

Schuchardt & Grewe

Praxishandbuch Beratung in der Schule

Grundlagen, Methoden,
Beratungsanlässe

4. Auflage

Carl Link 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-556-09960-5

www.wolterskluwer.com

Alle Rechte vorbehalten.

© 2025 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Wolters-Kluwer-Str. 1, 50354 Hürth.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Verlag und Autor übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

Wolters Kluwer unterstützt die Bemühungen um eine gendergerechte Sprache. Soweit aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf eine geschlechtsneutrale Differenzierung verzichtet wird, gelten entsprechende Begriffe im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für alle Geschlechter. Die verkürzte Sprachform beinhaltet keine Wertung.

Umschlagkonzeption: Martina Busch, Grafikdesign, Homburg-Kirrberg

Titelbild: © Photographee.eu – stock.adobe.com

Satz: NewGen KnowledgeWorks (P) Ltd., Chennai

Druck: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz, Polen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Teil 1: Grundlagen der Beratung	1
1.1 Aktuelle Tendenzen in der schulischen Beratung (Kirsten Schuchardt & Norbert Grewe)	3
1.2 Was Beratung bewirken kann – und wann sie gelingt (David Haschke)	9
1.3 »Denkschulen« übergreifende Beratung – Idee eines allgemeinen Beratungsmodells (Thomas Künne)	30
1.4 Beratung als Teil der Schulkultur (Norbert Grewe)	49
Teil 2: Methoden der Beratung	61
2.1 Gespräche mit Eltern (Norbert Grewe)	63
2.2 Schulinterne Lehrkraftberatung (Kirsten Brüchner & Carmen Meiwes Turrión)	79
2.3 Beratung für Lehrkräfte zu Herausforderungen in Schulklassen – Anregungen für die Praxis des Hamburger Konzepts einer schul- klassenbezogenen Beratung (Dietmar Otto & Anja Scholz)	100
2.4 Kollegiale Unterrichtshospitationen (Kirsten Brüchner & Carmen Meiwes Turrión)	137
2.5 Schulische Lern- und Förderdiagnostik – Begriff und Formen, Modelle und Methoden (Lutz Thomas)	154
2.6 Systemisch-lösungsorientierte Beratung (Annika Wenzel)	184
2.7 Ressourcenorientierung in der personenbezogenen Beratung (Frank Aufhammer)	209
2.8 Selbstfürsorge für Beratende (Alexandra Ubben)	234

Teil 3: Beratung im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ...	261
3.1 Beratung junger Menschen zum Umgang mit sozial-ökologischen Krisen (Felix Peter & Simon Rimkus).....	263
3.2 Flucht und Trauma im Kontext Schule (Sarah Inal).....	285
3.3 Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Ressourcenorientierung in Schule und Beratung (Meltem Avci-Werning)	304
3.4 Psychosoziale Belastung in Schule: Vom Krisenmodus zur Prävention (Jörg Schulte-Pelkum & Carmen Wulf).....	322
3.5 Herausforderungen der Digitalisierung und Mediatisierung für die schulische Beratung (Frank Aufhammer)	351
3.6 Diversität von Geschlecht, Sexualität und Identität (Anjo Kumst, Ursula Rosen & Michael Schneider).....	402
3.7 Einfluss von Familiendynamik und -strukturen auf Beratung in der Schule: Erkenntnisse aus der systemischen Familientherapie (Urs Wenzel).....	417
3.8 Bedeutung von Bindungs- und Trennungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Schule und Beratung (Friederike Dushe)	439
3.9 Radikalisierung und Schule (Achim Aschenbach).....	461
Teil 4: Beratungsanlässe	477
4.1 Hochbegabung (Michael Wolf).....	479
4.2 Beratung bei Rechenschwierigkeiten (Jenny Busch & Christin Vanauer)	501
4.3 Beratung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Kirsten Schuchardt).....	532
4.4 Schulbezogene Ängste (Anne Roosen-Runge)	549

4.5 Schulabsentismus und schulvermeidendes Verhalten (Pia Lippert, Gertrud Plasse & Nicola Wilmers)	572
4.6 Autismus-Spektrum-Störungen (Sigrid Posse)	594
4.7 Beratung bei Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (Jenny Borlan & Malin Brensing)	635
4.8 Konflikte: Beratung und Vermittlung (Maren Otten)	661
4.9 Ausgrenzung – Mobbing – Cyber-Mobbing (Lutz Thomas)	685
4.10 Kindeswohlgefährdung (Pia Lippert).....	705
4.11 Beratung im Rahmen des Krisen- und Notfallmanagements im schulischen Kontext (Sandra Barbara Körner & Adelheid Kurth) ..	729
Teil 5: Anhang.....	753
5.1 Autorenverzeichnis	755
Stichwortverzeichnis	765

4.1 Hochbegabung

MICHAEL WOLF

1992 ist die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland in Kraft getreten, die u.a. besagt, dass »die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...] die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen« (Vereinte Nationen 1989, Artikel 29).

Aber was ist eigentlich gemeint, wenn man von Begabung und Hochbegabung spricht und wie lassen sich Begabungen fördern bzw. »voll zur Entfaltung bringen«? Der Beitrag versucht in den folgenden Abschnitten Antworten auf diese Fragen zu geben und das Thema Hochbegabung aus unterschiedlichen Aspekten zu beleuchten.

1. Definition und Modellvorstellung

Auch wenn keine universell gültige Definition existiert, hat sich in der pädagogisch-psychologischen Forschung die allgemeine Ansicht von Begabung als dem »leistungsbezogenen Entwicklungspotenzial eines Menschen« (Preckel & Vock 2021, S. 15) durchgesetzt. Vor diesem Hintergrund ist der Begriff der Hochbegabung als »extrem hoch ausgeprägtes Entwicklungspotenzial« zu verstehen (ebd.). Das Potenzial oder die Fähigkeit kann sich in bestimmten Leistungsfeldern oder auch sozialen Handlungsbereichen zeigen. Die Begriffe Begabung und Hochbegabung dienen also dazu, außergewöhnliche Leistungen in verschiedenen Bereichen erklären zu können. Was als außergewöhnliche Leistung betrachtet und anerkannt wird, steht in Abhängigkeit des jeweiligen kulturellen Rahmens und besitzt somit keine überdauernde Gültigkeit. Sternberg und Zhang (2004) führen als Kriterien für außergewöhnliches Leistungspotenzial an, dass dieses durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität, Demonstrierbarkeit und Werthaftigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen auffällt.

