

Systemik des Talents und der Begabung aus Sicht der Pädagogischen Psychologie sowie der Personal- und Sozialpsychologie

Rolf Arnold, Eva Kleß & Thomas Prescher

1. Einleitung

Im alltäglichen Gebrauch werden die Begriffe Talent und Hochbegabung¹ meist zufällig, uneinheitlich oder synonym verwendet. So ist von einem «talentierten Mitarbeiter» oder von einer «hochbegabten Schülerin» die Rede. Im Folgenden wird aus psychologischer Sicht geklärt, unter welcher Annahme Talent und Begabung definiert werden, ob als genetische Disposition oder als Ausdruck exogener Faktoren, und welche Bedeutung die psychologische Debatte über Talent und Begabung im gesellschaftlichen Kontext mit seinen Verwertungszusammenhängen einnimmt (vgl. hierzu den Beitrag von Lehwald in diesem Band). In einem ersten Schritt wird die begriffliche Abgrenzung von Talent und Begabung analysiert, der Bezug zur Intelligenz dargestellt und bestehende Hochbegabungsmodelle aus Sicht der pädagogischen Psychologie beschrieben. In einem weiteren Schritt folgt ein Diskurs über den Talentbegriff aus Sicht der Personalpsychologie, um eine Passung zwischen individuellen Talenten und unternehmerischen Anforderungen sicherzustellen. Mit dieser Perspektive wird im Beitrag der Unterschied einer Hochbegabtenforschung gegenüber einer personalpsychologischen Konstruktion des Talents in einer gesellschaftlichen Marktlogik der Person als Arbeitskraft fokussiert. Mit der Einbettung des Talentverständnisses

in einen gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang wird auf die Optimierung des Individuums aus sozialpsychologischer Sicht verwiesen und herausgearbeitet, dass zahlreiche psycho-soziale Treiber in Form psychologischer Selbstkonzepte die Talententfaltung moderieren.

2. Die Begriffe Talent, Hochbegabung und Expertise aus Sicht der Pädagogischen Psychologie

Innerhalb der Psychologie werden die Begriffe Talent und Hochbegabung divergent und widersprüchlich definiert (vgl. z.B. Heller & Schofield, 2000; Rost, 2001; Ziegler, 2008). Es besteht kein übereinstimmender Konsens

¹ Der in Deutschland gängige Begriff der Hochbegabung wird international schlicht als Begabung (giftedness) beschrieben (vgl. Ziegler, 2008). Aber selbst in Deutschland werden die Begriffe Begabung und Hochbegabung «(...) uneinheitlich und unpräzise gebraucht» (vgl. Rost et al., 2006, S. 189 sowie den Beitrag von Urban in diesem Band). Trotz der begrifflichen Unschärfe besteht großes Interesse an Leistungsexzellenz. Dies zeige sich an einer «hohen gesellschaftlichen Wertschätzung» sowie einer breiten Forschung und Förderung der Hochbegabung (vgl. Ziegler, 2008, S. 13).

darüber, welcher der beiden Begriffe eher als genetische Voraussetzung oder eher durch Umwelteinflüsse geprägt ist. Für die Zuschreibung des Talents als eher endogene Voraussetzung spricht sich beispielsweise Ückhert (2001) und von Dewitz (2006) aus. Die Zuschreibung des Potenzials lässt sich ebenso auf die Begabung als genetische Voraussetzung finden (vgl. z. B. Heller & Perleth, 2007; Schreiber & Rietiker, 2010). Beide Begriffe werden in der Literatur jedoch auch aus umweltorientierter Sicht beschrieben: Begabung als aktive Einflussnahme auf die Potenziale (vgl. Rost, 2004) oder für das Talent (Coyle, 2009).

Neben dem Versuch, Talent und Begabung durch vorwiegend endogene und exogene Faktoren zu unterscheiden, weist Ziegler (2008) darauf hin, dass der *Umfang* der Begriffe uneinheitlich ist. So kann Talent und Begabung sowohl für Hochleistung auf beliebig vielen Gebieten, als auch auf bestimmte Tätigkeitsbereiche bezogen sein. Heller & Perleth (2007) indizieren, dass «[...] sich Begabung im Sinne intellektueller und kreativer Fähigkeiten zunächst als relativ unspezifisches individuelles Leistungspotential, das von Anfang an mit der sozialen Lernumwelt interagiert» (S. 141) beschreiben lässt. Gagné (1985) bleibt diesbezüglich vage und attestiert beiden Begriffen, dass sie eine überdurchschnittliche Leistung bzw. Fähigkeit auf einem oder mehreren Gebieten zum Ausdruck bringen (vgl. auch Heller & Schofield, 2000).

Als interessant stellt sich die Frage, in wie weit Begabung und Talent miteinander in *Beziehung* stehen. Zum Teil werden sie in der Literatur als aufeinander aufbauende Merkmale beschrieben. So stellt Gagné (1985) fest, dass der Begriff der Hochbegabung Fähigkeiten in unterschiedlichen Domänen umfasst, während Talent die nötige Aus- bzw. Durchführung dieser überdurchschnittlichen Fähigkeiten in Leistung bedeutet. Das würde darauf hinweisen, dass eine Begabung alleine nicht sichtbar wird, sondern dass eine Leistung(-sbereitschaft), das Talent, nötig wäre, um die «Exzellenz» wahrnehmbar zu machen (vgl. Modell von Gagné, 1985, S. 89).

Da hinsichtlich der Begriffe Talent und Begabung Uneinigkeit bezüglich des endogenen bzw. exogenen Einflusses, dem Umfang (einzeln oder mehrere Domänen) und dem Zusammenhang der Begrifflichkeiten (unabhängig oder aufeinander aufbauend) besteht, werden im Folgenden Talent und Begabung synonym verwendet (vgl. auch Subotnik et al., 2011). Diese bereits beschriebene Inkonsistenz der Begriffe stellt für Rost (2009) jedoch keinen Anlass zur Besorgnis dar, da für ihn in der Praxis dadurch keine Nachteile entstehen. Er geht davon aus, dass die Differentielle Psychologie ein relativ überschaubares Begriffsverständnis bezüglich (kognitiver) Hochbegabung aufweist (S. 14). Ziegler (2008) widerspricht und bemängelt die «[...] gravierende Unstimmigkeit, die eine Kommunikation innerhalb der Hochbegabtenforschung extrem erschweren» (S. 15).

Neben der definitorischen Abgrenzung der beiden Begriffe wird innerhalb der Hochbegabtenforschung untersucht, welche Voraussetzungskriterien erfüllt sein müssen, um als hochbegabt bzw. talentiert zu gelten. Sternberg und Kollegen (2011) entwickelten dazu eine Theorie (*pentagonal theory of giftedness*), die fünf Kriterien darstellt, was einen Hochbegabten auszeichnet. Im Folgenden werden die Kriterien stichpunktartig dargestellt. Dabei umfasst Hochbegabung:

- *Exzellenzkriterium*, d.h. eine Person hebt sich in ihrer Leistung in einigen bzw. mehreren Bereichen von den anderen (deutlich) ab.
- *Seltenheitskriterium* bedeutet, eine Person zeigt ein hohes Niveau einer Eigenschaft, das relativ selten bei anderen auftritt (z. B. der Intelligenz).
- *Produktivitätskriterium*: d.h. dass eine Person bezüglich ihrer Handlungen bzw. Herstellung von Produkten im Vergleich zu anderen als überlegen bewertet wird.
- *Beweisbarkeitskriterium* bedeutet, die übertragende Leistung (Begabung) des Individuums muss durch mehrere valide Untersuchungen (Tests) willentlich gezeigt werden können.

- *Wertkriterium:* d.h. die Person zeigt ihre herausragende Leistung in einem oder mehreren Bereichen, die von der Gesellschaft als wertvoll bzw. wichtig erachtet werden. (vgl. auch aus der Sozialpsychologie Tannenbaum, 1983).

Hochbegabte und/oder Talentierte verfügen somit über Voraussetzungen und Kompetenzen, die für die Mehrheit nicht erreichbar sind. Ob und inwieweit diese Voraussetzungen als Performanz sichtbar werden, kann nicht vorhergesagt werden. «Talente und Hochbegabung [sind] wissenschaftlich begründete Urteile über die wahrscheinliche Entwicklung des gesamten Systems aus einer Person und ihrer Umwelt» (Ziegler, 2008, S. 18). Er unterscheidet dabei hinsichtlich der Auftrittswahrscheinlichkeit von Talent und Hochbegabung: Für ihn ist eine hochbegabte Person eine, «[...] die *wahrscheinlich* (Hervorhebung im Original) einmal Leistungsexzellenz erreichen wird» (S. 17). Hingegen zeigt eine talentierte Person mit ihren Fähigkeiten, dass sie «[...] *möglicherweise* (Hervorhebung im Original) einmal Leistungsexzellenz erreichen wird» (S. 17). Dies würde bedeuten, dass eine Hochbegabung mit höherer Wahrscheinlichkeit in Leistungsexzellenz übergeht als ein Talent.

