

„Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“

Förderung von
besonderen
Begabungen in
Hessen

Heft 1: Grundlagen

IQ 130



Hessisches
Kultusministerium

Inhalt

Vorwort	4
Zur Frage besonderer Begabung	6
Was ist „Begabung“?	6
Was ist „besondere Begabung“?	10
Sind besonders begabte Kinder und Jugendliche anders?	14
Vermeintliche Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten	17
Diagnostik	24
Wie erkennt man besondere Begabung?	24
Die Erstellung hochbegabungsdagnostischer Gutachten	31
Psychologisches Gutachten	33
Die begabungsdagnostische Beratungsstelle BRAIN	44
Rechtliche und schulorganisatorische Grundlagen	48
Rechtliche Grundlagen für die Förderung von besonderen Begabungen	48
Förderung besonders Begabter an Hauptschulen	54
Förderung besonders Begabter im Gymnasium	56
Hochbegabte Kinder in der Grundschule	61
Fördermaßnahmen und Praxisbeispiele	67
Förderformen und Förderstrategien	67
Besonders begabte Kinder in der Grundschule	76
Besonders begabte Kinder an integrierten Gesamtschulen	85

Das Überspringen von Klassen	93
Das Überspringen aus Schülerperspektive	99
Alles langweilig!	110
Erfahrungen mit besonders Begabten an der Leibnizschule Wiesbaden	114
Bildung für Kinder – Förderung von Schülern mit besonderen Begabungen	120
Begabtenförderung in Hessen – Beiträge des Landesinstituts für Pädagogik	124
Zusätzliche Angebote	127
Schülerwettbewerbe in Hessen	127
Mathematik-Wettbewerbe – Förderung begabter Schülerinnen und Schüler	131
Hochbegabtenförderung durch „Jugend forscht“	137
Deutsche SchülerAkademie	142
Propädeutikum der Marburger Gymnasien	147
Beginn eines Hochschulstudiums während der Schulzeit	151
Modellprojekt Hessen: Studientag für Gymnasialschüler	154
Selbstdarstellung von Vereinen	156
Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.	156
Hochbegabtenförderung e.V.	159
Synapse e.V.	162
Anhang	164
Autorinnen und Autoren	164
Literaturhinweise	168
Adressen	174

Vorwort



„Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln.“

Immanuel Kant

Kinder wollen und sollten entsprechend ihren Fähigkeiten gefordert und gefördert werden. Wichtig ist dabei eine kindgerechte Förderung, die sowohl der kognitiven als auch der persönlichen Entwicklung entspricht.

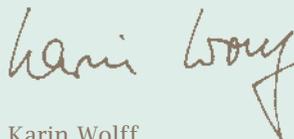
Bereits seit vielen Jahren gibt es für besonders engagierte Schülerinnen und Schüler ein breit gefächertes Angebot an nationalen und internationalen Wettbewerben – zum Beispiel „Jugend forscht“ sowie weitere Wettbewerbe in den Bereichen Mathematik, Fremdsprachen, Geschichte und politische Bildung. So besteht die Gelegenheit, sich und andere herauszufordern und damit die Grenzen des Schulalltags kreativ zu überschreiten.

Neben dieser „Wettbewerbskultur“, die allen interessierten und motivierten Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht, möchte ich als wesentliche Aufgabe des schulischen

Bildungs- und Erziehungsauftrags einen verstärkten Förderbedarf für hochbegabte Kinder und Jugendliche in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit rücken.

Die vorliegende Broschüre informiert über die rechtlichen Grundlagen nach dem Hessischen Schulgesetz, über diagnostische Verfahren zur Erkennung besonderer Begabungen, über unterschiedliche Fördermaßnahmen, wie sie bereits an verschiedenen Schulen erfolgreich praktiziert werden sowie über Elternvereinigungen auf dem Gebiet der Begabtenförderung.

Ich würde mich freuen, wenn das Anliegen dieser Broschüre von Betroffenen und Beteiligten gleichermaßen engagiert aufgegriffen würde. Auch die in besonderer Weise begabten Kinder und Jugendlichen haben ein Anrecht auf spezifische Hilfestellungen und gezielte pädagogische Unterstützung. Das hessische Schulwesen wird sich dieser Aufgabe in Zukunft verstärkt widmen.



Karin Wolff
Hessische Kultusministerin



Zur Frage besonderer Begabung

Was ist „Begabung“?

Detlef H. Rost und Susanne Schilling

„Judith ist begabt“. Vergleichbare Sätze gehen Eltern und Lehrern leicht von den Lippen. In vielen Fällen reicht das Alltagsverständnis von *Begabung* offensichtlich zur Verständigung aus. Fragt man aber genauer nach, was in diesem oder jenem Falle mit *begabt* gemeint ist, so wird schnell deutlich, dass es sich bei Begabung um einen ausgesprochen unscharfen Begriff mit vielen Bedeutungsfacetten handelt. Auch in der Wissenschaft wird Begabung unterschiedlich gebraucht.

Ist „Begabung“ mit „Leistung“ gleichzusetzen?

Nein. So kann man das nicht sagen. Beides hängt zusammen, ist aber nicht das gleiche.

Obwohl es einige wenige Autoren gibt, die behaupten, eine gute *Begabung* würde sich automatisch auch in eine gute Leistung umsetzen bzw. einer jeden guten Leistung läge auch eine gute Begabung zugrunde, lehrt uns schon der Alltag, dass die Gleichsetzung „Begabung = Leistung“ nicht stimmen kann. Nehmen wir als Beispiel das Fach „Mathematik“. Um hier gute Leistungen zu erbringen, bedarf es zum einen einer gewissen – nicht direkt beobachtbaren – Befähigung zum logischen Denken und zum Verständnis mathematischer Zusammenhänge und Probleme. Zum anderen bedarf es auch eines Interesses am Fach, verbunden mit entsprechender Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit usw. Aussagen von Lehrkräften wie „Bei seiner Begabung könnte er mehr leisten, wenn er sich nur etwas mehr Mühe gäbe“ sprechen diesen Sachverhalt an.

Positive Korrelation zwischen Begabung und Leistung

Während Begabung eine relativ stabile Eigenschaft (= Persönlichkeitsmerkmal) darstellt, die sich schon im Grundschulalter herauskristallisiert und im Entwicklungsverlauf verfestigt und entfaltet, sind die anderen genannten Konzepte eher variabel: Sie hängen wesentlich von pädagogischen Bemühungen ab (so z.B. von der Qualität des Unterrichts, von den Anregungen im Elternhaus oder von sozialen Verhältnissen). Wenn also eine Schülerin oder ein Schüler eine gute Leistung erbringt, ist sie oder er nicht immer auch gut begabt. Und umgekehrt gilt, dass schlechte Schulleistungen nicht immer auf eine schwache Begabung schließen lassen. In der Regel gibt es jedoch eine positive Beziehung zwischen diesen beiden Variablen: eine gute Begabung geht in vielen – wenn auch nicht allen – Fällen mit besseren Schulleistungen einher. Die Psychologen sprechen daher von einer positiven *Korrelation* zwischen Begabung und Leistung.

Was ist Overachievement bzw. Underachievement?

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht besonders interessant sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, bei denen eine größere Diskrepanz zwischen ihrer Begabung und der erbrachten Leistung besteht. Zeigt etwa eine durchschnittlich begabte Schülerin hervorragende Schulleistungen, so spricht man von *Overachievement* („Überleistung“). Auch den anderen Fall gibt es: *Underachiever* („Minderleistende“) sind in der Schule wesentlich schlechter als man aufgrund ihrer besseren Begabung erwarten könnte. Solche Diskrepanzen können zu schwierigen Konstellationen führen, die eine pädagogisch-psychologische Beratung erforderlich machen.

Gibt es nur eine „Begabung“ oder gibt es mehrere „Begabungen“?

Die Frage ist so nicht zu beantworten. Es gibt beides. Wie so oft kommt es auf den Blickwinkel an.

Es ist sinnvoll, die *intellektuelle Begabung* oder *Intelligenz* (Denkvermögen, Sprachverständnis, Merkfähigkeit, Problemlösefähigkeit etc.) von *nicht-intellektueller Begabung* (z.B. praktisch-handwerklich, musikalisch, künstlerisch, tänzerisch) zu unterscheiden, obwohl es auch hier Überschneidungen gibt.

Generelle Intelligenz und multiple Intelligenzen

Die führenden Begabungsforscher sind sich darüber einig, dass in aller Regel intellektuelle Begabungen in der *allgemeinen Intelligenz* („generelle Intelligenz“) wurzeln, zu der sich zusätzliche *Spezialbegabungen* (neuerdings „multiple Intelligenzen“ genannt) gesellen können. Allgemeine Intelligenz steht also im Zentrum aller wissenschaftlichen Begabungstheorien; sie stellt, wie man sagt, die *Kernvariable* besonderer Begabung dar.

Definition Intelligenz

Obwohl der Begriff „*Intelligenz*“ – wie „*Begabung*“ – im Alltag ganz selbstverständlich verwendet wird, ist er – wie *Begabung* – nicht leicht zu fassen. Viele Psychologen stimmen darin überein, dass allgemeine Intelligenz die Fähigkeit bezeichnet, *neue* Probleme nicht nur *effektiv*, sondern auch *schnell* zu lösen. Weil solche allgemeinen sprachlichen Umschreibungen immer unbefriedigend sind (Wann ist ein Problem „neu“? Was ist „effektiv“? Was ist „schnell“?), hat die Psychologie spezielle Problemstellungen und Aufgabenserien entwickelt und erprobt. In langjährigen Forschungen konnte gezeigt werden, dass deren Lösungen Rückschlüsse auf die zugrunde liegende intellektuelle Fähigkeit gestatten. Diese Aufgaben bilden die Grundlage von *Intelligenztests*.

Spezialbegabung

Im Gegensatz zur allgemeinen Intelligenz beziehen sich *Spezialbegabungen* auf inhaltlich begrenzte Bereiche, die je nach Blickwinkel enger oder weiter gefasst sind. So unterscheidet man – um nur einige aufzuzählen – mathematische und sprachliche Fähigkeiten, räumliche Orientierung, Merkfähigkeit und logisches Denkvermögen oder auch soziale und praktische Problemlösefähigkeiten.

In populärwissenschaftlichen Büchern wird oft behauptet, es gäbe ausgesprochen einseitig intellektuell begabte Personen (z.B. mathematische Spitzenbegabung bei sonst unterdurchschnittlicher Intelligenz). Dafür liegen aber – abgesehen von schlecht dokumentierten spektakulären Einzelfällen – keine wissenschaftlich soliden Belege vor.

Kreativität und Hochbegabung

Eine genauere Analyse zeigt, dass bei solchen Fällen entweder die psychologische Untersuchung nicht kunstgerecht durchgeführt wurde oder dass andere besondere Ereignisse (z.B. Krankheiten) zu dieser Abweichung geführt haben. Entgegen weit verbreiteter Meinung ist auch die schöpferische Leistungsfähigkeit (*Kreativität*) nicht unabhängig von der allgemeinen intellektuellen Begabung. Herausragende Kreative (wie Maler, Musiker, Bildhauer, Tänzer, Schauspieler oder auch Erfinder) sind – von extrem seltenen Ausnahmen abgesehen – auch intellektuell mindestens durchschnittlich, zumeist sogar weit überdurchschnittlich begabt.

Was ist „besondere Begabung“?

Susanne Schilling und Detlef H. Rost

Es ist relativ einfach, sich darüber zu verständigen, ob ein Schüler oder eine Schülerin sportlich, künstlerisch oder musikalisch besonders begabt ist. Das liegt hauptsächlich daran, dass solche Kinder schon früh durch besonders gute Leistungen in den entsprechenden Gebieten auf sich aufmerksam machen. Experten (z.B. Musik-, Sport- oder Kunstlehrer) können aufgrund der bisher gezeigten Leistungen recht gut zukünftige Hochleistungen vorhersagen. Sie wissen auch, welche Leistungsaspekte auf ein besonderes Talent schließen lassen und welche nicht. Im intellektuellen Bereich ist dies bedeutend schwieriger, insbesondere wenn die besondere Begabung (noch) nicht von besonderen Leistungen begleitet wird. Hier sind die Experten diejenigen Diplom-Psychologen, die in der Diagnostik besonderer Begabung erfahren sind. Sie bedienen sich zur Abklärung spezieller Testverfahren. Das sind die im Abschnitt „Wie erkennt man besondere Begabung?“ erwähnten Intelligenztests.

Ab wann spricht man von „besonderer Begabung“ oder „Hochbegabung“?

Das ist eine Konventionsfrage. Es hängt davon ab, welches Kriterium man ansetzt.

Im deutschen Sprachraum wird seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts der Begriff „Hochbegabung“ verwendet, um eine herausragende intellektuelle Kompetenz zu kennzeichnen. In bildungspolitischen Zusammenhängen spricht man neuerdings stattdessen gerne von *besonderer Begabung*, ohne dass klar wird, ob eine – und wenn ja welche – Bedeutungsnuance in Abhebung von *Hochbegabung* gemeint ist. Vermutlich wird *besondere Begabung* gerne gebraucht, um eine Gleichsetzung mit dem in Deutschland verständlicherweise eher negativ besetzten Begriff „Elite“ zu vermeiden.

Obwohl es viele Spekulationen darüber gibt, ob Hochbegabte anders als „normal“ Begabte denken, finden sich dafür in der psychologischen Forschung keine überzeugenden Belege. Bislang ist es nämlich noch nicht gelungen, besonders Begabte aufgrund qualitativer Merkmale („unterschiedliche Denkstrukturen und Problemlöseprozesse“) zu identifizieren (*qualitativer Definitionsversuch*). Deswegen geht die Psychologie einen anderen Weg: Sie definiert besondere Begabung oder Hochbegabung als hinreichend großen Abstand zum Begabungsdurchschnitt der Gesamtheit von Schülern und Schülerinnen des gleichen Alters bzw. der gleichen Jahrgangsstufe. An dieser Vergleichsgruppe wird die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler gemessen (*quantitative Definition*).

Quantitative Definition

Es hat sich international eingebürgert, dann von einem „hinreichend großen Abstand“ zu sprechen, wenn die Begabung so weit überdurchschnittlich ausgeprägt ist, dass rund 97% bis 98% der Vergleichsgruppe schlechtere Leistungen in psychologischen Tests (in der Regel sind das Intelligenztests) zeigen. Seltener wird ein strengerer Maßstab verwendet (z. B. dass die Testleistung besser als die von 99% der Vergleichsgruppe sein muss). Bei bestimmten Fragestellungen kann auch ein weniger strenges Kriterium angelegt werden, z. B. wenn es darum geht, zu entscheiden, wer in welchen Förderkurs kommt. Hier sprechen manche Autoren schon von besonderer Begabung, wenn ein Schüler oder eine Schülerin zu den besten 10% der Vergleichsgruppe gehört.

Letztlich ist jede Grenzsetzung bei einer quantitativen Definition eine Konventionsfrage. Genauso ist es eine Konventionsfrage und eine Frage des Vergleichsmaßstabs, wenn wir beurteilen, ob jemand groß oder klein, dick oder dünn ist.

Welche Bedeutung hat ein IQ-Wert?

Ein *Intelligenzquotient* (IQ) sagt nur etwas über die Intelligenztestleistung in Relation zu anderen Personen aus.

Intelligenzquotient und Prozentrang

Der so genannte Intelligenzquotient (IQ), wie er zum Beispiel in den weit verbreiteten Wechsler-Intelligenz-Tests definiert ist, gibt Auskunft darüber, wie viele Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe eine gleich gute oder schlechtere Leistung in diesem Intelligenztest erzielen. Der *Prozentrang* (PR) veranschaulicht dies: Ein PR = 50 besagt, dass 50% der Vergleichsgruppe bessere Leistungen gezeigt haben, ein PR von 98 kennzeichnet eine Leistung, die nur von rund 2% übertroffen wird. Der IQ basiert auf einer anderen Skala: Einer Schülerin bzw. einem Schüler mit einer durchschnittlichen Testleistung (PR = 50) wird der Wert 100 zugewiesen. Dem PR von 98 entspricht ungefähr ein IQ von 130. Da man nicht ganz exakt messen kann, geben Psychologen einen Bereich an, in dem der IQ einer Person mit einer großen Wahrscheinlichkeit liegt. Grob kann man die Intelligenz von Schülerinnen und Schülern in sieben Kategorien einordnen. Die Tabelle „Bedeutung des Intelligenzquotienten“ veranschaulicht dies.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass alle heutzutage verwendeten Intelligenztests nur bis zu einem IQ von ca. 150 bis 160 zuverlässig messen können. Angaben über extrem hohe Intelligenz, die man in populärwissenschaftlichen Büchern und Ratgebern über Hochbegabte findet (z.B. „Superhirne“ mit einem IQ von 190), sind unsinnig.

Intelligenzmessung

Ein IQ kann nur dann richtig interpretiert werden, wenn man weiß, mit welchem Test er gemessen wurde und wie die jeweilige Untersuchungssituation war. Zudem muss man berücksichtigen, dass jede Intelligenzmessung mit einem kleinen - in seiner Größenordnung bekannten - Fehler behaftet ist. Eine diagnostisch erfahrene Psychologin oder ein diagnostisch erfahrener Psychologe kann dessen Ausmaß abschätzen, und sie bzw. er berücksichtigt dies bei der Interpretation. Eine solide Hochbegabungsdiagnostik wird neben einer Intelligenzmessung immer auch andere Methoden einsetzen (z.B. Beobachtung in der Testsituation, Gespräche mit Eltern und gegebenenfalls Lehrkräften) und zusätzliche Informationen heranziehen.

Hochbegabungsdiagnostik

Da der Maßstab für die Bestimmung des Intelligenzquotienten, wie schon erläutert, die durchschnittliche Leistung vergleichbarer Schülerinnen und Schüler ist, hängt dessen Aussagekraft wesentlich auch von der Repräsentativität und Aktualität der zugrunde gelegten Vergleichsgruppe ab. Aufgrund internationaler Studien weiß man, dass die durchschnittliche Leistung in Intelligenztests von Generation zu Generation zunimmt. (Ähnliches kann man bei der Körpergröße beobachten: Heutige Kinder sind im Durchschnitt deutlich größer als ihre Eltern.) Deswegen muss man bei der Interpretation eines Intelligenzquotienten immer berücksichtigen, wann die Kinder der Vergleichsgruppe untersucht worden sind. Sonst kann es vorkommen, dass ein Kind fälschlicherweise als hochbegabt oder besonders begabt bezeichnet wird, obwohl es „nur“ überdurchschnittlich begabt ist.

Fachpsychologische Diagnostik

Während Ärzte – auch Kinderärzte – Pädagogen und Mitarbeiter der Jugendhilfe normalerweise nicht über die erforderliche psychodiagnostische Ausbildung zur fachgerechten Interpretation von Intelligenztests (und kognitiven Leistungstests) verfügen, ist dies in der Regel bei Diplom-Psychologen aufgrund eines mehrjährigen Studiums gegeben. Wünschenswert wäre, wenn diese dazu noch Vorkenntnisse in Hochbegabungsfragen hätten.

Intelligenzbereich (IQ)	Bedeutung des Intelligenzquotienten		
	Umgangssprachliche Bezeichnung	% der Personen im Bereich (ca.)	Prozentrang (PR)
Unter 70	Extrem niedrig („Schwachsinn“)	2	kleiner als PR 2
70 – 79	Sehr niedrig	7	PR: 2 – 8
80 – 89	Niedrig	16	PR: 9 – 23
90 – 109	Durchschnittlich	50	PR: 25 – 73
110 – 119	Hoch	16	PR: 75 – 90
120 – 129	Sehr hoch	7	PR: 91 – 97
130 und höher	Extrem hoch („Hochbegabung“)	2	PR: 98 und höher

Sind besonders begabte Kinder und Jugendliche anders?

Susanne Schilling und Detlef H. Rost

Im Allgemeinen lautet die Antwort „nein“. Unter den besonders Begabten gibt es aber auch problematische Kinder.

Sind besonders
Begabte
Außenseiter?

Populärwissenschaftliche und psychiatrische Bücher zur „Hochbegabung“ sowie manche „Ratgeberbroschüren“ betonen stets das „Anderssein“ besonders Begabter mit seinen negativen – angeblich sogar dramatisch negativen – Auswirkungen auf die Entwicklung und das Sozialverhalten. Demnach seien besonders Begabte sozial isoliert, eben richtige Außenseiter („Eierköpfe“), voller persönlicher Probleme und Schwierigkeiten. Also Personen, die weder mit sich selbst noch mit ihren Eltern, ihren Lehrkräften und mit ihren Klassenkameraden zurechtkämen.

Aber stimmt dieses Bild? Lassen sich diese Befürchtungen durch seriöse wissenschaftliche Studien bestätigen? Welche Erkenntnisse können wissenschaftlich als gesichert gelten?

Mythen und
Halb Wahrheiten

Betrachtet man Gruppenunterschiede zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten, so ist die Antwort auf die Frage „Sind besonders begabte Kinder und Jugendliche anders?“ eindeutig: „Nein. Für besondere Befürchtungen besteht kein Anlass“. Nicht wenige Aussagen und Behauptungen über das „Anderssein“ besonders Begabter sind unzulässige Verallgemeinerungen und manchmal auch schlichte Vorurteile. Schon frühe wissenschaftliche Studien in den USA (Terman) haben am populären Mythos „Genie und Wahnsinn“ gerüttelt. Auch neuere internationale Untersuchungen aus Großbritannien und anderen Ländern konnten die generelle Unauffälligkeit Hochbegabter bestätigen (z.B. Freeman). Aktuelle groß angelegte Forschungsprojekte in der Bundesrepublik Deutschland, wie die Münchner Hoch-



begabungsuntersuchung (geleitet von Prof. Heller) und die Marburger „Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder und Jugendlicher“ (geleitet von Prof. Rost), zeigen, dass sich besonders Begabte im nicht-intellektuellen Bereich kaum von ihren Klassenkameraden unterscheiden. Auch was die Familienstrukturen und Familienbeziehungen oder Erziehungsziele der Eltern angeht, gibt es keine nennenswerten Differenzen zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten. Die sozialen Beziehungen Hochbegabter sind ebenfalls unauffällig bis gut, von sozialer Isolierung kann also nicht die Rede sein. Ihr Selbstbild ist vergleichbar gut oder sogar besser ausgeprägt als das ihrer Alterskameraden.

Unzulässige Verallgemeinerungen

Warum finden sich dann in Artikeln oder Büchern häufig anders lautende Aussagen? Der Grund liegt darin, dass erstens die angeblich besonders typischen „Probleme“ Hochbegabter holzschnittartige Überzeichnungen darstellen. Hinzu kommen zweitens unzulässige Verallgemeinerungen spektakulärer Einzelfälle, und manchmal handelt es sich drittens um aus dem Zusammenhang gerissene Teilergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen. Viertens beruhen viele Studien auf nur sehr kleinen Fallzahlen und/oder vorausgelesenen Stichproben (z.B. Hochbegabte, die Beratungsstellen aufsuchen oder Kinder, deren Eltern sich in Hochbegabungs-Selbsthilfegruppen organisiert haben). Es liegt auf der Hand, dass sich dort Problemkinder (und nicht „pflegeleichte“ Kinder) häufen.

Problemkinder

Dass es zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten nur relativ geringe Gruppenunterschiede gibt, darf natürlich nicht den Blick auf den Einzelfall verstellen. Einzelfälle können deutlich aus dem allgemeinen Trend herausfallen: Selbstverständlich gibt es auch „hoch“-problematische Hochbegabte. Diese bedürfen besonderer pädagogischer Hilfen und zumeist einer besonderen Beratung und Therapie durch erfahrene Psychologen. Eine echte Problemgruppe stellen – wie wissenschaftliche Untersuchungen übereinstimmend nachgewiesen haben – die hochbegabten „Underachiever“ dar, also diejenigen

besonders Begabten, deren Schulleistungen deutlich hinter ihrer herausragenden intellektuellen Kompetenz zurückbleiben. Rund 15% der Hochbegabten gehören dazu. Die Selbsteinschätzung ihrer Persönlichkeit und die Beurteilung des Entwicklungsverlaufs durch Väter, Mütter und Lehrkräfte zeichnen ein sehr ungünstiges Bild. Das gilt auch für den sozialen Bereich. In nicht wenigen Fällen kann hier von einem echten „Drama“ gesprochen werden.

Die Schwierigkeiten der „Underachiever“ und anderer hochbegabter „Problemkinder“ *können* mit der besonderen Begabung zusammenhängen (wenn sich ein Kind beispielsweise in der Schule unterfordert fühlt, sich langweilt und daher abschaltet oder gar Verhaltensauffälligkeiten entwickelt), *müssen es aber nicht*. In keinem Falle ist jedoch die Annahme gerechtfertigt, Hochbegabung würde quasi automatisch zu Persönlichkeitsstörungen, zu Anpassungsschwierigkeiten oder zu sozialer Isolierung führen. Wie bei allen anderen Kindern und Jugendlichen auch, ist immer und zuerst zu prüfen, ob die Ursachen psychosozialer Probleme nicht in Bereichen liegen, die wenig mit der Begabung zu tun haben (z.B. schwierige familiäre Verhältnisse).

Besonders begabte Kinder sind in erster Linie Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorzügen und mit ähnlichen Schwächen. Alle Kinder brauchen Zuwendung und Liebe. Alle Kinder sollten optimal gefördert werden. Alle Kinder benötigen bei besonderen Problemen ein besonderes Verständnis und besondere Hilfen, nicht nur – aber auch – die besonders Begabten.

Alle Kinder sollten optimal gefördert werden!



Vermeintliche Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten

Gero Tacke

Elterliche Fehleinschätzung

Wenn in der Presse ein Artikel über Hochbegabung erscheint, schnell in psychologischen Beratungsstellen regelmäßig die Zahl der Anmeldungen in die Höhe, bei denen eine Diagnose der intellektuellen Leistungsfähigkeit nachgefragt wird. Das ist an sich eine sehr erfreuliche Tendenz, macht sie doch deutlich, dass viele Eltern die Entwicklung ihrer Kinder nicht dem Zufall überlassen, sondern aktiv fördern möchten. Der Bedarf nach Information weist jedoch auch auf ein Problem hin: Erheblich mehr Eltern haben den Eindruck, ein besonders talentiertes Kind zu haben, als es tatsächlich hochbegabte Schüler gibt. Eine Befragung in sechs schulpsychologischen Beratungsstellen hat ergeben, dass der Anteil der nicht besonders befähigten Schüler (an den Anmeldungen mit der Fragestellung „Hochbegabung“) zwischen 70 % und 99 % beträgt. Der Durchschnitt liegt bei 85 %. Auf eine tatsächliche Spitzenbegabung kommen also fünf bis sechs vermeintlich Hochbegabte.

Folgen der Fehleinschätzung

Wenn ein Kind sich fälschlich für besonders begabt hält, dann ist das – so könnte man meinen – kein Grund zur Besorgnis. Im Laufe der Zeit wird es seine tatsächlichen Fähigkeiten richtig einzuschätzen lernen und seine Selbstwahrnehmung entsprechend korrigieren. Doch eines darf man nicht vergessen: Der Abschied von einem Selbstbild kann mit ganz erheblichen psychischen Kosten verbunden sein.

Als besonders befähigt angesehene Schüler haben von sich selbst den Eindruck, immer zu den Besten zu gehören. In den Anfangsklassen entspricht das auch den Tatsachen. Bei einem anregungsreichen Elternhaus können durchschnittlich begabte Kinder zu Beginn ihrer Schullaufbahn ohne weiteres Spitzenleistungen vollbringen. Das hängt damit zusammen, dass sie schon vor der Ein-

schulung lesen und rechnen gelernt haben, so dass sie ihren Mitschülern zunächst weit voraus sind. Wenn ein Kind – ohne besonders unterrichtet worden zu sein – Zeitung lesen und mit großen Zahlen umgehen kann, dann ruft das in seiner Umgebung ein erhebliches Maß an Aufmerksamkeit und Zuwendung hervor. Gegenüber solchen Kindern wird die Erwartung geäußert, sie würden sicher einmal zu den Klassenbesten gehören und es in ihrem späteren Leben zu etwas Besonderem bringen. Bei tatsächlich Hochbegabten ist das kein Problem. Im Gegenteil: Aufmerksamkeit und Anerkennung sind die Grundlagen für den Ehrgeiz, der erforderlich ist, um außergewöhnliche Leistungen zu vollbringen.

Ganz anders ist die Situation für Schüler, die nicht wirklich besonders befähigt sind. Wenn sie nach zwei, drei Schuljahren die Erfahrung machen müssen, ihren hochgespannten Leistungszielen nicht mehr gewachsen zu sein, ist das für sie eine sehr schmerzhaftes Erkenntnis. Trotz relativ guter Schulnoten erleben sie ihre Leistungen als Misserfolge und empfinden sich schon als Grundschüler als gescheitert. Eine solche Krise sollte man Kindern nach Möglichkeit ersparen – ganz davon abgesehen, dass sie Gefahr laufen, ihre Motivation zu verlieren und dadurch im weiteren Verlauf ihres Schulbesuchs unter ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit zu bleiben.

Zuwendung und Anerkennung

Für die betroffenen Eltern ergibt sich ein Dilemma: Wenn sie ein hochbegabtes Kind haben und möchten, dass es Ungewöhnliches leistet, müssen sie durch entsprechende Zuwendung und Anerkennung einen ausreichenden Ehrgeiz aufbauen. Ist ihr Kind jedoch nicht besonders befähigt, nimmt es bei genau dieser Erziehung Schaden. Ein Ausweg aus diesem Konflikt besteht darin, zu versuchen, die tatsächliche Begabung so frühzeitig wie möglich zu erkennen. Dies ist jedoch eine Aufgabe, die gerade für

Eltern sehr schwierig ist. Zwar gibt es Kinder, bei denen man sehr sicher sein kann, dass sie besonders befähigt sind. In anderen Fällen können die Eltern die Begabung jedoch nur sehr schwer einschätzen, vor allem, wenn ihnen der tägliche Umgang mit anderen Kinder gleichen Alters fehlt. Sie verfügen dann nicht über einen angemessenen Vergleichsmaßstab, d.h. sie wissen nicht, welche Leistungen andere Kinder erbringen, die unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen aufwachsen.

Gefahr der Fehleinschätzung

Auch elterliches Wunschdenken kann eine wesentliche Quelle für falsche Begabungszuschreibungen sein. Wer hätte nicht gerne ein hoch talentiertes Kind, das eine große Zukunft vor sich hat und dessen Glanz auch ein wenig auf einen selbst abstrahlen wird? Das ist nur allzu menschlich. Dem gegenzusteuern und sich selbst zu einer nüchternen Realitätsbetrachtung zu zwingen, ist keine leichte Aufgabe. Sie wird zusätzlich dadurch erschwert, dass die Eltern leicht den Anteil unterschätzen, den die familiäre Förderung auf die Leistungsentwicklung ihres Kindes hat. So sind sie z. B. oft überzeugt, ihr Kind habe sich das Lesen selbst beigebracht. Dieser Eindruck ist meist jedoch nur teilweise richtig. Zutreffend ist er insofern, als die Kinder nicht formell unterrichtet worden sind. Auf der anderen Seite haben die Eltern durch die Aufmerksamkeit und die Zuwendung, die sie ihrem Kind für seine Leistungen zuteil werden lassen, einen außerordentlich großen Einfluss, ohne den das Kind seine Aktivitäten vermutlich bald wieder einstellen würde.

Frühleser

Man kann sich das so vorstellen: Wenn in einer anregungsreichen Familie das Kind auf einen gedruckten Markennamen deutet und dabei das entsprechende Produkt benennt, haben die Eltern den Eindruck, es mit den Anfängen des Lesenlernens zu tun zu haben. Entsprechend freudig reagieren sie darauf. Dadurch wird das Kind ermuntert, Schriftzeichen in Zukunft besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Nehmen demgegenüber in einer anderen Familie die Eltern das „Frühlesen“ gar nicht wahr, so gibt es für ihr Kind keine Veranlassung, sich mit der Schrift weiter zu befassen.

Eigeninitiativer Schriftspracherwerb

Ohne äußere Hilfestellungen lesen zu lernen, ist ohne Zweifel eine große intellektuelle Leistung, zu der nur wenige Kinder befähigt sind. Dementsprechend ist ein eigeninitiativer Schriftspracherwerb ein wichtiger Indikator für eine besondere Begabung. In den letzten Jahren ist jedoch zu beobachten, dass immer mehr Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule lesen lernen. Da sich die Zahl der Hochbegabten aber nicht im gleichen Ausmaß vermehren kann, muss man davon ausgehen, dass der größte Teil der Frühleser von den Eltern (im besten Fall in spielerischer Form) aktiv gefördert wird. Um diese von den tatsächlich hochbegabten Kindern zu unterscheiden, ist es unbedingt erforderlich, bei der Interpretation eines vorschulischen Schriftspracherwerbs den gesamten familiären Hintergrund mit einzubeziehen.

Indikator Sozialverhalten

Nicht zutreffende Begabungszuschreibungen gehen nicht selten auch auf das Sozialverhalten zurück. Kinder, die sehr kontaktfreudig sind und leicht auf andere zugehen, werden in ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit leicht überschätzt. Die gegenteilige Tendenz findet man bei der Beurteilung in sich gekehrter Kinder. Die Fähigkeit,

Kontakte mit anderen einzugehen und zu halten, kann mit der für herausragende Schulleistungen erforderlichen Intelligenz einhergehen, muss es aber nicht.

Sprachliche Ausdrucksweise

Auch eine auffällige sprachliche Ausdrucksweise führt gelegentlich zu Fehleinschätzungen. Manche Kinder nehmen schon sehr früh Redeweisen aus der Erwachsenenwelt auf. Sie verblüffen durch den Gebrauch selten verwandter Wörter und besonderer Redewendungen, die in ihrem Alter sonst nicht üblich sind. Daraus wird auf ein besonders differenziertes Denken geschlossen, während es sich in Wirklichkeit nur um die Übernahme sprachlicher Gepflogenheiten handelt.

Spezialkenntnisse

Manche Kinder machen auch dadurch auf sich aufmerksam, dass sie sich schon in einem sehr frühen Alter mit besonderem Eifer Spezialgebieten widmen. Sie eignen sich beispielsweise Kenntnisse in Chemie an oder sie wissen alles über Saurier. Auch hier gilt es, sorgfältig zu prüfen, ob es sich dabei wirklich um Anzeichen von Hochbegabung handelt oder ob man es eher mit einem Wissen zu tun hat, das jedes normal begabte Kind unter förderlichen Bedingungen auch erwerben könnte.

Problemlösefähigkeiten

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Die erwähnten Verhaltensweisen können durchaus mit einer Hochbegabung verknüpft sein. Sie reichen aber als (alleinige) Indizien bei weitem nicht aus. Vereinfachend kann man sagen, dass ein Hinweis auf eine besondere intellektuelle Befähigung immer dann vorliegt, wenn ein Kind besser und schneller als seine Altersgenossen Probleme löst, die neue Wege des Denkens erfordern, für die es keine im Gedächtnis abgespeicherte Lösung abrufen kann.



Was kann man nun als Eltern oder als Lehrer tun, wenn man bei einem Kind eine besondere Begabung vermutet?

