistungsthematischen Kontexten untersucht worden. Von besonderer Relevanz für Fragestellungen in diesem Bereich sind diejenigen Partialbereiche des Selbstkonzepts, die sich explizit auf Selbsteinschätzungen von Fähigkeiten beziehen. Normalerweise stehen diese Bereiche in hierarchischen Selbstkonzept-Modellen auf einer mittleren Hierarchieebene („akademisches“ Selbstkonzept, engl. „academic self-concept“, vgl. Abbildung 2.5). Das „akademische“ Selbstkonzept wird im deutschen Sprachraum auch als „Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten“, als „schulisches Leistungsselbstkonzept“ oder kurz „Fähigkeitsselbstkonzept“ bezeichnet (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 687).

Arnold und Preckel (2011) gehen davon aus, dass das Selbstkonzept hierarchisch strukturiert ist, wobei auf der höchsten Ebene das allgemeine Selbstkonzept positioniert ist. Das allgemeine Selbstkonzept stellt quasi ein Gesamtbild dar und integriert globale Bewertungen der eigenen Person (z.B. eine gute Meinung von sich haben, im Großen und Ganzen mit sich zufrieden sein). Damit kommt das allgemeine Selbstkonzept unserem Bild von Selbstbewusstsein ziemlich nahe (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 141).

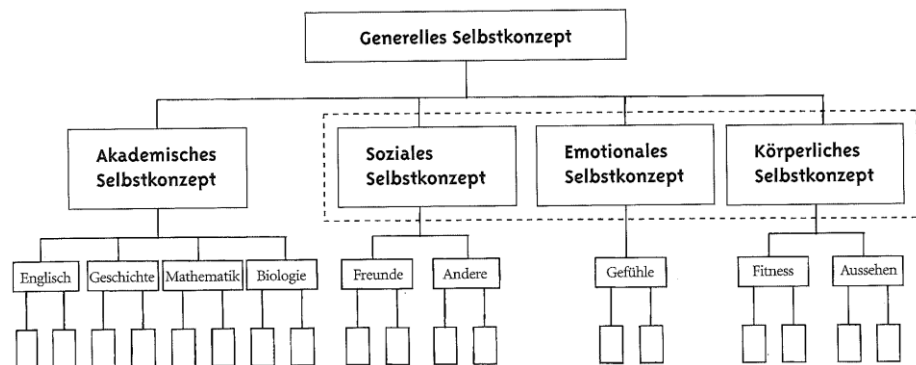


Abbildung 2.7: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) (aus Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 687)

Das Selbstkonzept einer Person ist damit mehrdimensional und integriert sowohl positive als auch negative Aspekte: *Das akademische Selbstkonzept* zeigt vor allem die Einschätzung der schulischen Fähigkeiten oder der eigenen leistungsbezogenen Fähigkeiten. *Das emotionale Selbstkonzept* beschreibt, welche Emotionen ein Mensch als typisch für sich selbst einschätzt (zum Beispiel: Ich bin ein fröhlicher Mensch; ich bin ein zu guter Mensch). *Das soziale Selbstkonzept* beinhaltet das Bild, das Menschen von sich in Bezug auf den Kontakt mit anderen haben. Es lässt sich jedoch noch ausdifferenzieren bezüglich des Verhältnisses eines Kindes zu seinen Eltern oder zu Gleichaltrigen. *Das körperliche Selbstkonzept* bedeutet die Einschätzung der eigenen körperlichen Erscheinung, die unter anderem das Aussehen und die eigene Attraktivität betrifft (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 141 f.).

2.3.3 Theorie der Selbstwahrnehmung

Daryl Bem (1970) erläutert die Theorie der Selbstwahrnehmung (self-perception theory), die zu den fundamentalen psychologischen Theorien gezählt werden kann. Sie stellt eine simple Verbindung her zwischen einem eher kognitionspsychologischen und einem eher behavioristischen und attributionalen Ansatz, denn sie thematisiert das Zusammenspiel von Innerem und Äußerem, von Denken und Handeln

und von Einstellung und Verhalten, man könnte es auch von Sein und Bewusstsein deklarieren (vgl. Bem, 1970, S. 57ff.; Bem & McConnell, 1970, S. 23ff.; Mummendey, 2006, S. 115).

Es wurde in der Selbstwahrnehmungstheorie postuliert, dass Menschen ihre Einstellungen, Gefühle und andere innere Vorgänge teilweise dadurch erkennen, dass sie aus der Beobachtung ihres eigenen Verhaltens und/oder der dieses Verhalten begleitenden Umstände Schlussfolgerungen ziehen. In dem Maße, in dem innere Hinweise schwach, mehrdeutig und uninterpretierbar sind, ist eine Person funktional in der gleichen Position wie ein externer Beobachter, der sich auf äußere Hinweise verlassen muss, wenn er innere Zustände der Person erkennen will (vgl. Mummendey, 2006, S.115).

Dabei argumentiert Mummendey, dass die Beobachtung des eigenen Verhaltens für ein Individuum wichtige Informationen über seine inneren Zustände präsentieren kann, insbesondere wenn innere Hinweisreize schwach sind, man also unsicher ist (vgl. auch Mummendey, 2006, S.115).

In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass gemäß der Selbstwahrnehmungstheorie von Daryl Bem, Menschen nicht nur in sich „hineinsehen“, um Wissen über sich selbst zu erwerben, sondern dass sie unter bestimmten Umständen auch ihr eigenes Verhalten als Informationsquelle für ihre Eigenschaften, Einstellungen, Intentionen etc. konsultieren (vgl. Stürmer, 2009, S. 52).

2.3.4 Selbstkonzept im Kindesalter/ Die Entwicklung des Selbstkonzepts

Generell kann das Selbstkonzept eines Menschen definiert werden als das Gesamtbild, das dieser Mensch von sich selber hat. Teilaspekte

davon sind das allgemeine Selbstkonzept, das dem Alltagsverständnis von Selbstbewusstsein relativ nahe kommt - sowie auf verschiedene Lebensbereiche bezogene Facetten wie das akademische, soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept. Dieses Gesamtbild entwickeln Kinder und Jugendliche im Prozess ihrer Entwicklung durch Erfahrungen, das heißt vor allem durch Rückmeldungen, die sie von ihren Mitmenschen bekommen, sowie durch eigene Vergleiche mit diesen. Je älter Kinder werden, umso realistischer und differenzierter wird normalerweise ihr Selbstkonzept (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 145).

Petermann, Niebank und Scheithauer (2004) beziehen sich in der Diskussion des Selbstkonzepts auf Damon und Hart (1988). Die Entwicklung des Selbstkonzepts lässt sich nach ihrer Argumentation wie folgt darstellen (siehe Tabelle 2.1): Im Alter von 4-7 Jahren erweist sich das Selbstkonzept als kategorial. Dies lässt sich an Selbstbeschreibungen der Kinder ablesen, wie z. B. „Ich bin 5 Jahre alt“ oder „Ich habe rote Haare“. Erst später sind Kinder aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten im Stande, ein kohärentes Selbstbild zu generieren. Bis zum Alter von 11 Jahren lassen sich insbesondere vergleichende Einschätzungen identifizieren, wie z. B. „Ich bin schneller als die anderen Kinder“. Unterstützt werden Vergleichsprozesse durch Interaktionen mit Gleichaltrigen nach dem Eintritt in die Schule. Die Selbstattribute differenzieren sich zunehmend und weisen eine Mehrdimensionalität auf (z. B. weiß das Kind, dass es zwar im Rechnen schlecht, aber im Malen und im Sportunterricht gut ist). Ungefähr ab dem 12. Lebensjahr verfügen die Selbstbeschreibungen über interpersonale Implikationen, wie z.B. „Ich treibe viel Sport, denn das ist wichtig, da alle Kinder Sportler gut finden“ (vgl. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 178).

Tabelle 2.1: Entwicklungsmodell des Selbstkonzeptes von Damon und Hart

Ebene	Physisch	Handlungs- basiert	Sozial	Psycholo- gisch
1. Kategori- sche Identifi- kation (4-7 Jahre)	Ich habe blonde Haare. Ich bin 6 Jahre alt.	Ich spiele Klavier. Ich sehe gerne Zeichentrickfil- me im Fernsehen.	Ich bin evangelisch. Ich bin Toms Freund.	Ich habe häufig lustige Ideen. Ich bin glücklich.
2. Verglei- chende Bewertung (8-11 Jahre)	Viele Kinder sind größer als ich. Ich habe viele Sommerspr ossen.	Ich bin gut in der Schule. Ich bin gut in Mathe, aber nicht so gut in Kunst.	Ich mag es, wenn meine Eltern mir beim Fußball zusehen. Ich bin gut in der Schule, weil meine Eltern mich dafür loben.	Ich bin klüger als die meisten Kinder. Ich bin schüchtern er als andere Kinder.
3. Interper- sonelle Implikation en (12-15 Jahre)	Ich bin Brillenträg- er. Alle machen sich über mich lustig. Ich wäre gern sportlich, weil Mädchen Sportler mögen.	Ich bin unsportlich, was schlecht ist, weil mich niemand in seiner Gruppe will. Ich bin freundlich zu anderen. Darum werde ich Freunde haben, wenn ich sie brauche.	Ich lüge nie, darum vertrauen mir Menschen. Ich bin zu dick. Darum habe ich nicht viele Freunde.	Ich kann gut zuhören, darum reden Menschen über ihre Probleme mit mir. Ich bin gern mit meinen Freunden zusammen; dadurch fühle ich mich gut so, wie ich bin.

(vgl. Petermann et al., 2004, S. 178).

2.3.5 Geschlechtsunterschiede in Hochbegabung und Selbstkonzept

Mit den Zusammenhängen zwischen der Begabung und dem Geschlecht beschäftigen sich Wiczerkowski und Prado (1992). Auf das Geschlecht bezogene Unterschiedlichkeiten in kognitiven Orientierungen, Interessen und Präferenzen sind im Lauf der Zeit intensiv untersucht worden. In zahlreichen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass Mädchen eher zu einer geisteswissenschaftlichen, Jungen dagegen eher zu einer naturwissenschaftlichen Orientierung (siehe Tabelle 2.2) neigen.

Tabelle 2.2: Unterschiedliche Interessen, Wertvorstellungen, berufliche Orientierungen und Freizeitaktivitäten und Hobbys

	Mädchen	Jungen
Interessen	Sprachen, Literatur, Musik, Drama, Kunst, Biologie	Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, Sport
Werte und Ziele	Soziale, ästhetische, kulturelle Werte und Ziele, Familie, Lebensglück	Theoretische, ökonomische, berufliche, politische Werte und Ziele
Berufliche Orientierung	Häuslichkeit, Kunst, Humaniora, Biologie, Medizin, Sozialarbeit, Sekretärrarbeit	Geschäft, Naturwissenschaft, Technik, Militärwesen
Freizeitaktivitäten und Hobbys	Lesen, Schreiben, Kunst, Kunsthandwerk, Tanz, Drama, häusliche Verrichtungen	Sport, Maschinen, Werkzeug, naturwissenschaftliche Hobbys, mathematische Aktivitäten, Computer, Elektronik

Geschlechtsunterschiede werden nach Wiczerkowski & Prado (1992) in der Regel in drei kognitiven Fähigkeitsbereichen konstatiert: in verbalen Fähigkeiten, in Fähigkeiten des räumlichen Vorstellens und Orientierens und in numerischen (mathematischen) Fähigkeiten. Darüber hinaus sind in den differenten Komponenten der

Sprachnutzung (Wortflüssigkeit, Analogien, Grammatik, Lexikon, Rechtschreiben, Lesen, mündliches Verstehen) Mädchen den Jungen tendenziell überlegen. Geschlechtsspezifische Haltungen und Einschätzungen treten eher auf Seiten der männlichen Probanden auf: Sie tendieren signifikant dazu, eine Überlegenheit und größere Aktivität im Mathematikunterricht zu postulieren. Mädchen präsentieren sich überwiegend als vornehmlich geistes(sozial)wissenschaftlich orientiert, wobei Fähigkeitsparameter und geschlechtsbezogene Orientierungen zwar zusammengehen können, jedoch nicht zusammenfallen müssen (vgl. Wieczerkowski & Prado, 1992, S. 39ff.).

Die typische Struktur von Jungen- und Mädchengruppen präsentieren Franz Petermann, Kay Niebank und Herbert Scheithauer (2004). Gleichaltrigengruppen von Jungen sind in der Regel größer als Mädchengruppen, diese jedoch sind charakterisiert durch wenige, aber meist intensive Freundschaften – das alles trifft meistens bis zur Adoleszenz zu. Nachher im Jugendalter assimilieren sich die Gruppengrößen. Mädchenfreundschaften zeichnen sich aus durch intensivere Vertrautheit und Intimität (sich einander unterstützen und anvertrauen, Rat suchen). Dies alles ist in erheblichem Ausmaß mit der Selbstentwicklung kombiniert. Außerdem hängt das Selbstwertgefühl der Mädchen konstitutiv mit ihren sozialen Beziehungen zusammen, im Gegensatz dazu bei den Jungen mit Erfolg im Sport (vgl. Petermann et al., 2004, S. 211).

Heller (1992) untersucht die geschlechtsspezifischen Zusammenhänge zwischen Begabung, Motivation und außerschulischen Aktivitäten. Er fasst sie in folgenden Thesen zusammen:

1. Von den Lehrern werden Mädchen in Bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten seltener, hinsichtlich ihrer Musikalität häufiger als Jungen

zu den Besten gerechnet. Diese Feststellung wird vor allem durch die Screeningergebnisse belegt.

2. Auch die Ergebnisse der Begabungstests sind sehr oft geschlechtsabhängig. Mädchen haben im Durchschnitt – schlechtere Ergebnisse im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf quantitative und praktisch-technische Fähigkeiten. Hingegen sind die Mädchen bei der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit sowie in der verbalen Kreativität ihren gleichaltrigen männlichen Schulkameraden überlegen.

3. Auffallend ist in diesen Untersuchungsergebnissen die wachsende Verschlechterung der Mädchen im Vergleich mit den Jungen im ansteigendem Lebensalter bzw. kontinuierlicher Beschulung hinsichtlich der Begabungsvariablen. Allerdings basiert diese Feststellung lediglich auf Querschnittsanalysen. Mögliche Kohorteneffekte sind somit nicht berücksichtigt, so dass man nur unter Vorbehalt systematische Entwicklungseffekte annehmen kann.

4. Hochbegabte Mädchen präsentieren sich eher als misserfolgsängstlich denn als erfolgsoversichtlich. Mädchen können in solchen Gruppenuntersuchungen auch leichter Angst zugeben als Jungen.

5. Die Mädchen sind den Jungen in den schulischen Leistungen eher überlegen – bis auf Leistungen im mathematisch-physikalischen Bereich, in dem die Jungen die besseren Leistungen aufweisen. In Bezug auf außerschulische Aktivitäten bzw. Leistungen ist eine rollenspezifische Verteilung zu konstatieren: Mädchen sind vornehmlich musisch-künstlerisch aktiv, während wissenschaftlich-technische Aktivitäten relativ selten sind.

6. In der Schulleistungsprognose können mehrere geschlechtsspezifische Effekte konstatiert werden: Für eine optimale Prädiktion von sehr guten bzw. herausragenden Leistungen in der Schule sind bei Mädchen teilweise andere Prognosen erforderlich als bei Jungen.

7. Exzellente außerschulische Aktivitäten und Leistungen kommen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen auf dem Hintergrund vergleichbarer Bedingungsgefüge zustande. Dabei liegen die aktiveren Mädchen im Niveau ihrer Leistungen tendenziell näher bei ihren Geschlechtsgenossinnen als bei den Jungen. Hervorragende Leistungen im wissenschaftlich-technischen Bereich können Mädchen offensichtlich nicht so optimal in soziale Anerkennung umsetzen wie Jungen (vgl. Heller, 1992, S. 290ff.).

Zum globalen Selbstkonzept kommentieren Rost und Hanses (2000), dass keine oder nur geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden konnten. Mädchen weisen günstigere Selbstkonzepte in den Bereichen „mathematische Fähigkeiten“, „Leistungs/ Führungseigenschaften“ sowie „körperliche Fähigkeiten“ und „Aussehen“ auf. Die insgesamt 56 Effektstärken zu Geschlechtsunterschieden im mathematischen Selbstkonzept lassen eine systematische Beziehung zum Alter der untersuchten Stichprobe erkennen. Bei einem Gesamteffekt von $d=0.16$ für alle Altersgruppen vergrößern sich die Unterschiede mit zunehmendem Alter (5-10 Jahre; 11-14 Jahre; 15-18 Jahre; 19-25 Jahre). Häufig finden sich in der einschlägigen Literatur Positionen, die argumentieren, insbesondere hochbegabte Mädchen seien mit sozialen Barrieren konfrontiert, die sich nachteilig auf das Selbstkonzept auswirkten und die Entfaltung des intellektuellen Potenzials behinderten. Dies sind vor allem Geschlechtsrollenstereotype, wie sie von Eltern, Lehrkräften, Peers und Medien transportiert werden. Sie führen dazu, dass

1. an Mädchen und Jungen unterschiedliche Erwartungen und Hoffnungen herangetragen werden, vor allem in bezug auf ihre naturwissenschaftlich-mathematischen Leistungen und die beruflichen Ziele,

2. Mädchen eher entmutigt als ermutigt werden, intellektuelle Risiken einzugehen und sich im maskulin typisierten naturwissenschaftlich-mathematischen Kontext zu engagieren und
3. weibliche Leistung und Kreativität eher diskriminiert als anerkannt wird (vgl. Rost & Hanses, 2000, S. 234ff.).

In einer Studie von Lyua und Gillb (2011) wird die sportliche Fähigkeit bei 289 Mädchen und 257 Jungen untersucht, sie waren 11–14 Jahre alt und kamen aus Korea. Die Studie wurde mit Hilfe von MANOVA (multivariate analysis of variance) durchgeführt. Es ergaben sich signifikante Geschlechterunterschiede in vier der fünf Dimensionen. Jungen schätzten sich hinsichtlich Koordination, Schnelligkeit, Kraft und Ausdauer signifikant besser ein als Mädchen. Auch für die physische Attraktivität konnten Geschlechterunterschiede konstatiert werden. Mädchen waren erwartungsgemäß unzufriedener mit ihrem Aussehen als Jungen. Für die sportliche Karrierephase ließ sich kein signifikanter Unterschied finden (vgl. Lyua & Gillb, 2011, S. 247ff.).

Wang (2006) stellt fest, dass Unterschiede in Mathematikleistungen und im Selbstkonzept zwischen Jungen und Mädchen erkennbar sind, es können also geschlechtsspezifische Unterschiede in Mathematikleistungen und Selbstkonzept konstatiert werden.(vgl. Wang, 2006, S. 689)

Im Gegensatz dazu konstatieren Finsterwald & Ziegler (2002), dass keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Lernzielorientierung und des Selbstvertrauens existieren. Eine geringe Effektgröße zugunsten der Jungen konnte bei der Performanzzielorientierung festgestellt werden. Auch waren die Jungen etwas weniger ängstlich (vgl. Finsterwald & Ziegler, 2002, S.67-83).

Ebenfalls konstatieren Arnold und Preckel (2011), dass keine Differenzen im allgemeinen Selbstkonzept zwischen Jungen und

Mädchen erkennbar sind, es werden also keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 144).

Es wurde argumentiert, dass Geschlechtsunterschiede im Selbstkonzept sich während der Schulzeit wenig zu verändern scheinen, denn sie finden sich in gleicher Weise auch bei älteren Mädchen und Jungen (vgl. Wolter et al., 2011, S.121).

Mädchen schätzen sich selbst geringer ein als Jungen, wenn das generelle Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit erfasst wird. Dagegen präsentieren sich Geschlechterdifferenzen in den domänenspezifischen Selbstkonzepten: Mädchen schätzen sich in feminin konnotierten Domänen, Jungen in maskulin konnotierten Domänen positiver ein als die jeweils andere Geschlechtsgruppe, wobei die Geschlechterunterschiede in tatsächlichen Leistungen geringer sind als die in den Selbstkonzepten. Im Verlauf der Schulzeit zeigt sich bei Mädchen und Jungen gleichermaßen eine Reduktion der Beurteilung der eigenen Kompetenzen und zwar in allen fachlichen Domänen. Konsistente systematische Geschlechterunterschiede in der Art der Reduktion lassen sich dabei nicht nachweisen (vgl. Wolter et al., 2011, S.123).

In Bezug auf die Karriereziele unterscheiden sich die Jungen und die Mädchen in ihren Orientierungen. Bei den Jungen mit hohen mathematischen Fähigkeiten wurden die Karriereziele in Mathematik und den Naturwissenschaften drei mal häufiger benannt als Karriereziele in der Medizin und den Biowissenschaften (vgl. Brody & Blackburn, 1996, S. 253). Im Gegensatz dazu sahen die Mädchen mit hohen mathematischen Fähigkeiten ihre Karriereziele in Medizin und Biologie (vgl. Brody & Blackburn, 1996, S. 253; Snow & Ennis, 1996, S. 326). Ebenfalls wollten die Mädchen mit hohen mathematischen Fähigkeiten lieber Musik studieren als Computerwissenschaften (vgl. Snow & Ennis, 1996, S. 327).

Forschungsstand im Bezug auf Geschlechtsunterschiede im Selbstkonzept

Im folgenden werden die Befunde einiger aktueller Forschungen bezüglich des Selbstkonzepts präsentiert.

Dickhäuser und Schrahe (2006) untersuchten die Relevanz der selbst eingeschätzten Fähigkeiten im Sport für das allgemeine Selbstwertgefühl bei Jugendlichen. Sie gehen aus von dem Postulat, dass das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept sich umso stärker auf den allgemeinen Selbstwert einer Person auswirkt je wichtiger der Sport für die Person ist. Bei $n=386$ Schülern wurde das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept, die Wichtigkeit von Sport, Sportzensuren und der allgemeine Selbstwert analysiert. An dieser Untersuchung nahmen 221 Schülerinnen und 165 Schüler der Schulstufen acht ($n=223$) und neun ($n=163$) aus drei Gymnasien verschiedener Städte in Nordrhein-Westfalen und Hessen teil. Die Probanden bearbeiteten einen Fragebogen, der unter anderem Skalen zum sportlichen Fähigkeitsselbstkonzept, zur Wichtigkeit des Faches Sport sowie zum allgemeinen Selbstwert beinhaltete. Die Befragung fand statt während einer regulären Schulstunde mit einer geschulten Versuchsleiterin. In der vorliegenden Studie wurde die Bedeutung eigener wahrgenommener Kompetenzen im Sport für den allgemeinen Selbstwert von Jugendlichen eruiert. Regressionsanalysen belegten die Interaktionshypothese, dass der allgemeine Selbstwert mit anwachsender Wichtigkeit des Faches Sport intensiver durch das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept determiniert wird. Die Befunde zeigten zunächst im Sinne eines einfachen Haupteffektes, dass höher wahrgenommene eigene sportliche Kompetenz mit einem höheren allgemeinen Selbstwert der Schülerinnen und Schüler korrelieren. Erhöht sich das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept um eine Standardabweichung, so steigt der allgemeine Selbstwert um rund ein Viertel Standardabweichung. Damit zeigen die Befunde, dass die

Wahrnehmung eigener sportlicher Kompetenz durchaus mit einer höheren Wertschätzung der eigenen Person einhergeht und analog wahrgenommene eigene sportliche Inkompetenz mit einer geringeren Wertschätzung in Wechselbeziehung steht (vgl. Dickhäuser & Schrahe, 2006 , S. 98ff.).

Tietjens und Niewerth (2005) untersuchen den Einfluss dimensionaler und sozialer Vergleiche im sportbezogenen Kontext und beziehen sich dabei auf das Internal/External-Frame of Reference Modell (I/E-Modell) von Marsh (1986,1990). Das Modell basiert auf der These, dass intraindividuelle/ dimensionale Vergleiche der Leistungsfähigkeit in zwei Dimensionen (z.B. Schulfächern) einen Einfluss auf die Ausbildung selbstbezogener Kognition, Emotion und Motivation haben. Die Stichprobe besteht aus n=72 Sportstudierenden. Davon sind 58% Frauen und 42% Männer. Der Altersdurchschnitt liegt bei $M = 22.4$. Nach der Durchführung von zwei sportmotorischen Tests erhielten (n=72) die Probanden dimensionale und soziale Vergleiche in Form einer randomisierten schriftlichen Rückmeldung. Danach wurden die Auswirkungen auf das aufgabenspezifische Selbstkonzept, die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und das aufgabenbezogene Interesse perzipiert. Bei dimensionalen und sozialen Abwärtsvergleichen gaben die Probanden eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Leistung und eine höhere aufgabenspezifische Fähigkeitseinschätzung an als bei Aufwärtsvergleichen. Ein Einfluss auf die Leistung konnte nur bedingt nachgewiesen werden. Die Ergebnisse dieses Experiments zeigten auf, wie dimensionale Vergleiche die eigene Fähigkeits-einschätzung sowie die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung mitbestimmen. Dabei wird die relative Größe dieses Einflusses im Verhältnis zum Einfluss sozialer Vergleichsinformationen deutlich. Ausgangspunkt dieses Experiments war, dass bei neuartigen Aufgaben Vergleichsinformationen hinzugezogen werden, damit eine Leistungs- bzw. Begabungseinschätzung erfolgen kann. Die Art und Richtung der

Vergleichsinformationen haben nicht nur einen Einfluss auf die aufgabenbezogenen Konstrukte (Fähigkeitseinschätzung, Zufriedenheit usw.), sondern außerdem auch auf das allgemeine sportliche Begabungskonzept. Die Sportstudierenden schätzten ihre aufgabenspezifischen Fähigkeiten zum Zeitpunkt t1, als ihnen lediglich eine Beschreibung der Aufgaben vorlag, relativ hoch ein. Man kann annehmen, dass der Schwierigkeitsgrad der zu absolvierenden Aufgaben unterschätzt wurde (vgl. Tietjens & Niewerth, 2005, S. 2ff.).

Niklas und Schneider (2012) untersuchen die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Sie konstatieren, dass trotz zahlreicher Untersuchungen nach wie vor Unklarheit darüber besteht, an welchem Zeitpunkt Leistungsunterschiede in spezifischen kognitiven Fähigkeiten auftreten und welche Ursachen hierfür komptabel sind. In dieser Längsschnittstudie wurde daher die mathematische und schriftsprachliche Kompetenz- und Selbstkonzeptentwicklung von mehr als 900 Schülerinnen und Schülern im Lauf der letzten anderthalb Vorschuljahre sowie in der 1. Schuljahresklasse verfolgt. In einer Reihe von Kontrollvariablen zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede. Auch in den schriftsprachlichen und mathematischen Vorläuferfertigkeiten ließen sich keine signifikanten Unterschiede identifizieren. Hingegen konnten signifikante und bedeutsame Leistungs- und Selbstkonzeptunterschiede in der 1. Klasse festgestellt werden. So verfügten Jungen in der 1. Klasse über bessere mathematische Leistungen und ein höheres mathematisches Selbstkonzept, und Mädchen präsentierten passend zu ihrer hier höheren Selbsteinschätzung bessere Leistungen im Lesen und Rechtschreiben. Die Kompetenzentwicklung wurde in zwei Strukturgleichungsmodellen dargestellt, die auch den Einfluss des Geschlechts und der fachspezifischen Selbstkonzepte verdeutlichen (vgl. Niklas & Schneider, 2012 , S.123ff.).

Lohbeck, Petermann und Petermann (2015) untersuchen die Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. Darüber hinaus wird analysiert, ob die Noten in Mathematik und Deutsch durch die Selbsteinschätzungen der Grundschul Kinder expliziert werden können. Erfasst wurden Selbsteinschätzungen von 395 Grundschulkindern und 110 korrelierende Einschätzungen der Lehrer zu zehn Bereichen des Sozial- und Lernverhaltens sowie die Mathematik- und Deutschnoten der Schülerinnen und Schüler. Faktorenanalysen legten nahe, dass Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe bereichsspezifische Selbsteinschätzungen präsentieren können. Positive Relationen mit den Noten und den Lehrereinschätzungen deuteten auf eine ausreichende konvergente Validität hin. Die diskriminante Validität ließ sich jedoch nicht bekräftigen, weil sich in keinem der Bereiche signifikant engere Zusammenhänge zwischen korrespondierenden Schüler- und Lehrereinschätzungen zeigten als zwischen nicht korrespondierenden Einschätzungen. Regressionsanalysen hatten zudem das Ergebnis, dass gute Mathematik- und Deutschnoten mit hohen Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Kooperation und Konzentration interpretiert werden können (vgl. Lohbeck, Petermann & Petermann, 2015, S. 1ff.).

Klingenspor und Rastetter (2004) konstatieren, dass bulimische Essstörungen nahezu ausschließlich bei Frauen auftreten. Es liegt nahe, dass sozialpsychologische Faktoren – ganz besonders stereotype Vorstellungen, die mit dem Geschlecht bestimmte Persönlichkeitseigenschaften assoziieren – das Essverhalten beeinflussen und Essstörungen verursachen können. Man kann vermuten, dass die Unterdrückung von maskulinen Attributen bulimisches Essverhalten begründet. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde die Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung von geschlechtstypischen Eigenschaften und dem persönlichen Idealbild bei 13 bis 20 jährigen

Jugendlichen ermittelt und als Ursache von niedrigem Selbstwertgefühl und bulimischen Symptomen analysiert. Die Daten wurden in einer anonymen Fragebogenstudie erhoben und mit Strukturgleichungsmodellen untersucht. Mit fortschreitendem Alter wurde die Diskrepanz zum Idealbild in Bezug auf maskuline Eigenschaften bei Mädchen größer, die feminine Diskrepanz dagegen wurde in beiden Geschlechtsgruppen kleiner. Unabhängig vom Geschlecht wurde bulimisches Essverhalten durch maskuline Diskrepanzen indirekt verursacht, via Selbstwertgefühl und Diäten zur Gewichtsreduktion. Zum Selbstwert: Weibliche Jugendliche waren mit ihrem Aussehen weniger zufrieden und hatten im Vergleich zu männlichen Jugendlichen signifikant weniger Selbstwertgefühl (vgl. Klingenspor & Rastetter, 2004, S. 67ff.).

Paetsch, Felbrich und Stanat (2015) führen als wesentlichen Explikationsfaktor für die eher defizitären mathematischen Leistungen von Lernenden nicht-deutscher Herkunftssprache ihre schwachen sprachlichen Kompetenzen in der Instruktionssprache an. In dieser Studie wird ermittelt, welche sprachlichen Teilkompetenzen mit den mathematischen Leistungen von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache verbunden sind. In einer Stichprobe von 370 Drittklässlern nicht-deutscher Herkunftssprache wurde herausgefunden, dass nicht nur das Leseverstehen, sondern auch Wortschatzkenntnisse, allerdings nicht Grammatikkompetenzen mit den mathematischen Leistungen zusammenhängen. Außerdem wurde herausgefunden, dass nicht nur die Leistungen in sprachlich anspruchsvollen, sondern auch die Leistungen in sprachlich wenig anspruchsvollen Mathematikaufgaben mit den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden in Relation stehen. Insgesamt belegt dies die Annahme, dass für Zweitsprachenlernende sprachliche Fähigkeiten nicht nur zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen, sondern auch zur Erfüllung der mathematischen

Anforderungen der Testaufgaben erforderlich sind (vgl. Paetsch, Felbrich & Stanat, 2015, S. 19ff.).

Dummert, Endlich, Schneider und Schwenck (2014) untersuchen die Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Leistungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Während etliche Untersuchungen der letzten Jahrzehnte die Relevanz von individuellen Unterschieden im Bereich der Intelligenz und der sozialen Schichtzugehörigkeit wie auch des Geschlechts für die schulische Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Kontexten belegt haben, fehlen immer noch Studien im Grundschulbereich, die den Anteil des Migrationshintergrunds (MH) an diesen Unterschieden genauer dokumentieren. Die vorliegende Längsschnittstudie mit mehr als 500 Grundschulkindern in Unterfranken ging der Frage nach: welchen spezifischen Einfluss hat der MH auf die Entwicklung in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik. Während die Relevanz von IQ, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht für die Leistungsentwicklung in diesen Bereichen kontestiert werden konnte, fanden sich nur wenige Belege dafür, dass der MH eine bedeutsame zusätzliche Rolle spielte. Eine im Vergleich zum Bundesdurchschnitt geringere Migrationsquote in der Stichprobe und die systematische Vorschulförderung in der Region Unterfranken werden als potenzielle Einflussfaktoren für diesen abweichenden Befund diskutiert (vgl. Dummert et al., 2014, S. 115ff.).

Fleischer, Wirth und Leutner (2014) überprüfen die Effekte der kontextuellen Einkleidung von Testaufgaben auf die Schülerleistungen im analytischen Problemlösen und in der Mathematik: Ergebnisse aus dem *Programme for International Student Assessment* (PISA 2003) zeigen bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland eine Diskrepanz zwischen der im internationalen Vergleich hohen Problemlösekompetenz und der durchschnittlichen Mathematikkompetenz.

Nach der Potenzialnutzungshypothese kann dies partiell auf eine defizitäre Nutzung vorhandener Fachkompetenzen während der Testbearbeitung erklärt werden. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dieser Hypothese im Rahmen von zwei experimentellen Studien. Hierbei wurden Effekte der kontextuellen Einkleidung von Mathematikaufgaben (Studie 1, n=256) und Problemlöseaufgaben (Studie 2, n=259) auf Schülerleistungen analysiert sowie Moderationseffekte durch das mathematische Selbstkonzept und die Mathematikangst kontrolliert. In beiden Studien ergaben sich negative Effekte der mathematischen Kontexteinkleidung, insbesondere bei Lernenden mit geringem mathematischem Selbstkonzept und auch bei Lernenden mit hoher Mathematikangst (vgl. Fleischer, Wirth & Leutner, 2014, S. 217ff.).

Schilling, Sparfeldt, Rost und Nickels (2004) untersuchen die Validität des erweiterten Differentiellen Selbstkonzepts von Gitter. Ein Verfahren zur Erfassung schulfachspezifischer Selbstkonzepte wird an Schülerinnen und Schülern (n=999) der 7. bis 10. Klassenstufe überprüft. Das DISK-Gitter mit den hier analysierten sechs Facetten „Mathematik“, „Deutsch“, „Physik“, „Geschichte“, „Englisch“ und „Biologie“ erweist sich konfirmatorisch als faktoriell valide. Konvergente und divergente Validitätsaspekte können anhand der Beziehungen zu ausgewählten Skalen des Self-Description Questionnaire II (SDQ II), zur Skala zur Erfassung schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SkSlf), zu Schulzensuren sowie in Bezug auf Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden. Dabei ergeben sich hypothesenkonforme Korrelationsmuster und Mittelwertsunterschiede. Generell erweist sich das erweiterte DISK-Gitter als ökonomisches, reliables und valides Instrument zur Messung schulfachspezifischer Selbstkonzepte. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen bezüglich der Geschlechtsunterschiede: Die Mädchen haben - wie postuliert - in „Deutsch“ und „Englisch“, die Jungen, in

„Mathematik“, „Physik“ und „Geschichte“ höher ausgeprägte Selbstkonzepte. Für „Biologie“ lassen sich jedoch keine Geschlechtsdifferenzen objektivieren. Dabei erweist sich, dass die Leistungsunterschiede zu Gunsten der Mädchen in „Deutsch“ und „Englisch“ größer sind als die entsprechenden Selbstkonzeptunterschiede, während es sich bei den Fächern, in denen Jungen in beiden Fällen im Vorteil sind („Physik“ und „Mathematik“), umgekehrt verhält (vgl. Schilling et al., 2004, S. 21ff.).

In einer Studie von Weiss, Deisenhammer, Hinterhuber und Marksteiner (2005) wird die Literatur über kognitive Leistungsunterschiede zwischen Frauen und Männern präsentiert und verschiedene Erklärungsmodelle für diese Unterschiede diskutiert. Zu den Fähigkeiten Wahrnehmungsgeschwindigkeit und Wahrnehmungsgenauigkeit wird in der einschlägigen Literatur berichtet, dass bei Tests zu visueller Wahrnehmungsgeschwindigkeit und Wahrnehmungsgenauigkeit, Frauen die Leistungen von Männern übertreffen und zwar unabhängig von der Art des Materials (verbal oder nonverbal). Dieser Unterschied ist bereits im Kindesalter zu verzeichnen. Zu den verbalen Fähigkeiten und der Wortflüssigkeit konnte ein Leistungsvorteil für Frauen reklamiert werden, der je nach Aufgabe quantitativ differierte. In der Kindheit lernen Mädchen früher sprechen, haben einen größeren Wortschatz, sind besser im Lesen, verwenden früher komplexere grammatische Konstruktionen, zeigen eine bessere Rechtschreibung und haben eine bessere kurzfristige und längerfristige Behaltensleistung für verbales Material. Während der Pubertät wird der sprachliche Unterschied zwischen den Geschlechtern noch einmal intensiviert. Allerdings ist diese Überlegenheit in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit nicht auf alle Sprachbereiche expansibel. In einer Studie wurde nachgewiesen, dass kein signifikanter Geschlechtsunterschied beim verbalen Argumentieren quantifizierbar ist. Während Geschlechtsunterschiede im Wortschatz relativ gering zu sein

scheinen, und die Ergebnisse darüber hinaus nicht sehr konsistent sind, konnten bei Aufgaben zur assoziativen Wortflüssigkeit relativ große Geschlechtsunterschiede empirisch nachgewiesen werden. Die meisten verbalen Aufgaben, bei denen ein weiblicher Leistungsvorteil bemerkbar ist, beziehen sich auf Komponenten wie Schnelligkeit, Genauigkeit der Sprachproduktion und Wortflüssigkeit, also eher motorische Aspekte der Sprachproduktion. Auch in speziellen nonverbalen Fähigkeiten sind Frauen den Männern im Durchschnitt überlegen. Z. B. wiesen einige Tests zum Kurzzeitgedächtnis (verbale oder bildliche Stimuli) dieses nach. So zeigte sich in einer Untersuchung, dass sich Frauen nach einem Zeitintervall von 20 Minuten signifikant an mehr Items einer zuvor visuell dargebotenen Liste von Tieren und alltäglichen Gebrauchsgegenständen erinnerten. Dieser Effekt ist umso interessanter, als keine Geschlechtsunterschiede erkennbar waren, wenn die Probanden unmittelbar nach der Stimuluspräsentation getestet wurden. Männer zeigen tendenziell bessere Leistungen bei visuell-räumlichen Testverfahren, die räumliche Orientierung, mechanische Fertigkeiten oder mathematische Fähigkeiten voraussetzen (vgl. Weiss et al., 2005, S. 587).

In einer Studie von Rost und Hanses (2000) wird analysiert, ob das Selbstkonzept Hochbegabter und Hochleistender differiert von dem durchschnittlich Begabter und durchschnittlich Leistender. Die Stichprobe besteht aus n=444 Schülerinnen und Schülern.

Begabungsstichprobe (n=214) mit 107 stabil Hochbegabten (45 Mädchen, 62 Jungen; Intelligenz: M=136, S=8) und 107 stabil durchschnittlich Begabten (47 Mädchen, 60 Jungen; Intelligenz :M=102, S=10).

Leistungsstichprobe (n=230) mit 118 Hochleistenden (69 Mädchen, 49 Jungen; Notendurchschnitt 9. Klasse Gymnasium: M=1.4, S=0.3; Intelligenz: M=114, S=9) und 112 durchschnittlich Leistenden (65 Mädchen, 47 Jungen; Notendurchschnitt 9. Klasse Gymnasium:M=3.3,

S.0.4; Intelligenz: $M = 100$, $S = 11$). Zur Erfassung diverser Facetten im Selbstkonzept wurden drei Verfahren vorgegeben:

- Die „Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten“ (SKSLF);
- die „Piers-Harris-Selbstkonzeptskala für Kinder-Kurzversion“ (PHCSCS-K);
- der „Selbstbeschreibungsfragebogen“ – Akademisches und soziales Selbstkonzept“ (SDQ-K).

