

Petra Steinheider

Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können

Hochbegabtenförderung als
Schulentwicklungsaufgabe

Was Schulen für ihre guten Schülerinnen
und Schüler tun können

Petra Steinheider

Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können

Hochbegabtenförderung
als Schulentwicklungsaufgabe

Petra Steinheider
Staatliches Schulamt Kassel
Deutschland

ISBN 978-3-658-04001-7
DOI 10.1007/978-3-658-04002-4

ISBN 978-3-658-04002-4 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Eva Brechtel-Wahl, Monika Kabas

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Einleitung	11
1 Vor- und Nachteile separierter bzw. integrativer Förderung	17
1.1 Fallvignette	17
1.2 Öffentliche Diskussion	19
1.2.1 Zwei verbreitete Irrtümer	19
1.2.2 Mythen und Stereotypen	20
1.2.3 Spezialschulen als Lösungsvorschlag	21
1.3 Empirische Befundlage	23
1.3.1 Hochbegabte Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem	23
1.3.2 Termans amerikanische Längsschnittstudie: „Genetic Studies of Genius“	30
1.3.3 Die britische Forschungsstudie von Joan Freeman	32
1.3.4 Drei Studien, drei Zugänge, eine Wahrheit	41
1.3.5 Evaluationsstudien zur Fähigkeitsgruppierung	43
1.4 Gelingensbedingungen	49
1.4.1 Vor- und Nachteile unterschiedlicher Bewertungssysteme	49
1.4.2 Ganzheitlichkeit der Förderung	51
1.4.3 Curriculare Veränderungen und Anpassung der Lehrmethoden	53
1.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	54
1.5.1 Nachteile einer separaten Beschulung	54
1.5.2 Das hessische Gütesiegel für Hochbegabtenförderung	55
1.5.3 Veränderter Umgang mit Heterogenität	57

1.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	58
1.6.1 An bestehende Strukturen anknüpfen	58
1.6.2 Auf schulische Leistungsträger setzen	60
1.6.3 Wandlungsprozesse verstehen und steuern	61
1.7 Lösungsvignette	65
2 Schülersauswahl für Fördermaßnahmen	67
2.1 Fallvignette	67
2.2 Öffentliche Diskussion	69
2.2.1 Verkannte Begabung	69
2.2.2 Ehrgeizige Eltern	70
2.3 Empirische Befundlage	71
2.3.1 Psychologische Intelligenzdiagnostik	71
2.3.2 Güte des Lehrerurteils	74
2.3.3 Problematik von Checklisten	80
2.3.4 Schwierigkeiten der Persönlichkeitsbeurteilung	81
2.4 Gelingensbedingungen	87
2.4.1 Auswahlprozeduren	87
2.4.2 Lehrerfeedback	91
2.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	94
2.5.1 Entwicklung von standardisierten Prozeduren der Schülerbeurteilung und Schülersauswahl	94
2.5.2 Fortbildung des Kollegiums in Gesprächsführung	95
2.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	97
2.6.1 Feedbackregeln für die Schulleitung	97
2.6.2 Arbeit mit Entscheidungsmatrizen	98
2.6.3 Prävention von Umsetzungsschwierigkeiten	99
2.7 Lösungsvignette	101
3 Voraussetzungen für das Überspringen einer Klasse	103
3.1 Fallvignette	103
3.2 Öffentliche Diskussion	105
3.2.1 Überspringen aus Lehrersicht	105
3.2.2 Überspringen aus Elternsicht	106
3.2.3 Subjektive Theorien zum Überspringen	107
3.2.4 Eignungsvoraussetzungen	109

3.3 Empirische Befundlage	110
3.3.1 Studien zur Akzeleration	110
3.3.2 Springerquoten	111
3.3.3 Überspringen und Schulleistungen	112
3.3.4 Überspringen und sozial-emotionale Entwicklung	114
3.4 Gelingensbedingungen	116
3.4.1 Erhöhung der Entscheidungssicherheit und Akzeptanz	116
3.4.2 Günstige Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren	117
3.4.3 Vermeidung möglicher Schwierigkeiten und Risiken	120
3.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	121
3.5.1 Schulinterne Fortbildungsveranstaltungen	121
3.5.2 Systemische Strukturen zur professionellen Praxisreflexion	123
3.5.3 Vereinbarungen über Rahmenbedingungen und Verfahrensweisen	125
3.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	126
3.6.1 Krise als Chance	126
3.6.2 Führen durch Fragen	127
3.6.3 Zielvereinbarungen mit Bilanzierungsphasen	128
3.7 Lösungsvignette	129
4 Ursachen für Langeweile im Unterricht	131
4.1 Fallvignette	131
4.2 Öffentliche Diskussion	133
4.2.1 Langeweile als Indikator für Hochbegabung	133
4.2.2 Gelangweilte Schüler aus Lehrersicht	134
4.3 Empirische Befundlage	135
4.3.1 Langeweile als Forschungsgegenstand	135
4.3.2 Langeweile bei Hochbegabten	144
4.3.3 Langeweile und Unterrichtsqualität	150
4.4 Gelingensbedingungen	158
4.4.1 Differenzierung durch alternative Aufgabenformate	158
4.4.2 Schülerfeedback für den Lehrer	162
4.4.3 Förderliche Rahmenbedingungen	163
4.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	165
4.5.1 Verbesserung der Unterrichtsqualität	165
4.5.2 Effektive Fortbildungsmaßnahmen	167
4.5.3 Kooperation und Netzwerke	168

4.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	169
4.6.1 Klares Bild von gutem Unterricht	169
4.6.2 Bedingungen für eine Veränderungsmotivation	171
4.6.3 Ermöglichen statt Anweisen	172
4.6.4 Umgang mit Widerstand und Verweigerung	174
4.7 Lösungsvignette	175
5 Mobbing bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern	177
5.1 Fallvignette	177
5.2 Öffentliche Diskussion	179
5.2.1 Soziale Rangeleien – eine normale Erscheinung unter Kindern?	179
5.2.2 Unbeliebte Schüler – eine unvermeidbare Gegebenheit?	179
5.2.3 Sozialklima einer Klasse – eine leistbare Aufgabe der Pädagogik?	181
5.3 Empirische Befundlage	182
5.3.1 Die wichtigsten Ergebnisse der Mobbingforschung	182
5.3.2 Spezialfall: Mobbing und Hochbegabung	199
5.4 Gelingensbedingungen	205
5.4.1 Was verhindert und was begünstigt ein Eingreifen?	205
5.4.2 Interventionen ohne Schuldzuweisungen	206
5.4.3 Prävention statt Intervention	208
5.4.4 Erweiterung des Bewertungsspektrums	210
5.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	211
5.5.1 Mobbingprävention auf Schulebene	211
5.5.2 Mobbingprävention auf Klassenebene	212
5.5.3 Interventionsmaßnahmen auf Schülerebene	214
5.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	214
5.6.1 Daten statt Mutmaßungen	214
5.6.2 Motivationshilfen für ein dauerhaftes Engagement	215
5.6.3 Umgang mit Elternbeschwerden	217
5.7 Lösungsvignette	219
6 Förderung von Underachievern	223
6.1 Fallvignette	223
6.2 Öffentliche Diskussion	225
6.2.1 Wer nichts leistet, ist auch nicht begabt	225
6.2.2 Wer begabt ist, hat es schwer	226

