

## **Minderleistung ist kein Personenmerkmal sondern ein Produkt misslungener Bildungsprozesse.**

Victor Müller-Oppliger  
Studienleiter MAS «Integrative Begabungs- und Begabtenförderung»  
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz  
Benzburweg 30  
4410 Liestal  
[victor.mueller@fhnw.ch](mailto:victor.mueller@fhnw.ch)

In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Januar 2017.  
Bern: Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)

*Der Artikel klärt das Verhältnis von Minderleistung zur (Hoch-)Begabung als Produkt individueller Begabungspotenziale und nicht realisierter Leistung. Dabei werden Bedingungsfaktoren, mögliche Ausdrucksformen und Entwicklungslinien zur Entstehung von Underachievement aufgezeigt; aber auch Risikogruppen von jungen Menschen, die prädestiniert sind, Minderleistung zu entwickeln.*

*Anhand des «Ökologischen Begabungsmodells» werden Schnittstellen zur Prävention von Underachievement sichtbar sowie Handlungsfelder, um Minderleistende zu einer positiven Selbstwahrnehmung und Leistungsmotivation zurückzuführen.*

### **Bildungsversprechen und Realität**

Begabungsförderung gilt als ein demokratisches Grundrecht jedes jungen Menschen auf eine seinen Möglichkeiten gerechte (Aus-)Bildung aller Potenziale. So versprechen es die Kinderrechte der UNESCO (1994) sowie die Bildungsgesetzgebungen aller Kantone und westlicher Wissensgesellschaften. Dies beinhaltet sowohl die Ausbildung von Sach- und Fachinhalten, als auch die Ausbildung personaler, sozialer und reflexiver Kompetenzen. Die Schule soll dem jungen Menschen ermöglichen, seine Bestimmung, Identität und Anerkennung innerhalb der Gesellschaft zu finden. Er soll zur Selbstgestaltung befähigt werden, indem er eigene Stärken (Begabungen) und Schwächen kennenlernt und Handlungskompetenzen aufbaut, um diese sinnvoll einzusetzen. Dazu gehört auch der Aufbau von Fähigkeiten der Selbststeuerung, Selbstsorge und Mitverantwortung für die eigene Entwicklung und eines positiven Selbstbewusstseins.

Der Lehrplan 21 formuliert diesen Auftrag mit den Worten: „Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zielgerichtet grundlegende fachspezifische und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Leistungsbereitschaft wird gefordert und gefördert. Die Schülerinnen und Schüler werden beim Entdecken von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt.“ (LP 21, Bildungsziele, 2).

Trotzdem sind die Beispiele zahlreich, in denen Lernende nicht das leisten, was sie zu leisten imstande sind. Zahlenmässige Angaben variieren je nach wissenschaftlicher Bezugsnorm zwischen 20 % aller Schülerinnen und Schüler, der Hälfte aller (Hoch-)Begabten, (Rimm 2008; Ziegler & Stoeger 2004) oder - bei auf Regressionsmodelle bezogenen Definitionen - 12 bis 20 % der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die ihre Potenziale nicht in Leistung umsetzen können (Rost 2007; Gyssler 2009).

### **«Underachievement» - nicht realisierte Potenziale**

Oft wird der Begriff Minderleistung (Underachievement) im Zusammenhang mit Hochbegabung verwendet. Dies ist aber keineswegs zwingend und lediglich traditionell bedingt. Die aktuelle Begabungsforschung geht mehrheitlich von einer offeneren Definition aus, wonach Minderleistung die Diskrepanz zwischen einem bestehenden Begabungspotenzial und der realisierten und gezeigten Leistung bezeichnet. Immer wieder finden sich Schülerinnen und Schüler, die trotz hohen Potenzialen nur mässige oder schlechte Leistungen erzielen, Klassen wiederholen oder an der Schule ganz scheitern. Solche Jugendliche, deren Leistung hinter dem zurückbleibt, was sie von ihren Fähigkeiten her erwartungsgemäss zu leisten imstande wären, werden als Minderleister/innen bezeichnet.

