pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rost, Detlef H.

Sonderklassen für besonders Begabte? Fördermaßnahmen für Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrenden

Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 51-67

Quellenangabe/ Reference:
Rost, Detlef H.: Sonderklassen für besonders Begabte? Fördermaßnahmen für Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrenden - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 51-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324532 - DOI: 10.25656/01:32453

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324532
https://doi.org/10.25656/01:32453

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 1 / 1991

Jörg Schlee

Denkfallen

Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte 4

Wer Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Besonderheiten gerecht werden will – und die Sonderpädagogik will dies ja in besonderer Weise –, der sollte immer wieder prüfen, ob die verwendeten Begriffe und die theoretischen Konzepte angemessen sind oder ob sie unzureichende oder gar gefährliche Zuschreibungen bewirken können. Dieser Aufsatz will dazu herausfordern, die Gültigkeit der gängigen sonderpädagogischen Konzepte zu überprüfen. – Über Reaktionen wird die „Deutsche Schule" gern berichten!

Hans Jürgen Apel

Bildungschancen für alle

Neuere Literatur über besondere pädagogische Maßnahmen 15

Unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler mit ungewöhnlichen Lernvoraussetzungen am besten unterrichtet werden können, wann und wie sie am besten lernen, das sind Fragen, mit denen sich die Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit intensiver beschäftigt. Diese Sammelrezension versucht, einen Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen und eine vorläufige Bilanz zu ziehen.

Gerhard Duismann und Klaus Klattenhoff

Allgemeine Bildung auch für „Lernbehinderte"

Über eine Alternative zur Sonderschule 24

Gesellschaftliche Veränderungen und ökonomische Entwicklungen sollten immer wieder dazu veranlassen, die vertrauten Konzepte des Lehrens und Lernens zu überdenken. Die drohenden Ausgrenzungen am „unteren" Rand des Leistungsspektrums machen dies gegenwärtig besonders dringend. Ein neu zu bestimmendes Konzept der „Allgemeinbildung" muß den Besonderheiten und Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Heinz Schirp
Förderung besonderer Begabungen 40

Auch Kinder und Jugendliche, die in der Schule z. B. durch besondere Interessen oder eine raschere Lernfähigkeit auffallen, stellen die Lehrenden vor besondere Herausforderungen: Wie können sie diesen Schülerinnen und Schülern so gerecht werden, daß sie in ihren individuellen Möglichkeiten nicht unterfordert werden und zugleich in gemeinsame Lernprozesse der Gruppe eingebunden bleiben. Entsprechende Lernangebote erfordern eine innovative Schulkultur.

Detlef H. Rost
Sonderklassen für besonders Begabte?
Fördermaßnahmen für Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrenden 51

Daß Kinder mit besonderen Begabungen am besten in eigenen Lerngruppen unterrichtet werden könnten – dies erweist sich als eine Erwartung, die von der Mehrheit der betroffenen Eltern und Lehrenden nicht geteilt wird –, jedenfalls dann nicht, wenn der Unterricht in flexibler und differenzierter Weise auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eingeht.

Gerd Schweizer
Der curriculare Standort der informationstechnischen Grundbildung 68

Auf ein Grundkonzept für die informationstechnische Grundbildung haben sich die Bildungspolitiker inzwischen geeinigt. Nicht geklärt ist indes, wo und mit welchen Inhalten die Ziele dieses neuen Unterrichtsbereichs verwirklicht werden können. Aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen alternativen Möglichkeiten entwickelt der Autor den Vorschlag, die ITG in der Arbeitslehre anzusiedeln.

Wilfried Plöger
Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik
Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung 82

Theoretiker der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken haben sich zwar immer wieder ihrer wechselseitigen Wertschätzungen vergewissert, in der Praxis haben sie sich aber eher „auseinandergelebt" – keineswegs zum Vorteil der gemeinsamen Sache. Die Ursachen dieser Entwicklung werden diskutiert, um Barrieren auszuräumen, die einer Wiederannäherung im Wege stehen, dort aber nicht stehen sollten.

Dorle Klika
Höhere Töchterschulen – wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert? 95

Daß Mädchen lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen waren, ist oft untersucht und beklagt worden. Nur wenigen war es gleichwohl auch schon im 19. Jahrhundert vergönnt, eine höhere Töchterschule zu besuchen. Anhand detaillierter Quellen wird hier untersucht, was die Töchter dort in Französisch, in „Naturkunde", in „Rechnen" und in „Deutsch" gelernt haben. Es zeigt sich überraschenderweise (?), daß das Bildungsprogramm der Mädchen dem der Jungen keineswegs unterlegen gewesen ist.

Norbert Schwarte und Henning Schüler
Über die Schwierigkeit, Diesterweg zu ehren
Ein offener Brief an den Präsidenten des Diesterweg-Komitees 112

Horst F. Rupp
Fr. A. Diesterweg – zwischen Legitimation und Provokation 117

Zu Ehren von Friedrich A. Diesterweg hatte die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin zu dessen 200. Geburtstag am 29. 10. 1990 zu einem Kongreß geladen. Wie schwer es den Repräsentanten des alten Systems offenbar fällt, sich konsequent auf die neuen Zeiten einzustellen, machen zwei Berichte deutlich, die über diesen Anlaß hinaus grundsätzliche Fragen aufwerfen.

Nachrichten und Meinungen: 121

- Kirche, Schule und Staat in Ungarn
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule" zu den Themen dieses Heftes

Neuerscheinungen: 123

- Hermann Giesecke: Einführung in die Pädagogik
- Herwart Kemper: Schule und bürgerliche Gesellschaft
- Wolfgang Keim (Hg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus; Wolfgang Keim: Erziehung im Nationalsozialismus
- Achim Leschinsky und Karl Ulrich Mayer (Hg.): The Comprehensive School Experiment Reviseted. Evidence from Western Europe
- Ariane Garlichs: Alltag im offenen Unterricht
- Gertrud Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers
- Karlheinz Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1835–1932

Detlef H. Rost

Sonderklassen für besonders Begabte?

Fördermaßnahmen für Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrenden

1. Ausgangslage

Seit Ende der 70er Jahre wird auch in Deutschland das Thema „Hochbegabung"[1] intensiver diskutiert. Dabei galt (und gilt) das Interesse weniger der Initiierung eigenständiger erfahrungswissenschaftlicher Untersuchungen (nennenswerte empirische Forschungsprojekte laufen erst seit 1985), als vielmehr der Aufarbeitung des Informationsrückstandes (Zurkenntnisnahme anglo-amerikanischer Literatur) sowie vor allem der *Diskussion um Sinn und Unsinn gezielter Fördermaßnahmen für besonders begabte Kinder und Jugendliche.*

1978 wurde in Hamburg die „Deutsche Gesellschaft zur *Förderung* hochbegabter Kinder e. V." [Hervorhebung von mir] gegründet (1981 in „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V." umbenannt), 1980 stellte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als hausinterne Information einen Bericht zur *Förderung* besonderer Begabungen zusammen. Schon ein Jahr später wurde an der Christophorus-Schule in Braunschweig eine erste Versuchsklasse für hochbegabte Schüler[2] (Sekundarstufe II) eingerichtet. Diese Initiative entfachte einen heftigen Streit (z. B. Roth 1981, 1982; Lauenstein 1982), der auch heute noch nicht als beigelegt angesehen werden kann. Nach wie vor dominieren in der einschlägigen Literatur (nicht-empirische) Arbeiten zur Förderproblematik: Im Index von Bartenwerfers „Bibliographie Hochbegabung Deutsche Literatur" (1990), welche 788 Nachweise zählt, ist „Hochbegabungsförderung" mit 612 Verweisen (das sind 77% aller aufgeführten Arbeiten) der am häufigsten verwendete Deskriptor; erfahrungswissenschaftliche Studien sind praktisch nicht darunter.

