

Markus Bründler  
Manuela Bürkli  
Stefan Christen  
Willi Müller  
Peter Sonderegger  
Karin Wolf

---

# **Schulpsychologie und Begabungsförderung**

**Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für  
Schulpsychologische Dienste**

---

*VIPP-Praxisforschung*

*Nr. 3/2006*

*Hinweis: Die vorliegende Arbeit ist noch nicht vollständig. Ein 2. Teil  
ist in Bearbeitung.*

© vipp Praxisforschung, Luzern, 2006

Praxisforschung ist die systematische Reflexion der eigenen beruflichen Praxis. Sie will den beruflichen Alltag als Erkennungspotenzial für die praktische Arbeit nutzbar machen.

Der Verband der Innerschweizer Psychologinnen und Psychologen (vipp) veröffentlicht Ergebnisse der Praxisforschung, damit die gewonnenen Erkenntnisse auch in der Alltagspraxis von Kolleginnen und Kollegen integriert werden können.

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	3
1 Spannungsfeld Schulpsychologie und Hochbegabung: Ergebnisse einer Literaturrecherche.....	5
1.1 Diagnostik.....	5
1.2 Beratung.....	10
1.2.1 Beratungsbedürfnisse von Kindern.....	10
1.2.2 Beratungsbedürfnisse von Jugendlichen.....	10
1.2.3 Gefährdete Kinder und Jugendliche .....	11
1.3 Therapie .....	13
1.4 Schulischer Bereich .....	13
1.4.1 Kindergarten .....	13
1.4.2 Primarschule .....	14
1.4.3 Frühzeitiger Schuleintritt/Klassenüberspringen .....	15
1.4.4 Unterforderung .....	17
1.4.5 Minderleister/Underachiever .....	17
1.4.6 Hochbegabung und ADS .....	19
1.4.7 Sekundarstufe I.....	19
1.4.8 Nomination .....	19
1.4.9 Frühleser und Frührechner (FLR): Eine Langzeitstudie.....	20
1.4.10 Zwischenmenschlicher Bereich .....	22
2 Literaturverzeichnis.....	24

# Einleitung

Peter Sonderegger

Das Thema Hochbegabung und Begabungsförderung wurde in Europa vor allem durch die 1985 in Hamburg stattfindende „World conference for gifted and talented children“ einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht, denn die Medienresonanz auf diese Konferenz war gewaltig.

Heute gut zwanzig Jahre später sind wir alle als Schulpsychologen und Schulpsychologinnen mit der „Hochbegabung“ konfrontiert, denn in der Zwischenzeit hat sich die Volksschule dieser Thematik angenommen. In der Schweiz sind 19 Kantone im „Netzwerkbegabungsförderung“ zusammengeschlossen. In einigen Kantonen ist Begabungsförderung bereits in der Gesetzgebung verankert und ist für die Volksschule verpflichtend. Damit ist die Grundsatzfrage geklärt, dass Begabungsförderung nicht in den Sonder- oder Privatschulbereich abgedrängt werden soll, sondern dass die Volksschule eine Schule für alle Kinder sei und auch hochbegabte Kinder in ihr integriert und gefördert werden sollen (vgl. Monika Weber in Böckelmann, C. et al. 2004). Diese Haltung hat sich in der Schweiz durchgesetzt und findet ihre Widerspiegelung in den Konzept-, Projekt- und Schulentwicklungsarbeiten, die in den letzten Jahren in vielen Kantonen eingeführt wurden. Weiter ist auch eine Zunahme an Weiterbildungsangeboten für Lehrer und Lehrerinnen zu verzeichnen. Einige beinhalten lediglich Grundsätzliches zur Thematik, andere sind umfassender und haben den Umfang eines Nachdiplomstudiums (zum Beispiel der von der PHZ angebotene Lehrgang des European Council for High Abilities, ECHA). Weiter ist zu beobachten, dass sich immer mehr Eltern für diese Thematik interessieren und bereits über einen grossen Wissensstand verfügen und oftmals bei für diese Fragestellung spezialisierten privaten oder öffentlichen Fachstellen um Rat nachfragen.

Diese ganze Entwicklung geschah nicht diskussionslos. Vor- und Fehltriteile über Hochbegabte halten sich nach wie vor, weichen aber zunehmend einer objektiven Sichtweise (vgl. Brunner et al., 2005, S. 5 ff).

Zu den verschiedenen Begabungsförderungsprojekten in verschiedenen Kantonen der Schweiz besteht eine grosse Anzahl von Evaluationsberichten. Die Ergebnisse wurden in einer Metaevaluation von Marie-Theres Imhasly (2004) dargestellt. Es wird beschrieben, dass die umgesetzten Massnahmen tatsächlich zu einer Förderung von Begabungen und Begabten beigetragen haben und die Bemühungen in die gewünschte Richtung zeigen. Imhasly empfiehlt dem Regelklassenunterricht eine grosse Beachtung zu schenken und äussert sich eher skeptisch gegenüber von segregativen Modellen.

Für die Schulpsychologie relevant sind diese Forschungsergebnisse, da sie zusammen mit oben erwähnten Fakten (beispielsweise: gesetzliche Verankerung von Begabungsförderung) belegen, dass es

sich bei der Thematik nicht um einen Modetrend zu handeln scheint, sondern dass sie sich bildungspolitisch etabliert hat und dem Volksschulbereich zugeordnet wird.

Dies alles führt konsequenter Weise dazu, dass sich auch die Schulpsychologie dieses Themas annehmen darf und soll. Die Bildungsforscherin Margrit Stamm hat bereits in ihrem Bericht „Hochbegabung in der Schweiz: Herausforderung? Irritation? Aufbruch?“ (1993) bezüglich der Schulpsychologie empfohlen:

Hier wird die Schaffung eines flankierenden, präventiven und nicht lediglich reaktiven Bildungsberatungsangebotes für Hochbegabte empfohlen. Damit kann gleichzeitig eine Imageveränderung Schulpsychologischer Dienste weg von Reaktion hin zu Prävention und Information angestrebt werden. (S. 14)

In diesem Praxisforschungsbericht versuchen wir zwei Fragen zu beantworten:

1. Wie soll sich die Schulpsychologie im Bereich Hochbegabung/Begabungsförderung positionieren? Um diese Frage beantworten zu können, stützten wir uns einerseits auf unsere eigenen schulpsychologischen Erfahrungen und andererseits auf die in den letzten Jahren veröffentlichten Bücher und Forschungsberichte. Diese haben wir auf für uns relevante Aussagen geprüft und knapp zusammengefasst (Kapitel 1). Wesentlich waren für uns Hinweise, die es uns ermöglichen uns zu positionieren. So beispielsweise: Wie verhalten wir uns im Bereich Diagnostik? Was ist von Diagnostik zu erwarten, wann ist sie einzusetzen oder wann erübrigt sie sich (Kapitel 1)?

2. Wie sollen schulpsychologische Dienstleistungen konkret aussehen? Welche Verfahren können angewandt werden? Wie soll ein Beratungssetting gestaltet werden usw. (Kapitel 2).

Wir haben uns entschieden, in die Thematik nur dort einzuführen, wo es für das Verständnis unerlässlich ist. Ansonsten verweisen wir auf die kommentierte Literaturliste und das Stichwortverzeichnis (Kapitel 3 und Kapitel 4).

# 1 Spannungsfeld Schulpsychologie und Hochbegabung: Ergebnisse einer Literaturrecherche

Willi Müller/Peter Sonderegger

## 1.1 Diagnostik

Eine häufig diskutierte Frage im Zusammenhang mit Hochbegabung ist diejenige nach der Diagnostik. Wie viel Diagnostik soll betrieben werden, wann sollen testpsychologische Verfahren eingesetzt werden, können solche nicht auch durch einen beraterischen Prozess ersetzt werden? Diese Frage wird immer auf dem Hintergrund einer permanenten Überlastung der Schulpsychologischen Dienste diskutiert. In diesem Teil des Berichtes wollen wir dieser Frage nachgehen.

Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Persönlichkeitsmerkmalen und anderen Merkmalen befassen. Beispielsweise wurde der Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Introversion/Extraversion, zwischen Hochbegabung und Sensitivität/Selbstsicherheit zwischen Hochbegabung und Interessen, zwischen Hochbegabung und sozialer Kompetenz, zwischen Hochbegabung und Denkprozessen und zwischen Hochbegabung und physischen Merkmalen untersucht (vgl. Stapf, 2003, S. 38ff). Obwohl in gewissen Bereichen Tendenzen sichtbar sind, können zurzeit keine verlässlichen Zusammenhänge festgestellt werden. Merkmale wie beispielsweise ein früher Lesebeginn sind mögliche Hinweise auf eine gute Begabung, isoliert betrachtet keineswegs aber zuverlässige Indikatoren.

