

Helmut Lukesch
Wolfgang Nöldner
Helmut Peez
(Hrsg.)

Beratungsaufgaben in der Schule

Psychologisch-pädagogische Hilfen
aus Theorie und Praxis
für erzieherische und unterrichtliche
Beratungsanlässe

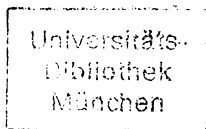
Ernst Reinhardt Verlag München Basel

18 179439

Prof. Dr. Helmut Lukesch, Lehrstuhl für Psychologie, Universität Regensburg

Dr. Wolfgang Nöldner, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Psychologie, Universität Regensburg

Dr. Helmut Peez, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik, Universität Regensburg



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Beratungsaufgaben in der Schule : psychologisch-pädagogische Hilfen aus Theorie und Praxis für erzieherische und unterrichtliche Beratungsanlässe / Helmut Lukesch . . . (Hrsg.).

– München ; Basel : Reinhardt, 1989

ISBN 3-497-01168-1

NE: Lukesch, Helmut [Hrsg.]

© 1989 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

09 D 192

Inhaltsverzeichnis

Zum Geleit	7
Grundlagen der Beratung in Schulen	9
1. <i>Franz Knoll</i> : Das Konzept der Beratungslehrausbildung in Bayern	9 ✕
2. <i>Christine Schwarzer</i> : Evaluation der Beratungslehrausbildung in Nordrhein-Westfalen	20 \
Beratung von Lehrer und Schule	32
3. <i>Walter Tröger</i> : Selbstverantwortung	32
4. <i>Helmut Heid</i> : Pädagogische Rückfragen an herkömmliche Bestimmungen von „Verhaltensauffälligkeit“ und Schulleistungs- versagen	41
5. <i>Karl Ernst Maier</i> : Konflikt und Konflikterziehung	53
6. <i>Helmut Peez</i> : Zum Problem der Echtheit des Lehrers	65
7. <i>Luis Erlen</i> und <i>Hella M. Erlen</i> : Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und die Rolle der vorschulischen Förderung	73
8. <i>Karl Wolf</i> : Bildung und Sozialprestige	88
Unterricht als Beratungsanlaß	93
9. <i>Karolina Fahn</i> : Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens	93
10. <i>Dieter Marenbach</i> : Keine Angst vor Fehlern!	103
Diagnostische Aufgaben in der Beratung	114
11. <i>Kurt A. Heller</i> : Diagnose und Lernangebote für Hochbegabte	114
12. <i>Herbert Bock</i> : Erfüllungswirksame Kennzeichnungen. Eine Problemgeschichte zu selbst-erfüllenden und selbst- widerlegenden Voraussagen	129
13. <i>Adam Kormann</i> : Drei Dekaden pädagogisch-psychologischer Diagnostik in der Schulberatung. Rückschau, Standortbestimmung, Ausblick	149 ✕
14. <i>Peter Karmann</i> und <i>Dieter Dieckmann</i> : Das semantische Differential als diagnostisches Verfahren in der Systemberatung	162

Neue Aufgabenfelder der Beratung	171
15. <i>Wolfgang Nöldner</i> : Beratung bei Gesundheitsproblemen (präventive Gesundheitsförderung)	171
16. <i>Franz Petermann</i> : Familienberatung bei Eltern chronisch kranker Kinder	179
17. <i>Alexander Thomas</i> : Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch ...	188
Psychologisch orientierte Interventionsangebote	199
18. <i>Meinrad Perrez</i> : Schulpsychologische Intervention via Mediatoren ..	199
19. <i>Adolf Vukovich</i> : Ein- und Auswirkungskomponenten von Anerkennung und Lob	210
20. <i>Margarete Krupitschka</i> : Modifikation des Selbstkonzepts und Selbst- wertgefühls von Kindern mit Störungen im Lern-, Leistungs- und sozioemotionalen Bereich	232
21. <i>Oskar Seitz</i> : Videokatalog: Problemsituationen im Unterricht	241
22. <i>Klaus Kastl</i> : Schlimm, dieser Junge! Oder: Ein Grenzfall für den Schuljugendberater	253
Schriftenverzeichnis von Prof. Dr. Dietrich Rüdiger	262
Sachregister	267
Autorenverzeichnis	270

Diagnostische Aufgaben in der Beratung

11. KURT A. HELLER

Diagnose und Lernangebote für Hochbegabte¹

Die hier behandelte Thematik ist in der Pädagogik und Psychologie keineswegs neu. Zum Beleg wird oft auf William Stern (1911, 1912, 1916) verwiesen, in dessen frühen Schriften bereits viele aktuelle Probleme der Hochbegabtenidentifikation und Begabungsförderung angesprochen wurden. Ohne die Bedeutung anderer Zeitgenossen (z.B. Neumann, Moede, Piorkowski, Sickinger oder Wolff; vgl. Feger, 1988, S. 32ff.) schmälern zu wollen, kommt Stern zweifellos das Verdienst zu, hier wie in vielen anderen Bereichen der Psychologie, neben der Differentiellen insbesondere der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie, zentrale Fragestellungen benannt und konzeptuell erstaunlich modern formuliert zu haben. Die Naziherrschaft in Deutschland hat nicht - wie manche Kritiker der Hochbegabtenförderung in Verkennung der historischen Tatsachen meinen - solche Erkenntnisse in bezug auf die Entwicklung und Förderungsbedürftigkeit hochbegabter Kinder und Jugendlicher begünstigt, sondern im Gegenteil unterdrückt. Das tragische Schicksal William Sterns (erzwungene Emigration 1933 in die USA) steht dafür beispielhaft in der jüngeren deutschen Geschichte und sollte uns vor einseitigen - nicht selten unmenschlichen - Ideologien bewahren helfen.

Ideologische Gründe sind jedoch sicherlich nicht allein verantwortlich für die zögerliche Bereitschaft, sich heute mit dem Thema „Hochbegabung“ auseinanderzusetzen. Hinzu kommt nicht selten ein falsches Demokratieverständnis, wonach sich Hochbegabtenförderung (vermeintlich) nicht mit der geforderten Chancengleichheit im Bildungsgang vereinbaren läßt. Abgesehen davon, daß das Recht jedes einzelnen auf optimale Entwicklungsbedingungen nicht mit identischen Erziehungs- und Fördermaßnahmen für alle verwechselt werden darf - „Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher.“

¹Dietrich RÜDIGER, dem dieser Beitrag gewidmet ist, hat sich jahrzehntlang in der Forschung und akademischen Lehre mit aktuellen Jugend- und Beratungsproblemen - zum Wohle aller, nicht zuletzt jener außerhalb der Norm - beschäftigt. Sein eindrucksvolles Engagement in der Lehreraus- und -fortbildung, insbesondere auch der Schulberaterausbildung, sind die logische Konsequenz, aufgrund psychologischer Erkenntnisse als notwendig erachtete Innovationen und Reformen im Erziehungs- und Bildungsbereich über deren Mediatoren in die pädagogische Praxis umzusetzen. Seine Bemühungen in diesem Feld mögen auch weiterhin erfolgreich sein. Ad multos annos!

(Weinert & Wagner, 1987, S. 144) -, wird hierbei übersehen, daß auch hochbegabte Kinder und Jugendliche häufig mit Verhaltens- und Sozialisationsproblemen konfrontiert sind, die sie allein, z.B. ohne die Hilfe kompetenter Berater, nicht bewältigen können. Eltern und Lehrer, aber auch Schulpsychologen und Erziehungsberater verfügen jedoch häufig nicht über die zur Lösung solcher Probleme erforderlichen Informationen oder Beratungs- und diagnostischen Kompetenzen zum Erkennen von Hochbegabung bzw. begabungsbedingten Schwierigkeiten und deren Behandlungsmöglichkeiten.

