

Sind alle Menschen gleich? Begabte vernachlässigt?

Zur Lage hochbegabter Kinder in Deutschland

Aiga Stapf

1997

Dieser Artikel erschien in der Ausgabe 04/97 "Bildungspolitik" der Zeitschrift "Der Bürger im Staat" der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg". Frau Dr. Aiga Stapf war damals Akademische Oberrätin am Psychologischen Institut der Universität Tübingen, Abt. Sozial- und Persönlichkeitspsychologie.

Nicht alle Menschen sind gleich, doch haben alle die gleichen Rechte und die gleichen Ansprüche, etwa auf die optimale Förderung ihrer Anlagen. Das tritt für Schwache wie für Hochbegabte gleichermaßen zu. Weder dürfen wir schwächer Begabte allein lassen, noch können wir es uns leisten, Hochbegabungen brach liegen zu lassen. Nicht nur um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können, sondern auch im Interesse der Betroffenen selbst: Kinder werden nicht glücklich, wenn man sie überfordert, aber genau so wenig, wenn man sie unterfordert. Bis lang hat man sich vor allem mit den Minderbegabten beschäftigt, es wird Zeit, daß auch die Hochbegabten stärker gefördert werden, mit entsprechenden Konsequenzen für unser Bildungssystem. Allerdings ist es nicht immer leicht, Hochbegabung rechtzeitig zu erkennen.
(Anmerkung der Redaktion)

Statt Chancengleichheit Chancengerechtigkeit

“Alle Menschen sind nicht gleich.” Dieser Satz auf der Titelseite einer Werbebeilage, mit dem Mercedes-Benz auf die höchst unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Eigenarten von potentiellen Käufern hinweist, erscheint zunächst trivial. Wenn man beispielsweise aus einem Straßencafe die Vorübergehenden betrachtet, ist offensichtlich, daß sich Erwachsene wie Kinder in unglaublicher Weise voneinander unterscheiden. Dies gilt nicht nur für ihre körperlichen Merkmale, sondern auch für Persönlichkeitseigenarten, wie Temperament, Empfindsamkeit, Intelligenz oder Ängstlichkeit.

Diese Unterschiede sind von Geburt an beobachtbar. Sie werden durch genetische Gegebenheiten und intrauterine Bedingungen beeinflußt. Somit bringt jeder Mensch bei seiner Geburt bestimmte, ihm eigentümliche Verhaltens- sowie körperliche und psychische Merkmalsdispositionen mit, die ihn befähigen, sich mit den jeweiligen Gegebenheiten und Erfordernissen seiner speziellen Umwelt auseinanderzusetzen.

Dennoch wird unser gesellschaftliches und politisches, vor allem bildungspolitisches, Denken und Handeln geprägt durch die Betonung eines “Gleichseins” von Geburt an. Ohne die wissenschaftlichen, methodisch gut gesicherten Befunde u.a. der Zwillingsforschung zu beachten, die deutlich höhere Übereinstimmungen in vielen Bereichen des Verhaltens und Erlebens bei eineiigen, auch getrennt aufgewachsenen Zwillingen als bei zweieiigen aufzeigen (Merz & Stelzl 1977), werden genetisch bedingte Unterschiede und deren Bedeutsamkeit angezweifelt oder sogar geleugnet. Wer davon aus geht, wie Küster (1995), daß alle Menschen gleich geboren sind und gleich bleiben, verwechselt den demokratischen Grundsatz, daß alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, d. h. ohne Ansehen der Person gleiches Recht genießen, mit einem “Gleichsein”.

Aus der Verschiedenartigkeit menschlicher Fähigkeiten und Bedürfnisse leitet sich zwangsläufig ab, daß eine Gleichbehandlung nicht unter allen Bedingungen gerecht ist. Würde man die Forderung nach einer Gleichbehandlung aller Menschen in die Tat umsetzen, hätte dies beispielsweise für geistig Behinderte schreckliche Konsequenzen. Wenn sie lesen, schreiben, planen oder für ihren Lebensunterhalt sorgen sollten, wie *wir* dies von “durchschnittlichen” Erwachsenen üblicherweise verlangen, wären sie heillos überfordert. Auch die zur Zeit vielfach geforderte Integration dieser Kinder in die Regelschule kann nur mit besonderer pädagogischer Hilfe und Fürsorge gelingen.

In ähnlicher Weise “besonders” erscheinen auch intellektuell hochbegabte Kinder. Da sie im gleichen Maße wie intellektuell minderbegabte Kinder vom Durchschnitt abweichen, sind sie in der Schule heillos unterfordert. Sie benötigen daher ebenfalls besondere Bildungsmaßnahmen.

Der Artikel will im folgenden zeigen, daß diese Forderung nicht nur aus dem bisher Gesagten abzuleiten ist, sondern auch den Bedürfnissen intellektuell hochbegabter Kinder entspricht. Eine gedankenlose Gleichbehandlung hemmt oder verhindert in einer Reihe von Fällen eine positive Entwicklung dieser Kinder. Nicht Chancengleichheit, sondern Chancengerechtigkeit ist zu fordern, bei der jedes Kind nach seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten die ihm gemäße Behandlung erhält. Diese steht ihm z. B. laut Artikel 11 der Verfassung Baden-Württembergs zu:

Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.

Dementsprechend ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule z. B. im Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 01.08.1983 §1 formuliert und spezifiziert dies u. a. in Absatz (2):

Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern.

Fehlentscheidungen von Schule und Eltern

Dennoch werden hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Deutschland selten gemäß ihrer Begabung ausgebildet. Je jünger sie sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß diesem Recht auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit entsprochen wird.

Mit dem dreigliedrigen Schulsystem wird in Deutschland zumindest in gewissem Ausmaß den Unterschieden von Kindern Rechnung getragen: Nach der vierten bzw. sechsten Grundschulklasse werden den Schülern unterschiedliche Schullaufbahnen zugewiesen. Nicht immer zum Wohle der Kinder. Die Empfehlungen und Entscheidungen der Schule und/oder der Eltern, dies wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt, erweisen sich nicht immer als richtig. Eine Verbesserung dieser Zuweisungen sollte vorgenommen werden (vgl. Baumert & Lehmann 1997): In Deutschland befinden sich einerseits zu viele Kinder, auch hoch begabte Kinder, in Sonderschulen, andererseits sind in den Gymnasien eine Reihe von Schülerinnen und Schülern, die deutlich überfordert sind. Dagegen werden nicht selten Kinder in die Realschulen geschickt, die eigentlich ein Gymnasium besuchen sollten, da dort ihren geistigen Fähigkeiten entsprechende Anforderungen zu erwarten wären.

Die Anzeichen für ein Absinken des Leistungs- und Bildungsniveaus deutscher Schüler mehren sich; Schwächen und all gemeine Mängel der Schule und ihrem Bildungsangebot werden immer häufiger beklagt (vgl. Struck 1997). Ein niedriges Anspruchsniveau würde sich naturgemäß gerade bei Hochbegabten besonders negativ auswirken.

Bildungskrise in Deutschland?

Ob in Deutschland von einer "Bildungskrise" gesprochen werden kann, ist empirisch gewissenhaft zu prüfen.

Eine Studie zur Erfassung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse von Schüler/innen der 7. und 8. Klassen wurde gerade veröffentlicht: TIMSS (Lehmann & Baumert 1997). Das Ergebnis ist enttäuschend: die deutschen Schüler/innen erreichten im Vergleich mit anderen Schülern aus 45 Ländern bezüglich der Leistungen in mathematischen Fächern nur einen mittelmäßigen Platz, weit hinter Singapur, Hongkong und Korea. Auch in den Naturwissenschaften befanden sie nur im breiten Mittelfeld hinter Japan, gleichauf mit Schülern aus den USA.

