

Hochbegabung als Thema der Schulischen Sonderpädagogik

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Dominik Gyseler
von Adelboden/BE

Angenommen auf Antrag von Frau Prof. Dr. Ursula Hoyningen-Süess
und Herrn Prof. Dr. Walter Herzog

Zürich, 2003

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Einleitung.....	7
1.1. Zum Klärungsbedarf.....	7
1.2. Zu den Zielstellungen der Arbeit.....	10
1.3. Zum Aufbau der Arbeit	11
TEIL I – THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM EINBEZUG HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DEN AUFTRAG DER SCHULISCHEN SONDERPÄDAGOGIK.....	13
2. Zur Sonderpädagogik	13
2.1. Von den 'special needs' zu einer Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse	13
2.2. Zur Entwicklung der 'special needs' in der Sonderpädagogik.....	17
2.2.1. ' <i>Special needs</i> ' in den USA.....	23
2.2.2. ' <i>Special educational needs</i> ' in Grossbritannien.....	28
2.2.3. ' <i>Sonderpädagogischer Förderbedarf</i> ' in Deutschland.....	34
2.2.4. ' <i>Besondere pädagogische Bedürfnisse</i> ' in der Schweiz – am Beispiel der RESA	40
2.3. Zur Reichweite der verschiedenen Konzeptionen der special needs – unter besonderer Berücksichtigung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler	45
2.4. Vorschlag einer Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse als Grundlage des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.....	53
3. Zur Hochbegabung	58
3.1. Kriterien für einen sonderpädagogisch relevanten Begriff von Hochbegabung	58
3.2. Hochbegabung als Extremvariante der allgemeinen Intelligenz – am Beispiel des Marburger Hochbegabtenprojekts	61
3.2.1. <i>Konzeptuelle Grundlagen</i>	61
3.2.2. <i>Das Marburger Hochbegabtenprojekt - Anlage und Ergebnisse</i>	65
3.2.3. <i>Sonderpädagogische Relevanz</i>	69

3.3. Hochbegabung als personale Voraussetzung für Hochleistungen – am Beispiel der dreiringe-Konzeption.....	71
3.3.1. Konzeptuelle Grundlagen	71
3.3.2. National Research Centre on the Gifted and Talented.....	77
3.3.3. Sonderpädagogische Relevanz.....	78
3.4. Hochbegabung als personale und soziale Leistungsvoraussetzung – am Beispiel des Münchner (Hoch-)Begabungsmodells	79
3.4.1. Konzeptuelle Grundlagen	79
3.4.2. Die Münchner Hochbegabungsstudie - Anlage und Ergebnisse	86
3.4.3. Sonderpädagogische Relevanz.....	89
3.5. Ein sonderpädagogisch relevanter Begriff von Hochbegabung	90
4. Sonderpädagogik und Hochbegabung	92
4.1. Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler	93
4.1.1. Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler.....	96
4.1.2. Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler.....	107
4.1.3. Zusammenfassung: Zur Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.....	116
4.2. Einfluss der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung.....	117
4.2.1. Konzeption des Misfits	118
4.2.2. Interner Misfit	122
4.2.2.1. Beeinträchtigender Perfektionismus	123
4.2.2.2. Mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit	125
4.2.2.3. Kognitiv-motorische Dissonanz.....	127
4.2.3. Externer Misfit	128
4.2.3.1. Unterforderung im Unterricht.....	129
4.2.3.2. Inadäquate elterliche Bildungserwartungen und -anforderungen	132
4.2.4. Zusammenfassung: Zur Begründung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik	134
4.3. Hochbegabung als Themengebiet der schulischen Sonderpädagogik.....	136

TEIL II - ZUR PRAXIS DES EINBEZUGS HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DEN AUFTRAG DER SCHULISCHEN SONDERPÄDAGOGIK	140
5. Grundlage der Zuschreibung besonderer besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler	140
5.1. Forschungsstand zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen	142
5.2. Subjektive Konzeptionen von Lehrpersonen als Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse	147
5.3. Fragestellungen der Vorstudie.....	151
6. Methodischer Teil.....	152
6.1. Messinstrument	152
6.2. Stichprobe.....	153
6.3. Durchführung der Untersuchung.....	153
6.4. Auswertung der Daten.....	154
7. Darstellung der Ergebnisse	158
7.1. Kriterien der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler – aus der Sicht ihrer Lehrpersonen.....	158
7.2. Entstehung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler – aus der Sicht ihrer Lehrpersonen	164
7.3. Massstab der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler	168
7.4. Subjektive Konzeptionen der Lehrpersonen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler	171
8. Interpretation der Ergebnisse.....	174
8.1. Plausibilität der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler.....	175
8.2. Begründung der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler.....	177
8.3. Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler.....	179
8.4. Verschiedene Formen der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler.....	181

TEIL III - SYNOPSE	183
9. Hochbegabung als Auftrag der schulischen Sonderpädagogik – Skizzierung ausgewählter Auswirkungen.....	183
9.1. Hochbegabung als konturierender Faktor für die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse	184
9.2. Hochbegabungsspezifischer Kompetenzerwerb und -erweiterung von Lehrpersonen in pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern	187
9.3. Forschungsdesiderate aus sonderpädagogischer Sicht	191
Literaturverzeichnis	195

Vorwort

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Verhältnis zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung zu führen ist nicht neu. Verändert hat sich im Verlauf der Jahre indes die Ebene, auf der das Verhältnis skizziert wird. Eingesetzt hat die Diskussion im deutschsprachigen Raum in den späten 1970er Jahren mit Postulaten nach einer speziellen Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die allerdings vornehmlich mit einer appellhaften Rhetorik und Argumentation vorgetragen wurden. In den letzten Jahren bröckelte die blosse Aufforderung an einigen Stellen zu Gunsten systematischer Skizzen der Sonderpädagogik ab, auf deren Grundlage die Einordnung der Hochbegabung geleistet wurde. Gleichzeitig wuchs der Körper empirischer Befunde der Hochbegabungsforschung beträchtlich an.

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, die beiden letztgenannten Strömungen zusammen zu führen. Denn damit ist es möglich, den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der Sonderpädagogik auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zur Sonderpädagogik vorzunehmen und zugleich mit der Verwendung empirischer Befunde aus der Hochbegabungsforschung zu überprüfen.

In meinem Bemühen, dies zu tun, bin ich von mehreren Personen unterstützt worden. An erster Stelle möchte ich Prof. Ursula Hoyningen-Süess dankend erwähnen: Nicht nur dafür, dass sie mich in die Thematik eingeführt und die vorliegende Arbeit begleitet hat, sondern auch für die Art und Weise, mir den Blick zu schärfen. Prof. Walter Herzog danke ich, dass er sich bereit erklärt hat, die Arbeit zu beurteilen; dies war mir Ehre und Ansporn zugleich. Weiter namentlich erwähnen möchte ich Dr. Peter Lienhard, Christian Liesen, Denise Hampson und Irène Hüsser. Die beiden Letztgenannten arbeiten mit mir zusammen in einem Nationalfondsprojekt zur "Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher". Dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung sei an dieser Stelle herzlich für die finanzielle Unterstützung des Forschungsprojekts gedankt.

Schaffhausen, im März 2003

Dominik Gyseler

1. Einleitung

1.1. Zum Klärungsbedarf

Der Titel dieser Arbeit – "Hochbegabung als Thema der schulischen Sonderpädagogik" – hat vielleicht kontraintuitiven, sicherlich aber programmatischen Charakter. Kontraintuitiv mag er wirken, weil gemeinhin eine Personengruppe als Gegenstand des Auftrags der Sonderpädagogik, zumal der auf den schulischen Unterricht bezogenen schulischen Sonderpädagogik, erwartet wird. Im vorliegenden Fall wären dies hochbegabte Schülerinnen und Schüler, der damit verbundene Auftrag primär deren Erziehung und Bildung. Diese Engführung soll in und mit dieser Arbeit aufgebrochen werden. Daraus speist und entfaltet sich die Programmatik – deshalb ist der Titel Programm. Insbesondere ist er wider einer in den letzten Jahren sich manifestierenden Schwerpunktsetzung in der Thematisierung der Hochbegabung im Kontext der Erziehung und Bildung zu betrachten. Danach sind immer mehr die 'Hochbegabten' und deren Förderung *in der Praxis* denn die 'Hochbegabung' und deren Bedeutung *für die Praxis* Gegenstand der Betrachtungen. Um die damit verbundene Problematik für das Verhältnis zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung aufzuzeigen, sei diese zuvor als 'Engführung' bezeichnete Entwicklung näher ausgeführt.

Als Ausdruck dieser Entwicklung in der Thematisierung der Hochbegabung können verschiedene Indikatoren aufgeführt werden. Beispielsweise kann diese Entwicklung anhand des 14. Weltkongresses der Hochbegabung, der unter dem Leitspruch "The World of Information: Opportunities and Challenges for the gifted and talented" im Jahr 2001 in Barcelona durchgeführt wurde, aufgezeigt werden. Seit seiner ersten Durchführung im Jahre 1975 in London wird der Weltkongress der Hochbegabungsforschung im Zwei-Jahres-Rhythmus veranstaltet und bietet Leuten aus der Wissenschaft, der Praxis und der Bildungspolitik eine internationale Plattform für einen geregelten Austausch. Aus wissenschaftlicher Sicht stellen die jeweiligen Beiträge auch immer ein Abbild der aktuellen Schwerpunktsetzung der Praxis- und Forschungsaktivitäten dar. In Barcelona liessen sich drei thematische Schwerpunkte ausmachen: Die Vorstellung von Förderprojekten und -programmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler zum einen, methodisch-didaktische Aspekte ihrer Förderung zum zweiten und zukünftige Aufgaben der (Hoch-)Begabtenförderung und -forschung zum dritten. Die quantitative Prägnanz des dritten Themenbereichs lässt sich wohl mit der prospektiven und im Titel verankerten Ausrichtung des ersten Weltkongresses im dritten Jahrtausend erklären und damit auch ein Stück weit relativieren. Dagegen sind die beiden erstgenannten Themenfelder durchaus in eine jüngere Entwicklungslinie der Schwerpunktsetzung einzuordnen.

Diese Tendenz bleibt indes nicht beschränkt auf Kongresse und ähnliche Veranstaltungsformen. In einer auf die Jahre 1992 bis 1998 bezogenen Metaanalyse verschiedener Fachzeitschriften wird sie vorgezeichnet und ausdifferenziert (Heller & Schofield 2000). So lässt die Analyse der Themenfelder der in diesem Zeitraum veröffentlichten Beiträge eine prioritäre Ausrichtung auf die Darstellung und Überprüfung von Förderprogrammen und –projekten für hochbegabte Schülerinnen und Schüler erkennen, währenddem sich nur eine Minderheit der Beiträge mit theoretischen Grundlagen, beispielsweise der Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, befasst. Diese Priorisierung hatte sich bereits in einer vorgängigen Analyse angedeutet (Heller 1993). In diesem Kontext ist auch das Fazit der Metaanalyse zu lesen: "Es ist nach wie vor eine Schwerpunktsetzung auf praktische Probleme der Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher auszumachen, währenddem grundlegende Forschungsbeiträge ... nur marginal vorhanden sind" (Heller & Schofield 2000, 136).¹

Wie lassen sich diese Verschiebungen bündeln und etikettieren? Die beschriebenen Schwerpunktsetzungen spiegeln drei Trends in der Auseinandersetzung mit der Thematik der Hochbegabung wider, die sich in den letzten fünfzehn Jahren entwickelt haben und in einen entsprechenden Zusammenhang mit der Sonderpädagogik gestellt werden müssen:

- *Pädagogisierung der Hochbegabung.*

Der Themenbereich der Hochbegabung weist seine Wurzeln in der Psychologie auf. Sie stellt traditionellerweise als primäre Bezugsdisziplin theoretische Grundlagen für die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher bereit. Der Trend der 'Pädagogisierung' meint zunächst, dass die Hochbegabung in den letzten Jahren immer dezidierter unter dem Siegel einer pädagogischen Pragmatik und praxisorientierten Nutzbarkeitserwägungen thematisiert wurde, ohne dass eine entsprechende, theoretisch angeleitete Reflexion festzustellen war. Indikatoren dafür sind beispielsweise methodisch-didaktische Empfehlungen zur Förderung Hochbegabter ohne Bezug zu psychologischen Grundlagen. Zusammengefasst steht nach der Entwicklung des Kindes vermehrt die Entwicklung seines pädagogischen Umfelds im Zentrum des Erkenntnisinteresses, wobei erstere zunehmend aus dem Blick gerät. – In sonderpädagogischer Hinsicht ist dies insbesondere in der Praxis der Erziehung und Bildung hochbegabter Schülerinnen und Schüler abzulesen. 'Pädagogisierung' meint in diesem Zusammenhang die Tendenz, das notwendige Komplement von theoretischen Grundlagen und praktischen Folgerungen unter dem Primat der sonderpädagogischen Praxis zu stark aufzubrechen.

¹ Alle Zitationen in englischer Sprache werden eines besseren Leseflusses wegen übersetzt. Die Übersetzungen stammen von DG.

– *Pathologisierung der Hochbegabten.*

Zum zweiten ist eine Tendenz der Problematisierung der Hochbegabten und der pauschalisierenden Verwendung von Schulschwierigkeiten festzustellen. Dabei wird ein intuitiver Kausalzusammenhang zwischen der als 'Ursache' konzipierten Hochbegabung und ihrer 'Folge' der Schulschwierigkeiten hergestellt, ohne diesen näherhin zu begründen oder die Anhäufung unterschiedlicher Phänomene, die als Schulschwierigkeiten bezeichnet werden, differenziert zu betrachten. Ein Indikator dafür ist insbesondere, aber nicht nur, die steigende Anzahl populärwissenschaftlicher Beiträge zur Problematik einer Hochbegabung. – In der Sonderpädagogik ist dies insbesondere in der inflationären Zuschreibung von besonderen Bedürfnissen an hochbegabte Schülerinnen und Schüler festzustellen. 'Pathologisierung' meint damit in diesem Zusammenhang die Tendenz, Schulschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Häufigkeit als auch in ihrem Bezug zur Hochbegabung unangemessen und ohne genügende theoretische Grundlegung darzustellen.

– *Konfundierung von Hochbegabtenförderung und Begabungsförderung.*

Zum dritten ist in den letzten Jahren eine sukzessive Veränderung des Forschungsgegenstandes festzustellen, derweil dessen Etikettierung bestehen bleibt. Ein Indikator dafür ist die Abschwächung von Kriterien der Hochbegabung, die zu einer Verwässerung und beinahe infiniten Ausweitung des Gegenstands geführt haben. In der Folge ist die Kontrastierung von Begabung und Hochbegabung immer mehr verlustig gegangen. Abgebildet wird dies auf der Ebene der Praxis in der zunehmenden Konfundierung der Hochbegabtenförderung mit der sogenannten Begabungsförderung, unter die der Umgang der Volksschule mit der Heterogenität unterschiedlicher Fähigkeiten subsummiert wird (Grossenbacher 1999). – Im Bereich der Sonderpädagogik zeigt sich dies insbesondere durch die zunehmende Zuweisung der Durchführung begabungsfördernder Bildungsmassnahmen an Fachpersonen der schulischen Sonderpädagogik.

Diese Tendenzen sind insofern zusammenhängend zu betrachten, als sie nur ungenügend auf theoretische Überlegungen, insbesondere der Sonderpädagogik, zurückgreifen. Die Folge davon sind mehr programmatiche denn reflexiv gestützte Denk- und Handlungsmodelle sowohl der Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher als auch des Zusammenhangs zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung. Klärungsbedarf besteht deshalb *aus sonderpädagogischer Sicht* insbesondere in der Frage, inwiefern der Themenbereich der Hochbegabung auf der Grundlage theoretischer Überlegungen der Sonderpädagogik in den Auftrag der Sonderpädagogik eingebettet werden kann.

1.2. Zu den Zielstellungen der Arbeit

Die Arbeit beschäftigt sich *aus der Sicht der Sonderpädagogik* mit dem Themenbereich der Hochbegabung. Damit ist die Argumentationsrichtung festgelegt: Die Grundlage der Arbeit bieten theoretische Überlegungen zur Sonderpädagogik, um davon ausgehend den Themenbereich der Hochbegabung in ein Verhältnis zur Sonderpädagogik zu stellen. Im Einzelnen werden zwei Zielstellungen verfolgt:

- Die *primäre Zielstellung* besteht im Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zur Sonderpädagogik. Die Argumentationsgrundlage bildet dabei die Bestimmung des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik. Die Bestimmung resultiert aus der Entwicklung einer Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse. Das Ziel des Einbezugs ist erreicht, wenn Kriterien des Einbezugs, die sich aus dem Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ergeben, mit Verwendung empirischer Befunde aus der Hochbegabungsforschung erfüllt werden.
- Die *sekundäre Zielstellung* besteht in der Überprüfung der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse mit der Anwendung der Hochbegabung. Zur Klärung dieser Fragestellung dient der Einbezug von Ergebnissen einer Vorstudie, die im empirischen Teil vorgestellt wird. Die Vorstudie ist Teil eines Nationalfondsprojekts zur Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher (vgl. Vorwort). Mit der Vorstudie wird geklärt, wie der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik in der Praxis ausgeübt wird.

In diesen beiden Zielstellungen ist auch die Ausrichtung auf den beschriebenen Klärungsbedarf beinhaltet. Zum einen wird damit wider einer vornehmlich die Praxis thematisierenden 'Pädagogisierung' der Hochbegabung das notwendige Komplement der theoretischen Grundlagen bearbeitet. Zum zweiten wird die 'Pathologisierung' der Hochbegabten relativiert, indem die Bedingungen dargestellt und deren Häufigkeit eingeschätzt werden, unter denen bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind. Zum dritten schliesslich werden die Gebiete der Begabungsförderung und Hochbegabtenförderung insofern entflochten, als ein sonderpädagogisch relevanter Begriff der Hochbegabung und damit die Bezugnahme auf eine ausgewiesene Zielgruppe eine notwendige Voraussetzung für den Einbezug *hochbegabter* Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik darstellt.

1.3. Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in der Grobstruktur in drei Teile gegliedert (vgl. Abbildung 1). In Teil I werden *theoretische Überlegungen* zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik vorgenommen und damit die primäre Zielstellung der Arbeit verfolgt. Entsprechend nimmt dieser Teil der Arbeit den grössten Raum ein. Primäre Argumentationsebene ist die Theorie der Praxis der Sonderpädagogik.² In Teil II der Arbeit wird im Rahmen der Vorstudie die *Praxis* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik untersucht. In Teil III wird insbesondere dargestellt, inwiefern mit dem Themengebiet der Hochbegabung wesentliche konzeptuelle Komponenten des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik kontrastiert werden können. Damit wird Bezug auf die sekundäre Zielstellung der Arbeit genommen.

Die Feinstruktur wird deutlich, wenn die Inhalte der einzelnen Kapitel umrissen werden. Den Angelpunkt der Argumentation bildet ein in Teil I der Arbeit erarbeitetes Verständnis des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik. Es basiert auf der Grundlage einer Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse, welche aus einer vergleichenden Analyse von Konzeptionen der special needs heraus entwickelt wird. Die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse bildet die Brücke zwischen der Sonderpädagogik und der Hochbegabung und leistet die Basis für die Kompatibilität zwischen diesen beiden Komponenten aus sonderpädagogischer Sicht (Kapitel 2). Sie stellt in der weiteren Folge der Arbeit die Grundlage verschiedener Analyseschritte dar und wird den einzelnen Teilen jeweils zugrunde gelegt. Ausgehend von dieser Konzeption werden, in Hinleitung zum Themenbereich der Hochbegabung, Kriterien eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs der Hochbegabung bestimmt. Die Frage, ob hochbegabte Menschen Teil des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik sind, hängt von der Kompatibilität beider Bestimmungen ab – des Auftrags der Sonderpädagogik und des Begriffs der Hochbegabung. Vor diesem Hintergrund werden drei verschiedene Konzeptionen der Hochbegabung analysiert und daraus ein sonderpädagogisch relevanter Begriff der Hochbegabung abgeleitet (Kapitel 3). Mit diesen beiden Bestimmungsstücken können Kriterien des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik aufgestellt und mit Bezugnahme auf empirische Befunde der Hochbegabungsforschung überprüft werden. Die Ergebnisse münden ein in die Darstellung der Hochbegabung als Auftrag der schulischen Sonderpädagogik (Kapitel 4).

² Die 'Theorie der Praxis' ist auf eine Praxis im Sinne von *Folgen* von bestimmten Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Schädigung, Hochbegabung etc.) ausgerichtet.

In Teil II der Arbeit wird der *praktizierte* Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik überprüft. Gegenstand der Überprüfung ist der Umgang von Lehrpersonen mit der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse – einer Variation besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse – bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern. Zunächst werden theoretische Überlegungen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler (Kapitel 5) und darauf aufbauend die forschungsmethodischen Grundlagen des empirischen Teils dargestellt (Kapitel 6). Die Klärung der Fragestellung erfolgt in Form einer Vorstudie. Die Vorstudie beinhaltet die deskriptive Darstellung verschiedener Komponenten der Entscheidungsgrundlage von Lehrpersonen bei der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern (Kapitel 7). Anschliessend werden die Ergebnisse auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen interpretiert (Kapitel 8).

In Teil III wird zum einen überprüft, inwiefern der Themenbereich der Hochbegabung im Sinne eines konturierenden Faktors für die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse verwendet werden kann. Zum andern werden Konsequenzen der dargestellten Einbettung der Hochbegabung in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgezeigt und Desiderate für die Hochbegabungsforschung aus sonderpädagogischer Sicht formuliert (Kapitel 9).

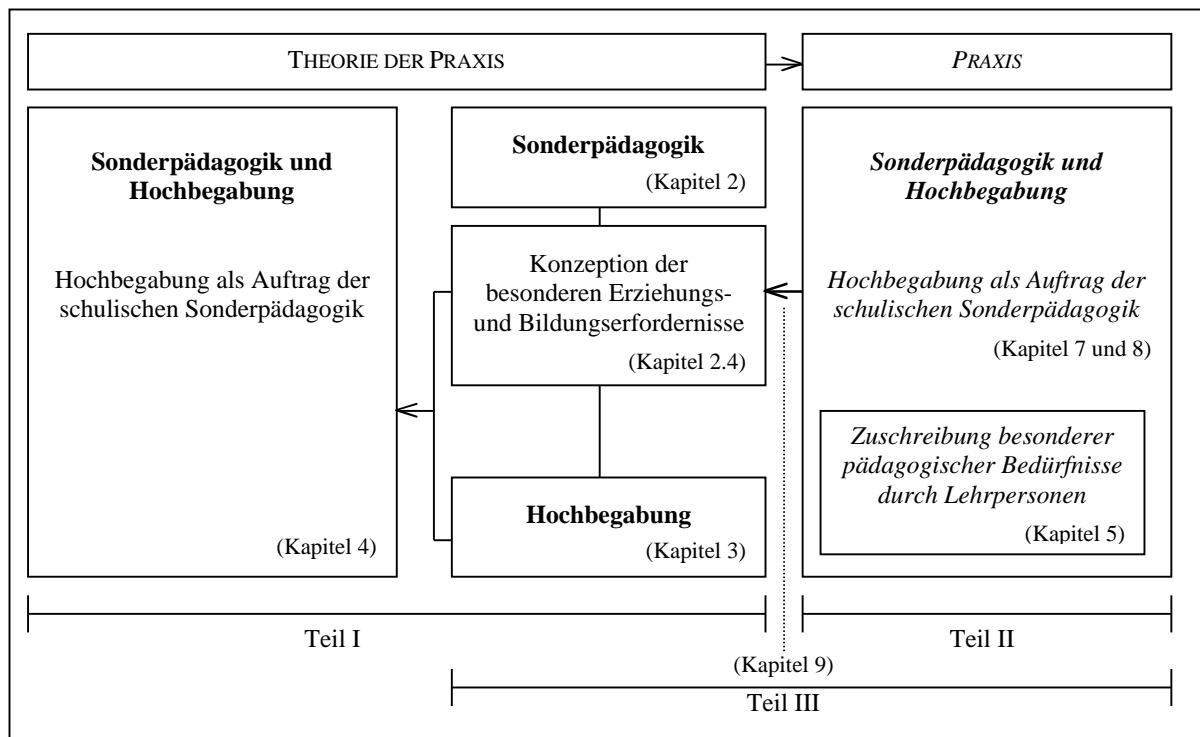


Abbildung 1: Zur Struktur der Arbeit.

TEIL I – THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM EINBEZUG HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DEN AUFTRAG DER SCHULISCHEN SONDERPÄDAGOGIK

2. Zur Sonderpädagogik

2.1. Von den 'special needs' zu einer Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse

Hochbegabung war in der deutschsprachigen Tradition der Sonderpädagogik kaum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen. Einzelne Indikatoren deuten jedoch darauf hin, dass das Themengebiet der Hochbegabung immer mehr in den Aufgabenbereich der Sonderpädagogik zu rücken scheint. So besetzt die Hochbegabung ein Unterkapitel im 'Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie' (Perleth 2000), und in einer Einführung in die einzelnen Fachrichtungen der Sonderpädagogik, die an der Universität Potsdam gelehrt werden, ist der Hochbegabung ein eigenes Kapitel gewidmet. Danach fallen hochbegabte Kinder und Jugendliche auch in den Personenkreis, "die im Lernen und Verhalten hervorstechende Besonderheiten aufweisen" (Goetze 1998, 5f.). Dies sind jedoch meist formale Einordnungen. Eine inhaltliche und zumal systematische Auseinandersetzung ist bisher im deutschsprachigen Raum kaum geleistet worden. Die wenigen Vorschläge zur Betrachtung der Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht beschränken sich entweder auf einzelne, intuitiv-deskriptive Zusammenhänge zwischen hochbegabten und lernbehinderten Schülerinnen und Schülern (Vernooij 2000) oder eine unsystematisierte Auflistung möglicher Schulschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler (Fels 1999), gehen jedoch nicht darüber hinaus.

Die Verwandtschaft dieser Entwürfe liegt darin, dass sie keine theoretischen Überlegungen zur Sonderpädagogik voranstellen, in die derartige Phänomene der Affinität zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung substantiell eingeordnet werden könnten. Wenn ein Themenbereich in eine Disziplin eingeordnet werden soll, muss zunächst Klarheit darüber geschaffen werden, *worin* es eingeordnet werden soll. Überlegungen zur Sonderpädagogik, *auf deren Grundlage* der Themenbereich der Hochbegabung systematisch in den Auftrag der Sonderpädagogik eingebettet werden kann, sind im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt zu finden. So zwangte Weinschenk (1979a, b, c; 1981) die Hochbegabung in das Prokrustebett des zur damaligen Zeit "populärsten, zumindest auflagenstärksten" (Weinschenk 1981, 92) Systems der Sonderpädagogik (Bach 1980), ohne dies jedoch mit genaueren Angaben über Lernvoraussetzungen hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu stützen oder gar mit empirischen Befunden zu überprüfen, sodass die pamphletartigen Ausführungen letztlich lediglich in einen Appell zur vermehrten Förderung Hochbegabter einmünden. Hoyningen-Süess (1989;

1991; 1998; zus. mit Lienhard 1998) greift hingegen als Grundlage für die Betrachtung der Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht auf den Ansatz der 'special needs' aus der US-amerikanischen Sonderpädagogik zurück, mit dessen Verwendung das Aufgabenfeld der Sonderpädagogik so erweitert werde, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler darin einbezogen seien.

Tatsächlich kann in den USA im Gegensatz zur Situationsdarstellung in der deutschsprachigen Sonderpädagogik eine lange Tradition der Einbettung der Hochbegabung in den Auftrag der 'Special Education' zurückverfolgt werden. Auch ein Blick in die einschlägigen Lehrbücher der Special Education der letzten Jahrzehnte dokumentiert den kontinuierlichen Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der Special Education (vgl. Hallahan & Kauffman 1986; Morris & Blatt 1986; Reynolds & Mann 1987; Patton et al. 1991; Winzer 1993). Grund für diesen unterschiedlichen Umgang der Special Education und der Sonderpädagogik mit dem Themengebiet der Hochbegabung sind dabei nicht in erster Linie differierende Konzeptionen von Hochbegabung, sondern unterschiedliche Auffassungen zum *Reichweite des Auftrags der Sonderpädagogik* und insbesondere den darin enthaltenen Grundbegriffen der sonderpädagogischen Theoriebildung (Hoyningen-Süss 1989; 1991). Währenddem in der Special Education der USA hochbegabten Schülerinnen und Schülern 'special needs' und damit das Recht auf sonderpädagogische Massnahmen zugeschrieben werden, ist der Gegenstandsbereich der deutschsprachigen Sonderpädagogik vornehmlich durch den Begriff der 'Behinderung' geprägt, dessen konzeptuelle und auch intuitive Inkompatibilität mit dem vorherrschenden Verständnis von Hochbegabung den systematischen Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der Sonderpädagogik zumindest erschwert.

Diese Inkompatibilität scheint jedoch in den letzten Jahren sukzessive aufgebrochen zu werden, indem der Begriff der 'Behinderung' als *Grundbegriff* der Sonderpädagogik in Frage gestellt und durch andere Begriffe substituiert wird. Dabei wird insbesondere an die angelsächsischen Begriffe der 'special needs' oder der 'special educational needs' Anleihe genommen. Indikatoren dieser Tendenz sind Begriffe wie 'sonderpädagogischer Förderbedarf' (KMK 1994), 'spezielle Erziehungserfordernisse' (Speck 1996) oder 'zusätzlicher Förderbedarf' (Bach 1993), die in den letzten Jahren vermehrt als zentrale Begriffe in Publikationen zur sonderpädagogischen Theoriebildung auf- und eingeführt werden. Bisweilen wird sogar auf der Grundlage einer ausgewählten Variante dieser Begriffsfamilie eine "kopernikanische Wende" der Behindertenpädagogik konstatiert (Bleidick, Rath & Schuck 1995, 253) oder ein Paradig-

menwechsel innerhalb der Sonderpädagogik ausgerufen (Hensle & Vernooij 2000). Von einzelnen Vertretern wird der Begriff der 'besonderen Erziehungserfordernisse' überdies als neuer Legitimationsbegriff der Sonderpädagogik gefordert, der in Abkehr vom Behinderungsbe- griff als Leitbegriff der Sonderpädagogik die Notwendigkeit besonderer Erziehungs- und Bil- dungsmassnahmen nachweisen und legitimieren soll (Speck, 1996).

Die Geschlossenheit der Ansätze speist sich jedoch allein in der *Anlehnung* an den Begriff der 'special needs' aus der angelsächsischen Theoriebildung.³ Bereits der Dissens der terminologi- schen Rezeption lässt die inhaltliche Diversifizität der Konzeptionen erahnen, die sich hinter dem gemeinsamen Rückgriff auf die 'special needs' verbergen. Die Argumentationsfigur der vorliegenden Arbeit setzt an dieser Stelle der vermuteten Heterogenität der Rezeption an. Die primäre Zielstellung der Arbeit besteht in der Entwicklung theoretischer Überlegungen und der Überprüfung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Als Ausgangspunkt werden die Konzeptionen der special needs verwendet. Zur Zielerreichung dienen zunächst zwei Argumentationsschritte:

1. Konzeptionen der special needs – einschliesslich der deutschsprachigen Varianten – sind nicht initierende Bestandteile, sondern *Ausdruck* paradigmatisch genannter Ver- änderungen in der Sonderpädagogik im Zeitraum der letzten dreissig Jahre, wobei der Begriff der special needs die Zielgruppe sonderpädagogischer Massnahmen etikettiert. Dies wird illustriert, indem vier Konzeptionen von special needs in ihren Grundlagen dargestellt und in diese Entwicklungslinie der Sonderpädagogik eingeordnet werden. Damit kann gezeigt werden, dass sich verschiedene Konzeptionen der special needs in ihren konstitutiven Komponenten wesentlich voneinander unterscheiden bzw. dass der Begriff der 'special needs' ein institutionell-administrativer Begriff ist (Kapitel 2.2).
2. Die vergleichende Analyse der Konzeptionen der special needs dient als Grundlegung der Konturierung der Reichweite des jeweiligen Auftrags der schulischen Sonderpäd- agogik. Damit kann gezeigt werden, dass sich verschiedene Konzeptionen der special needs jeweils in ihrer Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik von- einander unterscheiden. Darauf aufbauend können Bedingungen formuliert werden, die einem Einbezug der Hochbegabung in den Auftrag der schulischen Sonderpädago- gik zugrunde liegen (Kapitel 2.3).

³ Der Ausdruck der 'special needs' wird im Verlauf der Arbeit – falls nicht anders erwähnt – in pauschalisierender Form als Oberbegriff verwendet. Er umfasst sowohl die angelsächsischen ('special needs', 'special educational needs') als auch die deutschsprachigen Konzeptionen ('sonderpädagogischer Förderbedarf', 'besondere päd- agogische Bedürfnisse' etc.).

Die vergleichende Analyse der Konzeptionen der special needs bietet damit die Grundlage für den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Für den weiteren Argumentationsgang wird jedoch keine vorherrschende Konzeption der special needs als Grundlage ausgewählt und übernommen, sondern aus der vergleichenden Analyse resultiert ein Vorschlag einer *Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse* (Kapitel 2.4). Sie bildet in der Folge die Grundlage des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Mit ihr wird es nachfolgend auch möglich, die Hochbegabung auf der Grundlage empirischer Befunde der Hochbegabungsforschung als Themengebiet des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik zu begründen.

2.2. Zur Entwicklung der 'special needs' in der Sonderpädagogik

Eine Analyse verschiedener Konzeptionen der 'special needs' geht einher mit einer Analyse der Entwicklung der Sonderpädagogik für den Zeitraum, in dem der Begriff in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt worden ist. Die Entstehung verschiedener Konzeptionen der 'special needs' ist genauerhin im Rahmen bestimmter Entwicklungen der Sonderpädagogik in den letzten dreissig Jahren zu betrachten und vor diesem Hintergrund zu analysieren. Innerhalb dieser Zeitspanne wurden sowohl die angelsächsische als auch die deutschsprachige Sonderpädagogik durch verschiedene Veränderungen geprägt. Für das Verständnis der Konzeptionen von special needs und deren angemessene Rezeption sind insbesondere zwei Phasen der Veränderungen von Bedeutung, denen mithin eine paradigmatische Kraft zugesprochen wurde: Eine *zunehmende integrative Ausrichtung* sonderpädagogischer Angebote zum einen sowie die *Rezeption ökologischer Ansätze* in der Sonderpädagogik zum andern.⁴

In diese Skizze lässt sich die These einordnen, die dieses Kapitel anleitet. Verweilt man in dieser Rhetorik mit der Verwendung des 'Paradigmas', sind die Konzeptionen der special needs *nicht* als Paradigmata zu betrachten, die eine dritte Phase der Veränderung darstellten, wie dies insbesondere in den letzten Jahren von Vertretern der deutschsprachigen Sonderpädagogik propagiert wird (v.a. Speck 1996; Hensle & Vernooij 2000). Vielmehr, so die These, sind die Konzeptionen der special needs als *Ausdruck* paradigmatisch genannter Veränderungen in der Sonderpädagogik im Zeitraum der letzten dreissig Jahre zu betrachten, so sie daraus entstanden sind. In und mit den special needs sind die Veränderungen abgebildet worden – die verschiedenen Konzeptionen der special needs sind *Resultanten* der Veränderungen der Sonderpädagogik. Ausdruck dafür ist der im Bereich der schulischen Sonderpädagogik verwendete Begriff der 'Schülerinnen und Schüler mit special needs' als Etikettierung für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch nehmen.

In der Ausführung dieser These werden fünf Bezugspunkte der Entwicklung der Sonderpädagogik dargestellt, in deren Rahmen verschiedene Konzeptionen von special needs eingeordnet werden können. Sie bestehen aus drei *Modellen* der special needs – verstanden als Oberform von Konzeptionen –, die jeweils durch Phasen bestimmter Veränderungen miteinander verbunden werden (Abbildung 2):

⁴ Im Rahmen dieser Arbeit werden diese Prozesse nur soweit aufgeführt, wie sie der zentralen Argumentation dieses Kapitels dienen. Im Zentrum steht deshalb der Einfluss der Veränderungen auf die verschiedenen Konzeptionen der 'special needs'.

(1) Das Modell der Sonderschulbedürftigkeit; (2) die Phase der Deinstitutionalisierung; (3) das Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse; (4) die Phase der Depersonalisierung; und (5) das Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse.

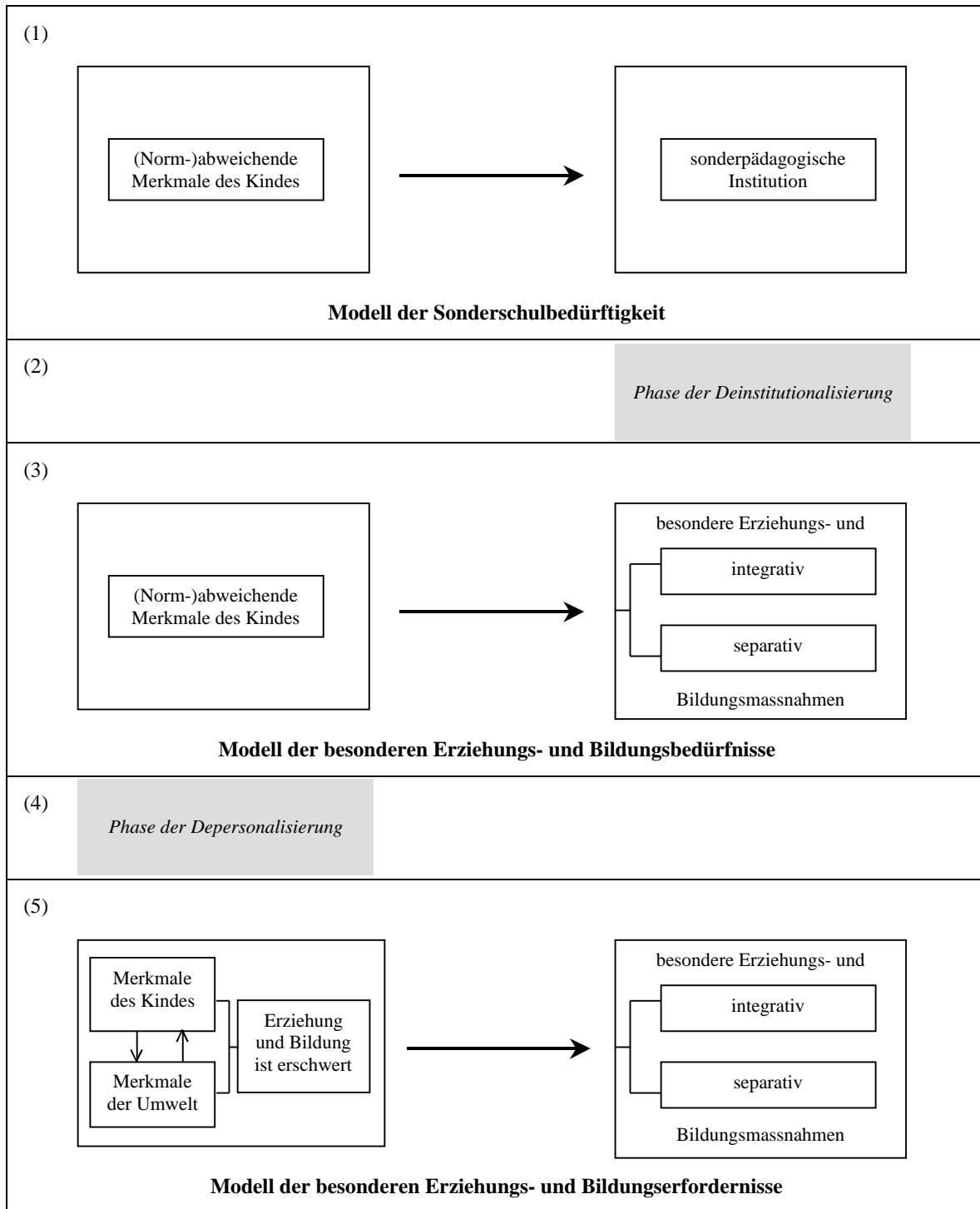


Abbildung 2: Entwicklungen der Sonderpädagogik und ihre Abbildung in Modellen der special needs

(1) Das *Modell der Sonderschulbedürftigkeit* stellt den argumentativen Ausgangspunkt der Entwicklung der verschiedenen Konzeptionen der special needs dar. Es ist geprägt durch eine Verbindung zwischen einem von der durchschnittlichen Ausprägung in der Grundgesamtheit abweichenden Merkmal des Kindes und der daraus im Kontext der Erziehung und Bildung erfolgenden Zuweisung in eine sonderpädagogische Institution. Nach diesem Modell ist eine negative Normabweichung in bestimmten menschlichen Entwicklungsbereichen – in der deutschsprachigen Sonderpädagogik zumeist etikettiert als Behinderung, im Sinne der traditionellen Behinderungsformen – notwendig und hinreichend für die Zuweisung in eine sonderpädagogische Institution. Dabei werden die institutionellen Angebote, derer die Schülerinnen und Schüler *bedürftig* sind, kompatibel zu den medizinisch orientierten Klassifizierungen der Normabweichnungen konzeptualisiert (z.B. Sonderschule für Sehbehinderte für Menschen mit einer diagnostizierten Sehschädigung). Das Junktim von Personmerkmal und daraus hervorgehender institutioneller sonderpädagogischer Förderung wird in Anlehnung an die Praxis der deutschsprachigen Sonderpädagogik in den 1970er Jahren im Begriff der 'Sonderschulbedürftigkeit' abgebildet.

(2) Aufgebrochen wurde dieses Modell in den 1970er (angelsächsischer Sprachraum) bzw. 1980er Jahren (deutschsprachiger Raum) durch die Integrationsbewegung. Sie prägte die *Phase der Deinstitutionalisierung*. 'Deinstitutionalisierung' zielt in diesem Kontext auf die Abkehr von ausschliesslich institutionellen – im Sinne separativer, in speziellen Institutionen erfolgenden – Formen der sonderpädagogischen Förderung. Das im Zusammenhang mit dem Modell der Sonderschulbedürftigkeit beschriebene Junktim von Personmerkmal und institutioneller sonderpädagogischer Förderung wird, hinsichtlich der Folgen (norm-)abweichender Merkmale des Kindes, aufgebrochen und in die Form einer Kontingenz gestellt: Wegen eines (norm-)abweichenden Merkmals von Schülerinnen und Schülern *kann* die Zuweisung in eine sonderpädagogische Institution erfolgen, *muss* aber nicht. Mit dem Begriff der 'Deinstitutionalisierung' ist der Ort der Förderung – Sonderschule oder Regelschule – nicht mehr festgeschrieben: Die Umsetzung besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist im Zuge der Phase der Deinstitutionalisierung nicht mehr an Sonderschulen gebunden.

Damit gehen häufig Formen der *Dekategorisierung* einher. In der Regel wird damit der Verzicht auf die Verwendung von Behinderungskategorien im förderdiagnostischen Prozess bezeichnet. Nach diesem Ansatz wird nicht mehr nach Personmerkmalen – in der Regel nach Behinderungsformen – klassifiziert, sondern nach der Art und Weise der erforderlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Damit wird einem Perspektivenwechsel von der soge-

nannten Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung Ausdruck verliehen, im Zuge dessen üblicherweise auch an die Stelle eines Zuweisungsprozesses ein förderdiagnostischer Prozess tritt. Mit Veränderungen in Form von Deinstitutionalisierungen ist freilich nicht die Notwendigkeit einer Dekategorisierung verbunden. Im Bemühen um die Entstigmatisierung als behindert etikettierter Schülerinnen und Schüler geht sie jedoch in vielen Fällen mit einer Dekategorisierung einher.

(3) Die mit der integrativen Praxis der Erziehung und Bildung in Zusammenhang stehenden Veränderungen werden im *Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse* abgebildet. Dieser Begriff leistet die Abbildung zweierlei Hinsicht: Weder ist in und mit ihm die Art und Weise der sonderpädagogischen Praxis abzulesen, noch werden die Schülerinnen und Schüler formal nach ihrer Behinderung klassifiziert. Inhaltlich wird mit dem Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse jedoch weiterhin Bezug auf die Behinderung genommen: Notwendige und hinreichende Bedingung der Indikation sonderpädagogischer Massnahmen sind nach wie vor (norm-)abweichende Merkmale des Kindes. Aus diesem Grund wird dieses Modell personenbezogen als 'Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse' etikettiert. Mit der Verwendung des Modells in Form der Dekategorisierung einhergehende Veränderungen in der Etikettierung der Zielgruppe sonderpädagogischer Massnahmen – 'Menschen mit besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen' an Stelle von 'Menschen mit einer Behinderung' – erzeugen womöglich eine entstigmatisierende Wirkung, beinhalten aber letztlich eine unveränderte Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik. Insofern darf von der Veränderung der Form (Etikettierung) nicht auf Veränderungen des Inhalts (Reichweite des Auftrags) geschlossen werden.

(4) Veränderungen im Bereich der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen kennzeichnen die *Phase der Depersonalisierung*. In diesem Zusammenhang wird unter 'Depersonalisierung' eine Sichtweise verstanden, nach der bei der Frage der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht mehr nur (norm-)abweichende Merkmale der Person zur Beurteilung herangezogen werden, sondern eine Person-Umwelt-Analyse durchgeführt wird. Die Indikation verläuft situationen- statt personenbezogen. Diese veränderte Sichtweise ist Folge der Rezeption ökologischer Ansätze in der Sonderpädagogik. Dabei ist der Unterschied zur Dekategorisierung zu betrachten: Derweil die Dekategorisierung auf die Frage, *welche* Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind, ausgerichtet ist, bezieht sich die Depersonalisierung auf die Frage, *ob* besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.

(5) Die Überlegungen im Rahmen der Depersonalisierung werden – zusätzlich zu denjenigen der Deinstitutionalisation – im *Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse* abgebildet. Nach diesem Modell werden besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen *erforderlich*, wenn die Erziehung und Bildung erschwert verläuft oder voraussichtlich erschwert verlaufen wird. Das Erfordernis besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist an die individuelle pädagogische Situation gebunden. Die Erschwerung der Erziehung und Bildung wird in ihrer Entstehung durch die Wechselwirkung von Merkmalen der Person und Merkmalen der Umwelt, insbesondere der schulischen Umwelt, konstituiert. Wie später noch zu zeigen ist, kann eine Schädigung oder Behinderungsform eines Kindes hierbei ein Bestandteil der personalen Merkmale sein, jedoch sind auch Situationen möglich, in denen eine Erschwerung der Erziehung und Bildung nicht auf eine Schädigung oder Behinderungsform des Kindes zurück geführt werden kann. Zugleich ergeben sich im Kontext individueller Erziehungs- und Bildungssituationen Möglichkeiten der Kompensation negativer Normabweichungen des Menschen durch seine Umwelt. (Norm-)abweichender Merkmale eines Kindes können damit Bestandteil der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sein, sind jedoch nicht hinreichend.

Mit dieser Abfolge der Veränderungen der Sonderpädagogik kann die These, wonach verschiedene Konzeptionen der special needs nicht als eine isolierbare Phase der Veränderung, sondern als Resultanten jeweils verschiedener Phasen zu betrachten sind, genährt werden. Um die These jedoch näherhin zu prüfen und damit auch zu zeigen, dass sich verschiedene Konzeptionen der special needs nicht nur terminologisch, sondern auch inhaltlich voneinander unterscheiden, sind zwei Schritte notwendig. In einem ersten Schritt werden die für die nachfolgende Analyse ausgewählten Konzeptionen der special needs in diesen Ablauf der Entwicklung der Sonderpädagogik eingeordnet bzw. einem Modell der special needs zugeordnet. Diese Zuordnung kann vorgenommen werden, indem die Entstehungsgeschichte der einzelnen Konzeptionen der special needs daraufhin überprüft wird, inwiefern sie Phasen der Deinstitutionalisation bzw. der Depersonalisierung beinhaltet. In einem zweiten Schritt wird die Analyse näherhin auf die konstitutiven Komponenten der special needs ausgerichtet. Insbesondere wird überprüft, auf welchen Komponenten der Theorie der Sonderpädagogik die Konzeptionen der special needs basieren. Erst mit dem Rückgriff auf die Ebene der Theorie der Sonderpädagogik kann die Reichweite der Konzeptionen der special needs hinreichend beurteilt und so auch die Überprüfung vorbereitet werden, ob hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Verwendung der jeweiligen Konzeption der special needs in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen werden können.

Für dieses Ziel der vergleichenden Analyse ist es vorgängig erforderlich, Komponenten zu bestimmen, welche konstitutiv für die einzelnen Konzeptionen der special needs sind. Bezugnehmend auf die skizzierte Abfolge der Veränderungen der Sonderpädagogik ergeben sich drei Komponenten, die die Zielgruppe der Konzeptionen der special needs bestimmen:

- Wie entstehen special needs?
- Welches ist der Massstab der Feststellung von special needs?
- Welches sind die Kriterien der Feststellung von special needs?

Die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik ist, stellt man ihn auf die Grundlage einer Konzeption der special needs, abhängig von der Ausgestaltung dieser grundlegenden Komponenten. Beinhaltet er, wie hier angenommen, die Erziehung und Bildung von 'Schülerinnen und Schüler mit special needs', so werden durch die Inhalte der Konzeptionen der special needs wesentliche Komponenten der schulischen Sonderpädagogik und damit die Frage, wie sich schulische Sonderpädagogik konstituiert, bestimmt. Aus der Sicht der schulischen Sonderpädagogik ist deshalb die Bestimmung der drei Komponenten gleich bedeutend mit der Festlegung

- der Entstehung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik;
- des normativen Bezugsrahmens der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik;
- der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik.

In den folgenden Kapiteln werden vier Konzeptionen der special needs auf dieser Grundlage vergleichend betrachtet: Aus dem angelsächsischen Sprachraum werden die Konzeptionen der 'special needs' in den USA (Kapitel 2.2.1) und der 'special educational needs' in Grossbritannien (Kapitel 2.2.2) dargestellt, aus dem deutschsprachigen Raum die Konzeptionen des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs' in Deutschland (Kapitel 2.2.3) und der 'besonderen pädagogischen Bedürfnisse' in der Schweiz (Kapitel 2.2.4).

2.2.1. 'Special needs' in den USA

"Exzeptionalität bezieht sich auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Verhaltensweisen und/oder Eigenchaften in solch einem Ausmass von der Norm abweichen – ob oberhalb oder unterhalb –, dass *special needs* vorliegen und sonderpädagogische Massnahmen berechtigt sind" (Patton, Blackbourn & Fad 1996, 4).

Die Konzeption der 'special needs' in der US-amerikanischen Sonderpädagogik ist in Zusammenhang mit gesetzlichen Vorgaben zu betrachten. Im Jahr 1975 erliess der 94. Amerikanische Kongress sein 142. Gesetz namens "The Education for All Handicapped Children Act", bekannt als Public Law 94-142 (P.L. 94-142). Es zielt auf die Regelung der Praxis der Sonderpädagogik und ist heute noch wegweisend. Insbesondere legt es zwei Sachverhalte fest: Zum einen haben alle Schülerinnen und Schüler mit *special needs* das Recht auf besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen und können diese einklagen; zum andern sollen die besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen – wenn immer möglich – innerhalb des Regelklassensystems umgesetzt werden (vgl. Martin 1976; Levine & Wexler 1981).

Für den vorliegenden Argumentationsgang ist besonders die juristisch festgelegte Priorisierung einer integrativen Förderung von Bedeutung. Mit der Implementierung des P.L. 94-142 fanden Bestrebungen der Deinstitutionalisierung der sonderpädagogischen Praxis ihre juristische Entsprechung. Bis in die 1960er Jahre war die Praxis der US-amerikanischen Sonderpädagogik im Sinne des Modells der Sonderschulbedürftigkeit durch institutionalisierte Abbildungen (norm-)abweichender personaler Merkmale in spezielle Klassen und Schulen geprägt (Winzer 1993). Angefochten wurde diese separierende Praxis ab Ende der 1950er Jahre durch eine Reihe von erfolgreich bestrittenen, wider einer solchen Zuweisung angestrengten Prozessen von Eltern behinderter Schülerinnen und Schüler. Verschiedene Rechtssprechungen stärkten in der Folge die Macht der Erziehungs- und Bildungsadressaten, jedoch mit der Konsequenz, dass die sonderpädagogische Praxis auf bundesstaatlicher und lokaler Ebene in unterschiedlichster Weise gestaltet wurde (vgl. Opp 1993). Mit dem P.L. 94-142 wurde das Ziel einer Vereinheitlichung der sonderpädagogischen Praxis verfolgt. Kerngedanke war das Recht auf eine bestmögliche, den individuellen Möglichkeiten entsprechende Erziehung und Bildung für *alle* Kinder und Jugendlichen. Dazu gehörte auch das Recht, nicht vom Regelklassenverbund ausgeschlossen zu werden.

Die für das Verständnis der US-amerikanischen Konzeption der special needs und diese Aspekte der Deinstitutionalisation wesentlichen Stellen des P.L. 94-142 beziehen sich auf die integrative Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots für Schülerinnen und Schüler mit special needs. Im P.L. 94-142 ist das Recht auf eine weitestmögliche integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit special needs im Prinzip der 'am wenigsten einschränkenden Lernumgebung' (*least restrictive environment*) abgebildet (vgl. Degener 1990; Kaschade 1992; Jülich 1996). Nach diesem Prinzip soll die schulische Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit special needs möglichst nahe an der Regelklasse erfolgen. Die bildungsorganisatorische Voraussetzung zur Umsetzung dieses Gedankens bildet die Errichtung eines Kontinuums sonderpädagogischer Massnahmen und mündet ein in die Entwicklung eines Kaskaden-Systems sonderpädagogischer Angebote (vgl. Opp 1993). Das Prinzip der 'am wenigsten einschränkenden Lernumgebung' enthält jedoch auch Kriterien, deren Erfüllung die Umsetzung *separativ* ausgerichteter sonderpädagogischer Massnahmen erlaubt: Der Schweregrad einer Behinderung und die mangelnden Fördermöglichkeiten in der Regelklasse können im Einzelfall eine integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit special needs verunmöglichen. Separativ ausgerichtete Varianten der sonderpädagogischen Förderung müssen aber durch Art und Schweregrad einer diagnostizierten Behinderung und den daraus hervorgehenden, in der Regelklasse nicht zu befriedigenden Lernerfordernissen der Schülerinnen und Schüler begründet werden (vgl. Jülich 1996).⁵

Im Hinblick auf die Umsetzung des integrativ ausgerichteten Prinzips der 'am wenigsten einschränkenden Lernumgebung' ist im P.L. 94-142 zudem festgeschrieben, dass für *alle* Schülerinnen und Schüler, denen das Recht auf eine sonderpädagogische Förderung zugesprochen wird, die Erstellung eines individuellen Förderplans (*individual education plan*) verpflichtend ist. In diesem wird festgelegt, welche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen durchzuführen sind, um den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit special needs gerecht zu werden. Dies ist insofern ein weiterer Aspekt der Deinstitutionalisation, als damit die Frage nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schülern mit special needs entgegen einer zuweisungsorientierten, institutionalisierten Sichtweise prioritär behandelt wird.

⁵ Im juristischen Jargon würde man hier wohl vom Prinzip der Beweisnot sprechen. Danach wird das Kind so lange in der Regelklasse unterrichtet, bis es als unumgänglich betrachtet wird, dass eine Zuweisung in ein separativ ausgerichtetes Angebot erfolgt.

Die Zielgruppe, die von diesen juristischen Bestimmungen Gebrauch machen kann, wird im P.L. 94-142 jedoch nicht näher ausgeführt. Mit dem Recht von Schülerinnen und Schülern mit *special needs* auf möglichst nahe am Regelklassenbereich durchgeführte besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen und der verpflichtenden Erstellung eines individuellen Förderplans ist nur die *Folge* der Zuschreibung von *special needs* gesetzlich geregelt, nicht aber das Kriterium für die Zuschreibung selber. Jedoch ergeben sich aus dem Umstand und der Entstehungsgeschichte der juristischen Grundlegung der sonderpädagogischen Praxis formale Bedingungen der erforderlichen, die Zielgruppe bestimmenden Kriterien: Um der Praktikabilität und Präzision des Gesetzes und seiner Umsetzung willen muss ein Kriterium für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit *special needs* eingesetzt werden, welches die Anwendung des Gesetzes praktikabel und präzise regelt und weiteren drohenden juristischen Auseinandersetzungen nicht auf dieser Ebene Vorschub leistet.

In der US-amerikanischen Sonderpädagogik wird dafür traditionellerweise auf die Konzeption der Exzceptionalität zurückgegriffen: Seit Inkrafttreten des P.L. 94-142 ist die Gewährung sonderpädagogischer Massnahmen rechtlich an die Diagnose einer Exzceptionalität gebunden (vgl. Benkmann 1994). Die quantitativ-pragmatische Konzeption der Exzceptionalität wird als Normabweichung in konsensuell bestimmten Funktionsbereichen (im Einzelnen: Lernen, sozio-emotionale Entwicklung, Kommunikation, Gesundheit, Entwicklungsstörungen, Autismus und Hochbegabung) definiert (Patton, Blackbourn & Fad, 1996, 8). Mit diesem Bestimmungsstück werden denjenigen Schülerinnen und Schülern *special needs* zugesprochen, die in einem der dargestellten Bereiche *exceptional* sind:

"Exzceptionalität bezieht sich auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Verhaltensweisen und/oder Eigenschaften in solch einem Ausmass von der Norm abweichen - ob oberhalb oder unterhalb -, dass *special needs* vorliegen und sonderpädagogische Massnahmen berechtigt sind" (Patton, Blackbourn & Fad, 1996, 4).

Exzceptionalität ist damit ein notwendiges und hinreichendes *Kriterium für die Feststellung von special needs*. Schülerinnen und Schüler mit einer ausgewiesenen Exzceptionalität weisen *special needs* auf und haben damit das Recht auf besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, ohne dass jedoch die Diagnose einer Exzceptionalität notwendigerweise mit der Einleitung besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen verbunden ist. Insofern ist die Zuschreibung von *special needs* nicht situationsabhängig, sondern die *special needs* sind qua Exzceptionalität als personales Merkmal konzeptionalisiert.

Mit diesen Komponenten kann die Konzeption der special needs der US-amerikanischen Sonderpädagogik in die Entwicklungsreihe der Sonderpädagogik (vgl. Kapitel 2.2) ein- und einem Modell der special needs zugeordnet werden. Hierbei ist sie dem *Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse* zuzuordnen:

- Aspekte der *Deinstitutionalisierung* sind im P.L. 94-142 in Form der Prinzipien der 'am wenigsten einschränkenden Lernumgebung' und des 'individuellen Förderplans' juristisch festgeschrieben. Danach haben Schülerinnen und Schüler das Recht auf besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, die so nahe wie möglich an der Regelkasse erfolgen.
- Aspekte der *Depersonalisierung* sind hingegen nicht in der Konzeption der special needs enthalten. Die Exzessionalität als notwendiges und hinreichendes Kriterium für die Zuschreibung von special needs ist nur auf die Person bezogen. Schülerinnen und Schüler mit special needs weisen diese unabhängig von der individuellen pädagogischen Situation, qua Exzessionalität, auf.⁶

Die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik wird mit Bezug auf diese Konzeption der special needs zwar präzise bestimmt, jedoch nicht aufgrund sonderpädagogisch relevanter Kriterien: Die *Entstehung der special needs* wird auf dieser statischen Grundlage zu Gunsten der Pragmatik verdrängt und ausschliesslich von psychologischen und medizinischen Formen der Diagnostik bearbeitet. Die Grundlagen der Zuschreibung von special needs bieten im wesentlichen die psychologische Diagnostik im Hinblick auf die Abweichung psychischer Merkmale und Verhaltensweisen sowie die medizinische Diagnostik im Hinblick auf die Abweichung physischer Merkmale. Ökologische Ansätze werden nur marginal in die Diskussion miteinbezogen. Der *Massstab der Feststellung von special needs* ist auf die Normalverteilung innerhalb medizinisch, psychologisch und allenfalls neurowissenschaftlich eingeschätzten Entwicklungsbereichen bzw. eine prozentual festgelegte Abweichung der Verhaltensweisen und/oder personaler Merkmale ausgerichtet, wobei beide Seiten der Verteilung die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik eingrenzen. Implizit wird in einem solchen Verständnis davon ausgegangen, dass diejenigen Menschen, die dem Normal- oder Medianbereich zugeordnet werden, mit herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen adäquat unterrichtet werden. Die Grenzziehung zwischen der Sonderpädagogik und der Regelpädagogik fällt zusammen mit der quantitativ festgelegten Grenzziehung zwischen Normalität und Exzessionalität.

⁶ Insofern ist die Rezeption der US-amerikanischen Konzeption der special needs als besondere Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse – im Gegensatz zu situationsbezogenen Erfordernissen – formal richtig.

Damit lassen sich zusammenfassend die folgenden Merkmale einer US-amerikanischen Sonderpädagogik, die auf der Konzeption der special needs basiert, darstellen (Abbildung 3):⁷

- Die *Entstehung der besonderen Problemstellung* der schulischen Sonderpädagogik wird vorwiegend mit medizinischen, psychologischen und allenfalls neurowissenschaftlichen Diagnostiken untersucht. Durch sie wird festgelegt, wer ein Recht auf sonderpädagogische Massnahmen besitzt.
- Der *normative Bezugsrahmen der besonderen Problemstellung* der schulischen Sonderpädagogik ist auf die von der Medizin und Psychologie festgelegte Normalverteilung ausgewählter Bereiche des Verhaltens und/oder personaler Merkmale ausgerichtet. Der Bereich ausserhalb der Normalität wird als Exzessionalität festgelegt.
- Die *besondere Problemstellung* der schulischen Sonderpädagogik besteht aus Schülerinnen und Schülern mit einer Exzessionalität im Bereich des Verhaltens und/oder personaler Merkmale.⁸

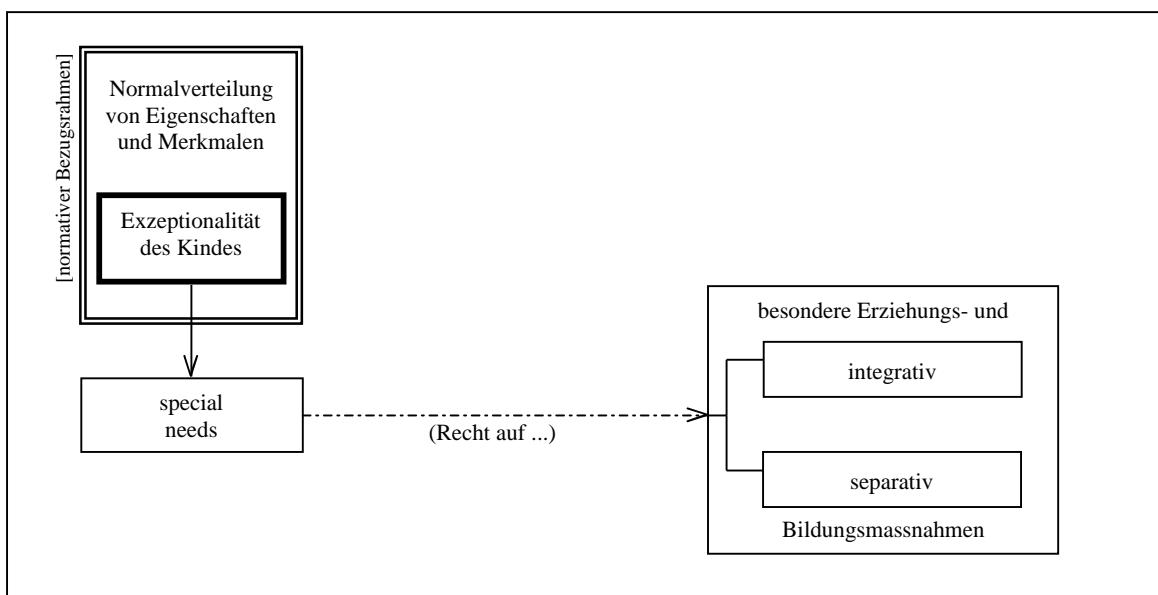


Abbildung 3: Konzeption der special needs in der US-amerikanischen Sonderpädagogik

⁷ In den Abbildungen 3 bis 6 werden jeweils die *besondere Problemstellung* der schulischen Sonderpädagogik fett umrahmt und deren *normativer Bezugsrahmen* doppelt umrahmt dargestellt.