Andererseits ließe sich gerade in der Schul- und Erziehungsberatung relativ leicht an vorhandene Erfahrungen, etwa im Rahmen der Einzelfallhilfe oder Individualisierung unterrichtlicher Fördermaßnahmen, anknüpfen. Notwendig sind dazu allerdings Kenntnisse über hochbegabungsspezifische Entwicklungsverläufe und soziokulturelle Bedingungsstrukturen sowie entsprechende Persönlichkeits- und soziale Konflikte bei unangemessenen Erziehungsmaßnahmen oder falschen Reaktionen der sozialen Lernumwelt (Lehrer und Schulkameraden, Eltern und Geschwister, Freundesgruppe). Die Tatsache, daß andernorts, vorab in den USA, traditionell rehabilitative sowie hochbegabungsspezifische Förderung oft von der gleichen Institution initiiert und unter dem Oberbegriff „special education“ subsumiert wird, lassen unnütze Separierungstendenzen oder gar ein Gegeneinanderausspielen von remedialen und begabungsspezifischen Förderungsinitiativen hierzulande mehr als fragwürdig erscheinen. Analoge Beobachtungen ließen sich im Bereich der Forschung reklamieren. *Individualisierung der Entwicklungshilfe für Jugendliche* sollte vielmehr als übergreifendes Leitmotiv gelten, wie es beispielhaft in der Montessori-Pädagogik vorgezeichnet und in zahlreichen neuen didaktischen und beraterpsychologischen Ansätzen erfolgreich umgesetzt wurde (vgl. Rüdiger, 1972, 1977, 1987). Notwendig ist also die Förderung *aller* unter angemessener Berücksichtigung individueller und situationaler Entwicklungsvoraussetzungen, wobei individuelle und soziale Ansprüche individuumgerecht auszubalancieren sind.

1. Definitionsprobleme des Konstrukts „Hochbegabung“

In der umgangssprachlichen Verwendung wird meistens zwischen Intelligenz einerseits und Begabung oder Talent andererseits unterschieden. Während hier „Intelligenz“ mit allgemeiner (intellektueller) Denkfähigkeit mehr oder weniger gleichgesetzt wird, meint „Begabung“ eine bereichsspezifische Fähigkeit, z.B. für Schachspiel (Schachbegabung), Mathematik (Mathematikbegabung) oder für das Erlernen von Fremdsprachen (Sprachbegabung) usw. Dem entspricht der psychologische Eignungsbegriff, etwa wenn von „Oberschuleignung“ (Rüdiger, 1966) die Rede ist. Der Begriff „Talent“ wird, vorab im angelsächsischen Sprachgebrauch, eher im Sinne einer Spezialbegabung - so weit nicht synonym mit Begabung - verwendet.

In der modernen Begabungsforschung unterscheidet man ein- und mehrdimensionale (klassifikatorische) Begabungskonzepte (Heller & Feldhusen, 1986), implizite vs. explizite Hochbegabungstheorien (Sternberg & Davidson, 1986) oder auch produkt- vs. prozeßorientierte Konzepte außergewöhnlicher

Leistungsfähigkeit(en). Gemeinsam ist diesen Definitionsbemühungen die Annahme, daß „Hochbegabung“ als ein Komplex, d.h. mehrschichtiges Phänomen zu betrachten sei, an dem sowohl psychometrische als auch kognitions- und sozialpsychologische Merkmale aufweisbar sind. *Akademische Hochbegabung* erweist sich demnach (im interindividuellen Vergleich oder sozialen Bezugssystem) als hohe Ausprägung in zumeist mehreren Fähigkeitsdimensionen der sog. Intelligenz und Kreativität, wobei deren Verhältnis zueinander bis auf den heutigen Tag umstritten ist. So unterscheidet Renzulli (1986) jüngstens zwischen „schoolhouse gifted“ und „creative-productive gifted“; die im späteren (Erwachsenen-)Alter wirklich Hochbegabten, d.h. durch entsprechende Leistungseminenz auffallenden produktiv-kreativen Menschen, sind nicht immer die in der Schule leistungstüchtigsten (schoolhouse gifted), wie empirische Längsschnittdaten belegen. Andererseits sprechen Untersuchungsbefunde eher für die Guilfordsche Schwellenhypothese, wonach außergewöhnliche Kreativität überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten beim hochbegabten Individuum voraussetzt, ohne daß im umgekehrten Fall hohe Intelligenz schon kreative Leistungen garantieren würde. In diesem Sinne definierten wir kürzlich *Hochbegabung* als „*Hierarchie korrelierender, aber deutlich unterscheidbarer (intellektueller) Fähigkeitskonstrukte und Kreativitätspotentiale*“ (Heller, 1987 a, S. 162). Der *allgemeinen Intelligenz*, wie sie im sog. IQ-Test erfaßt wird, könnte hierbei als *oberster Hierarchieebene* eine Mittlerfunktion zukommen zwischen der Position der Generalisten und jener der Strukturalisten (vgl. auch Jäger, 1986, S. 286). Zugleich fordern wir damit eine Abkehr von häufig immer noch gebräuchlichen Globalmaßen zur Bestimmung intellektueller Fähigkeiten (wie sie etwa im IQ zum Ausdruck kommt) und statt dessen differentielle Diagnosen (Profilanalysen) konvergenter und divergenter Denkfähigkeiten. Als Scheinproblem erweist sich m.E. die modische Streitfrage, ob das Konstrukt „Hochbegabung“ eher als statische Disposition (Trait-Begriff) oder als dynamischer (Leistungs-)Prozeß aufzufassen sei. Beide Aspektierungen des Gegenstandes „Hochbegabung“ sind für pädagogische wie psychologische Anwendungen nützlich und sollten stärker in ihrer Ergänzungsfunktion als unter - methodischen - Separierungstendenzen betrachtet werden.

Eine der bekanntesten neueren Hochbegabungstheorien stammt von Renzulli (1978). Seine Drei-Faktoretheorie erklärt „Hochbegabung“ als glückliches Zusammenspiel von überdurchschnittlicher Intelligenz, Kreativität und Persönlichkeitsmerkmalen wie Leistungsmotivation, Erkenntnisstreben und Engagement (task commitment). Dieses personenzentrierte (Drei-Ringe-)Modell wurde von Mönks (1985) um die Sozialisationsbedingungen der Familie, der Schule und der Freundesgruppe (peers) zum Sechs-Faktorenmodell erweitert (vgl. Abb. 1).

Damit wird nicht nur der Bedeutung sozialer Faktoren bei der Begabungsentwicklung Rechnung getragen, sondern auch eine umfassende Prävention bzw. Intervention in Krisensituationen ermöglicht. Darüber hinaus betont Tannenbaum (1983) in seinem psychosozialen Hochbegabungsmodell die Rolle sog. Zufallseinflüsse auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwick-

lung. Echte Klassifikationskonzepte der (Hoch-)Begabung stellen die Modelle von Cohn (1981), Gardner (1983) oder Heller & Hany (1986) dar.

