

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332397120>

Soziale Repräsentationen von "Hochbegabung" und "besonderer Begabung" bei österreichischen Lehramtsstudierenden

Article · March 2019

CITATIONS

0

READS

345

4 authors, including:



Marlene Kollmayer
University of Vienna

44 PUBLICATIONS 607 CITATIONS

SEE PROFILE



Barbara Schober
University of Vienna

253 PUBLICATIONS 3,547 CITATIONS

SEE PROFILE



Marko Lüftenegger
University of Vienna

101 PUBLICATIONS 2,148 CITATIONS

SEE PROFILE

Sandra Vogel, Marlene Kollmayer, Barbara Schober, Marko Lüftenegger

Soziale Repräsentationen von „Hochbegabung“ und „besonderer Begabung“ bei österreichischen Lehramtsstudierenden

Summary: „Hochbegabte“, „besonders Begabte“ oder „Talente“ – Bezeichnungen wie diese werden im deutschsprachigen Raum oft zur Beschreibung von Personen herangezogen, die außergewöhnliche Leistungen erbringen. Obwohl diese Begriffe und die dahinterliegenden Begabungskonzepte im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Bedeutung haben, ist bisher unklar, ob dies auch für deren Verwendung in der schulischen Praxis zutrifft. Der vorliegende Beitrag untersucht daher, ob die Begriffe „Hochbegabung“ und „besondere Begabung“ von österreichischen Lehramtsstudierenden als Synonyme verstanden werden oder sich in ihren Bedeutungsfacetten unterscheiden. Dazu werden die sozialen Repräsentationen der beiden Begriffe „Hochbegabung“ und „besondere Begabung“ mittels freier Assoziationen lexikographisch analysiert.

Das Spannungsfeld des Begabungsbegriffs

Im schulischen Alltag wird oft von begabten, besonders talentierten oder hochbegabten Schülerinnen und Schülern gesprochen. Dabei steht außer Frage, dass diese Begrifflichkeiten allesamt außergewöhnliche Leistungen und Fähigkeiten betiteln. Was aber genau unter den Begriffen Begabung, Talent oder Genie verstanden wird, ist nicht unmittelbar und in wenigen Worten zu beantworten, da die Bedeutungskonturen des Begabungsbegriffes historisch gewachsen sind und immer wieder semantischen Verschiebungen unterzogen waren (Ziegler, 2008). Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff geht auf eine lange Historie zurück, welche mehr als 2000 Jahre zurückverfolgt werden kann. Durch den gesellschaftsrelevanten sowie komparativen Charakter des Begabungsphänomens, wurde das hypothetische Begabungskonstrukt immer stärker auch Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Mit der Entwicklung der ersten Intelligenztests (Binet & Simon, 1905) wurde intellektuelle Begabung erstmals quantifizierbar und durch empirische Daten messbar gemacht. Die dadurch ermöglichte Feststellung der Begabungsausprägung durch IQ-Werte führte regelrecht zu einer Entmystifizierung des Begabungskonstrukts (Ziegler & Heller, 2000). Die zunehmende wissenschaftliche Elaboration resultierte in verschiedenen Definitionen und Modellierungen des Begabungsbegriffs, welche sich durch ihre inhaltlichen Bestandteile sowie definierten Begabungsbereichen voneinander unterscheiden lassen (Ziegler, 2010).

„Hochbegabung“ oder „besondere Begabung“?