Dieser Beitrag fokussiert vornehmlich auf den Bereich der *intellektuellen* (Hoch-) Begabung. Hinsichtlich der intellektuellen Begabung spielt der Intelligenzbegriff

eine zentrale Rolle. Intelligenz wurde bislang wie kein anderes Konstrukt der Psychologie intensiv und kontinuierlich erforscht und es gehört mit zu den an besten messbaren psychologischen Konzepten (Rost 2013). Alle modernen Strukturmodelle der Intelligenz gehen von einer hierarchischen Konzeption mit einem allgemeinen Generalfaktor der Intelligenz (g) auf der obersten Ebene aus, der der Ausbildung der spezifischen Fähigkeiten zugrunde liegt (Preckel & Vock 2021). Als spezifische Fähigkeiten lassen sich mathematische, sprachliche und visuell-räumliche Fähigkeiten voneinander unterscheiden. In einigen Intelligenzmodellen werden zusätzlich auch noch untergeordnete Faktoren wie Merkfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Verarbeitungskapazität und Einfallsreichtum angeführt (Schneider & McGrew 2018). Wichtig ist dabei zu betonen, dass man die Intelligenz eines Menschen nicht absolut messen kann, sondern nur in Relation zu Menschen annähernd gleichen Alters. Ferner wird davon ausgegangen, dass Intelligenz ein kontinuierliches Merkmal ist und die Verteilung der IQ-Werte einer Normalverteilungskurve entspricht. Die allermeisten Intelligenztests sind auf einen Mittelwert von 100 sowie eine Standardabweichung von 15 normiert (s. Abb. 1). Etwa 68 % der Menschen fallen in den IQ-Wertebereich von 85 bis 115, der als Durchschnittsbereich angesehen wird. IQ-Werte über 115 werden als überdurchschnittlich und IQ-Werte über 130 (zwei Standardabweichungen) als weit überdurchschnittlich bezeichnet. Lediglich rund zwei Prozent der jeweiligen Altersvergleichsgruppe in der Bevölkerung erzielen derartig hohe Testresultate.

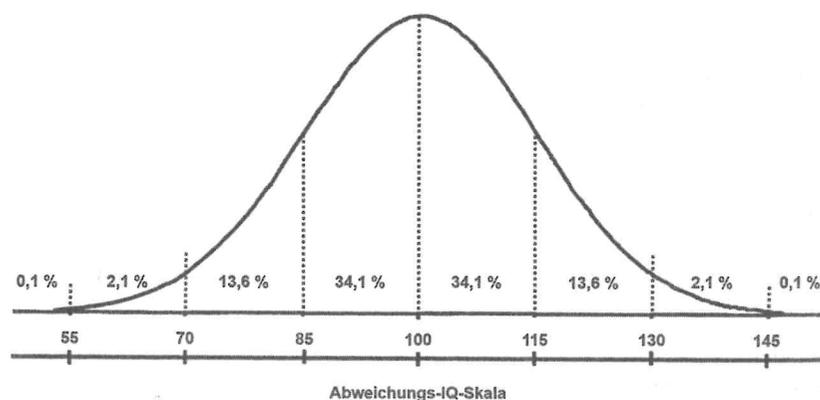


Abb. 1: Die Normalverteilung der Intelligenz in der Bevölkerung

Die Gleichsetzung von hoher gemessener Intelligenz mit hoher kognitiver Begabung gehört zu den ältesten Hochbegabungsdefinitionen, und auch heute noch wird in der Forschung sowie in der Praxis diese sog. *psychometrische Definition* angewandt. In der Regel wird als Grenzwert ein IQ von ≥ 130 angelegt, um intellektuell Hochbegabte zu identifizieren oder einer Fördermaßnahme zukommen zu lassen (Preckel & Vock 2021). Zu beachten ist dabei, dass es keine psychologisch-inhaltliche Begründung dafür gibt, warum häufig dieses Kriterium herangezogen wird. Es ist eine künstlich gezogene Grenze in dem kontinuierlichen Merkmal der Intelligenz, und Personen mit einem IQ von 129 unterscheiden sich nur unwesentlich von Personen mit einem IQ von 131 im Hinblick auf ihre intellektuellen Fähigkeiten.

Die eindimensionale Definition von Hochbegabung als Gleichsetzung mit einem hohen IQ wird jedoch vielfältig dahingehend kritisiert, dass Intelligenz zwar einer der besten Prädiktoren für Schul- und Berufserfolg ist (Deary, Strand, Smith & Fernandes 2007, Roth et al. 2015), allerdings nicht die Entstehung von Leistungsexzellenz erklären kann, da diese stets multifaktoriell bedingt ist (Preckel & Vock 2021). Wie Begabung mit Leistung zusammenhängt und welche Ursachenbündel für die Entstehung von Leistungsexzellenz verantwortlich sind, ist Gegenstand von zahlreichen mehrdimensionalen Modellvorstellungen, die ab Ende der 1970er Jahre Einzug in die Pädagogik und Psychologie gehalten haben. Was die allermeisten Modelle eint, ist die Annahme einer überdurchschnittlichen Intelligenz als Merkmal für intellektuelle Hochbegabung. Beispielhaft soll hier das Münchner Hochbegabungsmodell als komplexeres, mehrfaktorielles Begabungsmodell näher vorgestellt werden (vgl. Abb. 2). Heller und Perleth (2007) unterscheiden in dem Modell sieben Begabungsbereiche, die als Prädiktoren für die Entstehung von Leistungsexzellenz betrachtet werden. Diese stehen in Interaktion mit Persönlichkeitsmerkmalen (sog. nicht-kognitiven Faktoren) sowie Umweltmerkmalen. Beim Transfer von Begabung hin zu Leistung kommt diesen Moderatoren eine entscheidende Rolle zu. Beim Vorliegen förderlicher Umwelteinflüsse, bspw. einem gutem Familienklima, einer anregenden familiären Lernumwelt und einer guten Unterrichts- bzw. Instruktionsqualität, sowie unterstützender Persönlichkeitseigenschaften (bspw. Leistungsmotivation, Stressresistenz, gutes Lern- und Arbeitsverhalten) können aus den Begabungen hohe Leistungen

in verschiedenen Bereichen resultieren. Im Umkehrschluss liefert das Modell auch Erklärungen für das Ausbleiben von besonderen Leistungen im Falle hoher Begabung, nämlich genau dann, wenn die Umweltmerkmale und/oder auch Persönlichkeitseigenschaften einen eher hemmenden Einfluss ausüben. Das Modell kann somit auch für die Analyse von Underachievement (vgl. Abschnitt 5.) genutzt werden.

