G 3777
FACHZEITSCHRIFT DES BDP
ZEITSCHRIFT DES BERUFSVERBANDES DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN E.V.
40. JAHRGANG
SEPTEMBER 2015

9|2015

report**psychologie**

www.report-psychologie.de

Hoch begabten förderung

ECP 2015 in Mailand

Die Einheit der Psychologie erhalten

WOGE

Dr. Isabel Trenk-Hinterberger ist Leiterin des Schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrums im Berliner Bezirk Treptow-Köpenick
Foto: Privat

Begabtenförderung in der Schule

1. Identifikation von begabten Kindern und Jugendlichen

Spezifische Begabtenförderung meint die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die als besonders begabt identifiziert wurden. Entsprechend der Mehrdimensionalität des Leistungsbegriffes geht es neben der Förderung der intellektuellen Begabung auch um die Förderung der musischen oder sportlichen Fähigkeiten. Im kognitiven Bereich liefert der Intelligenzquotient (IQ) die genaueste verfügbare Definitionsmöglichkeit von besonderer Begabung, damit verbundene Klassifikationskriterien (wie ein Mindest-IQ von 130) sind jedoch willkürlich gesetzt und richten sich zudem allein auf die Denkfähigkeit, die per se noch keine besonderen Leistungen hervorbringt. Erst weitere Merkmale wie zum Beispiel »Arbeitshaltung« und »Motivation« bestimmen die Umsetzung von kognitiver Begabung in Leistung. Begabung wird daher im Folgenden im Sinne eines Potenzials verstanden, das es zu entwickeln und zu fördern gilt und das nicht automatisch zu besonderer Leistung führt. Um Potenziale in Leistungen umsetzen zu können, sind ein frühzeitiges Erkennen und Begleiten durch Schule und Elternhaus Voraussetzung. Vornehmlich sind es Lehrkräfte, die das Potenzial der Schülerinnen und Schüler anhand der beobachteten Stärken und Interessen einschätzen. Für den Erfolg der schulischen Begabtenförderung spielt die Qualifizierung von Lehrkräften und deren Sensibilisierung für das Thema daher eine entscheidende Rolle.

Eine fundierte Begabungs- oder Hochbegabungsdiagnostik (siehe auch »report psychologie«, 7/8, S. 294) beinhaltet testpsychologische Untersuchungen und kann ausschließlich durch entsprechend qualifizierte Psychologen durchgeführt werden. Schulpsychologen sind in der Regel die geeignetsten Ansprechpartner, wenn es um eine (erste) psychodiagnostische Abklärung vor dem Hintergrund schulbezogener Fragestellungen geht.

Ob Kinder und Jugendliche als besonders begabt identifiziert werden, ist von deren sozialer Herkunft und damit verbundener Förderung im Elternhaus nicht unabhängig. Schüler aus kulturell, sozial oder ökonomisch benachteiligten Familien werden weniger häufig als überdurchschnittlich begabt eingeschätzt und als solche erkannt. Die Mechanismen der Verkopplung von Herkunft und Identifikation müssen künftig besser erkannt und es muss diesen entgegengewirkt werden, um das Potenzial von Kindern und Jugendlichen nicht privilegierter Bevölkerungsschichten nicht verkümmern zu lassen.

2. Begabtenförderung zwischen Segregation und Inklusion

Begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche benötigen individuelle Förderung. Inklusiv gedacht ist die Begabtenförderung Teil eines umfassenden Bildungsprozesses, bei dem die Unterscheidung zwischen Begabung und Hochbegabung insofern an Gewicht verliert, als dass eine allgemeine Begabungsförderung auf alle Schüler gerichtet sein sollte. Für eine differenzierte Förderung sind diagnostische und begriffliche Einordnungen dennoch nicht gänzlich verzichtbar, um Besonderheiten der Ausgangslage und adäquate Förderziele ausreichend definieren zu können.

Schulische Begabtenförderung kann an folgenden Bereichen ansetzen und diese gegebenenfalls kombinieren: Enrichment (z.B. Anreicherung schulischen Lernstoffs im Sinne zusätzlicher Angebote innerhalb des Unterrichts), Akzeleration (z.B. Überspringen einer Klasse), Gruppierung (z.B. Lerngruppen parallel zum Unterricht; Spezialklassen) sowie schulergänzenden Maßnahmen (z.B. Wettbewerbe). Daneben besteht die Möglichkeit außerschulischer Förderung (z.B. Feriencamps; Förderangebote von Vereinen).

Empirisch existieren bislang keine eindeutigen Hinweise darauf, ob schulische Maßnahmen der Segregation oder der Inklusion besonders begabungsförderlich sind. Auch wenn die Frage nach der effektivsten Form von Förderung immer stark vom jeweiligen Einzelfall abhängig ist, verbinden sich mit der Frage dennoch unterschiedliche Positionen (Schenz, 2011). Auf der einen Seite besteht die Auffassung, schulische Begabtenförderung sei am besten in Form einer Spezialbeschulung zu leisten und im Sinne einer Eliteförderung nicht zuletzt gesellschaftlich wichtig. Auf der anderen Seite ist die Ansicht zu finden, dass Begabungsförderung grundsätzliche Aufgabe aller Schulformen und als ein Aspekt der inklusiven Schule zu verstehen sei. Einer dritten Position zufolge ist die Begabtenförderung Aufgabe des Gymnasiums, das nach einer gemeinsamen Grundschulzeit die Auslese begabter Schüler entsprechend fördern soll.

Die Frage nach einer separaten Förderung versus einer inklusiven Beschulung im Bereich der Begabtenförderung ist auch vor dem Hintergrund der Diskussionen um Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sowie darum, ob Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Förderbedarfe gemeinsam unterrichtet werden sollten, zu verstehen. Eine gelingende inklusive Beschulung setzt voraus, dass nach der Art des Förderbedarfs der Kinder differenziert wird. Im schulischen Alltag fehlen aber häufig die Voraussetzungen für individualisierenden Unterricht.

Der Blick auf den vergleichsweise geringen Anteil von Schülern auf den beiden oberen Kompetenzstufen der PISA-Studien verdeutlicht die Notwendigkeit, die Förderung von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülern im gemeinsamen Unterricht zu verbessern.

Literatur

Schenz, C. (2011). Inklusive Begabtenförderung und das Modell der inklusiven Schule. In Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Weinheim: Beltz.

Förderstrategie der KMK für leistungsstarke Schüler: http://tinyurl.com/Foerderstragie

3. Schulische Begabtenförderung in den Bundesländern

In vielen Bundesländern fehlt es bislang an systematischen und spezifischen Konzepten und Lernangeboten von Schulen für leistungsstarke und potenziell leistungsfähige Schüler. Um den Austausch der Länder untereinander über erfolgreiche Fördermodelle zu forcieren und länderübergreifende Evaluationen zu etablieren, hat die Kultusministerkonferenz mit Beschluss vom 11. Juni 2015 erstmalig eine Förderstrategie für leistungsstarke Schüler festgelegt. Ziel der Förderstrategie ist es, für die leistungsstarken Schüler solche Lernbedingungen zu schaffen, die ihnen eine optimale Entfaltung ihrer Potenziale sowie bestmögliche Bildungswege ermöglichen.

Den Ländern gemein ist, dass der individuellen Förderung aller Schüler zunehmend ein besonderer Stellenwert zukommt und in diesem Zusammenhang intensive Bemühungen dahingehend unternommen wurden und werden, diagnostische Verfahren als Grundlage für die individuelle Förderung zu etablieren.

4. Schulpsychologische Beratung im Bereich Begabtenförderung

Grundsätzlich kann Schule mit ihren schulinternen Möglichkeiten über entsprechende Fördermaßnahmen alleine entscheiden. Bei Zweifeln und Konflikten im Einzelfall – insbesondere bei Fragen zu Diagnostik oder zu möglichen Förderansätzen wie zum Beispiel der Akzeleration – sowie bei der übergeordneten Gestaltung von schulischen Konzepten zur Begabtenförderung können Schulpsychologen unterstützen. Eine lernbegleitende Diagnostik in der Schule kann insbesondere bei beobachteten Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext (wie z.B. Arbeitsverweigerung) durch eine schulpsychologische Diagnostik auf Grundlage einer standardisierten Testdiagnostik in Verbindung mit einer Elternberatung ergänzt werden.

Das Verfahren wird dabei in der Regel in Abstimmung mit den Lehrkräften der Schule in der Form durchgeführt, das die Leistungspotenziale des jeweiligen Schülers und dessen motivationale Voraussetzungen berücksichtigt und mit den schulischen Förderkonzepten abgestimmt werden. Durch eine differenzierte Förderplanung und gegebenenfalls außerschulische Unterstützung können Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten reduziert oder es kann diesen vorgebeugt werden. Weitere mit dem Kind oder Jugendlichen möglicherweise betraute psychologische Einrichtungen, wie zum Beispiel kinder- und jugendpsychotherapeutische Praxen, sind in den Beratungsprozess mit einzubeziehen, um gegenseitige Erwartungen transparent zu machen und eine gemeinsame Unterstützungsstrategie frühzeitig abzustimmen und zu realisieren.