Dieses Ergebnis wäre nicht so beunruhigend, würde es nicht mit Beobachtungen übereinstimmen, die bezüglich der Abiturienten von vielen Hochschullehrern berichtet werden. Diese klagen darüber, daß die Studierenden vielfach in Deutsch und Mathematik (der Rechtschreibung, dem logisch-abstrakten Denken) unzureichende Leistungen aufweisen. Auch in den Firmen werden die allgemeinen Fertigkeiten und Kompetenzen der Auszubildenden immer häufiger bemängelt. Lehrer und Eltern klagen über das Absinken des Anforderungsniveaus bezüglich kognitiv-intellektueller Leistungen an allen Schulen, von der Grundschule bis zur Hochschule, wofür die folgenden Tatsachen sprechen:

1. Die Anzahl der (deutsch muttersprachlichen) *Analphabeten*, die unsere Hauptschulen verlassen, ist in den letzten Jahren ständig gestiegen.
2. Die *kognitiven Anforderungen* aller Schulen, aber insbesondere der Grund- und Hauptschulen sind *gesunken*.

Für immer schlechtere Leistungen immer bessere Noten

Vergleicht man die Relation von Noten und Leistungen, decken entsprechende Untersuchungen auf, daß für immer schlechtere Leistungen immer bessere Noten gegeben werden (vgl. Kleinschmidt 1993). Auch bei der Erörterung der TIMSS Ergebnisse werden die im internationalen Vergleich absolut schwachen Leistungen deutscher Hauptschüler der 7.-8. Klassen besonders angeführt.

Eine monokausale Erklärung wie Mangel an Geld oder finanziellen Ressourcen greift nicht, da der "Niedergang" der Leistungen deutscher Schüler schon zu Zeiten beobachtbar war, als in Deutschland noch genügend Geld zur Verfügung stand. Wurde es nicht effizient eingesetzt? Steckt das Problem in Deutschland nicht im Geldbeutel, sondern in den Köpfen? Ist, vor allem in den alten Bundesländern, eine Einstellung vorherrschend, die geistige Leistungen wenig honoriert und nur den Erfolg belohnt – egal, wie er erlangt wurde?

Wie wichtig einer Gesellschaft intellektuelle Leistungen sind, läßt sich auch im Umgang mit solchen Personen ablesen, die zu außergewöhnlichen geistigen Leistungen in der Lage sind, den intellektuell Hochbegabten. Dabei ist nicht der "Rummel" um erfolgreiche erwachsene Begabte interessant (Nobelpreisträger, manche Forscher oder Schriftsteller), sondern die Behandlung der hochbegabten Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland wenig gesellschaftliches Ansehen und Unterstützung genießen. Ausgenommen davon sind lediglich die musisch Hochbegabten und sportlich hochleistenden Kinder und Jugendlichen, für die es auch in Deutschland schon lange eigene Schulen und spezielle Fördereinrichtungen gibt. Die Tatsache, daß die Einrichtung eines Sportgymnasiums ohne weiteres von jedem akzeptiert wird, ein Mathematikgymnasium für Jugendliche gleichen Alters jedoch als elitär verleumdet wird, kann rational kaum begründet werden (vgl. Küster 1995).

Ob und in welchem Ausmaß Begabte in Deutschland vernachlässigt werden, kann erst nach der Erläuterung des Begriffes Hochbegabung geklärt werden. Leider werden die Begriffe Begabung und Intelligenz nicht immer in gleicher Weise definiert.

Begabung und Intelligenz

Eine etwas ausführlichere begriffliche Klärung von Begabung und Intelligenz ist erforderlich, da diese psychologischen Konstrukte in der Öffentlichkeit eine enorme Aufmerksamkeit erfahren, wobei die Diskussion nicht selten unsachlich und ideologisch gefärbt ist. Die folgenden Ausführungen zu den Definitionen von Begabung und Intelligenz erscheinen daher zum besseren Verständnis angebracht.

In der Persönlichkeitspsychologie hat es sich eingebürgert, bei der Beschreibung des Begriffs "Persönlichkeit" zwischen Merkmalen der Leistungsfähigkeiten und solchen Merkmalen wie Motivation, Emotion oder Temperament zu unterscheiden, die keinen Leistungsaspekt beinhalten. Bei Begabung handelt es sich um einen Fähigkeitsbegriff, der oft synonym oder sinnverwandt mit Intelligenz verwendet wird. Der begrifflichen Klarheit wegen ist es jedoch vorteilhaft, Intelligenz und Begabung voneinander abzugrenzen, zumal eine Vielfalt von menschlichen Begabungen in verschiedenen, voneinander relativ unabhängigen Leistungsbereichen vorzufinden ist.

Dem derzeitigen Forschungsstand entsprechend ist von fünf Begabungsbereichen auszugehen, die verschiedene Begabungsdimensionen enthalten können, welche auf inhaltlich unterscheidbare Leistungsbereiche bezogen sind:

1. Intellektuelle Begabung = (allgemeine) Intelligenz
2. Soziale Begabung - interpersonale Kompetenz
3. Musische Begabung = Musikalität
4. Bildnerisch-darstellende Begabung

5. Psychomotorisch (praktische) Begabung

Im Gegensatz zu einer Begabungskonzeption von Heller und Hany (1996), wird hier Kreativität nicht als eigener Begabungsbereich angenommen, da kreative Leistungen bzw. Produkte, die als Ausdruck von Kreativität gewertet werden, in allen genannten Bereichen vorfindbar sind. Bezüglich der intellektuellen Begabung zeigen Intelligenzfaktoren wie Einfallsreichtum, Flexibilität des Denkens oder Wortflüssigkeit, daß divergenten oder kreativen Denkfähigkeiten innerhalb des Konstruktes Intelligenz Rechnung getragen wird.

Eine brauchbare Definition von Kreativität fehlt bis heute. Ein Hauptkritikpunkt bezieht sich auf den immer wieder auffindbaren deutlichen Zusammenhang von Intelligenz und Kreativität, den auch Perleth und Sierwald (1992) bei der Auswertung der empirischen Daten der Münchner Hochbegabungsstudie feststellen. Auch die kritischen Äußerungen von Weinert (1995) zu dem Konstrukt Kreativität führen zu der Folgerung, daß eine vorsichtige Verwendung dieses Konstrukts angebracht ist.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, daß es nur verwirrend ist, von "emotionaler Intelligenz" zu sprechen, da die Gefühle einem Bereich der Persönlichkeit zugehören, der nicht durch Leistung charakterisiert ist. Viele Beispiele für emotionale Intelligenz – der Begriff wird von Salovey und Mayer (1993) verwendet – entsprechen dem Konstrukt der sozialen Begabung.

Die Psychologie hat sich nur am Rande mit den musischen und bildnerisch-darstellenden Begabungen befaßt. Intelligenz dagegen war und ist ein zentrales Thema der Persönlichkeitsforschung. Alltagsbeobachtungen wie psychologische Forschungsergebnisse zeigen die Bedeutsamkeit dieses Konstrukts, insbesondere der allgemeinen Intelligenz (vgl. Brody 1992; Amelang 1995).

Gemäß der Bedeutsamkeit des Konstrukts "Intelligenz" gibt es hierzu eine Vielzahl von Forschungsvorhaben, Definitionen, Konzepten und Befunden. Eine auch heute noch aktuelle Begriffsbestimmung nahm W. Stern (1920) vor: "Intelligenz" sah er als "Ausdruck für eine Disposition, d. h. eine dauernde Fähigkeit und Strebigkeit zur Vollziehung von Denktätigkeiten" an (Stern, S. 1) und definiert sie wie folgt:

Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.