Unbeschadet der Stichhaltigkeit der vorgetragenen Argumente, Einstellungen, Meinungen und Werthaltungen verwundert es, daß *bislang in Deutschland keine empirischen Studien zur Akzeptanz spezifischer Fördermaßnahmen für intellektuell besonders begabte (Grundschul-)Kinder vorliegen.* Allein das „Institut für Demoskopie" in Allensbach hat 1982 im Rahmen einer repräsentativen Umfrage auch die Meinungen zur „Begabtenförderung" erhoben. Bei 2091 Personen (16 Jahre und älter) aus der Bundesrepublik und West-Berlin wurde die Befürwortung oder Ablehnung besonderer Klassen und Schulen für Hochbegabte erfaßt („Es wird davon gesprochen, eigene Klassen oder Schulen für besonders begabte Kinder einzurichten. Würden Sie dies begrüßen, oder finden Sie das nicht so gut?"). Es zeigte sich, daß damals Anhänger und Gegner der Begabtenförderung gleich große

Gruppen bildeten (34% zu 35%; der Antwortmöglichkeit „Kommt darauf an" stimmten 23% zu).
Eine *differenzierte Erhebung der Meinungen der von Förderprogrammen direkt Betroffenen, d. h. der Lehrer und Eltern,* könnte nicht nur Informationsdefizite aufdecken, sondern auch zur Versachlichung der Diskussion beitragen und Rahmendaten für anstehende bildungspolitische Entscheidungen bereitstellen.
Eigenartigerweise wird fast ausschließlich um die Förderung *intellektuell* Hochbegabter gestritten. Bei besonderen Talenten (wie beispielsweise im Sport, im musikalischen oder künstlerisch-darstellenden Bereich) werden frühe Identifizierung und Förderung, auch wenn sie in Form von Ferienkursen (z. B. Trainingslager), Sonderklassen oder Spezialschulen (z. B. Kinderchorinternate) organisiert sind, nicht nur allgemein akzeptiert, sondern auch finanziell und ideell gestützt (vgl. z. B. die „Deutsche Sporthilfe").
In der nachfolgend berichteten Studie gehen wir der Frage nach, wie wünschenswert häufig thematisierte Fördermaßnahmen von Eltern und Lehrern eingeschätzt werden und welche Realisierungschancen sie ihnen einräumen.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Im Rahmen des vom Verfasser initiierten und geleiteten, 1987 begonnenen Marburger Hochbegabtenprojekts „Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder"[3] (vgl. Rost 1985; 1989; Rost & Czeschlik 1988; Rost & Dörner 1989) wurde u. a. auch ein Fragebogen zur Erfassung der Meinungen bezüglich der *Wünschbarkeit* und der *Realisierbarkeit* verschiedener Fördermaßnahmen für hochbegabte Grundschulkinder entwickelt und folgenden Personen zur Beantwortung vorgelegt:[4]
(a) Eltern (in der Regel die Mütter) von 151 intellektuell besonders begabten Grundschulkindern (86 Jungen, 65 Mädchen) der 4. Jahrgangsstufen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen. Die Kinder gehörten zu den hinsichtlich der allgemeinen Intelligenz „g" besten 2% (entspricht einem mindest-IQ von 130) einer umfassenden Stichprobe von 7289 Schüler(n) (innen). (Die allgemeine Intelligenz wurde als [entsprechend ihres „g"-Anteils gewichtete] Summe dreier Intelligenztests [Grundintelligenztest CFT 20, Subtests 1 und 3; Zahlen-Verbindungs-Test ZVT; Sprachliche Analogien SPA] definiert.) Diese Eltern werden nachfolgend als *„Zielgruppeneltern"* bezeichnet.
(b) Eltern (in der Regel die Mütter) von 136 durchschnittlich intelligenten Kindern (79 Jungen, 60 Mädchen) der gleichen Stichprobe. Es wurde versucht, diese Kinder hinsichtlich der Merkmale „Schule", „Klasse", „Geschlecht" und „Sozio-ökonomischer Status" mit den Hochbegabten zu parallelisieren. Ihr mittlerer IQ betrug 100 (die veränderten Anteiligkeiten von Jungen und Mädchen in der Gruppe der durchschnittlich Intelligenten ergeben sich aus einigen unvermeidbaren Ausfällen und daraus, daß leider

nicht in jedem Fall eine Parallelisierung möglich war). Nachfolgend werden die Eltern dieser Kinder *„Kontrollgruppeneltern"* genannt.
(c) 147 Klassenlehrerinnen (nur wenige Lehrer unterrichten in der Grundschule) dieser Schüler.
Bedingt durch vereinzelte Auslassungen können sich die tatsächlichen, den nachfolgenden Analysen zugrundeliegenden Fallzahlen je nach Gruppe und Frage um *maximal sieben* Personen verringern.

2.2 Förderfragebogen

Bei Befragungen dieser Art (insbesondere bei einem solch „heiklen" Thema) muß mit Intervieweffekten gerechnet werden. Deshalb wurde ein Fragebogen zur standardisierten Vorgabe (schriftliche Anleitung, geschlossenes Antwortformat) entworfen, der objektiv ausgewertet werden kann. Mit ihm sollte ein breiter Bereich von Fördervorschlägen beurteilt werden, wobei Maßnahmen *innerer Differenzierung* ebenso wie solche *äußerer Differenzierung* („Segregation") und Aspekte *außerschulischer Förderung* zu berücksichtigen waren.
Der Fragebogen besteht aus den nachfolgend aufgeführten 15 Items, welche sich auf *häufig in der Literatur vorgeschlagene Fördermaßnahmen* (hier in der Formulierung für die Kontrollgruppeneltern wiedergegeben) beziehen:

[1] Man läßt besonders begabten Kindern mehr Freiheiten, solange sie den Unterrichtsverlauf nicht stören.
[2] Man setzt besonders begabte Kinder zur Unterstützung des Unterrichtsablaufs ein (z. B. bei schwachen Mitschülern als Tutor).
[3] Man gibt besonders begabten Kindern Aufgabenstellungen, die es ihnen erlauben, bereits solche Dinge zu lernen, die ihrer Altersgruppe vorausgreifen.
[4] Man gibt besonders begabten Kindern Aufgaben, die ihnen eine intensivere und umfassendere Bearbeitung der gerade behandelten Unterrichtsthemen ermöglichen (Vertiefung).
[5] Man läßt besonders begabte Kinder in einem oder mehreren Fächern am Unterricht einer höheren Klassenstufe teilnehmen.
[6] Man läßt besonders begabte Kinder eine Klasse überspringen.
[7] Man unterrichtet besonders begabte Kinder in sogenannten D-Zug-Klassen, d. h. der Stoff, der z. B. für 4 Jahre vorgesehen ist, wird in nur 3 Jahren behandelt.
[8] Man gibt besonders begabten Kindern die Möglichkeit, in extra eingerichteten Räumen der Schule auch außerhalb der Schulzeit ihren Interessen anhand reichhaltigen Materials nachzugehen (z. B. Schulbücherei, Computerraum, Fotolabor, naturwissenschaftliche Geräte usw.).
[9] Man unterrichtet besonders begabte Kinder alternativ oder zusätzlich zum normalen Schulbetrieb zeitweise – 2 bis 4 Stunden wöchentlich – in „Spezialklassen", in denen bestimmte Themen bearbeitet werden.
[10] Man unterrichtet besonders begabte Kinder in mehrwöchigen „Ferienkursen".