Stapf (2003) schreibt:

Die aussergewöhnlich hohe Intelligenz ist das einzig sichere Merkmal, durch das sich intellektuell Hochbegabte von anderen Menschen unterscheiden. Bei den Diskussionen um Schwierigkeiten und Probleme Hochbegabter wird oft vergessen, dass Hochbegabung eher eine schützende Funktion besitzt. Sie bewahrt, statistisch gesehen, Kinder vor kriminellen, hoch aggressivem oder anderem antisozialen Verhalten, das bei Hochbegabten deutlich weniger vorkommt als bei nicht Hochbegabten (vgl. Seely, 1993). Dabei gibt es innerhalb der Hochbegabten sehr grosse Unterschiede, die zumindest teilweise auf Unterschiede in den anderen Persönlichkeitsbereichen beruhen. (S. 61)

Nicht einmal die schulischen Leistungen lassen zuverlässig auf eine Hochbegabung schliessen, sondern deuten eher auf eine hohe Motivation hin. Um das Potential umsetzen zu können, muss ein Bedingungsgefüge (Abbildung 1) vorliegen.

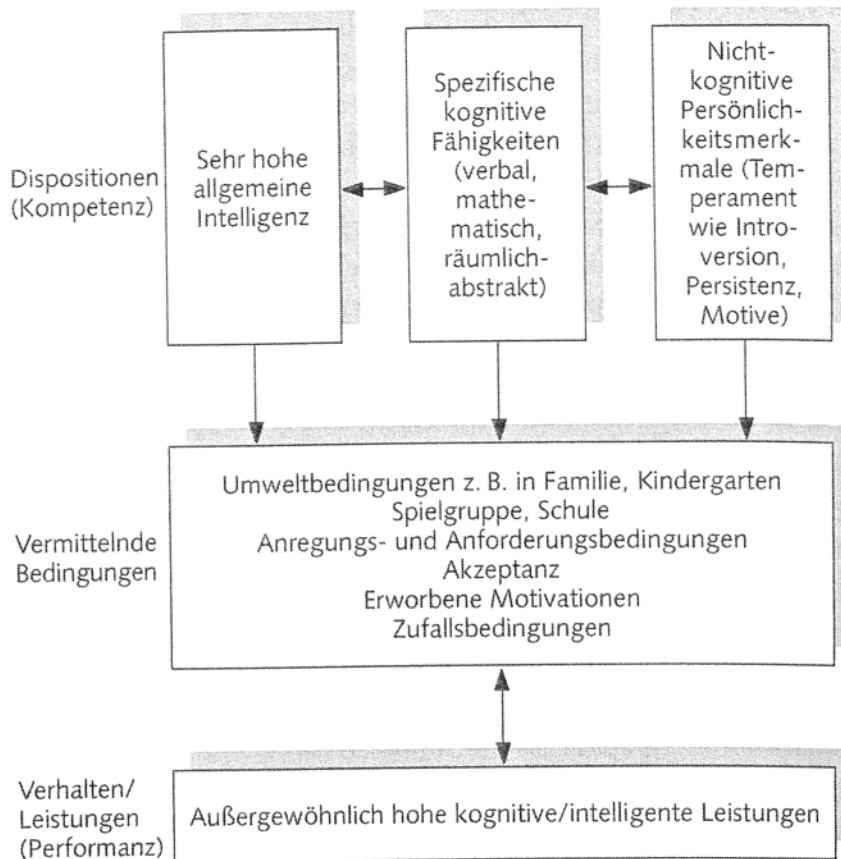


Abbildung 1: Allgemeines Bedingungsgefüge für aussergewöhnliche Leistungen (Stapf, 2003)

Auch das triadische Interpendenzmodell (Abbildung 2) nach Mönks (2000) beinhaltet neben dem Faktor Intelligenz weiter die Faktoren Kreativität und Aufgabenzuwendung auf dem Hintergrund, den die Bereiche Familie, Peers und Schule bilden.

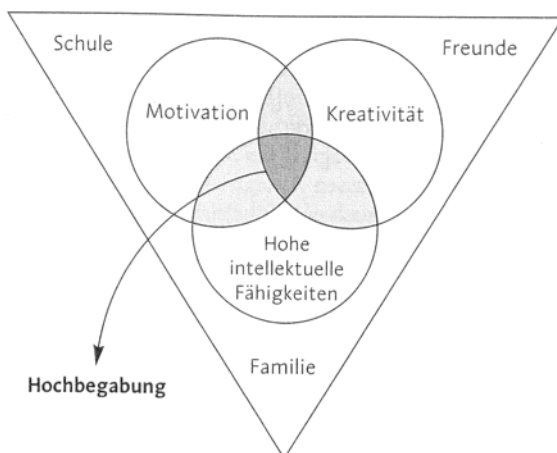


Abbildung 2: Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung (Mönks, 2000)

Ausgehend vom Münchner Begabungsmodell, dessen Grundidee im Aufbrechen der Begabungs-Leistungs-Koppelung besteht, ergeben sich für den Schulpsychologischen Dienst wichtige Arbeitsfelder im Zusammenhang mit Begabungsabklärungen. Das Modell fusst auf der Grundannahme, dass eine Hochleistung von drei Einflussvariablen abhängig ist: Begabungsfaktoren, Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale. Folgende Persönlichkeitsmerkmale gelten als besonders leistungsförderlich:

- \ eine gute Stressbewältigung
- \ hohe Leistungsmotivation
- \ ausgereifte Arbeits- und Lernstrategien
- \ geringe (Prüfungs-)Angst
- \ selbstwertförderliche Kontrollüberzeugungen.
- \ Folgende Umweltmerkmale sind besonders leistungsförderlich:
- \ eine unterstützende familiäre Lernumwelt
- \ förderliche Instruktionsqualität im Unterricht
- \ positives Klassenklima
- \ kritische Lebensereignisse (vgl. Brunner et al., 2005, S. 23).

Gewinnbringend am Münchner Begabungsmodell (Abbildung 3) ist der konzeptuelle Einbezug personaler und sozialer Faktoren bei der Frage der Begabungs- beziehungsweise Leistungsentwicklung. Damit werden z.B. schulische Minderleistungen systematischer interpretierbar und es gelingt, Probleme im Zusammenhang mit hochbegabten Kindern besser zu identifizieren und dadurch gezielter Unterstützung anzubieten. D.h. neben dem Kerngeschäft der Diagnostik gewinnt der Bereich von Beratung und Begleitung deutlich an Bedeutung. Und noch ein Aspekt ist im Zusammenhang mit dem Münchner Modell sehr bedeutsam. Brunner (et al., 2005) schreibt:

Legt man einem schulischen Förderprogramm das Münchener Begabungsmodell zu Grunde, gewinnt die individuelle Leistungsentwicklung des Kindes an Bedeutung. Schulisch hat dies allerdings zur Folge, dass für jedes Kind individuell massgeschneiderte Förderkonzepte im Sinne einer konsequenten individuellen Förderplanung entstehen müssten und nicht einfach Förderkurse angeboten werden könnten. (S. 24)