⁸ In der US-amerikanischen Sonderpädagogik werden drei Gegenstandsbezeichnungen unterschieden: "Exceptional children", "handicapped children" und "children with special needs". "Exceptional children" sind wie in der Definition dargelegt Schülerinnen und Schüler, welche in ausgewählten Merkmalen oder Verhaltensweisen in signifikanter Weise von der Norm abweichen und sowohl oberhalb als auch unterhalb dieser Norm angesiedelt werden können. Dieser Terminus ist in den meisten US-Bundesstaaten gebräuchlich (Jülich 1996). "Children with special needs" umfasst dieselbe Zielgruppe, mit dem Unterschied, dass die Notwendigkeit oder zumindest das Recht auf besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen betont wird. Dagegen beinhaltet der Begriff "handicapped children" Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung, verstanden als negative Abweichung von der Norm und strikt bezogen auf diese Seite der Normalverteilung.

2.2.2. 'Special educational needs' in Grossbritannien

"Kinder haben *special educational needs*, wenn sie Lernschwierigkeiten aufweisen, die besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich machen" (Department for Education and Skills 1994, 5).

Der Begriff der 'special educational needs' wurde in Grossbritannien mit dem Warnock-Report vom Jahr 1978 eingeführt (Department for Education and Science 1978). Dieser Report beinhaltet eine Reihe von Empfehlungen und diente als vorbereitende Grundlage für das Education Act von 1981. Die Empfehlungen waren auf das Ziel einer verstärkt integrativ geprägten Praxis der Sonderpädagogik ausgerichtet. Dem Report vorausgegangen waren Jahrzehnte der Entwicklung und des Ausbaus sonderpädagogischer Angebote ausserhalb des Regelschulsystems. Ab den frühen 1970er Jahren wurden sowohl seitens der Eltern als auch der Lehrpersonen verstärkt Forderungen nach vermehrter integrativer Förderung vorgetragen, sodass die Regierung 1974 eine von Lady Mary Warnock präsidierte Ermittlungskommission einsetzte. Deren zentrale Aufgabe bestand in einer Bestandesaufnahme der Quantität und Qualität des sonderpädagogischen Angebots in England und Wales, auf deren Grundlage Empfehlungen zur zukünftigen Erziehung und Bildung behinderter Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden sollten. Die Veröffentlichung des Warnock-Reports markierte einen Wendepunkt in der Geschichte der Sonderpädagogik in Grossbritannien. Allerdings war er nicht der Ursprung der integrativen Ausrichtung der sonderpädagogischen Praxis in Grossbritannien, sondern deren bildungspolitischer Katalysator.

Trotz zu grössten Teilen positiven Reaktionen auf den Warnock-Report mussten im Kontext innenpolitischer Konflikte und einer wirtschaftlichen Misere erhebliche Schwierigkeiten der Umsetzung konstatiert werden (Stakes 1997). In einer zweiten Phase der Implementierung, die ihren juristischen Niederschlag im Education Act von 1993 findet, wurden vornehmlich dafür notwendige Reformen innerhalb der Regelschule fokussiert. Der Code of Practice von 1994, ein Instrument zur Verbesserung der Implementierung des Education Act von 1993, baut auf dem Warnock-Report von 1978 auf. Im Prinzip besteht der Zweck sowohl des Education Act von 1993 als auch des Code of Practice in der Begleitung und Sicherung der Implementierung der Empfehlungen aus dem Warnock-Report.⁹

⁹ Dieser Aspekt wird eingebracht, weil die Zitationen zu den 'special educational needs' aus dem Code of Practice (Department for Education and Skills 1994) und nicht aus dem Warnock-Report entnommen sind. Die *inhaltlichen* Ausführungen des Code of Practice zu den 'special educational needs' entsprechen jedoch denjenigen des Warnock-Reports.

Im Hinblick auf die Konzeption der special educational needs sind zwei Empfehlungen des Warnock-Reports wesentlich: Zum einen die Empfehlung einer integrativen Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots, soweit dies möglich ist, zum zweiten diejenige nach der Dekategorisierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, welche besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen benötigen. Die primäre Empfehlung des Warnock-Reports beinhaltet die Forderung nach einer integrativen Ausrichtung der sonderpädagogischen Praxis.¹⁰ Den Empfehlungen folgend können den Lernvoraussetzungen der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit special educational needs im Rahmen der Regelklasse entsprochen werden. Mit der Bezeichnung der special educational needs werden dabei diejenigen Schülerinnen und Schüler etikettiert, welche sonderpädagogische Massnahmen benötigen. Der Begriff der special educational needs ist damit primär ein institutioneller Begriff, mit dem bezeichnet wird, *dass* besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind. Gemäss der Bestandsaufnahme weisen landesweit etwa 20% aller Schülerinnen und Schüler *zu bestimmten Zeiten ihrer Schulkarriere* bestimmte Formen von special educational needs auf, wobei nach dem Warnock-Report lediglich ein kleiner Teil davon, ca. 2%, in separativen Settings geschult werden müsse, derweil die anderen 18% mit sonderpädagogischer Unterstützung innerhalb der Regelschule unterrichtet werden könnten (Gipps, Gross & Goldstein 1987; Gross & Gipps 1987).

Zum zweiten empfiehlt der Report eine Dekategorisierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, welche besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, ob integrativer oder separativer Ausrichtung, benötigen. 'Dekategorisierung' beinhaltet den Verzicht auf die Verwendung von Behinderungskategorien: Nicht mehr (norm-)abweichende Merkmale der Person, sondern die Art der benötigten Förderung in der individuellen Situation – die pädagogischen Erfordernisse (special *educational needs*) – stellt die Grundlage der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen dar. Grundlegend für diesen Perspektivenwechsel ist die Abkehr von einem defizit- hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz der Förderplanung: Einem Kind mit 'special educational needs' sollte eine Förderung zukommen, die seinen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten entspricht und nicht ausschliesslich auf seine Schwierigkeiten ausgerichtet ist.¹¹

¹⁰ Eine integrative Leitlinie in der Gestaltung der Praxis der Sonderpädagogik in Grossbritannien wurde jedoch in ihren Grundzügen bereits 34 Jahre vorher im Education Act (1944) dargelegt (vgl. Stakes 1997).

¹¹ Das entsprechende Instrument zur Sicherstellung der Umsetzung dieses Leitgedankens ist wie in der US-amerikanischen Sonderpädagogik der individuelle Förderplan (IEP). Im Zentrum des individuellen Förderplans sollen spezifische Lernziele des Kindes mit special educational needs und die angestrebten Leistungen aufgeführt werden, die einen signifikanten Fortschritt bedeuten würden.

An Stelle der Behinderung wurde mit dem Warnock-Report ein Kriterium für die Zuschreibung von special educational needs eingesetzt, mit welchem die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der pädagogischen Situation abgebildet werden konnte. Zudem musste seine Bestimmung, im Zuge des erwähnten Prozesses der Schulentwicklung und Sicherung der Schulqualität, so präzise wie möglich messbar sein. Auf der Grundlage dieser Argumentation und Intention wird im Warnock-Report der Begriff der 'special educational needs' eingeführt und wie folgt definiert:

"Kinder haben 'special educational needs', wenn sie Lernschwierigkeiten aufweisen, die besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich machen" (Department for Education and Skills 1994, 5).¹²

In einem weiteren Schritt wird der Begriff der *Lernschwierigkeiten* kriterial bestimmt:

Kinder haben Lernschwierigkeiten, wenn sie

- a) deutlich grössere Schwierigkeiten im Bereich des Lernens aufweisen als die Mehrheit der gleichaltrigen Kinder; oder
- b) eine Behinderung aufweisen, durch welche sie gehindert oder gehemmt werden, von den üblichen pädagogischen Einrichtungen und Massnahmen Gebrauch zu machen; oder
- c) wenn sie noch nicht im Pflichtschulalter sind und unter die Kategorien (a) oder (b) fallen oder ohne besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen fallen würden (ebd., 5).

Mit diesen Komponenten ist die Konzeption der special educational needs dem *Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse* zuzuordnen, aus folgenden Gründen:

- Aspekte der *Deinstitutionalisierung* sind in den Leitlinien des Warnock-Reports und den Implementierungshilfen des Code of Practice prioritär enthalten. In beiden Berichten wird eine integrative Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots gefordert und dessen Reorganisation angeleitet.
- Primärer Aspekt der *Depersonalisierung* ist die Festlegung des situationenbezogenen Kriteriums der Lernschwierigkeiten an Stelle des personbezogenen Kriteriums der Behinderung für die Zuschreibung von special educational needs.¹³ Die Leitidee dieser Verschiebung basiert auf der Prämissen der Dekategorisierung, wonach nicht die Schwierig-

¹² Unter den besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen werden diejenigen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen subsummiert, die zusätzlich oder ergänzend zu den herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen angeboten werden.

¹³ In einigen Ausführungen werden neben den Lernschwierigkeiten jeweils zusätzlich Verhaltensauffälligkeiten als Kriterien der Zuschreibung von special educational needs erwähnt (Gipps, Gross & Goldstein 1987; Gross & Gipps 1987).

keiten der Schülerinnen und Schüler, sondern deren pädagogische Erfordernisse die Grundlage der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen darstellen sollen. Damit verbunden ist auf der *formalen* Ebene die Rede von 'Schülerinnen und Schüler mit special educational needs' als Zielgruppe der schulischen Sonderpädagogik an Stelle von 'Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung'.

Mit diesen Aspekten ist eine inhaltliche Veränderung der Zielgruppe der schulischen Sonderpädagogik *möglich*, jedoch nicht notwendigerweise verbunden, wie dies beispielsweise Bürli (1997) annimmt. Entscheidend für die Bestimmung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik ist die Klärung der Frage, ob und inwiefern sich in der Folge der Depersonalisierung die Zielgruppe der 'Schülerinnen und Schüler mit special needs' inhaltlich von der abgelösten Zielgruppe der 'Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung' unterscheidet. Dazu muss geklärt werden, ob eine Behinderung der Schülerinnen und Schüler implizit nach wie vor als notwendig für die Diagnose von Lernschwierigkeiten betrachtet wird oder ob auch Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung special educational needs zugeschrieben werden können. Mit der Frage, ob eine Behinderung eine notwendige Voraussetzung zur Zuschreibung von special educational needs darstellt, wird zugleich das zentrale *Kriterium für die Feststellung von special educational needs* näherhin betrachtet. Dieses Kriterium ist nach der Konzeption der special educational needs erfüllt, wenn die schulischen Leistungen eines Kindes deutlich schlechter als diejenigen der Mitschülerinnen und Mitschüler ausfallen. Dieser Aspekt lässt eine Verschiebung der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen von der personalen Ebene auf eine pädagogisch relevante situationale Ebene vermuten, setzt sie jedoch noch nicht fest. Zur Sicherung der Annahme dient die Betrachtung der normativen Dimension der Konzeption der special educational needs.

Der *Massstab der Feststellung von special educational needs* bezieht sich der quantitativ-pragmatischen Ausrichtung entsprechend auf die curricular festgelegten unterrichtlichen Anforderungen. Special educational needs weisen diejenigen Schülerinnen und Schüler auf, deren allgemeine oder spezifische Leistungen deutlich unterhalb der curricular geforderten Erziehungs- und Bildungsziele liegen.¹⁴ Als Instrumentarium zur Festlegung von Lernschwierigkeiten und daraus hervorgehender special educational needs dienen Standards innerhalb des Nationalen Curriculums.¹⁵ Mit diesem normativen Bezugsrahmen kann die wesentlichste

¹⁴ In praxi machen Schülerinnen und Schüler mit speziellem pädagogischem Bedarf "nur langsame Fortschritte" (Department for Education and Skills 1994, 46).

¹⁵ Die stufenweise Einführung des Nationalen Curriculums hatte insofern einen wesentlichen Einfluss auf die sonderpädagogische Praxis, als damit der curriculare Handlungsspielraum der Lehrpersonen eingeschränkt wur-

Veränderung mit der Einführung der special educational needs abgebildet werden: Der Wechsel von medizinischen zu pädagogischen Kriterien der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen bzw., in anderer Terminologie, der Zuschreibung von special educational needs. Die *Entstehung der special educational needs* wird auf dieser Grundlage nach einem ökologischen Ansatz konzeptualisiert. Danach erschwert eine Behinderung unter bestimmten Umständen die Erziehung und Bildung, sodass nun vermehrt ihr Einfluss auf die Entstehung von Lernschwierigkeiten im Zentrum der Überlegungen steht.

Damit ist zugleich eine Dekategorisierung verbunden, insofern die Veränderungen im Rahmen der Einführung der special educational needs primär auf die Art und Weise der Massnahmenplanung ausgerichtet sind, währenddem für die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen weiterhin – wenn auch jetzt in impliziter Form – verschiedene Formen der Behinderung grundlegend sind, wobei Lernschwierigkeiten von der schulischen Lernumwelt oder der Lehrer-Kind-Beziehung verstärkt werden können.¹⁶ Eine Behinderung der Person scheint zwar formal nicht als *notwendige* Bedingung für die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen konzeptualisiert zu sein. Die Konzeption rekurriert jedoch implizit ausschliesslich auf die traditionellen Formen der Behinderung. Nur werden sie jetzt unter dem Aspekt spezifischer Lernschwierigkeiten, die aus ihnen hervorgehen können, betrachtet und in den diagnostischen Prozess der Zuschreibung von special educational needs einbezogen. Dass auch mit der Depersonalisierung aber weiterhin eine prioritäre Ausrichtung auf Menschen mit einer Behinderung vorherrscht, zeigt sich einerseits im Titel des Warnock-Reports ("Warnock's Committee of Enquiry into the Education of *Handicapped* Children and Young People" – Hervorhebung DG). Andererseits werden in komplexitätsreduzierender und quantitativ-pragmatischer Absicht verschiedene Gebiete unterschieden, auf die sich special educational needs beziehen können. Diese Gebiete – Kommunikation und Interaktion, Kognition und Lernen, Verhalten, emotionale und soziale Entwicklung, Wahrnehmung und/oder Körper – lehnen sich dabei stark an verschiedene Behinderungsformen an. Insgesamt wäre es zwar der Konzeption nach *möglich*, Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung special educational needs zuzuschreiben, es wird aber nicht praktiziert.

de, um die objektive Vergleichbarkeit verschiedener Schulen im Prozess der Sicherung der Schulqualität verstärkt gewährleisten zu können.

¹⁶ So weisen beispielsweise fremdsprachige Kinder gemäss dem Code of Practice – im Gegensatz zum RESA-Projekt (vgl. Kap. 2.2.4) – nicht automatisch special educational needs auf. In diesen Fällen solle sorgfältig darauf geachtet werden, inwiefern die Schwierigkeiten, welche diese Kinder aufwiesen, in Zusammenhang mit Einschränkungen der Unterrichtssprache in Verbindung stehen oder auf special educational needs hinweisen würden.

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich Merkmale einer schulischen Sonderpädagogik, die auf der Grundlage der Konzeption der special educational needs basiert, zusammenfassen (vgl. Abbildung 4):

- Die Entstehung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik wird nach einem ökologischen Ansatz interpretiert. Eine Behinderung des Kindes wird *den Grundüberlegungen nach* weder als notwendige noch hinreichende Bedingung von special educational needs betrachtet. Implizit wird trotzdem auf die traditionellen Formen der Behinderung zurückgegriffen: Eine Behinderung kann zu Lernschwierigkeiten führen, muss aber nicht, derweil andere mögliche Determinanten nicht berücksichtigt werden.
- Der normative Bezugsrahmen der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik ist auf die curricularen Anforderungen im schulischen Unterricht ausgerichtet. Diese werden durch Standards innerhalb des Nationalen Curriculums festgelegt. Werden diese nicht erfüllt, sind Lernschwierigkeiten des Kindes zu diagnostizieren.
- Die besondere Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik besteht nach der Konzeption der special educational needs aus Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten.

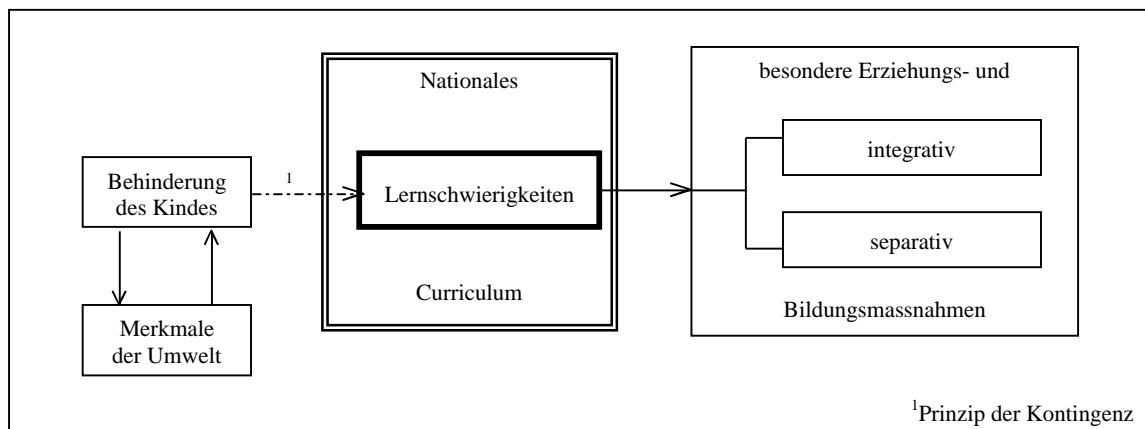


Abbildung 4: Konzeption der 'special education needs' in Großbritannien

2.2.3. 'Sonderpädagogischer Förderbedarf' in Deutschland

"Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können" (Drawe, Rumpler & Wachtel 2000, 28f.).

Die Konzeption des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs' ist im Rahmen der am 6. Mai 1994 verabschiedeten "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung" der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) einem breiteren Fachkreis zugänglich gemacht worden.¹⁷ Sie folgen dem "Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens" vom 1960 und der "Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens" von 1972, an deren Stelle sie treten. Insgesamt weisen die Empfehlungen kontraterminologisch keine richtungsweisende, sondern eine zusammenfassende und konsensorientierte Funktion auf. Sie stellen eine Bestandesaufnahme der sonderpädagogischen Reformentwicklungen der 22 Jahre zwischen den beiden letzten Empfehlungen der KMK dar (vgl. Wittmann 1997; Kanter 2000). Dementsprechend vage und kompromissorientiert sind sie formuliert.

Im Vergleich der drei Veröffentlichungen der KMK sind Aspekte der Deinstitutionalisierung zu erkennen. Sie nehmen ihren Ausgangspunkt im "Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens" (1960), in dem eine separate Ausrichtung verankert war und das deutsche Sonder- schulwesen mit der Unterscheidung von zehn behinderungsspezifischen Sonderschularten einen sehr hohen Differenzierungsgrad aufwies. Die schulische Sonderpädagogik war damit gleichbedeutend mit einer Sonderschulpädagogik. Die frühen 1970er Jahre markierten den Umbruch und den Beginn der Phase der Deinstitutionalisierung (vgl. Möckel 1998), ohne jedoch bereits ihren Niederschlag auf der Ebene der KMK-Empfehlungen von 1972 zu finden. Nachdem die Grundaussage der Empfehlungen von 1972 noch gelautet hatte, dass behinderte Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen unterrichtet werden sollten, sind die Empfehlungen von 1994 institutionell offener gehalten. Sie zielen in erster Linie auf die Abkehr von der zuweisungsorientierten Institutionalisierung der sonderpädagogischen Praxis und gegen den Ausbau des Sonderschulwesens.

¹⁷ Die Kultusminister haben mit Abkommen, Empfehlungen und Gutachten eine Hierarchie von Beschlüssen abnehmender Ordnung zur Verfügung.

Die Forderung nach einer verstärkt integrativen Ausrichtung der Praxis der Sonderpädagogik ist in Deutschland mit den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung indes nicht zum ersten Mal vorgetragen worden, sondern wurde mancherorts bereits zwei Jahrzehnte vorher geäussert. Nur ein Jahr, nachdem die KMK ihre auf den weiteren Ausbau des Sonderschulwesens ausgerichteten "Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens" (1972) veröffentlichten, gab die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (1973) ihre Empfehlungen "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" heraus. Wesentliche bildungsorganisatorische Elemente der KMK-Empfehlungen von 1994 sind dort vorgezeichnet (vgl. Eberwein 1998). Insbesondere wurde dem vorherrschenden schulischen Segregationsprinzip das schulische Integrationsprinzip entgegen gestellt, nach dem eine weitestmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten angestrebt werden sollte. Im Einzelnen wird darin für eine Abstufung von Vollintegration, Teilintegration und zeitweisen gemeinsamen Lernorten eingetreten. In formaler Hinsicht führte dies zur Verwendung des Begriffs der "pädagogischen Förderung" (Deutscher Bildungsrat 1973) bzw. zur "sonderpädagogischen Förderung" (KMK 1994) als Oberbegriffe für alle Fälle erschwerter Erziehungs- und Bildungsprozesse.¹⁸

In den KMK-Empfehlungen von 1994 werden diese Leitgedanken der Deinstitutionalisierung in der Forderung nach der Pluralisierung der Förderorte abgebildet: "Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen ... vermehrt entsprochen werden" (Drawe, Rumpler & Wachtel 2000, 26). Neben Empfehlungen zum *Ort* der sonderpädagogischen Förderung enthalten die KMK-Empfehlungen auch Leitlinien im Hinblick auf die *Art* der sonderpädagogischen Förderung. Danach soll sich eine individualisierende Förderung nicht nach den Schädigungen und Behinderungen der Schülerinnen und Schüler ausrichten, sondern nach den individuellen Erfordernissen an besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, am pädagogisch Notwendigen (vgl. auch Speck 1996). Diese pädagogischen Erfordernisse gehen aus der Beeinträchtigung der Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten hervor. Der sonderpädagogische Förderbedarf muss damit "in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden" (Drawe, Rumpler & Wachtel 2000, 29). Dies sind ökologische Überlegungen, nach denen nicht nur die Behinderung der Person, sondern auch die Erschwerung der Erziehung und Bildung eine *notwendige* Voraussetzung für die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen darstellt. Zu den vordringlichen förderdiagnostischen Aufgaben gehört es deshalb, "das Be-

¹⁸ Dieser Wechsel spiegelt sich ebenfalls in der Umbenennung der Arbeitsgruppe zu Handen der KMK von "Sonderschulwesen" zu "Sonderpädagogischer Förderung" wider (Bleidick, Rath & Schuck 1995, 248).

dingungsgefüge einer Behinderung" (Drawe, Rumpler & Wachtel 2000, 28) zu erkennen und "die Bedeutung der jeweiligen Behinderung für den Bildungs- und Lebensweg" (ebd., 28) einzuschätzen. Deshalb sind die KMK-Empfehlungen "Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung" (ebd., 26).

Mit dieser ressourcenorientierten Sichtweise und der Relativität der Behinderung geht eine Dekategorisierung im förderdiagnostischen Prozess einher. An die frühere Stelle einer Zuordnung von Behinderungsarten zu Sonderschultypen wird in der Frage der Förderplanung eine klassifikatorische Ordnung von Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt. Diese Ablösung kategorialer Behindertenpädagogik findet ihren Ausdruck in den KMK-Empfehlungen von 1994, indem nicht mehr von Behinderungskategorien, sondern von Förderschwerpunkten die Rede ist. Die KMK-Empfehlungen beinhalten neben allgemeinen Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Konsequenz solche zu einzelnen Förderschwerpunkten, die in den nachfolgenden Jahren von der Arbeitsgruppe "Sonderpädagogische Förderung" entwickelt wurden.¹⁹ Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird im Kontext dieser Priorisierung der integrativen Ausrichtung und der ressourcenorientierten förderdiagnostischen Prinzipien der KMK-Empfehlungen verwendet:

"Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können" (Drawe, Rumpler & Wachtel 2000, 28f.).

Mit diesen Komponenten kann die Konzeption des sonderpädagogischen Förderbedarfs in die dargestellte Entwicklungslinie der Sonderpädagogik eingeordnet und einem Modell der special needs zugeordnet werden. Weil der sonderpädagogische Förderbedarf zwar Aspekte der Deinstitutionalisierung, jedoch keine Aspekte der Depersonalisierung beinhaltet, ist er dem *Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse* zuzuordnen:

- Aspekte der *Deinstitutionalisierung* sind in den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung insofern enthalten, als deren Ort der Umsetzung nicht mehr festgeschrieben ist bzw. dem sonderpädagogischen Förderbedarf auch innerhalb der Regelschule ent-

¹⁹ Diese beinhalten namentlich die Bereiche Hören (1996 verabschiedet), körperliche und motorische Entwicklung (1998), Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler (1998), Sehen (1998), Sprache (1998), geistige Entwicklung (1998), Lernen (1999), emotionale und soziale Entwicklung (2000) und autistisches Verhalten (2000).

sprochen werden kann. Im Begriff des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs' an Stelle der 'Sonderschulbedürftigkeit' wird die Deinstitutionalisierung und Pluralisierung der Förderorte abgebildet.²⁰

- Wesentliche Veränderungen gegenüber dem Modell der Sonderschulbedürftigkeit basieren auf Aspekten der *Dekategorisierung*. Danach steht nicht das Kind bzw. dessen Merkmale allein im Zentrum der Beurteilung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern das Kind-Umfeld-System, in welchem pädagogische Interventionen ihren Ausgang nehmen (vgl. Sander 1985; Hildeschmidt & Sander 1993; Speck 1996). Der Bezugspunkt der pädagogischen Entscheidungen ist nicht nur das einzelne Kind (und z.B. dessen Schädigung), sondern die besondere Erziehungssituation (Speck, 1996). Die Rezeption des ökologischen Ansatzes bezieht sich jedoch nur auf die Frage, *welche* besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind und nicht auf die vorgesetzte Frage, *ob* besondere besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.

Der sonderpädagogische Förderbedarf beinhaltet eine Form des "pädagogischen Verständnisses von Behinderung" (Kornmann 1996, 16), nach der individuelle Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten unter den jeweiligen Bedingungen der Erziehung und Bildung beeinträchtigt sind. Mit der Verlagerung des zentralen *Kriteriums der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs* von der Behinderung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer erschwerteten Erziehung und Bildung wird zwar dekategorisierenden Bestrebungen Rechnung getragen, jedoch mit nachteiligen Auswirkungen auf die Klarheit der Zielgruppe der schulischen Sonderpädagogik. Denn damit geht die Kontur der Reichweite des Auftrags der Sonderpädagogik insofern verloren, als sie nach dem Prinzip der Subsidiarität von den jeweiligen pädagogischen Umständen abhängig ist und sich ausschliesslich durch sie konstituiert: "Sonderpädagogik hat keinen Anspruch auf bestimmte Kinder" (Drawe, Rumpler & Wachtel 2000, 61). Dass hinter dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der damit verbundenen Dekategorisierung aber nach wie vor eine Ausrichtung auf die traditionellen Behinderungskategorien bestimmt wirkt, kann mit der Darstellung der *Entstehung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* verdeutlicht werden. Eine Beeinträchtigung der Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten wird durch die Behinderung einer Person und ihre Auswirkungen im Kontext der Erziehung und Bildung bewirkt: "Mit der Beschreibung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Verständnis von Behinderung verbunden, das die Bedeutung [der Behinderung] ... vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in den Vor-

²⁰ Insofern trägt der begriffliche Wechsel von der 'Sonderschulbedürftigkeit' zum 'sonderpädagogischen Förderbedarf' nicht einfach "euphemistische Züge" (Bleidick 1996, 29), sondern bildet inhaltliche Akzentuierungen ab.

dergrund rückt" (ebd., 29). Dies ist auch anhand der unverminderten Anbindung an den Begriff der Behinderung ersichtlich, wie anhand formaler Aspekte wie des Begriffs der "behinderungsspezifischen Förderschwerpunkte" (ebd., 32) gezeigt werden kann, unter denen – wenngleich nicht in starrer klassifikatorischer Ordnung – in verklausulierter Form die früheren Sonderschultypen abgebildet sind. Vor diesem Hintergrund ist auch der Perspektivenwechsel zu verstehen: Alle Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung weisen *qua Behinderung* einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf, aber nicht notwendigerweise alle denselben. Der Begriff der Behinderung wird in dieser Argumentation als Leitbegriff der Sonderpädagogik durch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs substituiert: Besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sind dann erforderlich, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden kann, und werden auch durch diesen legitimiert.

Allerdings wird mit diesem Prinzip der Subsidiarität der normative Bezugsrahmen unklar. Der *Massstab der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* ist in einer Tautologie aufgehoben, insofern nach dem Prinzip der normativen Kraft des Faktischen bei denjenigen Schülerinnen und Schülern sonderpädagogischer Förderbedarf anzunehmen ist, die ohne besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht mehr genügend gefördert werden können.²¹ Die schulische Sonderpädagogik wird damit zum Auffangbecken einer gescheiterten Pädagogik reduziert: "Sonderpädagogischer Förderbedarf ist subsidiär erst dort gegeben, wo die allgemeinpädagogischen Förderversuche der ... Regelschule nicht ausreichen" (Sander 1996, 61). Damit würde die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik, griffe man nicht implizit auf die traditionellen Behinderungskategorien zurück, konturlos. Der unklare normative Bezugsrahmen wiegt doppelt schwer, da im Begriff des Förderbedarfs präskriptive Anteile enthalten sind. Die Feststellung eines Bedarfs ist immer an zu bestimmende normative Grundlagen gebunden (Bach 1996; 1999). Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann damit aber nicht als Substituente für den Begriff der Behinderung und als Grundbegriff der sonderpädagogischen Theoriebildung verwendet werden, sondern mit ihm werden primär methodisch-didaktische Leitsätze der Förderpraxis transportiert.²²

²¹ Diesen tautologischen Gehalt bemängeln auch Bleidick et al. (1995), fügen sich aber beim Versuch, eine alternative Definition für den sonderpädagogischen Förderbedarf vorzuschlagen, nahtlos in die Reihe tautologischer Bestimmungen ein: "Bei Kindern und Jugendlichen, deren individuelle und soziale Benachteiligungen die Lern-, Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten so weit erschweren, dass sie mit den Mitteln der allgemeinen Bildungsinstitutionen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend in ihrer Entwicklung unterstützt werden, entsteht .. der sonderpädagogische Förderbedarf, der seitens der Schule abzudecken ist" (S. 254 - Hervorhebung DG).

²² In ähnlicher Weise versteht Speck (1996) seinen Begriff der 'speziellen Erziehungserfordernisse', insofern diese an eine spezifische Störung, Erschwerung oder Problemlage gebunden sind, die aus *allgemeinen* Erziehungsbedürfnissen, die ein interindividuell unterschiedliches Mass an Bedürftigkeit an Erziehung beinhalten und immer Gültigkeit aufweisen, *spezielle* Erziehungserfordernisse machen. Mit dem unklaren normativen Bezugs-

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich drei konstitutive Elemente einer schulischen Sonderpädagogik, die auf der Grundlage der Konzeption des sonderpädagogischen Förderbedarfs basiert, zusammenfassen (Abbildung 5):

- Die Entstehung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik wird nach einem ökologischen Ansatz interpretiert. Danach führt eine Behinderung zu Beeinträchtigungen der Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten und damit zu Schwierigkeiten im Erfüllen schulischer Anforderungen. Daran werden aber auch Kompensationsmöglichkeiten im Umgang mit einer Behinderung gekoppelt, sodass zwar *alle* Behinderungsformen mit der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs verbunden sind, jedoch nicht auf denselben sonderpädagogischen Förderbedarf hinweisen.
- Der normative Bezugsrahmen der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik ist nur vage und in tautologischer Form bestimmt, im Hinblick darauf, dass die herkömmlichen Massnahmen als nicht ausreichend betrachtet werden, wobei nicht ausgeführt wird, *wofür* sie nicht ausreichend sind.
- Die besondere Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik besteht primär aus Schülerinnen und Schülern mit einer Erschwerung der Erziehung und Bildung. Diese manifestiert sich im schulischen Unterricht in der Beeinträchtigung der Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten.

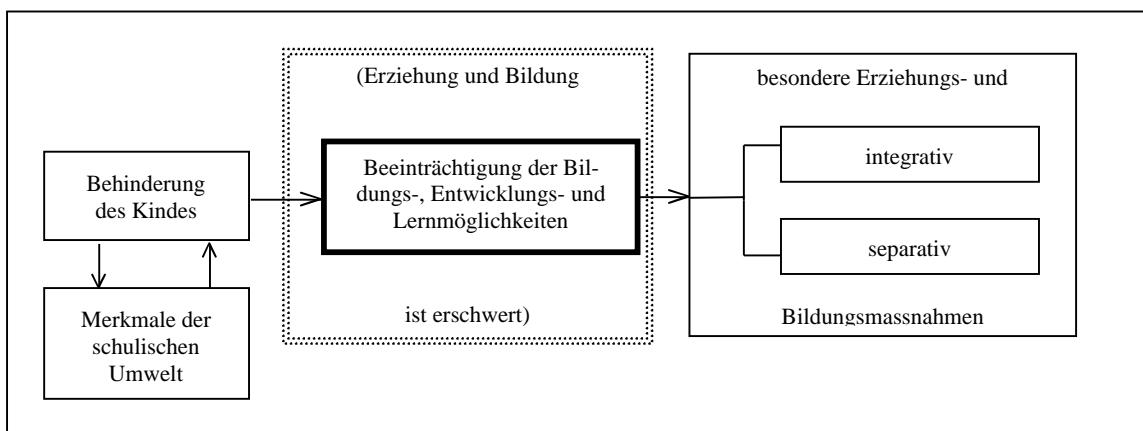


Abbildung 5: Konzeption des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland

rahmen basiert denn auch die von Speck (ebd.) angestrebte Legitimation der Sonderpädagogik "durch spezielle Erziehungserfordernisse des Individuums im Rahmen der allgemeinen Erziehungsaufgabe" (S. 267) auf einem tautologischen Prinzip: Wenn der Begriff der 'speziellen Erziehungs- und Bildungserfordernisse' 'signalisiert, dass die üblichen Erziehungsinstitutionen und -methoden nicht ausreichen, d.h., dass spezielle Erziehung – in welcher Form auch immer – erforderlich ist' (ebd., S. 272), dann wird die besondere Problemstellung der Sonderpädagogik, die lediglich als solche etikettiert, inhaltlich aber nicht näher ausgeführt wird, hinter die offensichtliche Erschwerung der Erziehung und Bildung zurückgestellt. Damit verliert die Reichweite des Auftrags der Sonderpädagogik erstens ihre Konturen und wird zweitens in alleiniger Abhängigkeit von der Praxis der Pädagogik bestimmt.

2.2.4. 'Besondere pädagogische Bedürfnisse' in der Schweiz – am Beispiel der RESA²³

"Die Neuorganisation geht davon aus, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die für eine optimale Entwicklung mehr Unterstützung brauchen als andere; sie haben besondere pädagogische Bedürfnisse" (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999a, S. 4)

Das aktuelle Schulsystem im Kanton Zürich beinhaltet eine grosse Zahl sonderpädagogischer Angebote. So bekamen im Jahr 1996 – dem Zeitpunkt der Initiierung des nachfolgend beschriebenen Projekts – ungefähr 30% aller Schülerinnen und Schüler der Volksschule des Kantons Zürich in irgendeiner Form eine sonderpädagogische Massnahme zugesprochen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999a, 29). Der starke Ausbau des sonderpädagogischen Angebots in den letzten zwanzig Jahren und die damit verbundene Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit verfügten besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen haben zu vielerlei Schwierigkeiten geführt; so beispielsweise auch der nachfragebildenden Wirkung, die sonderpädagogische Massnahmen ausserhalb des Regelklassensystems erzeugten. Deshalb wurde im Jahr 1996 ein gross angelegtes Projekt ins Leben gerufen, mit dem Ziel, diesem Trend zu begegnen.

Das Leitbild für die Reorganisation des Sonderpädagogischen Angebots (RESA) im Kanton Zürich wurde vom kantonalen Regierungsrat im Jahr 1996 als verbindliche Grundlage für die Ausgestaltung des sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich in Kraft gesetzt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999b). Das RESA-Projekt ist in einen grösseren bildungsorganisatorischen Gesamtzusammenhang eingebettet, einer geplanten Gesamtreform der Zürcher Volksschule.²⁴ Die leitenden Kerngedanken des RESA-Projekts sind auf das Ziel der integrativen Ausrichtung der sonderpädagogischen Praxis bzw. der Abkehr der Ausbau- und Differenzierungstendenzen separativer Angebote in der sonderpädagogischen Praxis ausgerichtet. Als erster Schritt der Deinstitutionalisierung wurden neue Leitlinien für die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebots erstellt. Auf dieser Grundlage wurde das RESA-Projekt entwickelt.

²³ In den folgenden Ausführungen wird auf die Konzeption der 'besonderen pädagogischen Bedürfnisse' im Kanton Zürich Bezug genommen. Vor dem Hintergrund der föderalistischen Struktur der Schweiz ist diese Konzeption zwar nicht als einzige vertretene Position, aber zumindest als *wegleitend* für die Diskussion im ganzen Land zu betrachten.

²⁴ Das Gesamtpaket der Zürcher Volksschulreform wurde in einem kantonalen Abstimmung am 24. November 2002 vom Volk abgelehnt. Aus diesem Grund ist zur Zeit nicht festgelegt, ob und welche Elemente des RESA-Projekts in zukünftigen Projekten umgesetzt werden.

In den RESA-Leitlinien finden sich zwei Aspekte der Deinstitutionalisierung, die bereits in den angelsächsischen Reformdiskussionen zur sonderpädagogischen Praxis verfolgt werden konnten (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999a, b). Zum einen beinhalten sie das auf eine integrative Förderung ausgerichtete Prinzip der schul- und klassenintegrierten Unterstützung, angelehnt an das Prinzip der 'am wenigsten einschränkenden Lernumgebung'. Gemäss dieser bildungspolitischen Direktive soll die Zielgruppe – Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – so weit wie möglich innerhalb der Regelklasse gefördert werden. Der zweite Kernaspekt stellt die an den 'individuellen Förderplan' angelehnte Forderung nach individualisierenden Erziehungs- und Bildungsmassnahmen dar. Die RESA-Leitlinien basieren auf einem sogenannten ressourcenorientierten Verständnis der sonderpädagogischen Förderung mit der personenbezogenen Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an Stelle einer institutionenbezogenen Ausrichtung in Form einer Zuweisung zu sonderpädagogischen Angeboten. Diese Haltung wird einem defizitorientierten Verständnis der Erziehung und Bildung gegenüber gestellt, mit dessen Verwendung man sich in der Frage nach geeigneten Erziehungs- und Bildungsmassnahmen an den Problemen der Schülerinnen und Schüler orientiere, diese als 'Problemschülerinnen und -schüler' betrachte und sie in der Regel sonderpädagogischen Institutionen zuweise.

Mit dem Personenbezug geht die Einführung des Begriffs der 'besonderen pädagogischen Bedürfnisse' einher. In den RESA-Leitlinien werden die intendierten Modifikationen abgebildet, indem die Zielgruppe nicht mehr als 'Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung', sondern als 'Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen' etikettiert wird. Die Grundprämisse lautet, ähnlich wie bei Speck (1996), dass alle Schülerinnen und Schüler interindividuell unterschiedliche pädagogische Bedürfnisse aufweisen. Diese umfassen ein nicht weiter trennbares oder -scharfes Konglomerat von Leistungsfähigkeit, individuellen Begabungen und Neigungen. Aus diesem psychologischen Bündel heraus sollen im Sinne von Lernbedürfnissen die *pädagogischen* Bedürfnisse des Individuums bestimmt werden. Diese Bedürfnisse gelten dann als besondere, wenn sie im Regelunterricht nicht angemessen erfüllt bzw. – in methodisch-didaktischer Argumentation – wenn sie durch individualisierende Massnahmen im Regelunterricht nicht mehr aufgefangen werden können und zu Schwierigkeiten in der Entwicklung der betreffenden Schülerinnen und Schüler führen:

"Die Neuorganisation geht davon aus, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die für eine optimale Entwicklung mehr Unterstützung brauchen als andere; sie haben besondere pädagogische Bedürfnisse" (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999a, S. 4).

Mit diesen Komponenten kann die Konzeption der besonderen pädagogischen Bedürfnisse in die dargestellte Entwicklungslinie der Sonderpädagogik eingeordnet und einem Modell der special needs zugeordnet werden. Weil die Konzeption sowohl Aspekte der Deinstitutionalisiierung als auch der Depersonalisierung beinhaltet, ist sie dem *Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse* zuzuordnen:

- Aspekte der *Deinstitutionalisiierung* sind in den RESA-Leitlinien in zwei Ausrichtungen abgebildet: Erstens in der Ausrichtung auf zusätzliche Unterstützungsangebote im Rahmen der Regelklasse im Gegensatz zur Differenzierung des separativ ausgerichteten sonderpädagogischen Angebots. Zweitens folgt aus der integrativen Ausrichtung auf der methodisch-didaktischen Ebene der Förderplanung eine primäre Orientierung an den Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zur Orientierung an ihren Defiziten. Damit werden die sonderpädagogischen Angebote auf die pädagogischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet.
- Aspekte der *Depersonalisierung* sind zum einen anzunehmen, weil besondere pädagogische Bedürfnisse *entstehen*, wenn sie mit der Individualisierung des Regelunterrichts nicht mehr aufgefangen werden können. Das besondere pädagogische Bedürfnis ist danach kein Merkmal eines Kindes, sondern das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Merkmalen des Kindes und Merkmalen der schulischen Umwelt. Zum andern kann die Regelschule den Bedürfnissen dieses Kindes im Rahmen ihrer Möglichkeiten nicht gerecht werden: Besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sind dann erforderlich, wenn die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht mehr ausreichend sind.

Um zu überprüfen, inwieweit mit der Zielgruppe der 'Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen' *faktisch* eine Depersonalisierung im Bereich der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen verbunden ist, muss die Konzeption im Hinblick auf eine Veränderung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik untersucht werden. Entsprechende Analysen zeigen, dass die Zielgruppe der 'Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen' inhaltlich gleichsam unbestimmt bleibt. So bleibt beispielsweise der *Massstab der Feststellung besonderer pädagogischer Bedürfnisse* ausnehmend vage. Er ist lediglich schemenhaft auf eine diagnostizierte oder prognostizierte Beeinträchtigung der Entwicklung ausgerichtet, insofern "es Schülerinnen und Schüler gibt, die *für eine optimale Entwicklung* mehr Unterstützung brauchen als andere" (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999a, 4 - Hervorhebung DG). Entwicklungstheoretische Grundlagen, welche die beeinträchtigten Entwicklungen näherhin umschreiben oder als Basis für deren Einordnung dienen würden, sind jedoch nicht konzeptualisiert.

Der daraus folgenden Unschärfe der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik folgt eine zusätzliche Ausweitung derselben, wenn die Konzeption der besonderen pädagogischen Bedürfnisse hinsichtlich der *Entstehung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse* betrachtet wird. Besondere pädagogische Bedürfnisse entwickeln sich danach aufgrund einer Diskrepanz zwischen den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den unterrichtlichen Anforderungen der Schule: "Besondere pädagogische Bedürfnisse entstehen, wenn sie [die pädagogischen Bedürfnisse – DG] mit der Individualisierung des Regelunterrichts nicht mehr aufgefangen werden können. (...) Das besondere pädagogische Bedürfnis ist keine Eigenschaft des Kindes, sondern das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen einer individuellen Besonderheit des Kindes und der Tragfähigkeit der Regelklasse" (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999a, 31). Die Tatsache, dass ausgesprochen weiche Kriterien – individuelle Besonderheiten des Kindes und Merkmale der schulischen Umwelt – die Bedingungskomponenten der besonderen pädagogischen Bedürfnisse darstellen und damit konstituierend auf die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik einwirken, führt zu einer prinzipiell infiniten Ausdehnung ihres Inhaltes.²⁵

Eine notwendige, wenn auch moderate Eingrenzung der Zielgruppe erfolgt mit den *Kriterien der Feststellung besonderer pädagogischer Bedürfnisse* innerhalb des diagnostischen Prozesses. Der Entscheidungsprozess der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse sieht zwei Schritte vor. Zunächst wird die individuelle Problemlage bzw. Besonderheit des Kindes betrachtet und auf der Grundlage des ICD-10 quantifiziert, wobei die Kriterien bewusst tief angesetzt werden, um allfällige Grenzfälle nicht auszuschliessen.²⁶ In einem zweiten Schritt des diagnostischen Verfahrens wird eine Kind-Umwelt-Analyse vorgenommen.²⁷ In einer Zusammenkunft aller Beteiligten am sogenannten 'Runden Tisch' soll schliesslich Konsens darüber gefunden werden, ob das Kind besondere pädagogische Bedürfnisse aufweist bzw. ob besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.²⁸

²⁵ Diese Aussage findet ihre Bestätigung in aktuellen Tendenzen. So scheint die verstärkte Zunahme an Schülerinnen und Schülern, die den Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich zugewiesen werden, aus der Verwässerung der Zielgruppe zu resultieren: "Die Zunahme der Bestände scheint vor allem im erweiterten Aufgabenverständnis der Schulen zu wurzeln, die sich neuem Publikum öffnen, so etwa Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, Konzentrations-, Wahrnehmungs- und Verhaltensstörungen oder sozial-emotionalen Belastungen" (Lienhard et al. 2002, online).

²⁶ Als Kriterium für eine Hörbehinderung wird beispielsweise eine vergleichsweise niedrige Hörschwelle von 26 dB festgelegt.

²⁷ Es ist vorgesehen, für die Erfassung der individuellen Problemlage sowie die Beurteilung der Wechselwirkung mit dem Umfeld ein neues diagnostisches Instrument auf der Basis des Kategoriensystems ICF der WHO zu entwickeln.

²⁸ Auf der Grundlage der unscharfen Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik ist es weder ketzerisch noch sonderlich schwer zu prognostizieren, dass sich hinsichtlich der Zielgruppe sonderpädagogischer

Die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bleibt mit diesen Bedingungskomponenten konturlos. Es ist keine klar ausgewiesene Eingrenzung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik ersichtlich und deshalb eine vergleichsweise markante Erweiterung der Zielgruppe zumindest *denkbar*.

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich drei konstitutive Elemente einer schulischen Sonderpädagogik, die auf der Grundlage der Konzeption der besonderen pädagogischen Bedürfnisse basiert, zusammenfassen (Abbildung 6):

- Die Entstehung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik wird nach einem ökologischen Ansatz interpretiert: Besondere pädagogische Bedürfnisse entstehen in einer Wechselwirkung zwischen individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler und Merkmalen der schulischen Umwelt.
- Der normative Bezugsrahmen der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik bezieht sich auf die Beeinträchtigung der Entwicklung von Schülerinnen und Schüler, sowohl in diagnostizierter als auch prognostizierter Form, wobei er nur schemenhaft bestimmt wird. Primär bestimend ist die Erschwerung der Erziehung und Bildung. Insofern konstituiert sich die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen aus der normativen Kraft des Faktischen.
- Die besondere Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik besteht nach der Konzeption der besonderen pädagogischen Bedürfnisse aus Schülerinnen und Schülern mit einer Erschwerung der Erziehung und Bildung.

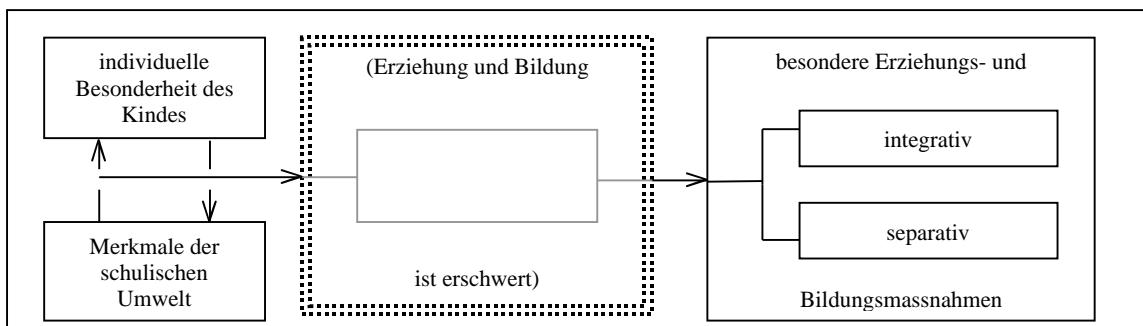


Abbildung 6: Konzeption der 'besonderen pädagogischen Bedürfnisse' in der Schweiz

Massnahmen einige Schwerpunktverlagerungen ergeben werden. So zeichnet sich jetzt bereits der Trend ab, Schülerinnen und Schülern aufgrund diffuser Schulschwierigkeiten besondere pädagogische Bedürfnisse zuzuschreiben (vgl. FN 25), und die Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler wird ebenfalls vermehrt auf ihr Recht auf spezifische Fördermassnahmen hinweisen. Diese denkbare Ausweitung wird in den RESA-Leitlinien auch in Teilen praktiziert: Zu den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gehören hochbegabte Schülerinnen und Schüler ebenso explizit dazu wie behinderte, leistungsschwache oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler.

2.3. Zur Reichweite der verschiedenen Konzeptionen der special needs – unter besonderer Berücksichtigung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Entscheidend für den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der Sonderpädagogik auf der Grundlage einer Konzeption der special needs ist die Klärung der Frage, welche Reichweite die jeweiligen Konzeptionen der special needs aufweisen und inwiefern mit ihr der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler *möglich* ist. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wird in einem ersten Schritt auf die Zuordnung der Konzeptionen der special needs zu einem der drei Modelle der special needs (vgl. Abbildung 2) zurückgegriffen. Die Reichweite einer Konzeption der special needs ist abhängig davon, welche Komponenten der Theorie der Sonderpädagogik konstitutiv für sie sind. Im Einzelnen wirken sich die Phasen der Deinstitutionalisierung und der Depersonalisierung in verschiedener Weise auf die Reichweite der Konzeptionen der special needs aus und damit auf die Klärung der Fragen, wen das Etikett der 'Schülerinnen und Schüler mit special needs' beinhaltet und inwiefern hochbegabte Schülerinnen und Schüler darin einbezogen werden können.

Die unterschiedlichen Auswirkungen der Phasen der Deinstitutionalisierung und der Depersonalisierung auf die Reichweite der Konzeptionen der special needs lassen sich in drei Aussagen zusammenfassen:

- Aus der *Deinstitutionalisierung* resultieren keine Veränderungen der Reichweite einer daraus hervorgehenden Konzeption der special needs. Das Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse umfasst nach wie vor Schülerinnen und Schüler mit (norm-)abweichenden Merkmalen, worunter im deutschsprachigen Raum traditionellerweise verschiedene Behinderungskategorien subsummiert werden. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler sind darin nicht enthalten.
- Hingegen können Komponenten der *Depersonalisierung* Einfluss auf die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik aufweisen. Das Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler, bei denen eine Erschwerung der Erziehung und Bildung die primäre Voraussetzung der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen darstellt. Damit sind Veränderungen der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik *möglich*, nicht aber notwendigerweise darin enthalten.
- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler können damit, *unter bestimmten Bedingungen*, in ein Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse einbezogen werden. Diese Bedingungen sind mit Bezug auf die Theorie der Sonderpädagogik festzulegen.

Im zweiten Schritt werden die Fragestellungen geklärt, inwiefern und inwieweit mit der im Modell der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse abgebildeten Perspektivenverschiebung von der Behinderung des Kindes auf die Erschwerung der Erziehung und Bildung im Einzelnen eine Veränderung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik verbunden ist und inwiefern und inwieweit auf dieser Grundlage die Hochbegabung in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik eingebettet werden kann: *Unter welchen Bedingungen* können hochbegabte Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen werden? Die Klärung der Fragestellungen trägt zur Entwicklung eines Vorschlags einer Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse bei. Er ist Bestandteil von Kapitel 2.4 und bildet die Grundlage des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.

Um die Bedingungen für den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik formulieren zu können, müssen drei Fragestellungen zu den Konstituenten einer Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse beantwortet werden:

- (I) Wie muss die *Entstehung der besonderen Problemstellung* der schulischen Sonderpädagogik bestimmt sein, damit hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen sind?
- (II) Wie muss der *normative Bezugsrahmen* der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik bestimmt sein, damit hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen sind?
- (III) Wie muss die *besondere Problemstellung* der schulischen Sonderpädagogik bestimmt sein, damit hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen sind?

Als Grundlage der Klärung der Fragestellungen dient eine vergleichende Analyse der vier Konzeptionen der special needs. Leitend für die Klärung ist das Bestreben, die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik präzise zu bestimmen. Erst unter dieser Voraussetzung können Komponenten des Auftrags formuliert werden, mit denen der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik möglich ist. Sind die Komponenten formuliert, werden sie in einem nächsten Schritt mit Rückgriff auf die Theorie der Sonderpädagogik konkretisiert und in die Form eines Vorschlags zu einer Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse übergeführt (vgl. Kapitel 2.4). Zunächst werden drei diesbezügliche Komponenten dargestellt.

(I) Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist nur mit einem interaktionalen Ansatz der Entstehung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik möglich.

Erstens muss betrachtet werden, wie special needs in den einzelnen Konzeptionen entstehen und ob es davon ausgehend möglich ist, dass die Hochbegabung als Bestandteil dieses Entstehungsprozesses eingesetzt werden kann. Die Formulierung der Fragestellung weist bereits programmaticischen Charakter auf und bezieht sich darauf, dass in der Entwicklung der Sonderpädagogik im Zuge der Akzentuierung der Erschwerung der Erziehung und Bildung dynamische Konzeptionen der special needs aufgekommen sind. Danach *entstehen* special needs im Kontext der Erziehung und Bildung und können nicht unabhängig von der pädagogischen Situation an (norm-)abweichenden Merkmalen des Kindes festgemacht werden. Exemplarisch für den abgelösten, statischen Ansatz steht die Konzeption der special needs (USA), wonach die special needs mit der Exzessionalität des Kindes verbunden sind bzw. unabhängig von der pädagogischen Situation aus ihr hervorgehen. Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler haben qua Exzessionalität ein Recht auf sonderpädagogische Massnahmen.²⁹ Allerdings bietet der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der US-amerikanischen Sonderpädagogik für den vorliegenden Argumentationsgang keine Grundlage dar, weil er nicht auf einer für die Diskussion der deutschsprachigen Sonderpädagogik argumentativ relevanten, sondern auf einer pragmatisch-konsensualen Entscheidungsgrundlage basiert.

Hingegen basieren die europäischen Konzeptionen auf einem dynamischen Ansatz, wonach auf einer allgemeinen Ebene die Interaktion zwischen den Merkmalen des Kindes und den Merkmalen der Umwelt zur Entstehung der special needs beiträgt. Die Gemeinsamkeit aller Konzeptionen besteht im Einbezug inadäquater unterrichtlicher Anforderungen als eine Bedingungskomponente der Entstehung von special needs. Die Konzeptionen unterscheiden sich jedoch in der Ausdifferenzierung des Merkmals des Kindes. Hierbei sind zwei Formen zu unterscheiden: (1) Die Beschränkung der personalen Merkmale auf die *Behinderung des Kindes*, die in Diskrepanz zu den unterrichtlichen Anforderungen gesetzt wird, und (2) die Beschränkung der personalen Merkmale auf die *Bedürfnisse des Kindes*, verstanden als psychologisches Konglomerat von Kompetenzen, Interessen und Fähigkeiten, die in Diskrepanz zu den unterrichtlichen Anforderungen gesetzt werden.

²⁹ Die Rechte hochbegabter Schülerinnen und Schüler sind im P.L. 94-142 noch nicht explizit enthalten, sondern werden erst im P.L. 95-561 (Gifted and Talented Children's Education Act) vom Jahr 1978 gesetzlich erwähnt. Der Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Act von 1988 (PL 100-297) legt die gesetzliche Grundlagen für die Förderung hochbegabter Menschen umfassend fest.

An dieser Stelle sind die beiden Kriterien, die leitend für diesen Argumentationsgang sind, in Erinnerung zu rufen: Die präzise Bestimmung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik und der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Bei einer Beschränkung der personalen Merkmale auf die Behinderung des Kindes sind hochbegabte Schülerinnen und Schüler nicht im Auftrag der schulischen Sonderpädagogik enthalten. Sowohl bei den special educational needs (Grossbritannien) als auch beim sonderpädagogischen Förderbedarf (Deutschland) wird die Wechselwirkung zwischen einer Behinderung des Kindes und Merkmalen der schulischen Umwelt als Interpretationsgrundlage für die Entstehung von special needs konzeptualisiert. Beide Konzeptionen gehen implizit von den traditionellen Formen der Behinderung aus, die im Kontext der Erziehung und Bildung zu Schwierigkeiten führen können, mit dem Unterschied, dass in den KMK-Empfehlungen der sonderpädagogische Förderbedarf *ausschliesslich* von einer Behinderung des Kindes determiniert wird, währenddem es nach dem Warnock-Report *denkbar* wäre, dass auch andere Einflussfaktoren als eine Behinderung des Kindes special educational needs bedingen könnten. Dementsprechend ist die Hochbegabung kein Thema in den KMK-Empfehlungen in Deutschland. Nach dem Warnock-Report in Grossbritannien wäre der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler zwar denkbar, wird jedoch nicht praktiziert.³⁰

Dagegen wird in der Konzeption der besonderen pädagogischen Bedürfnisse (Schweiz) auf die pädagogischen Bedürfnisse des Kindes, ein Konglomerat von Leistungsfähigkeit, individuellen Begabungen und Neigungen, Bezug genommen. Darin *kann* eine Hochbegabung abgebildet werden. In den RESA-Leitlinien sind hochbegabte Schülerinnen und Schüler denn auch explizit in der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik aufgeführt. Allerdings ist der Begriff der 'pädagogischen Bedürfnisse' weder praktikabel noch präzise, sodass an seiner Stelle ein anderer Begriff eingesetzt werden muss (vgl. dazu Kapitel 2.4). Die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik wird in dieser Konstellation, in Abkehr zum Rückgriff auf die traditionellen Kategorien der Behinderung, zunächst einmal ausgeweitet: Ausgehend davon, dass die besondere Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik zum einen *entsteht* und dabei zum andern nicht auf festgelegte Formen der Behinderung zurück greift, ist der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik möglich.

³⁰ Dies im Gegensatz zu den legislativen Bestimmungen in Schottland, in denen hochbegabte Schülerinnen und Schüler zwar nicht aufgeführt sind, jedoch in einem Zusatzartikel explizit als denkbare Erweiterung der Zielgruppe erwähnt werden.

(II) Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist nur mit einer Ausrichtung des normativen Bezugsrahmens auf den Kontext der Erziehung und Bildung möglich.

Zweitens muss betrachtet werden, mit Bezug auf welchen normativen Rahmen in den einzelnen Konzeptionen der special needs entschieden wird, ob besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind. Nach der vergleichenden Analyse der vier Konzeptionen der special needs sind zwei Formen zu unterscheiden: (1) Eine Ausrichtung auf einen medizinischen und/oder psychologischen Bezugsrahmen; (2) eine Ausrichtung auf einen pädagogischen Bezugsrahmen. Zudem unterscheiden sich die Konzeptionen dadurch, ob der jeweilige normative Bezugsrahmen Möglichkeiten der objektiven oder subjektiven Bewertung bzw. eine Mischform beinhaltet.

In Verbindung mit der Akzentuierung der Erschwerung der Erziehung und Bildung können bei den deutschsprachigen Konzeptionen der special needs unscharfe und tautologische Spielarten der Bestimmung des normativen Bezugsrahmens festgestellt werden, die zu einer entsprechenden Ausweitung und Verwässerung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik führen. So ist die Feststellung besonderer pädagogischer Bedürfnisse (Schweiz) mit dem Hinweis auf eine beeinträchtigte Entwicklung auf einen – allerdings nur schemenhaft skizzierten – pädagogischen Bezugsrahmen ausgerichtet, ohne jedoch auf entwicklungstheoretische Grundlagen zurückzugreifen, mit denen eine Beeinträchtigung der Entwicklung substantiell beurteilt werden könnte. Damit bleibt die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen konturlos und konstituiert sich letztlich im wesentlichen aus der normativen Kraft des Faktischen: Die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik wird durch den jeweils subjektiv angelegten Massstab der Schulschwierigkeiten bzw. der Erschwerung der Erziehung und Bildung festgelegt und wird letztlich dadurch bestimmt, ob die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen im Einzelfall ausreichend sind oder nicht. Beim sonderpädagogischen Förderbedarf (Deutschland) wird der normative Bezugsrahmen durch die tautologische Argumentation – wonach sonderpädagogische Erziehungs- und Bildungsmassnahmen dann erforderlich sind, wenn ohne besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht mehr hinreichend gefördert werden kann – gleichsam aufgehoben. Ohne die implizite Rekurrenz auf die traditionellen Behinderungsformen würde dies zu einer infiniten Ausweitung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik führen.

Damit kann festgehalten werden: Konstituiert sich die Zielgruppe besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen *ausschliesslich* aus der Erschwerung der Erziehung und Bildung und unterliegt damit einer normativen Kraft des Faktischen, basiert sie auf tautologischen Grundzügen und ist konturlos. Aufgebrochen wird eine Tautologie, indem ein zusätzliches kriteriales Bestimmungsstück eingeführt wird. Im Einzelnen ist eine Personalisierung des normativen Bezugsrahmens erforderlich, ohne jedoch des *pädagogischen* Bezugsrahmens verlustig zu gehen. Denn eine Ausrichtung auf einen medizinischen und/oder psychologischen Bezugsrahmen führt, wie das Beispiel der special needs (USA) zeigt, zu einer ausschliesslichen Abhängigkeit der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik von diesen Bezugsdisziplinen. Die schulische Sonderpädagogik wird in diesem Rahmen auf eine angewandte Disziplin beschränkt, deren primärer Auftrag es ist, quantifizierten Entwicklungsabweichungen mit entsprechenden Erziehungs- und Bildungsmassnahmen gerecht zu werden. Diese bilden die Grundlage für das Konzept der Exzessionalität und der objektiven, von der Medizin und Psychologie angeleiteten Bestimmung von special needs. Die Klarheit und Praktikabilität wird in dieser Konzeption mithin durch den Verlust eigenständiger theoretischer und normativer Grundlagen erstanden.

