

1. Einleitung

Das Thema Hochbegabung führte in Deutschland lange Jahre ein Schatten-dasein. Erst seit der „World Conference for Gifted and Talented Children“ im Jahre 1985 in Hamburg, erregte das Thema die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit (vgl. Stapf, 2008: 9). Besonders Eltern Hochbegabter äußerten vermehrt den Wunsch nach einer angemessenen Förderung der speziellen Bedürfnisse ihrer Kinder und Aufklärung über den richtigen Umgang mit der Hochbegabung. Aus dieser Notwendigkeit heraus haben sich zahlreiche Vereine, Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen gegründet.

„Hochbegabung ist ein Geschenk der Natur an die Gesellschaft.“ (Karl Heinrich Marx 1818-1883, zit. n. <http://www.speybridge.de/?p=263>, 26.8.2008)

Wie in dem Zitat von Marx überwiegt in der Bevölkerung die Vorstellung von hochbegabten Menschen als leistungsstarke und hochmotivierte Genies, die in der Schule von Natur aus ausschließlich sehr gute Leistungen vollbringen und denen eine spätere erfolgreiche berufliche Karriere prognostiziert wird. Leider entspricht dies in vielen Fällen nicht der Realität, da eine Hochbegabung gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen kann.

Welche Faktoren für diese möglichen problematischen Entwicklungen verantwortlich sind und wie diesen Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrer Fähigkeiten mit Fördermöglichkeiten geholfen werden kann ist Thema dieser Arbeit.

Dabei liegt ein besonderes Augenmerk bei den unentdeckten Hochbegabten und den daraus resultierenden möglichen Schwierigkeiten.

Circa 2% aller Kinder in Deutschland sind weit überdurchschnittlich intellektuell befähigt und gelten somit als hochbegabt (vgl. BMBF, 2003: 15). Das heißt, an einer Schule mit 1000 Schülern befinden sich ca. 20 Hochbegabte. Es handelt sich hierbei um eine Minderheit. Aber auch Minderheiten verdienen es respektvoll behandelt und mit ihren Bedürfnissen beachtet zu werden sowie eine angemessene Förderung zu erhalten.

Sozialpädagogen können in ihren unterschiedlichen Arbeitsbereichen wie beispielsweise in der Schulsozialarbeit, in Kindergärten und Jugendtreffs mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden, daher betrifft das Thema Hochbegabung auch das Berufsfeld der Sozialpädagogen. Demnach ist Hochbegabung nicht nur ein Thema, womit sich Lehrer und Psychologen befassen müssen.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem Begriff der Hochbegabung. Um zu einer Klärung des Begriffs zu gelangen, erfolgt zunächst ein Überblick über relevante Begriffe und Theorien, welche im Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen. Anschließend werden einige Definitionen der Hochbegabung aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit der Darstellung der bedeutendsten Modellvorstellungen zur Hochbegabung ab.

Im zweiten Teil wird auf die verschiedenen Identifikationsmethoden eingegangen.

Der dritte Teil befasst sich mit möglichen Entwicklungsproblemen Hochbegabter.

Darauf aufbauend thematisiert der vierte Teil verschiedene Förderungsmöglichkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich.

Der fünfte Teil widmet sich der Hochbegabtenberatung. Jedes Kapitel schließt mit einer kritischen Zusammenfassung ab.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und dem Fazit der Autoren, indem der Bezug zur Sozialen Arbeit deutlich wird.

Diese Diplomarbeit beschränkt sich in ihrer Ausarbeitung auf Schüler aller Jahrgangsstufen von der Grundschule bis zum Gymnasium, von der Einschulung bis zum Schulabschluss.

Spezielle Bereiche wie zum Beispiel geschlechtsspezifische Unterschiede oder behinderte Hochbegabte finden in der Arbeit keine Relevanz, da dies den Rahmen der Arbeit überschreiten würde.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird ausschließlich die maskuline Form einzelner Begrifflichkeiten benutzt. Hiermit soll der feminine Bezug jedoch nicht vernachlässigt werden.

2. Was ist Hochbegabung?

In diesem Kapitel wird der Begriff der *Hochbegabung* definiert. Zu dem Hochbegabungsbegriff gibt es in der Forschung eine nahezu unübersichtliche Vielfalt an Variationen, die die Hochbegabung zu bestimmen versuchen. Um ein fundierteres Verständnis dieses Begriffes zu erlangen, müssen grundsätzliche Begriffe wie *Begabung*, *Intelligenz* und *Kreativität*, welche für das Verständnis des Hochbegabungsbegriffes notwendig sind, aufgegliedert werden und gegenüber dem Hochbegabungsbegriff abgegrenzt werden. Daran anschließend kann die *Hochbegabung* für diese Arbeit definiert werden.

Bevor ein geeigneter Umgang mit hochbegabten Schülern und dessen Förderungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können, ist es wichtig hochbegabte von nicht hochbegabten Schülern definitorisch abzugrenzen.

2.1 Begabung

Es gibt keine eindeutige Definition des Begriffs *Begabung*. In der Literatur werden die Begriffe *Begabung* und *Intelligenz* oft deckungsgleich benutzt (vgl. Stapf, 2003: 18). Für diese Arbeit ist es jedoch sinnvoll diese Begriffe unterschiedlich zu definieren. Im Allgemeinen kann *Begabung* als eine Disposition (Anlage) zu bestimmten Leistungen aufgefasst werden (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 10). In der Psychologie wird *Begabung* als eine Eignung/Fähigkeit gesehen, um z. B. eine Sprache leicht zu lernen oder ein Musikinstrument spielen zu können. Dies zeigt, dass verschiedene Begabungsformen existieren (vgl. Heller, 2008: 9).

„Dem derzeitigem Forschungsstand entsprechend lassen sich fünf Begabungsbereiche unterscheiden, die als relativ unabhängig voneinander gelten:

- *Intellektuelle Fähigkeit (Intelligenz),*
- *Soziale Fähigkeit (interpersonale Kompetenz),*
- *Musische Fähigkeit (Musikalität),*
- *Bildnerisch-darstellende Fähigkeit,*

- *Psychomotorisch-praktische Fähigkeit.*“ (Stapf, 2003: 18)

Daraus lässt sich zusammenfassen, dass *Begabung* ein angeborenes Potential ist, dass sich in einem wechselseitigen Interaktionsprozess mit Einflüssen der sozialen Umwelt individuell entwickelt (vgl. Heller, 2008: 11).

Mit dem *Begabungsbegriff* werden in der Literatur vor allem die kognitiven Fähigkeiten angesprochen (vgl. Trautmann, 2005: 8). Diese Aspekte der intellektuellen *Begabung* werden als konvergentes Denken bezeichnet. Der Begriff des konvergenten Denkens wurde durch Guilford geprägt (vgl. Heller, 2008: 36).

Die *Begabung* ist ein theoretisches Konstrukt und kann nicht direkt durch eine Messung sichtbar gemacht werden. Begabung ist nur anhand einer bestimmten Leistung beobachtbar (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 41).

Wie aus *Begabung Leistung* wird, ist eine der zentralen Fragen der Begabtenförderung und daher auch Gegenstand zahlreicher Hochbegabungsmodelle. Diese Modelle sind somit im Folgenden Kernbestandteile dieser Arbeit.

2.2 Intelligenz

Eine hohe *Intelligenz* wird als das Hauptmerkmal von Hochbegabung betrachtet (vgl. Copley/McLeod/Dehn, 1988: 37), was oftmals mit der intellektuellen Begabung gleichgesetzt wird (vgl. Trautmann, 2005: 9). *Intelligenz* ist ein von Wissenschaftlern geprägter Begriff, also ein Konstrukt zur Beschreibung der kognitiven Fähigkeiten, das heißt Fähigkeiten der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung (vgl. BMBF, 2003: 14).

Wie bereits bei dem Begriff der *Begabung* gezeigt wurde, leidet auch die Begrifflichkeit der *Intelligenz* unter vielen Zuschreibungen, so dass eine allgemein gültige Definition nicht gefunden werden kann (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 30). Jede Intelligenzdefinition zielt auf einen

anderen Intelligenzaspekt. Unter den Forschern herrscht jedoch Einigkeit darüber, die *Intelligenz* als eine Fähigkeit zu sehen, sich neuen Aufgaben, Problemsituationen oder Umweltbedingungen ökonomisch anzupassen (vgl. Trautmann, 2005: 9). Viele der anzutreffenden Definitionen von *Intelligenz*, die wie bereits erläutert, als nicht allgemeingültig angesehen werden können, gehen auf den Psychologen William Stern im Jahre 1928 zurück (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 3):

„Intelligenz ist die personale Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen“ (Stern, 1928; zit. n. Feger, 1988: 61).

Mit dieser kurzen Definition werden nicht alle Aspekte der *Intelligenz* erfasst. Es existieren unterschiedliche Intelligenzmodelle, die sich mit der Beschreibung und dem inneren Aufbau von *Intelligenz* befassen. Im Folgenden werden einige bedeutende Intelligenzmodelle, auf deren Grundlage verschiedene Intelligenztests basieren, vorgestellt.

Die Theorie der Allgemeinintelligenz nach Spearman

Der Engländer Spearman entwickelte 1904 als erster unter Anwendung der Faktorenanalyse das Generalfaktor-Modell (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 4), was als eines der bedeutendsten Modelle zur Erklärung von *Intelligenz* angesehen wird (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 32).

In diversen Untersuchungen fand er heraus, dass die Werte aus verschiedenen Intelligenztests hoch miteinander korrelieren und zog daraus die Erkenntnis, dass es einen Faktor allgemeiner *Intelligenz* gibt, den sogenannten g-Faktor oder Generalfaktor, der jeder Intelligenzleistung zugrunde liegt (vgl. Cropley/McLeod/Dehn 1988: 57 f.). Er ergänzte seine Theorie durch Spezialfaktoren (s-Faktoren), mit denen spezielle Leistungen erfasst werden (vgl. Feger, 1988: 62). Nach Spearman bewirken diese beiden Faktoren im Zusammenhang das Leistungsniveau (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 58).

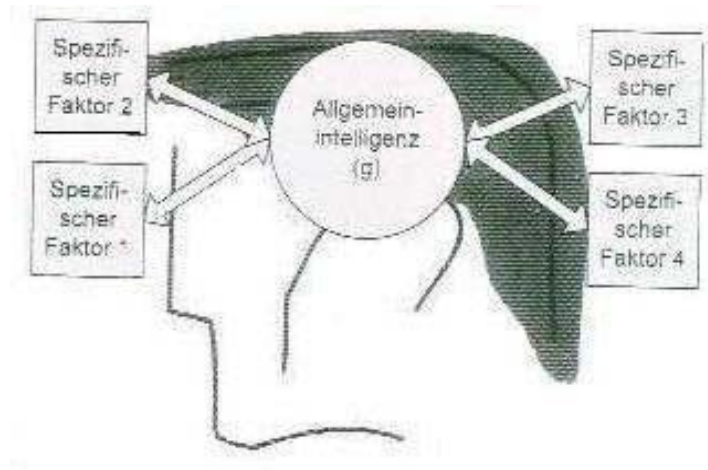


Abbildung 1: Die Theorie der Allgemeinen Intelligenz nach Spearman (vgl. Tücke, 2005: 25)

Spearman's *Generalfaktor-Modell* diente in den darauf folgenden Jahren vielen Intelligenztheorien, Intelligenztests und auch einigen Hochbegabungskonzepten als Grundlage (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 32).

Die Theorie der geistigen Primärfähigkeiten nach Thurstone

Thurstone trennte sich von der Theorie eines allgemeinen Intelligenzfaktors (Holling/Kanning, 1999: 27). Im Unterschied zu Spearman beschrieb er anhand seiner Faktorenanalysen *Intelligenz* in sieben voneinander unabhängigen Faktoren, die sogenannten *Primärfaktoren* (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 4; Tücke, 2005: 24). Hierbei handelt es sich um folgende sieben Intelligenzdimensionen:

- Rechenfähigkeit
- Wortflüssigkeit
- Wortverständnis
- Merkfähigkeit/Gedächtnis
- logisches Denken
- räumliches Denken
- Wahrnehmungsgeschwindigkeit (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 59).

Seit Thurstones Theorie ist bekannt, dass sich *Begabung* in unterschiedlichen Schwerpunkten ausdrückt, und diene als Grundlage für die Entwicklung vieler neuer Intelligenztests (vgl. Feger, 1988: 64).

Die Zwei-Faktoren-Theorie von Cattell

Cattell greift auf Spearman's Modell zurück und unterscheidet zwischen zwei Intelligenzformen, der *fluiden* und der *kristallinen* Intelligenz (vgl. Tücke, 2005: 25). Beide Intelligenzformen werden als Generalfaktor aufgefasst (vgl. Feger, 1988: 64).

Fluide Intelligenz definiert er als eine weitgehend angeborene bzw. erbbedingte und durch Umwelterfahrungen nicht beeinflussbare *Intelligenz*, die sich auf grundlegende Denkprozesse bezieht, welche für die Informationsverarbeitung erforderlich ist (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 32).

Die *kristalline Intelligenz* hingegen umfasst alle Fähigkeiten, die im Laufe des Lebens erlernt und durch die Umfeld bzw. Kultur bestimmt werden (vgl. Holling/Kanning, 1999: 27). Genauer ausgedrückt ist die *kristalline Intelligenz* das Endprodukt dessen, was *fluide Intelligenz* und Schulbesuch gemeinsam hervorgebracht haben (vgl. Klauer, 1998: 209). Die *kristalline Intelligenz* bleibt auch im höheren Alter weitgehend konstant, während die *fluide Intelligenz* mit zunehmendem Alter kontinuierlich absinkt (vgl. Tücke, 2005: 26). Die Theorie der *fluiden* und *kristallinen Intelligenz* gilt bis heute als eine der einflussreichsten in der Hochbegabungsforschung (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 32).

Das dreidimensionale Intelligenzstrukturmodell nach Guilford

Guilford nahm dabei Abstand von der Annahme einer Generalintelligenz (vgl. Urban, 1982: 25) und entwickelte in den sechziger Jahren ein dreidimensionales Intelligenzstrukturmodell (Faktorenmodell) (vgl. Feger, 1988: 58 f.). Er verstand unter *Intelligenz* eine Sammlung von Verarbeitungsprozessen (*Operationen*), die unterschiedliche Arten von Informationen (*Inhalte*) verarbeiten, die schließlich zu unterschiedlichen Arten

von Ergebnissen (*Produkte*) führen (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 59). Die drei Intelligenzdimensionen sind:

- Operationen (Kognition, Gedächtnis, konvergentes Denken (*Intelligenz*), divergentes Denken (Kreativität) und Werten/Urteilsfähigkeit),
- Inhalte (figurale, symbolische, semantische und verhaltensbezogene) und
- Produkte (Einheiten, Klassen, Beziehungen, Systeme, Transformationen Implikationen).

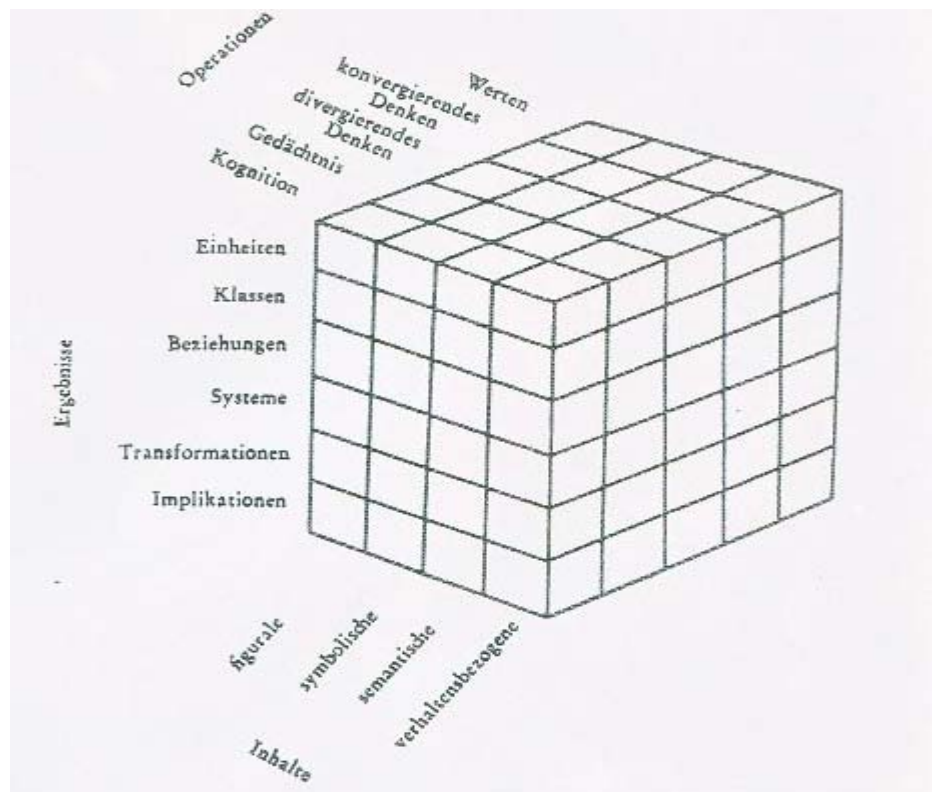


Abbildung 2: Das dreidimensionale Intelligenzstrukturmodell nach Guilford (vgl. Feger, 1988: 59)

Diese Faktoren sind untereinander beliebig kombinierbar, so dass sie 150 Einzelfaktoren der *Intelligenz* umfassen (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 59; Schulte zu Berge, 2005: 5).

Guilford war der erste, der zu dem konvergenten Denken auch das divergente Denken in seinem Modell einführte (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 5). Das konvergente Denken wird meist als *Intelligenz* und das divergente Denken als

Kreativität bezeichnet (Trautmann, 2005: 9). Seither fließt die Kreativität in die Intelligenzforschung mit ein (vgl. Feger, 1988: 66).

Die Theorie der multiplen Intelligenzen nach Gardner

Gardner vertritt in seiner Theorie der multiplen *Intelligenzen* die Ansicht von mindestens sieben voneinander weitgehend unabhängigen Intelligenzformen (vgl. Stapf, 2008: 21).

Hierbei handelt es sich um folgende Fähigkeitsbereiche (*Intelligenzen*):

- die linguistische
- die mathematisch-logische,
- die räumliche,
- die körperlich-kinästhetische (d.h. die Fähigkeit einer Person ihren Körper so einzusetzen, dass dadurch Probleme gelöst werden können, oder etwas Neues produziert werden kann, zum Beispiel Sportler, Tänzer oder Chirurgen)
- die musikalische,
- die interpersonale (emotionale)
- und die intrapersonale (soziale) *Intelligenz* (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 33; Huser, 2004: 9).

Gardner geht über ein Verständnis von *Intelligenz* über geistiger Fähigkeit hinaus (vgl. Holling/Kanning, 1999: 31) und fügt in seine Theorie die soziale und emotionale *Intelligenz* hinzu, die maßgeblich durch die letzten beiden Bereiche gekennzeichnet sind (vgl. Klauer, 1998: 211).

Einige Forscher kritisieren, dass es sich hier nicht um Intelligenzformen, sondern um Begabungsbereiche handelt (vgl. Tücke, 2005: 22). Zusätzlich kann Gardners Konzept bisher nicht als empirisch belegt gelten (vgl. Stapf, 2008: 21), da viele der genannten Fähigkeitsbereiche kaum zuverlässig zu messen sind (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 34). Für die meisten Fachleute ist das Modell dennoch wegweisend, da es individuelle Stärken verdeutlicht (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 33).

Die vorgestellten Intelligenztheorien verdeutlichen die Vielfalt des Intelligenzbegriffs und die Schwierigkeit eine allgemeingültige Intelligenzdefinition zu finden.

Das Intelligenzverständnis dieser Ausarbeitung beschränkt sich auf intellektuelle Fähigkeiten und besondere kognitive Leistungen, die sich in vielen Bereichen wie beispielsweise in Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften etc. ausdrücken können, welche einer allgemeine Intelligenz entspricht. Zudem wird neben anderen Merkmalen wie *Kreativität* und *Motivation*, die *Intelligenz* als einen wesentlichen Aspekt der Hochbegabung betrachtet.

2.3 Kreativität

Der Begriff *Kreativität* ist ebenso schwierig zu bestimmen, wie der der *Begabung* und *Intelligenz* (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 8). Auch dieser Begriff ist in der Literatur unterschiedlichen Zuschreibungen und Definitionsversuchen verfallen. Dennoch gibt es bisher keine allgemein gültige Definition des Begriffs (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 35). Beispielsweise definiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung *Kreativität* folgendermaßen:

„Kreativität kann als Fähigkeit beschrieben werden, neue Lösungsmöglichkeiten für Problemstellungen zu entdecken, flexibel eine Vielzahl ungewöhnlicher, aber sinnvoller Ideen in verschiedenen Bereichen zu produzieren und neue Zusammenhänge herzustellen“ (BMBF, 2003: 18).

Durch diesen Definitionsversuch wird deutlich, dass die *Kreativität* entgegen der Alltagsvorstellung nicht nur im künstlerischen Bereich ihren Ausdruck findet, sondern zur Bewältigung der komplexen Lebensgestaltung in allen Lebensbereichen eine Rolle spielt.

Kreativität ist ein wichtiger Aspekt in der Begabungsforschung, seit Guilford divergente Denkprozesse (*Kreativität*) in seine Intelligenztheorie integrierte (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 9). Guilford ist der Meinung, dass fünf Fähigkeiten die Produktion kreativer Ideen bestimmen:

- Flüssigkeit (Anzahl der Ideen)

- Flexibilität (Ausmaß der inhaltlichen Differenzierungen der Ideen)
- Originalität (Seltenheit des Vorkommens der Antworten)
- Elaboration (Sorgfalt bei der Problembearbeitung)
- Problemsensibilität (Fähigkeit Probleme selbst entdecken zu können) (vgl. Feger, 1988: 66 ff.).

Von weiteren Faktoren wie Anrengungsbedingungen, Handlungsmöglichkeiten, Lernerfahrungen und *Motivation* ist es abhängig, ob die oben genannten Fähigkeiten zum Tragen kommen (vgl. Feger, 1988: 66).

Kreativität findet in vielen mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen wie beispielsweise bei Renzulli, Mönks, Gagné und Heller unterschiedlich Berücksichtigung, die im Kapitel 2.5.2 ausführlich erläutert werden.

Es gibt Modelle (beispielsweise Renzulli und Mönks) die hohe *Kreativität* neben hoher *Begabung* und hoher *Motivation* als einen Faktor der *Hochbegabung* betrachten. Andere Modelle (beispielsweise Gagné und Heller) hingegen sehen *Kreativität* als einen Begabungsfaktor, der als unabhängig von anderen Begabungsbereichen zu sehen ist. Schließlich existiert die durch verschiedene Wissenschaftler vertretende Meinung, *Kreativität* als einen Bestandteil von *Intelligenz* anzusehen (vgl. Jost, 2005: 34).

Die Berücksichtigung der *Kreativität* in der Hochbegabungsdefinition ist allerdings umstritten. In diesem Zusammenhang kritisiert Rost, dass es sich bei der *Kreativität* im Vergleich zur *Intelligenz* um ein unscharfes und instabiles Konstrukt handelt, die bisher unzureichend operationalisiert ist (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch, 2006: 33). Unter den Wissenschaftlern herrscht bislang keine Einigkeit darüber, ob hohe *Kreativität* zur *Hochbegabung* dazu gehört oder unabhängig davon zu sehen ist.

In dieser Arbeit wird *Kreativität* genau wie *Begabung* und *Intelligenz* als einen Hochbegabungsbestandteil betrachtet. Cropley ist ebenfalls der Ansicht:

„Es gibt keine echte Hochbegabung ohne *Kreativität*“ (Cropley, zit. n. Huser, 2004: 42). In Anlehnung an das Bundesministerium für Bildung und Forschung

bezieht sich zudem diese Ausarbeitung an die oben genannte Kreativitätsdefinition.

2.4 Hochbegabung

Die Identifizierung und Förderung hochbegabter Schüler ist nicht möglich, wenn diese betreffende Gruppe nicht vorher durch eine Definition bestimmt wurde.

Nach der Definition der Begriffe *Begabung*, *Intelligenz* und *Kreativität* ist es nun möglich sich dem Begriff der *Hochbegabung* anzunähern. Wie auch schon die eben genannten Begriffe lässt sich der Begriff *Hochbegabung* nicht eindeutig und endgültig definieren (vgl. Feger, 1988: 53).

In der Fachliteratur gibt es eine Vielzahl von Erklärungen und Modellen, die das Phänomen zu bestimmen versuchen (vgl. Heinbokel, 2001: 23).

Nach Wiczerkowski liegt die Zahl der in der Literatur zu findenden Definitionsversuche schon bei weit über 100 (vgl. Wiczerkowski, 1981: 13).

Die Bestimmung des Begriffes *Hochbegabung* wird dadurch erschwert, dass er als hypothetisches Konstrukt gilt, welcher vom jeweilig gewählten theoretischen Bezug abhängt (vgl. Trautmann, 2003:12). Zudem ist hinzuzufügen, dass es in der Literatur eine Fülle von Bezeichnungen, wie *Genie*, *spitzenbegabt*, *Talent*, *hochintelligent*, *sonderbegabt*, *besonders begabt*, *hochbefähigt* u.a. gibt, die größtenteils synonym zum Begriff *Hochbegabung* verwendet werden (u.a. Stapf, 2003: 14; Fels, 1999: 29). Im Englischen hat sich größtenteils der Begriff *gifted* durchgesetzt (vgl. Weidmann, 2006: 20). In der deutschen Literatur tauchte die Begriffsbezeichnung *Hochbegabung* erstmals explizit bei Mönks im Jahre 1963 auf (vgl. Urban, 1982: 19).

Alle bisherigen Definitionsversuche haben grundlegend gemeinsam, dass sie eine hohe Intelligenz als das Hauptmerkmal von *Hochbegabung* ansehen (vgl. Cropley/McLeod/Dehn 1988: 37).

In der Literatur findet sich ein häufig beschriebener formaler Einteilungsversuch der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen in sechs Definitionsklassen. Diese stammen aus dem Jahre 1964 und wurden von Lucito entwickelt. Obwohl seine

Einteilung mittlerweile schon 44 Jahre alt ist, wird sie auch heute in der aktuellen Literatur zitiert, da in dieser Klassifizierung die meisten gängigen Definitionen enthalten sind und sich auch aktuelle Definitionen einordnen lassen (vgl. Feger/Prado, 1998: 30).

- 1) Ex-post-facto Definitionen: *Hochbegabung* zeigt sich in herausragender Leistung (vgl. Feger, 1988: 57).
- 2) IQ-Definitionen: Hochbegabt ist, wer in einem Intelligenztest einen entsprechenden Grenzwert erzielt hat, im Allgemeinen liegt er bei 130 (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 18).
- 3) Soziale Definition: beruht auf einer Ausweitung des Begabungsbegriffs auf mehrere Bereiche (vgl. Feger, 1988: 58).
- 4) Prozentsatz-Definitionen: Hochbegabt ist ein bestimmter Prozentsatz in einer Bevölkerungsgruppe (z.B. die Besten in der Klasse/Schule). Hochbegabung wird hier mit *Leistung* gleichgesetzt (vgl. Feger/Prado, 1998: 31).
- 5) Kreativitäts-Definitionen: Hochbegabt ist derjenige, der besonders kreativ ist (vgl. Feger, 1988: 58).
- 6) Lucitos eigene Definition: In seiner eigenen Hochbegabungsdefinition bezieht sich Lucito auf Guilford: „*Hochbegabt sind jene Schüler, deren potentielle intellektuelle Fähigkeiten sowohl im produktiven als auch im kritisch bewertenden Denken ein derartig hohes Niveau haben, dass begründet zu vermuten ist, dass sie diejenigen sind, die in der Zukunft Probleme lösen, Innovationen einführen und die Kultur kritisch bewerten, wenn sie adäquate Bedingungen der Erziehung erhalten.*“ (Lucito, 1964: 184, zit. n. Feger 1988: 58).

Diese beschriebenen Definitionsklassen nach Lucito schließen sich nicht untereinander aus. Vielmehr können die vielen verschiedenen Hochbegabungsdefinitionen und auch ihre Modelle mehreren Klassen zugeordnet werden (vgl. Holling/Kanninig, 1999: 6; Trautmann, 2005: 12). Trotzdem zeigt sich deutlich, dass die ersten fünf Definitionsklassen, obwohl sie immer noch häufig angewandt werden, veraltet sind. Sie sind zu eng gefasst

und bieten zu wenig Handlungsanweisungen für die Diagnostik und Förderung von Hochbegabten (vgl. Feger/Prado, 1998: 31).

Da in den bisherigen Definitionen nicht zufriedenstellend geklärt werden konnte, welche Schüler als hochbegabt anzusehen sind, werden in diesem Kontext die sechs Definitionsklassen nach Lucito um den in der USA im Jahre 1972 entstandenen Marland Report erweitert.

„Hochbegabte und talentierte Kinder sind jene, von berufsmäßig qualifizierten Personen identifizierten Kinder, die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung differenzierter pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normale, regulären Schulprogramme hinausgehen.

Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließen solche mit gezeigten Leistungen und/oder mit potentiellen Fähigkeiten in irgendeinem der folgende Bereiche mit ein:“

1. Intellektuelle Fähigkeit,
2. Akademische (schulische) Eignung,
3. Kreatives oder produktives Denken,
4. Führungsqualitäten,
5. Bildnerische und darstellende Fähigkeiten,
6. Psychomotorische Fähigkeiten. (Marland 1972 zit. n. Feger, 1988: 77)

Die Definition von Marland berücksichtigt alle wesentlichen Begabungsfelder, zudem schließt sie nichtidentifizierte Hochbegabte mit ein. Marlands Definition hat aber auch Kritik erfahren, weil Faktoren, wie unter anderem die *Motivation*, welche die Hochbegabungsentwicklung beeinflussen können, unbeachtet blieben (vgl. Fels, 1999: 41f.).

2.5 Modelle der Hochbegabtenforschung

Neben den verschiedenen Hochbegabungsdefinitionen wurden auch eine ganze Reihe von Hochbegabungsmodellen entwickelt.

Ursprünglich versuchte die Hochbegabtenforschung *Hochbegabung* mit Einfaktorenmodellen zu erklären. Als Faktor wurde die erfassbare *Intelligenz* angenommen. Als beispielhaft für eine eindimensionale Vorstellung gilt die Studie von Terman. Inzwischen wird die *Hochbegabung* in der Begabungsforschung überwiegend mit mehrdimensionalen Modellen erklärt. Diese mehrdimensionalen Erklärungsmodelle der *Hochbegabung* sollen am Drei-Ringe-Modell von Renzulli, am Triadischen Interdependenzmodell der Hochbegabung nach Mönks, am differenzierten Begabungs- und Talentmodell von Gagné und am Münchener Hochbegabungsmodell erläutert werden.