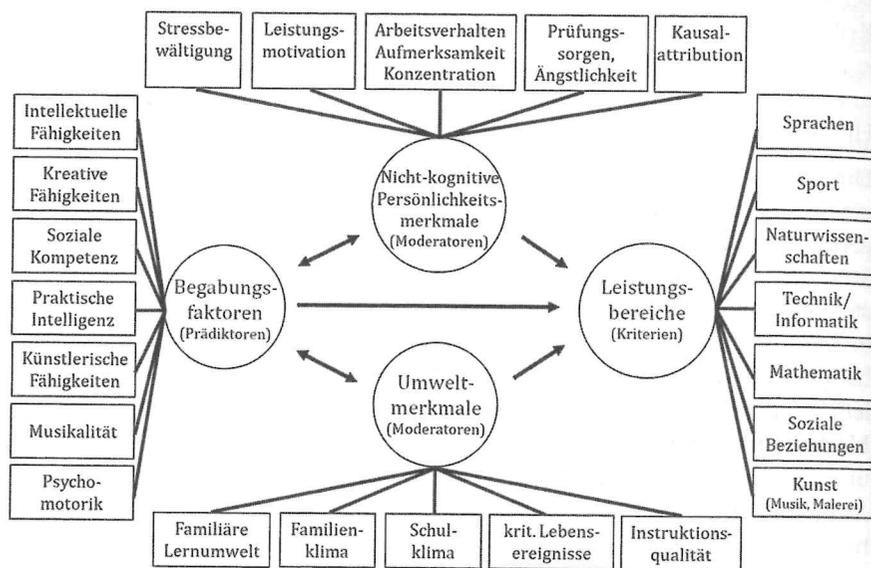


Abb. 2: Das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller & Perleth 2007)

Zu betonen ist, dass das Münchner Hochbegabungsmodell beschreibenden Charakter hat und kein empirisch testbares Modell darstellt. Ferner ist das Modell auf das Individuum zentriert, so dass systemische Einflüsse, wie das Wirken von anderen Personen, Situationen und Umgebungen nur unzureichend abgebildet werden (Preckel & Vock 2021). Dennoch werden wichtige Faktoren für die erfolgreiche Begabungsentfaltung von Schüler:innen darin thematisiert, so dass es im schulischen Kontext in der Beratungsarbeit zur Veranschaulichung und als Planungsgrundlage für Interventionen genutzt werden kann (Arnold & Großgasteiger 2014; vgl. Abschnitt 6.).

2. Eigenschaften und Merkmale

Wenn man Menschen in Deutschland nach ihren Assoziationen zu Hochbegabten befragt, geben zwei Drittel der Befragten an, eine negative Vorstellung vom Hochbegabten als menschencheuen »Nerd«, der zwar hochintelligent, aber sozial wenig kompatibel ist, zu haben (Baudson 2016). Auch in Studien an Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zeigt sich ein negatives Stereotyp. Hochbegabte Schüler:innen werden als deutlich verhaltensauffälliger (stören eher in der Klasse, ignorieren Regeln, sind weniger prosozial und hilfsbereit) als durchschnittlich Begabte eingeschätzt (Baudson & Preckel 2013, 2016).

Entgegen der Mehrheit der Alltagsvorstellungen sowie der impliziten Theorien von Lehrkräften über Hochbegabte, widerlegen aussagekräftige wissenschaftliche Studien eindeutig die Hypothese, dass eine außergewöhnliche Begabung mit negativen Merkmalen, auffälligen Verhaltensweisen oder psychischen Problemen und Defiziten einhergeht (Preckel & Vock 2021). Hochbegabte haben nicht mehr soziale oder emotionale Probleme als durchschnittlich Begabte (Neihart, Pfeiffer & Cross 2016), auch zeigen sie keine erhöhte Prävalenz für Depressionen oder Suizidalität (Cross & Cross 2018). In der Marburger Hochbegabtenstudie konnte ferner gefunden werden, dass sich Hochbegabte auch nicht im Hinblick auf ihr Sozialinteresse, die Freundschaftsbeziehungen sowie die soziale Integration von durchschnittlich Begabten unterscheiden (Rost 2009).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu durchschnittlich begabten nicht negativer sondern tendenziell positiver verläuft. Auch wenn eine intellektuelle Hochbegabung mehr einen Schutz- als einen Risikofaktor in der psychosozialen Entwicklung darstellt, kann es im Einzelfall zu schwerwiegenden Problemen aufgrund einer fehlenden Passung zwischen Kind und Schulsystem oder sonstigen ungünstigen Umweltbedingungen kommen.

Eine dauerhafte schulische Unterforderung stellt eine solche ungünstige Umweltbedingung dar, die für hochbegabte Kinder und Jugendliche sehr viel wahrscheinlicher ist als für normal begabte, und die zu negativen Konsequenzen wie Motivationsverlust sowie Verringerung des Selbstwertgefühls oder auch des Wohlbefindens führen kann (Preckel & Vock 2021). So verwundert es nicht, dass Motivationsprobleme ein häufiger Anlass in der Beratung von begabten Schüler:innen und ihren Eltern darstellt (Koop & Preckel 2015).

Eine ungünstige Entwicklung kann auch durch das Label »hochbegabt« angestoßen werden. In der von Freeman (2010) durchgeführten qualitativen Längsschnittstudie berichteten die Teilnehmer:innen immer wieder von teils gravierenden negativen Folgen, die das Etikett der Hochbegabung mit sich brachte. Nach der Diagnose war für viele Eltern das Erreichte kaum noch gut genug und auch etliche Lehrkräfte hielten gute Leistungen für selbstverständlich. Das verstärkte bei vielen Kindern und Jugendlichen massiv den Druck, Höchstleistungen zu vollbringen, was die Ausbildung von Selbstzweifeln und Minderwertigkeitsgefühlen begünstigte und sich nicht selten als »Gift« für ihre psychische Gesundheit herausstellte (Steinheider 2014). Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann als allgemeine Empfehlung für alle im Schulsystem Tätigen abgeleitet werden, dass man die vorhandenen Einstellungen und Stereotype gegenüber dem Konzept der Hochbegabung kritisch hinterfragen sollte. Es sollten weder unrealistische Leistungserwartungen explizit oder implizit formuliert, noch ungünstige Entwicklungsverläufe oder aufkommende Problemlagen bei hochbegabten Schüler:innen antizipiert werden, da diese im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung sonst das kindliche Verhalten ungünstig beeinflussen können.

Als weiteres mögliches Problem in der Entwicklung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen wird in der Literatur ein zu stark ausgeprägtes Perfektionsstreben diskutiert. Freeman (2010) interpretiert den bei den Probanden ihrer Studie häufig anzutreffenden Perfektionismus als eine Reaktion auf zu hohen Erfolgsdruck in Kombination mit unrealistisch hohen eigenen Leistungsansprüchen. Auch wenn empirische Studien aufzeigen, dass Perfektionismus nicht per se als hochbegabungsspezifischer Stressor anzusehen ist (Stricker, Bücken, Schneider & Preckel 2020), kann er im Einzelfall durch eine ungünstige Interaktion mit der Umwelt zu einem ernsthaften Problem erwachsen.

3. Erkennen von hochbegabten Schüler:innen

Da in nahezu allen Begabungsmodellen intellektuelle Hochbegabung als überdurchschnittliche Intelligenz konzipiert wird, ist es naheliegend, psychologische Intelligenztests zum Erkennen von intellektuell begabten Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Diese Tests sind für die Erfassung kognitiver Fähigkeiten das Mittel der Wahl, da sie eine objektive Messung ermöglichen, deren Ergebnisse wiederholbar (reliabel) und aussagekräftig (valide) sind (Rost

2013). Sie besitzen eine gute Vorhersagegenauigkeit für den zukünftigen Schul- und Berufserfolg, und die Ergebnisse von Intelligenztests liefern ein einheitliches Vergleichsmaß, wie gut eine Schülerin oder ein Schüler im Vergleich zu ihrer/seiner Altersgruppe oder auch Klassenstufe abschneidet. Es ist wichtig zu betonen, dass die Anwendung von Intelligenztests entsprechend geschultes psychologisches oder sonderpädagogisches Personal voraussetzt. Des Weiteren muss eine sinnvolle diagnostische Frage im Raum stehen, die mithilfe der Testergebnisse beantwortet werden kann. Sinnvolle Fragestellungen im schulischen Kontext könnten sein: Können Schulprobleme auf eine mögliche Unterforderung respektive besondere Begabung zurückgeführt werden? Macht eine vorzeitige Einschulung oder ein Klassensprung Sinn? Welches Begabungsprofil weist ein Jugendlicher auf und wie können die Fähigkeiten für die Wahl der Leistungskurse oder die frühe Berufsorientierung genutzt werden?