Wie die beiden leitenden Kriterien der Präzision der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik sowie des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler erfüllt werden können, kann am Beispiel der Konzeption der special educational needs (Grossbritannien) gezeigt werden. Zum einen ist deren Zuschreibung an – nicht erfüllte – curriculare Anforderungen, die in Form von Standards im Nationalen Curriculum festgelegt sind, gebunden und führt so zur Präzisierung der Reichweite. Zum andern beinhaltet die Konzeption der special educational needs eine normative Ausrichtung auf den Kontext der Erziehung und Bildung und konstituiert damit ihre Zielgruppe nicht in ausschliesslicher Abhängigkeit von der Medizin und der Psychologie. Damit ist der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik möglich: Bedingung dazu ist der Nachweis, dass diejenigen hochbegabten Schülerinnen und Schüler, denen special needs zugeschrieben werden, die curricularen Anforderungen nicht erfüllen. Jedoch muss dazu die Ausrichtung des normativen Bezugsrahmens in einem nächsten Schritt, mit Bezug auf die Theorie der Sonderpädagogik, konkretisiert werden (vgl. Kapitel 2.4).

(III) Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist nur mit einer Ausrichtung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik auf eine Beeinträchtigung des Kindes möglich.

Drittens muss betrachtet werden, welche Kriterien der Feststellung von special needs in den einzelnen Konzeptionen vorliegen und inwiefern hochbegabte Schülerinnen und Schüler einzbezogen werden können. Aus den Kriterien der Feststellung von special needs ergeben sich Angaben über die besondere Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik. Insgesamt lassen sich drei Ausrichtungen unterscheiden: (1) Die Ausrichtung auf (norm-)abweichende Merkmale der Person ausserhalb der pädagogischen Situation, in diesem Argumentationsrahmen als *Behinderung des Kindes* etikettiert; (2) die Ausrichtung auf Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der pädagogischen Situation, die sich in bestimmten Merkmalen der Schülerinnen und Schülern manifestierten, hier etikettiert als *Beeinträchtigung des Kindes*; (3) die Ausrichtung auf die Unzulänglichkeit herkömmlicher Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, hier etikettiert als *Erschwerung der Erziehung und Bildung*.

Mit der Rezeption der special needs ist im deutschsprachigen Raum in Bezug auf die Ausrichtung der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik eine zunehmende Schwerpunktverlagerung von der Behinderung des Kindes auf die Erschwerung der Erziehung und Bildung verbunden. In den beiden skizzierten deutschsprachigen Konzeptionen der special needs ist das Kriterium der *Erschwerung der Erziehung und Bildung* sogar eine *conditio sine qua non* für die Zuschreibung von special needs. Jedoch unterscheiden sie sich sowohl in der argumentativen Priorität, die sie diesem Kriterium zuschreiben, als auch im Einbezug weiterer Kriterien für die Zuschreibung von special needs. So wird beim sonderpädagogischen Förderbedarf (Deutschland) implizit auf die traditionellen Behinderungskategorien Bezug genommen und die Zielgruppe dementsprechend festgelegt, derweil bei den besonderen pädagogischen Bedürfnissen (Schweiz) kein entsprechender Bezug konzeptualisiert wird. Dies führt zu unterschiedlichen Auswirkungen auf die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik: Auf der Grundlage der Konzeption des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird die Reichweite durch den Rückgriff und die Beschränkung auf die traditionellen Behinderungskategorien konturiert, derweil er auf der Grundlage der Konzeption der besonderen pädagogischen Bedürfnisse auf alle Schülerinnen und Schüler ausgeweitet wird, bei denen eine erschwerte Erziehungs- und Bildungssituation festgestellt wird.

Zwei grundlegende Merkmale aller Konzeptionen von special needs werden damit verdeutlicht: Zum einen sind mit dem Begriff der special needs keine Aussagen über die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik verbunden, sondern er ist lediglich Ausdruck dessen, *dass* besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind. Der Begriff der special needs ist primär ein institutionell-administrativer Begriff. Zum andern wird mit der Entstehungsgeschichte der einzelnen Konzeptionen deutlich, dass im und mit dem Gebrauch des Begriffs die Gegenstandslosigkeit der schulischen Sonderpädagogik abgebildet wird. Die schulische Sonderpädagogik verliert, insbesondere im deutschsprachigen Raum, mit dem Perspektivenwechsel von der Behinderung des Kindes zur Erschwerung der Erziehung und Bildung immer mehr ihren identitätsstiftenden Gegenstand und flüchtet sich implizit oder explizit in tautologische und confuse Formen der Gegenstandskonstituierung. Letztlich versucht die schulische Sonderpädagogik damit, ihre Legitimationsprobleme zu eskamotieren oder mit einer Umetikettierung als Lösung darzubieten: Namentlich mit dem Insistieren darauf, *dass* es de facto Schülerinnen und Schüler gibt, bei denen besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.

Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik erfordert aber eine Konturierung dessen Reichweite. Diese erreicht die schulische Sonderpädagogik nur mit der Personalisierung ihres Gegenstandes. In der US-amerikanischen Konzeption der special needs ist die Diagnose einer Exzessionalität einer Person hinreichend für die Zuschreibung von special needs. Mit Rückgriff auf die Exzessionalität wird die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik präzise und praktikabel geregelt, wenn auch für den vorliegenden Argumentationsgang nicht verwendbar, weil sich aus (norm-)abweichenden Merkmalen einer Person allein besondere Erziehungs- und Bildungserfordernisse weder begründen noch legitimieren, sondern lediglich konsensuell festlegen lassen. Brauchbarer ist in dieser Hinsicht der Rückgriff auf die Konzeption der special educational needs (Großbritannien). Wie in den deutschsprachigen Rezeptionen ist hierbei zwar desgleichen die Erschwerung der Erziehung und Bildung massgebend für die Feststellung von special educational needs, jedoch mit dem Unterschied, dass diese in Form von Lernschwierigkeiten – auf der eingeführten Abstraktionsebene etikettiert als *Beeinträchtigung des Kindes* – personalisiert werden, damit präziser diagnostizierbar sind und folglich die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik hinreichend klar begrenzt wird.

Im nächsten Schritt werden diese drei Bedingungen in Form eines Vorschlags einer Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse konkretisiert und zusammengeführt.

2.4. Vorschlag einer Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse als Grundlage des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik

Die vorausgehenden Analysen zeigen, dass der Begriff der special needs weder als Grund noch als Legitimationsbegriff der schulischen Sonderpädagogik verwendet werden kann. Vielmehr ist er als institutionell-administrativer Begriff zu betrachten und in diesem Sinne zu verwenden. Mit ihm wird primär umschrieben, *dass* Schülerinnen und Schüler mit special needs besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen benötigen. Deshalb kann zur Begründung für den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik nicht auf den Begriff allein zurückgegriffen werden: Die Aussage, wonach für hochbegabte Schülerinnen und Schüler besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind, *weil* sie special needs aufweisen, beruht auf einer Tautologie. Die Analysen haben jedoch auch gezeigt, dass die Veränderungen der Sonderpädagogik, die in unterschiedlicher Art in der Begriffsfamilie der special needs abgebildet werden, eine veränderte Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik zur Folge haben *können*. Insofern ist der Begriff der special needs formaler Ausdruck von Veränderungen der Sonderpädagogik, auf die zur Begründung und Legitimation des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik zurückgegriffen werden kann. Hingegen dient er nicht als Grund- oder Legitimationsbegriff der Sonderpädagogik, wie dies in den letzten Jahren, insbesondere in der deutschsprachigen Sonderpädagogik, von einigen Vertretern gefordert wurde (v.a. Speck 1996; Hensle & Vernooij 2000).

Wesentlich für den weiteren Argumentationsgang ist, in Negierung der legitimierenden Verwendung des Begriffs der special needs, der Rückgriff auf diejenigen Komponenten der Theorie der Sonderpädagogik, welche dem institutionell-administrativen Begriff der special needs zugrunde liegen und ihn konstituieren. Erst mit Rückgriff auf diese Elemente ist eine Konturierung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik zu erreichen. Die daraus resultierende, als Vorschlag vorgebrachte *Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse* stellt die Grundlage für eine Formulierung des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik dar, in den hochbegabte Schülerinnen und Schüler einbezogen werden können. In der Folge werden drei Konstituenten der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse dargestellt, aus denen sich jeweils Aussagen zur Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik ergeben und dieser Form verleihen.

1. Die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ist auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, deren Entwicklung beeinträchtigt verläuft oder voraussichtlich beeinträchtigt verlaufen wird.

Mit dem in der Begriffsfamilie der special needs abgebildeten Perspektivenwechsel von der Behinderung des Kindes zur Erschwerung der Erziehung und Bildung des Kindes als Kriterium der besonderen Problemstellung verliert die schulische Sonderpädagogik, insbesondere im deutschsprachigen Raum, immer mehr ihren identitätsstiftenden Gegenstand. Mit der vergleichenden Analyse verschiedener Konzeptionen von special needs wurde zudem deutlich, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik eine Konturierung dessen Reichweite erfordert.

Mit der Ausrichtung auf Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklung beeinträchtigt verläuft, wird eine besondere Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik skizziert, die zwei Kernelemente beinhaltet: Zum einen die Verlagerung der besonderen Problemstellung in den Kontext der Erziehung und Bildung bzw. in die pädagogische Situation, wie sie mit dem Kriterium der Erschwerung der Erziehung und Bildung angestrebt wurde. Zum andern aber auch eine Personalisierung der besonderen Problemstellung, mit der zudem der erforderliche Rückgriff auf die Theorie der Sonderpädagogik und die Grundlagen der besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik festgelegt werden kann. Erst mit dieser Anbindung an die Theorie der Sonderpädagogik wird die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik konturiert.

Der Begriff der Entwicklungsbeeinträchtigungen wird vor diesem Hintergrund als Folge einer Dissonanz zwischen den Entwicklungsvoraussetzungen eines Kindes und den Sozialisationsbedingungen der Umwelt betrachtet.³¹ Die Folgen manifestieren sich im Kontext der Erziehung und Bildung in der Regel in Form von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten. (Norm-)abweichende Merkmale eines Kindes, z.B. eine Schädigung, können zu Beeinträchtigungen der Entwicklung und einer Erschwerung der Erziehung und Bildung führen, tun dies jedoch nicht notwendigerweise. Vielmehr ist die Klärung der Frage, ob ein individueller Entwicklungsstand als beeinträchtigt beurteilt wird, sowohl vom normativen Bezugsrahmen in der pädagogischen Situation als auch der Diagnose und Prognose der Entwicklungsvoraussetzungen abhängig.

³¹ vgl. dazu Punkt 3 in diesem Kapitel und näherhin Kapitel 4.2

2. Die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ist auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, bei denen das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist.

Auf eine schulische Situation eines Kindes kann auf unterschiedliche Weise reagiert werden. Dass *faktisch* eine diesbezügliche Heterogenität herrscht, kann im Bereich der schulischen Sonderpädagogik anhand der diffusen Reichweite ihres Auftrags dargestellt werden, die zu einer stetigen Zunahme der Zahl der Schülerinnen und Schüler führt, die sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch nehmen. Ein ausgewiesener, auf die Schülerinnen und Schüler ausgerichteter Massstab für die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen weicht dabei immer mehr einer normativen Kraft des Faktischen, nach der Schülerinnen und Schüler dann besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen zugewiesen werden, wenn die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen in irgendeiner Weise nicht mehr als genügend beurteilt werden. Bezugspunkt sind dann nicht mehr die Schülerinnen und Schüler, sondern die pädagogischen Massnahmen. Mit der normativen Kraft des Faktischen und der Ausrichtung auf die Erziehungs- und Bildungsmassnahmen geht jedoch der Blick auf die Zielgruppe besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen und deren Bestimmung durch die Theorie der Sonderpädagogik verloren, mit der dargelegten Folge, dass die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik subjektiv, im Einzelfall, entschieden wird.

Zur Konturierung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik wird in der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse auf den normativen Bezugsrahmen der Gefährdung des Erreichens vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele zurückgegriffen. Unter Erziehungs- und Bildungszielen werden die curricular festgelegten, vom jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund geprägten Leit- oder Richtziele der Erziehung und Bildung verstanden, die in dieser Form in einem bestimmten Rahmen auch messbar sind. Dies gilt insbesondere für die Beurteilung von Lernschwierigkeiten, während dem Verhaltensauffälligkeiten in stärkerem Masse einer subjektiven Beurteilung unterliegen. Der Begriff der Gefährdung umfasst das diagnostizierte und prognostizierte Nicht-Erfüllen schulischer, curricular festgelegter Anforderungen, ohne diese als präzise definierte *Endpunkte* einer angestrebten Entwicklung festzulegen oder zu denken.³²

³² Nicht Gegenstand dieser Arbeit ist die Darstellung von Erziehungs- und Bildungstheorien, wenngleich sie *konzeptuell* mit dem Kriterium der Gefährdung des Erreichens von Erziehungs- und Bildungszielen notwendigerweise verbunden sind. Dies hier zu leisten ist jedoch für die *argumentative* Weiterführung nicht erforderlich.

3. Die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ist auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, bei denen der Umgang mit bestimmten Entwicklungsvoraussetzungen zur Entstehung besonderer Problemlagen im Unterricht beiträgt.

Wie *entsteht* eine besondere Problemlage eines Kindes, die sich in einer Beeinträchtigung seiner Entwicklung manifestiert und aufgrund der beurteilt wird, dass bei ihm das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist? Erst mit der Klärung dieser Frage wird die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik festgelegt. Dazu wird auf die Theorie der Sonderpädagogik und die Grundlagen für die Interpretation von Entwicklungsbeeinträchtigungen zurückgegriffen. Mit der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse wird ein interaktionaler Ansatz festgelegt, wonach Entwicklungsbeeinträchtigungen aus dem personalen oder dem sozialen Umgang mit den Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes resultieren. Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler können beispielsweise bestimmte Formen von Schädigungen umfassen, die zur Interpretation der Entstehung von Entwicklungsbeeinträchtigungen herangezogen werden: Der personale, d.h. subjektive Umgang mit einer Schädigung, beispielsweise einer leichten Sehschädigung, kann ebenso zu einer Entwicklungsbeeinträchtigung im engeren Sinne in Form von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten führen wie der soziale Umgang mit der Sehschädigung, die sich in unangemessenen Anforderungen an das Kind manifestiert. In der Interpretation der besonderen Problemlage würden in diesem Fall im Rahmen der Theorie der Sonderpädagogik insbesondere auf medizinische, psychologische und neurobiologische Befunde, aber auch auf Ansätze zu Sozialisationsbedingungen der Entwicklung sehgeschädigter Menschen zurückgegriffen werden. Gleichzeitig ist damit verdeutlicht, dass die entsprechenden Befunde und Ansätze nicht übernommen, sondern im Lichte der sonderpädagogischen Fragestellung rezipiert werden müssen, um eine angemessene Interpretation der Entstehung der besonderen Problemlage eines Kindes leisten zu können.

Zur Bestimmung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik muss vor dem Hintergrund des interaktionalen Ansatzes nun untersucht werden, welche Formen von Entwicklungsvoraussetzungen oder auch Sozialisationsbedingungen in gehäufter Form, jedoch nicht notwendigerweise, zu Entwicklungsbeeinträchtigungen in der pädagogischen Situation beitragen. Die Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik setzt sich aus diesen Formen zusammen.

Auf der Grundlage dieser Komponenten der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse kann der folgende Auftrag der schulischen Sonderpädagogik formuliert werden:

Die schulische Sonderpädagogik beschäftigt sich mit der Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern, bei denen aufgrund einer diagnostizierten oder prognostizierten Beeinträchtigung der Entwicklung das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist. Deshalb werden besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen als erforderlich erachtet.

Aus diesem Auftrag der schulischen Sonderpädagogik lassen sich zwei Argumentationsstufen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler ableiten:

1. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist *plausibel*, wenn bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert werden.
2. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik kann erst dann hinreichend *begründet* werden, wenn ein Einfluss der Hochbegabung auf die Beeinträchtigungen der Entwicklung angenommen werden kann.

Die auf dieser Grundlage vorzunehmende Plausibilitäts- und Begründungskontrolle des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik wird in Kapitel 4 mit Rückgriff auf empirische Befunde der Hochbegabungsforschung durchgeführt. Zunächst wird ein dafür notwendiger Begriff von Hochbegabung erarbeitet. Dieser Begriff der Hochbegabung muss sonderpädagogisch relevant sein. Die Relevanz bezieht sich auf den formulierten Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.

Im nächsten Schritt werden drei Konzeptionen von Hochbegabung auf ihre sonderpädagogische Relevanz hin geprüft. Dazu sind drei Schritte notwendig: Erstens, ausgehend vom dargestellten Auftrag der schulischen Sonderpädagogik, die Formulierung von Kriterien eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs von Hochbegabung (Kapitel 3.1); zweitens die Darstellung verschiedener Auffassungen von Hochbegabung (Kapitel 3.2 bis 3.4); drittens die Analyse dieser Auffassungen auf der Grundlage der genannten Kriterien mit dem Ziel der Darstellung eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs von Hochbegabung (Kapitel 3.5).

3. Zur Hochbegabung

3.1. Kriterien für einen sonderpädagogisch relevanten Begriff von Hochbegabung

Die Klärung der Frage, ob der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik möglich ist, ist neben der Bestimmung des Auftrags der Sonderpädagogik vom verwendeten Begriff der Hochbegabung abhängig. Das Ziel des dritten Kapitels ist die Bestimmung eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs von Hochbegabung, mit dessen Verwendung die Plausibilitäts- und Begründungskontrolle des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik durchgeführt werden kann.

Hochbegabung ist kein pädagogischer, sondern ein psychologischer Begriff. Eingeführt in den wissenschaftlichen Diskurs wurde er zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Etikettierung für Menschen, die mit grosser Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche schulische und berufliche Leistungen erzielten (Stern 1916). Im Gegensatz zur bis dahin vorherrschenden Bezeichnung des 'Genies', welche auf Menschen mit herausragenden Leistungen ausgerichtet war (vgl. Simonton 2000), wurde die 'Hochbegabung' als Konstrukt zur Erklärung dieser Leistungen eingesetzt. Hinreichende Bedingung für die Diagnose einer Hochbegabung war ein überdurchschnittliches Ergebnis in einem Intelligenztest. Damit konnten herausragende schulische und berufliche Leistungen nicht mehr nur diagnostiziert, sondern mit Bezug auf eine überdurchschnittliche Intelligenz als deren quantifizierter Prädiktor auch prognostiziert werden.

In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedene, erweiterte Konzeptionen von Hochbegabung entwickelt. Im Vergleich aller Konzeptionen besteht *Konsens*, dass überdurchschnittliche Fähigkeiten – im schulischen Kontext in der Regel gleichbedeutend mit einer überdurchschnittlichen intellektuellen Intelligenz – eine zwar notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzung für das Erbringen überdurchschnittlicher Leistungen darstellen. Neben überdurchschnittlichen Fähigkeiten sind leistungsförderliche personale und soziale Merkmale ebenfalls notwendig zur Erbringung überdurchschnittlicher Leistungen in einer spezifischen Domäne. *Dissens* besteht zwischen den verschiedenen Konzeptionen von Hochbegabung jedoch darin, inwieweit diese leistungsförderlichen Merkmale konstitutiv für eine Hochbegabung sind. Zurückführbar sind diese Unterschiede auf die jeweils verschiedenen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, die mit der Konzeption der Hochbegabung beantwortet werden sollen. Aus diesem Grund kann an deren Inhalt auch am besten beurteilt werden, inwieweit die verschiedenen Auffassungen von Hochbegabung Relevanz für die Sonderpädagogik beinhalten.

Zur Erarbeitung eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs von Hochbegabung werden in diesem Kapitel drei Konzeptionen von Hochbegabung dargestellt und auf ihre sonderpädagogische Relevanz hin überprüft. Dabei werden zwei Formen der Relevanz unterschieden:

- Zum einen wird die Relevanz der jeweiligen Konzeption der Hochbegabung hinsichtlich ihrer Verwendung für die theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik beurteilt. Mit Bezug auf die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ergibt sich hierfür *ein* Kriterium der Beurteilung: die Konzeptualisierung der Hochbegabung als *Entwicklungs voraussetzung*. In dieser Form weist die Hochbegabung sowohl Einfluss auf die Leistungs- als auch die Persönlichkeitsentwicklung auf. Als Kontrastierung dienen Konzeptionen der Hochbegabung als *Leistungsvoraussetzung*, wie sie in der Psychologie vorherrschen. Mit dieser Auffassung wird ausschliesslich der Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Hochleistung untersucht. Aus der Beurteilung dieser Form der Relevanz resultiert die Entscheidung für eine Konzeption der Hochbegabung, die nachfolgend der Überprüfung der Einbettung der Hochbegabung in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik zugrunde gelegt wird (Kapitel 4). Grundlegend für diese Form der Relevanz sind damit die theoretischen Grundlagen einer Konzeption der Hochbegabung.
- Zum andern wird die Relevanz der jeweiligen Konzeption der Hochbegabung hinsichtlich ihrer Verwendung zur Beurteilung der Plausibilität und Begründung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik beurteilt. Im Vergleich zur ersten Form der Relevanz ist damit zwar dieselbe Ausrichtung, jedoch keine Entscheidung für eine bestimmte Konzeption der Hochbegabung verbunden, sondern es soll die sonderpädagogische Relevanz *jeder* Konzeption beurteilt werden. Dazu wird überprüft, inwiefern mit den Ergebnissen der Untersuchungen, die aus den einzelnen Konzeptionen der Hochbegabung hervorgehen, Aussagen zu Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler bzw. zum Einfluss der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung gemacht werden. Grundlegend für diese Form der Relevanz sind damit die empirischen Befunde, die in Zusammenhang mit einer Konzeption der Hochbegabung stehen.

Diese beiden Zielstellungen werden im Aufbau der Darstellung der Konzeptionen von Hochbegabung abgebildet: Für die Beurteilung der ersten Form der sonderpädagogischen Relevanz sind die konzeptuellen Grundlagen und das daraus hervorgehende Erkenntnisinteresse bzw. die leitenden Fragestellungen entscheidend. Sie werden jeweils im ersten Teil dargestellt. Im zweiten Teil stehen die entsprechenden, auf dem Verständnis der Hochbegabung basierenden

empirischen Befunde im Zentrum der Darstellung. Sie bilden die Grundlage für die Beurteilung der zweiten Form der sonderpädagogischen Relevanz.

Es werden drei Konzeptionen der Hochbegabung dargestellt und mit Blick auf diese Zielstellungen hin analysiert. Die Auswahl basiert auf deren Einordnung in eine Kompetenz-Performanz-Relation: Sie unterscheiden sich darin, inwieweit in ihnen personale und/oder soziale Einflussfaktoren der Leistungsentwicklung konstitutiv für den Begriff der Hochbegabung sind:

- (1) Hochbegabung als Extremvariante der allgemeinen Intelligenz g;
- (2) Hochbegabung als personale Voraussetzung für Hochleistungen;
- (3) Hochbegabung als personale und soziale Voraussetzung für Hochleistungen.

Um die einzelnen Ansätze und ihre Implikationen besser in ihrer sonderpädagogischen Relevanz beurteilen zu können, ist es notwendig, ihre theoretischen Grundlagen in einem grösseren Zusammenhang darzustellen. Dies wird durch eine Personalisierung der Konzeptionen angestrebt. In den Kapiteln 3.2 bis 3.4 wird jeweils eine Konzeption der Hochbegabung mit Bezug auf einen ihrer massgeblichen Vertreter vorgestellt. Diese Auswahl basiert auf dem Kriterium der Rezeption im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig fliessen dadurch empirische Befunde, die auf der Grundlage der jeweiligen Konzeption gewonnen wurden, in die Darstellung mit ein, erhöhen den Grad der Konkretisierung und ermöglichen eine bessere Interpretation der sonderpädagogischen Relevanz. Als ausgewählte Protagonisten der Konzeptionen dienen (1) Detlef H. Rost mit dem Marburger Hochbegabtenprojekt (Kapitel 3.2); (2) Joseph S. Renzulli mit den Untersuchungen im 'National Center for Gifted Education and Talent Development' (Kapitel 3.3); sowie (3) Kurt A. Heller mit der Münchener Hochbegabungsstudie (Kapitel 3.4). Abgeschlossen werden die Betrachtungen mit der Darstellung eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs der Hochbegabung (Kapitel 3.5).

3.2. Hochbegabung als Extremvariante der allgemeinen Intelligenz – am Beispiel des Marburger Hochbegabtenprojekts

3.2.1. Konzeptuelle Grundlagen

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war die Definition einer Hochbegabung als überdurchschnittlich hohe Intelligenz weit verbreitet, vor allem im US-amerikanischen Raum (v.a. Terman, 1926; Terman & Oden 1947; Holahan & Sears 1995). In den folgenden Jahrzehnten wurde diese Auffassung mancherorts in Form verschiedener mehrkriterialer Ansätze der Hochbegabung und unter Verwendung pädagogischen Impetus' aufgebrochen (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4). In den letzten Jahrzehnten hat sie wieder an rezeptiver Kraft dazu gewonnen und wird sowohl im US-amerikanischen Raum (z.B. Benbow & Stanley 1983; Coleman & Gallagher 1995; Callahan 2000) als auch im deutschsprachigen Raum (z.B. Weinert & Waldmann 1990; Amelang & Bartussek 1997) vermehrt vertreten. Einer ihrer populärsten Vertreter in Deutschland ist der Psychologe Detlef H. Rost, Leiter des Marburger Hochbegabtenprojekts. Anhand der theoretischen, forschungsmethodischen und empirischen Aspekte dieser Studie sollen exemplarisch Inhalte und Implikationen einer Konzeption von Hochbegabung als hohe Intelligenz aufgezeigt werden. Dazu dient zunächst als richtungsweisendes Element das Erkenntnisinteresse des Marburger Hochbegabtenprojekts.

Der Quell der Auseinandersetzung mit dem Thema der Hochbegabung und damit in gewisser Weise der Ausgangspunkt des Marburger Hochbegabtenprojekts war der im Jahr 1980 in Hamburg stattfindende erste Kongress zur Hochbegabungsforschung in Deutschland (Wieczkowski & Wagner 1981). Darin wurde im deutschsprachigen Raum unter anderem ein Mangel an methodisch fundierten empirischen Studien zur Entwicklung (intellektuell) hochbegabter Schülerinnen und Schüler, insbesondere über nicht-intellektuelle Aspekte deren Entwicklung, konstatiert. Verstärkt wurde die Dringlichkeit dieses Desiderats an die – damals sich im deutschsprachigen Raum erst breit organisierende – Hochbegabungsforschung durch zwei konkurrierende Annahmen zur Entwicklung hochbegabter Menschen, die als Harmonie- bzw. Disharmoniethese etikettiert, jeweils für unterschiedliche Annahmen über die Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Menschen Pate standen: Während die Harmoniethese die Annahme harmonisch verlaufender Entwicklungen hochbegabter Menschen beinhaltet, geht nach der Disharmoniethese eine Hochbegabung in der Regel mit abweichenden Verhaltensweisen einher (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4.1.2).

Das Erkenntnisinteresse des Marburger Hochbegabtenprojekts setzt an dieser Stelle, mit dem Hintergrund der differentiellen Entwicklungspsychologie, an. Mit ihm soll geklärt werden, inwieweit diese beiden konkurrierenden Positionen empirisch bestätigt werden können. Die allen Teilstudien des Marburger Hochbegabtenprojekts zugrunde liegende Fragestellung lautet (Rost 1993; 2000):

Inwiefern unterscheiden sich hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ausgewählter, insbesondere nicht-intellektueller, Merkmale?

Methodische Voraussetzung für die exakte Beschreibung und Interpretation von Unterschieden zwischen Individuen und Gruppen sind messbare Merkmale. In der Klärung der vorliegenden Fragestellung weist dies auf das Erfordernis der Beschränkung auf bzw. Isolierung von einer Kernvariablen als zu unterlegendem Kontrastierungsfaktor hin. Dies führt zu einer Konzeption von Hochbegabung auf der Grundlage zweier Kriterien: Erstens muss die Hochbegabung empirisch umsetzbar und damit operationalisierbar sein; zweitens muss sie, weil deren Einfluss auf die individuelle Entwicklung gemessen werden soll, als *Kompetenz* einer Person von einer Performanz unterschieden werden. Erfüllt werden diese Bedingungen zunächst einmal in einem allgemeinen Rahmen durch verschiedene Konzeptionen der Intelligenz.

Im Marburger Hochbegabtenprojekt wird, wie in einer Vielzahl anderer longitudinal angelegter Projekte zur Hochbegabung (zur Übersicht vgl. Subotnik & Arnold 1994), die allgemeine Intelligenz g sensu Spearman (1904; 1923; 1927) als Grundlage für die Konzeption der Hochbegabung verwendet. Dies aus mehreren Gründen (Rost 2000): Zum einen geht die Intelligenzforschung heute insgesamt von einer modellhaften Vorstellung einer hierarchischen Struktur der Intelligenz aus, an deren Spitze sich eine Art Generalfaktor intellektueller Fähigkeiten, die allgemeine Intelligenz g , befindet. Alle systematischen Quellen interindividueller Differenzen im kognitiven Funktionieren können letztlich auf diesen gemeinsamen Ursprung zurückgeführt werden (vgl. Carroll 1993; Brand 1996; Neisser et al. 1996; Jensen 1998; Gottfredson 1999). Zum zweiten besitzt die allgemeine Intelligenz eine grösstmögliche leistungsbezogene prognostische Validität, insofern sie im Rahmen dessen, was überhaupt zuverlässig prognostizierbar ist, den besten *singulären* Prädiktor für den aufklärbaren Varianzanteil schulischer Leistungen darstellt. Weiter spricht die Tatsache, dass eine Vielzahl anderer Projekte zur Hochbegabung ebenfalls auf der Grundlage der allgemeinen Intelligenz g basiert und damit eine grösstmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse erzielt wird, für die Verwendung dieser Grundlage.

Ferner werden auch verschiedene Ergebnisse der *Hochbegabungsforschung* als Belege für eine Konzeption der Hochbegabung als Extremvariante der allgemeinen Intelligenz angeführt. So basieren aussergewöhnliche Leistungen in Gebieten der Musik und der darstellenden Kunst zu wesentlichen Teilen auf einer überdurchschnittlich hohen allgemeinen Intelligenz g (O'Connor & Hermelin 1981; 1983; Anderson 1992). Auch herausragende mathematische Leistungen resultieren neben domänen spezifischen Fähigkeiten und dem Vorwissen aus einer überdurchschnittlichen allgemeinen Intelligenz g (Wieczorkowski, Wagner & Blix 1987; Engel 1990). Die allgemeine Intelligenz g ist demnach notwendig, wenngleich nicht hinreichend für die Entwicklung von Leistungsexzellenz. Mit Hinweis auf die Kriterien der Effizienz und Praktikabilität – die Erfassung anderer Einflussfaktoren auf die Leistung wäre aufwändig, der Ertrag vergleichsweise gering, die Messung der Intelligenz ist standardisiert – beschränkt sich die Studie mit der allgemeinen Intelligenz auf den besten Prädiktor überdurchschnittlicher schulischer und beruflicher Leistungen.

Angeführt wird zudem, dass die allgemeine Intelligenz g nicht nur in Zusammenhang mit schulischen und beruflichen Leistungen, sondern auch mit zahlreichen sozialen und biologischen Merkmalen zu betrachten ist: "Je höher Intelligenztests mit 'g' geladen sind, desto höher korrelieren sie positiv mit zahlreichen externen Kriterien ... und negativ mit sozial- gesellschaftlich unerwünschtem Verhalten, mit Kriminalität und depressivem sowie antisozialen Verhaltensweisen. (...) Hinzu kommen zahlreiche gesundheitliche und biologische Korrelate von 'g' wie z.B. Körpergrösse, Kopfumfang, Gehirngrösse, Kurzsichtigkeit, Gehirnaktivitäten, Geschwindigkeit peripheraler und zentraler Nervenleitung, Harnsäurespiegel im Blut, Asthma, Linkshändigkeit und Überlebensrate" (Rost 2000, 29). Zunächst ist im Hinblick auf die spätere Argumentation lediglich festzuhalten, dass die allgemeine Intelligenz g im Verständnis des Marburger Hochbegabtenprojekts zahlreiche psychologische, physiologische und biologische Korrelate aufweist und ihr somit eine beträchtliche Erklärungskraft zugewiesen wird. An späterer Stelle wird dieser Punkt aufgegriffen werden.

Auf dieser Grundlage wird eine Hochbegabung im Marburger Hochbegabtenprojekt als breit angelegte intellektuelle Leistungsfähigkeit im Sinne des von Spearman (1904; 1923; 1927) eingeführten Konzepts der allgemeinen Intelligenz g verstanden. Von einer 'Hochbegabung' wird in einem quantitativ-pragmatischen Verständnis, bezugnehmend auf die Normalverteilung der allgemeinen Intelligenz, dann gesprochen, wenn die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer Person mindestens zwei Standardabweichungen über dem Populationsmittel liegt, die Person also zu den besten 2% gezählt werden kann: "Hochbegabung [ist] als sehr hohe Aus-

prägung der allgemeinen Intelligenz im Sinne des Spearmanschen Generalfaktors 'g' zu definieren" (Rost 2000, 15f.). In praxi beinhaltet eine Hochbegabung "... die Fähigkeit, sich schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen anzueignen, es in variierenden Situationen adäquat einzusetzen, aus den dabei gemachten Erfahrungen zu lernen und zu erkennen, auf welche anderen Situationen die so gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind und auf welche nicht" (ebd., 20). Zudem ist die Hochbegabung explizit auf intellektuelle Fähigkeiten ausgerichtet und verzichtet auf die konzeptuelle Inkludierung nicht-intellektueller Fähigkeiten, wie dies in mehrdimensionalen Modellen der Hochbegabung praktiziert wird (vgl. dazu Kapitel 3.3 und 3.4).

Wesentlich vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses zu den Unterschieden zwischen hochbegabten und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern ist die Trennung von Kompetenz und Performanz in der Konzeption der Hochbegabung als überdurchschnittliche allgemeine Intelligenz. Hohe schulische Leistungen müssen danach nicht zwingend mit einer hohen Begabung in Zusammenhang stehen, sondern können auch zu grossen Teilen auf leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt werden. Vice versa führt eine Hochbegabung nicht per se zu Leistungsexzellenz in der Schule. Gleichwohl ist die *Wahrscheinlichkeit*, überdurchschnittliche schulische Ergebnisse zu erzielen, bei Vorliegen einer überdurchschnittlichen intellektuellen Kompetenz grösser.³³ Diese Regelhaftigkeit ist in der Korrelation zwischen Begabung und Schulleistung abzulesen und bestimmt die prädiktive Validität der Begabung für spätere schulische Leistungen. Begabung und Leistung werden demnach getrennt voneinander betrachtet, um diejenigen Bedingungen identifizieren zu können, die bei der Umsetzung einer hohen intellektuellen Kompetenz in eine herausragende Performanz förderlich oder hemmend wirken.

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse des Marburger Hochbegabtenprojekts wird es durch diese theoretischen Grundlagen möglich, den Einfluss der Hochbegabung bzw. einer überdurchschnittlich hohen Intelligenz auf Bereiche der individuellen Entwicklung zu bestimmen und diesbezüglich interindividuelle Vergleiche – in diesem Fall zwischen hochbegabten und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern – durchzuführen.

³³ Dies belegt die Angabe aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt, wonach 95% der stabil Hochbegabten das Gymnasium besuchten (Rost 2000, 41).

3.2.2. Das Marburger Hochbegabtenprojekt - Anlage und Ergebnisse

Den Rahmen der empirischen Umsetzung der dargestellten theoretischen Grundlagen bildet das Marburger Hochbegabtenprojekt. Es wurde im Jahr 1987 begonnen und dauert bis heute an. Bislang sind die Befunde von Teilprojekten der Studie in vier Monographien – zur Identifikation hochbegabter Schülerinnen und Schüler (Wild 1991), Familien mit hochbegabten Kindern (Tettenborn 1996), Persönlichkeitsmerkmalen (Freund-Braier 2001) sowie zu hochbegabten Jugendlichen und ihren Peers (Schilling 2002) – vorgelegt worden. Allgemeine Erkenntnisse des Projekts wurden in zwei Sammelbänden dargelegt (Rost 1993; 2000).

Die leitende Fragestellung des Forschungsprojekts lautet, inwiefern sich hochintelligente und durchschnittlich intelligente Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Aspekten ihrer Entwicklung voneinander unterscheiden. Die ausgewählten Aspekte der Entwicklung lehnen sich dabei weitgehend an die Längsschnittstudie von Lewis M. Terman (1926; zus. mit Oden 1947; 1959) an. Auch Terman verglich die Entwicklung hochintelligenter Schülerinnen und Schüler mit derjenigen einer Kontrollgruppe durchschnittlich intelligenter Schülerinnen und Schüler.³⁴ Seine Ergebnisse mündeten, wie bereits erwähnt, in die Formulierung einer Harmoniethese ein, wonach hochbegabte Menschen *in der Regel* eine befriedigende und harmonische Entwicklung auszeichnet.

Als Zielgruppe dienten dem Marburger Hochbegabtenprojekt 151 hochbegabte Schülerinnen und Schüler, die aus über 3'000 Schülerinnen und Schülern der Grundschule rekrutiert wurden (Rost 1993; 2000). Die Messung der Intelligenz erfolgte mittels dreier Intelligenztests, die sowohl einzeln als auch in der Summe zuverlässige Angaben über die Höhe der allgemeinen Intelligenz zulassen.³⁵ Jedem dieser hochbegabten Schülerinnen und Schüler wurde in der Folge versucht, ein nach Geschlecht, Schule, Klasse und sozioökonomischem Hintergrund vergleichbares Kind mit durchschnittlichem Intelligenzwert zuzuteilen, um eine Vergleichsgruppe (n=136) bilden zu können, die sich, soweit kontrollierbar, lediglich in der Höhe der Intelligenz von der Zielgruppe unterscheidet. Neben dem Vergleich dieser beiden Gruppen richtete sich das Forschungsinteresse in einer zweiten Phase des Projekts (Rost 2000) auch auf

³⁴ Die wiederholt nachzulesende Behauptung, wonach in der Terman-Studie keine Kontrollgruppe eingesetzt worden ist, entspricht nicht den Tatsachen (Terman & Oden 1947).

³⁵ CFT 20, Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT), sprachlicher Analogietest.

den Vergleich von Hochleistenden und durchschnittlich Leistenden, wobei als Kriterium für Leistungsexzellenz aus Gründen der ökologischen Validität Zeugnisnoten gewählt wurden.³⁶

Die Ergebnisse des Marburger Hochbegabtenprojekts zur Frage, ob und gegebenenfalls inwieweit sich hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden, lassen sich überblicksartig in zwei Aussagen bündeln:

1. Hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in leistungsnahen Entwicklungsmerkmalen.
2. Hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich *kaum* in leistungsfernen Entwicklungsmerkmalen.

Eine nähere Betrachtung dieser Aussagen muss bei der Unterscheidung von 'leistungsnahen' und 'leistungsfernen' Entwicklungsmerkmalen ansetzen. 'Leistungsnahe' Entwicklungsmerkmale umfassen alle personalen Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die einen signifikanten Einfluss auf die Leistungsentwicklung ausüben und damit als Leistungsmediatoren bezeichnet werden können.³⁷ Im Marburger Hochbegabtenprojekt unterscheiden sich hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler – jeweils zu Gunsten der hochbegabten Schülerinnen und Schüler – signifikant im kognitiven und schulisch-akademischen Selbstkonzept (Rost & Hanses 2000), in der Freude am schulischen Arbeiten (Freund-Braier 2000), der Einschätzung eigener Fähigkeiten sowie dem zugeschriebenen Ausmass an Kontrolle über das Erreichen schulischer Ziele (Schütz 2000). Aufgrund der theoretischen Überlegungen zur allgemeinen Intelligenz g werden diese Merkmale als spezifische Korrelate einer Hochbegabung interpretiert. Die Gemeinsamkeit dieser Korrelate besteht dabei in ihrer leistungsförderlichen Funktion. Zusammenfassend geht damit nach den Ergebnissen des Marburger Hochbegabtenprojekts eine Hochbegabung bzw. eine hohe Intelligenz *in der Regel* mit der Ausbildung leistungsförderlicher personaler Mediatoren einher, welche die Übertragung der Kompetenz in eine entsprechende Performanz unterstützen.

Die zweite Aussage lautet, dass sich hochintelligente und durchschnittlich intelligente Schülerinnen und Schüler kaum in 'leistungsfernen' Entwicklungsmerkmalen unterscheiden. Damit wird explizit Bezug auf (allfällige) nicht-intellektuelle Korrelate einer Hochbegabung ge-

³⁶ Der durchschnittliche IQ der Gruppe der Hochbegabten beträgt 136, derjenige der Hochleister 114. Rund 95% der Hochbegabten besuchen das Gymnasium. Davon ausgehend lässt sich vermuten, dass sich die Gruppe der Hochleister durch ein überdurchschnittliches Arbeitsverhalten auszeichnet.

³⁷ Die pädagogisch-psychologische Lernforschung hat in den letzten Jahrzehnten ein reichhaltiges Inventar an Leistungsmediatoren theoretisch und empirisch herausgearbeitet (vgl. als Überblick Helmke & Weinert 1997).

nommen, welche die Harmonie- und Disharmoniethese prägen. Nach den Ergebnissen des Marburger Hochbegabtenprojekts unterscheiden sich die beiden Gruppen weder in der Höhe des nicht-akademischen Selbstkonzepts (vgl. Rost & Hanses 1995), dem Niveau, der Art und Vielfalt ihrer Interessen (vgl. Rost & Hoberg 1998) noch in der Quantität und Qualität ihrer Peer-Beziehungen (vgl. Rost & Czeschlik 1990; Czeschlik & Rost 1988; Schilling 2000; Schilling 2002). Allfällige, statistisch nicht signifikante Unterschiede fallen sogar eher noch zu Gunsten der hochbegabten Schülerinnen und Schüler aus. Auf dieser Grundlage wird konstatiert, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler "... zuerst einmal und vor allem Kinder wie alle anderen Kinder auch [sind], mit ähnlichen Vorlieben, mit ähnlichen Abneigungen, mit ähnlichen Schwierigkeiten, mit ähnlichen Vorzügen" (Rost 2000, 5).

Bezugnehmend auf die Disharmoniethese ist insgesamt kein gehäuftes Auftreten psychopathologischer Probleme bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern festzustellen (vgl. auch Czeschlick & Rost 1994; Rost & Czeschlik 1994; Rost 1993). Prima facie stützen diese Befunde die Harmoniethese von Terman (1926; auch Terman & Oden 1947), wonach sich hochintelligente Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung nicht bedeutend von einer durchschnittlich intelligenten Kontrollgruppe unterscheiden und in der Tendenz sogar positivere Werte aufweisen. Angesichts der in den theoretischen Grundlagen aufgeführten zahlreichen Korrelate der allgemeinen Intelligenz g evozieren diese Ergebnisse jedoch zumindest ein Bedürfnis nach weiterführenden Erläuterungen: Mögliche Interpretationen, warum eine hohe Intelligenz g zwar einen positiven Zusammenhang mit zahlreichen physiologischen und biologischen Merkmalen, jedoch keine oder nur schwache Korrelationen mit ausgewählten Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung aufweist, werden indes nicht geleistet.

Insofern muss hier die Ausgangslage des Forschungsprojekts nochmals betrachtet werden. Das Ziel des Projekts war es, die konkurrierenden, auf unzureichenden forschungsmethodischen Grundlagen basierenden Annahmen zur Entwicklung hochbegabter Menschen mit verbesserten forschungsmethodischen Mitteln zu überprüfen. Aus den Ergebnissen geht jedoch lediglich hervor, dass eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz nicht *per se* und unter allen Bedingungen zu beeinträchtigten Entwicklungsverläufen beiträgt, wie im Rahmen der Disharmoniethese behauptet wird. In diesem Sinn ist auch das Fazit des Projekts zu lesen: "Zusammenfassend können damit *die Hochbegabten* als im Schulsystem gut integriert und schulisch erfolgreich sowie sozial unauffällig, psychisch besonders stabil und selbstbewusst charakterisiert werden" (Rost 2000, 204; Hervorhebung - DG).

Aus sonderpädagogischer Sicht interessant und relevant sind jedoch insbesondere die Schätzungen dieser Ergebnisse. Diese andere Seite der Medaille wird bei der Betrachtung derjenigen Gruppe aufgezeigt, die sich gerade aus einer Diskrepanz zwischen Kompetenz und Performance konstituiert: Der Gruppe der erwartungswidrigen Minderleister. In einer Teilstudie finden sich unter 107 hochintelligenten Schülerinnen und Schüler des Marburger Hochbegabtenprojekts vier Sitzenbleiber, zwei Jugendliche auf der Realschule und einer auf der Hauptschule (Rost 2000). Beim Kriterium eines ungenügenden Notendurchschnittes sind weitere neun Jugendliche als Minderleister auszumachen. Damit beinhaltet die Zielgruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler etwa 15% Minderleistende, die dadurch charakterisiert werden, dass sie unter der Berücksichtigung ihrer überdurchschnittlich hohen Intelligenz und der angenommenen Stärke des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Schulleistungen erwartungswidrige Schulleistungen, gemessen mit Zeugnisnoten, erbringen. In weiteren Untersuchungen zu hochbegabten Minderleistenden – deren Vergleichbarkeit jedoch durch unterschiedliche Operationalisierungen erschwert wird³⁸ – zeigt sich ein Konsens hinsichtlich der folgenden Befunde (vgl. Rost 1993; Hanses & Rost 1998; Rost 2000):

- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit schulischen Minderleistungen weisen ein ungünstiges Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten auf.
- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit schulischen Minderleistungen verfügen über eine vergleichsweise niedrige Lern- und Leistungsmotivation.
- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit schulischen Minderleistungen verfügen über einen entwicklungsbeeinträchtigenden Umgang mit schulischem Erfolg und Misserfolg.

Vor diesem Hintergrund werden sie als "Problemkinder" (Rost 2000, 6) etikettiert, die von den Lehrpersonen in mehr als zwei Dritteln aller Fälle nicht als hochbegabt erkannt werden (Rost & Hanses 1997) und für die in vielen Fällen besondere Massnahmen indiziert seien. Damit wird die Kehrseite der Medaille betrachtet: Hochbegabte Schülerinnen und Schüler können zwar in der Regel im Rahmen der Regelklasse ohne größere Schwierigkeiten der Kinder oder der Schule unterrichtet werden, aber es gibt auch eine Anzahl von hochbegabten Schülerinnen und Schülern, bei denen besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.

³⁸ So werden hochbegabte Underachiever als Schülerinnen und Schüler mit einem Leistungs-Prozentrang von höchstens 50 (Hanses & Rost 1998) oder mit einem Notendurchschnitt wie derjenige der Vergleichsgruppe mit durchschnittlicher Intelligenz, welcher 4.4 beträgt, definiert (Rost & Hanses 1997). Im Marburger Hochbegabtenprojekt hingegen wird das Kriterium eines ungenügenden Notendurchschnitts für die Feststellung einer schulischen Minderleistung festgelegt (Rost 2000).

3.2.3. Sonderpädagogische Relevanz

Die Konzeption der Hochbegabung als Extremvariante der allgemeinen Intelligenz wird gemäss den Ausführungen in Kapitel 3.1 in zweifacher Hinsicht in ihrer sonderpädagogischen Relevanz beurteilt. Zum einen wird anhand des zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses und der theoretischen Grundlagen die Relevanz der Konzeption der Hochbegabung hinsichtlich der theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik beurteilt. Zum andern wird die Relevanz hinsichtlich ihrer Verwendung zur Beurteilung der Plausibilität und Begründung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik beurteilt. Dazu wird überprüft, inwiefern mit den Ergebnissen der Untersuchungen, die aus den einzelnen Konzeptionen der Hochbegabung hervorgehen, Aussagen zu Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler bzw. zum Einfluss der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung gemacht werden.

Mit der Konzeption der Hochbegabung als Extremvariante der allgemeinen Intelligenz ist das Erkenntnisinteresse verbunden, den Einfluss der Hochbegabung auf ausgewählte Aspekte der individuellen Entwicklung beurteilen zu können, wobei sowohl Einflüsse auf die Leistungs- als auch die Persönlichkeitsentwicklung überprüft werden. Damit wird die Hochbegabung als *Entwicklungs voraussetzung* konzeptualisiert und es ist möglich, diesen Ansatz der Hochbegabung der empirischen Überprüfung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik zugrunde zu legen.

Aufgrund der Ergebnisse des Marburger Hochbegabtenprojekts können zudem sowohl Aussagen zur Plausibilität als auch zur Begründung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik gemacht werden:

- Die Ergebnisse, wonach hochbegabte Schülerinnen und Schüler nicht notwendigerweise Beeinträchtigungen der Entwicklung, sondern im Vergleich zu einer durchschnittlich begabten Kontrollgruppe sogar noch tendenziell befriedigendere Entwicklungsverläufe aufweisen, deuten prima facie auf eine eher niedrige *Plausibilität* hin. Allerdings ist bei dieser Interpretation das auf Gruppenvergleiche basierende Erkenntnisinteresse der Studie mit zu berücksichtigen. Teilstudien, insbesondere diejenigen zu den hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit schulischen Minderleistungen, liefern empirische Befunde für Beeinträchtigungen der Entwicklung von Teilpopulationen hochbegabter Schülerinnen und Schüler und tragen ihrerseits zur Plausibilität bei, insofern hochbegabte Schülerinnen

und Schüler *unter bestimmten Bedingungen* in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen werden können.

- Im Hinblick auf die *Begründung* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist aufgrund der Ergebnisse des Marburger Hochbegabtenprojekts festzuhalten, dass eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz nicht per se zu Beeinträchtigungen der Entwicklung führt und damit keinen Vulnerabilitätsfaktor im absoluten Sinn darstellt, weder für die Leistungs- noch für die Persönlichkeitsentwicklung. Vielmehr sind die personalen und sozialen Bedingungen, unter denen Beeinträchtigungen der Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler entstehen oder aufrecht erhalten werden, näher zu bestimmen, was allerdings im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts nicht geleistet wird.

3.3. Hochbegabung als personale Voraussetzung für Hochleistungen – am Beispiel der drei-Ringe-Konzeption

3.3.1. Konzeptuelle Grundlagen

Am 4. Oktober 1957 meldeten westliche Nachrichtenagenturen, dass die damalige Sowjetunion den ersten Satelliten, Sputnik I, auf die Umlaufbahn der Erde geschossen habe. Nur einen Monat später folgte Sputnik II. Mit diesen Ereignissen hatte der Wettkampf im technologischen Wettrüsten einen erklärten Gewinner, etikettiert als 'der Osten', und für die Deutung der nachfolgenden und damit unmittelbar zusammenhängenden Ereignisse noch wichtiger einen Verlierer, 'den Westen'. So fanden diese Ereignisse später denn auch unter dem Schlagwort des 'Sputnik-Schocks' Eintrag in die Geschichtsbücher und hielten Einzug in das wissenschaftliche Klima der damaligen Zeit, so auch – für diesen Argumentationsgang wesentlich – in die Kreise der Psychologie und Pädagogik.

In den USA mobilisierte der Sputnik-Schock die nationalen Bildungsbestrebungen. Vor allem aber wirkte er als Katalysator für die Kreativitäts- und als Modifikator für die Begabungsforschung. Letzteres war damit zu erklären, dass neben dem Glauben an die Vormachtstellung der USA in der technologischen Entwicklung zusätzlich bisherige Auffassungen der Psychologie über die Messbarkeit und Prognostizierbarkeit des schulischen und beruflichen Erfolgs abbröckelten, die in den 1920er Jahren mit der Einführung des Intelligenzwerts und darauf aufbauenden Testbatterien eine ansehnliche Erfolgsgeschichte gestartet hatten. Zugleich hatte dies Folgen für das Mandat der Hochbegabungsforschung: Unter dem Eindruck des Sputnik-Schocks rückte an die Stelle der Frage, ob singuläre Prädiktoren gemessen werden können, welche in einem bedeutsamen Zusammenhang mit Erfolg in Schule und Beruf stehen, die Fragestellung in den Vordergrund, welches die Bestandteile *innovativer und gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen* sind. Damit veränderte sich das Erkenntnisinteresse in zweierlei Hinsicht: Zum einen wurde nicht mehr explizit nach einem *singulären* Prädiktor für herausragende Leistungen gesucht, sondern in einer ausgeweiteten Form nach den dafür erforderlichen personalen Voraussetzungen. Zum zweiten wurde das Zielkriterium der herausragenden Leistungen präzisiert, indem nicht nach prädiktiven Indikatoren rezeptiver, sondern innovativer und gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen gesucht wurde.

Die Klärung dieser Fragestellung konnte, dies war nun evident, mit dem alleinigen Bezug auf den Intelligenzwert eines Menschen nicht mehr zufriedenstellend geleistet werden. Vielmehr musste vor dem Hintergrund dieses neu ausgerichteten Erkenntnisinteresses eine neue Kon-

zeption von Hochbegabung entwickelt werden. Im Zentrum der Neuausrichtung stand das Aufbrechen der Leitformel, dass eine überdurchschnittliche Intelligenz hinreichend für das Erbringen herausragender, zumal innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen sei. Dabei wurde die Intelligenz-Leistungs-Koppelung in zweierlei Hinsicht ausdifferenziert: Zum einen mit dem *Ansatz der Mehrdimensionalität* und der Annahme, dass neben der intellektuellen Dimension von Fähigkeiten – bezeichnet als die allgemeine Intelligenz – auch andere Dimensionen von Fähigkeiten konzeptualisiert werden müssen. Grundsätzlich können, so die Erweiterung, in jedem abgrenzbaren menschlichen Denk- und Handlungsbereich überdurchschnittliche spezifische Fähigkeiten erworben werden.³⁹ Zum andern wurde die Koppelung mit dem *Ansatz der Mehrkriterialität* aufgebrochen. Danach werden neben überdurchschnittlich hohen Fähigkeiten auch personale Faktoren, denen eine begabungsentwickelnde Funktion zugesprochen wird, als Bedingungen herausragender Leistungen betrachtet.

Die Ausdifferenzierung war verbunden mit zahlreichen Fragestellungen, deren Klärung in der Darstellung von Entstehungsbedingungen innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen resultieren sollte. Zwei davon waren prägend für die Entwicklung einer Konzeption der Hochbegabung als personale Voraussetzung von innovativen Hochleistungen:

1. *Welche Merkmale der Person sind notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Voraussetzungen für das Erbringen innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen?*
2. *Gibt es eine Art Schwellenwert der Intelligenz, der notwendig ist – wenn auch nicht hinreichend – für das Erbringen innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen?*

Mit der Untersuchung dieser Fragestellungen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive beschäftigt sich seit den 1970er Jahren unter anderem auch der US-amerikanische Psychologe Joseph S. Renzulli. Anhand seines Beispiels soll die Konzeption der Hochbegabung als personale Leistungsvoraussetzung dargestellt werden. Zur Bearbeitung der ersten Fragestellung griff er unter anderem auf eine retrospektive Forschungsmethodik zurück. Renzulli nahm eine biographische Analyse von bekannten Personen vor, die im Verlaufe ihres Lebens bereits innovative und gesellschaftlich bedeutsame Leistungen erbracht haben: Darstellende Künstler, Naturwissenschaftler, Schriftsteller etc. (Renzulli 1978; 1986; 1999). Ziel der biographischen Retrospektive war es festzustellen, welche Merkmale allen Personen ge-

³⁹ Eine disbezügliche Äquivalente findet sich in der Expertiseforschung, in der die Entstehungsbedingungen herausragender Leistungen in spezifischen Domänen (z.B. Schach, Musik) untersucht werden (Gruber & Ziegler 1996).

meinsam sind und damit als personale Konstituenten innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen betrachtet werden können.

Bevor die Befunde aus der biographischen Analyse dargestellt werden, sei exkursartig darauf hingewiesen, dass diese Methode des Erkenntnisgewinns innerhalb der Hochbegabungsfor- schung auf eine beträchtliche Tradition zurückgreifen kann. Eine der populärsten diesbezügli- chen Untersuchungen wurde im Rahmen der Terman-Studie von seiner Mitarbeiterin Catherine M. Cox in den 1920er Jahren durchgeführt (Cox 1926). Deren knappe Darstellung soll die Problematik dieser Methode verdeutlichen und den Ergebnisse der biographischen Analyse von Renzulli Form verleihen. Cox befasste sich mit der Rekonstruktion der Intelligenzwerte von 282 berühmten Personen. Dazu trug sie detaillierte biographische Angaben über deren Kindheit und Jugendzeit zusammen und leistete auf der Grundlage dieser Angaben eine Schätzung zweier IQ-Werte: Der erste Wert umfasste die Zeitspanne von der Geburt bis zum 17. Lebensjahr, der zweite Intelligenzwert die darauf folgende Zeitspanne vom 17. bis zum 26. Lebensjahr. Die Quantifizierung bestand darin, einen gesetzten Grundwert von 100 mit jedem bemerkenswerten Ereignis in der Akte um eine bestimmte Zahl zu erhöhen. So ent- standen Intelligenzwerte von 145 für Stuart John Mill oder von 170 für Wolfgang Amadeus Mozart. Vice versa führten fehlende Angaben im biographischen Nachlass zu einem Abzug einer bestimmten Punktezahl.⁴⁰ Die zusammenfassende Interpretation der Intelligenzwerte mündete ein in das Ergebnis, dass gesellschaftlich bedeutsame Leistungen auf eine angeborene, überdurchschnittlich hohe Intelligenz zurückgeführt werden können. Eine genauere Ana- lyse der dargestellten Methode offenbart jedoch vielmehr und einzig ein methodologisches Artefakt, insofern die Unterschiede nicht die jeweiligen Leistungen oder gar die angeborene Intelligenz messen, sondern die unterschiedliche Quantität und Qualität der zur Verfügung stehenden Angaben. Hohe Intelligenzwerte entsprechen demnach einer Anekdotenfülle, wäh- renddem vergleichsweise niedrige Werte auf eine Quellenarmut hinweisen (zur Kritik vgl. Gould 1988).

Die Ergebnisse der biographischen Analyse von Renzulli basieren auf einer ähnlichen, wenn auch im Detail anders gelagerten Art eines Artefakts. Dieser besteht darin, Personen ex post de facto bestimmte Fähigkeiten zuzuschreiben, die zur Herausbildung innovativer, gesell- schaftlich bedeutsamer Leistungen geführt haben sollen. Danach werden beispielsweise einer Person, die aussergewöhnliche Leistungen im Bereich Schach erbringt, in der Retrospektive

⁴⁰ So wurden z.B. für den Dichter Cervantes (1547-1616) und den Astronomen Kopernikus (1473-1543) ledig- lich ein vergleichsweise niedriger IQ von 105 berechnet.

überdurchschnittliche Fähigkeiten im Schach zugeschrieben, und einer Person, die sich Zeit ihres Lebens einem Gebiet widmete, ein hohes Aufgabenengagement. In gleicher Manier wird schliesslich aus der gesellschaftlich anerkannten Innovation eine zugeschriebene Kreativität. So mag denn auch das Fazit der biographischen Analyse nicht zu überraschen: Innovative, gesellschaftlich herausragende Leistungen basieren auf überdurchschnittlichen, aber nicht extrem hohen Fähigkeiten, dem Engagement in einer spezifischen Domäne und kreativen Fähigkeiten.⁴¹ Die Klärung der Frage, welche personalen Voraussetzungen innovativen, gesellschaftlich bedeutsamen Leistungen zugrunde liegen, resultiert damit zu grossen Teilen aus Scheinerklärungen, indem kritikale Teile des Problems – innovative, überdurchschnittliche Leistungen – zu konstitutiven Teilen der Lösung – kreative, überdurchschnittliche Fähigkeiten – umfunktioniert werden: Wer etwas leistet, ist dafür fähig; wer innovativ ist, ist kreativ.⁴²

Renzulli stützte sich indes in der Bearbeitung der beiden Fragestellungen ferner auf die Befunde zweier Entwicklungslinien der psychologischen und pädagogisch-psychologischen Forschung. Einerseits rezipierte er konzeptuelle Entwicklungen im Bereich der Intelligenzforschung, aus denen Modelle mehrdimensionaler Fähigkeitskonzepte (Sternberg 1984) oder sogenannter multipler Intelligenzen (vgl. Gardner 1983) resultierten, andererseits einen umfassenden Körper empirischer Befunde zum Zusammenhang zwischen Intelligenz und schulischen bzw. beruflichen Leistungen. Beide Entwicklungslinien trugen mit dazu bei, die Intelligenz-Leistungs-Koppelung aufzubrechen, sei es in Form einer mehrdimensionalen Ausdifferenzierung vor dem Hintergrund progressiver Intelligenzkonzeptionen oder in Form einer mehrkriterialen Ausdifferenzierung vor dem Hintergrund empirischer Befunde zum lediglich moderaten Zusammenhang zwischen der allgemeinen Intelligenz und schulischen bzw. beruflichen Leistungen. Für die Frage nach der Bedeutung der Intelligenz für die Entwicklung von Leistungsexzellenz setzte Renzulli mit Bezug auf Ergebnisse der Expertiseforschung einen Schwellenwert der Intelligenz fest, nach dem ein IQ von 120 ausreicht, um herausragende Leistungen erbringen zu können (vgl. dazu Schneider 1992). Auf dieser Grundlage können die prioritären Fragestellungen, die aus dem Erkenntnisinteresse nach den personalen Voraussetzungen von innovativen, gesellschaftlich bedeutsamen Leistungen hervorgegangen sind, beantwortet werden:

⁴¹ Ahnliche Ergebnisse stammen aus den Studien von Roe (1952), die die gemeinsamen personalen Voraussetzungen von 64 berühmten Personen aus der Wissenschaft untersuchte. Demzufolge waren Merkmale wie Ausdauer, Konzentration und Aufgabenengagement für den beruflichen Erfolg bedeutsamer als eine überdurchschnittliche Intelligenz.

⁴² Das Kardinalproblem kann mit folgendem Zitat verdeutlicht werden: "Wenn die Zuschreibung von Fähigkeiten als wissenschaftliche Erklärung verstanden würde, würde man 'die Nässe einer Strasse nicht durch den Regen, sondern durch ihre Fähigkeit, nass zu werden' erklären" (Otto Külpe 1920, nach Rost 2000, 28).

1. Überdurchschnittliche Fähigkeiten, ein hohes Aufgabenengagement und eine hohe Kreativität sind notwendige, wenn auch nicht hinreichende personale Voraussetzungen für das Erbringen innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen.
2. Ein Intelligenzwert von 120 ist notwendig – jedoch nicht hinreichend – für das Erbringen herausragender, insbesondere schulischer, Leistungen. Generell sind die besten 15-20% einer jeweiligen Fähigkeitsdimension in der Lage, herausragende Leistungen in einer bestimmten Domäne zu erzielen, wobei das Spektrum der Gebiete nicht nur schulisch relevante Fächer, sondern im Prinzip alle denkbaren und abgrenzbaren Denk- und Handlungsgebiete umfasst.