Underachievement kommt auf allen Fähigkeitsniveaus, in allen Schulstufen und in allen Begabungsdomänen vor. Insgesamt tritt Minderleistung bei Jungen etwa doppelt so häufig auf wie bei Mädchen (Peterson & Colangelo 1996; Reis & McCoach 2000). In dramatischer Weise zeigen sich solche Diskrepanzen zwischen Schulerfolg und Hochleistungsvermögen an Beispielen berühmter Persönlichkeiten wie Winston Churchill, Bertold Brecht, Iris Berben oder Bill Gates, die davon berichten, wie sie in der Schule fast verzweifelt sind, oder von Schul- und Studienabbrechern wie Thomas Edison, Abraham Lincoln, Alfred Nobel, Jean-Jacques Rousseau oder Steve Jobs (vgl. Prause 1996).

Auch ist es keineswegs so, dass sich im niedrigsten Schultyp der Sekundarschule «keine Hochbegabten finden» oder dass «die gymnasiale Abteilung es grundsätzlich mit Begabten zu tun» hat. Forschungen ergeben, dass in allen Niveaustufen Schüler/innen mit überdurchschnittlichen Begabungspotenzialen und Minderleister zu finden sind. So gelangt Stamm (2007, 263) in der Untersuchung überdurchschnittlich Begabter in der beruflichen Ausbildung zum Ergebnis, dass je ein Drittel des von ihr untersuchten Begabtenpools vorangehend anspruchsvolle (progymnasiale und mittlere) und ca. ein Viertel sogenannte niedrige schulische Anspruchsniveaus besucht hatten.

### **Zum verfänglichen Begriff der «Hochbegabung»**

Im Zusammenhang mit Hochbegabung als (eingeschränkter) Referenzrahmen für Minderleistung ist festzuhalten, dass Hochbegabung sich nicht über einen Intelligenzquotienten definieren lässt. Entgegen älterer rein psychometrischer Abgrenzungsdefinitionen (Hochbegabung heisst IQ 130; d.h. 2% der Bevölkerung), ist dies heute nicht mehr haltbar. Forschungsergebnisse zu Hochleistungen, zur Intelligenz und die Expertiseforschung zeigen, dass in Test gemessene Intelligenz zwar einen Teil des kognitiven Leistungspotenzials zu prognostizieren vermag, jedoch als Determinante und Kriterium für hohe Begabung und Hochleistung nicht ausreicht (IPEGE 2009, 18; Stamm 2005, 266). Die Expertiseforschung weist nach, dass die Wahrscheinlichkeit, Leistungsexzellenz zu erreichen bei einem IQ von 118 bis 120 am höchsten liegt (Ziegler 2008; 37). Nur 15 % der Hochleistenden erfüllen das vermeintliche Kriterium IQ 130 (Rost 2000).

Auf diesen Erkenntnissen baut die in Fachkreisen unbestrittene Definition von Sternberg & Zhang (1995, 2011) auf. Sie definieren Hochbegabung als *„Möglichkeit zu Hoch-Leistungen, die im Vergleich zu Gleichaltrigen durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität, Demonstrierbarkeit und besonderen Wert auffallen“*. Diese Festlegung verweist auf die fließenden Übergänge und fehlende Trennschärfe zwischen Begabung und Hochbegabung und die Abkehr von fixen Normvorgaben. Bewusst wird auch eine «Möglichkeit» postuliert, entsprechende Dispositionen unter gewissen Voraussetzungen in Hochleistung umzusetzen. «People count IQ, but IQ doesn't count» (Sternberg 1997, 51).

Neben einer eingegrenzten Sichtweise, Minderleistung als nicht realisierte allgemeine kognitive Leistung zu verstehen, kann sie auch domänen- oder fachspezifisch ausgeprägt sein (Carr, Borkowski & Maxwell 1991, Preckel & Vock 2013, S.83). Dies ist unschwer nachzuvollziehen, wenn wir der «Triarchic Theory of Intelligence» von Sternberg (1997) mit den Dimensionen einer analytischen, kreativen oder praktischen Intelligenz folgen. Aber auch die Begabungsdomänen der sogenannten «Multiplen Intelligenzen» von Gardner (1999) haben den Begabungsbegriff vor Jahren bereits massgeblich dahingehend erweitert, dass auch partielle und domänenspezifische Hochbegabungen erkannt und speziell gefördert werden. Entsprechend dieser Teilhochleistungen sind partielle Minderleistungen in einzelnen Bildungsdomänen nicht selten.