2.5.1 Eindimensionale Modelle

Terman, der als Begründer der Hochbegabtenforschung angesehen wird, beschränkte sich bei seiner Untersuchungsauswahl ausschließlich auf das Maß der Intelligenz (IQ- Definition). An der Stanford-University in Kalifornien führte er eine umfassende Längsschnittstudie zum Thema Hochbegabung durch, die im Jahre 1921 begann und 40 Jahre andauerte (vgl. Urban, 1981: 16f.). An seiner berühmten Studie nahmen 1500 hochbegabte Kinder im Alter von fünf bis 16 Jahren teil, die im Stanford- Binet- Intelligenztest einen IQ von 135 und mehr erreicht hatten (vgl. Hany, 1987: 10). Über 40 Jahre wurden die ausgewählten Kinder und dessen Angehörigen mehrmals im Jahr mit psychologischen Tests untersucht und in Interviews befragt (vgl. Schütz, 2004: 8). Ein wesentliches Anliegen Termans „Genetic studies of genius“ war es Persönlichkeitseigenschaften der hochbegabten Kinder zu identifizieren, zudem wollte er die Kinder begleiten „ *as many years as possible to see what kinds of adults they might become*“ (Hany, 1987: 10). Ein anderes Motiv Termans war es, die damals vorherrschende These über den Zusammenhang von hoher *Intelligenz* und psychischen Störungen zu widerlegen, welches ihm auch gelang (vgl. Urban, 1981: 16).

Terman kam zu dem Ergebnis, dass ein hoher Intelligenztestwert zwar überwiegend zu herausragenden *Leistungen* führt, dies aber nicht auf jedes hochbegabte Kind zutreffen muss (vgl. Hany, 1987:12). Er fand heraus, dass unter anderem Faktoren, wie eine gute Leistungsmotivation, eine stabile

Persönlichkeit und eine unterstützende Umwelt zur einer positiven Leistungsentwicklung beitragen (vgl. Urban, 1981: 22).

Termans *genetic studies of genius* wurden häufig kritisiert, vor allem wegen seiner einseitigen Konzentration auf den Intelligenztestwert (vgl. Schütz, 2004: 8). Diesen Aspekt konnte Terman selbst relativieren, indem er im Jahre 1954 einräumte, dass auch nicht-kognitive Persönlichkeitsaspekte und Umgebungsfaktoren sich hemmend oder fördernd auf die Hochbegabungsentwicklung auswirken können (vgl. Heller, 2008: 95).

Trotz vieler Kritikpunkte und ungeklärter Fragen ist Terman als Begründer des *gifted child movement* unumstritten (vgl. Hany, 1987: 12).

2.5.2 Mehrdimensionale Modelle

Mehrdimensionale Modelle zur Erklärung von *Hochbegabung* scheinen am Geeignetesten Zusammenhänge darzustellen, die sich auf die *Begabung* eines Menschen auswirken (vgl. Gerstenberger-Ratzeburg, 2007: 38).

Diese mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle versuchen die Wirkungszusammenhänge zwischen dem Individuum, dessen Beziehungen und Umwelt auf die Entwicklung und Entfaltung der *Hochbegabung* zu beschreiben. Zudem sollen das Zustandekommen von *Leistungen* veranschaulicht werden (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 39). Die am häufigsten in der Literatur zitierten Modelle, welche die Vielfalt des Hochbegabungsbegriffs widerspiegeln, werden im Folgenden dargestellt.

Sie lassen sich nach Holling und Kanning (1999) in zwei Kategorien gliedern:

1. Hochbegabung als Leistung:

Diese Modelle haben ein Verständnis von Hochbegabung, die sich nur in sichtbaren, weit überdurchschnittlichen Leistungen zeigt.



Abbildung 3: Hochbegabung als Leistung (nach Holling und Kanning, 1999: 6)

2. Hochbegabung als Disposition:

Diese Modelle verstehen Hochbegabung als Anlage für hohe intellektuelle (musikalische, künstlerische, sportliche...) Fähigkeiten. Dieses Potenzial muss sich allerdings nicht in Leistung umsetzen.



Abbildung 4: Hochbegabung als Disposition (nach Holling und Kanning, 1999: 7)

2.5.2.1 Hochbegabung als Leistung

2.5.2.1.1 Das Drei-Ringe-Modell

Renzulli distanzierte sich deutlich von dem reinen Intelligenzbezug durch Terman und veröffentlichte 1978 sein Drei-Ringe-Modell der *Hochbegabung* (vgl. Tettenborn, 1996: 9). Das Renzulli-Modell versteht *Hochbegabung* als Schnittmenge verschiedener Personenmerkmale wie hohe intellektuelle Fähigkeiten/*Intelligenz*, *Kreativität* und *Motivation* (vgl. Trautmann, 2005: 14; Weidtmann, 2007: 23):

- hohe intellektuelle Fähigkeiten: Diese umfassen die allgemeine *Intelligenz*, zum Beispiel ein hohes Niveau im abstraktem Denken (vgl. Trautmann: 14).
- *Kreativität*: Darunter versteht Renzulli ein originelles, produktives, flexibles und individuell-selbstständiges Vorgehen bei der Lösung von Aufgaben (vgl. Holling/Kanning, 1999: 8).
- *Motivation*: Bei diesem Begriff handelt es sich um die Bereitschaft und Fähigkeit einer Person, sich intensiv und über längere Zeit einer Aufgabe zu widmen (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch, 2006: 15).

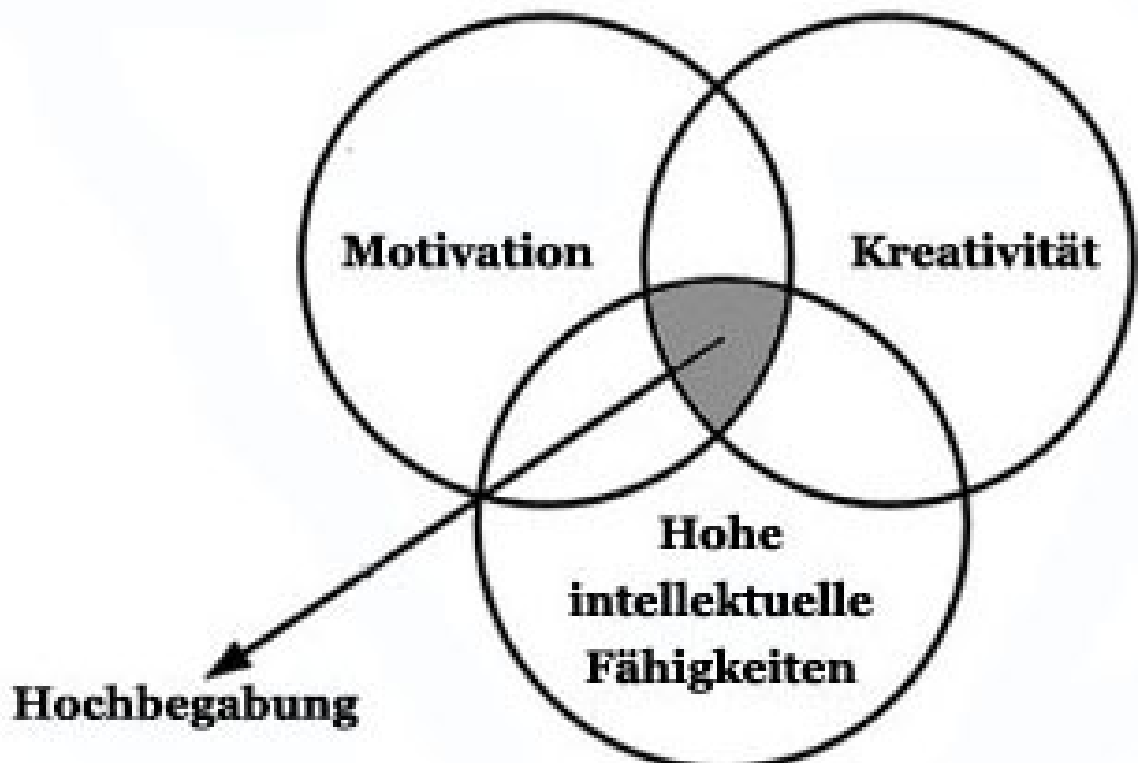


Abbildung 5: Das Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung nach Renzulli (1975)
(vgl. Fels, 1999: 43)

Nach Renzulli werden hohe *Leistungen* nicht nur durch eine hohe *Intelligenz* erreicht, sondern auch durch eine hohe *Kreativität* und *Motivation* beeinflusst (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 14). Erst wenn alle drei Faktoren ineinander fließen und sich positiv beeinflussen, kann von *Hochbegabung* gesprochen werden (vgl. Holling/Kanning, 1999: 8; Weidtmann, 2007: 23). Hochbegabtes Verhalten wird also entwickelt und nicht geboren (vgl. Rohrmann/Rohrmann, 2005: 44).

Trotz großer Beachtung in der Hochbegabtenforschung hat das Renzulli-Modell auch einige Kritikpunkte erfahren. Kritikpunkte des Modells sind, dass es *Hochbegabung* mit *Leistung* gleichsetzt und alle drei Faktoren als notwendig für *Hochbegabung* voraussetzt (vgl. Holling/Kanning, 1999: 9). Aufgrund dieser Voraussetzungen werden hochbegabte Kinder übersehen, die aus verschiedenen Gründen nicht fähig sind, ihre Talente gerade so durchzusetzen, wie sie gemessen werden sollen. Ist die deutlich überdurchschnittliche Begabung vorhanden, aber die *Motivation* diese Fähigkeit zu nutzen fehlt, dann kann dies nach Renzulli-Modell nicht mehr als *Hochbegabung* bezeichnet werden. Die sogenannten Underachiever (= Minderleister, siehe 4.5) würden unberücksichtigt bleiben, da sie aufgrund ihres geringen Durchhaltevermögens nicht als hochbegabt gekennzeichnet werden (vgl. Webb/Meckstroth/Tolan, 2007: 64; Ey-Ehlers, 2001: 44). Nach dem Drei-Ringe-Modell können wenig kreative Kinder ebenfalls nicht als hochbegabt erkannt werden (vgl. Holling/Kanning, 1999: 10).

Weiterhin wird das Modell wegen Außerachtlassung des sozialen Umfelds, das die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten bestimmt und einen entscheidenden Einfluss auf das Arbeitsverhalten hat, kritisiert (vgl. Trautmann, 2005: 15).

2.5.2.1.2 Das Triadische Interdependenzmodell der Hochbegabung

Mönks bemängelte die Nichtberücksichtigung der Umwelt und erweiterte deshalb den Renzulli-Ansatz unter entwicklungspsychologischer Perspektive durch das soziale Umfeld (Familie, Schule und Freunde) zum Triadischen Interdependenz-Modell (auch Mehrfaktoren- Modell genannt) (vgl. Trautmann, 2005: 16; Rohrmann/Rohrmann, 2005: 45).

„Triade bedeutet eine Gruppe von drei Elementen(...) die zusammengehören. Interdependenz bedeutet wechselseitige Abhängigkeit (...)“ (Mönks/Ypenburg, 2005: 27).

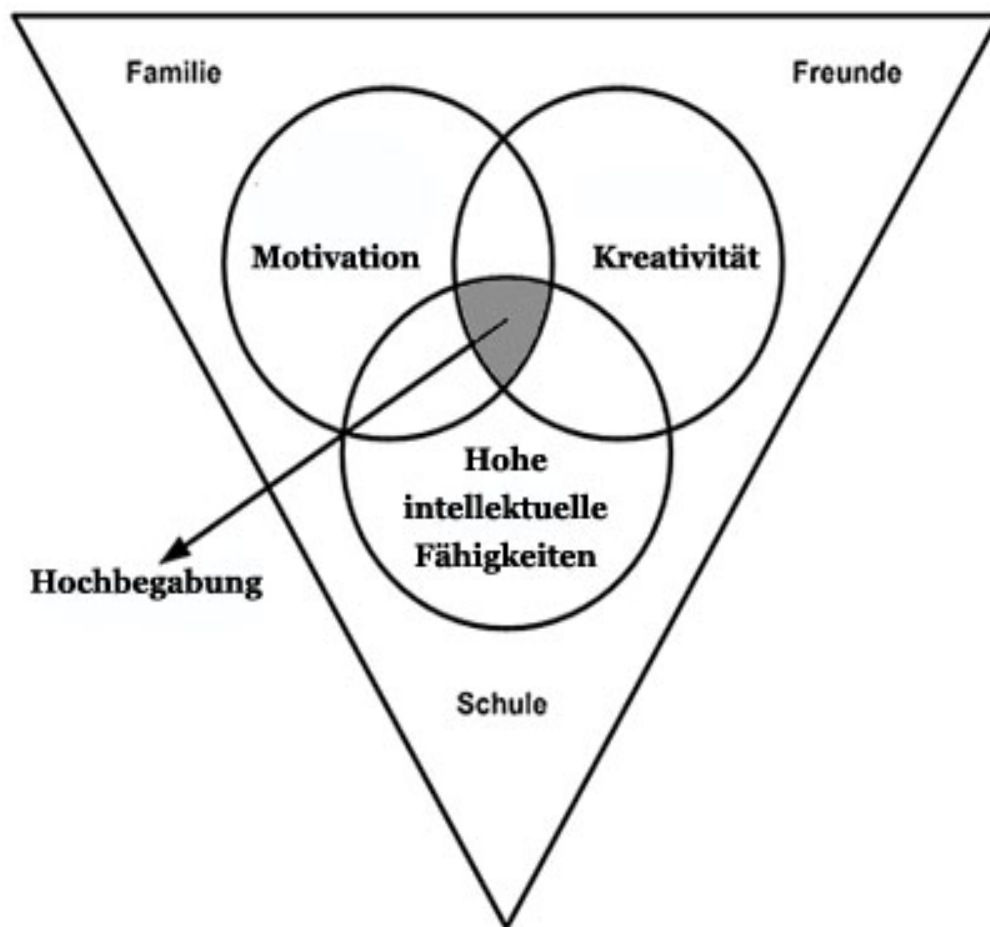


Abbildung 6: Das Triadische Interpendenzmodell der Hochbegabung (Möncks/Ypenburg, 2005: 26).

Mönks berücksichtigt in seinem erweiterten Renzulli-Modell nicht nur die persönlichen Voraussetzungen, sondern hebt auch die Bedeutung des Umfeldes hervor. Zur Entwicklung und Erkennung von *Hochbegabung* reichen also nicht nur hohe intellektuelle Fähigkeiten/*Intelligenz*, *Kreativität* und *Motivation* aus, sondern auch das Umfeld mit Familie, Schule und Freunde ist wichtig (vgl. Tettenborn, 1996: 13; Ey-Ehlers, 2002: 45).

„Erst bei einem guten Zusammenspiel dieser sechs Faktoren kann sich *Hochbegabung* entwickeln und zum Ausdruck kommen in besonderen Leistungen oder auffallenden Handlungen“ (Mönks/Ypenburg, 2005: 26).

Zudem stellt die „soziale Kompetenz“ eine wesentliche Voraussetzung zur Optimierung der Interaktion zwischen Individuum und Umgebung dar (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 45). Genau dies bezüglich sind hochbegabte Kinder allerdings oft benachteiligt, da sie durch ihren Entwicklungsvorsprung kaum Anschluss an ihre Altersgruppe finden (vgl. Holling/Kanning, 1999: 11).

Auch die Weiterentwicklung des Renzulli-Modells nach Mönks wurde in der Literatur kritisiert.

Unklar bleibt laut Holling, wie die Wechselbeziehungen der Triaden untereinander aussehen sollen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 11) und nach Tettenborn, wie und zu welchen Zeitpunkten der Kindesentwicklung sich welche Interaktion auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung von *Hochbegabung* auswirken (vgl. Tettenborn, 1996: 13). Die Komponente der Sozialkompetenz wird erwähnt, und als wichtig betrachtet, jedoch nicht in das Modell integriert (vgl. Holling/Kanning, 1999: 11 f.).

Dem triadischen Interdependenz-Modell fehlt die *Hochbegabungsspezifität*, kritisiert Rost (vgl. Feger/Prado, 1998: 38). Aus diesem Grund ist es nach Tettenborn und Holling offensichtlich, dass dieses Modell keinen allgemeinen Entwicklungsmodell für die Entstehung von *Hochbegabung* darstellt, da jede Entwicklung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Fähigkeiten ohnehin in familiären und weiteren sozialen Umfeld stattfindet (vgl. Tettenborn, 1996: 13; Holling/Kanning, 1999: 12).

Auch in diesem Modell wird bemängelt, dass es sich nur auf realisierte und nicht auf verborgene potentielle *Hochbegabung* bezieht. Es werden nur die

Umgang mit hochbegabten Schülern – mit Förderungsmöglichkeiten problematischen Entwicklungen entgegenzutreten

Hochbegabten, als solche erkannt, bei denen alle Faktoren positiv zusammenwirken (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 27; Tettenborn, 1996: 14).

In beiden Modellen (Renzulli und Mönks) ist für die besondere *Begabung* eine hohe *Motivation* entscheidend, die dadurch indirekt mit Höchstleistung gleichgesetzt wird (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung, 1994: 38).

2.5.2.2 Hochbegabung als Disposition

2.5.2.2.1 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell

Ausgehend an der Kritik von Renzullis Modell und der Erweiterung von Mönks entwickelte Gagné im Jahre 1985 sein Modell zur Beziehung von *Begabung* und *Leistung* (vgl. Schütz, 2004: 15). In den Jahren 2000 und 2004 erweiterte er das Modell um neue Erkenntnisse.

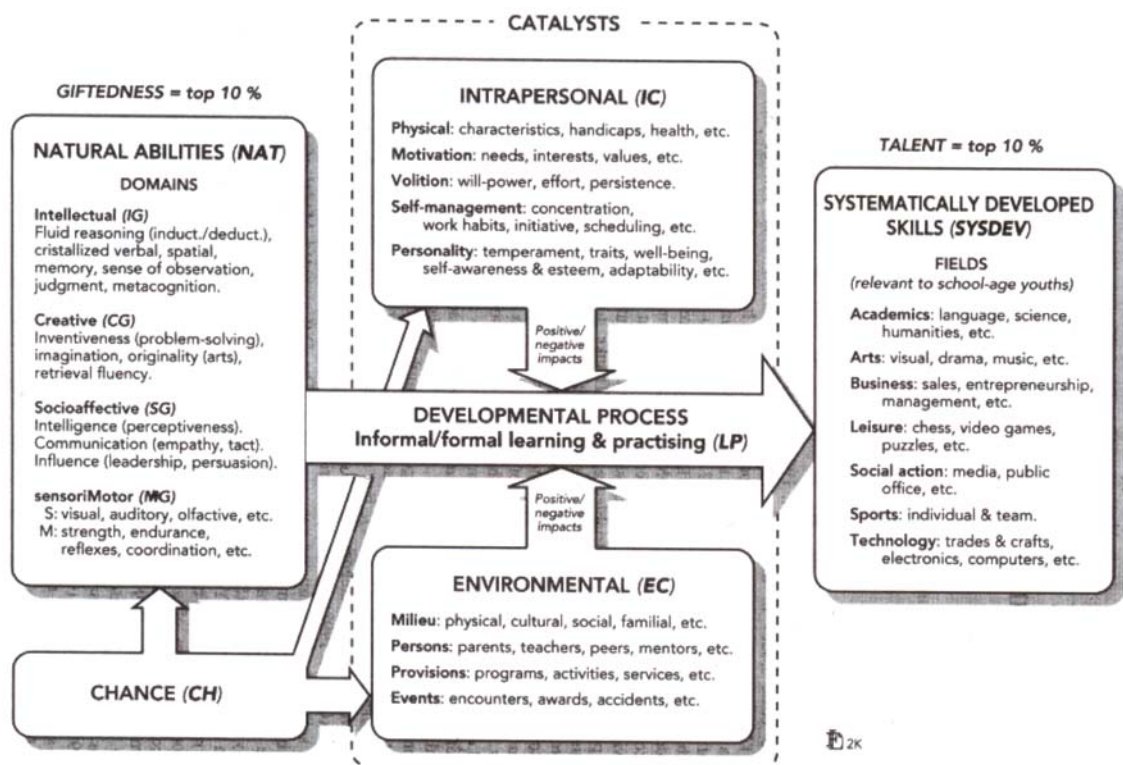


Abbildung 7: Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell nach Gagné (vgl. Gemeinhardt, 2007: 32)

In seinem Modell nimmt Gagné eine Differenzierung vor, indem er zwischen *Begabung* und *Leistung* auf der einen und zwischen *Begabung* und Talent auf der anderen Seite unterscheidet (vgl. Weidtmann, 2007: 25). Gagné's Modell besteht aus sechs Komponenten, die zur Entwicklung von *Hochbegabung* beitragen: *Begabungen*, zwei Katalysatoren, Talent, Entwicklungsprozesse und Zufall (vgl. Gemeinhardt, 2007: 31).

Unter *Begabung* versteht Gagné in seinem Hochbegabungsmodell ein angeborenes Potential, dessen Fähigkeiten noch nicht entwickelt sind, Kompetenz genannt. (vgl. Weidtmann, 2007: 25). Hierbei nennt er vier Begabungsbereiche/Fähigkeitsbereiche: „intellektuelle“, „kreative“, „sozial-emotionale“, „sensomotorische“, diese Begabungsbereiche sind seiner Meinung nach grundsätzlich erweiterbar (vgl. Schütz, 2004: 15). Als Talent bezeichnet er eine angewendete herausragende *Begabung*/ Fähigkeit, Performanz genannt, in unterschiedlichen Leistungsgebieten (vgl. Trautmann, 2005: 18), welche sich in Leistungen im akademischen Bereich, in der Kunst, im Beruf, im Hobby, im sozialen Bereich, beim Sport und in technischen Dingen entfalten können (vgl. Gerstenberger-Ratzeburg, 2007: 36). Somit rückt Gagné von der einseitigen Betonung von kognitiven Fähigkeiten in der Hochbegabungsdefinition ab.

Damit sich *Begabung* in *Leistung* äußern kann sind seiner Ansicht nach Katalysatoren notwendig, die diesen Entwicklungsprozess steuern (vgl. Gemeinhardt, 2007: 31). Katalysatoren sind Einflussfaktoren innerhalb des Individuums und Umweltbedingungen (vgl. Hany, 1987: 62). Als mögliche Katalysatoren werden Schule, Freunde, Familie, Interessen, Einstellungen und *Motivation* identifiziert. Diese wirken sich entweder hemmend oder fördernd auf die Umsetzung von *Begabung* und *Leistung* aus (vgl. Schütz, 2004: 15).

Der Faktor Zufall (Chance) beeinflusst die *Begabung* und dessen Katalysatoren, zum Beispiel durch einen unvorhersehbaren Unfall (vgl. Gemeinhardt, 2007: 31). „Zur Beziehung zwischen *Begabung* und Talent erklärt Gagné, dass jede *Begabung* zur Entwicklung von vielen verschiedenen Talenten beitragen kann und dass jedes Talent seine zugrundeliegenden Fähigkeiten aus verschiedenen *Begabungsbereichen* ziehen kann.“(Holling/Kanning, 1999: 16) Zudem berücksichtigt er in seinem Modell die Underachiever, indem er ausdrücklich darauf hinweist, dass eine talentierte

Person immer auch begabt ist, aber eine begabte Person nicht auch in jedem Fall talentiert sein muss (vgl. Holling/Kanning, 1999: 17).

Gagné hat in seinem Modell viele Kritiken von Renzullis Modell bearbeitet (vgl. Hany, 1987: 63). Es ist ihm positiv anzurechnen, dass er *Begabungen* nicht nur im kognitiven Bereich ansiedelt und dadurch verdeutlicht, dass es die eine *Hochbegabung* nicht gibt sondern sich in vielfältigen Formen äußern kann. Durch die Einbeziehung vieler unterschiedlicher Begabungsbereiche in seinem Modell, wird der Hochbegabungsbegriff aber im Gegenzug verkompliziert und für die Identifikation schwer greifbar (vgl. Holling/Kanning, 1999: 18).

2.5.2.2.2 Das Münchener Hochbegabungsmodell

Das Münchener Begabungsmodell wurde von Heller und Hany entwickelt (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 15). Es entstand aus einer Studie heraus, die im Jahre 1987 begann. Ziel der Münchener Längsschnittstudie war es verschiedene Hochbegabungsformen von Kindern und Jugendlichen zu identifizieren und daraus eine gezielte und individuelle Begabungsförderung zu entwickeln (vgl. Heller, 1992: 23). Heller und Hany berufen sich in ihrem Projekt auf die Hochbegabungsdefinition von Marland aus dem Jahre 1972, auf die Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner 1991, zudem orientieren sie sich an Gagnés Modell (vgl. ebd. : 22).

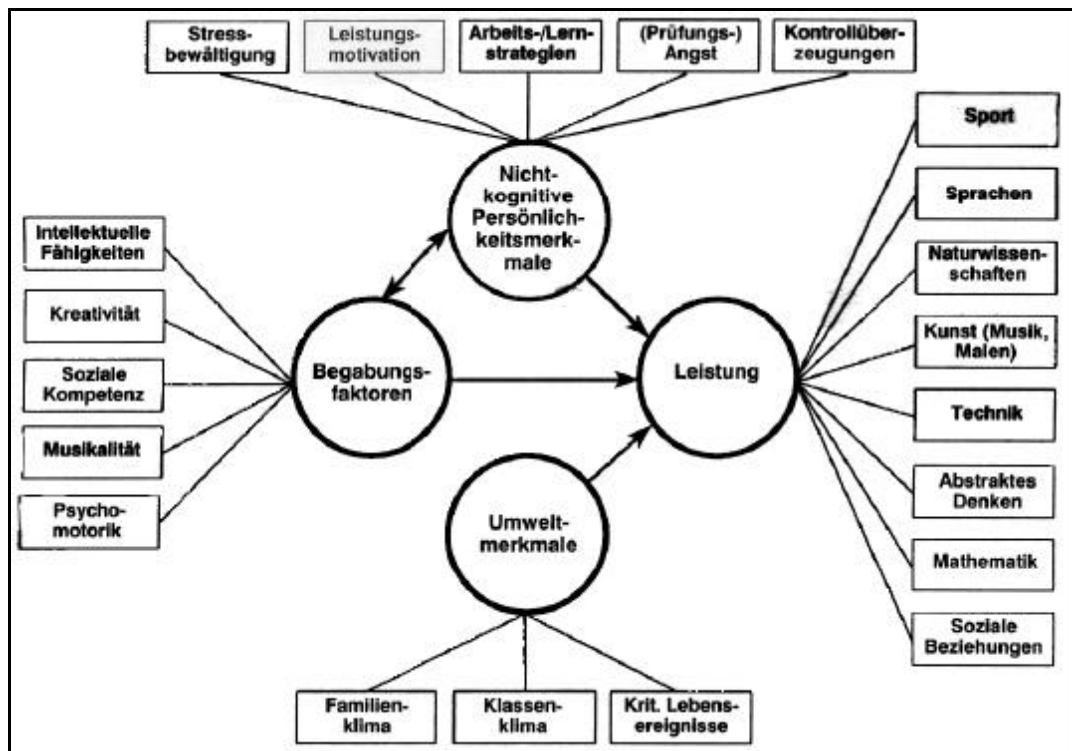


Abbildung 8: Das Münchener Hochbegabungsmodell (vgl. Heller, 2001: 42)

Das Münchener Modell ist seit der Erstveröffentlichung im Jahre 1987 vielfach überarbeitet und erweitert worden, besonders die Kritikpunkte an Renzullis Modell wurden berücksichtigt (vgl. Trautmann, 2005: 19). Das Münchener Hochbegabungsmodell ist dem vorausgegangenen Modell Gagnés in vielen Punkten sehr ähnlich (vgl. Holling/Kanning, 1999: 18). Auch hier werden *Begabung* und *Leistung* als getrennte Aspekte angesehen (vgl. Gemeinhardt, 2007: 32). Wie bei Gagné kommen unterschiedliche Begabungsformen zum Ausdruck, die zur Entwicklung von *Leistung* beitragen können (vgl. Heller, 2008: 67). Heller und Hanys Modell gliedert sich in vier Komponenten: den Begabungsfaktoren, den Persönlichkeitsmerkmalen und den Umweltmerkmalen, die sich auf die Leistungsentwicklung auswirken (vgl. Gemeinhardt, 2007: 32). Als Begabungsfaktoren bestimmen sie angeborene Fähigkeiten im intellektuellen, kreativen, sozialen, praktischen, künstlerischen, musikalischen und/oder psychomotorischen Bereich, wobei weitere Hochbegabungsformen nicht ausgeschlossen werden (vgl. Heller, 1992: 20). Den Begabungsbereichen lassen sich bestimmte Leistungsbereiche zuordnen. Diese sind beispielsweise Sport, Mathematik und Soziale Beziehungen (vgl. Gemeinhardt, 2007: 34). Zudem sind an der Umsetzung der Fähigkeiten in

Leistung (Leistungsmanifestation) nicht- kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale beteiligt, die Heller und Hany als Moderatoren bezeichnen (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 46; Trautmann, 2005: 20; Heller, 1992: 21). Diese Moderatoren beeinflussen die Leistungsentwicklung. Als nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale bestimmten die Münchener Forscher Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, (Prüfungs-) Angst und Kontrollüberzeugungen. Besonders die Leistungsmotivation heben sie als eine Grundvoraussetzung für die Leistungsentfaltung hervor (vgl. Heller, 1992: 63). Unter Umweltmerkmalen verstehen die Forscher familiäre Lernumwelt, Familienklima, Instruktionsqualität, Klassenklima und kritische Lebensereignisse (vgl. Gemeinhardt, 2007: 33).

Diese genannten Begabungskomponenten hemmen oder fördern nach Ansicht der Münchener Forscher die Begabungsentwicklung (vgl. ebd.: 33f.). Dies erklärt auch die Entwicklung des Underachievements. Eine ungünstige Umwelt kann dazu führen, dass ein Schüler trotz hoher *Begabung* gehemmt ist diese in hoher Leistung auszudrücken.

Hochbegabung lässt sich anhand dieses Modells nun als eine „*individuelle kognitive, motivationale und soziale Möglichkeit, in einem oder mehreren Bereichen überdurchschnittlich hohe Leistungen zu erbringen*“ bestimmen (Trautmann, 2005: 20).

Anhand dieses Modells lassen sich in der Hochbegabungsidentifikation ungünstige Entwicklungsfaktoren in der Hochbegabungsentfaltung eines Schülers aufzeigen und anschließend eine individuelle Förderung ableiten (vgl. Gemeinhardt, 2007: 34). Zu kritisieren sind die gleichen Aspekte wie schon bei Gagné. Die vielen unterschiedlichen Fähigkeiten, die unter dem Begriff *Begabung* zusammengefasst werden, erschweren den Hochbegabungsbegriff und weiten ihn auf einen großen Personenkreis aus (vgl. Holling/Kanning, 1999: 19).

2.6 Kritische Zusammenfassung

Im Gegensatz zu Terman berücksichtigt Renzulli in seinem 3-Ringe-Modell nicht nur die reine Intelligenz, sondern auch die Persönlichkeitsmerkmale *Motivation* und *Kreativität* und sieht diese als zusätzliche erforderliche Bedingungen zur Entstehung von *Hochbegabung* an (vgl. Holling/ Kanning, 1999: 19).

Mönks fügt in seinem Interpendenz-Modell Umweltfaktoren hinzu, die seiner Meinung nach „*die menschliche Entwicklung im Allgemeinen und so auch die Entwicklung von Begabung beeinflussen und die in günstiger Konstellation vorliegen müssen, damit sich Hochbegabung entwickeln bzw. in hoher Leistung manifestieren kann*“ (Holling/Kanning, 1999: 19).

Allerdings setzen Renzulli und Mönks *Begabung* mit *Leistung* gleich. Dies führt dazu, dass Underachiever, die eine hohe *Intelligenz* besitzen, diese aber nicht in *Leistung* umsetzen können, nach diesen Modellen nicht hochbegabt sind, weil es ihnen an *Motivation* mangelt (vgl. Wittmann, 2003: 18).