Die sehr vage Aussage verleitet dazu, einen Exkurs in die Expertiseforschung vorzunehmen (vgl. auch den Beitrag von Gruber & Lehmann in diesem Band). Als leistungsexzellente Person wird eine Person beschrieben, «[...] die schon *sicher* (Hervorhebung im Original) Leistungsexzellenz erreicht hat» (Ziegler, 2008, S. 12). Die Expertiseforschung kann als Gegensatz zur Begabtenforschung gesehen werden, da eine deutliche Unterscheidung in den Forschungslinien bezüglich des Ausgangspunktes und der Forschungsrichtung zu erkennen ist. Bei beiden geht es um Exzellenz. Jedoch versucht die Talent- und Begabungsforschung Personen möglichst früh zu identifizieren und zu diagnostizieren. Die Expertiseforschung wählt den umgekehrten Weg: Sie setzt bei den als exzellent definierten Personen an und untersucht einerseits, welche Kompe-

tenzen bei den jeweiligen Personen zur Höchstleistung führten, und andererseits, wie diese Kompetenzen erworben wurden. Aus diesen Erkenntnissen werden Folgen für die Praxis abgeleitet, um sie für Novizen² zugänglich zu machen (vgl. ebd.).

Als Experte definiert Gruber (1991) eine Person «[...] die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft (also nicht zufällig und singulär) herausragende Leistung erbringt» (S. 23). Experten finden sich sowohl in manuellen oder mentalen Tätigkeiten, aber auch im künstlerischen Bereich (vgl. ebd.). Dabei liegt der Fokus auf der Performanz. Erst durch die Gegenüberstellung mit Novizen zeigen sich die Charakteristika der Experten. Stichpunktartig werden im Folgenden die wesentlichen Unterschiede dargestellt:

- *Lösungswahrscheinlichkeit:* Experten finden bessere Lösungen als Novizen.
- *Informationsaufnahme:* Experten können mehr Informationen aufnehmen als Novizen und deren Beziehungsgefüge besser erkennen, strukturieren und speichern.
- *Wissensbasis:* Experten verfügen über einen umfangreichen Wissensstand in ihrer Domäne.
- *Wissensabruf:* Experten können ihr Wissen besser, schneller und gezielter abrufen als Novizen.
- *Problemanalyse:* Experten analysieren eine Fragestellung/ein Problem ausgiebiger als Novizen, bevor sie handeln.
- *Selbstbeobachtung:* Experten können ihre Kompetenzen besser einschätzen als Novizen.
- *Strategieauswahl:* Bei der Strategieauswahl gelingt es Experten besser als Novizen, die nötigen Strategien auszuwählen.
- *Kognitiver Aufwand:* Durch die gelungene Vernetzung des Wissens können Experten viele der nötigen Handlungsschritte auto-

² Das Pendant zu Experten ist der Novize, eine Person, die auf einem bestimmten Gebiet (noch) «kompetenzarm» ist (vgl. Gruber, 1991, S. 23).

matisiert durchführen. Dadurch können kognitive Ressourcen für die Analyse des Problems genutzt werden (vgl. Ziegler, 2008, S. 35f.).

Experten können ihre Überlegenheit jedoch nur innerhalb ihrer Domäne unter Beweis stellen. In anderen Bereichen erreichen sie keine überdurchschnittliche Expertise. Ziegler (2008, S. 36) geht davon aus, dass die domänenspezifische Expertise durch die intensive Auseinandersetzung (z. B. domänenspezifische Lernprozesse) auf bestimmten Gebieten erreicht wurde (vgl. auch Friege, 2006 sowie Mietzel, 2007).

3. Der Einfluss der Intelligenz auf die Hochbegabung

Im Kontext der Hochbegabtenforschung wird immer wieder auf die Bedeutung der kognitiven Intelligenz verwiesen. Als Grundlage dafür wird ein Intelligenzquotient (IQ) von mindestens 130 vorausgesetzt (vgl. Ziegler, 2008). Die Nähe von Hochbegabung und Intelligenz sei offenkundig (vgl. Rost et al., 2006). «Zumindest in der Psychologie wird seit jeher die besonders enge konzeptionelle Nähe von ›Intelligenz‹ und (kognitiver) ›Begabung‹ betont» (S. 196). Fragwürdig bleibe dabei die Tatsache, dass eine Diagnostik mithilfe eines Intelligenztestes bei Personen mit Prüfungsangst oder Sprachproblemen (mögliche Underachiever³) deren Hochbegabung nicht abbilden würde. Damit würde die Begabung an nur einem Merkmal, der Intelligenz, festgemacht und implizit von einer monokausalen Erklärung von Begabung ausgegangen (vgl. Ziegler, 2008).

Die Hochbegabtenforschung befürwortet zu großen Teilen diese monokausale Zuschreibung nicht (mehr), sondern schließt sich der Auffassung an, dass Begabung durch das mehrfache Aufzeigen außergewöhnliche Leistung bewiesen wird. Die einschlägigen Forschungsergebnisse bestätigen sogar, dass die «Gleichsetzung von Hochbegabung mit einer hohen gemessenen Intelligenz jeglicher empirischer

Grundlage entbehrt» (ebd., S. 29). Durch die dürftige Stabilität des IQ eignet er sich nicht als Prognose für Leistungsexzellenz (vgl. ebd.). Wird jedoch mehrmalig eine überdurchschnittliche Leistung in einer Disziplin erbracht (z. B. Musik, Kunst, Sport), kann dies als Anhaltspunkt für Talent und Hochbegabung geachtet werden. Gardner (2005) unterscheidet daher in seinem multiplen Intelligenzmodell Intelligenz nicht nur als kognitive Dimension, sondern er erweiterte den Intelligenzbegriff auf die Bereiche Linguistik, Musik, Logik, Räumlichkeit, Körper und Kinästhetik sowie interpersonale und intrapersonale Intelligenz (vgl. Rost et al., 2006). Die ausschließlich kognitive Intelligenz sei hierbei zweitrangig.

4. Hochbegabungsmodelle aus Sicht der Pädagogischen Psychologie

Die Erklärung von Leistungsexzellenz sowie die Darstellung der einflussnehmenden Faktoren ist das Ziel von Hochbegabungsmodellen. Von den anfangs monokausalen Merkmalen (z. B. Intelligenz) reagierten die Hochbegabungsforschung mit der «Erhöhung der Komplexität» hin zu multifaktoriellen Modellen (Ziegler, 2008, S. 48). Dabei unterscheidet Ziegler additive Modelle, deren Teilursachen weitestgehend ähnlich hohe Ausprägungen haben, von interaktiven Modellen, deren «[...] Komplexität aufgrund der Wechselwirkung der einzelnen Ursachen» begründet liegt (S. 48). Im Folgenden werden exemplarisch für bestehende Hochbegabungsmodelle ein additives Modell, das Modell der triadischen Interdependenz von Mönks (1987), sowie ein Interaktionsmodell, das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller & Perleth (2007), vorgestellt.

³ «Underachiever sind Talente, deren Leistung aktuell beeinträchtigt ist, wodurch sich bei Nichtintervention ungünstige Prognosen für die Erreichbarkeit von Leistungsexzellenz ergeben» (Ziegler, 2008, S. 18).

In Anlehnung an das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978) entwickelte Mönks (1987) das *Modell der triadischen Interdependenz*, weiter. Es umfasst die leistungsentscheidenden Faktoren Intelligenz, Aufgabenzuwendung und Kreativität (s. **Abbildung 1**). Die überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten orientieren sich an einem $IQ > 130$. Die Aufgabenzuwendung umfasst die Fähigkeit, sich über eine längere Zeit mit einer Aufgabe bzw. einem Problem zu beschäftigen. Dabei sind Willensstärke und Motivation notwendige Voraussetzungen. Mit dem Faktor Kreativität wird Erfindungsreichtum sowie originelles Vorgehen verstanden (vgl. Lack, 2009). Die intrapersonalen Faktoren treten meist gemeinsam auf und sind die Voraussetzung von Hochbegabung.