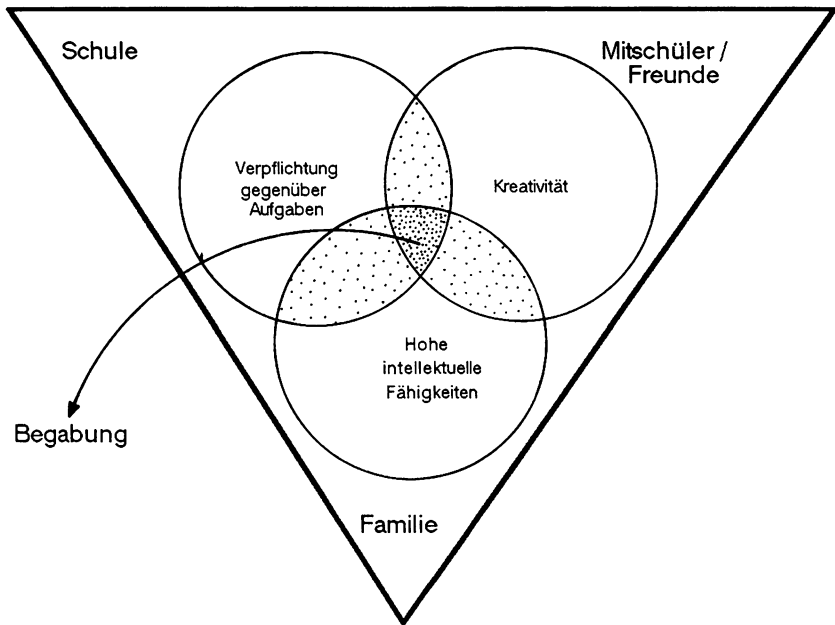


Abb. 1: Erweiterte Fassung des Renzulli-Modells der Hochbegabung (giftedness) durch Mönks (1985, S. 22)

So unterscheidet Gardner in seiner Theorie der multiplen Intelligenz linguistische, musikalische, räumliche (Raumvorstellung), logisch-mathematische, körperlich-kinästhetische (psychomotorische) sowie soziale Intelligenz und Sensibilität gegenüber sich selbst. Die Dimensionen des Münchner Hochbegabungsmodells umfassen jeweils verschiedene Aspekte der Intelligenz, der Kreativität, der sozialen Kompetenz, der Musikalität bzw. musischen Begabung und der Psychomotorik (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus wird hier - ähnlich wie in dem Modell von Gagné (1985) - ein Interaktionsgefüge zwischen den (kognitiven und motivationalen) Persönlichkeitsmerkmalen der Begabung einerseits und den sozialen bzw. situationalen Bedingungskomponenten andererseits angenommen, die als Prädiktoren für das (künftige) Leistungsverhalten Hochbegabter herangezogen werden können (vgl. Abb. 3).

Hochbegabung ist somit definiert als individuelle Potenz, d.h. kognitive und motivationale Voraussetzungen, sowie soziale Möglichkeiten, Höchstleistungen in einem oder mehreren Bereich(en) zu erzielen - z.B. auf mathematischem,

sprachlichem, künstlerischem oder sozialem Gebiet - bezüglich anspruchsvoller theoretischer vs. praktischer Aufgabenstellung (Heller,1989).

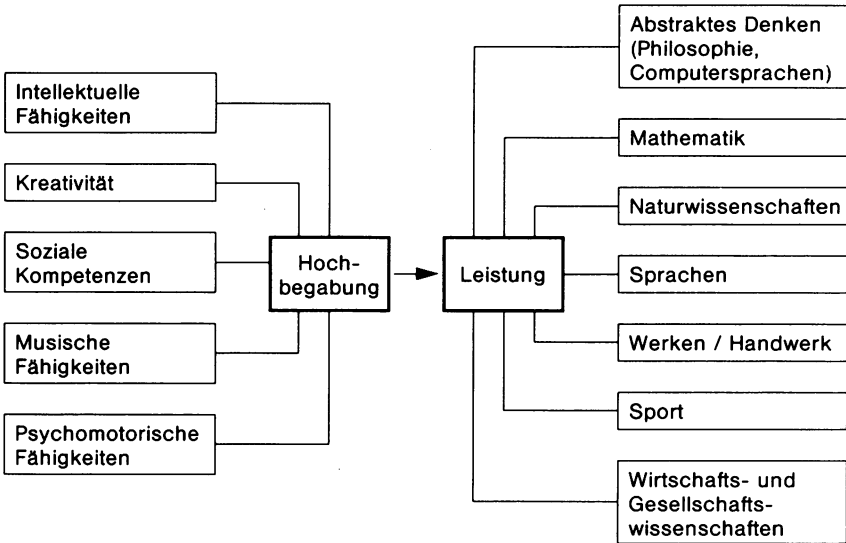


Abb. 2: Klassifikationskonzept der Hochbegabung und entsprechender Leistungsbereiche nach Heller & Hany (1986, S. 70)

Beispielsweise wurden in der Münchner Hochbegabungsstudie folgende Merkmalskomplexe berücksichtigt: *Intelligenz* als differentielles Fähigkeitskonzept sensu Thurstone bzw. im Sinne Guilfords konvergenter Denkopoperationen, *Kreativität* als divergent-konvergente Problemlösefähigkeit sensu Facaoaru (1985) bzw. im Sinne Guilfords divergenter Denkopoperationen, *Soziale Kompetenz* unter dem Aspekt der Handlungsplanung, und -kontrolle (Hany, 1987), *Musikalität* (mit Hilfe des Münchener Aktivitäten-Inventars und via Lehrerratings erfaßt), *Psychomotorik* im Sinne praktischer Intelligenz und handmotorischer Fertigkeiten u.ä. Als (nichtkognitive) *Persönlichkeitsmerkmale i.e.S.* wurden Variablen des Selbstkonzeptes und der Kontrollüberzeugung, Interessens- und Motivationsvariablen (z.B. Erkenntnisstreben sensu Lehwald oder Leistungsmotivation sensu Heckhausen), Arbeits- und Streßbewältigungsstrategien (sensu Lazarus), Lernstile, Gedächtnisstrategien u.a. erfaßt.

Von seiten der *sozialen Lernumwelt* gingen u.a. folgende Leistungsdeterminanten als Einflußgrößen begabten Verhaltens in die Untersuchung ein: Anregungsgehalt und Leistungsdruck bzw. -anforderung, soziale Reaktionen auf Erfolg vs. Mißerfolg, emotionales Klima in der Schule und Familie, Erziehungsstile, Werthaltungen, Einstellungen und Vorurteile.

Während die bisher referierten Modelle im psychometrischen Paradigma ent-

wickelt wurden, d.h. statusdiagnostisch fundiert sind, versuchen kognitionspsychologische Forschungsansätze hochbegabungsspezifische Unterschiede vor allem im Lernen und Denken herauszuarbeiten. Entsprechende Untersuchungen erfolgen meist im sog. Experten-Novizen-Paradigma und sind zudem vorrangig an Prozeßanalysen orientiert. Beispielhaft sei hier das Metakomponentenmodell von Sternberg (1981) angeführt. Im deutschsprachigen Raum wären etwa die Arbeiten von Klix (1983), Putz-Osterloh (1981), Putz-Osterloh & Schroiff (1987) oder Funke (1986) zu nennen; ausführlicher vgl. Weinert & Waldmann (1985), Facaoaru & Bittner (1987).

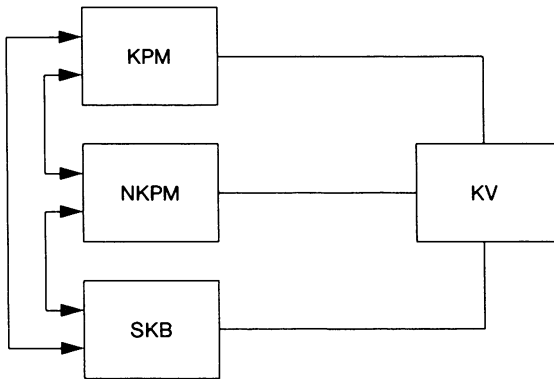


Abb. 3: Bedingungsmodell für das Leistungsverhalten Hochbegabter (nach Heller, 1987 a, S. 164)

Legende:

KPM = Kognitive Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter

NKPM = Nichtkognitive (motivationale) Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter

SKB = Soziokulturelle Bedingungsvariablen

KV = Kriteriumsvariablen (Leistungsverhalten Hochbegabter, das vorhergesagt werden soll)

