



# Segregation oder Integration?

## **Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche**

**Jörn R. Sparfeldt, Susanne R. Schilling  
und Detlef H. Rost**

Im Zuge des in den letzten Jahren auch in Deutschland vermehrten Interesses an »Hochbegabung« wird von Ministerien, Elternvereinigungen, schulpсихologischen Diensten, Lehrern, Hochbegabungsforschern etc. auf den Bedarf an Fördermaßnahmen für besonders begabte Schüler hingewiesen (z.B. Feger, 1987; Wagner, 1990; Heller & Hany, 1996; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999; Joswig, 2000).

Ansätze zur Förderung Hochbegabter können mit Rost (2001) – grob und mit Überschneidungen – eingeteilt werden in

- (a) schulische Maßnahmen mit einem Schwerpunkt auf innerer Differenzierung (z.B. den Stoff vertiefende Aufgaben),
- (b) schulische Maßnahmen mit einem Schwerpunkt auf äußerer Differenzierung (z.B. Überspringen einer Schulklasse, Einrichtung von Sonderklassen für besonders Begabte),
- (c) außerschulische Maßnahmen (z.B. Ferien- und Nachmittagskurse) sowie
- (d) Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Betreuung und Beratung abzielen (z.B. Lehrerfortbildung, begabungsdiagnostische Beratungsstellen).

Es wird beklagt, die in Deutschland angebotenen Fördermaßnahmen seien unzureichend, unsystematisch und nur selten evaluiert (Hany, 2000). Hinzu kommt, dass sich die wenigen Studien aus dem angloamerikanischen Sprachraum nicht auf die Situation in Deutschland übertragen lassen, sieht man einmal von ihren methodischen Problemen (vorselegierte Stichproben, fehlende oder unscharfe Kriterien für Hochbegabung etc.) ab. Unabhängig von der (empirisch zu beantwortenden) Frage nach Vor- und Nachteilen einer generellen Förderung sowie spezieller Fördermaßnahmen für Hochbegabte ist als weiteres Kriterium die Einstellung zu und die Akzeptanz von entsprechenden Programmen bei den »Abnehmern« zu berücksichtigen: Dies beeinflusst die Teilnahmequote. Einschlägige Studien dazu fehlen im deutschen Sprachraum nahezu vollständig. Es gibt lediglich zwei ältere demoskopische Umfragen zu speziellen Klassen/Schulen für Hochbegabte (Institut für Demoskopie Allensbach, 1982; Rolff, 1988): Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Meinungspolarisierung hin.

Befragt man Teilnehmer an freiwilligen (ggf. kostenintensiven) Hochbegabtenprogrammen, bewerten diese ihre Teilnahme mit höherer Wahrscheinlichkeit im Rückblick positiv (um 80%; Platzer, 2000; Rücklaufquote nur 66%). Generalisierbare Aussagen auf »Hochbegabte« sind aus derartigen Befragungen nicht möglich, da bei nahezu allen (freiwilligen) Maßnahmen von – verfälschenden – (Selbst-)Selektionseffekten auszugehen ist. So werden bei der Auswahl der Teilnehmer – pädagogisch sinnvoll – neben der kognitiven Leistungsfähigkeit auch nicht leistungsbezogene Kriterien und die Situation vor Ort berücksichtigt. Im Jugendalter dürfte die Teilnahme stark von der Motivation des Schülers und weniger von der der Eltern abhängen. Was die Lehrer angeht, stimmten in einer Rostocker Studie 90% einer allgemeinen Hochbegab-

tenförderung zu (Rinck, 2000; allerdings nur 50% Rücklaufquote).

