

### Intelligenz-Begabte in Europa –

### Ein (SONDER-)Pädagogisches-Problem für deutschsprachige Experten?

Karl-J. Kluge

in Zusammenarbeit mit Eva Kluge und Doris Meyer

Ursula Hoyningen-Suess legte in der Zeitschrift der DGhK „Labyrinth“ (64/2000) ihre Begründung dafür vor, dass aus ihrer Sicht das Thema „Hochbegabte Kinder“ ein legitimes Anliegen und ein gesellschaftsimmanenter Auftrag für die Sonderpädagogik generell sei. Ich nehme erst heute zu den Aussagen der verehrten Frau Kollegin Stellung, weil ich bislang der Hoffnung war, dass ihr Aufsatz - unter der Rubrik *Grundlagen* - auch noch andere Persönlichkeiten in Wissenschaft und Praxis zu zustimmenden bzw. kritischen Aussagen provozieren würde. Inzwischen bin ich zu der Auffassung gekommen, dass das Leserforum von „Labyrinth“ entweder die Bedeutung dieses Artikel übersah oder diese Ausführungen in ihrer Bedeutung für die Forschung und Praxis bzw. Theorie der angewandten Sonderpädagogik unterschätzt wurden oder Hochbegabung für die deutschsprachige Sonderpädagogik bis heute kein ernstzunehmendes wissenschaftliches wie angewandtes praxisrelevantes Problem darstellt.

Um den Bezugspunkt für meine Stellungnahme und die ergänzenden bzw. korrigierenden Aussagen aufzuzeigen, fasse ich – auch für die interessierten Leserinnen und Leser – kurz das zusammen, was mir die Hoyningen-Suess'schen Aussagen mitteilen:



Ich meine:

Die Autorin vertritt den Standpunkt, dass Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum sich vorwiegend als Wissenschaft der Hilfe für den schwachen, kranken oder gebrechlichen Menschen versteht. In ein derartiges Paradigma ließe sich der hochbegabte Mensch nur schwer einfügen. Sie führt weiter aus, dass sich die sonderpädagogische Diskussion fast einhellig um die Erziehung und Bildung derjenigen Menschen drehe, die

wegen angeborener oder erworbener Schädigungen oder Beeinträchtigungen besonderer Hilfe bedürften. Dass eine solche Sichtweise unberechtigt sei, begründet Frau U. Hoyningen-Suess dahingehend: „... dass es in der Tat auch hochbegabte Menschen gibt, dass vermutete oder diagnostizierte hohe Begabungen besondere Erziehungsmaßnahmen nötig machen und auch hochbegabte Menschen (unter Umständen) sonderpädagogischer Betreuung bedürfen ...“ In ihren weiteren Ausführungen macht Frau U. Hoyningen-Suess Aussagen zu Themen wie: „Drei Aufgaben für die Erziehung“, „Traditionelle Aufgaben der Sonderpädagogik“, „Besondere Erziehungsmaßnahmen bei Menschen mit hohem Entwicklungspotential: Eine Analogie in Thesenform“. In ihren Aussagen, Stellungnahmen und Begründungen beruft sie sich auf ihren eigenen Sachverstand und auf Autoren, die in den Jahren 1977 bis 1997 ihre Theorien bzw. Standpunkte veröffentlichten. Zu den zitierten Autoren bzw. den angeführten Literaturquellen zählt der Heilpädagoge Heinrich Hanselmann, der zum Thema *Forschen und Helfen* aus dem Jahr 1956 für Frau Hoyningen-Suess der einzige deutschsprachige, heilpädagogische Bezugspunkt war bzw. ist. Die Autorin selbst nahm dann 1992 selbst das Thema „Sonderpädagogik als Wissenschaft. Heinrich Hanselmanns Theorie der Sonderpädagogik“ ins Visier.

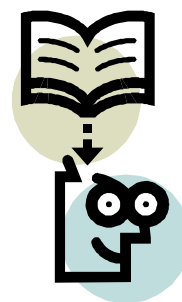
Angeregt von Frau U. Hoyningen-Suess's Gedankenführung bzw. beanspruchte Beweisführung stellten wir – die o.g. Co-Autoren und ich – uns selbst noch einmal die Frage, ob die Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum es bisher versäumt, sich den begabten Kindern, Jugendlichen und Menschen zu widmen. Ich konnte mir nicht vorstellen, dass ein derart brisantes Thema wie Intelligenzbegabung und Sonderpädagogik einen Forscher oder praktizierenden Sonderpädagogen veranlassen würden, an dieser Thematik „so mir nichts dir nichts“ vorbeizugehen. Doch weit gefehlt, ich sah mich als Betroffenen und als Mitglied dieser „scientific community“ nicht nur offiziell übersehen bzw. missachtet, sondern auch diskreditiert. Denn seit 1978 wurde am Lehrstuhl für Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens der Universität zu Köln ein Forschungsschwerpunkt mit der Aufgabe: „Potentialanalyse und Außergewöhnliches Lernen“ eröffnet. In den vergangenen 25 Jahren wurde in diesem Forschungsschwerpunkt innerhalb der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln nicht nur wissenschafts-empirisch und projektexperimentell gearbeitet, sondern jährlich bis zu zwei international anerkannte Pilotprojekte für 10- bis 17-jährige Mädchen und Jungen anfänglich 4-wöchentlich, dann 14-tägig für Jugendliche aus Europa und USA angeboten und durchgeführt. Da jedes dieser Pilotprojekte von deutschen und international bekannten Wissenschaftlern der Begabtenpädagogik und Pädagogischen Psychologie wissenschaftlich begleitet wurde, entstand ein Pool an Daten und Erfahrungswerten, die mich

und meine Mitarbeiter veranlassten, eine Begabungspädagogik zu entwickeln und eine dazu gehörende beziehungs- und er-kennnis-er-mittelnde Didaktik und Methodik zu entwerfen und zu praktizieren. In dem Literaturverzeichnis im Anhang sind die Forschungs- und Praxisstudien in ihren Titeln aufgeführt.

Ich selbst und meine Co-Autoren vertreten den Standpunkt, dass es die Sonderpädagogik an sich gar nicht gibt, sondern nur anwendende Sonderpädagogen bzw. Pädagogen. Wir meinen, dass eine abstrakt geführte Diskussion über ein so brisantes Thema in Deutschland zunächst und bis auf weiteres sich auf die weitere wissenschaftliche wie praxis- und handlungsbezogenen Diskussion nachteilig auswirkt. Wir möchten diese Thematik im Stil der im 'Labyrinth' veröffentlichten Grundlagenaufsätze von Sonderpädagogik ausführlicher darstellen.

