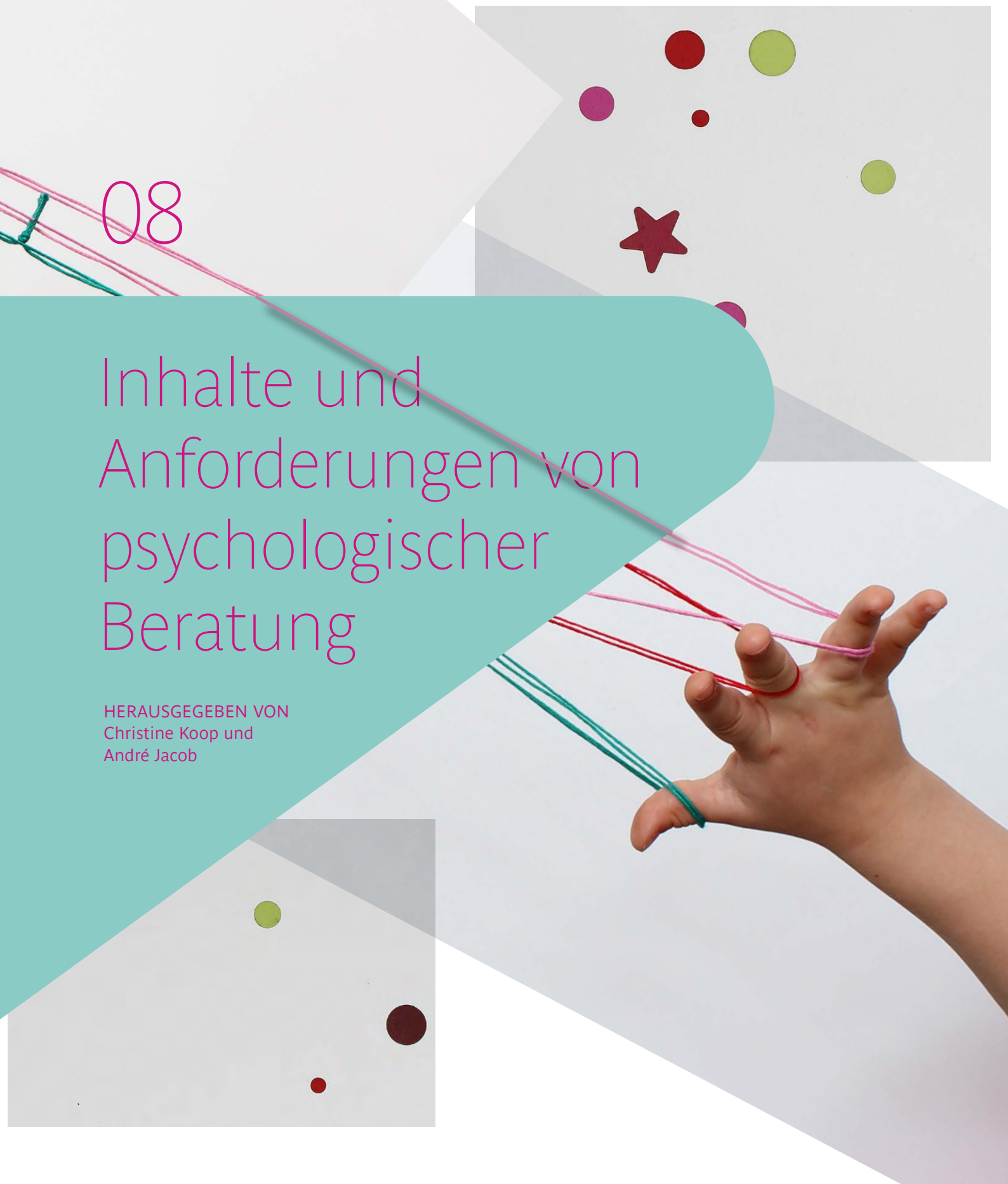


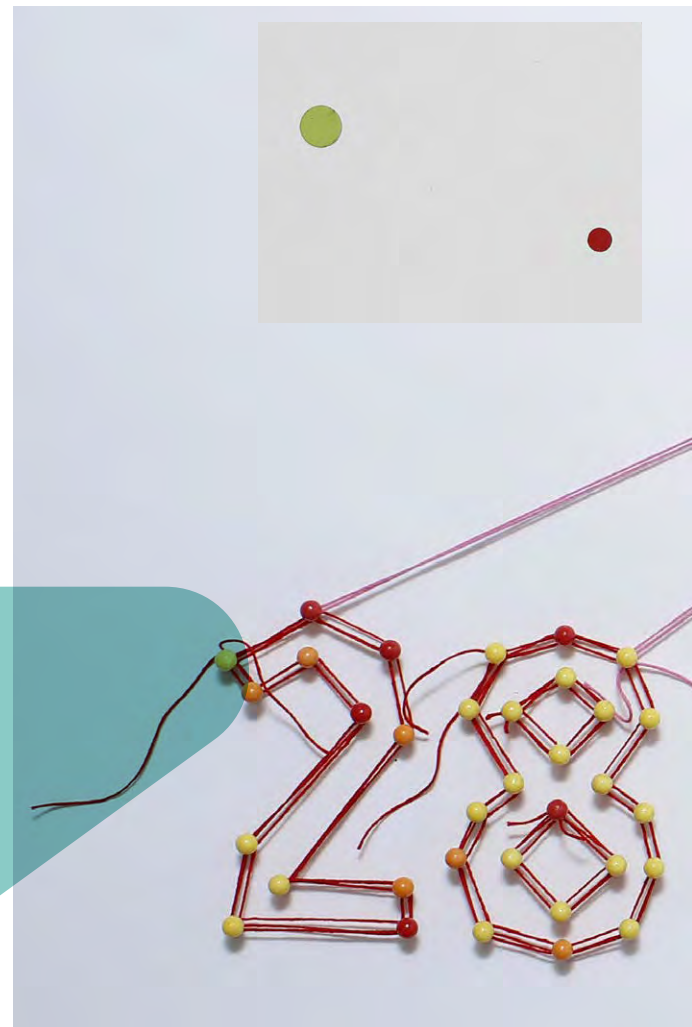
08

Inhalte und Anforderungen von psychologischer Beratung

HERAUSGEGEBEN VON
Christine Koop und
André Jacob



Inhaltsverzeichnis



4

PROFESSIONELLE BERATUNG HOCH- BEGABTER – OFT UMSONST, NIE VERGEBENS UND MEISTENS WEGBEREITEND

INGMAR AHL

6

VORWORT DER HERAUSGEBER

ANDRÉ JACOB, CHRISTINE KOOP

8

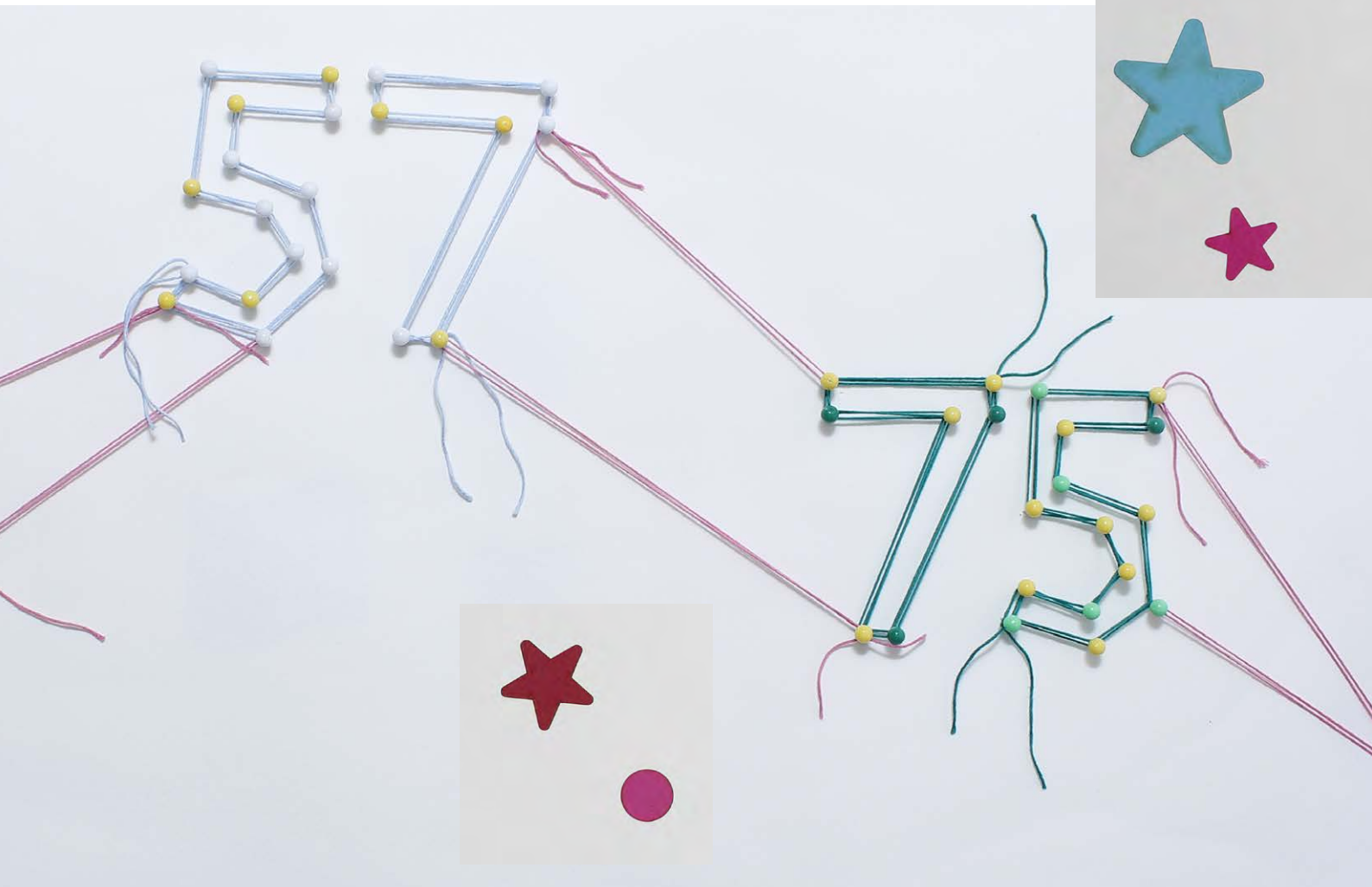
BERATUNGSANLIEGEN UND -THEMEN IM FELD HOCHBEGABUNG

CHRISTINE KOOP, FRANZIS PRECKEL

19

ERZIEHUNGSBERATUNG (AUCH) FÜR HOCHBEGABTE

DIETRICH ARNOLD, ANDRÉ JACOB,
IRIS GROSSGASTEIGER



29

HOCHBEGABTENBERATUNG IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

PETRA STEINHEIDER

38

HOCHBEGABTENBERATUNG IM DIENSTE DES SÄCHSISCHEN LANDESGYMNASIUMS ST. AFRA

BRIT REIMANN-BERNHARDT

47

HOCHBEGABTENBERATUNG IN UNIVERSITÄRER TRÄGERSCHAFT

WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF,
BRIGITTE MARKERT, NICOLE VON DER LINDEN

58

FACHLICHE ANFORDERUNGEN AN PROFESSIONELLE BERATUNG IM FELD HOCHBEGABUNG

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB,
DIETRICH ARNOLD

76

EIN PSYCHOSOZIALES MODELL ZUR PERSONALEN ENTWICKLUNG ... UNTER BERÜCKSICHTIGUNG VON HOCHBEGABUNG UND ZUR HERLEITUNG VON BERATUNGSSCHWERPUNKTEN

ANDRÉ JACOB

88

SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE BERUFS- BEGLEITENDE WEITERBILDUNG VON BERATENDEN IM FELD HOCHBEGABUNG

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB

94

IMPRESSUM



INGMAR AHL

Professionelle Beratung Hochbegabter – oft umsonst, nie vergebens und meistens wegbereitend

An gut gemeinten, mehr oder weniger klugen Ratschlägen fehlt es auch hochbegabten Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern selten – *kritisch-reflektierte, professionell qualifizierte und lebensweltorientierte* Beratungsangebote für Hochbegabte sind jedoch noch viel zu selten!

Als Konsequenz ihrer Entwicklungsgeschichte ist die Beratung Hochbegabter immer noch sehr stark von der Betroffenenperspektive bestimmt. Professionelle Beratungsangebote waren lange Zeit rar und erforderten viel idealistisches Engagement Einzelner, auch weil Erziehungsberatung und Schulpsychologie die Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher nicht zu ihren originären Aufgaben zählten. Doch gerade diese systemisch eingebetteten Beratungsangebote können durch ihre Kompetenzprofile und institutionellen Rahmenbedingungen auch für Hochbegabte wirksame Hilfe leisten. Zumindest sollten sie die qualitativen Standards der Beratungsarbeit vorgeben – wo immer das hochbegabte Kind diagnostiziert und beraten wird.

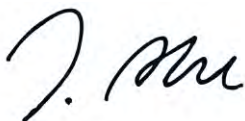
Doch was sind Qualitäts- und Qualifikationsanforderungen im Falle dieser zwar mittlerweile selbstverständlichen, aber

doch im Kontext von Erziehungsberatung und Schulpsychologie nicht alltäglichen Beratungsthemen und -aufgaben? Welche konkreten Anliegen haben hochbegabte Kinder und Jugendliche, ihre Familien und ihre Bildungseinrichtungen? Welche Einrichtungen beraten mit welchen Schwerpunkten und wie lässt sich Beratung in diesem Themenfeld über schullaufbahnorientierte Beratung hinaus organisieren? Diesen Fragen gehen die Aufsätze im vorliegenden Karg Heft nach und stiften damit Orientierung für alle, die über Konzepte und Kompetenzen der Beratungsarbeit im Feld Hochbegabung nachdenken!

Der Dank der Stiftung für dieses Karg Heft, die ihm unterliegende Beratungsstellenstudie sowie die Reflexion von Beratungserfahrungen und -angeboten muss daher deutlich ausfallen! Die Karg-Stiftung dankt den Autorinnen und Autoren herzlich! Ihre langjährige fachwissenschaftliche und/oder fachpraktische Expertise in Entwicklung, Betrieb und Beforschung von Beratungsangeboten ist das Rückgrat dieses Karg Heftes. Die Karg-Stiftung bemüht sich schon seit mehr als einem Jahrzehnt um die Entwicklung von Beratungsangeboten und den Beratungssektor für Hochbegabte insgesamt. Sie ist auch hierbei nur so

stark, wie das Netzwerk, das sie schon seit Jahren trägt. Sicher ist es auch ein Glücksfall, dass sich ebenso reflektierte wie engagierte Beraterpersönlichkeiten wie Christine Koop, Ressortleitung Beratung in der Karg-Stiftung, und Dr. André Jacob, Arbeitsstelle Hochbegabung an der Psychologischen Hochschule Berlin und langjähriger Projektpartner der Stiftung, der Aufgabe der Konzeption und Herausgeberschaft wie der Autorenschaft angenommen haben. Und nicht zuletzt konnte sich dieses Karg Heft erneut auf die Professionalität von Dr. Claudia Pauly als Referentin Medien in der Karg-Stiftung sowie auf Christine Groh als externe Lektorin verlassen.

Frankfurt am Main, Juni 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'I. Ahl', with a stylized, cursive script.

Dr. Ingmar Ahl | Vorstand Karg-Stiftung

ANDRÉ JACOB, CHRISTINE KOOP

Vorwort der Herausgeber

Parallel zum deutlich gestiegenen gesellschaftlichen Interesse für das Thema Hochbegabung wuchs in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren auch die Nachfrage nach Beratungsangeboten für hochbegabte Kinder, Jugendliche und ihre Familien. Waren es anfangs vor allem spezialisierte Beratungsstellen (häufig an Universitäten angesiedelt), die diesen Bedarf an Beratung deckten, findet die Thematik der Diagnostik, Förderung und Erziehung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen nun auch zunehmend Eingang in sozial- und schulrechtlich verankerte Beratungsstrukturen, z. B. in die Erziehungsberatung und Schulpsychologischen Dienste. Zudem gibt es ein weites Feld an freien Beratungsangeboten.

Gegenwärtig fehlen sowohl in der Ausbildung von Psychologen als auch von Pädagogen noch vielfach Konzepte, die Fragen der Hochbegabung und damit verbundene Frage- und Problemstellungen in Beratungskontexten hinreichend thematisieren bzw. sind solche auf die Standorte begrenzt, an denen es Professuren mit einem Forschungsschwerpunkt im Feld Hochbegabung gibt. Zudem sind Beratungskonzepte häufig entweder zu wenig auf Hochbegabungsmodelle bezogen oder aber werden zu sehr auf die Dimension der Leistungsentfaltung fokussiert und vernachlässigen damit solche wichtigen Zugänge wie beispielsweise den der familiären Erziehung.

Das Karg Heft 8 will deshalb Denkanstöße für eine Debatte um die weitere Professionalisierung der Hochbegabten-

beratung geben. Daher erfolgt eine Konzentration auf sozial- und schulrechtlich gesicherte Beratungsangebote (EFB, Schulpsychologie, Beratungsstellen in ministerialer Trägerschaft) sowie auf die Erfahrungen aus spezialisierten universitären Einrichtungen. Professionalisierung bezieht sich nach unserem Verständnis nicht nur auf eine weitere Qualifikation der Beratenden in spezialisierten Institutionen, sondern auch als Initiierung, Verstetigung und Evaluation von interdisziplinären, verbindlich arbeitenden Beratungs- und Fördernetzwerken in den Sozialräumen, in denen Familien leben und ihre (nicht nur) hochbegabten Kinder heranwachsen. Wenn beide Anliegen gelingen, hat dieses Heft hoffentlich Impulse zu einem weiteren Auf- und Ausbau von inklusiven Bildungs- und Erziehungslandschaften, die selbstverständlich auch durch Beratungsangebote mitgestaltet werden, gegeben – und bleibt in seiner Wirkung nicht nur auf das Feld der Hochbegabung begrenzt.

Im ersten Beitrag stellen *Christine Koop* und *Franzis Preckel* *Beratungsanliegen und Beratungsschwerpunkte im Feld der Hochbegabung* vor. Insbesondere veröffentlichen sie erstmals Daten aus einer Studie, die von der Karg-Stiftung in Kooperation mit der Universität Trier jüngst fertig gestellt worden ist. Deutlich wird in der Betrachtung der Ergebnisse, dass den Ratsuchenden mit der bloßen Feststellung einer Hochbegabung und allgemeinen Förderhinweisen nicht hinreichend geholfen ist: Eine professionelle Beratung muss auf eine Vielzahl an Problemen

reagieren, Förder- und Interventionsmöglichkeiten vor dem Hintergrund des individuellen Fähigkeits- und Interessenprofils der Hochbegabten reflektieren und zudem auf die Passung zu Person- und Umweltvariablen achten.

Der Artikel von *Dietrich Arnold, André Jacob und Iris Großgasteiger* gibt einen Überblick über die häufigsten *Beratungsthemen im Kontext von Hochbegabung aus Sicht der Erziehungsberatung*. Er stellt den Einfluss von familiären Bedingungen auf eine gelingende Persönlichkeitsentfaltung hochbegabter Kinder in den Mittelpunkt. Damit unterstreicht der Beitrag die Notwendigkeit einer systemischen Betrachtung von Beratungsanliegen und arbeitet hierfür notwendige zentrale fachliche Qualifikationen der Beraterinnen und Berater heraus. Am Beispiel des in Berlin auch mit Mitteln der Karg-Stiftung geförderten Arbeitskreises »Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern« wird erläutert, welche Ressourcen sich durch verbindliche Beratungs- und Förderverbünde in den Sozialräumen eröffnen lassen.

Petra Steinheider thematisiert Beratungsschwerpunkte und -prozesse im *schulpsychologischen Feld* zunächst im Einzelfall und wendet sich danach systemischen Fragestellungen zu. So stellt sie Kriterien für eine begabungsfördernde Schule vor, die im Bundesland Hessen auch der Zertifizierung zugrunde gelegt werden, und beschäftigt sich mit fachlichen Anforderungen an Beraterinnen und Berater zur Durchführung qualitativ hochwertiger Beratungen im schulischen Bereich. Denn Schulpsychologie verstehe sich längst nicht mehr nur als »Anwalt des (hochbegabten) Kindes«, sondern habe den geforderten Paradigmenwechsel zum »Anwalt einer guten Schule« als festen Bestandteil in ihr Anforderungsprofil sowie in ihre Aus- und Weiterbildungskonzepte aufgenommen.

Der Artikel von *Brit Reimann-Bernhardt* gibt einen Überblick über *spezifische Beratungssituationen und -themen im Kontext einer staatlichen Internatsschule für Hochbegabte*. Der Beitrag sensibilisiert einerseits für individuelle und gegebenenfalls spezifische Problemlagen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in einem Internat für Hochbegabte. Zum anderen werden vor allem auch die Herausforderungen durch und Anforderungen an eine interdisziplinäre Kooperation von Lehrkräften und psychologischen Beraterinnen und Beratern vorgestellt, die sich in der Institution »Internat« ergeben. Ein solch professionsübergreifendes Arbeiten, getragen von gegenseitigem Respekt, an Schule und Internat käme sowohl der Entfaltung einzelner Schülerinnen und Schüler als auch der Schule als Organisation sehr entgegen. Die Autorin arbeitet heraus, welche Vorteile eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und ein ganzheitliches pädagogisch-psychologisches Verstehens- und Förderkonzept mit Blick auf die Umsetzung von Förderempfehlungen und ein professionelles Arbeitsklima hätten.

Wolfgang Schneider, Eva Stumpf, Brigitte Markert und Nicole von der Linden reflektieren am Beispiel der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg *Aufgabenspektrum und Zielstellungen einer wissenschaftlichen Beratungseinrichtung im Bereich Hochbegabung*. Es wird herausgearbeitet, mit welchem Profil und welchen Angeboten eine universitäre Beratungsstelle regionale Netzwerke und Unterstützungssysteme in der Begabtenförderung und -beratung ergänzen und bereichern kann, sowie welcher Voraussetzungen es hierfür bedarf. Insbesondere wird auch auf den Mehrwert einer Verknüpfung von Praxis und Forschung eingegangen, die helfen könne, wirksame Beratungskonzepte zu entwickeln.

Nach diesen Beiträgen, die sich der Darstellung von Beratungsspezifika in unterschiedlichen Beratungsfeldern widmen, folgen einzelne Beiträge, die sich einerseits mit den Anforderungen an die Qualifikation von Beratenden im Themenfeld Hochbegabung auseinandersetzen, oder aber andererseits auf Aspekte zur weiteren theoretischen Fundierung der Beratungstätigkeit fokussieren.

Die Aufsätze von *Christine Koop, André Jacob und Dietrich Arnold* zu *fachlichen und strukturellen Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung* sowie von *Christine Koop und André Jacob* zu *Kernelementen einer nachhaltigen berufsbegleitenden Qualifizierung von psychologischen Beraterinnen und Beratern im Feld Hochbegabung* zielen direkt auf die Gestaltung von systemisch wirksamen Fort- und Weiterbildungen ab. Mithilfe der hier skizzierten Aspekte wird es möglich, curriculare und systemisch wirksame Qualifizierungen zu entwickeln und diese anforderungsgerecht zu adaptieren.

André Jacob beschäftigt sich in seinem Artikel dagegen mit der Überwindung einseitig auf Expertisierung angelegter Begabungsmodelle und darauf fußender Beratungsansätze. Er entwirft ein alternatives – auf die ganzheitliche Entwicklung der Person zielendes – *psychosoziales Modell*, das es erlaubt, unterschiedliche Bedingungen der kindlichen Entwicklung zu skizzieren und diese in Verbindung mit Entwicklungszielen zu setzen, sodass es den Beratenden einerseits möglich wird, kindliche Entwicklungsverläufe in ihren Ressourcen und Risiken zu erkennen, sowie andererseits differenzierte Entwicklungs- und damit auch Beratungsziele abzuleiten.

Wir glauben, mit dieser Mischung aus reflektierter Praxis und sich der Praxis verpflichtet fühlender Theorie interessante Impulse zur Weiterentwicklung der Beratung und der Beratungsinstitutionen im Feld der Hochbegabung liefern zu können.

Die Herausgeber und auch die einzelnen Autorinnen und Autoren freuen sich über Ihre Rückmeldungen.

CHRISTINE KOOP, FRANZIS PRECKEL

Beratungsanliegen und -themen im Feld Hochbegabung

Um die Beratung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen sowie von deren Bezugspersonen optimal gestalten zu können, sind Kenntnisse über die Beratungsbedürfnisse der Klienten von großer Bedeutung. Je ausführlicher Informationen zu den Beratungsanlässen vorliegen, umso besser lassen sich die Beratungstätigkeit wie auch die Aus- und Weiterbildung der Beratenden darauf abstimmen.

Dieser Artikel gibt einen Überblick über die Ergebnisse empirischer Studien, die Beratungsanlässe und -themen im Feld der Hochbegabtenberatung erhoben haben. Hierzu werden zunächst (erstmalig) die Befunde einer im Jahr 2014 in Kooperation von Karg-Stiftung und Universität Trier durchgeführten Erhebung berichtet. Anschließend wird zusammenfassend folgenden zentralen Fragen nachgegangen:

- Mit welchen Anliegen wenden sich Familien mit (vermutlich) hochbegabten Kindern und Jugendlichen an Beratungsstellen im Feld Hochbegabung?
- Unterscheiden sich die Beratungsanliegen der Ratsuchenden in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes?
- Was wissen wir über die ratsuchenden Familien?

Wie sich noch zeigen wird, wenden sich überwiegend ratsuchende Eltern an Beratungsstellen. Lehrkräfte, Erzieherinnen und weitere Bezugspersonen nehmen demgegenüber eine nachgeordnete Rolle ein. Daher wird in diesem

Artikel von ratsuchenden Familien gesprochen, es sei denn der Kontext erfordert eine explizite Differenzierung.

STUDIE DER KARG-STIFTUNG UND DER UNIVERSITÄT TRIER ZU BERATUNGS- ANLÄSSEN UND -THEMEN IM FELD HOCHBEGABUNG

Diese Studie knüpft an Vorgängeruntersuchungen an (ELBING/HELLER 1996; PERLETH/SÜHLFLEISCH-THURAU/JOSWIK 2004; PRECKEL/ECKELMANN 2008; PRUISKEN/FRIDRICI 2005; WITTMANN 2003) und fokussiert den Aspekt der Beratungsanliegen. Ziel der Studie war es, eine aktuelle Aufstellung typischer Anlässe und Themen der Hochbegabtenberatung zu erarbeiten. Im Gegensatz zu den bisher publizierten Studien, deren Datengrundlage zumeist auf Daten nur einer Beratungsstelle basierte, weist die vorliegende Studie den großen Vorzug auf, auf Daten relativ vieler Beratungsstellen zurückgreifen zu können. Damit sind die Befunde eher über verschiedene Beratungsstellen hinweg generalisierbar. Deren Darstellung erfolgt unter Rückgriff auf den Ergebnisbericht von PRECKEL (2014).

ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS ZU BERATUNGSANLÄSSEN

Auf der Grundlage des Protokollbogens zur Aufzeichnung von Beratungsgesprächen aus der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der LMU München (PRECKEL/ARNOLD 2004) und unter Hinzunahme weiterer Fragebogenverfahren und Protokollsysteme, wurde eine Erstversion des Erhebungsbogens entwickelt. Die Quellen umfassten im Einzelnen: Elternfragebogen der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) (ARBEITSGRUPPE DEUTSCHE CHILD BEHAVIOR CHECKLIST 1998), Psychopathologisches Befund-System für Kinder und Jugendliche (CASCAP-D) (DÖPFNER et al. 1999), Falldokumentation des Berliner Arbeitskreises »Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern« (JACOB 2010), Marburger Symptom Rating (MATTEJAT/REMSCHMIDT 2010), Protokollbogen zur Aufzeichnung von Beratungsgesprächen aus der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der LMU München (PRECKEL/ARNOLD 2004).

Der insgesamt zwölf Seiten lange Fragebogen gliedert sich in drei Teile: In *Teil 1* werden die *Hintergründe zum Beratungsfall und die/das Beratungsanliegen* erfasst. Hierunter fallen formale Angaben zum Gespräch, demografische Angaben zum Beratungsfall sowie Informationen zum Anmeldegrund. Diesen ersten Teil füllten die Beratenden unmittelbar nach dem Erstgespräch aus.

In *Teil 2* werden die *Themen der Beratung* detailliert erfasst. Hierbei wird unterschieden zwischen Diagnostik, Beratung zum Problemfeld psychisches Erleben und emotionale Befindlichkeit (internalisierendes Problemverhalten, externalisierendes Problemverhalten), Beratung zum Problemfeld Sozialverhalten (Sozialkontakte zur eigenen Altersgruppe, familiärer Bereich, Bereich Lehrkräfte bzw. Erzieher/innen), Beratung zum Problemfeld Leistung und Motivation (Leistungsprobleme, Teilleistungsschwierigkeiten, Motivation/Arbeitsverhalten/Umgang mit Anforderungen) sowie Optimierung (Familienalltag, Fördermöglichkeiten außerhalb der Familie, Interventionen).

In *Teil 3* werden schließlich *zusammenfassende Angaben* zur Beratung erfragt (z. B. Dauer, Sitzungsanzahl, Klient/in hochbegabt oder nicht). Teil 2 und Teil 3 wurden von den Beratenden nach Beendigung der Beratung ausgefüllt.

DATENERHEBUNG

Die Fragebögen wurden an insgesamt 20 Beratungsstellen aus dem Beratungsstellennetzwerk der Karg-Stiftung verschickt. Hierin sind Begabungspsychologische Beratungsstellen in kultusministerialer, kommunaler und universitärer Trägerschaft vertreten, Erziehungsberatungsstellen mit Beratungsangeboten für Familien hochbegabter Kin-

der sowie freie psychologisch-psychotherapeutische Praxen mit Hochbegabungsschwerpunkt. Der Zeitraum der Datenerhebung erstreckte sich von Anfang Februar bis Mitte September 2014.

Als Instruktion enthielt der Fragebogen die folgenden Hinweise: »Bitte dokumentieren Sie nur Beratungsfälle, die Sie (a) persönlich beraten haben (nicht online oder telefonisch), bei denen es (b) um Kinder oder Jugendliche bis 18 Jahren und (c) das Thema Hochbegabung geht. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um eine tatsächlich vorliegende oder um eine vermutete Hochbegabung handelt. Zudem sollen bitte auch solche Beratungen dokumentiert werden, in denen Sie – auch wenn es nicht um ein konkretes Kind bzw. einen konkreten Jugendlichen ging – Fachkräfte (Erzieher/innen, Lehrkräfte etc.) zum Thema Hochbegabung beraten haben.«

Von den 20 kontaktierten Beratungsstellen schickten 14 Institutionen insgesamt 145 ausgefüllte Fragebögen zurück (Rücklaufquote von 70 %). Hinzu kamen zwölf Fragebögen aus der Pilotierungsphase, womit insgesamt 157 Fragebögen in die Datenauswertung eingingen.

DATENAUSWERTUNG

Die Daten wurden bislang lediglich deskriptiv ausgewertet. Im Ergebnis werden Häufigkeiten zu den einzelnen Angaben abgebildet. Zudem wurden korrelative Zusammenhänge von Beratungsthemen mit dem Alter, Geschlecht und der Begabung der Kinder und Jugendlichen geprüft. Gegenwärtig finden an der Universität Trier weitere, vor allem regressionsanalytische statistische Auswertungen statt, unter anderem zu der Frage, ob sich für Hochbegabte typische Konstellationen von Beratungsanlässen nachweisen lassen. Die Ergebnisse liegen voraussichtlich im Herbst 2015 vor.

Im Folgenden wird eine Auswahl der vorhandenen Ergebnisse berichtet. Eine vollständige Publikation der Befunde ist nach Beendigung der weiteren Analyse geplant.

ERGEBNISSE

SOZIODEMOGRAFISCHER HINTERGRUND UND BERATUNGSANLIEGEN

Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen, die in den Beratungsstellen vorgestellt wurden, lag bei 3:1. Zumeist wurden Erstgeborene bzw. Einzelkinder (ca. 61%) aus Familien mit einem Kind (36%) oder zwei Kindern (45%) vorgestellt. Die Familien waren in der Regel sehr bildungsnah und -engagiert und lebten in eher stabilen bis guten sozio-ökonomi-

schen Verhältnissen. 23 % der Familien hatten einen interkulturellen Hintergrund; in 80 % der Familien wurde nur deutsch gesprochen. Die meisten vorgestellten Kinder waren im Vorschulalter (ca. 33 %) oder im Schulalter (ca. 66 %; davon 57 % Grundschule und 34 % Gymnasium).

In 40 % der Fälle lagen bereits Ergebnisse eines Intelligenztests vor, zumeist aus einem Wechsler-Test (ca. 48 %), einem KFT (ca. 17 %) oder aus dem K-ABC (ca. 11 %). In 30 % der Fälle wurden als weitere Indikatoren für das Vorliegen einer Hochbegabung vor allem Auffälligkeiten in der Schule durch Leistung/Langeweile, Beobachtungen der Eltern, aber auch Hinweise von Erzieher/innen aufgeführt. Von den insgesamt 157 Beratungsfällen wurden im Anschluss an die Beratung 50 % als hochbegabt und ca. 33 % durch die Beratenden als nicht hochbegabt eingeschätzt; bei ca. 16 % konnte hierzu keine klare Angabe gemacht werden.

ART DER BERATUNG UND GESPRÄCHSPARTNER/INNEN

In der Regel nahmen Eltern oder Erziehungsberechtigte den Kontakt zur Beratungsstelle auf. In 57 % der Beratungen gab es *einen* festen Gesprächspartner (z.B. nur Eltern), in 43 % mehrere Gesprächspartner (z.B. Eltern, Kind und Lehrkräfte). Die Elternberatung kam in 78 % aller Beratungen vor und nahm damit klar den größten Raum ein. Die Beratung von Fachkräften sowie die Durchführung sogenannter »Runder Tische« erfolgten in ca. 20 % der Fälle.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine große Breite und Vielfalt von Gründen der Anmeldung in der Hochbegabtenberatung auf.

ANMELDEGRUND

Es konnten mehrere Gründe für die Anmeldung angegeben werden, die sich den drei Kategorien Diagnostik, Informationsvermittlung (Prävention) und Beratung (Problemlösung) zuordnen lassen. In nur drei der 157 Fälle wurde lediglich ein Grund für die Anmeldung genannt; in den meisten Fällen wurden zwischen drei und sieben (aber auch bis zu 14) Gründe aufgeführt.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine große Breite und Vielfalt von Gründen der Anmeldung in der Hochbegabtenberatung auf. Fast allen Beratungsfällen lag ein diagnostisches Anliegen zugrunde, insbesondere zum Erkennen von Hochbegabung aber häufig auch zu externalisierendem Problemverhalten. Ebenso wurden in den meisten Beratungen Informationen zum Thema Begabungsförderung

und Hochbegabung erbeten. Zudem ergaben sich vielfältige Beratungsanlässe mit einem konkreten Wunsch nach Problemlösung in unterschiedlichsten Bereichen. **TAB. 1** gibt einen vollständigen Überblick.

Die Korrelationen der Anmeldegründe miteinander zeigen, dass der Wunsch nach einer Hochbegabungsdiagnostik mit einem Informationsbedürfnis zu Hochbegabung und Begabungsförderung sowie mit dem Anliegen der Beratung zur konkreten Gestaltung von Fördermöglichkeiten einhergeht. Der Wunsch nach Beratung zu Leistungsproblemen und Underachievement wird häufig mit dem Wunsch nach Diagnostik von Lern- und Leistungsschwierigkeiten und nach Beratung zu Motivation, Arbeitsverhalten und Umgang mit Anforderungen verbunden.

Die Anfrage zur Diagnostik des internalisierenden Problemverhaltens ist häufig mit einem Informations- und Beratungsbedürfnis zum psychischen Erleben und zur emotionalen Befindlichkeit gepaart. Die Diagnostik externalisierenden Problemverhaltens hingegen wird überzufällig häufig zusammen mit dem Informations- und Beratungswunsch im Bereich Sozialverhalten und Motivation, Arbeitsverhalten und Umgang mit Anforderungen erbeten (signifikant seltener geht es dann jedoch um das Thema der Begabungsförderung).

DIAGNOSTISCHE FRAGESTELLUNGEN

Die häufigsten diagnostischen Fragestellungen richteten sich auf die Fähigkeits- und Begabungsdiagnostik (64 %). Relativ häufig stellten sich zudem diagnostische Fragen im Kontext der Förderung (Schullaufbahn 11 %, Fördermöglichkeiten 11 %, vermutete Unterforderung 11 %, Leistungsabfall 5 %), seltener ergab sich eine diagnostische Frage zu Verhaltensauffälligkeiten oder Problemen im Sozialverhalten (jeweils ca. 10 %).

Entsprechend wurden in den Beratungen vorwiegend Tests zur Abklärung von Fähigkeiten und Begabung bzw. Hochbegabung eingesetzt (insgesamt in 85 % der Fälle). Als Testverfahren dominierten die Wechsler-Tests (HAWIK-IV/ WISC-IV, HAWIVA-III/WPPSI-III), gefolgt von den Verfahren der CFT-Reihe. In den weitaus meisten Beratungen wurde dabei jeweils nur ein Intelligenztestverfahren eingesetzt. In gut 15 % der Beratungen erfolgte eine Verhaltensdiagnostik bzw. Persönlichkeitsdiagnostik/Klinische Diagnostik.

THEMEN IM BERATUNGSVERLAUF

Die im Rahmen des Erstgespräches angegebenen Beratungsanliegen variieren – zuweilen stark – von den Themenschwerpunkten im weiteren Verlauf der Beratung. Begabungsdiagnostik nimmt auch bei den Themen einen großen Raum ein, was sicher nicht zuletzt darauf zurück-

➤ Tab.1: Häufigkeiten von Beratungsanliegen (erhoben im Erstgespräch).....

Diagnostik (Mehrfachantworten mögl.)	Häufigkeit	Prozente
Intellektuelle Hochbegabung	104.....	66,2
Lern- und Leistungsschwierigkeiten	148.....	20,4
Internalisierendes Problemverhalten	31	19,7
Externalisierendes Problemverhalten	51	32,5
Anderes ^{☆1}	26.....	16,6
Gesamt	147.....	93,6

Prävention: Information zu ... (Mehrfachantworten mögl.)	Häufigkeit	Prozente
Hochbegabung allgemein	88.....	56,1.....
Begabungsförderung	101.....	64,3
Psychisches Erleben und emotionale Befindlichkeit	58.....	36,9
Sozialverhalten, Interaktion mit Gleichaltrigen/Erwachsenen	63.....	40,1.....
Anderes ^{☆2}	13.....	8,3
Gesamt	137.....	87,3

Beratung: Problemlösung zu ... (Mehrfachantworten mögl.)	Häufigkeit	Prozente
Gestaltung/Anpassung Förderangebote oder (Bildungs-)Laufbahn	85	54,1.....
Leistungsprobleme und Underachievement	40.....	25,5
Motivation, Arbeitsverhalten, Umgang mit Anforderungen	72	45,9.....
Psychisches Erleben und emotionale Befindlichkeit.....	51	32,5.....
Sozialverhalten, Interaktion mit Gleichaltrigen.....	63	40,1
Sozialverhalten, Interaktion mit Erwachsenen/Eltern	44	28,0.....
Anderes ^{☆3}	22	14,0.....
Gesamt	148.....	94,3

☆¹ Unter »Anderes« erfolgten die folgenden Nennungen: Leistungsgerechte Zuordnung des Kindes (4), Probleme mit der Schule (4), Begabungsdiagnostik/ Potenzialanalyse (4), Sozialer Rückzug/Isolation (3), Langeweile/Unterforderung (3), verschiedene, nicht weiter zu gruppierende Einzelnennungen (8).

☆² Unter »Anderes« 13 verschiedene, nicht weiter zu gruppierende Einzelnennungen.

☆³ Unter »Anderes« bezogen sich fünf Fälle auf einen Kindergarten- oder Schulwechsel und den Wunsch, eine geeignete Umgebung für das Kind zu finden; zudem 17 verschiedene, nicht weiter zu gruppierende Einzelnennungen.

zuföhren ist, dass viele Beratungsstellen hierin einen expliziten Schwerpunkt ausweisen. Vor diesem Hintergrund erscheint möglicherweise für viele Ratsuchende die Bitte um eine Begabungsdiagnostik die Eintrittskarte oder gar Legitimation zu sein, um das Beratungsangebot in Anspruch nehmen zu können.

Die weiteren häufigsten Themen in der Beratung lassen sich den Kategorien Förderberatung (Beratung zu Einschulung/Schul-/Kita-/Klassenwechsel, Beratung zu Förderungsmöglichkeiten), Beratung zu Erziehungsfragen sowie zu Problemen im sozialen Bereich und zu Verhaltensproblemen zuordnen. Dies soll nachfolgend ausführlicher dargestellt werden. Für Leserinnen und Leser, die eher an einer zusammenfassenden Darstellung interessiert sind, sei auf das Kapitel *Zusammenfassende Darstellung von Beratungsanlässen und -themen in der Hochbegabtenberatung* verwiesen.

Problemfeld Psychisches Erleben und emotionale Befindlichkeit

Internalisierendes Problemverhalten war in 60 % der Beratungen ein Thema. Vor allem das Gefühl, anders zu sein bzw. eine besondere Sensibilität, der Zweifel an eigenen Fähigkeiten und ein mangelndes oder instabiles Selbstwertgefühl standen dabei im Vordergrund. Externalisierendes Problemverhalten wurde ebenfalls in 60 % der Beratungen thematisiert. Hierbei ging es vor allem um die Beratung zum Thema Unruhe/Impulsivität, oppositionelles Verhalten, Stören des Unterrichts und Aggression. In einem Drittel dieser Fälle beschränkte sich die Beratung auf ein einzelnes Thema, in den restlichen wurden mindestens zwei (bis max. fünf) solcher Themen bearbeitet.

Internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten ließen sich dabei klar voneinander abgrenzen. Während verschiedene internalisierende oder verschiedene externalisierende Verhaltensweisen häufig in Kombination berichtet wurden, traten beide so gut wie nie zusammen auf.

Problemfeld Sozialverhalten

In 61 % der Fälle erfolgte Beratung zu problematischen Sozialkontakten mit der eigenen Altersgruppe. In zwei Drittel dieser Fälle ging es dabei um ein bestimmtes Thema, in einem Drittel um zwei solcher Themen. Damit erscheinen die Probleme in Sozialkontakten zur eigenen Altersgruppe relativ spezifisch und eingegrenzt zu sein und sich auf konkrete Aspekte zu beziehen. Diese sind vor allem Unsicherheit im Umgang mit Peers, Streit mit Peers oder soziale Isolation.

Beratung zu Problemen im familiären Bereich fand in 75 % aller Beratungen statt. Dabei ging es in gut einem Drittel der Fälle um ein konkretes Thema und in den restlichen Beratungen um mehrere (bis zu sechs) Themen. Familiäre Probleme scheinen daher vielfältiger und komplexer zu sein. In vielen Fällen (47 %) fühlten sich die Eltern überfordert und schilderten sich als sehr belastet. Ansonsten kamen unterschiedliche Themen (z. B. Eifersucht zwischen Geschwistern, Konflikte zwischen Eltern und Kind, Verschätzung der Fähigkeiten und Situation des Kindes durch die Eltern) mit ähnlicher Häufigkeit vor (12–17 %); lediglich die Ablehnung durch Andere wegen des Themas Hochbegabung wurde relativ selten genannt.

Beratung zu Problemen mit Lehrkräften oder Erzieher/innen kam ebenfalls sehr häufig vor (70 %). Meistens (in 44 % dieser Beratungen) ging es dabei um ein konkretes Thema, in 22 % der Beratungen um zwei Themen. Dabei war das Thema Überforderung der Lehrkräfte oder Erzieher/innen dominant (39 %), gefolgt von Konflikten zwischen dem Kind/Jugendlichen und der Lehrkraft oder Erzieher/in (knapp 33 %). In einem Viertel aller Fälle lag das Problem in einer Fehleinschätzung der Fähigkeiten oder Situation des Kindes/Jugendlichen durch Lehrkraft oder Erzieher/in. Eher selten wurde eine ablehnende Haltung von Lehrkraft oder Erzieher/in zu Hochbegabung thematisiert. War dies der Fall, so ging dies überzufällig oft mit Konflikten zwischen den Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern und dem Kind/Jugendlichen bzw. dessen Eltern einher.

Überzufällig oft gingen zudem offene Probleme mit Peers und Ablehnung durch diese mit einer Überforderung von Eltern sowie Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern und elterlicher Überbehütung einher. Außerdem tauchten offene Probleme mit Peers häufig in Kombination mit Konflikten zwischen Kind/Jugendlichem und Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern und mit einer Verschätzung der Situation des Kindes/Jugendlichen durch Lehrkräfte oder Erzieherinnen und Erziehern auf.

Elterliche Überforderung ging zudem mit Konflikten mit dem Kind und einer Verschätzung der Situation und der Fähigkeiten des Kindes durch die Eltern einher. Häufig zeigte sich in dieser Konstellation auch eine Überforderung von Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern.

Problemfeld Leistung und Motivation

Im Problemfeld Leistung und Motivation ergab sich der größte Beratungsbedarf zu Fragen der Motivation, des Arbeitsverhaltens und des Umgangs mit Anforderungen (80 %). In der Mehrzahl der Fälle (77 %) ging es dabei um mehrere (bis zu sieben) Aspekte. Dominante Themen waren Unterforderung und Langeweile, oft zusammen mit

Sprunghaftigkeit bzw. mangelnder Ausdauer. In jeweils einem Drittel der Fälle ging es zudem um mangelnde Lern- und Arbeitstechniken, Schulunlust oder problematisches Hausaufgaben- und Prüfungsverhalten. Diese Themen tauchten überzufällig häufig gemeinsam auf. In jeder fünften Beratung wurde zudem Enttäuschung über Lern- oder Spielinhalte und das Thema der Anspruchshaltung (Perfektionismus) thematisiert. Seltener ging es um Prüfungsverhalten oder -vorbereitung. Wenn dieses Thema aufkam, dann zumeist im Zusammenhang mit einem Mangel an Lern- und Arbeitstechniken oder Ausdauer.

Leistungsprobleme wurden in 40 % der Fälle thematisiert, wobei es dabei zumeist (in 73 % der Beratungen, in denen Leistungsprobleme bearbeitet wurden) um ein spezifisches Thema wie starke Leistungsschwankungen (in 48 % dieser Beratungen) oder Underachievement (in 39 % dieser Beratungen) ging. Underachievement wurde überzufällig häufig im Zusammenhang mit problematischem Verhalten bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung und mit mangelnden Lern- und Arbeitstechniken genannt. Beim Thema stark schwankender Leistungen ergab sich eine ähnliche Konstellation; hinzu kamen aber die Themen Konzentrationsschwierigkeiten und mangelnde Ausdauer bzw. Sprunghaftigkeit.

Teilleistungs- oder Aufmerksamkeitsschwierigkeiten wurden in 27 % der Beratungen behandelt, Konzentration und Aufmerksamkeit waren dabei das häufigste Thema (in 74 % dieser Beratungen).

Optimierung: Gestaltung von Förderung

Bei der Gestaltung von Förderung nahm die Beratung zu Fördermöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Familie einen großen Raum ein. In 87 % aller Beratungen ging es um Möglichkeiten zur Optimierung des Familienalltags und hier insbesondere um Erziehungsberatung und die Verbesserung der innerfamiliären Kommunikation. Diese beiden Themen wurden in der Regel zusammen in den Beratungen besprochen. Weiterhin spielte die Förderung des Kindes durch die Eltern eine große Rolle, und zwar sowohl im Hinblick auf die Reflexion der Förderziele als auch auf konkrete Fördermöglichkeiten. Auch diese beiden Themen bildeten einen gemeinsamen Komplex.

Bei 60 % der Fälle trat die Beratung zu Fördermöglichkeiten außerhalb der Familie in den Vordergrund. Dabei rückte das Thema der Förderung im regulären Klassen- oder Kita-Verband in den Mittelpunkt, gefolgt von Fördermöglichkeiten außerhalb von Schule und Kita. In knapp einem Fünftel der Fälle ging es um Akzelerationsmöglichkeiten; seltener wurden Maßnahmen der Fähigkeitsgruppierung besprochen. Zumeist wurden in den Beratungen mehrere dieser Fördermöglichkeiten behandelt.

In 64 % aller Beratungen fanden zudem konkrete Interventionen statt bzw. wurden solche vermittelt. Die häufigsten Maßnahmen waren Interventionen zur Förderung von Selbstregulation und Motivation (in 61 % der Beratungen, in denen entsprechende Interventionen erfolgten), zu Lernverhalten und Arbeitstechniken oder Interventionen zur Förderung der Sozialkompetenz (51 %). In knapp der Hälfte der Beratungen (46 %) ging es zudem um konkrete Möglichkeiten der schulischen Laufbahngestaltung.

ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN BERATUNGSTHEMEN UND GESCHLECHT SOWIE ALTER

Zwischen dem Geschlecht des Kindes/Jugendlichen und den verschiedenen Beratungsthemen zeigten sich insgesamt keine bedeutsamen Zusammenhänge. Mit zunehmendem Alter des Kindes/Jugendlichen tauchten in der Beratung die folgenden Themen etwas häufiger auf: Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, Underachievement, stark schwankende Leistungen, mangelnde Lern- und Arbeitstechniken sowie Probleme bei der Vorbereitung auf Prüfungen. Das Thema der Überforderung von Lehrkräften bzw. Erzieherinnen und Erziehern zeigte sich eher bei jüngeren Kindern. Diese Zusammenhänge waren jedoch insgesamt eher schwach. Ansonsten ergaben sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen dem Alter des Kindes/Jugendlichen und den verschiedenen Beratungsthemen.

ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN BERATUNGSTHEMEN UND HOCHBEGABUNG

Für die Gruppen der durch die Berater/innen als (intellektuell) hochbegabt bzw. nicht hochbegabt eingeschätzten Fälle ergaben sich einige Unterschiede in den Beratungsthemen. In der Gruppe der Hochbegabten tauchten die folgenden Beratungsthemen eher auf als in der Gruppe der Nichthochbegabten:

- Gefühl anders zu sein, besondere Sensibilität
- Verstecken eigener Fähigkeiten
- Perfektionismus, hohe Ansprüche an sich und Andere
- Förderung im regulären Klassenverband bzw. in der Kitagruppe
- Vermittlung von Mentorinnen und Mentoren
- tendenziell: elterlicher Leistungsdruck
- tendenziell: ambivalente oder negative Einstellung von Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern gegenüber dem Thema Hochbegabung

In der Gruppe der Nichthochbegabten ging es häufiger um folgende Themen:

- Eltern schätzen die Fähigkeiten ihres Kindes bzw. dessen Situation falsch ein
- keine Lust bzw. Weigerung in Schule oder Kita zu gehen
- mangelnde Ausdauer und Sprunghaftigkeit

Für die meisten der Beratungsthemen ergaben sich allerdings keine systematischen Zusammenhänge mit der Gruppierung als hochbegabt oder nicht. Die Zusammenhänge zwischen Beratungsthemen und der Gruppierung als hochbegabt oder nicht fielen eher klein aus. Es ist daher nicht gerechtfertigt, von systematischen Unterschieden zu sprechen. Angemessener ist die Interpretation als Tendenz.

ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG VON BERATUNGSANLÄSSEN UND -THEMEN IN DER HOCHBEGABTENBERATUNG

Die dargestellte Untersuchung von Karg-Stiftung und Universität Trier reiht sich ein in eine Gruppe verschiedener Studien, die die Anliegen von ratsuchenden Familien (vermutlich) hochbegabter Kinder in den vergangenen 20 Jahren erhoben haben. In den meisten Fällen beziehen sich die Daten auf Beratungen in einzelnen spezialisierten universitären Einrichtungen (ELBING/HELLER 1996; PRUISKEN/FRIDRICI 2005; PRECKEL/ECKELMANN 2008). WITTMANN (2003) hat – zumeist ehrenamtlich tätige – Beraterinnen und Berater aus unterschiedlichen Regionalverbänden der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) befragt und diese Daten auch zu Aussagen von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aus Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern und Hessen in Bezug gesetzt. Zudem existieren unveröffentlichte Ergebnisse aus Projektberichten, die ebenfalls Orientierung bieten können, z. B. von JACOB (2010), der hochbegabungsspezifische Beratungsanliegen speziell im Kontext von Erziehungs- und Familienberatung erhoben hat.

Die Stichprobengrößen der veröffentlichten Studien variieren von knapp 200 (PRECKEL 2014; ELBING/HELLER 1996) bis über 800 (PRUISKEN/FRIDRICI 2005) einbezogene Beratungsfälle. Alle Studien zeigen, dass Beraterinnen und Berater in der begabungspsychologischen Beratung auf vielfältige Beratungsanliegen treffen und zwar ungeachtet des jeweiligen konzeptionellen Schwerpunktes der einzelnen Beratungsstelle.

Bei der Interpretation der Daten ist zu beachten, dass es sich bei allen Studien um Untersuchungen von Inanspruchnahme-Populationen handelt. Generalisierte Rückschlüsse auf die Menge und die Art möglicher Problemlagen hochbegabter Kinder und Jugendlicher und deren Familien sind daher nicht möglich, sondern lediglich über die Familien mit (vermutlich) hochbegabten Kindern, die tatsächlich um Hilfe ersucht haben.

Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse unter den oben bereits angeführten Leitfragen zusammenzufassen.

MIT WELCHEN ANLIEGEN WENDEN SICH FAMILIEN MIT (VERMUTLICH) HOCHBEGABTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN AN BERATUNGSSTELLEN?

Da die verschiedenen Studien die Beratungsanlässe nicht mit einheitlichen Kategorien erfasst haben, sind sie nicht eindeutig miteinander vergleichbar. Dennoch zeichnet sich eine relativ hohe Übereinstimmung hinsichtlich der häufigsten Beratungsanliegen der Ratsuchenden ab. Sie lassen sich den vier umfassenden Kategorien Hochbegabungsdiagnostik, Beratung zu Fördermöglichkeiten, (schulische) Leistungs- und/oder Motivationsprobleme sowie Probleme im Sozialverhalten bzw. soziale Probleme zuordnen. In der Regel gibt es für die ratsuchenden Familien mehrere Gründe, die sie zum Aufsuchen einer Beratungsstelle motivieren. So fand PRECKEL (2014) beispielsweise, dass ein großer Teil der Familien nicht weniger als fünf bis neun Gründe angaben.

Das bloße Interesse an einer testdiagnostischen Untersuchung der intellektuellen Potenziale ihres Kindes veranlasst offensichtlich die wenigsten Eltern, eine Beratungsstelle aufzusuchen. Denkbar sind diesbezüglich jedoch auch ein Zusammenhang zum Selbstverständnis der untersuchten Beratungsstellen und ein Vorselektionseffekt in der Art, dass die untersuchten Beratungsstellen Anfragen von Familien mit einem reinen Diagnostikanliegen an kommerzielle Anbieter von sogenannten Potenzialanalysen verweisen.

Dass sich die meisten angegebenen Beratungsanliegen den genannten vier Kategorien zuordnen lassen, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass »Beraterinnen bzw. Berater in der begabungspsychologischen Beratung auf vielfältige Beratungsthemen in sehr unterschiedlicher Kombination treffen« (PRECKEL 2014, 28). So verbirgt sich beispielsweise hinter der Kategorie (schulische) Leistungs- und Motivationsprobleme eine enorme Bandbreite an Fragen der schulischen Über- oder Unterforderung (Underachievement), Langeweile, Konzentrationsschwierigkeiten, notwendigen Anpassungen der Schullaufbahn in Form von vorzeitiger Einschulung, Überspringen oder Schulwechseln. Die Kategorie »Probleme im Sozialverhalten« umfasst in den angesprochenen Studien sowohl Schwierigkeiten und Konflikte in den Kontexten Familie, Gleichaltrige, Schule/Kita als auch externalisierendes wie internalisierendes »Problemverhalten«.

Auffallend ist, dass Erziehungsschwierigkeiten zunächst nur sehr selten als einer der vordringlichen Anlässe genannt werden, Beratung aufzusuchen. Es gibt jedoch verschiedene Hinweise darauf, dass die Schlussfolgerung, Fragen der Erziehung spielten nur eine untergeordnete Rolle in der Hochbegabtenberatung, voreilig sein könnte,

wie ein Blick auf die tatsächlich fokussierten Beratungsthemen zeigt.

So konnte JACOB (2010) in seiner Pilotstudie zeigen, dass 40% der Familien, die in Erziehungsberatungsstellen zu Fragen der Hochbegabung um Unterstützung baten, Konflikte zwischen Eltern und Kind als wichtigstes Beratungsanliegen nannten. Dies mag vor dem Hintergrund der

Auffallend ist, dass Erziehungsschwierigkeiten zunächst nur sehr selten als einer der vordringlichen Anlässe genannt werden, Beratung aufzusuchen. Es gibt jedoch verschiedene Hinweise darauf, dass die Schlussfolgerung, Fragen der Erziehung spielten nur eine untergeordnete Rolle in der Hochbegabtenberatung, voreilig sein könnte, wie ein Blick auf die tatsächlich fokussierten Beratungsthemen zeigt.

speziellen Ausrichtung von Erziehungsberatungsstellen nicht verwundern. Doch auch bei PRECKEL (2014) stellten Beratungswünsche zu Fragen der elterlichen Erziehung nach der Hochbegabungsdiagnostik ein zentrales Anliegen dar. Beim überwiegenden Teil der Familien wurde von den Beraterinnen und Beratern im Verlauf des Beratungsprozesses Hilfestellung zu Fragen im familiären Bereich (75%) bzw. zum Familienalltag (86%) erbeten.

JACOB (2010) fand zudem Hinweise darauf, dass die von den ratsuchenden Familien berichtete Belastung zum Zeitpunkt des ersten Beratungskontaktes dann am höchsten war, wenn als Beratungsanlass Konflikte zwischen Eltern und Kind oder zwischen Kind und Lehrkraft bzw. Erzieher/in angegeben wurden.

Diese Ergebnisse machen nicht nur den relativ hohen Anteil erziehungspsychologischer Fragestellungen in der Hochbegabtenberatung deutlich. Sie zeigen vielmehr auch, welchen Effekt allein die symptomorientierte vs. systemische Perspektive der Beratenden bzw. der Studien auf die Darstellung der Beratungsanlässe haben.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, dass die gegenwärtige Studienlage keine Hinweise darauf ergibt, dass bestimmte Kombinationen von Beratungsanliegen besonders häufig auftreten. PRECKEL UND ECKELMANN (2008) fanden Tendenzen dafür, dass Leistungs-, Motivations- und Konzentrationsstörungen einerseits sowie Verhaltens- und Sozialprobleme andererseits Cluster bilden könnten. Replikationen dieses Befundes stehen allerdings noch aus.

WELCHEN EINFLUSS HABEN GESCHLECHT UND ALTER DES KINDES AUF DIE BERATUNGSANLIEGEN?

Die meisten Studien zeigen, dass Beratung im Feld Hochbegabung häufiger für Jungen in Anspruch genommen wird als für Mädchen. Es wird meistens ein Verhältnis von 2:1 bis 3:1 berichtet.

Während PRECKEL (2014) keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Beratungsthemen fand, erhielten andere Studien Hinweise darauf, dass bei Jungen häufiger als bei Mädchen Probleme mit dem Sozialverhalten als Beratungsanlass formuliert werden (PRECKEL/ECKELMANN 2008; ELBING/HELLER 1996). PRUISKEN UND FRIDRICI (2005) fanden bei Jungen häufiger Konzentrationsprobleme und externalisierende Auffälligkeiten als Beratungsanlass. Mädchen wurden in ihrer Studie dagegen eher bei konkreten schulischen Entscheidungssituationen vorgestellt.

Das Alter der Kinder und Jugendlichen, für die um Beratung ersucht wird, umfasst eine breite Spanne vom Kindergarten- bis ins Jugendalter, zum Teil auch noch im jungen Erwachsenenalter. Die meisten Beratungsstellen berichten davon, dass Grundschüler den überwiegenden Anteil der angemeldeten Kinder bildeten.

Relativ übereinstimmend konnten die Studien zeigen, dass mit dem Alter der Kinder die Schwere der berichteten Beratungsanliegen zunimmt. Während bei Kindern im Vor- und Grundschulalter die Suche nach und die Beratung zu Fördermöglichkeiten sowie Unterforderung und Motivationsprobleme am häufigsten als Beratungsanlässe ge-

Relativ übereinstimmend konnten die Studien zeigen, dass mit dem Alter der Kinder die Schwere der berichteten Beratungsanliegen zunimmt.

nannt werden, finden sich bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe vermehrt schulische Leistungsprobleme.

WITTMANN (2003) erhielt in ihrer Erhebung deutliche Hinweise darauf, dass die Probleme mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen kumulieren. Während in der Vorschule die mittlere Problemzahl bei 5.3 ($SD = 4.1$) lag, gaben ratsuchende Schülerinnen und Schüler der Grundschule im Schnitt bereits 7.2 ($SD = 5.4$) und der weiterführenden Schulen 7.5 ($M = 5.5$) Probleme an.

Auch JACOB (2010) interpretiert seine vorliegenden Daten dahingehend, dass es im biografischen Verlauf der Kinder unterschiedliche typische Beratungsanliegen und beraterische Zugangsthemen im Feld Hochbegabung gibt. In Abhängigkeit vom Alter des Kindes sowie dem Umstand, wie der Familie die Bewältigung früherer Schwierigkeiten gelungen sei, erbäten die Ratsuchenden in unterschiedlichen Eskalationsstufen beraterische Hilfe. Das Wissen um diesen Umstand kann für Berater und Beraterinnen wertvolle Hinweise für die Anamnese-Erhebung sowie die notwendigen Interventionen liefern.

WAS WISSEN WIR ÜBER DIE RATSUCHENDEN FAMILIEN?

Einheitlich berichten die Studien von einer deutlichen Überrepräsentation von Eltern mit akademischer Ausbildung. ELBING UND HELLER (1996) fanden zudem Hinweise darauf, dass ein abnehmender beruflicher Status der ratsuchenden Eltern mit einem Anstieg von erzieherischen Beratungsanlässen einherging. PRECKEL (2014) erfasste neben dem Ausbildungsstatus der Eltern auf einer sechsstufigen Skala auch das Bildungsengagement der Eltern, eingeschätzt von den Beratenden. Dabei zeigte sich, dass die ratsuchenden Eltern über ein sehr hohes Maß an Bildungsengagement verfügten (Skala von 0 bis 5, $M = 4.35$, $SD = .76$).

Einheitlich wurde die materielle Situation der ratsuchenden Familien in den Studien von JACOB (2010) und PRECKEL (2014) von den Beratenden als stabil bis ausreichend eingeschätzt (80 % bzw. 64 %, wobei bei Preckel für 26 % der Familien die materielle Situation als unbekannt eingestuft wurde). Jacob erfasste zudem den Familienstatus der ratsuchenden Eltern und fand eine tendenzielle Überrepräsentation von alleinerziehenden Elternteilen (27 % vs. 19 % in der Grundgesamtheit (STATISTISCHES BUNDESAMT 2010)) gegenüber Familien mit zusammenlebenden Elternteilen (65 % vs. 72 %).

Einen interkulturellen Hintergrund hatten in den Studien von JACOB (2010) und PRECKEL (2014) 23 % der Familien. Dies entspricht in etwa dem Anteil in der Gesamtbevölkerung (20,5 % lt. Mikrozensus 2013 des STATISTISCHEN BUNDESAMTES (2014)). Die anderen Studien haben die Frage der Inanspruchnahme von begabungspsychologischen Beratungsangeboten durch Familien mit Migrationshintergrund nicht erhoben.

Die vorliegenden Daten von JACOB (2010) und PRECKEL (2014) legen den Schluss nahe, dass als bildungsengagiert eingeschätzte Familien mit Migrationshintergrund in gleichem Maße wie die deutschen bildungsengagierten Familien den Weg in die Beratungsstellen finden. Bedeutsam erscheint aber, nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse aus

einschlägigen Studien der empirischen Bildungsforschung, eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie (potenziell) hochbegabte Kinder aus Familien mit geringem Bildungsengagement und/oder in wirtschaftlich labilen Lebenslagen – unabhängig vom kulturellen Hintergrund – stärker von den vorhandenen Beratungsangeboten profitieren können. Erste Ergebnisse von SCHMITT (2014) aus einem Modell-Projekt der Goethe-Universität Frankfurt und der Karg-Stiftung sowie von WOLF UND KOLLEGINNEN (2014) weisen darauf hin, dass Formen der zugehenden Beratung in dieser Hinsicht erfolversprechend sein können.

Dass es sich bei den Beratungsanliegen von Familien mit (vermutlich) hochbegabten Kindern und Jugendlichen nicht um »Luxusprobleme« – wie häufig unterstellt – handelt, unterstreicht die in der Studie von PRECKEL (2014) durch die Beratenden eingeschätzte Dringlichkeit des Beratungsbedarfs zu Beginn der Beratung: Bei 46,5 % der Familien schätzten die Beraterinnen und Berater die Dringlichkeit als hoch ein, bei weiteren 41,4 % als mittel. Auch bei JACOB (2010) beurteilten die Beratenden das Belastungserleben der Familien zu Beginn der Beratung bei 47 % der Familien als hoch, bei weiteren 21 % als mittelgradig ausgeprägt. Jacob konnte zudem aus seinem Projekt mit Berliner Erziehungsberatungsstellen berichten, dass das Belastungserleben der Familien durch die in Anspruch genommene Beratung deutlich gesenkt werden konnte.

AUSBLICK

Bei der systematischen Erhebung und Analyse von Anlässen und Themen im Feld der Hochbegabtenberatung ergibt sich ein Bild von einem komplexen und vielschichtigen Beratungsfeld. Bereits die Frage nach dem Vorliegen einer Hochbegabung erfordert nicht nur spezifische Kenntnisse zum Thema Hochbegabung, sondern auch in den Bereichen der Entwicklungs- und Familienpsychologie einerseits sowie der pädagogischen und klinischen Psychologie andererseits. Denn sowohl ein fälschlicher Ausschluss einer Hochbegabung als auch eine falsche Identifikation als »hochbegabt« kann weitreichende Folgen für die betreffenden Kinder haben.

Eine professionelle Beratung reflektiert die konkret vor Ort vorhandenen Förder- und Interventionsmöglichkeiten vor dem Hintergrund des individuellen Fähigkeits- und Interessenprofils der Hochbegabten und prüft deren Umsetzbarkeit im Sinne einer Passung von Person- und Umweltvariablen.

Deutlich wird in der Betrachtung zudem, dass den Ratsuchenden mit der bloßen Feststellung einer Hochbegabung und allgemeinen Förderhinweisen nicht hinreichend geholfen ist: Eine professionelle Beratung reflektiert die konkret vor Ort vorhandenen Förder- und Interventionsmöglichkeiten vor dem Hintergrund des individuellen Fähigkeits- und Interessenprofils der Hochbegabten und prüft deren Umsetzbarkeit im Sinne einer Passung von Person- und Umweltvariablen.

Im Idealfall vereint ein Beratungsangebot psychologische und pädagogische Kompetenzen oder bemüht sich zumindest durch eine entsprechende Vernetzung um eine interdisziplinäre Perspektive.

Schließlich spiegelt sich in den Beratungsanliegen wider, dass die Bandbreite der Probleme groß ist. Von besonderer Relevanz ist daher auch die Fähigkeit der Beratenden, Probleme zu erkennen und zu benennen, die nicht im Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen oder allenfalls durch sie beeinflusst sind.

All dies spricht dafür, dass die Hochbegabungsthematik in professionelle Beratungskontexte eingebettet sein sollte. Im Idealfall vereint ein Beratungsangebot psychologische und pädagogische Kompetenzen oder bemüht sich zumindest durch eine entsprechende Vernetzung um eine interdisziplinäre Perspektive.

DIE AUTORINNEN.....

CHRISTINE KOOP, Dipl.-Psych. und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, leitet seit sieben Jahren das Ressort Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung. Zuvor war sie in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie sowie in der Erziehungsberatung tätig.

➤ www.karg-stiftung.de

PROF. DR. FRANZIS PRECKEL studierte Psychologie in Münster und Wisconsin, USA. Von 2004 bis 2006 leitete sie die Begabungspsychologische Beratungsstelle an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit 2006 hat Franzis Preckel den Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung an der Universität Trier inne.

➤ www.uni-trier.de/?id=7638

LITERATUR

ARBEITSGRUPPE DEUTSCHE CHILD BEHAVIOR CHECKLIST

(1998): Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4–18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung mit deutschen Normen, bearbeitet von Döpfner, M./Plück, J./Bölte, S./Lenz, K./Melchers, P./Heim, K. (2. Aufl.). Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD). Göttingen: Hogrefe.

DÖPFNER, M./BERNER, W./FLECHTNER, H./LEHMKUHL, G./STEINHAUSEN, H.-C. (1999): Psychopathologisches Befund-System für Kinder und Jugendliche (CASCAP-D). Göttingen: Hogrefe.

ELBING, E./HELLER, K.A. (1996): Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, S. 57–69.

JACOB, A. (2010): Falldokumentation des Berliner Arbeitskreises »Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern«. Berlin: unveröff. Manuskript.

MATTEJAT, F./REMSCHMIDT, H. (2010): MSR – Marburger Symptom Rating: Standardisiertes Elterninterview zur Erfassung psychopathologischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber.

PERLETH, C./SÜHLFLEISCH-THURAU, U./JOSWIG, H. (2004): Zwei Jahre begabungspsychologische Beratungsstelle »Odysseus-Projekt« an der Universität Rostock – Konzeption, Ergebnisse und Erfahrungen. In: Joswig, H./Drewelow, H. (Hrsg.): Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur. Rostock: Universität Rostock, S. 173–200.

PRECKEL, F. (2014): Konzeption und Auswertung einer Umfrage zu Beratungsanlässen in der Hochbegabtenberatung. Abschlussbericht zum Projekt. Uni Trier: Unveröff. Manuskript.

PRECKEL, F./ARNOLD, D. (2004): Protokollbogen zur Aufzeichnung von Beratungsgesprächen aus der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der LMU München. Unveröffentlichtes Dokument. München: LMU München.

PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008): Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (1), S. 16–26.

PRUISKEN, C./FRIDRICI, M. (2005): Besondere Beratung bei besonderer Begabung? Beratungsanlässe in der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN. In: Schilling, S. R./Sparfeldt, J. R./Pruisken, C. (Hrsg.): *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 111–128.

SCHMITT, K. (2014): Aufsuchende Beratung in einem Familienzentrum mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund. Vortrag beim Karg-Beratungsnetzwerk & unveröff. Manuskript vom 27.03.2014.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2010): Alleinerziehende in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2010/Alleinerziehende/pressebroschuere_Alleinerziehende2009.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 06.03.2015).

STATISTISCHES BUNDESAMT (2014): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 06.03.2015).

WITTMANN, A. J. (2003): Hochbegabtenberatung: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.

WOLF, M. (2014): Konzeption und Umsetzung von Fördermaßnahmen für Underachiever an Haupt- und Realschulen. Abschlussbericht zum Projekt zur Identifikation und Förderung schulischer Underachiever im Rhein-Erft-Kreis. Brühl: Unveröff. Manuskript.

DIETRICH ARNOLD, ANDRÉ JACOB, IRIS GROSSGASTEIGER

Erziehungsberatung (auch) für Hochbegabte

»Hochbegabte in der Erziehungsberatung – was haben die denn da verloren?«, mögen sich manche denken. Wenn die Bedenken genauer betrachtet werden, zeichnen sich zwei Richtungen der Einwände ab: Zum einen die, dass hochbegabte Kinder und deren Familien häufig sozial-ökonomisch privilegiert seien (TETTENBORN 1996) und sich insofern private (kostenpflichtige) Angebote leisten könnten oder aber jene kritischen Fragen, die die Spezifität der Beratungsanliegen (beispielsweise hinsichtlich besonderer Förderprogramme) betonen, auf die die »normale Erziehungsberatung« nicht vorbereitet sei. Andere wiederum werden sagen: »Auf jeden Fall! Hochbegabte sind per se eher gefährdet, ungünstige Entwicklungen zu durchlaufen, und vielleicht kann die Erziehungsberatung da manches abfedern.«

Hochbegabung stellt Anforderungen an Eltern, auf die sie häufig nicht vorbereitet sind.

Im vorliegenden Beitrag sollen die Chancen verdeutlicht werden, die sich ergeben, wenn Erziehungsberater/innen und -berater sich noch stärker als bisher für das Thema Hochbegabung öffnen. Dabei wird auch das Selbstverständnis der Erziehungsberatung in diesem Kontext behandelt: Ist sie einfach nur die (kosten-)günstigere Variante oder kann sie sich durch spezifische Ressourcen von Hochbegabtenbera-

tungsstellen abheben? Wie Koop in ihrem Artikel aufzeigt, äußert ein substanzieller Teil der ratsuchenden Familien mit hochbegabten Kindern Fragestellungen, die (auch) in Beratungsstellen für Eltern, Kinder und Jugendliche gut aufgehoben sind. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, in welcher Weise Fragen aus dem Themenfeld Hochbegabung in der Erziehungsberatung eine gute beraterische Passung erfahren. Dabei wird es vor allem um folgende Aspekte gehen:

- Hochbegabung kann einen wesentlichen Einfluss auf familiäre Interaktionen (beispielsweise unklare Rollenverteilung) und das elterliche Erziehungsverhalten (beispielsweise ein Wechseln zwischen strengem und nachgiebigem Vorgehen) nehmen. Stellen, die eine systemische Herangehensweise anbieten können, sind dafür geeignet, diese Interaktionen aufzugreifen;
- Hochbegabung stellt Anforderungen an Eltern, auf die sie häufig nicht vorbereitet sind, beispielsweise dann, wenn bestimmte Entwicklungsschritte früher gemacht werden als bei anderen Kindern (ELBING 2000; STAPF 2010);
- Ein längerfristiger Kontakt zu Hochbegabtenberatungsstellen ist für Klienten teilweise schwer zu bewerkstelligen – sei es, weil die Anfahrtswege weit oder das Angebot der Institution begrenzt ist (teilweise umfasst das Angebot nur die Testung und Ergebnissrückmeldung). Da viele Stellen kostendeckend arbeiten und sich über Spenden oder Honorare der Eltern finanzieren müssen, kann dieser Aspekt finanziell schwächere Familien ausschließen oder zumindest abschrecken

- mit möglicherweise ungünstigen Auswirkungen auf die Kinder.

Was führt nun dazu, dass Eltern mit hochbegabten Kindern eine Hochbegabtenberatungsstelle kontaktieren, wenn es doch primär um Erziehungsfragen geht?

Manche Eltern berichteten, dass sie davon ausgingen, dass Erziehungsberatungsstellen primär auf die Fragestellungen sozial schwächerer Familien hin ausgerichtet seien. Ferner wünschten sich andere Familien ein Beratungsangebot, das von Fachleuten durchgeführt wird, die über große Erfahrung und einen hohen Kenntnisstand zum Thema Hochbegabung verfügen. Hier wird deutlich, dass Erziehungsberatungsstellen aufgerufen sind, Vorurteile bei »Hochbegabteneltern« abzubauen und ihre Kompetenzen in diesem Bereich publik zu machen, sodass sie auch von dieser Klientel wahrgenommen werden.

Hochbegabtenberatung wird (offenbar auch in Erziehungsberatungsstellen) bisher primär von Eltern mit einem hohen Bildungs- und Einkommensniveau in Anspruch genommen.

Es ist sinnvoll, mögliche Angebote von Erziehungsberatungsstellen auf Probleme und Ressourcen von Familien mit hochbegabten Kindern hin anzupassen. An dieser Stelle mag die Frage auftauchen, warum sich die Erziehungsberatung zusätzlich noch mit diesem Themenfeld befassen soll. Hierauf kann das Berliner Projekt, das zum Ende dieses Beitrags ausführlicher dargestellt wird und das sich zum Ziel gesetzt hat, das Thema Hochbegabung fachlich profund in der Erziehungsberatung zu etablieren, eine klare Antwort geben: Hochbegabtenberatung wird (offenbar auch in Erziehungsberatungsstellen) bisher primär von Eltern mit einem hohen Bildungs- und Einkommensniveau in Anspruch genommen. Eine Ausweitung des Angebotes, verbunden mit einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit, bietet die Chance, gerade auch bildungsfernere und sozial schwächere Familien mit hochbegabten Kindern an eine Beratungsstelle zu binden. Hierfür eignen sich Erziehungsberatungsstellen nicht zuletzt deshalb, weil sie räumlich wie finanziell »niederschwellig« arbeiten können.

»HOCHBEGABUNG«

Für eine professionelle Beratung in diesem Themenfeld sollte vorab eine Klärung des eigenen Begabungsverständnisses erfolgen. Das kann sich insofern schwierig gestalten, als keine verbindliche Definition zum Konstrukt »intellek-

tuelle Hochbegabung« existiert. Für den hier diskutierten Kontext erscheint der Ansatz sinnvoll, Hochbegabung als eine besonders hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz aufzufassen (WITTMANN 2003). Hochbegabung wird dann üblicherweise durch einen IQ-Wert von 130 oder größer in einem standardisierten Intelligenztest, der die allgemeine Intelligenz erfasst, operationalisiert. An diesem Vorgehen hat es in der Vergangenheit wiederholt Kritik gegeben, die sich unter anderem in der Entwicklung mehrfaktorieller Hochbegabungsmodelle niederschlug. Allerdings erscheinen diese Modelle für den Kontext der Erziehungsberatung nur bedingt praktikabel (insbesondere dann, wenn sie für die Auswahl der diagnostischen Verfahren leitend sein sollen) und sind ihrerseits wiederum umstritten, weil Auswahl und Zusammenspiel der Faktoren von einem Teil der Fachleute als zu unspezifisch eingestuft werden (BSPW. ROST 2000 UND IM ÜBERBLICK: STERNBERG/DAVIDSON 2005).

Zur Herleitung und Initiierung von person-, problem- und prozessspezifischen professionellen Beratungsprozessen legte Jacob (in diesem Heft, [S. 19](#)) einen entsprechenden integrativ-dynamischen Ansatz vor.

ZUM KONTEXT DER BERATUNG

Das hier vorgestellte Beratungskonzept bewegt sich in einem wohldefinierten Rahmen, der nicht außer Acht gelassen werden darf. Dem Feld der Erziehungsberatung werden bestimmte Aufgaben und Kompetenzen zugeschrieben, die die Form der Hochbegabtenberatung in nicht unerheblicher Weise mit beeinflussen.

In Anlehnung an ROLLET (2006) umfasst Erziehungsberatung alle Interventionen, die erforderlich sind, damit Eltern oder weitere Erziehende Fragen und Probleme mit den ihnen anvertrauten Kindern klären können. »Dabei sollen Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen zusammenwirken, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen vertraut sind (Paragraf 28, Satz 2 des SGB VIII)« (WIESNER 1995, 72). Der erste Aspekt bietet einen weiten Rahmen. Fragen und Probleme mit anvertrauten Kindern schließt das Themenfeld Hochbegabung offensichtlich mit ein. Die Beantwortung der Fragen sollen (und dies ist der zweite Aspekt, der sich aus dem aufgeführten Zitat ableitet) multidisziplinär beantwortet werden. Genau darin liegt eine besondere Chance, wenn Fragen im Kontext intellektueller Hochbegabung in der Erziehungsberatung aufgegriffen werden.

In der unterschiedlichen fachlichen Herangehensweise können unterschiedliche Aspekte der Hochbegabung sichtbar werden. So kann aus psychologischer Sicht beispielsweise die Frage der Diagnostik und sich daraus ab-

leitender Implikationen im Vordergrund stehen. Wird der Schwerpunkt auf pädagogisch-psychologische Aspekte gelegt, stehen möglicherweise Fragen nach einem konstruktiven Umgang der Eltern mit der hohen Begabung im Fokus. Unter sozialpädagogischer Perspektive könnte wiederum die Frage aufgegriffen werden, wie verschiedene Bezugspersonen des Kindes beziehungsweise Institutionen in einem sinnvollen Gesamtkonzept zum Wohle des Kindes (und seiner Familie) zusammenarbeiten können. Zudem bieten die unterschiedlichen therapeutischen Ausrichtungen innerhalb der Teams von Erziehungsberatungsstellen die Chance, eine beraterische Fragestellung unter verschiedenen Herangehensweisen zu beleuchten. Diese Vielfalt dürfte in spezialisierten Beratungsstellen zum Thema Hochbegabung nur selten zu finden sein.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil von Erziehungsberatungsstellen liegt in ihrer vergleichsweise guten Erreichbarkeit und in der Niederschwelligkeit ihres Angebotes.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil von Erziehungsberatungsstellen liegt in ihrer vergleichsweise guten Erreichbarkeit und in der Niederschwelligkeit ihres Angebotes. Während spezialisierte Hochbegabungsberatungsstellen häufig an Universitäten angegliedert sind und deren Aufsuchen damit eine größere Hürde für Eltern darstellen kann, die sich hinsichtlich einer »nur vermuteten« Hochbegabung unsicher sind (und selbst möglicherweise ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen), kann gerade diesen Müttern und Vätern der Zugang zu Erziehungsberatungsstellen, die wohnortnah und kostenfrei verfügbar sind, leichter fallen.

Den vorhandenen Möglichkeiten der Beratung zum Thema Hochbegabung im Kontext der Erziehungsberatung sind natürlich auch Grenzen gesetzt, beispielsweise dann, wenn Familien mit sehr spezifischen Fragestellungen bei einem eher allgemein ausgerichteten Beratungsangebot nur eine geringe Passung finden. Für diese Annahme sprechen Befunde aus Studien, die Wirksamkeit von Elterntrainings und vergleichbaren Angeboten untersuchten. Hier erzielten Trainings, die auf eine spezielle Zielgruppe hin ausgerichtet waren, deutlich höhere Effekte als eher unspezifische Angebote (ZUSAMMENFASSEND: ARNOLD 2010). Dieser Aspekt ist insofern von Relevanz, als er darauf hinweisen könnte, dass eine unzureichende Spezifizierung der Beratungsangebote möglicherweise zu eher unbefriedigenden Ergebnissen führt.

Letztlich wird die Realisierung der Hochbegabtenberatung im Feld der Erziehungsberatung natürlich auch durch knappe Ressourcen begrenzt. Angesichts einer sich ausweitenden Aufgabenpalette wird jeweils im Einzelfall darauf zu achten sein, inwiefern das jeweilige Anliegen mit dem gegenwärtigen Verständnis von Erziehungsberatung in Einklang zu bringen ist.

Letztlich wird die Realisierung der Hochbegabtenberatung im Feld der Erziehungsberatung natürlich auch durch knappe Ressourcen begrenzt. Angesichts einer sich ausweitenden Aufgabenpalette wird jeweils im Einzelfall darauf zu achten sein, inwiefern das jeweilige Anliegen mit dem gegenwärtigen Verständnis von Erziehungsberatung in Einklang zu bringen ist. Allerdings sollte nach unseren Erfahrungen bei Zweifeln an dieser Stelle das Angebot eines klärenden Gesprächs gemacht werden, da manche Familien mit scheinbar unverfänglichen Fragestellungen (wie der Suche nach passenden Fördermöglichkeiten) den Weg in eine Beratungsstelle suchen. Einige Eltern sind dankbar, wenn damit verknüpfte Fragestellungen aufgegriffen werden (beispielsweise: »Ich selbst wurde immer ausgebremst und möchte unseren Kindern diese Erfahrung ersparen«).

FAMILIÄRE INTERAKTIONEN UND HOCHBEGABUNG

Wenn bei einem Kind festgestellt wird, dass es hochbegabt ist, erleben manche Familien dies so, als ob ein neues Familienmitglied eingezogen sei (GÖTTING 2006). Dieser bildhafte Vergleich wirft die Frage auf, wie die Hochbegabung das Familienleben beeinflussen kann.

Einleitend gleich eine Anmerkung: »Hochbegabtenfamilien« sind offenbar viel »normaler« als mediale Schilderungen dies erwarten lassen. Mittlerweile liegen klare empirische Belege dafür vor, dass Familien mit hochbegabten Kindern im Gruppenvergleich nicht mehr und nicht weniger Probleme als solche mit durchschnittlich begabten Kindern aufweisen (TETTENBORN 1996). Hinsichtlich der Eltern fällt in Studien ein hoher sozio-ökonomischer Status vieler Mütter und Väter auf (ROST/ALBRECHT 1985), der sich auch in der Klientel der Münchener Beratungsstelle (PRECKEL/ECKELMANN 2008) und im Berliner Beratungsprojekt widerspiegelte. Dieser Aspekt könnte schulische Unterforderungserlebnisse kompensieren und so verhindern, dass Kinder in eine *Spirale der Enttäuschungen* (WIECZERKOWSKI/PRADO 1993) geraten, die als ein Faktor für

die Entwicklung zum Underachievement ^{☆1} angesehen wird (WITTMANN 2003).

Hochbegabte Mädchen und Jungen zeichnen sich ihrerseits in erster Linie durch ihre hohe Intelligenz aus. Ansätze, die von systematischen Bezügen zwischen hoher Intelligenz und weiteren, nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (beispielsweise einer hohen Sensibilität) ausgehen, konnten (bisher) nicht eindeutig belegt werden (ZUSAMMENFASSEND: ARNOLD 2010). Die Annahme einer generell höheren Vulnerabilität hochbegabter Kinder im Vergleich zu ihren durchschnittlich begabten Peers kann mittlerweile als widerlegt gelten (ROST 1993). Die hohe Begabung eines Kindes kann vielmehr eine Ressource zur Bewältigung anstehender Lern- und Entwicklungsaufgaben sein (ROHRMANN/ROHRMANN 2005). Zu beachten ist ferner, dass Hochbegabte generell als eine heterogene Gruppe einzuschätzen sind (PRECKEL 2007), sodass nicht von »der« oder »dem« Hochbegabten gesprochen werden kann.

Bei einer starken Fixierung auf einen bestimmten Testwert sollte noch stärker auf die Messgenauigkeit von Testergebnissen hingewiesen werden. Hier bringen die Erziehungsberatungsstellen den entscheidenden Vorteil mit sich, dass sie anders als die auf Hochbegabung spezialisierten Beratungseinrichtungen nicht durch einen hohen Prozentsatz von festgestellten Hochbegabungen für einen stetigen Zulauf von Klienten sorgen zu müssen.

Das Zusammenspiel von Eltern und Kindern in »Hochbegabtenfamilien« untersuchte beispielsweise die *Münchener Hochbegabtenstudie*. Die Resultate dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass der wechselseitige Anpassungsprozess von Eltern und Kind in Familien mit hochbegabten Kindern anders abläuft als in solchen mit durchschnittlich begabten (HELLER 2001). Diese Aussage begründet sich auf vergleichsweise geringe statistische Zusammenhänge zwischen Aspekten des Familienklimas und Merkmalen des Kindes (beispielsweise seinem Leistungsstreben). HELLER (2001) interpretiert die Ergebnisse so, dass einiges für die Vermutung spräche, »daß die Persönlichkeitsentwicklung besonders begabter Kinder weniger stark von den unter-

suchten Familienaspekten abhängt, als es bei durchschnittlich begabten Schülern der Fall ist« (EBD., 324). Zudem äußert er die Vermutung, dass hochbegabte Kinder sich durch ein besonderes Geschick in der Anpassung der familiären Umwelt an ihre Bedürfnisse auszeichnen könnten. Auch wenn an der genannten Studie aus methodischen Gründen Kritik geübt wurde (TETTENBORN 1996), zeigen die dort gefundenen Ergebnisse Übereinstimmungen mit Beobachtungen in der Beratungspraxis.

Hinsichtlich struktureller familiärer Besonderheiten kommt HACKNEY (1981) in einer Studie mit Eltern von Kindern im Grundschulalter (Intelligenztestwerte entsprachen einem Prozentrang ≥ 95), die an einem Enrichmentprogramm teilnahmen, zu dem Ergebnis, dass es den Müttern und Vätern schwer fällt, Unterschiede zwischen der Eltern- und der Kindrolle zu definieren. Ferner erlebten die Eltern es als problematisch, zu entscheiden, ob das Kind als Kind oder als Erwachsener behandelt werden sollte, und berichteten von Ängsten, dem Gefühl von Verantwortung und auch Schuldgefühlen, die aus der Tatsache erwachsen, ein hochbegabtes Kind zu haben. SILVERMAN (1993) führt aus, dass Geschwister eines hochbegabten Kindes sich als zurückgesetzt erleben können, da sich die Eltern teilweise stark auf das intellektuell herausragende Kind konzentrieren. Nicht hochbegabte Geschwister erleben das Verhältnis zu ihren weit überdurchschnittlich intelligenten Brüdern und Schwestern häufig als weniger unterstützend als Geschwister in Familien, in denen die Kinder ein vergleichbares Fähigkeitsniveau aufweisen (LAPIDOT-BERMAN/OSHRAT 2009). CORNELL UND GROSSBERG (1987) kommen indes zu dem Schluss, dass sich vor allem dann Probleme für die Geschwister hochbegabter Kinder ergeben, wenn die Eltern Unterschiede zwischen ihren Kindern deutlich herausstellen. PETERSON (1977) führt aus, dass es vier Möglichkeiten gebe, durch die die Anwesenheit eines hochbegabten Kindes das gesamte Familiensystem beeinflussen könne: Wettstreben unter den Familienmitgliedern, Eifersucht unter den Geschwistern, Unsensibilität gegenüber der intraindividuell unterschiedlichen Perzeption von Hochbegabung der Familienmitglieder und mangelnder Respekt für die Unterschiede der Personen. Im Abgleich mit Befunden der Familienforschung (z.B. PAPASTEFANOU 2002) erscheint es allerdings fraglich, ob die aufgeführten Punkte tatsächlich Spezifika von »Hochbegabtenfamilien« darstellen.

Spezifisch sind allerdings die Anforderungen, die für Eltern daraus resultieren können, dass ihre Kinder bestimmte Fähigkeiten deutlich früher und/oder komplexer beherrschen als Gleichaltrige. STAPF (2010) führt hierzu aus: »Am deutlichsten zeigen sich die Unterschiede beim Sprechen. Hochbegabte Vorschulkinder argumentieren und diskutieren sehr eloquent. Sie benutzen eine komplexere Sprache mit Nebensätzen und Fremdwörtern, mit deutlich

^{☆1} Von Underachievement wird dann gesprochen, wenn eine bedeutsame Diskrepanz zwischen intellektuellem Potenzial und schulischen Leistungen eines Kindes zu konstatieren ist (HANSES/ROST 1998).

größerem Wortschatz als die Gleichaltrigen. Es verwundert daher nicht, daß die anderen Kinder sie nicht verstehen. Aber sie verstehen auch nicht, daß sie von den Gleichaltrigen nicht verstanden werden« (EBD., 93). Diese Besonderheit tritt natürlich nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Familie auf und dürfte hier ebenfalls Einfluss auf die Interaktionen nehmen. Dieser Aspekt scheint einen deutlichen Zusammenhang mit der Schwierigkeit von Müttern und Vätern hochbegabter Kinder aufzuweisen, ihre elterliche Rolle adäquat auszuüben ^{☆2}.

Wie im Artikel von Koop (in diesem Heft, ➤ S. 58) dargestellt, weisen viele Fragen ratsuchender Eltern, die stark mit der hohen Begabung der Kinder verknüpft sind, gleichfalls einen deutlichen Bezug zu Erziehungsaspekten auf. Nach unserer Erfahrung ist dies häufig auch bei dem Wunsch nach einer Begabungsdiagnose und der Suche nach Fördermöglichkeiten der Fall. Allerdings zeigen nicht alle Familien, die diese Beratungsanliegen äußern, die Bereitschaft, mögliche Bezüge zu ihrem Familienleben im Beratungsgespräch zu thematisieren.

ECKPUNKTE EINES BERATUNGSKONZEPTEES ZUM THEMENFELD HOCHBEGABUNG

Wie zu Beginn angekündigt, fassen wir die bisherigen Ausführungen anhand von Eckpunkten zusammen, mittels derer wir jeweils kurz veranschaulichen, wie die praktische Umsetzung der Ideen aussehen könnte.

DIAGNOSTIK

Der Einstieg in eine Beratung zum Thema Hochbegabung wird in vielen Fällen durch den Wunsch nach einer Testung markiert. Für die Intelligenzdiagnostik kommen grundsätzlich die Verfahren infrage, die einen möglichst umfassenden Ausschnitt der allgemeinen Intelligenz erfassen und in einer aktuellen Version vorliegen. Durch den letztgenannten Aspekt kann sichergestellt werden, dass die Normen nicht veraltet sind, und auf diese Weise eine Überschätzung der Probanden durch den sogenannten *Flynn-Effekt* vermieden werden kann. Dieser Effekt beschreibt einen stetigen Anstieg des durchschnittlich gemessenen IQs in den letzten Jahrzehnten, der sich in verschiedenen Ländern nachweisen ließ. Pro Dekade be-

trägt dieser Zuwachs drei bis sieben IQ-Punkte, wobei die zugrunde liegenden Faktoren bisher noch nicht abschließend geklärt sind (PRECKEL/BRÜLL 2008). Da die empfohlenen Testverfahren ebenfalls in anderen diagnostischen Prozessen wie beispielsweise bei der Abklärung eines Legasthenie- oder Dyskalkulieverdachts einsetzbar sind, entfallen zusätzliche Anschaffungskosten. Eine Übersicht aktueller Verfahren geben beispielsweise PRECKEL UND BRÜLL (2008) oder ARNOLD UND PRECKEL (2015).

Grundlage einer professionellen Diagnostik sollte neben einer sorgfältigen Anamnese – wie oben schon erwähnt – auch die Klärung der Frage beinhalten, welche Bedeutung einem Testergebnis beigemessen wird. Dient es der Klärung einer bestehenden Unsicherheit bei Eltern, soll es einen geplanten Veränderungsschritt in der Schule (beispielsweise das Überspringen einer Klasse) absichern oder sind andere Auslöser festzustellen? Dieser Punkt sollte nach unserer Erfahrung in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern thematisiert werden, um unrealistische Erwartungen bereits im Vorfeld aufgreifen zu können. Wenn Jugendliche getestet werden sollen (oder dies selbst wünschen), werden diese in der Regel in ein solches Gespräch mit einbezogen. Bei einer starken Fixierung auf einen bestimmten Testwert sollte noch stärker auf die Messungenauigkeit von Testergebnissen hingewiesen werden. Hier bringen die Erziehungsberatungsstellen den entscheidenden Vorteil mit sich, dass sie anders als die auf Hochbegabung spezialisierten Beratungseinrichtungen nicht durch einen hohen Prozentsatz von festgestellten Hochbegabungen für einen stetigen Zulauf von Klienten sorgen müssen.

REFLEXION VON BERATERVORSTELLUNGEN

Bei der Klärung bestehender Erwartungen erweist sich auch die Reflexion vorhandener (normativer) Vorstellungen auf Beraterseite als unabdingbar. So kann sich beispielsweise die Vorstellung, die hochbegabte Kinder in Bezug auf »eine glückliche Kindheit« haben, von der durchschnittlich begabter Kinder unterscheiden, ohne dass dies zwangsläufig mit entsprechenden Forderungen ihrer Eltern zusammenhängt. Wir erlebten eine Reihe hochbegabter Mädchen und Jungen, die große Befriedigung daraus zogen, sich mit herausfordernden intellektuellen Inhalten beschäftigen zu dürfen (teilweise bereits im Kindergartenalter). In diesem Fall würde man Eltern wie Kindern nicht gerecht werden, wenn Forderungen erhoben würden, diese Aktivitäten zu begrenzen.

^{☆2} ARNOLD (2010) beschreibt mit der Entwicklung des Elterntrainings KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) einen Ansatz, diese Anforderung ressourcenorientiert aufzugreifen. Die Eckpunkte dieses Seminars sind prinzipiell auch in Beratungsgesprächen vermittelbar, wie ARNOLD/GROSSGASTEIGER (2014) veranschaulichen.

INFORMATION DER KLIENTEN

Die hohe Popularität des Themas Hochbegabung führte zu einer Fülle von Publikationen, deren Inhalte nicht immer wissenschaftlichen Standards entsprechen und in einigen Fällen unbegründete Sorgen oder überzogene Forderungen auslösen. In solchen Beratungssituationen kann eine fachlich fundierte Informationsvermittlung für Abhilfe sorgen.

KLÄRUNG VON ERWARTUNGEN

Einen wichtigen Eckpunkt des in diesem Artikel dargestellten Beratungskonzeptes nimmt auch die Klärung der Erwartungen von Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen des Kindes in Bezug auf dessen Hochbegabung ein. Sind beispielsweise hohe Leistungserwartungen festzustellen, die ein Kind trotz seines weit überdurchschnittlichen intellektuellen Potenzials überfordern können? Besteht möglicherweise die Hoffnung, dass ein Kind den Studienabschluss oder die berufliche Position erreicht, die einem Elternteil verwehrt blieb? Wenn derartige Punkte in einem Beratungsgespräch bearbeitet werden sollen, ist der Aufbau eines tragfähigen Rapports im Vorfeld unabdingbar.

ROLLENKLÄRUNGEN IN DER FAMILIE

Für manche Eltern hochbegabter Kinder scheint es schwierig zu sein, übliche Rollenverteilungen umzusetzen. Neben der Klärung, welchen Part Eltern und Kinder im Familiensystem einnehmen, ist in manchen Fällen die Rolle der Hochbegabung zu explorieren. Auch wenn dieser Aspekt beim Lesen Schmunzeln auslösen mag, hat er in manchen Familien einen ernsten Hintergrund. Wenn der Hochbegabung die Rolle eines eigenständigen Familienmitglieds zugeschrieben wird, kann es in Beratungen angezeigt sein, dessen Beziehung zu den übrigen Familienmitgliedern zu untersuchen (Wo gibt es beispielsweise »Koalitionen« mit der Hochbegabung?).