Gagné unterscheidet in seinem Modell zwischen *Begabung* als noch nicht ausgeprägte Fähigkeit und Talent als angewendete *Begabung* (vgl. Gerstenberger-Ratzeburg, 2007: 36; Holling/Kanning, 1999: 14).

Gagné und die Münchener Forscher Heller und Hany trennen angeborene Begabungsfaktoren und Persönlichkeitsfaktoren deutlich voneinander. Um eine *Begabung* in *Leistung* umsetzen zu können, müssen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren hinzukommen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 19).

Diese Modelle zeigen auf, dass nicht nur der „klassische“ Begabungsfaktor *Intelligenz* für die Umsetzung von *Leistung* ausschlaggebend ist (vgl. Wittmann, 2003: 18; Gemeinhardt, 2007: 36). Es ist jedoch deutlich zu erkennen, dass eine hohe *Intelligenz* auch nach wie vor als das Hauptmerkmal von *Begabung* betrachtet wird (vgl. Schütz, 2004: 21; Rohrmann/Rohrmann, 2005: 53). Die Begründung ist insbesondere darin zu finden, dass die anderen Begabungsfaktoren, wie *Kreativität* und *Motivation* nicht hinreichend empirisch messbar sind (vgl. Tettenborn, 1996: 22). Nach Heller liegen die Vorteile mehrdimensionaler Hochbegabungsmodelle darin, dass auch Personen, wie

Mädchen, Angehörige von Minderheiten, behinderte Kinder und Jugendliche sowie Underachiever als hochbegabt erkannt werden können, obwohl sie aufgrund nicht-kognitiver oder schlechter motivationaler Gegebenheiten ihre Fähigkeiten nicht in *Leistung* ausdrücken können (vgl. Heller, 1992: 27). Auszunehmen davon sind Renzulli und Mönks, da sie in ihren Modellen *Begabung* mit sichtbarer *Leistung* gleichsetzen und die genannte Personengruppe daher nicht als hochbegabt betrachten (vgl. Wittmann, 2003: 18).

2.7 Arbeitsdefinition

In diesem Kapitel der Arbeit wurde der Begriff der *Hochbegabung* erläutert und die wichtigsten Aspekte für eine Definition berücksichtigt. Es wurde verdeutlicht, dass der Hochbegabungsbegriff sehr komplex ist und nicht eindeutig und endgültig zu definieren ist. Diese Definitionen bilden den Hintergrund für verschiedene Hochbegabungsmodelle, welche die Entstehungszusammenhänge der Hochbegabung auf unterschiedlichste Weise zu erklären versuchen. Die skizzierten Modellvorstellungen bilden im unterschiedlichen Ausmaß die Basis für die Identifikation von *Hochbegabung* und deren Förderungsmaßnahmen.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich auch für diese Arbeit die Notwendigkeit eines mehrdimensionalen Hochbegabungsbegriffes. Dieser hat den Vorteil, dass der hochbegabte Schüler damit in seiner Gesamtpersönlichkeit betrachtet werden kann und auch die Umweltfaktoren in den Blick geraten, die sich auf die Hochbegabungsentfaltung hemmend oder fördernd auswirken können. Des Weiteren lassen sich aus mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen gezieltere Förderungsmöglichkeiten ableiten, die ihrerseits allerdings auch auf einer mehrdimensionalen Identifikation der *Hochbegabung* beruhen, denn nur so können alle Begabungsbereiche angemessen berücksichtigt werden.

Mit der eindimensionalen Hochbegabungsdefinition wird man der Komplexität des Hochbegabungsbegriffs nicht gerecht.

Hochbegabung muss mehrdimensional als Wirkung zwischen Anlage und Umwelt verstanden werden. Denn nur so können Faktoren erklärt werden die sich fördernd oder hemmend auf die Begabungsentfaltung auswirken können.

3. Identifikation der Hochbegabung

In diesem Kapitel werden verschiedene Identifikationsmethoden beschrieben, die zur Diagnose der Hochbegabung wichtig sind. Die Identifikation ist der Ausgangspunkt einer jeden Hochbegabungsförderung.

Das Erkennen einer Hochbegabung ist eine wichtige Voraussetzung für eine darauf anschließende Begabtenförderung. Feger sieht die Hochbegabtenidentifikation sogar bereits als eine erste Förderungsmaßnahme an, da ihrer Meinung nach eine jede Hochbegabungsidentifikation bereits darauf abzielt nachfolgende Förderungsmaßnahmen einzuleiten (vgl. Feger, 1988: 99). Unter den Begabungsforschern besteht größtenteils Einigkeit, dass hochbegabte Kinder so frühzeitig wie möglich identifiziert werden sollten, um problematischen Entwicklungen mit adäquaten Interventionsmaßnahmen entgegentreten zu können (vgl. Heinbokel, 2001: 47; Heller, 1992: 27).

Bei der Identifizierung hochbegabter Schüler ist es zunächst einmal wichtig, den Zweck der Identifizierung zu klären. In der Hochbegabungsidentifikation werden hierzu zwei Aufgabenbereiche genannt:

- 1) Die Talentsuche hat die Auswahl hochbegabter Schüler für spezielle Begabtenförderprogramme zum Ziel.
- 2) In der Einzelfalldiagnose sind oft Verhaltensauffälligkeiten sowie Lern- und Leistungsprobleme in der Schule der Grund für eine Identifikation der Hochbegabung. Die Einzelfalldiagnose erfolgt im Rahmen einer Beratung und dient der Prävention oder Intervention (vgl. Heller, 2008: 99).

Zu beachten ist, dass die Identifikation der Hochbegabung nicht nur mit ihrem Identifikationszweck, sondern auch eng mit der Hochbegabungsdefinition und ihren Modellvorstellungen verbunden ist (vgl. Holling/Kanning, 1999: 21, Heller, 2008: 90). Früher herrschten in der Hochbegabtenforschung eindimensionale Modellvorstellungen, als Faktor für Hochbegabung wurde die allgemeine Intelligenz angesehen. Vor diesem Hintergrund wurde die Ermittlung eines Intelligenzwertes zur Hochbegabungsidentifikation als ausreichend betrachtet (vgl. Holling/Kanning, 1999: 21). In der heutigen Zeit wird der Hochbegabungsbegriff als komplexes Phänomen anerkannt und überwiegend als ein mehrdimensionales Konstrukt abgebildet, daher genügt ein Intelligenztest zur Identifikation nicht, um alle Begabungsfacetten zu erfassen. Entsprechend der mehrdimensionalen Modellvorstellungen müssen die Identifikationsinstrumente neben den kognitiven Fähigkeiten auch die nicht-kognitiven Variablen wie unter anderem Kreativität, Motivation und soziale Kompetenzen berücksichtigen (Hany, 1992: 48; Heller, 2008: 100). Infolgedessen sind zur Hochbegabungsidentifikation mehrdimensionale Messmethoden erforderlich (vgl. Heller, 2008: 114). Heller kritisiert an diesem Aspekt, dass obwohl in der Hochbegabungsforschung Einigkeit über die Mehrdimensionalität des Hochbegabungsbegriffs herrscht, dessen Identifizierung bis heute oftmals nur über eindimensionale Messinstrumente, wie den Intelligenztest, erfolgt (vgl. Heller, 2008: 97).

Während des Identifikationsprozesses können zwei Fehler auftreten, die das Messergebnis verfälschen können.

Erster Fehler: Ein Schüler wird zu Unrecht als hochbegabt identifiziert, obwohl er es nicht ist.

Zweiter Fehler: Ein hochbegabter Schüler wird nicht als hochbegabt erkannt (vgl. Heller, 2008: 104). Diese Nichterkennung kann zu Entwicklungsproblemen führen.

Diese möglichen Fehlerquellen sowie die genannte Mehrdimensionalität des Hochbegabungsbegriffes zeigen auf, dass ein einzelnes Identifikationsinstrument nicht ausreicht, um eine Hochbegabung eindeutig zu diagnostizieren (vgl. Feger/Prado 1998: 44).

3.1 Identifikationsmethoden

Die folgende Darstellung der Identifikationsmethoden bezieht sich auf die Einzelfalldiagnose, da Verhaltensprobleme und Förderungsmöglichkeiten einzelner hochbegabter Schüler Grundlage dieser Ausarbeitung sind. Auf Grund der Mehrdimensionalität der Hochbegabung erfolgt ihre Identifikation durch mehrdimensionale Identifikationsmethoden, d.h. einer Kombination aus messenden und beobachtenden Verfahren.

Die Identifikationsmethoden werden in beobachtende und messende Methoden unterteilt. Zu den beobachtenden Methoden zählen die Lehrernominierung, die Elternnominierung, Identifikation durch Checklisten, Nominierung durch Peers sowie die Selbstnominierung. Die Identifikation erfolgt hierbei durch Beobachtung. Bei den messenden Identifikationsmethoden erfolgt die Identifikation durch verschiedene Testverfahren. Als messende Methoden werden Intelligenztest, Leistungstests und Kreativitätstest benannt.

Begonnen wird mit der Lehrernominierung. Dies geschieht aufgrund dessen, dass Lehrer häufig die Ersten sind denen auffällt, dass ein Schüler über ein hohes Fähigkeitspotential verfügt.

3.1.1 Beobachtende Methoden

3.1.1.1 Lehrernominierung

Eine der Hauptaufgaben eines Lehrers ist es die Leistungen seiner Schüler angemessen zu beurteilen, daher ist das Beobachtungsverfahren durch Lehrer die gängigste Maßnahme zur Diagnose hochbegabter Schüler (vgl. Holling/Kanning, 1999: 46). Erfahrungsgemäß können Lehrer die Fähigkeiten ihrer Schüler über mindestens ein Schuljahr beobachten. Aufgrund ihrer Berufserfahrung können sie zudem eine Vielzahl von Vergleichen mit anderen Kindern und Klassenstufen heranziehen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 47).

Die Lehrernomination weist aber auch große Nachteile auf. Heinbokel äußert sich dazu folgendermaßen: *„Von den Verfahren mit geringer Objektivität wird wohl keines so häufig eingesetzt und kommt zu derartig falschen Ergebnissen wie die Identifikation von Hochbegabten durch Lehrer.“* (Heinbokel, 2001: 52)

Bereits in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts sprach Terman seine Enttäuschung über die *„Unzuverlässigkeit des Lehrerurteils bei der Identifikation von Hochbegabten“* (Terman, zit. n. Feger, 1988: 103) aus.

„Von den vier Kindern in einer Gruppe mit einem IQ von 170 war keines von den Lehrern als das intelligenteste („brightest“) Kind der Klasse benannt worden.“ (Feger, 1988: 103)

Auch spätere Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrer Schwierigkeiten zu haben scheinen, ihre Schüler als hochbegabt zu erkennen. Nur 45,1% der Hochbegabten wurden von den Lehrern als hochbegabt identifiziert (vgl. Holling/Kanning, 1999: 46; Feger, 1988: 103). Das heißt, dass 40 bis 50% der nach einem Intelligenztest Hochbegabten übersehen wurden (vgl. Feger, 1988: 103, Vock/Preckel/Holling, 2007: 138).

Als eine Ursache wird vermutet, dass Lehrer nicht genügend mit der Thematik „Hochbegabung“ vertraut sind und sich dementsprechend auch nur mangelhaft mit ihrer Identifikation auskennen (vgl. Heinbokel, 2001: 52).

Viele Lehrer haben immer noch stereotype Vorstellungen von Hochbegabung, denn sie sehen häufig nur Schüler als hochbegabt an, die sich im Unterricht durch Fleiß und gute Noten hervorheben. Im Umkehrschluss dazu sehen sie in einer mangelnder Anpassungsfähigkeit und mittelmäßigen bis schlechten Noten eines Schülers eine mangelnde Begabung (vgl. Heinbokel, 2001: 52; Holling/Kanning 1999: 46). Deshalb fallen diejenigen Schüler durchs Netz, die über eine hohe intellektuelle Begabung verfügen, ihr vorhandenes Begabungspotential aber nicht in Leistung umsetzen können und schlechte Noten erbringen und werden von schulischen Förderungsmaßnahmen ausgeschlossen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 47; Heinbokel, 2001: 52; Vock/Preckel/Holling, 2007: 139).

Prinzipiell soll es bei der Identifikation eines hochbegabten Schülers durch Lehrernomination nicht nur um die Beobachtung von gezeigter intellektueller Leistung, sondern auch um nicht-kognitive Fähigkeitsaspekte eines Schülers wie Leistungsmotivation und Kreativität gehen (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007:

136; Holling/Kanning 1999: 46). Es scheint aber aufgrund der geschilderten Aspekte fraglich, ob Lehrer auch diese Fähigkeiten in ihren Beobachtungsprozess miteinbeziehen.

Als Fazit lässt sich sagen, dass es Lehrernominierungen häufig an Objektivität fehlt. Es werden eher diejenigen Schüler als hochbegabt erkannt, deren Fähigkeiten im schulischen Bereich liegen. Daher eignet es sich nicht als alleiniges Mittel zur Identifikation und sollte höchstens als Ergänzung zu messenden Methoden der Identifikation verwendet werden. Hierbei können Checklisten (s. Kapitel 3.1.1.4) den Lehrern eine Hilfe sein.

3.1.1.2 Noten

Jeder Schüler erhält zur Beurteilung seiner Leistung Noten in der Schule, daher spielen diese zur Identifikation von Hochbegabung eine große Rolle (vgl. Feger, 1988:104).

Schulnoten haben den Vorteil, dass sie herausragende Leistungen in vereinzelt Schulfächern anzeigen können (vgl. Hany, 1987: 136).

Der Einsatz von Schulnoten im Identifikationsprozess wurde aber auch vielfach bemängelt. Unter anderem merkte Feger an, dass Noten wenig reliable und valide Maße sind (vgl. Feger, 1988: 104). Ein anderer Aspekt ist, dass kreative Fähigkeiten eines Schülers bei der Vergabe von Noten weitgehend übersehen und Underachiever bei diesem Vorgehen nicht identifiziert werden (vgl. Holling/Kanning, 1999: 48).

Eine andere Schwierigkeit ist seit der Untersuchung von Ingenkamp im Jahre 1971 bekannt. Lehrer haben bei der Beurteilung der Leistung ihrer Schüler kaum eine andere Wahl, als die Schüler in Relation zu den eigenen Erwartungen, Erfahrungen und den durchschnittlichen Leistungen der Klasse zu bewerten (vgl. Heinbokel, 2001: 54). *„Das kann dazu führen, dass ein- und dieselbe Leistung in verschiedenen Klassen ganz unterschiedlich benotet wird, je nachdem wie leistungsstark die jeweilige Klasse insgesamt ist.“* (Vock/Preckel/Holling, 2007: 135) Dies zeigt wie ungenau und willkürlich die Notengebung erfolgt.

Zusammenfassend lässt sich sagen „[...]“, dass Schulzensuren auf Grund des subjektiven Beurteilungsspielraums von Lehrern als fragwürdig in Bezug auf objektive Leistungsmessung gelten.“ (Meyer, 2003: 12) Somit kann auch die Identifikation durch Schulnoten nicht fehlerfrei erfolgen. Zudem fallen Underachiever durchs Netz, da das mögliche Leistungspotential eines Schülers bei diesem Verfahren häufig nicht beachtet wird.

3.1.1.3 Elternnominierung

Elternnominierung stellen eine wichtige Methode zur Identifikation der Hochbegabung dar.

Eltern erleben und beobachten ihre Kinder über die gesamte Lebensdauer in vielen unterschiedlichen Situationen und haben dadurch die beste Möglichkeit sich mit ihren individuellen Entwicklungsgeschwindigkeiten und speziellen Fähigkeiten vertraut zu machen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 50; Trautmann, 2003: 38; Vock/Preckel/Holling, 2007: 142).

Demgegenüber lernen Lehrer, Psychologen und Berater immer nur einen kleinen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit eines Kindes kennen (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 142).

Wie aber auch schon bei der Lehrernominierung besteht bei der Elternnominierung die Tendenz zur ungenauen Leistungseinschätzung des Kindes (vgl. Heinbokel, 2001: 54). Dies kann unter anderem daran liegen, dass den Eltern Vergleichsmöglichkeiten der Entwicklung des Kindes mit denen Gleichaltriger fehlen (vgl. Heinbokel, 2001: 54; Vock/Preckel/Holling, 2007: 142; Holling/Kanning, 1999: 50).

Trotzdem wird das Urteil durch die Eltern gerade bei jüngeren Kindern in die Entscheidungsfindung einbezogen, da diese Kinder sich selbst noch nicht richtig ausdrücken können (vgl. Hany, 1987: 136; Ey-Ehlers, 2001: 90).

Als Hilfestellung bei der Elternnominierung werden ebenfalls häufig Checklisten verwendet.

3.1.1.4 Checklisten

Viele Autoren, die über das Thema „Hochbegabung“ geschrieben haben, haben Checklisten veröffentlicht. Auch im Zusammenhang mit der Nominierung durch Lehrer und Eltern werden Checklisten als Hilfsmittel zur Identifikation genannt. In den Checklisten sind Eigenschaften und Fähigkeiten aufgelistet, welche typischerweise bei hochbegabten Kindern auftreten (vgl. Stapf, 2003: 140; BMBF, 2003: 23). Je mehr Eigenschaften zutreffen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind hochbegabt ist (vgl. Feger, 1988: 137).

Es soll im Folgenden eine Auswahl an Eigenschaften dargestellt werden, die vermehrt bei hochbegabten Schülern beobachtet wurden. Die Auswahl ist ein Ergebnis der Recherche der verwendeten Literatur und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Kognitive Merkmale	Arbeitsverhalten und Interessen	Merkmale des (Sozial-) Verhaltens
außergewöhnliche Merkfähigkeit	Perfektionismus	Auffälligkeiten im Sozialverhalten
logisches Denkvermögen	Phantasievoll und kreativ	ausgeprägte Lebhaftigkeit
starke Wissbegierde	Volle Konzentration auf bestimmte Problemstellungen und selbstgestellte Aufgaben	vermindertes Schlafbedürfnis
ausgeprägter Wortschatz und Sprachstil für das Alter	Langeweile und Lustlosigkeit bei Routinen	Beschäftigung mit Recht/Unrecht und Gut/Böse
lernt vor der Einschulung ohne größere Hilfe lesen	Neigung zur Selbstkritik	häufig ältere Freunde
frühes Interesse an Buchstaben und Zahlen	Bevorzugung vom selbständigen Arbeiten	Verantwortungsbewusstsein
selbstmotiviertes Lesen vieler Bücher; Bevorzugung von Büchern, die über die Alterstufe deutlich hinausgehen	breites Interessenspektrum	Sensibilität

Umgang mit hochbegabten Schülern – mit Förderungsmöglichkeiten problematischen Entwicklungen entgegentreten

gute Beobachtungsgabe	Interesse an Erwachsenenthemen	Planungs- und Organisationstalent
hohes Spezialwissen in einzelnen Bereichen	Interesse am Experimentieren	Verhalten ist von Individualismus geprägt
Intensive Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden	Setzen von hohen Arbeitszielen	Anlage in Situationen die Kontrolle zu übernehmen
Akzelerierte Entwicklung und/oder Überspringen von Entwicklungsstadien (Asynchrone Entwicklung)	Bemühen Aufgaben stets vollständig zu lösen	Autoritäten werden erst nach kritischer Prüfung akzeptiert
Genaues Erkennen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen	Bevorzugung solcher Spiele, die vom Kombinationsvermögen und nicht vom Glück abhängig sind	Einfühlungsvermögen und Aufgeschlossenheit gegenüber politischen und sozialen Themen
lange Konzentrationsspanne	Erkennen von zugrunde liegenden Prinzipien bei schwierigen Aufgaben	Stark ausgeprägte Phantasie

Quelle: BMFB, 2003: 23f.; Webb/Meckstroth/Tolan, 2007: 60; Schulte zu Berge, 2005: 20f.; Feger, 1988: 138; Heinbokel, 2001: 33f.), Tabelle 1: eigene Erstellung

Checklisten werden häufig verwendet, da sie kostengünstig sind, ohne großen Aufwand einzusetzen sind und kein lang andauernder Identifikationsprozess notwendig ist (vgl. Feger, 1988: 107). Kritik findet die Checklistenidentifikation in der Tatsache, dass sie wissenschaftlich nicht ausreichend fundiert ist und ihr daher keine Objektivität nachgewiesen werden kann (vgl. Feger, 1988: 107; BMBF, 2003: 23; Heinbokel, 2001: 33).

Es ist nicht empirisch nachgewiesen, dass die oft scheinbar beliebig aufgeführten Kriterien typisch für Hochbegabte sind oder ob sie auch normalbegabten Kindern zugesprochen werden können (vgl. Stapf, 2003: 140). Zudem unterscheiden sich die aufgelisteten Verhaltensweisen von Liste zu Liste.

Auch ist an keiner Stelle festgelegt, wie viele Merkmale zutreffen müssen, damit eine Hochbegabung identifiziert werden kann (vgl. BMBF, 2003: 23).

Anzumerken ist zudem, dass die verwendeten Checklisten größtenteils auf potentiell hochbegabte Kinder ohne Entwicklungsschwierigkeiten ausgerichtet sind. Auf Underachiever und Kinder mit anderen Problemen, treffen die meisten der aufgelisteten Verhaltensweisen nicht zu. Sie würden durch die Checklistenidentifikation nicht als hochbegabt identifiziert werden.

Auf Grund der beschriebenen Einschränkungen können die aufgezeigten Merkmale eine vorliegende Hochbegabung eines Kindes nicht beweisen, sie können nur einen Hinweis auf eine mögliche Hochbegabung geben (vgl. Heinbokel, 2001: 33; BMFB, 2003: 23).

Die Identifikation von Hochbegabung über eine Checkliste, wie sie oben dargestellt wurde, kann entsprechend der genannten Argumente demzufolge lediglich ein Hilfsmittel sein.

3.1.1.5 Peernomination

Als Peernomination wird die Einschätzung hochbegabter Schüler durch gleichaltrige Mitschüler bezeichnet (vgl. Holling/Kanning, 1999: 48). Nominierungen durch Peers haben den Vorteil, dass Mitschüler im Gegensatz zu ihren Lehren wie auch den Eltern des einzuschätzenden Schülers sich in anderen Bereichen, auch außerhalb der Schule, in der gemeinsam verbrachten Freizeit am Nachmittag erleben. Sie verfügen über ein erweitertes Beobachtungsspektrum als die Erwachsenen und bekommen daher andere Einblicke in die Fähigkeiten ihrer Mitschüler (vgl. Holling/Kanning, 1999: 48; Vock/Preckel/Holling, 2007: 143; Ey-Ehlers, 2001: 93). Daraus lässt sich ableiten, dass Hochbegabte, deren Begabungen verstärkt im außerschulischen Bereich liegen von ihren Mitschülern besser erkannt werden können, als durch ihre Lehrer.

Bei jüngeren Schülern unter zehn Jahren ist die Peernomination kritisch zu betrachten. Diese Schüler sind aufgrund ihrer Entwicklungsstandes damit überfordert sich und andere Kinder objektiv einzuschätzen (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 143; Fels, 1999: 140) So überschätzen sie häufig ihre Begabung und die ihrer Klassenkameraden (vgl. Holling/Kanning, 1999:

49). Daraus ergibt sich, dass die Identifikation von hochbegabten Schülern durch Peernomination bei jüngeren Schülern nicht geeignet ist.

3.1.1.6 Selbstnomination

In Deutschland spielen Selbstnominierungen zur Hochbegabungsidentifikation keine große Rolle (vgl. Holling/Kanning, 1999: 51). Dies scheint vor allem daran zu liegen, dass es sowohl Kindern als auch Erwachsenen schwer fällt ihre eigene intellektuelle Leistungsfähigkeit positiv einzuschätzen. Andere Begabungsbereichen wie Kreativität und Motivation hingegen lassen sich derzeit noch durch eine Selbstnominierung recht gut ermitteln, da die diagnostischen Mittel zur Testung in diesen Begabungsbereichen noch nicht zufriedenstellend möglich sind (vgl. Holling/Kanning, 1999: 50).

Im Allgemeinen ist die Voraussetzung zur Selbstnominierung, dass die hochbegabten Schüler einen Entwicklungsstand erreicht haben, in dem sie in der Lage sind ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen realistisch und objektiv einzuschätzen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 50 und Vock/Preckel/Holling, 2007: 144). Heller und Hany fanden in ihrer Münchener Hochbegabungsstudie heraus, dass vor allem bei jüngeren Kindern diese Abstraktionsfertigkeiten noch nicht ausreichend entwickelt sind und sie kaum über Vergleichsmöglichkeiten zur Selbstnominierung verfügen und sie daher dazu neigen Einschätzungen der Eltern und Lehrer zu übernehmen (vgl. Hany, 1992: 161, Holling/Kanning, 1999: 50). Daher ist die Selbstnomination, genau wie die Peernomination, eher für ältere Schüler geeignet. Auch für Schüler mit mangelndem Selbstbewusstsein und Schülern, denen ihre Hochbegabung nicht bewusst ist, eignet sich das Selbsteinschätzungsverfahren nur bedingt (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 93).

3.1.2 Messende Methoden

3.1.2.1 Intelligenztests

Die Intelligenz ist in fast allen Hochbegabungsmodellen der zentrale Bestandteil der Hochbegabung (siehe 2.5). Daher gehört die Verwendung von Intelligenztests zu den wichtigsten Identifikationsverfahren, die somit in den Mittelpunkt der Hochbegabungsdiagnostik rückt und am stärksten fokussiert wird (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 83). Die Intelligenz ist nicht direkt beobachtbar, sondern kann durch Intelligenztests gemessen werden. Zur Erfassung von Intelligenz gibt es eine Reihe von Intelligenztests (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 5), die auf der Grundlage von verschiedenen Intelligenztheorien konstruiert wurden (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 66).

Aufgrund der Vielfältigkeit dieser Intelligenztheorien (siehe 2.2) erfassen verschiedene Testverfahren dementsprechend jeweils unterschiedliche Aspekte aus dem Bereich der intellektuellen Fähigkeiten. Kein Test kann alle intellektuellen Fähigkeitsbereiche erfassen. Je nachdem auf welche Theorie die Testung basiert, wird ein breites Spektrum der Fähigkeiten abgedeckt oder wiederum nur eine einzelne Fähigkeit (vgl. BMBF, 2003: 28). Ein Intelligenztest ist eine Sammlung von Aufgaben, bei denen die Testentwickler davon ausgehen, dass sie Klärung über die Intelligenzleistung der Testperson geben können (vgl. Holling/Kanning, 1999: 24). Diesen Sachverhalt folgend kann die Aussage getroffen werden:

„Intelligenz ist das, was der IQ-Test misst“ (Holling/Kanning, 1999: 24).

Vor gut hundert Jahren begann die wissenschaftliche Erforschung der Hochbegabung und damit verbunden der Intelligenz.

Der erste Intelligenztest wurde 1905 von den Franzosen Binet und Simon entwickelt, zunächst um geistig retardierte Kinder zu erkennen (vgl. Urban, 1981: 16). In ihrer Publikation wurde die erste Skala zur Intelligenzmessung veröffentlicht und der Begriff des Intelligenzalters eingeführt (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 62). So wurde die relative Intelligenz eines Kindes

durch den Vergleich zwischen seinem Lebensalter (seit der Geburt verstrichene Zeit) und seinem Intelligenzalter (das Alter, das dem intellektuellen Leistungsvermögen entspricht) berechnet. Diese Methode war ungenau und daher nicht befriedigend, deshalb entwickelte Stern erstmalig den Intelligenzquotienten (IQ). Durch den Intelligenzquotienten (IQ) kommt die Höhe der Intelligenz zum Ausdruck. Der IQ lässt sich durch die Division des Intelligenzalters durch das Lebensalter und anschließende Multiplikation mit 100, um Kommazahlen zu vermeiden, errechnen. Somit lautet die Formel:

$$\text{IQ} = \text{Intelligenzalter} / \text{Lebensalter} * 100$$

Auf diese Art war es nun möglich Kinder unterschiedlichen Alters bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten miteinander zu vergleichen. Dabei bedeutet ein IQ von 100, dass eine Übereinstimmung von Lebensalter und Intelligenzalter vorliegt, also ein durchschnittlicher IQ (vgl. Tücke, 2005: 27 f.; Holling/Kanning, 1999: 25). Dieser Quotient wurde von Terman (1916) übernommen und kam in seinem für die USA bearbeitete Stanford-Binet-Test zum Ausdruck, der auch heute noch in überarbeitete Form weitverbreitet eingesetzt wird (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 62; Tücke, 2005: 26).

Bei der Berechnung des „Stern Quotienten“ bestand auch ein Problem, nämlich dass das Lebensalter immer weiter steigt, während das Intelligenzalter ab einer gewissen Zeit stabil bleibt. Aus diesem Grund wiesen die Messwerte Fehler auf. Dieses Problem wurde schließlich von Wechsler aufgehoben, indem er den „Stern Quotienten“ durch den Abweichungsquotient ersetzte. Hier nach wird direkt aus den Testergebnissen der Intelligenzquotient ermittelt und bei Kindern und Jugendlichen die Leistung des Einzelnen auf den Mittelwert der entsprechenden Altersklasse bezogen. Dadurch besteht auch die Möglichkeit, die Leistungen von verschiedenen Testpersonen unterschiedlichen Alters miteinander zu vergleichen. In den heutigen Intelligenztests wird der IQ ebenfalls als Abweichungsquotient errechnet (vgl. Holling/Kanning, 1999: 25; Schulte zu Berge, 2005: 6).

Bei der Intelligenzmessung wird ein IQ-Wert von 130 als Grenzwert für eine intellektuelle Hochbegabung gewählt. Menschen dessen IQ oberhalb dieses

Wertes liegt, werden als hochbegabt identifiziert. Diesen Wert erreichen gut 2 Prozent der Bevölkerung (vgl. Holling/Kanning, 1999: 23).

Den Intelligenztests liegt die Annahme zu Grunde, dass die Intelligenz in der Bevölkerung normal verteilt ist. Stellt man die relative Häufigkeit der Intelligenztestwerte (IQ-Werte) grafisch dar, erhält man eine glockenförmige Kurve. Mit Hilfe dieser Normalverteilungskurve (auch Gaußsche Glockenkurve genannt), ist die Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung darstellbar (siehe Abbildung 9).

