Sektion
Schulpsychologie

Berufsverband
Deutscher
Psychologinnen
und Psychologen

Praxis Schulpsychologie

AUSGABE 19 • SEPTEMBER 2019

WWW.PRAXIS-SCHULPSYCHOLOGIE.DE

Besondere Begabungen

Begabung inklusiv

(Hoch-) Begabung im Kontext verstehen, erkennen und fördern

Unsere Buchtipps

Anja Görtz-Dorten /
Manfred Döpfner
Therapieprogramm für Kinder mit aggressivem Verhalten (THAV)

(Reihe: „Therapeutische Praxis"). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2019, 281 Seiten, Großformat, inkl. CD-ROM,
€ 69,95 / CHF 89.00
ISBN 978-3-8017-2891-5
Auch als eBook erhältlich

Das Therapieprogramm THAV zur multimodalen Behandlung von Kindern mit aggressivem Verhalten besonders gegenüber Gleichaltrigen liegt nun in einer überarbeiteten und erweiterten Version vor. Die beiliegende CD-ROM enthält zahlreiche Arbeitsblätter für die Kinder und ihre Bezugspersonen.

Ebenfalls erhältlich:
THAV – Materialkiste: € 719,00
Best.-Nr.: 01 361 01

Anja Görtz-Dorten /
Manfred Döpfner /
Hans-Christoph Steinhausen
KIDS 4 – Aggressiv-dissoziale Verhaltensstörungen

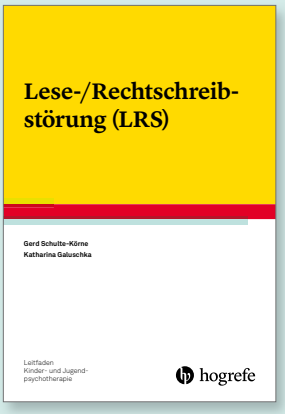
(Reihe: „KIDS Kinder-Diagnostik-System", Band 4). 2019, 213 Seiten, Großformat,
€ 69,95 / CHF 89.00
ISBN 978-3-8017-1991-3

Die verschiedenen Verfahren im Band 4 zum Bereich aggressiv-dissoziale Verhaltensstörungen können in unterschiedlicher Weise verknüpft werden. Zunächst werden diagnosegenerierende Verfahren vorgeschlagen, die das Störungsbild weiter eingrenzen. Danach können in störungsspezifischen Verfahren aggressiv-dissoziale Verhaltensstörungen differenziert erfasst werden und schließlich lassen sich zusätzliche therapierelevante Informationen anhand von Explorationsschemata, und Beurteilungsskalen erheben.

Gunilla Wewetzer /
Christoph Wewetzer
Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen
Ein Therapiemanual

(Reihe: „Therapeutische Praxis"). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2019, 137 Seiten, Großformat, inkl. CD-ROM,
€ 39,95 / CHF 48.50
ISBN 978-3-8017-2873-1
Auch als eBook erhältlich

Die Neubearbeitung des Manuals beschreibt praxisorientiert die kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlung von Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von etwa 8 bis 18 Jahren. Die einzelnen Module umfassen den gesamten Therapieprozess von der Diagnostik und Psychoedukation, über die Behandlung bis hin zur Rückfallprophylaxe. Die Neuauflage berücksichtigt neue therapeutische Entwicklungen wie metakognitive, achtsamkeits- und akzeptanzorientierte Strategien und enthält zusätzliche Arbeitsmaterialien.



Gerd Schulte-Körne /
Katharina Galuschka
Lese-/Rechtschreibstörung (LRS)

(Reihe: „Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie", Band 26). 2019, VI/187 Seiten,
€ 24,95 / CHF 32.50
(Im Reihenabonnement
€ 17,95 / CHF 24.50)
ISBN 978-3-8017-2721-5
Auch als eBook erhältlich

Das Buch informiert über die Diagnostik und Therapie von Lese-/Rechtschreibstörungen (LRS). Der Leitfaden beschreibt das diagnostische Vorgehen und geht auf geeignete Testverfahren zur Erfassung von LRS und Intelligenz ein. Die Behandlungsleitlinien umfassen die familiäre, schulische und außerschulische Förderung, wirksame Interventionsprogramme sowie Möglichkeiten der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache sowie mit psychischen Begleitstörungen.

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

heute freue ich mich, Ihnen die zweite Printausgabe der **Praxis Schulpsychologie** mit dem Schwerpunkt „Besondere Begabungen“ präsentieren zu können.

Warum dieses Heft? Mit Hochbegabung und besonderer Begabung nähern wir uns einem Begriff, der im Kontext der inklusiven Schule bisher nicht im Vordergrund steht. Dennoch haben Sie gar nicht so selten mit diesem Thema zu tun. Wie kann gute und hilfreiche Förderung bzw. Unterstützung bei dieser Gruppe von Lernenden aussehen? Wo kann schulpsychologische Expertise ansetzen … auch präventiv? Wir hoffen, in dieser Ausgabe Antworten auf diese Fragen gefunden zu haben und gleichzeitig Interesse für diesen spannenden Aspekt der schulpsychologischen Arbeit wecken zu können.

Sie finden anregende Beiträge zum Talentbegriff, über Herausforderungen und Lösungsansätze im Kontext Hochbegabung, zum Umgang mit Underachievern, zur Begabungsdiagnostik bei Minoritäten und Gestaltung von Beratungsnetzwerken, zum Überspringen als Maßnahme der Begabtenförderung und einiges mehr. Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Praxis beschäftigen sich im vorliegenden Heft mit verschiedenen Facetten von „Besonderer Begabung und Hochbegabung“ und zeigen die Bedeutung der Psychologie im Kontext Schule auf. Wir werfen auch dieses Mal unseren Blick über den Tellerrand mit einem juristischen Beitrag, der einige rechtliche Aspekte der Diagnostik fokussiert – sehr wichtig für das Beratungsfeld Schule.

Ich möchte an dieser Stelle das besondere Augenmerk auf unsere Kooperationspartner bei dieser Ausgabe richten und mich sehr herzlich für die immer kooperative und anregende Zusammenarbeit bedanken: bei dem Arbeitskreis Hochbegabung in der Schulpsychologie und bei der Karg-Stiftung. Beide setzen sich nicht nur dafür ein, dass die deutsche Schulpsychologie in die LemaS-Initiative integriert werden soll, sie haben auch beim Entstehen dieser Ausgabe entscheidend mitgearbeitet.

Ich wünsche Ihnen nun viel Spaß beim Lesen. Sprechen Sie weiter über die **Praxis Schulpsychologie** und bleiben Sie uns als Leserinnen und Leser treu!

Ihre

Dipl.-Psych. Dr. Meltem Avci-Werning
Vorsitzende der Sektion Schulpsychologie im BDP e. V., Hannover

INHALT

Editorial 3

SCHWERPUNKTTHEMEN

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen 4
(Hoch-)Begabung im Kontext verstehen, erkennen und fördern 8
Talententwicklung ist ein langfristiger Prozess 11
Gemeinsam auf den Weg machen 14
Begabtenförderung: Schulen systematisch beraten und begleiten 18
Inklusive Begabungsförderung im schulischen Mehrebenensystem 24
Sind (hoch-)begabte Individuen verhaltensauffällig? 27

AUS FORSCHUNG UND PRAXIS

Berufsübergreifender Austausch zum Thema Hochbegabung 30
Wenn Begabung nicht in Leistung mündet 32
Weder zu leicht noch zu schwer 36
Hochbegabte im Netzwerk beraten 39
Begabungsdiagnostik bei ethnischen Minderheiten 41
Überspringen einer Jahrgangsstufe 43

RECHTSFRAGEN

Testen oder nicht? Rechtliche Aspekte der Diagnostik mit nur einem Elternteil 46

INFORMATIONEN

Würzburger Online-Interessentest 48
Impressum 48
KARG Fachportal Hochbegabung 49
Buchvorstellung: Hochbegabtenförderung 49
KARG Hefte 50

SCHWERPUNKTTHEMEN

Bedeutung psychologischer Expertise im Kontext Schule

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen

Die Schulpsychologie hat im deutschen Schulsystem einen besonderen Platz, weil sie bei der Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen schon immer eine wichtige Expertise bietet. Nicht nur die Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, sondern auch die Unterstützung von Lehrkräften ist hier von Bedeutung.

Im Kontext eines inklusiven Schulsystems stehen Schulen immer mehr vor der Herausforderung, bei der Förderung auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen im Blick zu behalten. Während in der inklusiven Schule zumeist Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen integriert wurden, rückt die Unterstützung auch dieser Gruppe immer mehr in den Fokus.

Es konnte in Studien gezeigt werden, wie bedeutsam ein Kompositionseffekt von Schülergruppen ist und dass sich nur bei einer heterogenen Zusammensetzung mit einem breiten Leistungsspektrum die Leistungen aller Lernenden verbessern konnten (z. B. Schümer, 2004). Besonders wichtig scheint hier zu sein, dass die Leistungsspitze nicht ausgedünnt wird bzw. genügend leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in einer Klasse sind. Gleichwohl gibt es ebenso Studien, die zeigen, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen unter ihren Möglichkeiten bleiben und sich in segregativen Kontexten hinsichtlich Leistungsaspekten, aber auch sozial-emotionaler Komponenten (Wohlbefinden, Selbstkonzept), besser entwickeln können – interessanterweise gerade auch die Mädchen. Umso wichtiger scheint daher die Förderung und Unterstützung dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der inklusiven Schule zu sein.

Förderung aller Lernenden

Beim Thema „Besondere Begabungen" kann es daher nicht nur um spezialisierte schulische Angebote für Hochbegabte wie z. B. Spezialklassen oder -schulen gehen, sondern es muss auch die differenzierende Arbeit und Kooperation zur Förderung aller Lernenden und Unterstützung der Lehrenden im Kontext der Regelschule fokussiert werden. Besonders hilfreich ist es für Lehrkräfte beim Erkennen, beim Umgang und bei der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler, wenn (schul-)psychologisches Wissen genutzt werden kann. In jeder Klasse befinden sich Schülerinnen und Schüler mit verschiedensten Begabungen und Interessen, unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründen. Insofern gehören auch hochbegabte Lernende zur Normalität der inklusiven Schule, mit der Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen umgehen können müssen. Häufige Beratungsanlässe sind:

- Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten
- Verhaltensauffälligkeiten in der Schule
- Förderung individueller Begabungen
- Schulängste
- Schulunlust oder Schulverweigerung
- Konflikte in der Peergroup bis hin zu Mobbing
- Umgang mit psychischen Problemen und spezifischen Störungsbildern
- Konflikte zwischen Familie und Schule
- Suche nach einem passenden Förderort

Inklusion und Hochbegabung

Während in den Anfangsjahren diagnostische Aufgaben im Vordergrund standen, in denen es häufig um eine Auswahl von Schülerinnen und Schülern für spezifische außerunterrichtliche Fördermaßnahmen oder Spezialklassen und -schulen ging, hat sich der Fokus von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen immer mehr auch zur Systemberatung ausgerichtet, die nun ein immanenter Bestandteil ihrer gesetzlich definierten Aufgaben geworden ist (Steinheider, 2014). Ein Paradigmenwechsel!

Im Kontext von Inklusion wird aber auch immer klarer, dass die individuelle Förderung Hochbegabter nicht eine zusätzliche Aufgabe des Schulsystems sein kann, sondern als Regelaufgabe verstanden werden muss. Dieser Prozess verändert die Anforderungen im Feld der Begabungs- und Hochbegabtenförderung: Schulpsychologische Beratung wird von Schulen deshalb nicht mehr nur für die Einzelfallberatung in Anspruch genommen, sondern unterstützt mit Fortbildungen, Supervision und Coaching auch Schulentwicklungsprozesse hin zu einer begabungs- und leistungsförderlichen Schulkultur. Dabei greift sie gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse auf, wie z. B. das Thema der Bildungsgerechtigkeit.

Paradigmenwechsel

Der Diskurs der vergangenen Jahrzehnte um das Verständnis von Hochbegabung hat sich ausdifferenziert. Nunmehr immer öfter auch als „besondere Begabung" benannt, wird das Konstrukt als ein überwiegend dynamisches aufgefasst, das nicht nur durch einige wenige Personenvariablen, sondern sehr stark auch durch Umweltfaktoren und die Interaktion von beiden beeinflusst ist. In psychologischen Modellen wird demnach stärker danach gefragt, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, damit Personen ihre Talente und Begabungen selbst erkennen bzw. optimal entfalten können. Bei einem besonders günstigen Zusammenspiel von personalen und Umweltfaktoren entwickelt sich eine besondere Ausprägung von Begabungen, eine Hochbegabung, die auch mit besonderen Leistungen in einer oder mehreren Domänen verbunden sein kann, wenn auch nicht zwingend sein muss.

Die professionelle Befassung mit dem Thema der Begabungs- und Hochbegabtenförderung erfordert im Berufsfeld der Schulpsychologie die reflektierte Auseinandersetzung mit einem fachlichen Verständnis von (Hoch-)Begabung einerseits sowie der Rolle von Beratung und Unterstützung in diesem Feld andererseits. Beides beeinflusst unmittelbar die Ausgestaltung von Beratungsprozessen (Grassinger, 2012).

So können beispielsweise Beratung und Förderung im Kontext Schule nicht als voneinander getrennte Themen aufgefasst werden: Die Anregung und Verstetigung von Veränderungen gelingt nur bei kompetenter Auswahl, Initiierung und Umsetzung von pädagogischen Förderangeboten, die helfen, eine hinreichende Passung zum individuellen Fähigkeits- und Interessenprofil des hochbegabten Kindes oder Jugendlichen herzustellen. Ist eine gute Passung nicht herstellbar, können Schulpsychologie und Schule gemeinsam an einer bedarfsgerechten Anpassung von Förderangeboten arbeiten.

Für das betreffende hochbegabte Kind oder den betreffenden Jugendlichen stellen sich die Fragen nach der Identifikation und der schulischen Förderung ohnehin nicht getrennt von anderen Lebensbereichen. Im Gegenteil: (Hoch-)Begabung ist ein relativ markantes Merkmal, das nicht nur Einfluss auf die schulischen oder außerschulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen hat, sondern auch auf deren soziale Beziehungen und die Persönlichkeitsentwicklung. Sich struktureller, dynamischer und möglicher konflikthafter Aspekte von (Hoch-)Begabung bewusst zu sein, ist daher eine wesentliche Voraussetzung für die Beratung dieser Zielgruppe.

Die Frage, wie Schulen auch den Bedürfnissen besonders begabter Schülerinnen und Schüler gerecht werden können, wird gegenwärtig durch die von Bund und Ländern im Jahr 2016 ins Leben gerufene „Initiative zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ fokussiert. Dieser Fachdiskurs kann aus schulpsychologischer Perspektive mit deren besonderer Expertise im Feld aufgegriffen und in den Fokus genommen werden.

Linktipps

www.leistung-macht-schule.de

www.leistung-macht-schule.de/de/Forschung-50.html

www.lemas-forschung.de

Besondere Begabung ist eine Facette

Beratung hat die Aufgabe, die jeweils individuelle psychische und kontextuelle Situation herauszuarbeiten und bei Veränderungs-

Arbeitskreis Hochbegabung in der Schulpsychologie

Hoch-Begabten-Zentrum Rheinland

Erkennen | Entfalten | Fördern

Der Arbeitskreis Hochbegabung in der Schulpsychologie wurde 2014 initiiert und ist eine Kooperation des Hoch-Begabten-Zentrums Rheinland (HBZ) und der Sektion Schulpsychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V.

Der Arbeitskreis hat das Ziel, die weitere Professionalisierung der Schulpsychologie im Themenfeld Hochbegabung zu unterstützen und das interdisziplinäre Zusammenwirken von Lehrkräften und Schulpsychologie im Kontext des Arbeitsschwerpunktes Hochbegabung zu fördern.

Das aktuell bedeutsamste Projekt des Arbeitskreises ist das Engagement für eine systematische Einbindung der Schulpsychologie in die LemaS-Förderinitiative, eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler (*www.leistung-macht-schule.de*). Anlässlich des Starts der Förderinitiative im Januar 2018 veröffentlichte der Arbeitskreis gemeinsam mit der Sektion Schulpsychologie im BDP e. V. eine Stellungnahme, mit der sie sich an die LemaS-Verantwortlichen insbesondere der Länder wandten. In der Reaktion darauf entstanden bereits in und mit mehreren Bundesländern konstruktive Dialoge zu Möglichkeiten der Einbindung von schulpsychologischen Diensten in die LemaS-Aktivitäten. Im Rahmen der LemaS-Jahrestagung 2019 in Karlsruhe bietet der Arbeitskreis Gelegenheit zum länderübergreifenden Austausch schulpsychologischer Dienste zu LemaS sowie zur Begegnung von Akteuren pädagogischer und psychologischer Unterstützungssysteme. Seit 2016 beteiligt sich der Arbeitskreis am Bundeskongress Schulpsychologie des BDP e. V. mit Vorträgen und Workshops zum Thema Hochbegabung.

www.arbeitskreis-hochbegabung.de

prozessen nicht nur einzelne Persönlichkeitsmerkmale zu fokussieren, sondern Personen mit allen ihren Facetten zu begleiten. Eine wesentliche Perspektive ist hier – wie bei jeder anderen Thematik im Kontext Schule auch – die Einbettung in den Gesamtkontext, die Zufriedenheit des Lernenden, die Möglichkeiten der Schule und der Lehrkraft zu berücksichtigen und entsprechende Hilfen für die betroffenen Personen anzubieten, wie z. B. neben Fördermaßnahmen für die Betroffenen auch Supervisionsangebote für Lehrkräfte.

Folgende Aspekte sind für eine fachliche Annäherung an das Thema „Besondere Begabung und Hochbegabung" sinnvoll:

- Verständnis von Begabung
- Diagnostische Fragestellungen
- Beratung zu Fragen der Förderung auf mehreren Ebenen
- Vernetzung und Kooperation

Begabungsbegriff

Die Auseinandersetzung mit dem kontrovers diskutierten Begabungsbegriff ist eine zentrale Fragestellung, die dem Thema als solches innewohnt und ist somit eine Anforderung für alle, die in professionellen Kontexten mit dem Thema umgehen. So werden unterschiedliche Begabungsdomänen beschrieben, die wichtige Impulse für die Debatte rund um eine angemessene Identifikation und Förderung von Begabungen liefern (siehe z. B. Preckel, 2013).

Diagnostik

Als bisher bekanntester Schwerpunkt bei den unterschiedlichen Facetten dieser Thematik wird sicherlich zunächst die begabungsspezifische Diagnostik und Förderung immer auch unter dem Aspekt aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen diskutiert. Die Fragestellung, inwiefern Migrationsbiografien eine Rolle spielen, wird immer mehr in den Fokus genommen. Hierbei spielen nicht nur mögliche kulturelle Unterschiede eine Rolle, sondern auch die psychischen Folgen von Migration bzw. Flucht auf die Entwicklung von Begabungen. Hier steht das deutsche Schulsystem zweifellos vor einer besonderen Herausforderung. Angemessene Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiografie war schon seit jeher eine bedeutende Fragestellung, konnte doch eine gesicherte diagnostische Aussage aufgrund von Sprachhindernissen häufig nicht gefunden werden.

Ein vielfach diskutiertes und untersuchtes Thema in der Arbeit mit besonders begabten Schülerinnen und Schülern ist die Frage, wie in der schulpsychologischen Einzelfallberatung hochbegabte Underachiever in ihrer (Leistungs-)Entwicklung gefördert werden können. Immer wieder wird im Kontext der Beratung festgestellt, dass neben einer besonderen intellektuellen Hochbegabung gleichzeitig Entwicklungs-, Verhaltens- oder emotionale Probleme oder Störungen vorliegen. Auch unter dem Stichwort „twice exceptional children" geht es um einen besonderen Umgang, z. B. mit vorausgehender Diagnostik.

Fragen der Förderung

Es soll darauf geachtet werden, hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf weitere psychische Auffälligkeiten nicht aus dem Blick zu verlieren und schulpsychologische Hilfen zu initiieren. Lehrkräfte müssen für die Förderung und den spezifischen Umgang besonders geschult und unterstützt werden. Nicht selten geraten aber auch Lehrende selbst aufgrund der meist psychisch fordernden Situationen an ihre Grenzen. Psychoedukation für alle Beteiligten (Jensen et al., 2014) und Supervisionsangebote für Lehrkräfte sind dabei wichtige Ansatzpunkte der Unterstützung.

Preuß (2012) beschreibt, wie Schule als Mehrebenensystem Begabungsförderungskonzepte mit Leben füllen kann. Hier steht das Zusammenspiel verschiedener Akteure schulischen Handelns im Vordergrund. Schulpsychologie kann als wichtiges Unterstützungssystem für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte sowie für verschiedene außerschulische Kooperationspartner wirken. Da Schulkarrieren nicht nur auf der Ebene besonderer Begabungen (z. B. durch Überspringen eines Jahrgangs), sondern auch auf anderen Ebenen, wie z. B. durch Berücksichtigung wichtiger sozialer Bindungen im Klassenkontext und der psychischen Entwicklung entschieden werden, können sinnvolle Entscheidungen nur gemeinsam mit den Ratsuchenden getroffen werden. Es wird dann sowohl auf individueller Ebene der Schülerinnen und Schüler, auf familiärer Ebene als auch auf der Schulsystemebene beraten. Ängste, aber auch Entwicklungsmöglichkeiten müssen hier gleichermaßen in den Fokus genommen werden.

Dem inklusiven Leitgedanken folgend ist die Begabtenförderung alltäglicher Bestandteil von Regelunterricht und wird von Lehrkräften gezielt initiiert und umgesetzt. Vielseitige Angebote zur inneren Differenzierung gehören zum pädagogischen Alltagsgeschäft. Zusätzlich dazu müssen weitere mögliche psychologische Fragestellungen im Kontext besonderer Begabungen berücksichtigt werden (Steinheider, 2014).

Unterschiedliche Sichtweisen auf die Entwicklung der Schülerin oder des Schülers bergen nicht selten Konfliktpotenzial zwischen Elternhaus und Schule. Sind Akzelerationsmaßnahmen für eine Schülerin oder einen Schüler angedacht, müssen Vorteile aber auch Risiken reflektiert werden, um ein Scheitern zu verhindern

(Vock et al., 2007). Eine gezielte Förderung für hoch- und besonders begabte Schülerinnen und Schüler ist zudem dann besonders wichtig, wenn sich Underachievement abzeichnet (Sparfeldt & Buch, 2010).

Vernetzung und Kooperation

Durch professionelle Schulsystemberatung werden Schulentwicklungsprozesse unterstützt, damit geeignete Maßnahmen für eine erfolgreiche, inklusiv ausgerichtete (Hoch-)Begabtenförderung etabliert und in einem effektiven Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure im Schulkontext strukturell und nicht willkürlich verortet werden können (Jacob, 2016).

Nachhaltige Vernetzungsstrukturen werden als wichtige Voraussetzung im Prozess immer wieder in den Blick genommen. Gewachsene Kooperationsstrukturen, auf die schnell und „unkompliziert" zurückgegriffen werden kann, sind neben einer themenspezifischen Kompetenz hilfreiche Voraussetzungen. Unterschiedliche Fortbildungen zur Wissensvermittlung und disziplinübergreifender Austausch liefern wichtige Impulse und erhöhen die Professionalität aller. Damit Vernetzung „systematisch" und nicht beliebig wird (z. B. abhängig von Sympathien), ist es erforderlich, dass Schulleitungen einbezogen und spezielle Kooperationszeiten strukturell ermöglicht werden (Werning & Avci-Werning, 2015).

FAZIT

Mit dem Arbeitsschwerpunkt „besondere Begabungen und Hochbegabung" bewegen wir uns in einem komplexen Themengebiet, in dem psychologische Expertise und Kenntnisse über schulische Abläufe erforderlich sind. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen leisten einen bedeutsamen Beitrag in diesem herausfordernden Arbeitsfeld. Sie sind für alle Beteiligten eine im System fest verankerte Ressource, die wegen der sozialräumlichen Erreichbarkeit einerseits und ihrer besonderen Fach- und Systemkenntnisse andererseits aus dem Arbeitsschwerpunkt nicht mehr wegzudenken ist.

© privat

Dipl.-Psych. Dr. Meltem Avci-Werning
Schulpsychologische Dezernentin, Psychologische Psychotherapeutin, Hannover

© Sabine Wedemeyer

Dipl.-Psych. Christine Koop
Ressortleitung Frühe Förderung und Beratung, Karg-Stiftung, Frankfurt a. M.

© privat

Dipl.-Psych. Dr. Kathrin Schmitt
Wissenschaftliche Referentin beim Bundesverband für Kindertagespflege, Berlin

Literatur:

Grassinger, R. (2012). Entwicklungslinien in der Hochbegabtenberatung. In: Ziegler, A., Grassinger, R. & Harder, B. (Hrsg.). *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis.* Münster: LIT, S. 271–294.

Jacob, A. (2016). *Hochbegabte Kinder in der Beratung. Diagnostik und Hilfen für Familien.* Basiswissen Beratung. Weinheim: Beltz.

Jensen, M., Hoffmann, G. & Sadre-Chirazi-Stark, M. (2014). *Diagnosenübergreifende Psychoedukation: Ein Manual für Patienten- und Angehörigengruppen (Psychosoziale Arbeitshilfen).* Köln: Psychiatrie Verlag.

Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten.* Göttingen: Hogrefe.

Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem.* Wiesbaden: Springer VS.

Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analyse der Pisa-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 73–114.

Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2010). Underachievement. In: Rost, D. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz. S. 877–886.

Steinheider, P. (2015). Hochbegabtenberatung in der Schulpsychologie. In: Koop, C. & Jacob, A. (Hrsg.). *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung. Karg-Hefte, Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Heft 8.* S. 29–37.
Download unter www.karg-stiftung.de/medien/karg-heft-08-1070

Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen.* Göttingen: Hogrefe.

Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht – Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven.* Seelze: Kallmeyer.

SCHWERPUNKTTHEMEN

Damit Potenziale nicht verloren gehen

(Hoch-)Begabung im Kontext verstehen, erkennen und fördern

Wie kommt es, dass die Förderung hoher Begabungen nach wie vor kritisch gesehen wird? Warum werden Kinder und Jugendliche trotz hohen Potenzials nicht hinreichend gefördert? In diesem Artikel werde ich einige Probleme und Lösungsansätze skizzieren.

Unsere Gesellschaft wandelt sich schnell. Globalisierung und Digitalisierung bringen neue Herausforderungen mit sich. Migration, oft bedingt durch die Hoffnung auf bessere Chancen, verändert vor allem in den westlichen Industrienationen die Zusammensetzung der Bevölkerung.

Chancengerechtigkeit ist jedoch auch hierzulande keineswegs selbstverständlich. Menschen mit Migrationshintergrund (d. h., sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind nicht in Deutschland geboren) haben oft einen geringeren sozioökonomischen Status. Das beinhaltet verschiedene sogenannte „Kapitalformen" (Bourdieu & Passeron, 1964), etwa finanzielle Möglichkeiten, aber auch Bildung, Netzwerke oder Habitus (z. B. bestimmte Verhaltensweisen und Präferenzen). Wer weniger Ressourcen mitbringt, hat weniger Möglichkeiten, seine Potenziale zu verwirklichen.

Zu unterscheiden sind hierbei primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon, 1974). **Primäre Herkunftseffekte** wirken sich direkt auf die Leistung aus. Sie resultieren beispielsweise aus fehlenden Förderangeboten oder geringerer Nutzung von Bildungsmöglichkeiten. **Sekundäre Herkunftseffekte** machen die eigentliche Unfairness im System aus. Darunter versteht man Effekte der Herkunft bei gleicher Leistung, was sich z. B. in unterschiedlichen Bildungsaspirationen, sozial gekoppelten Bildungsempfehlungen o. ä. zeigt. Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2016 (IGLU/PIRLS; Hußmann et al., 2017) belegt beispielsweise, dass ein Kind, dessen Eltern der oberen Dienstklasse angehören, deutlich weniger leisten muss, damit seine Lehrkräfte es als geeignet für das Gymnasium erachten, als ein Kind von un- oder angelernten Arbeitern. Bei gleicher Intelligenz und Leseleistung haben Kinder mit höherem sozioökonomischen Status bessere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung. Das ist ein Problem – gesellschaftlich, weil dadurch Chancen auf wirtschaftliches Wachstum vertan werden, und individuell, weil durch nicht umgesetzte Potenziale Lebensglück verloren geht.

Begabte Menschen, die nicht der oberen Mittel- oder der Oberschicht angehören, haben also schlechtere Chancen. Die Definitionshoheit über das, was als begabt gilt, haben jedoch diejenigen in Entscheidungspositionen. Wieso wird (hohe) Begabung beispielsweise anerkannt, wenn sie sich im Lernen von Goethe-Gedichten zeigt, nicht jedoch beim Rezitieren von Koransuren, obwohl beidem dieselbe kognitive Leistung zugrunde liegt (vgl. auch Uslucan, 2015)?

Ähnliches klingt in Kritiken des Intelligenzquotienten an, die IQ-Tests zur Identifikation von Potenzialen als Herrschaftsinstrument westlicher Kulturen ankreiden (z. B. Knebel & Marquardt, 2012), eine Kritik, die jedoch weniger gerechtfertigt ist, als man denkt. Das Problem liegt v. a. in den Konsequenzen: Nur, wer als begabt identifiziert wird, kann in den Genuss einer Förderung kommen, die es wahrscheinlicher macht, dass sich Potenziale entfalten.

Dazu drei Thesen, die ich an anderer Stelle (Baudson, 2017) aufgestellt habe.

1. Unser **Verständnis von Begabung** ist unzureichend. Der aktuelle Begabungsbegriff orientiert sich an den Normen einer eher homogenen, klar strukturierten Gesellschaft, die so nicht mehr existiert.
2. Deshalb ist auch unsere **Identifikation von Begabung** unzureichend, die auf der Definition basiert. Die vielen Informationsquellen, die uns zur Verfügung stehen, werden oft zu unsystematisch und somit suboptimal genutzt. Bestimmte Gruppen werden dadurch eher ausgegrenzt.
3. Als Konsequenz ist unsere **Förderung von Begabung** unzureichend. Sie orientiert sich an den Bedürfnissen derer, die als begabt identifiziert werden. Die insbesondere für Benachteiligte so wichtige sozio-emotionale Förderung ist in den meisten leistungsförderlichen Maßnahmen allenfalls implizit dabei (etwa durch Gruppierung), wird aber hierzulande noch selten explizit thematisiert.

