

Ausgabe 02 | 09

Heilpädagogik

2/09

online

Die Fachzeitschrift im Internet

Albert Ziegler

„Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person:
Aktiotop- und Soziotopförderung

Heidrun Stöger

Die Identifikation Hochbegabter basierend auf einem
systemischen Begabungsansatz und deren Relevanz für
Begabte mit heilpädagogischem Förderbedarf

Bettina Harder

Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich:
Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs-
störungen oder Autismus

Philipp Martzog/ Heidrun Stöger/ Albert Ziegler

Neue empirische Befunde zum Underachievement Hoch-
begabter

Christine Sonntag/ Julia Schaller

Fördermöglichkeiten für Hochbegabte

Robert Hassinger

Beratung Hochbegabter

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial.....	3
Albert Ziegler „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung.....	5
Heidrun Stöger Die Identifikation Hochbegabter basierend auf einem systemischen Begabungsansatz und deren Relevanz für Begabte mit heilpädagogischem Förderbedarf	35
Bettina Harder Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungstörungen oder Autismus.....	64
Philipp Martzog, Heidrun Stöger & Albert Ziegler Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter.....	90
Christine Sonntag & Julia Schäfer Fördermöglichkeiten für Hochbegabte.....	113
Robert Grassinger Beratung Hochbegabter.....	138
Rezensionen.....	163
Veranstaltungshinweise.....	179
Hinweise für Autoren.....	183
Leserbriefe und Forum.....	184

Heilpädagogik online 02/ 09
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

[Dr. Sebastian Barsch](#)

Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)

Südstraße 79
48153 Münster

[Markus Brück](#)

Simmererstraße 12
50935 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dieser Zeitschrift können wir Ihnen eine Schwerpunktausgabe zu einem in der Heilpädagogik bislang kaum beachteten Forschungs- und Arbeitsfeld präsentieren, das der Hochbegabung.

Im Jahr 2004 fragte Christina Schenz in Heilpädagogik online: „Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik?“ Sie plädierte für ein erweitertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung: „Sonderpädagogische Förderung soll hier als Unterstützung besonderer Entwicklungspotentiale durch die zur Verfügungstellung einer geeigneten, nicht durch herkömmliche Maßnahmen zu erreichenden Lernumwelt verstanden werden, die ein Mensch braucht, um sich einerseits individuell zu entfalten und andererseits, um diese Fähigkeiten auch in die Gesellschaft einbringen zu können.“ (In: [Heilpädagogik online, 1/2004, 11](#)).

In dieser Ausgabe bieten wir Ihnen nun eine ganz Reihe von Artikeln, die sich mit spannenden Facetten des Themas Hochbegabung beschäftigen. Dabei konnten wir Prof. Dr. Albert Ziegler, Universität Ulm, und Prof. Dr. Heidrun Stöger, Universität Regensburg, zur Mitarbeit als Gasteditor und Gasteditorin gewinnen. Beide haben Beiträge für diese Ausgabe verfasst. Die weiteren Artikel stammen von Mitarbeitern der Landesweiten Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung der Universität Ulm sowie von Mitarbeitern der beiden Gast-Editoren.

Im Einzelnen finden Sie Artikel zu folgenden Schwerpunkten:

Albert Ziegler streicht in seinem Beitrag die Bedeutung einer systemischen Betrachtung von Hochbegabung hervor. In seinem Aktiotopmodell wird die Erreichung von Leistungsexzellenz als Ergebnis einer ganzheitlichen Förderung der hochbegabten Person, seiner Lern-Umgebung und entsprechender Ko-Adaptionen abgebildet.

Heidrun Stöger befasst sich mit der Identifikation Hochbegabter. Dazu wurde von ihr selbst und Albert Ziegler das ENTER-Modell entwickelt. Die Schritte des ENTER-Modells (Explore, Narrow, Transform, Evaluate und Review) werden vorgestellt. Außerdem diskutiert Stöger die Möglichkeit, die dieses Modell für die Identifi-

kation hochbegabter Menschen mit heilpädagogischem (oder sonderpädagogischem) Förderbedarf bietet.

Bettina Harder widmet sich den „twice exceptional children“: hochbegabten Kindern, die eine Begleitstörung in den Bereichen Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus haben. Knapp informiert sie über Charakteristiken dieser Personen, das diagnostische Vorgehen und Fördermöglichkeiten.

Philipp Martzog, Heidrun Stöger und Albert Ziegler wiederum widmen sich der Gruppe der hochbegabten Kinder und Jugendlichen, die erwartungswidrig niedrige Schulleistungen aufweisen (Underachievern). Vor allem der Aspekt von Defiziten in motorischen Fertigkeiten bildet die Erklärungsgrundlage für dieses Phänomen. Hinweise zu Diagnostik und Förderung schließen den Artikel ab.

Christina Sonntag und Julia Schäfer beschreiben in ihrem Beitrag Fördermöglichkeiten für Hochbegabte. Akzelerations- (frühe Einschulung, Überspringen einer Klasse) und Enrichmentmaßnahmen (Zusätzliche Fächer, Sommerkurse usw.) werden dargestellt und aus empirischer Sicht bewertet. Sie stellen zuletzt den Lernpfad im Rahmen einer umfassenden Förderstrategie dar.

Robert Grassinger beschäftigt sich im letzten Artikel der Ausgabe mit der Beratung Hochbegabter. Er beschreibt primäre, sekundäre und tertiäre Beratungsanlässe. Das von ihm dargestellte ENTER-Triple L – Modell der Beratung eignet sich in den Facetten Lernberatung, Lernplan und Lernpfad für die Zielgruppe der Hochbegabten in den unterschiedlichen Beratungsanlässen.

Auch in dieser Ausgabe finden Sie zudem Buchbesprechungen und Veranstaltungshinweise. Wir wünschen Ihnen wie immer eine aufschlussreiche und anregende Lektüre. Reaktionen Ihrerseits sind uns und unseren Autoren wie immer willkommen.

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück

Albert Ziegler

„Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung

Nach einer kritischen Besprechung zentraler Annahmen traditioneller Hochbegabungskonzeptionen werden wichtige Argumente für einen handlungsbasierten Zugang zu Leistungsexzellenz und deren Entwicklung präsentiert. Es wird der prototypische Verlauf der Expertisierung skizziert und anschließend das Aktiotop-Modell vorgestellt. Die Bedeutung von Soziotopen wird herausgestrichen. Als Hauptergebnis wird festgehalten, dass ein ganzheitlicher Förderansatz sowohl die Person als auch Ko-Adaptationen und die Lernumwelt adressieren muss.

Schlüsselwörter: Aktiotop, Soziotop, Leistungsexzellenz, Expertise

After a critique of traditional conceptions of giftedness arguments will be presented in favour of an action oriented approach to achievement excellence and its development. An outline is given of a prototypical trajectory to eminence and, subsequently, the actiotope model is introduced. The importance of sociotopes is highlighted. As a main result of this contribution it will be determined that a holistic approach has to equally address the person and the learning environment.

Keywords: Actiotope, Sociotope, Achievement Excellence, Expertise

1 Einleitung

Lange Zeit wurde eine Hochbegabung als eine stabile Eigenschaft einer Person angesehen. Dementsprechend hielt man Leibniz, Goethe und Einstein im Alter von vier Jahren für genauso hochbegabt wie im Alter von zehn Jahren oder als Erwachsene. Diese Auffassung spiegelt sich auch in der Identifikationspraxis wider: Wer einmal als hochbegabt identifiziert wurde, verlor diesen Status nicht mehr (ZIEGLER 2007).

Eine statische Konzeptualisierung von Hochbegabung kontrastiert jedoch scharf mit den in allen Persönlichkeitsbereichen beobachtbaren dramatischen Entwicklungen während der Ontogenese. So nimmt beispielsweise die Intelligenz von der Geburt bis ins Erwachsenenalter enorm zu: Vorschulkinder haben keinerlei Chance, die für Erwachsene durchschnittlich schweren Aufgaben eines IQ-Tests zu lösen. Umgekehrt haben jedoch Erwachsene nicht die geringsten Probleme mit den altersadäquaten Items für Vorschulkinder. Selbst die höchsten Stabilitätskoeffizienten¹ von Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Vorschulalter und Erwachsenenalter liegen selten über $r_{tt} = .30$. Es stellt sich daher die Frage, warum eine Hochbegabung von der Entwicklung ausgeschlossen wird?

Neben dem statischen Zugang stechen weitere konzeptuelle Engführungen der traditionellen Hochbegabtenforschung ins Auge. Die erste besteht in ihrer Beschränkung des Merkmalsträgers (z.B. TERMAN 1925; ROST & SCHILLING 2006): Hochbegabt kann nach dieser Auffassung stets nur eine Person sein. Die Idee, dass Hochbegabung dem gesamten System aus Person und ihrer Umwelt, in der sie handelt, zukommt, ist dagegen relativ neu (DAI & RENZULLI 2008; CSIKSZENTMIHALYI & WOLFE 2000; ZIEGLER 2005). Allerdings ist hierfür auch in einer weiteren Hinsicht eine Rekonzeptualisierung von Hochbegabung notwendig. Insbesondere in Deutschland wird sie nicht nur in der Person verortet, sondern meist auch auf einen einzigen Zahlenwert rudimentisiert: den Intelligenzquotienten. In der Praxis wird üblicherweise ab einem IQ von 130 von einer Hochbegabung gesprochen. (ZIEGLER 2006; HELLER & ZIEGLER 2007). Diese Definition ist aus verschiedenen Gründen ungeeignet.

¹ Stabilitätskoeffizienten geben ohnehin keine *Merkmalsstabilität* an, sondern nur die Stabilität der relativen Position eines Individuums im Vergleich zu seiner Alterskohorte.

Erstens übersieht sie, dass der Begriff *Hochbegabung* ähnlich wie der Begriff *Geschichte* ein Kollektivsingular ist. So spricht man zwar von *der* Geschichte, tatsächlich handelt es sich jedoch um viele individuelle Geschichten, die im Kollektivsingular zusammengefasst sind. Solche Begriffe suggerieren Eindimensionalität, Monokausalität und Unilinearität, wo tatsächlich Multidimensionalität, Kausalgeflechte und vielfältige Wechselwirkungen existieren. Es gibt daher nicht *die* Hochbegabung als Voraussetzung für Leistungsexzellenz in allen Bereichen, die man auf einen einzigen Zahlenwert herunterbrechen könnte, sondern jeweils individuelle Bedingungskonstellationen.

Zweitens ist die empirische Basis sehr schmal. Mit dem IQ lassen sich zwar ganz gut schulische und Studienleistungen voraussagen, allerdings keine außergewöhnlichen Leistungen (vgl. ERICSSON, CHARNESS, FELTOVICH & HOFFMAN 2006; ERICSSON, NANDAGOPAL & RORING im Druck). Doch gerade solche sind es, die man von Hochbegabten erwarten würde und die den Grund bilden, warum dieses Konstrukt eingeführt wurde.

Drittens sind mit der Gleichsetzung von Hochbegabung mit hohem IQ verschiedene fragwürdige Implikationen verbunden. Sie betreffen die Domänen, in denen Hochbegabungen auftreten können, die Gruppe der potentiell hochbegabten Personen und die Ereignisse, die Leistungsexzellenz indikatorisieren:

- *Domänenbeschränkung*: Vertreter einer Intelligenzbasierten Hochbegabungsdefinition reklamieren das Erklärungs- und Prognosespektrum des IQ hauptsächlich für die akademischen Fächer, nicht jedoch für beispielsweise sportliche, musikalische, malerische, handwerkliche oder soziale Fähigkeiten. Dies hat in den letzten Jahren leider zu einer deutlichen Abwertung dieser Fächergruppen geführt. So wird eine Hochbegabung immer seltener als ihre Leistungsvoraussetzung ange-

sehen. Stattdessen verlangt man nur noch spezifische Talente (ROST & SCHILLING 2006). Damit fallen diese Fähigkeiten aus dem Kanon der prototypischen Anwendungsbereiche der Hochbegabtenförderung heraus.

- *Personenbeschränkung*: Intelligenztests sind derart konstruiert, dass sie in den Industrienationen relativ zuverlässig schulische und akademische Abschlüsse prognostizieren können. Gute Abschlüsse sind natürlich noch längst keine Leistungsexzellenz. Zudem wird außer Acht gelassen, dass auch weitere Personengruppen in der Lage sind, Höchstleistungen zu erzielen, die in ihrer akademischen Laufbahn weniger erfolgreich waren. Dies sind beispielsweise Personen mit Inselbegabungen (auch als Personen mit Savant Syndrom bekannt; TREFFERT 2005) oder Lehrlinge in ihren Fachberufen.
- *Ereignisbeschränkung*: Hochbegabte sollten mit einer größeren Wahrscheinlichkeit Leistungsexzellenz erreichen können. Beispielsweise würde ein Nobelpreis auf eine Hochbegabung schließen lassen. Was ist aber mit dem Sieg bei Berufsweltmeisterschaften? Müssten der beste Mechatroniker oder der beste Koch der Welt nicht ein hohes Maß an Begabung aufweisen? Was ist mit Goldmedaillengewinnern bei den Paralympics? Da solche Höchstleistungen kaum mit dem Intelligenzquotienten erklärt werden können, fielen sie bisher nicht in die Reichweite der Hochbegabtenforschung.

2 Definitiorische und konzeptuelle Aspekte von Hochbegabung

Wie soeben dargelegt wurde, weist eine Intelligenzbasierte Definition von Hochbegabung gravierende Nachteile auf. Ein besserer

Startpunkt ist es, am Erklärungsgegenstand von Hochbegabungen anzusetzen: Leistungsexzellenz.

Die Minimalanforderung, die ein Hochbegabungsmodell erfüllen muss, ist das *Transitivitätskriterium*: Eine höher begabte Person sollte mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Leistungsexzellenz erreichen können als eine geringer begabte Person. Ausgehend von dieser Überlegung habe ich an anderer Stelle (ZIEGLER 2008) folgende Definitionen vorgeschlagen:

Talent:

Eine Person, die *möglicherweise* einmal Leistungsexzellenz erreichen wird.

Hochbegabter:

Eine Person, die *wahrscheinlich* einmal Leistungsexzellenz erreichen wird.

Hochleistender (Experte):

Eine Person, die schon *sicher* Leistungsexzellenz erreicht hat.

Underachiever:

Talente, deren Leistung aktuell beeinträchtigt ist, wodurch sich bei Nichtintervention ungünstige Prognosen für den weiteren Verlauf der Leistungsentwicklung ergeben.

Bei diesen Definitionen handelt es sich um so genannte delphische Definitionen², die auf den Urteilen von Hochbegabungsforschern beruhen. Allerdings können diese nicht festlegen, welche Erfindungen, Entdeckungen, Leistungen etc. das Prädikat „leistungsexzellente“

² Die Bezeichnung spielt auf das antike Orakel zu Delphi an, das Ratsuchenden die Zukunft voraussagte. Heute wird bei Delphi-Befragungen eine Gruppe von Experten um ihre Sachmeinung gebeten.

verdienen. In einigen Gesellschaften mögen beispielsweise Rekorde, wie sie sich im Guinnessbuch befinden, als leistungsexzellente gelten. In anderen Gesellschaften mögen sie dagegen als lächerlich abgetan werden. Bei leistungsexzellente Personen kann es sich daher um Nobelpreisträger handeln, Künstler deren Musicals am Broadway aufgeführt werden, Medaillengewinner bei den Berufsweltmeisterschaften oder den Paralympics.

Wichtig ist, dass der Hochbegabungsforscher erst aktiv wird, *nachdem* solche Festsetzungen von Leistungsexzellenz getroffen wurden. Dann ist es seine Aufgabe herauszufinden, *ob* und gegebenenfalls *wie* ein Individuum (oder auch eine Gruppe) eine solche Leistungsexzellenz erreichen kann. Dabei ist es unwahrscheinlich, dass ihm ein einziges Konstrukt wie der IQ eine Universalantwort bieten könnte.

Nehmen wir an, a1) die Erstellung einer brillanten mathematischen Theorie, a2) ein magisch anmutender Billardstoß und a3) ein virtuoses Geigensolo wären leistungsexzellente Handlungen. Ein instruktiver Ansatz bestünde darin, ihnen die ersten tapsigen Versuche in den jeweiligen Domänen gegenüberzustellen: b1) das Zählen mit den Fingern, b2) das Anstoßen eines Steines mit einem Stock, b3) das Herumkratzen auf den Geigenseiten mit einem Bogen. Die Entwicklung immer höherer Leistungsniveaus lässt sich wie in Abbildung 1 dargestellt als ständige Erweiterung des individuellen *Handlungsrepertoires* deuten. Die zentrale Frage lautet dann, wie es möglich ist, dass manche Personen die gigantischen Handlungslücken zwischen a1 und b1, a2 und b2, a3 und b3 schließen können? Negativ gewendet könnte man auch die Frage stellen, woran es liegt, wenn jemand die nächste Handlungsrepertoireerweiterung *nicht* mehr vollzieht? Aus mangelndem Interesse, wegen einer schlechten Lernstrategie oder doch, wie traditionelle Hochbegabtenforscher behaupten, aufgrund einer zu geringen Intelligenz?

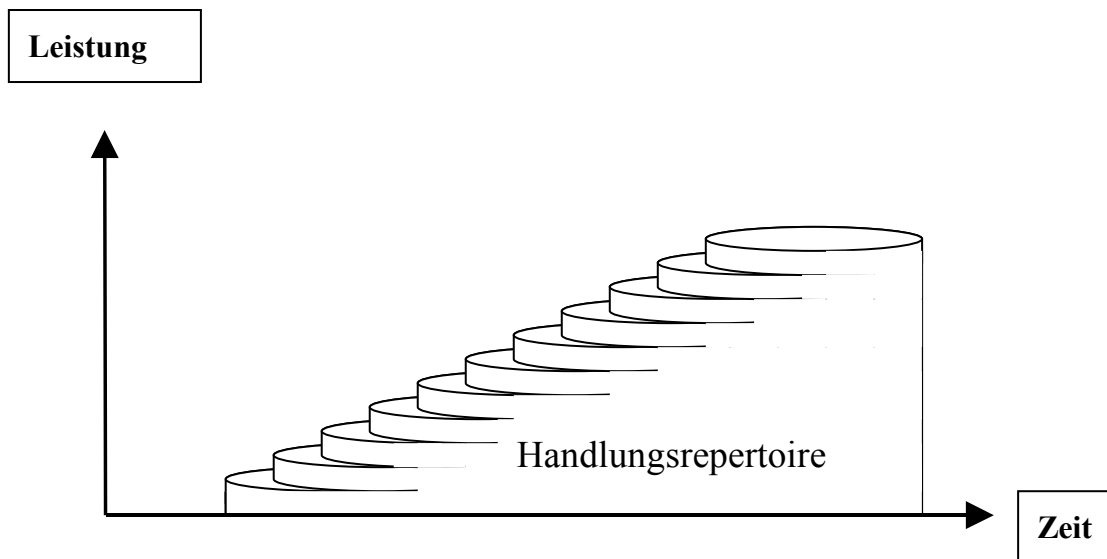


Abbildung 1: Leistungsentwicklung als Erweiterung des Handlungsrepertoires

Tatsächlich konnte in zehntausenden Intelligenzstudien kein einziger Beweis geführt werden, dass Personen innerhalb des normalen Intelligenzspektrums wegen unzureichender Intelligenz an einer Erweiterung ihres Handlungsrepertoires gescheitert wären. Das Vollziehen eines Lernschrittes wird nicht durch die Höhe der individuellen Intelligenz begrenzt, sondern dadurch, dass eine notwendige vorangegangene Lernstufe nicht gemeistert wurde. Dies wird als *Vorgängerprinzip* bezeichnet (DAI & RENZULLI 2008; ZIEGLER 2008). Ist dagegen die vorangegangene Lernstufe erreicht, kann eine Vielzahl von Gründen für den Stillstand verantwortlich sein: mangelndes Interesse, ineffektives Lernen, ungenügende Förderung, schlechte Lerninfrastruktur u.v.m. Die große Anzahl potentieller Risikofaktoren für Lernfortschritte deutet übrigens schon an, wie komplex zu jedem Zeitpunkt der Leistungsentwicklung Förderung sein muss.

3 Prototypischer Entwicklungsverlauf von Leistungsexzellenz

Mittlerweile kann auf der Basis einer stattlichen Zahl von Biografien leistungsexzellenter Personen eine einigermaßen verlässliche Skizze des prototypischen Verlaufes der Entwicklung von besonderer Expertise beziehungsweise Leistungsexzellenz nachgezeichnet werden (siehe Abbildung 2). Folgende Punkte sind besonders festhaltenswert (vgl. ERICSSON ET AL. im Druck):

(1)Die Entwicklung von Leistungsexzellenz erstreckt sich über sehr lange Zeiträume, wobei als Daumenregel von einem Minimum von 10 Jahren ausgegangen wird, um das Handlungsrepertoire eines Hochleistenden aufzubauen. Dies entspricht ca. 10 000 Stunden intensiver Lernpraxis. Diese wird häufig als mühevoll und sogar als aversiv empfunden, was ganz und gar nicht dem gängigen Klischee des leicht lernenden Hochbegabten entspricht.

(2)Das Handeln in einer Domäne wird abhängig vom Grad der erreichten Kompetenz durch verschiedene Ziele geprägt. Während in der ersten Phase die Spielfreude im Vordergrund steht, wird in der sich daran anschließenden Phase die Verbesserung der Leistung konsequent angestrebt. Ist schließlich ein bestimmtes Leistungs-niveau erreicht, besteht unter Umständen die Möglichkeit, von der professionellen Nutzung der Expertise zu leben.

(3)Beeindruckend ist das enorme Maß der Organisation des Lernprozesses, wobei der Umwelt eine überragende Rolle zukommt. So ist das Erreichen akademischer Leistungsexzellenz ohne professionelle Instruktionen schlichtweg unmöglich. Schon in der Schule werden Situationen derart arrangiert, dass Handlungen durchgeführt werden können, die optimales Lernen ermöglichen sollen. So werden Lernzeiten, Lernorte, Lernmaterial, Lerninhalte etc. festgelegt. Eigens ausgebildete pädagogische Fachkräfte kümmern sich um die Lernfortschritte. Analoges gilt für alle untersuchten Bereiche

von Leistungsexzellenz, darunter Sport, Musik, Kunst, Handwerk, Schach. Auch hier ist ohne eine kompetente und minutiöse Planung kaum Leistungsexzellenz erreichbar. Durchgehend ist zu beobachten, wie mit steigendem Expertisegrad der Lernenden deren Umwelt immer professioneller auf ihre speziellen Lernbedürfnisse zugeschnitten wird. Eine solche strikt den Lernerfordernissen angepasste und durchgeplante Organisation des Lernprozesses wird mit dem Fachterminus *Deliberate Practice* belegt.

(4) Die in Abbildung 2 eingetragenen Komponenten und beteiligten sozialen Akteure agieren nicht isoliert, sondern sind Teil eines *Netzwerks*. *Deliberate Practice* geschieht nicht zufällig, sondern in Form geplanter, zielgerichteter Interaktionen und kann in Form von Rückkopplungen und Feedbackschleifen beschrieben werden, die den systemischen Charakter des Lernprozesses begründen. So wird der gute Tennistrainer, nachdem er eine Schwäche beim Rückhandspiel seines Schützlings entdeckt hat, nicht einfach nur diesen einige Stunden spielen lassen. Stattdessen wird er gezielt eine Lernsituation herstellen, in der beispielsweise ein Gegner passender Spielstärke seinem Schützling den Ball stets auf die schwächere Rückhandseite spielt. In kürzester Zeit sind so mehrere Dutzend Lernhandlungen möglich, die das Ziel der Verbesserung des Rückhandspiels verfolgen. Dabei wird ein guter Trainer kompetentes Feedback geben, wiederholt die Ausführungen korrigieren, bis er nach vielen Feedbackschleifen mit der Ausführung zufrieden ist.

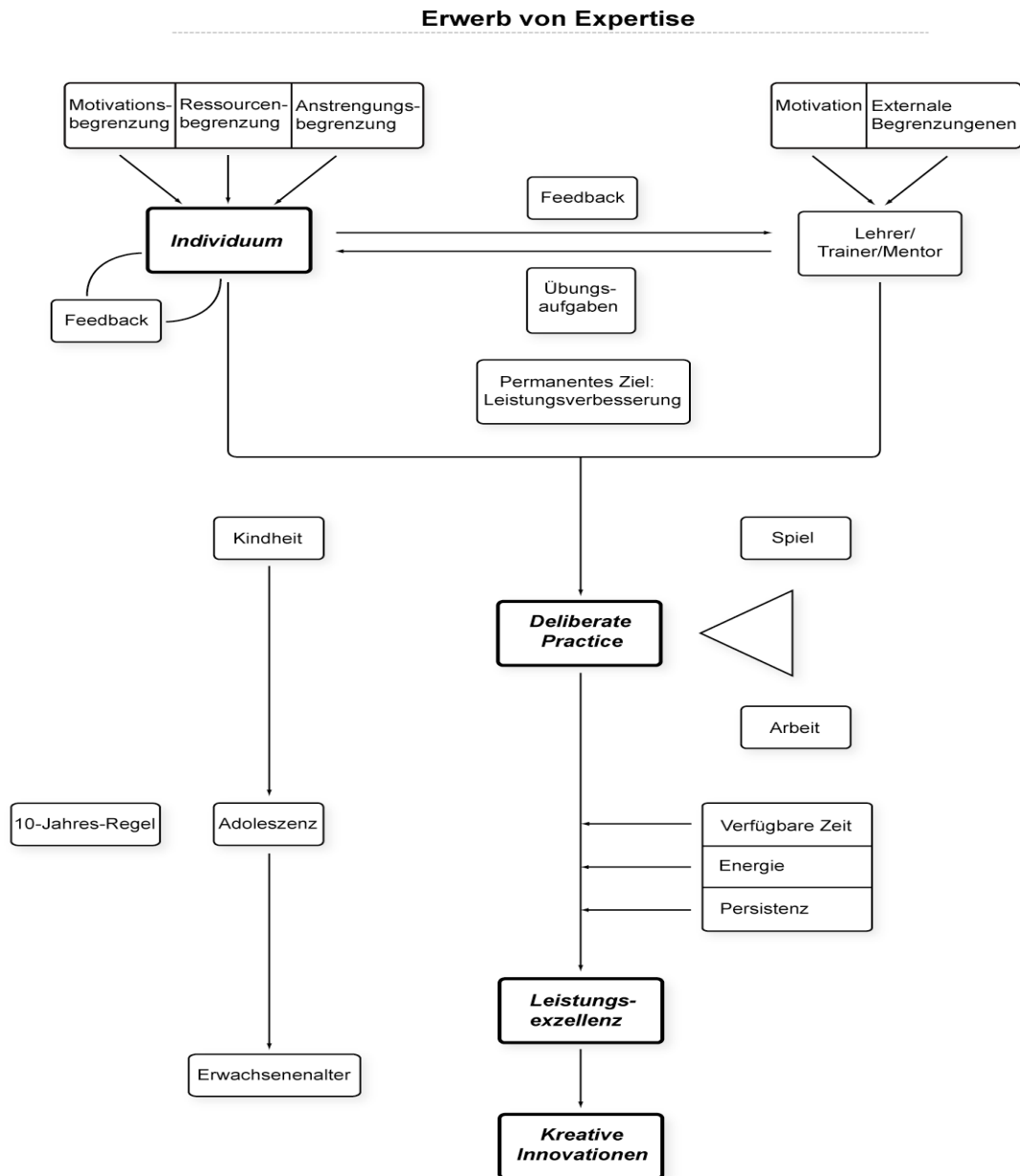


Abbildung 2: Prototypischer Verlauf des Erwerbs von Expertise

Diese Ausführungen legen es nahe, bei der Beantwortung der Frage, ob eine Person einmal Leistungsexzellenz erreichen wird, statt auf Persönlichkeitseigenschaften wie den IQ auf Lernprozesse und ihre Einbettung in leistungsexzellenzförderliche oder -hemmende Umwelten zu fokussieren. Dabei sollte ein systemischer Ansatz gewählt werden, der es gestattet, die Vernetztheit der einzelnen Teil-

prozesse umfassend zu analysieren. Ein solcher wird im Folgenden mit dem Aktiotop-Modell vorgestellt.

4 Überblick über das Aktiotop-Modell

Das Aktiotop-Modell ist ein systemischer Ansatz zur Beschreibung ausgedehnter Lernprozesse (ZIEGLER 2005). Zentrales Konstrukt ist das Aktiotop, dessen Komponenten in Abbildung 3 dargestellt und nachstehend detailliert besprochen werden.

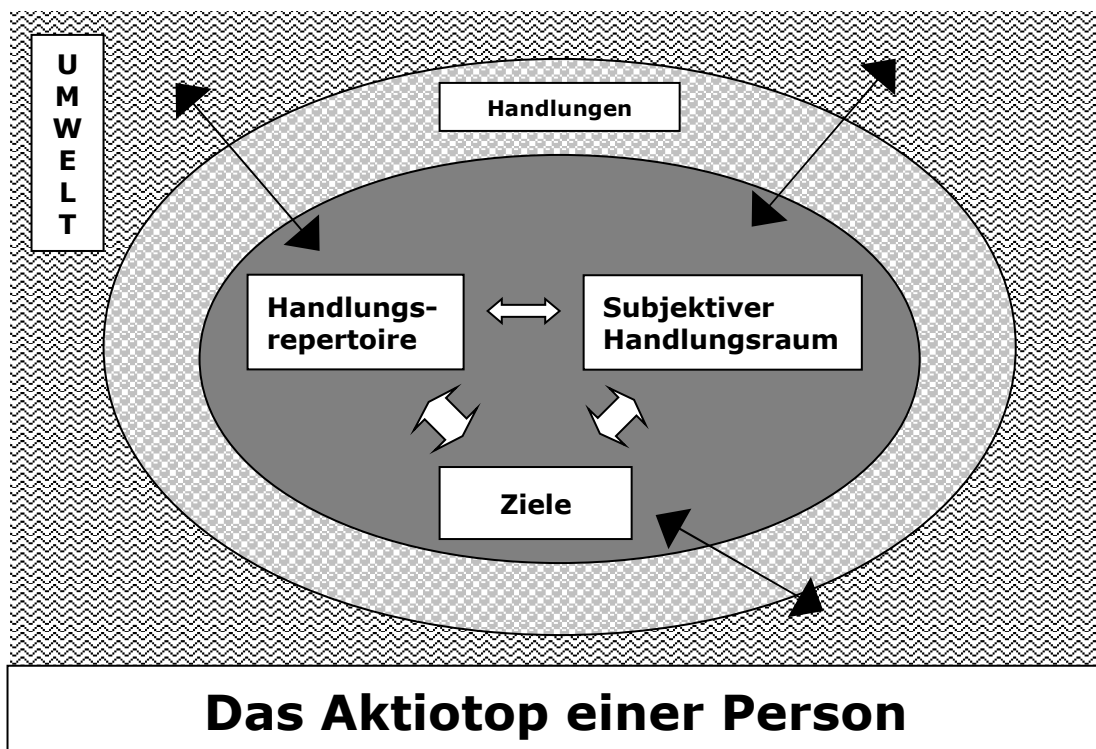


Abbildung 3: Komponenten eines Aktiotops

4.1 Handlungen

Leistungsexzellenz bezeichnet eine besondere Qualität von Handlungen. Diese haben erstens eine *Phasenstruktur*, d.h. sie bestehen aus einer Sequenz von Teilhandlungen. In der Perspektive des beobachtenden Wissenschaftlers äußert sich dies im berühmten Akkordeoneffekt (DAVIDSON 1990): Die gleiche Handlung kann ent-

weder weit oder eng beschrieben werden, gleichsam wie ein Akkordeon ausgedehnt oder zusammen gepresst werden kann. Zweitens sind sämtliche Handlungen *Parallel-* beziehungsweise *Mehrfachhandlungen*. Ein einfaches Beispiel hierfür ist das Klavier spielen, das wir zwar oft als eine einzige Handlung beschreiben. Tatsächlich geschehen jedoch mehrere Handlungen gleichzeitig: die motorische Tätigkeit der Finger, die kritische Überwachung des eigenen Klavierspiels, das ästhetische Genießen der selbst produzierten Musik etc. Drittens verlangen Handlungen *Regulationen auf verschiedenen Ebenen* wie zum Beispiel die korrekten Durchführungen motorischer, kognitiver, sprachlicher und anderer Aktivitäten; die Steuerung des Aufwands und der Intensität; den Umgang mit negativen Affekten; eine Überprüfung, ob der angestrebte Ausdruck erreicht wurde.

Die Beachtung dieser Dreidimensionalität ist von überragender Bedeutung für die *Anforderungsanalyse leistungsexzellenter Handlungen*. Diese ist notwendige Voraussetzung für die Erstellung einer konkreten Hochbegabungstheorie.

Nehmen wir an, es soll bestimmt werden, ob ein Mädchen ein Schachtalent ist, d.h. ob sie grundsätzlich in der Lage wäre, Leistungsexzellenz im Schach zu erreichen. Zur Beantwortung dieser Frage muss jedoch eine begründete Vermutung aufgestellt werden, welche schachbezogenen Handlungen mit dem Prädikat „leistungsexzellente“ belegt werden können. Erst dann kann entschieden werden, ob das Mädchen in der Lage ist, die Lernprozesse bis zur Beherrschung dieser Zielhandlungen erfolgreich zu meistern.³

³ An dieser Stelle soll wenigstens eine knappe Anmerkung zur Reichweite des Aktiotop-Modells gemacht werden. Obgleich es zur Erklärung von Leistungsexzellenz entwickelt wurde, ist seine Anwendung nicht darauf beschränkt. Die Ausführungen gelten daher mutatis mutandis für sämtliche Handlungsrepertoireerweiterungen. Dazu zählen explizit auch der Aufbau von Handlungsrepertoires von Lernbehinderten, der Wiederaufbau von Handlungsrepertoires im Rahmen von Rehabilitationsprozessen, Handlungsrepertoireerweiterungen, die nicht zu Leistungsexzellenz führen, sowie viele Formen degenerativer Handlungsrepertoire-

4.2 Handlungsrepertoire

Unter dem Handlungsrepertoire werden die objektiv feststellbaren Handlungsmöglichkeiten einer Person verstanden. Damit ist das Gesamt an Handlungen gemeint, zu deren Durchführung eine Person grundsätzlich fähig wäre, wenn sie a) sich ein entsprechendes Ziel setzt, b) die Beschaffenheit der Umwelt ihr die Handlungsausführung gestattet und c) sie diese Handlungsmöglichkeit für sich im subjektiven Handlungsraum (siehe unten) in Betracht zieht. Diese drei Einschränkungen machen schon deutlich, dass Personen durchaus über Handlungsmöglichkeiten verfügen, die sie nicht nutzen beziehungsweise deren Nutzung ihnen misslingt. Solche Phänomene sind sehr vielfältig und reichen von Worten, die uns auf der Zunge liegen, aber nicht abgerufen werden können („Tip-of-the-tongue-Phänomen“, vgl. BROWN 1991), bis hin zum so genannten trägen Wissen, wenn wir Erlerntes nicht in der passenden Situation anwenden können (MANDL & GERSTENMAIER 2000; RENKL 1995).

4.3 Ziele

Es konnte in den verschiedensten Domänen nachgewiesen werden, dass das Erreichen von Leistungsexzellenz mindestens 10 000 Stunden intensiver Lernpraxis verlangt (s.o.). Allerdings bezieht sich dieser Schätzwert keineswegs auf die bloße Beschäftigung mit einer Domäne. Beispielsweise häufen viele Musiker oder Schachspieler sehr hohe Praxiszeiten an, ohne dass sie dadurch ihre Leistungen spürbar verbessern können (GRUBER, WEBER & ZIEGLER 1996). Sie verfolgten vielmehr das Ziel, einen möglichst hohen Genuss aus ihren Tätigkeiten zu ziehen. ERICSSON und seine Mitarbeiter (1993; 2006; im Druck) haben jedoch überzeugend belegen können, dass nur jene Ziele der Entwicklung von Leistungsexzellenz

entwicklungen.

förderlich sind, die auf die Verbesserung des gegenwärtigen Leistungsstandes gerichtet sind.

Ziele sind unter zwei weiteren Gesichtspunkten bedeutsam. Erstens haben sie eine steuernde Funktion. So haben zwar fast alle Jungen und Mädchen im Alter von 10 Jahren in der Mathematik, dem Handballspiel, dem Malen, dem Schreiben oder dem Singen die ersten der notwendigen 10 000 Stunden bis zur Leistungsexzellenz gesammelt – doch die Drop-out-Quote, bevor Leistungsexzellenz tatsächlich erreicht wird, beträgt fast 100%. Nur ein ganz geringer Teil hält durch und sammelt die 10 000 Stunden. Zweitens beeinflussen Ziele in erheblichem Maß die Qualität des Lernprozesses. Nicht jedes Lernziel garantiert einen optimalen Lernzuwachs. Beispielsweise unterliegen viele Schüler der Tendenz, sich bei der Vorbereitung auf eine bevorstehende Klassenarbeit bevorzugt mit Stoff zu befassen, den sie schon besser beherrschen.

4.4 Umwelt

In Abbildung 3 wird undifferenziert der Begriff *Umwelt* verwendet. Diese Vereinfachung verschleiert die tatsächliche Vielschichtigkeit und Komplexität. Umwelt umfasst eine Vielzahl an unterschiedlichsten Entitäten wie soziale Akteuren, Lernressourcen, Informationen, Settings etc., die in mannigfaltiger Weise miteinander interagieren. Zur Abbildung dieser Beziehungen empfiehlt sich eine systemtheoretische Perspektive. Dabei interessieren vor allem die mit bestimmten Umwelten verbundenen Entwicklungsanreize, Entwicklungschancen, aber auch Entwicklungsgefahren.

Von besonderer Bedeutung ist derjenige Umweltausschnitt, den man als Talent- oder Begabungsdomäne bezeichnet (siehe ZIEGLER & HELLER 2000). Dessen objektive Struktur erlaubt es (1) zumindest ansatzweise, das Universum der in diesem System möglichen Handlungen zu analysieren. Beispielsweise bilden die Kennt-

nisse der Handballregeln, der Spielstättenbeschaffenheiten und des notwendigen Equipments die Basis, um in etwa erschließen zu können, welche Handlungen im Spiel Handball grundsätzlich möglich wären. Die Ergebnisse der Analysen können (2) mit dem aktuellen Handlungsrepertoire einer Person und dessen Entwicklungsmöglichkeiten in Beziehung gesetzt werden.

Das Sportbeispiel wurde übrigens nicht zufällig gewählt. Gerade in dieser Domäne werden häufig der objektive Handlungsraum und potentielle Handlungsrepertoireerweiterungen in Beziehung gesetzt (vgl. ERICSSON ET AL. 1993). Bekannt sind etwa Analysen körperlicher Merkmale (beispielsweise das Verhältnis von Körpergröße und Körpergewicht beim Skiflug oder optimale Längenverhältnisse von Ober- und Unterschenkel zum Treten beim Radsport), deren Ergebnisse als Hinweise genutzt werden, wie effektiv ein Handlungsrepertoire weiterentwickelt werden kann.

4.5 Subjektiver Handlungsraum

Menschen haben Ziele. Ob sie diese erreichen können, hängt nicht nur von ihrem Handlungsrepertoire und den Handlungsmöglichkeiten in ihrer persönlichen Umwelt ab. Es ist zudem wichtig, dass sie aus ihrem Handlungsrepertoire geeignete Handlungen auswählen. Dazu wird im Aktiotop-Ansatz eine spezielle Entität postuliert: der Subjektive Handlungsraum.⁴ Seine konzeptuellen Wurzeln finden sich bereits im Konstrukt des Problemraums. Dieser kann als das Universum möglicher Problemlöseschritte angesehen werden, durch den eine Person bei der Lösungssuche gedanklich navigiert. Analog hierzu kann der Subjektive Handlungsraum als das Universum möglicher Handlungsschritte angesehen werden, die eine Person

⁴ Wichtig ist, dass hier nicht von einer Entität gesprochen wird, die einem im menschlichen Gehirn identifizierbaren materiellen Substrat entspricht. Viel mehr ist der Subjektive Handlungsraum eine funktionelle Einheit mit Systemcharakter, wobei dessen *Funktionen* allerdings als real angesehen werden.

bei der Handlungsplanung und Handlungsregulation antizipativ und steuernd durchläuft.

Subjektiv ist dieser Handlungsraum deshalb, weil er eine Konstruktion darstellt, die nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen muss. So kann eine Person beispielsweise ihr Handlungsrepertoire in einer bestimmten Situation über- oder unterschätzen. Ein bekanntes Beispiel sind Mädchen in der Mathematik, den Naturwissenschaften und dem Techniksektor. Trotz vergleichbarer und oft besserer Handlungsrepertoires als Jungen nehmen sie etwa ab dem 10. Lebensjahr einen limitierten subjektiven Handlungsraum wahr (ZORMAN & DAVID 2000). Sie unterschätzen ihre Kompetenzen und sind unter anderem der Meinung, dass sie mehr Aufwand betreiben müssten, um gleiche Erfolge wie Jungen zu erzielen. Sie haben geringere Kontrollüberzeugungen und beschreiben sich schon zu diesem Zeitpunkt hilfloser als ihre Mitschüler (SCHOBER 2002).

4.6 Systemische Perspektive

Personen, die Leistungsexzellenz anstreben, adaptieren ihr Aktiotop an ihre Talentdomäne. Anders ausgedrückt: Sie bauen ein immer reichhaltigeres Handlungsrepertoire auf, das ihnen in ihrer Talentdomäne mehr und effektivere Handlungen gestattet. Das von ihnen angestrebte Leistungsniveau ist daher immer höher als das gerade erreichte. Das Aktiotop einer Person, die Leistungsexzellenz anstrebt, ist deshalb ein dynamisches, sich ständig weiter entwickelndes System. Technisch gesprochen: Es ist nie im Gleichgewichtszustand, die ständigen Veränderungen können Instabilitäten verursachen. Ein einfaches Beispiel hierfür ist, dass beispielsweise steigende Lernzeiten die Aufgabe anderer Aktivitäten notwendig machen können. Einem Schüler, der sich etwa gezielt auf den Bundeswettbewerb Mathematik vorbereitet, steht weniger Zeit für soziale Kontakte mit Freunden zur Verfügung. Seine unbefriedigten sozialen

Bedürfnisse könnten Anlass sein, dass er mehr Zeit mit Familienmitgliedern verbringen möchte. Allerdings sind seine Eltern beruflich sehr stark eingespannt, sodass sie darauf nicht in erwünschtem Maß reagieren, was zu Spannungen führt.

Ein wichtiges Kennzeichen erfolgreicher Handlungsrepertoireerweiterungen sind *Ko-Adaptationen* der Komponenten. Dagegen wurde in den traditionellen Begabungsmodellen die Entwicklung von Leistungsexzellenz hauptsächlich als *autokatalytisch* betrachtet: Steht die Umwelt (und teilweise auch Persönlichkeitseigenschaften wie Motivation, Interesse) der Hochbegabung nicht im Wege, wird sich Leistungsexzellenz schon irgendwie entwickeln (TERMAN 1925).