Allerdings formuliere ich im Weiteren meine Standpunkte bzw. Auffassungen nicht apodiktisch wie die Autorin Ursula Hoyningen-Suess: „Die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher ist also tatsächlich eine sonderpädagogische Aufgabe; insbesondere das Verhältnis von Verhaltensauffälligkeit und Hochbegabung, der Zusammenhang von Lernbehinderung und hoher Begabung oder die gesellschaftliche Integration hochbegabter Menschen.“ Ich teile diesen Standpunkt von Frau Hoyningen-Suess nicht, sondern vertrete die Auffassung, dass jeder interessierte und engagierte Wissenschaftler wie praktizierende Pädagoge bzw. Psychologe und andere Fachvertreter sich eingeladen sehen dürfen, an dem hoch bedeutsamen sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, sonderpädagogischen, psychologischen und medizinischen Thema 'Begabung' aktiv mitzuarbeiten. Ganz abgesehen von der Tatsache, dass die Kultur und der weitere zivilisatorische und gesellschaftliche Fortschritt einer Gesellschaft unter anderem auch davon abhängt, inwieweit ihre Mitglieder sich der Lösung ungelöster Probleme unterschiedlicher Art zur Verfügung stellen, um Unheil, Leid, Krieg, Krankheit zu vermeiden und den Frieden, die Zivilisation, die Gerechtigkeit und den Fortschritt unter allen Menschen zu fördern. Dass diese Wissenschaften und die ihr innewohnenden Theorien, Wertvorstellungen und Zielvorschläge in der „Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind“ noch nicht breiten Fuß fassten bzw. vielleicht erst in einzelnen Nischen diskutiert werden, meine ich daran zu erkennen, dass das Thema „Hochbegabte“ sich fast ausschließlich auf das Thema „Kognitiv-Begabte“ vereinseitigt hat bzw. noch vereinseitigt ist. Einerseits begrüße ich das hohe Engagement unserer Kollegen und der betroffenen Eltern testintelligenzgebabter Kinder in bezug auf die Förderung dieser Zielgruppe. Andererseits gebe ich zu bedenken, dass nicht nur testintelligenzgebabte Kinder bzw. Menschen, sondern unter uns auch sozial- bzw. emotional begabte Kinder, Jugendliche und Erwachsene leben, die auf ihre

Begabungsförderung warten oder schon ihr Bestes tun. Aus meiner aktiven Eltern- und Lehrerberatung weiß ich: es wird zunehmend eingestanden und muss ab sofort und auf Zukunft hin im Wissensmanagement zu fördernder kindlicher, jugendlicher und erwachsener Intelligenzen mitbedacht werden, dass „Gefühle vor Leistungen“ stehen (Karl-J. Kluge). Außerdem ist aus der Lebenslauforschung bekannt, dass „vor großen Leistungen stets große Gefühle stehen“. Wer diese zunächst noch behauptete „Provokation“ unbeachtet lässt, „versündigt“ sich an Menschen in besonderen (Intelligenz)-Problemlagen. Die Gehirnforschung, die Kognitions- und Emotionspsychologie und die angewandte Köner Begabungspädagogik berücksichtigen in allen ihren angewandten und diskutierten Vorschlägen bzw. Richtlinien, Didaktiken und Methodiken bzw. intelligenzfördernden Techniken, dass zuerst der Selbstwert eines Menschen im Vordergrund stehen muss, bevor die linke Hirnhälfte voll zur Geltung kommt. Unsere „schulmediativen Einsätze“ in verschiedenen Schulen Nordrhein-Westfalens und Doris Meyers aktives Eltern-Trainings-Programm in Nordrhein-Westfalen führen uns stündlich vor Augen, wohin Eltern mit testintelligenzgebabten Kindern steuern, wenn sie wissenschaftlich Beachtenswertes nicht berücksichtigen. Wir beachten seit Jahren in unseren begabungsaktivierenden Angeboten zur ganzheitlichen Förderung intelligenzgebabter Kinder den hirngerechten Ansatz:



Im „Think-L.i.N.D.<sup>2</sup>-Ansatz“ geht es darum, dass Lernende aller Begabungsschwerpunkte mit Hilfe einer hirngerechten und „sanften“ Didaktik sowie des Er-Kennnis-er-mittelnden Ansatzes (Karl-J. Kluge) begabungsgerecht lernen. Andererseits gebe ich zu bedenken, dass wir Praktizierende in unseren Zielgruppen junge und heranwachsende Menschen entdecken, die ihr Potential dazu nutzen, gegengesellschaftlich zu arbeiten bzw. die in unserer Gesellschaft vereinbarten Normen und „Spielregeln“ im Sinne ihres Lebens- und Leistungsaufbaues missachten.

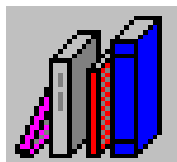
### Erste Zusammenfassung:

Ich danke Frau Ursula Hoyningen-Suess für ihren Grundlagen-Artikel zur Fragestellung, ob Hochbegabung ein sonderpädagogisches Anliegen/Problem sei. Ich begrüße die Fragestellung deshalb, weil es auch mir ein Anliegen war und bleibt, auf „Kognitiv-Intelligente“ in besonderen Problemlagen aufmerksam zu machen und Eltern- wie Lehrerhilfen zu entwickeln bzw. mit diesen gemeinsam durchzuführen. Andererseits erachten wir es seit Jahren als unumgänglich, dass für hoch testintelligente Kinder bzw. Schüler bislang vieles neu überdacht bzw. korrigiert werden muss, um intelligenzgebabten Kindern und Jugendli-

chen eine sinnstiftende und geglückte Lebensführung zu ermöglichen.

Frau U. Hoyningen-Suess findet meine Zustimmung in ihrer Forderung, das Entwicklungspotential hoch begabter Kinder und Jugendlicher bzw. Intelligenzbegabter zu realisieren. Frau Hoyningen-Suess fordert nicht nur eine spezielle intellektuelle Förderung der Begabten, sondern – ganz in meinem Sinne – auch die aktive Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung hoch begabter Kinder und Jugendlicher. In fehlender Sozialkompetenz, „massiv egozentrischem Verhalten“ und die Überforderung der betroffenen Kinder durch die einseitige Erwartungshaltung ihrer Erzieher in bezug auf Verantwortungsbereitschaft und Selbständigkeit sieht U. Hoyningen-Suess Veranlassung genug, von einem Problem der Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht zu schreiben, welches auch eine sonderpädagogische Lösung erfordere. Als sonderpädagogische Betreuung bzw. besondere Erziehungsmaßnahmen bezeichnet die Autorin u.a. die frühe Erkennung von Begabung, die Entwicklung von Sozialkompetenz, das Schaffen von Lebensräumen, in denen erworbenes Wissen selbstbestimmt in Handlungen umgesetzt wird, und das Fördern einer geglückten Erziehung und Bildung als Lebensgrundlage, bewirkt durch empathisch orientierte Stellvertreter = Sonderpädagogen für die Belange und Bedürfnisse intelligenzbegabter Kinder.

