Tillmann Grüneberg

Begabung und Studienwahl

Begabungsvielfalt als Herausforderung der Berufs- und Studienwahl und Grundsatzfrage der Begabtenförderung

BELTZ JUVENTA

Tillmann Grüneberg

Begabung und Studienwahl

Begabungsvielfalt als Herausforderung der Berufs- und Studienwahl und Grundsatzfrage der Begabtenförderung

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Tillmann Grüneberg ist als „wissenschaftliche Lehrkraft für Beratungswissenschaften“ in der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der HdBA tätig.

Mit Unterstützung der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit.

Der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig eingereichte DISSERTATION zur Erlangung des akademischen Grades DOCTOR PHILOSOPHIAE (Dr. phil.). Gutachter:innen: Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim; Prof. Dr. Barbara Drinck. Verteidigung am 12.07.2023.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7880-0 Print
ISBN 978-3-7799-7879-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 10

Vorwort Heinz-Werner Wollersheim 18

Vorwort Andreas Frey 21

1. Einleitung – Problemstellung und Relevanz 23

2. Grundlegende Konzepte und Forschung zur Multipotentialität 29

2.1 Begabung und Multipotentialität 30
2.1.1 Einfaktorielle Modelle 33
2.1.2 Mehrfaktorielle Modelle 38
2.1.3 Systemische Modelle 41
2.1.4 Zusammenfassung 42
2.2 Berufswahltheorien und Modelle: Entwicklungsstufen, Persönlichkeit und Interesse 43
2.2.1 Interesse und Persönlichkeit 44
2.2.2 Berufswahltheorien 51
2.2.3 Berufswahltheorien und Begabungsmodelle 67
2.3 Forschungsstand 69
2.3.1 Definitionen von Multipotentialität 73
2.3.2 Operationalisierung von Multipotentialität 75
2.3.3 Empirische Ergebnisse 77
2.4 Diskussion des Forschungsstandes 84
2.4.1 Definition und Operationalisierung 84
2.4.2 Studiendesigns und Ergebnisse 87
2.5 Begabungsvielfalt als neues und abgrenzbares Konstrukt 89
2.5.1 Vorüberlegungen zu einem neuen Definitionsversuch von Begabung 90
2.5.2 Neue Definition von Begabung unter dem Fokus der Entscheidung 96
2.5.3 Detaillierung der Kerngedanken und Bestandteile des DEFINE-Begabungsmodells 99
2.5.4 Theoretische Integrationen und Erweiterungen des DEFINE- Begabungsmodells 105

2.5.5 Praktische Anwendung: Potentialanalyse auf Basis des DEFINE-Begabungsmodells 108
2.5.6 Definition von Begabungsvielfalt auf Basis der neuen Begabungsdefinition 110
2.6 Exkurs: Zwei Seiten einer Medaille oder das grundsätzliche Ziel der Begabtenförderung 113

3. Fragestellungen, Hypothesen und Forschungsdesign 126

4. Datenauswertung des Tests Studifinder NRW 136
4.1 Datensatz Studifinder NRW 136
4.2 Einzelne Testverfahren und Auswertung 138
4.3 Quantitative Anteile: eine Frage der Operationalisierung 143
4.4 Vertiefte Auswertung 149
4.5 Auswertungen in Bezug auf das RIASEC-Modell 162
4.6 Zusammenfassung und Diskussion 175

5. Hochbegabtenberatung in Deutschland – eine empirische Feldbeschreibung 184
5.1 Einleitung 184
5.2 Forschungsstand 185
5.2.1 Definition Hochbegabtenberatung 185
5.2.2 Der Begabungsbegriff im Kontext von Beratung 188
5.2.3 Beratungskonzepte in der Hochbegabtenberatung 190
5.2.4 Struktur des Feldes der Hochbegabtenberatung in Deutschland 191
5.2.5 Klientel und Gesprächsstruktur 195
5.2.6 Themen und Beratungsanlässe 197
5.2.7 Empirische Studien zur Hochbegabtenberatung in Deutschland 201
5.3 Ergebnisse der Online-Befragung 221
5.3.1 Beschreibung des Forschungsdesigns 221
5.3.2 Finanzierung und Teamgröße 221
5.3.3 Alter, Erfahrung und Qualifikation der Berater:innen 222
5.3.4 Netzwerke und Qualitätssicherung 225
5.4.5 Struktur und Themen der Beratungsgespräche 227
5.3.6 Hochbegabung 231
5.3.7 Beratungsmethoden 237
5.3.8 Berufs- und Studienberatung innerhalb der Hochbegabtenberatung 243

5.3.9 Phänomen Multipotentialität/Begabungsvielfalt 244
5.3.10 Umgang mit Multipotentialität 247
5.4 Allgemeine Zusammenfassung, Diskussion und Desiderata 248
5.5 Spezifische Zusammenfassung und Diskussion 252

6. Studienberatung in Deutschland – eine empirische Feldbeschreibung 256
6.1 Forschungsstand: (Selbst-)Verständnis der Studienberatung 257
6.1.1 Geschichtliche Entwicklung 257
6.1.2 Definition und Themen 258
6.1.3 Standards des Berufsbildes 260
6.1.4 Beratungsmethoden 261
6.2 Forschungsdesign und Stichprobe 263
6.3 Ergebnisse der Befragung 266
6.4 Begabung und Begabungsvielfalt 282
6.5 Allgemeine Zusammenfassung der Studie 287
6.6 Spezifische Zusammenfassung und Diskussion 291