Berücksichtigt man nur diejenigen Selbstkonzeptfacetten, bei denen Gruppenunterschiede und sowohl multivariat als auch univariat auf dem konventionellen - (MANOVAs),(ANOVAs) - Signifikanzniveau inferenzstatistisch konsolidiert sind, lassen sich die Hauptergebnisse so subsumieren:

1. Hochleistende und durchschnittlich leistende Jugendliche differieren massiv hinsichtlich des allgemeinen Selbstkonzepts sowie der schulischen Leistungen und Fähigkeiten.
2. Was das generelle wohlgefällige Verhalten in Elternhaus und Schule betrifft, deklarieren sich die Hochleistenden als besonders angepasste, besonders „artige“ Jugendliche.
3. Eher minimale Differenzen zeigen sich in der Selbstwahrnehmung der Beliebtheit bei Peers und in der Einschätzung gegengeschlechtlicher Sozialbeziehungen. Hier weisen die Hochleistenden die etwas ungünstigeren Selbstkonzeptwerte auf. Dies gilt auch (und nur) für die Jungen in der Selbstbewertung gleichgeschlechtlicher Sozialbeziehungen.
4. Die Geschlechtsunterschiede sind am stärksten im Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten ausgeprägt: Bei vergleichbaren Schulnoten in Mathematik attestieren sich die Jungen eine bessere Leistungsfähigkeit. Weitere minimale Geschlechtsdifferenzen lassen sich im allgemeinen schulischen Selbstkonzept-zugunsten der Jungen sowie in der Einschätzung des generellen Verhaltens und der Beliebtheit - zugunsten der Mädchen - konstatieren.

5. In der Adoleszenz lassen sich zwischen beiden Leistungsgruppen genauso Mittelwertsdifferenzen im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der eigenen Phantasie und Kreativität nachweisen. Diese erreichen je nach Selbstkonzeptverfahren eine unterschiedliche Größenordnung, sie fallen jedoch stets zugunsten der Hochleistenden aus (vgl. Rost & Hanses, 2000, S. 211ff.).

2.3.6 Hochbegabung und Selbstkonzept/ Selbstkonzepte von hochbegabten Kindern

Welche Kohärenzen existieren zwischen den Kontexten Hochbegabung und Selbstkonzept und: hat die Hochbegabung einen besonderen Einfluss auf das Selbstkonzept der Kinder?

Nach Rost (1993) kann die intellektuelle Begabung als elementare Komponente des akademischen Selbstkonzeptes vieler hochbegabter Kinder und Jugendlicher deklariert werden. Das akademische Selbstkonzept ist daher - entsprechend der faktisch höheren intellektuellen Leistungsfähigkeit - bei Hochbegabten in der Regel intensiver ausgeprägt als bei durchschnittlich Begabten. Im Grundschulalter beeinflusst dies offenbar auch positiv das Selbstwertgefühl der meisten hochbegabten Mädchen und Jungen (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 146).

Die Hochbegabung eines Kindes hat in der Regel einen vornehmlich positiven Einfluss auf das Selbstkonzept des Kindes in diversen Altersstufen, wobei im Kontakt mit Gleichaltrigen auch eine etwas kritischere Einschätzung der eigenen sozialen Position generiert werden kann (vgl. Arnold & Preckel, 2011, S. 146f.).

Lewis und Knight (2000) untersuchen das Selbstkonzept von 368 hochbegabten Kindern in den Klassen 4-12. Die Piers-Harris Kinder-

Selbstkonzept-Skala wurde verwendet. Die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen legen nahe, dass die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Klassenstufen nur anhand des global erfassten Selbstkonzeptes untersucht werden sollten. In der Studie bestanden keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bezüglich des globalen Selbstkonzeptes. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede wurden auf drei Subskalen beobachtet: Verhalten, Schulleistung und Angst. Mädchen bewerten sich höher bei den ersten beiden Subskalen und die Jungen bei der letzten (vgl. Lewis & Knight, 2000, S.45).

Bezüglich des Selbstkonzepts Hochbegabter existieren diverse theoretische Positionen: Einerseits wird die Auffassung vertreten, dass Hochbegabte im Vergleich zu durchschnittlich Begabten über positivere Selbstkonzepte verfügen (skill-development: Leistung beeinflusst Selbstkonzepte). Andererseits wird die Hypothese postuliert, hochbegabte Kinder würden im Vergleich zum Durchschnitt über negativere Selbstkonzepte verfügen, da sie sich aufgrund ihrer hohen Begabung auch mit hohen Erwartungen der Umwelt konfrontiert sähen, denen sie nur sporadisch vollständig genügen könnten (vgl. Wirthwein et al., 2011, S. 68 f.).

Kessels, Steinmayr (2013) untersuchen die Schlüsselkompetenzen in der Schule und berücksichtigen dabei vor allem diejenigen, die auf verbalen Kompetenzen basieren. Die Studie untersucht u.a., ob das Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich Deutsch höher mit dem Wert der Schule korreliert als mit dem Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich Mathematik. Des Weiteren wird untersucht, ob der Befund, dass Mädchen der Schule einen höheren Wert zumessen als Jungen, zum Teil daraus resultiert, dass Mädchen über ein höheres verbales Selbstkonzept verfügen. In einer Stichprobe von n= 630 Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe (Alter M=17.0 Jahre) zeigt

sich, dass Mädchen die Schule für nützlicher, interessanter und wichtiger hielten als Jungen. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Wert von Schule wurde durch das Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich Deutsch partiell mediert (vgl. Kessels & Steinmayr, 2013, S. 105).

An der Studie von Lohbeck, Tietjens und Bund (2014) haben 365 Grundschulkinder aus zwei Jahrgängen teilgenommen. Sie untersuchten die Unterschiede im physischen Selbstkonzept (*PSK*), in der individuell präferierten Bezugsnormorientierung (*BNO*) und in der Zielorientierung in der Relation von Alter, Geschlecht und Sportvereinszugehörigkeit sowie die Kohärenz zwischen diesen Konstrukten. In Relation auf das PSK existieren in den ANOVAs ein signifikanter Altersunterschied für die allgemeine Sportlichkeit zugunsten der Zweitklässler sowie Geschlechtsdifferenzen zugunsten der Jungen auf fast allen Subskalen. Jungen verfügen öfter über eine individuelle BNO und Zweitklässler haben oft höhere Werte in der Zielorientierung. Bei Sportvereinsmitgliedern ergeben sich oft bessere Werte auf den PSK-Skalen und eine geringere Vermeidungsleistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung (vgl. Lohbeck, Tietjens & Bund, 2014, S. 1).

Ausgehend von einem multidimensionalen Modell des physischen Selbstkonzepts prüft die Studie von Alfermann, Stiller und Würth (2003), wie jugendliche Athletinnen und Athleten ihre körperlichen Fähigkeiten und ihre physische Attraktivität wahrnehmen, und ob diese Wahrnehmungen zeitlichen Veränderungen unterliegen. Zur Überprüfung der Fragestellung wurden 191 sportlich aktive Jugendliche im Alter von 8 bis 20 Jahren (109 Mädchen und 82 Jungen) schriftlich befragt. Eine Follow-up-Erhebung wurde ein Jahr später durchgeführt. Als Messinstrumente wurden standardisierte Skalen zur Erfassung physischer Fähigkeiten und physischer Attraktivität verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen über ein

positiveres physisches Selbstkonzept verfügen als Mädchen. Es zeigt sich kein Zusammenhang mit dem sportlichen Leistungsniveau. Die Follow-up-Erhebung weist darauf hin, dass ein Anstieg des sportlichen Leistungsniveaus mit Verbesserungen im Selbstkonzept einhergeht, allerdings nur in Teilbereichen. Andere Bereiche sind davon nicht betroffen. Reifungsbedingte körperliche Veränderungen in der Jugendphase scheinen sich in der untersuchten Gruppe sportlich aktiver Jugendlicher nicht so gravierend auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers auszuwirken, wie sie für das Jugendalter bisher reklamiert wurden (Alfermann, Stiller & Würth, 2003, S. 135).

Eine Studie von Cimeli, Neuenschwander, Röthlisberger und Roebbers (2013) erforscht die Prägung und die Struktur des Selbstkonzepts bei Kindern in der Schuleingangsphase (Kindergarten- und frühe Grundschul Kinder, n=297). Darüber hinaus wurden die Relationen zwischen dem Selbstkonzept und den schriftsprachlichen und mathematischen Vorläuferfertigkeiten sowie die für den Schulerfolg bedeutsamen, bereichsübergreifenden Fähigkeiten analysiert. Die faktorenanalytischen Ergebnisse zeigten, dass sich zu Beginn der Schullaufbahn neben einem vorakademischen und einem sozialen auch ein spielbezogener Selbstkonzeptbereich reklamieren lässt. Außerdem konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem vorakademischen Selbstkonzept und den mathematischen und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten festgestellt werden. Hinsichtlich der eigenen Positionierung auf der Selbstkonzeptskala ergaben sich für die älteren Kinder im Vergleich zu den jüngeren größere Variationen, was auf eine sehr frühe Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts hinweisen könnte (vgl. Cimeli et al., 2013a, S.1).

Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter schätzen sich sehr positiv ein. Man vermutet, dass ein hohes Selbstkonzept eine positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben begünstigt. Für diese junge

Altersgruppe existieren jedoch erst wenige empirische Belege dazu. Ziel der präsentierten prospektiven Längsschnittstudie war es zu untersuchen, ob ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme unmittelbar nach dem Schuleintritt bilden kann. Zu diesem Zweck wurden die Entwicklungsverläufe von Kindern mit hohem Selbstkonzept (n=72) und Kindern mit niedrigem Selbstkonzept (n=31) verglichen. Im Kindergarten differierten die beiden Gruppen weder in soziodemographischen noch in kognitiven Merkmalen. Nach dem Schuleintritt verfügten Kinder mit niedrigem Selbstkonzept jedoch sowohl sozial als auch leistungsmäßig über eine schlechtere schulische Anpassung als Kinder mit hohem Selbstkonzept (vgl. Cimeli et al., 2013b, S. 105).

In einer Längsschnittstudie wurde analysiert, wie sich das Fähigkeitsselbstkonzept im ersten Halbjahr nach dem Übergang von der Grundschule in ein Gymnasium und eine integrierte Gesamtschule entwickelt. Die Stichprobe war 238 gymnasialempfohlene Fünftklässler. Fünf untersuchte Messzeitpunkte liegen jeweils nur wenige Wochen auseinander. Auf der Basis eines quadratischen Wachstumskurvenmodells präsentieren sich keine Veränderungen im Selbstkonzept im Mittel, allerdings unterschieden sich die Schüler signifikant in ihren individuellen Entwicklungsverläufen. Darüber hinaus wurden Effekte der Leistungsgruppierung sowie verschiedener Zielorientierungen auf den Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung untersucht. Bereits nach wenigen Wochen zeigte sich ein im Vergleich zur Gesamtschule negativer Entwicklungsverlauf des Fähigkeitsselbstkonzepts im Gymnasium. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums korrelierten sowohl die Lernzielorientierung als auch (auf dem Gymnasium) die Annäherungsleistungszielorientierung mit einem positiven Selbstkonzept. In der Gesamtschule ergab sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung

und der Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Aust, Watermann & Grube, 2010, S. 95).

Rudasill und Callahan (2008) haben in einer Studie die psychomotorischen Eigenschaften der Harter Self-Perception Profile für Kinder und Jugendliche speziell bei begabten Kindern und Jugendlichen in der fünften bis zur elften Klasse untersucht. Die Ziele waren, die Zuverlässigkeitsstudien der Selbstwahrnehmung (Self-Perception Profile for Children und Adolescents) in einer Stichprobe von begabten Studierenden zu replizieren. Die Ergebnisse zeigten den Beweis der Gültigkeit und Zuverlässigkeit bei begabten Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigten sechs Subskalen für Kinder (Self-Perception Profile for Children, SPPC (n= 264)). Sie sind: *Scholastic Competence*, *Social Acceptance*, *Athletic Competence*, *Physical Appearance*, *Behavioral Conduct* und *Global Self-Worth*.

In der Faktorenanalyse ergaben sich neun Subskalen für Adoleszente (Self-Perception Profile for Adolescents, SPPA (n= 241)). Sie sind *Scholastic Competence*, *Social Acceptance*, *Athletic Competence*, *Physical Appearance*, *Job Competence*, *Romantic Appeal*, *Behavioral Conduct*, *Close Friendship* und *Global Self-Worth*. Die Ergebnisse der Geschlechtsunterschiede von SPPA zeigen: *Athletic Competence* und *Behavioral Conduct* für Mädchen. Für SPPA: *Athletic Competence* und *Scholastic Competence* für Mädchen (vgl. Rudasill & Callahan, 2008, S. 70).

Ahmed (1996) untersuchte die Beziehung zwischen den Verhaltensmerkmalen talentierter Schülerinnen und Schüler und den Variablen: Intelligenz, kreatives Denken und Selbstkonzept. Die Stichproben bestanden aus 60 Lehrern (30 Sprachlehrer für Arabisch, 30 Lehrer für Mathematik). Sie beantworteten die Lehrerratings auf einer Skala der Verhaltensmerkmale von talentierten Schülern.

Die Stichprobe der Schüler bestand aus 84 Schülerinnen und Schülern aus Ägypten, die von 30 Sprachlehrern für Arabisch und 30 Lehrern für Mathematik ausgewählt wurden. Es wurden die folgenden Instrumente verwendet: Intelligenztest, Torrance Test des kreativen Denkens, Fragebogen des Selbstkonzepts, Verhaltensinventar-einschätzung von talentierten Schülern durch die Lehrer. Die Ergebnisse zeigten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in den Verhaltensmerkmalen von talentierten Schülern (Lern-Merkmale und sozioemotionale Eigenschaften). Darüber hinaus waren geringe Zusammenhänge erkennbar zwischen den Verhaltensmerkmalen von talentierten Schülern und der allgemeinen Intelligenz sowie dem Selbstkonzept. Dagegen existiert eine positive und signifikante Korrelation zwischen den Verhaltensmerkmalen der talentierten Schüler und dem kreativen Denken (vgl. Ahmed, 1996, S. 209ff.).

Hafez (1997) untersuchte die Selbstwertgefühle der begabten Jungen und Mädchen in Relation zu ihren kreativen Fähigkeiten. Die Stichprobe setzte sich aus 300 Kindern zusammen, die zwischen 9 und 12 Jahre alt waren. Die Messinstrumente waren: Intelligenztest, Fragebogen zum Selbstwertgefühl, Test zum kreativen Denken. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen bezüglich des allgemeinen Selbst, des sozialen Selbst und den totalen Werten des Selbstwertgefühls. Es ergaben sich signifikante Unterschiede im Selbstwertgefühl zwischen begabten Kindern und nicht begabten Kindern bezüglich des kreativen Denkens für begabte Kindern (vgl. Hafez, 1997, S. 31ff.).

Hamed (1998) untersuchte die psychologische Anpassung und ihre Beziehung zu persönlichen Merkmalen der Erzieherinnenkindergärten bei Kindern. Dabei stellte Hamed die Frage, ob es Unterschiede in der psychologischen Anpassung und dem Selbstkonzept zwischen begabten und nicht begabten Kindern gibt. Die Stichprobe setzte sich

aus 60 Erzieherinnenkindergärten und 756 Kinder zusammen. Es waren 16 begabte Kinder und 740 nicht begabte Kinder aus Ägypten. Die Ergebnisse bestätigten, dass es signifikante Unterschiede in der psychologischen Anpassung und dem Selbstkonzept zwischen begabten und nicht begabten Kindern gibt (vgl. Hamed, 1998).

Alsamaduny (1990) untersuchte die Selbstwahrnehmung von intellektuell begabten Schülerinnen und Schülern bezüglich Stress in der Schule - vor dem Hintergrund von Psycho- und Umweltvariablen. Die Stichprobe setzte sich aus 133 intellektuell hochbegabten Schülerinnen und Schülern zusammen, von denen 64 Jungen und 49 Mädchen waren. Sie waren zwischen 15 und 18 Jahre alt und kamen aus Ägypten. Sie verfügten über einen IQ von 120 oder mehr. Es wurde der Intelligenztest von Cattell und der Fragebogen zu Stress verwendet. Die Ergebnisse zeigten signifikante Korrelationen zwischen begabten Schülerinnen und Schülern und ihrer Wahrnehmung von Stress-situationen im Klassenzimmer. Es ergaben sich signifikante Geschlechtsunterschiede bei der Wahrnehmung von Stresssituationen in Klassenzimmer zwischen männlichen und weiblichen begabten Schülern zugunsten der weiblichen Schüler. Die weiblichen begabten Schülerinnen hatten mehr negative Gefühle, wie Stress und Angst als die männlichen begabten Schüler (vgl. Alsamaduny, 1990, S.100ff.)

2.4 Elterneinschätzung

Wenn Lehrerinnen und Lehrer oder Eltern über besondere Begabungen ihrer Kinder Informationen einholen wollen, dann fragen sie fast immer als erstes: „Wie erkennt man denn überhaupt, ob ein Kind hoch begabt ist?“ Lehrkräfte und Eltern wünschen sich Instruktionen, wie sie eine Hochbegabung bei einem Kind identifizieren können. Dieses ist plausibel. Daher wurden in vielen Publikationen aus der Ratgeber-

literatur zur „Hochbegabung“ Checklisten publiziert, in denen Merkmale aufgeführt werden, die für hoch begabte Kinder typisch sein sollen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, S. 21).

Schrader (2006) akzentuiert, dass die Eltern wichtige Informanten bei der Anamnese in diversen Abklärungskontexten sind, da sie auch außerhalb der Schule das Verhalten des Kindes beobachten können. Sie sind meist die ersten, die eine Entwicklungsauffälligkeit registrieren, und sie melden ihr Kind darauf hin oft für eine medizinische, sprachtherapeutische oder entwicklungspsychologische Konsultation an. Die Einbeziehung der Eltern bei der Konzipierung von schulischen Maßnahmen fördert deren Akzeptanz und provoziert bei den Eltern eine höhere Identifikation mit den getroffenen Maßnahmen (vgl. Frischknecht et al., 2014, S. 67; Schrader, 2006, S. 95ff.).

Eltern sind darüber hinaus ein relevanter Teil der Lernumwelt des Kindes, die Anforderungen und Erwartungen an seine Kompetenzen stellt. Rückschlüsse über die Kompetenzen ihrer Kinder können Eltern nicht nur über tägliche Beobachtungen zuhause und das Verhalten bei der Aufgabenerfüllung der Kinder ziehen. Dazu dienen auch schriftliche Rückmeldungen oder Zeugnisgespräche mit den Lehrpersonen. Bei Problemstellungen werden die elterlichen Einschätzungen über die Kompetenzen des Kindes zunehmend in die entwicklungsdiagnostische Abklärung integriert und bilden so ein Element des diagnostischen Prozesses. Damit treffen Diagnoseleistungen aus diversen Quellen zusammen (vgl. Frischknecht et al., 2014, S. 67).

Schrader (2006) differenziert in diesem Kontext zwischen formellen und informellen Diagnoseleistungen. Formelle Diagnosen basieren auf wissenschaftlich erprobten Methoden mit vorgegebenen Qualitätsstandards. Eltern dagegen präsentieren informelle Diagnoseleistungen. Diese entstehen meist sekundär und unsystematisch im Kontext des

alltäglichen erzieherischen Handelns. Sie bestehen aus impliziten subjektiven Urteilen, Einschätzungen und Erwartungen (vgl. Frischknecht et al., 2014, S. 68; Schrader, 2006, S. 95ff.).

Lehrpersonen bekommen durch die permanente Beobachtung und Deskription des Lern- und Leistungsverhaltens Hinweise auf individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen. Wenn sie auf dieser Basis denken, dass eine besondere Begabung existiert, sollten systematische Beobachtungen und Untersuchungen in Lernsituationen oder auch mit informellen Tests erfolgen. Dies gilt ebenso, wenn eine Diskrepanz zwischen dem vermuteten intellektuellen Potenzial und der Schulleistung konstatiert wird. Diese Klärung bedingt eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, bei der insbesondere die Eltern mit agieren müssen. Dazu gehören auch differenzierte Verhaltensbeobachtungen im schulischen bzw. außerschulischen Umfeld (vgl. Niedersachsen, 2007, S. 7).

Informationen über „typische“ Verhaltensweisen oder Eigenschaften hochbegabter Kinder sind in fast allen Hochbegabungsratgebern nachzulesen. Diese Merkmale - oft zu „Checklisten“ gebündelt - sollen Eltern/ Erziehern/ Lehrern beim Erkennen Hochbegabter helfen. Checklisten beziehen sich oft auf (angebliche) Entwicklungsauffälligkeiten, die zum Teil bereits im Säuglings- oder Kleinkindalter zu beobachten sein sollen (vgl. Buch, Sparfeldt & Rost, 2006, S. 54).

Auch wenn immer noch primär Intelligenztests bei der Diagnostik kognitiver Fähigkeiten im Kleinkind- und Vorschulalter angewendet werden, sind die Angaben der Eltern zu Aspekten kognitiver Leistungen im klinischen Alltag wichtig. Mit einem Fragebogen wird in diesem Kontext ein zeitökonomisches und standardisiertes Verfahren gewährleistet. Spezifische Fragebogenverfahren zur Erfassung kognitiver Prozesse bei Vorschulkindern existieren jedoch nur geringfügig, obwohl hier und da nachgewiesen werden konnte, dass

Eltern zu einer reliablen und validen Einschätzung von Teilaspekten der Entwicklung ihrer Kinder kommen können (vgl. Reuner et al., 2011, S. 193).

Eine Studie zur Fremdeinschätzung von Schüler selbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler ergab, dass beim Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen die Schüler höhere Selbstkonzepte sowohl im mathematischen als auch im verbalen Bereich postulierten, als die Lehrer und Mitschüler. Schüler nehmen ihre eigenen Fähigkeiten also positiver wahr als die Lehrer und auch die Mitschüler. Das «Internal/External Frame of Reference Modell» (I/E-Modell) von Marsh (1986) konstatiert, dass zur Ausbildung fachspezifischer Selbstkonzepte neben sozialen Vergleichen (externaler Bezugsrahmen) auch dimensionale Vergleiche (interner Bezugsrahmen) relevant sind. Dimensionale Vergleiche bedeuten Vergleiche der eigenen Leistungen in zwei Domänen. In dieser Studie wurde analysiert, ob das I/E-Modell auch für fremdeingeschätzte Selbstkonzepte gelten kann. Dazu wurden die mathematischen und verbalen Selbstkonzepte von n=1114 Schülerinnen und Schülern sowie die Fremdeinschätzungen der Selbstkonzepte von Seiten jeweils eines Mitschülers und ihrer n=48 Mathematiklehrer untersucht. Für die Selbstbeschreibungen der Schüler ergaben sich, wie zu erwarten war, sowohl positive Effekte des externalen als auch negative Effekte des internalen Bezugsrahmens. Lehrer und Mitschüler hingegen setzten zur Einschätzung der Selbstkonzepte anderer hauptsächlich soziale Vergleichsinformationen ein und vernachlässigten meistens dimensionale Vergleiche (vgl. Pohlmann, Möller & Streblow, 2004, S. 157).

Eine Studie von Buch, Sparfeldt und Rost (2006) analysiert, ob sich in Elterneinschätzungen verstärkt Entwicklungsbesonderheiten hochbegabter Kinder identifizieren lassen. Bisherige Erkenntnisse basieren zumeist auf Einzelfall- und/oder Gelegenheitsbeobachtungen bzw. auf Studien an selektiven Stichproben, häufig muss das Fehlen einer

entsprechenden Vergleichsgruppe reklamiert werden. Im Kontext des „Marburger Hochbegabtenprojekts“ beurteilten Eltern durchschnittlich begabter (IQ=102, n=136) Kinder und Eltern hochbegabter (IQ=135, n=151) Kinder jeweils die Entwicklung ihres Kindes unter diversen Aspekten. Beide Gruppen rekrutierten sich aus einer vorher nicht selektierten Ausgangsstichprobe von n=7023 Grundschulkindern. Sowohl konkurrenente als auch retrospektive Einschätzungen wurden erhoben; neben standardisierten Ratings wurden auch offene Fragen verwendet. Mittlere und konsistente Effekte ließen sich lediglich in standardisierten Elternratings zur intellektuellen und sprachlichen Entwicklung für die hochbegabten Kinder identifizieren. In folgenden Entwicklungsaspekten wie z.B. soziale Entwicklung, Persönlichkeit, Motorik, Gesundheit wurden beide Gruppen von ihren Eltern sehr ähnlich eingeschätzt. Generell ließen sich keine Belege für hochbegabungsspezifische Entwicklungsbesonderheiten identifizieren. Sogar im Elternurteil zur sprachlichen und intellektuellen Entwicklung existieren große Überlappungen zwischen beiden Gruppen (vgl. Buch et al., 2006, S. 53).

Eine Studie von Frischknecht, Reimann, Gut, Ledermann und Grob (2014) beschäftigt sich mit dem Vergleich zwischen Müttereneinschätzungen und Testleistungen bei Kindern im Alter von 6–10 Jahren. Es wurde analysiert, wie exakt Mütter die Mathematik- und Sprachleistungen ihrer 6- bis 10-jährigen Kinder (n=382) beurteilen können. Die mütterliche Beurteilung wurde abgeglichen mit der Testleistung in den Intelligence and Development Scales (IDS). Die Einschätzungen der Mütter korrelierten substantiell positiv mit den Testleistungen der Kinder. Die Mütter bewerteten die Deutschleistungen von Mädchen höher als die von Jungen, wogegen sie die Mathematikleistungen von Jungen höher bewerteten als jene von Mädchen. Gemessen an den Testleistungen wurden Mädchen und

Jungen von den Müttern gleich häufig über-, unter- und genau bewertet (vgl. Frischknecht et al., 2014, S. 67).

Schulthess-Singeisen, Neuenschwander und Herzog (2008) gehen von der These aus, dass hochbegabte Kinder im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern ein höheres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen. Zur Prüfung dieser These wurde anhand einer quasi-experimentellen Längsschnittuntersuchung bei Primarschulkindern mit und ohne Lehrernomination „hochbegabt“ die Entwicklung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts und des globalen Selbstwerts in Abhängigkeit ihrer Intelligenz analysiert. Die Stichprobe setzte sich aus der (vorselektionierten) Gruppe der Kinder mit einer Lehrernomination hochbegabt sowie einer zufällig ausgewählten Kontrollgruppe zusammen. Versuchspersonen waren 314 Schülerinnen und Schüler (124 Mädchen, 190 Jungen) aus zweiten bis siebten Klassen aus dem Kanton Bern, Schweiz. Das Alter der Kinder lag zwischen 7 und 13 Jahren ($M=10.2$ Jahren). Auf dem Hintergrund des Eccles-Modells zum schulischen Leistungshandeln wurden spezifische Entwicklungsmuster des Selbstkonzepts in Abhängigkeit einer Lehrernomination als hochbegabt und der Intelligenz vermutet. Unabhängig vom Intelligenztestergebnis wiesen alle nominierten Kinder ein höheres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept auf und erhielten positivere Einschätzungen ihrer Fähigkeiten. Das Wissen um die Intelligenzidentifikation hatte weder bei den Eltern noch bei den Lehrern einen Einfluss auf die Entwicklung der Einschätzung der Kinder mit hochbegabtenspezifischen Verhaltensmerkmalen. Die Ergebnisse belegen die hohe Bedeutung, die die Beurteilungen signifikanter Bezugspersonen sowohl für die Selbstkonzeptentwicklung als auch bei der Hochbegabungsnomination haben (vgl. Schulthess-Singeisen, Neuenschwander & Herzog, 2008, S. 141ff.).

Mohamed (1997) untersuchte die Effektivität der Lehrerurteile in Bezug auf sprachlich hochbegabte Schülerinnen und Schüler (n=30). Die verwendeten Instrumente waren: Fragebogen zu Lehrerurteilen über sprachlich hochbegabte Schülerinnen und Schüler, Kreativtest und Intelligenztest. Die Ergebnisse zeigten, dass sich keine signifikante Korrelation ergab zwischen den Werten der sprachlich hochbegabten Schülerinnen und Schüler und ihren Ergebnissen im allgemeinen Intelligenztest (IQ). Genau so konnte keine signifikante Korrelation zwischen den Werten der sprachlich hochbegabten Schülerinnen und Schüler und ihren Ergebnissen im Kreativtest festgestellt werden. Außerdem ergab sich keine signifikante Korrelation zwischen den Werten der sprachlich hochbegabten Schülerinnen und Schüler aus dem Lehrerfragebogen und der Einschätzung der Sprachkenntnisse durch den Sprachfähigkeitstest. Die Lehrer konnten keine sprachlich hochbegabten Schülerinnen und Schüler identifizieren (Mohamed, 1997).

2.5 Studien bezüglich des Selbstkonzepts und der Fremdeinschätzungen hochbegabter Kinder im kulturellen Vergleich

In diesem Kontext diskutiert Hyde (2014) einige Theorien über die Ursprünge der psychologischen Geschlechtsunterschiede und Geschlechtsähnlichkeiten z.B. die soziokulturelle Theorie. Hier dominiert das Argument, dass die aktuellen psychologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern ihren Ursprung haben in der vorgeschichtlichen Arbeitsteilung nach dem Geschlecht: Männern und Frauen werden verschiedene Rollen und verschiedene psychologische Qualitäten attestiert. Die Theorie erkennt biologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen an, zum Beispiel Unterschiede in Bezug auf Größe und Stärke. Diese Unterschiede haben historisch zu einer Arbeitsteilung nach dem Geschlecht beigetragen. Männer waren

in diesen Rollen an Leistung und Verhalten dominanter und Frauen waren eher untergeordnet (vgl. Hyde, 2014, S. 273ff.).

Kühen & Hannover (2003) konstatieren zunächst, dass Angehörige individualistischer Kulturen ihre Identität vor allem als eine autonome, von anderen unabhängige Einheit (independente Selbstkonstruktion) definieren, während Mitglieder kollektivistischer Kulturen ihre Identität überwiegend in der Verbundenheit mit anderen Menschen (interdependente Selbstkonstruktion) sehen. Ein weiteres Argument ist, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Selbstkonstruktion soziale Informationen auf unterschiedliche Weise verarbeiten. In welcher Form Selbstkonstruktionen das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen beeinflussen, war bislang jedoch nur vage spezifiziert. Ein Grund hierfür kann sein, dass kausale Annahmen über die Beeinflussung beider Selbstwissensarten in rein kulturvergleichenden Studien nicht überprüft werden können. In dieser Studie wird ein Modell des Selbst präsentiert, das versucht, die kulturvergleichende Perspektive und kognitionspsychologische Annahmen über die Dynamik der menschlichen Informationsverarbeitung zu integrieren. Es werden verschiedene Experimente geschildert, die die aus dem Modell ableitbaren Hypothesen validieren sollen. Zum Schluss wird diskutiert, inwieweit das präsentierte Modell sowohl die kulturvergleichende Forschung als auch die Kognitionspsychologie befördern kann (vgl. Kühen & Hannover, 2003, S. 212ff.).

Busse, Dahme, Wagner and Wiczerkowski (1986) untersuchten die Lehrerwahrnehmung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland. Jeder der 434 deutschen und 446 amerikanischen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nominierten einen Schüler als hochbegabt. Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten Muttersprache oder Fremdsprache, Mathematik / Physik, Musik/ Kunst. Dabei ergab sich, dass

amerikanische Schülerinnen und Schülern als beliebter und leistungsorientierter beschrieben wurden als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Auch wurden die Deutschen als etwas egozentrischer eingeschätzt als die Amerikaner. Jungen wurden selbstzentrierter wahrgenommen als Mädchen (vgl. Busse et al., 1986, S. 55-60).

Döpfner, Kinnen, Weber und Plück (2011) untersuchen die Verhaltensauffälligkeiten von Grundschulkindern und präsentieren die deutschsprachige Fassung des Teacher's Report Form (TRF). Er erfasst Verhaltensauffälligkeiten bei fünf bis achtzehn Jährigen. Studienziel ist es, die Testgüte in einer Feldstichprobe aus Grundschulen zu überprüfen, Alters- und Geschlechtseffekte zu untersuchen sowie einen Vergleich mit den Skalenwerten der US-Stichprobe herzustellen. Fragebögen von 529 Schülerinnen und Schülern, die an 32 Grundschulen im Kölner Stadtgebiet erhoben wurden, konnten ausgewertet werden. Die Stichprobe bestand aus 54% Jungen in den vier Grundschulklassen. Die internen Konsistenzen waren überwiegend zufriedenstellend. Die gefundenen Geschlechtseffekte legten eine geschlechtsspezifische Normierung wie im Original nahe. Zur Überprüfung des Einflusses von Alter und Geschlecht der beurteilten Schülerinnen und Schüler wurden Varianzanalysen durchgeführt. Im Vergleich zur US- Normstichprobe schätzten deutsche Lehrerinnen und Lehrer ihre Schüler signifikant auffälliger ein. Das Verfahren hat sich in dieser ersten Untersuchung an einer Feldstichprobe hinsichtlich der internen Konsistenz der Skalen weitgehend bewährt. Beim Kulturvergleich zeigten sich folgende Ergebnisse: Deutsche und amerikanische Jungen unterschieden sich im Lehrerurteil auf allen Skalen (sozialer Rückzug, ängstlich/depressiv, soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme, external, dissoziales Verhalten, aggressives Verhalten) mit Ausnahme der Skala „körperliche Beschwerden“ signifikant. Dabei fiel das Urteil der deutschen Lehrerinnen und Lehrer über die von ihnen unterrichteten Schüler

signifikant auffälliger aus als das der amerikanischen Lehrerinnen und Lehrer. Dabei wurden auch die deutschen Mädchen von den Lehrerinnen und Lehrern durchweg als auffälliger eingeschätzt als die amerikanischen Mädchen in diesen Skalen (internal, ängstlich/depressiv, soziale Probleme). In der Varianzanalyse zeigte sich für wenige Skalen ein Haupteffekt bezogen auf die Altersgruppierung. Demnach erzielten jüngere Kinder auf der Skala „Aggressives Verhalten“ signifikant geringere Werte als ältere. Geschlechtseffekte traten hinsichtlich der Skalen „Soziale Probleme“, „Aufmerksamkeitsprobleme“, „Dissoziales Verhalten“, „Aggressives Verhalten“, „Externalisierende Störungen“ und „Gesamtauffälligkeit“ auf. Hierbei werden die Jungen jeweils als auffälliger eingeschätzt als die Mädchen. Es lassen sich keine Interaktionseffekte zwischen den Variablen Alter und Geschlecht nachweisen (vgl. Döpfner et al., 2011, S. 99ff.).

Kanagawa, Cross und Markus (2001) untersuchen, ob Selbstkonzepte, die durch die Teilnahme an interdependent kulturellen Kontexten entstehen - in diesem Falle die Selbstkonzepte der japanischen Studierenden - relativ empfindlicher auf Situationsveränderung reagieren als Selbstkonzepte, die in unabhängigen kulturellen Kontexten entstehen - in diesem Fall die Selbstkonzepte der amerikanischen College-Studierenden. Die Selbstkonzepte von 128 japanischen und 133 amerikanischen Frauen wurden in einer von vier verschiedenen sozialen Situation beurteilt: in einer Gruppe, mit einem Mitglied der Fakultät, mit einem Peer, und allein in einem Forschungsstand. Im Ergebnis wurde festgestellt, dass die Selbstbeschreibungen der japanischen Frauen negativ waren (vgl. Kanagawa, Susan & Markus, 2001, S. 90).

Es muss hier konstatiert werden, dass nur wenige kulturvergleichende Studien existieren, die sich mit dem Selbstkonzept von hochbegabten Kindern oder der Einschätzung ihres Verhaltens und ihrer Fähigkeiten durch Eltern oder Lehrer beschäftigen. Ebenso existiert keine

vergleichende Studie zwischen hochbegabten Kindern in Deutschland und hochbegabten Kindern in Ägypten. Dies war die Motivation zu dieser Arbeit: die Selbstwahrnehmung und Elterneinschätzung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in Ägypten und in Deutschland zu untersuchen.

3. Fragestellungen

Die Ziele dieser explorativen Studie ergeben sich bereits aus der Themenstellung. Da davon auszugehen ist, dass kulturelle Besonderheiten die Haltungen, Einstellungen und Orientierungen von Menschen in entscheidender Weise beeinflussen, ist es von außerordentlicher Relevanz, die zu erwartenden Unterschiede zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe im Einzelnen zu erfassen und zu beschreiben, um dadurch ein effizienteres Handeln in Erziehung und Bildung zu ermöglichen.

Die generelle Frage lautet:

Wie reagiert eine kulturell andere Population auf Testinstrumente, die in Deutschland und England entwickelt wurden?

Dabei werden folgende Fragen gestellt:

1. Unterscheidet sich die Selbstwahrnehmung bei den hochbegabten Mädchen und Jungen?
2. Unterscheiden sich die Selbstwahrnehmungen der deutschen und der ägyptischen hochbegabten Schüler?
3. Bestehen Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen Kindern in Bezug auf Auffälligkeiten im Verhalten?
4. Bestehen darüber hinaus geschlechtsspezifische Unterschiede in den Verhaltensauffälligkeiten?
5. Unterscheiden sich die Einschätzungen der ägyptischen von den deutschen Eltern bezüglich der intellektuellen Fähigkeiten ihrer Kinder?
6. Fallen die Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen unterschiedlich aus?

4. Methode

Im Folgenden werden die ägyptischen und deutschen Stichproben anhand der soziodemografischen Daten und der Intelligenz beschrieben. Dann erfolgt die Darstellung der eingesetzten Messinstrumente. Anschließend werden die Auswertungsverfahren erläutert.

4.1 Beschreibung der Stichproben

Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler

An dieser Untersuchung haben insgesamt 337 (hoch)begabte Schüler (Mädchen n = 139, 41.25 % – Jungen n = 198, 58.75%) teilgenommen.

-Die deutsche Stichprobe setzt sich zusammen aus insgesamt 187 Schülern: Die Jungen überwiegen hier mit 64% (n=96). Von den deutschen Schülerinnen und Schülern haben 150 den Mathematik-Test gemacht. Außerdem wurde von ihnen ein Fragebogen zur Selbstwahrnehmung ausgefüllt. Die anderen 37 deutschen Schülerinnen und Schüler (10 Mädchen, 27 Jungen) bearbeiteten den Intelligenztest in der William-Stern-Gesellschaft. Diese Schüler und Schülerinnen haben einen IQ Wert von mindestens 118 (Mädchen n= 9 und Jungen n= 28) erreicht.

-Die ägyptische Stichprobe umfasst insgesamt 150 Schülerinnen und Schüler (Mädchen n= 75, 0.50 % , Jungen n= 75, 0.50%), davon haben 46 Schüler und Schülerinnen den Intelligenztest in Schulen bearbeitet und haben einen IQ Wert von mindestens 115 bekommen.

Das Alter der Schüler liegt zwischen 8 und 14 Jahren.

Daten wurden in Grundschulen (der Primarbereich umfasst in Ägypten die 8 bis 13 Jährigen, von der vierten Klasse bis zur sechsten Klasse) erhoben. Ägyptische Grundschüler waren in zwei Privatschulen in

Qena (Alsafwah und Alrahebat). Die Schulen bieten ein Enrichment Programm in Englisch an. Ausserdem wurden Daten in Grundschulen und Gymnasien in Hamburg bei den 8 bis 14 Jährigen erhoben.

Stichprobe der Eltern

An der Ermittlung der Auffälligkeiten im Verhalten haben 80 Eltern teilgenommen, während zur Einschätzung des Verhaltens des intellektuell auffälligen Kindes nur 74 Eltern teilgenommen haben (vgl. Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1: Überblick zu den Stichproben

Instru- mente	HAWIK III	HAWIK IV	Wechsler	F-S-W		FAVK		VBIAK	
Stichpro- ben	deut.	deut.	ägypt.	deut.	ägypt.	deut.	ägypt.	deut.	ägypt.
Anzahl der Stichproben	27	10	46	150	150	37	43	31	43
Summe	83 überdurchschnittlich und hochbegabte Schüler			300 Schüler		80 Eltern		74 Eltern	

HAWIK III: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder- dritte Auflage

HAWIK IV: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder- vierte Auflage

F-S-W: Fragebogen zur Selbstwahrnehmung

FAVK: Fragebogen Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes

VBIAK: Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

Es folgt eine detaillierte Erklärung zur Beschreibung der Stichproben.