### **Minderleistung entsteht ...**

Genauso wie es kein «Goldenes Chromosom» (Renzulli 1978) gibt aus dem Hochbegabung entsteht, ist auch Underachievement kein genetisch festgelegtes Personenmerkmal. Beides kann - in systemischer Betrachtungsweise - entstehen als Lernprodukt aus personalen Begabungspotenzialen, Selbstkonzept und Selbstpraktiken in Verbindung mit soziokulturellen und schulischen Lernbedingungen. Während bei Hochbegabung persönliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen frühzeitig erkannt werden und sich in förderlichen Umweltsbedingungen in Hochleistung transformieren können, scheint dieser Lernprozess bei Minderleistung nicht positiv zu verlaufen.

Dementsprechend liegen die Voraussetzungen für die Entstehung von Minderleistung als «Symptom nicht realisierter Potenziale» auf unterschiedlichen Ebenen. So können sie Ausdruck und Folgen persönlicher Einstellungen der Jugendlichen selbst sein (Leistungsängste, Misserfolgsorientierung, geringes Selbstvertrauen, soziale oder emotionale Schwierigkeiten, fehlende Lernstrategien oder Selbstregulation).

Sie können aber auch soziokulturell bedingt sein. Dies kann seine Ursache in bildungsferner Herkunft oder geringem kulturellem Kapital der Familie haben. Niedrige Bildungsansprüche des Erziehungsmilieus, fehlende Rollenmodelle zu positiven Leistungseinstellungen und Selbstwirksamkeit, können Minderleistung begünstigen, aber auch übersteigerte Erwartungshaltungen, die nicht erfüllbar scheinen.

Schliesslich kann Minderleistung eine Folge von Fehlentwicklungen in (vor-)schulischen Lernprozessen sein, etwa durch unzureichende Beachtung der Person und deren Leistungen oder aufgrund geringer Unterstützung in Lernprozessen (Gorard & Smith 2004; Uhlig et al. 2009, Greiten 2013).

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Entstehung von Minderleistung sind die Beziehungen in der Lerngruppe und zu Lehrpersonen, aber auch die Auswirkungen von zu hohen resp. zu niedrigen Erwartungen und Unterrichtsangeboten (VanTassel-Baska & Brown 2007). Wiczerkowski & Prado (1993) formulierten dazu das Modell der «Spirale der Enttäuschungen».

## **Risikogruppen**

Minderleistung steht oft in Zusammenhang mit sogenannten Risikogruppen. Oft geht der Entstehung von Minderleistung voraus, dass Begabungspotenziale nicht erkannt werden. Manchmal, weil Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Persönlichkeit oder nicht vorhandener Ausdrucksfähigkeit diese nicht zeigen (wollen oder können). Manchmal, weil der Unterricht durch vorgegebene Aufgabenleitung, Erwartungen oder Engführung nicht darauf ausgerichtet ist, dass sich andere als die erwarteten Gedanken und Ergebnisse zeigen können. Und manchmal zeigen sich besondere Begabungen und Minderleistung auch nur leise, verdeckt (z.B. Kopf-/Bauchschmerzen, Depression) oder in unerwarteter und reaktiver Form (z.B. als Aggression, Verhaltensauffälligkeit).

### *Fremdsprachigkeit:*

Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden aufgrund mangelhafter sprachlicher Ausdrucksfähigkeit in ihren Begabungen oft unterschätzt. Sprachverhalten wird oft irrtümlich als Indikator für kognitive Fähigkeiten gewertet. Vorurteile beeinflussen die Erwartungshaltung an die Lernenden und oft auch die Bewertung deren Leistungen (Ditton 2007; Stanat, Rauch & Segeritz 2010). Diese «Ohnmachtsfalle» kann zur Leistungsverweigerungshaltung führen.

### *Bildungsbenachteiligung:*

Bei Schüler/innen aus niedrigen sozialen Bildungsmilieus werden Begabungen oft nicht erkannt, weil ihre Interessen, Ausdrucks- und Verhaltensweisen den Erwartungen der Fächer, Lehrpersonen oder Schule teilweise nicht entsprechen (Mittelschicht-Bias). Zusammen mit niedrigen Erwartungen des Elternhauses und einem oft niedrigem schulischem Selbstkonzept sind sie prädestiniert ihre Leistungspotenziale nicht zu zeigen oder sie allenfalls neben der Schule zu leben (Bourdieu & Passeron 1990; Baumert et al 2006).