7. Erkenntnisstreben – Ein Konstrukt im Zusammenhang mit Multipotentialität/Begabungsvielfalt? 295
7.1 Hintergrund der Studie 296
7.2 Konstrukt Erkenntnisstreben: Definition und Forschungsstand 296
7.3 Zur Studie: Test, Rücklauf und Repräsentativität 299
7.4 Analyse: Erkenntnisstreben und Studienwahl 301
7.5 Zusammenfassung und Diskussion 310

8. Befragung der Absolvent:innen des sächsischen Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen 315
8.1 Zur Schule 315
8.2 Fragestellungen und Teilprojekte 317
8.3 Methodisches Vorgehen 318
8.3.1 Konzeption des Fragebogens 318
8.3.2 Rücklauf und Repräsentativität 318
8.3.3 Auswertungsmethoden 319
8.4 Ergebnisse 319
8.4.1 Bildungs- und Berufsweg 319
8.4.2 Zwischenzeit und Auslandserfahrungen 322
8.4.3 Fremdsprachenkenntnisse 322
8.4.4 Freizeit, Engagement und Nebenjobs 323

8.4.5 Lebenszufriedenheit 324
8.4.6 Studienwahl und Studium 325
8.4.7 Hochbegabung 343
8.4.8 Wahl von Afra 346
8.4.9 Aspekte der Begabungsentwicklung 347
8.4.10 Auswahlverfahren von Afra 351
8.4.11 Verbundenheit und Identifikation mit Sankt Afra 352
8.4.12 Separierende oder integrative Förderung 353
8.5 Allgemeine Zusammenfassung 356
8.6 Spezifische Zusammenfassung und Diskussion 359

9. Studierenden- und Stipendiat:innenumfrage 366
9.1 Beschreibung der Stichprobe 368
9.2 Deskriptive Auswertung 373
9.4 Interessen und Studienwahl 385
9.5 Vertiefte Auswertung 392
9.6 Unterschiedsmaße 407
9.6.1 weit überdurchschnittliche Begabungsvielfalt 407
9.6.2 Stipendium 410
9.6.3 Geschlecht 414
9.6.4 Akademisches und nicht-akademisches Elternhaus 417
9.6.5 Selbstbeschreibung als hochbegabt 419
9.7 Zusammenfassung und Diskussion 422

10. Auswertung Schüler:innenbefragung 431
10.1 Forschungsfrage und Forschungsdesign 431
10.2 Stichprobe 432
10.3 Untersuchte Konstrukte 433
10.4 Hypothesen und Ergebnisse 434
10.5 Diskussion und Kritik 435
10.6 Weitere Analyse der Befragung 436
10.7 Auswertung offener Fragen zur Studienwahl 446
10.8 Zusammenfassung und Diskussion 455

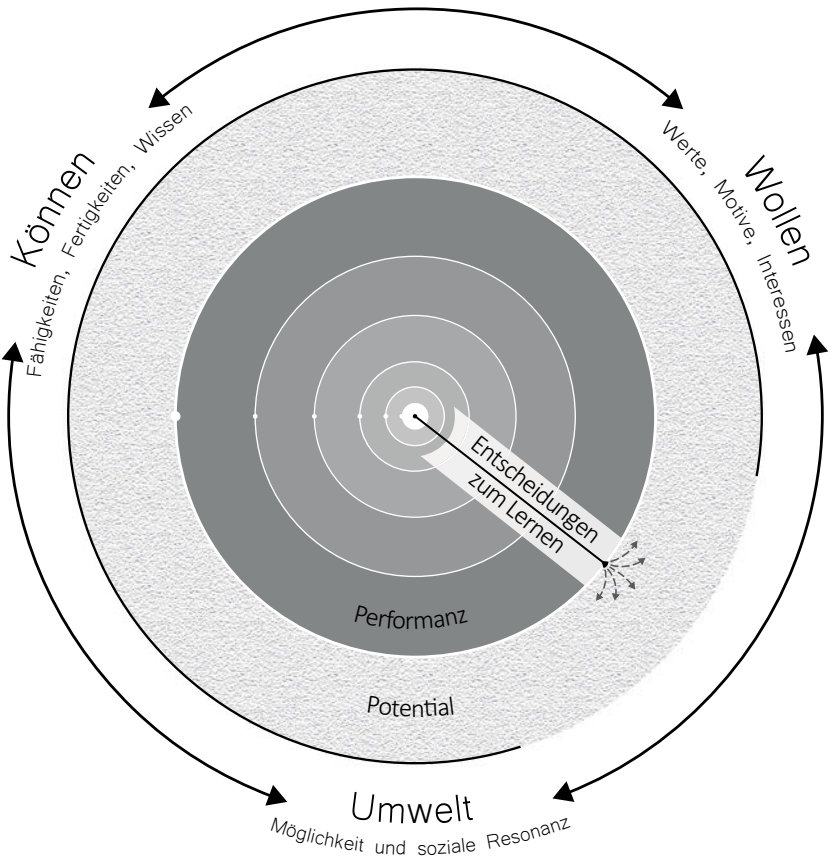
11. Gesamtzusammenfassung und Diskussion des theoretischen Teils und des empirischen Teils 461
11.1 Theoretische und praktische Ausgangspunkte 461
11.2 Probleme des Forschungsstandes 463
11.3 Forschungsdesign: Studien, Stichproben, Erhebungs- und Auswertungsmethodik 467