An dieser Stelle könnte sich die Notwendigkeit struktureller Interventionen ergeben (beispielsweise: Wie kann die Elternrolle so verdeutlicht werden, dass sie für hochbegabte Kinder sichtbar und akzeptierbar ist?). Zugleich könnte es in manchen Familien angezeigt sein, die Rolle weiterer Geschwister zu stärken, um die Ausgewogenheit innerhalb des Geschwistersubsystems (wieder) herzustellen. Damit Eltern innerhalb ihrer Familie in dieser Weise agieren können, ist es möglicherweise erforderlich, sie in ihrem Selbstverständnis zu bestärken und bestehende Unsicherheiten aufzugreifen und zu klären.

KOOPERATION MIT SPEZIALISIERTEN BERATUNGSSTELLEN

Eine Kooperation mit spezialisierten Beratungsstellen könnte dann angezeigt sein, wenn es um spezifische Fragestellungen bezüglich der Schullaufbahn (beispielsweise vorzeitige Einschulung, das Überspringen einer Klasse oder der Wechsel in eine spezielle Hochbegabtenförderklasse) geht, sofern hierfür noch keine oder wenig Erfahrungen vorliegen. Wenn eine solche Zusammenarbeit nicht möglich ist, könnten Fortbildungen durch erfahrene Fachkräfte oder entsprechende Fachliteratur (BSPW. WITTMANN/HOLLING 2004) für Abhilfe sorgen.

ERFAHRUNGEN AUS DEM BERLINER PROJEKT

(VGL. AUCH MORCHE/JACOB 2010)

Der Berliner Arbeitskreis »Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern« wurde Anfang 2008 mit dem Ziel gegründet, ein landesweit qualitativ hochwertiges und stabiles Beratungsangebot zu etablieren, indem mindestens ein Mitarbeiter der kommunalen oder freien Erziehungsberatungsstellen pro Berliner Bezirk gewonnen wurde, sich fachlich zu qualifizieren sowie sich mit den bezirklichen und überbezirklichen Angeboten und Institutionen zu vernetzen. Das Projekt wurde in den Jahren 2009 bis 2010 finanziell und logistisch maßgeblich durch die Karg-Stiftung gefördert und durch die zuständige Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstützt.

Die Qualifizierung der Mitglieder des Arbeitskreises erfolgte durch acht ganztägige Fortbildungen im Rahmen eines abgestimmten spezifischen Curriculums zu hochbegabungsspezifischen Themen. Des Weiteren wurden in dem Arbeitskreis, der sich dreimal im Jahr neben den Fortbildungstagen zu je dreistündigen Arbeitstreffen verabedete, Qualitäts- und Verfahrensstandards zur Befunderhebung diskutiert, entwickelt und etabliert.

Eine Kooperation mit spezialisierten Beratungsstellen könnte dann angezeigt sein, wenn es um spezifische Fragestellungen bezüglich der Schullaufbahn (beispielsweise vorzeitige Einschulung, das Überspringen einer Klasse oder der Wechsel in eine spezielle Hochbegabtenförderklasse) geht.

Die Spezifik des Themas erfordert eine enge Verzahnung unterschiedlicher Angebote zur Erkennung, Förderung und Beratung. Insofern lag ein weiterer Schwerpunkt auf der Vernetzung mit den Schwerpunktschulen, mit den schulpsychologischen Diensten und mit den Trägern außerschulischer Förderangebote. Schließlich war es ein weiteres Ziel des Arbeitskreises, die beraterische Tätigkeit zu reflektieren und dadurch selbst zu qualifizieren. Hierzu wurden im Arbeitskreis interne Fallbesprechungen initiiert. Diesem Zweck diente auch die Dokumentation aller von den fortgebildeten Beraterinnen und Beratern durchgeführten Erziehungsberatungen rund um das Thema »Hochbegabung«. Insgesamt lagen zum Ende des Projektes 70 dokumentierte Fallberichte vor, die auch statistisch ausgewertet worden sind. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Auswertung sind zusammengefasst folgende:

Erziehungsberatung mit dem Fokus »hochbegabtes Kind« in Berlin erreicht momentan:

- vorrangig bildungsengagierte und Bildung wertschätzende Eltern
- Familien mit deutschem kulturellen Hintergrund
- Familien, in denen beide leiblichen Eltern zusammenleben
- Familien in stabiler und auskömmlicher materieller Situation

Daher sollte Erziehungsberatung mit dem Fokus »hochbegabtes Kind« zukünftig stärker stattfinden bei:

- Familien, die bildungsferner und weniger bildungsengagiert sind
- Familien mit interkulturellem Hintergrund
- alleinerziehenden Eltern
- Familien aus prekären materiellen Verhältnissen

Im Projekt zeigten sich keine Störungen und Probleme, die rein »hochbegabungsspezifisch« sind, was dem aktuellen Forschungsstand entspricht. Allerdings erweisen sich die Beratungsprobleme immer auch durch das Thema »Hochbegabung« beeinflusst. Dies betrifft auch Schulleistungsthemen und deren Verbindung zur Motivationslage der betroffenen Kinder und zu deren seelischer Belastung. Letzteres wiederum beunruhigt Eltern und aktiviert diese, sich um Beratung zu bemühen. In diesem Zusammenhang wird von Erziehungsberatung (auch mehr als meistens üblich) Beratung im Schulbereich und vermittelnd zwischen Lehrern, Eltern und Kind verlangt und erbracht. Der bei hochbegabten Kindern häufig anzutreffende starke Erkenntnisdrang beginnt natürlich nicht erst im Schulalter. Viele um Beratung nachfragende Eltern hatten Kinder im Vorschulalter. Weil für diesen Altersbereich aber kein der Schulpsychologie analoges institutionelles Beratungsangebot bundesweit installiert ist, werden Erziehungsberatungsstellen damit zum logischen Ansprechpartner für Familien mit jüngeren Kindern, was im

Übrigen auch die im Verhältnis zu anderen Untersuchungen erhöhte Nachfrage in diesem Altersbereich in der Berliner Studie begründet.

Weil für diesen Altersbereich aber kein der Schulpsychologie analoges institutionelles Beratungsangebot bundesweit installiert ist, werden Erziehungsberatungsstellen damit zum logischen Ansprechpartner für Familien mit jüngeren Kindern.

Erziehungsberatung fand relativ gleichverteilt in allen vier Schwerpunkten (WITTMANN 2003) »intrafamiliäre Kommunikation«, »Kind/Jugendlicher«, »elterliche Erziehung« sowie »außerfamiliäres Umfeld« statt. Der Beratungsprozess wirkte belastungsmindernd bei Eltern und Kind. Die Beraterinnen und Berater schätzten sowohl aus der Perspektive der Ratsuchenden als auch aus ihrer eigenen Sicht heraus ein, dass die Beratungen im Ergebnis zufriedenstellend und erfolgreich verlaufen sind.

FAZIT UND AUSBLICK

Familien mit hochbegabten Kindern kann in vielen Fällen im Rahmen der Erziehungsberatung profunde Unterstützung zuteilwerden. Insbesondere dann, wenn Beraterinnen und Berater sich für dieses Thema aufgeschlossen zeigen und mögliche Fragestellungen und dafür zur Verfügung stehende beraterische Ressourcen klar einschätzen können, ist von einem solchen positiven Verlauf auszugehen. Wenn es gelingt, die begabungsspezifischen Facetten in bewährte Beratungskonzepte zu integrieren, ist es sogar denkbar, dass ein Teil der vorgenannten Klientel in Erziehungsberatungsstellen eine bessere Passung im Hinblick auf ihre Fragestellungen erlebt als in hoch spezialisierten Einrichtungen.

Zwei Gründe sprechen dafür: Zum einen sind die oben genannten Beratungsinhalte Kernaspekte der Erziehungsberatung, sodass hierfür eine breite Erfahrungsbasis vorliegt. Zum anderen sind gerade Erziehungsberatungsstellen in der Lage, bei Bedarf längerfristige Angebote zu machen, sodass beispielsweise soziale Probleme eines Kindes sorgfältig hinsichtlich Genese und Auftreten exploriert und nicht nur unter dem Aspekt seiner Hochbegabung betrachtet werden können. Eine besondere Chance besteht darin, Familien zu erreichen, die sich von den Angeboten spezialisierter Hochbegabtenberatungsstellen nicht angesprochen fühlen. Zudem können Klienten Antworten auf eine breite Palette von Fragestellungen an

einer Stelle finden, sodass eine »Beratungs-Odyssee« vermieden werden kann.

Erziehungsberatung erweist sich als ein notwendiges und erfolgreiches Angebot für Familien mit hochbegabten Kindern.

Für Beratungen zum Themenfeld Hochbegabung in Erziehungsberatungsstellen erscheint neben der bereits erwähnten Offenheit eine Reflexion hinsichtlich eigener Möglichkeiten und Grenzen sinnvoll (nach dem Motto: Was ist anzubieten und was nicht?). Die praktische Erfahrung zeigt, dass eine klare Herausarbeitung der Beratungsziele und ein transparenter Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen des Beratungsangebotes wesentlich zum Beratungserfolg beitragen. Auf Basis der referierten Befunde wie auch der Erfahrungen des Berliner Projektes kann folgende Einschätzung getroffen werden: Erziehungsberatung erweist sich als ein notwendiges und erfolgreiches Angebot für Familien mit hochbegabten Kindern. Ihre Weiterentwicklung könnte folgendermaßen aufgebaut werden:

- Ausweitung der Beratung insbesondere auf bildungsferne, interkulturelle und/oder sich in prekären Lebenslagen befindende Familien und Alleinerziehende.
- Ausbau und Sicherung der fachlich validen Diagnostik möglichst in jeder Erziehungsberatungsstelle.
- Vertiefung und Verstetigung der Kooperation und Arbeitsteilung der Erziehungsberater mit Beratern und Anbietern im schulischen und vorschulischen Feld sowie im Freizeitbereich.
- Qualitative Verbesserung der Beratung erstens durch das Angebot eines spezifischen Fortbildungscurriculums, zweitens durch regelmäßige Fallbesprechungen und drittens durch die Etablierung von Konsultations- oder Referenzberatungsstellen in einem größeren regionalen Feld beispielsweise auf Landesebene.
- Die Erfahrungen der Etablierung eines flächendeckenden und für die Familien gut erreichbaren Angebotes zur Erziehungsberatung kann gut übertragen werden auf andere Bundesländer. Allerdings sollten die Fortbildungs- und Ausstattungsstandards den sich im Berliner Projekt herausgebildeten Ansprüchen hinreichend ähnlich sein.

Letztlich besteht die Hoffnung, mit diesem Beitrag Interesse an der Beratung von Familien mit hochbegabten Kindern geweckt oder bestärkt zu haben. Bei einer adäquaten Einstellung auf diese Klientel kann es gerade auch im Kontext der Erziehungsberatung zu sehr positiven Beratungsverläufen kommen. Ferner können gerade diese Stellen die Chance haben, Familien mit hochbegabten Kindern zu beraten, die den Weg in eine spezialisierte Hochbegabungsberatungsstelle nicht finden würden.

DIE AUTORIN UND AUTOREN

DR. DIETRICH ARNOLD, Dipl.-Psych., war sieben Jahre lang Berater in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zurzeit arbeitet er in einer Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche im Großraum München.

IRIS GROSSGASTEIGER ist Gymnasiallehrerin an einem staatlichen Gymnasium in München. Sie studierte u. a. Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt und war von 2002 bis 2008 Mitarbeiterin in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig.

DR. ANDRÉ JACOB, Dipl.-Psych. und Psychologischer Psychotherapeut, ist wissenschaftlicher Leiter der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Psychologischen Hochschule Berlin und war langjährig in Erziehungs- und Familienberatungsstellen tätig.

LITERATUR

- ARNOLD, D. (2010):** KLIKK® – Ein Training für Eltern hochbegabter Kinder. Konzept und Evaluation. Göttingen: Hogrefe.
- ARNOLD, D./GROSSGASTEIGER, I. (2014):** Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung. Weinheim: Beltz.
- ARNOLD, D./PRECKEL, F. (2015):** Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- ELBING, E. (2000):** Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung. München: Reinhardt.
- GAUCK, L. (2007):** Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder. Eine empirische Untersuchung. Münster: LIT Verlag.
- GÖTTING, G. (2006):** Keine Angst vor Hochbegabung. Erkennen – Begleiten – Fördern. München: Knaur Ratgeber Verlage.
- HACKNEY, H. (1981):** The gifted child, the family, and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25, S. 51–54.
- HELLER, K. A. (HRSG.) (2001):** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- HANSES, P./ROST, D. H. (1998):** Das »Drama« der hochbegabten Underachiever. »Gewöhnliche« oder »außergewöhnliche« Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, S. 53–71.
- JACOB, A. (2010):** Falldokumentation zu Beratungen bei Familien mit hochbegabten Kindern. Abschlussbericht zum Förderprojekt der Karg-Stiftung (unveröffentlicht).
- LAPIDOT-BERMAN, J./OSHRAT, Z. (2009):** Sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Education International*, 25, S. 36–47.
- MORCHE, H./JACOB, A. (2010):** Hochbegabung in der Erziehungsberatung. Informationen der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung. 2/2010.
- PAPASTEFANOU, C. (2002):** Die Erweiterung der Familienbeziehungen und die Geschwisterbeziehung. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe, S. 192–215.
- PETERSON, D. C. (1977):** The heterogeneously gifted family. *Gifted Child Quarterly*, 21 (3), S. 396–411.
- PRECKEL, F. (2007):** Erkennen und Fördern hochbegabter Schülerinnen und Schüler. In: Schneider W./Petermann, F. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 7. Göttingen: Hogrefe, S. 449–495.
- PRECKEL, F./BRÜLL, M. (2008):** Intelligenztests. München: Reinhardt.
- PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008):** Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 16–26.
- ROHRMANN, S./ROHRMANN, T. (2005):** Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Reinhardt.
- ROLLET, B. (2006):** Erziehungsberatung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 138–146.
- ROST, D. H. (HRSG.) (1993):** Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H. (2000):** Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann, S. 1–91.
- ROST, D. H./ALBRECHT, H. T. (1985):** Expensive homes; clever children? On the relationship between giftedness and housing quality. *School Psychology International*, 6, S. 5–12.
- SILVERMAN, L. K. (1993):** Counseling needs and programs for the gifted. In: Heller, K. A./ Mönks, F. J./Sternberg, R. J./Subotnik, R. F. (Eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, S. 631–647.
- STAPF, A. (2010):** Hochbegabte Kinder (5., aktualisierte Auflage). München: C. H. Beck.
- STERNBERG, R. J./DAVIDSON, J. E. (EDS.) (2005):** Conceptions of giftedness (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- TETTENBORN, A. (1996):** Familien mit hochbegabten Kindern. Münster: Waxmann.
- WIECZERKOWSKI, W./PRADO, T. M. (1993):** Spiral of disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. *European Journal for High Ability*, 4, S. 126–141.
- WIESNER, R. (1995):** Erziehungsberatung als Leistung nach dem KJHG. In: Kurz-Adam, M./Post, I. (Hrsg.): *Erziehungsberatung und Wandel der Familie*. Opladen: Leske & Budrich, S. 71–77.
- WITTMANN, A. J. (2003):** Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.
- WITTMANN, A. J./HOLLING, H. (2004):** Hochbegabtenberatung in der Praxis. Ein Leitfaden für ehrenamtliche Berater, Erzieher, Lehrer, Ärzte und Psychologen (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.



PETRA STEINHEIDER

Hochbegabtenberatung in der Schulpsychologie

ALLGEMEINE MERKMALE SCHULPSYCHOLOGISCHER TÄTIGKEIT

Aufgrund des föderalen Bildungssystems arbeitet die Schulpsychologie in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichen Organisationsstrukturen und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen. Beispielsweise gehören die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in Nordrhein-Westfalen gesonderten Beratungsstellen an, die den örtlichen Kreisbehörden unterstellt sind. In Hessen sind sie dagegen integraler Bestandteil der staatlichen Bildungsverwaltung mit Sitz in den Staatlichen Schulämtern und dem zuständigen Kultusministerium als Dienstherrn. Dennoch verfügt die Schulpsychologie über ein einheitliches Beratungskonzept, das sich an allgemeinen fachlichen Grundsätzen und Standards von Beratung orientiert, so dass sie trotz aller strukturellen Unterschiede ein gemeinsames Professionsverständnis verbindet. (Die folgenden allgemeinen Charakteristika schulpsychologischer Tätigkeit wurden 2014 als Berufsprofil vom Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen erstellt.)

Nach Gründung der ersten schulpsychologischen Beratungsstellen in den fünfziger Jahren wurde die Schulpsychologie bundesweit zu einem flächendeckenden Angebot ausgebaut. Somit verfügt heute jede Schule in Deutschland über schulpsychologische Ansprechpartnerinnen und -partner. Die personelle Ausstattung der schulpsychologischen Dienste in den einzelnen Bundesländern fällt je-

doch sehr unterschiedlich aus und ist von der berufsständischen Forderung nach einem Mindestversorgungsschlüssel von einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen auf 5.000 Schülerinnen und Schüler meist weit entfernt.

Umfasste die Schulpsychologie in ihren Anfängen hauptsächlich die Testdiagnostik bei Lern-, Leistungs- und Teilleistungsstörungen und beriet bei der Suche nach der passenden Schullaufbahn oder dem passenden Förderangebot, hat sich mittlerweile die schulpsychologische Sicht auf die besonderen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern grundlegend geändert. Die Probleme werden nicht mehr als isolierte Phänomene betrachtet, die nur das einzelne Kind betreffen, sondern in einem Bedingungs- und Interaktionsgefüge von Schule, Klasse und Familie begriffen.

Freiwilligkeit und Kostenfreiheit der Beratung sowie aufseiten der Beraterinnen und Berater Schweigepflicht und eine neutrale Position im Schulsystem gehören zu den

allgemeinen Arbeitsprinzipien aller Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Eltern, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler können sich jederzeit, direkt und ohne Zugangseinschränkungen an die Schulpsychologie wenden. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen haben im Allgemeinen ein reguläres Psychologiestudium absolviert^{☆1} und verfügen größtenteils über pädagogische, psychotherapeutische, systemische oder organisationspsychologische Zusatzqualifikationen.

Umfasste die Schulpsychologie in ihren Anfängen hauptsächlich die Testdiagnostik bei Lern-, Leistungs- und Teilleistungsstörungen und beriet bei der Suche nach der passenden Schullaufbahn oder dem passenden Förderangebot, hat sich mittlerweile die schulpsychologische Sicht auf die besonderen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern grundlegend geändert. Die Probleme werden nicht mehr als isolierte Phänomene betrachtet, die nur das einzelne Kind betreffen, sondern in einem Bedingungs- und Interaktionsgefüge von Schule, Klasse und Familie begriffen. Diese mehrdimensionale, systemische Perspektive erfordert es, möglichst alle Bezugspersonen des familiären, sozialen und schulischen Umfeldes einzubeziehen. Testdiagnostische Ergebnisse erhalten erst im Kontext der besonderen Unterrichtssituation, der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Lehrer-Eltern-Beziehung, der sozialen Position in der Klasse, des allgemeinen Schulklimas, etc. ihren diagnostischen Sinn.

Schulpsychologie hat den besonderen Vorteil, mit »ungefilterten« Informationen aus erster Hand arbeiten zu können. Sie gerät aber dadurch leicht »zwischen die Fronten« konträrer Interessen unterschiedlicher Auftraggeber.

Die Schulpsychologie verfügt als einzige Beratungsinstitution über vielfältige Möglichkeiten, die dazu nötigen Informationen direkt im Feld zu sammeln (Unterrichtshospitation, Einsicht in die Schülerakten, Lehrkräfte- und Mitschülerbefragung, etc.). Schulpsychologie hat somit den besonderen Vorteil, mit »ungefilterten« Informationen aus erster Hand arbeiten zu können. Sie gerät aber dadurch leicht »zwischen die Fronten« konträrer Interessen unterschiedlicher Auftraggeber. Häufig fordern die Eltern von der Schule, dass ihr Kind eine andere pädago-

gische Behandlung erfährt, wohingegen die Lehrkräfte gerade von diesen Eltern ein anderes Erziehungsverhalten erwarten. In solchen Fällen müssen beide Seiten in der Beratung erst lernen umzudenken, dass nämlich einseitige Ursachenzuschreibungen nicht weiterhelfen und zunächst einmal der entstandene Konflikt bearbeitet werden muss.

Vor dem Hintergrund einer systemischen Betrachtungsweise schulischer Probleme und Konflikte gerät die Schule selbst als sozialer Lern- und Lebensraum in den Fokus. Schulpsychologische Beratung kann also nicht nur von Einzelpersonen wie Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen werden. Schulpsychologie berät auch, wenn die Schule als Institution für die optimale Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags Unterstützung benötigt.

Diese Verschiebung des Aufgabenfeldes von der Einzelfallberatung hin zur Beratung von Schulen als Gesamtsysteme reicht bis in die achtziger Jahre zurück und hat angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen (Inklusion, Extremismus, Drogenmissbrauch, etc.) immer mehr an Bedeutung gewonnen. Auf dem Bundeskongress der Schulpsychologie 1987 noch als überfälliger Paradigmenwechsel eingefordert, gehört dieser Rollenwandel als »bilaterale« Ausrichtung schulpsychologischer Tätigkeit auf Einzelfallhilfe und Systemberatung in vielen Bundesländern mittlerweile zur gesetzlichen Aufgabenbeschreibung. Der Berufsverband der deutschen Psychologinnen und Psychologen bezeichnet deshalb die Schulpsychologie als einen »psychologischen Fachdienst« der nicht nur Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte berät, sondern auch Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulverwaltung und gesetzgebende Gremien mit ihrer Expertise in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie und Organisationspsychologie unterstützend zur Seite steht.

Das Bildungssystem kommt nicht umhin, gesellschaftliche Entwicklungen und Diskussionen aufzugreifen, wenn sie die Schülerschaft direkt oder indirekt betreffen. Für die sich ständig wandelnden Aufgabenfelder hat die Schulpsychologie ein breites Tätigkeits- und Methodenspektrum entwickelt. Sie bietet zu den aktuellen Themen Fortbildungen und Trainings an, initiiert und begleitet Präventionsprojekte auf Klassen- und Schulebene und unterstützt mit den Methoden der Supervision, des Coachings und des Konfliktmanagements Kollegien und Schulleitungen.

Die Erkenntnis, dass nicht nur leistungsschwache, sondern auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler ein besonderes schulisches Angebot brauchen, ist in Deutschland verglichen mit anderen Ländern noch verhältnismäßig neu. Angestoßen von den Elternvereinigungen begannen

.....
^{☆1} »Das Bundesland Bayern bildet hier eine Ausnahme: Hier übernehmen auch Lehrkräfte mit psychologischem Staatsexamen, die daneben noch im regulären Schulunterricht eingesetzt sind, die schulpsychologische Beratungsfunktion.

die Diskussionen um dieses Thema in den neunziger Jahren. Damals richteten sich auch die ersten diagnostischen Anfragen an die Schulpsychologie. Zeitgleich wurden die ersten auf Hochbegabung spezialisierten Beratungsstellen gegründet (z. B. 1999 die Hochbegabtenberatungsstelle *BRAIN* an der Marburger Universität).

Spätestens jetzt eröffnete sich ein neues Aufgabenfeld, das die Schulpsychologie seitdem bundesweit kontinuierlich beschäftigt und das als Thema auf allen Bundeskongressen der Schulpsychologie einen festen Platz einnimmt.

HÄUFIGE ANLÄSSE IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN HOCHBEGABTENBERATUNG

An ausgewiesene Hochbegabtenberatungsstellen wenden sich Eltern dann, wenn sie eine besonders hohe Begabung bei ihrem Kind vermuten und diesbezüglich Fragen und Probleme auftauchen. Die Schulpsychologie berät Eltern und Lehrkräfte dagegen in allen Fragen problematischen Schülerverhaltens. Sie wird also eher mit Fällen konfrontiert, bei denen bisher niemand an eine Unterforderung gedacht hat, sodass die Hochbegabungsdiagnose ein neues Licht auf die Problematik wirft – zumal Lehrkräfte eine Hochbegabung schwerer erkennen, wenn bei den Schülerinnen und Schülern Leistungs- und Verhaltensprobleme vorliegen (WILD 1993).

Ein Teil der Eltern hat bereits eine Intelligenzdiagnostik bei niedergelassenen Psychologen, Kinder- und Jugendpsychiatern oder anderen Beratungsstellen veranlasst. Viele Eltern glauben nun, endlich die Erklärung für alle Schwierigkeiten ihres Kindes gefunden zu haben. Die Hochbegabungsdiagnose bestätigt sie darin, dass es nicht an ihrem Kind liegen kann, wenn die schulischen Erfolge ausbleiben. Die Gründe für die Probleme müssen in der Schule zu suchen sein. Gehen Eltern mit dieser Voreinstellung, dass allein die Schule etwas tun müsse, in das Gespräch mit der Lehrkraft, enden solche Gespräche häufig im Dissens. Die Lehrkraft wehrt sich in der Regel gegen die (un)ausgesprochene Unterstellung, das betreffende Kind im Unterricht nicht angemessen zu fördern, indem sie entweder die Seriosität der Diagnose anzweifelt oder ihrerseits die Erziehungspraktiken der Eltern für die Probleme verantwortlich macht. Die Fronten verhärten sich meist schnell, sodass selbst wohlmeinende Diagnosen von externen Institutionen, denen diese Konfliktlagen nicht bekannt sind, einem hochbegabten Kind mehr schaden als nützen können. Der Schulpsychologie fällt dann in erster Linie die Aufgabe zu, mit Methoden der Konfliktmoderation und -mediation die Basis für einen konstruktiven Dialog wiederherzustellen, bevor überhaupt nach geeigneten Fördermöglichkeiten für das Kind gesucht werden kann.

Bei bestimmten Schullaufbahnentscheidungen besteht in einigen Bundesländern die gesetzliche Verpflichtung, bzw. die ausdrückliche Empfehlung, die Schulpsychologie zu beteiligen. Zwar können in der Regel die Schulleitungen bei überdurchschnittlichen Schulleistungen in eigener Verantwortung über das Überspringen von Klassen entscheiden. Sind die Schulleistungen aber deutlich niedriger, ist z. B. in Hessen eine schulpsychologische Begutachtung vorgeschrieben. Auch bei sehr frühem Einschulungsalter oder bei der Zuweisung zu Spezialklassen für Hochbegabte wird den Schulen empfohlen, eine schulpsychologische Stellungnahme einzuholen.

Von diesen Besonderheiten abgesehen, dürften sich die Anlässe, warum Eltern oder andere Bezugspersonen eine Beratung für ein hochbegabtes Kind anstreben, in der Schulpsychologie von anderen Beratungseinrichtungen nicht grundlegend unterscheiden. Auch in der schulpsychologischen Beratung stehen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern Fragen zur schulischen Unterforderung und Langeweile, zu geeigneten Fördermaßnahmen und zu Schullaufbahnfragen an vorderster Stelle (PRUISKEN/FRIDRICI 2005; PRECKEL/ECKELMANN 2008; S. DAZU AUCH KOOP/PRECKEL IN DIESEM HEFT, S. N). Zu den häufig genannten Schwierigkeiten gehören auffälliges Verhalten, schlechte Leistungen oder soziale Probleme, die aber nicht unbedingt im ursächlichen Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen müssen, sondern sich vielmehr »als Konsequenz einer ungünstigen Interaktion mit der Umwelt« (PRECKEL/VOCK 2013, 89) ergeben können.

AUFGABEN DER SCHULPSYCHOLOGIE IM RAHMEN DER HOCHBEGABTENBERATUNG

Die Förderung der intellektuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gehört zu den primären Aufgaben unseres Bildungssystems. Durch entsprechende pädagogische und fachliche Unterweisung sollen alle Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihr Potenzial optimal zu nutzen und in entsprechende Performanz umzusetzen. Dieser Anspruch gilt selbstverständlich für das gesamte Begabungsspektrum, hat aber erst in jüngster Zeit auch für die begabteren Schülerinnen und Schüler spürbare Auswirkungen. Lange Zeit stand besonders in Deutschland die Hochbegabtenförderung in dem Verdacht, eine intellektuelle Elite auf Kosten der Schwachen und Hilfsbedürftigen zu begünstigen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich um das Phänomen »Hochbegabung« viele Mythen ranken, die einer vorurteilsfreien Beschäftigung mit diesem Thema nicht gerade dienlich sind.

Die Wissenschaft unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Theorien (PRECKEL/VOCK 2013). Während sich die meisten Menschen in ihrem tägli-

chen Handeln von plausiblen Annahmen, üblichen Stereotypen oder der Verallgemeinerung punktueller Erfahrungen leiten lassen, ohne sich darüber besonders im Klaren zu sein (implizit), hat die Wissenschaft den Anspruch, nur (explizite) Aussagen gelten zu lassen, die einer empirischen oder experimentellen Überprüfung unterzogen wurden.

Schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung bedeutet, die Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler am aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand orientiert zu beraten.

Implizite Theorien stellen, hier verstanden als gedankliche »Abkürzungen«, zwar sicher, dass wir in den alltäglichen Herausforderungen spontan handlungsfähig bleiben, führen aber dort, wo ein fachlich fundiertes und differenziertes Vorgehen angebracht ist, häufig zu falschen Entscheidungen oder Interventionen. Die Vorbehalte vieler Pädagogen im Bereich der Hochbegabtenförderung liegen u. a. in solchen impliziten Theorien begründet:

- Hochbegabte Kinder und Jugendliche werden von Lehrkräften *nur* im Leistungsbereich mit positiven Eigenschaften assoziiert (PRECKEL/BAUDSON NACH PRECKEL/VOCK 2013). Das Bild vom psychisch labilen und im sozialen Umgang komplizierten Sonderling hält sich also nicht nur in der medialen Öffentlichkeit hartnäckig. Persönliche Schwierigkeiten werden damit als begabungsimmanent und nicht weiter beeinflussbar angesehen.
- Ohne besondere Leistungen wird eine hohe Begabung als Wunschdenken ehrgeiziger Eltern abgetan. Möglichen Gründen für eine erwartungswidrige Minderleistung wird nicht nachgegangen.
- Viele Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Begabung können sich den Stoff mühelos selbstständig erarbeiten. Sie benötigen deshalb keine besondere pädagogische Unterstützung. Langeweile, Schulunlust und Motivationsverlust werden vor diesem Hintergrund als Unterforderungsfolgen häufig übersehen.
- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler werden als durch ihre Intelligenz grundsätzlich bevorteilt betrachtet. Es werden ihnen per se bessere Chancen eingeräumt, im Studium und im Beruf erfolgreich zu sein. Daraus wird häufig die Forderung abgeleitet, die im Bildungswesen ohnehin knappen Ressourcen besser den kognitiv weniger »begüterten« Mitschülern und Mitschülerinnen zugutekommen zu lassen. Es wird

somit in Kauf genommen, dass sich hochbegabte Schülerinnen und Schüler ihre kognitiven Herausforderungen außerhalb der Schule suchen müssen.

Schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung bedeutet, die Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler am aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand orientiert zu beraten. Anders als externe Beratungsstellen verfügen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen über den direkten Beratungskontakt mit den unterrichtenden Lehrkräften und können im persönlichen Gespräch implizite Annahmen aufgreifen und mit entsprechender Expertise entkräften.

Voraussetzung für eine angemessene Förderplanung ist bei allen Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der Problematik. Gibt es hierüber keinen Konsens, werden die beschlossenen Maßnahmen häufig nur halbherzig umgesetzt. Misserfolge werden als Bestätigung der impliziten Annahmen verbucht, anstatt die Maßnahmen selbst oder ihre Durchführung erneut zu überdenken. Überzeugungsarbeit durch fachliche Aufklärung gehört deshalb als wesentlicher Bestandteil zum schulpsychologischen Beratungsprozess. Generell versteht sich schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung als Unterstützung auf dem Weg zur Entfaltung individueller Potenziale durch gemeinsam getragene Lösungsansätze, die geeignet sind, langfristig die Selbstverantwortung der Beteiligten zu stärken.

Dieses Ziel kann sowohl personen- als auch schulbezogen verfolgt werden: Bezieht sich die Fragestellung auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler, werden psychodiagnostische Verfahren, Explorationsgespräche mit allen Beteiligten, Unterrichtshospitationen, Beobachtungen von Kindergärten, Schulärzten und anderen Institutionen – evtl. unter Einbeziehung externer Gutachten – zu einem Gesamtbild zusammengetragen.

Für die schulpsychologische Hochbegabtendiagnostik gelten dabei die gleichen professionellen Standards wie allgemein vorgegeben:

- Diagnostik als Entscheidungshilfe und Grundlage für Förderempfehlungen
- vorherige Vereinbarung mit den Ratsuchenden über Umfang, Ziel und Ablauf der Beratung
- Verwendung altersangemessener, aktuell normierter Testverfahren
- Absicherung der Hochbegabtendiagnostik durch zwei Verfahren
- Einbeziehung anamnestischer Daten aus dem familiären, sozialen und schulischen Umfeld

- Aufklärung weiterer Bedingungsfaktoren durch zusätzliche Persönlichkeits-, Angst- oder Interessenfragebögen
- adressatengerechte Vermittlung der Untersuchungsbefunde und der daraus abgeleiteten Empfehlungen

Auf dieser Grundlage und unter Einbeziehung der besonderen Bedürfnisse des Kindes, schulischer Rahmenbedingungen und familiärer Strukturen ist im Idealfall ein individuelles Förderkonzept zu entwickeln sowie fortlaufend zu evaluieren und gegebenenfalls anzupassen (QUITMANN 2007). Für die Umsetzung von Förderempfehlungen, insbesondere bei einer Diskrepanz zwischen Intelligenz und Schulleistung, empfiehlt sich die Kooperation mit außerschulischen Partnern, da die Komplexität und der Umfang der Aufgaben häufig eine Aufgabenteilung verschiedener Berufsgruppen erfordern.

Die schulbezogene schulpsychologische Beratung richtet sich an die Schulen als System, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler allgemein besser erkennen und fördern sowie den Unterricht entsprechend optimieren zu können. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen kennen die Auswirkungen ungünstiger schulischer Rahmenbedingungen auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler aus direkter Anschauung und sind als Teil der Bildungsverwaltung mit den Grenzen schulischer Möglichkeiten hinreichend vertraut. Ohne Mitglied der Schulgemeinde oder der Schulaufsicht zu sein, verfügen sie gleichzeitig über die nötige Unabhängigkeit, um die Schule als System professionell beraten zu können. Die schulbezogene Beratung umfasst die inhaltliche Mitarbeit bei der Entwicklung eines schuleigenen Förderkonzeptes etwa im Rahmen des Schulprogramms bis hin zur Begleitung längerfristiger Schulentwicklungsprozesse und zu deren Evaluation.

Auch für die schulpsychologische Systemberatung gelten im Rahmen der Hochbegabtenförderung folgende allgemeine beraterische Qualitätsstandards:

- Freiwilligkeit seitens des Auftraggebers
- Vertraulichkeit der Beratung
- Bereitschaft des Kollegiums zur Mitarbeit
- Vereinbarung von Zielen, Verantwortlichkeiten und organisatorischen Rahmenbedingungen in einem Kontrakt
- Reflexion und Evaluation des Beratungsprozesses

Schulpsychologische Systemberatung versteht sich als eine Schulentwicklungsaufgabe, die über den Einzelfall hinaus dafür sorgt, dass alle hochbegabten Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven und persönlichen Entwicklung optimal gefördert werden.

Schulpsychologische Systemberatung in diesem Sinne versteht sich als eine Schulentwicklungsaufgabe, die über den Einzelfall hinaus dafür sorgt, dass alle hochbegabten Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven und persönlichen Entwicklung optimal gefördert werden.

HOCHBEGABTENFÖRDERUNG ALS SCHULENTWICKLUNGSAUFGABE

Schulpsychologische Beratung wird in vielen Fällen erst dann angefordert, wenn kaum noch Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Die Abwärtsspirale schulischer Leistungen lässt häufig nur noch die Nichtversetzung oder die Abstufung in eine andere Schulform zu, sodass negative Auswirkungen durch gezielte Interventionen nicht mehr beeinflusst werden können. Auf der Beziehungsebene beeinträchtigen oft einseitige Ursachenzuschreibungen eine offene und vertrauensvolle Kommunikation, sodass Rechtfertigungen und Schuldzuweisungen eine konstruktive Problembewältigung verhindern. Die Sichtweise auf die Gesamtproblematik ist durch den eigenen Rechtfertigungsdruck meist so eingeschränkt, dass von der Schulpsychologie keine Lösungsvorschläge, sondern nur noch eine eindeutige Parteinahme erwartet wird.

Bei einer solchen Zuspitzung fällt es besonders schwer, von den eigenen Empfindlichkeiten abzusehen und wieder professionell und lösungsorientiert zu denken und zu handeln. Die Verantwortung für die Problemlösung wird deshalb bevorzugt an schulpsychologische Experten abgegeben, die ausschließlich das Kind oder die Eltern behandeln sollen. Diese Auftragslage wird in der Schulpsychologie meist mit einem Feuerwehreinsatz verglichen, bei dem das Haus bereits brennt und durch Löscharbeiten nur das Schlimmste verhindert werden kann. Es gibt aber die berechtigte Hoffnung, dass »das Haus erst gar nicht in Brand geraten würde«, wäre die Schule auf viele wiederkehrende und damit vorhersehbare Schwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler besser vorbereitet.

Wie müssen die schulischen Rahmenbedingungen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler gestaltet werden, sodass im Idealfall die häufigsten Beratungsanlässe im täglichen Schulalltag entfallen? Schulentwicklungsmaßnahmen sollten demnach von typischen Problemlagen in der Einzelfallberatung ausgehen und gleichzeitig ihre Tauglichkeit am Einzelfall beweisen können. Wenn für alle Betroffenen konkret vorstellbar wird, welche positiven Entwicklungen unter veränderten Gegebenheiten möglich sind, lässt sich die Berechtigung allgemeiner Schulentwicklungsmaßnahmen leichter nachvollziehen.

Die Forschungen der letzten beiden Jahrzehnte können viele Aufschlüsse darüber geben, welche Annahmen bei

den verschiedenen Problemlagen zutreffen, welche sich als falsch erwiesen haben oder welche zu relativieren sind. Eine kleine Auswahl soll hier als Demonstration genügen:

- So hat sich die angenommene Andersartigkeit Hochbegabter in Bezug auf deren Interessen und soziale Kontakte in repräsentativen Stichproben nicht bestätigen lassen. Hochbegabte Kinder und Jugendliche erweisen sich als eine genauso heterogene Gruppe wie durchschnittliche Begabte (ROST 1993; 2000). Aber das bedeutet keineswegs, dass es nicht auch ausgesprochene Problemfälle in dieser Personengruppe gibt, über deren Besonderheiten Pädagogen und Berater Bescheid wissen sollten.
- Empirische Untersuchungen belegen außerdem, dass das Lernen in einer begabungshomogenen Gruppe nicht immer nur Vorteile hat (KÖLLER 2004). Die dadurch verschärfte soziale Vergleichssituation kann für manche Schülerinnen und Schüler negative Folgen für ihr schulisches Selbstkonzept haben und belastende Prüfungssängste auslösen.
- Akzelerationsmaßnahmen, denen eine sorgfältige Diagnostik vorausgeht, können für die Lösung einer akuten Unterforderungssituation sehr hilfreich sein und werden häufig zu Unrecht als problembehaftet und riskant angesehen (HEINBOCKEL 1996).

Schulentwicklungsmaßnahmen können systemische Lösungsansätze bieten, die verhindern, dass bestimmte Probleme mit fataler Regelmäßigkeit erneut auftreten und begabten Kindern das Lernen unnötig erschweren oder ihnen generell die Lernfreude nehmen.

Derartige evidenzbasierte Aussagen bilden eine verlässliche Grundlage, von der aus auf Bedingungen geschlossen werden kann, die hochbegabten Schülerinnen und Schülern den Umgang mit typischen Schulproblemen erleichtern. Sollen z. B. ausschließlich hochbegabte Schülerinnen und Schüler miteinander unterrichtet werden, empfiehlt es sich zunächst, individuelle anstelle sozialer Bezugsnormen zu verwenden. Die Schülerinnen und Schüler können durch die Betonung ihres individuellen Leistungszuwachses leichter erkennen, dass sich ihre Leistungen nicht absolut, sondern nur relativ zu der neuen, leistungsstärkeren Bezugsgruppe verschlechtert haben. Eine Einbuße im schulischen Selbstkonzept lässt sich durch diese Änderung des Bewertungssystems abmildern, wenn nicht verhindern.

Gelingensbedingungen werden aber nur dann für alle Schülerinnen und Schüler wirksam, wenn sie durch entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen institutiona-

lisiert sind. Entschließt sich z. B. das Kollegium einer Schule in Übungsphasen generell nur individuelle Bezugsnormen einzusetzen, sind die Schülerinnen und Schüler eher in der Lage, Noten als soziale Vergleichsnormen zu erkennen und für ihr eigenes Fähigkeitskonzept zu relativieren. Schulentwicklungsmaßnahmen können demnach systemische Lösungsansätze bieten, die verhindern, dass bestimmte Probleme mit fataler Regelmäßigkeit erneut auftreten und begabten Kindern das Lernen unnötig erschweren oder ihnen generell die Lernfreude nehmen. Eine Hochbegabtenförderung, die sich als Schulentwicklungsaufgabe versteht, sollte systemische Lösungsansätze liefern, die eine präventive Wirkung entfalten (STEINHEIDER 2014).

Bei schulischen Veränderungsvorhaben erweist es sich grundsätzlich als günstig, von Anfang an alle Betroffenen anzuhören und mit einzubeziehen. Ihre Vorbehalte und Einwände liefern wichtige Informationen darüber, welche Punkte übersehen wurden und wo Nachbesserungen vorgenommen werden müssen. Viele Widerstände sind jedoch nicht nur sachlicher Natur, sondern beruhen auf emotionalen Einstellungen, die bei Veränderungen per se Nachteile befürchten. Bevor sich geänderte Abläufe eingespielt haben, durchlaufen alle Akteure in der Regel eine Phase der Unsicherheit und Mehrarbeit. Ob sich die Neuerungen tatsächlich als vorteilhafter erweisen und sich damit dieser Aufwand lohnt, kann im Voraus niemand mit Sicherheit sagen. Die Bereitschaft, dieses Risiko einzugehen, wird entscheidend davon abhängen, wie offen und empathisch die Schulleitung mit diesen Befürchtungen umgeht. Ob sich die Situation von hochbegabten Schülerinnen und Schülern durch einen anderen Umgang mit wiederkehrenden Schwierigkeiten verbessern lässt, hängt also nicht nur von der Sinnhaftigkeit der Maßnahmen ab, sondern auch vom Führungsgeschick der verantwortlichen Leitungspersonen.

Schulen, welche die Lernbedingungen für ihr hochbegabtes und hochleistungsfähiges Schülerklientel durch systemische Anstrengungen verbessern möchten, benötigen in mehreren Bereichen Information und Beratung. Um für mögliche Missstände die notwendige Sensibilität zu schaffen, sollte sich jedes Kollegium einer selbstkritischen Prüfung unterziehen. Eine Moderation durch die Schulpsychologie kann bereits in dieser Phase hilfreich sein, um Schuldzuweisungen gar nicht erst aufkommen zu lassen und Stärken und Ressourcen der Schule nicht aus den Augen zu verlieren. Auch bei der Planung und Durchführung von Förderprojekten ist sowohl inhaltliche Expertise als auch Projektmanagementkompetenz durch die Schulpsychologie gefragt. Sollte der Veränderungsprozess ins Stocken geraten, kann die Schulpsychologie durch ihre neutrale Außensicht Hindernisse objektiver analysieren und geeignete Gegenmaßnahmen empfehlen. Schulpsy-

chologisches Methodenwissen kann außerdem bei der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente helfen.

KRITERIEN FÜR EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULE AM BEISPIEL HESSENS

Im Rahmen des hessischen Programms zur Hochbegabtenförderung ist es seit 2004 für Schulen, die hochbegabte Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße fördern, möglich, das Gütesiegel »Hochbegabungsfördernde Schule« durch das Hessische Kultusministerium für die Dauer von drei Jahren zu erwerben. Mit dem Gütesiegel weist die Schule ein Konzept nach, in welchem folgende Kriterien erfüllt sind:

- Entwicklung eines schulischen Förderkonzepts zur Hochbegabung als Teil des Schulprogramms
- fachgerechte Begabungsdiagnostik im Bedarfsfall (gegebenenfalls mit Unterstützung von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder externen Beratungsstellen wie BRAIN an der Marburger Universität)
- Erstellung von individuellen Förder- bzw. Lernplänen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler
- Beratungsangebote für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler
- Vernetzung mit außerschulischen Institutionen auf dem Gebiet der Hochbegabung (Schulpsychologie, andere Beratungsstellen, Hochschulen, Kinder- und Jugendakademien, usw.)
- Lehrerfortbildung zum Thema
- regelmäßige Dokumentation und Evaluation aller Maßnahmen

In der schulischen Förderung setzt das Land Hessen auf einen inklusiven Förderansatz, der jeder Schülerin bzw. jedem Schüler eine individuelle Förderung im eigenen sozialen Umfeld ermöglichen soll. Hessen hat sich zum erklärten Ziel gesetzt, die Hochbegabtenförderung zu einem festen Bestandteil des regulären Unterrichtsangebots an allen Schulen zu machen.

Seit 2004 haben zahlreiche Schulen, insbesondere Schulen mit dem Gütesiegel für Hochbegabtenförderung, begonnen, inklusive Konzepte auszuarbeiten und in der Praxis zu erproben. Die Evaluation der Gütesiegelschulen hat erbracht, dass an den hessischen Schulen in erster Linie Methoden der Binnendifferenzierung (wie z.B. Wochenplanarbeit, Projektunterricht, differenzierte Hausaufgaben oder individuelle Kompetenzraster) oder diverse Verfahren zur Anreicherung des Lernstoffs (wie z.B. Pull out-Kurse, zusätzliche Nachmittags-AGs oder eigenständige Forschungsaufträge und Experimente) zum Einsatz kommen. Die Hälfte aller Gütesiegelschulen nutzt verstärkt die Möglichkeit zur Akzeleration der Schullaufbahn (wie z.B. Fle-

xible Einschulung, Überspringen einer Klasse, Drehtürmodell oder Frühstudium).

In die Beratung und Begleitung der hessischen Gütesiegelschulen ist die Schulpsychologie fest eingebunden. Jedes der 15 hessischen Schulämter verfügt über eine eigene schulpsychologische Ansprechmöglichkeit. In den Schulamtsbereichen sind die Gütesiegelschulen untereinander vernetzt und treffen sich regelmäßig zu Fortbildung und Austausch unter Leitung der jeweiligen schulpsychologischen Ansprechpartner.

SYSTEMISCHE LÖSUNGSANSÄTZE AM BEISPIEL SOZIALER AUSGRENZUNG HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Als »Streber« gelten in Schulen häufig Kinder und Jugendliche, denen die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht nur eine hohe Begabung, sondern auch übermäßige Anstrengungsbereitschaft unterstellen. Dieser Vorwurf erfreut sich bei Schülerinnen und Schülern allgemein großer Beliebtheit. Mehr als die Hälfte benutzt diese Zuschreibung sogar häufiger als nur gelegentlich (BOEHNKE 2004).

Das »Streber«-Stigma bedeutet regelmäßig eine Abstufung in der sozialen Beliebtheithierarchie mit einschneidenden Folgen für die soziale Einbindung. Der Schritt zum ausgrenzenden Mobbing ist klein, wenn sich auf Kosten dieser Mitschüler die eigene Machtposition in der Klasse festigen lässt.

Die Diffamierung leistungsstarker, besonders anstrengungsbereiter Schülerinnen und Schüler ist international kein so verbreitetes Phänomen wie zunächst angenommen. Vergleichsstudien konnten nicht belegen, dass diese Tendenz für alle untersuchten Länder gilt (Boehnke 2008). Darüber, welche gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen für dessen Entstehung ausschlaggebend sind, lässt sich allerdings nur spekulieren. Plausibel erscheint jedoch, dass die Praxis der Notenvergabe dabei eine besondere Rolle spielt.

Gibt es an der Schule keinen offenen Umgang mit dem Thema »Mobbing«, keine Antimobbing-Regeln, keine Anlaufstellen oder Vertrauenspersonen für Mobbingopfer und keine regelmäßigen Präventionsprogramme, kann die Titulierung als »Streber« leicht zum Anlass genommen

werden, hochbegabte Schülerinnen und Schüler langfristig zu schikanieren und auszugrenzen. Ein intaktes, schulisches Anti-Mobbing-Programm dürfte einen gewissen Schutz davor bieten, als »Streber« sozial gemieden zu werden.