Die drei Faktoren zur Beschreibung von Hochbegabung können sich jedoch nicht ohne eine Begleitung bzw. Förderung durch äußere Faktoren (Familie, Schule, Peers) entwickeln. Die drei äußeren Faktoren umfassen im Bereich der Familie ihre Bedeutung durch den sozialen Status und eine emotionale Bindung zwischen den Familienmitgliedern. Gerade die Schule übt für hochbegabte Kinder einen großen Einfluss aus, da sie von Seiten der Lehrenden gefördert werden. Gleichaltrige und Freunde (Peers) beeinflussen im Laufe der Entwicklung zunehmend das Individuum. Durch Akzeptanz kann das Selbstwertgefühl der Hochbegabten gefestigt werden (ebd.). Gerade bei hochbegabten Kindern ist diese Interdependenz zwischen intrapersonalem und primärem Sozialbereich entscheidend, da sich

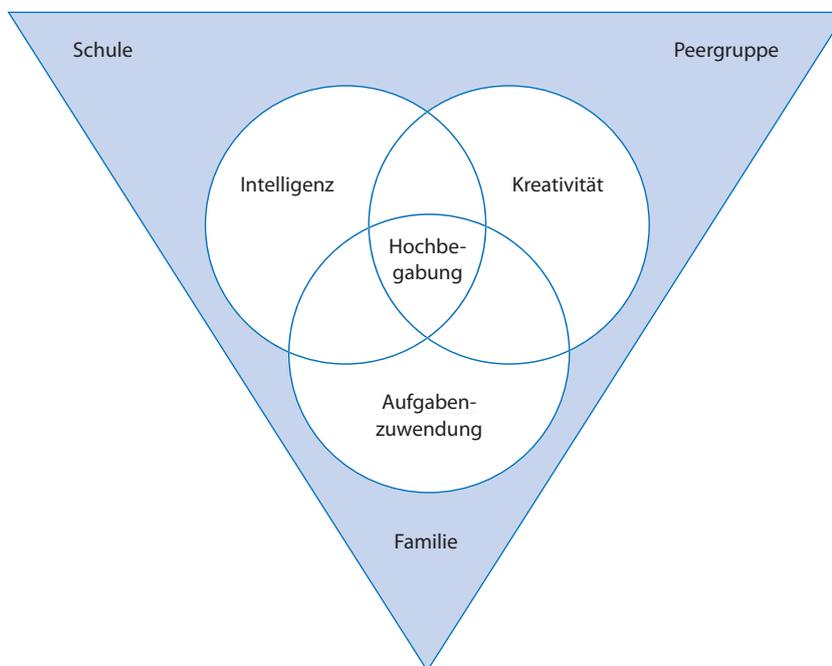


Abbildung 1: Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks (1987, S. 216).

diese Kinder von ihren Altersgenossen deutlich unterscheiden und «[...] entsprechend individuell gefördert werden [müssen]» (Lack, 2009, S. 44). Rost und Kollegen (2008) heben hervor, dass die äußeren Faktoren eine «[...] besonders gute Entwicklungsanregung bereitstellen [sollen, damit] sich Hochbegabung ausbilden [kann]» (S. 192).

Das Modell der triadischen Interdependenz von Mönks (1987) weist, neben seiner großen Akzeptanz in der Praxis, etliche Kritikpunkte und Unschärfen auf. So wird bemängelt, dass der Unterschied zwischen Begabung als Potenzial (welches unter günstigen Bedingungen zur Leistung führen kann) und exzellenter Performanz (beobachtbarer Leistung) nicht unterschieden wurde. Die unklare Verwendung von Begabung und Leistung könnte das Modell, statt als Begabungsmodell, als Leistungsmodell auffassen (vgl. Rost et al. 2006; Lack, 2009). Die Zuordnung der drei inneren Variablen (Intelligenz, Kreativität, Aufgabenzuwendung) sowie deren Dominanz sind unklar. Kann man von einer Hochbegabung sprechen, wenn (auch temporär) eine der Variablen in den Hintergrund tritt (z. B. niedrige Ausdauer)? Auch die Frage nach der Verknüpfung der Einzelvariablen sowie deren Stabilität bleibt unklar (vgl. Rost et al., 2006). Des Weiteren wird beanstandet, dass einzelne Faktoren, speziell die Kreativität, schwer zu messen sei, da sie theoretisch nicht konzeptualisiert ist (vgl. Rost et al., 2006; Ziegler, 2008). Auch die im Modell getrennten Variablen Peers und Schule seien in der Praxis nicht so überschneidungsfrei wie in der Theorie angegeben. So können Peers die gleiche Schule besuchen wie die Hochbegabten. Somit wären die äußeren Faktoren Peers und Schule nicht mehr trennscharf zu unterscheiden (vgl. Ziegler, 2008). Des Weiteren wird kritisiert, dass die von Mönks betonte Bedeutung der äußeren Faktoren nicht nur für Hochbegabte gelte: Diese Faktoren würden in fast allen pädagogisch-psychologischen sowie entwicklungspsychologischen Forschungsfragen von Bedeutung sein (vgl. Rost et al., 2006). Zudem würde die Problematik der Underachiever

weder berücksichtigt, noch geklärt werden (vgl. Lack, 2009).

Das Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. Heller & Perleth, 2007) ist ein Beispiel für ein Interaktionsmodell (s. **Abbildung 2**). Es besteht aus einem Netzwerk von «[...] kognitiven Fähigkeitsprädiktoren, nicht kognitiven (z. B. motivationalen und leistungsemotionalen) und sozialen Moderationsvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugskriterien» (Heller & Perleth, 2007, S. 142f.). Das Modell enthält unterschiedliche Begabungsformen z. B. intellektuelle: sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, aber auch kreative, soziale, musikalische u. a. praktische Talente. Diese Begabungsformen sind in ein kognitives bzw. volitionales und soziales Bedingungsgefüge integriert. Das Bedingungsgefüge ist maßgeblich an der Entwicklung und Umsetzung der individuellen Fähigkeitspotenziale und dem entsprechenden Leistungsverhalten beteiligt (ebd.). Die Entwicklung der Begabung wird in der **Abbildung 2** als Interaktion von internen und externen Sozialisationsbedingungen begriffen.

Das Modell umfasst eine erhebliche Anzahl an Variablen, darunter fallen sieben *Begabungsfaktoren*: Intelligenz (sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche bzw. technisch-konstruktive Fähigkeiten usw.), Kreativität (sprachliche, mathematische, technische, gestalterische usw.), soziale Kompetenz (Selbstbehauptung, Kooperation, Konfliktlösefähigkeit usw.), Musikalität, musisch-künstlerische Fähigkeiten, Psychomotorik, praktische Intelligenz, die als Prädiktoren beschrieben werden. Als Moderatoren gelten fünf nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale und fünf Umweltmerkmale. Die *nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale* schließen die Stressbewältigungskompetenz, die Leistungsmotivation (auch Lern- und Aufgabenmotivation, Erkenntnisstreben, Interessen), das Arbeitsverhalten (z. B. Anstrengungsbereitschaft), Prüfungssorgen und Ängstlichkeit sowie die Kausalattribution (u. a. Kontrollüberzeugung, Hoffnung auf Erfolg vs. Misserfolgsängstlichkeit) ein. Die fünf *Umweltmerkmale* umfassen

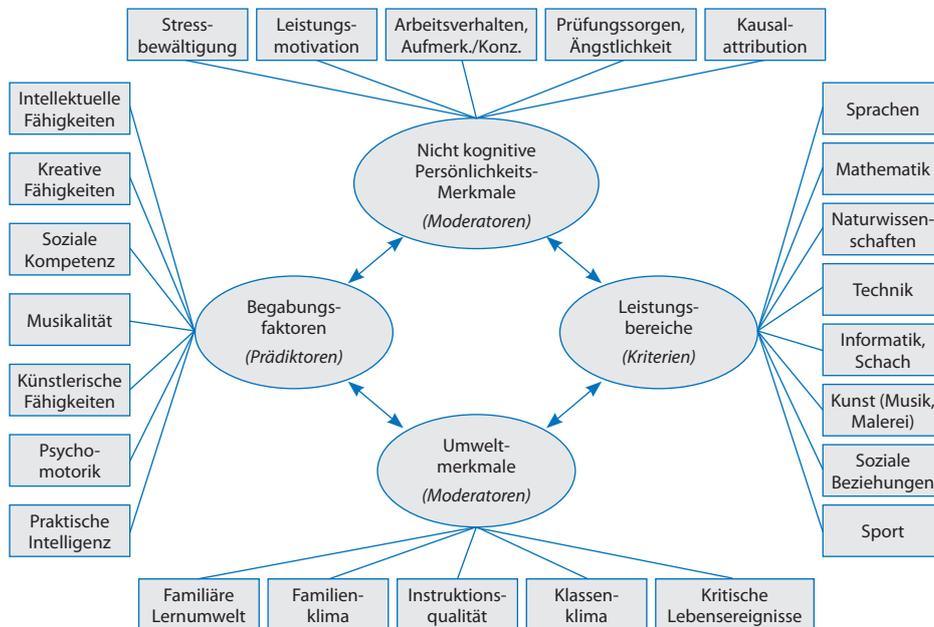


Abbildung 2: Münchener Hochbegabungsmodell nach Heller & Perleth (2007, S. 143).