- ▶ Zunächst einmal empfiehlt es sich, die Hinweise, auf die sich die Vermutung gründet, daraufhin zu überprüfen, ob sie wirklich brauchbare Indizien sind.
- ▶ Für eine genauere Diagnose muss ein begabungsdagnostisch erfahrener Psychologe hinzugezogen werden.
- ▶ Wenn man nicht sicher ist, ob ein Kind tatsächlich hochbegabt ist, sollte man versuchen, Äußerungen zu vermeiden, aus denen besonders hohe Leistungserwartungen erschlossen werden können und die bei dem Kind zu einem möglicherweise unrealistischen Selbstbild führen.

Das zweite in der Überschrift dieses Artikels angesprochene Thema betrifft Probleme im zwischenmenschlichen Verhalten: Hochbegabten Kindern wird nicht selten nachgesagt, sie seien im Kreise Gleichaltriger Außenseiter. Die Ursachen dafür werden in der Regel darin gesehen, dass die speziell mit der Hochbegabung zusammenhängenden Denk- und Verhaltensweisen für weniger talentierte Schüler befremdlich seien und sie deswegen mit Rückzug reagierten.

Fehlannahme Aussenseitertum

Diese Annahme wird in der schulpsychologischen Beratung jedoch nicht bestätigt. Auch große wissenschaftliche Untersuchungen – so z. B. die Marburger Hochbegabtenstudie – belegen, dass besonders Begabte in der Regel nicht schlechter sozial angepasst sind als vergleichbare Kinder mit durchschnittlicher Begabung. Natürlich gibt es auch Kinder, die besonders begabt sind und die gleichzeitig von ihren Klassenkameraden abgelehnt werden. Das eine hat aber mit dem anderen zumeist nichts zu tun. Praxiserfahrungen machen Folgendes deutlich: Manche Kinder wachsen in einer Umgebung auf, in der ihnen (fast) jeder Wunsch erfüllt wird. Das beginnt im Elternhaus und setzt sich dann im Kindergarten und zum Teil auch in der Schule fort. Wird diesen Kindern einmal ein

Wunsch versagt, setzen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel ein, um ihren Willen doch noch durchzusetzen. Das Spektrum reicht dabei von Betteln und Quengeln über Weinen, Schreien, Zornesausbrüchen und aggressiven Attacken bis hin zu Selbstmorddrohungen. Gleichaltrigen treten diese Kinder mit der Einstellung gegenüber, dass sie ein Recht auf Erfüllung ihrer Wünsche hätten. Dazu haben aber – was man auch verstehen kann – viele Kinder keine Lust. Auf diese Weise entwickelt sich eine gegenseitige Ablehnung, die dazu führen kann, dass die verhaltensauffälligen Schüler in der Klasse vollkommen isoliert werden. Eine Hochbegabung spielt in diesem Zusammenhang in der Regel keine Rolle. Man findet solche Verhaltensweisen bei Kindern mit ganz unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus.

Verhaltensprobleme kein Indiz für Hochbegabung

Die Erkenntnis, dass die beschriebenen Verhaltensprobleme nicht mit der Hochbegabung zusammenhängen, ist für die Eltern der betroffenen Schüler von außerordentlicher Bedeutung. Wenn die Kinder nämlich nicht lernen, ihre Bedürfnisse adäquat zum Ausdruck zu bringen, gelegentlich zurückzustecken und mit ihren Mitmenschen Kompromisse zu schließen, werden sie in ihrem späteren Leben kaum Erfolg haben. Denn im Allgemeinen wird niemand besondere berufliche Leistungen erbringen können, der nicht dazu in der Lage ist, in einer förderlichen Weise mit anderen Menschen umzugehen und sie für sich zu gewinnen.

Beratung oder Therapie

Hat man es mit einem Kind zu tun, das gleichzeitig hochbegabt und verhaltensauffällig ist, sollte man zusätzlich zur Förderung seiner besonderen Talente eine Beratung oder Therapie ins Auge fassen, die geeignet ist, sein Sozialverhalten zu verbessern. Die Ansprechpartner dafür sind Diplom-Psychologen. Eine solche Behandlung wird in der Regel nicht anders aussehen als bei weniger befähigten Kindern.



Diagnostik

Wie erkennt man besondere Begabung?

Detlef H. Rost und Susanne Schilling

Besondere Begabung zuverlässig und gültig zu identifizieren, bringt große Probleme mit sich, da sich die (unter „Was ist 'besondere Begabung'?“ erwähnten) Schwierigkeiten, Hochbegabung präzise zu definieren, naturgemäß in den Identifikationsmethoden widerspiegeln. Deshalb greift man pragmatisch auf verfügbare Instrumente zurück, wobei Intelligenztests im Vordergrund stehen, da Intelligenz die Grundlage (=Kernvariable) jeder Begabung darstellt. Aber auch die Urteile der Bezugspersonen eines Kindes – Eltern, Lehrkräfte, Freunde – werden oft herangezogen. Wie soll man vorgehen, wenn man die Vermutung hat, ein Kind sei besonders begabt? Welche Vor- und Nachteile haben die unterschiedlichen Vorgehensweisen? Die nachfolgenden Hinweise geben auf diese Fragen eine knappe Antwort.

Identifikation besonders Begabter durch psychologische Testdiagnostik?

Ja, in jedem Fall. Die fachgerechte Anwendung standardisierter Intelligenztests muss im Zentrum jeder Begabungsdiagnostik stehen.

Die Schülerin oder der Schüler, von der bzw. dem man vermutet sie bzw. er sei hochbegabt, wird üblicherweise mit anerkannten psychologischen Fähigkeitstests überprüft. Dafür gibt es verschiedene bewährte *Intelligenztests*, die objektiv, zuverlässig und gültig sind. *Objektiv* bedeutet, dass das Testergebnis relativ unabhängig von den Durchführungs- und Auswertungsbedingungen ist,

also unterschiedliche Psychologen in unterschiedlichen Situationen das Ergebnis ähnlich interpretieren und eine vergleichbare Diagnose stellen. *Zuverlässig* bedeutet, dass das Testergebnis relativ messfehlerfrei ist und dass man angeben kann, inwieweit das Ergebnis von Zufallseinflüssen (z.B. von der Tagesform) abhängt. *Gültig* bedeutet, dass mit dem jeweiligen Testverfahren schwerpunktmäßig Intelligenz bzw. Begabung und nichts anderes (z.B. nicht Anpassungsfähigkeit an die Testsituation) gemessen wird.

Wichtigkeit solider psychodiagnostischer Kenntnisse

Durchführung, Auswertung und Interpretation psychologischer Tests setzen solide psychodiagnostische Kenntnisse voraus. Deshalb sollten Testvorgabe, Testauswertung und Testinterpretation ausschließlich erfahrenen Psychologinnen bzw. Psychologen vorbehalten bleiben. Lehrkräften, Ärztinnen bzw. Ärzten (auch Kinderärzten), Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeitern, pädagogischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter von Jugendämtern und Erzieherinnen bzw. Erziehern fehlt üblicherweise die solide psychodiagnostische Ausbildung, die eine unabdingbare Voraussetzung für eine Tätigkeit im Bereich der Hochbegabungsdiagnostik darstellt. Wie ein solches psychodiagnostisches Gutachten aussehen kann, wird im nächsten Beitrag gezeigt.

Obwohl psychologische Tests bei weitem die wichtigste Informationsquelle zur Beantwortung der Frage, ob ein Kind oder ein Jugendlicher hochbegabt ist, darstellen, wird eine solide Hochbegabungsdiagnostik immer auch zugleich eine ausführliche Anamnese (Klärung der Vorgeschichte) sowie Gespräche mit den Eltern, dem Kind und gegebenenfalls den Lehrkräften und anderen an der Erziehung beteiligten Personen einbeziehen. Bei widersprüchlichen Befunden und in Grenzfällen sollte man stets eine zweite Testung vorsehen.

Identifikation besonders Begabter durch Lehrkräfte?

Nur bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern akzeptabel. Immer nützlich und sinnvoll als Ergänzung zur fachpsychologischen Untersuchung, als alleinige Methode weniger zu empfehlen.

Lehrerurteil

Von Lehrkräften wird aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrung erwartet, dass sie relativ gut den aktuellen *Leistungsstand* ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen und über deren spezifische Leistungsstärken und Leistungsschwächen Auskunft geben können. Das können sie in der Tat recht gut. Nicht in gleich gutem Maße können sie aber die Begabung, die einer Leistung zugrunde liegt, beurteilen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte intellektuell besonders begabte Schülerinnen und Schüler nur dann recht gut identifizieren können, wenn gleichzeitig auch sehr gute Schulleistungen vorliegen. Schüler, die ihr besonders gutes intellektuelles Potential nicht auch in gute Schulleistungen umsetzen (vielleicht aufgrund von Problemen im Elternhaus oder wegen mangelnder Motivation usw.), werden von ihren Lehrern im Allgemeinen nicht als intellektuell hochbegabt erkannt. Diese Tatsache erscheint besonders problematisch, bedenkt man, dass gerade diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern (die sog. *Underachiever*) eine Reihe gravierender psychosozialer Auffälligkeiten aufweist, die in vielen Fällen einer gezielten Beratung oder Behandlung bedarf.

Problem von Checklisten

Häufig werden – insbesondere in der populärwissenschaftlichen Ratgeberliteratur – so genannte *Checklisten* angepriesen und verwendet. Eine Checkliste ist nichts anderes als eine mehr oder weniger beliebige Auflistung von Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die für besonders Begabte angeblich besonders typisch sein sollen

(z.B. „großer Wortschatz“, „geringes Schlafbedürfnis“, „Langeweile im Unterricht“). Diese Checklisten sollen es den Lehrkräften erleichtern, einzuschätzen, ob ein Kind hochbegabt ist oder nicht.

Vom Einsatz solcher Checklisten zur Identifikation von Hochbegabung muss bislang abgeraten werden. Es ist noch nicht geklärt, ob die dort aufgeführten Verhaltensmerkmale überhaupt geeignet sind, Hochbegabte von andern Schülern zu unterscheiden. Viele der in Checklisten aufgeführten Merkmale treffen auch auf aufgeweckte, beileibe aber nicht besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu. Um oben angegebene Beispiele aufzunehmen: Ein „geringes Schlafbedürfnis“ oder „Langeweile im Unterricht“ sind auch bei nicht hochbegabten Kindern nicht gerade selten anzutreffen. Hinzu kommt, dass die bislang vorliegenden Untersuchungen zur Brauchbarkeit von Checklisten mangelhaft sind, und ihre Ergebnisse sind zudem noch widersprüchlich. Es ist auch noch nicht belegt, dass die Verwendung solcher Checklisten die Fähigkeit von Lehrern, Hochbegabte zu identifizieren, verbessert. Die bei standardisierten psychologischen Tests gewährleisteten Gütekriterien (Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit) sind nicht gegeben. Allenfalls sind Checklisten vertretbar, um Lehrkräfte anzuregen, sich immer wieder die Frage zu stellen, ob es auch in ihrer Klasse möglicherweise ein hochbegabtes Kind gibt. Bei positivem Verdacht muss sich jedoch eine fachpsychologische Diagnostik anschließen.

Identifikation besonders Begabter durch Eltern?

Ebenfalls nur als Ergänzung zu psychologischen Tests akzeptabel. Besonders wertvoll bei Vorschulkindern. Als alleinige Identifikationsmethode ebenfalls abzulehnen.

Das Elternurteil sollte, vor allem bei jüngeren Kindern, das Urteil von Erzieherinnen und Erziehern ergänzen – einfach deshalb, weil es bei Vorschulkindern nur wenige

zuverlässige und gültige Testverfahren gibt, die eine Begabungsprognose gestatten. Aber auch hier ist Vorsicht angebracht, da im Vorschulalter die Begabung noch plastisch ist und sich erst im Grundschulalter verfestigt. Wie bei Lehrkraftbeurteilungen gilt auch für Elternurteile, dass über ihre diagnostische Qualität noch wenig bekannt ist. Als direkt Betroffenen fehlt es Eltern häufig an der erforderlichen Objektivität; die Liebe zum Kind lässt manches in einem besonders positiven Licht erscheinen, was neutrale Außenstehende vielleicht als nur durchschnittlich bewerten würden.

Elternchecklisten

Für *Elternchecklisten* gilt das gleiche, was zu den Lehrkraftchecklisten gesagt wurde. Über ihre Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit ist nichts bekannt. Zusätzlich stellt sich noch das Problem, dass die in den Elternchecklisten thematisierten Verhaltensweisen nicht selten bis ins Säuglingsalter zurückreichen und die Erinnerung von Eltern überfordern, zumal sie – anders als Lehrkräfte – nur wenige Vergleichsmöglichkeiten, was Besonderheiten kindlichen Verhaltens angeht, haben.

Identifikation besonders Begabter durch Klassenkameraden oder Freunde?

Nein. Das ist beim jetzigen Kenntnisstand nicht sinnvoll.

In der populärwissenschaftlichen Hochbegabungsliteratur – und leider auch in manchen sogenannten wissenschaftlichen Werken – wird immer wieder behauptet, Freunde und Klassenkameraden könnten besonders begabte Kinder besonders gut identifizieren, manchmal noch besser als Eltern und Lehrkräfte. Worauf sich diese optimistische Einschätzung stützt, ist nicht bekannt. Es ist verwunderlich, dass sich diese Meinung – trotz fehlender wissenschaftlicher Belege – so hartnäckig hält. Psychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass ins-

besondere Kinder im Grundschulalter bei Fragen nach der Begabung ihrer Klassenkameraden extrem unkritisch sind. Sympathie und das Geschlecht spielen bei der Begabungsbeurteilung eine große Rolle. Ob dies Jugendlichen besser gelingt, ist wissenschaftlich noch nicht geklärt.

Die wenigen vorliegenden Erfahrungen sind ziemlich ernüchternd. Wenn Freunde oder Klassenkameraden die allgemeine Intelligenz oder auch spezifische intellektuelle Begabungen von Kindern und Jugendlichen einschätzen sollen, orientieren sie sich hauptsächlich – ähnlich wie Lehrkräfte – an den bislang gezeigten Schulleistungen (Zensuren). Das ist nicht unvernünftig. Von einem zusätzlichen Informationsgewinn kann aber nicht die Rede sein. Auch hier gilt, dass insbesondere die *Underachiever* von Freunden und Klassenkameraden nicht erkannt werden. Es mag sein, dass eine solche Aufgabenstellung Kinder schlichtweg überfordert, einmal abgesehen davon, dass die gezielte Befragung von Klassenkameraden nach der Begabung ihrer Freunde in manchen Fällen pädagogisch nicht unproblematisch erscheint.





Welches Fazit lässt sich ziehen?

Es ist immer sehr sinnvoll, Lehrkräfte und Eltern über Hochbegabungsfragen zu informieren und sie für diese Problematik zu sensibilisieren. Die Diagnostik von Hochbegabung gehört jedoch in die Hände einer fachkundigen Psychologin oder eines fachkundigen Psychologen.

Fachpsychologische
Diagnostik
unumgänglich

Wenn man die Möglichkeiten und Grenzen der unterschiedlichen Informationsgewinnung zusammenfassend bewertet, so lässt sich sagen, dass eine Identifizierung von Hochbegabung durch Lehrkräfte und Eltern immer dann als weniger problematisch erscheint, wenn es sich um leistungsstarke und gut angepasste Schülerinnen oder Schüler handelt. In allen anderen Fällen ist eine fachpsychologische Diagnostik unumgänglich. Dies gilt besonders, wenn Eltern und Lehrkräfte die Begabung eines Kindes unterschiedlich beurteilen. Auch wenn der Verdacht besteht, dass trotz nur mäßiger Schulleistung eine besondere Begabung vorliegt, ist eine testpsychologische Untersuchung indiziert. Die besondere Begabung zeigt sich vielleicht nicht in schulischen Leistungen, sondern in besonders intensiv gepflegten anspruchsvollen Interessen. Auch „Faulpelze“, die – wenn sie sich anstrengen – sehr gute Schulleistungen erbringen und durch originelle Ideen auffallen, sollten genauer untersucht werden.

Zusammenarbeit
mit Elternhaus

Unabhängig von der testpsychologischen Diagnostik ist eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern, Klassen- und Fachlehrkräften wünschenswert, um eine Hochbegabungsdiagnose abzusichern und gegebenenfalls entsprechende Fördermaßnahmen in Kooperation von Elternhaus und Schule auszuwählen und zu realisieren.

Die Erstellung hochbegabungsdiagnostischer Gutachten

Petra Hanses

Gutachten zu hochbegabungsdiagnostischen Fragen können in Form von ein- bis zweiseitigen Kurzgutachten oder umfangreicheren Langgutachten erstellt werden. Bei dem nachfolgenden Gutachten handelt es sich um ein vergleichsweise detailliertes Langgutachten.

Für Gutachten, in denen es primär um die Erstellung eines Begabungsprofils und die Abklärung intellektueller Hochbegabung geht, erweist sich in der Regel die folgende Gliederung als zweckmäßig:

1. Deckblatt	einleitende Angaben; Ort und Zeit der Durchführung der Untersuchung; verwandte Methoden und Informationsquellen etc.
2. Anlass der Untersuchung	nähere Umstände der Gutachtenerstellung; Auftraggeber; Zweck des Gutachtens; mit der Gutachtenerstellung verbundene Erwartungen; gegebenenfalls spezielle Fragestellung und/oder abzuklärende Indikation.
3. Vorgeschichte/ Anamnese	soziobiographische Informationen; frühkindliche und kindliche Entwicklungsdaten, z.B. geistige Entwicklung, Sprachentwicklung, schulische Entwicklung, schulische Leistungen und Interessen, Entwicklungsbesonderheiten, Entwicklungsdefizite, Entwicklungsakzelerationen; je nach Fragestellung gegebenenfalls auch Bereiche wie familiäre Verhältnisse und Familienatmosphäre, Erziehungsmethoden, elterliche Erwartungen, kritische Lebensereignisse; soziale Kontakte, Freundschaftsbeziehungen etc.
4. Verhalten in der Untersuchungssituation	äußere Erscheinung; Ansprechbarkeit, Instruktionsverständnis, Nervosität und Aufgeregtheit während der Untersuchung; Durchhaltevermögen, Verhaltensauffälligkeiten, Kontaktverhalten, verbale Ausdrucksfähigkeit; allgemeines Befinden, Ermüdungserscheinungen, Konzentration, Ablenkbarkeit, Arbeitsstil und Arbeitstempo, Belastbarkeit; Anspruchsniveau, Motivation und Ehrgeiz, Umgang mit Frustrationen, Misserfolgen und dem Erleben eigener Grenzen etc.)

5. Untersuchungsergebnisse zur Intelligenzstruktur und zum Leistungsvermögen

5. Üblicherweise Vorgabe „klassischer“ Intelligenztests, Absicherung der Diagnose durch Verwendung mehrerer Verfahren (z.B. Intelligenz-Struktur-Test und Test zum globalen Intelligenzniveau) Kurzbeschreibung der Testverfahren und der untersuchten Begabungsmerkmale, Grad der Sicherheit einer diagnostischen Feststellung, möglichst ein für alle Tests vergleichbares Normensystem, z.B. Prozentrangnormen; Bewertung der Testergebnisse: Berücksichtigung der „Veralterung“ von Intelligenztestnormen; Gütekriterien der eingesetzten Verfahren (z.B. Zuverlässigkeit, Repräsentativität der Normen) beachten; je nach konkreter Fragestellung auch weitere Persönlichkeitstests, wie etwa allgemeine Persönlichkeitstests, Interessentests, Problemfragebogen, Fragebogen zu den Bereichen „Schul- und Prüfungsangst“ und „Emotionalität“.

6. Stellungnahme bzw. Empfehlung und/oder Zusammenfassung

6. Folgerungen im Hinblick auf die konkrete Fragestellung; gegebenenfalls weitere abklärungsbedürftige Aspekte; Empfehlung weiterführender differentialdiagnostischer Untersuchungen; zusammenfassendes Urteil über „Hochbegabung“; Offenlegung des dem Gutachten zugrundeliegenden (Hoch-)Begabungskonzepts; Diagnosesicherheit: Angabe des „Intelligenzquotienten“ (IQ) oder einer Spanne, innerhalb dessen der IQ aller Wahrscheinlichkeit nach liegt; Begabungsschwerpunkte bzw. Begabungsschwächen etc.

Insgesamt sollte das Gutachten so abgefasst sein, dass es für den Adressaten des Gutachtens nachvollziehbar und in allen wesentlichen Teilen verständlich ist. Markante Details sind als solche hervorzuheben. Der Grad der Sicherheit der Diagnose muss erkennbar sein. Beschreibende und interpretative Äußerungen sind voneinander abzuheben. Sachfremde Wertungen – insbesondere ethisch-moralische – sollten vermieden werden.

Psychologisches Gutachten

Nachfolgend wird ein kürzlich erstelltes Gutachten zum Begabungsprofil und zur Abklärung intellektueller Hochbegabung von Florian K., einem zwölf Jahre alten Schüler, wieder gegeben.

Psychologisches Gutachten

Name des Kindes:	Florian K. (wohnhafte in B.) ¹
Alter:	12 Jahre 2 Monate
Ort der Untersuchung:	Psychologisches Institut, Philipps-Universität Marburg AG „Pädagogische Psychologie & Entwicklungspsychologie“
Datum der Untersuchung:	26. Februar 1999 12. März 1999
Gutachterin:	Dipl.-Psych. Petra Hanses
Verwendete Verfahren:	Intelligenz-Struktur-Test (IST 70) Standard Progressive Matrices (SPM) Testbatterie des Marburger Hochbegabtenprojekts (bestehend aus: Analogiebildung, Zahlenreihen, Symbolreihen, Zahlen-Verbindungs-Test)
Zusätzliche Information:	Gespräch mit der Mutter, Kurzanamnese

¹ Der Herausgeber dankt dem Probanden und seinen Eltern

Anlass der Untersuchung

Frau K. wandte sich mit dem Anliegen, die Intelligenz ihres Sohnes Florian (zum Zeitpunkt der Untersuchung zwölf Jahre alt) testen zu lassen, zunächst an Herrn Prof. Rost, der im Bereich der Hochbegabungsforschung tätig ist. Über diesen wurde der Kontakt zu mir hergestellt.

Frau K. gibt an, ihr Sohn sei schon seit frühester Kindheit durch seine rasche Auffassungsgabe, Neugier und Wissbegierde aufgefallen. Sie beobachte viele Eigenschaften an Florian, die ihrem Wissen nach charakteristisch für hochbegabte Kinder seien. Von dem Gutachten versprechen sich die Eltern Klarheit im Hinblick auf Florians kognitive Leistungsfähigkeit. Hierbei scheint nicht der Wunsch nach Bestätigung ihrer schon lang gehegten Vermutung, Florian sei hochbegabt, im Vordergrund zu stehen, sondern sie möchten vielmehr wissen, wo seine Stärken liegen. Mit der Frage konfrontiert, was sich ändern würde, wenn im Rahmen der Untersuchung die Hochbegabungsvermutung nicht bestätigt/bestätigt werden könnte, geben sowohl die Mutter als auch Florian selbst an, dass sich im Grunde nicht viel ändern würde. Es gehe in erster Linie darum, detaillierte und verlässliche Auskünfte über Florians Begabungsschwerpunkte zu erhalten und anhand dieser Informationen möglicherweise entsprechende Fördermaßnahmen zu initiieren.

Anamnese

Florians geistige Entwicklung verlief nach Angabe der Mutter bis zum jetzigen Zeitpunkt überaus zügig. Schon als Kleinkind sei er in vielen Bereichen seinen Altersgefährten weit voraus gewesen. Mit zwei Jahren habe er zweistellige Zahlen lesen können. Den Zahlenraum über hundert hinaus habe er im Alter von drei bis vier Jahren beherrscht. Auch das Lesen habe er sich im Vorschulalter durch ausgeprägte Neugier und durch Erfragung von Buchstaben und Wörtern in erster Linie selbst beigebracht. Schon früh seien seine Lesefertigkeiten sehr gut ausgeprägt gewesen; im Alter von fünf Jahren habe er während seiner Kindergartenzeit den anderen Kindern Geschichten vorgelesen. Nach einer ausgesprochen erfolg-

reichen Grundschulzeit, in der er mit den schulischen Anforderungen allerdings überwiegend unterfordert gewesen sei, sei in der fünften Klasse auf dem Gymnasium von den Lehrkräften der Vorschlag an die Eltern herangetragen worden, Florian eine Klasse überspringen zu lassen. Nach den Osterferien letzten Jahres wechselte Florian von der fünften zur sechsten Klassenstufe. Zur Zeit besucht er die siebte Klasse des Gymnasiums in B.

Nach dem Wechsel der Jahrgangsstufe habe Florian sehr schnell wieder Anschluss an das Leistungsniveau der Klasse gefunden. Lediglich in Französisch habe er für drei Monate Nachhilfe genommen. In Mathematik seien etwa zehn Stunden nötig gewesen, um das Schulbuch bis zum Klassenpensum durchzuarbeiten und den Anschluss an den Leistungsstand der Klasse zu erreichen. Nach einer kurzen Eingewöhnungsphase habe Florian in seiner neuen Klasse Freunde gefunden, sei gut in die Klassengemeinschaft integriert und fühle sich dort wohl.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung, etwa zehn Monate nach dem Überspringen der Klasse, gehöre Florian wiederum in vielen Unterrichtsfächern zu den Klassenbesten. In Mathematik, Physik, Französisch, Englisch und Geschichte seien seine schulischen Leistungen sehr gut („1“), in Deutsch gut („2“). Besonders viel Spaß bereite ihm der Geschichtsunterricht. Die Fächer Physik und Deutsch möge er hingegen nicht so sehr. Insgesamt falle ihm das Lernen leicht. Er beschäftige sich – die Hausaufgaben eingeschlossen – etwa vier Stunden pro Woche mit schulischen Dingen.

In seiner Freizeit bastle er gerne mit Elektronik- sowie Chemie-Baukästen und lese zu diesen Themen Sachbücher. Als weitere Interessen nennt er den Computer, den er nicht nur zum Spielen, sondern auch zur Textverarbeitung, Tabellenerstellung und für eine E-Mail-Freundschaft mit einem amerikanischen Freund nutzt. Insgesamt geben das Erstgespräch und die erfragten

anamnestischen Daten Anlass zur Vermutung, dass die Eltern von Florian die Begabung ihres Sohnes zwar sehen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten fördern, jedoch nicht dazu tendieren, diese überzubewerten und durch „Drill und Druck“ voranzutreiben. Auch Florian selbst neigt nicht dazu, seine in vielen Bereichen hervorragenden Leistungen überzubewerten: Er definiert sich als Person nicht in überzogener Weise über seine intellektuelle Befähigung. So äußerte er sich befremdlich und kritisch darüber, dass es viele Eltern gäbe, die ihren Kindern dauernd „Stress“ wegen der Schule machen würden. Ähnlich ist auch ein Kommentar während der Ersttestung einzuordnen: In der Pause erzählte Florian von einer Reportage über Hochbegabung, die er im Fernsehen gesehen habe und bei der eine der interviewten Mütter sich recht enttäuscht – und auch ein wenig ärgerlich – darüber geäußert habe, dass ihr Kind nicht als hochbegabt eingestuft worden sei. Mit einer gewissen Erleichterung merkte er dazu an, dass das bei ihm zu Hause zum Glück anders sei. Er könne nicht verstehen, warum das so schlimm sein solle, nicht hochbegabt zu sein.

Schon die Anamnese zum Bereich der frühkindlichen und kindlichen Entwicklung deutet insgesamt auf eine weit überdurchschnittliche intellektuelle Befähigung hin. Insbesondere die früh einsetzende Sprachentwicklung sowie das spontane Lesenlernen im Vorschulalter und das ausgeprägte rechnerische Talent können hier als wichtige Hinweise angesehen werden.

Verhalten in der Untersuchungssituation

Im Erstgespräch, das mit Florian und seiner Mutter zusammen geführt wurde, gibt sich Florian kontaktfreudig, relativ unbefangen und wissbegierig. Auf Ansprache hin reagierte er prompt und beantwortete die an ihn gestellten Fragen offen und freimütig. Er folgte interessiert dem Gespräch, machte von sich aus Einwurfe und stellte Fragen, wenn ihm etwas nicht klar war. Auffallend waren dabei sein differenzierter Wortschatz und sein sprachliches Geschick.

Zu Beginn der Ersttestung wirkt Florian etwas angespannt. Nach der erfolgreichen Bewältigung der ersten Testteile macht er einen gelösteren und gelasseneren Eindruck. Im weiteren Verlauf ist bei Aufgaben, die ihm schwerer zu fallen scheinen, ein sehr angestrengter Gesichtsausdruck zu beobachten und ein leises gelegentliches Stöhnen zu vernehmen. Auch massierte er sich in diesen Situationen in auffälliger Weise immer wieder die Schläfen. Danach befragt, ob er sich nicht wohl fühle und Kopfschmerzen habe, gab er an, sich dann besser konzentrieren zu können. Gegen Ende der dreistündigen Testung, die durch eine halbstündige Pause unterbrochen war, sieht er sehr müde aus und erscheint leicht unkonzentriert.

In einem zwei Wochen später durchgeführten Nachuntersuchungstermin wurden daher die zuletzt bearbeiteten Aufgabengruppen erneut abgetestet (Parallelformen mit vergleichbaren – aber nicht identischen – Aufgaben). Mit einer Ausnahme (Würfelaufgaben des Intelligenz-Struktur-Tests) erzielt Florian bei der Testwiederholung deutlich bessere Ergebnisse als bei der Ersttestung, wobei die Leistungsverbesserungen derart ausgeprägt sind, dass sie nicht auf Übungseffekte, sondern primär auf die Unkonzentriertheit und anscheinende Ermüdung gegen Ende der Ersttestung zurückgeführt werden können.

Während der dreistündigen Untersuchung erbat sich Florian – abgesehen von der fest eingeplanten halbstündigen Unterbrechung nach anderthalb Stunden – nur einmal eine kurze Pause, um etwas zu trinken und sich kurz zu bewegen, was auf ein gutes Durchhaltevermögen schließen lässt.

Er zeigt bei der Lösung der Aufgaben ein sehr überlegtes, reflexives und wenig impulsives Arbeitsverhalten. Bei kaum einer der bearbeiteten Aufgaben wurde eine nachträgliche Korrektur von Florian vorgenommen. Bei einem Aufgabenbereich (Standard Progressive Matrices) äußerte Florian nach etwa 35 Minuten den Wunsch, jetzt mit der Bearbeitung aufzuhören, obwohl er für die noch nicht gelösten zwei Aufgaben weitere zehn Minuten Zeit gehabt hätte. Er gab an, er käme bei diesen zwei Aufgaben nicht auf die Lösung. Möglicherweise weist dieses Verhalten, sich nicht auf Vermutungen und unsichere Lösungen einzulassen, auf eine gewisse Befürchtung hin, etwas falsch zu machen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Kontakt zwischen Testleiterin und Florian als gut beschrieben werden kann. Florian wirkte interessiert und aufgeschlossen. Er zeigte sich außerordentlich produktiv, konzentriert und sehr bemüht, die Aufgaben richtig zu lösen. Er verfügt über ein sehr gutes Instruktionsverständnis.

Intelligenz-Struktur-Test (IST 70)

Im Intelligenz-Struktur-Test, einem Verfahren, bei dem ähnlich den schulischen Anforderungen unter Zeitdruck intellektuelle Leistungen zu erbringen sind, die einen Einblick in die Struktur der Intelligenz ermöglichen, erzielt Florian einen Gesamtwert von $IQ = 147.2$.² Berücksichtigt man, dass dieser IQ aufgrund der nicht mehr aktuellen Normen eine Überschätzung darstellen kann und korrigiert diesen Wert auf der Basis deutscher und internationaler Untersuchungen, so ergibt sich eine Schätzung von etwa $IQ = 137$ ($PR > 99$)³. Florian erreicht somit ein weit überdurchschnittliches intellektuelles Niveau. Nicht einmal 1% der Gleichaltrigen erzielen bessere Leistungen als er. Bei Berücksichtigung der Messgenauigkeit des Verfahrens liegt der Intelligenzquotient mit 95%iger Sicherheit im Bereich zwischen 131 und 143.

Die deutlich besten Ergebnisse erreicht Florian im Bereich des praktisch-rechnerischen und theoretisch-rechnerischen Denkens. Sachbezogene rechnerische Aufgaben, bei denen es vor allem auf das schlussfolgernde Denken ankommt, löst Florian schnell und sicher. Im Gesamtergebnis schneidet er weit überdurchschnittlich ab (Rechenaufgaben: IQ = 166, PR > 99.9). Ebenso gelingt es ihm außergewöhnlich gut, theoretisch rechnerische Probleme zu bewältigen, wobei er Zahlenreihen zügig und sicher fortzusetzen versteht (Zahlenreihen: IQ = 160, PR > 99.9). Florian erreicht in beiden Verfahren Ergebnisse, die bei Kindern seines Alters extrem selten zu beobachten sind. Selbst wenn man für diese beiden Aufgabengruppen die Normen Erwachsener zugrunde legte, wären seine Leistungen noch als deutlich überdurchschnittlich zu charakterisieren.

Florians Fähigkeit, Beziehungen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, ist ebenfalls extrem gut ausgebildet (Analogien: IQ = 153, PR > 99.9). Wie schon aus dem theoretisch- und praktisch-rechnerischen Talent ableitbar, verfügt Florian über eine besonders gut ausgeprägte intellektuelle Beweglichkeit.

²⁾ Aus Gründen der Einfachheit werden im folgenden die Testergebnisse einheitlich in IQ-normierten Werten angegeben. Bei der IQ-Normierung werden die erzielten Testwerte (z.B. Anzahl richtig gelöster Aufgaben) derart transformiert, dass die Verteilung innerhalb einer Referenzpopulation (z. B. innerhalb einer Altersgruppe) einen Mittelwert von 100 aufweist. Die Streuung der Testwerte um diesen Mittelwert ist bei IQ-normierten Werten auf 15 festgelegt. Praktisch bedeutet dies: Im Mittel werden Testwerte erreicht, die einem IQ-Wert von 100 entsprechen; einen IQ-Wert zwischen 85 und 115 (\pm eine Streuungseinheit) erzielen 68% der Bezugsgruppe (Altersgleiche); IQ-Werte größer als 125 bzw. 130 bzw. 135 werden von etwa 5% bzw. 2% bzw. 1% der Vergleichsgruppe erreicht. Bei Intelligenztests weisen IQ-Werte größer als 115 auf überdurchschnittliche Intelligenz, solche größer als 125 bzw. 130 auf intellektuelle Hochbegabung und solche größer als 140 bzw. 145 auf intellektuelle Höchstbegabung hin.

³⁾ Der Prozentrang (PR) gibt an, wie viel Prozent der Vergleichsgruppe gleich große oder kleinere Werte erzielt. Ein Prozentrang von 98 (PR = 98) bedeutet beispielsweise, dass der Proband gleich gute oder bessere Werte erzielt als 98% der Vergleichsgruppe, oder anders formuliert, dass er zu den 2% der Besten gehört. Sofern nicht anders angegeben, bezieht sich die Vergleichsgruppe hier und nachfolgend auf Kinder gleichen Alters.

