

Victor Müller-Oppliger
Gabriele Weigand (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Begabung



E-Book inside

BELTZ

Victor Müller-Oppliger / Gabriele Weigand (Hrsg.)

Handbuch Begabung

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Prof. **Victor Müller-Oppliger** ist em. Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der PH Nordwestschweiz (Professur für Selbstgesteuertes Lernen). Er hat den internationalen Masterstudiengang zur »Integrativen Begabungs- und Begabtenförderung« (IBBF) entwickelt und über fünfzehn Jahre geleitet. Er ist Gründungsmitglied des *International Panel of Experts of Gifted Education* (iPEGE), Mitglied des General Committee und des Educational Board des *European Council of High Abilities* (ECHA) sowie Delegierter im *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC).

Prof. Dr. **Gabriele Weigand** ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der PH Karlsruhe. Sie ist Leiterin des Weiterbildungsinstituts *eVOCATION*, Gründungsmitglied des *International Panel of Experts of Gifted Education* (iPEGE) und Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Steuerungsgruppe »Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich«. Seit 2018 koordiniert sie den Forschungsverbund *Leistung macht Schule* (LemaS) im Rahmen der gleichnamigen Bund-Länder-Initiative.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Übersetzung S. 444 ff.: Günter Schmid / Victor Müller-Oppliger
Übersetzung S. 588 ff.: Salomé Müller-Oppliger
Lektorat und Satz: Jürgen Hahnemann • sprach-bild.de

© 2021 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Herstellung: ■
Druck: ■
Umschlaggestaltung: ■
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25806-9

Inhalt¹

Vorwort 9

Gabriele Weigand/Victor Müller-Oppliger

Einleitung 11

Teil I: Begabung, Bildung und Gesellschaft

Victor Müller-Oppliger

Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit 32

Gabriele Weigand

Begabung, Bildung und Person 46

Clemens Sedmak/Elisabeth Kapferer

Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit 65

Kenneth Horvath

Elite, Begabung und soziale Ungleichheit – ungelöste Gerechtigkeitsfragen 77

Heinz-Werner Wollersheim

Begabung als sozialhistorisches und soziokulturelles Konstrukt 88

Teil II: Begabung und Begabungsförderung – Konzepte und Modelle

Esther Ziegler/Elsbeth Stern

Der Einfluss von Erbe und Umwelt auf Bildung, Intelligenz und Lernen 104

1 Zusätzlich zu den hier verzeichneten Beiträgen ist unter www.beltz.de auf der Produktseite der Online-Artikel *Talententwicklung und Begabtenförderung durch »Honors Programs« an Hochschulen* von Marca V. C. Wolfensberger und Maarten Hogenstijn zum Download verfügbar (Kennwort »Talent«).

Tanja Gabriele Baudson
Was Menschen über (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Begabte denken 115

Willi Stadelmann
Begabungsentwicklung aus Sicht der Genetik und der kognitiven
Neuropsychologie 133

Roland H. Grabner/Michaela A. Meier
Die Entwicklung von Expertise 149

Klaus K. Urban
Kreativität und Begabung 168

Julius Kuhl
Begabung, Bildung und Beziehung aus persönlichkeitspsychologischer Sicht 185

Victor Müller-Oppliger
Begabungsmodelle 204

Teil III: Begabungen erkennen

Salomé Müller-Oppliger
Pädagogische Diagnostik – Potenzialerschfassung und Förderdiagnostik 224

Letizia Gauck/Giselle Reimann
Psychologische Diagnostik in der Begabungs- und Begabtenförderung 239

Johanna Stahl
Das »multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool« (mBET)
als Instrument multifunktionaler Förderdiagnostik 252

Christine Koop/Nadine Seddig
Frühes Erkennen von hohen Begabungen 260

Franzis Preckel
Das TAD-Framework – Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von
Begabung und Leistung unter einer Talententwicklungsperspektive 274

Teil IV: Begabende Schule

Gabriele Weigand/Michaela Kaiser
Separativ oder integrativ? Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung 290

<i>Niels Anderegg/Urs Wilhelm</i> Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung	302
<i>Miriam Vock</i> Akzeleration – schneller durch die Schule?	319
<i>Sally M. Reis/Joseph S. Renzulli/Victor Müller-Oppliger</i> Das »Schoolwide Enrichment Model« (SEM)	333
<i>Thuy Loan Nguyen/Anne Sliwka</i> Schulische Maßnahmen und Kompetenzen von Lehrpersonen für die Begabungsförderung	348
<i>Christian Fischer/Victor Müller-Oppliger</i> Begabungsförderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen	359
Teil V: Begabender Unterricht	
<i>Victor Müller-Oppliger</i> Adaptive Lernarchitekturen	374
<i>Heidrun Stöger/Daniel Patrick Balestrini/Albert Ziegler</i> Selbstreguliertes Lernen für hochbegabte und hochleistende Schüler/innen in leistungsheterogenen Lerngruppen	390
<i>Christian Fischer/Christiane Fischer-Ontrup/Corinna Schuster</i> Lernstrategien in der Begabtenförderung	402
<i>Gundula Wagner</i> Begabungsfördernde und -hemmende Wirkungsmechanismen im Klassenkontext	418
<i>Victor Müller-Oppliger</i> Erweiterte Leistungsbeurteilung – Portfolio, Lernjournal, Kompetenzraster & Co. ...	427
Teil VI: Begabende Unterstützungssysteme	
<i>Joseph S. Renzulli/Sally M. Reis</i> Das »Renzulli-Lernsystem« (RLS)	444
<i>Eva Stumpf</i> Frühstudium	455

Nicole Miceli/Olaf Steenbuck
Schulische Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung 468

Christiane Schenk
Förderprogramme und Stipendien – Theorie, Praxis und Empirie 480

Teil VII: Begabte begleiten – Akteur/innen und Formen

Thomas Trautmann
Pädagogische Haltung des Akteurs 496

Dietrich Arnold/Iris Großgasteiger
Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung 511

*Albert Ziegler/Kathrin Emmerdinger/Katharina Gryc/Manuel Hopp/
Heidrun Stöger*
Theoretische Grundlagen von Mentoring in der Begabungs- und
Talentförderung 528

Teil VIII: Dysfunktionale Begabungsentwicklung

Silvia Greiten
Underachievement 546

Dominik Gyseler
Hochbegabung und ADHS 556

Ulrike Kempter
Overexcitability, Hochsensitivität und Begabung 564

Margrit Stamm
Der fehlende Blick auf begabte Minoritäten 576

Susan Baum/Robin Schader
»Twice Exceptionality« – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich 588

Autorinnen und Autoren 601

Vorwort

Wer die Entwicklungen in der Begabungs- und Begabtenförderung in den vergangenen Jahrzehnten verfolgt hat, kann nur staunen!