die familiäre Lernumwelt (z. B. Anregungsgehalt, Bildungsniveau der Eltern, Geschwisteranzahl und -position), das Familienklima (z. B. Erziehungsstile, -ziele und -praktiken, häusliche Leistungsanforderung), die Instruktionsqualität sowie das Klassenklima (u. a. Unterrichtqualität und Schulklima) und die kritischen Lebensereignisse. Beide Moderatoren führen zu acht *Leistungsbereichen*, die unterschieden werden in Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Informatik, Kunst, soziale Beziehungen und Sport (vgl. Heller & Perleth, 2007, S. 144 sowie den Beitrag von Frey, Fischer, Streicher & Bock in diesem Band).

Das Münchener Hochbegabungsmodell eignet sich besonders zur Erfassung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, da der Fokus nicht nur auf eine IQ-Messung beschränkt wird. Des Weiteren kann durch eine gezielte Einzelfallhilfe, z. B. bei Underachievement, ein diffe-

renzierter Hochbegabungstyp diagnostiziert werden (vgl. Heller, 2000). Neben der Vielzahl an Ursachen- und Einflussfaktoren gibt es kritische Stimmen, die im Folgenden dargestellt werden:

An dem Modell kritisch beurteilt werden z. B. die Konstrukte *Familienklima* oder *kreative Fähigkeiten*, die nicht näher definitorisch erläutert werden (vgl. Ziegler, 2008; Lack, 2009). Es kann die Frage gestellt werden, welche Erklärungsleistung der Einsatz der Pfeile und Doppelpfeile für dieses Modell hat. Rost und Kollegen (2008) stellen fest, dass «eine überzeugende Erklärung von «Hochbegabung» solche «Modelle» nicht [leisten]» (S. 195). «Für die Identifikation und Förderung «Hochbegabter» liefern sie kaum praktikable Anregungen (es sei denn, man gibt sich mit Allgemeinplätzen wie «alle aufgeführten Variablen können für «Hochbegabung» bedeutsam sein oder auch nicht» zufrieden)» (ebd.,

S. 195f.). Ziegler (2008) bemängelt, dass das Modell noch «zu sehr in der Tradition der Intelligenztestungen verhaftet [ist]» (S. 51). Fraglich ist auch die Variablenanzahl. Im Text von Heller & Perleth (2007) werden in der Legende die Variablen dargestellt, jedoch weitere mit «usw.» angedeutet, ohne näher darauf einzugehen (vgl. Rost et al., 2006).

Trotz der genannten Kritik wird das Münchner Hochbegabungsmodell als eines der weltweit führenden angesehen, da es weitreichende Möglichkeiten bietet, die über ein einfaches additives Modell hinausgehen (vgl. Ziegler, 2008). Der Wert von Interaktionsmodellen kann auch darin gesehen werden, unterschiedliche Einflussfaktoren zu erfassen, die einer gesellschaftlichen Öffnung des Hochbegabtenbegriffs innerhalb der Psychologie entsprechen. Hochbegabungsmodelle können allgemein als Modelle verstanden werden, die dazu geeignet sind, nicht nur dem Phänomen der Spitzenleistung näher zu kommen, sondern zusätzlich konkrete Anregungen und Impulse für die persönliche Leistungssteigerung zu erhalten (vgl. Wollsching-Strobel et al., 2009, S. 52).

Neben der definitorischen Einordnung von Talent und Hochbegabung sowie der überblicksartigen Darstellung zweier Hochbegabungsmodelle aus Sicht der Pädagogischen Psychologie wird im Folgenden der Fokus auf die Personalpsychologie gelegt, in der den Begriffen Talent und Begabung eine divergente Bedeutung zukommt.

5. Systembezogenes Talentverständnis aus Sicht der Personalpsychologie

«Die ganze Welt redet von Talenten» (Kaltenbach, 2008, S. 28). Die Talentforschung beschäftigt sich in diesem Sinne mit mehr als dem Aspekt der Hochbegabung und formuliert insbesondere vor dem Hintergrund des betrieblichen Talentmanagements einen stärker berufs- und professionsbezogenen Talentbegriff, der eignungsdiagnostisch zu fassen ver-

sucht wird. Es wird dann von talentierten Ingenieuren und begabten Verkäufern gesprochen. Modelle wie der Myer-Briggs-Type-Indicator sollen dabei unterstützen, die individuellen Talente als persönliche Präferenzen und Stärken zu identifizieren (vgl. Davis, 2007). Das Ziel solcher Maßnahmen kann darin gesehen werden, mithilfe von psychometrischen Messinstrumenten oder auch Assessment-Center-Verfahren die Personalrekrutierung sowie -entwicklung und vor allem die Potenzialbindung an das Unternehmen sicherzustellen (vgl. Kauffeld & Grohmann, 2011).

Vitzthum & Wood (2006, S. 212) stellen dazu fest, dass Talente eine Bündelung von «Persönlichkeitsmerkmalen, Eigenschaften und Wissen» seien und dass es bei einem Talentmanagement insbesondere darum gehe, die richtigen Mitarbeiter auf die richtigen Positionen innerhalb einer Unternehmensstruktur zu setzen bzw. zu entwickeln. Buckingham & Coffmann (1999, S. 71) verstehen in diesem Sinne Talent auch weniger als Hochbegabung oder herausragende Leistungen, sondern im Kontext der Analyse von Topmanagern als wiederkehrende Muster aus Denken, Verhalten und Gefühlen. Es werden hier Dimensionen kognitiven Vorgehens, innerer Motive und die Art der Interaktion als ein In-Beziehung-Gehen in den Blick genommen (vgl. ebd.). Mit Alznauer (2006) kann daher dargestellt werden, dass ein Vorhandensein von Talent nicht nur wenigen Hochbegabten zugesprochen werden kann, sondern «jeder» ein Talent hat, welches sich in Gewohnheiten, Verhaltensrepertoire und Strategien ausdrückt.

Talent erscheint damit als Unterscheidungsmerkmal, um eine Person in ihren Stärken und Schwächen von anderen Personen differenzieren zu können. Talent schafft damit auch die Voraussetzung für eine Vergleichbarkeit von Menschen durch die Bildung von Ähnlichkeiten. Diese Veränderung des Talentverständnisses kann im Rahmen einer auf funktionale Differenzierung ausgerichteten Gesellschaft gefasst werden, bei denen Funktionssysteme zur Erfüllung ihrer Systemfunktion Strukturen herausbilden (vgl. Luhmann,

2000), die in Form von Organisationen mit Organigrammen und dazugehörigen Positionen Menschen mit ihren Talenten benötigen, um das Überleben zu sichern (vgl. **Abbildung 3**). Der Talentbegriff kann als solcher systembezogen verstanden werden, wobei die Personalpsychologie (Schuler, 1995) mit ihren Messverfahren einen Beitrag leistet, dieses System zu stützen. Es werden sozusagen viele Menschen gleichen oder wenigstens doch ähnlichen Talents benötigt, wobei es auf die Passung von Unternehmenskultur, Stellenanforderungen und Kandidaten ankommt (vgl. Marcus, 2011).