In fünf weiteren Aufgabengruppen des Intelligenz-Struktur-Tests erreicht Florian Ergebnisse, die als deutlich überdurchschnittlich zu bezeichnen sind (die Subtest-Intelligenzquotienten liegen zwischen 121 und 129, was einem Prozentrang von PR = 92 bis 97 entspricht): Bei Aufgaben, die Urteilsbildung und Selbstständigkeit im Denken verlangen, zeigt er Leistungen, die lediglich von etwa 8% seiner Altersgruppe übertroffen werden (Satzergänzung: IQ = 121, PR = 92). Dabei ist er sehr gut in der Lage, sich in den Bedeutungsgehalt von Worten einzufühlen und ihn zu erfassen (Wortauswahl: IQ = 124, PR = 95). Auch im Bereich der sprachlichen Abstraktionsfähigkeit und des Extrahierens allgemeiner Begriffe erzielt Florian überdurchschnittliche Leistungen (Gemeinsamkeiten: IQ = 121, PR = 92). Er ist bestens in der Lage, sich gelernte Wörter zu merken (Merkaufgaben: IQ = 123, PR = 94). Er vermag Flächen und Formen sicher zu erkennen, wobei er in anschaulich-ganzheitlichem Denken Beziehungen zu knüpfen und räumlich zu gestalten weiß (Figurauswahl: IQ = 129, PR = 97).

Lediglich bei Aufgaben, die es erfordern, sich räumliche Gebilde dreidimensional vorzustellen und zu analysieren, schneidet Florian weniger gut und im unteren Durchschnittsbereich ab (Würfelaufgaben: IQ = 88, PR = 21). Auch die Nachtestung dieses Leistungsaspekts erbrachte ein vergleichbar schwach durchschnittliches Ergebnis.

Standard Progressive Matrices (SPM)

In den Standard Progressive Matrices (SPM), einem Verfahren, das sprachfreie intellektuelle Leistungsfähigkeit - besonders Beobachtungsvermögen, Bildung von Vergleichen, genaues schlussfolgerndes Denken und grundlegende Problemlösefähigkeit bei fortschreitend schwieriger werdenden Aufgaben - erfasst, erreicht Florian einen Wert, der einem Prozentrang von PR = 99 entspricht, d.h. nur knapp 1% der Gleichaltrigen vollbringen bessere Leistungen. Aufgrund dieses auf aktuellen Normen basie-

renden Ergebnisses kann angenommen werden, dass die intellektuelle Befähigung mit einem IQ-Wert von etwa 136 weit überdurchschnittlich ist; mit 95%iger Sicherheit liegt sein Intelligenzquotient zwischen $IQ = 129$ und $IQ = 143$.

Testbatterie des Marburger Hochbegabtenprojekts

Die Testbatterie des Marburger Hochbegabtenprojekts umfasst insgesamt vier Teilbereiche der Intelligenz (verballogische Denkfähigkeit, theoretisch-rechnerisches Denken, induktives Denken mit Symbolen, Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung).

Die Bestandteile dieser Testbatterie zielen primär auf die Erfassung der allgemeinen Intelligenz ab. Einen Schwerpunkt dabei bildet das induktive Schlussfolgern (das synthetisierende, vom Einzelnen zum Allgemeinen führende Denken). Für diese Testbatterie liegen lediglich Normen für Jugendliche vor.

Vergleicht man die Leistungen, die Florian in den vier Teilbereichen erreicht, mit den von Neuntklässlern erzielten Ergebnissen der Marburger Normierungsstichprobe, so schneidet er im Gesamtergebnis mit einem Wert von $IQ = 128$ ($PR = 97$) weit überdurchschnittlich gut ab. So erzielt er beispielsweise im Bereich der verballogischen Denkfähigkeit ein Resultat, das nicht einmal 1 % der Neuntklässler erreichen.

Zu beachten ist, dass diese Werte auf einer Vergleichsgruppe von durchschnittlich drei Jahre älteren Jugendlichen (Neuntklässlern) beruhen und somit eine deutliche Unterschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit von Florian (im Vergleich zu seiner Altersgruppe) darstellen. Berücksichtigt man den Altersverlauf bei dieser Art von Intelligenzverfahren, so ergibt sich eine auf Florians Alter bezogene Schätzung von $IQ = 140$, was einem Prozentrang von $PR > 99$ entspricht.

Zusammenfassung

Die psychologische Untersuchung belegte bei Florian außerordentlich gute Fähigkeiten im Bereich des abstrakt-logischen Denkens und des Analogieschlussdenkens. Sein Begabungsschwerpunkt liegt dabei vor allem im rechnerischen Denken, und zwar sowohl was die theoretische Komponente als auch die praktische Komponente (in Form der Umsetzung allgemeiner mathematischer Regeln auf konkrete Problemstellungen) betrifft.

Florians intellektuelle Gesamtbefähigung liegt - bei Zugrundelegung der oben dargestellten drei Verfahren (Intelligenz-Struktur-Test, Standard Progressive Matrices, Marburger Intelligenztestbatterie) - im Bereich von $IQ = 135$ bis $IQ = 140$, d. h., dass er im Vergleich zu Kindern gleichen Alters zu den besten ein bis zwei Prozent gehört. Bei Zugrundelegung des üblicherweise benutzten Grenzwertes von $IQ > 130$ zur Definition von intellektueller Hochbegabung liegt eine solche nachweislich bei Florian vor.

Mit Ausnahme des Bereichs der räumlich-visuellen Vorstellungsfähigkeit dreidimensionaler Gebilde, bei dem Florian ein schwach durchschnittliches Ergebnis erzielt, war er in der Lage, alle anderen Aufgabengruppen zügig, sicher und mit einem durchweg hervorragenden Leistungsergebnis zu bearbeiten. In diesem Sinne ist von einem breiten - sowohl den mathematischen als auch den sprachlichen Bereich umfassenden - intellektuellen Leistungsvermögen auszugehen.

gez. Petra Hanses, Dipl.-Psychologin



Ergebnisse im Intelligenz-Struktur-Test (IST 70)

- SE (Satzergänzung): Urteilsbildung, „common sense“
- WA (Wortauswahl): Erfassen von sprachlichen Bedeutungsgehalten, induktives sprachliches Denken
- AN (Analogien): Erfassen und Übertragen von Beziehungen, Kombinationsfähigkeit
- GE (Gemeinsamkeiten): Sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Begriffsbildung, sprachlogisches Denken
- ME (Merkaufgaben): Merkfähigkeit, Gedächtnis
- RA (Rechenaufgaben): Praktisch-rechnerisches Denken, schlussfolgerndes Denken
- ZR (Zahlenreihen): Theoretisch-rechnerisches Denken, induktives Denken mit Zahlen
- FA (Figurenauswahl): Vorstellungsfähigkeit, anschaulich-ganzheitliches Denken
- WÜ (Würfelaufgaben): Räumliches Vorstellen, technisch- konstruktive Komponenten

Die begabungsdagnostische Beratungsstelle BRAIN

Susanne Schilling und Detlef H. Rost

Was ist **BRAIN**?

Am 1. Oktober 1999 hat in der Arbeitsgruppe „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ des Fachbereichs Psychologie der Philipps-Universität Marburg die begabungsdagnostische Beratungsstelle **BRAIN** (**Be**RAtung und **IN**formation über besondere Begabung) unter der Leitung von Prof. Dr. Detlef H. Rost ihre Arbeit aufgenommen. **BRAIN** stellt eine Anlaufstelle für Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Schulleitungen sowie Psychologinnen und Psychologen dar, die spezielle Fragen im Zusammenhang mit „intellektueller Hochbegabung“ haben. **BRAIN** ist die erste und einzige einschlägige *neutrale* Beratungsstelle im Bundesland Hessen und wird hauptsächlich vom Hessischen Kultusministerium finanziert.

Wer berät **BRAIN**?

Um einen hochwertigen Standard der psychologischen Diagnostik und Beratung zu gewährleisten, steht **BRAIN** ein wissenschaftlicher Beirat internationaler Experten zur Seite:

Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett, Leiterin der Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie der Universität Wien. Sie hat maßgeblich zur Entwicklung lerntherapeutischer Ansätze in der Erziehungsberatung beigetragen. Angegliedert an ihre Abteilung ist ein Universitätskindergarten und eine psychologische Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Prof. Dr. Joan Freeman, Professorin am Department of Lifelong Learning and Education der Middlesex University in London. Frau Prof. Dr. Freeman ist international durch ihre in England durchgeführte Längsschnittuntersuchung über hochbegabte Kinder und Jugendliche (Gulbenkian-Projekt) bekannt geworden und war lange Zeit Präsidentin des European Council for High Ability (ECHA).

Univ.-Prof. Dr. Karl Josef Klauer, Professor (em.) für Pädagogik an der TH Aachen. Prof. Klauer ist Nestor der Pädagogischen Diagnostik in Deutschland und hat sich durch die Entwicklung von Trainingsprogrammen zur Förderung intellektueller Fähigkeiten über die Grenzen Deutschlands hinaus einen Namen gemacht.

Was bietet *BRAIN*?

BRAIN stellt Information zu vielen Fragen, die „Hochbegabung“ berühren, bereit und hilft, Unsicherheit zu reduzieren und unangemessene Befürchtungen sowie unzutreffende Mythen bezüglich hochbegabter Kinder und Jugendlicher zugunsten einer realistischen Betrachtung abzubauen. Darüber hinaus bietet *BRAIN* eine telefonische Erstberatung an. Diese dient dazu, einzelfallbezogene Informationen und Unterstützung zu geben. Auf Wunsch schließt sich eine Folgeberatung mit einer umfassenden individuellen psychologischen Begabungsdiagnostik an.

BRAIN stellt eine *neutrale* Instanz dar und kann, wenn unterschiedliche Ansichten über die Begabung bzw. Förderung einer Schülerin oder eines Schülers vorliegen, auch vermitteln. Im Konfliktfall soll im gemeinsamen Gespräch von Elternhaus und Schule versucht werden, eine von allen Seiten akzeptierte Lösung zu erarbeiten. Die Vorstellungen und Erwartungen über und an besonders begabte Kinder im Kontext von Familie und Schule werden in diesem Prozess diskutiert und gegebenenfalls neu bewertet. Dabei hilft *BRAIN*, Probleme zu verstehen und neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken.

Was bietet *BRAIN* nicht?

BRAIN kann aus personellen Gründen leider keine psychologische Therapie oder Langzeit-Erziehungsberatung durchführen. Bei gravierenden Problemen unterstützt *BRAIN* Elternhaus und Schule dabei, eine qualifizierte Stelle zu finden, die eine entsprechende Betreuung, Förderung und gegebenenfalls Behandlung (z.B. frei praktizierende Kinder- und Jugendpsychologen, Erziehungsberatungsstellen oder auch Fachkliniken) übernehmen kann.

Mit welchen Fragen kann man sich an *BRAIN* wenden?

Über das Konzept „Hochbegabung“ gibt es viele verschiedene Meinungen, Mutmaßungen und Vorurteile. Viele Eltern und Lehrkräfte sind daher verunsichert, wenn sie glauben, ein Kind könne eventuell hochbegabt sein. Bei *BRAIN* finden sie kompetente Ansprechpartner. Unsere Psychologinnen geben unter anderem Auskunft und Rat bei folgenden Fragen:

- ▶ Ist das Kind hochbegabt?
- ▶ Wie stellt man Hochbegabung fest?
- ▶ Soll das Kind vorzeitig eingeschult werden?
- ▶ Wo liegen die intellektuellen Stärken (und Schwächen) des Kindes?
- ▶ Ist das Kind in der Schule eventuell unterfordert?
- ▶ Hängen auftretende Probleme (z.B. Schulschwierigkeiten, soziale und psychische Auffälligkeiten) mit einer besonderen Begabung zusammen?
- ▶ Ist mein Kind aufgrund der besonderen Begabung „anders“ als andere Kinder?
- ▶ Brauchen besonders begabte Kinder „besondere“ Erziehungsmaßnahmen?
- ▶ Wann ist bei einem leistungsstarken Kind zum Überspringen zu raten?
- ▶ Wo finde ich Informationen zum Thema „besondere Begabung“?
- ▶ Welche Fördermöglichkeiten gibt es?
- ▶ Wo finde ich Kontakt zu anderen Eltern hochbegabter Kinder?

Wer arbeitet bei BRAIN?

Um eine hochwertige psychologische Diagnostik und Beratung zu gewährleisten, sind bei *BRAIN* ausschließlich qualifizierte Diplom-Psychologinnen beschäftigt. Die vielfältigen Erfahrungen aus dem „Marburger Hochbegabtenprojekt“ fließen in die Arbeit der Beratungsstelle ein. Dies, die Anbindung an den Fachbereich Psychologie, regelmäßige Teambesprechungen und eine kontinuierliche Weiterbildung in Fragen der Hochbegabung stellen sicher, dass die Diagnostik und Beratung nach aktuellen wissenschaftlichen Standards erfolgt.

Was geschieht nach der Beratung und Diagnostik mit den Daten?

Alle von *BRAIN* erhobenen personenbezogenen Daten (Name, Adresse etc.) werden streng vertraulich behandelt, die Anforderungen des Datenschutzes werden strikt beachtet. Außer den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von *BRAIN* bekommt keine dritte Person ohne Einverständnis der Betroffenen Zugang zu den erhobenen Informationen.

Was kostet die Beratung und Diagnostik?

Anmeldung und erste Beratung sind kostenfrei. Kommt es zu einer weiteren Beratung und/oder zu einer psychodiagnostischen Untersuchung, wird eine Spende erwartet, um zusätzliche Unkosten zu decken.

Wie findet man BRAIN, und wie meldet man sich an?

BRAIN hat seine Räume im Erdgeschoss des Fachbereichs Psychologie der Philipps-Universität Marburg. Anschrift, Telefon, Anmeldezeiten und E-Mail sind im Adressenteil dieser Broschüre auf Seite 178 aufgeführt. Aus Kapazitätsgründen kann eine Beratung und Diagnostik *nur nach vorheriger telefonischer Anmeldung* erfolgen. Aufgrund der großen Nachfrage muss mit Wartezeiten gerechnet werden. In besonders dringenden Einzelfällen bemüht sich *BRAIN*, die Wartezeit zu verkürzen.



Rechtliche und schulorganisatorische Grundlagen



Rechtliche Grundlagen für die Förderung von besonderen Begabungen

Harald Achilles

Das Hessische Schulgesetz vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 30. Juni 1999 (GVBl. I S. 354), und die hierzu erlassenen Verordnungen bieten eine Reihe von Maßnahmen, die ein individuelles Eingehen auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen ermöglichen.

Förderung besonderer Begabungen als Kernaufgabe für Lehrkräfte

Dass dies eine Kernaufgabe für Lehrkräfte darstellt, ergibt sich aus § 6 Abs. 1 der Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Fassung vom 22. Juli 1998 (ABl. S. 598). Darin ist entsprechend § 3 Abs. 6 des Hessischen Schulgesetzes das Gebot für die Lehrkräfte festgeschrieben, Schülerinnen und Schüler in ihrer

Entwicklung zu fördern. Nach § 3 Abs. 6 soll jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert werden.

Individuelle Handlungsmöglichkeiten nach dem Hessischen Schulgesetz

Neben diesen allgemeinen Voraussetzungen sind im Hessischen Schulgesetz folgende Möglichkeiten im Einzelnen normiert:

Überspringen einer Jahrgangsstufe

Gemäß § 75 Abs. 6 HSchG in Verbindung mit § 14 der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses in der Fassung vom 22. Februar 1999 (ABI. S. 234) können Schülerinnen und Schüler eine Jahrgangsstufe überspringen, wenn zu erwarten ist, dass sie dadurch in ihrer Lernentwicklung besser gefördert werden können. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz auf Antrag oder mit Zustimmung der Eltern, bei volljährigen Schülerinnen und Schülern auf deren Antrag oder mit deren Zustimmung, nach eingehender Beratung.

Vorzeitige Einschulung und Überspringen der 1. Jahrgangsstufe

Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, aber aufgrund ihrer Entwicklung erwarten lassen, dass sie bereits den Anforderungen der Schule genügen können, können gemäß § 58 Abs. 1 Satz 2 HSchG in Verbindung mit § 6 Abs. 5 der Verordnung zur Ausgestaltung der Grundschule (Primarstufe) vom 23. August 1995 in der Fassung der Verordnung vom 10. Juli 1999 (ABI. S. 691) dann vorzeitig in die Schule aufgenommen werden, wenn sie unter die „Kann-Kind-Regelung“ fallen, d.h., dass sie in der Zeit vom 1. Juli bis 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden. Gemäß § 75 Abs. 6 HSchG können Schülerinnen und Schüler in besonderen Fällen auch die erste Jahrgangsstufe überspringen. Die Schulleiterin oder der

Schulleiter entscheidet dies auf Antrag der Eltern, kann die Zustimmung aber vom Ergebnis einer Überprüfung durch den schulpсихologischen Dienst abhängig machen.

Binnendifferenzierung und individuelle Gestaltung des Stundenplans

Im Verlauf der Schullaufbahn gibt es neben der Möglichkeit des Überspringens einer Jahrgangsstufe eine Reihe von Möglichkeiten, individuell auf die besonderen Begabungen von Schülerinnen und Schülern einzugehen.

■ Im Rahmen der *Binnendifferenzierung* sind Lehrkräfte gehalten, auf die individuelle Begabung der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Dies ergibt sich aus § 3 Abs. 2 der Verordnung zur Ausgestaltung der Grundschule (Primarstufe), aus § 8 Abs. 2 (für die Förderstufe), § 14 Abs. 3 (für die Haupt- und Realschulen), § 18 Abs. 2 in Verbindung mit § 14 Abs. 3 (für die schulformbezogenen Gesamtschulen), § 23 Abs. 2 (für die schulformübergreifenden Gesamtschulen) sowie § 5 Abs. 1 (als Prinzip des gesamten Unterrichtes) der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Mittelstufe (Sekundarstufe I) in der Fassung vom 22. Dezember 1998 (Abl. 1999 S. 146).

Darüber hinaus ermöglicht § 14 Abs. 4 der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen in der Mittelstufe (Sekundarstufe I) für Schülerinnen und Schüler der verbundenen Haupt- und Realschule die Möglichkeit, teilweise am Unterricht eines Zweiges der höheren Anspruchsebene teilzunehmen. Entsprechendes gilt gemäß § 19 Abs. 1 der genannten Verordnung für die schulformbezogene Gesamtschule.

■ Neben dem oben beschriebenen Auftrag an alle Lehrkräfte, die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler individuell zu fördern, gibt es die Möglichkeit, in begrenztem Rahmen durch individuelle Gestaltung des

Stundenplans besonderen Begabungen gerecht zu werden. So kann gemäß § 9 Abs. 2 Nr. 2 HSchG durch gezielte Auswahl von Fächern und Aufgabengebieten im Wahlpflichtbereich individuellen Neigungen entsprochen werden. Gemäß § 9 Abs. 3 HSchG können ergänzend freiwillige Unterrichtsveranstaltungen zur Vertiefung und Erweiterung des Bildungsauftrages der Schule eingerichtet oder betreuende Maßnahmen durchgeführt werden. Auch in diesem Rahmen kann den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen entgegen gekommen werden. Für die gymnasiale Oberstufe bietet sich gemäß § 33 HSchG die Möglichkeit, durch gezieltes Belegen von Leistungskursen eigene Begabungsschwerpunkte angemessen zu berücksichtigen.

Eine entsprechende Regelung gilt für die gymnasiale Oberstufe gemäß § 11 Abs. 9 der Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium vom 19. September 1998 (ABI. S. 734), wonach freiwillige zusätzliche Unterrichtsveranstaltungen (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Projekte) angeboten werden können.

Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen

Eine zusätzliche Möglichkeit für Schulen und Lehrkräfte, den besonderen Anforderungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen gerecht zu werden, stellt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen dar. Nach § 16 Abs. 2 HSchG ist es möglich, die Öffnung der Schule auch durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen zu fördern. Somit ist es durchaus möglich (und wurde in der Vergangenheit auch schon so praktiziert), etwa durch Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Instituten, Universitäten oder Musikhochschulen, besondere Begabungen gezielt zu fördern.

Für die gymnasiale Oberstufe eröffnet sich über § 11 Abs. 4 und 5 der Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium vom 19. September 1998 (ABI. S. 734) die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit benachbarten Schulen.

Schülerwettbewerbe

Als weitere Möglichkeit, individuelle Neigungen und Begabungen zu fördern, bietet sich die gezielte Teilnahme an Schülerwettbewerben an. Gemäß Erlass vom 5. April 1989 (ABI. S. 361) dient die Teilnahme am Schülerwettbewerb neben der Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen und Fähigkeiten der Förderung des Interesses an einem wissenschaftlichen Fachgebiet, dem eigenen Kenntniserwerb und der eigenen Forschungstätigkeit, der Förderung von Kreativität und insbesondere der Begabtenfindung und -förderung.

Beratungsanspruch für Betroffene

Die weiter oben skizzierten individuellen Handlungsmöglichkeiten bedingen, dass die betroffenen Eltern, Schülerinnen und Schüler umfassend über diese Möglichkeiten informiert und beraten werden.

Beratungsanspruch durch die Schule

§ 72 HSchG räumt den Eltern sowie Schülerinnen und Schülern einen umfassenden Informationsanspruch ein, der dem verfassungsrechtlich postulierten Verständnis einer gemeinsamen Erziehungsaufgabe von Schule und Elternhaus in Form eines sinnvollen Zusammenwirkens folgt (vgl. BVerfGE 34, 165, 183).

Zu diesem Beratungsanspruch gehört nach § 72 Abs. 3 HSchG die individuelle Beratung, die auch einen umfassenden Informationsanspruch bezüglich der Wahl der Bildungsgänge begründet (Ziffer 3). Hierbei sollte sich die Beratung nicht allein auf die Information über weitergehende Bildungsgänge konzentrieren, vielmehr ste-

hen hierbei die individuellen Probleme und Interessen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, und damit auch die vorher skizzierten Möglichkeiten einer individuellen Gestaltung der Schullaufbahn und des Stundenplans.

Dem Beratungsanspruch der Betroffenen steht die normierte Beratungspflicht für die Schule und die Lehrkräfte in § 86 Abs. 2 Satz 1 HSchG („Die Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung...“) sowie in § 6 Abs. 5 der *Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* in der Fassung vom 22. Juli 1998 (ABl. S. 598) gegenüber.

Beratung durch den schulpsychologischen Dienst

Auch wenn bei Fragen der Beratung in erster Linie die Kompetenz der Lehrkräfte gefragt ist, kann es darüber hinausgehenden Beratungsbedarf geben, der besondere Fachkunde erfordert. Bei entsprechendem Beratungsbedarf besteht daher die Möglichkeit, sich gemäß § 95 Abs. 2 HSchG vom schulpsychologischen Dienst beim Staatlichen Schulamt individuell beraten zu lassen.



Förderung besonders Begabter an Hauptschulen

Rigoberth Falk

Teilnahme am Unterricht des Realschulzweiges in der verbundenen Haupt- und Realschule

Auf der Grundlage der gesetzlichen Regelung in § 23 Abs. 8 des Hessischen Schulgesetzes können Hauptschülerinnen und Hauptschüler in verbundenen Haupt- und Realschulen bei entsprechender Eignung am Unterricht des Realschulzweiges in einzelnen Fächern oder Lernbereichen teilnehmen.

§ 14 Abs. 4 der *Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Mittelstufe (Sekundarstufe I)* vom 7. Juli 1993 (ABl. S. 630), geändert durch Verordnung vom 22. Dezember 1998 (ABl. 1999 S. 146 bzw. Textzusammenfassung ABl. 1999 S. 197), regelt das entsprechende Zulassungsverfahren und die Notengebung.

Übergang in den Bildungsgang Realschule

Nach § 78 Abs. 1 des Hessischen Schulgesetzes können Hauptschülerinnen und Hauptschüler in dieselbe oder die nächst höhere Jahrgangsstufe des Bildungsganges Realschule übergehen. Dabei muss die Klassenkonferenz der abgebenden Hauptschule den Übergang nach Maßgabe des § 77 Abs. 2 befürworten.

Die allgemeinen Verfahrensgrundsätze dazu regelt § 7 der *Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses* vom 18. Juli 1993, ABl. S. 670, geändert durch Verordnung vom 22. Dezember 1998 (ABl. 2/99 S. 146 bzw. Textzusammenfassung ABl. S. 197).

Erwerb des Mittleren Abschlusses im zehnten Hauptschuljahr

§ 23 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes bestimmt, dass nach erfolgreichem Besuch der Jahrgangsstufe 10 eines zehnten Hauptschuljahres die Hauptschule zum Mittleren Abschluss führen kann. Dazu sind in § 32 der *Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulfor-*

men der Mittelstufe (Sekundarstufe I) die Voraussetzungen zur Zulassung und zur Durchführung des Abschlussverfahrens, die geforderten Leistungen und die Zuständigkeit zur Ausstellung einer Zusatzbescheinigung über den Erwerb des Mittleren Abschlusses festgelegt.

Überspringen einer Jahrgangsstufe

Auf der Grundlage des § 75 Abs. 5 des Hessischen Schulgesetzes vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233), zuletzt geändert durch Gesetz vom 30. Juni 1999 (GVBl. I S. 354), regelt § 14 der *Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses* das Überspringen einer Jahrgangsstufe für Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen über einen längeren Zeitabschnitt erheblich über die Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler ihrer Jahrgangsstufe hinausragen.



Förderung besonders Begabter im Gymnasium

Christof Zelazny

Neben den verschiedenen Formen der inneren Differenzierung, die in allen Schulformen Anwendung finden, haben sich folgende Fördermaßnahmen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang bewährt:

Überspringen einer Jahrgangsstufe

„Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen über einen längeren Zeitraum erheblich über die Leistung der Mitschülerinnen und Mitschüler ihrer Jahrgangsstufe hinausragen und die auf Grund ihrer psychischen, sozialen und körperlichen Verfassung, ihres Leistungswillens und ihrer Begabung den Anforderungen der nächst höheren Jahrgangsstufe gewachsen erscheinen, können eine Jahrgangsstufe überspringen, wenn zu erwarten ist, dass sie dadurch in ihrer Lernentwicklung besser gefördert werden können. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz auf Antrag oder mit Zustimmung der Eltern.... nach eingehender Beratung.“ (§ 14 der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses)

Im Jahr 1993 wurde die entsprechende Passage der Versetzungsbestimmung geändert und das Überspringen der Jahrgangsstufe 4 unter bestimmten Voraussetzungen ermöglicht. Das Überspringen der Jahrgangsstufe 10 im gymnasialen Bildungsgang ist nach der *Verordnung über die Gestaltung des Schulverhältnisses* ab dem Schuljahr 1999/2000 gestattet. Auch in der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe, die zum 1. August 1999 in Kraft getreten ist, wird in § 5 Abs. 2 Nr. 2 und § 6 Abs. 1 und 2 auf diese Möglichkeit für besonders begabte Schülerinnen und Schüler und die Anrechnung von Leistungen aus anderen Jahrgangsstufen für die Gesamtqualifikation hingewiesen.

Teilnahme am Unterricht höherer Jahrgangsstufen

Für spezielle Begabungen (z.B. Mathematik, Fremdsprachen oder Naturwissenschaften) hat sich die Teilnahme am Unterricht höherer Jahrgangsstufen bewährt und in Marburg, Darmstadt, Frankfurt und anderen Universitätsstädten wird auch eine Zusammenarbeit mit der Universität erfolgreich durchgeführt. In der kooperativen Gesamtschule besteht zudem die Möglichkeit, dass Realschüler oder auch im Einzelfall Hauptschüler mit spezifischen Begabungen am Unterricht einzelner Fächer des Gymnasialzweiges teilnehmen.

Teilnahme an bestimmten Arbeitsgemeinschaften

In vielen Arbeitsgemeinschaften wird durch die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zusammen mit älteren Schülerinnen und Schülern, die in anderen Lernstoffen weiter fortgeschritten sind, eine besondere Förderung praktiziert. In Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Umweltfragen, Sport, Musik, Kunst, Theater, Informatik, Philosophie usw. finden sich entsprechende Angebote im gymnasialen Bildungsgang.

Wahl zusätzlicher Leistungskurse und Grundkurse

Einige Schülerinnen und Schüler besuchen mehr als zwei Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe. Im Schuljahr 1998/99 waren dies nach der Oberstufenerhebung allein in der 12. Jahrgangsstufe 154. Wie viele Grundkurse zusätzlich gewählt werden, lässt sich statistisch nicht erfassen. Elternanfragen betreffen zudem Schulen mit bestimmten Leistungskursangeboten (z.B. bestimmte Fremdsprachen, Musik, Kunst, Sport, Informatik, Wirtschaftswissenschaften, Religion), d. h., dass sie gezielt für ihr Kind mit besonderer Begabung ein bestimmtes Angebot wählen wollen.

Wettbewerbe

Die Teilnahme an vom Land geförderten Wettbewerben hat in der gymnasialen Oberstufe durch Einbringung als besondere Lernleistung im Rahmen der Abiturprüfung eine besondere Bedeutung erhalten.

Wahl von Schulen mit besonderem Profil

Die Profilbildung von Schulen mit gymnasialem Bildungsgang betrifft u.a. die folgenden Bereiche, nach denen Eltern von Kindern mit besonderer Begabung häufig, etwa zur Vorbereitung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule oder beim Schulwechsel, nachfragen.

Erste Fremdsprache und Fremdsprachenfolge

Fast alle Gymnasien und Gesamtschulen bieten Englisch als erste Fremdsprache an. Daneben wird Französisch an 54 und Latein an 23 Schulen angeboten. Jeweils in einer Schule gibt es ein Angebot an Spanisch bzw. Russisch ab der Jahrgangsstufe 5. Als zweite, dritte oder vierte Fremdsprache wird neben Englisch besonders Französisch (mehr als 50% der Schüler in der Mittelstufe, drei Viertel in der Jahrgangsstufe 11) und Latein (25% in den Jahrgangsstufen 5 bis 10, ein Drittel in der Jahrgangsstufe 11) gewählt. Im Ländervergleich der 16 Bundesländer liegt Hessen bezüglich der Sekundarstufe I bei Französisch an sechster, bei Latein an achter, bei Altgriechisch an siebter, bei Spanisch und Italienisch jeweils an dritter und bei Russisch an vierter Stelle. Betrachtet man die Jahrgangsstufe 11, so nimmt Hessen bei Französisch den dritten, bei Latein den achten, bei Spanisch den fünften, bei Italienisch den dritten und bei Altgriechisch den sechsten Platz ein. Russisch wird besonders in den neuen Bundesländern gewählt, im Vergleich mit den alten Bundesländern liegt Hessen hier an fünfter Stelle. Hinzuweisen ist darauf, dass an einer Schule auch Japanisch als Abiturprüfungsfach gewählt werden kann und an einer anderen Schule Chinesisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten wird. Türkisch als zweite Fremdsprache, die auch in der Oberstufe fortgeführt wird, gibt es an zwei Schulen.

Erweiterter Musikunterricht

Sechs Schulen mit gymnasialem Bildungsgang bieten derzeit in der Mittelstufe erweiterten Musikunterricht an, haben verpflichtende Teilnahme an bestimmten Arbeitsgemeinschaften (Instrumenten) und kooperieren mit Musikschulen. In der gymnasialen Oberstufe hatten im Schuljahr 1998/99 sogar 53 Schulen Musik im Leistungs-kursangebot.



Andere Angebote

Kunst als Leistungskurs gab es im Schuljahr 1997/98 an 79 Schulen, Grundkurse mit Darstellendem Spiel an 14 Schulen und Sportleistungskurse an 43 Schulen. Neben den besonders häufig vertretenen Leistungskursfächern (Englisch, Deutsch, Biologie, Mathematik, Gemeinschaftskunde, Geschichte) werden noch für folgende Fächer Leistungskurse angeboten (Prozentsatz der Schüler pro Jahrgangsstufe 13): Chemie (10 %), Französisch (9 %), Physik (9 %), Wirtschaftswissenschaften (2 %), Latein (2 %), Erdkunde (1 %), Kath. Religion (1 %), Ev. Religion (1 %), Informatik (0,2 %) und Altgriechisch (0,2 %). Hier erfolgt jeweils auch eine gezielte Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern. Dieses wird auch durch Leistungsfachkombinationen gewährleistet, wenn etwa – mit insgesamt zehn Wochenstunden – zwei Fremdsprachen, Mathematik und eine Naturwissenschaft oder zwei Naturwissenschaften gewählt werden.

Schulzeitverkürzung

Im Hessischen Schulgesetz heißt es in § 24 Abs. 4: „An Gymnasien kann der Bildungsgang auf die Jahrgangsstufen 5 bis 12 verkürzt werden, wenn die personellen, curricularen und unterrichtsorganisatorischen Voraussetzungen gegeben sind. Darüber entscheidet die Gesamtkonferenz nach den durch Rechtsverordnung näher zu regelnden Vorgaben. Der Beschluss bedarf der Zustimmung des Kultusministeriums. §§ 29 bis 34 gelten mit

der Maßgabe, dass die Bestimmungen für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 als Bestimmungen für die Jahrgangsstufen 10 bis 12 anzuwenden sind“. Ergänzend wird in § 26 Abs. 3 darauf hingewiesen, dass diese Regelung auch für die kooperativen Gesamtschulen gilt.

Die entsprechenden rechtlichen Voraussetzungen, an denen sich die Gesamtkonferenz der Lehrerinnen und Lehrer orientiert, werden zur Zeit erarbeitet. Dann kann der verkürzte gymnasiale Bildungsgang als Regelform eingerichtet werden, wobei darauf hinzuweisen ist, dass neben dem achtjährigen Gymnasium in Thüringen und Sachsen entsprechende Schulversuche in Berlin, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz seit einigen Jahren erfolgreich stattfinden und Bayern zum 1. August 1999 damit begonnen hat. In Hessen gibt es seit dem zuletzt genannten Datum auch einen Schulversuch in Bad Homburg.

Es ist darauf hinzuweisen, dass das Thema „besondere Begabung“ nicht auf kognitive Fähigkeiten eingeschränkt werden darf, sondern Sozial- und Handlungskompetenz ebenso einschließen muss. Viele Schulen arbeiten mit außerschulischen Einrichtungen (z.B. Altersheimen, Behinderteneinrichtungen, Umweltschutzverbänden, sozialen Diensten usw.) zusammen. Daneben sind die vielfältigen innerschulischen Aktivitäten zu nennen, wie Mitarbeit in der Redaktion einer Schülerzeitung, SV-Arbeit, Tutoriensystem (ältere Schülerinnen und Schüler betreuen jüngere), Schulveranstaltungen, Studienfahrten, Schüleraustausch u.a.



Gefahr der Nicht-
erkennung von
Hochbegabung

Herausforderung
für Lehrkräfte

Hochbegabte Kinder in der Grundschule

Wiltrud Lortz, Ingo Rothkegel und
Luitgard Richter-Eisenberg

Hochbegabte Kinder hat es in der Grundschule schon immer gegeben und wird es weiterhin geben – eine Situation, die mehr vom quantitativen als vom qualitativen Umfang her hinlänglich bekannt ist. Eine große Gefahr liegt darin, die Hochbegabung eines Kindes nicht zu erkennen und sein Verhalten falsch zu deuten. Ein gravierend unterfordertes Kind wird wahrscheinlich zu verschiedenen Mitteln greifen, um auf sich aufmerksam zu machen und seine Frustration abzubauen, wenn es im Unterricht wenig oder gar keine Anregung erfährt und damit auch keine Möglichkeit der Selbstbestätigung findet. Eine kognitive Unterforderung *kann* eine Ursache für das Auftreten von Verhaltensstörungen sein, die wiederum zu Unverständnis und Ablehnung in der Gruppe führen können. Umgekehrt beantworten hochbegabte Kinder sensibles, akzeptierendes Fordern und Fördern mit hoher Motivation, ausgeprägter Leistungsbereitschaft und spürbarer Leistungssteigerung.