Dem kognitiven Korrelate- und Komponentenansatz Sternbergs (1981) liegt ein informationstheoretisches Konzept zugrunde, d.h. intelligentes Handeln wird als Informationsverarbeitungsprozeß aufgefaßt. Hochbegabte unterscheiden sich demnach gegenüber Normalbegabten beim Lösen schwieriger Denkprobleme vor allem in folgenden Metakomponenten der kognitiven Kontrolle: Problemsensitivität, Planungs- und Auswahlstrategien im Hinblick auf zweckmäßige Lösungsschritte, Aufmerksamkeitszuwendung und Handlungs- bzw. Ergebniskontrolle. Die Überlegenheit Hochbegabter tritt um so deutlicher hervor, je weniger Hilfen (von außen) zur Problemlösung angeboten

werden. Hochbegabte Schüler sind somit im Vergleich zu ihren nichthochbegabten Mitschülern weniger von unterlassener Hilfestellung oder didaktischen Mängeln des Unterrichts in ihrem Leistungsverhalten beeinträchtigt und eher in der Lage, selbsttätig und meist auch ausdauernd nach brauchbaren Lösungen bei komplexen Aufgaben und herausfordernden Denkproblemen zu suchen oder auch eigenständig neue Probleme und Fragestellungen zu entdecken. Von daher wird es verständlich, daß Hochbegabte nichthochbegabten Gleichaltrigen vielfach im Lernen und Denken sowie in ihren Gedächtnisleistungen überlegen sind. Sofern der herausragenden Begabung keine besondere Leistung (in diesem oder jenem Bereich) entspricht, wird oft zur Erklärung der erwartungswidrig schlechten Leistung das Konzept des (begabten) Underachievers herangezogen. Hochbegabung erweist sich somit auch im kognitionspsychologischen Paradigma als vielschichtiges Phänomen, dem nur eine differenzierte Betrachtungsweise gerecht werden kann. Während psychometrische Daten Informationen zur individuellen Merkmalsausprägung (über Produktanalysen) beinhalten, sollen prozeßdiagnostische Verfahren (z.B. Lerntests) echte Bedingungsanalysen ermöglichen. Insofern ergänzen sich die beiden Diagnosestrategien.

2. Strategien und Methodenprobleme der Hochbegabungsdagnostik

Diagnose und Förderung sehen wir als Funktionseinheit. Diagnostische Untersuchungen bei Hochbegabten dienen zuallererst dem Individuum und seiner Entwicklungsförderung, was selbstverständlich wissenschaftliche Vorhaben zum Erkenntnisgewinn über Hochbegabung nicht ausschließt. Aus den vorstehenden Erörterungen sollte deutlich geworden sein, daß wir den Wert eindimensionaler Hochbegabungsdefinitionen bezweifeln und für mehrdimensionale (Profilanalysen) plädieren. Somit verbieten sich Hochbegabungsdiosen über einen einzigen IQ-(Grenz-) Wert. Geht man vielmehr von verschiedenen Formen und komplexen Qualitäten der Hochbegabung aus, dann sind die wichtigsten relevanten kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeits- und Prozeßmerkmale möglichst differenziert zu erfassen. Hinzu kommen Einflußvariablen der sozialen Lernumwelt auf die Entwicklung und das Leistungsverhalten Hochbegabter. Somit wird der Diagnostiker im konkreten Fall bemüht sein, alle verfügbaren Informationsquellen auszuschöpfen: Life-, Questionnaire- und Testdaten (sensu Cattell). Dabei ist natürlich die unterschiedliche Skalenqualität in der Auswertung zu beachten (ausführlicher vgl. Hany, 1987). Soweit als möglich sollten statusdiagnostische Verfahren durch prozeßdiagnostische Ansätze ergänzt (nicht ersetzt) werden (Rüdiger, 1981). Hier können nur einige hochbegabungsspezifische Diagnose- und Entscheidungsprobleme diskutiert werden. Zur ausführlicheren Information sei auf einschlägige Publikationen verwiesen (Bartenwerfer, 1978; Feger, 1988; Wiczerkowski & Wagner, 1985; Heller & Feldhusen, 1986; Heller, 1987 a; Hany, 1987).

Ein spezielles Problem ergibt sich in der Hochbegabungsdagnostik aus der Verwendung normierter Tests. Aus Gründen der Varianzeinschränkung psychometrischer Messungen im oberen Skalenbereich entstehen sog. *Deckeneffekte*, also ungenügende Merkmalsdifferenzierungen. Dem begegnet man in

Leistungstests, zu denen auch Intelligenz- und Fähigkeitstests i.w.S. zählen, am besten dadurch, daß im Sinne des Akzelerationsprinzips Testaufgaben einer altershöheren Gruppe (mit bis zu zwei oder drei Jahren Unterschied) hochbegabten Kindern und Jugendlichen vorgelegt werden. Zu den marktüblichen Testverfahren fehlen allerdings sehr oft entsprechende Normen. Ferner eignen sich zu dem empfohlenen Vorgehen nur sog. Stufentests oder Multi-Level-Verfahren, wie z.B. der *Kognitive Fähigkeitstest (KFT)*, der sich in den Münchner Hochbegabungsuntersuchungen relativ gut bewährt hat. Problematischer und in der Auswertung zeitaufwendig sind die üblichen Kreativitätstests. Zur Erfassung divergent-konvergenter Problemlösefähigkeiten sowie für Prozeßanalysen empfehlen sich computergestützte Tests, wie sie derzeit verschiedentlich erprobt werden. Beispielhaft seien hier der *Test der Zahlenreihen und -analogien (TZRA)* sowie der *Test des räumlichen Einrichtens (TRE)* (Facaoaru & Bittner, 1987) erwähnt. Andere diagnostische Möglichkeiten werden mit dem sog. *QI-Test* vorgeschlagen (Rüppell, Hinnersmann & Wiegand, 1987), wobei QI für „Qualität der Informationsverarbeitung“ steht, während Putz-Osterloh die *Verwendung komplexer Verhaltensmaße* auf denkpsychologischer Grundlage bzw. den Einsatz *computersimulierter Planspiele* empfiehlt (Putz-Osterloh & Schroiff, 1987). Die zuletzt genannten Verfahrensansätze haben sich experimentell mehr oder weniger bewährt, ohne daß sie schon zur praktischen Anwendungsreife gelangt wären. Vor allem stehen noch breitere Gültigkeitsnachweise aus, weshalb allein aus diesem Grunde in absehbarer Zeit psychometrische Verfahren (der sog. Statusdiagnostik) unverzichtbar sein werden. Darüber hinaus haben sich unter bestimmten Voraussetzungen (z.B. klarer Operationalisierung beobachtbarer Verhaltensmerkmale bzw. Hochbegabungsindikatoren) *Lehrer- und Elternchecklisten* mit entsprechenden Kategorien und Ratingskalen in der Forschung und Praxis bewährt. Bei der Wahl der Informanten (Rater) muß allerdings sorgfältig auf deren spezifisches Erfahrungsspektrum geachtet werden. So gesehen können sich nicht nur Lehrer- und Elterneinschätzungen sehr gut ergänzen, sondern auch Fremd- und Selbstnominationsurteile (z.B. bei Talentsuchen für bestimmte Förderprogramme). Da solche „weichen“ Daten gewöhnlich weniger zuverlässige Informationsgrundlagen darstellen, sind Reliabilitätskontrollen unabdingbar. Andererseits ist deren ökologische Validität, die natürlich ebenfalls empirisch kontrolliert werden muß, oft besser als jene bei voll standardisierten Meßverfahren (Tests). Somit ist in der Praxis der Hochbegabungsdiagnostik eine Verfahrenskombination angezeigt. Hierfür sprechen auch entscheidungslogische Gründe, die mit dem sog. *Bandbreite-Fidelitätsdilemma* bzw. den bekannten Fehlerrisiken bei Selektionsentscheidungen zusammenhängen.