Da ein flächendeckender Einsatz standardisierter Intelligenztests im Schulsystem aus Kostengründen sowie aus Gründen des fehlenden psychologischen Personals nicht möglich respektive praktikabel ist, hat man andere Herangehensweisen und Merkmale auf ihre Eignung zur Identifikation von besonderen Begabungen geprüft. Sofern Hochbegabung als realisiertes hohes Potenzial im Sinne einer Performanz verstanden wird oder ein konkretes Förderprogramm die weitere Entwicklung exzellenter Leistungen zum Ziel hat, ist es angezeigt, auch die schulischen Leistungen als Erkennungskriterium zu betrachten. Schulnoten stellen dabei ein leicht verfügbares und für jedes Kind regelmäßig vergebenes Leistungsmaß dar. Zu beachten gilt dabei jedoch, dass lediglich ein moderater positiver Zusammenhang zwischen Schulnoten und Intelligenz besteht (Roth et al. 2015). Ein substanzieller Teil der Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen ist somit nicht durch die kognitiven Fähigkeiten, sondern durch andere Einflussfaktoren determiniert. Die Aussagekraft und Validität von Schulnoten ist umso höher, je länger die Zeiträume sind, auf die sie sich beziehen (Preckel & Vock 2021). Im Vergleich zu Schulnoten besitzen standardisierte Schulleistungstests grundsätzlich eine höhere Messqualität. Da viele Tests entwickelt wurden, um Defizite aufzudecken und insbesondere im unteren Leistungsbereich gut zu differenzieren, besteht bei Einsatz dieser Tests im Rahmen der Hochbegabungsdiagnostik jedoch die Gefahr von Deckeneffekten. Abseits von Schulnoten und Schulleistungstests können auch die Ergebnisse

der Kompetenzmessungen herangezogen werden, die in allen Bundesländern in den Jahrgangsstufen 3 und 8 in Form von Vergleichsarbeiten (bspw. VERA 3 und VERA 8 in Nordrhein-Westfalen) durchgeführt werden.

Als Anhaltspunkt zum Erkennen besonderer Begabungen wurden auch zahlreiche Checklisten, Beobachtungsinstrumente und Fragebögen für den Einsatz durch Lehrkräfte sowie Eltern entwickelt. Eine Übersicht und Adaptation englischsprachiger Instrumente für den deutschsprachigen Raum findet sich bspw. auf den Seiten der FH Nordwestschweiz (www.begabungsfoerderungschweiz.ch/materialien-f-r-lehr-und-fachpersonen). Aus wissenschaftlicher Sicht muss konstatiert werden, dass Merkmalslisten und Beobachtungsbögen, die im Sinne einer Checkliste zum Erkennen Hochbegabter eingesetzt werden sollen, kaum brauchbar sind (Perleth 2010). Die entwickelten Merkmalslisten und Beobachtungsinstrumente unterliegen spezifischen Verzerrungen und stellen somit keine Diagnoseinstrumente dar. Sie sind vielmehr als »Hinweise, Möglichkeiten und Beobachtungslinien zu verstehen« (Oppliger 2021, S. 229), die zu einer Sensibilisierung für Merkmale begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher sowie zu einer besseren Vergleichbarkeit von Einschätzungen durch Lehrkräfte beitragen können. Auch können solche Instrumente sinnvoll als förderdiagnostische Tools eingesetzt werden, wie bspw. das *multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool* (mBET), welches sich an Schüler:innen der 2. bis 6. Jahrgangsstufe richtet (Stahl 2021).

4. Fördermöglichkeiten

Bei der schulischen Begabtenförderung geht es im Kern darum, eine möglichst gute Passung zwischen den besonderen Entwicklungspotenzialen und -bedürfnissen der begabten und hochbegabten Schüler:innen einerseits und den Angeboten und Lernmöglichkeiten der Schule andererseits herzustellen. Die schnelle Auffassungsgabe dieser Kinder und Jugendlichen gilt es mit einem angemessen Lerntempo und inhaltlichen Herausforderungen, die idealerweise leicht über dem aktuellen Wissens- und Kompetenzstand liegen, adäquat zu adressieren.

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Maßnahmen der schulischen und außerschulischen Begabtenförderung, die sich vier verschiedenen

Bereichen zuordnen lassen (vgl. Tab. 1; in Anlehnung an Vock & Jurczok 2019, S. 35).

Innere Differenzierung im Unterricht	Klassenstufen-bezogene Akzeleration	Enrichment (außerunterrichtliche Zusatzangebote)	Spezielle Klassen und Schulen
Individualisierung u. Differenzierung	vorzeitige Einschulung	Arbeitsgemeinschaften	Schulen mit besonderen Profilen
kooperative Lernformen	schnelleres Durchlaufen der Eingangsstufe	Wahl zusätzlicher (Leistungs-)Kurse	Schulen mit Hochbegabtenklassen
selbstständige Lernformen	Überspringen von Klassen	Schülerwettbewerbe	Spezialschulen für Hochbegabte
Projektarbeit, offener Unterricht	Unterricht in höheren Klassen in einzelnen Fächern	Schülerferienakademien	
inkl. Akzeleration u. Enrichment im Regelunterricht		Pull-out-Programme	
	Frühstudium	Kooperationen mit Universitäten oder Wirtschaftsunternehmen	

Tab. 1: Überblick über Begabtenfördermaßnahmen

4.1 Innere Differenzierung im Unterricht

Bei der inneren Differenzierung im Unterricht geht es darum, die Aufgabenstellungen und Arbeitsformen immer wieder so zu wählen, dass auch begabte und hochbegabte Schüler:innen in ihrem Tempo und auf ihrem Fähigkeitsniveau lernen können. In dem Zusammenhang konstatiert Steenbuck (2011), dass Hochbegabte keine spezifische Didaktik benötigen, »wohl aber einen Unterricht, der die Differenzierungspotenziale und die hierfür erforderlichen Freiräume bereithält, um die individuellen und situativen Begebenheiten und Motive ihres Lernens angemessen zu berücksichtigen« (Steenbuck 2011, S. 73).