Insgesamt kann Talent im systembezogenen Verständnis als eine Kombination endogener und exogener Faktoren beschrieben werden. Pragmatisch wird Talent damit als eine individuelle Grundstärke und Disposition verstanden (vgl. Kaltenbach, 2008), wobei diese Stärke vom Wortsinn her als inneres Ver-

mögen zu bezeichnen ist, was in erster Linie als mentale und körperliche Anlagen und Begabungen zu verstehen ist (vgl. Busch, 2011). Dies ist ein wichtiger Bezugspunkt der Talentforschung, weil einerseits das individuelle Moment des Talents als spezifische Spitzenleistung angesprochen werden kann, bei denen der Talentierte inneren Bildern und Zielen folgt, um sich zu entfalten. Andererseits verweist der eher breiter angelegte Talentbegriff darauf, dass eine Begabung ein überindividuelles Ziel als exogener Faktor benötigt und das schöpferische Wirken innerhalb einer Kultur verwirklicht: «Das Individuum muss an dieses Überindividuelle Anschluss haben [...]» (Hinrichsen, 1928, S. 739). Hansch (2009) stellt dazu heraus, dass Selbstzweckmotivationen und Fremdzweckmotivationen oftmals ineinander greifen, d. h., das individuelle Talent benötigt für die Entfaltung ein bestimmtes Maß an gesellschaftlicher Anerkennung in definier-

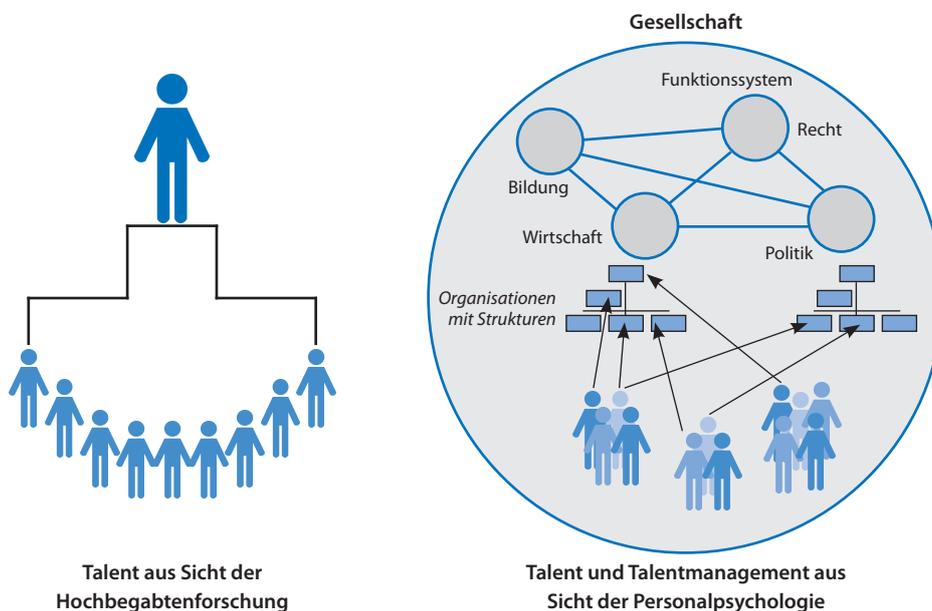


Abbildung 3: Gegenüberstellung Talentverständnis der Pädagogischen Psychologie und Personalpsychologie (eigene Darstellung)

barer und wahrgenommener Form, was zum Beispiel ästhetische oder ökonomische Aspekte umfassen kann. Als besonders fruchtbar für die Talententfaltung wird eine Kombination aus dem Engagement des Einzelnen mit einer gemeinsamen Vision im sozialen Umfeld angenommen (vgl. Creussen et al., 2011).

Besonders das individuelle Engagement führe dabei in eine Talententfaltung. Burow (2011, S. 84) stellt in Anlehnung an das Verständnis der Positiven Psychologie in seiner *Positiven Pädagogik* heraus, dass dieses Engagement unter zwei Bedingungen vollzogen werden kann: Zum einen kann es im Rahmen eines Anpassungsdrucks zur Talententwicklung kommen, zum anderen sieht der Autor die Gegebenheit, dass persönliche «[...] Erfüllung, Glück, Spaß und Spitzenleistung [...] keine Gegensätze [...]» bezeichnen müssen, sondern auch einander bedingen können, sodass eine Talententwicklung einfach als eine Freude am Tun entstehen kann. Gladwell (2009) stellt in diesem Sinne dar, dass beispielsweise im Feld der Musik den wirklichen Experten von Weltrang und den guten Studierenden und den zukünftigen Lehrenden zunächst die Anzahl der geleisteten Übungsstunden unterscheiden. Die Spanne reiche hier von 10 000 bis 4000 Stunden. Insofern kann mit Arnold (2009, S. 82) der Hypothese über «geniale Dilettanten» gefolgt werden, dass Begabung ein Mythos und Talent selbst erlernbar sei. Mit dieser These der Erlernbarkeit kann der Begabungsbegriff selbst als kritisch thematisiert werden, da gerade im Kontext des betrieblichen Talentmanagements eine Ablösung von der kognitiven Dimension «intellektueller Kapazität» (Lackner, 2012, S. 11) zu beobachten ist und als eine Art Dauerbereitschaft verstanden werden könnte, denn «[...] höhere Komplexität, die selektives Verhalten erzwingt, erfordert höhere Umstellfähigkeit [...]» (Luhmann & Schorr, 1999, S. 87).

Die Debatte um Talent und deren Management erscheint insofern als Schmierstoff gesellschaftlicher Differenzierung, um die Akteure darüber an die Produktions- und Konsumlogik des Wirtschaftssystems zu kop-

plern. Die Vision des Sozialen wird hier passfähig mit der Vision der Selbstentfaltung und -verwirklichung. Das betriebliche wie das individuelle Talentmanagement erscheint damit als Ausdruck spätmoderner Gesellschaften und steht für eine Entwicklung, bei der ein Möglichkeitsraum für den Einzelnen in seiner Entwicklung und in seinen Zielen grenzenlos unbegrenzt erscheint. Der Wandel und der infolge der kapitalistischen Produktions- und Konsumlogik entstehende Ästhetisierungstrend individualisierter Lebensstile führe zu einer zunehmenden Bewegung der Selbstverhältnisse und Anforderungen an das persönliche Talent, um «[...] sich verstärkt den Praktiken der Selbstmodellierung und Selbstgestaltung zuzuwenden» (Gamm, 1992, S. 80).

Der Begriff des Talents erscheint daher auch metaphorisch, da er an ein sprachliches Symbolsystem gekoppelt ist, was sowohl Weltverhältnisse als auch Selbstverhältnisse zum Ausdruck bringt (vgl. Rosa, 2012), weil in die Verantwortung des Einzelnen die psycho-soziale Anpassung (vgl. Rost & Czeschlick, 1994) als Ausdruck zunehmender Individualität hineinverlegt wird. Er erscheint aber insbesondere deswegen metaphorisch, da Talent in seiner etymologischen Wortbedeutung ursprünglich eine Gewichtseinheit für Währungsmittel zum Zwecke des Tausches war (vgl. Busch, 2011), eine Analogie, die sich in der abstrakten Wortbedeutung des wechselseitigen Verhältnisses aus Arbeitgeber und Arbeitnehmer wiederholt. Individualität kann nämlich heißen, seine Talente zu entfalten. Unternehmen bieten dafür die Rahmenbedingung, den der Arbeitnehmer mit seiner Arbeitskraft bezahlt. Die damit einhergehende Verschiebung auf eine breitere soziale Relevanz von Talent und Begabung kann jenseits der Hochbegabungsforschung anhand der Definition von Hochbegabung von Rost (2004, S. 43) festgemacht werden, die auf Intellektualität abstellt und mit Attributen wie schnell, effektiv, rasch, transferierbar usw. argumentiert. Aspekte, die nach Hormuth (2010) als generell für den modernen Menschen in der globalisierten Welt angenommen werden können. In Auseinan-

dersetzung mit Selbst-Konstrukten wie zum Beispiel Self-Monitoring stellt der Autor dar, wie bedeutsam es ist, sich in Bezug auf die Umwelt selbst flexibel zu verhalten, gleichzeitig jedoch das persönliche Selbstkonzept stabil aufrechtzuerhalten.