Pädagogisches Personal kann sich darüber hinaus bei der Entwicklung und Implementierung von Förderkonzepten auch unabhängig vom konkreten Einzelfall durch Schulpsychologen fortbilden, beraten und begleiten lassen.

Dr. Isabel Trenk-Hinterberger

WOGE

Dr. André Jacob blickt auf eine langjährige Expertise in der Erziehungsberatung zurück. Den Ausschlag, sich verstärkt dem Thema »Hochbegabung« zu beschäftigen, gab die Tatsache, dass entsprechende Beratungsangebote im Wesentlichen nur außerhalb der Erziehungsberatungsstellen realisiert wurden. Er fand es wichtig, dass in der Beratung kein Klientel ausgeschlossen wird. Nun entwickelt er ein Fortbildungsprogramm für Multiplikatoren in der Erziehungsberatung und in der Schulpsychologie für die Karg-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Psychologischen Hochschule Berlin (PHB).

Kooperation der Psychologischen Hochschule Berlin mit der Karg-Stiftung

Interview mit Dr. André Jacob

Dr. André Jacob
Foto: Alenka Tschischka

Was ist das Ziel des Projekts »Karg-Campus-Beratung«?

Wir wollen erreichen, dass es in jedem Bezirk oder Kreis einen Mitarbeiter in der Erziehungs- oder Familienberatung und bei Schulpsychologen gibt, der auch das Thema »Hochbegabung« abdeckt. Das ist unsere Zielgruppe, Lehrer und Erzieherinnen sind weniger die Adressaten dieses Projekts. Wir wollen eine Kontinuität im Informationsfluss aufbauen, damit auch die Identifikation von Kindern, deren kognitive Hochbegabung nicht gleich ins Auge sticht, stattfinden kann. Ich denke dabei an Kinder, die nicht gut deutsch sprechen oder aus Familien kommen, in denen Bildung keinen hohen Wert darstellt. Das Programm soll für alle Bundesländer übertragbar werden.

In welchem Umfang findet Beratung an der Arbeitsstelle Hochbegabung Berlin (AHBB) der PHB statt?

In ganz kleinem Umfang, also 13 Stunden Beratung in der Woche. Wenn wir hier Curricula für Psychologinnen und Psychologen in Beratungsstellen entwickeln, dann ist auch praktische Erfahrung vonnöten, die wir so auch in die Gestaltung der Fortbildungen einfließen lassen. Wir haben hier immer auch die neuesten diagnostischen Testverfahren, mit denen wir uns auseinandersetzen können. Und: Wir wollen das vorhandene Beratungsangebot nicht ersetzen. Es geht um den kontinuierlichen Wissenstransfer in die Beratungslandschaft.

Welche Nöte können Eltern von hochbegabten Kindern haben?

Es gibt Eltern, für die die Hochbegabung ihrer Kinder vielleicht beängstigend ist. Die sich fragen, wo das noch hinführen soll, wenn sie die Fragen ihres Kindes bereits in der dritten Klasse nicht mehr beantworten können. Sie haben das Gefühl, ihrem Kind nicht gerecht zu werden. Sehr selten gibt es auch Eltern, die das Konstrukt »Hochbegabung« ablehnen mit der Aussage »so was gibt es gar nicht«, oder denen das Verhalten und die Fragen ihrer Kinder peinlich sind. Aber es tauchen auch zahlreiche Fragen zur besonderen Förderung hochbegabter Kinder sowie zum elterlich-erzieherischen Umgang mit ihren hochbegabten Kindern auf.

Wie gestaltet sich Ihre Beratung?

Es kommt darauf an, wer im System die »Hochbegabung« entdeckt. Schickt eine Lehrerin die Eltern in die Beratungsstelle, dann kann man sie meist gut beraten, wie sie mit der Aufgeweckheit und der Wissbegierde der Kinder umgehen können und eher fragen, welche Fördermöglichkeiten es gibt. Ich bin auch dafür, die Hochbegabung diagnostisch zu erfassen. Nicht jedes kognitiv begabte Kind ist hochbegabt oder muss gleich gefördert werden. Viele Kinder suchen sich auch ihren Weg. Es gilt mit den Eltern zu klären, was sie unterstützen wollen und können. Wenn etwas unterstützt werden sollte, wer könnte dies leisten? Aber es ist natürlich auch wichtig, mit allen Beteiligten die unterschiedlichen Beziehungsthemen zu klären, die in der Familie auftauchen, wie zum Beispiel die Geschwisterkonkurrenz.

Nennen Sie doch bitte Beispiele für die Themen der Eltern!

Manche haben den Eindruck, dass ihr Kind nicht gut gefördert wird. Andere haben den Eindruck, dass ihr Kind bei den Peers nicht gut angesehen wird und in Mobbingstrukturen gerät. Weil sie nicht mit Fußball spielen wollen oder nicht im Mainstream sind. Weil sie nicht anerkannt werden, mit ihrer Begabung ausgegrenzt werden. Häufig kommt es auch zu Fragen, wie die Schulübergänge, zum Beispiel ein früherer Besuch eines Gymnasiums, am besten gestaltet werden könnte oder ob es andere sinnvolle Fördermöglichkeiten gibt.

Was ist Ihr Ansatz in Bezug auf die Beratungsstellen?

Mir ist wichtig, dass auch die Auseinandersetzung der Eltern mit ihren eigenen Erwartungen in den Mittelpunkt gestellt wird. Dass man schaut, wie kann man dem Kind gerecht werden, ohne dass man an ihm zerrt oder es deckelt. Also ganz einfach: dass man es sieht, wie es ist.

Dann spreche ich mal den Mythos »Hochbegabung bedeutet auch Hochleistung« an. Stimmt das?

Etwa 20 Prozent der Hochbegabten werden auch Hochleister, also die Zahlen sprechen eine andere Sprache. Kein Hochleister zu werden, bedeutet auch nicht Versager zu sein. Das Thema hat auch Genderaspekte: Mädchen, die kognitiv hochbegabt sind, gehen oft in soziale Berufe. Dort gibt es kaum Möglichkeiten »Hochleisterinnen« zu werden, zum Beispiel im Lehramt. Sie können aber dennoch sehr glücklich und zufrieden sein. Auch Menschen, die weniger begabt sind, können Hochleistung bringen. Es bedarf dafür weitere Eigen-

schaften und Bedingungen als lediglich kognitive Begabung. Das ist also insgesamt ein Weg, der von der Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen und von seinem Umfeld geprägt ist.

Ein zweiter Mythos besagt, dass »Genie und Wahnsinn« zusammenhängen …

… die Marburger Längsschnittstudie sieht aus der statistischen Perspektive keinerlei Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten oder einer psychischen Störung. Schaut man zu Höchstbegabungen, also zu Menschen, die einen Intelligenzquotienten über 150 Punkten haben, ist ein solcher Zusammenhang nicht auszuschließen, was aber aufgrund der geringen Fallzahl nicht repräsentativ sein dürfte. Es gibt jedoch auch beschriebene und berichtete Einzelfälle, die sehr eindrucksvoll sind und auch sehr traurig stimmen können. Doch diese Schilderungen gibt es auch von Menschen, die nicht hochbegabt sind.

Ist Begabung angeboren?

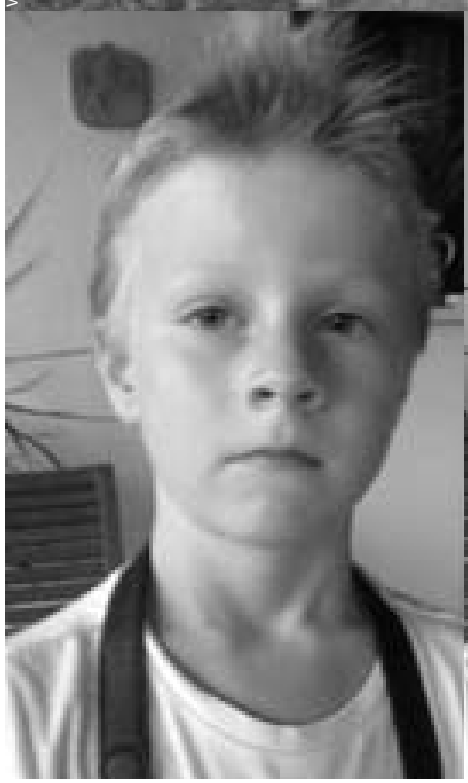
Häufig wird in diesem Zusammenhang ein Verhältnis von 50 Prozent Anlage zu 50 Prozent Umwelteinfluss diskutiert. Wichtig ist eine Debatte, die Elsbeth Stern und Aljoscha Neubauer kürzlich noch einmal angeregt haben. Sie sagen, dass es ein positives, warmherziges und förderliches Umfeld für das Kind geben muss, damit sich seine angeborene Begabung überhaupt entfalten kann. Die wirklich angeborenen Unterschiede sieht man folglich nur in sozial starken Milieus. »Nature via Nurture« ist hier der Slogan und bedeutet: Die Natur kann sich nur über eine förderliche Kultur richtig entfalten. Was Kinder brauchen ist Zuwendung, Akzeptanz, eine gewisse materielle Sicherheit und dann natürlich auch Förderung und Unterstützung. Die Eltern müssen nicht gebildet sein, sie sollten aber in der Bildung ihres Kindes eine bedeutsame Entwicklungschance für ihr Kind zur Gestaltung seiner Biografie sehen, allerdings ohne ihm zu viel Druck zu machen.