### *Dysfunktionaler Perfektionismus:*

Lernende mit dysfunktionalem Perfektionismus stellen übersteigerte Erwartungen an sich (und an andere), die kaum oder nicht erfüllbar und erdrückend sein können. Sie leiden unter einem hohen Leistungsdruck, dem sie sich schliesslich nicht gewachsen fühlen. Weil sie ihr Selbstverständnis an das Erreichen sehr hoher Leistungsziele koppeln, kann sich eine pathologische Angst vor Misserfolg entwickeln. Diese kann sich in Blockaden, im Aufschieben oder Vermeiden von Aufgaben, in mangelnder Erfolgszuversicht und in hohen Versagensängsten äussern und zu einem schwerwiegenden Einbruch des Selbstwerts führen, der die Person letztlich handlungsunfähig macht (Silverman 1999; Schuler 2002; Rimm 2008).

### *Verleugnung – Furcht vor Ausgrenzung:*

Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten realisieren früh, dass sie teilweise anderes denken als Mitschülerinnen und -schüler. Sie stellen andere Fragen, möchten mehr wissen und sind hoch motiviert. Dies fällt nicht nur Ihnen auf, sondern auch den Mitschüler/innen und den Lehrpersonen, die darauf unterschiedlich reagieren. So lösen hohe Begabung und Interesse in der Umgebung bei manchen Menschen Neid oder Angst vor Unterlegenheit aus, während andere diese positiv überhöhen. Von vielen Begabten wird diese Situation als bedrohlich erlebt. Sie möchten gerne normale Sozialkontakte zu ihren Gleichaltrigen pflegen, riskieren aber, als Streber oder als «anders als die anderen» auffällig und ausgegrenzt zu werden (Coleman & Cross 2000). Selbst, wenn kein äusserer Druck besteht, können sie subjektiv ihr Anderssein wahrnehmen und aus Furcht vor Ausgrenzung maladaptive Bewältigungsstrategien der Anpassung an die Gruppe oder Verleugnung der eigenen

Fähigkeiten entwickeln. Insbesondere Mädchen verstecken ihre Begabungen oft schon sehr früh und scheinen im Dilemma zwischen Hochleistung und Dazugehörigkeit ihre Potenziale und Interessen nicht offen zu zeigen (Reis 2002; Neihart 2006). «Be smart but not too smart», «compete, but be nice» sind Ausdruck dessen, wie überdurchschnittlich begabte Jugendliche die widersprüchlichen Erwartungen ihres sozialen Umfelds beschreiben.

#### *Overexcitability – Übererregbarkeit:*

Einige (Hoch-)Begabte weisen eine sehr hohe Sensibilität auf, die sie vieles anders erleben lässt als ihre Altersgenossen. Dabrowski (1964) charakterisiert diese Übererregbarkeit in den fünf Erscheinungsdimensionen psychomotorisch, sensorisch, intellektuell, imaginal und emotional. Auswirkungen im Unterricht dieser Hypersensibilität können u.a. hohe Erregbarkeit, überstarke Wahrnehmungen, Reizüberflutung, Impulsivität, Flucht in Tagträume, aber auch affektive Überreaktionen und extremes Gerechtigkeitsempfinden sein. Manchmal wird Overexcitability fehldiagnostiziert als ADHS (Dabrowski & Piechowski 1977, Webb 2004).

#### *Twice Exceptional - Begabung und Behinderung:*

Eine weitere Gruppe (Hoch-)Begabter, die oft nicht gefördert werden, stellen Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichem Leistungspotenzial bei einer gleichzeitigen Teilleistungsschwäche dar. Sei dies, weil es ihnen nicht gelingt, ihre Fähigkeiten in entsprechende Leistungen umzusetzen; beispielsweise Jugendliche mit ADHS, Lese-Rechtschreibschwächen, Verhaltensdefiziten oder körperlichen Beeinträchtigungen (Reis & Renzulli 2004; Kalbfleisch & Iguthi 2008, 707). Oder aber auch aufgrund dessen, dass ihre Behinderungen manchmal den Blick auf vorhandene Begabungspotenziale verstellen.