Im Zuge der Begriffsentwicklung setzte sich im deutschsprachigen Raum neben dem generellen Begriff *Begabung* der Begriff *Hochbegabung* für die Beschreibung von besonders außergewöhnlicher intellektueller Leistungsfähigkeit durch (Schick, 2008). Die Einführung des Ausdrucks *Hochbegabung* geht auf das Jahr 1963 (Mönks, 1963) zurück und sollte die davor

gebräuchlichen Termini „höhere Begabung“ und „Höchstbegabung“ zu einer gemeinsamen Begrifflichkeit einen (Urban, 1982). Gerade im bildungspolitischen Diskurs der letzten Jahrzehnte kann jedoch geradezu eine Vermeidung des Hochbegabungsbegriffes beobachtet werden, welche in einer erneuten Varietät des Begriffes in Politik und Bildungswesen mündet (Rost, 2008). Doch mit welcher Begründung oder aufgrund welcher Befürchtung wird der Begriff *Hochbegabung* vermieden?

Das Konzept der Hochbegabung ist im deutschen Sprachgebrauch mit hoher Emotionalität verbunden, da der Begriff oft als komparativ und damit wertgeladen empfunden wird. Zudem wird der Begriff *Hochbegabung* oftmals mit der Bildung einer elitären, über der Norm liegenden Randgruppe assoziiert (Mönks & Mason, 2000; Preuß, 2012; Rost, 2008; Stapf, 2008). Die durch den Begriff *Hochbegabung* evozierten emotionalen Reaktionen haben im deutschen Sprachraum den Umgang mit dem Phänomen der Hochbegabung nachhaltig beeinflusst. Bis in die 80er Jahre wurde die Befassung mit dem „Elitekonzept“ verpönt und nicht gerne gesehen, da ein Rückfall in eine gesellschaftliche Kastenbildung befürchtet wurde (Stumpf, 2012). Mit dem Ersetzen des Begriffes durch ähnliche Termini wie *hohe Begabung*, *besondere Begabung* oder *spezielle Begabung* sollte somit vermieden werden, eine unerwünschte Nähe zu einer wertbeladenen Elitegruppe zu schaffen. Ob diesen Begriffen im Vergleich zum Hochbegabungsbegriff tatsächlich eine andere Bedeutung zugesprochen wird, ist bis dato jedoch nicht geklärt.

Praktische Konsequenzen des uneinheitlichen Begabungsbegriffs

Die in der Praxis oft synonyme Verwendung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten kann jedoch weitreichende Folgen haben, wenn sich die an die Begriffe geknüpften Konzeptvorstellungen und subjektiven Theorien in ihren Inhalten voneinander unterscheiden und somit das individuelle Lehrhandeln beeinflussen. Für die optimale Entwicklung besonderer Begabungen und Talente sind neben deren Identifikation auch angepasste Förderung, Anleitung und Unterstützung zentral. Lehrkräfte spielen hierbei eine tragende Rolle, da sie die beständigste Größe in der täglichen Bildungspraxis darstellen. Im schulischen Kontext ist es daher von großer Bedeutung, welche subjektiven Annahmen und Vorstellungen verschiedene Begabungsbegriffe bei Lehrkräften evozieren. Solche subjektiven Theorien spielen eine prominente Rolle, wenn es um die Entscheidung geht, ob und bei wem besondere bzw. Hochbegabungen erkannt werden, welche Bedeutung dieser Identifikation zugeschrieben wird sowie auch bei der Entscheidung ob den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu bestimmten Fördermaßnahmen ermöglicht wird (Baudson & Preckel, 2013, Miller, 2009; Moon & Brighton, 2008). Die Frage, ob sich durch die Veränderung in den verwendeten Begrifflichkeiten von *Hochbegabung* zu *besonderer Begabung* auch Veränderungen in den dahinterliegenden Konzeptvorstellungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften nach sich gezogen haben, bleibt jedoch im deutschsprachigen Raum bislang unbeantwortet. Ganz konkret stellt sich also die Frage, ob sich die Konzeptvorstellungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften unterscheiden, je nachdem ob von einem *besonders begabten* oder einem *hochbegabten* Kind gesprochen wird. Denkbar wären z.B. unterschiedliche Assoziationen bzw. Merkmale, die im Identifikationsprozess von Begabungen herangezogen werden. Des Weiteren kann durch den Vergleich der hinter den Begriffen organisierten Konzeptvorstellung auch der Frage nachgegangen werden, ob mit dem traditionellen Begriff *Hochbegabung* tatsächlich eine negative Konnotation im Sinne einer Elitenbildung einhergeht.