Welches Menschenbild steht dahinter?

Mein Ansatz basiert auf dem humanistisch psychologischen Menschenbild. Das hochbegabte Kind sollte diesem zufolge nicht einseitig und verengend als hochbegabt gesehen werden, sondern als ein Kind mit vielen Bedürfnissen, die alle Kinder haben; als ein autonomes Wesen, das zugleich auf die Beziehungen zu anderen Menschen angewiesen ist, die es im Dialog mit den anderen erkennt, befriedigen und regulieren lernt. Es sollte befähigt werden, eigene Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Das Kind sollte seine Hochbegabung als eines seiner Potenziale erkennen und sich damit auseinandersetzen können. Einige der spezialisierten Begabungsberatungszentren sehen ihren Auftrag vor allem darin, Förderdiagnostik und -beratung anzubieten. Wir möchten die Eltern darin unterstützen, ihr Kind so zu sehen, wie es wirklich und umfassend ist und ihm auf diese Weise die Sicherheit zu vermitteln, dass es sich zunehmend selbstverantwortlich auf seinen eigenen Weg machen kann.

Die Fragen stellte Alenka Tschischka.

WOGE



WOGE

Prof. Dr. Siegfried Preiser
Foto: Privat

Hochbegabte Schulversager?

Was sagt die Wissenschaft?

Intellektuell Hochbegabte zeichnen sich in der Regel durch überdurchschnittliche Schulleistungen und berufliche Erfolge aus. Aber immer wieder hört man auch von hochbegabten Schulversagern. Wann kann man überhaupt von schulischem Versagen sprechen? Dabei kann man drei Schweregrade unterscheiden:

- Totale Schulunfähigkeit, Versagen bei wesentlichen schulischen Anforderungen? – Das könnte man allenfalls bei schweren psychischen Störungen vermuten, aber auch für diese gibt es mittlerweile Integrations- und Inklusionskonzepte.
- Schulangst und Schulverweigerung? – Für diese Störungen dürften überwiegend problematische Interaktionserfahrungen verantwortlich sein: feindseliges Schulklima, Mobbing, übermäßiger schulischer oder elterlicher Leistungsdruck. Mit Hochbegabung hat auch das direkt nichts zu tun.
- Erwartungswidrige Schulleistungen? – Es kommt wohl sehr häufig vor, dass Schulnoten nicht den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern oder der Lehrenden entsprechen. Aber erwartungswidrige Schulleistungen meint etwas anderes: Es fällt auf, wenn Hochbegabte nur durchschnittliche oder gar unterdurchschnittliche Schulleistungen bringen. Erwartungswidrig wäre es auch, wenn durchschnittlich Begabte nur unterdurchschnittliche Leistungen bringen. Ab wann derartige Diskrepanzen als bedeutsam angesehen werden, hängt von sehr subjektiven Vorstellungen und Erwartungen ab. Von Schulversagen sollte man hier auf keinen Fall sprechen.

Erwartungswidrig niedrige Leistungen sind statistisch umso wahrscheinlicher, je höher die intellektuelle Begabung ist, aber sie kommen nicht ausschließlich bei Hochbegabten vor. Dort fallen sie jedoch besonders auf und rufen nach Erklärungen. Intelligenz, Begabungen und Schulleistungen korrelieren zwar miteinander, aber es gibt eben eine ganze Reihe von weiteren Einflüssen: Vorwissen, Aufmerksamkeit, Interesse und Motivation, Begeisterung oder Unlust, Unterrichtsqualität, Anregungsgehalt der familiären Lernumwelt oder Leistungsdruck der Eltern etc.

All diese Faktoren können bei ungünstiger Ausprägung trotz hoher Begabung zu Leistungsdefiziten führen: Denn es gibt beispielsweise auch aufmerksamkeitsgestörte Hochbegabte. Weit überdurchschnittlich intelligente Schüler können Teilleistungsstörungen aufweisen, sprachliche Defizite aufgrund ihrer Migrationssituation, fehlendes Vorwissen aufgrund einer defizitären Bildungssozialisation. Und dann gibt es noch ein Motivationsproblem: Wer verpflichtet denn Hochbegabte, ihre gesamt Energie und Zeit in schulische Lernaktivitäten zu investieren? Sind sie das den Eltern oder der Gesellschaft schuldig? Oder haben sie nicht das Recht, ihre Motivation auf ganz persönliche Ziele, Vorlieben und Interessen zu richten, solange sie für eine Bildungs- und Berufskarriere ausreichende Leistungen bringen?

Es sind also ganz normale Erklärungsmuster, mit denen man erwartungswidrig niedrige Schulleistungen bei Hochbegabten ebenso wie bei durchschnittlich Begabten erklären kann. Aber es gibt auch einige spezielle Risiken im Feld der Hochbegabung. Bei Eltern, die ihre normal intelligenten Kinder unbedingt als hochbegabt klassifizieren wollen, droht eine Überforderung des Kindes aufgrund überhöhter Ansprüche. Wenn dann endlich durch eine fachliche Beratung und psychologische Diagnose das Kind auf den Boden der Normalität zurückgeholt wird, können Eltern versucht sein, ihre Enttäuschung durch weiterhin zu hohe Leistungserwartungen zu kompensieren, was bei den Kindern doppelte Versagensgefühle auslösen kann.

Schüler können aber auch durch eine tatsächliche Hochbegabung schulische Schwierigkeiten bekommen, vor allem wenn die Hochbegabung nicht erkannt und das Kind nicht angemessen inkludiert, gefordert und gefördert wird. Hochbegabte können im Unterricht unterfordert sein, da sie vieles bereits können, wissen oder schnell lernen; dabei besteht die Gefahr, dass sie ihre Interessen und Aufmerksamkeit auf außerschulische Inhalte und Aktivitäten konzentrieren – was ja eigentlich nicht problematisch ist. Aber diese Situation kann einerseits zu Langeweile im Unterricht und Schulunlust führen, anderseits zu Defiziten in Lern- und Behaltensstrategien, was sich dann wiederum in höheren Klassenstufen negativ bemerkbar macht.

Aber auch wenn die Hochbegabung identifiziert ist, kann Ungemach drohen: Eltern verschieben manchmal ihre Erwartungen nach oben; die Kinder haben dann den Eindruck, es ihren Eltern nie recht machen zu können, was wiederum auf die Schulmotivation zurückwirken kann. Schließlich besteht die Gefahr, dass hochbegabte Kinder durch ihre ungewöhnlichen und unerwarteten Gedanken und Fragen bei Lehrkräften auf Unverständnis stoßen, weil sie deren Unterrichtskonzept stören. Hier wäre eine Prävention durch schulpsychologische Beratung und Fortbildung zum Thema Hochbegabung hilfreich und notwendig. Wenn Lehrkräfte ohne entsprechende Kenntnisse das hochbegabte Kind als lästigen Störenfried zurecht- oder zurückweisen und die Mitschüler sich dem ausgrenzenden Lehrerverhalten anschließen, dann drohen tatsächlich Schulangst und Schulversagen. Diese Entwicklung ist zwar glücklicherweise ein seltenes Ereignis – aber es sind die Fälle, die dann im günstigsten Fall bei den Schulpsychologen oder in der Erziehungsberatung angemeldet werden und dort die Annahme bestärken, dass Hochbegabung und Schulversagen in unserem traditionellen Schulsystem allzu oft zusammenhängen.

Prof. Dr. Siegfried Preiser
Psychologische Hochschule Berlin

report**psychologie**

So nutzen Sie als Leser alle Vorteile

www.report-psychologie.de →

Im exklusiven Online-Bereich für BDP-Mitglieder und Abonnenten stehen Fachinformationen rund um die Uhr bereit:

- **Im Heft-Archiv** finden Sie alle Ausgaben ab 2002 als PDF-Version zum Download.
- Im **Archiv der Buchrezensionen und Testrezensionen** können Sie die seit 2005 erschienenen Rezensionen alphabetisch sortiert abrufen.
- Die praktische **Stichwortsuche** liefert Ihnen zu einem bestimmten Stichwort alle Artikel aus dem Archiv, die Informationen zu dem von Ihnen gewünschten Suchbegriff enthalten.