Lehrerinnen und Lehrer stellen sich in der Ausgestaltung ihrer Grundschularbeit dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule. In einer Zeit sich ständig verändernder Bedingungen erleben sie eine Vielfalt individueller Ansprüche und Kinder mit sehr unterschiedlichen Entwicklungssituationen. Die Spanne der Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch des Leistungsvermögens von Schülerinnen und Schülern klafft auseinander. Die Palette eines hohen Förderbedarfs reicht von Kindern mit Teilleistungsschwächen, psychomotorischen, visuellen und/oder auditiven Problemen, Konzentrationsschwierigkeiten oder anderen auffälligen Verhaltensweisen (wie z. B. Rückzugsverhalten, Aggressionen, Hyperaktivität, Ängste,

Clownerien) auf der einen Seite bis hin zu identifizierten oder auch unerkannten bzw. verkannten hochbegabten Kindern (Underachiever). Innerhalb dieser individuellen Vielfalt haben auch hochbegabte Kinder ein Anrecht auf eine professionelle, sensible und individuelle Förderung. Es wäre verhängnisvoll und unverantwortlich, wenn diese Kinder Unterricht und Schule nur über sich ergehen lassen müssten und dadurch im Einzelfall möglicherweise sogar psychische Schäden erlitten.

Aufgabe der optimalen Förderung

Die optimale Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist Aufgabe der gesamten schulischen Arbeit. Merkmale von Hochbegabung sind sehr differenziert und vielschichtig, so dass eine Unterscheidung von „normal“ begabten Kindern für psychologische Laien in der Regel recht schwierig ist. Die eigentliche Identifikation bzw. Diagnostik hochbegabter Kinder muss daher speziell ausgebildeten und erfahrenen Psychologinnen und Psychologen vorbehalten bleiben. Nur sie können zielgenau entscheiden und die Diagnose „hochbegabt“ absichern.



Beobachtung des Kindes und Gespräche mit Lehrkräften und Eltern über ihre Erfahrungen über einen längeren Zeitraum hinweg können eine solche Diagnose begleiten. Ziele des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte sind eine optimale Einstufung und Förderung aller hochbegabten Kinder bereits zu einem möglichst frühen Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn, weiterhin eine fachkundige Beratung der Eltern, deren Hinweise und Fragen von den Lehrkräften ernst zu nehmen und aufzugreifen sind.

Eine vorzeitige Einschulung ist eine erste Schullaufbahnentscheidung und kann für hochbegabte Kinder im Einzelfall ein optimaler Förderansatz sein. Beim Übergang von dem Kindergarten zur Grundschule sollte bei allen Kindern, insbesondere auch bei hochbegabten Kindern, der Austausch zwischen Erzieherin oder Erzieher und Lehrerin oder Lehrer zu einer besseren Beurteilung des Entwicklungsstandes der Kinder beitragen und die individuelle Beratung der Eltern vertiefen. Für eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Begabungssituation sollten gegebenenfalls schulpsychologische Gutachten und unter Umständen vorhandene außerschulische Gutachten herangezogen werden und gemeinsam mit dem schulleistungsorientierten Können des Kindes Beachtung finden.

Eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Eltern, Erzieherinnen oder Erziehern und Lehrkräften schärft für alle beteiligten Bezugspersonen die jeweiligen eigenen Wahrnehmungen und Bewertungen und ermöglicht sachgerechtes gemeinsames Handeln und Miterleben der Entwicklungs- und Lernleistungsprozesse hochbegabter Kinder. Der individuellen Begabungssituation hochbegabter Kinder kann durch die Erstellung eines konkreten Förderplanes nachhaltig Rechnung getragen werden. Er ermöglicht Binnendifferenzierung und bietet Anhaltspunkte für gemeinsames Handeln aller Bezugspersonen.



Eine in Einzelfällen gebotene Umstellung des Unterrichts orientiert sich an den jeweiligen Bedürfnissen hochbegabter Kinder. Als Eigenständigkeit und Anstrengungsbereitschaft fördernde Maßnahmen könnten z.B. Projektunterricht, freie Arbeit, individuelle Wochenpläne, Erfüllung außercurricularer Aufgaben oder Einbeziehung außerunterrichtlicher Förderung bevorzugt werden. Über eine differenzierte Förderpädagogik innerhalb des Klassenkontextes hinaus können über eine transparente individuelle Stundentafel Teilnahmen im Unterricht höherer Klassen angeboten werden. Der Schritt, ein hochbegabtes Kind eine Klasse überspringen zu lassen, macht in der Regel eine enge Zusammenarbeit mit Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen und dem Elternhaus erforderlich. Auch das Überspringen der ersten Grundschulklasse ist nunmehr in eindeutigen Fällen möglich.

Individualisierung von Unterricht

Die Qualität und auch Effektivität pädagogischen Handelns ist in hohem Maße von der Ausgestaltung der Individualisierungsmöglichkeiten durch die Lehrerpersönlichkeit abhängig. Professionalität und Sensibilität sind Richtwerte, welche die Ausgestaltung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer konkretisieren. Grundlage für eine adäquate Auseinandersetzung

sowohl mit der individuellen Situation des hochbegabten Kindes als auch mit unterstützenden Informationen aus Wissenschaft und Forschung ist die Haltung einer persönlichen Bereitschaft und Öffnung für eigene Lernprozesse auf Seiten der Lehrkräfte. Kinder in ihrer Individualität anzunehmen und zu bestärken ist eine wesentliche Voraussetzung für konstruktive gemeinsame Lehrer- und Schülererfahrungen. Hochbegabte Kinder können dies in besonderer Weise durch die vorbehaltlose Annahme ihrer zum Teil außergewöhnlichen Leistungsfähigkeit erleben und dadurch Selbstsicherheit und Leistungskraft gewinnen. Lehrkräfte mit einer derartigen Einstellung sind auch für entsprechende Fortbildungsinhalte und Verhaltensänderungen offen.

Professionalität und Sensibilität

Um den individuellen Förderbedarf eines hochbegabten Kindes festzustellen und geeignete Angebote machen zu können, müssen solche Kinder in ihren möglichen Besonderheiten zunächst einmal erreicht werden. Dies setzt voraus, dass sich Lehrerinnen oder Lehrer auf die „neue“ Situation einlassen können und wollen und für „dieses“ Kind Sensibilität entwickeln und erlernen. Erste persönliche Erfahrungen, wie z.B. Befürchtungen, eigene bisher bewährte Sicherheiten unter Umständen verlassen zu müssen, können fruchtbare Lernprozesse auf Lehrerseite in Gang bringen. Die Arbeit an sich selbst, die Erweiterung eigener Aufgeschlossenheit und damit die Verstärkung der Personenkompetenz auf Seiten der Lehrkraft ist ein unverzichtbarer Weg zur gebotenen Professionalität im Umgang mit hochbegabten Kindern und deren Eltern. Mit dieser Arbeit an der eigenen Persönlichkeit können Lehrkräfte alte Sichtweisen ändern bzw. neue Perspektiven gewinnen, umsichtiger werden und angemessene Einstellungen zu bestimmten Verhaltensweisen entwickeln, die daraufhin auch verständnisvollere Bewertungen von Schülerverhalten erlauben. Zum anderen gehört zur Professionalität der Lehrkraft die Erweiterung der Fachkompetenz. Diejenigen Lehrkräfte sehen und erkennen mehr

Zeichen von Seiten der Kinder richtig, die ausgeprägte spezifische Fachkenntnisse besitzen. Beide Bereiche – Personenkompetenz und Fachkompetenz – bedingen und ergänzen einander und ermöglichen immer wieder neue Schwerpunktsetzungen und Verfeinerungen im Sinne von Professionalität und Sensibilität.

Für die Gestaltung bedarfsorientierter Fördermöglichkeiten hochbegabter Kinder sollte in den jeweiligen Regionen der Schulaufsichtsbereiche ein Bedingungsfeld strukturiert werden, das für alle dortigen Schulen transparent und auch zugänglich ist. Hier bietet sich zunächst die Teambildung vor Ort an. Einem Team gehören betroffene und in der Sache erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sowie in beratender Begleitung eine Schulpsychologin oder ein Schulpsychologe an. Das Team

- unterstützt Lehrerinnen und Lehrer bei der Identifizierung hochbegabter Kinder und bei der Erarbeitung aktueller Förderhilfen,
- pflegt den kollegialen Austausch mit Teams anderer Regionen,
- arbeitet mit sachkundigen außerschulischen Institutionen zusammen,
- informiert Schulen, z.B. in Konferenzen und den regionalen Fortbildungsstellen des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik,
- bildet sich professionell fort, insbesondere auf dem Gebiet der Hochbegabung.

Viel zu lange wurden hochbegabte Kinder im Schulwesen im Regelfall nicht als solche identifiziert und in der Folge auch nicht entsprechend gefördert. Im Interesse der betroffenen Schülerinnen und Schüler ist es dringend an der Zeit, bereits bei der Einschulung und in der Grundschule umzudenken und auch diesen Kindern eine auf ihre spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnisse zugeschnittene optimale schulische Förderung anzubieten.



Fördermaßnahmen und Praxisbeispiele



Förderformen und Förderstrategien

Barbara Feger und Tânia M. Prado

Was heißt das eigentlich, ein hochbegabtes Kind, eine hochbegabte Jugendliche oder einen hochbegabten Jugendlichen zu fördern? Häufig ist – überspitzt formuliert – folgende Meinung zu hören: Egal, wie die Förderung aussieht, Hauptsache ist, dass überhaupt gefördert wird. Trifft diese Meinung zu? Was ist zu bedenken, ehe man eine Fördermaßnahme plant und umsetzt? Kann eine Förderung auch schaden? Und wie sollte eine gute Fördermaßnahme aussehen?

Grundsätzliche Überlegungen

Als erstes sind folgende acht Fragen zu beantworten:

Soll überhaupt gefördert werden?

Es muss geklärt werden, ob tatsächlich ein Bedarf besteht, ob nicht ein möglicherweise überflüssiges Prestigeprojekt durchgeführt wird und ob es genügend Interessenten für die Maßnahme gibt, so dass die Förderung nicht später wegen eines Teilnehmerschwundes eingestellt werden muss.

Ist die besondere Begabung psychologisch solide diagnostiziert worden?

Bei anspruchsvollen Aufgabenstellungen geben weniger begabte Kinder oft auf, was zu Misserfolgsereignissen führt. Eine solide Psychodiagnostik vor Beginn der Förderung hilft, ein solches Scheitern zu vermeiden.

Gibt es eine begründete Entscheidung für eine Fördervariante?

Vielleicht ist die Entscheidung nur durch Zufall zustande gekommen; eine andere Fördervariante ist unter Umständen sehr viel besser geeignet als die gewählte.

Liegen Inhalte und Methoden, liegt das Curriculum für die Fördermaßnahme fest?

Ist die geeignete Förderstrategie gewählt worden?

Gibt es einen geeigneten Leiter für die geplante Maßnahme?

Diese Fragen sind dann besonders wichtig, wenn eine Maßnahme von anderer Stelle einfach übernommen wird.

Sind die Konsequenzen für die Geförderten und die Nichtgeförderten gründlich überlegt worden?

Häufig werden nur einseitig die Interessen einer Gruppe wahrgenommen.

Sind Anschlussprogramme wichtig?

Zum Beispiel ist die Förderung von Kindergartenkindern ohne die Überlegung, wie es in der Schule weitergeht, kaum zu verantworten. Diese Kinder werden sonst häufig zu Klienten von Beratungsstellen gemacht.

Förderstrategien

Vertiefung

Als Fördermaßnahmen für begabte Schüler werden oft drei Strategien der Förderung genannt, fast immer unter den englischen Bezeichnungen „enrichment“, „acceleration“ und „grouping“. *Enrichment (Vertiefung)* sind Zusatz-

Beschleunigung

maßnahmen, beispielsweise Sonderaufgaben, anspruchsvolle Arbeitsgemeinschaften, spezielle Kurse, die einem Schüler die Gelegenheit geben, sich mit einem Lerninhalt tiefer und intensiver auseinander zu setzen als im regulären Unterricht. Unter *Akzeleration* versteht man einen beschleunigten Fortschritt – etwa die vorzeitige Einschulung, das Überspringen von Schulklassen (Vorversetzung), D-Zug-Klassen. Bei akzelerativen Maßnahmen bearbeitet der Schüler das vorgesehene Lernpensum in kürzerer Zeit als üblich; die Folge daraus ist oft eine Verkürzung der Schulzeit. Grouping bedeutet die *Bildung leistungs- oder begabungshomogener Gruppen*. In der neu aufgelegten Broschüre „Begabte Kinder finden und fördern“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung er-

Gruppenbildung

folgt eine Kategorisierung nach zwei Klassen, und zwar nach „Akzeleration“ und „Enrichment“, wobei eine zusätzliche Kategorie, die aus der Mischform beider Klassen besteht, ebenfalls aufgeführt wird. Dabei wird schnell deutlich, dass jede Unterteilung von Förderstrategien, häufig auch nicht ganz zutreffend „Fördermodelle“ genannt, recht unzulänglich und willkürlich ist. Entweder werden nicht zu vergleichende Aspekte als Kategorie genannt, wie z.B. didaktische Absichten (Beschleunigung/Vertiefung) und organisatorische Gestaltung (Gruppierung), oder sie erwecken den Eindruck, dass Beschleunigung und Vertiefung sich ausschließende Möglichkeiten darstellen.

Verknüpfung von Fördermaßnahmen

Geht man davon aus, dass die beiden (Haupt-)Förderformen nicht nur eine Frage von Quantität (Lerntempo) gegenüber Qualität (Lerninhalte) sind, so sind Enrichment und Akzeleration didaktische Absichten, die nicht immer voneinander zu trennen sind. Beispielsweise bildet ein Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Schüleraustauschprogramms sowohl eine Vertiefung als auch ein verdecktes Überspringen, wenn die Austauschschülerin oder der Austauschschüler nach der Rückkehr ihre bzw. seine ehemaligen Klasse weiter besucht. Auch eine Unterteilung in schulische und außerschulische Fördermaßnahmen ist eher pragmatischer als formaler Natur. Einige Maßnahmen sind nur innerhalb der Schule möglich, wie u.a. die vorzeitige Einschulung, das Überspringen, die Individualisierung und Differenzierung innerhalb der Klasse. Andere Maßnahmen setzen sogar eine Änderung, zumindest aber die flexiblere Handhabung der schulischen Organisationsstruktur voraus, wie etwa bei einer Hospitation, bei der eine Schülerin oder ein Schüler in bestimmten Fächern den Unterricht einer höheren Klasse besucht, oder bei der Gruppierung leistungsstärkerer Schüler-

innen und Schüler für eine teilweise getrennte Unterrichtung. Der große Teil der Fördermaßnahmen kann jedoch im Rahmen der Schule durchgeführt oder durch sie unterstützt werden. Außerschulische Maßnahmen, wie etwa Kurse, die von privaten Initiativen oder vom allgemeinen Bildungswesen angeboten werden – Sommercamps, Korrespondenzkurse und Fernstudium, regionale und überregionale Wettbewerbe –, sollten im Idealfall nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzung zu schulischen Maßnahmen stehen.

Familie

Kaum Erwähnung finden diejenigen außerschulischen Maßnahmen, die innerhalb der Familie stattfinden und das schulische Lernen ebenfalls unterstützen können. Dazu zählt u.a. die Gestaltung einer *konstruktiven Freizeit* durch interessante, zielorientierte Aktivitäten. Beispiele hierfür sind das Zusammentragen von Informationen und Planung eines Familienurlaubs, die Nutzung von kommunalen, kulturellen Ressourcen wie Bibliotheken, Planetarium, Botanischer Garten, Museen. Im häuslichen Bereich bieten sich neue Technologien an, die nicht nur eine Wissensanhäufung ermöglichen, sondern vor allem die Selbstständigkeit bei der Suche nach Information sowie die Organisation und Strukturierung des Wissens begünstigen sollten.

Einige Fördermaßnahmen können nur individuell eingesetzt werden (z.B. privater Unterricht), die meisten werden jedoch kombiniert, d.h. einzeln und/oder auch in Gruppen. Ob die Teilnehmer eines Förderkurses (z.B. Mathematik, Fremdsprache) nach Leistungsfähigkeit, nach Interesse oder nach Schulnoten ausgesucht werden, hat Auswirkungen auf Inhalte und Erfolg der Maßnahme.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Auswahl von geeigneten Fördermaßnahmen drei Aspekte von besonderer Bedeutung sind, und zwar:

„Lokales“ Umfeld - Findet die Förderung innerhalb oder eher außerhalb der Schule statt?

Didaktische Absichten - Verfolgt die Förderung zunächst das Ziel einer Vertiefung oder einer Beschleunigung?

Zugangsbedingungen - Nach welchen Kriterien werden die Teilnehmer der Förderung ausgewählt?

Darüber hinaus müssen die jeweils gültigen (schulischen) Richtlinien und Bestimmungen überprüft werden; nicht immer kann das, was wünschenswert ist, auch realisiert werden. Ergebnisse anglo-amerikanischer Untersuchungen zeigen, dass die Auswahl und Durchführung von Fördermaßnahmen im hohen Maße von der Bereitschaft und dem Engagement der Schule und ihrer Lehrer abhängen, aber auch vom familiären Umfeld; in mancher Hinsicht muss in Deutschland noch einiges an Überzeugungsarbeit geleistet werden. Nachfolgend sind die wichtigsten Fördermaßnahmen aufgeführt.

Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Schule stehen

Individualisierung und Differenzierung innerhalb der Klasse, außerunterrichtliche (Zusatz-) Maßnahmen, beschleunigter Fortschritt, Einsatz von Beratern für Lehrer und Schüler, Einsatz speziell geschulter Lehrer für einzelne Unterrichtseinheiten für hochbegabte Schüler, teilweise Getrenntunterrichtung hochbegabter Kinder, zusätzliche Leistungskurse, Schulen mit zweisprachigen Zügen, Sonderklassen für Hochbegabte, Hochbegabten-schulen, Stipendien usw.



Maßnahmen, die weniger mit der Schule zusammenhängen

Zeitlich begrenzte Kurse und Arbeitsgemeinschaften bis zu Sommercamps und Ferienakademien, Wettbewerbe, Auslandsaufenthalte, Tutoren- und Mentorenprogramme, Korrespondenzkurse und Fernstudium, familiäre Unternehmungen usw.

Förderziele und Förderabsichten

Ziel der Förderung ist die optimale Entwicklung des Kindes. In diesem Zusammenhang kommt es immer zu Entscheidungen, auch wenn diese nicht bewusst getroffen werden. Entscheidungen zur Förderabsicht insbesondere in der Schule lassen sich – wie Analysen von Förderprojekten ergaben – den folgenden Bereichen zuordnen:

- Förderung von Stärken – Die mathematisch begabte Schülerin oder der mathematisch begabte Schüler wird in Mathematik gefördert, das musikalische Kind lernt ein weiteres Instrument zu spielen.
- Ausgleich von Schwächen – Schwächen des intellektuell begabten Kindes im sozialen und emotionalen Bereich sollen behoben werden.

■ Schulische Klimaverbesserung, Prävention, Beschäftigungstherapie – Die Maßnahmen sollen verhindern, dass ein begabter Schüler durch seine (positive oder negative) Sonderrolle das Klassenklima stört. Während der begabte Schüler nicht zum Außenseiter werden soll, sollen die anderen Schüler angesichts der Leistungsfähigkeit des begabten Schülers nicht entmutigt werden. Die „Förderung“ erfolgt sonst häufig spontan und unsystematisch, ihr Erfolg wird selten kontrolliert.

■ Förderung von Bereichen, die nichts mit der (u.U. nur vermuteten) Begabung des Kindes zu tun haben. Durch die Einstudierung eines Theaterstückes, durch Bastelarbeiten oder Seidenmalerei hofft man beispielsweise die Ausdauer und die Motivation zu stärken oder man möchte dem Kind „etwas bieten“.

Akzeptanz bei Betroffenen

Abschließende Überlegungen

Fördermaßnahmen kann man erst dann zu Recht als Förderung bezeichnen, wenn die Kinder oder Jugendlichen, die man fördern möchte, diese Maßnahme auch selbst als Förderung akzeptieren. Ein Beispiel: Ein Junge des dritten Schuljahres ist den anderen Kindern im sprachlichen Bereich weit voraus. Als seine Lehrerin ihm anspruchsvolle Zusatzaufgaben gibt, ist der Junge sehr glücklich darüber. Eine Kollegin dieser Lehrerin hat ein Mädchen in ihrer dritten Klasse, das ebenfalls sprachlich besonders begabt ist. Auch diese Lehrerin verwendet Zeit

und Mühe auf Zusatzaufgaben für das Mädchen; das Kind allerdings erwähnt in einem Beratungsgespräch, diese Aufgaben empfinde es immer als Strafe. Beide Lehrerinnen sind subjektiv überzeugt, dass sie ihre begabten Schüler fördern, aber nur in einem Fall trifft dies tatsächlich zu.

Auch wenn es auf den ersten Blick manchmal schwierig zu sein scheint, erweist es sich in der Praxis als gar nicht so problematisch, die hier geschilderten Überlegungen einzubeziehen. Durch sie wird es weniger wahrscheinlich, dass ein Programm scheitert oder gar Schaden anrichtet. Das Ziel unserer Ausführungen ist es vor allem, die Qualität von Fördermaßnahmen zu verbessern.

Evaluation von Fördermaßnahmen

Obwohl viele Fördermaßnahmen relativ gut dokumentiert worden sind, fehlt bei fast allen eine den üblichen empirischen Kriterien genügende Evaluation. Erst durch eine Erfolgskontrolle kann die Wirksamkeit einer Fördermaßnahme wissenschaftlich abgeschätzt werden. Eine qualifizierte Evaluation ist schon deshalb wünschenswert, weil sie die (erwünschten) Wirkungen und (unerwünschten) Nebenwirkungen feststellen und Informationen darüber bereitstellen kann, ob und wie erfolgreiche Fördermaßnahmen auf neue Situationen übertragbar sind.



Besonders begabte Kinder in der Grundschule

Ulrike Lück



Unterschiedliche Denkfähigkeiten

Zu Beginn des ersten Schuljahres, wir arbeiteten ohne Fibel, eignete sich Axel¹ sehr schnell die Buchstaben an und las uns nach wenigen Wochen seine originell geschriebenen Geschichten vor, die ich abdruckte und als Lesebüchlein für die Klasse band.

Conny und Ben konnten besonders schnell rechnen und riefen Lösungen in die Klasse, noch ehe andere Kinder ihren Denkweg zu Ende gebracht hatten. Beide Schüler waren entsetzt, wenn andere um Denkruhe baten, da sie davon ausgingen, das Richtige getan und nachgedacht zu haben. Sie rangen darum, ihre unüblichen Lösungswege allen zu erklären. Mir wurde deutlich, dass beide

¹) Die Namen der Schüler wurden geändert.

Kinder in ihrem Denken keine Zwischenschritte benötigten. Die übrigen Kinder wurden oft durch diese Äußerungen verwirrt, und das eben erworbene Wissen war im Begriff für die Mehrheit der Klasse verloren zu gehen.

Ben lehnte in Mathematik wie in Deutsch alles schriftliche Vertiefen mit Nachdruck ab. Nach verzweifelten Äußerungen der Mutter bedeuteten auch alle Hausaufgaben für Ben eine Qual. Seine Schrift glich einem Schlachtfeld. Da seine Lernkontrollen zeigten, dass er den Lernstoff ausgezeichnet beherrschte und ebenfalls sehr früh Fantasiegeschichten und Gedichte schrieb, wurde sein Wissens- und Lernstand deutlich. Warum sollte er üben, was schon Ausgangspunkt für neues Entdecken war?

Alle drei Schüler verfügten über einen für ihr Alter umfangreichen Wortschatz. In Deutsch und Religion fiel auf, dass sie über das kindliche Maß hinausdenken konnten und z.B. biblische Inhalte in Glaubensaussagen übersetzten, diese dann mit einfachen Formulierungen im Unterrichtsgespräch ihren Mitschülern verständlich erklärten. Diese Gabe war übrigens in allen Fächern eine große Bereicherung für die Klasse und brachte eine Tiefe in unsere Gespräche, von der wir alle profitierten.

Conny und Ben waren besonders begabt. Aufgrund ihrer asynchron verlaufenden Entwicklung ließen die Eltern sie testen. Bei Axel hielten wir eine Testung nicht für notwendig, da sein Schulleben freudvoll, motiviert und kontinuierlich verlief.

Von Beginn des ersten Schuljahres an äußerten die drei Jungen auf oft unüberhörbare Weise, dass geplante Schritte sie nicht immer erreichten, dass vorgeschriebene Themen sie nicht immer interessierten und dass die Wahrnehmung und Gedankenwege sowie die Forderungen der Lehrerin in den wenigsten Fällen die ihren waren. Das Entwicklungsniveau der Kinder war sehr unterschiedlich.

Offener Unterricht

Die Vielfalt von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vorkenntnissen in meiner Klasse, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, das individuelle Lerntempo, die verschiedenen sozialen, kreativen und motorischen Begabungen machten Schritt für Schritt ein Umgestalten der bisherigen Unterrichtsform notwendig. Ich wollte vom Kind aus denken und eine Lernumgebung schaffen, in der das Kind ganzheitlich angesprochen wird, es individuell und selbsttätig lernen und sich entwickeln kann. Das Kind sollte angeregt werden, das Lernen zu lernen. Gleichzeitig musste ich meine Lehrerrolle überdenken: loslassen und zulassen, beobachten und fordern, ordnen und ermutigen, offen und flexibel sein. Neugier und Sinn für Humor wurden außerdem auf dem Weg zum offenen Unterricht für mich notwendige Voraussetzungen und Eigenschaften.

Die Themenwahl ging von den Schülern aus

Die drei Schüler überraschten uns immer wieder mit selbst verfassten Rätseln, Gedichten, Geschichten, Sprachspielen und Knobelaufgaben. Axel liebte es, der Klasse große Städte aus fernen Ländern mit umfangreich zusammengetragendem Fachwissen vorzustellen. Außerdem nahm ich die vielfachen Erfahrungen und Interessen aller Kinder in den Unterricht auf, so dass selbstverständlich die Vorschläge für die Projekte von den Kindern ausgingen.

In unserem Morgenforum berichteten die Schüler regelmäßig über die Beschäftigung während des offenen Anfangs und fanden hier Gelegenheit, selbst verfasste Arbeiten oder Interessengebiete, die sie außerhalb der Schule erarbeitet hatten, vorzustellen. In solch einem Forum öffnete sich das Potential meiner Klasse, und alle Kinder hatten Anteil an gewöhnlichen und ungewöhnlichen Denkprozessen ihrer Mitschüler. Da wir gerade im Hunderttausenderraum rechneten, bezog Ben die Zahlen auf das Sonnensystem und erzählte über die Entfernungen

und Beschaffenheiten der Planeten und von ihrer ungeheuren Größe. Die Klasse hörte gebannt zu. In den darauf folgenden Tagen war ein „Sonnensystemfieber“ ausgebrochen. In der Freiarbeit und während des Offenen Anfangs saßen die Kinder in Gruppen über mitgebrachten Büchern und Spielen zusammen. Das Thema war gewählt und in vollem Gang.

Die Schüler erarbeiteten sich im Laufe der vier Grundschuljahre eine Vorgehensweise, wie sie sich einem Thema näherten und es sich erschlossen. So hing zu Beginn jedes Projekts, von den Kindern geschrieben, aus, was sie schon wussten und was sie wissen wollten. Die Schüler organisierten selbstständig vielfältige Arbeitsmaterialien wie Filme und Spiele, Sachbücher und Lexika z.T. aus unserer umfangreichen Schülerbibliothek oder von zu Hause. So war immer sehr schnell ein Lernangebot im Sinne des Enrichments gesammelt, das weit über die Jahrgangsstufe hinausging, aber auch darunter lag und so mehrere Klassenstufen umfasste. Manche Schüler stellten einen Bezug zu anderen Fächern (Musik, Kunst, Mathematik) her. Alle Arbeiten des Projekts wurden von jedem Kind in Buchform festgehalten. Da Lern- und Leistungssituationen von jedem Kind subjektiv anders erlebt wurden, führte dies auch zu unterschiedlichen Wissensschwerpunkten. So gestaltete sich jedes Kind selbst ein Themenbuch. Während der Freiarbeit fanden sich immer wieder unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zusammen. Die einen malten die Planeten, die anderen lasen Fakten vor, wieder andere schrieben sie auf und ordneten sie zu einem „Expertenreferat“. In dieser Arbeitsteilung gestalteten sie auch die Vorträge. Die von den Kindern gewählten Themen ließen sich mit den Lehrplaninhalten der einzelnen Fächer stets verbinden. So blieben für mich genügend Möglichkeiten, gezielte Arbeitsaufträge und Pflichtaufgaben fächerübergreifend abzuleiten und innerhalb des Tages- und Wochenplans einzufügen.

Kreatives Klima

Die Anforderungen eines Projektes schraubten die Schülerinnen und Schüler selbst nach oben und weiteten durch eigenes Forschen die Projekte aus. Meine Aufgabe bestand darin, den Austausch von Ideen zu unterstützen, deren praktische Umsetzung ermutigend zu begleiten und selbstständiges Denken anzuregen. Z.B. Überlegungen der Kinder, die Sonnen- und Mondfinsternis darzustellen, ließ sie zur Verwirklichung gemeinsam Material zusammentragen. Sie bauten verschiedene Modelle. Einzelne erklärten sich im Bauen und anschließenden Probieren das Naturereignis und machten es für alle verständlich. Das Zulassen und Unterstützen eines kreativen Klimas führte zur Akzeptanz aller Fähigkeiten sowie zu einem positiven Selbstwertgefühl der Einzelnen: Schwächere konnten erfahren, dass mehr in ihnen steckt, als sie ahnten, während den Leistungsstarken nach oben hin keine Grenzen gesetzt waren. So entstand während der Freiarbeit in meiner Klasse ein maßstabgetreues Mobile des Sonnensystems mit seinen neun Planeten. Ben, Conny und Axel hatten die Idee, die Durchmesserzahlen der Planeten rechnerisch auf ein bastelbares Maß zu verkleinern. Je nach Geschicklichkeit arbeiteten viele Schülerinnen und Schüler daran, zeichneten die Planeten, schnitten sie aus, banden alle Planeten fest und tarierten sie aus.

Natürlich gab es auf dem Weg zum Gelingen immer wieder Fehlschläge. Solche Problemsituationen nutzten die Kinder als Plateau für kreative Überlegungen und Neuanfänge. Auf diesem Weg entstand zwischen ihnen ein reger Austausch von Gedanken. Sie teilten den anderen ihre Überlegungen mit, und gleichzeitig verstanden sie die Gedanken der anderen. Sie mussten Lösungswege artikulieren. Dadurch wurde das eigene Lernen bewusst

gemacht und eigene Stärken und Schwächen kennen gelernt und akzeptiert. Ben, Conny und Axel stellten eine Liste von Daten der Planeten zusammen und verfassten Rechengeschichten, indem sie die Durchmesser der Planeten miteinander verglichen und Differenzen ausrechneten. Diese Rechengeschichten schrieben sie auf Karteikarten und stellten sie der Klasse als Aufgabe.

Zur Durchführung des Planetenmobiles entdeckten die Schüler den Zirkel. Selbstverständlich bot sich das Ausprobieren des Zirkels mit seinen vielfältigen Kreisen und Mustern an. Kugeln aus Kreisen klebten sie in unterschiedlichen Größen. Das waren ihre so genannten Fantasieplaneten. In dieser Zeit konnten wir viele Seiten des Rechenbuches überschlagen. Wie zu anderen Projekten verfassten die Kinder auch hier selbstständig Quizaufgaben, Spiele, Fantasiegeschichten, Sternenmusiken auf Orffinstrumenten zu selbst geschriebenen Geschichten, einen Bericht über den Besuch im Planetarium und Protokolle über zwei Vorträge eines Astronomen, der uns in der Schule mit Teleskop und Dias besuchte und die Himmelswelt begeistert erklärte.



Komplizierte Denkstrukturen – Missverständnisse in der Schule

Besonders begabte Kinder sind mit ihren intellektuellen Fähigkeiten Gleichaltrigen mitunter um Jahre voraus und stellen sich innerhalb eines Projektes durch die Komplexität ihrer Gedanken komplizierte Aufgabenstellungen. Oft sind sie aber nicht in der Lage, diese selbst gestellten Themen systematisch zu erarbeiten und werden daher missverstanden. Meine Aufgabe bestand darin, die Kinder in ihrem Vorhaben zu unterstützen und ernst zu nehmen und mit ihnen gemeinsam das Thema gedanklich zu ordnen. Danach entwickelten sie ihre Inhalte eigenständig und zielbewusst weiter. Ihre Ergebnisse waren für die Klasse jedes Mal lohnend. Diese Akzeptanz stärkte ihr Selbstvertrauen und förderte ein entdeckendes, forschendes Lernen.

Veränderter Zeitrhythmus

Um eigenverantwortlich lernen zu können, braucht das Kind Zeit. So veränderte unsere Schule vor drei Jahren im Zuge eines Modellversuchs den Stundenrhythmus zugunsten von drei Zeitblöcken. Dieser größere Zeitrahmen berücksichtigt den kindlichen Zeitrhythmus. Die Zeitblöcke werden umrahmt vom offenen Anfang und der Gleitzeit am Ende, in denen die Gruppen über ihre Tätigkeiten frei entscheiden können. Während dieser freien Zeit spielten, kommunizierten, arbeiteten meine Schülerinnen und Schüler, besuchten andere Klassen oder unsere Schulbibliothek.



Rituale und Arbeitstechniken

Rituale, Arbeitstechniken, Regelmäßigkeiten, Einhalten von Absprachen und Regeln waren wichtige Bestandteile des offenen Unterrichts. Sie gaben den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Hilfe, den eigenen Lernprozess weitgehend selbstständig zu planen und zu gestalten. Am Ende der Woche erfolgte eine Würdigung und Vorstellung der angefangenen und beendeten Arbeiten durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Die Gesprächsführung dieses Forums übernahm jeweils eine Schülerin oder ein Schüler.

Öffnen heißt auch, Experten von außerhalb heranzuziehen. Nichts ist motivierender als ein begeisterter Fachmann. So nahmen Kinder meiner Klasse innerhalb unserer Angebote für die Schule einmal wöchentlich an einem Schachkurs teil, der von einem professionellen Schachspieler geleitet wurde. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich auf Landesebene an Wettbewerben. Sie sind u.a. als Schulmannschaft Hessenpokalsieger 1998 geworden. Hier lernten sie, in schwierigen Situationen nach Lösungen zu suchen. Die Teilnahme an der Arbeitsgemeinschaft förderte bei allen eine hohe Leistungsmotivation und Eigenverantwortlichkeit für ihr schulisches Tun. Es stärkte ihr Gemeinschaftsgefühl sowie ihre Toleranz gegenüber Jüngeren.

Soziale Integration

Da bei manchen besonders Begabten soziale Fähigkeiten schwächer entwickelt sind als bei anderen Kindern, kann dies zu Missverständnissen und Integrationschwierigkeiten (womit ihnen vielfach die soziale Reife abgesprochen wird) führen. Ihr Gerechtigkeitsgefühl ist wiederum sensibel und sicher ausgeprägt (somit stehen sie auf einer besonders hohen sozialen Ebene), so dass sie Auseinandersetzungen zwischen ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und auch ihre eigenen Konfliktsituationen anders wahrnehmen als andere. Deshalb kamen wir darauf, dass jeweils diejenigen, die einen Konflikt miteinander hatten, nach bestimmten Gesprächsregeln eine Klärung herbeiführten. Mit ihrem umfangreichen Wortschatz waren die besonders Begabten in diesen Gesprächen in der Lage, sich anderen differenziert verständlich zu machen. Ich trat beobachtend zur Seite und war erstaunt, wie diszipliniert die Schülerinnen und Schüler die Regeln des Ausredens einhielten und sich am Ende des Gesprächs Verständnis füreinander herausbildete. Die Konflikte verringerten sich deutlich.