Insgesamt komme ich abschließend zur Wertung dieses Grundlagen-Aufsatzes: U. Hoyningen-Suess legt „altbekannte“ Herausforderungen an die Pädagogik für deutschsprachige Sonderpädagogen neu auf, die berechtigt sind, jedoch vieles nicht berücksichtigen. Insofern ist Ihr Artikel einseitig und lückenhaft. Ihm fehlt u.a. die Aktualität: Für mich sind ihre Herausforderungen an die (Sonder-)Pädagogik nicht neu, weil ich seit ca. 25 Jahren auf den pädagogischen Umgang mit besonders begabten Kindern und Jugendlichen auch aus (sonder-)pädagogischer Sicht werbe und Förder- und Stützmaßnahmen „eigenhändig“ entwickelte und erprobte, die seit Jahren im europäischen Ausland und in den USA in öffentlichen wie privaten Schulen erprobt wurden und weiter überprüft werden. Ich erlaube mir, vom Köner aktuellen Kenntnis- und Forschungsstand aus, auf die bestehenden Fragestellungen und Forderungen hinzuweisen: Vor 25 Jahren machte ich auf die verminderte Berücksichtigung sehr intelligenter Kinder in der Sonderpädagogik aufmerksam. Was geschah seitdem in diesen Zeiten in der deutschsprachigen Sonderpädagogik? Ich gebe Ihnen im Folgenden einen Überblick über unsere Aktivitäten.



Mit Co-Autoren veröffentlichte ich zahlreiche Publikationen zum Thema „Hohe Begabung in Kindern und Ju-

gendlichen“, die ich im Einzelnen jetzt vorstelle, um dem interessierten Leser einen historisch – und zugleich aktuellen – Überblick zur Köner Begabungspädagogik zu ermöglichen und um das „Vorurteil“ der Frau Kollegin Hoyningen-Suess auf seine Relevanz hin zu überprüfen: in der deutschsprachigen Sonderpädagogik wäre diese Thematik bislang kaum oder gar nicht beachtet bzw. wäre übersehen worden. In Wirklichkeit ist der Köner Ansatz der begabungsförderlichen Pädagogik und Didaktik weder in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, d.h. auf Kongressen, in Psychologie- und Sonderpädagogik-Fachbüchern noch in der Begabtenpädagogik der vergangenen Jahre zur Sprache gekommen bzw. beachtet worden. „Man spricht nicht darüber. Weder so noch so; sie scheint eine Un-Pädagogik zu sein!“

Schon vor ca. 25 Jahren stellten Karin Suermondt-Schlembach und ich uns die Frage, ob *Hochintelligente Kinder verhaltensauffällig gemacht würden* (Kluge & Suermondt-Schlembach 1981; das Literaturverzeichnis findet sich im am Ende des Artikels). Wir stellten in unserer Literaturstudie auslösende Momente für ‚Verhaltensauffälligwerden‘ von überdurchschnittlich „intelligenten“ Kindern dar. Als einige wichtige Faktoren bezeichneten wir das Nichtwissen und eine Missachtung der hohen Intelligenz dieser Kinder sowie deren Unter- bzw. Überforderung und geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen an Mädchen als Mitbedingung für paradoxes Intelligenzverhalten heraus. Gleichzeitig betonten wir, dass nicht jedes erwartungswidrige Verhalten von intelligenzbegabten Kindern auf diese genannten Faktoren zurückzuführen seien und ein mögliches Bedingungsgefüge aus diesen oder anderen Variablen in eine Ursachenerklärung mit einbezogen werden müsse bzw. erforscht werden solle.

Wir ermittelten die Bedeutung intensiver elterlicher Zuwendung für das Entstehen und für die Förderung hoher Intelligenz. Unsere Forderung nach Chancengleichheit aller Kinder, also auch der Intelligenzbegabten, verbanden wir mit dem Hinweis auf Karl-J. Kluges Konzept des integrierten Unterrichtslernens, das die Ressourcen verhaltensauffälliger, intelligenzbegabter Kinder berücksichtige und auszuschöpfen anregt.

Meine Co-Autoren *Dov Gafni* und *Klaus Weinschenk* wie auch *Klaus Bongartz* und *Ulrich Kaißer* verweisen in unseren Schriften „Die verborgene Kraft“ auf Hochbegabung, Talentierung und Kreativität (Bongartz, Kaißer & Kluge 1985; Gafni, Kluge & Weinschenk 1985). Auch nehmen wir Bezug auf die begabungspädagogischen Aufgaben zur Entwicklung bzw. Förderung begabter Kinder und Jugendlicher. Die erwünschte förderliche pädagogische Haltung zeichne sich durch Erziehungsmaßnahmen aus, die Herausforderungen und Möglichkeiten zur Selbstentdeckung, zur Selbstwertstabilisierung, zur Kompetenzerweiterung und zu unabhängigem Handeln schaffe. Eine Aufgabe der (Sonder-)Pädagogik sei, zur Entwicklung einer ausgegli-

chenen Persönlichkeit begabter Kinder beizutragen, indem diese Pädagogik ein ganzheitliches Bild vom begabten Kind vertritt, in dem emotional-soziale und intellektuelle Aspekte gleichwertig nebeneinander stünden. Die Sensibilität, Geduld, Toleranz und Empathie von Lehrern in bezug auf die Bedürfnisse und Belange der begabten Kinder stelle eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung deren ganzheitlichen (Schüler-)Persönlichkeit dar, ohne die sich Entwicklungsblockaden oder -einseitigkeiten entwickelten.

Anna Grobel untersuchte 1988 bis 1990 in ihrer Kölner Studie „Hochbegabung in Familien“ Beziehungen zwischen Eltern und deren hochintelligenten Kindern (Grobel, 1990). Sie verweist auf die Bedeutung der Qualität der elterlichen Erziehungsgrundhaltung in bezug auf die emotionale und kognitive Entwicklung deren hochintelligenter Kinder. Unterschiedliche Erziehungsstile im Elternhaus angewandt, vermögen kognitive Stile in ihren Kindern zu fördern: hochkreativ reagierende Kinder in der untersuchten Bezugsgruppe wuchsen überzufällig häufig in einem Familienmilieu auf, das den Bedingungen nahe kam, die C. Rogers für das Selbstaktualisieren des Menschen empfahl. A. Grobel fordert als vordringliche Aufgabe, Eltern hochintelligenter Kinder beratungskompetent zu begleiten, um deren elterliches Erziehungsverhalten und dessen tiefverwurzelte Motive zu erforschen und als Konsequenz daraus Voraussetzung zu erkennen und zu schaffen, die Gesamtpersönlichkeit dieser kognitiv begabten Kinder zu fördern.