Neben diesem Archiv finden Sie in der Online-Rubrik **„News“** tagesaktuelle Nachrichten aus der psychologischen Forschung und Hinweise auf interessante Studien.

Im **„Thema des Monats“** stellen wir für Sie Experten-Interviews, Literatur- und Linktipps sowie Veranstaltungshinweise passend zum Themenschwerpunkt der aktuellen Ausgabe zusammen.

Mit dem E-Mail-Informationsdienst **report psychologie kompakt** liefern wir Ihnen kostenfrei einmal im Monat alle Neuigkeiten rund um Report Psychologie direkt in Ihr Postfach.

Abonnieren Sie den E-Mail-Infodienst hier: **www.report-psychologie.de**

Als Mitglied im BDP erhalten Sie Report Psychologie 10x im Jahr frei Haus und können von all diesen Vorteilen profitieren!

Deutscher Psychologen Verlag GmbH · Am Köllnischen Park 2 · 10179 Berlin
Tel. 030 - 209 166 410 · Fax 030 - 209 166 413 · verlag@psychologenverlag.de · www.report-psychologie.de

151002

Hochbegabtenförderung: Viel hilft viel?

Über Möglichkeiten und Grenzen der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher

WOGE

Dr. Dietrich Arnold und Iris Großgasteiger

Die Bedeutung des Begriffes »Hochbegabung« hat in den vergangenen Jahrzehnten in Deutschland eine große Wandlung durchlaufen mit dem Ergebnis, dass das zuvor nahezu tabuisierte Thema nun gesellschaftlich mit Interesse wahrgenommen wird (Elbing, 2000). Erfreulicherweise ging dies auch mit deutlich verstärkten Forschungsarbeiten einher – über eine der größten Studien in Deutschland, das Marburger Hochbegabtenprojekt (MHP), wird weiter unten im Text noch berichtet. Diese positiven Weiterentwicklungen haben auch für die betroffenen Kinder sowie ihre Familien spürbare Erleichterungen mit sich gebracht. Viele Kindertagesstätten und Schulen setzten sich das Ziel, hochbegabten Kindern angemessene Förderangebote zu unterbreiten. Nicht zuletzt an diesem Aspekt wird indes auch die Problematik der veränderten Perzeption des Themas »Hochbegabung« deutlich: Einerseits wird die Wichtigkeit ausreichender und angemessener Förderung betont, andererseits herrscht vielerorts immer noch Unklarheit darüber, wie solche Angebote beschaffen sein sollen, damit sie sowohl hilfreich als auch (nachhaltig) umsetzbar sind.

Die Überschrift dieses Artikels greift eine im Beratungskontext häufig gehörte Annahme auf: Förderung werde über Quantität oder besondere Qualität (Stichwort »hochbegabungsspezifische Angebote«) besonders wirksam. Erfahrungen aus der Beratungspraxis zeigen, dass dies (zumindest in einer solch verkürzten Gleichsetzung) nicht unbedingt der Fall ist, und zwar auch deswegen, weil ein solcher Ansatz zu Überforderung bei den betroffenen Eltern oder anderen Bezugspersonen führen kann. Grenzen können aber auch im betroffenen Kind selber liegen: Wohlüberlegte Förderoptionen laufen ins Leere oder können sich sogar nachteilig auswirken, wenn Kinder nicht über die entsprechenden Voraussetzungen verfügen beziehungsweise für die Teilnahme nicht ausreichend motiviert sind (Vock, Preckel & Holling, 2007, 121–122). Daher erscheint eine ausgewogene Auswahl von Förderoptionen als sinnvoll, nicht nur um eine kindgerechte Passung zu erzielen, sondern auch um die Ressourcen seines sozialen Kontextes nicht überzustrapazieren. Und natürlich haben auch hochbegabte Kinder das Recht, »nicht ständig gefördert zu werden«, wie der Psychologe Detlef Rost, Leiter des MHP, bereits 2008 im Gespräch mit dem Journalisten Alex Westhoff betonte. Aus diesem Grund wollen wir uns auch mit der Frage beschäftigen, welche Ziele mit Förderangeboten erreicht werden sollen.

Hochbegabtenförderung – worum geht es?

Unter dem Begriff »Hochbegabtenförderung« werden im vorliegenden Artikel alle Maßnahmen subsummiert, die darauf abzielen, den betroffenen Kindern Entwicklungsbedingungen zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen, ihr Begabungspotenzial möglichst optimal und im Einklang mit anderen Persönlichkeitsbereichen zu entfalten. Auch wenn eine Vielzahl von Versuchen unternommen worden ist, eine spezifische Hochbegabtenförderung zu begründen, konnten bisher nur wenige überzeugen (vgl. Rohrmann & Rohrmann, 2005, S. 132–134), nicht zuletzt deshalb, weil viele argumentativ auf einer besonderen Verletzlichkeit Hochbegabter fußten, die sich zwar empirisch in den meisten Fällen nicht belegen ließ, das öffentliche Bild von hochbegabten Menschen jedoch nach wie vor prägen (vgl. hierzu Wittmann, 2003, S. 29–32).

Der zweite Begründungsansatz bezieht sich auf den gesellschaftlichen Nutzen einer systematischen Förderung. Plakativ formuliert lautet das Argument, dass das rohstoffarme Deutschland das kognitive Potenzial seiner Bevölkerung bestmöglich zur Entfaltung bringen müsse, um in einer globalisierten Welt auf Dauer bestehen zu können. Wenn wir diesem Gedanken folgen, geht es darum, Förderung auf ihre Wirksamkeit zu untersuchen, um anhand dieser Grundlage für die betroffenen Kinder eine möglichst gute Auswahl treffen zu können.

Eine weitere zentrale Begründung für die Implementierung von Förderung für hochbegabte Kinder besteht – neben deren vermeintlicher Verletzlichkeit – in einem Bedürfnis nach ausreichendem kognitivem Input. Als Orientierungsrahmen kann hier das Konstrukt »Need for Cognition« (NFC) dienen, das einerseits das menschliche Bedürfnis beschreibt, erhaltene Informationen und Sinneseindrücke in einer sinnvollen Weise miteinander zu verknüpfen, und sich so eine fundierte eigene Meinung bilden zu können sowie andererseits eine Vorliebe dafür, sich mit kognitiven Inhalten auseinanderzusetzen, etwas vereinfacht ausgedrückt: der »Spaß am Denken« (Cacciopo & Petty, 1982). Zumindest ratsuchende Eltern hochbegabter Kinder beschreiben diesen »Wissensdurst« als zentrales Merkmal ihrer Töchter und Söhne, was in Einklang mit Forschungsbefunden steht, die auf einen Zusammenhang zwischen einem hohen NFC und hoher Intelligenz hinweisen wie beispielsweise Hill und Kollegen (2013). Mütter und Väter der Beratungsklientel berichteten indes häufig auch von eigener Überforderung, dem hohen Wissensdurst ihrer Kinder gerecht zu werden (vgl. Elbing, 2000), und formulierten den Wunsch, nicht nur über die Möglichkeit zu verfügen, diesen Durst der Kinder zu »stillen«, sondern auch die Fähigkeit zu haben, den daraus zuweilen resultierenden eigenen Stress verringern zu können. Deswegen wird in diesem Artikel auch von Ergebnissen eines Forschungsprojektes zur Entwicklung und Evaluation eines Trainings für Eltern hochbegabter Kinder (Arnold, 2010), berichtet, in dem dieser Aspekt behandelt wird.

Zuerst soll jedoch in einem Abriss die Frage beleuchtet werden, wie Förderressourcen gerecht aufgeteilt werden können beziehungsweise, wie sich deren Aufteilung im Hinblick auf spezifische Angebote für Hochbegabte begründen lässt – ein Thema, das gesellschaftlich nach wie vor kontrovers diskutiert wird (Spiewak, 2015).

Förderung und Gerechtigkeit

Fels (1999) benennt zwei zentrale Orientierungspunkte der in diesem Abschnitt umrissenen Diskussion: Einerseits gilt in Deutschland die Schulpflicht, andererseits ist das Recht auf Persönlichkeitsentfaltung per Grundgesetz garantiert. Aus diesen beiden Aspekten folgt ein Anrecht des Kindes auf eine (schulische) Förderung, die den eigenen Fähigkeiten entspricht und die Entfaltung derselben unterstützt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit differenzierter und individualisierter Förderangebote, da sich individuelle Potenziale unterscheiden und die Persönlichkeitsentwicklung zudem nicht linear-

Autoren
Dr. phil. Dietrich Arnold war von 2001 bis Anfang 2009 Mitarbeiter in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München. Parallel promovierte er über die Konzeption und Evaluation des Elterntrainings KLIKK® und absolvierte eine Weiterbildung in systemischer Beratung und Therapie. Seit 2009 arbeitet er in einer Beratungsstelle für Eltern und Kinder im Großraum München.