#### **Schulischer Misfit**

Solche und andere Situationen, in denen Kinder und Jugendliche sich, ihre Interessen und Potenziale nicht ihrem Selbstverständnis entsprechend wahrgenommen erleben, sich der Anpassung wegen verstellen müssen oder sich nicht trauen, im schulischen Umfeld sich selbst zu sein, werden als «schulischer Misfit» bezeichnet. Die «Passung» zwischen dem jungen Menschen und dem schulischen Umfeld wird als nicht stimmig erlebt. Somatische Marker und Signale sind manchmal Bauchschmerzen, Kopfweh/Migräne, depressive Verstimmung. Psychologische Auswirkungen können Langeweile, verminderte Anstrengungsbereitschaft, Störverhalten, Verweigerung, aber auch Hoffnungslosigkeit, Resignation und generelle Schulunlust bis Schulverweigerung sein.

#### **Schulische Förderung als Prävention**

Die Äusserungsformen von Minderleistung sind ebenso heterogen wie die Bedingungsfaktoren deren Entstehung. Als Gemeinsamkeit vereinen Underachiever aber fehlende Motivation und/oder Selbstregulierung, mangelndes Interesse an Leistung oder fehlendes Vermögen, ihre Potenziale in einem bestimmten (schulischen) Kontext zu zeigen und zu nutzen. Wenn wir davon ausgehen, dass dies auch Effekte gelingender Lernbiographien sind, stellt sich die Frage, wie die Fehlentwicklung präventiv verhindert werden kann. Unbestritten ist, dass eine adäquate schulische Förderung eine zentrale Schaltstelle der Prävention oder Verhinderung von Minderleistung darstellt (Mc Coach & Del Siegle 2008, 730; Hébert 2011, S. 341).

Internationale Konzepte der Begabungsförderung gehen davon aus, dass diese im schulischen Bereich auf drei Ebenen stattfindet: Innerhalb eines differenzierenden Regelunterrichts, in ergänzenden, spezifischen Förderangeboten («Schoolwide Enrichment Model» nach Reis & Renzulli 1985, 2014) innerhalb einer Schule der Vielfalt und Inklusion sowie in schulergänzendem Mentoring. Didaktisch prägen zwei Ansätze die aktuellen Diskurse. Das «adaptive Lernen» (Beck et al. 2006) und das «personalisierte Lernen» (Weigand, Müller-Oppliger 2014). Beide stellen die Person ins Zentrum der Lernprozesse. In der Begabungsförderung wurde dazu das «Ökologische Begabungsmodell» entwickelt, das als pädagogisches Modell die Dimensionen für gelingende Begabtenförderung aufzeigt. Es mag dazu dienen, die (heil-)pädagogischen Handlungsfelder zur Prävention, Situierung und Intervention bei Underachievement aufzuzeigen.

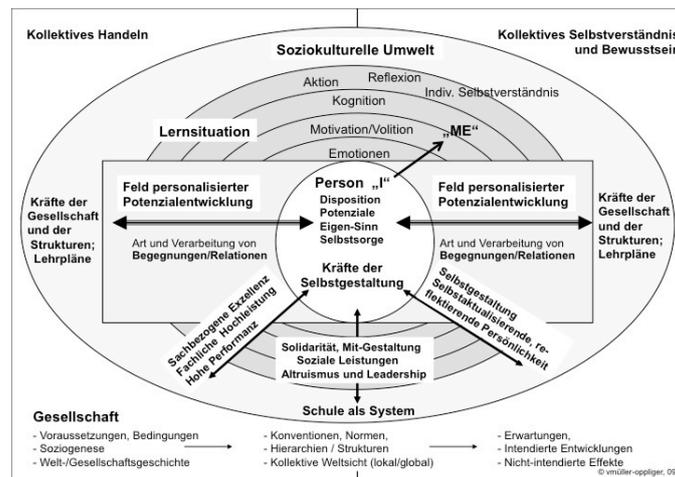


Abb. Ökologisches Begabungsmodell - Dimensionen personaler Potenzialrealisierung (Müller-Oppliger 2009, 2014)

In den fünf Dimensionen der Begabungsförderung «Emotion, Motivation/Volition, Kognition, Aktion und Reflexion» zeigen sich die Nahtstellen, in denen Minderleistung im schulischen Kontext entstehen oder verhindert werden kann:

**Emotionen:** Ein Lernklima der Inklusion, in der alle mit ihren Stärken und Schwächen und ihrer Herkunft akzeptiert und respektiert werden (Wertschätzung und Sicherheit). Vermeiden von Stresserleben, Prüfungs- oder Versagensängsten. Das Recht auf Entwicklung (mit dazugehöriger Fehlerkultur) in einem positiven Lernklima ohne rivalisierende Vergleiche und Beschämung. Erleben von Selbstvertrauen und Vertrauen in andere.