Jahrgangsübergreifende Lerngruppen

Da unsere Schule ab Sommer 1999 jahrgangsübergreifende Lerngruppen einrichtete, findet z.B. ein besonders begabtes Kind nach der Einschulung den Lernstoff u.a. von Klasse 2 vor und hat die Möglichkeit, mit dieser veränderten Schulform die vierjährige Grundschulzeit schneller zu durchlaufen.

Ausblick

Sicher ist, dass alle Schülerinnen und Schüler in diesem offenen Unterricht ein positives Selbstwertgefühl und Leistungsfreude entwickelten. Jede Schülerin und jeder Schüler erfuhr, dass sein persönlicher Einsatz wichtig war. Außerdem hatten sie Mut gefasst, Fragen zu stellen; zudem hatten sie sich Arbeitstechniken angeeignet, Probleme adäquat lösen zu können.



Besonders begabte Kinder an integrierten Gesamtschulen

Renata Kroha und Marietta Wollny



Integrierte Gesamtschulen (IGS) verstehen sich als Schulen für alle Kinder und legen Wert auf heterogene Klassen: auf unterschiedliche Interessenschwerpunkte und Begabungsrichtungen sowie auf soziale und ethnische Vielfalt. Die Erfahrung der Andersartigkeit wird grundsätzlich als Bereicherung angesehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zudem unter Bedingungen zu arbeiten, wie sie sie auch im Leben außerhalb der Schule vorfinden.

Da die IGS als Schulform von der Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen ausgeht, berücksichtigt sie diese auch in ihrer Pädagogik und Organisationsstruktur. Dies geschieht zum einen im lehrergelenkten Lehrgangsunterricht durch die verschiedenen Formen von innerer Differenzierung (nach Qualität und Quantität unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Auseinandersetzungs- und Aneignungsformen anhand verschiedener Materialien und Medien) und durch Auswahlangebote gemäß Fähigkeiten und Neigungen.

Darüber hinaus aber werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen vor allem durch offene, individualisierende Arbeitsformen gefördert. Darunter versteht man einen Unterricht, in dem nicht alle zur selben Zeit nach der Aufforderung der Lehrerin oder des Lehrers sich mit Gleichem beschäftigen müssen, sondern in dem die Lernenden nach ihren individuellen Fähigkeiten und Schwerpunkten arbeiten können. Beispiele für solche Arbeitsformen sind Wochenplanarbeit, freie und feste Vorhaben sowie Projektunterricht.

Was ist das Ziel der Wochenplanarbeit und freien Vorhaben?

Beispiele: Wochenplanarbeit und freie Vorhaben

Ziel der Wochenplanarbeit ist es, schrittweise zu selbstständigem Arbeiten zu erziehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Arbeitsaufträge in eigener Regie zu bearbeiten; langfristig werden sie in die Lage versetzt, sich auch an der Gestaltung des Unterrichts und seiner Inhalte zu beteiligen. Die Entwicklung erstreckt sich bis hin zu den freien Vorhaben in den Jahrgangsstufen 9 und 10, in denen über einen längeren Zeitraum an einer selbst gestellten Aufgabe weitgehend in eigener Verantwortung und eigener Organisation gearbeitet wird.

Mit diesen Arbeitsformen lernen die Schülerinnen und Schüler auch, Arbeitsergebnisse selbst zu kontrollieren, im Team zu arbeiten und sich gegenseitig zu beraten, ohne immer sofort die Lehrkraft einzuschalten. Diese kann dadurch Zeit gewinnen, sich mit einzelnen oder kleinen Gruppen intensiv über einen längeren Zeitraum zu befassen.

Da bei der Arbeit nach dem Wochenplan die Arbeitsaufträge so gestaltet werden können, dass sie den unterschiedlichen Fähigkeiten und Arbeitsstilen Rechnung tragen, stellt sie eine hervorragende Möglichkeit dar, besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu fördern. In den höheren Jahrgängen bieten die freien Vorhaben die Chance, durch intensive Arbeit an speziellen Aufgabensstellungen außerordentliche Leistungsergebnisse zu erzielen.

Wochenplanarbeit

Wie hat man sich die Wochenplanarbeit und Arbeit an freien Vorhaben konkret vorzustellen?

Montags in der ersten Stunde ist „Wochenplanstunde“. Jedes Kind erhält ein Wochenplanformular, in das es neben Stundenplanänderungen und besonderen Vorhaben wie z. B. Ausstellungsbesuchen die Aufträge für die „Arbeitsstunden“ notiert. In der Jahrgangsstufe 5 werden in der Regel zwei Stunden (Deutsch, Mathematik), in der Jahrgangsstufe 6 eine weitere Stunde (Englisch) und in den Jahrgangsstufen 7 und 8 noch eine Stunde (Naturwissenschaft) als Arbeitsstunden im Stundenplan festgeschrieben. Arbeitsaufträge gibt es für die genannten Fächer, die Stunden für die Wochenplanarbeit abgeben. Neben Pflichtaufgaben für alle werden Zusatzaufgaben für besonders lernstarke Schülerinnen und Schüler gestellt. Unterschiedliche Materialien wie Übungskarteien, Lernspiele, Arbeitsblätter oder zusätzliche Bücher ermöglichen verschiedene Formen des Zugangs oder Übens. Dazu kommt noch die Möglichkeit, in Arbeitsecken oder Fachräumen an selbst gestellten Aufgaben oder aus dem Unterricht erwachsenen freiwillig übernommenen Zusatzaufgaben praktisch zu arbeiten, z. B. kleine naturwissenschaftliche Experimente durchzuführen, Veranschaulichungsmodelle für geografische und geschichtliche Themen zu erstellen, Audioaufnahmen zu machen, mit Computer-Lernprogrammen für Fremdsprachen zu arbeiten oder selbst Lernprogramme zu entwickeln.

Freie Vorhaben

Im 9. und 10. Schuljahr gestalten alle Jugendlichen insgesamt vier freie Vorhaben. Sie bearbeiten jeweils eine selbst entwickelte Frage- oder Problemstellung. Das Arbeitsergebnis besteht in einer Textmappe und einem naturwissenschaftlichen oder handwerklichen Produkt; dazu kommt noch die Präsentation im freien Vortrag vor der Klasse oder dem Jahrgang. Um die Vielfalt der Dokumentations- und Präsentationsformen zu erhöhen, ist bei Vorlage eines Berechtigungsnachweises die Nutzung der Fachräume während der freien Vorhaben möglich.

An einem freien Vorhaben arbeiten die Schülerinnen und Schüler ein Viertel Jahr lang, und zwar in drei Stunden Blockunterricht in der Schule und zusätzlicher Hausarbeit. Bei genauer Aufteilung der Arbeit können sie in Partnerarbeit, in Ausnahmefällen zu dritt arbeiten. In der Schule sind die Gesellschaftslehre- bzw. Deutschlehrkräfte ihre Hauptansprechpartnerinnen und -partner für Absprachen und Hilfestellungen, bei speziellen inhaltlichen Fragen können sie sich auch an die entsprechenden Fachlehrkräfte wenden.

Ein freies Vorhaben beginnt mit der Themenfindung in Absprache mit der betreuenden Lehrerin oder dem betreuenden Lehrer, der Gliederung des Themas sowie der Zeitplanung. Es folgen das selbstständige Beschaffen und Sichten von Informations- und Arbeitsmaterial, eventuell eigene Recherchen, Experten- oder Meinungsumfragen und das Erarbeiten der Mappe, des Experiments oder Modells. Der letzte Arbeitsschritt besteht, wie auch beim festen Vorhaben, in der Vorbereitung und Durchführung einer überzeugenden Präsentation.

Was ist das Ziel der festen Vorhaben?

Beispiel: feste Vorhaben

Intendiert ist hierbei ein Lernen mit allen Sinnen, bei dem besonders künstlerisch, mit Handgeschick oder mit Organisationstalent begabte Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten entfalten können. Angesichts eines meist einseitig die intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten fördernden Unterrichts in den höheren Jahrgangsstufen sind solche kreativen Gestaltungsmöglichkeiten für Jugendliche mit besonderen Begabungen in diesem Bereich wichtig.

Was sind feste Vorhaben?

Statt durch freie Vorhaben wird in manchen Integrierten Gesamtschulen in den Klassen 9 und 10 der Wochenplanunterricht der Jahrgänge 5 bis 8 ersetzt durch feste Vorhaben. Jede Jugendliche bzw. jeder Jugendliche in der Jahrgangsstufe 9/10 wählt ein festes Vorhaben, bei dem er in Werkstätten gestalterisch arbeitet (z. B. Holzarbeiten, Druckarbeiten, Fotoarbeiten, Theaterspielen, Gestalten des Schulgartens). Die Produkte der festen Vorhaben können in einem sinnvollen Bezug zur Schule stehen und werden für sie erstellt. Die Aktivitäten der festen Vorhaben sind nach Möglichkeit untereinander vernetzt; so kann z.B. die Schreinerwerkstatt mit der Theaterwerkstatt zusammen arbeiten oder das Fotolabor mit der Druckwerkstatt. Am Ende des Schuljahres stehen dann eine Ausstellung, eine Aufführung, ein Jahrgangsbuch oder ähnliche Produkte.

Was soll mit dem Projektunterricht erreicht werden?

Beispiel: Projektunterricht

Eine Besonderheit des Konzepts von Integrierten Gesamtschulen ist die Konsequenz, mit der fächerübergreifender Projektunterricht als inhaltliches und organisatorisches Unterrichtsprinzip neben dem Lehrgangsunterricht verbindlich ist und umgesetzt wird. Im Projektunterricht werden Fragestellungen und (oft ungelöste) Probleme, die in der Realität bedeutsam sind oder waren, in fächerübergreifenden Sinnzusammenhängen bearbeitet. Im Gegensatz zum lehrgangsartigen Unterricht, der im Wesentlichen vom Lehrer konzipiert wird und bei dem die Lösungen schon vorliegen, planen die Schülerinnen und Schüler von Anfang an mit, bestimmen im gegebenen Rahmen inhaltliche Schwerpunkte sowie Zielsetzungen und wählen Bearbeitungsmethoden aus. Damit bietet der Projektunterricht, neben konkreter Wissenserweiterung, Gelegenheit zu selbstständiger Arbeit in komplexen intellektuellen und praktischen Zusammenhängen und zu der Erfahrung geglückter oder auch gescheiterter Eingriffsversuche in die Realität.



Im fächerübergreifenden Projektunterricht ist nach Fähigkeiten differenziertes Arbeiten nicht nur möglich, sondern oft von der Sache her gefordert. Für besonders begabte Kinder bzw. Jugendliche bedeutet das z. B.:

- schwierigere, d. h. abstraktere, komplexere, differenziertere Aufgaben,
- kreative Gestaltungsaufgaben,
- anspruchsvollere Materialien,
- eine umfangreichere Stoffmenge,
- Leitung ihrer Arbeitsgruppe,
- selbstständige Planung und Durchführung der Arbeit.

Wie hat man sich die Arbeit im Projektunterricht konkret vorzustellen?

Hat man ein geeignetes Projektthema gefunden und gründlich vorbereitet, können die Schülerinnen und Schüler allein oder in Gruppen selbstständig an selbst gewählten Schwerpunkten arbeiten. Teile des Projekts können auch als Lehrgang unterrichtet werden. Das Klassenzimmer wird in ein anregendes Lernumfeld verwandelt; Materialien unterschiedlichster Art stehen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung, wobei diese selbst nach geeignetem Material für ihre Arbeit recherchieren und es mitbringen. Je nach Thema des Projekts können hier ein Werkstück, eine Ausstellung, ein Referat, ein Theaterstück entstehen.

Die Werkstätten der Schule sind themenbezogen mit eingebunden. Lernen kann auch außerhalb der Schule stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule, um sachgerecht ihren Themenschwerpunkt zu bearbeiten: So werden z. B. ein Experte interviewt, Quellen für das

Thema in der Stadt verfolgt, Bibliotheken genutzt, Materialien besorgt. Während des laufenden Projekts nehmen die Lehrkräfte die Rolle von Beratern für inhaltliche oder methodische Fragen ein, indem sie vermitteln, wie Interviews geführt, Berichte verfasst, Skizzen angefertigt, Berechnungen durchgeführt werden.

Der Projektunterricht ist entweder als Blockunterricht über mehrere Wochen hinweg oder in Form von Projekttagen oder -wochen organisiert. Dies ist erforderlich, um den 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunden durchbrechen zu können, was insbesondere für praktische Arbeiten und Exkursionen notwendig ist. Der Projektunterricht erstreckt sich je nach Thema über mehrere Fächer. Im Jahresarbeitsplan erstellen die Lehrerinnen und Lehrer vorab einen detaillierten Übersichtsplan, aus dem die zeitliche Ausdehnung der Projekte und ihre Verzahnung mit den Fächern abzulesen sind.

Bei diesen Möglichkeiten, den besonderen Begabungen von Schülerinnen und Schülern durch individuelle Arbeitsmöglichkeiten gerecht zu werden, bleibt dennoch die soziale Kontinuität gewahrt. Da besonders begabte Schülerinnen und Schüler ihren festen Platz in der Klasse haben, nehmen sie wie alle anderen an den Entwicklungsprozessen des sozialen Lernens ihrer Lerngruppe teil – einem Lernschwerpunkt, der gerade an Integrierten Gesamtschulen, ihrem Erziehungsauftrag entsprechend, von hoher Bedeutung ist.



Das Überspringen von Klassen

Annette Heinbokel



Obwohl das Überspringen von Klassen in allen Bundesländern möglich ist – in der Regel je einmal in der Grund- und einmal in der weiterführenden Schule – war es bis in die 90er Jahre extrem selten. Wird davon ausgegangen, dass eine Schule dann Erfahrungen mit dem Springen hat, wenn es in zehn Jahren mehr als zweimal vorkommt, dann hatten in den 80er Jahren in Niedersachsen 0,4 % der öffentlichen Grundschulen, 1 % der Gymnasien und keine Gesamtschule entsprechende Erfahrungen. Die Ergebnisse für die anderen Bundesländer dürften für den gleichen Zeitraum ähnlich sein. Zumeist wurde es sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften abgelehnt, vermutlich weil befürchtet wurde, die Schüler und Schülerinnen würden einerseits intellektuell, vor allem aber emotional und sozial überfordert. Da kaum deutschsprachige Untersuchungen vorlagen, basierten diese Ansichten im Wesentlichen auf dem „gesunden“ Menschenverstand.

Positive
Erfahrungen im
Ausland

In den USA wurden die meisten Untersuchungen zu schulischer Akzeleration (dazu gehören z.B. Überspringen und vorzeitige Einschulung) durchgeführt. Die Resultate sind überwiegend positiv, negative Auswirkungen wurden nur in Einzelfällen festgestellt. Dennoch ziehen in Deutschland und den USA Eltern und Fachleute andere Förder-

maßnahmen dem Überspringen vor. Ein Grund dafür mag sein, dass zwar die Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung relativ leicht, auf die emotionale Entwicklung jedoch schwerer feststellbar sind. Diejenigen, die dem Überspringen kritisch gegenüberstehen, müssen feststellen, dass solide Untersuchungen fehlen, die über negative Auswirkungen und die Faktoren, die sie beeinflusst haben könnten, berichten. Allerdings wird auch kritisiert, dass bisher nur wenige Autoren die sozial-emotionale Anpassung mit angemessenen psychologischen Instrumenten untersucht haben.

In der Bundesrepublik wurden seit Beginn der 90er Jahre in mehreren Bundesländern bisher einschränkende Regelungen aufgehoben, da sie sich als pädagogisch weder notwendig noch sinnvoll erwiesen hatten und für die Entwicklung geeigneter Kinder z.T. sogar schädlich waren. In Niedersachsen wurden zum Schuljahr 1995/1996 nicht nur alle Einschränkungen in Bezug auf die Häufigkeit und den Zeitpunkt des Springens aufgehoben; die Schulen sind seither *verpflichtet*, bei einem Notenbild von zwei und besser die Frage des Überspringens zu prüfen.

Mögliche Probleme

Für den Leistungsbereich wurde festgestellt, dass nach erfolgtem Überspringen die Zensuren im Durchschnitt um eine halbe Note zurückgingen; allerdings sind die Ursachen dafür nicht klar. Das Wiederholen einer Klasse nach dem Springen war bisher extrem selten. In Einzelfällen war es zwar zur Wiederholung einer Klasse gekommen; allerdings lagen Springen (in der Grundschule) und Wiederholen (im Gymnasium) zeitlich so weit auseinander, dass es nach Aussage der betroffenen Jugendlichen keinen Zusammenhang zwischen beidem gab. Ein leistungsmäßiges „Scheitern“ nach dem Springen war sehr selten.

In keiner der Untersuchungen gibt es Hinweise darauf, dass, von Ausnahmefällen abgesehen, das Springen die emotionale bzw. soziale Situation auf Dauer negativ be-

einflusste. Die Auswertung von Elternfragebogen ergab, dass es eher vor dem Springen Probleme gegeben hatte, die dann auch der Anlass für die Entscheidung gewesen waren. Bei mehr als einem Drittel der Mädchen und der Jungen, die während der Grundschulzeit sprangen, führte die schulische Situation vorher zu Verhaltensstörungen.

Erfahrungen sprechen für Springen

Diese Ergebnisse bedeuten nicht, dass Springer relativ häufig gestört sind, andere stören oder beides. Wie schon zu Beginn gesagt wurde, wurde das Springen in den 80er Jahren weitgehend abgelehnt, sowohl von Fachleuten als auch von den Eltern. In einem Interview mit der Schulleitung und der Schulpsychologin der Christophorusschule in Braunschweig – es ist vermutlich das Gymnasium mit den meisten Erfahrungen mit dem Springen in der Bundesrepublik – hieß es, vom Springen wäre abzuraten, wenn ein Kind sich in seiner Situation so wohl fühlte, dass von ihm keine Signale kämen, dass es nötig sei. Als Signale für Unwohlsein wurden bezeichnet: Langeweile, psychosomatische Reaktionen, Aggressivität, Außenseiterposition wegen anders gelagerter Interessen u.a.m. Offenbar warteten Elternhaus und Schule aufgrund der allgemein negativen Einstellung gegenüber dem Springen häufig so lange damit, bis die Kinder massive psychosomatische Reaktionen zeigten. Diejenigen Eltern, deren Kinder vor dem Springen an Störungen litten, berichteten, dass die Situation für die Kinder und für die gesamte Familie nach dem Springen deutlich besser als vorher war, vor allem im emotionalen und sozialen Bereich. Auch die Leistungen konnten sich verbessern, wenn das Kind vorher nicht mehr motiviert gewesen war.

Die geschilderten Probleme dürfen nicht den Blick gegenüber der Tatsache verstellen, dass es in der Mehrzahl der Fälle unproblematisch verlief, dass die Kinder Verhaltensprobleme nicht oder nur im normalen Umfang zeigten. Ein Teil der Probleme entstand durch falschen Umgang mit dem Kind, sei es, dass aus Sorge, eine Fehlentscheidung zu treffen, zu lange mit dem Springen gezögert worden war, sei es, dass den Eltern und damit

auch dem Kind übermäßiger Ehrgeiz vorgeworfen wurde und entsprechende soziale Sanktionen durch Lehrer, die Eltern der anderen Kinder und die Mitschüler folgten.

Erfahrungen zeigen in zunehmendem Maße, dass bei richtigem Umgang mit dem Springen der Stoff in kurzer Zeit aufgeholt wird und kaum Probleme auftreten. Zahlreiche positiv verlaufene Fälle sprechen dafür, dass es durchaus nicht nur eine Notlösung ist, weil andere Fördermaßnahmen fehlen. Es ist an jeder Schule ohne großen personellen, organisatorischen oder finanziellen Aufwand durchführbar. Manche Schülerinnen und Schüler sind auch nach dem Springen noch nicht ausgelastet und benötigen zusätzliche Förderangebote. Zunehmend gibt es Hochbegabte, die ein zweites und drittes Mal springen. Der sachgerechte Umgang mit Entscheidungen beim Springen sollte zum selbstverständlichen Handwerkszeug von (Schul)Psychologen und Schulen gehören.

Empfehlungen

- Schülerinnen und Schüler, für die das Springen vorgeschlagen wird, sollten von ihren intellektuellen Voraussetzungen her im oberen Bereich der aufnehmenden Klasse liegen. Das ist durch eine fachpsychologisch-diagnostische Untersuchung abzuklären.
- Zeigen die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur aufnehmenden Klasse, nur in einem Bereich unterdurchschnittliche Leistungen, können die Defizite durch Unterstützung aufgefangen werden. Wenn jedoch die überdurchschnittlichen Fähigkeiten nur in einem Fach deutlich werden, dann sind eine fachbezogene Akzeleration bzw. außerschulische Förderung vorzuziehen.
- Lehrkräfte sind manchmal unnötig pessimistisch in Bezug auf die „emotional-soziale Reife“ von Schulkindern. Bei Hochbegabten verwechseln sie möglicherweise schlechtes Benehmen, das von der Unzufriedenheit mit unangemessenen Lern- und sozialen Bedingungen stammt,

mit Unreife oder Verhaltensstörungen. Die Beurteilung der emotional-sozialen Reife sollte deshalb neben der Elternbeurteilung auch eine erfahrene Diplompsychologin oder einen erfahrenen Diplompsychologen mit einbeziehen.

Die Kinder sollten keine ernsthaften emotionalen und sozialen Probleme haben. Außerdem sollten sie Durchhaltevermögen und hohe Motivation zeigen. Falls jedoch Probleme durch vorhergehende langanhaltende Unterforderung bzw. durch den Mangel an gleichgeschlechtlichen Freundinnen und Freunden verursacht wurden, können sie durch Akzeleration behoben werden.

Die Körpergröße sollte nur insofern in Betracht gezogen werden, als das Kind sehr an Mannschaftssport interessiert ist und später sportliche Wettbewerbe eine Rolle spielen könnten.

Es sollte so weit wie möglich sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler nicht unter Druck gesetzt werden zu springen. Die Eltern sollten dem Springen positiv gegenüberstehen, aber die Kinder und Jugendlichen müssen es selbst wollen; sie sollten die letzte Entscheidung treffen. Das gilt auch schon für die Grundschule.

Die aufnehmenden Lehrkräfte sollten dem Springen positiv gegenüberstehen und bereit sein, den Springern bei der Eingewöhnung zu helfen. Sind sie ablehnend oder pessimistisch, sollte überlegt werden, ob sich das Springen zeitlich verschieben lässt, ob eine Parallelklasse gefunden werden kann, oder ob es sinnvoll ist, die Schule zu wechseln.

Der beste Zeitpunkt für das Springen (sowohl im Laufe der Schulzeit als auch im Laufe des Schuljahres) ist der, zu dem die Unterforderung so deutlich wird, dass das Springen als sinnvolle Alternative erscheint. Eine grundsätzliche Verschiebung auf einen späteren Zeitpunkt kann demotivierend sein und würde nicht das Sozialverhalten, sondern in erster Linie Schulmüdigkeit fördern.

Die aufnehmenden Lehrkräfte sollten informiert sein, wo die Schülerinnen und Schüler noch besondere Bedürfnisse oder Schwächen haben. Auch die Mitschülerinnen und Mitschüler der aufnehmenden Klasse sollten vorher von der Klassenlehrkraft auf angemessene Weise informiert werden, damit die Springer als „Neue“ akzeptiert werden.

Jedes Springen sollte probeweise stattfinden. Eine Probezeit von rund sechs Wochen reicht oft aus. Die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, dass sie während der Probezeit jederzeit in die alte Klasse zurück dürfen. Während dieser Zeit sollte es für die Schüler und Schülerinnen und die aufnehmenden Lehrkräfte psychologisch-pädagogische Beratungsmöglichkeiten geben.

Es sollte darauf geachtet werden, dass mit dem Springen nicht zu viele Erwartungen verbunden werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht das Gefühl bekommen, dass sie versagt haben, falls es nicht gut gehen sollte. Andererseits sind einige Hochbegabte in ihrer intellektuellen Entwicklung so weit, dass sie auch nach dem Springen wieder unterfordert sind. Für einige Hochbegabte können zusätzliche (binnendifferenzierende/ außerschulische) Angebote oder wiederholtes Springen notwendig werden.

Die Entscheidung über das Springen sollte auf Fakten und nicht auf Mythen beruhen. Die Forschungsliteratur zeigt, dass Springen zur Verbesserung der Motivation und dadurch auch der Leistungen beitragen kann. Es wurden keine generellen negativen Effekte in Bezug auf die soziale und emotionale Entwicklung gefunden. Falls es Eingewöhnungsprobleme gab, waren sie in der Regel gering und kurzfristig. Wird dagegen das Springen gegen den Wunsch der Schülerinnen und Schüler abgelehnt, kann das zu einer schlechten Arbeitshaltung, zu Apathie, mangelnder Motivation und Fehlanpassung führen.

Das Überspringen aus Schülerperspektive

Pro und Contra aus der Perspektive von zwei Schülerinnen und zwei Schülern der Martin-Luther-Schule (Gymnasium) in Marburg

Cordula Mai



Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Vielmehr besteht das Anliegen darin, im Rahmen dieser Broschüre nicht nur abstrakt über „besondere Begabungen“ zu sprechen, sondern auch konkret „betroffene“ Schüler zu Wort kommen zu lassen, um Eltern oder Lehrern vor einer entsprechenden Überlegung oder Entscheidung Hinweise oder Anregungen zu vermitteln. Dass die hier dokumentierten Erfahrungen nicht repräsentativ sein müssen und daher auch nicht immer der Verallgemeinerung, der Übertragung auf andere Kinder und Jugendliche dienen können, steht außer Frage. Sie stellen jedoch ein authentisches Bild aus der Praxis dar.

Neben vielfältigen Konzeptionen zur Begabtenförderung, die in dieser Broschüre an anderer Stelle präsentiert werden, bietet sich die Möglichkeit des Überspringens einer Klasse oder Jahrgangsstufe. Dieser Beitrag greift exemplarisch die Erfahrungen von einer Schülerin und zwei Schülern bzw. einer ehemaligen Schülerin der Martin-Luther-Schule in Marburg auf, von denen zwei sich für

das Überspringen entschieden haben und zwei dagegen. Dabei werden die schulische Laufbahn, die Initiatoren, die Entscheidungsprozesse, die ausschlaggebenden Beweggründe, die persönlichen und schulischen Konsequenzen sowie die heutige Beurteilung aus der Distanz berücksichtigt.

Als Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler ist zunächst festzuhalten, dass die jeweilige Initiative zum (eventuellen) Überspringen weniger oder gar nicht bei den Eltern lag, sondern vielmehr von den Lehrerinnen und Lehrern der entsprechenden Schule/Schulform ergriffen wurde. Die Voraussetzungen hierfür beruhten einerseits und hauptsächlich auf sehr guten schulischen Leistungen in allen Fächern, aber auch so genannten auffälligen Verhaltensweisen.



Peter F.

Beides trifft z. B. zu auf Peter F. (alle Namen geändert), Schüler der Jahrgangsstufe 13 mit ausgeprägten sportlichen Interessen, der die 3. Grundschulklasse übersprungen hat. Soweit hier Noten erteilt wurden, hatte er Einsen, fiel aber zudem durch massive Störungen des Unterrichts auf, z. B. durch anhaltendes Reden mit anderen Schülern, Herumlaufen in der Klasse (Hyperaktivität), was von den Lehrern als Unterforderung gedeutet wurde und sie veranlasste, Kontakt zu den Eltern zu suchen, um sie auf die Möglichkeit des Überspringens aufmerksam zu machen. Psychologische Beratungen oder Intelligenztests wurden nicht durchgeführt. Nach einer Probezeit von vier Wochen in der vierten Klasse erfolgte der „Sprung“, für den F. sich selbst entscheiden konnte, wie er ausdrücklich betont. Die Motive sind jedoch nicht in den erhöhten Anforderungen zu sehen. Die „neue Klasse“ gefiel ihm einfach besser, obwohl die Anzahl der Schülerinnen und Schüler doppelt so hoch war wie in der vorherigen. Dass die Leistungen von diesem Zeitpunkt an „nur noch durchschnittlich“ waren, wird einmal auf die psycho-sozialen Auswirkungen durch den Altersunterschied zurückgeführt: „Niemals habe ich mich richtig zugehörig gefühlt, wenn ich auch niemals große Probleme mit den Mitschülern hatte. In den unteren Klassen merkte ich den Altersunterschied natürlich besonders stark (...). Ich kann mich erinnern, wie es mir in der 5., 6. oder 7. Klasse immer ein bisschen peinlich war, ein Jahr jünger zu sein.“ Diese Problematik des Altersunterschieds betrachtet F. heute als überbewertet, da sie zu seinem sonst ausgeprägten Selbstbewusstsein im Grunde nicht passe; er konnte sich dennoch von diesem Problem, das sich in der Oberstufe abschwächte, nie vollständig lösen.

Als weiteren Grund dafür, dass er an den anfänglichen Notenstand, der erzielt werden konnte, „ohne dem Unterricht Aufmerksamkeit zu schenken“, nie mehr anknüpfen konnte, nennt F. sein „Arbeitskonzept“ (s.o.), das nach dem Überspringen nicht mehr funktionierte, das er aber dennoch bis heute beibehalten habe: „Gelangweilt war ich im Unterricht weiterhin, nur meine Leistungen waren nicht mehr gut.“

F. hat das Überspringen der 3. Klasse nie bereut, würde es aber aus heutiger Sicht auch nicht wiederholen. Dabei spielt der Ehrgeiz, gute Noten zu erhalten, eine eher untergeordnete Rolle. Für ihn sind es in erster Linie die sozialen Probleme, die diese Fördermaßnahme in Frage stellen, weniger die inhaltlich höheren Ansprüche. „Besondere Begabungen müssen außerhalb der Schule, zumindest außerhalb der aktuellen Unterrichtsform gefördert werden, vielleicht auch gar nicht gezielt, sondern in einer Form, in der man den Schülern Freiheit gibt, damit sie selbst sehen, was ihnen Spaß macht.“ Mit Intelligenztests hat sich F. wohl gelegentlich theoretisch beschäftigt, mochte sich jedoch nie einem solchen unterziehen, da er das Ergebnis nicht erfahren wollte.

Susanne B.

Susanne B., ebenfalls Schülerin der Jahrgangsstufe 13, hat auch die 3. Grundschulklasse übersprungen, das 2. Halbjahr der 10. Klasse mit ihren Eltern im Ausland verbracht sowie das 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 und das 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 12 wiederum übersprungen. Hierbei kann die Grundschulzeit aber insofern vernachlässigt werden, als B. aus Russland nach Deutschland wechselte, wo gleich in der 1. Klasse sehr viel Lernstoff (besonders in Mathematik) vermittelt wird. Diese biographische Besonderheit ist hier also zu berücksichtigen.

Die schulischen Leistungen Bs. wurden, auch nach dem Wechsel auf das Gymnasium, in fast allen Fächern mit einer Eins bewertet. Besonders seit der Mittelstufe fühlte sie sich zunehmend unterfordert, langweilte sich im Unterricht und blieb diesem schließlich immer öfter fern. „Zu Beginn der 10. Klasse häuften sich meine Fehlstunden so sehr, dass sich Spannungen mit meinen Mitschülern ergaben, weil sie nicht glauben konnten, dass ich meine guten Noten ohne für diese zu arbeiten erhielt, und ungerechtfertigterweise vermuteten, dass ich während meiner Fehlzeiten vorlernte und dadurch die Lehrer zu einem für die Klasse schwierigen Lerntempo reizte.“ Nachdem ein Überspringen vor dem erwähnten Auslandsaufenthalt von ihr und den Eltern zunächst verworfen worden war, kehrte sie anschließend zu „diesen alten Problemen“ zurück und fand heraus, „dass es im Kurssystem der Oberstufe schwierig wurde, angesichts meiner unzähligen Fehlstunden den Überblick über den Stoff einzelner Kurse zu behalten. Und so entschloss ich mich, alles auf einen Schlag hinter mich zu bringen und eine Klasse zu überspringen. Es reizte mich auch, den zu lernenden Stoff in meinem eigenen Lerntempo zu erarbeiten.“ In den Naturwissenschaften, vor allem aber in Mathematik (Leistungsfach), wo ein Niveauunterschied spürbar und somit ein Nachlernen erforderlich war, konnte der frühere Leistungsstand im Einsbereich nicht wieder erreicht werden, im Unterschied zu den sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

Weit problematischer eingeschätzt wird die soziale Situation in der neuen Jahrgangsstufe. Der Ruf, „besonders gut“ zu sein“, sei ihr vorausgeeilt und habe Vorurteile geschaffen: „Ich wurde von vielen mit großer Distanz behandelt und konnte das Gefühl nicht loswerden, dass man - ohne mich persönlich zu kennen - im Voraus das Pauschalurteil ‘Streberin’ ableitete.“ Verschärft wurde diese Situation noch durch das Verhalten mancher Lehrer mit ihrer Neigung zu ständigen Belobigungen, zur Anforderung Klausuren vorzulesen etc., wodurch die anderen Schüler sich automatisch herabgesetzt fühlten. Diese soziale Problematik entspannte sich aber nach einigen Wochen, auch wenn in der mündlichen Mitarbeit Unsicherheiten insofern auftraten, als es B. schwer fiel, vor relativ unbekanntem Schülern, die sich untereinander bereits lange kannten, Meinungen und persönliche Standpunkte zu vertreten. Der Umgang mit diesen Schwierigkeiten bzw. ihr „Abbau“ nahmen immerhin ein Halbjahr in Anspruch.

Insgesamt zieht die Schülerin aber eine positive Bilanz des Überspringens, das sie als eine sehr geeignete Fördermaßnahme für besondere Begabungen einschätzt: „Im Nachhinein erscheint mir der Jahrgangsstufenwechsel alles in allem eine menschlich sehr schöne Erfahrung gewesen zu sein, und auch den einen oder anderen Notenpunkt, den ich vielleicht dadurch eingebüßt haben mag, empfinde ich als billigen Preis für die Selbstständigkeit und Disziplin im Lernen, die ich auf diese Weise erlernen musste und die mir die Belastung in meiner früheren Jahrgangsstufe nicht ganz abverlangte.“

B., die neben ihren intellektuellen auch ausdrücklich die sportlichen Interessen betont, hat sich keinem umfassenden Intelligenztest unterzogen, sondern wurde lediglich in einem sprachlich orientierten Teilbereich getestet, wobei der ermittelte IO über 135 lag.

Christine M.

Zu einer abweichenden Einstellung als B. gelangte Christine M., ehemalige Schülerin der Schule und mittlerweile Studentin der Humanbiologie (Abiturdurchschnitt: 1,0; ein Intelligenztest wurde nie durchgeführt).