Im Jahr 1978 führte Renzulli diese personalen Bedingungsfaktoren einer innovativen Leistung modellhaft zusammen. Etikettiert wird das Produkt dieser Bedingungsfaktoren als *hochbegabtes Verhalten*.⁴³ Im Gegensatz zu statischen und singulären Konzeptionen der Hochbegabung basiert dieser Ansatz auf einem dynamischen Grundgedanken der Konstellation, insoweit innovative Leistungen, dies vermögen die biographischen Analysen zu illustrieren, nur in bestimmten Situationen und in bestimmten Gebieten entstehen. Hochbegabung bzw. hochbegabtes Verhalten wird konzipiert als Koinzidenz von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, hohem Aufgabenengagement und hoher Kreativität (Abbildung 7):

"Hochbegabtes Verhalten setzt sich aus dem Zusammenspiel dreier grundlegender menschlicher Eigenschaften zusammen: Aus überdurchschnittlichen allgemeinen oder spezifischen Fähigkeiten, einem hohen Aufgabenengagement und einer hohen Kreativität. Als hochbegabt werden diejenigen Kinder bezeichnet, die diese Fähigkeiten besitzen oder in der Lage sind, sie zu erwerben und in einem bestimmten Leistungsgebiet anzuwenden. ... Hochbegabtes Verhalten zeigt sich bei bestimmten Personen (nicht allen Personen), zu bestimmten Zeiten (nicht zu allen Zeiten) und unter bestimmten Bedingungen (nicht unter allen Bedingungen)" (Renzulli 1999, online).

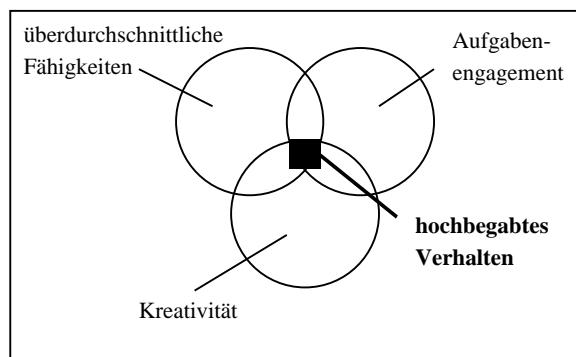


Abbildung 7: Drei-Ringe-Konzeption nach Renzulli (1978)

In den Bestimmungsstücken des hochbegabten Verhaltens sind die in der Entstehungsgeschichte der Konzeption dargestellten Komponenten der Neuausrichtung abgebildet:

⁴³ Diese Bezeichnung soll verdeutlichen, dass eine Hochbegabung ein Produkt darstellt und beobachtet werden kann.

- Die Leitlinie der mehrdimensionalen Ausdifferenzierung ist in der Konstituente der überdurchschnittlichen Fähigkeiten abgebildet. Diese beinhaltet sowohl Leistungsgebiete eher allgemeiner Ausrichtung (z.B. Philosophie, Mathematik, Musik) als auch spezifische Domänen (z.B. Meteorologie, Bienenzucht, Briefmarken sammeln).
- Die Leitlinie der mehrkriterialen Ausdifferenzierung ist in der Konstituente des Aufgabenengagements abgebildet. Diese beinhaltet Beharrlichkeit, Ausdauer und Konzentration in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand.
- Das leitende Erkenntnisinteresse mit der Frage nach personalen Voraussetzungen *innovativer Leistungen* ist in der Konstituente der Kreativität abgebildet. Diese beinhaltet insbesondere die Fähigkeit zu divergenterem Denken, wobei diese Operationalisierung weithin unklar bleibt (Renzulli 1999).

Hochbegabtes Verhalten ist damit, dem Erkenntnisinteresse folgend, ausschliesslich aus personalen Faktoren zusammengesetzt. Die Exklusion sozialer Bedingungsfaktoren wird aus Gründen der Praktikabilität vorgenommen. Aus demselben Grund werden andere, ebenfalls leistungsbeeinflussende Faktoren wie beispielsweise Selbstwahrnehmung, Mut und Ich-Stärke nicht im Modell abgebildet, sondern sie werden lediglich auf einer Hintergrundebene positioniert, nicht aber reflektiert (ebd.). Erst Aussagen über Entstehungsbedingungen von z.B. Aufgabenengagement würden jedoch reflexive pädagogische Praktikabilität ermöglichen. Die Relationen der personalen Komponenten untereinander bleiben aber ebenso unklar wie die Relationen mit anderen personalen und sozialen Einflussfaktoren, sodass der Eindruck entsteht, dass die angestrebte Praktikabilität der Konzeption zu Ungunsten ihrer Präzision erwirkt wurde. Insofern muss die Konzeption vor dem Hintergrund ihres Erkenntnisinteresses rezipiert werden: Die Betonung der Notwendigkeit motivationaler Faktoren als Bedingung einer Hochleistung mag in den 1980er Jahren einen substantiellen Beitrag zur Entkräftigung vorherrschender Mythen geliefert haben (vgl. Winner 1996),⁴⁴ wirkt aber mit dem heutigen Wissenstand, beispielsweise mit Einbezug von Befunden aus der Expertiseforschung, eigenartig grobkörnig. Auch mutet es sonderbar an, wenn noch heute Förderprojekte für hochbegabte Schülerinnen und Schüler, zumal im deutschsprachigen Raum mit anderen Wertvorstellungen von Leistung, auf der Grundlage dieser Konzeption entwickelt werden. Dies deutet letztlich darauf hin, dass die Tendenz der Pädagogisierung (vgl. Kap. 1.1) noch nicht durchbrochen ist.

⁴⁴ Zum Beispiel herrschte lange Zeit die Auffassung vor, dass eine hohe Intelligenz gleichsam ohne Anstrengung und Anleitung zu herausragenden Leistungen führe.

3.3.2. National Research Centre on the Gifted and Talented

Empirische Untersuchungen auf der Grundlage der Konzeption des hochbegabten Verhaltens wurden im Rahmen des "National Research Centre on the Gifted and Talented" (NRC/GT) durchgeführt. Im NRC/GT sind Personen aus der Wissenschaft, Praxis, Bildungspolitik und anderen Interessengruppen beteiligt. Die Universitäten von Connecticut, Georgia, Virginia und Yale bilden den universitären Kooperationsverbund. Zudem sind mehr als 200 Grund- und weiterführende Schulen an der Einrichtung beteiligt.

Das Erkenntnisinteresse ist entsprechend breit gefächert, bezieht sich auf psychologische, pädagogische und insbesondere methodisch-didaktische Fragestellungen der Hochbegabungsforschung und beinhaltet die folgenden Schwerpunkte (Gubbins 1995):

- Effekte von spezifischen Förderprojekten und -programmen auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler;
- Umsetzung von Forschungsergebnissen in die schulische Praxis;
- Untersuchung bildungspolitischer Vorgaben und Standards und ihre Folgen für die Identifikationspraxis;
- Untersuchung von Risikogruppen (hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Sprachkenntnissen, Minderleistungen, beeinträchtigendem sozio-ökonomischem Hintergrund);
- Entwicklung des regulären Curriculums.

Die Forschungsvorhaben sind primär auf die Themen der Schulentwicklung und -qualität bezogen und beinhalten eine Ausrichtung, die man gemeinhin als 'angewandte Forschung' etikettiert. Entwicklungsverläufe hochbegabter Schülerinnen und Schüler und deren allfällige Beeinträchtigungen werden kaum bearbeitet. Einzig im Themengebiet der schulischen Minderleistung werden Studien durchgeführt, deren Ergebnisse von Relevanz für den vorliegenden Argumentationsgang sind (Reis & McCoach 2000; vgl. Kapitel 4.1). Jedoch zielen die meisten Studien auf Empfehlungen ab, wie das Problem der hochbegabten Minderleister in der pädagogischen Praxis bewältigt werden kann (Renzulli, Baum, Hebert & McCluskey 1999; Hebert & Olenchak 2000). Insofern steht die Ausrichtung des NRC/GT exemplarisch Pate für die Tendenzen der Pädagogisierung und Konfundierung von Begabung und Hochbegabung in der Forschung: Weder werden Grundlagen der Entwicklung oder Sozialisation hochbegabter Schülerinnen und Schüler untersucht, noch wird auf der theoretischen oder empirischen Ebene eine angemessene Trennung von Begabung und Hochbegabung geleistet.

3.3.3. Sonderpädagogische Relevanz

Das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse der drei-Ringe-Konzeption richtet sich auf die personalen Voraussetzungen von innovativen, gesellschaftlich bedeutsamen Leistungen. Biographische Analysen und der Einbezug neuerer Konzeptionen der Intelligenzforschung münden ein in eine Triade von personalen Voraussetzungen für innovative, gesellschaftlich bedeutsame Leistungen, bestehend aus überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Aufgabenengagement und Kreativität. Damit wird eine Hochbegabung als *Leistungsvoraussetzung* betrachtet. Das Kriterium für die erste Form der sonderpädagogischen Relevanz – eine konzeptuelle Ausrichtung sowohl auf die Leistungs- als auch die Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler – wird nicht erfüllt.

Die Relevanz dieser Konzeption der Hochbegabung hinsichtlich der Beurteilung der Plausibilität und Begründung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik wird anhand der empirischen Befunde, die im Rahmen des NRC/GT erzielt werden, beurteilt. Entscheidend hierfür ist, inwiefern mit den Ergebnissen der Untersuchungen, die aus dem Verständnis hochbegabten Verhaltens hervorgehen, Aussagen zu Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler bzw. zum Einfluss der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung gemacht werden. Die empirischen Befunde des NRC/GT ermöglichen kaum sonderpädagogisch relevante Aussagen:

- Im Hinblick auf die Beurteilung der *Plausibilität* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik werden entsprechend des leistungsorientierten Erkenntnisinteresses lediglich empirische Befunde zum Themenbereich der schulischen Minderleistung dargelegt. Allerdings sind diese Untersuchungen stark auf die Praxis der Erziehung und Bildung ausgerichtet und beinhalten kaum präzise Angaben zu dieser Form der Lernschwierigkeiten.
- Im Hinblick auf die *Begründung* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik werden in den Untersuchungen keine, im vorliegenden Sinne sonderpädagogisch relevanten, Angaben gemacht: Es liegen keine empirischen Befunde zum Einfluss der Hochbegabung auf die Leistungs- oder Persönlichkeitsentwicklung vor.

3.4. Hochbegabung als personale und soziale Leistungsvoraussetzung – am Beispiel des Münchener (Hoch-)Begabungsmodells

3.4.1. Konzeptuelle Grundlagen

Im Jahr 1964 diagnostizierte der Philosoph, Theologe und Pädagoge Georg Picht in einer Artikelserie in "Christ und Welt", die anschliessend als Buch veröffentlicht wurde (Picht 1964), die "deutsche Bildungskatastrophe" und prognostizierte davon ausgehend einen Mangel an qualifiziertem Nachwuchs. Picht fürchtete insbesondere um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Mit Verweis auf ausländische Vorbilder forderte er eine Erhöhung der Abiturientenzahl, bessere Unterrichtsbedingungen sowie tiefgreifende Reformen in Forschung und Lehre. Diese im Stile eines Pamphlets vorgetragenen Forderungen initiierten in der Folge erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Überlegungen zu einer Neubestimmung des deutschen Bildungssystems.⁴⁵ Insbesondere wurden dahingehend Zweifel an der Effizienz des deutschen Bildungssystems vorgebracht, dass potentielle Begabungsreserven von der Schule nicht hinreichend genutzt würden. Mit der Kritik am ineffizienten Schulsystem wurde dem bislang vorwiegend von der Psychologie behandelten Thema der 'Begabung' eine neue, pädagogische Bedeutungskomponente verliehen.

Für den Bereich der Hochbegabungsforschung in Deutschland bewirkte diese Zustandsanalyse und -prognose eine Neuausrichtung des Erkenntnisinteresses. Standen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem Fragen der Natur der Intelligenz und deren Messbarkeit im Zentrum (vgl. Stern 1916), verlagerte sich nun das Interesse auf das Schaffen einer empirischen Grundlage zur Aktivierung der Begabungs- und Bildungsreserven. Die entsprechende, die empirische psychologische Forschung anleitende Fragestellung war diejenige nach den personalen und sozialen Bedingungsfaktoren der Leistungsentwicklung bzw., bezogen auf die Hochbegabungsforschung, die Frage nach dem Zustandekommen von Leistungsexzellenz.

Wesentlich geprägt wurden die Diskussionen um diese Fragestellung und die damit verbundenen theoretischen Überlegungen zu einer Konzeption der Hochbegabung als personale und soziale Leistungsvoraussetzung durch den deutschen Psychologen Kurt A. Heller und seine Untersuchungen im Rahmen der im Jahr 1985 startenden Münchener Hochbegabungsstudie

⁴⁵ Aus den Reformbestrebungen rund um die "Bildungskatastrophe" gingen u.a. Versuche mit verbesserter Durchlässigkeit im dreigliedrigen System, die Einführung erster Gesamtschulen oder der Ausbau des 2. Bildungsweges hervor.

(Heller & Hany 1986; Heller 1990; 1992).⁴⁶ Im Rahmen dieser Studie wurden empirische Befunde zu den Voraussetzungen von Hochleistungen bzw. der Leistungsexzellenz erhoben und periodisch in einem Modell der (Hoch-)Begabung zusammengeführt. Die theoretischen Überlegungen zur Hochbegabung innerhalb der Münchener Hochbegabungsstudie stellen im wesentlichen ein Abbild der Geschichte der deutschsprachigen (Hoch-)Begabungsforschung dar und sind vor diesem Hintergrund zu analysieren. Im Gegensatz zu den Akzentuierungen der differentiellen Psychologie des Marburger Hochbegabtenprojekts (vgl. Kapitel 3.2) erweiterte die Münchener Gruppe um Heller ihre Grundlagen in eklektizistischer Manier mit Befunden und Konzepten aus verschiedenen Fachrichtungen der Psychologie, namentlich der Kognitions-, Lern- und Entwicklungspsychologie. Insgesamt setzt sich die Konzeption der Hochbegabung aus vier Komponenten zusammen. Alle Komponenten dienen dazu, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschende Koppelung von Intelligenz und Leistung aufzubrechen.⁴⁷ Die Gemeinsamkeit der Komponenten besteht darin, dass sie Bedingungskomponenten der schulischen Leistung darstellen. In ihrem Zusammenspiel determinieren sie die Leistungsfähigkeit einer Person. Es lassen sich folgende Bedingungskomponenten der individuellen Leistungsfähigkeit darstellen, wobei jeweils eine Person Pate steht für die vorgenommene Ausdifferenzierung, die in Form der Klärung verschiedener Fragen zum Zustandekommen von Leistungsexzellenz formuliert wird:

- (1) Die Klärung der Frage nach den *personalen Einflussfaktoren* und ihrer Bedeutung für die Leistungsentwicklung wurde wesentlich durch William Stern geprägt;
- (2) Die Klärung der Frage nach den *sozialen Einflussfaktoren* und ihrer Bedeutung für die Leistungsentwicklung wurde wesentlich durch Heinrich Roth geprägt;
- (3) Die Klärung der Frage nach *domänenspezifischen Fähigkeiten* und ihrer Bedeutung für die Leistungsentwicklung wurde wesentlich durch Howard Gardner geprägt;
- (4) Die Klärung der Frage nach dem *multidimensionalen Zusammenspiel der verschiedenen Bedeutungskomponenten* im Prozess der Leistungsentwicklung wurde wesentlich durch François Gagné geprägt.

⁴⁶ Heller legte bereits mit seiner Dissertation zur Aktivierung von Begabungs- und Bildungsreserven (Heller 1970) die Grundlage für die späteren Untersuchungen. Er beschäftigte sich darin insbesondere mit Schülerinnen und Schülern, die trotz überdurchschnittlicher Intelligenz aus sozioökonomischen oder -kulturellen Gründen nicht in weiterführende Schulen gelangten. Die Arbeit beinhaltete eine empirische Studie mit rund 4'000 Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg mit dem Ziel, den Umfang und die Verteilung der Begabungs- oder Bildungsreserven aufgrund objektiver Daten zu ermitteln.

⁴⁷ Diese Intention ist vergleichbar mit dem Erkenntnisinteresse, welches die drei-Ringe Konzeption von Renzulli (vgl. Kapitel 3.3) anleitet.

(1) Der Einbezug *personaler Einflussfaktoren* der Leistungsentwicklung liegt wesentlich in den Arbeiten des deutschen Entwicklungspsychologen William Stern begründet. Sterns Wirken fiel zu Beginn des 20. Jahrhunderts in eine Zeit, in der sich die Psychologie als Wissenschaft zunehmend etablierte. Er prägte den Begriff der 'Begabung' in der deutschsprachigen Psychologie und Pädagogik und brach als erster die Begabungs-Leistungs-Koppelung auf: "Begabungen an sich sind immer nur Möglichkeiten der Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten noch nicht die Leistung selbst" (Stern 1916, 110). Danach müssen die intellektuellen Kräfte – verstanden als Intelligenz – durch personale Merkmale wie eine ausgeprägte Willensstärke oder bereichsspezifische Interessen auf leistungsrelevante Gebiete fokussiert werden, damit in der Auseinandersetzung mit einem Wissensgebiet Hochleistungen möglich sind. – Im Münchener Modell der (Hoch-)Begabung sind die personalen Bedingungskomponenten der Begabungs- bzw. Leistungsentwicklung in Abgrenzung zu intellektuellen Fähigkeiten als *nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale* abgebildet und aufgrund der empirischen Ergebnisse in weitere Komponenten (Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, (Prüfungs-)Angst, Kontrollüberzeugungen) ausdifferenziert worden.

(2) Der Einbezug *sozialer Einflussfaktoren* der Leistungsentwicklung basiert zu wesentlichen Teilen auf dem *dynamischen Begabungsbegriff* nach Heinrich Roth. Roth legte 1952 Grundzüge einer Theorie der Begabung vor, wobei der Titel seines Aufsatzes – 'Begabung und Begaben' – die Ausrichtung seiner Auffassung der Begabung bereits reflektierte (Roth 1952; vgl. auch Roth 1961).⁴⁸ Der Kern des dynamischen Begabungsbegriffs besteht in der Abkehr von einer Auffassung der Begabung als statische, genetisch festgelegte Anlagepotenz, die sich im Verlauf der Entwicklung gleichsam aus ihr selbst entfalten würde. Vielmehr wurde anhand der zur damaligen Zeit progressiven Grundfrage – 'ist' man begabt oder 'wird' man es? – der Begriff der Begabung in gewisser Weise pädagogisiert, indem mit ihm nicht mehr eine Anlagepotenz verstanden wurde, sondern das Produkt eines Prozesses, der von aussen angeregt und angeleitet wird bzw. werden kann (vgl. auch Hoffmann 1995). Damit war es möglich, 'begabt zu werden', unter Anleitung von aussen gesteuerter Einflussnahmen, beispielsweise und insbesondere der pädagogischen Praxis. – Im Münchener Modell der (Hoch-)Begabung sind die sozialen Bedingungskomponenten der Begabungs- bzw. Leistungsentwicklung als *Umweltmerkmale* abgebildet. Darunter werden soziale Einflussfaktoren wie die familiäre Lernumwelt, das Familienklima, die Instruktionsqualität im Unterricht, das Klassenklima oder

⁴⁸ Auch der Deutsche Bildungsrat machte diese Überlegungen zur Grundlage seiner Arbeit. Er veröffentlichte 1968 den Sammelbandes 'Begabung und Lernen', der sowohl auf bildungspolitischer als auch auf pädagogischer Ebene diskursbestimmend werden sollte (Roth 1968).

kritische Lebensereignisse (z.B. Geburt eines Geschwisters, Todesfall in der Familie, sich verlieben) verstanden.

(3) Ein wesentlicher Bestandteil des Ansatzes der individuellen Leistungsfähigkeit ist die Annahme eines *mehrdimensionalen Begabungskonzepts*. Dahinter steht die Auffassung, dass es unterschiedliche Begabungsformen gibt, die nicht unter eine singuläre, traditionelle Form der allgemeinen Intelligenz subsummiert werden können (vgl. Heller 1997). Die Grundidee dieser klassifikatorischen Differenzierung unterschiedlicher Begabungsformen stellt die multiple Intelligenztheorie von Gardner (1983) zur Verfügung.⁴⁹ Darin werden einzelnen Intelligenzen bzw. Begabungsdimensionen jeweils bestimmte Leistungsbereiche zugeordnet. Jeder Mensch verfügt über ein dynamisches individuelles Profil bezüglich der Ausprägungsgrade der verschiedenen Begabungsformen. – Im Münchner Modell der (Hoch-)Begabung sind diese Voraussetzungen der individuellen Leistungsfähigkeit als *Begabungsdimensionen* abgebildet. Unterschieden werden intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Musikalität, Psychomotorik, künstlerische Fähigkeiten sowie praktische Fähigkeiten.

(4) Die modellhafte Umsetzung der genannten Ausdifferenzierungen in Form eines *multidimensionalen Zusammenspiels im Prozess der Leistungsentwicklung* wurde zunächst von François Gagné in seinem Modell der Hochbegabung vorgenommen. Gagné (1985; 1993; 2000) unterscheidet die Ebene der Kompetenz mit allgemeinen und spezifischen Begabungen von der Ebene der Performanz mit domänenpezifischen Talentformen. Zwischen diesen beiden Polen wirken vermittelnde Faktoren ("Katalysatoren"; z.B. Motive, Interessen, familiäre, schulische und andere Sozialisationsfaktoren), die beeinflussen, inwieweit eine Kompetenz in eine entsprechende Performanz umgesetzt werden kann. Entscheidend für die theoretischen Überlegungen im Rahmen der Münchner Hochbegabungsstudie ist die Bedeutung des Lernens als Verbindungsglied zwischen Kompetenz und Performanz. Konzeptuell abgebildet wird die Interdependenz zwischen den Fähigkeiten, den personalen und den sozialen Bedingungsfaktoren der Leistungsentwicklung mit den Begriffen des Prädiktors (= Begabungsformen), der Mediatoren (= personale und soziale Leistungsbedingungen) und des Kriteriums (=

⁴⁹ Kritisch zum Einbezug der multiplen Begabungsformen wird von den Vertretern der traditionellen Intelligenztheorie geäussert, dass zumindest die ersten vier (sprachliche, logisch-mathematische, räumliche und musikalische Intelligenz) von mittlerweile acht bis achtundhalb 'Intelligenzen' von Gardner (1983; 2000) positiv mit der allgemeinen Intelligenz korrelieren – die restlichen vier bis acht (körperlich-kinästhetische, interpersonale, intrapersonale, naturalistische und existentielle Intelligenz) sind Postulate und empirisch nicht nachweisbare Spekulationen (Anderson 1999; Heilmann 1999). Schon vor zehn Jahren haben Weinert & Waldmann (1990, 19) bemängelt, dass die multiplen Intelligenzen eher "auf einer Analyse anekdotischer Befunde als auf einer empirisch bewährten, soliden psychologischen Theorie über kognitive Fähigkeiten" beruhten.

Leistungsformen). – Im Münchener Modell der (Hoch-)Begabung sind diese Bedingungskomponenten der Begabungs- bzw. Leistungsentwicklung als Verbindungsglied zwischen der Begabung und der Leistung oder, in Anlehnung an Weinert (2000), als 'Brücke zwischen Begabung und Leistung' abgebildet (vgl. auch Weinert 1992). Entsprechend der Begabungsformen werden verschiedene Leistungsgebiete unterschieden: Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Informatik, Schach, Malen, Musik, Sprachen, Sport sowie soziale Beziehungen.

Prima facie stellt das aus den vier Bedingungskomponenten resultierende Münchener (Hoch-)Begabungsmodell ein pädagogisch-psychologisches Modell der Leistungsentwicklung dar. Es ist, kontraterminologisch, nicht hochbegabungsspezifisch, sondern besitzt in dieser Form Gültigkeit für alle Menschen unter allen Bedingungen, unabhängig von deren Intelligenzhöhe (vgl. Abbildung 8).

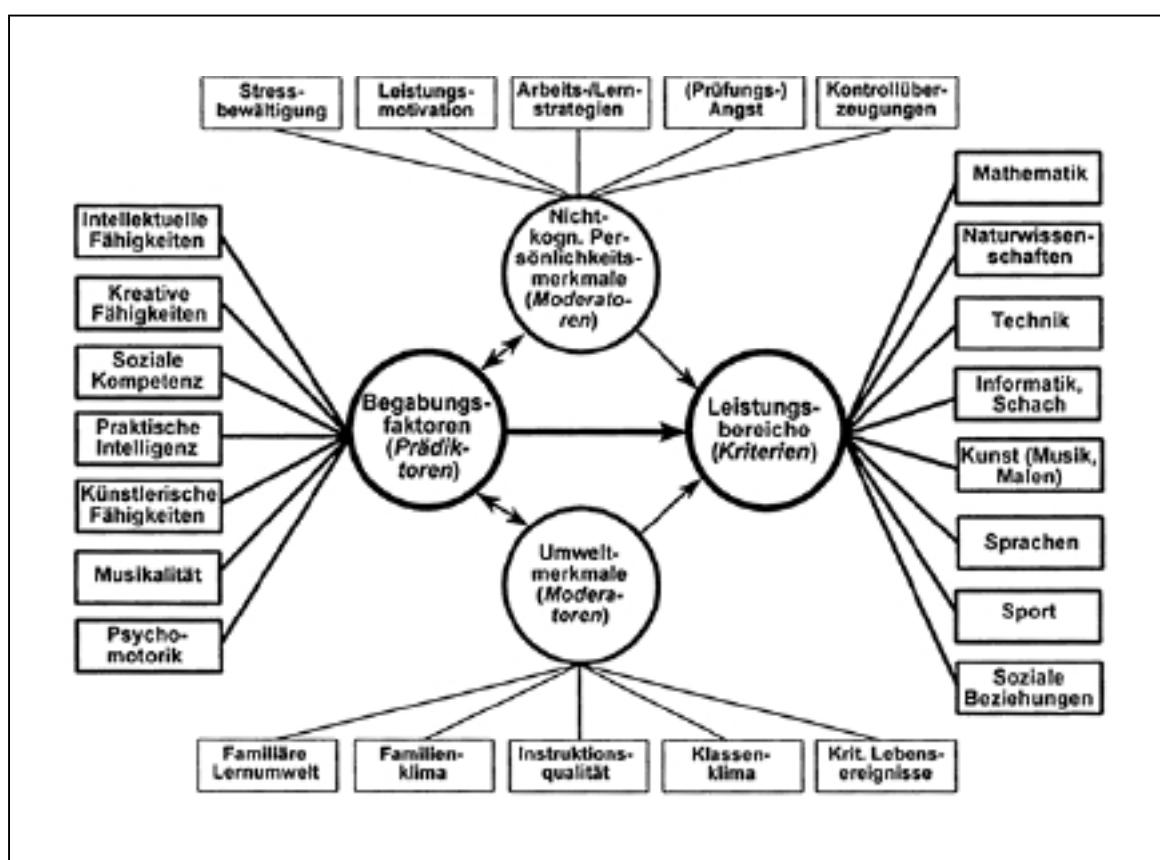


Abbildung 8: Das Münchener (Hoch-)Begabungsmodell (aus Heller 2001, 15)

Als 'Begabung' gilt auf dieser Grundlage, in Anlehnung an Roth (1968), das "Insgesamt *personaler* (kognitiver, motivationaler) Lern- und Leistungsvoraussetzungen" (Heller 2001, 23 – Hervorhebung DG). Dieses ausschliesslich auf die personale Ebene ausgerichtete Begabungsverständnis ist zu unterscheiden von der Konzeption der Begabungsentwicklung. Die Begabungsentwicklung basiert auf der Interaktion zwischen dem Prädiktor der individuellen Begabung und den Moderatoren der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale und den vorherrschenden Umweltbedingungen. Je nach Ausprägung der einzelnen Determinanten der individuellen Leistungsfähigkeit resultiert daraus eine bestimmte Höhe der Leistung in der jeweiligen Leistungsdomäne. Vice versa bedingt eine bestimmte Höhe der Leistung eine in bestimmter Form erfolgende Ausprägung der Determinanten der individuellen Leistungsfähigkeit, wobei das Prinzip der Interdependenz kompensatorische Effekte zulässt.⁵⁰ Im Modell sind damit drei Grundsätze der Leistungsentwicklung abgebildet, die wesentliche Befunde der Begabungsforschung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts widerspiegeln:

- Allgemeine oder bereichsspezifische Fähigkeiten sind notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzungen für das Erbringen von Leistungen im jeweiligen Gebiet.
- Andere personale und soziale Leistungsvoraussetzungen sind ebenfalls notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen der Leistungserbringung.
- Diese Determinanten der individuellen Leistungsfähigkeit sind nach dem Prinzip der Interdependenz miteinander verbunden.

Nun treffen diese Überlegungen auf alle Menschen zu. Seine *Hochbegabungsspezifität* gewinnt das Modell allein in der *Anwendung* dieser Grundüberlegungen. Diese besteht darin, die interdependenten Komponenten des Modells auf die Bedingungen der Leistungsexzellenz auszurichten. Erst mit diesem Schritt wird aus einem Modell der Begabung ein Modell der Hochbegabung.⁵¹ Dazu wird zunächst, vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, das Kriterium der Leistung als Leistungsexzellenz festgelegt. Nach dem Prinzip der Interdependenz verändern sich dadurch die Bedingungsfaktoren der Leistung in verschiedener Hinsicht. Zur Klärung der Frage, *wie* sich die Bedingungen verändern, wird auf die empirischen Befunde der Hochbegabungsstudie zurückgegriffen. Diese besagen, dass zum einen eine überdurchschnittliche, nicht aber extrem hohe Begabung eine notwendige Voraussetzung zur Erbringung von Leistungsexzellenz darstellt; zum andern sind leistungsförderliche Ausprägungen

⁵⁰ So können beispielsweise überdurchschnittliche, aber nicht herausragende intellektuelle Fähigkeiten durch überdurchschnittliche motivationale und volitionale Persönlichkeitsmerkmale kompensiert werden, sodass auf dieser Grundlage das Erbringen herausragender schulischer Leistungen möglich ist.

⁵¹ Dieses Verhältnis von Begabung und Hochbegabung spiegelt sich auch in formaler Hinsicht wider, insofern in zahlreichen Beiträgen die Form der "(Hoch-)Begabung" Verwendung gefunden hat.

der personalen und sozialen Mediatoren ebenfalls notwendig zur Erbringung von Leistungsexzellenz (Genaueres dazu vgl. Kapitel 3.4.2). Eine herausragende Leistung kann demnach auf der Grundlage verschiedener Konstellationen ihrer Bedingungsfaktoren ('Inputs') erbracht werden, deren Gemeinsamkeit lediglich darin besteht, dass der 'Output' aus einer Leistungsexzellenz besteht. Dementsprechend sind die personalen und sozialen Bedingungsfaktoren der Leistungsexzellenz, abgebildet auf der theoretischen Ebene, konstitutiv für die Konzeption der Hochbegabung, die folglich als "personale und soziale Voraussetzung für Leistungsexzellenz" bestimmt wird (Heller 2001, 22). Die *Inhalte* der Mediatoren sind Gegenstand der empirischen Untersuchungen im Rahmen der Münchener Hochbegabungsstudie. Insofern verkörpert die Münchener Konzeption der Hochbegabung ein formalisiertes Abbild der Empirie, als sie inhaltlich laufend von den empirischen Befunden zu den personalen und sozialen Voraussetzungen zur Leistungsexzellenz bestimmt wird.⁵²

⁵² Damit sind auch die zahlreichen Varianten des Münchener (Hoch-)Begabungsmodells zu erklären, die im Laufe der letzten fünfzehn Jahren publiziert worden sind (Heller 1990; 1991; 1993; 2000).

3.4.2. Die Münchener Hochbegabungsstudie - Anlage und Ergebnisse

Im Jahre 1985, dem Jahr der Weltkonferenz über "Hochbegabte und talentierte Kinder" in Hamburg, begann an der Ludwig-Maximilians-Universität in München das longitudinal angelegte Forschungsprojekt "Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen: Identifikation, Entwicklungs- und Leistungsanalyse" (nachfolgend: 'Münchener Hochbegabungsstudie'). Ausgehend vom Münchener Hochbegabungsmodell und immer wieder in Modifikationen desselben einfließend, werden unter diesem Etikett empirische Untersuchungen zur Beschreibung und Interpretation der Entstehungsbedingungen von Leistungsexzellenz durchgeführt. Leitend ist für alle Untersuchungen die folgende Fragestellung:

Inwiefern unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit einer Leistungsexzellenz in den personalen und sozialen Determinanten der Leistungsfähigkeit von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die keine herausragenden Leistungen – bzw. Leistungsexzellenz – erbringen?

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen stellen in der Konsequenz der theoretischen Überlegungen die personalen und sozialen Voraussetzungen einer Leistungsexzellenz, in diesem Fall bezogen auf den schulischen Bereich, dar. Insgesamt unterscheiden sich die Ergebnisse nicht von denjenigen des Marburger Hochbegabtenprojekts (vgl. Kapitel 3.2) und können dementsprechend in einer ersten Gesamtschau zusammengefasst werden:

- Hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in leistungsnahen personalen Merkmalen.
- Hochbegabte und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich kaum in leistungsfernen personalen Merkmalen.

Indes unterscheiden sich die beiden Konzeptionen im Erkenntnisinteresse und der darauf basierenden Fragestellung: Im Gegensatz zum Marburger Hochbegabtenprojekt, mit dem in erster Linie gezeigt wird, *dass* sich hochintelligente und durchschnittlich intelligente Schülerinnen und Schüler in leistungsförderlichen Merkmalen unterscheiden, wird in der Münchener Hochbegabungsstudie primär untersucht, *welche* Merkmale leistungsförderlich sind, um diese als empirisch abgesicherte Konstituenten einer Hochbegabung festlegen zu können. Verbunden mit dem Ziel der Studie des Extrahierens dieser Leistungsvoraussetzungen ist dabei deren Zweck zu betrachten, der in der Förderung der 'begabtesten' Schülerinnen und Schüler besteht, also derjenigen Gruppe, deren personale und soziale Voraussetzungen mit grösster Wahrscheinlichkeit zur Leistungsexzellenz führen werden (vgl. Hany 2002).

Die Darstellung der wichtigsten Befunde aus der Münchener Hochbegabungsstudie erfolgt in zwei Ergebnisblöcken. Sie lassen sich mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse bzw. das Münchener (Hoch-)Begabungsmodell in *personale* und *soziale* Voraussetzungen der Leistungsexzellenz unterscheiden. Als *personale Voraussetzungen für Leistungsexzellenz* wurde ein Katalog leistungsförderlicher Merkmale identifiziert (u.a. Hany & Nickel 1992; Heller 2000; zusammenfassend in Heller 2001) (Tabelle 1). Danach ist eine Kombination von einer überdurchschnittlichen, wenn auch nicht notwendigerweise stark überdurchschnittlichen Intelligenz mit leistungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen bezeichnend für die 'begabtesten' Schülerinnen und Schüler, insofern "in vielen Fällen Schüler mit sowohl hoher Intelligenz als auch günstigen Persönlichkeitsmerkmalen erheblich bessere Leistungen zeigen als die übrigen" (Heller 2001, 287). Mit demselben Schema, aber dem Kriterium der Minderleistung an Stelle der Leistungsexzellenz eingesetzt, wurden Merkmalslisten von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit erwartungswidrigen Minderleistungen erstellt. Sie beinhalten dieselben personalen Merkmale wie im Falle der Hochleister, freilich in negativer Ausprägung. Damit scheint es eine Gruppe primär leistungsnaher personaler Merkmale zu geben.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit Leistungsexzellenz und schulischen Minderleistungen hinsichtlich ihrer charakteristischen personalen Merkmale

Personale Charakteristika der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit Leistungsexzellenz	Personale Charakteristika der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit Minderleistungen
intrinsische Leistungsmotivation ein positives akademisches oder schulisches Selbstkonzept internale Attribuierung Hoffnung auf Erfolg selbstbewusst	ungünstige Motivationsstruktur geringes akademisches Selbstkonzept externale Attribuierung Furcht vor Misserfolg ängstlich

Soziale Voraussetzungen für Leistungsexzellenz werden lediglich mit einer eher allgemein gehaltenen, sicherlich aber hochbegabungsunspezifischen Auflistung möglicher Umwelteinflüsse beschrieben, indem beispielsweise konstatiert wird, dass "auch besonders begabte Schüler ... sensibel auf emotional belastende Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, auf Unterrichtsstörungen oder Lustlosigkeit in der Klasse [reagieren]" (Heller 2001, 315). Im Hinblick auf die Praxis der Sonderpädagogik führen die Ergebnisse zu entsprechend allgemeinen methodisch-didaktischen Empfehlungen zur Individualisierung, wonach "unterschiedliche Begabungsvoraussetzungen und Lernbedürfnisse differenzierte schulische Curricula und Unterrichtsstrategien [erfordern]" (Heller, 1998, 36) bzw. es "die Aufgabe der Lehr-

personen ist ... , den Begabten von Anfang an die für ihre Begabungsstruktur und Bedürfnisse ausreichenden Entwicklungsanreize, Lernangebote, Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten zu bieten" (Weinert, 1992; zitiert nach Ziegler in Wagner 2000, 106).

3.4.3. Sonderpädagogische Relevanz

Leitend für die Münchener Hochbegabungsstudie ist die Fragestellung nach den personalen und sozialen Bedingungsfaktoren der Leistungsentwicklung bzw., ausgerichtet auf die Hochbegabungsforschung, die Frage nach dem Zustandekommen von Leistungsexzellenz. Dementsprechend bezieht sich die Konzeption der Hochbegabung als personale und soziale Voraussetzung für Leistungsexzellenz in ihren Konstituenten auf personale und soziale Determinanten der individuellen Leistungsfähigkeit. Mit dieser ausschliesslichen Orientierung auf die *Leistungsentwicklung* hochbegabter Schülerinnen und Schüler wird das Kriterium zur ersten Form der sonderpädagogischen Relevanz nicht erfüllt: Eine derartige Konzeption von Hochbegabung wird als *Leistungsvoraussetzung* betrachtet, mit deren Verwendung der Einfluss der Hochbegabung auf die Persönlichkeitsentwicklung nicht erfasst wird, sondern vielmehr der Einfluss bestimmter Persönlichkeitsmerkmale auf die Begabungsentwicklung im Zentrum der theoretischen Überlegungen steht.

Trotzdem beinhaltet diese Konzeption der Hochbegabung einige Relevanz hinsichtlich ihrer Verwendung zur Beurteilung der Plausibilität und Begründung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik:

- Im Hinblick auf die Beurteilung der *Plausibilität*, die in Zusammenhang mit dem Vorhandensein von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler vorzunehmen ist, beinhalten die Ergebnisse eine präzise Beschreibung der personalen, insbesondere motivationalen und volitionalen, Merkmale von hochbegabten Schülerinnen und Schülern, die erwartungswidrig schulische Minderleistungen erbringen.
- Im Hinblick auf die *Begründung* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik, deren Beurteilung auf dem Einfluss der Hochbegabung auf die Entwicklungsbeeinträchtigungen basiert, dient das Münchener Modell der (Hoch-)Begabung als Interpretationsgrundlage für die Entstehung dieser schulischen Minderleistungen. Dazu ist im Münchener (Hoch-)Begabungsmodell als Prädiktor nach wie vor eine überdurchschnittliche intellektuelle Begabung einzusetzen, derweil als Kriterium an Stelle der Leistungsexzellenz eine schulische Minderleistung einzusetzen ist. Dabei wird insbesondere auf das Themengebiet der unterrichtlichen Unterforderung verwiesen. Allerdings leitet das allgemeine Modell lediglich oberflächliche Erklärungsansätze an: "Bei besonders befähigten Schülern führen länger andauernde Unterforderungen .. nicht selten zu Entwicklungsbeeinträchtigungen oder gar Verhaltensstörungen als Reaktion auf ungenügende individuelle Leistungsanforderungen" (Heller 2000, 55).

3.5. Ein sonderpädagogisch relevanter Begriff von Hochbegabung

Für die Beurteilung der sonderpädagogischen Relevanz der Ansätze der Hochbegabung wurden zwei Formen beurteilt: Zum einen wurde die Relevanz der jeweiligen Konzeption der Hochbegabung hinsichtlich des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik eingeschätzt. Danach muss eine Hochbegabung nicht nur Einfluss auf die Leistungs-, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aufweisen, damit mit ihrer Verwendung überprüft werden kann, ob hochbegabte Schülerinnen und Schüler in die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse eingefügt werden können. Die Beurteilung dieser Form der Relevanz mündet ein in die Entscheidung für eine Konzeption der Hochbegabung. Von den drei dargestellten Konzeptionen der Hochbegabung kann lediglich die Hochbegabung im Sinne der Extremvariante der allgemeinen Intelligenz als Entwicklungsvoraussetzung betrachtet und in die theoretischen Überlegungen eingefügt werden, weil mit ihr sowohl der Einfluss der Hochbegabung auf die Leistungs- als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung konzeptualisiert wird. Sie wird nachfolgend der Überprüfung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik zugrunde gelegt (Kapitel 4). Die beiden anderen Konzeptionen der Hochbegabung beziehen sich ausschliesslich auf die Ebene der Leistungsentwicklung und sind als Leistungsvoraussetzungen zu betrachten.

Ein sonderpädagogischer Begriff der Hochbegabung beinhaltet in Anlehnung an die Extremvariante der allgemeinen Intelligenz die Fähigkeit, sich Wissen vergleichsweise schnell und effektiv anzuwenden, aus den gemachten Erfahrungen zu lernen und mögliche Transferleistungen zu erkennen. Mit Rückgriff auf die ökologischen Grundlagen der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse und in den Kontext der Erziehung und Bildung gestellt lässt sich der Begriff der Hochbegabung präzisieren: Als hochbegabt im sonderpädagogischen Sinn gelten Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind oder in die Lage versetzt werden können, schulische Anforderungen schneller und/oder besser bewältigen zu können als die Mehrheit der Gleichaltrigen. Quantifiziert wird die Hochbegabung im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten mit Intelligenztests. Mit diesem Verständnis von Hochbegabung und der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ist die Kompatibilität von Sonderpädagogik und Hochbegabung auf der Ebene theoretischer Überlegungen geschaffen und damit auch die Voraussetzung, den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik *empirisch* zu überprüfen. Dies wird im nächsten Schritt geleistet.

Dazu wird wieder auf die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.4). Aus ihr konnte eine Plausibilitäts- bzw. Begründungskontrolle abgeleitet werden, die nachfolgend mit Rückgriff auf Untersuchungen, in denen die Hochbegabung als überdurchschnittliche Intelligenz konzeptualisiert wird, durchgeführt wird:

1. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist *plausibel*, wenn bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und/oder prognostiziert werden können.
2. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik kann erst dann hinreichend *begründet* werden, wenn ein Einfluss der Hochbegabung auf die Beeinträchtigungen der Entwicklung angenommen werden kann.

Die *Legitimation* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist im Fall der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse mit der Plausibilitätskontrolle verbunden, weil mit der Diagnose oder Prognose von Beeinträchtigungen der Entwicklung qua Konzeption und mit Rückgriff auf die Theorie der Sonderpädagogik das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist. Im Einzelfall der Darstellung der *Praxis* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik wird die Legitimationskontrolle gesondert durchzuführen sein (Teil II).

Die Punkte 1 und 2 werden im Sinne einer Plausibilitäts- bzw. Begründungskontrolle unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes der Hochbegabungsforschung im folgenden Kapitel überprüft. Damit wird die Frage geklärt, ob und gegebenenfalls inwiefern die hochbegabte Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik einbezogen werden können.

4. Sonderpädagogik und Hochbegabung

Das Ziel des 4. Kapitels ist die *Überprüfung* dessen, wie plausibel und begründet der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist, nachdem die Kapitel 2 und 3 gezeigt haben, dass ein derartiges Vorhaben aufgrund der theoretischen Grundlagen *möglich* ist. Die Grundlagen dazu bilden die beiden Komponenten der Kompatibilität: Die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse einerseits und ein sonderpädagogisch relevanter Begriff der Hochbegabung andererseits. Die Überprüfung erfolgt anhand einer Analyse empirischer Befunde der Hochbegabungsforschung.⁵³

In Kapitel 4.1 werden verschiedene Formen der Beeinträchtigung der Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler dargestellt. Sie lassen sich in die Kategorien der Lernschwierigkeiten (Kapitel 4.1.1) und Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler (Kapitel 4.1.2) unterteilen. Aus der Rezeption der entsprechenden empirischen Befunde resultiert die Beurteilung der *Plausibilität* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.

In Kapitel 4.2 werden verschiedene Möglichkeiten des Einflusses der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung dargelegt. Als strukturierende Grundlage wird der Ansatz des Misfits verwendet (Kapitel 4.2.1), der sich in die beiden Formen des internen (Kapitel 4.2.2) und externen Misfits (4.2.3) unterteilen lässt. Aus der Rezeption der entsprechenden empirischen Befunde resultiert die Beurteilung der *Begründung* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.

Kapitel 4.3 bietet einen Überblick über den Argumentationsgang in Teil I der Arbeit zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Gleichzeitig dient die Zusammenfassung als Ausgangspunkt für Teil II der Arbeit, der Darstellung der *Praxis* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.

⁵³ Vor dem Hintergrund des in Kapitel 3 entwickelten sonderpädagogisch relevanten Begriffs einer Hochbegabung werden nur Studien miteinbezogen, in denen Hochbegabung als überdurchschnittliche Intelligenz operationalisiert wird. Damit verringert sich zwar die Anzahl relevanter Studien, gleichzeitig wird jedoch die angestrebte *systematische* Überprüfung erst ermöglicht.

4.1. Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Die Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist in Zusammenhang mit diagnostizierten und/oder prognostizierten Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler zu betrachten.⁵⁴ Um die Plausibilität beurteilen zu können, ist die Festlegung von diesbezüglichen Kriterien erforderlich. Die nachfolgend durchgeführte Analyse hat keine dichotom angelegte Beurteilung (plausibel – nicht plausibel) zur Folge, sondern es wird der Grad der Plausibilität beurteilt. Der Grad der Plausibilität wird durch die Ausprägung zweier Größen bestimmt:

1. Die Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist um so höher, je präziser die jeweilige Form der Entwicklungsbeeinträchtigung bestimmt ist (Kriterium der Präzision).
2. Die Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist um so höher, je höher die Prävalenz der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbeeinträchtigungen innerhalb der gesamten Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist (Kriterium der Prävalenz).

Das Kriterium der Präzision ist gegen die Verwendung pauschalisierender Formen von 'Schulschwierigkeiten' in der sonderpädagogischen Betrachtung von Hochbegabung gerichtet. In den letzten zehn Jahren ist in der Literatur eine vermehrt in dieser Manier vorgetragene Rezeption von Schwierigkeiten und Problemen hochbegabter Schülerinnen und Schüler zu konstatieren, die zwar die intuitive Plausibilität zu erhöhen vermag, eine differenzierte Auseinandersetzung jedoch verhindert. Zugleich wird damit auch eine systematische Zusammenfassung und Vergleichbarkeit verschiedener Studien zumindest erschwert.

Das Kriterium der Prävalenz ist gegen eine andere Form der pauschalisierenden Argumentation gerichtet. Es ist *nicht* das Ziel zu zeigen, dass eine bestimmte Form der Entwicklungsbeeinträchtigung ein Korrelat der Hochbegabung darstellt bzw. notwendigerweise zusammen mit einer Hochbegabung auftritt.⁵⁵ Vielmehr ist zu untersuchen, wie hoch die Anzahl hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbeeinträchtigungen innerhalb der gesamten Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist, um die Höhe der Plausibilität beurteilen

⁵⁴ Die Darstellung beschränkt sich auf *diagnostizierte* Entwicklungsbeeinträchtigungen, weil in den vorliegenden Studien keine Prognosen in dieser Hinsicht vorgenommen werden.

⁵⁵ Die Darstellung dieser Nicht-Korrelation hat Rost (2000) in ausführlicher Weise geleistet (vgl. Kapitel 3.2).

zu können: Je mehr hochbegabte Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Form von Entwicklungsbeeinträchtigungen aufweisen, desto plausibler ist der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Die Bearbeitung dieser Frage der Prävalenz ist wiederum von vorliegenden präzisen Kriterien der jeweiligen Form der Entwicklungsbeeinträchtigung abhängig.

In den folgenden Ausführungen werden zwei Kategorien von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler unterschieden: Lernschwierigkeiten (Kap 4.1.1) und Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 4.1.2). Jedoch finden nicht alle vorhandenen Untersuchungen zu diesen Themenbereichen Eingang in die Analyse: Es werden nur diejenigen Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler aufgeführt, bei denen *vermutet* werden kann, dass sie in einer bestimmten Form kausal mit der Hochbegabung verbunden sind. Grundlage dieses Kriteriums ist die Unterscheidung zwischen einer Koinzidenz und einer Komorbidität zweier Merkmale (nach Spiess 2002). Angewendet auf die Komponenten der Hochbegabung und Entwicklungsbeeinträchtigungen werden die folgenden Relationen unterschieden: *Komorbidität* ist anzunehmen bei Anzeichen für einen kausalen Zusammenhang zwischen einer Hochbegabung und einer bestimmten Form einer Entwicklungsbeeinträchtigung in der Entstehungsgeschichte und/oder den aktuell aufrecht erhaltenen Bedingungen. *Koinzidenz* ist anzunehmen bei Anzeichen für ein zufälliges und unabhängiges gemeinsames Auftreten von Hochbegabung und einer bestimmten Form einer Entwicklungsbeeinträchtigung bei ein- und demselben Kind in derselben oder in unterschiedlichen Situationen. Aus sonderpädagogischer Sicht sind, bezugnehmend auf die theoretischen Überlegungen zum Verhältnis zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung, nur Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen, bei denen eine komorbide Relation zur Hochbegabung angenommen werden kann, von Bedeutung.

Zugleich soll mit dieser Unterscheidung auch verdeutlicht werden, welche Formen des gemeinsamen Auftretens einer Hochbegabung und bestimmten Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen *keine* Relevanz für den hier angestrebten Argumentationsgang aufweisen. So mögen beispielsweise populäre und immer wieder angeführte Fälle des gemeinsamen Auftretens einer Hochbegabung mit einer Behinderung (z.B. Helen Keller, Franklin Roosevelt, Thomas Edison) zwar als anekdotenhafter Einstieg in eine sonderpädagogische Betrachtungsweise der Hochbegabung dienen, bieten jedoch keine Grundlage für eine gehaltvolle theoretische Auseinandersetzung, da diese Fallbeispiele auf einer Koinzidenz von Hochbegabung

bung und der jeweiligen Behinderung basieren.⁵⁶ Mit derselben Begründung wird der Themenbereich der idiot savants bzw. des Savant-Syndroms – ein gleichzeitiges Auftreten einer geistigen Behinderung mit herausragenden domänen spezifischen Fähigkeiten (vgl. Treffert 1989; Morelock & Feldman 1993; 2000) – nicht in diesen Argumentationsgang eingeflochten.

Eingeleitet werden die beiden Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit den historischen Grundlagen des Zusammenhangs zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten (Kap. 4.1.1) bzw. Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 4.1.2), ohne die die aktuelle empirische Forschungslage nicht angemessen zu interpretieren wäre.

⁵⁶ Für die Ebene der Praxis der Erziehung und Bildung hochbegabter Menschen können diese Beispiele durchaus substantielle Beiträge leisten, da die Begabungsentwicklung dieser Personengruppe erheblich beeinträchtigt sein kann (vgl. Prause 1997; Herrmann 1998). Jedoch führt nicht der Umgang mit der Hochbegabung zu Schwierigkeiten in der Schule, sondern primär der Umgang mit der Behinderung.

4.1.1. Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Untersuchungen zu Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler können in ihrem Auftreten in zweierlei Hinsicht eingegrenzt werden: Zum einen auf der zeitlichen Ebene, insofern sie erst seit den 1970er Jahren durchgeführt werden. Zum andern stammt die Mehrheit der Untersuchungen aus den USA. Dort etablierte sich zu Beginn der 1980er Jahre unter dem Namen der 'Gifted/Learning Disabled' (GLD) sogar ein eigener Forschungszweig, der sich, allerdings in stark koinzidenteller Ausrichtung, mit Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler beschäftigt (vgl. Fox, Brody & Tobin 1983; Baum 1984), währenddem diese Thematik im deutschsprachigen Raum nur sehr zögernd Fuss fasst. Beide Eingrenzungen weisen ihre Grundlage im Inhalt und Verhältnis der beiden massgeblichen Komponenten Hochbegabung und Lernschwierigkeiten auf. Die Beantwortung der Frage, ob und inwiefern hochbegabte Schülerinnen und Schüler bestimmte Formen von Lernschwierigkeiten im schulischen Unterricht aufweisen, ist von der konzeptuellen Grundlage der beiden Komponenten abhängig und insbesondere davon, ob und inwiefern davon ausgehend Möglichkeiten der Kompatibilität bestehen. Eine Kompatibilität liegt vor, wenn ein gemeinsames Auftreten einer Hochbegabung und Lernschwierigkeiten nicht aufgrund der Definitionen der beiden Komponenten ausgeschlossen werden kann.

Die angestrebte Überprüfung der Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf der Ebene der Lernschwierigkeiten nimmt ihren Ausgang damit in der inhaltlichen Bestimmung sowohl der Lernschwierigkeiten als auch der Hochbegabung, damit nachfolgend mögliche Bezugspunkte aufgezeigt werden können. Eine derartige inhaltliche Bestimmung zeigt eine Inkompatibilität der beiden Komponenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die jedoch ab den 1960er Jahren zunehmend in einem konvergierenden Verlauf aufgebrochen wird. Zusammengefasst lässt sich die folgende Entwicklung darstellen:

- Im Bereich der Hochbegabung herrschte ab den 1920er Jahren die von der Terman-Studie initiierte Lehrmeinung des Schulerfolgs der Mehrzahl der hochbegabten Schülerinnen und Schüler vor. Aufgebrochen wurde dieses Dogma erst 1957 mit dem Sputnik-Schock und der damit verbundenen Erkenntnis, dass eine überdurchschnittliche Intelligenz zwar eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für schulischen und vor allem beruflichen Erfolg darstellt (vgl. Kapitel 3). Damit wurden Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler *denkbar*.

- Gleichzeitig fanden Veränderungen im Bereich der konzeptuellen Grundlagen von Lernschwierigkeiten statt. Zu Beginn der 1960er Jahre wurde in den USA der Begriff der 'learning disabilities' in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt und 1975 im P.L. 94-142 juristisch verankert. Das zentrale Kriterium zur Bestimmung von learning disabilities beinhaltet eine Diskrepanz zwischen den intellektuellen Fähigkeiten und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Damit wurden Lernschwierigkeiten, auch hochbegabter Schülerinnen und Schüler, *überprüfbar*.

Im folgenden Argumentationsgang wird diese Entwicklungslinie der zunehmenden Kompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten umfassender dargestellt und herausgearbeitet, welche Auswirkungen diese Entstehungsgeschichte auf die Ausrichtung der aktuellen Forschung zu Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler aufweist.

Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschende Lehrmeinung der Inkompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten hatte ihren Ausgangspunkt und ihre empirische Stütze in den Ergebnissen der Terman-Studie, die der US-Psychologe Lewis M. Terman in den 1920er Jahren im Staat Kalifornien begann.⁵⁷ In der noch heute laufenden Studie werden überdurchschnittlich und durchschnittlich intelligente Menschen in Bezug auf eine Vielzahl von Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen miteinander verglichen. Die Befunde der ersten Phase nährten den Glauben an positive Korrelate einer Hochbegabung und die Prognostizierbarkeit schulischen Erfolgs bzw. positiver Entwicklungen des Lernens: Bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern handelte es sich demnach um eine Gruppe, die sich im Vergleich zu weniger intelligenten Schülerinnen und Schülern durch eine höhere psychische Gesundheit, grösseren schulischen Erfolg und höhere geistige Lebensleistungen auszeichnete (vgl. Terman 1926). Ein Zusammenhang von Hochbegabung und Lernschwierigkeiten war demnach zumindest kontraintuitiv und stand im Widerspruch sowohl zu den ideo-logischen als auch den konzeptuellen Grundlagen der Hochbegabung, wirkte doch die quantitativ-objektive Hochbegabung geradezu per definitionem als Patin – ideologisch betrachtet gar als Garantin – einer erfolgreichen schulischen und beruflichen Laufbahn.⁵⁸

⁵⁷ Zum zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse und den konzeptuellen Grundlagen der Terman-Studie können in Kapitel 3.2 genauere Angaben nachgelesen werden.

⁵⁸ Lewis M. Terman initiierte die Studie, die sein Lebenswerk werden sollte, mit dem Ziel, eine empirische Grundlage für die Herstellung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung bereit stellen zu können. Biographische Auszüge mögen dies verdeutlichen: "Terman war ein Mensch mit einer Mission. Er glaubte, durch seine Arbeiten als Psychologe zur Entwicklung eines amerikanischen Gesellschaftssystems beitragen zu können, das auf dem Prinzip der Meritokratie basiert – das heisst, die Errichtung einer gesellschaftlichen Hierarchie, die der Intelligenzverteilung in der Bevölkerung entspricht" (Minton 1988, 255).

Ein Ausschnitt aus dem ersten Band der Terman-Studie aus dem Jahr 1926 mag diesen Zusammenhang zwischen hoher Intelligenz und positiver Lernentwicklung und die daraus hervorgehende Lehrmeinung verdeutlichen. Darin wurden schulisch relevante Eigenschaften der hochbegabten Schülerinnen und Schüler der Terman-Studie – in der folgenden Darstellung in der Tradition der Rezeption als 'Termiten' etikettiert – untersucht. Dazu wurden die Lehrpersonen aller Termiten im Alter von 8 bis 13 Jahren gebeten, die Arbeiten des hochbegabten Kindes sowie diejenigen eines der Kontrollgruppe zugeteilten Kindes im gleichen Leistungskurs miteinander zu vergleichen.⁵⁹ Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Aufgaben, deren Bearbeitung logisches und abstraktes Denken erforderten, den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe deutlich überlegen waren, währenddem in Bereichen, in denen eher motorische Fertigkeiten die Grundlage für erfolgreiches Handeln darstellten, die Unterschiede bedeutend geringer, jedoch immer noch zu Gunsten der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, ausfielen (vgl. Tabelle 2).⁶⁰

Tabelle 2: Unterschiede zwischen hochbegabten Schülerinnen und Schülern ('Termiten') und einer Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Leistungen in verschiedenen schulischen Leistungsbereichen (nach Terman 1926, 261).

Gebiete, in denen die 'Termiten' im Vergleich zur Vergleichsgruppe die grösste Überlegenheit aufwiesen	Gebiete, in denen die 'Termiten' im Vergleich zur Vergleichsgruppe die geringste Überlegenheit aufwiesen
1. Kommunikationsfähigkeit (1.84) ^a	1. <i>Shop work</i> (-.07)
2. Geschichte der USA (1.81)	2. Malen (.09)
3. Aufsatz verfassen (1.68)	3. Handfertigkeiten (.11)
4. Literatur (1.66)	4. Sport und Spiel (.11)
5. Altertümliche Geschichte (1.56)	5. Schreibkunst (.13)
6. Grammatik (1.51)	6. Modellieren (.16)
7. Wissenschaft (1.43)	7. Zeichnen (.25)
8. Geographie (1.41)	8. Nähen (.30)
9. Staatsbürgerkunde (1.37)	9. Sport-Training (.35)
10. Lesen (1.34)	10. Musik-Instrumente (.49)

^a Die Zahlen bezeichnen die Grösse der Differenz in der Einschätzung der beiden Gruppen auf der sieben-stufigen Skala

⁵⁹ Die Arbeiten bezogen sich auf ausgewählte Bereiche der jeweiligen Schulstufe, in denen die beiden Kinder jeweils anhand einer Ziffer zwischen 1 (= das hochbegabte Kind ist in diesem Bereich viel besser als das Kind aus der Kontrollgruppe im gleichen Leistungskurs) und 7 (= das hochbegabte Kind ist in diesem Bereich viel schlechter als das Kind aus der Kontrollgruppe im gleichen Leistungskurs) miteinander verglichen werden sollten. Die Hauptkategorien waren Kunst; Englisch; Fremdsprachen; Geschichte; Mathematik; Sport; Handarbeit (*practical subjects*); Wissenschaft.

⁶⁰ Bei der Interpretation dieser Ergebnisse sollte allerdings beachtet werden, dass immer Schülerinnen und Schüler desselben Leistungskurses miteinander verglichen wurden und somit die hochbegabten Kinder - bei denen eine Vielzahl eine oder mehrere Klassen übersprungen hatten - in der Regel mit ein oder zwei Jahre älteren Kindern verglichen wurden.

Dieser und andere Befunde aus der Terman-Studie stellten die Grundlage der Lehrmeinung dar, dass eine Hochbegabung insofern mit überdurchschnittlichen schulischen Leistungen verbunden sei, als eine hohe Intelligenz den besten Prädiktor für herausragende schulische Leistungen darstellte. Die Koppelung von Hochbegabung und Hochleistung mit implizierter positiver Entwicklung des Lernens wurde mit empirischen Befunden bis in die 1950er Jahre bestätigt. Erst mit dem Sputnik-Schock von 1957 wurde diese Koppelung aufgebrochen. Nachfolgende Studien legten die Korrelation zwischen der Intelligenz und schulischen Leistungen bei einer Grösse von etwa .5 fest, was bedeutet, dass – vor dem Hintergrund der bisherigen Lehrmeinung betrachtet 'lediglich' – 25% der Leistungsvarianz durch die Intelligenz erklärt werden kann (zusammenfassend Neisser et al. 1996). Demnach beeinflussen andere Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale, die familiäre oder schulische Umwelt die Schulleistungen und limitieren damit die prädiktorsche Kraft von Intelligenzwerten. Dies hatte freilich schon Terman (1926, 640) erwogen, allerdings im Hinblick auf Bedingungen des beruflichen *Erfolgs*: "Erfolg ... ist weitgehend das Ergebnis einer glücklichen Kombination von persönlichen Verdiensten und den Gegebenheiten der Umwelt".⁶¹

Wesentlich für die Klärung der Frage nach der Kompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten ist nun der Umstand, dass eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und schulischen Leistungen ab den 1960er Jahren sogar als konstitutiv für Konzeptionen einer Hochbegabung betrachtet wurde, weil eine überdurchschnittliche Intelligenz zwar eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für schulischen und vor allem beruflichen Erfolg darstellte. Damit wurden auch *Lernschwierigkeiten* im Sinne schulischer Minderleistungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler *denkbar*.

Das Phänomen der schulischen Minderleistung stellt gleichzeitig den Schnittpunkt der beiden Komponenten Hochbegabung und Lernschwierigkeiten dar, weil beide Komponenten in ihren konzeptuellen Grundlagen eine Form der Diskrepanz zwischen Fähigkeiten und erbrachten Leistungen beinhalten, wie nachfolgend auch für die Komponente der Lernschwierigkeiten gezeigt werden kann. Formaler Ausdruck dieser Verbindung ist im Bereich der Lernschwierigkeiten der Begriff der 'learning disabilities'. Er wurde im Jahr 1963 vom amerikanischen Psychologen Samuel A. Kirk in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt (vgl. Johnson & Myklebust 1967). Mit diesem Begriff wurden alle Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die

⁶¹ Auf der konzeptuellen Ebene der Hochbegabungsforschung resultierten aus dieser Erkenntnis Formen mehrkriterialer Modelle der Hochbegabung (vgl. Kapitel 3, insbesondere Kapitel 3.3 und 3.4).