Das Thema füllt mittlerweile ganze Bücher aus renommierten pädagogischen Fachverlagen. Die Zeiten, in denen man sich dafür rechtfertigen musste, über (Hoch-)Begabung zu forschen oder diese gar zu fördern, sind offensichtlich vorbei. Vorbei sind auch die Zeiten, in denen die Begabungs- und Begabtenförderung ihren Platz in erster Linie am Nachmittag, am Wochenende oder in den Ferien hatte. Vorbei die Zeiten, als ihre Instrumente allein Individualförderprogramme waren und ihre Orte außerhalb von Kitas und Schulen liegen mussten.

Heute ist das (hoch)begabte Kind und seine Förderung nahezu selbstverständlicher Bestandteil eines allseits gerechten und leistungsfähigen, alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich individuell fördernden Bildungssystems. Das Finden und Fördern von (Hoch-)Begabungen ist nach den Bildungsgesetzgebungen Auftrag jeder Schule. Keine Schule kann sich der Aufgabe der Begabungs- und Begabtenförderung als Grundlage eines demokratischen und egalitären Bildungssystems mehr entziehen. Und so kann man konstatieren: Die Begabungs- und Begabtenförderung ist im gesamten Bildungssystem angekommen.

Deswegen wird es höchste Zeit, dem allseitigen Auftrag und dem vielseitigen Interesse von Bildungsplanung, Bildungsforschung und Bildungspraxis ein Grundlagenwerk für die Begabungsförderung in der Breite, die hochbegabte Kinder und Jugendliche inkludiert, zu widmen. Das *Handbuch Begabung* spiegelt den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs sowie die deutschsprachige Praxis der Begabungs- und Begabtenförderung vor allem im Themenfeld Schule wider. Es versammelt nahezu alle namhaften Expert/innen im Feld.

Schon viele Jahre engagiert sich die Karg-Stiftung für eine verbesserte Begabungs- und Begabtenförderung in Kita, Schule und Beratungsstellen. Sie ist dabei selbst Expertin im Thema geworden. In ihrer Arbeit spielt abgesichertes, medial vermitteltes Sachwissen zur Begabungs- und Begabtenförderung eine wesentliche Rolle. Wir sind daher froh, dass das *Handbuch Begabung* in der Buchreihe »hochbegabung und pädagogische praxis« beim Beltz Verlag erscheinen kann.

Hierfür danken wir den Autor/innen, die ihre Sachkunde und -kompetenz in der Begabungs- und Begabtenförderung selbstlos zur Verfügung gestellt haben. Besonderer Dank gilt den beiden Herausgebenden des Handbuchs, Gabriele Weigand und Victor Müller-Oppliger, für ihren unermüdlichen Einsatz und ihr Engagement – nicht nur für das *Handbuch Begabung*, sondern für die gesamte Buchreihe als Reihen(mit)heraus-

geber. Ferner danken wir Reingard Lipp für ihre organisatorische und redaktionelle Begleitung dieses Handbuchs. Großer Dank gilt – last but not least – dem Beltz Verlag für die Möglichkeit, dieses Handbuch zu realisieren.

Wer über Jahrzehnte hinweg in der Begabungs- und Begabtenförderung aktiv ist, kann sich nur freuen über so viel Expertise, die dem (hoch)begabten Kind im Bildungssystem eine begabungsgerechte Zukunft bahnt!

Frankfurt am Main, im Oktober 2020

*Dr. Ingmar Ahl,
Vorstand Karg-Stiftung*

Susan Baum/Robin Schader

»Twice Exceptionality« – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich

Geschichte, Charakteristika und Möglichkeiten erfolgreichen Lernens

1. Einleitung

In den letzten drei Jahrzehnten hat das weltweite Interesse an einer besonderen Gruppe begabter Schüler/innen die Aufmerksamkeit von Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis sowie von Eltern auf sich gezogen. Diese als »zweifach außergewöhnlich« bezeichneten Schüler/innen, im Folgenden auch *2e* (*twice exceptionals*) genannt, weisen einerseits überdurchschnittliche Fähigkeiten und andererseits Lernschwierigkeiten auf, zu denen Probleme beim Lesen, Schreiben, Fokussieren der Aufmerksamkeit und/oder Verstehen sozialer Hinweise gehören. Obwohl diese Schüler/innen außergewöhnliche Fähigkeiten haben, verhindern ihre schulischen, sozialen und emotionalen Schwierigkeiten, dass sie ein aufgrund ihres Potenzials erwartbares Leistungsniveau erreichen. Ihr schulischer Werdegang ist oft mit Umwegen und Hürden behaftet, da ihre problematischen Lern- und Verhaltensprofile im Widerspruch zu traditionellen Schulmethoden stehen (Assouline/Whiteman 2011; Baum/Schader/Hébert 2014; Foley-Nipcon et al. 2011; Reis/Baum/Burke 2014). Darüber hinaus werden *2e*-Lernende häufig nicht erkannt, missverstanden oder falsch identifiziert (Webb et al. 2016).

Auch heute gibt es noch Fachleute, die nach wie vor behaupten, begabte Kinder könnten nicht gleichzeitig Beeinträchtigungen oder besondere Bedürfnisse haben. Andere meinen, dass die Gruppe der *2e*-Lernenden zu heterogen sei, so dass es keine allgemeingültige Definition geben könne (Lovett/Lewandowski 2006). Es gibt aber immer mehr Hinweise darauf, dass *2e*-Lernende nicht nur existieren, sondern auch einen bemerkenswerten Verstand haben (Foley-Nipcon et al. 2011).

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Ursprünge der Twice-Exceptional-Thematik und die Merkmale von *2e*-Lernenden sowie eine klare Definition und einen pädagogischen Ansatz, wie deren Bedürfnisse unterstützt werden können.

2. Geschichte des *2e*-Ansatzes

2.1 Ursprünge

Das Feld der Twice Exceptionality ergibt sich aus der Verbindung zweier Bildungsbereiche: der Sonderpädagogik (Ermittlung und Behebung von Defiziten) und der Begabtenförderung (Identifizierung fortgeschrittener Fähigkeiten und adäquater Förderung).