Eine Voraussetzung zur Umsetzung eines differenzierenden Unterrichts ist, dass die Lehrkraft die Lern- und Kompetenzzustände der Schüler:innen kennt. Mit diesem Wissen kann sie den Unterricht adaptiv an die unterschiedlichen Lernstände und Lerngeschwindigkeiten anpassen, was wissenschaftlich als didaktisch wertvollster Ansatz angesehen wird, um alle Schüler:innen einer

Klasse adäquat zu fördern (Helmke 2010). Da begabte Schüler:innen aufgrund ihrer hohen Auffassungsgabe neue Inhalte deutlich schneller lernen, ist es sinnvoll, das zu bearbeitende Curriculum für sie zu straffen, indem auf wiederholende Erklärungen und ausführliche Übungsläufe verzichtet wird. Diesen Ansatz bezeichnet man als »Compacting«. Winebrenner und Brulles (2018) stellen in ihrem Buch anschaulich mehrere Compacting-Methoden dar, die mit wenig Aufwand eine innere Differenzierung des Unterrichts ermöglichen. Ein weiterer zielführender Ansatz der inneren Differenzierung besteht darin, offene Aufgabenformate zu wählen, bei denen ein Lösungsweg nicht vorgezeichnet und eine eindeutige Lösung nicht unbedingt erforderlich ist. Gute Mathematikaufgaben für die Grundschule stellt beispielsweise die TU Dortmund zur Verfügung (<https://pikas.dzlm.de/>).

Auch wenn bereits einige gute Ansätze der inneren Differenzierung existieren, kommen Preckel und Vock (2021) zu dem Schluss, dass es noch an ausdifferenzierten Unterrichtskonzepten und -materialien für eine angemessene Förderung von begabten Schüler:innen im Regelunterricht fehlt. Die 2018 gestartete Bund-Länder-Initiative »Leistung macht Schule« (LemaS; Weigand et al. 2020) versucht durch die Entwicklung und Erprobung von fachspezifischen sowie fachübergreifenden Unterrichtsmaterialien zur Motivierung und Förderung leistungsstarker oder potenziell besonders leistungsfähiger Schüler:innen hier Abhilfe zu leisten (<https://www.leistung-macht-schule.de/> sowie <https://www.lemas-forschung.de/>).

4.2 Klassenstufenbezogene Akzeleration

Unter schulischer Akzeleration »ist jede Maßnahme zu verstehen, die es einer Schülerin oder einem Schüler ermöglicht, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist« (Heinbokel 2009, S. 2).

Viele empirische Studien belegen die positive Wirksamkeit von Akzelerationsmaßnahmen, sowohl was die Leistungsentwicklung der Schüler:innen anbelangt, als auch im Hinblick auf die sozialen Auswirkungen (Hattie 2009, Rogers 2015). Obwohl die Studienlage sehr positiv ist, werden Akzelerationsmaßnahmen von Lehrkräften kritisch gesehen – insbesondere was das Überspringen

einer Klassenstufe anbelangt – und seltener praktiziert als andere Maßnahmen der Begabtenförderung (Rambo & McCoach 2012, Sparfeldt, Schilling & Rost 2004). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass das Überspringen einer Klasse relativ selten vorkommt und in Deutschland insgesamt unter der 1 %-Grenze liegt (Steinheider 2014).

Als wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Überspringen einer Klasse formuliert Heinbokel (2009) folgendes Kriterium: »Schülerinnen und Schüler, die für das Überspringen einer Klasse vorgeschlagen werden, sollten von ihren intellektuellen Voraussetzungen her im oberen Bereich der aufnehmenden Klasse liegen.« (Heinbokel 2009, S. 160). Abseits einer sorgfältigen Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten sollte der Prozess des Springens durch eine Beratung aller Beteiligten pädagogisch gut begleitet werden. Lehrkräften stehen dafür nützliche Handreichungen als kostenloser Download zur Verfügung (Hessisches Kultusministerium 2014, Kwietniewski & Gossel 2019).

4.3 Enrichment (außerunterrichtliche Zusatzangebote)

Unter Enrichment sind zusätzliche Angebote zum Unterricht zu verstehen, die auf eine thematische Erweiterung bzw. Anreicherung des Lehrstoffs sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten abzielen, die über das reguläre Curriculum hinausgehen (Preckel & Vock 2021). Beispiele für Enrichment-Maßnahmen sind etwa inhaltlich anspruchsvolle Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, zusätzliche (Leistungs-)Kurse in der Schule oder an Universitäten, Schülerwettbewerbe und Schülerferienakademien sowie Pull-Out-Programme, in denen die begabten Schüler:innen für eine definierte Zeit den regulären Unterricht verlassen und stattdessen in speziellen Fördergruppen zusammengefasst werden. Beispiele für solche Pull-Out-Programme im Grundschulbereich sind der »Entdeckertag« in Rheinland-Pfalz (Baudson 2009) oder das HBZ-Grundschulfördermodell in Nordrhein-Westfalen (Wolf 2023). Enrichment kann auch als Maßnahme der inneren Differenzierung im normalen Unterricht durch herausfordernde Projekte oder besondere Aufgaben realisiert werden sowie auch Aspekte der Akzeleration beinhalten.

Beim Frühstudium handelt es sich um eine Kombination aus Akzelerations- und Enrichmentförderung, da die begabten Schüler:innen in

Universitätsveranstaltungen nicht nur herausfordernde und vertiefende Inhalte in einem bestimmten Fach kennenlernen, sondern sie auch Leistungsnachweise erwerben können, die nach Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung auf ein Studium angerechnet werden können. Darüber hinaus bietet das Frühstudium begabten jungen Menschen die niedrigschwellige Chance, Einblicke in verschiedene Studienfächer zu erhalten, die sie für ihre spätere Studienwahlentscheidung wertvoll nutzen können.

Obwohl Enrichmentförderbausteine häufiger als akzelerative Maßnahmen in der Praxis umgesetzt werden, existieren deutlich weniger Evaluationsstudien hierzu. Einige Metaanalysen konnten jedoch durchgeführt werden, die insgesamt eine positive Wirkung des Enrichments sowohl auf die akademische Leistung als auch die sozial-emotionale Entwicklung der hochbegabten Schüler:innen dokumentieren (z.B. Kim 2016). Ferienprogramme zeigten für beide Bereiche dabei die relativ größten Effekte. Einen Überblick über die in Deutschland angebotenen Begabtenakademien erhält man im *Karg Fachportal Hochbegabung* (<https://www.fachportal-hochbegabung.de>) sowie im *Begabungslotsen* (<https://www.begabungslotse.de/>). Eine Übersicht über empfehlenswerte Schülerwettbewerbe findet man auf den Internetseiten der Kultusministerkonferenz (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/schueler-und-jugendwettbewerbe.html>).