Die Diffamierung leistungsstarker, besonders anstrengungsbereiter Schülerinnen und Schüler ist international kein so verbreitetes Phänomen wie zunächst angenommen. Vergleichsstudien konnten nicht belegen, dass diese Tendenz für alle untersuchten Länder gilt (BOEHNKE 2008). Darüber, welche gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen für dessen Entstehung ausschlaggebend sind, lässt sich allerdings nur spekulieren. Plausibel erscheint jedoch, dass die Praxis der Notenvergabe dabei eine besondere Rolle spielt. Die nahezu ausschließliche Verwendung sozialer Bezugsnormen mit ihren sechs Notenstufen im deutschen Schulsystem bewirkt, dass individuelle Anstrengungen und Lernfortschritte nur dann ins Gewicht fallen, wenn sie Veränderungen in der klassenbezogenen Rangreihe bewirken. Ein dauerhafter Aufstieg in der Notenhierarchie zählt aber zu den eher seltenen Ereignissen. Gute bis sehr gute Noten sind häufig nur einer kleinen, immer gleichen Schülergruppe vorbehalten. Gratifikationen, die für eine große Schülergruppe trotz Anstrengung unerreichbar bleiben, rufen fast zwangsläufig Neidreaktionen hervor, die ein entsprechendes Ventil brauchen. Mit dem Strebervorwurf lässt sich zumindest auf der sozialen Ebene ein gewisser Ausgleich für diese subjektiv erlebte Ungerechtigkeit herstellen.

Systemische Lösungsansätze für diese Problematik könnten darin bestehen, die übliche Bewertungspraxis einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Beispielsweise wäre zu überprüfen, welche Unterrichts- und Übungssituationen sich für individuelle Bewertungssysteme eignen oder wie die summative Leistungsbewertung am Ende des Lernprozesses durch kleinschrittigere, auf den Lernprozess bezogene Rückmeldungen ergänzt werden könnte. Zwar gibt es bisher keine empirischen Belege dafür, dass sich durch Maßnahmen der Mobbingprävention und durch verstärkte Nutzung individueller Bezugssysteme die soziale Situation hochbegabter Schülerinnen und Schüler generell entspannt, aber diese Maßnahmen versprechen zumindest mehr Wirkung als moralische Appelle oder Disziplinierungsmaßnahmen. Im Idealfall hätten alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Rangposition in der Klasse, allein aufgrund ihres besonderen Lerneinsatzes die Chance auf die ersehnte Belobigung, sodass sich viele Neidgefühle erübrigen würden.

FACHLICHE QUALIFIKATIONEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN HOCHBEGABTENBERATUNG

Die Hochbegabtendiagnostik erfolgt mithilfe gängiger Intelligenztestverfahren und auch die Hochbegabtenberatung erfordert als eine Form der Erziehungs-, Bildungs- bzw. Schullaufbahnberatung keine gesonderten Beratungsmethoden (WITTMANN/HOLLING 2001). Jede Diplom- (Master-) Psychologin bzw. jeder Psychologe sollte damit qua Ausbildung über die grundlegenden Kompetenzen zur Diagnostik und Beratung auch dieser Zielgruppe verfügen. Darüber hinaus sollten allerdings bestimmte Fachkenntnisse vorhanden sein, die speziell den hochbegabten Personenkreis betreffen. Die Beraterin bzw. der Berater sollte über fundierte theoretische Kenntnisse zur Hochbegabung verfügen, mit den Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten bei Underachievement vertraut sein, über die Auswirkungen andauernder Unterforderung sowie die Möglichkeiten der Motivationsförderung Bescheid wissen und die ganze Bandbreite der möglichen Fördermaßnahmen mit ihren besonderen Indikationen überblicken können (PRECKEL/ECKELMANN 2008; PRECKEL/VOCK 2013). In den meisten Bundesländern werden regelmäßig zu diesen Themengebieten Weiterbildungsangebote für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen organisiert.

Wie kaum eine andere Beratungsinstitution kennt die Schulpsychologie die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme vor dem Hintergrund bildungspolitischer Vorgaben und spezifischer regionaler Strukturen. Sie kann durch ihr breites Erfahrungswissen systemische Schwachstellen identifizieren, Veränderungspotenziale aufzeigen und bei der Suche nach neuen Lösungswegen helfen.

Möchte eine Schule sich als besonderer Lernort für hochbegabte Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln, so profitiert sie in der Regel von Beraterinnen und Beratern, welche nicht nur über die notwendige fachliche Expertise verfügen, sondern auch eine entsprechende Feldkompetenz im Bereich Schule mitbringen. Es genügt also nicht, sich nur in der Diagnostik, Beratung und Förderung hochbegabter Kinder hinreichend gut auszukennen, sondern genauso wünschenswert ist es, über ein umfassendes Wissen um schulische Arbeits- und Organisationsprozesse zu verfügen. Diese Qualifikationen haben die meisten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen durch die Besonderheit schulpsychologischer Tätigkeit im Span-

nungsfeld zwischen Elternwünschen und schulischen Realisierungsmöglichkeiten tagtäglich erworben. Wie kaum eine andere Beratungsinstitution kennt die Schulpsychologie die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme vor dem Hintergrund bildungspolitischer Vorgaben und spezifischer regionaler Strukturen. Sie kann durch ihr breites Erfahrungswissen systemische Schwachstellen identifizieren, Veränderungspotenziale aufzeigen und bei der Suche nach neuen Lösungswegen helfen.

Um Schulen in Schulentwicklungsprozessen qualifiziert begleiten zu können, haben in den letzten Jahren viele Schulpsychologinnen und Schulpsychologen berufsbegleitende Fortbildungen absolviert. So wurde es beispielsweise vor kurzem der gesamten hessischen Schulpsychologie ermöglicht, sich in lösungsorientierter Systemberatung und Teamcoaching weiterzubilden.

Zur schulpsychologischen Professionalität im Bereich der Hochbegabtenförderung gehört es, Schulen bei der Steuerung von Innovationsprozessen und der Analyse möglicher Störungsquellen unterstützen zu können. Dazu bedarf es vielfältiger Kenntnisse aus den Aufgabenfeldern der Organisationsentwicklung und des Projektmanagements, ohne die eine zeitgemäße Schulpsychologie nicht mehr auskommt. Schulpsychologie versteht sich längst nicht mehr nur als »Anwalt des (hochbegabten) Kindes«, sondern hat den von Helmut Heyse (BDP 2009) geforderten Paradigmenwechsel zum »Anwalt einer guten Schule« als festen Bestandteil in ihrem Anforderungsprofil sowie in ihren Aus- und Weiterbildungskonzepten aufgenommen.

DIE AUTORIN

PETRA STEINHEIDER, Dipl.-Psych., ist Schulpsychologin in Kassel und Koordinatorin der schulpsychologischen Beratung im Bereich Hochbegabtenförderung des Hessischen Kultusministeriums.

LITERATUR

BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN (2009): Informationen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen: Ein Blick zurück, Interview mit H. Heyse. Berlin: BDP.

BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN (2014): Schulpsychologie in Deutschland, Berufsprofil. Berlin: BDP.

BOEHNKE, K. (2004): Du Streber! In: Psychologie heute. Heft 2, S. 34–37.

BOEHNKE, K. (2008): Peer pressure: A cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social Psychology of Education*, 11, S. 149–160.

HEINBOCKEL, A. (1996): Überspringen von Klassen. Münster: LIT.

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

PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008): Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 16–26.

PRECKEL, F./VOCK, M. (2013): Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.

PRUISKEN, C./FRIDICI, M. (2005): Besondere Beratung bei besonderer Begabung? In: Schilling, S. R./Sparfeldt, J. R./Priusken, C. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 111–128.

QUITMANN, H. (2007): Besondere Begabungen. In: Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./Seifried, K./Sieland, B. (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

ROST, D. H. (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.

ROST, D. H. (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.

STEINHEIDER, P. (2014): Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Wiesbaden: Springer.

WILD, K.-P. (1993): Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In: Rost, D. H.: *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen: Hogrefe, S. 236–261.

WITTMANN, A. J./HOLLING, H. (2001): Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.

BRIT REIMANN-BERNHARDT

Hochbegabtenberatung im Dienste des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra

Etliche Beratungsstellen mit ganz unterschiedlichen Konzepten widmen sich dem Thema der Hochbegabtendiagnostik bzw. -förderung (ZIEGLER/GRASSINGER/HARDER 2012). Ziel dieses Artikels soll es sein, den Mehrwert und die Notwendigkeit von unmittelbarer pädagogisch-psychologischer Kooperation deutlich zu machen. Zum einen können Empfehlungen aus der Diagnostik direkt begleitet werden; zum anderen kann die Umsetzung im pädagogischen Alltag wiederum in die Einzelberatung rückwirkend im Sinne der Realisierbarkeit bestimmter Maßnahmen einfließen.

SCHULKONZEPT – MOTIVATION PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHER KOOPERATION

An der ehemaligen Meißener Fürstenschule eröffnet der Freistaat Sachsen seit 2001 Freiraum für interdisziplinär Begabte. In der Schule wie in beruflicher Umgebung gilt: Besonders Begabte brauchen weniger Struktur als durchschnittlich Begabte (CORTEN/NAUTA/RONNER 2006). Das ist die Herausforderung schlechthin für eine generalistische Bildungseinrichtung in einer Lern- und Lebensgemeinschaft. Mehr als didaktische Reduktion und Kleinschrittigkeit lockt intellektuell (Hoch-)Begabte das undefinierte Arbeitsfeld, die komplexe Aufgabenstellung, die Provokation als Herausforderung, das reale Problem an realem Ort (DEGKWITZ 2011).

In dem Schul- und Lebensalltag einer Internatsschule, der überwiegend offene Aufgabenstellungen, undefinierte Arbeitsfelder bereit hält und hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit stellt, ist professionsübergreifende Kooperation eine notwendige Voraussetzung.

Neben einem Begabungspotenzial spielen viele andere Faktoren eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Bewältigung schulischer Herausforderungen: Lernprozesse, die Lernstrategien, Erfolge, Rückmeldungen durch Lehr- und Bezugspersonen, das Klassenklima und auch bereits bewältigte bzw. nicht bewältigte Entwicklungsstufen. Leistungsexzellenz beruht offensichtlich auf einem Ursachenbündel. Intelligenz, bereits vollbrachte Leistungen und Lernen können nur eine Ursache unter vielen sein. Die eigenen Ziele, Lerngelegenheiten, die Lehrkompetenzen der Mentoren, familiäre Verhältnisse usw. beeinflussen allesamt das Leistungsniveau, das eine Person erreicht (ZIEGLER 2008).

Aber wieviel individuelle Struktur benötigt wer in welchem Alter? Wie können eigene Ziele gefunden, Lerngelegenheiten gesehen und genutzt werden? Der Schwerpunkt einer solchen ganzheitlichen Begabungsförderung besteht sowohl in der (teil)separierten als auch integrativen Beschulung. Die Erfahrungen aus den nordeuropäischen und auch nordamerikanischen Staaten zeigen, dass die Potenzialentwicklung innerhalb einer Regelklasse im Zusammenhang mit einer professionellen Team- und Schulent-

wicklung ein vielversprechender Ansatz für Unterrichts- und Schulentwicklung sei (WEIGAND 2008).

Dies gilt auch für die Entwicklung von St. Afra, da hier ebenfalls heterogene Gruppen und deren individuelle Begleitung tägliche Herausforderung sind. So sollen sowohl im Aufnahmeverfahren als auch in der Beratung die individuellen Begabungsprofile festgestellt und im gemeinsamen Prozess mit Pädagogen Bedingungen eruiert werden, unter denen die Schülerinnen und Schüler stärkenorientiert die Ressourcen und Potenziale entfalten und sich gegenseitig bereichern können.

Der afranische Weg dahin ist das Mentoring; es erfordert die Bereitschaft von Mentee und Mentorin bzw. Mentor, Herausforderungen zu suchen und anzunehmen, um in gegenseitigem Respekt, Vertrauen, Phantasie und Humor Gemeinschaft in vielfältigen Formen weiterzuentwickeln. In St. Afra übernehmen Lehrerinnen und Lehrer die Rolle der Mentoren. Als Internatsmentorinnen und -mentoren nehmen sie sich vorrangig sozialer, als Gymnasialmentorinnen und -mentoren vorrangig akademischer Belange an. Die hauseigene, bis 2011 von der Karg-Stiftung finanzierte psychologische Beratungsstelle gibt Hilfe zur Selbsthilfe bei Fragen zur Hochbegabung; sie steht Schülerinnen und Schülern und Mentorinnen bzw. Mentoren bei Krisen und Konflikten in Schule und Internat zur Seite.

Vor allem Fragen der Begabungsdiagnostik und auch deren Übersetzung in pädagogisches Handeln, die Unterstützung der sozialen, emotionalen Entwicklungen sind nach den zahlreichen Erfahrungen aus mehr als zehn Jahren im Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Bereiche, in denen eine Unterstützung durch psychologisches Wissen und die Methodenkenntnis unerlässlich ist bei der Begleitung hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

Die Legitimation aber auch Notwendigkeit professionsübergreifenden Handelns in der Schule ergibt sich auch aus der Forschung im Zusammenhang mit besonderen Begabungen. Bereits HELLER (2001) hat im Münchener Begabungsmodell die Bedeutung von Moderatorvariablen (z.B. Klassen- und Familienklima, Stress, Angst, Leistungsmotivation) betont, die bei der Umsetzung eines Potenzials in schulische Leistung förderlich aber auch hinderlich sein können. Vor allem Fragen der Begabungsdiagnostik und auch deren Übersetzung in pädagogisches Handeln,

die Unterstützung der sozialen, emotionalen Entwicklungen sind nach den zahlreichen Erfahrungen aus mehr als zehn Jahren im Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Bereiche, in denen eine Unterstützung durch psychologisches Wissen und die Methodenkenntnis unerlässlich ist bei der Begleitung hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

KONZEPT DER PSYCHOLOGISCHEN BERATUNGSSTELLE

Aufgabe der Beratungsstelle ist es, das Sächsische Landesgymnasium St. Afra in ergänzender Weise zu begleiten, den Schülern und Eltern Gesprächs- und Unterstützungsmöglichkeiten im geschützten Rahmen anzubieten, die ihrer persönlichen Weiterentwicklung dienen aber auch dem Schul- und Lebensklima in St. Afra zuträglich sind. Ein großer Schwerpunkt liegt dabei auf systemischen Entwicklungsprozessen, d.h. dem Transfer der Erkenntnisgewinne aus dem Beratungsprozess in die Schulentwicklung und die Anwendung bzw. Begleitung der Entwicklung der Mentorentätigkeit.

Ein durch die Beratungsstelle installiertes Instrument zur Professionalisierung und systemischen Organisationsentwicklung ist die kollegiale Fallberatung. Die Effektivität für schulische Prozesse bzw. Gruppen beruht u.a. darauf, dass das Vorgehen hilft, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten, bezogen auf eine schwierige pädagogische Situation, zu erweitern und eine konsensgestützte Maßnahmenplanung zu ermöglichen.

Im Schulalltag offenbart sich die Begabtenförderung jedoch nicht nur im unterrichtlichen Kontext, sondern ebenfalls im Internat – Leben und Lernen bilden eine Einheit. Die individuellen Herausforderungen, die für den Einzelnen mit diesem Schul- und Umgebungswechsel entstehen, lassen sich in vorangehenden Entscheidungsprozessen nicht immer umfänglich erfassen. Daraus entstehen individuelle Beratungsanlässe, die mit folgendem Konzept durch die Beratungsstelle begleitet werden:

Das Beratungsangebot gliedert sich in mehrere Schwerpunkte (im Artikel wird die Einzelfallberatung beleuchtet) und ist an systemischen, humanistischen und konstruktivistischen Sichtweisen orientiert.

Oberstes Anliegen der Beratung ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Es werden keine »fertigen« Lösungen für Probleme angeboten, sondern es wird die Möglichkeit gegeben, eigene Ziele zu erkennen und Probleme schrittweise zu lösen. Die Beratung bietet Raum, Emotionen frei auszudrücken und sich frei von jeder Bewertung zu äußern. In erster Linie sollen die Angebote präventiv wirken und nicht der Reparatur dienen.

Oberstes Anliegen der Beratung ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Es werden keine »fertigen« Lösungen für Probleme angeboten, sondern es wird die Möglichkeit gegeben, eigene Ziele zu erkennen und Probleme schrittweise zu lösen. Die Beratung bietet Raum, Emotionen frei auszudrücken und sich frei von jeder Bewertung zu äußern. In erster Linie sollen die Angebote präventiv wirken und nicht der Reparatur dienen.

Selbstverständlich ist die Beratung ebenfalls dafür da, in Krisen und Konflikten unterstützend zu wirken. Dieses Angebot ist ein wichtiger Teil des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra, weil es hier den Schülerinnen und Schülern (und auch Mentorinnen und Mentoren) gelingen kann, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Es geht dabei vorrangig um die Ermittlung von Ressourcen, Betonung der Selbststeuerung, Training der Selbstkompetenzen und selbstwertdienlicher und motivationsförderlicher Attributionsmuster (ZIEGLER/SCHÖBER 2000; KUHLE 2001).

Es wird generell von der Veränderbarkeit der Persönlichkeit und der dynamischen Nutzung von Begabungen im schulischen Kontext ausgegangen. Dabei erfolgt die Beratung schülerzentriert und lösungsorientiert, um kurz- und mittelfristig Lösungen zu finden und auszuprobieren. Ziel ist es dabei, Lösungs- und Handlungsansätze zu eruieren, die es dem Schüler ermöglichen, sich (wieder) als Akteur im eigenen schulischen Geschehen wahrzunehmen.

Generell wird versucht, sich möglichst ganz konkret schulischen Problemen und deren Lösung zu nähern. Dabei erweist sich der systemische Ansatz (SCHLIPPE/SCHWEITZER 2003) als sehr vielversprechend. In Abhängigkeit der Fragestellung und mit Einverständnis der Schülerin bzw. des Schülers werden die im Einzel- bzw. Familiengespräch herausgearbeiteten Ziele und Vereinbarungen mit der jeweiligen Mentorin bzw. dem Mentor besprochen; gemeinsam arbeiten beide an der Implementierung vereinbarter Ziele. Die Beratungsstelle bleibt Ansprechpartner bei Schwierigkeiten bzw. unterstützt den Prozess der weiteren Zielfindung und entwickelt Strategien zur »Rückfallprophylaxe«. Diese Herangehensweise erhöht deutlich die Motivation und Selbstverantwortung der Lernenden für den eigenen Lernprozess.

Da gut dokumentiert ist, dass ein positiver Affekt eine große Anzahl kognitiver Prozesse beeinflusst (ASHBY/ISEN/TURKEN 1999; Z. B. UNTERSTÜTZUNG DER AKTIVIERUNG ENTFERNTER ASSOZIATIONEN IM GEDÄCHTNIS (BOLTE/GOSCHKE/KUHLE 2003)), wird

bereits in der Beratung versucht, eine positive Feedback-Kultur zu nutzen bzw. stärkenorientiert zu beraten, indem zusätzlich zu einer Auskunft über die Korrektheit bzw. Angemessenheit einer Handlung positive Affekte thematisiert werden.

TÄTIGKEITSFELDER UND FRAGESTELLUNGEN DER BERATUNG, SPEZIFISCHE MÖGLICHKEITEN UND STÄRKEN

Die Dauer der einzelnen Beratung beträgt 30–45min, eine beraterische Begleitung kann eine kurze Intervention (1–2 Sitzungen), aber auch von längerer Dauer sein (s. Fallbeispiele). Das Spezifische dieses Prozesses ist, dass in der Beratungsstelle sowohl die Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik (gegebenenfalls Motivation, Attribution, Konzentration) durchgeführt als auch die »Übersetzung« der Ergebnisse und deren sukzessive Umsetzung im Schulalltag begleitet wird.

Unter Beratung wird also in dem Zusammenhang nicht nur die unmittelbare Kommunikation mit der Schülerin bzw. dem Schüler verstanden, sondern auch die Begleitung über gemeinsame Gespräche mit den Mentorinnen und Mentoren und jeweiliger (Zwischen-)Evaluation. Die Beratungsstelle versteht sich ebenfalls als Bindeglied zwischen therapeutischen Interventionen, die außerhalb der Schule wahrgenommen werden, und der Schule, hält aber auch ein lokales Netzwerk aufrecht, um ebensolche Kontakte im Bedarfsfall zu vermitteln.

Unter Beratung wird nicht nur die unmittelbare Kommunikation mit der Schülerin bzw. dem Schüler verstanden, sondern auch die Begleitung über gemeinsame Gespräche mit den Mentorinnen und Mentoren und jeweiliger (Zwischen-)Evaluation.

Eine häufige Annäherung sind Skalierungsfragen in verschiedenen Problemfeldern (z. B. Wohlfühlen in der Schule, Stress, Umgang in der Klasse), weil man damit relativ unanschauliche Erfahrungen und Gefühle beobachtbar und »messbar« machen kann. Diese Fragetechnik ist aus der systemischen Paar- und Familientherapie bekannt (SCHLIPPE/SCHWEITZER 2003) und eignet sich sehr für lösungsorientierte Prozesse. Zudem ist sie sehr gut nutzbar für die weitere Arbeit in der Schule und an den Zielvereinbarungen.

Zirkuläre und andere Fragen zum Unterricht lassen in der Beratung oft (aber nicht immer) relativ schnell erkennen, an welchen Stellen der Schüler oder die Schülerin Schwierigkeiten hat. Diese können dann von den am Beratungsprozess Beteiligten mitgehört werden bzw. sie werden der Beschreibung der Eltern oder der Lehrer in den Zeugnissen, Entwicklungsberichten und -gesprächen gegenübergestellt. Zirkuläres Denken unterscheidet sich vom linearen kausalen Denken, das auf nachvollziehbare Ursache-Wirkung-Beziehung abzielt. Zirkulär fragen heißt »um-die-Ecke-fragen«, beispielsweise durch Erfragen von Gefühlen und Reaktionen von einer dritten Person: »Was glaubst du, denkt dein Lehrer, wenn er dich während des Unterrichts mit dem Kopf auf dem Tisch liegen sieht?« Hier geht es um die Wahrnehmung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, eigener Stärken und Schwächen in verschiedenen Arbeitsphasen des Unterrichtes und um die Beobachtung bzw. Beschreibung sozialer Bezüge im schulischen Kontext. Zirkuläre Fragen haben dabei den Vorteil, dass sie einen Einblick geben, inwieweit die Schülerin oder der Schüler bereits in der Lage ist, sich in andere hineinzuversetzen, dessen Reaktionen zu antizipieren und gegebenenfalls Schlussfolgerungen für sein weiteres Verhalten in Zukunft zu ziehen. Für die Beraterin oder den Berater geben die Fragen entscheidenden Aufschluss darüber, ob eventuell noch andere als schulische Beratungsprozesse indiziert sind (z. B. Familien- oder Lernberatung, individuelle Psychotherapien etc.).

FRAGESTELLUNGEN

Da am Landesgymnasium die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Mentorinnen und Mentoren bereits mit dem Thema Hochbegabung und damit einhergehenden Fragestellungen der Förderung und Lernbegleitung vertraut sind, liegen die Schwerpunkte der Beratungstätigkeit weniger in der Information und Hochbegabungsdiagnostik (nur im Rahmen des Aufnahmeverfahrens) als vielmehr im Erfassen spezifischer individueller Anliegen, der Anregung von Veränderungen und der Unterstützung beim Kompetenzaufbau (GRASSINGER 2009). Grundlegend wird davon ausgegangen, dass mit der Aufnahme in der Schule eine bessere Passung zwischen Lernumwelt und den Bedürfnissen des einzelnen Hochbegabten gegeben ist.

An der Schule aufgenommene Schülerinnen und Schüler gelten als hochbegabt (RENZULLI 1986), sodass zwar die Auswertung der Ergebnisse des Aufnahmeverfahrens in vielen Fällen als erste Intervention gelten kann, jedoch die Diagnose Hochbegabung kein Anliegen an sich darstellt.

In der Beratungsstelle der Schule finden sich – der Kategorisierung von GRASSINGER (2009) folgend – eher *sekundär präventive* und *tertiär präventive* Beratungsanlässe als

Anliegen. Das heißt, es liegen entweder bereits ein oder mehrere spezifische Probleme vor (→ TAB. 1) oder die Anliegen beziehen sich auf die Entwicklung von Förderung und Expertise. Da viele fundierte Forschungsergebnisse zeigen, dass sich hochbegabte Kinder – abgesehen von ihren kognitiven Fähigkeiten – nicht systematisch von anderen Kindern unterscheiden (z. B. ROST 2000; PRECKEL/VOCK 2013), wird von hoher psychischer Stabilität ausgegangen, sodass Herausforderungen in Schule und Internat bewältigt werden können. Zahlreiche Untersuchungen belegen (z. B. ROST 2000), dass hochbegabte Kinder und Jugendliche Verhaltensstörungen, soziale Probleme oder psychische Probleme nicht häufiger zeigen als nicht hochbegabte Kinder und Jugendliche.

Die Schüler/innen werden (frühestens) ab Klasse 7 aufgenommen; Anlass, Grundlage, manchmal auch Notwendigkeit für eine Bewerbung ergibt sich aus der Schul- bzw. Familienbiografie. Welcher Beweggrund für die Bewerbung auch immer vorliegt, sei es Eigeninitiative, sei es Elternwunsch, Lehrernomination, Notwendigkeit aus einer ungünstigen schulischen Situation heraus – eine Auseinandersetzung mit dem Thema Begabung und Internat hat (meistens) innerfamiliär stattgefunden.

Neue Herausforderungen und damit auch Fragestellungen für beraterische Begleitung können durch die neuen Sozial- und Leistungsgruppen sowie die geforderte Selbstständigkeit im Internat entstehen. Jeder bringt eigene Erfahrungen mit – Schulbiografie, Familien-, Klassen- und Schulklima; bisher erlebte schulische Unterforderung, damit verbundene motivationale Probleme, soziale Vorurteile, erlebtes Mobbing und Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Stören der Lern- und Unterrichtssituation) lassen sich nicht durch einen einfachen Umgebungswechsel beheben, sondern bedürfen spezifischer Beratung und besonderer Maßnahmen, da ein Umgebungs- oder Schulwechsel *allein* in der Regel keine ausreichende Intervention darstellt (SILVERMAN 1993).

An dieser Stelle soll ein Exkurs in die Spezifik eines einzelnen Schülers, der in St. Afra beschult worden ist, genommen werden, um diese Erfahrungen und damit einhergehende Notwendigkeit von pädagogisch-psychologischer Kooperation zu veranschaulichen (Fallbeispiel V).

FALLBEISPIEL V. – FOKUS AUF SCHULE

Die Bewerbung von V. in St. Afra erfolgte, um eine bessere Passung zwischen Begabungen und Lernumgebung zu schaffen. Erfolge bzw. Wohlfühlen in der Schule kommt nicht einfach durch höhere Anforderungen, bereits vorhandene Schulunlust und erlernte Hilflosigkeit müssen begleitet und Muster verändert werden – vorher war eine Be-

gleitung über die Beratungsstelle zur Begabtenförderung (REIMANN-BERNHARDT/PETERIT 2012) erfolgt.

V. verfügt über ein weit überdurchschnittliches intellektuelles Potenzial (PR 99,8), dabei bewegen sich die Werte für das Arbeitsgedächtnis und die Verarbeitungsgeschwindigkeit im durchschnittlichen Bereich (PR55,3 bzw. 65,5). Die Eltern hatten erst im Zuge der durch die Schule veranlassenen Begabungsdiagnostik erkannt, womit sich die Leistungsverweigerung begründen ließe, vorher habe es keinen Hinweis für sie auf Unterforderung gegeben. V. habe kaum Interessen, lese viel, erlebe die Schulsituation als äußerst belastend, verweigere v.a. schriftliche Aufgaben, fühle sich schnell ungerecht behandelt und reagiere darauf sehr aggressiv und beleidigend.

Im Fragebogen zum schulischen Alltag besonders begabter Schülerinnen und Schüler (FABbs 5+; NASS 2011) gab er an, Angst zu haben, die Schule nicht zu schaffen, er könne die eigene Leistungsfähigkeit schlecht einschätzen, beziehe Misserfolge nur auf sich und fehlende Begabung; Schule mache keinen Spaß, er verspüre große Schulunlust, habe Angst, in der Schule zu versagen; im Widerspruch dazu wolle er aber noch viel mehr lernen und wünsche sich andere Inhalte und Vermittlung in der Schule.

Das Anliegen an die Beratungsstelle bestand darin, den Übergang zu begleiten. Im Gegensatz zu den ihn auszeichnenden Begabungen, die eher an die Bearbeitung offener Aufgabenstellungen und wenig Struktur denken lassen, wurden kleinschrittige und kurzfristige (veränderte und zwischenevaluierte) Zielvereinbarungen geschlossen. Immer wieder gab es Rückschritte, verfiel V. wieder in alte Verhaltensmuster, in einem Schuljahr der Mittelstufe stand zwischendurch auch eine Gefährdung des Klassenziels im Raum, dennoch konnten durch kleine Verhaltensänderungen, Interventionen an den sehr selbstwert-undienlichen Attributionsstilen kleine Fortschritte erreicht werden. Verhaltenskonsequenzen wurden mit den Pädagogen und V. besprochen, positive Veränderungen verstärkt. Die Umsetzung wurde zunächst im jeweiligen Umfeld – Schule bzw. Internat – durch den Mentor sehr eng kontrolliert, später zunehmend in Selbstverantwortung gegeben und Hilfen reduziert.

Ein weiteres Arbeitsfeld betraf die deutlich geringeren schulischen Leistungen im schriftlichen Bereich. Zwei Ansätze wurden verfolgt: zum einen die Hypothese, dass ein feinmotorisches Defizit (FÜR WEITERE ZUSAMMENHÄNGE ZIEGLER/STÖGER/MARZOG 2008) zugrunde liegt, das mit unterschiedlichen Maßnahmen, begleitet wurde. Hier kam auch ein lerntherapeutischer Ansatz zum Einsatz, der im schulischen Beratungskonzept verankert ist und in fünf Doppelstunden eine fachunabhängige, individuelle Förderung von Lern-

techniken und -strategien in einem eingegrenzten Zeitraum zum Ziel hat.

Zum anderen lag auch die Hypothese nahe, dass V. aufgrund vergangener Erfahrungen und Rückmeldungen zu schriftlichen Arbeiten und aufgrund seiner eigenen sehr hohen Anforderungen an sich selbst aus Selbstschutz schriftliche Arbeiten nicht angegangen ist.

Gemeinsam mit dem Mentor und den Fachlehrern wurden zunächst über mündliche »Ausweichaufgaben« Leistungsfeststellungen ermöglicht, später durch gemeinsames Schreiben und Reflektieren des Prozesses stufenweise die Angst im Alltag reduziert.

Durch diese zunächst enge Begleitung und dann ausschleichende Hilfen (auch mit peer-mentoring bzw. Lernpatenschaften) und Mentoring über zwei Jahre konnte V. den Übergang in die Oberstufe erfolgreich bewältigen. Entscheidend war das Erkennen eigener Ziele, die Übernahme von Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess und dass Kleinschrittigkeit zwar vielleicht den eigenen Ansprüchen nicht genügt, jedoch hilfreich sein kann.

Wie das beschriebene Beispiel zeigt, gibt es im Einzelnen ähnliche Beratungsanlässe wie sie in anderen Studien berichtet worden sind (z. B. PRECKEL/ECKELMANN 2008); andere Anliegen wiederum unterscheiden sich durch die Spezifik der Schule von anderen Beratungsstellen (► TAB. 1). Ähnlich wie in den Ergebnissen bei Preckel und Eckelmann berichtet, gibt es einen Trend, dass Anlässe gekoppelt auftreten wie Leistungs-, Motivations- und Konzentrationsstörungen, fehlende Planungskompetenzen und Mängel an Lerntechniken aber oft eben auch im Zusammenhang mit auffälligem bzw. störendem Verhalten in der Unterrichtssituation.

Entgegen den Erfahrungen anderer Beratungsstellen wenden sich genauso viele Mädchen wie Jungen bzw. deren Eltern und/oder Mentoren an die Beratungsstelle des Landesgymnasiums (vs. 3:1 bzw. 2:1).

Differenzierter beobachtet können folgende Tendenzen festgestellt werden: Zum einen werden die Schüler/innen der Sekundarstufe I in überwiegender Zahl durch Eltern und/oder Mentoren/innen vorgestellt. In der Sekundarstufe II überwiegen Anfragen von Mädchen und Eigeninitiative; Jungen werden tendenziell häufiger in der Mittelstufe vorgestellt; bei Anlässen zu externalisierenden Verhaltensweisen sind Jungen häufiger vertreten; diese fallen eher durch Verweigerung, unangepasstes Verhalten, mangelnde Lerntechniken und/oder Konzentrationsprobleme auf.

Bei Mädchen stehen häufiger Stresserleben, emotionale Konflikte, Sorge um Mitschüler und Unzufriedenheit mit

➤ Tab.1: Beratungsanlässe in der Psychologischen Beratungsstelle St. Afra.....

Kategorien	Themen
schulische/leistungsrelevante Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auswertung der Begabungsdiagnostik ○ Probleme im Leistungsverhalten/Leistungseinbrüche ○ Motivationseinbruch ○ fehlende Planungs- bzw. Organisationskompetenzen ○ Mangel an Lerntechniken ○ Unzufriedenheit mit Schule; Lehrerkonflikt ○ Schullaufbahnberatung ○ Unterforderung/Langeweile ○ Betreuung der Besonderen Lernleistung (BeLL) in der Oberstufe
externalisierende Probleme	<ul style="list-style-type: none"> ○ aggressives Verhalten ○ Umgang mit Anderen ○ Zimmerkonflikte ○ Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten ○ Gesundheitsschädigendes Verhalten (z.B. ungesundes Essverhalten, selbstverletzendes Verhalten)
internalisierende Probleme	<ul style="list-style-type: none"> ○ sozialer Rückzug, soziale Unsicherheit ○ Mobbing, mit anderen nicht klarkommen ○ familiäre Krisen (z.B. Trennung der Eltern) ○ Schlafschwierigkeiten ○ Umgang mit Einordnung in neue soziale Gruppen ○ Einordnung in neue Leistungsgruppen: Wie gehe ich damit um, nicht mehr immer die/der Beste zu sein? ○ Stimmungsschwankungen, psychosomatische Beschwerden ○ Versagens- bzw. Prüfungsängste
Anpassung in der Anfangszeit	<ul style="list-style-type: none"> ○ Heimweh ○ Trennungssorgen der Eltern: Schafft mein Kind die (frühe) Selbstständigkeit? ○ Unterstützung bei der selbstständigen Alltagsbewältigung – Übergang aus der Familie bewältigen

eigenen Leistungen bzw. Effektivität beim Lernen (zunächst) im Vordergrund (s. Fallbeispiel X.).

Die Kategorie »Anpassung in der Anfangszeit« betrifft beide Geschlechter in der Tendenz gleich häufig. Die Häufigkeiten *deuten* jedoch lediglich in eine Richtung und sind auch in der Gleichverteilung der Geschlechter in jeder Jahrgangsstufe begründet. Die im Vergleich zu den Anfangsjahren zugenommene Nachfrage nach den Kompetenzen der psychologischen Beratungsstelle liegt aus Sicht der Autorin vor allem in der zunehmenden Akzeptanz und der systemischen Einbindung ins Schulkonzept begründet.

FALLBEISPIEL X. – FOKUS EMOTIONALES ERLEBEN UND STRESS

X. kam Mitte der Klasse 9 zum Aufnahmeverfahren. Im Interview, das von der Autorin gemeinsam mit einer Praktikantin in Ergänzung zur Begabungsdiagnostik entwickelt wurde, wurde X. als sehr offen für Neues, eloquent und zugewandt beobachtet. Sie wurde als sehr gut reflektiert und sozial kompetent beschrieben. Das Gruppeninterview beinhaltet sowohl Fragen zu Leistungsmotivation, Stresserleben, Arbeitseinteilung und Anstrengungsbereitschaft als auch Gründe, nach St. Afra gehen zu wollen, und wie dies von Freunden und Eltern begleitet bzw. wahrgenommen wird. Beobachtet und bewertet wird anhand objektiver Beobachtungskriterien und in standardisierter Auswertungsrunde.

In der Sekundarstufe II wandte sich X. an die Beratungsstelle, um eine Motivationskrise zu bewältigen. Vorrangig ging es dabei um Prüfungs- und Stressbewältigung, Selbstvertrauen und zunehmend auch um die Ablösung vom Internat nach dem Abitur. Mit ressourcenorientierten Gesprächen, Auswertung der Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik, dem Kennenlernen und (dann auch selbstständigem) Trainieren von Atem- und Entspannungstechniken konnte in fünf Sitzungen eine signifikante Veränderung im subjektiven Empfinden erreicht werden. Gearbeitet wurde ebenfalls mit Frage- bzw. Protokollbögen zur Stresswahrnehmung mit den damit einhergehenden Empfindungen, Körperreaktionen und Gedanken. Das Training von Körperwahrnehmungen, Gedankenstopps und bewusst auf Freiräume im täglichen Terminkalender zu achten, waren ebenso wichtige Bausteine der Beratungen – noch ausschlaggebender war die Zeit zwischen den Sitzungen, da hier entscheidende Schritte zur Implementation im (schulischen) Alltag erfolgten, die dann evaluiert bzw. verändert werden konnten. Im Wahlgrundkurs Kreatives Sprechen konnte X. in Absprache mit der unterrichtenden Mentorin ebenfalls ihre Selbstwahrnehmung und Wirkung auf Andere erfahren und trainieren.

GRUNDSÄTZLICHE SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHES ARBEITEN IN DER SCHULISCHEN HOCHBEGABTENFÖRDERUNG

Voraussetzung einer erfolgreichen Begleitung ist die vertrauensvolle Kooperation zwischen allen Beteiligten, im Vertrauen auf einander werden Absprachen getroffen, die Schülerin oder der Schüler weiß genau, dass jeder am Prozess Beteiligte über die nächsten Schritte und Aufgaben informiert ist (es sei denn, es ist im Einzelfall im Rahmen der Schweigepflicht anders vereinbart).

Eine entscheidende Rolle bei der individuellen Förderung nimmt der Mentor oder die Mentorin als Lernbegleiter/in ein – eine einfühlsame und kenntnisreiche Lehrkraft, die sowohl fachwissenschaftlich als auch begabtenpädagogisch den Schüler bzw. die Schülerin durch regelmäßige Reflexionsgespräche über die vereinbarten Ziele und die damit einhergehenden Fortschritte begleitet. Dies erfordert einen zusätzlichen (inhaltlichen und zeitlichen) Aufwand für die jeweiligen Pädagogen (aber auch für die Schüler/innen). Regelmäßig sollen Arbeitsverhalten und Motivation gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen (gegebenenfalls auch Eltern) reflektiert, Selbsteinschätzungen der Schülerin/des Schülers mit denen der Fachlehrer gemeinsam abgeglichen werden. Dabei wird viel Wert auf die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm gelegt.

Insgesamt liegen die Herausforderungen und Chancen in der Kombination beider – pädagogischer und psychologischer – Sichtweisen darin, dass es einen langen Atem zur Etablierung neuer Ansätze im Beratungs- bzw. Lernprozess braucht, dass Schüler/innen bereits mit vielen (Lern-)Erfahrungen kommen, die es zu nutzen bzw. zu erweitern gilt. Es ist notwendig, in beiden Professionen Sensibilität für unterschiedliche Fachsprachen zu schaffen und bei der Förderung und Begleitung diesen Mehrwert (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile) erleb- und nutzbar für die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit zu machen.

Die Herausforderungen liegen gleichzeitig auch in den Stärken und der Spezifik der Beratungsstelle begründet. Grundsätzlich ist es eine Stärke, dass die Beratungsstelle im System verankert ist. Die Mitarbeiterinnen der Beratungsstelle können durch die System-, Kollegen- und Konzeptkenntnis profitieren, die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten leichter beobachten und kennenlernen. Durch die Verankerung der Beratungsstelle in der Lern- und Lebensgemeinschaft können Informationen schnell und unkompliziert eingeholt und weitergetragen werden. So ist sowohl die Beobachtung einzelner Schüler/innen im Unterricht als auch die Kooperation mit

Diagnostiklehrerinnen und -lehrern, die gegebenenfalls sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen, gut zu organisieren. Ergänzend dazu ist es aber auch unabdingbar, dass durch Supervision immer wieder der nötige Abstand geschaffen wird, um offen für Neues zu bleiben, eigene Denkmuster zu verändern und sich die Möglichkeit zur Perspektivenerweiterung immer wieder neu zu erarbeiten.

Da sowohl motivationale als auch Anliegen zur Erziehung auftreten, ist es wichtig, dass die Beratenden sich mit Möglichkeiten der Motivationsförderung, verschiedenen Besonderheiten von Hochbegabten (evtl. Hochsensitiven), schulischer Förderung, aktuellen Gesetzen und Vorschriften und im entwicklungspsychologischen und klinischen Bereich auskennen. Dabei ist eine immerwährende Frage die der Abgrenzung zwischen beraterischer und therapeutischer Begleitung.

Es sollte unbedingt Klarheit darüber herrschen, wie schnell die Schülerinnen und Schüler denken können, wie schnell sie in der Lage sind, grundlegende Prinzipien zu erfassen; eine kognitive Förderung bzw. Auseinandersetzung auf intellektuellem Gebiet mit den Klienten ist nicht immer dienlich; gern wird vom Wesentlichen abgelenkt, sich in Erklärungen verloren, es kommt zu Rechtfertigungen und Referaten über eigene wichtige Interessengebiete. Diese schnellen kognitiven Auffassungsprozesse, die Offenheit für Neues und oft überdurchschnittlichen Arbeitsgedächtnisleistungen sind eine wunderbare Voraussetzung, um die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu bekommen. Oft braucht es dann aber eher Stärkung der emotionalen Entwicklung, der Selbstkompetenzen bei der

Identitätsfindung bzw. Verhaltensmodifikation und konkreten Handlung. Denken, Reden und Handeln müssen unterschieden, dürfen aber nicht getrennt werden (DEGKWITZ 2011). Entscheidend ist, dass Vorgedachtes und Geplantes umgesetzt wird, um Konsequenzen und damit einhergehende, kognitive und emotionale Bewertungen im Einzelfall erfahr- und evaluierbar und damit wiederholbar zu machen.

Die so systemisch angebundene Beratung funktioniert einerseits wegen ihrer Vertraulichkeit – die Schüler schätzen es sehr, wenn jemand ihnen zunächst einfach zuhört; es kann ein Ort aufgesucht werden, der im Alltag keine Rolle spielt und der frei von schulischen Bewertungsprozessen ist. Die vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater/in und Ratsuchendem ist dabei andererseits von essentieller Bedeutung – die Schülerin oder der Schüler sollte nicht nur auf die Fachkompetenz der Beraterin oder des Beraters, sondern auch auf kommunikative Kompetenzen vertrauen können (WITTMANN 2003).

Ein solch professionsübergreifendes Arbeiten mit gegenseitigem Respekt kommt an jeder Schule sowohl der Entfaltung einzelner Schülerinnen und Schüler als auch der Schule als Organisation sehr zugute. Nicht zuletzt können dadurch die Empfehlungen psychologischer Befunde direkt vor Ort mit System- und Fachkenntnis gemeinsam nutzbar gemacht werden; Ableitung pädagogischer Maßnahmen oder zu gewährende Nachteilsausgleiche sind genauso ein unmittelbarer Gewinn wie der Respekt vor den alltäglichen Herausforderungen für Pädagogen bzw. Pädagoginnen und Schülerinnen und Schüler.

DIE AUTORIN

DR. BRIT REIMANN-BERNHARDT ist Diplompsychologin am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra – Hochbegabtenförderung und der Beratungsstelle zur Begabtenförderung. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Begabungsdiagnostik und beraterische Begleitung besonders begabter Kinder und Jugendlicher in ihrem jeweiligen Schul- und Lebenskontext aber auch die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im gymnasialen Netzwerk zur individuellen Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler (Gifted).

LITERATUR

- ASHBY, F. G./ISEN, A. M./TURKEN, U. (1999):** A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 3, S. 529–550.
- BOLTE, A./GOSCHKE, T./KUHL, J. (2003):** Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science* 14(5), S. 416–421.
- CORTEN, F./NAUTA, N./RONNER, S. (2006):** Gifted employees – key to innovation. Academic paper at the International HRD conference, Amsterdam.
- DEGKWITZ, M. (2011):** »Vernügt wollen wir trinken/des Geistes klare Trunkenheit«. Erfahrungen mit Kompetenz und Leistung an Sankt Afra. In: Ostermaier, U. (Hrsg.): *Hochbegabung, Exzellenz und Werte. Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra*. Dresden: Universitätsverlag & Buchhandlung, S. 199–207.
- DÖPFNER, M./PLÜCK, J./BÖLTE, S./LENZ, K./MELCHERS, P./HEIM, K. (1998):** Fragebogen für Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.
- GRASSINGER, R. (2009):** Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Münster: LIT-Verlag.
- HELLER, K. A. (2001):** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K./PERLETH, C. (2000):** Kognitiver Fähigkeitstest für 4.–12. Klassen, Revision, 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- KUHL, J. (2001):** Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Hogrefe: Göttingen.
- NASS, C. (2011):** Fragebogen zum schulischen Alltagsverhalten besonders begabter Schüler im Gymnasialalter (FABBS 5+). Unveröffentlichte Diplomarbeit. Dresden: Lehrstuhl Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, TU Dresden.
- PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008):** Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 16–26.
- PRECKEL, F./VOCK, M. (2013):** Lehrbuch der Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.
- REIMANN-BERNHARDT, B./PETEREIT, H. (2012):** Die Beratungsstelle zur Begabtenförderung (BzB) in Sachsen. In: Ziegler, A./Grassinger, R./Harder, B. (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Münster: LIT-Verlag, S. 157–171.
- RENZULLI, J. S. (1986):** The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R./Davidson, E. (Hrsg.): *Conception of giftedness*, New York: Cambridge University Press, S. 332–357.
- RHEINBERG, F./KRUG, S. (2005):** Motivationsförderung im Schulalltag, 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H. (2000):** Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- SCHLIPPE, A./SCHWEITZER, J. (2003):** Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SILVERMAN, L. K. (1993):** Counseling the Gifted and Talented. Denver, Colorado: Love Publishing Co.
- WEIGAND, G. (2008):** Begabtenförderung und Persönlichkeitsentwicklung. In: Fischer, C./Mönks, F./Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Berlin: LIT, S. 394–408.
- WITTMANN, A. J. (2003):** Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.
- ZIEGLER, A. (2008):** Hochbegabung. München: UTB.
- ZIEGLER, A./GRASSINGER, R./HARDER, B. (2012):** Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Münster: LIT-Verlag.
- ZIEGLER, A./SCHÖBER, B. (2000):** Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings. Regensburg: Roderer.
- ZIEGLER, A./STÖGER, H./MARZOG, P. (2008):** Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. *Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 53–66.

WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF, BRIGITTE MARKERT, NICOLE VON DER LINDEN

Hochbegabtenberatung in universitärer Trägerschaft

EINFÜHRUNG

Erste Überlegungen zur Einrichtung einer Begabungspsychologischen Beratungsstelle als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Würzburg basierten auf der Erkenntnis, dass die Begabungsreserven unserer Schüler/innen und Studierenden im gegenwärtigen Bildungssystem nicht optimal genutzt werden. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 hatten diesen Eindruck verstärkt, da sich das Intelligenzpotenzial der deutschen Jugendlichen in den Testleistungen nicht hinreichend widerspiegelte. Schülerinnen und Schüler mit deutlich überdurchschnittlicher Intelligenz machten hier keine Ausnahme, was vielfach mit Unterforderung und mangelnder Motivation zu erklären versucht wurde.

Da seit Beginn des neuen Jahrtausends die Zahl der Befürworter von Begabtenförderung deutlich gestiegen war, fiel es uns auch relativ leicht, die Idee einer neuen Beratungsstelle zu eben diesem Zweck zu realisieren. Universität wie Ministerium begrüßten diese Initiative sehr und leisteten wichtige Starthilfe.