Soziale Repräsentationen

In diesem Beitrag werden soziale Repräsentationen von *Hochbegabung* und *besonderer Begabung* herangezogen um die Konzeptvorstellungen und subjektiven Theorien angehender Lehrkräfte zu beiden Begriffen empirisch zu untersuchen. Die Theorie der sozialen Repräsentationen wurde entwickelt um zu verstehen, wie sich neue wissenschaftliche Konzepte in der Gesellschaft verbreiten und schließlich Teil des Alltagsverständnisses werden (Moscovici, 1961). Moscovici (1961, 1988) beschreibt soziale Repräsentationen als Systeme von Einstellungen, Überzeugungen, Werten und Meinungen in Bezug auf ein soziales Objekt, die von einem sozialen Milieu – also einer sozial abgrenzbaren Gruppe von Personen – geteilt werden, sich zwischen verschiedenen Gruppen aber unterscheiden können. Die Inhalte sozialer Repräsentationen lassen sich strukturell in einen Kernbereich sowie periphere Bereiche gliedern (Abric, 1993). Kernelemente repräsentieren die stabile inhaltliche Basis sozialer Repräsentationen, während periphere Elemente flexibel und adaptiv sind. Der Kern besteht aus Elementen, die für die entsprechende soziale Repräsentation von zentraler Bedeutung sind, bietet Anknüpfungspunkte für die Integration neuer Aspekte und ist weniger leicht veränderbar als die situationsabhängigen peripheren Elemente. Damit verleiht erst der Kern einer sozialen Repräsentation den peripheren Elementen Bedeutung.

Zur Erfassung sozialer Repräsentationen gibt es verschiedene gängige Methoden wie Interviews, Inhaltsanalysen verschiedener Quellen, oder die Analyse freier Assoziationen. Freie Assoziationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen relativ ungefilterten Einblick in die individuellen Wissensstrukturen und Relevanzsysteme der Befragten ermöglichen und wenig durch soziale Erwünschtheit verzerrt werden (Kulich, el Sehity, & Kirchner, 2004). In solchen Studien werden Personen instruiert, zu einem Stimulus (z. B. einem Wort oder Bild) spontan Begriffe zu nennen oder aufzuschreiben, die ihnen in den Sinn kommen (z.B. Schultes, Kollmayer, Mejeh, & Spiel, 2018). Freie Assoziationen werden auch zur Erfassung impliziter Einstellungen herangezogen, da sie zu ähnlichen Ergebnissen führen wie bedeutend kompliziertere, auf Reaktionszeiten basierende Verfahren (Schnabel & Asendorpf, 2013).

Methodisches Vorgehen

Fragestellungen

Durch die Erhebung der sozialen Repräsentationen von *Hochbegabung* und *besonderer Begabung* soll zunächst untersucht werden, ob sich die Inhalte und Assoziationen je verwendeter Begrifflichkeit unterscheiden. Um ein differenzierteres Bild der subjektiven Begabungstheorien zu erhalten, soll auch der Frage nachgegangen werden, ob sich die Identifikationsmerkmale, anhand derer Schülerinnen und Schüler als hochbegabt bzw. besonders begabt erkannt werden, je verwendeter Begrifflichkeit unterscheiden. Der vorliegende Beitrag geht zwei konkreten Forschungsfragen nach:

Unterscheiden sich die sozialen Repräsentationen von Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit der verwendeten Begrifflichkeit (Hochbegabung oder besondere Begabung)?

Unterscheiden sich die von Lehramtsstudierenden genannten Merkmale zur Identifikation von Begabungen in Abhängigkeit der verwendeten Begrifflichkeit (Hochbegabung oder besondere Begabung)?