4.1.1 Stichproben des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung

Deutsche Gruppe

Die deutsche Stichprobe besteht aus einer Gruppe von Mädchen und Jungen, die an einem Auswahlverfahren „Mathematik Tests HTMB bzw. SAT-M“ in der Abteilung Mathematikförderung der William-Stern-Gesellschaft teilnahmen und den Fragebogen zur Selbstwahrnehmung im Juni 2010 an der Universität Hamburg ausfüllten. Sie waren im Alter von 10 bis 12 Jahren und besuchten die Klassen 4-6. Diese Gruppe setzte sich aus 150 hochbegabten Schülern (Mädchen $n= 54$, 36 % und Jungen $n = 96$, 64 %) zusammen.

Ägyptische Gruppe

Die ägyptischen hochbegabten Schüler, die den Fragebogen zur Selbstwahrnehmung bearbeitet haben, besuchten 2011 (vom ersten Oktober bis Ende Dezember) zwei Privatschulen in Qena (Alsafwa und Alrahebat). Die Gruppe setzte sich aus 150 hochbegabten Schülern (Mädchen $n=75$, 0.50 % und Jungen $n= 75$, .50 %) zusammen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben diese Schüler ausgewählt, auf der Basis ihrer Noten in dem vorangegangenen akademischen Jahr und ihrer Noten in Mathematik und Sprachen (Arabisch und Englisch). Aus den 200 Schülerinnen und Schülern haben sie 46 Mädchen und Jungen ausgewählt, die zusätzlich einen Intelligenztest in den Schulen bearbeiteten. Die hochbegabten Schüler waren zwischen 8 und 13 Jahren alt und besuchten die Klassen 4.-6. .

Umfassende Stichprobe

Die gesamte Stichprobe bestand aus 300 Schülern (150 deutsche Schüler und 150 ägyptische Schüler): Jungen ($n= 171$, 57%) und Mädchen ($n= 129$, 43 %). Jeweils 150 deutsche und ägyptische Schüler

füllten den Fragebogen der Selbstwahrnehmung in der deutschen bzw. ägyptischen Version aus. Die 150 ägyptischen Schülerinnen und Schüler haben den Fragebogen der Selbstwahrnehmung „ägyptische Version“ bearbeitet. Darüber hinaus wurde der gleiche Anteil in den jeweiligen Klassen berücksichtigt (50 Schülerinnen und Schüler aus der vierten Klasse, 50 Schülerinnen und Schüler aus der fünften Klasse, 50 Schülerinnen und Schüler aus der sechsten Klasse). Auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede wurden berücksichtigt (75 Mädchen und 75 Jungen).

4.1.2 Stichprobe des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

An dieser Untersuchung nahmen Eltern von Kindern teil, die einen IQ von mindestens 115 aufwiesen. Insgesamt waren das 83 Schüler, von denen 80 Eltern Angaben zu Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes machten. Die deutsche Stichprobe setzte sich aus 37 (46.3 %) Eltern zusammen, während die ägyptische Stichprobe 43 (53.8 %) Eltern umfasste. Die deutschen Eltern beurteilten 10 Mädchen und 27 Jungen, die ägyptischen 26 Mädchen und 17 Jungen. Insgesamt wurden 36 (45%) Mädchen und 44 (55%) Jungen eingeschätzt.

4.1.3 Stichprobe des Fragebogens „Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes“

Hier wurden ebenfalls nur die Eltern, die Kinder mit einem IQ von mindestens 115 haben, gebeten, das Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes zu bearbeiten. An dieser Untersuchung nahmen insgesamt 74 Eltern dieser Kinder teil. Die Gesamtstichprobe dieser Eltern setzte sich aus 31 (42 %) deutschen Eltern und 43 (58 %) ägyptischen Eltern zusammen. Die deutschen Eltern beurteilten 8 Mädchen und 23 Jungen, die ägyptischen Eltern 26

Mädchen und 17 Jungen. Insgesamt wurden 34 (46 %) Mädchen und 40 (54 %) Jungen bezüglich des Verhaltens beurteilt.

4.2 Instrumente

4.2.1 Intelligenztests

In dieser Untersuchung wurden die folgenden Intelligenztests verwendet :

-Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder- dritte Auflage (Tewes, Rossmann & Schallberger, 1999) und vierte Auflage (Petermann & Petermann, 2008).

-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (die arabische Version) (Esmael & Melike, 1999).

4.2.2 Fragebögen

Fragebogen „Selbstwahrnehmung“

Eigens für diese Arbeit wurde ein Fragebogen konstruiert, der die Selbstwahrnehmung bei hochbegabten Mädchen und Jungen im Alter von 8 bis 13 Jahren untersucht. Er basiert auf der englischen Studie von Rudasill und Callahan (Rudasill & Callahan, 2008).

Dieser Fragebogen geht aus von einem hierarchisch und mehrgliedrig strukturierten Selbstkonzept (hierarchical multifaceted self-concept; Shavelson et al. 1976).

Der Fragebogen Selbstwahrnehmung bestand aus 50 Items. Die Analyse der Daten wurde zunächst in beiden Ländern getrennt durchgeführt. Um die Dimensionalität des Fragebogens zu erkennen, wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt.

Das Antwortformat der Items war fünfstufig („stimmt gar nicht“, „stimmt nicht sehr“, „weder noch“, „stimmt manchmal“, „stimmt genau“).

Alle Daten wurden in der Universität Hamburg (Hamburg) und in Schulen (Qena) erhoben. In Hamburg kamen die Schüler zur Universität Hamburg (im Juni 2010), um an der Untersuchung mitzuwirken. Dieser Fragebogen wurde einzeln vorgegeben, d.h. die Kinder haben diesen Fragebogen einzeln ausgefüllt. Das hat 20 Minuten in Anspruch genommen.

In Qena wurden die Daten im Oktober 2011 in Schulen während der Unterrichtszeit erhoben. Dieser Fragebogen wurde in Gruppen durchgeführt, allerdings bearbeiteten die Kinder diesen Fragebogen individuell. Sie wurden zwar in Gruppen (von 5 Kindern bis 20 Kindern) eingeteilt, aber jedes Kind hat diesen Fragebogen allein ausgefüllt. Das hat 20-30 Minuten gedauert.

Der Selbstwahrnehmungfragebogen bestand zunächst aus 50 Items. Es wurde in den entsprechenden Ländern eine deutsche Version und eine ägyptische Version durchgeführt. Alle hochbegabten Schüler haben diesen Fragebogen selbst beantwortet.

Die Analyse der Daten wurde zunächst für beide Länder getrennt durchgeführt. Die Faktorenanalyse wurde verwendet, um die Items zur Selbstwahrnehmung in Subskalen zu ordnen. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse ergab acht Faktoren auf Grundlage der Daten der deutschen Mädchen und Jungen ($n = 150$). Diese Faktoren klären insgesamt 70.64% der Varianz auf. Diese Faktoren zeigten zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen (vgl. Tabelle 4.2).

Tabelle 4.2: Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit der deutschen Version (Stichprobe) des Selbstwahrnehmungsbogens (F-S-W) erfasst werden

Skalen	N.	α
musikalische Interessen (16.85%)	4	.86
sportliche Interessen (14.36%)	4	.84
schulische Leistungen 11.12%)	4	.64
physische Erscheinung (7.14%)	2	.72
Beteiligung am Unterricht (6.72%)	2	.71
selbstständig Arbeiten (5.11%)	2	.69
soziale Kontakte (4.75%)	2	.61
gutes Aussehen 4.59%	2	.53
Summe	22	

Aufgrund der Daten der ägyptischen Stichprobe wurden ebenfalls acht Faktoren (n = 150) extrahiert. Insgesamt erklären diese Faktoren 62.65% der Varianz . Die interne Konsistenzen dieser Faktoren sind gering bis zufriedenstellend (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit der ägyptischen Version (Stichprobe) des Selbstwahrnehmungsbogens (F-S-W) erfasst werden

Skalen	N.	α
musikalische Interessen (13.25%)	4	.769
schulische Leistung (10.40%)	4	.646
sportliche Interessen (8.47%)	4	.569
physische Erscheinung (7.17%)	2	.405
selbstständig Arbeiten (6.90%)	2	.460
gutes Aussehen (6.49)	2	.368
Beteiligung am Unterricht (5.27%)	2	.454
soziale Kontakte (4.71%)	2	.344
Summe	22	

Die Faktorenanalyse aufgrund der Daten in beiden Ländern ergab wiederum acht Faktoren $n = 300$ (150 deutsche und 150 ägyptische hochbegabten Mädchen und Jungen). Die acht Faktoren erklären insgesamt 56.21 % der Varianz. Diese Faktoren weisen geringe bis gute interne Konsistenzen auf (vgl. Tabelle, 4.4).

Tabelle 4.4: Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit der gesamten deutschen und ägyptischen des Selbstwahrnehmungsfragebogens (F- S-W) erfasst werden

Skalen	N.	α
musikalische Interessen (11.91%)	4	.812
sportliche Interessen (10.86%)	4	.764
Leistungen (7.94%)	2	.757
soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht (7.74%)	4	.540
Aufmerksamkeit (6.88%)	2	.647
physische Erscheinung (6.68%)	2	.512
selbstständig Arbeiten (6.60%)	2	.577
gutes Aussehen (6.60%)	2	.482
Summe	22	

Bei der Faktorenanalyse der Daten aus der Mädchenstichprobe wurden ebenfalls acht Faktoren ($n = 129$ Mädchen) extrahiert. Insgesamt klären diese Faktoren 66.79 % der Varianz auf. Die internen Konsistenzen dieser Faktoren liegen zwischen $\alpha = .428$ und $\alpha = .812$ (vgl. Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5: Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit dem Selbstwahrnehmungsfragebogen (F- S-W) aus der Sicht der Mädchen erfasst werden

Skalen	N.	α
musikalische Interessen (10.55%)	4	.812
sportliche Interessen (10.47%)	4	.764
Aufmerksamkeit (8.54%)	2	.747
soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht (8.49%)	4	.600
schulische Leistungen (8.06%)	2	.669
gutes Aussehen (7.07%)	2	.439
selbstständig Arbeiten (6.98%)	2	.585
physische Erscheinung (6.63%)	2	.428
Summe	22	

Bei der Faktorenanalyse der Daten aus der Jungenstichprobe wurden ebenfalls acht Faktoren ($n = 171$ Jungen) extrahiert. Insgesamt klären diese Faktoren 69.24% der Varianz auf. Die internen Konsistenzen dieser Faktoren liegen zwischen $\alpha = .402$ und $\alpha = .823$ (vgl. Tabelle 4.6).

Tabelle 4.6: Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit dem Selbstwahrnehmungsfragebogen (F- S-W) aus der Sicht der Jungen erfasst werden

Skalen	N.	α
sportliche Interessen (14.61%)	4	.780
musikalische Interessen (12.98%)	4	.807
schulische Leistung (10.69%)	2	.823
selbstständig Arbeiten (7.98%)	2	.607
physische Erscheinung (6.73%)	2	.565
Beteiligung am Unterricht (5.94)	2	.526
Aufmerksamkeit (5.45%)	2	.543
soziale Kontakte und gutes Aussehen (4.86%)	4	.402
Summe	22	

Fragebogen „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“
(Elternfragebogen)

Dieser Fragebogen wurde von dem ehemaligen Leiter der William Stern Gesellschaft, Prof. Dr. Wilhelm Wiczerkowski entwickelt. Dieser erfasst die Elterneinschätzung des Verhaltens ihrer Kinder in verschiedenen Problembereichen. Die Eltern suchen die William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung – Diagnostik und Beratung auf, wenn das Kind ein Problem hat, und sie wissen wollen, ob das Kind hochbegabt ist. Der Fragebogen beinhaltet Verhaltensauffälligkeiten aus 39 Problemitems. Die Antwortkategorien sind Nein und Ja, d.h.: 0 und 1. Dieser Fragebogen wurde in beiden Ländern, Deutschland und Ägypten (*deutsche Version* und *ägyptische Version*) angewandt.

Die Faktorenanalyse wurde verwendet, um 39 Items zu Faktoren zusammenzufassen. Es wurden davon 4 Faktoren, 31 Items extrahiert. Die Faktoren erklären insgesamt 39.62% der Totalvarianz. Diese Faktoren zeigen zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen. (vgl. Tabelle 4.7).

Tabelle 4.7: Umschreibung der Faktoren und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ sowie jeweils ein typisches Item

Skalen	Beispiele	N.	α
Aufmerksamkeitsdefizit (11.77 %)	Konzentrationsstörungen, Kontaktschwierigkeiten	9	.739
körperliche Beschwerden (10.23 %)	hat oft Bauchschmerzen, Übelkeit, Erbrechen	11	.743
Hyperaktiv (9.10 %)	albert herum, spielt den Clown, nervös, zappelig, unruhig	6	.657
geringe Belastbarkeit / wenig Ausdauer (8.51 %)	wenig belastbar, zerstört mutwillig Sachen	5	.656
Summe		31	

Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes (Elternfragebogen)

Das vorliegende Verhaltensinventar soll dazu beitragen, die recht unterschiedlichen Strukturen schärfer zu erfassen und differenzierter zu beschreiben. Dieser Fragebogen wurde von dem Leiter der William Stern Gesellschaft Herrn Prof. Dr. Wiczerkowski konstruiert. Dieses Inventar besteht aus 11 Subskalen (131 Items):

1. allgemeines Wissen (5 Items)
2. schulischer Wissenserwerb (15 Items)
3. Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen (21 Items),
4. Sprache und Denken (21 Items)
5. Meinung und Haltungen (9 Items)

6. Motorik und Geschicklichkeit (8 Items)
7. Selbstkonzept (12 Items)
8. Wahrnehmung (4 Items)
9. Phantasie und Ideenreichtum (5 Items)
10. Verschiedenes (18 Items)
11. soziale Rolle (13 Items)

Das Verhaltensinventar besteht aus 10 Skalen, die in der Tabelle 4.8 dargestellt werden.

Tabelle 4.8: Anzahl der Items der Skalen vom Verhaltensinventar am Anfang (Originalversion) der Analyse

N.	Die Skalen des Verhaltensinventars	Anzahl der Items
1	Allgemeines Wissen	5
2	Schulischer Wissenserwerb	15
3	Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen	21
4	Sprache und Denken	21
5	Meinung und Haltungen	9
6	Motorik und Geschicklichkeit	8
7	Selbstkonzept	12
8	Wahrnehmung	4
9	Phantasie und Ideenreichtum	5
10	soziale Rolle	13
Summe		113 Items

Darüber hinaus wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, um den Fragebogen neu zu strukturieren. Es wurden insgesamt sieben Faktoren extrahiert. Die 7 Faktoren Lösung enthält insgesamt 89 Items (siehe Tabelle 5.18 Kapitel 5).

Die Beantwortung der folgenden Fragen ist hierbei von besonderem Interesse:

1. Wie schätzen die Eltern das Verhalten Ihrer Kinder ein? Bestehen Unterschiede in der Einschätzung zwischen Jungen und Mädchen?

2. Treten in diesen Verhaltensbereichen im interkulturellen Vergleich deutliche, auf die Gruppenzugehörigkeit zurückzuführende Unterschiede auf?

Nach der Faktorenanalyse wurden sieben Faktoren, 89 Items extrahiert. Die Faktoren klären insgesamt 52.79% der Totalvarianz auf. Diese Faktoren weisen überwiegend zufriedenstellende beziehungsweise gute bis sehr gute interne Konsistenzen auf (vgl. Tabelle 4.9).

Tabelle 4.9: Umschreibung der Faktoren und Anzahl der Items des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes (n= 74 Eltern)

Skalen	N.	α
intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug	24	.925
schneller Wissenserwerb und Überlegenheit	16	.889
Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen	15	.861
besondere Sprache und Denken	12	.905
Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität	10	.856
Motorik und Geschicklichkeit	6	.753
Phantasie und Ideenreichtum	6	.825
Summe	89	

4.3 Datenanalyse

Die Daten wurden mit SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Version 15 und 20 ausgewertet. Die Stichprobe wurde zunächst anhand der deskriptiven Statistiken wie Mittelwert, Standardabweichungen, Minimum und Maximum hinsichtlich des Alters und der Intelligenz beschrieben.

Um einen Hinweis auf die Dimensionalität der selbstkonstruierten Fragebögen zu erhalten, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das eine größere Anzahl von Variablen anhand der gegebenen Fälle auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen, Faktoren genannt, zurückführt. Ziel der Faktorenanalyse ist es also, solche Faktoren zu ermitteln, welche die beobachteten Zusammenhänge zwischen den gegebenen Variablen möglichst vollständig erklären (vgl. Bühl, 2012, S. 589). Als

Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse gewählt. Die Faktoren wurden mit Hilfe der orthogonalen Varimax-Rotation nach der Extraktion rotiert, da möglichst eine Einfachstruktur erreicht werden sollte.

Die Unterschiede hinsichtlich der Mittelwerte des IQ's sowie des Alters der deutschen und der ägyptischen Gruppe wurden mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Dabei wurde die Varianzhomogenität anhand des Levene-Tests geprüft. Bei Vorliegen von heterogenen Varianzen, wurde der t-Test für heterogene Varianzen herangezogen.

Es wurde Faktorkongruenz bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe und bei Mädchen und Jungen in Bezug auf die Selbstwahrnehmung analysiert. Die Unterschiede zwischen den mittleren Ausprägungen auf die Skalen der Selbstwahrnehmung zwischen den ägyptischen und deutschen Kindern sowie zwischen den Jungen und Mädchen wurden mit der MANOVA überprüft. Dabei bilden die Länder/ Nationalität (Ägypten vs. Deutschland) und das Geschlecht die Skalen. Die abhängigen Variablen sind in dieser Analyse die Skalen. Das Alter und der IQ wurden mit der Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) überprüft.

5. Ergebnisse der Untersuchung

5.1 Intelligenztests

Zur Intelligenzdiagnostik in Deutschland (Hamburg) wurden der HAWIK III und der HAWIK IV in der William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung – Diagnostik und Beratung an der Universität Hamburg durchgeführt. Danach waren 37 Schüler und Schülerinnen (hoch)begabt, während in Ägypten 46 Schüler und Schülerinnen nach dem Wechsler Intelligenztest (hoch)begabt waren.

Insgesamt waren 83 Mädchen und Jungen in den beiden Ländern (hoch)begabt. Ihr Intelligenzquotient „IQ“ liegt zwischen 115 und 144. Der Mittelwert beträgt $M = 128.69$ ($s = 6.81$). Die deutschen Schülerinnen und Schüler haben mit $M = 130.27$ ($s = 7.28$) einen durchschnittlich höheren IQ als die ägyptischen $M = 127.41$ ($s = 6.21$). Dieser Mittelwertunterschied verfehlt im t-Test für unabhängige Stichproben knapp die Signifikanz ($t(81) = 1.93$, $p = .057$). Die Spannweite ist bei den deutschen Schülern und Schülerinnen ebenfalls etwas höher: die Werte liegen zwischen 118 und 144. Bei den ägyptischen Schülern und Schülerinnen liegt der IQ zwischen 115 und 139.

Das Lebensalter der Gesamtstichprobe variiert zwischen 8.08 und 14.17 Jahren. Die Schüler und Schülerinnen sind durchschnittlich $M = 10.36$ Jahre ($s = 1.28$). Bei der deutschen Stichprobe liegt das Alter zwischen 8.08 und 14.17 Jahren. Im Durchschnitt sind die deutschen Schüler und Schülerinnen 10.11 Jahre alt ($s = 1.57$). Die ägyptische Stichprobe ist mit $M = 10.56$ Jahren durchschnittlich etwas älter ($s = 0.98$).

Das Alter liegt in der ägyptischen Stichprobe zwischen 8.67 und 12.42 Jahren. Im t-Test für heterogene Varianzen zeigt sich dieser Mittelwertunterschied nicht signifikant ($t(57.5) = -1.52, p = .134$).

In der Gesamtstichprobe überwiegen die Jungen mit 57.8% ($n = 48$). Dies ist auch in der deutschen Stichprobe der Fall, in der der Anteil der Jungen mit 75.7% ($n = 37$) noch höher ausfällt (28 Jungen, 9 Mädchen). Bei den ägyptischen Schülern und Schülerinnen ist im Gegensatz dazu das Geschlechterverhältnis fast ausgeglichen: Jungen 43.5% ($n = 20$), Mädchen: 56.6% ($n = 26$). Dieser Geschlechtsunterschied zwischen den deutschen und den ägyptischen Schülerinnen bzw. Schülern ist im Chi-Quadrat-Unabhängigkeits-Test signifikant ($\chi^2(1) = 8.72, p = .003$).

5.2 Selbstwahrnehmung

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, die Selbstwahrnehmung bei den hochbegabten Mädchen und Jungen in Deutschland und Ägypten zu erfassen.

Es wurde die Faktorenanalyse zur Selbstwahrnehmung durchgeführt.

Es folgt eine ausführliche Erläuterung der Ergebnisse:

- 1 Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutschen Sprachgruppe
- 2 Selbstwahrnehmung in der Sicht der ägyptischen Sprachgruppe
- 3 Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutschen und ägyptischen gemeinsamen Gruppe
- 4 Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen
- 5 Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen

5.2.1 Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutschen Sprachgruppe

Von den ursprünglich 50 Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern wurden gleich zu Beginn der Berechnungen 28 Items ausgeschieden, weil sie in der Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) mit Varimaxrotation nur geringe Ladungen ($\leq .50$) erreichten. Nach dem screeplot ergaben sich 8 Faktoren, die insgesamt 70.64% der Varianz erklären. Der Tabelle 5.1 sind die Ladungen, Kommunalitäten und die Eigenwerte der Faktoren zu entnehmen.

Bezogen auf die einzelnen Faktoren ergibt sich das folgende Bild:

I (Musikalische Interessen): Der erste Faktor umfasst vier Items. Es lässt sich daraus ein großes Interesse an der Musik ableiten sowie Freude an den Übungen und am Spielen eines Instruments. Die Schüler finden, dass die Musik ein wichtiges Hobby ist.

II (Sportliche Interessen): Der zweite Faktor vereinigt alle Inhaltssätze, die eine stärkere Hinwendung zu körperlichen Übungen markieren bzw. die Freude an sportlicher Betätigung signalisieren.

III (Schulische Leistung): Die Verbindung der vier Items, die den dritten Faktor bilden, geben die Orientierungen der Schüler in Bezug auf ihre guten schulischen Leistungen wieder. Auch ihre Aufmerksamkeit im Unterricht wird positiv wahrgenommen.

VI (Physische Erscheinung): Die Konfiguration der zwei Items, die den vierten Faktor bilden, gibt die Einstellung der einzelnen Jugendlichen zu ihrem Aussehen wieder und erfasst damit einen

Sachverhalt, der insbesondere in der Pubertät eines Kindes von großer Bedeutung für das Selbstwertgefühl ist.

V (Beteiligung am Unterricht): Die zwei Items, die den fünften Faktor bilden, beziehen sich auf den Selbstwert der Schülerinnen und Schüler bezogen auf den Unterricht.

VI (Selbstständig Arbeiten): Die zwei Items, die den sechsten Faktor bilden, lassen erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler die Dinge gerne allein tun und dass sie lieber allein als in einer Gruppe arbeiten.

VII (Soziale Kontakte): Die zwei Items, die den siebten Faktor bilden, signalisieren einen Hinweis auf gute soziale Kontakte

VIII (Gutes Aussehen): Die zwei Items, die den achten Faktor bilden, lassen erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler meinen, besser als andere auszusehen und dass sie Wert auf ein gutes Aussehen legen.

Tabelle 5.1: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebo-
gens zur Selbstwahrnehmung (deutsche Gruppe)

Items (Kurzform)	Faktor								h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
guter Sportler	-.013	.816	.042	.049	.057	-.100	.091	.076	.697
mehr Sport treiben	.017	.776	-.037	7.38E -005	.030	-.009	-.002	.021	.605
Sport ein wichtiger Teil	-.021	.830	-.056	-.062	-.005	-.173	.012	-.040	.727
körperlich fit	-.086	.806	-.043	.057	.080	-.006	.116	.228	.733
Musik interessiert mich nicht	-.817	.005	.035	-.014	.037	.006	-.264	-.095	.749
Musik ist Hobby	.854	-.095	-.001	-.025	-.052	-.107	.128	.092	.778
ein Instrument spielen	.787	.083	.154	.123	-.027	.112	.062	-.008	.682
mag den Musikunterricht	.819	-.075	.121	.018	.026	.021	-.124	.032	.709
Leistungen besser sein	-.305	.024	-.753	.028	-.037	.182	.118	-.041	.712
in der Schule mehr leisten können	-.192	.009	-.754	-.098	-.049	.141	.223	-.027	.688
im Unterricht ganz aufmerksam	-.135	-.012	.647	.182	.067	.090	.226	.033	.535
auf eine Aufgabe konzentrieren	-.060	-.100	.507	.311	.084	.197	.246	.001	.474
Dinge allein tun	-.036	-.152	-.116	.003	-.135	.834	-.008	.111	.764
allein arbeiten	.075	-.117	.037	-.200	.034	.810	-.223	-.094	.776
mit Freunden unternehmen	.152	.128	-.002	-.133	.049	-.117	.846	.054	.793
mit Mitschülern einen Kontakt	.186	.098	.017	.339	.202	-.141	.632	-.026	.620
Probleme mit Aussehen	-.018	.041	-.120	-.842	-.105	.174	.014	.072	.773
mag Aussehen sehe besser aus	.109	.085	.224	.792	.196	-.005	.047	.120	.751
lege Wert auf ein gutes Aussehen	.091	.079	-.013	.126	.024	.036	-.101	.829	.729
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.082	.138	.096	-.105	.094	-.012	.146	.784	.691
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	-.003	.039	.093	.086	.889	-.072	.071	.026	.819
bereit Meinung zu vertreten	-.080	.099	.064	.205	.807	-.024	.098	.098	.733
Eigenwert in %	16.85	14.36	11.12	7.14	6.72	5.11	4.75	4.59	70.64

Die Trennschärfen der Items sowie die interne Konsistenz der Skalen(deutsche Gruppe) sind der Tabelle 5.2 zu entnehmen. Die Trennschärfen der Items der ersten Skala „Musikalische Interessen“ sind hoch, sie liegen zwischen $r_{it} = .663$ und $r_{it} = .759$. Ähnlich hohe Trennschärfen zeigen die Items der zweiten Skala „Sportliche Interessen“. Sie liegen zwischen $r_{it} = .597$ und $r_{it} = .696$. Die Trennschärfen der Items der dritten Skala „Schulische Leistung“ liegen zwischen $r_{it} = .582$. und $r_{it} = .289$. Die Items der vierten Skala „Physische Erscheinung“ zeigen eine etwas höhere Trennschärfe, und auch die Trennschärfen der Items der fünften Skala „Beteiligung am Unterricht“ sind ähnlich hoch. Die Trennschärfen der Items der sechsten Skala „Selbstständig Arbeiten“ fallen etwas hoch aus. Die Items der siebten Skala „Soziale Kontakte“ zeigen geringe Trennschärfen $r_{it} = .444$. Die Items der achten Skala „gutes Aussehen“ weisen die geringsten Trennschärfen auf $r_{it} = .381$.

Die Skalen „Musikalische Interessen,, und „Sportliche Interessen“ weisen die höchsten Reliabilitäten auf. Die Skalen „Physische Erscheinung“ und „Beteiligung am Unterricht“ zeigen hohe Reliabilitäten. Die mittlere interne Konsistenz zeigt sich in den Skalen „Schulische Leistung“; „Selbstständige Arbeit“ und „Soziale Kontakte“. Die achte Skala „Gutes Aussehen“ weist geringe interne Konsistenz auf.

Tabelle 5.2: Reliabilität der acht Skalen (α) und die Trennschärfen der Items (r_{it}) des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (deutsche Gruppe)

Faktoren	r_{it}
I. musikalische Interessen ($\alpha=.856$)	
Musik interessiert mich nicht (-)	.713
Musik ist Hobby	.759
ein Instrument spielen	.663
mag den Musikunterricht	.671
II. sportliche Interessen ($\alpha =.837$)	
guter Sportler	.688
mehr Sport treiben	.597
Sport ein wichtiger Teil	.692
körperlich fit	.696
III. schulische Leistung ($\alpha=.637$)	
Leistungen besser sein (-)	.551
in der Schule mehr leisten können (-)	.582
im Unterricht ganz aufmerksam	.334
auf eine Aufgabe konzentrieren	.289
IV. physische Erscheinung ($\alpha =.721$)	
Probleme mit Aussehen (-)	.567
mag Aussehen	.567
V. Beteiligung am Unterricht($\alpha =.710$)	
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.553
bereit Meinung zu vertreten	.553
VI. selbstständig Arbeiten ($\alpha=.698$)	
Dinge allein tun	.537
allein arbeiten	.537
VII. soziale Kontakte ($\alpha=.610$)	
mit Freunden unternehmen	.444
mit Mitschülern einen Kontakt	.444
VIII. gutes Aussehen ($\alpha=.534$)	
sehe besser aus	.381
lege Wert auf ein Aussehen	.381

5.2.2 Selbstwahrnehmung in der Sicht der ägyptischen Sprachgruppe

Von den ursprünglich 50 Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern wurden gleich zu Beginn der Berechnungen 28 Items ausgeschieden, weil sie in der Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse) mit Varimaxrotation zu geringe Ladungen ($\leq .50$) aufwiesen. Nach dem Screeplot ergaben sich 8 Faktoren, die insgesamt 62.65% der Varianz aufklären. Die Ergebnisse dieser Faktorenlösung sind in der Tabelle 5.3 dargestellt. Bezogen auf die einzelnen Faktoren ergibt sich das folgende Bild:

I (Musikalische Interessen): Der erste Faktor ist charakterisiert durch vier Items, die stärkere Ladungen zeigen. Dieser Faktor bezieht sich auf ein hohes Interesse an Musik und daran, ein Instrument zu spielen.

II (Schulische Leistung): Diesem Faktor werden insgesamt vier Items zugeordnet, die sich auf die Selbsteinschätzung der schulischen Leistung beziehen. D.h. die Schülerinnen und Schüler sind sich bewusst, dass sie mehr leisten könnten, dass ihre Leistungen in der Schule besser sein könnten. Hohe Werte deuten auf eine geringe Leistung hin, d.h. die Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass sie eine höhere Leistung in der Schule erbringen könnten. Außerdem deutet dieser Faktor auf eine positive Aufmerksamkeit im Unterricht hin.

III (Sportliche Interessen): Dieser Faktor, der aus vier Items besteht, ist als hohes sportliches Interesse zu interpretieren. D.h. die eigene sportliche Aktivität ist hoch, und der Sport ist ein wichtiger Aspekt im Leben.

IV (Physische Erscheinung): Diesen Faktor bilden zwei Items, die sich auf die Unzufriedenheit beziehen.

V (Selbstständiges Arbeiten): Insgesamt laden zwei Items auf diesen Faktor hoch. Diese Items beziehen sich auf die Selbsteinschätzung der Arbeit. Hohe Werte deuten auf eine höhere Selbstständigkeit in der Arbeit der Schülerinnen und Schüler hin.

VI (Gutes Aussehen): Diesem Faktor werden zwei Items zugeordnet, die den sechsten Faktor bilden. Die Schülerinnen und Schüler mögen ihr Aussehen und legen Wert auf gutes Aussehen.

VII (Beteiligung am Unterricht): Diesem Faktor werden zwei Items zugeordnet. Dieser Faktor ist als hohe aktive Beteiligung am Unterricht zu interpretieren.

VIII (Soziale Kontakte): In diesem Faktor werden zwei Items zusammengefasst: mit Freunden etwas unternehmen und mit Mitschülern Kontakt haben. Somit werden hier die sozialen Aspekte erfasst.

Tabelle 5.3: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (ägyptische Gruppe)

Items (Kurzform)	Faktoren								h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
guter Sportler	-.005	.053	.694	-.028	.020	-.100	.000	-.017	.496
mehr Sport treiben	-.035	.008	.491	-.450	.249	.049	.072	-.189	.551
Sport ein wichtiger Teil	.084	-.123	.743	.116	.118	.121	.022	-.096	.625
körperlich fit	.132	-.049	.575	-.054	-.119	.055	.256	.384	.584
Musik interessiert mich nicht	-.597	-.168	.002	.405	.109	-.078	-.036	.113	.581
Musik ist Hobby	.812	.027	.007	.002	-.039	.081	.075	-.083	.681
ein Instrument spielen	.723	.139	.070	.194	.091	-.085	-.040	.065	.606
mag den Musikunterricht	.833	.016	.060	.058	.007	-.079	-.074	.273	.787
Leistungen besser sein	-.088	.687	.214	.010	-.266	.000	-.167	.294	.711
in der Schule mehr leisten können	.037	.698	.009	.124	.101	-.176	-.064	.207	.593
im Unterricht ganz aufmerksam	.271	.705	-.131	-.060	.035	.175	.177	-.113	.668
auf eine Aufgabe konzentrieren	.189	.593	-.211	-.027	.095	.228	.233	-.246	.609
Dinge allein tun	.182	-.106	-.109	.050	.691	.306	.021	.120	.645
allein arbeiten	-.129	.094	.317	.113	.722	-.096	.052	.060	.676
mit Freunden unternehmen	-.159	.184	.020	-.090	.335	-.048	.205	.463	.438
mit Mitschülern Kontakt	.172	.049	-.093	-.040	.076	.141	.077	.739	.620
Probleme mit Aussehen	.176	.044	-.047	.669	-.063	-.193	.085	-.192	.567
mag Aussehen	.053	-.005	-.064	-.189	.036	.798	.138	.170	.729
sehe besser aus	-.064	.043	.078	.659	.275	.211	.072	.015	.572
lege Wert auf gutes Aussehen	-.141	.135	.179	.292	.118	.655	-.273	-.066	.676
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	-.116	.056	.097	-.036	.264	-.053	.730	-.015	.634
bereit Meinung zu vertreten	.119	.023	.087	.216	-.175	.057	.745	.282	.737
Eigenwert in %	13.25	10.40	8.47	7.17	6.90	6.496	5.27	4.71	62.65

Die Trennschärfen der Items und die internen Konsistenzen der Skalen (ägyptische Gruppe) sind in der Tabelle 5.4 dargestellt. Die Items der ersten Skala „Musikalische Interessen“ weisen eher hohe Trennschärfen auf. Sie liegen zwischen $r_{it} = .439$ und $r_{it} = .665$. Die Items der zweiten Skala „Schulische Leistung“ zeigen geringere Trennschärfen. Sie liegen zwischen $r_{it} = .365$ und $r_{it} = .524$. Die Trennschärfen der Items der dritten Skala „Sportliche Interessen“ liegen zwischen $r_{it} = .294$ und $r_{it} = .440$. Sehr geringe Trennschärfen zeigen die Items der Skala „Beteiligung am Unterricht“ $r_{it} = .295$ und „Gutes Aussehen“ $r_{it} = .242$ sowie „Soziale Kontakte“ $r_{it} = .209$. Die Items der vierten Skala „Physische Erscheinung“ weisen die geringsten Trennschärfen auf $r_{it} = .181$.

Die Skala „Musikalische Interessen“ weist die höchsten Reliabilitäten auf. Die Skalen „Schulische Leistung“ und „Sportliche Interessen“ zeigen eher hohe Reliabilitäten. Die Skalen „Selbstständig Arbeiten“; „Beteiligung am Unterricht“ und „Physische Erscheinung“ zeigen geringere interne Konsistenz. Die Skalen „Gutes Aussehen und „Soziale Kontakte“ weisen die geringste interne Konsistenz auf.

Tabelle 5.4: Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärfen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (ägyptische Gruppe)

Items (Kurzform)	r_{it}	α
I. musikalische Interessen		.769
Musik interessiert mich nicht	.439	
Musik ist Hobby	.630	
ein Instrument spielen	.559	
mag den Musikunterricht	.665	
II. schulische Leistung		.646
Leistungen besser sein	.365	
in der Schule mehr leisten können	.389	
im Unterricht ganz aufmerksam	.524	
auf eine Aufgabe konzentrieren	.433	
III. sportliche Interessen		.569
guter Sportler	.383	
mehr Sport treiben	.294	
Sport ein wichtiger Teil	.440	
körperlich fit	.309	
IV . physische Erscheinung		.405
Probleme mit Aussehen	.181	
sehe besser aus	.181	
V. selbstständiges Arbeiten		.460
Dinge allein tun	.537	
allein arbeiten	.537	
VI. gutes Aussehen		.368
mag Aussehen	.242	
lege Wert auf Aussehen	.242	
VII. Beteiligung am Unterricht		.454
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.295	
bereit Meinung zu vertreten	.295	
VIII. soziale Kontakte		.344
mit Freunden unternehmen	.209	
mit Mitschülern Kontakt	.209	

5.2.3 Zusammenfassung zur Selbstwahrnehmung in beiden Gruppen (deutsche und ägyptische Stichprobe)

Acht Faktoren wurden in beiden Gruppen extrahiert. In der deutschen Stichprobe wurden 22 Items und in der ägyptischen Stichprobe 22 Items zu den Faktoren zusammengefasst. Bei 14 Items stimmt die Zuordnung der Items zu den Faktoren in der deutschen und ägyptischen Stichprobe überein (vgl. Anhang 3).

I (Musikalische Interessen): Der erste Faktor umfasst in der deutschen Stichprobe und in der ägyptischen Stichprobe vier Items. Vier Items sind identisch: „Für Musik interessiere ich mich nicht sehr“ (das eine negative Ladung zeigt); „Musik ist mein Hobby“; „Es macht mir große Freude, ein Instrument zu spielen“; „Ich mag den Musikunterricht ganz gern“.

II (Sportliche Interessen): Dem zweiten Faktor werden die identisch folgenden 4 Items in der deutschen und in der ägyptischen Gruppe zugeordnet: „Ich bin ein ganz guter Sportler“; „Wenn ich könnte, würde ich nach der Schule noch viel mehr Sport treiben“; „Für mich ist Sport im Augenblick ein wichtiger Teil meines Lebens“; „Ich trainiere so häufig es nur geht, um körperlich fit zu bleiben“.

III (Beteiligung im Unterricht): Diesem Faktor sind die folgenden zwei Items: „Es macht mir nichts aus, vor der Klasse meine Meinung zu vertreten“; „Ich bin fast immer bereit, meine Meinung mit Nachdruck zu vertreten“.

IV (selbstständiges Arbeiten) : Dieser Faktor beinhaltet zwei Items, die identisch in beiden Gruppen sind: „Am wohlsten fühle ich mich, wenn ich Dinge für mich allein tun kann“; „Ich arbeite am liebsten für mich allein“.

V (Soziale Kontakte): Dieser Faktor beinhaltet zwei Items, die identisch in beiden Gruppen sind: „So oft ich kann, unternehme ich etwas mit meinen Freunden“; „Mit meinen Mitschülern habe ich auch außerhalb der Schule einen engen Kontakt“.

5.2.4 Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutschen und ägyptischen gemeinsamen Gruppe

Von den ursprünglich 50 Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern wurden gleich zu Beginn der Berechnungen von Faktorenanalyse (Hauptkomponenten) und Varimax-Rotation mit Hilfe von Screeplot 28 Items ausgeschieden, weil sie in der Analyse sehr geringen Ladungen ($\leq .50$) erreichten. Die verbleibenden 22 Items gruppieren sich in der Analyse zu 8 Faktoren, die in der Tabelle 5.5 dargestellt sind. Insgesamt klären diese 56.21% der Varianz auf.

Bezogen auf die einzelnen Faktoren ergibt sich das folgende Bild:

I (Musikalische Interessen): Vier Items werden diesem Faktor zugeordnet. Diese Items beziehen sich auf ein großes Interesse an der Musik sowie große Freude daran, ein Instrument zu spielen.

II (Sportliche Interessen): Der zweite Faktor vereinigt vier Items, die körperliche Übungen betonen, weil Sport ein wichtiger Aspekt im Leben der Schülerinnen und Schüler ist. Dieser Faktor beinhaltet ebenfalls die körperliche Fitness.

III (Schulische Leistungen): Der dritte Faktor markiert zwei Items, die Schwierigkeiten in der schulischen Leistung zeigen. Die Schüler sind der Meinung, dass sie mehr leisten könnten.

IV (Soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht): vier Items werden diesem Faktor zugeordnet: Zwei Items sind ein Hinweis auf positive soziale Kontakte. D.h. die Schülerinnen und Schüler haben nicht nur positive Kontakte mit den Mitschülern sondern auch außerhalb der Schule mit Freunden. Die anderen zwei Items beziehen sich auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die eigene Meinung vor der Klasse zu vertreten.