Diese zwei pädagogischen Spezialisierungen sind aus dem Bedürfnis heraus entstanden, Unterschiede zwischen Menschen zu verstehen und damit zu arbeiten. Lange bevor sich die beiden Bereiche getrennt etablierten, verwiesen Psycholog/innen darauf, dass der Einzelne beides haben könne – außergewöhnliche Fähigkeiten bei gleichzeitigen Lern-, Verhaltens- und Sozialproblemen. In ihrem 1923 erschienenen Buch *Special Talents and Defects: Their Significance for Education* schrieb Leta Stetter Hollingworth über Schüler/innen mit überragender Intelligenz und einschränkenden Defiziten:

»Gelegentlich findet man ein sehr intelligentes Kind, das nicht leicht rechnen lernt, und andererseits gibt es Kinder, deren Rechenfähigkeit die Erwartungen an andere Leistungen bei weitem übersteigt.« (Hollingworth 1923, S. 114)

In ähnlicher Weise erkannte Samuel Orton (1925), der sich mit Lesestörungen befasste, dass Lernprobleme nicht unbedingt auf unterdurchschnittliche Intelligenzwerte zurückzuführen sind, wie sie mit dem Stanford-Binet-IQ-Test gemessen wurden. Dieser Befund wurde später in Studien von Hans Asperger (1944) bestätigt, der Kinder untersuchte, die eine Reihe von inkongruent erscheinenden Verhaltensweisen zeigten. Später wies er darauf hin, dass manche dieser Kinder einen hohen Intelligenzgrad hatten (Asperger 1979). Allerdings blieb es bei diesen Beobachtungen und es gab keine Bestrebungen, Schüler/innen, die sowohl hohe Fähigkeiten als auch Lernschwierigkeiten hatten, von solchen mit durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen zu unterscheiden. Stattdessen wurde die Aufmerksamkeit in all diesen Fällen unabhängig vom Niveau der kognitiven Fähigkeiten auf die Beeinträchtigung gelenkt.

Cruickshank et al. (1961) untersuchten Schüler/innen, die neurologische Defizite aufwiesen, z. B.

- erhöhte motorische Aktivität,
- schlechte Organisation des Verhaltens,
- erhöhte Ablenkbarkeit unter normalen Bedingungen,
- anhaltende Fehlwahrnehmungen,
- anhaltende Hyperaktivität und
- Unbeholfenheit und konstant schlechte motorische Leistung.

Diese Defizite führten unter anderem dazu, dass die Schüler/innen nicht lesen, schreiben und buchstabieren konnten. In ihrer Studie zu Lehrmethoden für hirnverletzte und hyperaktive Kinder stellten die Autor/innen fest, dass viele der Befragten auch eine überlegene Intelligenz besaßen (Cruickshank et al. 1961). Ihre Untersuchungen konzentrierten sich jedoch auf den Bedarf dieser Gruppe nach einer strukturierten Umgebung, in der Ablenkungen im Rahmen eines individualisierten Lehrplans minimiert wurden. Es war offensichtlich, dass die Schüler/innen bei Intelligenztests oft im oberen Bereich lagen, aber trotzdem gibt es keine Hinweise auf Strategien zur Anpassung an ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten. Obwohl die Sonderpädagogik auf Lernende mit höheren intellektuellen Fähigkeiten ausgeweitet wurde, lag der Fo-

kus weiterhin auf ihren Lern- und Aufmerksamkeitsproblemen und auf Überlegungen, wie sie ihre Defizite beheben konnten.

1966 wies James Gallagher, ein Schulpsychologe, der sich sowohl für begabte Schüler/innen als auch für solche mit Lernschwierigkeiten interessierte, darauf hin, dass einige Kinder mit Lernschwierigkeiten neben ihren Schwächen auch beachtliche Stärken hatten. Er nannte sie *twice exceptional* – die erste Erwähnung dieses Begriffs zur Beschreibung von Schüler/innen mit doppelten Herausforderungen (Gallagher 1986). Zu dieser Zeit nahm auch das Interesse an begabten und talentierten Schüler/innen zu und Psycholog/innen versuchten, die Merkmale von Menschen zu verstehen, die bei Intelligenzmessungen zu den besten 2 Prozent der Bevölkerung gehörten.

Die Bereiche Sonderpädagogik und Begabtenförderung gingen in ihrer Entwicklung verschiedene Wege. Begabung wurde eng definiert und schloss ausschließlich Personen ein, die hohe kognitive Fähigkeiten zeigten. Diese Schüler/innen erhielten erweiterte Lernangebote, während diejenigen, bei denen ein Bedarf an besonderen Fördermaßnahmen diagnostiziert wurde, unabhängig von ihrem intellektuellen Profil lediglich durch einen heilpädagogischen Förderansatz unterstützt wurden.

2.2 Zusammenführung der beiden Bereiche

Fachleute sowohl aus dem Bereich der Begabtenförderung als auch aus dem Bereich der Sonderpädagogik erkannten schließlich, dass ein Teil der Schüler/innen eine Doppeldiagnose benötigte. Manche Lernende, die in der Sonderpädagogik betreut wurden, waren in bestimmten Bereichen kreativ und/oder talentiert; andererseits gab es Schüler/innen in Begabtenprogrammen, die ihr Leistungspotenzial wegen Lernschwierigkeiten nicht ausschöpfen konnten: Sie hatten Mühe, Arbeiten zu schreiben, den Unterricht zu besuchen und ihre Welt zu organisieren.

Darüber hinaus stellten neue Intelligenztheorien (Gardner 1983; Sternberg 1985) die Vorstellung infrage, dass Fähigkeiten durch eine bloße Punktzahl in einem traditionellen Intelligenztest dargestellt werden könnten, und erweiterte Definitionen von Begabung eröffneten die Möglichkeit einer Doppeldiagnose. In *What Makes Giftedness* (1978) definierte Renzulli Hochbegabung im Sinne eines hohen Leistungspotenzials als eine Kombination aus drei Faktoren, nämlich überdurchschnittliche Fähigkeiten, Kreativität und Aufgabenverpflichtung, die bei bestimmten Menschen zu bestimmten Zeiten und unter bestimmten Bedingungen auftreten. Dies hatte zur Folge, dass auch Schüler/innen mit Lern- oder Verhaltensstörungen als potenziell begabt anerkannt wurden.