(Stern, S. 2ff)¹

Auch heute, über 70 Jahre danach, wird Intelligenz in ganz ähnlicher Weise bestimmt. In einem Übersichtsartikel von Niesser et al. (1996), einem Autorenteam, das aus Intelligenzforschern zusammengesetzt wurde,

¹W. Stern, Gründer der "Differentiellen Psychologie" und "Erfinder des Intelligenzquotienten" (IQ), der seit einigen Jahren eine Art Renaissance erlebt, wird häufig auch von amerikanischen Autoren zitiert (vgl. Laycock 1979). Stern führt zu "Intelligenz" weiter aus: "Die zutreffende Verdeutschung für I. wäre nicht 'Begabung' schlechthin, sondern 'geistige Allgemeinbegabung', um die I. von den Willensbegabungen und von den geistigen Sonderbegabungen (Talenten) zu unterscheiden. Aber der Gebrauch jener langen Wortbildung wäre so unbequem, daß man hier ruhig das wissenschaftliche Heimatrecht des Fremdwortes anerkennen sollte." (Stern, 1920, S. 8).

die unterschiedliche Intelligenzkonzeptionen vertreten, wird Intelligenz beschrieben als *“the ability to understand complex ideas, to adapt effectively to the environment, to learn from experience, to engage in various forms of reasoning, to overcome obstacles by taking thought”* (S. 77). Dabei gehen die Autoren auf die immer noch kontrovers diskutierte Frage ein, ob ein Intelligenzmodell, das einen allgemeinen Intelligenzfaktor *g* (vgl. Spearman 1927) und verschiedene spezifische Faktoren annimmt, die Struktur der Intelligenz besser abbildet als Modelle, die viele unabhängige Intelligenzfaktoren postulieren wie die Modelle von Guilford (1967) oder Gardner (1983). Für Gardners Annahmen, der sieben voneinander unabhängige Intelligenzen aufzählt, gibt es allerdings bislang keinen empirischen Beleg. Auch Guilfords Modell mit 120 postulierten unabhängigen Intelligenzfaktoren gilt als empirisch nicht bestätigt. Insgesamt zeigen die Daten aus vielen Untersuchungen, daß sich mehr oder weniger enge Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den Faktoren auffinden lassen, was eher für einen allgemeinen Intelligenzfaktor mit zusätzlichen spezifischen Dimensionen spricht. Neisser et al. (1996, S. 81) kommen demgemäß auch zu dem vorsichtigen Schluß: *“(…) Thus while the g-based factor hierarchy is the most widely accepted current view of the structure of abilities, some theorists regard it as misleading.”* (vgl. Brody 1992).

Die Erbe-Umwelt-Frage ist ausgestanden

Einen relativ klaren Konsens der Intelligenzforscher gibt es bezüglich der Erbe-Umwelt-Frage, wobei Übereinstimmung herrscht, daß jegliche intelligente Leistung eines Individuums sowohl durch genetische als auch Umweltbedingungen sowie deren komplexe Wechselwirkungen beeinflusst wird (vgl. ausführlich Merz & Stelzl 1977). Aufgrund der Ergebnisse der persönlichkeitspsychologischen Zwillingsforschung wird auch bei der Diskussion der kindlichen Entwicklung vermehrt darauf hingewiesen, daß *“die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf die individuelle Erbausstattung, auf verschiedene Umweltbedingungen und auf die selbstorganisierenden Wachstumskräfte der Individuen zurückzuführen sind”* (Weinert 1994, S. 259f). Gemäß seiner individuellen Erbausstattung nimmt das Kind nicht nur seine Umwelt selektiv wahr, sondern beeinflusst sie auch dementsprechend. Es zeigte sich weiterhin, daß genetische Bedingungen bei Säuglingen und kleinen Kindern weniger Varianz der Verhaltens und Erlebensunterschiede aufklären als bei Erwachsenen, die Rolle der Gene somit bei Erwachsenen bedeutsamer wird.² Wichtig anzumerken ist, daß das Merkmal Intelligenz eine über die Zeit hinweg relativ stabile Eigenart darstellt. Schon im frühen Säuglingsalter (mit ca. drei bis vier Lebensmonaten) erfaßte Werte im Aufmerksamkeits- und Habitationsverhalten ergaben erstaunlich hohe Zusammenhänge mit Intelligenztestwerten, die bei den dann acht bis elf Jahre alten Kindern erhoben wurden. Ein sehr aufmerksamer, schnell habituerender Säugling zeigte demnach einen hohen Wert in einem Intelligenztest (vgl. Colombo 1993). Es scheint, daß beide Leistungsmessungen im Sinne einer effizienten Informationsaufnahme und -verarbeitung kindliches intelligentes Verhalten erfassen. Somit ist intellektuelle Hochbegabung, auf die im folgenden näher eingegangen wird, grundsätzlich auch schon bei Säuglingen vorzufinden.

²Zu beachten ist, daß bei einer völlig gleichartigen Umwelt alle Unterschiede zwischen Menschen auf ihre unterschiedliche Erbausstattung zurückzuführen sind.

Intellektuelle Hochbegabung

Hochbegabung (der Begriff wird von W. Stern schon 1920 erwähnt) wird definiert als eine sehr hohe Ausprägung in den genannten Begabungen, welche als individuelle Disposition einem derart begabten Individuum mögliche Hochleistungen in dem jeweiligen Begabungsbereich (oder mehreren Bereichen) gestattet. Intellektuelle Hochbegabung wird demnach bestimmt als eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz (g), wobei jeweils verschiedene spezifische Intelligenzfaktoren (z. B. verbale, räumlich-abstrakte) in unterschiedlichem Ausmaß vorfindlich sein können (vgl. Rost 1993). Stapf und Stapf (1988) haben ein Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen erstellt, das von hierarchisch organisierten kognitiv-intellektuellen sowie nicht-kognitiven Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen ausgeht. Es veranschaulicht, daß die dispositionellen Fähigkeiten für herausragende Leistungen nur notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen darstellen.

Ob es zu außergewöhnlichen Leistungen kommt, hängt neben den dispositionellen Bedingungen von dem Einfluß vielfältiger Faktoren ab wie z. B. Erfahrungen in der sozialen und physischen Umwelt z. B. in Familie oder Schule. Diese Faktoren, die zwischen Dispositionen und Leistungen vermitteln, können sich förderlich oder hemmend auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Auf welchen *Gebieten* überragende Leistungen erbracht werden, hängt neben den spezifischen Fähigkeiten (z. B. mathematische oder sprachliche Begabung, Einfallsreichtum) von den Interessen, der Motivation sowie den speziellen Sozialisationsbedingungen in Familie, Kindergarten und Schule einschließlich biographischer Zufälle ab.