Iris Grossgasteiger, M. A., war von 2002 bis 2008 Mitarbeiterin in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München und absolvierte parallel ein Lehramtsstudium für Gymnasien sowie ein Philosophiestudium. In ihrer Promotion evaluiert sie ein Projekt zum Thema »Kinder philosophieren«. Aktuell arbeitet sie als Lehrerin und Schulpsychologin an einem Gymnasium in München.

Kontakt
Dr. Dietrich Arnold,
Iris Großgasteiger,
Münchner
Begabungsgruppe

E info@elterntraining-klikk.de

kausal, sondern als interaktiver Prozess zwischen Kindern und ihrer Umgebung abläuft.

Insbesondere vor dem Hintergrund der schon angeführten begrenzten Ressourcen könnte argumentiert werden, dass diese stärker zur Förderung der Kinder verwendet werden sollten, die sich schwertun, im Kindergarten oder in der Schule Anschluss an das Fähigkeitsniveau anderer Kinder zu halten. Philosophisch ließe sich dieser Ansatz beispielsweise mit Rawls' Theorie der Gerechtigkeit (1979) begründen, die hier ausgewählt wurde, weil sie sich dezidiert dem in diesem Abschnitt diskutierten Aspekt widmet und ein differenziertes Rahmenkonzept zur Diskussion der Gerechtigkeitsfrage liefert. Der Philosoph greift in seinen Überlegungen auf ein Gedankenexperiment zurück, in dem Menschen eine Gesellschaftsordnung entwickeln sollen, ohne zu wissen, in welcher gesellschaftlichen Position sie sich befinden und welche Begabungen sie haben (sie befinden sich hinter einem »Schleier des Nichtwissens«). Aus einer solchen Position heraus, so Rawls' hier sehr knapp dargestellte Überlegungen, würden die Beteiligten des Gedankenexperimentes für möglichst gerechte Verfassungsprinzipien votieren, da damit die Wahrscheinlichkeit am größten ist, dass sie selbst unter allen denkbaren persönlichen Voraussetzungen gute Lebensbedingungen vorfinden (vgl. Kersting, 2004). Wenn Menschen nicht wissen, ob sie beispielsweise ein Leben mit körperlichen Beeinträchtigungen führen, werden sie dafür plädieren, ein möglichst gut ausgebautes und gerechtes Gesundheitssystem zu etablieren. Folgerichtig zielt Rawls' Argumentation vor allem darauf ab, bestehende Ungleichheiten zwischen Menschen auszugleichen. Eine Ausnahme lässt allerdings auch er an diesem Punkt zu: Eine Förderung bereits Privilegierter ist dann zulässig, wenn zu erwarten ist, dass davon alle Mitglieder der Gesellschaft profitieren – eine Annahme, die in Bezug auf die Förderung Hochbegabter zutreffen dürfte und sie insofern auch im kritischen Licht dieser Theorie legitimiert.

Nimmt man die Perspektive des Kindes selbst in den Blick, lässt sich das Thema der Förderung zudem noch um eine wichtige Facette ergänzen: nämlich die Fähigkeit zur »Selbstförderung« (vgl. Rohrmann & Rohrmann, 2005, S. 132). Mit diesem Begriff ist ein Bündel von Fähigkeiten gemeint, die im Kern darauf abzielen, selbsttätig und selbst gesteuert Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten, um das Wissen in verschiedenen Interessengebieten zu vertiefen, also eine Form des selbst gesteuerten Lernens, die dementsprechend kognitive, motivationale und metakognitive Komponenten umfasst (vgl. Brunstein & Spörer, 2006).

Heute wird dies vor allem im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff betont. Dabei ist zu beachten, dass gerade hochbegabte Kinder über ein hohes Potenzial verfügen, Kompetenz zu erlangen und zu vertiefen. Je höher ihr Kompetenzniveau, das sie in den vier zentralen Bereichen – Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz (ISB München, 2006) – erreichen, umso stärker sind sie in der Lage, sich selbst zu fördern. Dies ist natürlich das Ziel eines Prozesses, in dessen Verlauf auch hochbegabte Kinder Anleitung und Begleitung benötigen. Und – um einen kritischen Aspekt innerhalb der Hochbegabtenförderung anzumerken – sollte Identifikation und Förderung verstärkt Kinder aus sogenannten »bildungsfernen« Familien in den Blick nehmen, um auch an diesem Punkt für mehr Chancengleichheit zu sorgen (vgl. Preckel & Baudson, 2013, S. 79–80). Zusammengefasst: Es ist gerecht, auch hochbegabte Kinder zu fördern, die Umsetzung der Förderung könnte indes noch gerechter werden.

Worauf zielt Förderung ab?

Neben dem Aspekt der Gerechtigkeit ist die Frage der Zielrichtung wie auch der Adressaten zentral für die Beurteilung der Sinnhaftigkeit von Förderangeboten (Vock et al., 2007, S. 122–125). In den vergangenen Jahren ist in Deutschland eine zunehmende Funktionalisierung des Fördergedankens zu beobachten: Förderung soll Kindern nicht nur guttun, sondern auch »etwas bringen« (vgl. Rohrmann & Rohrmann, 2005, S. 134–138). Inwiefern Förderung dazu beitragen kann, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler in ihrem Erwachsenenleben Spitzenleistungen in ihrem Begabungsbereich erbringen, lässt sich indes nur bedingt vorhersagen, wie wir aus der Expertiseforschung wissen (vgl. Ziegler, 2004). Die diesbezüglichen Resultate weisen darauf hin, dass neben den Anregungen von außen die Entwicklung einer hohen Aufgabenverpflichtung mit der Bereitschaft, 10 000 Stunden oder mehr an der Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten zu arbeiten sowie die Fähigkeit, auch Rückschläge und »Durststrecken« zu verarbeiten, zentrale Erfolgsfaktoren sind. Zudem veränderten sich gerade in den vergangenen Jahrzehnten die Schlüsselqualifikationen in verschiedenen Arbeitskontexten erheblich (Holling & Kanning, 1999, S. 101–120). Weigand indes (2011, S. 34, Hervorhebung im Original) betont die »Ermöglichung umfassender Persönlichkeitsbildung« als zentrale Frage der Begabtenförderung.

Bevor die Frage der Wirksamkeit von Förderung exemplarisch anhand von schulischen Förderoptionen umrissen wird, geht es im folgenden Abschnitt darum, das Stereotyp der besonderen Verletzlichkeit Hochbegabter sowie das der Besonderheit von »Hochbegabtenfamilien« unter die Lupe zu nehmen – auch um einschätzen zu können, inwiefern Fördermaßnahmen ggf. auf solche Spezifika abgestimmt werden müssen.

Hochbegabte: Schlau und schrullig?

Natürlich gibt es auch Hochbegabte, die soziale oder emotionale Probleme haben, jedoch ist dies nicht kennzeichnend für die Gruppe hochbegabter Mädchen und Jungen, so die Kernaussage repräsentativer, methodisch gut geplanter Studien, wie beispielsweise der eingangs schon erwähnten Marburger Hochbegabtenstudie (Rost, 1993; Rost, 2000).

In diesem Forschungsprojekt, das im Schuljahr 1987/88 startete, wurden gut 7000 Schüler aus den meisten Ländern der damaligen Bundesrepublik mit verschiedenen Testverfahren untersucht. Im Gruppenvergleich der durchschnittlich und der hochbegabten Kinder (die sich in den übrigen individuellen und Kontextmerkmalen so gut wie nicht unterschieden) fielen Unterschiede, sofern sie statistisch überhaupt bedeutsam waren, zugunsten der Hochbegabten aus. So wurden diese bei-

spielsweise von ihren Lehrkräften (die die Intelligenztestergebnisse zu diesem Zeitpunkt nicht kannten) als reifer beschrieben. Die Kinder selbst gaben an, dass sie (im Vergleich zu ihren durchschnittlich begabten Peers) in Prüfungssituationen weniger ängstlich waren.

Hochbegabtenfamilien

Auch in Bezug auf Familien mit hochbegabten Kindern sind Stereotype zu beobachten, die einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten. So wird neben einer hohen Problembelastung zuweilen auch von einer Zentrierung auf das oder die hochbegabte(n) Kind(er) berichtet. Tettenborn (1996) untersuchte im Rahmen der Marburger Studie die Beziehungen in »Hochbegabtenfamilien«, und zwar im Vergleich zu Familien mit durchschnittlich begabten Kindern. Auch hier zeigten sich so gut wie keine Unterschiede. Als wiederholt replizierter Befund ist einzig der hohe sozioökonomische Status vieler Familien mit hochbegabten Kindern zu erwähnen (Rost & Albrecht, 1985; Tettenborn, 1996), also ein hoher Bildungsstatus, der mit entsprechenden Einkommen (und Möglichkeiten) der Eltern und einer Wertschätzung von Bildung in Bezug auf die eigenen Kinder einhergeht. Prägnant zusammengefasst zeigen sich also gute familiäre Voraussetzungen für eine umfassende Förderung, jedoch keine Hinweise auf eine besonders exponierte Position der jeweiligen hochbegabten Kinder.