[11] Man unterrichtet besonders begabte Kinder in „Spezialklassen" für begabte Schüler, die aber einer normalen Schule angegliedert sind.
[12] Man unterrichtet besonders begabte Kinder in einer besonderen Schule, die ausschließlich besonders begabte Schüler aufnimmt.
[13] Der Lehrer sollte den Eltern besonders begabter Kinder konkrete Tips und Hinweise zur gezielten Förderung der Fähigkeiten ihres Kindes geben.
[14] Man hilft (als Elternteil) besonders begabten Kindern bei der Suche nach förderlichen Freizeitinteressen (Musikunterricht, Sportverein, Theatergruppe, Schachclub usw.).
[15] Man übernimmt keinerlei besondere pädagogische Maßnahmen für besonders begabte Kinder.

Die *Zielgruppeneltern* wurden durchgehend nach der *Wünschbarkeit* der Maßnahmen für *ihr* Kind gefragt (z. B.: „Man unterrichtet mein Kind . . .").

Die Beantwortung erfolgte auf einer fünfstufigen bipolaren Skala, die von *„sehr wünschenswert (+2)"* über Zwischenstufen bis *„überhaupt nicht wünschenswert (−2)"* reichte. Damit räumten wir die Möglichkeit ein, mit *„0"* eine neutrale Haltung einzunehmen. Da wir erfahren wollten, inwieweit einer speziellen Maßnahme zugestimmt wird, ohne daß eine (optimistische oder pessimistische) Bewertung ihrer Realisierungsmöglichkeiten in die Einschätzung einfließt, wurden die Eltern besonders begabter Kinder zusätzlich noch gebeten anzugeben, inwieweit sie die jeweils beschriebene Fördermöglichkeit im gegebenen Fall überhaupt für realisierbar hielten. Auch hier wurde wiederum eine bipolare fünfstufige Skala mit den Ankern *„sehr leicht realisierbar (+2)"* bis *„überhaupt nicht realisierbar (−2)"* vorgelegt.

Man gibt meinem Kind die Möglichkeit, in extra eingerichteten Räumen der Schule auch außerhalb der Schulzeit seinen Interessen anhand reichhaltigen Materials nachzugehen (z.B. Schulbücherei, Computerraum, Fotolabor; naturwissenschaftliche Geräte u.s.w.).

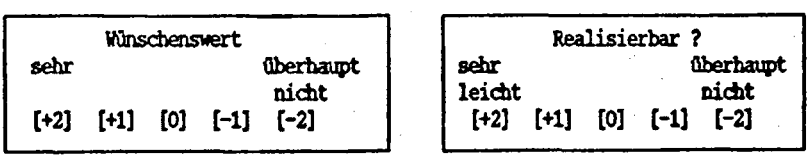

Abbildung 1: Itembeispiel aus dem Förderfragebogen (Zielgruppe)

Die Lehrer beurteilten, wie *prinzipiell wünschenswert* die vorgegebenen Fördervorschläge für besonders begabte Kinder seien (also unabhängig vom speziellen Fall), ob diese auch *im speziellen Fall* (bei ihrem Schüler nämlich) *wünschbar* seien und wie sie die *Realisierbarkeit* unter Berücksichtigung der schulischen, familiären und örtlichen Rahmenbedingungen einschätzten. Auch hier war jeweils ein fünfstufiges Antwortformat vorgesehen.

Auf eine Frage zur Teilnahme an Wettbewerben (z. B. „Jugend forscht") wurde verzichtet, da solche Wettbewerbe in dieser Altersstufe (4. Schuljahr) praktisch keine Rolle spielen. Die letzte Frage *[15]*[5] sollte helfen, die Akzeptanz des Fragebogens sicherzustellen – voreingenommene Befragte konnten hier eine globale Ablehnung äußern. Dieses Item wurde nicht mit ausgewertet.
Zur Vermeidung negativer Werte wurde für die Auswertung die bipolare in eine unipolare Skala transformiert: *(+2) → (5), (+1) → (4), (0) → (3), (−1) → (2), (−2) → (1)*. Ein numerisch höherer Wert steht also für eine positivere Einschätzung.

3. Ergebnisse

3.1 Geschlechtereffekte

Zuerst soll die Frage „Unterschiedliche Wünschbarkeit und unterschiedliche Realisierungschancen von Fördermaßnahmen für hochbegabte Grundschüler und Grundschülerinnen?" beantwortet werden.
Auf dem Hintergrund der in der Öffentlichkeit immer wieder geäußerten Befürchtungen, begabte Mädchen würden, was ihre Förderchancen angeht, schon im Grundschulalter gegenüber begabten Jungen benachteiligt, wären geschlechtsspezifisch differente Bewertungen zu erwarten. Deshalb wurden sinnvolle Kombinationen auf ihre Geschlechtsdifferenzen hin analysiert. Die Resultate (Korrelationen) überraschen eindeutig (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiedliche Fördermaßnahmen für besonders begabte Jungen und Mädchen der 4. Jahrgangsstufe? – Produkt-Moment-Korrelation zwischen den Geschlechtern über die Einschätzungen der Fördervorschläge.

„wünschenswert"	
– Alle Eltern:	r = 0.98
– Eltern der Hochbegabten:	r = 0.98
– Eltern der durchschnittlich Begabten:	r = 0.97
– Lehrer, prinzipiell wünschenswert:	r = 0.98
– Lehrer, speziell wünschenswert:	r = 0.99
„realisierbar"	
– Eltern der Hochbegabten:	r = 0.96
– Lehrer:	r = 0.98

Das Beurteilungsverhalten der Eltern und Lehrer ist (bei vergleichbaren Mittelwerten) völlig *unabhängig vom Geschlecht des begabten Kindes.* Die Geschlechtsvariable kann also in den weiteren Auswertungen vernachlässigt werden.

3.2 Unterschiede auf Skalenebene

Von den 91 möglichen Item-Interkorrelationen sind rund zwei Drittel signifikant von Null verschieden (r>.10). Zwischen r = 0.11 und r = 0.20 liegen 34 Koeffizienten, im Bereich von r = 0.21 bis r = 0.30 vierzehn, 9 zwischen r = 0.31 und r = 0.40 sowie 5 zwischen r = 0.41 bis r = 0.50. Fragen, die auf äußere Differenzierungsmaßnahmen bzw. Akzeleration abzielen, stehen dabei in engerer Beziehung zueinander.