Auf diese drei Aspekte – **Verständnis, Identifikation und Förderung** – will ich im Folgenden genauer eingehen (für eine ausführlichere Diskussion vgl. Baudson, 2017).

Verstehen: Was ist (Hoch-)Begabung?

Merkmale wissenschaftlicher Hochbegabungsdefinitionen: Im Folgenden will ich eine m. E. pädagogisch sinnvolle Definition aus verschiedenen (Hoch-)Begabungsmodellen (z. B. Heller, Perleth & Lim, 2005; Gagné, 2013) zusammenstellen.

- **Potenzial vs. Leistung**
  Begabung lässt sich als Potenzial zur Leistung begreifen; sie ist nicht dasselbe wie Leistung. Der Zusammenhang zwischen Potenzial (z. B. IQ) und Performanz (z. B. Noten) ist positiv, aber keineswegs perfekt. Verschiedene Faktoren in der Person (z. B. Motivation, Ängstlichkeit) und in ihrer Umwelt (z. B. Lerngelegenheiten) können die Entfaltung behindern oder fördern – Letzteres ist das Ziel pädagogischer Interventionen.

- **Dynamik der Entwicklung**
  Daraus ergibt sich, dass (hohe) Begabung nichts Statisches ist, sondern sich in Interaktion mit der Umwelt und (teilweise ebenfalls förderbaren) Merkmalen der Person entwickelt. Individuelle Entwicklungen können dadurch sehr unterschiedlich verlaufen.
- **Graduelle Unterschiede**
  Begabung ist Leistungspotenzial, Hochbegabung entsprechend Potenzial zu hoher Leistung. Begabung und Hochbegabung unterscheiden sich also quantitativ. Das legt auch die IQ-Verteilung nah: Das gängige Kriterium (IQ ≥ 130) ist rein statistisch, nicht inhaltlich begründet. Hochbegabte sind also keine „fremde Spezies", auch wenn das in der populären Darstellung oft anders aussieht. Letztlich ist eine solche Dekategorisierung im Zuge der Inklusion nur konsequent.
- **Bereichsspezifität**
  Menschen können in vielen Bereichen begabt sein. Dass ich mich hier auf kognitive Begabungen beschränke, bedeutet natürlich nicht, dass sportliche, musische o. ä. Begabungen nicht relevant seien. Das Förderangebot ist in diesen Bereichen jedoch deutlich besser – und gesellschaftlich stärker akzeptiert.

Die subjektive Sichtweise: Hochbegabtenstereotype

Dass Hochbegabtenförderung weniger akzeptiert wird als beispielsweise Förderung sportlicher Begabung, hängt möglicherweise mit falschen Vorstellungen, Vorurteilen und evolutionär bedingtem Misstrauen gegenüber Hochbegabten zusammen (Geake & Gross, 2008). Stereotype lassen sich auf zwei Dimensionen lokalisieren: der **Kompetenz** (auch als „getting ahead" umschrieben) und der **Wärme** („getting along"; Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002). Intellektuelle Begabung und Leistungsstärke werden von Lehrkräften mit Störverhalten, geringeren sozialen Fähigkeiten und Introvertiertheit assoziiert (Baudson & Preckel, 2013, 2016a).

Zwei Drittel der Deutschen hängen diesem Stereotyp an (Baudson, 2016). Auf der Kompetenzdimension stimmen wissenschaftliche und Laienauffassungen überein; die geringere Wärme, die andere Menschen Hochbegabten zuschreiben, wird dagegen durch die Forschung nicht bestätigt (vgl. Preckel & Baudson, 2013). Dieses ambivalente Stereotyp bleibt für Hochbegabte nicht ohne Folgen.

Erkennen: Wie identifizieren wir (Hoch-)Begabung?

Die Identifikation baut nicht nur auf der Definition des Begabungsbegriffs auf; sie muss auch auf die Förderung abgestimmt sein, damit im Sinne einer ökonomischen Ressourcenverwendung diejenigen gefördert werden, die davon maximal profitieren. Verschiedene Informationsquellen können hierbei herangezogen werden.

- **Fremdurteile** sind wegen der genannten Vorurteile nicht unproblematisch. Lehrkräfte erkennen Hochbegabte, wenn sie hohe Leistungen erbringen (Rost & Hanses, 1998). Ihr Urteil wird außerdem durch sozioökonomische Faktoren beeinflusst, z. B. elterliche Bildung (Baudson, Fischbach & Preckel, 2016).
- **IQ-Tests** kommen dem eigentlichen Potenzial näher. Sie gehören zum schulpsychologischen Standardrepertoire bei der Identifikation intellektueller Hochbegabung. Sie sind objektiv und messgenau und hängen mit lebensweltlich relevanten Kriterien zusammen (z. B. Neisser et al., 1996). IQ-Screenings können sogar dazu beitragen, dass Hochbegabte aus unterrepräsentierten Gruppen besser erkannt und gefördert werden (Card & Giuliano, 2016).
- **Die begabte Person selbst** ist eine noch vernachlässigte Informationsquelle. Introspektionsfähigkeit ist dafür natürlich eine Grundvoraussetzung; aber vor allem im Jugendalter, wenn die Identitätsentwicklung die zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt, sollten die „angehenden Erwachsenen" in Entscheidungen einbezogen werden, die ihre Bildungs- und ggf. Berufsziele tangieren. Die Auseinandersetzung mit individuellen „Besonderheiten", einschließlich der hohen Begabung, gehört zu dieser Identitätsentwicklung dazu.

Im Förderkontext ist es durchaus gängig, verschiedene Informationsquellen einzubeziehen, auch, um ihre jeweiligen Nachteile auszugleichen. Ziel der Diagnostik sollte also nicht sein, herauszufinden, welche Quelle „recht" hat, und sich an dieser zu orientieren, sondern die individuelle Entwicklungsförderlichkeit als Validitätskriterium anzulegen (Baudson, 2017).

Wenn Lehrkräfte ein Kind für intelligenter halten als es ist, hat das auch positive Effekte, beispielsweise auf schulisches Selbstkonzept und Motivation (Baudson, 2011). Abweichende Einschätzungen sollten also zuerst einmal als „interessant" wahrgenommen und nicht voreilig als „falsch" abgetan werden.

Fördern: Was tun mit (Hoch-)Begabten?

Ohne Zweifel verdienen und brauchen Potenziale aller Art Förderung. Die Inklusionsdebatte hat hier wertvolle Impulse gegeben. Ihr Fokus ist jedoch noch stark defizitorientiert, denn die größere Herausforderung im schulischen Alltag bilden diejenigen, deren Probleme augenfälliger sind als ihre Ressourcen. Wenngleich natürlich auch Hochbegabung besondere Lernbedürfnisse impli-

ziert, die im inklusiven Unterricht berücksichtigt werden müssen (vgl. Seitz et al., 2016), gibt es in der Förderpraxis noch zu wenig Bewusstsein dafür, dass Begabungsförderung keineswegs ein Luxusproblem ist, sondern eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Ausgehend von einem (m. E. falschen) Gerechtigkeitsbegriff, wird Hochbegabten oft ein geringeres Anrecht auf Unterstützung eingeräumt als denjenigen, die es „nötiger brauchen".

Hochbegabte brauchen „geistiges Futter", anspruchsvolle Aufgaben, an denen sie ihre hohen Potenziale entwickeln können (vgl. Beitrag Steinheider in diesem Heft, S. 36–38). Wichtig ist aber außerdem, auf soziale und emotionale Bedürfnisse einzugehen, die sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Begabung und damit verbundenen Erwartungen entwickeln. Diese Erwartungen speisen sich zumindest teilweise aus dem Stereotyp (leistungsstark, aber mit sozialen und emotionalen Problemen). Die Mechanismen der Wirkung von Stereotypisierung oder gar Stigmatisierung wurden beispielsweise in der Forschung zum Minoritätenstress (Meyer, 2003) und zum **stigma of giftedness** (Coleman & Cross, 1988) untersucht.

Im ersten Fall sind Mitglieder stigmatisierter Gruppen nicht nur mit „normalen" Alltagsstressoren konfrontiert, sondern außerdem mit sogenannten **distalen Stressoren** (z. B. Diskriminierung, Stereotypisierung), die dann als **proximale Stressoren** (z. B. negative Einstellung zum minoritären Merkmal) verinnerlicht werden und zusätzlich zur psychosozialen Belastung beitragen. Abgemildert wird der Effekt durch soziale Unterstützung.

Im Fall des **stigma of giftedness** beobachten wir bei Jugendlichen eine vorauseilende Reaktion auf vermutete Reaktionen anderer auf die eigene Hochbegabung – etwa, wenn sie herausragende Leistungen nicht ausleben, verbergen oder sich im Gegenteil gerade „klischeehaft hochbegabt" verhalten.

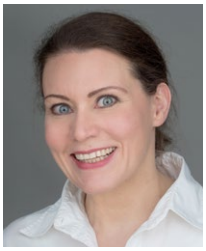
Probleme treten unabhängig vom Grad der Begabung dann auf, wenn die Bedürfnisse des Individuums und die Angebote der Umwelt nicht zueinander passen. Das Problem ist also nicht die Hochbegabung selbst, sondern wie das Umfeld darauf eingeht. Hochbegabung ist eine generelle Ressource, um Probleme zu lösen; diese zu aktivieren, ist das Ziel von Hochbegabtenförderung.

Dabei gilt stets das „Prinzip Hoffnung": Durch Förderung können wir die Voraussetzungen für Leistung schaffen, die letztlich auch der Gesellschaft wieder zugutekommen; erzwingen können wir dies allerdings nicht. „Dankbarkeit ist eine Pflicht, die erfüllt werden sollte, die aber zu erwarten keiner das Recht hat", hat es Rousseau formuliert.

In der Pflicht steht in erster Linie die Gesellschaft – vor allem, wenn sie dem Anspruch auf Inklusion und Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsbedürfnisse gerecht werden will. Erfolgreiche Begabungsförderung beschränkt sich nicht darauf, Menschen zu Höchstleistungen zu treiben. Sie trägt vielmehr zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit bei. Ziel ist also das „eudämonische Wohlbefinden", das aus der Umsetzung aller Potenziale durch sinnvolles Handeln im Sinne eines Ziels resultiert, das den Einsatz auch wert ist.

FAZIT

In einer immer vielfältigeren Gesellschaft, die auf leistungsstarke Individuen angewiesen ist, brauchen wir eine inklusive und facettenreiche Auffassung von Begabung. Identifikations- und Fördermethoden müssen dem gerecht werden – denn auf Unterstützung haben auch Hochbegabte ein Anrecht. Leistungsförderung ist ein wichtiges, aber beileibe nicht das einzige Ziel.



© Vincent Flamion

Dr. rer. nat. Tanja Gabriele Baudson
Vertretung der Professur Entwicklungspsychologie, Université du Luxembourg

Literatur:

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology, 7.* S. 368. www.bit.ly/2lSNtmR

Baudson, T. G. (2017). Positive Entwicklung zur Leistung – und darüber hinaus. Ein integratives Rahmenmodell zum Verstehen, Erkennen und Fördern von Potenzial. In: Brohm-Badry, M., Peifer, C. & Greve, J. (Hrsg.). *Positiv-psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum – State of the Art.* Lengerich: Pabst. S. 37–53. www.bit.ly/dgppf2017

Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). *Hochbegabung. Erkennen – Verstehen – Fördern.* München: C. H. Beck.

Download
Die vollständige Literaturliste zum Beitrag finden Sie hier:
www.bit.ly/2ZuJT4p

Das integrative Begabungsmodell „TAD-Framework“

Talententwicklung ist ein langfristiger Prozess

© Sheila Dolman

Prof. Dr. Franzis Preckel

Im Gespräch mit der „Praxis Schulpsychologie“ erläutert Prof. Dr. Franzis Preckel, Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung im Fach Psychologie der Universität Trier, zentrale Themen wie Begabung und Talentförderung und deren Relevanz für die Schulpsychologie.

Praxis Schulpsychologie: **Frau Professorin Preckel, Sie beschäftigen sich in Ihrer Forschung seit vielen Jahren mit dem Thema Begabung. Was ist aus Ihrer Sicht wichtig bei der Auseinandersetzung mit dem Begabungs- und Talentbegriff – insbesondere für Schulpsychologen und Schulpsychologinnen?**

Franzis Preckel: Als Schulpsychologin und -psychologe arbeitet man in einer klassischen Leistungsdomäne – der Schule mit ihren unterschiedlichen Fächern. Natürlich geht es in der Schule um mehr als Leistung, aber Kompetenzerwerb und Leistungsüberprüfungen sind zentral. Leistung und entsprechendes Feedback durch Lehrkräfte, Eltern und Peers beeinflussen das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler und damit wiederum ihre weitere Entwicklung und ihr Wohlbefinden. Begabung und Talent können nun als leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial einer Person und damit als personenseitige Einflussfaktoren auf Leistung und ihre Entwicklung verstanden werden. Ihre Kenntnis erleichtert die Beschreibung, Erklärung und Förderung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern.

TAD-Framework

Aktuell arbeiten Sie in einer internationalen Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an der Entwicklung eines neuen integrativen Begabungsmodells, dem so genannten „TAD-Framework“. Welche Grundidee bzw. -intention steht hinter dieser Initiative?

TAD steht für „talent development in achievement domains“. Das TAD-Framework soll dabei helfen, die Entwicklung von Begabung hin zu besonderer Leistung – mit anderen Worten die Talententwicklung – aus psychologischer Perspektive abzubilden und zu verstehen. Mit psychologischer Perspektive ist gemeint, dass sich das TAD-Framework auf die Person und ihr Erleben und Verhalten an sich konzentriert. Genetische und Umwelteinflüsse sollen damit nicht ignoriert und in ihrer Bedeutung reduziert werden. Aber der Fokus auf die Person erleichtert die empirische Untersuchung der Annahmen im TAD-Framework, denn er verringert Komplexität.

Sie sprechen von „achievement domains“ – also Leistungsdomänen. Ihnen geht es in dem Modell demnach nicht nur um die kognitive Begabung bzw. den akademischen Leistungsbereich?

Ja, das ist richtig. Das TAD-Framework soll auf unterschiedliche Leistungsdomänen gleichermaßen anwendbar sein – auf zum Beispiel den akademischen, musischen, sportlichen oder künstlerischen Bereich. Grundannahme ist, dass die Talententwicklung in unterschiedlichen Domänen einige Gemeinsamkeiten hat, die im TAD-Framework abgebildet werden. Hierzu gehört zum Beispiel die Annahme, dass am Anfang der Talententwicklung allgemeine Fähigkeiten eine zentrale Rolle spielen und dass im Verlauf der Talententwicklung darüber hinaus spezifischere Fähigkeiten und Fertigkeiten wichtig werden oder dass Talententwicklung einen Prozess zunehmender Spezialisierung darstellt.

Vier Phasen des Talententwicklungsprozesses

Im Verlauf der Talententwicklung verändert sich das anfängliche Potenzial. Entsprechend wird im TAD-Framework der Talententwicklungsprozess grob in vier unterschiedliche Phasen untergliedert:

- nämlich **Potenzial** als anfängliches leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial,
- **Kompetenz** als systematisch erworbenes Wissen und Fertigkeiten in einem Bereich,
- **Expertise** als intelligente Nutzung von Wissen und Fertigkeiten sowie dauerhaft überdurchschnittliche Leistungen in einem Bereich
- und **außergewöhnliche Leistung** wie zum Beispiel Entwicklung neuer Fragen und kreativer Problemlösungen, die einen Bereich nachhaltig beeinflussen und verändern.

Was in jeder Phase Leistungsentwicklung positiv vorhersagt (sogenannte **Prädiktoren**) und woran erkennbar ist, ob die Talententwicklung erfolgreich verläuft (sogenannte **Indikatoren**), wird nun innerhalb des TAD-Framework für einzelne Leistungsdomänen jeweils inhaltlich ausgearbeitet. Zum Beispiel sind in der Musik auditive oder motorische Fähigkeiten wichtiger als in der Mathematik. Die gemeinsame Orientierung am TAD-Framework ermöglicht dabei, Domänen zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen oder auch Bereiche zu identifizieren, über die wir kaum etwas wissen. In der Domäne Mathematik gibt es beispielsweise weit mehr Befunde zu Lernschwierigkeiten und Defiziten als dazu, wie sich außergewöhnliche Leistungen entwickeln.

Wichtig ist folgendes: Das TAD-Framework soll keine **idealtypischen** Verläufe der Talententwicklung darstellen, sondern es soll dabei helfen zu verstehen, wie sich eine hohe Begabung zu außergewöhnlichen Leistungen entwickeln kann.

Wer ist an der Entwicklung des Modells beteiligt? Und wie muss man sich Ihre Forschungsarbeit konkret vorstellen?
Die Idee zur Entwicklung des TAD-Framework ergab sich erstmals 2017 in Gesprächen zwischen Rena Subotnik und mir. Mit Unterstützung der Karg- und der Siemens-Stiftung konnten wir inzwischen bereits zweimal ein internationales Team von Psychologinnen und Psychologen aus der Wissenschaft zusammenbringen, um Fragen der Talententwicklung zu diskutieren – und zwar aus unterschiedlichen Perspektiven wie der Hochbegabungs- und Expertiseforschung sowie der Instruktionspsychologie und auch in unterschiedlichen Domänen wie Musik, Mathematik oder Malerei. Unser Team hat sich den Namen ICPT für „The International Research Collaborative for the Psychology of Talent Development" gegeben.

Mehr Informationen dazu finden Sie unter:
www.bit.ly/2PnBz2E

Die Entwicklung des TAD-Framework

Bei den ICPT-Treffen haben wir Anforderungen an ein Rahmenmodell diskutiert und die Kernannahmen des Modells festgelegt. Ausgearbeitet wurde das TAD-Framework dann in einem gemeinsamen Schreibprojekt unter meiner Leitung. Konkret kann man sich das so vorstellen, dass einzelne ICPT-Mitglieder Inhalte zu verschiedenen Bereichen wie zum Beispiel Spezialisierungsprozesse recherchiert und zusammengefasst haben. Jede und jeder hat vorwiegend Inhalte aus ihrem bzw. seinem Expertisebereich zusammengetragen. Da wir uns alle seit vielen Jahren mit dem Thema der Talententwicklung beschäftigen, konnten wir auf einen großen Wissensschatz zu Theorien und Befunden zur Talententwicklung zurückgreifen und ihn durch aktuelle Befunde ergänzen. Zwischenversionen der Beschreibung des TAD-Framework wurden dann in der Gruppe diskutiert.

So wurde schließlich eine erste Fassung des TAD-Framework entwickelt. Der Artikel dazu ist derzeit bei einer hochrangigen, internationalen Fachzeitschrift (Perspectives of Psychological Science) im Begutachtungsverfahren. Aber bereits jetzt nutzen die Mitglieder von ICPT das TAD-Framework, um darauf aufbauend domänenspezifische Talententwicklungsmodelle zu erstellen (zum Beispiel Daniel Müllensiefen für Musik, Roland Grabner für Mathematik, Aaron Kozbelt für Bildende Kunst oder ich selbst für die Leistungsentwicklung in MINT-Fächern mit besonderer Berücksichtigung der Grundschulzeit).

Wie definieren Sie in Ihrem Modell den Begriff Begabung?
Begabung oder das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial wird im TAD-Framework verstanden als individuelles Profil personenbezogener psychologischer Faktoren, die im aktuellen Abschnitt der Talententwicklung eine positive und überdurchschnittliche Leistungsentwicklung vorhersagen. Das ist zugegebenermaßen etwas umständlich formuliert, enthält aber zwei wesentliche Punkte.

Zum einen ist **Begabung dynamisch konzipiert**. Was Begabung ausmacht, kann sich mit der jeweiligen Phase der Talententwicklung verändern. Am Anfang zeigt sich Begabung zum Beispiel in hohen allgemeinen Fähigkeiten, Offenheit und Leistungsmotivation. Später wiederum reicht dies alleine nicht mehr aus. Beim Kompetenzerwerb müssen beispielsweise Gewissenhaftigkeit und Persistenz sowie der Glaube an die eigenen Fähigkeiten hinzukommen. Wieder später ist die Lernfähigkeit nicht mehr das entscheidende Begabungsmerkmal, sondern vielmehr die Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden, zu nutzen, zu kommunizieren und weiterzuentwickeln.

Zum anderen setzt sich das **individuelle Profil personenbezogener psychologischer Faktoren**, die im aktuellen Abschnitt der Talententwicklung eine positive und überdurchschnittliche Leistungsentwicklung vorhersagen, aus Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen sowie (erworbenen) psychosozialen Fertigkeiten zusammen. Begabung geht damit weit über rein kognitive Merkmale hinaus.

Diagnostik der Begabung

Die Diagnostik von Begabung ist ein klassisches Aufgabenfeld der Schulpsychologie. Uns würde deshalb interessieren, welche diagnostischen Implikationen sich aus Ihrem Modell ableiten lassen?
Begabungsdiagnostik umfasst gemäß unserem Modell zum einen eine Vielzahl an Merkmalen bzw. Prädiktoren wie kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeit und Fertigkeiten. Diese Prädiktoren können sich je nach Leistungsdomäne unterscheiden. Und nicht nur ihre Ausprägung, sondern auch ihre jeweilige Konstellation zueinander – das Profil – ist praktisch bedeutsam. Wo liegen zum Beispiel die individuellen Stärken einer Person? Zeigen sich diese auch im Selbstbild eigener Fähigkeiten? Zudem kann sich die jeweilige Bedeutsamkeit eines bestimmten Prädiktors für eine positive Leistungsentwicklung mit der Phase der Talententwicklung verschieben. Ein Beispiel: Kreativität mag beim Kompetenzerwerb weniger wichtig sein als für die intelligente Nutzung des Gelernten in der Expertisephase.

Weiter können auch die Anzeichen oder Indikatoren dafür, dass die Talententwicklung erfolgreich verläuft, mit der Phase der Talententwicklung variieren. Anfänglich in der Potenzialphase kann sich eine erfolgreiche Talententwicklung zum Beispiel darin

zeigen, dass leicht und schnell gelernt wird und dass bestimmte Inhalte oder Funktionen in einer Domäne spielerisch selbst entdeckt werden (zum Beispiel Rhythmik und Harmonien in der Musik oder Größenverhältnisse in der Mathematik). In der Kompetenzphase zeigt sich erfolgreiche Talententwicklung dann darin, dass Wissen und Fertigkeiten erworben wurden und flexibel genutzt werden können. Die diagnostischen Implikationen des TAD-Framework sind damit umfassend. Begabungsdiagnostik wird nach diesem Verständnis zum Prozess.

Und welche Schlussfolgerungen kann man mit Blick auf die Förderung ziehen? Oder anders gefragt: Wie sieht eine gelungene Begabungsförderung aus? Was können die Schulpsychologie/Lehrkräfte/Eltern etc. dazu beitragen?
Dazu könnte man nun ein ganzes Buch schreiben. In aller Kürze jedoch folgendes: Talententwicklung ist ein langfristiger Prozess, der auch langfristiger Unterstützung bedarf. Wichtig ist anfänglich der Kontakt zu unterschiedlichen Domänen, so dass man sich ausprobieren kann, sowie Gelegenheiten, eigene Potenziale überhaupt zu entdecken und zeigen zu können. Zentrales Bindeglied zwischen Potenzial und Expertise sind gute Lehrkräfte im weitesten Sinne. Ohne Anleitung, die Gelegenheit Neues zu lernen, Ermunterung und Üben gibt es keinen Kompetenzerwerb und ohne diesen keine besonderen Leistungen. Zudem gibt es viele Ansatzpunkte für Eltern und Lehrkräfte bei der Begabungsförderung. Der Fähigkeitserwerb ist nur ein Aspekt, weitere sind die Unterstützung von Motivation und Selbstkonzept oder die Vermittlung von Strategien der Selbstregulation oder von sozialen Kompetenzen. Besondere Leistungen setzen auch oft voraus, dass eine Spezialisierung erfolgt, man sich also für wenige oder eine Domäne entscheidet. Hier können Schulpsychologinnen und -psychologen beraten und unterstützen, zum Beispiel durch die Klärung von Stärken, Werten und Zielen oder die Begleitung dieses Prozesses, um den richtigen Zeitpunkt dafür zu finden.

Das Gespräch mit Prof. Dr. Preckel führte Dr. Kathrin Schmitt.

Bildungswerk Irsee
www.bildungswerk-irsee.de

Ab November 2019 bieten wir einen berufsbegleitenden Weiterbildungslehrgang zur qualifizierten Förderung bei der Lese- und Rechtschreibstörung an:

Zertifikatslehrgang zum/zur Dyslexie-Therapeut/in nach BVL®

Der Lehrgang umfasst 302 Unterrichtseinheiten (Theoriemodule, Fallarbeit, Supervision sowie Hospitation) und zusätzlich ein Literaturstudium. Nach erfolgreichem Abschluss sind die Teilnehmenden berechtigt, den Titel „Dyslexie-Therapeut/-in nach BVL®“ zu führen.

Weitere Informationen unter
www.bildungswerk-irsee.de siehe 902A/19

Gerne senden wir Ihnen ausführliche Kursunterlagen zu:
Kontakt: Dr. med. Angela Städele
Telefon: 08341 906-603
E-Mail: info@bildungswerk-irsee.de

Kursleitung
Prof. Dr. med. Gerd Schulte-Körne, München
PD Dr. Kristina Moll, München

Bildungswerk des Bayerischen Bezirketags

SCHWERPUNKTTHEMEN

Bedeutung der Schulpsychologie für die Bund-Länder-Initiative LemaS

Gemeinsam auf den Weg machen

Warum die Schulpsychologie von den Akteuren der Bund-Länder-Initiative LemaS in den Ländern systematisch mitbedacht und eingeplant werden sollte, skizziert der vorliegende Beitrag.

Die erste PISA-Studie wies in Deutschland nicht nur einen vergleichsweise hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern aus, deren schulische Leistungen lediglich der untersten Kompetenzstufe entsprachen oder sogar darunterlagen. Auch die oberste Kompetenzstufe erreichten nur wenige (Stanat et al., 2002). Auch wenn die in den Folgejahren angestoßenen Initiativen zur Weiterentwicklung individueller Förderung und der Unterrichtsqualität bereits Früchte trugen, blieben die Ergebnisse bzgl. des prozentualen Anteils leistungsstarker Schülerinnen und Schüler in Deutschland hinter den eigenen Erwartungen zurück. Darüber hinaus zeigten sich beispielsweise für Mathematik und Naturwissenschaften signifikante Geschlechterunterschiede zulasten der Mädchen und in allen Lernbereichen zulasten kulturell oder sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler (Prenzel et al., 2013).

Die daraus gewonnene Erkenntnis, dass es dem deutschen Bildungssystem in nicht ausreichendem Maße gelingt, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Leistungspotenzial zu unterstützen, motivierte Bund und Länder 2016 zur Verabredung der gemeinsamen Initiative zur „Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“. Mittlerweile firmiert die Initiative unter dem Namen „Leistung macht Schule“, kurz LemaS.

Ziele der Initiative LemaS

Hauptziel der auf zehn Jahre angelegten Initiative ist, „die Entwicklungsmöglichkeiten von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zu optimieren" – unter besonderer Berücksichtigung der „Potenziale von Kindern und Jugendlichen aus weniger bildungsnahen Elternhäusern, insbesondere mit Migrationshintergrund sowie … insbesondere der Mädchen im MINT-Bereich".

Download
Beschlusstext zur gemeinsamen Bund-Länder-Initiative
www.bit.ly/2ZEvJxu

In den ersten fünf Jahren von LemaS sollen insgesamt 300 Schulen in allen 16 Bundesländern schulische und außerschulische Strategien und Maßnahmen zur Förderung (potenziell) leistungsstarker Schülerinnen und Schüler entwickeln. Sie werden dabei von einer Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterstützt und begleitet. In weiteren fünf Jahren sollen die Ergebnisse für die Schulpraxis nutzbar und in möglichst viele weitere Schulen multipliziert werden.

Auch wenn die LemaS-Initiative politisch maßgeblich durch Ländervergleichsstudien wie PISA motiviert war, wurde ihr durch die Verantwortlichen in den Bildungsverwaltungen und durch beratende Akteure im Entstehungsprozess ein genuin pädagogischer Anspruch eingeschrieben: dem nach der individuellen Förderung eines jeden Kindes oder Jugendlichen und damit einer personorientierten Haltung. Die Leitlinien zur Umsetzung der Förderinitiative zielen daher zum einen auf die Entwicklung der Professionalität der einzelnen Lehrkraft im Hinblick auf die Förderung individueller Stärken von Schülerinnen und Schülern. Zum anderen sollen eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Stärkung von kooperierenden Netzwerken dazu führen, dass zukünftig auch (potenziell) Leistungsstarke unter Berücksichtigung ihres Lernstandes und ihrer Lernbedürfnisse optimal gefördert werden können.

Obwohl die Förderstrategie die weitere Professionalisierung aller im Schulsystem wirkenden Fachkräfte sowie deren Zusammenwirken als notwendige Voraussetzungen für die Realisierung ihrer Ziele benennt, blieb in der Operationalisierung eine explizite Adressierung der Schulpsychologie und eine namentliche Aufforderung zu deren Einbezug aus.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, aus welchen Gründen der Einbezug der Schulpsychologie von den LemaS-Akteuren in den Ländern systematisch mitbedacht und geplant, und auch von Seiten der schulpsychologischen Dienste nicht dem Zufall überlassen werden sollte. Zudem werden Impulse für den fachlichen Diskurs gegeben, in welcher Form die Schulpsychologie das Erreichen der Ziele von LemaS unterstützen kann.

Erfolg geht nur gemeinsam

Die Schulpsychologie ist ein Fachdienst, der alle am Schulleben beteiligten Systemebenen unterstützt: Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern einerseits, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, Schulleitungen und Akteure der Bildungsverwaltung andererseits. Wird eine Reforminitiative wie LemaS angestoßen und zielt diese – wie beschrieben – auf eine umfassende Weiterentwicklung von Unterricht, Schule und schulischen Netzwerken, so verändern sich die Anforderungen an das professionelle Handeln aller Akteure in diesem System.