11.4 Forschungsfragen und Forschungsergebnisse 469
11.4.1 Quantitative Einschätzung von Begabungsvielfalt und Multipotentialität 469
11.4.2 Haupthypothese zu Studienwahlschwierigkeiten 475
11.4.3 Nebenhypothese: Faktor innerer Druck 478
11.4.4 Nebenhypothese: Faktor äußerer Druck 481
11.4.5 Weitere Ergebnisse zu Fachwahl, Wahlstrategien, Einflussfaktoren und Geschlechtsunterschieden 482
11.4.6 Überprüfung des RIASEC-Modells und Testnutzens 485
11.4.7 Zusammenfassung weiterer Studienergebnisse 489
11.4.8 Praktische Implikationen für die Berufs- und Studienberatung 489
11.4.9 Anwendung in der Praxis: Ratgeber und App 494
11.5 Kritische Diskussion der Aussagekraft der Ergebnisse 497
11.6 Forschungsdesiderata 500
11.7 Was bleibt? Ein persönliches Fazit 505

12. Literaturverzeichnis 507

13. Anhang 530

14. Danksagung 531


Können
Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen
Wollen
Werte, Motive, Interessen
Entscheidungen
zum Lernen
Performanz
Potential
Umwelt
Möglichkeit und soziale Resonanz

1. Einleitung – Problemstellung und Relevanz

Lisa-Marie ist 17 Jahre alt und steht kurz vor dem Abitur. Ihre Noten sind sehr gut (1,0–1,2). In ihrem Mathe- und Bio-LK hat sie 15 Punkte. Ihre Freund:innen beschreiben sie als sportlich aktiv und sehr begabt. Ihre Hobbies sind Voltigieren und Geräte-Turnen. Sie tanzt gerne und ist im Helferkreis der Kirche aktiv. Etwas zu planen und zu strukturieren, liebt Lisa-Marie genauso wie praktische Tätigkeiten. Als Beispiel nennt sie das Verlegen von Laminatboden. Ihre Lieblingsfächer sind neben Mathe (was sie nicht studieren möchte) Deutsch und Englisch. Sie mag Reisen sowie Fremdsprachen und möchte gerne auch mal im Ausland studieren.[2]

Wie man dem Fallbespiel entnehmen kann, sind Lisa-Maries Leistungen durchweg im hohen Bereich. Das Besondere an diesem Fall ist, dass Lisa-Marie Leistungen in sehr verschiedenen Domänen (d. h. umgrenzten Gebieten menschlichen Schaffens, wie z. B. einzelne Naturwissenschaften, Sprachen, Handwerke, Sportarten etc.) erbringt. Alltagssprachlich könnte man also vereinfacht sagen, dass ihre Begabungen vielfältig sind. Die Frage, mit der sie in die Beratungsstelle kam – „Ich weiß nicht, was ich mal werden soll" – zeigt anschaulich die mögliche Grundherausforderung in diesem Fall, eine Entscheidungsschwierigkeit bei der Berufs- und Studienwahl.

Solche Einzelfallbeschreibungen wurden in wissenschaftlichen und populären Publikationen unter dem Schlagwort „Multipotentiality" zusammengefasst[3].

---

2 Anonymisiertes und ein bisschen zugespitztes Fallbeispiel, welches auf Klient:innen der Beratungsstelle „Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung" an der Universität Leipzig basiert. Ähnliche Fälle wie dieser begegneten mir des Öfteren in meiner ehrenamtlichen Arbeit für die Initiative Arbeiterkind.de (als Mentor auf Messen und in Einzelberatungen, vgl. Grüneberg, 2012a) sowie in der genannten Beratungsstelle.

3 Beispiele aus Interviews mit Hochbegabten von Führlich (2008): „Meine schnelle Auffassungsgabe hat es mir immer ermöglicht, alles schnell zu lernen und gut zu machen, gerade auch beruflich. Das war ein Segen, aber auch ein Fluch, denn dadurch fehlte mir sehr lange (und teils heute noch) die Richtung." (S. 69); „Kurz vor dem Abi hatte ich Berufsfindungsschwierigkeiten. Meine Eltern machten daraufhin mit mir einige Neigungs- und Intelligenztests, die mir mit 18 einen IQ über 135 und Begabungen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik, Technik und Sprachen zeigten"; „Da ich so viele Interessen hatte und mich einfach nicht entscheiden konnte, machte ich in der zwölften Klasse beim Arbeitsamt einen Berufswahltest. […] Dass ich in fast allen Bereichen Höchstwerte erzielte, konnte mir die Psychologin anschließend nur raten: Sie können eigentlich alles studieren. Es folgte ein Interessentest, der auch nicht hilfreicher war. Ich beantwortete alle Fragen und erhielt das Resultat, daß ich einen Beruf im sprachlich-sozial-mathematisch-musisch-naturwissenschaftlichen Bereich wählen sollte." (S. 70). Beispiel aus Einzelfallstudien von

Es wird als häufigstes Phänomen beschrieben, wenn es um die Berufsorientierung Hochbegabter geht (vgl. Colangelo, 2002, S. 6; Kerr & Erb, 1991; Pyryt, 1992; Emmett & Minor, 1993; Greene, 2003; Giggs, 2010). Dies deckt sich mit Berichten zu Einzelfällen im deutschsprachigen Raum, die sich vor allem in Ratgeberliteratur finden (vgl. Brackmann, 2010; Garcia, 2012; Heintze, 2013; Schwiebert, 2015[4]; Bauer, 2017). Beispielhaft und zusammenfassend ist die folgende Aussage aus dem Kontext der Hochbegabtenberatung:

> „Für begabte junge Menschen wird […] oft die Breite ihrer Interessen und Fähigkeiten zum Problem […]. Untersuchungen zeigen, dass die Studien- und Berufswahl für Hochbegabte eine besonders schwierige Aufgabe ist – und dass Schulen der Aufgabe, sie dabei zu unterstützen, kaum gerecht werden." (Rohrmann & Rohrmann, 2005, S. 219)

Ähnliche Aussagen finden sich auch in einer Studie zum Studierverhalten von Absolvent:innen eines Hochbegabtenzweiges eines Gymnasiums:

> „Vielseitige Begabungen haben zur Folge, dass eine Entscheidung zwischen mehreren gleich interessanten und verlockenden Alternativen getroffen werden muss. Dies fällt manchen Jugendlichen schwer. Sie befürchten, bei der Entscheidung für die eine Alternative die nicht gewählte andere zu ‚verpassen', oder aber haben das Gefühl, nur mittelmäßige Leistungen erbringen zu können, wenn sie allen Interessen nachgehen und keine zum Spezialgebiet erklären. Diese Sichtweise der Problematik von Hochbegabten wird von diesen selbst bestätigt." (Platzer, 2002, S. 236)

In der Forschung wird die aus dieser angenommenen Multipotentialität resultierende Schwierigkeit Hochbegabter bei der Berufs- und Studienwahl diskutiert, die auch häufig Abbrüche/Wechsel (vgl. Jung, 2013, S. 434; Sparfeldt, 2006, S. 50 f.) zur Folge hat. Weitere Faktoren wie ein perfektionistischer Anspruch

---

Perrone et al. (1979): „Information supplied by Tim during his years with the institute confirm this dilemma of the gifted student: ‚How can I limit myself to a particular vocational development pattern when the universe of my options is so large?'" (S. 21).

4 Exemplarisch Schwiebert (2015, S. 151 f.): „Als hochbegabter bzw. vielseitig begabter Mensch in der Multioptionsgesellschaft zu leben bedeutet also gewissermaßen eine doppelte Herausforderung! Die eigene Berufung zu erkennen ist gerade für vielseitig Begabte eine wahre Kunst. Häufig fällt es Hochbegabten nicht leicht, sich für etwas zu entscheiden […]." „Gefragt nach ihren Interessen und Begabungen, sprudeln viele Hochbegabte direkt darauf los, wie zum Beispiel diese Interviewpartnerin: ‚Ich bin sprachbegabt, lese gern und viel, regelmäßig in drei Sprachen, kann mich gut in Menschen einfühlen, bin sehr selbstreflektiert und ein spiritueller Mensch. Ich lehre gern, vermittle Themen mit ungewöhnlichen Unterrichtsmethoden, kann mich dann auch sehr fokussieren. Ich tanze, male und schreibe gern. Ein Manko ist bestimmt, dass ich alles so spannend finde, und alles will ich machen, und dann bringe ich natürlich nirgends eine eindeutige Spitzenleistung.'"

(innerer Druck) und eine erhöhte soziale Erwartung (äußerer Druck) (vgl. Sparfeldt, 2006, S. 50; Colangelo, 2002; Chan, 2003) können diese Entscheidungsschwierigkeit verstärken.

An dieser ersten vorläufigen Beschreibung des Forschungsstandes wird deutlich, dass sich in der Literatur vor allem ähnliche Einzelfallbeschreibungen finden, die verallgemeinert werden. Jedoch fanden sich in einer ersten Recherche kaum systematische Untersuchungen. Vor dem Hintergrund meiner Auseinandersetzung mit Theorien und Forschungsstand in der Begabungsforschung passt dies ins Bild einer generellen Forschungslücke zur Begabungsentwicklung im jungen Erwachsenenalter, die im Folgenden expliziert wird. Somit begründet sich nicht nur ein praktisches, sondern auch ein theoretisches Forschungsinteresse. Das Forschungsinteresse wurde dadurch verstärkt – und das muss im Sinne der wissenssoziologischen Transparenz offengelegt werden – dass ich mich selbst in dieser Beschreibung wiederfand, und dies auch von vielen Freund:innen sagen konnte. Hinzu kamen Fälle wie Lisa-Marie aus meiner eigenen Beratungsarbeit.

Aus den genannten Erfahrungsräumen leitet sich die Wahrnehmung ab, dass das Thema Studienwahl für viele junge Menschen eine hohe Relevanz hat, die von der Frage eines vernünftigen individuellen Ressourceneinsatzes bis hin zur persönlichen Lebenszufriedenheit reicht. Im Gegensatz dazu steht jedoch die beschriebene Forschungslücke in der Begabungsforschung sowie eine festzustellende Praxislücke in der Hochbegabtenberatung. Diese Übergangsentscheidung in der Zielgruppe der Hochbegabten soll daher einer grundlegenden Betrachtung unterzogen werden.

Während bis zum Schulabschluss viele wesentliche Entscheidungen durch Dritte (v. a. die Eltern) getroffen werden, stellt die Berufs- und Studienwahl eine der ersten und grundlegenden Entscheidungen im Leben dar, die junge Menschen selbstverantwortlich zu treffen haben (Übergang an der ersten Schwelle)[5]. Sie ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe (vgl. Havighurst 1953) mit großen identitären und praktischen Implikationen (vgl. Mietzel, 1995, S. 269 ff.; Fend, 2005, S. 368 ff.; Kracke, 2014; Schröder, 2015, S. 189; Brüggemann & Rahn 2013, S. 11, Driesel-Lange et al., 2020). Im Bereich der Problembewältigung von

5 „‚Übergänge sind charakterisiert durch das Verhältnis zwischen Kontinuitäten und Diskontinuitäten und durch deren Wechselwirkung' (Dollase 2010). Unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität erscheinen Übergänge eher als eine mögliche Krise mit negativen Folgen, die man durch Kontinuität von Personen, Rahmenbedingungen und Anforderungen, vor allem aber durch spezifische Übergangsbegleitungsangebote und durch Case-Management zu verhindern, zu entschärfen und zu verringern sucht. Unter dem Gesichtspunkt der Diskontinuität öffnet sich das Verständnis dafür, dass die in Übergängen zu bewältigenden Anpassungsprobleme eben auch Chancen und Anpassungsreize darstellen, die letztlich förderlich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Für glückende Übergänge müssen allerdings die individuellen, fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen vorhanden sein, die für die jeweilige Problembewältigung erforderlich sind" (Bleher, 2011, S. 1).