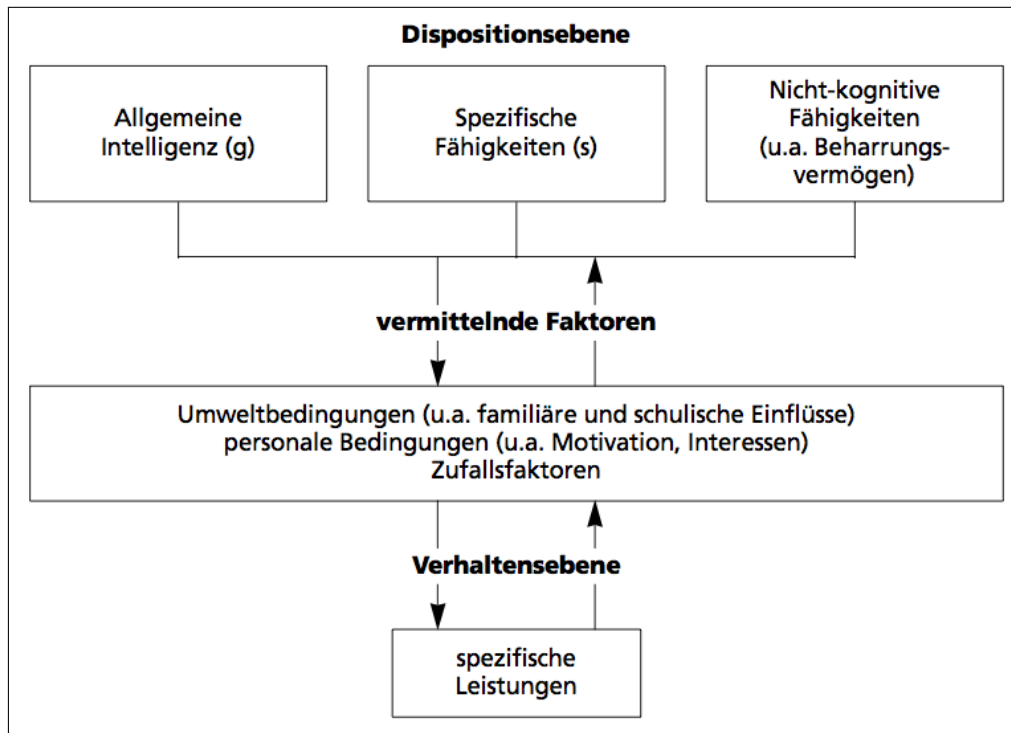
Hier wird schon deutlich, daß es nicht schlechthin "die Hochbegabten" gibt. Vielmehr sind verschiedene Gruppen von Hochbegabten zu unterscheiden, die einerseits in der Intelligenzausprägung (z. B. Hoch- und Höchstbegabte) und andererseits in ihrem Intelligenzprofil mit den spezifischen Fähigkeitsdimensionen Unterschiede aufweisen. Daher ist es verständlich, daß über das Merkmal der sehr hohen Intelligenz als äußerst effizienter Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungsfähigkeit hin aus nur wenige gemeinsame, für alle Hochbegabten geltenden Eigenarten angeführt werden können.

Unter Beachtung des Einflusses der oben genannten vermittelnden Faktoren wird verständlich, warum beispielsweise ein Kind im Vorschulalter von den Eltern oder Psychologen als hochbegabt erkannt wird, in der Schule vom Lehrer je doch seine außergewöhnlichen Fähigkeiten nicht bemerkt werden, weil bestimmte hemmende Faktoren (z. B. Angst vor fremden Personen, zu leichte, unterfordernde Aufgaben) ein Zeigen herausragender Leistungen behindern.

Wie erkennt man intellektuell hoch begabte Kinder und Jugendliche?

Erwachsene, die herausragende Leistungen, d. h. außergewöhnliches Denken oder Problemlösen gezeigt haben, sind damit als hochbegabt ausgewiesen. Bei Kindern und Jugendlichen erweist sich eine Identifikation

oftmals als schwieriger, da im Alltag oder in der Schule kaum Aufgaben auftauchen, die ein spektakuläres Problemlösen sichtbar werden lassen. Dennoch werden insbesondere Vorschulkinder, die noch nicht wie Schulkinder intellektuell hemmenden Bedingungen der Schule ausgesetzt sind, anhand ihrer *ungewöhnlichen Interessen* vor allem an *abstrakten Fragen* wie nach Gott, Zeit, Unendlichkeit, und Symbolen (Zahlen und Buchstaben) sowie ihren *formal-logischen Denkleistungen* von den Eltern oft richtig als sehr intelligent erkannt.



Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen (Stapf & Stapf 1988)

Folgende *Verhaltensmerkmale* zeigen sich häufig und in hoher Ausprägung bei hochbegabten (Vorschul-) Kindern, die anhand der einschlägigen Literatur sowie unseren Befunden zu hochbegabten Kindern zusammengestellt wurden:³

- gute *Beobachtungsgenauigkeit*
- überragende *Lern- und Begriffsleistungen*
- hohe *Lerngeschwindigkeit* bei sie interessierenden Aufgaben
- Erkennen von *Strukturen und Regeln* – außergewöhnliche *Gedächtnisleistungen*

³In der Literatur finden sich eine Reihe solcher "Merkmalslisten", die nicht darüber hinwegtäuschen sollten, daß es sich um eine teilweise recht beliebige Auswahl der jeweiligen Autoren handelt. Eine sogenannte "hochbegabte Persönlichkeit" gibt es nicht.

- schneller (früher) Spracherwerb, richtige Anwendung komplizierter Sprachregeln (Grammatik)
- intensive (freiwillige) Beschäftigung mit *Symbolen*
- hohes *Konzentrationsvermögen* (Fokussierung) und *Beharrungsvermögen* bei zumeist selbstgestellten Aufgaben
- hohe *Sensibilität* (u.a. bei Lärm-, Geruchs-, Farbempfindung, Ungerechtigkeit)
- Gefühl der *Andersartigkeit*
- *Eigenwilligkeit* im Sinne der “Selbststeuerung”
- Vielfalt von Interessen
- Abneigung gegen *physische* Auseinandersetzung

Wichtig anzumerken ist, daß nicht alle diese Eigenarten bei allen hochbegabten Kindern beobachtbar sind, sondern zum Teil in unterschiedlicher Ausprägung auch bei (über)durchschnittlich begabten Kindern vorfindlich sind.

Schon in früher Kindheit andere Verhaltensweisen und Bedürfnisse

Die bisher erläuterten Befunde lassen erkennen, daß hochbegabte und sehr intelligente Kinder, die Übergänge sind fließend, schon in früher Kindheit andere Verhaltensweisen und Bedürfnisse haben als durchschnittlich begabte Kinder.

Eine eindeutige Identifikation als “hochbegabt” ist aufgrund der genannten Verhaltensmerkmale weder von Laien noch Psychologen vorzunehmen. Bei der Feststellung von Hochbegabung ist daher die Durchführung von Intelligenztests, die aus theoretischen wie meßmethodischen Gründen die wichtigsten Meßverfahren darstellen, unabdingbar. Ein sehr hoher Testkennwert in einem nach den gängigen Testgütekriterien als brauchbar ausgewiesenen Intelligenztest (vgl. Kubinger 1994) ist ohne Zweifel zur Zeit der beste Indikator für eine intellektuelle Hochbegabung. Dabei wird traditionell ein Prozentrang von 97 als Grenzwert für Hochbegabung verwendet, d. h. die oberen drei Prozent der normalverteilten Intelligenztestwerte.

Die Erfassung von “Kreativitätswerten” oder Angaben über soziale Begabungen tragen bei der empirischen Überprüfung zu einer zuverlässigen Diagnose von Hochbegabung nichts bei (Heller 1992; Rost 1993).

Im individuellen Fall müssen neben Bedingungen der Testsituation und der aktuellen Verfassung des Kindes bei der Interpretation eines Testkennwertes die Entwicklung des Kindes, seine biographischen Daten, seine aktuellen Interessen und Motivation sowie sein kognitiver Leistungsstand (auch Noten etc.) mitberücksichtigt werden (vgl. Heller 1992). Relative Einigkeit bei Begabungsforschern, die mit Vorschulkindern arbeiten, besteht auch darin, daß eine Identifikation hochbegabter Kinder im Vorschulalter sinnvoll ist, um einer

Fehlentwicklung insbesondere bezüglich der Motivations- und Selbstkonzeptentwicklung vorzubeugen. Eine frühe, zutreffende Diagnose erweist sich bei kompetenter fachpsychologischer Beratung von Eltern, Kind, Erzieher und künftiger Lehrpersonen als förderlich. Die Entwicklung des Kindes wird mit großer Wahrscheinlichkeit günstiger verlaufen als ohne richtige Diagnose und Beratung (vgl. Urban 1992; Heller 1992). Ein konkretes Fallbeispiel hierzu liefert Stapf (1997). Gezielte Maßnahmen wie vorzeitige Einschulung sind vor allem deswegen oft erforderlich, weil die Lernangebote und geistigen Gestaltungsmöglichkeiten in vielen Vorschul-Institutionen so wenig geistig herausfordernd sind, daß eine große Zahl von sehr intelligenten sowie hochbegabten Kindern schon im Kindergarten über Langeweile klagt (vgl. Stapf 1989).