6. Selbstkonzepte als Dispositions- und Performanztreiber für Talent aus Sicht der Sozialpsychologie

Innerhalb der Talentforschung kommt die Dominanz der Leistungsgesellschaft zum Ausdruck, die den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit vernachlässigt (vgl. Lauster, 2007). Das Defizit der Talentforschung kann darin gesehen, dass es mit traditionellen Kriterien des Achievements, d. h. Erfolg, bewertet wird, was durch eine sozio-ökonomische Klassifikation westlicher Gesellschaften geprägt sei (vgl. Mönks & Ferguson, 1983). Doch mit einer Orientierung auf Leistung entsteht eine Orientierung nach außen. Dieses Verhalten nährt die Hoffnung, durch Erfolg die nötige Aufmerksamkeit und vor allem Zuwendung durch die Mutter, aber auch den Vater, später stellvertretend durch höhere Vorgesetzte oder Ähnliche zu erhalten. Diese Menschen haben eine psychosoziale innere Dynamik, die eine ausgeprägte Sehnsucht hat, sich anzulehnen, Liebe und Fürsorge zu erfahren. Sie lieben damit etwas, wonach sie sich sehnen und wovon sie sich nicht ablösen können. Mit dem psychoanalytisch geprägten Blick von Fromm (2004) kann herausgestellt werden, dass die Entfaltung eines Talents sehr stark durch die Wechselwirkungen zwischen dem Selbst der Person und den verschiedenen wirksamen Sozialisationsinstanzen und der inneren Ablösung von Familie, Kirche oder Schule modifiziert wird. Einen wichtigen Beitrag haben diese Sozialisationsinstanzen, dass sich das Individuum in die soziale Gemeinschaft einfügt, was insbesondere im Feld der Ökonomie ein wesentliches Mittel zur Steuerung ist: «Unser System braucht Menschen, die glauben, sie

seien frei und unabhängig, aber alles tun, was man von ihnen erwartet, Menschen, die sich der Gesellschaftsmaschinerie reibungslos einfügen, die ohne Führer geführt und ohne Ziel dirigiert werden können – es sei denn dem einen, es «gut» zu machen» (Fromm, 1999, S. 410).

Hinrichsen (1933) stellt in seiner Betrachtung zu maßgeblichen Faktoren der Produktivität dar, dass Begabung dementsprechend nicht nur ein Faktor ist, der in seiner Selbstentfaltung zu einer Art persönlichen Lebenssinn als Befriedigung oder Glück führe, sondern auch mit dem persönlichen Leiden verbunden ist (vgl. **Abbildung 4**). Begabung, so der Autor, kann Ursache für ein Leiden im Lebensvollzug sein, aber auch das Leiden kann als Ursache für die Entfaltung schöpferischer Kräfte dienen. Als Beispiel führt Hinrichsen (1933) Dichter wie Byron, Heine, Mörike oder Lenau an, die unter bestimmten gesellschaftlichen Perspektiven eher als medizinische Psychopathen eingestuft werden würden, jedoch unter den Zeichen ihrer Zeit ihr Leiden, ihre Zerrissenheit und ihre Melancholie «hoffähig» machen, weil sie anschlussfähig sind. Die Anschlussfähigkeit ergibt sich aus ihrer dichterischen Produktivität. Bricht diese Produktivität, zum Beispiel durch Misserfolg, zusammen, sind diese Talentierte eher als «normal» einzustufen.

Der Talentierte, so Alznauer (2006, S. 214) benötigt daher zuvorderst Leidenschaft und Selbstverpflichtung gegenüber seinem Tätigsein. Die Erforschung zur Erfolgsmotivation betont dabei insbesondere die Entwicklung eines Selbstbegründungssystems, was einerseits bei Misserfolgen die eigenen Fähigkeiten nicht infrage stellt und was andererseits ein gewisses Maß an Resistenz oder auch Resilienz gegenüber fehlender sozialer Anerkennung beinhaltet. Ein «wahres» Talent im Verständnis der positiven Psychologie scheint sich gegenüber einem – überspitzt formuliert – Charakterneurotiker dadurch auszuzeichnen, dass es im Rahmen seiner Talententfaltung über eine positive Affektbilanz verfügt, die selbstwertbelastende Gefühle ausschließt oder we-

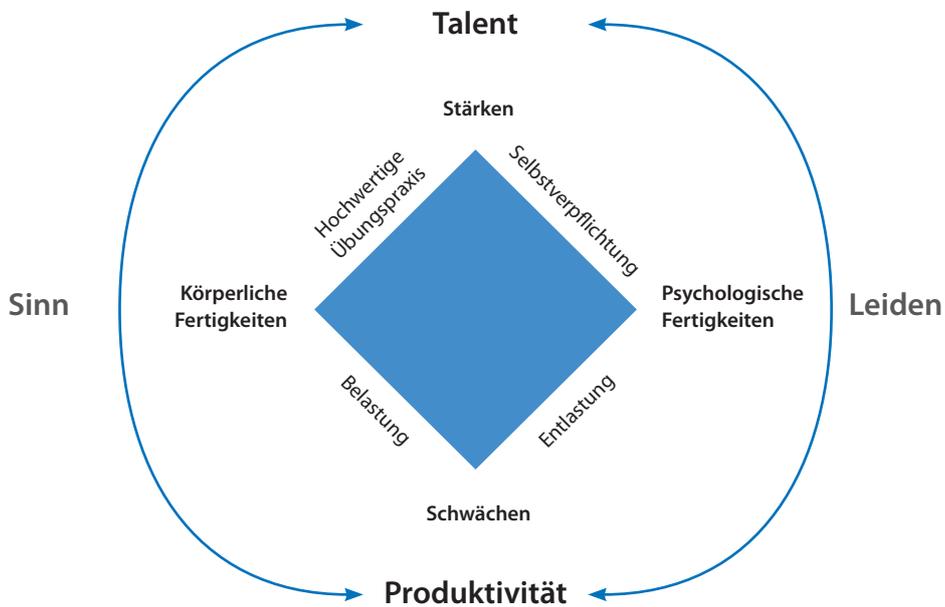


Abbildung 4: Talent zwischen Sinn und Leiden (eigene Darstellung)

nigstens doch in Balance hält sowie gleichzeitig seinen Lebenszweck findet und auch Genugtuung erfährt (vgl. Brunstein & Heckhausen, 2006, sowie Kollarits, 1926.).

Talent kann in seiner sozialpsychologischen Dimension so gesehen als ein multifaktorielles Phänomen beschrieben werden, was neben Wissen, Fertigkeit und Fähigkeiten insbesondere Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften beinhaltet (vgl. Vitzthum & Wood, 2006). Kogler (2006, S. 70f.) verweist hierzu auf eine Studie über das «Talent der Talentlosen» von Orlick & Partington (1988) sowie auf Mahoney et al. (1987), dass insbesondere die psychologischen Fertigkeiten den erfolgreichen Athleten vom nicht erfolgreichen unterscheiden lässt. «Dazu gehörten die Selbstverpflichtung, das hochwertige Training, tägliche Übung in Bildvorstellung (innere Bilder) und in Zielsetzung und in Simulation von Trainingsabläufen. Weitere Erfolgselemente waren die mentale Wettkampfvorbereitung,

die Entwicklung von Plänen für den Wettkampf-Fokus und von Plänen für die Neukonzentration sowie für die Bewertung nach dem Wettkampf. Die Planung des mentalen Wettkampfmanagements war ein entscheidender Erfolgsfaktor. [...] Der Umgang mit Konzentration, das Angst-Management, Selbstvertrauen, die mentale Vorbereitung und die Motivation unterscheiden Spitzenathleten von weniger erfolgreichen.»

Entsprechend diesen Untersuchungsergebnissen lassen sich insgesamt drei selbstkonzeptrelevante und damit talentrelevante Dimensionen nach Hormuth (2010, S. 92) unterscheiden: Im Bereich (1) des Inhalts wird die Identität der Person zum Ausdruck gebracht. Hier gehören zentrale Rollenkonzepte dazu, die zum einen zentrale Elemente der Persönlichkeit widerspiegeln können (z. B. ich bin ein Sieger) oder aber Facetten der Persönlichkeit (z. B. ich bin ein gewissenhafter Buchhalter). Im Bereich (2) der Funktion bzw. des

Prozesses können die Wirkungen auf die Verhaltensregulation beobachtet werden. In diesem Bereich gehören zu zentralen Instrumenten der Messung die Self-Monitoring-Skala nach Snyder (1974) oder Self-Consciousness. Das selbstwahrgenommene Talent kann als Ergebnis von Selbstwirksamkeit oder Self-Consciousness als Voraussetzung für Leistungsmotivation verstanden werden (vgl. Brunstein & Heckhausen, 2006). Im Bereich (3) der Affekte werden dagegen Maße der Zufriedenheit mit dem persönlichen Selbstkonzept eingesetzt. Es geht um die Erfassung von Selbstwert (Self-Esteem). Allen drei Dimensionen kann eine Wechselwirkung des gegenseitigen Einflusses unterstellt werden. Aus diesen drei Dimensionen kann so etwas wie ein «reales Selbstkonzept» abgebildet werden. Dieses reale Selbstkonzept steht in einer Wechselbeziehung zu einem «idealen Selbstkonzept», welches aus der «Selbst-Umwelt-Beziehung» (Hormuth, 2010, S. 111) resultiert. Diese Beziehung reguliert die Einbettung des Selbst in einen zeitlichen und sozialen Kontext. Diese Einbettung kann hier als Objektrahmen bezeichnet werden, bei dem anhand von Objekten und deren Bedeutung für die Entwicklung des Selbstkonzeptes eindrücklich deren institutionalisierende Wirkung beschrieben wird, indem über Objekte eine Kopplung zu Normen, Werten, Erwartungen und Regeln innerhalb einer und zwischen mehreren sozialen Bezugsgruppen hergestellt wird.