Aus den Erwartungen besonders befähigter Kinder an ihre Eltern zog Eva-Maria Saßenrath 1990 die begabungspädagogische Konsequenz, Eltern als Mentoren ihrer Kinder zu gewinnen und diese Eltern auf dieses Verhalten hin in der Kölner Universität zu trainieren (Saßenrath, 1990). In ihrer Kölner Studie „Intelligenz und Elternhaus“ stellt sie heraus, dass Eltern infolge eines Eltern-Mentoring-Trainings eher positive Veränderungen in ihren Einstellungen wahrnahmen. Nach dem Kölner Universitäts-Training schätzten diese Eltern, die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Kinder kind- und begabungsgerecht ein und wendeten konstruktive Kritik an, entwickelten eine intensivere Beziehung zu ihrem begabten Kind aufgrund der gemeinsam durchgeführten (Freizeit-)Projekte, wirkten selbst aktiv an der Förderung ihrer besonders befähigten Kinder mit und praktizierten einen denkflüssigen Fragestil. Zur optimalen Förderung von Entfaltungschancen hochintelligenter Kinder bezeichnet E.M. Saßenrath die Einrichtung eines universitären Mentor-Programmes für Eltern.



Zur kreativitätsorientierten Persönlichkeitsförderung, zur Förderung schöpferischen Denkens und Handelns hochintelligenter Jugendlicher, entwickelte auf meine Anregung hin Joachim Brähler 1989 innerhalb der Kölner

Universitären Sommerprogramme ein mehrdimensionales Enrichmentmodell: Mehrdimensional im Sinne des Angebotes kunstpädagogischer Verfahren eines kreativitätsfördernden Interaktionsstils, psychomotorischer bzw. kienästhetischer Aspekte wie Tanz, Theater, Bewegungs-improvisation, der Entspannung durch Musik, Yoga und Meditation (Brähler 1998). Besonderheiten hochintelligenter Schüler, z.B. hohe Motivation, überdurchschnittliche Sensibilität, erhöhte Stöbereitschaft in interaktiven, situativen, schulischen, familiären sowie außerschulischen Bedingungen und Erlebniszusammenhängen, bildeten die Ausgangspunkte dieses Fördermodells. Asynchronien hinsichtlich der Ausprägung logisch-konvergenten bzw. schöpferisch-divergenten Denkens wurden von A. Brähler dargestellt und Möglichkeiten des Ausgleichens aufgezeigt. Die wissenschaftliche Begleitung und Betreuung wurde vom Kölner Forschungsschwerpunkt: Angewandte Begabtenförderung gesichert.

In der Kölner „Beziehungs-Pädagogik und ihrer Ethik“ verrete ich die Auffassung der Humanistischen Psychologie bzw. -Pädagogik mit der Position, dass die positive zwischenmenschliche Beziehung für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung des Menschen einen zentralen Stellenwert einnahme. Sonderpädagogische Handlungen, die den Schüler in der Entwicklung seiner individuellen Persönlichkeit – auf kognitiver wie auf sozial-emotionaler Ebene – stärken, zielen auf den Aufbau und die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen. In einer Beziehung, die dem Schüler hilft, ein selbstwirksames Schulleben und Leben generell zu führen, respektiert die Lehrperson im Schüler einen eigenständigen, gleichwertigen Menschen, dem er mit Achtung vor seiner Würde und Interesse an seinen Bedürfnissen begegnet. In diesem „Paradigma-Ansatz“ werden dann seit 1990 die lern- und persönlichkeitsfördernden Support-Programme schulergänzend in Form von Universitären Sommerprogrammen angeboten.

Nicola Griffel vermittelt mit ihrem Erfahrungsbericht und mit ihrer Pilotstudie: „Der Anfang ist die Hälfte vom Ganzen“ Bedeutung, Merkmale und Chancen des Miteinander-Anfangens für die Entwicklung und Dynamik in einer Gruppe hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Die Autorin gibt praxisnah Anregungen, wie „typische“ Anfangsfehler in der Gruppenförderungsbegabter Schüler zu vermeiden seien. Zugleich erfährt der Leser, welche Grundlagen für klares, warmherziges, verstehendes Kommunizieren bestehen bzw. wie Kommunikations-„Killer“ von Anfang an vermieden werden müssen, damit Transferlernen stattfindet. Der Interessierte und Erprobungsfreudige wird in die Lage versetzt, viele Ideen, Anregungen, Überlegungen und Erfahrungen dieser Autorin in den Kölner Begabungscamps in die eigene Praxis zu transferieren.

1998 veröffentlichten Christian Bernsmann und ich den „Methodenpool für GruppenleiterInnen“ – ein enrichment-

pädagogisches Praxisbuch. Ein Kapitel befasst sich speziell mit unserem Enrichment-Programm für hochbegabte Kinder und Jugendliche. Die hochbegabten-spezifische Variante des remedialen Lernens wird vorgestellt. Es werden Beispiele gegeben, wie Lernbegleiter für Begabte neben der begabungsspezifischen Förderung auch die persönliche Entfaltung der Kinder bzw. Jugendlichen bewerkstelligen: Wie sie durch 'Sich-in-Rollen-Einspielen' die Kinder befähigen, sich in andere empathisch einzufühlen, wie sie Respekt vor dem anderen lernen oder wie sie ihre Kontakte zueinander vertiefen. Im Zentrum dieser Enrichmentpädagogik steht das hochbegabte, leistungsmotivierte Kind, das eingeladen wird, sich in einer komplexen sozialen Situation wie der einer „Sommerschule“ bzw. eines „Universitären Sommerprogrammes“ zu orientieren.



Hier lernen kognitiv und emotional Begabte, was sie meistens in den weiterführenden Schulen vermissen: „Marketing, Kreatives Schreiben, Architektur, Germanistik, Sicherheitswissenschaft im Bergbau, Theaterwissen-

schaft, Wissensmanagement, Mediation und Religionswissenschaften. Auch lernen sie im Team zu recherchieren, im Team zu konzipieren, im Team zu formulieren sowie Regeln für ein win-win-Miteinander.

Der Kölner Sonderpädagoge Ulrich Pinnow veröffentlichte unter dem Titel „Schüler-Uni“ eine Sicht über ein seit Jahren bewährtes Enrichment-Programm für Kinder und Jugendliche mit besonderen kognitiven und emotionalen Bedürfnissen, Fähigkeiten und hoher Motivation. In seiner Untersuchung bediente dieser sich folgender methodischer Verfahren:

- Analyse und Auswertung pädagogischer/psychologischer Fachliteratur zur Thematik von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und hoher Motivation.
- Analyse und Auswertung der Eltern-Rückmeldungen zu ihren Beobachtung und Erfahrungen ihrer Kinder, die am „Universitären Sommercamp“ des Forschungsschwerpunktes: Angewandte Begabungsförderung und Außergewöhnlichen Lernens“ teilnahmen.