Ein Erkennen hochbegabter Kinder vor Eintritt in die Schule, im Alter von 4 bis 5 Jahren, ist deshalb geboten, insbesondere unter den z. Zt. in Deutschland vorfindlichen Bildungs- und Kindseinsvorstellungen, die sich in Familie, Kindergarten und Schule deutlich niederschlagen. Eine daraus folgende fachpsychologische Beratung der Eltern, Erzieher oder Lehrer sollte danach zu Maßnahmen führen, die den Bedürfnissen des Kindes angemessen sind. Die Diagnostizierung ist tatsächlich nicht einfach. Eltern, Lehrer, Ärzte oder Erzieher sind dabei im Normalfall überfordert. Sie geschieht am ehesten erfolgreich im Rahmen einer fachpsychologischen Untersuchung durch Diplompsychologen/innen, die in der Intelligenzdiagnostik mit Kindern gut ausgebildet und erfahren sind und Kenntnisse über hochbegabte Kinder besitzen. Die Dringlichkeit einer objektiven Diagnose ist dann größer, wenn zwischen kindlichen Personengegebenheiten und der sozialen wie dinglichen Umwelt große Diskrepanzen bestehen, d. h. wenn z. B. Eltern oder Erzieher Erwartungen an das Kind stellen, die seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen wenig oder gar nicht entsprechen.

Kein Thema an Hochschulen, Schulen und Kindergärten

Ein auffälliges Kennzeichen des Themas intellektuelle Hochbegabung ist die Unkenntnis, die hierzu vorherrscht. Selbst bei Pädagogen, Psychologen, Ärzten und Erziehern, die in einer Vielzahl von Berufsfeldern als Lehrer, Schulpsychologen, Amtsärzte usw. mit hochbegabten Kindern zu tun haben, ist dieses Phänomen anzutreffen.

Geht man von einem traditionell als Grenzwert gesetzten Prozentwert von 2-3% der Verteilung der Intelligenztestkennwerte aus, dann gibt es in Deutschland bei 9,6 Millionen Schülern und Schülerinnen auf allgemeinbildenden Schulen (Schuljahr 1994/95) ca. 192'000 bis 288'000 intellektuell hochbegabte Kinder (vgl. Broschüre BMB+F, 1996, S. 37ff). Die Wahrscheinlichkeit, daß Erzieher oder Lehrer solchen Kindern im Laufe ihres Berufslebens begegnen, ist demnach nicht so gering, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Dennoch erfahren in Deutschland Studierende der Pädagogik, Psychologie oder Medizin während ihres Studiums (fast) nichts über hochbegabte Kinder. Ebenso wird im Curriculum angehender Erzieherinnen praktisch keinerlei Wissen hierüber vermittelt.

Demgegenüber steht eine deutlich intensivere Vermittlung von Kenntnissen über Minderbegabte, was an der ungleichen Anzahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen und Forschungsvorhaben ablesbar ist.

Sachliche Argumente für dieses offensichtliche Desinteresse können kaum genannt werden. Es scheinen eher ideologische Gründe hierfür verantwortlich zu sein, bei denen die folgenden, falschen, Annahmen u.a. genannt werden:

1. Hochbegabte bewältigen sowieso alle schulischen Anforderungen erfolgreich (vgl. Struck 1997, S. 70).
2. Eine kognitive Überforderung von Kindern hat schlimmere Auswirkungen als eine Unterforderung.

De facto erleben jedoch eine Reihe von Hochbegabten in vielfältiger Weise hemmende Bedingungen, auf die sie in unterschiedlicher Weise reagieren, von leichteren Verhaltensauffälligkeiten bis zum Suizid. Ein neuerer Ansatz in der Psychologie, der das Verhalten eines Individuums in Interaktion mit seiner Umwelt hervorhebt, ist das "Passungsmodell", das im Rahmen der Temperamentsforschung von Thomas und Chess (1977) entwickelt worden ist. Thomas und Chess gehen davon aus, daß Kinder im Bereich der normalen Verhaltens- und Fähigkeitsvariation dann eher Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, wenn ihre Persönlichkeitseigenarten, Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht mit den Vorstellungen und Verhaltensweisen der Umwelt übereinstimmen. Geistige Unterforderung ist ein Beispiel für eine derartige Nicht-Passung.

Wie aus motivationspsychologischen Überlegungen abgeleitet werden kann, wird der negative Einfluß von Unterforderung allgemein unterschätzt. Dabei ist anzunehmen, daß sich Menschen eher gegen Überforderung als gegen Unterforderung schützen können. Entwicklungsförderlich sind in jedem Fall den Möglichkeiten des Individuums "passende", leicht höhere Anforderungen.

Tatsächlich erweist sich kognitive Unterforderung als die häufigste und wichtigste Ursache für das Auftreten von Verhaltensstörungen bei hochbegabten Kindern.

Auswirkungen geistiger Unterforderung

Das genuine Merkmal intellektuell Hochbegabter ist eine herausragende Denkfähigkeit, wobei gedankliche Klarheit, logisches Schlußfolgern und bildhaftes Denken auf einem abstrakteren Niveau liegen als bei durchschnittlich Begabten (vgl. Waldmann & Weinert 1990). Die Fähigkeit einer effizienten Informationsaufnahme und -verarbeitung ist schon bei hochbegabten Säuglingen sowie Klein- und Vorschulkindern zu beobachten. Sie äußert sich in einem starken Lernbedürfnis, dem Erfassen von regelhaften Zusammenhängen, Interesse an abstrakten Themen und Fragestellungen bei herausragender Merkfähigkeit und damit verbundenem enormen Wissen – wenn die Umwelt dies zuläßt.

Damit wird verständlich, daß nicht selten schon im Kindergarten diese Kinder über Langeweile als Ausdruck der geistigen Unterforderung klagen und gerade in den letzten Jahren vor der Einschulung oft den Besuch des Kindergartens verweigern. Bei ihrer Befragung geben Eltern hochbegabter Kinder deutlich häufiger an, daß ihr Kind "ungern in den Kindergarten ging" (Stapf 1988). Hier wie in der Schule wird von einem durchschnittlichen Kind und dessen kognitiver Entwicklung ausgegangen, wobei Abweichungen von dieser

Erwartung in Richtung weit höherer geistiger Leistungsfähigkeit eher als "frühreif", "altklug" oder durch ehrgeizige Eltern "antrainiert" abgelehnt werden. Der Meinung, ein Kind dürfe vor Schuleintritt weder schreiben noch lesen noch rechnen, wird von Erziehern, Lehrern und einer Reihe von Eltern mit Nachdruck vertreten.