Entwicklungsaufgaben findet sich eine wichtige Verknüpfung zur Begabtenförderung und Kompetenzentwicklung, die als Synonyme für die beschriebene Altersgruppe zu betrachten sind; vor allem, wenn man ein Verständnis von Kompetenzerwerb als Bewältigungshandeln (vgl. Wollersheim, 1993) zu Grunde legt. Die Forschung fokussiert i. d. R. auf Defizite und Probleme von (hoch-)begabten Kindern und Jugendlichen im schulischen Alter (vgl. Dresel & Lämmle, 2011, S. 6; Mendaglio & Peterson, 2007; Grassinger, 2012, S. 287; Stapf, 2006, S. 149; Wittmann & Holling, 2004; Heller, 2008a, S. 323). Es geht im Wesentlichen darum, trotz Bedarfspriorisierung die individuelle Potentialentwicklung zu ermöglichen, die folgerichtig zu der Frage des Warums von Begabtenförderung führt, sowie zu der Frage nach dem Ziel des individuellen Wegs (dem Wohin). Eine wichtige Entscheidung auf diesem Weg ist, wie beschrieben, die Studienwahl. In einer Gesellschaft, in der die individuellen Entscheidungsfreiheiten stetig zu steigen scheinen (Stichwort Multioptionalität, vgl. Schimank 2005), wird eine solche Wahl zu einer immer größeren Herausforderung (Stichwort Risikobiografie, vgl. Beck, 2020). Durch den Wandel der Arbeitswelt, der durch Megatrends wie Globalisierung, Digitalisierung und demografischen Wandel beeinflusst wird, verschwinden zusehends klassische Erwerbsbiografien und es entstehen diskontinuierliche Lebensläufe (vgl. Beck, 2020; Pahl, 2017; Oechsle, 2009). Dieser Trend hat sich im Zuge der Bologna-Reformen in Deutschland noch dadurch verstärkt, dass sich das Studienangebot in einem „radikalen Differenzierungsprozess" (vgl. Schröder, 2015) befindet. So können junge Menschen derzeit zwischen ca. 3.000 grundständigen Studienoptionen wählen (vgl. Schröder, 2015, S. 177). Nimmt man alle Spezialisierungen und Masterstudiengänge hinzu, gibt es derzeit über 20.000 Studiengänge[6].

Beratung kann dabei helfen, das individuelle Potential/Begabungsprofil zu entdecken und dazu beitragen, Entscheidungskompetenz in Bezug auf die Vielfalt der Berufs- und Studienmöglichkeiten zu entwickeln. Ausgehend von dieser Annahme ist es erstaunlich, dass Berufsberatungsforschung und Begabungsforschung personell und wissenschaftlich auf den ersten Blick wenig miteinander verschränkt sind. Begabungsforschung und Berufswahlforschung stellen zwei getrennte Forschungsdomänen dar, obwohl sie sich – wie gezeigt wird – auf die gleichen Bezugsdisziplinen (v. a. Psychologie und Erziehungswissenschaft) und ähnliche Hintergrundtheorien beziehen. Diese Trennung wird auch anhand der unterschiedlichen Verbände, Netzwerke, Konferenzen und Publikationsorgane deutlich. Begabungsmodelle versuchen, Leistungsentwicklung zu erklären und damit vorhersagbar und förderbar zu machen. Berufswahlmodelle hingegen untersuchen neben Einflussfaktoren auf die Berufswahl und dem Prozess berufsbiografischer Entscheidungen auch, welche Kompetenzen dafür notwendig sind. Sie verfolgen das Ziel, Kompetenzentwicklungsprozesse von (jungen) Menschen

6 Mit Stand April 2022 sind es laut Datenbank Hochschulkompass.de 21.225.

zu verstehen und diese zu unterstützen. Begabungsmodelle eignen sich, um einen Möglichkeitsraum individueller Entscheidungen bestimmen zu können. Berufswahlmodelle zeigen, wie diese Entscheidungen getroffen und wodurch sie beeinflusst werden. Dabei könnte den Beratenden ein gemeinsames Modell helfen, das sowohl Erkenntnisse der Begabungsforschung (Modelle, Tests und Methoden der Potentialanalyse) und Berufswahlforschung als auch der allgemeinen Beratungs- und Therapieforschung sowie der Studien- und Hochbegabtenberatungspraxis integriert, womit ein wesentlicher praktisch-theoretischer Anspruch der Arbeit formuliert ist.