6.3 Empirische Befundlage	227
6.3.1 Begriffsdefinition und diagnostische Kriterien	227
6.3.2 Häufigkeit, Geschlechterverhältnis und Entwicklungsverläufe	228
6.3.3 Typische Merkmale von Underachievern	231
6.3.4 Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen bei Overachievern	233
6.3.5 Überzeugungen, die Underachievement begünstigen	235
6.3.6 Äußere Einflussgrößen (Familie, Schule, Peers)	238
6.3.7 Mögliche Risiko- und Schutzfaktoren	241
6.3.8 Förderung und Therapie	245
6.3.9 Underachievement und Anstrengungsvermeidung	246
6.4 Gelingensbedingungen	249
6.4.1 Lernstrategien und fächerspezifischer Transfer	249
6.4.2 Vermittlung von metakognitivem Wissen	250
6.4.3 Stärkung günstiger Attributionsmuster	252
6.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	253
6.5.1 Institutionalisierung multiprofessioneller Beratungsteams	253
6.5.2 Auswahl schulischer Ansprechpartner	255
6.5.3 Erweiterung überfachlicher pädagogischer Kompetenzen durch gezielte Fortbildungsplanung	256
6.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	257
6.6.1 Kriterien bei der Personalauswahl	257
6.6.2 Aufbau und Erhalt von psychosozialen Netzwerken als Leitungsaufgabe	258
6.6.3 Die Doppelrolle der Schulleitung	260
6.7 Lösungsvignette	261
7 Schwierige Beratungssituationen mit Eltern	265
7.1 Fallvignette	265
7.2 Öffentliche Diskussion	267
7.2.1 Elterninitiativen	267
7.2.2 Kontraproduktive Schuldzuweisungen	268
7.3 Empirische Befundlage	269
7.3.1 Alltagskommunikation und Beratung	269
7.3.2 Kurzer Blick auf die Historie	271
7.3.3 Systematische Meta-Analysen	272
7.3.4 Wirkfaktoren-Modell	274
7.3.5 Lehrer- versus Therapeutenrolle	283

7.4 Gelingensbedingungen	284
7.4.1 Haltung vor Technik	284
7.4.2 Methoden und Techniken	287
7.4.3 Fachspezifische Expertise	293
7.5 Schulentwicklungsmaßnahmen	294
7.5.1 Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung	294
7.5.2 Schulklima	295
7.5.3 Lehrerfortbildung	296
7.6 Empfehlungen für das Schulleitungshandeln	297
7.6.1 Durch Strukturen Zeichen setzen	297
7.6.2 Die Vorbildfunktion des Schulleiters	298
7.7 Lösungsvignette	299
Schlussbemerkung	301
Literatur	305

Einleitung

Können oder vielmehr müssen Schulen in Deutschland mehr als bisher für ihre begabten Schülerinnen und Schüler¹ tun? Wie berechtigt diese Frage ist, zeigen nicht zuletzt die aktuellen PISA-Ergebnisse von 2012. Wieder haben es Deutschlands leistungsstärkste Schülerinnen und Schüler in den internationalen Vergleichsstudien nicht auf die vordersten Ränge geschafft. Immer noch schneiden deutsche Schüler in der Spitzengruppe deutlich schlechter ab, als Schüler aus Ländern mit gleich hohen Bildungsausgaben und ähnlichen gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Zu Recht hat die hohe Anzahl der schwachen Schüler, die am Ende der Sekundarstufe noch nicht einmal über ein ausreichendes Leseverständnis verfügen, die Öffentlichkeit alarmiert und viele dringend notwendige, pädagogische Initiativen ins Leben gerufen. „Auf dem anderen Auge“ aber scheint die gleiche Öffentlichkeit nahezu blind zu sein. Die Gleichgültigkeit, mit der die eher dürftigen Leistungsergebnisse unserer Spitzenschüler hingenommen werden, verwundert umso mehr, als uns dieser Rückstand auf Dauer den wissenschaftlichen und damit technologischen Vorsprung im internationalen Wettbewerb kosten könnte. Das wäre nicht nur bedauerlich, sondern möglicherweise eine echte Bedrohung für unsere Volkswirtschaft.

Ganz anders liegen dagegen die Verhältnisse im Bereich des Spitzensportes. Die Förderung von Leistungssportlern wird allgemein und unwidersprochen als

1 Um die Lesbarkeit des Textes nicht unnötig zu erschweren, werden im Falle allgemein gültiger Aussagen die beiden Geschlechtsbezeichnungen nur jeweils zu Anfang der Ausführungen oder bei Kernaussagen genannt. Im Fortgang der Argumentation wird entsprechend dem sonst üblichen Sprachgebrauch nur noch die männliche Form verwendet. Beziehen sich die Ausführungen dagegen nicht auf den allgemeinen Fall, sondern ausschließlich auf männliche oder weibliche Kinder und Jugendliche, wird dieser Tatbestand stets gesondert erwähnt.

ein wichtiges nationales Anliegen eingestuft. Erreichen deutsche Sportler in internationalen Wettkämpfen keine Spitzenpositionen, hat das sofort weitreichende Maßnahmen zur Folge: Trainerstühle müssen mit sofortiger Wirkung geräumt werden; Talentsuche und Nachwuchsförderung kommen unverzüglich auf den Prüfstand; die Bereitstellung von Geld ist auf einmal kein Problem mehr ... Man stelle sich nur einmal den öffentlichen Aufschrei vor, hätten Sportler bei Olympia – statt Schüler bei PISA – ähnlich mittelmäßig abgeschnitten.

Hochbegabtenförderung eignet sich leider vortrefflich als Thema ideologischer Debatten und politischer Grabenkämpfe. Man bezichtigt die Befürworter z. B. der Unterstützung einer gesellschaftlichen Elitebildung, die bekanntlich schon einmal in einem historischen Desaster endete. Oder das Thema wird, ebenso emotionsgeladen, unter dem unangebrachten Gesichtspunkt allgemeiner gesellschaftlicher Gerechtigkeit diskutiert. Überhaupt akzeptiert es die Allgemeinheit eher, wenn sich Menschen sportlicher Talente rühmen, als wenn sie ihre intellektuellen Fähigkeiten öffentlich herausstellen. Wer sich als besonders klug zu erkennen gibt, ist schnell als arroganter Angeber oder unsympathischer Streber verschrien. So verwundert es nicht, dass sich um intellektuelle Hochbegabung und ihre angeblichen Begleiterscheinungen viele Vorurteile und Mythen ranken, die uns den ungehinderten Blick auf die tatsächlichen Bedürfnisse begabter Kinder und Jugendlicher verstellen. Die meisten dieser unzutreffenden Behauptungen erfreuen sich leider einer erstaunlichen Beliebtheit und Langlebigkeit, obwohl sie inzwischen durch eine Fülle wissenschaftlicher Befunde entkräftet wurden.

Die Forschungen der letzten beiden Jahrzehnte zur intellektuellen Hochbegabung können uns genaue Auskunft darüber geben, was hochbegabte Kinder und Jugendliche zur Entfaltung ihres intellektuellen Potentials tatsächlich benötigen. Wie uns PISA bereits mehrfach gelehrt, ist es ein folgenschwerer Irrtum anzunehmen, man müsse sich diesen Kindern und Jugendlichen pädagogisch nicht besonders widmen. Zwar haben sich hochbegabte Schülerinnen und Schüler in allen ernstzunehmenden wissenschaftlichen Studien nicht als eine ausgesprochene Risikogruppe erwiesen. Dennoch wäre es genauso falsch, anzunehmen, sie gingen ihren Weg von ganz alleine. Hochbegabung und Hochleistung treffen längst nicht immer zusammen. Hochbegabte Kinder und Jugendliche benötigen, nicht minder wie andere auch, individuelle Lernbedingungen, die auf ihre besonderen Stärken und Schwächen zugeschnitten sind.

In der Hochbegabtenförderung kann es aber nicht allein darum gehen, für jeden speziellen Einzelfall die richtige Lösung zu finden. Wenn sich die schulischen Lernbedingungen nicht grundsätzlich verändern, treten die meisten Probleme mit fataler Regelmäßigkeit wieder auf. Sie machen begabten Schülerinnen und Schülern das Lernen unnötig schwer – wenn sie ihnen nicht sogar den Spaß am Lernen gänzlich nehmen. Ohne umfassendere Schulentwicklungsmaßnahmen wird

es demnach keine nachhaltigen Fortschritte in der Hochbegabtenförderung geben können. Die Voraussetzungen dazu wurden inzwischen von den Kultusministerien in nahezu allen Bundesländern geschaffen.