Das von Cronbach & Gleser (1965) für diagnostische Personalentscheidungen explizierte *Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma* ist auch für die Hochbegabtenidentifikation relevant. Es besagt, daß zwischen der (wünschenswerten) Breite des Erfassungsspektrums - also möglichst vieler oder aller relevanten Hochbegabungsmerkmale - und der erforderlichen Genauigkeit (Zuverlässigkeit) der diagnostischen Informationsquellen bzw. Meßergebnisse ein Widerspruch insofern besteht, als beide Forderungen nicht gleichzeitig optimiert werden kön-

nen. Für die Hochbegabungsdiagnostik empfiehlt sich deshalb eine sequentielle Entscheidungsstrategie. Zunächst wird in einem Screening mit Hilfe von (relativ ungenauen) Checklisten, Beobachtungstechniken oder Ratings sowie Nominationsverfahren u.ä. eine merkmalsbreite Begabungserfassung (Grob- auslese) angestrebt, wobei möglichst keine Begabungen unerkannt bleiben sollen. Dieses Ziel wird freilich damit erkauft, daß in der ersten Selektionsquote noch relativ viele nichthochbegabte Probanden sind. Man geht somit bewußt das *Risiko erster Art* (Fehler vom Typ alpha) ein. In einem zweiten und möglicherweise dritten Schritt werden zunehmend meßgenauere, aber bereichsspezifischere Diagnostikinstrumente (z.B. Tests) eingesetzt. Zugleich verringert sich damit das *Risiko zweiter Art* (Fehler vom Typ beta), wodurch die Gefahr fehlerhafter Etikettierungen minimalisiert werden kann.

Bei Selektionsentscheidungen sind prinzipiell zwei Fehlertypen relevant. Im Kontext der Hochbegabungsdiagnostik spricht man vom *Alpha-Fehler*, wenn ein Proband als hochbegabt identifiziert wird, obwohl er tatsächlich nicht hochbegabt ist. Dagegen besteht der *Beta-Fehler* hier darin, daß Hochbegabung nicht erkannt wird, z.B. ein hochbegabter Bewerber vom gewünschten Förderkurs ausgeschlossen bleibt. Da nicht gleichzeitig beide Fehlerrisiken reduziert werden können, wird man je nach Ziel und Funktion der Hochbegabungsdiagnose die kritischen Testwerte (cut-offs) verschärfen, d.h. anheben und damit den Alpha-Fehler verringern, oder lockern bzw. senken und somit den Beta-Fehler reduzieren (bei zwangsläufigem Anstieg des Alpha-Fehlers). Während bei institutionellen Entscheidungen gewöhnlich nach Verringerung des Alpha-Fehlers getrachtet wird, sollte unter dem individuellen Nutzenaspekt vorrangig der Beta-Fehler minimalisiert werden. Durch sukzessive - anstelle einstufiger - Entscheidungsprozeduren können die genannten Fehlerrisiken zusätzlich gebannt werden. Eine weitere Möglichkeit zur Vermeidung unerwünschter individueller Folgen bietet die Verwendung mehrfaktorieller Klassifikationsmodelle auf der Basis einer Begabungstypologie. Für die Praxis der Hochbegabungsdiagnostik hinreichend erprobte Taxonomien dieser Art stehen jedoch derzeit noch aus.

Eine andere Frage betrifft den Zeitpunkt der Hochbegabtenidentifizierung. Während methodische Einwände bezüglich der Unzuverlässigkeit von Intelligenzdiagnosen im frühen Schulalter oder auch bereits bei Vier- und Fünfjährigen nach empirischen Befunden (z.B. von Casey & Quisenberry, 1982) bei hochbegabten Kindern weniger gravierend, andererseits pädagogische Befürchtungen im Hinblick auf die Gefahr negativer Etikettierungseffekte sicherlich nicht ganz von der Hand zu weisen sind - obwohl sich solche Erwartungen nur partiell empirisch bestätigten (Robinson, 1986) -, plädieren Entwicklungspsychologen eher für *frühzeitige Begabungsdiagnosen*. Dabei sind vor allem Argumente für eine Optimierung individueller Sozialisationschancen vorgetragen worden (Lehwald, 1986). Die Notwendigkeit einer frühen Begabungsdiagnose wird man also sorgfältig im Einzelfall prüfen und gegebenenfalls, etwa bei erhärtetem Verdacht auf ungünstige Sozialisationsbedingungen, zum Wohle des Kindes riskieren müssen. Notwendige Entwicklungshilfe kann andererseits aber auch nicht von der Entscheidungsverantwortung dispensieren, selbst wenn dies der bequemere Weg für den Entscheidungsträger wäre.

3. Konzepte und Möglichkeiten der Hochbegabtenförderung

Im Kontext der Hochbegabtenförderung stellen sich prinzipiell folgende Fragen:

1) Wozu, d.h. mit welchem Ziel und welchen Konsequenzen, erfolgt die Förderung?

Zur Beantwortung dieser Frage sollen zunächst (vermutete) negative vs. positive Konsequenzen der Hochbegabtenförderung gegenübergestellt werden. So wurden das Kostenargument und/oder die Gefahr einer Chancenminderung für nichthochbegabte Kinder (denen durch die Hochbegabtenförderung Lerngelegenheiten entzogen würden) ins Feld geführt. Ferner wurden Befürchtungen geäußert, daß mit der Hochbegabtenförderung falsches Elitebewußtsein unterstützt werde oder Hochbegabte zu arroganten Außenseitern würden, die Diskrepanz zwischen ihren „unreifen“ Gefühlen und ihrer „reifen“ Intelligenz sich dadurch vergrößern und insgesamt zu einer ungünstigen Persönlichkeitsentwicklung führen könnte, Fördermaßnahmen das Fachidiotentum begünstigten usw. Nach Feger (1987, 1988) ist keines dieser Argumente hinreichend empirisch belegt, wenngleich entsprechende Gefahren im Einzelfall nicht unterschätzt werden sollten. Andererseits werden in der Literatur zahlreiche Belege für die Hypothese geliefert, daß die Versäumnisse durch Nichtförderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher weitaus gravierendere Folgen haben, indem sie etwa zu Entwicklungsbeeinträchtigungen und erheblichen Erziehungsproblemen führen können. Disharmonie mit sich und der sozialen Umgebung, Verhaltens- und Kontaktstörungen, Hyperaktivität oder schulischer Leistungsabfall aufgrund länger andauernder Unterforderung, Erhöhung des psychiatrischen Risikos (z.B. Anorexia nervosa bei hochbegabten Mädchen) u.a. sind hier symptomatisch. Hieraus ergeben sich über die Begabungsförderung i.e.S. hinaus wichtige Aufgaben der psychologischen Intervention und der Prävention (Heller & Feldhusen, 1986). Positive Argumente liegen einmal im Grundrecht jedes einzelnen auf optimale Entwicklungschancen, zum andern in seiner Entscheidungsfreiheit, die ihm anvertrauten Anlagen und Begabungspotenzen voll zu entfalten. Schließlich können auch Ansprüche der Gesellschaft an jeden einzelnen, also auch an Hochbegabte, reklamiert werden, solange das Individuum selbst diese (die Gesellschaft) in Anspruch nimmt.

2) Was soll gefördert werden: Spezialwissen vs. umfassende Persönlichkeitsbildung?

Generell kann Hochbegabtenförderung an den individuellen Stärken oder Schwächen ansetzen, womit das Akzelerationsprinzip vs. remediale Lernkonzept korrespondieren. Als hochbegabungsspezifische Variante des remedialen Lernens kann das Enrichmentmodell betrachtet werden, sofern man hierunter nicht alle jene Förderungsaktivitäten subsumiert, die außerhalb der individuellen Begabungsschwerpunkte liegen (z.B. Kunstseminare für mathematisch besonders befähigte Schüler).