Neben der individuellen steht auch die hohe gesellschaftliche Relevanz des Themas außer Frage, da die Berufs- und Studienwahl perspektivisch die Einmündung in das Erwerbsleben bedeutet und damit Einfluss auf Fachkräfte- und Wirtschaftsentwicklung hat. Die Herstellung von Passung von individuellen Begabungen und Neigungen im Hinblick auf Qualifizierung und Selektion für den Arbeitsmarkt ist volkswirtschaftlich von entscheidender Bedeutung[7]. So bildet auch die Ausschöpfung von Begabungsreserven den Ausgangspunkt der v. a. wirtschaftlich begründeten und gestützten aktuellen Begabtenförderungspolitik seit Beginn der 2000er-Jahre[8] (vgl. Heller, 2008b; Hany, 2012; Heller & Ziegler, 2007; Arbeitsgemeinschaft Begabtenförderungswerke, 1998; Roth & Hartung, 2013; Kultusministerkonferenz, 2015; Falck et al., 2013) und des damit einhergehenden Auflebens der Begabungsforschung. Ein Grund dafür, sich mit Begabung zu beschäftigen, ist also die Begrenztheit von Ressourcen. Dabei können mehrere Blickwinkel eingenommen werden: zum einen die gesellschaftliche Dimension, die besagt, dass gemeinschaftliche Ressourcen (z. B. Steuergelder für Begabtenförderungsmaßnahmen) zielführend investiert werden sollen, damit ein möglichst großer gesamtgesellschaftlicher Mehrwert entsteht; zum anderen die individuelle Dimension, die besagt, dass persönliche materielle, aber auch zeitliche Ressourcen zum bestmöglichen eigenen Nutzen eingesetzt werden sollen. In beiden Fällen können anhand der Einflussgrößen innerhalb von Begabungsmodellen Prognosen darüber getätigt werden, wie die Ressourcen am besten eingesetzt werden könnten. Damit schließt sich der Bogen von der Grundsatzfrage der Begabtenförderung hin zur eingangs beschriebenen Problemstellung: Wenn ein junger Mensch viele und hohe bzw. besondere Begabungen hat, derer er sich bewusst ist und die er pflegt, verstärkt sich das Entscheidungsproblem. Multipotentialität könnte damit für die Betroffenen eine Hürde oder zumindest eine besondere Herausforderung bei der Studienwahl darstellen.

---

7 Eine direktive staatliche Lenkung (wie in der DDR vgl. Kuhrt, 1986; Balzer, 1988) ist dabei jedoch ungewünscht.

8 Den Ausgangspunkt dieser Entwicklung kann man in dem erstmals 1968 erschienen Buch „Begabung und Lernen“ von Heinrich Roth verorten (vgl. Aebli & Roth, 1972). In diesem Gutachten für die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates ging es u. a. darum, Begabungen für berufliche Anforderungen zu erschließen (vgl. Reintjes et al., 2019, S. 9)

So lässt sich die allgemeine Problembeschreibung und damit die implizite Ausgangshypothese, die am Beginn des folgenden Forschungsprozesses steht, formulieren. Zunächst wird dazu das Konzept der Multipotentialität näher analysiert. Hierfür und auch für die Einordnung der späteren Studienergebnisse erfolgt ein Überblick und eine Einordnung von Begabungsmodellen in Bezug auf Multipotentialität. Dem schließt sich ein Überblick über Berufswahltheorien und -modelle an, der ebenfalls dem Verständnis der nachfolgenden Studien dient, insbesondere im Hinblick auf die vielfältigen Einflussfaktoren auf die Studienwahl. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen wird der Forschungsstand zu Multipotentialität systematisch zusammengefasst. Hierbei zeigt sich, dass anfangs diskutierte und theoretisch hergeleitete Definitionsprobleme einen Vergleich von Forschungsergebnissen erschweren. Aus diesem Grund wird anschließend der Versuch unternommen, die Definitionen in ein gemeinsames Modell zu integrieren. Dieses Modell bzw. diese neue Definition von Begabung respektive Begabungsvielfalt ermöglicht dann im Folgenden die empirische Untersuchung. Das Forschungsdesign umfasst – gerade weil der Forschungsstand uneinheitlich und uneindeutig ist – mehrere Studien, die unterschiedliche Untersuchungsgruppen (Schüler:innen, Studierende, Berater:innen) und Operationalisierungen in den Blick nehmen. Diese werden jeweils im Hinblick auf die aus dem Forschungsstand abgeleiteten Hypothesen und Fragestellungen untersucht und am Ende zusammenfassend, auch im Hinblick auf ihre praktischen Implikationen, diskutiert.

2. Grundlegende Konzepte und Forschung zur Multipotentialität

Wie in der Einleitung beschrieben, wird das zu untersuchende Phänomen häufig mit „Multipotentiality“ bzw. auf Deutsch „Multipotentialität“ betitelt. Dieses Konstrukt zu konzeptualisieren, stellt die erste wichtige Forschungsaufgabe dar.

Die oftmals zitierte Definition von *Multipotentiality* stammt von Roland Fredrickson; er findet Multipotentiality in „[…] any individual who, when provided with appropriate environments, can select and develop any number of competencies to a high level.“ (Fredrickson, 1979, S. 268, zitiert u. a. in: Achter et al., 1996, S. 65; Rysiew et al., 1999, S. 423; Greene, 2006, S. 36). Der Begriff der Multipotentialität wird vor allem in der praktisch-orientierten Begabungsforschung und Begabtenförderung aufgegriffen. Kerr definiert beispielsweise wie folgt:

> „Multipotentiality is the ability to select and develop any number of career options because of a wide variety of interests, aptitudes, and abilities (Frederickson & Rothney, 1972). The broad range of opportunities available tends to increase the complexity of decision making and goal setting, and it may actually delay career selection. Multipotentiality is most commonly a concern of students with moderately high IQs (120–140), those who are academically talented, and those who have two or more outstanding but very different abilities such as violin virtuosity and mathematics precocity.“ (Kerr, 1990, S. 2)

In dieser Definition, in der sich Kerr auf die früheste Definition von Roland Frederickson und John Rothney bezieht, wird deutlich, dass nicht nur Fähigkeiten (im Sinne von Aptitudes and Abilites) für Multipotentialität als maßgeblich gesehen werden, sondern auch die Interessen. Dies führt zu einer weiteren schwierigen, aber entscheidenden Frage nach der Differenzierung zwischen Begabungen und Interessen.