Schulschwierigkeiten aufwiesen, welche *nicht* mit bestimmten Einflussfaktoren erklärt werden konnten: Weder mit einem intellektuellen Entwicklungsrückstand oder sensorischen, motorischen oder schwerwiegenden neurologischen Schädigungen auf einer internalen Ebene noch mit sozio-ökonomischer Deprivation oder sozio-kulturellen Benachteiligungen auf einer externalen Ebene (vgl. Schröder 2002). Noch in den 1930er Jahren wurde versucht, dieses Phänomen des Auftretens von Schulschwierigkeiten ausschliesslich neurowissenschaftlich zu erklären *und* entsprechend zu etikettieren – zuerst mit neurophysiologischen und -psychiatrischen, in späteren Jahren dann vorwiegend mit neuropsychologischen Ansätzen (vgl. Schröder 2002). Je nach Erklärungsansatz wurde das Phänomen in neuropsychiatrischer Manier mit 'Kinder mit Hirnschädigung' oder, nach neuropsychologischer Fasson, mit 'Kinder mit minimalen cerebralen Dysfunktionen' etikettiert. Abgelöst wurde mit dem Begriff der 'learning abilities' derjenige der 'minimal brain dysfunction' als Bezeichnung für Kinder und Jugendliche, bei denen vermutete neurologische Dysfunktionen zur Erklärung der Schulschwierigkeiten herangezogen wurden (vgl. Hallahan & Kauffman 1976). Zwar wurden mit der Verwendung des Begriffs der learning disabilities weiterhin neurologische Störungen als Ursache für die Schulschwierigkeiten angenommen, jedoch nicht begrifflich abgebildet, weil diese nicht hinreichend diagnostiziert werden konnten. Insofern krankten sowohl der neuropsychiatrische als auch der neuropsychologische Erklärungsansatz an einer mit den damaligen üblichen Mitteln der Neurologie bzw. Neuropsychologie nur ungenügend zu erwirkenden Klärung des Phänomens. Fest zu stehen schien lediglich, dass neurologische Störungen zu einer Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den erbrachten schulischen Leistungen führten. Diese Diskrepanz war mit Verwendung der 'learning disabilities' fortan der Indikator für das Vorliegen von Lernschwierigkeiten.

Mit der Einführung der 'learning disabilities' wurde damit nicht nur der Begriff der 'minimal brain dysfunction' substituiert, sondern es wurde eine konzeptuelle Akzentverschiebung vorgenommen, die Einfluss auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit 'learning disabilities' hatte. In der Folge wurden nicht mehr die Entstehungsbedingungen der Schulschwierigkeiten, sondern deren Kriterien der Feststellung akzentuiert, ohne der neurologische Komponente der Entstehungsbedingungen verlustig zu gehen. Konstitutiv für die Konzeption der 'learning disabilities' war nunmehr eine Diskrepanz zwischen den intellektuellen Fähigkeiten – die mit dem Intelligenzquotienten erfasst wurden – und den erzielten schulischen Leistungen des Kindes (vgl. Keogh 1990; Keogh & Speece 1996; Crockett & Kauffman 1998; Torgesen 1998; Kavale & Forness 2000). Im P.L. 94-142 wurden die Lernschwierigkeiten in entsprechender Weise definiert: "Lernschwierigkeiten können von verantwortlichen Personen als

solche bestimmt werden, wenn sie beim Kind eine massive Diskrepanz zwischen den intellektuellen Fähigkeiten und der erbrachten Leistung in einem oder mehreren Gebieten feststellen" (Federal Register 1977, 65).⁶² Dissenz herrschte jedoch in verschiedenen Ansätzen in der Operationalisierung dieser Diskrepanz bzw. in der Frage, *wie gross* diese Diskrepanz sein muss, damit sie als Lernschwierigkeit bewertet werden kann.⁶³

Die Frage nach der notwendigen Grösse der Diskrepanz ist auch heute noch nicht konsensuell beantwortet. Wesentlich für die Klärung der Frage nach dem Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in die Konzeption von Lernschwierigkeiten ist jedoch die Unterscheidung zweier Formen der schulischen Minderleistung, die aus dieser Diskussion entstanden sind. Sie werden in der Folge als absolute und relative schulische Minderleistung bezeichnet:

- Bei der *absoluten Minderleistung* wird festgelegt, welcher Wert in einem Schulleistungstest als objektiver Bezugspunkt für eine schulische Minderleistung betrachtet wird: Kriterium für die Feststellung einer schulischen Minderleistung ist nicht das Verhältnis von intellektueller Fähigkeit und erbrachter Leistung, sondern einzig die erbrachte Leistung. Mit der Verwendung dieser Form ist das Ziel verbunden, die Zahl von *falschen* Diagnosen möglichst gering zu halten. Dies führt jedoch zu einer markanten Verringerung der Prävalenz hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit schulischen Minderleistungen.
- Im Gegensatz dazu wird bei der Konzeption der *relativen Minderleistung* die erbrachte Leistung im Verhältnis zu den intellektuellen Fähigkeiten betrachtet. Innerhalb dieser Konzeption kann eine schulische Leistung auch dann als Minderleistung klassifiziert werden, wenn sie nach objektiven Massstäben oder im Klassenvergleich nicht unterdurchschnittlich ausfällt. Der Bezugsrahmen der Diskrepanz ist die individuelle Relation von Potential und erbrachter Leistung. Die Schwierigkeit der Beurteilung einer relativen Minderleistung besteht nach wie vor darin, die Diskrepanz zwischen Fähigkeit und Leistung quantitativ festzulegen. Mit der Verwendung dieser Form soll die Zahl von *unterlassenen* Diagnosen möglichst gering gehalten werden. Dies führt zu einer höheren Prävalenz von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit schulischen Minderleistungen.⁶⁴

⁶² Im Gesetz wurden die *learning disabilities* erstmals im Jahre 1969 mit der Inkraftsetzung des P.L. 91-230 (Children with Learning Disabilities Act) verankert.

⁶³ Zur Messung der Diskrepanz schlugen z.B. Johnson & Mykleburst (1967) einen 'Lernquotienten' vor, nach dem dann von einer Diskrepanz im Sinne von 'learning disabilities' gesprochen werden konnte, wenn die erbrachte Schulleistung mehr als 10% unter dem Niveau liegt, das aufgrund der intellektuellen Lernvoraussetzungen zu erwarten gewesen wäre.

⁶⁴ Indes besteht mit Verwendung der Konzeption der relativen Minderleistung die Gefahr der Verwässerung und letztlich der unkontrollierbaren Ausweitung der Zielgruppe. In den Jahren nach der Festlegung vom P.L. 94-142 konnte denn auch eine markante Erhöhung der Prävalenz von Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten

Hinsichtlich der Fragestellung nach der Kompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten, auf deren Grundlage die Darstellung des Forschungsstandes in den USA aufbereitet wird, lassen sich die folgenden zwei Bedingungskomponenten formulieren:

1. Die Kompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten beruht auf einer Konzeption der Hochbegabung als überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten, die eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für das Erbringen überdurchschnittlicher schulischer Leistungen darstellt. Somit werden Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler *denkbar*.
2. Die Kompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten beruht auf einer Konzeption der Lernschwierigkeiten als Diskrepanz zwischen intellektuellen Fähigkeiten und erbrachten schulischen Leistungen. Wird diese Diskrepanz operationalisiert, werden Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler *überprüfbar*.

Vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte der Kompatibilität zwischen Hochbegabung und Lernschwierigkeiten können nun auch die Schwerpunkte in der empirischen Forschung dargestellt und begründet werden (Abbildung 9). Forschungsergebnisse zu hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten beziehen sich ausschliesslich auf schulische Minderleistungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Die Hochbegabungsfor- schung im deutschsprachigen Raum hat diese Akzentuierung übernommen. Die Engführung der Themen liegt auch darin begründet, dass ausschliesslich diejenigen Themenbereiche näher betrachtet werden, die auf einer angenommenen Komorbidität zwischen der Hochbegabung und der Form der Lernschwierigkeiten basieren und bei denen zudem entsprechende Untersuchungen vorhanden sind. So werden Schwierigkeiten, die nicht das Lernprodukt, sondern den Lernprozess direkt betreffen – so beispielsweise metakognitive Probleme – zwar in einer Vielzahl von Katalogen möglicher Schulschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler periodisch angeführt, jedoch an keiner Stelle mit fundierten empirischen Untersuchungen untermauert. Sie werden deshalb nicht zur Plausibilitätskontrolle herangezogen.

Lernschwierigkeiten festgestellt werden (vgl. U.S. Office of Education 1997). Das am meisten wachsende Segment der LD-Population waren hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit relativen Minderleistungen ('gifted' LD oder 'high functioning' LD).

Eine Reihe anderer Forschungsschwerpunkte sind thematisch ebenfalls in den Bereich der Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler einzuordnen, umfassen jedoch lediglich ein gemeinsames, koinzidentes Auftreten einer Form von Lernschwierigkeiten und einer Hochbegabung. Zu den Themenbereichen, die für die Beurteilung der Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik *nicht* relevant sind, gehören verschiedene Formen des gleichzeitigen Auftretens von einer Hochbegabung und Lernschwierigkeiten, die in der US-amerikanischen Tradition und Systematik der Exzessionalität unter der Konzeption der 'dualen Exzessionalität' betrachtet werden. Lernschwierigkeiten werden dabei auf den akademischen Bereich beschränkt und als Probleme im sprachlichen (Lesen, Schreiben) oder mathematischen Bereich, die zusammen mit einer überdurchschnittlichen Intelligenz auftreten, jedoch neurologisch determiniert sind, definiert. Dabei werden insbesondere die Koinzidenz von Hochbegabung und Dyslexie (Fox 1983; Clements, Lundell & Hishinuma 1994), Hochbegabung und Dyskalkulie (Baum & Owen 1988) sowie Hochbegabung und Aufmerksamkeitsstörungen (ADHD) (Kaufmann & Castellanos 2000; Lovecky 1994) untersucht.

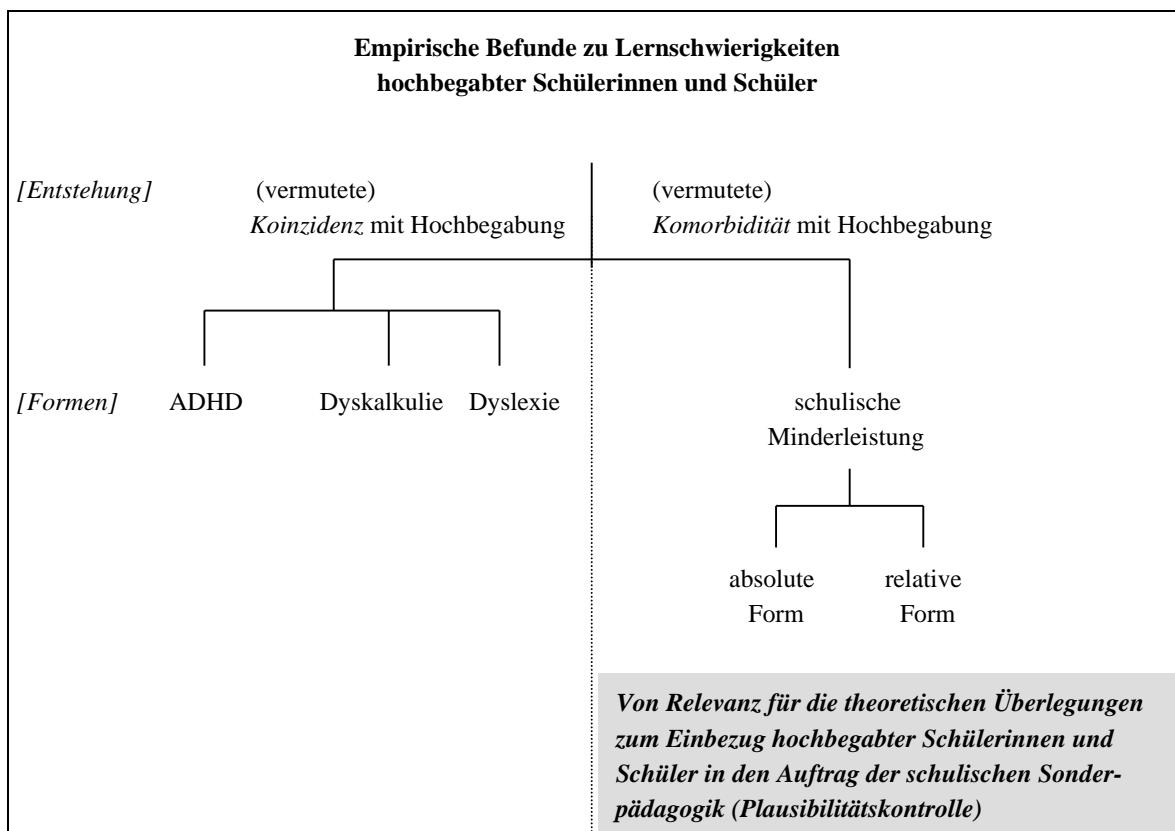


Abbildung 9: Forschungsschwerpunkte im Bereich der Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Zunächst wird die erste Form der Plausibilitätskontrolle durchgeführt. Sie beinhaltet, dass die Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik um so höher ist, je präziser Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Untersuchungen bestimmt sind. Dazu wird der Forschungsstand zu den verschiedenen *Formen von Lernschwierigkeiten* hochbegabter Schülerinnen und Schüler dargestellt. Dieser basiert vorwiegend auf Untersuchungen mit vergleichsweise kleinen und zudem klinischen Stichproben, weil unter dem Aspekt der Präzision der Bestimmung der jeweiligen Form von Lernschwierigkeiten die Grösse der Stichprobe nicht massgeblich ist.

Wie einleitend erwähnt beschränken sich die Untersuchungen zu Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler auf Formen schulischer Minderleistungen. Insgesamt finden sich einzelne Untersuchungen, in denen absolute Minderleistungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler beschrieben werden, insbesondere aber solche mit der Beschreibung relativer Minderleistungen:

- Im Bereich der *absoluten* schulischen Minderleistungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler wurden bereits im Jahr 1957 Untersuchungen mit der folgenden Definition vorgelegt: "Eine Hochbegabung liegt bei einem IQ von 130 oder höher vor. Die Diagnose einer schulischen Minderleistung liegt vor, wenn ein Schüler im schulischen Leistungstest im mittleren Dritteln einzurichten ist. Eine schwere schulische Minderleistung ist dann zu diagnostizieren, wenn ein Schüler im schulischen Leistungstest im letzten Dritteln einzurichten ist" (Gowan, 1957). Auch neuere Studien basieren auf einer ähnlichen Definition der absoluten Minderleistung: "Eine schulische Minderleistung liegt vor, wenn der IQ im 95. Prozentrang oder höher anzusiedeln ist und der Notendurchschnitt in den Hauptfächern [auf einer 4-Punkte-Skala - DG] bei 2.25 oder tiefer liegt (Whitmore 1980; Green, Fine & Tollefson 1988; Colangelo et al., 1993).
- Die Mehrzahl der Untersuchungen bezieht sich jedoch auf relative Minderleistungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler und beschreibt eine Diskrepanz zwischen erwarteten und erbrachten Leistungen: "Schülerinnen und Schülern mit schulischen Minderleistungen zeigen eine massive Diskrepanz zwischen der erwarteten Leistung (gemessen mit Intelligenztests) und der erbrachten Leistung (beurteilt anhand der Klassenstufe, dem Lehrerurteil oder standardisierten Leistungstests) (Reis & McCoach 2000, 157; vgl. auch Dowdall & Colangelo 1982; Butler-Por, 1987; Redding 1990; Gallagher 1991; Wolfle, 1991; Emerick 1992; Lupart & Pyryt 1996; Rimm 1997).

Damit ist die *Plausibilität* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf der Grundlage der empirischen Befunde zu den *Formen von Lernschwierigkeiten* als relativ hoch zu beurteilen. Insbesondere im Bereich der relativen schulischen Minderleistung existiert ein ganzer Katalog von Untersuchungen, mit denen hinreichend ausgewiesen wird, *dass* es hochbegabte Schülerinnen und Schüler gibt, die erwartungswidrige schulische Leistungen erbringen. Deutlich weniger Untersuchungen liegen für den Bereich der absoluten schulischen Minderleistung vor. Empirische Befunde aus fundierten Untersuchungen zu anderen Formen von Lernschwierigkeiten, insbesondere zu Schwierigkeiten des *Lernprozesses* im Gegensatz zu den geschilderten Befunden hinsichtlich des Lernprodukts, sind nicht vorhanden. Unter Lernschwierigkeiten werden damit im Bereich der Hochbegabungsforschung ausschliesslich Leistungsschwierigkeiten subsummiert. Damit stützt sich die Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf lediglich zwei Formen von Leistungsschwierigkeiten, die dafür, insbesondere im Bereich der relativen schulischen Minderleistung, empirisch breit abgestützt sind.

Die zweite Plausibilitätskontrolle basiert auf Untersuchungen zur *Prävalenz* hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Gesamtgruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Dabei wird die Plausibilität positiver beurteilt, je grösser diese Prävalenz ausfällt. Der Forschungsstand zur Prävalenz von Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler setzt sich aus Untersuchungen mit einer vergleichsweise grossen Stichprobe zusammen. In klinischen Studien ist die Anzahl der hochbegabten Minderleister zu gering, um statistisch relevante Aussagen zur Prävalenz machen zu können (dies betrifft z.B. Baker, Bridger & Evans 1998; Diaz 1998).

Davon abzugrenzen sind reine *Schätzungen*, die sich zudem meistens auf Schülerinnen und Schüler beziehen, die ihr zugeschriebenes Potential nicht ausschöpften, ohne diese Aussagen mit entsprechenden Kriterien oder empirischen Befunden zu unterlegen. Damit müssen denn auch die Schätzungen, wonach dies auf bis zu 50% der hochbegabten Schülerinnen und Schüler zutreffe (National Commission on Excellence in Education 1983), relativiert werden, wenngleich sich populärwissenschaftliche Rezeptionen in der Regel an dieser Zahl orientieren.

Insgesamt liegen nur wenige Untersuchungen vor, welche das Kriterium der präzisen Definition der schulischen Minderleistung erfüllen und gleichzeitig eine derart grosse Stichprobe aufweisen, dass sie zuverlässige Aussagen zur Prävalenz zulassen. Eine Eingrenzung der Prävalenz erlauben die Untersuchungen im Rahmen der beiden dargestellten Forschungsprojekte im deutschsprachigen Raum:

- Im Marburger Hochbegabtenprojekt (vgl. Kapitel 3.2) zeigten 18 von 151 hochintelligenten Jugendlichen erwartungswidrig schwache schulische Leistungen, indem sie in den Hauptfächern einen Notendurchschnitt von 4.6 (bezogen auf einen Massstab mit Höchstnote 6) erreichten und damit der mittleren Schulleistung der durchschnittlich intelligenten Vergleichsgruppe entsprachen (Rost und Hanses 1998). Dies entspricht einem Anteil von 12% hochbegabter Minderleister.
- In der Münchener Hochbegabungsstudie (vgl. Kapitel 3.4) zeigten in der 8. Schulkasse 12 von 86 hochbegabten Schülerinnen und Schülern relative schulische Minderleistungen, in der 10. Schulkasse 14 von 80 Schülerinnen und Schülern. Dies entspricht einem Anteil von 14% bzw. 18% (Heller 2001). Diese Werte sind dabei eher tief angesetzt, da die Teilnehmenden der Studie zum einen alle das Gymnasium besuchten und zum andern von den Lehrpersonen vorselektioniert wurden, sodass davon auszugehen ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Lern- bzw. Leistungsschwierigkeiten in dieser Studie unterrepräsentiert sind (vgl. dazu Hany in Vorb.).

Untersuchungen im US-amerikanischen Raum bestätigen diese Grösse der Prävalenz (vgl. Lupart & Pyryt 1996), wenngleich auch hierbei nur vereinzelte empirische Befunde vorliegen, welche die vorgegebenen Kriterien erfüllen. Gleichwohl werden mit ihnen die hochprozentigen Schätzungen relativiert und nach unten korrigiert.

Zusammenfassend liegt nur eine geringe Anzahl von Untersuchungen zur Prävalenz von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit schulischen Minderleistungen vor. Diese empirischen Befunde lassen jedoch gemeinsame Konturen erkennen: Danach kann vorsichtig von einer Anzahl von 10-20% hochbegabter Schülerinnen und Schülern mit relativen schulischen Minderleistungen ausgegangen werden. Insgesamt ist die *Plausibilität* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf der Grundlage der empirischen Befunde zur *Prävalenz hochbegabter Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten* als relativ hoch zu beurteilen.

4.1.2. Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Im Gegensatz zur Geschichte der Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler kann die Debatte über Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler auf eine verhältnismässig lange Tradition zurückgreifen. Sie ist geprägt durch zwei Ansätze: Die Studien von Cesare Lombroso (um 1890) und Wilhelm Lange-Eichbaum (um 1930) zum Zusammenhang von Genie und Wahnsinn zum einen sowie derjenigen von Lewis M. Terman ab den 1920er Jahren zum andern. Den beiden Ansätzen wird gemeinhin eine kontradiktori sche Relation zugeschrieben. Diese findet terminologisch ihren Ausdruck in den übergeordneten Begriffen der Disharmonie- (Lombroso, Lange-Eichbaum) bzw. der Harmoniethese (Terman) (vgl. Urban 1989). Nach der Disharmoniethese ist eine Hochbegabung in der Regel mit Formen abweichenden Verhaltens verbunden, währenddem die Harmoniethese die Annahme harmonischer Entwicklungsverläufe hochbegabter Menschen etikettiert.

Dieser geschichtliche Hintergrund wirkt heute noch prägend auf die Debatte ein, insofern die intuitive Plausibilität des Einbezu gs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik mit Rückgriff auf einen Begriff wie die 'Disharmoniethese' prima facie vergleichsweise hoch ist. Eine genauere Analyse der Disharmoniethese zeigt jedoch, dass deren formale Kraft, die zur intuitiven Plausibilität verführt, in einem Verhältnis der Disparität zu deren inhaltlichem Gehalt steht. Mit der Darstellung der konzeptuellen Grundlage der Disharmoniethese und dem Vergleich zur Harmoniethese kann gezeigt werden, dass der *Inhalt* der Disharmoniethese zwar sonderpädagogisch relevant ist, jedoch auch deren *Auswirkung* genauer analysiert werden muss, insofern die Befunde Anlass zur Beschäftigung mit diesem Themengebiet gegeben haben und immer noch geben und somit eine Art Katalysatorfunktion auf die Untersuchung von Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler aufweisen. Daher speist sich die sonderpädagogische Relevanz nicht nur unmittelbar aus dem Inhalt der Disharmoniethese, sondern auch aus den *Unterschieden* zwischen der Disharmonie- und der Harmoniethese, die dazu geführt haben, dass das Themengebiet der Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler auch heute noch Gegenstand von Untersuchungen ist. Dabei haben die jeweiligen Ausrichtungen der Harmonie- und Disharmoniethese zu zwei Schwerpunktsetzungen im Bereich der Untersuchungen von Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler geführt. Sie werden am Schluss dieses Kapitels aufgeführt.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Debatte um die Disharmonie- und Harmoniethese zweierlei Einfluss auf die Kompatibilität zwischen einer Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten aufweist:

- Zum einen dient der in Form der Disharmoniethese vorgetragene Zusammenhang zwischen Genie und Wahnsinn heute als Vorlage für die Behauptung, dass eine Hochbegabung oftmals mit Verhaltensauffälligkeiten einhergeht. Selbst bei einer gehaltlosen Rezeption der Disharmoniethese ist das gleichzeitige Auftreten von Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten tradiert. Damit sind Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler schon seit vergleichsweise langer Zeit *denkbar*.
- Zum andern evozierten die Untersuchungen u.a. von Lombroso und Lange-Eichbaum zahlreiche Nachfolgestudien zu diesem Themenbereich – angeführt von der Terman-Studie –, mit der Intention, die Disharmoniethese zu widerlegen. Damit werden Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler schon seit vergleichsweise langer Zeit *überprüft*.

Der Forschungsstand zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist vor diesem Hintergrund zu betrachten. Im nächsten Schritt werden deshalb die Leitgedanken der Disharmonie- und Harmoniethese exkursartig ausgeführt, um daran anschliessend deren Auswirkungen auf den Forschungsstand und insbesondere die Forschungsschwerpunkte darstellen zu können.

Die Disharmoniethese, wonach eine Hochbegabung signifikant oft mit dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten verbunden ist, entstand aus Studien zum Zusammenhang zwischen 'Genie' und 'Irrsinn' im späten 19. Jahrhundert. Im Zentrum der Studien stand die Frage, welche besonderen, insbesondere charakterlichen Merkmale diejenigen Menschen auszeichneten, die herausragende, gesellschaftlich bedeutsame künstlerische Leistungen vollbrachten – 'Genies' in der Terminologie des 19. Jahrhunderts (Simonton 2000). Cesare Lombroso, ein italienischer Psychiater, Anthropologe und Kriminologe war um 1880 die treibende Kraft in der Untersuchung der Natur der Genies und der geistige Vater der Genie-Irrsinn-These. Die Grundidee seiner Koppelung von 'Genie' und 'Irrsinn' basierte auf drei Beobachtungen, die auf gemeinsame Charakteristika der Personengruppen der 'Genies' und der 'Geisteskranken' hinwiesen (nach Lombroso 1984): Zum einen stellte Lombroso fest, dass grosse kulturelle Fortschritte der damaligen Zeit oft von sogenannten Narren oder Halbnarren verwirklicht wurden, worunter er Menschen mit krankhaftem Geist verstand. Zum zweiten zeigten Genies und Geisteskranken ähnliche Merkmale im Prozess ihres schöpferischen Wirkens: Die Leidenschaft-

lichkeit, Unbewusstheit der Ideenbildung, Sinnesempfindlichkeit, Neigung zur Unordnung oder Originalität des Genies wurden verglichen mit der Einsichtsfülle der Gedanken, der gesteigerten Denkkraft oder der erhöhten Gefühlsstürme der Geisteskranken. Schliesslich meinte Lombroso – zum dritten – feststellen zu können, dass die ihm bekannten Genies in signifikanter Häufigkeit an geistigen Störungen litten.⁶⁵

Dieses deskriptive Gebäude der Affinität zwischen Genies und Geisteskranken stellte Lombroso auf ein biologisches Fundament, welches erklären sollte, warum Genie und Irrsinn zwei Ausdrucksformen einer gemeinsamen biologischen Quelle darstellen. In einer vom biologischen Determinismus und eugenischen Tendenzen geprägten Zeit postulierte Lombroso mit dieser biologischen Verwandtschaft zwischen der Physiologie der Genies und des Irrsinns die für die nächsten Jahrzehnte programmatische Begriffskoppelung von 'Genie' und 'Irrsinn'. Mit diesem komorbidien Argumentationsgebäude erklärte Lombroso letztlich auch das Zustandekommen herausragender Leistungen. Grundgedanke in seinem Verständnis des Genies als Degenerationsphänomen war die Annahme eines biologischen, allen Menschen zugrunde liegenden Triebes zur künstlerischen Gestaltung. Bei den meisten Menschen würde die Entfaltung dieses Triebes jedoch durch die Zivilisation verschüttet. Ausnahmen davon seien Menschen, bei denen durch Schwäche und Krankheit eine Enthemmung der Triebkontrolle bewirkt würde. Dieser Mechanismus verhelfe sowohl zu schöpferischen Leistungen der Genies als auch zu seinen Wahnideen, wobei letztere als eine Art Katalysator der Leistungserbringung dienten.

Aus diesem Ansatz ging schliesslich die Genie-Wahnsinn-These hervor, jedoch *nicht* im Sinne, dass Genie (im Sinne einer Eigenschaft von Menschen, schöpferische Leistungen erbringen) und Wahnsinn gleich zu setzen seien – wie in Rezeptionen oftmals nachzulesen –, sondern dahingehend, dass die künstlerischen Leistungen pathologische Züge in sich trügen. Fragmente der Genie-Wahnsinn-These und insbesondere die Koppelung von Genie und Wahnsinn, verstanden als personale, genetisch determinierte Merkmale, wurden in den folgenden Jahren schnell zum allgemeinen Gedankengut. Bis in die 1930er Jahre prägten sie das öffentliche Bild des Genies in Form einer Konfundierung von Abscheu, Neugier und Faszination.⁶⁶

⁶⁵ Beispiele von Lenau, Montesquieu und Napoleon sollen dies belegen.

⁶⁶ Im deutschsprachigen Raum war Wilhelm Lange-Eichbaum (1928) wesentlich für die Tradierung des Ansatzes besorgt. Mit der Methode der Pathographie berühmter Persönlichkeiten schrieb er der Hochbegabung als notwendigem Bestandteil aussergewöhnlicher Leistungen einen pathologischen Stachel zu, der als psychopathologische Komponente und Schrittmacher beim sogenannten Genie-Werden fungierte.

In den 1920er Jahren und mit der Etablierung des Intelligenztests kollidierte diese Ideologie jedoch zunehmend mit gesellschaftspolitischen Bestrebungen, eine geistige Elite zu selektieren und auszubilden. Ziel dieser Bestrebungen war der Aufbau einer Gesellschaft, die – ganz nach dem platonischen Elitenbegriff – von den Befähigsten angeführt werden sollte. Zur Zielerreichung bedurfte es jedoch in einem einführenden Schritt empirischer Befunde, mit denen der tradierten nahen Verwandschaft von Genie und Irrsinn entgegengewirkt werden konnte. Mit den "genetic studies of genius", der Längsschnittstudie von Lewis M. Terman, wurde genau dieses Ziel verfolgt: Es sollte belegt werden, dass hochbegabte Menschen in der Regel harmonische Entwicklungsverläufe aufweisen (vgl. Chapman 1988; Minton 1988). Dies wird bereits im Vorwort ersichtlich: "Es versteht sich von selbst, dass die intellektuellen Ressourcen einer Nation die kostbarsten sind, die sie jemals haben wird. ... Verschiedene Faktoren haben dazu geführt, dass sich die Forschung in diesem Gebiet bis heute nicht eingesetzt hat: ... So auch die weitverbreitete, *auf purem Aberglauben basierende* Ansicht, dass eine intellektuelle Frühreife pathologisch sei" (Terman 1926, v – Hervorhebung DG).

Die konzeptuellen und methodischen Grundlagen der Terman-Studie wurden an anderer Stelle schon hinreichend beschrieben (vgl. Kapitel 3.1). Wichtig in der vorliegenden Frage nach dem Zusammenhang von Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten sind die Ergebnisse der Studie zur sozialen und emotionalen Entwicklung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler. Terman kam zum Ergebnis, dass "hochbegabte Kinder den Durchschnitt am allermeisten in intellektuellen und volitionalen Fähigkeiten, dann in emotionalen und moralischen Fähigkeiten und schliesslich in physischen und sozialen Fähigkeiten übertreffen" (Terman 1926, 639). Allerdings ist diese Aussage als eine Gesamtbilanz zu lesen. In den meisten Rezeptionen der Terman-Studie werden die Schattierungen zu Gunsten derartiger Pauschalisierungen ausgeklammert (z.B. Freund-Braier 2000; Rost 2000). Terman räumte den Sonderfällen jedoch durchaus – wenn auch vergleichsweise wenigen – Platz ein: "Es sollte dennoch betont werden, dass in der Gruppe der hochbegabten Kinder im Hinblick auf Charakter, Persönlichkeit und emotionale Stabilität zahlreiche Ausnahmen der Regel gefunden werden können. Die hochbegabten Kinder sind nicht frei von Fehlern, und zumindest eines von fünf weist mehr davon [von Verhaltensauffälligkeiten - DG] auf als das durchschnittliche Kind der Bevölkerung" (Terman 1926, 638). In einer Teilstudie zu psychotischen Verhaltenstendenzen aus dem Jahr 1926 zeigten gar 75% der hochbegabten Schülerinnen und Schüler Werte oberhalb derjenigen der Kontrollgruppe.⁶⁷

⁶⁷ Diese Befunde sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da die Kontrollgruppe aus Kindern zusammengesetzt wurde, die dieselbe Klassenstufe wie die hochbegabten Kinder besuchten und dementsprechend in vielen

Die Harmonie- und Disharmoniethese werden einander in der Hochbegabungsforschung in den meisten Fällen als kontradiktorische Annahmen über den Zusammenhang von Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten gegenüber gestellt. Die ausgeführten Grundlagen der beiden Thesen mögen jedoch ein anderes Verhältnis darlegen. Für den weiteren Argumentationsgang, in dem insbesondere die Auswirkungen der *Unterschiede* der beiden Thesen für die Betrachtung des Forschungsstandes zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet wird, sind drei Unterschiede zwischen der Disharmonie- und der Harmoniethese wegleitend:

1. Die beiden Thesen unterscheiden sich in ihren *konzeptuellen Grundlagen*. Die Disharmoniethese baut auf Ähnlichkeiten im Erscheinungsbild von Genies und Geisteskranken auf und ist auf mögliche Erklärungen dieser Ähnlichkeiten durch gemeinsame biologische Grundlagen ausgerichtet. Bestimmte Formen des Wahnsinns werden danach als *Ursache* der Leistungen der Genies betrachtet. Demgegenüber ist das Erkenntnisinteresse der Harmoniethese auf die soziale und emotionale Entwicklung hochintelligenter Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu einer Gruppe mit durchschnittlicher Intelligenz ausgerichtet, wobei die hohe Intelligenz als Einflussfaktor auf die Entwicklung konzeptualisiert wird. Allfällige Verhaltensauffälligkeiten werden nach diesen Überlegungen als *Folge* einer hohen Intelligenz betrachtet.
2. Die beiden Thesen unterscheiden sich in ihrer *Zielgruppe*. Als Grundlage für die Formulierung der Disharmoniethese dienen Untersuchungen, in denen die Gruppen der Genies und Geisteskranken vergleichend betrachtet werden. Die meisten Studien beziehen sich zudem auf die Leistungsexzellenz in einem Gebiet der traditionellen Künste (Musik, Literatur, darstellende Kunst). Demgegenüber dienen Untersuchungen, in denen Gruppen hochintelligenter und durchschnittlich intelligenter Schülerinnen und Schüler miteinander verglichen werden, als Grundlage für die Harmoniethese. Eine hohe Intelligenz wird dabei als bester Prädiktor für Leistungen in akademischen Gebieten (Sprache, Mathematik) angenommen.
3. Die beiden Thesen unterscheiden sich in ihrer *Methodik*. Die Disharmoniethese beruht zu grossen Teilen auf Studien mit einer retrospektiven, spekulativen Methodik. Ihre Evidenz wurde zu grossen Teilen mit der Methode systematischer familienbiographischer Nachforschungen nach Krankheiten in Künstlerfamilien zusammengetragen, oh-

Fällen ein bis zwei Jahre älter waren. Gerade im Altersbereich der Pubertät kann dies bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern zu spezifischen Schwierigkeiten im sozialen und emotionalen Bereich führen. Als Beleg dafür gelten aktuelle Studien zu hochbegabten Schülerinnen und Schülern, die eine oder mehrere Klassen übersprungen haben (vgl. Heinbokel 1996).

ne dass die methodische Ebene der Einzelfälle je verlassen wurde. Demgegenüber basiert die Harmoniethese auf Untersuchungen mit einer prospektiven Methodik, wobei nicht Unterschiede auf der Ebene des Einzelnen, sondern in Abzielung auf den 'durchschnittlich Hochbegabten' auf der Ebene der Gruppenunterschiede erhoben wurden.

In der Folge dieser Unterschiede stehen die Harmonie- und Disharmoniethese Pate für zwei zu unterscheidende Schwerpunktsetzungen von Untersuchungen zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Genauerhin zielen sie auf jeweils unterschiedliche Facetten der Plausibilität des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ab. Aus der Tradition der Disharmoniethese bzw. deren zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses und Fragestellungen entstanden insbesondere Untersuchungen zu verschiedenen *Formen von Verhaltensauffälligkeiten*. Der diesbezügliche Forschungsstand wird im ersten Teil der Plausibilitätskontrolle dargestellt. Dahingegen entsprangen aus der Tradition der Harmoniethese vorwiegend Untersuchungen zur *Prävalenz* hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in Bezug zu einer Gesamtgruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

Zunächst wird die erste Form der Plausibilitätskontrolle durchgeführt. Sie beinhaltet, dass die Plausibilität des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik um so höher ist, je präziser in den Untersuchungen die jeweilige Form der Entwicklungsbeeinträchtigung hochbegabter Schülerinnen und Schüler bestimmt ist. Bei der Darstellung des Forschungsstand zu den verschiedenen *Formen von Verhaltensauffälligkeiten* hochbegabter Schülerinnen und Schüler werden zwei Dimensionen von Verhaltensauffälligkeiten unterschieden: Verhaltensauffälligkeiten mit sozialer Akzentuierung und Verhaltensauffälligkeiten mit emotionaler Akzentuierung.

Empirische Befunde zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit *sozialer* Akzentuierung können in zwei Formen gebündelt werden: Untersuchungen zur sozialen Isolation zum einen sowie, auf einer allgemeineren Ebene, zu Störungen des schulischen Unterrichts zum andern (vgl. Abbildung 10). Zu beiden Formen von Verhaltensauffälligkeiten liegen jedoch nur wenige empirische Befunde vor. Die Studien zur *sozialen Isolation* hochbegabter Schülerinnen und Schüler beziehen sich in der Mehrheit auf eine Personengruppe mit einer extrem hohen Intelligenz, worunter in der Regel ein IQ von mehr als 160 verstanden wird. Für den Bereich der schulischen Sonderpädagogik sind hier insbesondere Studien zur Isolation von den Mitschülerinnen und Mitschüler zu betrachten (vgl. Gross 1993).

Indes muss hier eine relativierende Einordnung der Befunde vorgenommen werden: Hochbegabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich *im Durchschnitt* in der Quantität und Qualität ihrer Peer-Beziehungen nicht von einer durchschnittlich begabten Vergleichsgruppe (vgl. Kovaltchouk 1998; Sayler & Brookshire 1993). Ein zweiter Katalog von Befunden bezieht sich auf *Störungen des schulischen Unterrichts* durch hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Hierbei bestehen aufgrund des unterschiedlichen Gebrauchs des Begriffs der 'Unterrichtsstörungen' Schwierigkeiten einer einheitlichen Darstellung der Befunde. Der kleinste gemeinsame Nenner hinsichtlich des Gebrauchs besteht in der Auffassung, dass der vorgesehene Unterrichtsablauf durch abweichende Verhaltensweisen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler behindert wird und diese Verhaltensweisen in einen kausalen Zusammenhang mit der hohen Intelligenz der Schülerinnen und Schüler gestellt werden (Hany in Vorb.; Hoyningen-Süess & Gyseler 2001).

Zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit *emotionaler* Akzentuierung finden sich ebenfalls nur wenige Untersuchungen, die die festgelegten Kriterien erfüllen. Am häufigsten werden *Depressionen* oder symptomähnliche Derivate berichtet, wobei sich diese Beobachtungen auf Kasuistika und Studien mit klinischen Stichproben (Schmidt 1981; Reinhardt 1981) beschränken. Dies bedeutet freilich nicht, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu einer durchschnittlich begabten Vergleichsgruppe häufiger derartige Symptome zeigen würden (Baker 1995; Beer 1991; Merrell et al. 1996; Metha & McWhirter 1997).

Insgesamt ist die *Plausibilität* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf der Grundlage der empirischen Befunde zu den *Formen von Verhaltensauffälligkeiten* als eher gering zu beurteilen. Es existieren, mit Berücksichtigung der langen Tradition der Disharmoniethese, erwartungswidrig wenige Untersuchungen zu psychopathologischen Aspekten der Hochbegabung. Die Erwartung speist sich zudem aus Berichten von Beratungsstellen oder der populärwissenschaftlich ausgerichteten Literatur mit inflationären, jedoch auch pauschalisierenden Verbindungen von Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten, ohne jedoch die Verhaltensauffälligkeiten zu präzisieren oder auf empirische Befunde zurückgreifen zu können. Gleichwohl wird damit die intuitive Plausibilität einer wie auch immer gearteten Verbindung zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung erhöht.

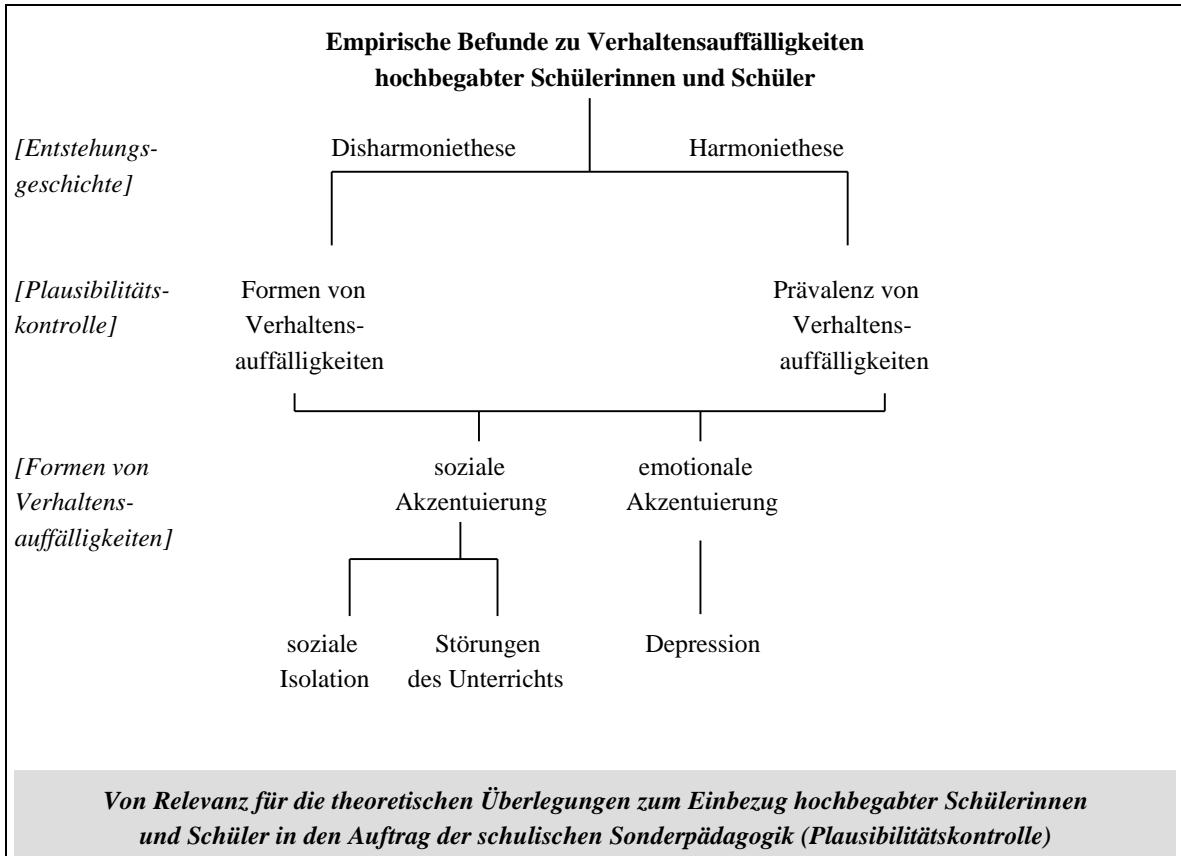


Abbildung 10: Forschungsschwerpunkte im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Die zweite Plausibilitätskontrolle basiert auf empirischen Befunden zur *Prävalenz hochbegabter Schülerinnen und Schüler* innerhalb der Gesamtgruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Dabei wird die Plausibilität positiver beurteilt, je grösser diese Prävalenz ausfällt. Überdies ist die Prävalenz abhängig von der zugrunde liegenden Operationalisierung der Verhaltensauffälligkeiten. Zur Beurteilung der Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler können lediglich Studien mit einer vergleichsweise grossen Stichprobe, in denen hochbegabte mit durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten verglichen werden, verwendet werden.

Auch hier ist ein Mangel an Untersuchungen zu verzeichnen. So berichtet eine Vielzahl von Untersuchungen wohl, *dass* hochbegabte Schülerinnen und Schüler Verhaltensauffälligkeiten aufweisen; hingegen existieren kaum Untersuchungen mit nachvollziehbaren Angaben zur deren Anzahl in Bezug zur gesamten Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler. In einer ersten Eingrenzung der Prävalenz kann konstatiert werden, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler genauso von Verhaltensauffälligkeiten betroffen oder bedroht sind wie andere Kinder und Jugendliche auch. Damit einher geht eine geschätzte Prävalenzrate zwischen drei und zehn Prozent und das Fazit von Hany (2001, 3f.): "Hochbegabung ist somit kein protektiver Faktor gegenüber psychischen Fehlentwicklungen, kann aber auch nur in speziellen Fällen als besondere Gefährdung betrachtet werden". Diese Feststellung wird in Untersuchungen mit grösseren Stichproben bestätigt (Rost & Czeschlik 1990; Perleth & Sierwald 1992; Rost 2000; Heller 2001). Allerdings stellen diese Ergebnisse jeweils nur das Nebenprodukt eines anders ausgerichteten Erkenntnisinteresses dar. Untersuchungen, die explizit mit dem Ziel der Bestimmung der Prävalenz durchgeführt wurden und für den vorliegenden Argumentationsgang relevant sind, liegen keine vor.

Insgesamt ist die *Plausibilität* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik auf der Grundlage der empirischen Befunde zur *Prävalenz hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten* damit als gering zu beurteilen, insofern eine hohe Intelligenz – den wenigen vorliegenden empirischen Befunden zu Folge – nicht überzufällig häufig zusammen mit bestimmten Formen von Verhaltensauffälligkeiten auftritt.

4.1.3. Zusammenfassung: Zur Plausibilität des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik

Aus der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse folgt, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik plausibel ist, wenn bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert werden. Die Plausibilitätskontrolle wurde in Form einer Analyse des Forschungsstandes zu Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Dabei wurden Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Plausibilität ist dabei um so höher zu beurteilen, je präziser zum einen die entsprechende Form von Entwicklungsbeeinträchtigungen dargestellt ist (Kriterium der Präzision) und zum andern, je höher die Prävalenz der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbeeinträchtigungen innerhalb der gesamten Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist (Kriterium der Prävalenz).

Die Präzision der Formen der Entwicklungsbeeinträchtigung stellt sich in den Bereichen der Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten jeweils in unterschiedlicher Weise dar. Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler sind ausschliesslich auf einen Forschungsstrang, denjenigen der hochbegabten Minderleister, beschränkt. Allerdings sind darin präzise Kriterien für deren Bestimmung beinhaltet, und es ist eine befriedigende Anzahl entsprechender Untersuchungen durchgeführt worden. Dagegen ist eine vergleichsweise grosse Anzahl von Aussagen mit einer pauschalisierenden Verwendung von Verhaltensauffälligkeiten zu finden, ohne dass darin jedoch empirische Befunde zu einzelnen, präzise bestimmten Formen vorliegen. Sie erhöhen damit allenfalls die intuitive Plausibilität des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. In ähnlicher Weise geht aus Untersuchungen zu relativen schulischen Minderleistungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler eine hohe Prävalenz hervor, währenddem Untersuchungen im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten auf eine übliche Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten hinweisen.

Zusammenfassend kann nach der empirischen Überprüfung von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler festgehalten werden, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik plausibel ist, wenngleich auch deutlich das Forschungsdesiderat erkennbar ist, diese mit zusätzlichen empirischen Befunden abzustützen.

4.2. Einfluss der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung

Mit der Grundlage der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ist eine diagnostizierte und/oder prognostizierte Beeinträchtigung der Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler nur dann für den Argumentationsgang des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik relevant, wenn nach dem Prinzip der Komorbidität ein Einfluss der Hochbegabung auf diese Entwicklungsbeeinträchtigungen begründet angenommen werden kann. Fälle der Koinzidenz einer Hochbegabung und einer Beeinträchtigung der Entwicklung, in denen angenommen werden kann, dass die Hochbegabung *keinen* Einfluss auf die Entstehung und Aufrechterhaltung der Entwicklungsbeeinträchtigung ausübt, sind für den vorliegenden Argumentationsgang nicht von Bedeutung.

Mit diesem Ansatz wird gleichzeitig verdeutlicht, dass eine hohe Intelligenz per se nicht als singulärer Auslöser, sondern als Einflussfaktor beeinträchtigter Entwicklungen konzeptualisiert wird. Für die Negierung einer hohen Intelligenz als singuläre, hinreichende Determinante von Entwicklungsbeeinträchtigungen tragen diejenigen Untersuchungen empirische Befunde zusammen, wonach keine systematischen Entwicklungsunterschiede zwischen hochbegabten und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler auszumachen sind, die als Folgen einer hohen Intelligenz interpretiert werden könnten (vgl. dazu insbesondere Kapitel 3.2).

Zur Interpretation von Entwicklungsbeeinträchtigungen unter dem Einfluss einer Hochbegabung wird der Ansatz des Misfits herangezogen. In diesem Ansatz wird die Hochbegabung, in Anlehnung an die Bestimmung eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs der Hochbegabung (vgl. Kapitel 3.5), als Bestandteil der Entwicklungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schüler konzeptualisiert. Als solcher kann sie unter bestimmten Bedingungen einen beeinträchtigenden Einfluss auf die individuelle Entwicklung ausüben. Der Ansatz des Misfits dient dazu, diesen Einfluss systematisch interpretieren zu können.

Um die Hochbegabung in den Ansatz des Misfits einordnen zu können, wird zunächst exkursartig das Grundverständnis, aus welchem der Ansatz des Misfits resultiert, dargestellt und auf den Kontext der Erziehung und Bildung übertragen.

4.2.1. Konzeption des Misfits

Um den Ansatz des Misfits in seinen Wurzeln darstellen zu können, wird exkursartig eine Studie aus den 1950er Jahren vorgetragen. Stella Chess und Alexander Thomas, zwei US-amerikanische Professoren der Psychiatrie an der New York University School of Medicine, initiierten im März 1956 eine der umfangreichsten Longitudinalstudien zur Erforschung der individuellen psychischen Entwicklungsverläufe von Geburt bis ins Erwachsenenalter, die New York Longitudinal Study (NYLS). Drei klinische Beobachtungen dienten als Schlüsselerlernisse für die *Initiierung* der Studie (Thomas & Chess 1977; Chess & Thomas 1996): Erstens manifestierten sich augenscheinlich bereits in den ersten Lebenswochen interindividuelle Unterschiede in der kindlichen Entwicklung; zweitens konnte in einer gewissen Anzahl von Fällen das Phänomen der Resilienz verfolgt werden, insofern sich Kinder trotz pathogener Familienverhältnisse in zumindest befriedigender Art und Weise entwickelten; und drittens stellten sie bei klinischen Behandlungen von Kindern, die Symptome von Verhaltensauffälligkeiten entwickelten, eine grosse Variabilität sowohl der individuellen Verhaltensmerkmale der Kinder als auch der elterlichen Erziehungsstile und -interventionen fest. Aufgrund dieser klinischen Beobachtungen wurde vermutet, dass kein direkter Zusammenhang zwischen den Erziehungsmethoden und -einstellungen der Eltern und allfälligen Entwicklungsbeeinträchtigungen der Kinder besteht. Diese Hypothese stand im Gegensatz zu damals vorherrschenden monokausalen Erklärungsansätzen der kindlichen Entwicklung, nach denen pathologische Entwicklungsverläufe mit der Analyse und Bestimmung *eines* extrahierten Faktors und genauerhin parentalen Erziehungsmerkmalen erklärt und behandelt werden können. In der NYLS wurden, aufbauend auf dieser Hypothese, über hundert Säuglinge und deren Eltern von Geburt an detailliert untersucht.

Das zentrale Anliegen dieser Studie war es, unterschiedliche Reaktionsweisen oder Unterschiede im Verhaltensstil der Säuglinge und Kleinkinder zu erfassen und zu klassifizieren. Der individuelle, angeborene Verhaltensstil wurde dabei als 'Temperament' bezeichnet: "Der Ausdruck Temperament beschreibt ... am besten das Wie einer Verhaltensweise. Er unterscheidet sich von der Bezeichnung 'Fähigkeit', die das Was' und Wie gut des Verhaltens beschreibt, und von der Bezeichnung 'Motivation', die erfassen soll warum eine Person etwas tut. Die Bezeichnung 'Temperament' beschreibt dagegen die Art des Verhaltens eines Individuums. (...) Temperament wäre demzufolge synonym mit Verhaltensstil" (Thomas und Chess 1980; zitiert nach Zentner 1993, S.66). Als Grundlage für die Entwicklung verschiedener

Konstellationen des Temperaments dienten neun Temperamentsdimensionen,⁶⁸ mit denen das Verhalten der untersuchten Säuglinge und Kleinkinder erfasst wurde. Als Hauptbefund der Studie konnten drei Konstellationen des Temperaments unterschieden werden, die aus entsprechenden Kombinationen der Dimensionen in bestimmten Ausprägungsgraden gewonnen wurden: das 'einfache' Kind, das 'langsam auftauende' Kind und das 'schwierige' Kind. Bezuglich ihrer Entwicklung wiesen die 'schwierigen' Kinder die höchste Wahrscheinlichkeit einer beeinträchtigten Entwicklung auf. Jedoch basierte der Zusammenhang zwischen den Konstellationen des Temperaments und den Entwicklungsverläufen auf dem Prinzip der Kontingenzen: 'Schwierige' Kinder konnten beeinträchtigte Entwicklungsverläufe aufweisen, diese gingen jedoch nicht notwendigerweise aus ihrem Temperament hervor. Damit wurde die Hypothese bestätigt, wonach weder die individuellen Merkmale des Kindes allein noch die elterlichen Anforderungen an das Kind hinreichend für die Erklärung einer bestimmten, insbesondere beeinträchtigten Entwicklung waren, sondern von einem interaktionalen Ansatz ausgegangen werden muss.

Am Ende dieses nachfolgend zusammengefassten Argumentationsganges resultierte der Ansatz des Misfits:

- (1) Bereits Säuglinge unterscheiden sich voneinander in je individuellen Verhaltensstilen (Temperament), aus denen u.a. ihre Bedürfnisse hervorgehen.
- (2) Auf diese Merkmale und Bedürfnisse wird von den Eltern – je nach Erziehungsstil, Wertvorstellungen etc. – in unterschiedlicher Art und Weise reagiert.
- (3) Beeinträchtigungen der Entwicklung können mit einer *Dissonanz* zwischen den Verhaltensweisen bzw. daraus hervorgehenden Bedürfnissen des Kindes und den Reaktionen bzw. Anforderungen der Eltern interpretiert werden (Ansatz des Misfits).

Thomas und Chess (1977) prägten in der NYLS den Begriff des *goodness of fit* für die Interpretation befriedigend verlaufender und denjenigen des *poorness of fit* für die Interpretation beeinträchtigter Entwicklungsverläufe. Damit verbunden war die Annahme einer Konsonanz bzw. Dissonanz zwischen kindlichen Verhaltensweisen und Bedürfnissen sowie den elterlichen Anforderungen an das Kind. Doch was ist mit dem Ansatz des Misfits für die Interpretation von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler gewonnen?

⁶⁸ Aktivität, Regelmässigkeit, Annäherung - Vermeidung, Anpassungsvermögen, sensorische Reizschwelle, Stimmungslage, Intensität, Ablenkbarkeit, Ausdauer.

Übertragen auf den Kontext der Erziehung und Bildung, genauerhin auf die Grundlage der *Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse*, bestehen die Komponenten des Misfits auf einer ersten Differenzierungsebene aus den Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes und den Sozialisationsbedingungen der schulischen Umwelt (vgl. Abbildung 11): Mit einer Dissonanz zwischen den Entwicklungsvoraussetzungen eines Kindes und dessen Sozialisationsbedingungen können Beeinträchtigungen der Entwicklung des Kindes interpretiert und darauf aufbauend besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen geplant werden. Dazu ist eine Differenzierung der beiden Komponenten notwendig: Entwicklungsvoraussetzungen beinhalten in den folgenden Überlegungen sowohl Kompetenzen als auch Bedürfnisse des Kindes, und im Bereich der Sozialisationsbedingungen werden auf dieser Ebene Erwartungen und Anforderungen der jeweiligen Sozialisationspartnerinnen unterscheiden (Eltern, Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler) (vgl. Largo 1993). Die sich auf diese Ebenen beziehenden Teilkomponenten sind zudem jeweils auf die Bereiche des Lernens und/oder des Verhaltens ausgerichtet, sodass beispielsweise Erwartungen an das Lernen und an das Verhalten unterschieden werden müssen.

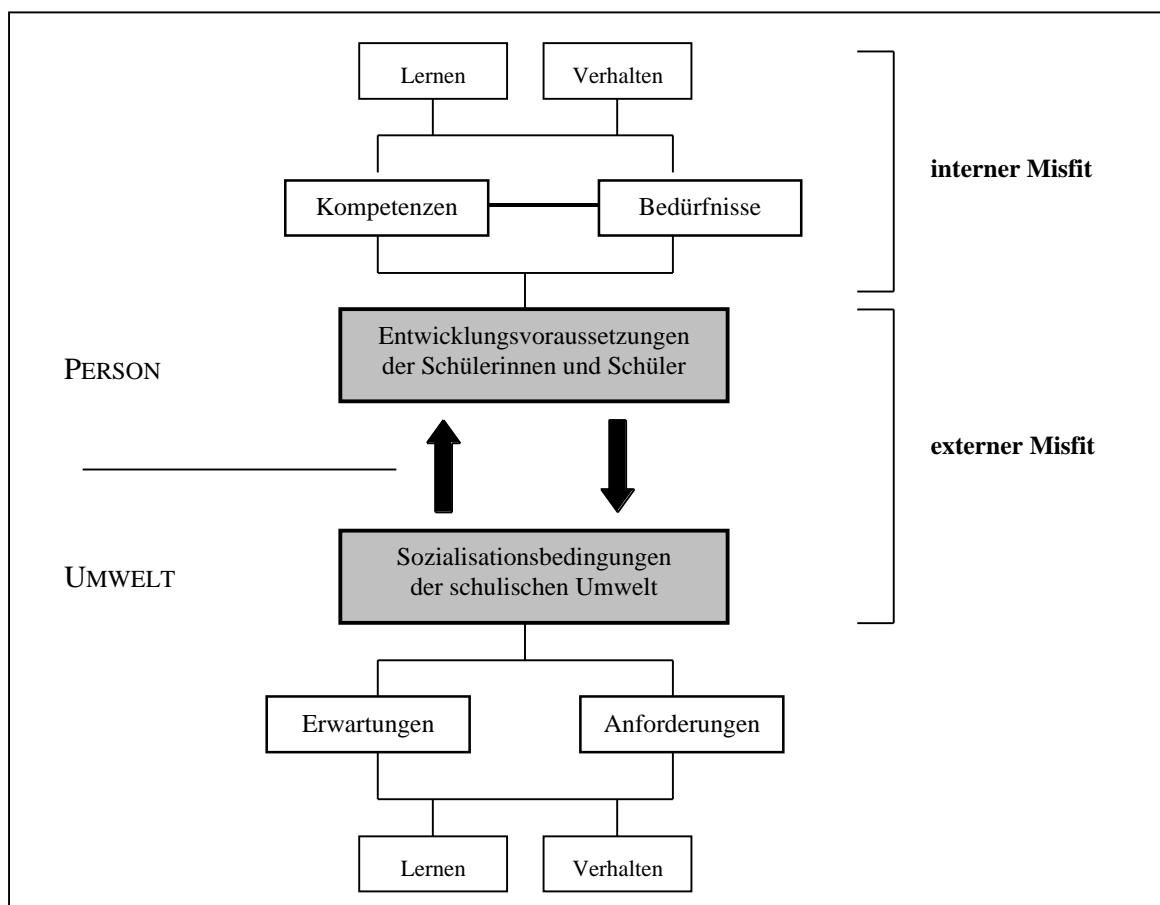


Abbildung 11: Ansatz des Misfits – Unterscheidung von internem und externem Misfit

Auf dieser Grundlage wird es möglich, mit dem internen und dem externen Misfit zwei Formen des Misfits voneinander zu unterscheiden: Dissonanzen zwischen individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen oder innerhalb der jeweiligen Ausrichtungen der Kompetenzen (z.B. ein Misfit zwischen Lern- und Verhaltenskompetenzen) gelten dabei als *internes Misfit*, Dissonanzen zwischen den Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den Sozialisationsbedingungen der schulischen Umwelt mit ihren jeweiligen Komponenten als *externes Misfit*. Im vorliegenden Argumentationsgang wird die Hochbegabung in Form einer überdurchschnittlichen Lernkompetenz in dieser Konstellation, genauerhin als Teil der Entwicklungsvoraussetzungen, festgelegt. Ein hochbegabungsbezogener Misfit bedeutet mit Verwendung dieser Bestandteile, dass der personale Umgang mit der Hochbegabung (im Falle eines internen Misfits) bzw. der soziale Umgang mit einer Hochbegabung (im Falle eines externen Misfits) beeinträchtigend auf die Entwicklung wirkt. In einer weiteren Konkretisierung mit Rückgriff auf den Inhalt des Begriffs der Hochbegabung kann auf dieser Grundlage davon ausgegangen werden, dass der personale oder der soziale Umgang mit der Fähigkeit, schulische Anforderungen schneller und/oder besser erfüllen zu können als die Mehrheit der Gleichaltrigen, zu Beeinträchtigungen der Entwicklung der Schülerinnen und Schülern führen kann.

Mit der dargelegten Konzeption des Misfits wird nachfolgend aufgrund des Forschungsstandes in den entsprechenden Bereichen überprüft werden, inwieweit der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik begründet ist. Dazu wurde auf der Grundlage der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse das folgende Kriterium festgelegt:

Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik kann erst dann hinreichend begründet werden, wenn ein Einfluss der Hochbegabung auf die Beeinträchtigungen der Entwicklung angenommen werden kann.

Die Überprüfung erfolgt mit Rückgriff auf empirische Befunde aus der Hochbegabungsfor schung zu verschiedenen Formen des hochbegabungsbezogenen Misfits. Im Einzelnen wird zwischen hochbegabungsbezogenen Formen des internen (Kapitel 4.2.2) und des externen Misfits (Kapitel 4.2.3) unterschieden.

4.2.2. Interner Misfit

Nach dem Ansatz des internen Misfits wird die Entwicklung des Kindes nicht nur wesentlich durch die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse, sondern insbesondere durch das *Zusammenwirken* der verschiedenen Kompetenzen und Bedürfnisse bestimmt (vgl. Largo 1993; 1999). Beeinträchtigungen der kognitiven, sozialen und/oder emotionalen Entwicklung können dann auftreten, wenn einzelne Entwicklungsbereiche stark dissoziiert sind (Largo 1999; Römer et al. 2001). Ein interner, *hochbegabungsbezogener* Misfit liegt vor, wenn eine Dissonanz zwischen den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen oder zwischen einzelnen Formen von Kompetenzen bzw. Bedürfnissen eines Kindes besteht. Dessen Folgen sind nach dem Prinzip der Kontingenz zu betrachten: Eine solche Dissonanz kann, muss aber nicht zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen. Entwicklungsbeeinträchtigungen treten nur dann auf, wenn es dem Kind über einen längeren Zeitraum nicht gelingt, eine Passung zwischen den verschiedenen Kompetenz- und Bedürfnisbereichen herzustellen.

In Anwendung des Ansatzes auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler beinhaltet ein interner Misfit eine Diskrepanz zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und *vergleichsweise* beeinträchtigt entwickelten sozialen, emotionalen oder motorischen Kompetenzen bzw. Bedürfnissen des Lernens und Verhaltens. In der Folge wirkt der personale Umgang mit der Hochbegabung bzw. der Fähigkeit, Anforderungen des Unterrichts schneller und/oder besser bewältigen zu können als die Mehrheit der Gleichaltrigen, beeinträchtigend auf die individuelle Entwicklung.

