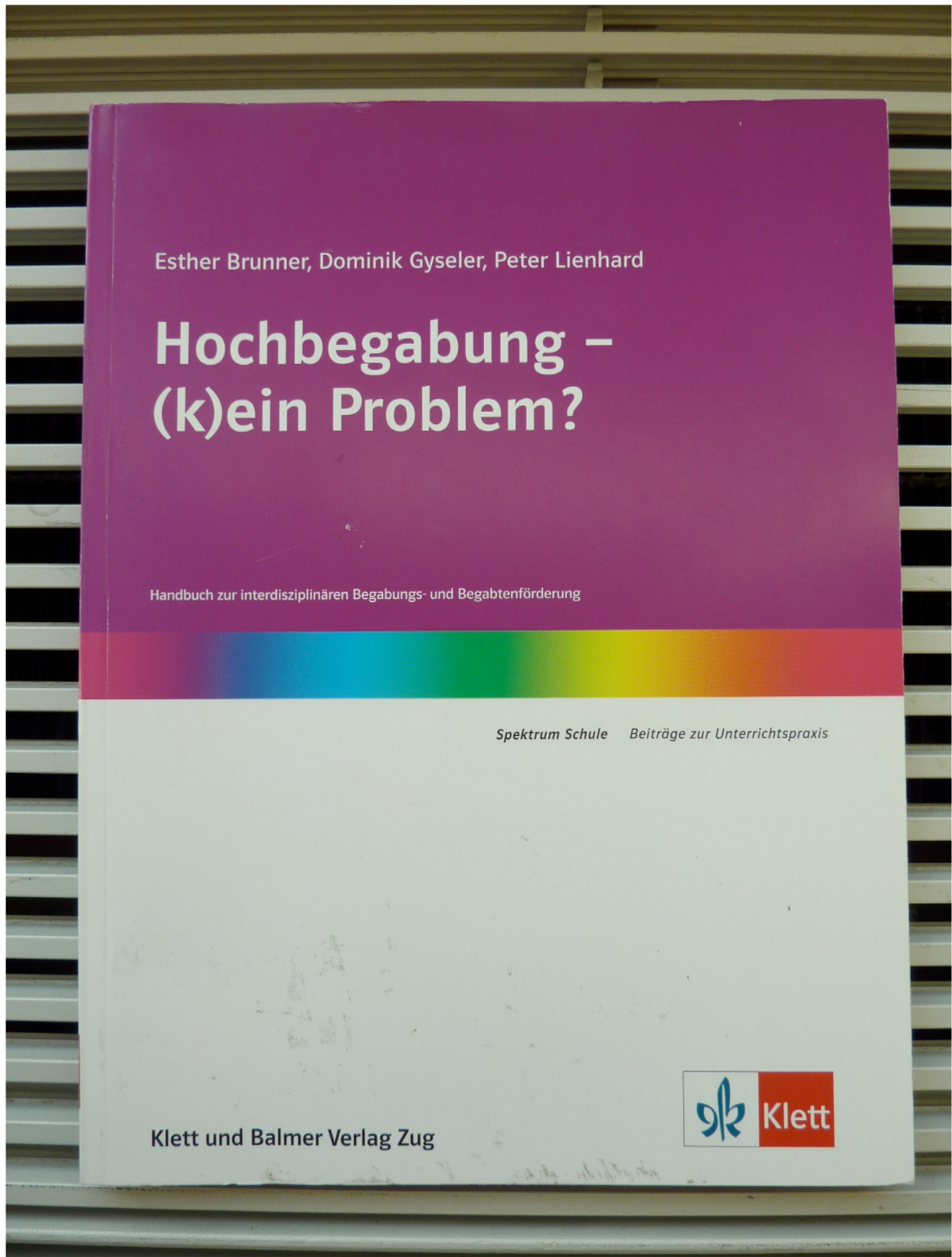


Diese Datei enthält Beispielseiten der unten stehenden Publikation. Sie umfasst insgesamt 113 Seiten und kann im Buchhandel unter der folgenden ISBN-Nummer bestellt werden: 3-264-83605-X



Esther Brunner, Dominik Gyseler, Peter Lienhard

Hochbegabung – (k)ein Problem?

Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung

Die Reihe «Spektrum Schule – Beiträge zur Unterrichtspraxis» im Verlag Klett und Balmer vereinigt Titel, die in loser Folge methodische, didaktische, pädagogische oder schulorganisatorische Fragen aufgreifen.

Redaktion: Marcel Holliger
Korrektur: Julia Bethke
Umschlaggestaltung: C+H Waldvogel, Zürich
Layout: Worx Preprint GmbH, Urdorf
Diagramme: Brigitte Gubler, Zürich
Gesamtherstellung: IB Print AG, Zug

1. Auflage 2005

© Klett und Balmer AG, Zug, 2005

ISBN 3-264-83605-X

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Vervielfältigung jeder Art oder Verbreitung – auch auszugsweise – nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages.

Besuchen Sie unsere Website: www.klett.ch oder kontaktieren Sie uns per E-Mail: info@klett.ch oder redaktion@klett.ch

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Modelle der Hochbegabung	11
3	Hochbegabung als Thema der Sonderpädagogik	27
4	Diagnostik und Maßnahmenplanung	37
5	Nicht alle Begabten sind gleich – oder brauchen das Gleiche	49
6	Begabungsfördernder Unterricht – Unterricht mit Begabten	63
7	Pädagogische Fallen im Umgang mit begabten Kindern	83
8	Beratung von Eltern	87
9	Ausbildung, Weiterbildung und Beratung von Lehrkräften	99
	Glossar	109
	Literaturverzeichnis	111
	Verzeichnis der Abbildungen	112

1

Einleitung



Vorurteile rund um Hochbegabte

Hochbegabung ist seit rund zwanzig Jahren ein breit diskutiertes Thema im deutschsprachigen Raum.

In dieser Zeit konnte man verschiedene Phasen beobachten, die beim Aufkommen eines Themas üblicherweise durchlaufen werden. Das beginnt mit einer unvermittelt einsetzenden medialen Präsenz: Plötzlich taucht Hochbegabung als Thema in Zeitschriftenartikeln, in Zeitungen, in Diskussionssendungen oder in Dokumentationsreihen auf. Dies zeigt einerseits, dass ein Thema gesellschaftliche Bedeutung erlangt hat. Andererseits besteht durch die gezwungenermaßen knappe Darstellung immer auch die Gefahr der Überzeichnung, der Betonung des Speziellen und Abweichenden. Die Thematisierung der Hochbegabung in verschiedenen Medien ist also nicht nur Gewinn bringend, sondern bringt auch negative Effekte mit sich.

Die zweite Phase ist geprägt von gewissen Relativierungen. So hat sich zum Beispiel in pädagogi-

scher Hinsicht die Erkenntnis verbreitet, dass das Phänomen Hochbegabung alles andere als neu ist. Weshalb sollte es auch? Lange Zeit konnte es jedoch mangels Hintergrundwissen auch kaum ein Thema sein. Die mediale Präsenz hat hier einem Thema in breiten Kreisen zu Beachtung verholfen.

Allerdings – und dies gehört mit zu den Schattenseiten – ist das Thema der Hochbegabung kaum je wertfrei aufgegriffen worden. Dies zeigt sich schon bei der ersten breiteren Wahrnehmung des Themas in der Öffentlichkeit zu Ende des 19. Jahrhunderts unter der Leitidee, dass Genie und Wahnsinn nahe beieinander liegen würden. Derweil diese Idee in den folgenden Jahrzehnten viel von ihrer Durchschlagskraft verlor, traten andere Normvorstellungen über Hochbegabte an ihre Stelle. Ganz allgemein betrachtet bringt das Spezielle und Abweichende, das durch die Darstellung betont wird, eine ganze Reihe von negativen und positiven Assoziationen mit sich. Diese ziehen sich im Wechsel wie ein roter Faden durch die öffentliche

Wahrnehmung von Hochbegabten. Die öffentliche Meinung pendelt zwischen der Abneigung gegen das Bild des Strebers, der Streberin und der Bewunderung für außergewöhnliche, manchmal vermeintlich mühelos erbrachte Leistungen.

Auch vor der Schule hat die emotional aufgeladene Thematisierung nicht Halt gemacht. Man erkennt ihre aktuelle Präsenz daran, dass heute noch eine Reihe von Aussagen unterstützt werden, die entweder einer haltbaren Grundlage gänzlich entbehren oder mindestens vor einem relativierenden Hintergrund gelesen werden müssten.

Wir bezeichnen sie aus diesem Grund als Vorurteile. Vorurteile beinhalten oft negative, abwertende Urteile einem bestimmten Gegenstand gegenüber, können aber durchaus auch aufwertend sein. Vorurteile helfen uns, die komplexe Umgebung zu vereinfachen, zu strukturieren und uns in ihr zurechtzufinden. Die Zuschreibung von Merkmalen Einzelner auf eine ganze als «gleich» empfundene Gruppe verleitet zur Annahme, dass man jetzt wüsste, mit wem man es zu tun habe: den Hochbegabten.

Wir möchten eine Reihe dieser Vorurteile aufgreifen und kommentieren. Damit verfolgen wir zwei Ziele: Zum ersten möchten wir dem Phänomen der Hochbegabung erste Konturen verleihen, mit denen wir in den darauf folgenden Kapiteln arbeiten werden. Ein Aufbrechen von Vorurteilen kann schliesslich nicht funktionieren, ohne eigene Überzeugungen darzulegen. Zum zweiten soll in dieser Auseinandersetzung mit den Vorurteilen angedeutet werden, inwiefern wir die Hochbegabung als «Problem» betrachten und inwiefern nicht. Insgesamt möchten wir zehn Vorurteile vorstellen und kommentieren.

1 Hochbegabte sind in der Schule unterfordert.

In der Meinung, dass die Schule ausschließlich auf eine Durchschnittsnorm ausgerichtet sei, wird davon ausgegangen, dass sie deshalb Hochbegabte unter keinen Umständen angemessen fördern könne. Hochbegabte wären demnach zwingend in jeder Schule und jeder Schulsituation unterfordert und würden früher oder später zu Problemfällen mutieren.