Stichprobe

Von den 369 teilnehmenden Lehramtsstudierenden waren 303 (83.9%) weiblich und 58 (16.1%) männlich. Die Befragten waren zwischen 20 und 56 Jahre alt ($M = 25$, $SD = 6$). Davon absolvierten 189 (51.6%) ihr Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule und 171

(46.7%) an einer Universität in Österreich. Im Durchschnitt befanden sich die angehenden Lehrkräfte im 5. Semester ($SD = 2.65$) ihres Studiums.

Erhebungsinstrument

Die sozialen Repräsentationen von *Hochbegabung* und *besonderer Begabung* wurden mithilfe von freien Assoziationen der Lehramtsstudierenden erhoben. Dazu wurden mittels Online-Fragebogen zwei offene Fragen gestellt, zu denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer spontane Assoziationen in ein unbegrenztes, leeres Textfeld eintragen sollten. Die angehenden Lehrkräfte wurden randomisiert einer der beiden Bedingungen zugeteilt und entweder nach ihren freien Assoziationen zum Begriff *Hochbegabung* oder zum Begriff *besondere Begabung* befragt. Konkret lauteten die Fragen:

1. „Was fällt Ihnen spontan zum Begriff Hochbegabung/besondere Begabung ein?“
2. „Woran glauben Sie erkennt man Hochbegabung/besondere Begabung bzw. durch welche Merkmale zeichnen sich hochbegabte/besonders begabte SchülerInnen konkret aus?“

Datenaufbereitung und Auswertung der freien Assoziationen

Bevor die Analyse der gewonnenen, qualitativen Daten durchgeführt werden konnte, mussten die freien Assoziationen zunächst homogenisiert werden, wobei darauf geachtet wurde, möglichst nah am Datenmaterial zu bleiben. Die Homogenisierung der einzelnen Assoziationen bestand z.B. in der Vereinheitlichung von Singular und Plural sowie von Adjektiven und Substantiven.

Die qualitative Auswertung der sozialen Repräsentationen beider Begriffe wurde mittels lexikographischer Analyse durchgeführt. Zur Einteilung der Assoziationen in Kern- und Peripheriebereiche wird die Berechnung zweier unabhängiger Dimensionen herangezogen – Häufigkeit und Zeitpunkt der Nennung. Die einzelnen Assoziationen werden demnach anhand ihrer relativen Häufigkeit und ihrer mittleren Rangposition miteinander verglichen (Vergès & Bastounis, 2001). Aufgrund der exponentiellen Verteilung der Häufigkeiten der genannten Assoziationen wird eine logarithmische Skalierung der Dimension der relativen Häufigkeit empfohlen (Kulich, El-Sehity & Kirchler, 2004). Die errechneten Werte der beiden Dimensionen können in einer 4-Felder Tafel eingetragen werden (siehe Abbildung 1). Dabei bilden die beiden unabhängigen Dimensionen *relative Häufigkeit* und *absolute mittlere Rangposition* die Achsen des Koordinatensystems.

		absolut mittlerer Rang (x-Achse)	
		Früh	spät
relative Häufigkeit (y-Achse)	selten	PERIPHERIE 1.2	PERIPHERIE 2
	häufig	KERN	PERIPHERIE 1.1

Abbildung 1: 4-Feldertafel der lexikographischen Analyse
(in Anlehnung an Vergès & Bastounis, 2001)

Assoziationen, die sowohl früh als auch häufig genannt wurden, bilden den zentralen Kern, welcher sich in der unteren linken Zelle befindet. Die erste Peripherie befindet sich in der unteren rechten Zelle als auch in der oberen linken Zelle. Sie beinhaltet Assoziationen, die einerseits sehr früh aber eher seltener genannt wurden, als auch Assoziationen, die zwar relativ spät genannt wurden jedoch eine hohe Häufigkeit aufweisen. Die 2. Peripherie befindet sich in der rechten oberen Zelle und setzt sich aus Assoziationen zusammen, welche sowohl eine geringe Häufigkeit aufweisen als auch sehr spät im Assoziationsprozess genannt wurden.