Forscher wie GAGNÉ sprechen der Umwelt und verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren eine viel aktivere Rolle zu (z.B. GAGNÉ, 2003). Sie bezeichnen sie als Katalysatoren. Allerdings stimulieren oder inhibieren diese lediglich Prozesse, verändern sich jedoch selbst nicht. Im Aktiotop-Modell wird hingegen ausdrücklich davon ausgegangen, dass die einzelnen Komponenten des Aktiotops gleichermaßen weiter entwickelt – also ko-adaptiert – werden müssen. Ist ein Lernziel erreicht, wurde das Handlungsrepertoire erweitert. Es muss nun ein neues, anspruchsvolleres Lernziel ausgebildet werden, um das Lernen weiter voranzutreiben. Zur Erreichung dieses neuen Lernziels müssen neue Handlungsmöglichkeiten im Subjektiven Handlungsraum entworfen werden, die Lernen möglich machen. Doch auch die Umwelt muss passend weiter entwickelt werden. Ein einfaches Beispiel ist das neue Schulbuch, das mit jeder höheren Jahrgangsstufe notwendig wird. Oft ist jedoch sogar ein vollständiger Wechsel der Umwelt notwendig, wenn sich ein Umweltsystem nicht mehr dem wachsenden Handlungsrepertoire und seinen Lernzielen anpassen kann und keine Handlungen in dieser Umwelt mehr Lernen ermöglichen. Uns aus dem Alltag vertraute Beispiele sind das Aufrücken in die nächste Jahrgangsstufe an der

Schule, der Wechsel von Schule zu Universität oder der Wechsel in ein Profiteam.

Systemische Analysen eines Aktiotops gelten also erstens der Frage, wie gut die einzelnen Komponenten ko-adaptiert sind. Die *Stabilität* eines Aktiotops ist umso größer, je besser Handlungsrepertoire, Ziele und Umwelt aufeinander abgestimmt sind und je besser deren Verknüpfung zu effektiven Handlungen im Subjektiven Handlungsraum gelingt. Unter Lernaspekten ist jedoch zweitens die *Modifizierbarkeit* eines Aktiotops genauso wichtig. Dabei interessieren in Bezug auf eine bestimmte Erweiterung des Handlungsrepertoires Fragen wie die Folgenden: Dient diese Handlungsrepertoireerweiterung persönlichen Zielen der Person? Stellt die Umwelt geeignete Lerngelegenheiten zur Verfügung (z.B. Mentoren, Kursangebote, Lernressourcen etc.)? Wie reagiert die Umwelt auf das erweiterte Handlungsrepertoire (z.B. Reaktion der Eltern auf gestiegene Entscheidungskompetenzen ihres Kindes)? Wird die Person die Handlungsrepertoireerweiterung adäquat im Subjektiven Handlungsraum abbilden können (z.B. unterschätzen Mädchen ihre gestiegenen mathematischen Kompetenzen häufig)?

5 Förderung

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte klar geworden sein, dass komplexe Lernprozesse, die sich über längere Zeiträume erstrecken, durch punktuelle Förderungen nicht entscheidend verbessert werden können. Dazu bedarf es einer *ganzheitlichen Förderung*, die das gesamte Aktiotop einer Person umfassen muss. Hierzu zählen selbstverständlich auch Umweltaspekte. Im Aktiotop-Modell werden insgesamt elf Cluster von Erziehungszielen postuliert, die sich auf die Verbesserung und Ko-Adaptation der vier Komponenten des Ak-

tiotops, Lernaspekte⁵ sowie systemische Aspekte des Aktiotops beziehen (für Einzelheiten und konkrete Beispiele siehe STOEGER & ZIEGLER 2005). In diesem Beitrag soll exemplarisch der Förderbedarf zu einem dieser elf Cluster dargestellt werden, der bei einer ganzheitlichen Förderung oft vernachlässigt wird: der Förderbedarf der Umwelt.

5.1 Umweltbezogener Förderbedarf: Ansatzpunkt Soziotope

Studien belegen, dass Hochleistenden ein exzellentes Lernumfeld zur Verfügung stand, in dem sie ihr Handlungsrepertoire erweitern konnten. BLOOM (1985a, 1985b) fand beispielsweise, dass die meisten Hochleistenden ausgezeichnete Lehrer und/oder Mentoren hatten. Hemmende Einflüsse der Umwelt waren seltener.

Ein zentrales Konstrukt des Aktiotop-Modells zur Bewertung der Förderwirkung der Umwelt sind *Soziotope* (lat. *sozio* die Gemeinschaft betreffend, griech. *topos* Ort). Es wird ein enger Zusammenhang zwischen der Örtlichkeit (Klassenraum, Haus, Nachbarschaft) und dem Handeln der in ihr agierenden Personen angenommen. Soziotope haben eine *objektive Struktur*, das heißt es sind in ihnen nicht beliebige Handlungen möglich. Beispielsweise begrenzen Wände oder das Arrangement der Büromöbel die Bewegung am Arbeitsplatz, in der naturwissenschaftlichen Sektion der Bibliothek kann keine Belletristik ausgeliehen werden etc. Solche objektiven Gegebenheiten werden als *implementiert* bezeichnet.

Normalerweise wird aus dem Universum möglicher Handlungen in einem Soziotop nur ein Subset gezeigt. Dies hängt damit zusammen, dass in Soziotopen bestimmte Handlungen *institutionalisiert* sind. Damit sind die typischen Verhaltensweisen gemeint, die oft sachlogisch begründet sind (die Küche ist so eingerichtet, dass man

⁵ Auf deren Darstellung wurde hier aus Platzgründen verzichtet. Nähere Ausführungen finden sich in ZIEGLER, GRASSINGER & STÖGER (2007).

Speisen darin bereiten kann, das Badezimmer derart, dass die individuelle Körperpflege darin betrieben werden kann). Häufig wird jedoch auch ein starker normativer Druck ausgeübt, so dass bestimmte Handlungen in einem Soziotop gezeigt, andere unterlassen werden (z.B. rechtzeitiges Platz einnehmen vor und keine Unterhaltung führen während der Theateraufführung).

Während ihrer Sozialisation erwerben Personen ein reichhaltiges Wissen, welche Handlungsmöglichkeiten die Soziotope in ihrer Lebenswelt bieten und welche Handlungen in ihnen sanktioniert werden. Man spricht hier von *internalisieren*.

Wichtig ist, dass Soziotope zwar sehr große Ähnlichkeiten aufweisen können, sodass es gerechtfertigt erscheint, sie unter einer gemeinsamen Bezeichnung zusammenzufassen. Man kann beispielsweise Familien, Kindergartengruppen oder auch Zugabteile als Soziotope auffassen. Doch selbstverständlich können sich Familien, Kindergartengruppen und Zugabteile beträchtlich unterscheiden. Beispielsweise kann das Familiensoziotop, in dem ein Kind aufwächst, bildungsnäher oder bildungsferner sein. Das Kind kann eine Kindergartengruppe besuchen, in der eher Wert auf Spielen oder eher Wert auf Lernen gelegt wird. Soziotope können somit erstens daraufhin analysiert werden, welche Lernhandlungen in ihnen grundsätzlich möglich sind (Implementation von Handlungsmöglichkeiten). Sie können aber auch daraufhin analysiert werden, welchen normativen Druck sie ausüben, dass Lernhandlungen in ihnen durchgeführt werden (Institutionalisierung von lernförderlichen Handlungen). Diese ersten beiden Analysekategorien hinterfragen unidirektional die lernfördernde Wirkung eines Soziotops. Es ist jedoch auch wichtig, das Soziotop aus der Perspektive des handelnden Individuums zu betrachten. Beispielsweise bietet das Soziotop Klassenzimmer in der Regel ausgezeichnete Lernmöglichkeiten, deren Nutzung mit hohem normativem Druck eingefordert wird.

Gleichwohl verweigern sich dem viele Schüler. Es ist daher auch drittens wichtig, ob eine Person in ihrem subjektiven Handlungsraum die in Soziotopen implementierten und institutionalisierten Handlungsmöglichkeiten realisiert. Der dritte Analysegesichtspunkt richtet sich also auf die *Internalisierung* der Handlungsmöglichkeiten.

5.2 Typen von Soziotopen

An anderer Stelle (ZIEGLER 2008) habe ich unter dem Gesichtspunkt ihrer Förderwirkung folgende Klassifikation von Soziotopen vorgeschlagen:

In *thematischen Soziotopen* wird die Kommunikation über eine Talenddomäne positiv sanktioniert. Lernzuwächse werden also normativ gestützt, doch sind in thematischen Soziotopen keine Gelegenheiten für Lernhandlungen implementiert. Beispielsweise kann während des Pausengesprächs mit einem Freund das Thema Schach hoch erwünscht sein, während die Familie vielleicht genervt reagiert, wenn die Tochter während des Abendbrots über die Vorteile der Drachenvariante der Sizilianischen Verteidigung diskutieren möchte.

Infrastrukturelle Soziotope bieten die Möglichkeit, sich in einer Domäne zu betätigen. Beispielsweise ermöglicht eine Skipiste in der Nachbarschaft ausgezeichnete Möglichkeiten, das Skifahren zu erlernen. Bücher im Haushalt können den ersten Zugang zu einem Wissensgebiet bieten. Allerdings wird in infrastrukturellen Soziotopen kein normativer Druck auf das Individuum ausgeübt, Lernzuwächse zu erzielen.

Die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit infrastruktureller Soziotope ist fast immer der erste Flaschenhals, der zu passieren ist, wenn man sich mit einer Domäne beschäftigen will. Tatsächlich gibt es in arabischen Ländern keine Skispringer, bei Indianervölkern des

Amazonas keine intuitionistischen Mathematiker und in Ruanda keine Astronomen mit Weltruf. Hierfür mangelnde individuelle Begabungen verantwortlich zu machen, wäre nichts weniger als durch Ethnozentrismus bedingte Fehleinschätzungen.

Lernsoziotope bieten Handlungsmöglichkeiten in einer Talentdomäne und sind normativ darauf ausgelegt, dass Personen in ihnen Lernzuwächse erzielen sollen. Bedeutende Lernsoziotope sind der Klassenraum, der musikalische Instrumentalunterricht oder das Training im Sportverein.

Lernsoziotope können nach ihrer Förderwirkung unterschieden werden. So trägt ein besserer Lehrer dazu bei, dass ein Schüler in einem effektiveren Lernsoziotop unterrichtet wird.

In *Professionssoziotopen* können Personen Handlungen in ihrer Spezialdomäne durchführen und damit ihren Lebensunterhalt verdienen. Diese Möglichkeit steht jedoch nicht für alle Domänen offen. Beispielsweise kann man in Deutschland Schachprofi sein, nicht jedoch Mühleprofi.

Professionssoziotope müssen übrigens nicht auf Leistungszuwächse ausgerichtet sein. Im Gegenteil, in ihnen werden fehlerfreie Ausführungen verlangt. Ein Geiger führt etwa ein Stück vor, dass er intensiv geübt hat. Würde er noch während des Konzerts dazulernen müssen, wäre dies fatal.

In *konkurrierenden Soziotopen* können Lernhandlungen in der Domäne normalerweise nicht durchgeführt werden. Beispiele sind Kinos oder Diskotheken, die zur Verfolgung anderer Ziele geschaffen wurden. Es wird jedoch kein normativer Druck ausgeübt, dass eine Person Lernhandlungen in der Talentdomäne unterlässt.

In *Antagonistischen Soziotopen* sind ebenfalls keine Lernhandlungen in der Talentdomäne möglich. Im Gegensatz zu konkurrierenden Soziotopen besteht in ihnen jedoch ein normativer Druck, Lernhandlungen in der Talentdomäne zu unterlassen. So kann un-

ter Umständen sogar die Schulklasse für eine an der Physik interessierte Schülerin ein Antagonistisches Soziotop sein, wenn sie von den Mitschülern als Streberin abgelehnt wird. Der Durchführung von Lernhandlungen wird in Antagonistischen Soziotopen also generell entgegengewirkt.

5.3 Zwei Fallbeispiele zur Bedeutung von Soziotopen für die Entwicklung von Leistungsexzellenz

Ultimatives Ziel von Talent- und Hochbegabtenförderung ist die konsequente Erweiterung des Handlungsrepertoires einer Person bis sie Leistungsexzellenz erreicht hat. Dazu muss jedoch das *gesamte* Aktiotop weiterentwickelt werden. Ganzheitliche Förderung umfasst daher auch die Weiterentwicklung der Umwelt und somit der Soziotope.

Als einfache Veranschaulichung für den Förderbedarf von Soziotopen betrachten wir das Beispiel von zwei Mathematikinteressierten Jugendlichen, die jeweils 17 Jahre alt sind. Sie erbringen in diesem Fach ausgezeichnete Schulleistungen. Beide nahmen im vorangegangenen Jahr an den Vorbereitungen auf die Mathematikolympiade teil, wobei allerdings nur einer den Sprung ins Team schaffte und später tatsächlich eine Medaille errang. Er wird im Folgenden als Chr. adressiert, der in der Qualifikation knapp gescheiterte als S. In Abbildung 4 sind schematisierte Überblicke der Soziotope von Chr. und S. während des Qualifikationszyklus festgehalten.

Soziotope von Chr.							
Tageszeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
0-6	4	4	4	4	4	4	4
6-7	4	4	4	4	4	4	4
7-8	2	2	2	2	2	4	4
8-9	4	3	4	4	4	4	4
9-10	4	2	4	3	2	3	4
10-11	4	2	3	4	3	3	2
11-12	4	4	3	4	4	4	2
12-13	2	2	1	1	2	2	2
13-14	1	1	2	2	3	2	1
14-15	3	3	1	4	1	3	3
15-16	3	3	1	3	2	3	3
16-17	3	3	3	3	3	3	3
17-18	2	1	5	4	3	4	4
18-19	3	2	3	2	2	2	3
19-20	1	3	4	4	4	4	4
20-21	1	4	3	4	4	3	4
21-22	1	4	4	4	4	4	4
22-23	4	4	4	4	4	4	4
23-24	4	4	4	4	4	4	4
Soziotope von S.							
Tageszeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
0-6	4	4	4	4	4	4	4
6-7	4	4	4	4	4	4	4
7-8	4	4	4	4	4	4	4
8-9	3	4	3	3	4	4	4
9-10	4	4	5	4	5	4	4
10-11	4	3	5	4	4	1	3
11-12	5	3	4	5	4	1	3
12-13	5	4	4	5	5	4	4
13-14	5	5	5	5	5	4	4
14-15	3	3	4	3	4	4	5
15-16	1	3	4	3	4	1	5
16-17	4	4	4	4	4	1	4
17-18	4	1	1	4	4	1	1
18-19	4	4	1	5	4	1	1
19-20	4	5	4	5	4	5	4
20-21	4	5	4	5	4	5	4
21-22	4	4	4	4	4	5	4
22-23	4	4	4	4	4	5	4
23-24	4	4	4	4	4	5	4

Abbildung 4: Soziotopvergleiche eines Teilnehmers an der Mathematikolympiade (Chr.) und eines knapp in der Qualifikation Gescheiterten (S.)

Legende: 1 = Lernen wäre grundsätzlich möglich (Infrastrukturelles Soziotop); 2 = Mathematik wird thematisiert und positiv anerkannt (Thematisches Soziotop); 3 = der Leistungsverbesserung in der Mathematik dienend (Lernsoziotop); 4 = es werden Handlungen in anderen Domänen durchgeführt (Konkurrierendes Soziotop); 5 = Mathematik wird abgelehnt (Antagonistisches Aktiotop)

Unter anderem weisen folgende Einzelbeobachtungen die Soziotope von Chr. als wesentlich günstiger für Handlungserweiterungen in der Mathematik aus:

- Chr. verbringt insgesamt mehr als doppelt so viel Zeit in mathematischen Lernsoziotopen als S. (Schulunterricht, häuslicher Arbeitsplatz beim Hausaufgaben verfertigen, häuslicher Arbeitsplatz bei der Vorbereitung auf die Mathematikolympiade, Lektüre eines Mathematikbuches).
- Im Gegensatz zu Chr. hält sich S. öfter in Antagonistischen Soziotopen auf. Von einigen Klassenkameraden, einem seiner Freunde und Mitgliedern der Jugendgruppe, die er regelmäßig besucht, wird sein mathematisches Engagement abgelehnt.
- Während Chr. recht häufig in Thematischen Soziotopen ist (z.B. ist die Mathematik zuhause bei ihm regelmäßig ein Thema), trifft das auf S. nicht zu.

Bei diesen Betrachtungen ist die Qualität der Lernsoziotope, die selbstverständlich auch eine große Rolle spielt, noch außer Acht gelassen. Nichtsdestotrotz weist bereits diese erste Soziotopanalyse die mathematischen Entwicklungschancen von Chr. als wesentlich höher aus.

Abbildung 4 ist ebenfalls zu entnehmen, dass beide Jugendliche sich auch in Infrastrukturellen Soziotopen aufhielten. Damit hatten sie recht einfache Möglichkeiten, weitere Soziotope in mathematische Lernsoziotope zu transformieren. Ein halbes Jahr später hatte

dies jedoch nur Chr. getan, während S. sein mathematisches Engagement auf das für die Schule erforderliche Maß reduzierte.

Die Frage, ob die Soziotope, in denen sich Chr. aktuell aufhält, das Erreichen von Leistungsexzellenz in der Mathematik erlauben, kann durch die Betrachtung dieses schmalen Zeitfensters nicht beantwortet werden. Eine Prognose würde verlangen, dass bausteinartig künftige Soziotope zusammengesetzt werden könnten, deren Durchlaufen maximale Lernzuwächse verspräche. Die Analysen gelten dabei der Zugänglichkeit und der Qualität dieser zukünftigen Lernsoziotope.

Entsprechende Untersuchungen geschehen am besten im Rahmen von Beratungen, in denen künftige Entwicklungsmöglichkeiten in Tiefengesprächen ausgelotet werden können. Dies könnte beispielsweise im Rahmen des Beratungsmodells 11-SCC vorgenommen werden, das meine Kollegin Heidrun STÖGER und ich entwickelt haben (ZIEGLER & STÖGER 2007; siehe auch STÖGER in dieser Ausgabe).

Abschließend soll dem Eindruck entgegengewirkt werden, dass leistungsexzellente Aktiotopen eine besondere Wertigkeit zukommt. So war zwar Chr. erfolgreicher hinsichtlich seines Abschneidens bei der Mathematikolympiade, doch hatte S. auch vielfältigere Interessen, sodass eine ähnliche Fokussierung auf die Mathematik nicht zu seiner Zielstruktur gepasst hätte. Zudem fühlt er sich in seinem sozialen Umfeld wohl, in dem andere Dinge als herausragende Mathematikleistungen wichtig waren. Auch wenn S. also in der Qualifikation für die Mathematikolympiade gescheitert war, impliziert dies nicht, dass er bei der Entwicklung seines Aktiotops in irgendeiner Form gescheitert wäre. Hochbegabtenförderung sollte ein Entwicklungsangebot sein, das von Respekt und Verantwortung für die gesamte Persönlichkeit getragen wird, nicht nur von der Hoffnung auf extreme Handlungsrepertoireerweiterungen.

6 Resümee: Der Gegenstand ganzheitlicher Förderung

Wenn im Rahmen der Begabtenförderung der Terminus „ganzheitlich“ verwendet wird, dann ist damit üblicherweise eine Förderung der gesamten Person gemeint (vgl. Beiträge in HELLER, MOENKS, STERNBERG & SUBOTNIK 2000). Aus der systemischen Perspektive des Aktiotop-Modells ist dies sicherlich ein guter Ansatzpunkt, da die Förderung isolierter Persönlichkeitsausschnitte oder singulärer Handlungskompetenzen kaum Aussicht auf Erfolg zukommt. Allerdings muss kritisch nachgefragt werden, was die Förderung der gesamten Person beinhaltet.

Erstens müssen Ko-Adaptationen berücksichtigt werden. So berechtigt nämlich einerseits die Kritik ist, dass die Förderung isolierter Persönlichkeitsfacetten unzureichend ist, so kurzschlüssig wäre es andererseits anzunehmen, dass ein bloßes Mehr an berücksichtigten Persönlichkeitsfacetten schon zielführend wäre. Es müssen vielmehr Wechselwirkungen berücksichtigt und eine organische Förderung aller Komponenten angestrebt werden.

Zweitens greift ganzheitliche Förderung zu kurz, wenn darunter nur die Person, jedoch nicht ihre Umwelt verstanden wird. Extensive Forschungen haben gezeigt, dass Leistungsexzellenz nur in exzellenten Lernumgebungen entstehen kann (z.B. ERICSSON ET AL. im Druck; GRUBER, LEHTINEN, PALONEN & DEGNER 2008). Die zu fördernde „Ganzheit“ umfasst demnach mehr als nur das Individuum mit seinen Zielen, Eigenschaften und Handlungen. Am Beispiel der Soziotope wurde gezeigt, dass eine auf das Individuum zentrierte, aber die Umwelt, in der das Individuum handelt, vergessende Förderung wahrscheinlich nicht ihre Ziele erreichen kann. Förderbemühungen müssen daher dem gesamten Aktiotop einer Person gelten.

Literatur

- BLOOM, B.S. (Ed.)(1985a). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- BLOOM, B.S. (1985b). Generalizations about talent development. In B.S. Bloom, (Ed.), *Developing talent in young people* (507-549). New York: Ballantine Books.
- BROWN, A.S. (1991). A review of the tip-of-the-tongue experience. *Psychological Bulletin*, 109, 204-223.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & WOLFE, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K.A. HELLER, F.J. MÖNKS, R.J. STERNBERG & R.F. SUBOTNIK (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., 81-93). Oxford, UK: Pergamon Press.
- DAI, Y. N., RENZULLI, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52, 114-130.
- DAVIDSON, D. (1990). *Handlung und Ereignis*. Frankfurt: Suhrkamp.
- ERICSSON, K. A., CHARNESS, N., FELTOVICH, P., HOFFMAN, R. R. (Eds.) (2006). *Cambridge handbook on expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T. & TESCH-RÖMER, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- ERICSSON, K.A., NANDAGOPAL, K., RORING, R.W. (2009). An expert-performance approach to the study of giftedness. In L. SHAVININA. (Ed.), *Handbook on giftedness*. New York: Springer, in press.
- GAGNÉ, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. COLANGELO & G. A. DAVIS (Eds.), *Handbook of gifted education* (60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- GRUBER, H., LEHTINEN, E., PALONEN, T., & DEGNER, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50, 237-258.
- GRUBER, H., WEBER, A. & ZIEGLER, A. (1996). Einsatzmöglichkeiten retrospektiver Befragungen bei der Untersuchung des Expertiseerwerbs. In H. GRUBER & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen* (169-190). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HELLER, K.A., MÖNKS, F.J., STERNBERG, R & SUBOTNIK, R. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, UK: Pergamon.

- HELLER, K.A. & ZIEGLER, A. (2007). *Begabt sein in Deutschland*. Münster: Lit.
- MANDL, H. & GERSTENMAIER, J. (Hrsg.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- RENKL, A. (1994). *Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln* (Forschungsbericht Nr. 41). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- ROST, D.H. & SCHILLING, S.R. (2006). Hochbegabung. In D.H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (233-245). Weinheim: Beltz, PVU.
- SCHOBER, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings*. Regensburg, Germany: Roderer.
- STOEGER, H. & ZIEGLER, A. (2005). Praise in gifted education. – An analysis based on the Actiotope Model of Giftedness. *Gifted Education International, 20*, 306-329.
- TERMAN, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TREFFERT, D. (2000). *Extraordinary people*. London: Bantam.
- ZIEGLER, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R.J. STERNBERG & J.E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (411-436). New York: Cambridge University.
- ZIEGLER, A. (2006). Germany: Identification and encouragement of students. In B. WALLACE & G. ERIKSSON (Eds), *Diversity in gifted education. International perspectives on global issues* (301-303). London: Routledge.
- ZIEGLER, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz. In K.A. HELLER, & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (113-138). Münster: Lit.
- ZIEGLER, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.
- ZIEGLER, A., GRASSINGER, R. & STÖGER, H. (2007). Wie lobt man begabte Schüler richtig? Theoretische Hintergründe auf der Basis des Aktiotopmodells und Vorschläge für die Praxis. In W. ENDRES (Hrsg.), *Lernen lernen* (77-103). Weinheim: Beltz.
- ZIEGLER, A. & HELLER, K.A. (2000). Conceptions of giftedness: A meta-theoretical perspective. In K.A. HELLER, F.J. MÖNKS, R. STERNBERG & R. SUBOTNIK (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (3-22). Oxford, UK: Pergamon.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2007). The Role of Counseling in the Development of Gifted Students' Actiotopes: Theoretical background and exemplary application of the 11-SCC. In S. MENDAGLIO & J. S. PETERSON (Eds.), *Models of counseling*

gifted children, adolescents, and young adults (253-283).
Austin, TX: Prufrock.
ZORMAN, R. & DAVID, H. (2000). *Female achievement and
challenges toward the third millennium*. Jerusalem: Henrietta
Szold Institute.

Über den Autor:

Albert Ziegler

Albert Ziegler ist Professor für Pädagogische Psychologie und Leiter der *Landesweiten Forschungs- und Beratungsstelle für Hochbegabung* an der Universität Ulm. Er ist Generalsekretär der *International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE)* und Mitglied des *World Council for Gifted and Talented Children* sowie des *European Council for High Ability*. Er ist Mitglied verschiedener Kommissionen und Gremien, darunter die wissenschaftlichen Beiräte der *Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind*, des deutschen *Philologenverbands* sowie des *Verbands Deutscher Realschullehrer*. In seinen ca. 250 Büchern, Zeitschriftenartikeln und Buchkapiteln beschäftigt er sich bevorzugt mit den Themen Hochbegabung, Motivations- und Lernförderung. Er ist derzeit Herausgeber der Fachzeitschrift *Talent Development and Excellence* und der Buchreihe *Talentförderung-Expertiseentwicklung-Leistungsexzellenz*.

Korrespondenz:

Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler
Institut für Pädagogik
Pädagogische Psychologie
Universität Ulm
Albert-Einstein-Allee 47
89081 Ulm

Zu zitieren als:

ZIEGLER, Albert: „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. In: Heilpädagogik online 02/09, 5-34
http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf,
Stand: Datum des Abrufs

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Heidrun Stöger

Die Identifikation Hochbegabter basierend auf einem systemischen Bega- bungsansatz und deren Relevanz für Be- gabte mit heilpädagogischem Förderbe- darf

Die Identifikation Hochbegabter ist ein für die Schul- und Unterrichtspraxis wichtiges Thema. Je nach Begabungsmo-
dell werden unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt. In
der Praxis endet der Identifikationsprozess jedoch häufig
schon mit der Feststellung einer Hochbegabung, eine mögli-
che Förderung wird jedoch weitgehend vernachlässigt. In
diesem Beitrag wird das Identifikationsmodell ENTER und
seine Umsetzung basierend auf dem Aktiotop-Modell der
Hochbegabung vorgestellt. Da es sich bei diesem Bega-
bungsmodell um einen systemischen Ansatz handelt, dessen
Anliegen nicht die Identifikation von Personen, sondern die
Identifikation eines Lernpfades ist, der zu Leistungsexzel-
lenz führt, endet der Prozess nicht mit der Identifikation be-
stimmter Persönlichkeitseigenschaften, wie Intelligenz oder
Kreativität, sondern umfasst auch die Identifikation optima-
ler Fördermöglichkeiten. Nach einem kurzen Überblick über
ENTER und relevante Aspekte des Aktiotop-Modells werden
die auf jeder Stufe von ENTER interessierenden Informatio-
nen dargestellt. Da die Identifikation begabter Schüler mit
heilpädagogischem Förderbedarf bislang weitgehend ver-
nachlässigt wurde, werden abschließend die praktischen
Einsatzmöglichkeiten von ENTER für diese Personengruppe
diskutiert.

Schlüsselwörter: Identifikation, Hochbegabung, ENTER-Modell, Aktiotop

The identification of gifted students is a topic significant in
the field of scholastic education and instruction. In accord-
ance with different theoretical models of giftedness, choices
must be made among the various procedures used in identi-
fication. In practice, the identification process usually ends
with the ascertainment of giftedness, whereby such assess-
ments usually neglect to explore feasible methods of en-
couragement. This contribution introduces the ENTER model
of identification, and its implementation, which find their

basis in the Actiotope Model of Giftedness. In that this talent model is essentially a systemic approach, which aims not to identify persons but rather a learning path which would lead a person to achievement excellence, the process does not conclude with the identification of specific personality traits such as intelligence or creativity, but rather also encompasses the identification of optimal methods to further develop the talents of the individual in question. Following a brief overview of ENTER and relevant aspects of the Actiotope Model, pertinent information will be discussed for each of the steps comprising ENTER. Since the identification of gifted pupils with a need for remedial support has been largely neglected in the past, a subsequent discussion will address the practical application of ENTER with regard to this group of persons.

Keywords: Identification, Giftedness, ENTER Model, Actiotope

Die Hauptaufgabe der Heilpädagogik besteht sicherlich nicht in der Identifikation Hochbegabter, sondern darin, Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten, geistigen, körperlichen oder sprachlichen Beeinträchtigungen und deren Lebensumwelt mit pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen zu unterstützen. Aufgrund der ganzheitlichen Sichtweise der Heilpädagogik, bei der nicht nur vorliegende Störungen und Probleme, sondern auch vorhandene Fähigkeiten, Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten in der Umwelt berücksichtigt werden, scheint die Identifikation Hochbegabter jedoch auch im Rahmen der Heilpädagogik ein relevantes Thema darzustellen. Möglicherweise werden im Rahmen des heilpädagogischen Diagnoseprozesses Fähigkeiten sichtbar, die auf eine Hochbegabung schließen lassen und für die Förderung nutzbar gemacht werden können. Für hochbegabte Personen mit heilpädagogischem Förderbedarf gilt die Forderung nach einer individuellen Förderung und einem Abholen beim jeweiligen Lern- und Leistungsstand somit mindestens in zweifacher Hinsicht (vgl. HARDER in dieser Ausgabe).

Gestaltet sich die Hochbegabungsidentifikation bei Menschen ohne heilpädagogischen Förderbedarf bereits problematisch, so ist diese für Lernende mit heilpädagogischem Förderbedarf sicherlich noch deutlich schwieriger. Das Hauptproblem besteht darin, dass die Hochbegabung aufgrund der Behinderung und der vorherrschenden Probleme häufig verdeckt ist (MAKER 1976). Während die Identifikation bei Personen mit einer offensichtlichen Behinderung (z.B. Blindheit oder Taubheit) oder einer offensichtlichen Hochbegabung noch leichter fällt, bildet diese bei Kindern, die nicht sprechen können oder nicht in der Lage sind, einen Stift zu halten, eine besondere Herausforderung (vgl. LUPART & TOY 2009).

Bevor jedoch auf die Identifikation Hochbegabter mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Darstellung des Identifikationsmodells ENTER (ZIEGLER & STÖGER 2003, 2004). Es zeichnet sich dadurch aus, dass es sowohl zur Identifikation von Leistungsexzellenz genutzt werden als auch die Basis der Identifikation von Meilensteinen und Fördermöglichkeiten auf dem Weg zu Leistungsexzellenz bilden kann (vgl. GRASSINGER in dieser Ausgabe; ZIEGLER & STÖGER 2004, 2007). Sein Name ist ein Akronym, das aus den ersten Buchstaben der Worte *Explore*, *Narrow*, *Transform*, *Evaluate* und *Review* besteht.

Eine Besonderheit des Modells liegt darin, dass es sich um ein theoretisch unterdeterminiertes Identifikationsmodell handelt, das auf ein konkretes Begabungsmodell angewendet werden muss. In diesem Beitrag wird dargestellt, wie sich die Identifikation im Rahmen von ENTER auf der Basis des *Aktiotop-Modells der Hochbegabung* (ZIEGLER 2005 und in dieser Ausgabe) gestaltet. Ich habe mich für dieses Begabungsmodell entschieden, weil sein systemischer Zugang sehr gut mit dem ganzheitlichen Zugang in der Heilpädagogik zu vereinbaren ist. Im Folgenden werde ich zunächst einen Überblick über ENTER geben und anschließend die wichtigsten Aspekte

des Aktiotop-Modells kurz darstellen, damit eine Identifikation basierend auf diesem Modell nachvollziehbar wird. Abschließend erfolgt eine kritische Diskussion der praktischen Einsatzmöglichkeiten des Modells im Rahmen der Heilpädagogik.

Überblick über das ENTER-Modell

Identifikationsprozesse setzen drei Rahmenbedingungen voraus: Es muss (1) ein *theoretisches Basismodell* gewählt werden, das als Grundlage der Messung dient. In diesem Beitrag wird aus oben genanntem Grund das Aktiotop-Modell der Hochbegabung als theoretisches Basismodell gewählt. Eine weitere Rahmenbedingung für die Planung des Identifikationsprozesses sind die (2) *zur Verfügung stehenden Ressourcen*. In der Praxis sind die konkreten diagnostischen Möglichkeiten zumeist durch die verfügbaren Ressourcen limitiert. Ein sinnvoller Identifikationsprozess kann jedoch nur dann stattfinden, wenn ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen. Hierzu gehören beispielsweise Identifikations- und Beratungskompetenzen sowie Fachkenntnisse des Personals, ausreichend Zeit, Zugang zu Informationen (beispielsweise von Eltern, Lehrkräften und den Schülern selbst), materielle Ressourcen (beispielsweise geeignete Räumlichkeiten, diagnostische Tests) etc. Eine weitere Rahmenbedingung bildet (3) das *Identifikationsziel*, von dem die konkrete Identifikation massiv abhängig ist. Das Identifikationsziel bestimmt, welche und wie viele Informationen zu sammeln sind. Geht es beispielsweise darum zu erfahren, ob ein Kind eine Klasse überspringen kann, werden vordringlich die akademischen Lernpotenzen eines Schülers abgeschätzt. Soll dagegen festgestellt werden, ob ein Kind einmal Leistungsexzellenz in der Musik erreichen kann, so werden seine Lernpotenzen im künstlerischen Bereich im Fokus stehen. Erst wenn die drei oben genannten Rahmenbedingungen abgeklärt und in ausreichendem Maß vorhanden sind, kann

mit dem Durchlaufen der fünf diagnostischen Schritte in ENTER begonnen werden.

Die fünf diagnostischen Schritte von ENTER können im Verlauf des Identifikationsprozesses überlappen. Die ersten drei Schritte befassen sich mit der Sammlung unterschiedlicher Daten und Informationen. Im Gegensatz zu alternativen Identifikationsmodellen ist es dabei nicht das Anliegen, Individuen als begabt zu klassifizieren. Ziel ist es vielmehr, einen geeigneten Lernpfad für ein Individuum zu finden, der möglicherweise sogar zu Leistungsexzellenz führt. Der vierte und der fünfte Schritt sind der Überprüfung der Qualität und Validität der Identifikation (Schritt 4) und des Identifikationsmodells (Schritt 5) gewidmet. Die Aufnahme dieser beiden Schritte dient dazu, eine permanente Verbesserung der Identifikation zu gewährleisten.

Bei der Vorstellung der fünf Schritte des ENTER-Modells wird davon ausgegangen, dass das Ziel der Diagnose darin besteht festzustellen, ob ein Individuum einmal Leistungsexzellenz in einer Talentdomäne erreichen kann. Im ersten Schritt *Explore* wird hauptsächlich das Individuum und seine Einbettung in Umweltsysteme untersucht. Unter anderem werden seine allgemeine Leistungsfähigkeit und sein Verhalten in Schule, Elternhaus und gegenüber Peers interessieren. Erst im zweiten Schritt *Narrow* wird versucht, eine Talentdomäne für das Individuum einzugrenzen. Diese Eingrenzung wird normalerweise mit zunehmendem Alter und zunehmender Leistungsfähigkeit immer enger erfolgen. Nachdem eine vielversprechende Talentdomäne identifiziert ist, muss im dritten Schritt *Transform* eine Anforderungsanalyse der Handlungen erstellt werden, zu deren Durchführung das Individuum in der Talentdomäne in der Lage sein muss. Ziel dieses diagnostischen Schrittes ist es, einen Lernpfad für das Individuum zu identifizieren, sodass es ihm

einmal gelingen kann, die in der Anforderungsanalyse spezifizierten Handlungen durchzuführen.

Fasst man die Anliegen der ersten drei Stufen zusammen, so werden jeweils andere Aspekte fokussiert: bei *Explore* das Individuum und seine systemische Einbettung, bei *Narrow* die Identifizierung einer geeigneten Talentdomäne und in *Transform* die Identifikation eines Lernpfades für das Individuum.

Die beiden letzten Stufen *Evaluate* und *Review* dienen der Qualitätssicherung und der Weiterentwicklung unserer Identifikationsziele und -methoden, der gewählten Erziehungsmaßnahmen und letztlich auch unserer Theorien der Hochbegabung. In *Evaluate* wird überprüft, ob das *unmittelbare Identifikationsziel* tatsächlich erreicht wurde. Nehmen wir an, das unmittelbare Identifikationsziel bestand darin, diejenigen Bewerber auszusuchen, die am meisten von einem Förderprogramm profitieren. In *Evaluate* wird überprüft, ob es tatsächlich gelungen ist, die besten Bewerber für das Programm vorzuschlagen. Obwohl ein Diagnostiker auf der *Evaluate*-Stufe möglicherweise zufrieden ist, das unmittelbare Ziel erreicht zu haben, kann die erweiterte Perspektive der *Review*-Stufe zu Unzufriedenheit führen. Es wäre ja möglich, dass zwar tatsächlich genau diejenigen Bewerber ausgesucht wurden, die am meisten von einem Förderprogramm profitieren, aber gleichzeitig könnte der Diagnostiker zur Einsicht kommen, dass ein alternatives Förderprogramm für diese Personen besser gewesen wäre. Auf der *Review*-Stufe geht es also unter anderem darum, das unmittelbare Ziel post hoc im Kontext des gesamten Prozesses der Entwicklung von Leistungsexzellenz zu beleuchten. Auf der letzten Stufe von ENTER stehen deshalb sowohl unsere eigenen theoretischen Überzeugungen und praktischen Erfahrungen auf dem Prüfstand, auf deren Basis wir den Lernpfad zum Identifikationsziel spezifizierten, als auch die Identifikationsziele selbst.

Zusammenfassend sind somit an die beiden letzten Stufen von EN-TER *Evaluate* und *Review* folgende Aufgabenstellungen geknüpft: Auf der *Evaluate*-Stufe wird überprüft, ob das unmittelbare Identifikationsziel erreicht wurde. Auf der *Review*-Stufe kommt es zu einer kritischen Überprüfung, ob das Ziel der Identifikation tatsächlich für diese Person am geeignetsten war, um Leistungsexzellenz zu entwickeln.

Das Aktiotop-Modell der Hochbegabung als theoretische Basis für den Identifikationsprozess

Da das Aktiotop-Modell (vgl. ZIEGLER 2005 sowie ZIEGLER in dieser Ausgabe) der Hochbegabung in dieser Ausgabe ausführlich dargestellt wird, erfolgt hier nur ein cursorischer Überblick über die wichtigsten Komponenten und Aspekte, die für den Identifikationsprozess von Bedeutung sind. Eines der Hauptmerkmale des Aktiotop-Modells besteht darin, dass das Individuum und seine Handlungen im Mittelpunkt der Analyse stehen. Begabung bedeutet hier also nicht, wie in vielen anderen Modellen, dass ein Individuum über bestimmte Persönlichkeitsattribute verfügt, wie möglichst hohe Intelligenz oder herausragende Kreativität. Stattdessen wird im Rahmen des Aktiotop-Modells der Hochbegabung der Frage nachgegangen, ob eine Person einmal in der Lage sein wird, exzellente Handlungen in einer Talentdomäne durchzuführen, also Handlungen, zu denen normalerweise Personen selbst nach intensiver Beschäftigung und selbst bei bester Förderung nicht in der Lage wären. Zur Beantwortung dieser Frage müssen Betrachtungen auf drei Ebenen erfolgen. Zunächst werden die (1) *vier Komponenten des Aktiotops* (das Handlungsrepertoire, der Subjektive Handlungsraum, die Ziele und die Umwelt) einer Person genau betrachtet. Als nächstes erfolgt eine Untersuchung des (2) *Aktiotops als System*. Hier geht es darum herauszufinden, ob das Aktiotop im Rahmen

der Umsetzung eines Lernpfades einerseits genügend Flexibilität für Veränderungen aufweist, andererseits aber auch die nötige Stabilität hat, um diese Lernprozesse sinnvoll durchlaufen zu können. Auf der dritten Ebene geht es um (3) *progressive Anpassungen* des Aktiotops.

1) Die vier Komponenten des Aktiotops

Wie oben bereits erwähnt, werden neben den Handlungen selbst vier Komponenten des Aktiotops unterschieden und im Rahmen des Identifikationsprozesses untersucht: das Handlungsrepertoire und seine Determinanten, der Subjektive Handlungsraum, Ziele und die Umwelt. Diese dürfen nicht als isoliert betrachtet werden, sondern als Teile eines komplexen interagierenden Systems. Zusätzlich zum Aktiotop selbst weisen auch die vier Komponenten des Aktiotops Systemcharakter auf, bestehen also aus Subsystemen, die sich wechselseitig beeinflussen.

Das Handlungsrepertoire und seine Determinanten

Der Systemcharakter eines Aktiotops wird bereits in der folgenden Definition sichtbar. Das *Handlungsrepertoire* eines Individuums ist definiert als das Universum an *Handlungsmöglichkeiten* einer Person, also alle Handlungen, zu deren Durchführung sie grundsätzlich fähig wäre, wenn sie a) diese Handlungsmöglichkeit für sich im Subjektiven Handlungsraum in Betracht ziehen würde, b) ein entsprechendes Ziel fasste und c) die Beschaffenheit der Umwelt ihr die Handlungsausführung gestattete. Diese Handlungen müssen also nicht unbedingt gezeigt werden, so wie wir beispielsweise nicht alle Multiplikationsaufgaben durchführen müssen, zu denen wir grundsätzlich in der Lage wären.

Von hoher Bedeutung sind die intrapersonellen Determinanten des Handlungsrepertoires, die in den meisten Begabungsmodellen im

Mittelpunkt stehen. Manche Forscher vermuten, dass diese für sämtliche Handlungen in allen Talentdomänen die gleichen wären. Beispielsweise nimmt RENZULLI (1977, 1984) an, dass dies überdurchschnittliche Intelligenz, Kreativität und Aufgabenbindung seien. Im Aktiotop-Modell wird jedoch nicht nur ein vorsichtigerer, sondern auch ein differenzierterer und flexiblerer Standpunkt vertreten. Eine Anforderungsanalyse der Handlungen, die eine Person durchführen können sollte, nachdem sie Leistungsexzellenz in einer Talentdomäne erreicht hat, stellt stets die Basis für die Feststellung der intrapersonellen Determinanten des Handlungsraums dar. Es scheint sehr unwahrscheinlich, dass dies in jeder Phase der Entwicklung von Leistungsexzellenz und in jeder Talentdomäne die gleichen sind.

Der Subjektive Handlungsraum

In jedem Moment ihres Lebens steht eine Person vor einer ungeheuren Anzahl an Handlungsmöglichkeiten (HECKHAUSEN 1991). Das Konstrukt des Subjektiven Handlungsraums charakterisiert dabei die Leistung des menschlichen psychischen Systems, diese Handlungsmöglichkeiten zu repräsentieren (wobei im Aktiotop-Modell keine Aussage gemacht wird, wie dies tatsächlich geschieht). Wichtig ist, dass im Subjektiven Handlungsraum erstens effektive Handlungen repräsentiert sind, die eine Realisierung individueller Ziele erlauben. Zweitens müssen diese Handlungen realistisch bewertet werden, das heißt, ein Individuum muss abschätzen können, ob diese Handlungen zielführend sind und es zur Handlungsdurchführung in der Lage ist. Schließlich werden drittens im Subjektiven Handlungsraum Handlungen koordiniert und gesteuert.