Die Vielzahl der Item-Wechselbeziehungen ließ sich mit einer Hauptkomponentenanalyse (varimax rotierte Dreierlösung, 46% aufgeklärte Totalvarianz) prägnant und gut interpretierbar ordnen: Komponente I bindet 19% der Gesamtvarianz und wird durch sechs Fragen markiert (Item *[5]* „Fachunterricht in höheren Klassen", a = 0.67; Item *[6]* „Überspringen", a = 0.70; Item *[7]* „D-Zug-Klassen", a = 0.75; Item *[10]* „mehrwöchige Ferienkurse", a = 0.49; Item *[11]* „Sonderklassen in normalen Schulen", a = 0.163; Item *[12]* „Spezialschulen für Hochbegabte", a = 0.63). Die Bezeichnung „Akzeleration/Äußere Differenzierung" umschreibt den Inhalt treffend. – Komponente II klärt mit vier Fragen 14% der Totalvarianz auf (Item *[1]* „mehr Freiheiten", a = 0.70; Item *[2]* „Tutor", a = 0.55; Item *[3]* „Aufgaben älterer Kinder", a = 0.58; Item *[4]* „Vertiefung", a = 0.62). Sie wird „Akzeleration/Innere Differenzierung" genannt. – Nur drei Items laden nennenswert auf Komponente III (Item *[8]* „Extraräume", a = 0.65; Item *[9]* „zusätzliche Wochenstunden", a = 73; Item *[14]* „Eltern helfen Kindern bei der Suche nach Freizeitbeschäftigung", a = 0.49). „Außerschulische Anreicherung" klärt 13% der Gesamtvarianz auf. – lediglich Frage *[13]* („Lehrer gibt Eltern konkrete Fördertips") korreliert mit allen drei Komponenten gleichförmig niedrig(a_I = 0.25, a_{II} = 0.28 a_{III} = 0.29).
Für weitere Analysen bietet sich an, die Markieritems einer jeden Komponente zu einer Skala aufzusummieren und dann an der Itemanzahl zu relativieren, um zwischen den Skalen vergleichen zu können. Die Skalenhomogenitäten sind mit $alpha_1$ = 0.75 („Akzeleration/Äußere Differenzierung"), $alpha_2$ = 0.58 („Akzeleration/Innere Differenzierung") und $alpha_3$ = 0.52) („Außerschulische Anreicherung") für Forschungszwecke (d. h. für Gruppenvergleiche) ausreichend.

Tabelle 2: Mittelwerte und Streuung der Wünschenswert-Einschätzungen von Fördermaßnahmen für besonders intelligente Grundschulkinder (Abkürzungen: ZGE = Zielgruppeneltern; KGE = Kontrollgruppeneltern"; L-p = Lehrer, prinzipiell wünschenswert; L-s: Lehrer, speziell wünschenswert).

	Skala						Skalenvergleiche (α = .01)		
	I[a]		II[b]		III[c]				
Gruppe	M	S	M	S	M	S	I vs II	I vs III	II vs III
ZGE	2.2	0.8	3.8	0.8	4.1	0.7	s.	s.	s.
KGE	2.3	0.8	3.4	0.8	3.9	0.7	s.	s.	s.
L-p	2.4	0.8	4.3	0.5	4.1	0.6	s.	s.	s.
L-s	2.2	0.9	4.2	0.6	3.8	0.7	s.	s.	s.

Gruppenvergleiche (α = .01)			
	I[a]	II[b]	III[c]
(ZGE vs KGE)	ns.	s.	s.
(ZGE vs L-p)	ns.	s.	ns.
(KGE vs L-p)	ns.	s.	s.
L-p vs L-s)	ns.	ns.	s.

Signifikanzangaben korrigiert wegen multipler Testung

[a]: Akzeleration / Äußere Differenzierung; [b]: Akzeleration / Innere Differenzierung; [c]: Außerschulische Anreicherung.

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Mittelwerte und Streuungen der „Wünschbarkeit"-Urteile, nach den einzelnen Personengruppen und Skalen aufgegliedert. In allen Gruppen unterscheiden sich die Skalenmittelwerte jeweils voneinander. Bei beiden Elterngruppen ist die Wünschbarkeits-Rangfolge gleich: „Außerschulische Anreicherung" (Skala III) rangiert vor „Akzeleration/Innere Differenzierung" (Skala II) und „Akzeleration/Äußere Differenzierung" (Skala III). Die beiden letzten Maßnahmenbündel werden dabei von den Zielgruppeneltern etwas positiver als von den Kontrollgruppeneltern beurteilt. In der mehrheitlichen Ablehnung von „Akzeleration/Äußere Differenzierung" sind sich Lehrer wie Eltern einig. Von den anderen Unterschieden soll hier nur noch auf die Lehrer eingegangen werden, die numerisch alle drei Maßnahmenbündel für prinzipiell wünschenswerter ansehen als im speziellen Fall, d. h. bei ihrem hochbegabten Schüler. Dieser Unterschied ist jedoch nur für die Skala III statistisch zu sichern.

3.3. Unterschiede auf Itemebene

Differenziertere Aufschlüsse über die Einstellungen gegenüber Fördermaßnahmen lassen sich aus einer Aufstellung der Einzelfragen-Antwortmuster gewinnen.

3.3.1. Elternmeinungen

Betrachten wir zunächst die *Einstellungen der Eltern zur Wünschbarkeit von Fördermaßnahmen* für besonders begabte Grundschulkinder.

Diejenigen Vorschläge, die von Vätern und Müttern Engagement und Aktivität verlangen, bezeichnen Eltern als recht wünschenswert *[14, 8, 13]* Auch innere Differenzierung und Anreicherung wird im Durchschnitt positiv *[4, 2, 3]* bis neutral *[1]* gesehen. Das Blatt wendet sich bei der Beurteilung der Maßnahmen zur äußeren Differenzierung/Akzeleration: Während „moderate" Segregierung wie einige Wochenstunden zusätzlicher Unterricht in Spezialklassen *[9]* oder Spezialklassenunterricht innerhalb der normalen Schule *[11]* mit einer eher neutralen bis leicht negativ getönten Bewertung versehen werden, ist die Ablehnung klassischer segregierender Fördervorschläge *[7, 12, 6]* durch die Zielgruppeneltern stärker ausgeprägt. Die Bewertungsrangordnung zwischen den Einstellungen der Eltern begabter Kinder und der von durchschnittlich intelligenten ist recht ähnlich, die Korrelation der beiden Profile beträgt $r = 0.93$. Allerdings sehen die Eltern hochbegabter Kinder außerschulische Förderung und innerschulische Anreicherung *[14, 8, 4, 2, 3, 1]* tendenziell positiver, wohingegen von ihnen Unterricht in D-Zug-Klassen *[7]* und Überspringen *[6]* deutlich negativer beurteilt werden als von den Kontrolleltern.

Wie bewerten nun die Zielgruppeneltern die Realisierbarkeit der Fördermaßnahmen? Keiner der aufgeführten Förderansätze ist ihrer Meinung nach kaum oder nicht realisierbar (Mittelwert < 3.0) – sicherlich eine zutreffen-

Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Fördermaßnahmen für hochbegabte Viertklässler im Urteil von Eltern [fünfstufige Skala, von "(1) = "überhaupt nicht" bis "(5) = sehr" bzw. "(5) = sehr leicht" reichend]