Für die Qualitätsentwicklung unseres Bildungssystems sind zwar die allgemeinen Rahmenbedingungen und Inhalte weiterhin gesellschaftlich vorgegeben, deren praktische Ausgestaltung obliegt aber zunehmend jeder einzelnen Schule vor Ort. In allen Bundesländern hat man begonnen, den Schulen mehr Selbständigkeit in Personal-, Finanz- und Sachfragen zuzubilligen, sodass eine umfassende Schulentwicklung, „d.h. *das Sicherstellen einer kontinuierlichen und systematischen Qualitätsverbesserung einer Schule durch Initiierung und Steuerung von Innovationen und Veränderungsprozessen*“², inzwischen zum gängigen Berufsbild jeder zeitgemäßen Schulleitung gehört. Die gestalterischen Chancen und Möglichkeiten, die mit wachsender Selbständigkeit und schwindender Bevormundung von oben einhergehen, dringen zwar erst allmählich ins Bewusstsein vieler Schulleitungen, werden aber dauerhaft ein Umdenken im Führungshandeln bewirken.

Innovationen und Veränderungsprozesse leisten nur dann einen sinnvollen Beitrag zur Qualitätsverbesserung schulischer Abläufe, wenn sie tatsächlich dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler sowohl erfolgreicher als auch freudiger lernen können. Wenn also Schulentwicklungsmaßnahmen nicht nur rein „kosmetischer“ Natur sein sollen, müssen sie ihre Nützlichkeit in konkreten Problemsituationen beweisen. Mit ihrer Hilfe sollten sich die anstehende Probleme einfacher und schneller lösen lassen, wenn nicht überhaupt seltener auftreten. Eine Hochbegabtenförderung, die sich vorrangig als Schulentwicklungsaufgabe versteht, sollte deshalb für die Schwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler systemische Lösungsansätze anzubieten haben, welche über die individuelle Ebene hinaus präventiv zu wirken vermögen. Je nach Fragestellung sollten entsprechend unterschiedliche Schulentwicklungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, durch die sich die schulische Situation hochbegabter Kinder und Jugendlicher insgesamt spürbar und dauerhaft verbessern lässt.

Veränderungsprozesse kommen nicht ohne den Verzicht auf eingespielte Abläufe und liebgewonnene Gewohnheiten aus. Sie stoßen bei den Betroffenen regelmäßig auf eine mehr oder weniger heftige Gegenwehr. Auch wenn diese Widerstände von den Verantwortlichen häufig als ärgerlich und überflüssig erlebt werden, enthalten sie nicht selten einen wahren Kern. Richtig entschlüsselt, können sie den Verantwortlichen wertvolle Informationen darüber liefern, wann die Betroffenen neue Vorhaben gutheißen würden.

2 Hessisches Kultusministerium (2010), Berufsbild Schulleitung

Vorbehalte und Widerstand müssen als normale Begleiterscheinung aller substantiellen Veränderungsprozesse angesehen werden. Denn bleiben sie aus, ist das beileibe kein Grund zur Freude. Höchstwahrscheinlich hat man es in einem solchen Fall mit wirkungslosem Aktionismus zu tun, der genauso gut hätte unterbleiben können. Andererseits vermögen ungünstige Verhaltensweisen der Führungspersonen Widerstände soweit zu schüren, dass selbst dringliche Vorhaben aufgegeben werden müssen. Damit es nicht soweit kommt, benötigen Schulleitungen ausreichend psychologisches Know-how samt einer breiten Palette strategisch günstiger Interventionsmöglichkeiten, um destruktiven Widerständen entgegen wirken zu können.

Insgesamt stellt eine wirksame und nachhaltige Förderung begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler an Schule allgemein und Leitungspersonen im Besonderen hohe Anforderungen:

- Undifferenzierte Verallgemeinerungen sollten erkannt und hinterfragt werden können.
- Vorurteilen sollte mit dem Wissen um die entscheidenden wissenschaftlichen Befunde begegnet werden können.
- Die besonderen Schwierigkeiten guter Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur als Einzelfall, sondern auch in ihrem systemischen Kontext gesehen werden können.
- Auf der Grundlage regionaler Besonderheiten sollten schulspezifische Gelin-
gungsbedingungen identifiziert werden können.
- Alle eingeleiteten Schulentwicklungsmaßnahmen sollten auf konkrete Pro-
blemstellungen der Schule bezogen werden können.
- Die Schulleitung sollte in einem ausreichenden Maße über Strategien für
einem verständnisvollen, aber konsequenten Umgang mit Widerständen ver-
fügen.

Anliegen dieses Buches ist es, Schulleitungen, Steuergruppenmitglieder, Schulaufsichtsbeamte, Schulentwickler und Schulpsychologen auf die anspruchsvolle Aufgabe einer innovativen Hochbegabtenförderung optimaler vorzubereiten. Es enthält Informationen, Praxisbeispiele und Empfehlungen für alle, die in der Qualitätsentwicklung unseres Bildungssystems besondere Verantwortung tragen. Interessierte Lehrkräfte, die sich für ihre begabten und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler tatkräftig einsetzen wollen, können ebenfalls von der Lektüre profitieren. Fragen hingegen, die in erster Linie Eltern von hochbegabten Kindern beschäftigen, werden lediglich am Rande gestreift.

Die einzelnen Kapitel behandeln die häufigsten Fragestellungen in der Hochbegabtenförderung wie

- Vor- und Nachteile separierter bzw. integrativer Förderung,
- Schülersauswahl für Fördermaßnahmen,
- Voraussetzungen für das Überspringen einer Klasse,
- Ursachen für Langeweile im Unterricht,
- Mobbing bei hochbegabten Schülern,
- Förderung von Underachievern und
- schwierige Beratungssituationen mit Eltern.

Die einzelnen Themenkomplexe sind als relativ geschlossene Einheiten konzipiert und lassen sich deshalb auch getrennt voneinander lesen und verstehen. Ein Überblick über die Gesamthematik des Buches setzt allerdings dessen vollständige Lektüre voraus.

Jedes Kapitel beginnt mit einer anschaulichen Falldarstellung, die jeder Schulleitung aus ihrer praktischen Leitungserfahrung hinlänglich bekannt sein dürfte. Da sich im schulischen Alltag selten eine befriedigende Lösung finden lässt, stellen diese Fallkonstellationen den Schulleiter regelmäßig vor ein unbefriedigendes Entscheidungsdilemma. Egal, was die Schulleitung unternimmt, es wird niemandem wirklich geholfen. Angebliche Wahrheiten über hochbegabte Schülerinnen und Schüler erschweren die Lösungssuche zusätzlich. Um diese Halbwahrheiten – bekannt aus vielen öffentlichen Diskussionen – begründet entkräften zu können, bedarf es ausreichender Kenntnis der empirisch belegten Fakten. Zu jeder Fragestellung werden deshalb ausgewählte wissenschaftliche Befunde zusammengestellt, aus denen sich obendrein Schlussfolgerungen für eine gelingende Förderpraxis ziehen lassen. Im weiteren Fortgang des Kapitels werden die Leser Schritt für Schritt an eine alternative Lösungsmöglichkeit herangeführt, die mit Hilfe geeigneter Schulentwicklungsmaßnahmen das in der Fallgeschichte beschriebene Dilemma erst gar nicht aufkommen lässt. Gegen Ende jedes Kapitels werden der Schulleitung Strategien für ein günstiges Führungshandeln vorgeschlagen, welche geeignet sind, die empfohlenen Schulentwicklungsmaßnahmen positiv zu befördern.

Die dargestellten Schulentwicklungsmaßnahmen sowie die Empfehlungen zum strategisch günstigen Schulleitungshandeln sind nicht ausschließlich bei der jeweiligen Fragestellung einsetzbar, sondern selbstverständlich auch in anderen Zusammenhängen wirksam. Die Vorschläge und Empfehlungen verdeutlichen realisierbare Schritte und sollen dadurch Schulleitungen ermutigen, ähnliche oder auch eigene Wege zu geben. Im Idealfall sollen sie beim Leser im übertragenen Sinne das bewirken, was ein gutes Kochrezept auszulösen vermag, Freude am Kochen und Appetit aufs Essen.