In seiner Literaturlauswertung geht der Kölner Autor auf folgende Fragen ein: Wann wird ein Kind als begabt/talentierte bezeichnet? Wie lässt sich besondere Begabung feststellen? Welche Faktoren fördern die Begabungsentfaltung junger Menschen? Wieso sollen Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und hoher Motivation überhaupt gefördert werden?

Den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Studie legte U. Pinnow auf die umfassende Darstellung von außerschulischen

Förderprogrammen der Kölner Begabungspädagogik. Er entschied sich für eine umfassende Darstellung, weil er es für wichtig erachtet, den Lehrpersonen und Elternpädagogen nicht nur theoriegeladen über die Persönlichkeitsförderung von Begabten zu berichten. Vielmehr lag ihm auch daran, Experten und Laien an real-life orientierten und in Lebenssituationen eingebundenen Beispielen die bedeutsamen Aspekte der ganzheitlichen Förderung dieser Kinder in Kölner Universitären Sommerprogrammen zu veranschaulichen und zu erläutern. Keine anderen begabungspädagogischen Förderungen berücksichtigen so ganzheitlich, streng, empathisch, hirngerecht das erkenntnisermittelnde Lernen der intelligenzbegabten Schüler wie die Kölner Begabungspädagogik, schreiben die Kritiker.

Die jüngste Forschungsstudie der Kölner Begabungspädagogik beschäftigt sich mit dem Thema: „Intelligenz-begabte 'underachiever' steigern sich in ihrer Schulleistungsqualität“ Doris Meyer richtete in den vergangenen Jahren den Fokus ihrer wissenschaftlichen Aufmerksamkeit auf die Gruppe „underachiever“ und deren Mütter. Underachiever definiert sie plausibel in „partly achiever“ (E.Kluge) um. Ihre Population: hoch intelligente Grundschüler, wiesen sehr hohe Intelligenzwerte auf, brachten diese jedoch nicht in hohen Schulleistungen zum Ausdruck. Diese Jungen wurden von ihren Lehrern zugleich als „verhaltensauffällig“ eingestuft. Die Mütter dieser Jungen nahmen an dem Meyerschen 9-monatigen Förder- und Stütz-Programm mit dem Ziel teil, ihre personenzentrierten Haltungen von Wärme/Achtung, Empathie und Echtheit gegenüber ihren Söhnen – wieder verstärkt - zu beachten, sich selbst zu reflektieren, sich zu erproben und ihre Söhne angemessen zu verstärken. Doris Meyers Vorannahme lautet, personenzentrierte Haltungen von Müttern sowie deren erworbenes sozial-emotional kompetentes Verhalten in bezug auf ihre hochintelligenten Söhne stehen im Zusammenhang mit den daraufhin gesteigerten Schulzeugnisnoten ihrer Söhne.



Das Trainings-Programm der teilnehmenden Mütter beinhaltete sowohl die selbstverantwortliche Bearbeitung des Kölner Leittext-Lern-Programmes: „Willkommen EQ“ als auch monatlich begleitend stattfindende Stützungs-Gespräche. Von allen – insgesamt 80 – Gesprächen wurden Gesprächsprotokolle erstellt und diese anschließend empirisch ausgewertet.

Die Jungen nahmen an einer Prä-Post-Befragung bezüglich ihrer selbst eingeschätzten Emotionalen Kompetenz bzw. Emotionalen Intelligenz teil. Außerdem verglich D. Meyer deren Durchschnittsnoten zweier Schulzeugnisse, die zu Beginn und am Ende der Programmteilnahme von denselben Lehrpersonen ausgestellt worden waren. Die gewonnenen Ergebnisse beinhalten folgende Überraschungen:

- Mütterliche Haltungen von Wärme/Wertschätzung, Empathie und Echtheit stehen positiv im Zusammenhang mit der Ausprägung selbst eingeschätzter Emotionaler Intelligenz ihrer Söhne.
- Die Selbsteinschätzung Emotionaler Intelligenz der Jungen am Ende der Programmteilnahme ihrer Mütter liegt signifikant höher als zu Beginn der Programmteilnahme.
- Die Schulzeugnis-Durchschnittsnoten dieser Jungen am Ende der Programmteilnahme unterscheiden sich positiv signifikant von den Schulzeugnis-Durchschnittsnoten zu Beginn der Programmteilnahme.

Als Konsequenz aus den erhobenen Daten und berechneten Ergebnissen entwickelte D. Meyer ihr Modell der „Begabungspädagogik“ (Karl-J. Kluge). In dieser von ihr vertretenen „Personzentrierten Begabungspädagogik“ (Doris Meyer) zeigt sie ihren Ansatz sowie jene Inhalte und Wege auf, wie Eltern, Lehrer und Erzieher ihren Beitrag dazu leisten müssen, damit sich „partly achiever“ (E. Kluge und D. Meyer) in ihrer Schulleistungsqualität steigern und sich in ihrer Gesamtpersönlichkeit „reattribuieren“ (i. S. des Verfassers) und dann förderlich entwickeln.



Zuletzt kommt eine Stellungnahme ins Spiel, in der es meines Erachtens überzeugend zum Ausdruck kommt, womit es zusammenhängen könnte, dass die Kölner Begabungspädagogik weder diskutiert, auf keinen Fall offiziell beachtet und noch weniger „breitflächig“ angewandt

wird, obwohl diese schon seit 15 Jahren pädagogisch Kinder und Jugendliche fördert. In seinem Artikel „Sonderpädagogik und Förderung hochbegabter Schüler“ argumentierte Joachim Bröcher schon vor Jahren klar und überzeugend das Thema: Sonderpädagogik und Begabungspädagogik in Deutschland. Für ihn war und bleibt es interessant zu sehen, dass jetzt zu Beginn des neuen Jahrtausends mit der Hochbegabtenförderung eine Thematik auf die sonderpädagogische Tagesordnung komme, die bereits Mitte der 80er Jahre Gegenstand der Kölner sonderpädagogischen Forschung und Lehre war (siehe Kasten links).