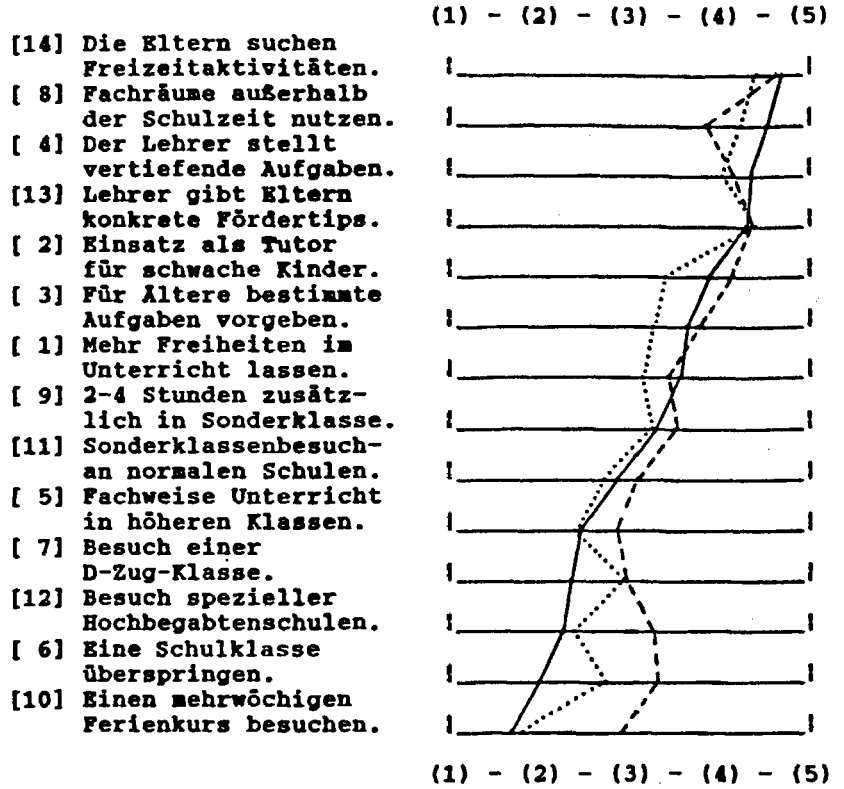

Abbildung 2: Elternmeinungen zur Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Fördermaßnahmen für besonders begabte Grundschulkinder der 4. Jahrgangsstufe

de Einschätzung, da alle Maßnahmen bereits in Deutschland, wenn auch z.T. nur versuchsweise, erprobt worden sind bzw. erprobt werden. Dabei werden Ansätze, die einen größeren schulorganisatorischen Aufwand voraussetzen, auch zu Recht als weniger leicht zu verwirklichen angesehen als Maßnahmen, die in den Verfügungsbereich der Eltern selbst oder der Lehrer fallen. Sich nur solche Maßnahmen zu wünschen, die auch als realisierbar eingeschätzt werden, ist alltagspsychologisch eine sehr vernünftige Grundhaltung: Die Korrelation zwischen „Wünschbarkeit" und „Realisierbarkeit" erreicht den hohen Wert von $r = 0.89$.

3.3.2 Lehrermeinungen

In Abbildung 3 sind die *Lehrereinschätzungen* wiedergegeben. Die außergewöhnlich hohe Ähnlichkeit der Bewertungen hinsichtlich der „prinzipiellen Wünschbarkeit" und der „Wünschbarkeit im speziellen Fall" – mit der Ausnahme von Item *[6]* – fällt auf: Nicht nur die Rangordnung der Fördermaßnahmen, sondern auch die einander entsprechenden Mittelwerte sind, sieht man vom Überspringen ab, vergleichbar. Dies spiegelt sich in der extrem hohen Korrelation beider Meßwertreihen ($r = 0.97$) wider. Dem Klassenüberspringen *[6]* stehen die Lehrer mit $M = 3.3$ prinzipiell eher neutral bis leicht positiv gegenüber. Geht es aber um ihren Schüler, um den Hochbegabten ihrer Klasse, sind sie deutlich skeptischer und neigen dazu, Überspringen eher negativ zu sehen ($M = 2.4$). Dieser Mittelwertunterschied macht immerhin fast zwei Drittel der Standardabweichung ($ES = 0{,}70$)[6] aus.

Zwischen „wünschenswert" und „realisierbar" gibt es bei einer Reihe von Vorschlägen im Urteil unserer Lehrer keine oder nur geringe *[14, 13,2, 3, 1, 11, 5]*, bei anderen jedoch merklichere *[8, 4, 7, 9, 12, 6, 10]* Differenzen. Besonders deutlich ist der Unterschied beim Vorschlag, Extraräume der Schule bereitzustellen *[8]*, damit die begabten Schüler ihren Interessen außerhalb der Freizeit nachgehen können. Dies wird zwar prinzipiell und im speziellen Fall als besonders wünschenswert beurteilt, doch räumt man dem Vorschlag mit $M = 2.7$ nur vergleichsweise geringe Realisierungschancen ein, die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit beträgt immerhin fast das Anderthalbfache der Standardabweichung ($ES = 1.4$). Vermutlich bedenken Lehrer nicht nur Arbeitszeitfragen, sondern zugleich auch Probleme der Aufsichtspflicht und der Schadensregelung im Versicherungsfall.

Interessant ist die Tendenz, die Realisiarbarkeit vieler vorgegebener Maßnahmen etwas skeptischer zu beurteilen als ihre Wünschbarkeit: Dies mag auf der Erfahrung mit den Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag beruhen. Nur bei Vorschlägen, die auf extreme äußere Differenzierung *[12, 6, 10)* hinauslaufen, wird die Realisierbarkeit besser als die (allerdings nur geringe) Wünschbarkeit bewertet. Auch das erscheint plausibel, da Klassenüberspringen *[6]* schulrechtlich verankert ist (wenn auch nur selten praktiziert wird) und Hochbegabtenschulen *[12]* und Ferienkurse *[10]* schon modellhaft erprobt werden.

3.3.3 Lehrermeinungen vs. Elternmeinungen

Ein Vergleich von Abbildung 1 mit Abbildung 2 gestattet, *Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Bewertungen von Lehrern und Eltern* zu ermitteln. Hinsichtlich der *Wünschbarkeit* ist bei der Mehrzahl der Items eine relativ gute Übereinstimmung zu konstatieren. Den Vorschlag, dem hochbegabten Kind mehr Freiheiten im Unterricht zu lassen *[1]*, bewerten die Eltern schlechter ($ES = 0.87$), und die Eltern durchschnittlich intelligenter Kinder sind skeptischer, was den Tutoreneinsatz *[2]* oder die Anreicherung durch die Vorgabe von für ältere Schüler bestimmten Aufgaben *[3]* betrifft.

Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Fördermaßnahmen für hochbegabte Viertklässler im Urteil von Lehrern [fünfstufige Skala, von "(1) = "überhaupt nicht" bis "(5) = sehr" bzw. "(5) = sehr leicht" reichend]

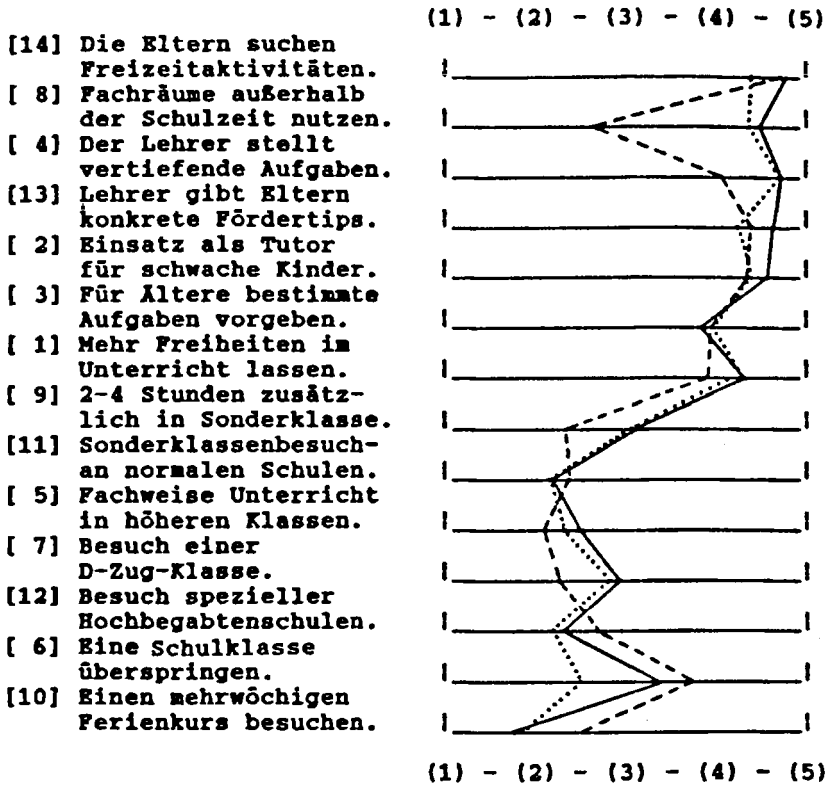

Abbildung 3: Lehrermeinungen zur Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Fördermaßnahmen für besonders begabte Grundschulkinder der 4. Jahrgangsstufe