Jedes Kapitel endet mit einer fiktiven Lösungsgeschichte, welche die vorangegangenen Überlegungen aufgreift und für einen glücklicheren Ausgang des Falles

nutzt. Dem Leser soll eine Vorstellung davon vermittelt werden, was in dem besonderen Fall passiert wäre, wenn der Schüler günstigere schulische Bedingungen vorgefunden hätte. In diesen Geschichten, aber auch in der Realität, zeichnen sich gute Lösungen stets dadurch aus, dass sie nicht nur aus einer Perspektive, sondern immer auch aus verschiedenen Blickwinkeln zweckdienlich erscheinen. Erst wenn alle Beteiligten – Schulleiter, Lehrkräften, Eltern und Schüler – mit einer Lösung gleichermaßen zufrieden sind, ist man auf dem richtigen Weg.

Vor- und Nachteile separierter bzw. integrativer Förderung

1

1.1 Fallvignette

■ **Anna** ist schon immer ein selten kluger Kopf gewesen. In der Grundschule hat sie die zweite Klasse übersprungen und mühelos wieder den Anschluss gefunden. Im Gymnasium hätte sie problemlos ein zweites Mal springen können, aber sie weigerte sich. Sie wollte in ihrer vertrauten Klassengemeinschaft bleiben. Die Schülerinnen in der höheren Klasse interessierten sich für ganz andere Dinge wie Kleidung, Jungen oder Ausgehen. Da hätte Anna wirklich nicht hineingepasst. Anna las zu diesem Zeitpunkt immer noch mit Begeisterung Pferdebücher und war stolz auf ihre Puppensammlung. In höheren Klassen suchte sie sich dann Betätigungsfelder außerhalb des regulären Unterrichts. Sie entwickelte ein besonderes Interesse für Archäologie und gewann als eine der jüngsten Schülerinnen einen Preis beim Wettbewerb „Jugend forscht“. Beim Landeswettbewerb „Mathematik“ schaffte sie es ohne allzu große Anstrengung auf den zweiten Platz. Trotzdem gerät Anna nie in eine soziale Außenseiterrolle. Alle mögen ihre freundliche und unkomplizierte Art. Wenn jemand im Unterricht etwas nicht verstanden hat, kann er sich jederzeit an Anna wenden. Sie erklärt die Aufgaben solange, bis sie jeder wirklich begriffen hat.

Als sich nach der 8. Klasse die Möglichkeit bietet, auf das landeseigene Hochbegabteninternat zu wechseln, wird Anna ganz selbstverständlich von der Schule vorgeschlagen. Wer – wenn nicht Anna – könnte von einem solchen exklusiven Förderangebot für Hochbegabte besser profitieren?

Anna selbst steht dieser Möglichkeit zunächst eher skeptisch und ablehnend gegenüber, aber alle Freunde, Eltern und Lehrer, scheinen ohne Ausnahme von dieser großartigen Chance dermaßen begeistert zu sein, dass Anna sich schließlich umstimmen lässt. Das Internat ist in einem romantischen, alten Gemäuer untergebracht, aber dennoch sehr modern und komfortabel ausgestattet. Sogar Tennisplätze sind vorhanden. Der Lehrplan erlaubt es jedem Schüler, sich in die verschiedensten Richtungen zu

spezialisieren. All das hat aber einen entscheidenden Nachteil für Anna: es ist so weit weg von Zuhause, von der vertrauten Umgebung und den treuen Freunden schon aus Kinderzeiten. Anna wird ganz schwer ums Herz, als sie ihren Koffer packen muss. Schließlich ist sie ja erst dreizehn und fühlt sich dieser Trennung von der Familie noch gar nicht wirklich gewachsen.

Beim ersten Besuch erzählt Anna noch begeistert von den vielen neuen Lerninhalten, den netten Lehrern und den freundlichen Mitschülern. Aber ganz allmählich schleicht sich ein anderer Unterton in ihre Berichte. Sie klagt wiederholt darüber, was sie im Internat alles vermisst, und macht einen zunehmend unglücklicheren Eindruck, wenn sie am Sonntag wieder ins Internat zurück muss. Während die meisten Mitschüler sich gut eingewöhnt haben, will Anna wieder nach Hause und zurück in ihre alte Schule. Egal wie bescheiden das Förderangebot dort auch war, Anna fühlt sich in ihrer vertrauten Umgebung einfach wohler und besser aufgehoben.

Der **Schulleiter** hat bisher immer angenommen, dass die Problematik hochbegabter Kinder von aufgeregten Eltern stark dramatisiert wird. Er weiß aus Erfahrung, dass sich die Presse immer gerne auf solche plakativen Themen stürzt. Wirklich begabte Kinder, wie Anna, sind seiner Erfahrung nach eher selten. Für solche Ausnahmeschüler kann eine Regelschule gar kein geeignetes Angebot machen. Er hat deshalb bisher immer die Ansicht vertreten, dass diese Kinder in Spezialeinrichtungen besser aufgehoben seien. Was hat Anna dennoch dazu bewogen, den ganz normalen Schulalltag einem Begabteninternats vorzuziehen? Tatsächlich nur Heimweh? Anna berichtet, dass die Fülle der Lernangebote zwar einmalig gewesen sei und der Unterricht viel weniger langweilig, aber ihr sei kaum mehr unverplante Zeit geblieben. Richtig gute Freunde habe sie im Internat auch nicht finden können, dazu sei der Leistungs- und Konkurrenzdruck einfach zu hoch gewesen. Das Leben müsse doch schließlich noch aus etwas anderem bestehen als Lernen und nochmals Lernen.

Annas Worte lassen den Schulleiter nicht so einfach wieder los. Sicher handelt es bei Anna um ein Einzelschicksal, aber stecken nicht doch grundsätzlichere Fragen dahinter? Ist separierende Förderung für Hochbegabte tatsächlich immer die beste Lösung? Und wenn nicht, was ließe sich für Kinder wie Anna in einer ganz normalen Schulen besser machen?

1.2 Öffentliche Diskussion

1.2.1 Zwei verbreitete Irrtümer

Der Ruf nach mehr Förderung von Kindern im oberen Begabungssegment stößt in der öffentlichen Meinung nicht immer auf Gegenliebe. Manch einer tritt dafür ein, dass die Förderung weniger begabter Kinder und Jugendlicher erste Priorität genießen sollte. Diese Position unterstellt eine Rangreihe der Bedürftigkeit. Eine gerechte Verteilung der in unserem Bildungssystem immer knappen Ressourcen hat demnach die Leistungsschwächeren stärker zu berücksichtigen als die durch ihre höhere Begabung ohnehin Privilegierten.

Eine solche Priorisierung der Förderung geht jedoch von zwei Annahmen aus, die sich bei genauerer Prüfung nicht als stichhaltig erwiesen haben:

- 1) Hochbegabte sind durch ihre Intelligenz von vornherein im Vorteil. Sie können sich vieles allein erarbeiten und brauchen weniger Instruktionen und Erklärungen. Hochbegabte Kinder und Jugendliche benötigen keine besondere Unterstützung.

Teilt man diese Einschätzung, ist die zweite Annahme nur folgerichtig:

- 2) Auf Grund der Intelligenz müssen die Lernergebnisse begabter Kinder zwangsläufig über denen ihrer normal begabten Mitschüler liegen. Also gilt hier der Umkehrschluss: Ein Kind, das keine gute Schulleistungen erbringt, kann auch nicht besonders intelligent sein.

In beiden Annahmen wird unhinterfragt davon ausgegangen, dass es keine Wechselwirkungen zwischen bestimmten Lernarrangements und den Begabungen der Lernenden gibt. Entsprechend dieser Prämisse wird ein und derselbe Lernstoff je nach Intelligenz mehr oder weniger schnell und gründlich aufgenommen. Sollten hochbegabte Schülerinnen und Schüler doch nicht so gute Noten wie erwartet vorweisen können, hat man eine durchaus plausible Erklärung zur Hand. Man geht davon aus, dass intelligente Kinder ihre Energie und Zeit sehr kalkuliert einsetzen, um sich Freiräume für ihre häufig vielfältigen anderen Interessen zu verschaffen. Deshalb sei es kaum verwunderlich, dass der Ehrgeiz, schulische Spitzenleistungen zu erreichen, wegen vielfältiger außerschulischer Betätigungsfelder bei diesen Kindern nicht so ausgeprägt ist.