4.4 Spezielle Klassen und Schulen

Schulen, die über anspruchsvolle Profile für ihre begabten Schüler:innen verfügen sowie Hochbegabtschulen und Schulen mit speziellen Hochbegabtenklassen, in denen der Unterricht beschleunigt durchlaufen und mit zusätzlichen Inhalten vertieft und angereichert wird, stellen die intensivste Form der schulischen Begabtenförderung dar (Preckel & Vock 2021). Im Bereich der weiterführenden Schulen gibt es in ganz Deutschland einige solcher Spezialschulen bzw. Schulen, die über spezielle Klassen und -züge für Hochbegabte verfügen. Beispiele für solche Schulen sind das Landesgymnasium für Hochbegabte Schwäbisch Gmünd in Baden-Württemberg, das Sächsische Landesgymnasium Sankt Afra in Meißen, die Internatsschule Schloss Hansenberg in Hessen sowie die CJD-Christophorusschulen in Braunschweig, Königswinter und Rostock. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass eine bloße Gruppierung von Hochbegabten

in speziellen Klassen zu keiner Steigerung der Leistungsentwicklung beiträgt. Vielmehr muss auch der zugehörige Unterricht entsprechend angepasst werden (Kulik 1992). Bei der Analyse der Leistungsentwicklung von Schüler:innen in gymnasialen Begabtenklassen (Klasse 5 bis 7) in Bayern und Baden-Württemberg zeigte sich, dass diese im Vergleich zu ähnlich begabten Schüler:innen in Regelklassen besser verlief. Ferner entwickelte sich das Interesse an Schule sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung über die Zeit in den Hochbegabtenklassen besser (Schneider, Preckel & Stumpf 2014).

Zusammenfassend lässt sich zu den verschiedenen Ansätzen der schulischen Begabtenförderung festhalten, dass ein differenzierter Regelunterricht das Fundament einer guten Förderung darstellt. Falls jedoch trotz individueller Förderung und Zuwendung der Lehrkraft eine andauernde Unterforderung bestehen bleibt, sollten zusätzliche Maßnahmen des Enrichments und/oder der Akzeleration initiiert werden. In besonderen Fällen ist auch ein Wechsel in eine Spezialklasse oder auf eine Spezialschule angezeigt, um den besonderen Entwicklungspotenzialen und -bedürfnissen von hochbegabten Schüler:innen gerecht zu werden und eine gute Passung zu den angebotenen Lernmöglichkeiten herzustellen.

5. Underachievement

Wenn sich längerfristig die Begabungen nicht in den gezeigten (Schul-)Leistungen widerspiegeln, spricht man von *Underachievement*. Da nicht genau definiert ist, wie groß die Diskrepanz zwischen dem intellektuellen Potenzial und der Schulleistung ausfallen oder wie lange sie bestehen muss, schwanken die Schätzungen zur Vorkommenshäufigkeit. In einer systematischen Analyse internationaler Studien wird für das Grundschulalter ein Anteil von hochbegabten Underachievern von 16 bis 28 % und für die weiterführende Schule von 9 bis 23 % berichtet (White, Graham & Blaas 2018). Recht gesichert ist der Forschungsbefund, dass Jungen etwa doppelt so häufig betroffen sind wie Mädchen (Siegle & McCoach 2018).

Underachievement stellt für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ein echtes und auch schwerwiegendes Problem dar, da sich Minderleistung nicht verbergen lässt, d. h. mehr oder minder ausgeprägt zu Tage tritt, und die

Symptomatik erhebliche negative Konsequenzen für die jeweilige Person sowie deren Familie haben kann.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Underachievement multifaktoriell bedingt ist und sich die möglichen Ursachen nicht über alle hochbegabten Underachiever generalisieren lassen (Baker, Bridger & Evans 1998, Reis & McCoach 2000). Mögliche Einflussfaktoren können *individuell*, *familiär* und/oder *schulisch* bedingt sein. In der beraterischen Arbeit ist es somit entscheidend, die Konstellation der verschiedenen Ursachen zu identifizieren, um Ansatzpunkte für die Beratung und Intervention zu ermöglichen.

Ein ungünstiges Lern- und Arbeitsverhalten, eine geringe Lernmotivation sowie Defizite in der Selbstregulation (z. B. Selbstmotivierung bei schwierigen oder langweiligen Aufgaben, Fähigkeit zum Belohnungsaufschub) stellen häufige *individuelle* Ursachen für eine erwartungswidrige Minderleistung dar (Neihart 2006). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass diese beiden Eigenschaften einen maßgeblichen Einfluss auf die Umsetzung von Begabung in Leistung ausüben (vgl. Münchner Hochbegabungsmodell, Abschnitt 1). Als *familiäre* Faktoren werden bestehende familiäre Konflikte, ein zu hoher Leistungsdruck von den Eltern sowie ein Mangel an Rollenmodellen diskutiert (Rimm 2008). Auch ein ungünstiger Erziehungsstil der Eltern (entweder zu streng autoritär oder vernachlässigend und inkonsistent) konnte als wiederkehrendes Familienmerkmal hochbegabter Underachiever gefunden werden (Siegle & McCoach 2018). Wieczerkowski und Prado (1993) verdeutlichen in ihrem Modell der »Spirale der Enttäuschungen« sehr anschaulich, dass eine dauerhafte schulische Unterforderung und eine damit einhergehende Ansammlung frustrierender Erlebnisse und Erfahrungen bei hochbegabten Kindern über die Zeit auch zur Entwicklung einer Minderleistung beitragen können. Als weitere *schulische* Einflussfaktoren werden ungünstige soziale Beziehungen zu Mitschüler:innen, ein schlechtes Klassenklima sowie zu hohe oder zu niedrige Erwartungen seitens der Lehrkraft diskutiert (Preckel & Vock 2021, White et al. 2018).

Ein ausgeprägtes Underachievement entsteht meist in einem jahrelangen, schleichenden Prozess, wobei sich die Entstehungsgeschichte häufig in die Grundschulzeit zurückverfolgen lässt (Baker et al. 1998, Rimm 2008). Wenn

sich etwas über eine lange Zeit aufgebaut und verfestigt hat, lässt es sich meist nicht in kurzer Zeit korrigieren. Erfolgreiche Interventionen müssen daher längerfristig angelegt sein und am Einzelfall ansetzen, um dem individuellen Ursachengefüge bei jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler gerecht zu werden. Ferner ist es wichtig, dass eine konstruktive Zusammenarbeit der relevanten Bezugspersonen (Schüler:in, Eltern, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie) etabliert wird, auf die die Interventionsansätze aufsatteln.

Ein Handlungsleitfaden zum Thema Underachievement wurde von der »Beratungsstelle besondere Begabungen« Hamburg entwickelt (Ziesenitz 2023a). Der frei verfügbare Leitfaden stellt für schulische Fachkräfte und Berater:innen eine empfehlenswerte Unterstützung in ihrer Arbeit mit dem Phänomen Underachievement dar.