Tatsache ist, dass es durchaus Schulsituationen gibt, die hochbegabten Kindern angemessen begegnen und sie entsprechend fördern können. Auch gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, mit einer zeitweiligen Unterforderung umzugehen, sodass aus einer Unterforderung nicht notwendigerweise Schulschwierigkeiten folgen müssen (siehe auch Punkt 2). Allerdings bleibt das Spannungsfeld zwischen individuellen Ansprüchen und dem Auftrag der Gemeinschaftsbildung bestehen. Ist man unterfordert, wenn man als Hochbegabte gemeinsam mit anderen Kindern des Quartiers Musik macht, Fußball spielt oder einer Geschichte lauscht? Die Thematik der Unterforderung muss also differenzierter betrachtet werden. Wir tun dies in Kapitel 7.

2 Hochbegabte werden zu Problemkindern in der Schule.

Aus der Überlegung der vermeintlich vorprogrammierten Unterforderung in der Schule leiten viele ab, dass das zwangsläufig zu Problemen in der Schule führen müsse. Dies führt bisweilen so weit, dass sich Eltern hochbegabter Kinder präventiv vor dem Kindergarteneintritt Sorgen über die Auswirkung möglicher Unterforderung auf ihr Kind machen. Oder Lehrkräfte beobachten Hochbegabte argwöhnisch und erwarten demnächst auftretende Schwierigkeiten. Dies kann tatsächlich so sein, ist aber alles andere als zwingend.

In diesem Zusammenhang wird oft kolportiert, dass Hochbegabte nie hätten lernen müssen und dann «später» plötzlich nicht wüssten, wie das gehe und deshalb Schulschwierigkeiten bekommen würden. Nur schon die passive Formulierung solcher Aussagen muss aufhorchen lassen.

Für Lehrkräfte und Eltern ist es deshalb wichtig, sich fundiert mit der Frage zu beschäftigen, unter welchen Umständen Hochbegabung zu Schwierigkeiten in der Entwicklung führen kann. Wir werden das in Kapitel 2 ausführen.

3 Hochbegabte haben kaum Freunde.

In manchen Medienbeiträgen wird das Bild der Hochbegabten als einsame, abgeschottete und aus-

2 Modelle der Hochbegabung



In diesem Kapitel stellen wir verschiedene Modelle der Hochbegabung vor. Ziel ist es, die Modelle nicht nur zu kennen, sondern zu verstehen, damit deren Erkenntnisse in der schulischen Praxis umgesetzt werden können. Um diesen Verstehensprozess einleiten zu können, beschreiben wir nicht nur die Modelle an sich, sondern erweitern unseren Blickwinkel und skizzieren, in welcher Zeit das Modell entstanden ist, welche Fragen damit beantwortet werden sollen und welchen Zweck es verfolgt.

Hochbegabung im Laufe der Zeit

Die Wissenschaft beschäftigt sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Phänomen der Hochbegabung. Der Beginn der Hochbegabungsforschung kann zeitlich ziemlich genau datiert werden, fällt er doch zusammen mit der Entwicklung der Intelligenztests in den 1910er- und 1920er-Jahren. Damals – wie auch heute oftmals – wurden diejenigen Menschen als «hochbegabt» bezeichnet, deren Intelligenzquotient über einem bestimmten Wert lag. Dieser Wert wird relativ willkürlich festgelegt. Meist geht man von einem Intelligenzquotienten über 130 aus. Ebenso gut könnte man Hochbegabung so aber beim Intelligenzquotienten von 140 festsetzen. Die Intelligenzdefinition, gemäss der 2% einer bestimmten Altersgruppe als hochbegabt gelten, basiert auf dem Wert von 130 IQ-Punkten.

Auf den ersten Blick scheint es, dass sich daran in den letzten achtzig Jahren kaum etwas geändert hat: Hochbegabt ist, wer über eine überdurchschnittliche

Intelligenz verfügt; dies gilt im Jahr 2005 ebenso wie im Jahr 1925. Auch heute noch werden Kinder auf ihre IQ-Werte reduziert. Und auch heute noch werden IQ-Werte herangezogen in der Meinung, dass damit eine Hochbegabung ausgewiesen sei. Falls dies zutrifft, wären zwei Erklärungen denkbar: Entweder hat sich diese Definition über die Jahre hinweg einfach gut behauptet und lässt sich gegen eventuelle Einwände hinreichend gut verteidigen, oder aber es haben zwar weitreichende Veränderungen stattgefunden, die man aber erst auf den zweiten Blick erkennt, weil sie sich nicht in der Definition von Hochbegabung niederschlagen.

Beide Erklärungen treffen in einem gewissen Sinne zu. Zum einen sind die Definitionen einer Hochbegabung auch heute noch eng an ein bestimmtes Mindestmaß des Intelligenzwerts gebunden, wenngleich im Verlauf der letzten Jahrzehnte dieser Schwellenwert deutlich gesunken ist, von 160 über 140 bis auf 130, in den letzten Jahren gar auf 115.

Zum ändern konnte das Wissen rund um das Phänomen der Hochbegabung vor allem in den letzten dreissig Jahren beträchtlich erweitert werden. Allerdings wurden in den letzten Jahren Erkenntnisse erarbeitet, die nicht direkt die Definition von Hochbegabten betrafen. Es ging nicht primär um die Frage, was eine Hochbegabung ist, sondern vielmehr darum, wie eine Hochbegabung bzw. durchschnittliche Leistungen entstehen. Diese Erkenntnisse dienen unter anderem dazu, das Erkennen und die schulische Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu verbessern. Sie spiegeln sich aber nicht unbedingt in der Definition von Hochbegabung wider.

Modelle der Hochbegabung

Mit diesen Erkenntnisfortschritten ist das Feld rund um das Phänomen Hochbegabung komplexer geworden. Eine gewisse Unübersichtlichkeit wird zudem durch die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten verursacht: So wird neben «Hochbegabung» von «besonderen Begabungen», «speziellen Begabungen», «überdurchschnittlichen Fähigkeiten» oder auch «Talenten» gesprochen, ohne dass hinreichend klar wird, inwieweit auch tatsächlich ein inhaltlicher Unterschied besteht.

Vor allem aber wurden einfache Formeln abgelöst durch differenziertere Betrachtungen. Modelle der Hochbegabung bilden Ankerpunkte in diesen verschiedenen Entwicklungen; sie halten, um ein Bild zu gebrauchen, neue Erkenntnisse wie auf einem Standbild fest. Modelle stellen in diesem Sinne auch grafisch gebündelte Antworten auf bestimmte Fragen dar. Um die Modelle zu verstehen, sollte man diese Fragen kennen. Diese Fragen gingen in der Hochbegabungsforschung jeweils aus bestimmten historischen Ereignissen hervor.

Wir benutzen dies und begeben uns auf einen Streifzug durch die theoretischen Grundlagen der Hochbegabung. Dabei werden wir acht Modelle kennen lernen und miteinander vergleichen. Ziel ist es ferner, Umsetzungsmöglichkeiten für die Diagnostik, Förderung und/oder Beratung zu skizzieren.

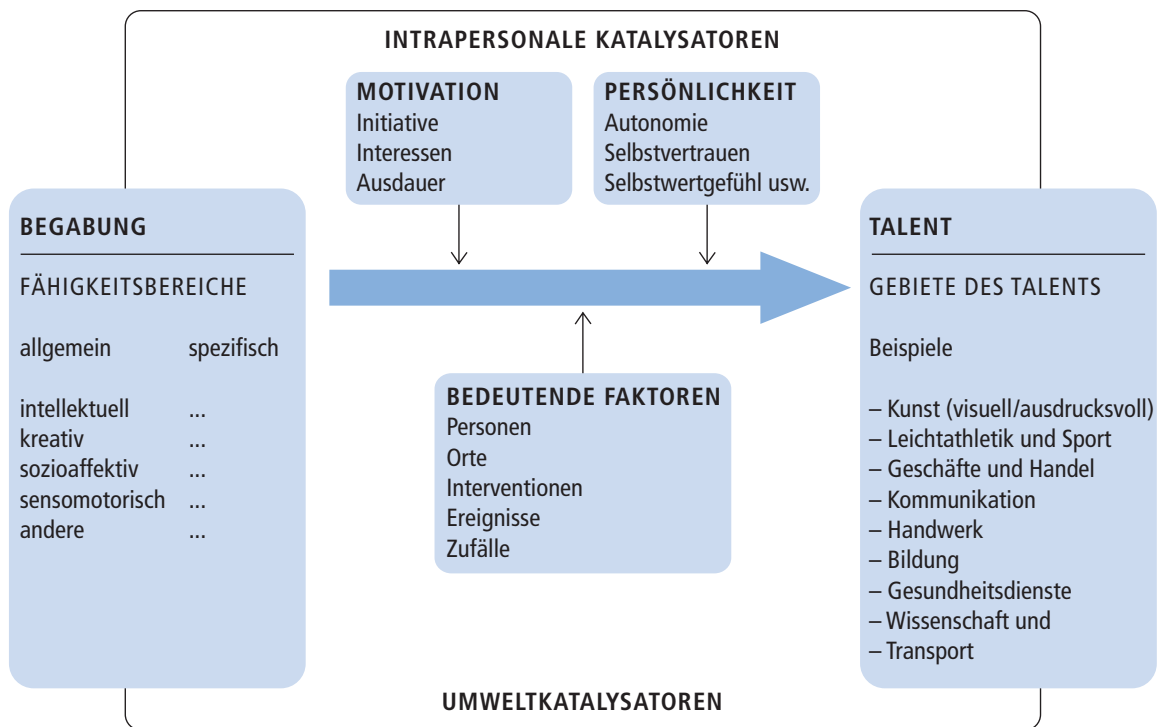
1 Der Ursprung: Intelligenz-Leistungskoppelung

Der Beginn der Hochbegabungsforschung fiel mit der Entwicklung des Intelligenztests in den 1910er-Jahren zusammen. Intelligenztests sollten helfen, schulische Leistungen vorhersagbar zu machen und somit frühzeitig homogene, leistungsähnliche Gruppen zusammenzustellen. Die damals vorherrschende Vorstellung von Hochbegabung war stark von diesem Glauben an die Messbarkeit und Vorhersagbarkeit von (hohen) Leistungen geprägt und lässt sich in zwei Aussagen bündeln:

- Hochbegabt ist, wer über eine überdurchschnittliche Intelligenz verfügt.
- Wer hochbegabt ist, erbringt in aller Regel überdurchschnittliche Leistungen.