Hochbegabt und ansonsten sehr normal

Auch wenn an dieser Stelle nur zwei Stereotype exemplarisch beleuchtet werden konnten, zeichnet sich daran doch ein Trend ab, der sich generalisieren lässt: Hochbegabte Kinder und deren Familien unterscheiden sich – abgesehen von der hohen Intelligenz der jeweiligen Mädchen und Jungen – wenig bis gar nicht von durchschnittlich begabten Peers und deren Familien. Hochbegabung stellt keine Behinderung dar und ist per se auch nicht Auslöser schwieriger Entwicklungsverläufe. Als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal beeinflusst die hohe Begabung natürlich die Interaktionen zwischen Kindern und deren Eltern sowie weiteren wichtigen Bezugspersonen, beispielsweise in Bezug auf das Autonomieerleben, das für viele hochbegabte Kinder offenbar früher einen hohen Stellenwert hat als bei ihren durchschnittlich begabten Peers (Urban, 2004). Die daraus resultierenden Anforderungen beschreibt Urban (2004, S. 235) wie folgt: »Eltern müssen in hohem Maße sensibel sein für nicht nur verbales Frageverhalten des Kindes, offen für seine selbstbestimmten und -gesteuerten Tätigkeiten, flexibel und bereit im Angebot an Unterstützung und Mediation, wenn dies gefordert ist.« Insofern sollten die referierten Ergebnisse nicht als Legitimation für Gleichmacherei missverstanden werden, sondern sie unterstreichen die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtungsweise. In Bezug auf das Thema Hochbegabtenförderung ist allerdings zu konstatieren, dass sich diese nicht mit einer spezifischen Verletzlichkeit hochbegabter Kinder begründen lässt. Im folgenden Abschnitt wird die Frage nach der Wirksamkeit verschiedener schulischer Förderoptionen beleuchtet.

Förderung in der Schule

Schulische Förderangebote lassen sich zusammengefasst den Bereichen »Akzeleration« (Beschleunigung) sowie »Enrichment« (Anreicherung) zuordnen. Wesentliche Optionen im Bereich der »Akzeleration« sind die vorzeitige Einschulung sowie das Überspringen einer Klasse beziehungsweise das Springen in eine höhere Klassenstufe. In den Bereich des »Enrichments« fallen alle Angebote der inneren Differenzierung, der Förderung durch Pull-out-Angebote, schulische Arbeitsgemeinschaften oder Wettbewerbe. Als Spezialfall sind die Angebote von Spezialklassen für Hochbegabte einzustufen (ausführlicher beispielsweise in Preckel & Baudson, 2013, S. 82–84), die beide Ansätze kombinieren.
Aus der Feststellung einer intellektuellen Hochbegabung alleine erwächst nicht automatisch eine bestimmte Förderoption (Arnold & Preckel, 2015). Hochbegabte Kinder müssen nicht zwangsläufig eine Klasse überspringen oder an schulischen Wettbewerben teilnehmen, um eine problemlose Entwicklung durchlaufen zu können. Nichtsdestotrotz ist es natürlich sinnvoll, »typische« Effekte schulischer Förderoptionen zu kennen, wozu die folgenden Abschnitte beitragen.

Auswirkungen schulischer Förderung

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich – sofern nicht anders angegeben – auf die Übersichtsarbeit von Vock, Preckel und Holling (2007).

Akzeleration

■ Leistungsentwicklung: Akzelerierte Kinder übertreffen nicht akzelerierte, gleich befähigte Peers in diesem Bereich und dieser Trend tritt immer deutlicher zutage, je später der Vergleich im Bildungsweg der Schüler durchgeführt wird. Zudem ist es wahrscheinlich, dass Kinder, die bereits einen beschleunigenden Schritt durchlaufen haben, sich auch danach herausfordernde Bildungsangebote suchen, von denen sie in puncto Leistungsentwicklung weiter profitieren (McClarty, 2015). Negative Auswirkungen zeigten sich nur in Einzelfällen und dann zumeist in Verbindung mit anderen einschneidenden Ereignissen wie elterlicher Scheidung. Diese Resultate lassen sich gut mit den Ergebnissen der bisher größten deutschen Studie zum Überspringen in Einklang bringen, die Heinbokel (2001) durchführte.
■ Sozial-emotionaler Bereich: Steenburgen-Hu und Moon (2011) kommen anhand einer Metaanalyse von 38 Einzelstudien, in der Tendenz zu ähnlichen Ergebnissen wie denen, die für den Leistungsbereich referiert wurden. So wurden die akzelerierten Kinder in der Regel von ihren Lehrkräften als reifer eingeschätzt gegenüber einer nicht akzelerierten Vergleichsgruppe. Ein Unterschied in der gleichen Richtung zeigte sich auch im emotionalen Bereich, indem die Eltern beispielsweise die Unabhängigkeit oder Kreativität ihrer Kinder einschätzen sollten.
Bei der Betrachtung der vorzeitigen Einschulung sind in den beiden eben dargestellten Bereichen Entwicklungen in der gleichen positiven Weise zu beobachten, insbesondere dann, wenn die Entscheidung für den früheren Schuleintritt aufgrund einer zumindest überdurchschnittlichen Intelligenz fiel. Allerdings mussten Vock et al.

(2007) an diesem Punkt überwiegend auf Studien aus dem englischsprachigen Raum zurückgreifen.

Enrichmentprogramme

Auch wenn die Datenlage zu den Effekten des Enrichments noch deutlich schmaler ist als im Bereich der Akzeleration, zeigt sich in der Regel, dass anreichernde Angebote zur Steigerung der Motivation beitragen, nicht zuletzt aufgrund der Erfahrung, mit ähnlich Befähigten zusammen zu lernen. Wenn das Enrichment sich auf Inhalte des schulischen Lehrplans bezieht, lassen sich bei den teilnehmenden Schülern auch Verbesserungen im Leistungsbereich nachweisen. Auch im sozial-emotionalen Bereich sind die Auswirkungen zumeist positiv, insbesondere wenn die Enrichmentprogramme auch in dieser Hinsicht kompetent durch Lehrkräfte begleitet werden.

Spezialklassen

Eine Reihe von Bundesländern haben gymnasiale Förderklassen für Hochbegabte eingerichtet, in denen der Lehrplan schneller durchschritten wird, sodass zusätzlich vertiefende oder ergänzende unterrichtliche Themen behandelt werden können, es handelt sich also um eine Kombination von Akzeleration und Enrichment mit einem vorgeschalteten, mehrstufigen Auswahlverfahren, in dem nicht nur die kognitive Leistungsfähigkeit der teilnehmenden Kinder, sondern beispielsweise auch deren Motivation sowie bisherige schulische Leistungen erfasst werden (Meier, Vogl & Preckel, 2014).

■ Leistungsbereich: In den meisten Studien zu dieser Fragestellung werden deutlich positive Auswirkungen des Besuchs von Spezialklassen auf die Leistungsentwicklung der jeweiligen Schüler nachgewiesen (Vock et al, 2007). So zeigt sich zumeist ein höheres Leistungsniveau in Spezialklassen als in »regulären« Klassen (in der Regel erfolgt der Vergleich mit gymnasialen Klassen der gleichen Altersstufe, die kein Förderprogramm erhalten). Die Ergebnisse der in den Jahren 2008 bis 2012 durchgeführten PULSS-Studie, die diese Resultate bestätigt und zudem differenziertere Einschätzungen ermöglicht, fassen Schneider, Preckel und Stumpf (2014) zusammen.

■ Sozial-emotionale Entwicklung: Hier zeigt sich ein Wechselspiel zwischen dem Big Fish Little Pond-Effekt (BFLP-Effekt) und dem Basking in Reflected Glory-Effekt (BIRG-Effekt). Beide beschreiben Auswirkungen sozialer Vergleiche zu Mitschülern auf das schulische Selbstkonzept. Als »großer Fisch« können sich viele hochbegabte Kinder in Klassen mit einer großen Leistungsvarianz erleben (beispielsweise in der Grundschule). Beim Wechsel in eine Spezialklasse ist die Varianz naturgemäß sehr eingeschränkt, die Kinder sind plötzlich von lauter »großen Fischen« umgeben, was in der Regel dazu führt, dass Schüler sich hinsichtlich ihrer schulischen Fähigkeiten nunmehr deutlich kritischer einschätzen als zu Grundschulzeiten. Dieses Absinken wird zumindest teilweise durch das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer ausgewählten Gruppe (BIRG-Effekt) kompensiert. Zudem berichten Schüler, die Förderklassen besuchen, in der Regel über weniger Langeweile in und eine positivere Einstellung zur Schule (als gleich befähigte Peers, die reguläre Klassen besuchten).