Seit ihrer Eröffnung im Dezember 2004 bestand ein Arbeitsschwerpunkt der Begabungspsychologischen Beratungsstelle (BYB) darin, überdurchschnittlich begabten Gymnasiasten und Gymnasiastinnen vorzeitig die Möglichkeit zu geben, die für sie interessanten Studienfächer vorzeitig zu explorieren. Es wurde dann auch schon 2004

das Frühstudium an der Universität Würzburg eingeführt, das von der BYB in enger Zusammenarbeit mit Dr. Greiner vom Institut für Mathematik organisiert und koordiniert wurde. Diese Maßnahme war die erste ihrer Art in Bayern und kann nach zehn Jahren durchaus als Erfolgsmodell betrachtet werden, wie die unten vorgelegte Beschreibung andeutet. Die Organisation und Begleitung des Frühstudiums nahm und nimmt viel Zeit in Anspruch, wurde aber in der Folge durch andere Tätigkeitsfelder ergänzt. Seit ihrer Einrichtung hat sich das Aufgabenspektrum der Begabungspsychologischen Beratungsstelle kontinuierlich erweitert. Neben dem Frühstudium stellt mittlerweile die Beratung unterschiedlicher Zielgruppen im Zusammenhang mit (vermuteter) Hochbegabung einen weiteren Tätigkeitsschwerpunkt dar, der von den beiden Säulen der Familien- und der Orientierungsberatung getragen wird. Bei der Familienberatung geht es unter anderem um die Diagnose von Hochbegabung und um Beratung bei Problemen, die bei der Frage der vorzeitigen Einschulung oder dem Übertritt auf weiterführende Schulen relevant werden, weiterhin um Hilfestellung bei Motivationsproblemen hochbegabter Kinder und die Bereitstellung von Förderangeboten. Seit 2007 wird Orientierungsberatung für Abiturientinnen und Abiturienten sowie Studienanfänger bei der Wahl geeigneter Studienfächer angeboten. Dieses Angebot wird insbesondere von Studierenden der Universität Würzburg genutzt, die sich im Hinblick auf die Fortführung des gerade begonnenen Studiums unsicher sind. Es geht hierbei um die Erkundung beruflicher Inte-

ressen und die Diagnose besonderer Fähigkeiten, nicht aber um die Beratung von Studierenden mit gravierenden persönlichen Problemen. Letzteres ist Aufgabe der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks der Universität. Eine genauere Beschreibung des Beratungsspektrums der BYB wird weiter unten präsentiert.

Als Besonderheit im Profil der Würzburger BYB kann die Verknüpfung von wissenschaftlicher Expertise im Bereich der Hochbegabungsforschung mit einem fundierten Beratungsangebot und systematischer Begabungsförderung gesehen werden.

Als Besonderheit im Profil der Würzburger BYB kann die Verknüpfung von wissenschaftlicher Expertise im Bereich der Hochbegabungsforschung mit einem fundierten Beratungsangebot und systematischer Begabungsförderung gesehen werden. Die BYB führt in diesem Zusammenhang Begleitforschung durch. Während es zu Beginn vor allem um die Evaluation eines Modellversuchs des Bayerischen Kultusministeriums mit Hochbegabtenklassen an einem Würzburger Gymnasium ging, wurde dieses Evaluationsprojekt in der Folge ausgeweitet: Im Rahmen des sogenannten »PULSS«-Projekts (Projekt zur Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe) werden zwei Schüler-Kohorten aus insgesamt acht Gymnasien mit Förderklassen für Hochbegabte (je 4 aus Bayern und Baden-Württemberg) seit 2008 in ihrer schulischen Entwicklung genauer untersucht. Dieses umfangreiche Projekt wird von den beteiligten Kultusministerien und der Karg-Stiftung finanziell und ideell gefördert. Über den Vergleich von Begabtenklassen und ihren Parallelklassen soll überprüft werden, ob diese institutionelle Fördermaßnahme für Hochbegabte den gewünschten Erfolg hat.

Ein neueres Forschungsprojekt der BYB beschäftigt sich mit der Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen in Kinderkrippen. Ein wesentliches Ziel des Krippenprojektes KRIPS besteht darin, ein pädagogisches Konzept für Kitas zu entwickeln und zu überprüfen, das Kindern aller Begabungsniveaus optimale Entwicklungsmöglichkeiten in einer Kinderkrippe bieten soll. Derzeit gibt es kaum pädagogische Ansätze, die speziell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe der ein- bis dreijährigen Kinder abgestimmt sind. Sofern solche Ansätze vorhanden sind, haben sie den Nachteil, dass sie nicht wissenschaftlich evaluiert wurden. Das KRIPS-Projekt möchte in diesem Zusammenhang eine Lücke schließen. Es wird von der Karg-Stiftung finanziert. Sowohl das PULSS- als auch das KRIPS-Projekt sollen unten noch genauer beschrieben werden.

FRÜHSTUDIUM

Gegenwärtig gibt es wohl kein Förderprojekt, in dem die Universität Würzburg eine so tragende Rolle einnimmt, wie im Frühstudium. Hier entfaltet sich die gelungene Kooperation zwischen Schule und Hochschule zu einem zukunftsorientierten Förderprogramm für diejenigen jungen Menschen, denen das reguläre Schulsystem noch unzureichende kognitive Anregungen bietet. Sie erhalten die Möglichkeit, bereits vor dem Abitur aktiv an einzelnen Lehrveranstaltungen eines Studienfaches teilzunehmen. Der Zugang wird durch ein differenziertes Auswahlverfahren ermöglicht und erfordert das Einverständnis von Schule und Erziehungsberechtigten. Die Frühstudierenden stellen sich der Herausforderung, sich neben den üblichen Anforderungen der Schule zusätzlich in eine wissenschaftliche Disziplin einzufinden, regelmäßig die teilweise beträchtliche Anreise zur Universität zu bewältigen und darüber hinaus den durch das Frühstudium bedingten Unterrichtsausfall nachzuarbeiten. Die Fächerbreite sowie das Niveau entsprechen dem regulären Angebot der Universität für Studieneinsteiger.

Warum stellen sich Jugendliche einer solchen Mehrfachbelastung? Sie nutzen diese Möglichkeit, um sich frühzeitig und vertieft mit dem Fach ihrer Wahl auseinanderzusetzen und sich über ihre Studienfachwahl klarer zu werden. Möglich wird dies durch ihre besondere Leistungsstärke und -bereitschaft, und häufig nehmen die Eltern eine zusätzlich stützende Funktion ein, indem sie organisatorische Hürden (z.B. weite Anfahrtswege) abfedern. Im Rahmen des Auswahlverfahrens werden sowohl das Leistungspotenzial als auch das fachspezifische Vorwissen überprüft. Verantwortet wird die eignungsdiagnostische Entscheidung von der Begabungspsychologischen Beratungsstelle in Kooperation mit sogenannten Fachmentoren und Fachmentorinnen, die als Dozent bzw. Dozentin des gewünschten Studienfaches sowohl die fachlichen Voraussetzungen für die Teilnahme am Frühstudium prüfen als auch die Frühstudierenden während ihrer Teilnahme in allen fachlichen Belangen beraten und betreuen.

Mit Ausnahme der zulassungsbeschränkten Fächer ist im Rahmen des Frühstudiums der Erwerb von Leistungspunkten möglich, die später auf ein reguläres Studium angerechnet werden können. Dazu verhalf eine Änderung des Hochschulgesetzes, wie sie inzwischen in zahlreichen Bundesländern vorgenommen wurde.

Charakteristisch für das Würzburger Frühstudium ist eine sehr große Fächerbreite, denn prinzipiell können hier alle grundständigen Studienfächer der Universität Würzburg belegt werden, sofern die fachliche Betreuung durch ein Fachmentorat gewährleistet werden kann. Allerdings zeigt sich auch hier – wie bundesweit – die weitaus größte Nach-

frage in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Interessanterweise nehmen die Würzburger Frühstudierenden im Vergleich durchschnittlich länger teil: Während bundesweit die meisten Frühstudierenden nur ein Semester teilnehmen, sind es hier meist zwei Semester (STUMPF 2011). Vermutlich ist das ein Resultat mehrerer Faktoren: Erstens schreckt wahrscheinlich die aufwändige Auswahlprozedur wenig fundierte Bewerbungen ab, weitere können im Auswahlverfahren identifiziert werden. In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, dass solche Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig abgelehnt werden, sondern in einigen Fällen können die Teilnahmebedingungen so an die Voraussetzungen angepasst werden, dass eine Teilnahme dennoch möglich wird. Hier erweist sich wiederum die Beteiligung der Begabungspsychologischen Beratungsstelle als besonders fruchtbar, denn in unklaren Fällen wird beispielsweise die Betreuung von dieser Seite ausgeweitet und ein enger Kontakt zur Schule und zum Elternhaus hergestellt. Zweitens werden alle Frühstudierenden der Universität Würzburg im Rahmen von Einführungsveranstaltungen ausführlich über die relevanten organisatorischen Belange informiert. Dies umfasst die Nutzung der universitären Einrichtungen (Bibliothek, Kopierer, Mensa usw.) ebenso wie Verhaltensregeln zur Vereinbarkeit von Schule und Frühstudium. Drittens gelingt es durch das Fachmentorat, etwaigen Schwierigkeiten frühzeitig zu begegnen.

Wir möchten ausdrücklich betonen, dass das Angebot des Frühstudiums auch ohne Begabungspsychologische Beratungsstelle sinnvoll und erfolgreich sein kann, wie zahlreiche andere Universitäten seit Jahren unter Beweis stellen. Die erforderlichen Ressourcen sind vergleichsweise gering, doch insbesondere für die nachhaltige Betreuung des Projekts würde eine gewisse finanzielle Unterstützung die Aufrechterhaltung des Angebots deutlich erleichtern. An allen Standorten steht und fällt das Angebot mit der Bereitschaft der Dozenten und Dozentinnen, sich der Koordination des Projekts und der Betreuung der Frühstudierenden anzunehmen. Dieses Engagement basiert auf Freiwilligkeit und findet bislang meist keinen Ausgleich über das Lehrdeputat oder anderweitige Entlastungen.

Was motiviert die Universitätsdozentinnen und -dozenten, sich für das Frühstudium zu engagieren? Es sind die Erfahrungen mit den klugen und leistungsbereiten Frühstudierenden, die sich von ihrer wissenschaftlichen Disziplin faszinieren lassen. Die ein Studium als Bereicherung erleben und sich den Fragestellungen mit großer Neugier zuwenden. Die klar beeindruckende fachspezifische Begabungen ausgebildet haben und in deren Entfaltung aufgehen. Einzelne Frühstudierende verblüffen selbst Begabungsförderer mit ihren herausragenden Leistungen. So ist es einigen der Würzburger Frühstudierenden gelungen, bis zum Abitur die akademische Zwischenprüfung in

ihrem Studienfach zu absolvieren. Für bundesweite Aufmerksamkeit sorgte ein Frühstudent, der fast zeitgleich mit dem Abitur sein Diplom in Informatik absolvierte und unmittelbar danach mit seiner Promotion begann. Doch vor einer Generalisierung dieser Fälle sei gewarnt, denn es handelte sich hier um Leuchttürme unter bislang etwa 500 Frühstudierenden seit der Einführung des Frühstudiums im Jahr 2004.

Die Existenz der Begabungspsychologischen Beratungsstelle ermöglichte es uns darüber hinaus auch, im Zuge projektbegleitender Studien einige wissenschaftliche Erkenntnisse zum Frühstudium zu generieren. Diese Pionierarbeiten geben inzwischen immerhin einige Anhaltspunkte für die Gestaltung des Auswahlverfahrens (z. B. STUMPF 2011; STUMPF/SCHNEIDER 2013) und zur weiteren Bildungslaufbahn ehemaliger Frühstudierender (STUMPF/GABERT IN VORBEREITUNG).

BERATUNG

Wie noch zu zeigen sein wird, sind die Beratungsaktivitäten an der BYB durchaus vielseitig. Rein zeitlich betrachtet nehmen diese Aktivitäten relativ viel Raum im Aufgabenspektrum der BYB ein. Sie lassen sich grob in die Felder Familienberatung und Orientierungsberatung (letztere für Abiturienten und Studierende) unterteilen.

Die Familienberatung stellt ein zentrales Standbein der BYB dar. Hier bietet die Begabungspsychologische Beratungsstelle umfangreiche Beratung und Diagnostik im Zusammenhang mit einer großen Bandbreite an Fragestellungen und Problemsituationen rund um eine (mögliche) besondere Begabung an.

FAMILIENBERATUNG

Die Familienberatung stellt ein zentrales Standbein der BYB dar. Hier bietet die Begabungspsychologische Beratungsstelle umfangreiche Beratung und Diagnostik im Zusammenhang mit einer großen Bandbreite an Fragestellungen und Problemsituationen rund um eine (mögliche) besondere Begabung an. Beratungsthemen umfassen beispielsweise Intelligenzdiagnostik, Unterforderung, Schullaufbahnberatung, Fördermöglichkeiten sowie sozial-emotionale Probleme. Ein besonderer Vorzug der BYB aus Sicht der Familien kann darin gesehen werden, dass sich das Angebot der BYB an einen großen Altersbereich rich-

tet. So wurden in den vergangenen Jahren Klienten-Anfragen für Kinder und Jugendliche ab dem ersten Lebensjahr betreut; daneben gab es auch Anfragen für junge Erwachsene. Der Schwerpunkt der Beratungsarbeit lag von Beginn an im Altersbereich zwischen 4 und 10 Jahren, wobei insbesondere im Kindergartenalter eine hohe Nachfrage nach Diagnose und Beratung besteht (STUMPF et al. 2015). Als mögliche Ursache hierfür kann die Tatsache gelten, dass für diesen Altersbereich kein etabliertes System von zuständigen Ansprechpartnern wie etwa Schulpsychologen existiert.

BERATUNGSABLAUF

Vor dem ersten persönlichen Kontakt klärt die zuständige Beraterin Anliegen und Vorgehen telefonisch. Die Rahmenbedingungen der BYB erlauben dabei, den Ablauf der Beratung sehr individuell und flexibel an die einzelne Klienten-Familie anzupassen. Dies kann bei Bedarf und mit Einverständnis der Eltern auch die Kontaktaufnahme zu externen Stellen wie Kindergarten oder Schule sowie die Weitervermittlung an geeignete Stellen, z. B. Kinder- und Jugendpsychiater, beinhalten (VGL. AUSFÜHRLICHER WEISS/STUMPF/SCHNEIDER 2012). Weiterhin füllt die Familie vor dem ersten Termin einen Fragebogen hinsichtlich demografischer Daten, Entwicklung und Auffälligkeiten des Kindes aus, um der Beraterin eine fundierte Vorbereitung zu ermöglichen. Kurze Wartezeiten für die Familien können mit der jetzigen personellen Situation nur durch einen Pool freier Mitarbeiterinnen gewährleistet werden, die das Team der BYB unterstützen.

Bei diagnostischen Anliegen erfolgt in vielen Fällen zuerst ein testdiagnostischer Termin mit dem Kind zur Abklärung von relevanten Variablen wie beispielsweise Intelligenz oder Schulleistung. Dabei wird Wert darauf gelegt, den Kindern genügend Zeit zum Ankommen zu geben sowie eine freundliche, kindgerechte Atmosphäre zu schaffen. Als nächster Schritt findet ein ausführliches Gespräch mit den Eltern statt, in dem Informationen zu Intelligenz vermittelt sowie die Testergebnisse umfassend erläutert und deren Bedeutung für den Alltag geklärt werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse den Eltern in Form eines Testberichts schriftlich zur Verfügung gestellt. Anliegen der Familien ohne diagnostische Komponente werden direkt in Beratungsgesprächen geklärt, auch hier wird der Ablauf inhaltlich und zeitlich individuell auf die Bedürfnisse der Klienten abgestimmt.

Typische Anliegen der BYB umfassen im frühen Kindesalter häufig Fragen zur richtigen Förderung der Kinder, insbesondere zur Frage, inwieweit schulische Inhalte schon vorweggenommen werden sollen. Mit zeitlicher Nähe zur Einschulung geht es zunehmend darum, eine vermutete Hochbegabung abzuklären sowie über eine mögliche vor-

zeitige Einschulung zu entscheiden. Im frühen Grundschulalter bleibt die testpsychologische Überprüfung einer Hochbegabung ein zentrales Anliegen, in vielen Fällen verbunden mit der Frage nach geeigneter Förderung im schulischen (z. B. Überspringen einer Klasse, Hospitation in höherer Klasse in einzelnen Fächern) und außerschulischen (z. B. Wahl geeigneter Hobbies) Bereich. Weiterhin beginnen in diesem Altersbereich häufig Probleme mit der Hausaufgabensituation sowie mangelnder Lernmotivation. In der 4. Klasse geht es in vielen Fällen um die Wahl der weiterführenden Schule, später rücken fehlende Lernmotivation und erwartungswidrige Noten in den Vordergrund. Je älter ein Kind ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass bereits eine Testung durchgeführt wurde und Beratung dann gesucht wird, wenn trotz bestehender Begabung Probleme auftreten. Viele Familien wenden sich auch nach mehreren Monaten oder Jahren erneut an die BYB, da im Laufe der Entwicklung ihres Kindes unterschiedliche Problemfragestellungen entstehen. Dies spiegelt ein hohes Vertrauen in die Arbeit der BYB durch die betreuten Familien wider.

Viele Familien wenden sich auch nach mehreren Monaten oder Jahren erneut an die BYB, da im Laufe der Entwicklung ihres Kindes unterschiedliche Problemfragestellungen entstehen. Dies spiegelt ein hohes Vertrauen in die Arbeit der BYB durch die betreuten Familien wider.

Eltern schätzen bei allen Anliegen, mit denen sie sich an die BYB wenden, neben der bereits erwähnten Flexibilität im Vorgehen vor allem die Neutralität der BYB, die außerhalb des Systems Kindergarten oder Schule steht. Dies wird von den Familien als besonders wertvoll erlebt, wenn die Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern oder Erzieherinnen und Erziehern konfliktbehaftet sind oder Unstimmigkeiten bestehen. Hier bietet die Beratungsstelle auch die Möglichkeit eines gemeinsamen runden Tisches an. Einige Familien möchten auch eine mögliche besondere Begabung bzw. anstehende schulische Entscheidungen erst von einer unabhängigen Stelle klären lassen, bevor sie die Schule bzw. den Kindergarten involvieren. Eingebettet in den universitären Kontext steht die BYB insgesamt für fundierte Beratung, in die auch aktuelle Forschungsergebnisse einfließen. Dies bestätigt vor allem auch die ausführliche Evaluation der geleisteten Arbeit nach Abschluss eines Falls durch die Eltern. Hier wird von den Eltern eine hohe Zufriedenheit mit der Beratungsarbeit widerspiegelt.

MASSNAHMEN ZUR VERBESSERUNG DER STUDIENEINGANGSPHASE (ORIENTIERUNGSBERATUNG)

Bei Gründung der Begabungspsychologischen Beratungsstelle wurde angestrebt, auch eine Orientierungsberatung für hochbegabte Schülerinnen und Schüler anzubieten. Dies war in der damals noch weit verbreiteten Annahme begründet, hochfähige Jugendliche würden als Folge ihrer vielfältigen Begabungen und Interessen besonders häufig Schwierigkeiten bezüglich ihrer Studien- und Berufsentscheidungen entwickeln. Unsere Erfahrungen zeigten allerdings sehr schnell, dass ein solches Beratungsangebot insgesamt eine hohe Nachfrage von Studieninteressierten erfuhr. Nach und nach etablierten wir daher eine *Orientierungsberatung* als zweite Säule unserer Beratungstätigkeiten, die von 2007 bis 2009 vorübergehend aus Studienbeitragsmitteln finanziert werden konnte.

Seit 2010 ist es uns nun möglich, dieses Handlungsfeld im Rahmen der Förderinitiative »Qualitätspakt Lehre« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) umfassend für die Verbesserung der Studieneingangsphase weiterzuentwickeln. Übergeordnetes Ziel stellt die Senkung der Studienabbruchszahlen dar, was durch die Entwicklung dreier umfangreicher Instrumente bzw. Maßnahmen gewährleistet werden soll: Im Rahmen eines (1) *allgemeinen Interessentests* werden Studienfächer identifiziert, die eine hohe Passung zum jeweiligen Interessenprofil aufweisen. Die Studienfachempfehlung bezieht sich dabei prinzipiell auf das Studienangebot aller grundlegenden Studiengänge der Universität Würzburg. Dieser *Online-Interessentest* steht allen Studieninteressierten kostenfrei zur Verfügung (www.interessentest.uni-wuerzburg.de) und ist für diejenigen Studieninteressierten geeignet, die sich noch auf keine Studienfachrichtung festgelegt haben. Diejenigen, die sich bereits für ein bestimmtes Studienfach interessieren, erhalten weiterführend die Möglichkeit, im Rahmen sogenannter (2) *studienfachspezifischer Selbsttests* zu überprüfen, inwiefern ihre fachlichen Vorkenntnisse für einen gelungenen Studieneinstieg ausreichen. Durch die Bearbeitung dieser Aufgaben erhalten die Studieninteressierten einen realistischen Einblick in typische Problemstellungen ihres gewünschten Studienfaches. Die Ergebnismeldung bietet eine Einschätzung der Vorkenntnisse sowie – bei Bedarf – die konkrete Empfehlung fachlicher Vorkurse zur Deckung etwaiger Lücken vor Studienbeginn. Weiterführende individuelle Fragen im Zuge der Studienfachwahl können darüber hinaus im Rahmen einer (3) *individuellen Orientierungsberatung* geklärt werden, die alle Studieninteressierten in Anspruch nehmen können.

Wie schon erwähnt, wird bereits seit acht Jahren die individuelle Orientierungsberatung für diejenigen Studieren-

den und Abiturientinnen/Abiturienten angeboten, die sich im Hinblick auf die Studienfachwahl oder die weitere berufliche Orientierung unsicher sind. Die Orientierungsberatung nimmt in der Regel etwa 90 Minuten in Anspruch. Im persönlichen Gespräch werden berufliche Interessen und Fähigkeiten gemeinsam herausgearbeitet sowie Vor- bzw. Nachteile verschiedener Alternativen diskutiert. Etwa die Hälfte der ratsuchenden Studierenden befindet sich entweder im ersten oder zweiten Semester. Die Nachfrage ist vergleichsweise hoch, die Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Beratung in der Regel ebenfalls, wie die kontinuierlich erhobenen Evaluationsergebnisse belegen.

FORSCHUNGSAKTIVITÄTEN AN DER BYB

Nachdem die BYB schon kurz nach ihrer Gründung von einer zentralen Einrichtung in eine zentrale *wissenschaftliche* Einrichtung der Universität überführt worden war, kam es in der Folge auch zu spezifischen Forschungsarbeiten. Sie hatten einen Fokus auf die Evaluation von Begabtenklassen an Gymnasien, bezogen aber auch Maßnahmen zur Begabtenförderung in Kitas und Kindergärten mit ein.

EVALUATION VON MODELLKLASSEN

Das erste Projekt dieser Art wurde am Würzburger Deutschhaus-Gymnasium (DHG) durchgeführt und betraf die wissenschaftliche Begleitung der Förderklassen für Hochbegabte. Diese Forschungsarbeit begann schon vor Einrichtung der BYB im Schuljahr 2002/2003, wurde dann aber in die Aktivitäten der BYB mit aufgenommen und bis 2009 fortgeführt. Die Würzburger Evaluationsstudie umfasste je zwei Begabten- und Kontrollklassen des DHG und untersuchte die Entwicklung dieser Schülerinnen und Schüler im Verlauf von Anfang der 5. bis Ende der 10. Jahrgangsstufe hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten, schulischen Leistungen und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale. Finanziell wurde die Studie vom Bildungspakt Bayern und der Karg-Stiftung gefördert. Ein wesentliches Ergebnis dieser Begleituntersuchung kann darin gesehen werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Begabtenklassen mit im Vergleich zu den Kontrollklassen insgesamt schlechteren Arbeitshaltungs-Kennwerten und ungünstigerer Lern- und Leistungsmotivation ins Gymnasium wechselten, in diesen Aspekten jedoch bald aufholen konnten, nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die Kontrollklassen hier leicht verloren. Trotz eines deutlich höheren IQs in den Begabtenklassen unterschied sich die Entwicklung in den Schulnoten (mit Ausnahme von Mathematik) zu Beginn nicht bedeutsam von der Leistungsentwicklung in den Kontrollklassen, was sich aber in der Folge zugunsten der Begab-

tenklassen änderte. Positiv bewertet wurde die bedeutsame Steigerung im Bereich des schulischen Selbstkonzepts in den Begabtenklassen (SCHNEIDER/STUMPF 2005; STUMPF/SCHNEIDER 2009).

Nicht zuletzt aufgrund der positiven Erfahrungen mit diesem ersten Begleitprojekt erklärte sich das Team der BYB auf Anfrage der Kultusministerien Bayerns und Baden-Württembergs auch dazu bereit, die Koordination einer größer angelegten Evaluationsstudie zu übernehmen, die dann in Zusammenarbeit mit Frau Prof. Preckel und ihrem Team an der Universität Trier sowie Prof. Ziegler und seinen Mitarbeiterinnen (zunächst Universität Ulm, dann Universität Erlangen-Nürnberg) durchgeführt wurde. Dieses Projekt zur Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe – kurz PULSS genannt – wird seit 2008 von den Kultusministerien der Länder Bayern und Baden-Württemberg und der Karg-Stiftung finanziert. Ziel des Projektes ist die wissenschaftliche Evaluation von Begabtenklassen von Klassenstufe 5 bis 7 (PULSS I; 2008–2012) bzw. bis Klassenstufe 10 (PULSS II; Abschluss Ende 2015) an jeweils vier Gymnasien in Bayern und Baden-Württemberg. Erfasst wurden neben kognitiven Fähigkeiten auch Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein und Biologie/Natur-Technik (sowohl mittels Tests als auch über die Zeugnisnoten), nicht-kognitive Lernerkmale wie Selbstwert, Selbstkonzept, Interessen, (kognitive) Motivation, Arbeitshaltung, Selbstregulation, Perfektionismus und Schul- und Klassenklima. Zudem wurden Eltern und Lehrkräfte mit Elternfragebögen, Interviews (Lehrer) und Unterrichtstagebüchern über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg befragt. Derzeit liegen erste Befunde für PULSS I vor (SCHNEIDER/PRECKEL/STUMPF 2014). Insgesamt nahmen 1.069 Schülerinnen und Schüler an PULSS I teil (430 Mädchen, 639 Jungen), davon 324 aus Begabtenklassen (davon 110 Mädchen und 214 Jungen). Die Befunde zur Leistungsentwicklung zeigen (wenig überraschend) deutliche Leistungsvorteile der Schülerinnen und Schüler der Begabtenklassen gegenüber denen der Regelklassen, was aufgrund ihrer signifikant höheren Intelligenz zu erwarten war. Daher wurden zusätzlich die Teilgruppen der überdurchschnittlich intelligenten Schülerinnen und Schüler ($IQ > 120$) beider Klassentypen verglichen. In den standardisierten Schulleistungstests erzielten die deutlich überdurchschnittlich intelligenten Schülerinnen und Schüler der Begabtenklassen zu allen Messzeitpunkten signifikant bessere Leistungen als die überdurchschnittlich intelligenten Schülerinnen und Schüler der Regelklassen, insbesondere im Fach Mathematik. Diese Leistungsvorteile zeigten sich allerdings nur in Schulleistungstests, schlugen sich nicht in besseren Zeugnisnoten der Begabtenklassen nieder. Offenbar setzen die Lehrkräfte für die Leistungsbeurteilungen in den Begabtenklassen teilweise strengere Maßstäbe an als in den Regelklassen. Was die nichtkognitive Entwicklung anging, so zeigten sich im

Hinblick auf das Interesse an den Schulfächern und den Lern- und Leistungszielen der Schülerinnen und Schüler kaum Unterschiede zwischen den Klassentypen. Doch berichteten die Schülerinnen und Schüler in den Begabtenklassen zu allen Messzeitpunkten eine deutlich höhere Freude am Denken und ein größeres Bedürfnis nach kognitiver Herausforderung. Diese Unterschiede galten auch für den Vergleich der überdurchschnittlich intelligenten Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen.

Unsere Befunde aus PULSS I zeigen insgesamt auf, dass Begabtenklassen an Gymnasien für viele hochbegabte Schülerinnen und Schüler ein optimales Entwicklungsumfeld bieten, in dem sie sich sowohl akademisch als auch persönlich entfalten können. Im Hinblick auf die Leistungsentwicklung fand sich von Anfang an ein substanzieller Vorteil der Begabtenklassen gegenüber den Regelklassen, und dies auch dann, wenn Subgruppen mit höheren intellektuellen Fähigkeiten in beiden Klassentypen miteinander verglichen wurden. Im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung zeigten sich keine größeren Unterschiede zwischen beiden Klassentypen. Gab es Unterschiede, so fielen diese in der Regel zugunsten der Begabtenklassen aus. Die Nachhaltigkeit dieser Befunde bis Klassenstufe 10 soll anhand der Ergebnisse aus PULSS II untersucht werden.

KRIPPENPROJEKT KRIPS (WÜRFEL)

Der Kern des von der Karg-Stiftung geförderten Krippenprojekts besteht in der Entwicklung eines neuen pädagogischen Konzepts für den Altersbereich von 1 bis 3 Jahren sowie in der fachlichen und wissenschaftlichen Begleitung der Konzeptumsetzung in drei Modellkrippen. Oberste Priorität hat dabei die Definition von Handlungsgrundlagen und Rahmenbedingungen, die allen Kindern zugutekommen. Ein weiterer Schwerpunkt soll in der Unterstützung entwicklungsschneller Kinder liegen, indem ein anregungsreiches Umfeld bereitet wird, das auch den Interessen entwicklungsschneller Kinder noch ausreichend Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Das Konzept legt ein besonderes Augenmerk auf Bindungsaspekte und Ressourcenförderung. Eine sichere Bindung ist in den ersten Lebensjahren ein wichtiger Schlüssel für Lernprozesse. Die Orientierung an Ressourcen ermöglicht individuelle Förderentscheidungen und somit die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse sowie besonderer Interessen und Begabungen. Das methodische Vorgehen umfasst den Vergleich der Entwicklung sozialer, kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten von Kindern der Modellkrippen, die das neu erarbeitete pädagogische Konzept umsetzen, mit Kindern anderer Krippen sowie einer Gruppe von Kindern, die ausschließlich familiär betreut werden. Im Einzelnen sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Hat der Besuch der Modelleinrichtung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder in den Bereichen sozial-emotionales Verhalten, Kognition und Sprache?
- Wie entwickeln sich die Kinder der Modellkrippe im Vergleich zu den Kindern in den Vergleichskrippen und im Vergleich zu Kindern, die im gleichen Zeitraum ausschließlich familiäre Betreuung und Förderung erfahren?
- Profitieren alle Kinder der Modellkrippe im gleichen Maße vom neuen pädagogischen Konzept, und lässt sich hier auch eine größere Zufriedenheit der Erzieher/innen konstatieren?

Das Projekt startete im August 2010 und ist auf eine Dauer von fünf Jahren angelegt. Zunächst wurden die theoretischen Grundlagen und der aktuelle Forschungsstand systematisch aufgearbeitet. In der Folge wurde dann ein neues pädagogisches Konzept erarbeitet und in Form eines modular aufgebauten Erzieher/innenhandbuchs schriftlich fixiert (BÄUERLEIN et al. IM DRUCK). Die Umsetzung dieses neuen Konzepts soll dazu führen, dass die Erzieher/innen die sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder effektiver fördern und sich ihre Gruppen-Sensitivität, also ihre Fähigkeit zur Optimierung von Interaktionen in der jeweiligen Kindergruppe, weiter verbessert.

Um die Effizienz dieser Maßnahme besser bestimmen zu können, wurden Modellkrippen für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts rekrutiert. Die Entwicklungsdaten für diese Modellkrippen sollen dann mit entsprechenden Daten von Kontrollkrippen und familiär betreuten Kindern verglichen werden. Die im Projekt beschäftigten Hilfskräfte wurden im Umgang mit den relevanten diagnostischen Instrumenten geschult und die Umsetzung des pädagogischen Konzepts mit den Modellkrippen im Rahmen von zwei Start-Up-Treffen besprochen. Im Herbst 2013 begann schließlich die Umsetzung des Modellkonzeptes in unseren Modelleinrichtungen und damit auch die Datenerhebung zur Evaluation. Ende 2014 waren drei Messzeitpunkte in allen drei Versuchsgruppen für einen Großteil (96 von 135) der Kinder abgeschlossen, von 69 Krippenkindern liegen nun Beobachtungsdaten für die Erzieher/in-Kind-Bindung sowie Daten zur sprachlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder vor. Aktuell werden die Beobachtungen zur Erzieher/innen-Sensitivität und zur wahrgenommenen Qualität der Erzieher/innen-Kind-Interaktion abgeschlossen sowie erste Auswertungen zur Frage durchgeführt, unter welchen Bedingungen die in der Studie anvisierten Entwicklungsziele in den Krippen erreicht werden können. Zudem erfolgt der Feinschliff am Manual, der auch kleinere Anpassungen auf Basis erster Evaluationsergebnisse umfasst.

FERIENSEMINARPROJEKT

Im Zuge der Ausweitung von Förderprogrammen für hochleistungsfähige Kinder und Jugendliche wurden vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus unter anderem sogenannte Ferienseminare etabliert, die bayernweit an acht Standorten jeweils in der ersten Woche der Sommerferien angeboten werden. An diesen Kursen können die besten Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe teilnehmen. Hier wird den Jugendlichen ein vielfältiges Kursprogramm geboten, in dem Vorträge und Seminare zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen genauso Beachtung finden wie die Physik, aber auch Kunst und Musik. Die Vorträge werden meist von Universitätsprofessoren gehalten. Für Abwechslung sorgen Besuche in Unternehmen oder wissenschaftlichen Institutionen und herausfordernde Freizeitaktivitäten.

In den Jahren 2010 bis 2014 nahm das Ministerium die Unterstützung der BYB in Anspruch, die dann zum einen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen theoretische und empirische Grundlagen der Begabungs- und Begabtenförderung an die mit den Ferienseminaren betrauten Pädagoginnen und Pädagogen vermittelte (STUMPF/VANNINI 2015). Zum Zweiten wurde eine Evaluationsstudie durchgeführt, um die Stärken und Schwächen der Ferienseminare identifizieren zu können. Für die Evaluation wurden die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen der Jahre 2011, 2012 und 2013 berücksichtigt. Die Ergebnisse der ersten Kohorte wurden auf einer Projekttagung präsentiert und in Form von Berichten den Standorten rückgemeldet, um die Möglichkeit zur Nachjustierung zu bieten. Im Frühjahr 2015 wurden die Abschlussergebnisse der Untersuchung präsentiert, die sich gegenwärtig in Vorbereitung zur Publikation befinden (STUMPF/VANNINI 2015). Diese bieten eine Charakterisierung der Teilnehmergruppe und zeigen deren Erwartungen an die Ferienseminare auf, die im Großen und Ganzen gut erfüllt werden. Auch wenn die Ergebnisse insgesamt sehr positiv ausfielen, bieten sie doch Ansatzpunkte zur weiteren Optimierung einzelner Aspekte für einige Standorte.

VERNETZUNG

In den vorausgehenden Abschnitten ist deutlich geworden, dass die vielfältigen Aufgaben der BYB nur in enger Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern wahrgenommen werden können.

An erster Stelle sei die enge Verbindung mit der Karg-Stiftung genannt, die mit der tatkräftigen Unterstützung bei der Einrichtung der BYB und der so wichtigen Anschubfinanzierung ihren Anfang nahm und sich bei der Zusammenarbeit in vielen kooperativen Forschungspro-

jekten fortsetzte. Die oben beschriebenen PULSS- und KRIPS-Projekte sind gute Beispiele dafür, wie diese Vernetzung sinnvolle Forschungsarbeit ermöglicht. Die Kooperation mit der Karg-Stiftung wirkt sich auch in der praktischen Beratertätigkeit aus, etwa in Fortbildungsangeboten der Stiftung. So wird etwa im Jahr 2015 zwei Mitarbeiterinnen der BYB eine Schulung im Elterntaining KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) ermöglicht. Dies bedeutet eine Kompetenzerweiterung der Mitarbeiterinnen, die Ratsuchenden sowohl in der Einzelfallarbeit als auch in Form von Elternkursen zugutekommen kann.

Bei dem Thema Vernetzung ist weiterhin die Mitgliedschaft der BYB im »Regionalforum Hochbegabtenförderung Unterfranken« hervorzuheben, das 2001 auf Initiative von FELS- Unterfranken (Forum Eltern-Lehrer-Schüler) in Zusammenarbeit mit der Schulabteilung der Regierung von Unterfranken gegründet wurde und in der Gründungsphase der BYB wesentliche Weichen stellte. Ziel dieses Forums war und ist die Vernetzung aller bestehenden und gegebenenfalls neu zu gründenden Einrichtungen, deren Aufgabe es ist, Lern- und Entwicklungschancen besonders begabter Kinder und Jugendlicher zu erkennen und zu fördern. Regelmäßige Treffen dienen dem Austausch über die jeweiligen Aktivitäten und der Entwicklung neuer Perspektiven. Durch die Beiträge der Teilnehmenden wie zuletzt zum Thema »Hochbegabung und Inklusion« erhalten die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der BYB Informationen über inhaltliche Trends und neue Impulse für die Beratung. Da eine vollständige Auflistung der Mitglieder (www.regierung.unterfranken.bayern.de) den Rahmen dieser Arbeit übersteigt, soll für die Familienberatung vor allem die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen des evangelischen Beratungszentrums, der staatlichen Schulberatungsstelle und der Modellklassen am Deutschhaus-Gymnasium herausgestellt werden.

Durch Kooperationstreffen konnten konkrete Vereinbarungen über Zuständigkeit und Vorgehensweise getroffen werden, die sicherstellen, dass die Ratsuchenden den für sie richtigen Ansprechpartner und die bestmögliche Hilfestellung finden. So kann z. B. in der BYB ohne längere Wartezeiten eine Diagnostik vorgenommen werden, während für eher therapeutische Hilfen ein Mitarbeiter des evangelischen Beratungszentrums der richtige Adressat ist.

Wie wichtig in der Familienberatung Kooperation in Form von Einzelgesprächen mit Erzieherinnen, Lehrkräften, Schulpsychologen und Therapeuten ist, soll ein Praxisbeispiel veranschaulichen:

Nach einer Fortbildungsveranstaltung, die von der Schulberatungsstelle mit einer Referentin von der BYB zum

Thema Hochbegabung organisiert wurde, empfiehlt eine Beratungslehrkraft die Vorstellung eines möglicherweise hochbegabten Sechstklässlers in der BYB. Die Eltern des Jungen greifen diese Anregung auf und melden ihr Kind in der BYB an, worauf es zu einer diagnostischen Untersuchung und Beratungsgesprächen kommt. Auf Elternwunsch werden die Ergebnisse der Lehrkraft rückgemeldet und gemeinsam Fördermöglichkeiten eruiert. Bei Bedarf findet auch eine Kooperation mit dem zuständigen Schulpsychologen oder Sozialarbeiter an der Schule statt, gegebenenfalls können sich Kontakte zu einer Erziehungsberatungsstelle oder Einrichtungen der Jugendhilfe ergeben.

Dass Vernetzung zum einen Forschung ermöglicht und zum anderen den Ratsuchenden direkt zugutekommt, zeigt sich auch in der Orientierungsberatung. So erarbeiten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der BYB Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase als Teil des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird. Der in diesem Rahmen entwickelte Online-Interessentest für Studieninteressierte ist schon jetzt für viele Jugendliche wichtiger Bestandteil eines individuellen Klärungsprozesses.

Zum Konzept der Orientierungsberatung gehört weiterhin die Kooperation mit der Zentralen Studienberatung, dem Beratungsservice des Arbeitsamtes, dem Career-Service der Universität Würzburg und der psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks, damit die Klienten über die Möglichkeiten der BYB hinaus die für sie notwendigen Informationen und Hilfen bekommen.

Wie wichtig Vernetzung für die BYB ist, zeigt sich natürlich auch am Frühstudium, das ja erst durch die intensive Kooperation zwischen der Universität Würzburg und den Schulen – hier sind vor allem Gymnasien im Umkreis bis zu 100 Kilometern und die Ministerialbeauftragte für die Gymnasien in Unterfranken zu nennen – möglich geworden ist. Zu den Koordinationsaufgaben, die die BYB hier innehat, gehören die Auswahl und Betreuung der inzwischen 24 Fachmentoren sowie regelmäßige Kooperations-treffen und Informationsveranstaltungen für universitäre und schulische Ansprechpartner. Auch wenn das Frühstudium an der Uni Würzburg sehr gut eingeführt ist, sind doch immer Schulleiter und Lehrkräfte vor Ort wichtig, die die Möglichkeit des Frühstudium publik machen, nähere Informationen dazu geben und geeignete Schülerinnen und Schüler ansprechen.

In der Festveranstaltung zum 10jährigen Jubiläum der BYB im Februar 2015 wurde ganz deutlich, dass sich seit der Gründung der BYB in Fragen der besonderen Begabung

eine sehr erfreuliche und verlässliche Vernetzung mit vielen anderen Institutionen ergeben hat.

AUSBLICK

Nach mehr als zehn Jahren sind die beschriebenen Beratungs-, Organisations- und Forschungsaufgaben fester Bestandteil des BYB-Arbeitsspektrums. Das Frühstudium hat sich mittlerweile fest etabliert, Familien- sowie Orientierungsberatung sind ebenfalls eine fixe Größe mit zunehmender Tendenz, und die Forschungsaufgaben haben sich in letzter Zeit intensiviert. Obwohl die Bilanz der BYB-Aktivitäten damit insgesamt positiv ausfällt, wird es angesichts des begrenzten Personalbestands immer schwieriger, den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Problematik besteht schon seit Einrichtung der BYB. Das relativ kleine Team, bestehend aus einer fest angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiterin, einer (teil)abgeordneten Lehrkraft, einer Halbtags-Sekretärin sowie etwa

vier bis fünf freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern tat und tut sich schwer damit, den Alltag an der BYB angemessen zu bewältigen. Ohne die freien Mitarbeiter, die sich aus dem Personalstamm des Lehrstuhls für Psychologie IV rekrutieren und in der Regel Beratungs- und Therapieerfahrung aufweisen, wäre der große Aufwand nicht zu bewältigen. Sie werden für ihre Diagnose- und Beratungstätigkeit individuell vergütet. Mehrfache Versuche, die Personalsituation zu verbessern, sind in der Vergangenheit leider erfolglos geblieben, obwohl sich die Universität durchaus für eine Verbesserung der Situation eingesetzt hat. Wie schon erwähnt hat die BYB gerade in der Anfangsphase von der finanziellen Aufbauhilfe der Karg-Stiftung profitiert. Mittlerweile werden die festen Personalstellen von der Universität finanziert, die auch ein Jahresbudget zur Verfügung stellt. Wir arbeiten weiter intensiv daran, die personelle Situation zu verbessern, da es uns sehr schwer fällt, auch nur einen der oben beschriebenen Tätigkeitsbereiche aufzugeben. Die Hoffnung stirbt zuletzt ...

DIE AUTORINNEN UND DER AUTOR

PROF. DR. WOLFGANG SCHNEIDER ist seit 1991 Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg, gleichzeitig auch Direktor der Begabungspsychologischen Beratungsstelle. Seine Forschungsinteressen betreffen die kognitive Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen, insbesondere Gedächtnis, Intelligenz und Metakognition, weiterhin den Erwerb von Schriftsprache, Expertise und mathematischer Kompetenz.

PROF. DR. EVA STUMPF hat seit 2015 die Professur für Pädagogische Psychologie der Universität Rostock inne. Zuvor war sie Dozentin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und stellvertretende Direktorin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen v.a. Evaluationsstudien zu pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen und Hochbegabung.

STDIN BRIGITTE MARKERT arbeitete seit 1987 als Schulpsychologin für Gymnasien an der staatlichen Schulberatungsstelle für Unterfranken, bevor sie im Rahmen einer Teilabordnung an die Universität Würzburg Aufgaben in der BYB übernahm, vor allem im Bereich der Familienberatung. Sie ist Seminarlehrerin für Psychologie am Matthias-Grünewald-Gymnasium Würzburg.

DR. NICOLE VON DER LINDEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg, gleichzeitig auch freie Mitarbeiterin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle. Sie ist verhaltenstherapeutisch qualifizierte Diplom-Psychologin (AVM) und absolviert seit 2012 eine Weiterbildung in systemischer Therapie und Familientherapie (DGSF).

LITERATUR

BÄUERLEIN, K./RÖSLER, J./LÜBBEKE, C./STUMPF, E./WEBER, A./SCHNEIDER, W. (IM DRUCK): WÜRFEL – Würzburger frühpädagogischer Erzieherleitfaden. Weinheim: Beltz.

SCHNEIDER, W./PRECKEL, F./STUMPF, E. (HRSG.) (2014): Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe – Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg (Karg Heft 07). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.

SCHNEIDER, W./STUMPF, E. (2005): Hochbegabung. In: Ellinger, S./Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule: Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 299–316.

STUMPF, E. (2011): Begabtenförderung für Gymnasiasten – Längsschnittstudien zu homogenen Begabtenklassen und Frühstudium. Münster: Lit.

STUMPF, E./GABERT, Z. (IN VORBEREITUNG): Erfolgsprognose im Frühstudium Mathematik. Universität Rostock: Unveröffentl. Manuskript.

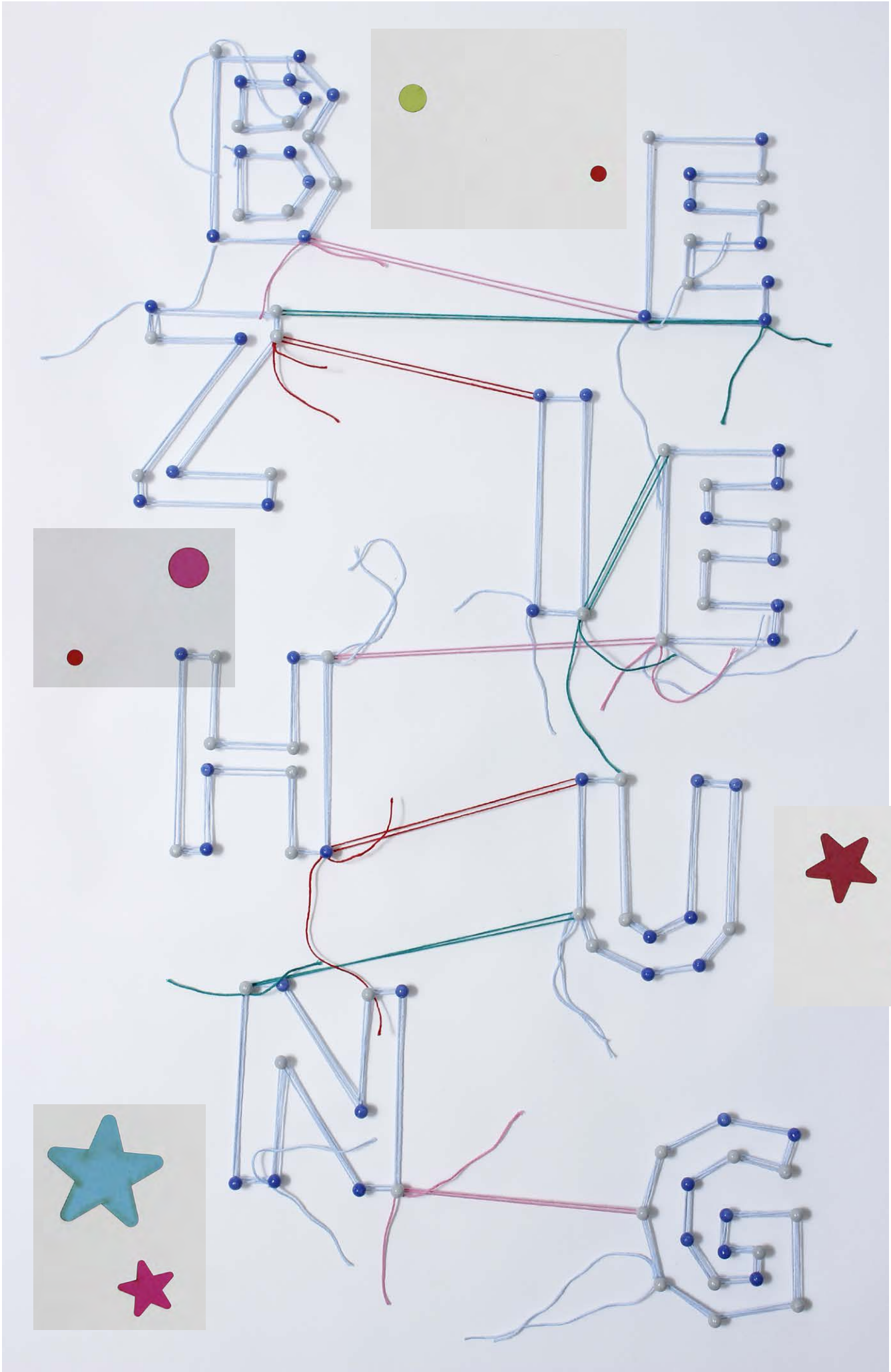
STUMPF, E./LENHART, J./MARKERT, B./FALKENBERG, B./BÄUERLEIN, K./MOTSCHENBACHER, M./SCHMITT, N./RÖSCH, A./ACKERMANN, E./SCHNEIDER, W. (2015): Begabungspsychologische Beratungsstelle – Tätigkeitsbericht 2014. Unveröffentlichter Bericht, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

STUMPF, E./ SCHNEIDER, W. (2009): Homogene Begabtenklassen am Gymnasium – Zielgruppe und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41(2), S. 51–62.