Die x-Achse entspricht dem absoluten mittleren Rang ($R.$) und stellt ein Kontinuum von 1-10 dar, da bei dieser Studie zwischen einer und zehn freien Assoziationen genannt wurden. Das Trennkriterium zwischen früher und später Nennung der Begriffe wurde anhand der Skalenmitte (5,5) gesetzt wird. Die y-Achse entspricht der relativen Häufigkeit (f) welche sich in einem Kontinuum von 0 bis 1 bewegt und einer logarithmischen Skalierung folgt, um zu gewährleisten, dass geometrische Distanzen der Assoziationen sichtbar gemacht werden (Kulich, El Sehity, & Kirchler, 2004). Da keine klaren Regelungen oder Konventionen in der Festlegung des Trennkriteriums zwischen seltenen und häufigen Nennungen vorherrschen, wurde das Trennkriterium auf den Mittelwert der relativen Häufigkeit mit 5.5% ($f = .055$) festgesetzt.

Ergebnisse

Soziale Repräsentationen von „Hochbegabung“ und „besondere Begabung“

Zum Begriff Hochbegabung wurden insgesamt 780 Assoziationen von 310 Lehramtsstudierenden erhoben, die in weiterer Folge zu 230 inhaltlich unterschiedlichen Assoziationsklassen zusammengefasst wurden. Im Mittel assoziierte jede angehende Lehrkraft rund 2.4 freie Wortmeldungen mit dem Begriff Hochbegabung. Die drei häufigsten Assoziationen der Lehramtsstudierenden zum Begriff Hochbegabung waren *Intelligenz* (78 Nennungen), gefolgt von *hoher IQ* (37 Nennungen) und *Förderung* (30 Nennungen). Zum Begriff der besonderen Begabung assoziierten 348 Lehramtsstudierende insgesamt 843 Assoziationen, die zu 217 unterschiedlichen Assoziationsklassen zusammengefasst werden konnten. Jede angehende Lehrkraft assoziierte im Mittel rund 2.2 Assoziationen mit dem Begriff besondere Begabung. Die drei häufigsten Assoziationen zum Begriff besondere Begabung waren *Talent* (77 Nennungen) sowie *Förderung* (39 Nennungen) und *musikalische Begabung* (38 Nennungen).

Für den Begriff der Hochbegabung enthält der Kernbereich der sozialen Repräsentation eine Assoziation, siehe Abbildung 2: *Intelligenz* ($f = .100$; $R. = 1.39$). Die Assoziation *hoher IQ* liegt mit einer sehr ähnlichen relativen Häufigkeit ($f = .84$; $R. = 1.78$) schon in der Peripherie 1.2. In der Peripherie 1.2 (Assoziationen, die an früher Stelle im Assoziationsprozess genannt wurden, jedoch auch eher seltener von den Lehramtsstudierenden assoziiert wurden) befinden sich insgesamt 21 Assoziationen. Interessant für den Vergleich der sozialen Repräsentationen beider Begrifflichkeiten ist, dass sich die Assoziation *besondere Begabung* ($f = .01$; $R = 2.13$) ebenfalls im Peripheriebereich 1.2 befindet. In der Peripherie 1.1 (Assoziationen, die häufig genannt wurden jedoch eher am Ende der Assoziationskette standen) und der Peripherie 2 (Assoziationen, die sowohl selten als auch spät im Assoziationsprozess genannt wurden) befinden sich keine Assoziationen.