Aufgrund vielfältiger Erfahrungen kann man davon ausgehen, daß hochbegabte Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit in Kindergarten und Schule für sie nicht passende Bedingungen erleben. Hochbegabte Vorschulkinder entsprechen im allgemeinen nicht dem Bild, das wir von Klein- und Grundschulkindern haben. Wenn dann mit Unverständnis oder Ablehnung auf ihre "andersartigen" Verhaltensweisen und Interessen reagiert wird, mit dem Versuch, diese Kinder an die anderen Kinder anzupassen, auf das erwartete Mittelmaß zurechtzustutzen, dann können Verhaltensauffälligkeiten wie Verweigerung des Kindergarten- oder Schulbesuchs, Stören beim Spiel und im Unterricht, motorische Unruhe, affektive Unausgeglichenheit sowie aggressives Verhalten, psychosomatische Beschwerden wie Bauch- oder Kopfschmerzen, Tagträumen und Rückzug Anzeichen für eine Nicht-Passung sein. Sie verschwinden, wenn das Kind vorzeitig eingeschult wird, eine Klasse überspringen oder die Schule wechseln kann. Das Verweigerungsverhalten hochbegabter Kinder bei sie sehr langweilenden Unternehmungen wie dem "Stuhlkreis" wird von Erziehern jedoch nicht als Reaktion auf Unterforderung, sondern als Anzeichen für "soziale Unreife" im Sinne des "Sich-Nicht-Anpassen-Könnens" an die Gruppe interpretiert. Diese Fehleinschätzung hat neben der Entwicklung eines negativen Selbst- und Leistungsmotivationskonzeptes zusätzlich dann eine stark entwicklungshemmende Auswirkung, wenn die Kinder wegen ihres "defizitären" Sozialverhaltens eher "spät" ein geschult werden. Der Befund, der für die von uns untersuchten Hochbegabten ein durchschnittliches Schuleintrittsalter von 6,8 Jahren ergab, weist auf die Richtigkeit dieser Aussagen hin.

Bezüglich ihrer sozialen Fähigkeiten wird bei intellektuell Hochbegabten eher eine höhere soziale Kompetenz, d. h. hohe soziale Sensibilität, Ablehnung physisch aggressiven Verhaltens, starkes moralisches Empfinden beobachtet. Allerdings verwundern bei der Unschärfe des Konstrukts eine uneinheitliche Befundlage und Interpretation der Ergebnisse nicht.

Verhaltensauffälligkeiten

In der Grundschule ist die Folge langanhaltender zu niedriger Anforderungen bei der Mehrzahl hochbegabter Kinder ein mangelndes Lern- und Arbeitsverhalten. Sie lernen das "Lernen" nicht, woraus nicht selten ein Underachievement (der Begabung entsprechend erwartungswidrige Schulleistungen) resultiert (Keller 1990). Hinzu kommen häufig eine Reihe von schon genannten Verhaltensauffälligkeiten. Depressive Resignation und Zurückziehen wird öfter bei Mädchen beobachtet, Stören des Unterrichts, starke motorische Unruhe, oft verwechselt mit dem Syndrom der Hyperaktivität, häufiger bei Jungen.

Heinbokel (1996) fand in ihrer Untersuchung zum Überspringen, daß schulische Langeweile die Hauptursache für das Springen ist, die von 65% der Mädchen und 80% der Jungen genannt wird. Demotivierung

und starke Schulunlust sowie daraus folgend eine Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit führen nicht selten zu sozialen Konflikten mit Lehrern, Mitschülern und Eltern. Die Vernachlässigung der geistigen Bedürfnisse wirkt sich bei einer Reihe von hochbegabten Kindern in einer enormen Störung der Gesamtpersönlichkeit aus (vgl. Schauer-Angerer, Fallbeispiel Ruben, 1997). Unterforderung kann auch bei der Durchführung von Intelligenztests und Schuleingangsverfahren oder bei der Befragung von Kindern zu Fehlleistungen führen, wenn die Aufgaben zu leicht sind ("Mama, der hat mir so dumme Fragen gestellt, da habe ich nichts gesagt."). Multiple diagnostische Verfahren sowie die Erhebung von Daten aus möglichst vielen Lebensbereichen des Kindes, zu verschiedenen Zeiten, bezüglich verschiedener Situationen, sind daher unumgänglich (Stapf 1997).

Im Sinne des oben erläuterten Bedingungsgefüges stellt Unterforderung eine zwar zentrale, aber nicht allein wirkende hemmende Bedingung dar. Die Tatsache, daß eine Reihe von Kindern ohne Probleme Kindergarten und Schulen durchlaufen, beweist, daß zusätzliche negative Bedingungen wie ungünstige Persönlichkeitsmerkmale, Labilität oder geringe Anstrengungsbereitschaft, hemmende Familienbedingungen oder Ablehnung durch Lehrer und Mitschüler die Effekte von Unterforderung verstärken. Da die meisten Studien mit einem Selektionsfehler bezüglich der Stichproben (wie etwa bei der Terman-Studie) behaftet sind, da Lehrer die Schüler vorselektiert haben, liegen keine eindeutigen Aussagen darüber vor, wieviel hochbegabte SchülerInnen in der Schule Schwierigkeiten erleben oder gar scheitern. Schätzungen gehen im übrigen davon aus, daß etwa die Hälfte aller Hochbegabten ohne größere Probleme ihr Leben meistert.

Fördern heißt Fordern

Neben der wissenschaftlichen Suche nach Erkenntnis ist die Beschäftigung mit Hochbegabten vorrangig begründet durch Schwierigkeiten und Probleme, die diese Kinder in der Schule und durch die Schule erleben. Daher gilt es, Maßnahmen zu ergreifen, die eine angemessene schulische Betreuung auch Hochbegabter gewährleisten.

Das grundlegende Prinzip von Förderung ist eine den Unterschieden von Schülern entsprechende Differenzierung schulischer Unterrichtung und Bildung. Die hier einschlägigen Maßnahmen lassen sich in eher integrative bzw. segregative Ansätze sowie bezüglich ihres Ausmaßes an Beschleunigung (*acceleration*) und Anreicherung (*enrichment*) unterteilen. Bei integrativen Maßnahmen bleibt der Schüler in der ihm nach Zufall zugewiesenen Klasse, bei segregativen werden die Schüler nach bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten in Klassen/Gruppen zusammengefaßt.

Unter Beschleunigung versteht man die Erhöhung des Darbietungstempos des regulären Stoffes, was zu einer verkürzten Verweildauer in der Schule führt. Anreicherung entspricht der Erweiterung und Vertiefung des regulären Curriculums durch zusätzliche Sachthemen, tiefere (abstraktere) Beschäftigung mit den Themen, wobei komplexere Instruktions- und Lernformen verwendet werden. Da sich in der Praxis

beide stark überschneiden, erscheint es sinnvoller, eher von Programmen mit mehr oder weniger starkem Anteil an bildungsbeschleunigten bzw. stofflich angereicherten Maßnahmen zu sprechen.

Das folgende Schaubild soll einen Überblick über die vorfindlichen schulischen Fördermaßnahmen geben:

| | Integrativ | Segregativ |
|---------------------|--|---|
| (eher) Akzeleration | vorzeitige Einschulung Überspringen der Klassenstufe Teilunterricht in höheren Klassen | “D-Zug“-Klassen |
| (eher) Enrichment | Individualisierung des Lehrens und Lernens besonderer Stoff besondere Lernprogramme | Spezialklassen, Spezialschulen Leistungskurse Pluskurse |

Pädagogische Maßnahmen der Förderung intellektuell hochbegabter Schüler/innen.

Weiterführende Literatur: Broschüre des BMB+F (1996); Colangelo & Davis (1991); Heinbokel (1996); Heller & Hany (1996).

Variable Termine für den Schuleintritt

Die Diskussion, welche Maßnahmen sinnvoller oder gar besser sind, erfordert zunächst eine Aussage über das Ziel derartiger Unterfangen. Bei den nachstehenden Überlegungen wird davon ausgegangen, daß das Ziel jeglicher Hochbegabtenförderung darin besteht, diesen Kindern eine positive (glückliche) Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Gemäß der Heterogenität intellektuell hochbegabter Kinder ist verständlich, daß unterschiedliche Programme und Maßnahmen greifen. Beispielsweise ist ein eher sozialgehemmter, mathematisch höchstbegabter Schüler vermutlich eher in einer Spezialklasse für mathematisch Hochbegabte gut aufgehoben. Eine allgemein hochbegabte, kontaktfreudige, selbstbewußte Schülerin kann dagegen durch Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufen für einige Zeit der Unterforderung entgehen.