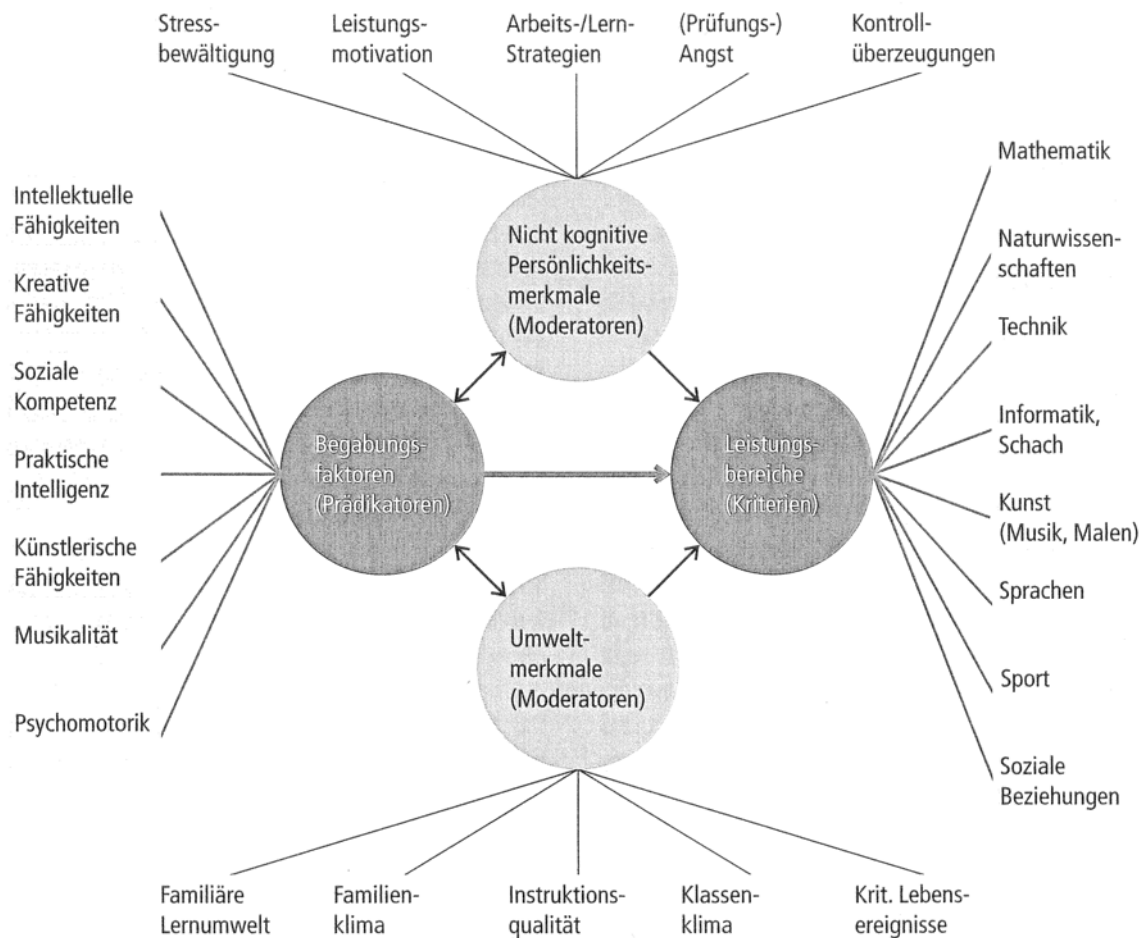


Abbildung 3: Münchner Begabungsmodell (Brunner et al., 2005)

Aus unserer Schulpsychologischen Tätigkeit wissen wir, dass wir häufig aufgrund der Anmeldegründe nicht an eine Hochbegabung denken, dann aber eine solche oder zumindest eine überdurchschnittliche Begabung sozusagen als Nebenbefund festgestellt wird. Die anmeldenden Personen (Eltern und oder Lehrpersonen) sind in der Regel sehr dankbar für klare diesbezügliche Ergebnisse und für unsere Beratungstätigkeit liefern sie Grundlagen, die uns helfen, gemeinsamen mit den anmeldenden Personen neue Möglichkeiten und Massnahmen zu suchen und zu planen. Stapf (2003) spricht der Diagnostik gar einen „therapeutischen Wert“ zu:

In Abhängigkeit von den vorliegenden Schwierigkeiten lösen sich manchmal Probleme nach gründlich durchgeführter Diagnostik schon durch die Beratung. Häufig berichten Eltern, dass die Durchführung des Intelligenztests den Kindern einen Entwicklungsanstoss gab. Sie waren danach wieder interessierter an intellektuellen Beschäftigungen, ihr Selbstwertgefühl stieg. Sie wirkten ruhiger und ausgeglichener, zeigten Freude am Spielen und waren weniger aggressiv. Einige der

bei uns untersuchten Kinder konnten aufgrund des verbesserten Selbstwertgefühls ihre Schulleistungen in kürzester Zeit deutlich um zwei Noten von 4 auf 2 verbessern. (S. 145 )

Ähnliches schreibt auch Brackmann (2005): „Gerade bei Kindern, die infolge von Schulschwierigkeiten unter Selbstzweifeln und Unsicherheit leiden, haben das beschriebene Vorgehen beim Test und die Erörterung des Testergebnisses schon eine stabilisierende Wirkung“ (S. 117). Wenig Erkenntnisgewinn bringt eine Diagnostik bei kognitiv hochleistenden Kindern, die mit sich und der Welt in Einklang stehen. Relevant ist jedoch eine Diagnostik von Kindern und Jugendlichen, „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.“ (Brunner et al., 2005, S. 37).

Eine hohe Begabung kann durchaus Leistungs- und Entwicklungsprobleme mit sich bringen. Insbesondere dann, wenn eine fehlende Passung vorliegt, das heisst, wenn es der Umwelt (insbesondere Eltern und/oder Schule) nicht gelingt auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen. Das objektive Vorliegen einer Pathologie oder anderer Merkmale spielt hierbei weniger eine Rolle, als der Umgang damit. Eine sorgfältige diagnostische Vorgehensweise ist dennoch wichtig, um Zusammenhänge richtig interpretieren zu können.

Auf Grund dieser Überlegungen muss es als günstig erachtet werden, wenn ein diagnostischer Prozess möglichst früh durchgeführt werden kann. „Mittels Potentialanalysen sollen Informationen zusammengetragen werden, die für eine gezielte und ökonomische Förderung von Stärken und Fähigkeiten, für die Konzipierung entsprechender pädagogischen Massnahmen in der Schule und für optimales Lernen generell hilfreich sind“ (Stednitz in Grossenbacher et al., 1999, S. 29).

Vermutlich die meisten Schulpsychologischen Dienste wie auch private Beratungspraxen werden zunehmend mit Fragestellungen im Zusammenhang mit Hochbegabung konfrontiert. Längst nicht alle Kinder stellen sich dann als hochbegabt heraus. Stapf (2003, S. 9) stellt fest, dass von den 1200 an der Beratungsstelle für Hochbegabte der Universität Tübingen angemeldeten Kindern sich etwa ein Drittel als hochbegabt, ein Drittel als weit überdurchschnittlich begabt und ein weiteres Drittel als durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich begabt erwiesen. Der Anteil Mädchen an der gesamten Stichprobe beträgt 35%.

Auch bei den Schulpsychologischen Diensten würden die Zahlen vermutlich ähnlich aussehen. Der Anteil angemeldeter Mädchen ist mit Bestimmtheit kleiner als derjenige der Knaben und längst nicht immer kann eine Hochbegabung diagnostiziert werden. Was aber nicht heisst, dass keine vorliegen muss, denn je höher das Testresultat als desto zuverlässiger kann es gelten.

## 1.2 Beratung

Obwohl Diagnostik und Beratung meist nicht von einander zu trennen sind, lohnt es sich, einige Punkte im Zusammenhang mit der beraterischen Tätigkeit darzulegen.

Grundsätzlich unterscheidet sich die Beratungssituation im Zusammenhang mit Hochbegabung nicht von anderen Beratungssituationen. Möglich sind aber spezifische Fragestellungen. Stednitz (1999, in Grossenbacher et al.) unterscheidet zwei verschiedene Beratungsmodelle: Ein therapeutisches und ein prozessorientiertes, welches in der Zielsetzung präventiv ist.

### 1.2.1 Beratungsbedürfnisse von Kindern

Themen, die in der Beratung von Kindern mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten relevant sind, sind unter anderem:

- \ unterschiedlicher Entwicklungsstand in verschiedenen Bereichen (Interessen, Fähigkeiten, soziale Kompetenz usw.)
- \ Umgang mit Langeweile, Motivation
- \ Depression
- \ Schulische Minderleistung
- \ Arbeits- und Lerntechniken
- \ Stressmanagement
- \ Perfektionismus
- \ Selbstkonzept, Kontrollüberzeugung
- \ Soziale Beziehungen, soziales Netzwerk, Unterstützung durch geeignete Erwachsene (Mentoren)
- \ Erwartung der Umwelt als Folge der hohen Fähigkeiten
- \ Kreativität
- \ Empfindsamkeit und Überempfindlichkeit, Abgrenzung und Selbstschutz

### 1.2.2 Beratungsbedürfnisse von Jugendlichen

Jugendliche haben darüber hinaus spezielle Beratungsbedürfnisse, die ihr soziales Umfeld und ihre berufliche Entwicklung betreffen. Relevante Themen sind beispielsweise:

- \ Druck zur Konformität durch Freundinnen und Kollegen
- \ Multipotentialität (den roten Faden finden angesichts vieler Interessen und hoher Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen)
- \ Bildungsplanung: Lebensziele, Akzeleration, Auslandsaufenthalte, Summercamps, Praktika usw.

