

Jacob, André

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

Koop, Christine [Hrsg.]; Jacob, André [Hrsg.]: *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2015, S. 76-87. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Jacob, André: Ein psychosoziales Modell zur personalen Entwicklung ... unter Berücksichtigung von Hochbegabung und zur Herleitung von Beratungsschwerpunkten - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Jacob, André [Hrsg.]: *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2015, S. 76-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117369 - DOI: 10.25656/01:11736

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117369>

<https://doi.org/10.25656/01:11736>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

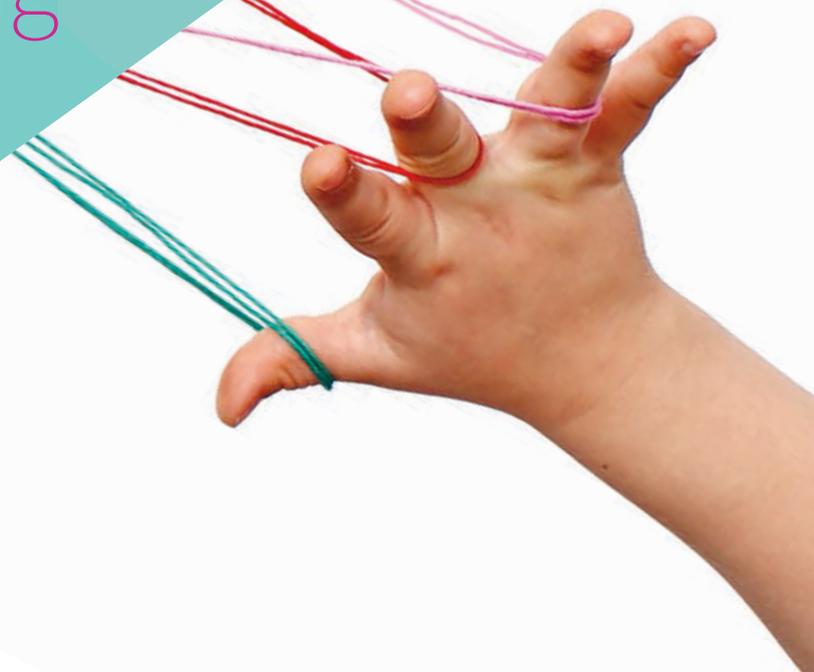
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