Eine Differenzierung, d. h. Anpassung des Bildungsangebotes an das Kind, muß mit dem Schuleintritt beginnen. Da Kinder sich nicht nur bezüglich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit, sondern auch in ihrer Entwicklungsgeschwindigkeit stark unterscheiden, ist ein variabler Einschulungstermin aus entwicklungspsychologischen Gründen zu fordern.

Für alle Hochbegabten ist ein am chronologischen Alter orientierter eher früher Einschulungszeitpunkt passend. Hochbegabte Mädchen sollten ihrem Entwicklungs- und Motivationsstand entsprechend eher mit 5½ als mit 6½ Jahren eingeschult werden. Entsprechend der höheren Entwicklungsgeschwindigkeit haben Mädchen mit fünf Jahren einen Vorsprung von ca. einem Jahr gegenüber Jungen und erreichen die Pubertät zwei Jahre vor den Jungen.

Die derzeitige Erprobung eines Konzepts der "kindgerechten Schuleingangsstufe" an 169 Grundschulen in Baden-Württemberg trägt den Unterschieden von Kindern Rechnung. Variable Einschulungstermine, halbjährliche Einschulung und jahrgangsübergreifende Eingangsstufen ohne Klassen, die die Kinder individuell angepaßt in 1, 2 oder 3 Jahren bewältigen können, sind für alle Kinder förderlich. Rückstellungen entfallen; sie betrafen bisher 10% der Kinder, wobei sie sich in nicht seltenen Fällen als Fehlentscheidungen erwiesen. Hochbegabte Kinder können nach diesem Konzept ohne bürokratische Hürden vorzeitig eingeschult werden (bislang 1,5%) und gemäß ihrem Lerntempo ohne zu große Motivationsverluste die Eingangsstufe in einem Jahr absolvieren. Dabei wirken offene Unterrichtsformen mit Zusatzangeboten wie Fremdsprachenunterricht und Computerkurse als Anreicherung der Unterforderung entgegen. Zudem läßt dieses Konzept aufgrund seiner Flexibilität und Offenheit auch Aufgaben mit hohen geistigen Anforderungen zu. Die bislang vorliegenden Erfahrungen stützen diese positive Einschätzung.

Spezialklassen und Spezialschulen?

Eine starke Flexibilisierung und Abnahme bürokratisch begründeter "Verhinderung von Fördermaßnahmen" ist das Ziel einer kindgerechten Schule. In diesem Sinne stellt auch das Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufen eine geeignete Fördermaßnahme dar. Die beobachteten positiven Auswirkungen des Überspringens (vgl. Heinbokel 1996) werden bisweilen angezweifelt, wobei diese Zweifel zum Teil auf Unkenntnis bzw. auf Ergebnissen älterer, methodisch fragwürdiger Studien beruhen.

Bei einer Evaluation von Fördermaßnahmen, die alle als geistige Herausforderung von den betroffenen Kindern sehr begrüßt werden, sollte deren Urteil deutlich stärker berücksichtigt werden als die ideologisch gefärbten Argumente von Bildungspolitikern und -funktionären. Festzuhalten ist, daß beschleunigende Maßnahmen ohne jegliche Bereicherung des Stoffes und der Unterrichtsgestaltung nur eingeschränkt wirksam sind. Ebenso erweisen sich Maßnahmen der inneren Differenzierung ohne jegliche, zumindest zeitweilige, Gruppenbildung als eher nicht zielführend (vgl. Rost 1993).

Einer Individualisierung des Lehrens und Lernens außerhalb weniger Schulprojekte sind zumindest derzeit in Deutschland enge Grenzen gesetzt, da den Lehrern kaum Materialien und curriculare Konzepte zur Verfügung gestellt werden, auf denen sie einen differenzierten Unterricht aufbauen können (vgl. Broschüre BMB+F, 1996, S. 39).

Spezialklassen und -schulen erweisen sich nach unseren Erfahrungen für einen beträchtlichen Teil Hochbegabter als letzte Möglichkeit, eine adäquate Entwicklung ihrer Gesamtpersönlichkeit zu erfahren. Insbesondere "für Schülerinnen und Schüler mit einer besonderen Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur, aber auch solche, die z. B. im Umkreis ihres Wohnortes keine hinreichende Förderung finden" (Broschüre BMB+F, 1996, S. 42) oder denen in der Familie keine Unterstützung zuteil wird, sind Spezialschulen mit Internat erforderlich.

Der Vorteil von Spezialklassen und -schulen ist die Selektion, Ausbildung und Vorbereitung von Lehrern im Hinblick auf deren Umgang mit Hochbegabten, die nicht nur ihre Familien, sondern auch ihre Pädagogen in besonderer Weise herausfordern.

In allen Fällen sollte die Zuweisung zu Fördermaßnahmen aufgrund einer psychologisch-pädagogischen Begutachtung und Beratung von Eltern und Kindern erfolgen. In Arbeitsgemeinschaften, Leistungs- oder Pluskursen, bei denen die Selektion der Teilnehmer aufgrund von Lehrerempfehlungen erfolgt, ist die Gefahr der Fehleinschätzung groß. Das Lehrerurteil erweist sich als nicht sehr valide für die Einschätzung eines Schülers als intellektuell hochbegabt. Schulnoten, die nur einen mäßigen Zusammenhang ($r=0.50$) mit Intelligenztestleistungen aufweisen, sind keine guten Indikatoren für eine Hochbegabung. Überdurchschnittlich begabte, fleißige Schüler erreichen häufig sehr gute Noten; sie erhalten dementsprechend leicht Zugang zu den genannten Förderkursen. Hochbegabte Underachiever dagegen werden von Lehrern nicht erkannt (Rost & Hanses 1997) und somit nicht zu derartigen Arbeitsgemeinschaften oder Pluskursen zugelassen. Gerade aber diese in der Schule "nicht funktionierenden" Schülerinnen und Schüler benötigen gezielt eine schulische Förderung.

Aus dem bislang Erörterten folgt unzweifelhaft, daß einer völligen Integration hochbegabter Schüler in den Regelunterricht nicht zuzustimmen ist. Heller und Hany (1996) führen hierzu aus: "Diese z.T. euphemistisch als 'kooperatives Lernen' propagierte Einschränkung der Begabungsdifferenzierung wird ... von anerkannten Experten der Hochbegabtenförderung aber einhellig als verfehlt und schädlich beurteilt" (S. 486).

Deutschland ist bezüglich der Förderung Hochbegabter ein Entwicklungsland. Es gibt keine staatliche Schule oder Spezialklassen an staatlichen Schulen für intellektuell Hochbegabte. Nur eine private Einrichtung, die Christophorusschulen des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland (CJD), bietet Klassen für Hochbegabte an. Außerschulische Programme, Sommercamps, Wettbewerbe oder Denkolympiaden sind wichtig und anregend, können aber die alltägliche Demotivierung in der Schule nicht kompensieren. Diese Veranstaltungen haben u. a. eine außerordentlich bedeutsame Funktion für das soziale Lernen und die emotionale Stabilisierung dieser Kinder, ihr Selbstkonzept und den Erwerb sozialer Kompetenz. In diesen Gruppen mit gleichbefähigten, ähnlich empfindenden und interessierten Kindern, erfahren sie Verständnis, aber eventuell auch ihre Grenzen. Sie erleben gleichaltrige Gleichgesinnte, wie es eine hochbegabte Schülerin in einer Fernseh-Sendung formulierte. Dies hilft ihnen und ihren Familien, die auftretenden Probleme aufgrund des häufigen "Nicht-Verstanden-Werdens" und des Gefühls der 'Andersartigkeit' zu bewältigen.

Eine ähnliche Funktion hat wohl Mensa, eine Vereinigung intellektuell hochbegabter Erwachsener.