Ziele

Ziele erfüllen vier wichtige Funktionen. Sie bestimmen die Auswahl einer Handlungsalternative mit, sie haben eine energetisierende Funktion für Handlungen, sie geben die Richtung des Handelns vor und schließlich dienen sie auch während des Handelns als Orientierung für Regulationen.

Umwelt

Im Aktiotop-Modell sind zwei Arten von Umwelten besonders bedeutsam. Erstens ist dies die Talentdomäne, also derjenige Umweltausschnitt, in dem eine Person möglicherweise einmal Leistungsexzellenz erreichen wird. Zweitens sind es Ausschnitte der Umwelt, die Systemcharakter aufweisen und in denen Handlungen von Personen sinnvoll aufeinander bezogen sind. Dies kann beispielsweise die Familie sein, aber auch Settings wie eine Sporthalle, die dem Handlungsziel der Verbesserung eigener sportlicher Kompetenzen dienen kann.

2) Das Aktiotop als System

Die Komponenten eines Aktiotops interagieren in vielfältiger Art und Weise miteinander. Tatsächlich wird im Aktiotop-Modell der Hochbegabung der Prozess der Entwicklung von Leistungsexzellenz nicht als die isolierte Entwicklung einer Kompetenz betrachtet, sondern vielmehr als eine Adaptation eines komplexen Systems, bei dem sich das Handlungsrepertoire und seine Determinanten, der Subjektive Handlungsraum, die Ziele sowie auch die Umwelt gleichermaßen verändern. Damit dies möglich ist, muss das Aktiotop erstens genug *Flexibilität* zur Veränderung aufweisen. Zum Beispiel muss ein Schachspieler, der einmal Leistungsexzellenz erreichen möchte, ständig sein Handlungsrepertoire weiter entwickeln. Seine Lernziele müssen daher permanent korrigiert werden, so dass sie

stets etwas über seinem momentanen Leistungsniveau liegen. Die nächsten Lernhandlungen, die zu diesem Ziel führen, müssen in seinem Subjektiven Handlungsraum repräsentiert werden. Die Umwelt muss ebenfalls diesen Prozess unterstützen. Eltern nehmen sich beispielsweise viel Zeit, um ihr Kind zu Schachturnieren zu fahren, es muss möglicherweise ein niveauvollerer Schachverein am Ort aufgesucht werden, es werden immer anspruchsvollere Computerschachprogramme und Schachliteratur gekauft etc. Damit diese Modifikationen und Transformationen des Aktiotops erfolgreich sein können, muss das Aktiotop zweitens aber auch noch genügend *Stabilität* behalten. Eltern, die sich beispielsweise überfordert sehen, ihr Kind in seiner Leistungsentwicklung zu unterstützen, sich in ihrem Selbstwert bedroht sehende Lehrer oder eifersüchtige Gleichaltrige sind Beispiele dafür, wie die Stabilität eines Aktiotops bedroht werden kann und wie wichtige Co-Adaptationen von Systemen, mit denen das Aktiotop interagiert, nicht erfolgen.

3) Progressive Anpassungen des Aktiotops

Das Aktiotop eines Individuums muss über enorme Zeiträume weiterentwickelt werden (ERICSSON, KRAMPE & TESCH-RÖMER 1993), soll einmal Leistungsexzellenz erreicht werden. Eine progressive Anpassung setzt die Erfüllung von fünf Punkten voraus (ZIEGLER 2005). Erstens muss das Individuum erkennen, ob eine Handlung bei der Erweiterung des Aktiotops erfolgreich war. Dies ist keineswegs eine triviale Aufgabe, wie das Beispiel eines jungen Geigers lehrt, der nicht erkennt, wann er unsauber spielt. Zweitens müssen Situationen erkannt werden können, in denen die Ausführung dieser Handlung Erfolg verspricht. Hiermit ist das Problem des trägen Wissens angesprochen, das heißt, einer Person muss es gelingen, neben deklarativem Wissen (Faktenwissen) und prozeduralem Wissen (Wissen, wie gehandelt wird) auch konditionales Wissen aufzu-

bauen (MANDL & GERSTENMAIER 2000). Beispielsweise muss sie nicht nur wissen, welche Lernstrategien es gibt und wie man diese anwendet, sondern auch in welchen Situationen es sinnvoll ist, eine bestimmte Lernstrategie anzuwenden. Drittens müssen Individuen in ihrem Subjektiven Handlungsraum Handlungsvarianten generieren können und gezielt im Handlungsrepertoire auswählen. Diese Fähigkeit ist in verschiedener Hinsicht notwendig, beispielsweise weil Handlungsvarianten gegeneinander konkurrieren können. Viertens muss das Aktiotop, um adaptiv zu bleiben, nicht nur reaktiv, sondern auch antizipativ sein. Waren die Handlungen in bisherigen Umwelten erfolgreich, garantiert dies nicht, dass sie es auch in zukünftigen Umwelten sind. Fünftens bedürfen Individuen in ihrer Talentdomäne effektiven Feedbacks, so dass erfolgreiche Adaptionen möglich sind. Hier spielt beispielsweise ein adäquates Feedback von kompetenten Personen (Eltern, Lehrern, Trainern etc.) eine wichtige Rolle.

ENTER auf Basis des Aktiotop-Modells der Hochbegabung

Bevor ENTER und das Aktiotop-Modell der Hochbegabung aufeinander bezogen werden, ist eine kurze Vorbemerkung notwendig. Oben wurden drei Rahmenbedingungen von ENTER besprochen: das theoretische Modell, die Ressourcen und das Ziel der Identifikation. In den folgenden Ausführungen ist die Theorie mit dem Aktiotop-Modell festgelegt, für die Ressourcen wollen wir der Einfachheit annehmen, dass sie in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Das Ziel der Identifikation wird im Folgenden jedoch variabel belassen. Je nach seiner Konkretisierung werden in der Identifikation andere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden. Vergleicht man beispielsweise die Ergebnisse einer Anforderungsanalyse von exzellenten Handlungen in der Mathematik, im Sport oder der Musik, erhält

man sehr unterschiedliche Ergebnisse. Da dies am grundsätzlich vorgeschlagenen Vorgehen in ENTER jedoch nichts ändert, werden diese Aspekte vernachlässigt. Zur Veranschaulichung der Ausführungen erfolgt gelegentlich ein Bezug zum diagnostischen Vorgehen an der LBFH (Landesweite Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabte) an der Universität Ulm (vgl. auch GRASSINGER in dieser Ausgabe).

1) Explore

Ziel von *Explore* ist es, Informationen über das Individuum und seine systemische Einbettung zu erhalten. Im Aktiotop-Model der Hochbegabung lässt sich dieses Anliegen dahingehend konkretisieren, dass ein Überblick über folgende Bereiche erworben werden sollte:

- die Komponenten des Aktiotops (Handlungsrepertoire, Subjektiver Handlungsraum, Ziele und Umwelt),
- die Systemeigenschaften des Aktiotops, insbesondere seine Flexibilität und Stabilität,
- die bisherige Entwicklung des Aktiotops und seine Fähigkeit zu weiteren Anpassungen.

Zur Erfassung dieser Vielfalt an Information ist eine Kombination verschiedener Quellen notwendig. Hierzu sind erstens Quellen interessant, die – in der Terminologie von CATTELL (1973) – L-data liefern, d.h. Aufschluss über das Handeln und die Handlungsmöglichkeiten eines Individuums in seinem tatsächlichen Lebensumfeld und in realen Situationen geben. Da jedoch eine komplette Erfassung aller L-data nichts anderes als eine vollständige Biografie eines Individuums samt seiner systemischen Bezüge zur Umwelt bedeutet, muss eine Auswahl getroffen werden.

Von entscheidender Bedeutung ist es, einen Einblick in das Handlungsrepertoire des Probanden zu erhalten. Dazu werden im Bereich akademischer Leistungsexzellenz an der LBFH mindestens folgende Quellen kombiniert: Die Eltern werden gebeten, einen typischen Wochenplan des Probanden während der Ferienzeit und während der Schulzeit auszufüllen. Ferner erhalten sie eine Ansprechperson im akademischen Bereich (zumeist der Klassenlehrer) sowie einen speziell entwickelten Fragebogen mit der Bitte zugesandt, diesen ausgefüllt vor dem ersten Gespräch an die Beratungsstelle zu schicken. Auf der Basis dieser Informationen wird die Diagnostik geplant. Es folgen zumindest semi-strukturierte Interviews mit einem Elternteil und dem Probanden, wofür spezielle Check-Listen verwendet werden. Diese werden genutzt, um die Komponenten des Aktiotops, seine Systemeigenschaften und seine Adaptivität zu erfassen. Dabei wird ein zweistufiges Verfahren gewählt, wobei zuerst allgemeine, das Aktiotop betreffende, Informationen erfragt werden und anschließend die Diagnose auf der *Narrow*-Stufe speziell auf die Talentdomäne zugeschnitten wird.

Neben L-Daten werden beim Kind auch sogenannte Q-Daten und T-Daten erfasst (CATELL 1973). Q-Daten basieren vor allem auf Skalen sowie Fragebögen und erfassen das Handlungsrepertoire, den subjektiven Handlungsraum und die Ziele des Kindes. Bezüglich der Ziele werden etwa das Aspirationsniveau oder die motivationale Orientierung des Kindes erfasst (ZIEGLER, DRESEL & STÖGER 2008). Bezüglich des subjektiven Handlungsraumes sind beispielsweise das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Hilflosigkeitserleben oder Selbstregulationskompetenzen von Interesse.

T-Daten sind Ergebnisse standardisierter Tests und richten sich hauptsächlich auf das Handlungsrepertoire und seine Determinanten. Zur Feststellung der Güte des momentanen Handlungsrepertoires im akademischen Bereich werden an der LBFH beispielsweise

ein nonverbaler Intelligenztest und ein differentieller kognitiver Fähigkeitstest durchgeführt. Letzterer gibt auch Hinweise, in welchem Bereich auf der *Narrow*-Stufe möglicherweise genauer nachgefasst werden muss. Beispielsweise könnte sich ein spezieller Test zu mathematischen Fähigkeiten anschließen. Ferner werden verschiedene andere Aspekte getestet, unter anderem die Häufigkeit und Güte der Verwendung von Lernstrategien.

2) Narrow

Der Übergang zu *Narrow* kann stattfinden, wenn genügend allgemeine Informationen vorliegen, um den Zustand eines Aktiotops einschätzen zu können. Das weitere diagnostische Vorgehen ist dann abhängig von der spezifischen Fragestellung der Diagnose. Die erste Möglichkeit ist, dass ein konkretes Identifikationsziel vorgegeben wurde, wie beispielsweise ob ein Kind geeignet ist, an einem speziellen Talentförderprogramm teilzunehmen oder ob das Überspringen einer Klasse eine geeignete Förderung darstellt. Das Identifikationsziel kann allerdings auch recht unspezifisch und eher explorativer Natur sein, wie die Frage, ob ein Kind, das sich in der Schule durch schnelle Lernfortschritte oder außergewöhnliche Leistungen hervorgetan hat, in einem (oder auch mehreren Gebieten) Leistungsexzellenz erreichen kann. Ziel von *Narrow* ist es dann, ganz gezielt – entweder im Hinblick auf das konkrete Identifikationsziel und / oder die vermutete Talentdomäne – Informationen zu den bereits oben genannten drei Bereichen zu sammeln, also zu den Komponenten des Aktiotops, zur Flexibilität und Stabilität des Aktiotops sowie zu den progressiven Adaptationsmöglichkeiten in dieser Talentdomäne.

Die Vorstellung von ENTER als Sequenz von Schritten legt zwar ein hierarchisches Vorgehen der Identifikation nahe, bei dem von einer allgemeinen Betrachtung des Aktiotops zu einer spezifischen Be-

trachtung übergegangen wird. Dies muss jedoch nicht notwendigerweise der Fall sein. Insbesondere pragmatische Gründe sprechen auch für die Möglichkeit eines heterarchischen Vorgehens, das heißt der Diagnostiker hat die Flexibilität, beispielsweise in einem Interview sofort ein Thema auszugrenzen und einzuengen, wenn ihm dies geboten erscheint. Dies ist sogar manchmal notwendig, wenn eine Person etwa nur ein einziges Mal interviewt werden kann und ansonsten keine spezifischen Informationen mehr erhoben werden könnten. Ebenso wie in *Explore* werden auch in *Narrow* wieder L-, Q-, und T-Daten erhoben (CATTELL 1973), deren Spezifitätsgrad jedoch im Hinblick auf das Identifikationsziel beziehungsweise die Talentdomäne eingeengt wird. Allerdings liegen für viele Talentdomänen keine geeigneten Messinstrumente vor, insbesondere keine standardisierten Tests. Hier werden an der LBFH zur Abschätzung der Lernpotenzen häufig Urteile von Experten der Domäne einbezogen.

3) Transform

Der Identifikationsprozess ist in der Praxis oft auf eine Selektion Begabter verkürzt. Die bei *Explore* und *Narrow* gesammelten Informationen werden daher oftmals bereits als ausreichend angesehen, da sie für eine rein statusorientierte Diagnostik umfangreich genug sind. Tatsächlich rührt diese Auffassung der Identifikation hauptsächlich von einer Orientierung an Persönlichkeitseigenschaften, d.h. Begabungen werden als Attribute einer Person angesehen, die man nur erkennen müsse, um das Individuum korrekt platzieren zu können, beispielsweise in ein Talentförderprogramm. Dieser Gedanke ist jedoch mit einer dynamischen Sichtweise, wie sie im Aktiotop-Modell der Hochbegabung vertreten wird, nicht vereinbar. Nach Abschluss von *Narrow* steht lediglich fest, dass das Ziel der Identifikation (beispielsweise das Überspringen einer Klasse oder

Leistungsexzellenz in einer Talentdomäne) durch das Individuum erreicht werden *kann*, jedoch keinesfalls erreicht werden *muss*. Das *Wie* ist an dieser Stelle noch völlig ungeklärt. Daher muss zusätzlich ein Lernweg identifiziert werden, der dazu beiträgt, das aktuell vorliegende Aktiotop in ein leistungsexzellentes Aktiotop zu transformieren. Dies kann dazu führen, dass der Diagnostiker gehalten ist, konstruktiv Vorschläge zu diesem Lernweg zu unterbreiten, weil das Kind oder die für sein Lernen verantwortlichen Personen diesen Lernweg nicht erkennen.

Der erste Schritt in *Transform* besteht in der Erstellung einer Anforderungsanalyse der Handlungen, zu deren Ausführung das Kind einmal in der Lage sein soll. Bildet beispielsweise das mögliche Überspringen einer Klasse die Fragestellung der Identifikation, dann sind in *Transform* die Handlungsanforderungen der Klasse, in die gesprungen wird, herauszufinden, konkret also etwa die kompetente Durchführung bestimmter mathematischer Operationen.

Bei der Anforderungsanalyse und der damit einhergehenden Beschreibung der anvisierten Handlungen müssen drei Eigenschaften von Handlungen beachtet werden. Sie haben erstens eine *Phasenstruktur*, d.h. sie bestehen aus einer Sequenz von Teilhandlungen. Die gleiche Handlung kann also entweder weit oder eng beschrieben werden. Dazu ein Beispiel: Möglicherweise mag man sich zufrieden geben mit der Beschreibung „Muss zur Durchführung der im Curriculum der 8. Klasse beschriebenen mathematischen Operationen in der Lage sein“. Es kann sich jedoch auch eine schärfere Auflösung der Phasenstruktur in der Anforderungsanalyse als notwendig erweisen, wie „Muss zur Durchführung der im Curriculum der 8. Klasse beschriebenen algebraischen und geometrischen Operationen in der Lage sein“. Dies kann dann wichtig sein, wenn sich bei *Narrow* Hinweise fanden auf eine weniger stark ausgeprägte Stärke

im räumlichen Denken und der Geometriestoff der 8. Klasse eben räumliches Denken verlangt.

Weiter ist zu bedenken, dass Handlungen eigentlich stets *Parallel-* bzw. *Mehrfachhandlungen* sind. Ein einfaches Beispiel ist die Tätigkeit „eine Mathematikaufgabe lösen“, was oft als eine einzige Handlung beschrieben wird. Tatsächlich werden beim Lösen von Mathematikaufgaben aber mehrere Handlungen parallel ausgeführt. So könnte ein prüfungsängstliches Kind während der Bearbeitung der Mathematikaufgabe gleichzeitig besorgt sein wegen möglicher negativer Konsequenzen, falls es versagt, und parallel sich Strategien ausdenken, wie es damit umgehen wird (STÖGER & ZIEGLER 2005). Verlangt die Lösung der Mathematikaufgaben, dass sie korrekt zu Papier gebracht werden, können eine Schreibschwäche (SOVIK 1993) oder eine Schwäche in der Motorik (STÖGER, ZIEGLER & MARTZOG 2008; ZIEGLER, STÖGER & MARTZOG 2008) zu Leistungsbeeinträchtigungen führen. Dies leitet zum dritten Aspekt von Handlungen über: sie verlangen *Regulationen auf verschiedenen Ebenen*. Es sollte daher auch überprüft werden, welche Regulationsleistungen notwendig sind und inwieweit diese vom Kind erbracht werden können.

Die Beantwortung der Frage, ob es einen Lernpfad gibt, verlangt eine Abschätzung, ob das Aktiotop zu einer komplexen Adaptation in der Lage ist, so dass die in der Anforderungsanalyse spezifizierten Handlungen durchgeführt werden können. Dazu müssen vor dem Hintergrund des Aktiotop-Modells der Hochbegabung vor allem auch Informationen zu folgenden fünf Bereichen gesammelt werden, wobei stets auch eine Überprüfung notwendig ist, ob die genannten Funktionen gegebenenfalls nach geeigneten Interventionen erfüllt werden können:

(1) Verfügt das Kind über einen bzw. gegebenenfalls über mehrere Maßstäbe, um *effiziente und ineffiziente Handlungen identifizieren*

zu können? Das Beispiel des Geigers, der ein Gehör dafür entwickeln muss, wann er unsauber spielt, wurde in diesem Zusammenhang schon erwähnt. Verfügt das Kind nicht über einen solchen Maßstab, muss überprüft werden, ob gegebenenfalls professionelles Feedback bereitgestellt werden kann. Steht die Frage an, ob ein Kind eine Klasse überspringen kann, muss also beispielsweise sichergestellt werden, dass es erkennt, wann es die einzelnen Stofflücken geschlossen hat oder ob ein gründlicheres Lernen notwendig wäre.

(2)Gelingt dem Kind die *Identifikation von Situationen zur Durchführung effizienter (Lern)Handlungen*? Falls dies nicht der Fall sein sollte, muss die Gelegenheit bereitgestellt werden, konditionales Wissen zu erwerben. Vorschläge hierzu wurden im Rahmen der Kognitiven Meisterlehre (GRUBER, LAW, MANDL & RENKL 1995) entwickelt.

(3)Ist das Kind fähig zur *Generierung von Handlungsvarianten*? Eine Abschätzung des Lernweges setzt voraus, dass das Kind sein Wissen in möglichst diversen Situationen einsetzen kann. Sollte dies fraglich sein, könnten Hilfestellungen angeboten werden, wie sie beispielsweise von Vertretern der Kognitiven Meisterlehre (GRUBER ET AL. 1995) entwickelt wurden.

(4)Eine wichtige Frage bezieht sich auf den Aspekt *des antizipativen Aktiotops*, d.h. ob das Kind zu möglicherweise größeren Anpassungsleistungen seines Aktiotops genügend vorbereitet ist. Diese können sehr vielfältig sein und erstrecken sich beispielsweise auf seine Fähigkeit, sich in eine neue Schulklasse nach dem Überspringen einzugliedern. Ein anderes Problem kann beispielsweise sein, dass es nach dem Überspringen auf einem anderen konzeptuellen Level denken muss, wenn beispielsweise in der Algebra nicht mehr wie in der Arithmetik mit konkreten Zahlen, sondern mit Unbekannten gerechnet wird. Der Diagnostiker hat also die auf dem Lernweg

zu erbringenden Anpassungsleistungen zu identifizieren und muss abschätzen, ob sie bereits bewältigt werden können oder zusätzliche Hilfestellungen notwendig sind. Auf das Beispiel der Eingliederung in die neue Schulklasse bezogen, könnte diese etwa in der Vermittlung sozialer Kompetenzen bestehen.

(5) Schließlich ist wichtig herauszufinden, ob auf dem Lernweg effektives *Feedback* zur Verfügung steht. Feedback kann dabei vielfältige Facetten umfassen. Neben fachlichem Feedback, zyklischen Lernschleifen und Hilfestellungen bei den nächsten Lernhandlungen, die durchzuführen sind und die ein Kind möglicherweise gar nicht kennt, kann das auch motivationales Feedback sein, wenn beispielsweise ein hohes Maß an Motivation für das Durchhalten auf dem Lernweg erforderlich ist und der Diagnostiker nicht sicher ist, ob das Kind die Motivation aufbringen kann. Gleichmaßen sind jedoch motivationale Feedbackschleifen auch zur Vermeidung dysfunktionaler Übermotivation notwendig, da dies die Stabilität des Aktiotops stark gefährden könnte. Diese Überlegung verweist bereits auch auf eine weitere Abschätzung, die auf *Transform* notwendig ist, nämlich ob das Aktiotop die notwendige Stabilität besitzt, um diese komplexen Modifikationen durchzustehen.

Von besonderer Bedeutung bei der Erarbeitung des Lernpfades ist der Aspekt der Co-Adaptation der Komponenten des Aktiotops. Dieser wird in mehreren Phasen mit den Probanden und den Eltern reflektiert, wobei unser Vorgehen an Ansätzen systemischer Beratung angelehnt ist (vgl. GRASSINGER 2009; ZIEGLER & STÖGER 2007). Beispielsweise muss gesichert werden, dass ein sich entwickelndes Handlungsrepertoire auch im Subjektiven Handlungsraum abgebildet wird und entsprechend anspruchsvollere Ziele ausgebildet werden. Ferner ist vorab zu planen, dass stets auch die Umwelt zunehmend anspruchsvollere Lerngelegenheiten bietet. Bei jedem weiteren Lernschritt geht es also auch darum sicherzustellen, dass das

Aktiotop jederzeit genügend Stabilität behält; denn jeder Lernschritt bedeutet erst einmal einen Schritt weg von einem Äquilibrium. Gleichermaßen wird gemeinsam erarbeitet, wie die fünf adaptiven Funktionen erfüllt werden können.

Betrachtet man die ersten drei diagnostischen Schritte (*Explore*, *Narrow* und *Transform*) im Zusammenhang, so sind folgende Spezifika bei der Adaption von ENTER an das Aktiotop-Modell der Hochbegabung herauszustreichen: Die Diagnostik gilt auf jeder Stufe von ENTER einer spezifischen Fragestellung, dem Aktiotop allgemein bei *Explore*, dem Aktiotop in der Talentdomäne bzw. dem vereinbarten Ziel der Identifikation bei *Narrow* und dem Lernpfad bei *Transform*. Dabei müssen jeweils Betrachtungen auf drei Ebenen angestellt werden: den Komponenten des Aktiotops (Handlungsrepertoire, Subjektiver Handlungsraum, Ziele und Umwelt), der Systemebene (insbesondere Flexibilität und Stabilität, d.h. sind Ko-Adaptationen möglich) und der Ebene einer möglichen effektiven Adaption des Aktiotops (Identifikation korrekter Handlungen und Situationen, Handlungsvariationen, antizipatives Aktiotop, Feedback).

4) Evaluate und Review

In der Praxis wird die Identifikation häufig bereits beendet, nachdem eine Person als begabt oder talentiert klassifiziert wurde, seltener, wenn auch ein Lernpfad identifiziert wurde. ENTER zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass in gewisser Weise auch der Diagnoseprozess selbst mit in die Identifikation einbezogen wird. Zusätzlich zu den oben angegebenen Gründen, lassen sich aus Sicht des Aktiotop-Modells der Hochbegabung zwei weitere Argumente hinzufügen, warum diese Ausweitung der Identifikation sinnvoll ist:

Im Prozess der Identifikation werden Diagnostiker selbst zu einem Teil des Aktiotops der Person, die sie diagnostizieren. Alleine die Weitergabe des Ergebnisses der Identifikation an den Probanden

wird bereits dessen Aktiotop verändern. Schlägt der Diagnostiker einen Lernpfad vor, beeinflusst er die Entwicklung zu Leistungsexzellenz massiv. Das heißt, ab dem Augenblick, in dem der Diagnostiker die Identifikation beginnt, spielt er eine Rolle in der Entwicklung von Aktiotopen, weshalb er sich selbst nicht ausblenden kann. Neben der Einwirkung auf die Aktiotope des Probanden und der Personen in seinem Umfeld gibt es einen weiteren wichtigen Grund für die Aufnahme von *Evaluate* und *Review* in ENTER. Der Diagnostiker ist selbst ein Teil eines komplexen adaptiven Systems, das sich in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt weiter entwickeln muss. Auch er lernt, seine Diagnosen zu verbessern, sei es aus der Beobachtung der Wirkungen seiner Diagnosen oder durch eigene Überlegungen, sei es durch nützliche neue Informationen von Kollegen oder neue Erkenntnisse, die ihm die Forschung bereit stellt. Die oben vorgestellten Kennzeichen der Entwicklung sich erfolgreich adaptierender Systeme lassen sich daher auch auf den Diagnostiker selbst anwenden. *Evaluate* bietet ihm ein Feedback, ob der von ihm identifizierte Lernpfad erfolgreich war, *Review* gibt ihm eine Rückmeldung, ob seine Methoden und theoretischen Modelle korrekt sind. Diese Information hilft ihm, sein Aktiotop in Richtung diagnostischer Exzellenz weiter entwickeln zu können. Die Aufgabe der *Evaluate*-Stufe besteht darin herauszufinden, ob und wie gut die Identifikationsziele für einen Probanden erfüllt wurden. Um dies zu gewährleisten, müssen geeignete Erfolgskriterien festgelegt werden. Diese Kriterien können vielfältiger Art sein, unter anderem zählen hierzu Schulnoten, akademische Titel, außergewöhnliche Leistungen oder Werke, Publikationen oder Preise. Im Fokus steht jedoch nicht nur das Erreichen salienter Etappenziele (beispielsweise ob die Zensuren in der Klasse, in die das Kind aufgrund der Empfehlung gesprungen ist, den Erwartungen entsprechen / nicht entsprechen) oder von Leistungsexzellenz, sondern ge-

mäß des systemischen Ansatzes, ob eine Ko-Adaptation des Aktiotops stattgefunden hat.

Wird die *Evaluate*-Stufe des ENTER-Modells in praktischen Identifikationsprozessen nur selten umgesetzt (vgl. HOLLING & KANNING 1999), so wird der *Review*-Stufe leider meist noch geringere Bedeutung beigemessen. Dies liegt vor allem am hohen Aufwand und fehlenden Ressourcen. Auf der *Review*-Stufe kommt es zu einer Bewertung des Identifikationsziels und des zugrunde gelegten Begabungsmodells.

Ein Beispiel, warum es nötig sein kann, das verwendete Begabungsmodell zu überprüfen, liefert die berühmte Studie von TERMAN (1925). Diese Studie basierte auf einem sehr simplen Begabungsmodell: Hochbegabung wurde mit hoher Intelligenz gleichgesetzt. TERMAN erwartete, dass hohe Intelligenz Leistungseminenz vorhersagen würde, weshalb er nur Personen mit einem weit überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten in seine Stichprobe aufnahm und deren Lern- und Leistungsentwicklung längsschnittlich verfolgte. Zwar konnte er Zusammenhänge zwischen Intelligenz und schulischem sowie beruflichem Erfolg nachweisen, leider schloss er jedoch zwei spätere Nobelpreisträger aus seiner Stichprobe aus, weil deren Intelligenzquotient zu niedrig war. Offensichtlich hatte TERMAN ein unzureichendes Begabungsmodell gewählt.

Um die Geeignetheit des Identifikationsziels auf der *Review*-Stufe zu überprüfen, ist ein Vergleich zwischen Probanden nötig, die das Identifikationsziel erreicht haben (z.B. eine Klasse erfolgreich übersprungen haben) und Personen, die ebenfalls in der Lage gewesen wären, dieses Ziel zu erreichen, jedoch einen anderen Weg einschlugen (z.B. eine Hochbegabtschule besuchten). Wenn beispielsweise später einmal festgestellt werden sollte, dass kein einziger Schüler einer Hochbegabtschule später Leistungsexzellenz

erreicht hat, stellt dies den Wert der Fördermaßnahme in Frage. Auf der *Review*-Stufe entscheidet das Erreichen von Expertise und Leistungsexzellenz über die Geeignetheit des Identifikationsziels und des zugrunde gelegten Begabungsmodells.

Anwendbarkeit von ENTER für die Identifikation Begabter mit heilpädagogischem Förderbedarf

Eine Besonderheit der Identifikation Begabter mit Hilfe von ENTER auf der Basis des Aktiotop-Ansatzes besteht darin, dass es keine Standardprozedur der Identifikation geben kann (z.B. Kombination aus Intelligenz-, Motivations- und Kreativitätstests), da jede Person ein einzigartiges Aktiotop besitzt. So ist beispielsweise jedes Individuum in andere Systeme eingebettet, die einen großen Einfluss ausüben können. Vor allem dann, wenn ein individueller Lernpfad identifiziert werden soll, wird das Ergebnis eine einzigartige Zuschneidung auf den Probanden sein müssen. Biografien von Personen, die in einer Domäne Leistungsexzellenz erreichten (FELDMAN 1992; GARDNER 1997), belegen dies nachdrücklich.

Während bei Identifikationen auf Basis anderer Begabungsmodelle (z.B. RENZULLI 1977, 1984) standardmäßig bestimmte Kombinationen von Tests (z.B. Intelligenztests, Motivations- und Kreativitätstests) sowie Fragebögen, Checklisten oder Interviews zu fest vorgegebenen Themenbereichen eingesetzt werden, fordert die Identifikation basierend auf dem Aktiotop-Modell ein individuelles Vorgehen, das von Identifikationsziel zu Identifikationsziel und von Person zu Person sowie von Umwelt zu Umwelt sehr stark variieren kann. Stellt sich beispielsweise heraus, dass das Handlungsrepertoire einer Person zwar sehr positiv gestaltet ist, ein Schüler seine Lern- und Leistungsmöglichkeiten jedoch nicht ausschöpft, weil er einen falschen Attributionsstil aufweist, so werden andere Checklisten verwendet als bei Schülern, die sehr prüfungsängstlich sind.

Zeigt die Identifikation auf der *Explore*- und *Narrow*-Stufe eine positive Ausprägung der einzelnen Komponenten des Aktiotops, jedoch eine ungenügende progressive Anpassungsfähigkeit für zukünftige Lernprozesse, so wird auf der *Transform*-Stufe ein entsprechend anderer Lernpfad erarbeitet.

Dieses individuelle und ganzheitliche Vorgehen kann gerade bei der Identifikation Begabter mit heilpädagogischem Förderbedarf von Vorteil sein. Diese Personengruppe bleibt bei Identifikationsprozessen, die vor allem auf Intelligenztests beruhen, häufig unerkannt. Verantwortlich hierfür ist einerseits, dass die kognitiven Fähigkeiten von Personen mit heilpädagogischem Förderbedarf in standardisierten Intelligenztests – aufgrund ihrer Behinderung, einer Entwicklungsstörung oder einer Verhaltensauffälligkeit – häufig nicht in geeigneter Weise gemessen werden können bzw. unterschätzt werden (NIELSEN & HIGGINS 2005). Auch gelingt es dieser Personengruppe aufgrund ihrer hohen kognitiven Fähigkeiten häufig, ihren heilpädagogischen Förderbedarf relativ lange zu kompensieren. Auf den ersten Blick erscheint diese Fähigkeit positiv. Allerdings führt die intensive Kontrolle der Auffälligkeiten (z.B. ADHS, Legasthenie) in vielen Fällen auch zu einer Reduktion kognitiver Kapazitäten und somit zu einer Unterschätzung der kognitiven Fähigkeiten in Intelligenztests (REIS, MCGUIRE & NEU 2000).

Die sehr umfangreiche Betrachtung der Stärken und Schwächen der Probanden im Rahmen der Untersuchung der Komponenten des Aktiotops und die Analyse der progressiven Anpassungsfähigkeit des Aktiotops auf der *Explore*- und *Narrow*-Stufe machen es unwahrscheinlicher, dass eine Begabung aufgrund eines heilpädagogischen Förderbedarfs unerkannt bleibt. Vor allem die intensive Erfassung des Subjektiven Handlungsraums ist hier von großer Bedeutung, da in diesem Zusammenhang ja auch lern- und leistungshemmende Faktoren in spezieller Weise berücksichtigt werden, wie

ein niedriges Selbstwertgefühl, Hilflosigkeitserleben, ungünstige Motivation oder mangelnde Konzentrationsfähigkeit. Der Subjektive Handlungsraum kann gerade bei Personen mit heilpädagogischem Förderbedarf aufgrund der vorliegenden Behinderung, Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeit oder wegen vorangehender negativer Lern- und Leistungserfahrungen ungünstig gestaltet sein.

Auch die Identifikation von Lernpfaden und somit Fördermöglichkeiten im Rahmen der *Transform*-Stufe kommt Begabten mit heilpädagogischem Förderbedarf zu Gute. Während viele Identifikationsprozesse enden, sobald feststeht, dass ein Kind hochbegabt ist, liegt der Schwerpunkt von ENTER auf der Basis des Aktiotop-Modells gerade in der Identifikation eines optimalen Förderkonzepts. Dies ist sicherlich für alle Hochbegabten von Vorteil; da Hochbegabte mit heilpädagogischem Förderbedarf jedoch gerade im Bereich der Förderung (vgl. HARDER in dieser Ausgabe) auf größere Schwierigkeiten stoßen, profitieren diese besonders. Hier ist sicherlich nicht zuletzt die ausführliche Identifikation der Lern- und Lebensumwelt und möglicher stützender bzw. hemmender Faktoren von Bedeutung, wie dies auch im Rahmen heilpädagogischer Therapiemaßnahmen üblich ist.

Zwar deuten diese Überlegungen an, dass sich ENTER auf der Basis des Aktiotop-Modells für eine Identifikation von Hochbegabung bei Lernenden mit heilpädagogischem Förderbedarf besonders eignet, allerdings kann dies erst nach einer empirischen Überprüfung endgültig entschieden werden. Für die Zukunft sind deshalb systematische Untersuchungen dieser Fragestellung ebenso wünschenswert wie eine stärkere Kooperation zwischen Forschern und Praktikern aus dem Begabungs- und Heilpädagogikbereich.

Literatur

- CATTELL, R. B. (1973). Die wissenschaftliche Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T. & TESCH-RÖMER, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- FELDMAN, D. H. (1992). The theory of co-incidence: How giftedness develops in extreme and less extreme cases. In F. J. MÖNKES & W. A. PETERS (Eds.), *Talent for the future: Social and personality development of gifted children: Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children (10-22)*. Assen, Netherlands: Van Gorcum.
- GARDNER, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- GRASSINGER, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher*. Münster: Lit.
- GRUBER, H., LAW, L.-C., MANDL, H. & RENKL, A. (1995). Situated learning and transfer. In P. REIMANN & H. SPADA (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science (168-188)*. Oxford: Pergamon.
- HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.
- HOLLING, H. & KANNING, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Goettingen: Hogrefe.
- LUPART, J. & TOY, R. (2009). Twice-exceptional: Multiple pathways to success. In L. SHAVININA (Ed.), *International Handbook on Giftedness (3rd ed.)*, in press. Heidelberg: Springer.
- MAKER, C. J. (1976). Searching for giftedness and talent in children with handicaps. *The School Psychology Digest*, 5, 24-36.
- MANDL, H. & GERSTENMAIER, J. (Hrsg.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Goettingen: Hogrefe.
- NIELSEN, M. E. & HIGGINS, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for the twice-exceptional learner. *Teaching Exceptional Children*, 38, 8-15.

- REIS, S. M., MCGUIRE, J. M. & NEU, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134.
- RENZULLI, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented: II. *Gifted Child Quarterly*, 21, 227-233.
- RENZULLI, J. S. (1984). The Triad/Revolving Door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-171.
- SOVIK, N. (1993). Development of children's writing performance: Some educational implications. In A. F. KALVERBOER & HOPKINS, B. (Eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches* (229-246). New York: Cambridge University Press.
- STÖGER, H. & ZIEGLER, A. (2005). Underachievement und Prüfungsangst: Forschungsbefunde und Interventionsmöglichkeiten bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern. *Journal für Begabtenförderung*, 5, 7-19.
- STÖGER, H., ZIEGLER, A. & MARTZOG, P. (2008). Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school. *Psychology Science Quarterly*, 50, 134-147.
- TERMAN, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- ZIEGLER, A., (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R.J. STERNBERG & J.E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (411-436). New York: Cambridge University Press.
- ZIEGLER, A., DRESEL, M. & STÖGER, H. (2008). Addressees of performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 100, 643-654.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2003). ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. *Journal für Begabtenförderung*, 4, 8-21.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46, 324-342.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2007). The Role of Counseling in the Development of Gifted Students' Actiotopes: Theoretical background and exemplary application of the 11-SCC. In S. MENDAGLIO & J. S. PETERSON (Eds.), *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults* (253-283). Austin, TX: Prufrock.

ZIEGLER, A., STÖGER, H. & MARTZOG, P. (2008). Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 53-66.

Über die Autorin:

Heidrun Stöger

Heidrun Stöger leitet den Lehrstuhl für Schulpädagogik (Schulforschung, Schulentwicklung und Evaluation) an der Universität Regensburg. Vorher hat sie Mathematik und Psychologie an der Universität München (LMU) studiert und dort auch promoviert und habilitiert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Lehr-Lernforschung, Hochbegabung, Gender und Evaluation.

Korrespondenz:

Prof. Dr. Heidrun Stoeger
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Schulforschung, Schulentwicklung und Evaluation
Universitätsstr. 31
93053 Regensburg
Germany

Tel.: 0049-941/943-1700

Fax: 0049-941/943-1993

E-Mail: heidrun.stoeger@paedagogik.uni-regensburg.de

Zu zitieren als:

STÖGER, Heidrun: Die Identifikation Hochbegabter basierend auf einem systemischen Begabungsansatz und deren Relevanz für Begabte mit heilpädagogischem Förderbedarf. In: *Heilpädagogik online* 02/09, 35-63
http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf,
Stand: Datum des Abrufs

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Bettina Harder

Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus

Hochbegabte Kinder mit einer Begleitstörung bilden bezüglich ihrer Symptome eine äußerst heterogene Personengruppe, wodurch sie schwer zu identifizieren sind. Insbesondere spezifische Begabungen werden leicht übersehen und eine adäquate Förderung bleibt aus. Dieser Artikel erläutert zunächst die Charakteristiken von Hochbegabten mit Lernschwächen, ADHS, Autismus und sensorischen Beeinträchtigungen und die damit einhergehenden Probleme. Anschließend werden Hinweise zum diagnostischen Vorgehen und zur Förderung der Kinder dargestellt, wobei individualisierter, inhaltlich und instruktionsmethodisch angepasster Unterricht sowie die Berücksichtigung nicht-kognitiver Bedürfnisse bei der Gestaltung der Schulumgebung, spezielle Fördermaßnahmen und offene Kommunikation zwischen allen beteiligten Personen im Gesamtförderrahmen maßgeblich sind.

***Schlüsselwörter:** twice exceptional, Hochbegabung, Begabungsförderung, sonderpädagogische Förderung, Lernschwäche, ADHS, Autismus, sensorische Beeinträchtigung*

Twice exceptional children (gifted and disabled) show very heterogenic symptoms and are therefore hard to identify. Especially particular gifts often remain undetected and unsupported. This article first describes the characteristics of twice exceptional children with learning disabilities, ADHD, autism and sensory impairments and the accompanying problems. Then it treats particularities in identification procedures and characteristics of appropriate educational programs which should include individualized programming accommodated for contents and instructional methods, the creation of a school environment suiting the children's non-cognitive needs, special treatments and open communication between all persons concerned in the nurturing framework.

***Keywords:** Twice Exceptional, Gifted Education, Special Education, Learning Disabilities, ADHD, Autism, Sensory Impairment*

„Twice exceptionals“ – das sind Kinder, die an einer Störung oder Behinderung leiden und gleichzeitig hochbegabt sind. Das bedeutet, sie sind in ihrer kognitiven Entwicklung weiter als es ihrem Alter entspräche, während sie in einem anderen Fähigkeitsbereich eine große Schwäche aufweisen. Die beiden Außergewöhnlichkeiten treten zumeist unabhängig voneinander auf, die Hochbegabung bedingt also nicht das Auftreten einer Störung und vice versa, sie können allerdings zusammen auftreten.

„Twice exeptionals“ fallen oft erst sehr spät mit schwer zuzuordnenden Symptomen auf. Der Grund dafür ist ebenfalls zweifach: einerseits maskieren die Symptome der Behinderung das intellektuelle Potential (NIELSEN & HIGGINS 2005) und andererseits ermöglicht es die Begabung diesen Kindern oft, die Störungssymptome zu kompensieren (REIS, MCGUIRE & NEU 2000). So durchlaufen sie manchmal als unauffällige Kinder mit anscheinend durchschnittlicher Begabung die Grundschulzeit, bis irgendwann die steigenden Anforderungen eine weitere Kompensation der Symptome nicht mehr zulassen (SILVERMAN 2003).

Trotz eines wachsenden Förderangebotes von privater und staatlicher Seite für behinderte Schüler sowie für besonders begabte Kinder, fällt die Gruppe der zweifach außergewöhnlichen Kinder leicht durch die Suchraster der Förderer. Die Kinder würden von beiden Förderrichtungen profitieren, doch sie können die Auswahlkriterien für die Aufnahme in spezielle Förderprogramme nur schwer erfüllen: aufgrund der Begleiterkrankung schneiden sie in gängigen IQ-Tests oder mit ihren Schulnoten durchschnittlich oder unterdurchschnittlich ab, sodass ihre Stärken nicht erkannt und gefördert werden (DAVIS & RIMM 2004). Sind ihre Schwächen kompensierbar, werden auch diese nicht gefördert und die Kinder sind sich mit ihren inneren Diskrepanzen selbst überlassen. Sind Schwächen be-

merkbar, so werden zumindest diese gefördert, das Begabungspotential bleibt aber oft unentdeckt.

Dabei ist aus der Geschichte längst bekannt, dass eine Behinderung oder Lernstörung keineswegs bedeutsame gesellschaftliche Beiträge vereitelt. Man denke nur an Franklin Roosevelt, der im Rollstuhl saß, die taub-blind geborene Helen Keller (GOERTZEL & GOERTZEL 1962) oder Thomas Alva Edison, Albert Einstein, Woodrow Wilson und Auguste Rodin, die eine Leserechtschreibschwäche hatten (THOMPSON 1971).

Die Schwierigkeit besteht darin, trotz der oft leicht erkennbaren Einschränkungen die versteckten Begabungen dieser Kinder zu identifizieren. Die Tatsache, dass die zweifach außergewöhnlichen Kinder eine extrem heterogene Personengruppe bilden, erschwert die Identifikation zusätzlich: ihre Begabungen können in einer oder mehreren spezifischen Domänen liegen und sie weisen gleichzeitig Defizite in einem oder mehreren Bereichen auf – von körperlichen Beeinträchtigungen bis hin zu psychischen Störungen. Es gibt also eine Vielzahl möglicher Kombinationen von individuellen Stärken und Schwächen.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über das Verständnis von Hochbegabung gegeben. Anschließend werden die Charakteristiken der häufigsten Kombinationen einer Störung mit Hochbegabung erläutert und auf die resultierenden Probleme eingegangen. Daran anschließend werden Hinweise zur Identifikation solcher Kinder gegeben und die Implikationen für die individuelle Förderung in und außerhalb der Schule dargestellt.