Normalverteilung des Intelligenzquotienten

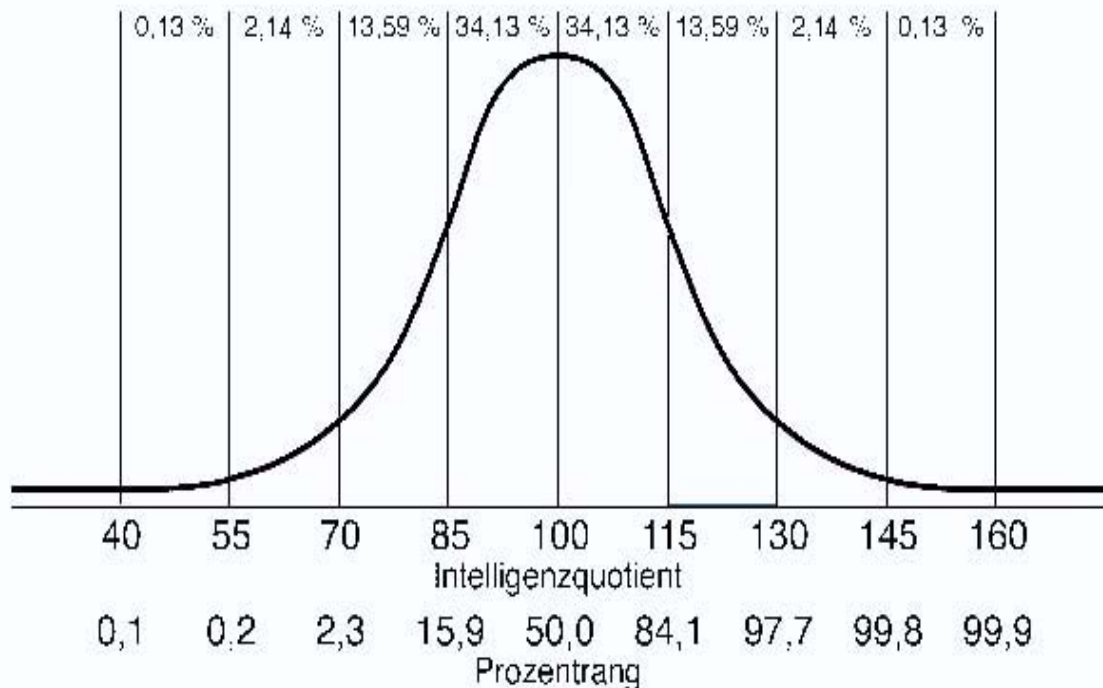


Abbildung 9: Normalverteilungskurve (vgl. Vom Scheid, 2004: 115)

Die horizontale Achse zeigt die Intelligenzausprägung – ausgedrückt in IQ-Punkten. Die durch vertikalen Achsen abgeteilten Flächen geben die prozentuale Häufigkeit an, mit der die jeweiligen IQ-Werte in der Bevölkerung vorkommen. Die waagerechte Linie unter der Abbildung zeigt die Skala für Prozentrangplätze. So ist zu erkennen:

- Der IQ von 100 bildet den Mittelwert der abgebildeten Verteilung, und entspricht einem Prozentrang-Wert von 50.

- Die meisten Menschen (68 Prozent) erreichen einen IQ zwischen 85 und 115. Diese Werte stehen im Allgemeinen für eine durchschnittliche Intelligenz.
- Eine kleine Gruppe von 2 Prozent der Bevölkerung, besitzen entweder eine sehr hohe (ab 130) oder eine sehr geringe Intelligenz (unter 70). Dabei ist ein IQ-Wert von 130 mit einem Prozentrang von 98 vergleichbar.
- Wie oben bereits dargestellt, spricht man von intellektueller Hochbegabung häufig ab einem IQ von 130 oder höher (vgl. Holling/Kanning, 1999: 23 f.; Schulte zu Berge, 2005: 6).

Neben der Messung der Intelligenzhöhe ermöglichen viele IQ-Tests darüber hinaus ein sogenanntes Intelligenzprofil zu erstellen, d.h. anhand von verschiedenen Untertests lassen sich genauere Angaben über Stärken und Schwächen der Testperson ermitteln (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 5). Die Tests geben damit Ansatzpunkte für eine gezielte Förderung (vgl. BMBF, 2003: 28). Intelligenztests haben den Vorteil, dass sie die intellektuellen Fähigkeiten (Intelligenz) von Personen messbar machen, d.h. in Zahlenwerten abbilden und somit diese mit anderen Personen verglichen werden können. Dadurch ist es erst möglich zu erkennen, ob und wie ausgeprägt eine Person überdurchschnittlich intelligent ist (vgl. Holling/Kanning, 1999: 39). Intelligenztests müssen verschiedene Güterkriterien erfüllen, wie zum Beispiel Objektivität, Reliabilität und Validität.

- Objektivität (in Durchführung und Auswertung): Objektiv ist ein Test, wenn verschiedene Testauswerter bei der gleichen Person zu dem gleichen Testergebnis kommen.
- Reliabilität (Zuverlässigkeit): Reliabel ist ein Test, wenn eine Person bei wiederholte Testung ähnliche Testergebnisse erhält.
- Validität (Gültigkeit): Valide ist ein Test, wenn er auch das misst, was er zu messen vorgibt (vgl. Holling/Kanning, 1999: 31; Tücke, 2005: 33).

Trotzdem sind Intelligenztests aus vielen Gründen umstritten und weisen eine Reihe von Mängeln auf. Obwohl sie die oben genannten Güterkriterien erfüllen

müssen, können sie nur einen Ausschnitt des „Intelligenzpotentials“ eines Menschen ermitteln (vgl. Heinbokel, 2001: 49). Sie messen nur die kognitive Komponente und übersehen dabei weitere wichtige Variablen für Hochbegabung, wie Motivation und Kreativität (vgl. Holling/Kanning, 1999: 41). Des Weiteren können sich einige Probleme bei der Durchführung der Tests ergeben, die sich negativ auf das Testergebnis der Probanden auswirken. Die getesteten Kinder können während der Testsituation unter Testangst leiden, einen schlechten Tag haben, unausgeschlafen sein oder bewusst nicht kooperieren (vgl. Webb/Meckstroth/Tolan; 2007: 67f.; Heinbokel, 2001: 49). Die Testsituation kann auch durch Störfaktoren wie beispielsweise Lärm, Konzentration und Aufmerksamkeit beeinträchtigt werden (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 85).

Weiterhin benachteiligen Intelligenztests Kinder aus der Unterschicht und kulturell anders geprägte Kinder. Die Begründung ist darin zu finden, dass der Aufbau solcher Tests kultur- und schichtspezifisch auf Kinder der Mittel- und Oberschicht gerichtet ist. Diese Tatsache führt zu einer Diskriminierung solcher Kinder, die nicht Angehörige dieser Schicht sind (vgl. Heinbokel, 2001: 48).

Kinder aus einem zwei- oder fremdsprachigem Milieu und/oder Kinder mit unzureichenden oder ungeübten Sprachfertigkeiten, sind in den verbalen Intelligenztests benachteiligt. Aus diesem Grund werden häufig auch Tests ohne verbale Anteile, also sprachfreie Tests angewendet (vgl. Heinbokel, 2001: 48). Trotzdem kann es auch in diesem Fall zu Beeinträchtigungen kommen, weil der Proband die Anweisungen nicht versteht.

Einen weiteren Nachteil stellt der Ceiling-Effekt auch Deckeneffekt genannt dar (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 67). Er äußert sich in eine Ungenauigkeit im oberen Extrembereich. Wenn ein Kind alle Aufgaben im Test richtig gelöst hat, dann kann der Test seine Fähigkeit nicht mehr erfassen, da die meisten Intelligenztests nur auf einen Intelligenzquotienten bis 140/170 ausgerichtet sind (vgl. Heinbokel, 2001: 50). Bei Kindern kann dieses Problem dadurch gelöst werden, in dem sie Tests für höhere Altersstufen oder Erwachsene bearbeiten (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 85). Auch ist es von Nachteil, dass man die Ergebnisse verschiedener Intelligenztests kaum untereinander vergleichen kann (vgl. Feger/Prado, 1998: 46). Da die unterschiedlichen Verfahren auf verschiedene Intelligenztheorien basieren und deshalb jeweils unterschiedliche

Bereiche der kognitiven Fähigkeiten erfassen, kann der selbe Proband mit einem Test als hochbegabt identifiziert werden, mit einem anderen hingegen nicht (vgl. Weidtmann, 2007, 29).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Intelligenztests trotz aller Kritik eine geeignete und zuverlässige Methode zur Erfassung von intellektuellen Fähigkeiten und dementsprechend zur Hochbegabtenidentifikation darstellen. Verhaltensbeobachtungen können die Intelligenz nicht so präzise einschätzen (vgl. Heinbokel, 2001: 48; Holling/Kanning, 1999: 39). Zudem sind Intelligenztests empirisch überprüft und stellen wissenschaftlich eine solide Basis dar. Bei der Durchführung der Tests muss beachtet werden, dass sie nur durch dafür ausgebildete und erfahrene Fachleute eingesetzt werden, um eine korrekte Auswertung und Interpretation der Testergebnisse zu sichern (vgl. Feger/Prado, 1998: 48). Diese Tests sind zwar nicht unfehlbar, aber laut Heinbokel besser als ihr Ruf (vgl. Heinbokel, 2001: 48). Vor dem Hintergrund der mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle und dem Wissen, dass Intelligenztests nicht das gesamte Begabungspotenzial einer Person darstellen, sondern nur einen Teil davon, nämlich intellektuelle Fähigkeiten, sollten diese Verfahren nicht als einziges Identifikationsverfahren eingesetzt werden. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll bei der Identifikation der Hochbegabung neben einem Intelligenztest auch andere Verfahren wie z.B. Elternnominierung, Lehrernominierung und Tests wie z.B. Kreativitätstests einzusetzen, damit der Proband mit seinem gesamten Begabungspotential erfasst werden kann. Auch wenn einem Kind eine ganz außergewöhnlich hohe Begabung bescheinigt worden ist, sagt dies noch nichts über seinen Schulerfolg, seine Persönlichkeitsentwicklung, seine Verhaltensweisen oder über die zukünftigen Lernerfolge aus. Diese hängen im Wesentlichen von der Motivation sowie den speziellen Umweltbedingungen ab.

3.1.2.2 Kreativitätstests

Mit Hilfe von Kreativitätstest werden kreative Denkprozesse gemessen (vgl. Feger, 1988: 67). Es gibt allerdings einige Schwierigkeiten bei der Auswertung der Tests. In den Tests wird zwar nach ungewöhnlichen Lösungen, Antworten und Reaktionen gesucht, aber oft muss trotzdem entschieden werden, ob einige Antworten nicht zu irrational und damit vollkommen unsinnig sind. Dadurch können besonders kreative Testpersonen negativ bewertet werden, weil ihre Kreativität das Verständnis des Auswerters übersteigt (vgl. Heinbokel, 2001: 51). Da es in Kreativitätstests keine richtigen oder falschen Antworten gibt (vgl. Weidmann, 2007: 20), kann es für Kreativitätstests keine standardisierten Normen geben (vgl. Cropley/McLeod/Dehn, 1988: 116), daher bieten diese Tests bei der Auswertung einen großen Interpretationsspielraum (vgl. Holling/Kanning, 1999: 41). Entsprechend besteht auch die Gefahr, dass unterschiedliche Testauswerter zu unterschiedlichen Auswertungsergebnissen kommen. Trotz der genannten Probleme ließen sich in verschiedenen Untersuchungen hohe Übereinstimmung zwischen den Auswertern feststellen. Zudem ist die Auswertung besonders zeit- und arbeitsaufwendig (vgl. ebd.: 115f.), da in Anlehnung an Guilford (siehe Kreativität 2.3) meistens drei Aspekte berücksichtigt werden müssen: Flüssigkeit (= Gesamtzahl der produzierten Lösungen), Flexibilität (= Anzahl der differenzierten Lösungen) und Originalität (= Seltenheit der Antworten) (vgl. Holling/Kanning, 1999: 41).

Aus den genannten Gründen werden Kreativitätstests jedoch generell von Wissenschaftlern kritisch bewertet, da die Kreativität kaum objektiv zu erfassen ist (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 34).

3.1.2.3 Leistungstests

Es wird zwischen speziellen Leistungstests, die im Rahmen der Hochbegabungsdiagnostik neben Intelligenztests angewendet werden, und Schulleistungstests unterschieden.

Spezielle Leistungstests in der Hochbegabungsdiagnostik helfen vorwiegend dabei, mögliche Defizite, welche auch beim Vorhandensein einer hohen kognitiven Fähigkeit zu unbefriedigenden Ergebnissen in der Schulleistung führen können, sichtbar zu machen und die Förderungsmaßnahmen darauf abzustimmen. Dies ist besonders bei der Underachievementproblematik der Fall. Defizite können unter anderem eine hohe Ängstlichkeit, geringe Leistungsmotivation und eine nicht ausgeprägte Feinmotorik sein.

Mit den verschiedenen Testverfahren können, je nach Problemlage des potentiell hochbegabten Schülers, mathematische Fähigkeiten, Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, motorische Koordinationsfähigkeit und Aufmerksamkeits- und Konzentrationsverhalten gemessen werden (vgl. Stapf, 2003: 137). Zudem werden bei der Auswahl von Begabtenförderungsprogrammen spezielle Leistungstests benutzt. Mit dem Leistungstest wird bei einem hochbegabten Schüler überprüft, ob in dem jeweiligen Leistungsbereich eine herausragende Fähigkeit vorhanden ist und der Schüler daher tatsächlich für das geplante Förderungsprogramm in Frage kommt. Auch bei schulischen Förderungsmaßnahmen wie beispielsweise dem Überspringen von Klassen, genannt Akzeleration, kann Mithilfe eines Leistungstests überprüft werden, ob ein Schüler den Stoff der höheren Klasse ausreichend beherrscht (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 133).

Schulleistungstests sind in Deutschland kaum verbreitet, wohingegen sie in den USA häufiger zu finden sind (vgl. Feger, 1988: 111; Heinbokel, 2001: 51; Ey-Ehlers, 2001: 85). Die Testkonstruktion ist sehr aufwendig. Häufig ist er noch nicht einmal anwendbar, weil sich die Lehrpläne an den Schulen der verschiedenen Bundesländer voneinander unterscheiden und die Gefahr besteht, dass der Leistungstest bereits nach kurzer Zeit veraltet ist (vgl. Feger,

1988: 111). Außerdem ist zu beachten, dass Leistungstests in der Schule nicht auf die Identifikation von Hochbegabung ausgelegt sind (vgl. Geuß, 1981: 54). Durch Schulleistungstests lässt sich erlerntes Wissen im schulischen Bereich ermitteln, die der Schüler durch die Leistung im Test zum Ausdruck bringen kann (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 133) Sie zeigen nicht das Fähigkeitspotential eines Schüler an, denn *„sie sind stärker abhängig von Faktoren wie vorangegangene Unterrichtsinhalte, Motivation, Probleme im häuslichen Bereich oder in der Schule, Person des Lehrers, etc. und können deshalb nur bedingt Aussagen über eine vorhandene Begabung machen.“* (Heinbokel, 2001: 51). Bei der Verwendung schulischer Leistungstests muss somit in Betracht gezogen werden, dass Hochbegabte, die eher im außerschulischen Bereich besondere Fähigkeiten aufweisen, übersehen werden (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 133).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Leistungstests nicht als alleiniges Diagnoseinstrument bei einer potentiellen Hochbegabung eignen und nur als Hilfsmittel in Verbindung mit anderen Verfahren aussagekräftig sind. Positiv anzufügen ist, dass Leistungstest Underachievern bei der Fähigkeitsfindung und folgender weiterer Förderungsmaßnahmen eine große Hilfe zu sein scheint.

3.2 Kritische Zusammenfassung

Abschließend lässt sich sagen, dass kein optimales Identifikationsverfahren existiert, um die vielfältigen Erscheinungsformen der Hochbegabung zu erfassen. Durch jedes Verfahren lassen sich andere Informationen erzielen, die wichtige Aufschlüsse für den weiteren Identifikationsprozess geben können. Deshalb ist eine Kombination aus messenden und beobachtenden Methoden sinnvoll, um eine Hochbegabung eindeutig identifizieren zu können (vgl. Holling/Kolling, 1999: 53). Besonders unter Beachtung der genannten mehrdimensionalen Hochbegabungskonstrukte sind, wie bereits erwähnt, auch mehrdimensionale Messinstrumente zu verwenden. Im Hinblick auf problematische Entwicklungen eines hochbegabten Schülers kann mit der

Verwendung mehrerer Identifikationsverfahren der Förderungsbedarf des betroffenen Schülers optimal aufgezeigt werden und entsprechende Maßnahmen herauszuarbeiten.

4. Mögliche Probleme hochbegabter Schüler

In diesem folgenden Kapitel werden mögliche Probleme hochbegabter Schüler und deren Entstehungsbedingungen aufgezeigt.

Es wird davon ausgegangen, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer besonderen kognitiven Fähigkeiten ganz spezielle Entwicklungsprobleme bekommen können (vgl. Weidtmann, 2007: 32). Aus psychologischer Sicht haben hochbegabte Kinder und Jugendliche im Vergleich zu normalbegabten Gleichaltrigen einen Entwicklungsvorsprung, der sich meist in frühen intellektuellen Interessen ausdrückt, welche nicht altersgemäß sind. Aus diesen Gründen unterscheiden sie sich stark von gleichaltrigen Mitschülern (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 41f.). Deshalb kann eine Hochbegabung gewisse Probleme und Schwierigkeiten mit sich bringen, die vor allem im Zusammenhang mit der Schule entstehen und sich speziell im Leistungsbereich ausdrücken können (vgl. Feger/Prado, 1998: 89,106).

Schulen orientieren sich an dem Durchschnittsschüler und nehmen diesen als Richtschnur für den Umfang und die Art des Lernstoffs sowie den Zeitraum, in dem das Lernstoffangebot verarbeitet werden muss (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 62). Zudem liegt das Augenmerk der Schule auf lernschwachen Schülern, die mit den Durchschnittsschülern nicht mithalten können, und deshalb durch kompensatorische Maßnahmen wie zum Beispiel Förderunterricht dazu befähigt werden sollen, Anschluss an die durchschnittlich Begabten zu bekommen (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 31). Die Bedürfnisse hochbegabter Schüler hingegen werden kaum berücksichtigt, da meist davon ausgegangen wird, dass sie keine Schwierigkeiten haben und sie deshalb keiner Hilfe oder besonderer Zuwendung bedürfen. Zusätzlich wird von ihnen erwartet sich dem Durchschnitt anzupassen und besonders auf lernschwache Mitschüler Rücksicht zu nehmen,

beispielsweise durch Zurückhaltung beim Melden. Zudem haben Lehrer bislang keine Aus- oder Zusatzausbildung für den Umgang mit Hochbegabten, wodurch weitere vermeidbare Probleme entstehen können (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 62; Schulte zu Berge, 2005: 31 f.). Aus den genannten Gründen ist laut Cropley offenkundig, „*dass die herkömmliche Schule Probleme für besonders begabte Menschen in sich birgt*“ (Cropley/McLeod/Dehn, 1988:139).

In der Literatur werden zwei Klassiker (Asynchronien und Negativer Pygmalion-Effekt) genannt, die die Entstehung von Entwicklungsschwierigkeiten erläutern. Im Folgenden werden diese beschrieben.

4.1 Asynchrone Entwicklung

Terrassier (1982) erklärt Entwicklungsprobleme hochbegabter Kinder, die zu psychischen Verhaltensauffälligkeiten führen durch Asynchronien (vgl. Terrassier, 1982: 92ff.) Asynchronie bedeutet, dass verschiedene Persönlichkeitsbereiche nicht synchron verlaufen, sondern in Bezug auf die intellektuelle Entwicklung, nicht-kognitive Persönlichkeitseigenschaften, wie emotionale und körperliche Aspekte, sich nicht im gleichen Tempo entwickeln (vgl. Feger/Prado, 1998: 72). Sie weisen eine Diskrepanz auf, die zu Entwicklungsstörungen beitragen können (vgl. Wittmann, 2003: 29).

Die Asynchronie teilte Terrassier in eine soziale und eine innere Asynchronie. Die soziale Asynchronie zeigt sich auf der Beziehungsebene des hochbegabten Kindes mit seiner Umwelt, insbesondere mit der Schule, der Familie und anderen Kindern (vgl. Terrassier, 1982: 92).

Auf schulischer Ebene verweist die Asynchronie auf die Diskrepanz zwischen der beschleunigten intellektuellen Entwicklung des hochbegabten Schülers und dem am durchschnittlichen normalbegabten Schüler orientierten Schullehrplan. Als Folge stellt sich beim hochbegabten Schüler im Unterricht Unterforderung und Langeweile ein, da der Lehrplan ihn nicht genügend anregt (vgl. Terrassier, 1982: 92; Ey-Ehlers, 2001: 73).

Die Asynchronie bezüglich der Familie zeigt sich in der Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung des hochbegabte Kindes und der Erwartungshaltung seiner Eltern. Das hochbegabte Kind verhält sich aufgrund seiner akzelerierten kognitiven Entwicklung nicht alters- und erwartungsgemäß. So reagieren einige Eltern beispielsweise mit großer Unsicherheit, wenn ihr Kind ihnen sehr früh Fragen über existenzielle Themen, wie den Sinn des Lebens, Geburt oder Tod stellt (vgl. Terrassier, 1982: 93; Wittmann, 2003: 29; Ey-Ehlers, 2001: 73).

Die soziale Asynchronie zwischen dem hochbegabten Kind und anderen Kindern äußert sich, indem das hochbegabte Kind dazu neigt, sich Freunde zu suchen, die älter sind und daher seinem geistigen Alter entsprechen. Die Freunde sind geistig auf dem gleichen Level, sind dem hochbegabten Kind aber aufgrund des Altersunterschieds in ihrer körperlichen Entwicklung voraus, so dass er ihnen beim Spielen nur schwer folgen kann (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 74; Terrassier, 1982: 93).

Insgesamt ist festzustellen, dass die soziale Asynchronie einen starken Druck auf das hochbegabte Kind ausübt, es emotional überfordert, und es dazu zwingen kann sich mit seinen Verhaltensweisen dem Durchschnitt anzupassen (vgl. Terrassier, 1982: 93).

Die innere Asynchronie stellt den Unterschied zwischen der psychomotorischen und der intellektuellen Entwicklung, zwischen unterschiedlichen Bereichen der intellektuellen Entwicklung sowie zwischen der Intelligenz und der affektiven Reife dar (ebd.: 93f.).

In Bezug auf die psychomotorische und intellektuelle Entwicklung zeigt sich die innere Asynchronie folgendermaßen: Üblicherweise ist die psychomotorische Entwicklung hochbegabter Kinder gegenüber ihrer intellektuellen Entwicklung verlangsamt (vgl. ebd.: 93). Diese Erfahrung kann für den Hochbegabten sehr frustrierend sein und kann zu einer Leistungsverweigerung führen. Das Kind sieht etwas vor seinem geistigen Auge, kann es aber aufgrund seiner noch nicht ausreichend ausgeprägten Feinmotorik zeichnerisch nicht ausdrücken (vgl. Terrassier, 1982: 93; Ey-Ehlers, 2001: 74).

Die Asynchronie zwischen den unterschiedlichen Bereichen der intellektuellen Entwicklung tritt bei Intelligenztest zum Vorschein, die ein differenziertes Messen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit im Vergleich zu sprachlichen und

nicht-sprachlichem Denken vornehmen. Terrassier stellte fest, dass die getesteten hochbegabten Kinder normalbegabten Kindern in einigen Bereichen des Tests um mehrere Jahre voraus sind (vgl. Terrassier, 1982: 93).

Eine große Diskrepanz konnte nach Ansicht Terrassiers zwischen der intellektuellen Entwicklung und der affektiven Reife eines hochbegabten Kindes festgestellt werden. Aufgrund seiner hochentwickelten Intelligenz versucht sich das hochbegabte Kind ein Verhalten anzueignen, das seine affektive Unterentwicklung versteckt (vgl. ebd.: 94) Doch das Verstecken gelingt ihm nicht immer. Besonders in der Nacht, wenn das hochbegabte Kind Alpträume hat, gelingt es ihm nicht seine Unreife zu verdrängen. Durch seine akzeleriert entwickelte Intelligenz ist ihm bewusst, dass die entstandene Angst nicht real ist, doch er kann sie nicht angemessen steuern (vgl. Terrassier, 1982: 94; Ey-Ehlers, 2001: 75)

Insgesamt lässt sich sagen, dass diese Asynchronien das hochbegabte Kind in höchster Weise anstrengen und fordern, besonders, weil es darüber hinaus all jene Probleme zu lösen hat, die bei jedem anderen normalen Kind auftreten (vgl. Terrassier, 1982: 95; Ey-Ehlers, 2001: 75).

4.2. Negativer Pygmalion-Effekt

Rosenthal und Jacobsen (1976) stellten fest, dass positive Erwartungen von Lehrern einen großen Einfluss auf die schulischen Leistungen von Schülern haben. Diesen Vorgang benannten sie als Pygmalion-Effekt (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 76).

Ein negativer Pygmalion-Effekt ergibt sich, wenn ein Lehrer nicht weiß, dass ein Schüler hochbegabt ist und dementsprechend durchschnittliche, normale Schulnoten von ihm erwartet. Der Lehrer regt den betroffenen Schüler zu einer Entwicklung an, die weit hinter den möglichen Leistungsfähigkeiten des hochbegabten Kindes liegt (vgl. Terrassier, 1982: 96). Das vorgefasste Meinungsbild der Lehrkraft wirkt sich hemmend auf die Realisierung der Potentiale des hochbegabten Schülers aus. Nach Terrassier leiden etwa zwei

Drittel aller hochbegabten Schulkinder unter einem negativen Pygmalion-Effekt (vgl. Terrassier, 1982: 96).

Auch in der Familie und mit Freunden kann ein negativer Pygmalion-Effekt stattfinden. Dieser Effekt hängt von den Einschätzungen der Familie und Freunde ab, welche sie über die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes vornehmen. Das hochbegabte Kind muss sich den Erwartungen anpassen und sich dementsprechend verhalten. Dies lastet wie ein zusätzlicher Druck auf dem Kind und kann eine soziale Desintegration zur Folge haben (vgl. Terrassier, 1982: 96).

Wie auch schon bei der Asynchronie werden die sozialen und die inneren Aspekte des negativen Pygmalion-Effekts beschrieben (vgl. Terrassier, 1982: 96). Neben dem bereits genannten sozialen negativen Pygmalion-Effekt, soll nun auf den inneren negativen Pygmalion-Effekt eingegangen werden. Das Kind erarbeitet sein Selbstbild, indem es sich auf das Bild stützt, das von seiner Umwelt widergespiegelt wird, die nicht in der Lage ist, seine Begabungen zu erkennen. Konsequenterweise wird es für das Kind sehr schwierig werden anzunehmen und zu entdecken, dass es hochbegabt ist. Das Kind ist darauf angewiesen sich der Meinung seiner Umwelt anzupassen (vgl. Terrassier, 1982: 96). In der Folge daraus resultiert eine intellektuelle Hemmung, die sich in einer Underachievementproblematik äußern kann (vgl. Terrassier, 1982: 97).

Werden die beschriebenen Diskrepanzen der Asynchronie und des negativen Pygmalion-Effektes nicht überwunden, besteht die Gefahr einer Spirale der Enttäuschung zu verfallen.

4.3 Spirale der Enttäuschung

Das Modell der „Spirale der Enttäuschungen“ stammt von Wiczerkowski und Prado (1993). Im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit für hochbegabte Kinder stellten sie immer wieder fest, dass eine Hochbegabung auch gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen kann (vgl. Jost, 2005: 55). Durch das Modell wird verdeutlicht, wie hochbegabte Kinder in der Schule, aber auch im Kontakt

mit Eltern und Gleichaltrigen Enttäuschungen erleben können. Zudem stellt es dar, wie sich Umweltbedingungen, die nicht auf die besondere Begabung des Kindes eingehen, ungünstig auf seine Entwicklung auswirken können (vgl. Wittmann, 2003: 33 f.).

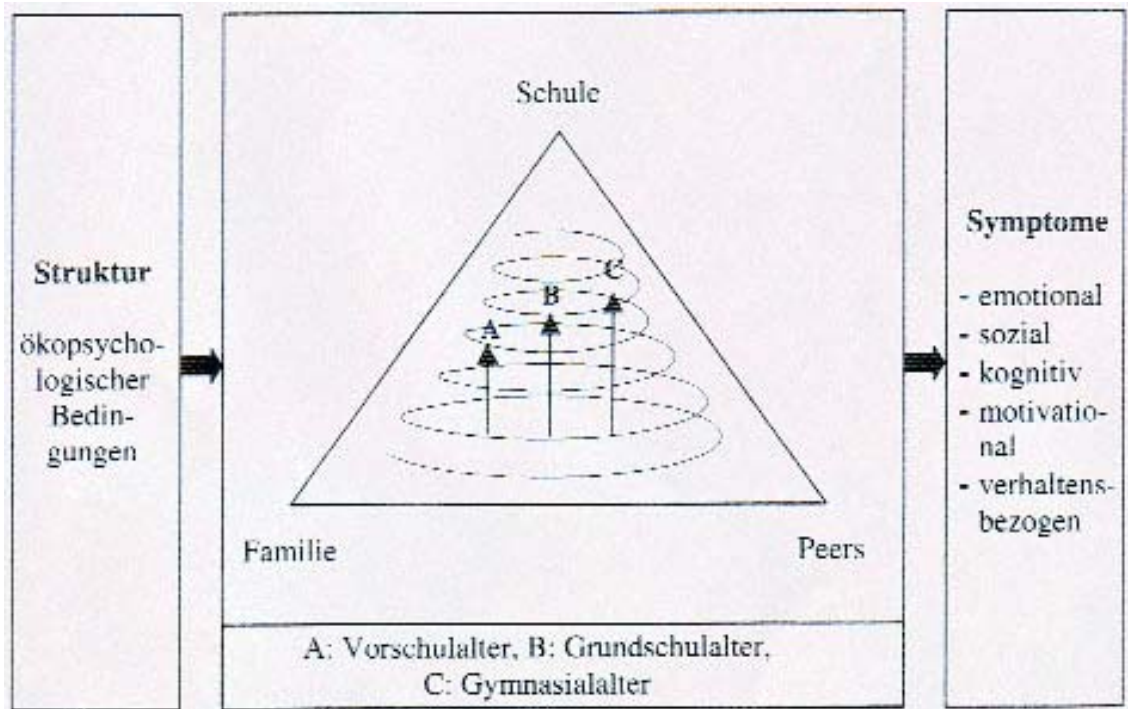


Abbildung 10: Spirale der Enttäuschungen von Wieczerkowski und Prado (1993) (vgl. Feger/Prado, 1998: 87).

Wieczerkowski und Prado nennen drei Elemente einer Spirale der Enttäuschungen:

1. Die Kinder erleben eine Diskrepanz zwischen Erwartung und Erfüllung (Hoffnung und Realität):
Die schulischen Erwartungen Hochbegabter dort neues Wissen und neue Erkenntnisse zu gewinnen, sich mit anderen austauschen zu können entsprechen kaum den Angeboten des Schulunterrichts. So erleben sie, dass ihre Erwartung und Hoffnung kaum der Realität entspricht.
2. Kinder sind einer Diskrepanz zwischen Lernfähigkeit und erzwungener Lerngeschwindigkeit ausgesetzt:

Da von Hochbegabten Anpassung erwartet wird, müssen diese sich an dem Lerntempo der Bezugsgruppe (Mitschüler) orientieren, was ihren kognitiven Fähigkeiten nicht entspricht. Die Folge ist dann meist eine erzwungene Rücksichtnahme auf langsamere Lerner.

3. Die Kinder sind einer Diskrepanz zwischen Anstrengungsbereitschaft und Anforderung ausgesetzt:

Die Wünsche Hochbegabter sich mit einem Wissensgebiet besonders intensiv zu beschäftigen, findet bei den Lehrkräften kaum Berücksichtigung und erfährt häufig Ablehnung, da das Lernstoffangebot eine „Durchschnittspädagogik“ erzwingt, d.h. die gleiche Chance für alle Schüler voraussetzt (vgl. Feger/Prado, 1998: 86).

Aus Spiralen der Enttäuschungen resultieren nach Wieczerkowski und Prado häufig gravierende Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich sowie im Verhalten Hochbegabter (vgl. Wittmann, 2003: 34). In diesem Zusammenhang nennen sie aufgrund ihrer Erfahrungen einige Schwierigkeiten Hochbegabter in der Schule, die sie in vier Kategorien einteilen:

1. Lernmotivation (Lustlosigkeit, Motivationsabbau, Desinteresse, Langeweile);
2. Schulische Probleme (Konzentrationsschwäche, Unterforderung, Leistungsverweigerung, Underachievement, mangelnde Lern- und Arbeitstechniken);
3. Probleme mit den Lehrern (fehlendes Verständnis, fehlende Bereitschaft, auf den Schüler einzugehen);
4. Soziale/emotionale Probleme (Anpassungsprobleme, soziale Isolierung, Probleme beim Finden von Freunden, Ängstlichkeit, Aggressivität, Verhaltensstörungen) (vgl. Feger/Prado, 1998: 107; Weidtmann, 2007: 35).