STUMPF, E./SCHNEIDER, W. (2013): Diagnostische Herausforderungen bei der Auswahl von Frühstudierenden. Diagnostica, 59, S. 61–72.

STUMPF, E./VANNINI, N. (2015): Evaluation der bayerischen Ferienseminare für vielseitig interessierte und begabte Gymnasiasten. Abschlussbericht. Unveröffentlichter Bericht, Universität Würzburg.

WEISS, C./STUMPF, E./SCHNEIDER, W. (2012): Die Begabungspsychologische Beratungsstelle. In: Ziegler, A./Grassinger, R./Harder, B. (Hrsg.): Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Münster: LIT-Verlag, S. 227–246.



CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB, DIETRICH ARNOLD

Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung

Beratung zu Anliegen rund um Hochbegabung findet in unterschiedlichen Kontexten statt: Eltern suchen Rat in Beratungsstellen, in Kindertagesstätte oder Schule, bei Elterninitiativen, in lerntherapeutischen Praxen usw. Jedes dieser Angebote ist in bestimmte Strukturen eingebettet, die einerseits beeinflussen, mit welchen konkreten Anliegen sich Ratsuchende an die Berater/innen wenden und andererseits auch den Fokus der Beratung prägen. Zudem sind die Anlässe für das Aufsuchen von Beratung im Feld Hochbegabung sehr verschieden, wie Koop (in diesem Heft, [➤ S. 8](#)) aufzeigt. Und so stellen sich an Berater und Beraterinnen vielfältige Herausforderungen.

Der Artikel befasst sich mit den fachlichen Anforderungen an eine professionelle Beratung im Feld Hochbegabung und versucht, diese zu systematisieren. Der Fokus liegt dabei auf der Beratung von (vermutlich) hochbegabten Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern, Erzieherinnen und Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern. Diese beraten neben Psychologen und Psychologinnen immer häufiger selbst in den Kontexten ihrer eigenen Profession. Aus diesem Grund verzichten die Autoren auch auf berufsbezogene attributive Zusätze und sprechen stattdessen allgemein von *professioneller* Beratung in Abgrenzung zum sehr weit gefassten Alltagsverständnis von (Laien-) Beratung.

Während für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in der (Hoch-)Begabtenförderung bereits durch Experten

Empfehlungen erarbeitet wurden (z. B. INTERNATIONAL PANEL OF EXPERTS FOR GIFTED EDUCATION 2009), fehlt es nach Kenntnis der Autoren bislang an einer systematischen Aufbereitung der fachlichen Anforderungen für die professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. Übergeordnetes Ziel dieses Beitrages ist es daher, eine Debatte um fachliche Standards in der Hochbegabtenberatung anzuregen sowie die fachpolitische Diskussion um die notwendige Qualifizierung professioneller Berater/innen im Feld Hochbegabung zu beleben.

BERATUNGSBEREICHE IM FELD HOCHBEGABUNG

Um eine Zuordnung von erforderlichen fachspezifischen Kompetenzen zu einzelnen Beratungsaufgaben zu erleichtern, wird zunächst der Versuch unternommen, eine Systematik der spezifischen Beratungsbereiche im Feld Hochbegabung zu entwerfen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Beratung ein sehr schwer zu fassendes Themenfeld ist. Entsprechend vielfältig sind auch die Zugänge zu ihrer Beschreibung. In der Regel bemühen sich die verschiedenen Ansätze darum, Struktur und Prozess von Beratung abzubilden. In Bezug auf Beratungsbereiche im Feld Hochbegabung lassen sich in der Literatur bereits mehrere Beschreibungsversuche

finden, wovon an dieser Stelle einige exemplarisch dargestellt werden sollen.

SYSTEMATIKEN ZUR BESCHREIBUNG VON BERATUNGSSCHWERPUNKTEN IM FELD HOCHBEGABUNG

Ein Beispiel für eine stark professions- bzw. tätigkeitsbezogene Beschreibung findet sich in der Reflexion eines Modellversuches des SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENSTES KÖLN (1993, ZIT. NACH HOLLING et al. 1999). Hier nennen die Autoren folgende drei Beratungsschwerpunkte:

- Einzelfallberatung für Eltern und Lehrkräfte
- Beratung zur einzelfallübergreifenden Prävention für Lehrerkollegien
- Beratung zur Förderung besonderer Begabungen durch Unterricht für Lehrerkollegien, Schulleitung und -aufsicht

Zwei der drei Punkte weisen einen deutlichen Bezug zur Weiterbildung von Lehrkräften sowie zur Schulentwicklung auf und unterstreichen damit die Spezifik dieser Systematik. Da Beratung zu Hochbegabung häufig im schulischen Kontext erfragt wird, sind diese Themen und die daraus erwachsenden Anforderungen ganz offensichtlich von zentraler Bedeutung (Steinheider in diesem Heft, [S. 29](#)).

HOLLING et al. (1999) wählen eine umfassendere, professionsunabhängigere Perspektive und weisen sechs Beratungsbereiche aus, die ebenfalls jeweils spezifische Anforderungen an die Berater/innen stellen:

- Elternberatung
- Lehrerberatung (Anm.: auch Beratung von Erzieherinnen und Erziehern)
- Akademische Beratung (Anm.: gemeint sind Schullaufbahnberatung und Beratung zu Fördermaßnahmen)
- (entwicklungsbegleitende) Berufsberatung
- Beratung bei Risikofaktoren und Underachievement
- Multikulturelle Beratung

Aus dieser Auflistung wird bereits ersichtlich, dass die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte sehr unterschiedlich gelagert sind. Während etwa die Beratung bei Risikofaktoren und Underachievement zum Teil in das Feld der klinischen Interventionen fällt, erfordert Beratung von Lehrkräften spezifische Kenntnisse zu schulischen Fördermöglichkeiten bis hin zu didaktischen Kenntnissen. Es dürfte daher für einzelne Berater/innen sehr schwer sein, das gesamte Spektrum abzudecken. Stattdessen bedarf es einer interdisziplinären Vernetzung und Kooperation zum Wohle der Ratsuchenden.

GRASSINGER (2009) wählt einen in Beratungskontexten populären Zugang zur Systematisierung von Beratungs-

schwerpunkten, in dem er zwischen primär, sekundär und tertiär präventiven Aufgaben in der Beratung unterscheidet (IN ANLEHNUNG AN CAPLAN 1964). Diese bezieht er in Anlehnung an BRONFENBRENNER (1979) auf vier verschiedene Systemebenen der Lebensumwelt von Personen (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) und erfasst damit auch Beratungsaufgaben im familiären und institutionellen Umfeld sowie im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Die daraus resultierende sehr umfassende Beschreibung von Beratungsaufgaben kann an dieser Stelle nur stark verkürzt abgebildet werden.

Primär präventive Beratung fokussiert nach GRASSINGER (2009) insbesondere Informationsvermittlung zur Unterstützung bei bevorstehenden Herausforderungen, z. B. die Beratung zu möglichen Fördermaßnahmen, um eine schulische Unterforderung zu vermeiden. Sekundär präventive Beratungsaufgaben liegen demgegenüber darin, Hilfestellung bei bereits bestehenden Problemen zu geben.

Während sich diese Beschreibungen mit den in der Beratungsliteratur üblichen Definitionen von primärer und sekundärer Prävention weitestgehend decken, ist die definitorische Fassung des Konzeptes der Tertiärprävention durch Grassinger stark von einer sehr spezifischen beraterischen Haltung geprägt. Grassinger sieht die zentralen Aufgaben im tertiär präventiven Bereich in der »kontinuierliche(n) aktiv gestaltete(n) Begabungsförderung hin zu Leistungsexpertise in einer bestimmten Domäne« (GRASSINGER 2009, 18). Da im Allgemeinen Maßnahmen der Tertiärprävention vorrangig der Rückfallprophylaxe dienen, liegt die Vermutung nahe, dass Grassinger die Begabungsentfaltung hin zu Leistungsexpertise als essenziell für eine gelingende Persönlichkeitsentfaltung bzw. für einen homöostatischen Zustand einer hochbegabten Person betrachtet.

Die Autoren dieses Beitrages sehen in diesem Generalismus vor dem Hintergrund ihrer personenzentrierten beraterischen Haltung einen Konflikt mit dem übergeordneten, der Traditionslinie der humanistischen Psychologie entstammenden Ziel von Beratung, die »Selbstverwirklichung des (hochbegabten) Menschen durch die Ausbildung seiner Identität« (HOLLING et al. 1999, 30) zu ermöglichen und dem Menschen dabei die Freiheit zu lassen, diese selbst bestimmt und eigenverantwortlich zu definieren. Die Entwicklung einer domänenspezifischen Expertise ist nach dem Verständnis der Autoren daher kein zwingendes, sondern lediglich ein optionales Förder- oder Beratungsziel.

METHODISCHE BERATUNGSSCHWERPUNKTE

Bei einer differenzierteren Betrachtung wird deutlich, dass berufsgruppenspezifische Zugänge wie der des Kölner

Schulpsychologischen Dienstes eine umfassende Abbildung der vielfältigen Beratungsbereiche im Feld Hochbegabung verhindern. Und auch die Unterscheidung der Beratungsschwerpunkte in »Prävention« und »Intervention« stößt schnell an ihre Grenzen. Dass sich dazwischen ein breites Kontinuum an möglichen weiteren Beratungsschwerpunkten aufspannt, macht die erwähnte Auflistung von Holling und Kolleginnen deutlich.

Eine rein inhaltsbezogene bzw. thematische Kategorisierung der Beratungsschwerpunkte erschwerte nach Ansicht der Autoren zudem die Zuordnung von erforderlichen Kompetenzen auf Seiten der Beratenden. Im Versuch einer Zusammenführung der unterschiedlichen Kategorisierungen und mit Blick auf das Ziel einer kompetenzorientierten Beschreibung der fachlichen Anforderungen in der professionellen Beratung im Feld Hochbegabung schlagen wir daher die Differenzierung nach vier methodischen Beratungsschwerpunkten vor: Aufklären / Edukation, Ermöglichen, Verändern und Coaching.

Als methodische Beratungsschwerpunkte werden sie deshalb von den Autoren bezeichnet, weil sich die Systematik den Anforderungen an die Beratenden über eine Differenzierung in den erforderlichen fachlichen und vor allem methodischen Kompetenzen nähert.

AUFKLÄRUNG / EDUKATION

Dieser Beratungsschwerpunkt umfasst alle Interventionen, deren Ziel die auf den Ratsuchenden abgestimmte Informationsvermittlung ist. Für viele Ratsuchende, ob Eltern oder Lehrkräfte und Erzieher/innen stehen Fragen zur Identifikation und angemessenen Förderung im Mittelpunkt der Beratung. Berater/innen reagieren darauf in der Regel mit einer edukativen Beratung des Kindes, seiner Familie und dessen weiterer Umwelt über »Hochbegabung« sowie über das Erkennen und Fördern von Begabungen – zum einen prototypisch-allgemein, aber vor allem in Bezug auf die je individuelle Situation des betreffenden Kindes oder Jugendlichen.

Es kann also zwischen personunabhängiger und personorientierter Informationsvermittlung unterschieden werden: Die *personunabhängige* Informationsvermittlung reflektiert die Problemstellung auf einem eher allgemeinen und abstrakten Niveau. Die Passung der übertragenen Informationen auf die spezifischen Lebensbedingungen der Ratsuchenden ist damit jedoch begrenzt.

Personorientierte Informationsvermittlung berücksichtigt demgegenüber die Fragen und Problemdefinitionen aus einem konkreten und persönlich definierten Feld (z. B. der Familie). Sie gibt dementsprechend auch Informationen, die sich konkret auf eben dieses Feld beziehen. Die Art

und Weise der Informationsvermittlung orientiert sich darüber hinaus aber auch an den Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten der in diesem Feld agierenden Personen. Schließlich kann bei der personorientierten Informationsvermittlung auch die Passung (Erfolg und Zufriedenheit) zum vorgetragenen Anliegen besser überprüft werden.

Auf diese Weise greift der Schwerpunkt *Aufklären / Edukation* die Beratungsaufgaben im primär präventiven Bereich nach GRASSINGER (2009) ebenso auf wie beispielsweise die Kategorie »einzelfallübergreifende Prävention für Lehrkollegien« des KÖLNER SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENSTES (1993). Im weiteren Sinne fallen zudem auch die Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie die Konzipierung von Identifikations- und Förderansätzen darunter.

ERMÖGLICHEN

Beratung wird oft erst dann in Anspruch genommen, wenn die Ratsuchenden keine Möglichkeit mehr sehen, bestehende Probleme durch Rückgriff auf eigene konstruktive Bewältigungsstrategien oder Ressourcen zu lösen. Beratung zielt in diesem Fall unmittelbar auf die Lösung eines vorhandenen Problems. Die Komplexität des Problems zu erkennen und dieser gerecht zu werden, stellt damit die wesentliche Herausforderung für die professionelle Beratung dar.

Wie in anderen Kontexten auch können die individuellen Problemlagen bei der Beratung im Feld Hochbegabung stark variieren: von der Identifikation adäquater Fördermöglichkeiten und deren Umsetzung über Erziehungs- oder Lernschwierigkeiten bis hin zu klinisch-psychologisch gelagerten Fragestellungen, beispielsweise bei einem chronifizierten Underachievement. Zum Zwecke der Systematisierung wird trotz der Anerkennung, dass sich die Problemlagen in einem Kontinuum bewegen, an dieser Stelle zwischen zwei Kategorien unterschieden: dem *Ermöglichen* und dem *Verändern*. Letztere wird daher in einem eigenen Abschnitt dargestellt.

Unter der Kategorie *Ermöglichen* erfassen die Autoren alle Beratungsaufgaben, die das Ziel verfolgen, die Potenzialentfaltung des Kindes zu ermöglichen und zu fördern, wenn diese durch individuelle Problemlagen oder Beeinträchtigungen behindert ist. Davon abzugrenzen ist das *Coaching*, bei dem es um eine gezielte Entfaltung der besonderen Begabung(en) in einer spezifischen Domäne hin zur Expertise und damit eher um eine Lernbegleitung und -beratung geht (s. u.).

Beratung mit dem Fokus *Ermöglichen* ist (nicht ausschließlich aber zumindest häufig) angesiedelt im Kontext pädagogischer Institutionen und vom Fokus her gerichtet auf:

- die Stärkung der selbstregulatorischen Potenziale, um mit den Blockierungen anders als bisher umzugehen (Förderung der Selbstregulation)
- die Aktivierung kompensatorischer Potenziale (Kompensation)
- die Aktivierung hilfreicher Dritter (z.B. Eltern und weitere Bezugspersonen)

Im weitesten Sinne geht es dabei also um die Behebung von Gefährdungen einer gesunden Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen (in Abgrenzung zu bereits bestehenden Beeinträchtigungen der gesunden Entwicklung im Sinne von Problemen mit klinischem Krankheitswert).

Zwar spielen auch hier Aspekte der Informationsvermittlung (Psychoedukation) eine wichtige Rolle, im Mittelpunkt stehen jedoch »das Anregen von Veränderungen sowie (der) Aufbau von Kompetenzen« (GRASSINGER 2009, 18). Die hierfür typischen Interventionen umfassen die Eingrenzung des Problemraums, die Auswahl geeigneter, auf personale und systemische Veränderung zielende Interventionen, deren Einsatz und deren evaluative Reflexion sowie die Begleitung von Transferprozessen in den Alltag (GREVE 1997). Neben den auf die Lösung des unmittelbaren Problems zielenden Interventionen umfasst die Beratung auch die Stärkung selbstregulativer Kompetenzen des Kindes sowie solcher Fähigkeiten, die auf die Früherkennung ähnlicher Probleme und deren präventive Vermeidung gerichtet sind.

In diesem Sinne fasst der Schwerpunkt *Ermöglichen* Beratungsaufgaben zusammen, die in der Systematik von Grassinger zu den sekundär präventiven Aufgaben gezählt werden. Darüber hinaus weist der Schwerpunkt große Schnittmengen zu den Beratungsbereichen von Holling und Kolleginnen auf, erlaubt demgegenüber jedoch durch die weitere Einführung der Bereiche *Verändern* und *Coaching* eine differenziertere Ableitung von fachlichen Anforderungen an die Beratenden.

VERÄNDERN

Beratung mit dem Fokus *Verändern* ist nach dem Verständnis der Autoren vorwiegend klinisch-psychologischer Natur. Während das *Ermöglichen* insbesondere auf das persönliche Wachstum einer Person fokussiert, zielt *Verändern* insbesondere auf

- das Beseitigen blockierender Bedingungen und
- die interne Verschiebung oder Umdeutung der Bedeutung von als blockierend erlebten Bedingungen.

Demzufolge hebt der Beratungsbereich *Verändern* auf die Korrektur von Bedingungen ab, die nicht nur die Entfaltung der Begabung blockieren, sondern vielmehr selbst- oder fremdschädigend sind und die psychische Gesund-

heit sowie die Integrität und Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit gefährden.

Die Grenze zur Psychotherapie ist dabei als fließend zu betrachten. Während es in therapeutischen Kontexten eher um die Wiederherstellung der psychischen Gesundheit in einem heilenden Verständnis geht, zielen verändernde Interventionen in Beratungskontexten vor allem auf die Wiederherstellung und Stärkung von Handlungskompetenz, z. B. bei persönlichen Krisen oder Konflikten (GROSSMASS 2007).

Die an dieser Stelle erkennbare Spezifität der beiden Beratungsbereiche *Ermöglichen* und *Verändern* haben die Autoren zu deren Differenzierung bewogen, da auch die daraus resultierenden typischen Anforderungen an die Beratenden und die erforderlichen Kompetenzen offensichtlich sind. Es ist mindestens erforderlich, Probleme mit und ohne Krankheitswert unterscheiden zu können sowie über die entsprechenden Verweisungskompetenzen zu verfügen. Ferner bedarf es neben diagnostischer Kompetenzen auch Kriseninterventionskompetenz sowie eines Basiswissens zu psychotherapeutischen Interventionen.

Analog zum Beratungsbereich *Ermöglichen* gibt es auch für die Aufgaben im Bereich *Verändern* Schnittmengen zu Grassingers sekundär präventiven Beratungsaufgaben. Von der Systematik von Holling und Kolleginnen integrieren die Autoren hier insbesondere den Bereich der »Beratung bei Risikofaktoren und Underachievement« und differenzieren ihn weiter aus.

COACHING

Ein vierter methodischer Schwerpunkt in der Hochbegabtenberatung wird nicht selten durch den Wunsch der Beteiligten nach einer zielgerichteten Entfaltung der besonderen Begabung in einer spezifischen Domäne hin zur Expertise aufgerufen. Wie bereits erwähnt, ist dies nach dem Verständnis der Autoren kein zwingendes Förderziel im Kontext der Hochbegabtenförderung und -beratung. Geht dieser Wunsch jedoch ausdrücklich vom jeweiligen Kind oder Jugendlichen aus, ist die Unterstützung eines Hochbegabten bei der gerichteten Entfaltung seiner Potenziale ein legitimes und bedeutsames Beratungsziel.

Dabei steht nicht mehr die Beseitigung von Blockierungen und Beeinträchtigungen im Mittelpunkt. Stattdessen rückt die (häufig domänenspezifische) Lern- und Entwicklungsbegleitung (das *Coaching*) in den Mittelpunkt der Beratung. Sie unterstützt einerseits die Entwicklung von Leistungsexzellenz, indem sie den Aufbau von Kompetenzen bezüglich Lerninhalten und Lernprozessen fördert (GRASSINGER 2009) sowie hilft, Lerngelegenheiten zu schaffen und die

Fortschritte in der Realisierung von persönlichen Lernzielen durch effektives Feedback zu reflektieren (ZIEGLER 2008).

Andererseits geht es zudem darum, der hochbegabten Person die Entwicklung zu einer immer autonomen Selbstentfaltung sowie einer erfolgreichen Integration des domänenspezifischen Selbstkonzeptes in die persönliche Identitätsentwicklung zu ermöglichen.

Coaching erscheint damit inhaltlich mit dem Beratungsbereich des *Ermöglichens* verwandt zu sein. Es ist jedoch inhaltlich sehr viel fokussierter, zielt es doch in dem hier zugrundegelegten Verständnis auf die Effektivierung von Lernprozessen in einer spezifischen Domäne und weniger auf die Unterstützung des persönlichen Wachstums insgesamt. Es liegt damit ein analoges Verständnis zum Coaching als berufsbezogenem Beratungsformat für Erwachsene zugrunde.

Die Analyse und die sich anschließende Auswahl der Möglichkeiten sowie deren Anwendung und Evaluation stehen im Mittelpunkt dieses Beratungsbereiches. Das Coaching ähnelt damit einer aufwärts gerichteten spiralförmigen Entwicklungs- und Feedbackschleife. Der Beratungsprozess ist nun nicht mehr vorwiegend pädagogischer oder psychologischer Natur sondern interdisziplinär, da Expertise aus der Domäne, in der sich die Potenziale der Hochbegabung entfalten sollen, zunehmend handlungsleitend wird. Daneben unterstützt Coaching den Coachee darin, die eigenen Handlungsoptionen in seinen systemischen (Entwicklungs-)Kontexten zu erkennen, zu aktivieren und zu erweitern.

Davon zu unterscheiden ist das Coaching als Fach- bzw. Entwicklungsbegleitung für im Feld der Hochbegabung tätige pädagogische oder psychologische Fachkräfte. Diese Form des Coachings nimmt die Vervollkommenheit der fachlichen und methodischen Kompetenzen in der eigenen Profession sowie die Erweiterung von Handlungsoptionen im Kontext der eigenen Institution in den Blickpunkt.

Der Beratungsschwerpunkt *Coaching* deckt damit Aufgabenbereiche ab, die bei Grassinger im tertiär präventiven Bereich verortet sind. Aus dem Anforderungskatalog von Holling und Kolleginnen sind hier insbesondere die Aufgaben aus der entwicklungsbegleitenden Berufs- bzw. Schullaufbahnberatung berücksichtigt, die von den Autoren als quasi »lebenslange Karriereplanung« (HOLLING et al. 1999, 61) aufgefasst wird und in Anlehnung an VAN TASSEL-BASKA (1993, ZIT. NACH HOLLING et al. 1999, 59FF.) neben der Beratung zur Schulwahl auch die Erstellung individueller Lernpläne, die Vermittlung von Mentoren, Praktika, außerschulischen Fördermaßnahmen aber auch spezifische Trainings (z. B. zu Prüfungsmanagement) umfasst. Auch

die Kategorie »Beratung zur Förderung besonderer Begabungen durch Unterricht für Lehrerkollegien, Schulleitung und -aufsicht« des SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENSTES KÖLN (1993) lässt sich im Sinne eines berufsbezogenen Coachings bzw. Fachberatung hierunter fassen.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Unterscheidung der vier methodischen Beratungsschwerpunkte *Aufklären*, *Ermöglichen*, *Verändern*, *Coaching* verfolgt das Ziel, eine Systematik zu wählen, die eine interdisziplinäre und berufsgruppenunabhängige Abbildung der Anforderungen an professionell Beratende im Feld Hochbegabung ermöglicht, um damit auch der strukturellen Vielfalt im Feld der Hochbegabtenberatung gerecht zu werden.

In der gewählten Differenzierung lassen sich Beratungsaufgaben des gesamten Kontinuums abbilden: von der reinen »ratgeber-gleichen« Information zum Phänomen Hochbegabung über eine individuelle, personorientierte Aufklärung über Möglichkeiten der Identifikation und Förderung von Hochbegabung, der Begleitung in der Entwicklung von Expertise, Fragen der pädagogischen und psychologischen Beratung bei individuellen Problemlagen bis hin zu klinisch-psychologischen Fragestellungen.

Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, den methodischen Beratungsschwerpunkten erforderliche Kompetenzen zuzuordnen, die nach Ansicht der Autoren in der Qualifizierung von Beratern und Beraterinnen im Feld Hochbegabung Berücksichtigung finden sollten.

KOMPETENZEN FÜR DIE PROFESSIONELLE BERATUNG IM FELD HOCHBEGABUNG

Eine kompetenzorientierte Beschreibung der fachlichen Anforderungen an eine Beratungstätigkeit im Feld Hochbegabung erlaubt es Trägern von und Fachkräften in Beratungseinrichtungen, den vorhandenen Weiterbildungsbedarf strukturiert zu erfassen und zielgerichtet nach entsprechenden Angeboten zu suchen. Darüber hinaus ermöglicht sie Weiterbildungsanbietern die Modularisierung eines aus den beschriebenen Kompetenzen ableitbaren Weiterbildungsangebotes.

KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER FORT- UND WEITERBILDUNG

Fähigkeiten zur Bewältigung berufsbezogener Anforderungen werden gegenwärtig überwiegend mit dem Begriff *Kompetenzen* beschrieben (z. B. FRÖHLICH-GILDHOFF/NENTWIG-GESEMANN/PIETSCH 2011). Eine häufig zitierte Definition weist

Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (aus), um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (WEINERT 2001, 27f.).

Häufig werden vierdimensionale Kompetenzmodelle angeführt, um situationsabhängige fachliche Anforderungen einerseits und personspezifische Anforderungen, wie etwa die genannte Reflexions- und (Selbst-)Kritikfähigkeit, andererseits zu beschreiben (z. B. LEHMANN/NIEKE (DATUM UNBEKANNT), ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011). Dabei wird professionelle Handlungskompetenz durch folgende vier Komponenten ausdifferenziert:

- **Fachkompetenz** als Fähigkeit, Wissen zu beschaffen, zu speichern, abzurufen und zu verknüpfen sowie Schlussfolgerungen und Urteile mithilfe dieses Wissens zu bilden
- **Methodenkompetenz** als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die erforderlich sind, um Handlungen zu planen und zielgerichtet ausführen zu können
- **Selbstkompetenz** wird insbesondere gebildet durch Leistungsbereitschaft, Selbstreflexion und -evaluation, Sorgfalt und Ausdauer, Regulationsfähigkeit von Impulsen und Affekten und Selbstvertrauen.
- **Sozialkompetenz** als Fähigkeit und Bereitschaft, sich prosozial zu verhalten, Verantwortung zu übernehmen, andere Perspektiven (kognitiv und emotional) zu übernehmen, umfasst Regelkenntnis und -verständnis sowie die Fähigkeit, person-, prozess- und situationsabhängig zu handeln.

Obwohl Handlungskompetenz bereits als Zusammenspiel von aktionalen Fertigkeiten und sozial-emotionalen Fähigkeiten definiert ist, wird die Diskussion um letztere, die sogenannten Soft-Skills, häufig verkürzt geführt. Professionelle Handlungsfähigkeit umfasst aus Sicht der Autoren weit mehr als eine umgängliche Kommunikation und Interaktion oder eine besondere Belastbarkeit und Kritikfähigkeit, zumal wenn es um die Weiterbildung von erfahrenen Fachkräften geht. Die in der Aufzählung erwähnte Fähigkeit zum »person-, prozess- und situationsabhängigen« Handeln steht dabei im Mittelpunkt. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

WEITERBILDUNG ZUR STÄRKUNG PROFESSIONELLER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Professionelle Handlungsfähigkeit umfasst mehr als aktionale Fertigkeiten, sondern rekuriert auf ein komplexes Zusammenspiel und die immer wieder herzustellende Balance aus Fachlichkeit und Persönlichkeit. Letztere be-

trachten die Autoren als zentrale Anforderung von Professionalität und spezifizieren sie wie folgt:

- die Aneignung der erforderlichen fachlichen Kompetenz
- die selbstgesteuerte Orientierung in komplexen und unübersichtlichen Problem- und Handlungsfeldern
- die reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Motiven sowie Ziel- und Wertvorstellungen in der professionellen Rolle (hier als Berater/in)
- die Positionierung zu berufsethischen Fragen und deren Berücksichtigung im eigenen professionellen Handeln


Fachkräfte sollten im Rahmen von Weiterbildung darin angeleitet werden, ihr bereits erworbenes Sach- und Handlungswissen sowie die im Rahmen einer Weiterbildung neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihr jeweiliges Handlungsfeld (in diesem Fall beispielsweise die Förderung Hochbegabter bzw. die Beratung im Feld Hochbegabung) hin zu reflektieren und in ihren Arbeitsalltag unter Berücksichtigung der spezifischen organisatorischen und situativen Anforderungen zu integrieren.

Die Entfaltung professioneller Handlungsfähigkeit erfolgt dynamisch und in mehreren Phasen. Professionelle Könnerschaft oder Expertenschaft steht damit am Ende eines längeren Entwicklungsprozesses (DREYFUS/DREYFUS 1987). Nach SCHÖN (1983) wird professionelle Könnerschaft insbesondere durch die Zusammenhänge von Handlungsfähigkeit, Wissen und Reflexionsfähigkeit spezifiziert. Eine »vollständig« professionalisierte Fachkraft verfügt demnach über eine erfahrungsbasierte, persönlich wie dialogisch reflektierte Handlungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur fallbezogenen Zusammenarbeit mit kooperierenden Professionen.

KOMPETENZEN UND LERNZIELE IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG PROFESSIONELLER BERATER IN DER FELD HOCHBEGABUNG





Auf eine spezifische Herleitung der möglichen Beratungsinhalte muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden. Diese erschließen sich aus der Sichtung und Bewertung der Studien zu Beratungsanlässen (Koop in diesem Heft, S. n). Wesentliche Inhaltsbereiche stellen demnach Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme, Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich, sozial-emotionale Probleme und erzieherische Fragen dar, um nur einige zu nennen. Arnold/Jacob/Großgastinger verweisen in ihrem Artikel darauf, dass dem Phänomen Hochbegabung keine spezifischen Entwicklungsrisiken oder gar eine eigene Psychopathologie zuzuordnen sind. Gleichwohl ist es notwendig, die Wechselwirkungen zwischen einzelnen Entwicklungs- und Lebensbereichen der Kinder bzw. Jugendlichen und ihrer Hochbegabung zu reflektieren (Beispiele für den schulischen Kontext finden sich z. B. bei

STEINHEIDER 2014, für den familiären Kontext bei ARNOLD/PRECKEL 2015 und JACOB IN VORB.). Diese zu systematisieren, ist Voraussetzung für die Entwicklung konkreter Curricula.

Die  **TAB. 1** bis **5** geben eine kompetenzorientierte Übersicht über die fachlichen Anforderungen in den oben beschriebenen vier methodischen Beratungsschwerpunkten. Zum besseren Verständnis seien vorab noch einige Hinweise gegeben:

Die Autoren haben die oben erwähnten vier Komponenten professioneller Handlungsfähigkeit (Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz) um eine fünfte spezifische Kompetenz erweitert, die prinzipiell den anderen vier Dimensionen inhärent ist, jedoch aufgrund ihrer Bedeutung expliziert werden soll. Dies ist die *Systemkompetenz*, unter der die Kenntnis von unterstützenden Netzwerkgliedern sowie die Fähigkeit zu deren gezielter Aktivierung, z.B. im Sozialraum oder auf gleicher fachlicher Ebene, zu verstehen ist.

Die unter dem Abschnitt *Coaching* erwähnte Fachberatung als professionsbezogenes Beratungs- und Unterstützungsformat wird in den nachfolgenden Tabellen nicht weiter betrachtet. Im Zusammenhang von Fachberatung wäre es notwendig, die spezifischen Kontextbedingungen, in denen die Fachkräfte agieren, in die Betrachtungen einzubinden, was den Rahmen dieses Artikels überstiege. Eine erste Orientierung findet sich in RUCKDESCHEL (2010) für die Begleitung von Kindertagesstätten sowie in STEENBUCK/QUITMANN/ESSER (2011) für die Schulentwicklung in Grundschulen.

 **TAB. 1** beschreibt Basiskompetenzen, die für alle vier methodischen Beratungsschwerpunkte von zentraler Bedeutung sind. Die in den  **TAB. 2** bis **4** (Aufklären, Ermöglichen, Verändern) beschriebenen Kompetenzen sind weitestgehend als aufeinander aufbauend zu verstehen, d. h. Kompetenzen aus dem vorhergehenden Beratungsschwerpunkt werden vorausgesetzt. Die in  **TAB. 5** zusammengefassten Kompetenzen setzen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den  **TAB. 1** und **2** voraus.

AUSBLICK

Der Anspruch des Textes bestand darin, einen konkreten Anforderungskatalog an Kompetenzen zu entwickeln, die für eine professionelle und fachlich fundierte Beratung im Feld Hochbegabung zentral sind. Dabei sollte eine möglichst breite Palette von Anforderungen an die Berater abgedeckt und deren inhaltliche Spezifizierung anhand hochbegabungsspezifischer Themen sowie in der Literatur berichteter Beratungsanliegen vorgenommen werden.

In der Praxis sind Beratungsangebote in bestimmte Strukturen eingebettet, die einerseits beeinflussen, mit welchen Anliegen sich Ratsuchende an die Beratenden wenden und andererseits den Fokus der Beratung prägen. In der Schulpsychologischen Beratung wird die Hochbegabung in ihrem Verhältnis zu den schulischen Leistungen oder das Verhalten des Kindes in der Schule thematisiert. In der Erziehungsberatung wiederum kann eine breite Palette erzieherischer Fragen im Kontext der intellektuellen Hochbegabung eines Kindes beleuchtet werden.

Der Blick insbesondere auf die Komplexität und auf die starke Dynamik des Phänomens Hochbegabung verlangt, dass verschiedene Berufsgruppen eine interdisziplinäre Sicht auf das Verstehen und auf die Modifikation problematischer Entwicklungsverläufe einnehmen.

Die bisherige Praxis entstand unter viel Engagement Einzelner oder von Institutionen und Vereinen und bildet damit die Basis für die zukünftige Struktur und Organisation der Beratung im Feld Hochbegabung. Der nun aber erforderliche weitere Ausbau der professionellen Beratungsnetzwerke in der Bundesrepublik sollte systematisch, weniger von Partialinteressen geleitet, konzeptionell auf Interdisziplinarität und Vernetzung angelegt und nicht zuletzt auf Niedrigschwelligkeit und gute Erreichbarkeit der Beratungsstelle orientiert, erfolgen.

➤ Tab.1: Basiskompetenzen für alle Beratungsschwerpunkte

Fachkompetenz	
	<ul style="list-style-type: none">○ Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern und Wertefragen in der Begabten- und Hochbegabtenförderung (z.B. Leistung, Verantwortung)○ Kenntnis verschiedener (Hoch-)Begabungsmodelle○ Kenntnis verschiedener Modelle von Hochleistung○ Kenntnis über Entwicklungswege zu Hochleistung und Expertise○ Kenntnis über allgemeine Wirkfaktoren von Beratung, Coaching, Psychotherapie und schulenspezifische Charakteristik der Beratungsmethodik○ Kenntnis berufsethischer Prinzipien, Probleme und Lösungsmöglichkeiten○ Kenntnis über Grundlagen der Systemtheorie○ Kenntnis des bio-psycho-sozialen Ansatzes○ Kenntnis über Theorien der Entwicklung und des Lernens, insbesondere Interaktionismus und Sozial-Konstruktivismus○ Kenntnis der Grundlagen der Pädagogischen Psychologie (Lerntheorien, Motivationspsychologie usw.)○ integratives Verständnis von Persönlichkeit (z.B. Selbstkonzept) und Begabung○ Wissen über umfassende, d.h. die Person nicht nur auf ihre Begabung reduzierende, Persönlichkeitsentwicklung und deren Gelingensbedingungen
Methodenkompetenz	
	<ul style="list-style-type: none">○ kommunikative Grundlagen des Gespräches mit Kindern und Jugendlichen○ kommunikative Grundlagen des Gesprächs mit Eltern und anderen Bezugspersonen○ Fähigkeit, ein Gespräch kongruent, akzeptierend, empathisch und lösungsorientiert zu führen○ (psychoedukative) Didaktik (fachliche Zielsetzung und Vermittlungsmethoden) zu oben aufgeführten Themen○ Fähigkeit zur professionellen, d.h. insbesondere eigene und fremde Motive sowie Ziel- und Wertvorstellungen trennenden, Beziehungsgestaltung im Beratungskontext

➤ Tab.2: Kompetenzen für den Beratungsschwerpunkt »Aufklären«

Fachkompetenz

- fundierte Kenntnis über Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik von Hochbegabung
- fundierte Kenntnis von Intelligenztheorien
- vertiefte Kenntnis von Verfahren der Intelligenzdiagnostik und ihrer jeweiligen Eignung hinsichtlich der Diagnostik bei Hochbegabung
- vertiefte Kenntnis der Forschungsbefunde zur Stabilität von Hochbegabung
- fundierte Kenntnis über (vor)schulische didaktische und methodische Aspekte der individuellen Förderung, insbesondere von Hochbegabung
- fundierte Kenntnis über außerschulische Fördermöglichkeiten für hochbegabte Kinder und Jugendliche
- fundierte Kenntnis inklusiver und spezifischer Förderansätze, auch mit dem Fokus auf Hochbegabung

Methodenkompetenz

- sichere Anwendung von Beratungskompetenzen zur Herausarbeitung von Beratungsanliegen und zur Erhebung beratungsrelevanter Informationen
- sichere Anwendung von Beratungsmethoden
- Sicherheit bei der Interpretation gängiger Testverfahren, die durch Dritte erhoben wurden, mit Bezug zur diagnostischen Fragestellung und/oder adressatengerechte mündliche und schriftliche Darstellung und Erläuterung diagnostischer Befunde
- Erfahrung im Umsetzen von konkreten Fördermaßnahmen (Binnendifferenzierung, Gestaltung von Lernumgebung etc.)
- Fähigkeit zur Erarbeitung individueller Förderempfehlungen in Abhängigkeit und Reflexion vom individuellen familiären und institutionellen Kontext und den diagnostischen Ergebnissen sowie Fähigkeit zur adressatengerechten Darstellung

Systemkompetenz

- Vernetzung mit (vor)schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen
- Fähigkeit zur Aktivierung von hochbegabungsspezifischen Netzwerkpotenzialen

Sozial- und Selbstkompetenz

- reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Zielvorstellungen in der Beratungstätigkeit, speziell im Hinblick auf die Förderung Hochbegabter
- Fähigkeit zur dialogischen Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen sowie deren Bezugspersonen über deren Wert- und Zielvorstellungen in Bezug auf die Entfaltung einer vorhandenen Begabung
- erfolgte biografische Auseinandersetzung mit der Thematik Hochbegabung sowie Reflexion der Motivation zur Tätigkeit in diesem Beratungsfeld
- Fähigkeit zur Reflexion des Beziehungsgeschehens innerhalb des Beratungssettings, insbesondere auch mit Blick auf die Hochbegabungsthematik

➤ Tab.3: Kompetenzen für den Beratungsschwerpunkt »Ermöglichen«

Fachkompetenz

- fundierte Kenntnisse über vorschulische, schulische, außerschulische und nachschulische Fördermaßnahmen und Angebote mit dem Fokus auf Hochbegabung
- vertieftes Wissen über mögliche Zusammenhänge von Hochbegabung mit verschiedenen Entwicklungsparametern des Kindes oder Jugendlichen (z.B. exekutive Funktionen, Selbstkonzept)
- vertieftes Wissen über mögliche Zusammenhänge von Hochbegabung mit der Entwicklung interpersonaler Beziehungen
- vertieftes Wissen über mögliche Zusammenhänge von Hochbegabung und Fragen elterlicher sowie professioneller Erziehung
- Wissen um Faktoren, die eine Begabungsentfaltung hemmen und fördern können (Risiko-/Schutzfaktoren)
- Wissen um die Bedingungsfaktoren und Phänomenologie eines (schulischen) Underachievements
- vertiefte Kenntnisse über Theorie und Anwendung hochbegabungsspezifischer, persönlichkeits- und leistungsorientierter Diagnostik
- Kenntnisse über hochbegabungsspezifische Beratungsmodelle und Beratungsansätze

Methodenkompetenz

- sichere Anwendung von diagnostischen Verfahren zur Erhebung relevanter Person- und Umweltmerkmale insbesondere zur Diagnostik mentaler exekutiver Funktionen, des Selbstkonzeptes, interpersonaler Beziehungen sowie von Erziehungsbedingungen (Auswahl adäquater Verfahren, sichere Anwendung und sichere Interpretation der Befunde)
- Fähigkeit zum Entwurf eines individuellen (förderorientierten) Beratungskonzeptes auf der Basis des bio-psycho-sozialen Ansatzes und unter Berücksichtigung der Hochbegabung
- Fähigkeit zum Definieren der individuellen, die diagnostischen Ergebnisse berücksichtigenden Förderorientierung mit dem Schwerpunkt bzw. unter Berücksichtigung der Hochbegabung
- Fähigkeit zur Durchführung des hochbegabungsspezifischen förderorientierten Beratungsprozesses
- Fähigkeit zur Herausarbeitung begabungsspezifischer Aspekte für den und im Beratungsprozess

Methodenkompetenz

- Fähigkeit zur Anregung entwicklungsförderlicher Bedingungen unter Berücksichtigung der individuellen Problemlage des Kindes / Jugendlichen und seiner systemischen Voraussetzungen
- Fähigkeit zur sicheren Dokumentation und Evaluation von Beratungsgesprächen
- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Beratungsvorgehens

Systemkompetenz

- Fähigkeit zur reflektierten Einbeziehung anderer Bezugspersonen des Klienten und (insbesondere hochbegabungsfördernder) Systeme in die förderorientierte Beratung
- Fähigkeit, persönliche, die Klientel betreffende sowie organisatorisch-institutionelle Aspekte in der Beratung auseinanderzuhalten und in Beziehung zu setzen
- Fähigkeit, den Klienten zur (Mit-)Gestaltung in seinen systemischen hochbegabungsspezifischen Förderkontexten zu aktivieren und reflektierend zu begleiten

Sozial- und Selbstkompetenz

- sichere Umsetzung berufsethischer Prinzipien
- Fähigkeit zur Nutzung berufsspezifischer Reflexionsmöglichkeiten (z.B. kollegiale Fallberatung, Supervision, Coaching)
- Fähigkeit zur professionellen, d.h. insbesondere eigene und fremde Motive trennenden, Beziehungsgestaltung
- Fähigkeit zur Reflexion und ggf. Korrektur des Beziehungsgeschehens innerhalb des Beratungssettings

➤ Tab.4: Kompetenzen im Beratungsschwerpunkt »Verändern«

Fachkompetenz

- entwicklungspsychopathologische Kenntnisse zur Phänomenologie, Genese und Diagnostik von klinischen Störungsbildern im Kindes- und Jugendalter sowie zu umschriebenen Teilleistungsstörungen
- vertieftes Wissen über mögliche Zusammenhänge von Hochbegabung mit verschiedenen Entwicklungsparametern des Kindes oder Jugendlichen (z.B. exekutive Funktionen, Selbstkonzept), mit der Entwicklung interpersonaler Beziehungen sowie mit Fragen elterlicher Erziehung
- vertiefte Kenntnis zur (auch klinischen) Diagnostik mentaler exekutiver Funktionen, des Selbstkonzeptes, interpersonaler Beziehungen sowie von Erziehungsbedingungen
- Wissen um mögliche hochbegabungsspezifische Anteile bzw. Einflüsse im Bedingungsgefüge von Störungen oder Entwicklungsbeeinträchtigungen
- vertieftes Wissen um Bedingungsfaktoren und Phänomenologie schulischen Underachievements
- (Grund-)Kenntnisse klinischer Interventionsstrategien
- Kenntnisse über hochbegabungsspezifische vorschulische, schulische, außerschulische und nachschulische Fördermaßnahmen und Angebote

Methodenkompetenz

- sichere Anwendung von diagnostischen Verfahren zur Erhebung relevanter Person- und Umweltmerkmale insbes. zur (auch klinischen) Diagnostik mentaler exekutiver Funktionen, des Selbstkonzeptes, interpersonaler Beziehungen sowie von Erziehungsbedingungen (Auswahl adäquater Verfahren, sichere Anwendung und sichere Interpretation der Befunde)
- Fähigkeit zum Entwurf eines individuellen (Be-)Handlungskonzeptes auf der Basis des bio-psycho-sozialen Ansatzes und unter Berücksichtigung der Spezifik von Hochbegabung
- sichere Anwendung von Methoden der Krisenintervention
- sicherer Umgang mit Schutzmechanismen von Klienten
- Fähigkeit zur Herausarbeitung (hoch)begabungsspezifischer Aspekte für den und im Beratungsprozess
- Fähigkeit, störungsspezifisch und zugleich hochbegabungsbezogen zu intervenieren
- Fähigkeit zur sicheren Dokumentation und Evaluation von Beratungsverläufen und zur Reflexion des eigenen Beratervorgehens

Systemkompetenz

- Fähigkeit zur kritischen Reflexion von Begabung und Persönlichkeitsentwicklung fördernden oder hemmenden Potenzialen im sozialen Umfeld des Klienten
- Fähigkeit zur reflektierten Einbeziehung von systemischen Ressourcen des Klienten
- Fähigkeit, den Klienten zur Selbstregulation in seinen systemaren Zusammenhängen zu aktivieren und reflektierend zu begleiten
- Fähigkeit, persönliche, den Klienten betreffende sowie organisatorisch-institutionelle Aspekte in der Beratung auseinanderzuhalten und in Beziehung zu setzen
- Fähigkeit zur Aktivierung von (auch klinischen) Netzwerkpotenzialen bzw. zur gezielten Verweisung im klinischen Bereich

Sozial- und Selbstkompetenz

- sichere Umsetzung berufsethischer Prinzipien
- Fähigkeit zur Nutzung berufsspezifischer Reflexionsmöglichkeiten (z.B. kollegiale Fallberatung, Supervision, Coaching)
- Fähigkeit zur professionellen, d.h. insbesondere eigene und fremde Motive trennenden, Beziehungsgestaltung
- Fähigkeit zur Reflexion und gegebenenfalls Korrektur des Beziehungsgeschehens innerhalb des Beratungssettings

➤ Tab.5: Kompetenzen für den Beratungsschwerpunkt »Coaching«

Fachkompetenz

- fundierte Kenntnis von Theorien des Lernens
- Grundlagenwissen über die Entwicklung mentaler exekutiver Funktionen, des Selbstkonzeptes, interpersonaler Beziehungen sowie von (förderlichen) Erziehungsbedingungen
- (entwicklungspsychologische) Kenntnisse über Entwicklungsaufgaben und deren mögliche hochbegabungsspezifische Beeinflussung
- vertiefte Kenntnis verschiedener Modelle von Hochleistung
- vertiefte Kenntnis über Entwicklungswege zu Hochleistung und Expertise
- fundierte Kenntnis von Prinzipien individueller Förderung sowie inklusiver und spezifischer Förderansätze bei Hochbegabung
- fundierte Kenntnisse über vorschulische, schulische, außerschulische und nachschulische (hochbegabungsspezifische) Fördermaßnahmen und -angebote
- Grundlagenwissen um Faktoren, die eine Begabungsentfaltung hemmen und fördern können (Risiko-/Schutzfaktoren)
- Wissen um Theorien zur integrierten Persönlichkeitsentwicklung

Methodenkompetenz

- Fähigkeit zur dialogischen und partizipativen Erarbeitung der begabungsbezogenen Lern- und Coachingziele des Klienten unter Integration der Ziele für die Persönlichkeitsentfaltung des Klienten
- sichere Anwendung von Beratungskompetenzen zur Erhebung beraterrelevanten Informationen
- sichere Anwendung von pädagogisch-diagnostischen Verfahren zur Erfassung von Lernprozessen und -ergebnissen bzw. sichere Interpretation von durch Dritte erhobenen diagnostischen Ergebnissen
- Fähigkeit zur Anregung der begabungsspezifischen Expertiseentwicklung durch die gezielte (Lern-)Begleitung des Kompetenzaufbaus
- Fähigkeit zur Bewertung und Empfehlung von (weiteren) hochbegabungsspezifischen Fördermaßnahmen hinsichtlich ihrer Eignung für den Coachee
- Fähigkeit zur Unterstützung einer erfolgreichen Integration des domänenspezifischen Selbstkonzeptes in die Identitätsentwicklung des Klienten
- Fähigkeit zur sicheren Dokumentation und Evaluation von Coachingprozessen und zur Reflexion des eigenen Vorgehens

Systemkompetenz

- Fähigkeit, den Coachee zur Selbstgestaltung in seinen systemischen (Entwicklungs-)Kontexten zu aktivieren und reflektierend zu begleiten
- Fähigkeit zum Aktivieren von weiteren Entwicklungsmöglichkeiten im System des Coachees
- Fähigkeit, persönliche, die Klientel betreffende sowie organisatorisch-institutionelle Aspekte im Coaching auseinanderzuhalten und in Beziehung zu setzen

Sozial- und Selbstkompetenz

- reflektierte Auseinandersetzung mit Wert- und Zielvorstellungen in der Beratungstätigkeit, speziell im Hinblick auf das Spannungsfeld Expertise-Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung
- Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen ressourcen- und lösungsorientiert sowie methodisch variabel zu coachen
- Fähigkeit zur professionellen, d.h. insbesondere eigene und fremde Motive trennenden, Beziehungsgestaltung
- Fähigkeit zur Reflexion und gegebenenfalls Korrektur des Beziehungsgeschehens innerhalb des Beratungssettings
- sichere Umsetzung berufsethischer Prinzipien
- Fähigkeit zur Nutzung berufsspezifischer Reflexionsmöglichkeiten (z.B. kollegiale Fallberatung, Supervision, Coaching)

DIE AUTORIN UND AUTOREN

CHRISTINE KOOP, Dipl.-Psych. und Kinder- und Jugendlichen-psychotherapeutin, leitet seit sieben Jahren das Ressort Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung. Zuvor war sie in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugend-psychotherapie sowie in der Erziehungsberatung tätig.