Als Stufenmodell lässt sich die Bedeutung der Objekte für die Selbstkonzeptbildung darstellen. «The three stages are (a) acquisition of knowledge about the self, (b) the stabilization of that knowledge as a part of the self-concept, and (c) the maintenance of these elements of the self-concept, even in the face of challenges.» (Hormuth, 2010, S. 112). Objekte dienen demnach der Wissensakquise über sich selbst, indem zum Beispiel Sportgeräte dazu dienen können, die eigene Leistungsfähigkeit kennenzulernen und sich mit anderen zu vergleichen. Ein Tennisschläger oder ein Handy wird dann mit den damit verbundenen Aktivitäten ein Werkzeug, welches dazu dient, aufgrund der

sozialen Einbettung und der damit verbundenen positiven oder negativen Verstärkung sein Selbstkonzept zu ergründen. Eignet sich die gefundene Erkenntnis dazu, sich mit anderen zu identifizieren oder bzw. und auch sich von anderen zu differenzieren, ist es wahrscheinlich, dass das Wissen selbstkonzeptrelevant ist und sich auf diese Weise stabilisiert, so wird dieses Wissen eine zentrale Funktion in der Selbstrepräsentation einnehmen. Auf diese Weise wird eine Verbindung zwischen dem Selbst und dem sozialen und zeitlichen Kontext hergestellt. Objekte dienen in diesem Verständnis als Symbole. Je nachdem, wie stark dieses Wissen über diesen Zusammenhang etabliert ist, besteht bei Personen die Neigung aufgrund der Verbindung dieses Wissen zu anderen Elementen des Selbstkonzeptes zu bewahren, d. h. bei Anforderungen und Herausforderungen seitens der Umwelt an einem bestehenden Selbstkonzept bzw. auch Objekt festzuhalten.

Lässt sich eine Talententfaltung sowohl in der Sinnerfüllung als auch im Leiden nachweisen, so verweist doch die sozial-psychologische Einbettung des Talents im Bereich des Selbstkonzeptes der System-Umwelt-Beziehung auf den Aspekt möglicher emotionaler Erschöpfung. Diese Erschöpfung kann sich aus dem individuellen Erfahrungsschatz in Bezug auf die Zuverlässigkeit des umgebenden Systems ergeben, was als risikoreich oder risikoarm und deswegen im Zustand des Vertrauens oder Misstrauens erfahren werden kann. Es geht in diesem Verständnis um die Frage einer annehmbaren Stabilität, z. B. als Urvertrauen bezeichnet (vgl. Giddens, 1991), bzw. bei Verletzungen seitens der Umwelt in die eigene persönliche Integrität um Bemühungen, Kontrolle über sich selbst und die Umwelt zu erzielen, welche nach Riemann (2011) in graduelle pathologische Muster führen kann, weil das Vertrauen in die Umwelt und das Leben selbst verloren gegangen ist. Diese Muster versuchen im Umgang mit dem erfahrenen Risiko Enttäuschungen zukünftig zu vermeiden. Eine Paradoxie, weil gerade die Moderne durch eine Überinformiertheit eine Vielzahl

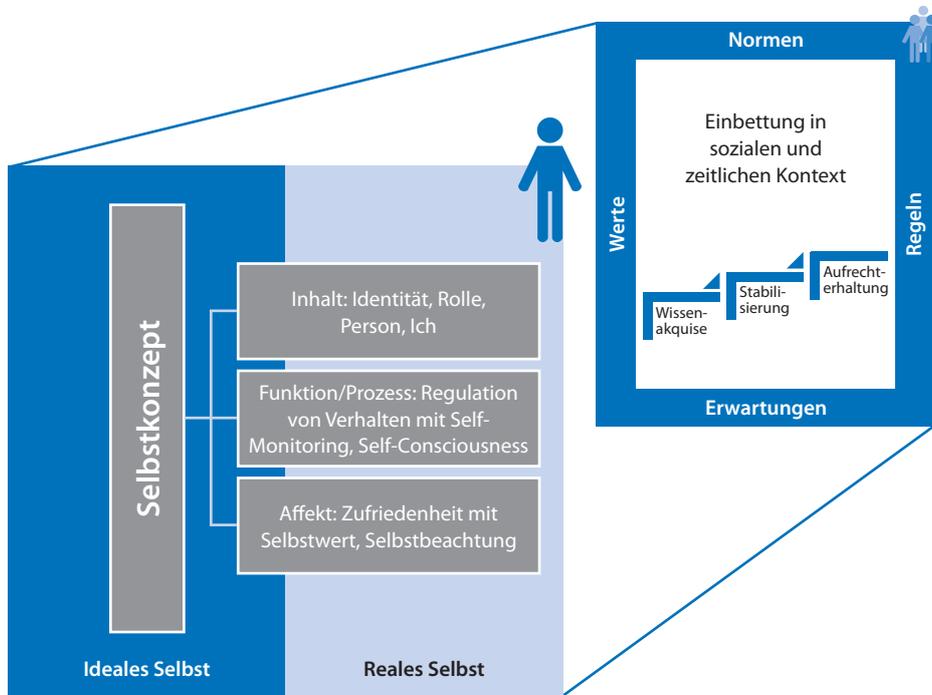


Abbildung 5: Talent und Selbstkonzept in der System-Umwelt-Beziehung (eigene Darstellung)

möglicher kontingenter Alternativen zur Verfügung stellt und stets auch medial aktualisiert. Intensiviert wird diese Paradoxie nach Giddens (1996) noch dadurch, dass mit der Säkularisierung ein sogenanntes Gottvertrauen verloren gegangen ist, und damit so etwas wie ein Schicksal in die Verantwortung der Bemühungen des Einzelnen gelegt werde, für sich selbst verantwortlich zu sein. Dies führt häufig in eine Übertätigkeit, um dem Zufall nichts zu überlassen, weil Untätigkeit als besonders riskant eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 47).

Es kann dann eine emotionale Erschöpfung eintreten, weil eine Diskrepanz zwischen den eigenen Emotionen und den zur Aufgabenerfüllung notwendigen bzw. geforderten Gefühlen oder auch «Nicht-Gefühlen» wahrgenommen wird. Dorsemage et al. (2007) stellen dar, dass solche Dissonanzen negative Auswirkungen

auf die Gesundheit haben können. Die Ursache wird dafür im Widerspruch zwischen den vorgetäuschten Emotionen und eigenen Wertvorstellungen gesehen. (vgl. eine Emotionsunterdrückung, welche als Suppression bezeichnet wird, wirkt sich demnach nicht nur auf das Befinden, sondern auch auf die Leistungsfähigkeit und damit Produktivität aus (vgl. Krause et al., 2008). Der Talentierte wird nach Birkenbeil (1987, S. 89) daher umso mehr seine schöpferische Kraft entfalten können, je stärker er um «[...] sein humanes In-der-Weltsein weiß und danach biophil zu leben beginnt.» Eine Einsicht und Reflexion kann dazu psychischen Schmerz lindern, aber allein nicht heilen. Erst eine veränderte Wahrnehmung von Innen und Außen kann zu neuen Perspektiven führen und damit zu einem neuen Lebensgefühl. Doch besonders in Konfliktsitu-

ationen oder in leistungsthematischen Situationen, in denen sich Talentierte bewegen, kann erlernte und geankerte innere Dynamik die Oberhand gewinnen und ungewünschte Verhaltensmuster oder alte Gefühle wieder hervorrufen. Jedoch stellt das Erkennen der eigenen projektiven Verzerrungen einen ersten Schritt der Veränderung dar. Erst die Entwicklung von Autonomie und authentischer Lebensformen, führen zu einem echten Kontakt mit den inneren Dynamiken und Mustern, in dessen Folge sie Schritt für Schritt entzaubert werden können und damit relativierbar sind. Das Ausrichten der gesamten Existenz auf ein authentisches Leben führt dann dazu, die eigene Individuation als Gegenentwicklung zur Sozialisation zu ermöglichen. Diese neue Freiheit wird dann zum Gewinn, da sich die Persönlichkeit gegenüber Autoritäten behaupten kann. Für den existentiellen Tiefgang dieses Heilungsprozesses muss dauerhaft etwas bei den inneren wie den äußeren Verhältnissen geändert werden. «Voraussetzung für eine solche Selbstbefreiung ist dabei ein stärkeres Mit-sich-selbst-in-Kontakt-Kommen – der grundlegende Schritt einer emotionalen Bildung» (Arnold, 2002, S. 25).