Hochbegabung

In Bezug auf Hochbegabung ist es wichtig, zwischen Potential und Performanz zu unterscheiden: Das Potential sind die körperlichen und geistigen Voraussetzungen einer Person, ihre Personeneigen-

schaften. Die Performanz bezeichnet die Güte der Leistungen einer Person. Die Annahmen über den Zusammenhang von Potential und Performanz haben sich in den letzten 100 Jahren stark verändert, was im Folgenden kurz dargestellt wird.

Frühe Begabungsmodelle gingen davon aus, dass das intellektuelle Potential allein entscheidend für den Werdegang einer Person ist und sich über die Zeit nicht verändert. Beispielsweise hat TERMAN (1925/1959) die Kinder Süd-Californiens mit dem höchsten Intelligenzquotienten (IQ-Wert über 140 im Binet-Intelligenztest) in eine Längsschnittstudie aufgenommen, in der Hoffnung einige von ihnen würden später herausragende Leistungen erbringen und entsprechende Auszeichnungen bekommen (Nobelpreis, Pulitzer Preis, etc.). Die „Termiten“, wie die Studienteilnehmer auch genannt werden, waren in ihrem Leben tatsächlich erfolgreicher als die Durchschnittsbevölkerung, was jedoch nicht eindeutig auf den hohen IQ zurückzuführen war: verschiedene Studien konnten zeigen, dass an Stelle des IQs Faktoren wie sozioökonomischer Hintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, Motivation und Selbstwert sowie individuelles Engagement für den Erfolg verantwortlich sind (ZIEGLER 2007). Aus den „Termiten“ ging auch, entgegen der Erwartungen, kein Nobelpreisträger hervor. Ironischerweise befanden sich in der Ursprungsstichprobe die beiden späteren Nobelpreisträger William B. Shockley und Luis W. S. Alvarez, die aber aufgrund eines zu niedrigen IQs nicht in die Studie aufgenommen wurden.

Der IQ ist folglich kein zuverlässiger Prädiktor für herausragende Leistungen, weshalb in spätere Modelle nicht-kognitive Personeneigenschaften wie Motivation und Kreativität sowie äußere Faktoren mit aufgenommen wurden, wie beispielsweise die Umwelt als soziales Umfeld (MÖNKES & KATZKO 2005; RENZULLI 2005) und als Spender von Ressourcen (TANNENBAUM 1983). Diese Bedingungs-

faktoren sind z. T. nicht mehr stabil, sondern veränderlich, wodurch sich eine Begabung ebenfalls verändern bzw. entwickeln kann.

In den letzten Jahren nimmt eine entwicklungsperspektivische Sichtweise mit Fokus auf die herausragenden Leistungen zunehmend Einfluss auf das Verständnis von Hochbegabung. Dort werden nicht Personeneigenschaften als ursächlich für Höchstleistungen angesehen, sondern effektive Lernprozesse, die über viele Jahre hinweg und stets auf Verbesserung ausgerichtet stattfinden müssen (sog. „deliberate practice“), wodurch domänenspezifisches Wissen aufgebaut wird und schließlich Expertise in der betreffenden Domäne erreicht werden kann (ERICSSON, RORING & NANDAGOPAL 2007).

Viele aktuelle Begabungsmodelle vereinen beide Sichtweisen in sich, indem sie Spitzenleistungen als Ergebnis der Interaktion von individuellen Potentialen und Personeneigenschaften mit Aspekten der Lernumwelt betrachten (z. B. Münchner Hochbegabungsmodell von HELLER, PERLETH & LIM 2005; Münchner dynamisches Begabungs-Leistungs Modell von PERLETH 2001; DMGT-Modell von GAGNÉ 2005).

Das Aktiotop-Modell (ZIEGLER 2005) fasst diese neueren Entwicklungen in einem systemischen Ansatz zusammen: Begabung wird nicht mehr als Personeneigenschaft definiert, sondern als eine Menge an domänenspezifischen Handlungen, die eine Person in einer bestimmten Umwelt ausführen kann. Die Ausführbarkeit der Handlungen wird bestimmt von den Determinanten der Person (kognitive Fähigkeiten, Wissen, Ehrgeiz, Motivation etc.), ihren Zielen, ihrem Handlungsrepertoire, ihrem subjektiv wahrgenommenem Handlungsraum (subjektiv mögliche Handlungen, was traut die Person sich zu, was hält sie für angemessen, etc.) und ihrer Umwelt. Die Komponenten in diesem hochkomplexen System beeinflussen sich gegenseitig und können über diese Dynamik zu einer Weiter-

entwicklung des ganzen Systems führen. Eine ausführliche Darstellung des Modells findet sich im Artikel von ZIEGLER in der vorliegenden Ausgabe, weswegen hier nur ein kurzes Beispiel skizziert sei: Ein sprachlich interessiertes Kind mit dem Ziel, seine Konversationsfertigkeiten zu verbessern, nimmt an einem zweiwöchigen Intensivkurs teil. Dort trainiert es seine Ausdrucksfertigkeiten und lernt neue Redewendungen und Worte, es erweitert sein Handlungsrepertoire. Da es diese neuen Formulierungen erfolgreich und mit zunehmender Sicherheit in Gesprächen während des Kurses eingesetzt hat, werden sie sehr wahrscheinlich auch in den subjektiven Handlungsraum aufgenommen, sodass die neu gewonnene Wortgewandtheit auch im Schulunterricht oder bei Auslandsbesuchen präsentiert wird. Reagiert die Lernumwelt des Kindes positiv auf den Leistungsfortschritt, indem z. B. Wertschätzung gezeigt und effektives Feedback gegeben wird, so wird sich das Kind wahrscheinlich wieder neue herausfordernde Ziele in dieser Domäne setzen. Auf diese Weise wird der Entwicklungsprozess des Aktiotops immer weiter vorangetrieben, das Kind geht auf seinem Lernweg weiter und kann in diesem Begabungsbereich immer bessere Leistungen erzielen.

So ein differenziertes und auf Weiterentwicklung fokussiertes Begabungsverständnis schließt eine Behinderung oder Störung nicht aus. Das Aktiotop ist domänenspezifisch, so kann das Aktiotop des eingeschränkten Bereichs niedrig entwickelt sein, während das System der Begabungsdomäne hoch entwickelt ist bzw. mit der Zeit und entsprechender Förderung zu einem hochentwickelten Aktiotop wird.

Aus der Tatsache, dass viele individuelle Voraussetzungen für herausragende Leistungen verantwortlich sind, ergibt sich auch, dass es eigentlich keine verallgemeinerbaren Merkmale Hochbegabter gibt. Da Charakteristiken jedoch hilfreich sind, um sich ein Bild von

den betreffenden Kindern zu generieren, sollen in den folgenden Erläuterungen zu Begabung und Störungen einige oft beobachtete Merkmale genannt werden. Sie sind jedoch weder als notwendig noch als hinreichend für eine hohe Begabung zu verstehen. Die Typisierungen sollen helfen, auf eventuell versteckte Begabungen aufmerksam zu werden, die dann in einer differenzierten Diagnostik auf individueller Ebene untersucht werden müssen.

LUPART und TOY (in Druck) fassen folgende Merkmale hochbegabter Kinder zusammen, die unabhängig vom Bestehen einer Begleitstörung häufig zu beobachten sind: die Kinder verfügen über ein herausragendes Gedächtnis und Allgemeinwissen, haben herausragende analytische und kreative Problemlösefertigkeiten, verspüren Wissensdurst oder den Drang, Herausforderungen zu meistern, haben einen besonderen Sprachgebrauch (mündlich oder schriftlich), haben eine außergewöhnliche Verständnissgabe und einen feinen Sinn für Humor, verfügen über große Ausdauer beim Verfolgen akademischer oder intellektueller Ziele/ Aufgaben, und sie sind sich ihrer persönlichen Stärken bewusst und/ oder können daraus Kapital schlagen.

Häufig auftretende Kombinationen von Störungen und Hochbegabung

Es können verschiedene Störungen mit hoher Begabung einhergehen. Teils sind diese Störungen aufgrund ihrer Symptomvielfalt an sich schon schwer zu diagnostizieren, wie es bei Lernstörungen oder ADHS der Fall ist. Kombinationen von Störungen mit speziellen Begabungen sind noch schwerer zu diagnostizieren, da es für diese Fälle keine DSM- oder ICD-Diagnosekriterien als Richtlinie gibt (EISNER & SORNIK 2005): die Störungssymptome variieren stärker als im Regelfall und für die Begabung im Sinne eines hochentwickelten Aktiotops gibt es keine diagnostischen Kriterien. Des-

halb ist hier die Zusammenarbeit gut ausgebildeten Fachpersonals aus Medizin, Heil- und Sonderpädagogik und Begabtenförderung von Nöten.

Lernstörungen

Lernstörungen können alle Fähigkeiten betreffen, die für den Umgang mit Sprache und Mathematik notwendig sind. Dazu gehören sprachlicher Ausdruck (schriftlich, mündlich), Lesen, Sprachverständnis (Text- und Hörverständnis), Rechnen und mathematisches Schlussfolgern (DSM IV-R, SASS 2003). Nach REMSCHMIDT (2005) haben 4-7 % der Kinder und Jugendlichen eine Lese-Rechtschreib-Schwäche, wobei 60-80% der Betroffenen männlich sind. Der Anteil an rechenschwachen Grundschulern wird mit ca. 4-6 % angegeben (REMSCHMIDT 2005).

Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten weisen oft Stärken im visuell-räumlichen Denken auf (DAVIS & MARSHALL 2000; WEST 1991). Sie denken ganzheitlich und in lebhaften Bildern, können sich Objekte leicht dreidimensional vorstellen und mental rotieren. Genau das führt aber auch zu Problemen beim Schreiben und Lesen: Kinder berichten, dass sie auch Buchstaben dreidimensional sehen, sodass ein „o“ wie ein Doughnut aussieht und über das Blatt rollen kann (RINGLE, MILLER & ANDERSON 2000). Die Buchstaben b, d, p und q sind allesamt rotierte Spiegelbilder voneinander, weswegen sie leicht verwechselt werden. Aufgrund ihres bildhaften ganzheitlichen Denkens sehen diese Kinder Problemlösungen vor ihrem inneren Auge, schaffen es aber nicht, ihre Lösung in linearen Schritten für Außenstehende darzustellen (DAVIS & MARSHALL 2000; WEST 1991). Genau das ist beim Schreiben aber erforderlich.

Bei einer Rechenschwäche kann das Kind in jeder Domäne, die nicht stark von numerischen Fähigkeiten abhängt, besondere Bega-

bungen aufweisen (KADOSH & WALSH 2007), also beispielsweise im künstlerischen oder sprachlichen Bereich. Welche besonderen Stärken der zweifach außergewöhnlichen Kinder numerische Probleme erklären könnten, scheint bisher aber nicht erforscht worden zu sein.

Die Diskrepanzen von herausragenden intellektuellen Fähigkeiten und mangelnden Voraussetzungen zum Lesen, Schreiben oder Rechnen ziehen innerpsychische Probleme nach sich. So entwickeln manche Kinder ein negatives Selbstbild, sind frustriert, v. a. wenn sie sich im sozialen Vergleich zu ihren Klassenkameraden betrachten, denen die Kulturtechniken keine Probleme bereiten (SILVERMAN 2003). Sie zweifeln häufig an sich selbst, entwickeln selbstschädigende Verhaltensweisen, einhergehend mit einem niedrigen Selbstwertgefühl, oder haben mit Isolation zu kämpfen (KING 2005).

Da diese Kinder oft die Jahrgangsstufenziele fast oder gerade eben erfüllen, sind sich die Lehrer der Begabungspotentiale eventuell gar nicht bewusst (DAVIS & RIMM 2004). Oft wird dann erst bei einer Untersuchung aufgrund von Lernproblemen oder persönlichen oder sozialen Problemen die Begabung diagnostiziert (SCHIFF, KAUFMAN & KAUFMAN 1981).

Eine sinnvolle Diagnostik sollte das Intelligenzprofil, die Leistungen, die Kreativität, das Selbstkonzept, die Lehrerbeurteilungen und familiäre Unterstützung einbeziehen, erhoben durch Interviews mit Lehrern, Eltern und Beratern sowie durch die Schülerakte und bei Bedarf anhand zusätzlicher Testungen. Außerdem raten LUPART und TOY (in Druck) noch zu einem strukturierten Interview, um die Selbstwahrnehmung des Schülers als Lernende/r sowie die Inangriffnahme akademischer Aufgaben und die Arbeitsorganisation und Arbeitsgewohnheiten zu erfassen.

Die daraus abgeleiteten Fördermaßnahmen sollten Enrichments zur Förderung von Begabungen, Kompensationsstrategien und Training in den leistungsschwachen Bereichen sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung umfassen (NIELSEN 2002). Programme abgeleitet von KAPLANs differenziertem Curriculum Modell (1986) und RENZULLIs Enrichment Triade Modell (1977) fördern Kreativität, kritisches Denken und Recherehfertigkeiten (für eine Auflistung der Programme s. LUPART & TOY, in Druck). Die Einbindung der Eltern in die Kontrolle und Verstärkung des Hausaufgabenverhaltens kann zu besseren Schulleistungen und Verhaltensweisen in der Klasse führen (SAH & BORLAND 1989) und es empfiehlt sich, Gelegenheiten für Einzel- oder Gruppenberatungen bezüglich sozialer und emotionaler Bedürfnisse zu schaffen (OLENCHAK 1994; VESPI & YEWCHUCK 1992).

Asperger Autismus

Für den Asperger Autismus werden Prävalenzen zwischen 0,025 und 0,48 % berichtet, mit einer deutlichen Überrepräsentation männlicher Patienten im Verhältnis 8:1 (REMSCHMIDT 2005). Die Defizite von Asperger Autisten liegen in drei Bereichen (HENDERSON 2001): in der Verarbeitung von Umweltinformationen, in der kognitiven Verarbeitung und in der Kommunikation. Bezüglich der Verarbeitung von Umweltinformationen haben sie ein ineffektives sensorisches System sowie ein schlechtes Zeitgefühl und Probleme mit sozialen und emotionalen Hinweisreizen. Unter die kognitiven Defizite fallen unflexibles Denken, Aufmerksamkeitsprobleme und Schwierigkeiten, andere Perspektiven einzunehmen. Im Kommunikationsbereich fällt auf, dass Asperger Autisten sehr pragmatisch kommunizieren, sich schwer tun, über die reine Wortbedeutung Hinausgehendes (Metaphern, Andeutungen „zwischen den Zeilen“, etc.) zu verstehen und dem gesellschaftlich erwarteten Kommuni-

kationsverhalten gerecht zu werden. Diese Aspekte müssen auch beim Umgang mit hochbegabten Asperger Autisten beachtet werden.

Diese unterscheiden sich von einfachen Asperger Autisten meist darin, dass sie genau bemerken, wie ihr Verhalten andere beeinflusst (LITTLE 2002). Wie viele hochbegabte Kinder auch, haben begabte Asperger Autisten einen großen Wortschatz und ein riesiges Wissen, das aber nicht auf persönlichen Entdeckungen und Erfahrungen zu beruhen scheint, sondern auf der Memorierung aller Fakten zu ihrem Interessensgebiet (LITTLE 2002). Sie tendieren auch dazu, sehr lange und/ oder elaborierte Vorträge zu ihrem bevorzugten Thema zu geben, ohne zu bemerken, dass ihr Gegenüber etwas sagen möchte, gehen muss oder gar nicht interessiert ist (NEIHART 2000). Die Unfähigkeit, die Sichtweise ihres Gegenübers zu verstehen, führt oft zu einem Scheitern der Kommunikation. Wie auch viele hochbegabte Kinder sind begabte Asperger Autisten anfällig für Ablenkungen, wobei die autistischen Kinder innerhalb ihrer selbst abgelenkt werden, die Hochbegabten dagegen eher durch externe Quellen (NEIHART 2000).

Hochbegabte Asperger Autisten werden oft falsch diagnostiziert, weil ihr Verhalten laut NEIHART (2000) mit Lernstörungen oder Hochbegabung in Verbindung gebracht wird. Sie können aber auch gesunden durchschnittlichen Kindern sehr ähnlich sein, sodass sie keine speziellen Förderangebote erhalten (LITTLE 2002). Bei der Diagnostik ist daher besonders auf die kindliche Entwicklungsgeschichte und auf einige differenzierende Charakteristiken (z. B. Sprachmuster, Reaktion auf die Veränderung von Routinen, die Bewusstheit der eigenen Andersartigkeit, reziproker sozialer Humor, unangemessener Affekt) zu achten (NEIHART 2000). Neben den therapeutischen Interventionen können zur Förderung beispielswei-

se Lernstrategien auf visualisierende Art und Weise vermittelt und verbessert werden (NEIHART 2000).

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS)

Es gibt drei verschiedene Typen von ADHS. Der hyperaktiv-impulsive Typ ist charakterisiert durch Ruhelosigkeit, Redseligkeit, Zappeligkeit, Rebellieren und Impulsivität. Der unaufmerksame Typ hingegen ist tagträumerisch, ablenkbar, vergesslich, apathisch, sozial zurückgezogen, hat Probleme, in der Schule aufzupassen, und erbringt Leistungen, die unter seinen intellektuellen Möglichkeiten liegen. Der dritte Typ, der Mischtyp, vereint Merkmale der beiden anderen Typen in sich (DSM IV-R, SASS 2003). REMSCHMIDT (2005) gibt die Auftretenshäufigkeit bei 6-14-Jährigen mit 4-8 % an, wobei Jungen 2- bis 4-mal häufiger betroffen sind.

Hochbegabte Kinder mit ADHS lernen, wie Hochbegabte ohne ADHS auch, normalerweise schneller als gleichaltrige Kinder. Die Asynchronie in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung ist jedoch oft noch stärker ausgeprägt, als bei Hochbegabten oder bei Kindern, die nur ADHS haben, „twice exceptionals“ sind zudem meist unreifer als die einfach außergewöhnlichen Kinder (LOVECKY 1994). Kinder mit ADHS haben in der Regel Schwierigkeiten, sich für längere Zeit auf eine Sache zu konzentrieren. Bei hochbegabten ADHS-Kindern ist eine längere Konzentrationsphase möglich, wenn sie sich für das Thema leidenschaftlich interessieren (LUPART & TOY in Druck). Oft ist für sie jedoch der intrinsische Wert, eine Aufgabe erfüllt zu haben, nicht ausreichend verstärkend, um ihre Motivation aufrecht zu erhalten (LOVECKY 1994).

Die Identifikation dieser Kinder gestaltet sich schwierig. Bei vielen Hochbegabten wird fälschlicherweise ADHS diagnostiziert, weil energiegeladene Hochbegabte oder hoch kreative Kinder oft die gleichen Verhaltensweisen an den Tag legen wie ADHS-Kinder. Es

wird aber auch ADHS bei Hochbegabten übersehen, besonders der unaufmerksame Typ bei Mädchen. Dieser Typ entfaltet sich erst später (mit ca. 13 statt mit 7 Jahren) und die Mädchen wirken abwesend, haben Probleme sich zu konzentrieren, ihren Alltag zu organisieren und manche können sich nicht an Inhalte erinnern, die sie gerade gelesen haben (SILVERMAN 2003). Deshalb müssen immer auch Umwelt, Kontext und die curricularen Herausforderungen beachtet werden, wenn die problematischen Verhaltensweisen beurteilt werden (DELISLE 1995; LIND & SILVERMAN 1994).

Erfolgreiche Interventionen beinhalten Techniken des Verhaltensmanagements, der Selbstüberwachung sowie das Einsetzen sozialer Modelle und das Herstellen einer strukturierten Umwelt (LIND & SILVERMAN 1994; RAMIREZ-SMITH 1997; REID & MCGUIRE 1995). Außerdem muss die Instruktion individuell herausfordernd und stimulierend sein. Auf Medikation mit Methylphenidat (z. B. Ritalin, Medikinet) sollte aufgrund der Nebeneffekte soweit möglich verzichtet werden (HOWELL, EVANS & GARDINER 1997).

Sensorische Störungen (Hören, Sehen)

Seh- und hörbeeinträchtigte Kinder werden traditionell in extra Einrichtungen unterrichtet, die ihren Fokus auf die Einschränkungen der Schüler richten, nicht auf ihre besonderen Begabungen, sodass z. B. taube Kinder viel unwahrscheinlicher als hochbegabt identifiziert werden als hörfähige Kinder (YEWCHUCK & BIBBY 1989). Hörbeeinträchtigte Kinder (0,07-0,9 % der Kinder und Jugendlichen; REMSCHMIDT 2005) verfügen über die gleichen intellektuellen Potentiale wie gesunde Kinder, bezüglich ihrer akademischen Leistungen liegen sie jedoch bis zu vier oder fünf Jahre zurück (REIS & MCCOACH 2002).

Die Begabungsdiagnostik bei hörbeeinträchtigten Kindern bedarf nur einiger Anpassungen, wie beispielsweise der geringeren Ge-

wichtung verbaler Testleistungen (RIMLAND 1978; RITTENHOUSE & BLOUGH 1995). SATTLER (1992) empfiehlt die individuelle Testung mit nonverbalen Tests. Zusätzlich sollten Eltern und Lehrer befragt werden (YEWCHUCK, BIBBY & FRASER 1989). Detaillierte Förderprogramme finden sich z. B. bei MACDONALD und YEWCHUCK (1994), MAKER (1977), POLLARD und HOWZE (1981) oder RITTENHOUSE und BLOUGH (1995).

Bei sehbeeinträchtigten Kindern (0,03-0,1 % der Kinder und Jugendlichen; REMSCHMIDT 2005) ist das wahre intellektuelle Potential wesentlich schwerer zu erfassen (CORN 1986; HACKNEY 1986), weil Testmaterialien rar sind. Es gibt einen aktuellen IQ-Test für blinde und hochgradig sehbehinderte Kinder, den ITVIC (Intelligence Test for Visually Impaired Children, BARTIMAEUS CENTRE 1990; deutsche Version von NATER 1996), der neben der verbalen Intelligenz auch einen Handlungs-IQ diagnostiziert. Ansonsten muss man sich mit den verbalen Skalen der gängigen IQ-Tests begnügen, wobei mit signifikanten Unterschieden in den Testergebnissen von blinden und sehenden Kindern gerechnet werden muss (TILLMAN 1967). Bei sehbehinderten Kindern ist eine umfassende Diagnostik mit Eltern- und Lehrerinterviews daher unabdinglich.

Bei der Förderung sehbehinderter Kinder muss der Umgang mit Blindenschrift, die Orientierung und Mobilität im Alltag, soziale Fertigkeiten zur Verschaffung von Hilfestellungen und unabhängige Lebensführung kontinuierlich trainiert werden (CORN 1986; HACKNEY 1986). Für eine gezielte Förderung der Talente und Begabungsbereiche sehbehinderter Kinder stellt sich das Problem, angemessene Materialien in Blindenschrift bereitzustellen, die eine gewisse Flexibilität und entdeckendes Lernen ermöglichen. Beispielsweise umfasst die gesamte Materialdatenbank des ISaR-Projektes (Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen) der Technischen Universität Dortmund für alle Fachbe-

reiche und Altersstufen momentan ca. 2500 Einträge (ISaR Projekt der Technischen Universität Dortmund 2009). Während Sachkunde und Geographie noch mit über 250 verfügbaren Materialien aufwarten können, sind es für die Naturwissenschaften zwischen etwa 30 und 150 (Mathematik), und bei den Sprachen nur noch ca. 10 bis 40 Materialien.

Allgemeine Probleme der zweifach außergewöhnlichen Schüler

Aufgrund ihrer doppelten Außergewöhnlichkeit vereinen alle der oben beschriebenen Schüler für unser Alltagsverständnis gegensätzliche Eigenschaften in sich (SEELY 1998). Das kann dazu führen, dass Lehrer zunächst begeistert die positiven Charakteristiken dieser Kinder wahrnehmen, wie die kreative Problemlösefertigkeit, ihr kritisches Denken, ihre Neugier. Bald wird aber diese positive Wahrnehmung von Frustration überschattet, weil die Schüler unfähig sind, akademische Fähigkeiten zu zeigen, und oft massive Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Diese steigende Herausforderung kann dann zu negativen Interaktionen führen (NIELSEN & HIGGINS 2005).

Außerdem stellen gerade die außergewöhnlichen Fähigkeiten der Kinder emotionale Risikofaktoren dar (STORMONT, STEBBINS & HOLLIDAY 2001), die zu einer negativen Entwicklung beitragen können. Einige dieser Risikoeigenschaften von zweifach außergewöhnlichen Kindern sind ein fragiles Selbstkonzept, Probleme der Selbstakzeptanz, Unwohlsein in sozialen Situationen (Gefühle von Scham, Verlegenheit), starke Frustration und Wut, das Bedürfnis, aufgestaute Energie abzulassen, interpersonale Probleme mit Gleichaltrigen, Lehrern und der Familie oder Schwierigkeiten in bestimmten akademischen Bereichen (LUPART & TOY, in Druck).

Besonders problematisch für diese Schüler ist ein perfektionistischer Anspruch an sich selbst. Perfektionisten arbeiten oft sehr

hart, um ihre Einschränkungen zu verstecken, oder bearbeiten Aufgaben, die ihre Fähigkeiten übersteigen, erst gar nicht, um so ihre Unfähigkeit zu verbergen. Langfristig sind sie dadurch gefährdeter, eine Depression oder Angststörung zu entwickeln (LUPART & TOY, in Druck).

Identifikation und Förderung

Identifikation zweifach außergewöhnlicher Kinder

Um ein realistisches Gesamtbild von den Stärken und Schwächen eines Kindes zu erhalten, müssen die Fähigkeitsbereiche differenziert betrachtet werden, damit sich die positiven und negativen Eigenschaften nicht gegenseitig aufheben und das Kind als durchschnittlich oder unterdurchschnittlich eingestuft wird (SILVERMAN 2003). Das gilt selbstverständlich auch für die Interpretation von (IQ-)Testergebnissen, wo immer die Leistungsprofile berücksichtigt werden sollten.

Die einzelnen Probleme bei der Identifikation von „twice exceptionals“ werden beispielsweise bei LUPART und TOY (in Druck) deutlich: Zunächst bereitet die eingangs erläuterte Heterogenität der Personengruppe Schwierigkeiten, da ohne die Hilfe diagnostischer Kriterien, Kinder in verschiedensten Einrichtungen richtig eingeschätzt werden müssen. Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern, Lehrer und Erzieher von einem Defizit-Modell geleitet werden: es kommt primär darauf an, behinderten/ erkrankten Kindern eine passende Schulumwelt zu bieten (oft separate Einrichtungen), was den Fokus auf die Schwäche des Kindes lenkt.

Ein weiterer Grund, warum die Begabung der „twice exceptionals“ oft unerkannt bleibt, liegt in mangelnder Vorbereitung bzw. Ausbildung der Lehrkräfte und deren stereotype Annahmen bezüglich Hochbegabung. Sie sehen außergewöhnliche Begabungen oft als unvereinbar mit einer Behinderung oder psychischen Erkrankung

und tragen dadurch niedrige Erwartungen an die eingeschränkten Schüler heran. Dieses stereotype Verhalten scheint bei offensichtlichen körperlichen Behinderungen besonders stark aufzutreten (LITTLE 2001). Beispielsweise berichten auf einen Rollstuhl angewiesene Menschen, dass mit ihnen lauter und langsamer gesprochen wird, als ob sie geistig behindert wären (SILVERMAN 2003). Ein weiteres großes Problem bei der Identifikation zweifach außergewöhnlicher Kinder sind die von Leistungs- und IQ-Tests vorgegebenen Bearbeitungszeiten (LUPART & TOY, in Druck; SILVERMAN 2003). Bei vielen Aufgaben kommt es drauf an, in einer vorgegebenen Zeit möglichst viele Items zu beantworten. Die „twice exceptionals“ sind bei der Testbearbeitung aber langsamer, u. a. wegen schlechteren motorischen Fähigkeiten, höherem Energieaufwand für die sensorische Verarbeitung, schlechtem Zeitmanagement bei ADHS oder der Neuartigkeit der Aufgaben. Sie erzielen deswegen schlechtere Testergebnisse.

Für das Erkennen einer Begabung hinter der Erkrankung sind nach LUPART und TOY (in Druck) folgende Punkte hilfreich: Lehrer sollten die Charakteristiken von Hochbegabten mit verschiedenen Begleitstörungen kennen und Situationen schaffen, in denen Begabungen zum Vorschein kommen können, wie z. B. das Anbieten mehrerer Lernwege oder individuelle Differenzierungsmaßnahmen. Da momentan nur wenige professionelle Kräfte über profundes Wissen im heil-/ sonderpädagogischen Bereich und der Begabtenförderung verfügen (SILVERMAN 2003), ist es nötig, dass in Zukunft Lehrer, Förderer und Berater im heilpädagogischen, sonderpädagogischen und regulären pädagogischen Bereich in ihrer Ausbildung auch Wissen zur Begabungsförderung vermittelt bekommen und effektiv zusammenarbeiten (LUPART & TOY, in Druck).

Des Weiteren sollten IQ-Tests verwendet werden, die auf die speziellen Einschränkungen des Kindes zugeschnitten sind und die Er-

gebnisse vor dem Hintergrund einer Normstichprobe mit vergleichbarer Behinderung interpretiert werden. Bei genauen Kenntnissen über die Einschränkungen des Kindes können Tests auch selbst modifiziert werden, indem die passenden Testteile verwendet werden (LUPART & TOY, in Druck).

Es ist generell eine multidimensionale Diagnostik indiziert, die neben IQ-Test-Profilen weitere Testverfahren und Gespräche beinhaltet. Der Diagnostikprozess kann auch über mehrere Zeitpunkte hinweg stattfinden, um ein ganzheitlicheres Bild des Kindes und seiner Fähigkeiten zu erhalten. Dabei spielen insbesondere die Eltern und Lehrkräfte eine wichtige Rolle, die das Kind in einer Vielfalt an Situationen erleben.

Förderung zweifach außergewöhnlicher Kinder

Ein aus einem umfangreichen Diagnostikprozess abgeleitetes Förderprogramm sollte individuell zusammengestellt werden und folgende vier Kernelemente haben (NIELSEN & HIGGINS 2005):

- Einbettung in ein übergreifendes Fördermodell
- Komplexe interdisziplinäre Curricula
- Eingehen auf nicht-kognitive Bedürfnisse
- Spezielle Fördermaßnahmen

Das Förderprogramm sollte in ein den Schulkontext übergreifendes Fördermodell eingebettet sein, damit eine über Jahre hinweg kontinuierliche Förderung unter Integration heilpädagogischer, sonderpädagogischer und begabungsfördernder Elemente sicherstellt werden kann.

Die komplexen, interdisziplinären Curricula dienen dazu, dem vernetzen Denken und dem Interesse am Gesamtbild der Begabten entgegen zu kommen, sodass sie ihre Problemlösefähigkeiten und Kreativität einsetzen und weiterentwickeln können. Es ist wichtig, den Schülern in jedem Fach die passende Herausforderung zu bie-

ten, um bei Stärken und Schwächen den nächsten Entwicklungsschritt anzugehen. Keinesfalls sollte die Instruktionszeit bei den Stärken verringert werden, um den Fokus auf die Schwächen zu richten, denn sobald die Kinder ihre Einschränkungen kompensieren können, sind sie zu herausragenden Leistungen fähig (BAUM & OWEN 2004; MCCOACH, KEHLE, BRAY & SIEGLE 2001). Die damit verbundenen Erfolgserlebnisse und zusätzliche Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Erweiterungen des herkömmlichen Lehrplans, Interaktionen in Teamarbeit, kooperative und kollaborative Lernformen und eine flexible Lernumwelt ermutigen die Kinder, neue Herausforderungen anzunehmen, wie sie u. a. in Akzelerations- oder Enrichmentprogrammen geboten werden (LUPART & TOY, in Druck).

Das motivierende Selbstwirksamkeitserleben verbunden mit Erfolg ist eines der emotionalen Bedürfnisse, dem das Förderprogramm gerecht werden sollte. Alternativ eingerichtete Klassenräume mit stressfreier aber intellektuell stimulierender Atmosphäre und Freiraum für Selbstreflexion bieten sich sowohl für die emotionalen wie auch für das teils erhöhte Bewegungsbedürfnis der Kinder an. Sie benötigen auch Unterrichtung in sozialen Interaktionstechniken, um sich notwendige Unterstützung zu verschaffen. Das kann bedeuten, ein Entgegenkommen der schulischen Umwelt zu veranlassen (Anpassung von Aufgaben und Lernprodukten, gezielte Hilfestellung oder direkte Instruktionen) oder das Vertreten der eigenen Interessen und das angemessene Fragen nach Hilfsdiensten (COLEMAN 2005). REIS, MCGUIRE und NEU (2000) stellten fest, dass gerade die Fähigkeit, die eigenen Interessen zu vertreten, neben der Verwendung von Kompensationsstrategien, erfolgreiche „twice exceptionals“ auszeichnet.

Mit spezifischen Fördermaßnahmen sind spezielle heil- und sonderpädagogische und begabungsfördernde Interventionen gemeint,

wie beispielsweise der Einsatz technischer Hilfsmittel zur Kompensation sensorischer Defizite, der Besuch von Enrichmentkursen oder ein fachspezifisches Mentoring. Ein Mentoring könnte z. B. als Pull-out Maßnahme in Form einer individuellen heilpädagogischen Begleitung stattfinden, sodass das Kind anstelle von regulären Unterrichtsstunden beispielsweise vier Stunden pro Woche eine individuelle Förderung in seinem Begabungsbereich erhält – zusätzlich zum Training in den schwachen Bereichen (genauere Ausführungen zur Begabungsförderung finden sich im Artikel von GRASSINGER in dieser Ausgabe).

Es wird deutlich, dass ein Standardprogramm diesen Förderansprüchen nicht gerecht werden kann. Eine sinnvolle differenzierte und effektive Förderung ist nur innerhalb eines guten Netzwerkes möglich, in dem Eltern, die verschiedenen Lehrer (Begabungsförderung, sonderpädagogische Förderung, Klassenlehrer), Schulleiter, Therapeuten (Arzt, Heilpädagoge, Psychotherapeut) und Kind in regem Austausch über spezifische Interventionen und bisherige Erfolge stehen.

Fazit

Trotz der in den letzten Jahren steigenden Aufmerksamkeit für hochbegabte Kinder und ihre Förderung, fällt die Gruppe der in zweifacher Hinsicht außergewöhnlichen Kinder oft durch die Screening-Prozeduren für spezielle Fördermaßnahmen. Ihre vielfältigen Symptomkombinationen von spezifischen Begabungen und spezifischen Defiziten machen es für Lehrer, Berater, Therapeuten und Eltern zu einer echten Herausforderung, ihre besonderen Potentiale zu entdecken und ihre Entfaltung zu unterstützen. Daher ist es wichtig, die Charakteristiken dieser Kinder zu kennen, sie zu identifizieren und ihnen dann eine individuell abgestimmte Lernumwelt zu bieten. Für die Ausbildung der zuständigen Berufsgruppen be-

deutet das eine Erweiterung ihres Wissenshorizonts: Heil- und Sonderpädagogen müssen über Hochbegabung, begabungsfördernde Institutionen über Störungsbilder und Behinderungen informiert sein und Lehrer brauchen Einblicke in beide Bereiche, um die Bedürfnisse dieser Schüler zu erkennen. Mit diesem Wissen ausgestattet kann eine viel versprechende Zusammenarbeit beginnen, mit dem Ziel, dass auch „twice exceptionals“ ihr Potential voll ausschöpfen und bedeutende Beiträge in unserer Gesellschaft leisten können.

Literatur

- BARTIMAEUS CENTRE (1990). ITVIC, intelligence test for visually impaired children. The Netherlands: Bartimeus Centre.
- BAUM, S. M. & OWEN, S. V. (2004). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- COLEMAN, M. R. (2005). Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 28(1), 28-32.
- CORN, A. L. (1986). Gifted students who have a visual handicap: Can we meet their educational needs? *Education of the Visually Handicapped*, 18(2), 71-84.
- DAVIS, G. A. & RIMM, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson; Allyn and Bacon.
- DAVIS, R. D. & MARSHALL, A. (2000). Dyslexia and the seeds of genius. In K. Kay (Ed.), *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of twice exceptional learners* (167-171). Gilsum, NH: Avocus.
- DELISLE, J. R. (1995). Psyched out: Searching for the soul of gifted child education. *Gifted Child Today*, 18(4), 10-42.
- EISNER, W. & SORNIK, B. (2005). Proposed guidelines for identifying and meeting the needs of twice-exceptional (2e) students. *Twice-Exceptional Newsletter*, 16, 17-22.
- ERICSSON, K. A., RORING, R. W. & NANDAGOPAL, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.

- GAGNÉ, F. (2005). From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 98-119). New York, NY: Cambridge University Press.
- GOERTZEL, V. & GOERTZEL, M. G. (1962). *Cradels of eminence*. Boston, MA: Little, Brown.
- HACKNEY, P. W. (1986). Education of the visually handicapped gifted: A program description. *Education of the Visually Handicapped*, 18(2), 85-95.
- HELLER, K. A., PERLETH, C. & LIM, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 147-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- HENDERSON, L. M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today*, 24(3), 28-35.
- HOWELL, K. W., EVANS, D. & GARDINER, J. (1997). Medications in the classroom: A hard pill to swallow? *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 58-61.
- ISaR Projekt der Technischen Universität Dortmund (2009). Lernmaterialdatenbank des ISaR-Projekts (Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen). Retrieved January 26, 2009, from <http://www.isar-projekt.de/material/material.php>
- KADOSH, R. C. & WALSH, V. (2007). Dyscalculia. *Current Biology*, 17(22), 946-947.
- KAPLAN, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. RENZULLI (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (180-193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- KING, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20.
- LIND, S. & SILVERMAN, L. K. (1994). ADHD or gifted? Understanding our Gifted, 6, 13-16.
- LITTLE, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64.
- LITTLE, C. (2002). Which is it? Asperger's syndrome or giftedness? Defining the differences. *Gifted Child Today*, 25(1), 58-63.
- LOVECKY, D. V. (1994). Gifted children with attention-deficit disorder. *Understanding our Gifted*, 6(5), 7-10.
- LUPART, J. & TOY, R. (in press). Twice-exceptional: Multiple pathways to success. In L. SHAVININA (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (3rd ed.). Heidelberg: Springer.

- MACDONALD, P. & YEWCHUK, C. (1994). Differentiating curriculum for gifted and talented deaf students in whole language classrooms. *ACEHI Journal*, 20(3), 96-106.
- MAKER, C. J. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped*. Reston, VA: CEC.
- MCCOACH, D. B., KEHLE, T. J., BRAY, M. A. & SIEGLE, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- MÖNKES, F. J. & KATZKO, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 187-200). New York, NY: Cambridge University Press.
- NATER, P. (1996). Der ITVIC-D - Ein neuer Intelligenztest für sehgeschädigte Kinder. *Blind, Sehbehindert*, 116(4), 216-232.
- NEIHART, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230.
- NIELSEN, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
- NIELSEN, M. E. & HIGGINS, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for the twice-exceptional learner. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15.
- OLENCHAK, F. R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/ learning disabled students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 40-52.
- PERLETH, C. (2001). Follow-up Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In K. A. HELLER (Ed.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2nd ed., 357-446). Göttingen: Hogrefe.
- POLLARD, G. & HOWZE, J. (1981). School-wide talented and gifted program for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 126(6), 600-606.
- RAMIREZ-SMITH, C. (1997). *Mistaken identity: Gifted and ADHD* (ERIC Document No. EC 305959). Available from Educational Resources Information Center <http://www.eric.ed.gov/>, retrieved January 26, 2009.
- REID, B. D. & MCGUIRE, M. D. (1995). *Square pegs in round holes - these kids don't fit: High ability students with behavioral problems* (Research-based decision making series No. RBDM-9512). Available from Educational Resources Information Center <http://www.eric.ed.gov/>, retrieved January 26, 2009.
- REIS, S. M. & MCCOACH, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.

- REIS, S. M., MCGUIRE, J. M. & NEU, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134.
- REMSCHMIDT, H. (2005). *Kinder- und Jugendpsychiatrie: Eine praktische Einführung* (4th rev. ed.). Stuttgart: Thieme.
- RENZULLI, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- RENZULLI, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.
- RIMLAND, B. (1978). Inside the mind of the autistic savant. *Psychology Today*, 12(3), 69-80.
- RINGLE, J., MILLER, S. & ANDERSON, R. (2000). Reading achievement results integrating Davis learning strategies in the special education and special reading classroom: Year 1 - 1999 - 2000: Report for Sherrard elementary school. Sherrard, IL: Authors.
- RITTENHOUSE, R. K. & BLOUGH, L. K. (1995). Gifted students with hearing impairments: Suggestions for teachers. *Teaching Exceptional Children*, 27(4), 51-53.
- SAH, A. & BORLAND, J. H. (1989). The effects of a structured home plan on the home and school behaviors of gifted learning-disabled students with deficits in organizational skills. *Roper Review*, 12(1), 54-57.
- SASS, H. (2003). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen: Textrevison; DSM-IV-TR ; übersetzt nach der Textrevison der 4. Auflage des Diagnostic and statistical manual of mental disorders der American Psychiatric Association*. Göttingen: Hogrefe.
- SATTLER, J. M. (1992). *Assessment of children: Revised and updated third edition*. San Diego: Sattler.
- SCHIFF, M., KAUFMAN, A. & KAUFMAN, N. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 400-404.
- SEELY, K. R. (1998). Underachieving and talented learners with disabilities. In J. VAN TASSEL-BASKA (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (83-93). Denver, CO: Love.
- SILVERMAN, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. COLANGELO & G. A. DAVIS (Eds.), *Handbook of gifted education* (533-543). Boston: Allyn and Bacon.

- STORMONT, M., STEBBINS, M. S. & HOLLIDAY, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 38(5), 413-423.
- TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- TERMAN, L. M. (1925/1959). *Genetic studies of genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- THOMPSON, L. J. (1971). Language disabilities in men of eminence. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 34-45.
- TILLMAN, M. H. (1967). The performance of blind and sighted children on the Wechsler Intelligence Scale for Children: Study I. *International Journal for the Education of the Blind*, 16(3), 65-74.
- VESPI, L. & YEWCHUCK, C. R. (1992). A phenomenological study of the social/ emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 1, 55-72.
- WEST, T. G. (1991). *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*. Buffalo, NY: Prometheus.
- YEWCHUCK, C. R. & BIBBY, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students. *Roeper Review*, 12(1), 42-48.
- YEWCHUCK, C. R., BIBBY, M. A. & FRASER, B. (1989). Identifying giftedness in the hearing impaired: The effectiveness of four nomination forms. *Gifted Education International*, 6(2), 87-97.
- ZIEGLER, A. (2005). The Actiotope model of giftedness. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 411-436). New York, NY: Cambridge University Press.
- ZIEGLER, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz. In K. A. HELLER & A. ZIEGLER (Eds.), *Begabt sein in Deutschland* (113-138). Berlin: LIT.

Über die Autorin:

Bettina Harder

Bettina Harder beschäftigt sich mit der Evaluation der Begabtenzüge an bayerischen und baden-württembergischen Gymnasien. Sie forscht dementsprechend zu Bedingungen für Begabungsentwicklung und Begabungsförderung.