Mit Verwendung dieser Annahmen und mit Rückgriff auf entsprechende empirische Befunde aus der Hochbegabungsforschung können drei Formen eines *hochbegabungsbezogenen* internen Misfits zur Interpretation von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, mit denen der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik begründet werden kann:

- Beeinträchtigender Perfektionismus (Kapitel 4.2.2.1);
- mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit (Kapitel 4.2.2.2);
- kognitiv-motorische Dissonanz (Kapitel 4.2.2.3).

4.2.2.1. Beeinträchtigender Perfektionismus

Perfektionismus und eine damit verbundene Unzufriedenheit mit den eigenen schulischen Leistungen wird in der Hochbegabungsforschung mancherorts als charakteristisches Merkmal hochbegabter Schülerinnen und Schüler dargestellt (vgl. Fels 1999). Dabei wird Perfektionismus definiert als Fähigkeit zu erkennen, was geleistet werden könnte, in Verbindung mit einer gleichzeitig auftretenden hohen emotionalen Intensität, die dazu führt, dass unrealistisch hohe Erwartungen an sich selbst gestellt werden (Webb 1994; Silverman 1995). Gleichzeitig wird diese Fähigkeit wiederholt mit Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung in Beziehung gesetzt (vgl. Anderholt-Elliott 1987; Baker 1996; Fels 1999).

Sowohl die Mutmassung einer hohen Prävalenz perfektionistischen Verhaltens bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern als auch die implizit oder explizit vorgenommene Pathologisierung des Perfektionismus halten jedoch einer näheren Überprüfung nicht stand. Vielmehr finden sich Belege für die folgenden Annahmen:

1. Es können verschiedene Formen von Perfektionismus – entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche – unterschieden werden.

Der Themenbereich des Perfektionismus wird vielfach in pauschalisierender Weise und mit negativen Konnotationen besetzt in die Diskussion um Schulschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler eingebracht. Die empirische Hochbegabungsforschung stützt diese Gewichtung jedoch nicht. Vielmehr sind verschiedene Formen des Perfektionismus mit jeweils unterschiedlichen Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung zu unterscheiden. In einer Untersuchung von Parker (1997) mit 820 hochbegabten Kindern der 6. Klasse wird der 'gesunde' perfektionistische Typus vom 'dysfunktionalen' perfektionistischen Typus abgegrenzt. Diese Unterteilung findet sich auch in vergleichbaren Untersuchungen (Rice & Mirzadeh 2000; Stumpf & Parker 2000). In manchen Untersuchungen wird sogar ein Zusammenhang zwischen perfektionistischem Verhalten und leistungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen wie Aufgabenengagement oder Beharrlichkeit vermutet (Chan 1996; Dai, Moon & Feldhusen 1998).

Hemmend wird der Einfluss von Perfektionismus auf die individuelle Entwicklung erst dann, wenn die Dissonanz zwischen den Lernbedürfnissen und den Kompetenzen, mit denen die angestrebten Lernziele erreicht und die Bedürfnisse befriedigt werden sollen, so gross wird, dass über eine längere Zeit keine Passung mehr hergestellt werden kann. Perfektionismus geht

in diesem Fall häufig mit anderen, entwicklungsbeeinträchtigenden Merkmalen einher. Häufige Korrelate von dysfunktionalem Perfektionismus sind ein negativ ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept (Hanses & Rost 1998), entwicklungshemmende Formen der Attribuierung (Heller & Ziegler 1996) sowie, mit der Zeit, geringe Bildungsaspirationen (Colangelo et al. 1993). Sozial vermittelte Faktoren wie Leistungserwartungen können dysfunktionalen Perfektionismus zusätzlich fördern: So konnten Ablard & Parker (1997) in einer Studie nachweisen, dass hochbegabte Kinder von ausgeprägt leistungsorientierten Eltern mit einer grösseren Wahrscheinlichkeit dysfunktionales perfektionistisches Verhalten (Angst vor Misserfolg, Handlungsunsicherheit, Anpassungsschwierigkeiten, Minderleistungen) zeigen als hochbegabte Kinder von Eltern mit einer weniger stark ausgeprägten Leistungsorientierung.

2. Perfektionismus ist kein charakteristisches Merkmal hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

In der Frage der Prävalenz zeigen sich nach Parker und Mills (1996) keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Häufigkeit der einzelnen Typen im Vergleich von hochbegabten und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern. So weisen in der bereits erwähnten Studie von Parker (1997) 32.8% der hochbegabten Schülerinnen und Schüler *keine* Anzeichen von Perfektionismus auf, 41.7% werden einem sich positiv auswirkenden Typ von Perfektionismus und knapp ein Viertel (25.5%) einem dysfunktionalen Typ von Perfektionismus zugeordnet. Andere Studien bestätigen dieses Ergebnis (Piirto 1994; Parker, Portesova & Stumpf 2001; Shafran & Mansell 2001). Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass Perfektionismus, ungeachtet dessen Form, kein charakteristisches Merkmal hochbegabter Menschen darstellt. Allenfalls wird dieser Eindruck durch anekdotenhafte Berichte über diesbezügliche Verhaltensweisen hochbegabter Menschen nahegelegt, die sich letztlich jedoch nicht von den Verhaltensweisen anderer Menschen unterscheiden und mehr das Produkt differentieller Bewertungsmuster desselben Verhaltens darstellen könnten (Parker & Mills 1996). Gleichwohl werden Fälle hochbegabter Schülerinnen und Schüler beschrieben, bei denen Entwicklungsbeeinträchtigungen mit einem dysfunktionalen Perfektionismus erklärt werden können.

Zusammenfassend beinhaltet ein dysfunktionaler, entwicklungsbeeinträchtigender Perfektionismus einen Misfit zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und dazu dissonanten Lernbedürfnissen. Diese Dissonanz kann zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen, wenn sie so gross ist, dass über eine längere Zeit keine Passung mehr hergestellt werden kann.

4.2.2.2. Mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit

Erste Untersuchungen zur Frage einer mangelnden sozio-emotionalen Anpassungsfähigkeit hochbegabter Schülerinnen und Schüler wurden von Leta S. Hollingworth, einer Psychologin und Pionierin der US-amerikanischen Hochbegabungsforschung, inszeniert. Sie führte in den 1920er Jahren Fallstudien mit extrem hochbegabten (IQ von mindestens 160), sozial unangepassten Kindern durch und fand bedeutende Unterschiede in der emotionalen Entwicklung zwischen hochbegabten und extrem hochbegabten Schülerinnen und Schülern, die zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler mit der extrem hohen Intelligenz ausfielen (Hollingworth 1926; 1929; 1931). Hollingworth (ebd.) bezeichnete davon ausgehend Intelligenzquotienten zwischen 122 und 155 als 'sozial optimale Intelligenz', derweil bei Werten über 160 die Differenz zu den gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern so gross sei, dass Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung und eine soziale Isolation der extrem Hochbegabten die Folge seien, insbesondere im Alter zwischen vier und neun Jahren. Die Entwicklungsbeeinträchtigung resultiert nach Hollingworth explizit *nicht* aus endogenen emotionalen Störungen der hochbegabten Schülerinnen und Schülern oder aus der extrem hohen Intelligenz per se, sondern aus mangelnden *individuellen* Möglichkeiten der Interaktion mit Gleichaltrigen (Hollingworth 1942; vgl. dazu auch Gross 1993). Nach Hollingworth führt damit eine Dissonanz zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und individuellen Verhaltenskompetenzen zu einer mangelnden sozio-emotionalen Anpassungsfähigkeit.

Ähnliche Ergebnisse wurden, zeitgleich mit den Untersuchungen von Hollingworth, durch Teiluntersuchungen zur sozialen Anpassung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit einem IQ über 170 innerhalb der Terman-Studie berichtet. Burks, Jensen and Terman (1930) verglichen die psychosoziale Entwicklung von extrem hochintelligenten Schülerinnen und Schüler (IQ von mindestens 170) mit der Entwicklung der Gesamtgruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler, mit dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem IQ über 170 "allergrösste Schwierigkeiten der sozialen Anpassung aufweisen" (ebd, 265). Dies wird in der Studie beispielsweise mit den Angaben belegt, wonach 60% der teilnehmenden Knaben und 73% der teilnehmenden Mädchen lieber alleine arbeiten als mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Eine solche abwehrende, sich selber isolierende Haltung wird in diesem Zusammenhang als mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit interpretiert. Nach Terman führt damit eine Dissonanz zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und individuellen Verhaltensbedürfnissen zu einer mangelnden sozio-emotionalen Anpassungsfähigkeit.

Neueren Untersuchungen zu Folge kann sogar von einem sozio-emotionalen Vulnerabilitätsfaktor einer extremen Intelligenz gesprochen werden: Eine extrem hohe Intelligenz birgt danach per se eine erhöhte Vulnerabilität im Hinblick auf die soziale Anpassung in sich (Feldman 1992; Lovecky 1994). Zudem konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe des Intelligenzquotienten und dem Auftreten sozialer Probleme nachgewiesen werden (Freeman 1979; Schneider 1987). Allerdings sind auch diese Befunde unter dem Aspekt zu betrachten, dass sie in der Regel im Kontext des – in vielen Fällen mehrmaligen – Übersprungs entstanden sind.

Eine mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit ist jedoch nicht ausschliesslich an eine extrem hohe Intelligenz gebunden, sondern findet sich auch in Untersuchungen mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern. Dort können in der Tendenz zwei geschlechtsspezifische Formen mangelnder sozio-emotionaler Anpassungsfähigkeit voneinander unterscheiden werden. Bei hochbegabten Mädchen zeigt sich in der Regel eine *übermässige* Anpassung, derweil bei hochbegabten Knaben eine *mangelnde* Anpassung zu beobachten ist:

- *Hochbegabte Mädchen* zeigen häufig ein starkes Normalitätsstreben und eine Nivellierung ihrer schulischen Leistungen bzw. ihres Verhaltens, um sozial besser integriert zu sein (vgl. Davis & Rimm 1998). Häufig geht dieses Bestreben mit entwicklungshemmenden Formen des Selbstkonzept und Attribuierungen einher (Noble 1989; Callahan, Cunningham & Plucker 1994; Davis & Rimm 1998).
- *Hochbegabte Knaben* weisen Formen der mangelnden Anpassungsfähigkeit auf, die zur sozialen Isolation beitragen können. Häufig zeigen sich eine mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit in Verbindung mit einer ausschliesslichen und exzessive Beschäftigung mit eigenen Interessengebieten (vgl. Hollingworth 1942) oder mit verbalen Defiziten (Böttcher 1994).

Zusammenfassend beinhaltet eine mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit einen Misfit zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und dazu dissonanten Verhaltenskompetenzen oder -bedürfnissen. Insofern kann der personale Umgang mit der Fähigkeit, schulische Anforderungen schnell und/oder besser als die Mehrheit der Gleichaltrigen bewältigen zu können, zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen.

4.2.2.3. Kognitiv-motorische Dissonanz

Untersuchungen zu motorischen Schwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die im Hinblick auf ihren möglichen Einfluss auf Entwicklungsbeeinträchtigungen zu interpretieren sind, wurden erst in den letzten zwanzig Jahren durchgeführt. Erste empirische Befunde zum Bereich der physischen Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler sind indes bereits in der Terman-Studie zu finden (Terman 1926). Hierbei wurden verschiedene Indikatoren notiert, die auf eine überdurchschnittliche physische Entwicklung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu einer Kontrollgruppe durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler hinwiesen: So lernten die Hochbegabten der Studie im Durchschnitt einen Monat früher laufen als die Vergleichsgruppe, und Symptome allgemeiner körperlicher Mängel wurden für die Hochbegabten rund 30% weniger häufig berichtet als für die Vergleichsgruppe. Einem leitenden Arzt der Studie, Dr. Moore, zufolge deuteten die Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen intellektuellen Fähigkeiten und der physischen Entwicklung hin: "Ich bin der festen Überzeugung, dass (...) bei den untersuchten Kindern ein direkter Zusammenhang zwischen dem physischen Entwicklungsstand (*physical health*) und dem mentalen Entwicklungsstand (*mentality*) besteht" (ebd., 251).

Diese Befunde – deren Zustandekommen zu wesentlichen Teilen mit dem Einfluss sozioökonomischer Unterschiede der beiden Gruppen erklärt werden können (vgl. Freeman 1979) – hemmten Untersuchungen zu motorischen Schwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Erst in den letzten beiden Jahrzehnten erschienen vermehrt Kasuistika hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die ihre individuellen Lernbedürfnisse aufgrund einer vergleichsweise beeinträchtigten (fein-)motorischen Entwicklungsstandes nicht angemessen befriedigen konnten. Besonders im Vorschulalter, aber auch zu Beginn der Schulzeit können Befunde zusammengetragen werden, die im Gesamt eine Dissonanz zwischen den kognitiven und motorischen Entwicklungsvoraussetzungen vermuten lassen (Freeman 1979; Sebring 1983; Webb & Kleine 1993). Allerdings sind fundierte Untersuchungen zur kognitiv-motorischen Dissonanz hochbegabter Schülerinnen und Schüler nur vereinzelt zu finden.

Zusammenfassend kann eine kognitiv-motorische Dissonanz als Misfit zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und vergleichsweise niedrigen (fein-)motorischen Kompetenzen betrachtet werden. Insofern kann der personale Umgang mit der Fähigkeit, schulische Anforderungen schnell und/oder besser als die Mehrheit der Gleichaltrigen bewältigen zu können, zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen.

4.2.3. Externer Misfit

Im Gegensatz zum internen Misfit mit der Beschränkung auf die Kompetenzen und Bedürfnisse des Kindes als dessen Konstituenten stellen die auf einem ökologischen Ansatz basierende Betrachtung des Kindes in seiner Umwelt und die Fokussierung interaktionaler Zustände die Grundlagen des externen Misfits dar. Die beiden Komponenten der Interaktion sind auf einer ersten Differenzierungsebene das Kind und seine Entwicklungsvoraussetzungen auf der einen Seite sowie die Sozialisationsbedingungen der schulischen Umwelt als Komplement. Als Sozialisationspartnerinnen treten die Eltern, Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler in Erscheinung, je nach Entwicklungsstand in unterschiedlicher Weise und Bedeutsamkeit. Der Interaktionsprozess beinhaltet das Zusammenspiel zwischen diesen beiden Komponenten.

Auf einer zweiten Differenzierungsebene liegt ein externer Misfit vor, wenn eine Dissonanz zwischen den Kompetenzen und Bedürfnissen des Kindes und den Erwartungen und Anforderungen der schulischen Umwelt besteht. Bei *hochbegabten Schülerinnen und Schülern* besteht ein externer Misfit demnach aus einer Dissonanz zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und den an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen der schulischen Umwelt. Insofern kann der *soziale Umgang* mit der Fähigkeit, schulische Anforderungen schneller und/oder besser bewältigen zu können als die Mehrheit der Gleichaltrigen, Beeinträchtigungen der Entwicklung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler zur Folge haben.

Mit Verwendung dieses Ansatzes zur Interpretation von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler und in Anlehnung an die primären Sozialisationspartnerinnen können mit Rückgriff auf empirische Befunde der Hochbegabungsforschung zwei Bereiche eines *hochbegabungsbezogenen* externen Misfits dargestellt werden, mit denen der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik begründet werden kann:

- Unterforderung im Unterricht (Kapitel 4.2.3.1);
- nicht-adäquate elterliche Bildungserwartungen und -anforderungen (Kapitel 4.2.3.2).

4.2.3.1. Unterforderung im Unterricht

Die Schlagwörter der 'schulischen Unterforderung' oder 'unterrichtlichen Unterforderung' werden im deutschsprachigen Raum häufig als Ursache für Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler genannt (vgl. Fels 1999; Holling & Kanning 1999; Jost 1999).⁶⁹ In den meisten Fällen ist jedoch ein pauschalisierender Gebrauch des Begriffs festzumachen, der in einen – mehr oder weniger losen – Zusammenhang mit dem Phänomen der Langeweile gestellt und kausal verbunden wird, ohne diesen Zusammenhang, der sicherlich partiell in bestimmten Formen zu finden ist, konzeptuell überzeugend oder empirisch fundiert darzustellen. Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Unterforderung fehlt jedoch darin ebenso wie eine nähere Überprüfung der empirischen Grundlage.

Diese beiden Mängel sind zusammenhängend zu betrachten. Insbesondere die empirische Umsetzung des Themengebiets der Unterforderung krankt an einer unzureichenden theoretischen Vorlage dessen, was umgesetzt werden soll. So ist die empirische Untersuchung einer Unterforderung im Unterricht erschwert, weil die unterrichtliche Unterforderung ein Konstrukt darstellt, für deren Beurteilung eine operationale Definition notwendig ist. Zudem ist eine objektive Unterforderung – gemessen mit einer bestimmten, in der operationalen Definition formulierten Form der Diskrepanz – von einer subjektiven Unterforderung zu unterscheiden. Diese beiden Formen müssen sich nicht entsprechen: Weder folgt aus einer objektiven Unterforderung eines Kindes zwangsläufig dessen subjektives Gefühl einer Unterforderung, noch bedingt das Vorhandensein dieses Gefühls eine objektive Unterforderungssituation.

Wegen der daraus resultierenden forschungsmethodischen Schwierigkeiten finden sich insbesondere zwei Formen von Untersuchungen zur unterrichtlichen Unterforderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler: Zum einen und vor allem Untersuchungen, in denen *eine* Komponente der angenommenen Dissonanz zwischen Merkmalen des Kindes und Merkmalen des Unterrichts untersucht und darauf aufbauend Annahmen zu möglichen Dissonanzen gefolgert werden. Damit wird die Unterforderung *indirekt* erhoben. Zum andern werden Einzelfallstudien, zumeist im Kontext des Überspringens, durchgeführt, in denen die hochbegabten Schü-

⁶⁹ In der US-amerikanischen Hochbegabungsforschung ist kein Begriff auszumachen, der dem deutschsprachigen Begriff der 'Unterforderung' entsprechen würde. In den meisten Fällen wird die Problematik unter dem Begriff der 'underachiever' subsummiert. Damit werden allerdings zwei Ebenen konfundiert: Eine unterrichtliche Unterforderung kann, unter bestimmten Bedingungen, eine Beeinträchtigung der Entwicklung (wie z.B. eine schulische Minderleistung) auslösen oder sie aufrecht erhalten, ist allerdings nicht mit ihr gleich zu setzen.

lerinnen und Schüler explizit nach subjektiven Unterforderungen im schulischen Unterricht befragt werden und so die Unterforderung *direkt* erhoben wird (vgl. Heinbokel 1996). Allerdings existieren kaum Studien zu personalen oder sozialen Charakteristika von hochbegabten Schülerinnen und Schülern, die im schulischen Unterricht subjektiv über einen längeren Zeitraum unterfordert sind, sodass im vorliegenden Argumentationsgang nicht auf die direkte Form der Erhebung zurückgegriffen wird.

In der Zusammenfassung des Forschungsstandes wird auf die erste, indirekte Form von Untersuchungen Bezug genommen. Hierbei existieren zwei komplementäre Ansatzpunkte: Einerseits werden Untersuchungen zu den Lernvoraussetzungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler durchgeführt, andererseits unterrichtliche Anforderungen erhoben. Hinsichtlich der interindividuellen Unterschiede der Lernvoraussetzungen wird zwischen dem Vorwissen und der Lerngeschwindigkeit unterschieden:

- Zum einen werden Unterschiede im *Vorwissen* als mögliche Komponente einer Unterforderung im Unterricht untersucht. Untersuchungen belegen, dass eine vergleichsweise hohe Anzahl hochbegabter Kinder bereits vor dem Eintritt in die Schule über ein Wissen verfügt, welches über die curricularen Anforderungen des ersten Schuljahres hinaus geht (vgl. Grewe 1996; Heinbokel 1996). Die Studie von Stamm (1998) erhebt beispielsweise aus einer Grundgesamtheit von 2'700 Schülerinnen und Schülern 23% Kinder, deren Wissensvorsprung gemäss curricularen Anforderungen in den Bereichen Sprache und Mathematik ein halbes Jahr beträgt sowie eine Gruppe von knapp 10%, deren Lernvoraussetzungen mindestens den curricularen Zielen der ersten Klasse entspricht. Ein überdurchschnittliches Vorwissen und eine damit verbundene schnelle Erfüllung unterrichtlicher Anforderungen können zu einer subjektiven Unterforderung im Unterricht beitragen.
- Zum andern werden Unterschiede in der *Lerngeschwindigkeit* untersucht. Ein genuines Merkmal kognitiv hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist ihre Fähigkeit zur schnellen und effizienten Informationsaufnahme und -verarbeitung. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen insbesondere durch die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung von durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern (vgl. Waldmann & Weinert 1990; Rost 2000). Eine überdurchschnittliche Lerngeschwindigkeit und eine damit verbundene schnelle Erfüllung unterrichtlicher Anforderungen können ebenfalls zu einer subjektiven Unterforderung im Unterricht beitragen.

Das Komplement zu den Untersuchungen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen besteht in Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen. Darin wird insbesondere die Kompetenz der Lehrpersonen untersucht, den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern entsprechende unterrichtliche Anforderungen zu stellen. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich verschiedene Lehrpersonen deutlich hinsichtlich der Fähigkeit unterscheiden, die Höhe der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler korrekt vorherzusagen (Weinert & Schrader 1986) und sie die tatsächlichen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler häufiger unterschätzen, als dass sie sie überschätzen (Hengartner & Röthlisberger 1995).

Diese Tendenz wird in Untersuchungen zu hochbegabten Schülerinnen und Schülern bestätigt.⁷⁰ Zur Illustration soll hier nur die Studie von Hanses und Rost (1998) angeführt werden. In der Studie wurde untersucht, ob Lehrpersonen das Erkennen einer Hochbegabung (als hochbegabt galten Schülerinnen und Schüler mit einem IQ von höher als 126) an das Erbringen überdurchschnittlicher Leistungen (gemessen an den Schulnoten) koppeln. Dazu wurden die Lehrpersonen von über 7'000 Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse gebeten, die intellektuelle Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Der Vergleich der Intelligenzwerte mit dem Urteil der Lehrpersonen bestätigte die Annahmen einer Koppelung: "Je schlechter der Notendurchschnitt, desto schlechter die Identifikationsleistung" (ebd., 557). So würden bei einer festgelegten Nominierungsquote von knapp 25% zwei Drittel der hochbegabten Minderleister (IQ höher als 126, Schulnoten in der zweiten Hälfte aller Schülerinnen und Schüler der Studie) nicht erkannt. Diese Befunde stützen die Vermutung, dass die unterrichtlichen Anforderungen an hochbegabte Schülerinnen und Schüler, gemessen an deren intellektuellen Voraussetzungen, in vielen Fällen zu niedrig sind.

Zusammenfassend kann eine Unterforderung im Unterricht als Misfit zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und vergleichsweise niedrigen Anforderungen an das Lernen betrachtet werden. Damit kann der soziale Umgang mit der Fähigkeit, schulische Anforderungen schneller und/oder besser als die Mehrheit der Gleichaltrigen bewältigen zu können, zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen.

⁷⁰ Diese Thematik wird vertiefend in Kapitel 5 behandelt.

4.2.3.2. Inadäquate elterliche Bildungserwartungen und -anforderungen

Im Allgemeinen scheinen sich die Familien hochbegabter Schülerinnen und Schüler nicht von denjenigen durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden. So konstatiert dies Tettenborn (1996) als Bilanz einer Teilstudie im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts. Zumindest *ein* charakteristisches Merkmal scheinen Familien hochbegabter Schülerinnen und Schüler dennoch zu besitzen, wie gleicherorts – wenn auch in Klammern – angeführt wird: "Familien mit hochbegabten Kindern und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern (*und vergleichbarem - eher überdurchschnittlichem - Bildungshintergrund*) sind sich offenbar ähnlicher, als es bisherige Ergebnisse der Hochbegabungsforschung vermuten lassen" (S. 174 - hervorgehoben DG). In anderen Untersuchungen wird dieses hochbegabungsspezifische Charakteristikum eines überdurchschnittlichen familiären Bildungshintergrunds, oftmals etikettiert als 'Bildungsnähe' des Elternhauses, bestätigt (Tassel-Baska 1983; Gross 1993).

Eingefügt in die Form des externen Misfits wird die Bildungsnähe als Einflussfaktor auf die Erwartungen der Eltern konzeptualisiert, die indirekt über Faktoren wie das kulturelle Angebot zuhause und den damit zusammenhängenden Bildungsanreizen vermittelt werden (vgl. Hany in Vorb.). Ein überdurchschnittlicher Bildungshintergrund kann somit, manifestiert als *inadäquate Bildungserwartungen*, Bestandteil eines beeinträchtigenden Misfits sein.⁷¹ Untersuchungen zeigen zudem, dass Eltern mit einer hohen Bildung, beruflichen Stellung und Leistungsorientierung besonders am schulischen Erfolg ihrer Kinder interessiert sind (Marjoribanks 1986; Hany in Vorb.). Verstärkte Bildungsinteressen manifestieren sich in der direkten Interaktion und bilden die Grundlagen für explizit vermittelte *Anforderungen* der Eltern, denen die Kinder nicht immer gerecht werden können und wollen. Dies belegen Einzelfallstudien aus der Beratungspraxis und kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen (Bartenwerfer 1990). Ein überdurchschnittliches Bildungsinteresse kann somit, manifestiert als *inadäquate Bildungsanforderungen*, Bestandteil eines beeinträchtigenden Misfits sein.

⁷¹ Die Aussage ist hier bewusst vorsichtig formuliert. Es existieren keine Untersuchungen, in denen der Einfluss eines überdurchschnittlichen Bildungshintergrundes auf Entwicklungsbeeinträchtigungen explizit und auf forschungsmethodisch und konzeptuell überzeugenden Grundlagen untersucht wurde.

Zusammenfassend können inadäquate elterliche Bildungserwartungen und -anforderungen als Misfit zwischen überdurchschnittlichen Lernkompetenzen und dazu dissonanten Anforderungen an das Lernen und Verhalten des Kindes betrachtet werden. Insofern kann der soziale Umgang mit der Fähigkeit, schulische Anforderungen schneller und/oder besser als die Mehrheit der Gleichaltrigen bewältigen zu können, zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen.

4.2.4. Zusammenfassung: Zur Begründung des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik

Aus der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse folgt, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik begründet ist, wenn bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern ein Einfluss der Hochbegabung bei der Entstehung von Entwicklungsbeeinträchtigungen angenommen werden kann. Die Begründungskontrolle wurde in Form einer Analyse des Forschungsstandes zu verschiedenen hochbegabungsbezogenen Misfits durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurden zwei Formen von Dissonanzen voneinander unterschieden, welche schwierigen Entwicklungsverläufen von Schülerinnen und Schülern zugrunde liegen können:

- Dissonanzen zwischen Bedürfnissen des Lernens und des Verhaltens, Kompetenzen des Lernens und des Verhaltens oder zwischen Bedürfnissen und Kompetenzen gelten als *interne Misfits*.
- Dissonanzen zwischen den Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes und den Sozialisationsbedingungen der Umwelt mit ihren jeweiligen Komponenten gelten als *externe Misfits*.

Die Überprüfung vermag zu zeigen, dass, bezogen auf die *Breite*, eine Reihe von Formen hochbegabungsbezogener Misfits dargestellt werden kann, die den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik begründet nahe legen: Es finden sich Untersuchungen zu den Themenbereichen des beeinträchtigenden Perfektionismus', der mangelnden sozio-emotionalen Anpassungsfähigkeit, der kognitiv-motorischen Dissonanz, der Unterforderung im Unterricht sowie der inadäquaten elterlichen Bildungserwartungen und -anforderungen. Indes liegen zu den einzelnen Formen, bezogen auf die *Tiefe*, jeweils nur vereinzelte Studien vor. Insbesondere kann dabei eine starke Priorisierung des Bereichs der Unterforderung im Unterricht konstatiert werden, währenddem andere Formen des Misfits, beispielsweise eine kognitiv-motorische Dissonanz, zwar konzeptuell eine fundierte hochbegabungsbezogene Anwendung des Misfit-Ansatzes darstellen, jedoch nur durch einzelne empirische Befunde gestützt werden. Hieraus ist ein dringendes Forschungsdesiderat abzulesen.

Insgesamt ergibt die Kontrolle jedoch, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik hinreichend begründet ist.

Nicht beinhaltet ist im Ansatz des Misfits die normative Dimension mit der Frage, mit Bezug auf welchen Massstab ein Entwicklungsverlauf als befriedigend bzw. als beeinträchtigt angesehen wird und dementsprechend besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind. Der Ansatz bezieht sich ausschliesslich auf die Interpretation eines bestimmten, bereits als unbefriedigend oder beeinträchtigt beurteilten Entwicklungsverlaufs unter Berücksichtigung sowohl internaler als auch externaler Faktoren und deren Zusammenspiels.

Im *Kontext der Erziehung und Bildung* muss mit der Verwendung des Ansatzes des Misfits aus diesem Grund zunächst ein normativer Rahmen festgelegt werden, mit dem ein bestimmter Entwicklungsverlauf beurteilt werden kann, um auf dieser Grundlage den Ansatz des Misfits anwenden zu können. Ein fiktives Beispiel aus dem Bereich der schulischen Minderleistung mag dies verdeutlichen: Für eine hochbegabte Schülerin, die deutlich und bewusst weniger gute Leistungen erbringt, als sie ihren Fähigkeiten entsprechend in der Lage wäre (vgl. Kapitel 4.2.2.2), bestünde eine mögliche Anwendung des Misfit-Ansatzes darin, eine Dissonanz zwischen ihren Lernkompetenzen und Verhaltensbedürfnissen anzunehmen. Danach müsste sie sich, entgegen ihren Verhaltensbedürfnisse, in der Klasse positionieren und versuchen durchzusetzen, auch wenn die Reaktionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht ihren Bedürfnissen nach Anerkennung und sozialer Eingliederung entsprechen. In diesem Kontext erforderliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen würden sich in ihrer normativen Dimension auf die angehende Persönlichkeitsentwicklung bzw. auf das Erreichen bestimmter Erziehungs- und Bildungsziele, z.B. im Bereich der Selbstkompetenz, beziehen und die Erziehungs- und Bildungsmassnahmen auf dieser Grundlage legitimieren. Demgegenüber wäre eine *situative* Passung von individuellen Bedürfnisse und sozialen Anforderungen vor diesem argumentativen Hintergrund gerade *nicht* erstrebenswert. Würde man die Passung selber als normative Kraft festlegen, wäre kein Misfit erkennbar und dementsprechend würden keine besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich.

Die relationalen Begriffe der Konsonanz und Dissonanz müssen aus diesem Grund in einen normativen Bezugsrahmen eingepasst und auf dieser Grundlage interpretiert werden. Mit Rückgriff auf die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse wäre dabei das Erreichen bestimmter Erziehungs- und Bildungsziele als normativer Bezugsrahmen zu verwenden. Damit wäre es dem Urteil der Lehrperson überlassen, ob eine diagnostizierte oder prognostizierte Entwicklung als befriedigend oder beeinträchtigt bewertet wird. Dies gilt es in der Überprüfung der Praxis des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik (Teil II) zu berücksichtigen.

4.3. Hochbegabung als Themengebiet der schulischen Sonderpädagogik

Dieses Kapitel beinhaltet eine zusammenfassende Betrachtung der bisherigen Argumentation und dient gleichzeitig als strukturierender Ausgangspunkt für Teil II der Arbeit, die Überprüfung der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern in der Praxis.

Die primäre Zielstellung von Teil I der Arbeit bestand darin, theoretische Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik zu formulieren und den Einbezug mit Verwendung empirischer Befunde zu überprüfen. Dazu musste in einem ersten Schritt der Auftrag der schulischen Sonderpädagogik und insbesondere dessen Reichweite dargelegt werden. Als Ausgangspunkt diente der Ansatz der 'special needs' bzw. seiner deutschsprachigen Rezeptionen, aus deren vergleichender Betrachtung eine Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse entwickelt wurde.

Nach der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse beschäftigt sich die schulische Sonderpädagogik mit der Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern, bei denen aufgrund einer diagnostizierten und/oder prognostizierten Beeinträchtigung der Entwicklung das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist. Deshalb werden besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen als erforderlich erachtet. Diese Formulierung des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik war die Resultante der theoretischen Überlegungen zur Sonderpädagogik. Davon ausgehend konnten zwei Kriterien zur *empirischen* Überprüfung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik formuliert werden:

1. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist plausibel, wenn bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern eine Beeinträchtigung der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert werden kann.
2. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist begründet, wenn ein Einfluss der Hochbegabung auf die Beeinträchtigung der Entwicklung angenommen werden kann.

Die Legitimation des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik erfolgt über den normativen Bezugsrahmen. Im Fall der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse steht der normative Bezugsrahmen in Relation zur besonderen Problemstellung der schulischen Sonderpädagogik, weil das Erreichen bestimmter Erziehungs- und Bildungsziele durch Beeinträchtigungen der Entwicklung gefährdet ist. Die Legitimation folgt daraus, dass nach den theoretischen Überlegungen Entwicklungsbeeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern gleichzeitig Kriterien der Gefährdung des Erreichens von Erziehungs- und Bildungszielen sind. Insofern ist mit der Diagnose oder Prognose von Beeinträchtigungen der Entwicklung notwendigerweise die Legitimation des Erfordernisses besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen verbunden.

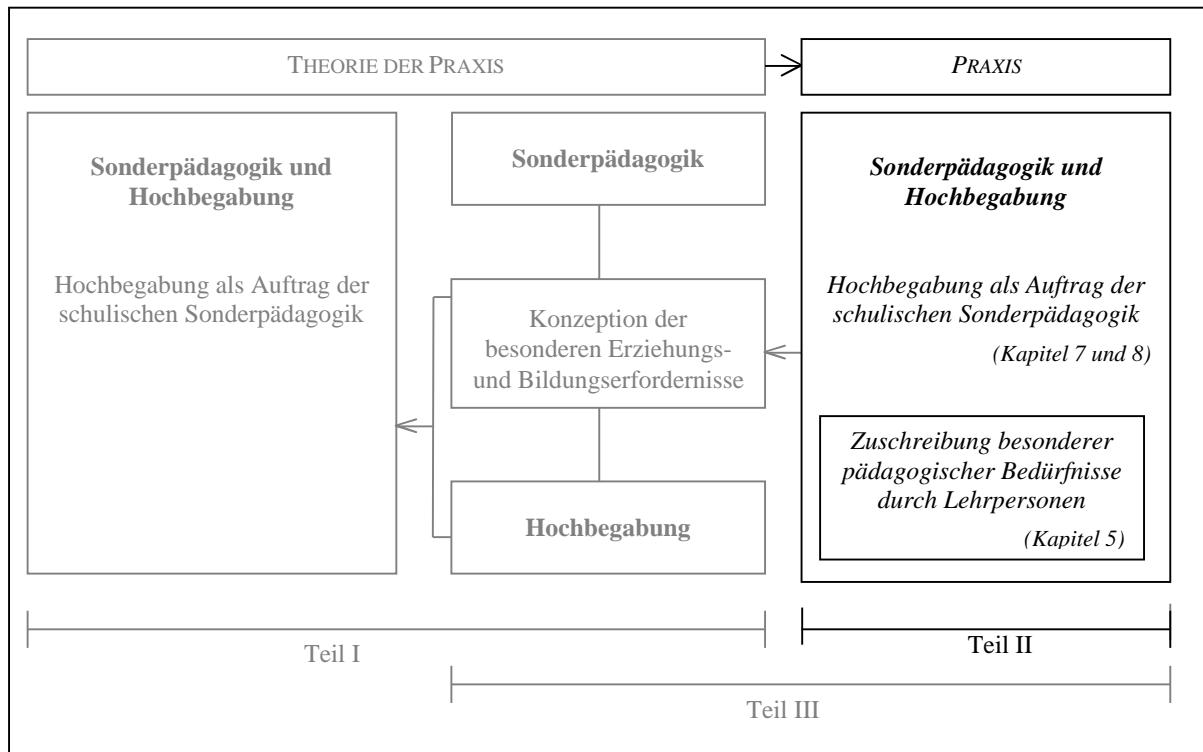
Die Voraussetzung zur Überprüfung des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ist die Verwendung eines sonderpädagogisch relevanten Begriffs der Hochbegabung. Nach einer vergleichenden Analyse verschiedener Konzeptionen der Hochbegabung unter sonderpädagogischer Perspektive werden unter einer Hochbegabung überdurchschnittliche Lernkompetenzen im Sinne einer überdurchschnittlichen intellektuellen Intelligenz verstanden. Dies beinhaltet namentlich die Fähigkeit, schulische Anforderungen schneller und/oder besser erfüllen zu können als die Mehrheit der Gleichaltrigen. Die intendierte Überprüfung des Verhältnisses zwischen Sonderpädagogik und Hochbegabung erfolgt mit Rückgriff auf empirische Befunde der Hochbegabungsforschung. Im Einzelnen muss eine Analyse des Forschungsstands zu Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler als Grundlage für die Plausibilitätskontrolle sowie zu verschiedenen Formen des hochbegabungsspezifischen Misfits als Grundlage für die Begründungskontrolle durchgeführt werden.

Die Kontrollen ergeben, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik sowohl plausibel als auch begründet ist. Dabei stützt sich die Plausibilität insbesondere auf empirische Befunde zu Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler, weniger auf deren Verhaltensauffälligkeiten. Die Begründungskontrolle zeigt eine breite Basis von Studien zum beeinträchtigenden Einfluss der Hochbegabung auf die individuelle Entwicklung auf, krankt jedoch an der mangelnden Dichte in den einzelnen Formen. Trotzdem kann der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik mit Rückgriff auf die empirischen Befunde hinreichend begründet werden.

Zusammenfassend können damit die in Teil I vorgetragenen theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik in den folgenden Aussagen gebündelt werden:

1. Die wiederholt vorgebrachte Begründung, wonach hochbegabte Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der Sonderpädagogik einzubetten wären, *weil* sie special needs aufwiesen, beinhaltet eine Tautologie. Special needs bezeichnen lediglich den Umstand, *dass* besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.
2. Dennoch kann der Ansatz der special needs als Grundlage für die theoretischen Überlegungen verwendet werden. Der Einbezug basiert jedoch auf den Komponenten, welche die Konzeptionen der special needs konstituieren, und nicht auf der argumentativen Verwendung des Begriffes selbst. Aus einer vergleichenden Analyse verschiedener Konzeptionen der special needs konnte eine Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse entwickelt werden, die als Grundlage für den Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik dient.
3. Nach dieser Konzeption befasst sich die schulische Sonderpädagogik mit der Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern, bei denen aufgrund einer diagnostizierten oder prognostizierten Beeinträchtigung der Entwicklung das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist. Aus diesem Grund sind besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich. In diesen Auftrag der schulischen Sonderpädagogik können hochbegabte Schülerinnen und Schüler einbezogen werden.
4. Empirische Befunde aus der Hochbegabungsforschung zu Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler belegen, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik *plausibel* ist.
5. Empirische Befunde aus der Hochbegabungsforschung zu verschiedenen Formen hochbegabungsbezogener Misfits, die beeinträchtigend auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wirken können, belegen, dass der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik *begründet* ist.

Nach den theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik und deren empirischer Überprüfung ist Teil II der Arbeit auf die *Praxis* ausgerichtet. Dies soll anhand der bereits vor Teil I dargelegten Graphik der Struktur der Arbeit verdeutlicht werden.



TEIL II - ZUR PRAXIS DES EINBEZUGS HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DEN AUFTRAG DER SCHULISCHEN SONDERPÄDAGOGIK

5. Grundlage der Zuschreibung besonderer besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler⁷²

Im Zentrum von Teil II steht die Frage, auf welcher argumentativen Grundlage den hochbegabten Schülerinnen und Schüler in der schulischen Praxis von den Lehrpersonen besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden. Als Grundlage der Bearbeitung der Frage dient die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse (vgl. Kapitel 2.4). Aus ihr geht dreierlei hervor:

1. Besondere Erziehungs- und Bildungserfordernisse werden von einer oder mehreren Person(en) *festgestellt*.
2. Besondere Erziehungs- und Bildungserfordernisse sind gleichbedeutend mit der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, weil diese als *erforderlich* erachtet werden.
3. Gemäss den theoretischen Überlegungen basiert die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler auf drei kriterialen Komponenten:
 - Die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist plausibel, wenn Beeinträchtigungen der Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler diagnostiziert oder prognostiziert werden können.
 - Die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist begründet, wenn ein beeinträchtigender Einfluss der Hochbegabung auf die Entwicklung angenommen wird.
 - Die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist legitim, wenn bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist.

⁷² Im empirischen Teil wird an Stelle des Begriff der 'besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse' derjenige der 'besonderen pädagogischen Bedürfnisse' verwendet. Dies darum, weil sich die Lehrpersonen in der Vorstudie auf diesen Begriff beziehen: In weiten Teilen der Schweiz, beispielsweise auch in den Kantonen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, ist von 'besonderen pädagogischen Bedürfnisse' die Rede (vgl. Kapitel 2.2.4). Dagegen wird in allen Passagen, die ausschliesslich auf theoretische Überlegungen bezogen sind, der Begriff der 'besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse' verwendet.

Zunächst wird der erste Punkt aufgenommen, wonach besondere Erziehungs- und Bildungserfordernisse von einer oder mehreren Person(en) festgestellt werden. Dabei handelt es sich nicht um das Feststellen bzw. Erkennen objektiver Gegebenheiten, deren Richtigkeit überprüft werden könnte, sondern um subjektive Wahrnehmungen einer Situation im Kontext der Erziehung und Bildung. Die Feststellung besonderer pädagogischer Bedürfnisse basiert auf einer bestimmten, in ihrem Inhalt zu untersuchenden diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen. Insofern besteht die leitende Fragestellung hinsichtlich der Praxis des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik darin, diejenigen Komponenten der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen in ihrem Inhalt darzustellen, auf deren Grundlage die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler erfolgt.

Diese Fragestellung soll im empirischen Teil dieser Arbeit im Rahmen einer Vorstudie geklärt werden. Zunächst sind jedoch zwei vorstrukturierende Komponenten darzustellen. Zum einen ist zu prüfen, inwiefern die Ausrichtung auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf die zu erfragenden Grundlagen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse vermuten lässt. Neben der diagnostischen Kompetenz, welche die Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse im Allgemeinen darstellt, ist damit auch im Besonderen die *hochbegabungsdiagnostische* Kompetenz in der Klärung der leitenden Fragestellung zu berücksichtigen. Einleitend wird aus diesem Grund der Forschungsstand zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen dargelegt (Kapitel 5.1). Zum andern ist zu klären, in welcher *Form* die Grundlagen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse erhoben werden sollen. Im Hinblick auf den forschungsmethodischen Zugang wird Anleihe an die Form der subjektiven Konzeption von Lehrpersonen genommen und damit insbesondere geklärt, inwieweit Komponenten und insbesondere Kriterien aus den theoretischen Überlegungen in den Teil der Überprüfung der Praxis übernommen werden können. Dieser Zugriff muss begründet werden (Kapitel 5.2). Das Kapitel schliesst mit der Darstellung der Fragestellungen, die im Rahmen der Vorstudie untersucht werden. Die Fragestellungen beziehen sich auf Komponenten der Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler (Kapitel 5.3).

Zunächst gilt es zu prüfen, inwieweit die hochbegabungsdiagnostische Kompetenz von Lehrpersonen bestimmte Akzentuierungen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse vermuten lässt.

5.1. Forschungsstand zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen

Die Beurteilung des Forschungsstandes zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen ist im Kontext bestimmter Schwerpunktsetzungen im Bereich der Hochbegabungsforschung zu betrachten. Untersuchungen zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen wurden in den USA in den 1960er Jahren im Rahmen der Errichtung verschiedener spezifischer Förderprojekte für hochbegabte Schülerinnen und Schüler initiiert. Angeregt durch den Sputnik-Schock vom Jahre 1957 und darauf folgenden Intensivierungen im Bereich der Elitebildung, wurden in diesen Jahren zahlreiche Spezialprojekte zur Hochbegabtenförderung ins Leben gerufen. Nach der Schaffung des Angebots ging es in einem nächsten Schritt darum, die entsprechenden Schülerinnen und Schüler zu rekrutieren, deren Lernvoraussetzungen diesem Angebot am besten entsprachen. Die Verfahren zur Rekrutierung der Zielgruppen hatten ökonomischen und validen Standards zu genügen und bestanden zunächst im wesentlichen aus den Intelligenztests, die in der Grundform bereits der Terman-Studie in den 1920er Jahren als Selektionsinstrument dienten.

Insbesondere aus ökonomischen Gründen stellte sich bald die Frage nach einer Optimierung des Identifikationsprozesses. Insbesondere sollte untersucht werden, ob bzw. inwieweit die Lehrpersonen eine Hochbegabung erkennen und damit in einer noch festzulegenden Weise in den Identifikationsprozess integriert werden könnten. Der Einbezug der Lehrpersonen in diese Selektionsprozeduren war aus diesen Beweggründen erwünscht, aus Zweifel an der Reliabilität und vor allem der Validität des Urteils der Lehrpersonen aber von Anfang an stark umstritten. Aus diesen Bedenken heraus wurde in verschiedenen Studien in den nachfolgenden Jahren untersucht, wie gut die Identifizierungsquote der Lehrpersonen ist (vgl. Pegnato & Birch 1959; Jacobs 1971; Gear 1976). Im deutschsprachigen Raum setzten die bildungspolitische Diskussion und entsprechende Untersuchungen zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen in den späten 1980er Jahren ein (vgl. Wild 1991).

Das Erkenntnisinteresse der diesbezüglichen Forschung zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen war auf die *Qualität des Urteils* der Lehrpersonen ausgerichtet und mündete ein in die Fragestellung, wie stark deren subjektives Urteil über die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler mit den objektiven Ergebnissen von Intelligenztests übereinstimmte. Die Höhe der Übereinstimmung zwischen dem Lehrerurteil und den Ergebnissen des Intelligenztests bestimmte dabei die Güte des Lehrerurteils, wobei die Güte in Kriterien der Effektivität (Anzahl korrekt nominierte Schülerinnen und Schüler, gemessen an der Anzahl

in der Bezugspopulation 'tatsächlich' vorhandener hochbegabter Schülerinnen und Schüler) und Effizienz (Anzahl korrekt nominierte Schülerinnen und Schüler, gemessen an der Gesamtzahl nominierte Schülerinnen und Schüler) gemessen wurde. Je höher dieser Zusammenhang ausfallen würde, desto höher war die Qualität des Urteils der Lehrpersonen bzw. ihre hochbegabungsdiagnostische Kompetenz einzuschätzen. Ziel war, bezogen auf den Kontext der Initiierung, nicht die Substitution der Intelligenztests durch das Urteil der Lehrpersonen, sondern die Einbettung der Lehrpersonen als erste Selektionsinstanz in einem mehrstufigen Verfahren des Prozesses der Identifikation hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

Zur Überprüfung der Güte des Lehrerurteils wurden Vergleiche zwischen den Lehrernominationen für spezifische Förderprogramme und den Ergebnissen der nominierten Schülerinnen und Schüler in den Intelligenztests vorgenommen. Die Befunde der vorliegenden Studien zur Güte des Urteils der Lehrpersonen fallen heterogen aus, stellen dem Urteil der Lehrpersonen in der Tendenz aber ein mässiges bis schlechtes Zeugnis aus, insofern in diesen Studien nur schwache bis mässige Zusammenhänge zwischen den subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen und den objektiven Messwerten gefunden wurden (Pegnato & Birch 1959; Jacobs 1971; Gear 1976; zusammenfassend vgl. Wild 1991; 1993).⁷³ Lehrpersonen schienen demnach nicht oder nur ungenügend in der Lage zu sein, eine durch einen bestimmten Intelligenzwert festgelegte Hochbegabung effektiv und effizient identifizieren zu können: Zum einen wurden zu wenige Schülerinnen und Schüler, die in den Tests einen hohen Intelligenzquotienten erzielten, von den Lehrpersonen als 'hochbegabt' erkannt (mangelnde Effektivität), zum andern wiesen bei den von den Lehrpersonen Nominierten zu wenige einen hohen Intelligenzquotienten auf (mangelnde Effizienz).

Die negative Evaluation des Lehrerurteils ist jedoch in enger Anlehnung an die forschungs-methodische Grundlage der betreffenden Studien zu rezipieren (vgl. Hoge & Cudmore 1986; Wild 1991; Gagné 1994). In den meisten dieser Studien wurden den nominierenden Lehrper-

⁷³ In diesem Zusammenhang wird fälschlicherweise immer wieder dasselbe Zitat von Lewis S. Terman zur Illustration der mangelnden Güte des Lehrerurteils verwendet: "Um das intelligenteste Kind in einer Klasse von 30 bis 50 Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, nimmt man besser die Klassenliste der Geburtstage als Grundlage der Identifikation als das Urteil der Lehrperson" (Terman et al. 1926, 33). Diese Worte sind jedoch vor dem Hintergrund des verwendeten Nominationsverfahrens der Terman-Studie zu betrachten. Darin mussten die Lehrpersonen die drei ihrer Meinung nach intelligentesten Kinder der Klasse sowie das jüngste Kind der Klasse angeben. Die nachfolgenden Intelligenztests ergaben, dass die jüngsten Kinder vergleichsweise hohe Ergebnisse erzielten, was nicht weiter erstaunt, da diese Kinder in vielen Fällen bereits eine oder mehrere Klassen übersprungen hatten. Terman verlieh mit der oben genannten Aussage damit lediglich in pointierter Weise der Tatsache Ausdruck, dass die Nomination des jeweils jüngsten Kindes der Klasse äusserst effizient sei. Eine Kritik am Urteil der Lehrpersonen war mit dieser Aussage nicht verbunden.

sonen keine Kriterien des zu beurteilenden Merkmals ("Hochbegabung"), die als Grundlage der Identifikation dienen sollten, vorgegeben. In den wenigen Studien, in denen den Lehrpersonen die entsprechenden Kriterien der zum Vergleich herangezogenen Intelligenztests zur Verfügung gestellt wurden, wurden weitaus höhere Korrelationen zwischen dem Lehrerurteil und den Werten der Intelligenztests gefunden (Ashman & Vukelich 1983; Egan & Archer 1985).

Unabhängig von dieser möglichen Verzerrung kann der Hauptbefund der Untersuchungen zur hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen – die Diskrepanz zwischen der subjektiven Einschätzung der Intelligenzhöhe der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrpersonen und dem gemessenen Intelligenzquotienten – in zweierlei Richtungen interpretiert werden. Dazu muss zunächst die objektive, als Korrektiv dienende Komponente des Intelligenzquotienten betrachtet und die Frage beantwortet werden, welche Eigenschaften ein Intelligenztest misst. Der Intelligenzquotient gilt als Mass der allgemeinen Intelligenz eines Menschen. Diese beinhaltet im wesentlichen die Fähigkeit, abstrakt zu denken, Probleme zu lösen und Informationen schnell zu verarbeiten (vgl. Gottfredson 1999; Neisser et al. 1999). Die in den Studien ausgewiesene mässige Korrelation zwischen subjektivem Urteil der Lehrpersonen und objektiven Testergebnissen lässt damit zwei Interpretationsmöglichkeiten zu: Entweder sind die Lehrpersonen nicht in der Lage, eine hohe Ausprägung von abstraktem Denken, Problemlösen und Informationsverarbeitung bei ihren Schülerinnen und Schülern zu erkennen, oder aber ihr Urteil basiert auf anderen oder erweiterten subjektiven Indikatoren der hohen Intelligenz oder Hochbegabung.

Zur Klärung dieser Frage werden Ergebnisse von Studien zu den subjektiven Indikatoren einer Hochbegabung aus der Sicht von Lehrpersonen herangezogen. Damit erst kann in einem zweiten Schritt interpretiert werden, warum zur Güte des Urteils der Lehrpersonen die dargestellte mässige bis schlechte Befundlage vorliegt. Die Ergebnisse dieser Studien können in zwei Aussagen zusammengefasst werden, wobei die zweite Aussage aus der ersten hervorgeht:

1. Aus der Sicht der Lehrpersonen sind sowohl intellektuelle Merkmale (wie z.B. eine 'schnelle Auffassungsgabe' oder 'abstrakt-logisches Denkvermögen') als auch motivationale Faktoren Indikatoren einer Hochbegabung.
2. Lehrpersonen identifizieren nicht nur die intellektuelle Kompetenz einer Person, sondern auch und insbesondere deren leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale.

Die erste Aussage ist die Resultante aus Untersuchungen, in denen Lehrpersonen aus vorgegebenen Listen diejenigen Merkmale angeben mussten, die für sie typische Indikatoren einer Hochbegabung darstellten. Nach verschiedenen Untersuchungen umfassen die subjektiven Indikatoren der Hochbegabung aus der Sicht der Lehrpersonen zwei Merkmalskomplexe (vgl. Busse et al. 1986; Guskin et al. 1988; Dahme & Eggers 1988; Hany 1999). Das erste Indikatorenbündel kann mit dem Begriff der 'intellektuellen Merkmale' etikettiert werden und beinhaltet überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten wie eine erhöhte Bearbeitungsgeschwindigkeit, grösere Verarbeitungskapazität oder aussergewöhnliches logisches Denken. Dies sind Merkmale, die in einem Intelligenztest gemessen werden. Die subjektiven Indikatoren der Lehrpersonen umfassten jedoch noch einen zweiten, motivationalen und volitionalen Indikatorenbündel. Dieser beinhaltet beispielsweise eine überdurchschnittliche Leistungsmotivation, intellektuelle Neugierde oder ein ausserordentliches Interesse an einer bestimmten, in der Regel schulisch relevanten, Domäne. Insgesamt summieren sich diese Indikatoren der Hochbegabung mit diesen beiden Bündeln zu stark leistungsorientierten subjektiven Konzeptionen der Hochbegabung und belegen, dass Lehrpersonen, wie in der zweiten Aussage erwähnt, nicht nur die intellektuelle Kompetenz einer Person identifizieren, sondern auch und insbesondere deren leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale.

Diese Aussage wird durch Untersuchungen zum Gebiet der Underachiever zusätzlich gestützt. Im Gegensatz zur Identifikation der Gruppe hochintelligenter Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Schulleistungen scheinen Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Intelligenzwerten, aber nur durchschnittlichen Schulleistungen nur mässig gut, solche mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen praktisch nicht zu erkennen (Whitmore 1980; Hany & Bittner 1997; Hanses & Rost 1998; Rost & Hanses 1998). Analog dazu stellt Rost (2000) im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts fest, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler eher nach den gezeigten Leistungen als nach dem, was sie leisten könnten, beurteilen. Rost und Hanses (1998) zeigen die Abhängigkeit der Effektivität der Identifikation einer Hochbegabung von den Schulnoten auf. Demnach setzt eine beträchtliche Anzahl von Lehrpersonen eine Hochbegabung mit der manifestierten Hochleistung gleich (vgl. auch Koch 1999; Rost 2000). Damit wird die zweite Aussage, wonach Lehrpersonen nicht nur die intellektuelle Kompetenz einer Person, sondern auch und insbesondere deren leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale identifizieren, unterstützt.

Im Hinblick auf die Interpretation der in zahlreichen Untersuchungen ausgewiesenen mässigen Korrelation zwischen subjektivem Urteil der Lehrpersonen und objektiven Testergebnissen wird mit diesen Ergebnissen die zweite Variante der Interpretation gestützt, wonach das Urteil der Lehrpersonen, verwendet man eine hohe Intelligenz als Korrektiv, auf erweiterten subjektiven Indikatoren der Hochbegabung basiert. Insofern ist auf der Grundlage der Ergebnisse zu den Indikatoren einer Hochbegabung aus der Sicht der Lehrpersonen zu vermuten, dass in vielen der zitierten Untersuchungen zur Diskrepanz zwischen dem Urteil der Lehrpersonen und den Werten in den Intelligenztests keine Aussagen über die Güte des Urteils der Lehrpersonen vorgenommen werden können, sondern lediglich eine Aussage darüber, inwiefern und inwieweit die subjektiven Indikatoren, auf welchen die Nominations der Lehrpersonen basierten, mit den Konstrukten der jeweiligen Testverfahren übereinstimmen.

Eine Beurteilung dieser Befundlage aus sonderpädagogischer Sicht führt zur Klärung der Frage, ob bzw. inwiefern die Ausrichtung auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf die zu erfragenden Grundlagen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse vermuten lässt. Die referierte Befundlage lässt einen derartigen Einfluss zumindest plausibel erscheinen: Würden die Lehrpersonen besonders denjenigen hochbegabten Schülerinnen und Schülern besondere pädagogische Bedürfnisse zuschreiben, die leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen und in der Regel überdurchschnittliche Leistungen erbringen, könnte sich dies in entsprechender Weise in den Entscheidungskomponenten der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen manifestieren:

- Es wäre erstens anzunehmen, dass die *besondere Problemlage* der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit zugeschriebenen besonderen pädagogischen Bedürfnissen insbesondere darin bestünde, die unterrichtlichen Anforderungen schneller und/oder besser erfüllen zu können als die Mitschülerinnen und Mitschüler.
- Es wäre zweitens anzunehmen, dass die *Entstehung der besonderen Problemlage* – wiederum aus der Sicht der Lehrpersonen – eng mit einer unterrichtlichen Unterforderung interpretiert würde.
- Es wäre drittens anzunehmen, dass der *normative Bezugsrahmen* auf die angestrebte Leistungsentwicklung des hochbegabten Kindes ausgerichtet wäre.

Die Überprüfung dieser Annahmen erfolgt in Kapitel 7. In einem nächsten Schritt ist zunächst zu klären, in welcher *Form* die Grundlagen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse erhoben werden sollen.

5.2 Subjektive Konzeptionen von Lehrpersonen als Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse

Auf welcher argumentativen Grundlage schreiben Lehrpersonen hochbegabten Schülerinnen und Schülern besondere pädagogische Bedürfnisse zu? Worauf beziehen sie sich, wenn man sie nach den Gründen der Zuschreibung fragt? Und inwieweit entspricht die Argumentation der Lehrpersonen den theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik, die in Teil I ausgeführt worden sind? Die Klärung der letzten Frage ist abhängig vom Verhältnis der (Argumentations-)Struktur der Lehrpersonen und der (Argumentations-)Struktur theoretischer Überlegungen und damit der Frage, inwieweit diese beiden Systeme kompatibel und damit vergleichbar sind. Insofern ist zu klären, inwieweit die Struktur der theoretischen Überlegungen in den Teil der Überprüfung der Praxis übernommen werden kann.

Um diese Fragen klären zu können, ist es erforderlich, die Grundlagen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse in einen Rahmen theoretischer Überlegungen zu Lehrerkognitionen zu stellen. Wird die Zuschreibung als pädagogische *Handlung* von Lehrpersonen betrachtet, ist eine Abfolge von Eingrenzungen notwendig, mit welchen das Erkenntnisinteresse eingeordnet werden kann (vgl. Wittrock 1986; Bromme 1992; Herzog 2002):

- Handlungen von Lehrpersonen basieren auf bestimmten *Kompetenzen*. Bezogen auf das Handeln in pädagogischen Situationen ist gewöhnlich von der pädagogischen Handlungskompetenz die Rede.
- Die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrpersonen setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen: Aus Wissenskompetenzen, aber auch aus anderen Kompetenzformen wie der Fähigkeit, Ambiguität zu ertragen oder der Fähigkeit zu situativem Lernen (Herzog 2002). Für die Klärung der leitenden Fragestellungen wird hierbei eine erste Eingrenzung auf *Wissenskompetenzen* vorgenommen. Im Zentrum des Interesses steht damit nicht die Frage, wie die Lehrpersonen im Unterricht *de facto* handeln, sondern die Frage, mit Rückgriff auf welche argumentativen Wissensinhalte sie *ex post facto* ihr Handeln begründen.
- Auch die Wissenskompetenz von Lehrpersonen wird als Oberbegriff eingesetzt, unter den verschiedene Wissensformen subsummiert werden. In einem allgemeinen und extensiven Sinn kann dafür der Begriff des professionellen Wissens eingesetzt werden: "Professionelles Wissen bezeichnet die einmal bewusst gelernten Fakten, Theorien und Regeln, sowie die Erfahrungen und Einstellungen des Lehrers. Der Begriff umfasst also auch Wert-

vorstellungen, nicht nur deskriptives und erklärendes Wissen" (Bromme 1992, 10). Entscheidend für die Frage nach der Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse ist, davon ausgehend, nicht die Unterscheidung verschiedener Wissensformen wie zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen (vgl. Dick 1994; Kennedy 1999), sondern die Trennung von explizitem und der Reflexion damit zur Verfügung stehendem Wissen von einem impliziten Wissen, welches nicht bewusst verfügbar ist (Polanyi 1985; Raths & McAninch 1999; Sternberg & Horvath 1999). Letzteres leitet das pädagogische Handeln mit an, ist aber für die Frage der *argumentativen* Grundlage der Zuschreibung nicht von Priorität. Wesentlich für die Überprüfung der Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse ist der Rückgriff auf Wissensformen, die der Reflexion vergleichsweise gut zugänglich sind.

Im Zentrum der Überprüfung steht die Klärung der Frage, welche *Inhalte* des professionellen, expliziten Wissens der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse zugrunde liegen. Zudem muss geklärt werden, inwieweit die theoretischen Überlegungen zu den besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernissen als Grundlage der Überprüfung des Inhalts des professionellen Wissens der Lehrpersonen verwendet werden können, sie also mit ihnen kompatibel sind. Mit der Intention der Herstellung der Kompatibilität wird in den weiteren Ausführungen auf die Form der 'subjektiven Konzeptionen' von Lehrpersonen Bezug genommen. In Anlehnung an Bromme (1992) wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen innerhalb ihres professionellen Wissens auch über subjektiv-theoretische Wissensbestände hinsichtlich verschiedener Themenbereiche verfügen – beispielsweise, angewendet auf den vorliegenden Argumentationsgang, auch über Bedingungen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern. Diese Wissensbestände werden als subjektive Konzeptionen oder subjektive Theorien bezeichnet.⁷⁴ Genauerhin werden unter subjektiven Konzeptionen relativ stabile, teilweise der Reflexion zugängliche, handlungsleitende, -begleitende und -rechtfertigende kognitive Strukturen bezeichnet (vgl. Dann 1994), wobei sie sich jeweils auf einen bestimmten thematischen Inhalt beziehen. Vor diesem Hintergrund ist es möglich, die subjektiven Konzeptionen der Lehrpersonen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse auf der Grundlage der Systematik der theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik zu erheben.

⁷⁴ In der Regel herrscht die Bezeichnung 'subjektive Theorien' vor. Mit dem Ziel der grösstmöglichen Kompatibilität zu den theoretischen Überlegungen in Teil I der Arbeit und insbesondere zur *Konzeption* besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse wird im Folgenden die Bezeichnung der 'subjektiven Konzeptionen' verwendet.

Allerdings geschieht diese Ausrichtung in Verbindung mit einigen vorgenommenen Beschränkungen und Akzentuierungen, ohne deren Darstellung einer fehlerhaften Interpretation der Vorstudie Vorschub geleistet werden würde. Alle Akzentuierungen sind in den Problemkreis des Theorie-Praxis-Bezugs einzuordnen und sollen diesen konturieren. Insbesondere basiert die Vorstudie auf zwei Überlegungen im Hinblick auf die Verwendung subjektiver Konzeptionen:

1. Subjektive Konzeptionen sind *zum Teil* impliziter Natur. Damit sind sie aber partiell dem Bewusstsein der Handelnden zugänglich, sodass sie protokolliert werden können.