Mit Hilfe von Intelligenz- und Leistungstests konnten diese Annahmen nun überprüft werden. Erstmals in der Geschichte ihrer Thematisierung war eine Hochbegabung nicht nur subjektiv erkennbar – wie bei den so genannten «Genies» im 19. Jahrhundert –, sondern objektiv messbar und sogar vorhersagbar.

Die einsetzende Hochbegabungsforschung ging damit mit klaren theoretischen Vorstellungen ans Werk. Der Pionier der damaligen Zeit – man kann ihn durchaus als «Vater der Hochbegabungsforschung» bezeichnen – war der US-amerikanische Psychologe Lewis M. Terman. Auch an der Entwicklung des Stanford-Binet-Test, eines Intelligenztests, beteiligt, leitete er zu Beginn der 1920er-Jahre die erste große, heute legendäre Untersuchung über den Lebenslauf hochbegabter Kinder und Jugendlicher ein. Sein Ziel bestand darin, zu untersuchen, wie sich 1400 ausgewählte hochbegabte Kinder und Jugendliche aus dem Bundesstaat Kalifornien in ihrem weiteren Lebensweg entwickeln: Welche Schulnoten sie erzielen, welche berufliche Laufbahn sie einschlagen, welche Fachinteressen sie entwickeln; aber auch ob sie heiraten, Kinder kriegen, wie glücklich, zufrieden und gesund sie sind. Die Studie entwickelte sich zu einer der umfassendsten psychologischen Studien weltweit und wird bis heute,



Voraussetzungen überdurchschnittlicher Leistungen betrachtet werden können. Diese Frage kann aber nur durch entsprechende Studien gelöst werden. Im nächsten Modell, dem Münchner (Hoch-)Begabungsmodell, sind die Erkenntnisse solcher Studien berücksichtigt.

7 Münchner (Hoch-)Begabungsmodell

Deutschland erlitt in den 1960er-Jahren «seinen» Sputnik-Schock. Im Jahr 1964 diagnostizierte der Philosoph, Theologe und Pädagoge Georg Picht die «deutsche Bildungskatastrophe» und prognostizierte davon ausgehend einen Mangel an qualifiziertem Nachwuchs. Picht fürchtete insbesondere um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Diese Forderungen initiierten in der Folge erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Überlegungen zu einer Neubestimmung des deutschen Bildungssystems. Insbesondere wurde stark bezweifelt, dass das deutsche Bildungssystem effizient sei und die

vorhandenen Begabungen angemessen fördern würde. Mit der Kritik am ineffizienten Schulsystem wurde dem bislang vorwiegend von der Psychologie behandelten Thema der «Begabung» eine neue, pädagogische Bedeutungskomponente verliehen. Für den Bereich der Hochbegabungsforschung bewirkte dies eine Neuausrichtung des Erkenntnisinteresses. Dieses verlagerte sich nun auf das Schaffen einer empirischen Grundlage zur Aktivierung der Begabungs- und Bildungsreserven. Die entsprechende Fragestellung war diejenige nach den personalen und sozialen Bedingungsfaktoren der Leistungsentwicklung beziehungsweise, bezogen auf die Hochbegabungsforschung, die Frage nach dem Zustandekommen von Leistungsexzellenz.

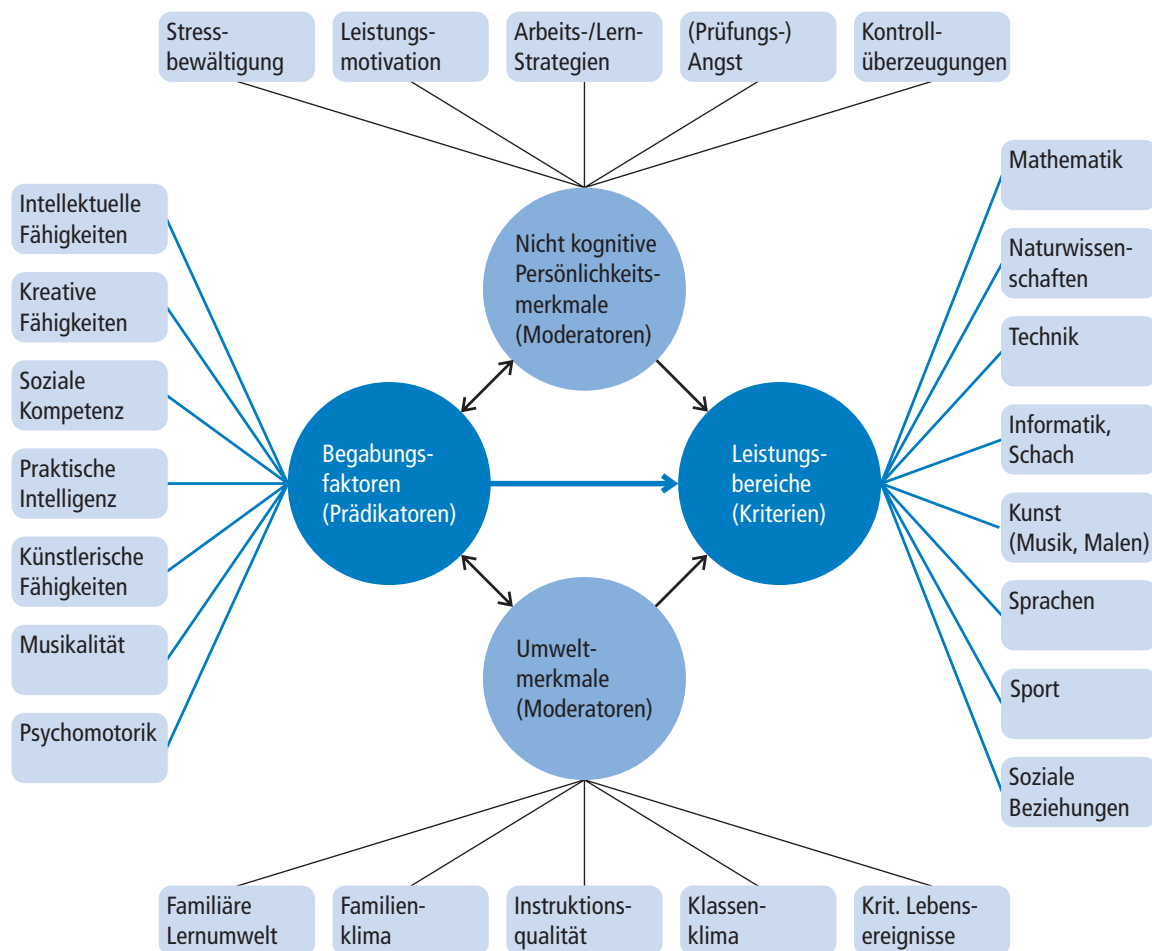
Die Entstehung der Münchner Hochbegabtenstudie basierte damit auf einer ähnlichen Fragestellung wie das Drei-Ringe-Modell, insofern die Bildungskrise in den 1960er-Jahren auf vergleichbare Missstände hinwies wie der Sputnik-Schock sieben Jahre vorher. Die

Grundidee, die hinter dem Münchner (Hoch-)Begabungsmodell steht, besteht ebenfalls im Aufbrechen der Begabungs-Leistungs-Koppelung, nach der eine überdurchschnittliche Begabung allein zu überdurchschnittlichen Leistungen führt. Dies ist plausibel und orientiert sich auch an Schulwirklichkeit, in der insbesondere in den letzten 15 Jahren vermehrt Schülerinnen und Schüler beschrieben werden, die trotz einer überdurchschnittlichen intellektuellen Begabung keine überdurchschnittlichen schulischen Leistungen zeigen. Nach der forschungsleitenden Grundannahme ist die Höhe der Leistung neben der Höhe der Begabung von personalen und sozialen Einflussfaktoren abhängig, das heißt von bestimmten persönlichen Eigenschaften

und Umweltmerkmalen. Doch *welche* Merkmale haben den größten Einfluss auf die Leistungserbringung? Dies führte zu den folgenden zwei Fragen, die leitend für die Münchner Hochbegabtenstudie waren:

1. In welchen *Persönlichkeitsmerkmalen* unterscheiden sich hoch leistende und durchschnittlich leistende Schülerinnen und Schüler?
2. In welchen *Umweltmerkmalen* unterscheiden sich hoch leistende und durchschnittlich leistende Schülerinnen und Schüler?

Zur Beantwortung der beiden Fragen wurden hoch leistende und durchschnittlich leistende Schülerinnen und Schüler verglichen und überprüft, worin



3 Hochbegabung als Thema der Sonderpädagogik



In diesem Kapitel möchten wir begründen, warum «Hochbegabung» ein Thema der Sonderpädagogik sein sollte. Dazu werden wir ausführen, mit welcher Zielgruppe sich die Sonderpädagogik beschäftigen sollte: «Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit Kindern und Jugendlichen, deren Entwicklung beeinträchtigt verläuft oder verlaufen wird.» Anhand von Erkenntnissen der Hochbegabungsforschung kann anschließend gezeigt werden, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche beide Kriterien erfüllen und die Hochbegabung deshalb ein Thema der Sonderpädagogik sein sollte: «Hochbegabung sollte ein Thema der Sonderpädagogik sein, weil die Entwicklung mancher hochbegabter Kinder beeinträchtigt verläuft oder verlaufen wird.»

Hochbegabung als Thema der Sonderpädagogik?

Die Frage, ob die Hochbegabung ein sonderpädagogisches Thema *ist*, lässt sich aufs Erste mit einem Blick in die Schullandschaft ohne Probleme beantworten: Ja, die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher ist heute *de facto* eine sonderpädagogische Aufgabe. In den letzten Jahren sind verschiedene Förderprojekte für hochbegabte Schülerinnen und Schüler eingerichtet worden, die eine sonderpädagogische Ausrichtung verfolgen. Und im Bereich des Unterrichts in der Regelklasse werden Schulischen Heilpädagoginnen immer häufiger hochbegabte Kinder zugeteilt, bei denen sonderpädagogische Maßnahmen notwendig sind.