1.2.2 Mythen und Stereotypen

Neben dem Mythos vom cleveren, vorwiegend männlichen Jugendlichen, der sich schon überall durchschlägelt und problemlos seinen Weg macht, existiert noch ein anderes, ähnlich verbreitetes Hochbegabtenstereotyp:

„Wer kennt sie nicht, die stereotyp gezeichneten Außenseiter vieler Jugendfilme? Sie sind meist männlich, hochintelligent, haben gute Noten, kennen sich mit Computern aus – und werden von Ihren Mitschülern abgelehnt. Niemand lädt sie auf Parties ein, sie haben keine Freunde (bestenfalls Leidensgenossen in einer Art Notgemeinschaft), und Mädchen lachen sie aus. Natürlich existieren auch entsprechend weibliche Figuren: Diese sind unmodisch gekleidet, zwar klug aber nicht hübsch, keiner möchte mit ihnen zum Abschlussball gehen, und sie werden für andere Mädchen nur dann zu Freundinnen, wenn es um das Erklären von Hausaufgaben geht.“ (Schilling 2002, S. 1)

Fast jeder kennt jemanden, der wieder jemanden kennt, auf den diese Beschreibung genauestens zutrifft. Gemäß dieser populären Menschenkenntnis können hochbegabte Menschen zwar komplizierte mathematische Gleichungen lösen, versagen aber im Alltag schon, wenn es um die simple Bedienung einer Kaffeemaschine geht. Sie entpuppen sich in ihrem Erwachsenenleben eher als kauzige Versager, denn als erfolgreiche Geschäftsleute. Ihnen scheint trotz oder gerade wegen ihrer Begabung so etwas wie ein „Geselligkeitsgen“ zu fehlen, das sie mit anderen Menschen gut auszukommen lässt. Im schlimmsten Fall haben sie obendrein auch noch einen Hang zum Wahnsinn. Kein Wunder also, dass viele Eltern über die Diagnose einer Hochbegabung keineswegs erfreut sind und besorgt wissen wollen, wie sie eine solche beängstigende Entwicklung bei ihrem Kind verhindern können.

Die Tatsache, dass die Öffentlichkeit einen solchen Gefallen an diesen Mythen vom sozialinkompetenten Sonderling oder wahnsinnigen Genie findet, verdanken wir möglicherweise tieferen, irrationalen Beweggründen. Die meisten Menschen haben eine ausgesprochene Vorliebe für dramatische und sentimentale Geschichten, auch wenn oder gerade weil sie sich im wirklichen Leben selten in gleicher Weise zutragen. Die gesamte Filmindustrie in Hollywood¹ profitiert äußerst lukrativ von dieser typisch menschlichen Sehnsucht nach tragischen und anrührenden Schicksalen.

1 Typische Filmbeispiele:

Das Wunderkind Tate. (1991). Regie: Jodie Forster. Hauptrolle: Jodie Forster

Good will hunting (1997). Regie: Gus van Sant. Hauptrollen: Robin Williams, Matt Damon, Ben Affleck

A beautiful mind- Genie und Wahnsinn. (2001). Regie: Ron Howard. Hauptrolle: Russell Crowe

Viele Menschen halten es außerdem für eine hinreichend bewiesene Lebensweisheit, dass für jede Gunst des Schicksals oder für jeden besonderen Vorteil im Leben ein Tribut zu zahlen sei. Wenn also eine Person über eine außerordentlich Intelligenz verfügt, muss ihr auf der anderen Seite irgendetwas Wichtiges fehlen, wie z. B. persönliches Glück oder soziale Beliebtheit. Möglicherweise können wir unsere Neidgefühle besser im Zaum halten, wenn wir davon überzeugt sind, dass Geld nicht besonders glücklich macht oder Intelligenz noch lange kein erfülltes Leben verspricht. Wir empfinden es als ausgleichende Gerechtigkeit, wenn ein Mensch nicht alles auf einmal bekommen kann. So könnte der irrationale Nährboden beschaffen sein, auf dem entsprechende Mythen vom hochbegabten Sonderling recht dauerhaft gedeihen.

1.2.3 Spezialschulen als Lösungsvorschlag

Als förderbedürftig im engeren Sinne werden im öffentlichen Bewusstsein meistens nur diejenigen hochbegabten Kinder und Jugendlichen akzeptiert, die seit Beginn ihrer Schullaufbahn Höchstleistungen erzielen. Sie verfügen neben ihrer außerordentlichen Begabung in der Regel über eine besondere Kreativität, eine starke Motivation und äußerst effektive Lernstrategien. Diese Gruppe, bei der mehrere Merkmale mit ihren jeweiligen Höchstwerten vertreten sind, ist erfahrungsgemäß nicht sehr groß und kann es auch rein statistisch gesehen kaum sein.² Für diese hochbegabte und gleichzeitig hochleistende Schülergruppe reichen einige wenige Spezialeinrichtungen aus, ohne dass das übrige Schulsystem dadurch tangiert wäre. Für die Gruppe der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die nicht zu den eindeutigen Hochleistenden gehören, gibt es allerdings in diesem Fördermodell kein entsprechendes Unterstützungsangebot. Sie bleiben weiterhin

2 Statistisch zu erwartende Häufigkeiten bei der Kombination mehrerer Merkmale unter der Voraussetzung ihrer korrelativen Unabhängigkeit, Berechnung „*BRAIN*“, Uni Marburg:

		Auswahlkriterium			
		die obersten 2 %	die obersten 5 %	10 %	20 %
Anzahl der Merkmale	1	1:50	1:20	1:10	1:5
	2	1:2 500	1:400	1:100	1:25
	3	1:125 000	1:8 000	1:1 000	1:125

Werden z. B. 3 Faktoren mit deutlich überdurchschnittlichen Werten für eine Auswahl gefordert (Intelligenz, Engagement und Kreativität wie bei Renzulli, 2001), sind statistisch je nach Begrenzung des Auswahlkriteriums eher kleine Fallzahlen zu erwarten.

sich selbst überlassen und müssen eigenständig einen Weg finden, mit ständiger Unterforderung zurecht zu kommen.

In der Regel sind diese separierenden Förderangebote überdies auf ältere Schüler beschränkt, obwohl die meisten problematischen Schulkarrieren hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit frustrierenden Lernerfahrungen in der Grundschulzeit beginnen. Zwar gibt es Überlegungen, auch für Kinder im Grundschulalter solche Spezialschulen für Hochbegabte einzurichten, aber davon hat man vernünftigerweise wieder Abstand genommen. Um eine Jahrgangsklasse zu füllen, wäre das Einzugsgebiet so groß, dass die Fahrtwege für die Kinder unzumutbar würden³. Eine Internatsunterbringung käme schon wegen ihres jungen Alters nicht in Frage.

In größeren Städten gibt es, vorwiegend an Gymnasien, Versuche, hochbegabte und meist leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in Spezialeklassen individuell zu fördern. Diese Begabtenklassen können zwar für den einzelnen Schüler durchaus eine sinnvolle Fördermöglichkeit sein, haben aber unkalkulierbare, negative Auswirkungen auf die Nachbarschulen („Creaming-Effekt“). Durch die schulische Konzentration begabter und leistungsstarker Schüler ändert sich nämlich auch deren Schülerzusammensetzung. Bleiben an den Schulen ohne Spezialeklassen die besten Schüler aus, schneiden diese Schule in regionalen und überregionalen Leistungsvergleichen zwangsläufig schlechter ab. Da solche Vergleichsergebnisse die Schulwahl der Eltern entscheidend mit beeinflussen, kann sich in der Folgezeit die Abwanderungsbewegung guter Schüler noch verstärken. Im schlimmsten Fall kommt es bei einzelnen Schulen zu einem dauerhaften Imageverlust, der nur äußerst schwer wieder rückgängig zu machen ist.

Die auf den ersten Blick einfachste und effektivste Förderungsmöglichkeit hochbegabter Schülerinnen und Schüler in Form von Spezialschulen oder – klassen erweist sich also bei genauerem Hinsehen als ein eher zweifelhaftes Lösungsmodell mit vielen Fragezeichen.