Nicht jede Handlung von Lehrpersonen basiert auf wissenschaftlichem, propositionalem und dem Bewusstsein in dieser Form zugänglichen Wissen. Die Expertiseforschung – sie befasst sich unter anderem mit den Besonderheiten des Wissens von Experten – zeigt auf, dass gerade Handlungen von Experten, auch in anderen wie den traditionellerweise untersuchten Domänen wie Schach oder Musik, oftmals intuitiv und unbewusst erfolgen. Das Phänomen der schnellen, unmittelbaren Reaktion auf eine gegebene Problemsituation wird mit dem Begriff des 'impliziten Wissens' ('tacit knowledge'; vgl. Polanyi 1985; Sternberg & Horvath 1999) etikettiert.⁷⁵ Dennoch sind zumindest Teile subjektiver Konzeptionen durch reflexive Vorgänge dem Bewusstsein zugänglich, damit mit einer entsprechenden forschungsmethodischen Anlage protokollierbar und als *eine* Grundlage des Lehrerhandels verwendbar und interpretierbar (vgl. dazu Wahl 1991). – Subjektive Konzeptionen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse sind damit *überprüfbar*.

2. Subjektive Konzeptionen besitzen *zum Teil* ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien. Insbesondere beinhalten sie eine ähnliche Argumentationsstruktur.

Zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen besteht eine konstitutive Differenz (vgl. Herzog 1999): Während dem das wissenschaftliche Wissen allgemeingültig, zeitlos und vergangenheitsorientiert ist, ist das praktische Handlungswissen partikular, zeitgebunden und zukunftsgerichtet. Trotz und in der strukturellen Differenz existieren jedoch Möglichkeiten des partikulären Vergleichs, insofern das professionelle Wissen von Lehrpersonen, wie oben dargestellt, *zum Teil* durch Elemente konstituiert ist, die strukturelle Ähnlichkeiten mit Formen des propositionalen Wissens aufweisen. Dies bedeutet jedoch

⁷⁵ In der *philosophisch* akzentuierten Debatte zur Beziehung zwischen Wissen, Können und Handeln – und oft auch in den alltagspsychologischen Derivaten – wird in diesem Zusammenhang nach Ryle (1969) auf die begriffsanalytische Unterscheidung zwischen 'knowing that' und 'knowing how' zurückgegriffen.

nicht, dass mit diesem Argumentationsstrang die Intention verbunden ist, die pädagogische Praxis an Kriterien der Übereinstimmung mit der Theorie als mehr oder weniger angemessen zu beurteilen. In Analogie zur dargelegten Unterscheidung zwischen der Güte des Lehrerurteils und den subjektiven Indikatoren der Hochbegabung aus der Sicht der Lehrpersonen im Bereich der hochbegabungsdiagnostischen Kompetenz ist es vielmehr das Ziel, die wesentlichen *Inhalte* der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse zu bestimmen. Insofern werden Elemente der Praxis in das Prokrustebett der Theorie gezwängt, im Wissen darüber, dass eine strukturelle und konstitutive Differenz zwischen Theorie und Praxis besteht, d.h. die die Praxis anleitende Struktur nicht *nur* der hier abgebildeten Struktur pädagogischen Handelns entspricht: "In der Tat folgt das praktische Wissen von Lehrkräften weit eher der Logik von Erzählungen als der hypothetisch-deduktiven Logik der Forschung" (Herzog 1999, 362). – Subjektive Konzeptionen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse sind, mit den vorgetragenen Einschränkungen, mit entsprechenden theoretischen Überlegungen *vergleichbar*.

Die Ausrichtung auf subjektive Konzeptionen erlaubt damit – und das ist der Kernpunkt der Argumentation – die Übertragung der Systematik der theoretischen Überlegungen auf die Überprüfung der Praxis des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik.

5.3. Fragestellungen der Vorstudie

Die anschliessend aufgeführten Fragestellungen sollen in einer explorativ angelegten Vorstudie bearbeitet werden. Die Vorstudie ist Teil eines grösser angelegten Forschungsprojekts zur Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher (vgl. Vorwort). Ihren explorativen Charakter erhält die Vorstudie durch die Tatsache, dass die zu untersuchenden Fragestellungen bislang noch nicht bearbeitet wurden und kein hypothesengeleitetes Vorgehen eingesetzt wird. In der Vorstudie werden die Grundlagen der Feststellung besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern aus der Sicht der Lehrpersonen untersucht. Die einzelnen Fragestellungen werden aus den theoretischen Überlegungen von Teil I entnommen. Darauf bezugnehmend werden in der Vorstudie vier Fragestellungen untersucht:

1. Welche Form der *besonderen Problemlage* weisen die hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen aus der Sicht der Lehrpersonen auf? – Inwiefern und inwieweit werden bei ihnen Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und/oder prognostiziert?
2. Wie wird die *Entstehung der besonderen Problemlage* bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen interpretiert? – Inwiefern und inwieweit wird ein Einfluss der Hochbegabung auf diese Entwicklungsbeeinträchtigungen zugeschrieben?
3. Auf welchen *normativen Bezugsrahmen* ist die Feststellung einer besonderen Problemlage bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausgerichtet? – Inwiefern und inwieweit ist bei ihnen das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet?
4. Können bei den Lehrpersonen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler bestimmte Konstellationen der drei genannten Komponenten – konzeptualisiert und etikettiert als 'subjektive Konzeptionen' – unterschieden werden?

Die Form der Datenerhebung (Kapitel 6.1) und der Datenauswertung (Kapitel 6.4) wird entsprechend dieser Ausrichtung mit der Erhebung subjektiver Konzeptionen gestaltet. Daneben beinhaltet der methodische Teil Angaben über die Zusammensetzung der Stichprobe (Kapitel 6.2) sowie die Durchführung der Vorstudie (Kapitel 6.3).

6. Methodischer Teil

6.1. Messinstrument

Zur Erfassung der subjektiven Konzeptionen der Lehrpersonen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler wurde im Rahmen der vorliegenden explorativen Vorstudie ein schriftlicher Zugang gewählt. Dazu wurden die Teilnehmenden der Untersuchung gebeten, nach vorgegebenen Themenbereichen und Kriterien einen Erfahrungsbericht zu erstellen, in dem sie ausführen sollten, warum sie dem hochbegabten Kind in ihrer Klasse besondere pädagogische Bedürfnisse zuschrieben. Das Verfahren des Erfahrungsberichts wurde der Durchführung von Interviews vorgezogen, weil die zentrale Zielstellung dieser Vorstudie in der Erfassung möglichst vieler Daten bestand. In einem nächsten Schritt wäre es denkbar, die vorhandenen Befunde mit Interviews an den wesentlichen Stellen zu vertiefen.

Die leitenden Fragestellungen wurden in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik formuliert. In einem Leitfaden wurden den Lehrpersonen drei Themenbereiche mit entsprechenden Fragestellungen vorgestellt, die sie im Erfahrungsbericht bearbeiten sollten:

Erscheinungsbild des Kindes

- Beschreibung des Verhaltens des Kindes im schulischen Unterricht
- Darstellung etwaiger Schwierigkeiten des Kindes in und mit der Schule
- Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern bezüglich der oben genannten Aussagen

Interpretation des Verhaltens

- Beschreibung der Bedingungen, unter denen sich etwaige Schwierigkeiten manifestieren
- Interpretation des Zustandekommens der Schwierigkeiten
- Einfluss der Hochbegabung auf die Entwicklung bzw. deren allfällige Beeinträchtigung

Erziehungs- und Bildungsziele

- Formulierung der subjektiv wesentlichen Erziehungs- und Bildungsziele
- Darstellung der Erziehungs- und Bildungsziele, deren Erreichen beim Kind gefährdet sind

Die Lehrpersonen wurden gebeten, ihre Ausführungen zu den einzelnen Themenbereichen in einem Umfang von 3-5 A4-Seiten darzulegen. Insgesamt liegt Datenmaterial im Umfang von 162 Seiten bzw. 38'813 Zeilen vor, verteilt auf 54 Erfahrungsberichte. Die Länge der Erfahrungsberichte erstreckt sich von 448 Zeilen bis 1'152 Zeilen. Es ergaben sich 1'253 Analyseinheiten.

6.2. Stichprobe

An der Vorstudie nahmen 54 Lehrpersonen der Mittelstufe (33 Frauen und 21 Männer) im Alter von 22 bis 49 Jahren (Mittelwert: 35;5 Jahre) teil. Alle unterrichteten Schülerinnen und Schüler der 5. oder 6. Primarstufe. Die Stichprobe beinhaltet eine Untersuchungs- und einer Kontrollgruppe. In der Untersuchungsgruppe sind 32 Lehrpersonen hochbegabter Schülerinnen und Schüler enthalten. Alle diese Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung zusätzlich ein spezielles Förderprogramm für Hochbegabte, weil ihre Lehrpersonen ihnen besondere pädagogische Bedürfnisse zuschreiben. Dieses Zuweisungskriterium wurde vor Beginn der Pilotstudie nochmals validiert, indem alle Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe die besonderen pädagogischen Bedürfnisse des von ihnen unterrichteten hochbegabten Kindes nochmals ausdrücklich konstatieren mussten. Gleichzeitig stellte die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei den jeweiligen Förderprogrammen ein Zulassungskriterium dar, ebenso die Ausweisung der Hochbegabung durch eine schulpsychologische Abklärungsstelle.

In der Kontrollgruppe sind 22 Lehrpersonen hochbegabter Schülerinnen und Schüler vertreten. Diese Lehrpersonen unterrichteten zum Zeitpunkt der Untersuchung ebenfalls ein von der Schulpsychologie abgeklärtes hochbegabtes Kind, waren aber der Auffassung, dass dieses Kind keine besonderen pädagogischen Bedürfnisse aufweise. Dementsprechend besuchte das Kind auch kein spezielles Förderprogramm, obwohl die Möglichkeit für einen Besuch vorhanden gewesen sein musste. Aus diesem Grund unterrichtete die zweiten Gruppe von Lehrpersonen in der gleichen Region wie die erste Gruppe.

6.3. Durchführung der Untersuchung

Die 54 Lehrpersonen wurden schriftlich gebeten, einen Erfahrungsbericht über das jeweilige hochbegabte Kind zu verfassen. Sie wurden durch schriftliche Anweisungen in die Zielstellung und die Gliederung der Erfahrungsberichte eingeführt. Die Anweisungen wurden postalisch an die Lehrpersonen verschickt und auch in dieser Form von ihnen ausgefüllt retourniert. Der erste Erfahrungsbericht wurde nach drei Tagen retourniert, der Letzte nach 93 Tagen. Im Durchschnitt trafen die Erfahrungsberichte 15 Tage nach dem Versand wieder beim Autor ein. Von den 58 ursprünglich in die Untersuchung aufgenommenen Lehrpersonen zogen vier Lehrpersonen ihre Zusage im Verlauf der Studie aus Zeitgründen zurück.

6.4. Auswertung der Daten

Ziel der Analyse ist es, die Argumentation der Lehrpersonen, auf die sie die Zuschreibung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse abstützen, darstellen zu können. Dazu wurden Komponenten der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bzw. der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler erfasst und systematisch zueinander in Bezug gestellt. Die schriftlichen Erfahrungsberichte der Lehrpersonen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse, in Anlehnung an Mayring (2000a, b), ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Verfahrensweise zur systematischen Textanalyse dar, wobei das Material nach bestimmten inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird. Aufgrund der Form des vorliegenden Datenmaterials und dem Ziel des Auswertungsprozesses wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt. Sie zielt darauf ab, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Dazu wird ein theoriegeleitetes Kategoriensystem verwendet, mit Hilfe dessen das Material analysiert und versucht wird, bestimmte Inhalte aus dem Material zu extrahieren und zusammenzufassen. Dieser Vorgang wird als inhaltliche Strukturierung bezeichnet (vgl. Mayring 2000a, 89f.). Nach der Bearbeitung des Textes mit dem Kategoriensystem wird das extrahierte Material pro (Unter-)Kategorie im Sinne der Fragestellungen zusammengefasst.

Der gesamte Auswertungsprozess mittels inhaltlicher Strukturierung kann mit folgendem Ablaufschema dargestellt werden (nach Mayring 2000a):

- Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten
- Schritt 2: Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien
- Schritt 3: Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet); Zusammenstellung des Kategoriensystems
- Schritt 4: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
- Schritt 5: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
- Schritt 6: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
- Schritt 7: Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition
- Schritt 8: Paraphrasierung des extrahierten Materials
- Schritt 9: Zusammenfassung pro Kategorie
- Schritt 10: Zusammenfassung pro Hauptkategorie

Dieses Verfahren der inhaltlichen Strukturierung soll im Folgenden mit Bezug auf die Inhalte der durchgeführten Vorstudie kurz illustriert werden.

Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten

Als Auswertungseinheit wurde der einzelne Erfahrungsbericht bestimmt. Die Kodiereinheit als kleinster Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, wurde so festgelegt, dass bereits eine Proposition einen minimalen Bedeutungsträger darstellen kann. Als Kontexteinheit gilt das gesamte Datenmaterial zu den einzelnen Punkten. Es wurde nur der manifeste Inhalt berücksichtigt.

Schritt 2: Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

Durch theoriegeleitet entwickelte Dimensionen wird in diesem Schritt der Datenauswertung festgelegt, welche Inhalte aus den Erfahrungsberichten extrahiert werden sollen. Im Zentrum des Verfahrens steht der Ansatz der deduktiven Kategorienanwendung (Mayring 2000a, b). Dabei werden theoretisch begründete Auswertungsaspekte in Form deduktiv gewonnener Kategorien an das Datenmaterial herangetragen und den damit korrespondierenden Textstellen zugeordnet. Für die vorliegende Vorstudie wurde dazu die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse und ihre hochbegabungsbezogene Anwendung als strukturelle Grundlage verwendet. Als Hauptkategorien ergaben sich daraus (1) die besondere Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, (2) die Entstehung der besonderen Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler sowie (3) der normative Bezugsrahmen der besonderen Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler.

Schritt 3: Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet); Zusammenstellung des Kategoriensystems

Die drei Hauptkategorien der Strukturierung werden mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik weiter ausdifferenziert. Danach können die folgenden Ausprägungen der drei Hauptkategorien festgelegt werden (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Kategoriensystem für die Vorstudie

Hauptkategorien	Kategorien	Unterkategorien
besondere Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler	Lernschwierigkeiten	relative Minderleistung
		absolute Minderleistung
	Verhaltensauffälligkeiten	soziale Isolation
		Störungen des Unterrichts
		Depression
	keine Form der Beeinträchtigung	arbeitet schneller als andere
		bearbeitet Themen tiefer als andere
		ist an anderen Themen interessiert
Entstehung der besonderen Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler	interner Misfit	Perfektionismus
		mangelnde soziale Anpassungsfähigkeit
		kognitiv-motorische Dissonanz
	externer Misfit	unterrichtliche Unterforderung
		inadäquate elterliche Bildungserwartungen
normativer Bezugsrahmen der besonderen Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler	Gefährdung des Erreichens von Erziehungs- und Bildungszielen	Sachkompetenz
		Sozialkompetenz
		Selbstkompetenz
	anderer Bezugsrahmen	bisherige Massnahmen unbefriedigend
		Potential des Kindes nicht ausgeschöpft

Schritt 4: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

Das Kernstück dieses Schrittes ist die präzise Definition der vorgegebenen Kategorien, die Bestimmung von Ankerbeispielen sowie die Festlegung von Regeln (sog. Kodierregeln), wann diesen Kategorien eine Textstelle zugeordnet werden kann. Aus der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7) wird ersichtlich werden, wie dieser Schritt in der Vorstudie geleistet wurde.

Schritte 5 und 6: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung, Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

Mit einem ersten Durchgang durch das Datenmaterial wurde erprobt, ob und inwieweit die festgelegten Kategorien eine eindeutige Zuordnung der Daten erlauben. Dazu wurden diejenigen Textstellen, in denen eine Kategorie angesprochen wurde, markiert (Schritt 5) sowie im Sinne der Ausprägung bearbeitet und extrahiert (Schritt 6). Diese Schritte sollen hier nicht exemplarisch dargestellt werden.

Schritt 7: Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition

Eine Überarbeitung des Kategoriensystems war lediglich an einer Stelle nötig: Als Unterkategorie von Lernschwierigkeiten wurden von den Lehrpersonen metakognitive Schwierigkeiten genannt. Weil keine entsprechenden Befunde vorliegen, sind diese nicht in den theoretischen Überlegungen aufgeführt. Sie wurden deshalb zusätzlich ins Kategoriensystem aufgenommen.

Schritt 8: Paraphrasierung des extrahierten Materials

In diesem Schritt werden die einzelnen Kodereinheiten in eine knappe, nur auf den wesentlichen Inhalt beschränkte Form umgeschrieben.

Schritte 9 und 10: Zusammenfassung pro Kategorie und Hauptkategorie

Das in Paraphrasien extrahierte Material wird pro Kategorie zusammengefasst. An dieser Stelle der Datenauswertung wurde in Form einer Häufigkeitsauszählung eine quantitative Auswertung der einzelnen Kategorien durchgeführt, um die Ausprägung in den einzelnen Kategorien darzustellen.

Die Darstellung der Ergebnisse folgt im nächsten Kapitel.

7. Darstellung der Ergebnisse

Im siebten Kapitel werden die Aussagen der Lehrpersonen zu ihrer Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler dargestellt. Die Gliederung der Ergebnisse lehnt sich an die theoretischen Überlegungen von Teil I und näherhin an Komponenten der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse an (vgl. Kapitel 2.4): Zunächst folgt die Darstellung der besonderen Problemlage, auf deren Grundlage den hochbegabten Schülerinnen und Schülern von ihren Lehrpersonen besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden (Kapitel 7.1); nachfolgend wird die Entstehung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse aus der Sicht der Lehrpersonen skizziert (Kapitel 7.2); und drittens wird der Massstab der Zuschreibung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse, den die Lehrpersonen der Handlung zugrunde legen, ausgeführt (Kapitel 7.3). Die Aussagen zu diesen Komponenten werden den Erfahrungsberichten der Lehrpersonen entnommen. Abgeschlossen wird die Ergebnisdarstellung mit der Unterscheidung verschiedener Konstellationen subjektiver Konzeptionen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse an hochbegabte Schülerinnen und Schüler, wobei sich die subjektiven Konzeptionen aus den drei vorher dargestellten Komponenten zusammensetzen (Kapitel 7.4).

7.1. Kriterien der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler – aus der Sicht ihrer Lehrpersonen

In diesem Kapitel wird die Frage beantwortet, mit Bezug auf welche Kriterien die Lehrpersonen den hochbegabten Schülerinnen und Schülern besondere pädagogische Bedürfnisse zuschreiben bzw. welches die besondere Problemlage der Kinder ist. Als strukturierender Bezugspunkt dient dabei die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse, wonach eine diagnostizierte und/oder prognostizierte Beeinträchtigung der Entwicklung ein Kriterium der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler darstellt. In einem ersten Schritt werden davon ausgehend die Kriterien der Zuschreibung, welche in den Erfahrungsberichten aufgeführt wurden, dargestellt und insbesondere untersucht, inwiefern und inwieweit von den Lehrpersonen Beeinträchtigungen der Entwicklung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler diagnostiziert und/oder prognostiziert werden.

Die Darstellung der Ergebnisse beschränkt sich auf eine deskriptive Häufigkeitsauszählung in den jeweiligen Kategorien und Unterkategorien. Dabei werden zwei Gruppen von Lehrpersonen voneinander unterschieden und vergleichend betrachtet: Aussagen von Lehrpersonen, denen sie besondere pädagogische Bedürfnisse zuschreiben (n=32), werden den Aussagen von Lehrpersonen gegenübergestellt, die ebenfalls ein hochbegabtes Kind unterrichten, ihm aber *keine* besonderen pädagogischen Bedürfnisse zuschreiben (n=22). Die zweite Gruppe wird als Kontrollgruppe benutzt und nur in der Bearbeitung dieser Fragestellung verwendet. Sie dient insbesondere der Überprüfung, ob Entwicklungsbeeinträchtigungen vor dem dargelegten Hintergrund ein trennscharfes Kriterium für die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse sind. Dies ist *nicht* der Fall, wenn sie nicht nur bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit zugeschriebenen besonderen pädagogischen Bedürfnissen diagnostiziert werden, sondern bei allen hochbegabten Schülerinnen und Schülern, oder wenn auch bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen nicht gehäuft Entwicklungsbeeinträchtigungen diagnostiziert werden.

Im Einzelnen werden in diesem Kapitel drei Fragestellungen beantwortet:

- (I) Inwieweit und inwiefern werden bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern, denen besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden, Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und/oder prognostiziert?
- (II) Inwieweit und inwiefern werden bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern, denen *keine* besonderen pädagogischen Bedürfnisse zugeschrieben werden, Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und/oder prognostiziert?
- (III) Inwiefern unterscheiden sich diese beiden Gruppen hinsichtlich des Kriteriums der diagnostizierten und/oder prognostizierten Entwicklungsbeeinträchtigungen?

Dazu wird eine inhaltsanalytische Auswertung der Erfahrungsberichte der Lehrpersonen durchgeführt. Als Grundlage des Kategoriensystems dienen die theoretischen Überlegungen zu den verschiedenen Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen. Auf einer ersten Ebene werden mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zwei Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen voneinander unterschieden. Auf einer zweiten Ebene werden sowohl Lernschwierigkeiten (absolute Minderleistung, relative Minderleistung) als auch Verhaltensauffälligkeiten (soziale Isolation, Störungen des UnterrichtsDepression) weiter abgestuft.

- (I) *Inwieweit und inwiefern werden bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern, denen besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden, Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und/oder prognostiziert?*

Die Häufigkeitsauszählung dieser Gruppe (n=32) zeigt zunächst, dass knapp ein Drittel, 11 der 32 Lehrpersonen, *keine* Beeinträchtigung der Entwicklung diagnostiziert. Von diesen 11 Lehrpersonen *prognostizieren* 4 Lehrpersonen – ausschliesslich Lehrpersonen der 6. Primarstufe – relative Minderleistungen, falls die unterrichtlichen Anforderungen nach dem Übertritt nicht signifikant höher werden, derweil 7 Lehrpersonen auch keine Beeinträchtigungen der Entwicklung prognostizieren. Etwa zwei Drittel, 21 der 32 Lehrpersonen, stellen bestimmte Entwicklungsbeeinträchtigungen fest. Davon diagnostizieren 11 Lehrpersonen sowohl Lernschwierigkeiten als auch Verhaltensauffälligkeiten des hochbegabten Kindes ("*Bei ihm verbinden sich Frustrationen, die er nur schlecht verarbeiten kann, mit unzuverlässigem und fehlerhaftem Arbeiten.*" / E-06, Z23-24). 10 Lehrpersonen berichten von *einer* Kategorie, wo von je 5 Lehrpersonen Lernschwierigkeiten und 5 Lehrpersonen Verhaltensauffälligkeiten schildern. Am häufigsten werden im Bereich der Lernschwierigkeiten relative Minderleistungen ("*In allen genannten Fächern ist sie knapp im oberen Drittel anzusiedeln, wobei für mich klar ist, dass dies nicht annähernd ihrem Potential entspricht, v.a. im Sprachunterricht.*" / E16, Z23-25abelle 4). Im Bereich der Verhaltesauffälligkeiten sind eine soziale Isolation ("*Sie befindet sich in einer eindeutigen Sonderstellung in der Klasse und fühlt sich vom Rest der Klasse nicht verstanden. ... Dies hat zur Folge, dass sie immer mehr ausgeschlossen wird.*" / E02, Z41-45) und Störungen des Unterrichts ("... und dann ist er nur noch albern, klinkt sich aus und beschäftigt sich damit, alle aus dem Tritt zu bringen." / E38, Z91-92) die am häufigsten genannten Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen.

- (II) *Inwieweit und inwiefern werden bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern, denen keine besonderen pädagogischen Bedürfnisse zugeschrieben werden, Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und/oder prognostiziert?*

Diejenigen Lehrpersonen (n=22), die beim hochbegabten Kind in ihrem Unterricht *keine* besonderen pädagogischen Bedürfnisse festgestellt haben, diagnostizieren kaum Entwicklungsbeeinträchtigungen. Im Gegenteil werden harmonische Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler geschildert. Lediglich drei der 22 Lehrpersonen stellen Beeinträchtigungen der Entwicklung in Form relativer Minderleistungen fest, und zwei Lehrpersonen berichten von Störungen des Unterrichts. Für über die Hälfte der Lehrpersonen besteht die besondere Problemlage darin, dass das hochbegabte Kind die unterrichtlichen Anforderungen schneller und/oder besser erfüllt als seine Mitschülerinnen und Mitschüler.

Tabelle 4: Die besondere Problemlage hochbegabter Schülerinnen und Schüler aus der Sicht ihrer Lehrpersonen

		Hochbegabte Kinder <i>mit</i> besonderen Bedürfnissen (n=32)		Hochbegabte Kinder <i>ohne</i> besondere Bedürfnisse (n=22)	
Kategorien	Unterkategorien	Anzahl Aussagen	Prozent ^a	Anzahl Aussagen	Prozent ^b
Lernschwierigkeiten	relative Minderleistung	12	38%	3	14%
	absolute Minderleistung	5	16%	—	—
	metakognitive Schwierigkeiten ^c	3	9%	—	—
Verhaltensauffälligkeiten	Störungen des Unterrichts	9	28%	2	9%
	soziale Isolation	6	19%	—	—
	Depression	2	6%	—	—
	Aggression ^c	2	6%	—	—
keine Form der Beeinträchtigung	arbeitet schneller als andere	15	47%	13	59%
	bearbeitet Themen tiefer als andere	2	6%	4	18%
	ist an anderen Themen interessiert	7	22%	5	23%

^a bezogen auf Gesamtzahl (n=32)

^b bezogen auf Gesamtzahl (n=22)

^c Werden nicht in den theoretischen Überlegungen (Teil I) aufgeführt.

(III) Inwiefern unterscheiden sich diese beiden Gruppen hinsichtlich des Kriteriums der diagnostizierten und/oder prognostizierten Entwicklungsbeeinträchtigungen?

Insgesamt werden bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen von den jeweiligen Lehrpersonen häufiger Entwicklungsbeeinträchtigungen geschildert als bei der Kontrollgruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler ohne besondere pädagogische Bedürfnisse. Bei letzterer werden kaum Entwicklungsbeeinträchtigungen festgestellt. Deren besondere Problemlage besteht aus der Sicht der Lehrpersonen insbesondere darin, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern schneller arbeiten und/oder an anderen Themenbereichen interessiert sind, die in der Regel nicht im Curriculum aufgeführt sind. Gleichwohl ist eine vergleichsweise grosse Anzahl hochbegabter Schülerinnen und Schüler zu konstatieren, denen zwar besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden, die jedoch keine Beeinträchtigung der Entwicklung auf-

weisen. Innerhalb der Gruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gibt es demnach zwei Subgruppen, die sich darin unterscheiden, ob bei ihnen Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert oder harmonische Entwicklungsverläufe beschrieben werden.

Diese Zweiteilung wird der weiteren Auswertungen zugrunde gelegt. Etikettiert werden die Gruppen einerseits als Gruppe der *Hochleister* (hochbegabte Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigungen der Entwicklung) und als Gruppe der *Schulversager* (hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen der Entwicklung). Die Gruppe der Hochleister umfasst 11 Schülerinnen und Schüler und ist dadurch charakterisiert, dass in der Regel harmonische Entwicklungsverläufe wahrgenommen werden, insbesondere auch bezogen auf die Entwicklung schulischer Leistungen. Die dazu konträre Gruppe der Schulversager umfasst 21 Schülerinnen und Schüler. Dazu gehören sowohl Schülerinnen und Schüler mit beiden Formen der Beeinträchtigung – Lernschwierigkeiten *und* Verhaltensauffälligkeiten –, als auch diejenigen mit einer der genannten Formen (vgl. Abbildung 12).

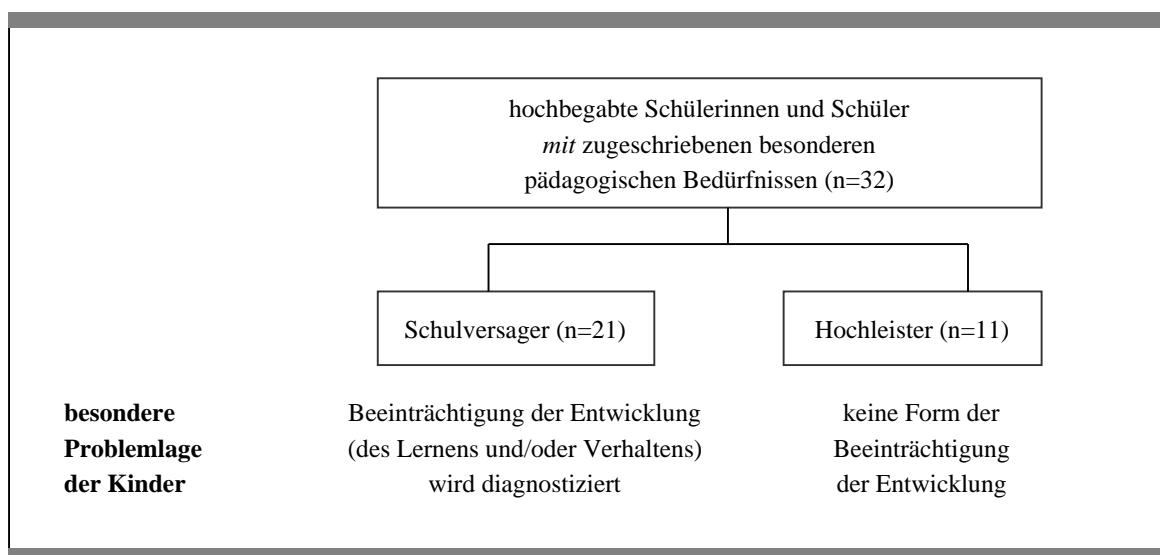


Abbildung 12: Zweiteilung der Gruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen für die nachfolgenden Auswertungsschritte

Zusammenfassend können die folgenden Ergebnisse zu den Kriterien der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer besonderen Problemlage aus der Sicht der Lehrpersonen festgehalten werden:

- Bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit zugeschriebenen besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden in ca. zwei Dritteln aller Fälle Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert, gleichermaßen in Form von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.
- Bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern ohne zugeschriebene besondere pädagogische Bedürfnisse werden kaum Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert. Deren besondere Problemlage besteht in der Regel darin, dass sie die unterrichtlichen Anforderungen schneller und/oder besser erfüllen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.
- Die beiden Gruppen unterscheiden sich gesamthaft in der Häufigkeit der diagnostizierten Beeinträchtigungen der Entwicklung voneinander, jedoch nicht in markanter, sondern in moderater Weise.
- Die Ergebnisse legen nahe, dass markante Unterschiede *innerhalb* der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die nur moderaten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nivellieren, sodass die erste Gruppe in eine Subgruppe der Schulversager (mit Beeinträchtigung der Entwicklung) und eine der Hochleister (ohne Beeinträchtigung der Entwicklung) zweigeteilt werden kann.

Auf dieser Grundlage der Bildung zweier Subgruppen der Gruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird im nächsten Kapitel die *Entstehung* der besonderen pädagogischen Bedürfnisse bei diesen beiden Gruppen aus der Sicht der Lehrpersonen dargestellt.

7.2. Entstehung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler – aus der Sicht ihrer Lehrpersonen

Thema dieses Kapitels ist die Frage nach der Entstehung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrpersonen, insbesondere unter dem Aspekt des Einflusses der Hochbegabung. In diesem Kapitel wird davon ausgehend die Frage bearbeitet, ob und inwiefern die Lehrpersonen einen Einfluss der Hochbegabung auf die Entstehung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse des hochbegabten Kindes, welches sie unterrichten, interpretieren. In der Auswertung werden die beiden im letzten Kapitel gebildeten Gruppen der Hochleister und Schulversager miteinander verglichen. Folgende Fragestellungen werden im Einzelnen beantwortet:

- (I) Inwiefern wird die Entstehung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei der Gruppe der Schulversager mit dem Einfluss der Hochbegabung interpretiert?
- (II) Inwiefern wird die Entstehung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei der Gruppe der Hochleister mit dem Einfluss der Hochbegabung interpretiert?
- (III) Inwiefern und inwieweit unterscheiden sich die beiden Gruppen?

Dazu werden in Analogie zur Untersuchung der ersten Fragestellung die Erfahrungsberichte der Lehrpersonen inhaltsanalytisch auf der Grundlage des Kategoriensystems ausgewertet. Als zugrunde liegende Kategorien dienen der interne und der externe hochbegabungsbezogene Misfit. Beide Formen werden, den theoretischen Überlegungen zu möglichen Formen des Einflusses einer Hochbegabung auf Entwicklungsbeeinträchtigungen folgend, auf der zweiten Differenzierungsebene in Unterkategorien aufgeteilt: Beim internen Misfit können ein beeinträchtigender Perfektionismus, eine mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit und eine kognitiv-motorische Dissonanz unterschieden werden, beim externen Misfit die Unterkategorien der Unterforderung im Unterricht sowie der inadäquaten elterlichen Bildungserwartungen und -anforderungen. Die Ergebnisse werden mittels einer Häufigkeitsauszählung deskriptiv dargestellt.⁷⁶

⁷⁶ Ein vorab zu erwähnender Befund ist der Umstand, dass manche Lehrpersonen im Erfahrungsbericht die Bearbeitung dieses Aspektes nicht oder nur moderat geleistet haben. Dies kann als forschungsmethodisches Desiderat aufgefasst werden, diese Angaben in weiteren Untersuchungen in der mündlichen Form zu erheben, um die Möglichkeit der präzisierenden Nachfrage wahrnehmen zu können.

(I) *Inwiefern wird die Entstehung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei der Gruppe der Schulversager mit dem Einfluss der Hochbegabung interpretiert?*

Insgesamt beziehen sich die meisten Aussagen zur Entstehung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse bei der Gruppe der Schulversager (n=21) auf die Hochbegabung als deren Bestandteil. Dabei werden beide Formen des Misfits gleichermassen herangezogen (Tabelle 5). Innerhalb der Kategorie des internen Misfits werden zwei Unterkategorien vergleichsweise häufig erwähnt: Zum einen wird bei sechs Schülerinnen und Schülern eine Form von Perfektionismus beschrieben, die aus der Sicht der Lehrpersonen für die Entwicklung des Kindes beeinträchtigend wirkt (*"Wenn einmal eine Arbeit, z.B. im mathematischen Bereich, nicht ihrer Vorstellung entspricht, wird sie sehr ungeduldig und wütend auf sich selber."* / E20, Z66-67). Zum andern wird in fünf Fällen eine mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit beschrieben (*"Sie will auf keinen Fall mit ihrer Hochbegabung speziell hervorstechen. ... Dies führt zur Verkrampfung und Gereiztheit ihren Mitschülern gegenüber."* / E05, Z32-34). Aussagen, die dem Ansatz des externen Misfits zugeordnet werden können, beschränken sich weitgehend auf eine Unterkategorie: Die meisten Lehrpersonen berichten von einer wahrgenommenen Unterforderung des Kindes im schulischen Unterricht, die in der Folge zu schulischen Minderleistungen, seltener zu Verhaltensauffälligkeiten führt (*"Oft klinkt sie sich auch dann aus, wenn sie sich im Unterricht unterfordert fühlt. Das merkt man ebenfalls ihrem Gesichtsausdruck an."* / E33, Z85-86). Einige Lehrpersonen schildern zudem Schulschwierigkeiten, bei deren Entstehung ihrer Meinung nach die Hochbegabung keinen Einfluss ausübt (*"Ich glaube nicht, dass diese Probleme mit seiner Hochbegabung in Zusammenhang stehen. ... Er ist halt einfach auch noch hochbegabt."* / E17, Z107-109).

(II) *Inwiefern wird die Entstehung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei der Gruppe der Hochleister mit dem Einfluss der Hochbegabung interpretiert?*

Bei der Gruppe der Hochleister (n=11) werden vorwiegend Formen des externen Misfits beobachtet, wobei insbesondere Unterforderungen im Unterricht und inadäquate elterliche Bildungsanforderungen (*"Hingegen stelle ich fest, dass seine Eltern sehr viel – meiner Meinung nach manchmal zuviel – von ihm fordern. Er ist kein Wunderkind."* / E41, Z92-93) zur Interpretation der besonderen Problemlage herangezogen werden. Formen des internen Misfits werden kaum erwähnt. Zudem werden Verhaltensweisen beschrieben, welche als Perfektionismus etikettiert werden können, auf der Grundlage der theoretisch angeleiteten Unterscheidung zwischen beeinträchtigendem und förderlichen Perfektionismus (vgl. Kapitel 4.2.2.1) aber dem förderlichen Perfektionismus zugeordnet werden können und sogar als wesentliches Charakteristikum der Gruppe der Hochleister dienen.

(III) Inwiefern und inwieweit unterscheiden sich die beiden Gruppen?

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in zweierlei Hinsicht: Zum einen werden bei der Gruppe der Schulversager auch Interpretationen der Entstehung der besonderen Problemlage geleistet, in denen nicht auf eine Hochbegabung zurückgegriffen wird, währenddem bei der Gruppe der Hochleister die Hochbegabung als Einflussfaktor in allen Fällen eingeschlossen wird. Zum andern verweisen die Lehrpersonen der Gruppe der Schulversager insgesamt auf alle Formen des hochbegabungsbezogenen Misfits, derweil die besondere Problemlage der Hochleister, die in den meisten Fällen darin besteht, die Anforderungen des Unterrichts schneller bewältigen zu können als die Mitschülerinnen und Mitschüler, vorwiegend durch eine Unterforderung im Unterricht erklärt wird.

Tabelle 5: Vergleich der Gruppen der Schulversager (n=21) und Hochleister (n=11) hinsichtlich der Interpretation des Einflusses der Hochbegabung auf die besondere Problemlage, aus der Sicht der Lehrpersonen

		Hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen				
		Schulversager (n=21)		Hochleister (n=11)		
hochbegabungsbezogen	Kategorien	Unterkategorien	Anzahl Aussagen	Prozent	Anzahl Aussagen	Prozent
	interner Misfit	beeinträchtigender Perfektionismus	6	29%	1	9%
		mangelnde sozio-emot. Anpassungsfähigkeit	5	24%	—	—
		kognitiv-motorische Dissonanz	2	10%	—	—
		andere Form	1	5%	—	—
	externer Misfit	Unterforderung im Unterricht	12	57%	8	73%
		inadäquate elterliche Bildungserwartungen	3	14%	4	36%
		andere Form	—	—	—	—
	andere Form des Misfits		3	14%	—	—
	keine Angaben		4	19%	2	18%

Zusammenfassend können die folgenden Ergebnisse zum Einfluss der Hochbegabung auf die besondere Problemlage der hochbegabten Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrpersonen festgehalten werden:

- Beeinträchtigungen der Entwicklung innerhalb der Gruppe der Schulversager werden sowohl mit einem internen (v.a. mit einem beeinträchtigenden Perfektionismus oder einer mangelnden sozio-emotionalen Anpassungsfähigkeit) als auch mit einem externen Misfit (v.a. Unterforderung im Unterricht) interpretiert. Die besonderen pädagogischen Bedürfnisse entstehen demnach bei einigen Schülerinnen und Schülern aufgrund diskrepanter Anforderungen im Unterricht, bei anderen weitgehend unabhängig von der jeweiligen pädagogischen Situation. In manchen Fällen treten Entwicklungsbeeinträchtigungen zusammen mit der Hochbegabung auf, werden aber nach Meinung der Lehrpersonen nicht von ihr herbeigeführt.
- Besondere pädagogische Bedürfnisse entstehen bei der Gruppe der Hochleister insbesondere durch eine Unterforderung im Unterricht.
- Die beiden Gruppen unterscheiden sich in der Akzentuierung einzelner Formen des Misfits: Währenddem bei der Gruppe der Hochleister die besondere Problemlage fast ausschliesslich mit einer Unterforderung im Unterricht interpretiert wird, greifen die Lehrpersonen der Gruppe der Schulversager auf verschiedene Formen des Misfits zurück.

Im nächsten Kapitel werden die zugrunde liegenden normativen Bezugsrahmen der Lehrpersonen dargestellt und die Frage beantwortet, inwiefern aus der Sicht der Lehrpersonen bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist.

7.3. Massstab der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Thema dieses Kapitels ist die Frage nach dem Massstab, welcher der Zuschreibung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse im Einzelfall zugrunde liegt. Nach der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse ist die Gefährdung des Erreichens vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele ein Kriterium der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Wie in den beiden vorangehenden Kapiteln wird die Gruppe der Schulversager mit der Gruppe der Hochleister verglichen. Dazu werden drei Fragestellungen beantwortet:

- (I) Mit Bezug auf welchen Massstab schreiben die Lehrpersonen der Gruppe der Schulversager besondere pädagogische Bedürfnisse zu?
- (II) Mit Bezug auf welchen Massstab schreiben die Lehrpersonen der Gruppe der Hochleister besondere pädagogische Bedürfnisse zu?
- (III) Inwiefern unterscheiden sich die beiden Gruppen?

Dazu werden wiederum die Erfahrungsberichte der Lehrpersonen inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Kategoriensystem werden zwei Akzentuierungen der Erziehungs- und Bildungsziele voneinander unterschieden, wobei diese beiden Akzentuierungen nicht sich gegenseitig ausschliessend zu denken sind:⁷⁷

- Die Ausrichtung auf den normativen Bezugsrahmen der Gefährdung des Erreichens vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele, wobei mit den Erziehungs- und Bildungszielen das Erreichen bestimmter, üblicherweise in den Curricula als Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz etikettierter Entwicklungsziele verstanden wird.
- Die Ausrichtung auf einen anderen normativen Bezugsrahmen, der insbesondere eine erschwerete Begabungsentwicklung akzentuiert. In einer Variante dieser Kategorie wird der normative Bezugsrahmen auf die bisherigen, ungenügenden Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ausgerichtet.

Die inhaltsanalytische Betrachtung mündet ein in eine deskriptive Darstellung der Häufigkeit der jeweiligen Akzentuierungen in den Erfahrungsberichten der Lehrpersonen.

⁷⁷ Die jeweilige Zuteilung bedeutet nicht, dass die Erziehungs- und Bildungsziele der Lehrpersonen ausschliesslich auf eine der beiden Komponenten ausgerichtet sind, sondern lediglich, dass die Argumentation im gegebenen Kontext der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sich prioritär darauf bezieht.

- (I) *Mit Bezug auf welchen Massstab schreiben die Lehrpersonen der Gruppe der Schulversager besondere pädagogische Bedürfnisse zu?*

In Bezug auf die Gruppe der Schulversager richten sich die Lehrpersonen im wesentlichen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus, wenn sie besondere pädagogische Bedürfnisse zuschreiben (Tabelle 6). Genauerhin verwenden die Lehrpersonen den Massstab des Erreichens bestimmter Entwicklungskompetenzen im Sinne vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele. Danach ist insbesondere das Erreichen von Erziehungs- und Bildungszielen in den Bereichen der Selbstkompetenz ("*Er hat auch nie gelernt, mit schulischem Erfolg oder Misserfolg umzugehen. Hier sehe ich beträchtliche Defizite und Förderbedarf.*" / E04, Z78-79) und der Sozialkompetenz ("*Vor allem fällt er damit auf, dass er keine Rücksicht auf andere nimmt und es noch nicht gelernt hat, zusammen mit anderen Kindern zu arbeiten und dabei die Regeln einzuhalten.*" / E15, Z 42-44) gefährdet. Der Massstab der gefährdeten Begabungsentwicklung wird vergleichsweise wenig angeführt.

- (II) *Mit Bezug auf welchen Massstab schreiben die Lehrpersonen der Gruppe der Hochleister besondere pädagogische Bedürfnisse zu?*

Hingegen verwenden die Lehrpersonen der Gruppe der Hochleister vorwiegend den Massstab der Begabungsentwicklung für die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse. Insbesondere wird das vorzeitige Erfüllen curricularer Anforderungen als Indikator einer Gefährdung des Erreichens der Bildungsziele betrachtet ("*Ich kann seinen Bedürfnissen in dieser Klasse nicht gerecht werden. ... Das zeigt sich daran, dass ihm oftmals langweilig ist, weil er schneller fertig ist als die anderen.*" / E33, Z23-25). Eine Hochbegabung wird in diesem Argumentationsrahmen als Potential verstanden, welches durch unterrichtliche Anforderungen entwickelt werden muss ("*Jeder hat doch das Recht auf eine angemessene Begabungsentwicklung. Bei ihr wird nicht das ganze Potential entwickelt.*" / E50, Z62-64). Besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sind indiziert, wenn die individuellen Fähigkeiten nicht angemessen entwickelt werden können. Die Gefährdung des Erreichens vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele wird vergleichsweise selten als Massstab der Zuschreibung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse verwendet. Am ehesten wird diesbezüglich noch auf die Erziehungs- und Bildungsziele im Bereich der Sozialkompetenz Bezug genommen.

(III) Inwiefern unterscheiden sich die beiden Gruppen?

Die beiden Gruppen unterschieden sich in beträchtlicher Weise: Lehrpersonen der Gruppe der Schulversager verwenden mehrheitlich den Massstab der Gefährdung des Erreichens curricular festgeschriebener Erziehungs- und Bildungsziele, derweil der Grossteil der Lehrpersonen der Gruppe der Hochleister ihren Massstab auf die erschwere Begabungsentwicklung ausrichtet. Pointiert formuliert werden den Schulversagern wegen einer Beeinträchtigung der Entwicklung, den Hochleistern wegen einer Erschwerung der Erziehung und Bildung besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben.

Tabelle 6: Massstab der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse – Vergleich zwischen der Gruppe der Schulversager und der Hochleister

Kategorien	Unterkategorien	Schulversager (n=21)		Hochleister (n=11)	
		Anzahl Kinder	Prozent	Anzahl Aussagen	Prozent
Erreichen von Erziehungs- und Bildungszielen ist gefährdet	Sachkompetenz	5	24%	1	9%
	Sozialkompetenz	12	57%	3	27%
	Selbstkompetenz	10	48%	1	9%
anderer Bezugsrahmen	bisherige Massnahmen unbefriedigend	4	19%	9	82%
	Potential des Kindes nicht ausgeschöpft	2	10%	5	45%
	keine Angaben	4	19%	2	18%

Zusammenfassend können die folgenden Ergebnisse zum verwendeten Massstab bei der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse festgehalten werden:

- Die Lehrpersonen der Gruppe der Schulversager beziehen sich vorwiegend auf die Gefährdung des Erreichens von Erziehungs- und Bildungszielen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere der Selbst - und Sozialkompetenz.
- Die Lehrpersonen der Gruppe der Hochleister beziehen sich vorwiegend auf die Gefährdung im Bereich der Begabungsentwicklung und verweisen insbesondere darauf, dass die bisherigen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für die Begabungsentwicklung nicht ausreichend sind und deshalb besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen als erforderlich erachtet werden.

7.4. Subjektive Konzeptionen der Lehrpersonen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler

In diesem Kapitel wird die Frage nach den Grundlagen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler zusammenfassend bearbeitet und in Form subjektiver Konzeptionen der Lehrpersonen abgebildet. Im Gegensatz zu den vorherigen Auswertungen werden hier nicht die theoretisch angeleiteten Komponenten als Bezugs- punkt verwendet, sondern die einzelnen Lehrpersonen. In den subjektiven Konzeptionen wird die argumentative Grundlage der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse zusammengefasst. In einer weiteren Komprimierung der Ergebnisse wird untersucht, ob sich vergleichbare subjektive Konzeptionen zu *Konstellationen* zusammenfassen lassen. Dazu wird die Auswertung zunächst auf die Inhalte der drei Komponenten aus den vorherigen Analyseschritten ausgerichtet:

- Komponente 1: Welches sind die Kriterien der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern?
- Komponente 2: Wie entstehen besondere pädagogische Bedürfnisse, unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Hochbegabung?
- Komponente 3: Welcher Massstab liegt der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse zugrunde?

Zur vergleichenden Darstellung werden Konstellationen gebildet, die aus jeweils identischen Bezugspunkten der drei Komponenten bzw. derselben inhaltlichen Ausprägung der drei Kriterien bestehen. Weisen drei oder mehr Lehrpersonen vergleichbare Ausprägungen auf, wird diese subjektive Konzeption typenhaft als Konstellation dargestellt.⁷⁸ Die verschiedenen Typen werden mittels einer Häufigkeitsauszählung dargestellt. Auf dieser Grundlage können fünf verschiedene Konstellationen subjektiver Konzeptionen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler voneinander unterschie- den werden. Sie werden in Abbildung 13 in Form eines Ablaufschemas dargestellt, um den Charakter des *Entscheidungsprozesses* der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürf- nisse abbilden zu können.

⁷⁸ Der Schwellenwert von drei Personen für die Zusammenführung in eine Konstellation beruht auf dem Gedan- ken, dass damit mindestens 10% der gesamten Stichprobe (n=32) einer Konstellation zugeordnet werden können. Zwei subjektive Konzeptionen konnten keiner Konstellation zugeordnet werden, sodass in der Auswertung 30 Lehrpersonen als Richtlinie dienen.

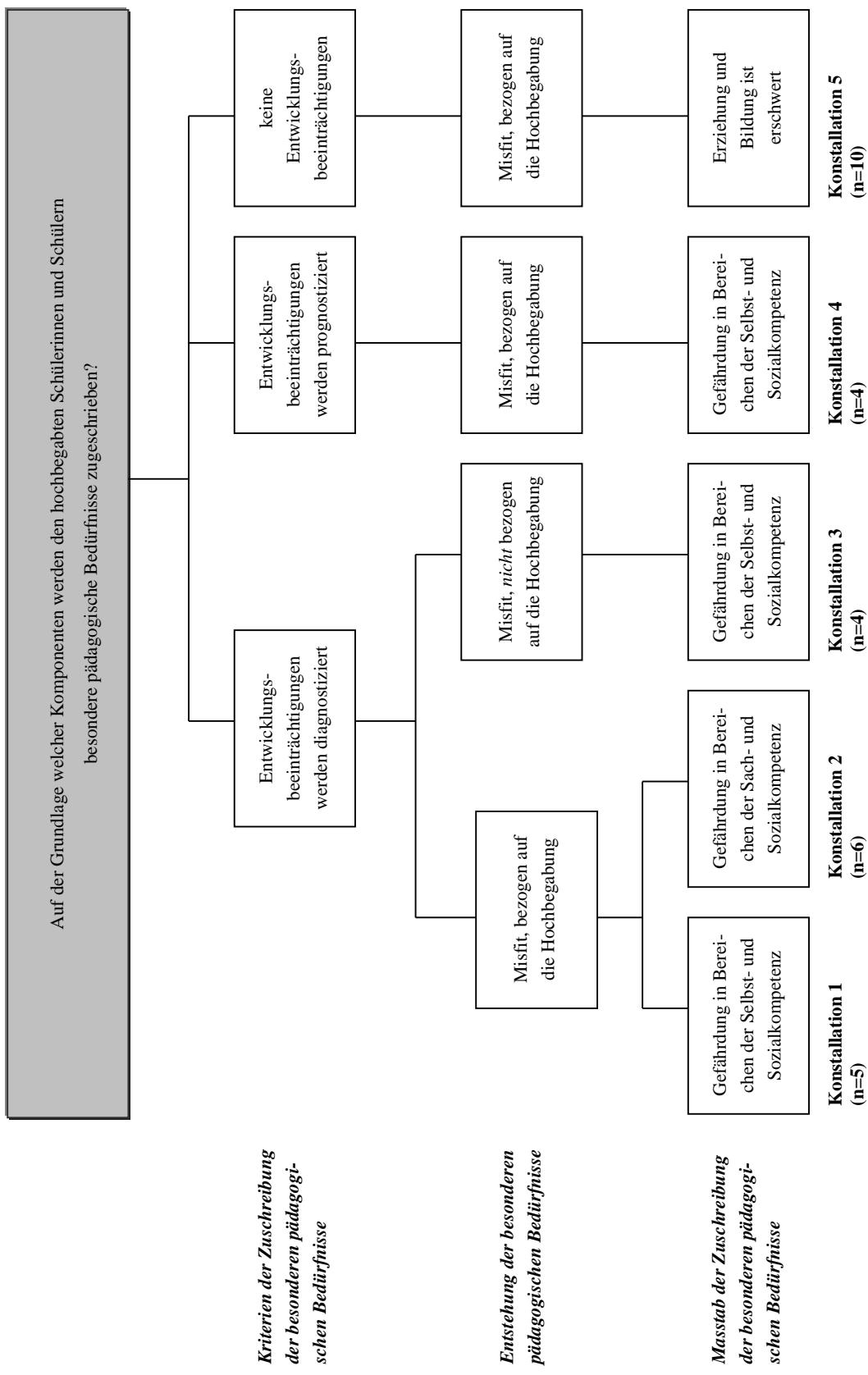


Abbildung 13: Subjektive Konzeptionen der Lehrpersonen (n=30) zu besonderen pädagogischen Bedürfnissen hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Konstellation 1 ist auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit zum Teil erheblichen Verhaltensauffälligkeiten (v.a. einer sozialen Isolation), aber auch mit Lernschwierigkeiten (v.a. relativen Minderleistungen) ausgerichtet. Die Schwierigkeiten resultieren insbesondere aus kind-internen, von der pädagogischen Situation weitgehend unabhängigen Gründen wie einer mangelnden sozio-emotionalen Anpassungsfähigkeit. In diesen Fällen wirkt der eigene, personale Umgang mit der Hochbegabung beeinträchtigend auf die individuelle Entwicklung.

Konstellation 2 ist auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (v.a. absoluten Minderleistungen), aber auch mit Verhaltensauffälligkeiten ausgerichtet. Wie bei den Schülerinnen und Schülern in Konstellation 1 sind erhebliche Schulschwierigkeiten ihr zentrales Charakteristikum. Ihre besondere Problemlage resultiert insbesondere aus einer Unterforderung im Unterricht, seltener durch einen beeinträchtigenden Perfektionismus.

Konstellation 3 ist auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, die sich insbesondere in Form eines störenden Verhaltens im Unterricht äußern, ausgerichtet. Die Entstehung und Aufrechterhaltung der besonderen Problemlage steht jedoch nicht in Zusammenhang mit der Hochbegabung, gleichwohl bei diesen Schülerinnen und Schülern eine hohe Intelligenz diagnostiziert worden ist.

Konstellation 4 ist auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler ohne diagnostizierte Beeinträchtigungen der Entwicklung ausgerichtet. Da sie im Unterricht teilweise stark unterfordert sind und damit ihre Begabungsentwicklung gehemmt wird, werden jedoch Schwierigkeiten in Form relativer schulischer Minderleistungen prognostiziert. Deshalb werden aus präventiven Gründen besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich. In diese Form sind vergleichsweise viele hochbegabte Mädchen einzuordnen.

Konstellation 5 ist auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit einer harmonischen Entwicklung ausgerichtet. Zudem erbringen diese Schülerinnen und Schüler überdurchschnittliche bis herausragende schulische Leistungen. Deren besondere Problemlage besteht in erster Linie darin, dass sie schulische Anforderungen schneller und/oder besser als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bewältigen und oftmals im Unterricht unterfordert sind. Der Massstab der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse ist auf die ungenügenden bisherigen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ausgerichtet – die Erziehung und Bildung ist erschwert. Deshalb wird den Schülerinnen und Schülern ein Bedürfnis nach besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen zugeschrieben.

8. Interpretation der Ergebnisse

Die in Kapitel 7 dargelegten Ergebnisse der Vorstudie dienen zur Überprüfung der *Praxis* des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Sie werden in diesem Kapitel auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Sonderpädagogik und Hochbegabung (Teil I) interpretiert. In Kapitel 7 wurden die subjektiven Konzeptionen der Lehrpersonen zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern dargestellt und damit die Grundlagen der Entscheidung, warum im Einzelfall besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen als erforderlich erachtet werden, betrachtet. Das Ziel dieses Kapitels ist es, in Analogie zu den theoretischen Überlegungen, die Plausibilität, Begründung und Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen in der Praxis zu beurteilen.

Als Grundlage der Beurteilung dienen die aus der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse hervorgehenden Kriterien der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse:

- Die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schülern bzw. die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist plausibel, wenn eine Beeinträchtigung der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert wird (Kapitel 8.1).
- Die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schülern bzw. die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist begründet, wenn ein Einfluss der Hochbegabung auf die Beeinträchtigung der Entwicklung angenommen werden kann (Kapitel 8.2).
- Die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schülern bzw. die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist legitim, wenn das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist (Kapitel 8.3).

Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Unterscheidung verschiedener Formen der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler (Kapitel 8.4). Sie gehen aus den fünf Konstellationen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hervor.

8.1. Plausibilität der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler

Die Plausibilität der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler muss in Zusammenhang mit der Diagnose und/oder Prognose von Beeinträchtigungen der Entwicklung beurteilt werden. Die Kontrolle der Plausibilität erfolgt, bezugnehmend auf die Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse, mittels der Überprüfung, ob und inwieweit die Lehrpersonen beim hochbegabten Kind Entwicklungsbeeinträchtigungen diagnostizieren oder prognostizieren. Davon ausgehend werden Abstufungen der Höhe der Plausibilität unterschieden: Die Plausibilität ist

- hoch, wenn Entwicklungsbeeinträchtigungen diagnostiziert werden,
- moderat, wenn Entwicklungsbeeinträchtigungen prognostiziert, jedoch nicht diagnostiziert werden und
- gering, wenn eine harmonische Entwicklung diagnostiziert und prognostiziert wird.

Zur Beurteilung werden verschiedene Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler herangezogen. Sie wurden in den theoretischen Überlegungen ausgeführt (vgl. Kapitel 4.1). Auf einer ersten Ebene wurden die Formen der Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten dargestellt. Die Aussagen der Lehrpersonen zu den Kriterien der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse wurden dahingehend ausgewertet, inwieweit Lernschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert und/oder prognostiziert werden. Im Vergleich dazu sollen an dieser Stelle nochmals die Befunde zur Plausibilität des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik aus den theoretischen Überlegungen dargelegt werden (vgl. Kapitel 4.1.3). Eine Analyse relevanter empirischer Befunde der Hochbegabungsforschung zeigte, dass Lernschwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler ausschliesslich auf *einen* Forschungsstrang, denjenigen der hochbegabten Minderleister, beschränkt sind, derweil eine grosse Anzahl von Untersuchungen zu verschiedenen Formen von Verhaltensauffälligkeiten zu finden ist, denen es allerdings an Präzision in der Beschreibung der jeweiligen Form mangelt.

Zunächst wird die Gruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit zugeschriebenen besonderen Bedürfnissen im Gesamt hinsichtlich dieser Kriterien beurteilt. Die Ergebnisse zeigten, dass bei insgesamt zwei Dritteln dieser Gruppe bestimmte Formen von Entwicklungsbeeinträchtigungen diagnostiziert wurden, derweil bei einem Drittel der Gruppe erwar-

tungswidrig keine Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert und nur bei einem kleinen Teil Entwicklungsbeeinträchtigungen prognostiziert wurden. Diese Ergebnisse stehen jedoch den theoretischen Überlegungen entgegen, wonach mit der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse *notwendigerweise* eine Form der Entwicklungsbeeinträchtigung, ob diagnostiziert oder prognostiziert, als Kriterium der besonderen Problemlage des Kindes verbunden ist. Damit ist die Plausibilität der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für diese Gruppe insgesamt lediglich als moderat zu beurteilen.

Mit Berücksichtigung der Unterschiede innerhalb dieser Gruppe wurde in der Folge eine Zweiteilung der Gruppe in eine Subgruppe der Schulversager mit diagnostizierter Beeinträchtigung der Entwicklung und eine Subgruppe der Hochleister mit harmonischer Entwicklung vorgenommen. Dadurch wurden die einzelnen Beurteilungen kontrastiert: Währenddem die Plausibilität der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse für die Gruppe der Schulversager aufgrund der beeinträchtigten Entwicklung hoch ist, muss sie bei der Gruppe der Hochleister als gering beurteilt werden, da diese Schülerinnen und Schüler harmonische Entwicklungsverläufe zeigen und es daher nicht als plausibel erscheint, dass bei diesen Kindern besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.

Der Vergleich zwischen den theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik und dem Umgang mit der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse in der Praxis zeigt somit dreierlei:

1. *In der Tendenz* können die theoretischen Überlegungen, aus denen eine relativ hohe Plausibilität des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik resultiert, in der Praxis bestätigt werden.
2. Insgesamt muss die Plausibilität der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern in der Praxis jedoch als äußerst unterschiedlich betrachtet werden. Sie reicht von einer hohen Ausprägung bei der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit diagnostizierten Beeinträchtigungen der Entwicklung bis zur allenfalls geringen Plausibilität bei der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit als harmonisch beschriebenen Entwicklungsverläufen.
3. Mit den Ergebnissen der Praxis wird die bereits aus den theoretischen Überlegungen hervorgehende Verwässerung der Reichweite des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik verdeutlicht: Es scheint, dass hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit den unterschiedlichsten Verhaltensweisen und Merkmalen besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden.

8.2. Begründung der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler

Die Begründung der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen muss in Zusammenhang mit der Interpretation des Einflusses der Hochbegabung auf die Entwicklung des Kindes und deren allfällige Beeinträchtigung betrachtet werden. Die Beurteilung der Begründung erfolgt aus diesem Grund mittels der Überprüfung, inwiefern der Hochbegabung ein Einfluss auf die Entstehung der Entwicklungsbeeinträchtigung zugeschrieben wird. Dazu wurde in den theoretischen Überlegungen zwischen hochbegabungsbezogenen und nicht auf die Hochbegabung bezogenen Begründungen der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen unterschieden. Die diesbezügliche Grundlage liefert der Ansatz des Misfits, mit dem der Einfluss der Hochbegabung auf Beeinträchtigungen der Entwicklung systematisch beurteilt werden kann. Er wurde in den theoretischen Überlegungen ausgeführt (vgl. Kapitel 4.2). Dabei werden die Formen eines internen und eines externen Misfits voneinander unterschieden und der folgenden Interpretation zugrunde gelegt.

Zunächst deuten die Ergebnisse der Vorstudie darauf hin, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten aufweisen, wenn sie die Entstehung von besonderen Problemlagen interpretieren müssen. Diese Schwierigkeiten treten verstärkt auf, wenn explizit nach dem Einfluss der Hochbegabung auf den Entwicklungsverlauf gefragt wird. Für diese Schwierigkeiten sind zwei Möglichkeiten der Deutung denkbar: Zum einen könnte im betreffenden Fall kein hochbegabungsbezogener Misfit vorliegen; zum andern lassen sich mangelnde hochbegabungsdiagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen vermuten. Für beide Annahmen finden sich Belege: Zum einen werden in der Auswertung Konstellationen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse ersichtlich, in denen die hochbegabten Schülerinnen und Schüler zwar Beeinträchtigungen der Entwicklung aufweisen, die Betrachtung aller Umstände aber annehmen lässt, dass die Entstehung und Aufrechterhaltung der Entwicklungsbeeinträchtigungen nicht in Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen. Zum andern ist die hochbegabungsdiagnostische Kompetenz der Lehrpersonen vornehmlich auf das Erkennen einer Hochbegabung und nicht auf die Interpretation des Einflusses der Hochbegabung auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, zumal auf Formen deren Beeinträchtigung, ausgerichtet (vgl. Kapitel 5.1).