V (Aufmerksamkeit im Unterricht): Der fünfte Faktor markiert zwei Items, wie aufmerksam die Schülerinnen und Schüler im Unterricht sind. Das bedeutet: Dieser Faktor deutet auf eine positive Aufmerksamkeit im Unterricht hin.

VI (Physische Erscheinung): Dieser Faktor umfasst zwei Items, die sich auf die Zufriedenheit mit der eigenen physischen Erscheinung beziehen.

VII (Selbstständiges Arbeiten): Der siebte Faktor umfasst zwei Items, die belegen, dass die Schülerinnen und Schüler am liebsten allein arbeiten und auch die Dinge am liebsten allein tun.

VIII (Gutes Aussehen): Dieser Faktor umfasst zwei Items, an denen klar wird, dass die Schülerinnen und Schüler Wert auf ein gutes Aussehen legen und der Meinung sind, besser auszusehen als die anderen.

Tabelle 5.5: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebo-
gens zur Selbstwahrnehmung (gemeinsame Gruppe)

Items (Kurzform)	Faktoren								h2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
guter Sportler	-.009	.776	.030	.098	-.050	-.001	-.058	.058	.623
mehr Sport treiben	-.007	.740	.140	-.045	.014	.112	.049	-.008	.585
Sport ein wichtiger Teil	.016	.777	-.093	.027	-.073	-.109	-.015	.039	.633
körperlich fit	.025	.695	.249	.198	-.114	.080	.042	.197	.644
Musik interessiert mich nicht	-.719	.014	.011	-.004	-.112	-.139	.109	.190	.597
Musik ist Hobby	.839	-.022	-.034	.018	.048	-.033	-.088	.070	.723
ein Instrument spielen	.764	.070	-.042	.028	.090	-.036	.107	.126	.628
mag den Musikunterricht	.824	-.013	-.065	.047	-.005	-.036	.084	.007	.694
Leistungen besser sein	-.135	.156	.829	-.029	.019	-.041	.064	.054	.740
in der Schule mehr leisten können	-.031	.068	.843	.062	-.003	-.177	.093	.037	.762
im Unterricht ganz aufmerksam auf eine Aufgabe konzentrieren	.121	-.054	.025	.071	.832	.093	-.040	-.009	.725
Dinge allein tun	.063	-.045	.266	-.044	-.072	.141	.733	.250	.703
allein arbeiten	-.033	.027	-.027	-.001	-.007	-.121	.877	-.046	.789
mit Freunden unternehmen	.109	.047	.216	.558	-.082	.058	-.112	-.043	.396
mit Mitschüler Kontakt	.221	-.083	.108	.580	-.089	.348	-.123	-.030	.548
Probleme mit Aussehen	.077	-.029	.146	-.030	-.007	-.771	.047	.207	.669
mag Aussehen sehe besser aus	.070	.048	-.087	.150	.190	.752	.049	.251	.705
lege Wert auf gutes Aussehen	.004	.021	-.072	.130	.023	-.147	.089	.798	.689
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.027	.231	.208	-.073	-.045	.168	.036	.721	.655
bereit Meinung zu vertreten	-.130	.141	-.184	.642	.174	.022	.209	.019	.557
	-.032	.102	-.082	.726	.163	-.045	-.006	.129	.591
Eigenwert in %	11.91	10.86	7.94	7.74	6.88	6.68	6.60	6.60	56.21

Die Trennschärfen der Items und die internen Konsistenzen der Skalen (gemeinsame Gruppe) sind in der Tabelle 5.6 dargestellt. Die Trennschärfen der Items der ersten Skala „Musikalische Interessen“ sind hoch. Sie liegen zwischen $r_{it} = .554$ und $r_{it} = .697$. Ähnlich hohe Trennschärfen zeigen die Items der zweiten Skala „Sportliche Interessen“, sie liegen zwischen $r_{it} = .526$ und $r_{it} = .597$. Außerdem weisen die Items der dritten Skala „Schulische Leistungen“ hohe Trennschärfen auf. Die Items der vierten Skala „Soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht“ sind eher gering. Sie liegen zwischen $r_{it} = .274$ und $r_{it} = .393$. Ähnlich geringere Trennschärfen zeigen die Items der achten Skala. $r_{it} = .320$. Die Items der fünften Skala „Aufmerksamkeit im Unterricht“ und der siebten Skala „Selbstständig Arbeiten“ zeigen mittlere Trennschärfen.

Die Skala „Musikalische Interessen“ präsentiert die höchsten Reliabilitäten. Die Skalen „Sportliche Interessen“ und „Schulische Leistung“ weisen hohe Reliabilitäten auf. Die Skalen „Aufmerksamkeit“, „Selbstständig Arbeiten“, „Soziale Kontakte und Beteiligung im Unterricht“ sowie „Physische Erscheinung“ zeigen geringe interne Konsistenzen. Die Skala „Gutes Aussehen“ zeigt die geringste interne Konsistenz.

Tabelle 5.6: Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärfen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (deutsche und ägyptische hochbegabte Schülerinnen und Schüler gemeinsam, n=300)

Items (Kurzform)	r_{it}	α
I musikalische Interessen		.812
Musik interessiert mich nicht	.554	
Musik ist Hobby	.697	
ein Instrument spielen	.609	
mag den Musikunterricht	.666	
II sportliche Interessen		.764
guter Sportler	.597	
mehr Sport treiben	.526	
Sport ein wichtiger Teil	.563	
körperlich fit	.578	
III schulische Leistung		.757
Leistungen besser sein	.611	
in der Schule mehr leisten können	.611	
IV soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht		.540
mit Freunden unternehmen	.274	
mit Mitschülern Kontakt	.319	
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.322	
bereit Meinung zu vertreten	.393	
V Aufmerksamkeit		.647
im Unterricht ganz aufmerksam	.479	
auf eine Aufgabe konzentrieren	.479	
VI physische Erscheinung		.512
Probleme mit Aussehen	.349	
mag Aussehen	.349	
VII selbstständiges Arbeiten		.577
Dinge allein tun	.414	
allein arbeiten	.414	
VIII gutes Aussehen		.482
sehe besser aus	.320	
lege Wert auf gutes Aussehen	.320	

5.2.5 Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen

Von den ursprünglich 50 Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung von insgesamt 129 Schülerinnen (Mädchen) wurden gleich zu Beginn der Berechnungen von Faktorenanalyse (Hauptkomponenten) und Varimax-Rotation mit Hilfe von Screeplot 28 Items ausgeschieden, weil sie in der Analyse sehr geringe Ladungen ($\leq .50$) erreichten. Die verbleibenden 22 Items gruppieren sich in der Analyse zu 8 Faktoren, die in der Tabelle 5.9 dargestellt sind. Die Hauptkomponente klärt 66.79% der Totalvarianz auf.

Bei der Interpretation der Faktoren ergab sich folgendes Bild:

Der erste Faktor präsentiert *musikalische Interessen*; der zweite Faktor stellt *sportliche Interessen* dar. Der dritte Faktor interpretiert die *Aufmerksamkeit*; der vierte Faktor komponiert *soziale Kontakte mit Beteiligung im Unterricht*; der fünfte Faktor beschreibt schulische Leistungen; der sechste Faktor charakterisiert *gutes Aussehen*; der siebte Faktor illustriert *selbstständig Arbeiten*; der achte Faktor stellt die *physische Erscheinung* dar.

Die Trennschärfen der Items und die internen Konsistenzen der Skalen sind in der Tabelle 5.8 dargestellt. Die Trennschärfen der Items der ersten Skala „Musikalische Interessen“ sind eher hoch. Sie liegen zwischen $r_{it} = .344$ und $r_{it} = .688$. Darüber hinaus sind die Items der zweiten Skala „Sportliche Interessen“ ebenfalls eher hoch. Sie liegen zwischen $r_{it} = .506$ und $r_{it} = .575$. Die Trennschärfen der Items der dritten Skala „Aufmerksamkeit“ sind auch als eher hoch einzustufen. Die Trennschärfen der Items der vierten Skala „Soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht“ sind gering. Sie liegen zwischen .345 und .453. Eher hoch sind die Trennschärfen der Items der fünften Skala „Schulische Leistung“. Die Trennschärfen der Items der sechsten Skala „Gutes Aussehen“ sind eher als gering zu bezeichnen, genau so wie die Trennschärfen der Items der siebten Skala „Selbstständig Arbeiten“.

Die Items der achten Skala „Physische Erscheinung“ weisen die geringsten Trennschärfen auf.

Bei den Skalen „Aufmerksamkeit“; „Sportliche Interessen“ und „Musikalische Interessen“ zeigt sich die höchste Reliabilität. Die Skalen „Schulische Leistung“; „Soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht“ weisen eher höhere Reliabilitäten auf. Die Skala „Selbstständig Arbeiten“ zeigt eine geringere interne Konsistenz. Die Skalen „Physische Erscheinung“ und „Gutes Aussehen“ weisen die geringste Reliabilität auf.

Tabelle 5.7: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen

Items (Kurzform)	Faktor								h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
guter Sportler	.196	.682	.005	.148	.075	.112	.078	.040	.551
mehr Sport treiben	-.035	.757	-.001	-.019	.113	-.203	.093	.095	.647
Sport ein wichtiger Teil	.235	.646	-.247	-.098	.015	.118	.019	-.091	.565
körperlich fit	.142	.623	-.232	.223	.345	.266	.090	.088	.717
Musik interessiert mich nicht	-.352	.030	-.478	.087	.023	.383	.168	-.111	.549
Musik ist Hobby	.840	.008	.133	.019	-.038	-.066	-.029	-.027	.732
ein Instrument spielen	.742	.293	.040	.032	-.168	-.004	.052	.008	.670
mag den Musikunterricht	.787	.130	-.052	.083	.004	.088	.098	.079	.670
Leistungen besser sein	-.107	.275	.127	.040	.789	.034	-.081	-.005	.735
in der Schule mehr leisten können	-.095	.060	.096	.094	.756	.033	.139	-.178	.655
im Unterricht ganz aufmerksam	-.053	-.099	.830	.117	.224	.059	-.027	.008	.770
auf eine Aufgabe konzentrieren	.108	-.127	.791	.167	.002	.030	-.004	.008	.682
Dinge allein tun	.143	.066	-.115	-.003	.281	.035	.792	.105	.756
allein arbeiten	-.028	.145	.023	.013	-.156	.021	.856	-.149	.802
mit Freunden unternehmen	.138	-.126	.062	.736	.215	-.195	-.004	-.128	.681
mit Mitschülern Kontakt	.238	-.001	.063	.598	.176	.124	.079	.156	.495
Probleme mit Aussehen	-.061	.022	.067	-.130	.148	.210	.176	-.721	.642
mag Aussehen	-.015	.252	.269	.078	-.143	.231	.071	.717	.735
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	-.247	.311	.097	.619	-.188	-.019	-.009	.150	.609
bereit Meinung zu vertreten	-.072	.158	.194	.634	-.109	.424	-.090	.077	.675
sehe besser aus	.036	.073	.043	.047	.042	.850	.005	.000	.735
lege Wert auf gutes Aussehen	.048	-.134	-.160	-.090	.301	.444	.187	.496	.622
Eigenwert in %	10.55	10.47	8.54	8.49	8.06	7.07	6.98	6.63	66.79

Tabelle 5.8: Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärfen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen

Items (Kurzform)	Faktor								α
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
guter Sportler		.522							.740
mehr Sport treiben		.506							
Sport ein wichtiger Teil		.538							
körperlich fit		.575							
Musik interessiert mich nicht (-)	.344								.717
Musik ist Hobby	.688								
ein Instrument spielen	.531								
mag den Musikunterricht	.489								
Leistungen besser sein in der Schule mehr leisten können					.512				.669
im Unterricht ganz aufmerksam auf eine Aufgabe konzentrieren			.596		.512				
Dinge allein tun allein arbeiten							.423		.585
mit Freunden unternehmen				.345					.600
mit Mitschülern Kontakt macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten				.367					
bereit Meinung zu vertreten				.358					
Probleme mit Aussehen (-) mag Aussehen				.453				.277	.428
sehe besser aus lege Wert auf gutes Aussehen						.283		.277	.439

5.2.6 Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen

Von den ursprünglich 50 Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung von insgesamt 171 Schülern (Jungen) wurden gleich zu Beginn der Berechnungen von Faktorenanalyse (Hauptkomponenten) und Varimax-Rotation mit Hilfe von Screeplot 28 Items ausgeschieden, weil sie in der Analyse sehr geringen Ladungen ($\leq .50$) erreichten. Die verbleibenden 22 Items gruppierten sich in der Analyse zu 8 Faktoren, die in der Tabelle 5.9 dargestellt sind. Insgesamt klären diese 69.24% der Varianz auf.

Der erste Faktor beschäftigt sich mit *sportlichen Interessen*; der zweite Faktor charakterisiert *musikalische Interessen*; der dritte Faktor beschreibt *schulische Leistungen*; der vierte Faktor erfasst *selbstständiges Arbeiten*; der fünfte Faktor repräsentiert die *physische Erscheinung*; der sechste Faktor beschäftigt sich mit *Beteiligung im Unterricht*; der siebte Faktor illustriert *Aufmerksamkeit*; der achte Faktor verbindet *soziale Kontakte* und *gutes Aussehen*.

Tabelle 5.9: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen

Items (Kurzform)	Faktor								h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
guter Sportler	.825	-.079	-.020	-.166	-.046	.023	-.022	.090	.726
mehr Sport treiben	.748	.020	.162	.084	.068	-.056	.029	.091	.611
Sport ein wichtiger Teil	.762	.010	-.110	-.140	-.139	.139	-.011	.014	.651
körperlich fit	.754	.020	.207	-.073	.138	.184	-.066	-.104	.685
Musik interessiert mich nicht	-.038	-.807	.049	.034	-.100	-.019	.020	-.091	.676
Musik ist Hobby	.015	.786	-.080	-.053	-.096	-.020	.026	.084	.644
ein Instrument spielen	.031	.755	.064	.094	.003	-.038	.172	-.022	.615
mag den Musikunterricht	-.089	.829	-.115	.031	-.071	.044	-.017	-.090	.724
Leistungen besser sein	.122	-.104	.866	.132	.017	-.101	-.102	-.087	.822
in der Schule mehr leisten können	.139	-.069	.846	.096	-.202	-.034	-.066	.086	.802
im Unterricht ganz aufmerksam	.037	.104	-.182	-.066	.180	-.001	.805	-.074	.736
auf eine Aufgabe konzentrieren	-.121	.040	.010	.027	-.051	.121	.851	.046	.760
Dinge allein tun	-.122	-.087	.286	.754	.031	-.042	.008	.088	.683
allein arbeiten	-.155	.071	.061	.764	-.019	.146	-.046	-.211	.685
mit Freunden unternehmen	.154	-.013	.003	.014	.029	.054	-.025	.811	.686
mit Mitschülern Kontakt	-.181	.192	.082	-.272	.431	.303	.020	.489	.667
Probleme mit Aussehen	-.044	.135	.132	.045	-.811	.010	-.003	.140	.717
mag Aussehen	-.001	.038	-.035	.038	.812	.059	.104	.178	.710
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.115	-.058	-.280	.272	.027	.731	.071	.091	.718
bereit Meinung zu vertreten	.092	.032	.052	-.139	.051	.829	.067	.007	.725
sehe besser aus	.175	.112	-.240	.507	-.143	-.150	.032	.400	.562
lege Wert auf gutes Aussehen	.578	.066	.123	.390	.003	-.122	-.123	.305	.629
Eigenwert in %	14.61	12.98	10.69	7.98	6.73	5.94	5.45	4.86	69.24

Die Trennschärfen der Items sowie die interne Konsistenz der Skalen zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen sind der Tabelle 5.10 zu entnehmen. Die Items der ersten Skala „Sportliche Interessen“ weisen hohe Trennschärfen auf. Sie liegen zwischen $r_{it} = .538$ und $r_{it} = .652$. Ähnlich hohe Trennschärfen zeigen die Items der zweiten Skala „Musikalische Interessen“, sie liegen zwischen $r_{it} = .558$ und $r_{it} = .668$. Die Trennschärfen der Items der dritten Skala „Schulische Leistung“ sind ebenfalls hoch $r_{it} = .699$. Die Items der Skalen „Selbstständig Arbeiten“, „Physische Erscheinung“ und „Aufmerksamkeit“ zeigen geringe Trennschärfen. Die Trennschärfen der Items der Skala „Beteiligung am Unterricht“ sind gering $r_{it} = .360$. Die Trennschärfen der Items der Skala „Soziale Kontakte und gutes Aussehen“ weisen die geringsten Trennschärfen auf. Sie liegen zwischen $r_{it} = .048$ und $r_{it} = .352$.

Die Skalen „Schulische Leistung“ und „Musikalische Interessen“ weisen die höchsten Reliabilitäten auf. Die Skala „Sportliche Interessen“ und „Selbstständig Arbeiten“ zeigen hohe Reliabilität. Eine geringe interne Konsistenz zeigt sich in den Skalen „Physische Erscheinung“, „Beteiligung im Unterricht“ und „Aufmerksamkeit“. Die Skala „Soziale Kontakte und gutes Aussehen“ weist die geringste interne Konsistenz auf.

Tabelle 5.10: Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärfen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen

Items (Kurzform)	r_{it}	α
I sportliche Interessen		
guter Sportler	.652	.780
mehr Sport treiben	.538	
Sport ein wichtiger Teil	.579	
körperlich fit	.585	
II musikalische Interessen		
Musik interessiert mich nicht	.636	.807
Musik ist Hobby	.631	
ein Instrument spielen	.558	
mag den Musikunterricht	.668	
III schulische Leistung		
Leistungen besser sein	.699	.823
in der Schule mehr leisten können	.699	
IV selbstständiges Arbeiten		
Dinge allein tun	.443	.607
allein arbeiten	.443	
V physische Erscheinung		
Probleme mit Aussehen	.400	.565
mag Aussehen	.400	
VI Beteiligung am Unterricht		
macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	.360	.526
bereit Meinung zu vertreten	.360	
VII Aufmerksamkeit		
im Unterricht ganz aufmerksam	.375	.543
auf eine Aufgabe konzentrieren	.375	
VIII soziale Kontakte und gutes Aussehen		
mit Freunden unternehmen	.352	.402
mit Mitschülern Kontakt	.048	
sehe besser aus	.255	
lege Wert auf gutes Aussehen	.249	

5.2.7 Zusammenfassung zur Selbstwahrnehmung in beiden Gruppen (Mädchen und Jungen)

Acht Faktoren wurden in beiden Gruppen extrahiert. In der Mädchen Stichprobe wurden 22 Items und in der Jungen Stichprobe 22 Items zu den Faktoren zusammengefasst. Bei 16 Items stimmt die Zuordnung der Items zu den Faktoren in der Mädchen und Jungen Stichprobe überein (vgl. Anhang 4).

I (Sportliche Interessen): Dem ersten Faktor werden die identisch folgenden 4 Items in der Mädchen und in der Jungen Gruppe zugeordnet: „Ich bin ein ganz guter Sportler“; „Wenn ich könnte, würde ich nach der Schule noch viel mehr Sport treiben“; „Für mich ist Sport im Augenblick ein wichtiger Teil meines Lebens“; „Ich trainiere so häufig es nur geht, um körperlich fit zu bleiben“.

II (Musikalische Interessen): Der zweite Faktor umfasst in der Mädchen Stichprobe und in der Jungen Stichprobe vier Items. Vier Items sind identisch: „Für Musik interessiere ich mich nicht sehr“ (das eine negative Ladung zeigt); „Musik ist mein Hobby“; „Es macht mir große Freude, ein Instrument zu spielen“; „Ich mag den Musikunterricht ganz gern“.

III (schulische Leistungen): Der dritte Faktor weist zwei identische Items bei den Gruppen auf: „Meine Leistungen in der Schule könnten eigentlich viel besser sein“; „Ich denke manchmal, dass ich in der Schule eigentlich viel mehr leisten könnte“.

IV (selbstständig Arbeiten) : Dieser Faktor beinhaltet zwei Items, die identisch in beiden Gruppen sind: „Am wohlsten fühle ich mich, wenn ich Dinge für mich allein tun kann“; „Ich arbeite am liebsten für mich allein“.

V (Physische Erscheinung): Dieser Faktor umfasst in der Mädchen Stichprobe und in der Jungen Stichprobe zwei Items. Sie sind: „Ich habe Probleme mit meinem Aussehen“ (das eine negative Ladung zeigt); „Ich mag mein Aussehen, wie es ist“.

VI (Aufmerksamkeit): Der sechste Faktor weist zwei identische Items bei den Gruppen auf: „Meistens bin ich im Unterricht ganz aufmerksam dabei“; „Meistens kann ich mich ganz gut auf eine Aufgabe konzentrieren“.

5.2. 8 Faktorkongruenz bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe in Bezug auf Selbstwahrnehmung

Wie der Tabelle 5.11 zu entnehmen ist, fällt die Kongruenz der Faktoren der deutschen und ägyptischen Stichprobe sehr unterschiedlich aus, sie liegt zwischen 0.12 bei dem Faktor „Schulische Leistung“ und 0.90 bei dem Faktor „Sportliche Interessen“. Die Kongruenz der Faktoren „Musikalische Interessen“ und „Beteiligung am Unterricht“ fällt relativ hoch aus, während die Übereinstimmung der Faktoren „Physische Erscheinung“; „Selbstständiges Arbeiten“ und „Soziale Kontakte“ als gering zu beurteilen ist.

Tabelle 5.11: Kongruenz deutsche und ägyptische Stichproben

Faktor	Kongruenz
musikalische Interessen	0.86
sportliche Interessen	0.90
schulische Leistung	0.12
physische Erscheinung	0.41
Beteiligung im Unterricht	0.87
selbstständiges Arbeiten	0.69
soziale Kontakte	0.57

5.2.9 Faktorkongruenz bei den Jungen und Mädchen in Bezug auf Selbstwahrnehmung

Die Ergebnisse der Kongruenz der Faktoren bei den Jungen und den Mädchen (siehe Tabelle 5.12) liegt zwischen 0.76 bei dem Faktor „Beteiligung im Unterricht“ und 0.89 bei dem Faktor „Musikalische Interessen“. Die Kongruenz der Faktoren „Schulische Leistung“; „Aufmerksamkeit“ und „Physische Erscheinung“ fällt höher aus. Die Faktoren „Sportliche Interessen“ und „Selbstständiges Arbeiten“ weisen ebenfalls eine zufriedenstellende Kongruenz auf.

Tabelle 5.12: Kongruenz der Faktoren bei den Jungen und den Mädchen

Faktor	Kongruenz
musikalische Interessen	0.89
sportliche Interessen	0.79
schulische Leistung	0.85
selbstständig Arbeiten	0.79
physische Erscheinung	0.84
Beteiligung im Unterricht	0.76
Aufmerksamkeit	0.85

5.2.10 Geschlechtsunterschiede und Vergleiche zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich der Selbstwahrnehmung

Im Folgenden werden die Fragestellungen, die sich auf die Geschlechtsunterschiede und Nationalitätsunterschiede in der Selbstwahrnehmung beziehen, überprüft. Wie in der Abbildung 5.1 dargestellt, haben die ägyptischen Jungen und Mädchen durchschnittlich höhere sportliche Interessen, arbeiten mehr selbstständig und beteiligen sich mehr am Unterricht. Das sportliche Interesse ist in beiden Ländern bei den Jungen höher als bei den Mädchen. Die deutschen und ägyptischen Mädchen zeigen ein höheres musikalisches Interesse als die deutschen und ägyptischen Jungen.

Bei dem selbstständigen Arbeiten fallen die Geschlechtsunterschiede gegensätzlich aus: Die deutschen Jungen arbeiten mehr selbstständig als die deutschen Mädchen, während die ägyptischen Mädchen mehr selbstständig arbeiten als die ägyptischen Jungen. Hinsichtlich der Beteiligung am Unterricht sind die Geschlechtsunterschiede wiederum gegensätzlich: die deutschen Jungen beteiligen sich mehr als die deutschen Mädchen und die ägyptischen Mädchen zeigen eine höhere Beteiligung am Unterricht als die ägyptischen Jungen.

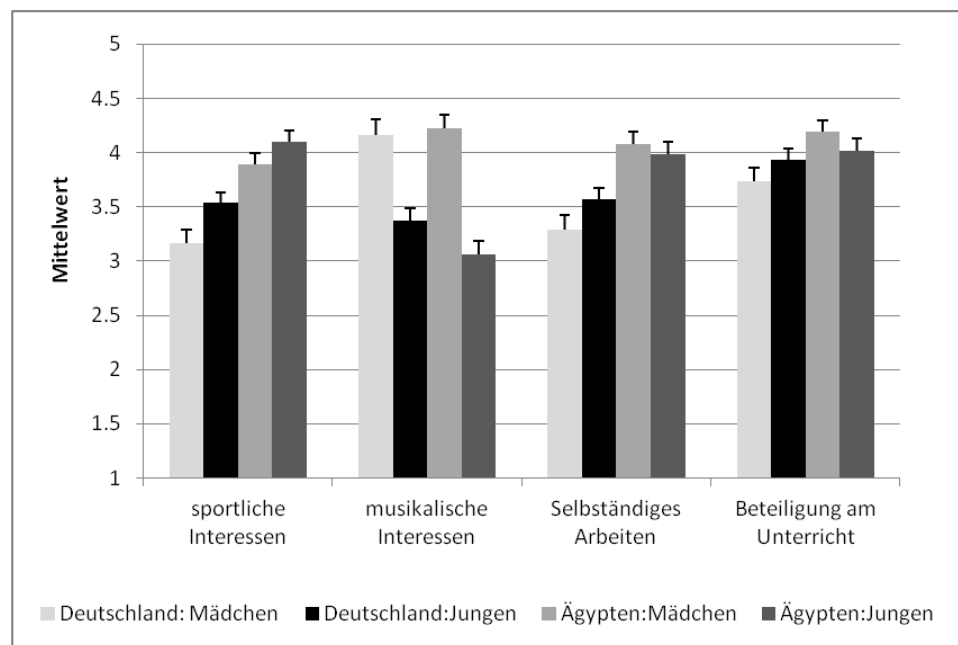


Abbildung 5.1: Geschlechtsspezifische Mittelwerte und Standardabweichungen (Fehlerbalken) der Skalen in der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich der Selbstwahrnehmung

Das Alter ($F(5,289)=3.66$, $p= .003, \eta^2_{\text{part}}=.06$), die Stichprobe ($F(5,289)=12.65$, $p= .000$, $\eta^2_{\text{part}} =.18$) und das Geschlecht ($F(5,289)=15.48$, $p= .000, \eta^2_{\text{part}}=.21$) zeigen in der multivariaten zweifaktoriellen Kovarianzanalyse signifikante Effekte. Die Interaktion zwischen den Faktoren Stichprobe und Geschlecht ist nicht signifikant ($F(5,289)=1.68$, $p= .139, \eta^2_{\text{part}}=.03$) (siehe Anhang 10).

Bei den univariaten Analysen ergeben sich Alterseffekte bei der Skala Beteiligung am Unterricht ($F(1,289)=8.59$, $p= .004$, $\eta^2_{\text{part}}=.03$). Signifikante Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen hochbegabten Schülerinnen und Schülern zeigen sich bei den Skalen sportliche Interessen ($F(1,293)=31.79$, $p= .000$, $\eta^2_{\text{part}}=.10$), selbstständiges Arbeiten ($F(1,293)=22.38$, $p= .000$, $\eta^2_{\text{part}}=.07$) und Beteiligung am Unterricht ($F(1,293)=4.92$, $p= .027$, $\eta^2_{\text{part}}=.02$). D.h. die ägyptischen Schülerinnen und Schüler zeigen höhere sportliche Interessen, arbeiten mehr selbstständig und beteiligen sich mehr am Unterricht. Signifikante Geschlechtsunterschiede bestehen bei den Skalen sportliche Interessen ($F(1,293)= 7.81$, $p= .006$, $\eta^2_{\text{part}}=.03$) und musikalische Interessen ($F(1,293)= 64.07$, $p= .000$, $\eta^2_{\text{part}}=.18$). Während die Jungen ein höheres Interesse am Sport haben, sind die Mädchen mehr an Musik interessiert als die Jungen.

Die genauen Angaben sind dem Anhang 11 zu entnehmen.

5.3 Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes

5.3.1 Faktorenanalyse und die Reliabilitäten des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

Von den ursprünglich 39 Items der Verhaltensliste „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ durch die Eltern wurde eine Faktorenanalyse mit Hauptkomponenten und Varimax-Rotation durchgeführt. Auf der Basis von Screeplot bot sich eine 4-Faktoren-Lösung (31 Items) an, die in Tabelle 5.13 aufgeführt ist. Acht Items wurden ausgeschieden, weil sie in der Analyse nur sehr geringe Ladungen ($\leq .30$) aufwiesen. Im Fragebogen „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ konnte die Faktorenanalyse nicht getrennt für die deutsche und die ägyptische Stichprobe durchgeführt werden, weil die gesamte Stichprobe zu klein war: 80 Eltern (deutsche Stichprobe $n= 37$ und ägyptische Stichprobe $n= 43$).

Im einzelnen handelt es sich dabei um folgende Problembereiche:

I (Aufmerksamkeitsdefizit): Der erste Faktor zieht 11.77 % der Totalvarianz auf sich und trägt somit am intensivsten zur Aufklärung der Varianz bei. Der Faktor wird durch 9 Probleme markiert. Der Faktor stellt ein Aufmerksamkeitsdefizit, d.h. hohe Werte sind als Schwierigkeiten hinsichtlich der Aufmerksamkeit zu interpretieren.

II (Körperliche Beschwerden): Der zweite Faktor zieht 10.23 % der Totalvarianz auf sich. Dieser Faktor erfasst 11 Items. Wie z. B. hat oft Bauchschmerzen, ist ängstlich und anlehnungsbedürftig.

III (Hyperaktiv): Mit dem dritten Faktor werden weitere 9.10 % der Totalvarianz aufgeklärt. Dieser Faktor erfasst 6 Items, die Hyperaktivität erheben. Wie z. B. nervös, zappelig, unruhig, ungehorsam, trotzig und noch sehr verspielt

IV (geringe Belastbarkeit/ wenig Ausdauer): Der vierte und letzte Faktor hat lediglich 8.51 % der Totalvarianz. Er umfasst nur 5 Items. Wie z. B. Daumenlutschen, isst schlecht, wenig belastbar leicht ermüdbar, und zerstört mutwillig Sachen.

Tabelle 5.13: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

Items	Faktor				h ²
	I	II	III	IV	
Faulheit, drückt sich gerne	.575	-.083	.181	.214	.416
Konzentrationsstörungen	.484	.200	.341	-.044	.393
leicht ablenkbar	.549	-.026	.153	.109	.338
Kontaktschwierigkeiten	.415	.249	.001	-.048	.237
lügt oft, ist unehrlich	.532	.097	.241	.196	.389
ungeschickt	.493	.193	-.031	-.081	.288
unordentlich	.554	-.082	.045	.192	.352
unselbstständig	.373	-.001	-.073	.367	.279
vergesslich	.735	.089	.105	.004	.559
leicht beeinflussbar	.427	.459	-.086	.125	.416
Eifersucht	.384	.468	.157	.002	.391
ängstlich	-.087	.533	-.034	-.085	.300
Anlehnungs-bedürftig	.070	.535	.414	-.068	.467
hat oft Bauchschmerzen	-.099	.552	.410	.315	.582
schüchtern	-.208	.454	-.125	.046	.267
Kopfschmerzen	.136	.535	-.060	.072	.313
schläft schlecht ein	.186	.532	.223	-.119	.381
schreckt nachts oft auf	.126	.493	.027	.141	.279
grundlos traurig	.171	.374	.103	.262	.248
morgens oft unausgeschlafen	.319	.446	.108	.212	.358
Tagträume	-.273	.339	.436	.020	.380
albert herum, Clown	.125	.029	.597	.051	.376
leicht erregbar, unbeherrscht	.087	-.021	.683	.205	.516
nervös, zappelig, unruhig	.146	.066	.700	.019	.516
ungehorsam, trotzig	.208	-.347	.408	.263	.399
noch sehr verspielt	.175	.021	.616	-.269	.483
Daumenlutschen	.105	-.086	.087	.632	.425
ißt schlecht	-.350	.072	.084	.614	.511
leicht ermüdbar	.021	.269	-.097	.636	.486
wenig belastbar	.218	.113	-.032	.640	.471
zerstört mutwillig Sachen	.356	.000	.183	.550	.462
Eigenwert in Prozent	11.77	10.23	9.10	8.51	39.62

Die Trennschärfen der Items und die internen Konsistenzen der Skalen sind in der Tabelle 5.14 dargestellt. Die Trennschärfen der Items der ersten Skala „Aufmerksamkeitsdefizit“ liegen zwischen $r_{it} = .678$ und $r_{it} = .279$. Die Trennschärfen der Items der zweiten Skala „körperliche Beschwerden“ liegen zwischen $r_{it} = .508$ und $r_{it} = .200$. Die Trennschärfen der Items der dritten Skala „Hyperaktiv“ liegen zwischen $r_{it} = .522$ und $r_{it} = .244$. Die Trennschärfen der Items der vierten Skala „geringe Belastbarkeit/ wenig Ausdauer“ sind geringer. Sie liegen zwischen $r_{it} = .501$ und $r_{it} = .360$.

Die Skalen „körperliche Beschwerden“ und „Aufmerksamkeitsdefizit“ weisen die höchsten Reliabilitäten auf. Die dritte Skala zeigt eher hohe Reliabilität. Die geringe interne Konsistenz zeigt die Skala „geringe Belastbarkeit/ wenig Ausdauer“.

Tabelle 5.14: Reliabilität der vier Skalen (α) und die Trennschärfen der Items (r_{it}) des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

Items	Faktor				α
	I	II	III	IV	
Aufmerksamkeitsdefizit					.739
Faulheit, drückt sich gerne	.475				
Konzentrationsstörungen	.409				
leicht ablenkbar	.415				
Kontaktschwierigkeiten	.279				
lügt oft, ist unehrlich	.489				
ungeschickt	.321				
unordentlich	.392				
unselbstständig	.298				
vergesslich	.678				
körperliche Beschwerden					.743
leicht beeinflussbar		.401			
Eifersucht		.433			
ängstlich		.299			
anlehnungsbedürftig		.469			
hat oft Bauchschmerzen		.508			
schüchtern		.200			
Kopfschmerzen		.460			
schläft schlecht ein		.427			
schreckt nachts oft auf		.383			
grundlos traurig		.317			
morgens oft unausgeschlafen		.433			
Hyperaktiv					.657
Tagträume			.255		
albert herum, Clown			.404		
leicht erregbar, unbeherrscht			.522		
nervös, zappelig, unruhig			.456		
ungehorsam, trotzig			.244		
noch sehr verspielt			.464		
geringe Belastbarkeit/ wenig Ausdauer					.656
Daumenlutschen				.367	
isst schlecht				.360	
leichter ermüdbar				.458	
wenig belastbar				.501	
zerstört mutwillig Sachen				.418	

Die deutsche und die ägyptische Stichprobe zeigen in der Originalversion gute interne Konsistenzen (vgl. Tabelle 5.15).

Tabelle 5.15: Itemmittelwerte, Spannweiten der Itemtrennschärfen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (Originalversion vor Faktorenanalyse) der gesamten deutschen und ägyptischen Stichprobe (n=80)

M - r_{it}	α	Anzahl der Items
.210 (-.065-.474)	.79	39

Die Itemmittelwerte „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ sind im Anhang 12 dargestellt.

Der Anhang 13 zeigt die vergleichenden Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe in der Originalversion des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“.

Die deutsche Stichprobe zeigt in der Originalversion gute interne Konsistenzen, während die ägyptische Stichprobe lediglich zufriedenstellende interne Konsistenzen aufweist (vgl. Tabelle 5.16).

In der ägyptischen Stichprobe weisen die Skalen „Aufmerksamkeitsdefizit“ und „Hyperaktiv“ (nach der Faktorenanalyse) zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf. Diese internen Konsistenzen sind besser als in der deutschen Stichprobe. Dagegen weist die Skala „Körperliche Beschwerden“ gute interne Konsistenzen für die deutsche Stichprobe auf (vgl. Tabelle 5.17).

Tabelle 5.16: Itemmittelwerte, Spannweiten der Itemtrennschärfen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (Originalversion vor Faktorenanalyse) im Vergleich zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe (n=80 Eltern)

deutsche Stichprobe			ägyptische Stichprobe		
M - r_{it}	α	N	M - r_{it}	α	N
.26 (-.01-.64)	.82	39	.18 (-.01-.51)	.65	36

M=Itemmittelwerte, (α) =Alpha Cronbach r_{it} =Trennschärfen der Items
N= Anzahl der Items

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhaltens des Kindes“ nach der Faktorenanalyse im Vergleich zwischen der deutschen und ägyptischen Stichprobe (n=80) sind im Anhang 14 dargestellt.

Tabelle 5.17: Itemmittelwerte, Spannweiten der Itemtrennschärfen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (nach der Faktorenanalyse) im Vergleich zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe (n=80 Eltern)

Skala	deutsche Stichprobe			ägyptische Stichprobe		
	M - r_{it}	α	N	M - r_{it}	α	N
Aufmerksamkeitsdefizit	.35 (.06-.61)	.57	9	.11 (.03-.64)	.72	7
körperliche Beschwerden	.27 (.12-.63)	.81	11	.19 (-.06-.54)	.62	11
Hyperaktiv	.29 (.03-.52)	.64	6	.19 (.18-.55)	.67	6
geringe Belastbarkeit/wenig Ausdauer	.14 (.33-.67)	.67	5	.17 (.30-.59)	.67	5

M=Itemmittelwerte, (α) =Alpha Cronbach r_{it} =Trennschärfen der Items, N = Anzahl der Items

5.3.2 Geschlechtsunterschiede und Nationalitätsunterschiede bezüglich der Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes

Im folgenden werden die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, sowie zwischen den deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schülern in den Verhaltensauffälligkeiten anhand der multivariaten Kovarianzanalyse untersucht (vgl. Abbildung 5.2). Als Kovariante werden das Alter und der IQ aufgenommen, das Geschlecht und die Nationalität bilden hierbei die Faktoren. Das Alter zeigt keine signifikanten Effekte ($F(4,71)=0.76$, $p=.552$). Der IQ weist ebenfalls keine Zusammenhänge mit den Skalen der Verhaltensauffälligkeiten auf ($F(4,71)=1.52$, $p=.204$). Zwischen den Schülerinnen und Schülern aus Deutschland und Ägypten bestehen starke signifikante Unterschiede ($F(4,71)=12.73$, $p=.000$). Es ergaben sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ($F(4,71)=0.58$, $p=.680$) und keine Interaktion zwischen der Nationalität und dem Geschlecht ($F(4,71)=0.95$, $p=.441$) (siehe Anhang 16).

Die deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich signifikant nur in den Aufmerksamkeitsdefiziten ($F(1,74)=43.43$, $p=.000$) (vgl. Anhang 17).