- \ die spezielle Situation (insbesondere mathematisch) hochbegabter Mädchen
- \ Minderleistung, Schulabbruch, Finden unkonventioneller Alternativen
- \ Rollenmodelle

### 1.2.3 Gefährdete Kinder und Jugendliche

Einige überdurchschnittlich fähige Kinder müssen als besonders gefährdet betrachtet werden, was einen positiven kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsverlauf betrifft. In der Beratung sollte diesen Kindern Priorität gegeben werden. Das sind beispielsweise Kinder

- \ aus extrem abgelegenen, ländlichen Gegenden
- \ aus finanzschwachen Familien
- \ aus fremdsprachigen Familien mit geringen Deutschkenntnissen
- \ mit Teilleistungsschwierigkeiten oder körperlichen Behinderungen
- \ aus schwierigen Familiensituationen
- \ mit extrem hohen Fähigkeiten (wie  $IQ > 150$  oder extrem hohen Fähigkeiten in einzelnen Bereichen. (S.34)

Viele dieser Themenbereiche sind uns aus der Schulpsychologischen Tätigkeit bekannt. Wichtig scheint uns auch darauf hin zu weisen, dass finanzschwache oder fremdsprachige Familien sich kaum an eine private Beratungsstelle wenden würden, sondern darauf angewiesen sind, dass ihnen der Schulpsychologische Dienst mit seinem kostenlosen Angebot zur Verfügung steht. Anders sieht es bei sozio-ökonomisch höher gestellten Familien aus. Diese wenden sich oftmals direkt an eine private Beratungsstelle, manchmal auch erst, nachdem sie eine für sie nicht zufrieden stellende Beratung erhalten haben oder nur schon durch die langen Wartezeiten frustriert wurden. Eine Zusammenarbeit mit niedergelassenen Psychologen kann für die Schulpsychologie hilfreich sein, denn sie kann von testpsychologischen Abklärungen entlasten. Manchmal sind die von niedergelassenen Psychologen gemachten Ratschläge in Unkenntnis der regionalen Bedingungen gemacht und somit kaum realisierbar. Deswegen hat es sich bewährt, wenn die Testergebnisse den Schulpsychologischen Diensten zur Verfügung gestellt werden und diese die Beratung und Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern vornehmen.

Erfahrungen zeigen, dass es nicht wenige Kinder und Eltern gibt, die mehrmals oder längerfristige niederfrequente Beratungen benötigen, da sich immer wieder neue Fragestellungen ergeben (Lehre, Beruf, Studium, Partnerschaft).

Jedes Kind ist unterschiedlich – dies gilt auch für hochbegabte Kinder. Trotzdem lassen sie sich vergleichen. Davon ausgehend versuchten Brunner et al. (2005) eine Typologie zu erarbeiten, die deutlich

macht, dass für jedes Profil unterschiedliche pädagogische Interventionsformen erforderlich sind. Hochbegabte Kinder wurden in einer Studie auf folgende Entwicklungsmerkmale untersucht, die für die Förderplanung relevant sind: Begabungs-/Leistungsprofil, Umgang mit schulischem Erfolg und Misserfolg, Motivation, Sozialkompetenz, Kreativität. Daraus konnten fünf Profile hochbegabter Kinder unterschieden werden (vgl. S. 54-55). Diese Profile können einerseits als Grundlage für die individuelle Förderplanung dienen, andererseits helfen sie uns auch, den Beratungsprozess mit Eltern, Kind und Schule gezielter zu gestalten.

#### Profil 1:

- \ Begabungs- und Leistungsprofil ist deutlich überdurchschnittlich
- \ Konstant sehr gute Schulleistungen
- \ Erfolg internal attribuiert, Misserfolg external attribuiert
- \ Hohe Leistungsmotivation
- \ Selbstbewusstes Auftreten

#### Profil 2:

- \ Begabungs- und Leistungsprofil deutlich überdurchschnittlich, aber weniger ausgeglichen als bei Profil 1
- \ Periodische Höchstleistungen und gute Leistungen wechseln sich ab
- \ Misserfolge werden mit mangelnder Anstrengung erklärt
- \ Ehrgeizige, dominante Persönlichkeiten
- \ Starkes Selbstbewusstsein, gleichzeitig jedoch eine vergleichsweise niedrige Konfliktlösefähigkeit

#### Profil 3:

- \ Leistungsprofil ist unruhiger, insgesamt aber überdurchschnittlich gute Leistungen
- \ Misserfolg external attribuiert
- \ Mindestens durchschnittliche Leistungsmotivation
- \ Eher geringere Fähigkeit, Konflikte auszutragen
- \ Zurückhaltend mit neuen Anforderungen, konstante Lernumwelten werden bevorzugt

#### Profil 4:

- \ Leistungsprofil ist unruhig
- \ Überdurchschnittliche Leistungen hängen von einem starken emotionalen Zugang zum Fachgegenstand ab
- \ Schulische Misserfolge werden vorwiegend externen Faktoren zugeschrieben

- \ Motivation je nach Interesse durchschnittlich bis überdurchschnittlich
- \ Sozialkompetenz ist auffällig schwankend und unausgeglichen
- \ Wirken unselbständig, verunsichert und ängstlich
- \ Kreatives Arbeiten ist selten

#### Profil 5:

- \ Diskrepanz zwischen Begabung und erzielter Leistung (teilweise unterdurchschnittlich)
- \ Gewisse Hilflosigkeit im Umgang mit neuartigen Situationen
- \ Bequemlichkeit im Sozialverhalten
- \ Einfallsreichtum im Bereich von Unterrichtsstörungen
- \ Das Erkennen der überdurchschnittlichen Fähigkeiten dieses Profils ist äusserst schwierig.

### 1.3 Therapie

Hochbegabung ist alleine kein Grund für psychische Störungen oder Auffälligkeiten. Eine fehlende Passung kann aber zu problematischen Entwicklungen führen. Kritisch sind somit therapeutische Aufträge zu beurteilen, die zum Ziel haben, dass Kind an die Umwelt anzupassen. Das Kind kann sich nicht anpassen und fühlt sich durch diese Forderung noch mehr unverstanden. „Im Sinne des Passungsmodells ist dabei die Beratung und Veränderung der Umwelt, der familiären oder schulischen Bedingungen ausschlaggebend. Für alle Arten von Behandlungen hochbegabter Kinder gilt, dass eine allein auf das Kind gerichtete Therapie niemals effizient ist (Stapf, 2003, S. 160). Kognitiv-behaviorale Verfahren erzielen gemäss Stapf die grössten Wirkungen, aber auch nur, wenn das Umfeld miteinbezogen wird. Andere Autoren (Wittmann/Holling, 2001, S. 125) empfehlen personenzentrierte psychotherapeutische Massnahmen. Brackmann (2005) weist darauf hin, dass die Therapie/Beratung von Hochbegabten einige Eigenheiten aufweist.

Erziehungsprogramme wie das Triple P Programm, deren Ziel die Stärkung elterlicher Kompetenz ist, werden als sehr hilfreich erwähnt (vgl. Stapf, S. 161). Aber auch hier sei eine gründliche Diagnostik zu Beginn der Intervention unerlässlich.

Bezüglich Schwierigkeiten im Wahrnehmungs-, psychomotorischen Bereich oder bei Lese- Rechtschreibschwierigkeiten usw. ist eine Therapie möglichst früh einzuleiten.

### 1.4 Schulischer Bereich

#### 1.4.1 Kindergarten

Stapf (2003) berichtet von einem grossen Leidensdruck von Kindergärtnerinnen in Deutschland. In der Zentralschweiz ist dies so nicht feststellbar. Im Gegenteil, dadurch, dass im Kindergarten sehr oft das

didaktische Prinzip der so genannten „freien Arbeit“ eingesetzt wird, werden auch sehr begabte Kindergärtner in der Regel gefördert und entwickeln keinerlei Abneigung gegen den Kindergarten. Dazu kommt, dass in der Regel die Kinder auch nicht vom Lesen und Schreiben abgehalten werden, falls sie das wollen. Die „freie Arbeit“ gewährleistet, dass sich die Kinder mit von ihnen selbst gewählten Inhalten in einer von ihnen selbst gewählten Form arbeiten. Dies gilt als ein wirksames Mittel einer Unterforderung zu entgehen. Dieses didaktische Prinzip wird oft im Rahmen der Begabungsförderung in den Primarschulen eingeführt.

Die frühzeitige Einschulung oder der frühzeitige Kindergarteneintritt ist eine Form des Klassenüberspringens und kann für begabte Kinder eine sinnvolle Fördermassnahme sein.

Beim Thema der frühzeitigen Einschulung/des frühzeitigen Kindergarteneintritts erachten wir den Einbezug des Schulpsychologischen Dienstes als wichtig – und dies aus zwei Gründen: zum einen geht es ganz grundsätzlich um die Planung der Schullaufbahn, und zum anderen möchte man schulische Fehlentscheide vermeiden helfen.

Wichtigster Punkt zur Klärung der Fragestellung ist eine Potenzialanalyse. Als zusätzliche Informationsquellen gelten die persönliche Anamnese des Kindes sowie Entwicklungsbeobachtung aller beteiligten Personen (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz). Das körperliche Leistungsvermögen (Ausdauer, Feinmotorik) ist mit zu bedenken, ebenso die Frage, ob das Kind auch emotional die erhöhten Anforderungen bewältigen kann. Bei der Entscheidung muss zudem der Kontext der weiteren Schullaufbahn einbezogen werden.