Korrespondenz:

Dipl. Psych. Bettina Harder
Universität Ulm
Institut für Pädagogik
Albert-Einstein-Allee 47
D-89081 Ulm

Tel: (0731) 50-23073

Fax: (0731) 50-31137

Zu zitieren als:

HARDER, Bettina: Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus. In: Heilpädagogik online 02/09, 64-89
http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf,
Stand: Datum des Abrufs

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Philipp Martzog, Heidrun Stöger & Albert Ziegler

Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter

Kognitive Hochbegabung wird teilweise zu unrecht mit hervorragenden (Schul-) Leistungen gleichgesetzt. Dieser Artikel befasst sich mit Gruppen hochbegabter SchülerInnen, die weit hinter ihrem Leistungspotential zurück bleiben. Zunächst wird eine Klärung des Begriffs Underachievement vorgenommen. Anschließend werden Erklärungsmodelle und auslösende sowie aufrechterhaltende Bedingungen des Phänomens Underachievement diskutiert. Einen Schwerpunkt bilden hierbei neuere Befunde zu Defiziten in motorischen Fertigkeiten, die bislang weitgehend vernachlässigt wurden. Der Artikel schließt mit Empfehlungen zu einer systematischen Vorgehensweise bei der Diagnostik von Underachievement sowie mit Überlegungen und Befunden zu Interventionsmöglichkeiten.

Schlüsselwörter: Motorische Fertigkeiten, Erwartungswidrig niedrige Schulleistungen, Diagnostik, Intervention

Cognitive giftedness is partly incorrectly equated with excellent achievement. This article focuses on groups of gifted students who fall far behind their actual potential for achievement. Starting with a definition of the concept of academic underachievement, we proceed with a discussion of conditions that cause and influence the development of underachievement. In this line special emphasis is put on empirical results that refer to deficits in motoric skills as one condition for underachievement, which heretofore has been neglected. The article closes with recommendations about a systematic identification approach of underachievement, as well as with results and considerations concerning methods of interventions.

Keywords: Motor Skills, Academic Underachievement, Diagnosis, Intervention

SchülerInnen darin zu unterstützen, ihre individuellen Möglichkeiten zu nutzen und ihr persönliches Lern- und Entwicklungspotential zu verwirklichen, galt schon immer als erklärtes Ziel pädagogischer

Bemühungen. Auf der Unterrichtsebene besteht sogar Einigkeit über (angeblich) richtige Wege zur Erreichung dieses Ziels. So werden Prinzipien wie Binnendifferenzierung und Individualisierung sowohl von Unterrichtstheoretikern (z.B. WIATER 2008) als auch von empirischen Unterrichtsforschern (z.B. MEYER 2008; HELMKE 2007) als Schlüsselmerkmale guten Unterrichts hervorgehoben. Es könnte argumentiert werden, dass solche Unterrichtsprinzipien nur konsequent genug berücksichtigt und Lehrkräfte ausreichend dazu befähigt werden müssten diese effektiv umzusetzen, damit ideale Lernprozesse entstehen und starke wie schwache SchülerInnen ihr individuelles Lernpotential verwirklichen können. Tatsächlich sind solche idealen Lernprozesse aber leider häufig eine Utopie, da sie nicht nur von Kompetenzen der Lehrkräfte, sondern auch von Merkmalen der SchülerInnen und Bedingungen außerhalb des Unterrichts abhängen. So gelingt es bestimmten Schülergruppen relativ unabhängig von der Art des Unterrichts nicht, ihr Lern- und Leistungspotential auszuschöpfen und optimal vom Unterrichtsangebot zu profitieren. Überraschend mag in diesem Zusammenhang erscheinen, dass es sich bei diesen Schülergruppen teilweise auch um intellektuell hochbegabte SchülerInnen handelt, von denen im Allgemeinen erwartet wird, dass es ihnen besonders gut gelingt, Lerngelegenheiten für sich zu nutzen. In der Literatur werden solche SchülerInnen als hochbegabte Underachiever bezeichnet. Untersuchungen zeigen, dass in unseren Schulen bis zu 25% der begabten SchülerInnen Underachiever sind (ZIEGLER, ZIEGLER & STÖGER in Druck). Natürlich können auch durchschnittlich begabte SchülerInnen hinter ihren Leistungsmöglichkeiten zurückbleiben und somit Underachiever sein. Für hochbegabte SchülerInnen ist Underachievement allerdings insofern besonders problematisch als sie von den Lehrkräften seltener entdeckt werden. Ein Grund hierfür ist, dass sie aufgrund ihrer Begabung oft zumindest durch-

schnittliche Schulleistungen erbringen und Lehrkräfte deshalb weniger Handlungsbedarf sehen. Bedenklich erscheint dies vor allem mit Blick auf Ergebnisse aus Längsschnittstudien, die zeigen, dass es sich bei Underachievement nicht um eine vorübergehende Erscheinung handelt (MACCALL, EVAHN & KRATZER 1992). Vor diesem Hintergrund ist die Kenntnis von Ursachen und Fördermöglichkeiten sowie von Möglichkeiten der Identifikation von Underachievement für praktizierende Pädagogen besonders wichtig.

Welche SchülerInnen gelten als Underachiever?

Der folgende Abschnitt befasst sich ausführlicher mit dem Begriff des Underachievement, wobei erst allgemeine definitorische Merkmale beschrieben werden und dann eine Unterscheidung verschiedener Gruppen von Underachievern vorgenommen wird. Von schulischem Underachievement spricht man wenn SchülerInnen in der Schule nicht die Leistungen erbringen, welche von ihnen aufgrund ihres Leistungspotentials erwartet werden⁶. In der Regel gelten hierbei die intellektuellen Grundfähigkeiten eines Schülers (gemessen mit Hilfe von IQ-Tests) als Leistungspotential und die Ergebnisse in standardisierten Schulleistungstests, also die Schulleistungen, als die Leistungen in mehreren Unterrichtsfächern (REIS & MCCOACH 2000). Den meisten in der Literatur gebräuchlichen Definitionen von Underachievement ist gemeinsam, dass die Diskrepanz zwischen Leistungspotential und beobachtbarer Leistung bereits seit einiger Zeit vorliegen muss. Es bestehen jedoch auch Unterschiede zwischen den Definitionen (vgl. REIS & MCCOACH 2000). Die Größe der Diskrepanz ist hierbei nur eine der Fragen, die sehr kontrovers diskutiert wird. DURR (1964) schlug beispielsweise vor dann von Underachievement zu sprechen, wenn die Diskrepanz als

⁶ Im Deutschen kann Underachievement durch Erwartungswidrig niedrige Schulleistungen umschrieben werden.

lernpsychologisch relevant gälte. Häufig wird auch diskutiert, ob hochbegabte oder auch durchschnittlich begabte SchülerInnen Underachievement aufweisen können. Tatsächlich beziehen sich die meisten Forschungsarbeiten auf die Gruppe der hochbegabten Underachiever. Wird im Folgenden nicht speziell auf eine andere Gruppe verwiesen, so beziehen wir uns auf hochbegabte Underachiever. Im vorliegenden Beitrag bezeichnen wir teilweise auch SchülerInnen mit umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (ICD-10, DILLING 2008)⁷ als Underachiever, da auch für sie gilt, dass sie bei mindestens normaler Intelligenz, Schulleistungen zeigen, die weit unter ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit liegen. Anders als die zuvor genannte Underachievergruppe, die in der Regel in mehreren schulischen Fächern gleichzeitig schlechte Schulleistungen zeigt als aufgrund ihrer Begabung zu erwarten, fällt diese dritte Gruppe durch schwache Leistungen in speziellen Teilbereichen (z.B. Lesen, Schreiben oder Rechnen) auf. Eine besondere Gruppe von Underachievern stellen schließlich SchülerInnen mit einer umschriebenen Entwicklungsstörung motorischer Funktionen (ICD-10, DILLING 2008) dar. Diese Personengruppe spielt im Bereich der Heilpädagogik aufgrund ihrer Beeinträchtigungen schulischer und alltäglicher Leistungen bereits eine Rolle. Aufgrund neuerer Forschungsbefunde zu feinmotorischen Defiziten als Ursache von Underachievement bei hochbegabten SchülerInnen ist sie mittlerweile ins Interesse der Begabungsforschung gerückt. In unserem Beitrag werden sowohl klassische Befunde zu den verschiedenen Underachievementgruppen dargestellt als auch neuere Befunde zum Einfluss motorischer Defizite auf schulisches Underachievement bei Hochbegabten diskutiert.

⁷ ICD-10: In dem internationalen Klassifikationssystem Psychischer Störungen werden genaue Diagnosekriterien definiert.

Erklärungsansätze und Erscheinungsformen schulischen Underachievements

In den nächsten Abschnitten wird der Frage nachgegangen, warum diese verschiedenen SchülerInnengruppen offensichtlich nicht in der Lage sind, ihr Potential voll auszuschöpfen. Nach der Darstellung gängiger Erklärungsansätze hierzu, werden im Anschluss spezielle Befunde zu motorischen und feinmotorischen Defiziten bei hochbegabten Schülern berichtet.

Im Folgenden werden wir drei Gruppen möglicher Ursachen für schulisches Underachievement unterscheiden:

1. Physiologische Funktionsdefizite (z. B. Sinnesstörungen).
2. Defizite aus den Bereichen umschriebener Entwicklungsstörungen und der Hyperaktivitätsdefizit–Aufmerksamkeitsstörung.
3. Defizite bezüglich verschiedener Variablen, die den Lernprozess initiieren, begleiten und aufrechterhalten.

Defizite der ersten Kategorie beziehen sich auf den Bereich angeborener oder erworbener Sinnesstörungen, die zum Beispiel Beeinträchtigungen der visuellen oder auditiven Wahrnehmung beinhalten (REIS & MCCOACH 2002). Je nach Ausprägungsgrad des Defizits können große oder kleinere Diskrepanzen zwischen dem Potential und der Leistung des Schülers bestehen. Gerade bei weniger offensichtlichen Defiziten besteht die größte Gefahr für Underachievement, unentdeckt zu bleiben.

Neben Ursachen für umschriebene Entwicklungsstörungen (z. B. Lese-Rechtsschreib-Schwäche, Rechenschwäche) können weitere Defizite der zweiten Kategorie Underachievement bedingen. Im Fall einer Lese-Rechtsschreibschwäche handelt es sich beispielsweise um phonologische Defizite (SCARBOROUGH 1990). Im Fall einer Rechenschwäche können Defizite im Mengenbegriff oder der Strategianwendung ursächlich für Underachievement sein (z.B. KRA-

JEWSKI 2003). Bei Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) wird hingegen von einem Zusammenwirken neurobiologischer und psychosozialer Ursachen ausgegangen (BARKLEY 1998).

Zu den Defiziten, die dem dritten Ursachenbereich zugeordnet werden können, zählen verschiedene Variablen, die den Lernprozess initiieren, begleiten und aufrechterhalten. Obwohl diese Ursachen ursprünglich auf Befunde aus Studien mit hochbegabten SchülerInnen zurückgehen (vgl. ZIEGLER 2008), eignen sie sich auch Underachievement bei durchschnittlich begabten SchülerInnen zu erklären. Hierzu zählen:

1. Ungenügende Motivation
2. Unzureichendes Lern- und Arbeitsverhalten
3. Persönlichkeitspsychologische Parameter (Erfolgserwartungen und Werthaltungen)
4. Milieufaktoren (Geschlechtsrollenüberzeugungen, Berufsstereotypen)
5. Mangelnde Förderung und ungenügende Lernressourcen
6. Motorische Defizite

Werden nur hochbegabte Underachiever betrachtet, dienen häufig Begabungstheorien als Erklärungsgrundlage. Zwei aktuellere Begabungstheorien, welche die genannten Bedingungen des Underachievements im Gesamtzusammenhang darstellen, sind das Münchner Hochbegabungsmodell (HELLER, PERLETH & LIM 2005) und das Aktiotopemodell der Hochbegabung (ZIEGLER 2005, 2008). Ursachen und Bedingungen des Underachievements hochbegabter SchülerInnen, die aus dem Münchner Hochbegabungsmodell abgeleitet werden können, basieren dabei auf der grundlegenden Annahme, dass der Zusammenhang zwischen dem Begabungspotential auf der einen Seite und den tatsächlich erbrachten Leistungen auf der anderen Seite indirekter Natur ist. Nach diesem Modell müssen ver-

schiedene Rahmenbedingungen gegeben sein, damit sich das Potential einer Person in die entsprechende Leistung übersetzen kann. Zu diesen Rahmenbedingungen zählen einerseits verschiedene nicht kognitive Persönlichkeitseigenschaften wie zum Beispiel der Umgang mit Stress, Prüfungsangst, Lern- und Arbeitsstrategien sowie Aspekte der Lern- und Leistungsmotivation. Andererseits werden soziale Umgebungsbedingungen, wie familiäre Lernumwelt, Familienklima, Instruktionsqualität, Klassenklima oder kritische Lebensereignisse betrachtet. SchülerInnen würden somit dann ein Underachievementsyndrom entwickeln, wenn wichtige dieser Rahmenbedingungen fehlen oder nicht optimal auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Schülers abgestimmt sind. So ist es beispielsweise eher unwahrscheinlich, dass ein Kind in Mathematik gute Leistungen entwickeln wird, wenn weder seine Eltern noch seine besten Freunde etwas für gute Schulleistungen in Mathematik übrig haben, selbst wenn das Kind ansonsten über alle notwendigen Lernvoraussetzungen verfügt.

Aus Sicht des Aktiotopmodells der Hochbegabung (ZIEGLER 2005, 2008) wäre ein Underachiever ein Schüler, dessen Handlungsrepertoire zwar die notwendigen Lernvoraussetzungen aufweist (also beispielsweise ausreichendes Vorwissen, kognitive Fähigkeiten, Verarbeitungskapazität und Konzentrationsfähigkeit), um vom derzeitigen Unterrichtsangebot maximal profitieren zu können, diese jedoch nicht in tatsächliche Leistungen umsetzen kann. Ein Grund hierfür wäre, dass das Handlungsrepertoire und die anderen drei Komponenten des Aktiotops (subjektiver Handlungsraum, Ziele und Umwelt) nicht aufeinander „abgestimmt“ sind. So wäre es möglich, dass die genannten Lernvoraussetzungen zwar im Handlungsrepertoire vorliegen, sich jedoch aufgrund eines niedrigen Selbstwirk-

samkeitserlebens⁸ nicht im subjektiven Handlungsraum spiegeln. Da der Schüler subjektiv erlebt, dass ihm die Kompetenzen für das Verständnis des Unterrichtsstoffes fehlen, wird er beispielsweise bei Schwierigkeiten früher aufgeben, was langfristig zu Underachievement führen kann. Schulisches Underachievement könnte aber auch durch eine fehlende Passung der Umwelt und der Ziele eines Lernenden erklärt werden. Studien zeigen beispielsweise, dass SchülerInnen das Unterrichtsangebot, welches ihnen Lehrkräfte machen, auch aktiv nutzen müssen, um es in Schulleistungen übersetzen zu können (HELMKE & WEINERT 1997). So wird ein hochbegabter Schüler sein Handlungsrepertoire sehr wahrscheinlich nicht um weitere Handlungsmöglichkeiten erweitern können, wenn seine Lernziele nicht darauf gerichtet sind, das Unterrichtsangebot oder bestimmte Inhalte daraus zu nutzen; und zwar unabhängig davon wie gut das Angebot ist, das die Lehrkraft macht. Andererseits bringen einen Schüler auch ambitionierte Ziele nicht weiter, wenn die Umwelt kein angemessenes Entwicklungs- und Unterrichtsangebot bereit stellt. In beiden Fällen besteht für die betroffenen SchülerInnen die Gefahr für Underachievement.

Ein neuerer Erklärungsansatz für Underachievement, der im Rahmen des Aktiotopemodells betrachtet wird, bezieht sich auf (fein)motorische Defizite. Effektive Handlungen nehmen bei der Erklärung von Höchstleistungen in diesem Modell einen zentralen Stellenwert ein (ZIEGLER 2005, 2008). Da komplexe Handlungen u.a. eine Komposition mehrerer paralleler Teilhandlungen darstellen, ist es erforderlich, dass basale Handlungen weitgehend automatisiert sind, bevor übergeordnete Handlungen effektiv ausgeführt werden können. Ein Beispiel hierfür ist das Verfassen von Texten und Aufsätzen. Während des Prozesses der Verschriftli-

⁸ Selbstwirksamkeit wurde von BANDURA als persönliche Überzeugung definiert, in einem bestimmten Bereich erfolgreich zu handeln (BANDURA 1997).

chung von Ideen und Gedanken in Textform müssen verschiedene Alternativen gegeneinander abgewogen werden und noch beim Aufschreiben müssen gleichzeitig weitere Überlegungen darüber stattfinden, wie der Satz vollendet werden soll (FLOWER & HAYES 1980). Eine durchaus komplexe Handlung also, die zuletzt auch entscheidend davon abhängt in wie weit die beteiligte Schreibmotorik automatisiert ist. Bei Defiziten im Bereich feinmotorischer Kompetenzen, die eine schnelle und weitgehend automatisierte Handschrift eher behindern, besteht die Gefahr, dass zusätzliche Aufmerksamkeitskapazitäten für die Bewältigung der schreibmotorischen Anforderungen beansprucht werden und für fachliche Überlegungen weniger Kapazität bleibt. Die Folge können schließlich inhaltliche Schwächen des Aufsatzes sein.

Mit dem Bereich der Motorik wird hier gleichzeitig an Erkenntnissen eines Förderbereiches angeknüpft, der in der Heilpädagogik bereits einen höheren Bekanntheitsgrad genießt als in der Begabungsforschung. Im ICD-10 (DILLING 2008) existiert für Defizite in der Gesamtmotorik die Diagnose einer umschriebenen Entwicklungsstörung motorischer Funktionen. Betroffene Kinder liegen bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz deutlich hinter dem motorischen Leistungsniveau ihrer Altersgruppe zurück und sind im schulischen Bereich oder bei der Verrichtung alltäglicher Tätigkeiten beeinträchtigt. Mittlerweile finden sich diese theoretischen Überlegungen und diagnostischen Festlegungen auch in Befunden aus verschiedenen Studien wieder, die im Folgenden berichtet werden. Beginnend mit Befunden zur Bedeutung gesamtmotorischer Defizite für schulisches Lernen und damit für die Entwicklung von Underachievement bei durchschnittlich begabten SchülerInnen, werden in einem zweiten Teil Forschungsergebnisse zur Bedeutung speziell feinmotorischer Defizite bei hochbegabten SchülerInnen berichtet.

Wie weitreichend die Folgen unbehandelter Entwicklungsstörungen der Gesamtmotorik sein können, zeigen Längsschnittuntersuchungen, die Kinder mit und ohne motorische Auffälligkeiten⁹ vom Vorschulalter bis ins Jugendalter wiederholt untersuchen und beide Gruppen im schulischen, sozialen und emotionalen Bereich miteinander vergleichen. Zwei Längsschnittstudien, in denen ein solches Vorgehen gewählt wurde, zeigen deutlich, dass die Gruppe der motorisch beeinträchtigten Kinder auch nach 10 Jahren in den Bereichen motorischer und schulischer Fähigkeiten den normal entwickelten Kindern unterlegen waren (LOSSE ET AL. 1991; CANTELL, SMYTH & AHONEN 1994). Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen zudem, dass die beeinträchtigten Kinder ein negativeres soziales und körperliches Selbstbild besaßen, weniger Freude bei sportlichen, schulischen und Freizeitaktivitäten empfanden und vergleichbar häufiger Verhaltens- und emotionale Probleme hatten. Beunruhigender war, dass sich die Schwierigkeiten in den genannten Bereichen nach zehn Jahren sogar noch verschlimmert hatten (LOSSE ET AL. 1991). Die Autoren der zweiten, sehr ähnlichen Studie (CANTELL, SMYTH & AHONEN 1994) berichten ergänzend, dass Kinder, bei denen im Alter von fünf Jahren eine Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen diagnostiziert wurde, zehn Jahre später seltener sozialen Hobbies und Freizeitbeschäftigungen nachgingen sowie ein geringeres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept aufwiesen. Auch waren sie weniger ehrgeizig in Bezug auf gute schulische Leistungen als die Kinder der motorisch normal entwickelten Kontrollgruppe.

Andere Studien zeigen, dass der im Aktiotopemodell postulierte Mangel an effektiven Handlungen bei Kindern mit motorischen Defiziten auch soziale und emotionale Auswirkungen haben kann.

⁹ Bei Kindern dieser Gruppe lag die Diagnose einer umschriebenen Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen vor (ICD-10, DILLING 2008).

SMYTH und ANDERSON (2000) fanden in ihrer Studie, dass betroffene Kinder beispielsweise häufiger von Spielsituationen ausgeschlossen werden. SKINNER und PIEK (2001) wiesen in einer Studie mit 8- bis 14-jährigen SchülerInnen nach, dass Kinder mit einer motorischen Entwicklungsstörung einen geringeren Selbstwert hatten und insgesamt ängstlicher waren als die normal entwickelten Kinder einer Kontrollgruppe. Auch PIEK, BAYNAM und BARRET (2006) konnten zeigen, dass sich Kinder mit einer diagnostizierten motorischen Entwicklungsstörung und normal entwickelte Kinder auf verschiedenen Dimensionen der Selbstwahrnehmung voneinander unterschieden. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass vor allem jüngere Kinder (7-9 Jahre) mit motorischen Defiziten ein geringeres Fähigkeitsselbstkonzept sowohl in Bezug auf ihre schulischen als auch in Bezug auf ihre sportlichen Fähigkeiten hatten. In einer Studie mit hochbegabten GrundschülerInnen wiesen Kinder mit feinmotorischen Defiziten ein niedrigeres Vertrauen in ihre schulischen Fähigkeiten auf (ZIEGLER, STÖGER & MARTZOG 2008).

Feinmotorische Defizite tragen aber, wie theoretisch bereits ausgeführt wurde, nicht nur über den Mechanismus reduzierter Fähigkeitsselbstwahrnehmungen zu Underachievement bei. Die Befunde neuerer Studien deuten darauf hin, dass sich Feinmotorikdefizite bei hochbegabten Schülern auch über die Beeinträchtigung der Konzentrationsfähigkeit negativ auf den Lernerfolg auswirken. Dies lässt sich vermutlich besonders auf die hohen feinmotorischen Anforderungen in der Grundschule zurückführen, mit denen diese Kinder zum Teil überfordert scheinen. Wenn eine kompetente und schnelle Handschrift für die meisten Kinder längst selbstverständlich geworden ist, kämpfen Kinder mit feinmotorischen Defiziten noch mit dem Erwerb dieser Voraussetzung und können sich so nur bedingt auf die wesentlichen Unterrichtsinhalte konzentrieren. Befunde, die diese Hypothese stützen, fanden sich in zwei Studien mit

Gruppen hochbegabter Grundschüler (STÖGER, ZIEGLER & MARTZOG 2008; ZIEGLER ET AL. 2008). An der Studie nahmen nur SchülerInnen teil, die in einem standardisierten Intelligenztest einen Wert von mindestens 130 IQ-Punkten erzielt hatten. Die SchülerInnen bearbeiteten eine Feinmotorikaufgabe, bei welcher sie so schnell wie möglich mit einem spitzen Bleistift zwischen zwei engen parallelen Linien eine dritte Linie zeichnen sollten, ohne dabei eine der beiden Begrenzungslinien links und rechts zu berühren. Eine hohe feinmotorische Kompetenz äußerte sich in einem weitgehend fehlerfreien Durchgang, häufigeres Kreuzen oder Berühren der Begrenzungslinien deutete hingegen auf eine geringere Feinmotorikkompetenz hin. Zusätzlich wurde die Konzentrationsfähigkeit¹⁰ der SchülerInnen und ihre Schulleistungen über die Noten in den drei Hauptfächern (Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde) erfasst. In beiden Studien zeigte sich wie erwartet, dass sich hochbegabte Underachiever¹¹ von hochbegabten Achievern in ihrer feinmotorischen Kompetenz unterschieden. In der ersten Studie machten Underachiever sogar fast doppelt so viele Fehler wie Achiever. Die Vermutung eines beeinträchtigenden Einflusses der Feinmotorikdefizite auf die Konzentrationsfähigkeit konnte durch das Ergebnis gestützt werden, dass sich in beiden Studien nachweisbare Wechselwirkungen zwischen feinmotorischen Fertigkeiten und Konzentrationsleistung zeigten.

Auch über die Qualität der Handschrift können Feinmotorikdefizite potentiell zu erwartungswidrig geringen Schulleistungen beitragen. So zeigen Studien, dass inhaltlich gleichwertige Aufsätze von Lehrkräften unterschiedlich beurteilt wurden, wenn sich die Qualität der

¹⁰ Zur Absicherung des Befundes aus der ersten Studie, in welcher die Konzentrationsfähigkeit der Kinder durch die Lehrkräfte eingeschätzt wurde, wurde in der zweiten Studie ein standardisiertes Konzentrationstestverfahren eingesetzt (d2- Konzentrationsbelastungstest, BRICKENKAMP 2002).

¹¹ Ein Schüler galt in unseren Studien dann als Underachiever, wenn sein IQ bei mindestens 130 Punkten lag und seine, über die drei Hauptfächer gemittelte Schulleistung (Schulnoten) um eine Standardabweichung unter seinem IQ lag.

Handschrift unterschied. Die Bewertung von Aufsätzen mit einer unsaubereren Handschrift fiel schlechter aus (HUGHES, KEELING & TUCK 1983; SWEEDLER-BROWN 1992).

Diese Befunde legen nahe, dass Feinmotorikdefizite die Entwicklung von Underachievement über verschiedene Mechanismen beeinflussen können. Neben Schülern mit sehr großen Feinmotorikdefiziten sind vermutlich vor allem hochbegabte SchülerInnen mit leichteren bis mittelschweren Defiziten gefährdet, Underachievement zu entwickeln. Da sie ihr motorisches Defizit durch ihre Begabung eher kompensieren können und wenigstens durchschnittliche Schulleistungen erreichen, wird ihr zugrundeliegendes kognitives Potential häufig nicht in Schulleistungen umgesetzt. Eine besondere Aufgabe besteht deshalb in der Identifikation dieser beiden Zielgruppen.

Erkennen von Underachievern

Im Anschluss an Überlegungen zu einem allgemeinen diagnostischen Vorgehen werden im Weiteren Vorgehensweisen und Verfahren sowie Besonderheiten bei der Identifikation von Underachievern mit motorischen Defiziten beschrieben. Einen Vorschlag zur systematischen Identifikation von hochbegabten Underachievern haben ZIEGLER, DRESEL und SCHOBER (2000) vorgelegt. In ihrem Phasenmodell der Underachievementdiagnostik beschreiben die Autoren vier Phasen, welche sich von der Erfassung der Diskrepanz zwischen Potential und Leistung über die Ursachenanalyse bis hin zur evaluativen Prüfung der Diagnoseergebnisse erstrecken. Der Diagnoseprozess beginnt mit einer genauen Erfassung des Potentials mit Hilfe mindestens eines standardisierten kognitiven Leistungstests. Es folgt eine Ermittlung der Schulleistungen über einen Notenschnitt, Lehrereinschätzungen oder formelle Schulleistungstests. Auf Basis dieser Informationen wird die Diskrepanz zwischen kognitivem Potential und Leistung beurteilt. In der zweiten Phase des

Modells schließt sich eine explorative Ursachenanalyse an. Hier werden Bedingungen fokussiert, die in Begabungsmodellen als ursächlich für die Begabungsaktualisierung und somit für ein mögliches Underachievement postuliert werden. Die Autoren empfehlen drei Personengruppen in die Ursachenanalyse mit einzubeziehen, um ein umfassendes Bild zu gewinnen. So sollten neben den betroffenen SchülerInnen sowohl Personen befragt werden, die den jeweiligen Schüler gut kennen (Eltern, Geschwister) als auch Personen, die die SchülerInnen bereits in Leistungssituationen beobachten konnten (z.B. Lehrkräfte). Bei der Befragung werden alle Informationen über begünstigende oder beeinträchtigende Bedingungen von Schulleistungen gesammelt. In der dritten Diagnosephase (Verifikationsphase) werden die zuvor identifizierten Ursachenbereiche nochmals differenzierter betrachtet, um die nachfolgenden Interventionsmaßnahmen noch gezielter auf die Behebung der jeweiligen Ursachen ausrichten zu können. Beispielsweise wird durch weitere Beobachtungen erschlossen, ob Schwierigkeiten im Textverständnis eher auf wenig entwickelte Lesefertigkeiten zurück zu führen sind oder auf fehlende bzw. ungeeignete Textbearbeitungsstrategien (z.B. Unterstreichen, Zusammenfassen). In der letzten Phase findet eine evaluative Kontrolle der diagnostischen Bemühungen statt, indem die angewendeten Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und gegebenenfalls neu angepasst werden.

Die besondere Herausforderung stellt sich dabei noch bevor in der ersten Phase eine mögliche Diskrepanz zwischen Potential und Schulleistungen überprüft werden kann. Sie besteht darin, dass nur die SchülerInnen für eine Diagnostik angemeldet werden, für die erwartungswidrige Minderleistungen vermutet werden. Häufig werden solche Schüler bei Beobachtungen im unterrichtlichen Alltag oder zu Hause jedoch von Lehrkräften beziehungsweise Eltern nicht

erkannt. In diesem Fall, wenn einfache Beobachtungen also nicht zu eindeutigen Ergebnissen führen, kann ein systematischeres Screening zielführend sein. Ein solches Screening besteht in der Regel in Beobachtungen der SchülerInnen anhand einer Checkliste, welche verschiedene Kategorien von Verhaltensweisen beinhaltet, die für hochbegabte SchülerInnen typisch sind (SOMMER, FINK & NEUBAUER 2008). Wird auf der Basis dieser Beobachtungen eine Hochbegabung vermutet, führt dies zur Einleitung gezielter Untersuchungen des kognitiven Potentials, der Schulleistungen und der Diskrepanz zwischen beiden Bereichen, wie oben bereits ausgeführt.

Für die Diagnostik von Underachievement bei SchülerInnen mit Feinmotorikdefiziten gelten dabei zusätzliche Überlegungen. Zum Beispiel ist bereits in der Phase der Diskrepanzbestimmung entscheidend, dass zur Feststellung des kognitiven Potentials eine faire Intelligenztestung nur dann erfolgen kann, wenn Verfahren eingesetzt werden, die zu ihrer erfolgreichen Bearbeitung keine feinmotorischen Anforderungen stellen¹², da das Potential des Schülers sonst unterschätzt würde. Nach der Beurteilung der Schulleistung und der Bestimmung der Diskrepanz dieser Leistung zur Intelligenz des Schülers werden in der sich anschließenden explorativen Ursachenanalyse nun die in Frage kommenden Bedingungen eingegrenzt. Liegt tatsächlich eine motorische Entwicklungsstörung vor, die alle notwendigen Kriterien des ICD-10 erfüllt, werden die Schwierigkeiten vermutlich offensichtlicher sein, so dass sich eine diesbezügliche Hypothese schnell aufstellen lässt. Wenn stattdessen subtile fein- und schreibmotorische Beeinträchtigungen vorliegen, die jenseits schulischer Anforderungen weniger ins Gewicht

¹² Ein Negativbeispiel für ein Verfahren, das im schulischen Kontext häufig zum Einsatz kommt und in einigen Subtests potentiell feinmotorische Kompetenzen verlangt, ist das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) von HORN, LUKESCH, MAYRHOFER und KORMANN (2004).

fallen, werden diese im diagnostischen Gespräch von Eltern voraussichtlich seltener berichtet. Stattdessen fallen eventuell Hinweise auf andere potentielle Ursachen des Underachievements auf, die tatsächlich aber Folgewirkungen zugrundeliegender motorischer Probleme sein können. So konnten bei SchülerInnen mit Feinmotorikdefiziten geringe Fähigkeitsselbstwahrnehmungen festgestellt werden. Denkbar sind jedoch auch Folgewirkungen, die sich als Defizite im Bereich wichtiger Arbeitstechniken (z.B. Textbearbeitungsstrategien) bemerkbar machen und deren Beherrschung feinmotorische Fertigkeiten erfordern (präzises Unterstreichen zentraler Textstellen, Schreiben von Zusammenfassungen).

Wurden in der Phase der explorativen Ursachenanalyse schließlich erste Hypothesen über den groben Bereich vermutlicher Ursachen gewonnen, müssen diese in der nachfolgenden Verifikationsphase noch genauer bestimmt werden. Hierzu können zur Bestimmung grobmotorischer Defizite standardisierte Testverfahren eingesetzt werden, die durch einen Vergleich mit der Altersnorm Aufschluss über den Schweregrad der motorischen Beeinträchtigung geben. Ein Beispiel für ein etabliertes Verfahren zur Beurteilung der Gesamtkörperbeherrschung stellt hier der Körper-Koordinationstest für Kinder (KIPHARD & SCHILLING 2000) dar, der in Deutschland u.a. auch im Rahmen der Einschulungsdiagnostik eingesetzt wird.

Zur umfassenden Beurteilung feinmotorischer Fertigkeiten bei jüngeren Kindern existiert im deutschsprachigen Raum bislang hingegen noch kein normiertes Testverfahren¹³. Nützlich kann aber der Einsatz einzelner Feinmotorikaufgaben sein, die bereits mehrfach verwendet wurden und einen eindeutigen Bezug zur Schreibmotorik aufweisen. Neben der Zeichenaufgabe, die oben beschrieben wurde (schnelles und präzises Zeichnen zwischen zwei Linien), bietet sich

¹³ Für ältere Kinder ab sieben Jahren existiert mit der motorischen Leistungsserie ein normiertes Verfahren mit guten Messeigenschaften (NEUWIRTH & BENESCH 2004).

hier auch das schnelle Abschreiben des ABC an, wofür die Kinder drei Minuten Zeit bekommen (BERNINGER ET AL. 1992). Bei beiden Verfahren handelt es sich um bereits mehrfach eingesetzte Aufgaben zur Einschätzung der fein- und schreibmotorischen Leistungsfähigkeit (z.B. HENDERSON & SUGDEN 1992; STÖGER ET AL. 2008; ZIEGLER ET AL. 2008). Dennoch muss beim derzeitigen Stand der Testentwicklung ein interner Vergleich der Aufgabenleistung des einzelnen Kindes mit dem Gruppenmittelwert der Vorschulklasse ausreichen, da es sich nicht um normierte Verfahren handelt. Einen ausführlicheren Überblick über Testverfahren zur Ermittlung des motorischen Entwicklungsstandes findet sich bei KROMBHOLZ (2005), Hinweise auf speziell feinmotorische Verfahren geben zum Beispiel STRAUSS, SHERMAN und SPREEN (2006).

Förderung von Underachievern

Allgemeine Empfehlungen zur Förderung von Underachievern lassen sich nur eingeschränkt formulieren, da, wie oben schon ausgeführt wurde, unterschiedliche Gruppen von Underachievern existieren, die sich in den zugrunde liegenden Ursachen des Underachievements zum Teil sehr stark unterscheiden. Interventionen sollten deshalb dem Korrespondenzprinzip folgen, nach welchem die jeweilige Maßnahme immer auf die zuvor identifizierte (Haupt)Ursache ausgerichtet wird (ZIEGLER ET AL. 2000). Während dies bei einer Sehschwäche, als Beispiel einer Sinnesstörung, durch den Einsatz einer geeigneten Sehhilfe nachvollziehbar und fast banal erscheint, sind auch kompliziertere Fälle denkbar, bei denen die Hauptursache nicht eindeutig auszumachen ist und ein gleichzeitiges Vorgehen auf mehreren Ebenen angemessener erscheint. Ein typisches Beispiel hierfür wäre eine Interventionsmaßnahme für einen hochbegabten Underachiever mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung und verschiedenen Sekundärstörungen (z.B. Depres-

sion, Ticstörung, Störung des Sozialverhaltens). Hier müsste sich die Maßnahme an Überlegungen orientieren, die ein multimodales Programm vorsehen und von Forschern zur Behandlung von Kindern mit einer ADH-Symptomatik und entsprechenden Sekundärstörungen entwickelt wurden (z.B. DÖPFNER 2005). Von der Aufklärung und Beratung der Eltern und Erzieher über Trainings für Kinder und Interventionen in der Schule bis zur medikamentösen Therapie wirken diese Programme über mehrere Mechanismen.

Werden Feinmotorikdefizite als Ursache des Underachievements identifiziert, ist ein Vorgehen entsprechend dem beschriebenen Korrespondenzprinzip sinnvoll, bei dem direkt auf die Behebung von Feinmotorikdefiziten abgezielt wird. Eine erste Orientierung über Möglichkeiten der Behandlung solcher Defizite bieten in diesem Zusammenhang Programme zur Behandlung motorischer Entwicklungsstörungen. In der Literatur hierzu werden prozessorientierte Ansätze und aufgabenorientierte Ansätze unterschieden (SUDGEN & CHAMBERS 1998). Prozessorientierte Ansätze basieren auf der Annahme, dass durch gezielte und differenzierte sensorische oder psychomotorische Förderprogramme zugrunde liegende Defizite (z.B. kinästhetische Probleme) abgebaut werden können. Aufgabenorientierte Ansätze zielen auf die direkte Aneignung von Fertigkeiten ab, die für die Bewältigung konkreter Aufgaben (Ankleiden, Essen, Malen und Zeichnen) wichtig sind. Zu Maßnahmen, die den prozessorientierten Ansätzen zuzuordnen sind existiert bereits eine größere Anzahl an Evaluationsstudien. In einem systematischen Überblick über solche Studien wird hierbei vor allem von positiven Effekten perzeptiv-motorischer Trainings (KEPHARD 1960) sowie von Programmen zur Förderung der sensorischen Integration berichtet (HILLIER 2007). In beiden Programmen werden gezielte Übungen (Auge-Hand-Koordination, Formen erkennen, Balancieren)

eingesetzt, um eine Verbesserung der Körperbeherrschung und Feinkoordination zu erreichen.

Anders sieht hingegen der Forschungsstand zur Wirksamkeit von Interventionsprogrammen speziell im Bereich feinmotorischer Defizite aus. Trotz ihrer offensichtlichen Relevanz finden sich bislang zur Vorbeugung oder zur Behebung solcher Defizite leider kaum systematisch evaluierte Interventionsprogramme. Allerdings konnte die grundsätzliche Trainierbarkeit der Feinmotorik bereits nachgewiesen werden. Beispielsweise zeigte sich in einer amerikanischen Trainingsstudie mit 186 Kindergartenkindern eine starke Förderwirkung eines sechsmonatigen Feinmotoriktrainings mit Montessori-Material (RULE & STEWART 2002). In der Studie beschäftigten sich die Kinder der Trainingsgruppe regelmäßig mit Übungen zur präzisen Manipulation kleiner Objekte. In einem feinmotorischen Abschlusstest nach sechs Monaten, bei welchem die Kinder eine bestimmte Menge kleiner Geldstücke (unter Zeitvorgabe) in einen schmalen Schlitz stecken mussten, schnitten die trainierten Kinder besser ab. Die Kinder der Kontrollgruppe, welche sich mit dem üblichen Spielmaterial beschäftigt hatten, waren bei dieser Aufgabe deutlich langsamer.

Erweitert werden müssen die Überlegungen zu Fördermaßnahmen für Underachiever, wenn die zugrunde liegenden Ursachen des Underachievement physiologischer Natur sind (Blindheit oder Taubheit, starker handmotorischer Tremor) oder nur schwer Veränderungen zulassen (z.B. Lernbehinderung). In diesem Fall müssen u.a. heilpädagogische Maßnahmen zum Einsatz kommen und eine Zusammenarbeit von Experten aus mehreren Bereichen erscheint unverzichtbar.

Literatur

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- BARKLEY, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (2nd. ed.). New York, NY: Guilford.
- BERNINGER, V., YATES, C., CARTWRIGHT, A., RUTBERG, J., REMY, E. & ABBOTT, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257–280.
- BRICKENKAMP, R. (2002). *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (d2)* (9.Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- CANTELL, M., SMYTH, M. M. & AHONEN, T. P. (1994). Clumsiness in adolescence: Educational, motor, and social outcomes of motor delay detected at 5 years. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 115–129.
- DILLING, H. (2008). *Internationale Klassifikation Psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F); Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- DÖPFNER, M. (2005). „Hyperaktivität und Impulsivität“. In D. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 252-260). Weinheim: Beltz.
- DURR, W. H. (1964). *The gifted student*. New York: Oxford University Press.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. GREGG & E. STEINBERG (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HELLER, K. A., PERLETH, C. & LIM, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 147–170). New York: Cambridge University Press.
- HELMKE, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet* (5. Aufl.). Seelze: Klett.
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie (Vol. 3, 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- HENDERSON, S. E. & SUGDEN, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. UK: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich.

- HILLIER, S. (2007). Intervention for Children with Developmental Coordination Disorder: A Systematic Review. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 5(3), 1–11.
- HORN, W., LUKESCH, H., MAYRHOFER, S. & KORMANN, A. (2004). PSB-R 6-13: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung fuer 6. bis 13. Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- HUGHES, D. C., KEELING, B. & TUCK, B. F. (1983). Are untidy essays marked down by graders with neat handwriting? *New-Zealand-Journal-of Educational-Studies*, 18(2), 184-186.
- KEPHARD, N. C. (1960). *The slow learner in the classroom*. Columbus: Merrill.
- KIPHARD, H. J. & SCHILLING, F. (2000). *Körperkoordinationstest für Kinder - KTK*. Weinheim: Beltz.
- KRAJEWSKI, K. (2003). *Vorhersagen von Rechenschwächen in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- KROMBHOLZ, H. (2005). Umschriebene Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen. In N. BIRBAUMER, P. SCHLOTTKE, J. KUHL, W. SCHNEIDER & R. SCHWARZER (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Störungen im Kindes- und Jugendalter - Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf: Klinische Psychologie* (Vol. 5, 548–569). Göttingen: Hogrefe.
- LOSSE, A., HENDERSON, S. E., ELLIMAN, D., HALL, D., KNIGHT, E. & JONGMANS, M. (1991). Clumsiness in children – Do they grow out of it? A 10 year follow-up study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33, 55–68.
- MACCALL, R. B., EVAHN, C. & KRATZER, L. (1992). *High school underachievers* (vol. 1). Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- MEYER, H. (2008). *Was ist guter Unterricht?* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- NEUWIRTH, W. & BENESCH, M. (2004). *Motorische Leistungsreihe*. Zugriff am 2009, 01.,01., [<http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/387/pdf/Mls.pdf>].
- PIEK, J., BAYNAM, G., & BARRETT, N. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25(1), 65–75.
- REIS, S. M. & MCCOACH, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(7), 152–170.
- REIS, S. & MCCOACH, D. B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. *Exceptionality*, 10 (2), 113–125.
- RULE, A. C. & STEWART, R. A. (2002). Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 9–13.

- SCARBOROUGH, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- SKINNER, R. A. & PIEK, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20, 73-94.
- SMYTH, M. M. & ANDERSON, H. I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 389-413.
- SOMMER, S., FINK, A. & NEUBAUER, A. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 189-205.
- STOEGER, H., ZIEGLER, A. & MARTZOG, P. (2008). Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 134-146.
- STRAUSS, E., SHERMAN, E. M. S. & SPREEN, O. (2006). A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- SUDGEN, D. A. & CHAMBERS, M. E. (1998). Intervention approaches and children with developmental coordination disorder. *Pediatric Rehabilitation*, 2, 139-147.
- SWEEDLER-BROWN, C. O. (1992). The effect of training on the appearance bias of holistic essay graders. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 24-29.
- WIATER, W. (2008). *Unterrichtsprinzipien* (3., überarb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- ZIEGLER, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., 422-434). New York: Cambridge University Press.
- ZIEGLER, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.
- ZIEGLER, A., DRESEL, M. & SCHOBER, B. (2000). Underachievementdiagnose. In K. A. HELLER (Ed.), *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2nd ed., 259-278). Bern: Huber.
- ZIEGLER, A., STOEGER, H. & MARTZOG, P. (2008). Feinmotorikdefizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(1), 53-66.
- ZIEGLER, A., ZIEGLER, A. & STOEGER, H. (in Druck). Underachievement. In S. WEYRINGER, B. SEYR & F.O. OSWALD (Hrsg.), *ECHA-Österreich – ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung*. LIT-Verlag.