Der Begriff Multipotentialität taucht nach der Veröffentlichung des Werks von Frederickson & Rothney in verschiedenen Publikationen auf und wird dabei immer wieder grundsätzlich diskutiert (zusammenfassend bei Rysiew et al., 1999). Neben dem Begriff „Multipotentiality“ existieren in der englischen Sprache andere, z. T. synonym verwendete Begriffe mit unterschiedlichen Konnotationen (vgl. Wapnick, 2017, S. 8): „Polymath“ (Universalgelehrter); „Renaissance Person“ (Gelehrter nach dem Ideal der Renaissance); „Scanner“ (nach Barbara Sher, s. u.); „Generalist“; „Multi-Passionate“/„Multipod“ (Kurzform); „Multipotentialite“, „Puttylike“ und „Jack-of-All-Trades“. Die Begriffe des Universalgelehrten und Generalisten sind in der deutschen Sprache durchaus geläufig,

finden jedoch in Bezug auf das Phänomen Multipotentialität keine dezidierte Verwendung. Geläufiger ist hingegen in der Beratungsliteratur der wissenschaftlich noch wenig fundierte halb-deutsche Begriff der „Scanner-Persönlichkeit" (vgl. Bloom et al., 2011; Sher & Lemke, 2021; Heintze, 2016; Bauer, 2017) sowie Begriffe wie „Tausendsassa", „vielbegabt" oder „Multitalent". Alle diese Begriffe stehen in einem mehr oder weniger engen Verhältnis zur Begabungsdebatte. Im wissenschaftlichen Feld in Deutschland werden die Begriffe Multipotentialität und Begabungsvielfalt z. T. synonym verwendet (vgl. Heller & Ziegler, 2007; Sparfeldt, 2006). Heller verwendet den Begriff der Begabungsvielfalt auch im Kontext der verschiedenen Begabungsbereiche, die in seinem Begabungsmodell abgedeckt sind (vgl. Heller, 2008, S. 465), welches im Folgenden noch dargestellt wird. Geläufiger in der Forschung ist dennoch der Begriff der Multipotentialität, wohingegen in Praxisberichten häufiger von vielfältigen Begabungen die Rede ist. Begabungsvielfalt scheint somit weniger definitorisch besetzt zu sein als der Begriff Multipotentialität. Daher wird Begabungsvielfalt für ein eigenes Verständnis (und in weiterer Folge eine eigene Arbeitsdefinition) aufgegriffen, wohingegen der Begriff der Multipotentiality/Multipotentialität der nachfolgend beschriebenen nationalen wie internationalen Forschungslage vorbehalten bleibt. Bevor für diese Arbeit ein grundlegendes Verständnis des Begriffes und seiner Abgrenzung von unterschiedlichen angrenzenden Konzepten entworfen werden kann, wird im Folgenden die Begabungsdebatte fokussiert. Der Überblick über die verschiedenen Konzepte von Begabung ist auch nötig, um diese in den nachfolgenden empirischen Arbeiten unterscheiden zu können.

2.1 Begabung und Multipotentialität

In diesem Kapitel wird untersucht, welche verschiedenen Definitionen und Modelle von (Hoch-)Begabung sowie eng damit zusammenhängender Konstrukte wie Intelligenz existieren, um ihr Verhältnis zur Multipotentialität zu bestimmen. Im Anschluss daran wird Multipotentialität in Abgrenzung zu diesen Konzepten definiert. Dabei wird auf den Faktoren aufgebaut, die in den vorgestellten Modellen identifiziert werden.

Entgegen einem weit verbreiteten Alltagsverständnis ist Begabung nicht autokatalytisch (sie setzt sich also nicht aus sich selbst heraus in Leistung um)[9], sondern immer im komplexen Zusammenspiel von der Person und ihren Anlagen mit der

9 Von Erikson soll das Zitat stammen, dass Innovation zu 99 % aus Transpiration und nur zu 1 % aus Inspiration besteht. Im Gegensatz dazu werden fehlendes Talent und fehlende Begabung alltagssprachlich auch als Ausrede genutzt, sich nicht anstrengen zu müssen (vgl. Merath, 2014, S. 74).

Umwelt zu sehen[10]. Grundsätzlich handelt es sich bei Begabung um kein naturwissenschaftliches konkret beobachtbares und verortbares Phänomen, sondern um ein Erklärungskonstrukt unterschiedlicher Beobachtungen von Phänomene sowie um ein Prognose- und Legimitationskonstrukt für Entscheidungen. Begabung als Eigenschaft einer Person ist also nicht per se vorhanden, sondern ist im Sinne des konstruktivistischen Etikettierungsansatzes immer das Resultat eines Zuschreibungsprozesses (vgl. Haverkamp & Kunkel, 2019). Wie Begabung verstanden wird, hängt damit stark vom theoretischen und praktischen Hintergrund der Forschenden ab (vgl. Mendaglio & Peterson, 2007, S. 297; Colangelo et al., 2003). Eine Definition von (Hoch-)Begabung lässt sich daher immer nur im Hinblick auf das von den Forschenden zu Grunde gelegte Begabungsmodell vornehmen. Dabei dominieren zwei Betrachtungsweisen das Verständnis von Begabung (vgl. Stöger et al., 2017, S. 32): Auf der einen Seite wird Begabung als ein Potential (im Sinne einer Anlage) verstanden, das in der Interaktion mit der Umwelt zu Leistung führt. Unterschiedliche Varianten und Modelle dieses Verständnisses lassen sich danach unterscheiden, welche bzw. wie viele Faktoren als Potentiale betrachtet werden und wie sich diese Faktoren zueinander in der Umsetzung bzw. Entwicklung der Begabung verhalten. Auf der anderen Seite wird Begabung als Ursache einer zuvor gezeigten Leistung verstanden und damit als Prädiktor für künftige (noch höhere) Leistungen gesehen. Dieser zuletzt genannte Ansatz geht ebenfalls davon aus, dass die Leistung auf einer wechselsetigen Beeinflussung von Anlage und Umwelt beruht, die als solche aber nicht näher betrachtet wird. Während erstere Modelle eher als statische Modelle aufgefasst werden, wird letztere Position als dynamisch bezeichnet. Diese Unterscheidung beruht u. a. auf der von Chomsky eingeführten Differenzierung von Kompetenz als Konstrukt, auf das durch die Performanz (als Akt der sichtbaren Anwendung) geschlossen wird (vgl. Chomsky, 1973). Gemein ist beiden Blickrichtungen dennoch die praktische Idee, ein bestimmtes Potential bzw. eine Leistungsdisposition festzustellen, die eine Prognose über die Leistungsentwicklung ermöglicht und in weiterer Folge bei der Auswahl von Förderungsmöglichkeiten hilft (vgl. Grassinger, 2012, S. 273).