Für den Begriff der besonderen Begabung ergibt sich ein ähnliches Bild, siehe Abbildung 3. Die einzige Assoziation im Kern der sozialen Repräsentation ist *Talent* ($f = .091$; $R = 1.53$). Die beiden Assoziationen *Förderung* ($f = .05$; $R = 2.23$) und *musikalische Begabung* ($f = .05$; $R =$

2.71) liegen in der Nähe des Kernbereiches, sind jedoch schon der Peripherie 1.2 zuzuordnen. Auch hier scheint die Assoziation des zu vergleichenden Begriffs *Hochbegabung* ($f = .35$; $R = 1,48$) im Peripheriebereich 1.2 auf. Insgesamt befinden sich im Peripheriebereich 1.2 22 Assoziationen. Auch für den Begriff der besonderen Begabung bleiben der Peripheriebereich 1.1. und die Peripherie 2. leer.

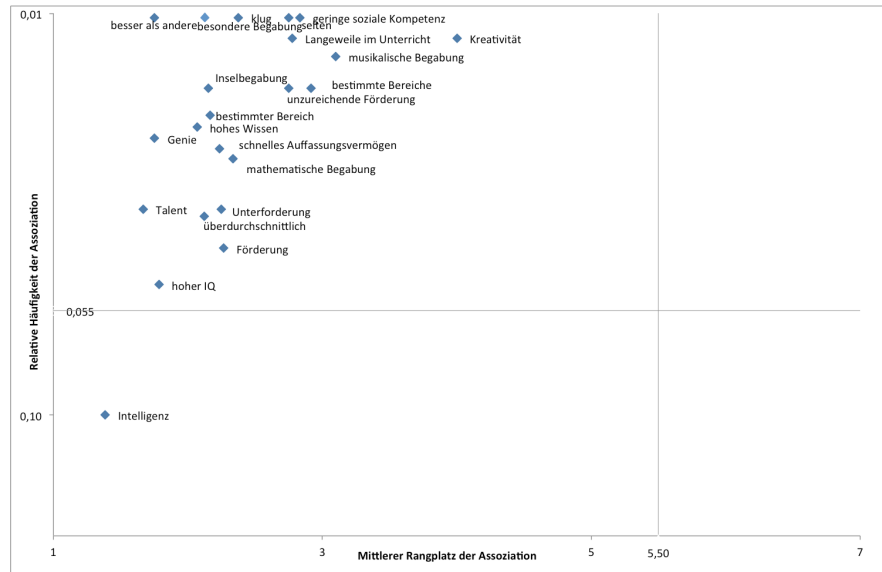


Abbildung 2: Soziale Repräsentation von Hochbegabung

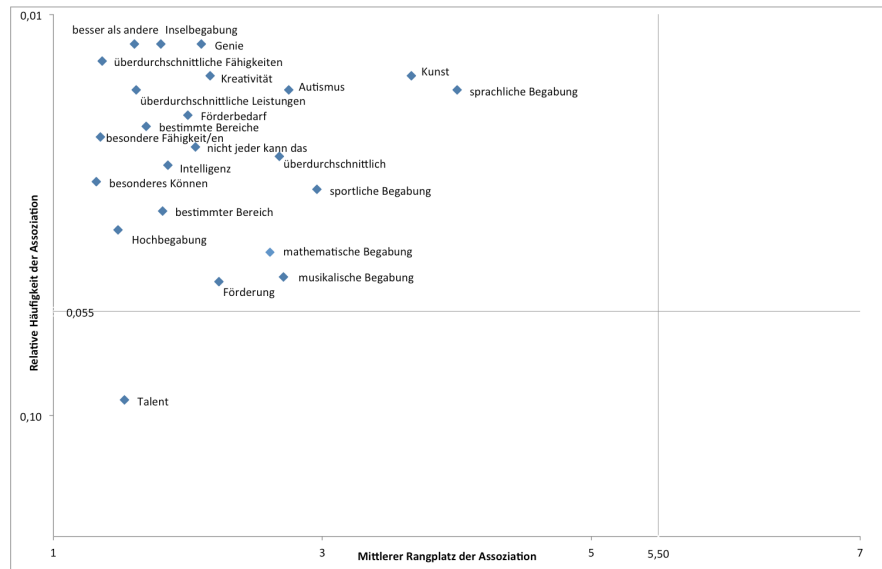


Abbildung 3: Soziale Repräsentation von besonderer Begabung

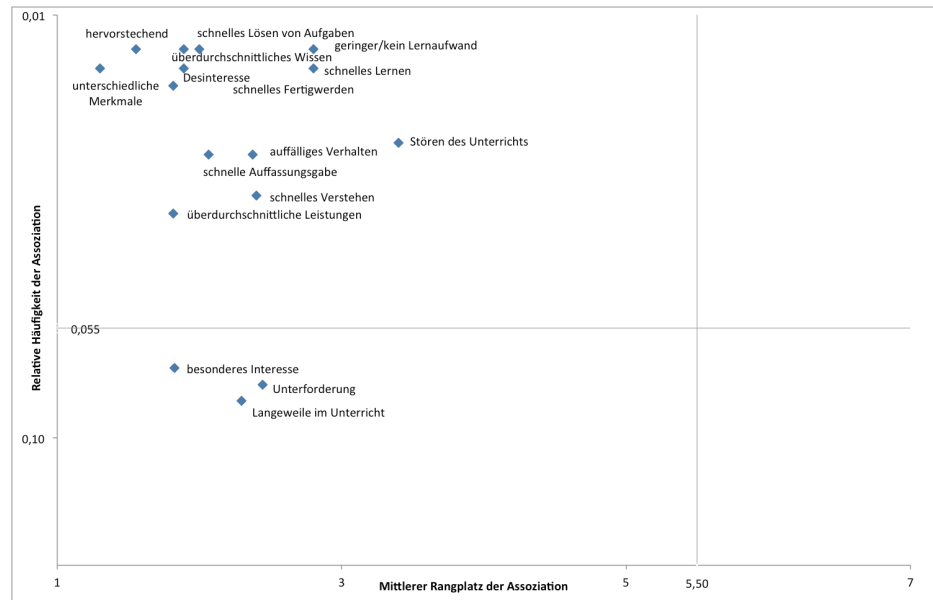


Abbildung 5. Soziale Repräsentation der Merkmale besonders begabter Schülerinnen und Schüler

Diskussion

Die Gegenüberstellung der sozialen Repräsentationen der Begriffe *Hochbegabung* und *besondere Begabung* zeigt, dass die freien Assoziationen zu beiden Begrifflichkeiten in ihrer inhaltlichen Bedeutung sehr ähnlich sind. Obwohl sich die Kernbereiche der sozialen Repräsentationen mit *Intelligenz* für Hochbegabung und