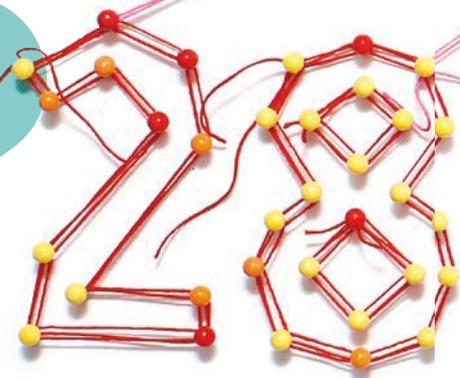
08

Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung

HERAUSGEGEBEN VON
Christine Koop und
André Jacob



Inhaltsverzeichnis



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

6

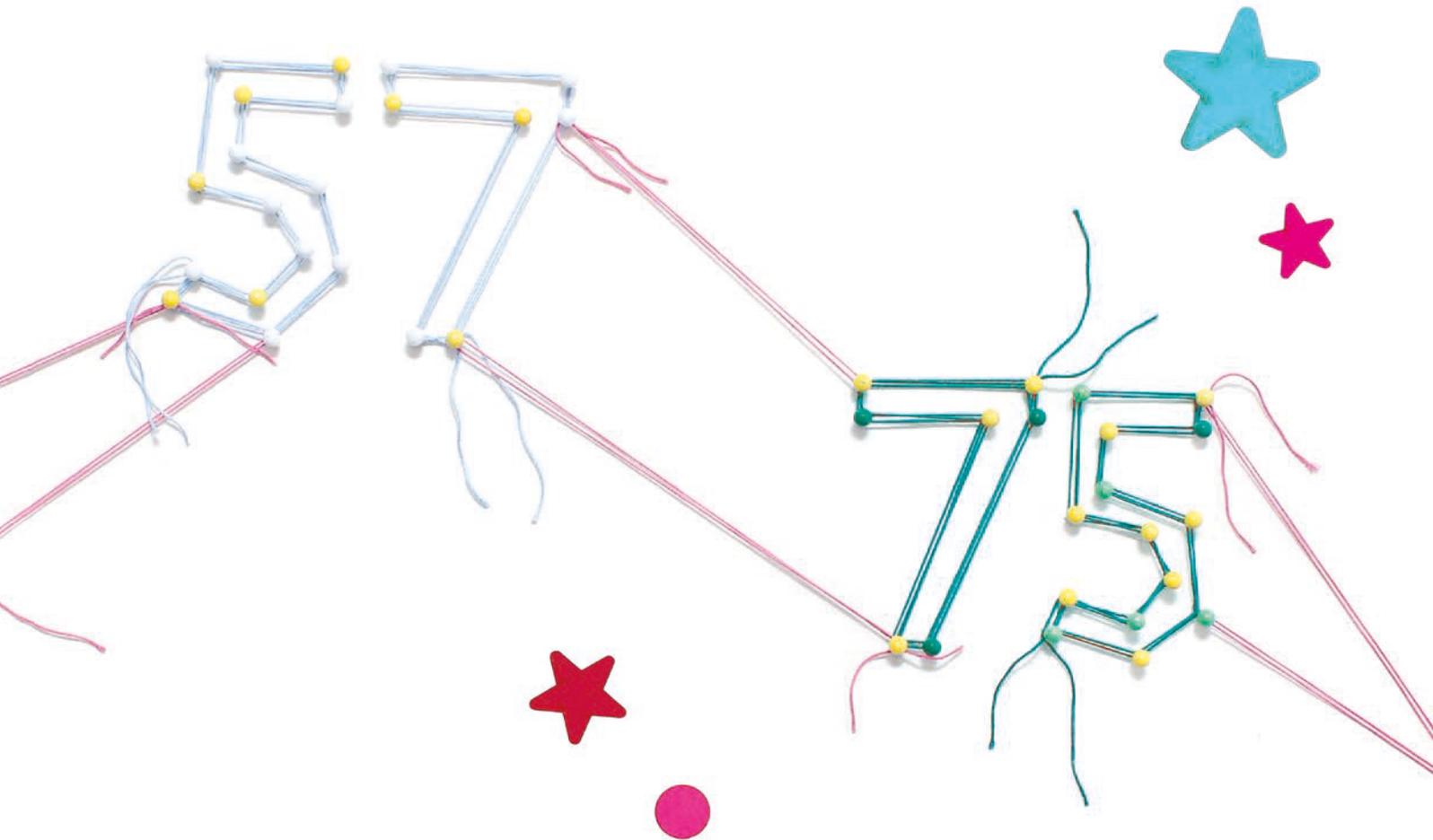
VORWORT DER HERAUSGEBER
ANDRÉ JACOB, CHRISTINE KOOP

8

**BERATUNGSANLIEGEN UND -THEMEN IM FELD
HOCHBEGABUNG**
CHRISTINE KOOP, FRANZIS PRECKEL

19

**ERZIEHUNGSBERATUNG (AUCH)
FÜR HOCHBEGABTE**
DIETRICH ARNOLD, ANDRÉ JACOB,
IRIS GROSSGASTEIGER



29

HOCHBEGABTENBERATUNG IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

PETRA STEINHEIDER

38

HOCHBEGABTENBERATUNG IM DIENSTE DES SÄCHSISCHEN LANDESGYMNASIUMS ST. AFRA

BRIT REIMANN-BERNHARDT

47

HOCHBEGABTENBERATUNG IN UNIVERSITÄRER TRÄGERSCHAFT

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

58

FACHLICHE ANFORDERUNGEN AN PROFESSIONELLE BERATUNG IM FELD HOCHBEGABUNG

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB,
DIETRICH ARNOLD

76

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

ANDRÉ JACOB

88

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

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB

94

IMPRESSUM



ANDRÉ JACOB

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dieses Beratungs- und Unterstützungsmodell beruht auf drei Theorieperspektiven:

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

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

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

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

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

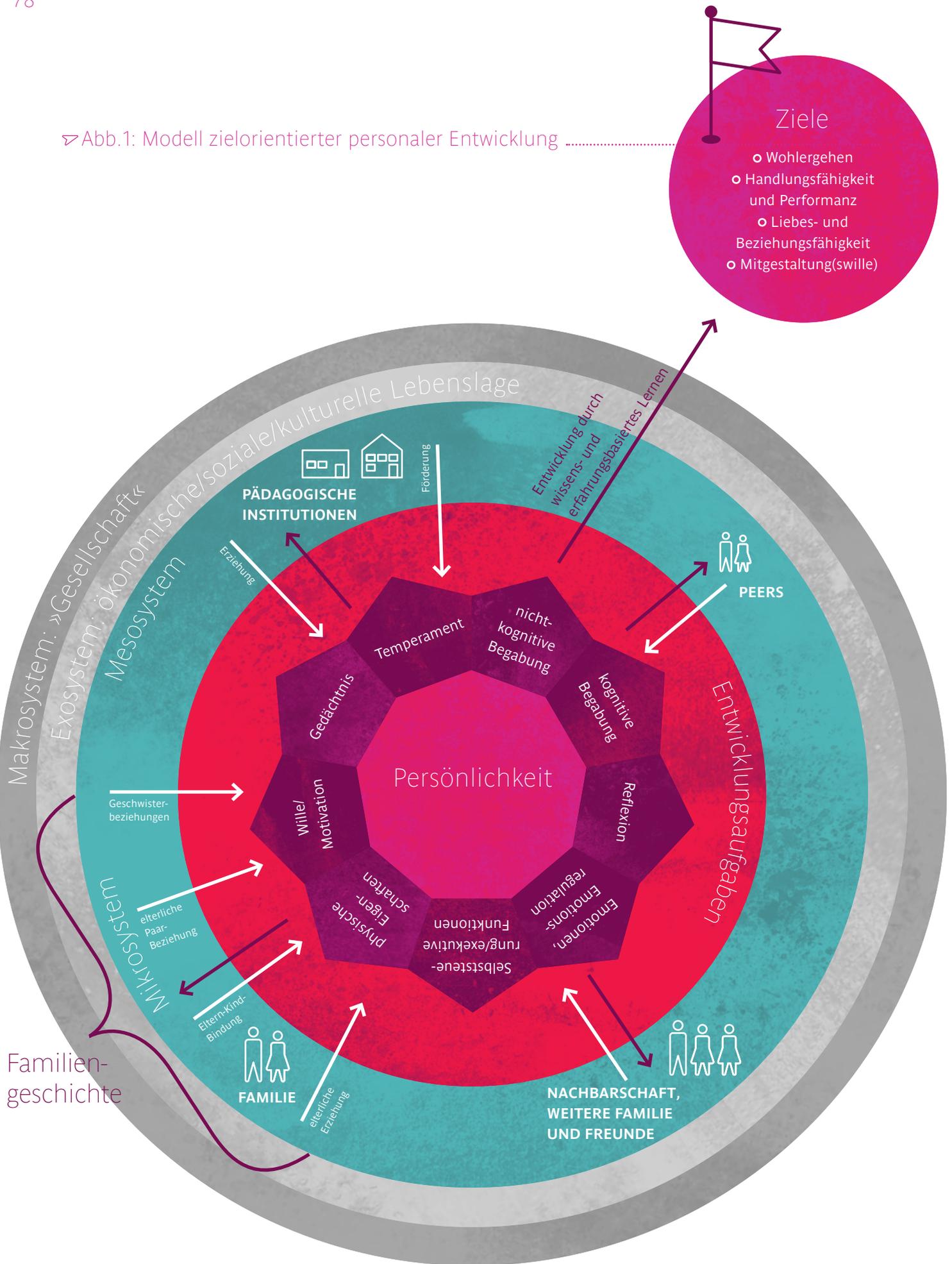
- Bronfenbrenner wechselt schließlich noch die Dimension der sozialräumlichen Nähe oder Ferne und führt die Dimension der Zeit mithilfe des *Chronosystems* ein. Es wird gebildet durch die zeitliche Dimension der Entwicklung, z. B. biografische Übergänge. Bronfenbrenner unterscheidet zwischen »normativen«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