Aufgrund dieser ausführlichen Informationssammlung gilt es, die Chancen und Risiken einer frühzeitigen Einschulung abzuwägen. Das intellektuelle Potenzial sollte genügend stark gewichtet werden, emotionale und soziale Aspekte des Kindes sollen eine eher untergeordnete Rolle spielen. Generell gilt ein vorzeitiges Einschulen als unproblematischer als ein späteres Überspringen.

#### 1.4.2 Primarschule

Gemäss der Untersuchung von Stamm über Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache (1998) treten die Kinder mit sehr grossen Unterschieden bezüglich ihren schulischen Fertigkeiten in die 1. Klasse ein. 10% der SchülerInnen werden als „Alleskönner“ bezeichnet. Das bedeutet, sie beherrschen bereits den Stoff im Bereich Lesen/Schreiben und/oder Rechnen, den sie in der 1. Klasse lernen müssten. Weitere 23% werden als „Vielkönner“ bezeichnet. Ihr Vorsprung auf den Lehrplan betrug in einem oder beiden der genannten Bereiche ½ Jahr. Diese Heterogenität führt zu einer schwierigen Ausgangssituation für die Lehrpersonen. Diese Situation kann nicht immer für alle befriedigend bewältigt werden. So sind Anmeldungen bei Schulpsychologischen Diensten kurz nach der Einschulung aufgrund einer Unterforderung recht häufig. Meist sind die Anmeldegründe eine massive Schulunlust, Schulverweigerung, psychosomatische Beschwerden, die am Sonntagabend einsetzen und in den Fe-

rien und am Wochenende nicht bestehen, Aggressionen oder auch ein Leistungsrückgang im Sinne einer Anpassung, wie jener Schüler der im KG fließend gelesen und Sachbücher verschlungen hatte, in der 1. Klasse wieder angefangen hatte lautierend zu lesen mit der Begründung, so müsse man in der Schule lesen. Kann mit Hilfe einer Binnendifferenzierung die Situation nicht entspannt werden, ist in solchen Fällen das Überspringen einer Klasse eine geeignete Massnahme. Als problematisch kann sich die direkte Einschulung in die 2. Klasse erweisen. Die SchülerInnen können, obwohl stofflich durchaus den Anforderungen gewachsen, Schwierigkeiten mit den Schulstrukturen bekunden. Hier ist eine besonders sensible Begleitung notwendig.

Im Verlaufe der 2. Klasse nimmt die Unterforderungssituation für die meisten Kinder ab. Die grundlegenden Techniken sind erlernt, häufig wird die Unterrichtsform offener und trägt somit auch vermehrt begabten SchülerInnen Rechnung.

Dennoch kann im Verlaufe der Schulzeit immer wieder ein Leidensdruck auf Grund einer Unterforderung auftreten. Dies ist auch oft abhängig von der Lehrperson. Nicht allen Lehrpersonen ist es gleichermaßen gegeben mit SchülerInnen mit einem grossen Wissensvorsprung umzugehen. So tritt ein Leidensdruck häufig nach einem Lehrpersonenwechsel auf. Wiederum ist nach binnendifferenzierenden Möglichkeiten zu suchen. Sind solche nicht durchführbar, bietet sich die Massnahme eine Klasse zu überspringen an (vgl. 1.4.3).

Der Besuch eines speziellen Programmes für Hochbegabte (Werkstatt) ist eine gute Fördermöglichkeit, ändert aber an der Situation des Kindes in der Klasse wenig, wenn nicht im Regelklassenunterricht auch den speziellen Bedürfnissen der SchülerIn Rechnung getragen wird. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass die Behauptung: „Erster Förderort ist der Unterricht“ (vgl. Sonderegger, in Grossenbacher et al., 1999) nach wie vor seine Gültigkeit hat. Deswegen sind auch die zahlreichen Bemühungen im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begrüssen und im Sinne der Begabungsförderung. Eine Zusammenstellung der Qualitätsmerkmale eines begabungsfördernden Unterrichtes findet sich bei Riedweg et al. (2005). Obwohl eine Integration vorzuziehen ist, kann in Ausnahmefällen ein Wechsel in eine Schule, die sich auf begabte Kinder spezialisiert hat, sinnvoll sein.

#### 1.4.3 Frühzeitiger Schuleintritt/Klassenüberspringen

Beides sind Massnahmen, die sich als in der Regel relativ problemlos erweisen. Evaluationen zeigen, dass die Massnahme mit grösserer Wahrscheinlichkeit erfolgreich ist, wenn sie begleitet wird (habe Studie nicht mehr gefunden, suche aber weiter...). Diese Begleitung kann durch den Schulpsychologischen Dienst erfolgen. In der Regel empfiehlt sich ein mehrstufiges Verfahren, bei welchem nach ei-



ner Abklärung und einem Auswertungsgespräch eine Schnupperphase vorgesehen ist. Zentral ist die Eigenmotivation des Kindes. In der Regel haben hochbegabte Kinder den Stoff innerhalb von einem Jahr aufgeholt und liegen wieder an der Spitze der Klasse. Schwierigkeiten wegen der Körpergrösse, der sozialen Eingliederung usw. können vorkommen, sind aber nicht häufig.

„Die Eingliederung der SchülerInnen in den Lernprozess der neuen Klasse erfolgte meist problemlos, oft waren sie nach kurzer Zeit wieder im oberen Drittel der Klasse, manchmal wieder an der Klassenspitze, manchmal langweilten sie sich nach kurzer Zeit genauso wie vorher“ (Heinbokel in Journal für Begabungsförderung 2/2002, S. 12). Dies zeigt, dass Akzeleration nicht die einzige Massnahme sein darf, sondern kombiniert werden sollte mit Enrichment.

„Begabten soll zu ihrem Recht auf Lernen verholfen werden. Sie müssen nicht Schulstufen überspringen, aber sie sollen die Möglichkeit dazu haben, wenn sie für geeignet befunden werden und wenn sie selbst es wollen“ (Oswald, in Journal für Begabungsförderung 2/2002, S.22). Die Kantonale AG Begabungsförderung hat ein hilfreiches Merkblatt zum Klassenüberspringen verfasst, in welches auch aktuelle Forschungsergebnisse eingeflossen sind ([www.volksschulbildung.ch](http://www.volksschulbildung.ch)).

Stamm hingegen äussert sich eher kritisch gegenüber dem Überspringen von Klassen (vgl. 1.4.6).

An zahlreichen Schulorten (z.B. Kt. Zug, Kt. Obwalden, Kt. Luzern) gibt es bereits Checklisten oder Empfehlungen, wie das Überspringen auf eine gute Art und Weise von den Beteiligten gehandhabt werden kann. Das Schnuppern in der nächst höheren Klasse ist z.B. ein häufiger Schritt im Hinblick auf die Entscheidungsfindung.

Wesentlich scheint uns im ganzen Prozedere, dass der Informationsfluss für alle Beteiligten klar und im Ablauf gut durchdacht ist (z.B. wann informiert man welche Klasse). Um das Kind vor allfälliger Missgunst zu schützen, ist es wichtig zu kommunizieren, dass der Entscheid zum Überspringen einer Klasse nicht ein Entscheid des Kindes oder seiner Eltern ist, sondern ein Entscheid der Schule. Die Haltung der übernehmenden Lehrperson ist entscheidend für das Gelingen dieser Massnahme.

Relativ einfach zu überspringen sind: 4. Klasse; von Mitte 1. in Mitte 2. Klasse; Stoff der 6. Klasse parallel zur 5. Klasse erarbeiten. Problematisch ist das Überspringen der 5. Klasse. Hierzu sind Abmachungen bezüglich des Übertrittsverfahrens notwendig. Der früher oft durchgeführte vorgezogene Übertritt nach der 5. Klasse wird heute kaum mehr durchgeführt, kann aber bei intensiver Vorbereitung auch eine Möglichkeit sein.

Es kann sinnvoll sein, bei der Schulleitung eine zusätzliche Unterstützung durch eine (Förder-)Lehrperson zu beantragen (via Pool-Stunden), damit das Kind beim Nachholen des verpassten Unterrichtsstoffes nicht ganz auf sich alleine gestellt ist.

#### 1.4.4 Unterforderung

Die schulische Unterforderung hat einen Einfluss auf das Verhalten und Befinden des Kindes (ähnlich einer Überforderung). Knaben reagieren oft mit Verhaltensauffälligkeiten, Mädchen passen sich an. Um eine Unterforderung zu vermeiden ist eine Intelligenzabklärung sinnvoll, und zwar möglichst frühzeitig, um Folgeprobleme zu vermeiden oder zu verringern.