3 In einer dreizügigen Grundschule mit 12 Klassen sind statistisch 6 hochbegabte Kinder zu erwarten, d. h. in jeder zweiten Klasse befindet sich ein solches Kind. Um eine einzügige Grundschule mit ausschließlich hochbegabten Kindern zu füllen, brauchte man also mindestens einen Pool von 200 Klassen. Geht man ferner davon, dass überhaupt nur die Hälfte aller Eltern eine solche wohnortferne Schule für ihre 6-jährigen Kinder anstreben (was noch hoch gegriffen sein dürfte), ist man schon bei 400 Klassen, bzw. ca. 33 dreizügigen Grundschulen.

1.3 Empirische Befundlage

1.3.1 Hochbegabte Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem

Die bedeutsamsten Ergebnisse zur Situation hochbegabter Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem verdanken wir der Marburger Hochbegabtenstudie von Rost und Mitarbeitern (Wild 1991; Rost 1993, 2000; Tettenborn 1996; Freund-Braier 2001; Schilling 2002; Pruisken 2005; Sparfeldt 2006). Die Thematik wurde hier erstmals unter Umgehung häufiger Fehlerquellen (Stichprobenselektivität, Operationalisierungsmängel, etc.) so umfassend untersucht, dass diese Längsschnittstudie für den Großteil aller Fragestellungen rund um das Thema „Hochbegabung“ empirisch belegte Antworten bieten kann.

Besonderheiten der Marburger Studie

In Gegensatz zu vielen anderen Studien über hochbegabte Kinder und Jugendliche wurde in der Marburger Studie eine zufällig zusammengesetzte Stichprobe untersucht und befragt. Nur wenn diese Bedingung der zufälligen Probandenauswahl erfüllt ist, sind die Ergebnisse einer Studie repräsentativ und somit uneingeschränkt aussagefähig. Andernfalls gelten die gewonnenen Erkenntnisse nur für bestimmte Teilgruppen, z. B. für alle hochbegabten Kinder, die von ihren Eltern in einer Beratungseinrichtung vorgestellt wurden.

Rost (2000) warnt ausdrücklich davor, die Auswirkungen einer in vielen Untersuchungen vorhandenen Eingangsselektivität zu unterschätzen: „Wenn, wie es nicht selten geschieht, bei Begabungsuntersuchungen lediglich Gymnasiasten einbezogen werden, ist nicht nur mit einer begabungsbetreffenden Vor-Selektion zu rechnen: Für den Übertritt ins Gymnasium sind neben der Schulleistung, die (mittel)hoch mit der Begabung korreliert, auch familiäre Variablen (Bildungsniveau und Bildungsaspiration der Eltern, Einkommensverhältnisse und vieles mehr) von Bedeutung. Wenn dann zusätzlich noch begabungsrelevante regionale Einschränkungen sowie unangemessen hohe Ausfallquoten hinzukommen, ist unklar auf welche Grundgesamtheit die Befunde übertragbar sind (so wurden beispielsweise in einer großen deutschen Studie zur Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter 1020 Schulen aus nur drei Bundesländern – Baden-Württemberg, Bayern, Berlin – um Mitarbeit gebeten, aber lediglich 210, das sind magere 20,6 %, waren zu einer Kooperation bereit, siehe Perleth 1992, 252). Nur in der Grundschule hat, mit Ausnahme von Wiederholern, Sonderschülern und schulisch nicht bildbaren Kindern, noch keinerlei Auslese stattgefunden. Die Identifikation der

Hochbegabten und der entsprechenden Vergleichskinder erfolgte deshalb im Marburger Projekt konsequenterweise ausschließlich im dritten Grundschuljahr.“ (Rost 2000, S. 9)⁴

Um eine genügend große Anzahl, zufällig ausgewählter hochbegabter Kinder untersuchen zu können, wurden im Marburger Projekt mehr als 7000 Kinder in 390 Klassen und zwar bundesweit von eigens geschulten Diplom-Psychologen auf ihre Intelligenz hin getestet. Übrig blieben eine unausgelesene Untersuchungsgruppe von 151 hochbegabten Drittklässlern und eine annähernd gleich große Vergleichsgruppe von 136 durchschnittlich begabten Kindern mit entsprechend ähnlichem familiärem und sozialem Hintergrund.

In vielen Untersuchungen fehlt diese parallelisierte Vergleichsgruppe, ohne die sich die Ergebnisse nicht sinnvoll interpretieren lassen. Der prozentuale Anteil von Merkmalen in einer Untergruppe ist aber nur dann aussagekräftig, wenn mit Hilfe der entsprechenden Referenzquoten anderer Teilgruppen oder der Gesamtpopulation entschieden werden kann, ob der gruppenspezifische Werte als hoch, durchschnittlich oder niedrig einzustufen sind.

Eine weitere Besonderheit der Marburger Studien bestand darin, dass dieselben hochbegabten Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten erneut untersucht wurden, denn zusätzlich zu einer präzisen Statusbeschreibung hochbegabter Grundschul Kinder ging es den Forschern um gesicherte Erkenntnisse zu deren weiterer schulischer und persönlicher Entwicklung bis ins Jugendalter. In der 9. Klasse wurden deshalb dieselbe Hochbegabten- und Vergleichsgruppen nochmals einer ausführlichen Diagnostik unterzogen.

Eine solche Längsschnittuntersuchung mit Zeitabständen von mehreren Jahren birgt eine Menge Probleme. Es genügt keineswegs, dieselben Familien nach Ablauf von 6 Jahren erneut um ihre Mitarbeit zu bitten. Die bei einem solchen Vorgehen zu erwartende Ausfallquote, z. B. durch Umzug oder andere Umstände, würde die Generalisierbarkeit solcher Längsschnittbefunde stark beeinträchtigen. Obwohl sicher eine ganze Reihe von Datenausfällen unsystematisch erfolgen dürfte, wäre trotzdem nicht auszuschließen, dass daneben auch systematischen Verzerrungen vorkommen. So wäre es durchaus denkbar, dass aus einer gewissen Scham heraus gerade diejenigen Familien nicht weiter an der Untersuchung teilnehmen, deren Kind in der Zwischenzeit keine guten Schulleistungen mehr vorzuweisen hat. Kämen die Forscher bei einer solchen selektiven Datenlage bei-

4 Die Annahme, dass anderen Forschern die Mängel einer selektiven Stichprobe nicht bekannt sind, dürfte unzutreffend sein. Vermutlich scheuen sie entweder die enorme Kraftanstrengung und Logistik einer repräsentativen Studie mit mehreren Untersuchungszeitpunkten oder sie finden keinen gangbaren Weg, für ein solches Vorhaben genügend personelle sowie finanzielle Unterstützung zu bekommen und begnügen sich deshalb mit der Untersuchung bereits in anderem Zusammenhang getesteter Probanden.

Abbildung 1 Studiendesign des Marburger Hochbegabtenprojektes

Begabtenstichprobe „West“				
Zeitpunkt	Ziel	Methode	Stichprobengröße	
			HB-G	HB-VG
1987/88	Identifizierung der Hochbegabten-Gruppe (HB-G) und deren Begabungs-Vergleichsgruppe (HB-VG)	Testung von 7023 Drittklässlern in den westlichen Bundesländern nach Zufallsauswahl	N = 151	N = 136
1988/89	Erhebung unterschiedlicher Variablen (Persönlichkeit, Interessen, soziale Kontakte, etc.)	Befragung der Kinder, Eltern und Klassenlehrer (Fragebogen, Interviews)		
1994	Wiederholung der Testung und Befragung in der 9. Klasse (Jugendliche „West“)		N = 151	N = 132

Leistungsstichprobe „Ost“				
Zeitpunkt	Ziel	Methode	Stichprobengröße	
			HL-G	HL-VG
1995	Identifizierung der Hochleistungs-Gruppe (HL-G) und deren Leistungs-Vergleichsgruppe (HL-VG)	Auswahl von hochleistenden Neuntklässlern aus 86 Schulen in den östlichen Bundesländern nach Schulnoten	N = 118	N = 112
1996	Erhebung der Intelligenzverteilung in der Leistungsstichprobe	Intelligenztestung wie in der Begabtenstichprobe „West“		

HB-G: Hochbegabten-Gruppe

HB-VG: Hochbegabten-Vergleichsgruppe (durchschnittlich Begabte)

HL-G: Hochleister-Gruppe

HL-VG: Hochleister-Vergleichsgruppe (Durchschnittsleister)

spielsweise zu der Aussage, dass die Entwicklung hochbegabter Kinder durchweg positiv verläuft, könnte dies aus gutem Grund angezweifelt werden. Die intensive Kontaktpflege zu allen Untersuchungspersonen, wie z. B. jährliche Weihnachts- und Geburtstagsbriefe mit kleinen Aufmerksamkeiten, ist in Längsschnittstudien also keine unbedeutende Nebensache. Im Marburger Forschungsprojekt hat man diesbezüglich offensichtlich sehr gute Arbeit geleistet, denn die Ausfallquote nach 6 Jahren betrug erstaunliche 1,4 Prozent!