In den folgenden zwei Jahrzehnten erforschten Wissenschaftler/innen die Merkmale von Schüler/innen, die zweifach außergewöhnlich waren. Baum und Owen (1988) stellten fest, dass lernbehinderte Schüler/innen mit hohen intellektuellen Fähigkeiten kreativ waren und intensivere Interessen hatten als begabte Gleichaltrige oder solche mit Lernschwierigkeiten und durchschnittlicher Intelligenz – aber zugleich eine geringe Selbstwirksamkeit erlebten, sich als Schulversager/innen sahen

und von den drei untersuchten Gruppen die störendsten Verhaltensweisen in der Schule aufwiesen.

1997 führten Brody und Mills ein systematisches Review der bis dahin aktuellen Forschung zu begabten Kindern mit Lernbeeinträchtigungen durch und kamen zu dem Ergebnis, dass diese doppelt diagnostizierten Lernenden Bedürfnisse haben, die sich von denen begabter Gleichaltriger mit und ohne Beeinträchtigungen und mit durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten unterscheiden. Ihr Fazit lautete:

»Sie werden oft nicht identifiziert und sind weiterhin eine stark missverstandene und unterversorgte Gruppe.« (Brody/Mills 1997, S. 292)

Die Autorinnen legten dar, dass diese Lernenden sowohl Begabtenförderung als auch sonderpädagogische Förderangebote benötigen.

3. Merkmale und Eigenschaften der zweifach Außergewöhnlichen

3.1 Merkmale von Begabten

2e-Lernende haben zwei scheinbar paradoxe Verhaltensweisen – solche, die ihren hohen kognitiven und kreativen Fähigkeiten entsprechen, und solche, die im Zusammenhang mit ihrer Beeinträchtigung stehen.

Die Eigenschaften, die begabte Schüler/innen typischerweise beschreiben, skizzieren Webb et al. (2007) und Renzulli/Reis (2014) folgendermaßen: Begabte zeigen

- schon sehr früh eine ungewöhnliche Wachsamkeit,
- eine schnelle Auffassungsgabe und rasches Denken,
- gute Merkfähigkeit und ein starkes Erinnerungsvermögen,
- ein für ihr Alter umfangreiches Vokabular und komplexe Satzstrukturen,
- Verständnis für sprachliche Feinheiten, Metaphern und abstrakte Ideen,
- Freude am Lösen von Rätseln und Knobelaufgaben mit Zahlen,
- Selbstständigkeit beim Lesen- und Schreibenlernen,
- eine ungewöhnliche emotionale Tiefe mit intensiven Gefühlen und Reaktionen,
- abstraktes, komplexes, logisches und schlussfolgerndes Denken,
- schon früh Idealismus und Gerechtigkeitssinn,
- Betroffenheit bei sozialen und politischen Fragen sowie Ungerechtigkeiten,
- eine längere Aufmerksamkeitsspanne, Ausdauer und intensive Konzentration,
- Versenkung in Gedanken und Tagträumereien,
- Ungeduld mit sich selbst oder mit der Unfähigkeit oder Langsamkeit anderer,
- ein schnelleres Erlernen von Grundfertigkeiten mit vergleichsweise wenig Übung,
- ein hohes Maß an Neugier und stellen unzählige bohrende Fragen, die über den Unterrichtsstoff hinausgehen,
- ein breites Interessenspektrum, evtl. auch leidenschaftliches Interesse in einem bestimmten Bereich,

- Interesse am Experimentieren und daran, vom gewohnten Vorgehen abzuweichen,
- die Fähigkeit, Ideen oder Dinge auf ungewöhnliche Weise zusammenzufügen (divergentes Denken),
- einen ungewöhnlichen Sinn für Humor, insbesondere bei Wortspielen,
- das Bedürfnis, Dinge und Menschen durch Spiele oder komplexe Schemata zu organisieren,
- eine lebhaftere Fantasie, indem sie sich z. B. in der Vorschule imaginäre Spielkamerad/innen vorstellen,
- Talente in verschiedenen Bereichen (Kunst, Design, Technik, Elektronik, Robotik, Mathematik, Schreiben u. a.).

Obwohl 2e-Kinder viele dieser Merkmale aufweisen, zeigen sie auch weniger positive Eigenschaften, die oft mit Legasthenie, spezifischen Lernbeeinträchtigungen und/oder einer Autismus-Spektrum-Störung in Verbindung gebracht werden (Assouline/Whiteman 2011; Baum/Schader/Hébert 2014; Reis/Neu/McGuire 1995).

3.2 Die Komplexität der Doppeldiagnose

Die Einzigartigkeit der kognitiven, sozial, emotional und körperlich sehr komplexen Profile von 2e-Lernenden führt zu Problemen bei der Identifizierung und Erfüllung ihrer individuellen Bedürfnisse. Traditionelle Methoden, die zur Identifizierung und Förderung der Begabungen und Talente dieser Schüler/innen und/oder ihrer besonderen Bildungsbedürfnisse eingesetzt werden, führen sowohl zu Fehldiagnosen als auch zu versäumten Diagnosen (Baum et al. 2017; Webb et al. 2016).

Identifizierung von Begabungen und Talenten

Aufgrund der Dualität der Merkmale werden 2e-Lernende durch die üblichen Identifizierungsverfahren möglicherweise nicht als begabt erkannt. Bei gezackten Intelligenzprofilen werden ihre in bestimmten Bereichen überdurchschnittlichen Ergebnisse durch ihre Schwächen neutralisiert oder verschlechtert, was zu einer niedrigeren Gesamtpunktzahl führt, die oft nicht den Richtwerten zur Identifizierung Begabter entspricht. Ebenso kann es problematisch sein, Leistungen im Unterricht als Kriterium für die Einstufung als begabt zu verwenden. So fand Baum (1985) heraus, dass bis zu 33 Prozent der Schüler/innen, die sonderpädagogische Förderung erhalten, entweder im Verbal- oder im Handlungsteil einen Intelligenzquotienten im oberen Segment der Wechsler-Intelligenzskala hatten. Diese Lernenden wurden weder als begabt identifiziert noch erhielten sie eine Förderung, wie sie den Begabten ohne Beeinträchtigungen zukam.