Hinweise auf eine Unterforderung können sich sowohl in der Schule wie auch zu Hause zeigen. Besondere Erfordernisse sind aber nicht einfach auf Grund eines hohen Intelligenzwertes auszumachen, sondern entstehen in einem Kontext. „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. ... 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.“ (Brunner et al., 2005, S. 84) Der Schulpsychologische Dienst könnte hier durchaus unterstützend mitwirken. In der Regel brauchen solche Kinder nicht nur ein stoffliches Angebot, sondern sie müssen lernen, sich zu artikulieren und Strategien für den Umgang mit Unterforderung zu finden. Langeweile soll nicht vorschnell mit dem viel geforderten „Futter“ abgestellt werden, sondern sie ist zunächst ein hoch kreativer Zustand.

#### 1.4.5 Minderleister/Underachiever

Auf Grund einer länger andauernden Situation der Unterforderung kann sich ein minderleistendes Verhalten einstellen. Als Minderleister oder Minderleisterin wird jemand bezeichnet, bei dem zwischen den zu erwartenden Schulleistungen auf Grund der Intelligenz und den tatsächlich erbrachten eine grosse Differenz besteht. Dies kann auch bei durchschnittlich begabten Kindern auftreten, bei Hochbegabten ist die Differenz in Folge der Höhe der Intelligenz aber auffallender. Untersuchungen zeigen, dass Underachievement bei Knaben doppelt so häufig vorkommt wie bei Mädchen (Wittmann/Holling, S. 118). Innerhalb der Hochbegabten-Population geht man von etwa 10% MinderleisterInnen aus. Die fehlende Umsetzung des Potentials führt zu einem massivem Leidensdruck und zur Beeinträchtigung der gesamten Entwicklung. Ein Problem besteht darin, dass Schüler, die zugleich hochbegabt und leistungsschwach sind, häufig nicht entdeckt werden.

Wie genau sich die Entwicklung zum Minderleistertum gestaltet, kann kaum allgemein gültig formuliert werden. Verschiedene Autoren weisen daraufhin, dass Minderleistung oftmals einhergeht mit Beziehungsstörungen, wie z.Bsp. Scheidung der Eltern und wenig Ermutigung. Hochleistung hingegen korreliert mit intellektueller Stimulation und liebevoller elterlicher Zuwendung (vgl. Tomlinson-Keasey und Little, 1990, in Reichle, 2004). Andere Autoren sprechen von einer „Spirale der Enttäuschung“. Oftmals geht ein Minderleistertum einher mit einer sozialen Isolation. Reichle:

Im ungünstigen Fall kommt es wohl zu einer Entwicklung, in der sich das hochbegabte Kind zunehmend langweilt, aus dem schulischen Geschehen absondert, dadurch überheblich wirkt und isoliert wird, den Zeitpunkt versäumt, zu dem dann tatsächlich neuer Stoff präsentiert wird und diesen dann nicht erarbeitet. (S. 31)

Meist ist bei MinderleisterInnen ein Fehlen von Arbeitstechniken zu beobachten, dazu kann auch das Fehlen von Durchhaltewillen gehören. Sie haben das systematische Arbeiten nie gelernt. Fehlende Lern- und Arbeitstechniken führen in den ersten Schuljahren meistens noch nicht zu Problemen, aber ab der Sekundarstufe I fehlt ihnen die Erfahrung, dass sich die Anstrengung in das Lernen lohnt. Huser (1999) beschreibt verschiedene Typen von MinderleisterInnen. Diese Charakterisierung kann für die Unterscheidung hilfreich sein: Die Ängstlichen, die Depressiven, die coolen „Kneifenden“, die Risikosurfenden, die „Ich-Suchenden“ und die „Rebellierenden“. Eine Untergruppe bei den Minderleistern sind die hochbegabten Kinder, welche eine Lese-/Rechtschreibschwäche aufweisen. Diese Kinder erbringen manchmal geringere Leistungen, als es ihnen ihr kognitives Potenzial ermöglichen würde. Eine weitere Gruppe derer, die ihre intellektuellen Möglichkeiten zuweilen nicht ausschöpfen, sind die perfektionistischen Kinder. Sie resignieren bereits im Vorfeld und gehen erst gar nicht an Aufgabenstellungen heran, von denen sie wissen, dass sie ihnen nie perfekt gelingen. Eltern hochbegabter perfektionistischer Kinder berichten häufig von Wutausbrüchen ihrer Kinder bereits beim ersten misslungenen Versuch und geringer Frustrationstoleranz. Oft bewerten diese ein nicht perfektes Ergebnis als Versagen. Hochbegabte scheinen häufiger perfektionistisch zu sein als normal Begabte (vgl. Wittmann & Holling, 2003, S. 145f.). Spezifische Gründe werden in der ausgeprägten Fähigkeit zum abstrakten Denken und dem Setzen hoher Standards gesehen. Perfektionismus kann Leistungen blockieren, zugleich ist es aber auch eine Antriebsenergie, die zu grossen Leistungen führt. Wirksame Hilfe respektiert die persönliche Eigenschaft des Kindes und versucht diese produktiv zu nutzen. Brunner et al. (2005) beschreiben vier Faktoren, welche zur Entwicklungsbeeinträchtigung führen können. Beeinträchtigender Perfektionismus, mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit, kognitiv-motorische Dissonanz und Unterforderung im Unterricht. Über den Umgang mit MinderleisterInnen sind in der Literatur wenig Hinweise zu finden. Dem geschwächten Selbstbewusstsein ist eine besondere Bedeutung zu zumessen. Es soll gleichzeitig an den Stärken und den Schwächen gearbeitet werden. Hilfreich ist die von Greiten (2005) vorgestellte „begleitende Pädagogik der kleinen Schritte“. Die „begleitende Pädagogik“ der kleinen Schritte ist vielfältig und langdauernd. Bis die Schülerinnen das Lernen in die eigene Hand nehmen, was das Ziel wäre, können bis zu vier Jahren vergehen. Notwendig ist bei Minderleistern das Erwerben von Lern- und Arbeitstechniken und das Fördern des kognitiven Potentials. Dies sind beides Massnahmen die im günstigen Fall in der Schule durchgeführt werden können. Bei grossem Leidensdruck ist auch eine Psychotherapie in Betracht zu ziehen.

Das Berliner Intelligenz Modell veranschaulicht gut, welche komplexen Zusammenhänge Schulleistungen ermöglichen. Zentral ist auch hier eine zu Beginn der Behandlung durchgeführte gründliche Diagnostik.

#### 1.4.6 Hochbegabung und ADS

In jüngster Zeit erscheinen häufig Publikationen zum Thema Hochbegabung und ADS/ADHS. „Es gibt jedoch bislang keine empirischen Studien, die untersuchen, wie häufig ADHS bei Personen mit einem IQ ab 130 vorkommt“ (Brackmann, 2005, S. 128).

Hyperaktives und ruheloses Verhalten kann auch Ausdruck einer Unterforderung sein, wird aber manchmal als Symptom eines ADS verstanden. Hier kann eine Diagnostik Klarheit schaffen. Vorerst gilt die Annahme, dass unter Hochbegabten ADS gleichhäufig vorkommt wie bei durchschnittlich Begabten. Eine Kombination führt zu erheblichen Schwierigkeiten im Bereich von Arbeits- und Lern-techniken und meist zu Schulleistungen, die massiv unter dem intellektuellen Potential liegen – besonders in späteren Schulklassen, wenn die Kompensationsmöglichkeiten geringer werden. Massnahmen müssen sowohl bei den Stärken, wie auch bei den Schwächen ansetzen.

#### 1.4.7 Sekundarstufe I

Anmeldungen im Zusammenhang mit Hochbegabungen sind aus dieser Stufe selten. Die meisten Kinder wurden, im günstigen Fall, früher entdeckt und angemeldet. Im ungünstigen Fall haben sie sich angepasst und sind unauffällig. Ob sie auch ihrem Potential entsprechend leisten, ist eine andere Frage.

Weiter ist anzumerken, dass auf Grund der starken Segregation nach der 6. Klasse leistungshomogene Klassen als in der Primarschule bestehen. Vor allem auf der Stufe Sekundarschule A und Gymnasium gibt es Hochbegabte, die mit den gestiegenen Anforderungen nicht zu recht kommen, da sie nie Arbeits- und Lern-techniken entwickelt haben. Hier sind durch die Schulpsychologischen Dienste angebotene Beratungen im Bereich Lern- und Arbeitstechniken sinnvoll.