In den Jahren 1995/1996 wurde die Datenbasis der Marburger Studie mit der Leistungsstichprobe „Ost“ aus den östlichen Bundesländern noch einmal erweitert. Zu diesem Zweck wurden nach dem Notenspiegel im Zeugnis und dem Leh-

rerurteil⁵ 118 hochleistende Jugendliche der 9. Klasse aus 86 Gymnasien ausgewählt. Genau wie bei der Begabungsstichprobe „West“ wurde außerdem eine entsprechende Vergleichsgruppe durchschnittlich leistender Schüler zusammengestellt. Aus der Intelligenz- und Leistungsverteilung in beiden Gruppen lassen sich hiermit gesicherte Rückschlüsse auf das Verhältnis von Leistung und Begabung ziehen.

Hochbegabung und Leistung

Das Marburger Untersuchungsdesign ermöglicht als einzige empirische Studie einen Gruppenvergleich von hochbegabten und hochleistenden Schülerinnen und Schülern.

Durch den Kunstgriff zweier getrennter Stichproben im Bereich „Hochbegabung“ und „Hochleistung“, lässt sich das Verhältnis von Hochbegabung und Leistung in unserem Schulsystem erstmalig quantitativ erfassen. Wir wissen somit, welche Intelligenzgruppen in unseren Schulen zu Höchstleistungen angespornt werden und mit welchem Anteil die Hochbegabten in dieser Gruppe vertreten sind.

Hochleistende und hochbegabte Schülerinnen und Schüler teilen sich in der Intelligenzverteilung eine Schnittmenge von lediglich 12 Prozent! Hochbegabte Schüler erreichen also mehrheitlich keine Spitzenwerte im Leistungsbereich. Ihre Durchschnittsnoten bewegen sich im mittleren Zweier-Notenbereich. Sogar regelrechtes Schulversagen liegt – wenn auch nicht sehr häufig – im Bereich der Möglichkeiten.

Im Gegenzug erreichen hochleistende Schüler auch keine Spitzenintelligenzen. Ihre gemessene Durchschnittsintelligenz liegt bei $IQ = 114$ und somit lediglich an der Grenze zum überdurchschnittlichen Bereich.⁶

Höchstwerte in der intellektuellen Begabung führen nach diesen Ergebnissen in der Regel zu guten bis mittelmäßigen Schulleistungen. Bei einer leicht überdurchschnittlichen Intelligenz ist dagegen die Wahrscheinlichkeit schon größer, schulische Höchstleistungen zu vollbringen. Die bereits erwähnte Vermutung, dass Hochbegabte andere außerschulische Prioritäten setzen, kann dieses Phänomen nur unvollständig aufklären. Die Frage, warum sich Jugendliche ihre intellektuellen Herausforderungen lieber außerhalb der Schule suchen, bleibt auch unter dieser Prämisse weiterhin offen.

5 Zugrundegelegter Notendurchschnitt in der Leistungsstichprobe: 1.4

6 Durchschnittsbereich der Intelligenzverteilung: $IQ = 85-115$

Persönlichkeit und soziale Einbindung

Wie steht es nun mit der so häufig anzutreffenden Behauptung, hochbegabte Kinder und Jugendliche seien auffällig anders und oftmals gar seltsam? Diese Behauptung erweist sich als schlichtweg falsch. Eher das genaue Gegenteil trifft zu: „So erwiesen sich Hochbegabte in Studien im Grundschulalter als selbstbewusst, lernmotiviert, weniger ängstlich und aus Sicht ihrer Lehrkräfte reifer und sicherer als durchschnittlich Begabte. Auch werden ihnen eine höhere Konzentrationsfähigkeit sowie bessere schulische soziale Anpassung bescheinigt. Lehrkräfte und Eltern bewerten hochbegabte Kinder in der Regel mindestens so positiv wie andere Kinder. Teilweise werden überdurchschnittlich begabte Grundschulkinder sogar positiver eingeschätzt als andere Gleichaltrige mit durchschnittlicher Begabung.“ (Alvarez, 2007, S. 74).

Was für die persönliche und soziale Entwicklung Hochbegabter im Kindesalter gilt, gilt im Jugendalter nicht minder. Glaubt man den Befürwortern äußerer Differenzierungsmaßnahmen (Sonderklassen, Internate, etc.) fehlt es hochbegabten Kindern und Jugendlichen in einer heterogenen Begabungsumgebung an entwicklungsgleichen Peers⁷. Schon deswegen leiden sie unter häufigen Einsamkeitsgefühlen. Tatsächlich entbehrt aber die Spruchweisheit: „Wer allzu klug ist, findet keine Freunde.“ (Schilling, 2002) einer nachprüfbaren realen Grundlage. Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind in ihrer Peer-Gruppe durchaus gut integriert, und es fehlt ihnen in der Regel nicht an sozialen Kontakten. Selbstverständlich bedeutet diese Aussage nicht, dass ihnen als Lehrkraft oder Schulleiter nicht jederzeit ein Hochbegabter mit erheblichen persönlichen Schwierigkeiten begegnen kann. Das Risiko für soziale Isolation ist bei hochbegabten Schülern aber nicht größer als bei der normal begabten Vergleichsgruppe. Aufsehenerregende und eindrucksvolle Einzelschicksale verführen häufig zu unzulässigen Verallgemeinerungen, die diese Erkenntnis zu widerlegen scheinen. Einzelerfahrungen aus dem direkten persönlichen Umfeld sind jedoch per se nicht repräsentativ genug, um Populationsaussagen, die in Anbetracht einer parallelisierten Vergleichsgruppe getroffen wurden, berechtigt entkräften zu können. Je nachdem mit welcher vorausgelesenen Personengruppe Pädagogen oder Berater täglichen Umgang haben, tendieren sie leicht zu entsprechenden Aussagen mit fragwürdigem Allgemeingrad. Speziell bei Praxen, die hochbegabte Kinder und deren Eltern beraten, ist oft Vorsicht geboten, besonders dann, wenn diese Experten die unumgänglichen Einschränkungen ihres Blickfeldes nicht mehr mit reflektieren.

7 Der Begriff „Peers“ ist ein Synonym für die Gleichaltrigengruppe und beinhaltet von engen Freundschaften bis lediglich losen Kontakten alle Einzel- oder Gruppenbeziehungen (Clique) zu Gleichaltrigen im schulischen und sozialen Umfeld.

An dieser Stelle soll noch einmal gesondert auf die ebenfalls häufig anzutreffende Behauptung eingegangen werden, nach der hochbegabte Kinder angeblich bevorzugt mit älteren Kameraden spielen. Vielfach wird behauptet, dass dies ein untrügliches Zeichen für eine besonders hohe Begabung sei, da Hochbegabte in ihrer eigenen Altersgruppe einfach keine Gleichgesinnten zu finden vermöchten. Schilling kommt nach sorgfältiger Prüfung aller Untersuchungsdaten der Marburger Studie allerdings zu einem grundsätzlich anderen Fazit: „Besonders interessant in Hinblick auf häufig in der Literatur anzutreffende Behauptungen sind die Ergebnisse zum Alter der Freunde bzw. des guten Freundes. Hochbegabte und Hochleistende suchen – entgegen der vor allem in Ratgebern und der populärwissenschaftlichen Literatur verbreiteten, aber so gut wie nie belegten Annahme – offensichtlich nicht bevorzugt Freunde unter älteren Jugendlichen.“ (Schilling 2000, S. 415).