mit *Talent* für besondere Begabung voneinander unterscheiden, findet sich ein Großteil der peripheren Assoziationen wie *Förderung*, *mathematische Begabung* oder *Intelligenz* in den sozialen Repräsentationen beider Termini. Dass im Assoziationsprozess der beiden Stimuluswörter jeweils die andere Begrifflichkeit von den Lehramtsstudierenden assoziiert wurde, dass also zum Begriff *Hochbegabung* die Assoziation *besondere Begabung* genannt wurde und umgekehrt, kann als weiterer Hinweis dafür eingeordnet werden, dass die Bedeutungsfacetten der beiden Begriffe sehr ähnlich sind und keine großen inhaltlichen Unterschiede aufweisen.

Betrachtet man die sozialen Repräsentationen der Merkmale, die für die Identifikation von besonders bzw. hochbegabten Schülerinnen und Schüler herangezogen werden, wird noch deutlicher, dass sich sowohl Hochbegabung als auch besondere Begabung für angehende Lehrkräfte in den gleichen spezifischen Merkmalen manifestiert. *Unterforderung* und *Langeweile im Unterricht* sowie *besonderes Interesse* sind für die Lehramtsstudierenden Merkmale, die sowohl hochbegabte als auch besonders begabte Schülerinnen und Schüler charakterisieren. In den Kernbereichen der sozialen Repräsentationen des Begriffs *Hochbegabung* waren keine Assoziationen enthalten, die in Verbindung mit Elitismus oder einen bevorzugten Elitegruppe stehen.