Eine weitere Akzentuierung liegt in der Unterscheidung von *allgemeinen* basalen Denkfähigkeiten und Lernkompetenzen sowie von *bereichsspezifischem* Wissen als Förderungsgegenständen, die wiederum in curriculare und extracurriculare Inhalte differenziert werden können. So schlägt z.B. Gallagher (1982, S. 143) die Berücksichtigung der folgenden (allgemeinen) Fähigkeitsaspekte bei der *Curriculumplanung* vor: die Fähigkeit, einen Gedanken mit anderen in Beziehung zu setzen, fundierte Urteile zu fällen und mit größeren Erkenntnisssystemen zu operieren. Angesichts der Wissensprogression in den modernen Wissenschaften kann das Ziel der Vermittlung bereichsspezifischen Wissens sicher nicht in einer Faktenanhäufung gesehen werden. Als Brennpunkte für Unterrichtsgegenstände in speziellen Förderprogrammen für hochbegabte Schüler fordert Gallagher (1982, S. 145 f.): „1) Beherrschung der Struktur der Erkenntnisdisziplinen und Verstehen der Grundprinzipien im 'Herzen' eines jeden Gegenstandes. Von einem hochbegabten Schüler wird erwartet, daß er Systeme von Wissen anstelle einfacher Fakten und Assoziationen lernt. 2) Lernen der heuristischen Fähigkeiten des Problemlösens, der Kreativität, der naturwissenschaftlichen Methoden usw., so daß der hochbegabte Schüler ein mehr autonomer Lerner wird und nicht eingezwängt wird durch die Grenzen der jeweiligen Lehrer und Programme.“ Dem Lehrer obliegt es, Werkzeuge und Arbeitsmaterialien zum selbständigen Lernen bereitzustellen oder auch - unter Anleitung - entdecken bzw. entwickeln zu lassen, den Jugendlichen in seiner Kreativität zu fördern, zur sozialen Verantwortung zu erziehen und dgl. mehr.

Erfahrungen mit außerschulischen bzw. extracurricularen Zusatzangeboten für hochbegabte Schüler in Großbritannien, Israel und Deutschland (Hilgendorf, 1987; Bittner & Hany, 1987; Heller, 1988) zeigen, daß solche Förderangebote - die nicht zum Lehrplan der Schule gehören - in besonderer Weise hochbegabte Jugendliche herausfordern und zu außergewöhnlichen Leistungen motivieren. Unter diesem Gesichtspunkt verdienen auch die Freizeitinteressen und Aktivitäten außerhalb der Schulzeit viel mehr Beachtung in der Hochbegabtenforschung, als dies bislang geschehen ist.

3) *Wie und wo* soll gefördert werden?

In der Literatur werden vor allem drei Förderungsprinzipien genannt: Akzeleration, Enrichment und Grouping. Häufig findet man jedoch in der heutigen Praxis der Begabtenförderung Kombinationsformen, insbesondere unter Berücksichtigung der beiden ersten Prinzipien.

Das *Akzelerationsprinzip* setzt an den individuellen Stärken an und ist die am längsten praktizierte Vorgehensweise. Danach absolvieren z.B. mathematisch oder sprachlich hochbegabte Schüler das obligatorische Curriculum in diesen Fächern beschleunigt (akzeleriert), also in wesentlich kürzerer Zeit als die Alterskameraden. Organisatorische Formen hierfür sind sog. Steilkurse oder (schulische) Arbeitsgemeinschaften in den genannten Fächern. Das Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufe(n) stellt praktisch eine generalisierte Variante des Akzelerationsprinzips dar. Analoge Regelungen finden wir im vorzeitigen Schuleintritt oder auch bei vorgezogenem Abitur bzw. Start ins Hochschulstudium. Im Gegensatz zu selten verwirklichten Maßnahmen dieser

Art in der Bundesrepublik werden solche im angelsächsischen Raum, aber auch in anderen Ländern (einschließlich des Ostblocks) viel häufiger praktiziert.

Das *Enrichmentprinzip* zielt auf eine breitere Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung. Durch Anreicherung (*enrichment*) des Themenangebots im Förderprogramm, nicht selten mit extracurricularen Inhalten, sollen hochbegabte Jugendliche herausgefordert werden. Das Hauptaugenmerk kann dabei nicht nur den individuellen Stärken gelten, sondern auch - fallweise - auf weniger hoch ausgeprägte Fähigkeitsbereiche gerichtet sein (*Kompensationsprinzip*). Im Rahmen solcher *Enrichment*programme werden Aufgaben hohen Niveaus - oft mit seltener Thematik - gestellt, z.B. im Rahmen von Wettbewerben oder in freiwilligen (extracurricularen) Schülerarbeitsgemeinschaften (vgl. Bittner & Hany, 1987). Auch das Kurswahlssystem der gymnasialen Oberstufe bietet zahlreiche Möglichkeiten. So werden neuerdings in Bayern sog. Pluskurse angeboten. Die private Braunschweiger Christophorus-Schule (Gymnasium mit angeschlossenen Internat) fordert von den Schülern der Sonderklassen statt der üblichen zwei vier bis sechs Leistungskurse, wobei die Begabtesten auch alle Fächer als Leistungskurse wählen können.

Sog. *grouped classes* bieten begabten Schülern die Möglichkeit, zusammen mit *gleichaltrigen Hochbegabten* zu lernen, was für die Persönlichkeits- und soziale Entwicklung eine wichtige Grunderfahrung darstellt (z.B. zur Bildung eines realistischen Selbstkonzeptes oder zur Ausformung sozialer Handlungskompetenzen). Wochenendveranstaltungen oder Sommerkurse für hochbegabte Jugendliche und ihre Mentoren (Experten) können als weitere Varianten des *Enrichment*prinzips betrachtet werden. Damit ist bereits das *Gruppierungsprinzip* tangiert. Beispiele hierfür wären Sondertagsklassen (wo hochbegabte Schüler mindestens einen ganzen Schultag pro Woche zu einer Lerngruppe zusammengefaßt werden), sog. *pull-out-groups* (für bestimmte Aktivitäten werden hier hochbegabte Schüler aus dem normalen Unterricht herausgenommen) sowie *cluster grouping* (Gruppenbildung mit Hochbegabten innerhalb regulärer Schulklassen) und *adjunct programs* (wobei die Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten gruppiert werden und sich in kleinen Interessengruppen außerhalb der Schulzeit treffen). Abgesehen von sportlichen und musischen Veranstaltungen finden sich solche Formen der Begabtenförderung - bisher - fast nur im Ausland. Bemerkenswert ist hierbei noch, daß entsprechende Initiativen nicht selten von Eltern hochbegabter Kinder ausgingen. Die im Ausland oft als weniger brisant empfundene Frage nach integrierter versus segregierter Hochbegabtenförderung wird hierzulande kaum diskutiert.

Eltern waren auch der Motor zur Gründung nationaler und internationaler Gesellschaften zur Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Der World Council for Gifted and Talented Children mit Sitz in New York (derzeitiger Präsident: Prof. Dr. A. Harry Passow, Columbia University, N.Y.) veranstaltet alle zwei Jahre Weltkonferenzen für das hochbegabte Kind. Der nächste Kongreß findet 1989 in Sydney, Australien, statt.