Zusammengefasst zeigen Förderangebote für hochbegabte Kinder also bei individuell passender Auswahl und Implementierung positive Auswirkungen. Interessanterweise unterscheidet sich die Akzeptanz der betroffenen Eltern, Kinder und Lehrkräfte hinsichtlich verschiedener Förderoptionen, wie es die Forschungsergebnisse des MHP belegen (zusammenfassend Rost & Schilling, 2006, S. 241). In allen Altersgruppen werden von den Beteiligten differenzierende Angebote (die dem Bereich »Enrichment« zugeordnet werden können) sowie außerschulische Förderangebote klar gegenüber segregierenden Fördermaßnahmen (Überspringen oder Spezialklassen) präferiert.

Förderung in der Familie

An erster Stelle einer Förderung in der Familie steht der Aufbau einer vertrauensvollen und sicheren Bindung zwischen Eltern und Kindern. Dieses Erleben ist die Basis aller weiterführenden Beziehungserfahrungen und damit auch die Voraussetzung für die Wirksamkeit von Förderangeboten. Forschungsprojekte zeigen übereinstimmend, dass junge Kinder vor allem dann ihre Umgebung erkunden, wenn sie ein Vertrauensverhältnis zu ihren Eltern und anderen Bezugspersonen aufbauen konnten, das ihnen Rückhalt und Sicherheit gibt. Fehlt dies, sind Kinder gezwungen, sich vor allem damit zu beschäftigen, Unsicherheit und damit verbundenen Stress zu kompensieren. Bindung entsteht über das verlässliche und einfühlsame Eingehen auf das, was Kinder von ihren Eltern benötigen (zusammenfassend beispielsweise in Brisch, 2015). Zudem ergibt sich eine Vielzahl von Förderoptionen im Familienalltag (ausführlich beispielsweise in Arnold und Preckel, 2015).

Reduzierung des begabungsspezifischen Stresserlebens bei Eltern

Ratsuchende Eltern berichten allerdings auch, dass sie sich in puncto Förderung ihrer Kinder teilweise überfordert fühlten und dadurch Stress erlebten. Aus diesem Grund referieren wir in einem Überblick Resultate aus einem Forschungsprojekt, in dem unter anderem die Frage untersucht wurde, inwiefern ein zielgruppenorientiertes Elterntraining (KLIKK®-Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) – neben anderen Veränderungen – dazu beitragen kann, das begabungsspezifische Stresserleben von Eltern hochbegabter Kinder zu verringern.

Das Vorgehen bei dieser Studie ist umfassend in Arnold (2010) beschrieben; hier werden nur die zum Verständnis notwendigen Eckpunkte dargestellt. Wesentliche Ziele des KLIKK®-Konzeptes bestehen darin, den teilnehmenden Eltern kommunikative Fertigkeiten aus dem personenzentrierten sowie dem lösungsorientierten Ansatz für den Familienalltag zu vermitteln, sodass sie in ihrem elterlichen Kompetenzerleben sowie der Fähigkeit, konstruktive Interaktionen mit ihren Kindern zu gestalten, bestärkt werden.

Um die Effekte der Trainingsteilnahme zu überprüfen, wurden die Teilnehmer (TN) zweimal vor und zweimal nach dem Besuch des Elterntrainings zu verschiedenen Bereichen des Familienlebens sowie ihres elterlichen

Kompetenzerlebens befragt. Zusätzlich zu der Analyse innerhalb der Analyse innerhalb der Trainingsgruppe (TG) wurden Vergleiche mit zwei Kontrollgruppen (KGn) durchgeführt, die aus Eltern gebildet wurden, die nicht an KLIKK® teilnahmen, jedoch stattdessen ein Beratungsgespräch in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität erhielten. Den Ablauf solcher Gespräche zur Zeit der Studie beschreibt Elbing (2000). Ein Teilbereich der Datenerhebung bezog sich auf das Erleben von Stress innerhalb der Familie, der wiederum in verschiedene Teilaspekte ausdifferenziert wurde. Da aufgrund der Sichtung der Forschungsbefunde im Vorfeld davon ausgegangen werden musste, dass die Belastung, die Eltern hochbegabter Kinder in ihren Familien erleben, auch durch begabungsspezifische Stressoren (wie beispielsweise die Hartnäckigkeit des Kindes, vgl. Elbing, 2000, S. 24–25) ausgelöst werden kann, wurde im Rahmen des vorgestellten Forschungsprojekts hierfür eine spezifische Fragebogenskala konstruiert, die fünf Items umfasste. Belege für die (konvergente) Validität des Verfahrens ergeben sich aus den signifikanten Korrelationen des Messinstruments zu allen übrigen eingesetzten Stressskalen, die sich zwischen $r = .44$ und $r = .68$ bewegen. Beispielitem: »Manchmal empfinde ich die vielen Fragen meines Kindes als Belastung.«

Die TG-Eltern nehmen vor der Seminarteilnahme nahezu unverändert Stress im Zusammenhang mit begabungsspezifischen Anforderungen wahr, sodass die Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt folglich nicht signifikant sind. Der Mittelwertvergleich zwischen Prä- und Posttest weist in der TG demgegenüber einen sehr signifikanten Unterschied aus ($p < .01$), das Stresserleben sinkt also. In den Wochen nach der Trainingsteilnahme ist nochmals ein leichtes Absinken der durchschnittlichen Einschätzungen der TG-Eltern zu beobachten, das jedoch im Vergleich zum dritten Messzeitpunkt nicht signifikant ist. In beiden KGn sind demgegenüber nur leichte Schwankungen der Mittelwerte festzustellen, sodass keiner der paarweisen Mittelwertvergleiche in diesen Gruppen ein signifikantes Ergebnis ausweist.

Aus den berichteten Ergebnissen lässt sich folgern, dass sich der Umgang von Eltern hochbegabter Kinder mit dem »Wissensdurst« ihrer Söhne und Töchter nicht allein auf die Bereitstellung förderlicher Anregungen beschränken muss, wenn es darum geht, das eigene Stresserleben zu reduzieren. Gerade in der Beratungsarbeit zum Thema »Hochbegabung« sollten Eltern auch in die Lage versetzt werden, sich gegenüber überzogenen Forderungen ihrer Kinder (wertschätzend und zugleich eindeutig) abgrenzen zu können. Die Tatsache, dass die intendierte Veränderung nur innerhalb der TG statistisch bedeutsam war, weist daraufhin, dass für eine solche Veränderung in der Regel ein größeres Zeitbudget erforderlich ist, als es in einem einmaligen Beratungstermin zur Verfügung steht – bezieht sich diese Intervention doch eher auf eine Modifikation der Einstellung als des Verhaltens.

Fazit und Ausblick

Wenn wir uns die eingangs formulierten Fragestellungen anschauen, gelangen wir zu folgenden Einschätzungen:

■ Der Ansatz, Hochbegabtenförderung über die Verletzlichkeit der betroffenen Kinder zu begründen, kann alleine deswegen nicht überzeugen, weil die zugrunde liegenden Annahmen widerlegt sind. Zudem bleibt – abgesehen von tatsächlichen Unterforderungssymptomen – noch unklar, inwiefern Förderangebote zur Verringerung sozialer oder emotionaler Probleme beitragen können. Dies zu klären, könnte Gegenstand zukünftiger Forschungsprojekte sein. Nichtsdestotrotz ist es gerecht, auch hochbegabte Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten zu fördern, wie in dem entsprechenden Abschnitt dargelegt.

■ Individuell passend ausgewählte Förderung, die zudem dynamisch adaptiert wird, erweist sich in der Regel als wirksam für die Kinder, die in deren Genuss kommen; dies gilt nicht zuletzt auch für deren schulisches oder akademisches Leistungsniveau. Diese Befunde unterstreichen damit die Sinnhaftigkeit der Hochbegabtenförderung. Da sich (nicht zuletzt aufgrund von Wechselwirkungen mit dem jeweiligen sozialen Kontext) die Auswirkungen von Förderangeboten individuell erheblich unterscheiden können), sollte man aber nicht mit einer linear-kausalen Wirkfolge rechnen. Mit anderen Worten: Umfassende Förderangebote erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Hochbegabte ihr Begabungspotenzial in herausragende Leistungen umsetzen können, dies jedoch nicht garantieren.

■ Der Umgang mit dem »Wissensdurst« hochbegabter Kinder ist ein wichtiges und häufig vorgetragenes Beratungsanliegen von Eltern. Der Ansatz, diesen durch immer mehr und ausgefeiltere Angebote zu stillen, stößt in manchen Fällen an Grenzen, sei es, weil die Ressourcen der Eltern erschöpft sind oder weil die Anspruchshaltung der Kinder immer weiter anwächst. Im Hinblick auf die Belastung der Eltern wurde in diesem Artikel aufgezeigt, dass sich das elterliche Stresserleben auch durch Interventionen reduzieren lässt, die den Eltern helfen, eigene Grenzen zu verdeutlichen. Dies bietet den Kindern zugleich die Lernchance, mit einer solchen Begrenzung positiv umzugehen.