Identifizierung für sonderpädagogische Maßnahmen

Ebenso können 2e-Lernende zwar als begabt identifiziert werden, aber dennoch eine Lernbehinderung aufweisen. Ihre hohen Fähigkeiten verhindern, dass sie so weit zu-

rückfallen, dass eine entsprechende Untersuchung gerechtfertigt wäre. Solche Schüler/innen können das Niveau der Klassenstufe halten und sogar gute Noten erzielen, indem sie viel Zeit für die Arbeit aufwenden, oft mit Unterstützung von Eltern oder Tutor/innen, die das Problem damit verschleiern. Wenn ihre Probleme dann erkannt und richtig identifiziert werden, sind solche Schüler/innen möglicherweise schon in Verzug geraten, ängstlich und depressiv geworden oder haben die Schule abgebrochen. Sie erleben sich als Versager/innen, und dieses Gefühl führt in eine Abwärtsspirale, die zur Folge hat, dass sie abschalten, verhaltensauffällig werden oder aufgeben (Baum/Schader/Hébert 2014; Baum/Schader/Owen 2017; Webb et al. 2016).

Weitere Komplikationen

Eine weitere Schwierigkeit bei der Identifikation von 2e-Lernenden besteht darin, dass sich die Begabung und die Schwierigkeiten beim Lernen gegenseitig verdecken können. In diesem Fall werden die Schüler/innen weder als begabt identifiziert noch erhalten sie besondere Unterstützung wegen ihrer Lernprobleme. Solche Kinder sind schwer zu erkennen, weil ihre Leistungen nicht besonders hervorstechen. In der Folge ist es möglich, dass sie aufgrund ihrer komplexen Dualität auffällige Verhaltensweisen entwickeln, die zu dem falschen Eindruck führen, sie würden unter Aufmerksamkeitsdefiziten leiden oder ein widerständiges Trotzverhalten an den Tag legen.

3.3 Eine operative Definition von »Twice Exceptionality«

Aus dieser Komplexität ergab sich die Notwendigkeit einer umfassenden Definition der »zweifachen Außergewöhnlichkeit«, die spezifische Kriterien zur Identifizierung und Förderung bereitstellt. Eine prägnante Definition wurde von einer Experten-Gruppe aus Forschung, Praxis, klinischer Psychologie und Pädagogik mit umfangreicher Erfahrung für 2e-Lernende entwickelt:

»Twice Exceptionals weisen außergewöhnliche Fähigkeiten und Beeinträchtigungen auf, was zu einer einzigartigen Kombination von Umständen führt. Ihre außergewöhnliche Fähigkeit kann dominieren und ihre Beeinträchtigung verbergen; ihre Beeinträchtigung kann dominieren und ihre außergewöhnliche Fähigkeit verbergen; beide können sich gegenseitig verdecken, so dass weder die Beeinträchtigung noch die Fähigkeit erkannt oder angesprochen wird. 2e-Lernende, die Leistungen unter, auf oder über dem Niveau ihrer Klassenstufe erbringen, benötigen Folgendes:

- spezielle Identifikationsmethoden, die die mögliche Wechselwirkung der Besonderheiten berücksichtigen,
- weiterführende Bildungsmöglichkeiten, die die Interessen, Begabungen und Talente des Kindes entwickeln und zugleich dessen Lernbedürfnisse erfüllen,
- Unterstützung, die sowohl den schulischen Erfolg als auch das sozial-emotionale Wohlbefinden des Kindes sicherstellt, und
- Begleitung auf der Grundlage einer umfassenden, spezialisierten akademischen Ausbildung und kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung, die die erfolgreiche Arbeit mit dieser einzigartigen Gruppe sicherstellt.« (Baldwin et al. 2015, S. 212f.)

3.4 Bedürfnisse der Lernenden erfüllen – ein Paradigmenwechsel

Diese Definition unterstreicht die Notwendigkeit, die Komplexität von 2e-Lernenden zu verstehen, um eine angemessene Förderung bieten zu können. Solche Kinder benötigen sowohl professionelle Unterstützung im Umgang mit ihren Beeinträchtigungen und Begabungen (z.B. Enrichment im Unterricht) als auch spezielle Beratung, um die unterschiedlichen Bedingungen zu verstehen, unter denen sie lernen müssen. Eine Doppeldiagnose von fortgeschrittenen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen ist komplexer, als sie auf den ersten Blick erscheint.

Die Komplexität der 2e-Lernenden verstehen

Aufgrund der zweifachen Außergewöhnlichkeit dieser einzigartigen Gruppe von Lernenden gilt es, traditionelle Maßnahmen zur Begabungsförderung und Interventionen bei Lernstörungen sorgfältig auf ihre Angemessenheit hin zu prüfen. Die klugen 2e-Köpfe benötigen intellektuelle Herausforderungen, um sich konzentrieren und den anstehenden Aufgaben widmen zu können. Eine Aufweichung des Lehrplans auf ein für begabte Lernende mit Legasthenie geeignetes Leseniveau kann sie beschämen und unterfordern, weil der Inhalt nicht anspruchsvoll genug ist. Ebenso kann aber auch die Verwendung von fortgeschrittenem Lesematerial zur Einbindung des Intellekts frustrierend sein, wenn das Kind die Wörter nicht entziffern kann.

Pädagogische Fachkräfte können 2e-Lernende nicht einfach nur im Hinblick auf die benötigte adäquate Förderung und Verbesserung von Schwächen betrachten, als würde es sich um zwei verschiedene Personen handeln, sondern müssen verstehen, dass solche Schüler/innen ihre Begabung auch zum heilpädagogischen Förderunterricht mitbringen, so wie sie ihre Schwächen auch in die Begabtenförderung tragen.

Die »Metapher Grün« in Abbildung 1 verdeutlicht dieses Problem: Grün ist eine Kombination aus Gelb und Blau. Wenn Gelb die Eigenschaften darstellt, die auf die Begabung hindeuten, und Blau für die Lern-, Aufmerksamkeits- und Verhaltensproblematiken steht, lassen sich die 2e-Lernenden weder als gelb noch als blau bestimmen, sondern sind in Grüntönen gehalten. Je nach Umfeld, in dem sich solche Schüler/innen befinden, kann eher ihre Begabung durchscheinen (dann sind sie gelbgrün) oder aber ihre Beeinträchtigungen überlagern die Begabungen und Talente (dann sind sie blaugrün) – aber sie sind immer grün.