Dabei ist zu bedenken, dass die statischen Definition ein konkretes Konstrukt auf Basis von Tests messen (und damit streng genommen auch Performanz im Sinne von im Test gezeigter Leistung zu Grunde legen) und die dynamischen Definitionen auf die bereits gezeigte domänenspezifische Leistung abzielen. Der

10 Hochbegabung und Hochleistung sind voneinander getrennt zu betrachten. Die weit verbreitete Vorstellung einer quasi autokatalytischen Umsetzung von Hochbegabung in Hochleistung ist undifferenziert und wird von der Forschung nicht gestützt. Hochleistende sind Personen, „die ein festgesetztes Leistungskriterium erfüllt haben“ (Ziegler, 2008, S. 18). In seiner Marburger Hochbegabtenstudie (vgl. Rost, 1993, 2000, 2009) unterscheidet Rost daher zwischen einer Hochbegabtengruppe (Auswahl über IQ-Testverfahren) und einer Hochleistendengruppe (Auswahl über Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathe, 1. Fremdsprache, Physik/Chemie und Biologie).

statische Ansatz betont damit die Anlagekomponente als differentialpsychologisch messbares Konstrukt, was einem psychometrischen Paradigma entspricht. Die gängige Definition von Hochbegabung richtet sich nach dem Intelligenzquotienten (IQ). Als Konvention hat sich dabei durchgesetzt, bei zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert von hoher Begabung zu sprechen, also einem IQ ab 130 (vgl. Rost, 2009, S. 257). Der dynamische Ansatz orientiert sich an der bereits gezeigten Leistung in einem Feld (z. B. Monteiro et al., 2014). Er zielt weniger darauf ab, Hochbegabte zu erkennen, sondern Förderungsbedingungen für hohe Leistungen zu schaffen. Ausgehend vom Experten-Novizen-Paradigma proklamiert er, dass es 10.000 Stunden an Deliberate Practice braucht (also an hochorganisierter Lernaktivität mit dem Ziel ständiger Verbesserung, vgl. Ericsson et al., 2007), um den Expertenstatus in einer Domäne zu erlangen (vgl. Ziegler, 2008, S. 34). Während Rost Hochbegabung ausschließlich über den IQ definiert (monofaktoriell), haben sich in der Forschung auch multifaktorielle Modelle etabliert. Diese beschreiben weniger Begabung an sich als vielmehr den Prozess und die Einflussfaktoren auf Begabungs- und Leistungsentwicklung (an dieser Stelle muss der diesbezüglichen Kritik Rosts Recht gegeben werden, vgl. Rost, o. J.). So betrachtet Renzulli Begabung als ein Zusammenspiel aus hohen kognitiven Fähigkeiten, Aufgabenverpflichtung und Kreativität (vgl. Renzulli, 1978). Diese Vorstellung ergänzt Mönks (vgl. Mönks & Ypenburg, 2005) um die soziale Umwelt, sprich Familie, Schule und Freund:innen. Die soziale Umwelt, der Handlungs- und Entwicklungsraum der Schüler, wurde in der Weiterentwicklung seines Modells von Renzulli als Hahnentritt-Muster (Operation Hoonthooth) im Hintergrund ergänzt (vgl. Renzulli et al., 2006). Noch weiter geht Heller, der in seinem Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. Heller, 2010) Begabung als komplexes Zusammenspiel von vielfältigen Prädiktoren und Moderatoren dargestellt hat. Ähnliche Modelle sind international verbreitet, z. B. das DMGT-Modell von Gagné (2004). Diese Modelle definieren weitere Grenzen für Hochbegabung als die rein IQ-basierte Definition (s. u.), sie alle beinhalten jedoch auch Intelligenz oder Intelligenzfaktoren.

Basierend auf diesen Grundunterscheidungen teilt Harder (2012b, 2014) die innerhalb der Begabungsforschung vorherrschenden Modelle in vier Kategorien ein: einfaktorielle Modelle, mehrfaktoriell-additive Modelle, mehrfaktoriell-interaktive Modelle und systemische Modelle. Die ersten drei Modellgruppen lassen sich dabei eher der kompetenzorientierten Blickrichtung zuordnen und die letztgenannte der Performanzorientierung. Innerhalb noch komplexerer, da integrativer Modelle der Talententwicklung, die m. E. als fünfte Kategorie einzuführen sind, ist diese Trennung jedoch schwer aufrecht zu erhalten, da diese aus beiden Blickrichtungen gelesen werden können.

Neben den Modellvorstellungen bleibt die praktische Frage nach der diagnostischen Identifikation. Nach Grosch lassen sich folgende Identifikationen unterscheiden: Ex post facto als Hochbegabung durch hervorragende Leistungen; IQ-basierte Hochbegabung (Schwellenwert 130); Spezialbegabungen in besonderen