Mit dem alleinigen Blick in die Praxis ist aber das Thema dieses Kapitels keineswegs umfassend aufgegriffen: Aus der Tatsache, dass die Hochbegabung in der schulischen Praxis ein sonderpädagogisches Thema

ist, kann nicht abgeleitet werden, dass dies auch so sein *soll*. Um die Frage zu behandeln, warum Hochbegabung ein Thema der Sonderpädagogik sein soll, müssen theoretische Überlegungen berücksichtigt werden. So kann fundiert begründet werden, ob und – falls ja – inwiefern sich die Sonderpädagogik mit dem Thema der Hochbegabung beschäftigen sollte.

Dass eine solche theoretische Fundierung notwendig ist, zeigt ein näherer Blick in die Schulpraxis. In beiden Bereichen, also innerhalb der Förderung mittels spezieller Projekte als auch im Rahmen der Regelklasse, ist eine irritierende Vielfalt auszumachen: Es scheint weder ein Konsens darüber zu herrschen, *wer* von der sonderpädagogischen Förderung profitieren soll (Alle Hochbegabten? Solche mit Schulschwierigkeiten? Die Leistungsstärksten?), noch *warum* dies im Einzelfall so sein sollte. Warum sollte es zum Auftrag der Sonderpädagogik gehören, ein 10-jähriges Kind, welches die 4. Klasse besucht, jedoch bereits die Lernziele der 5. Klasse weitgehend erfüllt, spezifisch zu fördern? Und

falls es so wäre, was wäre damit über den Auftrag der Sonderpädagogik im Allgemeinen ausgesagt?

Die weiteren Ausführungen folgen folgender Grundidee: Will man klären, inwiefern die Hochbegabung zum Auftrag der Sonderpädagogik gehören soll, muss man zunächst Klarheit darüber schaffen, was der Auftrag der Sonderpädagogik ist. Dazu werden die folgenden Schritte durchgeführt:

Zunächst wird anhand des Beispiels der USA gezeigt, wie dort begründet wird, dass Hochbegabung ein sonderpädagogisches Thema sein soll. Zugleich werden die Schwächen dieser Position aufgezeigt.

Wichtig für die weiterführende Diskussion ist der dort zentrale Begriff der «special needs»*, also der «besonderen Bedürfnisse» von Schülerinnen und Schülern. Dieser Begriff markiert eine Wende im Selbstverständnis der Sonderpädagogik. Aber ist es überhaupt sinnvoll zu sagen, die Sonderpädagogik beschäftige sich mit Schülerinnen und Schülern mit «besonderen pädagogischen Bedürfnissen»? Es zeigt sich, dass die Verwendung dieses Begriffs in der Praxis mit einigen Problemen verbunden ist.

Schließlich wird ausgeführt, was der Auftrag der Sonderpädagogik sein soll, wenn zwar von der Idee der besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausgegangen, diese jedoch weiterentwickelt wird.

Anhand dieses Auftrags können dann Kriterien bestimmt werden, die erfüllt sein müssen, damit eine Gruppe – zum Beispiel eben hochbegabte Kinder – unter diesen Auftrag fällt.

Zum Schluss werden wir darlegen, dass Hochbegabung auf dieser Grundlage ein sonderpädagogisches Thema sein soll.

Hochbegabung in den USA

Ein Blick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung zur Frage dieses Kapitels offenbart die unterschiedlichsten Positionen. Bemerkenswert sind zunächst einmal die Unterschiede in der Handhabung des Themas in den USA und im deutschsprachigen Raum. In den USA ist «Hochbegabung» seit 30 Jahren ein etabliertes

Thema der Sonderpädagogik. Mehr noch: Alle Schülerinnen und Schüler, die eine bestimmte Höhe des IQ aufweisen, haben seit den 1970er-Jahren das gesetzliche Recht auf eine sonderpädagogische Förderung. Ob sie es in Anspruch nehmen, ist eine andere Frage und wird im Einzelfall entschieden. Dieses Recht auf sonderpädagogische Förderung wird durch die besonderen Bedürfnisse (special needs) der hochbegabten Kinder begründet, und die Sonderpädagogik beschäftigt sich denn auch ganz allgemein mit Kindern und Jugendlichen mit *special needs*. Special needs wiederum hat ein Kind automatisch dann, wenn bei ihm eine so genannte Exzeptionalität*, eine Normabweichung in bestimmten Entwicklungsbereichen, wie in diesem Fall der Intelligenz, festgestellt wird.

Hochbegabung als sonderpädagogisches Thema in den USA:

Exzeptionalität (zum Beispiel überdurchschnittliche Intelligenz) → special needs
→ Recht auf sonderpädagogische Maßnahmen

Die Frage, *warum* bei Hochbegabten sonderpädagogische Maßnahmen notwendig sind, ist mit der US-amerikanischen Auffassung von Sonderpädagogik klar beantwortet: Hochbegabte Schülerinnen und Schüler haben wegen ihrer Hochbegabung «besondere Bedürfnisse» und damit das Recht auf sonderpädagogische Maßnahmen. So klar diese Auffassung ist – pädagogisch zu überzeugen vermag sie kaum, weil nicht plausibel ist, inwiefern aus einer Hochbegabung notwendigerweise das Recht auf sonderpädagogische Maßnahmen abgeleitet werden kann.

Veränderte Zielgruppe der Sonderpädagogik

Nun ist allerdings in der deutschsprachigen Diskussion um die Frage der Hochbegabung als Thema der Sonderpädagogik ein wesentliches Element des US-

4

Diagnostik und Maßnahmenplanung



Dieses Kapitel widmet sich zunächst der Frage, ob Diagnostik bei Hochbegabten überhaupt notwendig und sinnvoll sei. Oftmals wird die Ansicht vertreten, dass eine Hochbegabung dann vorhanden sei, wenn man entsprechende Leistungen sehen könne. Diese Ansicht greift zu kurz: Eine hohe Begabung kann durchaus Leistungs- und Entwicklungsprobleme mit sich bringen.

Um solche Zusammenhänge erkennen und richtig interpretieren zu können, ist eine diagnostische Vorgehensweise notwendig, die zwar den Aspekt der Hochbegabung berücksichtigt und einbezieht, jedoch immer den ganzen Menschen im Blickfeld behält. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird ein Verfahrensablauf vorgestellt, der diesen Ansprüchen gerecht werden kann.

Diagnostik bei Hochbegabten: notwendig und sinnvoll?

Die Frage, inwieweit eine Hochbegabung diagnostisch zu fassen sei, gibt immer wieder zu kontroversen Diskussionen Anlass. Vor allem die folgenden zwei Gründe scheinen dafür maßgebend zu sein:

Die Ansicht, dass eine Hochbegabung nur dann vorliege, wenn sie aufgrund entsprechender Leistungen sichtbar sei, ist weit verbreitet.

Einer Diagnose liegen immer bestimmte Definitionen zugrunde. Wenn ein Arzt beispielsweise einen Herzinfarkt diagnostiziert, muss klar definiert sein, was ein Herzinfarkt ist. Im Falle der Hochbegabung verstehen jedoch nicht alle das Gleiche unter diesem Begriff. Das schafft Probleme beim Diagnostizieren.

Zum ersten Punkt: Diese Annahme schränkt den Kreis der Hochbegabten faktisch auf die «Hochleistenden» ein. Im Idealfall handelt es sich dabei um Kinder und Jugendliche, die aufgrund der Bedingungen in ihrem

Umfeld wie auch in ihrer eigenen Persönlichkeit ihr hohes Potenzial haben umsetzen können. Das Resultat ist für jedermann sichtbar und in einfacher Weise nachvollziehbar – sei es in Form von guten Schulnoten, außerordentlichen Produkten, Spitzenrängen oder Auszeichnungen.

Tatsächlich ist Diagnostik bei dieser Gruppe kein wirklich relevantes Thema. Es ist wenig einsichtig, welchen Erkenntnisgewinn beispielsweise die Feststellung eines hohen Intelligenzquotienten bei einem kognitiv hochleistenden Kind, das mit sich und der Welt in Einklang steht, bringen soll.

Sonderpädagogisch relevant ist die Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit hoher Begabung,

- welche ihr Potenzial nur teilweise oder gar nicht umsetzen können,
- sowie bei solchen, bei denen ein Zusammenhang zwischen einem hohen Begabungspotenzial und bestimmten Lebenserschwerungen vermutet wird.

Diese Erkenntnis führt zum zweiten Punkt: Die Diagnostik im Hochbegabtenbereich ist (selbstverständlich) in hohem Maße verknüpft mit der Frage, was denn eine Hochbegabung überhaupt sei. Es macht einen deutlichen Unterschied, ob einem diagnostischen Prozess ein einfaches IQ-Modell oder ein sehr breit gefasstes Modell unterschiedlichster Begabungen (wie beispielsweise dasjenige von Gardner) zu Grunde gelegt wird. Da weder in der Fachwelt noch in der öffentlichen Diskussion ein Konsens über eine bestimmte Definition von Hochbegabung besteht, sollte sich eine sonderpädagogische Diagnostik vor allem dadurch auszeichnen,

- dass sie sich bewusst ist, dass Entwicklungsprobleme einen Zusammenhang mit dem Faktor «Hochbegabung» haben können,
- dass jedoch Erklärungszusammenhänge, die den Einfluss des Faktors «Hochbegabung» absolut in den Vordergrund stellen, den Anspruch einer umfassenden diagnostischen Vorgehensweise nicht erfüllen.

Mit anderen Worten: Das diagnostische Feststellen einer Hochbegabung kann eine wesentliche und wertvolle Information im diagnostischen Prozess darstellen. Wenn sich die Diagnostik jedoch mit der reinen Identifikation zufrieden gibt, macht sie weder für das Kind noch für sein Lebensumfeld Sinn. Die Identifikation einer Hochbegabung ist demnach lediglich ein Teilaspekt einer breiten, umfassenden Diagnostik.

Besteht Diagnostik vor allem darin, Tests durchzuführen?

Diagnostik wird im sonderpädagogischen und psychologischen Bereich häufig mit zwei grundsätzlichen Vorgehensweisen in Verbindung gebracht: mit Testdiagnostik und Förderdiagnostik.