Doppelte Differenzierung bei »grünen Lernenden«

Fachpersonen, die ein Verständnis für »grüne Lernende« entwickelt haben, wissen, wie wichtig es ist, Lernaktivitäten so zu planen, dass sie die hohen Fähigkeiten und Talente der Schüler/innen, aber auch ihre Schwächen berücksichtigen. So können sich z.B. Lernende mit Legasthenie oder schlechter Lesekompetenz durch den Einsatz von Gedichten stärker an Literaturdiskussionen beteiligen. Große Dichter verwenden oft eine einfache Sprache, um Metaphern farbig und prägnant darzustellen. Die Entdeckung der Bedeutung eines Gedichts fordert die Lernenden durch die Komplexität

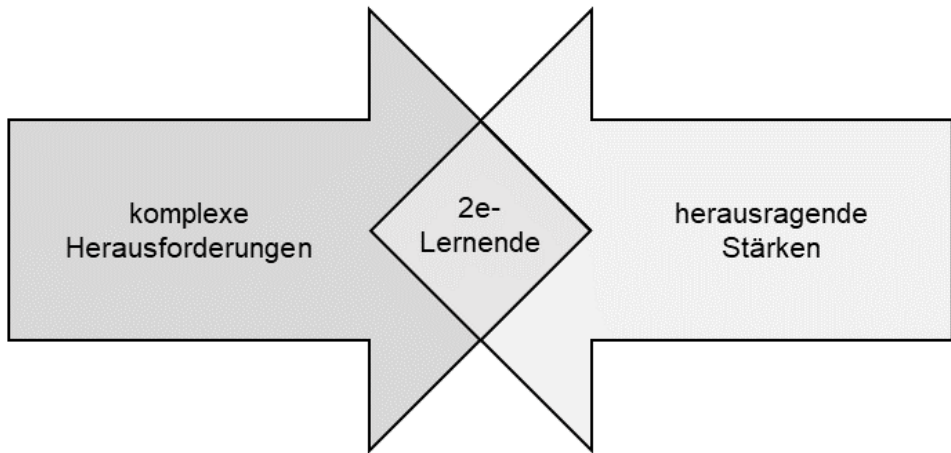


Abb. 1: Die »Metapher Grün« – blaue Schwierigkeiten (links) und gelbe Begabungsmerkmale (rechts) ergeben eine grüne Schnittmenge (nach Baum/Schader/Owen 2017)

heraus und erleichtert zugleich die kognitive Sinnerfassung, z. B. bei folgendem Gedicht von Robert Frost (1978):

Stopping by Woods on a Snowy Evening
 The woods are lovely, dark and deep,
 But I have promises to keep,
 And miles to go before I sleep,
 And miles to go before I sleep.

Die Wörter des Gedichts sind leicht zu verstehen. Die Metapher ist offen für reichhaltige Interpretationen und macht die Bildungserfahrung einfach und komplex zugleich. Ein Beispiel wie dieses, das aus einem illustrierten Buch mit klassischer Poesie stammt, macht das Konzept der doppelten Differenzierung deutlich, die den oft widersprüchlichen Bedürfnissen von 2e-Lernenden entgegenkommt. Trotz ihrer Lernprobleme können sie sich aufgrund ihrer Fähigkeiten und Interessen an der Diskussion und Interpretation beteiligen (Baum/Cooper/Neu 2001).

Stärkebasiertes, talentfokussiertes, doppelt differenziertes Lernen

Das neue Verständnis für die Bedürfnisse von 2e-Lernenden hat den Schwerpunkt von der primären Beschäftigung mit ihren Defiziten auf die Betrachtung dessen verlagert, was diese Schüler/innen können (Seligman/Csikszentmihályi 2000). Die Verwendung eines stärkebasierten, talentfokussierten Ansatzes hat sich als erfolgreich erwiesen, um 2e-Lernende beim Erreichen akademischer, sozialer und verhaltensbezogener Ziele zu unterstützen (Baum/Schader/Hébert 2014; Baum/Schader 2018).

Baum/Schader/Hébert (2014) definieren einen stärkebasierten, talentfokussierten Ansatz, bei dem das Wissen um die Stärken, kognitiven Profile, Lernpräferenzen,

Interessen und Talente der Lernenden für die Entwicklung schulischer Fähigkeiten – aber auch für Selbstregulierungsfähigkeiten, exekutive Funktionen und Emotionsregulierung – genutzt wird. Der Talentfokus führt zu einer kontinuierlichen Wahrnehmung und Anerkennung der Talente, Interessen und Leidenschaften von 2e-Lernenden, worauf Enrichment-Projekte aufbauen.

Die Potenzialentwicklung ist die wesentliche, nicht verhandelbare Komponente aller für zweifach außergewöhnlich Lernende konzipierten Programme. Im Hinblick auf solche Programme ist das Bewusstsein unerlässlich, dass Diagnosen wie Legasthenie oder Aufmerksamkeitsdefizitstörungen auch mit besonderen Stärken verbunden sind (Armstrong 2012; Archer 2015; Eide/Eide 2011; Grandin/Panek 2013).

3.5 Herausforderungen und Stärken bei unterschiedlich verknüpften Gehirnzellen

Bei Personen, deren Art zu denken oder die Welt zu sehen von der Mehrheit der Menschen abweicht, sind die Gehirnzellen anders verknüpft. Tabelle 1 gibt einen Überblick über einige der wesentlichen Herausforderungen und die damit verbundenen Stärken von Menschen mit ADHS, Legasthenie und Autismus-Spektrum-Störung.

4. Maßnahmen

Folgende Maßnahmen haben sich bei der Förderung von 2e-Lernenden als wirkungsvoll erwiesen:

- Bereitstellung einer psychologisch sicheren Umgebung,
- Angebot von stärkebasierten Wahlmöglichkeiten,
- Herstellung von Bezügen zur realen Lebenswelt,
- Hilfe zur Selbstwahrnehmung und beim Aufbau von Selbstbewusstsein,
- Einbindung von 2e-Lernenden in die Talentförderung.

Laut Maslow (1958) ist eine Umgebung psychologisch sicher, wenn die Lernenden ein Gefühl der Zugehörigkeit erfahren. Ein solches Gefühl entsteht, wenn Lehrpersonen das Bemühen zeigen, ihre Schüler/innen kennenzulernen – mit ihren Hoffnungen und Träumen für das Schuljahr und die Zukunft, aber auch mit den Herausforderungen, die ihnen den Erfolg erschweren –, und wenn die Schüler/innen sich mit ihren Interessen, Neigungen und Fähigkeiten, aber auch Erschwernissen wahrgenommen und »abgeholt« fühlen.