Für die bildungspolitischen Berührungsängste mit dem Begriff der Hochbegabung (Rost, 2008) und die vermutete, unerwünschte Nähe des Begriffes zu einer elitären Sondergruppierung

(Stumpf, 2012), konnte in der vorliegenden Arbeit keine Evidenz gefunden werden. Trotz sprachlicher Komplexität und vielfältiger Definitionen von überdurchschnittlich hohen Begabungen, haben sich für die Begriffe *Hochbegabung* und *besondere Begabung* keine heterogenen sozialen Repräsentationen bei Lehramtsstudierenden gezeigt.

LITERATUR

- Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2, 75-78.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- El Sehity, T. & Kirchler, E. (2005). Soziale Repräsentationen (Vorstellungen). In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Band 3, S. 486-493). Göttingen: Hogrefe.
- Kulich, K., El Sehity, T., & Kirchler, E. (2004). *Zur strukturellen Analyse sozialer Vorstellungen: Lexikografische Analyse von freien Assoziationen*. Zugriff am 25.11.2018 unter http://psydok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2005/446/pdf/Kulich-el_Sehity-Kirchler.pdf
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
- Mönks, F. J. (1963). Beiträge zur Begabtenforschung im Kindes- und Jugendalter. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 115, 362-382.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Moon, T. R. & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse: Son Image et son Public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. doi:10.1002/ejsp.2420180303
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Hogrefe Verlag.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rost, D. H. (2008). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, (S. 60-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schick, H. (2008). *Hochbegabung und Schule*. Münster: LIT Verlag.
- Schnabel, K., & Asendorpf, J. B. (2013). Free Associations as a Measure of Stable Implicit Attitudes. *European Journal of Personality*, 27(1), 39-50. doi:10.1002/per.1890
- Schultes, M.-T., Kollmayer, M., Mejeh, M., & Spiel, C. (2018). Attitudes toward evaluation: An exploratory study of students' and stakeholders' social representations. *Evaluation and Program Planning*, 70, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.06.002>
- Stapf, A. (2008). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung* (4. Auflage). München: Beck
- Stumpf, E. (2012). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Urban, K. K. (Hrsg.) (1982). *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg.
- Vergès, P. & Bastounis M (2001). Towards the Investigation of Social representations of the Economy: Research Methods and Techniques. In C. Roland-Lévy, E. Kirchler, E. Penz & C. Gray (Eds.), *Everyday Representations of the Economy* (pp. 19-48). Wien: WUV.

- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ziegler, A. (2010). Hochbegabte und Begabtenförderung. In R. Tippelt & B. Scgmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage), S. 937-952. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Auflage), S. 3-22. Oxford: Pergamon Press/ Amsterdam: Elsevier Science.

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Sandra VOGEL, MSc., hat ihr Studium der Psychologie (Masterschwerpunkt Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft) an der Universität Wien absolviert. Aktuell ist sie als Prozessmanagerin der beruflichen Rehabilitation tätig.

Mag. Dr. Marlene KOLLMAYER ist Universitätsassistentin am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der Bedeutung von Stereotypen und impliziten Annahmen für Bildungsprozesse.

Uni.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara SCHOBER ist Professorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft.

Ass.-Prof. Mag. Dr. Marko LÜFTENEGGER ist Assistenzprofessor für Entwicklungspsychologie und Bildungspsychologie an der Universität Wien (Zentrum für LehrerInnenbildung; Fakultät für Psychologie). Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Motivationsentwicklung und -förderung im Bildungsbereich.