Schwierigkeiten dieser Art werden von Feger und Prado in Anlehnung an Wieczerkowski und Prado (1993) als, „*Ausdruck erlebter Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und bereitgestellten Anforderungen bzw. Angeboten, die sich als Enttäuschungen im Laufe der Zeit in eine Spirale steigern und immer wieder vorkommen*“, beschrieben (Feger/Prado, 1998: 85 f.).

Spiralen der Enttäuschungen entstehen meistens sehr früh (vgl. Feger/Prado, 1998: 86). Die Schwierigkeiten beginnen oft bereits im Kindergarten und setzen sich als „langandauernde Unterforderung“ in der Grundschule fort (vgl. Stapf, 2008: 203). Setzt sich die Spirale der Enttäuschung auch auf dem Gymnasium fort, ist es besonders schwer, da es keine höhere Schulform mehr gibt. Je länger eine Spirale andauert, desto schwieriger ist es, eine geeignete Lösung zu finden (vgl. Feger/Prado, 1998: 88), da sich durch die Kumulation von Enttäuschungen Probleme mit zunehmendem Alter vermehren und weitere Probleme nach sich ziehen können (vgl. Wittmann, 2003: 34).

Allerdings weisen Wiczerkowski und Prado darauf hin, dass nicht alle Hochbegabte in Schwierigkeiten geraten und eine Spirale der Enttäuschungen in ihrem Verhalten sichtbar ist. Viele finden einen Ausweg aus der Enttäuschung, in dem sie beispielsweise vielfältigen Hobbys nachgehen und darin ausreichend Anregungen für ihre Interessen finden oder sich mit einer ständigen Unterforderung arrangieren (vgl. Wittmann, 2003: 34; Stapf, 2008: 88).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Spirale der Enttäuschungen kein bestimmtes Problem Hochbegabter darstellt, sondern ein grundsätzliches Problem mit spezifischer Ursache. Das heißt, dass auch durchschnittlichbegabte Schüler davon betroffen sein können. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten sind in der Regel Reaktionen des Kindes, um auf eine unbefriedigende Situation aufmerksam zu machen. Bei Hochbegabten treten solche Reaktionen vermehrt mit einer langandauernden Unterforderung auf (vgl. Feger/Prado, 1998: 88).

4.4 Unterforderung und Langweile

Die Unterforderung ist laut Wittmann und Holling das größte Problem hochbegabter Kinder (vgl. Wittmann/Holling, 2001: 109).

Viele hochbegabte Kinder freuen sich sehr auf den Schulbeginn. Sie kommen mit relativ hohen Erwartungen dahin und glauben, dass die Schule im

Gegensatz zum Kindergarten der Ort ist, an dem sie all ihre Fragen beantwortet bekommen, ihre Interessen anerkannt und weiterentwickelt werden und die Schule dementsprechend der Ort des uneingeschränkten Lernens ist (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 42). Sie werden jedoch bereits nach wenigen Schulwochen enttäuscht (vgl. Stapf, 2008: 204), da sie nur mit Anforderungen konfrontiert werden, die sie bereits beherrschen (lesen, schreiben, rechnen) (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 68) oder die wegen ihrer außergewöhnlichen Begabung viel schneller lernen als ihre normalbegabten Klassenkameraden und deshalb kaum Wiederholungsphasen benötigen (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 43).

Aufgrund der bestehenden Diskrepanz zwischen ihren Fähigkeiten und den schulischen Anforderungen, die sich an dem Durchschnittsschüler orientieren, kommt es zu einer Unterforderung und Langeweile, besonders durch die ständigen Wiederholungsphasen und aus ihrer Sicht zu einfachen Aufgaben. Vor allem wird die 1. und 2. Grundschulklasse als extrem unterfordernd erlebt. Selbst hochbegabte Gymnasiasten berichten über zu geringe intellektuelle Anforderungen und die damit verbundenen Enttäuschungen (vgl. Stapf, 2008: 203).

Fachleute vermuten, dass hochbegabte Schüler ein Viertel bis die Hälfte der Zeit im Klassenzimmer geistig unterfordert herumsitzen, mit Fleißarbeiten beschäftigt werden und sich selbst überlassen sind (vgl. Webb/Meckstroth/Tolan, 2007: 32). Wenn ihr Entwicklungs- und Leistungsvorsprung nicht wahrgenommen wird, folgt eine chronische Unterforderung aus der sich Langeweile und Frustration entwickeln, die sich schließlich durch Verhaltensstörungen ausdrücken können (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 70).

Einige Kinder, reagieren darauf beispielsweise mit Aggressionen, Schulunlust, Leistungsverweigerung, bewusstem Störverhalten, verstärkter Unruhe, Klassenclownereien oder absichtlichem Provozieren der Lehrer. Andere hingegen, meist Mädchen, ordnen sich unter, passen sich an und leugnen sogar ihre Fähigkeiten. Sie entwickeln depressive Verstimmungen, und reagieren mit psychosomatischen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen, Erbrechen, Nägelkauen und Bettnässen oder schalten vom Geschehen ab und ziehen sich zurück (vgl. Wittmann, 2003: 111; Schulte zu Berge, 2005: 42f.; Stapf, 2008: 206). Als Abhilfe gegen die Unterforderung

flüchten sich diese Schüler in Tagträumen, zählen mit der Zunge die Zähne und üben sich in Rückwärtsschreiben (vgl. Webb/Meckstroth/Tolan, 2007: 32), um nur einige Beispiele zu nennen. Schüler, die sich zurück ziehen und nach innen reagieren, fallen den Lehrern meistens nicht auf und auch ihre Eltern deuten ihre Probleme nicht richtig, deshalb bekommen diese seltener Hilfe, als diejenigen die aggressiv oder verweigernd reagieren und somit auffallen (vgl. Feger, 1988: 165). Des Weiteren machen sich Schüler, die auf Unterforderung mit Verweigerung, Herumkaspern oder Aggressionen reagieren, sowohl bei den Lehrern als auch bei den Mitschülern unbeliebt (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 46). Die Integration in der Klasse wird zusätzlich dadurch erschwert, dass hochbegabte Schüler aufgrund ihrer überdurchschnittlichen Fähigkeiten von den anderen aus Neid und Missgunst abgelehnt werden (vgl. Mähler/Hofmann, 2000: 68).

Die Folgen solcher Verhaltensauffälligkeiten werden überwiegend in höheren Klassen sichtbar (vgl. Jost, 2005: 56). Besonders bei älteren Schülern ist beobachtbar, dass sie in Bezug auf ihre Fähigkeiten ein unrealistisches Selbstkonzept aufbauen, da sie die Erfahrung gemacht haben, mit wenig Anstrengung sehr gute Leistungen zu erzielen. Deshalb werden Arbeits- und Lerntechniken wie Üben, Konzentrationsfähigkeit und disziplinierte Arbeitshaltung kaum gelernt, was im der weiteren Schullaufbahn erhebliche Probleme nach sich ziehen kann (vgl. Wittmann, 2003: 34; Feger/Prado, 1998: 88). Eine Unterforderung ist empirisch schwer nachweisbar. Sie kann angenommen werden, wenn ein Schüler sehr gute Leistungen ohne sichtbare Mühe erbringt. Verhaltensbeobachtungen in der Schule oder bei den Hausaufgaben wie beispielsweise viele Flüchtigkeitsfehler, Lustlosigkeit, Widerwilligkeit und Protest bei zu einfachen Aufgaben, bei gleichzeitigem Lösen von schweren Aufgaben, können zudem weitere Anzeichen für eine Unterforderung darstellen.

Hochbegabte sind aber nicht die einzigen, die sich in der Schule langweilen. Dies trifft auch auf durchschnittlich Begabte zu, allerdings geben diese ganz andere Gründe dafür an, wie zum Beispiel Desinteresse an dem Lernstoff (vgl. Stapf, 2008: 203 f.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass der hauptsächliche Grund für Verhaltensauffälligkeiten Hochbegabter ganz besonders in der Grundschule die Langeweile ist, die durch Unterforderung und Wissensvorsprung entsteht. Hochbegabte können im Gegensatz zu ihrer Altersstufe, sowohl eine größere Stoffmenge als auch ein größeres Lerntempo vertragen, als im Lehrplan vorgesehen ist. Laut Ey-Ehlers ist Unterforderung die häufigste Ursache für das Auftreten von Underachievement (vgl. Ey-Ehlers, 2001:78).

4.5 Underachievement

Die bisherige Ausarbeitung hat gezeigt, dass Hochbegabung keineswegs eine Garantie für eine herausragende Leistung ist. Dies zeigt sich besonders bei der Underachievementproblematik. Nach Ziegler/Stöger/Martzog ist Underachievement *„eines der unerfreulichsten und gleichzeitig hartnäckigsten Probleme der Begabtenförderung.“* (Ziegler/Stöger/Martzog, 2008: 53).

Als Underachiever werden in der Literatur Schüler bezeichnet, die im Hinblick auf ihre nachgewiesenen intellektuellen Fähigkeiten deutlich unterhalb der Schulleistungen zurückliegen, die eigentlich von ihnen erwartet werden könnten (vgl. Gerstenberger-Ratzburg, 2007: 48; Tupaika, 2003: 55). Auf Grund verschiedenster Ursachen gelingt es ihnen nicht ihr Leistungspotential auszuschöpfen. Das heißt, es besteht eine Diskrepanz zwischen ihrer potentiellen Leistungsfähigkeit und ihrer tatsächlich gezeigten Leistung in der Schule (vgl. Heller, 1992: 27).

Wie auch schon beim Hochbegabungsbegriff besteht jedoch auch beim Begriff des Underachievements kein Konsens hinsichtlich einer exakten Definition. Eine Einigkeit unter den Autoren lässt sich hinsichtlich des Aspekts der erwartungswidrigen Leistungen feststellen. Dies hat zur Folge, dass nicht mit Gewissheit festgestellt werden kann, wie viele Schüler der Gruppe der Underachiever angehören. Heller schätzt, dass 50% der hochbegabten Schüler

als Underachiever unerkannt bleiben, wohingegen Rost und Hansens einen Anteil von 12% ermittelten (vgl. Heller, 1992: 27; Rost, 2000: 170).

Die Ursachen für die Entstehung des Underachievements sind sehr vielfältig, ihr Erkenntnisstand ist in der Forschung momentan noch sehr lückenhaft (vgl. Ziegler/Stöger/Martzog, 2008: 53). Dies lässt sich vor allem damit erklären, dass Underachiever schwer als hochbegabt auffindbar sind.

Als eine Hauptursache, die zu Underachievement führen kann, wird eine permanente Unterforderung in der Schule angesehen (vgl. Simchen, 2005: 32). Diese anhaltende Unterforderungssituation kann dazu führen, dass der betroffene Schüler in eine Spirale der Enttäuschung gerät (vgl. Reichle, 2004: 30).

Aber auch andere Entstehungsgründe werden im Zusammenhang mit der genannten Problematik erwähnt. Diese Entstehungsgründe sind innerhalb der Schule, in der Person selbst und im Elternhaus zu finden.

Als Faktoren innerhalb der Schule können eine Ablehnung der schulischen Werte, des Lehrstils des Lehrers, das Klassenklima, die schulischen Anforderungen, die Unterrichtsmethoden sowie die Person des Lehrers als Entstehungsbedingungen für das Leistungsversagen eines Schülers genannt werden.

Auf persönlicher Ebene werden eine Neigung zur Ängstlichkeit, ein mangelndes Selbstbewusstsein, Introvertiertheit, psychische Probleme im Allgemeinen, Motivationsdefizite sowie eine unbeachtete Kreativität als Ursache für die Underachievementproblematik angesehen.

Im Elternhaus können wenig Förderung durch die Eltern, eine verkehrte Einstellung zu Schulleistungen, mangelhaftes Erziehungsverhalten, wenig Motivation und geringe Erwartungen an das Kind, eine fehlende Vorbildfunktion seitens der Eltern und eine gestörte Eltern-Kind Beziehung die Gefahr für das Entstehen eines Underachievements erhöhen (vgl. Perleth/Sierwald, 1992: 328ff.; Simchen, 2005: 32; Holling/Kanning, 1999: 63; Ey-Ehlers, 2001: 78, Rohrmann/Rohrmann, 2005: 96; Lehwald, 2008: 28ff.).

Diese genannten Bereiche bedingen und beeinflussen sich gegenseitig.

Underachiever geraten während ihrer Schulzeit in einen Teufelskreis. Dieser beginnt damit, dass sie durch die permanente Unterforderungssituation im Schulalltag anfangen die Leistung zu verweigern und ihre Motivation fürs Lernen sich deutlich herabsetzt. Dies wiederum führt dazu, dass der betroffene Schüler Wissensmängel aufbaut und sich keine ausreichenden Lern- und Arbeitstechniken aneignet (vgl. Rohrmann/Rohrmann, 2005: 98). Underachiever lernen nicht zu lernen. Dieses Problem macht sich häufig beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule bemerkbar. Ab diesen Zeitpunkt muss auch ein hochbegabter Schüler in der Regel härter für den anfallenden Unterrichtsstoff arbeiten, da die gestellten Anforderungen im Unterricht auch in Bezug zu seiner relativ hohen potentiellen Leistungsfähigkeit mehr Anforderungen an ihn stellen. Aufgrund der Tatsache, dass er aber wichtige Lern- und Arbeitstechniken nicht gelernt hat, kann dies auch bei einem hochbegabten Schüler zu schlechten Noten führen (vgl. Heinbokel, 2001: 62). An diesem Punkt kann es passieren, dass der Schüler nicht mehr in der Lage ist aus diesem Teufelskreis herauszukommen und das Schulversagen droht. Dies kann sogar dazu führen, dass die Hochbegabung selbst in Intelligenztest nicht mehr nachweisbar ist (vgl. Lehwald, 2008: 52)

Hochbegabte Underachiever entwickeln Verhaltensmerkmale, die sie deutlich von leistungsstarken Hochbegabten unterscheiden, wenngleich unterschiedliche Autoren verschiedene Merkmale nennen:

- Geringe Konzentrationsspanne
- Ineffektives Arbeitsverhalten
- Geringe Beteiligung am Unterrichtsgeschehen
- Entmutigung bei neuen und komplexen Aufgaben
- Geringe Ausdauer bei gestellten Aufgaben
- Geringes Lerntempo
- Geringes Interesse
- Geringe Anstrengungsbereitschaft
- Seelische Instabilität
- Viele Flüchtighkeitsfehler
- negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- Lernschwierigkeiten

- Prüfungsangst
- Geringe Leistungsmotivation
- Schüchternheit
- Auffälliges Sozialverhalten
- Impulsivität
- Emotionalität
- Ängstlichkeit
- Störungsanfällig in Stresssituationen
- Erregbarkeit
- Kaum Willenskontrolle
- Unglücklichkeit und Unzufriedenheit
- Mangelndes Selbstkonzept
- Soziale Scheu

(vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 69f.;Holling/Kannig, 1999: 63f.; Heller, 1992: 279; Lehwald, 2008: 11, 46ff.; Rohrman/Rohrman, 2005: 96; Stapf, 2003: 208)

Die Auflistung der Verhaltensmerkmale bestätigt den Verdacht, dass Underachiever im Vergleich zu anderen Kindern als Problemkinder auffallen, bei denen sich die große Diskrepanz zwischen Intelligenz und sichtbarer Leistung in einem auffälligen Sozialverhalten äußert (vgl. Holling/Kannig, 1999: 64). Diese Verhaltensauffälligkeiten, bedingt durch die chronische Unterforderungssituation in der Schule, werden häufig nicht als unrealisiertes Begabungspotential, sondern als Verhaltensstörungen missverstanden und dementsprechend therapiert (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 78).

Um diesen Teufelskreis von Verhaltensproblemen zu durchbrechen, benötigen die betroffenen Schüler neben schulischen Begabungsfördermaßnahmen außerschulische Unterstützung im Rahmen einer Hochbegabtenberatung (s. Kapitel 6), welche sie psychologisch und pädagogisch unterstützt. Diese Unterstützung dient ihnen dazu ihr Selbstwertgefühl zu steigern, Motivation aufzubauen, Lern- und Arbeitstechniken zu erlernen, ihre Anstrengungsbereitschaft zurückzuerlangen. Nach Lehwald können hochbegabte Underachiever ihre Leistungsfähigkeit zurückerlangen, wenn ihre Entstehungsursachen behandelt und beseitigt werden (vgl. Lehwald, 2008: 11).

„I can, but I won't. I won't, so I don't. I don't, so I can't. I can't, but I'll say I won't.” (Newman, Dember, Krug, 1973, zit. n. Rohrman/Rohrman, 2005: 98)

4.6 Kritische Zusammenfassung

Eine Hochbegabung führt nicht notwendigerweise zu Verhaltensauffälligkeiten und anderen Schwierigkeiten, und diese sind auch nicht typisch für Hochbegabte, sondern gelten auch für Kinder mit anderen Begabungsniveaus, auch wenn hier andere Ursachen vermutet werden (vgl. Weidtmann, 2007: 35). Eine Hochbegabung an sich ist nicht problematisch. Sie beinhaltet aber ein höheres Potenzial für Probleme, im Vergleich zu durchschnittliche Begabung. Werden die Bedürfnisse des Kindes nicht erkannt und darauf eingegangen, kann dies zu den oben beschriebenen Problemen und Schwierigkeiten führen. Deshalb ist es sehr wichtig hochbegabten Kindern ausreichend Lernanreize zu bieten und ihnen zu helfen ihr Anderssein zu akzeptieren (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 161). Auf diese Weise kann hochbegabten Kindern durch gezielte schulische oder außerschulische Förderung und Unterstützung geholfen werden, die im folgenden Kapitel ausführlich behandelt werden.

5.Hochbegabtenförderung

Thema dieses Kapitels ist die Hochbegabtenförderung, welche durch verschiedene schulische und außerschulische Fördermaßnahmen dargelegt werden. Mit der Identifikation der Hochbegabung wurde die Notwendigkeit einer darauffolgenden Förderung begründet. Probleme, die unter anderem durch eine Nichterkennung einer Hochbegabung entstehen können, unterstreichen die Wichtigkeit einer Förderung hochbegabter Schüler.

Die Hochbegabtenförderung in Deutschland ist im Gegensatz zu vergleichbaren Ländern sehr jung, da man sich hier zunächst zur Aufgabe gemacht hatte, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu erkennen, beraten und zu fördern. Erst viel später richtete sich das Augenmerk auch auf die speziellen Bedürfnisse Hochbegabter (vgl. Holling/Kanning, 1999: 68).

Bei der Frage, ob es Hochbegabtenförderung geben sollte oder nicht, gibt es Befürworter und Gegner. Die Förderungsgegner argumentieren folgenderweise:

- Hochbegabtenförderung erfolgt zu Lasten der Behindertenförderung.
- Hochbegabte brauchen keine besondere Unterstützung und Förderung, da ihre besondere intellektuelle Begabung sie dazu befähigt sich selbst aus Problemen helfen zu können.
- Eine spezielle Förderung würde zur Elitenbildung führen, und das Bewusstsein etwas Besonderes zu sein, hätte Arroganz und Intoleranz zur Folge.
- Eine Hochbegabtenförderung würde zusätzlich die Chancengleichheit verhindern (vgl. Feger/Prado, 1998: 145).

Aber dem können durch die Argumente der Befürworter entgegengesetzt werden, dass unsere Gesellschaft Hochbegabte braucht, um den wissenschaftlichen und technischen Standard zu halten und zu verbessern (vgl. Holling/Kanning, 1999: 67). Zusätzlich kann die Kritik, dass Hochbegabtenförderung zu Lasten der Behindertenförderung erfolgt, nicht bestätigt werden. Heller sieht die Hochbegabtenförderung als notwendige Ergänzung an, durch die sich nützliche Erkenntnisse sowohl für die Sonderpädagogik als auch für den Regelunterricht ergeben können (vgl. Heller, 1992: 28). Hochbegabtenförderung trägt zur Chancengleichheit bei, beugt Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsversagen vor, führt zur Entwicklung der Persönlichkeit und bringt die Begabung zur Entfaltung und stärkt somit die Individualität. Das wichtigste Argument für eine Hochbegabtenförderung ist die gesetzliche und pädagogische Pflicht der individuell angemessenen Förderung (vgl. Feger/Prado, 1998: 143 ff.). Der Auftrag des Staates an die Schule ist, jedem Kind dabei zu helfen seine individuelle Persönlichkeit optimal zu entfalten, d.h. neben dem Vermitteln von Wissen sollen auch Interessen und

Fähigkeiten, Kreativität und Phantasie gefördert werden, ebenso wie soziale Verhaltensweisen (vgl. BMBF, 2003: 47).

Der schulische Auftrag von Bildung und Erziehung gilt für alle Kinder und besteht demnach auch bei hochbegabten Kindern in der angemessenen Förderung ihrer Fähigkeiten (vgl. Weidtmann, 2007: 36). Dem wird in dem Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg Rechnung getragen. Dort heißt es im §3 Abs.3:

„Unterricht und Erziehung sind auf den Ausgleich von Benachteiligungen und auf die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit auszurichten. Sie sind so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden“ (http://hh.juris.de/hh/SchulG_HA_P1.htm).

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Positionen kann schlussfolgernd gesagt werden, dass eine Hochbegabtenförderung sinnvoll und notwendig ist, da nicht nur Minderbegabte, sondern auch Hochbegabte eine besondere Gruppe bilden, die ihre individuellen Fähigkeiten erst entfalten können, wenn sie spezielle Angebote erhalten.

Dies lässt sich auch mit den Wörtern von Brandwein verdeutlichen: *„Es gibt nichts Ungerechteres, als die gleiche Behandlung von Ungleichen“* (Brandwein, zit. n. BMBF, 2003: 47).

5.1 Schulische Förderungsmöglichkeiten

Bei der schulischen Förderung unterscheidet man zwischen zwei Förderungsmöglichkeiten: die Beschleunigung (Fachausdruck: Akzeleration) und die Anreicherung des normalen Unterrichts (Fachausdruck: Enrichment) (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 63).

5.1.1 Akzeleration

Unter Akzeleration (Beschleunigung) versteht man alle Maßnahmen, die dem Schüler ermöglichen den vorgesehenen Lehrplan früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu durchlaufen, als üblich (vgl. Heinbokel, 2001a: 1). Damit ist diese Maßnahme auf eine beschleunigte Absolvierung der Schulzeit gerichtet.

Möglichkeiten der Umsetzung der Akzeleration sind:

- Vorzeitige Einschulung
- Überspringen von Klassen
- Teil- Unterricht in höheren Klassen
- D-Zug-Klassen (Sonderklassen für ausschließlich hochbegabte Schüler) (vgl. Trautmann, 2005: 61).

Die Akzelerationsmaßnahmen vorzeitige Einschulung und Überspringen von Klassen sind eine der am häufigsten praktizierten Methoden zur Förderung Hochbegabter in Deutschland. Das resultiert aus folgenden Gründen: Überdurchschnittlich Begabte Schüler sind in ihre Auffassungsgabe viel schneller als durchschnittlich Begabte, deshalb entspricht das beschleunigte Durchlaufen des Lehrplans den besonderen Anforderungen und Lernbedürfnissen Hochbegabter. Zudem stellen die vorzeitige Einschulung und das Überspringen von Klassen für die Lehrer keine zusätzlichen Anforderungen dar, um für betroffene Schüler spezielle Lehrpläne zu entwickeln. Schließlich verursachen solche Maßnahmen auch keine zusätzlichen Kosten (vgl. Heinbokel, 2002: 34). In der Bundesrepublik sind sowohl die vorzeitige Einschulung, als auch das Überspringen von Klassen gesetzlich verankert (vgl. Heinbokel, 2001a: 21).

5.1.1.1 Vorzeitige Einschulung

Die Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung besteht für alle Kinder, nicht nur für Hochbegabte. Schulpflichtig ist jedes Kind, das bis zum 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet hat (vgl. Heinbokel, 2001a: 21). Kinder die zwischen dem 1.7 und dem 31.12 geboren sind und im Jahr der Einschulung das sechste Lebensjahr vollenden, sind sogenannte „Kann-Kinder“ (vgl. Heinbokel, 2002: 66). Sie können auf Antrag der Erziehungsberechtigten vorzeitig eingeschult werden, wenn sie für den Schulbesuch erforderliche körperliche und geistige, seelische und sprachliche Schulfähigkeit besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind (Hamburgisches Schulgesetz §38 Abs.1) (vgl. (http://hh.juris.de/hh/SchulG_HA_P1.htm)).

Diese Voraussetzungen sind sehr wichtig, um bei einer frühen Einschulung eine Überforderung auf diesen Gebieten auszuschließen.

In Hamburg wurde mit dem Schulgesetz (§38 Abs.2) von 1997 die Beschränkung auf den Zeitraum bis zum 31.12 aufgehoben, um den früh entwickelten Kindern den vorzeitigen Schuleintritt zu ermöglichen (vgl. (http://hh.juris.de/hh/SchulG_HA_P1.htm)). Auch andere Bundesländer wie beispielsweise Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein verzichten auf die Festlegung eines Stichtags bei der Einschulung. Insgesamt lässt sich auch in anderen Bundesländern eine Tendenz zur Aufhebung des Stichtags bei der Einschulung beobachten (vgl. BMBF, 2003: 49). „*Wer kann, soll auch dürfen*“ (Rohrmann/Rohrmann, 2005: 168).

Laut Holling wird allerdings von der Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung wenig Gebrauch gemacht (vgl. Holling/Kanning, 1999: 70). Im Jahr 2000 wurden in den alten Bundesländern nur 4,4% und in den neuen Bundesländern nur 2,2% vorzeitige Einschulungen gezählt (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 59).

Das hängt mit einer Reihe von Bedenken zusammen. Je jünger die Kinder sind, desto größer sind die Bedenken einer vorzeitigen Einschulung, besonders durch die Eltern und Lehrkräfte. Das zeigt sich laut Schulte zu Berge darin, dass in über 90% der Fälle die Entscheidung gegen eine frühe Einschulung

fällt, auch wenn die Kinder bereits lesen und schreiben können (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 137). Es wird befürchtet, dass sich später fehlende Reife bedingt durch körperliche, soziale und emotionale Überforderung deutlich macht und den Kindern in ihrer Entwicklung schadet (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 59). Gleichzeitig wird Eltern die Entscheidung durch Vorwürfe seitens der Verwandten, Freunden und Nachbarn erschwert, dass sie übertrieben ehrgeizig sind und dem Kind seine Kindheit rauben (vgl. Jost, 2005: 82). Solche Einstellungen sind besonders für hochbegabte Kinder schädlich, die bereits durch eigene Verdienste lesen, schreiben und rechnen können und sich deshalb nach der Schule und der Lernstimulation sehnen und für solche, die in ihrer Entwicklung den Gleichaltrigen weit voraus sind. Diese sind dann im Kindergarten weiter Langeweile ausgesetzt und die Diskrepanz in der intellektuellen Entwicklung zu den Gleichaltrigen wird immer größer (vgl. ebd.: 82).

Ey-Ehlers ist der Ansicht, dass man durch eine frühe Einschulung dem Kind nicht seine Kindheit nimmt, sondern dass es seine Kindheit besser genießen kann, weil es dann in einer geistigen und sozialen Umgebung ist, in der es sich wohler fühlt (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 110). Von Ausnahmen abgesehen sollte aus diesen Gründen für solche Kinder eine frühe Einschulung erwogen werden.

In der Literatur werden folgende Argumente für eine vorzeitige Einschulung genannt:

- Wenn das Kindergartenangebot den Fähigkeiten und Interessen des Kindes nicht entgegen kommt und nicht genügend Herausforderungen anbietet, kann eine vorzeitige Einschulung eine Unterforderung vermeiden (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 59).
- Ein vorzeitiger Schulbeginn kann Kinder davor schützen, sich von Anfang an in der Schule zu langweilen (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 64).
- Durch eine frühe Einschulung der begabten Kinder könnte das spätere Überspringen einer Klassenstufe bzw. der Wechsel der Klassengemeinschaft und die damit verbundene Erfahrung (Eingewöhnung in eine neue Klassengemeinschaft, Sonderstellung etc.) vermieden werden (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 137; Jost, 2005: 83).

- Zudem kann eine vorzeitige Einschulung hochbegabter Kinder auch Vorteile für durchschnittlich Begabte haben, die es vielleicht besser finden mit jüngeren, aber auf gleichem kognitiven Niveau befindlichen Kindern unterrichtet zu werden, als mit intellektuell viel stärkeren Gleichaltrigen. Letzteres kann auf Dauer eine demotivierende Wirkung haben (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 60).

Nach Heinbokel kann eine Empfehlung für eine vorzeitige Einschulung dann gegeben werden, wenn:

1. das Kind tatsächlich hochbegabt ist,
2. seine körperlich und sozial-emotionale Entwicklung ebenfalls akzeleriert ist oder zumindest nicht verzögert, d.h. nicht hinter seinem Alter zurückbleibt,
3. und alle Beteiligten – das Kind, die Eltern, die Lehrkraft und die Schulleitung mit der Maßnahme einverstanden sind (vgl. Heinbokel, 2001: 86).

Insgesamt kann gesagt werden, dass es sich bei einer vorzeitigen Einschulung um eine Maßnahme handelt, den Einschulungstermin möglichst flexibel an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder anzugleichen. Dieses stellt, wenn hochbegabte Kinder keine Entwicklungsdefizite in anderen Bereichen aufweisen eine sinnvolle Fördermaßnahme dar (vgl. Jost, 2005: 83).

Es gibt keinerlei empirische Belege für schädliche Auswirkungen bei einer frühen Einschulung, sehr wohl aber im Falle des Zurückhaltens intellektuell besonders begabter und motivierter Kinder (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 62). Die Unterdrückung oder Verdrängung geistiger Fähigkeiten kann laut Mönks *„nicht nur zum Motivationsverlust, zu Faulenzerei und Aufsässigkeit, sondern auch zu bleibenden Persönlichkeitsschäden“*, führen (Mönks/Ypenburg, 2005: 63).

Übereinstimmend zeigt sich durch wissenschaftliche Studien größtenteils aus den USA (umfassende deutsche Studien fehlen bislang), dass eine vorzeitige Einschulung positive Konsequenzen hat. Ganz besonders für hochbegabte Mädchen, da sie in diesem Alter gegenüber den Jungen einen

Entwicklungsvorsprung haben (vgl. Heinbokel, 2002: 66). Das amerikanische Schulsystem ist anders aufgebaut als das deutsche Schulsystem, deshalb lassen sich diese Ergebnisse mit einigen Einschränkungen auf deutsche Schüler übertragen, die demnach ebenfalls von der vorzeitigen Einschulung profitieren könnten (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 62 f.).

Die Entscheidung für oder gegen eine frühe Einschulung sollte in jedem Einzelfall gut abgewogen werden. Erst wenn alle Betroffenen – das Kind, die Eltern, die Lehrkräfte und die Schulleitung – die vorzeitige Einschulung befürworten, sollte diese Maßnahme durchgeführt werden. Da es vor allem von der Einstellung der Lehrkraft abhängig ist, ob eine frühe Einschulung erfolgreich wird.