Die ab 1984 durch die Kölner Begabungspädagogik ins Leben gerufenen Universitären Sommercamps, in denen ich u. a. zukünftige Sonderschullehrer und Diplomheilpädagogen mit intelligenzbegabten Kindern und Jugendlichen Erprobungschancen gab und in denen eine Reihe von jungen Wissenschaftlern – darunter auch Joachim Bröcher – ihre empirischen Untersuchungen durchführten; dazu J. Bröcher: „Das alles zeigt in der Tat pionierhafte Züge.“ Zugleich erfolgten alle diese Aktivitäten ohne offiziellen institutionellen Auftrag und ohne staatliche

Förderung. Formal waren die Kölner Forschungsbemühungen allein durch die Annahme oder Behauptung legitimiert, dass diese zur Prävention gravierender Verhaltensauffälligkeiten Hochintelligenter beizutragen vermochten. Natürlich konnte man im Vergleich zu den Phänomenen, die einem an Sonderschulen für Lernbehinderte bzw. Erziehungshilfe begegnen, bei den Verhaltensweisen der Mittelschicht-Kinder, die an den Universitären Sommercamps teilnahmen, nicht wirklich von kriminellen Auffälligkeiten sprechen, führte J. Bröcher ins Feld. Das

„Die durch Karl-J. Kluge und seine damaligen Mitarbeiter der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln initiierten Untersuchungen auf dem Gebiet der Hochbegabtenförderung sind von der deutschen sonderpädagogischen Fachwelt - und von deutschen Testungs-Psychologen (der Verf.) - so gut wie gar nicht wahrgenommen, rezipiert oder einer kritischen Diskussion unterzogen worden.“ Diese Tatsache scheint offenbar ihre Gründe gehabt zu haben und noch zu haben. Ob man nicht besser von hoher Intelligenz als von Hochbegabung sprechen müsste, auch darüber wäre noch zu debattieren. Die Thematik ist ohne Zweifel schon seit langem Forschungsgegenstand in benachbarten Disziplinen der (Sonder-) Pädagogik in deutschen Universitäten. Andere deutschsprachige Sonderpädagogen – außer Karl-J. Kluge und sein Aktions- und Steuerungsteam - haben sich dagegen generell nicht für dieses Thema zuständig gesehen. Eine Ausnahme bildet bis heute Karl-J. Kluge, der die Problematik vielleicht als einer der ersten sonderpädagogischen Lehrstuhlinhaber erkannte und in der akademischen Verhaltensauffälligenpädagogik ansiedelte. Wie legitim diese Implementierung war, kann heute schon nicht hoch genug aus (sonder-)pädagogischer Perspektive beurteilt werden. „Nimmt man einmal eine der ersten Publikationen auf diesem Gebiet, nämlich „Der intelligente Schulversager“ von N. Bundschuh, hätte sich hier genauso die Lernbehindertenpädagogik angesprochen fühlen können, ihr Selbstverständnis zu erweitern und die Probleme des Underachievements bzw. partly achievements in den Kanon ihrer Forschungsthemen aufzunehmen, geht es bei der pädagogischen Betreuung von Hochintelligenten doch ebenso sehr um die Verabreichung von Lernhilfen, indem an der Aufhebung von Lernblockaden, die hierzu meist im äußeren Umfeld der Kinder liegen dürften, gearbeitet wird.“ Nun war es jedoch insbesondere die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens, die sich hier in Bewegung setzte.“ Neben Kinder- und Jugendpsychiatern brachten der Kölner Lehrstuhlinhaber Karl-J. Kluge in Zusammenarbeit mit K. Suermondt-Schlembach die Veröffentlichung: „Hochintelligente Schüler – verhaltensauffällig gemacht?“ schon 1978 auf den Büchermarkt.

Projekt Hochbegabtenförderung entwickelte sich hier jedoch aus einem erweiterten Verständnis von Begabungspädagogik. Man stelle sich einmal vor, schreibt J. Bröcher, die Lernbehinderten-Pädagogik hätte sich für zuständig erklärt in etwa die didaktische Reduktion um das Komplexer-Machen des Didaktischen für die Hochintelligenten erweitert? Wie wäre die Reaktion innerhalb der Scientific Community gewesen, frage ich zusätzlich an? Was die Gruppe der Köner Begabungspädagogen „veranstaltete“, wurde jedenfalls von Theoretikern und Praktikern mehr als kritisch beäugt und „hinter der hohlen Hand“ tendenziell ablehnend beurteilt. Zu Recht? Zu Unrecht? Es gab zahlreiche destruktive Kritik, Vorwürfe, Verdächtigungen. Dem Köner Arbeitskreis wurde mehr oder weniger offen Verrat an den Zielen und Idealen der Sonderpädagogik, die in erster Linie als Pädagogik der Benachteiligten und Behinderten, sozial Desintegrierten verstanden wurde, unterstellt. „Ach, so! Du machst also jetzt Eliteförderung?“ Wie oft mussten sich die Köner Sonderpädagogen in spe und Forscher diese provokativ gemeinte und Distanz ausdrückende Frage anhören und zugleich angemessen beantworten. Was die Köner Hochbegabungspädagogik an Ergebnissen zustande brachte, wurde bisher auf der sonderpädagogischen Szene eher als Fremdkörper betrachtet und deswegen nicht wissenschaftsgerecht diskutiert. Deren Engagement wurde allenfalls mit Unbehagen zur Kenntnis genommen, nimmt J. Bröcher an. Dieses Thema gehörte nicht zur Sonderpädagogik, denn es passte nicht zum Selbstverständnis der Theoretiker und Praktiker, welches sich in der Regel aus Gesellschaftskritik und dem Eintreten für die Rechte Behinderter und Benachteiligter herleitete.

Die vorläufigen Forschungsergebnisse, Ideen und Konzepte der Köner Begabungspädagogik wurden – beinahe wie selbstverständlich – nicht auf deutschen und europäischen Sonderpädagogischen Kongressen vorgestellt. Die Zeit war wohl auch (noch) nicht reif dafür. In der deutschsprachigen Sonderpädagogik gab es in jenen Tagen jenes Tabu, sich mit der Problematik der Intelligenzbegabten selbst und auch mit den ersten diesbezüglichen Forschungs- und Denkansätzen, wie J. Bröcher sie aufzeigte, konstruktiv-kritisch zu befassen, um zur Weiterentwicklung auf breiterer Basis zu gelangen, ist meine Meinung.

Auf der Grundlage der Humanistischen Psychologie ermöglichen wir, Eva und Karl-J. Kluge sowie Doris Meyer, seit 2001 Intelligenzbegabten Kindern und Jugendlichen die Teilnahme an Enrichment-Programmen mit dem Titel „Skylight“ in Deutschland als Nachfolge der Universitären Sommercamps, die seit 1985 angeboten und durchgeführt wurden. Skylight bietet Teilnehmern aus Europa und Übersee eine ganzheitliche Förderung mit der Zielsetzung lebendigen Lernens, Persönlichkeitsförderung, Kreativität und akademisch-wissenschaftliches Denken. Die Anforderungen sind real, die Situation erfordert Ent-

scheiden und unmittelbares Handeln. Lernerfolg durch eigenes Tun, der Lerner bestimmt seinen Lernprozess selbstverantwortlich mit, die Gesamtperson des Lernenden wird in den Handlungs- und Erfahrungsrahmen einbezogen. Lernerfolg als Konsequenzen eigenen Handelns und durch gemeinsames Bewältigen von Aufgaben statt durch Konkurrenz und Wettkampf. Diese Enrichment-Programme beachten folgendes Credo: *Jeder Mensch ist einmalig, einzigartig und wertvoll.*

Erfahrungsberichte und Ergebnisse von wissenschaftlichen Begleitungen zeigen die Praktikabilität der Köner Beziehungs-Ethik und Beziehungs-Philosophie in diesen Skylight-Programmen. Insofern lautet mein Schlüssel-Satz: *Beachten statt missachten.*

Aus den Erfahrungen aller durchgeführten Enrichmentprogramme entstand unser Werk- und Arbeitsbuch: *„Die Zauberwelt des Lernens“*. (Andrea Becker und Karl-J. Kluge). Wir leisten mit diesen Texten einen aktiven Beitrag dahingehend, dass Intelligenzbegabte und Hochmotiviertere ihre Lernprozesse effektiv und selbstverantwortlich steuern lernen (wollen) und auch steuern lernen, so dass Lehrpersonen dieser Programmteilnehmer z.T. ihre Schüler „nicht mehr wiedererkannten“.