Leere in den Köpfen, nicht im Geldbeutel

Die Gesamtsituation intellektuell hochbegabter Kinder in Deutschland mit ihren vielfältigen Facetten umfassend darzustellen, ist in dem hier vorgegebenen Rahmen nicht möglich.

Dennoch kann festgehalten werden: die Lage dieser Kinder könnte verbessert werden! Auch ohne materielle Kosten ließen sich viele Schwierigkeiten und Nöte dieser Kinder beheben, wenn in den Köpfen der zuständigen Erwachsenen in Schulen, Hochschulen und Ministerien folgendes erreicht werden könnte:

- eine vorurteilsfreie Einstellung zum Thema Hochbegabung;
- Verständnis, Anerkennung und Toleranz gegenüber hochbegabten Kindern und Jugendlichen, ihren Bedürfnissen und Eigenarten;
- eine Umsetzung der verfügbaren Erkenntnisse in Kindergärten, Schulen und Hochschulen;
- eine flexiblere, mutigere und großzügigere Anwendung der genannten pädagogischen Maßnahmen.

Literatur

- Amelang, M. (1995). Intelligenz. In Amelang, M. (Hrsg.). Verhaltens- und Leistungsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 2 (S. 245–328). Göttingen: Hogrefe.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Begabte Kinder finden und fördern. (1996) Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F).
- Brody, N. (1992). Intelligence. San Diego: Academic Press.
- Callahan, C.M. (1991). The assessment of creativity. In: Colangelo, N. & Davis, G. A. (Hrsg.) Handbook of gifted education. (S. 219–235). Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. & Davis, G.A. (1991). (Hrsg.) Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon.
- Colombo, J. (1993). Infant cognition. Newbury Park: Sage Publ.
- Eysenck, H. J. (1985). The nature and measurement of intelligence. In J. Freeman (Ed.), The psychology of gifted children. (S. 115–140). New York: Wiley & Sons.
- Feger, B. (1988). Hochbegabung – Chancen und Probleme. Bern: Huber.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Hany, E. A. (1992) Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In Heller, K. A. (Hrsg.). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. (S. 38–163). Göttingen: Hogrefe. Heinbokel, A. (1996). Überspringen von Klassen. Münster: LIT.
- Heller, K. A. (Hrsg.) (1992). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Hany, E. A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F. E. Weinert (Hrsg.). Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie. Bd. 2. (S. 477–513). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. H., Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Hrsg.) (1993). International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon.
- Horowitz, F. D. & O'Brien, M. (Eds.) (1985). The gifted and talented. Developmental perspectives. Washington: APA.
- Keller, G. (1990). Aufgaben der Bildungsberatung bei der Förderung hochbegabter Kinder. Psychologie, Erziehung, Unterricht, 37, 54–57.
- Kleinschmidt, G. (1993). Zum Wandel der Leistungsanforderungen in der Grundschule in den Jahren 1971–1991. Schulverwaltung, Nr. 9.
- Küster, H. (1995). Chancen nur noch für Eliten? Psychologie Heute, Heft 6. S. 60–63.

- Laycock, F. (1979) Gifted children. Glenview, Ill... Scott, Foresman and Comp.
- Lewis, M. & Michalson, L. (1985). The gifted infant. In: J. Freeman (Ed.). The psychology of gifted children (S. 35–57). New York: Wiley & Sons.
- Kubinger, K. D. (1995). Einführung in die Psychologische Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Merz, F. & Stelzl, I. (1977). Einführung in die Erbpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer. Perleth, Ch. & Sierwald, W. (1992). Entwicklungs- und Leistungsanalyse zur Hochbegabung. In K. A. Heller (Hrsg.). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. (S. 166–350). Göttingen: Hogrefe.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, TH. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, St. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51 (2), 77–101.
- Rabinowitz, M. & Glaser, R. (1985). Cognitive structure and process in highly competent performances. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.). The gifted and talented. Developmental perspectives. (S. 75–98). Washington: APA.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (1993). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167–177.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442.
- Schauer-Angerer, J. (1997). Zweiter Schultag: "Da gehe ich nie wieder hin!" *Labyrinth*, Nr. 53. Berlin: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind.
- Schneider, B. C. (1987). The gifted child in peer group perspective. New York: Springer.
- Southern, W. Th., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. H. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (S. 387–409). Oxford: Pergamon.
- Spearman, C. (1927). The abilities of man. London: Macmillan.
- Stapf, A. (1988). Die Entwicklung hochbegabter Kinder im Vorschul- und Schulalter, oder: Warum es für viele Hochbegabte nach der 4. Klasse schon zu spät ist. In B. Grillmayr, W.
- Hübl & G. Pusch (Hrsg.). *Begabungen gefragt. Europäische Konferenz*. (S. 86–92). Salzburg: Offizieller Kongreßbericht.
- Stapf, A. (1990). Hochbegabte Kinder in Kindergarten und Grundschule. In H. Wagner (Hrsg.) *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980–1990–2000*. (S. 83–90). Bad Honnef: Bock.
- Stapf, A. (1990). Hochbegabte Mädchen: Entwicklung, Identifikation und Beratung, insbesondere im Vorschulalter. In W. Wiczerkowski & T. Prado (Hrsg.) *Hochbegabte Mädchen*. (S. 45–58). Bad Honnef: Bock.
- Stapf, A. (1992). Begabungsentwicklung und Identifikation hochbegabter Vorschulkinder. In K. Urban (Hrsg.) *Begabungen entwickeln, erkennen und fördern*. (S. 109–125). Hannover: Univ. Hannover FB Erz.wiss.
- Stapf, A. (1992). Mathematisch hochbegabte Mädchen. In A. Grabosch & A. Zwölfer (Hrsg.) *Frauen und Mathematik*. (S. 49–67). Tübingen: Attempto.
- Stapf, A. (1997). Schulische Maßnahmen bei intellektueller Hochbegabung – Karl, 5., 0 Jahre. In K. D. Kubinger & H. Teichmann (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik und Intervention in Fallbeispielen*. (S. 37–44). Weinheim: Beltz Stapf, A. & K. Fischer (1992) *Unterforderung – ein vergessenes Problem?* In Schul-intern. Stuttgart: Ministerium für Kultus und Sport. Nr. 3
- Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1988). Kindliche Hochbegabung in entwicklungspsychologischer Sicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 1–17.
- Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1991 a). Zur kognitiven und motivationalen Entwicklung hochbegabter Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter. In K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschann (Hrsg.) *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben*. (S. 377–390). Göttingen: Hogrefe.
- Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1991 c). Aufmerksamkeitsverhalten bei hochbegabten Klein- und Vorschulkindern in H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth. *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. (S. 100–111). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1995). Hochbegabte Kinder in der Schule. In *Lehrer – Schüler – Unterricht. Handbuch für den Schulalltag*. 17. Ergänzungslieferung, Länderausgabe Sachsen. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Stern, W. (1920). Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. Leipzig: J. A. Barth.

- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.). *Conceptions of giftedness* (S. 223–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Struck, P. (1997). *Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen*. Hanser: München.
- Thomas, T. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York; Brunner/Mazel.
- Urban, K. K. (Hrsg.) (1982). *Hochbegabte Kinder*. Heidelberg: Schindele.
- Vernon, P. H., Adamson, G & Vernon, D. F. (1977). *The psychology and education of gifted children*. London: Methuen.
- Waldmann, M. R. & Weinert, F. E. (1990). *Intelligenz und Denken*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1994). Entwicklung und Sozialisation der Intelligenz, der Kreativität und des Wissens. In K. A. Schneewind (Hrsg.). *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 1 (S. 259–284). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1996). *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.
- Weisberg, R. W. (1989). *Kreativität und Begabung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Zigler, E. & Farber, E. A. (1985). Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.) *The gifted and talented. Developmental perspectives* (S. 387–408). Washington: APA.