Entsprechend den Untersuchungen von Stamm (2001, S. 17) hat es entgegen obigen Erläuterungen auf der Sekundarstufe I viele Hochbegabte, die den Sprung ins Gymnasium nicht geschafft hatten oder gar in der Realschule endeten (vgl. unten). Sie fordert deswegen vermehrt begabungsfördernde Aktivitäten auf dieser Stufe.

#### 1.4.8 Nomination

Marie-Theres Imhasly (2004) hat in einer Metaevaluation die verschiedenen Studien der letzten Jahre im Zusammenhang mit Begabungsförderung untersucht und nach Gemeinsamkeiten gesucht. Diese

Metaanalyse liefert auch für die Schulpsychologie relevante Ergebnisse, denn sie macht auch Aussagen zur Nomination. Oft sind Schulpsychologische Dienste hier eingebunden. Imhasly:

Die Empfehlungen aus den Berichten lauten, vielfältige (Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmale), formale und systematisierte Verfahren anzuwenden, so dass Begabungen nicht ausschliesslich über Noten identifiziert werden (d.h. die Selektionsstrategie zu erweitern, also zusätzliche Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Portfolio, Lehrpersonenurteil in Bezug auf das Förderpotential erfassen. Es geht darum, Bedürfnisse, die nicht im Regelunterricht abgedeckt werden können, zu identifizieren und stärker zu gewichten). Basis für die systematische Zuweisung sollen standardisierte Tests sein. Die Selektion soll aufgrund objektiver Selektionskriterien erfolgen und nicht an Schulen delegiert, sondern von neutraler Stelle vorgenommen werden. Das Verfahren resp. ein Instrument dafür, soll nicht hochleistungsfähige Kinder, sondern auch Kinder mit verdeckten Potenzialen, MinderleisterInnen, Kinder aus bildungsfernen Schichten, begabte behinderte Kinder aufspüren. Die Informationspolitik soll gut und transparent sein. Allenfalls ist es angebracht, auf Familien mit Kindern, die schwer identifizierbar sind, aktiv zuzugehen. (S. 10)

Bezüglich der Nomination für Pull-Out Angebote wird der Beizug des Schulpsychologischen Dienste unterschiedlich gehandhabt. Unseres Erachtens sollte hier der Schulpsychologische Dienst keine führende Rolle übernehmen, sondern eher in beratender Funktion zur Verfügung stehen. Für die Schulpsychologischen Dienste heisst dies, gegen eine Nomination durch Intelligenz-Tests ist nichts einzuwenden, denn sie ermöglichen es verdecktes Potential zu entdecken. Hingegen sollen auch andere Wege (ohne Testabklärung) möglich sein (so genannte multiple Nominationsverfahren).  
Bezüglich den schweridentifizierbaren Kindern ist zu überlegen, wie diese durch den Schulpsychologischen Dienst erfasst werden könnten (Screening).

#### 1.4.9 Frühleser und Frührechner (FLR): Eine Langzeitstudie

Es lohnt sich auf die Studie und Nachfolgestudien der Untersuchung von Stamm (1998) einzugehen. Zum einen liegt die Studie „FLR 2000: Fünf Jahre nach der Einschulung-Übertritt in die Oberstufe“ (Stamm, 2001) vor, andererseits die Studie „FLR 2003: Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz“ (Stamm, 2003). Es geht hier nicht darum die Untersuchungen in ihrer Gesamtheit zu referieren, sondern zu untersuchen, ob sie für die Schulpsychologie relevante Aussagen machen. Die relevante Untersuchungsgruppe sind die Frühleser und Frührechnerinnen, jene 10% von denen bereits oben die Rede war. Sie weisen alle eine IQ von 125 und mehr auf (gemessen mit dem CFT). Kinder aus der Gruppe der FLR, welche sich diese Fertigkeiten aus eigenem Antrieb angeeignet haben, gehören auch beim Übertritt in die Oberstufe zu den besten SchülerInnen. Sie haben ihren Vor-

sprung nicht eingebüsst (vgl. Stamm, 2001, S. 8f). Früh lesen und früh Rechnen scheint somit einen guten prognostischen Wert zu haben. Gezielte Lese- und Rechenförderungen im Vorschulbereich hingegen dürften nicht sehr wirkungsvoll sein.

Minderleistung als Kontinuum (vgl. Stamm, 2001, S. 9f): Die bereits in der ersten Studie aufgefallenen MinderleisterInnen können nach wie vor als solche bezeichnet werden. Die Gruppe der minderleistenden FLR ist angewachsen durch SchülerInnen, die eine Klasse übersprungen haben. Einige haben das Überspringen rückgängig gemacht. Andere sind an die Realschule übergewechselt, obwohl sie überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten aufweisen. Die Ursache für dieses Scheitern ist nicht klar. Eine Rolle spielen dürften Persönlichkeitsmerkmale wie schlechte Arbeitstechnik, Verweigerungshaltung, emotionale Probleme oder eine zu geringe Sensibilisierung der Umwelt. Ob diese Faktoren Ursache oder Folge sind, müsste in weiteren Untersuchungen geklärt werden.

Lernschwierigkeiten (Stamm, 2001, S. 11): Bei denjenigen Kindern der FLR-Gruppe die neben den hohen IQ-Werten auch hohe Kreativitätswerte erzielten, traten am ausgeprägtesten Lernschwierigkeiten auf. Diese sind durch ein Fehlen von Arbeitstechnik begründet.

Aufgrund ihrer Untersuchung leitet Stamm (2001, S. 15f) folgende Konsequenzen ab:

Die Tatsache, dass sich die FLR auch noch nach fünfeinhalb Schuljahren als besonders leistungsfähig erweisen, verweist auf die Notwendigkeit von mehr akzelerierenden Massnahmen.

Das Problem der Minderleister ist ungelöst. Es sollte ein eigentliches Support-System aufgebaut werden. „Solche Systeme umfassen beispielsweise die Stärkung des Selbstkonzeptes, Lern- und Arbeitstechniken, Wege der Entfaltung des eigenen kreativen Potentials, das Training metakognitiver Kompetenzen oder den Umgang mit Misserfolg und Erfolg (Stamm, 2001, S. 16). Eine solche Dienstleistung könnte unseres Erachtens von den Schulpsychologischen Diensten angeboten werden.

In der Untersuchung „FLR 2003: Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz“ macht Stamm weitere für die Schulpsychologie relevante Aussagen:

„Es gibt eine über mehr als acht Jahre dauernde stabile Begabung in Mathematik und Deutsch (Lesen).

Als gesichert gilt, dass deutlich akzelerierte Vorkenntnisse im jeweiligen Fachbereich sowie die Eigenmotivation als Aneignungsgrund den nachhaltigsten Schulerfolg bringen“ (Stamm, 2003, S. 4).

„Um vor der Schule lesen und/oder rechnen zu lernen sind keine überdurchschnittlichen Fähigkeiten nötig, sie können vielmehr auch unterdurchschnittlich oder durchschnittlich sein. Überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten garantieren den Schulerfolg keineswegs. Insgesamt sind Vorwissen und Motivation wichtiger als Intelligenz. Umgekehrt gilt jedoch als gesichert, dass eigen initiiertes vorschulisches Lesen- und Rechnenlernen, das zu einem deutlich akzelerierten Vorwissen führt, mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten verbunden, insgesamt die besten Voraussetzungen für den Schulerfolg liefert.

Allerdings trifft dies für die Underachiever nicht zu. Sie, die über überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten verfügen, nehmen die Gelegenheit zum Lernen, d.h. zur Pflege und zum Ausbau des Vorwissens, nicht wahr und werden von deutlich weniger intelligenten Schülerinnen überholt: Im Verlauf der Schulkarriere schlägt Wissen und Motivation Intelligenz“ (Stamm, 2003, S.5).

Stamm (2003) stellte fest, dass der Leistungsabfall bei den MinderleisterInnen in den meisten Fällen in der 3. Klasse begann. Bei den übrigen setzte er in der Sekundarstufe 1 ein.

Im Vergleich zwischen frühzeitig Eingeschulten und Überspringern schneiden die früh Eingeschulten besser ab: „Gesamthaft besehen weisen die früh eingeschulten bruchlosere und im persönlichen Urteil zufriedenstellendere Schullaufbahnen auf, während Überspringer zwar häufiger anforderungsreiche Schullaufbahnen besuchen, gleichzeitig aber auch häufiger mit Repetitionen konfrontiert worden sind und seltener zu den Klassenbesten gehören“ (Stamm, 2003, S. 8). Deswegen empfiehlt sie vorzeitig einzuschulen, falls ein Kind bereits grosse Lese- und oder Rechenkenntnisse besitzt, die aus eigenem Antrieb erworben wurden und weitere Motivation für schulische Inhalte zeigt. Allerdings empfiehlt sie sorgfältige Abklärungen um Misserfolge zu verhindern.