In dem kürzlich vom Verein „Bildung und Begabung“ (Bonn) vorgelegten Gutachten zur Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland

formulieren Weinert & Wagner (1987, S. 152 f.) zehn *Thesen zur Hochbegabtenförderung*, die hier abschließend auszugsweise zitiert werden sollen:

- „1. Hochbegabtenförderung ist eine wichtige Aufgabe und eine notwendige Funktion des Bildungssystems.
2. Hochbegabtenförderung steht nicht im Widerspruch zur Breitenbildung, sondern setzt diese voraus und baut darauf auf.
3. Ein geschlossenes System der Definition und Diagnose von intellektuell Hochbegabten sowie eine darauf aufbauende, abgehobene und gezielte Förderung hat weder eine ausreichende wissenschaftliche noch eine erkennbare gesellschaftliche Basis.
4. Im Mittelpunkt der Hochbegabtenförderung sollten anspruchsvolle (zusätzliche) Lernangebote und attraktive Anreize stehen.
5. Neben dem verbindlichen Curriculum sollte es in allen Schulen sowohl Programme des zielerreichenden Lernens (gezielte Nachhilfe für Schüler mit Leistungsschwierigkeiten) als auch differenzierte Angebote für hochbegabte und leistungstüchtige Schüler geben.
6. Um solche Angebote nutzbar zu machen, ist die Beratung von Eltern hochbegabter Kinder und der hochbegabten Jugendlichen selbst systematisch zu verbessern.
7. Eine weitere Vorbedingung für die Hochbegabtenförderung ist die Aufnahme dieser pädagogischen Thematik in die Lehreraus- und Lehrerfortbildung.
8. Hochbegabtenförderung sollte nicht nur im Gymnasium, sondern auch in den übrigen allgemeinbildenden und besonders in berufsbildenden Schulen realisiert werden.
9. Hochschulen und Fachhochschulen sind besonders wichtige Orte der Hochbegabtenförderung.
10. Die Wünsche nach formalen Trainingsprogrammen sollten durch Entwicklung geeigneter Materialien zur Verbesserung individueller Kompetenzen des Lernens und des Problemlösens für Jugendliche verschiedenen Alters und unterschiedlicher Begabung befriedigt werden.“

Neben den Eltern hochbegabter Kinder und Jugendlicher sind damit insbesondere Lehrer sowie Beratungslehrer, Schulpsychologen und Erziehungsberater herausgefordert.

LITERATUR

- Bartenwerfer, H. (1978). Identifikation der Hochbegabten. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4* (S. 1059 - 1069). Düsseldorf: Schwann.
- Bittner, R.R., Hany, E.A. (Berichterstatter). (1987). *Zweiter Zwischenbericht über die Hauptuntersuchung 1986/87 zur Evaluation der Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schüler in Baden-Württemberg*. Universität München (unveröffentl.).
- Casey, J.P., Quisenberry, N.L. (1982). Hochbegabung in der frühen Kindheit - ein Forschungsüberblick. In K.K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 73-91). Heidelberg: Schindele.
- Cohn, S.J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A.H. Kramer (Hrsg.), *Gifted Children - Challenging their potential* (S. 33-45). New York: Trillium Press.

- Cronbach, L.J., Gleser, G.C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions* (2. Aufl.). Urbana/Ill.: University of Illinois.
- Facaoaru, C. (1985). *Kreativität in Wissenschaft und Technik. Operationalisierung von Problemlösefähigkeiten und kognitiven Stilen*. Bern: Huber.
- Facaoaru, C., Bittner, R. (1987). Kognitionspsychologische Ansätze der Hochbegabungsdiagnostik. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 193 - 205.
- Feger, B. (1987). Spezialprobleme bei der Identifikation Hochbegabter aus Risikogruppen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 227-233.
- Feger, B. (1988). *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern: Huber.
- Funke, J. (1986). *Komplexes Problemlösen: Kritische Bestandsaufnahme und weiterführende Perspektiven*. Berlin: Springer.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 101-112.
- Gallagher, J.J. (1982). Gesellschaft, Erziehungssystem und differentielle Curricula für Hochbegabte. In K.K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 135-154). Heidelberg: Schindele.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hany, E. (1987). *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Unveröffentl. Dissertation, Universität München (Fak. 11). - Veröffentlichung in Vorbereitung (Berlin: Springer).
- Heller, K.A. (Hrsg.). (1987 a). *Hochbegabungsdiagnostik*. Themenheft der Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. Bern: Huber.
- Heller, K.A. (1987 b). Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung. In F.E. Weinert & H. Wagner (Hrsg.) *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven* (S. 106-120). Bad Honnef: Bock.
- Heller, K.A. (1988). Erkennen und Fördern besonderer Begabungen. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 1, 36-44.
- Heller, K.A. (1989). Perspectives on the Diagnosis of Giftedness. *German Journal of Psychology*, 19, im Druck.
- Heller, K.A., Feldhusen, J.F. (Hrsg.) (1986). *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*. Toronto: Huber.
- 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 (Hrsg.), *Identifying and nurturing the gifted* (S. 67-82). Toronto: Huber.
- Hilgendorf, E. (1987). Schulische Fördermaßnahmen für besonders befähigte Schüler in Großbritannien, in der DDR und in Israel. In F.E. Weinert, H. Wagner (Hrsg.), *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 121-139). Bad Honnef: Bock.
- Jäger, A.O. (1986). Validität von Intelligenztests. *Diagnostica*, 32, 272-289.
- Klix, F. (1983). Begabungsforschung - ein neuer Weg. *Zeitschrift für Psychologie*, 191, 360-386.
- Lehwald, G. (1986). Frühdiagnostik als Voraussetzung für eine entwicklungsgerechte Förderung begabter Kinder. In U. Schaarschmidt, M. Berg, K.-D. Hänsgen (Hrsg.), *Diagnostik geistiger Leistungen* (S. 160-167). Berlin: Dt. Verlag d. Wissenschaften.

- Mönks, F.J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In F.J. Mönks & P. Span (Hrsg.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (S. 17-31). Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Putz-Osterloh, W. (1981). *Problemlöseprozesse und Intelligenzleistung*. Bern: Huber.
- Putz-Osterloh, W., Schroiff, M. (1987). Komplexe Verhaltensmaße zur Erfassung von Hochbegabung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 207-216.
- Renzulli, J.S. (1978) What makes giftedness? Reexamining 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 & E.E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, A. (1986). The identification and labeling of gifted children. What does research tell us? In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Hrsg.), *Identifying and nurturing the gifted* (S. 103-109). Toronto: Huber.
- Rüdiger, D. (1966). *Oberschuleignung. Zur Theorie und Praxis der psychologischen Eignungsuntersuchungen*. München: Ehrenwirth.
- Rüdiger, D. (1972). Aspekte einer „modernen“ curricularen und entwicklungspsychologischen Artikulation des Montessori-Systems. *Zeitschrift „Das Kind“*, 1, 4-14. - Überarbeitete und ergänzte Fassung. In P. Scheid & W. Weidlich (Hrsg.) (1977). *Beiträge zur Montessori-Pädagogik* (S. 93-108). Stuttgart: Klett.
- Rüdiger, D. (1981). Prozeßdiagnostik. In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Handlexikon der Pädagogischen Psychologie* (S. 289-293). München: Ehrenwirth.
- Rüdiger, D. (1987). Erziehungs- und Bildungsberatung. In A. Kormann (Hrsg.), *Beurteilen und Fördern in der Erziehung* (S. 17-43). Salzburg: Otto Müller.
- Rüppell, H., Hinnermann, H., Wiegand, J. (1987). Problemlösen - allgemein oder spezifisch? In H. Neber (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 173-192). Münster: Aschendorff.
- Stern, W. (1911). *Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1912). Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung. In F. Schumann (Hrsg.), *Bericht über den 5. Kongreß für Experimentelle Psychologie in Berlin 1912* (S. 1-109). Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten* (S. 105-120). Leipzig: Teubner.
- Sternberg, R.J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (Hrsg.) (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children, psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Weinert, F.E., Wagner, H. (Hrsg.) (1987). *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven*. Bad Honnef: Bock.
- Weinert, F.E., Waldmann, M.R. (1985). Das Denken Hochbegabter - intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 789-804.
- Wieczerkowski, W., Wagner, H. (1985). Diagnostik von Hochbegabung. In R.S. Jäger, R. Horn, K. Ingenkamp (Hrsg.), *Tests und Trends 4, Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 109-134). Weinheim: Beltz.