Interessanterweise sehen die Lehrer die *Realisierbarkeit* einiger Fördermaßnahmen skeptischer als die Eltern besonders begabter Schüler. Auf die vermutlichen Gründe für die Bewertungsdiskrepanz der Verwirklichungschancen bei der Bereitstellung von Extraräumen *[8]* (ES = 0.96) sind wir schon eingegangen. Die Skepsis der Pädagogen betrifft alle Maßnahmen äußerer Differenzierung mit Ausnahme des Überspringens *[6]:* Stundenweiser *[9]* (ES = 0.98) oder ausschließlicher *[11]* Spezialklassenunterricht (ES = 0.63), D-Zug-Klassen *[7]* (ES = 0.59), fachweise Teilnahme am Unterricht höherer Klassen *[5]* (ES = 0.65) sowie – weniger deutlich

ausgeprägt – Besuch von Hochbegabtenschulen *[12]* (ES = 0.42) oder mehrwöchige Ferienkurse *[10]* (ES = 0.28).

3.3.4 Meinungspolarisierung bei Eltern und Lehrern

Die bislang mitgeteilten Befunde beruhen auf Itemmittelwerten, also auf Zusammenfassungen mehrstufiger Antwortverteilungen, die darüber Auskunft geben, ob insgesamt eher positive oder eher negative Einstellungen vorliegen. Gerade im Zusammenhang mit aktuellen (d.h. in der Regel umstrittenen) Fragen interessiert, *wie kontrovers die Bewertungen sind,* d.h. welche Anteiligkeiten jeweils auf Befürwortungen und auf Ablehnungen entfallen. Dazu wurde ein Polarisierungsindex I_p gebildet, der gegenüber anderen möglichen Kennwerten den Vorzug der großen Anschaulichkeit besitzt.

Zur Berechnung werden die Kategorien 1 und 2 als Ablehnungen und die Kategorien 4 und 5 als Zustimmungen zusammengefaßt. Die auf die Neutralkategorie 3 entfallenden Stimmen werden je zur Hälfte den Befürwortungen bzw. Ablehnungen zugeschlagen (bei ungerader Stimmenzahl wird die verbleibende Reststimme nicht berücksichtigt).[7] Dieses Vorgehen ist natürlich nur sinnvoll, wenn die Anzahl der Neutralstimmen deutlich unter der der „Meinungsbekunder" (Summe der Ablehnungen und Zustimmungen) liegt. Dies ist, wie Tabelle 3 zeigt, in allen Gruppen der Fall, der Anteil der Neutralstimmen schwankt im Durchschnitt zwischen 10% und 18%, und bei keiner Einzelfrage wählten mehr als 30% der Personen die Neutralkategorie. Bei der Berechnung des Polarisierungsindexes wird prinzipiell die größere Häufigkeit in den Zähler und die kleinere in den Nenner gesetzt (der Index ist natürlich nur berechenbar, wenn die schwächer besetzte Kategorie mindestens einmal gewählt wurde).

$$I_p = \frac{f \text{ (stärker besetzte Kategorie)}}{f \text{ (schwächer besetzte Kategorie)}}$$

Je größer I_p, um so geringer ist die Meinungspolarisierung, die entsprechende Fördermaßnahme wird um so einhelliger abgelehnt bzw. befürwortet. Je kleiner I_p, um so kontroverser wird der Fördervorschlag gesehen. Der Wert von $I_p = 1$ zeigt die stärkste Polarisierung an (Ablehnungen und Befürwortungen halten sich genau die Waage), die schwächste Polarisierung ist jeweils durch die um 1 verminderte Anzahl der Befragten definiert. Zur Kennzeichnung der mehrheitlichen Meinungsrichtung wird I_p mit einem negativen Vorzeichen versehen, wenn die Mehrheit zur Ablehnung der Fördermaßnahme neigt; ein positiver Wert besagt, daß sich die Mehrheit befürwortend ausgesprochen hat.

Die Polarisierungsindizes in Tabelle 3 bestätigen im großen und ganzen die bisherigen Ausführungen, machen aber auch auf einige interessante Details aufmerksam.

Bei den „Wünschenswert"-Fragen ist im Durchschnitt seltener die Neutralkategorie gewählt worden als bei der Frage nach der „Realisierbarkeit". Lehrer und Eltern mochten sich in Relation zur Wünschbarkeit weniger gern

Tabelle 3: Die Meinungspolarisierung des Urteils von Eltern und Lehrern über die Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Fördermaßnahmen für hochbegabte Grundschüler: Polarisierungsindizes (I_p) der Förderitems (Abkürzungen: ZGE = Zielgruppeneltern; KGE = Kontrollgruppeneltern; L = Lehrer; L-p = Lehrer, prinzipiell wünschenswert; L-s = Lehrer, speziell wünschenswert).

	wünschenswert				realisierbar	
Fördermaßnahme	KGE	ZGE	L-p	L-s	ZGE	L
[14] Die Eltern suchen Freizeitaktivitäten.	10.5	36.5	48.0	6.8	28.6	48.6
[8] Fachräume außerhalb der Schulzeit nutzen.	7.7	12.6	10.2	7.6	3.8	–1.5
[4] Der Lehrer stellt vertiefende Aufgaben.	5.9	11.5	35.8	72.5	9.4	5.5
[13] Lehrer gibt Eltern konkrete Fördertips.	8.3	8.4	23.6	6.3	10.4	9.6
[2] Einsatz als Tutor für schwache Kinder.	1.8	4.9	13.6	8.1	8.8	8.3
[3] Für Ältere bestimmte Aufgaben vorgeben.	1.6	2.3	3.0	3.9	3.5	2.5
[1] Mehr Freiheiten im Unterricht lassen.	1.2	2.1	7.3	7.1	1.8	3.9
[9] 2–4 Stunden zusätzlich in Sonderklasse.	1.5	1.6	1.2	1.3	2.1	–2.3
[11] Sonderklassenbesuch an normalen Schulen.	–1.4	–1.1	–3.2	–2.5	1.2	–2.4
[5] Fachweise Unterricht in höheren Klassen.	–2.3	–2.0	–1.9	–2.5	–1.3	–3.5
[7] Besuch einer D-Zug-Klasse.	–1.1	–2.4	–1.1	–1.2	1.0	–2.5
[12] Besuch spezieller Hochbegabtenschulen.	–2.0	–2.6	–2.3	–2.7	1.8	–1.3
[6] Eine Schulklasse überspringen.	–1.4	–5.5	1.5	–2.0	1.6	1.9
[10] Einen mehrwöchigen Ferienkurs besuchen.	–6.3	–7.8	–6.6	–4.7	–1.1	–1.6
Neutralkategorie wählten	13.0%	13.0%	9.7%	11.9%	17.7%	17.9%