**Volition/Motivation:** Lernarrangements mit Aussicht auf Erfolg und Erfolgserlebnisse, in die Lernenden sich als «Verursacher ihrer Handlungen» erleben (Selbstwirksamkeit). Freiräume zu eigenen Entscheidungen und Interessen statt normatives «Erfüllen von Anforderungen»; dies im Vertrauen, auch fallieren zu dürfen. Anerkennungskultur durch Lehrperson und innerhalb der Lerngemeinschaft. Reflexive Lerngespräche zu Gelingensbedingungen und zur Attribuierung von (Miss-)Erfolgen.

**Kognition:** Anschlussfähigkeit an Vorwissen und Vorverständnisse. Kompensation oder Berücksichtigung soziokultureller Bildungsbenachteiligung. Unterricht und erweiterte Praktiken der Leistungsbeurteilung, die subjektive und personale Wissenskonstruktion anerkennen, ermöglichen und adäquat bewerten. Lernaufgaben und Lernarrangements, die Leistungsdifferenzierung, unterschiedliche Zugänge und personalisiertes Lernen in der «Zone nächster Entwicklung» (Vygotskij 1978) ermöglichen. Lernen als co-konstruktive und dialogische Prozesse.

**Aktion:** Aufbau von Lernstrategien und Methodenkompetenz; aber auch kommunikativer und kooperativer Fähigkeiten, welche die Präsentation von Leistungen und die Zusammenarbeit mit anderen ermöglichen.

**Reflexion:** Eine Schlüsselfunktion zum Aufbau von Lern- und Leistungseinstellungen nimmt die Reflexion der Lernprozesse im Dialog von Lernenden und Lehrenden ein. Lernberatung und -begleitung ist ein zentrales Element personalisierter Lernprozesse und der Ort, an dem Lerneinstellungen, Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein der Lernenden thematisiert und ihre individuelle Weiterentwicklung im förderdiagnostischen Sinn vereinbart werden.

## Diagnostik und Förderung

Von grosser Bedeutung ist, dass Lehrpersonen sensibel auch erste und feine Anzeichen von Minderleistung wahrnehmen und in ihr pädagogisches Denken und Handeln mit einbeziehen. Lehrpersonen, die mit Lernjournalen, Portfolios und Lernberatungsgesprächen arbeiten, kennen ihre Lernenden gut und verfügen über ein breites und tiefes Verstehen der ihnen anvertrauten. Deshalb scheint sinnvoll, bei der Identifikation von Minderleistung die pädagogische Diagnostik mit deren Beobachtungsinstrumenten und professionellem situativem Wissen mit der (schul-)psychologischen Abklärung zu kombinieren.

Forschungen belegen allerdings, dass Lehrpersonen weniger als die Hälfte der (Hoch-)Begabten in ihren Klassen erkennen (Heller et al. 2005). Und noch problematischer scheint das Identifizieren im Fall von Underachievement, bei dem sich Verhaltensauffälligkeiten mit unerkannten Potenzialen vermischen können. Schulische Heilpädagog/innen mit Ausbildung in Begabtenpädagogik und Fachpersonen der Begabungsförderung (MAS IBBF) leisten deshalb innerhalb der Schulen wichtige Dienste im Erkennen von Minderleistung, aber auch in der Anleitung und Begleitung anschließender Förderprozesse.

In jedem Fall muss Minderleistung mehrperspektivisch abgeklärt werden, stets mit Blick auf Begabungspotenziale, Personenmerkmale, gelernten Verhaltensweisen und die jeweiligen sozialen Bezugssysteme. In länger dauernden Förderprozessen geht es für Minderleistende oft um das Wiederentdecken, etwas zu können, dafür Anerkennung zu finden und auf sich stolz sein zu dürfen, den (Wieder-)aufbau von Selbstwert und Selbstwirksamkeitserleben, um Strategien der Selbstregulierung und -steuerung, um die Relationierung von Attribuierung... und manchmal auch um das nicht triviale Erlernen von Lernstrategien und sozialen Praktiken.