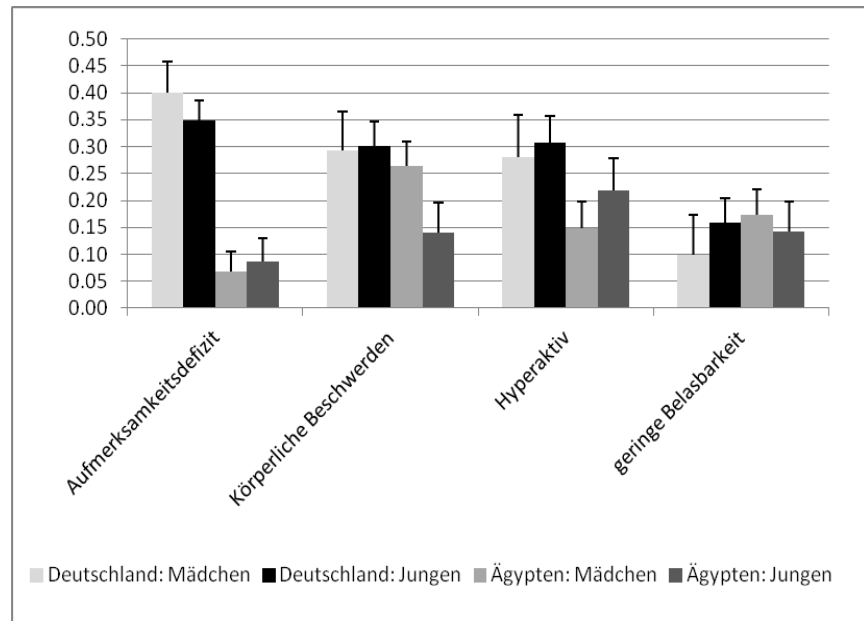


Abbildung 5.2: Geschlechtsspezifische Mittelwerte und Standardabweichungen (Fehlerbalken) der Skalen in der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich der Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes

5.4 Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

5.4.1 Faktorenanalyse und die Reliabilitäten des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

Das sehr komplexe Inventar besteht insgesamt aus 10 Subskalen (113 Items). Es wurde eine Faktorenanalyse (Hauptkomponenten) und Varimax- Rotation mit Hilfe von Screeplot durchgeführt, bei der alle 113 Items aufgenommen wurden. Es wurden sieben Faktoren extrahiert, denen 89 Items zugeordnet werden konnten. Es konnte keine Faktorenanalyse getrennt für die deutsche und die ägyptische Stichprobe durchgeführt werden, weil die gesamte Stichprobe zu klein war. Die gesamte Stichprobe umfasste 74 Eltern (deutsche Stichprobe n= 31 und ägyptische Stichprobe n= 43).

Für die Aufnahme der Items wurden folgende Kriterien herangezogen:

1. Die Items, die mindestens eine absolute Ladung von 0.30 zeigten, wurden aufgenommen.
2. Items mit Doppelladungen sowie Items, die auf drei oder mehr Faktoren ähnlich hoch laden, wurden nicht aufgenommen oder in einem geeigneten Faktor aufgenommen.

Bei der Interpretation dieser Tabellen und Abbildungen sollte man berücksichtigen, dass bei der ägyptischen Stichprobe mehr Eltern beteiligt waren als bei der deutschen, nämlich 31 in Deutschland und 43 in Ägypten. Außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass es sich in allen Fällen ausschließlich um überdurchschnittliche und hochbegabte Schüler handelt, auch wenn in den Texten, Tabellen und Abbildungen manchmal lediglich von Schülern die Rede ist.

Von den anfänglich 113 Items des Fragebogens des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes durch ihren Eltern wurden gleich zu Beginn der Berechnungen 24 Items eliminiert. Die verbliebenen 89 Items gruppierten sich in der letzten Analyse zu 7 Faktoren, die in Tabelle 5.18 dargestellt sind. Insgesamt erklären diese 52.79 % der Varianz.

Bezogen auf die einzelnen Faktoren ergibt sich das folgende Bild:

(Hierbei ist zu beachten, dass diese Items die Einschätzung der Kinder durch ihre Eltern erfassen).

I (Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug): Dem ersten Faktor werden 24 Items zugeordnet. Er ist als intellektuelle Unrast und Zerstreuung zu interpretieren. Weitere Aspekte dieses Faktors sind negative soziale Beziehungen. Dieser Faktor bezieht sich auf Schwierigkeiten im sozialen Kontext, wie z.B. hohe Empfindsamkeit gegenüber Abweisung und hohe Frustration durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Ein weiterer Aspekt dieses Faktors stellt der soziale Rückzug dar.

II (Schneller Wissenserwerb und Überlegenheit): Der zweite Faktor umfasst 16 Items, die die Überlegenheit, Erfolgsorientierung und Geschwindigkeit bezüglich des schulischen Wissenserwerbs erfassen. Ebenfalls beinhaltet dieser Faktor Überlegenheitsgefühle und Intoleranz gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern.

III (Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen): Der dritte Faktor erfasst 15 Items, die einen ausgeprägten Sinn für Humor markieren und eine Situationskomik beinhalten. Dieser Faktor umfasst ebenfalls die unterschiedlichen Interessen der Kinder.

V (Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität): Dieser Faktor lässt sich durch 10 Items beschreiben: z.B. „Beobachtet seine Umwelt scharf und genau“; „Ist ein aufmerksamer Beobachter seiner Umgebung“; „Wird auf viele überraschende Details aufmerksam“; „Notiert gewöhnlich viele Details in seiner Umgebung und hat ungewöhnliches allgemeines Wissen“. Dieser Faktor beschreibt die außergewöhnlichen intellektuellen Fähigkeiten der Kinder. Sie sind aufmerksam in Bezug auf Details. Die Fähigkeit der Kinder in der Beobachtung der Umwelt ist scharf und schnell.

VI (Motorik und Geschicklichkeit): Der sechste Faktor wird markiert durch 6 Items, die sich auf eine hohe Geschicklichkeit und Beweglichkeit der Kinder beziehen. Als Markiervariablen gelten diese Items z. B.: „Ist in seinen Bewegungen un gelenk“; „ist handwerklich ungeschickt“; „hat zwei ‚linke Hände‘ “; „ist in seiner Altersgruppe sportlich unterlegen“. Dieser Faktor repräsentiert somit die Geschicklichkeit des Kindes.

VII (Phantasie und Ideenreichtum): Dieser Faktor setzt sich aus 6 Items zusammen, die sich auf hohe Phantasie und Kreativität beziehen, sowie auf eine schnelle Auffassungsgabe und eine hohe

Phantasiefähigkeit darüber hinaus auf ungewöhnliche Ideen. Ein weiterer Aspekt dieses Faktors stellt das Verständnis für andere dar und den Erwerb von speziellem Wissen.

Tabelle 5.18: Ladungen und Kommunalitäten der Items des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

Items (Kurzform)	Faktor							h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
findet Schulbücher langweilig	.439	.241	.028	-.132	.070	.354	.210	.443
wird im Unterricht leicht ungeduldig	.659	.090	.101	-.253	.147	.180	-.015	.571
leidet unter seiner schleppenden Stoffvermittlung	.454	.161	-.002	.171	.006	.121	.106	.288
wirkt im Unterricht oft wie abwesend	.658	-.091	.078	-.001	.265	-.058	.132	.538
lebt wie in einer eigenen Welt	.433	-.106	.379	.089	.111	.128	.182	.412
läßt andere nicht leicht an seinen Gedanken teilhaben	.546	.037	-.100	-.179	.081	.057	.405	.515
ist in Dingen des Alltags vergesslich	.434	-.005	.194	-.016	.052	.441	.257	.490
geht nicht gern an Aufgaben, in denen er versagen könnte	.563	.052	.077	-.011	.104	.448	-.004	.537
ist in Alltagsangelegenheiten zerstreut	.554	-.068	.194	.086	.061	.523	-.063	.637
wird ungeduldig, wenn er unterbrochen wird	.515	.159	.289	-.069	-.089	.271	-.041	.462
zeigt eine intellektuelle Unrast	.655	-.131	.172	.287	.165	.253	-.037	.650
gibt sich oft Tagträumen hin	.328	-.209	.452	.311	.182	-.032	.250	.548
denkt schneller als er schreibt	.352	-.087	.245	.126	.271	.212	.329	.434
läßt sich von einer Meinung nur schwer abbringen	.474	.048	.072	-.105	-.162	.081	.198	.316
reagiert auf Uneinsichtigkeiten anderer stark	.667	-.066	-.108	.095	.130	.260	-.254	.619
reagiert auf Uneinsichtigkeiten in der Umwelt stark	.624	.005	.018	.381	.209	.101	-.240	.647

hat ein negatives Selbstbild von sich	.632	-.027	-.002	.197	-.077	.063	-.111	.461
läßt sich von seiner Meinung nicht abbringen	.624	.071	.149	-.043	.172	.248	-.146	.531
führt einen Mißerfolg auf äußere Umstände zurück	.435	.003	.022	.146	.236	.453	.167	.500
leidet unter einer Abweisung durch andere	.639	.078	-.192	.244	-.011	.227	-.082	.569
ist von seinen Mitschülern frustriert	.731	.090	-.145	.100	-.004	.113	.029	.587
ist ein Opfer für Schabernack	.576	.165	.176	.075	.074	.030	.032	.402
ist ein Opfer für Mobbing	.650	.147	-.029	.033	-.095	-.228	.009	.507
zieht sich innerlich von anderen zurück	.769	-.029	.039	.244	.026	-.075	-.200	.699
nimmt Wissen schnell auf	.161	.552	.148	.310	.185	-.118	-.032	.498
benötigt für die Stoffe wenig Übung	.307	.453	.125	.154	.003	-.032	-.219	.387
benötigt kaum Wiederholungen	.223	.407	-.319	.541	.182	-.168	.160	.696
behält erworbenes Wissen lange	.198	.757	.118	.102	.136	.071	.082	.667
behält Wissen inhaltstreu	.097	.695	.106	.016	.182	-.023	.281	.617
beantwortet Fragen gewöhnlich sofort	-.057	.677	.291	.046	.003	-.005	-.156	.573
beantwortet Fragen gewöhnlich korrekt	-.094	.702	.060	.027	.026	.017	-.006	.507
weiß in der Regel durchaus, was in der Stunde vorgeht	-.021	.731	-.016	-.056	.242	.084	.061	.608
ist ein sehr schneller Lerner	.129	.612	.111	.201	.368	-.052	-.032	.582
behält erworbenes Wissen lange	.174	.765	.021	.193	.126	.001	.165	.697
setzt sich persönlich einen hohen Standard	.239	.415	.218	.200	.324	.158	.150	.469
spricht schnell und gewandt	-.026	.567	.112	.273	.438	-.067	-.031	.607
fühlt sich anderen gegenüber überlegen	-.120	.348	-.026	.045	-.009	.378	.183	.315
ist erfolgsorientiert	.054	.580	.097	.398	-.039	.096	-.067	.522
ist perfektionistisch	.210	.347	.209	.248	.137	.005	-.078	.295
führt eine Aufgabe stets zu Ende	-.163	.380	.197	.166	.009	-.105	.231	.302
weiß auf manchen Gebieten mehr als der Lehrer	.116	-.035	.333	.290	.231	-.133	.277	.358
wird von fesselnden Themen absorbiert	-.170	.107	.487	.059	.409	.199	.161	.514

reagiert mürrisch auf Unterbrechungen einer Tätigkeit	-.007	.270	.531	.073	.012	.037	.088	.369
zeigt eine intellektuelle Verspieltheit	-.240	.077	.463	.055	.104	.093	.584	.642
ist oft tief in Gedanken	.181	-.026	.402	.071	.171	.037	.558	.542
hat viele Interessen unter einen Hut zu bringen	-.150	.239	.580	.118	.217	.074	.254	.546
kann sich zugleich mit mehreren Sachen beschäftigen	.080	.175	.300	.129	.401	-.029	.226	.357
stellt lieber mündlich als schriftlich dar	.198	.073	.414	-.176	.094	.033	.034	.258
bemüht sich weniger um Rechtschreibung	.232	.037	.523	-.045	.124	-.015	.116	.360
stellt oft Fragen nach dem Warum	-.240	.114	.619	.239	.231	.269	-.193	.674
ist ein amüsanter Plauderer	-.023	.030	.718	.139	.135	.108	.071	.571
hat einen Sinn für Humor	.020	.126	.689	.146	-.027	.016	.251	.576
erkennt eine Situationskomik leicht	.011	.141	.639	.103	-.036	-.058	.265	.514
läßt sich von seinem Glauben nicht abbringen	.272	.041	.517	.098	.035	.048	-.057	.359
hat Mitgefühl für Verletzungen einer Person	.023	.334	.694	-.049	.039	-.057	-.083	.608
hat einen umfangreichen Wortschatz	.070	.294	.001	.374	.482	-.145	.037	.486
hat eine ausdrucksvolle Sprache	-.076	.263	.180	.490	.142	-.006	-.109	.379
kann komplizierte Zusammenhänge erklären	.171	.195	.157	.637	.319	-.112	-.037	.613
erfaßt die Pointe einer Geschichte unmittelbar	.222	.097	.163	.699	.080	-.131	.116	.611
möchte ein fesselndes Thema ausführlicher diskutieren	.135	.239	.390	.438	.240	.151	.031	.501
besitzt in der Sprache reiche Vorstellungen	.227	.145	.058	.669	.141	.179	.306	.669
hat eine ausdrucksvolle Sprache	-.072	.154	-.033	.714	.232	.216	.136	.658
hat ein sehr gutes Sprachverständnis	.086	.293	.119	.780	.107	.146	.109	.761
kann Erlebtes lebendig und detailliert ausdrücken	.081	.277	.086	.646	.176	.152	.110	.575
spricht schnell und gewandt	-.160	.557	.183	.524	.104	-.045	.035	.657

erkennt die wesentlichen Punkte eines Textes schnell	.100	.521	-.006	.353	.162	-.020	.110	.445
hat ein Rechtsverständnis	.360	.157	.158	.532	.231	-.009	.096	.524
hat ein ungewöhnliches allgemeines Wissen	.061	.233	-.124	.277	.453	.132	.251	.436
interessiert sich für viele Themen	.057	.277	.105	.154	.397	.083	.120	.294
notiert Vorgänge in der Umgebung	.013	.261	.232	.056	.621	.102	.047	.523
notiert gewöhnlich viele Details	.077	.265	.104	.186	.718	.004	.167	.665
ist ein aufmerksamer Beobachter	.235	.263	.077	.231	.641	.000	.179	.627
spricht gestelzt	.285	.053	.272	-.280	.325	.170	.236	.427
ist ein aufmerksamer Beobachter seiner Umgebung	.164	.021	-.080	.175	.722	.188	.033	.622
bemerkt schnell	-.054	.049	.377	.094	.667	-.049	-.091	.611
beobachtet seine Umwelt scharf	.048	.009	.036	.025	.815	.057	.052	.674
wird auf Details aufmerksam	.070	.203	.256	.226	.750	-.132	-.034	.743
ist in seinen Bewegungen ungenau	.167	-.162	-.001	.073	-.020	.782	-.030	.672
ist handwerklich ungeschickt	.133	-.019	-.009	-.171	.025	.738	-.031	.594
ist seiner Altersgruppe sportlich unterlegen	.140	.001	.145	.197	-.049	.663	-.005	.521
hat zwei „linke“ Hände	.216	.056	.099	.031	-.017	.687	.074	.538
zögert, an etwas heranzugehen, bei dem er versagen könnte	.279	-.078	-.013	-.003	.128	.417	-.285	.355
zieht die Gesellschaft Älterer vor	.237	.171	-.038	.089	.191	.331	-.058	.244
hat auf einem Spezialgebiet ein umfangreiches Wissen	-.131	.171	.165	.006	.033	-.036	.726	.603
hat ein spezielles Wissen erworben	-.223	.154	-.026	.141	.184	-.135	.605	.512
hat ungewöhnliche Ideen	.175	.032	.329	.347	.194	.078	.591	.654
hat eine rege Phantasie	.087	.030	.518	.355	.360	.007	.389	.684
kann Geschehenes phantasievoll ausmalen	-.052	-.016	.358	.392	.371	.152	.416	.618
kann Ideen miteinander verknüpfen	.124	-.102	.361	.204	.022	.087	.571	.532
Eigenwert in %	10.70	8.57	7.85	7.77	7.50	5.25	5.15	52.79

Die Trennschärfen der Items und die internen Konsistenzen der Skalen sind in der Tabelle 5.19 dargestellt.

Die Trennschärfen der Items der ersten Skala „Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug“ sind hoch. Sie liegen zwischen $r_{it} = .386$ und $r_{it} = .733$. Die Trennschärfen der Items der zweiten Skala „Schneller Wissenserwerb und Überlegenheit“ liegen zwischen $r_{it} = .300$ und $r_{it} = .740$. Die Trennschärfen der Items der dritten Skala „Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung“ liegen zwischen $r_{it} = .305$ und $r_{it} = .676$. Die Trennschärfen der Items der vierten Skala „Besondere Sprache und Denken“ sind hoch. Sie liegen zwischen $r_{it} = .482$ und $r_{it} = .795$. Außerdem zeigen die Items der fünften Skala „Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität“ eher hohe Trennschärfen. Sie liegen zwischen $r_{it} = .294$ und $r_{it} = .759$. Geringe Trennschärfen zeigen die Items der sechsten Skala „Motorik und Geschicklichkeit“. Sie liegen zwischen $r_{it} = .264$ und $r_{it} = .688$. Die Trennschärfen der Items der siebten Skala „Phantasie und Ideenreichtum“ sind eher hoch. Sie liegen zwischen $r_{it} = .491$ und $r_{it} = .682$.

Die Skalen „Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug“ und „Besondere Sprache und Denken“ weisen die höchsten Reliabilitäten auf. Die Skalen „Schneller Wissenserwerb und Überlegenheit“; „Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung“; „Wahrnehmung und ungewöhnliche Kapazität“ und „Phantasie und Ideenreichtum“ zeigen hohe Reliabilitäten. Die geringste interne Konsistenz zeigt sich in der Skala „Motorik und Geschicklichkeit“.

Tabelle 5.19: Reliabilität der sieben Faktoren (α) und die Trennschärfen der Items (r_{it}) des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes ($n= 74$ Eltern)²

Skala	r_{it}
I. intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug	
($\alpha = .925$)	
findet Schulbücher langweilig/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.465
wird im Unterricht leicht ungeduldig/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.642
leidet unter schleppender Stoffvermittlung/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.461
wirkt im Unterricht abwesend/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.593
lebt wie in einer eigenen Welt/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.495
läßt nicht leicht an seinen Gedanken teilhaben/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.467
in Dingen des Alltags vergesslich/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.548
geht nicht gern an Aufgaben, in denen er versagen könnte/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.645
in Alltagsangelegenheiten zerstreut/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.684
ungeduldig, wenn er unterbrochen wird/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.548
zeigt eine intellektuelle Unrast/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.733
gibt sich oft Tagträumen hin/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.386
denkt schneller als er schreibt/ <i>Sprache und Denken</i>	.423
läßt sich von einer Meinung nur schwer abbringen/ <i>Meinungen und Haltung</i>	.417
reagiert auf Uneinsichtigkeiten anderer stark/ <i>Meinungen und Haltung</i>	.647
reagiert auf Uneinsichtigkeiten in der Umwelt stark/ <i>Meinungen und Haltung</i>	.620
hat ein negatives Selbstbild von sich/ <i>Selbstkonzept</i>	.556
läßt sich von seiner Meinung nicht abbringen/ <i>Selbstkonzept</i>	.635
führt einen Mißerfolg auf äußere Umstände zurück/ <i>Selbstkonzept</i>	.559
leidet unter Abweisung durch andere/ <i>soziale Rolle</i>	.615
von seinen Mitschülern frustriert/ <i>soziale Rolle</i>	.647
Opfer für Schabernack/ <i>soziale Rolle</i>	.524
Opfer für Mobbing/ <i>soziale Rolle</i>	.455
zieht sich innerlich zurück/ <i>soziale Rolle</i>	.673
II. schneller Wissenserwerb und Überlegenheit ($\alpha = .889$)	
nimmt Wissen schnell auf/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.627
benötigt wenig Übung/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.412

² Die kursiv präsentierten Textteile sind die Subskalen aus dem Originalfragebogen „Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes“.

benötigt kaum Wiederholungen/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.442
behält erworbenes Wissen lange/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.740
Skala	
	r_{it}
behält Wissen inhaltstreu/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.643
beantwortet Fragen sofort/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.575
beantwortet Fragen korrekt/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.527
weiß in der Regel, was in der Stunde vorgeht/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.621
ist ein sehr schneller Lerner/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.681
behält erworbenes Wissen lange/ <i>schulischer Wissenserwerb</i>	.725
setzt sich persönlich einen hohen Standard/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.578
spricht schnell und gewandt/ <i>Sprache und Denken</i>	.619
fühlt sich anderen gegenüber überlegen/ <i>Selbstkonzept</i>	.300
ist erfolgsorientiert/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.638
ist perfektionistisch/ <i>Arbeitshaltungen und kognitive Orientierung</i>	.522
führt eine Aufgabe stets zu Ende/ <i>Selbstkonzept</i>	.390
III. Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen (.861)	
weiß auf manchen Gebieten mehr als der Lehrer/ <i>allgemeines Wissen</i>	.420
wird von fesselnden Themen absorbiert/ <i>Arbeitshaltungen</i>	.532
reagiert mürrisch auf Unterbrechungen einer Tätigkeit/ <i>Arbeitshaltungen</i>	.491
zeigt eine intellektuelle Verspieltheit/ <i>Arbeitshaltungen</i>	.552
ist oft tief in Gedanken/ <i>Arbeitshaltungen</i>	.515
hat viele Interessen unter einen Hut zu bringen/ <i>Arbeitshaltungen</i>	.624
kann sich mit mehreren Sachen beschäftigen/ <i>Arbeitshaltungen</i>	.444
stellt lieber mündlich als schriftlich dar/ <i>Sprache und Denken</i>	.305
bemüht sich weniger um Rechtschreibung/ <i>Sprache und Denken</i>	.486
stellt oft Fragen nach dem Warum/ <i>Sprache und Denken</i>	.521
ist ein amüsanter Plauderer/ <i>Sprache und Denken</i>	.635
hat einen Sinn für Humor/ <i>Meinung und Haltung</i>	.676
erkennt eine Situationskomik leicht/ <i>Meinung und Haltung</i>	.611
läßt sich von seinem Glauben nicht abbringen/ <i>Meinung und Haltung</i>	.419
hat Mitgefühl für Verletzungen einer Person/ <i>Meinung und Haltung</i>	.585
IV. Besondere Sprache und Denken ($\alpha = .905$)	
hat einen umfangreichen Wortschatz/ <i>Sprache und Denken</i>	.533
hat eine ausdrucksvolle Sprache/ <i>Sprache und Denken</i>	.482
kann komplizierte Zusammenhänge erklären/ <i>Sprache und Denken</i>	.680
erfasst die Pointe einer Geschichte unmittelbar/ <i>Sprache und Denken</i>	.700
möchte ein fesselndes Thema diskutieren/ <i>Sprache und Denken</i>	.568
besitzt in der Sprache reiche Vorstellungen/ <i>Sprache und Denken</i>	.713
hat eine ausdrucksvolle Sprache/ <i>Sprache und Denken / Sprache und Denken</i>	.701
hat ein sehr gutes Sprachverständnis/ <i>Sprache und Denken</i>	.795
kann Erlebtes lebendig und detailliert ausdrücken/ <i>Sprache und Denken</i>	.704
spricht schnell und gewandt/ <i>Sprache und Denken</i>	.612

erkennt die wesentlichen Punkte eines Textes schnell/ <i>Sprache und Denken</i>	.510
hat ein Rechtsverständnis/ <i>Sprache und Denken</i>	.606
Skala	r_{it}
V. Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität (α = .856)	
hat ein ungewöhnliches allgemeines Wissen/ <i>allgemeines Wissen</i>	.471
interessiert sich für viele Themen/ <i>allgemeines Wissen</i>	.464
notiert Vorgänge in der Umgebung/ <i>Arbeitshaltung</i>	.578
notiert viele Details/ <i>Arbeitshaltung</i>	.759
ist ein aufmerksamer Beobachter / <i>Arbeitshaltung</i>	.727
spricht gestelzt/ <i>Sprache und Denken</i>	.294
ist ein aufmerksamer Beobachter seiner Umgebung/ <i>Wahrnehmung</i>	.624
bemerkt Ungewöhnliches schnell/ <i>Wahrnehmung</i>	.564
beobachtet seine Umwelt scharf/ <i>Wahrnehmung</i>	.693
wird auf Details aufmerksam/ <i>Wahrnehmung</i>	.714
VI. Motorik und Geschicklichkeit (α = .753)	
ist in seinen Bewegungen un gelenk/ <i>Motorik und Geschicklichkeit</i>	.688
ist handwerklich ungeschickt/ <i>Motorik und Geschicklichkeit</i>	.587
ist seiner Altersgruppe sportlich unterlegen/ <i>Motorik und Geschicklichkeit</i>	.622
hat zwei „linke“ Hände/ <i>Motorik und Geschicklichkeit</i>	.646
zögert, an etwas heranzugehen, bei dem er versagen könnte/ <i>Selbstkonzept</i>	.304
zieht die Gesellschaft Älterer vor/ <i>soziale Rolle</i>	.264
VII. Phantasie und Ideenreichtum (α = .825)	
hat auf einem Spezialgebiet ein umfangreiches Wissen/ <i>allgemeines Wissen</i>	.546
hat ein spezielles Wissen erworben/ <i>allgemeines Wissen</i>	.491
hat ungewöhnliche Ideen/ <i>Phantasie und Ideenreichtum</i>	.682
hat eine rege Phantasie/ <i>Phantasie und Ideenreichtum</i>	.621
kann Geschehenes phantasievoll ausmalen/ <i>Phantasie und Ideenreichtum</i>	.648
kann Ideen miteinander verknüpfen / <i>Phantasie und Ideenreichtum</i>	.619

Der Anhang 18 zeigt die vergleichende Betrachtung der Verteilungskennwerte zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe und die Anzahl der Items für die zehn Skalen in der Originalversion des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes durch die Eltern.

Die 10 Skalen des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes in Originalversion (vor

Faktorenanalyse) weisen bei der deutschen Stichprobe höhere Reliabilitäten in 9 Skalen als bei der ägyptischen Stichprobe auf (siehe Tabelle 5.20). Die Skala Motorik und Geschicklichkeit zeigt lediglich bei der ägyptischen Stichprobe höhere Reliabilität als bei der deutschen Stichprobe.

Tabelle 5.20: Anzahl der Items, Itemmittelwerte, interne Konsistenzen und Spannweiten der Trennschärfen der Skalen des Verhaltensinventars (Originalversion- vor der Faktorenanalyse) bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe

Skala	N	deutsche Stichprobe		ägyptische Stichprobe	
		M - r_{it}	α	M - r_{it}	α
allgemeines Wissen	5	2.88 (.48- .75)	.802	3.07 (.29 - .53)	.626
schulischer Wissenserwerb	15	3.79 (.18 -.80)	.869	3.19 (.12 - .64)	.752
Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen	21	3.49 (-.06 - .74)	.867	2.89 (.16 - .63)	.860
Sprache und Denken	21	3.79 (.18-.69)	.869	3.21(.21-.63)	.838
Meinungen und Haltung	9	.3.84 (29-.68)	.763	2.94(.06-.44)	.587
Motorik und Geschicklichkeit	8	1.85 (-.07-.42)	.528	2.16 (.03-.72)	.535
Selbstkonzept	12	2.72 (.01-.62)	.740	2.15 (.18 - .57)	.721
Wahrnehmung	4	4.49 (.83 - .71)	.897	4.06 (.64 -.76)	.847
Phantasie und Ideenreichtum	5	3.65 (.72- .84)	.899	3.52 (.36- .77)	.790
soziale Rolle	13	2.73 (.05 -77)	.740	2.37 (.08 - .61)	.593

N= Anzahl der Items, M=Itemmittelwert, r_{it} = Trennschärfen der Items, (α)= Alpha

Im Anhang 20 wird die vergleichende Betrachtung der Verteilungskennwerte zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe dargestellt sowie die Anzahl der Items für die sieben Skalen nach der Faktorenanalyse bezüglich des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kinde durch die Eltern.

Die 7 Skalen des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes (nach Faktorenanalyse) weisen bei der deutschen und bei der ägyptischen Stichprobe sehr hohe Reliabilitäten auf (siehe Tabelle 5.21). Die Spannweiten der Itemtrennschärfen und die internen Konsistenzen der Skalen „Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug“; „Schulischer Wissenserwerb und Überlegenheit“; „Motorik und Geschicklichkeit“; „Phantasie und Ideenreichtum“ weisen bei der deutschen Stichprobe höhere auf als bei der ägyptischen Stichprobe. Die Spannweiten der Trennschärfen der Items bei der deutschen Stichprobe sind höher als bei der ägyptischen Stichprobe. Sie liegen zwischen $r_{it} = .19$ und $r_{it} = .83$, während sie bei der ägyptischen Stichprobe zwischen $r_{it} = -.004$ und $r_{it} = .78$ liegen.

Tabelle 5.21: Anzahl der Items, Itemmittelwerte der Skalen, interne Konsistenzen und Spannweiten der Itemtrennschärfen der Skalen des Verhaltensinventars (nach Faktorenanalyse) im Vergleich zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe

Skala	Anzahl der Items	deutsche Stichprobe		ägyptische Stichprobe	
		M - r_{it}	α	M - r_{it}	α
intelRast und so Rück.	24	3.06 (.27-.64)	.892	1.55 (-.004- .72)	.857
sWiss und Über.	16	3.92 (.29-.83)	.918	3.66 (.24-.69)	.871
Arb. und kogOrien.	15	3.43 (.21-.69)	.836	3.46 (.28-.78)	.880
Spr und Den	12	4.19 (.26-.81)	.853	3.47 (.42-.76)	.901
Wahr und ung int Kap.	10	4.04 (.29-.78)	.844	3.61 (.29-.76)	.848
Mot und Gesch.	6	1.96 (.19-.74)	.760	1.40 (.19-.65)	.721
Phan und Ideen	6	3.23 (.43-.74)	.849	3.56 (.42-.72)	.810

intelRast und soRück = Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug, sWiss und Über=Schneller Wissenserwerb und Überlegenheit, Arb und kogOrien=Arbeitshaltungen und kognitive Oreintierungen, Spr und Den=Sprache und Denken, Wahr und ung. intKap = Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität, Mot und Gesch. = Motorik und Geschicklichkeit, Phan. und Ideen=Phantasie und Ideenreichtum, M=Itemmittelwerte,, (α) =Alpha Cronbach r_{it} t=Trennschärfen der Items

5.4.2 Geschlechtsunterschiede und Vergleiche zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

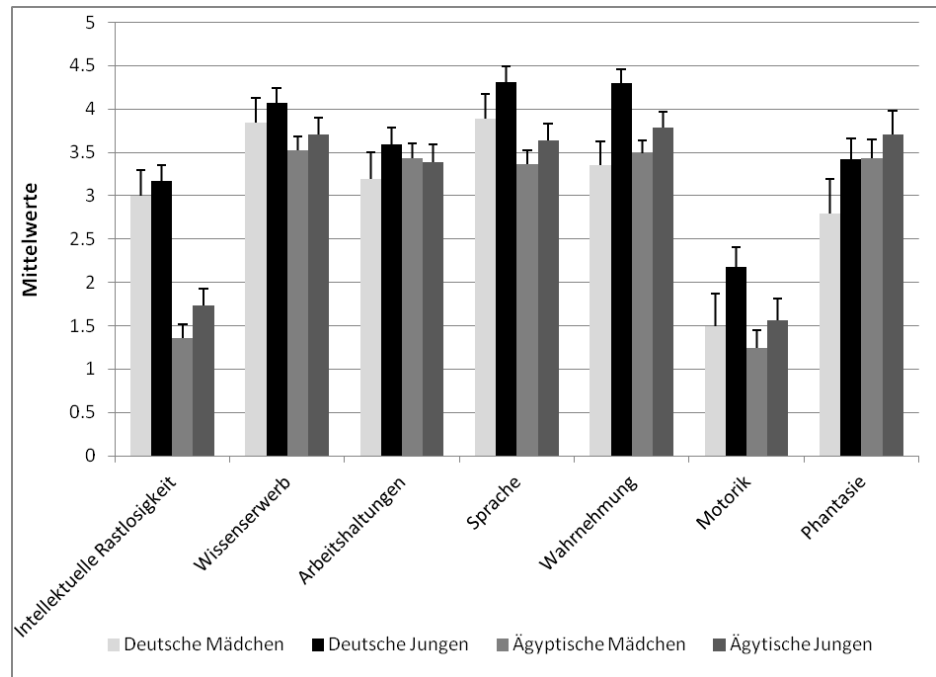


Abbildung 5.3: Geschlechtsspezifische Mittelwerte und Standardabweichungen (Fehlerbalken) der Skalen in der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich des Verhaltensinventars (VBIAK)

Im Folgenden werden die Antworten auf die Fragestellungen aufgelistet, die sich auf die Geschlechtsunterschiede und die Nationalitätsunterschiede in dem Verhaltensinventar (VBIAK) beziehen.

In der multivariaten zweifaktoriellen Kovarianzanalyse bestehen signifikante Alterseffekte ($F(7,63)=3.38$, $p=.004$, $\eta^2_{\text{part.}}=.27$). Der Haupteffekt des Faktors Stichprobe weist ebenfalls eine Signifikanz auf ($F(7,63)= 17.18$, $p= .000$, $\eta^2_{\text{part.}}=.66$). Der Geschlechtseffekt verfehlt knapp die Signifikanz ($F(7,63)=2.03$, $p=.065$, $\eta^2_{\text{part.}}=.18$). Es

besteht keine Interaktion zwischen der Stichprobe und dem Geschlecht ($F(7,63)= 0.77$, $p= .616$, $\eta^2_{\text{part.}}=.08$) (siehe Anhang 23).

Das Alter weist signifikante Effekte bei den Skalen intellektuelle Rastlosigkeit ($F(1,69)= 6.43$, $p= .013$, $\eta^2_{\text{part.}}=.09$), Wissenserwerb ($F(1,69)= 10.79$, $p= .002$, $\eta^2_{\text{part.}}=.14$) und Arbeitshaltungen ($F(1,69)= 3.99$, $p= .050$, $\eta^2_{\text{part.}}=.06$) auf.

Signifikante Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen hochbegabten Schülerinnen und Schülern zeigen sich bei den Skalen intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug ($F(1,69)= 52.34$, $p= .000$, $\eta^2_{\text{part.}}=.43$) und besondere Sprache und Denken ($F(1,69)=8.01$, $p= .006$, $\eta^2_{\text{part.}}=.104$). D.h. die deutschen Schülerinnen und Schüler haben mehr intellektuelle Rastlosigkeit und mehr soziale Probleme in der Schule. Außerdem leiden die Jungen in Deutschland und Ägypten mehr unter intellektueller Rastlosigkeit und sozialem Rückzug als die Mädchen in Deutschland und Ägypten (siehe Abbildung 5.3).

Die Fähigkeiten in Sprache und Denken sind bei den deutschen Schülerinnen und Schülern besser ausgeprägt als bei den ägyptischen Schülerinnen und Schülern. Außerdem ist diese Fähigkeit bei den Jungen (in Ägypten und Deutschland) besser entwickelt als bei den Mädchen (in Deutschland und Ägypten).

Signifikante Geschlechtsunterschiede bestehen bei der Skala Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität ($F(1,69)= 9.57$, $p= .003$, $\eta^2_{\text{part.}}=.12$). Die Fähigkeit der Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität ist bei den Jungen mehr ausgeprägt als bei den Mädchen.

Die genauen Angaben sind dem Anhang 24 zu entnehmen

5.4.3 Zusammenhänge zwischen den sieben Skalen und den Intelligenzquotienten

Wie der Tabelle 5.22 zu entnehmen ist, weist der IQ lediglich eine Korrelation mit einer Skala auf, bei den anderen 6 Skalen kann keine Korrelation festgestellt werden.

Die Korrelation zwischen der Intelligenz der Kinder und der Skala Sprache und Denken ist positiv und signifikant. D.h. die Eltern, die intelligentere Kinder haben, schätzen die sprachlichen Fähigkeiten und die Denkfähigkeiten ihrer Kinder höher ein als die Eltern, die Kinder mit einem geringeren IQ haben.

Zwischen dem IQ der Kinder und der Einschätzung der Eltern in Bezug auf die anderen 6 Skalen zeigen sich keine Zusammenhänge.

D. h. die Einschätzung der Eltern hängt nicht mit der Intelligenz der Kinder zusammen.

Die Intelligenz der Kinder steht nicht im Zusammenhang mit der Einschätzung der Eltern bezüglich der intellektuellen Rastlosigkeit und dem sozialen Rückzug, dem Wissenserwerb, den Arbeitshaltungen, der Wahrnehmung, der Motorik sowie der Phantasie und dem Ideenreichtum. D.h. die subjektive Wahrnehmung der Eltern bezüglich dieser Fähigkeiten ihrer Kinder hängt nicht mit der objektiv gemessenen Intelligenz zusammen.

Hierbei ist zu beachten, dass es sich bezüglich der Intelligenz der Kinder um eine homogene Stichprobe handelt, da die Kinder alle eine überdurchschnittliche Intelligenz aufweisen. Diese Homogenität hat einen senkenden Einfluss auf die Korrelation.

Tabelle 5.22: Korrelationen zwischen dem IQ und den 7 Skalen des Verhaltensinventars (n=74)

Skalen	IQ
intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug	.054
schneller Wissenserwerb und Überlegenheit	.117
Arbeitshaltungen und kognitive Orentierungen	.066
Besondere Sprache und Denken	.257*
Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität	.135
Motorik und Geschicklichkeit	.042
Phantasie und Ideenreichtum	.027

* $p < .05$

6. Diskussion

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Fragestellungen vorgestellt. Im Anschluss werden diejenigen Fragestellungen diskutiert, die sich auf die Geschlechtsunterschiede und Nationalitätsunterschiede beziehen und zwar in der Selbstwahrnehmung, in den Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes und den intellektuellen Fähigkeiten des Kindes.

1. Fragestellung: Unterscheidet sich die Selbstwahrnehmung bei den hochbegabten Mädchen und Jungen?

Bei der Fragestellung, ob sich die Selbstwahrnehmung bei den hochbegabten Mädchen von denen der hochbegabten Jungen unterscheidet, ergaben sich bei der gemeinsamen Analyse der deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schüler signifikante Geschlechtsunterschiede bei den Skalen sportliche Interessen ($p = .006$) und musikalische Interessen ($p = .000$). Sowohl in Ägypten als auch in Deutschland zeigen die Jungen ein höheres Interesse am Sport. Hingegen sind die Mädchen mehr an Musik interessiert als die Jungen. Die gemeinsame Analyse der beiden Gruppen zeigt also signifikante Unterschiede.

Bei den Mittelwertvergleichen zeigen sich Geschlechtsunterschiede innerhalb der deutschen Kinder: die Mädchen sind stärker musikalisch interessiert als die Jungen. Dies gilt ebenfalls für die ägyptischen Mädchen, d.h. sie interessieren sich mehr für Musik als die ägyptischen Jungen.

Diese Ergebnisse stimmen überein mit dem Ergebnis einer Studie von Rammsted und Rammsayer (2001), in der Mädchen ihre musikalische Intelligenz höher beurteilten als Jungen. Höhere musikalische

Interessen von Mädchen konnten z.B. auch Wiczerkowski & Prado (1992, S. 39-57), Petermann et al. (2004, S. 211) und Heller (1992, S. 290-292) feststellen.

Die ägyptischen und deutschen Jungen wiesen ein höheres sportliches Interesse auf als die ägyptischen und deutschen Mädchen. Diese Ergebnisse stimmen wiederum mit den Ergebnissen von z.B. Wiczerkowski & Prado (1992, S. 39-57) und Petermann et al. (2004, S. 211) überein, die ebenfalls ein höheres sportliches Interesse von Jungen konstatierten.

Außerdem besteht ein signifikanter Altersunterschied bezüglich der sportlichen Interessen. Die jüngeren Schülerinnen und Schüler (in Deutschland und Ägypten) interessierten sich mehr für Sport als die älteren Schülerinnen und Schüler. Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit dem Ergebnis einer Studie von Tietjens und Niewerth (Tietjens & Niewerth, 2005), in der ebenfalls ein höheres sportliches Interesse von jüngeren Kindern belegt werden konnte.

2. Fragestellung: Unterscheiden sich die Selbstwahrnehmungen der deutschen und der ägyptischen hochbegabten Schüler?

Bei der Fragestellung, ob sich Unterschiede ergeben bei der Selbstwahrnehmung zwischen den deutschen und den ägyptischen hochbegabten Schülerinnen und Schülern, stellten sich signifikante Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern heraus bei den Skalen sportliche Interessen ($p = .000$), selbstständiges Arbeiten ($p = .000$) und Beteiligung am Unterricht ($p = .027$).

Die univariaten Analysen zeigten starke Unterschiede. Die signifikanten Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen

hochbegabten Schülerinnen und Schülern ergaben sich bei den Skalen sportliche Interessen, selbstständiges Arbeiten und Beteiligung am Unterricht. Die ägyptischen hochbegabten Schülerinnen und Schüler zeigten höhere sportliche Interessen, mehr selbstständiges Arbeiten und beteiligten sich mehr am Unterricht.