Preuß (2018) verweist darauf, dass es im jeweiligen Handeln der Akteure eine unvermeidliche Abhängigkeit gibt, die dazu führt, dass die Wahlmöglichkeiten im Handeln des einen Akteurs stets auch von den Handlungen anderer Akteure mitbestimmt sind. Man könnte auch sagen, dass die Akteure im System Schule immer aufeinander bezogen arbeiten und insbesondere bei grö-

ßeren Veränderungen in diesem System ihr Zusammenwirken neu ausverhandeln oder ko-konstruieren müssen. Dies gilt für Lehrkräfte einer Schule wie für die Zusammenarbeit von Schulen mit Netzwerkpartnern und auch für Netzwerkpartner untereinander.

Aufgaben der Schulpsychologie

Die Beratung und Förderdiagnostik mit Blick auf individuelle (besondere) Begabungen gehört ebenso zu den Aufgaben der Schulpsychologie wie die Unterstützung der Schulentwicklung. In den bestehenden Konzepten, Förderstrategien und Einzelmaßnahmen der Länder für besonders begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler hat die Schulpsychologie schon jetzt definierte Aufgaben – insbesondere mit Blick bei der Auswahl für Förderangebote und Spezialklassen, aber auch für die Qualifizierung von Lehrkräften und im Rahmen der Entwicklung von schulischen Förderkonzepten.

Die Bund-Länder-Initiative LemaS wird nun gemäß ihres Anspruchs, Begabungs- und Begabtenförderung im Regelschulsystem zu stärken, von vielen Bundesländern genutzt, ihre bisherige Förderstrategie mindestens zu ergänzen. Daraus können sich qualitativ und quantitativ Veränderungen in den Anliegen an die schulpsychologischen Dienste ergeben. Und auch das (Schul-) System, innerhalb dessen Schulpsychologie berät, wird sich verändern.

Appell zum Einbezug der Schulpsychologie

Erfolgreiche Reformen hängen davon ab, dass es den verschiedenen Akteuren eines Systems gelingt, die Fragen und Herausforderungen hinsichtlich eines koordinierten Handelns unter neuen bzw. sich neu entwickelnden Voraussetzungen konstruktiv und produktiv aufzulösen (Preuß, 2018; Preuß, 2012). Ein zu später Einbezug eines Akteurs birgt die Gefahr eines unkoordinierten Nebeneinander-Arbeitens bis hin zu einem Scheitern von Zusammenarbeit. Und damit einem Verschwenden von – im Falle der Schulpsychologie ohnehin nicht üppigen – personellen Ressourcen zulasten der eigentlichen Reformziele und – nicht zuletzt – der Schülerinnen und Schüler.

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wiederum müssen die veränderten Rahmenbedingungen im Schulsystem kennen, damit sie in der Einzelfallberatung systemimmanente Ressourcen aktivieren und ihre Unterstützungsangebote anpassen können. Insoweit ergeht der Appell sowohl an die LemaS-Verantwortlichen in den Bildungsverwaltungen als auch an die pädagogischen und psychologischen Akteure, die Schulpsychologie einzubinden bzw. sich selbst aktiv einzubringen. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass dies auf lange Sicht ressourcenschonender und zielführender ist.

Es gibt viel zu tun … die Kernmodule von LemaS

Die erste Phase von LemaS ist modular konzipiert. Die Kernmodule 1 und 2 sind für alle teilnehmenden Schulen verpflichtend. Darüber hinaus gibt es zwei fakultative Module, aus denen die Schulen einen weiteren Schwerpunkt wählen sollen. Nachfolgend werden die Module kurz vorgestellt und mit Blick auf die Aufgaben der Schulpsychologie näher beleuchtet. Dies kann hier nur beispielhaft erfolgen und soll als Inspiration für eigene Ideen der Leserinnen und Leser dienen.

Kernmodul 1: Entwicklung eines schulischen Leitbildes mit Ausrichtung auf eine leistungsfördernde Schulentwicklung und Aufbau einer kooperativen Netzwerkstruktur

Ausgehend von der Annahme, dass tragfähige Schulkonzepte und Netzwerkstrukturen konsensual und auf der Basis einer gemeinsam erarbeiteten Wertebasis entwickelt werden müssen, setzen sich alle an LemaS teilnehmenden Schulen mit der Frage

© pan xiaozhen – Unsplash

Ein aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken des pädagogischen und des psychologischen Unterstützungssystems ist sinnvoll für die Kinder und Jugendlichen

auseinander, wie sie das Ziel einer gelingenden individuellen Förderung von leistungsstarken und besonders begabten Schülerinnen und Schülern in ihrem schulischen Leitbild verankern wollen.

Die Initiative LemaS verlangt somit die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von (Hoch-)Begabung und Leistung. Sie adressiert nicht nur Schülerinnen und Schüler mit besonderen intellektuellen Fähigkeiten und deren Zuordnung zu speziellen schulischen Angeboten (Begabtenklassen oder Spezialschulen). Stattdessen fragt sie nach den Bedingungen für die Entfaltung von individuellen Begabungen hin zu domänspezifischen Talenten (MINT, Sprachen, etc.) und welchen Beitrag der Unterricht in „Regelschulen" hierzu leisten kann.

Hochbegabte sind Teil der Zielgruppe von LemaS, aber nicht die ausschließlichen Adressatinnen und Adressaten.

Damit verändert sich der Fokus für die pädagogische wie die psychologische Diagnostik. Die starke Fokussierung auf Selektionsentscheidungen und die Bedeutung der prognostischen Validität von psychologischer (Intelligenz-)Diagnostik treten in den Hintergrund. Nicht die Notwendigkeit, zu einem bestimmten Zeitpunkt mit möglichst hoher Sicherheit eine Schülerin oder einen Schüler als besonders begabt zu etikettieren, um daraus die Legitimation für den Einsatz besonderer Ressourcen herzuleiten, steht im Mittelpunkt. Stattdessen werden Lehrkräfte wie Psychologinnen und Psychologen stärker noch als bisher nach den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen in einer spezifischen Domäne fragen, und danach, wie diesen didaktisch bzw. beratend am besten entsprochen werden kann.

Hierfür benötigen pädagogische und psychologische Fachkräfte ein geteiltes Verständnis von den Bedingungen einer erfolgreichen Begabungs- und Talententwicklung – sowohl aufseiten der Person als auch der Umwelt.

Die Initiative LemaS kann zum Anlass genommen werden, dass sich Lehrkräfte und Schulpsychologinnen sowie Schulpsychologen hierzu verständigen. Interdisziplinär genutzte Fortbildungsimpulse können zur Auseinandersetzung mit Haltungen und Einstellungen zu leistungsstarken – aber auch unter ihrem Leistungsvermögen bleibenden – Schülerinnen und Schülern genutzt werden, die Ableitung eines aufeinander abgestimmten diagnostischen Vorgehens und gemeinsamer Zielperspektiven für die Förderung ermöglichen. Damit würden gemeinsam geteilte Vorstellungen für die Zusammenarbeit in diesem Themenfeld hergestellt.

Kernmodul 2: Fordern und Fördern im Regelunterricht

Die Teilprojekte dieses Moduls dienen der Entwicklung und Erprobung fachdidaktischer Konzepte zur individuellen Förderung. Dabei sollen aber auch die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen und stabiler Selbst- und Fähigkeitskonzepte unterstützt werden. In einer ganzen Reihe von Teilprojekten werden Methoden zur prozessorientierten Verlaufsdiagnostik und individuellen Förderung sowie zum Mentoring entwickelt.

Download
Informationen zu den Teilprojekten von LemaS
www.lemas-forschung.de/projekte

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können Schulen bei Bedarf ergänzend zu den LemaS-Forschungsprojekten im Rahmen von Fortbildungen unterstützen. In diesen Maßnahmen können sie Lehrkräften Wissen zu Bedingungen und Strategien selbstregulierten Lernens vermitteln und diese dabei unterstützen, dieses Wissen in ihre jeweilige Unterrichts- und Schulentwicklung konstruktiv einzubinden.

Mentoring-Konzepte sowie die Entwicklung selbstregulativer Kompetenzen erfordern zudem von den Lehrkräften eine andere Gestaltung des Dialogs mit den Schülerinnen und Schülern, als dies in klassischen Unterrichtssettings der Fall ist. Schulpsychologie kann Lehrkräfte auch hierbei durch Fortbildungen, Supervision und Coachings unterstützen.

Fakultatives Modul 3: Diagnose und Beratung

Neben den beiden Kernmodulen gibt es zwei fakultative Module. Modul 4 ist insbesondere auf außerunterrichtliche Konzepte der Förderung gerichtet und soll hier nicht weiter vertieft werden. Modul 3 hingegen formuliert den Anspruch der Weiterentwicklung, systematischen Anwendung und Nutzung von diagnostischen Instrumenten. Zudem wird der Bedarf an speziellen diagnostischen Methoden (z. B. kultursensible Verfahren) benannt. Was unter „Beratung" im Zusammenhang mit Modul 3 gemeint ist, bleibt undefiniert.

Potenziale zum Einbezug der Schulpsychologie

In der Umsetzung des Moduls 3 werden die Länder in ihrer Eigenverantwortung adressiert und die beteiligten Schulen nicht durch den Forschungsverbund begleitet. Aus diesem Grund, und wegen der Nähe zu Aufgabengebiet und Qualifikation der Schulpsychologie, liegen für Modul 3 im Einbezug schulpsychologischer Kompetenz besondere Potenziale.

Während die Teilprojekte in Modul 2 das förderdiagnostische Erkennen fachspezifischer Lernstände und Potenziale adressieren, thematisiert Modul 3 ausdrücklich auch die frühzeitige Identifizierung von Risiken in der Potenzialentfaltung, und damit ein Feld, indem die Vorteile einer engen Kooperation von Schulen und Schulpsychologie auf der Hand liegen.

Psychologische Diagnostik kann insbesondere mit Blick auf Schülerinnen und Schüler, denen es noch nicht gelingt, ihr Leistungspotenzial zu entfalten (Underachiever), für die weitere schulische Förderung wertvolle Erkenntnisse liefern. Da Underachievement meist durch ein multifaktorielles Bedingungsgefüge beeinflusst ist, kann Beratung nicht auf schulbezogene Interventionen beschränkt bleiben. Vielmehr erfordert sie den Einbezug verschiedener Systemebenen und deshalb professioneller psychologischer Beratungskompetenz.

Ferner kann Schulpsychologie helfen, diagnostische Konzepte für bislang in Maßnahmen der Begabtenförderung unterrepräsentierte Zielgruppen zu entwickeln und damit maßgeblich auf ein bedeutsames bildungspolitisches Ziel der Bund-Länder-Initiative einzahlen. Dazu gehört zum Beispiel die Frage nach der Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen aus sozial oder kulturell benachteiligten Milieus – und sicher auch die Frage nach der Unterrepräsentanz von Mädchen in Maßnahmen der Begabtenförderung. Schulpsychologinnen und -psychologen können zu einem verbesserten Verständnis von leistungshemmenden Bedingungen beitragen sowie dabei helfen, Ansätze zu deren Beeinflussung zu identifizieren und Veränderungsprozesse anzustoßen (Steinheider, 2014).

Modul 3 spricht zudem die Beratungskompetenz der Lehrkräfte an. Auch wenn man die Annahme zugrundelegt, dass dabei vornehmlich an Beratungsanlässe im Rahmen der Lehrtätigkeit gedacht wurde, wissen erfahrene Lehrkräfte sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, dass die Grenzen in der Praxis fließend sind. Treten beispielsweise Motivations- oder Leistungsprobleme auf, besteht für Lehrkräfte zum einen die Anforderung, diese in individuellen Feedback-Gesprächen mit der Schülerin oder dem Schüler und ggf. auch den Eltern zu thematisieren und pädagogisch darauf zu reagieren. Zum anderen sind die Möglichkeiten der Beratung durch die Lehrkraft oft auch schnell erschöpft.

Fortbildung durch die Schulpsychologie

Fortbildungen durch Schulpsychologinnen oder Schulpsychologen können die thematische Beratungskompetenz von Lehrkräften stärken. Gleichzeitig sollten Strategien für den Umgang mit besonderen Problemlagen erarbeitet werden. Im Interesse der Zielgruppe liegt ein aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken des pädagogischen und des psychologischen Unterstützungssystems.

Im Rahmen von Modul 3 könnten diese beiden Systeme ihre Konzepte der Zusammenarbeit gemeinsam auf den Prüfstand stellen und konzeptionell weiterentwickeln sowie auch die systematische Vernetzung mit weiteren Akteuren aus Jugendhilfe und Gesundheitswesen verbessern. Zudem können die Länder ihre jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen für die Beratung im Feld der Begabtenförderung reflektieren und im Dialog mit den Akteuren an die Bedarfe anpassen.

FAZIT

Die Schulpsychologie sollte in die länderseitigen Maßnahmen im Rahmen der Förderinitiative LemaS einbezogen sein und sich auch selbst aktiv einbringen. Sie kann ganz wesentlich dazu beitragen, den in der Initiative eingeschriebenen Anspruch einer Identifizierung und individuellen Förderung leistungsbezogener Potenziale von Schülerinnen und Schülern einzulösen. Zudem würde das hierfür wichtige interdisziplinäre Zusammenwirken im System Schule nachhaltig unterstützt.

© Sabine Wedemeyer

Dipl.-Psych. Christine Koop
Ressortleitung Frühe Förderung und Beratung, Karg-Stiftung, Frankfurt a. M.

Literatur:

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland.* Münster: Waxmann.

Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem.* Wiesbaden: Springer VS.

Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung.* Wiesbaden: Springer VS.

Stanat, P. et al. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick.* Online unter www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf, Abruf am 30.05.2019.

Steinheider, P. (2014). *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe.* Wiesbaden: Springer VS.

SCHWERPUNKTTHEMEN

Handreichung „Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln“

Begabtenförderung: Schulen systematisch beraten und begleiten

Die Zielsetzung, leistungsstarke und besonders begabte Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schullaufbahn zu fördern, erfordert ein umfassendes und nachhaltig im Schulsystem verankertes Begabtenförderungskonzept mit einem entsprechenden Leitbild (vgl. KMK 2016, LemaS). Dieses kann nur mittels eines kontinuierlichen und reflektierten Schulentwicklungsprozesses erreicht werden.

Um diese Zielsetzung zu verfolgen, gibt es in Hamburg bereits seit dem Schuljahr 2014/15 an jeder weiterführenden Schule eine sogenannte Fachkraft für Begabtenförderung (FBF). Die Fachkraft ist Ansprechperson für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte an der eigenen Schule. Sie ist ebenfalls für die (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung der Konzepte zur Begabtenförderung handlungsleitend. Die zugrundeliegende behördliche Anordnung hatte zum Ziel, sowohl die Position der Begabtenförderung als auch der bereits aktiven Funktionsträgerinnen und -träger an den Schulen zu stärken und deren Qualifizierung für diese Aufgabe zu vereinheitlichen. Die FBF werden in einer einjährigen Qualifizierungsreihe am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) ausgebildet und erhalten u. a. Informationen zum Thema „Erstellung der schulischen Konzepte zur Begabtenförderung“, die auch in einer Handreichung zusammen gefasst sind.

Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB)

Im Rahmen des Landesinstituts ist für die Ausbildung und fachliche Betreuung der FBF die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) zuständig. Die BbB ist als eine zentrale Fachstelle im Land Hamburg für alle Schulen zuständig und bietet neben der oben genannten Qualifizierungsreihe weitere Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema Begabtenförderung an, berät die Schulen in Fragen der Gestaltung der Förderkonzepte, organisiert schulinterne und schulübergreifende Enrichment-Maßnahmen und bietet einzelfallorientierte Beratung inkl. psychologischer Diagnostik an.

Das Team der BbB ist multiprofessionell zusammengesetzt und besteht aus Psychologinnen und Psychologen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Lehrkräften aus allen drei Schulformen. Die Fachstelle dient in Fragen der Begabtenförderung ebenfalls als eine Fachstelle für in Hamburg tätige Schulpsychologinnen und Schulpsychologen: Sie werden dabei durch Fachwissen, gemeinsame Fallbearbeitung und vernetzende Maßnahmen in der regionalen Schultätigkeit unterstützt.

Weitere Informationen:
www.li.hamburg.de/bbb

Nachfolgender Beitrag gibt einen ersten Einblick in die Anwendung der Handreichung im Rahmen einer Konzeptberatung für die Schulen.

Ausgangssituation – ein Beispiel

Die Schulleiterin der Anne-Frank-Schule möchte die Begabtenförderung an ihrer Schule voranbringen. Der Fokus der Förderung lag bisher auf dem Ausgleich von Leistungsschwächen. In ihrer Einschätzung ist die Schule hier gut aufgestellt. Nun sitzt sie mit ihrem Kollegen zusammen, der die Fachkraft für Begabtenförderung an der Schule ist und zurzeit an der Qualifizierung teilnimmt. Sie überlegen, wie sie das Thema in der Schule voranbringen können.

Sollen sie mit einer schulinternen Fortbildung beginnen? Sollen sie zuerst die Kolleginnen und Kollegen befragen, welche Fortbildungsbedarfe und Fragen sie haben? Wie stehen diese eigentlich zu dem Thema? Beide wissen, dass es sehr kritische Stimmen im Kollegium gibt, die eine solche „Sonderbehandlung“ als „Elitenförderung“ ablehnen würden. Die Schule bietet ja auch schon einige Nachmittagskurse und Wettbewerbe an – reicht dies vielleicht aus? Und: Wie viele begabte Schülerinnen und Schüler gibt es überhaupt an der Schule? Soll die Fachkraft für Begabtenförderung jetzt schon einen Konzeptvorschlag vorbereiten? Würde das den Einstieg für die Kolleginnen und Kollegen erleichtern? Wie viele Ressourcen sollen in die Begabtenförderung investiert werden?

Die Fragen werden mehr und damit auch die Unsicherheit, an welcher Stelle am besten anzufangen ist … Kurzerhand greift die Schulleiterin zum Telefonhörer und vereinbart einen Beratungstermin bei der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB).

Entstehung der Handreichung „Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln“

Wenn Schulen, wie die Anne-Frank-Schule aus dem obigen Beispiel, im Prozess stecken bleiben, ist eine externe Beratung und Unterstützung hilfreich. Die Schulen erhalten dadurch Orientierung und Impulse für die systematische Weiterentwicklung ihrer Begabtenförderungskonzepte durch Expertinnen und Experten von außerhalb des eigenen Systems.

Die Handreichung **„Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln“** ist aus einem ganz praktischen Bedarf im Kontext der Schulberatung der BbB entstanden. Im Rahmen dieser Schulberatung wird in der Regel mit den Schulen

eine systematische Bestandsaufnahme durchgeführt. Dabei wird reflektiert, was die anfragende Schule bereits im Bereich der Begabtenförderung umsetzt und inwieweit andere Projekte oder Maßnahmen der Schule, die nicht explizit der Begabtenförderung zuzuschreiben sind, genutzt werden können (z. B. Projekte zum Klimaschutz).

Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung der schuleigenen Rahmenbedingungen, werden dann nächste Schritte der (Weiter-)Entwicklung beraten. Um die Vielfalt der Themen zu strukturieren, hat es sich bewährt, die unterschiedlichen Maßnahmen und Angebote in **fünf Handlungsfeldern** zu kategorisieren. Dafür hat die BbB eine entsprechende Vorlage entwickelt. Bei dieser Sammlung erkennen viele Schulen erst, was sie schon alles machen, was durchaus entweder der Begabungsentfaltung (Maßnahmen für alle) zugeordnet werden könnte oder in den Bereich der Begabtenförderung (Maßnahmen für ausgewählte Schülerinnen und Schüler) fällt.

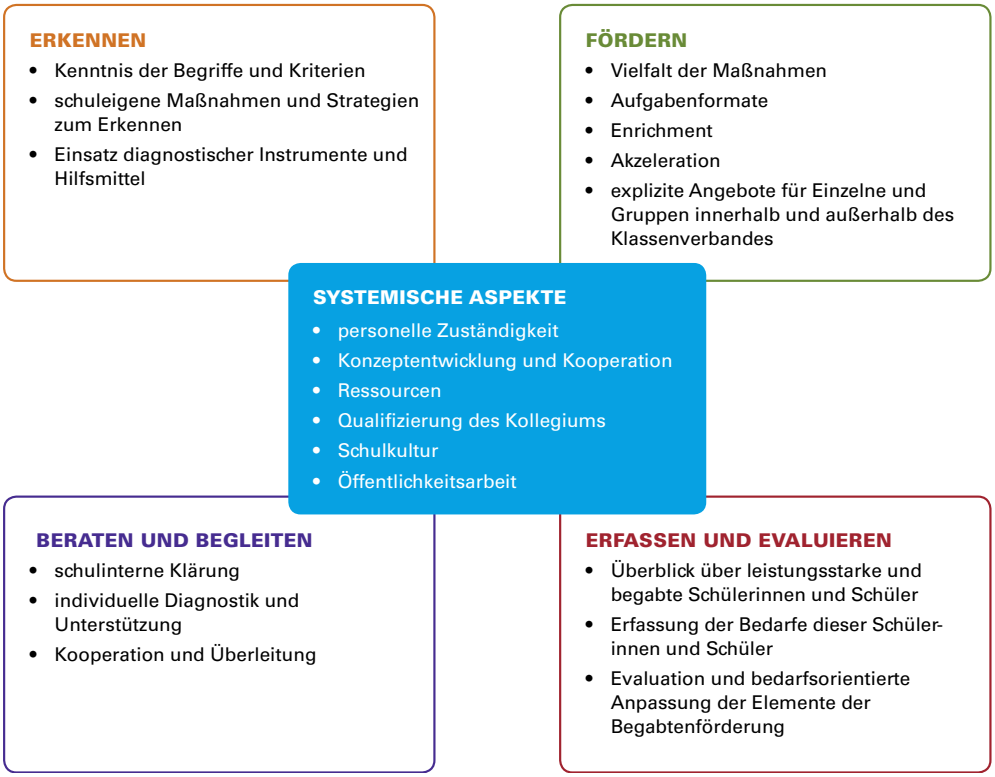


Abbildung 1: Die fünf Handlungsfelder der Begabtenförderung

Im Laufe der Beratungsarbeit mit den Schulen zeichnete sich immer deutlicher ab, dass schriftliche Leitlinien mit eindeutigen Qualitätsmerkmalen für Schulleitungen sowie Funktionsträgerinnen und Funktionsträger wichtig sind. Sie geben Sicherheit und unterstützen das systematische und strukturierte Vorgehen bei der Entwicklung der schuleigenen Begabtenförderungskonzepte.

Mit diesem Ziel wurde die Handreichung entwickelt. In die konzeptionelle Entstehung dieser Struktur sind die Erfahrungen sowohl aus der Beratungsarbeit mit Schulen aller Schulformen als auch aus den Schulentwicklungsprojekten in Hamburg der Jahre 2004 bis 2015 geflossen (z. B. „Modellprojekt Schmetterlinge", 2010 bis 2012). Zusätzlich wurde Fachliteratur zum Thema ausgewertet und an die Hamburger Verhältnisse angepasst (Friedl 2010; NAGC 2010; ÖZBF 2006 & 2011 und Weilguny & Friedl 2012).

Download
„Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln"
www.bit.ly/2U9LjMt

Anwendung der Handreichung in der Schulberatung

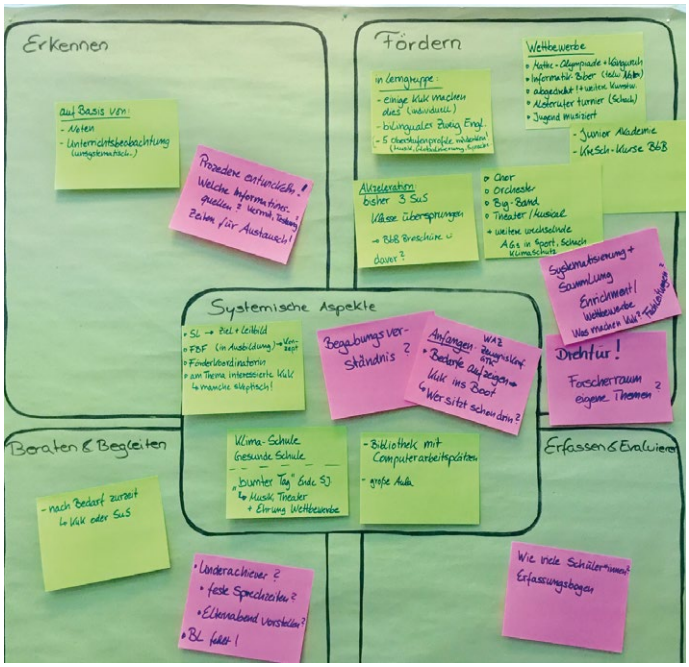
Die Handreichung basiert auf den erwähnten **fünf Handlungsfeldern** der Begabtenförderung (siehe Abbildung 1). Da die Schulen in Hamburg sehr unterschiedlich aufgestellt sind und vergleichsweise viel Spielraum für eine eigene Schwerpunktsetzung haben, werden zur Reihenfolge der Bearbeitung keine Vorgaben gemacht. Die Schulen können mit dem Handlungsfeld starten bzw. weiterarbeiten, das individuell am besten passt.

Für jedes Handlungsfeld sind Aufgabenbereiche aufgeführt (beispielweise der Aufgabenbereich „personelle Zuständigkeit" des Handlungsfeldes „Systemische Aspekte). Jedem Aufgabenbereich sind Qualitätsmerkmale zugeordnet. Diese gliedern sich in Mindeststandards, die jede Schule erreichen sollte und in Erweiterungsmöglichkeiten, die als Anregung für die Weiterentwicklung und schuleigene Ausgestaltung zu verstehen sind. Eine Darstellung in Form von Checklisten soll den Schulen eine schnelle Orientierung und Auswertung ermöglichen.

Anwendung der Handreichung – ein Beispiel

Nachfolgend wird die Anwendung der Handreichung am fiktiven Beispiel der Anne-Frank-Schule in Auszügen dargestellt. Die Schulleiterin und die Fachkraft für Begabtenförderung (FBF) nehmen den Beratungstermin bei der BbB wahr und schauen

nun gemeinsam mit zwei Mitarbeiterinnen auf die Situation an der Schule. Eine Bestandsaufnahme anhand der fünf Handlungsfelder ergibt ein gemischtes Bild (siehe Abbildung 2). Parallel zur Visualisierung an der Metaplanwand dokumentiert die FBF den Stand der Dinge an der dafür vorgesehenen Stelle. Die Schulleiterin und die FBF sind zunächst überrascht, dass die Schule doch schon einiges zu bieten hat. Sie merken aber auch, dass ihnen noch viel Wissen darüber fehlt, was die Kolleginnen und Kollegen tun.



© BbB

Abbildung 2: Ausschnitt Bestandsaufnahme Anne-Frank-Schule in der Schulberatung. Legende: gelbe Karten = Ist-Stand, pinke Karten = Handlungsbedarfe

Ist-Stand in der Anne-Frank-Schule

Das **Erkennen** erfolgt in der Einschätzung der Beteiligten bisher eher zufällig und basiert auf guten Noten und den Beobachtungen der Lehrkräfte. Zentrale Lernstandserhebungen wurden bisher nicht und Intelligenztestergebnisse – wenn vorhanden – nur teilweise einbezogen. Auf den Zeugniskonferenzen wird viel Zeit darauf verwendet, über leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Für diese Zielgruppe gibt es auch schon eine gut funktionierende Dokumentation anhand eines Bogens, der an den Förderkoordinator weitergeleitet wird.

Das bisherige Angebot zum **Fördern** der Anne-Frank-Schule fokussiert stark auf den künstlerisch-musischen und sprachlichen Bereich. Zurzeit gibt es keine systematische Förderung in der Lerngruppe (dies hängt von der jeweiligen Lehrkraft ab) oder spezielle „Drehtürangebote“. Die Schule ermöglicht Schülerinnen und Schülern das Überspringen einer Klassenstufe. Die Schule hat einen bilingualen Zweig (Englisch), der auch besonders begabten Schülerinnen und Schülern zugute kommt. Im Enrichment-Bereich bietet sie naturwissenschaftlich-mathematische und künstlerisch-musische Wettbewerbe an und vermittelt Kinder zur Junior-Akademie in St. Peter-Ording sowie zu den „Kreativen Schreibkursen (KreSch)“ der BbB. Zudem gibt es ein vielfältiges AG-Angebot, ebenfalls mit einem Schwerpunkt im künstlerisch-musischen Bereich. Im MINT-Bereich und im Bereich Gesellschaft und Politik könnte sich die Schule besser aufstellen. Die Schulleiterin berichtet, dass zwei junge Kolleginnen bereits Interesse bekundet haben, den NATEX-Wettbewerb und den Informatik-Biber regelhaft durchzuführen und mehr Schülerinnen und Schüler dafür zu gewinnen.

Im Bereich der **systemischen Aspekte** ist die Schule mit dem Personal, dem „bunten Tag“ zur Ehrung von außergewöhnlichen Leistungen und einer gut ausgestatteten Bibliothek, bereits recht gut aufgestellt.

Noch nichts bzw. wenig hat die Schule im Bereich **Erfassen & Evaluieren** und **Beraten & Begleiten** vorzuweisen. Die FBF berät nach Bedarf, ohne feste Sprechzeiten. Die Kooperation mit dem Förderkoordinator funktioniert gut, aber es gibt zurzeit an der Anne-Frank-Schule keine Beratungslehrkraft und mit einem schwierigen Einzelfall, einem Underachiever, fühlte sich die FBF im letzten Halbjahr völlig überfordert.

Planung nächster Schritte

Durch die Bestandsaufnahme werden die Bedarfe sichtbar. Diese werden nun gewichtet, ausgearbeitet, in Ziele formuliert und in eine Zeitschiene gebracht.

Systemische Aspekte

Die FBF erhält für das nächste Schuljahr zwei Entlastungsstunden, damit sie mehr Kapazitäten für die neue Aufgabe hat. Um das Thema Begabtenförderung beim Kollegium insgesamt voranzubringen, wird sich die pädagogische Ganztageskonferenz zu Beginn des Schuljahres um dieses Thema drehen. Diese wird gemeinsam mit der BbB vorbereitet. Der Schwerpunkt soll dabei auf dem Begabungsverständnis und dem Erkennen von besonders begabten Schülerinnen und Schülern liegen. Ziel ist es, das Kollegium ins Boot zu holen, den Prozess des Erkennens zu systematisieren und sich zum Begabungsverständnis auszutauschen. Perspektivisch gilt es, ein gemeinsames Begabungsverständnis zu entwickeln, das in das Leitbild der Schule einfließt.