Auch sie zeigte während ihrer gesamten Schulzeit Leistungen im Einserebereich in allen Fächern, langweilte sich jedoch nicht im Unterricht und zeigte somit auch keine der oben schon einmal beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten. Gegen Ende der Mittelstufe war es wiederum ein Lehrer, der sie auf die Möglichkeit des Überspringens aufmerksam machte, da sich die Jahrgangsstufe 11 hierfür besonders eigne. Nach einigem Überlegen lehnte sie dieses Angebot aus mehreren Gründen ab: Einmal benötigte sie die Orientierungszeit der Jahrgangsstufe 11 zur Wahl der Leistungskurse. Zum anderen spielten aber soziale Aspekte eine entscheidende Rolle, da sie die Schüler in der „neuen“ Jahrgangsstufe nicht kannte und befürchtete, der ohnehin schon empfundene Leistungsdruck könnte sich erhöhen: „Ich war der Meinung, dass der Druck im Falle des Überspringens noch zugenommen hätte, und zwar sowohl von Schülern der neuen als auch der alten Jahrgangsstufe, weil sicherlich darauf geachtet worden wäre, ob man den Anforderungen gewachsen wäre. Auch aufgrund eigener Ansprüche wäre mir dieser Druck zu hoch gewesen.“ Die durch den Verzicht des Überspringens gewonnene Zeit nutzte sie – neben der Wahrnehmung musischer Interessen – zur intensiven privaten Lektüre im Kontext schulischer Themenbereiche, aber auch weit darüber hinaus, was für Mitschüler nicht immer begreifbar war, da sie sich nicht vorstellen konnten, dass jemand auch nur aus reinem Interesse „so viel liest“.

Bei der Entscheidung gegen das Überspringen spielten die Eltern keine „bedeutende Rolle“, d.h., dass sie keinen Einfluss ausgeübt, sondern jede Entscheidung akzeptiert und unterstützt hätten.

Auch heute, zwei Jahre nach dem Abitur, bereut es M. nicht, die Jahrgangsstufe 11 nicht übersprungen zu haben: „Ich bin dem Überspringen gegenüber aber generell nicht abgeneigt; zu einem früheren Zeitpunkt, z.B. in der Grundschule, wäre ich sicherlich dazu bereit gewesen. Auch hängt die Entscheidung mit der Persönlichkeit des Einzelnen zusammen und vor allem der Frage, inwiefern er sich zutraut, mit den sozialen Aspekten umzugehen.“

Michael A.

Michael A., Schüler der Klasse 10, könnte sich für die Jahrgangsstufe 11 noch zum Überspringen entscheiden, wird aber aller Wahrscheinlichkeit nach davon absehen. Bereits zu früheren Zeitpunkten, nämlich am Ende der Klassen 7 und 9, war er – aufgrund seiner ausschließlich aus Einsen bestehenden Zeugnisse – von einzelnen Lehrern auf diese Möglichkeit hingewiesen worden, allerdings „eher beiläufig“, ohne genaue Erläuterung möglicher Konsequenzen bzw. eine eingehende Beratung, die dazu gedient hätte, in nähere Überlegungen einzutreten. Ihm fehlten einfach die „Ansprechpartner“, mit denen er sich über Vorteile wie eventuelle Probleme hätte austauschen können. „Daraus resultierte, dass ich keine weitere Eigeninitiative entwickelte und das Thema nicht wirklich für mich zur Diskussion stand.“

Als einzigen Vorteil des Überspringens betrachtet er den Gewinn eines Jahres im Hinblick auf den Studienbeginn. Darüber hinaus hat er starke Bedenken in Bezug auf seine bisher sehr guten schulischen Leistungen in allen Fächern, die – wie er meint – „in erster Linie auf der Aufmerksamkeit und der Mitarbeit im Unterricht basieren, weniger auf Fleiß und besonderer Intelligenz“ (auch er nahm an keinem Intelligenztest teil). Er ist daher der Ansicht, diese Voraussetzungen genügten nicht den Anforderungen zum Überspringen; er traut sich auch

nicht zu, den Unterrichtsstoff der Jahrgangsstufe 11 eigenständig nachzuholen und in der Jahrgangsstufe 12 umzusetzen. Hinzu kommt, dass er mit seiner Situation sehr zufrieden ist (dies gilt auch für die früheren Schuljahre), im Unterricht keine Langeweile empfindet, vor allem aber nicht bereit wäre, sein zeitintensives Hobby – den Fußball –, aber auch die SV-Arbeit „zu reduzieren und die gewonnene Zeit mit Lernen zu verbringen“. Das entscheidendste Argument gegen das Überspringen sieht er schließlich in der Tatsache, „dass mir ein gutes Abitur weitaus wichtiger ist als ein früherer Abschluss“.

Und dennoch: Trotz dieser Erwägungen ist er heute der Ansicht, dass er eines der früheren Angebote hätte nutzen sollen, „denn in der Sekundarstufe I wäre ein Wechsel leichter zu kompensieren gewesen, da die Zeit bis zur Oberstufe wahrscheinlich gereicht hätte, den übersprungenen Unterrichtsstoff aufzuarbeiten“. Im Unterschied zu den drei Anderen hatte A. im Hinblick auf soziale Probleme keinerlei Bedenken, da er in seine Klasse immer gut integriert war, und – wie er sich sicher ist –, auch von einem neuen Klassenverband schnell wieder akzeptiert worden wäre. Wie bei Christine M. lag die jeweilige Entscheidung „ganz in seinem Ermessen“ und seine Eltern hätten jede Entscheidung mitgetragen.

Als Alternative zum Überspringen könnte ihn auch eine andere an der Schule bereits praktizierte Fördermaßnahme reizen, nämlich die Aufnahme eines Studiums neben der Schule, wie dies bei einem Schüler der Jahrgangsstufe 13 der Fall ist. Wie bei jenem liegt sein Interessenschwerpunkt in der Mathematik, er hat jedoch bisher an keinem entsprechenden Wettbewerb o.ä. teilgenommen.

Ausblick

Überblickt man abschließend noch einmal die Argumente und Erfahrungen dieser Schülerinnen und Schüler, die das Überspringen mit Einschränkungen für eine geeignete Fördermaßnahme halten, so kristallisieren sich verschiedene Aspekte heraus, die im Hinblick auf eine Sensibilisierung der Schule im Umgang mit hohen Begabungen relevant sind.

Rolle der Lehrkräfte entscheidend

Da offensichtlich die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer derart bedeutsam ist, scheint es erforderlich, dass ihre Beratungstätigkeit auf eine tragfähigere Grundlage gestellt und insgesamt besser koordiniert wird. Lapidare Hinweise einzelner Lehrerinnen und Lehrer reichen nicht immer aus. Vielmehr sollten mit der Schülerin bzw. dem Schüler und den Eltern eingehende Gespräche über Chancen und Risiken einer solchen Entscheidung geführt werden, und zwar unter Berücksichtigung der spezifischen Persönlichkeitsstruktur, des sozialen Umfeldes und der psychischen Belastbarkeit. Nur so wird man der individuellen Befindlichkeit gerecht werden können.

Abstimmung unter den Lehrkräften

Besonders wichtig scheint auch die Wahl des günstigsten Zeitpunkts, wobei eine Konsensfindung im Klassenkollegium unerlässlich ist, damit einzelne Lehrerinnen und Lehrer nicht mit einander widersprechenden Äußerungen zur völligen Verunsicherung der Schülerin bzw. des Schülers und damit zu einer Ablehnung von Anfang an beitragen, wie von einem anderen Fall berichtet wurde. Dass von manchen Schülerinnen und Schülern ein möglichst früher Zeitpunkt favorisiert wird, sollte auch im Hinblick auf die leichtere Bewältigung des nachzuholenden Lernstoffes berücksichtigt werden.

Beratung hochbegabter Schüler

Möchte eine Schule besonders begabte Kinder und Jugendliche fördern, sollte sie dafür sorgen, dass sie ihre Lehrkräfte mit entsprechenden Hinweisen und Informationen versorgt, damit sie die Möglichkeit des Überspringens grundsätzlich im Auge haben und geeignete Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls darauf auf-

merksam machen. Aus Gesprächen mit anderen Schülerinnen und Schülern der Schule ging hervor, dass sie sehr daran interessiert gewesen wären, wenn sie davon gewusst hätten.

Die Sensibilisierung für die Förderung besonders Begabter darf aber den Blick für die Klassen- oder Kursgemeinschaft nicht verstellen. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind nicht hochbegabt und somit gezwungen, um ihre „schulischen Erfolge“ zu „kämpfen“. Die Lehrkräfte haben also dafür Sorge zu tragen, soziale Spannungen zu beobachten, durch Einzel- oder Gruppengespräche aufzugreifen und damit zu mildern und langfristig abzubauen, keinesfalls jedoch durch Neid, Unsicherheiten oder Herabsetzungen erzeugende Verhaltensweisen eskalieren zu lassen. Gelingt es, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln, kann allen Betroffenen geholfen werden, können alle mit- und voneinander profitieren und lernen.





Alles langweilig!

Anja Martina Ketelheun



Dieses Gefühl hatte ich eigentlich schon immer, wenn ich aus der Schule kam. Die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule bemühten sich zwar, mich ausreichend, z.B. durch Sonderaufgaben, zu beschäftigen. Für die anderen Kinder war ich meist eine Art Hilfslehrerin, die ihnen all das erklärte, was sie nicht verstanden hatten. Im Laufe der Jahre nahm das immer mehr zu. Es ging soweit, dass ich bei Vokabeltests nicht nur die französische Antwort, sondern auch die deutsche Aufgabenstellung aufschreiben sollte - „weil du ja immer so schnell die Antwort weißt, Anja“.

Alles in allem hatte ich in der Schule nicht viel zu tun. Ich saß einfach nur da, habe zugehört, ab und zu etwas aufgeschrieben, das Geschriebene nicht weiter angesehen und dann meist recht gute Klassenarbeiten abgeliefert. So ging das in allen Fächern bis zur achten Klasse. In Mathematik war es ein wenig anders. Nach der sech-

sten Klasse stand ich auf einem Schnitt von schriftlich knapp unter eins. In den nächsten zwei Jahren bekam ich in Mathematik (und auch in Physik – beides bei dem selben Lehrer) den ganzen Unterrichtsstoff meistens drei- oder viermal erzählt, da ein Teil meiner Mitschülerinnen und Mitschüler ihn noch nicht verstanden hatte.

Weil es mir irgendwann einfach zu langweilig wurde, schaltete ich innerlich ab. So bekam ich dann natürlich auch nicht genug vom neuen Stoff der Stunden mit. Langsam aber sicher sank mein Notendurchschnitt sowohl in Mathematik als auch in Physik. Nach zwei Jahren hatte ich es bis zur knappen Zwei geschafft. In der Mitte der achten Klasse wunderte sich mein Mathelehrer, warum ich im Mathematikwettbewerb geradeso eine vier geschrieben hatte. Meine Eltern und ich versuchten, ihm klarzumachen, dass das wohl daran lag, dass wir vier Wochen vorher immer und immer wieder die gleichen stumpfsinnigen Aufgaben rechneten.

In der Zeit begannen meine Eltern, sich ernsthaft Gedanken zu machen. Zwar wären sie, wie sie mir inzwischen sagten, schon seit dem Kindergartenalter der Ansicht gewesen, dass ich vermutlich überdurchschnittlich intelligent sei. Schon in der Grundschule hatte meine Mutter in Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehren versucht, Verständnis für meine Situation zu wecken. Bisher hatte ich aber kein auffälliges Verhalten gezeigt (außer durch häufig schlechte Laune nach der Schule und gelegentliche Frustäußerungen) und wollte mich auch keinesfalls von meinen Freundinnen trennen. Außerdem konnten meine Eltern nur selten mit anderen darüber reden, denn ihnen wurde fast immer mit völliger Verständnislosigkeit begegnet, wenn sie erwähnten, dass ich mich in der Schule langweilte, nichts dafür tat, aber trotzdem gute Noten schrieb. Die Reaktion anderer Eltern, die ihre Kinder mit Antreiben und Nachhilfe zu annehmbaren Leistungen brachten, war häufig: „Deine Sorgen möchte ich mal

haben! Na freut euch doch“. u.ä. Durch einen Verein für Eltern hochbegabter Kinder und ebenfalls betroffene Freunde erfuhren sie mehr über die Problematik. Daraufhin ließen sie mit mir einen Intelligenztest machen, der entsprechend ausfiel. Dies stärkte ihnen den Rücken, eine Veränderung herbeiführen zu wollen.

Im Anschluss daran sprachen sie mit dem betreffenden Lehrer, meinem Klassenlehrer und der Schulleitung zum einen über die Möglichkeit, den Unterricht entweder für mich kurzweiliger zu gestalten oder auch, falls nötig, eine Klasse zu überspringen. Es folgte ein kleiner Nervenkrieg, denn einige Lehrerinnen und Lehrer meinten, ihre Privattests durchführen zu müssen. Auch wurde als Argument angeführt, schließlich seien meine Noten ja nicht durchweg Eins, was man bei Hochbegabung doch erwarten könne, oder?

Im Rahmen der Zeugniskonferenzen wurde die Sache dann aber doch beschlossen, wohl auch durch intensive Fürsprache seitens der Schulleitung.

Zuerst hatte ich befürchtet, dass ich den Unterrichtsstoff der neunten Klasse nicht so einfach nachholen könnte. Über die Sommerferien hatte ich die Bücher des neunten Schuljahres zu Hause. Erst hatte ich mir vorgenommen, dass ich alles nachholen würde. Während der Ferien machte ich es dann aber doch anders. Ich wiederholte hauptsächlich die Englisch- und Französischvokabeln und schaute mir die anderen Bücher nur flüchtig an. Ich habe alles andere dann während der Schulzeit, immer wenn das jeweilige Unterrichtsthema an der Reihe war, nachgeholt.

Am ersten Schultag nach den Ferien hatte ich schon befürchtet, dass ich entweder im Unterricht nicht mitkommen würde oder dass ich mit der neuen Klasse nicht klar kommen würde oder beides. Nachdem ich mir aber

das Verhältnis zur alten Klasse noch einmal durch den Kopf gehen ließ, dachte ich mir, dass es eigentlich nur noch besser werden könnte. Zum Glück kannte ich schon zwei andere aus der Klasse, so dass ich von Beginn an nicht allein war. Von Anfang an hatte ich keine Probleme und kam mit den meisten Klassenkameraden sehr gut aus. Erst später erfuhr ich, dass die Klasse wohl früher ziemlich gemein zu einigen Schülern gewesen war. In der Hinsicht hatte ich also Glück gehabt, so problemlos wie ich mit den anderen zurechtgekommen bin und auch immer noch zurechtkomme. Heute habe ich zu den Schülern aus der alten Klasse eigentlich so gut wie gar keinen Kontakt mehr.

In meinen Augen ist das Überspringen der Klasse so ziemlich das Beste gewesen, das mir in der Schule passiert ist, da ich endlich einmal gefordert wurde und viele neue Leute kennen gelernt habe, mit denen ich mich besser verstehe als mit meinen alten Klassenkameraden. Auch wenn ich vorher Zweifel hatte, ob es das Richtige für mich ist, bin ich froh, dass ich die Klasse gewechselt habe, denn es geht mir mittlerweile in der Schule *viel besser* und ich habe einfach auch mehr Spaß daran, etwas zu lernen, da ich dieses eine „verpasste“ Jahr auf die Dauer doch nachholen muss und dies also jetzt, während ich den aktuellen, auf der neunten Klasse aufbauenden Stoff lerne, machen muss. So habe ich dann – praktisch gesehen – mehr Unterrichtsmaterial auf einmal, das ich mir merken muss.

Normalerweise würde man sagen, dass es für Schüler absolut abwegig sei, wenn jemand froh darüber ist, mehr als nötig zu lernen; ich bin aber wirklich zufrieden damit, da ich jetzt *höhere* Anforderungen zu bewältigen habe.



Erfahrungen mit besonders Begabten an der Leibnizschule Wiesbaden (Gymnasium)

Ulrich Kirchen



„Begabte Schülerinnen und Schüler setzen sich überall durch.“ Diese Meinung galt auch an unserer Schule bis 1991. Damals merkten wir am Fall eines Schülers, dass das Problem besonderer Begabung so einfach nicht zu lösen ist. Wir haben daraus viel gelernt. Sicher hatten und haben wir an der Schule hochbegabte Schülerinnen und Schüler, die, wenn ihnen die schulischen Angebote nicht ausreichten, sich ihre zusätzlichen Herausforderungen außerhalb der Schule suchten. Diese Schülerinnen und Schüler fielen nicht weiter auf. Sie „hakten“ den schulischen Stoff – sicher nicht ohne Gewinn – schnell „ab“, erbrachten auch außerhalb ihres eigenen Interessensgebietes hervorragende Leistungen und waren gleichzeitig im innerschulischen Bereich, z. B. in der Schülerver-

tretung, aktiv. Aber es gab und gibt auch die anderen Fälle: Diejenigen, bei denen intellektuelle Befähigung und Arbeitsbereitschaft nicht mit der psychosozialen Entwicklung harmonieren, die (einseitig) Begabten, ganz zu schweigen von den „Underachievern“ auch wenn deren Zahl offenbar geringer ist, als dies vielfach angenommen wird. Für diese Fälle sind wir auf die Hilfe der Psychologen angewiesen. Gerade die Zusammenarbeit mit dem schulppsychologischen Dienst hat sich hier als besonders fruchtbar erwiesen.

Wie versuchen wir nun an der Leibnizschule zu arbeiten? Zunächst: Wir sind schrittweise dabei, ein entsprechendes Konzept der Begabtenförderung umzusetzen und gleichzeitig weiter zu entwickeln. Was im Folgenden dargestellt wird, ist also zum Teil der Stand unserer Arbeit, zum Teil ihr Ziel.

Gemeinsame Förderung

Wir gehen von dem Grundsatz aus, dass Spitzenförderung und Breitenförderung sich nicht ausschließen, sondern sich bedingen und ergänzen. Insofern hat die gemeinsame Förderung aller Schülerinnen und Schüler an unserer Schule Priorität. Es ist uns wichtig, besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu fördern und gleichzeitig für ihre soziale Einbindung zu sorgen.

Dazu ist ein schulisches Klima erforderlich, in dem besonders begabte Schülerinnen und Schüler sich menschlich angenommen fühlen. Sie sollen keine Starrolle spielen, ihre besondere Leistung soll aber akzeptiert, gefördert und gleichzeitig dazu genutzt werden, auch die Mitschüler voranzubringen. Diese wiederum dürfen nicht das Gefühl haben, zweite Wahl zu sein. Das ist ein Balanceakt, der hohe pädagogische Sensibilität erfordert. Die dennoch entstehenden Reibungsverluste sind durch Gespräche und Anstrengungen aller Beteiligten zu lösen.

Spitzenförderung und Breiten- förderung

Freiräume für
außerschulische
Veranstaltungen
gewähren

Eigeninitiative ermöglichen

Das nächste, was die Schule für die weitere Ausbildung besonders begabter Schülerinnen und Schüler leisten kann: Sie muss ihnen die Freiräume gewähren, die sie benötigen, um ihren speziellen Begabungen nachgehen zu können. Viele dieser Schülerinnen und Schüler bedürfen kaum schulischer Impulse; sie organisieren ihre Zeit und handeln von sich aus. Es darf also in solchen Fällen z.B. nicht zu kleinlich darauf gesehen werden, wie viele Unterrichtsstunden versäumt werden, wenn außerschulische (akademische) Kurse besucht werden oder z.B. Konzertverpflichtungen anstehen. Wichtig ist auch, dass die Schulleitung gegenüber Neidern, die es immer gibt, deutlich macht, dass es sich bei der scheinbaren Großzügigkeit, mit der diese Schülerinnen und Schüler im Bedarfsfall behandelt werden, nicht um allgemeine Präzedenzfälle, sondern um jeweils zu treffende Einzelentscheidungen handelt, die unter dem Aspekt der individuellen Förderung getroffen werden.

Breite Palette
innerschulischer
Wahlmöglichkeiten

Angebote schaffen

Damit aber kann es nicht sein Bewenden haben. Denn wir wollen nicht nur Förderung ermöglichen, sondern auch selbst fördern. Dies kann selbstverständlich nicht in allen Bereichen gleich gut und gleich intensiv geschehen. Allerdings ist ein qualitativ ausgewogenes Angebot auf hohem Niveau in allen Fächern Voraussetzung.

In der gymnasialen Oberstufe z.B. versuchen wir durch die Entzerrung von Zeitleisten sehr weitgehende Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. Das führt zum Teil zu einer hohen Stundenbelastung für die Schülerinnen und Schüler und erfordert evtl. zusätzliche Lehrerstunden. Wer aber bereit ist, sich an jedem Freitagnachmittag um 15.00 Uhr noch in einen zweistündigen Unterricht einzubringen, der für die Abiturwertung irrelevant ist, ist derart an der Sache orientiert und interessiert, dass der Einsatz der Lehrerstunden für eine solche Gruppe auf jeden Fall lohnt. Dass die übrige Unterrichtsversorgung dadurch nicht leiden darf, versteht sich von selbst.

Wir streben an, die Arbeit in der Sekundarstufe I ähnlich zu organisieren. Der Wahlpflichtunterricht wird durch Arbeitsgemeinschaften (AG) ergänzt, und beide Veranstaltungen sollen Interessierten auch über die Jahrgangsstufen 9 und 10 hinaus offen stehen. Dabei wird es sich um Angebote mit und ohne Fächerreferenz handeln: Astronomie, Philosophie, Film, Medientechnik.

Für das Angebot „Film“ kommt es uns zugute, dass wir den ältesten Jugendfilmclub in Deutschland im Hause haben, der ein eigenes kleines Kino für 60 Personen betreibt. Die (auch personelle) Nähe zum ZDF wirkt sich hier günstig aus.

Die AG Medientechnik war eine Notwendigkeit, nachdem die Beleuchtungs- und Tontechnik unserer Aula inzwischen professionellen Anforderungen entspricht und die Anzahl der Veranstaltungen in der Aula sprunghaft angestiegen ist. Bei beiden Angeboten, Film und Medientechnik, geht es darum, Schülerinnen und Schüler mit moderner Licht- und Tontechnik vertraut zu machen und ihnen die Verantwortung für die Organisation und damit für die Außenwirkung der Schule bei Veranstaltungen zu übertragen. Gleichzeitig werden bei diesen Angeboten – wie auch in den musikalischen Ensembles – Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen und intellektueller Befähigung zusammengeführt.

Fachliche Schwerpunkte

Die profilbildenden Schwerpunkte der Schule sind derzeit Musik, Ökologie, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Der Schwerpunkt Informatik wird zur Zeit aufgebaut. Flankierend sind „Lernen lernen“ und „Computereinsatz in allen Fächern“ in Vorbereitung.

Wir fördern musikalische Talente durch eine Intensivierung des Musikunterrichts und durch Unterricht am Instrument, Ausleihe von Instrumenten und Vermittlung von Einzelunterricht, Einbindung in unsere Ensembles (Sing- und Spielkreis, Orchester, Big Band, Chor), eine Vielzahl öffentlicher Auftrittsmöglichkeiten, Kooperation mit den Instrumentallehrern, Kooperation mit dem Landesjugendorchester und dem Landesjugend-Jazzorchester und durch Teilnahme an Musikwettbewerben.

Mathematische und naturwissenschaftliche Talente fördern wir durch einen schuleigenen Wettbewerb, durch Teilnahme am Landes- und Bundeswettbewerb Mathematik und an der Mathematikolympiade sowie verstärkten Unterricht in den Naturwissenschaften (Experimentalunterricht).

Im fremdsprachlichen Bereich bieten wir neben Latein vier moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch) an, haben partnerschaftlichen Austausch mit Schulen in Frankreich, Irland und den USA, pflegen Kontakt zu ehemaligen Schülerinnen und Schülern in den genannten Ländern sowie zu deren Universitäten via Internet, nehmen regelmäßig am Bundeswettbewerb Fremdsprachen teil.

Außerdem haben wir an der Schule einen ökologischen Schwerpunkt für die Sekundarstufen I und II eingerichtet. Dieser ist in den Fächern Erdkunde und Biologie verankert und schließt Exkursionen in die Alpen und das Wattenmeer sowie projektorientierten und fächerübergreifenden Unterricht ein.

Wettbewerbe

Weiterreichende Angebote

Daneben steht die Wettbewerbssteilnahme in fast allen unterrichtsrelevanten Bereichen. Auch wenn unsere Schule kein Leistungszentrum für Sport ist, bieten wir doch Talentförderung an und nehmen regelmäßig an regionalen und überregionalen Wettkämpfen teil. Projekte mit der Architektenkammer Hessen (Kunst, Sozialkunde, Geschichte), einer israelischen und zwei Leipziger Schulen (Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kunst) sind für unsere Schülerinnen und Schüler ein besonderer Anreiz, sich mit Fragestellungen auseinander zu setzen, die etwas abseits der üblichen schulischen Arbeit liegen.

Deutsche Schülerakademie

Gerne melden wir unsere Schülerinnen und Schüler zu den Kursen der Deutschen Schülerakademie an und sind stolz, wenn sie nach dem Abitur ein Hochbegabtenstipendium erhalten. Im fachlichen Unterricht und im Rahmen der Berufs- und Studienberatung, die an unserer Schule eine erhebliche Rolle spielen, suchen wir engen Kontakt zu Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. Wir planen, deren Angebote verstärkt für unsere unterrichtliche Arbeit zu nutzen.

Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur

Perspektiven

Bei dem bisher Erreichten wollen wir nicht stehen bleiben. Wir entwickeln zur Zeit ein Konzept, nach dem besonders lernfähige und lernwillige Schülerinnen und Schüler das Abitur in zwölf Schuljahren erreichen können. Sie sollen zwar einerseits in einer Gruppe Gleichgesinnter lernen können, andererseits aber bewusst mit anderen Schülerinnen und Schülern der Schule entsprechend dem Grundsatz der gemeinsamen Förderung zusammengeführt werden. Auch das ist ein wesentlicher Beitrag zur Begabtenförderung.



Bildung für Kinder – Förderung von Schülern mit besonderen Begabungen

Arbeitsgemeinschaft von Schulen in Frankfurt
Linda Abendroth und Hermann Peppler



Entstehen und Zielsetzung der Arbeitsgemeinschaft

Beratungsanlässe zum Thema „Hochbegabte“ treten in letzter Zeit vermehrt auf. Wir Schulpsychologen im Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt/Main informierten uns deswegen bei Elternvereinigungen, auf Elternabenden, in Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern und in Zusammenarbeit mit dem Clementine-Kinderkrankenhaus (psychosomatische Klinik), in dem auch Kinder, die sozial nicht integriert sind, und einige Underachiever betreut werden. Wir fanden sehr aktive Eltern und eher ratlose Lehrkräfte vor.

Da es uns problematisch erscheint, Aktivität einseitig den betroffenen Eltern zu überlassen, und wir der Meinung sind, dass auch staatliche Stellen hier die Initiative ergreifen sollten, gründeten wir einen Arbeitskreis, um dieses Thema zu bearbeiten. Wir wählten uns persönlich bekannte Lehrerinnen und Lehrer aus Schulen, von denen wir wussten, dass sie auch besonders begabte Schüler unterrichten, aus. In der Arbeitsgemeinschaft soll gesamt-

Initiative des Staatlichen Schulamtes

melt werden, nach welchen Konzepten die Schulen arbeiten. Bei der Zusammenstellung der Schulgruppe haben wir versucht, verschiedene Unterrichts- und Förderansätze zu berücksichtigen, um ein möglichst umfassendes Bild zu bekommen, wie sich Schulen mit verschiedenen pädagogischen Prägungen in unterschiedlichen Wohngebieten dem Thema stellen. Als Ziel für die Arbeitsgemeinschaft wird die Unterstützung integrativer Förderung an Frankfurter Schulen gesehen. Es soll ein Netzwerk für differenzierte Förderangebote in Kooperation mit Verbänden sowie kommunalen und freien Trägern aufgebaut werden. Es sollen Beispiele zur Organisation angemessener Förderung besonderer Begabungen gesammelt und verfügbar gemacht werden.

Aufbau eines Netzwerkes

Bisheriges Ergebnis der Arbeitsgemeinschaft „Schüler mit besonderer Begabung“

Die Erfahrungen der Schulen verweisen auf drei Zielgruppen

1. unstrittig besonders Begabte, die sich dem Schulbetrieb angepasst haben
2. unstrittig Hochbegabte mit Schulproblemen
3. Underachiever.

An mehreren Treffen der Schularbeitsgruppe nahmen bisher sechs Grundschulen, zwei integrierte Gesamtschulen und drei Gymnasien teil. Als Aufgabe des schulischen Unterrichtsangebots wurde herausgearbeitet:

Aufgaben für die Schulen

- ▶ Förderung aller Kinder, sowohl der leistungsschwachen wie der besonders begabten und potentiell leistungsstarken über ein umfassendes differenziertes Erziehungs- und Bildungsangebot,
- ▶ Weiterentwicklung und Verbesserung von Unterricht und Schule,
- ▶ Vernetzung der schulischen und außerschulischen Bildungs- und Fördereinrichtungen,
- ▶ Austausch von Unterrichtserfahrungen mit Kindern der eigenen Klasse, die als besonders begabt erscheinen,

- Benennen von Hilfen zur besonderen Förderung dieser Kinder,
- Beratung von Eltern und Kindern,
- Beratung von Lehrkräften in Kooperation mit den Unterstützungssystemen der Schulen,
- Entwicklung eines schuleigenen Konzepts.

Verknüpfung einzelner Schulen

Weitere Planung

Jeweils zwei bis drei Schulen arbeiten enger zusammen und tauschen Erfahrungen, Verfahren und eventuell für einzelne Projekte auch Kinder und Lehrer aus:

- Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, z. B. mit Universität, Volkshochschule, Interessenverbänden,
- Arbeit mit Elterngruppen,
- Zusammenarbeit mit dem Schulträger und gegebenenfalls der Jugendhilfe.

Wichtigkeit des Einschulungstermins

Als besonders wichtig wird es angesehen, Kinder mit besonderen Begabungen schon bei der Einschulung zu erkennen, um sie sofort angemessen differenzierend fördern zu können. Eine wissenschaftliche Begleitung wird in Zusammenarbeit mit dem Schulträger, der eine Beratungsstelle mit Aufgaben der Vermittlung und Vernetzung aufbauen will, angestrebt.

Eine Stimme aus der Praxis

Eine Schulleiterin berichtet, dass nicht selten Hochbegabte auch ohne Test bemerkt werden können. Und zur Häufigkeit im Unterrichtsalltag: Es handelt sich an ihrer Schule mit 260 Schülerinnen und Schülern um bisher fünf bis

sechs Kinder in acht Jahren. Sie fordert eine Identifizierung durch genaues Beobachten, durch Zuwendung und differenzierende Förderung (Förder-Diagnostik). Darauf sollten Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet und qualifiziert werden, auch durch Ausbildung in Gesprächstechniken. Sie regt an, dass durch breiteres und vertiefendes Angebot (z.B. Film zum Unterrichtsthema zusätzlich herstellen) gefördert wird, dass Kinder nicht erst auffallen müssen, bevor individuell reagiert wird, dass auch mit Eltern wie mit den Kolleginnen und Kollegen über Erziehungsziele beraten wird.

Daraus folgen Erwartungen auch an den schulpsychologischen Dienst aus der Sicht der Arbeitsgemeinschaft: Aufgabe der Schulpsychologen ist primär die Unterrichts-, Schullaufbahn- und Elternberatung mit Blick auf die individuelle Begabungssituation der Kinder. Hochbegabung sollte auch zum Gegenstand einer förderungsbezogenen Diagnostik (Identifizieren und Fördern als Zusammenhang) gemacht werden.





Begabtenförderung in Hessen – Beiträge des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik

Elfriede Huber-Söllner, Volker Imschweiler, Jürgen
Schróter-Klaenfoth und Wolfgang Münzinger



Das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) hat den Auftrag, die Entwicklung aller hessischen Schulen zu unterstützen und zu fördern. So steht das HeLP einerseits in der Tradition der hessischen Lehrerfortbildung mit einem differenzierten Qualifizierungsangebot und konkreten Hilfen für aktuelle Fragen und Probleme des schulischen Alltags. Andererseits hat das HeLP vielfältige neue Aufgaben wahrzunehmen, die auf die Weiterentwicklung der Einzelschule zielen.

Im Bereich der Begabtenförderung setzt das HeLP gegenwärtig neue Akzente, in denen sich Aufgaben der Schulentwicklung, Fortbildung und Beratung verknüpfen.

Eine wesentliche Voraussetzung für Begabtenförderung ist die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, besondere Begabungen zu erkennen. Sie benötigen dazu grundlegende Informationen sowie Instrumente und Verfahren für eine fundierte schulinterne Diagnose. Deshalb wird

Fortbildungsangebot für Lehrkräfte und Eltern

das HeLP – in Zusammenarbeit mit Prof. Detlef Rost und der *Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN* an der Universität Marburg, dem schulpсихologischen Dienst, der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. sowie weiteren Experten – sein Fortbildungsangebot zur Förderung besonderer Begabungen ausbauen.

Regionale Veranstaltungen

In den regionalen Programmen zum Schuljahr 1999/2000 der 15 Regionalstellen des HeLP liegt bereits gegenwärtig ein Schwerpunkt bei Angeboten zum Erkennen von besonderen Begabungen. Besonders angesprochen werden Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern von Grundschulkindern.

Landesweite Veranstaltungen

Das landesweite Seminar- und Akademieprogramm des HeLP für das Jahr 2000 hat erstmals explizit zum Thema „Hochbegabung“ zwei Schwerpunktveranstaltungen angesetzt („Kinder mit besonderen Begabungen“ – Fachtagung für Eltern und Lehrkräfte –, „Fördern von Anfang an III, Diagnostik im Schulalltag – Leistung und besondere Begabung fördern“). Zum Thema der Förderung besonderer Begabungen zählt auch eine Veranstaltung zur Förderung von Chemiewettbewerben (Internationale Chemie-Olympiade und neuer hessischer Chemiewettbewerb für die Sekundarstufe I).

Unterstützung von Schülerwettbewerben

Weiterhin wird das HeLP auf verschiedenen Ebenen die Durchführung von Schülerwettbewerben an hessischen Schulen unterstützen. Dies geschieht z.B. im Lernlabor am Pädagogischen Institut Mittelhessen und in Zusammenarbeit mit der Technikerschule in Weilburg. Hier erhalten interessierte Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, in laborpraktischen Tätigkeiten Prinzipien der Chemie kennenzulernen und sich mit speziellen Analysetechniken vertraut zu machen. Im „offenen Labor“ stehen ihnen Chemielehrkräfte bzw. Dozenten aus Berufsschulen, Oberstufen, Studienseminaren und Hochschulen zur Verfügung.

Angebote für einzelne Schulen

Auch in der Zukunft wird das HeLP sowohl im Bereich der einzelnen Regionalstellen als auch im landesweiten Seminar- und Akademieprogramm Fortbildung zum Thema *besonderer Begabungen* anbieten. Genauer ist aus den jeweiligen Programmheften zu erfahren. Dabei soll der Schwerpunkt der zukünftigen Arbeit in der Bereitstellung von Fortbildungs- und Beratungsangeboten vor Ort in den einzelnen Schulen liegen, z.B. in Informationsveranstaltungen für ganze Kollegien sowie Angeboten für den Einzelfall.

Schulungen von Lehrkräften für die Förderung Hoch- begabter

Seitens des Pädagogischen Instituts Nordhessen wird die Einrichtung eines Fortbildungsangebots für Lehrkräfte an hessischen Schulen zum Thema „Hochbegabtenförderung“ in Gestalt differenzierter Kursprogramme, deren Absolventen nach erfolgreichem Abschluss als Nachweis erbrachter Weiterbildung ein entsprechendes Zertifikat erwerben können, vorbereitet.