Über die Autoren:

Philipp Martzog

Korrespondenz:

Philipp Martzog (Dipl. Psychologe)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik

Schulforschung, Schulentwicklung und Evaluation

Universitätsstr. 31

93053 Regensburg

Germany

Tel.: 0941/943-3652

E-Mail: philipp.martzog@paedagogik.uni-regensburg.de

Heidrun Stöger

Korrespondenz:

Prof. Dr. Heidrun Stoeger

Lehrstuhl für Schulpädagogik

Schulforschung, Schulentwicklung und Evaluation

Universitätsstr. 31

93053 Regensburg

Germany

Tel.: 0049-941/943-1700

Fax: 0049-941/943-1993

E-Mail: heidrun.stoeger@paedagogik.uni-regensburg.de

Albert Ziegler

Korrespondenz:

Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler

Institut für Pädagogik

Pädagogische Psychologie

Universität Ulm

Albert-Einstein-Allee 47

89081 Ulm

Zu zitieren als:

MARTZOG, Philipp; STÖGER, Heidrun; ZIEGLER, Albert: Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter. In: Heilpädagogik online 02/09, 90-112

http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf,

Stand: Datum des Abrufs

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Christine Sontag & Julia Schäfer

Fördermöglichkeiten für Hochbegabte

Im Beitrag wird auf verschiedene Fördermöglichkeiten für Hochbegabte eingegangen. Zunächst werden die in Deutschland gängigsten Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen beschrieben und aus empirisch-wissenschaftlicher Sicht bewertet. Da im Einzelfall eine für die jeweiligen Personen sinnvolle Kombination aus Fördermaßnahmen zusammengestellt werden muss, werden im Weiteren integrierte Förderstrategien thematisiert. Vor dem Hintergrund der Gestaltung individueller Lernpläne wird auch die Förderung Hochbegabter mit Beeinträchtigungen diskutiert.

***Schlüsselwörter:* Hochbegabte, Sonderpädagogik, Bildung und Erziehung, Schüler, Begabtenförderung**

In general, a wide variety of educational services and programs is available to gifted persons. Initially, the most common methods of acceleration and enrichment are described and assessed from an empirical-scientific point of view. Because in each particular case a sensible combination of measures should be compiled to fit the respective persons' goals and needs, integrated strategies are addressed next. Against the background of creating individual learning plans, the promotion of gifted individuals with specific disabilities is discussed.

***Keywords:* Gifted, Special Education, Education, Students, Programs for Gifted Students**

1. Warum alle Hochbegabten gezielt gefördert werden müssen

Wenn man die pädagogische Maxime ernst nimmt, *jeden* Schüler gemäß seiner individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern, sollten selbstverständlich auch hochbegabte Schüler gezielt gefördert werden (ZIEGLER 2008). Mit einer angemessenen Unterstützung in herausfordernden Lernsituationen machen Hochbegabte etwa die Erfahrung, sich für ein gutes Ergebnis anstrengen zu müssen und haben die Möglichkeit, effiziente Arbeitsstrategien zu entwickeln,

wodurch mittelfristig Motivationsprobleme vermieden werden und Schüler ihr Potential umfassender nutzen können. Nachdem in Deutschland lange Zeit die Ansicht vorherrschte, Begabte bräuchten keine besondere Unterstützung, setzt sich nun zunehmend die Sichtweise durch, dass die gezielte Förderung hochbegabter Personen nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig ist (vgl. VOCK, PRECKEL & HOLLING 2007).

Dies erscheint nicht zuletzt aus politischer und wirtschaftlicher Perspektive angebracht. Wirtschaftswissenschaftler belegten einen positiven Zusammenhang zwischen den *mittleren* Schulleistungen und dem Wirtschaftswachstum in einem Land (HANUSHEK & WÖSSMANN 2007). Zu höheren Durchschnittsleistungen können selbstverständlich auch verbesserte Leistungen Hochbegabter beitragen. Darüber hinaus sind aber auch Spitzenleistungen und Innovationen für den Wirtschafts- und Bildungsstandort unverzichtbar (AMMERMÜLLER & LAUER 2007).

1.1 Hochbegabtenförderung und Sonderpädagogik

Während im englischsprachigen Raum Hochbegabte per Definition den *exceptional children* und somit der Sonderpädagogik zugerechnet werden, wird das Thema Hochbegabung im deutschsprachigen Raum erst in jüngerer Zeit auch im Kontext der Sonderpädagogik behandelt (etwa PERLETH 2000). Diskutiert wird u.a., ob der Auftrag der Sonderpädagogik die Förderung aller Hochbegabter umfassen kann oder ob nur einem Teil der Hochbegabten sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben werden kann. GYSELER, der 2003 erstmals eine theoretische Einordnung des Themas Hochbegabung in die deutschsprachige Sonderpädagogik vorlegte, schränkt das Konzept der „Personen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ auf diejenigen Hochbegabten ein, bei denen „das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefähr-

det ist“ (2003, 136). PERLETH hingegen weist auch auf die anglo-amerikanische Argumentationslinie hin, nach der Hochbegabten generell ein besonderer pädagogischer Förderbedarf attestiert werden kann, da sie sich wie Behinderte im Extrembereich bezüglich bestimmter Merkmale befinden. Im Laufe unseres Beitrags wird deutlich werden, dass das Ziel einer Hochbegabtenförderung, die diesen Namen verdient, nicht sein kann, dass Hochbegabte „vorgegebene“ Ziele erreichen, sondern dass Hochbegabte in die Lage versetzt werden müssen, ihrem Potential entsprechende Ziele zu verfolgen. Bildungspolitisch ist die Anerkennung eines speziellen Förderbedarfs mit der Zuweisung besonderer Ressourcen verbunden. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Hochbegabung in den deutschen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum sonderpädagogischen Förderbedarf (KMK 1994) nicht angesprochen wird, wohingegen in der Schweiz in das Konzept der Personen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen explizit auch Hochbegabte einbezogen werden (vgl. GYSELER 2003).

Von einer engen Zusammenarbeit zwischen Hochbegabten- und Sonderpädagogen dürften insbesondere Hochbegabte mit Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörungen profitieren, da sich bisher keine Subdisziplin der Pädagogik wirklich für sie zuständig fühlte (YEWCHUK & LUPART 2002). Zu dieser Personengruppe wurde auch international bisher relativ wenig pädagogische Forschung betrieben, was u.a. daran liegen kann, dass Hochbegabte mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen mindestens zwei Ausnahmegruppen gleichzeitig angehören sowie in sich eine sehr heterogene und zahlenmäßig relativ kleine Gruppe darstellen. Immerhin ist ihnen in einschlägigen Handbüchern zum Thema Hochbegabung (etwa COLANGELO & DAVIS 2003) ein Kapitel gewidmet.

1.2 Integrative oder separate Förderung

Die Frage, ob Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integrativ oder separat beschult werden sollten, wird nach wie vor kontrovers diskutiert, wobei eine Klärung dadurch erschwert wird, dass neben wissenschaftlichen Belegen auch Emotionen und politische Interessen die Diskussion bestimmen. Aus diesem Grund werden im Folgenden neben einigen Ergebnissen wissenschaftlicher Studien auch politische Entwicklungen skizziert.

Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen bilden mit einem Anteil von etwa 45% (KMK 2008) die größte Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Seit langem ist aus empirischen Studien bekannt, dass sich diese Schüler im Bereich Lernen hinsichtlich ihres Lern- und Leistungsverhaltens in allgemeinen Schulen besser entwickeln als in Sonderschulen (für einen Überblick vgl. HILDESCHMIDT & SANDER 1996). BLESS und KLAGHOFER (1991) zeigten zudem, dass die Integration von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen sich nicht nachteilig auf die Leistungsentwicklung begabter Schüler auswirkt. Ähnliche Effekte erhofft sich der Deutsche Behindertenrat auch für Schüler mit anderen Behinderungen. Daher tritt er dafür ein, die Bedingungen für integrative Beschulung zu verbessern, so dass die Mehrheit dieser Schüler in allgemeinen Schulen unterrichtet werden kann (DBR 2008).

Auf politischer Ebene zeichnet sich international ein Trend zur integrativen Förderung ab (UN 2006b). Der Deutsche Bildungsrat empfahl bereits 1973 eine integrative Beschulung von Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Von der KMK wurde die sonderpädagogische Förderung erst 1994 als Aufgabe *aller* Schulen definiert. Wird bei einem Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, muss in einem zweiten Schritt über den Förderort (Regel- oder Sonderschule) entschieden werden. Von den 484.346 Schülern, bei denen 2006 in Deutschland sonderpädagogischer För-

derbedarf diagnostiziert wurde, lernten allerdings 84,3% in Sonder- bzw. Förderschulen¹⁴ (KMK 2008). Diese im internationalen Vergleich sehr hohe Förderschulbesuchsquote wurde 2006 auch vom UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung kritisiert (UN 2006a). Laut Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006b) haben diese ein Recht auf ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen. Zum 1. Januar 2009 ist dieses Übereinkommen als Gesetz über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in Kraft getreten (BGBl 2008).

Da in Deutschland hochbegabte Schüler keinen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekommen, verwundert es auch nicht, dass in einer Befragung betroffene Lehrkräfte, Eltern und Schüler eine separate Beschulung Hochbegabter eher ablehnen (SPARFELDT, SCHILLING & ROST 2004). Kritiker einer separaten Beschulung führen gerne das Argument an, dass im deutschen Schulsystem mit dem Gymnasium bereits eine Schule für Begabte existiere. Dennoch gibt es auch hierzulande Spezialklassen und -schulen für Hochbegabte bzw. Hochleistende. So nimmt etwa die Schule St. Afra in Meißen ausschließlich hochbegabte bzw. hochleistende Schüler auf. Bisher liegen allerdings keine Evaluationsbefunde zu derartigen Spezialschulen vor (VOCK ET AL. 2007), so dass die Förderwirkungen für den deutschen Schulkontext nicht bekannt sind. Die Christopherus-Schule Braunschweig setzt nach langjähriger Erfahrung mit separaten Hochbegabtenklassen nun ein Förderkonzept um, in dessen Rahmen hochbegabte und nicht-hochbegabte Schüler gemeinsam, aber gemäß ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen und -zielen lernen. Die von KULIK und KULIK (1984) durch-

¹⁴ Die Anteile integrativ beschulter Schüler variieren stark zwischen den Förderschwerpunkten. Beispielsweise waren 2006 die Anteile integriert beschulter Schüler an allen Schülern im jeweiligen Förderschwerpunkt wie folgt: Förderschwerpunkt Lernen 15,6%, körperliche und motorische Entwicklung 17,4%, Hören 22,6%, Sehen 26,5%.

geführte Metaanalyse internationaler Studien ergab, dass Hochbegabte in Spezialklassen gut gefördert werden können, ohne dass diese Separation zulasten schwächerer Schüler geht. Auch für Deutschland sind positive Wirkungen zu verzeichnen (etwa STUMPF & SCHNEIDER 2008).

Unabhängig davon, ob Hochbegabte sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekommen oder nicht und ob im Einzelfall die integrative oder die separierte Förderung als vorteilhafter bewertet wird, besteht mittlerweile weitgehend Konsens darüber, *dass* möglichst *alle* Hochbegabten gezielt gefördert werden sollen.

Wir gehen im Folgenden zunächst auf die in Deutschland gängigsten Arten der Förderung ein. Im Anschluss beschreiben wir Förderstrategien, die Einzelmaßnahmen integrieren.

2. In Deutschland weit verbreitete Fördermaßnahmen

Experten sind sich darin einig (FELS 1999; BMBF 2003; ZIEGLER 2008), dass die notwendige fachliche Förderung durch weitere Fördermaßnahmen ergänzt werden muss. Vielfach werden Fördermaßnahmen in Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen eingeteilt, wobei in der Praxis diese Trennung oft nicht so klar durchzuhalten ist (SCHIEVER & MAKER 2003). Vorzeitige Einschulung und Überspringen sind weit verbreitete Akzelerationsmaßnahmen, der Besuch von Wahl- oder Sommerkursen bekannte Enrichmentmaßnahmen.

2.1 Akzelerationsmaßnahmen

Unter Akzeleration werden alle Maßnahmen zusammengefasst, die ein beschleunigtes Durchlaufen des normalen (Schul-)Curriculums ermöglichen. In Deutschland am weitesten verbreitet sind die so

genannte vorzeitige Einschulung¹⁵ und das Überspringen von Klassen. Auch der Besuch so genannter Schnellläufer-Klassen, Teilunterricht in höheren Klassen, Ferienkurse, in denen Schüler das Wissen eines Schuljahres (auch in einzelnen Fächern) erwerben können sowie individualisiertes Lernen mit selbstbestimmter Lerngeschwindigkeit fallen darunter (vgl. ZIEGLER 2008). Der frühzeitige Besuch universitärer Veranstaltungen kann sowohl als Akzelerations- als auch als Enrichmentmaßnahme genutzt werden.

Frühe Einschulung

Nachdem internationale Vergleichsstudien der 1990er-Jahre zeigten, dass deutsche Schulanfänger im internationalen Vergleich recht alt waren, bemüht sich die Bildungspolitik um einen früheren Beginn der Schullaufbahn. 1997 beschloss die KMK in ihren „Empfehlungen zum Schulanfang“, die Einschulungsphase flexibler zu gestalten und nicht mehr starr am 30.06. als Stichtag festzuhalten. Seit 2000/01 nutzen einige Bundesländer die Möglichkeit, den Stichtag für die reguläre Einschulung bis auf den 31.12. desselben Jahres zu verschieben, so dass Kinder, die bis zu diesem Termin das 6. Lebensjahr vollenden, regulär eingeschult werden können. Einige Bundesländer verzichten auch auf ein Mindestalter für die Einschulung (BMBF 2003). Im Jahr 2006 wurden bundesweit 7,1% der Schüler vorzeitig eingeschult (KLIEME 2008).

Einige Autoren (etwa FELS 1999) schätzen die frühe Einschulung zwar als für die Hochbegabtenförderung nützliche Maßnahme ein, kritisieren sie aber aus pädagogischer Sicht. In der so genannten „flexiblen Eingangsstufe“, die seit 1992 in allen Bundesländern außer im Saarland erprobt wird (EINSIEDLER, MARTSCHINKE & KAM-

¹⁵ „Vorzeitig“ bezieht sich hier lediglich darauf, dass Schüler vor einem bestimmten, gesetzlich festgesetzten Stichtag eingeschult werden. Um die Assoziation zu vermeiden, es handele sich um eine Einschulung, bevor ein angemessener Entwicklungsstand erreicht ist, wird gelegentlich der Ausdruck „frühe“ Einschulung bevorzugt.

MERMEYER 2008), ist die Akzeleration nicht nur organisatorisch geregelt, sondern kann auch pädagogisch begleitet werden. Je nach individuellem Fortschritt können hier Schüler die ersten beiden Schuljahre in 1, 2 oder 3 Jahren durchlaufen.

Aus wissenschaftlichen Untersuchungen in den USA weiß man, dass – entgegen populärer Befürchtungen – eine vorzeitige Einschulung bei Hochbegabten i.A. nicht zu emotionalen, sozialen oder Leistungsproblemen führt (zsf. PROCTOR, FELDHUSEN & BLACK 1988). Eine Studie an einer niedersächsischen Grundschule, bei der die meisten der untersuchten vorzeitig eingeschulten Kinder in einem Intelligenztest leicht überdurchschnittlich abschnitten, kommt hinsichtlich der Schulleistungen zu ähnlich positiven Ergebnissen (HENZE, SANDFUCHS, ZUMHASCH & KOCH 2006). Bei (hoch)begabten und motivierten Kindern scheint die vorzeitige Einschulung also eine sinnvolle Fördermaßnahme darzustellen. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, dass das Zurückhalten solcher Kinder zu einer Erhöhung von Verhaltensproblemen und zu einer negativen Einstellung zur Schule führen kann (PROCTOR ET AL. 1988). Ob ein Kind vorzeitig eingeschult werden soll, muss im Einzelfall abgeklärt werden. Es besteht Konsens darüber, dass für den erfolgreichen Verlauf dieser Maßnahme eine überdurchschnittliche kognitive Begabung notwendig ist (PROCTOR ET AL. 1988; BMBF 2003). Günstig wirkt es sich aus, wenn Kinder in Kindergarten oder Vorschule bereits Erfahrungen mit strukturierten Gruppen machen konnten und wenn sie gemeinsam mit Freunden eingeschult werden. Schwierigkeiten im sozialen Bereich, Ungeschicklichkeit bei manuellen Tätigkeiten und geringe Ausdauer auf Seiten des Kindes zählen zu den erschwerenden Faktoren. Ist die aufnehmende Lehrkraft äußerst negativ eingestellt, hat die Maßnahme leider wenig Aussicht auf Erfolg (PROCTOR ET AL. 1988; FELLS 1999).

Überspringen

Die Möglichkeit, individuell eine Klasse zu überspringen ist ebenfalls in allen Bundesländern gegeben (BMBF 2003). Allerdings unterscheiden sich die gesetzlichen Regelungen länderspezifisch in Detailfragen, etwa ob von der Grundschule in die weiterführende Schule gesprungen werden kann oder nicht. Insgesamt wird diese Maßnahme immer noch sehr selten genutzt – so selten, dass nicht einmal die Fallzahlen bundesweit erfasst werden. HEINBOKEL (1996) zählte während der 1980er-Jahre in Niedersachsen insgesamt 311 Springer. Nachdem 1995 diesbezügliche schulrechtliche Bestimmungen gelockert worden waren, stieg die Zahl der Springer in Niedersachsen in den 1990er-Jahren auf 1907 Schüler (HEINBOKEL 2004). Während in den untersuchten Zeiträumen in Niedersachsen in 80 bzw. 90% der Fälle in der Grundschule gesprungen wurde, zeigen neuere Zahlen aus Bayern ein ausgeglicheneres Bild: Im Schuljahr 2007/08 gab es 204 (53%) Springer in der Grundschule und 178 (47%) im Gymnasium, 2006/07 waren es 165 (49%) in der Grundschule und 169 (51%) im Gymnasium (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS, auf Anfrage, 2008).

Einige Autoren (etwa FELS 1999) vermuten, dass Springen in der Grundschule meist dann notwendig wird, wenn die Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung fälschlicherweise nicht genutzt wurde. Über den besten Zeitpunkt für das Überspringen besteht insgesamt kein Konsens, vermutlich weil zu viele individuelle (Beginn der Pubertät, familiäre Umstände) und länderspezifische (Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe, Beginn der Fremdsprachen) Aspekte bei der Entscheidung beachtet werden müssen. HEINBOKEL (1996) rät, Schüler dann springen zu lassen, wenn sie vom Schulunterricht konstant und deutlich unterfordert sind.

Ähnlich wie bei der vorzeitigen Einschulung wurden die Befürchtungen, die viele Eltern und Lehrkräfte bezüglich des Überspringens hegen, in wissenschaftlichen Untersuchungen i.A. nicht bestätigt (einen Überblick geben VOCK ET AL. 2007). Bei den meisten Springern traten keine langfristigen emotionalen Schwierigkeiten auf und auch die Sozialkontakte gestalteten sich überwiegend zufriedenstellend. Hinsichtlich der Schulnoten verschlechterten sich die Springer zwar im Durchschnitt geringfügig, doch ernstzunehmende Leistungsprobleme traten nur in wenigen Fällen auf. Insgesamt scheint – wie bei der vorzeitigen Einschulung – auch für das gelungene Überspringen eine sorgfältige Diagnostik bei der Entscheidungsfindung notwendig zu sein. Erfolgreiche Springer verfügen über ein deutlich überdurchschnittliches Lernvermögen, eine relativ hohe Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen. Ebenso ist es wichtig, dass alle beteiligten Personen gegenüber der Maßnahme positiv oder zumindest neutral eingestellt sind. Auch wenn manche Autoren (etwa FELS 1999) im Überspringen wiederum eine eher bürokratische als eine „echte“ pädagogische Intervention sehen, weisen auch die Befunde internationaler Metaanalysen darauf hin, dass es zur Förderung begabter Schüler empfohlen werden kann (ROBINSON 2004; ROGERS 2004).

2.2 Enrichment

Unter Enrichment versteht man die inhaltliche oder methodische Vertiefung bzw. Verbreiterung des regulären Curriculums. Im Idealfall sind diese Maßnahmen genau an die Bedürfnisse und Ziele der Lernenden angepasst (SCHIEVER & MAKER 2003). Enrichment kann zum einen im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen im Rahmen des regulären Unterrichts und zum anderen in der Form außerunterrichtlicher Angebote erfolgen. Bekannte Enrichmentmaß-

nahmen sind das Belegen zusätzlicher Fächer oder Kurse sowie die Teilnahme an Sommerschulen. Auch Schülerwettbewerbe, ergänzender außerschulischer Privatunterricht, etwa in Kunst, Musik oder Sport, der Besuch von Vorträgen oder die Teilnahme an Exkursionen kann zur emotionalen, persönlichen und kognitiven Entwicklung beitragen (ZIEGLER 2008).

Zusätzliche Fächer, Wahlfächer, Arbeitsgemeinschaften

Schulen können begabten Schülern die Möglichkeit geben, innerhalb der regulären Unterrichtszeit zusätzliche Fächer zu belegen, die im Stundenplan des gewählten Schulzweiges (noch) nicht vorgesehen sind. Vorteilhaft ist hierbei, dass die Schüler ihre Klassengemeinschaft nur stundenweise verlassen müssen, schwierig gestaltet sich jedoch oft die Stundenplanorganisation.

Außerhalb des regulären Unterrichts können hochbegabte Schüler genau wie ihre nicht-hochbegabten Mitschüler Wahlkurse besuchen, was zwar interessenfördernd wirken kann, aber keine Hochbegabtenförderung im eigentlichen Sinne darstellt.

In Baden-Württemberg werden seit dem Schuljahr 1984/85 Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schüler durchgeführt (LANDESBILDUNGSSERVER BADEN-WÜRTTEMBERG 2009). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung in den Anfangsjahren berichteten Teilnehmer v.a. von gesteigerter Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und sozialer Kompetenz, und schätzten die Teilnahme auch inhaltlich als Gewinn bringend ein. Eine Evaluation anhand objektiver Leistungsdaten fand jedoch nicht statt (HANY & HELLER 1992).

Sommerkurse

Eine weitere Möglichkeit der außerschulischen Förderung stellen Sommerkurse oder Schülerakademien dar. Diese sollen hochbegab-

ten Schülern die Gelegenheit bieten, sich zusammen mit ähnlich interessierten und befähigten Schülern intensiv und in einem ihnen angemessenen Tempo mit komplexen Themen zu beschäftigen. Die Anbieter dieser Programme erhoffen sich, dass Teilnehmer diese besondere Lernsituation als motivierend erleben, sich in ihrer Leistungsbereitschaft unterstützt fühlen und darüber hinaus soziale Kontakte knüpfen können (vgl. OLSZEWSKI-KUBILIUS 2003).

Der bekannteste Sommerkurs in der Bundesrepublik ist die *Deutsche SchülerAkademie* (DSA 2009), die vom Verein Bildung und Begabung e.V. seit 1988 organisiert wird.

Im Jahr 2008 nahmen an den 11 zweiwöchigen Akademien 900 besonders begabte und motivierte Oberstufenschüler teil, die sich mit unterschiedlichen Themen der Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie des kulturellen Bereichs beschäftigten. Da das Niveau der Kurse i.d.R. dem universitärer Veranstaltung im Grundstudium entspricht, können die Schüler sich zum einen wissenschaftliche Arbeitstechniken aneignen und sich zum anderen hinsichtlich der Studienwahl orientieren.

HELLER und NEBER evaluierten die *DSA* erstmals im Zeitraum von 1993 bis 1997 und schlossen später Folgeuntersuchungen an. Im Fokus der Untersuchung standen u.a. die Eigenschaften der Teilnehmer, die Charakteristik der Kurse und die kurz- und langfristige Wirkung der Akademie (NEBER & HELLER 1997).

Die teilnehmenden Schüler stammten überproportional häufig aus bildungsnahen Elternhäusern mit hohem sozialen Status, was Kritiker auch auf die Art des Auswahlverfahrens zurückführen. Etwa 75% der teilnehmenden Schüler wurden von ihrer Schule vorgeschlagen, etwa 20% auf Grund einer erfolgreichen Wettbewerbsteilnahme eingeladen, die restlichen nominierten sich selbst.

Der durchschnittliche IQ der Teilnehmer lag im kognitiven Fähigkeitstest (KFT, HELLER, GAEDIKE & WEINLÄNDER 1985) bei 123,

also im leicht überdurchschnittlichen Bereich. Sowohl Motivation als auch Selbstsicherheit in Leistungssituationen waren im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern überdurchschnittlich ausgeprägt, ihre eigene Kontaktfähigkeit schätzten die Teilnehmer als durchschnittlich ein. Als Gründe für die Teilnahme führten sie neben dem Interesse an den Kursthemen die Möglichkeit an, vielfältige Kontakte zu knüpfen (NEBER & HELLER 1997).

Bei der Kursgestaltung setzen die Kursleiter nach eigenen Angaben vielfältige Lehrmethoden ein und strebten höhere kognitive und affektive Lernziele an. Sowohl Kursleiter als auch Schüler bewerteten die Methodenvielfalt, das Kursklima und die Möglichkeiten zu kooperativem Lernen positiv.

In einer Nachbefragung zeigten sich positive Auswirkungen auf Motivation, Selbstwirksamkeit und soziale Kontakte. Viele Teilnehmer sahen sich durch den Besuch der *DSA* in ihrem Studienfachwunsch bzw. in ihrer -entscheidung bestätigt. Eine neuere Untersuchung bestätigte, dass die Teilnehmer neben Fakten- auch metakognitives Wissen erwerben, das sie nach der Akademie bewusster einsetzten (NEBER & HELLER 2002). Langfristige Effekte auf die (akademischen) Berufskarrieren der Teilnehmer konnten HANY und GROSCH (2007) 10 Jahre nach der Teilnahme allerdings nicht nachweisen.

2.3 Fazit zur Förderwirkung

Will man empirische Befunde zur Förderwirkung von Enrichmentmaßnahmen betrachten, stößt man schnell auf zwei Probleme. Zum einen ist ein Vergleich der teilweise sehr unterschiedlichen Enrichmentprogramme überaus problematisch (SCHIEVER & MAKER 2003), zum anderen liegen nur wenig empirische Studien hierzu vor, sodass die Informationsbasis sehr dünn ist (VOCK 2008). KULLIK (1992) konnte in ihrer Metaanalyse aufzeigen, dass Förderprogramme, bei denen keine Passung zwischen Maßnahme und ausge-

wählten Teilnehmern erreicht wurde, nur eine geringe bis gar keine Förderwirkung aufweisen.

Enrichment- und Akzelerationsprogramme, bei denen die Passung gelingt, können einen Leistungsvorsprung von umgerechnet etwa 5 (bei Enrichment) bis 12 Monaten (bei Akzeleration) bewirken (KULIK 1992).

3. Der Lernplan in einer umfassenden Förderstrategie

Wie bereits dargestellt, lassen sich für viele traditionelle Fördermaßnahmen positive, wenn auch geringe Wirkungen nachweisen, wobei die Passung zwischen Lernvoraussetzungen, Lernzielen und Fördermaßnahme ausschlaggebend für den Erfolg ist. Auf der theoretischen Basis von ZIEGLERs Aktiotop-Modell (in dieser Ausgabe) wird im Folgenden dargestellt, wie diese Passung durch das Erstellen individueller Lernpläne bzw. die Konstruktion so genannter Lernpfade erreicht werden kann.

Wie die meisten Begabungsmodelle ist auch die Darstellung traditioneller Fördermaßnahmen stark individuumszentriert. ZIEGLER nimmt in seinem Aktiotop-Modell eine systemorientierte Sicht der Hochbegabung ein. Hochbegabung wird nicht mehr allein im Individuum, sondern im System aus Individuum und Umwelt verortet. Außerdem stehen nicht Eigenschaften von Personen im Mittelpunkt, sondern Handlungen. Personen, die in einer bestimmten Umwelt *möglicherweise* einmal leistungsexzellente Handlungen durchführen, werden als Talente bezeichnet und Personen, für die Leistungsexzellenz *wahrscheinlich* ist, als Hochbegabte (ZIEGLER 2008). Hochbegabung entsteht im Aktiotop-Modell aus der Interaktion von vier Systemkomponenten. Als **Handungsrepertoire** (1) wird die Gesamtheit der Handlungen bezeichnet, die eine Person momentan durchzuführen in der Lage ist. Wenn Leistungsexzellenz angestrebt wird, müssen die **Ziele** (2) darauf ausgerichtet sein, das

Handlungsrepertoire in einer Domäne – etwa in der Musik oder in der Mathematik – zu vergrößern. Personen, die sich in bestimmten Domänen spezialisieren, müssen auch in ihrer **Umwelt** (3) geeignete Lernanregungen finden und bei Herausforderungen unterstützt werden. Im so genannten **subjektiven Handlungsraum** (4) entwickeln Personen Handlungspläne, die sowohl durch objektive Hintergrundfaktoren als auch durch subjektive Wahrnehmungen der eigenen Person und der Umwelt beeinflusst werden. Das Aktiotop stellt ein System dar, in dem alle Komponenten im Zusammenspiel betrachtet werden müssen, um Entwicklungschancen zu prognostizieren. Bezüglich der Hochbegabungsförderung stellt sich die Frage, ob Wege identifiziert werden können, die die Erweiterung des Handlungsrepertoires bis hin zur Leistungsexzellenz in einer Domäne ermöglichen (ZIEGLER 2008). Bei einer solchen **Anpassung** an eine Talentdomäne werden immer spezialisiertere Handlungen notwendig. Soll der Weg zur Leistungsexzellenz gelingen, müssen sich alle Systemkomponenten gemeinsam weiterentwickeln (**Koevolution**). Langfristig muss das Aktiotop zum einen seine **Modifizierbarkeit** behalten, also ständiges Dazulernen ermöglichen, zum anderen aber auch **stabil** genug sein, um diese ständigen Veränderungen auszuhalten.

Viele Maßnahmen sind hauptsächlich auf die Förderung der in der jeweiligen Domäne notwendigen Fertigkeiten ausgerichtet. Ein Beispiel hierfür ist die Schule für mathematisch begabte Schüler in Novosibirsk, in der Schüler schon früh anspruchsvolle mathematische Verfahrensweisen erlernen. Da Leistungsexzellenz nur erreicht werden kann, wenn Personen bereit sind, sich immer anspruchsvollere Ziele zu setzen und sich für die Zielerreichung anzustrengen (ZIEGLER 2008), müssen auch diese Aspekte gefördert werden. Die Lernumwelt kann günstig gestaltet werden, indem mit professioneller Unterstützung passende Fördermaßnahmen ausgewählt werden.

Zudem sollten auch alle relevanten Personen (Lehrer, Familie, ggf. Freunde) über lernförderliche Unterstützungsmöglichkeiten informiert werden. Eine langfristige Leistungssteigerung ist wahrscheinlicher, wenn Personen ihre Leistungsfähigkeit nicht unterschätzen und über ein positives Fähigkeitsselbstkonzept verfügen (LINVER & DAVIS-KEAN 2005).

Da man inzwischen weiß, dass punktuelle Fördermaßnahmen in der Regel keine längerfristigen positiven Effekte erzielen (VOCK ET AL. 2007), sollten moderne Förderstrategien mittel- oder langfristig angelegt sein. GRASSINGER (in dieser Ausgabe) unterscheidet beispielsweise die Lernberatung (Beratung zu konkretem Anlass und bis zu 2-monatige Begleitung), die Erstellung eines individuellen Lernplans (bis zu 1 Jahr) sowie die Konstruktion und Begleitung eines Lernpfades (über mehrere Jahre hinweg). Alle Maßnahmen zielen auf die Optimierung des Lernens ab. Sowohl Lernplan als auch Lernpfad sind auf die gezielte Begabungsförderung hin ausgelegt, wobei beim Lernpfad Höchstleistungen in einem Gebiet angestrebt werden. Wie eine professionelle Diagnostik und Beratung im Umfeld von Beratungsstellen durchgeführt werden kann, beschreiben STÖGER und GRASSINGER (jeweils in dieser Ausgabe). Im Folgenden verdeutlichen wir anhand eines fiktiven Beispiels, wie auch Lehrkräfte auf Basis des Aktiotop-Modells individuelle Lernpläne zur Förderung hochbegabter Schüler erstellen und begleiten können.

Ausgangssituation

Jana ist 13 Jahre alt und besucht die 8. Klasse eines naturwissenschaftlich-technologischen Gymnasiums. Sie zeichnet sich durch sehr gute schulische Leistungen in allen Bereichen aus. Kleinere Schwierigkeiten bereiten ihr jedoch die Sprachen (Deutsch und die zwei gewählten Fremdsprachen Englisch und Französisch). Hier schwankt sie meist zwischen den Noten 2 und 3. Probleme im Lesen und Rechtschreiben fielen bereits in der Grundschule auf, worauf der Schulpsychologe eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) feststellte.

Seit ihrer Kindheit beschäftigt sich Jana gerne mit naturwissenschaftlichen Experimenten und verpasst keine Folge ausgeschickter Kinderwissenssendungen, deren Altersempfehlung teilweise deutlich über Janas Alter liegt. Dieses Interesse für Naturwissenschaften spiegelt sich auch in ihren Lieblingsfächern Chemie und Physik wider.

Die Lehrer nehmen Jana als ruhige und zurückhaltende Schülerin wahr, die vor allem in den naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Fächern stets hoch motiviert ist, sehr gute Leistungen bringt und teilweise erstaunlich kreative Lösungen präsentiert. Ihre Hausaufgaben erledigt Jana effizient und zügig.

Beim Erstellen der Zwischenzeugnisse fällt dem Klassenlehrer, Herrn Seitz, der sehr gute Notendurchschnitt seiner Schülerin auf. Daher überlegt er, wie er Jana noch besser fördern könnte.

Diagnose

Herr Seitz weiß, dass jeder Fördermaßnahme eine Diagnose vorausgehen muss. Um einen Lernplan für Jana zu erstellen, betrachtet er die einzelnen Komponenten des Aktiotop-Modells, das er auf einer Fortbildung kennen gelernt hat.

Handlungsrepertoire

- Dem Lehrer ist Janas LRS bekannt. Um mehr über ihre Schwäche in den Sprachen zu erfahren, bespricht er sich mit den entsprechenden Fachlehrern.
- Janas Stärken liegen im analytischen Denken und selbstständigen Problemlösen. Beides zeigt sie im Mathematikunterricht des Klassenlehrers. Auch bei mündlichen Leistungen in den Sprachen kann Jana so ihre LRS kompensieren.

Ziele und subjektiver Handlungsraum

- Jana ist motiviert, in allen Fächern sehr gute Leistungen zu erbringen und setzt ihre Ziele entsprechend hoch. Sie erreicht diese meist ohne große Anstrengung.
- Das Erreichen der selbst gesetzten Ziele in den Sprachen gelingt selten, was die Schülerin frustriert.

Umwelt

- Die Eltern sind froh, dass ihre Tochter sehr gute Noten hat, wissen aber auch um ihre LRS. Hochbegabung war für sie nie ein Thema.
- Da Jana sich über die Schule nicht beschwert, haben die Eltern eine Unterforderung ihrer Tochter nie in Betracht gezogen. Umso überraschender kommt die

Einladung zu einem Gespräch, in dem es um die bessere Förderung Janas gehen soll.

Gemeinsam sprechen Herr Seitz, Jana und ihre Eltern über die Situation und diskutieren verschiedene Fördermöglichkeiten. Da im Gespräch die massive schulische Unterforderung deutlich wird, wird als erste Konsequenz das Überspringen der 9. Klasse beschlossen. Später sollen Wettbewerbsteilnahmen und das Arbeiten mit Fachmentoren folgen.

Zielformulierung

Als konkretes Ziel wird das Zurechtkommen in der 10. Klasse in schulischer und sozialer Hinsicht festgehalten.

Adaption (Förderung)

Gemeinsam beraten Herr Seitz, Jana und ihre Eltern, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

- Sie strukturieren den vorzubereitenden Stoff und erstellen einen entsprechenden Zeitplan. Dabei wird auch thematisiert, wie und in welchem Maße regelmäßige Familienaktivitäten und der Sommerurlaub berücksichtigt werden können. Gemeinsam stellen sie sicher, dass die erforderliche Lernzeit zur Verfügung gestellt werden kann, was die Modifizierbarkeit des Aktiotops gewährleistet.
- Einen Teil des Stoffs der 9. Klasse kann Jana während differenzierter Unterrichtsphasen vorarbeiten.
- Für inhaltliche Fragen stehen die Fachlehrer zur Verfügung.
- Der Schulpsychologe stellt LRS-Übungsmaterial zusammen und berät Jana, wie sie damit ihre Schwierigkeiten mindern kann.
- Herr Seitz und Jana vereinbaren regelmäßige Treffen, um Fortschritte und ggf. Schwierigkeiten beim Lernen zu besprechen.

Koevolution

Von zentraler Bedeutung ist, dass sich alle Komponenten des Aktiotops – Handlungsrepertoire, Ziele, subjektiver Handlungsraum und Umwelt – parallel entwickeln können.

Die fachliche Erweiterung des **Handlungsrepertoires** wurde bereits skizziert. Um der ruhigen Jana die Eingewöhnungsphase in der neuen Klasse auch hinsichtlich der Sozialkontakte zu erleichtern, wird ein Treffen mit der Klassensprecherin Teresa vereinbart. Auf diese Weise sollen schon frühzeitig informelle, freundschaftliche Kontakte zu den neuen Mitschülern entste-

hen. In der Begrifflichkeit des Modells wird dadurch auch die **Stabilität** des Aktiotops unterstützt.

Mit dem Überspringen wird bereits ein sehr anspruchsvolles Ziel angestrebt, das Janas Fähigkeiten entspricht. Jana muss allerdings lernen, dass es in bestimmten Fällen günstiger ist, sich niedrigere, aber erreichbare **Ziele** zu setzen. Im Recht-schreibtraining wird sie lernen, sich kleinere Zwischenziele zu setzen und ihre eigenen Fortschritte positiv zu bewerten. Wenn sie lernt, ihren Kompetenzzuwachs anzuerkennen und in ihrem **subjektiven Handlungsraum** zu repräsentieren, wird das mittelfristig auch ihre Motivation in den Sprachen erhöhen. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass Herr Seitz mit seiner Klasse eine Unterrichtssequenz zum Thema Ziele setzen im Mathematikunterricht durchführt.

Die **Lernumwelt** wird sich in zweifacher Hinsicht weiterentwickeln. Zum einen durch die Anforderungen in der höheren Jahrgangsstufe und zum anderen durch die Kooperation mit Fachlehrern und Eltern, die entsprechend informiert werden. Insbesondere die Eltern wollen Herrn Seitz' Tipp umsetzen, mit Jana mehr über Lernwege als über ihre Noten zu sprechen.

Dieses Beispiel illustriert, wie auf Basis des Aktiotop-Modells Lernpläne erstellt werden können, die auf die individuellen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse und -ziele zugeschnitten sind. In den Lernplan werden bestehende Maßnahmen (hier: Überspringen) sinnvoll mit individuell zugeschnittenen Maßnahmen (hier: spezielles Recht-schreibtraining) kombiniert. Ein entscheidender Vorteil des Aktio-top-Modells als Grundlage für die Begabungsförderung ist die breit angelegte Diagnostik, die eine individuell angelegte Förderung erst möglich macht. Gerade auch hochbegabte Schüler, die momentan ihr Leistungspotential nicht ausschöpfen und Hochbegabte mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, können durch dieses Vorgehen identifiziert und adäquat gefördert werden. Die Förderstrategie kann so angelegt werden, dass Schwächen behoben werden, während gleichzeitig Leistungsexzellenz angestrebt wird.

4. Fazit

Eine professionelle Hochbegabtenförderung ist aus pädagogischen und wirtschaftlichen Gründen unerlässlich. Dass diese Förderung nicht zulasten von Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen gehen darf, versteht sich von selbst. International vertreten einige Forscher (etwa YEWCHUK & LUPART 2002) den Standpunkt, dass Gleichheit und Exzellenz gleichwertige Ziele sind, die simultan verfolgt werden können. Das Aktiotop-Modell bietet eine theoretische Grundlage zur Erstellung umfassender Förderkonzepte, die für alle Hochbegabten – auch für diejenigen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen – geeignet erscheinen. Die Tatsache, dass sowohl in der traditionellen sonderpädagogischen Förderung als auch in der Hochbegabtenförderung mit individuellen Lernplänen gearbeitet wird, deutet auf ein Synergiepotential hin. Eine verstärkte Zusammenarbeit könnte dazu beitragen, dass es selbstverständlicher wird, Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen Wege zu Hochleistungen zu ermöglichen.

Literatur

- AMMERMÜLLER, A. & LAUER, C. (2007). Bildung und nationale Prosperität. In K. A. HELLER & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland: Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz* (31–47). Berlin: Lit-Verlag.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2008). Zahlen zu Springern, auf Anfrage. Zugriff am 21.01.2009
<http://www.stmuk.bayern.de/km/kontakt/email/index.shtml>
- BGBI (2008) – Bundesgesetzblatt II Nr. 35 vom 31.12.2008; S. 1419-1457. Zugriff am 10.02.2009
<http://frei.bundesgesetzblatt.de/pdf/bgbl2/bgbl208s1419.pdf>
- BLESS, G. & KLAGHOFER, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 215-223.
- BMBF (2003). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule*. Bonn: BMBF.
- COLANGELO, N. & DAVIS, G.A. (Eds.) (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- DBR (2008) – Behindertenpolitische Forderungen der im Deutschen Behindertenrat (DBR) zusammen arbeitenden Verbände 2009. Zugriff am 10.02.2009
<http://www.deutscher-behindertenrat.de/ID69887#4>
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- DSA (2009) – Deutsche SchülerAkademie. Zugriff am 10.02.2009
<http://www.deutsche-schuelerakademie.de/index.htm>
- EINSIEDLER, W., MARTSCHINKE, S. & KAMMERMEYER, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K.S. CORTINA, J. BAUMERT, A. LESCHINSKY, K.U. MAYER & L. TROMMER (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FELS, C. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern: Haupt.
- GRASSINGER, R. (2009). Beratung Hochbegabter. *Heilpädagogik online* 2/2009, 138-162.
- GYSELER, D. (2003). *Hochbegabung als Thema der schulischen Sonderpädagogik*. Dissertation, Universität Zürich.
- HANUSHEK, E.A. & WÖSSMANN, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development*, NBER Working Paper Nr. 12832. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- HANY, E.A. & GROSCH, C. (2007). Long-Term Effects of Enrichment Summer Courses on the Academic Performance. *Educational Research and Evaluation*, 13, 521-537.
- HANY, E.A., & HELLER, K.A. (1992). Förderung besonders befähigter Schüler in Baden-Württemberg: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Stuttgart: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg.
- HEINBOKEL, A. (1996). Überspringen von Klassen. Münster: Lit-Verlag.
- HEINBOKEL, A. (2004). Überspringen von Klassen. Niedersachsen 1980-2001. In E. SCHUMACHER (Hg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung: Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (233-251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HELLER, K.A., GAEDIKE, A.K. & WEINLÄDER, H. (1985). Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 13. Klassen, KFT 4-13+. Weinheim: Beltz.
- HENZE, G., SANDFUCHS, U., ZUMHASCH, C. & KOCH, U. (2006). Integration hochbegabter Grundschüler: Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HILDESCHMIDT, A. & SANDER, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. (115-134). Weinheim: Beltz.
- KLIEME, E. (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994). Bonn: KMK.
- KMK (1997). Empfehlungen zum Schulanfang (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997). Bonn: KMK.
- KMK (2008). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 185: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Zugriff am 01.02.2009 <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf>
- KULIK, J.A. (1992). *An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives*. University of Connecticut (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350777).
- KULIK, J.A. & KULIK C.-L.C. (1984). Effects of Accelerated Instruction on Students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425.