Erfassen und Evaluieren
Mit der Erfassung der besonders begabten Schülerinnen und Schüler soll bereits auf den Zeugniskonferenzen zum Schuljahresende begonnen werden, damit die FBF einen ersten Überblick bekommt, für wie viele besonders begabte Schülerinnen und Schüler und in welchen Begabungsdomänen ein Angebot bereitgestellt werden müsste. Dafür überarbeiten die FBF und der Förderkoordinator den bestehenden Dokumentationsbogen, so dass er für beide Enden des „Begabungs-Spektrums" verwendet werden kann. Dafür hat die FBF einen Nominationsbogen der BbB zur Anregung erhalten. Die Schulleiterin wird das Kollegium über die neue Regelung der Zeugniskonferenz informieren und darüber, dass deren Erfahrungen und Fragen beim Erkennen in die Ganztageskonferenz einfließen sollen. Die genannten Schülerinnen und Schüler möchte die FBF zu Schuljahresbeginn in der Aula versammeln, um sie über die Planung zu informieren und ihre Ideen zu erfahren.

Erkennen
Das Erkennen wird systematisiert. Im Rahmen der Ganztagskonferenz wird festgelegt, welche Informationsquellen genutzt werden und die Beobachtungsbögen der BbB werden ausprobiert.

Fördern
Die FBF und die Schulleiterin werden sich mit den Fachschaften zusammensetzen, um zu ermitteln, was diese an Wettbewerben nutzen und was (noch) an Begabtenförderung im normalen Unterricht stattfindet. Die FBF wird zudem sammeln, welche außerschulischen Enrichmentangebote die Schule stärker nutzen könnte. Die FBF erhält hierzu eine Übersichtsliste von Enrichment-Angeboten von der BbB, die sie entsprechend an die Bedarfe der Schule anpassen und ergänzen kann. Die Entwicklung von einem Aufgabenpool, auf den alle Lehrkräfte zurückgreifen können, wird als längerfristiges Ziel festgelegt.

Um den besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern ein Angebot parallel zum Unterricht anzubieten, soll als Nächstes ein Drehtürangebot auf die Beine gestellt werden. Dieses Angebot würde sich zunächst an die Jahrgänge 7–8 wenden, um Erfahrungen mit der Organisation zu machen. Zunächst soll das Angebot nicht an bestimmte Fächer gebunden sein und den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, an selbstgestellten Themen zu arbeiten. Hierzu kann die Bibliothek genutzt werden.

Der Drehtürkurs soll zwei Stunden die Woche und zusätzlich an zwei Freitagen als Block angeboten werden. Hierzu wird sich die FBF mit den Fachschaften und den bereits „erkannten" Schülerinnen und Schülern beraten. Die Mitarbeiterinnen der BbB können hier auf verschiedene Beispiele anderer Schulen verweisen, die als Vorbild dienen könnten. Sie empfehlen, mit den Fachkräften der Schulen in Kontakt zu treten und die Kurse zu hospitieren. Ein erster Pilotversuch soll im zweiten Schulhalbjahr starten.

Sektion Schulpsychologie

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen

Praxis Schulpsychologie

Sektion Schulpsychologie im BDP e.V. (Hrsg.)

Praxis Schulpsychologie: Heterogenität verbindet

Sonderausgabe zum BUKO Schulpsychologie 2018

2018, Broschur, 48 Seiten, 18,00 EUR (15,00 EUR für BDP-Mitglieder)

Zum BUKO 2018 ist die erste Printausgabe von „Praxis Schulpsychologie" erschienen. Auf 48 Seiten befassen sich Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Praxis darin mit den verschiedenen Facetten von Heterogenität und zeigen die Bedeutung von Psychologie in der Schule auf.

Erhältlich im Online-Shop:

www.psychologenverlag.de

190509

Beraten & Begleiten

Der **Bereich Beraten & Begleiten** wird aus Ressourcengründen zunächst wie gehabt weitergeführt, bis die neue Beratungslehrkraft im Einsatz ist. Die Mitarbeiterinnen der BbB erläutern noch einmal genauer, welche anderen Stellen hinzugezogen werden können, wenn die Fallberatung die Kompetenz des schulischen Rahmens überschreitet.

Abschließend wird vereinbart, dass die Schule in den nächsten zwei Jahren von der BbB begleitet wird (Beratung und Fortbildungen; Treffen nach Bedarf ca. zweimal pro Schulhalbjahr). Neben der Vorbereitung der Ganztageskonferenz wird es als Nächstes ein Auswertungsgespräch nach der Ganztageskonferenz geben, um auf Basis der neuen Erkenntnisse die nächsten Schritte zu planen.

Das Beispiel der Beratungsarbeit mit der Anne-Frank-Schule verdeutlicht, wie durch eine Bilanzierung neue Ziele entwickelt und in Handlungsschritte umgewandelt werden können. Durch die Dokumentationsmöglichkeit in der Handreichung können die Schulen konkrete Ergebnisse aus dem Beratungsgespräch mitnehmen und daran systematisch weiterarbeiten.

FAZIT

In unserer Einschätzung stellt die Handreichung ein hilfreiches Instrument zur Qualitätssicherung der schulischen Begabtenförderung dar: Auf Grundlage der fünf Handlungsfelder und der explizit aufgeführten Indikatoren und Umsetzungsbeispiele kann das Konzept einer Schule geprüft und weiterentwickelt werden. Die Elemente der „guten Begabtenförderung" erscheinen transparent, nachvollziehbar und können (auch angepasst an die Gegebenheiten eines Schulkreises oder Bundeslandes) ergänzt, verändert und weiterentwickelt werden. So kann eine Schule, auch unabhängig von einer externen Beratung, den Stand der Begabtenförderung bilanzieren und nächste Schritte festlegen. Darüber hinaus kann die Handreichung schulexternen Beraterinnen und Beratern (wie Schulpsychologinnen und -psychologen) in der Beratung z. B. zu Begabtenförderungskonzepten eine Orientierung geben und durch eigenes Systemwissen ergänzt werden.

Linktipps

Aktionsprogramm Begabtenförderung (seit 2015)
www.li.hamburg.de/begabung/

LemaS „Leistung macht Schule" (seit 2016)
www.leistung-macht-schule.de

© LI/BbB/Andreas Bock

Dipl.-Psych. Dr. Anne Ziesenitz
Schulberatung, einzelfallorientierte Lehrer- und Elternberatung, Testdiagnostik, BbB

© LI/BbB/Andreas Bock

Dr. Dagmar Wegner
Lehrerin, Schulberatung, Lehrerfortbildung, Koordination von Qualifizierungsprogrammen, BbB

© LI/BbB/Andreas Bock

Dipl.-Psych. Jan Kwietniewski
Leiter der Beratungsstelle besondere Begabungen, Referent für Begabtenförderung, Umsetzung LemaS, Schulberatung, BbB

Literatur:

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2015). Aktionsprogramm Begabtenförderung. *Drucksache* 21/4659.
www.buergerschaft-hh.de/parldok

Friedl, S. (2010). *Qualitätskriterien und Empfehlungen zur Implementierung eines Gütesiegels für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung.* Masterarbeit: Donau-Universität Krems.
www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/31_mt_krems_endvers_.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler.* Bonn: KMK.

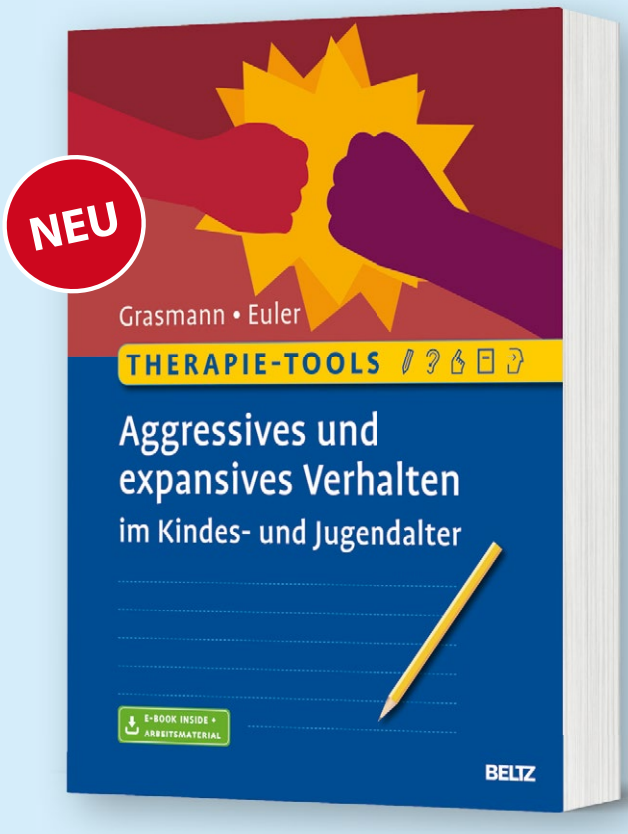
National Association for Gifted Children (NAGC) (2010). *Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards.* Washington: NAGC.
www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.) (2006). *Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung.* Salzburg: ÖZBF.

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.) (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung.* Salzburg: ÖZBF.

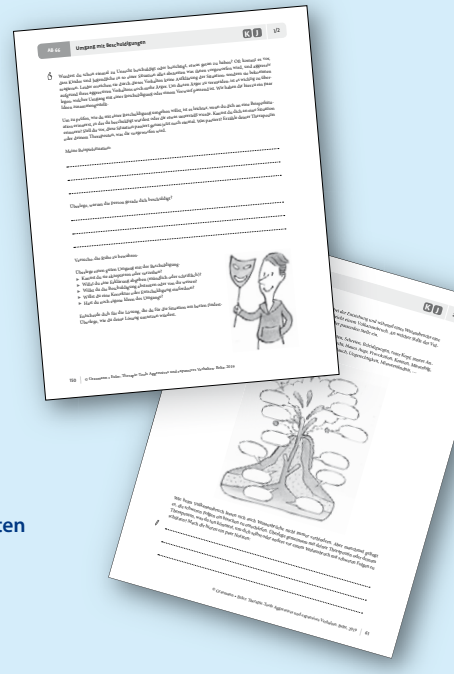
Weilguny, W. M. & Friedl, S. (2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele.* Salzburg: ÖZBF.

Materialien für die Praxis



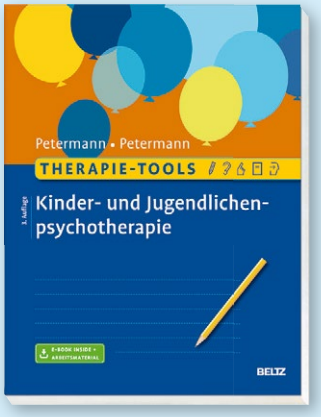
Infoblätter, Arbeitsblätter, Übungen: Diese Therapie-Tools bieten Materialien aus unterschiedlichen Ansätzen zur transdiagnostischen Behandlung von aggressivem Verhalten.

Themen:
- Therapieplanung
- Diagnostik
- Psychoedukation
- Wahrnehmung von Konfliktsituationen
- Selbstregulation
- Soziale Kompetenzen
- Rückfallprophylaxe
- Elternarbeit u. a. m



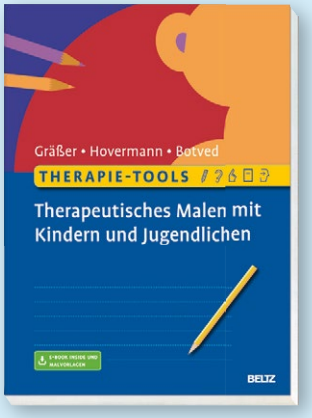
Dörte Grasmann/Felix Euler
Therapie-Tools
Aggressives und expansives Verhalten im Kindes- und Jugendalter
250 Seiten. € 39,95 D
ISBN 978-3-621-28691-6

Alle Bände im Großformat



Ulrike Petermann / Franz Petermann
Therapie-Tools
Kinder- und Jugendlichen-psychotherapie
207 Seiten. € 39,95 D
ISBN 978-3-621-28585-8

Franz Petermann
Therapie-Tools
Eltern- und Familienarbeit
178 Seiten. € 39,95 D
ISBN 978-3-621-28502-5



Melanie Gräßer / Eike Hovermann jun. / Annika Botved
Therapie-Tools
Therapeutisches Malen mit Kindern und Jugendlichen
210 Seiten. € 29,95 D
ISBN 978-3-621-28655-8

Leseproben unter **www.beltz.de**

BELTZ

SCHWERPUNKTTHEMEN

Voraussetzungen inklusiver Bildung

Inklusive Begabungsförderung im schulischen Mehrebenensystem

Wie kann eine inklusive Begabungsförderung aussehen, die in einer „Schule der Vielfalt" allen Kindern und Jugendlichen gerecht wird?

Die im Jahr 2009 vollzogene Ratifizierung des internationalen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen, 2011) zielt auf die Anerkennung, Würde und Achtung der Vielfalt in Gesellschaft und damit auch in der Schule.

Inklusive Begabungsförderung

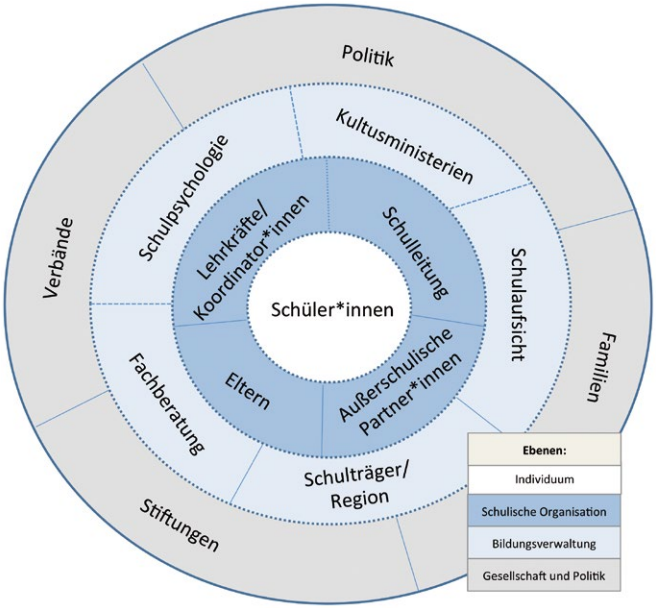
Inklusion ist mit verschiedenen normativen Forderungen belegt und bietet eine Vision, die mit dem Ansatz individueller Förderung allen Kindern – auch den Begabten – zukommt (vgl. Preuß, 2018; Solzbacher & Behrensen, 2015). Mit diesem weiten Verständnis inklusiver Pädagogik verortet sich inklusive Begabungsförderung in der Klammer einer „Schule der Vielfalt", die allen Kindern gerecht wird (vgl. Preuß, 2018).

Ähnlich verhält es sich mit dem Begabungsbegriff: Das Konstrukt der Begabung ist so breit und dynamisch zu fassen, dass jedes Kind als individuell begabt beschrieben werden kann (vgl. Solzbacher, Weigand & Schreiber, 2015, 10). Allerdings ist (Hoch-) Begabungsförderung bislang kein selbstverständliches Element inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung, bei vielen Lehrkräften galt es als „Luxusthema" (Solzbacher, 2007). Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen inklusiver Bildung an die Pädagoginnen und Pädagogen ist es geradezu eine verständliche Reaktion, sich nicht auch noch um die Begabten kümmern zu müssen. Im Zuge der aktuellen Debatten um Inklusion und Heterogenität ändert sich dies derzeit (vgl. Solzbacher, Weigand & Schreiber, 2015). Inklusive Begabungsförderung rangiert aktuell in einem Spektrum unterschiedlicher Ansätze von (teil-) separierenden bzw. segregierenden bis hin zur individuellen Förderung aller Kinder auf der Grundlage eines maximal breiten Heterogenitätsdiskurses: Ein Kind mit Behinderung kann zugleich auch einen Migrationshintergrund haben und (hoch-)begabt sein.

Schulisches Mehrebenenmodell

Im Folgenden werden zentrale Voraussetzungen inklusiver Bildung auf der Folie des Modells „schulisches Mehrebenensystem" pointiert. Dieser Begriff rekurriert auf die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Educational-Governance-Perspektive, ein Zweig der nationalen und internationalen Bildungsforschung, der sich in den letzten Jahren etabliert hat. Der Governance-Ansatz (vgl. Benz, 2004) untersucht analytisch und empirisch, wie Bildung sich in der Realität vollzieht. Er zeigt auf, welche Akteure wie und warum zusammen agieren, welche Konstellationen sich zwischen den einzelnen „Mitspielern" wie zum Beispiel Schulaufsicht, Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Schülerinnen und Schülern oder der Schulpsychologie bilden. Verdeutlicht werden Folgen für die Produktivität von Leistung im Schulsystem.

Der Begriff des schulischen Mehrebenensystems fungiert sozusagen als Platzhalter für einzelne Steuerungs- und Handlungsebenen von Schule und impliziert eine systemische Sichtweise, wobei allen beteiligten Akteuren Einflussmöglichkeiten auf Entwicklungsprozesse unterstellt werden (vgl. Preuß, 2018). Die Gestaltung von Unterricht und Schule ist somit eine Koordinationsleistung des Mehrebenensystems. Die Herstellung schulischer Inklusion beispielsweise beruht auf einer Koordination zwischen der Organisation Schule, den Aufsichtsbehörden, der Zivilgesellschaft, den Kommunen und weiteren Ebenen, für die alle Beteiligten die Initiative ergreifen können oder müssen.



© Bianca Preuß

Mehrebenenmodell inklusiver Begabungsförderung

Individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler

Die grafische Darstellung des Mehrebenenmodells zeigt die Schülerinnen und Schüler als die zentralen Adressaten inklusiver Bildung. Hier vollzieht sich der pädagogische Kernauftrag von Schule, allen Kindern gerecht zu werden. Die Bildungsforschungen stellen fest, dass von einem heterogenitätsbasierten Unterricht nicht nur die leistungsschwächeren profitieren, sondern auch die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler (vgl. Werning & Avci-Werning, 2015), sowohl bezogen auf die Unterrichts- als

auch auf die Schulentwicklung (vgl. Preuß, 2012). Angesichts der Zunahme gesellschaftlicher Heterogenität ist in Bezug auf inklusive Begabungsförderung besonders zu bedenken, dass auch Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund, Kinder aus benachteiligten Familienverhältnissen oder Kinder mit Behinderungen besondere Begabungen mitbringen können. Auftrag und wesentliches Qualitätsmerkmal inklusiver Begabungsförderung ist es, ihre individuellen Verschiedenheiten von Begabung und Bedürfnissen zu fördern und ihre Selbstkompetenzen zu stärken, also ressourcenorientiert anzusetzen. So erfährt jedes Kind Wertschätzung als Ausgangspunkt für Förderung und Begleitung (vgl. Solzbacher & Behrensen, 2015). Hierin sollten sich auch die professionellen Haltungen niederschlagen (s. Ebene der schulischen Organisation). Von Bedeutung ist, dass die Unterstützungsprozesse möglichst früh ansetzen, d. h. bereits in Kindertageseinrichtungen, idealerweise schon in den Familien selbst (s. Ebene der Gesellschaft).

Ebene der schulischen Organisation

Akteure dieser Ebene sind u. a.
- Schulleitungen,
- Lehrkräfte,
- Koordinatorinnen und Koordinatoren
- sowie Eltern.

Die **Schulleitung** mit klarer und partizipativer Leitung fungiert als Motor inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung. Hierfür benötigt sie einerseits das Commitment und die Unterstützung der gesamten schulischen Gemeinschaft, einschließlich der Eltern und der Bildungsverwaltung. Unterstützung bieten auch organisationale Vernetzungs- und Kooperationsbeziehungen nach außen, in den Stadtteil, die Region, mit anderen Schulen, zu außerschulischen Partnern, z. B. örtlichen Vereinen, Universitäten oder Stiftungen (vgl. Preuß, 2018). Hinsichtlich inklusiver Begabungsförderung zeigt sich empirisch, dass die Vision „für alle Kinder“ (von Schule/Schulleitung, idealerweise auch im Leitbild der Schule verankert) einen großen Benefit birgt.

Zugute kommt diese Vision bereits auf der Individualebene – und dies sowohl den besonders Begabten als auch den benachteiligten/schwächeren Schülerinnen und Schülern. Eine solche Vision stärkt die Motivationen der beteiligten Akteure, wodurch sich zugleich positive Prozesse inklusiver Schulentwicklung freisetzen, auch im Sinne eines organisationalen Lernens (vgl. Preuß, 2012; siehe auch Seitz & Pfahl, 2015). Nicht zuletzt sind bei der inklusiven Begabungsförderung die professionellen Einstellungen, respektive die „inklusive Haltung“ (Arndt & Werning, 2016) bedeutsam: Die „inklusive Haltung“ geht einher mit einem weiten Begriff von Vielfalt und beinhaltet nicht nur den pädagogischen Blick auf die individuellen Potenziale eines jeden Kindes, so auch der Begabten (und zwar in Form einer IQ-unabhängigen Begabungsförderung). Sie beinhaltet auch eine Offenheit zur professionellen Zusammenarbeit und zu Kooperation, zum kollegialen Austausch oder zur Teamarbeit. Hierdurch werden die Widerstände/Kritiken gegenüber einem inklusiven Unterricht reduziert, etwa bei den Eltern oder den Lehrkräften (vgl. Preuß, 2018). Darüber hinaus kommt es auch zu Entlastungen, zum Beispiel durch Prozesse kollegialer Unterstützung, Ressourcenzusammenlegungen oder der Bildung von multiprofessionellen Lerngemeinschaften.

Wichtig ist, die **Lehrkräfte** entsprechend zu sensibilisieren und zu professionalisieren, auch für den Umgang mit Heterogenität, für individualisierten Unterricht sowie begabungsdiagnostische Kompetenzen und Förderung. Vielfältige Fort- und Weiterbildungen sind eine zentrale Voraussetzung inklusiver Begabungsförderung auf der gesamten schulischen Ebene. Die **Eltern** wiederum repräsentieren nicht nur die Vielfalt von Gesellschaft, sie sind auch Erziehungs- und Bildungspartner von Schule mit Einfluss. Sie sind Politikmacher (vgl. Preuß, 2012) und bringen ein essenzielles soziales Kapitel für inklusive Begabungsförderung mit, z. B. als Unterstützer von Schule. Sie sind aber auch ein entscheidendes Element von Begabungsdiagnostik und -förderung. Für eine qualitativ inklusive Bildung ist es profitabel, Eltern sowohl in die Praxis von Schule als auch in Schulentwicklungsprozesse systematisch einzubeziehen; hierbei sollten auch sozial benachteiligte Familien adressiert werden.

Ebene der Bildungsverwaltung

Die Bildungsverwaltung (u. a. Kultusministerien, Schulaufsicht, Fachberatung, Schulpsychologie, Schulträger/Region) geht mit den Schulen eine Verantwortungsgemeinschaft ein. Sie begleitet und unterstützt sie und lässt ihnen Frei- und Lernräume (Moratorien), damit diese inklusive Begabungsförderung „üben“ und entwickeln.

Dies bedarf eines **situativen Rollenverständnisses**, in dem auch mal der „bürokratische Habitus“ verlassen und etwas anders gemacht wird, als es schon immer getan wurde. Die Schulpsychologie als intermediärer Akteur (mit ihrer Nähe zur Schulaufsicht und zur Schule) kann positiven Einfluss auf die inklusive Begabungsförderung nehmen: Zum einen berät sie auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler, der schulisch-institutionellen Ebene von Schule und der Ebene des familiären Umfeldes. Zum anderen sieht sie sich als Netzwerkerin, die Beteiligte zusammenführt, Freiräume nutzt oder Impulse des Good Practice (weiter-) gibt. Empirische Belege weisen darauf hin, dass die Bildung von Beratungsteams zwischen Schulaufsicht und Schulpsychologie

sinnvoll sein kann, wobei hier auch Lehrkräfte als Fachberaterinnen und Fachberater für spezifische Begabungsfragen teilnehmen. Auf diese Weise wird das gemeinsame systemische Handeln verstärkt und es entstehen (neue) Schnittstellen, die wiederum (neue) Ressourcen generieren (vgl. Preuß, 2012; 2018).

Hilfreich ist zudem, wenn die Schulaufsicht stärker auf ihre beratende Aufgabe denn auf die kontrollierende fokussiert (vgl. Preuß, 2012). Mit dem angeführten Akteur Schulträger/Region wird auf die Kommunen als Partner von Schule hingewiesen, sowie als Träger u. a. von Jugendarbeit und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Volkshochschulen, Museen etc. – dies geht über die Ebene der Bildungsverwaltung hinaus.

Ebene der Gesellschaft und Politik

Dieser Ebene sind beispielhaft auch Familien, (Eltern-)Vereine, Verbände, Stiftungen zugeordnet. Zu postulieren ist eine heterogenitätsgerechte Gesellschaft und Bildungspolitik, die unterschiedliche Differenzlinien berücksichtigt und als Wert anerkennt, also genauso soziale, ethnische oder kulturelle Herkünfte wie besondere Begabungen.

Grundsätzlich benötigen Reformen wie inklusive Bildung Zeit und Geduld sowie eine erhöhte Transformationsleistung auf allen Ebenen, womit sich Kostenfragen stellen. Knappe Ressourcen sind ein generelles Problem, nicht nur im Bildungssystem. Eine Lösung wäre, Parallelsysteme – wie sie bislang existieren – zu vermeiden und heterogenitätsbasierte Bildung, und damit auch Begabungsförderung, im Zusammenhang einer flächendeckenden individuellen Förderung aller Kinder zu etablieren. Mittels eines gemeinschaftlichen, zielgerichteten, professionellen Handelns können einerseits Ressourcen geschont und andererseits neue generiert werden (vgl. Preuß, 2012; 2018).

Was macht das Mehrebenenmodell inklusiver Begabungsförderung deutlich?

Zunächst einmal verdeutlicht es einen Komplexitätsanspruch inklusiver Strukturen (z. B. Elterneinbindung oder Programme des Enrichments/der Akzeleration), Praktiken (z. B. selbstreguliertes Lernen) und Kulturen (z. B. Vertrauen und Dialog), an dem viele Akteure unterschiedlicher Ebenen und Professionalitäten mit wechselseitigen Abhängigkeiten mitwirken. Es ist kein trennscharfes und auch kein streng hierarchisches Modell. Dies ist weder möglich noch gewollt: Inklusive Begabungsförderung erfordert gerade vor dem Hintergrund eines weiten Begabungs- und Inklusionsverständnisses eine erhöhte Kooperation, Koordination und Vernetzung. Sie erfordert damit auch Durchlässigkeit, z. B. zwischen Schule und Region oder zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Schulpsychologie und schulexternen Akteuren.

Mit dem Modell inklusiver Begabungsförderung kann ferner veranschaulicht werden, dass angesichts der vielen Mitspieler einerseits Rollenklarheit vonnöten ist, andererseits aber auch grenzüberschreitende Koordinationen. Es geht darum, partizipativ zu handeln, neue/andere Wege zu gehen und gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Hierzu sind Fortbildungen und Qualitätsentwicklungen nötig sowie Freiräume und Moratorien zum Lernen.

Ziel inkusiver Begabungsförderung

Ziel sollte ein wechselseitig unterstützendes, auch lernendes Zusammenarbeiten sein, eine gemeinschaftliche Community, die Einzelgängertum hinter sich lässt, ohne den einzelnen Professionen und Akteuren ihr Selbstverständnis und ihre Berechtigung zu nehmen, und zugleich die Vorteile eines hierarchischen Bildungssystems nutzt (u. a. Legitimität, Rationalität, gleichsinnige Entwicklungsansätze, strukturelle Unterstützungsstrukturen). Beispielgebend weisen auf der individuellen oder der organisationalen Ebene die Schülerin Greta Thunberg (bei ihr wurde ein Asperger-Syndrom, hochfunktionaler Autismus und Zwangsstörungen (OCD) diagnostiziert; vgl. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 28. April 2019 Nr. 17, S. 9) oder die Träger des Jakob Muth-Preises (*www.jakobmuthpreis.de*) darauf hin, was möglich ist.

FAZIT

Nicht zuletzt bleibt die entscheidende Prämisse: Inklusive Begabungsförderung kann reguläres Programm von Schule sein, wenn Begabungsförderung und individuelle Förderung auf der Ebene von Individuum und Organisation konzeptionell zusammengeführt werden.

© privat

Dr. rer. soc. Bianca Preuß
Praxis für Psychotherapie, Beratung & Coaching, Soest

Download
Die Literaturliste zum Beitrag finden Sie hier:
www.bit.ly/2NE9yB5

(Fehl-)Diagnosen bei besonderen Begabungen bzw. Hochbegabung

Sind (hoch-)begabte Individuen verhaltensauffällig?

In der Literatur wird berichtet, dass besonders begabte oder hochbegabte Kinder aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur und Intensität ein besonderes Risiko für Fehl- und Mehrfachdiagnosen tragen. Gegenwärtig werden verschiedene Thesen sozial-emotionaler Entwicklung und bestimmte Risikofaktoren diskutiert, die bei Begabten und Hochbegabten zu psychosozialen Anpassungsproblemen führen können. Im Folgenden wird geschildert, welche Merkmale das Auftreten begünstigen und wie Individuen mit einer vermuteten Diagnose durch schulpsychologische Beraterinnen und Berater unterstützt werden können.

> *Ein Fallbeispiel: Der sechsjährige Junge wird von seiner Mutter vorgestellt. Die Mutter kommt auf Anraten der Grundschullehrerin. Ihr Sohn zeige seit der Einschulung im vergangenen Jahr zunehmend Verhaltensauffälligkeiten. Die Lehrkraft beschreibe ihn als Kind mit hoher Auffassungsgabe, das Schwierigkeiten habe, sich an Regeln zu halten und durch häufiges Zwischenrufen den Unterricht störe. Für sein Alter könne er sich sprachlich sehr differenziert ausdrücken, schriftliche Leistungen verweigere er jedoch zunehmend. Die Mutter beschreibt ihren Sohn als aufgeweckten Jungen, der bereits Zeitung lese und technisch sehr interessiert sei. Beim Lernen sei er motorisch unruhig und trommle mit dem Stift. In Hausaufgabensituationen reagiere er beim Schreiben von kleinen Texten mit Wutausbrüchen und es komme zu Konflikten. Auf Nachfragen gibt die Mutter an, dass sie selbst Schwierigkeiten habe, sich ihm gegenüber zu behaupten. Sie reagiere in ihrem Erziehungsverhalten nicht immer konsequent.*

Der Kontext ist entscheidend

Bei verhaltensauffälligen Kindern (wie im aufgeführten Beispiel) vermuten Lehrkräfte primär eine psychische Störung und nicht z. B. eine Unterforderung. Was heißt in diesem Zusammenhang verhaltensauffällig? In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten" verschiedene Definitionen. Gemeinhin wird unter einer Verhaltensauffälligkeit ein norm-abweichendes Verhalten verstanden.