Ablesebeispiel: Das Vorzeichen gibt jeweils die Richtung der mittleren Bewertung (– = Ablehnung) an: Die Kontrollgruppeneltern beurteilen die Maßnahme *[6]* sehr kontrovers, insgesamt aber als weniger wünschenswert: auf 1 Zustimmung kommen 1.4 Ablehnungen. Die Einstellung der Zielgruppeneltern hinsichtlich der Wünschbarkeit für ihr Kind ist wesentlich eindeutiger ablehnend: auf 1 Befürwortung kommen 5.5 Ablehnungen.

festlegen, wenn es um die Beurteilung der Verwirklichungschancen geht. Über alle Gruppen hinweg sind die Items, die auf äußere Differenzierung (Segregation) abzielen, besonders heiß umstritten *[9, 11, 5, 7, 12, 6]*. Das

spiegelt zutreffend den in der Öffentlichkeit geführten, großenteils ideologisch geprägten Meinungsstreit („Pro" und „Kontra" Hochbegabtenförderung) wider. Mit einer schnellen Konsensbildung ist hier wohl nicht zu rechnen, Aufklärung und Informationen wären zur Entkrampfung der Diskussion sicherlich angemessen. Auch in der eingangs erwähnten Allensbach-Umfrage hatte sich ja mit gleichviel Ablehnungen wie Zustimmungen auf die Frage nach eigenen Klassen oder Schulen eine sehr kontroverse Bewertung gezeigt. Nur mehrwöchige Ferienkurse *[10]* werden gruppenübergreifend entschieden abgelehnt, ihre Realisierbarkeitschancen kontrovers beurteilt.
Erstaunlich unaktuell – weil unumstritten – sind die Maßnahmen der inneren Differenzierung und außerschulischen Anreicherung; es gibt kaum Gegenstimmen, diesbezügliche Fördermaßnahme für Hochbegabte können mit der breiten Zustimmung der Beteiligten rechnen. Allerdings sind die Eltern – im Gegensatz zu den Lehrern – uneins, was den Einsatz Hochbegabter als Tutor für schwächere Schüler *[2]* und größeren Freiraum des hochbegabten Schülers im Unterricht *[1]* angeht. Auch das intellektuelle Vorgreifen *[4]* wird zwar mehrheitlich begrüßt, aber relativ kontrovers bewertet. Obwohl die Lehrkräfte den Vorschlag, Fachräume der Schule auch außerhalb der Schulzeit zu nutzen *[8]*, übereinstimmend sehr positiv sehen, ist die Einschätzung der Verwirklichbarkeit umstritten.
Ohne zu sehr ins Detail zu gehen, sei noch darauf hingewiesen, daß die nennenswerten Polarisierungsdifferenzen zwischen beiden Elterngruppen in die gleiche Richtung weisen: Die Eltern der durchschnittlich Begabten stellen, was die Beurteilung der Wünschbarkeit von Fördermaßnahmen angeht, zumeist eine deutlich heterogenere Gruppe dar. Hier wie auch beim Klassenüberspringen *[6]* spiegelt dies sicherlich die unterschiedlich persönliche Betroffenheit wieder. Beim Überspringen fällt – wir hatten es schon an anderer Stelle erwähnt – die Diskrepanz in den Lehrerbewertungen auf: Die Pädagogen sind sich in der Beurteilung der Wünschbarkeit dieser Maßnahme ziemlich uneinig (auf eine Ablehnung kommen, was die prinzipielle Befürwortung angeht, eineinhalb Zustimmungen; im besonderen Fall, also wenn ihre Schüler betroffen sind, kehrt sich das Verhältnis jedoch um: auf eine Befürwortung kommen zwei Ablehnungen).

4. Diskussion

Diese Studie beschäftigte sich mit der im Rahmen unseres Projekts „Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder" durchgeführten Befragung der Eltern und Lehrer von 151 hochintelligenten und 136 durchschnittlich begabten Grundschülern und Grundschülerinnen der 4. Jahrgangsstufe hinsichtlich der „Wünschbarkeit" und „Realisierbarkeit" von in der einschlägigen Literatur zur Förderung besonders Begabter immer wieder vorgeschlagenen Maßnahmen. Der eigens für unsere Untersuchung entwickelte „Fragebogen zur Akzeptanz von Fördermaßnahmen" umfaßt nicht nur Vorschläge, die auf eine Segregation (äußere Differenzierung) besonders begabter Schüler hinauslaufen, sondern daneben auch Maßnahmen außerschulischer Anreicherung im Sinne der Anre-

gung von Freizeitaktivitäten und Vorschläge zur inneren Differenzierung im Unterricht.
Die Ergebnisse sind überraschend eindeutig: Als unumstritten, sehr wünschenswert und auch relativ leicht realisierbar werden von Eltern und Lehrern diejenigen Maßnahmen eingeschätzt, die die *Eigenverantwortlichkeit der Eltern für die Förderung ihrer besonders begabten Kinder* betonen und von ihnen persönliches Engagement und Unterstützung verlangen. Der Lehrer wird dabei in der Rolle eines sachkundigen Ratgebers gesehen. Diese Maßnahmen könnten in aller Regel ohne größeren organisatorischen Aufwand und ohne zusätzliche Kosten direkt umgesetzt werden. Allein beim sehr wünschenswerten Bereitstellen von Fachräumen der Schule, die den Kindern außerhalb der Schulzeit für die Pflege ihrer besonderen Interessen nützen können, werden nicht unbeträchtliche Realisierungsschwierigkeiten erwartet. Kultusbürokratie und örtliche Schulverwaltung sollten durch unkonventionelle rechtliche und administrative Regelungen die der Nutzung entgegenstehenden Schwierigkeiten und Probleme (wie Versicherungsschutz, Aufsichtspflicht, Betreuung durch Fachpersonal etc.) beseitigen.
Ähnlich günstig werden von unseren befragten Personen die *Maßnahmen der inneren Differenzierung* im Unterricht beurteilt. Diese verlangen von Lehrern ein hohes Maß an Kreativität, Flexibilität und zusätzlicher Vorbereitung, was man sicher nicht immer erwarten kann. Methodik und Didaktik innerer Differenzierung und Individualisierung wären deshalb – insbesondere unter dem Aspekt der Förderung besonderer Begabungen – in der Ausbildung der Lehrer, aber auch in deren Weiterbildung stärker zu verankern. Differenzierte Lehr- und Lernmittel müßten entwickelt und erprobt werden und leicht verfügbar sein.
Fast alle *Maßnahmen äußerer Differenzierung sind umstritten;* eine ausgeprägte Meinungspolarisierung ist zu beobachten. Neben einer starken Gruppe von Eltern und Lehrern mit ablehnender Einstellung gibt es bei einer kleinen Gruppe mit neutraler Haltung auch eine beträchtliche Anzahl von Befürwortern. Dies belegt die besondere Aktualität des Themas, die erforderliche und erwünschte Konsensbildung ist bislang offensichtlich weder bei Lehrern noch bei Eltern erfolgt. Um so wichtiger ist es, auf emotional getönte Meinungsbekundungen zu verzichten und durch Informationen über Möglichkeiten und Grenzen solcher Maßnahmen zu einer Versachlichung der Diskussion beizutragen. Ganz eindeutig abgelehnt wird die fachweise Teilnahme am Unterricht höherer Klassen wie auch die Teilnahme an mehrwöchigen Ferienkursen. Dies sollte denjenigen Pädagogen, die schon für Grundschüler Sommercamps progagieren, zu denken geben. Ein interessanter Befund ist noch bei dem schon unter den jetzigen schulorganisatorischen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen überall möglichen Überspringen von Klassen zu beobachten: Lehrer und Eltern können sich eher dafür erwärmen, wenn es sie nicht persönlich betrifft.
Weiterhin ist bemerkenswert, daß alle *Fördermaßnahmen* als *in gleichem Maße für Jungen und Mädchen wünschbar bzw. realisierbar (oder auch nicht)* angesehen werden. Eine Benachteiligung hochbegabter Mädchen ist also,