- LANDESBILDUNGSSERVER BADEN-WÜRTTEMBERG (2009): Förderprogramme. Zugriff am 10.02.09 <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/begabtenfoerderung/foerderprogramm/w/index.html#arbeitsgemeinschaften>
- LINVER, M.R. & DAVIS-KEAN, P.E. (2005). The Slippery Slope: What Predicts Math Grades in Middle and High School? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 49-64.
- NEBER, H. & HELLER, K.A. (1997). *Deutsche SchülerAkademie: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Bonn: BMBF.
- NEBER, H. & HELLER, K.A. (2002). Evaluation of a Summer-School Program for Highly Gifted Secondary-School Students: The German Pupils Academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 214-228.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2003). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. In N. COLANGELO & G.A. DAVIS (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 219-228). Boston: Allyn and Bacon.
- PERLETH, C. (2000). Hochbegabung. In J. BORCHERT (Hg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (662-673). Göttingen: Hogrefe.
- PROCTOR, T.B., FELDHUSEN, J.F. & BLACK, K.N. (1988). Guidelines for early admission to elementary school. *Psychology in the Schools*, 25, 41-43.
- ROBINSON, N.M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. COLANGELO, S.G. ASSOULINE & M.U.M. GROSS (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton National Report on Acceleration* (59-68). Iowa City, Iowa: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- ROGERS, K. (2004). The academic affects of acceleration. In N. Colangelo, S.G. ASSOULINE & M.U.M. GROSS (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton National Report on Acceleration* (47-58). Iowa City, Iowa: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- SCHIEVER, S.W. & MAKER, C.J. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration. In N. COLANGELO & G.A. DAVIS (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 163-173). Boston: Allyn and Bacon.
- SPARFELDT, J.R., SCHILLING, S.R. & ROST, D.H. (2004). Segregation oder Integration? Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche. *Report Psychologie*, 29, 170-176.

- STÖGER, H. (2009). Die Identifikation Hochbegabter basierende auf einem systemischen Begabungsansatz und deren Relevanz für Begabte mit heilpädagogischem Förderbedarf. Heilpädagogik online 2/2009, 35-63-
- STUMPF, E. & SCHNEIDER, W. (2008). Schulleistungen in homogenen Begabtenklassen und gymnasialen Regelklassen der Sekundarstufe 1. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 67-81.
- UN (2006a) – Vereinte Nationen. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Zugriff am 10.02.09
http://www.gebonn.de/aktuell/Munoz/Arbeitsuebersetzung_Munoz-Bericht.pdf
- UN (2006b) – Vereinte Nationen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Zugriff am 10.02.2009
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- VOCK, M. (2008). Effekte schulischer Fördermaßnahmen für leistungsstarke und besonders begabte Schülerinnen und Schüler. In H. ULLRICH & S. STRUNCK (Hrsg.), Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (78-99). Wiesbaden: VS.
- VOCK, M., PRECKEL, F. & HOLLING, H. (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- YEWCHUK, C. & LUPART, J. (2002). Inclusive Education for Gifted Students with Disabilities. In K.A. HELLER, F.J. MÖNKS, R.J. STERNBERG & R.F. SUBOTNIK (Eds.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier.
- ZIEGLER, A. (2008). Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt.
- ZIEGLER, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. Heilpädagogik online 2/2009, 5-34.

Über die Autorinnen:

Christine Sontag

Christine Sontag (Dipl.-Psych.), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg

Korrespondenz:

Christine Sontag (Dipl.-Psych.)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Philosophische Fakultät II

Lehrstuhl für Schulpädagogik

Schulforschung, Schulentwicklung und Evaluation

Universitätsstr. 31

93053 Regensburg

Julia Schäfer

Julia Schäfer, Studium des Lehramtes für Grundschulen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg

Zu zitieren als:

SONTAG, Christine; SCHÄFER, Julia: Fördermöglichkeiten für Hochbegabte. In: Heilpädagogik online 02/09, 113-137.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf,

Stand: Datum des Abrufs

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Robert Grassinger

Beratung Hochbegabter

Beratung zählt zu den ureigensten Aufgaben heilpädagogischen Handelns, im Besonderen auch die Beratung Hochbegabter. In einführenden Zeilen werden Beratung und Hochbegabung definiert und primär, sekundär als auch tertiär präventive Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung vorgestellt. Mit dem ENTER-Triple L – Modell wird daraufhin ein evaluiertes Beratungsmodell beschrieben, das sämtliche Beratungsanlässe adressiert. Es besteht aus den drei Beratungskonzepten Lernberatung, Lernplan und Lernpfad (Triple L), die jeweils in fünf Beratungsphasen unterteilt sind: Explore, Narrow, Testing, Evaluate und Review (ENTER). Die Lernberatung ist indiziert bei primär und sekundär präventiven Anlässen, während Lernplan und Lernpfad für primär und tertiär präventive Anlässe konzeptualisiert wurden.

Schlüsselwörter: Beratung, Hochbegabung, Hochbegabtenberatung, Beratungsanlässe, primär präventiv, sekundär präventiv, tertiär präventiv, Beratungsphasen, Diagnostik, Förderung, Mentoring

Counselling is an essential task for remedial teacher also counselling the gifted. First, a definition of counselling and giftedness and primary, secondary and tertiary preventive causes for counselling the gifted will be presented. After that the ENTER-Triple L – model will be described as a model which addresses all causes for counselling the gifted. The ENTER-Triple L – model consists of the counselling concepts learning-way, learning-plan, and learning-path (Triple L), which are subdivided in five counselling-phases: Explore, Narrow, Testing, Evaluate, and Review (ENTER). The learning-way is indicated by primary and secondary counselling-causes, whereas learning-plan and learning-path are conceptualized for primary and tertiary causes for counselling the gifted.

Keywords: Counselling, Giftedness, Counselling the Gifted, Causes for Counselling the Gifted, Primary Preventive, Secondary Preventive, Tertiary Preventive, Counselling-Phases, Diagnostic, Fostering the Gifted, Mentoring

Beratung zählt zu den ureigensten Aufgaben heilpädagogischen Handelns. Etablierte Beratungsfelder sind unter anderem die Erziehungsberatung, Familienberatung oder die Beratung von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsverzögerungen. Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher fokussiert junge Menschen, die in einzelnen Bereichen eine akzelerierte Entwicklung aufweisen, welche Leistungsexpertise in dem Begabungsbereich möglich oder wahrscheinlich erscheinen lässt (ZIEGLER 2005, 2008). Ziel des folgenden Aufsatzes ist, aufzuzeigen, dass auch die Beratung Hochbegabter zu dem Aufgabenfeld von Heilpädagogen gezählt werden kann, und, dass es für die Beratungslandschaft Hochbegabter wünschenswert wäre, wenn sich mehr Heilpädagogen mit ihren Kompetenzen und Denkweisen hier engagieren. Dazu werden nach einer allgemeinen Einführung zu den Themen Beratung und Hochbegabung Anlässe einer Hochbegabtenberatung beschrieben und ein in der Praxis bewährtes und evaluiertes Beratungsmodell vorgestellt. Es wird insbesondere deutlich werden, dass der ganzheitliche Ansatz heilpädagogischen Arbeitens auch in der Beratung Hochbegabter als gewinnbringend anzusehen ist.

Einführung zu den Themen Beratung und Hochbegabung

Die menschliche Entwicklung ist bis ins hohe Alter bestimmt durch Anpassungs-, Lern- und Veränderungsprozesse. Erfahrungen aus der Arbeit in psychosozialen und sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern zeigen, dass viele Menschen Schwierigkeiten haben, aus eigener Kraft diese Herausforderungen zu meistern und sich daher bei Vertrauten Beratung holen. Diese wird als Laienberatung bezeichnet und reduziert sich häufig auf das Erteilen von Ratschlägen. Professionelle Beratung hebt sich davon dadurch ab, dass die Rollen klar und asymmetrisch definiert sind. Während mit der Rolle des

Beraters ein Expertenstatus verbunden ist, geht mit der Rolle des Ratsuchenden einher, etwas in seinem Leben verändern zu wollen. Vor diesem Hintergrund lässt sich Beratung definieren als ein Interaktionsprozess zwischen Ratsuchenden und Berater(n) mit dem Ziel, die Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerungsfähigkeit und Handlungskompetenz des Ratsuchenden bei Entscheidungen, Problemen und Herausforderungen unter Berücksichtigung seines Umweltsystems zu verbessern (KÖNIG & VOLLMER 1999; SICKENDIEK & NESTMANN 2003). Entscheidungsunsicherheiten oder Probleme können als mangelnde Passung zwischen Umweltanforderungen und Kompetenzen aufgefasst werden. Entscheidend ist hierbei, dass Unsicherheiten oder Probleme nie isoliert, sondern stets vor dem Hintergrund des (sozialen) Kontextes und der Person (z.B. psychische, körperliche Konstitution) zu verstehen sind. Um das Ziel einer Beratung zu erreichen, kann der Berater Informationen vermitteln, Veränderungsprozesse beim Ratsuchenden und in dessen Umwelt anstoßen und begleiten sowie beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen (BARTHELMESS 1999). Als Handwerkszeuge dienen verschiedene Methoden, die sich aus unterschiedlichen Schulen der Psychologie herausgebildet haben. So greift eine tiefenpsychologische Beratung verstärkt auf Methoden der Psychoanalyse oder der Individualpsychologie zurück. Bei einer verhaltenstherapeutischen Beratung kommen verstärkt Überlegungen aus einem lernpsychologischen bzw. kognitiv-behavioralen Ansatz zur Anwendung. In einer systemischen Beratung wird eher auf Methoden zurückgegriffen, die auf systemischen sowie kommunikationspsychologischen Modellen und konstruktivistischen Überlegungen beruhen. Schließlich lassen sich in einer humanistisch geprägten Beratungstätigkeit beispielsweise Methoden aus der Gestalttherapie, dem Psychodrama oder einer klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie finden. Dabei stehen diese Schulen nicht disjunkt nebeneinander.

der, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Selten lässt sich daher eine spezifische Beratungsmethode nur einer Schule zuordnen. Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass die Beziehungs-, Handlungs- und Kommunikationsprinzipien der Gesprächspsychotherapie (z.B. akzeptierende, empathische und zugewandte Haltung) als Gestaltrahmen für eine beraterische Interaktion in den meisten Beratungskonzepten geschätzt werden. Unterschiede in den einzelnen Schulen lassen sich währenddessen meist auf verschiedene zugrunde liegenden Menschenbilder sowie auf divergierende Gewichtung einzelner Aspekte des Erlebens und Verhaltens von Menschen zurückführen (KRIZ 2001; NESTMANN 1997).

Jede Fachberatung fußt auf Theorien und Modellen des jeweiligen Faches. So gestaltet sich Erziehungsberatung aufbauend auf Theorien zur Erziehung oder Wirtschaftsberatung nach Modellen wirtschaftlichen Handelns. Dementsprechend basiert eine Hochbegabtenberatung auf Modellen der Hochbegabung. Hochbegabung wird allgemein als das Potenzial für herausragende Leistungen definiert. Vor knapp 100 Jahren hat Lewis M. TERMAN vorgeschlagen, dieses Potenzial mit dem Begriff der Intelligenz zu umschreiben und mit Intelligenztests zu messen (TERMAN 1925). Intelligenz allein als das Potenzial für Leistungen zu definieren, hat sich allerdings nicht bewährt, so dass im Laufe der Begabungsforschung weitere Modelle entwickelt wurden, die stärker die Rolle der Kreativität und Motivation sowie der Lebensumwelt (z.B. Elternhaus, Schule) betonen (MÖNKS & KATZKO 2005; RENZULLI 1978, 2005). Ergebnisse der Expertiseforschung heben stark hervor, dass sich herausragende Leistungen durch ein gezieltes und über einen längeren Zeitraum erstreckendes Lernen entwickeln (ERICSSON 2002; ERICSSON ET AL. 2007). Dieser ausgeprägte Übungsgedanke wurde von Begabungsforschern wie GAGNÉ oder HELLER aufgegriffen und findet sich in deren Begabungsmodellen wieder (GAGNÉ 2005; HELLER ET

AL. 2005). Einen weiteren Schritt in der Entwicklungsgeschichte der Begabungsforschung stellt das Aktiotop-Modell von ZIEGLER dar. GRASSINGER (2009) konnte zeigen, dass sich das Aktiotop-Modell für die Hochbegabtenberatung als besonders gewinnbringend erweist. Daher wird das Modell im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt. ZIEGLER (2005, 2008) integriert in seinem Aktiotop-Modell bisherige Forschungsergebnisse aus der Begabungs- sowie Expertiseforschung und ergänzt diese mit systemtheoretischen Überlegungen. Hierbei fokussiert er stark auf die Entwicklung, nicht nur der Begabungen durch Lernprozesse, sondern des gesamten Person-Umwelt-Systems. Er spricht von Talent, wenn es einer Person in ihrer Entwicklung möglich ist, Expertise in einer Domäne zu erreichen. Ist dies nicht nur möglich, sondern sogar wahrscheinlich, so bezeichnet ZIEGLER dies als Hochbegabung. Schließlich ist eine Person Experte in einer Domäne, wenn sie Expertise sicher erreicht hat. Die Zuschreibung dieser Wahrscheinlichkeitsaussage geschieht durch Experten, wie es beispielsweise im Sport oder der Musik in Form von Talentspähern längst realisiert ist. Talente oder Hochbegabungen erkennen diese Experten dabei an dem Ausmaß an Handlungskompetenzen in der jeweiligen Domäne.

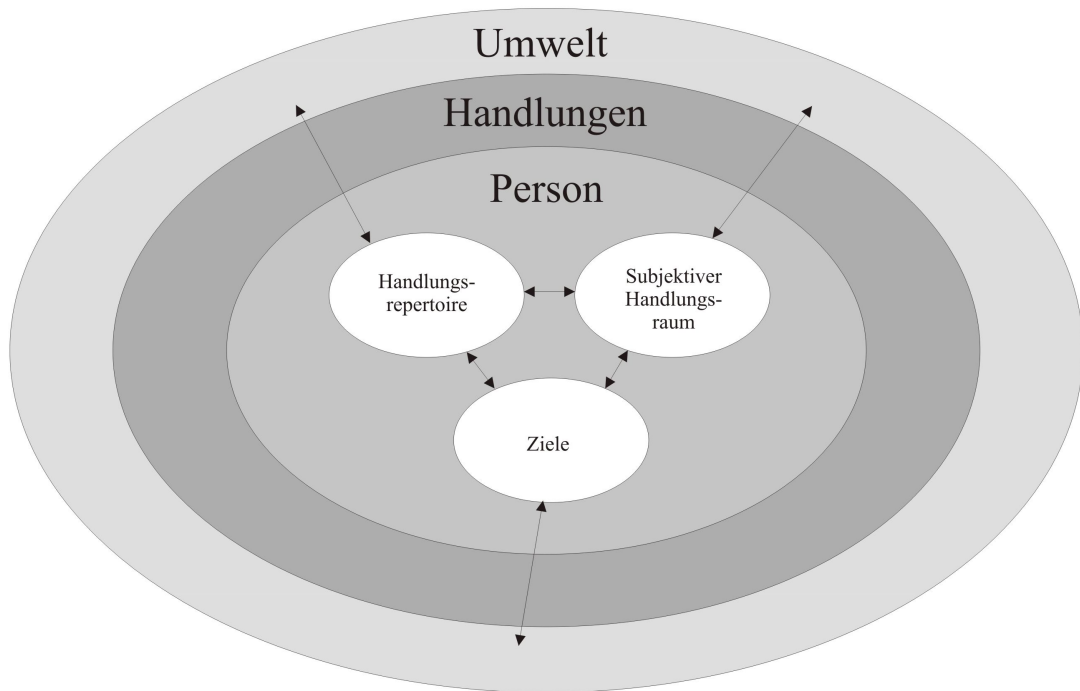


Abbildung 1: Aktiotop-Modell nach ZIEGLER (2005)

Spielt eine Fünfjährige beispielsweise Fußball, Klavier oder rechnet Mathematikaufgaben auf dem Niveau von Achtjährigen, so zeigt diese Fünfjährige in unterschiedlichen Begabungsdomänen (Fußball, Klavier, Mathematik) im Vergleich zu Gleichaltrigen akzelerierete Handlungskompetenzen, die, wenn sie weiterhin gefördert werden, herausragende Leistungen in den jeweiligen Domänen ermöglichen. Zentral in dem Modell nach ZIEGLER (2005) sind somit die Handlungen einer Person (siehe Abbildung 1). Das Ausführen von Handlungen hängt gemäß dem Modell von den folgenden Personenvariablen ab: Handlungsrepertoire (=alle Handlungen, die eine Person prinzipiell ausführen kann), subjektiver Handlungsraum (=Teilmenge aus dem Handlungsrepertoire, die der Person bewusst ist), Ziele (=Motivation), Umwelt (z.B. dargebotene Lerngelegenheiten). Mit Blick auf die Entwicklung von Begabungen zu Expertise unterstreicht ZIEGLER überdies, dass Personen lernen, effiziente und ineffiziente Handlungen zu identifizieren, Lerngelegenheiten zu er-

kennen, ihre Handlungen in unterschiedlichen Situationen auszuführen, sich an neuen zukünftigen (domänenspezifischen) Anforderungen orientieren und darauf achten, stets konstruktives Feedback zu ihren Handlungen zu erhalten. Beim Fördern von Begabungen ist für ZIEGLER wichtig, darauf zu achten, dass alle Komponenten des Aktiotops (z.B. Ziele, Handlungsrepertoire, Umwelt) sich im Einklang entwickeln und die Person mit ihrer Umwelt, verstanden als ein lebendiges System, stabil bleibt. Eine ausführliche Darstellung des Aktiotop-Modells kann bei ZIEGLER (2005, 2008) nachgelesen werden.

Anlässe einer Hochbegabtenberatung

Anlässe einer Hochbegabtenberatung erweisen sich als höchst vielfältig. In Anlehnung an CAPLAN (1964) lassen sich diese in primär, sekundär und tertiär präventive Anlässe gliedern.

Primär präventive Beratungsanlässe

Bei primär präventiven Beratungsanlässen stehen Fragen und Unsicherheiten von Eltern, Lehrkräften, Erzieher(innen) oder der Kinder und Jugendlicher im Vordergrund. Ziel einer primär präventiven Beratung ist, (nachhaltige) Probleme oder Störungsbilder zu vermeiden. In der Literatur zur Hochbegabtenberatung werden als Beispiele primär präventiver Beratungsanlässe Unsicherheiten von Eltern über das Anderssein des eigenen Kindes (z.B. altersuntypische Interessen, hohe Sensibilität), über ihr Erziehungsverhalten und über den Umgang mit bestimmten Verhaltensweisen ihres Kindes beschrieben, was häufig mit einem elterlichen Gefühl der Unzulänglichkeit und Überforderung einhergeht. Als weitere Beratungsanlässe werden ein elterliches (Begabungs-) Diagnosebedürfnis, allgemeine Fragen zu Fördermöglichkeiten des eigenen Kindes oder ge-

zielte Fragen nach Informationen zu und Unterstützung bei einer Begabungsförderung in und außerhalb der Schule angeführt.

Mit Blick auf die Passung zwischen Kind/ Jugendlicher und Umwelt stellen Unterforderung oder Langeweile die häufigsten Beratungsanlässe dar. So sind Fragen nach einer vorzeitigen Einschulung oder dem Überspringen einer Jahrgangsstufe typische Anlässe für Beratungen. Auch Entscheidungsschwierigkeiten bei der Frage nach der Wahl eines geeigneten Schultyps oder einer geeigneten Fächerkombination sind unter primär präventive Beratungsanlässe zu subsumieren. (ELBING 2000; FEGER & PRADO 1998; KELLER 1992; SCHILLING ET AL. 2002)

Sekundär präventive Beratungsanlässe

Bei sekundär präventiven Beratungsanlässen sind aktuell bestehende Probleme im Vordergrund. Ziel sekundär präventiver Beratung ist, beim Bewältigen dieser Probleme zu helfen. Auf Seiten des schulischen Lern- und Leistungsverhaltens wird Underachievementverhalten – definiert als signifikante Diskrepanz zwischen kognitiven Fähigkeiten und schulischen Leistungen – als der häufigste Beratungsanlass genannt (ELBING 2000; FEGER & PRADO 1998, SCHILLING ET AL. 2002). Nach KELLER (1992) zählen zudem Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten, erhöhte Misserfolgsmotivation und mangelnde Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub zu den Beratungsanlässen Hochbegabter. Darüber hinaus werden vermutete Aufmerksamkeitsdefizit- bzw. Hyperaktivitätsstörungen oder auffällige Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens als sekundär präventive Beratungsanlässe berichtet. Auch Perfektionismus, bessere Leistungen anderer zu ertragen, depressive Verstimmung und Aufgabenverweigerung werden als Beratungsanlässe genannt (ELBING 2000; FEGER & PRADO 1998; WITTMANN 2003).

In Bezug auf das Sozialverhalten hochbegabter Kinder und Jugendlicher findet man in der Literatur Probleme im sozialen Anschluss oder allgemeine Schwierigkeiten im Umgang mit Peers bis hin zu Mobbing. Auch von Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung oder von Geschwisterrivalitäten ist zu lesen (ELBING 2000; FEGER & PRADO 1998; SCHILLING ET AL. 2002). Überdies wird das Empfinden einzelner hochbegabter Kinder und Jugendlicher, anders zu sein, als problematisch berichtet .

Mit Blick auf das soziale Umfeld fand ELBING (2000) bei Eltern und Lehrkräften ein inadäquates Begabungsverständnis sowie eine einseitige Leistungsattribution auf Begabung. WITTMANN (2003) berichtet von elterlichen Konflikten aufgrund unterschiedlicher Einschätzung der Begabungen des Kindes sowie von Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrkräften bezüglich intellektueller Bedürfnisse der Kinder. Schließlich konnte HELLER (2005) ungünstige Reaktionen von Lehrkräften, Eltern und Peers auf die Hochbegabung des Kindes beobachten.

Tertiär präventive Beratungsanlässe

Bei tertiär präventiven Beratungsanlässen ist die Entwicklung von Hochbegabung hin zu Exzellenz in einer Domäne zentral. Unbestritten bedarf es für die Genese von Leistungsexzellenz eines zeitlich ausgedehnten Lern- und Entwicklungsprozesses, der mehr als 10000 effiziente Lernstunden umfasst (ERICSSON ET AL. 2007). Diesen Lern- und Entwicklungsprozess hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und aktiv mitzugestalten, definiert GRASSINGER (2009) als tertiär präventiven Beratungsanlass. Er begründet dies mit dem individuellen Recht auf Bildungschancen und dem gesellschaftlichen Bedarf an Experten für politische, ökologische sowie ökonomischen Herausforderungen (HELLER & HANY 1996; ZIEGLER ET AL. 2006).

Ein Modell zur Beratung Hochbegabter – ENTER-Triple L

Anlaufstellen für eine Hochbegabtenberatung sind beispielsweise der schulpsychologische Dienst, freie niedergelassene Psychologen, Pädagogen oder Ärzte sowie spezielle Hochbegabtenberatungsstellen. Letztgenannte sind häufig an Universitäten angesiedelt. Dieser Vielfalt an Möglichkeiten einer Hochbegabtenberatung muss allerdings ein Mangel an evaluierten Beratungskonzepten attestiert werden. Zudem sind Beratungskonzepte überwiegend nur für einzelne Beratungsanlässe konzeptualisiert (MENDAGLIO & PETERSON 2007). GRASSINGER (2009) erweiterte das ursprünglich für Identifikationszwecke entwickelte ENTER-Modell¹⁶ (ZIEGLER & STÖGER 2003, 2004) um verschiedene Komponenten zum ENTER-Triple L – Modell der Beratung, das gezielt primär, sekundär und tertiär präventive Beratungsanlässe adressiert. Im Folgenden soll nun das ENTER-Triple L – Modell etwas ausführlicher dargestellt werden. ENTER-Triple L umfasst drei Lernkonzepte: Lernberatung, Lernplan und Lernpfad (Triple L). Jedes dieser Konzepte gliedert sich in fünf Beratungsphasen, die Explore-, Narrow-, Testing-, Evaluate- und Review-Phase (ENTER).

¹⁶ Für eine Darstellung des Identifikationsmodells vgl. STÖGER in dieser Ausgabe.

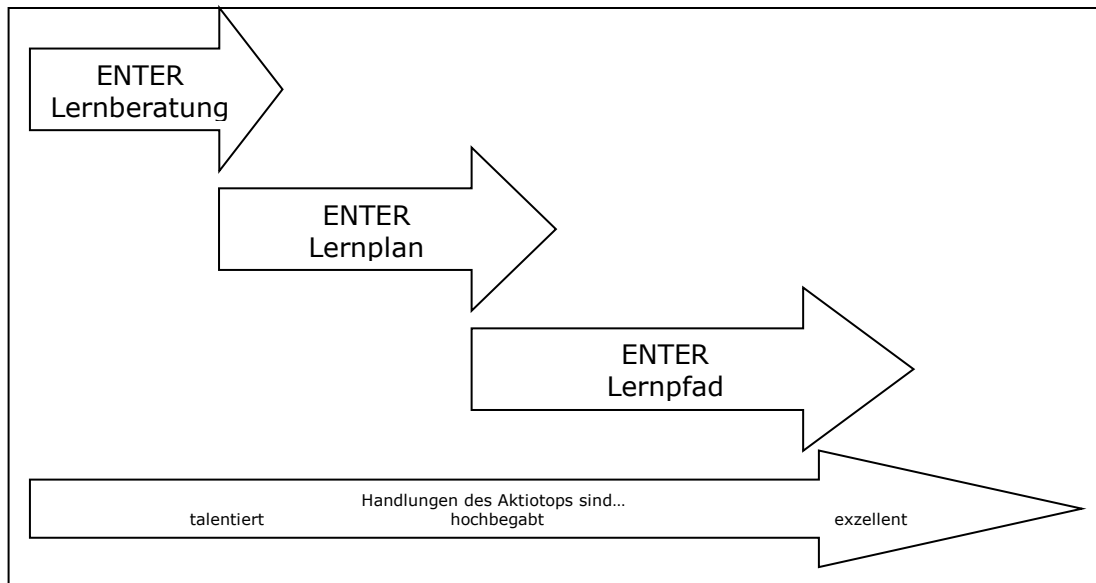


Abbildung 2: Flussdiagramm des ENTER-Triple L - Modells

Lernberatung

Die Lernberatung ist konzeptualisiert für primär und sekundär präventive Beratungsanlässe. Durch Informationsvermittlung, dem Anregen von Veränderungen und der Unterstützung beim Aufbau von Kompetenzen wird das Aktiotop eines Ratsuchenden dabei begleitet, talentierte Handlungen in einer Domäne ausführen zu können, so dass – mit den Worten von ZIEGLER (2005, 2008) – Expertise in dieser Domäne möglich ist. Als ein Beispiel für talentierte Handlungen führt GRASSINGER (2009) an, dass das Lernprodukt (Leistung) und der Lernprozess (z.B. kognitive Fähigkeiten, Lernverhalten) im Vergleich zu Gleichaltrigen überdurchschnittlich sind und sich das Aktiotop des Kindes bzw. Jugendlichen im Fließgleichgewicht befindet, d.h. keine Probleme erwartet werden (primär präventiv) oder existent sind (sekundär präventiv).

Die Explore- und Narrow-Phase stellen im ENTER-Triple L – Modell diagnostische Phasen dar. In der Explore-Phase werden in Form eines Screenings L-, Q-, und T- Daten¹⁷ durch einen persönlichen

¹⁷ L steht für Life, Q für Questionnaire und T für Test. In Anlehnung an CATTELL (1973) sind L-Daten allgemeine Informationen zur Person, Q-Daten mit Fragebogen erhobene Daten und T-Daten Testergebnisse.

Erstkontakt am Telefon sowie durch je einen Fragebogen an Eltern und Lehrkraft bzw. Erzieher(in) erfasst.

Beispielsweise werden beim telefonischen Erstkontakt allgemeine Informationen wie Vor- und Nachname des Kindes, Adresse, Telefonnummer oder Beratungsanlass erhoben. Im Fragebogen an eine Lehrkraft oder Erzieher(in) werden Verhaltensweisen des Kindes/ Jugendlichen unter anderem zu den Themenbereichen Lern- und Leistungsverhalten oder Sozialverhalten erfragt und durch einen Wochenplan regelmäßige Termine sowie Gewohnheiten des Alltags (z.B. Schulzeiten, Schlafzeiten, regelmäßige Freizeittermine) erfasst.

Die Narrow-Phase der Lernberatung stellt den persönlichen Kontakt vor Ort zwischen Berater und Ratsuchenden dar. Im Vergleich zum Screening während der Explore-Phase wird hier stärker der Beratungsanlass in den Mittelpunkt gerückt. Durch Gespräche mit dem Kind/ Jugendlichen und mit den Eltern, durch Fragebögen, Beobachtungen und durch Testungen werden diesbezüglich weitere Informationen erfasst. Ziel der Narrow-Phase ist es, einen Lernweg zu finden, so dass talentierte Handlungen ausgeführt werden können und das Aktiotop in ein Fließgleichgewicht kommt oder darin bleibt.

Die Testing-Phase stellt das Gespräch zwischen Eltern, Kind und dem Berater dar, in dem die Ergebnisse aus den bisher vorausgegangenen diagnostischen Phasen in Form eines Gutachtens dargestellt und erläutert werden. Zudem wird in dieser Phase ein potenzieller Lernweg hin zu talentierten Handlungen vorgestellt und an dessen möglicher Realisierung im Alltag und in der Umwelt des Kindes/ Jugendlichen gearbeitet. Steht die Förderung des Lernverhaltens und die Beschäftigung mit einer akademischen Begabungsdomäne im Vordergrund, werden die Kinder/ Jugendlichen in der Erstellung eines Portfolios instruiert, in dessen Rahmen sie sich for-

schend in ein Themengebiet ihrer Wahl einarbeiten können. Mit einer Zusammenfassung des Lernweges hin zu talentierten Handlungen und der konkreten Aufgabenverteilung für Eltern, Kind bzw. Jugendlichen und Berater schließt die Testing-Phase.

Die Evaluate-Phase stellt eine Begleitung bei der Realisierung des vereinbarten Lernweges dar und umfasst Gespräche des Beraters mit den Eltern, dem Kind und bei Bedarf mit weiteren Personen aus der Umwelt des Kindes (z.B. Lehrkraft). In Anlehnung an andere Beratungsmodelle sind für die Evaluate-Phase ein bis vier Sitzungen konzeptualisiert (MENDAGLIO & PETERSON 2007). Die Evaluate-Phase endet mit dem Termin für die Review-Phase, der sich aus dem Beratungsanlass und dem erarbeiteten Lernweg ergibt. Stellt beispielsweise das Überspringen einer Jahrgangsstufe die Fördermaßnahme dar, so findet die Review-Phase ca. vier bis sechs Wochen nach dem Sprung in die neue Lernumwelt statt, so dass auch die Integration in die neue Klasse sowie das Zurechtkommen mit den neuen Anforderungen reflektiert werden kann.

Mit der Review-Phase endet der Beratungsprozess einer Lernberatung. Ziele der Review-Phase sind einerseits die summative Evaluation des Lernweges und andererseits ein Ausblick zu weiteren Möglichkeiten der Begabungsförderung. Im Einzelnen werden die aktuelle Situation und rückblickend die einzelnen Fördermaßnahmen durch die Eltern und das Kind/ den Jugendlichen bewertet. Sofern das Kind ein Portfolio bearbeitet hat, referiert es in dieser Phase zu den Inhalten seines Interessengebietes und erhält zu seinem Vortrag Feedback durch den Berater und durch seine Eltern. Weiterhin wird in der Review-Phase ein Ausblick zu weiteren Fördermöglichkeiten, beispielsweise einem Lernplan (siehe unten), gegeben. Nach einem Feedback der Eltern und des Kindes zum Beratungsgeschehen und nach der Dokumentation des Falles durch den Berater schließt der Beratungsprozess einer Lernberatung. Die Dokumenta-

tion durch den Berater dient u.a. dazu, dass dieser Erfahrungen mit einzelnen Fördermaßnahmen auswerten und veröffentlichen kann, um damit Praxis und Theorie stärker zu vernetzen und der Theoriebildung Vorschub zu leisten.

Lernplan

Ziel des Lernplans ist es, das Aktiotop dabei zu unterstützen, hochbegabte Handlungen ausführen zu können und somit die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind/ der Jugendliche einmal Expertise in einer Domäne erwirbt, von „möglich“ zu „wahrscheinlich“ zu steigern. GRASSINGER (2009) betont, dass neben dem Leistungsniveau auch das Fließgleichgewicht des Aktiotops zur Definition von hochbegabten Handlungen zählt. Das Beratungskonzept des Lernplans adressiert primär und tertiär präventive Anlässe in der Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Analog zum Konzept der Lernberatung gliedert sich der Lernplan in die fünf Beratungsphasen Explore, Narrow, Testing, Evaluate und Review.

Mit einem Lernplan soll ein Kind über einen längeren Zeitraum (mindestens sechs Monate) in einer Domäne gezielt gefördert werden. Dazu werden in der Explore-Phase, analog zur Lernberatung, erste Informationen zum Kind, zu dessen Umwelt und dem Beratungsanlass geklärt. Zudem werden Eltern und Kind/ Jugendlicher darüber informiert, dass Fachmentoring ein zentrales Element des Lernplans darstellt und dass der Lernplan nicht für eine Therapie klinischer Auffälligkeiten konzeptualisiert ist. Kommen Kinder und Jugendliche über die Lernberatung zum Lernplan, so stellt der bisherige Beratungsprozess die Explore-Phase dar. Insbesondere die in den Lebensalltag des Kindes/ Jugendlichen eingebettete Bearbeitung des Portfolios bietet hilfreiche diagnostische Informationen (KINGORE 1993).

Die Narrow-Phase des Lernplans dient dazu, stärker aktuelle Handlungskompetenzen des Kindes/ Jugendlichen in einer Domäne zu erfassen. Nach GRASSINGER (2009) werden beispielsweise das Lernverhalten in der Begabungsdomäne, aktuelle Förderung darin, zeitliche Ressourcen im Alltag sowie weitere mögliche Lerngelegenheiten in der Domäne eruiert. Das Ziel der Narrow-Phase besteht darin, einen Lernweg hin zu hochbegabten Handlungen zu erarbeiten. Verfolgt beispielsweise ein Siebtklässler das Ziel eines Chemiestudiums, so könnte ein langfristiges Ziel sein, vorzeitig Chemiekenntnisse auf Abiturniveau zu erwerben. Als mittelfristiges Ziel lassen sich die curricularen Inhalte des Schulfaches Chemie einschließlich der zehnten Jahrgangsstufe vorgeben. Ein kurzfristiges Ziel wäre, innerhalb der kommenden sechs Monate den Chemiestoff der siebten und achten Klasse zu beherrschen.

Analog zur Lernberatung stellt die Testing-Phase das Gespräch zwischen dem Berater, den Eltern und dem Kind/ Jugendlichen dar, in dem ein möglicher Lernweg skizziert und im Gespräch dessen Realisierung diskutiert wird. Orientiert am Beratungszyklus 11-SCC von ZIEGLER und STÖGER (2007) beginnt die Testing-Phase im Einzelnen mit der Präsentation der Ergebnisse aus den diagnostischen Phasen und eines möglichen Lernweges zu hochbegabten Handlungen. Die Eltern und der talentierte Schüler kommentieren diesen Lernweg daraufhin und im Gespräch wird dieser auf der Basis aktueller Ressourcen konkretisiert. Zum Beispiel wird im Gespräch geklärt, inwieweit die Eltern fachlich unterstützen können. Anschließend werden Aufgaben und Rollen definiert. Insbesondere bei talentierten Schülern auf weiterführenden Schulen wird hierbei auf ein Fachmentoring zurückgegriffen. Bevor endgültig eine Entscheidung für oder wider den diskutierten Lernweg gefällt wird, kommt dem Berater die Rolle zu, alternativen Zeitvertreib anzusprechen, um zu erreichen, dass das Kind/ der Jugendliche sich auch mögli-

chen Verzichten bewusst ist, wenn er sich dafür entscheidet, mehr Engagement in domainspezifischen Lernprozessen zu zeigen. Nach der Entscheidung fasst der Berater diese zusammen und alle Beteiligten wiederholen ihre Aufgaben und Rollen während des Lernweges. Den Abschluss der Testing-Phase stellt die Vereinbarung eines ersten Teilzieles sowie des (telefonischen) Gesprächstermins der Evaluate-Phase dar.

In Form eines Mentorings wird das Aktiotop des Schülers/ Jugendlichen bei der Entwicklung domänenspezifischer hochbegabter Handlungen begleitet. Analog zur Musik oder dem Sport finden während der Evaluate-Phase wöchentliche Gespräche zwischen Mentor und Schüler statt. Hierbei werden Aufgaben des Schülers besprochen, Nachfragen beantwortet und auch durch den Mentor die Faszination der Domäne vorgelebt. Regelmäßig, aber in größerem zeitlichen Abstand, finden Gespräche zwischen dem pädagogisch-psychologischen Berater und dem Kind/ Jugendlichen sowie mit den Eltern statt, um eine ganzheitliche Entwicklung des Aktiotops formativ zu begleiten. Themen dieser Gespräche sind u.a. das Erreichen der in der Testing-Phase vereinbarten Aufgaben und Ziele oder die Vorbereitung auf bevorstehende An- bzw. Herausforderungen. Schließlich zählt der regelmäßige Austausch zwischen Fachmentor und Berater zu der Evaluate-Phase des Lernplans. Neben der Gewährleistung des Informationsflusses wird hierbei die Instruktions- und Feedbackqualität des Fachmentors in den Blick genommen und bei Bedarf gezielt geschult, sodass für das Kind/ den Jugendlichen ein optimales Feedback existiert. Auch mögliche Schwierigkeiten des Fachmentors in der Interaktion mit dem Kind/ Jugendlichen werden thematisiert und lösungsorientiert diskutiert. Nach Abschluss des Lernweges, d.h. nach dem Erreichen der in der Testing-Phase gesteckten Ziele, schließt sich die Review-Phase an.

Die summative Evaluation des Lernweges hin zu hochbegabten Handlungen stellt die letzte Phase des Beratungskonzeptes Lernplan dar. In der Review-Phase werden dazu einzelne Fördermaßnahmen bewertet. Zudem gibt der Berater einen Ausblick zu einer möglichen Intensivierung der Förderung mit dem Ziel, Expertise in einer Domäne zu erreichen, dem Lernpfad. Die Entscheidung für oder wider einen Lernpfad muss nicht an Ort und Stelle gefällt werden. Im Anschluss daran werden die Eltern und das Kind/ der Jugendliche um konstruktives Feedback zum Beratungsgeschehen und Beratungsprozess gebeten. Zu einem späteren Zeitpunkt diskutieren der Berater und der Fachmentor die Anregungen der Eltern und des Schülers, wobei auch zugrunde liegende Konzepte (z.B. das Hochbegabungsmodell) hinterfragt werden. Mit der Dokumentation des Beratungsfalles durch den Berater endet der Beratungsprozess des Lernplans.

Lernpfad

Das Beratungskonzept des Lernpfades greift Überlegungen und Kenntnisse zur Entwicklung von Expertise auf und verfolgt das Ziel, das Aktiotop eines Kindes bzw. Jugendlichen dabei zu unterstützen, exzellente Handlungen zu zeigen. Hieraus ergibt sich, dass das Beratungskonzept Lernpfad auf mehrere Jahre ausgelegt ist. Ein Lernpfad ist dann indiziert, wenn sich durch weitere intensive Förderung exzellente Handlungen in einer Domäne erreichen lassen. Somit adressiert der Lernpfad tertiär präventive Beratungsanlässe. Abbildung 2 illustriert, dass der Lernpfad als Fortsetzung eines Lernplans konzeptualisiert ist. In seinem ENTER-Triple L – Modell gliedert GRASSINGER (2009) den Lernpfad analog zur Lernberatung und zum Lernplan in die fünf Beratungsphasen Explore, Narrow, Testing, Evaluate und Review.

Die Explore-Phase des Lernpfades besteht überwiegend aus der Review-Phase des Lernplans. Sofern ein paar Wochen zwischen einem Lernplan und dem Start eines Lernpfades durch einen telefonischen Erstkontakt vergangen, besteht die Explore-Phase aus einem Sichten der aus dem Lernplan vorliegenden Informationen und einem diagnostischen Gespräch mit dem Kind bzw. Jugendlichen sowie dessen Eltern. In diesem Gespräch werden die vorliegenden Informationen zum Aktiotop des Kindes bzw. Jugendlichen aktualisiert und die Domäne konkretisiert.

Basierend auf der Dokumentation zum Lernplan werden in der Narrow-Phase des Lernpfades weitere anlassbezogene Daten über die aktuellen Handlungskompetenzen des Aktiotops in einer Domäne erfasst. Genannt seien beispielsweise Motive für einen Lernpfad, domänenspezifische Kompetenzen und Fertigkeiten im Umgang mit einem Computer oder in der englischen Sprache. Basierend auf dem Vergleich zwischen dem aktuellen Kompetenzniveau und exzellenten Handlungen in einer Domäne wird in der Narrow-Phase ein Lernweg mit verschiedenen Meilensteinen erarbeitet, mit dem Expertise erreicht werden kann. Je nach Einzelfall existieren Grenzen beim zu erreichenden Expertisegrad. Diese Grenzen zu erkennen, zählt ebenfalls zu den Aufgaben der Narrow-Phase. Dies unterstreicht erneut den Bedarf einer engen Zusammenarbeit zwischen Fachexperten und Beratern.

Ziel der Testing-Phase ist es, im Gespräch dem Kind/ Jugendlichen sowie seinen Eltern einen möglichen Lernweg hin zu exzellenten Handlungen vorzustellen und zu konkretisieren. Analog zur Testing-Phase im Lernplan findet hierbei der 11-SCC von ZIEGLER und STÖGER (2007) Anwendung.

Mit der Evaluate-Phase wird das Erreichen der einzelnen Ziele und Meilensteine des Lernpfades durch eine formative Evaluierung begleitet und aktiv unterstützt. Zur Unterstützung erhält der Hochbe-

gabte unterschiedliche Fachmentoren. Angelehnt an die von ZIEGLER formulierten Entwicklungsaspekte des Aktiotops hin zu exzellenten Handlungen lassen sich folgende elf Aufgaben des Beraters und der Fachmentoren für die Evaluate-Phase beschreiben. Im Einzelnen sind dies die Mitwirkung bei (1) der *Erweiterung des Handlungsrepertoires* durch eine Förderung von Lernprozessen, Lerninhalten sowie Lernprodukten, (2) der Förderung des Hochbegabten dahingehend, dass immer mehr *effektive Handlungsalternativen im subjektiven Handlungsraum repräsentiert und ineffiziente ausgesondert* werden, (3) der *Förderung von Zielen*. Dies umfasst die Stärkung von Zielen, die eine optimale Weiterentwicklung des Aktiotops in Hinblick auf exzellente Handlungen ermöglichen, sowie die Reduzierung dysfunktionaler Ziele. Des Weiteren ist ein Unterstützung in (4) der Gestaltung *lernförderlicher Lernumwelten*, (5) der eigenständigen Identifizierung *effizienter und ineffizienter Handlungen*, (6) dem eigenständigen *Erkennen von Lernsituationen*, um effiziente Handlungen einzuüben, (7) der *Variation von Handlungen*, um diese unterschiedlichen Aufgabenstellungen anpassen zu können, und (8) der *Vorbereitung bevorstehender An- und Herausforderungen* als Ausgabe definiert. Schließlich sollen Berater und Fachmentoren Sorge tragen für (9) die *Existenz effektiven Feedbacks* zu Lernprozessen in der Domäne, (10) die *Existenz kontinuierlicher Impulse in der Begabungsdomäne*, so dass das Aktiotop stets ein dort erreichtes Äquilibrium wieder verlässt und seine Kompetenzen erweitert, und (11) die *Stabilität des Systems Aktiotop*.