Der aktuelle Forschungsstand unterscheidet bei besonders Begabten und hochbegabten Kindern drei Fehlinterpretationen:

- Hochbegabte oder höchstbegabte Individuen bekommen fälschlicherweise eine klinische Diagnose.
- Manchmal wiederum werden klinische Störungen aufgrund der hohen Intelligenz nicht erkannt, da sie zumindest eine Zeit lang kompensiert werden.
- Die Hochbegabungskomponenten werden oft bei der Behandlungsplanung nicht berücksichtigt – eine echte Störung ist zwar vorhanden, aber niemand erkennt, dass dies mit hoher Intelligenz oder Kreativität zusammenhängt.

Anhand dieser drei Punkte wird deutlich, dass ein strukturierter, diagnostischer (pädagogisch-psychologischer) Prozess unabdingbar ist. Es ist wichtig zu unterscheiden, ob und inwieweit Verhaltensweisen auf eine überdurchschnittliche Intelligenz zurückzuführen sind. Es kann viele verschiedene Gründe geben, warum ein Kind oder Jugendlicher auffällig ist oder sich in sozialen Situationen nicht wohlfühlt. Entscheidend beim diagnostischen Prozess ist der Kontext, in dem ein bestimmtes Verhalten auftritt, um eine emotionale Störung, umschriebene Entwicklungsstörung oder Integrationsstörungen festzustellen oder voneinander abzugrenzen.

Als Diagnostiker geht es darum, ein besseres Verständnis der Konstellation von Symptomen und Schwierigkeiten, die häufig auftreten, zu bekommen. Wird die Diagnose ausschließlich aufgrund der Verhaltensweisen gestellt, die für begabte Individuen bzw. Hochbegabung typisch sind, besteht die Gefahr der Fehldiagnose (Webb, 2015).

Mögliche Verhaltensauffälligkeiten

Mögliche Störungsbilder, die beim Lesen des Fallbeispiels des sechsjährigen Jungen als Hypothesen berücksichtigt und differentialdiagnostisch bei einem Kind mit hohen intellektuellen Fähigkeiten ausgeschlossen werden müssten, wären: Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störung, Störungen mit oppositionellem Trotzverhalten und eine umschriebene Entwicklungsstörung. Was ist bei den einzelnen Störungensbildern differentialdiagnostisch zu beachten?

Verhaltensmerkmale (vgl. Webb, 2015, S. 110), die mit einer AD(H)S-Störung nicht vereinbar sind:

- Die Probleme treten nur in der Schule auf und haben mit der Schulzeit begonnen.
- Das hyperaktive Verhalten ist nicht ziellos.
- Zwischenrufe im Unterricht sind meistens richtig.
- Das Kind kann nach Ablenkung eine Aufgabe schnell wiederaufnehmen.
- Das hochbegabte Kind hat mehr Aktivitäten als Kinder mit AD(H)S-Diagnose, bei denen es sich nach 45 Minuten auf eine Tätigkeit konzentrieren kann (Ausnahme: Computerspiele).

Verhaltensmerkmale (vgl. Webb, 2015, S. 122), die mit einer Störung mit oppositionellem Trotzverhalten nicht vereinbar sind:

- Das Trotzverhalten tritt nur in einem Bereich auf: nur in der Schule oder bei einer bestimmten Lehrkraft.

- Das Kind streitet effektiv mit Erwachsenen oder bringt sachkundige Argumente vor, wenn man es lässt.
- Das Kind macht sich über die Gefühle anderer Gedanken.
- Das Kind fühlt sich oft durch Umweltreize wie Lärm, Licht etc. gestört.
- Das Kind wird häufig für seinen Idealismus und die übermäßige Empfindlichkeit kritisiert oder schikaniert.

Eine Diagnose, die im Zusammenhang mit schwierigen sozialen Interaktionsverhalten innerhalb von Beratungsanlässen von Lehrpersonen als mögliche Erklärung für dieses Verhalten genannt wird und eine diagnostische Abklärung erfordert, ist eine tiefergreifende Entwicklungsstörung (Autismus-Spektrum-Störung/ Asperger-Störung). Was unterscheidet ein hochbegabtes Kind von einem Individuum mit Asperger-Syndrom?

Verhaltensmerkmale (vgl. Webb, 2015, S. 160), die bei einem Kind mit einer Asperger-Störung nicht vereinbar sind:

- Pflegt zwischenmenschliche Beziehungen mit Personen, die seine Interessen teilen
- Kann sich unstrukturierten Situationen und neuen Aktivtäten anpassen
- Zeigt keine motorische Unbeholfenheit
- Kann die Emotionen anderer und zwischenmenschlicher Situationen deuten
- Zeigt bei verschiedenen Gelegenheiten Empathievermögen
- Versteht und verwendet Humor, der soziale Reziprozität voraussetzt

Doppeldiagnosen

In der Praxis hat sich gezeigt, dass viel zu selten in Erwägung gezogen wird, dass es sich um ein besonders begabtes bzw. hochbegabtes Kind handeln könnte, das unterfordert ist oder das von Lehrkräften unterrichtet wird, die sich mit Hochbegabung nicht auskennen und die das Kind nicht entsprechend seinem Potenzial fordern. Die Merkmale zur Abgrenzung zwischen einer besonderen Begabung bzw. Hochbegabung und einer psychischen Störung zu kennen, stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um die Lernumgebung zu verbessern.

In diesem Zusammenhang möchte ich kurz auf das Thema Doppeldiagnosen eingehen. Als Doppeldiagnosen (twice-exceptional) wird das gleichzeitige Vorliegen einer überdurchschnittlichen Intelligenz und eines Störungsbildes wie z. B. einer Teilleistungsstörung, bezeichnet. Wenn zum Beispiel ein außerordentlich hochbegabtes Kind nur eine mittelmäßige Leistung im Rechnen erbringt, dann ist diese Diskrepanz sicherlich für es selbst frustrierend. In solchen Fällen können Schwächen oder andere Probleme von seinen herausragenden Fähigkeiten überdeckt und gerade in der Grundschulzeit kompensiert werden. Die Folgen solcher Fehldiagnosen führen zu einer Überschätzung oder Nichterkennung anderer Phänomene. Zudem kritisiert Webb (2015), dass man sich bei einem zweifach außergewöhnlichen Kind (twice-exceptional) in der Regel auf die Störung und nicht die Begabung konzentriert.

Selbst wenn keine Verhaltensstörung diagnostiziert wurde, neigen Schule, Elternhaus und andere Gesundheitsberufe dazu, die Verhaltensmuster von überdurchschnittlich Begabten als Disziplinproblem oder angeborene Temperamentsschwierigkeit zu etikettieren (Jacob, 2016). Damit wird der Erklärungsbedarf zunächst gedeckt, jedoch kann eine fehlerhafte Zuschreibung fatale Folgen für die kindliche Entwicklung und möglicherweise damit einhergehende Fehlinterventionen (z. B. Medikamente) haben.

Als Diagnostiker haben wir Verantwortung für den diagnostischen Prozess. Nur weil bestimmte Verhaltensweisen vorhanden sind, heißt das nicht, dass auch eine Diagnose gestellt werden muss. Vielmehr sollten Diagnosen Wegweiser sein (Maßnahmen zur individuellen Förderung oder Anpassung des Lehrplans an die Bedürfnisse des Kindes). Sie dienen keinem Selbstzweck.

Risikokonstellationen

Im Schulunterricht fallen besonders begabte bzw. hochbegabte Kinder häufig durch großen Lerneifer, schnelles Arbeitstempo, sprachliches Geschick und großes Sachwissen auf. Wird dieses Potenzial von Lehrkräften entsprechend gefördert, kann ein besonders begabtes bzw. hochbegabtes Kind eine zufriedenstellende Schulzeit erleben. Wird ihm aber vermittelt, dass es andersartig ist, sich anpassen soll und dadurch sein vorhandenes Potenzial unterdrücken muss, kann eine anhaltende Unterforderung entstehen. Somit kann sich die Schullaufbahn eines besonders begabten bzw. hochbegabten Kindes von einem lernbegeisterten Überflieger bis hin zu einem Schulversager oder Schulvermeider entwickeln.

Freemann (2010) betont, dass dies einerseits von den intellektuellen Fähigkeiten abhängt, wie eine Person auf Stress reagiert, und anderseits durch Persönlichkeit und Lebenseinstellung beeinflusst wird. Wie besonders Begabte bzw. Hochbegabte mit ihrer besonderen Begabung umgehen und ihr Selbstkonzept entwickeln, sei stark durch die Reaktion der Umwelt beeinflusst. Bereits frühe Ereignisse können die Entwicklung des kindlichen Potenzials und die Bildung eines gesunden Identitätsgefühls beeinflussen. Eltern, die ihre Kinder als hochbegabt bezeichnen, seien häufig leistungsorientierter und minderten die emotionale Ausdrucksfähigkeit (Freemann, 2010, S. 95).

In der Literatur werden als mögliche Risikofaktoren bei besonders Begabten bzw. hochbegabten Kindern eine überzogene Leistungserwartung der Eltern/des Umfeldes sowie eine asynchrone Entwicklung (Auseinanderklaffen mehrerer Entwicklungsbereiche – kognitive und emotionale Entwicklung) postuliert. Weitere Gründe für ein schulisches Versagen können überhöhte Selbstansprüche (detailgenaues, kritisches Vorgehen) und ein ausgeprägtes Perfektionsstreben (Streben nach Vollkommenheit) des Kindes sein. Diese Kinder und Jugendlichen setzen sich selbst unter Druck, Spitzenleistungen zu erbringen und sind auch nur mit solchen zufrieden. Bleiben Hochbegabte hinter ihren Ansprüchen zurück, weil Anspruch und Vermögen stark auseinanderklaffen, fühlen sich viele als Versager. Dies kann dazu führen, dass (hoch-)begabte Kinder eine Lernblockade und Prüfungsängste entwickeln.

Einen weiteren Risikofaktor stellt nach Brackmann (2016) die hohe Sensitivität bei besonders Begabten bzw. Hochbegabten dar. In diesem Zusammenhang wird das Konstrukt der existenzialistischen Depression beschrieben – ein intensives emotionales Erleben, einem Leiden an der Welt durch große Reflektiertheit, ohne dass diese Kinder über ausreichende emotionale Coping-Strategien im Umgang mit den damit verbundenen Emotionen wie Angst oder Trauer verfügen (Gauck & Reimann, 2015).

Freemann betont (2010, S. 120): „Man kann beschreiben, wie es sich anfühlt und was deswegen geschieht, aber es gibt kein sicheres Rezept, das man auf andere übertragen kann. Wir haben jedoch sehr genaue Informationen darüber, was Talentierte und Begabte auf dem Weg zur Realisierung ihres Potenzials brauchen. 1. Bildung, die ihrem Potenzial entspricht, 2. Gelegenheiten zur Entwicklung und 3. Menschen, die an sie glauben und sie ermutigen“.

Schulpsychologische Unterstützung

Besondere Begabung(en) bzw. Hochbegabung ist keine statische Eigenschaft, die immer die gleiche Ausprägung besitzt. Sie muss gefördert werden, um sich zu entwickeln (Trautmann et al., 2017). Wie kann die Schulpsychologie im Rahmen der Beratung hierbei unterstützen?

Schulpsychologische Beratung im Rahmen der (Hoch-)Begabtenförderung bedeutet schulbezogene Beratung. Sie richtet sich an die Schulen als System, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler besser erkennen und fördern sowie den Unterricht entsprechend optimieren zu können. Dabei orientiert sich die schulpsychologische Beratung auf den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand. Auf dieser Grundlage und unter Einbeziehung der besonderen Bedürfnisse des Kindes, schulischer Rahmenbedingungen und familiärer Strukturen kann im Idealfall ein individuelles Förderkonzept gemeinsam mit Elternhaus und Schule entwickelt werden (Steinheider, 2014).

Als mögliches Vorgehen im Falle des sechsjährigen Jungen wären folgende Schritte im Beratungsprozess notwendig:

- Erhebung des Ist-Zustandes durch Exploration und Bestandsaufnahme von Elternhaus und Schule sowie Klärung der bisherigen Förderung bzw. Fördermöglichkeiten an der Schule
- Entscheidung über weitere diagnostische Maßnahmen (z. B. Unterrichtshospitation, Entwicklungsdiagnostik und erweiterte störungsspezifische Diagnostik) und Explorationsgespräch mit dem Kind (u. a. Selbsteinschätzung, Klärung der Anstrengungsbereitschaft und Arbeitsstrategien).
- Verbindliche Vereinbarungen über Fördermaßnahmen in der Schule und Zuhause sowie deren Laufzeit und einem festen Termin zur Evaluation der Maßnahmen

Linktipp
Begabungslotse: *www.bit.ly/2P7bDIe*

FAZIT

Die Studienlage belegt, dass (hoch-)begabte Individuen für die Herausbildung oder das vermehrte Auftreten psychischer Probleme oder Störungen (z. B. Depressionen) keinen Risikofaktor darstellen. Vielmehr kann eine besondere Begabung bzw. Hochbegabung als protektiver Faktor und Ressource verstanden werden, um Krisen und stresshafte Prozesse besser zu bewältigen. Das Ziel für jedes Kind sollte sein, geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten und ihm zu ermöglichen, sein Potenzial auszuleben.

© privat

Dipl.-Psych. Susan MacIntyre
Schulpsychologische Dezernentin und Psychologische Psychotherapeutin mit Zusatzqualifikation Kinder- und Jugendpsychotherapie (VT), Hannover

Download
Die Literaturliste zum Beitrag finden Sie hier:
www.bit.ly/2LdXbJh

AUS FORSCHUNG UND PRAXIS

Karg Impulskreise für Schulpsychologie und Lehrende

Berufsübergreifender Austausch zum Thema Hochbegabung

Wie kann die Fortbildungsmethode der Karg-Impulskreise für den berufsgruppenübergreifenden Austausch zwischen Schulpsychologinnen, Schulpsychologen und Lehrkräften genutzt werden? Die Besonderheit der Methode liegt dabei in ihrer Interaktivität.

Was hilft Lehrenden, begabte und potenziell leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu entdecken und an ihren Schulen optimal zu fördern? Diesen grundsätzlichen Fragen gehen die Karg Impulskreise als ein für die pädagogische Praxis entwickeltes Fortbildungsinstrument nach.

Karg Impulskreise

Im Rahmen eines Karg Impulskreises erarbeiten sich bis zu acht Personen gemeinsam Basiswissen zum Finden und Fördern hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Die Methode aktiviert dabei gezielt Vorwissen und regt die Reflexion etwaiger Vorurteile an. Sie zeigt Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit besonders begabten und potenziell leistungsstarken Kindern und Jugendlichen auf. Konkrete Fallbeispiele und die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch bieten Anlass für die Reflexion und/oder Neuorientierung der eigenen Praxis.

Die Karg Impuskreise sind als insgesamt dreistündige Fortbildung angelegt. Sie werden stets von einer speziell hierfür geschulten Moderatorin oder einem Moderator begleitet. Diese/r führt auf der Grundlage eines definierten Prozesses durch die Fortbildung. Leitgedanke ist dabei, das Wissen zur Begabtenförderung multiplikativ weiterzugeben und gleichzeitig den Bezug zu Erfahrungen und Praxisanforderungen der teilnehmenden Fachkräfte herzustellen. Die zwei Impulskreise behandeln folgende Themen:

- Begabungen erkennen – Pädagogische Diagnostik in der Schule (Karg Impulskreis 1)
- Begabungen entfalten – Individuelle Förderung in der Schule (Karg Impulskreis 2)

Der Impulskreis 1 geht der Frage nach, **wie Begabungen erkannt werden** können. Den inhaltlichen Schwerpunkt bildet die prozessorientierte pädagogische Diagnostik aus der Perspektive der Lehrkraft, aber auch Fragen der psychologischen (Intelligenz-) Diagnostik werden berührt. Es besteht zudem die Möglichkeit, sich direkt anhand von Fallbeispielen über die verschiedenen diagnostischen Zugangswege auszutauschen und sie mit den anderen Teilnehmenden zu erarbeiten. Einen weiteren Schwerpunkt bilden typische Beobachtungsfehler und Vorurteile im Zusammenhang mit Hochbegabung. So wird theoretisch fundiert Gelegenheit zur Reflexion eigener Haltungen und subjektiver Theorien im Themenfeld gegeben. Es wird z. B. gemeinsam der Frage nachgegangen, wie der Halo-Effekt die Identifizierung individueller Stärken und Begabungen erschweren kann.

Beim Impulskreis 2 stehen **verschiedene Methoden der Hochbegabtenförderung** im Fokus. Einen Schwerpunkt bilden Methoden für den Unterricht, aber auch Maßnahmen der Akzeleration werden thematisiert. Wie das Ineinandergreifen beraterischen und schulischen Handelns den Erfolg von Fördermaßnahmen begünstigt, wird am Beispiel des Überspringens vertieft. Psychologische Diagnostik hilft, den Entscheidungsprozess für die Empfehlung dieser Maßnahme zu unterstützen. Erfolgreiches Überspringen einer Klassenstufe hängt aber auch entscheidend vom pädagogischen Handeln der abgebenden und aufnehmenden Lehrkräfte ab. Fallbeispiele bieten Gelegenheit, Gelingensbedingungen einer Förderung im Regelunterricht zu reflektieren.

Der Impulskreis 2 beleuchtet zudem Qualitätsmerkmale begabungsfördernden Unterrichts und thematisiert Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In ihrer weiteren Zusammenarbeit können Schulpsychologinnen, Schulpsychologen und Schulen diese Impulse vertiefen und präventiv daran arbeiten, schulische Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass auch die Lernbedürfnisse besonders begabter Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden.

Nur von Lehrkräften für Lehrkräfte?

Bis dato wurden die Karg Impulskreise vor allem als Fortbildungsmethode „von Lehrkräften für Lehrkräfte“ eingesetzt. Folglich wurden bislang vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte mit Multiplikationsaufgaben in der Moderation der Methode geschult. In Rheinland-Pfalz wurden nun erstmals pädagogische Fachkräfte zusammen mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen weiterqualifiziert und für eine zukünftige Moderatorentätigkeit vorbereitet. Lehrkräfte und Schulpsychologinnen sowie Schulpsychologen in einer berufsbegleitenden Qualifizierung – dies ist kein alltägliches Format. Warum es Sinn machen kann – gerade im Bereich der Begabtenförderung – auch einmal diesen Weg einzuschlagen, soll im Folgenden anhand einiger allgemeiner Überlegungen und konkreter Beispiele erläutert werden.

Schulpsychologie und Lehrkräfte im Dialog

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind eine wichtige Anlaufstelle, wenn bei einer Schülerin oder einem Schüler eine Hochbegabung vermutet wird. Die Beratungsanlässe sind vielfältig, sie können sozial-emotionale Fragestellungen ebenso wie Probleme im Lern- und Leistungsverhalten oder die Frage nach

© Sabine Wedemeyer

Schulpsychologie und Lehrkräfte im Dialog

der weiteren Schullaufbahn betreffen. Sie können zudem multifaktoriell bedingt und wechselseitig beeinflusst durch die Beziehungen der Schülerin oder des Schülers zu Lehrkräften, Peers und Eltern sein.

Betrachtet man diese Fragestellungen, wird schnell deutlich, dass Diagnostik und Beratung im Feld der Begabungsförderung alles andere als ein isoliertes Geschehen ist. Vielmehr ist die Beratung stets eingebettet in einen Prozess, in dem zunächst schulseitig das konkrete Anliegen näher identifiziert und ggf. mit Hilfe psychologischer Diagnostik weiter eingegrenzt wird. Nachfolgend stellen sich Fragen nach der Umsetzung von Empfehlungen oder die Übersetzung diagnostischer Ergebnisse in pädagogisches Handeln.

Da sich die in der Beratung thematisierten Fragestellungen in der Regel auf konkrete schulische Anforderungssituationen beziehen, müssen die psychologische Diagnostik und daraus erwachsende Empfehlungen folglich ebenfalls auf diese konkrete schulische Situation referieren. Je besser beraterisches und schulisches Handeln aufeinander abgestimmt sind, desto größer sind die Chancen, dass sich im Sinne des Kindes oder Jugendlichen eine positive Entwicklung abzeichnet.

Vor diesem Hintergrund ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte und schulpsychologische Beraterinnen und Berater die jeweilige Perspektive auf die Fragestellungen kennen, sich für die unterschiedlichen Fachsprachen sensibilisieren und gemeinsames Verständnis von hilfreichen Diagnostik- und Förderkonzepten entwickeln, um im „Ernstfall" aufeinander abgestimmt handeln zu können.

Die Karg Impulskreise bieten hierfür einen guten Rahmen. Die gemeinsame Ausbildung von Moderatorinnen und Moderatoren sorgt für einen Austausch untereinander und stärkt eine interdisziplinäre Sichtweise. Werden die von den Moderatorinnen und Moderatoren durchgeführten Impulskreise zudem ebenfalls mit fachlich gemischten Gruppen durchgeführt, kann auch auf der Praxisebene berufsübergreifend diskutiert und von unterschiedlichen Fachexpertisen und Sichtweisen profitiert werden.

Berufsübergreifende Qualifizierung in Rheinland-Pfalz

Auf diesen Grundüberlegungen fußend wurden im Projekt „Karg Impulskreise Rheinland-Pfalz" von Januar bis September 2019 25 Teilnehmende aus dem pädagogischen und psychologischen Beratungssystem des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz für die Karg Impulskreise 1 und 2 ausgebildet. Zur Ausbildung gehörte die probeweise Moderation der beiden Impulskreise.

Die geschulten Lehrkräfte sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen werden die Karg Impulskreise an den 17 Pilotschulen einsetzen, die an der „Gemeinsamen Initiative des Bundes und der Länder zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler" teilnehmen und diese damit in ihrem Auftrag in der Begabtenförderung weiter stärken. Darüber hinaus plant das Land ebenso den Einsatz der Impulskreise in der Multiplikationsphase der Bund-Länder-Initiative.

FAZIT

Der berufsgruppenübergreifende Austausch und damit die Kombination psychologischer und pädagogischer Kompetenzen, Sichtweisen und Expertise kann und sollte im Interesse gelingender Bildungsgänge auch hochbegabter Kinder als gewinnbringend betrachtet und weiter verfolgt werden.

© privat

Dipl.-Psych. Dr. Nadja Olyai
Projektleitung Beratung, Karg-Stiftung, Frankfurt a. M.

Linktipp
Karg Impulskreise Rheinland-Pfalz
www.bit.ly/2L5Y9al

AUS FORSCHUNG UND PRAXIS

Förderung von Underachievern – eine schulpsychologische Herausforderung

Wenn Begabung nicht in Leistung mündet

Unabhängig davon, welche der vielen unterschiedlichen Definitionen und Modellannahmen von Hochbegabung man als Schulpsychologin oder Schulpsychologe bei der Analyse, Beratung und Begleitung eines Einzelfalls zugrunde legt, so besteht das erklärte Ziel jeder Begabungsförderung darin, dass sich das vorhandene Potenzial erfolgreich in Leistung manifestiert.

Wenn sich längerfristig die Begabungen nicht in den gezeigten (Schul-)Leistungen widerspiegeln, spricht man von Underachievement (Preckel & Vock, 2013). Leider ist dieses Phänomen nicht eindeutig spezifiziert. Es ist beispielsweise unklar, wie groß die andauernd negative Diskrepanz zwischen dem intellektuellen Potenzial und der Schulleistung ausfallen oder wie lange sie bestehen muss. Ferner ist strittig, ob sich die Minderleistung in allen Schulfächern zeigen muss, oder auf einige wenige beschränkt bleiben kann. Diese definitorische Unklarheit hat naturgemäß Auswirkungen auf die Prävalenzschätzungen. Während Hanses und Rost (1998) den Anteil an hochbegabten Underachievern auf elf Prozent einschätzen, gehen Ziegler und Stöger (2004) ihrerseits davon aus, dass jede oder jeder zweite Hochbegabte betroffen ist.

Underachievement ist multifaktoriell bedingt

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Underachievement multifaktoriell bedingt ist und sich die möglichen Ursachen nicht über alle hochbegabten Underachiever generalisieren lassen (Baker, Bridger & Evans, 1998; Reis & McCoach, 2000). Mögliche Einflussfaktoren können **individuell, familiär** und/oder **schulisch** bedingt sein. In der schulpsychologischen Einzelfallarbeit ist es somit entscheidend, die Konstellation der verschiedenen Ursachen zu identifizieren, um Ansatzpunkte für die Beratung und Intervention zu ermöglichen.

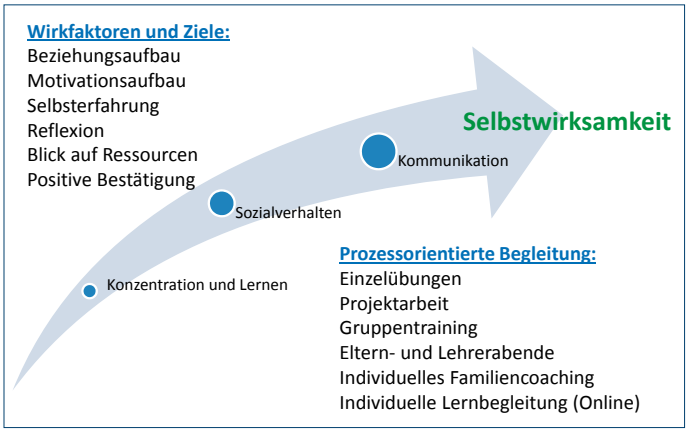
Ein ausgeprägtes Underachievement entsteht meist in einem jahrelangen, schleichenden Prozess, wobei sich die Entstehungsgeschichte häufig in die Grundschulzeit zurückverfolgen lässt (Rimm, 2008). Erfolgreiche Interventionen müssen längerfristig angelegt sein und am Einzelfall ansetzen, um dem individuellen Ursachengefüge bei jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler gerecht zu werden. Ferner ist es wichtig, dass eine konstruktive Zusammenarbeit der relevanten Bezugspersonen (Schülerin und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulpsychologin und Schulpsychologe) etabliert wird, auf die die Interventionsansätze aufsatteln (Sparfeldt & Buch, 2010).

Nachfolgend werden am Beispiel von **Förderprojekten der Stiftung Haus der Talente Düsseldorf** sowie dem Projekt **Bildungschance – Get Started** des Hoch-Begabten-Zentrums Rheinland Interventionsmaßnahmen aus der Praxis zur Behebung von Underachievement vorgestellt. Alle Programme bieten sich für die Adaptation und Durchführung in anderen Regionen Deutschlands durch schulpsychologische Beratungsstellen an.

Förderprojekte des Haus der Talente

Die Förderprojekte der Stiftung Haus der Talente Düsseldorf (HDT; vormals Competence Center Begabtenförderung – CCB – der Landeshauptstadt Düsseldorf) zur Vorbeugung und Begleitung von Underachievement richten sich an betroffene Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3 und 4 in der Primarstufe sowie 5 bis 9 der Sekundarstufe I. Hochbegabte Underachiever zählen zu den Intelligentesten ihrer Altersgruppe und zeigen gleichzeitig eine bereits länger andauernde stagnierende Entwicklung. Die Auffälligkeiten können sich auf der persönlichen, sozialen und auf der Leistungsebene zeigen. In diesen Förderprojekten setzen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HDT mit einem interdisziplinären Beratungsteam am Selbstkonzept der Teilnehmenden an und unterstützen schrittweise durch verschiedene Interventionen die Selbstwirksamkeit und damit die intrinsische Motivation.

Vom Underachievement betroffene Kinder lassen sich im schulischen Umfeld oft nur schwer erkennen und bleiben über längere Zeit in ihrer Schullaufbahn unentdeckt. Underachievement zeigt sich im schulischen Kontext meistens durch ungeeignete Lernstrategien, fehlendes Zeitmanagement oder eine nur gering ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstmotivation. Underachiever fallen auch dadurch auf, dass sie bei Routineaufgaben schnell frustriert wirken und zu Flüchtigkeitsfehlern neigen. Im Gegenzug können



© Stiftung Haus der Talente

Dargestellt sind die Ziele des Projekts, die einzelnen Fördermaßnahmen und die wahrgenommenen Wirkfaktoren. Übergeordnetes Ziel im Projekt ist es, die Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Kinder langfristig zu stärken.

sie bei offenen Aufgaben oft kreative und individuelle Lösungswege finden und überraschen dann mit ihren Fähigkeiten (Kim, 2008).

Um Underachievement bei besonders begabten Schülerinnen und Schülern zu vermeiden, wurden im Projekt geeignete Maßnahmen umgesetzt, die es ihnen ermöglichen, gezielt Kompetenzen aufzubauen, die sie zur Umsetzung ihres intellektuellen Potenzials in schulische Leistungen benötigen. Das Projekt richtete sich an Grundschulkinder. Die Nomination für das Jahresprogramm erfolgte aus der psychologischen Beratung und durch Lehrkräfte Düsseldorfer Grundschulen. Vor der Projektaufnahme fand im Rahmen eines Auswahlverfahrens eine umfassende Diagnostik statt. Dabei wurde die kognitive Entwicklung in den Bereichen Sprache, Mathematik und abstrakt-logisches Denken sowie die Kreativität der Kinder mit standardisierten Tests erfasst und eine Selbsteinschätzung im Hinblick auf Arbeitsverhalten, Motivation und Interessen eingeholt.