6. Beratung

Wenn Eltern von hochbegabten Kindern und Jugendlichen beraterische Hilfe in Anspruch nehmen, offenbart sich eine große Vielfalt und Breite der Beratungsanliegen (Koop & Preckel 2015, Preckel & Eckelmann 2008, Pruisken & Friederici 2005). Neben hochbegabungsspezifischen Fragestellungen wie schulische Unterforderung sowie inner- und außerinstitutionellen Fördermöglichkeiten werden auch häufig begabungsunspezifische Beratungsanlässe wie bspw. Verhaltensauffälligkeiten, soziale Schwierigkeiten, Lern- und Leistungsprobleme sowie allgemeine Schullaufbahnberatung benannt. Ein sehr stabiler Befund ist, dass deutlich mehr Jungen als Mädchen vorgestellt werden (3:1). Auch werden Jungen häufiger aufgrund von externalisierten Auffälligkeiten und Konzentrationsproblemen angemeldet (Pruisken & Fridrici 2005, Wittmann 2003).

Da es eine typische Hochbegabtenberatung nicht gibt, müssen Berater:innen in diesem Themenfeld im Umgang mit einer Vielzahl von Lern-, Verhaltens- und entwicklungsbedingten Schwierigkeiten vertraut sein. Ferner sollten sie sich bewusst sein, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche (insbesondere Mädchen) manchmal ihre Fähigkeiten verbergen und die Gefahr besteht, dass diese übersehen werden. Koop, Jacob und Arnold (2015) geben einen differenzierten Überblick darüber, welche Handlungskompetenzen für die unterschiedlichen

Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung benötigt werden. Sie unterscheiden die Bereiche der Fach-, Methoden-, System-, Sozial- und Selbstkompetenz. Fachspezifisches Wissen und Verständnis für die Besonderheiten und möglichen Passungsprobleme von Hochbegabten im Entwicklungsverlauf stellen die Grundlage für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung sowie für wirksame Interventionen im Beratungsprozess dar (Ziesenitz 2023b). Die für eine professionelle Beratung notwendigen begabungsspezifischen Fachkenntnisse können die im Schulsystem tätigen pädagogischen und psychologischen Fach- und Lehrkräfte über Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen, wie bspw. das vom ICBF Münster angebotene ECHA Diploma of Advanced Studies »Specialist in Gifted Education and Talent Development« (<https://icbf.de/professionalisierung/echa-diploma/>), erwerben.

Abseits entsprechender Handlungskompetenzen und Qualifikationen ist für eine professionelle Beratung auch relevant, welches Begabungskonzept man teilt. Da Begabungen entwickel- und veränderbar sind, empfiehlt sich ein dynamisch-wachstumsorientiertes Begabungsverständnis, das den Begabungsentfaltungsprozess als eine systemische Wechselwirkung zwischen den Eigenschaften und Verhaltensweisen des Individuums mit seiner Umwelt begreift. Das in Abschnitt 1.1 vorgestellte Münchner Hochbegabungsmodell berücksichtigt den Einfluss unterschiedlicher Moderatorvariablen auf die Leistungsentstehung und bietet sich – so wie andere komplexere Modellvorstellungen – als Beratungsraster im schulischen Kontext an. Es ermöglicht zum einen, Schüler:innen und Eltern die relevanten Einflussgrößen und Zusammenhänge zu veranschaulichen. Zum anderen lassen sich über das Modell Beratungs- und Interventionsziele ableiten (Ziesenitz 2023b).

In der Hochbegabtenberatung hat sich als wirksames Beratungskonzept ein systemischer sowie ressourcen- und lösungsorientierter Beratungsansatz bewährt (Arnold & Großgasteiger 2014). Aufgrund ihrer hohen Auffassungsgabe können hochbegabte Kinder und Jugendliche Zusammenhänge und Problemkonstellationen schnell erkennen und verstehen. Daher sind sie es gewohnt und entwickeln häufig auch ein Bedürfnis, selbst auf Lösungen zu kommen (Arnold & Preckel 2016). Diese Ressourcen werden beim lösungsorientierten Vorgehen bewusst anerkannt und effektiv genutzt, was die Chance auf einen erfolgreichen Beratungsprozess erhöht. Der ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz

bietet sich auch in der erzieherischen Arbeit von Eltern mit ihren hochbegabten Kindern an und hat zur Entwicklung des Elterntrainings KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern; Arnold & Preckel 2016) geführt. Das KLIKK®-Elternttraining wird bundesweit an verschiedenen Standorten als Weiterbildungsseminar für Eltern von begabten Kindern im Vor- und Grundschulalter angeboten (<https://www.elternttraining-klikk.de/>).

Literatur

- ARNOLD, D. & GROSSGASTEIGER, I. (2014): Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung. Weinheim: Beltz.
- ARNOLD, D. & PRECKEL, F. (2016): Hochbegabte Kinder klug begleiten. Weinheim: Beltz.
- BAKER, J. A., BRIDGER, R. & EVANS, K. (1998): Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. In: *Gifted Child Quarterly*, 42, 5–14.
- BAUDSON, T. G. (2009): Der rheinland-pfälzische Entdeckertag: Ein Förderprojekt für hochbegabte Grundschüler. In: S. Schiemann (Hrsg.), *Talentförderung Mathematik* (S. 379–395). Münster: LIT Verlag.
- BAUDSON, T. G. (2016): The mad genius stereotype: Still alive and well. In: *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9.
- BAUDSON, T. G. & PRECKEL, F. (2013): Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. In: *School Psychology Quarterly*, 28, 37–46.
- BAUDSON, T. G. & PRECKEL, F. (2016): Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. In: *Gifted Child Quarterly*, 60, 212–225.
- CROSS, T. L. & CROSS, J. R. (2018): Suicide among students with gifts and talents. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 601–614). Washington, DC: American Psychological Association.

- DEARY, I. J., STRAND, S., SMITH, P. & FERNANDES, C. (2007): Intelligence and educational achievement. In: *Intelligence*, 35, 13–21.
- FREEMAN, J. (2010): *Gifted Lives – What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HEINBOKEL, A. (2009): *Handbuch Akzeleration – Was Hochbegabten nützt*. Münster: LIT Verlag.
- HELLER, K. A. & PERLETH, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 139–170). Münster: LIT Verlag.
- HELMKE, A. (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- HESSISCHES KULTURMINISTERIUM (2014): *Kluge Köpfe entdecken – beflügeln – fördern. Handreichung zum Überspringen*. Wiesbaden: Landesschulamt und Lehrkräfteakademie. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-10/kluge_koepfe_entdecken_-_befluegeln_-_foerdern.pdf
- KIM, M. (2016): A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. In: *Gifted Child Quarterly*, 60, 102–116.
- KOOP, C., JACOB, A. & ARNOLD D. (2015): Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. In: C. Koop & A. Jacob (Hrsg.), *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung. Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (S. 58–74). Frankfurt, a. M.: Karg-Stiftung.
- KOOP, C. & PRECKEL, F. (2015): Beratungsanliegen und -themen im Feld Hochbegabung. In: C. Koop & A. Jacob (Hrsg.), *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung. Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (S. 8–18). Frankfurt, a. M.: Karg-Stiftung.
- KULIK, J. A. (1992): *An analysis on the research of ability grouping: Historical and contemporary perspectives* (Monograph of the National Research Center on the Gifted and Talented No. 9204). Storrs, CT: University of Connecticut.
- KWIETNIEWSKI, J. & GOSSEL, C. (2019): *Überspringen einer Klassenstufe. Informationen für Schulen und schulische Beratungskräfte*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/resource/blob/611130/c52205f47572affc6b0080c1064d1d6b/download-pdf-ueberspringen-einer-klassenstufe-data.pdf>
- NEIHART, M. (2006): Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. In: *Roeper Review*, 28, 196–202.
- NEIHART, M., PFEIFFER, S. I. & CROSS, T. L. (Eds.). (2016): *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock.
- OPPLIGER, S. (2021): Pädagogische Diagnostik – Potenzialfassung und Förderdiagnostik. In: V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 224–238). Weinheim: Beltz.
- PERLETH, C. (2010): Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In: F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung (Tests und Trends – Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Bd. 8, S. 65–87)*. Göttingen: Hogrefe.
- PRECKEL, F. & ECKELMANN, C. (2008): Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 16–26.
- PRECKEL, F. & VOCK, M. (2021): *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- PRUISKEN, C. & FRIDRICI, M. (2005): Besondere Beratung bei besonderer Begabung? Beratungsanlässe in der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN. In: S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 111–128). Münster: Waxmann.