Mit diesem Blick kann eine entsprechende selbstaufmerksame Haltung in den Fokus geraten, der dem Paradigma der positiven Psychologie folgt, Stärken zu stärken und die Schwächen damit zu kompensieren (vgl. Creusen et al., 2010). Aber dabei nicht auf die Schwächen in der rein technischen Ausführung einer Tätigkeit oder Aufgabe zu schauen, sondern insbesondere auf die persönlichen Schwächen im Umgang mit einer Situation, um neben der Stärke des beobachtbaren Talents eine Ich-Stärke zu entwickeln und aus der eigenen Kraft heraus zu wirken. Das ist insbesondere aus dem Grund bedeutsam, als das menschliche Selbst zunehmend als depressiv konstruiert wird, seitdem eine gesellschaftliche Orientierung durch klare und eindeutige Normen zugunsten einer zunehmenden Individualisierung verloren gegangen ist. Fehlende Orientierung zwingt den Einzelnen dabei, Verantwortung für sich selbst und seine Entscheidungen zu übernehmen. Da

wo es an Norm fehlt, bedarf es Initiative. Oder wie Ehrenberg (2008) es formuliert, es wird die Verpflichtung auferlegt, dass jeder er selbst zu werden hat, was aufgrund der Kombination aus Verantwortung und Gefühlen der Minderwertigkeit zu einer verbreiteten Erschöpfung führt. Depression, so Ehrenberg (ebd.) «(...) ist eine Krankheit der Verantwortlichkeit (...)». Dementsprechend wird kritisch herausgestellt, dass die moderne Gesellschaft die Tendenz unterstützt, dass der einzelne Mensch den Bezug zu sich selbst verliert. Ein gewisses Maß an Selbstfürsorge, insbesondere der emotionalen Selbstfürsorge (vgl. Naranjo, 2010), ist hier unerlässlich.

Literatur

- Alznauer, M. (2006). . Wiesbaden: Gabler.
- Buckingham, M. & Coffman, C. (1999). *First, break all the rules. What the world's greatest managers do differently*. New York: Simon & Schuster.
- Arnold, R. (2009). Geniale Dilettanten. *Psychologie heute* 36(9), 82–83.
- Arnold, R. (2002). *Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm*. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften.
- Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 143–191). Heidelberg: Springer.
- Burow, O.-A. (2011): *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim: Beltz.
- Busch, J.L. (2011). Linguistische Analyse zur Bedeutungsgeschichte des Wortes Vermögen. In T. Druyen (Hrsg.), *Vermögenskultur* (S. 53–84). Wiesbaden: Springer.
- Coyle, D. (2009). *Die Talent-Lüge. Warum wir (fast) alles erreichen können*. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.
- Creusen, U., Dautzenberg, K., Eschemann, N. & Müller-Seitz, G. (2011). Positive Challenge Indicator – Erlebte Herausforderung messbar machen. In M. Ringsletter (Hrsg.), *Positives Management* (S. 109–124). Wiesbaden: Gabler.
- Creusen, U., Eschemann, N.-R. & Johann, T. (2010). *Positive Leadership. Psychologie erfolgreicher Führung*. Wiesbaden: Gabler.
- Davis, T. (2007). *Talent assessment: A new strategy for talent management*. Burlington: Gower Publishing, Ltd.

- Dewitz, A. von (2006). *Die Gestaltung eines leistungsstarken Arbeitsverhältnisses durch «Talent-relationship-Management»*. Ein praxisorientiertes Konzept für mittelständische Unternehmen. Aachen: Shaker.
- Dorsemagin, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227–236). Wiesbaden: Springer.
- Ehrenberg, A. (2008). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friege, G. (2006). Wissen und Problemlösen. Empirische Untersuchung des wissenszentrierten Problemlösens auf der Grundlage von Experten-Notizen Vergleichen. In A. Pitton (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit neuen Medien. [Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Band 26; (32.) Jahrestagung der GDGP in Paderborn 2005]* (S. 50–59). Berlin: LIT.
- Fromm, E. (2004). *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* (32. Aufl.). München: dtv.
- Fromm, E. (1999). *Gesamtausgabe in 12 Bänden*. Band 8. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly* 29(3), 103–112.
- Gardner, H. (2005). *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gamm, G. (1992). Das metaphorische Selbst. Über Subjektivität in der modernen Gesellschaft. In J. Georg-Lauer (Hrsg.), *Postmoderne und Politik* (S. 79–96). Tübingen: edition diskord.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Gladwell, M. (2009). *Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind und andere nicht*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Gruber, H. (1991). *Qualitative Aspekte von Expertise im Schach. Begriffe Modelle, empirische Untersuchungen und Perspektiven der Expertiseforschung*. Dissertation. Aachen: Feenschach.
- Hansch, D. (2009). *Erfolgsprinzip Persönlichkeit* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Heller, K.A. & Schofield, N.J. (2000). International trends and topics of research in giftedness and talent. In K.A. Heller, R.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 123–137). Oxford, UK: Elsevier.
- Heller, K.A. & Ziegler, A. (Hrsg.), (2007). *Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz: Begabt in Deutschland*. Berlin: LIT.
- Hinrichsen, O. (1928). Wert-Erleben und «Genie-Irrsinn». *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie* 28(1), 735–767.
- Hormuth, S.E. (2010). *The ecology of the self. Relocation and self-concept change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaltenbach, H.G. (2008). *Persönliches Karrieremanagement. Wie Karriere heute funktioniert*. Wiesbaden: Gabler.
- Kauffeld, S. & Grohmann, A. (2011). Personalauswahl. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie* (S. 93–143). Heidelberg: Springer Medizin.
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F. & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 309–334). Wiesbaden: Gabler.
- Lackner, M. (2012). *Talent-Management speziell. Hochbegabte, Forscher, Künstler ... erfolgreich führen*. Wiesbaden: Gabler.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Marcus, B. (2011). *Personalpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*, (8. Aufl.), Göttingen: Hogrefe.
- Mönks, F.J. (1987). Beratung und Förderung besonders begabter Schüler. *Erziehung und Unterricht* 37, 243–250.
- Mönks, F.J. & Ferguson, T.J. (1983). Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence* 12(1), 1–18.
- Naranjo, C. (2010). Zivilisation – eine Krankheit, die durch Erziehung geheilt werden kann. In G. Hüther, W. Roth & M. Brück, von (Hrsg.), *Damit das Denken Sinn bekommt: Spiritualität, Vernunft und Selbsterkenntnis* (4. Aufl., S. 115–131). Freiburg: Herder.

- Renzulli, J. S. (1978): What makes Giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa* 60, 180–184.
- Riemann, F. (2011). *Grundformen der Angst* (40. Aufl.). München: Reinhardt.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung: Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Rost, D. H. (2001). Hochbegabte Schüler und Schülerinnen. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl., S. 941–979). München: Oldenbourg.
- Rost, D. H. (2004). Über «Hochbegabung» und «hochbegabte» Jugendliche: Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In J. Abel & R. P. C. Möller (Hrsg.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung* (S. 39–85). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2009). Grundlagen, Fragestellungen, Methoden. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 1–93). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2006). Hochbegabung. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 189–217). Berlin: Springer.
- Rost, D. H. & Czeschlik, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education* (IX)1, 15–25.
- Schreiber, M. & Rietiker, J. (2010). Laufbahngestaltung und Talent-Management. In B. Werkmann-Karcher & J. Rietiker (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Human Resource Management. Konzepte und Instrumente für ein wirkungsvolles Personalmanagement* (S. 295–320). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schuler, H. (1995) (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ückert, S. (2011). Talente erkennen, fördern und unterstützen. Möglichkeiten und Grenzen der Sportvereine. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), *Sport im Verein. Ein Handbuch* (S. 147–156). Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina.
- Vitzthum, T. & Wood, G. (2006). Die Bedeutung von Talent für den Erfolg von Unternehmen. In M. Ringsletter, S. Kaiser & G. Müller-Seitz (Hrsg.), *Positives Management. Zentrale Konzepte, und Ideen des Positive Organizational Scholarship* (S. 210–219). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Wollsching-Strobel, P., Wollsching-Strobel, U., Sternecker, P. & Hänsel, F. (2009): *Die Leistungsformel. Spitzenleistung gestalten und erhalten*. Wiesbaden: Gabler.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: E. Reinhardt.