Eckpunkte sinnvoller Förderung

»Weniger« kann im Hinblick auf die Umsetzbarkeit von Förderung durchaus »mehr« sein. Dafür ist es allerdings erforderlich, dass das »Weniger« sich auf die sinnvolle Auswahl von Förderangeboten sowie die Einbettung derselben in ein sinnvolles Gesamtkonzept bezieht. Im Folgenden sind zentrale Punkte eines solchen Vorgehens stichpunktartig aufgeführt.

■ Förderung erfolgt – ungeplant – zunächst vor allem in der Familie und vermittelt Kindern die Grundlage aller weiteren Förderung, beispielsweise im kognitiven Be-

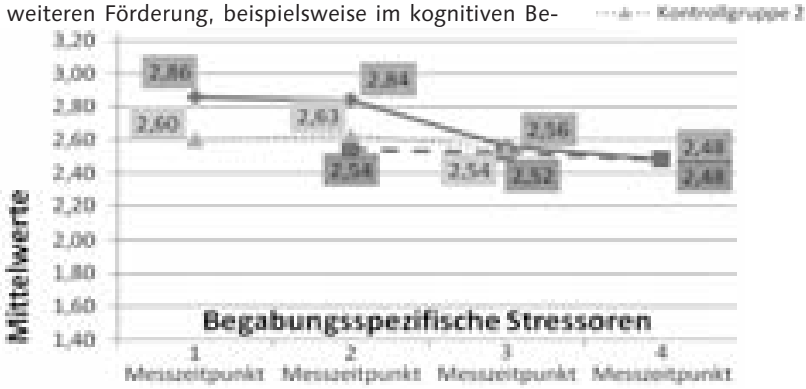


Abbildung 1: *Veränderung des Stresserlebens der Eltern in Zusammenhang mit begabungsspezifischen Anforderungen der Kinder*

reich. Rost (2009, S. 270) betont die Bedeutung der Kommunikation innerhalb der Familie, also das Miteinandersprechen oder Vorlesen. Wenn Kinder auf institutionelle Förderangebote nicht eingehen können, sollte beispielsweise eruiert werden, inwiefern sie die dafür erforderliche emotionale Stabilität und Bindungssicherheit haben; gegebenenfalls müsste mit den Eltern erarbeitet werden, wie diese zu steigern sind.

■ Geplante Förderung sollten sich an klar benannten Zielen orientieren, sodass eine dazu passende Angebotsauswahl möglich ist. Dabei sollten Eltern wie Kinder über Möglichkeiten und Grenzen informiert werden, sodass sie die Entscheidung für oder gegen eine Förderoption gut mittragen können. Wir plädieren dafür, dass das Hauptziel jeder Hochbegabtenförderung die Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung bleibt. Eine Teilgruppe der Hochbegabten wird im Verlauf ihrer Entwicklung Expertise erlangen, dies sollte aber die Folge einer individuellen, freien Entscheidung des Kindes sein.

■ Förderung nimmt – nicht zuletzt vor dem Hintergrund zunehmender Ein-Kind-Familien – auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen in den Blick. Im Sinne der Ressourcenaktivierung können es entsprechend konzipierte Angebote hochbegabten Kindern erleichtern, ihr Potenzial auch in diesem Bereich umzusetzen. Großgasteiger (2005) beispielsweise legte mit dem Trainingsprogramm KOMPASS einen entsprechenden Ansatz vor, der sich in den bisherigen Durchführungen auch in dieser Hinsicht bewährte.

■ Aufgrund der Erfahrungen aus der Beratungspraxis ist eine ausgewogene Balance von Förderung und Begrenzung als sinnvoll zu erachten – eine vielleicht ungewöhnliche Denkrichtung im Themenfeld Hochbegabung. Damit ist indes kein Zurück zu alten, überholten Konzepten gemeint. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass Phasen des vermeintlichen Leerlaufs sowie die Erfahrung von Grenzen und Begrenzung durch Bezugspersonen gleichfalls wichtige Lernerfahrungen für alle – also auch für hochbegabte – Kinder darstellen.

Diese Aspekte bilden zusammengefasst die Antwort auf die Überschrift dieses Artikels: Nicht »Viel«, sondern die passenden Angebote zum richtigen Zeitpunkt sind entscheidend für den Erfolg von Förderung.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Förderung hochbegabter Kinder findet – wie auch das Thema Hochbegabung selbst – zunehmend gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Häufig herrscht aber noch Unklarheit über Ziel und angemessenen Umfang von Förderangeboten. Der Artikel stellt anhand einer Auswahl sinnvolle Ansätze schulischer Förderung vor und umreißt zudem Eckpunkte einer möglichen Umsetzung.

ABSTRACT

The promotion of gifted children is gaining - as well as the issue of giftedness itself - increasingly social attention. Frequently, however, there is still confusion about objective and reasonable extent of promotion services. The article presents a selection of useful approaches as far as school promotion is concerned before and also outlines key elements of a possible implementation.

LITERATUR

Arnold, D. (2010). KLIKK® – Ein Training für Eltern hochbegabter Kinder. Konzept und Evaluation. Göttingen: Hogrefe.

Arnold, D. & Preckel, F. (2015). Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Briesch, K. H. (2015). Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie (13. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brunstein, J. C. & Spörerer, N. (2006). Selbstgesteuertes Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 677–685 (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.

Cacciopo, J. T. & Petty, R. E. (1982). The Need for Cognition. Journal of Personality and Social Psychology, 42 (1), 116–131.

Elbing, E. (2000). Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung. München: Reinhardt.

Fels, C. (1999). Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik. Deutschland. Bern: Haupt.

Großgasteiger, I. (2005). Manual zum Kindertraining KOMPASS. Unveröffentlichtes Manuskript.

Heinbokel, A. (2001). Überspringen von Klassen. Münster: LIT.

Holling, H. & Kanning, U.P. (1999). Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Hill, B. D., Foster, J. D., Elliot, E. M., Shelton, J. T., McCain, J. & Gouvier, W. D. (2013). Need for Cognition is related to higher general intelligence, fluid intelligence and crystallized intelligence, but not working memory. Journal of Research in Personality (47) 22–25. http://www.researchgate.net/publication/251573810_Need_for_Cognition_is_related_to_higher_general_intelligence_fluid_intelligence_and_crystallized_intelligence_but_not_working_memory (abgerufen am 11. Juni 2015).

Kersting, W. (2004). John Rawls zur Einführung (2., korrigierte Auflage). Hamburg: Junius.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) (2006). Kompetenzen … mehr als nur Wissen! Informationsblatt, April 2006. Im Internet abrufbar unter: http://www.kompas.bayern.de/userfiles/infokompetenz.pdf (zuletzt abgerufen am 4. Mai 2015).

McClarty, K. L. (2015). Life in the Fast Lane: Effects of Early Grade Acceleration on High School and College Outcomes. Gifted Child Quarterly 59 (1), 3–13.

Meier, E., Vogl, K. & Preckel, F. (2014). Motivational Characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. Learning and Individual Differences, 33, 39–46.

Preckel, F. Baudson, T. G. (2013). Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern. München: C.H. Beck.

Rawls, J. (1979). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Reinhardt.

Rost, D. H. & Albrecht, H. T. (1985). Expensive homes, clever children? On the relationship between giftedness and housing quality. School Psychology International, 6 (1), 5–12.

Rost, D. H. (Hrsg.). (1993). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D. H. (2000). (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.

Rost, D. H. & Schilling, S.R. (2006). Hochbegabung. In: D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 233–245 (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.

Rost, D. H. (2009). Intelligenz: Fakten und Mythen. Weinheim/Basel: Beltz.

Schneider, W., Preckel, F. & Stumpf, E. (2014). (Hrsg.), Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS–Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. KARG-Hefte, Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 7.
http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=540
(abgerufen am 11. Juni 2015).

Spiewak, M. (2015). Langweilt mich nicht! DIE ZEIT Nr. 16 vom 16.4.2015, S. 67)

Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects on acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. Gifted Child Quarterly, 55 (1), 39–53.

Tettenborn, A. (1996). Familien mit hochbegabten Kindern. Münster: Waxmann.

Urban, K. K. (2004). Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft. Münster LIT.

Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.

Westhoff, A. (2008). Vom Recht der Hochbegabten, nicht ständig gefördert zu werden. Ein Gespräch mit dem Psychologen Detlev (sic!) Rost. FAZ vom 26. Juni 2008; im Internet abrufbar unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/begabungsdiagnostik-vom-recht-der-hochbegabten-nicht-staendig-gefoerdert-zu-werden-1544485.html (abgerufen am 12. Juni 2015).

Weigand, G. (2011). Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung (S. 31–37). Weinheim/Basel: Beltz.

Wittmann, A. J. (2003). Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.

Ziegler, A. (2004). Hochbegabung unter den Gesichtspunkten von Motivations- und Expertiseforschung. In T. Fitzner & W. Stark (Hrsg.), »Genial, gestört, gelangweilt?« AD(H)S, Schule und Hochbegabung (S. 129–147). Weinheim/Basel: Beltz.