Eine mögliche Erklärung für das stärkere Interesse am Sport bei den ägyptischen Schülerinnen und Schülern könnte in der intensivierten Förderung der schulischen sportlichen Aktivitäten durch das ägyptische Ministerium für Erziehung und Bildung liegen. Dadurch soll langfristig der Gesundheitsstandard in der ägyptischen Bevölkerung angehoben werden.

Bei der Skala selbstständiges Arbeiten unterscheiden sich die deutschen (hoch)begabten Schülerinnen und Schüler signifikant von den ägyptischen (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern.

Eine mögliche Erklärung für das selbstständigere Arbeiten der ägyptischen Schülerinnen und Schüler könnte sein, dass die meisten Eltern dieser Stichprobe als Ärzte oder Ingenieure arbeiten. Der zeitaufwändige, anspruchsvolle Beruf dieser Eltern bedingt, dass sie wenig Zeit für ihre Kinder haben, und die Kinder ihre Hausaufgaben allein erledigen müssen.

Ein potentieller Grund für die höhere Beteiligung am Unterricht der ägyptischen Schülerinnen und Schüler als der deutschen Schülerinnen und Schüler könnte in der staatlichen Förderung liegen. Die aktuelle Orientierung in der ministeriellen ägyptischen Erziehung und Bildung fördert die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler beim Lernen im Unterricht. Außerdem sind die Rollen der Lehrerinnen und Lehrer so definiert, dass sie nicht nur einseitig Informationen liefern,

sondern sie ermutigen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht intensiv zur aktiven Teilnahme.

Die Interaktion zwischen dem Land (Stichprobe) und dem Geschlecht ist nicht signifikant, d.h. die Geschlechtsunterschiede fallen bei den deutschen und ägyptischen Kindern ähnlich aus.

3. Fragestellung: Bestehen Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen Kindern in Bezug auf Auffälligkeiten im Verhalten?

Bei der Fragestellung, ob Unterschiede bestehen zwischen den ägyptischen und deutschen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Auffälligkeiten im Verhalten, zeigte sich, dass lediglich in der Skala Aufmerksamkeitsdefizite ($p=.000$) ein signifikanter Unterschied zwischen den deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schülern konstatiert werden konnte.

Die deutschen Schülerinnen und Schüler wiesen höhere Aufmerksamkeitsdefizite auf.

Dies bestätigt auch die Überlegungen zur aktiveren Teilnahme am Unterricht bei den ägyptischen Schülerinnen und Schülern.

Im Vergleich mit US-amerikanischen Schülerinnen und Schülern zeigten die Schülerinnen und Schüler der deutschen Stichprobe eine deutlich höhere Gesamtauffälligkeit. Auch im Vergleich mit der amerikanischen Stichprobe werden deutsche Schülerinnen und Schüler insgesamt als auffälliger beurteilt als amerikanische (Döpfner et al., 2011).

4. Fragestellung: Bestehen darüber hinaus geschlechtsspezifische Unterschiede in den Verhaltensauffälligkeiten?

Bei der Fragestellung, ob darüber hinaus geschlechtsspezifische Unterschiede in den Verhaltensauffälligkeiten bestehen, ergaben sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ($p=.680$).

5. Fragestellung: Unterscheiden sich die Einschätzungen der ägyptischen von den deutschen Eltern bezüglich der intellektuellen Fähigkeiten ihrer Kinder?

Bei der Fragestellung, ob sich die Einschätzungen der ägyptischen von denen der deutschen Eltern bezüglich der intellektuellen Fähigkeiten ihrer Kinder unterscheiden, ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern bei den Skalen „Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug“ ($p= .000$) und „Besondere Sprache und Denken“ ($p= .006$).

Es bestehen signifikante Unterschiede bezüglich der Skala „Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug“. D.h. die deutschen Eltern schätzten die intellektuelle Rastlosigkeit und die sozialen Probleme in der Schule bei ihren Kindern höher ein als die ägyptischen Eltern.

Diese Ergebnisse stimmen teilweise mit den Einschätzungen zum Lehrerurteil in der Studie von Döpfner und anderen Wissenschaftlern überein (vgl. Döpfner et al., 2011). Der Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen Schülerinnen und Schülern ergab Unterschiede im Lehrerurteil und den Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Deutsche Jungen und Mädchen zeigten demnach einen höheren sozialen Rückzug, eine höhere Ängstlichkeit und Depressivität sowie mehr soziale Probleme.

Im Bereich Sprache und Denken zeigten die deutschen Schülerinnen und Schüler höhere Fähigkeiten als die ägyptischen Schülerinnen und Schüler.

Das lässt folgende Interpretation zu: Die deutschen Eltern interessieren sich mehr für die Fähigkeiten ihrer Kinder bereits im Kindesalter in Bezug auf Sprache und Denken als die ägyptischen Eltern. Dadurch verfügen sie im schulischen Alter über höhere Kompetenzen.

Es ergab sich eine Korrelation zwischen der Intelligenz der Kinder und der Skala Sprache und Denken. Diese Korrelation war positiv und signifikant.

Dieses Ergebnis stimmt nicht überein mit den Lehrereinschätzungen in der Studie von Mohamed, die allerdings schon vor 18 Jahren veröffentlicht wurde, wonach sich keine signifikante Korrelation ergibt zwischen den Werten der sprachlich hochbegabten Schülerinnen und Schüler und ihren Ergebnissen im allgemeinen Intelligenztest (IQ). (Mohamed, 1997).

Allerdings stimmt dieses Ergebnis überein mit einem neueren Forschungsergebnis von Frischknecht und anderen Wissenschaftlern (2014), in der die Einschätzungen der Mütter positiv mit den Testleistungen (IQ) der Kinder korrelierten (Frischknecht et al., 2014, S. 67).

6. Fragestellung: Fallen die Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen unterschiedlich aus?

Bei der Fragestellung, ob die Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen unterschiedlich ausfallen, ist anzumerken, dass signifikante Geschlechtsunterschiede bestehen bei

der Skala „Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität“ ($p = .003$). Die Fähigkeit der Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität ist bei den Jungen mehr ausgeprägt als bei den Mädchen. D.h. die deutschen und ägyptischen Eltern beurteilten die Fähigkeit der Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität bei ihren Söhnen besser als bei ihren Töchtern.

Das postulierte auch Wieczerkowski & Prado (1994a), der die Elterneinschätzung bei der Wahrnehmung im allgemeinen bei Jungen besser als bei Mädchen konstatiert hat. Außerdem interessieren sich die Jungen mehr für Naturwissenschaften und Mathematik als die Mädchen (vgl. Wieczerkowski & Prado, 1992).

Nach der Lehrereinschätzung sind Mädchen in Bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten schlechter bewertet als Jungen (vgl. Heller, 1992).

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse

Die explorative Faktorenanalyse für die Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Interessen führte bei der deutschen Stichprobe zu acht Faktoren: musikalische Interessen, sportliche Interessen, schulische Leistung, physische Erscheinung, Beteiligung am Unterricht, selbstständig Arbeiten, soziale Kontakte und gutes Aussehen. Sie klärten einen Varianzanteil von 70 % auf. Diese Faktoren wiesen überwiegend zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf.

Der erste Faktor umfasst musikalische Interessen (4 Items). Die deutschen (hoch)begabten Schülerinnen und Schüler schrieben sich ein großes Interesse an der Musik zu, darüber hinaus Freude am Spielen eines Instruments.

Der zweite Faktor beschreibt sportliche Interessen (4 Items). Die deutschen (hoch)begabten Schülerinnen und Schüler beurteilten sich positiv in Bezug auf sportliche Interessen. Sie wollten gern ein guter Sportler sein und Sport war ein wichtiges Element in ihrem Leben.

Der dritte Faktor ist schulische Leistung (4 Items). In diesem Faktor betonten die deutschen Schülerinnen und Schüler ihre ihre guten schulischen Leistungen. Auch die Aufmerksamkeit im Unterricht wurde von ihnen positiv wahrgenommen.

Der vierte Faktor beschreibt die physische Erscheinung (2 Items). Die deutschen Schülerinnen und Schüler schätzten ihr Aussehen positiv ein. Sie waren mit ihrem Äußeren zufrieden.

Der fünfte Faktor umfasst die Beteiligung am Unterricht (2 Items). Die deutschen Schülerinnen und Schüler betonten, dass sie bereit seien, im Unterricht ihre Meinung zu vertreten.

Der sechste Faktor bezieht sich auf selbstständiges Arbeiten (2 Items). Die deutschen Schülerinnen und Schüler schätzten sich als selbstständig ein.

Der siebte Faktor bezieht sich auf soziale Kontakte (2 Items). Die deutschen Schülerinnen und Schüler nahmen sich in Bezug auf soziale Kontakte als positiv wahr.

Der achte Faktor präsentiert gutes Aussehen (2 Items). Es zeigte sich, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler meinen, besser als andere auszusehen und dass sie Wert auf ein gutes Aussehen legen.

Bei den ägyptischen Schülerinnen und Schülern ergaben sich bezüglich der Selbstwahrnehmung dieselben acht Faktoren, die etwas über 62 % der Varianz aufklärten. Diese Faktoren zeigten geringe bis zufriedenstellende interne Konsistenzen.

Der erste Faktor ist musikalische Interessen (4 Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schülern beurteilten sich als sehr an Musik interessiert.

Der zweite Faktor bezieht sich auf die schulische Leistung (4 Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schüler schätzten ihre schulischen Leistungen nicht besonders hoch ein, obwohl sie sich positive Aufmerksamkeit im Unterricht zuschrieben.

Der dritte Faktor umfasst sportliche Interessen (vier Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schüler schätzten ihr sportliches Interesse hoch ein. Außerdem ist der Sport ein wichtiger Teil ihres Lebens.

Der vierte Faktor beschreibt die physische Erscheinung (2 Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schüler zeigten Unzufriedenheit mit ihrem Aussehen, obwohl sie ihr eigenes Aussehen besser als das von anderen einschätzten.

Der fünfte Faktor beschreibt selbstständiges Arbeiten (2 Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schüler schätzten ihre Selbstständigkeit beim Arbeiten hoch ein.

Der sechste Faktor bezieht sich auf gutes Aussehen (2 Items). Die Schülerinnen und Schüler legen Wert auf gutes Aussehen.

Der siebte Faktor umfasst die Beteiligung am Unterricht (2 Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schüler schätzten ihre aktive Beteiligung am Unterricht hoch ein.

Der achte Faktor bezieht sich auf soziale Kontakte (2 Items). Die ägyptischen Schülerinnen und Schüler beurteilten ihr Verhalten in sozialen Kontakten positiv.

Bei der Faktorenanalyse in der deutschen und ägyptischen Gesamtstichprobe wurden ebenfalls acht Faktoren extrahiert: musikalische Interessen, sportliche Interessen, schulische Leistungen, soziale Kontakte und Beteiligung am Unterricht, Aufmerksamkeit im Unterricht, physische Erscheinung, selbstständig Arbeiten und gutes Aussehen. Sie wiesen eine Varianzaufklärung von ca. 56 % auf. Diese Faktoren wiesen mit einer Ausnahme (Skala: gutes Aussehen) zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf.

Der erste Faktor in der deutschen und ägyptischen Gesamtstichprobe beinhaltet musikalische Interessen (4 Items). Diese Items beziehen sich auf ein besonderes Interesse an der Musik bei den Schülerinnen und Schülern sowie der großen Freude, ein Instrument zu spielen.

Der zweite Faktor bezieht sich auf sportliche Interessen (2 Items). Die Schülerinnen und Schüler würden gern mehr Sport treiben, weil Sport ein wichtiger Teil in ihrem Leben ist. Dieser Faktor beinhaltet ebenfalls die körperliche Fitness.

Der dritte Faktor beschreibt die schulischen Leistungen (2 Items). Die Schülerinnen und Schüler zeigen Unzufriedenheit mit ihren schulischen Leistungen. Sie sind der Meinung, dass sie mehr leisten könnten.

Der vierte Faktor kombiniert soziale Kontakte mit der Beteiligung am Unterricht (4 Items).

Zwei Items sind ein Hinweis auf positive soziale Kontakte. D.h. die Schülerinnen und Schüler haben nicht nur positive Kontakte mit den Mitschülern sondern auch außerhalb der Schule mit Freunden. Die anderen zwei Items beziehen sich auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die eigene Meinung vor der Klasse zu vertreten.

Der fünfte Faktor beschreibt die Aufmerksamkeit im Unterricht (2 Items). Er zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufmerksam sind.

Dieser Faktor bezieht sich auf die physische Erscheinung (2 Items). Insgesamt sind die Schülerinnen und Schüler mit der eigenen physischen Erscheinung zufrieden.

Der siebte Faktor umfasst selbstständiges Arbeiten (2 Items). Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihr selbstständiges Arbeiten positiv ein und weisen darauf hin, dass sie am liebsten allein arbeiten.

Der achte Faktor bezieht sich auf gutes Aussehen (2 Items). Die Schülerinnen und Schüler legen Wert auf ein gutes Aussehen und sind der Meinung, selbst besser auszusehen als die anderen.

Bei der Selbstwahrnehmung ergaben sich bei den Schülerinnen acht Faktoren: musikalische Interessen, sportliche Interessen, Aufmerksamkeit, soziale Kontakte und Beteiligung im Unterricht, schulische Leistungen, gutes Aussehen, selbstständig Arbeiten und physische Erscheinung. Sie klärten etwas über 66 % der Varianz auf. Diese Faktoren zeigten geringe bis zufriedenstellende interne Konsistenzen.

Der erste Faktor präsentiert musikalische Interessen (4 Items). Die Mädchen interessieren sich für Musik und spielen gern ein Instrument. Darüber hinaus mögen sie den Musikunterricht.

Der zweite Faktor stellt sportliche Interessen in den Vordergrund (4 Items). Die Mädchen schätzten sich als gute Sportler ein. Sie würden aber gern mehr Sport treiben.

Der dritte Faktor interpretiert die Aufmerksamkeit (2 Items). Die Mädchen beurteilten sich als sehr aufmerksam im Unterricht. Darüber hinaus sind sie der Meinung, dass sie sich gut auf eine Aufgabe konzentrieren können.

Der vierte Faktor komponiert soziale Kontakte mit Beteiligung im Unterricht (4 Items). Die Mädchen sind der Meinung, dass sie gern mit Freunden etwas unternehmen und im Unterricht bereit sind, ihre eigene Meinung zu vertreten.

Der fünfte Faktor beschreibt die schulische Leistungen (2 Items). Die Mädchen nahmen ihre schulischen Leistungen als nicht zufriedenstellend wahr.

Der sechste Faktor charakterisiert gutes Aussehen (2 Items). Die Mädchen meinen, dass sie besser aussehen als die anderen. Darüber hinaus legen sie Wert auf ihr Aussehen.

Der siebte Faktor illustriert selbstständiges Arbeiten (2 Items). Die Mädchen sind der Meinung, dass sie gern allein arbeiten und auch gern Dinge allein tun.

Der achte Faktor beschreibt die physische Erscheinung (2 Items). Die Mädchen schätzten ihr eigenes Aussehen als zufriedenstellend ein und haben keine Probleme mit ihrem Aussehen.

Bei den Schülern ergaben sich bezüglich der Selbstwahrnehmung ebenfalls acht Faktoren: sportliche Interessen, musikalische Interessen, schulische Leistungen, selbstständiges Arbeiten, physische Erscheinung, Beteiligung im Unterricht, Aufmerksamkeit sowie soziale Kontakte und gutes Aussehen. Sie klärten ca. 70 % der Varianz auf. Diese Faktoren wiesen mit einer Ausnahme (Skala „Soziale Kontakte und gutes Aussehen“) überwiegend zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf.

Der erste Faktor beschäftigt sich mit sportlichen Interessen (4 Items). Die Jungen nehmen sich als gute Sportler wahr. Sie würden aber gern mehr Sport treiben.

Der zweite Faktor charakterisiert die musikalischen Interessen (4 Items). Die Jungen interessieren sich für Musik und spielen gern ein Instrument. Darüber hinaus mögen sie den Musikunterricht.

Der dritte Faktor beschreibt die Wahrnehmung von schulischen Leistungen (2 Items). Die Jungen nahmen ihre schulischen Leistungen als nicht zufriedenstellend wahr.

Der vierte Faktor erfasst selbstständiges Arbeiten (2 Items). Die Jungen sind der Meinung, dass sie gern selbstständig arbeiten und auch gern Dinge allein tun.

Der fünfte Faktor beschreibt die physische Erscheinung (2 Items). Die Jungen schätzen ihr eigenes Aussehen als zufriedenstellend ein und haben keine Probleme mit ihrem Aussehen.

Der sechste Faktor beschäftigt sich mit der Beteiligung im Unterricht (2 Items). Die Jungen sind sicher, dass sie im Unterricht bereit sind, ihre eigene Meinung zu vertreten.

Der siebte Faktor beschreibt die Aufmerksamkeit im Unterricht (2 Items). Die Jungen schätzen sich als sehr aufmerksam im Unterricht ein. Darüber hinaus sind sie der Meinung, dass sie sich gut auf eine Aufgabe konzentrieren können.

Der achte Faktor kombiniert soziale Kontakte und gutes Aussehen (4 Items). Die Jungen meinen, dass sie sozial mit Freunden und Mitschülern umgehen. Darüber hinaus legen sie Wert auf ihr Aussehen.

Die Faktorenanalyse zur Selbstwahrnehmung wurde in allen Gruppen mehrfach durchgeführt, weil die Items in vielen Faktoren nicht akzeptabel waren. So konnten den meisten Faktoren lediglich zwei Items zugeordnet werden. Allerdings werden in dieser Untersuchung nur die Ergebnisse der letzten Analyse präsentiert.

In der Skala „Schulische Leistungen“ schätzten die ägyptischen Schülerinnen und Schüler, die deutschen und ägyptischen in der gemeinsam Stichprobe, Mädchen und Jungen ihre schulischen Leistungen gering und negativ ein. Sie nahmen Unzufriedenheit mit ihren schulischen Leistungen wahr. Sie sind der Meinung, dass sie in der Schule mehr leisten könnten und ihre Leistungen besser sein können.

Es erschien wenig sinnvoll, einen Grund für die negativere Schuleinstellung hochbegabter Schülerinnen und Schüler zu suchen. Einerseits spielt wahrscheinlich die unzureichende fachliche Förderung der hochbegabten Kinder in der Schule eine Rolle, die auch aus einer

potenziellen ablehnenden Haltung der Lehrkräfte resultieren kann. Möglicherweise erklärt sich dies auch aus dem sozialen Hintergrund und dem mangelnden Interesse der Eltern an den schulischen Leistungen ihrer Kinder.

Möglicherweise ergeben sich für besonders begabte Kinder Schwierigkeiten im Lese-Rechtschreiblernprozess (Fischer, 2011, S. 30).

Die explorative Faktorenanalyse bei den Items des Fragebogens der deutschen und ägyptischen Eltern zu den Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes führte zu vier Faktoren: Aufmerksamkeitsdefizit, körperliche Beschwerden, Hyperaktiv, und geringe Belastbarkeit/wenig Ausdauer. Sie klärten ca. 40 % der Varianz auf. Die internen Konsistenzen fielen zufriedenstellend aus.

Die deutschen und die ägyptischen Eltern beurteilten ihre Kinder bezüglich der Auffälligkeiten im Verhalten des Kind in vier Faktoren:

Der erste Faktor ist Aufmerksamkeitsdefizit (9 Items): Die Kinder haben in der Einschätzung ihrer Eltern, Schwierigkeiten aufmerksam zu sein, darüber hinaus haben sie Konzentrationsstörungen und sind vergesslich.

Der zweite Faktor beschreibt körperliche Beschwerden (11 Items): Nach der Einschätzung Eltern haben die Kinder oft Bauchschmerzen und Kopfschmerzen, und sie schlafen schlecht ein.

Der dritte Faktor ist Hyperaktiv (6 Items): Dieser Faktor beschreibt die Hyperaktivität. Die Kinder sind in den Augen ihrer Eltern nervös, zappelig, unruhig, ungehorsam, trotzig und noch sehr verspielt. Sie albern herum und spielen den Clown.

Der vierte Faktor beschreibt geringe Belastbarkeit oder wenig Ausdauer (5 Items), in dem die ägyptischen und deutschen Eltern ihre Kinder als leicht ermüdbar und wenig belastbar einschätzten. Darüber hinaus zerstören sie nach der Wahrnehmung ihrer Eltern mutwillig Sachen und sind Daumenlutscher.

Hinsichtlich der Items, die die Elterneinschätzung des Verhaltens ihrer Kinder erhoben, wurden ebenfalls Faktorenanalysen durchgeführt. Bei der Analyse ergaben sich sieben Faktoren: intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug, schneller Wissenserwerb und Überlegenheit, Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen, besondere Sprache und Denken, Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität, Motorik und Geschicklichkeit, Phantasie und Ideenreichtum. Sie klärten über 52 % der Varianz auf. Die Faktoren zeigten gute bis sehr gute interne Konsistenzen.

Der erste Faktor ist intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug (24 Items). Nach der Einschätzung der Kinder durch ihre deutschen und ägyptischen Eltern leiden die Schülerinnen und Schüler an intellektueller Unrast und Zerstreutheit. Sie haben soziale Probleme und Schwierigkeiten in sozialen Kontakten. Dabei sind sie sehr empfindlich bei Abweisung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und sind sehr frustriert.

Der zweite Faktor beschreibt schnellen Wissenserwerb und Überlegenheit (16 Items): Nach der Einschätzung der Eltern entwickeln die Schülerinnen und Schüler Überlegenheitsgefühle, sie sind erfolgsorientiert und lernen sehr schnell. Darüber hinaus sind sie intolerant gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern.

Der dritte Faktor präsentiert Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen (15 Items). Die deutschen und ägyptischen Eltern bescheinigten ihren Kindern einen ausgeprägten Sinn für Humor und

Situationskomik. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler von fesselnden Gedanken absorbiert und sind oft tief in Gedanken.

Besondere Sprache und Denken ist der vierte Faktor (12 Items). Die ägyptischen und die deutschen Eltern beurteilten die Fähigkeiten ihrer Kinder in Sprache und Denken sehr positiv. Hier ging es z.B. darum, die Pointe einer Geschichte zu verstehen, über eine ausdrucksvolle Sprache und ein sehr gutes Sprachverständnis zu verfügen.

Der fünfte Faktor erfasst Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität (10 Items). Die ägyptischen und deutschen Eltern schätzten ihre (hoch)begabten Schülerinnen und Schüler wie folgt ein: sie beobachten ihre Umwelt scharf und genau und werden dabei auf viele überraschende Details aufmerksam. Darüber hinaus verfügen sie über ein ungewöhnliches allgemeines Wissen.

Der sechste Faktor beschreibt Motorik und Geschicklichkeit (6 Items). Nach der Einschätzung der ägyptischen und deutschen Eltern verfügen die (hoch)begabten Schülerinnen und Schüler über defizitäre Fähigkeiten in Motorik und Geschicklichkeit. So sind sie z. B. in ihren Bewegungen ungenau, handwerklich ungeschickt und haben zwei ‚linke Hände‘.

Der siebte Faktor umfasst Phantasie und Ideenreichtum (6 Items). Die deutschen und die ägyptischen Eltern schrieben ihren (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern z. B. eine schnelle Auffassungsgabe zu. Darüber hinaus beurteilten sie die Phantasiefähigkeit ihrer Kinder sehr positiv und wiesen auf ihre ungewöhnlichen Ideen hin.

Die Ergebnisse der Faktorkongruenz in Bezug auf Selbstwahrnehmung

1. Faktorkongruenz bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe

Die Ergebnisse der Faktorkongruenz bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe in Bezug auf Selbstwahrnehmung fallen sehr unterschiedlich aus. Die Faktorkongruenz liegt zwischen 0.12 bei dem Faktor „Schulische Leistung“ und 0.90 bei dem Faktor „Sportliche Interessen“. Die Kongruenz der Faktoren „Musikalische Interessen“ und „Beteiligung am Unterricht“ ist bei der deutschen und ägyptischen Stichprobe relativ hoch, während die Übereinstimmung der Faktoren „Physische Erscheinung“; „selbstständiges Arbeiten“ und „Soziale Kontakte“ als gering zu beurteilen ist.

2. Faktorkongruenz bei den Jungen und Mädchen

Die Ergebnisse der Faktorkongruenz bei den Jungen und Mädchen in Bezug auf Selbstwahrnehmung liegt zwischen 0.76 bei dem Faktor „Beteiligung im Unterricht“ und 0.89 bei dem Faktor „Musikalische Interessen“. Die Kongruenz der Faktoren „Schulische Leistung“; „Aufmerksamkeit“ und „Physische Erscheinung“ fällt bei den Jungen und Mädchen dagegen höher aus. Die Faktoren „Sportliche Interessen“ und „Selbstständiges Arbeiten“ weisen ebenfalls eine zufriedenstellende Kongruenz auf .

Die Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler sowie die Einschätzungen der Eltern ihrer Kinder belegen die Annahmen des Wiczerkowski-Modells, wonach die Selbstwahrnehmung primär vom kulturellen Milieu beeinflusst wird. Das kulturelle Milieu gibt die Annahmen über Geschlechtsrollen und Stereotype sowie Schulfächer vor, die in der Gesellschaft als vorherrschende Überzeugungen bestehen. In spezifischer Weise spiegelt sich der kulturelle Hintergrund in der Familiengeschichte in den

Einstellungen, Orientierungen und Zielen wider (vgl. Wieczerkowski, 2002, S. 53) (Vgl. Kapitel 1.3).

Die Ergebnisse zeigten die Relevanz der Einflussfaktoren des Gagné – Modells (1993): intrapersonale Katalysatoren und Umweltkatalysatoren. Die intrapersonalen Katalysatoren wurden im Bereich der Selbstwahrnehmung bei den Schülerinnen und Schülern analysiert. Bei den Umweltkatalysatoren spielten die Eltern mit ihren Einstellungen, Haltungen oder Entscheidungen eine große Rolle. Relevant waren die unterschiedlichen kulturellen Kontexte in Deutschland und in Ägypten, die die Entwicklung der Talente der Kinder wesentlich beeinflussten.

7. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden diverse Aspekte zur Selbst- und Elternwahrnehmung hochbegabter Kinder im Grundschulalter und im Gymnasium unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Charakteristika analysiert. Außerdem wurden kulturelle Vergleiche zwischen den beiden Ländern Ägypten und Deutschland angestellt. Obwohl stets die Komplexität der Fragestellungen im Fokus der Analysen stand, konnten nicht alle Fragestellungen in allen Dimensionen gleichermaßen intensiv analysiert werden.

Es wurde daher eine Beschränkung und Schwerpunktsetzung auf diejenigen Fragen vorgenommen, die sich als besonders untersuchenswert herauskristallisierten. Zu diesen Fragen liefert die vorliegende Arbeit begründete Resultate. Darüber hinaus ergaben sich im Kontext der Untersuchung neue weiterführende Perspektiven sowie Stimuli für weiterführende und vertiefende Fragestellungen.

Themen für folgende und weiterführende Studien zum Thema

Zur Selbstwahrnehmung und Elterneinschätzung besonders begabter 8-14 jähriger Kinder in Hamburg und Qena. Deutsche und ägyptische Jungen und Mädchen im interkulturellen Vergleich, zum Beispiel

- Die Beratung der Eltern von hochbegabten Kindern könnte untersucht werden.
- Die Ergebnisse sind auch relevant für Lehrerinnen und Lehrer bei der Arbeit mit hochbegabten Kindern. So könnten sie zum Beispiel die Selbstwahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler optimieren, weil sich eine positive Selbstwahrnehmung auch profitabel auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt.
- Eine weitere Forschungsfrage wäre: welche Rolle spielt das Alter bei der Selbstwahrnehmung der hochbegabten Kinder in der Grundschule und im Gymnasium?

- Längsschnittstudie zur Entwicklung begabter Kinder von der Grundschule an - zur Untersuchung verschiedener spezifischer Fragestellungen wie Selbstwahrnehmung, geschlechtsspezifische Besonderheiten, Alter und andere mehr.
- Kulturelle Studien, die Selbstwahrnehmung und Fremdeinschätzung hochbegabter Schülerinnen und Schüler zwischen mehr als zwei Kulturen untersuchen.
- Korrelation zwischen der Selbstwahrnehmung und den Lehrereinschätzungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler.
- Korrelation zwischen der Selbstwahrnehmung und den Elterneinschätzungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler.
- Korrelation zwischen den Lehrereinschätzungen und den Elterneinschätzungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler.

8. Zusammenfassung der Arbeit

Die vorliegende Studie will sowohl unter entwicklungspsychologischer als auch sonderpädagogischer Perspektive neue Erkenntnisse zur Struktur der Selbstwahrnehmung und Unterschiede zwischen deutschen und ägyptischen überdurchschnittlichen sowie (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern gewinnen. Zum einen sollen die Unterschiede zwischen den deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schülern auf die Dimensionen der Selbstwahrnehmung untersucht werden. Zusätzlich wird die Einschätzung der Eltern bezüglich des Verhaltens ihrer Kinder analysiert. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 337 (hoch)begabten Mädchen und Jungen im Alter zwischen acht und vierzehn Jahren (von der vierten bis zur sechsten Klasse) aus Deutschland (Hamburg) und Ägypten (Qena): aus Hamburg 187 Schülerinnen und Schüler und aus Qena 150 Schülerinnen und Schüler. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, der mehrere Dimensionen der Selbstwahrnehmung erfasst. Von Interesse waren die Geschlechtsunterschiede und die Unterschiede zwischen deutschen und ägyptischen Schülerinnen und Schülern. Außerdem wurde analysiert, ob Geschlechtsunterschiede in der Einschätzung der Kinder durch die Eltern ($n= 80$) bestehen. Zur Erfassung der elterlichen Einschätzung der Kinder wurde zusätzlich ein mehrdimensionaler Fragebogen neu konstruiert. Es wurden für die Studie die folgenden Tests und Fragebögen verwendet: Wechsler-Intelligenztests für Kinder, Fragebogen zur Selbstwahrnehmung, Fragebogen „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ und „Verhaltensinventar zur Beschreibung des intellektuell auffälligen Kindes“. Es wurden Faktorenanalyse, Faktorkongruenz und multivariate Analyse verwendet.

Die Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung: Es ergaben sich bei den univariaten Analysen Alterseffekte bei der Skala Beteiligung am Unterricht. Signifikante Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen hochbegabten Schülerinnen und Schülern zeigten sich bei

den Skalen sportliche Interessen, selbstständiges Arbeiten und Beteiligung am Unterricht. Signifikante Geschlechtsunterschiede bestanden bei den Skalen sportliche Interessen und musikalische Interessen. Während die Jungen ein höheres Interesse am Sport haben, sind die Mädchen mehr an Musik interessiert.

Die Ergebnisse zu Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes: Es zeigten sich bezüglich des Alters keine signifikanten Effekte. Der IQ wies ebenfalls keine Zusammenhänge mit den Skalen der Verhaltensauffälligkeiten auf. Zwischen den Schülerinnen und Schülern aus Deutschland und Ägypten bestanden starke signifikante Unterschiede. Es ergaben sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede und keine Interaktion zwischen der Nationalität und dem Geschlecht. Die deutschen und die ägyptischen Schülerinnen und Schüler unterschieden sich signifikant nur in den Aufmerksamkeitsdefiziten. Hinsichtlich des Verhaltensinventars zur multivariaten zweifaktoriellen Kovarianzanalyse bestanden signifikante Alterseffekte. Es existierte keine Interaktion zwischen der Stichprobe und dem Geschlecht. Das Alter wies signifikante Effekte bei den Skalen intellektuelle Rastlosigkeit, Wissenserwerb und Arbeitshaltungen auf. Signifikante Unterschiede zwischen den ägyptischen und deutschen (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern zeigten sich bei den Skalen „Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug“ und bei „Sprache und Denken“. Signifikante Geschlechtsunterschiede bestanden bei der Skala „Wahrnehmung“. Die Fähigkeit der Wahrnehmung war nach der Elterneinschätzung bei den Jungen intensiver ausgeprägt als bei den Mädchen.

Summary

The present study aims to achieve new insights on the structure of self-perception between Egyptian and German above-average and highly talented students in a special-education and a development-psychological perspective. Firstly, the differences between German and Egyptian students based on a dimension of self-perception have to be investigated. Additionally, the assessment of parents concerning the behavior of their children is also investigated. The sample consists of 337 highly talented boys and girls in the age group of 8-14 from Hamburg (Germany) and Qena (Egypt): 187 boys and girls from Hamburg & 150 boys and girls from Qena. For this purpose, a questionnaire was designed which encompasses multiple dimensions of self-perception. Of particular interest were the gender difference and the differences between German and Egyptian students. The assessment of children through their parents (n=80) taking gender difference into consideration is also analyzed. To capture the parental assessment of children, an additional multi-dimensional questionnaire is newly designed. The following tests and questionnaire are used for the purpose of this study: Wechsler Intelligence Test for children, Questionnaire for self-perception, Questionnaire describing abnormal behavior in Children, Questionnaire describing behavioral repertoires to describe a symptomatic intellectual child. To investigate these issues, factor analysis, factor congruence and multivariate analyses are employed. The results of the self-perception questionnaire: It is found in the univariate analysis that age affects the scales related to participation in the class. Significant differences between the Egyptian and German gifted students are revealed in the scales related to sporting interests, independent work and participation in the class. Significant gender differences existed among the scales related to sporting interests and musical interests. While the boys have a higher

interest in sports, the girls were found to be more interested in music. The results of Questionnaire describing abnormal behavior in Children: There were no significant effects in terms of age. The IQ also showed no correlations with the scales of behavioral syndromes. Strong significant differences existed among the students from Germany and Egypt. There were no significant gender differences and no interaction between nationality and gender. The German and Egyptian pupils differed significantly only with respect to attention deficit. The results of the questionnaire describing behavioral repertoires to describe a symptomatic intellectual child: Significant age effects were revealed in the assessment used to describe behavioral repertoires using two-factor multivariate analysis of covariance. There was no interaction between the sample and the gender. The age showed significant effects in the scales related to intellectual restlessness, knowledge acquisition and working postures. Significant differences between the Egyptian and German gifted students were also showed in the scales related to intellectual restlessness and social withdrawal, and especially in language and thought. Significant gender differences existed in the perception factor. The ability of the perception was more pronounced in boys than in girls according to the parental assessment.

9. Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. (1996). Verhaltensmerkmale der talentierten Schüler der fünften Klasse vor dem Hintergrund der Variablen: Intelligenz, kreatives Denken und Selbstkonzept, wie der Lehrer es sieht. *Zeitschrift Erziehungswissenschaft und Psychologie, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Minia Universität, Ägypten* 10(2), 209-40.
- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35(3), 135-43.
- Alsamaduny, A. (1990). Wahrnehmung der intellektuell hochbegabten Schüler zu Stress in der Schule - vor dem Hintergrund von Psycho - und Umweltvariablen. *Sechste Jahreskonferenz der psychologischen Forschung in Ägypten. Ägyptische Assoziation für Psychologische Studien*. Teil 2, 100-10.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). *Hochbegabte Kinder. Klug Begleiten. Ein Handbuch für Eltern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Asendorpf, J. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin, Heidelberg: Springer - Verlag.
- Aust, K., Watermann, R. & Grube, D. (2010). Selbstkonzeptentwicklung und der Einfluss von Zielorientierungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (2), 95-109.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Bem, D. J. & McConnell, H. K. (1970). Testing The Self-Perception Explan Of Dissonance Phenomena: On The Salience Of Premanipulation Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology* 14(1), 23-31.
- Brackmann, A. (2005). *Jenseits der Norm hochbegabt und hochsensibel?*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

- Brody, L. E. & Blackburn, C. (1996). Nurturing Exceptional Talent. SET as a Legacy of SMPY. In Benbow, C.P. & Lubinski, D. (Eds.), *Intellectual Talent* (pp. 246-65). London: The Johns Hopkins Press Ltd.
- Buch, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Eltern beurteilen die Entwicklung ihrer hochbegabten Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38(2), 53-61.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20 Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*.
- Busse, T., Dahme, G., Wagner, H. & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher Perceptions of Highly Gifted Students in the United States and West Germany *Gifted Child Quarterly* 30(2), 55-60.
- Cimeli, P., Neuenschwander, R., Röthlisberger, M. & Roebens, C. M. (2013a). Das Selbstkonzept von Kindern in der Schuleingangsphase. Ausprägung und Struktur sowie Zusammenhänge mit frühen kognitiven Leistungsindikatoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45(1), 1-13.
- Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R. & Roebens, C. M. (2013b). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? *Kindheit und Entwicklung* 22(2), 105 - 12.
- Dickhäuser, O. & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselfkonzept und allgemeiner Selbstwert. Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie* 13(3), 98-103.
- Döpfner, M., Kinnen, C., Weber, K. N. & Plück, J. (2011). Verhaltensauffälligkeiten von Grundschulkindern. Ergebnisse zur deutschen Fassung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43(2), 99-107.
- Dummert, F., Endlich, D., Schneider, W. & Schwenck, C. (2014). Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Leistungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 46 (3), 115 - 32.

Esmael, M. & Melike, I. (1999). *Wechsler-Intelligenztest für Kinder*. Kairo: Anglo Almasria.

Feger, B. (1988). *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern. Stuttgart. Toronto: Hans Huber.

Fischer, C. (2012). Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell. *Labyrinth* 112, 11-2.

Fleischer, J., Wirth, J. & Leutner, D. (2014). Effekte der kontextuellen Einkleidung von Testaufgaben auf die Schülerleistungen im analytischen Problemlösen und in der Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (4), 217-27.

Frischknecht, M.-C., Reimann, G., Gut, J., Ledermann, T. & Grob, A. (2014). Wie genau können Mütter die Mathematik- und Sprachleistungen ihrer Kinder einschätzen? Ein Vergleich zwischen Mütterereinschätzung und Testleistungen bei Kindern im Alter von 6-10 Jahren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 46(2), 67-78.

Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. In Heller, K.A., Mönks, F.-J. & Passow, A.H. (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents. The DMGT as Developmental Model. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). Cambridge University Press: Cambridge.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Toronto, London: Holt, Rinehart and Winston.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence* New York: McGraw-Hill.

- Hafez, B. (1997). Selbstwertgefühle der begabten Kinder in Abhängigkeit ihrer kreativen Fähigkeiten. *Zweite Weltkonferenz des arabischen hochbegabten Kindes (Finden-Ausbildung-Förderung)* (pp. 31-57). Fakultät für Kindergärten, Ministerium für Höhere Bildung, Kairo.
- Hamed, S. (1998). Die Niveaus der Psychologischen Anpassung und ihre Beziehung zu persönlichen Merkmalen der Erzieherinskindergärten von begabten und normalbegabten Kindern. *Magisterarbeit, Institut für Erziehungsforschungen, Universität Kairo.*
- Hany, E. (2000). Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? *Bildung und Begabung e.V. in Zusammenarbeit mit der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung. Begabung und Leistung in der Schule Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*, 71-96.
- Heller, K. A. (1992). *Hochbegabung im Kindes-und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2000a). Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. *Bildung und Begabung e.V. in Zusammenarbeit mit der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung Begabung und Leistung in der Schule Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*, 38-70.
- Heller, K. A. (2000b). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In Heller, K.A. (Ed.) *Begabungsdiagnostik. Lehrbuch* (pp. 13-40). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Heller, K. A. (2000c). *Hochbegabungsdiagnose (Identifikation), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung.* Bern, Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 147-70). Cambridge University Press: Cambridge.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten* Göttingen. Bern. Toronto. Seattle: Hogrefe.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung.* Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Hyde, J. S. (2014). Gender Similarities and Differences. *The Annual Review of Psychology* 65: 373-398.
- Jopt, U.-J. (1978). *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Zur Attribuierung von Schulleistungen*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
- Kanagawa, C., Susan, E. C. & Markus, H. R. (2001). „Who Am I?“ The Cultural Psychology of the Conceptual Self. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 90-103.
- Kessels, U. & Steinmayr, R. (2013). Der subjektive Wert von Schule in Abhängigkeit vom verbalen und mathematischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27(1-2), 105-13.
- Klingenspor, B. & Rastetter, D. (2004). Geschlechtsspezifische Identitätsentwicklung und bulimisches Essverhalten bei Jugendlichen. Gender Identity Development and Bulimic Eating Behavior in Adolescence *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 35 (2), 67-82.
- Kovas, Y., Haworth, C. M. A., Dale, P. S. & Plomin, R. (2007). *The Genetic and Environmental Origins of Learning Abilities and Disabilities in the Early School Years*. Boston, Massachusetts. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Kühnen, U. & Hannover, B. (2003). Kultur, Selbstkonzept und Kognition. *Zeitschrift für Psychologie* 211 (4), 212-24.
- Lewis, J. D. & Knight, H. V. (2000). Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing the Piers-Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly* 44(1), 45-53.
- Lohbeck, A., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47(1), 1-13.
- Lohbeck, A., Tietjens, M. & Bund, A. (2014). Das physische Selbstkonzept, die individuell präferierte Bezugsnormorientierung und die Zielorientierung bei Grundschulkindern der zweiten und vierten Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Sportpsychologie* 21(1), 1-12.