zumindest was die Einstellungen der Eltern und Lehrer zu Fördermaßnahmen angeht, *im Grundschulbereich nicht festzustellen.*
Die Konzentration auf das Machbare – hier als Unterstützung der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder und innere Differenzierung im Unterricht verstanden – scheint vielversprechend zu sein, ist aber unaktuell. Nimmt man diesen Ansatz ernst, könnte das gesteigerte Interesse an der Identifizierung und Förderung Hochbegabter gleichzeitig auch Pilot-Charakter für ein erneutes, breit gestreutes und intensiviertes Bemühen um die optimale Förderung aller Kinder bekommen (vgl. Cropley, McLeod & Dehn 1988) und als Initialzündung für die Wiederbelebung der im Vergleich zu den 60er und 70er Jahren im letzten Jahrzehnt vernachlässigten Begabungsforschung und Begabungsförderung dienen. Die von Eltern und Lehrern präferierten Maßnahmen würden allen Kindern – hochbegabt, durchschnittlich begabt, weniger begabt – zugute kommen. Damit wäre ein großer Teil der immer wieder geäußerten Bedenken, eine Förderung von Hochbegabten liefe nur auf eine Privilegierung der sowieso schon Privilegierten hinaus, zu entkräften. Eine pädagogische Konzeption von Begabungsförderung, in deren Mitte eine experimentelle Atmosphäre im Klassenzimmer steht, die sich durch vielfältige Lernangebote und differenzierte Arbeitsmaterialien auszeichnet, die durch reichhaltige Lernansätze über die ganze Breite und Tiefe der Lehrstoffs hinweg gekennzeichnet ist, die sich durch Einfallsreichtum, Engagement und Flexibilität gut ausgebildeter Lehrer auszeichnet und in der Lehrer und Eltern zum Nutzen aller miteinander intensiv kooperieren, hat noch keinem geschadet, auch nicht den Hochbegabten.[8]

Anmerkungen

1 Mit „Hochbegabung" oder „besonderer Begabung" wird hier und nachfolgend die breit angelegte außergewöhnlich hohe intellektuelle Potenz (Prozentrang ≧ 98) im Sinne der Spearmanschen allgemeinen Intelligenz „g" bezeichnet (vgl. dazu Rost 1990, S. 122–129).

2 Alle Berufsbezeichnungen (Lehrer, Schüler etc.) sind geschlechtsneutral zu verstehen.

3 Dieses Forschungsvorhaben wird vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft großzügig gefördert (Förderkennzeichen: B 3607.00 87). Die Verantwortlichkeit für die Planung und Durchführung des Projekts sowie für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

4 Die Erhebungen wurden nicht postalisch durchgeführt, sondern von eigens dafür geschulten Diplom-Psychologen in den Familien selbst vorgenommen. An dieser Stelle sei den Damen und Herren Dr. T. Czeschlik, Dipl.-Psych. H. Dörner, Dipl.-Psych. R. Grieger, Dipl.-Psych. M. Handwerk, Dipl.-Psych. M. Witt, Dipl.-Psych. A. Tettenborn-Nebling und Dipl.-Psych. K.-P. Wild recht herzlich für Ihre Mitarbeit gedankt. Gedankt sei auch den Eltern und Lehrern, die mit ihrer engagierten Mitarbeit und Unterstützung wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen haben.

5 Die Zahlen in eckigen Klammern beziehen sich immer auf die Itemnummern des Förderfragebogens.

6 Die Effektstärke ES ist definiert als Differenz zweier Gruppenmittelwerte geteilt durch die jeweilige Gesamtgruppenstreuung: $ES = M_1 - M_2 / S_{1+2}$.

7 Welche Gründe dazu geführt haben, daß Eltern oder Lehrer die Neutralkategorie angekreuzt haben, ist nicht bekannt. Sicherlich werden manche Personen die Neutralkategorie gewählt haben, weil sie sich nicht hinreichend über Fördermaßnahmen für Hochbegabte und deren Konsequenzen informiert fühlten und sich deshalb nicht entscheiden mochten. Andere Personen haben vielleicht bewußt eine abwartend-neutrale Position bezogen. Es ist unzulässig, die Neutralstimmen gänzlich der einen oder anderen Richtung zuzuschlagen. Sie überhaupt nicht zu berücksichtigen, erscheint ebenfalls unangemessen, da dadurch eine stärkere Kontroverse als tatsächlich vorhanden vorgetäuscht wird. Die hier gewählte Lösung führt zur erwünschten konservativeren Schätzung der Meinungspolarisierung.

8 Last but not least sei nochmals darauf hingewiesen, daß die hier berichteten Befunde und Aussagen nur für die Eltern und Lehrer unserer Stichprobe, d. h. für Eltern und Lehrer der 4. Jahrgangsstufe, gelten. Ob sie auf höhere Jahrgangsstufen und andere Schulformen verallgemeinert werden können, ist offen. Ergänzende Untersuchungen sind erforderlich, wobei es sich anbietet, bei höheren Jahrgangsstufen auch die im engeren Sinne betroffenen, nämlich die Schüler selbst, zu befragen.

Literatur

Bartenwerfer, H. (1990). Bibliographie Hochbegabung Deutsche Literatur. Baden-Baden: Nomos

Cropley, A., McLeod, J. & Dehn, D. (1988). Begabung und Begabungsförderung. Entfaltungschancen für alle Kinder! Heidelberg: Asanger

Institut für Demoskopie Allensbach (1982). Auslesen und Fördern? Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Begabtenförderung. Allensbacher Berichte Nr. 20/1982. Allensbach: Institut für Demoskopie

Lauenstein, R. (1982). Elite und Hochbegabte, oder: Die gesellschaftliche Funktion eines verkürzten Menschenbildes. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Niedersachsen (Hrsg.): Bildungspolitische Trendwende – wohin? Hannover: GEW, 30–40

Rost, D. H. (1985). Projektantrag „Lebensumweltanalyse hochbegabter Grundschulkinder. Marburg (im Manuskript)

Rost, D. H. (Hrsg.) (1989). Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder". Forschungsbericht Nr. 2, Band I. Marburg: Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität

Rost, D. H. & Czeschlik, T. (Hrsg.) (1988). Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder. Projektbericht Nr. 1. Marburg: Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität

Rost, D. H. & Dörner, H. (Hrsg.) (1989). Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder. Forschungsbericht Nr. 2, Band II. Marburg: Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität

Rost, D. H. (1990). Identificatie van hoogbegaafdheid. Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs. 6, 122–151

Roth, H. (1981). Kinderstars halten selten, was sie versprechen. Erziehung und Wissenschaft, 33, H. 12, 6–12

Roth, H. (1982). Brauchen wir Eliteschulen? Allgemeiner Schulanzeiger. 16, H. 3, 67–68, 70, 74

Detlef H. Rost, geb. 1945, Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule 1968; Dipl.-Psych. 1973; Dr. phil. 1976; St. i. H. am Institut für Grundschulforschung, Univ. Erlangen-Nürnberg 1974–1980; Prof. f. Psychologie (Ver.), Univ. Augsburg 1980; seit 1981 Univ.-Prof. f. Psychologie in Marburg; derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Hochbegabung, Leistungsängstlichkeit, Leseverständnis.
Anschrift: Fachbereich Psychologie, Gutenbergstr. 18, 3500 Marburg