Eventuell auftretende Probleme sind nicht auf die frühe Einschulung zurückzuführen, sondern haben die gleiche Ursache wie bei altersgerecht eingeschulerten Kindern (vgl. BMBF, 2003: 49).

5.1.1.2 Überspringen von Klassen

Neben der vorzeitigen Einschulung stellt das Überspringen von Klassen eine weitere Akzelerationsmaßnahme dar. Das Überspringen von Klassen ist rechtlich gesehen in allen Bundesländern erlaubt (vgl. BMBF, 2003: 50). Üblicherweise kann ein Schüler in seiner Schullaufbahn zweimal springen, einmal in der Grundschule und einmal im Gymnasium (vgl. Heinbokel, 2001a: 23). Genauere Bestimmungen sind in den Bundesländern unterschiedlich geregelt, so zum Beispiel der Zeitpunkt des Springens (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 111).

In der Literatur wird das Springen als neutrale oder positive Möglichkeit der Akzeleration dargestellt, aber in der Praxis sieht es anders aus.

Obwohl das Überspringen leicht durchführbar und nicht kostenaufwendig ist, wird diese Fördermaßnahme selten praktiziert (vgl. Holling/Kanning, 1999: 70; Vock/Preckel/Holling, 2007: 52). Das hängt in erster Linie mit einer Reihe von

Vorurteilen und Bedenken seitens von Lehrkräften, Erziehern, Psychologen, Eltern, Ärzten und Laien zusammen. Besonders die Einstellungen von Eltern und Lehrkräfte zeigen starke Vorbehalte gegen das Springen, die möglicherweise vor allem aus Informationsmangel über die Folgen des Springens entstanden sind (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 129).

Als Gründe gegen das Überspringen einer Klasse werden immer wieder folgende Argumente genannt:

- Es liegen der Schule keine Erfahrungen, die das Überspringen betreffen, vor (vgl. Elbing, 2000: 86).
- Es wurden schlechte Erfahrungen gemacht (vgl. Heinbokel, 2001: 88).
- Das Gefühlsleben des Kindes ist in emotional-sozialer Hinsicht nicht reif (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 63).
- In Einzelfällen wurden durch Überforderung emotionale Schäden beobachtet (vgl. Heinbokel, 2001a: 86).
- Die Kinder werden aus ihrer Klassengemeinschaft herausgerissen, das schadet ihnen (vgl. Heinbokel, 2001a: 36).
- Nach dem Überspringen kommt ein Lernknick. Die Leistungen sinken ab und das kann soweit gehen, dass die Klasse wiederholt werden muss (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 130).
- Die Kinder können von den Klassenkameraden aus Neid gehänselt und isoliert werden, wenn ihre Begabung durch das Springen deutlich wird (vgl. Jost, 2005: 86).
- Die Eltern von Springern sind überehrgeizig und übertragen den eigenen Ehrgeiz mit viel Druck auf die Kinder (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 129).

Die meisten dieser Argumente und Bedenken konnten unter anderem durch die Studie von Heinbokel im Jahr 1990 zum Überspringen von Klassen in Niedersachsen widerlegt werden. Die Untersuchung wurde an allen öffentlichen Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen durch Befragungen durchgeführt. Die Schulen wurden nach ihren Erfahrungen mit dem Überspringen von Klassen während der 1980er Jahre befragt (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 66). Hierbei handelte es sich um 1842 Grundschulen, 209 Gymnasien und 30 Gesamtschulen. Orientierungsstufen,

Haupt- und Realschulen wurden ausgeschlossen, da davon ausgegangen wurde, dass an diese Schulformen das Überspringen einer Klasse so gut wie nie vorkommt (vgl. Heinbokel, 2001a: 40 f.). Insgesamt wurde von 311 Kindern berichtet, die in Niedersachsen eine Klasse übersprungen hatten. Fast 90% der betroffenen Schüler waren in der Grundschule gesprungen, davon der Großteil in den ersten beiden Schuljahre (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 66). Die Lehrkräfte an den Schulen wurden besonders nach ihren Einstellungen zum Klassenspringen befragt. Jedes Mal, wenn gesagt wurde „Ich kenne aber einen Fall...“ ergab genaueres Nachfragen, dass der Fall nicht auf eigene Erfahrungen beruhte, sondern der Erzähler ihn nur aus zweiter oder dritter Hand kannte. Und die genannten Probleme nicht auf das Springen zurückzuführen waren (vgl. Heinbokel, 2001a: 36).

Die Studie ergab, dass nach dem Springen kaum Probleme im Leistungsbereich auftraten. Das Aufholen des Unterrichtsstoffs der übersprungenen Klasse erwies sich meist als unproblematisch, die Schulnoten gingen selten oder gar nicht zurück (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 131). Es kam so gut wie nie vor, dass ein Springer eine Klasse wiederholen musste (vgl. Holling/Kanning, 1999: 76). Im Gegensatz zu den Erwartungen, berichteten viele Springer nicht von einer intellektuellen Überforderung in der neuen Klasse, sondern eher, dass nach einiger Zeit allmählich wieder eine Unterforderung eintrat, da sie wieder zu den Leistungsstarken ihrer Klasse gehörten (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 68). Auch ließen sich bei den meisten Springern keinerlei Probleme im sozialen-emotionalen Bereich feststellen. Das wird auch durch anderen Studien bestätigt, wie zum Beispiel von Reitmajer (1988, 1989) und die Hamburger Studie (Prado und Schiebel, 1996), die besagen, dass die meisten Springer keine Probleme mit den neuen Mitschülern hatten, nicht gehänselt wurden und in die Klassengemeinschaft gut integriert wurden. Bei der Mehrheit der Springer hatte diese Maßnahme sogar eine Stärkung des Selbstbewusstseins zur Folge (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 69). Wenn tatsächlich beim Springer Probleme auftraten, dann waren diese nicht allein auf das Springen zurückzuführen (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 32).

Insgesamt wurde durch die Untersuchung festgestellt, dass das Überspringen von Klassen aus Sicht der Betroffenen eher Vor- als Nachteile aufweist und

auch weniger Probleme mit sich brachte als prognostiziert. Heinbokels Position erfährt durch Mönks Bestätigung:

Mönks führt als Argument gegen die Begründung, dass Kind sei sozial unreif für das Springen einer Klasse, dass das kalendarische Alter nicht unbedingt dem Entwicklungsalter entspricht. Zudem zeigt die Erfahrung, dass hochbegabte Kinder ohnehin oft den Kontakt zu Älteren suchen und deshalb oft ältere Freunde haben. Das verdeutlicht, dass sie den Austausch zu Entwicklungsgleichen suchen, aber nicht unbedingt zu Gleichaltrigen (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 64). Auch zeigte sich in der niedersächsischen Studie, dass viele Eltern, die einem Springen ihres Kindes skeptisch gegenüber standen, nach dem Springen diese als die Richtige Maßnahme für ihr Kind empfanden (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 70).

Im Allgemeinen zeigt sich, dass wenn der Schüler nicht springt und in seine Klasse verbleibt, sich dies aufgrund einer ständigen Unterforderung negativ auswirkt, sowohl im sozial-emotionalen Bereich, als auch im intellektuellen Bereich können schwerwiegende Folgen auftreten (vgl. Vock/Precke/Holling, 2007: 71; Mönks/Ypenburg, 2005: 64). Dennoch halten sich die negativen Vorurteile trotz fehlender wissenschaftlicher Begründungen hartnäckig.

Heinbokel gibt eine Reihe von Empfehlungen und Anmerkungen, die beim Überspringen einer Klasse beachtet werden sollten:

- Der Schüler sollte möglichst in allen Fächern überdurchschnittliche Leistungen bringen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 77).
- Bei der Beurteilung der sozial-emotionalen Reife, sollten Eltern und Psychologen hinzugezogen werden (vgl. ebd.).
- Der überspringende Schüler sollte ein hohes Durchhaltevermögen und eine hohe Motivation besitzen (vgl. ebd.).
- Der Schüler darf nicht unter Druck gesetzt werden und zum Springen überredet werden, er muss diese Fördermaßnahme selbst wollen (vgl. Heinbokel, 2002: 88).
- Vor allem sollte die aufnehmende Lehrkraft dem Springen positiv und vorurteilsfrei gegenüber stehen, da es sonst in Form von

selbsterfüllender Prophezeiung zu Problemen führen kann (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 134).

- Jedes Springen sollte mit einer sechswöchigen Probezeit erfolgen, in der der Schüler ohne Weiteres in die alte Klasse zurückkehren kann (vgl. ebd.).
- Ey-Ehlers zeigt auf, dass emotionale Stabilität nicht unbedingt eine Voraussetzung, sondern auch Ziel sein kann (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 113).
- Zudem sollte die Kooperation aller Beteiligten vorhanden sein (vgl. ebd.: 113).

Wenn das Kind eindeutig unterfordert ist und die oben genannten Punkte vorhanden sind, dann ist das Springen die wirkungsvollste Entlastung für unterforderte Schüler. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass das Springen kein Allheilmittel für schulische und persönliche Probleme ist. Es ändert am prinzipiellen Problem der Unterforderung durch das reguläre Lerntempo und Frontalunterricht wenig. Deshalb sollte, um eine Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten und schulischen Anforderungen zu vermeiden, zusätzlich andere Maßnahmen wie beispielsweise Enrichment-Maßnahmen (siehe 5.1.2) hinzugezogen werden (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 51, 72; BMBF, 2003: 50, 51). Das Springen kann auch eine sinnvolle Maßnahme für Kinder, die nicht hochbegabt, aber normal begabt sind darstellen (vgl. BMBF, 2003: 51).

Es gibt auch Gründe, die gegen diese Maßnahme sprechen, nämlich dann:

- wenn das Kind große Verhaltensprobleme aufzeigt,
- nicht springen möchte,
- nicht bereit ist, sich in der neuen Klasse zu bemühen,
- wenn es aus einem extrem dysfunktionalen (gestörten) Elternhaus kommt,
- und der Lehrer so negativ eingestellt ist, dass möglicherweise durch ihn die soziale Anpassung des Schülers nicht gelingen kann (vgl. Heinbokel, 2001a: 15).

Deshalb sollten auch hier wie bei der vorzeitigen Einschulung in jedem Einzelfall die Vor- und Nachteile abgewogen werden.

5.1.1.3 Teilunterricht in höheren Klassen

Diese Form der Akzeleration kann sowohl unabhängig vom Überspringen einer Klasse, als auch zu seiner Vorbereitung durchgeführt werden (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 138). Wenn die Teilnahme am Unterricht höherer Klassen in einzelnen Fächern unabhängig vom Überspringen eingesetzt wird, dient diese Maßnahme der Förderung bzw. Berücksichtigung einseitig begabter Schüler, die zum Beispiel nur in Mathematik überdurchschnittliche Leistungen zeigen. Daher ist es für einseitig Hochbegabte nicht sinnvoll eine Klasse zu überspringen. Bei einer dauernden Unterforderung in dem favorisierenden Fach vorliegt, kann es sinnvoll sein in diesem Fach den Unterricht einer höheren Klasse zu besuchen. Der Nachteil ist, dass ein enormer Aufwand an Organisation notwendig ist die betreffenden Stunden in beiden Klassen parallel laufen zu lassen oder sogar in mehreren Klassen, wenn in unterschiedlichen Stufen Hochbegabte Förderung brauchen. Es ist zudem nicht gewährleistet, dass im folgenden Schuljahr der Teilunterricht weiterhin stattfinden kann. So besteht die Gefahr, dass der Schüler bereits Gelerntes wiederholen muss, was wiederum eine Unterforderungssituation begünstigt (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 138; Jost, 2005: 89). Andererseits kann laut Schulte zu Berge die Teilnahme am Unterricht höherer Klassen als Vorbereitung für ein Überspringen einer Klasse eine sinnvolle Maßnahme darstellen. Somit hätte der Schüler die Gelegenheit ganz unverbindlich auszuprobieren ob er sich den neuen Anforderungen gewachsen fühlt und ob er sich mit den dortigen Schülern gut versteht. Das würde die Entscheidung eines eventuellen Überspringens erleichtern, da er genügend Zeit hat sich emotional von der alten Klasse zu verabschieden und sich an die neue Klassengemeinschaft einzugewöhnen. Das wäre besonders für Schüler, die neuen Situationen generell ängstlich gegenüber stehen, sehr hilfreich (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 139).

Der Teilunterricht in höheren Klassen als Fördermaßnahme wird kaum praktiziert, da diese mit einem großen organisatorischen Aufwand verbunden und stundenplantechnisch kaum realisierbar ist (vgl. Mähler/Hofmann, 2005: 142).

5.1.1.4 D-Zug-Klassen

Eine andere Form einer begabungsgerechten Förderung stellen die sogenannten D-Zug-Klassen dar. Dazu werden vereinzelt besonders begabte, interessierte und motivierte Schüler als Gruppe zusammengefasst und in D-Zug-Klassen unterrichtet. Sie durchlaufen den gesamten Lernstoff in kürzerer Zeit, zum Beispiel wird das Lernpensum von vier Jahren bereits in nur drei Jahren absolviert. D-Zug-Klassen haben den Vorteil, dass Entwicklungsgleiche über den gesamten oder zumindest einen längeren Zeitraum ihrer Schullaufbahn zusammen sind, was sich positiv auf die sozial-emotionale und intellektuelle Entwicklung auswirkt (vgl. Möncks/Ypenburg, 2005: 65). Vielen Hochbegabten kommt diese Schulzeitverkürzung sehr entgegen. Dennoch wird diese Form der Beschleunigung in Deutschland trotz positiver Kritik der betroffenen Lehrkräfte und Schüler bisher nur an wenigen Gymnasien durchgeführt (vgl. Mähler/Hofmann, 2005: 144; Jost, 2005: 101). Erfahrungen mit D-Zug-Klassen wurden beispielsweise in Hamburg und Rheinland-Pfalz gemacht (vgl. Möncks/Ypenburg, 1993: 83).

5.1.1.5. Kritische Zusammenfassung

Wie aus den vorigen Abschnitten hervorgeht, sind Akzelerationsmaßnahmen durchaus eine sinnvolle Maßnahme, um eine schulische Unterforderung vorzubeugen bzw. eine bereits bestehende Unterforderungssituation zu entschärfen. In diesem Zusammenhang wurden vier unterschiedliche Akzelerationsmaßnahmen

(Vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, Teil-Unterricht in höheren Klassen und D-Zug-Klassen) genannt. Von diesen dargestellten Maßnahmen sind die vorzeitige Einschulung und das Überspringen von Klassen gesetzlich festgeschrieben und die am häufigsten umgesetzten Verfahren, da sie kaum Mehraufwand für den Lehrer bzw. für die Schule erfordern und keine zusätzlichen Kosten verursachen. Jost ist der Meinung, dass es sich hier um keine Fördermaßnahme im engeren Sinne handelt, sondern um eine Anpassung der Schulstufe an die vorhandenen Fähigkeiten des Schülers (vgl. Jost, 2005: 83). Beide Maßnahmen bedeuten lediglich eine beschleunigte Schullaufbahn und eine zeitlich verschobene Unterforderungssituation, denn meist sind die hochbegabten Schüler erneut den für sie zu langsamen Lerntempo der Regelklasse ausgesetzt. Deshalb können die vorzeitige Einschulung und das Überspringen von Klassen andere Fördermaßnahmen nicht ersetzen, und sollten aus diesem Grund durch andere Verfahren wie Enrichment-Maßnahmen ergänzt werden.

5.1.2 Enrichment

Der Begriff Enrichment umfasst eine Vielzahl unterschiedlichster Fördermaßnahmen. Sie alle haben das gemeinsame Ziel den Schulunterricht für hochbegabte Schüler anzureichern (= enrichment). Da der normale vorgeschriebene Lehrplan die betroffenen Kinder nicht genügend fordert, wird das Unterrichtsangebot des festgelegten Curriculums inhaltlich erweitert oder vertieft oder es werden Themen durchgenommen, die im schulischen Lernprogramm nicht eingeplant sind. Es geht hierbei nicht darum, dass die Schüler schneller vorankommen, sondern dass die Schüler durch ansprechende Themenangebote herausgefordert werden und durch die neuen Lernanreize positiv motiviert werden (vgl. Holling/Kanning, 1999: 71; Trautmann, 2003: 69).

Dieser umfassende Anspruch zeigt sich auch in folgender Äußerung von Heinbokel: „*Jede Form von Enrichment sollte nach Möglichkeit ‚relevant‘ sein,*

d.h. die Schüler in ihrer persönlichen, emotionalen, sozialen und/oder intellektuellen Entwicklung weiterbringen.“ (Heinbokel, 2001: 95)

Die Ergänzungsangebote können einzelne oder Gruppen besonders begabter Schüler betreffen (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 47). Zudem können diese Enrichments nicht nur im schulinternen, sondern auch im außerschulischen Bereich erfolgen. Eine genaue Zielsetzung des Enrichmentprogramms lässt sich anhand der vorhandenen Literatur nicht erkennen. Die Ansichten, welche Förderungsmaßnahmen zum Enrichmentprinzip zählen, werden höchst unterschiedlich angesehen.

Als Formen des Enrichments sind unter anderem zu nennen Binnendifferenzierung, Clustergrouping und Pull-out Programme, Arbeitsgemeinschaften und Kurse, Sommerprogramme, Spezialklassen und Spezialschulen und Wettbewerbe.

5.1.2.1 Binnendifferenzierung

Der Ansatz der Binnendifferenzierung stellt nach Fels die einfachste Stufe des Enrichments für hochbegabte Schüler dar (vgl. Fels, 1999: 200). Zu beachten ist, dass die Binnendifferenzierung zwar als eine Enrichmentmaßnahme anzusehen ist, jedoch leistungsschwache und leistungsstarke Schüler gleichermaßen betrifft (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 47) und demzufolge nicht als eine speziell für besonders begabte Schüler anwendbare Begabungsförderungsmaßnahme anzusehen ist. Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass je besser die Differenzierung im Schulunterricht vorgenommen wurde, desto weniger besteht die Notwendigkeit zusätzlicher Fördermaßnahmen (vgl. Rohrmann/Rohrmann, 2005: 161).

Es bestehen unterschiedlichste Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Klassenraum.

Bei der Binnendifferenzierung, auch innere Differenzierung genannt, erfolgt eine Variierung von Phasen differenzieller Lehrziele, Lehr-/Lernverfahren,

Lernmaterialien, Lernhilfen und Lernzeit im Unterrichtsgeschehen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden oder Komplexität von Anforderungen in Einzel- oder Gruppenarbeitsprozessen. Die Lehrkräfte sollen hierbei das unterschiedliche Lern- und Entwicklungsniveau in heterogenen Schulklassen berücksichtigen und mit unterschiedlichen leistungsangemessenen Aufgaben die verschiedenen Begabungen ihrer Schüler ansprechen und fördern (vgl. Mähler/Hofmann, 2005: 144).

Bei Differenzierungsmaßnahmen besteht jedoch die Gefahr, dass Lehrkräfte das Leistungsniveau eines Schülers fehleinschätzen, dadurch kann es zu einer Über- oder Unterforderungssituation des betroffenen Schülers kommen und somit im Falle einer Unterforderung zu einer unbewussten Vorenthaltung von Lernmöglichkeiten seitens des Lehrers kommen (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 71).

In der Begabungsforschung ist die Existenz individueller Unterschiede in der Schulleistung und in den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Menschen eindeutig bewiesen worden. Dieser Aspekt lässt sich anhand der heutzutage dominierenden mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen erklären, die die Existenz unterschiedlicher Begabungsformen mit unterschiedlichen Fähigkeitsausprägungen erkannt haben (vgl. Heller, 2008: 250f.; Heller, 1992: 34). Daraus lässt sich die Differenzierung als eine erforderliche Förderungsmaßnahme ableiten.

Heller ist der Meinung, dass besonders Underachiever durch die individuellen Lernbedingungen profitieren (vgl. Heller, 2008: 252). Dieser Aspekt ist jedoch aufgrund der Nichterkennung der Hochbegabung vieler Underachiever sowie der genannten möglichen Fehlurteile seitens der Lehrer als äußerst fraglich zu betrachten.

Leider ist im deutschen Schulsystem der Frontalunterricht trotz wissenschaftlich eindeutig bewiesener negativer Lerneffekte dominierend (vgl. Schulte zu Berge, 2001: 69). Dies führt zu einer andauernden Unterforderungssituation Hochbegabter in Regelschulen (vgl. Drewelow, 1992: 179).

Binnendifferenzierungsmaßnahmen erfordern einen hohen Aufwand für Lehrer, da diese viele unterschiedliche Aufgaben und Materialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen bereitstellen müssen. Zudem kann ein Lehrer nicht dem intellektuellen Bedarf eines jeden Schülers gerecht werden, besonders nicht bei der Vorherrschaft so hoher Schüleranzahlen pro Klasse an deutschen Schulen. Kritiker sehen zudem in Differenzierungsmaßnahmen eine Selektion der Lernschwachen von den Begabten (vgl. Heller, 2008: 254).

Auch beim Begriff der Differenzierung herrscht Uneinigkeit. Häufig wird die Differenzierung auch als Akzelerationsmaßnahme angesehen beziehungsweise die innere Differenzierung als eine Mischform von Akzeleration und Enrichment. Dazu vertreten die Autoren höchst unterschiedliche Auffassungen. Der Widerspruch wird dadurch noch verstärkt, dass letztlich jede Begabungsförderungsmaßnahme für Hochbegabte als eine Differenzierung der unterschiedlichen Fähigkeiten von Individuen verstanden werden kann.

Aus den genannten Gründen lässt sich festhalten, dass die Binnendifferenzierung zwar als Möglichkeit der Förderung Hochbegabter im regulären Schulunterricht angesehen werden kann, jedoch nicht als hinreichender Ansatz zu Förderung besonders begabter Schüler taugt, so dass es zusätzlicher Maßnahmen bedarf, um ihren Förderungsbedürfnissen gerecht zu werden.

5.1.2.2 Clustergrouping und Pull-out Programme

Eine weitere schulische Enrichmentmaßnahme ist das Clustergrouping und Pull-out Programme.

Beim Clustergrouping werden Kleingruppen von Hochbegabten in regulären Schulklassen zusammengefasst (vgl. Spahn, 1999: 266), nur zeitweise werden sie gesondert unterrichtet (vgl. Heinbokel, 2001: 96). Die übrigen Schüler der

Klasse weisen Normalbegabungen auf. Der Unterricht erfolgt überwiegend durch speziell ausgebildete Lehrkräfte.

Ähnlich wie beim Clustergrouping werden beim Pull-out Programm die hochbegabten Schüler die überwiegende Zeit in ihren regulären leistungsheterogenen Klassen unterrichtet. Zu bestimmten Stunden oder Tagen der Schulwoche werden die besonders begabten Schüler aus ihrem regulären Klassenverband herausgenommen (vgl. Heller 1992: 33) und gemeinsam mit anderen hochbegabten Schülern der Parallelklassen und höheren Jahrgängen in speziellen leistungshomogenen Förderkursen zusammengefasst (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 50).

Zu dem am häufigsten verwendeten Pull-out Programm gehört das von Renzulli und Reis im Jahr 1997 entwickelte schulumfangsweite Enrichment-Modell (schoolwide enrichment model) kurz SEM genannt (vgl. Winner, 2007: 107). Das schoolwide enrichment model wurde in mehr als 800 Bezirken in den USA erprobt und durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen evaluiert (vgl. Jost, 2000: 23). Mittlerweile wird das Förderprogramm auch an vielen deutschen Schulen eingesetzt.

Das Modell wendet sich an alle Schüler einer Schule, unabhängig von ihrem Leistungsstand und ihrem vorhandenen Begabungsniveau. Es wurde bewusst auf den Schwerpunkt der Identifikation Hochbegabter verzichtet. Vielmehr geht es bei dem Programm um kreativ-produktive Hochleistungen von Schülern und wie sie zustande kommen (vgl. Stednitz, 2002: 100). Ihre Aufmerksamkeit liegt in der Beschaffenheit der Umwelt der Schüler, die eine hohe Leistungsfähigkeit erst ermöglicht. Ziel ist es die Fähigkeiten und Stärken aller Schüler zu entwickeln (vgl. ebd.: 96).

Nach Ansicht von Renzulli und Reis entsteht eine herausragende Leistung durch die Interaktion von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, von Kreativität und Engagement (vgl. ebd.: 100). Diese Aspekte berücksichtigten sie in ihrem Fördermodell, welches aus drei Phasen besteht.

Die erste Phase besteht darin allen Schülern viele unterschiedliche "Schnupperangebote" (Typ I Aktivitäten) anzubieten. Diese Angebote sollen das Interesse der Schüler wecken und ihnen Freude bereiten. In den USA wurde dies von unterschiedlichsten Personen veranstaltet, welche ihre Hobbys oder Interessensgebiete vorstellten: Lehrkräften, Schulräten/innen, Eltern, Schüler/innen, dem Hausmeister, der Schulsekretärin, Pensionären, Personen aus Wirtschaft und Wissenschaft. Aber auch Museumsbesuche, Filme, künstlerische Darbietungen und Diskussionsrunden können beispielsweise Typ I Aktivitäten sein.

Nachdem auf diese Weise Schüler für bestimmte Themen motiviert wurden, werden in der zweiten Phase Typ II Aktivitäten angeboten, die dem Einüben projektbezogener Fähigkeiten dienen. Die Schüler sollen Fähigkeiten in den Bereichen Kreatives Denken, Problemlösen und Kritisches Denken erwerben aber auch Gefühle wie Empfindungsvermögen, Verständnis und Wertschätzung entwickeln. Sie sollen sich Lerntechniken wie zum Beispiel dem Interviewen, Notizen machen und Analysieren von Daten aneignen. Zudem soll ihnen vermittelt werden, wie man Vorträge und Präsentationen gestaltet.

In der dritten Phase Typ III haben die Schüler die Möglichkeit ihr erlerntes Wissen aus der zweiten Phase in eigenständigen Projektgruppen umzusetzen. Wichtig dabei ist, dass sie im Rahmen ihrer Gruppe Dinge entwickeln, welche einen Zweck erfüllen (vgl. Jost, 2000: 23f.).

5.1.2.3 Arbeitsgemeinschaften und Kurse

Neben den Sommerakademien bieten sich in vielen Bundesländern Deutschlands als eine weitere Enrichmentfördermaßnahme für hochbegabte Schulkinder Arbeitsgemeinschaften und Kurse an.

Arbeitsgemeinschaften sind in Deutschland sehr verbreitet (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 118) und stellen die einfachste Enrichmentmaßnahme dar, weil sie leicht zu realisieren sind und im Rahmen der Schule durch den Einsatz von Lehrkräften kostengünstig und mit geringem organisatorischen Aufwand zu implementieren sind. In ländlichen Regionen bieten sie für hochbegabte Schüler

häufig die einzige Förderungsmöglichkeit an (vgl. Fels, 1999: 191). Prinzipiell sind Arbeitsgemeinschaften an Schulen für alle interessierten Schüler geöffnet. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis nachmittags nach dem regulären Unterricht und an Wochenenden.

Es gibt aber auch Arbeitsgemeinschaften und Kurse, die speziell für die Förderung Hochbegabter konzipiert wurden. Sie sind zumeist schulübergreifend und finden in Einrichtungen der Begabtenförderung statt. In diesen Angeboten werden anspruchsvolle Themenkomplexe oder Fremdsprachen behandelt (vgl. Holling/Kanning, 1999: 72).

Arbeitsgemeinschaften als Förderungsmaßnahme für hochbegabte Schüler haben den Vorteil, dass sich die betroffenen Schüler mit Gleichgesinnten austauschen können (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 118). Sie beugen somit der Gefahr einer möglichen Isolation vor. Zudem müssen die Hochbegabten nicht ihren regulären Klassenverband verlassen (vgl. Ey-Ehlers, 2001: 118; Fels, 1999: 190).

Als Nachteil nennt Fels den mit dem Besuch von den Arbeitsgemeinschaften verbundenen zusätzlichen zeitlichen Aufwand für die Hochbegabten (vgl. Fels, 1999: 191). Dieser Nachteil ist aber aufgrund der Freiwilligkeit einer AG-Teilnahme zu mindern. Feger merkt zudem an, dass Arbeitsgemeinschaften überwiegend für ältere Schüler ausgerichtet werden und kaum Angebote für Grundschüler zu finden sind (vgl. Feger, 1988: 197).

Als bekannte Arbeitsgemeinschaften für Hochbegabte sind das Hamburger Modell zur Förderung mathematisch begabter Schüler sowie Pluskurse zu nennen.

Hamburger Modell zur Förderung mathematisch begabter Schüler

Seit 1983 finden in Hamburg im Rahmen des Hamburger Modells zur Förderung mathematisch begabter Schüler Mathematik Kurse für Schüler ab der sechsten Jahrgangsstufe statt. Die Schüler, welche von ihren Lehrern empfohlen wurden oder sich selbst für die Kursteilnahme interessieren, werden durch Tests auf ihre mathematischen Fähigkeiten getestet und bei einem entsprechend guten Ergebnis in die Mathematik-Kurse, welche

samstagsvormittags stattfinden, aufgenommen. Das Förderprogramm wird an der Hamburger Universität von Mathematik-Experten und -Studenten durchgeführt. Das Hamburger Mathematikförderprogramm hat zum Ziel Schüler zum mathematischen Arbeiten anzuregen und sie zum selbstständigen mathematischen Arbeiten zu führen. Zudem bietet der Kurs den hochbegabten Schülern den Austausch und das Zusammensein mit Gleichgesinnten. Der Kurs ist sehr erfolgreich. Dafür spricht besonders die konstant hohe Anwesenheitsrate über die gesamte Dauer des Kurses (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 106 f.)

Pluskurse

Pluskurse sind als eine erweiterte Form von Arbeitsgemeinschaften zu betrachten.

Seit 1987/1988 ist es an bayerischen Gymnasien für hochbegabte Schüler möglich Pluskurse zu belegen. Im übrigen Bundesland sind Pluskurse nur vereinzelt zu finden. Pluskurse wurden speziell für Hochbegabte konzipiert.

Die Auswahl der Teilnehmer erfolgt nicht wie bei den Arbeitsgemeinschaften durch eigenes Interesse der Hochbegabten, sondern durch Lehrer, wobei für alle Kurse unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen gelten (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 107). Häufig wird ein Notendurchschnitt von 2,0 oder besser als Zugangsmaßstab gesetzt (vgl. Fels, 1999: 193).

Die Pluskurse stellen für besonders leistungsstarke und motivierte Schüler aus der 9. bis 11. Gymnasialstufe ein zusätzliches Lernangebot am Nachmittag dar. Die Gruppen können auch altersgemischt sein. Inhaltlich beschäftigen sich die Teilnehmer des Pluskurses mit Themen, die über das reguläre Schulcurriculum hinausgehen, sowie mit Aufgabenstellungen aus wissenschaftlichem oder künstlerischem Gebiet (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 50). Pluskurse verfolgen das Ziel, die hochbegabten Schüler in ihren allgemeinwissenschaftlichen Fähigkeiten zu fördern, ihre Persönlichkeit zu stärken, sowie die Zusammenarbeit in einem Team kennen zu lernen. Sie leiten zum wissenschaftlichen Arbeiten an und erfordern eine hohe Konzentrationsfähigkeit von den Teilnehmern (vgl. Fels, 1999: 192).

Für die Pluskurse sind die gleichen Aspekte, wie schon bei den regulären Arbeitsgemeinschaften zu nennen. Hinzukommt, dass die Teilnahme, obwohl ebenfalls keine Bewertung erfolgt, im Zeugnis lobend erwähnt wird. Als Nachteilig wird die zeitlicher Mehrbelastung für die hochbegabten Schüler erwähnt (vgl. ebd., 193). Ebenso ist bei Pluskursen negativ zu bewerten, dass leistungsschwache Hochbegabte mit einem schlechteren Notendurchschnitt als 2,0 nicht an den Pluskursen teilnehmen können.