- Lucito, L. J. (1965). Gifted Children. In Dunn, L.M. (Ed.) *Exceptional Children in the Schools* (pp. 179-238). New York, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Lyua, M. & Gillb, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology* 31(2), 247-60.
- Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2011). *Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz*. München: Pearson Studium.
- Mohamed, T. (1997). Effizienz der Bewertungsmaßstäbe von Lehrenden bei der Erkennung sprachlich begabter Schüler. *Magisterarbeit, Pädagogische Fakultät Sohag, Universität South Valley*
- Mönks, F. (1999). Begabte Schüler erkennen und fördern. Pädagogische Psychologie. In Perleth, C. & Ziegler, A. (Eds.), *Grundlagen und Anwendungsfelder* (pp. 63-72.). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In Hany, E.A. & Nickel, H. (Eds.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte- Empirische Befunde - Praktische Konsequenzen* (pp. 17-22). Bern . Göttingen .Toronto . Seattle: Verlag Hans Huber.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 187-216). Cambridge University Press: Cambridge.
- Montada, L. (2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In Orter, R. & Montada, L. (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 418-42). Weinheim: Beltz Verlag.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In Rost, D.H. (Ed.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 685-92). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In Rost, D.H. (Ed.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 760-7). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

- Neiderhiser, J. M. (2001). Understanding the roles of genome and environment: methods in genetic epidemiology. *British Journal of Psychiatry* 178(suppl. 40), 12-7.
- Neubauer, W. (1976). *Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Niedersachsen, K. (2007). Hochbegabung erkennen und fördern. Kooperationsverbände niedersächsischer Schulen und Kindertagesstätten Informationen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte. Diese Broschüre steht außerdem im Niedersächsischen Bildungsserver zur Verfügung. *Niedersächsisches Kultusministerium*.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2012). Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44(3), 123-38.
- Nolte, M. (2004). *Der Mathe-Treff für Mathe-Fans. Fragen zur Talentsuche im Rahmen eines Forschungs- und Förderprojekts zu besonderen mathematischen Begabungen im Grundschulalter*. Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker.
- Nolte, M. (2009). Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. In Heinze, A. & Grüßing, M. (Eds.), *Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht* (pp. 103-14). Münster Waxmann Verlag.
- Nolte, M. (2012). Zur Förderung mathematisch besonders begabter Kinder im Grundschulalter. In Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Mönks, F.-J., Scheerer, H. & Solzbacher, C. (Eds.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte* (pp. 173-84). Münster: Lit Verlag.
- Nolte, M. (2013). „Du Papa, die interessieren sich für das, was ich denke!“ Zur Arbeit mit mathematisch besonders begabten Grundschulkindern. In Trautmann, T. & Manke, W. (Eds.), *Begabung-Individuum-Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (pp. 127-43). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nolte, M. & Pamperien, K. (2013). Besondere mathematische Begabung im Grundschulalter- ein Forschungs- und Förderprojekt. In Bauersfeld, H. & Kießwetter, K. (Eds.), *Wie fördert man mathematisch besonders befähigte Kinder?- Ein*

- Buch aus der Praxis für die Praxis* - (pp. 60-6). Offenburg: Mildenberger Verlag.
- Oerter, R. (2002). Kindheit als Erzeugnis der Kultur und Geschichte. In Oerter, R. & Montada, L. (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 209-42). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Paetsch, J., Felbrich, A. & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29(1), 19-29.
- Perleth, C. (2010). Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Eds.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (pp. 65-87). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie-Genetik-Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. .
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *HAWIK-IV. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-IV*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Plomin, R. (1986). *Development, Genetics, And Psychology*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pohlmann, B., Möller, J. & Streblov, L. (2004). Zur Fremdeinschätzung von Schülerselbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler On Students' Self-Concepts Inferred By Teachers and Classmates. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology* 18(3/4), 157-69.
- Preckel, F. (2010). Intelligenztests in der Hochbegabungsdiagnostik. In Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Eds.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (pp. 19-43). Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F. (2011). Intelligenzdiagnostik als Kernelement der psychologischen Hochbegabungsdiagnostik. In Steenbeck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Eds.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule* (pp. 113-8). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rammstedt, B. & Rammsayer, T. H. (2001). Geschlechtsunterschiede bei der Einschätzung der eigenen Intelligenz im Kindes- und Jugendalter *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15(3-4).
- Renzulli, J. S. (1978). "What Makes Giftedness? Reexamining a Definition." *Phi Delta Kappan* 60(3).
- Renzulli, J. S. & Jost, M. (2006). Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital -Teil 2. *Labyrinth* 87, 12-7.
- Reuner, G., Krause, M. P., Sarimski, K. & Gleißner, U. (2011). KOPKI 4-6: Vorstellung und erste Validierung eines Eltern-Fragebogens zur Erfassung kognitiver Prozesse von 4- bis 6-jährigen Kindern. *Diagnostica* 57(4), 191-200.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik - Förderung - Beratung*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Rost, D. H. (1993). Das Marburger Hochbegabtenprojekt. In Rost, D.H. (Ed.) *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder* (pp. 1-33). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (2001). Hochbegabte Schüler und Schülerinnen. In Roth, L. (Ed.) *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (pp. 941-79). München: Oldenbourg.
- Rost, D. H. (2004). Über „Hochbegabung“ und „hochbegabte“ Jugendliche: Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In Abel, J., Möller, R. & Palentien, C. (Eds.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung* (pp. 39-85). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2008). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In Ullrich, H. & Strunck, S. (Eds.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (pp. 60-77). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rost, D. H. (2010). Stabilität von Hochbegabung. In Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Eds.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (pp. 233 - 66). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept In Rost, D.H. (Ed.) *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse*

aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (pp. 234-7).
Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Rudasill, K. M. & Callahan, C. M. (2008). Psychometric Characteristics of the Hartet Self- Perception Profiles for Adolescents and Children for Use With Gifted Populations. *Gifted Children Quarterly* 52(1), 70-86.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Nickels, G. (2004). Schulische Selbstkonzepte - Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzepts Gitters (DISK-Gitter). *Diagnostica* 51(1), 21-8.

Schrader, F. W. (2006). Diagnostische Kompetenzen von Eltern und Lehrern. In Rost, D.H. (Ed.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 95-100). Weinheim: Psychologie Verlag Union.

Schulte zu Berge, S. (2005). *Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen - Verstehen - Im Unterricht berücksichtigen*. Münster: LIT Verlag.

Schulthess-Singeisen, L., Neuenschwander, M. P. & Herzog, W. (2008). Die Entwicklung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei Primarschulkindern mit einer Lehrernormination als hochbegabt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 141-51.

Schulz von Thun, F. (1982). Selbstkonzept und Entfaltung der Persönlichkeit. In Wiczerkowski, W. & Oeveste, H. (Eds.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (pp. 167-87). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Snow, R. E. & Ennis, M. (1996). Correlates of High Mathematical Ability in a National Sample of Eighth Graders. In Benbow, C.P. & Lubinski, D. (Eds.), *Intellectual Talent* (pp. 301-28). London: The Johns Hopkins Press Ltd.

Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Lemme, J. J. (2009). Hochbegabung und Hochbegabte. Besondere Kinder und Jugendliche in besonderen Situationen? *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 1, 4-6.

Stapf, A. (2010). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit. Entwicklung. Förderung*. München: Verlag C. H. Beck.

Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen* München: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist* 52, 1030-7.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of Giftedness. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 327-42). Cambridge University Press: Cambridge.
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie : mit 3 Tabellen und 48 Übungsaufgaben*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Suliman, A. (2006). Wissenschaftliche Forschung von Hochbegabung in der arabischen Welt. *Die Trends und die Schwierigkeiten, Regionale wissenschaftliche Konferenz für Hochbegabung* (pp. 4-29). Saudi Arabien.
- Süß, H.-M. & Beauducel, A. (2011). Intelligenztests und ihre Bezüge zu Intelligenztheorien. In Hornke, L.F., Amelang, M. & Kersting, M. (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie (Leistungs-, Intelligenz- und Verhaltensdiagnostik)* (pp. 97-234). Göttingen.Bern.Toronto.Seattle: Hogrefe.
- Terman, L. & Merrill, M. A. (1937). *Measuring Intelligence*. Boston, New York: Cambridge.
- Tewes, U., Rossmann, P. & Schallberger, U. (1999). *HAWIK-III. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder - Dritte Auflage*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Tietjens, M. & Niewerth, J. (2005). Effekte sozialer und dimensionaler Vergleichsinformationen im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie* 12(1), 2-10.
- Torrance, P. E. (1982). Hochbegabungskonzepte. In Urban, K.K. (Ed.) *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte* Heidelberg: Schindele Verlag.
- Trautmann, T. (2003). *Hochbegabt - was n (t) un ? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern*. Münster: Lit Verlag.
- Trautmann, T. (2013). Zu allem fähig und zu nichts in der Lage? Hochbegabung zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In Manke, W. (Ed.) *Begabung - Individuum - Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (pp. 16-29). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Tücke, M. (2005). *Schulische Intelligenz und Hochbegabung. Basiswissen für (zukünftige) Lehrer und Eltern*. Münster: Lit Verlag.
- Urban, K. K. (1982). *Hochbegabung. Geschichte und Konzepte. In Hochbegabte Kinder. psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg: Schindele Verlag.
- Vock, M., Gauck, L. & Vogl, K. (2010). Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. In Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Eds.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (pp. 1-17). Göttingen: Hogrefe.
- Wang, J. (2006). An Empirical Study of Gender Difference in the Relationship between Self-Concept and Mathematics Achievement in a Cross-Cultural Context. *Educational Psychology* 26(5), 689-706.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. S. (2007). *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber*. Hogrefe AG, Bern: Hans Huber.
- Weinert, F. E. & Hany, E. A. (2002). Stabilität und Variabilität der Intelligenzentwicklung. In Jüttemann, G. & Thomae, H. (Eds.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (pp. 73-98). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weiss, M., Deisenhammer, A., Hinterhuber, H. & Marksteiner, J. (2005). Geschlechtsunterschiede kognitiver Leistungen - populärwissenschaftliche Stereotypen oder evidenzbasierte Studienergebnisse? . *Fortschr Neurol Psychiatr* 73(10), 587-95.
- Wieczerkowski, W. (1997). *Fragen zum Thema „Hochbegabte Kinder“ Ein Interview*. William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung, e. V., Hamburg - Beratungsstelle -.
- Wieczerkowski, W. (2002). Zwischen Selbstkonzept und Erwartungshaltung. Orientierungen und Präferenzen mathematisch befähigter Mädchen im Vergleich. *Bildung und Begabung e.V. in Zusammenarbeit mit der Thomas-Morus-Akademie Bensberg. Hoch begabte Mädchen und Frauen*, 51-67.
- Wieczerkowski, W. & Prado, T. (1994a). Giftedness and Gender. What Research and Statistics are telling us. In Wieczerkowski, W.,

Poerschke, J., Prado, T. & Schiebel, W. (Eds.), *Hochbegabung und Hochbegabte* Hamburg: William-Stern-Gessellschaft.

Wieczerkowski, W. & Prado, T. (1994b). Hochbegabung und Hochbegabte. Überlegungen zur Identifikation, Beratung und Förderung. In Wieczerkowski, W., Poerschke, J., Prado, T. & Schiebel, W. (Eds.), *Hochbegabung und Hochbegabte* (pp. 1-38). Hamburg: William-Stern-Gessellschaft.

Wieczerkowski, W. & Prado, T. M. (1992). Begabung und Geschlecht. In Hany, E. & Nickel, H. (Eds.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte-Empirische Befunde-Praktische Konsequenzen* (pp. 39-57). Bern.Göttingen.Toronto.Seattle: Verlag Hans Huber.

Wieczerkowski, W. & Wagner, H. (1985). Diagnostik von Hochbegabung. In Jäger, R.S., Horn, R. & Ingenkamp, K. (Eds.), *Tests und Trends 4 - Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik*. (pp. 109-34). Weinheim: Beltz.

Wirthwein, L., Peipert, D., Hanses, P. & Rost, D. H. (2011). Selbstkonzept hochbegabter Grundschul Kinder. In Hellmich, F. (Ed.) *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle-empirische Ergebnisse-pädagogische Konsequenzen* (pp. 65-77). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Wolter, I., Kessels, U. & Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstkonzeptentwicklung. In Hellmich, F. (Ed.) *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle-empirische Ergebnisse-pädagogische Konsequenzen* (pp. 119-32). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Ziegler, A. (2007). Hochbegabungsförderung im Jahr 2006 in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Frühförderung hochbegabter Kinder. *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* 15, 28-35.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1	Überblick zu den Veröffentlichungen der Jahre 1980-2005 in den arabischen Ländern	9
Tabelle 1.2	Zusammenfassung der Veröffentlichungen bezüglich des Selbstkonzepts in Ägypten	10
Tabelle 2.1	Entwicklungsmodell des Selbstkonzeptes von Damon und Hart	68
Tabelle 2.2	Unterschiedliche Interessen, Wertvorstellungen, berufliche Orientierungen und Freizeitaktivitäten und Hobbys	69
Tabelle 4.1	Überblick zu den Stichproben	105
Tabelle 4.2	Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit der deutschen Version (Stichprobe) des Selbstwahrnehmungsfragebogens (F-S-W) erfasst werden	110
Tabelle 4.3	Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit der ägyptischen Version (Stichprobe) des Selbstwahrnehmungsfragebogens (F-S-W) erfasst werden.	110
Tabelle 4.4	Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit der gesamten deutschen und ägyptischen des Selbstwahrnehmungsfragebogens (F- S-W) erfasst werden	111
Tabelle 4.5	Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit dem Selbstwahrnehmungsfragebogen (F- S-W) aus der Sicht der Mädchen erfasst werden	112
Tabelle 4.6	Umschreibung der Selbstwahrnehmungssubskalen, die mit dem Selbstwahrnehmungsfragebogen (F- S-W) aus der Sicht der Jungen erfasst werden	113
Tabelle 4.7	Umschreibung der Faktoren und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ sowie jeweils ein typisches Item	114
Tabelle 4.8	Anzahl der Items der Skalen vom Verhaltensinventar am Anfang (Orginalversion) der Analyse	115
Tabelle 4.9	Umschreibung der Faktoren und Anzahl der Items des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes (n= 74 Eltern)	116
Tabelle 5.1	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (deutsche Gruppe)	122

Tabelle 5.2	Reliabilität der acht Skalen (α) und die Trennschärpen der Items (r_{it}) des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (deutsche Gruppe)	124
Tabelle 5.3	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (ägyptische Gruppe)	127
Tabelle 5.4	Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärpen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (ägyptische Gruppe)	129
Tabelle 5.5	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (gemeinsame Gruppe)	133
Tabelle 5.6	Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärpen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung (deutsche und ägyptische hochbegabte Schülerinnen und Schüler gemeinsam, n=300)	135
Tabelle 5.7	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen	138
Tabelle 5.8	Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärpen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchen	139
Tabelle 5.9	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen	141
Tabelle 5.10	Reliabilität der acht Skalen und die Trennschärpen der Items des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Jungen	143
Tabelle 5.11	Kongruenz deutsche und ägyptische Stichproben	145
Tabelle 5.12	Kongruenz der Faktoren bei den Jungen und den Mädchen	146
Tabelle 5.13	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“	150
Tabelle 5.14	Reliabilität der vier Skalen (α) und die Trennschärpen der Items (r_{it}) des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“	152
Tabelle 5.15	Itemmittelwerte, Spannweiten der Itemtrennschärpen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items des Fragebogens	153

	„Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (Originalversion vor Faktorenanalyse) der gesamten deutsche und ägyptische Stichprobe (n=80)	
Tabelle 5.16	Itemmittelwerte, Spannweiten der Itemtrennschärfen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (Originalversion vor Faktorenanalyse) im Vergleichen zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe (n=80 Eltern)	154
Tabelle 5.17	Itemmittelwerte, Spannweiten der Itemtrennschärfen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (nach der Faktorenanalyse) im Vergleichen zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe (n=80 Eltern)	155
Tabelle 5.18	Ladungen und Kommunalitäten der Items des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes	159
Tabelle 5.19	Reliabilität der sieben Faktoren (α) und die Trennschärfen der Items (r_{it}) des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes (n= 74 Eltern)	164
Tabelle 5.20	Anzahl der Items, Itemmittelwerte, interne Konsistenzen und Spannweiten der Trennschärfen der Skalen des Verhaltensinventars (Originalversion- vor der Faktorenanalyse) bei der deutschen und der ägyptischen Stichprobe	167
Tabelle 5.21	Anzahl der Items, Itemmittelwerte der Skalen, interne Konsistenzen und Spannweiten der Itemtrennschärfen der Skalen des Verhaltensinventars (nach Faktorenanalyse) im Vergleichen zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe	169
Tabelle 5.22	Korrelationen zwischen dem IQ und den 7 Skalen des Verhaltensinventars (n=74)	173

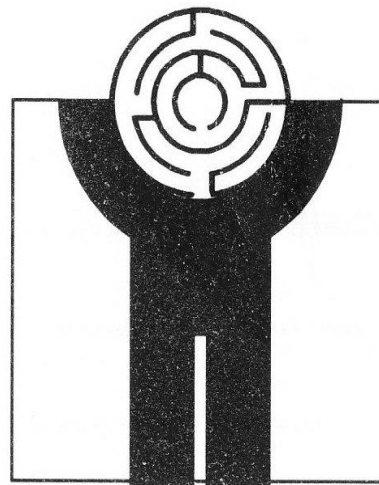
11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1	Parameter in einem Modell interessen- geleiteter Entscheidung	11
Abbildung 2.1	Das Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli (1978)	33
Abbildung 2.2	Komponentenmodell der Talententwick- lung von Wiczerkowski & Wagner,1985	36
Abbildung 2.3	Das mehrdimensionale Modell der Hochbegabung von Mönks(1999)	38
Abbildung 2.4	Differenziertes Begabungs- und Talentmodell der Hochbegabung von Gagné (1993)	39
Abbildung 2.5	Münchener (Hoch-)Begabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (2000)	41
Abbildung 2.6	Entwicklung von Talent	48
Abbildung 2.7	Das hierarchische Selbstkonzeptmodell in Anlehnung an Shavelson et al. (1976)	65
Abbildung 5.1	Geschlechtsspezifische Mittelwerte und Standard-abweichungen (Fehlerbalken) der Skalen in der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich der Selbstwahrnehmung	147
Abbildung 5.2	Geschlechtsspezifische Mittelwerte und Standard-abweichungen (Fehlerbalken) der Skalen in der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich der Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes	156
Abbildung 5.3	Geschlechtsspezifische Mittelwerte und Standard-abweichungen (Fehlerbalken) der Faktorenwerte in der deutschen und der ägyptischen Stichprobe bezüglich des Verhaltensinventars	170

12. Anhänge

Anhang 1: Fragebogen „Selbstwahrnehmung“ deutsche Version

William-Stern-Gesellschaft
für Begabungsforschung und Begabtenförderung



F-S-W

Vorname: _____	Name: _____

Alter: _____	Junge <input type="radio"/> / Mädchen <input type="radio"/>

Hamburg 2010

Auf den nächsten Seiten findest Du einige Aussagen. Versuche bitte, diese Sätze der Reihe nach so zu beantworten, wie sie für Dich zutreffen.

Bitte beantworte alle Sätze ehrlich. Überlege bei den einzelnen Aussagen nicht zu lange und achte darauf, dass Du nichts auslässt.

Dies ist keine Klassenarbeit. Du musst Dich also nicht zu sehr beeilen, aber gehe bitte zügig vor. Manche Schüler brauchen etwas mehr, andere etwas weniger Zeit. Jedoch werden etwa 15 Minuten für alle Fragen genügen.

Noch eins: Es gibt hier keine richtigen oder falschen, sondern nur Deine Antworten.

Nun ein Beispiel, wie Du Deine Meinung äussern sollst:

	1 stimmt gar nicht	2 Stimmt nicht sehr	3 Weder noch	4 Stimmt manch mal	5 Stimmt genau
Ich bin immer guter Laune	1	2	3	4	5

**Wenn die Aussage sehr gut zutrifft, soll „5“ angekreuzt werden
→ stimmt genau.**

**Wenn sie ganz und gar nicht stimmt, kreuzt du die „1“ an
→ stimmt gar nicht.**

**Wenn die Stimmung mal so oder so ist, die „3“ in der Mitte
→ weder noch**

Noch ein zweites Beispiel:

	1 stimmt gar nicht	2 Stimmt nicht sehr	3 Weder noch	4 Stimmt manchmal	5 Stimmt genau
Ich gehe sehr gerne zur Schule	1	2	3	4	5

Für die Fragen habt ihr also ungefähr 15 Minuten Zeit.

Viel Spaß!

Item zahl	Items	1 Stimmt gar nicht	2 Stimmt nicht sehr	3 Weder noch	4 Stimmt manch- mal	5 Stimmt genau
1-	Mit den Hausaufgaben komme ich eigentlich ganz gut zurecht.	1	2	3	4	5
2-	Ich arbeite am liebsten für mich allein.	1	2	3	4	5
3-	Ich bin ein ganz guter Sportler.	1	2	3	4	5
4-	Mit meinem Aussehen bin ich ganz zufrieden.	1	2	3	4	5
5-	Meistens bin ich im Unterricht ganz aufmerksam dabei.	1	2	3	4	5
6-	Ich muss mich mehr als andere anstrengen, um im Unterricht mitzukommen.	1	2	3	4	5
7-	Ich bin gern mit dabei, wenn es etwas zu bestimmen gibt.	1	2	3	4	5
8-	Für Musik interessiere ich mich <u>nicht</u> sehr.	1	2	3	4	5
9-	Meiner Meinung nach bin ich eigentlich ganz gut in der Schule.	1	2	3	4	5
10-	Wenn ich könnte, würde ich nach der Schule noch viel mehr Sport treiben.	1	2	3	4	5
11-	Meistens kann ich mich ganz gut auf eine Aufgabe konzentrieren.	1	2	3	4	5
12-	Es macht mir nichts aus, vor der Klasse meine Meinung zu vertreten.	1	2	3	4	5
13-	Lieber bin ich Mannschaftskapitän als einer der Mitspieler.	1	2	3	4	5
14-	Im Unterricht halte ich mich gerne ein wenig zurück.	1	2	3	4	5
15-	Mit meinen Mitschülern habe ich auch außerhalb der Schule einen engen Kontakt.	1	2	3	4	5
16-	Für mich ist Sport im Augenblick ein wichtiger Teil meines Lebens.	1	2	3	4	5
17-	Ich habe Probleme mit meinem Aussehen.	1	2	3	4	5

18-	Manchmal ecke ich mit meinem Verhalten im Unterricht an.	1	2	3	4	5
19-	Ich bin fast immer bereit, meine Meinung mit Nachdruck zu vertreten.	1	2	3	4	5
20-	Es gibt Wichtigeres für mich als Musik.	1	2	3	4	5
21-	Ich wäre gern ein besserer Schüler/ eine bessere Schülerin.	1	2	3	4	5
22-	Es fällt mir im Allgemeinen nicht schwer, neue Freunde zu finden.	1	2	3	4	5
23-	Ich trainiere so häufig es nur geht, um körperlich fit zu bleiben.	1	2	3	4	5
24-	Ich würde gern etwas größer sein.	1	2	3	4	5
25-	Am besten fühle ich mich, wenn ich mich im Unterricht zurückhalten kann.	1	2	3	4	5
26-	Ich denke manchmal, dass ich in der Schule eigentlich viel mehr leisten könnte.	1	2	3	4	5
27-	Musik ist mein Hobby.	1	2	3	4	5
28-	Ich habe zuweilen Schwierigkeiten, den gelernten Stoff zu behalten.	1	2	3	4	5
29-	So oft ich kann, unternehme ich etwas mit meinen Freunden.	1	2	3	4	5
30-	Für Leistungssport habe ich kein Interesse und keine Zeit.	1	2	3	4	5
31-	Ich mag mein Aussehen, wie es ist.	1	2	3	4	5
32-	Manchmal merke ich plötzlich in der Schule, dass ich nicht richtig zugehört habe.	1	2	3	4	5
33-	Meine Eltern sind stolz auf mich.	1	2	3	4	5
34-	Es macht mir Spaß, anderen zu zeigen, wie es gemacht wird.	1	2	3	4	5
35-	Mein Gewicht ist zu hoch.	1	2	3	4	5
36-	Es macht mir große Freude, ein Instrument zu spielen.	1	2	3	4	5

37-	Meine Leistungen in der Schule könnten eigentlich viel besser sein.	1	2	3	4	5
38-	Die anderen hören auf mich, wenn ich etwas zu sagen habe.	1	2	3	4	5
39-	Während ich Hausaufgaben mache, höre ich auch gerne Musik.	1	2	3	4	5
40-	Manchmal gerate ich durch mein Verhalten in Schwierigkeiten.	1	2	3	4	5
41-	Ich wollte, ich wäre besser im Sport.	1	2	3	4	5
42-	Ich sehe besser aus, als die meisten meiner Mitschüler.	1	2	3	4	5
43-	Zu den meisten Lehrern habe ich ein gutes Verhältnis.	1	2	3	4	5
44-	Es passiert schon mal, dass sich andere über mich lustig machen möchten.	1	2	3	4	5
45-	Ich dränge mich nicht auf, wenn meine Meinung gefragt wird.	1	2	3	4	5
46-	Ich mag den Musikunterricht ganz gern.	1	2	3	4	5
47-	Am wohlsten fühle ich mich, wenn ich Dinge für mich allein tun kann.	1	2	3	4	5
48-	In Sport bin ich besser als in den anderen Fächern.	1	2	3	4	5
49-	Wenn ich etwas anpacke, gelingt es mir im allgemeinen auch.	1	2	3	4	5
50-	Ich lege Wert auf ein gutes Aussehen.	1	2	3	4	5

Ende
Vielen Dank!

Anhang 2: Fragebogen „ Selbstwahrnehmung“ - ägyptische Version

م- ١- ذ

اسم التلميذ :	السن
المدرسة :	
النوع : <input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى	

التعليمات:

عزيزى التلميذ - التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات التى تهدف الى التعرف على آرائك و مشاعرك تجاه نفسك .
اقرأ العبارات التالية بدقة و اختر أحد الاختيارات الخمسة (لا أوافق ابدا - لا أوافق- أوافق
الى حد ما- أوافق- أوافق بشده) .

فمثلا عندما ترى أن العبارة تنطبق عليك تماما اختر (أوافق بشده) والتي يعبر عنها الرقم
" 5 "

و عندما تكون العبارة تنطبق عليك اختر (أوافق) والتي يمثلها الرقم " 4 .

لكن عندما ترى أن العبارة لا تنطبق عليك تماما اختر (لا أوافق ابدا) و التى يمثلها الرقم

" 1 "

وعندما تكون العبارة لا تعبر عنك و لا تنطبق عليك اختر (لا اوافق) والتي يمثلها الرقم " 2
."

وعندما ترى أن العبارة تمثل ما تفعله بشكل غير دائم او أحيانا اختر (أوافق الى حد ما)

والتي تمثل الرقم " 3 ."

من فضلك ضع علامة (√) امام ما تراه يعبر عن نفسك بصدق.
لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة لان هذا ليس اختبارا.

مثال:

5	4	3	2	1	
أوافق بشده	أوافق	أوافق الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق ابدا	
5	4	3	2	1	دائماً أكون سعيداً

أجب على جميع العبارات بما يتفق و رؤيتك لنفسك وبما تفعله فعلا .

مثال آخر:

5	4	3	2	1	
أوافق بشده	أوافق	أوافق الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق ابدا	
5	4	3	2	1	أذهب الى المدرسة مسروراً جداً

لديك حوالي 15 دقيقة للإجابة .

تمنيتي بالتوفيق

م	العبارات	1	2	3	4	5
		لا أوافق أبدا	لا أوافق	أوافق الى حد ما	أوافق	أوافق بشده
1-	أودى واجباتي المدرسية بسهولة	1	2	3	4	5
2-	أفضل أن أقوم بأعمالي بمفردى (بنفسى)	1	2	3	4	5
3-	أنا تلميذ رياضى	1	2	3	4	5
4-	انا سعيد تماما بمظهري (بشكلى)	1	2	3	4	5
5-	غالباً أركز جيداً أثناء تواجدي فى الحصه	1	2	3	4	5
6-	يجب أن أجتهد أكثر من الآخرين لكى أتابع الدرس	1	2	3	4	5
7-	أشارك بسعادة فى القرارات التى تتخذ فى الفصل	1	2	3	4	5

5	4	3	2	1	الموسيقى ليست مجال اهتمامي	-8
5	4	3	2	1	اعتقد انني تلميذ مجتهد	-9
5	4	3	2	1	أتمنى أن يكون لدى وقتاً للاستمرار في ممارسة الرياضة بعد المدرسة	-10
5	4	3	2	1	استطيع غالباً أن أركز جيداً في أداء واجباتي	-11
5	4	3	2	1	لا أحجل من قول رأيي أمام زملائي في الفصل	-12
5	4	3	2	1	أفضل ان أكون رئيس الفريق (كابتن) عن أن أكون مجرد لاعباً	-13
5	4	3	2	1	أفضل ان اكون غير مشارك في الحصة	-14
5	4	3	2	1	تربطني علاقة وثيقة بزملائي خارج المدرسة	-15
5	4	3	2	1	حاليا تعتبر الرياضة أهم جزء في حياتي	-16
5	4	3	2	1	مظهرى الخارجى يسبب لى مشكلات	-17
5	4	3	2	1	احياناً سلوكى فى الحصة يزجج الآخرين	-18
5	4	3	2	1	دائماً أكون مستعداً تماماً ومُصرّاً لابداء رأيي أمام زملائي	-19
5	4	3	2	1	توجد لدى أشياء أهم من الموسيقى	-20
5	4	3	2	1	أتمنى أن أكون أفضل تلميذاً فى الفصل	-21
5	4	3	2	1	ليس لدى صعوبة عموماً ان أجد أصدقاء جدد	-22
5	4	3	2	1	أتدرب دائماً للحفاظ على لياقتى البدنية عندما يتاح لى ذلك	-23
5	4	3	2	1	أتمنى أن أكون أكثر طولاً و لو قليلاً	-24
5	4	3	2	1	أشعر بالرضا عندما اكون اقل مشاركة فى الفصل	-25
5	4	3	2	1	أحياناً اعتقد أنه ينبغي أن أكون أكثر انجازاً	-26
5	4	3	2	1	الموسيقى هى أحد هواياتي	-27
5	4	3	2	1	أجد صعوبة فى بعض الأحيان أن أحتفظ بما تعلمته	-28
5	4	3	2	1	كثيراً ما اتمكن من قضاء بعض الوقت مع أصدقائى	-29
5	4	3	2	1	ليس لدى وقتاً أو اهتماماً بالتمرنات الرياضة	-30
5	4	3	2	1	أفضل مظهرى كما هو عليه	-31
5	4	3	2	1	أحياناً افاجا باننى لا أنصت جيداً فى الحصة	-32
5	4	3	2	1	والدئ فخورين بى	-33
5	4	3	2	1	يسرنى أن اظهر للآخرين كيفية عمل شىء	-34
5	4	3	2	1	وزن جسمى زائد للغاية	-35
5	4	3	2	1	أكون سعيداً للغاية عندما أعزف على آلة موسيقية	-36
5	4	3	2	1	تحصيلي فى المدرسة يمكن ان يكون اكثر من ذلك بكثير	-37
5	4	3	2	1	ينصت الآخرون الى حينما اقول شيئاً	-38
5	4	3	2	1	أسعد بسماع موسيقى أثناء قيامي بواجباتي المدرسية	-39
5	4	3	2	1	تقابلنى احياناً بعض المشكلات نتيجة لتصرفاتى	-40
5	4	3	2	1	أتمنى ان اكون أفضل (متميزاً) فى الرياضية البدنية	-41
5	4	3	2	1	مظهرى الخارجى أفضل من مظهر معظم زملائي فى المدرسة	-42
5	4	3	2	1	علاقاتى طيبة بمعظم معلمينى	-43

5	4	3	2	1	-44	أحياناً يرغب الآخرون في المزح معي
5	4	3	2	1	-45	عندما يطلب الرأي لا اصر على ابداء رأيي
5	4	3	2	1	-46	أسعد تماماً بحصة الموسيقى
5	4	3	2	1	-47	أكون مسروراً جداً عندما أفعل أشياءً بنفسى (بمفردى)
5	4	3	2	1	-48	أنا متفوق في التربية الرياضية عن الأنشطة (التخصصات) الأخرى
5	4	3	2	1	-49	عندما أخطط لعمل معين اوفق فى ادائه
5	4	3	2	1	-50	يُعتبر مظهرى الخارجى شىء مهم لى

انتهت

شكراً جزيلاً

Anhang 3: Die Strukturen der 8 Skalen zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der deutsche- und der ägyptische Gruppe

Skalen	deutsche Strukturen/ Items (Kurzform)	ägyptische Strukturen/ Items (Kurzform)
musikalische Interessen	Musik interessiert mich nicht (-) Musik ist Hobby ein Instrument spielen mag den Musikunterricht	Musik interessiert mich nicht (-) Musik ist Hobby ein Instrument spielen mag den Musikunterricht
sportliche Interessen	guter Sportler mehr Sport treiben Sport ein wichtiger Teil körperlich fit	guter Sportler mehr Sport treiben Sport ein wichtiger Teil körperlich fit
Schulische Leistung	Leistungen besser sein (-) in der Schule mehr leisten können (-) im Unterricht ganz aufmerksam auf eine Aufgabe konzentrieren	Leistungen besser sein (+) in der Schule mehr leisten können (+) im Unterricht ganz aufmerksam auf eine Aufgabe konzentrieren
physische Erscheinung	Probleme mit Aussehen (-) mag Aussehen	Probleme mit Aussehen (+) sehe besser aus
Beteiligung am Unterricht	macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten bereit Meinung zu vertreten	macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten bereit Meinung zu vertreten
selbstständig Arbeiten	Dinge allein tun allein arbeiten	Dinge allein tun allein arbeiten
soziale Kontakte	mit Freunden unternehmen mit Mitschülern einen Kontakt	mit Freunden unternehmen mit Mitschülern einen Kontakt
gutes Aussehen Aussehen	sehe besser aus lege Wert auf ein Aussehen	mag Aussehen lege Wert auf Aussehen

Anhang 4: Die Strukturen der 8 Skalen zur Selbstwahrnehmung in der Sicht der Mädchengruppe - und der Jungengruppe

Skalen	Mädchen/ Items (Kurzform)	Jungen/ Items (Kurzform)
sportliche Interessen	guter Sportler	guter Sportler
	mehr Sport treiben	mehr Sport treiben
	Sport ein wichtiger Teil	Sport ein wichtiger Teil
	körperlich fit	körperlich fit
musikalische Interessen	Musik interessiert mich nicht (-)	Musik interessiert mich nicht (-)
	Musik ist Hobby	Musik ist Hobby
	ein Instrument spielen	ein Instrument spielen
	mag den Musikunterricht	mag den Musikunterricht
schulische Leistungen	Leistungen besser sein	Leistungen besser sein
	in der Schule mehr leisten können	in der Schule mehr leisten können
selbstständig Arbeiten	Dinge allein tun	Dinge allein tun
	allein arbeiten	allein arbeiten
physische Erscheinung	Probleme mit Aussehen (-)	Probleme mit Aussehen (-)
	mag Aussehen	mag Aussehen
Aufmerksamkeit	im Unterricht ganz aufmerksam	im Unterricht ganz aufmerksam
	auf eine Aufgabe konzentrieren	auf eine Aufgabe konzentrieren
	soziale Kontakte mit Beteiligung im Unterricht	soziale Kontakte und gutes Aussehen
	mit Freunden unternehmen	mit Freunden unternehmen
	mit Mitschülern Kontakt	mit Mitschülern Kontakt
	macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten	sehe besser aus
	bereit Meinung zu vertreten	lege Wert auf gutes Aussehen
	gutes Aussehen	Beteiligung am Unterricht
	sehe besser aus	macht mir nichts aus, Meinung zu vertreten
	lege Wert auf gutes Aussehen	bereit Meinung zu vertreten

**Anhang 5: Fragebogen „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“
(deutsche Version)**

**Auffälligkeiten im
Verhalten des Kindes**

(Bitte kreuzen Sie nur solche
Verhaltensweisen an, die Sie
bei dem Kind besonders
häufig beobachten bzw.
früher beobachtet haben)

- albert herum, spielt den Clown
- Angstlich
- anlehnungsbedürftig
- hat oft Bauchschmerzen, Übelkeit, Erbrechen
- leicht beeinflussbar
- Bettnässen
- Will abends nicht ins Bett
- Daumenlutschen
- Eifersucht
- isst schlecht
- leicht ermüdbar
- wenig belastbar
- empfindsam, sensibel
- leicht erregbar, unbeherrscht
- Faulheit, drückt sich gerne
- schüchtern
- Konzentrationsstörungen
- leicht ablenkbar
- Kopfschmerzen
- Kontaktschwierigkeiten
- Krämpfe
- linkshändig
- lügt oft, ist unehrlich
- Nägelkauen
- nervös, zappelig, unruhig
- ausgesprochen passiv
- schläft schlecht ein
- schreckt nachts oft auf, Alpträume
- Stottern
- Tagträumen
- grundlos traurig, weinen
- morgens oft unausgeschlafen
- ungehorsam, trotzig
- ungeschickt
- Unordentlich
- Unselbstständig
- Vergesslich
- noch sehr verspielt
- zerstört mutwillig Sachen

**Anhang 6: Fragebogen „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“
(ägyptische Version)**

يلعب دور المهرج	<input type="checkbox"/>	اللافت للانتباه في سلوك الطفل
قلق - خائف	<input type="checkbox"/>	
في حاجه الى الدعم و المساندة	<input type="checkbox"/>	من فضلك يُرجى وضع علامة فقط
ألم في البطن ، غثيان و قيء	<input type="checkbox"/>	على تلك التصرفات التي لاحظتها
سهل التأثير عليه وتوجيهة	<input type="checkbox"/>	غالباً على طفلك أو لاحظتها سابقاً
تبليل الفراش	<input type="checkbox"/>	
لا يريد الذهاب للنوم مبكراً	<input type="checkbox"/>	
مص الابهام	<input type="checkbox"/>	
غيرة	<input type="checkbox"/>	
ضعف الشهية	<input type="checkbox"/>	
يتعب بسهولة	<input type="checkbox"/>	
غير قادر تماماً على تحمل المسؤولية (الاعباء)	<input type="checkbox"/>	
حساس	<input type="checkbox"/>	
سريع الانفعال، غير منضبط	<input type="checkbox"/>	
الكسل	<input type="checkbox"/>	
خجول	<input type="checkbox"/>	
اضطرابات في التركيز	<input type="checkbox"/>	
مُشتتت بسهولة (بصرف نظره عن الأمور بسرعة)	<input type="checkbox"/>	
غالباً لديه صداع	<input type="checkbox"/>	
صعوبات في التواصل مع الاخرين	<input type="checkbox"/>	
تشنجات	<input type="checkbox"/>	
أعسر/أشول	<input type="checkbox"/>	
يكذب غالباً ، غير صادق	<input type="checkbox"/>	
قضم الأظافر	<input type="checkbox"/>	
عصبي ، قلق، تائر(غير هادىء)	<input type="checkbox"/>	
سلبى بوضوح	<input type="checkbox"/>	
لا يستغرق في النوم جيداً	<input type="checkbox"/>	
يفزع في الليل غالباً (كوابيس)	<input type="checkbox"/>	
لجلجة/ تلعثم	<input type="checkbox"/>	
أحلام اليقظة	<input type="checkbox"/>	
يغضب أو يبكى بدون سبب	<input type="checkbox"/>	
غالباً يغلبه النعاس في الصباح	<input type="checkbox"/>	
متمرد و عنيد	<input type="checkbox"/>	
أحمق	<input type="checkbox"/>	
غير منظم	<input type="checkbox"/>	
غير معتمد على نفسه	<input type="checkbox"/>	
نساء، سهوان (ينسى)	<input type="checkbox"/>	
لعوب جداً	<input type="checkbox"/>	
يخرب الممتلكات والاشياء	<input type="checkbox"/>	

Anhang 7: Verhältnisinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes „deutsche Version“



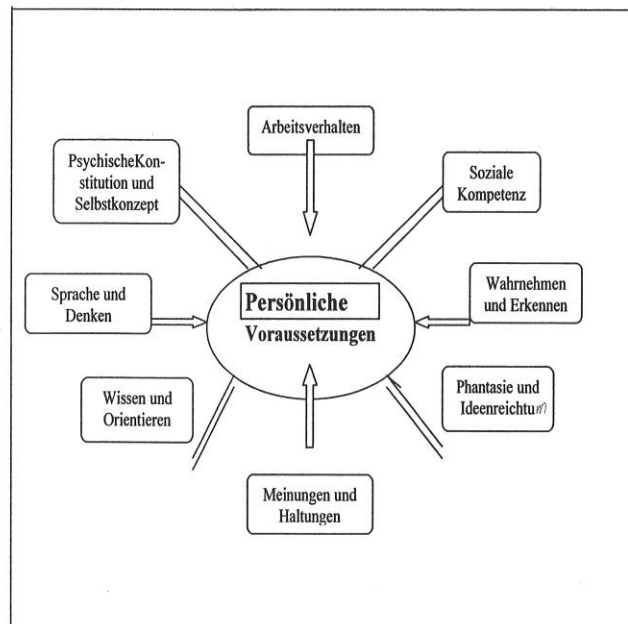
William-Stern-Gesellschaft
für Begabungsforschung und Begabtenförderung

- Diagnostik und Beratung -

Verhaltensinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

Vorname und Name des Kindes:
Alter des Kindes:
Eltern des Kindes
.....
Tag der Beantwortung:
Beantwortet von der Mutter <input type="checkbox"/> - dem Vater <input type="checkbox"/> - beiden Eltern <input type="checkbox"/> - vom Kind <input type="checkbox"/>
von
Heutiges Datum:
Anmerkungen:

Auch hochbegabte Kinder sind sich in ihren persönlichen Voraussetzungen nicht ähnlich, sondern höchst heterogen. Das vorliegende Verhaltensinventar soll dazu beitragen, die recht unterschiedlichen Strukturen schärfer zu erfassen und differenzierter zu beschreiben, um für das einzelne Kind zu einem besseren Verständnis zu finden. Das unseren Überlegungen zugrundeliegende Modell ist unten dargestellt.