Obwohl die Testdiagnostik in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend kritisch betrachtet wurde, empfinden viele Lehrpersonen und Eltern immer noch eine verhaltene Ehrfurcht vor Testergebnissen: Tests werden als objektiv erachtet, als Mittel, die unabhängig

aussagen, was denn nun Sache sei. Diese Ehrfurcht ist jedoch seltsam gemischt mit der Erfahrung, dass eben diese Testresultate nicht wirklich weiterhelfen, wenn es darum geht, konkrete pädagogische Vorgehensweisen zu planen. Hier greift die Förderdiagnostik ein, welche prozesshaft, nah am Kind und an seinem konkreten Tun ansetzt.

Wir gehen noch einen Schritt weiter: Wir verstehen sonderpädagogische Diagnostik als breiten Prozess, um der Lebenssituation eines Menschen näher zu kommen – als Prozess, der nicht bloß an eine Fachperson delegiert wird, sondern an dem alle wichtigen Personen beteiligt sind. Diese können unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen einbringen. Tests können einen wichtigen Beitrag leisten, dürfen jedoch nie als alleiniges Entscheidungskriterium eingesetzt werden.

Der diagnostische Weg als Botschaft

Ein diagnostischer Prozess «geschieht» nicht einfach so. Vielmehr wird er im Hinblick auf eine bestimmte Zielsetzung eingeleitet. Hinter einer solchen Einleitung dürfte in der Regel eines der beiden in der Tabelle Seite 39 erläuterten Motive sein.

Jede diagnostisch tätige Fachperson wird schon mit beiden Motiven konfrontiert worden sein – und Personen, welche diagnostische Prozesse einleiten (beispielsweise Lehrkräfte), dürften ebenfalls beide «Triebfedern» für die Anmeldung zu einer Abklärung kennen.

Es liegt auf der Hand, dass Klärungswünsche die Zielsetzung jeder ernsthaften Diagnostik in idealer Weise abbilden. Hingegen ist der Umgang mit Legitimations- und Bestätigungswünschen nicht selten eine Gratwanderung: Es widerspricht dem diagnostischen Auftrag, dass zum vornherein feststeht, was bei der ganzen Sache herauskommen soll. In diesem Fall stellt sich die durchaus interessante Frage, wie denn die «Anmelde-Diagnose», die vor dem fachlichen Diagnoseprozess gestellt wurde, zustande gekommen ist. Jede Nicht-Bestätigung wird einen Teil der Beteiligten enttäuschen oder gar verärgern, und es kann sehr schwierig sein, eine andere Sichtweise einzunehmen und daraus folgende Handlungsmög-

Motiv	Allgemeine Beispiele	Auf die Hochbegabten-thematik bezogene Beispiele
Klärungswunsch (= Wunsch nach mehr Wissen um zu Grunde liegende Zusammenhänge)	«Ich leide seit zwei Wochen unter quälenden Kopfschmerzen. Ich möchte wissen, weshalb ich diese habe und was mir helfen könnte.»	«Moritz pendelt zwischen hervorragenden und katastrophalen Leistungen, zwischen Begeisterung und Trübsal. Wir fühlen uns hilflos und möchten Hinweise erhalten, wie wir ihn besser unterstützen können.»
Legitimationswunsch (= Wunsch nach einer fachlichen Bestätigung dessen, was in der Einschätzung einzelner Beteiligter bereits klar zu sein scheint)	«Der Arzt muss meine Arbeitsunfähigkeit bestätigen, damit die Unfallversicherung weiterhin bezahlt.» «Marcel ist zu leistungsschwach für meine Klasse. Ein Gutachten soll feststellen, dass er wirklich unterdurchschnittlich intelligent ist und in eine Kleinklasse gehört.»	«Tamara soll das Begabten-Förderprogramm an unserer Schule besuchen können. Dazu braucht es ein fachliches Gutachten.» «Der Schulpsychologe soll der Lehrerin klar machen, dass sie unseren Daniel zu wenig fördert.» «Die Abklärung wird beweisen, dass Anna aufgrund ihrer Hochbegabung ein so schwieriges Verhalten zeigt.»

lichkeiten zu entwickeln. Im Extremfall verabschieden sich die Enttäuschten aus dem diagnostischen Prozess – zurück bleibt nicht Klärung, sondern Verhärtung.

Diese Gefahr besteht insbesondere dann, wenn in einem frühen Stadium eine spezialisierte Abklärungsstelle angegangen wird – vielleicht noch bevor die Beteiligten ihre Beobachtungen und Sichtweisen ausgetauscht haben. Entsprechende Spezialgutachten, unvermittelt ins Spiel gebracht, können durchaus kontraproduktiv (weil blickverengend) wirken.

Es sollte demnach vordringliches Ziel sein, diejenigen Personen, die für die breite Diagnostik von Kindern und Jugendlichen zuständig sind – schulpsychologisch und sonderpädagogisch tätige Fachleute vor Ort – kompetent zu machen für die Einschätzung von Situationen, in welchen Hochbegabung eine Rolle spielt. Immer dann, wenn die Beteiligten gemeinsam eine entsprechende Problematik erkannt haben oder eine solche zumindest begründet vermuten, kann eine spezialisierte Abklärungs- und Beratungsstelle wertvolle Dienste leisten. Sie erhält dadurch einen klaren, sinnvollen Auftrag: Sie kann mithelfen, eine schwierige Situation verbessern zu helfen – und ist nicht bloss Mittel zum Zweck, indem ihr lediglich eine legitimierende Rolle beigemessen wird.

Anforderungen an eine umfassende Diagnostik

Die Literatur, die sich der Thematik der Erkennung hochbegabter Kinder und Jugendlicher widmet, ist sehr breit: Die Internet-Verkaufsränge von Büchern, die sich an Eltern und Lehrpersonen richten, zeugen von einem hohen Informationsbedürfnis. Diese enthalten in der Regel Kriterienkataloge von Eigenschaften Hochbegabter oder stellen Checklisten zur Verfügung (siehe dazu beispielsweise Heinbokel 1996, 33ff. oder Huser 1999, 49ff.). Etwas unklar bleibt, welchen Stellenwert und welche Zielsetzung solche Kriterienlisten haben. Wenn sie als Reflexionsinstrument verwendet werden, haben sie durchaus ihre Berechtigung. Als diagnostisches Instrument oder als Mittel, um bestimmte Fördermaßnahmen zuzuteilen, greifen sie jedoch zu kurz: Besonders diejenigen hochbegabten Kinder, die nicht zu den problemlosen Hochleistenden gehören, werden in einzelnen Kriterien den Anforderungen des Katalogs nicht entsprechen – und die Frage stellt sich nun, wie man damit umgeht. Betrachtet man einzelne Elemente dieser Checklisten, stellt man fest, dass sie je nach Betrachter ganz unterschiedlich eingeschätzt werden. Ein Beispiel hierzu: «Das Kind hat einen ausgeprägten

6 Begabungsfördernder Unterricht – Unterricht mit Begabten



Worin unterscheiden sich Begabungs- und Begabtenförderung voneinander?

Welches sind die zentralen Fördermaßnahmen und wie sind sie zu bewerten?

Dies die beiden Schwerpunkte des ersten Teils dieses Kapitels.

Zunächst werden Begrifflichkeiten geklärt und an Hand der Begabungsförderung Prinzipien des generell begabungsfördernden Unterrichts vorgestellt.

Geht der Förderbedarf eines begabten Kindes deutlich über den begabungsfördernden Unterricht hinaus, gilt es weitere Maßnahmen zu prüfen. Diese werden im Weiteren vorgestellt und kritisch ausgeleuchtet.

Der dritte Teil dieses Kapitels beschäftigt sich mit der Frage, was zu den Aufgabebereichen der Schulischen Heilpädagogik gehören soll und wann tatsächlich sonderpädagogischer Handlungsbedarf im Zusammenhang mit hoher Begabung besteht.

Besondere Maßnahmen bedürfen einer Legitimation. An welchen Kriterien müssen sie sich messen, um eine Berechtigung zu haben? Wie lässt sich Begabtenförderung überhaupt legitimieren? Dazu werden am Schluss des Kapitels drei Kriterien vorgeschlagen.

Im schulischen Kontext werden im Zusammenhang mit Fördermaßnahmen verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, oft werden diese aber unscharf eingesetzt und führen nicht zu Klarheit.

Vielerorts wird von «Begabungsförderung» gesprochen, aber Begabtenförderung betrieben, und mancherorts wird der Begriff «Begabungsförderung» als einziger, offenbar besser akzeptierter, für beides verwendet, obwohl man zwischen Begabungs- und Begabtenförderung durchaus einen inhaltlichen, nicht nur einen sprachlichen Unterschied ausmachen kann.

Pädagogisches Prinzip der Begabungsförderung

«Begabungsförderung ist eine allgemeine Aufgabe der Volksschule. Darunter wird eine allen Kindern und Jugendlichen entsprechende Förderung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz verstanden.» (Arbeits-

gruppe «Begabungsförderung» der EDK-Ost 2. Zwischenbericht. 2000)

Prinzipiell haben alle Kinder Anspruch auf Begabungsförderung; sie gehört zum Grundauftrag der Schule und des Unterrichts. Etwas präziser und weniger missverständlich wird es, wenn man von «Umgang mit Heterogenität» und der daraus resultierenden individuellen Förderung aller Kinder spricht.

Es geht bei der Begabungsförderung somit nicht um Maßnahmen, die einem einzelnen Kind oder einer ausgewählten Gruppe zugute kommen, sondern um ein grundlegendes Prinzip der Schule: Orientierung an den vorhandenen Ressourcen und dem unterschiedlichen Vorwissen der Kinder und deren konsequenter Einbezug in den Unterricht, um nächste individuelle Entwicklungs- und Lernschritte anschließen zu können.

Begabtenförderung: Maßnahmen für Einzelne

Begabtenförderung hingegen meint etwas anderes: Hier hat man begabte (hochbegabte, überdurchschnittlich begabte) Kinder im Fokus und plant Maßnahmen und Förderprogramme, die dieser ausgewählten Gruppe zugute kommen. Es handelt sich bei der Begabtenförderung also nicht um ein generelles Unterrichtsprinzip im Sinne des Umgangs mit Heterogenität, sondern um gezielte und spezielle Maßnahmen, die für die Gruppe begabter Kinder getroffen werden.