#### 1.4.10 Zwischenmenschlicher Bereich

Obwohl viele Eltern in der Beratungspraxis davon erzählen, dass ihr Kind nur wenig Freunde habe und in der Klasse isoliert sei, weisen bisherige Forschungsergebnisse darauf hin, dass Hochbegabte insgesamt nicht häufiger isoliert sind als andere Kinder (vgl. Wittmann & Holling, 2003, S. 150). Zu beobachten ist, dass hochbegabte Kinder häufig nur wenige, dafür aber umso intensivere Freundschaften suchen und damit zufrieden sind.

Hochbegabte Kinder unterscheiden sich in ihren Interessen und Fähigkeiten von anderen Kindern ihres Alters. Sie haben selber auch das Gefühl, anders zu sein und versuchen sich dann oft anzupassen, was wiederum zu Anspannung und Stress führt. Diese Disziplinierung der Gefühle und des eigenen Verhaltens kann krank machen und zu Einsamkeit führen. Insbesondere Mädchen neigen dazu, nicht nur ihre Interessen sondern auch ihre Fähigkeiten zu verbergen, damit sie besser in der Klasse integriert sind. Nur wenn es dem hochbegabten Kind gelingt, eine Balance zu finden zwischen den Interessen der anderen und den eigenen, kann es glücklich sein und sein Potenzial entfalten.

In der Beratungspraxis zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Isolation und Mobbing. „So gelangen hochbegabte Kinder aufgrund ihrer intellektuellen Überlegenheit und ihres ‚Andersseins‘ eher in die Gefahr, Mobbing-Opfer zu werden. Sind sie in der Klasse isoliert, wird die Gefahr noch grösser.“ (Wittmann & Holling, 2003, S. 167)

Erleben hochbegabte Kinder in der Schule häufig Frustrationen, wird ihr ursprünglicher Elan gebremst, was sich wiederum ungünstig auf ihren Antrieb auswirken kann und sich in drei typischen Reaktionsformen manifestiert: psychosomatische Beschwerden, Depression, aggressives Verhalten.

Konflikte zwischen Eltern und ihren hochbegabten Kindern sind in der Beratung ein überdurchschnittlich häufig vorkommendes Thema, viele davon erleben diese Konflikte sogar als sehr belastend. Dies erstaunt wahrscheinlich wenig, bewegen sich Eltern aufgrund der divergierenden Entwicklungsphasen ihrer hochbegabten Kinder doch auf einer besonders schwierigen Gratwanderung zwischen Unter- und Überforderung. Bezüglich kognitiver Entwicklung besteht die Gefahr der Unterforderung, bezüglich emotionaler Entwicklung hingegen die einer Überforderung, wenn nämlich aufgrund der fortgeschrittenen intellektuellen Entwicklung fälschlicherweise auch auf eine akzelerierte emotionale Entwicklung geschlossen wird.



## 2 Literaturverzeichnis

- Biegert, H. (2003). Superschlau und doch gescheitert!? *Journal für Begabtenförderung*. 3. 2/2003. S. 30-37.
- Bildungsplanung Zentralschweiz. (2000). *Rahmenkonzept Besondere Begabung-Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Böckelmann, C. & Hug, R. (2004). *Mosaik Begabungsförderung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Brackmann, A. (2005). *Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung (k)ein Problem? Zug: Klett und Balmer*.
- Derksen, S. (2003). Paul - besonders begabt oder ADS? *Journal für Begabtenförderung*. 3. 2/2003. S. 38-40.
- Fischer, C. (2003). Hochbegabung und Lernschwierigkeiten. *Journal für Begabtenförderung*. 3. 2/2003. S. 21-27.
- Greiten, S. (2005). *Begleitende Pädagogik der kleinen Schritte. Hilfen für Underachiever im Schulalltag*. 5. 1/2005. S.41-51.
- Greiten, S. (2005). *Entwicklungschancen für Underachiever für eine Sonderpädagogische Begabtengruppe. Ein Schulversuch an einem Gymnasium*. 5. 1/2005. S.20-30.
- Grossenbacher et al. (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit der Heterogenität*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Hany, E. (1998). *Gifted children in the classroom: Which diagnostic skills do teachers need?* Invited paper addressing the Conference of the European Council for High Ability, Oxford, UK, September 16-19.1998.
- Hany, E. (1999). *Begabtenförderung in Deutschland als Scheinbehandlung? – Ein freundschaftlicher Frontalangriff*. Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für Begabungsforschung und Begabtenförderung in Rostock, Oktober 1999.
- Hany, E. (2002). *Entwicklung und Förderung hochbegabter Schüler aus psychologischer Sicht*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung der Universität Erfurt „Herausforderung der Bildungsgesellschaft“, 11.06.2002.
- Hany, E. (2002). *Höher, schneller, weiter: Muss die Hochbegabtenförderung nicht noch mehr bieten?* Impulsreferat auf dem Kongress Forum Bildung, Arbeitsgruppe 9: Erkennen und Fördern von Besonderen Begabungen, Berlin, 14.07.2000.
- Heinbokel, A. (2002). *Ueberspringen von Klassen: Im Schulgesetz erlaubt, in der Schule kaum praktiziert*. *Journal für begabtenförderung*. 2. 2/2002. S.7-19.

- Holling, H. & Preckel, F. (2005). Der BIS-HB – Diagnostik von Hochbegabung und allgemeinen sowie bereichsspezifischem schulischen Underachievement. 5. 1/2005. S.31-40.
- Hoyningen-Süess, U. & Lienhard, P. (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Huser, J. (1999). Lichtblick für helle Köpfe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Imhasly, M. (2004). Metaevaluation Begabungsförderung. Zürich: Universität Zürich Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung.
- Kantonale AG Begabungsförderung. (2004). Ueberspringen einer Klasse: Darauf muss geachtet werden. Kanton Luzern: Amt für Volksschulbildung.
- Kaufmann, F. & Castellanos, X. (2003). Hoch begabte Kinder und das Aufmerksamkeits-Defizit/Hyperaktivitätssyndrom: Was wissen wir wirklich? Journal für Begabtenförderung. 3. 2/2003. S. 12-20.
- Mönks, F. J. (2000). Unser Kind ist hochbegabt: Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. München: E. Reinhardt.
- Moser, U. (1989). Hochbegabt-Begabt-Unterfordert. Erfahrungen aus dem Schulversuch Ueberspringen einer Klasse. Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Müller, T. (2003). Claudia – es muss nicht immer ADS sein. 3. 2/2003. S. 41-45.
- Oswald, F. (2002). Das Ueberspringen von Jahrgangsklassen-Begabtenförderung im Schulsystem. 2. 2/2002. S. 20-31.
- Reichle, B. (2004). Hochbegabte Kinder. Weinheim und Basel: Beltz.
- Renzulli, J., Reis, S. M., & Stednitz, U. (2001). Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer.
- Riedweg, F., Huber, M., Lätsch, M. & Sonderegger, P. (2005). Begabungsförderung an den Volksschulen: Qualitätsstandards“. Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern.
- Stamm, M. (1993). Hochbegabung in der Schweiz: Herausforderung? Irritation? Aufbruch? Bildungsforschung und Bildungspraxis, 3, 347-362.
- Stamm, M. (1998). Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2000). Der Pilotversuch „Begabtenförderung in den Volksschulklassen der Stadt Zürich“ (1998 bis Sommer 2001). Zusammenfassung über die externe wissenschaftliche Evaluation: Phase I (1999/2000). Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.
- Stamm, M. (2001). Der Pilotversuch Begabtenförderung in Volksschulklassen der Stadt Zürich. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.
- Stamm, M. (2001). FLR 2000. Fünf Jahre nach der Einschulung-Uebertritt in die Oberstufe. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.

- Stamm, M. (2003). „FLR 2003“ Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2003). Begabungsförderung in der Volksschule des Kantons Aargau. Externe Evaluation der Gruppen- und Regionalangebote. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2003). FLR 2003. Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stapf, A. (2003). Aufmerksamkeitsstörung und Hochbegabung. Journal für Begabtenförderung. 3 Jahrgang S. 6-11. 2/2003.
- Stapf, A. (2003). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: C.H. Beck.
- Stöger, H. und Ziegler, A. Underachievement und Prüfungsangst. Journal für Begabtenförderung. 5. 1/2005. S. 7-19.
- Tschanz, Urs. (1998). Wenn begabte Kinder unterfordert sind. Erfahrungen mit dem Ueberspringen eines Schuljahres. Bern: Amt für Bildungsforschung Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2003). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Wolfgramm, Ch. (2004). Die Förderung besonders begabter Kinder. Fazit aus zwei Schulversuchen. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.