Aufbau eines landes- weiten Netzwerks

Fortbildung soll Lehrkräfte sensibilisieren und die Wahrnehmung für Kinder mit besonderen Begabungen schärfen. Sie vermittelt Informationen über das vorhandene Netz von Beratungs- und Unterstützungsangeboten in Hessen. Das HeLP will damit dazu beitragen, die bestehenden Kompetenzen zusammenzuführen und einen konstruktiven Dialog anzuregen. Mit seinen schulbezogenen, regionalen und zentralen Arbeitsebenen verfügt das HeLP über die institutionellen Voraussetzungen für den Aufbau eines Netzwerks von einzelnen Schulen, Initiativen und Projekten zur Förderung besonderer Begabungen in Hessen.

Ansprechpartner

Zu allen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Themenbereich besonderer Begabungen im HeLP stehen die oben genannten Autoren gerne zur Verfügung.



Zusätzliche Angebote



Schülerwettbewerbe in Hessen

Walter Diehl

Zahlreiche mathematische, naturwissenschaftliche, sprachliche und musische Wettbewerbe sowie Wettbewerbe zur Zeitgeschichte werden – zum Teil schon seit vielen Jahren – durch das Hessische Kultusministerium gefördert. Damit wird ihr Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen gewürdigt. Durch besondere Schwerpunktsetzung über das eigentliche Unterrichtsgeschehen hinaus fordern sie die Schülerinnen und Schüler heraus, aufgaben- und problembezogen zu denken, eigenverantwortlich und in Gemeinschaft zu arbeiten sowie die eigenen Fähigkeiten zu erkennen, sie anzuwenden und zu erweitern. Sie dienen damit auch der Entdeckung und der Förderung besonderer Begabungen.

Schülerwettbewerbe fördern besondere Begabungen

Schülerwettbewerbe stellen besondere Anforderungen, die über den vermittelten Unterrichtsstoff hinaus reichen. Sie sollen einen Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern in Hessen, in der Bundesrepublik Deutschland und gegebenenfalls in anderen Ländern ermöglichen.

Durch gezieltes Arbeiten an besonderen Aufgaben sollen sie es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Selbstvertrauen zu gewinnen und Arbeitstugenden auszubilden. In den zurück liegenden Jahren war die Unterstützung von Schülerwettbewerben das vordringlichste Instrument der Begabtenförderung der hessischen Schulpolitik.

Einbeziehung in die Abiturprüfung

Die Teilnahme an vom Land geförderten Schülerwettbewerben hat in der gymnasialen Oberstufe durch die Möglichkeit der Einbringung als besondere Lernleistung im Rahmen der Abiturprüfung eine verstärkte Bedeutung erhalten.

Die folgenden Schülerwettbewerbe werden vom Hessischen Kultusministerium dauerhaft anerkannt und gefördert:

Mathematisch-naturwissenschaftliche Wettbewerbe

- Jugend forscht
- Mathematikwettbewerb des Landes Hessen (Jahrgangsstufe 8)
- Auswahlwettbewerb zur „Deutschen Mathematik-Olympiade“ (Jahrgangsstufen 9 und 10)
- Deutsche Mathematik-Olympiade
- Bundeswettbewerb Mathematik
- Internationale Mathematik-Olympiade
- Mathematik ohne Grenzen
- Tag der Mathematik (Bensheim)
- Bundeswettbewerb Informatik
- Bundesumweltwettbewerb
- Bundesweiter Wettbewerb Physik
- Auswahlwettbewerb zur „Internationalen Physik-Olympiade“
- Landesweiter Wettbewerb Chemie (Jahrgangsstufen 7 bis 10)
- Auswahlwettbewerb zur „Internationalen Chemie-Olympiade“

-  Auswahlwettbewerb zur „Internationalen Biologieolympiade“

Schülerwettbewerbe zur Geschichte und zur politischen Bildung

-  Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten
-  Schülerwettbewerb Osteuropa
-  Schülerwettbewerb der Bundeszentrale für politische Bildung
-  Europäischer Wettbewerb (Europa in der Schule)
-  Junge Wege in Europa
-  Förderwettbewerb Gemeinsam Handeln, Voneinander Lernen, Zusammenwachsen
-  Jugendpreis der Hessischen Akademie für Forschung und Planung im ländlichen Raum

Schülerwettbewerbe Fremdsprachen

-  Bundeswettbewerb Fremdsprachen der Sekundarstufe I
-  Bundeswettbewerb Fremdsprachen der Sekundarstufe II
-  Sprachwettbewerb „Hessische Russischolympiade“
-  Frankreich-Preis
-  Schülerwettbewerb Alte Sprachen (Sekundarstufe II)

Musisch – kulturelle Schülerwettbewerbe

-  Hessisches Schultheatertreffen
-  Schüler machen Theater
-  Jugend musiziert
-  Schüler komponieren
-  Schüler machen Lieder
-  Jugend jazzt
-  Vorlese-Wettbewerb des Deutschen Buchhandels

- Das lesende Klassenzimmer
- Literarisches Suchspiel
- Schüler schreiben
- Deutscher Jugendfotopreis
- Jugend kreativ

Weitere geförderte Schülerwettbewerbe

- Schach in der Schule
- Jugend will sicher leben
- Deutsche Schüler Akademie

Zuschüsse und Ansprechpartner

Nach Maßgabe der vom Gesetzgeber zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel gewährt das Kultusministerium in Einzelfällen Zuschüsse zur Durchführung von geförderten Wettbewerben und beruft Lehrkräfte zu Landeswettbewerbsbeauftragten. Diese stehen den jeweils beteiligten Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften als Ansprechpartner zur Verfügung.

Broschüre „Schülerwettbewerbe“

Ausführliche Beschreibungen der einzelnen Wettbewerbe sind der von dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik herausgegebenen Broschüre „Schülerwettbewerbe in Hessen“ zu entnehmen. Die Anschriften und Ansprechpartner der Wettbewerbe finden sich auch in einer aktuellen Auflistung im Amtsblatt des Kultusministeriums Nr. 6/99, S. 570.

Weitere Wettbewerbe

Neben diesen dauerhaft geförderten Wettbewerben gibt es eine Vielzahl weiterer Schülerwettbewerbe aus allen denkbaren Themenfeldern, deren Durchführung im Einzelfall genehmigt wird und an denen sich hessische Schülerinnen und Schüler sowie Schulen beteiligen.



Mathematik-Wettbewerbe – Förderung begabter Schülerinnen und Schüler

Klaus Allendörfer



Die Förderung Begabter und Interessierter ist sicherlich ein Anliegen aller Lehrerinnen und Lehrer. Doch den im Unterricht gegebenen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sind Grenzen gesetzt. So ist es nicht verwunderlich, dass auch außerunterrichtliche Aktivitäten zur Förderung genutzt werden. Jugendlichen, die man als mathematisch besonders begabt – oder vielleicht besonders interessiert – einstufen kann, bieten sich wenige Möglichkeiten von zusätzlichen Aktivitäten. So war es nicht überraschend, dass das Land Hessen erstmals im Jahr 1969 – als erstes Land der Bundesrepublik – einen eigenen mathematischen Wettbewerb durchführte.

Beteiligung aller hessischen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8

Mathematik-Wettbewerb für die Klassen 8

Auch heute noch ist dies der einzige Wettbewerb, der sich an alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges wendet, wobei drei unterschiedliche Aufgabengruppen gewährleisten, dass auch Schülerinnen und Schüler von Realschulen und Hauptschulen an diesem Wettbewerb teilnehmen können. An der ersten Runde dieses dreistufigen Wettbewerbs nahmen in den vergangenen Jahren jeweils über 42000 Schülerinnen und Schüler teil. Für die zweite Runde sind alle Schulsiegerinnen und Schulsieger qualifiziert. In dieser Runde werden die Kreisbesten ermittelt. Die Endrunde dient der Ermittlung der Landesbesten: jeweils sechs Schülerinnen und Schüler in jeder Aufgabengruppe.

Entdeckung und Förderung mathematischer Talente

Schülerwettbewerbe dienen nicht nur der Förderung, sondern auch der Entdeckung mathematischer Talente. Die in den vergangenen Jahren gesammelten Erfahrungen bestätigen eindeutig, dass immer wieder erst durch die mit einem Wettbewerb verbundene Herausforderung die eigentliche Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler erkannt wird. Ein mehrstufiger Wettbewerb bietet zudem die Möglichkeit und schließlich sogar die Notwendigkeit, sich langfristig mit mathematischen Problemen zu beschäftigen.

Deutsche Mathematik-Olympiade

Auswahlverfahren für die Klassen 9 und 10

Die mit der Durchführung des hessischen Landeswettbewerbs gewonnenen Erfahrungen führten dazu, dass das Land Hessen auch für die Schülerinnen und Schüler im 9. und 10. Schuljahr einen weiteren Wettbewerb einrichtete. Die dafür gewählte Bezeichnung *Auswahlverfahren zur Teilnahme an der Deutschen Mathematik-Olympiade* zeigt schon, dass es sich hierbei keineswegs nur um einen Wettbewerb im klassischen Sinn handelt.

Zunächst werden zu Beginn eines Schuljahres alle Schülerinnen und Schüler im 9. und 10. Schuljahr aufgefordert, vier Aufgaben selbstständig zu bearbeiten und spätestens sechs Wochen später einzureichen; dies entspricht auch dem beim Bundeswettbewerb Mathematik üblichen Verfahren. Die Besten sind dann für die Vorbereitungsseminare qualifiziert. An diesen Vorbereitungsseminaren können auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II teilnehmen, sofern sie sich erfolgreich an früheren Auswahlverfahren oder am Bundeswettbewerb Mathematik beteiligt haben. Diese dreitägigen Seminare finden jeweils im November und März statt. Zum Abschluss entscheidet eine Klausur über die Nominierung der hessischen Mannschaft, die zur Deutschen Mathematik-Olympiade fährt. Dieser Mannschaft gehören Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 bis 13 an.

Auswahl und Förderung

Wenn auch das durch die Namensgebung *Auswahlverfahren* vorgegebene Ziel, eine hessische Mannschaft für die Deutsche Mathematik-Olympiade zu nominieren, nicht zu leugnen ist, so kann es doch nicht als wichtigstes Ziel angesehen werden. Hinzu kommen die folgenden Ziele:

- mathematische Begabungen frühzeitig zu erkennen und zu fördern (dies bedeutet: Interessierte anzuregen, sich zusätzlich mit anspruchsvollen mathematischen Problemen zu beschäftigen),
- das Lösen komplexer mathematischer Probleme zu üben,
- das Lernangebot der Schule zu ergänzen,
- die Teilnahme am Bundeswettbewerb Mathematik zu erleichtern,
- besonders Begabten die Möglichkeit zu geben, sich in einer Gruppe von Gleichinteressierten auszutauschen und über mathematische Probleme zu diskutieren.

Klausurwettbewerb

Aufgaben

Während der Wettbewerb für die Jahrgangsstufe 8 als Klausurwettbewerb ausgetragen wird, beruht das Auswahlverfahren auf einem Hausaufgabenwettbewerb. Das Pro und Contra zu diesen recht verschiedenen Wettbewerbsformen und den damit verbundenen äußerst unterschiedlichen Aufgabenstellungen wurde schon an vielen Stellen diskutiert. Die unterschiedlichen Ziele der beiden Wettbewerbe verlangen unterschiedliche Wettbewerbsbedingungen. Klausurwettbewerbe erfordern das Lösen mathematischer Probleme in einer – meistens sehr knapp – vorgegebenen Zeit. Die Aufgaben müssen demnach

- einen motivierenden Einstieg besitzen (die Fragestellung muss zunächst – gegebenenfalls für einen Spezialfall – klar erkennbar sein),
- mit Schulkenntnissen (Lehrplan-Wissen) zu lösen sein (sie sollten möglichst ‚neutral‘ sein, ein Vorgreifen auf die Themen der nächsten Schuljahre sollte vermieden werden, dennoch sollte ein reines Anwenden von im Unterricht gelernten Lösungsverfahren nicht zur völligen Bearbeitung der Probleme genügen),
- schon in der Fragestellung eine Differenzierung und gegebenenfalls Fallunterscheidung enthalten, insbesondere bei komplexen Fragestellungen.

Hausaufgabenwettbewerb

Derartige Aufgaben sind demnach sicher geeignet, die teilweise vorhandene Skepsis abzubauen. Selten werden sie jedoch Schülerinnen und Schüler anregen, sich länger mit einem mathematischen Problem zu beschäftigen oder gar in der entsprechenden Fachliteratur zu studieren. Dies kann durch komplexere Problemstellungen für Hausaufgabenwettbewerbe eher erreicht werden. Hier ist es erforderlich, sich selbstständig mit der Fragestellung auseinander zu setzen. Das Aufstellen und Untersuchen von Fallunterscheidungen müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – im Gegensatz zu den Fragestellungen beim Klausurwettbewerb – selbstständig durchführen.

Gruppenarbeit

Vorbereitungsseminare

Im Rahmen dieser Seminare werden die Schülerinnen und Schüler einerseits auf die Teilnahme an der Deutschen Mathematik-Olympiade (4. Stufe) vorbereitet, andererseits werden sie mit Themen konfrontiert, die größtenteils nicht mehr dem Schulunterricht zuzuordnen sind bzw. über die in der Schule üblichen Fragestellungen weit hinaus gehen:

- Beweisverfahren (Schubfachprinzip, Vollständige Induktion, Indirekter Beweis);
- Zahlentheorie, Diophantische Gleichungen, Gleichungssysteme;
- Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung;
- Elementare Geometrie, Raumgeometrie, Vektorrechnung, Komplexe Zahlen;
- Funktionen, Funktionalgleichungen, Graphentheorie.

Die Probleme werden dabei meistens so gewählt, dass unterschiedliche Lösungswege gefunden werden können. So können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die eigenen Lösungsschritte mit denen der Anderen vergleichen; sie müssen sie gegebenenfalls begründen oder rechtfertigen. Daher gelingt es, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Anregungen erhalten, sondern selbst Anregungen geben können.

Erfolgskontrolle

Sicherlich kann es keine abschließende Aussage über die „Qualität“ dieser Wettbewerbe geben. Die in den letzten Jahren gesammelten Erfahrungen zeigen jedoch, dass die beteiligten Lehrkräfte auf dem richtigen Weg sind:

- ▶ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Vorbereitungsseminare nehmen fast alle erfolgreich am Bundeswettbewerb Mathematik teil.
- ▶ Auch diejenigen, die schon mehrmals nicht für die Deutsche Mathematik-Olympiade nominiert wurden, erwarten und hoffen, dass sie an weiteren Seminaren teilnehmen dürfen.
- ▶ Die hessische Mannschaft konnte in den vergangenen Jahren bei der Deutschen Mathematik-Olympiade jeweils als erfolgreichste Mannschaft bezeichnet werden (obgleich es keine offizielle Länderwertung gibt). In den letzten beiden Jahren konnte Hessen jeweils zwei der sechs deutschen Teilnehmer an der Internationalen Mathematik-Olympiade (IMO) stellen!
- ▶ Eltern – aber auch Lehrkräfte – berichten häufig über den mit der Teilnahme verbundenen Motivationsschub.
- ▶ Schülerinnen und Schüler, die bis zu ihrem Abitur jeweils an den Seminaren teilnahmen, sind gerne bereit, nach ihrem Studiumsbeginn an der Gestaltung der künftigen Seminare mitzuarbeiten.

Motivation und Herausforderung

Ohne eine Aussage über den Grad der Begabung der Schülerinnen und Schüler, die an den Seminaren teilnehmen, treffen zu wollen oder zu können, muss man doch darauf hinweisen, dass der Besuch bei einigen Schülern auch dazu führt, dass die eigene Leistungsfähigkeit – aufgrund einer deutlichen Unterforderung im Schullehrunterricht fehlt für viele besonders Begabte im Alltag jeglicher Vergleich – erstmals wieder richtig eingeschätzt wird. Dies bewirkt jedoch keineswegs ein resignierendes Verhalten; vielmehr ist es für viele eine Herausforderung und ein Ansporn.



Hochbegabtenförderung durch „Jugend forscht“

Christiane Gräf



Lehrkräfte kämpfen überall mit den gleichen Problemen: Einige Schülerinnen und Schüler sind unruhig, sprunghaft, rufen dazwischen, sind unkonzentriert oder nehmen einfach Lösungen komplexer Problemstellungen vorweg. Aber auch mit dem Gegenteil sind wir konfrontiert: verstörte junge Menschen, die den Kopf einziehen, sich kaum oder gar nicht am Unterricht beteiligen und auf keinen Fall auffallen wollen. Bei beiden Gruppen stellt sich bei den ersten schriftlichen Arbeiten oft ein Erstaunen ein. Die Arbeitszeit wird deutlich unterschritten und die Schülerin bzw. der Schüler verlässt vorzeitig den Arbeitsraum. Das Ergebnis macht dann deutlich: hier konnte jemand seine Aufgaben schnellstens lösen und diese auch fach- und sachgerecht darbieten, was dann in eine sehr gute Benotung mündet. Die Note soll bestätigen und belohnen, somit auch motivieren. Wir alle wissen aber, dass jetzt erst die Probleme beginnen, und nicht in jedem Fall können diese auffälligen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren jeweiligen Begabungen gefördert werden. Die Probleme des Schulalltags erschweren es Lehrkräften, Hochbegabte zu erkennen und individuell zu fördern.

„Jugend forscht“ fördert besondere Begabungen

Die Schulen in Hessen gehen sehr unterschiedlich mit ihren Hochbegabten um. Doch gibt es schon lange in Hessen Schulen, die Wettbewerbsteilnahmen auch unter dem Gesichtspunkt der Förderung ihrer besonders begabten Schülerinnen und Schüler nutzen. Der traditionelle „Jugend forscht“-Wettbewerb nimmt hier eine besondere Stellung ein. Es gibt Schulen, die schon mehr als fünfundzwanzigmal teilgenommen haben. „Jugend forscht“-Wettbewerbe werden seit ihrer Gründung vor 34 Jahren bundesweit veranstaltet und haben sich in Hessen aus einem kleinen Pflänzchen zu einem kräftigen und weit verzweigten Baum entwickelt.

Freiraum für Selbstständigkeit und Kreativität

Was bietet unser Wettbewerb, um Hochbegabte zu fördern?

Nicht nur Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, sondern auch schon jüngere Begabte (unsere jüngste Teilnehmerin war sieben Jahre alt) können sich im Wettbewerb erproben. Die Themen sind nicht fachgebunden. In diesen Gruppen, die häufig in Arbeitsgemeinschaften organisiert sind, können interessierte junge Menschen lernen, Probleme zu strukturieren und – zu Beginn meistens unter Anleitung – kreativ zu erforschen. Hierbei ist es sehr wichtig, dass die Jungforscherinnen und -forscher auch Fehler machen und dann nach intensiver Diskussion mit den Betreuungslehrkräften daraus lernen können.

Schriftliche Arbeit und mündliche Erläuterung

Die Problemlage und der Weg der Problemlösung wie auch die ermittelten Ergebnisse müssen in einer schriftlichen Arbeit zusammengefasst werden, die dann von einer schulfremden Jury beurteilt wird. Am Wettbewerbstag müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten ausstellen, der Jury gegenüber erläutern und verteidigen.

Konzentrations- und Durchhaltevermögen

Meistens arbeiten die Jungforscherinnen und -forscher mehrere Monate, oft auch über ein ganzes Jahr, an einer Problemstellung und deren Lösung. Sie sind dabei durchweg häufigen Misserfolgen ausgesetzt, so dass sie Konzentrations- und Durchhaltevermögen sowie Frustrationstoleranz trainieren. Oft fehlt es an den notwendigen Geräten oder Versuchsanleitungen. Die Jungforscherinnen und -forscher entwickeln dadurch kreativ neue Messmethoden oder erschließen sich Kontakte zur Industrie, zu Hochschulen oder erhalten Unterstützung durch Verbände. Diese Kontakte werden häufig durch Betreuungslehrkräfte angebahnt und gepflegt oder aber über die Landeswettbewerbsleitung vermittelt. Auch Eltern sind beteiligt. Fast immer werden diese Kontakte von den Schulen später für Weiterbildung bzw. für Unterrichtsprojekte genutzt.

Weg der Erkenntnisgewinnung

Letztlich beschreiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen jugendgeeigneten Weg der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung: Ein fragendes Staunen mündet in ein problemlösendes Verfahren. Die Fragestellungen sind fast immer fächerübergreifend. Meistens wird im Team gearbeitet. Das fördert auch die Kommunikationsfähigkeit.

„Jugend forscht“ bildet somit eine Nische, in der sich besonders begabte oder motivierte, überwiegend naturwissenschaftlich Interessierte betätigen können. Die Untersuchungen werden außerhalb des Unterrichts durchgeführt. Gleichzeitig erhalten die Jungforscherinnen und -forscher dabei auch die ihnen zustehende Beachtung ihrer Fähig- und Fertigkeiten, so dass ihr Selbstbewusstsein gefördert wird.

Während des eigentlichen Wettbewerbsgeschehens findet dann die weitere Förderung statt. Durch die Auseinandersetzung mit der Jury lernen die Jungforscherinnen und -forscher ihre Arbeit unter anderen Gesichtspunkten zu betrachten, und meistens resultiert daraus eine neue

Aufgabenstellung, die dann in eine weitere Wettbewerbs-
teilnahme mündet. Das Preissystem bietet gute Anreize
zur Vertiefung und Weiterarbeit. Die entstehende Kon-
kurrenz zwischen den teilnehmenden Gruppen wird eher
als positiv und motivierend empfunden, zumal der Wett-
bewerb Gelegenheit bietet, sich auch untereinander rege
auszutauschen. Häufig bilden sich über die Wettbewerbs-
tage hinaus stabile überregionale Verbindungen, die
dann über Jahre bestehen.

Förderung durch Praktikumsplätze

Eine Förderung wird aber auch durch die Preisstruktur
vertieft. Die Geldpreise sind im Vergleich zu anderen Wett-
bewerben niedrig angesetzt. Wir wollen die Jungforscher-
innen und -forscher eher durch Praktikumsplätze in For-
schungsinstituten und Firmen fördern. So erlangen sie
Einblick in die Forschungstätigkeit der Institute und Anre-
gungen für die Berufswahl. Im Bundeswettbewerb werden
dann als Preise auch Forschungsaufenthalte an auslän-
dischen Instituten oder in internationalen Forschungs-
camps vergeben. Diese Preise sind sehr begehrt.

Aber die Jungforscherinnen und -forscher bauen auch
eigene Netzwerke und Unterstützungssysteme auf. In
Unternehmen der chemischen Industrie wie auch in der
Infor-mationstechnologie sitzen häufig ehemalige Jung-
forscherinnen und -forscher, die ihrerseits den Nachwuchs
im Auge behalten und fördern. Wer bei „Jugend forscht“
teilnimmt, ist somit bei späteren Einstellungsverfahren
Konkurrenten immer „eine Nasenlänge“ voraus.

Platzierungen beim Bundeswettbewerb führen generell
zum Auswahlverfahren der Studienstiftung des Deutschen
Volkes. In Hessen können umfassende „Jugend forscht“-
Arbeiten als besondere Lernleistung in die Abiturprüfung
eingebracht werden.

Entlastung des Unterrichts

Zusammenfassung:

„Jugend forscht“ fördert den begabten Nachwuchs und bietet Freiräume zur optimalen Entfaltung aller Fähigkeiten. Meistens wird dadurch der Unterricht entlastet; die Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihres besseren Selbstbewusstseins gut in die Schule integriert und werden mit ihren außerordentlichen Fähigkeiten auch besser akzeptiert.

Gewinn für Schulen

Auch die Schulen profitieren von dem Wettbewerb. Betreuungsteams nehmen an Entstehung und Entwicklung der Arbeiten teil und können diese später oft als Unterrichtsprojekte nutzen. Durch die Wettbewerbsteilnahmen und die außerschulischen Kontakte öffnen sich Möglichkeiten zur finanziellen Förderung der Schule. Neue, eigene Forschungsansätze motivieren auch die Fachkolleginnen und -kollegen und erzeugen meist einen Sog- und Fortbildungseffekt. Damit ist auch eine Grundlage für eine Traditionsbildung im Sinne der Begabtenförderung geschaffen. Mit dem „Jugend forscht“-Wettbewerb sind in der Begabtenförderung deutliche Fortschritte zu erzielen.





Deutsche SchülerAkademie

Harald Wagner



Der Verein Bildung und Begabung e.V. begann in Zusammenarbeit mit dem damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Jahr 1988, außerschulische Förderprogramme für besonders befähigte und motivierte Jugendliche zu entwickeln und zu erproben. Sie haben inzwischen eine feste Form gefunden und wurden 1994 als „Deutsche SchülerAkademie“ zu einer dauerhaften Einrichtung der Begabtenförderung in Deutschland. Seit 1988 haben an insgesamt 48 Akademieprogrammen über 4000 Schülerinnen und Schüler teilgenommen.

Konzept

Als Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden besonders befähigte und motivierte Jugendliche ausgewählt. Sie leben und arbeiten zweieinhalb Wochen an einem Ort zusammen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden durch Lehrkräfte, Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftler und andere Fachleute in ein bestimmtes Themengebiet eingeführt und unterrichtet. Sie werden zu eigenständigem Handeln angeleitet und individuell in ihren Fähigkeits- und Interessenbereichen gefördert. Die Themengebiete werden aus verschiedenen Disziplinen der Natur- und Geisteswissenschaften und des musischen Bereichs zusammengestellt; durch die Begegnung mit anderen Begabungs- und Interessenrichtungen wird einer einseitigen Ausrichtung des Programms vorgebeugt. Insgesamt bietet die Akademie den Schülerinnen und Schülern eine intellektuelle und soziale Herausforderung, die sie an die Grenzen ihrer Leistungskraft heranführen und ihnen neue, weitreichende Erfahrungen vermitteln soll.

Begegnung mit begabten Gleichaltrigen

Die Deutsche SchülerAkademie will zu interdisziplinärem Denken und Arbeiten anregen und die Begegnung mit Gleichaltrigen ermöglichen, die Fähigkeiten und Interessen in unterschiedlichsten Bereichen besitzen. So können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer andere, neue Denkansätze kennen lernen und über den Horizont der bisherigen Lebens- und Erfahrungswelt hinausblicken.

Träger

Die Deutsche SchülerAkademie wird durch Zuwendungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, der Ernst-Jülichmanns-Stiftung und weiterer privater Geldgeber sowie durch Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer finanziert.

Zielgruppe

Der Verein Bildung und Begabung e.V. fordert jeweils Anfang März individuell geeignete Schülerinnen und Schüler zur Bewerbung um eine Teilnahme auf. Die Jugendlichen sollen eine der beiden letzten Jahrgangsstufen vor dem Abschlussjahrgang eines Bildungsganges besuchen, der auf den Erwerb einer Hochschulreife ausgerichtet ist (also 11. oder 12. Jahrgangsstufe von Schulen, die mit der 13. Jahrgangsstufe enden, und 10. oder 11. Jahrgangsstufe von Schulen, die mit der 12. Jahrgangsstufe enden). Zum Zeitpunkt der Akademieteilnahme dürfen sie ihre Abschlussprüfung noch nicht abgelegt haben.

Die Deutsche SchülerAkademie steht Jugendlichen offen, die zu herausragenden Leistungen befähigt sind und über eine hohe Lern- und Leistungsbereitschaft sowie eine breite Interessenausrichtung verfügen. Als Nachweis der besonderen Leistungsfähigkeit können gelten: die erfolgreiche Teilnahme an einem einschlägigen bundes- oder landesweiten Schülerwettbewerb, die mit einem schriftlichen Gutachten versehene Empfehlung einer Schulleiterin oder eines Schulleiters. In Abstimmung mit den Wettbewerbsleiterinnen und -leitern wird der Kreis der in Frage kommenden Preisträgerinnen und Preisträger bestimmt. Die Deutsche SchülerAkademie schreibt jeweils im Januar alle Schulen im gesamten Bundesgebiet, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, an und bittet um entsprechende Empfehlungen. Eigenbewerbungen können berücksichtigt werden, wenn sie von einer ausführlichen Begründung und von dem letzten Schulzeugnis begleitet werden.

Bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird ein strenger Maßstab angelegt. Es werden neben der besonderen Befähigung eine überdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft, ein ausgeprägtes Interesse für die Kursangebote sowie eine hohe Motivation erwartet. Für jeden Kurs gelten ferner bestimmte Voraussetzungen bezüglich Alter, Jahrgangsstufe oder Vorkenntnissen.

Programm

Das akademisch anspruchsvolle Programm wird mit zahlreichen kulturellen, musikalischen, sportlichen und sozialen Aktivitäten angereichert und ergänzt. Die Akademien finden mit jährlich wechselnden Terminen in den Sommerferien statt. Sie dauern jeweils 16 Tage und bestehen aus je sechs Kursen mit bis zu 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Jeder Kurs wird von zwei Kursleiterinnen bzw. -leitern betreut. Zu den angebotenen Disziplinen gehören regelmäßig Mathematik, eine Naturwissenschaft, Musik, eine Fremdsprache sowie Geschichte, Philosophie oder Wirtschaft. Die fachliche Arbeit in den Kursen wird durch zahlreiche kursübergreifende Angebote (z.B. Sport, Musik, Theater, Exkursionen, Vorträge) ergänzt.

Durch die Arbeit in den Kursen können die Jugendlichen

- bereits vorhandene Kenntnisse und Forschungsinteressen erweitern und vertiefen,
- gänzlich neue Gebiete kennen lernen, ihre Kompetenzen in selbstständigem Wissenserwerb und in der Verarbeitung und Verknüpfung von Wissen verbessern,
- ihre persönlichen Neigungs- und Fähigkeitsschwerpunkte abklären, auch hinsichtlich ihrer Studienfach- und Berufswahl.

Die Schülerinnen und Schüler leben während der Akademie in einer Gemeinschaft mit ähnlich interessierten und motivierten Jugendlichen sowie den Kursleiterinnen und Kursleitern. Dadurch ergeben sich vielfach über die Akademie hinaus anhaltende Kontakte und Freundschaften. Auch werden ihnen durch die Begegnung mit hoch qualifizierten Betreuerinnen und Betreuern Vorbilder für die Ausrichtung von Arbeitshaltungen, Interessen, wissenschaftlichen Denkweisen u.a. vermittelt.

Kosten

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer tragen in der Regel die Fahrtkosten zum Ort der Akademie sowie eine angemessene finanzielle Eigenbeteiligung (2000: 950,- DM). Auf Antrag kann die Eigenbeteiligung reduziert oder auch ganz erlassen werden, und es können Zuschüsse zu den Fahrtkosten gewährt werden, wenn die Einkommensverhältnisse der Familie eine Beteiligung an den Kosten nicht zulassen. Keiner Schülerin und keinem Schüler soll allein aus finanziellen Gründen eine Teilnahme verwehrt sein.

Schulen, die Interesse haben, eine begabte Schülerin bzw. einen begabten Schüler zur Teilnahme vorzuschlagen, melden sich bei der Deutschen SchülerAkademie, deren Anschrift aus dem Anhang ersichtlich ist.



Propädeutikum der Marburger Gymnasien

Cordula Mai und Gerhard Müller



Dieses gemeinsame Projekt der Marburger Gymnasien (Martin-Luther-Schule, Elisabethschule, Gymnasium Philippinum) dient nicht nur der Förderung hoher Begabungen, sondern spricht grundsätzlich alle mathematisch besonders interessierten und motivierten Schülerinnen und Schüler an, die als Voraussetzung nicht die Teilnahme an einem Mathematik-Leistungskurs nachzuweisen haben.

Die Schüler besuchten seit dem Wintersemester 1998/99 in einem Zeitraum von drei Monaten jeweils zwei Stunden pro Woche einen speziell für sie entwickelten Mathematik-Kurs des Fachbereichs Mathematik und Informatik der Philipps-Universität Marburg. Die Unterrichtseinheit setzt sich aus zwei Blöcken unterschiedlichen Inhalts von jeweils sechs Wochen Dauer zusammen. Die Durchführung des Unterrichts übernimmt jeweils eine Professorin oder ein Professor in Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen.

Ziele

- Beschäftigung mit in der Schule eher unüblichen Gegenständen der Mathematik, die aber nur wenige spezifische Vorkenntnisse erfordern.
- Darstellung der Mathematik als keineswegs abgeschlossene Wissenschaft, Würdigung der Mathematik als Kulturgut.
- Stärkung der Bereitschaft zur Beschäftigung mit mathematischen Problemen, Förderung der Sensibilisierung für mathematische Fragestellungen.
- Betonung der aktiven Rolle von Schülerinnen und Schülern beim Erlernen von Mathematik, Entstehen- und Reifenlassen abstrakterer Begriffe.
- Entwicklung von eigenständigen Problemlösungsstrategien, Verhalten beim Umgang mit mathematischen Problemen.
- Hervorhebung der Anwendbarkeit der Mathematik auf eine zunehmende Anzahl von Bereichen.
- Kennen lernen von Elementen der universitären Lehr- und Lernformen.
- Erleichterung des Übergangs von der Schule zur Universität.
- Stärkung der Kooperation zwischen Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrern an Schulen und Hochschulen.

Inhalte

Ein Lernziel der – in sich abgeschlossenen – ersten Unterrichtseinheit besteht darin, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mittels des motivierenden praxisorientierten Einstiegs über die Kryptographie mit Denk- und Arbeitsweisen der elementaren Zahlentheorie vertraut zu machen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf eigenständigem Arbeiten und entdeckendem Lernen. Zudem soll die Mathematik als eine Wissenschaft gewürdigt werden, die zur Bewältigung aktueller Probleme beiträgt. Der Zusammenhang zwischen Zahlentheorie und Kryptographie wird konkret und problemorientiert aufgezeigt. Ausgehend von ausgewählten Verfahren der Kryptographie sollen zunächst die zugrunde liegenden zahlentheoretischen Ideen von den Schülerinnen und Schülern – unter Anleitung – möglichst selbstständig erarbeitet werden. Anschließend bietet es sich an, eine „wissenschaftlichere“ Darstellung der verwendeten Methoden und Theorien zu versuchen.

Die zweite Unterrichtseinheit beschäftigt sich mit Geradenkonfigurationen der Ebene und führt zu einem Beweis der Eulerschen Polyederformel. Im Mittelpunkt stehen dabei die beiden fundamentalen topologischen Begriffe „Zusammenhang“ und „Stabilität“ sowie das Zusammenspiel zwischen Topologie und Kombinatorik. Die Teilnehmer des Kurses werden behutsam und Schritt für Schritt an das endgültige Ergebnis (Theorem von Roberts) herangeführt; Zwischenergebnisse sollen selbstständig erarbeitet werden. Anwendungsmöglichkeiten werden erörtert, aktuelle Forschungsergebnisse und offene Fragen diskutiert. Der Bezug zur ersten Unterrichtseinheit wird über die Verbindungen zur Zahlentheorie hergestellt.

Sehr gute Erfahrungen

Nachdem im Wintersemester 1998/99 sehr gute Erfahrungen mit diesem Propädeutikum erzielt werden konnten, wird von den beteiligten Institutionen eine Ausdehnung auf weitere Fächer angestrebt. Gemeinsam mit dem Gymnasium Philippinum sind Kontakte zum Fachbereich Philosophie aufgenommen worden, die sich auf Seiten des Fachbereichs, aber auch der Schulen, bereits zu einer klaren Konzeption verdichten. So konnte bereits im Wintersemester 1999/2000 das Propädeutikum neben Mathematik auch in Philosophie angeboten werden. Inzwischen haben weitere Fachbereiche - z.B. verschiedene Naturwissenschaften und Medizin - ihr Interesse an diesem Projekt bekundet, so dass eine kontinuierliche Erweiterung des Fächerangebotes in den nächsten Jahren realistisch erscheint.