Innere Struktur des Verhaltensinventars zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes

Nicht jede einzelne Verhaltensweise des Inventars wird überhaupt oder in gleicher Ausprägung bei dem einzelnen Kind zu beobachten sein. Auch macht sich ein Merkmal nicht ständig, sondern immer in bestimmten Verhaltenssituationen bemerkbar. Dem soll durch die Anlage des Inventars Rechnung getragen werden.

Für NEIN ist eine Kategorie vorgesehen, für JA eine Abstufung von 1 bis 5, durch die eine Abstufung von seltener beobachtet oder weniger stark ausgeprägt (Wert 1) bis hin zu sehr charakteristisch für das Kind (Wert 5) beschrieben werden kann.

Bitte gehen Sie so sorgfältig und nachdenklich bei der Beantwortung vor, wie Ihnen nur möglich ist. Vielleicht kommen Sie dabei auch Ihrem Kind besser als zuvor auf die Spur.

Vielen Dank für Ihre Mühe und Sorgfalt.

Allgemeines Wissen

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
weiß auf manchen Gebieten mehr als Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat auf einem Spezialgebiet ein umfangreiches Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat ein spezielles Wissen erworben	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat ein ungewöhnliches allgemeines Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
interessiert sich für viele Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Schulischer Wissenserwerb

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
nimmt Wissen schnell auf	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
benötigt für die Stoffe wenig Übung	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
benötigt kaum Wiederholungen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
behält erworbenes Wissen lange	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
behält erworbenes Wissen inhaltstreu	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
findet Schulbücher langweilig	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
wird im Unterricht leicht ungeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
leidet unter einer schleppenden Stoffvermittlung	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann Fragen im Unterricht gewöhnlich sofort beantworten	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann Fragen im Unterricht gewöhnlich korrekt beantworten	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
wirkt im Unterricht oft wie abwesend	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
weiß in der Regel durchaus, was in der Stunde vorgeht	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein sehr schneller Lerner	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
behält erworbenes Wissen lange	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
findet, dass Schulbuchwissen oberflächlich ist	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen
--

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
notiert sehr genau, was in der Umgebung vorgeht	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
notiert gewöhnlich viele Details in seiner Umgebung	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein aufmerksamer Beobachter seiner Umgebung	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
wird von fesselnden Themen über längere Zeit absorbiert	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
reagiert mürrisch auf die Unterbrechung einer Tätigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in dem, was er tut, erfolgsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zeigt in seinem Tun eine intellektuelle Verspieltheit	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist oft tief in Gedanken	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
lebt wie in einer eigenen Welt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
läßt andere nicht leicht an seinen Gedanken teilhaben	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in seinen Ansprüchen perfektionistisch	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in manchen Dingen des Alltags vergesslich	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
geht nicht gern an Aufgaben, in denen er versagen könnte	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
setzt sich persönlich einen hohen Standard	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in Alltagsangelegenheiten zerstreut	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
wird ungeduldig, wenn er unterbrochen wird	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann sich sehr lange mit einem Thema beschäftigen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat viele verschiedene Interessen unter einen Hut zu bringen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann sich zugleich mit mehreren Sachen beschäftigen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zeigt eine intellektuelle Unrast	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
gibt sich oft Tagträumen hin	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Sprache und Denken

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
hat einen umfangreichen Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
spricht schnell und gewandt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat eine ausdrucksvolle Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
spricht gestelzt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
stellt lieber mündlich als schriftlich dar	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
spricht schneller als es denkt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
denkt schneller als es schreibt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
bemüht sich weniger um Rechtschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Kann komplizierte Zusammenhänge erklären	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Erfasst die Pointe einer Geschichte unmittelbar	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Möchte ein ihn fesselndes Thema ausführlich diskutieren	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
besitzt in seiner Sprache reiche Vorstellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat ein ausdrucksvolle Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat ein sehr gutes Sprachverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann Erlebtes lebendig und detailliert ausdrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
spricht schnell und gewandt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
erkennt die wesentlichen Punkte eines Textes sehr schnell	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
stellt oft Fragen nach dem Warum	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein amüsanter Plauderer	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
weiß über Gott und die Welt zu berichten	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein Besserwisser	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Meinungen und Haltung

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
hat einen ausgeprägten Sinn für Humor	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
erkennt eine Situationskomik leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hält an einer erworbenen Meinung unbeirrt fest	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
läßt sich von einer Meinung nur schwer abbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
reagiert auf Uneinsichtigkeiten anderer stark	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
reagiert auf Ungerechtigkeiten in der Umwelt stark	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
läßt sich von seinem Glauben nicht abbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat ein rigoroses Rechtsverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat Mitgefühl für mutwillige Verletzungen einer Person	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Motorik und Geschicklichkeit

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
ist in seinen Bewegungen un gelenk	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist handwerklich ungeschickt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist seiner Altersgruppe sportlich unterlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat zwei „linke“ Hände	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zeigt eine körperliche Unrast	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist motorisch geschickt	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein geschickter Bastler	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann sich grazil bewegen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Selbstkonzept

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
hat ein negatives Selbstbild von sich	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat übersteigerte Vorstellungen von sich	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
fühlt sich anderen gegenüber überlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in seiner Haltung anderen gegenüber arrogant	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
setzt sich selbst einen ungewöhnlich hohen Standard	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist erfolgsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist perfektionistisch	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
führt eine begonnene Aufgabe stets zu Ende	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein Strohfeder	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zögert, an etwas heranzugehen, bei dem er versagen könnte	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
läßt sich von seiner Meinung nicht abbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
führt einen Mißerfolg gern auf äußere Umstände zurück	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Wahrnehmung

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
ist ein aufmerksamer Beobachter seiner Umgebung	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
bemerkte Ungewöhnliches schnell	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
beobachtet seine Umwelt scharf und genau	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
wird auf viele überraschende Details aufmerksam	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Phantasie und Ideenreichtum

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
hat ungewöhnliche Ideen und Einfälle	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat eine rege Phantasie	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann Geschehenes phantasievoll ausmalen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
kann Ideen ungewöhnlich miteinander verknüpfen	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
geht phantasievoll auf kausale Zusammenhänge ein	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Soziale Rolle

	NEIN	1	2	3	4	5	JA
zieht die Gesellschaft Älterer vor	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
leidet unter einer Abweisung durch andere	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist von seinen Mitschülern frustriert	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist gegenüber Schwächen anderer intolerant	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
übernimmt gerne eine Führungsrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in seiner Gruppe dominant und bestimmend	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
hat viel Verständnis für andere	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist einfallsreich in der Führerrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein beliebtes Opfer für Schabernack	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist ein Opfer für Mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ist in seiner Gruppe ein Außenseiter	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zieht sich innerlich von anderen zurück	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
übernimmt gern die Initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Merkmale, Eigenschaften, Fähigkeiten meines Kindes, die in dem Inventar nicht verzeichnet sind, mir aber typisch und wichtig erscheinen

Anhang 8: Verhaltnisinventar zur Beschreibung eines intellektuell auffälligen Kindes „ägyptische Version“

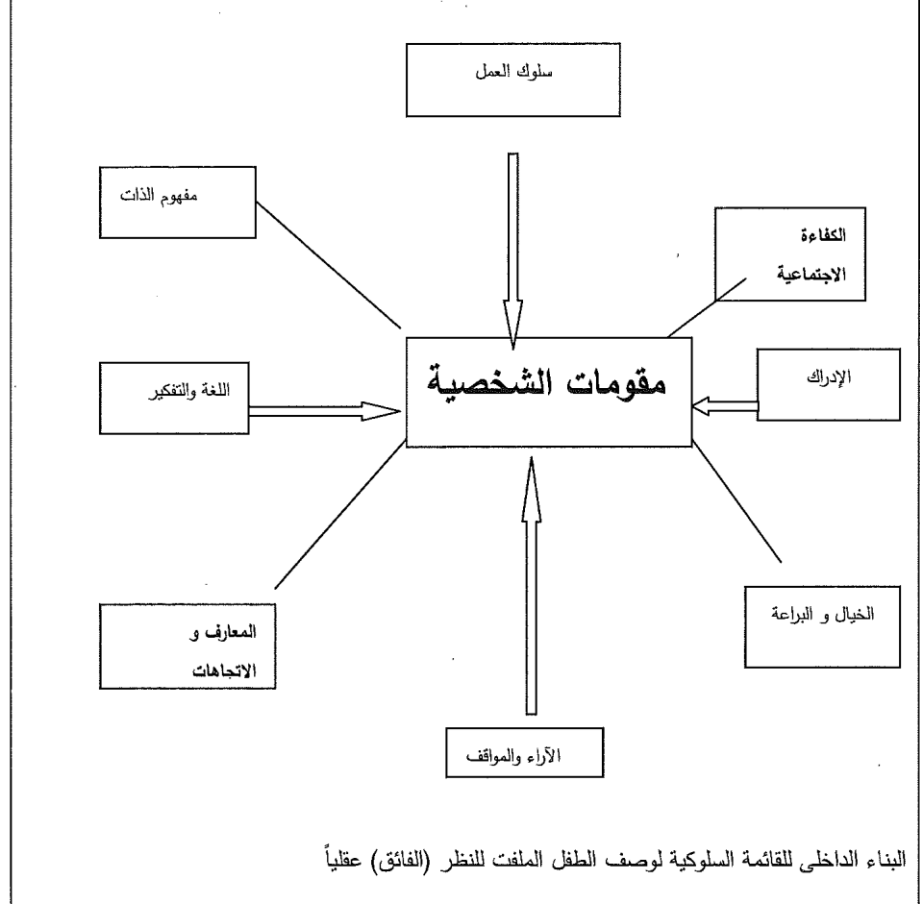
قائمة سلوكية

لوصف الطفل الفائق (المتميز) عقلياً

اسم الطفل:			
سن الطفل:			
والد الطفل:			
والدة الطفل:			
يوم الإجابة على القائمة:			
الإجابة من قِبل	الام	الاب	كلا الوالدين	الطفل
من
تاريخ اليوم
ملاحظات:			

الأطفال الموهوبون فيما بينهم أيضاً لديهم مقومات (متطلبات) شخصية غير متشابهة، بل غير متجانسة الى حد كبير. وعلى ذلك فان القائمة السلوكية الحالية تساهم في معرفة الفروق

، وفي فهم البنيات (الهياكل) المختلفة للشخصية بشكل أوضح وبصورة صحيحة ، لكي تجد فهم أفضل لكل طفل على حدة . فيما أدناه نموذج مقترح لتصور الموضوع.



ليس كل سلوك سوف يُلاحظُ بأكمله في القائمة السلوكية لدى كل طفل، وليس دائماً ولكن تراه في مواقف سلوكية محددة . والذي يؤيد من قبل نظام محاسبة القائمة السلوكية ولتنسيق الحساب يتم التالي يوجد اختيران في البداية (نعم - لا) . وبالنسبة ل(نعم) يوجد اختيارات متدرجة من 1 حتى 5 وهي تدل على مدى وجود السلوك أو السمة لدى الطفل . فمن وجود السلوك لدى الطفل نادراً والتي يعبر عنها بالاختيار (1) حتى (5) و التي تشير الي تميز الطفل تماماً بهذه الخاصية او السمة . من فضلك أجب متأنياً في التفكير و بعناية و دقة شديدة، حيث يمكنكم ربما تحديد مسار أفضل لطفلكم عن ذي قبل.

شكراً على جهدكم و اهتمامكم

المعارف العامة

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						يعرف أكثر من المعلم في بعض المجالات
						لديه معلومات واسعة في مجال معين
						اكتسب معرفة خاصة
						لديه معرفة عامة غير عادية
						يهتم بالكثير من الموضوعات

اكتساب المعرفة المدرسية

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						يستوعب المعرفة بسرعة
						يحتاج الى قليل من التدريب على المواد الدراسية
						يكاد لا يحتاج الى تكرار
						يحفظ بالمعارف المكتسبة لفترة طويلة
						يحفظ بالمعارف المكتسبة جيداً
						يرى أن الكتب المدرسية مملة
						يصبح غير صبور بسرعة في الحصة المدرسية
						يعانى من البطء في تقدم المنهج الدراسي
						عادة ما يجيب عن الأسئلة في الحصة بسرعة
						يجيب عن الأسئلة في الحصة عادةً اجابة صحيحة
						لا يؤثر حضوره في الدرس (وجوده مثل عدمه)
						يعرف تماماً ما الذى يحدث خلال الحصة الدراسية
						هو متعلم سريع جدا
						يحفظ بالمعارف المكتسبة لفترة طويلة
						يرى أن المعرفة في الكتب المدرسية سطحية

مواقف للعمل و التوجهات المعرفية

لا	نعم					العبارات
	5	4	3	2	1	
						يلاحظ بدقه شديدة ما يحدث في البيئة
						يلاحظ تفاصيل كثيرة غير مالوفة في بيئته
						هو مراقب بانتباه لبيئته
						يستمر في العمل فترة طويلة عندما يكون الموضوع تستغرقه الموضوعات الشيقة لفترة / شيقا بالنسبه له طويلة
						يتضابق من مقاطعة نشاط (يقوم به)
						ترى روح فكاهاة في تصرفاته
						هو ناجح فيما يفعله
						يكون غالباً مستغرقاً في التفكير
						يعيش كما لو كان في عالم خاص
						لا يدع الآخرين يشاركونه أفكاره بسهولة
						طموح لدرجة الكمال
						ينسى أحيانا بعض الأشياء في الحياة اليومية
						لا يفضل الواجبات التي يمكن أن يفشل فيها
						يضع نفسه في مستوى عالٍ فكرياً
						شارد الذهن في شؤون الحياة اليومية
						يصبح غير صبور عندما يتعطل عن عمله
						يستطيع أن يشغل نفسه بموضوعاً وقتاً طويلاً جداً
						يستطيع الموامة بين اهتمامات مختلفة
						يمكنه التعامل مع أشياء كثيرة في نفس الوقت
						يظهر اضطرابا عقليا
						يميل غالباً لأحلام اليقظة

اللغة و التفكير

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						لديه ثروة لغوية
						يتحدث بسرعة و لباقة
						متمكن من التعبير اللغوى
						يبالغ أثناء الكلام

						يفضل التعبير الشفوي عن التحريرى
						يتحدث أسرع مما يفكر
						يفكر أسرع مما يكتب
						يُجهِد نفسه قليلاً في مراعاة قواعد الإملاء (الكتابة)
						يستطيع أن يفسر العلاقات المعقدة
						يلخص نقاطاً في قصة مباشرة
						يحب أن يتوسع في مناقشة الموضوعات الشيقة
						يمتلك أفكاراً و تصورات غنية في لغته
						متمكن من التعبير اللغوى
						لديه فهم لغوى عالٍ
						يستطيع أن يعبر عن الخبرات بتفصيل و بحيوية
						يتحدث بسرعة و لباقة
						يتعرف على النقاط الأساسية للنص بسرعة جداً
						غالبا ما يقدم اسئلة تتعلق بمعرفة السبب
						هو متحدث مُسلى
						يعرف أن يُخبر عن الكون (الله و العالم)
						هو شخص يدعى معرفة كل شىء

المواقف و الآراء

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						لديه الإحساس بالفكاهة
						يتعرف على الكوميديا للموقف بسهولة
						يتمسك بآرائه باصرار
						من الصعب أن يغير رأيه
						يتفاعل بعناد (عدم عقلانية وعدم حكمة) مع الآخرين
						يستجيب/ يخضع للظلم فى البيئـة حوله
						لا يتخلى عن اعتقاداته
						لديه فهم دقيق للقوانين
						يُظهر تعاطفاً تجاه الأشخاص المجرحين

المهارات النفسحركية و الإتقان

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						غير متوافق حركياً
						غير ماهر يدوياً (حرفياً)
						بالنسبة لأقرانه من نفس العمر هو أقل منهم في الرياضة البدنية
						لا يتحكم (يسيطر) في حركته
						يظهر انفعالاً جسمياً
						ماهر حركياً
						ماهر في تصميم نماذج يدوية
						يستطيع أن يتحرك برشاقة

مفهوم الذات

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						لديه صورة ذاتية سلبية عن نفسه
						لديه تصورات مُبالغ فيها عن نفسه
						يشعر بالتفوق عن الآخرين
						هو متكبر في مواقفه مع الآخرين
						يضع نفسه في مستوى عالٍ غير معتاد
						هو ناجح في اتجاهه/أفعاله
						يسمو للكمال
						دائماً ما يؤدي عملاً حتى النهاية
						هو متوقد النشاط (متحمس جداً)
						يتردد في انجاز عمل ، يمكن أن يفشل فيه
						لا يمكن اقتناعه عن التراجع عن رأيه
						يعزو الفشل الى عوامل خارجية

الإدراك

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						يراقب بدقه للبيئة من حوله
						يلاحظ الأشياء غير المعتادة بسرعة
						يراقب بينته بدقه وقوة
						يدرك تفاصيل كثيرة مثيرة

الخيال و البراعة

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						لديه أفكار و الهام غير عادى
						لديه خيال خصب
						يمكنه وصف أحداث واسعة الخيال
						يستطيع ربط الأفكار مع بعضها بطريقه غير معتادة
						يُدخل الخيال فى العلاقات السببية (السبب والنتيجة)

الأدوار الاجتماعية

لا	نعم					
	5	4	3	2	1	
						يفضل مجتمع الكبار
						يعانى من الرفض من قبل الآخرين
						يشعر بالإحباط من زملائه
						هو غير محتمل لضعف الآخرين
						يتولى دوراً قيادياً بكل سرور
						هو فى مجموعته مهيماً وحاسماً
						لديه الكثير من الفهم للآخرين
						هو مبدع فى دور القائد

						هو ضحية للمواقف الفكاهية (المزح)
						هو ضحية للعنف
						متميز عن أفراد مجموعته
						يميل الى الإنطواء و العزلة
						يأخذ بزمام المبادرة

خصائص وسمات وقدرات طفلى ، التى لم يتم ذكرها فى القائمة ولكن تبدو لى أنها
مهمة

Anhang 9: Die Mittelwerte und Standardabweichungen des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung

Skalen	Stichprobe	G	M	SD
sportliche Interessen	deut.	Mädchen	3.1296	.92551
		Jungen	3.5079	1.00560
		Gesamt	3.3708	.99111
	ägypt.	Mädchen	3.9245	.85777
		Jungen	4.1356	.72529
		Gesamt	4.0308	.79821
	Gesamt	Mädchen	3.5892	.96732
		Jungen	3.7848	.94367
		Gesamt	3.7008	.95721
musikliche Interessen	deut.	Mädchen	4.1713	.99388
		Jungen	3.3842	1.21044
		Gesamt	3.6695	1.19517
	ägypt.	Mädchen	4.2196	.73902
		Jungen	3.0533	1.05362
		Gesamt	3.6326	1.08017
	Gesamt	Mädchen	4.1992	.85249
		Jungen	3.2382	1.15247
		Gesamt	3.6510	1.13735
selbstständig Arbeiten	deut.	Mädchen	3.2870	1.04882
		Jungen	3.5684	.95263
		Gesamt	3.4664	.99435
	ägypt.	Mädchen	4.0743	.94609
		Jungen	3.9867	1.02329
		Gesamt	4.0302	.98336
	Gesamt	Mädchen	3.7422	1.06110
		Jungen	3.7529	1.00332
		Gesamt	3.7483	1.02679
Beteiligungen am Unterricht	deut.	Mädchen	3.8056	.93373
		Jungen	4.0053	.90358
		Gesamt	3.9329	.91655
	ägypt.	Mädchen	4.1216	1.02306
		Jungen	3.9467	.94645
		Gesamt	4.0336	.98582
	Gesamt	Mädchen	3.9883	.99500
		Jungen	3.9794	.92044
		Gesamt	3.9832	.95155

deut.= Deutsche Stichprobe, ägypt.= ägyptische Stichprobe, G: Geschlecht, M: Mittelwert, SD:Standerabweichung

Anhang 10: Multivariate Tests des Fragabogens „Selbstwahrnehmung“

Effekt		F(5,289)	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Alter	Pillai-Spur	3.660	.003	.060
Stichprobe	Pillai-Spur	12.649	.000	.180
Geschlecht	Pillai-Spur	15.479	.000	.211
Stichprobe * Geschlecht	Pillai-Spur	1.680	.139	.028

Anhang 11: Ergebnisse der Kovarianzanalyse (univariate Analysen) des Fragebogens zur Selbstwahrnehmung

Quelle	Abhängige Variable	F(1,293)	p	η_p^2
Alter	sportliche Interessen	2.244	.135	.008
	musikalische Interessen	.094	.760	.000
	selbstständigs Arbeiten	.001	.976	.000
	Beteiligung am Unterricht	8.588	.004	.028
Stichprobe	sportliche Interessen	31.795	.000	.098
	musikalische	.892	.346	.003
	selbstständigs Arbeiten	22.377	.000	.071
	Beteiligung am Unterricht	4.923	.027	.017
Geschlecht	sportliche Interessen	7.805	.006	.026
	musikalische Interessen	64.069	.000	.179
	selbstständigs Arbeiten	.686	.408	.002
	Beteiligung am Unterricht	.018	.894	.000
Stichprobe * Geschlecht	Sportliche Interessen	.638	.425	.002
	musikalische Interessen	2.414	.121	.008
	selbstständigs Arbeiten	2.493	.115	.008
	Beteiligung am Unterricht	2.834	.093	.010

P= Signifikanz , η_p^2 = Partielles Eta-Quadrat

Anhang 12 : Itemmittelwerte „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

Itemmittelwerte „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

Stichprobe	M	Min.	Max.	N
deutsche	.261	.027	.757	39
ägyptische	.181	.023	.698	36

Anhang 13: Mittelwerte und Standardabweichungen des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ (Originalversion vor Faktorenanalyse) im Vergleich der deutschen und der ägyptischen Stichprobe

deutsche Stichprobe			ägyptische Stichprobe		
M	SD	N	M	SD	N
10.16	5.843	39	6.51	3.52	36

M=Mittelwert, SD. Standardabweichung, N= Anzahl der Items

Anhang 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“ nach der Faktorenanalyse im Vergleich zwischen der deutschen und ägyptischen Stichprobe (n=80)

Skala	deutsche Stichprobe			Ägyptische Stichprobe		
	M	SD	N	M	SD	N
Aufmerksamkeitsdefizit	3.16	2.01	9	.77	1.34	7
Körperliche Beschwerden	2.92	2.86	11	2.19	3.68	11
Hyperaktiv	1.73	1.58	6	1.12	1.42	6
Geringe Belastbarkeit/wenig Ausdauer	0.68	1.13	5	0.84	1.17	5

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, N=Anzahl der Items

Anhang 15: Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Fragebogens „Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes“

	Stich	G	M	SD
Aufmerksamkeitsdefizit	deut.	Mäd.	.4000	.17529
		Jun.	.3333	.23870
		Ges.	.3514	.22301
	ägypt.	Mäd.	.0855	.15172
		Jung	.0850	.14974
		Ges	.0853	.14914
	Gesamt	Mäd	.1728	.21156
		Jung	.2374	.24034
		Ges	.2083	.22872
Körperliche Beschwerden	deut.	Mäd	.2909	.30844
		Jung	.2795	.26555
		Ges	.2826	.27339
	ägypt.	Mäd	.2867	.21619
		Jung	.1390	.14770
		Ges	.2283	.20364
	Gesamt	Mäd	.2879	.24052
		Jung	.2252	.23567
		Ges	.2534	.23842
Hyperaktiv	deut.	Mäd	.2833	.24907
		Jung	.2901	.27187
		Ges	.2883	.26249
	ägypt.	Mäd	.1667	.21082
		Jung	.2157	.27490
		Ges	.1860	.23629
	G	Mäd	.1991	.22474
		Jung	.2614	.27232
		Ges	.2333	.25241
Belastbarkeit/ wenig Ausdauer	deut	Mäd	.1000	.10541
		Jung	.1481	.25776
		Ges.	.1351	.22634
	ägypt.	Mädch	.1846	.21853
		Jung	.1412	.26234
		Ges	.1674	.23474
	Ges	Mäd	.1611	.19607
		Jung	.1455	.25650
		Ges	.1525	.23001

deut. = deutsche Stichprobe, ägypt.= ägyptische Stichprobe, Mäd= Mädchen, Jun= Jungen, Ges= Gesamt, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Anhang 16: Multivariate Tests des Fragebogens “Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes”

Effekt		F(4,71)	P	η_p^2
IQ	Pillai-Spur	1.525	.204	.079
Alter	Pillai-Spur	.764	.552	.041
Geschlecht	Pillai-Spur	.577	.680	.031
Stichprobe	Pillai-Spur	12.727	.000	.418
Geschlecht *	Pillai-Spur	.949	.441	.051
Stichprobe				

P= Signifikanz , η_p^2 = Partielles Eta-Quadrat

Anhang 17: Ergebnisse der Kovarianzanalyse (univariate Analysen) des Verhaltensinventars

Quelle	Skalen	F(4,71)	P	η_p^2
IQ	Aufmerksamkeitsdefizit	3.334	.072	.043
	Körperliche Beschwerden	3.246	.076	.042
	Hyperaktiv	2.717	.104	.035
	Belastbarkeit	.858	.357	.011
Alter	Aufmerksamkeitsdefizit	1.294	.259	.017
	Körperliche Beschwerden	2.629	.109	.034
	Hyperaktiv	.219	.641	.003
	Belastbarkeit	.242	.624	.003
Stichprobe	Aufmerksamkeitsdefizit	43.432	.000	.370
	Körperliche Beschwerden	2.882	.094	.037
	Hyperaktiv	3.302	.073	.043
	Belastbarkeit	.259	.612	.003
Geschlecht	Aufmerksamkeitsdefizit	.123	.727	.002
	Körperliche Beschwerden	1.045	.310	.014
	Hyperaktiv	.631	.429	.008
	Belastbarkeit	.056	.814	.001
Stichprobe * Geschlecht	Aufmerksamkeitsdefizit	.574	.451	.008
	Körperliche Beschwerden	1.453	.232	.019
	Hyperaktiv	.122	.728	.002
	Belastbarkeit	.644	.425	.009

P= Signifikanz , η_p^2 = Partielles Eta-Quadrat

Anhang 18: Anzahl der Items, Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Verhaltensinventars (Originalversion vor Faktorenanalyse) im Vergleich der deutschen und der ägyptischen Stichprobe

Skala	N	deutsche Stichprobe		ägyptische Stichprobe	
		M	SD	M	SD
allgemeines Wissen	5	14.42	5.98	15.35	4.88
schulischer Wissenserwerb	15	56.77	12.32	47.86	10.44
Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen	21	73.35	17.09	60.77	16.75
Sprache und Denken	21	79.48	14.78	67.38	15.14
Meinungen und Haltungen	9	34.52	6.96	26.44	6.58
Motorik und Geschicklichkeit	8	14.77	6.48	17.30	5.64
Selbstkonzept	12	32.68	10.74	25.79	8.546
Wahrnehmung	4	17.94	2.34	16.23	3.78
Phantasie und Ideenreichtum	5	18.23	6.59	17.60	4.82
soziale Rolle	13	35.48	11.56	30.79	7.57

N= Anzahl der Items, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Anhang 19: Itemmittelwerte (Originalversion/ vor der Analyse) der Skalen des Verhaltensinventars

Itemmittelwerte	Anzahl der Items	M (Min-Max) deutsch	M (Min-Max) ägyptisch
allgemeines Wissen	5	2.88(1.94-4.39)	3.07(1.63-4.07)
schulisches Wissen	15	3.79 (2.52-4.52)	3.19 (1.00-4.21)
Arbeit	21	3.49(2.26- 4.48)	2.89(.49-4.37)
Sprache	21	3.79(1.77-4.47)	3.21(0.88-4.24)
Meinung	9	3.84(3.36-4.26)	2.94(0.91-4.33)
Motorik	8	1.85(0.91-2.97)	2.16(.65-(4.12)
Selbstkonzept	12	2.72(1.32-3.94)	2.15(5.12-3.96)
Wahrnehmung	4	4.49(4.32-4.61)	4.06(3.91-4.44)
Phantasie	5	3.65(3.37-4.13)	3.52(2.98-3.819)
soziale Rolle	13	2.73(1.58-3.58)	2.37(35-4.12)

M: Mittelwert, Min: Minimum, Max: Maximum

Anhang 20: Mittelwerte, Standardabweichungen und Anzahl der Items der Skala (nach Faktorenanalyse) im Vergleich zwischen der deutschen und der ägyptischen Stichprobe hinsichtlich der Skalen des Verhaltensinventars

Skala	deutsche Stichprobe (M, SD)	ägyptische Stichprobe (M, SD)	Anzahl der Items
intelRast und soRück	73.48, 22.49	37.30, 18.67	24
sWiss und Über	62.77, 14.22	58.56, 13.28	16
Arb und kogOrien	51.52, 12.50	51.93, 13.63	15
Spr und Den	50.26, 7.72	41.69, 11.17	12
Wahr und ung intKap	40.42, 6.89	36.14, 8.76	10
Mot und Gesch	11.74, 6.67	8.42, 6.01	6
Phan und Ideen	19.35, 7.64	21.37, 5.84	6

intelRast und soRück=Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug, sWiss und Über=schneller Wissenserwerb und Überlegenheit, Arb und kogOrien=Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen, Spr und Den=Sprache und Denken, Wahr und ung intKap=Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität, Mot und Gesch=Motorik und Geschicklichkeit, Phan und Ideen=Phantasie und Ideenreichtum, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Anhang 21: Itemmittelwerte nach der Analyse der Skalen des Verhaltensinventars

Skala	Anzahl der Items	M (Min-Max) deut.	M (Min-Max) ägypt.
intelRast und so Rück	24	3.06(1.90-4.26)	1.55(0.35-3.23)
sWiss und Über	16	3.92(2.36-4.52)	3.66(3.00-4.21)
Arb. und kogOrien	15	3.43(1.94-4.29)	3.46(1.67-4.38)
Spr und Den	12	4.19(3.97-4.48)	3.47(2.88-3.88)
Wahr und ung int Kap	10	4.04(1.77-4.61)	3.61(1.58-4.44)
Mot und Gesch	6	1.96(0.90-3.42)	1.40(.65-2.56)
Phan und Ideen	6	3.23(2.32-4.13)	3.56(3.28-3.81)

intelRast und soRück=Intellektuelle Rastlosigkeit und sozialer Rückzug, sWiss und Über=schneller Wissenserwerb und Überlegenheit, Arb und kogOrien=Arbeitshaltungen und kognitive Orientierungen, Spr und Den=Sprache und Denken, Wahr und ung intKap=Wahrnehmung und ungewöhnliche intellektuelle Kapazität, Mot und Gesch=Motorik und Geschicklichkeit, Phan und Ideen=Phantasie und Ideenreichtum.

Anhang 22: Mittelwerte und Standardabweichungen des Verhaltensinventars

Skalen	Stichprobe	G	M	SD
Intellektuelle Rastlosigkeit	deutsche	Mädchen	3.0365	1.01927
		Jungen	3.0707	.93105
		Gesamt	3.0618	.93720
	ägyptische	Mädchen	1.4295	.76119
		Jungen	1.7451	.78642
		Gesamt	1.5543	.77774
	Gesamt	Mädchen	1.8076	1.06679
		Jungen	2.5073	1.08772
		Gesamt	2.1858	1.12685
Wissenserwerb	deutsche	Mädchen	3.8828	.82743
		Jungen	3.9375	.92664
		Gesamt	3.9234	.88884
	ägyptische	Mädchen	3.6178	.81822
		Jungen	3.7243	.86858
		Gesamt	3.6599	.82986
	Gesamt	Mädchen	3.6801	.81574
		Jungen	3.8469	.89737
		Gesamt	3.7703	.85908
Arbeitshaltungen	deutsche	Mädchen	3.2167	.90132
		Jungen	3.5101	.81590
		Gesamt	3.4344	.83353
	ägyptische	Mädchen	3.4974	.80426
		Jungen	3.3930	1.04941
		Gesamt	3.4561	.89846
	Gesamt	Mädchen	3.4314	.82278
		Jungen	3.4604	.91146
		Gesamt	3.4470	.86607
Sprache	deutsche	Mädchen	3.8958	.76474
		Jungen	4.2899	.58055
		Gesamt	4.1882	.64369
	ägyptische	Mädchen	3.3782	.88670
		Jungen	3.6413	.97600
		Gesamt	3.4822	.92077
	Gesamt	Mädchen	3.5000	.87713
		Jungen	4.0142	.82847
		Gesamt	3.7779	.88377
Wahrnehmung	deutsche	Mädchen	3.3625	.78547
		Jungen	4.2783	.47382
		Gesamt	4.0419	.68885
	ägyptische	Mädchen	3.5000	.87040
		Jungen	3.7882	.88238
		Gesamt	3.6140	.87630
	Gesamt	Mädchen	3.4676	.84161

		Jungen	4.0700	.71152
		Gesamt	3.7932	.82584
Motorik	deutsche	Mädchen	1.5208	1.18334
		Jungen	2.1087	1.07027
		Gesamt	1.9570	1.11136
	ägyptische	Mädchen	1.2949	.94435
		Jungen	1.5686	1.09300
		Gesamt	1.4031	1.00214
	Gesamt	Mädchen	1.3480	.99101
		Jungen	1.8792	1.09972
		Gesamt	1.6351	1.07754
Phantasie	deutsche	Mädchen	2.8125	1.47583
		Jungen	3.3696	1.19654
		Gesamt	3.2258	1.27261
	ägyptische	Mädchen	3.4615	1.00034
		Jungen	3.7157	.93683
		Gesamt	3.5620	.97252
	Gesamt	Mädchen	3.3088	1.13939
		Jungen	3.5167	1.09440
		Gesamt	3.4212	1.11248

F= Faktor, G= Geschlecht, M= Mittelwert, SD= Standardabweichung

Anhang 23: Multivariate Tests des Verhaltensinventars zur Beschreibung des intellektuell auffälligen Kindes

Effekt		F(7,63)	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Alter	Pillai-Spur	3.377	.004	.273
Stichprobe	Pillai-Spur	17.181	.000	.656
Geschlecht	Pillai-Spur	2.028	.065	.184
Stichprobe * Geschlecht	Pillai-Spur	.769	.616	.079

Anhang 24: Ergebnisse der univariate Analysen des Verhaltensinventars

Quelle	Skalen	F(1,69)	p	η_p^2
Alter	Intellektuelle Rastlosigkeit	6.433	.013	.085
	Wissenserwerb	10.797	.002	.135
	Arbeitshaltungen	3.996	.050	.055
	Sprache	.399	.530	.006
	Wahrnehmung	.278	.600	.004
	Motorik	1.835	.180	.026
	Phantasie	.795	.376	.011
Stichprobe	Intellektuelle Rastlosigkeit	52.337	.000	.431
	Wissenserwerb	2.606	.111	.036
	Arbeitshaltungen	.005	.944	.000
	Sprache	8.005	.006	.104
	Wahrnehmung	.922	.340	.013
	Motorik	2.606	.111	.036
	Phantasie	2.531	.116	.035
Geschlecht	Intellektuelle Rastlosigkeit	1.603	.210	.023
	Wissenserwerb	.931	.338	.013
	Arbeitshaltungen	.601	.441	.009
	Sprache	2.710	.104	.038
	Wahrnehmung	9.572	.003	.122
	Motorik	3.330	.072	.046
	Phantasie	2.419	.124	.034
Stichprobe * Geschlecht	Intellektuelle Rastlosigkeit	.230	.633	.003
	Wissenserwerb	.013	.909	.000
	Arbeitshaltungen	1.080	.302	.015
	Sprache	.127	.723	.002
	Wahrnehmung	2.634	.109	.037
	Motorik	.467	.497	.007
	Phantasie	.352	.555	.005

P= Signifikanz , η_p^2 = Partielles Eta-Quadrat

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Yasmin Ramadan Kamal Ebeed
Anschrift Sedanstraße 24, 20146 Hamburg
Geburtsdatum, -ort 29. Juni 1976, El Bahary Kamola, Nakada,
Qena, Ägypten
Staatsangehörigkeit Ägyptisch
Familienstand verheiratet, 1 Tochter
E-Mail Adresse Yasminak2006@yahoo.com

Beruflicher Werdegang

Seit 2004 Wissenschaftliche Oberassistentin am
Psychologischen Fachbereich an der
Pädagogischen Fakultät, University South
Valley, Qena, Ägypten
Mai. 1999 –
Jan. 2004 Lehrbeauftragte am am Psychologischen
Fachbereich an der Pädagogischen Fakultät,
University South Valley, Qena, Ägypten

Weiterbildungen

Sep. 2013 Seminar „Intelligenzdiagnostik im
Vorschulalter“ Hogrefe / Göttingen
Nov. 2012 „Seminar zu den Intelligence and Development
Scales (IDS)“ Hogrefe / Göttingen
Jun. 2012 „SPSS für Fortgeschrittene“
PIASTA Universität Hamburg

Schule und Studium

1982- 1990 Grund – und Mittelschule in Nakada, Ägypten
1991 1994 Gymnasium und Abitur in Nakada, Ägypten
1994- 1998 Bachelorstudium an der Pädagogischen Fakultät,
University South Valley, Qena, Ägypten.
Abschluss: BA Pädagogik der Kindheit
1998- 2000 Diplomstudium an der Pädagogischen Fakultät,
University South Valley, Qena, Ägypten,
Qena, Ägypten. Abschluss: Pädagogisches
Diplom
2001- 2004 Masterstudium an der Pädagogischen Fakultät,
University South Valley, Qena, Ägypten, Qena,
Ägypten. Abschluss: MA Psychologische
Hygiene