Bisher fanden zwei Durchgänge des Jahresprojekts mit 22 Schülerinnen und Schülern statt und es wurden die folgenden Kompetenzen gestärkt: Lernfähigkeit und Konzentration, Kommunikation in Schule und Familie, Sozialverhalten und Teamgeist. Durch begleitende Elternabende wurden positive Entwicklungsimpulse für die Kinder im familiären Umfeld gesetzt. Darüber hinaus fand eine Lehrerfortbildung (Klassenlehrkräfte der teilnehmenden Kinder) zum Thema Underachievement statt. Übergeordnetes Projektziel war die effektive und langfristige Vermeidung der Entstehung von Underachievement bei besonders begabten Grundschulkindern durch eine langfristige Stärkung der Selbstwirksamkeit:

- Lernkompetenzen erwerben und ihre Sozialkompetenz weiterentwickeln **(Kinderseminare)**
- Informationen zur Zielsetzung und Gelegenheit zum Austausch **(Elternabende)**.
- aktuelle pädagogisch-psychologische Hintergrundinformationen zur Entwicklungsbesonderheit Underachievement **(Lehrerfortbildung)**
- individuelles Coaching **(Eltern- und Lehrercoaching nach Bedarf)**
- individuelle Beratungsgespräche mit allen beteiligten Fachkräften **(Beratungsnachmittag)**
- zusätzliche telefonische Beratung und per E-Mail bei aktuellen Anliegen **(Online-Beratung)**

Die Umsetzung der Förderung wird durch ein multiprofessionelles Team gewährleistet. Dieses besteht aus Fachkräften mit zusätzlicher Expertise in den Bereichen Underachievement, Kommunikation, Konzentrationstraining und Lerncoaching. Im Projektverlauf finden Fallsupervisionen mit dem gesamten Projektteam und den Klassenlehrkräften der nominierten Kinder statt. Im Rahmen dieser Besprechungen werden die Entwicklungsverläufe aller Kinder reflektiert und individuelle Förderansätze entwickelt. Dabei hat es sich vor allem bewährt, die Begleitung der Kinder und ihrer Eltern aufeinander abzustimmen und parallel durchzuführen. Bei den Kindern ließ sich beobachten, dass basierend auf einer guten und vertrauensvollen Beziehung, die angebotenen Fördermaßnahmen wirksam werden konnten. Dafür waren vor allem Geduld, positive Bestärkung der Kinder und Offenheit für den Umgang mit individuellen Unterschieden entscheidend.

Ergebnisse und Evaluation

Bei einzelnen Kindern ließ sich eine erstaunliche Entwicklung in der Projektgruppe beobachten. Ein Schüler, der zu Projektbeginn immer wieder gestört und sich Aufgaben verweigert hatte, übernahm nach einigen Terminen eine leitende Rolle in der Projektgruppe und hat dabei besonders auf einen konstruktiven Umgang in der Gruppe und das gemeinsame Vorankommen geachtet. Es ist gelungen, diesen Schüler für das Projekt zu motivieren, indem ihm immer wieder Verantwortung übertragen und kleine Erfolge positiv bestärkt wurden. Zum Beispiel hat er sehr davon profitiert, in einer Kleingruppe die Rolle des Projektleiters zu übernehmen. Er hat dadurch zusätzliche Anerkennung von der Gruppe erhalten.

Im Rahmen der abschließenden Evaluation ist das Projekt von den Kindern und ihren Eltern insgesamt als gut bewertet worden. Vor allem haben die Themenauswahl und die Gestaltung der Elternabende einen sehr guten Zuspruch gefunden. Im Projektverlauf wurde zudem immer wieder berichtet, dass die Kinder und Eltern sehr davon profitiert haben, sich mit Gleichgesinnten zu vernetzen und auszutauschen. So ist das Gefühl entstanden, nicht allein und hilflos den Schulproblemen ausgeliefert zu sein.

Underachiever in der Sekundarstufe I

Das Underachieverprojekt für Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen, das auf Basis des Vorläuferprojekts im CCB weiterentwickelt und neu ausgerichtet wurde, stellt ebenfalls ein Jahresförderprogramm dar. Ziel ist es, durch eine kriteriengeleitete Auswahl und eine differenzierte Einzeldiagnostik, durch Lehrerqualifikation und Elterncoaching sowie durch eine intensivere Begleitung der Jugendlichen gemeinsam Wege aus dem Underachievement zu finden. Im Hinblick auf den Projekterfolg kommt dabei dem Wissenstransfer, dem Peermentoring und der Anwendung ausdifferenzierter Beratungsmethoden eine besondere Bedeutung zu.

In der Beratung von Underachievern gehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HDT von einem multifaktoriellen Modell aus (vgl. Baker et al., 1998; Arnold & Preckel, 2011) und geben zunächst Lehrkräften einen Beobachtungsbogen für die Erkennung und Nominierung von Underachievern für das Förderprojekt an die Hand. Durch die Kriterien geleitete Auswahl und die Einbeziehung der letzten Zeugnisse können Underachiever im ersten Schritt – in der Vorbereitungsphase – erkannt werden. Eine differenzierte Diagnostik mit individuellen Auswertungsgesprächen, die u. a. die Themen Selbstkonzept und Kreativität einbezieht, lässt im nächsten Schritt eine abgesicherte Auswahl und Aufnahme in das Förderprojekt zu.

Dabei wird auch die Lern- und Arbeitsfähigkeit des Jugendlichen sowie die Erziehungsfähigkeit der Eltern in den Blick genommen, um dann im Rahmen der Interventionsmöglichkeiten gezielte Fördermaßnahmen einleiten und positive Veränderungen erzielen zu können. Parallel dazu werden Fortbildungen zum Themenfeld Underachievement, Classroom Management und Lerncoaching für alle Beteiligten angeboten. Speziell ausgebildete Schüler-Lerncoaches begleiten ausgewählte Schülerinnen und Schüler während des Förderjahres, um das Selbstmanagement und Lern- und Arbeitstechniken aufzubauen.

Darüber hinaus schafft das Einbeziehen verschiedener Bezugspersonen in den Beratungsprozess in Form von mindestens zwei Runden Tischen eine gute Basis zur gemeinsamen Entwicklung eines sinnvollen Förderkonzepts und damit perspektivisch die Aussicht auf einen erfolgreichen Projektverlauf – individuell, auf persönliche Anliegen bezogen, bei den Themen der Entscheidungsfindung, in Krisensituationen oder aber bei Fragen zur Neuorientierung.

Bildungschance – Get Started

Das Projekt **Bildungschance – Get Started** des Hoch-Begabten-Zentrums Rheinland (HBZ) richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse, die eine Haupt-, Real- oder Gesamtschule im Rhein-Erft-Kreis besuchen und als Underachiever klassifiziert werden können. Zum einen sind darunter Schülerinnen und Schüler zu verstehen, deren schulische Leistungen sich deutlich unterhalb der eingeschätzten intellektuellen Fähigkeiten befinden. Zum anderen adressiert das Projekt Neuntklässlerinnen und -klässler an Haupt- und Realschulen, die aktuell über gute bis sehr gute Noten verfügen und die nach Ansicht der Lehrkräfte noch stärker für ihre vorhandenen Begabungen und einen höheren akademischen Bildungsweg sensibilisiert werden sollten. Die Projektteilnehmenden werden von den beteiligten Schulen – auf Basis einer vom HBZ durchgeführten Informationsveranstaltung, auf der die Kriterien den Schulleitungen und Lehrkräften erläutert werden – für die Maßnahme vorgeschlagen. Die Teilnahme ist freiwillig und kostenlos.

Die Auswahl findet am Ende der 8. Klasse durch die Nomination der Schulen sowie ein anschließendes persönliches Kennenlerngespräch der Jugendlichen und Eltern mit einer Psychologin oder einem Psychologen des HBZ statt. Die Förderphase startet zu Beginn der 9. Klasse mit einem ganztägigen Gruppentraining und wird über das gesamte Schuljahr mit sieben weiteren Gruppentrainings über je rund dreieinhalb Stunden im Nachmittagsbereich fortgeführt. Jährlich nehmen an der Maßnhmahme rund 50 Schülerinnen und Schüler aus dem Rhein-Erft-Kreis teil, die nach regionalen Gesichtspunkten zu vier verschiedenen Gruppen à 10–15 Personen aufgeteilt werden. Die Trainings selbst finden in Räumlichkeiten der beteiligten Schulen statt und werden stets von zwei Psychologinnen oder Psychologen durchgeführt.

Inhalte der Trainings

Um der multifaktoriellen Ursache von Underachievement zu begegnen, setzen sich die Inhalte der Trainings aus der Vermittlung von Lernstrategien und Methodenkompetenzen sowie Bestandteilen eines Reattributionstrainings zusammen. Ferner versuchen die Trainings, eine Steigerung der sozialen Kompetenzen und eine Stärkung des selbstregulierten Lernens zu erzielen. Dieser inhaltlich breite Ansatz soll den Jugendlichen die nötige Unterstützung beim Lernen geben und ihnen helfen, ihre schulischen Leistungen zu verbessern bzw. zu stabilisieren. Gleichzeitig wird in den Trainingseinheiten darauf eingegangen, wie schulische Defizite aufgearbeitet und methodische Unsicherheiten behoben werden können. Den Jugendlichen werden ferner Perspektiven für ihre schulische und berufliche Zukunft aufgezeigt, und sie werden darin begleitet, sich eigene Ziele zu setzen und diese konkret zu formulieren.

Zusätzlich zu den insgesamt acht Trainingsterminen werden mit jedem Teilnehmenden zwei Coaching-Gespräche im Laufe des Jahres geführt, in denen der individuelle Lernstand, die berufliche Orientierung sowie Zielvereinbarungen thematisiert werden. Diese Gespräche dienen der Absicherung des Lerntransfers sowie der individuellen Begleitung der Jugendlichen. Für die Eltern der Jugendlichen wird ein Elternsprechtag angeboten, um die familiären Ressourcen zu aktivieren und sie auch über den Lernstand ihres Kindes zu informieren. Darüber hinaus werden auch die Klassenlehrkräfte zu den Themen Underachievement sowie Reattribution und Selbstregulation in Form von offenen Gesprächs- und Fortbildungsangeboten in das Projekt eingebunden. Abseits dieser festen Termine stehen die im Projekt tätigen Psychologin-

nen und Psychologen des HBZ den Jugendlichen, Eltern sowie Lehrkräften über die gesamte einjährige Projektlaufzeit und auch darüber hinaus beratend zur Seite. Am Ende des zehnten Schuljahres ist ein Follow-Up-Kontakt vorgesehen.

Ergebnisse des Projekts

Bildungschance – Get Started wurde im Schuljahr 2012/13 das erste Mal als Modellprojekt im Rhein-Erft-Kreis umgesetzt. Aufgrund der sehr positiven Erfahrungen und Rückmeldungen der Jugendlichen, Eltern und Schulen wird es seitdem kontinuierlich angeboten. Bereits 272 Schülerinnen und Schüler haben das Programm durchlaufen, von diesen weisen 30 Prozent einen Migrationshintergrund auf. Es nehmen etwa gleich viele Jungen wie Mädchen an der Fördermaßnahme teil. Im Schnitt beenden rund 90 Prozent der Jugendlichen das Programm erfolgreich, zehn Prozent brechen das Projekt aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig ab.

Das Förderprogramm begleitet die Jugendlichen durch die gesamte 9. Klasse. Dieser Zeitrahmen bietet die Möglichkeit, fehlende Kompetenzen und ein entsprechendes Lernverhalten erfolgreich aufzubauen. Durch die Kombination aus Gruppentrainings und individuellen Coachingmaßnahmen sind individuelle Verhaltensmodifikationen möglich, die sich positiv auf die weitere Schullaufbahn sowie die weitere berufliche Orientierung auswirken.

Das Programm kann für sich nicht den Anspruch erheben, sämtliche Problemkonstellationen erfolgreich zu beheben und bei allen teilnehmenden Jugendlichen zu einer ausnahmslos positiven weiteren Entwicklung beizutragen. Dafür sind die individuellen, familiären und schulischen Einflussfaktoren auf das Underachievement bisweilen zu tiefgreifend und wirkmächtig. Aber das Projekt bietet die Chance, den Schülerinnen und Schülern, Eltern und teilnehmenden Lehrkräften viele Impulse mit auf den Weg zu geben. In Befragungen zeigte sich auf qualitativer Ebene, dass dies bei fast allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach Beendigung des Projekts auch der Fall war.

FAZIT

Underachievement stellt eine pädagogische und psychologische Herausforderung für Eltern und Schule dar. Die Ursachen für Underachievement sind vielfältig, Fördermaßnahmen müssen längerfristig angelegt sein und am Einzelfall ansetzen. Die beiden skizzierten Praxisprojekte zeigen auf, dass schulpsychologische Interventionsprogramme einen wertvollen Beitrag zur Vorbeugung bzw. Aufhebung des Phänomens darstellen.

© privat

Dipl.-Soz.-Wiss. Sabine Warnecke
Fachliche Leiterin, Geschäftsführung
Stiftung Haus der Talente,
Düsseldorf

© privat

Dipl.-Psych. Dr. Michael Wolf
Schulpsychologe im Landesdienst
Fachlicher Leiter,
Hoch-Begabten-Zentrum Rheinland,
Brühl

Literatur:

Arnold, D. & Preckel, F. (2011). *Hochbegabte Kinder klug begleiten.* Weinheim: Beltz Verlag.

Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly, 42,* S. 5–14.

Hanses, P. & Rost, D. H. (1998). Das „Drama" der hochbegabten Underachiever – „Gewöhnliche" oder „außergewöhnliche" Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 12,* S. 53–71.

Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal, 20,* S. 234–242.

Martin, P.-Y. (2014). Lernstrategien und deren Förderung im Schulalltag. *Schulblatt Thurgau, 14,* S. 27–30.

Martin, P.-Y. & Nicolaisen, T. (2015). *Lernstrategien fördern: Modelle und Praxisszenarien.* Weinheim: Beltz Verlag.

Preckel, F. & Vock, M. (2013). Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe Verlag.

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,* S. 152–170.

Rimm, S. (2008). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2010). Underachievement. In: Rost, D. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz. S. 877–886.

Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. & Rost, D.H. (2006). Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, S.* 213–224.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2004). Editorial commentary. *Psychological Science, 46, S.* 300–302.

Bedeutung des passenden Schwierigkeitsniveaus

Weder zu leicht noch zu schwer

Die Zahl der Begabtenschulen ist über die letzten Jahrzehnte konstant geblieben. Für Grundschulkinder gibt es zu inklusiven Ansätzen ohnehin keine Alternative. Begabte Kinder benötigen also individuellere Lernarrangements und flexiblere Leistungsgruppierungen im normalen Unterricht.

Auf den ersten Blick lässt sich den Argumenten der Verfechter einer stärkeren Leistungsseparierung für begabte Schülerinnen und Schüler nur schwer widersprechen. Sie führen zu Recht an, dass Kinder in leistungshomogenen Gruppen auf einem adäquateren Anforderungsniveau lernen können, ohne ständig auf das Lerntempo anderer Rücksicht nehmen zu müssen.

Leistungsgruppierung und Selbstkonzept

Dennoch hat der Wechsel in eine begabungshomogene Lerngruppe nicht für alle Schülerinnen und Schüler nur Vorteile, wie jüngste Studien zeigen konnten. Befanden sich die besonders Begabten vorher uneingeschränkt an der Leistungsspitze ihrer Klasse, stehen sie jetzt in einem härteren Wettbewerb, der ihr bisheriges schulisches Selbstkonzept ins Wanken bringt.

Die Effekte eines Wechsels in eine leistungsstärkere Bezugsgruppe sind in der Begabungsforschung hinlänglich als „Big-Fish-Little-Pond"-Effekt (Köller, 2004) bekannt, aber erst seit Kurzem weiß man mehr über deren zeitliche Stabilität. Göllner et al. (2018) analysierten die Daten einer Längsschnitt-Talentstudie aus den USA, die Probanden über eine Lebensspanne von 50 Jahre begleitet hat. Der schulische Lernkontext ist demnach zwar für den späteren Lebenserfolg bedeutsam, aber es gibt Einschränkungen. Sind die leistungsbezogenen Aufnahmekriterien einer Spezialschule besonders hoch, steigt damit nicht automatisch der spätere Berufserfolg. Diese Effektumkehr erweist sich als erstaunlich stabil und gilt auch nach 50 Jahren noch für das Jahreseinkommen und das Berufsprestige der Absolventen. Möglicherweise gilt, „je kleiner der Teich und je größer die Fische", desto mehr wächst das Risiko, die eigenen Fähigkeiten zu bezweifeln und unter seinen Möglichkeiten zu bleiben. Diese Nachteile eines dauerhaften Bezugsgruppenwechsels, so wie er an Spezialschulen umgesetzt wird, lassen sich vermeiden, wenn die Leistungsgruppierung nicht dauerhaft erfolgt, sondern sich nur phasenweise auf bestimmte Inhalte und Austauschmöglichkeiten beschränkt, aber ansonsten die Sozialstruktur der Klasse im Regelschulbetrieb unangetastet bleibt.

Ohne innovative Lernangebote keine Veränderung

Die Erhöhung des Lerntempos und der Stofffülle steigert die Motivationslage und den Lernerfolg begabter Kinder nur dauerhaft, wenn dies mit curricularen und methodischen Veränderungen einhergeht. Dem tragen fast alle Begabtenschulen Rechnung, indem sie neben dem akzelerierten „Fundamentum" zusätzlich ein individuell auszugestaltendes „Additum" anbieten. Aufgrund ihrer größeren Begabtenpopulation und entsprechender Ausstattung konnten hier Modelle erprobt und evaluiert werden, die Regelschulen eine gute Orientierung für ein erweitertes Curriculum und andere Lernformate bieten. Wirklich motivierend sind Lernangebote für begabte Kinder erst dann, wenn sie in ausreichendem Maße Gelegenheiten zum forschenden und entdeckenden Lernen, zur selbstständigen Gestaltung des Lernprozesses und zur Berücksichtigung individueller Interessensschwerpunkte bereitstellen. Diese Art der Lerngestaltung kommt in einer heterogenen Klassengemeinschaft auch allen anderen zugute.

Langeweile verhindert das Lernen

Schülerinnen und Schüler, die sich nicht gefordert fühlen und die sich in den meisten Unterrichtsstunden langweilen, fallen der Lehrkraft nicht unbedingt auf. Viele von ihnen entwickeln spezielle Techniken, die überflüssige Lernzeit zu überbrücken. Sie nutzen dazu die häufig praktizierte Drei-Schrittigkeit der gängigen Unterrichtsgestaltung (Einführung, Wiederholung, Zusammenfassung), indem sie ihre Aufmerksamkeit nur der Einführung eines neuen Themas widmen. Ansonsten hängen sie ihren Gedanken nach und achten nur mit „halbem Ohr" darauf, ob sich im Tonfall der Lehrkraft ein neues Thema ankündigt.

Diese Strategie, mit Unterforderung umzugehen, taucht in vielen Interviews auf, die die britische Begabungsforscherin Joan Freeman (2010) mit hochbegabten Kindern geführt hat. Begabte Schülerinnen und Schüler fallen nicht durch störende Nebenbeschäftigungen auf, unterscheiden sich aber im Ergebnis nicht von anderen unkonzentrierten Kindern. Durch ihre lückenhafte Aufmerksamkeit verstreicht viel schulische Lernzeit ungenutzt.

Probleme mit Unterforderung und Langeweile haben längst nicht nur die begabten Kinder. Lehrkräfte planen den Unterricht viel häufiger an den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler vorbei, als sie es wahrhaben wollen. Sie irren sich nicht nur, was Einzelne angeht, sondern schätzen das Leistungsniveau ganzer Klassen häufig falsch ein. In der Unterrichtsstudie SALVE (Hosenfeld u. a., 2002) wurden Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen direkt im Anschluss an eine Mathematikstunde befragt, wie angemessen sie das Anspruchsniveau des Unterrichts einschätzten. Gleichzeitig sollten die Lehrkräfte Urteile darüber abgeben, was ihre Klasse auf diese Frage antworten würde. Während die meisten Lehrkräfte davon ausgingen, dass sich nur ungefähr ein Drittel der Schülerschaft im Unterricht nicht aus-

reichend gefordert fühlen könnte, bestätigten dies zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler. Nur in zwei von insgesamt 30 befragten Klassen waren die Einschätzungen deckungsgleich, was aber nichts an der schlechten Passung von Anforderung und Leistungspotenzial bei einem Drittel dieser zwei Klassen ändert.

Bedeutung des richtigen Anforderungsniveaus

Die Unangemessenheit eines Anforderungsniveaus – egal ob zu niedrig oder zu hoch – erleben alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen als aversiv. Wenn diese falsche Schwierigkeitsjustierung andauert und zudem viele Unterrichtsphasen betrifft, bleiben deren Auswirkungen nicht nur auf ein paar unangenehme Empfindungen beschränkt. Beeinträchtigt sind auch die Gedanken, Körperempfindungen und das Verhalten. Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei zu leichten Aufgaben nicht genügend aktiviert, um die Aufmerksamkeit länger auf die Aufgabe fokussieren zu können. Aufgrund fehlender kognitiver Reize stellt sich ein Gefühl der Monotonie und des Stillstands ein. Die Zeit scheint langsamer zu vergehen. Wenn jetzt nicht eigene Copingstrategien greifen, sehnen sich die Betroffenen nach einem Tätigkeitswechsel. Ganz anders verhält es sich, wenn das Anforderungsniveau der Kompetenz und dem Vorwissen entspricht. Im Idealfall vergisst der Betreffende die Zeit und erlebt trotz anstrengender Tätigkeit Glücksgefühle.

	Anforderungsniveau	
	zu niedrig	**ideal**
Gedanken	abschweifende Gedanken, Tagträume, fehlende Fokussierung	ermutigende Gedanken, positive Selbstgespräche
Gefühle	Erleben von Monotonie und Stillstand, verlangsamtes Zeitempfinden	Glücksgefühle, kein Zeitempfinden
Körperempfindungen	Müdigkeit, Unruhe, geringe Körperspannung	Wachheit, Konzentrationsfähigkeit
Verhalten	Gähnen, Räkeln, ins Leere Starren	Ausblenden von äußeren und innerer Störquellen (Geräusche, Hunger, Schmerz)
Bedürfnisse	Wunsch nach Tätigkeitswechsel	Wunsch nach Wiederholung der Erfahrung

Auswirkungen eines unterschiedlichen Anforderungsniveaus auf den Lernenden

Subjektive Aufgabenschwierigkeit

Rheinsberg und Krug (1999) haben bereits vor 20 Jahren gezeigt, in welchem Bereich die Zone idealer Passung zu suchen ist und welche positiven Auswirkungen zu erwarten sind. Da es sich um eine individuell variierende Größe handelt, kann darüber am besten der Lernende selbst entscheiden. Eine Aufgabe ist nämlich nicht per se besonders schwierig bzw. leicht, sondern bekommt diesen Stellenwert erst auf dem Hintergrund eigener Fertigkeiten. Wenn der Erfolg bei der Bewältigung einer Aufgabe attraktiv erscheint, und außerdem noch gerade im Rahmen der eigenen Möglichkeiten liegt, sind Menschen am ehesten bereit, Lernanstrengung zu investieren. Eine solche Konstellation ist von vornherein ausgeschlossen, wenn die Lösung einer Aufgabe zu leicht erscheint oder aufgrund fehlender Kompetenzen als unmöglich ausgeschlossen werden muss. Die ideale Aufgabenschwierigkeit liegt in der Zone der subjektiv als „mittelschwer" empfundenen Herausforderung. In diesem Bereich lassen sich am besten „Tüchtigkeitserfahrungen" machen. Wenn der Betreffende diese „Hürde" genommen hat, kann er am ehesten stolz auf seine Leistung sein.

Differenzierende Unterrichts- und Aufgabenformate

Würde die Lehrkraft im besagten Mathematikunterricht ein allgemein höheres Schwierigkeitsniveau wählen, würde sich selbst dann ein kleinerer Teil der Klasse noch unterfordert fühlen. Die Auswirkungen auf schwächere Schüler wären allerdings genauso wenig wünschenswert. Das Dilemma lässt sich nur lösen, wenn den Lernenden je nach Vorwissen und Befähigung unterschiedliche Anforderungsniveaus zur Auswahl stehen, so dass sie eine eigene Entscheidung treffen können. Das gleiche gilt für Lernwege und Zugangsweisen sowie Inhalte und Interessen. Nicht umsonst ist aber die Methode der inneren Differenzierung ein „ungeliebtes Kind" in der Pädagogik, weil sich dadurch die Vorbereitungszeit für Lehrkräfte vervielfältigt. Zwei Lösungsmöglichkeiten wären denkbar: (1.) die Dosierung der Belastung durch kollegiale Arbeitsteilung und/oder (2.) der Einsatz von differenzierenden Aufgabenformaten.

(1.) So empfiehlt Scholz (2016) z. B., arbeitsteilig und im Team verschiedene Lehrbücher nach Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade durchzusehen und diese in aufsteigender Reihenfolge als „Lernspiralen" anzuordnen. Hat der Lernende ein Level erfolgreich absolviert, kann er das nächste in Angriff nehmen oder bei Misserfolg noch einmal eine Stufe tiefer ansetzen. Ein herausforderndes Additum ist für diejenigen vorgesehen, die schneller fertig sind. Mit witzigen Bezeichnungen der

unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen wie „nervenschonend“ oder „teuflisch“ wird einer Stigmatisierung schwächer Lernender vorgebeugt.

(2.) Differenzierende Aufgabenformate bestehen dagegen nur aus einer einzigen Aufgabenstellung, die sich aber auf unterschiedlichen Durchdringungsgraden beliebig bearbeiten lässt. Sie enthält offene Forscherfragen, bietet diverse Gelegenheiten zu überraschenden Entdeckungen und eröffnet viele Erweiterungsmöglichkeiten, die gerade begabten Kindern viel Raum für Kreativität bieten. Für ihren Einsatz und die Auswertung benötigt es ebenfalls die Erfahrung und Zusammenarbeit im Team. Im Rahmen des SINUS-Projekts (*www.sinus-grundschule.de*) ist eine große Auswahl dieser Aufgaben veröffentlicht worden.

Voraussetzungen auf Schülerseite

Differenzierende Lernangebote setzen voraus, dass der Lernende die Verantwortung für den eigenen Lernweg übernehmen kann. Die Schülerinnen und Schüler müssen selbst einschätzen können, an welchen Punkt des Lernprozesses sie sich gerade befinden, was ihnen helfen kann, auftretende Schwierigkeit zu überwinden und was an ihrem Lernverhalten noch verbesserungswürdig ist. Eine realistische Sichtweise ist dabei nicht selbstverständlich, sondern muss erst eingeübt werden. Gut geeignet sind dafür standardisierte Kurzabfragen, die in regelmäßigen Abständen von den Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft getrennt ausgefüllt werden. Unterschiede in den Selbst- und Fremdeinschätzungen eignen sich dabei besonders, um in einem gemeinsamen Gespräch mögliche Gründe für Diskrepanzen aufzuklären und die Selbstwahrnehmung zu verbessern. Da während solcher Übungs- und in Feedbackphasen allein der individuelle Lernfortschritt zählt, muss es benotungsfreien Unterrichtszeiten geben. Die Zeitpunkte, zu denen wieder eine Benotung stattfindet, sollten den Schülerinnen und Schülern klar kommuniziert werden.

Schwierige Rolle der Schulpsychologie

Schülerinnen und Schüler mit Unterforderungsproblemen können schulpsychologisch nicht zufriedenstellend beraten werden, wenn der Unterricht als wichtige „Stellschraube“ außen vor bleibt. Die Voraussetzungen dazu sind gegeben, denn die Forschungsergebnisse zu gutem Unterricht stammen zum Teil auch aus der psychologischen Forschung. Die schulpsychologische Beratung steht aber dennoch vor einer paradoxen Situation. Trotz vorhandener Fachexpertise fehlt es ihr in den Augen vieler Lehrkräfte an der nötigen Unterrichtspraxis, um als kompetente Beratende wahrgenommen zu werden. Für Unterrichtshospitationen wird die Schulpsychologie meistens nur dann angefordert, wenn es um auffälliges Schülerverhalten geht. Die Frage nach pädagogischen Handlungsspielräumen ist selten im Beratungsauftrag enthalten, möglicherweise auch deshalb, weil Unterrichtsbesuche mit unangenehmen Erinnerungen an die Referendarzeit verbunden sind.

Pädagogisch-schulpsychologische Beratung benötigt daher viel Fingerspitzengefühl, denn sie darf weder besserwisserisch noch praxisfern daherkommen. Sie sollte sich lösungsorientiert an den Ressourcen der Lehrkraft orientieren, aber darf das vorhandene Expertenwissen nicht verleugnen. Mit Respekt und Empathie für die Unterrichtsleistung der Lehrkraft muss es ihr auch ohne expliziten Beratungsauftrag gelingen, eine Vertrauensbasis für ein pädagogisches Coaching herzustellen. Sicher keine einfache, aber im Interesse der Kinder eine lohnende Aufgabe.

FAZIT

Glücksgefühle beim Lernen und Stolz auf die eigene Leistung wird begabten Kindern verwehrt, wenn die kognitiven Anforderungen nicht stimmen. Ideale Aufgabenformate ermöglichen dagegen das Lernen auf subjektiv mittlerem Schwierigkeitsniveau. Dazu kann die Schulpsychologie einen wichtigen Beitrag leisten.

© privat

Dipl.-Psych. Petra Steinheider
Schulpsychologin,
Koordinatorin der Schulpsychologischen Hochbegabtenberatung in Hessen,
Kassel

Literatur:

Freeman, J. (2010). *Gifted Lifes.* London: Routledge

Göllner, R. et al. (2018). It's not only who you are but who you are with. *Psychological Science, 29 (11),* S. 1785–1796.

Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichtsstudie SALVE. *Zeitschrift für Pädagogik, 45.* Beiheft, S. 65–82.

Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen.* Münster: Waxmann

Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag.* Göttingen: Hogrefe Verlag

Scholz, I. (2016). *Das heterogene Klassenzimmer.* Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht

Projekt „Karg Campus Beratung Saarland“

Hochbegabte im Netzwerk beraten

Wie können Netzwerke in der Begabtenberatung aufgebaut werden? Das Beispiel des Projektes „Karg Campus Beratung Saarland“ zeigt die Bedeutsamkeit einer intensivierten Vernetzung von Schulpsychologie und Erziehungsberatung.

Familie und Schule stellen für Kinder und Jugendliche zentrale Lebensbereiche dar. Diese prägen in einer wechselseitigen Abhängigkeit individuelle Entwicklungsverläufe. Werden bei einer Schülerin oder einem Schüler im Schulalltag Problemlagen evident, die in eine professionalisierte Beratung münden, ist es daher eher Regel als Ausnahme, dass für den Beratungsverlauf nicht nur schulspezifische Faktoren von Bedeutsamkeit sind, sondern auch innerfamiliäre Prozesse und Dynamiken. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen befassen sich im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit demnach regelmäßig mit familienbezogenen Spezifika.