Die Lehrpersonen verwenden die so gewonnenen Profile ihrer Schüler/innen, um Curriculum und Unterricht anzupassen, zu personalisieren und durch individuelle Lernziele zu differenzieren. Breitgefächerte Lernangebote mit Bezug zur realen Lebenswelt ermöglichen den Lernenden, Fähigkeiten und Wissen aufzubauen und ihre Schwachstellen zu verbessern. Zudem sollten Akzelerationsmöglichkeiten und

ADHS »ADHS kann als ein Gehirn mit einer sehr niedrigen Langeweile-Schwelle verstanden werden. Menschen, die sich gegen das Alltägliche und die Routine wehren, und doch zeichnen sie sich in chaotischen Situationen aus.« (Archer 2015, S. xv1).			
Herausforderungen	leicht ablenkbar, selektiv aufmerksam, Schwierigkeiten bei der Erledigung von Aufgaben	hyperaktiv, braucht Stimulation und Bewegung	oft impulsiv und unorganisiert
Stärken	oft kreativ, intuitiv, Gespür für Innovation und unkonventionelles Denken	hat oft viel Energie	oft neugierig, bereit, ein Risiko einzugehen, sich auf Abenteuer einzulassen, nach Neuem zu suchen
Legasthenie »Legasthenie ist eine Fähigkeit innerhalb des Sinnesmechanismus im Nervensystem, die Welt mit einer mehrdimensionalen Sichtweise wahrzunehmen. Richtig ausgebildet und informiert, können Legastheniker ihre natürlichen Fähigkeiten nutzen, um die Wahrnehmung zu verändern, die Kreativität zu fördern, das Denken zu verfeinern und die körperliche Leistungsfähigkeit zu verbessern.« (Judah o. J.)			
Herausforderungen	Schwierigkeiten bei der Dekodierung der Schriftsprache	oft Schwierigkeiten in Rechtschreibung und schlechte Handschrift	Probleme beim Auswendiglernen von Fakten und Details
Stärken	oft metaphorisches Denken, Verbindungen zwischen den Ideen herstellen, Wahrnehmung von Dingen, die anderen entgehen	Dinge in 3D-Raumperspektive visualisieren, kann wie ein Architekt, Ingenieur oder Filmmacher denken	narrativ begründen, durch die Erinnerung an Geschichten, Episoden und Konzepte argumentieren
Autismus-Spektrum-Störung »Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) haben oft einzigartige Herausforderungen zu bewältigen, wenn es darum geht, Routinen und Beziehungen aufzubauen, die funktional und erfüllend sind [...]. In dem Maße, wie unser Wissen und Verständnis der ASS zunimmt, wächst auch unsere Einsicht in die Stärken von ASS: Genialität, Detailgenauigkeit, Problemlösefähigkeit, Erinnerungsvermögen und visuelle Fähigkeiten.« (Panzano 2018)			
Herausforderungen	oft nicht in der Lage, das große Ganze bzw. das Konzept zu erfassen	oft soziale Unbeholfenheit und mangelnde soziale Kenntnisse	unflexibel im Denken, benötigt Vorhersehbarkeit und Routine
Stärken	oft sachkundig, kompetent und leidenschaftlich in einem bestimmten Interessengebiet, dort hohe Motivation	intensive Konzentration auf Details und Verfahren	neigt bei der Entscheidungsfindung zu logischen Kriterien ohne Rücksicht auf Emotionen

Tab. 1: Herausforderungen und Stärken bei unterschiedlich verknüpften Gehirnzellen

Begabtenförderung angeboten werden, die die Eigenart der Doppeldiagnose von 2e-Lernenden berücksichtigen, damit diese einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgrad erreichen und sich auf ihrem Bildungsweg als mündig und eigenverantwortlich wahrnehmen können (Reis/Baum/Burke 2014, S. 222 f.). Die Lehrpersonen unterstützen ihre Schüler/innen darin, »Baumeister ihres Lebens« zu werden, indem sie deren Kompetenz zur Selbstregulierung durch intensive Lernbegleitung und -beratung, Vermittlung exekutiver Funktionen und konkrete Anleitung bei Selbstmanagement- und Beruhigungsstrategien stärken.

Zur Entdeckung und Entwicklung von Stärken und Begabungen sind Wahlfächer, die Gruppen- und/oder Einzelerfahrungen in speziellen Begabungsbereichen bieten, ein wesentlicher Bestandteil eines an 2e-Lernende angepassten Konzepts. So können regelmäßig projektbezogene einwöchige Erlebnisse geplant werden, bei denen Schüler/innen mit Unterstützung und Anleitung der Lehrperson zusammenarbeiten, um Probleme zu lösen und produktiv zu werden.

5. Der Blick nach vorn

Die Thematik der 2e-Lernenden hat seit ihren zaghaften Anfängen eine lange Entwicklung durchlaufen. Praktiker/innen finden in diesem Beitrag Informationen, mit deren Hilfe sie solche Lernenden erkennen und ihre oft widersprüchlichen Bedürfnisse verstehen können. Die Forschung liefert weitere Anregungen für unterstützende Lernoptionen. Weltweit entstehen Schulen und Programme für 2e-Kinder sowohl im privaten als auch im öffentlichen Sektor. Es sind Publikationen und Materialien mit Richtlinien für Schüler/innen erhältlich, deren Köpfe auf so einzigartige Weise arbeiten. All dies weist auf den Erfolg von Maßnahmen hin, die die Stärken fördern und Talente entwickeln. Abschließend ein Zitat von Edward Hallowell, einem renommierten Psychologen und Spezialisten für Lernstörungen, Legasthenie und ADHS:

»Ich habe gelernt, in erster Linie nach Interessen, Talenten, Stärken in verschiedenen Ausprägungen oder der bloßen Andeutung einer Begabung zu suchen – in dem Wissen, dass die Grundlage eines erfolgreichen und glücklichen Lebens nicht beseitigte Schwächen sind, sondern entwickelte Stärken. Ich habe gelernt, diese Stärken allem anderen voranzustellen.«
(Hallowell 2005, S. 34)

Literatur

- Archer, D. (2015): *The ADHD advantage. What you thought was a diagnosis may be your greatest strength*, New York: Avery.
- Armstrong, T. (2012): *Neurodiversity in the classroom. Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*, Alexandria: ASCD.
- Asperger, H. (1944): Die autistischen Psychopathen im Kindesalter, in: *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* 117(1), S. 76–136.