Über Coaching, Angebote verschiedener Arbeitstechniken, kreativer Impulse, Entspannungstechniken, Denkwerkzeuge und „Knobelaufgaben“ boten und bieten die Autoren Aufgaben an, die „mental fit“ halten und strategische, metakognitive Lernprozesse in Gang setzen und die Vorwissen-Komponenten der Jugendlichen aktiv berücksichtigen. Die international renommierte Psychologin L. Popowa (Universität Moskau) erlebte 14 Tage lang eines der vielen Köner Enrichmentprogrammen, um verschiedenen begabungspsychologischen Fragestellungen nachzugehen. Sie führte Testungen, Befragungen und „teilnehmende Beobachtungen“ durch.

Ziele ihrer Untersuchungen waren:

- die begabungspsychologische und -pädagogische Arbeit in den Uni-Programmen fachlich zu verstehen
- die Lernsituationen in bezug auf Mädchen und Jungen zu vergleichen
- wie lernaktiv Mädchen bzw. Jungen in verschiedenen Lernsituationen seien
- welche Lebensziele und
- welche Selbstakzeptanz diese vertreten bzw. kundgeben.

Ludmilla Popowa erkannte in Köner Uni-Sommerprogrammen ein optimales warmherziges und empathisches „Familien-Beziehungs-Klima“, welches sie auf die Jahrgangsverteilung – Teilnehmende sind 10-17-Jährige – zurückführte: Ältere „fühlen“ sich als Erwachsene, übernehmen Verantwortung, unterstützen die „Jüngeren“, kontrol-

lieren ihre eigenen Emotionen und „benehmen“ sich vorbildhaft. Einzelkinder erhalten die Möglichkeit, „Beziehungen wie unter Geschwistern“ zu erleben. Gruppen auf Zeit, Homegroups, gemeinsames Singen, Präsentationen und „Ich bin Ich“-Events tragen darüber hinaus zum „Lernbad-Klima“ (Karl-J. Kluge) und „Familien-Klima“ bei. Jedes Peer-Gruppen-Mitglied sorgte sich auch um Kranke, Einzelne, Bekümmerte und Frustrierte oder Wütende, niemand würde bei regelwidrigem Verhalten „sofort nach Hause geschickt.“ Auch in den täglich stattfindenden Fach-Kursen in einem akademischen Fachgebiet wurde mitmenschliche Haltung täglich praktiziert. Die Jugendlichen erlebten ein psychologisch-pädagogisches Wachstums-Klima, welches ihre unentdeckten Ressourcen zu Tage förderte und ihre Stärken stärkte und ihre Schwächen schwächte. Entscheidungs- und Präsentationsfreude wurden gefordert, gefördert und erreicht. Arbeitsmethoden wie MindMapping, Plus-Minus-Frage (PMF-Methode), Tiefen-Feedbackregeln wurden zum selbstverständlichen „Handwerkszeug“ der Jugendlichen. Noch heute berichten uns Eltern- und Lehrpersonen dieser Programmteilnehmer, wie methodensicher diese Campteilnehmer weiterarbeiten und ihre Peers mit diesen Denkmethoden „mitreißen“.



Insgesamt gesehen – so zeigt diese erste „Klein-Pisa-Studie“ – ist die Köhner Begabungsförderung mehr als „Intelligenz-Doping“ und im Grunde ein mega-skill-Training (Karl-J. Kluge und Eva Kluge) zur gesamt menschlichen Entwicklung der „mitgebrachten“ Ressourcen und Potentiale

dieser Teilnehmer sowie Menschen mit besonderen Bedürfnissen.

### Zusammenfassung

Die Köhner Begabungspädagogik entwickelte ein Credo, das für jeden, der sich von diesem Inhalt angesprochen fühlt, mitgelebt werden kann, ein Credo, das ganzheitliches Lernen ermöglicht:

- *Jeder Mensch ist einmalig, einzigartig und wertvoll.*
- *Die Leitlinie lautet: Beachten statt missachten.*

Viele Zeitgenossen bejahen dieses Credo. Doch mehr noch denken und handeln diesbezüglich viele kontraproduktiv, weil sie in Gewohnheiten verfangen sind bzw. zurückfallen: Reden statt tun. Ich bin der Meinung: Gewohnheiten führen zu konstanten Verhaltensmustern, sie kritischer zu überprüfen sieht die Köhner Begabungspädagogik als eine ihrer bedeutenden Aufgaben an, um die Förderung jedes einzelnen begabungsgerecht zu erhöhen. Wer destruktive, menschenverachtende oder mobbingbesetzte Verhaltensmuster im Umgang mit Mitmenschen und hier insbesondere mit Begabten an den Tag legt, missachtet die Einzigartigkeit jedes Intelligenzbegabten und verstößt

aktiv gegen Menschenrecht. Die Skylight-Programme der Köhner Begabungspädagogik und die literaturkritischen Auswertungen nationaler wie internationaler Forschungsberichte bestätigen meinen Standpunkt und den der Köhner Begabungspädagogik, dass wertschätzende, akzeptierende, einfühlsame und echte Haltungen von Bezugspersonen wie Eltern, Lehrern bzw. Erziehern intelligenzbegabter Kinder und Jugendlicher wesentlich zur Entwicklung deren Begabungspotentials beitragen – und nicht das „Mästen von Denkhirnen“. Die Köhner Begabungspädagogik betont die Zusammenhänge zwischen Lernmerkmalen und Lernerfolg sowie die Bedeutung jener pädagogischen Beziehung „Streng empathisch“ für das kognitive Lerngeschehen stets im Auge zu behalten.