Sollte sich dieses Modell in der Zukunft bei anhaltender Resonanz und gleich bleibendem Erfolg etablieren, können Schülerinnen und Schüler, spätere Studentinnen und Studenten ebenso davon profitieren und lernen wie Schule und Hochschule. Auch wenn, wie eingangs betont, die Adressaten dieses Modells gerade nicht nur Hochbegabte sein sollen, so kann es aber doch die Chance bieten, hohe Begabungen herauszufiltern. In solchen Fällen ist die Einbeziehung anderer Fördermaßnahmen zu erwägen.

A photograph of a man in a light-colored shirt and white trousers standing in a library, looking down at a book he is holding. Bookshelves filled with books are visible in the background.

Beginn eines Hochschulstudiums während der Schulzeit

Cordula Mai und Gerhard Müller



Vorgeschichte

Vor einer näheren Beschreibung dieses Fördermodells sollen die Vorgeschichte und die Entscheidungsprozesse skizziert werden.

Was die Schule (Martin-Luther-Schule in Marburg, Gymnasium) veranlasst hat, über die Förderung hoher Begabung erneut nachzudenken, liegt in der Person eines ehemaligen Schülers des Abiturjahrganges 1999 begründet, der nicht nur wegen seines insgesamt hohen Leistungsstandes in den meisten Fächern (gepaart mit einem ausgeprägt positiven Sozialverhalten) die Aufmerksamkeit auf sich lenkte, sondern vor allem durch außerordentlich herausragende Fähigkeiten in Mathematik. Besonders augenfällig für die gesamte Schulgemeinde wurden diese durch seine überaus erfolgreiche Teilnahme an Mathematik-Wettbewerben auf nationaler wie internationaler Ebene, die für den Schüler selbst wesentliche Meilensteine zur weiteren Ausprägung seiner mathematischen Begabung bedeuteten und ihn zur Vertiefung herausforderten.

Um eine gezielte Förderung dieser Schwerpunktbegehung zu gewährleisten, entwickelte der Schulleiter die Idee eines parallelen Studienbeginns an der Philipps-Universität Marburg. Nach eingehenden Beratungen mit der dortigen Verwaltung und dem Fachbereich Mathematik konnte ein Modell konzipiert werden, das sich in der Praxis wie folgt konkretisiert:

Schüler als Gasthörer in der Uni Marburg

Modellbeschreibung

Bereits während der Jahrgangsstufe 13 besuchte der Schüler als Gasthörer die Universität und nahm dort an den Anfangsvorlesungen, Übungen und Klausuren teil. Da sich Vorlesungs- und schulische Unterrichtszeit überschneiden, wurde von Seiten der Schule, im Einvernehmen mit dem Staatlichen Schulamt für den Landkreis Marburg-Biedenkopf, so verfahren, dass der Schüler (wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler) die notwendigen Klausuren in der Schule mitschrieb. In den Fächern, in denen aufgrund des Vorlesungsbesuches Unterrichtsausfälle zu verzeichnen waren, konnten sowohl der Schüler als auch die Fachlehrerin und der Fachlehrer zur Feststellung der Zeugnissnote auf einem zusätzlichen Kolloquium bestehen.

Im Hinblick auf die Anrechnung der in der Universität erbrachten Leistungen für ein zukünftiges Mathematikstudium bestand folgende Vereinbarung: Sollte der Schüler als Gasthörer im Wintersemester 1998/99 und im Sommersemester 1999 die Kriterien für die Übungsscheine Analysis I und II erfüllen und die anschließende Jahresabschlussklausur zur Analysis im Oktober 1999 bestehen, können bei der Zulassung zur Diplomvorprüfung die Übungsscheine in Analysis durch zwei andere benotete Übungsscheine zu vierstündigen Vorlesungen in Mathematik ersetzt werden. Die übrigen Zulassungsvoraussetzungen bleiben davon unberührt.

An dieser Stelle ist der Hinweis hinzuzufügen, dass diese Anrechnungsvereinbarung nur für die Universität Marburg Gültigkeit besitzt. Diese Fördermaßnahme für Hochbegabte wurde bisher einmal ad personam vergeben, ist aber prinzipiell auf andere Schülerinnen und Schüler anwendbar, bei denen eine solche Begabung ebenfalls „diagnostiziert“ wird.

Verpflichtung und Aufgabe der Schule

Die Schule erkennt es als ihre Verpflichtung an, im Hinblick auf weitere Schülerinnen und Schüler, die dieses Modell vielleicht künftig erproben dürfen, die Doppelbelastung gut zu beobachten und eventuellen physischen wie psychischen Beeinträchtigungen angemessen entgegenzuwirken. Die Schülerin und der Schüler muss sich zu jedem Zeitpunkt seines vertrauten sozialen Umfeldes sicher bleiben, gerade auch für den Fall, dass ein Einleben in der Hochschule nicht gelingen sollte. Das schulische Netz muss sie bzw. ihn jederzeit auffangen: Die Schülerin oder der Schüler darf nicht Gefahr laufen, der Schule nicht mehr und der Universität noch nicht anzugehören. Sollte eine Schülerin oder ein Schüler weniger erfolgreich an diesem „Projekt“ teilnehmen, ist es die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, etwaigen Gefühlen des Scheiterns wirksam entgegenzutreten.

Diese Initiative hat insofern neue Impulse gesetzt, als sich die Einstellung der Schule zur Förderung hoher Begabungen positiv verändert hat. Wir haben mehr Sensibilität entwickelt, die uns in der Zukunft zu einer wacheren Beobachtung anhält, um herausragenden Fähigkeiten unserer Schülerinnen und Schüler noch frühzeitiger und zielgerichteter persönlichkeitsorientiert zur größtmöglichen Entfaltung zu verhelfen.

**Verstärkung der
Sensibilität auf
Lehrerseite**



Modellprojekt Hessen: „Studientag für Gymnasialschüler“

Gudrun Zeissler

Der Studientag ist eine Form der außerschulischen Förderung besonders befähigter und motivierter Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel, das kognitive Potential der beteiligten Kinder zu erschließen. Lern- und Arbeitsstrategien werden entwickelt und gefestigt, einzeln und in der Gruppe. Der Inhalt der Kurse vermittelt kein Schulwissen oder nimmt es vorweg.

Orientierung am Rostocker Modell

Die Idee dazu wurde in den Jahren 1997 und 1998 von der Elterngruppe Südhessen im Regionalverband Rhein-Main-Hessen der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. entwickelt. Das Pilotprojekt fand erstmalig von April bis Juni 1999 statt. Die Konzeption orientiert sich an einem seit 1996 in Rostock angewandten Modell. Der Studientag wurde für die Gymnasien bzw. die Jahrgangsstufen 5 bis 9 der gymnasialen Zweig der Gesamtschulen konzipiert. Das Kursangebot wurde von der Fachhochschule Darmstadt in Kooperation mit der „Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.“ erstellt. Der Studientag findet an einem Freitag statt.

Besonders berücksichtigt und beachtet werden die Leistungsmotivation und das Fachinteresse. Die Kinder sollen prüfen, wie viel sie selbst bereit sind, in die ausgewählten Kurse an Arbeit, Zeit und Ideen zu investieren und warum sie das Thema interessiert bzw. welche Erwartungen sie an das Thema stellen. Als Arbeitsweise wird ein projektbezogenes „Studieren“ angestrebt.

Die Freistellung vom Schulunterricht erfolgt auf der Grundlage des Hessischen Schulgesetzes durch einen formlosen Antrag der Eltern an die jeweilige Schulleitung. Der Studientag wird finanziert durch Sponsoring, Stiftungen und Elternbeiträge.

Im Sommersemester 1999 haben zwei Schülerinnen und elf Schüler an dem Modellprojekt teilgenommen. Sie kamen von den folgenden Schulen: Altes Kurfürstliches Gymnasium in Bensheim, Edith-Stein-Schule in Darmstadt, Georg-Büchner-Schule in Darmstadt, Gesamtschule Ober-Ramstadt, Justus-Liebig-Schule in Darmstadt, Ludwig-Georg-Gymnasium in Darmstadt und Schuldorf Bergstraße in Seeheim-Jugenheim. Eine von der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. durchgeführte Fragebogenaktion hat von Seiten aller Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Professoren) überwiegend positive Einschätzungen erbracht.

Steigende Tendenz beim Studientag

Für das Wintersemester 1999 wollten sich 25 Kinder zu einer Teilnahme an der Fortsetzung des Studientages anmelden. Da von Seiten der Schulen – im Hinblick auf die jeweiligen Schulnoten – vielfach jedoch keine Schulbefreiung gewährt wurde, zogen 15 Kinder ihre Anmeldung zurück. Daher nehmen im Wintersemester 1999 nur zehn Schüler an der Fortführung des Studientages teil.

Der Öffentlichkeit wurden die Konzeption und die Inhalte des Modellprojekts „Studientag für Gymnasialschüler“ in einer Präsentationsveranstaltung des Regionalverbandes Rhein-Main-Hessen der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. am 17. Dezember 1999 in der Fachhochschule Darmstadt – gemeinsam mit Frau Staatsministerin Wolff – vorgestellt.



Selbstdarstellung von Vereinen



Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.

Gerlinde Hofmann

Die „Deutsche Gesellschaft zur Förderung hochbegabter Kinder e.V.“, später umbenannt in „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.“ (DGhK) wurde 1978 von Eltern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehrkräften gegründet. Die Notwendigkeit der Förderung Hochbegabter wurde damals noch kaum thematisiert.

Inzwischen ist die DGhK ein bundesweit tätiger, in Regionalverbände gegliederter gemeinnütziger Verein von mehreren Tausend Mitgliedern. Die Arbeit wird ehrenamtlich geleistet. Wer das Satzungsziel der Förderung besonders begabter Kinder bejaht, kann Mitglied werden. Die große Mehrheit der Mitglieder (ca. 80 %) sind Eltern, die ihre Kinder als hochbegabt einschätzen, daneben

auch beruflich interessierte Personen wie Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen und einige private Fördermitglieder.

Die DGhK ist politisch neutral; sie versteht sich als persönliche und öffentliche Interessenvertretung hochbegabter Kinder; sie möchte dazu beitragen, dass diese sich zu harmonischen Persönlichkeiten entwickeln. In letzter Zeit wird uns leider gehäuft von Fällen massiven Mobbing, das die Lebensfreude der Kinder und ihrer Familien sehr stark einschränkt, berichtet. In zahlreichen Einzelfällen ließen sich bis heute positive Maßnahmen für Kinder erreichen. Allerdings gelingt dies längst nicht in allen Fällen. In mehreren Bundesländern gibt es inzwischen bildungspolitische Initiativen im Sinne von Hochbegabtenförderung.

Die Aktivitäten der DGhK

Breiten Raum nimmt in der Vereinstätigkeit sachkundige Erstinformation von Eltern, Lehrkräften, anderen erzieherisch tätigen Personen und Therapeutinnen und Therapeuten sowie Behörden der Schulorganisation und Politikerinnen und Politikern ein. Praxisorientierte fachkundige Vorträge werden von diesen Personengruppen zunehmend nachgefragt. Nur gut informierte Erwachsene sind hilfreiche Begleiter der Kinder. Kinder, die um ihre außergewöhnliche Begabungslage wissen, lernen unter sachkundiger Führung auch frühzeitig, damit verantwortungsbewusst umzugehen.

Die Organisation von Eltern- und Familientreffen, bei denen viele erstmals die Erfahrung machen, mit ihren Themen nicht allein zu sein, sind ebenso wichtig wie die Organisation von Kinder- und Jugendaktivitäten, die hochbegabten Kindern Gruppenerlebnisse und Grenzerfahrungen miteinander ermöglichen, welche viel zu ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen. Auch diese Kinder brauchen Gruppenprozesse mit gleich- bzw. stärkerbefähigten Gefährten ihrer Altersgruppe.

Öffentlichkeitsarbeit

Die positive Entwicklung hochbegabter Kinder ist entscheidend abhängig vom allgemeinen öffentlichen Informationsstand, denn noch immer werden die meisten auch von ihren Eltern überhaupt nicht als solche erkannt. „Wissende“ Erwachsene sorgen leichter dafür, dass die Kinder ihre Gaben positiv wahrnehmen und ihren Platz im gesellschaftlichen Zusammenhang ausfüllen, denn kein Kind wird aus eigenem Antrieb zum Außenseiter; oft spielen hier Fehlentscheidungen aufgrund von Unwissenheit der Erwachsenen eine große Rolle.

Das Hauptziel der DGhK

Das Hauptziel der DGhK war und ist, dazu beizutragen, die schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen für hochbegabte Kinder hierzulande soweit zu verbessern, dass der Verein überflüssig wird. Anhaltender Mitgliederzuwachs zeugt einerseits von zunehmendem Engagement für dieses Thema, andererseits aber auch, dass der Verein dieses Ziel noch nicht erreicht hat. Das heißt, dass noch immer viele Kinder durch mancherlei Missverständnisse in ihrer Entwicklung nicht die passende Begleitung und Unterstützung erhalten, die für ein angemessenes Lebens- und Selbstkonzept erforderlich sind.

Die Vereinsziele können in unseren Publikationen detaillierter nachgelesen werden. Die DGhK bringt die Zeitschrift „Labyrinth“ heraus, die viermal im Jahr erscheint. Sie ist ein aktuelles Informationsforum über Hochbegabung und alle Vereinsaktivitäten.

Adresse: siehe Anhang



Hochbegabtenförderung e.V.

Jutta Billhardt



Die Zielsetzung des Vereins

Die „Hochbegabtenförderung e.V.“ arbeitet gemeinnützig und nach wissenschaftlich anerkannten Kriterien. Der Verein will nicht nur ein Defizit im deutschen Bildungswesen in das öffentliche Bewusstsein rücken, die mangelnde Förderung überdurchschnittlich intelligenter und hochbegabter Kinder, sondern tritt diesem Missstand seit 1994 bundesweit mit einem breit gefächerten Förderangebot entgegen.

Das Förderangebot des Vereins

Die Fördermaßnahmen des Vereins richten sich an überdurchschnittlich intelligente und hochbegabte Kinder von 5 - 16 Jahren. Zur Zeit betreuen wir 700 Kinder in 17 Standorten. Zugangsvoraussetzung zu den Kursen, Workshops und Clubs ist ein wissenschaftlich anerkannter Intelligenztest der Kinder durch Diplompsychologinnen bzw. Diplompsychologen als Nachweis für einen

entsprechenden IQ (IQ > 120 bzw. Prozentrang > 90). Diese Voraussetzung für die Teilnahme an einem Förderangebot unseres Vereins soll einerseits verhindern, dass normal befähigte Kinder überfordert werden, und andererseits gewährleisten, dass die weit über dem Durchschnitt intelligenten Kinder im Gegensatz zu der schulischen Lernsituation ihr besonderes Denkpotehtial unter Gleichbefähigten entfalten können. Angezielt wird die Erfahrung, sich endlich einmal ungehemmt geistig austauschen zu dürfen und angstfrei neuartige Lösungsmöglichkeiten zu anspruchsvollen Problemstellungen ausprobieren zu können. Das fördert nicht nur die intellektuelle, sondern auch die soziale Entwicklung dieser Kinder, da sie sich - anders als in der Schule - in den Kursen aus ihrer Rolle als Außenseiter befreit fühlen können.

Die Fördermaßnahmen des Vereins umfassen zur Zeit folgende Kurse und Clubs:

- Lehrfirma,
- Informatik,
- Elektronik,
- Sprachen: Italienisch, Chinesisch, Japanisch,
- Mathematik,
- Naturwissenschaften: Physik, Chemie, Biologie, Geologie, Astronomie,
- Länderkunde,
- Geschichte: Menschheits-, Welt-, Kulturgeschichte,
- Kreatives: Kreatives Schreiben, Kunst, Videokurse,
- Börsenkurs,
- Gedächtnistraining,
- Clubs: monatlich wechselnde Inhalte in Jungen-, Mädchen-, Mini- und Maxiclubs.

Andere wichtige Vereinsaktivitäten

Das Förderangebot wird durch andere Vereinsaktivitäten gestützt und ausgeweitet:

- ▶ *Beratung, Hilfe, Information* für alle, die mit überdurchschnittlich intelligenten und hochbegabten Kindern in einem Erziehungszusammenhang stehen; telefonische/schriftliche Beratung, Vorträge, Elternabende, Publikation und Versand von Informationsbroschüren und Mitgliederzeitschrift.
- ▶ *Informationsaustausch mit Institutionen im In- und Ausland*, die sich aus bildungspolitischer und wissenschaftlicher Perspektive mit dieser Thematik befassen.
- ▶ *Öffentlichkeitsarbeit* für Ziele und Aufgaben des Vereins im In- und Ausland. Information der Presse, Präsentation in den Medien, Teilnahme an Messen, Tagungen, Kongressen u. ä.

Ratgeber Hochbegabung

Ein Ratgeber zum Thema Hochbegabung ist im Lexika Verlag (Fichtestraße 3, 97074 Würzburg) erschienen: Jutta Billhardt, Hochbegabte – Die verkannte Minderheit, Lexika Verlag 1997, 263 Seiten, ISBN 3-89694-200-X. Die Leser dieses Buches begleiten einen Jungen durch die unterschiedlichen Stationen seines Lebens, von der Geburt bis zum Teenager-Alter. Gleichzeitig bietet das Sachbuch detaillierte Hintergrundinformationen und Lösungsmöglichkeiten, die zu einer Sensibilisierung insbesondere bei Eltern, Lehrkräften, Erziehern, Psychologen und Ärzten führen sollen.

Beratungsstelle

Hochbegabtenförderung e.V. hat am 17. September 1999 in Maintal (Main-Kinzig-Kreis) eine vereinseigene Beratungs- und Förderstelle eröffnet. Für hessische Schulkinder werden dort seit dem 30. Oktober 1999 die o. a. Kurse und Clubs angeboten. Im Oktober 1999 waren bereits über 70 Kinder für eine (kostenpflichtige) Teilnahme angemeldet worden.

Adresse: siehe Anhang



Synapse e.V. – Gemeinnütziger Verein zur Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher

Dagmar Mihr



Wer sind wir?

Der Verein „Synapse e.V.“ wurde im Dezember 1996 mit Sitz in Kassel gegründet. Zuvor existierte nahezu zwei Jahre lang eine Elterngesprächsgruppe. Es trafen sich Eltern hochbegabter Kinder, um Gedanken und Erfahrungen auszutauschen. Mehr und mehr wuchs das Bedürfnis, die Problematik hochbegabter Kinder und ihrer Familien in die Öffentlichkeit zu tragen, auch der Wunsch, gezielt in der eigenen Lebensregion die Situation unserer Kinder in Kindergärten und an Regelschulen zu verbessern. Also wurde der Verein „Synapse e.V.“ gegründet

und die Vereinsarbeit schwerpunktmäßig auf drei Standbeine gestellt:

- Kontakte der Kinder untereinander sollen gefördert werden,
- Elternarbeit,
- Öffentlichkeitsarbeit,

Zum Zeitpunkt der Vereinsgründung hatte der Verein 19 eingetragene Mitglieder vorzuweisen; im August 1999 waren es mehr als 70 Mitglieder.

Was kann man bei uns erwarten?

- Kontakte der Kinder werden durch regelmäßige, altersstrukturierte Kindertreffs sowie durch ein alljährliches Aktivitätenprogramm gefördert.
- Regelmäßige Kontaktabende ermöglichen betroffenen Eltern einen Erfahrungsaustausch, der im privaten Umfeld meist nicht möglich ist.
- Eltern erfahren Hilfe in der direkten Auseinandersetzung mit Schule oder Kindergarten.
- Der Verein bietet Vortragsveranstaltungen an, die Betroffene und Interessierte zur Erfahrungs- und Informationserweiterung nutzen können.
- Der Verein leistet Öffentlichkeitsarbeit unter Einbeziehung der Medien, aber auch durch Vortragsveranstaltungen an Schulen, in Kindergärten oder z.B. bei Volkshochschulen.
- Es wird eine tägliche Telefonberatung von betroffenen Eltern für betroffene Eltern angeboten.

Adresse: siehe Anhang

Anhang

Autorinnen und Autoren

Linda Abendroth

Schulpsychologin
Staatliches Schulamt
für die Stadt Frankfurt
am Main
Seehofstr. 41
60594 Frankfurt am Main

Harald Achilles

Regierungsdirektor
Hessisches Kultus-
ministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Klaus Allendorfer

Studiendirektor
Max-Planck-Schule
Joseph-Haydn-Str. 1
65428 Rüsselsheim

Jutta Billhardt

Hochbegabtenförderung e. V.
Am Pappelbusch 45
44803 Bochum

Walter Diehl

Regierungsdirektor
Hessisches Kultus-
ministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Rigobert Falk

Ministerialrat
Hessisches Kultus-
ministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Dr. Barbara Feger

Institut für angewandte
Lern- und Begabungsforschung
Ballindamm 7
20095 Hamburg

Dr. Christiane Gräf

Studienrätin
Hohe Landesschule
Alter Rükinger Weg 53
63452 Hanau

Petra Hanses

Diplom-Psychologin
Sauergässchen 10
35037 Marburg
Telefon: 0 64 21-6 58 16
E-mail:
hanses.petra@t-online.de

Dr. Annette Heinbokel

Realschullehrerin
Rehmstr. 92k
49080 Osnabrück

Gerlinde Hofmann

Deutsche Gesellschaft für
das hochbegabte Kind e. V.
Flurstraße 8
65205 Wiesbaden

Elfriede Huber-Söllner

Leiterin des Pädagogischen
Instituts Nordhessen
im Hessischen Landesinstitut
für Pädagogik
Reinhardswaldschule
Rothwestener Straße 2-14
34233 Fulda

Volker Imschweiler

Stellvertretender Leiter des
Pädagogischen Instituts
Mittelhessen im Hessischen
Landesinstitut für Pädagogik
Frankfurter Str. 20-22
35781 Weilburg

Anja Martina Ketelheun

Schülerin
Heinrich-Schütz-Allee 171
34134 Kassel

Ulrich Kirchen

Oberstudiendirektor
Leibnizschule
Zietenring 9
65195 Wiesbaden

Renata Kroha

Pädagogische Leiterin
Integrierte Gesamtschule
Kastellstraße
Kastellstr. 11
65183 Wiesbaden

Wiltrud Lortz

Ministerialrätin
Hessisches Kultus-
ministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Ulrike Lück

Lehrerin
Rehbergsschule
Ringstraße 59
64380 Roßdorf

Cordula Mai

Studienrätin
Martin-Luther-Schule
Savignystr. 2
35037 Marburg

Dagmar Mihr

Synapse e. V.
Ahornstraße 17
34281 Gudensberg

Gerhard Müller

Oberstudiendirektor
Martin-Luther-Schule
Savignystr. 2
35037 Marburg

Wolfgang Münzinger

Leiter des Lernlabors am
Pädagogischen Institut
Mittelhessen im
Hessischen Landesinstitut
für Pädagogik
Frankfurter Str. 40
(Technikerschule)
35781 Weilburg

Hermann Peppler

Schulpsychologe
Staatliches Schulamt
für die Stadt Frankfurt
am Main
Seehofstr. 41
60594 Frankfurt am Main

Tânia M. Prado

Diplom-Psychologin
Institut für angewandte
Lern- und Begabungsforschung
Ballindamm 7
20095 Hamburg

Luitgard Richter-Eisenberg

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Professor**Dr. Detlef H. Rost**

Philipps-Universität
Fachbereich Psychologie
AG „Pädagogische Psychologie & Entwicklungspsychologie“
Gutenbergstr. 18
35032 Marburg

Ingo Rothkegel

Schulpsychologe
Staatliches Schulamt
für den Landkreis Fulda
Josefstraße 22 - 26
36039 Fulda

Susanne Schilling

Diplom-Psychologin
Philipps-Universität
Fachbereich Psychologie
AG „Pädagogische Psychologie & Entwicklungspsychologie“
Gutenbergstr. 18
35032 Marburg

**Jürgen Schröter-
Klaenfoth**

Arbeitsstelle Sprachliche
Bildung
Pädagogisches Institut
Nordhessen im Hessischen
Landesinstitut für Pädagogik
Rothwestener Str. 2-14
34233 Fulda

Dr. Gero Tacke

Diplom-Psychologe
Bildungsberatungsstelle
Sindelfingen
Corbeil-Essonnes-Platz 9
71063 Sindelfingen
Telefon: 0 70 31-7 06 20

Dr. Harald Wagner

Bildung und Begabung e.V.
Kennedyallee 62-70
53175 Bonn

Marietta Wollny

Rektorin
Helene-Lange-Schule
Langenbeckstr. 6 -18
65189 Wiesbaden

Gudrun Zeissler

Deutsche Gesellschaft für
das hochbegabte Kind e. V.
Rodingweg 10
64287 Darmstadt

Dr. Christof Zelazny

Ministerialrat
Hessisches Kultus-
ministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Literaturhinweise (Auswahl)

Überblick zum Thema „Besondere Begabung“

- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1986). Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Cropley, A., McLeod, J. & Dehn, D. (1988). Begabung und Begabungsförderung: Entfaltungschancen für alle Kinder! Heidelberg: Asanger.
- Feger, B. (1988). Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern: Huber.
- Feger, B. & Prado, T.M. (1998). Hochbegabung: Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus.
- Heinbokel, A. (1988). Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden: Nomos.
- Roedell, W.C., Jackson, N.E. & Robinson, H.B. (1989). Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter. Heidelberg: Asanger.
- Rost, D.H. (1994). Der hochbegabte Schüler/ die hochbegabte Schülerin. In L. Roth (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. München: Ehrenwirth, S. 833-858.
- Urban, K.K. (Hrsg.)(1982). Hochbegabte Kinder. Heidelberg: Schindele.
- Wagner, H. (Hrsg.) (1990). Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000. Bad Honnef: Bock.
- Wiczerkowski, W. & Wagner, H. (Hrsg.) (1981). Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Schwann.
- Winner, E. (1998). Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ratgeber

- ▶ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Lehrer und Eltern*. Bonn. (Bezugsadresse: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 53170 Bonn.)
- ▶ Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.) (1995). *Leben mit hochbegabten Kindern*. Berlin. (Bezugsadresse: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V., Sondershauser Str. 80, 12249 Berlin.)
- ▶ Mähler, B. & Hofmann, G. (1998). *Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern*. Reinbek: Rowohlt.
- ▶ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (1998). *Kinder mit besonderen Begabungen erkennen, beraten, fördern*. Kiel. (Bezugsadresse: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Postfach 1467, 24013 Kiel.)
- ▶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1998). *Dokumentation Begabungen fördern - Hochbegabte Kinder in der Grundschule*. Symposium, Stuttgart. (Bezugsadresse: Kultusministerium, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Schloßplatz 14, 70173 Stuttgart. Rückumschlag DIN A4 mit 3DM frankiert beilegen.)

Identifikation besonderer Begabung

- ▶ Feger, B. (1980). Identifikation von Hochbegabten. In: K.J. Klauer & H.J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann, S. 87-112.
- ▶ Hagen, E. (1989). *Die Identifizierung Hochbegabter. Grundlagen der Diagnose außergewöhnlicher Begabungen*. Heidelberg: Asanger.
- ▶ Rost, D.H. (1991). Identifizierung von „Hochbegabung“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 197-231.
- ▶ Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heidelberg: Asanger.

Forschungsergebnisse aus dem „Marburger Hochbegabtenprojekt“

- Rost, D.H. (Hrsg.) (1993). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (Hrsg.) (2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- Tettenborn, A. (1996). Familien mit hochbegabten Kindern. Münster: Waxmann.
- Wild, K.-P. (1991). Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen. Heidelberg: Asanger.

Forschungsergebnisse aus dem „Münchener Hochbegabungsprojekt“

- Heller, K.A. (1992)(Hrsg.). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher

- Birx, E. (1988). Mathematik und Begabung: Evaluation eines Förderprogramms für mathematisch besonders befähigte Schüler. Hamburg: Krämer.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)(1994). Begabtenförderung im Bildungsbereich. Bonn: BMBW.
- Heilmann, K. (1999). Begabung - Leistung - Karriere. Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1995. Göttingen: Hogrefe.
- Heinbokel, A. (1996). Überspringen von Klassen. Münster: LIT.
- Joswig, H. (1995). Begabung und Motivation. Frankfurt a. M.: Lang.

- Langeneder, A. (1997). Selektive Begabtenförderung? Probleme und Möglichkeiten. Frankfurt a. M.: Lang.
- Manstetten, R. (Hrsg.) (1996). Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Göttingen: Hogrefe.
- Mehlhorn, H.-G. & Urban, K. (Hrsg.) (1989). Hochbegabtenförderung international. Köln: Böhlau (Bildung und Erziehung, Beiheft 6).
- Meister, J.J. & Lange-Soppa, R. (1992). Hochbegabt an deutschen Universitäten. Probleme und Chancen ihrer Förderung. München: IHF - Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Rahn, H. (1985). Talente finden, Talente fördern: Die Bundessieger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971 - 1983. Göttingen: Hogrefe.
- Rahn, H. (1986). Jugend forscht: Die Landes- und Bundessieger im Bundeswettbewerb Jugend forscht 1966-1984. Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, H. (Hrsg) (1990). Begabtenförderung in der Schule: pädagogische Modelle in der Diskussion. Bad Honnef: Bock.
- Wagner, H. (Hrsg.) (1995). Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bad Honnef: Bock.
- Wambach, H. (Hrsg.) (1992) Die Förderung mathematischer Begabungen in der Sekundarstufe I: Tagungsbericht mit Praxisbeispielen für Fördermöglichkeiten. Bad Honnef: Bock.
- Wambach, H. & Wagner, H. (Hrsg.) (1992). Förderung von Jugendlichen in den Naturwissenschaften: Tagungsbericht mit zahlreichen Praxisbeispielen. Bad Honnef: Bock.
- Weinert, F.E. & Wagner, H. (Hrsg.)(1987). Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland. Probleme, Positionen, Perspektiven. Bad Honnef: Bock.

Intelligenz und Kreativität

- Cropley, A. (1982). Kreativität und Erziehung. München: Reinhardt.
- Eysenck, H.-J. (1980). Intelligenz: Struktur und Messung. Berlin: Springer.
- Funke, J. & Vaterrodt-Pluennecke, B. (1998). Was ist Intelligenz? München: Beck.
- Guthke, J. (1996). Intelligenz im Test: Wege der psychologischen Intelligenzdiagnostik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helbig, P. (1988). Begabung im pädagogischen Denken. Weinheim: Juventa.
- Roth, E. (Hrsg.) (1998). Intelligenz: Grundlagen und neuere Forschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Waldmann, M. R. & Weinert, F. (1990). Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Weisberg, R.W. (1989). Kreativität und Begabung: Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Zimmer, D. (1975). Der Streit um die Intelligenz. München: Hanser.

Hochbegabte Mädchen

- Beermann, L., Heller, K.A. & Menacher, P. (1992). Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern: Huber.
- Wiczerkowski, W. & Prado, T.M. (Hrsg.) (1990). Hochbegabte Mädchen. Bad Honnef: Bock.

Musikalische Begabung

- Bastian, H.G. (1989). Leben für die Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz: Schott.
- Bastian, H.G. (Hrsg.) (1991). Musikalische Hochbegabung. Findung und Förderung. Mainz: Schott.
- Bastian, H.G. (Hrsg.) (1996). Interdisziplinäre Aspekte und praktische Probleme der Begabungsforschung und Begabungsförderung. Mainz: Schott.

Sportliche Begabung

- Lange, H.J. (Hrsg.) (1986). Talentförderung durch Sportklassen. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Rose, L. (1991). Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen. Weinheim: Juventa.

Underachiever

- Rost, D.H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 24, 167-177.
- Hanses, P. & Rost, D.H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever - „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 12, 53-71.
- Heckhausen, H. (Hrsg.) (1980). Fähigkeiten und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung. Göttingen: Hogrefe.

Adressen

BRAIN

Begabungsdiagnostische Beratungsstelle
 Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität Marburg
 AG „Pädagogische Psychologie & Entwicklungspsychologie“
 Gutenbergstr. 18, 35032 Marburg
 Telefon: 0 64 21/2 82 38 89, Telefax: 0 64 21/2 82 39 31
 E-mail: brain@mail.uni-marburg.de
<http://staff-www.uni-marburg.de/~brain>
 Beratung ausschließlich nach vorheriger
 telefonischer Anmeldung.

Anmeldungszeiten: Montags 8.30 - 9.30 Uhr,
 Dienstags 14.00 - 15.15 Uhr,
 Donnerstags 17.00 - 18.45 Uhr

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.

Gerlinde Hofmann (1. Vorsitzende)
 Flurstr. 8, 65205 Wiesbaden
 Telefon: 0 61 22/7 69 15, Telefax: 0 61 22/7 69 15

Renate Pfeuffer (2. Vorsitzende)
 Lönstr. 8, 61250 Usingen
 Telefon: 0 60 81/1 33 70

Gudrun Zeissler (Elterngruppe Südhessen)
 Rodinghweg 10, 64287 Darmstadt
 Telefon: 0 61 51/71 93 11

Deutsche SchülerAkademie (DSA)

Kennedyallee 62-70, 53 175 Bonn
 Telefon: 02 28/9 59 15 40, Telefax: 02 28/9 59 15 19
 e-mail: DSAKA@t-online.de

Hochbegabtenförderung e.V.

Bundesgeschäftsstelle: Jutta Billhardt
Am Pappelbusch 45, 44803 Bochum
Telefon: 02 34/93 56 70, Telefax: 02 34/9 35 67 25

Beratungsstelle Süd: Ursula Kaltner
Schleißheimer Str. 371 b, 80935 München
Telefon: 0 89/35 73 29 93, Telefax: 0 89/35 73 29 94

Beratungsstelle Hessen:
Robert-Bosch-Str. 17a, 63477 Maintal
Telefon: 0 61 81/49 91 93, Telefax: 0 61 81/4 24 01 24

Synapse e.V.

Dagmar Mihr (1. Vorsitzende)
Ahornstr. 17, 34281 Gudensberg

Vera Wiegand (2. Vorsitzende)
Schöne Aussicht 10, 34466 Wolfhagen
Telefon: 0 56 92/41 59



Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist es jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Impressum

- Herausgeber:* Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden
Tel.: (06 11) 368-0
Fax: (06 11) 368-2096
E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de
- Verantwortlich:* Ute Primavesi
- Redaktion:* Dr. Alexander Jehn, Regina Bienert
- Verantwortl. Leiter
der Arbeitsgruppe:* Walter Diehl
- Mitarbeit:* Klaus Allendörfer, Cordula Mai, Detlef H. Rost,
Marietta Wollny, Gudrun Zeissler u. a.
- Gestaltung:* Muhr, Design+Werbung, Wiesbaden
- Fotos:* Archiv Hessisches Kultusministerium,
Günter Stark (Fotokom Wiesbaden)
- Druck:* Elektra Reprografischer Betrieb, Niedernhausen
1. Auflage: Dezember 1999
- Diese Publikation
können Sie bei
folgender Adresse
schriftlich bestellen:* Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP),
Zentralstelle Publikationsmanagement
Walter-Hallstein-Straße 3, 65197 Wiesbaden
Fax: 0611/8803-340, E-mail: order@help-zpm.de