➤ www.karg-stiftung.de

DR. ANDRÉ JACOB, Dipl.-Psych. und Psychologischer Psychotherapeut, ist wissenschaftlicher Leiter der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Psychologischen Hochschule Berlin und war langjährig in Erziehungs- und Familienberatungsstellen tätig.

➤ www.psychologische-hochschule.de

DR. DIETRICH ARNOLD, Dipl.-Psych., war sieben Jahre lang Berater in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zurzeit arbeitet er in einer Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche im Großraum München.

LITERATUR

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN, AK DQR (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf (Abruf 01.09.2014).

ARNOLD, D./PRECKEL, F. (2015): Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

BRONFENBRENNER, U. (1979): The Ecology Of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAPLAN, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basic Books.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./NENTWIG-GESEMANN, I./PIETSCH, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Frankfurt am Main: Henrich Druck + Medien GmbH.

GRASSINGER, R. (2009): Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Münster: LIT.

GREVE, W. (1997): Sparsame Bewältigung – Perspektiven für eine ökonomische Taxonomie von Bewältigungsformen. In: Tesch-Römer, C./Salewski, C./Schwarz, G. (Hrsg.): Psychologie der Bewältigung. Weinheim: Beltz, S. 18–41.

GROSSMASS, R. (2007): Psychotherapie und Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage. Tübingen: DGVT, S. 89–102.

HOLLING, H./PRECKEL, F./VOCK, M./WITTMANN, A. (1999): Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht. Bonn: BMBF.

INTERNATIONAL PANEL OF EXPERTS FOR GIFTED EDUCATION (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: özb.

JACOB, A. (IN VORB.): Hochbegabte Kinder in der Beratung. Diagnostik und Hilfen für Kinder. Weinheim: Juventa.

LEHMANN, G./NIEKE, W. (DATUM UNBEKANNT): Zum Kompetenzmodell. www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf (Abruf 23.6.2015).

RUCKDESCHEL, R. (2010): Fachliche Beratung des Erziehungsteams in der Kindertagesstätte. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 349–362.

SCHULPSYCHOLOGISCHER DIENST DER STADT KÖLN (1993): Entwicklung und Erprobung von Konzepten der Lehrer-, Eltern- und Schulumfeldberatung zur integrierten und individualisierten Förderung besonderer Begabungen im Grundschulbereich: Abschlussbericht über einen Modellversuch. Köln.

STEENBUCK, O./QUITMANN, H./ESSER, P. (HRSG.) (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

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

VAN TASSEL-BASKA, J. (1993): Academic Counseling for the Gifted. In: Silverman, L. K. (Ed.): Counseling the Gifted & Talented. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

WEINERT, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

ZIEGLER, A. (2008): Hochbegabung. Stuttgart: UTB.



ANDRÉ JACOB

Ein psychosoziales Modell zur personalen Entwicklung ... unter Berücksichtigung von Hochbegabung und zur Herleitung von Beratungsschwerpunkten

Fast alle Versuche, »Hochbegabung an sich« in ein Modell zu fassen, rekonstruieren sich bei näherer Betrachtung letzten Endes bisher doch immer wieder als Ansätze, die beschreiben oder erklären sollen, wie es zu exzellenter Leistungserbringung kommt. Implizit sind es mehr oder weniger Performanz- oder Kompetenzmodelle (IM ÜBERBLICK: PRECKEL/VOCK 2013) und in ihrem Wesen durch die gesellschaftliche Erwartung, sozial akzeptierte Leistung als Ausdruck von Selbstverwirklichung zu verstehen, determiniert. Darauf verweist auch CSIKSZENTMIHALYI (1988), wenn er die für eine kulturelle Epoche typischen Erwartungen betont, welche determinieren, was als Hochbegabung und damit als Hochleistung zu verstehen sei. Eine Kultur, die aus religiösen Gründen beispielsweise eine Form bildender Kunst verbietet, wird die Entfaltung eines entsprechenden Talents nicht nur nicht fördern sondern sogar unterdrücken. Noch eindrucksvoller ließe sich dies an geschlechtstypischen kulturellen Erwartungshaltungen demonstrieren.

Will man aber die Entwicklung der Person als Ganzes in den Blick nehmen, erweist sich ein auf Leistungserbringung zielendes Modell grundsätzlich als zu eng, auch wenn man es um Umweltfaktoren, Dynamik und Interaktion erweitert. Dies erkennend, skizziert MÜLLER-OPPLIGER (2011) ein »dialektisches Begabungsmodell« mit drei grundlegenden Dimensionen der Hochleistung, auch wenn er m. E. den letzten Schritt – nämlich den zur ganzheitlich-personalen Betrachtung – selbst noch nicht konsequent vollzieht

sondern im Wesentlichen wiederum den Referenzrahmen des erfolgreichen hochbegabten Menschen auf dessen Hochleistung aufspannt – dies allerdings nicht mehr auf die kognitive Leistung verengt und reduziert.

Der Paradigmenwechsel zu einem nicht reduktionistischen Menschenbild funktioniert m. E. nur unter fünf Bedingungen:

- Erstens sollte der Faktor »Begabung« als *Moderatorvariable* verstanden werden und so nicht mehr im Zentrum der Persönlichkeit verortet sein. Damit – und das ist der Preis dieser paradigmatischen Veränderung – lässt sich aber auch nicht mehr von einem *Hochbegabungsmodell* sprechen. Es wird stattdessen zu einem *Entwicklungsmodell der Person* erweitert, das auch beschreiben (oder besser noch: erklären) sollte, wie sich die Entwicklung eines (auch hochbegabten) Menschen vollzieht. Begabung wird auf diese Weise als vermittelnder, mitgestaltender Faktor an der ganzheitlichen Entwicklung des Menschen konzipiert. Demzufolge – und dies belegen ja fast sämtliche Studien zur intellektuellen Hochbegabung – beeinflusst der Faktor »Begabung« weder kausal noch unidirektional die personale Entwicklung und leistet – von einigen Aspekten des Schulleistungserfolgs einmal abgesehen – im Wesentlichen auch keinen *statistisch* signifikanten aufklärbaren Anteil an deren Varianz, wenn man die Gesamtpopulation und die gesamte Entwicklungsspanne in den Blick nimmt (IM ÜBERBLICK Z. B. PRECKEL/VOCK

2013). Das kann bei *individueller* Betrachtung natürlich ganz anders sein, wie es z. B. in der qualitativen Längsschnittstudie von FREEMAN (2001, 2010; IM ÜBERBLICK: STEINHEIDER 2014) eindrucksvoll berichtet wird.

- Zweitens verlangt ein an der humanistischen Psychologie orientiertes personenzentriertes Verständnis vom Menschen (z. B. ROGERS 2009; WEIGAND 2004; 2014), dass persönliche Entwicklung auf mehr als nur auf die Erbringung einer erfolgreichen Leistung zielt. SILVERMAN (1993) kommt mit ihrem Modell dieser Forderung wohl am nächsten, wurde aber über die folgenden Jahrzehnte im deutschsprachigen Raum leider kaum rezipiert.
- Drittens muss ein solches Entwicklungsmodell auch die *Bezüge* des Kindes zu seinen kulturspezifischen Herausforderungen abbilden.
- Viertens sollte es darstellen, wie die *Vermittlung* kultureller Erwartungen in den verschiedenen Bezugsrahmen organisiert wird.
- Und fünftens ist ein solches Modell auf »*individuelle Handlungsfähigkeit*« zu beziehen, weil die Antizipation ermöglichender oder behindernder Bedingungen einer konkreten Handlung diese selbst sowie die Bildung von Handlungsmustern und Erwartungen beeinflusst (VGL. AUCH IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM BEGRIFF DER »KOMPETENZ« HIERZU MARKARD 2013; ZIEGLER 2005; VORWERG 1990).

Erst wenn wir im Besitz eines solchen Entwicklungsmodells der Person sind, lässt sich auch ein die ganzheitliche Entwicklung des Kindes in all seinen Bezügen umfassendes Beratungs- und Unterstützungsmodell ableiten. Ohne diese Aspekte würde der Beratungsansatz zu einer früher oder später auf Leistungserbringung zielenden Förderberatung reduziert und damit weltanschaulich einem anderen als dem humanistischen Menschenbild folgen (GRASSINGER 2009).

Dieses Beratungs- und Unterstützungsmodell beruht auf drei Theorieperspektiven:

- Erstens ist es die *Orientierung an der Person* (ROGERS 2009; WEIGAND 2014; SILVERMAN 1993) mit den wesentlichen Aspekten: Autorschaft, Reflexivität, Prozess- sowie Beziehungshaftigkeit.
- Zweitens – und hier nehme ich einen Vorschlag MÜLLER-OPPLIGERS (2011) auf – konstruiert die Theorie der sozialen Ökologie (INSBES. IN ANLEHNUNG AN BRONFENBRENNERS ÖKOSYSTEMISCHEN ANSATZ 1981) die systemische Perspektive. Der Begriff des *Ökosystems* bedeutet nach Bronfenbrenner die gesamte materielle und soziale Umwelt eines Menschen sowie dessen interaktive Beziehung zu diesen »Umwelten«. Bronfenbrenner strukturiert das gesamte Ökosystem in folgende Subsysteme, wovon eines auf dem anderen aufbaut:
 - *Mikrosysteme* umfassen die unmittelbaren Beziehungen eines Menschen zu ihm wichtigen anderen Men-

schen oder zu Gruppen. Am ehesten sind hier die Beziehungen zu den primären und sekundären Bezugspersonen wie Mutter, Vater und Familie konzipiert.


- Das *Mesosystem* wird definiert als die Summe der Mikrosysteme und die Beziehung zwischen diesen, wenn sie für den betreffenden Menschen bedeutsam sind.

- Das *Exosystem* ist ein System von Beziehungen, dem die Person nicht direkt angehört, sodass sie nur einen vermittelten oder möglicherweise sogar keinen Einfluss auf dessen Gestaltung hat. Dennoch haben die Exosysteme meistens erheblichen Einfluss auf die Entwicklung, weil ihm Bezugspersonen der Person angehören. Teil eines solchen Exosystems bilden beispielsweise die Arbeitsstellen der Eltern eines Kindes. Die geringe direkte Beeinflussbarkeit durch das Kind steht manchmal der gleichzeitig starken Bedeutsamkeit dieser exosystemischen Wirkungen gegenüber, etwa dann, wenn Eltern und Schule eine weiterführende Schulform für das Kind wählen.

- Das *Makrosystem* – als letztes der räumlich definierten Systeme – wird durch die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft gebildet und umfasst damit auch Normen, Werte, Konventionen, Traditionen, Gesetze, Vorschriften und Ideologien.

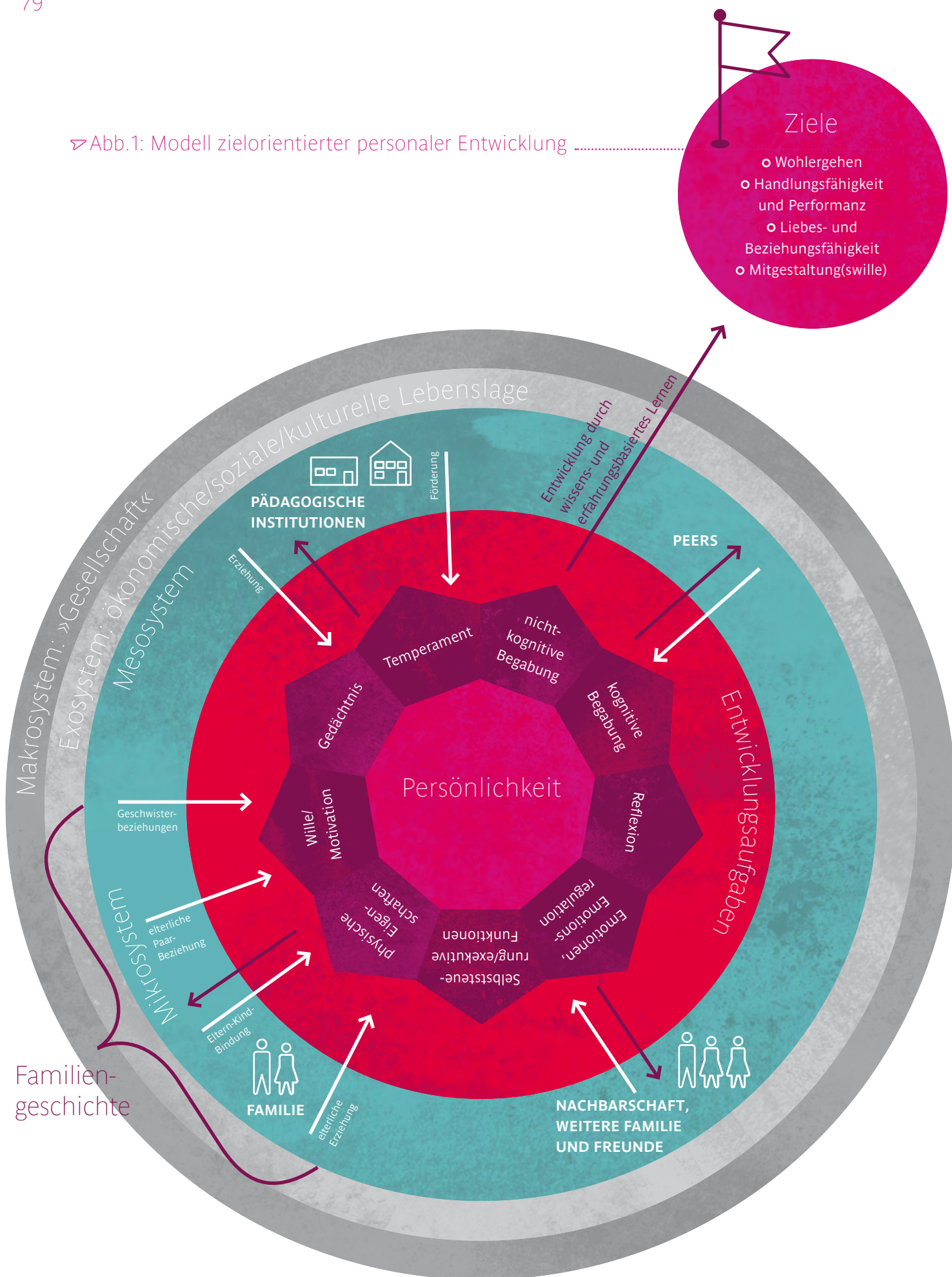
- Bronfenbrenner wechselt schließlich noch die Dimension der sozialräumlichen Nähe oder Ferne und führt die Dimension der Zeit mithilfe des *Chronosystems* ein. Es wird gebildet durch die zeitliche Dimension der Entwicklung, z.B. biografische Übergänge. Bronfenbrenner unterscheidet zwischen »*normativen*« Aspekten (wie dem Schuleintritt) und »*nicht-normativen*« also nicht vorhersehbaren Aspekten (wie z.B. dem Verlust einer wichtigen Bindungsperson).

- Drittens fußt das vorgestellte Modell der personalen Entwicklung auf dem erkenntnistheoretischen Fundament des Sozialkonstruktivismus (z. B. BERGER/LUCKMANN 1980), der untersucht, wie die soziale Wirklichkeit und einzelne soziale Phänomene konstruiert werden. Dabei steht nicht die Suche nach Ursachen und Wirkungen im Mittelpunkt des erkenntnistheoretischen Interesses, sondern die Beschreibung insbesondere von sozialem Handeln. Wirklichkeit wird zwischen den Beteiligten fortwährend ko-konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert und damit dynamisch, prozesshaft konzipiert.

Die folgende  **ABB. 1** fasst zunächst alle Aspekte überblicksartig zusammen. Die Teilsysteme und Faktoren werden im weiteren Text erläutert.

Die vom Kind aus betrachteten näher oder weiter entfernten ökologischen Systeme sind als Ringe dargestellt, wobei Mikro- und Mesosystem der besseren Übersichtlichkeit wegen hier miteinander vereint abgebildet worden sind.

➤ Abb.1: Modell zielorientierter personaler Entwicklung



Primäre Bindungspersonen, Familie, pädagogische Institutionen und Peers tragen an das Kind Erwartungen mehr oder weniger normiert heran, die sich beispielsweise nach dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (NACH HAVIGHURST IN: OERTER/MONTADA 1998; REINDERS 2002) formulieren ließen. Diese Entwicklungsaufgaben konstruieren, modifizieren oder re-konstruieren sich personal, indem sich das Kind aktiv mit diesen – selbst produzierten oder von anderen Personen an es herangetragenen – Erwartungen auseinandersetzt.

Beeinflusst werden die Akteure der Mikro- und Mesoebene durch die sie umgebende Kultur, durch ihre eigene Geschichte und durch zahlreiche Aspekte der soziokulturellen Lebenslage (Exosystem), wozu im Übrigen auch Transitionsprozesse (FTHENAKIS 1995) wie Migration und Scheidung gehören. Der Kritik MÜLLER-OPPLIGERS (2011, 60), dass bisherige Modelle nicht den Bezug zu »gesellschaftlichen Auswirkungen, zu Sinnfragen und Werteausrichtungen« hergestellt hätten, wird in diesem Modell durch den Einbezug der Makro-Systemebene entsprochen, was jedoch noch einer exakteren inhaltlichen und sozialökologischen Ausformung (insbesondere hinsichtlich des Einflusses von Normen, Werten, Konventionen, Traditionen, kodifizierten und informellen Gesetzen, Vorschriften und Weltbildern) als auch einer Differenzierung der Transfer- und Wechselwirkungsprozesse in Bezug auf die anderen Systeme bedarf (MÜLLER-OPPLIGER 2014).

In einer Art personalem Strukturschema lassen sich ferner Faktoren^{☆1} nennen, die den Aufbau des Psychischen des Kindes sowie dessen Verhalten beschreiben (HIERZU BSPW. IM ÜBERBLICK ASENDORPF 2005, 139).

Diese Faktoren seien hier kurz mit Verweis auf das von mir vorgeschlagene dahinterliegende psychologische Konzept dargestellt, wobei es selbstverständlich jedem Nutzer frei steht, seinem eigenen psychologischen Hintergrund entsprechend das Konzept und dessen Operationalisierung selbst zu wählen:

KOGNITIVE BEGABUNG

Der Aufbau des Konstrukts »kognitive Begabung« wird hierarchisch aufgefasst (mit einem übergreifenden und integrierenden g-Faktor an der Spitze). Ich orientiere mich an der sogenannten CHC-Theorie der menschlichen Intel-

ligenz (AUSFÜHRLICH ERKLÄRT Z.B. BEI MICKLEY/RENNER 2010). Kognitive Begabung (begrifflich verstehe ich diese zunächst vereinfachend als Synonym zur Intelligenz) ist demnach ein Potenzial, das sich in verschiedenen kognitiven Anforderungsbereichen zeigen kann (DASEKING/PETERMANN/PETERMANN 2009, 18). In der Differentiellen Psychologie wird Intelligenz häufig operationalisiert über intelligenzdiagnostische Verfahren. Kognitive *Hochbegabung* wird mit deren Hilfe über einen Intelligenzmesswert erschlossen, der üblicherweise als »Intelligenzquotient« (IQ) bezeichnet wird. Überschreitet dieser IQ einen Wert von 130 IQ-Punkten, spricht man von Hochbegabung (PRECKEL/VOCK 2013, 34).

NICHT-KOGNITIVE BEGABUNGEN

Unter nicht-kognitiven Begabungen fasse ich – in Anlehnung an das Münchener Hochbegabungsmodell (HELLER 2001; HELLER/PERLETH/HANY 1994) – als Potenzial konzipierte Fähigkeiten in den Bereichen soziale Kompetenz, Musikalität, Psychomotorik, Kunst oder als praktische Fähigkeit.

TEMPERAMENT

Unter dem Temperament einer Person werden ihre individuellen und zumeist stabilen – das Verhalten prägenden – Besonderheiten verstanden. Affekt, Aktivierung (bzw. Hemmung) und Aufmerksamkeit bilden zentrale Elemente des Temperaments (ASENDORPF 2005). ZENTNER und IHRIG (2010) benennen beispielsweise folgende Dimensionen des Temperaments: Frustrationsanfälligkeit, Gehemtheit, Aktivität, Ausdauer/Aufmerksamkeit und Sensorische Empfindlichkeit. In der Literatur werden auch verschiedene Temperamentstypen wie z.B. in Anlehnung an THOMAS und CHESS (1980), das »einfache«, das »schwierige« und das »langsam auftauende« Kind beschrieben. So ist beispielsweise das »schwierige Temperament« gekennzeichnet durch Unregelmäßigkeiten von biologischen Funktionen, negatives Rückzugsverhalten gegenüber neuen Reizen, Unfähigkeit zur Anpassung oder langsame Anpassung gegenüber Veränderung sowie einen intensiven, häufig negativen Stimmungsausdruck.

PERSÖNLICHKEIT

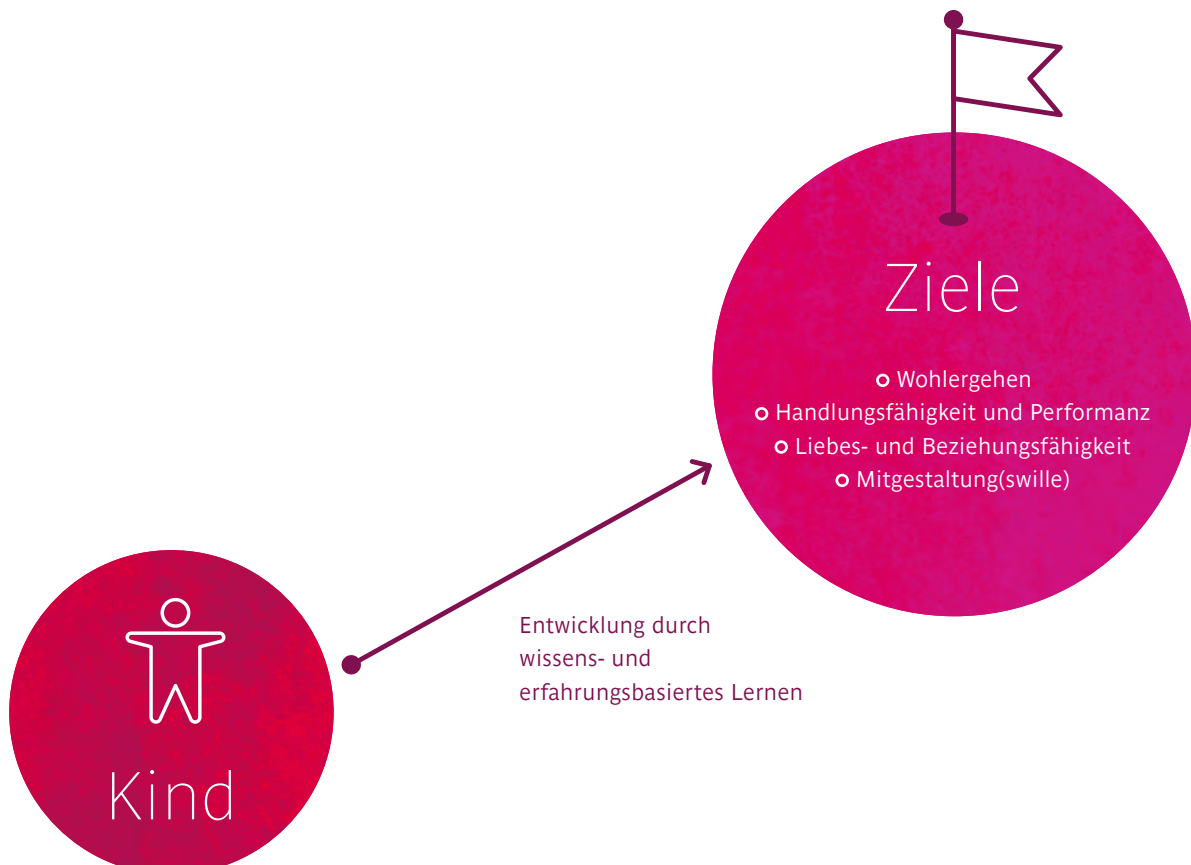
Unter Persönlichkeit wird hier – wohl wissend, dass es zahlreiche andere Definitionen gibt (IM ÜBERBLICK ASENDORPF 2005) – die Gesamtheit der Eigenschaften und Fähigkeiten subsumiert, die die Person entwickelt und benötigt, um mit ihrer sozialen Umwelt in den Austausch zu treten. Man könnte diese Akzentuierung auch »Soziabilität« nennen. Sehr differenziert und stets mit dem Blick auf die psycho-

.....
^{☆1} Der Begriff des »Faktors« und des »Teilsystems« wurde gewählt, um nicht Gefahr zu laufen, sich semantisch zwischen den Begriffen wie z.B. Eigenschaft, Fähigkeit, Kompetenz, Variable, Dimension, Kategorie usw. zu verfangen. Zur Diskussion sei im Überblick verwiesen auf: ASENDORPF (2005, 139f.).

➤ Abb.2: Faktoren der kindlichen Psyche



➤ Abb.3: Entwicklung und Entwicklungsziele



diagnostische Operationalisierung beschreibt der ARBEITSKREIS »OPD« (2003) die entsprechenden Fähigkeiten, die hier pars pro toto vorgestellt werden:

Merkmale des *Selbsterlebens* und des Erlebens Anderer beziehen sich auf:

- die Fähigkeit, sich selbst zu erleben und sich damit von anderen abzugrenzen (Selbst-Objekterleben)
- die Fähigkeit, dem Anderen ein eigenes psychisches Leben zubilligen und dieses sich auch vorstellen zu können
- die Fähigkeit, dem Anderen geltende Affekte auszudrücken und sich in diesen hineinzusetzen (Empathie)

Kommunikative Fähigkeiten beziehen sich auf:

- die Kontaktgestaltung des Kindes
- die Fähigkeit, fremde Affekte zu entschlüsseln
- die Fähigkeit, eigene Affekte kommunikativ nutzen zu können
- die Fähigkeit zur reziproken Kommunikation
- die Fähigkeit, andere Menschen stabil innerlich abzubilden und so auch mit diesen ohne deren körperliche Anwesenheit zu kommunizieren

Selbststeuerung bezieht sich auf:

- die Fähigkeit, negative Affekte, die bei Versagen von Forderungen auftreten, zu modulieren
- die Fähigkeit, sich selbst regulieren zu können (Selbstgefühl)
- die Impulssteuerung
- die »Steuerungsinstanz«, also die Fähigkeit, Normen zu erkennen, zu verinnerlichen und sich entsprechend zu verhalten
- die Konfliktbewältigung, insbesondere das Niveau der intrapsychischen Abwehr

Bereits auf den ersten Blick wird dem Leser klar, dass es bei diesen Facetten der Persönlichkeit Überschneidungen oder gar Doppelungen mit anderen Faktoren des Psychischen gibt. Wichtig ist weniger, wo sondern eher dass sie berücksichtigt und – falls erforderlich – auch diagnostiziert werden.

WILLE UND MOTIVATION

Motivation als ein psychischer Prozess initiiert, steuert, unterhält und evaluiert zielgerichtetes Handeln (DRESEL/LÄMMLE 2011).

GAGNÉ (1993) legte mit Blick auf die Herausbildung von Exzellenz bei hochbegabten Kindern eine den Willen von der Motivation differenzierende Taxonomie von Fähigkeiten vor, die hier leicht ergänzt übernommen wird:

Merkmale des *Willens* sind Willenskraft, Anstrengung und Beharrlichkeit. Merkmale der *Motivation* sind Initiative, Interessen, Ausdauer, Bedürfnisse und Werte.

LEHWALD (2009) trägt in diesem Zusammenhang und mit Bezug auf die Erbringung von exzellenten schulischen Leistungen drei motivational bedeutsame Faktoren zusammen:

- *Erkenntnisstreben*, welches durch das »umfassende, tiefgründige Verlangen nach Wissenserwerb, verbunden mit hoher affektiver emotionaler Beteiligung« (EBD., 11) gekennzeichnet sei. Facetten des Erkenntnisstrebens sind insbesondere die Bevorzugung selbstständiger geistiger Arbeit, das Streben nach Selbstvervollkommenung, die affektiv emotionale Zuwendung zu Problemen, die Neigung, nicht aufzugeben und Schwierigkeiten zu meistern, beständiges Interesse an zusätzlichen Informationen und der Wunsch, moralische Standards bei der Erkenntnisgewinnung anzuwenden.
- *Anstrengungsbereitschaft*: LEHWALD (2009, 20) betont, dass es für besonders begabte Kinder und Jugendliche typisch sei, nicht ausschließlich zweckrational zu handeln, um damit irgendwelche außerhalb der Handlung liegende Ziele (wie z.B. gute Noten oder Anerkennung) zu befriedigen. Das eigentliche Lernziel bestünde für sie häufig darin, den Gegenstand näher zu erkunden und »Funktionslust« am eigenen Leibe zu erfahren. Diese tätigkeitsorientierten Motive fänden sich also verstärkt bei Hochbegabten. Allerdings fände auch immer eine Verschränkung mit Zweckmotiven (wie z.B. für den »eleganten Lösungsweg durch die Lehrperson gelobt zu werden«) statt, zumal Hochbegabte ja oftmals soziale Interaktion und auch die in diesen verborgenen Belohnungssysteme relativ leicht identifizierten (KLOIMBECK 2005; SCHNEIDER 2005 ZIT. IN LEHWALD 2009, 20).
- *Lernbezogene Angst*: Begabte Kinder identifizieren sich beim Aufgabenlösen stark mit der Problemstellung und stünden daher oftmals in »enger Kommunikation mit der gesetzten Anforderung« (LEHWALD 2009, 20; DERS. 2006). Hochängstliche blockieren stark ihren eigenen Zugriff auf das Gedächtnis und zeigen demzufolge eine geringere Verfügbarkeit von Kenntnissen. Sie hätten demzufolge eingeschränkte Interessen und seien weniger erkenntnisstrebig. Ihre aufgabenbezogene Anstrengungsbereitschaft sei deutlich vermindert und die Leistungszuversicht erheblich reduziert. Unter Zeitdruck arbeiten ängstliche Schüler/innen schlecht und sind dabei vegetativ labil. Besonders deutlich wird dieses Verhalten beim Problemlösen im Unterricht (LEHWALD 1985).

Für diese Merkmale verweist LEHWALD (2009) überdies auch auf die entsprechenden psychodiagnostischen Verfahren.

Ein damit verwandtes Konstrukt ist das von CACIOPPO und PETTY (1982) eingeführte sogenannte »Kognitionsbedürfnis« (need for cognition – NFC). Es beschreibt das Ausmaß, in dem Menschen anstrengende kognitive Tätigkeiten betreiben und sich derer erfreuen. Menschen mit einem hohen Kognitionsbedürfnis bilden sich eigene Meinungen durch Abwägen von Argumenten und eher weniger anhand externer Kriterien wie z. B. dem Ruf oder der Attraktivität des Gegenübers. Sie widmen sich intrinsisch motiviert ihren kognitiven Ressourcen und nähern sich eigenaktiv kognitiv herausfordernden Situationen an (NACH MEIER/VOGL/PRECKEL 2014, 39 – ÜBERSETZT A. J.)^{☆2}.

PHYSISCHE EIGENSCHAFTEN

Physische Eigenschaften des Kindes beziehen sich nach GAGNÉ (1993) auf die morphologisch-physiologische Charakteristik, auf Behinderungen und auf die Gesundheit des Kindes.

EXEKUTIVE FUNKTIONEN

Exekutive Funktionen (EF) sind »Kontrollprozesse, die es einem Individuum erlauben, sein Verhalten situationsgerecht zu optimieren, indem die grundlegenden psychischen Funktionen (insbes. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Motorik) zielführend eingesetzt werden« (JÄNECKE 2013, 388). Zu den exekutiven Funktionen zählen diesem Autor zufolge insbesondere das Setzen von Zielen, Planen und Entscheiden, Priorisieren, Starten und Sequenzieren von Handlungen, Kontrolle von Handlungsergebnissen, Korrektur eigener Handlungen, Fehlererkennung, Umgang mit neuen Informationen, Regellernen und Selbstkontrolle. Die weiter oben im Faktor »Persönlichkeit« aufgeführten Aspekte der »Selbststeuerung« wären möglicherweise auch an dieser Stelle einzuordnen. Letztlich ist es aber wichtig, sie überhaupt ins Blickfeld zu nehmen. Einige Autoren postulieren eine weitgehende inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem Konzept des »Arbeitsgedächtnisses« und dem der exekutiven Funktionen (JÄNECKE 2013, 391). Dass ein hervorragend organisiertes Arbeitsgedächtnis zweifelsohne wesentlich am Zustandekommen von Hochleistung beteiligt ist, wurde bereits ausführlich untersucht und bestätigt (ZUSAMMENFASSEND VOCK/HASSELHORN 2010) und fand Eingang in zahlreiche Intelligenzdiagnostica (WIE Z. B. IN DIE WISC IV: WECHSLER 2011). Die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses und höhere kognitive Leistungen kovariieren nicht nur, sondern bedingen offen-

sichtlich einander. Manche Autoren sprechen gar von einer Art »Flaschenhals«-Funktion des Arbeitsgedächtnisses. Demzufolge könnten »höhere kognitive Leistungen (insbesondere bei der Lösung von Aufgaben zur fluiden Intelligenz – A. J.) stets nur so gut ausgeprägt sein, wie es die Arbeitsgedächtniskapazität zulasse« (VOCK/HASSELHORN 2010, 120).

EMOTIONEN UND EMOTIONALE REGULATION

Ohne hier auch nur hinreichend auf die umfassende Literatur zur Emotionspsychologie eingehen zu können (z. B. MEES 2006) muss betont werden, dass es – will man die personale Entwicklung von (auch hochbegabten) Kindern und Jugendlichen verstehen und beschreiben – eines klaren Verständnisses dessen bedarf, was Emotion^{☆3} bedeutet (REINDERS 2014). Emotionen werden in neueren Theorien durch ihre physiologische, expressive, motivationale und kognitive Komponente beschrieben (KRAUSE 1983/2008). Zu den wichtigsten Emotionen zählen: Interesse, Ekel, Unbehagen, Erschrecken, Freude, Ärger, Überraschung, Trauer, Furcht und Angst (Prüfungsangst), Verlegenheit. Diese Emotionen lernt das Kind sowohl zu differenzieren als auch miteinander in Emotionen zweiter Ordnung (sogenannte »soziale Gefühle« wie Schuld, Scham, Eifersucht, Schadenfreude u.ä.) zu integrieren.

GEDÄCHTNIS

Dass an allen beschriebenen Funktionen und Faktoren das deklarative und prozedurale Gedächtnis sowie die Langzeitspeicherung und das Arbeitsgedächtnis beteiligt sind, muss nicht extra betont werden. Zu deren Beitrag beim Zustandekommen von außergewöhnlichen Leistungen oder auch bei misslingenden Entwicklungen gibt es zahlreiche Literaturhinweise. Aus Platzgründen muss an dieser Stelle auf weiterführende Literatur verwiesen werden, wobei eine lesenswerte Einführung hierzu wie auch fokussiert auf das Thema Begabung beispielsweise JÄNECKE (2013 BZW. 2014) bietet.

REFLEXION

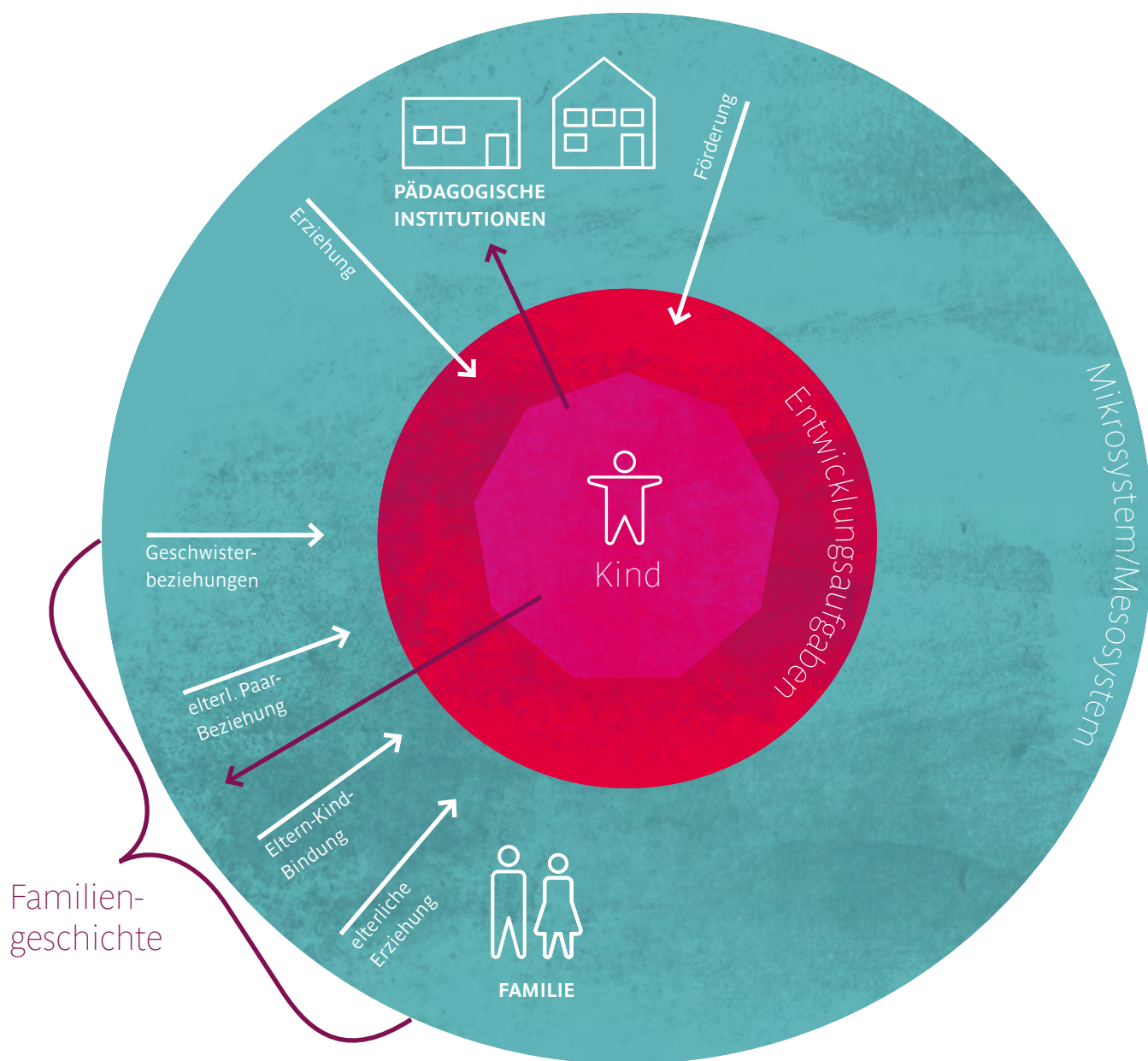
»Damit Handlung bewertet werden kann, muss sie reflexiv werden. In der Reflexion wird sie in Bezug gesetzt

- zur ursprünglichen Absicht
- zur Zielerreichung

^{☆2} Die Autorinnen kündigen die deutschsprachige Version eines Selbstbeurteilungsinstruments zur Erfassung des NFC in der kommenden Zeit an.

^{☆3} Ich verwende im Wesentlichen den Begriff der »Emotion« synonym zu dem des »Affektes«.

➤ Abb.4: Die Sozialisationsinstanzen als Mikro- und Mesosystem.....



- zu Qualitätsansprüchen oder
- zu Werten« (MÜLLER-OPPLIGER 2011, 64).

Um dies zu realisieren sind insbesondere die bereits erwähnten Aspekte der Persönlichkeit ausschlaggebend. Reflexion jedoch bedarf natürlich auch der emotionalen Regulation, der Impulskontrolle und der entsprechenden Motivation. Insofern sind an deren Zustandekommen viele weitere personale Faktoren beteiligt.

Diese Faktoren differenzieren und assimilieren sich (IM SINNE PIAGETS 2003) autonom innerhalb ihrer eigenen Struktur und vernetzen sich zugleich integrativ mit anderen Faktoren ^{★4} in Abhängigkeit von Handlungen des Kindes und von deren Reflexion.

Das Konzept »reflexiver Fähigkeiten« wird in diesem Modell durch das von der humanistischen Psychologie in die Entwicklungspsychologie eingeführte Konstrukt der »Erfahrung« (STUMM/KEIL 2002, 15F.) ergänzt, um die psychologische Übersetzung der jeweils aktivierten und zum Teil reflektierten personalen Faktoren und Fähigkeiten in Entwicklungsschritte auch adäquater konzipieren zu können.

Schließlich muss von der – mehr oder weniger reflektierten – Erfahrung her kommend Entwicklung auch als ein *Lernprozess* konzipiert sein. Aus eher didaktischen Gründen wird dieses Lernen als wissens- und erfahrungsbasiert betrachtet, und weist so explizit auf den Aspekt des Wissensaufbaus (NEUBAUER/STERN 2007) hin ^{★5}. Interessieren den Berater diese Lernprozesse besonders, kann er Rückgriff nehmen auf die in letzter Zeit gerade im Zusammenhang mit Hochbegabung und Hochleistung untersuchten »Lernstrategien« (STOEGER/SONTAG 2012). Diese Autorinnen unterscheiden zwischen impulsiven, extern motivierten und kognitiven Strategien. Die kognitiven Strategien konkretisieren sie noch einmal in Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien, wobei letztere den nachhaltigsten Effekt aufweisen. Interessanterweise scheinen hochbegabte Grundschüler kognitive Lernstrategien seltener einzusetzen als durchschnittlich Begabte. Dies könnte ein wichtiger Grund für Komplikationen sein, die beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern nicht selten zu beobachten seien (EBD.).

Will man auch nicht gelingende Entwicklungsprozesse verstehen und beschreiben, so ist es erforderlich, kindliche

Bewältigungs- und Angstabwehrmuster bzw. -strategien zu kennen und zu erkennen. Deren Auswahl ist sicherlich stark von psychologischen Denktraditionen und Schulen geprägt, sodass hier keine favorisiert dargestellt werden soll. Schulen übergreifende Ansätze beziehen sich häufig auf sogenannte Copingstrategien, also relativ stabiles Bewältigungsverhalten insbesondere zur Abwendung bedrohlicher Herausforderungen und damit verbundenem Stress. Es kann zwischen adaptiven und maladaptiven Copingstrategien unterschieden werden. Adaptive Copingstrategien tragen zur langfristigen und nachhaltigen Lösung eines Problems bei, während bei maladaptiven Copingstrategien der Ablenkungscharakter, die Angstvermeidung selbst und weniger der Umgang mit dem Angstauslöser im Vordergrund stehen (IM ÜBERBLICK SCHEFFER/HECKHAUSEN 2010, 63FF.).

Letztlich entwickelt sich so das Kind in Richtung von mindestens vier – sich immer wieder in neuer Qualität (abhängig vom Erreichen bestimmter Entwicklungsniveaus) konstituierenden – *Entwicklungszielen*, nämlich (1) Wohlergehen, (2) Handlungsfähigkeit und Performanz, (3) Liebes- und Beziehungsfähigkeit sowie (4) Mitgestaltung(swille). Diese vier *Entwicklungsziele* haben ihre Quelle in theoretisch unterschiedlichen, aber miteinander inzwischen weitgehend integrierten Definitionen sogenannter »kindlicher Grundbedürfnisse« (U. A. ALDERFER 1982; BRAZELTON/GREENSPAN 2002; KELLMER PRINGLE 1979; MASLOW 1981; LARGO 1999; JACOB/WAHLEN 2006; LICHTENBERG 1989), deren Befriedigung sowohl Aufgabe der das Kind umgebenden Kultur als auch zunehmend des Kindes selbst – vermittelt durch dessen wachsende Selbstregulierungsfähigkeiten – ermöglicht wird.

Diese Zieldefinitionen rekonstruieren MÜLLER-OPPLIGERS Ansatz (2011) von »Eigen- und Gemeinnutzen« aus einer eher psychologischen Perspektive und stellen eine Passung insbesondere zu Theorien der Selbstkonzeptualisierung (Z. B. FONAGY et al. 2006) her.

Zwei der wichtigsten *Sozialisationsinstanzen*, die an das Kind Entwicklungsaufgaben und -ziele herantragen und sich mit den kindlichen »Antworten« darauf auseinanderzusetzen haben, konstituieren sich neben den hier (lediglich aus Platzgründen) nicht weiter explizierten »Peers« und der »Nachbar- und Bekanntschaft« durch die Familie und die Schule.

Unter den *familiären Bedingungen* werden insbesondere die Familiengeschichte, die elterliche Erziehung (elterliche Verhaltenssysteme, Interaktionsmechanismen und Affektmuster – nach JACOB/WAHLEN 2006), die elterliche Partnerschaft und die Geschwisterbeziehung zusammengefasst (FUHRER 2009; BELSKY 1984; JACOB/WAHLEN 2006).

^{★4} ... woraus sich im Übrigen auch neue Teilsysteme sensu Piagets Akkomodation bilden können.

^{★5} Man könnte Wissen sicherlich auch als einen Teil von Erfahrung konzipieren, würde dann aber das Risiko eingehen, diesen Aspekt zu unterschätzen.

Vorschulische und schulische Sozialisation als Förderung (z.B. Instruktionsqualität, Klassenklima und Lernumwelt – nach dem Münchener Hochbegabungsmodell nach HELLER/PERLETH/HANY 1994; PERLETH 2001, 358f.) und Erziehung wird mit dem Fokus auf hochbegabte Kinder und Jugendliche überblicksweise beispielsweise in diversen Beiträgen der KARG HEFTE 1–6 oder bei STAMM (2014) entwickelt und dargestellt.

Einen Überblick zu Studien über die Bedeutung von *Peer-beziehungen* hochbegabter Kinder und Jugendlicher geben BRANDES (2010) in Bezug auf das Vorschulalter sowie SCHILLING (2002) und ROST (2009) für das Schul- und Jugendalter.

Zusammenfassend definiere ich nun wie folgt: *Personale Entwicklung* versteht sich als in einem zeitlich definierten Rahmen gerichtete Veränderung der Person hinsichtlich individuellem Wohlergehen, Handlungsfähigkeit, Liebes- und Beziehungsfähigkeit sowie Mitgestaltung. Sie wird durch wissens- und erfahrungsbasiertes Lernen in einem Zusammenspiel von verschiedenen sich differenzierenden und integrierenden psychischen Faktoren und Teilsystemen sowie – mittels Entwicklungsaufgaben übersetzten – Wechselwirkungen mit den sozialökologisch bestimmten Kontexten realisiert.

Mithilfe dieses personalen Entwicklungsmodells lassen sich nun für den Berater wichtige Faktoren, Bedingungen, Systeme, Beziehungen und Anforderungen zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt identifizieren, die sowohl für die Definition des Beratungsziels (ausgehend von den individuellen und familiären Entwicklungszielen) als auch für die Ableitung von unterstützenden Interventionen erforderlich sind. Zugleich ermöglicht dieser Ansatz auch, Fragen zu stellen, was möglicherweise bislang nicht berücksichtigt wurde bzw. was zukünftig berücksichtigt werden sollte. Beispielsweise ließe sich in Beratungsprozessen, die stark auf den Förderaspekt orientiert scheinen (wie dies häufig bei Themen zur Akzeleration der Fall ist), gezielt nach zu wenig beachteten Aspekten des Wohlbefindens und der sozialen Teilhabe fragen.

Diese knappe Darstellung eines sehr komplexen und zugleich dynamisch-interaktionistischen und zielorientierten Modells sollte verdeutlichen, dass es möglich ist, die Beschreibung von Entwicklung als eines offenen und zugleich normativen und richtungsbezogenen Prozesses (KREPPNER 1989; SCHMIDT 1970) sowie die Eingliederung von Kernelementen gängiger mehrdimensionaler (kompetenz- und performanzorientierter) Modelle miteinander zu verbinden. Dieser grundlegende Rahmen-Ansatz eines Modell für Beratungskontexte mit einer auf die (freie) Persönlichkeitsentfaltung ausgerichteten Grundhaltung kann dann – je nach Fragestellung – weiter spezifiziert und ausgebaut werden.