Wie im vorherigen Kapitel sollen auch an dieser Stelle die theoretischen Überlegungen zur Begründung des Einbeugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik vorangestellt werden (vgl. Kapitel 4.2). Es konnte eine Reihe von

Formen hochbegabungsbezogenen Misfits dargestellt werden, die diesen Einbezug begründet nahelegen. Jedoch lagen zu den einzelnen Formen nur wenige Studien vor. Zudem konnte eine starke Priorisierung des Bereichs der schulischen Unterforderung konstatiert werden. Diese Tendenz wird in der Praxis der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse, insbesondere bei hochleistenden Schülerinnen und Schülern, bestätigt.

Die Ergebnisse zur Begründung der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse zeigen insgesamt eine primäre Ausrichtung auf Formen des externen Misfits. Insbesondere wird eine Unterforderung im Unterricht als hochbegabungsbezogene Interpretation für das Vorliegen von Beeinträchtigungen der Entwicklung angeführt. Formen des internen Misfits werden nur bei stark beeinträchtigten Entwicklungsverläufen mit entsprechend starker Plausibilität interpretiert. Im Einzelnen unterscheiden sich jedoch die beiden Gruppen der Schulversager und Hochleister voneinander:

- Bei der Gruppe der Schulversager werden gleichermassen interne und externe Misfits zur Interpretation ihrer Problemlage herangezogen. Dabei sind die Misfits nicht immer, aber in der Regel, auf die Hochbegabung bezogen. Insbesondere werden neben der Unterforderung im Unterricht ein beeinträchtigender Perfektionismus und eine mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit als mögliche Gründe für die Beeinträchtigung der Entwicklung angeführt.
- Bei der Gruppe der Hochleister wird zumeist ein externer Misfit in Form unterrichtlicher Unterforderung als möglicher Grund für die Beeinträchtigung der Entwicklung angeführt.

Der Vergleich zwischen den theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik und dem Umgang mit der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse in der Praxis zeigt somit zweierlei:

1. Die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler in der Praxis ist, im Sinne der Kriterien aus der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse, hinreichend begründet.
2. Jedoch ist sowohl den theoretischen Überlegungen als auch der Praxis folgend das Desiderat der verstärkten Thematisierung bzw. Berücksichtigung des Einflusses der Hochbegabung auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und deren Beeinträchtigung zu konstatieren.

8.3. Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler

Die Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen muss in Zusammenhang mit der Gefährdung des Erreichens vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele betrachtet werden: Eine Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler liegt den theoretischen Überlegungen zu Folge vor, wenn dargelegt werden kann, dass das Erreichen dieser Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist.

In der Vorstudie wurde untersucht, auf welchen normativen Rahmen sich die Lehrpersonen beziehen, wenn sie besondere pädagogische Bedürfnisse zuschreiben. In Bezug auf die vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsziele liessen sich zwei Akzentuierungen unterscheiden: Die Akzentuierung der *Persönlichkeitsentwicklung* sowie die Akzentuierung der *Begabungsentwicklung*. Verwendet man die theoretischen Überlegungen als Grundlage, ist die Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nur mit einer Akzentuierung auf die Persönlichkeitsentwicklung und der damit verbundenen Gefährdung des Erreichens von Erziehungs- und Bildungszielen, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung beziehen, gewährleistet. Die Argumentation vieler Lehrpersonen richtete sich jedoch auf eine erschwerete Begabungsentwicklung, die häufig mit einer Erschwerung der Erziehung und Bildung verbunden war, insofern die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes entsprachen und die Entwicklung seines Potentials gefährdeten.

Die Ergebnisse deuten indes auf ein zweigeteiltes Bild hin:

- Die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen wird bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit diagnostizierter Beeinträchtigung der Entwicklung (Gruppe der Schulversager) mit Ausrichtung auf die Persönlichkeitsentwicklung legitimiert.
- Die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen wird bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern ohne bzw. mit prognostizierten, nicht aber diagnostizierten Entwicklungsbeeinträchtigungen (Gruppe der Hochleister) mit Ausrichtung auf die Erschwerung der Begabungsentwicklung legitimiert.

Mit der zweiten Argumentationslinie und der Reduzierung des normativen Bezugsrahmen auf eine normative Kraft des Faktischen ist jedoch keine Legitimation der Indikation *besonderer* Erziehungs- und Bildungsmassnahmen verbunden. Vielmehr ist damit allenfalls und unter bestimmten Umständen legitimiert, dass über das Übliche hinausgehende Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind.

Der Vergleich zwischen den theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik und dem Umgang mit der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse in der Praxis zeigt zweierlei:

1. Insgesamt kann, vor dem Hintergrund der Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse, eine sonderpädagogisch relevante Legitimation der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nur bei einem Teil der hochbegabten Schülerinnen und Schüler konstatiert werden.
2. Mit der ausschliesslichen Ausrichtung auf die Erschwerung der Erziehung und Bildung ist keine Legitimation *besonderer*, sondern allenfalls von über das Übliche hinausgehenden Erziehungs- und Bildungsmassnahmen verbunden.

Aufgrund dieser Ergebnisse ist es notwendig, aber auch möglich, eine Differenzierung verschiedener Formen der Indikation von Erziehungs- und Bildungsmassnahmen vorzunehmen.

8.4. Verschiedene Formen der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler

Aus den theoretischen Überlegungen geht hervor, dass die Einordnung des Themenbereichs der Hochbegabung in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik unter den folgenden drei Bedingungen vorgenommen werden kann: Erstens muss eine Beeinträchtigung der Entwicklung des hochbegabten Kindes diagnostiziert oder prognostiziert werden; zweitens muss die Hochbegabung einen beeinträchtigenden Einfluss auf diesen Entwicklungsverlauf ausüben; drittens muss das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet sein. Erst wenn *alle drei* Bedingungen erfüllt sind, ist die Einordnung der Hochbegabung als Themengebiet der schulischen Sonderpädagogik legitimiert.

Davon zu unterscheiden sind Bedingungen der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler bzw. der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse: In Abhängigkeit davon, *welcher Art* die Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sind, die als erforderlich erachtet werden, basiert die Indikation auf unterschiedlichen Bedingungskomponenten. So müssen drei verschiedene Formen der Indikation von Erziehungs- und Bildungsmassnahmen, die in der Praxis der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse unterschieden werden: (1) Die Indikation besonderer, hochbegabungsspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen; (2) die Indikation besonderer, hochbegabungsunspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen; und (3) die Indikation zusätzlicher, hochbegabungsspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen.

Für die Indikation besonderer, hochbegabungsspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ist die Erfüllung aller drei im ersten Abschnitt genannter Kriterien notwendig. Diese Indikation ist zu unterscheiden von der Indikation besonderer, jedoch hochbegabungsunspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Eine solche Indikation liegt vor, wenn bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler zwar Beeinträchtigungen der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert werden können, jedoch nicht begründet angenommen werden kann, dass diese in kausalem Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen. In diesem Fall sind besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich. Sie sind jedoch nicht hochbegabungsspezifisch begründet und legitimiert und dementsprechend auch nicht in erster Linie hochbegabungsspezifisch auszurichten. Schliesslich muss davon die Form der Indikation zusätzlicher Erziehungs- und Bildungsmassnahmen unterschieden werden. Zusätzliche, *hochbegabungsspezifische* Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sind erforderlich, wenn eine Er-

schwerung der Erziehung und Bildung vorliegt, beispielsweise im Falle einer Unterforderung im Unterricht, jedoch das Erreichen der Erziehungs- und Bildungsziele nicht gefährdet ist. Zentrales Kriterium für diese Form der Indikation sind unbefriedigende herkömmliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Zusätzliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen sind im Zuständigkeitsbereich der Pädagogik anzusiedeln und von besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen zu unterscheiden.

Die Ergebnisse zeigen denn auch, dass diese Kriterien in den subjektiven Konzeptionen der Lehrpersonen in unterschiedlicher Weise erfüllt worden sind. In den fünf Konstellationen der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse sind die verschiedenen Formen der Indikation abgebildet:

- Die Konstellationen 1, 2 und 4 dienen als Grundlage der Legitimation besonderer, hochbegabungsspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen;
- die Konstellation 3 dient als Grundlage der Legitimation besonderer, jedoch in erster Linie hochbegabungsunspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen;
- die Konstellation 5 dient als Grundlage der Legitimation zusätzlicher, hochbegabungsspezifischer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen.

Mit diesen verschiedenen Formen kann nun *begründet* werden, warum die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler in der dargestellten Heterogenität vorgenommen wird: Die Konstellationen weisen lediglich die Gemeinsamkeit auf, *dass* auf ihrer Grundlage über das Übliche hinausgehende Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für die hochbegabten Schülerinnen und Schüler erforderlich sind, divergieren aber sowohl in den Bezugspunkten der Begründung und Legitimation als auch in der Art und Weise der erforderlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Trotzdem werden *alle* Konstellationen verbreitet als Begründungs- und Legitimationsbasis des Einbezugs hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik verwendet (vgl. auch Kapitel 2.1). Insofern besteht die Möglichkeit, die theoretischen Grundlagen des Verhältnisses von Sonderpädagogik und Hochbegabung und insbesondere die als Scharnier dienende Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse mit dem Prüfstein der Hochbegabung zu konturieren. Dies wird, zusammen mit weiteren Konsequenzen der Betrachtung der Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht, in Teil III geleistet.

TEIL III - SYNOPE

9. Hochbegabung als Auftrag der schulischen Sonderpädagogik – Skizzierung ausgewählter Auswirkungen

In der Einleitung dieser Arbeit wurden drei Tendenzen in der Auseinandersetzung mit der Thematik der Hochbegabung aufgeführt, die sich in den letzten Jahren abzeichneten. Sie werden an dieser Stelle wieder aufgegriffen und deshalb zusammenfassend dargestellt:

- Die *Pädagogisierung der Hochbegabung* ist Ausdruck einer zunehmenden Akzentuierung der Praxis der Erziehung und Bildung hochbegabter Schülerinnen und Schüler, wobei gleichzeitig mit dieser pragmatischen Ausrichtung theoretische Überlegungen zur Erziehung und Bildung vernachlässigt werden. Dazu zählen die psychologischen Grundlagen der Hochbegabung ebenso wie theoretische Überlegungen zum Auftrag der schulischen Sonderpädagogik, auf deren Grundlage die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler basiert.
- Die *Pathologisierung der Hochbegabten* ist Ausdruck der Tendenz, hochbegabte Schülerinnen und Schüler zunehmend im Kontext von Schulschwierigkeiten zu thematisieren, wobei unter diesem pauschalisierenden Begriff eine Anhäufung unterschiedlichster Phänomene subsummiert wird. Die Gemeinsamkeit in der Argumentation bildet die intuitive Herstellung eines Kausalzusammenhangs zwischen der Hochbegabung und Schulschwierigkeiten. In praxi führt dies zu einer inflationären Feststellung besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schüler.
- Die *Konfundierung von Hochbegabung und Begabung* ist Ausdruck einer schlechrenden Veränderung des Forschungsgegenstandes, derweil die Etikettierung mit der 'Hochbegabung' bestehen bleibt. Folge dieser fehlenden Kontrastierung ist eine Ausweitung der unter dem Siegel der Hochbegabung geführten Zielgruppe mit der Folge, dass in der Praxis der schulischen Sonderpädagogik vermehrt der Umgang mit begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern gefordert wird, sei dies in Form zusätzlicher oder besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen.

In diesem Kapitel werden drei Ansatzpunkte ausgeführt, die auf das Ziel des Aufbrechens dieser Tendenzen ausgerichtet sind: Die Verwendung der Hochbegabung zur Kontrastierung der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse (Kapitel 9.1), die Thematisierung der Hochbegabung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Kapitel 9.2) sowie Forschungsdesiderate aus der Sicht der Sonderpädagogik (Kapitel 9.3).

9.1. Hochbegabung als konturierender Faktor für die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse

Das primäre Ziel dieser Arbeit war die Darlegung theoretischer Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik sowie die Überprüfung des Einbezugs mit Rückgriff auf empirische Befunde der Hochbegabungsforschung (Teil I). Nachfolgend wurde überprüft, auf welcher argumentativen Grundlage hochbegabten Schülerinnen und Schülern in der schulischen Praxis besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden (Teil II). In diesem Kapitel soll der zirkulär angelegte Argumentationsgang geschlossen werden, indem skizziert wird, inwiefern der Themenbereich der Hochbegabung als konturierender Faktor für die Konzeption besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse verwendet werden kann.

Hintergrund dieser Überlegungen ist die Heterogenität der Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Sie weist auf Unterschiede zu den theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik hin. Diese Diskordanz bezieht sich auf bestimmte Komponenten der theoretischen Überlegungen, die mit der Anwendung auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler hervorgehoben werden können. Im Einzelnen können die folgenden Komponenten mit dem Prüfstein der Hochbegabung geschärft diskutiert werden:

- Der Prüfstein der Hochbegabung wirkt konturierend in der Frage, in welchen Fällen herkömmliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht mehr ausreichend sind. Denn mit dem Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik kann verdeutlicht werden, warum aus individuellen Bedürfnissen nicht auf pädagogische Erfordernisse geschlossen werden kann.
- Der Prüfstein der Hochbegabung wirkt konturierend in der Unterscheidung zwischen besonderen und zusätzlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Denn mit dem Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik kann verdeutlicht werden, warum die Gefährdung des Erreichens vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele eine *conditio sine qua non* für die Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen darstellt.

1. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ermöglicht eine Kontrastierung zwischen *Bedürfnissen* und *Erfordernissen*.

Eine Kontrastierung zwischen zwei Komponenten zielt darauf ab, die Inhalte der beiden Komponenten besser voneinander abzugrenzen und damit ihre Relation zu differenzieren. Im vorliegenden Fall kann der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik die Unterschiede zwischen individuellen Bedürfnissen und pädagogischen Erfordernissen verdeutlichen. Diese beiden Begriffe werden sowohl in verschiedenen Konzeptionen der special needs als auch im Umgang mit den special needs in der Praxis konfundiert oder in eine kausale Relation zueinander gestellt.

Zur Verdeutlichung des Unterschieds dient das Beispiel hochbegabter Schülerinnen und Schüler, bei denen keine besondere Problemlage im Sinne einer Beeinträchtigung der Entwicklung vorliegt, aber in der Praxis aufgrund ihrer überdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen und schulischen Leistungen besondere Erziehungs- und Bildungserfordernisse festgestellt werden. Aus sonderpädagogischer Sicht ist diese kausale Argumentationskette zu entflechten: Zum einen kann aus den überdurchschnittlichen Kompetenzen eines Kindes nicht auf seine Bedürfnisse, zumal auf besondere, geschlossen werden; zum zweiten gehen aus den individuellen Bedürfnissen des Kindes *allein* keine pädagogischen Erfordernisse hervor. Vielmehr sind die Erfordernisse, die beispielsweise in der Klärung der Frage, ob herkömmliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ausreichend sind, ihren Ausdruck findet, von verschiedenen Einflussfaktoren abhängig. So werden individuelle Bedürfnisse des Kindes nicht nur durch Kompetenzen, sondern auch durch andere Entwicklungsvoraussetzungen, z.B. motivationaler oder volitionaler Art, sowie durch Sozialisationsbedingungen bestimmt, sodass aus einer hohen Intelligenz allein weder das Bedürfnis nach einer bestimmten Förderung noch das Erfordernis bestimmter Erziehungs- und Bildungsmassnahmen abgeleitet werden kann. Vielmehr sind pädagogische Erfordernisse neben der Berücksichtigung der Entwicklungsvoraussetzungen und der Sozialisationsbedingungen des Kindes insbesondere von der Beurteilung der Entwicklung im Hinblick auf vorgegebene Erziehungs- und Bildungsziele abhängig. Das Beispiel hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit harmonischen Entwicklungsverläufen vermag damit zu zeigen, dass pädagogische Erfordernisse immer vor dem Hintergrund der jeweiligen pädagogischen Situation bestimmt werden müssen, wenngleich sie *auch*, aber nicht *nur*, von den individuellen Bedürfnissen abhängig sind.

2. Der Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik ermöglicht eine Kontrastierung zwischen *besonderen* und *zusätzlichen* Erziehungs- und Bildungserfordernissen.

Die Konzeptionen der special needs beinhalten als zentrale Komponente der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen eine Erschwerung der Erziehung und Bildung. Danach sind die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen in irgendeiner Form nicht ausreichend. Mit dem Beispiel der Hochbegabung kann gezeigt werden, *dass* hierbei Erziehungs- und Bildungsmassnahmen ausserhalb des üblichen Kontextes indiziert sind, jedoch zwischen zusätzlichen, in den Verantwortungsbereich der Pädagogik fallenden, und besonderen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen unterschieden werden muss.

Zur Verdeutlichung des Unterschieds dient das Beispiel hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die aus der Sicht der Lehrpersonen ihr Potential nicht ausschöpfen und denen deshalb besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern keine besondere Problemlage im Sinne der theoretischen Überlegungen vorliegt und das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele nicht gefährdet ist. Eine erschwerte Erziehung und Bildung ist demnach hinreichend für die Indikation *besonderer* Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Diese sind jedoch nur als erforderlich zu erachten, wenn das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist. Sind die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht ausreichend, jedoch das Erreichen der vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele nicht gefährdet, können *zusätzliche*, über das Übliche hinausgehende Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sein. Deren Durchführung fällt in den Aufgabenbereich der Pädagogik. Deshalb sind beispielsweise eine Unterforderung im Unterricht und eine allenfalls daraus hervorgehende Langeweile *per se* keine hinreichende Grundlage für die Begründung oder Legitimation *besonderer* Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Indes können aufgrund dessen, dass die herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmassnahmen nicht ausreichend scheinen, *zusätzliche* Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sein.

Die theoretischen Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik werden im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt. In einem nächsten Schritt wird dargestellt, inwiefern ausgewählte Erkenntnisse und Überlegungen in Form themenspezifischer Schwerpunkte in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einfließen könnten.

9.2. Hochbegabungsspezifischer Kompetenzerwerb und -erweiterung von Lehrpersonen in pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern

Die Aufteilung in pädagogische und sonderpädagogische Arbeitsfelder ist weder im Bereich der Praxis der Erziehung und Bildung hochbegabter Schülerinnen und Schüler noch in der diesbezüglichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung trennscharf geregelt – zumindest nicht im Rahmen der Möglichkeiten, in denen eine derartige Trennschärfe angestrebt werden kann. Wie einleitend dargestellt hat dies zu einer vermehrten Übertragung hochbegabungsspezifischer Aufgabenbereiche an die Profession der schulischen Sonderpädagogik geführt. Die Differenzierung der Arbeitsfelder basiert zudem, nimmt man entsprechende Konzeptionen der special needs als Bezugsrahmen, auf dem Prinzip der Subsidiarität. Danach ist die Erziehung und Bildung dann Aufgabe der schulischen Sonderpädagogik, wenn herkömmliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen als nicht mehr ausreichend beurteilt werden. Damit reguliert die normative Kraft des Faktischen die jeweiligen Arbeitsfelder, mit der Folge, dass die im jeweiligen Arbeitsfeld benötigten Kompetenzen der Lehrpersonen nicht mehr hinreichend voneinander abzugrenzen sind und in den meisten Fällen konfundieren.

Im Gegensatz dazu stehen im vorliegenden Argumentationsgang die notwendigen fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen im Zentrum der Überlegungen und insbesondere die Frage, welche Themenbereiche Gegenstand und Grundlage eines auf die Hochbegabung ausgerichteten Kompetenzerwerbs und einer entsprechenden Kompetenzerweiterung sind. Mit Verwendung der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse wird die Aufgabentrennung auf die Grundlage *theoretischer* Überlegungen gestellt. Kernpunkt der Argumentation sind die unterschiedlichen Zielgruppen der Pädagogik und Sonderpädagogik. In einem ersten Schritt werden diese, in Bezug auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler, dargestellt. Davon ausgehend können die jeweiligen Aufgabenfelder bestimmt werden. Diese bilden schliesslich, im letzten argumentativen Schritt, die Basis für die entwurfartige Darstellung der Themenfelder, die im jeweiligen Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus der Sicht der Sonderpädagogik Inhalt des Curriculums sein müssten.

Der Kompetenzerwerb wird in der Grundausbildung angesiedelt und ist auf pädagogische Arbeitsfelder ausgerichtet, derweil eine Kompetenzerweiterung im Rahmen der Fort- und Weiterbildung erarbeitet wird und in der vorliegenden Gliederung als sonderpädagogisches Arbeitsfeld etikettiert wird.

Die Zielgruppe in *pädagogischen Arbeitsfeldern* besteht nach der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse aus hochbegabten Schülerinnen und Schülern, bei denen *keine* Beeinträchtigung der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert werden kann, jedoch unter Umständen in Folge einer erschwerten Erziehung und Bildung zusätzliche Erziehungs- und Bildungsmassnahmen indiziert sein können. Bei diesen hochbegabten Schülerinnen und Schülern ist primär die Indikation als auch die Planung und Durchführung zusätzlicher, individualisierender Massnahmen zu leisten. Daneben obliegt den Lehrpersonen jedoch auch die Aufgabe der Indikation besonderer Erziehungs- und Bildungsmassnahmen und damit die Identifizierung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern, bei denen durch Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten das Erkennen überdurchschnittlicher Fähigkeiten im schulischen Unterricht erschwert ist. Mit diesem Verständnis der Zielgruppe und der daraus hervorgehenden Aufgabenbereiche sind die folgenden Themenbereiche notwendige Bestandteile des Kompetenzerwerbs in der *Grundausbildung*.⁷⁹

- Im Bereich der *besonderen Problemlage hochbegabter Schülerinnen und Schüler* (1) die Variabilität der Entwicklungsverläufe hochbegabter Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit des Alters, Geschlechts und Schulfachs; (2) die Diagnose der jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen vor diesem differenzierenden Hintergrund; (3) Möglichkeiten der Beeinträchtigung der Entwicklung auf einer groben Differenzierungsebene mit der Unterscheidung von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schülern, deren Diagnose und insbesondere Prognose.
- Im Bereich der *Entstehung der besonderen Problemlage hochbegabter Schülerinnen und Schüler* (1) die Folgen dieser Lern- und Leistungsvoraussetzungen im Hinblick auf eine Erschwerung der Erziehung und Bildung; (2) Möglichkeiten der Entstehung der Erschwerung der Erziehung und Bildung auf einer groben Differenzierungsebene, unter besonderer Berücksichtigung der Unterforderung im Unterricht; (3) methodisch-didaktische Möglichkeiten der hochbegabungsspezifischen Förderung vorwiegend auf Klassen-, aber auch Gruppenebene, die sich aus der Entstehung der besonderen Problemlage ergeben.
- Im Bereich des *normativen Bezugsrahmens* die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis vor dem dargestellten theoretischen Hintergrund. Dazu gehören insbesondere die Reflexion der Einstellung und zum Umgang mit der Heterogenität von Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen sowie die Reflexion vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele.

⁷⁹ Es werden in den folgenden Überlegungen nur Themenfelder dargestellt, die sich aus diesen Überlegungen und damit aus sonderpädagogischer Sicht heraus begründen lassen. Andere Themenfelder wie beispielsweise die Kenntnis verschiedener Konzeptionen und Modelle der Hochbegabung sind in den folgenden Ausführungen nicht enthalten, gehören aber zweifellos zur hochbegabungsspezifischen Grundausbildung.

Die Zielgruppe in *sonderpädagogischen Arbeitsfeldern* besteht nach der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse aus hochbegabten Schülerinnen und Schülern, bei denen eine Beeinträchtigung der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert werden kann und die Erziehung und Bildung erschwert ist. Darunter werden in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen hochbegabte Schülerinnen und Schüler verstanden, bei denen Formen von Lernschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert und/oder prognostiziert werden und dementsprechend besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen erforderlich sind. Die primäre Funktion im Umgang mit dieser Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler besteht in deren schulischer Förderung. Dahinter steckt die Annahme, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler in der Hauptzahl der Fälle in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern bereits als solche erkannt sind und dementsprechend die Förderplanung im Zentrum der Aufgabe steht. Mit diesem Verständnis der Zielgruppe und der daraus hervorgehenden Aufgabenbereiche sind die folgenden Themenbereiche notwendige Bestandteile der Kompetenzerweiterung in der *sonderpädagogischen Ausbildung*:

- Im Bereich der *besonderen Problemlage hochbegabter Schülerinnen und Schüler* (1) das Wissen um spezifische Entwicklungsverläufe hochbegabter Schülerinnen und Schüler verschiedener Risikogruppen (hochbegabte Schülerinnen und Schüler, die früh lesen oder rechnen können, aus einen bildungsfernen Elternhaus stammen, fremdsprachig sind, behindert, minderleistend und/oder hochbegabte Mädchen); (2) das Wissen um verschiedene Formen der Beeinträchtigung der Entwicklung; (3) das Erkennen einer Hochbegabung unter erschwerten Bedingungen (z.B. in sonderpädagogischen Settings).
- Im Bereich der *Entstehung der besonderen Problemlage hochbegabter Schülerinnen und Schüler* (1) die Folgen dieser Lern- und Leistungsvoraussetzungen im Hinblick auf Beeinträchtigungen der Entwicklung; (2) Möglichkeiten des Einflusses einer Hochbegabung auf die Beeinträchtigung der Entwicklung auf einer feinen Differenzierungsebene, so beispielsweise in Anlehnung an die in den theoretischen Überlegungen aufgeführten hochbegabungsbezogenen Misfits; (3) methodisch-didaktische Möglichkeiten der hochbegabungsspezifischen Förderung vorwiegend auf Gruppen- und Einzelebene.
- Im Bereich des *normativen Bezugsrahmens* sind keine Unterschiede zu den erforderlichen Kompetenzbereichen in pädagogischen Arbeitsfeldern anzustreben. Indes ergeben sich aufgrund der verschiedenen Aufgabenfelder andere Bezugspunkte der Reflexion.

Die Einbindung dieser Themenbereiche in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfordert die Möglichkeit des Zugriffs auf theoretische Überlegungen und empirische Befunde im jeweiligen Gebiet. Die Ausarbeitung des diesbezüglichen Forschungsstandes (Kap. 4) mag illustriert haben, dass in manchen Gebieten ein dringender Bedarf an Untersuchungen konstatiert werden kann. Im letzten Kapitel werden ausgewählte Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns in Form von Forschungsdesideraten dargestellt.

9.3. Forschungsdesiderate aus sonderpädagogischer Sicht

Untersuchungen aus der Sonderpädagogik zur Erziehung und Bildung hochbegabter Schülerinnen und Schüler liegen keine vor. Dies liegt darin begründet, dass die deutschsprachige Sonderpädagogik bislang aufgrund ihres traditionellen Selbstverständnisses keine Fragen an die Hochbegabungsforschung richtete. Die Formulierung des Erkenntnisinteresses aus der Sicht der Sonderpädagogik ist jedoch sowohl die Grundlage einer angemessenen Rezeption vorliegender Ergebnisse der Hochbegabungsforschung als auch für die Erarbeitung von Forschungsdesideraten aus sonderpädagogischer Sicht.

Die *Dringlichkeit* der Desiderate kann daran abgelesen werden, dass im Zuge der Überprüfung theoretischer Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik und namentlich der in diesem Rahmen durchgeführten Plausibilitäts- und Begründungskontrolle ein Mangel an relevanten empirischen Befunden konstatiert werden muss (vgl. Kapitel 4). Mit Rückgriff auf das erforderliche Erkenntnisinteresse aus der Sicht der Sonderpädagogik sowie der referierten Befundlage werden die nachfolgenden Forschungsdesiderate in Anlehnung an diesen sonderpädagogischen Zugang gegliedert. Dabei ist nur die *Erarbeitung* der Desiderate an die Disziplin der Sonderpädagogik gebunden. Die *Klärung* dieser Fragestellungen kann nur in einer interdisziplinären Auseinandersetzung geleistet werden. Im Hinblick auf das vorliegende Erkenntnisinteresse ist diese insbesondere im Schnittfeld von Psychologie und Sonderpädagogik anzusiedeln.

Auf der Grundlage der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse gehen verschiedene Forschungsdesiderate hervor, die in drei Bereiche unterteilt werden können:

- (I) Erkenntnisse über beeinträchtigte Entwicklungsverläufe hochbegabter Schülerinnen und Schüler und deren Konstituenten;
- (II) Erkenntnisse über die Entstehungsbedingungen beeinträchtigter Entwicklungsverläufe unter besonderer Berücksichtigung möglicher Einflüsse der Hochbegabung;
- (III) Erkenntnisse über die Grundlage der Feststellung von besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernissen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern durch die Lehrpersonen.

(I) Beschreibung besonderer Problemlagen hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Ein wesentliches Forschungsdesiderat ist die präzise Darstellung besonderer Problemlagen hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Es liegen kaum systematische, auf einer sonderpädagogischen Grundlage basierende Untersuchungen zu Entwicklungsvoraussetzungen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen der Entwicklung vor. Derweil zum Themenbereich der schulischen Minderleistung eine vergleichsweise grosse Anzahl von Untersuchungen, besonders im US-amerikanischen Raum, durchgeführt wurden, ist im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten ein Mangel an fundierten Studien zu konstatieren, der in einem beträchtlichen Missverhältnis zur Signifikanz des Themenbereichs in populärwissenschaftlichen Publikationen steht. Insbesondere fehlen dazu Longitudinalstudien.

Diesbezügliche Untersuchungen beinhalten beispielsweise die Fragestellungen, (1) in welchen Entwicklungsvoraussetzungen sich hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen der Entwicklung von denjenigen ohne Beeinträchtigung der Entwicklung im Verlauf einer gewissen Zeitspanne unterscheiden, (2) wie die Beeinträchtigungen der Entwicklung auf der Grundlage einer Klassifizierung hochbegabungsspezifischer Formen der Beeinträchtigung eingeordnet werden können oder (3) wie sich Verlaufsformen von Entwicklungsbeeinträchtigungen unter Berücksichtigung der Erziehung und Bildung in verschiedenen Settings, insbesondere in pädagogischen und sonderpädagogischen Lernumgebungen, unterscheiden.

(II) Zur Entstehung besonderer Problemlagen hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Womöglich das dringendste Desiderat der Hochbegabungsforschung ist aus sonderpädagogischer Sicht die systematische Analyse der hochbegabungsbezogenen Entstehung von besonderen Problemlagen. Hierbei eignet sich der Ansatz des Misfits als theoretische Grundlage der Planung weiterführender Untersuchungen. Mit der Unterscheidung zwischen internem und externem Misfit können zwei Forschungsstränge begründet werden. Im Gegensatz zur Beschreibung besonderer Problemlagen hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die vornehmlich mit einer quantitativen Forschungsmethodik bearbeitet wird, bieten sich in den folgenden drei Forschungssträngen auch und insbesondere qualitativ ausgerichtete Möglichkeiten der Untersuchung an. Dargestellt werden Desiderate zu den Themenbereichen des (a) Perfektionismus', (b) zu inadäquaten elterlichen Bildungserwartungen und -anforderungen sowie (c) zu Unterforderungen im Unterricht.

- (a) Im Bereich des Perfektionismus' sind Untersuchungen erforderlich, welche die Merkmale und die aufrechterhaltenden Bedingungen eines beeinträchtigenden Perfektionismus analysieren. Die Indikatoren und Einflussfaktoren wären mit denjenigen nicht beeinträchtigender Formen des Perfektionismus' zu vergleichen. Insbesondere müsste in einer ersten differenzierenden Analyse geklärt werden, inwiefern und inwieweit personale und/oder soziale Merkmale in diesem Bedingungsgefüge konzeptualisiert werden können.
- (b) Bisherige Untersuchungen zum Bereich der Bildungserwartungen von Eltern hochbegabter Schülerinnen und Schüler beziehen sich insbesondere auf die Frage, inwieweit sich der sozio-ökonomische und -kulturelle Hintergrund hochbegabter Schülerinnen und Schüler untereinander unterscheidet. Vor dem Hintergrund des Ansatzes des Misfits wäre aus sonderpädagogischer Sicht in einem ersten Schritt jedoch vielmehr zu klären, inwiefern und inwieweit die Eltern hochbegabter Schülerinnen und Schüler in ihren schulbezogenen Erwartungen sich von anderen Eltern unterscheiden und in einem zweiten Schritt, inwieweit die Kinder diesen Erwartungen der Eltern gerecht werden können und wollen. Ein Misfit würde dann vorliegen und damit besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen in ihrer Planung und Durchführung anleiten, wenn aus den erhobenen Entwicklungsmerkmalen Kompetenzen und Bedürfnisse abgeleitet werden könnten, welche diskrepant zu den elterlichen Bildungserwartungen sind, wobei diese systematische Ableitung nach ausgewiesenen entwicklungstheoretischen Zugängen erfolgen müsste.
- (c) Ein weiteres Desiderat hinsichtlich möglicher Untersuchungen zum Misfit bezieht sich auf den schulischen Unterricht und die Frage, inwiefern und inwieweit die unterrichtlichen Anforderungen in Diskrepanz zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen der Entwicklung stehen. Ein Misfit würde beispielsweise dann vorliegen, wenn die Kompetenzen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler signifikant höher wären als die an sie gestellten Anforderungen im Unterricht. Aus sonderpädagogischer Sicht wäre dabei insbesondere zu untersuchen, in welchen personalen und/oder sozialen Merkmalen sich die hochbegabten Schülerinnen, bei welchen zugleich eine objektive und subjektive Unterforderung diagnostiziert werden kann, von denjenigen hochbegabten Schülerinnen und Schülern unterscheiden, bei denen zwar eine objektive, jedoch keine subjektive Unterforderung festgestellt werden kann.

(III) Zum normativen Bezugsrahmen der Lehrpersonen bei der Feststellung besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse

Ein drittes Desiderat aus sonderpädagogischer Sicht stellt die vertiefte Untersuchung der argumentativen Grundlagen der von den Lehrpersonen vorgenommenen Feststellung besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern dar. Vorarbeiten zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurden in der explorativen Vorstudie dieser Arbeit geleistet. Davon ausgehend wären in weiterführenden Untersuchungen die Entscheidungsprozesse der Feststellung besonderer Erziehungs- und Bildungserfordernisse zu untersuchen. Dies wäre insofern von Bedeutung, als diese in einem darauf folgenden Schritt mit den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen der betreffenden hochbegabten Schülerinnen und Schüler verglichen werden könnte. Damit würde schliesslich ein Bezug zu den beeinträchtigten Entwicklungsverläufen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, dem ersten Desiderat, hergestellt werden.

Die Bearbeitung dieser Fragestellungen – die zum Teil im erwähnten Nationalfondsprojekt zur Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher geleistet wird (vgl. Vorwort) – dient zusammen mit den vorgelegten Überlegungen zum Einbezug hochbegabter Schülerinnen und Schüler in den Auftrag der schulischen Sonderpädagogik letztlich auch dazu, den einleitend aufgeführten Tendenzen in der Erziehung und Bildung hochbegabter Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken: Die Pädagogisierung der Hochbegabten wird komplementiert, indem theoretische Überlegungen zur Erziehung und Bildung hochbegabter Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden, insbesondere in Bezug zu denjenigen mit besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernissen; die Pathologisierung der Hochbegabung wird relativiert, indem beeinträchtige Entwicklungsverläufe hochbegabter Schülerinnen und Schüler in ihrer Prävalenz, ihren Entstehungsbedingungen und insbesondere ihrer Hochbegabungsspezifität dargestellt werden; und die Konfundierung von Hochbegabtenförderung und Begabungsförderung wird entflochten, indem auf der Grundlage der Konzeption der besonderen Erziehungs- und Bildungserfordernisse und darauf basierenden Untersuchungen die Zielgruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler innerhalb des Auftrags der schulischen Sonderpädagogik konturiert wird.

Literaturverzeichnis

- Ablard, K.E. & Parker, W.D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 651-667.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderholt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism. What's bad about being too good?* Minneapolis: Free Spirit Press.
- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*. Oxford: Blackwell.
- Ashman, S.S. & Vukelich, C. (1983). The effect of different types of nomination forms on teachers identification of gifted children. *Psychology in the Schools*, 20 (4), 518-527.
- Bach, H. (1980). *Sonderpädagogik im Grundriss*. Berlin: Marhold.
- Bach, H. (1993). Zusätzlicher Förderbedarf. Begriff und Begründung von zusätzlichem Förderbedarf eines Kindes in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 137-143.
- Bach, H. (1996). Begriffe im Bereich der Sonderpädagogik. Wegweiser und ihre Risiken. In G. Opp & F. Peterander (Hrsg.), *Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft* (S. 36-44). München: E. Reinhardt.
- Bach, H. (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern u.a.: Haupt.
- Baker, J.A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218-223.
- Baker, J.A., Bridger, R, & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents. The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-15.
- Bartenwerfer, H. (1990). Bemerkungen eines Einzelfallberaters über "Schule und besonders befähigte Schüler". In H. Wagner (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980 - 1990 - 2000* (S. 158-166). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roepers Review*, 7, 16-20.
- Baum, S. & Owen, S. (1988). Learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior-high and high-school children. *Psychological Reports*, 69 (3), 1128-1130.
- Benbow, C.P. & Stanley, J.C. (Eds.) (1983). *Academic precocity. Aspects of its development*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1999a). *Unsere Schule der Zukunft. Zürcher Volksschulreform: Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots (RESA). Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen.* Online im Internet. URL: <http://www.bildungsdirektion.ch> [Stand: 26.10.2002]
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1999b). *Unsere Schule - unsere Zukunft.* Online im Internet. URL: <http://www.bildungsdirektion.ch> [Stand: 26.10.2002]
- Bleidick, U. (1996). Pädagogik der Behinderten: Ein Ausblick. In G. Opp & F. Peterander (Hrsg.), *Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft* (S. 28-35). München: E. Reinhardt.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, K.D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (2), 247-264.
- Böttcher, I. (1994). *Lebenswelt sprachlich unterschiedlich begabter Kinder. Empirische Untersuchung in der Grundschule.* Frankfurt: Lang.
- Brand, C. (1996). *The g factor. General intelligence and its implications.* Chichester: Wiley & Sons.
- Brody, L.E. & Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 282-296.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens.* Bern u.a.: Huber.
- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven.* Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Burks, B.S., Jensen, D. W., & Terman, L.M. (1930). *Genetic studies of genius (Vol. 3). The promise of youth.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Busse, T.V., Dahme, G., Wagner, H. & Wieczorkowski, W. (1986). Teacher perceptions of highly gifted students in the United States and West Germany. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 55-60.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school. Issues and intervention.* Chichester: John Wiley and Sons.
- Callahan, C.M. (2000). Intelligence and giftedness. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 159-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roepers Review*, 17, 99-105.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Chan, L.K.S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 184-193.
- Chapman, P.D. (1988). *Schools as sorters. Lewis M. Terman, applied psychology, and the intelligence testing movement, 1890-1930*. New York: New York University Press.
- Chess, S. & Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Clement, C., Lundell, F., & Hishinuma, E. (1994). Serving the gifted and dyslexic and gifted at risk. *Gifted Child Today*, 17 (4), 12-37.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 155-160.
- Coleman, M.R. & Gallagher, J.J. (1995). State identification policies. Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268-275.
- Cox, C. (1926). *The early mental traits of three hundred geniuses. Genetic studies of genius, Vol. 2*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Crockett, J.B. & Kauffman, J.M. (1998). Classrooms for students with learning disabilities. Realities, dilemmas, and recommendations for service delivery. In B.Y.L. Wong (Ed), *Learning about learning disabilities* (pp. 489-525). San Diego: Academic Press.
- Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1988). Hochbegabte und ihre Peers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 1-23.
- Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls. Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16, 294-297.
- Dahme, G. & Eggers, R. (1988). Lehrerkriterien zur Identifikation hochbegabter Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 188-201.
- Dai, D.Y., Moon, S.M. & Feldhusen, J.F. (1998). Achievement motivation and gifted students. A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45-63.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. S. 163-182). Bern: Huber.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Degener, Th. (1990). Der Rechtsanspruch behinderter Kinder auf integrative Beschulung in den USA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 189-200.
- Department for Education and Skills (1994). Special Educational Needs. Code of Practice. London: Her Majesty's Stationery Office. Online im Internet. URL: <http://www.dfes.gov.uk/sen/documents/SENCodeOfPractice.pdf> [Stand: 04.01.2003]

- Department of Education and Science (1978). *Special Educational Needs (The Warnock Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Diaz, E.I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42, 105-122.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dowdall, C.B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 42, 105-122.
- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.).(2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Eberwein, H. (1998). *Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" von 1973*. Online im Internet. URL: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/g12-98-bildungsrat.html> [Stand: 09.01.2003]
- Egan, O. & Archer, P. (1985). The accuracy of teachers ratings of ability - a regression-model. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 25-34.
- Emerick, L.J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Engel, W. (1990). Entdeckung und Förderung mathematischer Begabung in der DDR. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 21 (1), 23-34.
- Federal Register (1977, June 27). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Feldman, D.H. (1992). Extreme giftedness: A developmental view. In N. Colangelo, S.G. Assouline & D.L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from The 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 420-430). Unionville, NY: Trillium.
- Fels, Ch. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern u.a.: Haupt.
- Fox, L. (1983). Gifted students with reading problems. An empirical study. In L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Learning-Disabled/Gifted Children. Identification and programming* (pp. 117-140). Baltimore, MD: University Park Press.
- Fox, L., Brody, L., & Tobin, D. (Eds.).(1983). *Learning disabled gifted children. Identification and programming*. Austin, TX: Pro Ed.

- Freeman, J. (1979). *Gifted children. Their identification and development in a social context.* Lancaster, UK: MTP.
- Freund-Braier, I. (2000). Persönlichkeitsmerkmale. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 161-210). Münster: Waxmann.
- Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit.* Münster: Waxmann.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent. Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38, 124-126.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67-79). Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Gallagher, J.J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 221-233.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.
- Gear, G.H. (1976). Accuracy of teacher judgement in identifying intellectually gifted children. A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20, 478-490.
- Gipps, C., Gross, H. & Goldstein, H. (1987). *Warnock's Eighteen Per Cent. Children with Special Needs in Primary Schools.* Lewes, Sussex: Falmer Press.
- Goetze, H. (1998). *Einführung in die Sonderpädagogik - für Nebenfachstudierende.* Potsdamer Studentexte, Sonderpädagogik, Heft 17. Universität Potsdam, Institut für Sonderpädagogik.
- Gottfredson, L.S. (1999). Der Generalfaktor der Intelligenz. *Spektrum der Wissenschaft, Spezial 3/1999: Intelligenz*, 24-30.
- Gould, S.J. (1983). *Der falsch vermessene Mensch.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Green, K., Fine, M. J., & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. *Gifted Child Quarterly*, 32, 267-272.
- Grewe, N. (1996). Besondere Begabungen und Beratung. *Grundschule*, 5, 35-36.
- Gross, H. & Gipps, C. (1987). *Supporting Warnock's Eighteen Per Cent.* Lewes, Sussex: Falmer Press.

- Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Grossenbacher, S. (Hrsg.) (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule. Umgang mit Heterogenität*. Trendbericht SKBF, Nr. 2. Koordination: Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gubbins, J.E. (1995). *The National Research Center on the Gifted and Talented. Reaching the Destination*. Online im Internet. URL: <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/nrcgt/gv954/gv954.pdf> [Stand: 07.11.2002]
- Guskin, S.L., Peng, Ch.-Y. J. & Majd-Jabbari, M. (1988). Teachers' perceptions of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32 (1), 216-221.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1976). *Introduction to learning disabilities. A psycho-behavioral approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1986). *Exceptional children. Introduction to special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hanses, P. & Rost, D.H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever. "Gewöhnliche" oder "aussergewöhnliche" Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 44, 557-563.
- Hany, E.A. (1999). Wie gut können Lehrer Hochbegabung erkennen? Vom diagnostischen Alltag der Lehrkräfte und ihren Problemen. Online im Internet. URL: www.lvh-bw.de/Pages/Deutsch/Archiv/Archiv.html [Stand: 13.10.2002]
- Hany, E.A. (2001). Schriftliche Stellungnahme zum Thema Hochbegabtenförderung" im Rahmen der Expertenanhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen am 17. 1. 2001. Online im Internet. URL: www.dghk-taunus.de/landtag.pdf [Stand: 27.01.2003]
- Hany, E.A. (2002). Mathematisch-naturwissenschaftliche Spezialklassen: Wie findet man geeignete Schüler? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabtenförderung und Lehrerbildung* (S. 261-271). Bad Honnef: Verlag K.H. Bock.
- Hany, E.A. (in Vorb.). Lern- und Verhaltensstörungen hochbegabter Kinder unter dem Einfluss der Grundschule.
- Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.). (1992). *Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte - empirische Befunde - praktische Konsequenzen*. Bern u.a.: Hogrefe.
- Hebert, T.P. & Olenchak, F.R. (2000). Mentors for gifted underachieving males. Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44, 196-207.
- Heilmann, K. (1999). *Begabung - Leistung - Karriere. Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1995*. Göttingen: Hogrefe.

- Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster: Lit Verlag.
- Heller, K.A. (1970). *Aktivierung der Bildungsreserven*. Bern u.a.: Huber/Klett.
- Heller, K.A. (1990). Die Münchener Längsschnittstudie und einige Folgeprojekte. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000* (S. 34-45). Bad Honnef: Bock.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (1991). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.
- Heller, K.A. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 49-67). Oxford: Pergamon Press.
- Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 181-201). Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A. (1998). Förderung durch Differenzierung. Für einen realistischen Begabungsbegriff. *Zeitschrift zur politischen Bildung*, 35, 34-43.
- Heller, K.A. (Hrsg.).(2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern u.a.: Huber.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1986). Identification, development, and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted* (PP. 67-82). Toronto: Huber.
- Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H. (Eds.).(1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Heller, K.A. & Schofield, N.J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 123-137). Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Heller, K.A. & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Vol. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1995). Rechenfähigkeit von Schulanfängern. In H. Brügelmann, H. Balhorn, & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift* (S. 66-86). Lengwil am Bodensee: Libelle.

- Hensle, U. & Vernooij, M.A. (2000). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Herrmann, D. (1998). *Helen Keller. A life*. New York: Knopf.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340-374.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (1993). *Kind-Umfeld-Diagnose - ein ökosystemischer Ansatz. Mit Anregungen für die Praxis*. St. Ingbert: Werner J. Röhrig Verlag.
- Hoffmann, D. (1995). *Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoge, R.D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2, 181-196.
- Holahan, C.K., & Sears, R.R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Holling, H. & Kanning, U.P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Förderkonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15 (1), 1-16.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book.
- Hoyningen-Süess, U. (1989). Was hat die Sonderpädagogik mit Hochbegabten zu tun? *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 59 (3), 459-474.
- Hoyningen-Süess, U. (1991). *Dokumentation "Special Needs"*. Auftragsarbeit für die Schweizerische Studienstiftung. Zürich: Schweizerische Studienstiftung.
- Hoyningen-Süess, U. (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem? In U. Hoyningen-Süess & P. Lienhard (Hrsg.), *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem* (S. 11-20). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2001). *Wissenschaftliche Begleitung des Thurgauer Fördertags für Hochbegabte*. Schlussbericht im Auftrag des Departements für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau.
- Hoyningen-Süess, U. & Lienhard, P. (Hrsg.) (1998). *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem*. Luzern: Ed. SZH/SPC.

- Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school levels. *Psychology in the Schools*, 8, 140-142.
- Jensen, A.R. (1998). *The g factor. The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Johnson, D., J., & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.
- Jost, M. (1999). *Extra-Klasse? Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten*. Wiesbaden: Universum-Verlagsanstalt.
- Jülich, M. (1996). Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes "Public Law 94-142" – dargestellt anhand einer Analyse der "Annual Reports to Congress". Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kanter, G. (2000). Kommentar zu den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland von 1994. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung* (S. 45-54). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Kaschade, H.-J. (1992). Sonderpädagogik in den USA: Richtlinien und formale Grundsätze. *Die Sonderschule*, 4, 276-283.
- Kaufmann, F.M. & Catsellanos, F.X. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 621-632). Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). What definitions of learning abilities say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 239-256.
- Kennedy, M. (1999). Ed schools and the problem of knowledge. In J.D. Raths & A.C. McAnich (Eds.), *What counts as knowledge in teacher education?* (pp. 29-45). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Keogh, B. (1990). Learning disability. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg, *Special education: Research and practice: Synthesis of findings* (pp. 119-142). Oxford u.a.: Pergamon Press.
- Keogh, B.K. & Speece, D.L. (1996). Learning disabilities within the context of schooling. In D.L. Speece & B.K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp. 1-14). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KMK (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn: Sekretariat der KMK.
- KMK (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Beschluss von der Kultusministerkonferenz am 16. März 1972. Bonn: Sekretariat der KMK (Abdruck auch als Beiheft 9 der Zeitschrift für Heilpädagogik, Juni 1972).

- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn: Sekretariat der KMK (Abdruck in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 45 (7), 484-494).
- Koch, U. (1999). *Aufmerksamkeit von hochbegabten und nicht hochbegabten Schüler/innen im Unterricht*. Referat anlässlich der 7. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in Fribourg/CH.
- Kornmann, R. (1996). Der sonderpädagogische Förderbedarf – seine Feststellung und Einlösung. *Behinderte*, 1, 15-22.
- Kovaltchouk, O.L. (1998). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen*. Regensburg: Roderer.
- Lange-Eichbaum, W. (1928). *Genie, Irrsinn und Ruhm*. München: Reinhardt.
- Largo, R.H. (1993). Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten: Störungen oder Normvarianten? *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 141, 698-703.
- Largo, R.H. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Levine, E.L. & Wexler, E.M. (1981). *P.L. 94-142. An Act of Congress*. New York: Macmillan.
- Lienhard, P. (1997). *Hochbegabung*. Bericht der Projektgruppe Revision sonderpädagogisches Angebot. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Lienhard, P., Boveland, B., Dorrer, E. & Tarnutzer, R. (2002). *Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich*. Online im Internet. URL: <http://www.skbf-csre.ch/information/Versand/02065.html> [Stand: 22.11.2002]
- Lombroso, C. (1984). *The man of genius*. New York: Garland.
- Lovecky, D.V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17, 116-120.
- Lupart, J. L. & Pyryt, M. (1996). Identifying the hidden gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (1), 7-16.
- Manstetten, R. (2000). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Empirische und konzeptuelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Martin, E.W. (1976). A national commitment to the rights of the individual – 1776-1976. *Exceptional children*, 43 (3), 132-134.
- Mayring, Ph. (2000a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Ph. (2000b). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1 (2). Online im Internet. URL: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [Stand: 22.04.2002]

- Merrell, K.W., Gill, S.J., McFarland, H. & McFarland, T. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students. A comparative validity study using the internalizing symptoms scale for children. *Psychology in the Schools*, 33 (3), 185-191.
- Metha, A. & McWhirter, E.H. (1997). Suicide ideation, depression, and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (3), 284-304.
- Minton, H.L. (1988). *Lewis M. Terman. Pioneer in psychological testing*. New York: New York University Press.
- Möckel, A. (Hrsg.) (1998). *Erfolg - Niedergang - Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonder-schulen - Fachverband für Behindertenpädagogik*. München u.a.: Ernst Reinhardt.
- Morelock, M.J. & Feldman, D.H. (1993). Prodigies and savants. What they have to tell us about giftedness and human cognition. In H.A. Passow, K.A. Heller & K.J. Mönks (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 161-181). Oxford: Pergamon Press.
- Morelock, M.J. & Feldman, D.H. (2000). Prodigies, savants, and Williams Syndrome. Windows into talent and cognition. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 227-241). Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Morris, R.J. & Blatt, B. (1986). *Special education. Research and trends*. New York u.a.: Pergamon Press.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at risk. The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence. Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Noble, K. (1989). Counseling gifted women. Becoming heroes of our own stories. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 13-141.
- O'Connor, N. & Hermelin, B. (1981). Intelligence and learning. Specific and general handicaps. In M. Friedman, I.P. Das, & N. O'Connor (Eds.), *Intelligence and learning* (pp. 51-65). New York: Plenum Press.
- O'Connor, N. & Hermelin, B. (1983). The role of general and specific talents in information processing. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 389-403.
- Opp, G. (1993). *Mainstreaming in den USA. Heilpädagogische Integration im Vergleich*. München u.a.: Reinhardt.
- Parker, W.D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34 (3), 545-562.
- Parker, W.D. & Mills, C.J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 194-199.

- Parker, W.D., Portesova, S. & Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical czech students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25 (2), 138-152.
- Patton, J.R., Payne, J.S., Kauffman, J.M., Brown, G.B., & Payne, R.A. (1991). *Exceptional children in focus*. New York: Merrill.
- Patton, J.R., Blackbourn, J.M., & Fad, K.S. (1996). *Exceptional individuals in focus*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools. A comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300-304.
- Perleth, Ch. (2000). *Hochbegabung*. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 662-673). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch & Sierwald, W. (1992). Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (S. 165-350). Göttingen: Hogrefe.
- Picht, O. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prause, G. (1997). *Genies in der Schule. Legende und Wahrheit über den Erfolg im Leben*. Düsseldorf: ECON.
- Raths, J.D. & McAninch, A.C. (1999). *What counts as knowledge in teacher education? Advances in teacher education* (Volume 5). Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Redding, R.E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 72-75.
- Reinhard, H.G. (1981). Kinder- und jugendpsychiatrische Probleme hochbegabter Kinder und Jugendlicher. In W. Wieczorkowski & H. Wagner (Hrsg.), *Das hochbegabte Kind* (S. 120-127). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students. What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152-170.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*. 23 (1), 3-54. Online im Internet. URL: <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart14.html> [Stand: 21.09.2002]

- Renzulli, J.S., Baum, S.M., Hebert, T. & McCluskey, K.W. (1999). Reversing underachievement through enrichment. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 7, 217-223.
- Reynolds, M.C. (1990). Noncategorial special education. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.C. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice: Vol. 1. Learner characteristics and adaptive education* (pp. 57-80). Oxford u.a.: Pergamon.
- Reynolds, C.R. & Mann, L. (Eds.) (1987). *Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Youth*. New York: John Wiley & Sons.
- Rice, K.G. & Mirzadeh, S.A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (2), 238-250.
- Rimm, S. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54 (7), 18-22.
- Roe, A. (1952). *The making of a scientist*. New York: Dodd, Mead.
- Römer, B., Largo, R.H., Holtz, S. & Kunz, A. (2001). *Risiken einer dissoziierten Entwicklung*. Unveröffentl. Bericht.
- Rost, D.H. (Hrsg.).(1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (Hrsg.).(2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1990). Überdurchschnittlich intelligente Zehnjährige: Probleme mit der psycho-sozialen Anpassung? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 284-295.
- Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1994). Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 170-176.
- Rost, D.H. & Hanses, P. (1995). Besonders begabt, besonders glücklich, besonders zufrieden? *Zeitschrift für Psychologie*, 203, 379-403.
- Rost, D.H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167-177.
- Rost, D.H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 211-278). Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Hoberg, K. (1998). Besondere Jugendliche mit besonderen Interessen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 183-199.
- Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. *Die Sammlung*, 7, 395-407.

- Roth, H. (1961). Der Wandel des Begabungsbegriffs. In H. Roth (Hrsg.), *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration* (S. 81-113). Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968). *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes* (Orig. 1949). Stuttgart: Reclam.
- Sander, A. (1985). Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54 (1), 15-31.
- Sander, A. (1996). Ansätze einer ökosystemischen Sichtweise in den KMK-Empfehlungen von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung. In R. Stein & O. Brilling (Hrsg.), *Ökologische Perspektiven für pädagogische Handlungsfelder* (S. 55-66). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Sayler, M. & Brookshire, W.K. (1993). Social, emotional, and behavioural adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 150–154.
- Schilling, S. (2000). Peer-Beziehungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 367-421). Münster: Waxmann.
- Schilling, S. (2002). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde?* Münster: Waxmann.
- Schmidt, M.H. (1977). *Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz*. Bern u.a.: Haupt.
- Schmidt, M.H. (1981). Psychiatrische Aspekte der Hochbegabung. In W. Wieczorkowski & H. Wagner (Hrsg.), *Das hochbegabte Kind* (S. 110-119). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schneider, B.H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer.
- Schneider, C. (2003). Entartete Kunst und Irrekunst. Online im Internet. URL: <http://www.psychiatrie-erfahrene.de/eigensinn/carlschneide.htm> [Stand: 19.01.2003]
- Schneider, W. (1992). Erwerb von Expertise. Zur Relevanz kognitiver und nichtkognitiver Voraussetzungen. In E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 105-122). Bern: Huber.
- Schröder, U. (2002). Das Konzept der "learning disabilities" und seine Rezeption in der deutschen Sonderpädagogik. In M. Wittrock et al., *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 24-38). Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Schütz, C. (2000). Leistungsbezogene Kognitionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 303-337). Münster: Waxmann.
- Sebring, A. D. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of the gifted. *Roepers Review*, 6 (2), 97-99.
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21 (6), 879-906.

- Silverman, L.K. (1995). Perfectionism. Paper presented at the 11th World Conference on Gifted and Talented Children, Hong Kong. Online im Internet.
 URL: <http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/peters.htm> [Stand: 22.09.2002]
- Simonton, D.K. (2000). Genius and giftedness: Same or different? In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 111-121). Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1923). *The nature of „intelligence“ and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Speck, O. (1996). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München u.a.: Reinhardt.
- Spiess, W. (2002). Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In M. Wittrock et al., *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 39-52). Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Stakes, R. (1997). *Change in special education. What brings it about?* London u.a.: Cassell.
- Stamm, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen? Eine Längsschnittstudie (1995-1998)*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten*. (S.105-120). Leipzig: Teubner
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7 (2), 269-316.
- Sternberg, R.J. & Horvath, J.A. (Eds.). (1999). *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stumpf, H. & Parker, W.D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and individual differences*, 28 (5), 837-852.
- Subotnik, R.F. & Arnold, K.D. (1994). *Beyond Terman. Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Tassel-Baska, J.L. van (1983). Profiles of precocity. *Gifted Child Quarterly*, 27 (3), 139-144.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster: Waxmann.
- Terman, L.M. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. I, 2nd ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M., & Oden, M.H. et al. (1947). *The gifted child grows up. Twenty-five years‘ follow-up of a superior group. Genetic studies of genius. Vol. 4*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Terman, L.M., & Oden, M.H. (1959). *The gifted group at mid-life. Thirty-five years' follow-up of a superior child. Genetic studies of genius. Vol. 5.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel.
- Torgesen, J.K. (1998). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-34). San Diego: Academic Press.
- Treffert, D. A. (1989). *Extraordinary people. Understanding 'idiot savants'.* New York: Harper & Row.
- Urban, K.K. (1989). Hochbegabung und Verhaltensstörung. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6. Verhaltengestörtenpädagogik* (S. 321-341). Berlin: Edition Marhold.
- U.S. Department of Education (1997). *National Summaries from the Elementary and Secondary School Civil Rights Survey.* Washington DC: Office for Civil Rights.
- Vernooij, M.A. (2000). Verhaltensstörungen im Kontext individueller kognitiver Möglichkeiten. In U. Schröder & M. Wittrock (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 65-79). Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Wagner, H. (Hrsg.). (2000). *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis.* Bad Honnef: K.H. Bock.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. *Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wang, M.C. (1990). Learning characteristics of students with special needs. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg, *Special education: Research and practice: Synthesis of findings* (pp. 1-34). Oxford u.a.: Pergamon Press.
- Webb, J.T. (1994). *Was sind die emotional-sozialen Bedürfnisse Hochbegabter?* Online im Internet.
URL: http://www.dghk.de/lab56_3.html [Stand: 23.09.2002]
- Webb, J.T., & Kleine, P.A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. Culbertson and D. Willis (Eds.), *Testing young children* (pp. 383-407). Austin, TX: Pro-Ed.
- Weinert, F. E. (1992). Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht? In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 197-204). Bern: Huber.
- Weinert, F.E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung.* Referat beim Kongress "Begabungen erkennen - Begabte fördern". Salzburg: Österreichisches Institut für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J.W.L. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 11-29). Weinheim: Beltz.

- Weinert, F.E. & Waldmann, M. (1990). *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsfor-*
 schung. Göttingen: Hogrefe.
- Weinschenk, K. (1979a). Heilpädagogische "Elite"-Trimmung? - Ein Denkanstoss zur Förderung päd-
 agogen-leistungsbeeinträchtigter Hochbegabter. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre*
Nachbargebiete (VHN), 48, 25-36.
- Weinschenk, K. (1979b). Re-Habilitation der Hochbegabten? - Ein pädagogisches Dilemma. *Zeit-
 schrift für Heilpädagogik*, 30, 198-206.
- Weinschenk, K. (1979c). Der Hochbegabte - eine bundesdeutsche Unperson. *Sonderpädagogik*, 9, 42-
 44.
- Weinschenk, K. (1981). Sonder- und sozialpädagogische Möglichkeiten der Förderung spitzen- und
 hochbegabter Kinder und Jugendlicher. In W. Wieczkowski & H. Wagner (Hrsg.), *Das hoch-
 begabte Kind* (S. 91-109). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wieczkowski, W. & Wagner, H. (1981). Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag
 Schwann.
- Wieczkowski, W., Wagner, H. & Blix, E. (1987). Die Erfassung mathematischer Begabung über
 Talentsuchen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 217-226.
- Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Hei-
 delberg: Asanger.
- Wild, K.-P. (1993). Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanaly-
 se hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 236-261). Göttingen: Hogre-
 fe.
- Winner, E. (1996). *Gifted children. Myths and realities*. New York: BasicBooks
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education. From Isolation to Integration*. Washington,
 DC: Gallaudet University Press.
- Wittmann, B. (1997). Konsequenzen der KMK-Empfehlungen vom 6. Mai 1994 für die sonderpäd-
 agische Förderpraxis. In U. Heimlich (Hrsg.), *Zwischen Aussonderung und Integration:
 Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten* (S. 26-47). Berlin:
 Luchterhand.
- Wittrock, M. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Wolfle, J.A. (1991). Underachieving gifted males: Are we missing the boat? *Roeper Review*, 13, 181-
 184.
- Zentner, M.R. (1993). *Die Wiederentdeckung des Temperaments. Die Entwicklung des Kindes im*
Licht moderner Temperamentforschung und ihrer Anwendungen. Paderborn: Junfermann.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name, Vorname: GYSELER, Dominik
geboren: 5. Januar 1973
in: Schaffhausen
Bürger von: Adelboden/BE

Ausbildung

1980 – 1986: Primarschule in Schaffhausen
1986 – 1988: Sekundarschule in Schaffhausen
1988 – 1993: Kantonsschule (Typus C) in Schaffhausen
1993 – 1995: Studium der Pädagogik, Sonderpädagogik und Neuropsychologie an der Universität Zürich (Grundstudium)
1997 – 2000: Studium der Sonderpädagogik, Pädagogik und Neuropsychologie an der Universität Zürich (Forts. von 1995), Lizentiat

Tätigkeiten in Forschung und Beruf

1995 – 1997: Lehrtätigkeit an der öffentlichen Primarschule (Kleinklasse)
seit 2000: Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, Studienbereich Allgemeine Sonderpädagogik (Prof. Dr. U. Hoyningen-Süss).
2001 - 2004 Mitarbeit im Nationalfondsprojekt zur "Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher" (Projektleitung: Prof. Dr. U. Hoyningen-Süss)