Diese Maßnahmen können sowohl unterschiedlich ausgerichtet wie auch unterschiedlich organisiert sein. Begabtenförderung meint also nicht die allgemeine Aufgabe der Volksschule, sondern die spezielle Maßnahme für Einzelne. Damit taucht auch die Frage auf, wem diese speziellen Maßnahmen, die auch mit erheblichen Kosten verbunden sind, zugute kommen sollen. Sind sie für alle Begabten oder nur für die Gruppe der Hochbegabten einzuleiten?

Begabtenförderung, als Ansatz der Leistungsförderung verstanden, müsste nach einem speziellen Auswahlverfahren allen potenziell Leistungsfähigen solche Sondermaßnahmen zugänglich machen.

«Bei uns läuft nichts für begabte Kinder» – eine oft geäußerte Kritik vor allem aus Elternsicht. Diese Aussage müsste insofern relativiert werden, indem aufgezeigt wird, dass der erste Förderort die Regelklasse ist. Dort werden *alle* Kinder gefördert. Es ist demnach nicht zulässig von ausbleibender Förderung für Begabte zu sprechen, höchstens vom Ausbleiben besonderer *Maßnahmen*.

Wenn ein Kind über die Förderung im Regelklassenunterricht hinaus *zusätzliche* Förderangebote wünscht oder man seiner Leistungsfähigkeit noch mehr Raum zur Verfügung stellen oder sein Potenzial ausschöpfen will, indem man ihm die Möglichkeit gibt, seine Hochleistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, handelt es sich immer um eine spezielle Maßnahme. In diesem Fall weist die Maßnahme zwar eine etwas einseitige Leistungsorientierung auf, geht aber über das in der Regelklasse übliche Angebot deutlich hinaus und stellt eine klassische Maßnahme der Begabtenförderung dar.

Prinzipien eines begabungsfördernden Unterrichts

Begabungsförderung im Sinne eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität ist also eine vordringliche Aufgabe der Volksschule. Etwas vereinfachend lässt sich behaupten, ein Unterricht, der in hohem Maße begabungsfördernd ist, integriere die Begabtenförderung oder anders gesagt, je begabungsfördernder der Unterricht an sich ist, umso weniger braucht es spezielle Maßnahmen für Begabte.

Wie sieht ein generell begabungsfördernder Unterricht aus? Welche Merkmale lassen sich ausmachen und welche Prinzipien sind feststellbar? Welches ist die Rolle der Lehrperson in einem begabungsfördernden Unterricht? Und ist der begabungsfördernde Unterricht auch zwangsläufig schon ein begabtgerechter? Diesen und weiteren Fragen soll im folgenden Teil nachgegangen werden.

Mehr lernen als lehren

Franz E. Weinert bringt den so genannt guten Unterricht auf einen sehr einfachen Nenner, indem er sinngemäß sagt: Guter Unterricht ist der, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.

Guter Unterricht – der notabene auch begabungsfördernd ist – verlangt also hohe Aktivität der Lernenden und deutlich tiefere beziehungsweise zurückhaltende Aktivitäten der Lehrperson während des Unterrichtsgeschehens. Es soll in erster Linie gelernt werden, nicht belehrt. Die Lehrperson steht also nicht im Zentrum des Geschehens, sondern arrangiert die Lerngegenstände so, dass die Kinder und Jugendlichen sich darin als eigenständige und aktive Lernende erfahren können. Die leitende Frage bei jeder Aufgabenstellung muss demnach sein: Was können Kinder und Jugendliche dabei lernen? Wie kann ich sie kognitiv aktivieren und welche grundlegenden Lernerfahrungen können sie bei der Bearbeitung machen?

Erst in zweiter Linie geht es dann um das methodisch-didaktische Setting. Oftmals steht dieses aber im Zentrum und versperrt die Sicht auf die eigentliche

7 Pädagogische Fallen im Umgang mit begabten Kindern



Anhand von sieben Themenbereichen werden pädagogische Fallen vorgestellt, die den Umgang mit begabten Kindern in der Praxis sowohl für Eltern wie für Lehrkräfte erschweren können. Ein Fazit weist auf drei wichtige Punkte im Umgang mit hochbegabten Kindern hin.

Oft wird angesichts der hohen intellektuellen Leistungsfähigkeit hochbegabter Kinder und Jugendlicher vergessen, dass es nicht nur um Bildungsinhalte geht, sondern dass auch erzieherische Fragestellungen angemessen berücksichtigt werden müssen. Hochbegabte Kinder wollen sich nicht nur mit interessanten Stoffgebieten eigenständig auseinandersetzen, sondern haben auch in sozial-emotionaler Hinsicht Bedürfnisse, die bisweilen etwas in Vergessenheit geraten. Es geht um Bildung und *Erziehung* begabter Kinder, nicht ausschließlich um deren Bildung. Aus der Erfahrung im Umgang mit hochbegabten Kindern lassen sich verschiedene Fallen und Stolpersteine ausmachen, die häufig auftreten.

Besondere Begabung – besondere Maßnahme?

Als Erstes ist der Irrtum zu nennen, dass hochbegabte Kinder per se, also gewissermaßen automatisch, be-

sondere Maßnahmen bräuchten. Dass dem nicht so ist, wissen wir unter anderem aus der Arbeit von Margrit Stamm (2001), die festhält, dass die große Mehrheit der Begabten während der ganzen Schulzeit Klassenbeste sind und bleiben, über eine hohe Leistungsmotivation verfügen und sich im schulischen Kontext so verhalten, dass jede Lehrperson sie gern in ihrer Klasse unterrichtet. Hier besteht demnach kein Handlungsbedarf. Es lässt sich nicht begründen, weshalb diese unproblematischen Kinder und Jugendlichen, die sowohl mit hoher Leistungsfähigkeit als auch mit günstigen Persönlichkeitsmerkmalen ausgestattet sind, besondere Maßnahmen brauchen sollen. Eine besondere Maßnahme wird erst dann notwendig, wenn ein besonderes pädagogisches Erfordernis auszumachen ist, wenn also der begabungsfördernde Unterricht nicht mehr ausreicht, um die Bedürfnisse des Kindes zu decken. Besondere Erfordernisse sind also nicht einfach auf Grund eines hohen Intelligenzwertes auszumachen, sondern entstehen in einem Kontext. Damit muss die

Kurzformel «besonders begabt = besondere Maßnahme notwendig» fallen gelassen werden.

Unterforderung

Eine weitere Falle stellt die Thematik der Unterforderung dar. Man ist schnell geneigt anzunehmen, dass Begabte, die in ihrer Entwicklung beschleunigt sind, in einer Unterrichtssituation, die sich am Altersdurchschnitt orientiert, unterfordert sind. Die objektive Unterforderung ist in diesem Kontext sicher gegeben. Dabei handelt es sich aber nicht um die eigentliche Fragestellung. Es muss im Zusammenhang mit Unterforderung zwischen objektiver und subjektiver Unterforderung unterschieden werden. Wenn ein Kind objektiv unterfordert ist, heißt das noch lange nicht, dass es sich auch subjektiv so fühlt. Möglicherweise hat es einen hochkreativen Umgang mit solchen Situationen gefunden, verbindet das Bekannte mit dem Neuen, macht sich kritische und eigenständige weiterführende Gedanken, meldet sich mit einer Aktivität oder einem Alternativangebot und so weiter.

Hochbegabte werden nie Situationen antreffen, die speziell auf sie zugeschnitten sind, dafür sind sie eine zu kleine Minderheit. Sie tun gut daran, Strategien zu erlernen, nicht passende Situationen selbst zur Passung zu bringen. Diejenigen hochbegabten Kinder, die massiv unter Unterforderungssituationen leiden, brauchen in der Regel nicht einfach ein stoffliches Angebot, sondern müssen auf erzieherischer Ebene lernen, sich zu artikulieren, Alternativen zu formulieren und Strategien für den Umgang mit Unterforderung zu finden.

In diesem Sinne kann man durchaus sagen, dass es Unterforderung als eigenes Phänomen oder als spezifisches Hochbegabtenproblem so nicht gibt. Unterforderung ist entweder die Antwort auf eine unangemessene Didaktik (siehe Kapitel 6) oder auf falsche Erwartungen.

Langeweile

«Mein Kind langweilt sich bei Ihnen in der Schule» – wohl der meistgefürchtete Satz jeder Lehrperson und

gleichzeitig auch derjenige, der jede Lehrkraft sofort zum Handeln bringt: Entweder in der Rechtfertigung, warum das nicht zutreffend sein kann oder aber im augenblicklichen Bereitstellen zusätzlicher Bildungsinhalte, dem viel geforderten «Futter» – als wären Kinder Hamster, die mit etwas schmackhaften Körnern für die nächsten Stunden ausreichend versorgt sind.

Langeweile, gesellschaftlich gegenwärtig stark und ausschließlich negativ besetzt, soll vermieden werden. Warum eigentlich? Ist nicht Langeweile der «Hunger vor dem Essen», die kreative Pause vor dem schöpferischen Tun, die Ruhe vor der Aktivität oder dem Output? Langeweile oder besser die Möglichkeit zu sinnieren, nicht stets produktiv zu sein, ist notwendig, um eigene Fragen finden zu können, um herauszufinden, womit man sich wirklich beschäftigen will, was einem wirklich wichtig ist. Vermeiden von Langeweile führt zu einer hektischen und zudem fremdbestimmten Betriebsamkeit, die eine innere Leere zwar vorübergehend vergessen lässt, aber nicht behebt.

In der Begabtenförderung muss es also auch um eine Neudefinition der Langeweile gehen. Langeweile ist kein Fördergrund, sondern zunächst ein hoch kreativer Zustand, der als solcher genutzt und zum Gesprächsanlass genommen werden soll.

Leistungsexzellenz

Von begabten Kindern wird erwartet, dass sie auch automatisch hoch leistend sind. Das trifft zwar für die meisten immer wieder zu. Aber Leistungsexzellenz ist prinzipiell nur temporär leistbar, nicht generell. Hochleistungssportler und -sportlerinnen zeigen eine hohe Leistung nicht permanent, sondern wenn alles optimal läuft, zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt.