Verschiedene Untersuchungsbefunde lassen erkennen, dass Intelligenzbegabte mit hohem Aufgabenstreben besonders von selbstverantwortlichem und selbstorganisiertem Lernen in Begleitung von personenzentriert denkenden und handelnden Lernbegleitern intensiv und nachhaltig profitieren. Eine vom Lerner als positiv erlebte Beziehung zum Lernbegleiter begünstigte jedes Mal die Aussicht, die der begabungspädagogischen Erziehung zugrunde liegenden Ziele zu erreichen. Die Köhner Begabungspädagogen sehen die *Pädagogische Beziehung* in erster Linie unter dem Aspekt der „resonanten Führung“ (D. Goleman) im Hinblick auf die intelligenzbegabten Schüler. Köhner Begabungspädagogen kritisieren nicht in herkömmlichem Sinne, sondern reframen Probleme: „Selbst wenn du dir nicht vorstellen kannst, dieses Ziel im Moment nicht zu erreichen, tu' einfach so, als ob du es schon erreicht hast.“ Dieser Aspekt und die in der Literatur vorgefundenen Beziehungsergebnisse und erarbeiteten Lernergebnisse zeigen auf, dass die Köhner Begabungspädagogik = Ressourcen-Pädagogik in den Augen ihrer Begründer die Beziehung als ein „Matching“ versteht, in welchem Lehrer und Lerner ihre Bedürfnisse und Befugnisse nach Personorientierung und erkenntniszentriertem Lernen befriedigen, ihre Erkenntnisse und Fähigkeiten zu ihrem Recht kommen lassen, die Ethik der Einzigartigkeit und Einmaligkeit jedes Menschen respektieren und Lernen zum personförderlichen Erlebnis wird.

Abschließend erlaube ich mir, die Frage an Frau U. Hoyningen-Suess zu stellen, welchen Standpunkt sie einnehmen würde und wie die Nicht-Beachtung der geschilderten Begabungspädagogik und ihrer Forschungsarbeiten erklärbar ist. Ich bin bereit, in einen gemeinsamen Dialog einzutreten.

### Literaturquellen:

Becker, Andrea und Kluge, Karl-J.: „Zauberwelt des Lernens“, Teil 1,2 und 3, Verlag Humanes Lernen, Viersen 2000

Becker, P.: „Psychologie der seelischen Gesundheit“ Band 1: Theorien, Modelle, Diagnostik. Hogrefe-Verlag, Göttingen 1997

Bongartz, Klaus, Kaißer, Ulrich und Kluge, Karl-J.: „Die verborgene Kraft“ Teil I und II, minerva Publikation, München 1985, jetzt nur noch im Verlag Humanes Lernen, Viersen, erhältlich.

Bröcher, Joachim: „Kreative Intelligenz und Lernen“, Eine Untersuchung zur Förderung schöpferischen Denkens und Handelns u.a. in einem Universitären Sommercamp. minerva Publikation, München 1998

Fitting, Klaus, Kluge, Eva und Saßenrath-Döpke, Eva-Maria (Hrsg.), „Pädagogik der Auffälligkeit“ Deutscher Studienverlag, Weinheim 1996, 2. Auflage

Gafni, Dov, Kluge, Karl-J. und Weinschenk, Klaus: „Die verborgene Kraft“ Teil I und II, minerva Publikation, München 1985, jetzt nur noch im Verlag Humanes Lernen, Viersen, erhältlich

Goleman, Daniel: „EQ - Emotional Intelligenz“, Hansa Verlag, München 1996

Gobel, Anna: „Hochbegabung in Familien“, minerva Publikation, München 1990

Kluge, Karl-J. und Meyer, Doris: Willkommen EQ. Verlag Humanes Lernen, Viersen 2000

Kluge, Karl-J. und Suermondt-Schlembach, Karin: „Hochintelligente Schüler verhaltensauffällig gemacht?“, minerva Publikation, München 1981, jetzt nur noch im Verlag Humanes Lernen, Viersen, erhältlich.

Kluge, Eva und Karl-J. Kluge (Hrsg.): Universitäts Sommer-Enrichment: Lernen als Erleben, Erlebnis-Lernen, Lern-Erlebnis, Erlebnispädagogik“, Zeitschrift Erlebnispädagogik“, Verlag edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1998

Kluge, Karl-J., Lüneburg, Eva und Peters-Moallem, Susanne: Erfolgreich 'um die Ecke denken'“, Verlag Humanes Lernen, Viersen 1998

Möoks, Franz: „Hochbegabung“ in: Zeitschrift Grundschule Nr. 5/96 Westermann-Verlag, Braunschweig 1996

Pinnow, Ulrich: „Schüler-Uni“, Ein Enrichment-Programm für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und hoher Motivation, minerva Publikation München 1989

Saßenrath, Eva-Maria: „Intelligenz und Elternhaus“ minerva Publikation, München 1990

Webb, James T. u.a.: „Hochbegabte Kinder, ihre Eltern,

ihre Lehrer“, Ein Ratgeber, H. Huber Verlag, Göttingen, 1998 Winner, Ellen: „Hochbegabte“, Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern, Klett-Cotta, Stuttgart 1998

Anschrift der Verfasser:

Dr. Karl-J. Kluge

Univ.-Prof. und Begründer der Universitären Sommercamps und SkyLight  
Personalentwickler und Potential-Analyst und Coach für Führungskräfte und Counselor.

Telefon: 02162-358887

Fax: 02162-30290

e-mail: Kluge@eurotalent-SkyLight.de

Eva Kluge

Mitbegründerin der Universitären Sommercamps und SkyLight

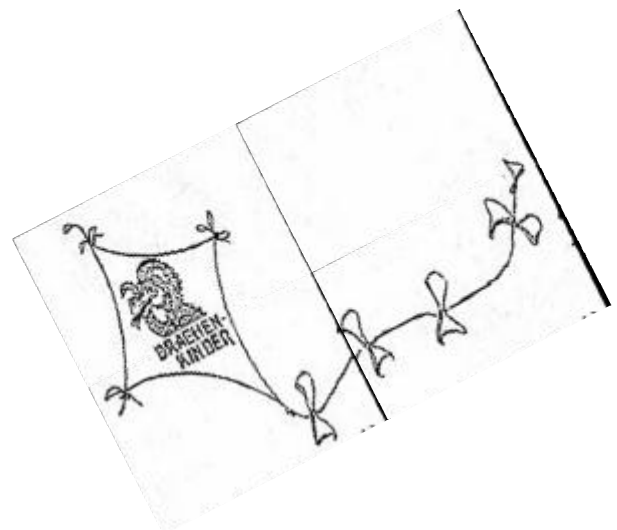
Organisationsmanagement und Kommunikationsberaterin

e-mail: Kluge@eurotalent-SkyLight.de

Dr. Doris Meyer

Beratung von begabten Kindern, Jugendlichen und deren Eltern

Gesprächstherapeutin (ECSK) und in der Leitung von SkyLight und Supervision von Counsel



*20 Jahre Drachenkinder ...  
Berichte ab Seite 28*