DER AUTOR

DR. ANDRÉ JACOB, Dipl.-Psych. und Psychologischer Psychotherapeut, ist wissenschaftlicher Leiter der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Psychologischen Hochschule Berlin und war langjährig in Erziehungs- und Familienberatungsstellen tätig.

LITERATUR

- ALDERFER C. P. (1982):** Existence, Relatedness and Growth. Human Needs in Organizational Settings. New York: Free Press.
- ARBEITSKREIS OPD-KJ (2003):** Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik. Bern: Huber.
- ASENDORPF, J. (2005):** Psychologie der Persönlichkeit. Berlin: Springer.
- BELSKY, J. (1984):** The determinants of parenting: A process model. *Child Development* 55, S. 83–96.
- BERGER, P./LUCKMANN, T. (1980):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- BRANDES, H. (2010):** Lernen in der Kindergruppe. Peerinteraktionen und Gruppenprozesse von Klein- und Vorschulkindern. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: Verlag das netz, S. 141–152.
- BRAZELTON T. B./GREENSPAN S. I. (2002):** Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim: Beltz.
- BRONFENBRENNER, U. (1981):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CACIOPPO, J./PETTY, R. (1982):** The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, S. 116–131.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988):** Society, culture, and person: A system view of creativity. In: Sternberg, R. J. (Ed.): The nature of creativity. New York: Cambridge University Press, S. 325–339.
- DASEKING, M./PETERMANN, F./PETERMANN, U. (2009):** HAWIK IV: Grundlagen und Auswertungsstrategien. In: Daseking, M./Petermann, F. (Hrsg.): Fallbuch HAWIK IV. Göttingen: Hogrefe, S. 14–37.
- DRESEL, M./LÄMMLE, L. (HRSG.) (2011):** Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz. Münster: LIT.
- FONAGY, P./GERGELY, G./JURIST, E./TARGET, M./VORSPOHL, E. (2006):** Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett Cotta.
- FREEMAN, J. (2001):** Gifted Children grown up. London: David Fulton Publishers.
- FREEMAN, J. (2010):** Gifted Lives – What happens when gifted children grow up. London: Routledge.
- FTHENAKIS, W.E. (1995):** Ehescheidung als Transition im Familienentwicklungsprozess. In: Perrez, M./Lambert, J.-L./Ermert, C./Plancherel, B. (Hrsg.): Familie im Wandel. Freiburger Beiträge zur Familienforschung. Bern: Huber, S. 63–95.
- FUHRER, U. (2009):** Lehrbuch der Erziehungspsychologie. Bern: Huber.
- GAGNÉ, F. (1993):** Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K./Mönks, F./Passow, A. (Eds.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon, S. 69–87.
- GRASSINGER, R. (2009):** Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Münster: LIT.
- HELLER, K. (HRSG.) (2001):** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. (2. Aufl.), Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K. A./PERLETH, C./HANY, E. A. (1994):** Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. Einsichten – Forschung an der Ludwig-Maximilians- Universität München, 1, S. 18–22.
- JACOB, A./WAHLEN, K. (2006):** Das Multiaxiale Klassifikationssystem Jugendhilfe (MAD-J). München: Reinhardt.
- JÄNECKE, L. (2013):** Lehrbuch kognitive Neurowissenschaften. Bern: Huber.
- JÄNECKE, L. (2014):** Neurobiologie der Begabung. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Bern: Huber, S. 107–126.
- KARG HEFTE 1–6:** www.karg-stiftung.de/teaser.php?nav_id=434 (Abruf 19.05.2015)
- KELLMER PRINGLE, M. (1979):** Was Kinder brauchen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KRAUSE, R. (1983/2008):** Allgemeine Psychoanalytische Krankheitslehre, Bd.1, Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- KREPPNER, K. (1989):** Vorstellungen zur Entwicklung der Kinder: Zur Geschichte von Entwicklungstheorien in der Psychologie. In: Keller, H. (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber, S. 121–146.
- LARGO, R. H. (1999):** Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.
- LEHWALD, G. (1985):** Zur Diagnostik des Erkenntnisstrebens. Berlin: Volk und Wissen.
- LEHWALD, G. (2006):** Motivationsdefizite bei hochbegabten Problemkindern. In: Versteckt – Verkannt – Verborgene. Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever. 5. Internationaler özbK-Kongress. Salzburg: özbK.
- LEHWALD, G. (2009):** Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule. Heft 9. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbF).
- LICHTENBERG, J. (1989):** Psychoanalysis and Motivation. Hillsdale (NY): The Analytic Press.

-
- MARKARD, M. (2013):** Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz zu lernen ist. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 3/4, S. 9–27.
- MASLOW, A. (1981):** *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- MEES, M. (2006):** Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): *Emotionen und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 104–123.
- MICKLEY, M./RENNER, G. (2010):** *Intelligenztheorie für die Praxis: Auswahl, Anwendung und Interpretation deutschsprachiger Testverfahren für Kinder und Jugendliche auf Grundlage der CHC-Theorie*. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 3 (4), S. 447–466.
- MEIER, E./VOGL, K./PRECKEL, F. (2014):** Motivational Characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, S. 39–46.
- MÜLLER-OPPLIGER, V. (2011):** (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.). *Werte schulischer Begabtenförderung*. Karg Hefte. Nr. 3, S. 55–68.
- MÜLLER-OPPLIGER, V. (2014):** Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell. In: Weigand, G./Hackel, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung*, Weinheim: Beltz, S. 68–76.
- NEUBAUER, A./STERN, E. (2007):** *Lernen macht intelligent*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- OERTER, R./MONTADA, L. (1998):** *Entwicklungspsychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 120–127.
- PERLETH, C. (2001):** Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In: Heller, K. (Hrsg.): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, S. 357–446.
- PIAGET J. (2003):** *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- PRECKEL, F. (2003):** *Diagnostik intellektueller Hochbegabung*. Göttingen: Hogrefe.
- PRECKEL, F./VOCK, M. (2013):** *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- REINDERS, H. (2002):** Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: Merken, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 2/2002* Opladen: Leske + Budrich, S. 13–37.
- REINDERS, H. (2014):** Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. In: Stamm, M. (Hrsg.): *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. Bern: Huber, S. 217–226.
- ROGERS, C. (2009):** *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. München: Reinhardt.
- ROST, D. (HRSG.) (2009):** *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. (2. und erweiterte Auflage), Münster: Waxmann.
- SCHEFFER, D./HECKHAUSEN, H. (2010):** *Eigenschaftstheorien der Motivation*. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Berlin: Springer, S. 43–72.
- SCHILLING, S. (2002):** *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers*. Münster: Waxmann.
- SCHMIDT, H.-D. (1970):** *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- SILVERMAN, L. K. (1993):** *Counseling The Gifted and Talented*. Denver (Col.): Love Publishing Company.
- STAMM, M. (HRSG.) (2014):** *Handbuch Talentförderung*. Bern: Huber.
- STEINHEIDER, P. (2014):** *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können*. Berlin: Springer.
- STOEGER, H./SONTAG, C. (2012):** How Gifted Students Learn: A Literature Review. In: Ziegler, A./Fischer, C./Stoeger, H./Reutlinger, M. (Eds.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. Berlin: LIT, S. 315–336.
- STUMM, G./KEIL, W. (2002):** Das Profil der Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapie. In: Keil, W./Stumm, G. (Hrsg.): *Die vielen Gesichter der Personenzentrierten Psychotherapie*. Wien: Springer, S. 1–62.
- THOMAS, A./CHESS, S. (1980):** *Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- VOCK, M./HASSELHORN, M. (2010):** Diagnostik der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses bei Hochbegabten. In: Preckel, F./Schneider, W./Holling, H. (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung*. Göttingen: Hogrefe, S. 119–140.
- VORWERG, M. (1990):** *Psychologie der individuellen Handlungsfähigkeit. Eine Einführung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- WECHSLER, D. (2011) (DT. BEARBEITUNG: PETERMANN, F./PETERMANN, U.):** *Wechsler Intelligence Scale for Children® – Fourth Edition*. Frankfurt: Pearson.
- WEIGAND, G. (2004):** *Schule der Person: Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- WEIGAND, G. (2014):** Begabung und Person. In: Weigand, G./Hackl, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung*. Weinheim: Beltz, S. 26–36.
- ZENTNER, M./IHRIG, L. (2010):** *Inventar zur Erfassung des Kind-Temperaments*. Göttingen: Hogrefe.
- ZIEGLER, A. (2005):** The Actiotop Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. R. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 411–434.

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB

Schlussfolgerungen für die berufsbegleitende Weiterbildung von Beratenden im Feld Hochbegabung

Studien zu Beratungsanliegen und -anlässen in der Hochbegabtenberatung zeigen auf, dass es sich hierbei um ein komplexes Themenfeld handelt, das in professionelle Beratungskontexte eingebettet sein sollte (Koop/Preckel in diesem Heft, S. n). Gegenwärtig fehlt die systematische Thematisierung des Themenfeldes der Hochbegabung in der Psychologie- und Pädagogik-Ausbildung, die Fragen der Hochbegabung und daraus resultierende Problemstellungen in Beratungskontexten hinreichend systematisch darstellen und vermitteln.

Dieser Beitrag möchte Anregungen zu einer weiteren Professionalisierung der Hochbegabtenberatung bieten. Er recurriert jedoch nicht auf Listen von möglichen fachspezifischen Wissensbeständen, die im Rahmen solcher Qualifizierungen zu berücksichtigen wären. Hierfür verweisen wir interessierte Leserinnen und Leser auf andere Beiträge (z. B. HOLLING et al. 1999 ODER KOOP/JACOB/ARNOLD IN DIESEM HEFT, S. N). Vielmehr wird aufgezeigt, weshalb Qualifizierung im Feld Hochbegabtenberatung systemisch angelegt sein sollte und welche Aspekte bei der Konzipierung konkreter Weiterbildungen zu berücksichtigen wären.

Denn nur so wird es gelingen, den Anforderungen im Arbeitsfeld Hochbegabtenberatung gerecht zu werden und die Ressourcen in der professionellen Hochbegabtenberatung qualitativ weiterzuentwickeln.

QUALIFIZIERUNG ALS ERWEITERUNG PROFESSIONELLER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Berufsbegleitende Weiterbildungen verfolgen das Ziel, die persönliche und fachliche Handlungsfähigkeit von Fachkräften zu erweitern. Das kann nicht ausschließlich über die Vermittlung von fachspezifischem Wissen gelingen, sondern erfordert die Berücksichtigung verschiedener Systemebenen einer Organisation (Leitung, Fachkräfte, Netzwerke).

KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER PROFESSIONELLEN AUS- UND WEITERBILDUNG

Fähigkeiten zur Bewältigung berufsbezogener Anforderungen werden gegenwärtig mit dem Begriff *Kompetenzen* beschrieben (z. B. FRÖHLICH-GILDHOFF/NENTWIG-GESEMANN/PIETSCH 2011). Mithilfe von Kompetenzmodellen lassen sich handlungsrelevante und damit lern- und vermittelbare Kompetenzen abbilden und operationalisieren.

Mehrdimensionale Kompetenzmodelle beschreiben situationsabhängige fachliche Anforderungen einerseits sowie personspezifische Anforderungen andererseits (z. B. LEHMANN/NIEKE (DATUM UNBEKANNT); ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011). Dabei wird professionelle Handlungskompetenz im Wesentlichen durch folgende vier Komponenten ausdifferenziert:

- *Fachkompetenz* als Fähigkeit, Wissen zu beschaffen, zu speichern, abzurufen und zu verknüpfen sowie Schlussfolgerungen und Urteile mithilfe dieses Wissens zu bilden
- *Methodenkompetenz* als Fähigkeiten, sich Fertigkeiten und Gewohnheiten anzueignen, die erforderlich sind, um Handlungen zu planen und zielgerichtet ausführen zu können
- *Selbstkompetenz* wird insbesondere gebildet durch Leistungsbereitschaft, Selbstreflexion und -evaluation, Sorgfalt und Ausdauer, Regulationsfähigkeit von Impulsen und Affekten und Selbstvertrauen.
- *Sozialkompetenz* als Fähigkeit und Bereitschaft, sich prosozial zu verhalten, Verantwortung zu übernehmen, andere Perspektiven (kognitiv und emotional) zu übernehmen sowie person-, prozess- und situationsabhängig zu handeln und umfasst Regelkenntnis und -verständnis.

Diese sind um eine fünfte spezifische Kompetenz zu erweitern (Koop/Jacob/Arnold in diesem Heft, S. n), die prinzipiell den anderen vier Dimensionen inhärent ist, jedoch aufgrund ihrer zentralen Bedeutung im Feld Hochbegabtenberatung an dieser Stelle expliziert wird:

- Systemkompetenz, unter der die Kenntnis von unterstützenden Netzwerkpartnern sowie die Fähigkeit zu deren gezielter Aktivierung zu verstehen ist

Entscheidend ist, dass Fachkräfte angeleitet werden, ihre bereits erworbenen Kompetenzen sowie die im Rahmen einer Weiterbildung neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihr jeweiliges Handlungsfeld hin zu reflektieren und in ihren Arbeitsalltag unter Berücksichtigung der spezifischen organisatorischen und situativen Anforderungen zu integrieren.

ERWEITERUNG PROFESSIONELLER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Entscheidend ist, dass Fachkräfte angeleitet werden, ihre bereits erworbenen Kompetenzen sowie die im Rahmen einer Weiterbildung neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihr jeweiliges Handlungsfeld (in diesem Fall die Beratung im Feld der Hochbegabung) hin zu reflektieren und in ihren Arbeitsalltag unter Berücksichtigung der spezifischen organisatorischen und situativen Anforderungen zu integrieren.

Professionelle Handlungsfähigkeit umfasst demnach mehr als aktionale Fertigkeiten, sondern zielt auf ein komplexes Zusammenspiel und die immer wieder herzustellende Balance aus Fachlichkeit und Persönlichkeit. Letztere ist eine zentrale Anforderung an Professionalität und wird wie folgt spezifiziert (SCHWER/SOLZBACHER 2014; KOOP/JACOB/ARNOLD IN DIESEM HEFT, S. 58):

- die Aneignung der erforderlichen fachlichen Kompetenz
- die selbstgesteuerte Orientierung in komplexen und unübersichtlichen Problem- und Handlungsfeldern
- die reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Motiven sowie Ziel- und Wertvorstellungen in der professionellen Rolle (hier als Berater/in)
- die Positionierung zu berufsethischen Fragen und deren Berücksichtigung im eigenen professionellen Handeln

Eine fortgeschritten professionalisierte Fachkraft verfügt über eine erfahrungsbasierte, persönlich wie dialogisch reflektierte Handlungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur fallbezogenen Zusammenarbeit mit kooperierenden Professionen (SCHÖN 1983).

KONTEXTBEDINGUNGEN UND PROFESSIONELLE HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Dass Kompetenzmodelle auf den ersten Blick dazu in der Lage erscheinen, die Anforderungen an eine professionelle Handlungsfähigkeit vollständig abzubilden, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Kompetenzbegriff durchaus kontrovers diskutiert wird. Er unterstellt, dass die Bewältigung einer beruflichen Anforderungssituation durch die Fachkraft unabhängig von den Kontextbedingungen erfolgt, in denen diese mit den Anforderungen konfrontiert wird (MARKARD 2013).

Die Verantwortung für eine erfolgreiche Bewältigung wäre somit allein bei der Fachkraft zu verorten. Eine Nicht-Bewältigung legt für diesen Fall den Rückschluss nahe, dass die Fachkraft aufgrund mangelnder Kompetenzen gescheitert sei.

Sowohl die Entwicklung von professionsbezogenen Kompetenzen als auch deren erfolgreiche Anwendung durch die Fachkraft ist jedoch auch von spezifischen Kontextbedingungen abhängig oder – systemtheoretisch gesprochen – von den spezifischen Komponenten und Relationen des Systems, in dem die Fachkraft agiert, sowie von den dadurch gesetzten Möglichkeiten und Grenzen (LINDEMANN 2006).

Aus diesem Grund muss das System, in dem die Fachkraft tätig ist, in die Qualifizierung einbezogen sein. Nur unter

dieser Voraussetzung gelingt die Anregung systemischer Veränderungen, die rückbezüglich wiederum die Handlungsfähigkeit der im System agierenden Fachkräfte erweitern helfen.

Die systemische Verankerung von Beratungsangeboten im Feld der Hochbegabung gelingt nur durch die Berücksichtigung und den Einbezug verschiedener Systemebenen, z. B. über

- die Verankerung des Beratungsauftrages in den Konzeptionen von Beratungsstellen, insbesondere der Schulpsychologie und Erziehungsberatung;
- die gesetzliche Verankerung des Auftrages bzw. seine Explizierung in Ausführungsbestimmungen oder Verordnungen;
- die Identifizierung/Benennung einer zuständigen Fachkraft und ihres Auftrages in ihrem Wirkungskreis sowie die Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen zur Erfüllung dieses Auftrages;
- die Unterstützung von – auch interdisziplinären – Vernetzungsaktivitäten mit dem Ziel der Verbesserung der Versorgungslage für die Ratsuchenden einerseits und der professionellen Handlungsfähigkeit der Akteure andererseits;
- die Verpflichtung zur kontinuierlichen Weiterbildung;
- die Ausweisung und Fortbildung von Multiplikatoren;
- die Gewinnung von Dozenten im Fachgebiet und deren kontinuierliche Weiterbildung usw.

Diese Aspekte sind von grundlegender Bedeutung für jegliche Beratungsthemen. So sind sie etwa in der Erziehungsberatung selbstverständlich für die Hilfe bei Erziehungsfragen und zur Vermeidung von kindlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen formuliert. In der Schulpsychologie existieren sie ausdifferenziert beispielsweise für die Beratung bei Lernschwierigkeiten. Der Gedanke, dass sie ebenso für eine angemessene Versorgung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen notwendig sind, setzt sich nur langsam durch.

BERATUNGSVERSTÄNDNIS

Für eine weitere Professionalisierung des Feldes der Hochbegabtenberatung erscheint es zudem notwendig, dass sich die Fachkräfte mit ihrem Beratungsverständnis auseinandersetzen, denn es beeinflusst unmittelbar die Ausgestaltung von Beratung (GRASSINGER 2012). Dies kann einerseits über die Positionierung zu unterschiedlichen Beratungsansätzen oder -schulen, wie z. B. dem systemischen Ansatz oder der personenzentrierten Gesprächsführung geschehen.

Wie HARDER (2012) darlegt, sind jedoch mehrere Konzepte erforderlich, um die Komplexität von Beratungsprozessen

hinreichend abbilden zu können. Sie benennt vier Konzepte, die das beraterische Vorgehen in der »traditionelle[n] Hochbegabtenberatung« (EBD., 4) beeinflussen:

- das Begabungskonzept
- das Persönlichkeitskonzept
- das Identifikationskonzept
- das Beratungskonzept

Wenn Qualifizierungsprozesse systemische Wirksamkeit entwickeln sollen, müssen sie den beratenden Fachkräften eine Auseinandersetzung mindestens auf allen diesen Ebenen ermöglichen. Darüber hinaus erscheint es aber auch zwingend, dass Beratung und Förderung nicht als voneinander getrennte Themen aufgefasst werden, denn diese Trennung ist eine künstliche. Für das betreffende hochbegabte Kind bzw. die Person stellen sich die Fragen nach der Identifikation und der Förderung nicht voneinander getrennt. Daher sollten sich die Hochbegabtenberatung und die spezifischen Qualifizierungsbemühungen im Feld Hochbegabung auch mit der Frage des Verhältnisses von Beratung und Förderung auseinandersetzen. Dies schließt auch das Verständnis darüber ein, dass es um die Begleitung von Personen und nicht nur Persönlichkeitsanteilen geht. Diese Tatsache macht es notwendig, im Zuge der Konzipierung entsprechender Qualifizierungsangebote auch eine Verständigung zu der Frage herbeizuführen, mit welchem beruflichen Selbstverständnis die Beratenden tätig werden und wie sie ihre Rolle im Verhältnis zu den Ratsuchenden definieren.

BERATUNG ALS ENTWICKLUNGSBEGLEITUNG

Professionelle Beratung kann beschrieben werden als ein Interaktionsprozess zwischen Ratsuchenden und Berater/in, »mit dem Ziel, die Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerungsfähigkeit und Handlungskompetenz des Ratsuchenden (= Klient) bei Herausforderungen, Problemen und anstehenden Entscheidungen unter Berücksichtigung seines Umweltsystems zu verbessern« (GRASSINGER 2009, 114).

Methodisch geschieht dies im Wesentlichen durch die Vermittlung von Informationen, durch das Initiieren und die gemeinsame Gestaltung von Problemlöseprozessen sowie über die Begleitung entsprechender Transferprozesse in die alltägliche Praxis, insbesondere mithilfe des Aufbaus von Selbstgestaltungskompetenzen bei dem Ratsuchenden und in seiner Umwelt.

Die Beratungsarbeit für Familien mit hochbegabten Kindern ist in gleichem Sinne konzeptualisiert, erfordert jedoch vom Beratenden die Fähigkeit, den Anteil der Hochbegabung am Zustandekommen von entwicklungsbehindernden Situationen oder Symptomen in all der Komplexität und in ihrer Wechselwirkung mit anderen Eigen-

schaften, Prozessen und Bedingungen entdecken zu können und mit diesem person-, problem- und prozessabhängig umgehen zu lernen (JACOB/MORCHE 2010). Dies ist nur möglich, wenn sich die Beraterinnen auch intensiv mit den strukturellen, dynamischen und konflikthaften Aspekten von Hochbegabung auseinandergesetzt haben und dies in die Beratung einfließen lassen können. Der Beratungsauftrag besteht demzufolge darin, die je individuelle psychische und kontextuelle Situation zu verstehen, zu beschreiben und Veränderungsprozesse im Hinblick auf eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und persönliche Zielerreichung anzuregen, zu erproben und zu begleiten.

ZUM VERHÄLTNISS VON FÖRDERUNG UND BERATUNG

Beratung im Feld Hochbegabung umfasst beispielsweise in der Mehrzahl der Fälle auch eine Beratung zu Fragen der familiären oder (vor)schulischen Förderung, der Schullaufbahngestaltung bzw. zu Problemen im Lern- und Leistungsverhalten (PRECKEL 2014; PRECKEL/ECKELMANN 2008; PRUISKEN/FRIDRICI 2005). Im Bereich der psychologisch-interventionsorientierten Fragestellungen wie z. B. bei chronifizierten emotional-sozialen Problemen ist in diesem Zusammenhang zwar einerseits breit angelegtes psychologisches Fachwissen erforderlich, andererseits gelingt die Anregung und Verstärkung von Veränderungen nur bei kompetenter Auswahl, Initiierung und Umsetzung von pädagogischen Förderangeboten, die helfen, eine hinreichende Passung zum individuellen Fähigkeits- und Interessenprofil des hochbegabten Kindes oder Jugendlichen herzustellen. Aus diesem Grund muss sich Beratung im Feld Hochbegabung auch in Bezug auf die (pädagogische) Begabtenförderung verorten.

BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH INDIVIDUELLE LERNBEGLEITUNG

Begabungsförderung, die eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellt und auf einem von uns favorisierten »integral-dynamischen« Konzept (HOYER 2012) basiert, gründet »Urteile über den Lern- und Leistungsstand auf möglichst reichhaltige Beobachtungen der individuellen Prozesse des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung«, ist kontextgebunden und bezieht daher zugleich »die sozio-kulturellen Ausgangs- oder Rahmenbedingungen sowie die Austauschprozesse, die zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt vor sich gehen, in ihre Analysen ein« (HOYER 2012, 19). Damit sind gleichzeitig die notwendigen Voraussetzungen für eine individuelle Förderung genannt.

Ein solches Förderverständnis ist nicht auf bestimmte Methoden beschränkt, sondern legt vielmehr Prinzipien

für pädagogisches Handeln zugrunde. Zentral ist dabei immer die Ermöglichung einer wirklichen Partizipation und einer hohen Selbstbestimmung des Lernenden einerseits sowie die beständige Reflexion der pädagogischen Beziehung und der dialogischen Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernendem andererseits (REICH 2010).

BEGABUNGSENTFALTUNG ALS DIALOGISCHER PROZESS

Ein auf diesen Grundannahmen der personalen Anthropologie und des Sozialkonstruktivismus basierendes Förderverständnis betrachtet Begabung als »dialektisch oder dialogisch« (WEIGAND 2010, 33): Das Kind steht mit seiner potenziellen Begabung in Wechselwirkung zu seiner sozialen Umgebung. Kind und soziale Umgebung (re)konstruieren dieses Potenzial zum einen als Abbild (z. B. durch die diagnostische Messung und Beschreibung) und zum anderen bringen beide Interaktionspartner dieses Potenzial auch (günstigenfalls) zu dessen Entfaltung (SCHENZ 2011, 39).

Auf diese Weise vergegenständlicht sich Potenzial in einem Produkt; es zeigt eine Wirkung, welche quasi außerhalb der Person auch durch andere erkennbar und erlebbar ist. Beispielsweise wird bei der Leistungsdiagnostik also nicht das Potenzial sondern dessen Wirkung gemessen. Aus dieser dann mehr oder weniger quantifizierten Wirkungsbeschreibung findet ein interpretativer Rückschluss auf vermutlich vorhandenes Potenzial statt. Gemessen wird damit also nicht die »Intelligenz« sondern ein sichtbares Verhalten.

Die Potenzialverwirklichung wirkt darüber hinaus aber auch zurück auf das Potenzial selbst. Die Erfahrung seiner Wirksamkeit verändert also auch das wirksame Subjekt. Dieser rückbezügliche Zyklus von »Potenzial – Potenzialentäußerung – Potenzialveränderung« verweist somit auch auf die Bedeutung von *Selbstwirksamkeit* und *Selbstreflexion* in diesem Geschehen, die nach FONAGY et al. (2006) zwei der vier Bausteine des *Selbstkonzeptes* (neben *Impulskontrolle* und *emotionaler Selbstregulation*) bilden.

Potenzialentfaltung für bzw. durch das Kind bedeutet

- einerseits die ko-konstruktiv gewonnene Differenzierung, Integration und Anreicherung sowie zunehmend reflektierte Aneignung dieses Potenzials und
- andererseits den Erwerb eines differenzierten, integrierten und komplexen Selbstkonzeptes als Person.

BERATUNG ALS BESTANDTEIL VON FÖRDERUNG

Die interdisziplinäre Perspektive auf Beratung (und Förderung) im Feld der Hochbegabung ist bedauerlicherweise

se noch selten zu finden. Begabungspsychologische Beratungsstellen sind häufig stark auf diagnostische und differentialdiagnostische Fragestellungen spezialisiert (ZIEGLER/GRASSINGER/HARDER 2012). Die Empfehlungen zur Förderung werden hingegen häufig allgemein gehalten und ihre Kommunikation und teilweise auch deren Umsetzung (zumindest für den familiären Bereich) bleiben allzu oft allein den Eltern überlassen.

Auch die Begleitung der Umsetzung von Fördermaßnahmen inklusive einer gemeinschaftlichen Reflexion von beratenden und fördernden Fachkräften ist nicht regelhaft vorgesehen. Die Gründe dafür sind vielschichtig, vielfach jedoch bereits in der unterschiedlichen strukturellen Verankerung von Beratungsangebot und Förderstruktur begründet. Die Potenziale systemisch verankerter Beratungsangebote, insbesondere von Schulpsychologie einerseits sowie Erziehungs- und Familienberatung andererseits, bleiben vor diesem Hintergrund bisher meistens ungenutzt.

Versteht sich Beratung im beschriebenen Sinne als Entwicklungsförderung, ergeben sich zwischen pädagogischen und psychologischen Perspektiven auf die Förderung Hochbegabter zahlreiche Schnittmengen. Ein berufsgruppenspezifisches, isoliertes Förderverständnis ist daher in der Folge zugunsten einer interdisziplinären Sichtweise aufzulösen, wie dies Reimann-Bernhardt (in diesem Heft **S. 38**) beispielhaft darstellte.

AUSBLICK

Neben der Vermittlung von curricularen Inhalten ist für die Stärkung der professionellen Handlungsfähigkeit von Fachkräften zum einen die fachliche Begleitung und Möglichkeit der berufsbezogenen Reflexion essenziell. Zum

anderen sollten die Fachkräfte in ihrem jeweiligen Auftrag durch die Schaffung und Gewährleistung struktureller Rahmenbedingungen und mit dem Ziel einer interdisziplinären und institutionsübergreifenden Kooperation unterstützt werden.

In sehr spezifischen Themenfeldern, wie es die Hochbegabtenförderung und -beratung darstellen, scheint es uns von großer Bedeutung zu sein, dass das häufig eher dezentrale Versorgungssystem durch eine zentrale Anlaufstelle in ihrem Auftrag koordiniert und unterstützt wird.

Dazu ist eine systematische Vernetzung der beteiligten Fachkräfte und Einrichtungen untereinander und in der jeweiligen Region notwendig. Für eine erfolgreiche Vernetzung gibt es wiederum unabdingbare Gelingensfaktoren, deren ausführliche Darstellung den Rahmen dieses Beitrages aber überschreitet. In sehr spezifischen Themenfeldern, wie es die Hochbegabtenförderung und -beratung darstellen, scheint es uns von großer Bedeutung zu sein, dass das häufig eher dezentrale Versorgungssystem durch eine zentrale Anlaufstelle in ihrem Auftrag koordiniert und unterstützt wird. Zudem sollten Vernetzungsaktivitäten immer auf die Lösung konkreter, für die beteiligten Fachkräfte und die Zielgruppe relevanter Fragestellungen ausgerichtet sein. Im Ergebnis all dessen wird dann auch eine abgestimmte, interdisziplinäre und fachlich fundierte Zusammenarbeit gewährleistet und somit die Versorgungssituation der hochbegabten Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien erheblich verbessert.

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

CHRISTINE KOOP, Dipl.-Psych. und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, leitet seit sieben Jahren das Ressort Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung. Zuvor war sie in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie in der Erziehungsberatung tätig.

➤ www.karg-stiftung.de

DR. ANDRÉ JACOB, Dipl.-Psych. und Psychologischer Psychotherapeut, ist wissenschaftlicher Leiter der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Psychologischen Hochschule Berlin und war langjährig in Erziehungs- und Familienberatungsstellen tätig.

➤ www.psychologische-hochschule.de

LITERATUR

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN, AK DQR (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf (Abruf 01.09.2014).

FONAGY, P./GERGELY, G./JURIST, E./TARGET, M./VORSPÖHL, E. (2006): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett Cotta.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./NENTWIG-GESEMANN, I./PIETSCH, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Frankfurt am Main: Henrich Druck + Medien GmbH.

GRASSINGER, R. (2009): Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Münster: LIT.

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

HARDER, B. (2012): Ein kritisches Review der traditionellen Hochbegabtenberatung. In: Ziegler, A./Grassinger, R./Harder, B. (Hrsg.): Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Münster: LIT, S. 1–12.

HOLLING, H./PRECKEL, F./VOCK, M./WITTMANN, A. (1999): Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht. Bonn: BMBF.

HOYER, T. (2012): Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung, Begabung und Leistung. Karg Heft 4, S. 14–22.

JACOB, A./MORCHE, H. (2010): Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S. und der Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 363–372.

LEHMANN, G./NIEKE, W. (DATUM UNBEKANNT): Zum Kompetenzmodell. www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf (Abruf 23.06.2015).

LINDEMANN, H. (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Reinhardt.

MARKARD, M. (2013): Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz zu lernen ist. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 3/4, S. 9–27.

PRECKEL, F. (2014): Konzeption und Auswertung einer Umfrage zu Beratungsanlässen in der Hochbegabtenberatung. Abschlussbericht zum Projekt. Unveröff. Manuskript.

PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008): Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55 (1), S. 16–26.

PRUISKEN, C./FRIDRICI, M. (2005): Besondere Beratung bei besonderer Begabung? Beratungsanlässe in der Begabungsdagnostischen Beratungsstelle BRAIN. In: Schilling, S. R./Sparfeldt, J. R./Pruiskens, C. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 111–128.

REICH, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim: Beltz.

SCHENZ, A. (2011): Erziehung und Begabung als gesellschaftlich bedingte Prozesse. In: Schenz, C./Rosebrock, S./Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Wien: LIT, S. 34–44.

SCHÖN, D. (1983): The Reflective Practitioner. New York: Basic Books. In: Böhnke, U. (2010): Dem Leibkörper auf der Spur. Theoretischer Begründungsrahmen professioneller reflexiver Könnerschaft im Bereich der Pflege. Dissertation an der Universität Bremen. <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103599-1.pdf> (Abruf 01.09.2014).

SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (2014): Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 215–222.

WEIGAND, G. (2010): Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: Steenbuck, O./Quitmann, H./Esser, P. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 31–37.

ZIEGLER, A./GRASSINGER, R./HARDER, B. (HRSG.) (2012): Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Münster: LIT.

Impressum

KARG HEFTE: BEITRÄGE ZUR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

Karg Heft 8, September 2015:
Inhalte und Anforderungen von psychologischer Beratung

HERAUSGEGEBEN VON

Christine Koop,
Karg-Stiftung, Ressort Frühe Förderung und Beratung
Dr. André Jacob,
Psychologische Hochschule Berlin

KONZEPT UND REDAKTION DES KARG HEFTES

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand
Christine Groh, Beratung und Redaktion (extern)
Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule

GESTALTUNG UND REALISIERUNG

Novamondo GmbH, www.novamondo.de

DRUCK

Druckerei Imbescheidt | 1. Auflage, September 2015

HERAUSGEBER DER KARG HEFTE

Karg-Stiftung
Lyoner Straße 15
60528 Frankfurt

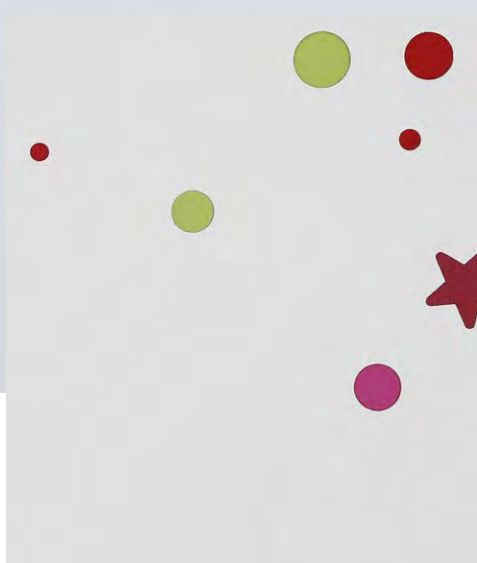
T +49 69.665 62-113
F +49 69.665 62-119
info@karg-stiftung.de
www.karg-stiftung.de

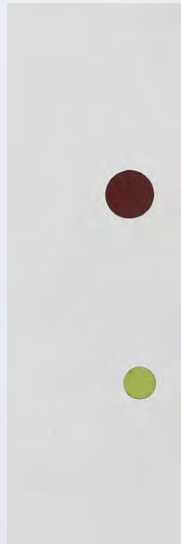
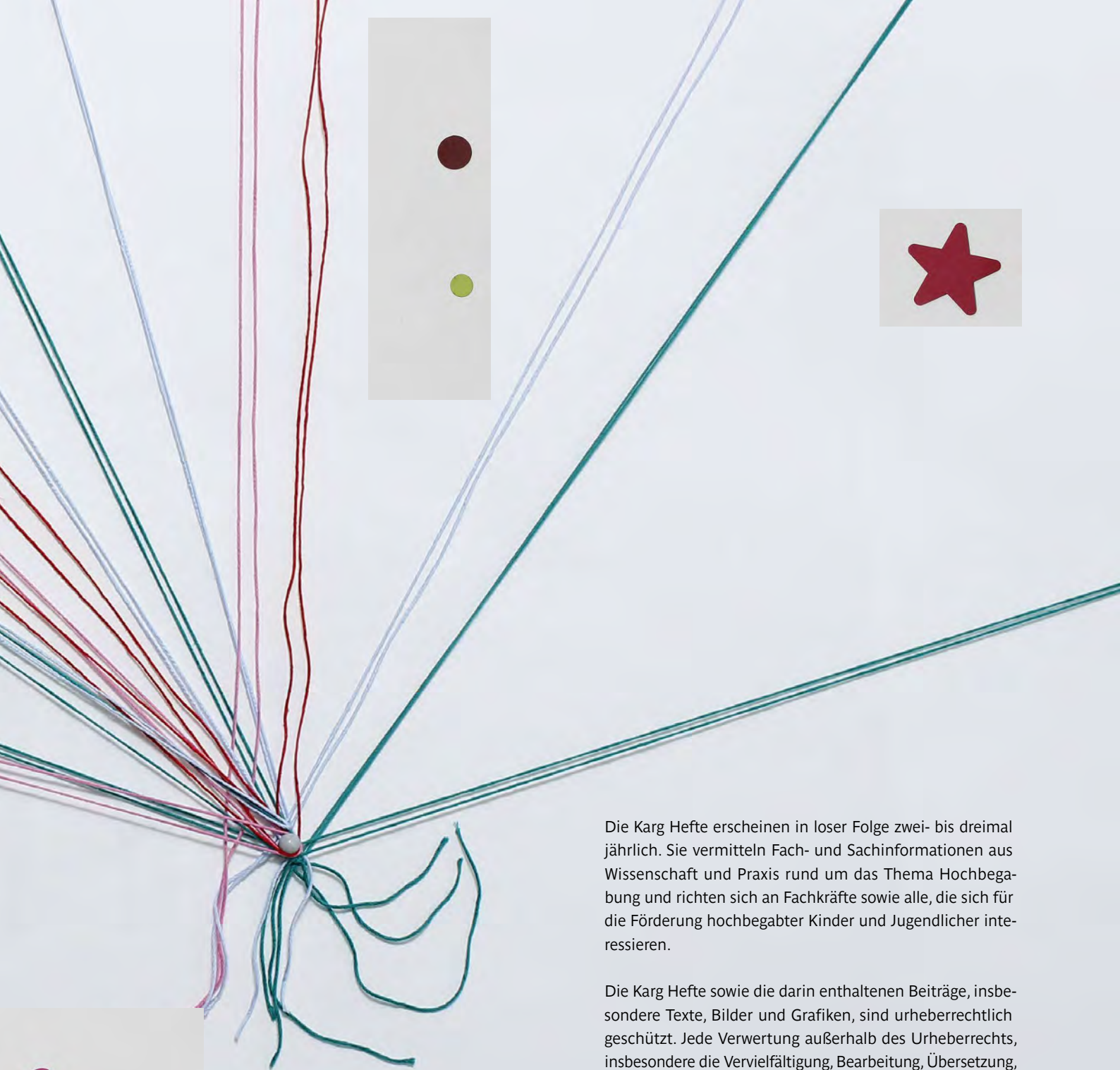
VERANTWORTLICH

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

GESAMTKOORDINATION

Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule





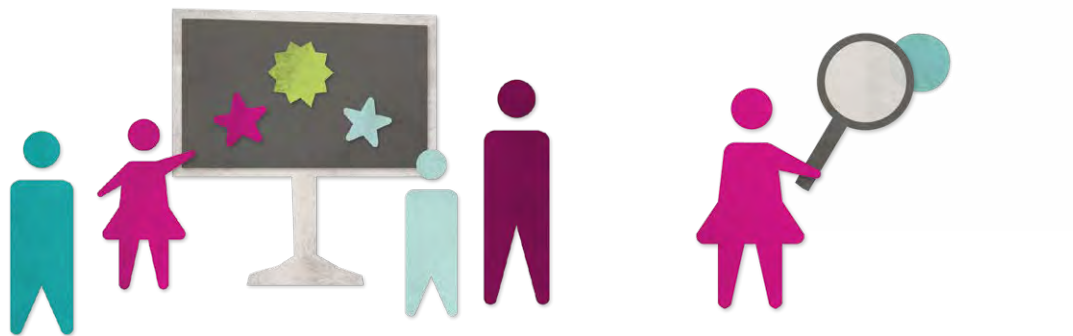
Die Karg Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg Hefte sowie die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere Texte, Bilder und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung, Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch den Herausgeber.

Die Karg Hefte sind als download unter www.karg-stiftung.de oder auf Anfrage in gedruckter Form erhältlich. Die Auflage ist begrenzt.



Karg Fachportal Hochbegabung



NEU: INTELLIGENZTESTS

WAS?

Das Fachportal-Modul Intelligenztests enthält Rezensionen über verschiedene Intelligenztests für das Kindes- und Jugendalter. Diese Rezensionen bewerten die Testverfahren kriteriengeleitet hinsichtlich ihrer Eignung im Kontext der Diagnostik intellektueller Hochbegabung und geben Orientierung für die Interpretation von Testbefunden.

WARUM?

Intelligenztests stellen ein häufig verwendetes Instrument in der Identifikation hochbegabter Kinder und Jugendlicher dar. Den Ergebnissen einer Intelligenzmessung wird von Eltern, pädagogischen Fachkräften und psychologischen Beraterinnen und Beratern im diagnostischen Prozess eine besondere Bedeutung beigemessen, da Intelligenztests bislang als verlässlichste Größe in der Identifikation einer intellektuellen Hochbegabung gelten.

Eine Reflexion der Eignung von einzelnen Testverfahren mit Blick auf spezifische diagnostische Fragestellungen im Feld Hochbegabung erfolgt in der Literatur meistens nur überblicksartig und ohne differenziertere Darstellung des Anwendungs- bzw. Eignungsbereiches.

WIE?

Da die Bewertung der Nützlichkeit eines Tests immer von der diagnostischen Fragestellung abhängt, erfolgt eine Differenzierung mit Blick auf unterschiedliche Fragen im Kontext Hochbegabung (z.B. Schullaufbahnberatung, Selektionsentscheidung). Zudem werden für jeden Test alle gängigen Haupt- und Nebengütekriterien (z.B. Reliabilität, Normierung) ausgewiesen und zu den spezifischen Anforderungen in der Diagnostik von intellektueller Hochbegabung in Bezug gesetzt. Schließlich finden sich auch Aussagen zum jeweils zugrunde gelegten Intelligenzmodell. Das Modul bietet damit:

- Vorstellungen und Bewertung von Intelligenztestverfahren
- Vergleichbarkeit von Testverfahren aufgrund einheitlicher Struktur der Darstellung
- Leichte Suche von Testverfahren durch Filterfunktionen

FÜR WEN?

PSYCHOLOGINNEN & PSYCHOLOGEN IN DER PRAXIS

Für die Praxis bietet das Modul:

- Orientierung für die Auswahl geeigneter Testverfahren unter Berücksichtigung von diagnostischer Fragestellung und Alter des zu testenden Kindes/Jugendlichen
- Beurteilung der Utilität von Testverfahren für verschiedene diagnostische Fragestellungen im Kontext der Hochbegabungsdiagnostik und Hinweise auf mögliche Einschränkungen
- Hinweise zur Interpretation von erzielten Testergebnissen

PSYCHOLOGINNEN & PSYCHOLOGEN IN DER FORSCHUNG

Für die Forschung bietet das Modul:

- Orientierung zu Testbewertungskriterien, die im Kontext der Hochbegabungsdiagnostik relevant sind
- Orientierung zu Aussagen, die diesbezüglich in Testhandbüchern getroffen werden müssen
- Orientierung zur Auswahl der für ein Forschungsvorhaben geeigneten Testverfahren

VON WEM?

Das Fachportal-Modul Intelligenztests ist eine Kooperation der Karg-Stiftung mit Prof. Dr. Franzis Preckel (Universität Trier, Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung) unter Mitarbeit von Dr. Elisabeth Meier (LMU München) und Katharina Vogl (Universität Trier). Es wird verantwortet von Christine Koop (Ressortleiterin Frühe Förderung und Beratung, Karg-Stiftung).

➤ www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests

DAS KARG FACHPORTAL HOCHBEGABUNG WISSENSCHAFTLICH FUNDIERT UND PRAXISNAH

Das KARG Fachportal Hochbegabung vermittelt Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung und bietet Orientierung zur Situation professioneller Hochbegabtenförderung in Deutschland.

Psychologische und pädagogische Fachkräfte finden darin Basiskenntnisse zur Gestaltung eines begabungsgerechten Bildungssystems sowie weiterführende Informationen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Hochbegabung.

Verantwortliche in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erhalten hier unterstützende Daten und Fakten zur Erfüllung ihres Auftrags, ratsuchende Eltern Erstinformationen sowie Kontaktdaten von kompetenten Anlaufstellen.

DIE INHALTE

○ FRAGEN UND ANTWORTEN

Wissenschaftlich abgesichertes Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung

○ BLOG HOCHBEGABUNG

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis im Diskurs

○ LINKS

Weiterführende Informationen im Kontext der Hochbegabtenförderung

○ BERATUNGSSTELLEN

Bundesweites Verzeichnis kompetenter Anlaufstellen mit Schwerpunkt Hochbegabung

○ WEITERBILDUNG UND STUDIENGÄNGE

Angebote zur Qualifizierung in der Hochbegabtenförderung in Deutschland für Pädagogen

○ BEGABTENFÖRDERUNG IN DEN BUNDESLÄNDERN

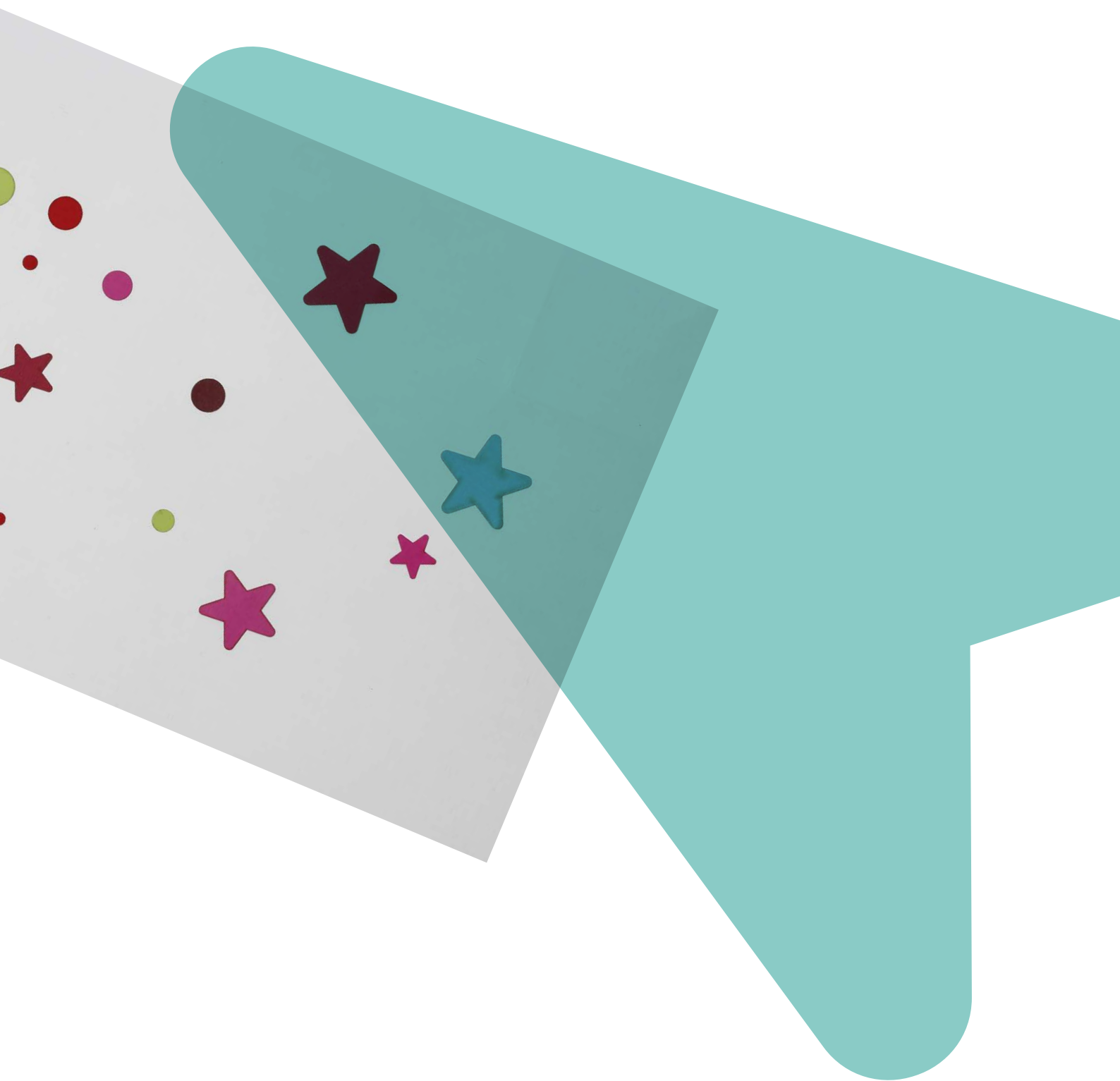
Rahmenbedingungen und Strukturen staatlicher Begabtenförderung

Das Fachportal Hochbegabung wird kontinuierlich ausgebaut.



➤ www.fachportal-hochbegabung.de







KARG-STIFTUNG

www.karg-stiftung.de
www.fachportal-hochbegabung.de

ISSN 2191-9984