Nichtsdestotrotz gibt es Fallgeschehen, in denen es für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des schulpsychologischen Dienstes hilfreich sein kann, in einem erweiterten Beratungsnetzwerk zu arbeiten und Ressourcen anderer Beratungsinstanzen abzurufen, welche die Arbeit mit Familiensystemen noch gezielter und in höherer Frequenz in den Fokus nehmen, als es im schulpsychologischen Kontext üblich oder gar möglich ist.

Begabtenberatung vernetzt gedacht

An dieser Stelle kommt die Erziehungsberatung ins Spiel, die gemäß ihrem Selbstverständnis „(…) Kindern, Jugendlichen, Eltern und anderen Erziehungsberechtigten bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und deren Ursachen hilft“ (Körner & Hensen, 2008, S. 11). Als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) wird Erziehungsberatung von Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft sowie von freien Trägern der Jugendhilfe erbracht.

Betrachtet man die Anliegen, die im Themenbereich Hochbegabung typischerweise an professionell Beratende herangetragen werden, lassen sich verschiedene Fallkonstellationen finden, in welchen ein vernetztes Arbeiten von Schulpsychologie und Erziehungsberatung lohnend erscheint. Schulisches Underachievement von Hochbegabten kann hier als ein Beispiel aufgeführt werden. Denn sowohl Forschungsbefunde als auch Beobachtungen aus der Praxis deuten darauf hin, dass den gravierenden schulischen Minderleistungen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern zumeist nur dann angemessen begegnet werden kann, wenn sowohl die Ursachenanalyse als auch die Ableitung von Interventionsmaßnahmen gleichermaßen die Lebenskontexte Schule und Familie mit einschließen.

In diesem Zusammenhang vermag eine Schulpsychologin oder ein Schulpsychologe durch die explizite Verortung im System Schule als Bindeglied zwischen Schülerin oder Schüler, Eltern und Lehrkraft fungieren. Sie oder er kann in diesem Zusammenhang auf Basis diagnostischer Befunde unterrichtsbezogene Maßnahmen initiieren, die der Schülerin oder dem Schüler bei der Lernentwicklung helfen. Darüber hinaus können die berufsspezifischen Kompetenzen und der Arbeitskontext einer Erziehungsberaterin oder eines Erziehungsberaters dazu beitragen, die oftmals mit einem Underachievement einhergehenden Eltern-Kinder-Konflikte abseits des Schulsettings zu bearbeiten und Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken.

Herausforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit

Dass Ratsuchende davon profitieren, dass mehr als eine Fachstelle in das Fallgeschehen mit einbezogen wird, ist jedoch keinesfalls als Automatismus zu verstehen. Langwierige Weiterleitungsketten bis hin zum Phänomen des „Beratungsstellen-Hoppings“, divergierende Arbeitsabläufe sowie berufsgruppenspezifische arbeitsrechtliche Grundlagen können zu Stolpersteinen in der multiprofessionellen Beratungsarbeit werden. Hier bedarf es institutionell verankerter Kooperationsformen, die, idealerweise auch über die Einzelfallarbeit hinaus, einen regelmäßigen Austausch und ein sinnvoll vernetztes Arbeiten ermöglichen.

Linktipp
Weitere Informationen zum Projekt finden sich online unter:
www.karg-stiftung.de/projekte/karg-campus-beratung-saarland-1034/

Es hat also durchaus seine Bewandtnis, dass auch im Kinder- und Jugendbereich das Schlagwort „Vernetzung“ aus Debatten zur Qualitätssteigerung nicht mehr wegzudenken ist. Dementsprechend finden sich auch in der Praxis von Schulpsychologie und Erziehungsberatung einige erfolgreiche Kooperationsmodelle. Von einer flächendeckenden Vernetzung beider Fachstellen kann aber leider noch nicht die Rede sein. Die Gründe hierfür sind vielfältig.

Fest steht jedoch: Funktionierende Netzwerke sind keine Selbstverständlichkeit. Vielmehr spricht die Fülle an wissenschaftlichen und praxisbezogenen Publikationen zum Thema dafür, dass erfolgreiche Netzwerkarbeit stets das Resultat gezielter und umfangreicher Anstrengungen ist. Wie solche Anstrengungen aussehen und welche „Anschubhilfen“ den Aufbau von Beratungsnetzwerken insbesondere im Themenbereich Hochbegabung erleichtern, soll am Beispiel des Projektes „Karg Campus Beratung Saarland“ skizziert werden.

AUS FORSCHUNG UND PRAXIS

Karg Campus Beratung Saarland

Die zentrale Zielsetzung des Projektes „Karg Campus Beratung Saarland“ bestand darin, Netzwerkstrukturen speziell in der Begabtenberatung aufzubauen und zu festigen. Als „Qualifizierungs- und Netzwerkprojekt“ wurde es von der Karg-Stiftung gemeinsam mit dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes finanziert und in Kooperation mit der Arbeitsstelle Hochbegabung Berlin (AHBB) durchgeführt.

An dem Projekt nahmen insgesamt 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Beratungsstelle Hochbegabung“ des Saarlandes sowie der saarländischen Schulpsychologischen Dienste und der dortigen Erziehungs- und Familienberatungsstellen teil. Sie durchliefen von 2016–2018 insgesamt neun eintägige Weiterbildungsmodule, in denen – jeweils angeleitet durch externe Referentinnen und Referenten – eine praxisbezogene Kompetenzvermittlung in den Bereichen begabungsspezifischer Diagnostik, Beratung und Förderung stattfand. Eine kontinuierlich anwesende Kursleitung unterstützte die Teilnehmenden dabei, die neu erworbenen Kenntnisse auf ihr jeweiliges Handlungsfeld hin zu reflektieren und Möglichkeiten auszuloten, sich untereinander und auch über den Kreis der Weiterbildungsteilnehmer hinaus zu vernetzen.

Netzwerktagungen und regionale Arbeitsgruppen

Zum Zwecke der Vernetzung fanden im Projektverlauf neben den Weiterbildungsmodulen insgesamt zwei Netzwerktagungen statt – eine zur Mitte der Projektlaufzeit und eine zum Ende. Zu ihnen wurden jeweils Fachkräfte aus dem saarländischen Bildungs-, Jugendhilfe- und Gesundheitswesen eingeladen. Im Rahmen der Tagungen wurde den Teilnehmenden durch Impulsvorträge themenspezifisches Wissen vermittelt. Daneben erhielten sie in Form von interaktiven Arbeitsformaten die Möglichkeit für einen interdisziplinären Austausch von teils auch kontroversen Standpunkten und Erfahrungen bezüglich der Arbeit mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Die gemeinsame Reflexion und Diskussion regte den Teilnehmerkreis dazu an, auf praktischer Ebene Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu erörtern und erste verbindliche Arbeitsabsprachen zu treffen.

In der Folge wurden mehrere regionale Arbeitsgruppen gegründet, an denen nun auch über die zweijährige Projektlaufzeit hinaus Vertreterinnen und Vertreter aus Schulpsychologie und Erziehungsberatung teilnehmen werden, um u. a. Fallbesprechungen durchzuführen, weitere Fortbildungen zu realisieren und Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. Ganz „handfest“ belegt zudem ein von den Teilnehmenden gemeinsam gestalteter Informationsflyer des „Netzwerk Begabungsförderung Saar“, dass sich Schulpsychologie und Erziehungsberatung sowie die landeseigene „Beratungsstelle „Hochbegabung“ als eine feste Einheit verstehen, wenn es um die Beratung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen geht.

Das Projekt hat einen Beitrag dazu leisten können, die Versorgungssituation von Ratsuchenden zu verbessern. Dafür sprechen nicht zuletzt auch die quantitativen Evaluationsbefunde (vgl. Olyai, Koop & Schmitt, 2019). Hierbei war insbesondere die gezielte Verzahnung von Elementen der Qualifizierung und Vernetzung fruchtbar.

FAZIT

Gemeinsame Qualifizierungsmaßnahmen von Erziehungsberatung und Schulpsychologie werden sicher auch in anderen Themengebieten zu einem erhöhten Vernetzungsgrad der beiden Professionsgruppen beitragen. Dies sollte bei der Konzeption zukünftiger Fortbildungen bedacht werden. Denn mit einem gut aufeinander eingespielten Netzwerk ist man nicht nur im begabungspsychologischen Bereich gut beraten.

© privat

Dipl.-Psych. Dr. Kathrin Schmitt
Wissenschaftliche Referentin beim Bundesverband für Kindertagespflege, Berlin

© privat

Dipl.-Psych. Nina Sticher
Schulpsychologin, Landkreis Merzig-Wadern

Literatur:

Körner, W. & Hensen, G. (2008). Erziehungsberatung: Strömungen, Entwicklungen und Standortbestimmung der institutionellen Beratung in der Jugendhilfe. In: Hörmann, G. & Körner, W. (Hrsg.). *Einführung in die Erziehungsberatung.* Stuttgart: Kohlhammer. S. 10–26.

Olyai, N., Koop, C. & Schmitt, K. (2019). Qualifiziert, vernetzt und gut begleitet. Zur nachhaltigen Gestaltung von Beratungsangeboten im Feld Hochbegabung. *Begabt & exzellent, 47,* S. 49–53.

Herausforderungen, Besonderheiten und Implikationen

Begabungsdiagnostik bei ethnischen Minderheiten

Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg sind in Large-Scale-Studien vielfach belegt. Nachfolgend werden Probleme in der Begabungsdiagnostik bei Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten erörtert, die dazu beitragen können, dass kognitive Potenziale nicht adäquat erfasst werden – mit nachteiligen Auswirkungen auf den Bildungserfolg.

Hochbegabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Begabtenförderprogrammen deutlich seltener vertreten, als es ihrem Anteil an der Realbevölkerung entspricht. Eine Ursache hierfür wird in dem gestuften Verfahren zur Identifikation von Hochbegabten gesehen, das zunächst durch Lehrkräfte eine Nominierung von Schülerinnen und Schülern vorsieht, deren kognitiven Fähigkeiten anschließend mit standardisierten Testverfahren überprüft werden. Diese Praxis birgt generell die Gefahr in sich, dass ein substanzieller Anteil an Hochbegabten übersehen wird (McBee, Peters & Miller, 2016).

Besonderheiten in der Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an Beratungsstellen für Hochbegabte unterrepräsentiert. Von den 329 Kindern und Jugendlichen, die zwischen 2011 und 2019 an der Beratungsstelle MAINKIND (Goethe-Universität Frankfurt) mit dem Verdacht auf Hochbegabung vorgestellt worden sind, wiesen ca. 41 Prozent einen Migrationshintergrund auf. In Frankfurt a. M. beträgt jedoch der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ca. 68 Prozent (Hessisches Statistisches Landesamt, 2018). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind demnach in Relation zur Bevölkerungsstruktur in der Beratungsstelle unterrepräsentiert.

Die Diagnose Hochbegabung erhielten 9,7 Prozent der vorgestellten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und 11,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Die ähnlich hohen Quoten der Diagnosen von Hochbegabung lassen die Schlussfolgerung zu, dass bei Kindern und Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten ein beträchtlicher Anteil Hochbegabter nicht identifiziert wird, weil das Angebot einer Hochbegabungsdiagnostik zu selten in Anspruch genommen wird.

Besonderheiten in der Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung

Innerhalb der Gruppe der Kinder und Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten ist die Diagnostik kognitiver Leistungsfähigkeit insbesondere bei Geflüchteten erschwert. Ein Großteil der betroffenen Kinder und Jugendlichen hat Traumatisierungen erlebt (Ruf, Schauer & Elbert, 2010). Traumatisierungen können zu erheblich beeinträchtigter Leistungsfähigkeit führen. Den psychischen Belastungen geflohener Kinder und Jugendlicher kommt bei der Überprüfung ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit eine zentrale Bedeutung zu, weil sie die Validität der Diagnostik erheblich in Frage stellen.

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung haben aufgrund ihrer kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland häufig so unzureichende Kompetenzen in der deutschen Sprache, dass ihr Instruktionsverständnis zur Durchführung von Intelligenztests nicht ausreicht. Die fehlenden sprachlichen Kompetenzen können auch nicht durch die Verwendung von sprachfreien Verfahren kompensiert werden.

Bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung war in den Herkunftsländern eine Beschulung nicht immer in dem Ausmaß und in der Qualität möglich, wie es im deutschen Bildungssystem Standard ist. Unzureichende Beschulung hat unmittelbare Auswirkungen auf die Ausprägung kognitiver Fähigkeiten. Jedes zusätzliche Schuljahr führt zu einem Zugewinn an Intelligenz (Büttner, 2019).

Werden die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung mit Hilfe der üblichen Normen diagnostiziert, führt dies zu einer Unterschätzung ihres Leistungspotenzials, weil sie mit Personen verglichen werden, die bessere Ausgangsbedingungen hatten. Die mangelnde Beschulung kann in der diagnostischen Urteilsbildung berücksichtigt werden, indem diejenige Altersnorm herangezogen wird, die der Anzahl an Beschulungsjahren entspricht (Rost, 2009). Darüber hinaus liegt es nahe, Ergebnisse auch aus sprachfreien Intelligenztestverfahren als eine Mindestschätzung des kognitiven Leistungspotenzials zu verstehen und bei Entwicklungsprognosen davon auszugehen, dass Akkulturationsprozesse das Leistungsniveau bedeutsam steigern können.

Implikationen

Unsere Ausführungen zeigen, dass die Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und mit Fluchterfahrung deutlich verfälscht sein können. Damit ist die Gefahr gegeben, dass sehr gute Begabung oder Hochbegabung nicht adäquat erfasst wird.

Diese Gefahr ist nicht vollständig auszuschließen, aber es gibt einige Ansatzpunkte, sie zu verringern (Haag, Heppt & Schipolowski, 2018).

AUS FORSCHUNG UND PRAXIS

- Teilweise werden Testverfahren nicht nur in Deutsch, sondern auch in einer anderen Sprache angeboten (z. B. AID 2 in türkischer Sprache). Eine adäquate Anwendung solcher Verfahren setzt voraus, dass die mit der Testdurchführung betraute Person mit der Anwendungssprache **und** mit Testtheorie und diagnostischen Prinzipien vertraut ist.
- Ein anderer Ansatzpunkt besteht darin, für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eigene Normen zu verwenden, die an einer entsprechenden Bezugsgruppe gewonnen worden sind (z. B. AID 2).
- Eine dritte Vorgehensweise sieht vor, bereits bei der Testentwicklung Items auszuschließen, die für unterschiedliche Gruppen unterschiedlich schwer sind, sodass ein größeres Ausmaß an Testfairness gewährleistet ist (z. B. THINK 1–4).

Praktische Erfahrungen an der Beratungsstelle MAINKIND bei der Durchführung von Profiltests mit einem Sprachanteil (Wechsler Intelligenztests HAWIK-IV und WISC-V) zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Gesamt-IQ signifikant schlechter abschnitten. Ein ähnliches Ergebnis fand sich beim Culture Fair Test (CFT 20-R). Keine Unterschiede waren bei jüngeren Kindern bei den Coloured Progressive Matrices (CPM) festzustellen. Toussaint, Heinze, Lipsius & Petermann (2012) fanden in ihrer Studie mit dem SON-R 6-40 bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund keine signifikanten Unterschiede im Gesamt-IQ. Aus den Befunden lässt sich schlussfolgern, dass der SON-R 6-40 oder die CPM zur Diagnostik kognitiver Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund besser geeignet scheinen als Tests mit höherem Sprachanteil.

Bei besonders gravierenden psychischen Belastungen und unzureichenden Deutschkenntnissen, wie sie bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu erwarten sind, ist unter den aktuellen Bedingungen eine reliable und valide Diagnostik kognitiver Fähigkeiten kaum zu realisieren. Die Entwicklung von geeigneten Vorgehensweisen ist eine Herausforderung für zukünftige Forschung. Eine realistische Bestandsaufnahme zeigt, dass die Theoriebildung und die Entwicklung valider Testverfahren hier noch ganz am Anfang stehen.

FAZIT

Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit ist ein Risikofaktor im Hinblick auf die Diagnostik von Hochbegabung. Neben verstärkten Anstrengungen zu größerer Testfairness diagnostischer Verfahren bedarf es Überlegungen, den Zugang der Forschung zu potenziell Hochbegabten zu optimieren, um Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.

© privat

Dr. Thomas Dreisörner
Fachlicher Leiter der Beratungsstelle MAINKIND an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

© privat

Dr. Lena Guderjahn
Kompetenzzentrum Schulpsychologie Hessen an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

© privat

Prof. Dr. Gerhard Büttner
Professor für Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt a. M., Mitglied in der Leitung des Kompetenzzentrums Schulpsychologie Hessen

Literatur

Büttner, G. (2019). Kognitive Entwicklung und Förderung im Grundschulalter. In: B. Kracke & P. Noack (Hrsg.). *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Springer Reference Psychologie.* Berlin: Springer VS. S. 119–145.

Haag, N., Heppt, B. & Schipolowski, S. (2018). Leistungsstanddiagnostik. In: D. B. Maehler, A. Shajek & H. U. Brinkmann (Hrsg.). *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch.* Göttingen: Hogrefe. S. 150–194.

Hessisches Statistisches Landesamt (2018). *Mikrozensus in Hessen.* Wiesbaden, Oktober 2018. Abrufbar im Internet. *https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/f_Mikrozensus_2017.pdf* (29.05.2019)

McBee, M. T., Peters, S. J. & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly, 60,* S. 258–278.

Rost, D. (2009). *Intelligenz.* Weinheim: Beltz.

Ruf, M., Schauer, M. & Elbert, T. (2010). Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 39,* S. 151–160.

Toussaint, A., Heinze, L., Lipsius, M. & Petermann, F. (2012). Zur Aussagekraft des SON-R 6-40 bei Kindern mit Hörbeeinträchtigung und Kindern mit Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61,* S. 108–121.

Ein Best-Practice-Beispiel

Überspringen einer Jahrgangsstufe

Die Akzeleration der Schullaufbahn (Überspringen einer Jahrgangsstufe oder vorzeitige Einschulung) ist ein deutlicher Einschnitt in der schulischen Biografie von Schülerinnen und Schülern. Schulpsychologische Beratung ist hierbei nützlich, um den Entscheidungs- und Umsetzungsprozess zu gestalten.

> *Pia besucht die dritte Klasse einer Grundschule. Die Mutter berichtet, dass Pias schulische Förderung dank der engagierten Lehrerin bislang gut funktioniert habe. Nun entsteht jedoch der Eindruck, dass dies nicht mehr ausreiche und ihre Motivation kippe. So wolle sich Pia mit Fragen beschäftigen, die in die Welt von Drittklässlern nicht passten (z. B. Bitcoins erforschen). Pia selbst berichtete im Gespräch mit der Schulpsychologin in der Beratungsstelle besondere Begabung (BbB), dass ihr das Lernen leichtfalle, sie oftmals ungeduldig sei und im Unterricht viel warten müsse. Am besten sei es, wenn sie schwere Aufgaben bearbeiten oder sich eigenständig neue Themen erschließen könne. Eine Skalierung machte deutlich, dass Pia die Anforderungen in Mathematik und Deutsch trotz fordernder Angebote als zu leicht wahrnimmt. Ein Gespräch mit den Lehrkräften zeigte, dass diese Pias Einschätzung teilten. Pia fühle sich in der Klasse wohl, habe jedoch zunehmend das Gefühl der Vereinzelung, da sie in etlichen Fächern an individuellen Aufgaben arbeite. Ihr Wunsch war es, schwerere Aufgaben in einer Gruppe oder mit der ganzen Klasse zusammen bearbeiten zu können und nicht immer die Beste zu sein. Somit stellte sich die Frage, ob ein Überspringen der Klassenstufe für Pia eine geeignete Maßnahme sein könnte.*

Ist das Überspringen einer Klasse eine sinnvolle Option?

Das Überspringen einer Jahrgangsstufe wird als eine der bekanntesten und wirkungsvollsten Maßnahmen in der Begabtenförderung angesehen (vgl. Vock, Preckel & Holling, 2007). Ob es für eine Schülerin oder einen Schüler eine geeignete Maßnahme ist, ist in jedem Fall eine Einzelfallentscheidung. Um bestmöglich einschätzen zu können, ob damit die damit beabsichtigte dauerhaft bessere Förderung der Lernentwicklung gewährleistet ist, sollte es zunächst probeweise erfolgen, bevor eine endgültige Entscheidung getroffen wird. In Hamburg und Hessen existieren Informationsbroschüren der Schulpsychologie, die den Schulen Hilfestellung bieten, wie sie diesen Entscheidungs- und Durchführungsprozess begleiteten können.

Eine sinnvolle Option ist das Überspringen, wenn
- die Schülerin bzw. der Schüler trotz individueller Forderangebote unterfordert ist,
- die Lernmotivation darunter dauerhaft leidet,
- der Lernstand in den zentralen Lernbereichen über einen längeren Zeitraum (weit) überdurchschnittlich ist und keine gravierenden Wissenslücken vorliegen,
- keine ernsthaften sozialen oder emotionalen Probleme vorliegen,
- Eltern und unterrichtende Lehrkräfte bereit sind, das Überspringen zu unterstützen,
- die Schülerin bzw. der Schüler freiwillig überspringt,
- grundsätzlich eine hohe Arbeits- und Lernmotivation, Belastbarkeit und Frustrationstoleranz vorliegen,
- die Schülerin bzw. der Schüler selbst die altersentsprechende Verantwortung für die eigenen Lernprozesse übernimmt.

Aus psychologischer Sicht ist es empfehlenswert, dass die Schülerin oder der Schüler eine mindestens überdurchschnittliche Intelligenz (IQ ≥ 115) in einem aussagekräftigen Intelligenztest erreicht. Eine hohe Intelligenz bedeutet nicht automatisch Schulerfolg, dennoch bildet sie eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Überspringen und die zukünftige Lernentwicklung.

Neben den Kriterien Lernstand und Leistungsfähigkeit sollte auch mit Blick auf die überfachlichen Kompetenzen zu erwarten sein, dass die Schülerin oder der Schüler den Anforderungen der nächsthöheren Jahrgangsstufe gewachsen sein wird (z. B. sozial-emotionale Kompetenz). Nicht alle der oben genannten Voraussetzungen müssen gleichermaßen gut erfüllt sein. Je mehr Punkte günstig ausgeprägt sind, desto wahrscheinlicher lässt sich das Überspringen erfolgreich umsetzen.

Risiken

Ein Überspringen kann zum Risiko werden und sollte kritisch hinterfragt werden, wenn einer der folgenden Punkte zutrifft:
- zuverlässige Intelligenztestergebnisse im durchschnittlichen Bereich oder widersprüchliche Ergebnisse
- der vorhandene Forderbedarf betrifft vor allem eine Domäne (z. B. mathematische Begabung) – hier ist eher ein Teilspringen (Besuch der höheren Klasse in diesem Fach) anzuraten
- deutliche Lerndefizite oder Teilleistungsstörung
- Underachievement
- massive psychische Auffälligkeiten
- akzelerierte Schullaufbahn (mehrmaliges Überspringen oder frühzeitige Einschulung)
- fehlende Akzeptanz der Maßnahme bei Eltern (z. B. aufgrund negativer Erfahrungen im Familiensystem), Kind oder Schule
- unterschiedliche Einschätzung von Schule und Elternhaus in Bezug auf Notwendigkeit oder Zeitpunkt des Überspringens

Als ungünstige Zeitpunkte gelten die Mitte bzw. das Ende der dritten Klasse, da das schulformübergreifende Überspringen die

Begleitung der Probezeit erschweren und das Überspringen des ersten Jahrgangs in der weiterführenden Schule sowie Klassenstufen, in denen mit einer neuen Fremdsprache begonnen wird. Liegt einer der genannten Punkte vor, so ist die Umsetzung der Probezeit bzw. des Überspringens zu hinterfragen, ggf. durch Einbezug der Schulpsychologie abzusichern.

Vorbereitung und Begleitung der Probezeit

Zurück zu unserem Fallbeispiel: In der Beratung kommen alle Beteiligten (Schule, Elternhaus und Kind) zu der Einschätzung, dass eine Probezeit in der 4. Klasse eine passende Maßnahme für Pia darstellt. Da ihr Lernstand nicht nur im Vergleich zur Klasse, sondern auch mit Blick auf objektive Lernstandsdaten (z. B. KERMIT, HSP) weit überdurchschnittlich ausfällt, sind sich die Beteiligten recht sicher, dass Pia die Probezeit zuzutrauen ist. Vereinbart wird, dass sie vier Wochen den Unterricht in der 4. Klasse besucht. Die Probezeit wird bewusst von allen Seiten ergebnisoffen gehalten und ein Auswertungsgespräch zum Ende der vier Wochen vereinbart. Unter der Moderation der Schulpsychologin werten die Eltern, Pia und die beteiligten Lehrkräfte diese aus. Dabei werden Einschätzungen zu Pias Stärken aus allen Sichtweisen zusammengetragen:

- *Kognitive Voraussetzung: Pias Stärke liegt im logischen Denken. Sie wurde den Anforderungen der 4. Klasse gut gerecht, auch wenn teilweise Vorwissen fehlte. Zudem liegt ein weit überdurchschnittliches Intelligenztestergebnis vor.*
- *Sozial-emotionale Entwicklung: Pia gelang es, Anschluss zu finden. Ihr Perfektionismus machte ihr anfangs zu schaffen, denn es war für sie neu, an ihre Grenzen zu kommen.*
- *Lern- und Arbeitsverhalten: Sie zeigte ein zügiges Arbeitstempo und konnte gut mithalten.*
- *Leistungsstand: Bezogen auf Leseverständnis, mathematische Fertigkeiten und Rechtschreibleistungen sind Pias Leistungen im Vergleich zu ihrer Altersgruppe weit überdurchschnittlich. In der 4. Klasse konnte sie in ersten Tests gute Leistungen erzielen.*
- *Körperliche Entwicklung: Da Pia recht groß ist, fällt sie in der 4. Klasse nicht auf.*

Im Anschluss erfolgt eine gemeinsame Abwägung der Chancen und Risiken eines Überspringens. Die Eltern und Lehrkräfte sehen eine Chance, was die höhere kognitive Anforderung angeht und hoffen, dass Pia dort mehr Kinder auf Augenhöhe um sich hat, mit denen sie gemeinsam arbeiten kann. Als ungünstig wird der Zeitpunkt des Überspringens bewertet, da in einem Dreivierteljahr mit Wechsel an die weiterführende Schule schon ein erneuter Klassenwechsel ansteht. Trotzdem sind sich alle Beteiligten darüber einig, dass die Chancen dieses Risiko aufwiegen.

Zunächst sind die **schulorganisatorischen Voraussetzungen** für ein mögliches Überspringen zu überprüfen, bevor weitere Rahmenbedingungen mit den Lehrkräften, Eltern und – je nach Alter – mit der Schülerin bzw. dem Schüler besprochen werden. Relevant hierfür sind Ausprägungen der schulischen Leistungen, Arbeitsverhalten, Motivation, emotionale und soziale Reife. Des Weiteren ist abzuklären, ob bisher therapeutische oder beratende Unterstützung in Anspruch genommen wurde. Eine Unterrichtsbeobachtung kann weitere wichtige Erkenntnisse bringen.

Voraussetzungen

Eine gute Beratung und gezielte Vorbereitung sind wichtige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Überspringen. Das Zusammenführen dieser Informationen bilden die Basis für die Entscheidung, ob eine Probezeit angeboten wird, um mögliche Bedenken, Ängste und Risikofaktoren zu erkennen oder auszuschließen. Insbesondere wenn ein hoher Leidensdruck besteht, können unrealistische Erwartungen entstehen, die es zu hinterfragen gilt.

Die Auswertung sollte immer auch einen gezielten Blick auf Alternativen zum „Überspringen“ umfassen. So ist es unter Umständen für Schülerinnen und Schüler belastend, wenn sie – in ihren Augen – während der Probezeit scheitern und wieder in die ursprüngliche Klasse zurückkehren. Die Auswertung kann grundsätzlich schulintern erfolgen, bei Unsicherheiten oder Konflikten empfehlen sich u. U. der Einsatz einer Intelligenzdiagnostik und die Einbeziehung neutraler Experten.

Nach dem positiven Beschluss ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu signalisieren, dass sie die Probezeit gut bewältigen werden. Gleichzeitig ist wichtig zu betonen, dass eine Rückkehr in die Stammklasse kein Scheitern bedeutet und jederzeit möglich ist. Die Probezeit und gemeinsame Gespräche werden terminiert und die notwendigen Lerninhalte, die in der nächsthöheren Jahrgangsstufe benötigt werden, angekündigt.

Unterstützungsmöglichkeiten während der Probezeit

Die Lehrkräfte der abgebenden Klasse unterstützen die Schülerinnen und Schüler, indem sie vor der Probezeit mit den Lehrkräften der aufnehmenden Klasse sprechen und sie über den Leistungsstand und die individuellen Kompetenzen informieren. In einem Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler sollen realistische Erwartung in Bezug auf den Lernstoff geschaffen werden.

Eltern sollten darauf achten, dass bei ihrem Kind keine überhöhten Leistungserwartungen entstehen und mit ihrem Kind über mögliche Befürchtungen sprechen. Eventuell benötigen die Schülerinnen und Schüler nach dem Überspringen Unterstützung beim häuslichen Nacharbeiten des Schulstoffs.

Lehrkräfte der aufnehmenden Klasse unterstützen das Überspringen, indem sie ihre Klasse im Vorfeld informieren und die Aufnahme in die Klassengemeinschaft planen. Zu vermeiden ist, dass während der Probezeit der gesamte Lernstoff des übersprungenen Schuljahres aufgeholt wird, denn bei einer eventuellen Rückkehr ist sonst mit einer vermehrten Unterforderung zu rechnen.

Nach der Probezeit

Nach der Probezeit sind die Erfahrungen in einem Runden Tisch mit möglichst allen Beteiligten auszuwerten. In diesem Auswertungsgespräch soll ein Konsens über das Überspringen oder den Verbleib in der ursprünglichen Klasse – und damit eine endgültige Entscheidung – erzielt, aber ebenso die Chancen und mögliche Unsicherheiten thematisiert werden. Im Falle einer positiven Entscheidung wird der Verbleib in der neuen Klasse durch die Schule formell bestätigt.