Fels bezeichnet die Pluskurse als *„eine begrüßenswerte Weiterentwicklung der Arbeitsgemeinschaften in Richtung auf gezielte Förderung von Hochbegabten durch Enrichment [...] doch wird dieses Konzept nicht konsequent genug durchgeführt.“* (Fels, 1999: 193)

5.1.2.4 Sommerprogramme

Sommerprogramme richten sich an hochbegabte, motivierte Schüler, die Lust haben in ihren Schulferien ihr Wissen zu vertiefen und soziale Kompetenzen zu erweitern (vgl. Holling/Kanning, 1999: 73; Vock/Preckel/Holling, 2007: 98). Die Sommerprogramme sind Bestandteil der Begabtenförderung. Sie bieten hochbegabten Kindern und Jugendlichen ansprechende Herausforderungen und Förderungen entsprechend ihrer Fähigkeiten (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 99). Die Programme ermöglichen den Hochbegabten soziale Kontakte mit anderen Hochbegabten. Ziel ist es Unterforderungen in der Schule auszugleichen und der Entstehung von Underachievement entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Hier ergibt sich ein Widerspruch, da sich die Sommerprogramme an motivierte, leistungsstarke Hochbegabte richtet und sich häufig aus Teilnehmern vorangegangener Wettbewerbe zusammensetzen, welche von ihren Lehrern empfohlen wurden. Wie bereits erwähnt, werden Underachiever viel zu selten zu Wettbewerbsteilnahme durch ihre Lehrer ermutigt.

Es existieren in Deutschland viele verschiedene Ferienkursangebote, welche sich an Hochbegabte von der Grundschule bis zur Oberstufe richten (vgl. Rohrmann/Rohrmann, 2005: 175).

Das bekannteste Ferienprogramm für besonders begabte Schüler ist die Deutsche Schüler Akademie.

Die Deutsche Schüler Akademie

Die Deutsche Schüler Akademie ist ein Angebot zur Förderung besonders befähigter und motivierter Schüler des Vereins „Bildung & Begabung“, die jedes Jahr an verschiedenen Orten in Deutschland stattfindet. Seit ihrer Gründung haben rund 8.000 hochbegabte Schüler die Akademien besucht. Teilnahmeberechtigt sind Schüler der 11. und 12. gymnasialen Oberstufen, die erfolgreich an Wettbewerben teilgenommen haben, sowie von Schulen vorgeschlagene Schüler. Das jährlich wechselnde Programm wird in Form zweiwöchiger Akademien während der Sommerferien durchgeführt. Die Teilnehmer können je nach Interesse zwischen Themen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen (Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften, Musik und Kunst und andere) wählen. Neben dem Kursprogramm gibt es zahlreiche weitere Aktivitäten, die für alle Akademieteilnehmer geöffnet sind: Theater, Musik, Exkursionen, Chor, Sport, Gastvorträge etc. (vgl. BMFB, 2003: 97).

Im Jahr 2003 fand erstmals eine Junior Akademie für Schüler der Sekundarstufe I statt (vgl. Vock/Holling/Preckel, 2007: 99). Durch die Deutsche Schüler Akademie haben hochbegabte Schüler unter anderem die Möglichkeit ihr vorhandenes Wissen zu vertiefen, neue Bereiche kennen zu lernen, Stärken zu entdecken und Teamfähigkeit zu erlernen. Es wird ihnen eine intellektuelle und soziale Herausforderung geboten (vgl. Wagner, 1999: 295).

5.1.2.5 Spezialklassen und Spezialschulen

Spezialklassen und Spezialschulen stellen eine der intensivsten, aber auch umstrittensten Enrichmentmaßnahmen für Hochbegabte dar.

Nach Stapf lässt sich die Notwendigkeit spezieller Klassen und Schulen für Hochbegabte eindeutig beantworten. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass die Leistungen Hochbegabter in homogeneren Gruppen besser sind als in gemischtbefähigten Klassen (vgl. Stapf, 2003: 226). Auch kann in Spezialklassen und –schulen leichter auf ihre Lern- und Arbeitsbedürfnisse eingegangen werden, welches in Regelschulen mit leistungsheterogenen Klassenzusammensetzungen und schwer durchzusetzender Binnendifferenzierung kaum realisierbar ist (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 51). Fels zählt zu den Vorteilen einer solchen Fähigkeitsgruppierung die Konzentration besonders motivierter und speziell ausgebildeter Lehrkräfte, die Möglichkeit eines sehr intensiven Unterrichts, die wechselseitige positive Einflussnahme der Schüler durch den Unterricht und die Gemeinschaft mit ähnlich Begabten (vgl. Fels, 1999: 203). Zudem hat die Separierung positive Auswirkungen auf die Motivation der besonders begabten Schüler (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 51)

Für Hochbegabte mit Problemen in der normalen Schule sind Spezialklassen und -schulen häufig die letzte Möglichkeit ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Dies trifft besonders auf solche zu, die in ihrer Wohnumgebung keine hinreichende Förderung erhalten können und durch ihre Familie nicht genügend Unterstützung erfahren (vgl. Stapf, 2003: 228f.).

Gegner dieser Fähigkeitsgruppierung befürchten jedoch, dass durch den Besuch einer speziellen Klasse bzw. Schule für die Hochbegabten eine soziale Isolation entstehen könnte, da Freundschaften mit normalbegabten gleichaltrigen Kinder und Jugendlichen erschwert werden.

Andere Kritiker merken an, dass der Besuch einer Spezialklasse oder Spezialschule negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl hochbegabter Schüler haben kann, wenn diese akzeptieren müssen, dass es durch die neue ungewohnte Konkurrenzsituation nun auch Mitschüler gibt, die ihnen geistig überlegen sind (vgl. Fels, 1999: 203). Falls der hochbegabte Schüler nach Aufnahme in eine Spezialschule oder Spezialklasse wegen einer Überforderung

scheitert, könnte eine Rückversetzung in die alte Schulklasse zu psychischen Schwierigkeiten führen. Spott durch die Mitschüler könnte die Folge sein (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 51).

Insgesamt kann gesagt werden, dass Spezialklassen und -schulen für Hochbegabte häufig die einzige Möglichkeit für einen angemessenen Unterricht darstellen (vgl. Fels, 1999: 205).

Im Folgenden sollen drei unterschiedliche Schulformen für Hochbegabte beispielhaft vorgestellt werden.

Jugenddorf-Christophorus-Schule

Die wohl bekannteste Schule mit mehreren Hochbegabtenklassen ist die Jugenddorf-Christophorus-Schule in Braunschweig.

Die Jugenddorf-Christophorus-Schule in Braunschweig wurde 1977 gegründet. Im Jahr 1981 wurde ein Förderzweig für hochbegabte Schüler der Sekundarstufe II (11. Klasse) eingerichtet, der 1987 auf die Sekundarstufe I ab der neunten Klasse erweitert wurde. An die Christophorus-Schule ist ein Internat angeschlossen (vgl. Holling/Kanning, 1999: 74).

Mittlerweile gibt es die Jugenddorf-Christophorus-Schule auch in Rostock und in Königswinter (Mähler/Hofmann, 2005:153).

Der Zugang der Schule für interessierte Schüler erfolgt erst nach der erfolgreichen Teilnahme an einer Kontaktwoche (Aufnahmeverfahren). Bestandteile des Aufnahmeverfahrens sind Beurteilungen durch Lehrkräfte und Sozialpädagogen, diagnostische Testverfahren im Bereich der Motivation, Leistung und Persönlichkeit durch einen Psychologen sowie ein Probeunterricht (vgl. Lehmann/Jüling, 2004: 54).

Im Förderprogramm dieser Schule werden Akzeleration und Enrichment im Unterricht eingesetzt. Der Lehrstoff wird in konzentrierter Form übermittelt, weitestgehend ohne Wiederholungs- und Übungsphasen (Akzelerationsmaßnahmen). Durch das erhöhte Lerntempo des Unterrichtsstoff wird das vorgeschriebenen Lehrprogramms in etwa zwei Dritteln der Zeit bearbeitet,

sodass durch die frei werdende Zeit, das letzte Drittel des Schuljahres, für eine Vertiefungsphase genutzt werden kann (Enrichment) (Lehmann/Jüling, 2004: 54; Holling/Kanning, 1999: 74).

Zudem gibt es an der Christophorus-Schule eine erweiterte Fächerauswahl und jeder Schüler muss ab der 12. Klasse mindestens fünf Leistungskurse belegen, was ebenfalls dem Enrichment zuzuordnen ist (Lehmann/Jüling, 2004: 54; Mähler/Hofmann, 2005: 153).

Die Christopherus-Schule verfolgt das Ziel, den Jugendlichen zu einer zufriedenen Gesamtpersönlichkeit zu verhelfen und ihnen bei ihren hochbegabungsspezifischen Problemen zur Seite zu stehen. Dazu werden die Kinder und Jugendlichen psychologisch und pädagogisch unterstützt. Bei den Problemen handelt es sich häufig um entwickelte Underachievementproblematiken, welche in der bisherigen Schullaufbahn entstanden sind. Da hochbegabte Schüler sich oft eine lange Zeit in der Schule nicht anstrengen mussten und ihnen alles zugeflogen ist, haben sie nicht gelernt zu lernen und sich anzustrengen. Deshalb werden den betroffenen Schülern in der Christophorusschule wichtige Arbeits- und Lerntechniken beigebracht (vgl. Holling/Kanning, 1999: 74). Dies zeigt eine Besonderheit der Schule an, nämlich dass nicht nur leistungsstarke, sondern auch leistungsschwache hochbegabte Schüler an der Jugenddorf-Christopherus-Schule angenommen werden (Lehmann/Jüling, 2004: 53).

Zudem unterstützen Psychologen bei Problemen. Hochbegabte Kinder haben aufgrund des großen Entwicklungsvorsprungs in ihrer alten Schulssituation kaum Kontakt zu Gleichaltrigen aufbauen können und waren daher im Erwerb sozialer Kompetenzen benachteiligt. Um die soziale Kompetenz der Hochbegabten zu entwickeln, führen von Psychologen Interaktionstrainings durch (Holling/Kanning, 1999: 74).

Sächsisches Landesgymnasium St. Afra

Im Jahr 2001 wurde das Landesgymnasium in Meißen als erste staatliche Hochbegabtschule ab der Jahrgangsstufe 7 eröffnet. An der Schule ist ein Internat angeschlossen. Das sächsische Landesgymnasium richtet sich an motivierte leistungsstarke und leistungswillige Hochbegabte (vgl. Mähler/Hofmann, 2005: 155). Hochbegabte Schüler, die sich für eine Aufnahme interessieren, müssen zu Beginn eines jeden Schuljahres eine Prüfung im Schüler-Assessment-Center durchlaufen, in der die intellektuellen und kreativen Stärken sowie das geistige und soziale Engagement überprüft werden sowie an einer Probewoche teilnehmen. Auch ein Quereinstieg während des Schuljahres ist jederzeit möglich (vgl. <http://www.sankt-afra.de/index.php?id=52>).

Sankt Afra hat das Ziel eine generalistisch orientiertes Bildungskonzept umzusetzen, „in welchem akademische Exzellenz, Tatkraft und Phantasie, Verantwortungsgefühl und Engagement gelernt und gelebt werden.“ (<http://www.sankt-afra.de/index.php?id=47>)

Ihr Schwerpunkt liegt in der individuellen Förderung sowie der Gestaltung von Freiräumen, welche den Umgang der Schüler untereinander kennzeichnen, die sich wechselseitig in ihrer Entwicklung weiterbringen können. So soll das Leistungsvermögen eines Jeden entfaltet werden können (vgl. ebd.). Die Grundlagenvermittlung erfolgt auf Basis der Lehrpläne des Bundeslandes Sachsen. Aktuellen Hochbegabtenkonzepten folgend werden eigene Lehrpläne verwendet, insbesondere orientiert sich das Hochbegabtengymnasium an dem schulischen Enrichmentmodell von Renzulli. Diesem Ansatz entsprechend erfolgt die Wissensvermittlung stark verdichtet (compacting) und stark beschleunigt (acceleration). Dadurch entstandene Freiräume können für selbstständiges vertiefendes Arbeiten (enrichment) genutzt werden (vgl. <http://www.sankt-afra.de/index.php?id=38>).

Die Afraner lernen mindestens eine der so genannten alten Sprachen (Latein oder Griechisch) und zwei moderne (vgl. <http://www.sankt-afra.de/index.php?id=38#c44>). Jeder Schüler wählt entsprechend seiner Interessen mindestens zwei Vertiefungsschwerpunkte zu mathematisch-

naturwissenschaftlichen, sprachlichen, gesellschafts-wissenschaftlichen bzw. musisch-künstlerischen Themenfeldern. Zudem nehmen die hochbegabten Schüler im Rahmen eines so genannten Frühstudiums an Vorlesungen, Seminaren und Übungen in den Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Biologie, Physik, Politikwissenschaft sowie Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften der TU Dresden teil (vgl. <http://www.sankt-afra.de/index.php?id=35#c56>). Außerdem haben die Schüler von St. Afra die Möglichkeit sich in einer großen Anzahl von Wettbewerben zu einer Vielzahl selbstwählbarer Themen zu engagieren (vgl. <http://www.sankt-afra.de/index.php?id=47>).

Montessori-Schulen

In Montessori-Schulen werden die Schüler in altersgemischten Klassen unterrichtet, da nach der Auffassung von Maria Montessori (ital. Ärztin und Pädagogin, 1870-1952) jedes Individuum die Möglichkeit erhalten sollte, sein eigenes Lerntempo zu finden (vgl. BMFB, 2003: 56). Durch die gemeinsame Unterrichtung der unterschiedlichen Alters- und Begabungsniveaus, lässt sich besser beobachten, ob ein hochbegabtes Kind seinen gleichaltrigen Mitschülern nur in intellektueller Hinsicht voraus ist oder auch von seiner Gesamtentwicklung her (vgl. Holling/Kanning, 1999: 73). Im Grundschulbereich sind zum Beispiel das erste bis dritte Schuljahr und das vierte bis sechste Schuljahr in Gruppen zusammengefasst. Je nachdem welchen Entwicklungsstand der Schüler erreicht hat, kann er bereits nach zwei, nach drei oder erst nach vier Jahren in die nächst höhere Gruppe wechseln (vgl. ebd.). Maria Montessori nahm an, dass jedes Kind von Geburt an einen Plan hat seine Fähigkeiten zu entfalten, es braucht für seine Begabungsentfaltung nur die richtige Umgebung (vgl. Mähler/Hofmann, 2005: 155). Im Unterricht herrscht daher Wahlfreiheit. Jeder Schüler darf selbst entscheiden, was er lernen möchte, vom Lehrer erhält er dabei Unterstützung (vgl. Holling/Kanning, 1999: 73). Die Montessoripädagogik verfolgt als Erziehungsziele Selbstverantwortung und Individualität (vgl. Mähler/Hofmann, 2005: 156).

Ein ursprüngliches Ziel der Montessori-Schulen war die Förderung minderbegabter Schüler. Erst in den letzten Jahren ist die Hochbegabung zum Thema der Montessori-Schulen geworden und das Modell scheint auch für diese Gruppe geeignet zu sein (vgl. BMBF, 2003: 56).

5.1.2.6 Wettbewerbe

Als letzte Enrichment Maßnahme ist die Begabungsförderung durch Wettbewerbe zu nennen. Im Gegensatz zu Sommerprogrammen/-akademien und Arbeitsgemeinschaften stellen sie eine eher punktuelle Enrichment Möglichkeit für besonders begabte Schüler dar. Die Wettbewerbe sind nicht auf Hochbegabte beschränkt, sondern bieten mit ihren vielfältigen Angeboten, allen interessierten Kindern und Jugendlichen mit Stärken auf unterschiedlichen Begabungsniveaus eine Herausforderung (vgl. Holling/Kanning, 1999: 72).

Es gibt zwei Formen von Wettbewerben:

- Wettbewerb als Klausur: Die Teilnehmer bekommen alle die gleichen Aufgaben gestellt, die unter Zeitbegrenzung in Einzelarbeit gelöst werden müssen.
- Andere Wettbewerbe: Die Schüler können sich allein oder in Teams beteiligen. Sie bearbeiten ein selbstgewähltes Thema, welches sie dann zur vorgegebenen Abgabefrist einreichen (vgl. Fels, 1999: 206).

Einige Wettbewerbe dienen speziell der Förderung von Hochbegabten. Inhaltlich lassen sie sich diese nach Fachbereichen einteilen, welche sich an den Schulfächern orientieren.

- Naturwissenschaften und Informatik: hier sind als bekannteste Wettbewerbe Jugend forscht und Schüler experimentieren zu nennen.
- Mathematische Wettbewerbe: dazu zählen unter anderem der Bundeswettbewerb Mathematik, die Mathematikolympiade.
- Geistes- und sozialwissenschaftliche Wettbewerbe: in diesem Bereich ist der Bundeswettbewerb Fremdsprachen ist sehr populär

- Musisch-kulturelle Wettbewerbe: unter musisch begabten Kindern und Jugendlichen ist die Teilnahme am Bundeswettbewerb Jugend musiziert sehr beliebt (vgl. BMBF, 2003:77ff.).

Zu bemängeln ist, dass die überwiegende Zahl der Wettbewerbe in Deutschland für Gymnasiasten ausgerichtet ist, hierbei ganz besonders für die höheren Jahrgänge, für Grundschüler sind Wettbewerbe eher rar.

Wettbewerbe bieten in erster Linie leistungsstarken und -bereiten Hochbegabten eine Möglichkeit zu verstärktem Engagement in ihrem persönlichen Interessensgebiet. Die Konkurrenzsituation unter den Teilnehmern motiviert zu besonderen Leistungen. Die Schüler entwickeln eine Leistungsbereitschaft und ein Problembewusstsein durch die Wettbewerbssituation, können ihre Kreativität entfalten und in der Zusammenarbeit mit anderen Wettbewerbsteilnehmern soziale Erfahrungen machen und ein gesundes Selbstbewusstsein aufbauen (vgl. Vock/Preckel/Holling, 2007: 113).

Zu beachten ist, dass Wettbewerbe auch Orte zur Identifikation von Hochbegabten darstellen können. Auf der anderen Seite bietet die Wettbewerbssituation auch Underachievern eine Möglichkeit ihre Leistungen zu zeigen und neue Perspektiven, die ihnen in der Schulsituation verborgen bleiben, aufzuzeigen (vgl. Rohrman/Rohrman, 2005: 176).

Leider existiert das Problem, dass Schüler viel zu selten von den angebotenen Wettbewerben erfahren, Lehrkräfte geben auf Grund mangelnden Interesses oder Zeitnot an Wettbewerben kaum Information an ihre Schulklassen weiter. Daher hängt die Wettbewerbsteilnahme für Schüler überwiegend vom Zufall ab. Kritisch ist zudem zu betrachten, dass meistens nur die Schüler von den Lehrkräften angesprochen werden, welche durch herausragende Leistungen im Schulunterricht auf sich aufmerksam machen. Leistungsschwächere hochbegabte Schüler werden, obwohl, wie bereits erläutert, für sie die Teilnahme eine positiv motivations- und leistungsfördernde Herausforderung darstellt, viel zu selten durch Lehrkräfte zu einer Wettbewerbsteilnahme ermuntert.

Daher stellen Wettbewerbe, zusammenfassend gesagt, nur eine eingeschränkte Förderungsmöglichkeit für besonders begabte Schüler dar.

5.1.2.7 Kritische Zusammenfassung

Es lässt sich feststellen, dass die genannten Enrichment-Programme ein breites Angebot widerspiegeln, wobei die unterschiedlichen Interessen der hochbegabten Kinder und Jugendlichen angesprochen werden. Leider sind die vielfältigen Enrichment-Maßnahmen nicht für alle Hochbegabten gleichermaßen geeignet. Häufig werden mit den Maßnahmen besonders leistungsstarke hochbegabte Schüler angesprochen. Aufgrund dessen, dass leistungsschwache Hochbegabte häufig übersehen werden, werden sie auch überwiegend nicht für die Fördermaßnahmen vorgeschlagen. Doch gerade Enrichmentmöglichkeiten, wie zum Beispiel Wettbewerbe könnten für diese betroffenen Schüler einen Leistungsanreiz bieten und ihnen aus dem Motivationstief heraushelfen.

5.2 Außerschulische Förderungsmöglichkeiten

5.2.1 Förderung in der Familie

Für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern spielt die Familie eine große Rolle und zwar für die geistige, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes, so das Bundesministerium für Bildung und Forschung (vgl. BMBF, 2003: 33).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass auch die Eltern ihr hochbegabtes Kind fördern.

Eltern sollten den Wissensdurst und die Neugierde des Kindes nicht bremsen, sondern auf die vielen Fragen und Forderungen angemessen eingehen (ebd. 34). Das große Interesse vieler hochbegabter Vorschulkinder an Zahlen und Buchstaben sollte nicht abgeblockt und unterbunden werden, auch nicht aus

Sorge, das Kind könnte sich später in der Schule langweilen, denn das würde wahrscheinlich ohnehin eintreten (siehe Abschnitt 4.4). Wenn man dem Kind Zahlen und Buchstaben vorenthält und es auf den Schulbesuch vertröstet, dann kann erfahrungsgemäß sogar das Interesse und die Freude am Lernen verloren gehen (BMBF, 2003: 36). Auch ungewöhnliche Interessen und Hobbys sollten beachtet und befriedigt werden. Dem Kind sollen Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser geboten werden, zum Beispiel durch Besuche von Bibliotheken, Museen und Theatervorstellungen. Zusätzlich ist auch der Computer ein sinnvolles Medium zur Förderung geistiger Aktivitäten (vgl. ebd. 34). Das Internet bietet vielfältige Möglichkeiten zur Anregung, dient als Informationsquelle zu den vielen Fragen des Kindes und gibt zudem die Gelegenheit Kontakte zu anderen Hochbegabten zu schließen. Das Internet birgt in sich die Gefahr, dass viele Inhalte nicht kindsgerecht sind. Eltern sollten deshalb mit ihren Kindern darüber sprechen und gegebenenfalls einen „Kinderschutzprogramm“ auf dem Computer installieren (vgl. ebd. 35). Hochbegabte haben oft das Problem, dass mit gleichaltrigen Kindern keine Freundschaft zustande kommt, da der intellektuelle Entwicklungsvorsprung des begabten Kindes zu groß ist. Da der Austausch mit Gleichgesinnten aber sehr wichtig ist, sollten hochbegabte Kinder die Gelegenheit bekommen, sich mit Entwicklungsgleichen austauschen zu können und Freundschaften zu schließen. Hierzu können Eltern den Kontakt zu entsprechende Vereine aufnehmen, die sich aus der Notwendigkeit gegründet haben, um hochbegabten Kindern und ihren Eltern Beratung und Unterstützung anzubieten.

5.2.2 Vereine zur Förderung hochbegabter Kinder

Zu dem Bereich der außerschulischen Förderung hochbegabter Kinder zählen zusätzlich Vereine, die es zur Aufgabe gemacht haben, die bisher vernachlässigten Interessen der Hochbegabten aufzugreifen, zu unterstützen und zu fördern. Hier kommen Hochbegabte mit Gleichbefähigten zusammen, sie können Kontakte knüpfen und es kann ein wirklicher Austausch von Wissen

stattfinden (vgl. Mönks/Ypenburg, 2005: 60). Kinder lernen somit soziales Miteinander und Aufeinandereingehen. Selbstständiges Handeln und das Erkennen von eigenen Stärken und Schwächen. Ein weiteres Ziel ist das Erlernen sozialer Handlungsstrategien, die Vermeidung der Isolation vieler Hochbegabter über das gemeinsame Lernen und Arbeiten an einem reizvollen intellektuellen Thema und das Erwerben von Lernstrategien.

Die wichtigsten Vereine zur Hochbegabtenförderung in Deutschland sind:

1. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK).
2. Hochbegabtenförderung e.V.
3. Mensa e.V.

Im folgenden wird die DGhK genauer vorgestellt, da ihr Ansatz auf die Erfassung der Gesamtpersönlichkeit der hochbegabten Kinder und Jugendlichen gerichtet ist, während die beiden anderen Vereine einen Mindestintelligenzquotienten von 130 als Eingangsvoraussetzung festschreiben.

In der DGhK kann jeder Mitglied werden, der Interesse an der Thematik hat. Sie ist eine bundesweit tätige Organisation, in der sich betroffene Eltern, Pädagogen, Psychologen sowie andere ehrenamtliche für die Förderung Hochbegabter einsetzen. Durch den Verzicht auf die Eingangsvoraussetzungen wird den Eltern der Schritt in den Verein erleichtert, Schwellenangst genommen.

Die DGhK wurde 1978 in Hamburg gegründet und ist ein gemeinnütziger Verein, die keine wirtschaftlichen Interessen verfolgt. Zurzeit gehören ca. 6.000 Mitglieder und ca. 10.000 Kinder aus allen sozialen Schichten dem Verein an. Sie geht von dem Grundsatz aus, dass hochbegabte Kinder zwar anders sind, aber dennoch genau wie andere Kinder auch eine angemessene Förderung brauchen, so steht nicht die Leistungsentwicklung, sondern die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Der Verein bietet Beratung und Hilfe für Hochbegabte und ihre Eltern an. Es werden Förderprogramme wie z.B. Förderkurse, Feriencamps, Einzelveranstaltungen etc. zu unterschiedlichen Wissensgebieten angeboten. Hier sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, ihr Potenzial in der Begegnung mit anderen zu entwickeln und auszuschöpfen. Bei

der Realisierung der Ziele spielt die Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige Rolle. Dazu zählen Medienarbeit, Vorträge, Kontakte zu Behörden und Institutionen, die Herausgabe der Vereinszeitschrift (Labyrinth) und die Zusammenarbeit mit ausländischen Organisationen wie National Association for Gifted Children; World Council for Gifted and Talented Children (vgl. <http://www.DGhK.de/index.html>).

5.3 Kritische Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden schulische und außerschulische Förderungsmaßnahmen aufgezeigt. Damit hochbegabte Kinder keine Entwicklungsschwierigkeiten bekommen, nicht in die Isolation geraten, nicht durch eine ständige Unterforderung und Langeweile Frustration erfahren, nicht zu Underachievern werden, sondern durch eine gezielte Förderung ihre Persönlichkeit entfalten können, gibt es verschiedene Förderungsmöglichkeiten. Zu Anfang des Kapitels über Förderungsmöglichkeiten wurden Argumente für oder gegen eine Förderung Hochbegabter vorgestellt. Die Notwendigkeit einer Förderung von hochbegabten Schülern, wurde bereits am Anfang von Kapitel fünf dargestellt.

Welche Fördermaßnahme ist nun die Richtige? Aus dem bereits Dargestellten wird ersichtlich, dass neben den organisatorischen und persönlichen Aspekten auch die Qualität der Förderungsmaßnahmen berücksichtigt werden muss. Bei vielen dieser Maßnahmen besteht die Gefahr, dass sie hauptsächlich den kognitiven Bereich erfassen und den sozial emotionalen Aspekt außeracht lassen. Dabei sind gerade diese Aspekte sehr wichtig, um der Gesamtpersönlichkeit des Kindes gerecht zu werden. Deshalb gibt es nicht das beste Förderprogramm, sondern bei der Entscheidung müssen die individuellen Voraussetzungen des Kindes berücksichtigt werden. Denn *„ein für den Einen perfektes Programm kann für den Anderen die falsche Wahl sein“* (vgl. Weidmann, 2007: 39).

6. Hochbegabtenberatung

Abschließend ist ein anderer wichtiger Aspekt – die Hochbegabtenberatung – zu nennen. Im engeren Sinne ist sie zwischen den schulischen und außerschulischen Förderungsmöglichkeiten anzusiedeln.

Bevor die genannten Förderungsmaßnahmen eingeleitet werden können, ist die Identifikation der Hochbegabung, sowie die Abklärung von Problemen, welche im Zusammenhang mit der Hochbegabung auftreten können sinnvoll. Dies geschieht überwiegend durch die Hochbegabtenberatung.

Die erste Hochbegabtenberatung in Deutschland entstand im Jahr 1978 mit der Gründung des Vereins Deutsche Gesellschaft für das Kind e.V. (DGhK), welche als erste Institution eine Beratung zum Thema Hochbegabung angeboten hat (vgl. Wittmann, 2003: 13).

„Allgemein lässt sich die Hochbegabtenberatung im Sinne der Einzelfallhilfe als individuumsbezogene Entwicklungs-, Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der (familiären und schulischen) Sozialisation besonders befähigter Kinder und Jugendlicher definieren.“ (Heller, 2008: 340).

Zu den Zielgruppen, welche Hochbegabtenberatungsstellen aufsuchen, gehören Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern und Lehrkräfte.

Als Berater in den Hochbegabtenberatungsstellen fungieren unter anderem qualifizierte Diplom- bzw. Schulpsychologen und Erziehungsberater, Beratungslehrkräfte sowie Pädiater sowie Kinder- und Jugendpsychiater (vgl. Heller, 2008: 319). Neben den Mitarbeitern der Hochbegabtenberatungsstellen werden Hochbegabtenberatungen von Schulpsychologen sowie Beratungslehrern und in besonders großem Umfang von ehrenamtlichen Kräften wie den Mitgliedern der DGhK oder anderer Selbsthilfevereine durchgeführt.

Ein der wichtigsten Gründe, warum Eltern mit ihren Kindern Hochbegabtenberatungsstellen aufsuchen, sind Lern- und Leistungsprobleme in der Schule (Underachievement) (vgl. Stapf, 2003: 157).

In der Hochbegabtenberatung sind - analog zur Erziehungs- oder Schulberatung - folgende Hauptaufgabenfelder zu nennen:

- Informationen zu Hochbegabtenfragen
- die Talentsuche für spezielle Förderprogramme bzw. Fördermaßnahmen
- individuelle Hochbegabtendiagnosen als Funktion der pädagogisch-psychologischen bzw. erziehungspsychologischen Einzelfallhilfe
- Präventions- und Interventionsmaßnahmen
- entwicklungspsychologische Aspekte und Lern- und Leistungsprobleme hochbegabter Kinder und Jugendlicher sowie Verhaltens- und Erziehungsprobleme und soziale Konflikte
- Prävention zur Vorbeugung bzw. Verhinderung möglicher Entwicklungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprobleme im Zusammenhang mit Hochbegabung (vgl. Heller, 2008: 319, 340).

Eltern, welche die Hochbegabtenberatungsstelle aufsuchen, wünschen sich vorwiegend die Feststellung der Hochbegabung. Stapf ist der Ansicht, dass in Abhängigkeit von den vorliegenden Schwierigkeiten, sich manche Probleme nach gründlich durchgeführter Diagnostik schon durch die Beratung lösen können.

In Zusammenhang mit der gestellten Diagnose wünschten sich die Eltern eine Schullaufbahnberatung sowie Informationen über vorhandene Fördermaßnahmen. Häufig werden zusätzlich psychosoziale Schwierigkeiten, Unzufriedenheit, Unglücklichsein, Langeweile aufgrund von Unterforderung, soziale Konflikte mit Gleichaltrigen, Ausgrenzung und aggressives Verhalten in der Schule und im Elternhaus sowie psychosomatische Beschwerden genannt (vgl. Stapf, 2003: 145f.).