Hochbegabte Kinder sehen sich aber sehr häufig mit dem Anspruch konfrontiert, dass sie ihre Hochleistung, beziehungsweise Hoch- und Höchstform permanent zu zeigen hätten. Dieser Zwang zur Leistungsexzellenz kann schließlich dazu führen, dass man sich ausgebeutet fühlt, gar nicht mehr leisten will oder kann, weil man die permanente Anforderung an Exzellenz sowie so nicht erfüllen kann.

8 Beratung von Eltern



In diesem Kapitel werden mögliche Entstehungsbedingungen von erzieherischen Problemsituationen, die im Zusammenhang mit der hohen Begabung eines Kindes stehen können, vorgestellt. Mythen und widersprüchliche gesellschaftliche Haltungen zum Thema «Hochbegabung» können den Eltern eine konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Fragen erschweren. Es wird aufgezeigt, in welchen Situationen welche Art beraterischer Unterstützung angezeigt ist und welche Bedingungen eine fachlich überzeugende Beratung zu erfüllen hat.

Das hochbegabte Kind in der Familie

Wer noch kaum mit der Thematik «Hochbegabung» zu tun hatte, fragt sich vielleicht, weshalb Elternberatung angesichts eines überdurchschnittlich begabten Kindes überhaupt erwähnenswert sei – alle diese Eltern sollten doch eher stolz und erleichtert sein, ein solches Kind in der Familie haben zu dürfen. Allenfalls, so könnte man meinen, wären die Eltern froh um Vorschläge für gute weiterführende Schulen.

Die Situation von Familien mit hochbegabten Kindern kann durchaus auch anders aussehen.

Daniel ist viereinhalb Jahre alt. Er durfte trotz Bemühen seiner Eltern noch nicht in den Kindergarten eintreten, weil er laut Reglement ein paar Wochen zu jung war. Er zeigt eine unerschöpflich scheinende Energie, kann zwar gut für sich allein spielen, fordert daneben aber auch seine älteren Geschwister und seine Eltern bis in die Abend-

stunden hinein, sich mit ihm abzugeben. Daniel zeigt überdurchschnittliche gestalterische Fähigkeiten und ist bezüglich Fußball und Eishockey ein wandelndes Lexikon. Er kennt bereits alle Buchstaben; das Lesen interessiert ihn aber nicht wirklich.

Wenn Daniel seine Vorstellungen und Wünsche nicht umsetzen kann, lenkt er seine ganze Energie in ausdauernde Opposition um. Dabei wirkt er in seiner Hartnäckigkeit alles andere als glücklich: Immer wieder fällt er weinend in sich zusammen und wimmert verzweifelt, dass er nichts könne, dass ihm nichts gelinge und dass ihn niemand lieb habe. Die Familie, insbesondere auch seine nächst ältere Schwester, leiden zuweilen stark an den Launen des Jüngsten. Besuche, Freizeitaktivitäten und Restaurantessen sind teilweise so kräfteraubend, dass jeweils zweimal überlegt wird, ob man sich das wiederholt zumuten möchte.

Von außen betrachtet handelt es sich hier vielleicht um den «üblichen» Fall einer Familie, die sich mit einem Kind mit schwierigem Verhalten auseinander zu setzen hat: Wahrscheinlich, so könnte gemutmaßt werden, haben die Eltern dem Jüngsten einfach zu viel durchgehen lassen. Dass er ihnen nun derart «auf der Nase herumtanzt», sei ihrem Erziehungsverhalten zuzuschreiben.

Wird die Thematik «Hochbegabung» ins Spiel gebracht, werden viele Eltern zu spüren bekommen, dass dieser mögliche Zusammenhang in der Öffentlichkeit nicht selten auf Ablehnung stößt. Die Gefahr besteht, dass sich Verzweiflung einstellt: Die Familie fühlt sich unverstanden, ist verunsichert und meidet die Konfrontation mit der Außenwelt.

Sicherlich hat nicht jedes schwierige Verhalten eines Kindes mit dessen hoher Begabung zu tun. Es ist durchaus denkbar, dass sich Eltern ungerechtfertigterweise auf diesen Erklärungszusammenhang berufen und dahinter gleichsam Schutz und Entlastung suchen. Wird dies vermutet, sollten dennoch keine Vorurteilungen gemacht werden. Vielmehr soll versucht werden, die Situation mit den Eltern zusammen unvoreingenommen zu beurteilen. Wird dies nicht getan, läuft man Gefahr, das Leiden von Eltern und Familien – egal aus welchen Zusammenhängen heraus es entstanden ist – nicht ernst zu nehmen und sie allein zu lassen.

Mythen, die für niemanden hilfreich sind

Die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen «Hochbegabung» steht in einem bemerkenswerten Kontrast mit speziellen Familiensituationen wie die oben beschriebene. In regelmäßigen Abständen berichten Zeitschriften über einzelne hochbegabte Kinder und Jugendliche. Auf den Titelbildern findet man ein immer wiederkehrendes Sujet: Ein Junge hat eine weiße Perücke aufgesetzt bekommen oder seine Haare wurden wild in alle Richtungen frisiert. Er schaut selbstbewusst in die Kamera und imitiert eine berühmt gewordene Pose Albert Einsteins, indem er uns die

Zunge entgegenstreckt. Im Beitrag selbst wird die Leserschaft mit speziellen Interessen und außergewöhnlichen Leistungen der Kinder und Jugendlichen bekannt gemacht. Ihre sozial-emotionalen Schwierigkeiten (oder die ihrer Eltern) werden zwar erwähnt, münden jedoch bald in pauschaler Kritik, dass Gesellschaft und Schule eben nur schlecht mit diesen «kleinen Genies» umgehen könnten.



Weder für hochbegabte Kinder und Jugendliche noch für ihre Eltern sind solche wenig differenzierten journalistischen Beiträge hilfreich, im Gegenteil: Sie zementieren das Bild, dass Hochbegabung etwas Exotisches sei. Für Eltern jedoch ist ihr hochbegabtes Kind nichts anderes als geliebte, herausfordernde (und allenfalls schwierige bis überfordernde) Realität.

Eine hohe Begabung muss nicht, kann jedoch disharmonische Entwicklungen mitbewirken

Dass ein hochbegabtes Kind sowohl im Sozial-Emotionalen als auch bezüglich seines Lernweges eine schwierige Entwicklung durchlaufen muss, ist sicherlich unrichtig. Allerdings – es sei an die Ausführungen in Kapitel 4 erinnert – kann eine besonders hohe Begabung disharmonische Entwicklungen maßgeblich mitbewirken. Webb (1998, 31ff.) und Wittmann (2003, 28ff.) listen mehrere solcher «Risikofaktoren», Hürden und möglichen schwierigen Entwicklungsverläufe auf. Einige werden im Folgenden aufgenommen und erläutert:

9 Ausbildung, Weiterbildung und Beratung von Lehrkräften



Im vorliegenden Kapitel wird geklärt, was Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Begabtenförderung können und wissen müssen. Dies wird anhand von acht Grundkompetenzen, eigentlichen Qualitätsstandards, ausgeführt und es werden daraus Lernziele abgeleitet, die erreicht werden müssen, um tatsächlich über die entsprechende Kompetenz verfügen zu können.

Im Weiteren wird im Sinne eines Ausblicks aufgezeigt, dass in Aus- und Weiterbildung, aber auch in der Fachberatung vielfältige Möglichkeiten bestehen, um Lehrkräften ein gezieltes Instrumentarium in die Hand zu geben, das es ihnen ermöglichen soll, der Herausforderung der Begabtenförderung immer wieder neu gewachsen zu sein.

Vielfältige Aufgaben warten auch im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung auf die Lehrpersonen. Dafür wollen sie entsprechend ausgebildet sein und in permanenter Weiterbildung ihre Fachkompetenzen weiterentwickeln. Es stellt sich damit zwangsläufig die Frage, was zum Kerncurriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehören soll beziehungsweise welche unabdingbar notwendigen Kompetenzen Lehrkräfte erwerben müssen.

Das Autorenteam des vorliegenden Buches hat dazu im Rahmen eines Auftrags der Fachgruppe Begabtenförderung der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost Fachgruppe «Begabtenförderung») acht Qualitätsstandards für die Begabtenförderung als Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert. Diese werden hier abgedruckt und mit Umsetzungsbeispielen konkretisiert.

Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können müssen

- Lehrerinnen und Lehrer wissen über die Heterogenität in Schulklassen im Hinblick auf besondere Begabungen Bescheid.
- Lehrerinnen und Lehrer reflektieren ihre subjektiven Begabungstheorien.
- Lehrerinnen und Lehrer kennen mögliche Einflüsse einer Hochbegabung auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes.
- Lehrerinnen und Lehrer verfügen über elementare Kompetenzen, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.
- Lehrerinnen und Lehrer wissen, welche Faktoren die Entwicklung einer Begabung maßgeblich beeinflussen.
- Lehrerinnen und Lehrer können einen begabungsfördernden Unterricht gestalten.

- Lehrerinnen und Lehrer können die Funktion der ersten Ansprechperson für Eltern hochbegabter Kinder übernehmen.
- Lehrerinnen und Lehrer kennen verschiedene Formen der Begabungs- und Begabtenförderung im Schulhaus und können solche organisieren.

Wenn diese acht Punkte die zwingend notwendigen Kompetenzen jeder Regellehrperson im Bereich Begabtenförderung umschreiben, stellt sich die Frage, wie das die Ausbildung initiieren und diesen Kompetenzerwerb fördern kann.

Was Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen leisten muss

Die Aus- und Weiterbildung hat damit folgende Aufgaben.

- Sie vermittelt Kenntnisse und Erfahrungen über die Heterogenität in Schulklassen im Hinblick auf besondere Begabungen.
- Sie schafft Gelegenheiten, subjektive Begabungstheorien zu reflektieren.
- Sie vermittelt Kenntnisse über mögliche Einflüsse einer Hochbegabung auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes.
- Sie vermittelt elementare Kenntnisse, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.
- Sie zeigt auf, welche Faktoren die Entwicklung einer Begabung maßgeblich beeinflussen.
- Sie vermittelt Kenntnisse und Erfahrungen über die Gestaltung eines begabungsfördernden Unterrichts.
- Sie befähigt dazu, die Funktion der ersten Ansprechperson für Eltern hochbegabter Kinder zu übernehmen.
- Sie zeigt Möglichkeiten auf, verschiedene Formen der Begabungs- und Begabtenförderung im Schulhaus zu organisieren.