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

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

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

➤ Abb.1: Modell zielorientierter personaler Entwicklung



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

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

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

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

KOGNITIVE BEGABUNG

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

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

NICHT-KOGNITIVE BEGABUNGEN

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

TEMPERAMENT

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

PERSÖNLICHKEIT

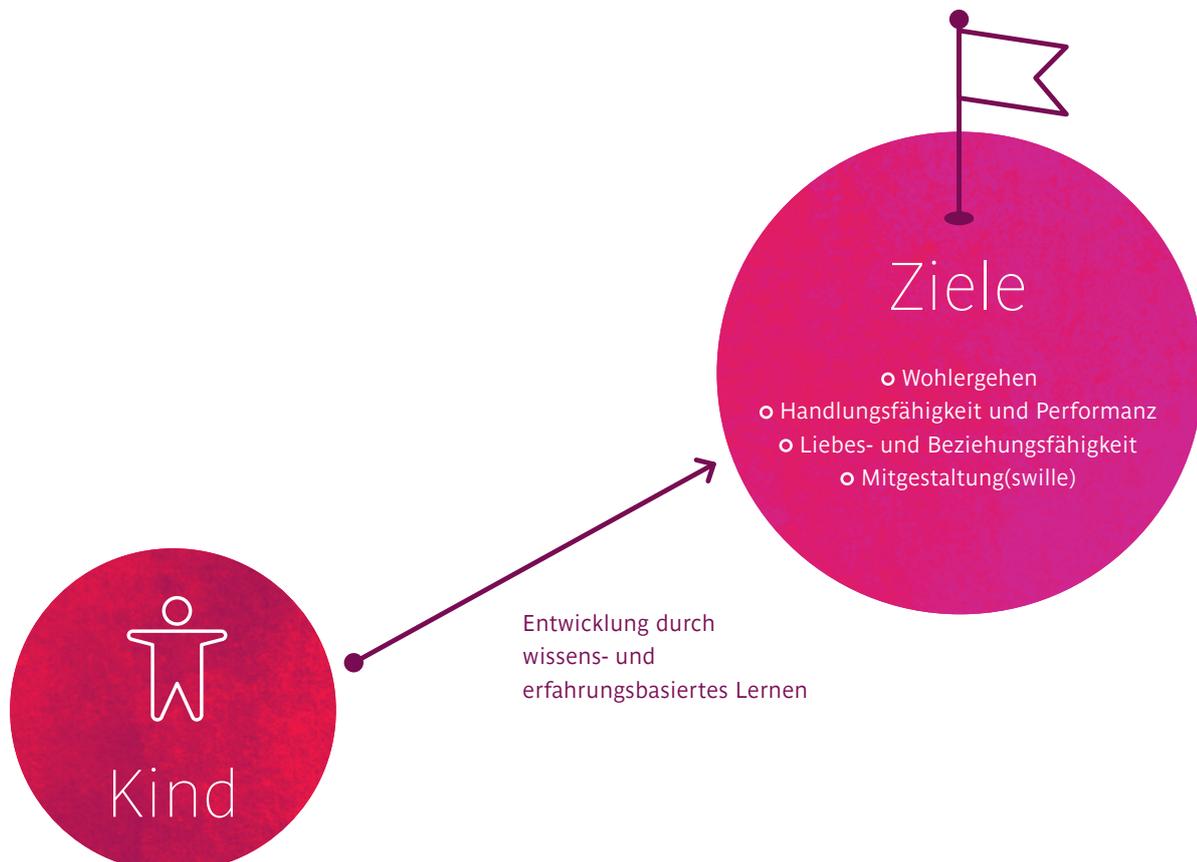
Unter Persönlichkeit wird hier – wohl wissend, dass es zahlreiche andere Definitionen gibt (IM ÜBERBLICK ASENDORPF 2005) – die Gesamtheit der Eigenschaften und Fähigkeiten subsumiert, die die Person entwickelt und benötigt, um mit ihrer sozialen Umwelt in den Austausch zu treten. Man könnte diese Akzentuierung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

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

➤ Abb.2: Faktoren der kindlichen Psyche



➤ Abb.3: Entwicklung und Entwicklungsziele



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

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

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

Kommunikative Fähigkeiten beziehen sich auf:

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

Selbststeuerung bezieht sich auf:

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

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

WILLE UND MOTIVATION

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

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

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

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

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

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

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

PHYSISCHE EIGENSCHAFTEN

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

EXEKUTIVE FUNKTIONEN

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

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

EMOTIONEN UND EMOTIONALE REGULATION

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

GEDÄCHTNIS

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

REFLEXION

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

- zur ursprünglichen Absicht
- zur Zielerreichung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DER AUTOR

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

LITERATUR

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

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