Hochbegabungsspezifische Beratungsanlässe entstehen meistens dann, wenn die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung des Kindes oder Jugendlichen behindert wird. Die auftretenden Schwierigkeiten, welche meistens Ausdruck erlebter Diskrepanz zwischen vorhandenen Fähigkeiten und Anforderungen sind, können sich im Laufe der Zeit als Enttäuschungen in Spiralen steigern (vgl. Wittmann, 2003: 50; Heller, 2008: 322).

Als Schwerpunkt der Beratungsanlässe sind mit 50% Lern- und Leistungsstörungen zu nennen. Diese äußern sich häufig darin, dass der Schüler mangelnde Lern- und Arbeitstechniken aufweist. Danach folgen Entscheidungsprobleme mit 30%, diese beziehen sich vorwiegend auf Schullaufbahnprobleme, z.B. ob es ratsam wäre, dass der Schüler vorzeitig eingeschult wird oder eine Klasse überspringt. Verhaltensprobleme stellen 20% der Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung dar. Hierbei geht es um Probleme im sozialen oder emotionalen Bereich (vgl. Feger/Prado, 1998: 95; Wittmann, 2003: 52; Heller, 2008: 324).

Die Beratungsanlässe bei Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer Häufigkeit. Probleme im Sozialverhalten stehen als typisch männliche Akzentuierung an erster Stelle, gefolgt vom Diagnosewunsch der Hochbegabung. Wohingegen bei Mädchen der Wunsch nach einer Diagnose im Vordergrund stehen, an zweiter Stelle folgt die Suche nach individueller Förderung und Beratung bei Erziehungsproblemen (vgl. Wittmann, 2003: 53; Heller, 2008: 324).

Als Anforderungen an die Berater ergeben sich aus den genannten Aspekten, dass sie einerseits Gesprächs- und Beratungstechniken beherrschen müssen. Sie sollten über hochbegabungsspezifische Kenntnisse verfügen. Sie sollten sich z.B. mit den Problemen, die im Zusammenhang mit Hochbegabung auftreten können, gut auskennen. Sie müssen über erziehungsberaterische Interventionen bzw. Informationen verfügen, die den Eltern und dem Kind helfen, der Unterforderungs- und Langweilereifahrung in konstruktiver Weise zu begegnen. In der Vermittlung von Arbeits- und Lerntechniken müssen sie geschult sein sowie in der Lage sein Anregungen zum Aufbau von Selbstvertrauen zu geben. Zudem sollten sie über Informationen über die vielfältigen Fördermöglichkeiten verfügen. Die Entwicklung der Selbstverantwortung sowohl auf Seiten der Kinder als auch auf Seiten der Eltern ist eine wichtige Beratungsaufgabe (vgl. Heller, 2008: 327; Feger/Prado, 1998: 97f.; Wittmann, 2003: 49).

Schon 1998 wiesen Feger und Prado darauf hin, dass es eine erschreckend hohe Zahl selbsternannter Experten für die Hochbegabtenberatung gibt, welche noch nicht einmal über ein psychologisches Grundwissen verfügen (vgl. Feger/Prado, 1998: 98). Hierzu ist anzumerken, dass das Thema

Hochbegabung in den Aus- und Fortbildungslehrplänen von (Schul-) Psychologen und (Beratungs-) Lehrern kaum Beachtung findet. Dies zeigt die Erforderlichkeit der Verbesserung der Situation qualifizierter Berater in der Hochbegabtenberatung.

Auch sind die Meinungen über die Notwendigkeit der Hochbegabtenberatung sehr gespalten. Die liegt vor allem daran, dass die überwiegende Bevölkerung Hochbegabung mit Glücklichkeit und Erfolg gleichsetzt. Auf der anderen Seite gibt es aber auch diejenigen, die hochbegabte Kinder und Jugendliche als potentiell gefährdet ansehen, welche unbedingt eine Beratung benötigen, um sie vor problematischen Entwicklungen und Schulversagen zu schützen.

Zu diesen Positionen hat sich mittlerweile eine weitere gestellt. Viele Menschen sind der Ansicht, dass 50 % der hochbegabten Schüler unter schulischen, psychischen und sozialen Schwierigkeiten leiden, weil ihre Hochbegabung nicht erkannt wurde und daher nicht gefördert werden (vgl. Feger/Prado, 1998: 79f.).

Andere Kritiker welche Hochbegabtenberatung ablehnen führen an, dass sich von allen Kindern und Jugendliche, die eine Hochbegabtenberatungsstelle aufsuchen, nicht sehr viele als hochbegabt erweisen haben. Konkrete Zahlen schwanken zwischen 27 bis zu 50% als hochbegabt identifizierte Schüler (vgl. Stapf, 2003: 150).

Als ein Gegenargument, welches die Erforderlichkeit und Nützlichkeit der Beratung hochbegabter Schüler aufzeigt, nennt Stapf die große Nachfrage, die bei allen Hochbegabtenberatungsstellen immer noch zu langen Wartezeiten führt (vgl. Stapf, 2003: 151). Schon Terman äußerte sich im Jahre 1958 bereits vor der Eröffnung spezieller Beratungsstellen für Hochbegabte, dass eine begleitende Beratung im Grunde Teil jeder sinnvollen Förderung hochbegabter Kinder sein sollte, vor allem deswegen, um dem Kind seine Fähigkeiten bewusst zu machen und das Kind bei seinen eigenen Interessen zu unterstützen und dem Kind Anregungen zu geben, die zur Erhaltung der Lern- und Leistungsmotivation beitragen (vgl. Feger/Prado, 1998: 90).

Abgesehen von den unterschiedlichen Positionen in der Bevölkerung wurde in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt, dass sich hochbegabte Kinder und Jugendliche in ihren Verhaltensmerkmalen von normalbegabten Gleichaltrigen unterscheiden. Es wurde verdeutlicht, dass viele hochbegabte Schüler unter Entwicklungsschwierigkeiten leiden, welche sich von Problemen gleichaltriger Normalbegabter unterscheiden und sie somit andere Probleme und Schwierigkeiten haben als andere Kinder. Die Schule kann den unterschiedlichen Begabungen nicht ausreichend gerecht werden. Dies macht die Erforderlichkeit besondere Maßnahmen deutlich. Und zeigt somit die Notwendigkeit spezifischer Hochbegabtenberatung.

Trotz der Erforderlichkeit der Hochbegabtenberatung merkt Wittmann an, dass bislang kein theoretisch fundiertes und stringentes Beratungskonzept für die Hochbegabtenberatung existiert, an dem sich Berater orientieren können (vgl. Wittmann, 2003: 48).

7. Fazit

Der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit lag darin aufzuzeigen wie mit Förderungsmöglichkeiten problematischen Entwicklungen hochbegabter Schüler entgegentreten werden kann.

Im ersten Kapitell wurden wortverwandte Begriffe und Theorien der Hochbegabung beschrieben, es wurden verschiedene Definitionsansätze aufgezählt und die bedeutendsten Hochbegabungsmodelle vorgestellt. Es zeigte sich an der Vielfalt der verschiedenen Definitionen und Modelle, dass es die Hochbegabung nicht gibt, da Begabung sich in vielen Bereichen zeigen kann, zum Beispiel im intellektuellen, sozialen, musischen, künstlerischen, sportlichen Bereich (siehe Kapitel 2.1). Thema dieser Ausarbeitung war überwiegend der Bereich der intellektuellen Hochbegabung.

Entgegen der früher herrschenden Vorstellung Hochbegabung allein mit einer hohen Intelligenz gleichzusetzen, entwickelten sich die Modelle der Hochbegabung weg von eindimensionalen Vorstellungen der Hochbegabung hin zu mehrdimensionalen. Diese mehrdimensionalen Modelle schließen neben der Intelligenz auch andere Bereiche, wie beispielsweise Kreativität und Motivation sowie Umweltfaktoren mit ein, die die Begabungsentfaltung beeinflussen. Zunächst wurde in diesen mehrdimensionalen Modellen Hochbegabung mit Leistung (z.B. Renzulli Kapitel 2.5.2.1.1; Mönks Kapitel 2.5.2.1.2) gleichgesetzt, dies führte dazu, dass Underachiever aufgrund ihrer mangelnden Motivation nicht zu den Hochbegabten zählten. Dieser Fehler wurde von anderen Begabungsforschern erkannt. Daraufhin entstanden neue Modelle, welche Hochbegabung nicht mit Leistung gleichsetzten, sondern als Disposition ansahen (z.B. Gagné Kapitel 2.5.2.2.1; Heller Kapitel 2.5.2.2.2). Das heißt es kann zwar eine Hochbegabung als Anlage vorhanden sein, diese muss sich aber nicht zwangsläufig in ausdrücken. Somit werden auch Underachiever als hochbegabt angesehen.

Zu bemängeln am deutschen Schulsystem ist, dass dieses leistungsorientiert und somit der Fokus automatisch auf kognitive Fähigkeiten gelenkt wird, was sich mit eindimensionalen Vorstellungen der Hochbegabung deckt. Diese eindimensionale Denkweise führt dazu, dass insbesondere hochbegabte Schüler, die ihre Fähigkeiten nicht in Leistungen umsetzen können, nicht genügend Beachtung geschenkt wird (Underachiever). Daher plädiert diese Arbeit für die Anerkennung des mehrdimensionalen Hochbegabungsbegriffes in der Schule.

In Kapitel vier wurden mögliche Entwicklungsprobleme hochbegabter Schüler aufgezeigt. Diese Schwierigkeiten können entstehen, wenn die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nicht erkannt werden und ihre besonderen intellektuellen Fähigkeiten missachtet werden. Durch vorhandene Wissensvorsprünge geraten die hochbegabten Schüler in der Schule in eine Unterforderungssituation, welche sich zu Underachievement und völligem Schulversagen entwickeln kann. Hochbegabte Schüler durchlaufen eine akzelerierte Entwicklung, daher finden sie keinen Anschluss an gleichaltrige Mitschüler, da sie sich von ihnen unverstanden fühlen und abgelehnt werden. Diese Entwicklung mündet für solche Schüler oft in der Isolation.

Damit die genannten Probleme nicht auftreten, ist eine rechtzeitige Identifikation der Hochbegabung unbedingt erforderlich und notwendig. Die Identifikation, welche in Kapitel drei beschrieben wurde, ist ein wichtiger Schritt um eine Hochbegabung festzustellen und daraus individuelle Förderungsmöglichkeiten (Kapitel fünf) abzuleiten zu können. Besonders unter Beachtung der genannten mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle sind auch verschiedene Messinstrumente zu verwenden. Durch einen mehrstufigen Identifikationsvorgang verringert sich die Gefahr von Fehldiagnosen. Sowohl eine Fehleinschätzung durch die ein Schüler zu Unrecht als hochbegabt benannt wird, als auch die Nichterkennung von Hochbegabung kann gravierende Folgen haben. Wie bereits erwähnt, kann diese Nichterkennung der Hochbegabung zu Entwicklungsproblemen führen.

Im Kapitel fünf wurden verschiedene Förderungsmöglichkeiten aufgezeigt, welche sich in schulische und außerschulische Maßnahmen gliederten. Bei der schulischen Förderung wird zwischen Akzeleration (Beschleunigung) und Enrichment (Anreicherung) unterschieden. Als Formen der Akzeleration wurden die vorzeitige Einschulung, das Überspringen von Klassen, Teil-Unterricht in höheren Klassen und D-Zug-Klassen genannt. Als die am häufigsten verwendeten Verfahren zur Förderung Hochbegabter gelten die vorzeitige Einschulung und das Überspringen von Klassen. Diese sind gesetzlich festgeschrieben. Bei der vorzeitigen Einschulung handelt es sich um keine wirkliche Hochbegabtenförderung im pädagogischen Sinne. Sie ist eine Möglichkeit der formalen Zuordnung der Schulstufe zu den Fähigkeiten des Kindes. Da hochbegabte Kinder schneller und anders lernen, wird dadurch das Problem der Diskrepanz zwischen den schulischen Anforderungen und den Fähigkeiten des Kindes nicht gelöst. Das Überspringen von Klassen ist genau wie die vorzeitige Einschulung keine wirkliche Förderung, sondern eine Korrektur der formalen Klassenzuordnung und eine Maßnahme gegen Unterforderung. Aber auch hier wird das Problem der Unterforderung nur zeitlich verschoben. Daraus resultiert, dass zur Akzeleration zusätzliche Maßnahmen in Förderungsformen des Enrichments folgen müssen.

Als Enrichmentmaßnahmen wurden Binnendifferenzierung, Clustergrouping und Pull-out Programme, Arbeitsgemeinschaften und Kurse, Sommerprogramme, Spezialklassen und Spezialschulen und Wettbewerbe vorgestellt. Enrichmentmaßnahmen bieten ein vielfältiges Angebotsspektrum mit dem die unterschiedlichen Interessen der hochbegabten Schüler angesprochen werden können. Am Enrichment ist zu kritisieren, dass die meisten Programme sich an leistungsstarken Hochbegabten orientiert und leistungsschwache überwiegend unberücksichtigt bleiben.

Akzeleration und Enrichment schließen sich nicht gegenseitig aus. Eine Kombination aus beiden Verfahren erscheint ein vielversprechender Ansatz zu sein, um bestmöglich auf die individuellen Bedürfnisse der hochbegabten Kinder und Jugendlichen eingehen zu können.

Die überwiegenden schulischen Fördermaßen beschränken sich lediglich auf die Unterstützung Hochbegabter mit herausragenden Leistungen. Dem Gesamtspektrum Hochbegabter, insbesondere den hochbegabten Schulversagern werden sie jedoch nicht gerecht.

Neben den genannten Förderungsmaßnahmen in der Schule existieren auch außerschulische Möglichkeiten der Förderung Hochbegabter. Neben der Förderung durch die Schule ist die Förderung in der Familie für die Persönlichkeitsentfaltung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung. Besonders für Hochbegabte ist es wichtig, dass auf ihre besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten in einem angemessenen Umfang eingegangen wird. In den letzten Jahren haben sich zum Thema Hochbegabung eine Reihe von Vereinen und Organisationen gegründet. Diese bieten Eltern Unterstützung, Hilfe und Anregungen im Umgang mit ihrem hochbegabten Kind. Die hochbegabten Schüler haben die Möglichkeit sich mit Gleichbefähigten auszutauschen und Freundschaften zu schließen.

Die Analyse schließt mit dem 6. Kapitel der Hochbegabtenberatung ab.

In Hochbegabtenberatungsstellen erfolgt die Identifizierung der Hochbegabung, es werden individuelle schulische und außerschulischen Förderungsmaßnahmen eingeleitet, zudem finden Klärungen von hochbegabungsspezifischen Probleme statt.

Welche Relevanz hat diese Thematik für die Soziale Arbeit?

Sozialpädagogen können in ihren verschiedenen Arbeitsfeldern auf Hochbegabte treffen, zum Beispiel als Schulsozialarbeiter in Gesamtschulen, in Beratungsstellen für Erziehungsfragen, in Jugendzentren und in Internaten (Jugenddorf-Christopherus-Schulen). Demnach ist Hochbegabung nicht nur ein Thema mit dem sich Lehrer und (Schul-)Psychologen befassen müssen, sondern es betrifft auch Sozialpädagogen.

In diesem Zusammenhang tritt nun der Sozialpädagoge in seiner Funktion als Helfer, Betreuer und Berater auf. Beispielhaft soll hier nun auf die Rolle des Sozialpädagogen im Rahmen der Schulsozialarbeit in Bezug auf dieses Thema eingegangen werden.

In Schulen, überwiegend an Gesamtschulen, arbeiten Sozialpädagogen in einem multiprofessionellen Team von Beratungslehrern und Schulpsychologen zusammen.

„Die schulpsychologische und sozialpädagogische Beratung dient der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und ihren Erziehungsberechtigten bei Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich, im Zusammenleben und beim gemeinsamen Lernen in der Schule sowie deren Vorbeugung [...].“ (http://hh.juris.de/hh/SchulG_HA_P35.htm)

Dabei übernimmt der Sozialpädagoge innerhalb der Schule die Funktion des Vermittlers beziehungsweise der Kontaktperson zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Hochbegabte Schüler, ihre Eltern und ihre Lehrer brauchen Hilfe im Umgang mit der Hochbegabung und den daraus resultierenden Schwierigkeiten. Hierbei kann der Sozialpädagoge beratend und unterstützend agieren.

Die Eltern reagieren bei der Identifikation ihres Kindes als hochbegabt oft mit Hilflosigkeit und Verwirrung und sind unsicher im Umgang mit ihnen. Eltern brauchen Hilfe, damit sie die Tatsache, ein hochbegabtes Kind zu haben, bewältigen können. Der Sozialpädagoge kann betroffenen Eltern zur Seite stehen, sie über die Hochbegabung informieren und sie gegebenenfalls an den Schulpsychologen oder an Beratungsstellen für Hochbegabte weitervermitteln.

Lehrer haben überwiegend wenig Wissen über das Thema Hochbegabung. Dies hat vor allem die Ursache, dass im Rahmen ihres Studiums kaum auf das Thema eingegangen wird und die Lehrerfortbildung überwiegend die Förderungsmöglichkeiten leistungsschwacher Schüler zum Thema haben (vgl. Schulte zu Berge, 2005: 31f.). Hier ist die Bildungspolitik gefragt. Das Thema Hochbegabung müsste in die Aus- und Fortbildungspläne für Lehrer aufgenommen werden.

Lehrer müssen darüber aufgeklärt werden, dass negative Verhaltensauffälligkeiten von Schülern wie beispielsweise permanentes Stören des Unterrichts, Aggressivität, geistige Abwesenheit, Desinteresse und Leistungsverweigerung auch Anzeichen einer Hochbegabung sein können, die aus einer andauernden Unterforderung und Langweile im Schulunterricht resultieren und in einer Underachievementproblematik enden können. Ihnen muss vor Augen geführt werden, dass nicht alle hochbegabten Kinder und Jugendlichen der stereotypen Vorstellung eines leistungsstarken und leistungswilligen Hochbegabten entsprechen und ihre besonderen Fähigkeiten nicht unbedingt in herausragende Leistungen umsetzen können. Nur mit diesem Wissen kann es ihnen gelingen auch diese betroffenen Schüler als hochbegabt zu erkennen und sie entsprechend ihrer besonderen Fähigkeiten zu fördern.

Lehrer benötigen Hilfe, um den zusätzlichen Arbeitsaufwand zu bewältigen, den ein hochbegabter Schüler zu einer optimalen Förderung benötigt. Sozialpädagogen können als Berater auf diesem Feld tätig sein, aber auch als Organisator. Sie können den Lehrern unterstützend bei der Vorbereitung und Durchführung von unterrichtlichen Fördermaßnahmen zur Seite stehen. Zudem können sie die Lehrer an Hochbegabten Vereine und Beratungsstellen verweisen.

Im Besonderen brauchen die hochbegabten Kinder und Jugendlichen selbst Unterstützung beim Umgang mit ihrer Hochbegabung und den daraus resultierenden möglichen Schwierigkeiten im sozialen-, emotionalen- und im Leistungsbereich.

Im sozialen Bereich haben hochbegabte Schüler auf Grund ihrer intellektuellen Begabung Entwicklungsvorsprünge gegenüber ihren Mitschülern, deshalb werden sie häufig von den Klassenkameraden abgelehnt und isoliert.

Sozialpädagogen können hochbegabten Schülern, die Probleme im Leistungsbereich haben, mit speziellen Maßnahmen unterstützen. Sie können mit ihnen Lern- und Arbeitstechniken üben und ihre Motivation fördern.

Auf der emotionalen Seite ist es besonders wichtig das Selbstwertgefühl des hochbegabten Schülers zu stärken.

Daher wäre eine spezielle Pädagogik sinnvoll, die schon im Vorfeld diesen Schwierigkeiten präventiv entgegentritt.

Auffallend bei der Literaturrecherche war, dass es keinerlei Material von Hochbegabung im Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit gibt, sondern die Befunde sich ausschließlich an Psychologen und Lehrer richteten. Zu dem zeigte die Literatur kaum Förderungsmöglichkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich für leistungsschwache Hochbegabte auf.

Aus den genannten Gründen ist es besonders wichtig, dass das Thema Hochbegabung verstärkt im Studium der Sozialen Arbeit Beachtung findet. Damit die Basis für das Erkennen, Akzeptieren und Fördern Hochbegabter gegeben ist.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Theorie der Allgemeinintelligenz nach Spearman (vgl. Tücke, 2005: 25) - Seite 6

Abbildung 2: Das dreidimensionale Intelligenzstrukturmodell nach Guilford (vgl. Feger, 1988: 59) - Seite 8

Abbildung 3: Hochbegabung als Leistung (nach Holling und Kanning, 1999: 6) - Seite 17

Abbildung 4: Hochbegabung als Disposition (nach Holling und Kanning, 1999: 7) - Seite 17

Abbildung 5: Das Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung nach Renzulli (1975) (vgl. Fels, 1999: 43) - Seite 18

Abbildung 6: Das Triadische Interpendenzmodell der Hochbegabung (Möncks/Ypenburg, 2005: 26) - Seite 20

Abbildung 7: Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné (vgl. Gemeinhardt, 2007: 32) - Seite 22

Abbildung 8: Das Münchener Hochbegabungsmodell (vgl. Heller, 2001: 42) - Seite 25

Abbildung 9: Normalverteilungskurve (vgl. Vom Scheid, 2004: 115)- Seite 41

Abbildung 10: Spirale der Enttäuschungen von Wiczerkowski und Prado (1993) (vgl. Feger/Prado, 1998: 87) - Seite 53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Checkliste; eigene Erstellung: Quelle: BMFB, 2003: 23f.; Webb, Meckstroth, Tolan, 2007: 60; Schulte zu Berge, 2005: 20f.; Feger, 1988: 138, Heinbokel, 2001: 33f.)- Seite 35f.

Literaturverzeichnis

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1994:

Besonders Begabt - Besonders Begabt, Akademiebericht Nr. 255

Begabte Kinder finden und fördern 2003:

Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule.

(Hrsg.): Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. BMBF Publik

Cropley, Arthur/Mc Leod, John/Dehn, Detlef 1988:

Begabung und Begabungsförderung. Entfaltungschancen für alle Kinder!

Heidelberg: Roland Asanger Verlag

Drewelow, Horst 1992:

Begabungsförderung in der Schule. In: Hany, Ernst A./Nickel, Horst (Hrsg.):

Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte - Empirische Befunde –

Praktische Konsequenzen. Bern/Göttingen/Toronto/ Seattle: Verlag Hans Huber

Elbing, Eberhard 2000:

Hochbegabte Kinder. Strategien für die Elternberatung. München: Reinhardt

Verlag

Ey-Ehlers, Carina 2001:

Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Eine Herausforderung für die

pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und

Förderung. Stuttgart: Ibidem-Verlag

Feger, Barbara 1988:

Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern: Verlag Hans Huber

Feger, Barbara/Prado, Tania M. 1998:

Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche

Buchgesellschaft

Fels, Christian 1999:

Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Paul Haupt

Gemeinhardt, Elke 2007:

Begabung: Modelle und Konzeptionen. In: Hahn, Heike/Möller, Regina/Carle, Ursula (Hrsg.): Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Gerstenberger-Ratzeburg, Beate 2007:

Beratung und Coaching von besonders begabten Kindern und Jugendlichen. Evaluation als Modell für eine standardisierte Qualität der Begleitung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Geuß, Herbert 1. Auflage, 1981:

Zur Problematik der Identifikation von Hochbegabung. In: Wieczerkowski, Wilhelm/Wagner, Harald (Hrsg.): Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 52-67

Hany, Ernst A. 1987:

Modelle und Strategien hochbegabter Schüler. München: Firma copyprint

Hany, Ernst A. 1992:

Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In: Heller, Kurt A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe Verlag

Heinbokel, Annette 2001:

Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag

Heinbokel, Annette 2001a:

Überspringen von Klassen. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag

Heinbokel, Annette 2002:

Enrichment und Akzeleration als Möglichkeiten schulischer Förderung hoch begabter Kinder. In: Solzbacher, Claudia/ Heinbokel, Annette (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 65-75

Heinbokel, Annette 2002:

Gehüpft wie gesprungen. Was nützt das Überspringen? In: Solzbacher, Claudia/Heinbokel, Annette (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 77-93

Heller, Kurt A. 1992:

Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In: Heller, Kurt A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen. Hogrefe Verlag, 18-36

Heller, Kurt A. korrigierter Nachdruck 2001:

Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: Wagner, Harald (Hrsg.): Bildung und Begabung e.V. in Zusammenarbeit mit der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung. Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock, 39-70

Heller, Kurt A. 2008:

Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin: LIT Verlag

Henze, Godehard/ Sandfuchs, Uwe/Zumhasch, Clemens 2006:

Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard Verlag

Holling, Heinz/Kanning, Uwe Peter 1999:

Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Förderungsmöglichkeiten.
Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hoegrefe-Verlag

Huser, Joëlle 4. Ausgabe 2004:

Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen.
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Jost, Monika 3. aktualisierte Auflage, 2005:

Hochbegabte erkennen und begleiten. Wiesbaden: Universum Verlag

Klauer, Karl, Josef 1998:

Intelligenz und Begabung. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch
Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 209-212

Lehmann, Wolfgang/ Jüling, Inge 2004:

Fördermöglichkeiten für besonders begabte Kinder und Jugendliche. In:
Reichle, Barbara (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern,
problematische Entwicklungen verhindern. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 34-58

Lehwald, Gerhard 2008:

Verschlungene Wege ins Underachievement. In: Wagner, Harald (Hrsg.) in
Zusammenarbeit mit Hella Schick und der Thomas-Morus-Akademie Bensberg:
Bildung & Begabung. Underachiever. Eine psychologische und pädagogische
Herausforderung für Eltern und Schule. Tagungsbericht, 7-62

Mähler, Bettina/Hofmann, Gerlinde 2000:

Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und
fördern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH

**Mähler, Bettina/Hofmann, Gerlinde aktualisierte und überarbeitete
Neuausgabe 2005:**

Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH

Meyer, Doris 2003:

Hochbegabung – Schulleistung – Emotionale Intelligenz. Eine Studie zu pädagogischen Haltungen gegenüber hoch begabten “underachievern”. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag

Mönks, Franz J./Ypenburg, H. Irene 1993:

Unser Kind ist hochbegabt. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag

Mönks, Franz J./Ypenburg, H. Irene 4.aktualisierte Auflage 2005:

Unser Kind ist hochbegabt. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag

Perleth, Christoph/Sierwald, Wolfgang 1992:

Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In Heller, Kurt (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe Verlag, 166-350

Reichle, Barbara 2004:

Charakteristika und Entwicklungslinien hochbegabter Kinder. In: Reichle, Barbara (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 26-33

Rohrmann, Tim/Rohrmann, Sabine 2005:

Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik - Förderung – Beratung. München: Ernst Reinhardt Verlag

Rost, D.H. (Hrsg.) 2000:

Hochbegabte und höchstleistende Jugendliche. Münster: Waxmann

Schulte zu Berge, Sabine 2. Auflage 2005:

Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen - Verstehen - Im Unterricht berücksichtigen. München/Hamburg/London: LIT Verlag

Schütz, Corinna 2004:

Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher. „Die Schule mach` ich doch mit links!“. Münster: Waxmann Verlag

Simchen, Helga 2005:

Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung. Erkennen, stärken, fördern – damit Begabung zum Erfolg führt. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Spahn, Christine 1997 :

Wenn die Schule versagt. Vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: Mut-Verlag

Stapf, Aiga 2003:

Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Verlag C.H.Beck

Stapf, Aiga 4. aktualisierte Auflage 2008:

Hochbegabte Kinder, Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Verlag C.H.Beck

Stednitz, Ulrike 2002:

Das Schulische Enrichment Modell SEM – Begabungsförderung ohne Elitebildung. In: Solzbacher, Claudia/Heinbokel, Annette (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 96-102

Tettenborn, Annette 1996:

Familien mit hochbegabten Kindern. Münster/New York: Waxmann Verlag

Terrassier, J.C. 1982:

Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In: Urban, K.K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Heidelberg: G. Schindele Verlag, 92-97

Trautmann, Thomas 2003:

Hochbegabt – was n(t)un?. Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern.
Münster: LIT Verlag

Trautmann, Thomas 2005:

Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren

Tupaika, Jacqueline 2003:

Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung.
Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt

Tücke, Manfred 2005:

Schulische Intelligenz und Hochbegabung. Münster: LIT Verlag

Urban, Klaus K. 1981:

Zur Geschichte der Hochbegabtenforschung. In: Wieczerkowski, Wilhelm/
Wagner, Harald (Hrsg.): Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Pädagogik
Schwann Verlag, 15-37

Urban, K.K. 1982:

Vom Genie zum Hochbegabten. In: Urban, K.K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder.
Heidelber: G. Schindele Verlag, 17-31

Vock, Miriam/Preckel, Franzis/Holling, Heinz 2007:

Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit
von Maßnahmen. Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto/Cambridge,
MA/Amsterdam/Kopenhagen: Hoegrefe Verlag GmbH & Co. KG

Vom Scheidt, Jürgen 2004:

Das Drama der Hochbegabten (zwischen Genie und Leistungsverweigerung).
München: Kösel-Verlag

Wagner, Harald 1999:

Außerschulische Förderung durch Wettbewerbe und Schülerakademien. In: Fitzner, Thilo/Stark, Werner/Kagelmacher, Heinz-Peter/Müller, Theresa (Hrsg.): Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten. Vom Potential zur Leistung. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Ernst Klett Verlag, 289-298

Webb, James T./Meckstroth, Elisabeth A./Tolan, Stephanie S. 5. aktualisierte Auflage, 2007:

Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber. Bern: Verlag Hans Huber

Weidtmann, Katja 2007:

Das Hochbegabtenzentrum. Dokumentation und Evaluation eines Beratungsangebots am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Wieczerkowski, Wilhelm 1981:

Allgemeine Aspekte der Hochbegabtenforschung. In: Wieczerkowski, Wilhelm/Wagner, Harald (Hrsg.): Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann

Winner, Ellen 2007:

Kinder voll Leidenschaft. Hochbegabungen verstehen. Berlin: LIT Verlag

Wittman, Anna Julia/Holling, Heinz 2001:

Hochbegabtenberatung in der Praxis. Ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Wittmann, Anna Julia 2003:

Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und Analysen. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe-Verlag

Ziegler, Albert/Stöger, Heidrun/Martzog, Philipp 2008:

Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter
Grundschüler. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung: Verlag Barbara
Budrich, 3. Jahrgang, 53-67

Zeitschriften:

Jost, Monika November 2000:

Das Schulische Enrichment-Modell (SEM) von Joseph S. Renzulli und Sally M.
Reis. In: Labyrinth Ausgabe 66, 23-24

Vereinszeitschrift Vulkan Stand 4. Auflage 2001:

Gemeinnütziger Verein zur Förderung hoch begabter Kinder in Weser-Ems.

Internetquellen:

<http://www.sankt-afra.de/index.php?id=52> (Stand 20.08.2008)

<http://www.sankt-afra.de/index.php?id=47> (Stand 20.08.2008)

<http://www.sankt-afra.de/index.php?id=38> (Stand 20.08.2008)

<http://www.sankt-afra.de/index.php?id=38#c44> (Stand 20.08.2008)

<http://www.sankt-afra.de/index.php?id=35#c56> (Stand 20.08.2008)

http://hh.juris.de/hh/SchulG_HA_P35.htm (Stand 23.08.2008)

<http://www.speybridge.de/?p=263> (Stand 26.8.2008)

<http://www.DGhK.de/index.html> (Stand 21.08.2008)

Schriftliche Erklärung

Hiermit versichern wir, dass wir diese Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt haben und nur die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen benutzt haben. Alle Stellen die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Wiebke Engels

Wajiha Amin