GRASSINGER (2009) sieht diese elf Entwicklungsaufgaben in der Evaluate-Phase realisiert durch die Zusammenarbeit des Hochbegabten und seiner Familie mit Berater und Fachmentoren. In der Evaluate-Phase des Lernpfades arbeiten die Fachmentoren mit unterschiedlichen Instruktionsmethoden, wie Didactic Leader-Ansatz` ,

‘Anchored Instruction-Ansatz’ oder ‘Cognitive Apprenticeship-Ansatz’. Der ‚Didactic Leader-Ansatz‘ ist dadurch geprägt, dass Wissensinhalte präsentiert und erklärt werden und dass der Hochbegabte angeleitet wird, seine Lernfortschritte festzustellen. Realisiert ist dies dadurch, dass stets neue Lernziele vereinbart werden, die sich an domänenspezifischen Anforderungen und den Interessen des Hochbegabten orientieren. Mit dem ‚Anchored Instruction-Ansatz‘ soll vor allem träges Wissen vermieden werden, indem es in unterschiedlichen Situationen, Problemstellungen oder Fragestellungen angewendet wird. Beispielsweise kann dies durch die von einem Fachmentor unterstützte Teilnahme des Hochbegabten an nationalen oder internationalen Wettbewerben realisiert werden. Mit dem ‚Cognitive Apprenticeship-Ansatz‘ soll der Hochbegabte frühzeitig an die Arbeitsweise eines Forschers herangeführt werden. Durch kooperatives Lernen mit dem Fachmentor wird der Hochbegabte immer mehr in eine Domäne eingeführt und allmählich zu einem echten Mitglied der Expertenkultur. Regelmäßige Diskussionen wissenschaftlicher Texte, Planung und Durchführung von Studien, Auswertung von erhobenen Daten oder Verfassen gemeinsamer wissenschaftlicher Publikationen mit dem Fachmentor sind Beispiele, mit denen die Idee des ‚Cognitive Apprenticeship-Ansatzes‘ realisiert werden kann. Zudem erhält der Hochbegabte in den regelmäßigen Gesprächen mit dem Fachmentor Feedback zu seinem Lösungsweg und Lernverhalten und weitere Lernziele werden aufgezeigt. Durch Impulsfragen des Fachmentors wie ‚Wie bist Du dabei vorgegangen?‘, oder ‚Welche Vor- und Nachteile siehst Du in dem einen oder anderen Lösungsansatz?‘ wird zudem die Effizienz einzelner Handlungen thematisiert. Weiterhin werden Entwicklungsspekte in der Zusammenarbeit zwischen Berater, Hochbegabtem und dessen Familie beachtet. So regt beispielsweise der Berater durch Impulsfragen die Suche neuer Lernsituationen (z.B. bei ei-

nem neuen Stundenplan in der Schule) oder die rechtzeitige Vorbereitung auf bevorstehende Anforderungen an.

Analog zu den Konzepten Lernberatung und Lernplan wird mit der Review-Phase der Lernweg summativ evaluiert. Als Kriterium für das Erreichen exzellenter Handlungen schlägt GRASSINGER (2009) Ehrungen (z.B. akademische Titel) oder Publikationen in einschlägiger Fachliteratur (z.B. Zeitschriften) vor. In Einzelgesprächen mit allen Beteiligten wird überdies das Konzept des Lernpfades kritisch beleuchtet, mit dem Ziel, es weiterzuentwickeln. Das gilt insbesondere bei einem frühzeitigen Ausstieg des Jugendlichen aus dem Lernpfad. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Lernpfad und dessen zugrunde liegenden Konzepten wird im Berater-Fachmentoren-Team diskutiert und dokumentiert. Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernpfaden sollen, nach der Konzeption von GRASSINGER (2009), durch (anonymisierte) Veröffentlichungen einer Fachwelt präsentiert werden.

Resümee

Beratung Hochbegabter stellt u.a. aufgrund der vielfältigen Anlässe eine anspruchsvolle Aufgabe für Berater dar. Sie setzt an aktuellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen an, betrachtet momentane Anforderungen in der Umwelt und orientiert sich an Herausforderungen in der Domäne, um die Entwicklung individueller Stärken zu ermöglichen (primär und teritär präventiv) und zugleich Schwierigkeiten (sekundär präventiv) nicht zu vernachlässigen. Sowohl in der Literatur zu Beratung als auch zu Hochbegabung setzt sich immer mehr durch, dass eine systemische Betrachtungsweise des Kindes/ Jugendlichen, die insbesondere auch die Umwelt und die Entwicklung berücksichtigt, für praktisches Handeln am fruchtbarsten ist. Mit dem ENTER-Triple L – Modell wurde ein Beratungsmodell vorgestellt, dem dieser ganzheitliche Gedanke immanent

ist. Heilpädagogen sind Experten in der ganzheitlichen Betrachtung von Kindern und Jugendlichen und im Anregen individueller Entwicklungsprozesse. Sie sind daher im Besonderen qualifiziert für die Aufgaben der Beratung Hochbegabter, sofern sie unter „Stärken zu stärken“ auch die Förderung von Leistungen verstehen.

Literatur

- BARTHELMESS, M. (1999). Systemische Beratung. Eine Einführung in psychosoziale Berufe. Weinheim: Beltz.
- CAPLAN, G. (Ed.). (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.
- CATTELL, R. B. (1973). Die wissenschaftliche Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
- ELBING, E. (2000). Hochbegabte Kinder. Strategien für Elternberatung. München: E. Reinhardt.
- ERICSSON, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In M. FERRARI (Ed.), *The pursuit of excellence in education* (21-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ERICSSON, K. A. & RORING, R. W. & NANDAGOPAL, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- FEGER, B. & PRADO, T. M. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus-Verlag.
- GAGNÉ, F. (2005). From Gifts to Talents. The DGMT as a developmental approach. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (98-119). New York: Cambridge University Press.
- GRASSINGER, R. (2009). Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Münster: Lit.
- HELLER, K. A. (2005). Education and counselling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 27(2), 191-210.
- HELLER, K. A. & HANY, E. A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F.E. WEINERT (Ed.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (477-513). Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K. A., PERLETH, C. & LIM, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- KELLER, G. (1992). Schulpsychologische Hochbegabtenberatung: Ergebnisse einer Beratungsstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 125-132.
- KINGORE, B. W. (1993). Portfolios: Enriching and assessing all students, identifying the gifted grades K-6. Des Moines, IA: Leadership.
- KÖNIG, E. & Volmer, G. (1999). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden (6th ed.). Weinheim: Beltz.

- KRIZ, J. (2001). Grundkonzepte der Psychotherapie (5th ed.). Weinheim: Beltz.
- MENDAGLIO, S. & PETERSON, J. S. (2007). Models of counselling gifted children, adolescents, and young adults. Waco: Prufrock Press Inc.
- MÖNKS, F. J. & KATZKO, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), Conceptions of giftedness (187-200). New York: Cambridge University Press.
- NESTMANN, F. (Hrsg.). (1997). Beratung. Tübingen: DGVT - Verlag.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (1999). Instruktion. In C. PERLETH, & A. ZIEGLER (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder (207-215). Bern: Huber.
- RENZULLI, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappa, 60, 180-184.
- RENZULLI, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), Conceptions of giftedness (246-279). New York: Cambridge University Press.
- SCHILLING, S. R., GRAF, S., HANSES, P., PRUISKEN, C., ROST, D. H., SPARFELDT, J. R. & STEINHEIDER, P. (2002). Klare Informationen für Betroffene. Reportpsychologie, 27(10), 642-647.
- SICKENDIEK, U. & NESTMANN, F. (2003). Beratung. In A. E. AUHAGEN & H.-W. BIERHOFF (Hrsg.), Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch (155-174). Weinheim: Beltz.
- STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (2005). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press.
- TERMAN, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.
- WITTMANN, A. J. (2003). Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.
- WITTMANN, A. J. & HOLLING, H. (2001). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- ZIEGLER, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), Conceptions of giftedness (411-436). New York: Cambridge University Press.
- ZIEGLER, A. (2008). Hochbegabung. Stuttgart: UTB.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2003). ENTER - Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. Journal für Begabtenförderung, 1, 8-21.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the actiotope model of giftedness. Psychology Science, 46(4), 324-341.

ZIEGLER, A., FITZNER, T., STÖGER, H. & MÜLLER, T. (2006). Bildungspolitische Empfehlung zur Hochbegabtenförderung in Deutschland. In A. ZIEGLER, T. FITZNER, H. STÖGER & T. MÜLLER (Hrsg.), Beyond standards - Hochbegabtenförderung weltweit (1-5). Bad Boll: Evangelische Akademie.

ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2007). The role of counseling in the development of gifted students actiotopes: Theoretical background and exemplary application of the 11-SCC. In S. MENDAGLIO, & J. S. PETERSON (Eds.), Models of counseling gifted children, adolescent, and young adults (238-253). Waco, TX: Prufrock Press.

Über den Autor:

Robert Grassinger

Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen sind: Beratung, Hochbegabung, Expertiseentwicklung, Selbstreguliertes Lernverhalten und Motivation

Korrespondenz:


Dr. Robert Grassinger
Pädagogische Psychologie
Universität Ulm
Albert-Einstein-Allee 47
D-89069 Ulm
fon: +49 731 5031131
fax: +49 731 5023072
E-Mail: robert.grassinger@uni-ulm.de

Zu zitieren als:

GRASSINGER, Robert: Beratung Hochbegabter. In: Heilpädagogik online 02/09, 138-162.
http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf,
Stand: Datum des Abrufs

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

Greving, Heinrich (Hrsg.): Kompendium der Heilpädagogik Band 1, A-H; und Band 2, I-Z. 
Troisdorf: Bildungsverlag
Eins 2007
Preis: je 30,90€
ISBN: 978-3-427-04874-9; 978-3-427-04877-0

Mit dem in zwei Bänden erschienenen „Kompendium der Heilpädagogik“ hat Heinrich GREVING als Herausgeber eine gleichermaßen weit gefasste wie kompakte Einführung in das Fachgebiet vorgelegt. In insgesamt 80 alphabetisch geordneten Artikeln von „Alter“ bis „Zeichen“ werden wesentliche Begriffe und Themen aus der aktuellen Diskussion vorgestellt.

Beide Bücher sind in einer ansprechenden, fest gebundenen Ausgabe erschienen. Die zweifarbige Gestaltung des Textes trägt - z.B. durch die auch farbliche Hervorhebung von Überschriften - zur optischen Gliederung und Übersichtlichkeit bei.

Die inhaltliche Gliederung folgt bei allen Artikeln durchgängig der gleichen Struktur: Etymologie · Geschichte · Aktuelle Relevanz und theoretische Ansätze · Problem- und Erfahrungsfelder (optional) · Ausblick. Das erleichtert - vor allem beim vergleichenden Lesen - durchaus die Orientierung, wirkt jedoch bei manchen Begriffen etwas sperrig. M.E. erweist sich insbesondere der etymologische Zugang bei einigen Themen, wie z.B. „Case-Management“, als nicht besonders zielführend bzw. erhellend, so dass es aufschlussreicher sein könnte nicht einer einheitlichen äußeren Struktur, sondern der inneren Logik des Begriffs zu folgen. Manche Autoren interpretieren den Begriff Etymologie dann auch beeindruckend weit, so dass z.B.

in dem Artikel über „Hörbehinderung“ unter der Überschrift Etymologie die Anatomie des Ohres sowie Ursachen von Hörbehinderung etc. erklärt werden.

Insgesamt sind die Artikel auf einem fachlich hohen und doch zugleich gut verständlichen Niveau angesiedelt und für Fachleute und interessierte Laien gleichermaßen geeignet. Eine große Stärke ist, dass (insgesamt 51) Autoren gewonnen werden konnten, die zu den jeweiligen Begriffen intensiv geforscht und diese mitgeprägt haben. So lernt der Leser nicht nur zentrale Themen der Heilpädagogik, sondern zugleich einige ihrer bedeutenden Vertreter kennen.

Einzelne Artikel sind indessen etwas einseitig gefärbt und unterschlagen eher, dass innerhalb der Heilpädagogik oft mehrere Sichtweisen und Ansätze diskutiert werden. So ist etwa der Artikel über „Entwicklung“ eindeutig aus einer psychologischen Perspektive verfasst, wiewohl es daneben originär pädagogisch orientierte Zugänge zu diesem Begriff gibt.

Teilweise wird die Weite der fachlichen Diskussion in den ergänzenden Literaturhinweisen aufgegriffen, die am Ende jedes Artikels stehen. Sie sind kommentiert und eröffnen dem Leser dadurch eine gute Orientierung über eine mögliche vertiefende Lektüre und Beschäftigung mit dem Thema.

Eine große Stärke dieses - und nebenbei bemerkt: eigentlich jeden guten - Kompendiums besteht darüber hinaus nicht nur in der Einführung in einzelne Begriffe, sondern insbesondere in der Zusammenschau der wesentlichen Themen des Faches - dies zumal im Zeitalter des Internets, in dem zahlreiche Begriffe durchaus erfolgreich zu „googeln“ sind, wenngleich manche der Informationen eher mit Vorsicht zu betrachten sind.

Zu bemängeln ist allerdings, dass die Kriterien, die zur Auswahl der 80 beschriebenen Begriffe geführt haben, nicht benannt werden.

GREVING belässt es im Vorwort bei der eher allgemeinen Feststellung, dass die Auswahl der Begriffe erfolgt sei „nach den Prinzipien der Aktualität und Vollständigkeit sowie nach der Relevanz für die Profession und Professionalisierung“.

Dem uneingeweihten Leser bleibt fraglich, warum z.B, neben den Themen „Assistenz“ und „Empowerment“ nicht auch das Thema „Inklusion“ beschrieben wird, warum zwar „Körper-“, „Hör-“, „Lern-“, und „Schwerste Behinderung“, nicht aber „Geistige-“ und „Sprachbehinderung“ aufgeführt sind und die „Sehbehinderung“ allein im Kontext der „Blinden- und Sehbehindertenpädagogik“ auftaucht.

Neben diesen Desideraten gibt es aber auch Begriffe, bei denen man sich fragt, ob sie wirklich zum engeren Themenkreis der Heilpädagogik als Handlungswissenschaft gehören und in die begrenzte Auswahl eines, genauer: dieses Kompendiums aufgenommen werden müssen - so zum Beispiel beim Begriff „Alter“, zumal er in Doppelung mit dem Artikel zu „Alte Menschen mit Behinderung“ erscheint.

Es ist zweifelsohne davon auszugehen, dass die Auswahl bewusst und nach systematischen Kriterien erfolgt ist. Wünschenswert jedoch wäre die Erweiterung einer Neuauflage um eine Einführung, die den Leser gedanklich einbezieht in die systematischen Überlegungen zur Auswahl. Profitieren könnte das Kompendium darüber hinaus von einer Darstellung, die die thematisch-fachlichen Verbindungen und Zusammenhänge der Begriffe stärker berücksichtigt - sei es in einer einleitenden Darstellung oder sei es auch in der Anordnung und Reihenfolge der Begriffe.

Das Wort „Kompendium“ kommt aus dem Lateinischen, lässt sich übersetzen mit „Ersparnis“ und bezeichnet laut Brockhaus ein „kurzes Lehrbuch“. Ob es sich bei 30,90 € pro Band um eine Ersparnis handelt, sei - insbesondere aus studentischer Sicht - dahin gestellt.

In jedem Fall jedoch lohnt sich der Kauf. Das Kompendium gibt trotz der genannten Mängel bzw. Verbesserungswünsche einen überzeugenden Einblick in die aktuelle Fachdiskussion innerhalb der Heilpädagogik und wird damit dem Anspruch eines „kurzen Lehrbuchs“ in respektabler Weise gerecht.

Prof. Dr. Margit Ostertag, Evangelische Fachhochschule Nürnberg

Band 1: *Alter, Alte Menschen mit Behinderung, Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie, Arbeit/ arbeiten, Assistenz, Ästhetische Erziehung, Autismus, Basale Kommunikation, Basale Stimulation, Behinderung, Beratung, Berufsverband der Heilpädagogen e.V., Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Case-Management, Daseinsgestaltung, Deinstitutionalisierung, Disability Studies, Elternarbeit, Emotionen, Empirische Behindertenpädagogik, Empowerment, Entwicklung, Ethik, Eugenik, Europäische Heilpädagogik, Euthanasie, Fachbereichstag Heilpädagogik, Freizeit, Frühförderung, Gender/ Geschlecht, Geschichte der Heilpädagogik, Gesprächsführung, Handlungstheorie, Heilpädagogische Beziehungsgestaltung - Trainingskonzept für die Aus- und Weiterbildung, Heilpädagogische Diagnostik, Heilpädagogische Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung, Heilpädagogik geisteswissenschaftliche, Heilpädagogische Kunsttherapie, Heilpädagogische Übungsbehandlung, Hilfebegriff, Hospitalisierung/ Enthospitalisierung, Hörbehinderung, Humanistische Psychologie*

Band 2: *Identität, Kindertagesstätte, Kommunikation, Kompetenz, Krise/ Krisenintervention, Konstruktivismus, Konzept, Körperbehinderung, Kritisch-materialistische Behindertenpädagogik, Lebenswelt, Lernbehinderung, Medien, Neurophysiologische Grundlagen der Heilpädagogik, Normalisierungsprinzip, People First, Person, Personzentriertheit, Persönliches Budget, Profession/ Professionalisierung/ Professionalität, Psychiatrie - Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Psychomotorik, Rhythmik, Schule/ Schulpädagogik, Schwerste Behinderung, Sozialgesetzbuch, Spielen, Sprache, Ständige Konferenz der Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland, Sterbebegleitung, Stigmatisierung, Syndrome/ Syndromanalyse, Therapeutik, Trisomie 21, Verhaltensstörung/ Verhaltensauffälligkeit, Wahrnehmung, Wohnen, Zeichen*

**Steinhoff,
A. Franziska:**

Schulunterricht im Allgemeinen Krankenhaus Hamburg-Eppendorf vor 100 Jahren. Nach Aufzeichnungen der Lehrerin Ferdinande von Blumberg.

amazon.de

LIT-Verlag: Hamburg 2007

Preis:

34,90€

ISBN:

978-3825856052

Als dritten Band der von Kai SAMMET und Ursula WEISSER, Institut für Geschichte und Ethik der Medizin, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, herausgegebenen „Hamburger Studien zur Geschichte der Medizin“ legt die Autorin A. Franziska STEINHOFF eine bereits 1998 angenommene Dissertation zum Schulunterricht im „Allgemeinen Krankenhaus Hamburg-Eppendorf“ um die Wende vom neunzehnten zum zwanzigsten Jahrhundert vor. Ihre Untersuchung möchte sie als einen „Beitrag zur Alltags- und Sozialgeschichte des Krankenhauses wie auch der Kinderheilkunde um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“ (3) aus der Perspektive einer „Medizingeschichte von unten“ (12) verstanden wissen. STEINHOFF legt mit ihrer Arbeit darüber hinaus einen Beitrag zur historischen Schul- und Bildungsforschung vor.

Die Autorin rekonstruiert die schulische Arbeit der in den Jahren 1898-1902 im Eppendorfer Allgemeinen Krankenhaus beschäftigten Lehrerin Theodore von Blumberg. STEINHOFF greift dabei auf einmaliges historisches Quellenmaterial zurück: ausgehend von der Personalakte der Lehrerin und den darin enthaltenen Schulberichten sowie einigen Briefen von und an von Blumberg und Aktennotizen gelingt es ihr auf der Grundlage umfassender Quellenrecherchen, dem Leser einen detaillierten und lebendigen Einblick in die krankenpädagogische Praxis einer Lehrerin aus der Zeit um die

Wende zum zwanzigsten Jahrhundert zu geben. Nach einer Einleitung in die historische Thematik mit Anmerkungen zur Quellenlage und zum Forschungsstand sowie zu der von ihr gewählten Form der Darstellung führt STEINHOFF den Leser über drei Themenkreise in das Umfeld der Eppendorfer Krankenhausschule ein: an ein detailliertes Zeitportrait des Eppendorfer Krankenhauses schließen sich eine Beschreibung der Situation armer Kinder in Hamburg um 1900 mit Angaben zur allgemeinen Lebenssituation sowie eine Skizzierung des Schul- und Gesundheitswesens der Zeit an.

Der systematischen und historischen Darstellung des Unterrichts für kranke Schüler und Schulanfänger in Deutschland mit einem Überblick über die gegenwärtig geltenden gesetzlichen Grundlagen für die Schule für Kranke sowie einer Beschreibung des Krankenhausschulwesens in Hamburg widmet die Autorin das dritte Unterkapitel dieses Teils.

Wer bis hierhin – vielleicht wegen des Titels oder aufgrund einer recht flüchtigen Lektüre – noch glauben mochte, die Arbeit sei vor allem für Lokalhistoriker von Interesse, wird bald eines besseren belehrt, denn die ins Detail gehende Untersuchung STEINHOFFS zeigt vor allem im dritten Teil, dem Hauptstück, ihren exemplarischen Charakter. Der Autorin gelingt es hier nachzuweisen, dass die Rahmenbedingungen, die Ferdinande von Blumberg bei ihrer schulischen Arbeit im Krankenhaus vorgefunden hat, in vielerlei Hinsicht durchaus vergleichbar sind mit den Bedingungen der gegenwärtigen Tätigkeit von Lehrern in Kliniken. Auch die Einsichten von Blumbergs in die Besonderheiten einer Krankenpädagogik haben solch eine überraschend hohe aktuelle Relevanz, dass manches Mal die zeitliche Distanz von mehr als 100 Jahren verwundert. In einer systematischen Darstellung widmet die Autorin sich dem Un-

terricht und seinen Rahmenbedingungen, beschreibt die Schüler der Eppendorfer Krankenhausschule, analysiert die Stellung der Lehrerin Ferdinande von Blumberg im Krankenhaus und schließlich das eng damit zusammen hängenden Ende der Krankenhausschule im Jahr 1902, nur vier Jahre nach ihrer Gründung.

Mit Liebe zum Detail, Einfühlungsvermögen und psychologischem Feingefühl gelingt es der Autorin zunächst, sich der Persönlichkeit der Lehrerin Ferdinande von Blumberg differenziert, plastisch und lebendig anzunähern. Den Bedingungen und Umständen der Anstellung von Blumbergs widmet STEINHOFF dabei nicht umsonst ein eigenes Unterkapitel, denn hier und im weiteren Verlauf der Untersuchung wird schnell deutlich, dass viele Schwierigkeiten pädagogischer Arbeit in einem medizinisch dominierten Umfeld im Wesentlichen auf die direkte Anstellung der Lehrerin bei der Klinik zurückzuführen waren. Erst in den mehrere Jahrzehnte später gegründeten Schulen für Kranke als staatlicher, von der Klinik unabhängiger, wenngleich ihr angegliederter Institutionen fanden Lehrer geeignete Rahmenbedingungen für die Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags.

Der Unterricht an der Krankenhausschule steht im Mittelpunkt eines umfangreichen Kapitels, in dem STEINHOFF auf beeindruckende Weise die Aktualität der krankpädagogischen Reflexionen von Blumbergs zu belegen vermag: die Lehrerin hat die wesentlichen, auch in der Gegenwart weiterhin gültigen Zielsetzungen pädagogischer Arbeit im Krankenhaus bereits früh sicher bestimmt: die Befähigung der Kinder, trotz Krankheit zu lernen, die Aufgabe der schulischen Rehabilitation, „Entwicklung und Training gesunder Funktionen“ sowie „Hilfen zur Bewältigung der Krankheitssituation“ (147). Auch die unterrichtspraktischen Fragen von Blumbergs mu-

ten äußerst aktuell an: so sucht und findet sie gültige Lösungen für die pädagogische Herausforderung der heterogenen Zusammensetzung von Lerngruppen, stellt sich der Aufgabe, auf verhaltensorientierte Kinder und Jugendliche erzieherisch einzuwirken ohne dabei auf die Unterstützung durch Eltern und das Pflegepersonal hoffen zu dürfen, bemüht sich um Erziehungskoalitionen mit dem Pflegepersonal und den Eltern, zeigt höchste Flexibilität bei der Organisation des Unterrichts, für den keine geeigneten Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, wird dabei immer wieder durch widrige äußere Umstände behindert und stellt sich der Herausforderung der hohen Schülerfluktuation und der Problematik der Versorgung mit geeigneten Unterrichtsmaterialien durch das Krankenhaus und die Stammschulen. Bei ihrer Arbeit muss sie immer wieder erfahren, wie abhängig sie von der Unterstützung des Klinikdirektors, dem Beistand der Ärzte und der Mithilfe der Schwestern ist – und sie hat den grundsätzlichen und unbedingten Primat der Medizin und der klinikinternen Organisation von Arbeitsabläufen vor der Pädagogik zu akzeptieren. Vieles von dem, was von Blumberg erfahren hat, wird manch einem heutigen Lehrer an einer Schule für Kranke – wenn auch wahrscheinlich nicht in dem Ausmaß – wohl vertraut sein. Von besonderem Reiz und Erkenntniswert sind auch die Schülerbeschreibungen von Blumbergs, die von einem hellichtigen pädagogischen Gespür zeugen und die die Ärztin A. Franziska STEINHOF zu den recherchierten Krankengeschichten zweier Schüler kenntnisreich in Bezug zu setzen vermag. STEINHOF demonstriert damit zugleich, wie wichtig medizinische und – das wäre auch heutiger Sicht zu ergänzen – psychosoziale Informationen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in stationärer Krankenhausbehandlung waren und sind.


Die kaum zu überschätzende pädagogische und organisatorische Leistung der Lehrerin von Blumberg, die sich innerhalb kürzester Zeit in einem für Lehrer neuen und unbekanntem Arbeitsbereich zurechtfinden musste und bei ihrer Arbeit auf keinerlei Vorerfahrungen zurückgreifen konnte, erscheint angesichts ihrer Außenseiterstellung in der Klinik und der damit verbundenen widrigen äußeren Arbeitsbedingungen als um so bemerkenswerter. In einem eigenen Kapitel beleuchtet die Autorin das Verhältnis von Blumbergs zu allen relevanten Berufsgruppen des Krankenhauses. Sie weist nach, dass viele persönliche Konflikte ihre Ursache nicht zuletzt maßgeblich in den fundamentalen Unterschieden zwischen pädagogischen und medizinischen Sicht-, Interpretations- und Handlungsweisen gehabt haben mochten, die der Lehrerin, die sich im Laufe ihrer Tätigkeit immer mehr in Konflikte verstrickte, freilich im Alltag vor allem als persönlich motivierte Boykottierung ihrer Arbeit erscheinen mussten. So empfand sich von Blumberg, die nicht in die Klinikhierarchie eingebunden war, zunehmend als isoliert – ein Gefühl, das manch ein Lehrer an einer Schule für Kranke, wenn auch nicht in dieser extremen Ausprägung, nachempfinden kann. Nicht zuletzt ihre mangelnde Positionierung in dem ansonsten straff organisierten Klinikbetrieb und die sich täglich daraus ergebenden Probleme, vor allem mit den Schwestern, die die Lehrerin wahrscheinlich häufig als einen Störfaktor bei ihrer Arbeit empfunden haben und die sie dies deutlich spüren ließen, haben schließlich zu ihrer Entlassung und damit zu einem frühen Ende der Eppendorfer Krankenhausschule geführt.

Im Anschluss an eine resümierende kritische Würdigung der krankpädagogischen schulischen Arbeit von Blumbergs enthält der umfangreiche Band in einem Textanhang die 24 Schulberichte der

Lehrerin. Ein Personen- sowie ein Orts- und Sachindex ermöglichen eine gezielte Suche und erleichtern die Arbeit mit dem Buch.

STEINHOFFs Arbeit verdeutlicht auf beeindruckende, jedoch auch ernüchternde Weise die Langlebigkeit und die relative Veränderungsresistenz von Systemen und Institutionen, in diesem Fall der Schule und der Klinik. Tatsächlich sah sich die Lehrerin von Blumberg in ihrer pädagogischen Arbeit vor viele pädagogische, methodisch-didaktische, schul- und unterrichtsorganisatorische und nicht zuletzt vor zwischenmenschliche Herausforderungen gestellt, die denen heutiger Pädagogen an Schulen für Kranke durchaus ähneln, ihnen teilweise sogar gleichen. Die Autorin kann aufgrund ihrer Auswertung in dieser Form bislang einmaligen historischen Materials die These belegen, „dass die Mehrzahl der Probleme, die sich im Allgemeinen Krankenhaus in Hamburg-Eppendorf um 1900 aus der Einrichtung einer Krankenhausschule ergaben, zu dieser Schulform an sich gehört“ (325). Diese Einsicht trägt wesentlich zum Erkenntniswert und zur Aktualität dieser Arbeit für die gegenwärtige Pädagogik bei Krankheit bei. Die historische Rückschau vermag den Blick für das heutige Selbstverständnis und die gegenwärtige Arbeit von Lehrern an Schulen für Kranke, für ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten zu schärfen.

Alexander Wertgen

Knauer, Sabine: Integration.
Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. 
Beltz: Weinheim 2008
Preis: 29,90€
ISBN: 978-3-407-25419-1

Die Autorin ist als als Sonderpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin, Schulberaterin und Publizistin eine ausgewiesene Expertin zum Thema Integrationspädagogik

Sie hat ein handliches, sehr praxisorientiertes und leicht lesbares Buch geschrieben, das für Praktiker in Schule, therapeutischen Einrichtungen und Jugendhilfe ebenso anregend und hilfreich sein kann, wie für Studierende, Schulberater, Journalisten oder Mitarbeiter von Schulverwaltungen. Stichwörter am Textrand geben einen schnellen Überblick, praktische Beispiele und konkrete Handlungswegweiser sind durch schattierten Hintergrund hervorgehoben und deshalb leicht zu finden.

Das Buch geht zudem der Problematik von Integration bzw. Inklusion aus verschiedenen historisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen auf den Grund: Thematisiert werden zum Beispiel die unterschiedlichen Umgangsformen mit Behinderung in der BRD und der DDR, und es wird der Finger auf die Wunde gelegt, dass in Deutschland behinderte Kinder nach wie vor keine freie Schulwahl haben. Die Autorin problematisiert die Tatsache, dass für Migrantenkinder ebenso ein „Integrationsbedarf“ vorausgesetzt wird wie für Kinder mit den unterschiedlichsten „Behinderungen“. Konsequenterweise vertritt sie die Auffassung, dass eine aussondernde Pädagogik nicht mit den Grundsätzen einer demokratischen, Menschen- und Kinderrechten verpflichteten Gesellschaft vereinbar ist. Die demografische Entwicklung, Globalisierung, neue Kommunikati-

ons- und Informationswege werden als weitere Bereiche behandelt, zu denen eine aussondernde Pädagogik im Widerspruch steht.

Ein zweiter Schwerpunkt des Buches liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Behinderung“. Zum einen finden die Leser konkrete Hinweise, wie besondere Problembereiche bei Kindern erkannt werden können und wie man im Lernprozess darauf eingehen kann. Es geht der Autorin hier aber vor allem darum, zu einem Umdenken im Zusammenhang mit „Behinderung“ und „Lernen“ anzuregen. Wenn sie zum Beispiel ausführt, dass jedem Lernen im Grunde eine „Behinderung“, ein „Nicht-Können“ zugrunde liegt, wird die Medaille umgedreht: Damit wird Behinderung zur Voraussetzung für gelingendes Lernen, dann ist jedes Kind, jeder Mensch – irgendwie – „behindert“, und das ist dann etwas ganz und gar „Normales“, worüber niemand mehr ein Wort zu verlieren braucht.

Daraus ergibt sich der dritte Schwerpunkt des Buches: Die Autorin tritt mit praktischen Hinweisen für eine Pädagogik ein, die ohne Aussonderung auskommt, weil sie jedem einzelnen Kind und Jugendlichen einen individuellen „besonderen Förderungsbedarf“ zugesteht. Die Autorin belegt, dass die „normale“ Schule Konzepte von „Sonderschulen“ übernehmen muss, um den Belangen der Bildungspolitik, der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Es geht zum Beispiel darum, wie man gemeinsames Lernen gestalten kann, statt Unterricht zu geben, und wie jedes Kind – unabhängig davon, wie „normal“ es ist – individuell gefördert und gefordert werden kann. Die Überschrift des vorletzten Kapitels fasst wohl die Schlussfolgerung und Botschaft des Buches zutreffend zusammen: „Behinderung verhindern – die integrative Schule als Antwort auf heutige Bildungsherausforderungen“.

Oggi Enderlein

Fischer, Erhard: Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2008
Preis: 19,90€
ISBN: 978-3-7815-1572-7



Trotz der seit mehreren Jahren von annähernd allen Seiten geäußerten Forderung nach Inklusion und einer „Schule für Alle“ werden Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung in Deutschland nach wie vor nahezu ausschließlich in speziellen Förderschulen unterrichtet. So ist es nur schlüssig, wenn auch weiterhin Lehrbücher geschrieben werden, die über aktuelle didaktische und methodische Ansätze basierend auf den besonderen Bedingungen dieser Schulform informieren. Genau dieses möchte Erhard FISCHER mit diesem 2008 in Erstveröffentlichung erschienenen Buch tun. FISCHER wendet sich damit einer Aufgabe zu, die bislang viel zu selten angegangen wurde. Tatsächlich vermeiden die meisten akademischen Geistigbehindertenpädagogen das Verfassen von Lehrbüchern passend zu ihrem primären Betätigungsfeld: der Lehrerbildung. Es lässt sich also an dieser Stelle schon einmal positiv hervorheben, dass FISCHER sich der sonderpädagogischen Realität und ihren Bedingungen stellt. Dies kann angehenden Lehrern und an Auffrischung ihres Wissens interessierte Pädagogen nur zugute kommen.

Das Buch umfasst insgesamt sieben teilweise sehr ausführliche Kapitel. Nachdem der Autor einleitend zunächst den Personenkreis der Schüler im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ definiert und darauf folgend auf die Organisationsformen, Ziele und Inhalte ihrer schulischen Bildung eingeht, wendet er sich den didaktischen

Modellen und Grundlagen zu. Dabei werden sowohl wesentliche Begriffe geklärt als auch die zentralen Merkmale traditioneller didaktische Modelle einander knapp gegenüber gestellt. Nach dieser Gegenüberstellung vertieft der Autor bestimmte Modelle und deren Ansätze. Im einzelnen sind dies der bildungstheoretische Ansatz (u.a. Klafki), lehr- und lerntheoretische Ansätze und kurz die kritisch-kommunikative Didaktik. Nicht überraschend werden konstruktivistische Ansätze - da seit einigen Jahren en vogue - besonders ausführlich vorgestellt. Dabei gelingt es FISCHER, den positiven Ansatz dieses Modells für die praktische pädagogische Arbeit zu würdigen ohne kritische Aspekte auszusparen. So gibt er zu bedenken, „ob und in welcher Form eine Verbindung von konstruktivistischen Positionen [...] mit psychologisch und pädagogisch begründeten Hinweisen (also wie dieser Aneignungsprozess von außen wirksam methodisch vorbereitet und unterstützt werden kann) möglich ist.“ (101)

Im folgenden Kapitel befasst sich FISCHER näher mit Unterrichtskonzepten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Dabei stellt er zunächst aktuelle Konzepte an „Schulen für Geistigbehinderte“ früheren gegenüber. Diese Gegenüberstellung ist m.E. außerordentlich wichtig, zeigt sie doch, dass modernere Ansätze wie schülerische Mitwirkung oder Selbstbestimmung im Unterricht noch lange nicht zu den selbstverständlichen Konzepten dieser Schulform gehören.

Nach diesem kurzen historischen Abriss erläutert der Autor die wesentlichen aktuellen an dieser Schulform zum Tragen kommenden Unterrichtskonzepte, namentlich handlungs- und projektorientierter Unterricht, offene Lernformen und ihre verschiedenen Ausgestaltungen sowie „geschlossene“ Lehrformen. Angenehm fällt auf, dass FISCHER nicht einseitig zugunsten offener Methoden Stellung bezieht, sondern die Vorteile eines Methodenmixes herausstellt. So

kommt er etwa zu dem Schluss, „dass der Frontalunterricht eine unverzichtbare, jedoch um andere unterrichtliche Arbeitsformen zu ergänzende [...] Lehrform darstellt und einen eingegrenzten, aber unverzichtbaren Stellenwert einnimmt“ (194).

Sehr enttäuschend ist jedoch, dass das Thema „Basale Pädagogik und Unterrichtskonzepte bei Schülern mit schwerer geistiger Behinderung“ nur in einem Exkurs behandelt wird. Bedenkt man, dass diese Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine nicht kleine Gruppe darstellt, wird damit ein enormer Anteil der Schulwirklichkeit unzureichend gewürdigt. Auch dasjenige, was FISCHER zu diesem Thema zusammen trägt, ist nicht befriedigend. Es werden überwiegend die üblichen, beinahe esoterisch anmutenden Formulierungen reproduziert: „Im Gegensatz zum medizinisch fassbaren Begriff des Körpers ist der Begriff Leib als Existenzweise des Menschen zu verstehen, als 'Zur-Welt-Sein' in all seinen möglichen Formen [...]“ (200). Andererseits macht FISCHER so eindrucksvoll deutlich, dass die deutsche Sonderpädagogik für Kinder und Jugendliche mit schwersten Behinderungen bislang kaum etwas hervorgebracht hat, was im schulischen Alltag von Bedeutung ist.

Im folgenden Kapitel entwirft FISCHER das Modell einer subjektiven Didaktik für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Diese kann sozusagen als eine Synthese der verschiedenen bislang vorgestellten Ansätze mit konstruktivistischem Überbau betrachtet werden. So wird die Grundlage subjektiven Lernens erneut theoretisch dargelegt um im letzten Kapitel konkret auf die Planung von Unterricht angewandt.

„Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ ist schon allein deswegen ein wichtiges Buch, da es sich explizit der Didaktik dieser Schulform widmet. Es bietet einen sehr guten Überblick über

früher und gegenwärtig populäre Unterrichtsmodelle ohne in Einseitigkeit zu verfallen. Viel zu kurz kommen jedoch Überlegungen zur schulischen Bildung von Schülern mit schwersten Behinderungen. Ein Blick über die Landesgrenzen hinaus wäre hier wünschenswert gewesen. Ebenso erscheinen Verweise auf Untersuchungen, die verschiedene Unterrichtsmethoden hinsichtlich ihrer Effektivität überprüft haben, notwendig ohne dass dadurch das Postulat einer subjektiven, methodenintegrierenden Didaktik abgeschwächt werden würde. Dennoch: gerade für Studierende und an Wissensauffrischung interessierte Kollegen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bietet FISCHER wohltuend aufbereitetes, gut lesbares und durch Praxisbeispiele ergänztes didaktisches Grundlagenwissen.

Sebastian Barsch

Veranstaltungshinweise

April 2009

CEC 2009 Convention & Expo

Mittwoch, 01. 04. 2009, bis Samstag, 04. 04. 2009

Ort: Seattle, Washington, USA

Leading educational experts are gearing up to discuss the latest issues in special and gifted education at CEC's 2009 Convention & Expo in beautiful Seattle, Washington. CEC invites you and your colleagues to join us as we gather to share teaching strategies, learn about the latest special education legislation and trends, participate in the nearly 900 educational sessions, explore new products and services in the exhibit hall, and network with others working with children with exceptionalities and their families.

Weitere Informationen:

<http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ConventionExpo/default.htm>

Mai 2009

REHAB International 2009

Donnerstag, 07.05.2009, bis Samstag, 09.05.2009

Ort: Karlsruhe, Messe

Internationale Fachmesse für Rehabilitation, Pflege, Prävention und Integration

Weitere Informationen:

Internet: <http://www.rehab-messe.de>

Gesundheit für's Leben

Freitag, 15.05.2009, bis Samstag, 16.05.2009

Ort: Potsdam, Kongresshotel am Templiner See

„Gesundheit für's Leben. Bessere medizinische Versorgung für Menschen mit geistiger Behinderung“; Fachtagung der Lebenshilfe e.V.

Weitere Informationen:

Internet: <http://www.gesundheitfuersleben.de>

Juni 2009

49. Kinderverhaltenstherapie

Samstag, 20.06.2009, bis Sonntag, 21.06.2009

Ort: Universität Bremen

Die Kinderverhaltenstherapie an der Universität Bremen verstehen sich als offenes Fortbildungsangebot, welches das Ziel verfolgt, neue pädagogische und therapeutische Ansätze unterschiedlichen Berufsgruppen bekannt zu machen.

Weitere Informationen:

Internet: <http://www.zrf.uni-bremen.de/>

**Weiterbildung „Professionell in Arbeit begleiten“
Integrationsberatung mit dem Konzept Unterstützte Beschäftigung
Beginn September 2009**

Das Konzept der Unterstützten Beschäftigung kennzeichnet den fortschrittlichen Ansatz Menschen mit erschwertem Zugang zur Arbeitswelt bei der Integration in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes zu unterstützen. Damit die Integrationschancen steigen, braucht es auf Seiten der Beratenden Kompetenz und Professionalität.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) bietet seit 1998 auf der Basis europäisch vereinbarter Qualitätsstandards eine berufsbegleitende Weiterbildung in Unterstützter Beschäftigung an. Die 1 ½-jährige Qualifizierung wird ab September 2009 durchgeführt.

In insgesamt acht Modulen wird der Prozess der beruflichen Integration nachvollzogen, von der individuellen Berufsplanung, über die erfolgreiche Akquisition von Arbeitsplätzen, die Qualifizierung im Betrieb (Job Coaching), bis hin zur langfristigen Sicherung bestehender Arbeitsverhältnisse. Wahlmodule und die Kooperation mit einem Weiterbildungsträger in der Schweiz ermöglichen es, innerhalb der Qualifizierung individuelle Schwerpunkte zu setzen und länderübergreifende Erfahrungen zu sammeln.

Die Qualität der Module ist durch eine kontinuierliche Anpassung der Seminarinhalte an aktuelle Entwicklungen und durch regelmäßige Befragung der TeilnehmerInnen gesichert. Die ReferentInnen verfügen über Moderationskompetenz und haben langjährige Erfahrung in der Beratung von Menschen mit Behinderung.

Die Weiterbildung richtet sich an MitarbeiterInnen, die im Bereich der beruflichen Integration (IFD WfbM, BBW, BFW u.a.) von Menschen mit erschwertem Zugang zur Arbeitswelt arbeiten oder planen dies zu tun.

Weitere Informationen:

Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung
Schulterblatt 36, 20357 Hamburg
Tel. 040 / 432 53 123
E-Mail: info@bag-ub.de
Internet: www.bag-ub.de

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser ist weiterhin ein kurzes Abstract auf Deutsch und Englisch mit Schlüsselwörtern zu jedem Beitrag erforderlich (Umfang max. 10 Zeilen).

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.