Jeder dieser acht Standards umfasst selbst ein weites Feld und besteht aus mehreren Lernzielen für die Lehrerinnen und Lehrer.

Dabei können grundsätzlich zwei Ebenen unterschieden werden: diejenige des Wissenserwerbs und diejenige der zu erwerbenden Handlungskompetenzen. Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur über Fachwissen zur Thematik der Begabtenförderung verfügen, sondern gleichzeitig auch ein Handlungswissen erworben haben, das ihnen erst ermöglicht, das Fachwissen in der Praxis umzusetzen und zu nutzen. Damit lassen sich unterschiedliche mögliche Lernziele formulieren, welche die angehenden Lehrkräfte erreichen sollen. In der Folge wird jeder der acht Standards mit möglichen Lernzielen auf diesen beiden Ebenen dargestellt.

Heterogenität

Die Ausbildung vermittelt Kenntnisse und Erfahrungen über die Heterogenität in Schulklassen im Hinblick auf besondere Begabungen.

Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse unterscheiden sich in einer Vielzahl von Merkmalen: ihrem Temperament, ihren Interessen, ihrer Spontaneität oder auch ihren Begabungen. Im Hinblick auf die besonderen Begabungen kann sich diese Heterogenität der Lernvoraussetzungen in vielerlei Hinsicht äussern – sei es dadurch, dass Kinder mit dem Eintritt in die Schule bereits über grundlegende Fähigkeiten des Lesens und Rechnens verfügen – sei es, dass das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in einzelnen Fächern stark unterschiedlich ausfällt oder sei es, dass Schülerinnen und Schüler über jeweils individuell verschiedene Fähigkeits- und Interessenprofile verfügen.

Aus pädagogischer Sicht gilt es, diese Verschiedenartigkeit unter den gegebenen Möglichkeiten in den Unterricht zu integrieren und ihr mit differenzierenden Maßnahmen zu entsprechen. Ein akzeptierender und individualisierender Umgang mit besonderen Begabungen innerhalb heterogener Schulklassen ist ein erster Schritt in Richtung eines begabungsfördernden Unterrichts.

Mögliche Lernziele Wissenserwerb

- Die Studierenden kennen Studien, die ein Merkmal oder mehrere Merkmale der Heterogenität untersuchen (beispielsweise zum Themenbereich von früh lesenden und früh rechnenden Kindern).

Glossar

Akzeleration	(Kap. 5)	Beschleunigende Maßnahme, beispielsweise das Überspringen von Klassen oder der vorzeitige Eintritt in eine neue Schulstufe.
Compacting	(Kap. 6)	Komprimierung des Schulstoffes. Das Curriculum wird nach einem Vortest oder einer Lernstandserfassung so angepasst, dass das Kind nur die noch nicht verstandenen Gebiete bearbeitet.
divergentes Denken	(Kap. 6)	Denken, das verschiedenste Lösungen produziert, prüft und schließlich entscheidet. Gegensatz: konvergentes Denken (siehe dort).
enaktiv	(Kap. 6)	Eine der drei Darstellungsebenen enaktiv, ikonisch, symbolisch nach Jerome Bruner. Mit enaktiv wird eine konkrete Handlung, das unmittelbare Tun, bezeichnet. Wird eine Operation enaktiv durchgeführt, geschieht dies in der direkten und konkreten Handlung.
Enrichment	(Kap. 4)	Anreicherung des Curriculums durch nicht lehrplanrelevante Themenbereiche, welche dem Kind individuelle Vertiefungsmöglichkeiten bieten.
Exzeptionalität	(Kap. 3)	Normabweichung. Nach Lesart der US-amerikanischen Sonderpädagogik ist man in einem Entwicklungsbereich (beispielsweise der Sprache, der Motorik, der Intelligenz) «exceptional», wenn der eigene Entwicklungsstand deutlich über- oder unterhalb der Norm liegt.
Heilpädagogik (schulische ~)	(Kap. 4)	Sie beschäftigt sich mit Kindern und Jugendlichen, bei denen die herkömmlichen pädagogischen Maßnahmen nicht ausreichend sind. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind verantwortlich für die Realisierung heilpädagogischer Maßnahmen in der Schule.
ICF	(Kap. 4)	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Welt-Gesundheitsorganisation WHO (International Classification of Functioning, Disability and Health)
ikonisch	(Kap. 6)	Eine der drei Darstellungsebenen. Ikonisch meint, dass etwas zeichnerisch dargestellt wird, beispielsweise als Skizze oder als Diagramm.
konvergentes Denken	(Kap. 5)	Denken, das auf ein bestimmtes Ziel hin gerichtet und in seiner Richtung stark fokussiert ist und versucht, die einzig mögliche richtige Antwort zu finden. Gegensatz: divergentes Denken (siehe dort).
Metakognition	(Kap. 3)	Das Wissen und die Kontrolle über das eigene Denken. Die Auseinandersetzung mit kognitiven Prozessen, beispielsweise mit Lernaktivitäten oder Lernprozessen.

Minderleistende	(Kap. 3)	Kinder und Jugendliche, deren Schulleistungen schlechter ausfallen, als ihre intellektuellen Fähigkeiten vermuten lassen. Mit anderen Worten: Sie leisten nicht das, was sie leisten könnten.
Misfit	(Kap. 2)	Mangelnde Übereinstimmung zwischen zwei Komponenten, zum Beispiel zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den Anforderungen des schulischen Unterrichts.
Projektunterricht	(Kap. 2)	Projektunterricht gehört zu den erweiterten Lernformen und lässt die Lernenden an der Planung und Gestaltung des Unterrichts teilhaben. Projektunterricht gibt meist ein Rahmenthema vor, innerhalb dessen die Lernenden in Gruppen einzelne Aspekte bearbeiten. Projektunterricht wird in verschiedenen Formen umgesetzt.
Pull-out-Angebot	(Kap. 6)	Das sind Angebote, die ausgelagert werden, die also im Sinne eines Zusatz- oder Ersatzkurses verstanden werden können und einen unterschiedlich starken Bezug zur Regelklasse haben. Pull-out-Angebote fungieren oft völlig unabhängig von der ordentlichen Regelklasse.
Setting, das	(Kap. 4)	Unter Setting versteht man ein Arrangement, das situativ getroffen wird. Ein Setting ist nicht fixiert, sondern verändert sich, da es der jeweiligen Situation angepasst werden muss.
special needs	(Kap. 3)	Ausdruck aus der US-amerikanischen Sonderpädagogik, der zumeist mit «besondere pädagogische Bedürfnisse» übersetzt wird. Besondere pädagogische Bedürfnisse werden einem Kind dann attestiert, wenn bei ihm sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.
symbolisch	(Kap. 6)	Eine der drei Darstellungsebenen. Symbolisch meint die abstrakte Form der Symbolsprache. Eine Rechenoperation wird beispielsweise nur noch als Gleichung formuliert und muss in dieser symbolischen Darstellung entschlüsselt und gelöst werden können.

Literaturverzeichnis

4 Diagnostik und Maßnahmenplanung

- Feger, Barbara; Prado, Tania M. (1998). *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Heller, Kurt A. (ed.) (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber
- Heinbokel, Annette (1996). *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster: LIT Verlag
- Hollenweger, Judith; Lienhard, P. (2004). *Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen*. Unveröffentlichte Erprobungsfassung vom November 2004. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich; Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
- Huser, Joëlle (1999). *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- World Health Organisation (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO; siehe auch: <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>

6 Begabungsfördernder Unterricht – Unterricht mit Begabten

- Bähr, K. (1998). *Überspringen einer Klasse im Kanton Zürich*. Ergebnisse einer Untersuchung der Jahre 1995–1997. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich
- Bruner, J. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Cornelsen
- Brunner, E. (2001). *Forschendes Lernen*. Eine begabungsfördernde Unterrichtskonzeption. Frauenfeld: Thurgauer Lehrmittelverlag
- EDK-Ost: Arbeitsgruppe «Begabungsförderung» (2000). *2. Zwischenbericht*
- Hany, E. (1999). *Begabtenförderung in Deutschland als Scheinbehandlung? – ein freundschaftlicher Frontalangriff*. In: Joswig, H. (Hrsg.) (2000). *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.–24.10.1999
- Hoyningen-Süess, U.; Lienhard, P. (Hrsg.) (1998). *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem*. Luzern: Ed. SZH/SPC
- Renzulli, J.; Reis, S.; Stednitz, U. (2002). *Das schulische Enrichmentmodell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer
- Stamm, M. (2001). FLR 2000. *Fünf Jahre nach der Einschulung – Eintritt in die Oberstufe*. Aarau: Stamm & Partner

8 Beratung von Eltern

- Elbing, Eberhard (2000). Unterlagen zum Thema «Beratung von Eltern hochbegabter Kinder». Unveröffentlichte Kursmaterialien aus dem Nachdiplomkurs «Begabtenförderung – Kompetenzerweiterung im Umgang mit besonderer Begabung und Heterogenität», durchgeführt von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH und der Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik
- Feger, Barbara; Prado, Tania M. (1998). *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Fries, Anna-Verena (2004). *Die Rede über Hochbegabung. Ein berichtender Essay*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich
- Grossenbacher, Silvia (Koordination) (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Heinbokel, Annette (1996). *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster: LIT Verlag
- Webb, James T.; Meckstroth, Elizabeth A.; Tolan, Stephanie, S. (1998). *Hochbegabte, ihre Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern: Huber
- Wittmann, Anna Julia (2003). *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen: Hogrefe

9 Ausbildung, Weiterbildung und Beratung von Lehrkräften

- Brunner, E.; Gyseler, D.; Lienhard, P. (2002). *Qualitätsstandards Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Expertenbericht im Auftrag der Fachgruppe Begabtenförderung der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost Fachgruppe «Begabtenförderung»). Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (HfH)