- Asperger, H. (1979): Problems of infantile autism, in: *Communication* 13, S. 45–52.
- Assouline, S. G./Whiteman, C. S. (2011): Twice-exceptionality. Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era, in: *Journal of Applied School Psychology* 27(4), S. 380–402.
- Baldwin, L./Baum, S./Perles, D./Hughes, C. (2015): Twice-exceptional learners. The journey toward a shared vision, in: *Gifted Child Today* 38, S. 206–214.
- Baum, S. (1985): Learning disabled students with superior cognitive abilities. A validation study of description behaviors, unpublished doctoral dissertation, Storrs: University of Connecticut.
- Baum, S./Cooper, C./Neu, T. (2001): Dual differentiation. An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities, in: *Psychology in the Schools* 38(5), S. 477–490.
- Baum, S. M./Owen, S. V. (1988): High ability/learning disabled students. How are they different?, in: *Gifted Child Quarterly* 32, S. 321–326.
- Baum, S./Schader, R. (2018): Using a positive lens. 2e students as engaged learners, in: Kaufman, S. B. (Hrsg.): *Twice exceptional. Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*, New York: Oxford University Press.
- Baum, S./Schader, R. (2018): *2e2. Teaching the twice exceptional viewers guide*, Berkeley: Child of Giants LLC.
- Baum, S. M./Schader, R. M./Hébert, T. P. (2014): Through a different lens. Reflecting on a strength-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners, in: *Gifted Child Quarterly* 58(4), S. 311–327.
- Baum, S./Schader, R./Owen, S. (2017): *To be gifted and learning disabled. Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and More*, Waco, TX: Prufrock Press.
- Brody, L./Mills, C. (1997): Gifted children with learning disabilities. A review of the issues, in: *Journal of Learning Disabilities* 30(3), S. 282–296.
- Cruickshank, W. (1977): Myths and realities of learning disabilities, in: *Journal of Learning Disabilities* 10, S. 51–58.
- Cruickshank, W. M./Bentzen, F. A./Ratzeburg, G. H./Tannhauser, M. T. (1961): *A training method for hyperactive children*, Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Dictionary.com (o. J.): socialization, www.dictionary.com/browse/socialization (Abruf am 14.8.2020).
- Eide, B./Eide, F. (2011): *The dyslexic advantage*, New York: Penguin.
- Foley-Nicpon, M./Allmon, A./Sieck, R./Stinson, R. D. (2011): Empirical investigation of twice-exceptionality. Where have we been and where are we going?, in: *Gifted Child Quarterly* 55, S. 3–17.
- Frost, R. (1978): *Stopping by woods on a snowy evening*, New York: Dutton.
- Gallagher, J. J. (1966): Children with developmental imbalances. A psychoeducational definition, in: Cruickshank, W. (Hrsg.): *The teacher of brain-injured children*, Syracuse University Special Education and Rehabilitation Monograph Series 7, Syracuse, NY: Syracuse University Press, S. 23–43.
- Gallagher, J. (1986): The conservation of intellectual resources, in: Copely, A./Urban, K./Wagner, H./Wieczerkowski, W. (Hrsg.): *Giftedness. A continuing worldwide challenge*, New York: Trilium Press.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Grandin, T./Panek, R. (2013): *The autistic brain. Thinking across the spectrum*, Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Hallowell, E. (2005): The problem with problems, in: *Independent School* 65(1), S. 30–38.
- Hollingworth, L. S. (1923): *Special talents and defects. Their significance for education*, New York: Macmillan.
- Judah, B. A. (o. J.). Disability or talent, www.dyslexiacenter.com/aboutus.
- Kennedy, M./Sevilla, C./Vargas, K. (2018): Brains wired differently. Students with ADHD, in: *The 2e Newsletter*, July/Aug, Issue 89.
- Kirk, S. A./Bateman, B. (1962): Diagnosis and remediation of learning disabilities, in: *Exceptional Children* 29(2), S. 73–78.
- Library of Congress (1978): H.R.11533 - Gifted and Talented Children's Education Act, www.congress.gov/bills/95/house-bills/11533 (Abruf am 14.8.2020).

- Lovett, B. J./Lewandowski, L. J. (2006): Gifted students with learning disabilities. Who are they?, in: *Journal of Learning Disabilities* 39, S. 515–527, DOI: 10.1177/0022219406039006040.
- Maker, C. (1977): *Providing programs for the gifted handicapped*, Reston: Council for Exceptional Children.
- Maslow, A. H. (1958): A dynamic theory of human motivation, in: Stacey, C. L./DeMartino, M. F. (Hrsg.): *Understanding Human Motivation*, Cleveland, OH: Howard Allen, S. 26–47.
- Meisgeier, C./Meisgeier, C./Werblo, D. (1978): Factors compounding the handicapping of some gifted children, in: *Gifted Child Quarterly* 22(3), S. 325–331.
- Orton, S. (1925): »Word-blindness« in school children, in: *Archives of Neurology and Psychiatry* 14, S. 285–516, DOI: 10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001.
- Panzano, L. (2018): Five Research-Based Strengths Associated with Autism, <http://blog.stageslearning.com/blog/five-research-based-strengths-associated-with-autism> (Abruf am 14.8.2020).
- Reis, S. M./Baum, S. M./Burke, E. (2014): An operational definition of twice-exceptional learners implications and applications, in: *Gifted Child Quarterly* 58(3), S. 217–230.
- Reis, S. M./Neu, T. W./McGuire, J. (1995): Talent in two places. Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved, in: *Research Monograph No. 95114*, Storrs: The University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness. Re-examining a definition, in: *Phi Delta Kappan* 60, S. 180–184, 261.
- Renzulli, J. S./Reis, S. M. (2014): *Schoolwide enrichment model. A how-to-guide for talent development*, 3. Aufl., Waco, TX: Prufrock Press.
- Schultz, J. (2012): *Nowhere to hide. Why kids with ADHD and LD hate school and what we can do about it*, New York: Wiley.
- Seligman, M. E./Csikszentmihályi, M. (2000): Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning, in: *American Psychologist* 55(1), S. 5–183.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Terman, L./Oden, M. (1947): *Genetic studies of genius. The gifted child grows up, Twenty-five years' follow-up of a superior group*, Bd. 4, Stanford: Stanford University Press.
- Webb, J./Gore, J./Amend, E./DeVries, A. (2007): *Common characteristics of gifted individuals. A parent's guide to gifted children*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J. T./Amend, E. R./Webb, N. E./Goerss, J./Beljan, P./Olenchak, F. R. (2016): *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults. ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.