Vieles, was wir sicher zu wissen meinen, hält erstaunlich oft einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht stand. Die Liste solche „beliebten“ Irrtümer ist lang und füllt ganze Bücher.⁸ Die spannende Frage, die sich in diesem Zusammenhang geradezu aufdrängt, ist natürlich die nach den Gründen. Woran mag es liegen, dass viele Menschen bei manchen Behauptungen bereit sind sofort zuzustimmen, ohne erst nach entsprechenden Belegen zu verlangen? Eine Antwort kann selbstverständlich nur spekulativ sein. Bei Aussagen, denen jedermann instinktiv zustimmen möchte, sollte trotzdem nach überprüfbaren Belegen verlangt werden. Diese sollten nicht nur aus Erfahrungen von Einzelpersonen bestehen.

Zu dem beliebten Irrtum, dass hochbegabte Kinder angeblich ältere Freunde vorziehen, lassen sich folgende Vermutungen anstellen:

- Nahezu alle Eltern wissen um die Zusammenhang zwischen Intelligenz und Lebenserfolg und sammeln instinktiv Anzeichen dafür, dass ihr Kind über eine besondere Begabung verfügt. Sie registrieren in diesem Zusammenhang meistens sehr aufmerksam, mit welchen Spielkameraden ihr Kind Umgang hat. Spielt das Kind viel mit Älteren, kann dies in den Augen vieler Eltern nur bedeuten, dass ihr Kind seinen Altersgenossen entwicklungsmäßig überlegen ist, denn wenn sogar ältere Kinder das Spiel mit ihm attraktiv finden, muss ihr Kind zwangsläufig besonders intelligent sein. Wie so oft, dürfte auch hier der

8 Krämer, W./Trenkler, G. (1998). Lexikon der populären Irrtümer. München: Piper
 Waller, K. (1999). Lexikon der Klassischen Irrtümer. München: Piper
 Degen, R. (2000). Lexikon der Psycho-Irrtümer. München: Piper
 Pollmer U./Warmuth, S. (2002). Lexikon der populären Ernährungsirrtümer. München: Piper
 Maxeiner, D./Miersch, M. (2002). Lexikon der Öko-Irrtümer. München: Piper

Wunsch „Vater des Gedankens“ sein. Was schon für das eigene Kind als Intelligenzindikator reklamiert wird, muss zwangsläufig in ausgeprägter Weise für Hochbegabte zutreffen.

- Ältere Kinder besitzen für jüngere Alterskameraden per se eine besondere Attraktivität. Ältere Kinder wissen mehr, dürfen mehr und geben jüngeren ein Gefühl von besonderer Wichtigkeit. Schließlich brennt jedes Kind darauf, endlich älter zu werden, ... um kein Kindergartenkind mehr zu sein, um länger aufbleiben zu dürfen, um endlich in die Disko gehen zu dürfen, etc. Zum Leidwesen der Jüngeren ist es aber gar nicht so leicht, die Aufmerksamkeit älterer Kinder auf sich zu ziehen, denn sich mit jüngeren abzugeben, wird in der älteren Peer-Gruppe nicht unbedingt so honoriert wie umgekehrt. Wahrscheinlich ist Mut und Unerschrockenheit hierbei ein größerer Vorteil als besondere Intelligenz.

Es verwundert also nicht, dass das Alter der Freunde und Spielkameraden keinen zuverlässigen Intelligenzindikator hergibt, auch wenn Eltern dies häufig für ihr Kind in Anspruch nehmen.

Interessen und Selbstkonzept

Auch auf dem Gebiet der Freizeitaktivitäten und Interessen kommt die Marburger Hochbegabtenstudie (Pruisken 2005; Sparfeldt 2006) zu überraschenden Ergebnissen, die dem landläufigen Bild des typischen Hochbegabten so gar nicht entsprechen wollen:

„Hochbegabte haben laut verschiedenen Studien im Schnitt ähnliche Interessen wie andere Kinder und Jugendliche. Geringfügig stärker interessieren sie sich für sprachliche, mathematische und forschende Bereiche. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind viel größer als die zwischen Hoch- und durchschnittlich Begabten.“ (Alvarez 2007, S. 72).

Hochbegabte leiden auch nicht unter ihrem angeblichen „Andersein“, wie es uns viele Ratgeberbücher weismachen wollen. Im Gegenteil, sie bewerten zahlreiche, ihre Person betreffende Eigenschaften wie z. B. Selbstwert, Attraktivität oder soziale Beliebtheit, mindestens genauso positiv, in manchen Facetten sogar besser als die Vergleichsgruppe durchschnittlich Begabter. Die Aussage: „Ich bin anders als andere“ bejahen hochbegabte Mädchen und Jungen keineswegs häufiger als ihre entsprechende Vergleichsgruppe durchschnittlich Begabter. (Rost/Hanses 2000)

Diese weitgehende „Normalität“ hochbegabter Kinder und Jugendlicher in der Gesamtpopulation ist wohl das verblüffendste Ergebnis der neuesten Forschungen. Diese Erkenntnis widerspricht nahezu allen Ratgeberbroschüren und Checklisten, die ihre Berechtigung aus den angeblichen Besonderheiten Hochbegabter beziehen. Möglicherweise haben diese wohlmeinenden Darstellungen zum vermeintlich besseren Verständnis hochbegabter Kinder und Jugendlicher sogar mehr geschadet als genützt. Sie trugen, wenn auch ungewollt, mit dazu bei, dass Hochbegabung zu einem negativen sozialen Stigma wurde, mit dem es jeder unweigerlich zu tun bekommt, der sich in der Öffentlichkeit als hochbegabt zu erkennen gibt.

1.3.2 Termans amerikanische Längsschnittstudie: „Genetic Studies of Genius“

Die ersten wissenschaftlichen Erkenntnisse über hochbegabte Kinder und Jugendliche, ihre Besonderheiten, ihre Persönlichkeit und ihren Werdegang stammen aus einer großangelegten, amerikanischen Längsschnittstudie von Lewis Terman. Die Studie wurde in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts begonnen und in den neunziger Jahren mit einem Forschungsbericht über die letzten noch lebenden Studienteilnehmer abgeschlossen.

Terman ging in seiner Studie vor allem den Fragen nach, ob sich hochbegabte Menschen schon als Kinder durch spezifische Merkmale auszeichnen und wie sie sich als Erwachsene in ihrem späteren Leben bewähren. Sind diese Kinder abgesehen von ihrer Intelligenz auf Grund anderer hervorstechender Merkmale sicher zu identifizieren? Wie verläuft ihre weitere Entwicklung? Sind sie auf lange Sicht eher verschrobene Versager oder gelangen sie vielmehr auf Grund ihrer überragenden Intelligenz zu besonderem Ruhm und Reichtum? An Termans Verlaufsstudie nahmen insgesamt 1528 kalifornische Mädchen und Jungen teil, die sich vorher – vorausgesetzt sie waren von ihren Lehrern als besonders leistungsfähig eingestuft worden – einem Intelligenztest unterzogen hatten und dabei einen Intelligenzquotienten von mindestens 140 aufweisen konnten.

Keine Studie, weder davor noch danach, hat jemals wieder eine Stichprobe in dieser Größenordnung untersucht. Niemals sonst wurde das Leben so vieler hochbegabter Menschen bis ins hohe Alter, ja bis zu ihrem Ableben, begleitet und aufgezeichnet. Viele Studienteilnehmer sahen es als eine besondere Ehre an, zu diesen „Auserwählten“ zu gehören und waren auf den Spitznamen „Termiten“, mit dem sie binnen kurzem in der Öffentlichkeit belegt wurden, ausgesprochen stolz. Obwohl ihnen selbstverständlich strikte Anonymität seitens der Forscher zugesichert worden war, legten viele keinen besonders großen Wert auf Diskretion.