Sachregister

- Adaptationsfunktion 200
- Allgemeinbildung 89 ff.
- Akzelerationsprinzip 124
- Anerkennung 210, 215, 222
- Attributionsstile 237 f.
- Austauschforschung 188, 192

- Beratung 9, 11, 19, 20 ff., 171, 184
- Beratungsgespräch 259
- Beratungslehrer 9 ff., 20 ff., 199, 253
 - ausbildung 9, 20
- Berufsbildung 89 ff.
- Berufsfindung 181
- Bewältigungskompetenz 177
- Beziehung
 - therapeutische 144
- Bezug, pädagogischer 144
- Bezugsgruppeneffekte 236
- Bezugsnorm
 - sachliche 45 f.
 - soziale 45 f.
- Bildung 89 ff.

- chronische Krankheit 179 ff.
 - psychosoziale Folgen 180
- Curriculum 79 ff.
- Curriculumplanung 124

- Design
 - Typen 131 ff.
- diabetische Kinder 180 f.
- Dialog 32 ff.,
 - innerer 34 ff.
- Differential
 - semantisches 162, 164 ff.
- Differenzierung 95
- Dissonanz, kognitive 34, 37
- Drogenberatung 173

- Echtheit 12, 65 ff., 222, 244, 250
- Einschulungsdiagnostik 151 f.
- Einzelfallhilfe 20 f., 27, 171, 199
- Entfaltungsfunktion 200
- Entspezialisierung 207
- Entwicklungsaufgaben 195
- emotionale Wärme 233
- Erwartung(en) 41
 - antizipatorische 129
 - interpersonelle 129, 131
 - künstliche, induzierte 131, 133
 - naturalistische 131, 133
- Erwartungs
 - effekte 130, 135, 144
 - effektforschung 134
 - vermittlung 135
- Erziehereinstellung 243
- Erziehverhalten 234, 256
- Erziehung 39, 40, 56
 - interkulturelle 189 f.
- Erziehungsprobleme 241, 243, 251
- Erziehungsziele 56
- epileptische Schüler 180 f.
- Evaluation 23, 78, 202, 206
 - sforschung 23
 - formative 23
 - summative 23
- Expertenkonzept 199 f.

- Fallbearbeitung 14 ff.
- Falldefinition 201
- Familienberatung 179, 181 ff.
 - Motivationsprobleme 185
 - Praxis 184
 - Ziele 183
- Fehler 103 ff.
- Fehleranalysen 108 f.
- Fehlleistungen 95
- Förderdiagnostik 154 f.
- Fördermaßnahmen 93, 95, 101
- Förderprogramm 99, 101
- Förderung 93 ff.
 - vorschulische 74, 76
- Formauffassung 97
- Formunterscheidung 97
- Frühlesen 77
- Funktion -therapeutische 201
- Funktionstraining 96

- Gespräch 62 f., 255 ff.
- Gesprächsführung 214 f.
 - sstil 183 f.
- Gesundheit 173, 176
 - sberatung 171
 - serziehung 174 ff.

- sförderung 171, 176
- Gewissen 35 ff.
- Grundschule 73 ff., 93
- Handeln, pädagogisches 191
- Handlungskompetenz 10 ff.
- Hochbegabten
 - förderung 114, 123 ff.
 - identifikation 114, 121
 - Hochbegabung 114
 - Definition 115 ff.
 - Klassifikationskonzept 117 ff.
 - sdiagnostik 120 ff.
 - stheorien 116
- Ich-Botschaft 214
- Idealnorm 43
- Intelligenz 132 f.
- Interaktionsdiagnostik 159
- Interaktionsprozeß 135
- Intervention 199, 202
 - paradoxe 129, 143
- Interventionstechniken 129, 142
- Kennzeichnungen
 - erfüllungswirksame 129
- Kindergartenpädagogik 75, 82
- Klassenklima 163
- Klassenzimmergestaltung 168
- Konflikt 53 ff.
 - sozialer 55
- Konfliktbegriff
 - psychoanalytischer 53 f.
 - sozialwissenschaftlicher 54 f.
- Konflikterziehung 56 ff.
- Konfliktfähigkeit 57 f., 60
- Kooperation 58 f.
- krebskranke Kinder 182
- Lebensbildung 89 ff.
- Lehrer 65 ff.
- Lehrererwartungen 133, 236
- Lehrerausbildung 242 f.
- Lehrerfortbildung 196
- Lehrerpersönlichkeit 65, 243 f.
- Lehrer-Schüler-Interaktion 133, 142, 165 ff., 236
- Lehrerverhalten 133, 243 ff., 248 ff.
- Leistungsmessung
 - kriteriumsorientierte 152
- Lernen
 - interkulturelles 188 ff., 196 ff.
- Lernausgangslage 93
- Lernbehindertendiagnostik 153
- Lernfortschritte 101
- Lernschwierigkeiten 94
- Lerntestkonzept 151
- Lesenlernen 77
- Lob 210 ff.
- Magie, sprachliche 142
- Management 229 f.
- Mediatorenkonzept 199 ff.
- multiple Grundkurve 204
- Moderatorvariable 139
- Norm 41 ff.
- Orientierungssystem 190
- Pädagogische Diagnostik 151, 158
- Persönlichkeitstheorie
 - implizite 165
- Planungskonzept 93
- positives Denken 225, 229
- Prävention 176
 - sfunktion 200
- Prinzipien 98
- Problemsituationen 241, 243 ff.
- Produktdaten 131
- Projektive Diagnostik 159
- Prozeßanalysen 119
- Prozeßdaten 131, 133
- Prozeßdiagnostik 151 f.
- Pygmalion
 - Interpretation 131
 - im Klassenzimmer 129 f.
 - Studie 131
- Rapport 213
- Rechtschreiben 111
- Rechtschreibstrategien 110
- Rhetorik 210, 225
- Risikofaktoren 176
- Rollenspiel 250
- Rosenthal-Effekt 129
- Sachnorm 43
- Schriftsprache 105
- Schriftspracherwerb 105 ff.
- Schüleraustausch 188 ff.
- Schülerdevianz 163
- Schülerleistungen 132
- Schuljugendberatung 253 ff.
- Schullaufbahnberatung 20 f., 26, 171
- Selbstgespräch 33 ff.

- Selbstkontrolle 96, 98
- Selbstkonzept 232 ff.
- Selbsttäuschungen 35
- Selbstverantwortung 32 ff.
- Selbstvertrauen 232
- Selbstwertgefühl 232 ff.
- Selektionsdiagnostik 154
- Selektionsentscheidung 122
- Situationsansatz 81 ff.
- Skill-Training 249
- Sozialprestige 89 ff.
- Sozialverhalten 163, 233, 254, 256
- Spielpädagogik 75
- Spontanschreibungen 111
- Sprachentwicklung 105
- Spracherwerbsmodell 107
- Suchtprävention 172 f.
- Symptomverschiebung 207
- Systemberatung 21, 27, 163 f., 171
- Tadel 211 f., 219
- Teilleistungsschwäche 93
- Testkritik 150
- Topik(en) 210, 224
- Übertrittsdiagnostik 155 f.
- Unechtheit 65 ff.
- Unterricht
 - partnerschaftlicher 244, 251
- Umweltpsychologie 167
- Umweltwahrnehmung 167
- Verantwortung 32 ff.
- Verhalten, abweichendes 44
- Verhaltensauffälligkeit 41 ff., 199, 253
- Verhaltensdiagnostik 159
- Verhaltensexzesse 206
- Verhaltensnorm 43, 50
- Verstehen
 - interkulturelles 195
- Voraussagen
 - selbsterfüllende 129 ff., 138 ff.
 - selbst-widerlegende 129, 137 f.
- Vorsatzbildung 135
- Weiterbildung 10 ff.
- Wertschätzung 142, 144