Dabei erfordert Förderung stets die Zusammenarbeit mit allen im System Betroffenen; dem jungen Menschen, seinen Lehrpersonen (und allenfalls seiner Peers) sowie mit den im sozialen und familialen Umfeld relevanten Bezugspersonen.

### **Bibliographie:**

- Baumert, J.; Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Beck, E. et al. (2007). Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann
- Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron, (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications Inc.
- Carr, M., Borkowski J. & Maxwell, S. (1991) Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Coleman, L.J. & Cross, T.L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In: K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, pp. 203-212.
- Dabrowski, K & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development (Vols.1 & 2)*. Oceanside, NY: Dabor Science.
- Ditton, Hartmut (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hrsg) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-275.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Greiten, S. (2013). *Hochbegabte Underachiever*. Perspektiven und Fallstudien im schulischen Kontext. Berlin: LIT-Verlag.
- Gorard, S. & Smith, E. (2004). ‚What is ‚underachievement‘ at school?‘ *School Leadership & Management*, 24(2), 205-225.
- Gyseler, D. (2009) *Hochbegabte Minderleistende: Erkenntnisse aus der Hirnforschung*. *Swiss Gifted*, Vol. 2, Nr. 1, 5-10.
- Hébert, T.P. (2011). Understanding the social and emotional lives of gifted students. 225-270. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Heller, K.A., Neber, H., Reimann, R. & Rindermann, H. (2002). Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse. In K.A. Heller (Hrsg.), *Begabtenförderung im Gymnasium* (S. 217-234). Opladen: Leske + Budrich.
- IPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg) ( 2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung* Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabungsforschung und Begabtenförderung (özbfb).
- Kalbfleisch, M.L. & Iguchi, C.M. (2008). Twice-Exceptional Learners. In: Plucker, J. A./Callahan, C. M. (Hrsg.): *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Waco, Texas: Prufrock Press, 707-720.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). Lehrplan 21. Grundlagen: Bildungsziele. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.

- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2008). Underachievers. Critical issues and practices in gifted education. Waco, Texas: Prufrock Press. (721-734).
- Müller-Oppliger, Victor (2014). *Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell*. In: Gabriela Weigand, Victor Müller-Oppliger; Armin Hackl; Günther Schmid (Hrsg.). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 68-77.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*
- Peterson, J. S.; Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development, 74*, 399-407.
- Prause, G. (1996). *Genies in der Schule*. Reinbek: Rowohlt.
- Preckel, F.; Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Reis, Sally M.; Betsy D. McCoach 2000. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*, 152-170.
- Reis, S.M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In: M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Robinson & S.M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know*. Waco, TX: Prufrock Press, pp.125-135.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2004). Current Research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*, 119-129.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A How-to guide for talent development*. Waco, TX, Prufrock Press.
- Rimm, Sylvia. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It: A Six-Step Program for Parents and Teachers*. Tucson, AZ: Great Potential Pr., Inc.
- Rost, D. H. (2007). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wieviele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? *News & science, 15*, Salzburg: özbf, S. 8-9
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In: M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Robinson & S.M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know*. Waco, TX: Prufrock Press, pp.71-79.
- Silverman, L.K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International, 13*, pp. 216-255.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechner/innen werden erwachsen*. Zürich, Chur: Verlag Rüegger.
- Stamm, M. (2007). *Kluge Köpfe - goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Chur, Zürich: Rüegger Verlag.
- Sternberg, R.J. & Zhang, L. (1995). *What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory*. *Gifted Child Quarterly, 39* (2), pg 88-94.
- Sternberg, R. J. (1997): *Successful Intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: A Plume Book.
- Uhlig, J., Solga, H. & Schupp, J. (2009). *Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur?* Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Van Tassel-Baska, J. & Brown, E.F.(2007). Towards best practice: Analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51*, 342-358.
- Vygotskij, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Weigand, G.; Hackl, A.; Müller-Oppliger, V; Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wieczerkowski, W. & Prado, T.M. (1993). Spiral of disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. *European Journal of High Ability, 4*, 126-141.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2004). Editorial commentary. *Psychology Science, 46*, 300-302.
- Ziegler, A. (2008): *Hochbegabung*. München, Basel: Ernst Reinhardt/UTB.