- RAMBO, K. E. & McCOACH, D. B. (2012): Teacher attitudes toward subject-specific acceleration: Instrument development and validation. In: *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 129–152.
- REIS, S. M. & McCOACH, D. B. (2000): The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? In: *Gifted Child Quarterly*, 44, 152–170.
- RIMM, S. (2008): *Why bright kids get poor grades and what you can do about it* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- ROGERS, K. B. (2015): The academic, socialization, and psychological effects of acceleration: Research synthesis. In: S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupowski-Shoplik (Eds.), *A nation empowered – evidence trumps the excuses holding back Americas brightest students* (pp. 19–30). Iowa City, IA: Belin-Blank Center, College of Education, University of Iowa.
- ROST, D. H. (Hrsg.). (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- ROST, D. H. (2013): *Handbuch Intelligenz*. Weinheim: Beltz.
- ROTH, B., BECKER, N., ROMEYKE, S., SCHÄFER, S., DOMNICK, F. & SPINATH, F. (2015): Intelligence and school grades: A meta-analysis. In: *Intelligence*, 52, 118–137.
- SCHNEIDER, W. J. & MCGREW, K. S. (2018): The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. In: D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed., pp. 73–163). New York: Guilford.
- SCHNEIDER, W., PRECKEL, F. & STUMPF, E. (Hrsg.). (2014): *Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg*. Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt, a. M.: Karg-Stiftung.
- SIEGLE, D. & McCOACH, B. (2018): Underachievement and the gifted child. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559–573). Washington, DC: American Psychological Association.
- SPARFELDT, J. R., SCHILLING, S. R. & ROST, D. H. (2004): Segregation oder Integration? Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche. In: *Report Psychologie*, 29, 170–176.
- STAHL, J. (2021): Das »multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool« (mBET) als Instrument multifunktionaler Förderdiagnostik. In: V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 252–259). Weinheim: Beltz.
- STEENBUCK, O. (2011): Merkmale begabungsfördernden Unterrichts. In: O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule* (S. 70–91). Weinheim: Beltz.
- STEINHEIDER, P. (2014): Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. *Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer.
- STERNBERG, R. J. & ZHANG, L. (2004): What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. In R. J. Sternberg (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. 13–27). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- STRICKER, J., BÜCKER, S., SCHNEIDER, M. & PRECKEL, F. (2020): Giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. In: *Educational Psychology Review*, 32, 391–414.
- VEREINTE NATIONEN (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)*. Verfügbar unter: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf
- VOCK, M. & JURCZOK, A. (2019): Hochbegabte Kinder erkennen und fördern – Was sagt die Forschung? In *Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind* (Hrsg.), *Gesichter von Hochbegabung. Die Vielfalt von Begabungen und Talenten* (S. 13–46). Frankfurt a. M.: Info3 Verlag.
- WEIGAND, G., FISCHER, C., KÄPNICK, F., PERLETH, C., PRECKEL, F., VOCK, M. & WOLLERSHEIM, H.-W. (Hrsg.). (2020): *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.

WHITE, S. L. J., GRAHAM, L. J. & BLAAS, S. (2018): Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. In: Educational Research Review, 24, 55–66.

WIECZERKOWSKI, W. & PRADO, T. M. (1993): Spiral of disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. In: European Journal for High Ability, 4, 126–141.

WINEBRENNER, S. & BRULLES, D. (2018): Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

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

WOLF, M. (2023): Enrichmentförderung in der Primarstufe: das HBZ-Grundschulfördermodell. In: C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsförderung (S. 235–244). Münster: Waxmann.

ZIESENITZ, A. (2023a): Underachievement – Ein Routenplan für den Dschungel. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10123/>

ZIESENITZ, A. (2023b): Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen. Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten. In: N. Miceli (Hrsg.), Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung (S. 177–189). Weinheim: Beltz.

4.2 Beratung bei Rechenschwierigkeiten

JENNY BUSCH & CHRISTIN VANAUER

1. Einleitung

Zahlen und Mengen begleiten uns alltäglich. Wir lesen die Uhr, wählen die richtige Buslinie und überschlagen unseren Wochenendeinkauf. Der Umgang mit Mengen und Zahlen bereitet einigen Menschen jedoch Schwierigkeiten. Häufig macht sich in der Schule dann bemerkbar, dass betroffene Kinder langsam und fehlerhaft rechnen und Jugendliche schließlich bei komplexeren mathematischen Aufgaben an ihre Grenzen stoßen. Bei einigen Kindern sind diese Schwierigkeiten so gravierend und andauernd, dass eine Lernentwicklungsstörung in Mathematik (Rechenstörung, auch »Dyskalkulie«) vorliegt. Die Erscheinungsformen können variieren, ebenso wie damit verbundene Beratungsanlässe. In diesem Kapitel werden Erscheinungsformen und Möglichkeiten der Diagnostik thematisiert, um Impulse und Inhalte für Förderung und Beratung im Kontext Schule bereitzustellen. Im Beratungsprozess können dabei verschiedene Professionen ihre Expertise einbringen (Fachlehrkräfte in Mathematik und Sonderpädagogik, Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeitende oder Lerntherapeut:innen). Dabei können Förderung, Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs, psychoedukative, entlastende und ressourcenorientierte Elemente Inhalte der Beratung sein.

2. Definition und Erscheinungsbild

Einigen Kindern gelingt der Erwerb des Rechnens nur unzureichend. Sie machen bspw. mehr Fehler und benötigen häufig mehr Zeit bei der Bearbeitung von Rechenaufgaben (Ise & Schulte-Körne 2013). In diesem Kontext werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, um Minderleistungen im Rechnen und in Mathematik zu beschreiben (Grube 2008). Deskriptiv findet oftmals der Begriff der *Rechenschwäche* oder *Rechenschwierigkeiten* Anwendung, wenn Kinder in ihren Leistungen gemessen an den Leistungen anderer Kinder oder bestimmten Kriterien zurückbleiben. Annahmen dazu, was