Im Folgenden werden mit den unterrichtenden Lehrkräften der neuen Klasse klare Vereinbarungen getroffen, welche Inhalte bis wann nachgearbeitet werden müssen bzw. welche nicht. Viele Schülerinnen und Schüler erleben zunächst einen kurzfristigen Leistungsabfall. In der Regel platzieren sie sich aber nach einigen Monaten wieder im oberen Leistungsbereich.

Gehört die Schülerin bzw. der Schüler nach einiger Zeit in der neuen Klasse zur Leistungsspitze, sollte eine erneute Beratung über weitere Möglichkeiten der Förderung erfolgen.

Downloads

Kluge Köpfe entdecken – beflügeln – fördern. Handreichung zum Überspringen – Planung, Begleitung und Evaluation der Probezeit.
www.bit.ly/2Zmjqlj

Überspringen einer Klassenstufe. Informationen für Schulen und schulische Beratungskräfte.
www.bit.ly/2ZpNFbh

Rückblick

Einige Monate später kommt Pia in die schulpsychologische Beratungsstelle, um eine gemeinsame Rückschau vorzunehmen. Insgesamt ist sie mit dem Überspringen sehr zufrieden. Sie berichtet, dass sie mehr Neues lernt, sich das Lernen für sie wieder lohnt und sie nun öfter stolz auf sich ist. Anfangs habe ihr sehr geholfen, dass die neue Klasse ein Patenkind an ihre Seite gestellt und sie herzlich willkommen geheißen habe. Die Aufgabe, viele Inhalte nachzuholen, konnte sie durch ihren Ehrgeiz und ihr Durchhaltevermögen, gemeinsam mit Unterstützung ihrer Eltern und der Nachhilfe durch eine ältere Schülerin gut bewältigen. Außerdem war es wichtig, dass Pia sich getraut hat, Hilfe zu holen, wenn etwas für sie zu schwer war. Pia ist froh, dass sie den Mut hatte, ihre alte Klasse zu verlassen. Ihre Mutter berichtet, dass sie froh ist, dass Pia nun wieder Freude am Lernen hat und viel zufriedener wirkt. Die Lehrkräfte zeigen sich beeindruckt, dass Pia sehr gute Ergebnisse erzielt und freuen sich, dass sie sozial gut angekommen ist.

FAZIT

Das Überspringen einer Jahrgangsstufe ist in der Regel eine sehr wirkungsvolle Maßnahme in der Begabtenförderung, wenn sie in der Kooperation mit Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen bzw. Schülern gut vorbereitet und begleitet wird.

© privat

M.Sc. Psych. Svenja Melbye
Beratungsstelle besondere Begabungen, Hamburg

© privat

Dipl.-Psych. Dr. Marco Paukert
Schulpsychologe, Staatliches Schulamt Offenbach

Literatur:

Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen.* Göttingen: Hogrefe.

Heinbokel, A. (2009). *Handbuch Akzeleration: Was Hochbegabten nützt.* Münster: LIT Verlag.

Heinbokel, A. (2016). *Eine Klasse überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden.* Berlin: LIT Verlag.

RECHTSFRAGEN

§

Was Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wissen sollten

Testen oder nicht? Rechtliche Aspekte der Diagnostik mit nur einem Elternteil

Was tun, wenn nur ein Elternteil bei einer Testung oder Beratung zwecks einer Hochbegabtendiagnostik anwesend ist?

Aus guten Gründen wurde in dieser Zeitschrift schon vor einigen Ausgaben betont, dass Testdiagnostik nur durch qualifizierte Personen sinnvoll und unschädlich ist. Einen psychologischen Intelligenztest und sonstige Tests für die Diagnostik auf Hochbegabung durchzuführen, führt nur dann zu validen Ergebnissen, wenn dies durch (Schul-)Psychologinnen und Psychologen geschieht, denn nur diese verwenden solche Tests lediglich als Hilfsinstrumente im Rahmen einer umfassenden qualifizierten Psychodiagnostik. Andernfalls macht es wenig Unterschied, ob jemand laienmäßig selbst testet oder sich durch (irgendeine) Person testen lässt: Das Ergebnis ist wenig valide.

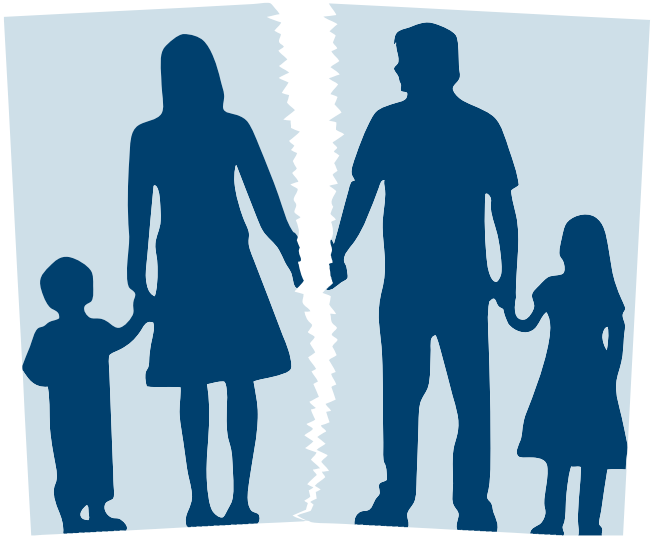
Erscheinen Kinder mit einem Elternteil in der schulpsychologischen Beratung zwecks einer Hochbegabtendiagnostik, wird nicht selten ein positives Ergebnis erwartet – nicht unbedingt von dem zu begutachtenden Kind, sondern häufiger von dem Elternteil. Einerseits indiziert das natürlich, beratend weit auszuholen und die Bedeutung einer eventuell diagnostizierten Hochbegabung an vielen relevanten Umständen zu relativieren, wie auch die Aussagekraft einer Hochbegabungsdiagnostik realistisch und am Kindeswohl orientiert zu bewerten.

Rolle der Kinder und Eltern

Andererseits besteht nicht nur, aber auch hier die Frage, ob es darauf ankommt, was der abwesende Elternteil von der Hochbegabungsdiagnostik hält – oder ob es gar nicht auf die Zustimmung der Eltern ankommt?

Es steht immer im Vordergrund, wie das Kind selbst dazu steht, und zwar prinzipiell auch dann, wenn man noch keine Einwilligungsfähigkeit annehmen kann. Das zeigt zum Beispiel ein Vergleich mit dem Patientenrechtegesetz, wo selbst bei Einwilligungsunfähigkeit der Wille des Patienten nicht völlig bedeutungslos ist. Diese Pointierung verliert allerdings insofern an Bedeutung, als das noch nicht selbst einwilligungsfähige Kind ohnehin die Hochbegabungsdiagnostik schlicht durch faktische Verweigerung der erforderlichen Mitwirkung verhindern kann. Um es gegebenenfalls gar nicht erst so weit kommen zu lassen, darf der schulpsychologische Dienst die Hochbegabungsdiagnostik bereits ablehnen, wenn der Unwille des Kindes aus psychologischer Sicht deutlich wird.

Umgekehrt ist es nicht möglich, eine Hochbegabungsdiagnostik allein auf Wunsch eines noch nicht einwilligungsfähigen Kindes vorzunehmen. Denn solange das Selbstbestimmungsrecht des



© Tumisu – Pixabay

Kindes noch nicht so weit entwickelt und „erstarkt“ ist, dass ohne und gegebenenfalls auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten eingewilligt werden kann, müssen und dürfen diese für das Kind und zu dessen Wohl entscheiden. Liegt hingegen bei fortgeschrittenem Alter jugendlicher Klientinnen und Klienten die Einwilligungsfähigkeit bereits vor, können sie auch ohne Wissen oder gegen den Willen der Erziehungsberechtigten einwilligen. Im Weiteren wird jedoch von fehlender Einwilligungsfähigkeit ausgegangen.

Regelfall Duldungsvollmacht

Im Regelfall haben beide Elternteile das gemeinsame Sorgerecht und vertreten das Kind gemeinsam (§ 1629 BGB). Allerdings sind ebenfalls regelmäßig nicht beide Sorgeberechtigten anwesend, wenn die oder der Minderjährige zu einer Beratung bzw. Hochbegabungsdiagnostik erscheint. Hier gilt bei der Hochbegabungsdiagnostik nichts anderes wie auch sonst: Es ist möglich, dass der anwesende den abwesenden Sorgeberechtigten vertritt. Dies bedarf keines formalen Akts, sondern es darf gegebenenfalls eine Duldungsvollmacht des abwesenden Sorgeberechtigten angenommen werden, d. h., dass der anwesende den abwesenden Elternteil vertreten soll und darf.

Angelegenheiten des täglichen Lebens oder von erheblicher Bedeutung?

Allerdings darf diese Duldungsvollmacht nicht immer angenommen werden – und nebenbei angemerkt – erst recht nicht, wenn man im Einzelfall weiß, dass der abwesende Elternteil nicht einverstanden ist. Es kommt auf die Unterscheidung an, ob es um

die Zustimmung zu einer **Angelegenheit des täglichen Lebens** oder um die Zustimmung zu **einer Angelegenheit von erheblicher Bedeutung** geht.

Bei Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung darf eine Duldungsvollmacht nicht angenommen werden. Das bedeutet nicht, dass beide Sorgeberechtigten anwesend sein müssen, um zuzustimmen. Eine Vertretung des abwesenden durch den anwesenden Sorgeberechtigten darf jedoch nicht als Duldungsvollmacht selbstverständlich sein, sondern es bedarf der **konkreten Vergewisserung** einer informierten Zustimmung des abwesenden Sorgeberechtigten bzw. der Bevollmächtigung.

Entscheidungen in Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung sind solche, die für die künftige Entwicklung und Sozialisation sowie das Umfeld des Kindes von erheblicher Bedeutung sind, wie zum Beispiel

- der Wechsel in ein Heim,
- ein Schulwechsel,
- ein Wechsel der Ausbildungsstätte.

Das Bundesverwaltungsgericht entschied 2012 (Az.: 5 C 34.12 vom 14.11.13, Rz.37): „Die Frage, ob die Entscheidung über die Inanspruchnahme von Hilfe zur Erziehung gemäß den §§ 27 ff. SGB VIII zu den Angelegenheiten zählt, deren Regelung für das Kind von grundsätzlicher Bedeutung ist und damit gegenseitiges Einvernehmen erfordert, oder eine Angelegenheit des täglichen Lebens darstellt, bedarf mit Blick auf die unterschiedliche Relevanz der einzelnen Arten der Hilfe zur Erziehung, ihre Dauer und die Intensität der Einflussnahme auf die Lebenssituation des Kindes einer differenzierenden Betrachtung unter Berücksichtigung insbesondere der Qualität der zu treffenden Entscheidung."

Hochbegabungsdiagnostik ist eine Angelegenheit von erheblicher Bedeutung

Ist nun die Hochbegabungsdiagnostik durch den schulpsychologischen Dienst eine Angelegenheit des täglichen Lebens oder von erheblicher Bedeutung? Grundsätzlich ist in der Vielgestaltigkeit der Sachverhalte eine kategorische Festlegung nicht angemessen. Aber bei typisierter Betrachtung dürfte doch meistens davon auszugehen sein, dass bei einer Hochbegabungsdiagnostik, und insbesondere bei einem positiven Ergebnis, nicht nur die Eltern, sondern gegebenenfalls auch Institutionen, wie zum Beispiel die Schule, daraus Konsequenzen ziehen, die nicht nur kurzfristig wirken.

Wegen der **längeren Auswirkung** dieser Diagnostik dürfte also typischerweise eher von einer Angelegenheit von erheblicher Bedeutung ausgegangen werden. Also bedarf es der Vergewisserung, dass nicht nur der anwesende, sondern auch der abwesende Elternteil zustimmt. Das gilt auch für getrennt lebende Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht.

Zustimmung des abwesenden Elternteils

Wie man sich der Zustimmung des abwesenden Elternteils vergewissert, ist nicht explizit vorgegeben und deshalb im Alltag häufig Quelle von Unsicherheit, denn einerseits muss materiell rechtlich eine Zustimmung des abwesenden Elternteils vorliegen, anderseits ist das im Streitfall aber eine Frage des Beweisrechts.

Auf der sicheren Seite ist man, wenn es eine schriftliche und unterschriebene **Zustimmungserklärung** des abwesenden Elternteils gibt und diese zu den Akten genommen wird (Urkundsbeweis).

Wird hingegen nur telefonisch, online oder auf sonstige Weise zugestimmt, ist die Dokumentation dieser Zustimmung zwar brauchbar, aber ob dies ausreicht, wird gegebenenfalls später im Falle eines Rechtsstreits über die angeblich nicht erteilte Zustimmung davon abhängen, wie ein Gericht die gesamte Situation beurteilt (freie Beweiswürdigung).

Es ist deshalb eine **Frage der Vorausschau**, wie (un-)wahrscheinlich es ist, dass sich die nur dokumentierte, nicht urkundlich erteilte Zustimmung aus Kontexten untermauern lässt oder zu erwarten ist, dass diese sich im weiteren Verlauf aus Kontexten oder Äußerungen plausibilisieren lassen wird. So gesehen ist nicht ausgeschlossen, sich auf die (dokumentierte) explizite Aussage des anwesenden Elternteils zu verlassen, dass auch der andere Elternteil zustimmt. Dies ist freilich nicht ohne Risiken und deshalb nicht regelmäßig ratsam.

FAZIT

Hochbegabungsdiagnostik durch den schulpsychologischen Dienst ist eine Angelegenheit von erheblicher Bedeutung. Wegen ihrer längeren Auswirkung bedarf es der Vergewisserung, dass alle Elternteile zustimmen – idealerweise in schriftlicher Form. Dies gilt auch für getrennt lebende Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht.

Jan Frederichs
Rechtsanwalt, Berlin

INFORMATIONEN

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16019 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt beim Autor.

Passung von Interessenprofilen zu Studienfeldern

Würzburger Online-Interessentest

Unsicherheit bei der Studienfachwahl? Im Würzburger Online-Interessentest können Studieninteressierte ihr persönliches Interessenprofil erstellen und mit unterschiedlichen Studienfeldern abgleichen.

Ziel des Würzburger Online-Interessentests ist eine wissenschaftlich fundierte Unterstützung der Studienfachwahl. Studieninteressierte sollen durch eine Beschäftigung mit ihren Neigungen und Interessen zur Selbstreflexion angeregt werden. Dazu beurteilen sie auf einer mehrstufigen Skala (1 = gar nicht interessant bis 5 = sehr interessant) eine Reihe von tätigkeitsbezogenen Items, die nach der Theorie der Berufswahl von Holland (1997) unterschiedlichen Interessenbereichen (z. B. künstlerisch, unternehmerisch) zugeordnet werden können.

© John Schnobrich – Unsplash

Der Würzburger Online-Interessentest bietet Studieninteressierten die Möglichkeit, sich mit ihren Neigungen und Interessen zu beschäftigen

Ausführliche Ergebnisrückmeldung

In der Ergebnisrückmeldung werden die Ausprägungen der Interessenbereiche in einem persönlichen Interessenprofil dargestellt. Studieninteressierte erhalten so einen Überblick, welche Interessenbereiche bei ihnen besonders stark bzw. weniger stark ausgeprägt sind. Zusätzlich wird die Passung des persönlichen Interessenprofils zu folgenden Studienfeldern ermittelt:

- Erziehungs-, geistes- und humanwissenschaftliches Studienfeld
- Kulturell-künstlerisches Studienfeld
- Naturwissenschaftlich-technisches Studienfeld
- Sprachlich-künstlerisch-philosophisches Studienfeld
- Wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftliches Studienfeld

Die Bearbeitungszeit des Würzburger Online-Interessentests beträgt ca. 15 Minuten. Kostenlos und ohne Anmeldung verfügbar unter: *www.uni-wuerzburg.de/online-selbsttests*

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT WÜRZBURG
BEGABUNGSPSYCHOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE WÜRZBURG

Lorena Fleischmann, M.Sc., mit Johannes Böhnlein, M.A. und Madlen Krause, B.A., Projektteam
Prof. Dr. Tobias Richter und Prof. Dr. Eva Stumpf, Projektleitung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Literatur:

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

IMPRESSUM

dpv Deutscher Psychologen Verlag GmbH

ISSN 2698-4032

5. Jahrgang, 2019, Ausgabe 19
www.praxis-schulpsychologie.de

Herausgeber:
Sektion Schulpsychologie im BDP e.V.
c/o BDP-Bundesgeschäftsstelle
Am Köllnischen Park 2, 10179 Berlin
E-Mail: info@bdp-schulpsychologie.de
www.bdp-schulpsychologie.de

V.i.S.d.P.:
Dr. Meltem Avci-Werning, Hannover

Fachredaktion:
Dr. Meltem Avci-Werning,
Christine Koop, Susan MacIntyre,
Dr. Kathrin Schmitt

Redaktionsleitung:
Jörg Schmidt (js), Das Verlagsbüro, Andernach

Kontakt zur Redaktion:
redaktion@praxis-schulpsychologie.de

Gestaltung: Tanja Bregulla, Aachen

Titelfoto: © Eye for Ebony – Unsplash

Verlag:
Deutscher Psychologen Verlag GmbH
Geschäftsführerin: Ina Jungbluth
Am Köllnischen Park 2, 10179 Berlin
Tel.: 030/20 91 66-410
Fax: 030/20 91 66-413
E-Mail: verlag@psychologenverlag.de
www.psychologenverlag.de

Anzeigen:
Deutscher Psychologen Verlag GmbH
Am Köllnischen Park 2, 10179 Berlin
Tel.: 030/20 91 66-410
E-Mail: anzeigen@psychologenverlag.de
www.praxis-schulpsychologie.de
Gültig ist die Preisliste Nr. 3 vom 01. Juli 2017

Anzeigenschluss:
Ausgabe 20
22.09.2019 (erscheint am 09.10.2019)
Ausgabe 21
25.11.2019 (erscheint am 11.12.2019)

Leserservice:
Deutscher Psychologen Verlag GmbH
Tel.: 0228/95 50 210
Fax: 0228/36 96 210
E-Mail: leserservice@psychologenverlag.de

„Praxis Schulpsychologie" erscheint viermal jährlich als Online- und in unregelmäßiger Reihenfolge als Printausgabe. Sie ist ein periodisches Informationsmedium des DPV. Zweck der Publikation ist die Verbreitung von Fachinformationen zum Thema Schulpsychologie. Der Bezug des Onlinedienstes „Praxis Schulpsychologie" ist kostenfrei.

Die gedruckte Version von „Praxis Schulpsychologie" ist als Einzelheft zum Preis von 18,00 Euro erhältlich. Mitglieder im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (BDP) zahlen für das Einzelheft 15,00 Euro. Alle Preise verstehen sich inkl. MwSt. und Versandkosten. Preisänderungen vorbehalten.

© Deutscher Psychologen Verlag GmbH, 2019

VORSCHAU:
Praxis Schulpsychologie (Online-)Ausgabe 20, 9. Oktober 2019

Geplante Themen, u. a.:

- Religiöser Extremismus in Schulen
- Emotionsregulation

Wissenschaftlich fundiert und praxisnah

KARG Fachportal Hochbegabung

Das Fachportal Hochbegabung der Karg-Stiftung vermittelt Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung und bietet Orientierung zur Situation professioneller Hochbegabtenförderung in Deutschland.

Das Fachportal richtet sich vor allem an psychologische und pädagogische Fachkräfte. Neben allgemeinen Grundlagen zum Thema Hochbegabung werden spezifische Informationen zu Beratungsstellen, Weiterbildungsangeboten sowie der Begabtenförderung in den Bundesländern bereitgestellt.

Kriteriengeleitete Testrezensionen

Ein besonders nützliches Angebot für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind die Rezensionen aller gängigen Intelligenztests des Kindes- und Jugendalters. Die Testbesprechungen bewerten zahlreiche Intelligenztests kriteriengeleitet hinsichtlich ihrer Eignung im Kontext der Diagnostik intellektueller Hochbegabung.

Da die Bewertung der Nützlichkeit eines Tests immer von der diagnostischen Fragestellung abhängt, erfolgt eine Differenzierung mit Blick auf unterschiedliche Fragen im Kontext Hochbegabung (z. B. Schullaufbahnberatung, Selektionsentscheidung). Zudem werden für jeden Test alle gängigen Haupt- und Nebengütekriterien ausgewiesen und zu den spezifischen Anforderungen in der Diagnostik von intellektueller Hochbegabung in Bezug gesetzt.

Auch über den engeren Anwendungsbezug der Hochbegabungsdiagnostik hinaus können die Rezensionen eine wichtige Orientierung für die Interpretation von Testbefunden sein. Übersichtstabellen und Filter ermöglichen zudem einen schnellen Vergleich ausgewählter Testverfahren.

Das Fachportal-Modul Intelligenztests ist eine Kooperation der Karg-Stiftung mit Prof. Dr. Franzis Preckel (Universität Trier).

Download
www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests/rezensionen/

© Karg-Stiftung

Dipl.-Psych. Christine Koop
Karg-Stiftung, Frankfurt a. M.

Buchvorstellung: Hochbegabtenförderung

Petra Steinheider
Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2014, 316 Seiten, € 44,99

Im Zentrum des Buchs steht die Hochbegabtenförderung im kognitiven bzw. intellektuellen Bereich. Ziel ist es, „Schulleitungen, Steuergruppenmitglieder, Schulaufsichtsbeamte, Schulentwickler und Schulpsychologen auf die anspruchsvolle Aufgabe einer innovativen Hochbegabtenförderung optimaler vorzubereiten“ (S. 14). Auch interessierte Lehrkräfte finden spezifische Anregungen für ihre Schulkontexte.

Das Buch gliedert sich in sieben Hauptkapitel mit den folgenden Schwerpunkten:

- Vor- und Nachteile separierter bzw. integrativer Förderung
- Schülerauswahl für Fördermaßnahmen
- Voraussetzungen für das Überspringen einer Klasse
- Ursachen für Langeweile im Unterricht
- Mobbing bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern
- Förderung von Underachievern
- Schwierige Beratungssituationen mit Eltern

Die Struktur der Kapitel ist identisch. Die Hinführung zum Thema erfolgt über eine kurze Falldarstellung aus dem schulischen Alltag. Anschließend rezipiert die Autorin den Stand der öffentlichen Diskussion, gefolgt von der Schilderung der empirischen Befundlage zu diesem Thema. Daran anknüpfend leitet sie die für die Fragestellung spezifischen Gelingensbedingungen ab, gefolgt von der Auswahl möglicher und geeigneter Schulentwicklungsmaßnahmen sowie konkreten Empfehlungen für das Schulleitungshandeln.

Das an Praktikerinnen und Praktiker adressierte Buch ist aus meiner Sicht sehr gelungen und bietet auch Einsteigerinnen und Einsteigern in die Welt der Hochbegabungsförderung die Möglichkeit, sich fundiertes Grundlagenwissen auf 316 Seiten anzueignen.

Dipl.-Psych. Frank Aufhammer, Schulpsychologischer Dezernent der Niedersächsischen Landesschulbehörde, Osnabrück

INFORMATIONEN

Fachinformationen aus Forschung und Praxis

KARG Hefte – Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Die KARG Hefte vermitteln Fachinformationen rund um das Thema Hochbegabung. Sie versammeln sowohl wissenschaftliche Beiträge mit ausgewiesenem Praxisbezug als auch Praxisbeiträge mit Reflexion theoretischer Diskurse.

Die KARG Hefte richten sich an Fachkräfte, die professionell mit der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher befasst sind. Sie greifen wichtige fachliche Diskurse auf, berichten über Ergebnisse von Studien und Projekten zur Begabtenförderung.

Vielfältige Themen

Das KARG Heft 7 stellt beispielsweise die Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg vor. Ziel war es, die Effektivität verschiedener didaktischer und organisatorischer Maßnahmen für schulische Leistung zu bestimmen wie sie bspw. in der Einrichtung spezieller Begabtenklassen realisiert sind.

KARG Heft 8 erläutert Inhalte psychologischer Beratung im Feld Hochbegabung sowie daraus resultierende Anforderungen an professionell Beratende. Dabei adressiert es verschiedene Berufsgruppen und regt damit an, den Mehrwert interdisziplinärer Beratungs- und Fördernetzwerke für ratsuchende Familien stärker in den Blick zu nehmen.

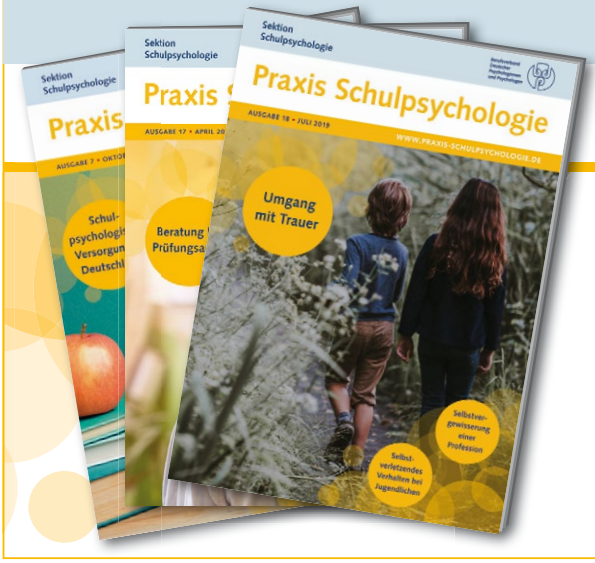
Das KARG Heft 9 thematisiert das „Drehtürmodell" – ein Begriff, der eine bunte Palette an Ausgestaltungsvarianten unter sich versammelt. Umfangreiche Ergebnisse, die von der Herausgeberin

© Karg-Stiftung

im Rahmen einer Studie zum Drehtürmodell erhoben wurden, werden ebenso dargestellt wie konkrete Berichte aus der praktischen Anwendung in Regelschulkontexten.

Download
Die KARG Hefte stehen zum kostenlosen Download auf der Seite der Karg-Stiftung zur Verfügung.
www.karg-stiftung.de/medien/

Dipl.-Psych. Christine Koop
Karg-Stiftung, Frankfurt a. M.



Sektion Schulpsychologie

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen

Praxis Schulpsychologie

Die kostenfreie Online-Version von „Praxis Schulpsychologie" informiert Sie viermal im Jahr über alle wichtigen Themen rund um das Arbeitsfeld Schulpsychologie – von einem kompetenten Redaktionsteam praxisnah aufbereitet!

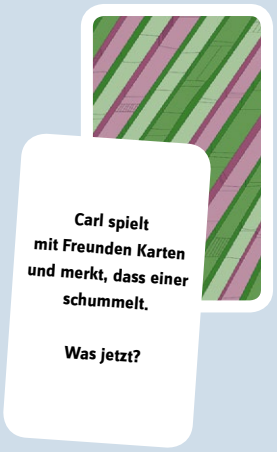
www.praxis-schulpsychologie.de

Alle Archivausgaben gibt's hier zum kostenfreien Download:

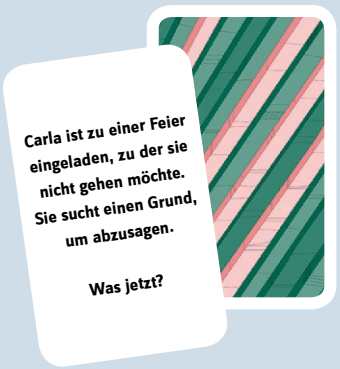
www.psychologenverlag.de

1905.10

Manfred Vogt Spieleverlag



Was jetzt ?
Was machen Carl und Carla?
77 Themenkarten und 144 Workarten laden zum Querdenken und kreativen Erzählen ein. (ab 10 Jahre), € 56,-

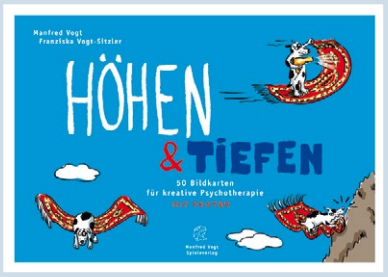


Die 6 Fang-Fragen-Bälle
Werfen, Fangen, Fragen, Antworten, Sich Bewegen, in Kotakt sein, Lachen und Spielen (Durchhmesser 23 cm) 6 Themen-Bälle, Ballnetz & eine Luftpumpe (ab 6 Jahre) € 128,-

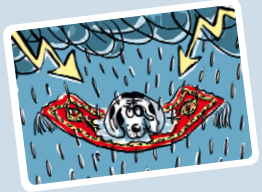
Etwas von mir!

Spielerisch kommunizieren
60 Kommunikationskarten
€ 48,-

Das Mobben-Stoppen-Spiel
Mobbing erkennen, verstehen und Handeln (ab 5 Jahre), € 112,-



Höhen und Tiefen
50 Bildkarten für kreative Psychotherapie zum Umgang mit dem Auf und Ab des Lebens (ab 8 Jahre), € 66,-



... und andere kreative Therapiespiele unter:

www.mvsv.de

Manfred Vogt Spieleverlag | Norddeutsches Institut für Kurzzeittherapie NIK | Außer der Schleifmühle 40
D-28203 Bremen | Fon 0421 - 579 57 68 | Fax: 0421 - 579 57 69 | E-mail: spieleinfo@mvsv.de

Jetzt für 5- bis 20-Jährige

IDS-2

Intelligence and Development Scales – 2

Vollständige Überarbeitung und konzeptuelle Erweiterung der erfolgreichen Intelligenz- und Entwicklungsskalen von Alexander Grob und Priska Hagmann-von Arx.

Die IDS-2 ermöglichen in einzigartiger Weise, ein Kind bzw. einen Jugendlichen bezüglich Intelligenz und Entwicklung in seiner Gesamtheit zu erfassen und zu verstehen. Der modulare Aufbau des attraktiven Testmaterials erlaubt die effiziente Anpassung der Testdurchführung an die jeweils individuelle Fragestellung.

- Modular einsetzbar
- IQ-Screening (in 10 Min.)
- Differenzierter IQ-Test und umfassendes IQ-Profil
- Erfassung exekutiver Funktionen
- Altersgerechte Erfassung der allgemeinen Entwicklungsfunktionen
- Zeitsparende und anwenderfreundliche elektronische Auswertung
- Intelligenzerfassung nach dem Cattell-Horn-Carroll-Modell (CHC-Theorie)
- Aktuelle Normierung mit Continuous Norming

Best.-Nr. 03 175 01, € 1.450,00 / CHF 1790.00