Eine differenzierte Befragung »betroffener« Eltern und Lehrer sowie einer entsprechenden Vergleichsgruppe führte lediglich Rost (1991; 1993c) durch. Den Eltern und Klassenlehrern von N = 151 nicht vorausgelesenen (intellektuell) hochbegabten (IQ  $\geq$  130; Teilnahme: 100%) und einer Vergleichsgruppe von N = 136 durchschnittlich begabten (IQ  $\approx$  100; Teilnahme: 99%) Grundschulkindern legte er einen »Fragebogen zur Akzeptanz von Fördermaßnahmen für besonders begabte Kinder« (FAF; Rost & Dörner, 1989) vor. Die Eltern der hochbegabten Grundschüler hatten anzugeben, inwieweit sie 15 potenzielle Fördermaßnahmen für ihr eigenes Kind wünschten (spezielle Wünschbarkeit); die Vergleichsgruppeneltern schätzten die (prinzipielle) Wünschbarkeit ein. Bei beiden Elterngruppen ist die Rangfolge der drei Bereiche gleich, »Außerschulische Anreicherung« (z.B. »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«) rangiert vor »Akzeleration/Innere Differenzierung« (z.B. »Man lässt besonders begabten Kindern mehr Freiheiten, solange sie den Unterrichtsablauf nicht stören«) und »Akzeleration/Äußere Differenzierung« (z.B. »Man lässt besonders begabte Kinder eine Klasse überspringen«). Die Ansätze der beiden erstgenannten Bereiche wurden von den Eltern hochbegabter Grundschulkindern leicht positiver gesehen als von Vergleichsgruppeneltern. Akzeleration/Äußere Differenzierung wird relativ dazu weniger geschätzt. Lehrer beurteilten alle Maßnahmen im allgemeinen Fall wünschenswerter als im Falle »ihres« hochbegabten Schülers (nur für »Außerschulische Anreicherung« statistisch signifikant), wobei die Korrelation der beiden Messwertreihen bei  $r = .97$  lag. Umstritten (deutliche Meinungspolarisierung) waren Maßnahmen der äußeren Differenzierung; innere Differenzierung und außerschulische Anreicherung wurde von nahezu allen präferiert (keine Einstellungsunterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes).

Für das Jugendalter ist uns, wie gesagt, keine Untersuchung an nicht-vorausgelesenen Stichproben zu Einstellungen der Betroffenen zu Fördermaßnahmen für Hochbegabte bekannt. Die Eltern der – durch Lehrernomination vorselegierten – Münchner Hochbegabungsstudie bekundeten starkes Interesse an zusätzlichen Förderangeboten und geringeres Interesse an segregierenden Maßnahmen (Perleth & Ziegler, 1997). Auf diesem Hintergrund berichten wir nachfolgend darüber, wie die Einstellungen von direkt oder indirekt »Betroffenen« (nämlich hochbegabten Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrkräften) zu diversen speziellen Hochbegabungs-Förderansätzen ausfallen. Weiterhin gehen wir der Vermutung nach, dass segregierende Fördermaßnahmen für musisch, sportlich oder künstlerisch Begabte positiver als für intellektuell Hochbegabte bewertet werden. Zusätzlich wird überprüft, ob sich die Einstellungsreihen für Jugendliche von denen für Grundschüler unterscheiden.

## METHODE

### Stichprobe

Die Daten stammen aus dem »Marburger Hochbegabtenprojekt« (Rost, 1993a; 2000a). Aus einer unausgewählten Stichprobe von über 7.000 Schülern der 3. Jahrgangsstufe aus neun »alten« Bundesländern wurde eine Zielgruppe (intellektuell) »Hochbegabter« ausgewählt (Kriterium:  $IQ \geq 130$ ;  $N = 151$ , mittlerer  $IQ = 135$ ). Zugleich wurde eine Vergleichsgruppe (intellektuell) »durchschnittlich Begabter« ( $N = 136$ , mittlerer  $IQ = 102$ ; genauer siehe Rost, 1993b) gebildet, die hinsichtlich des Geschlechts, der sozialen Herkunft und der Schulumwelt (gleiche Schulklasse) der Zielgruppe gleichen sollte. In Bezug auf den sozioökonomischen Status konnte dies nicht vollständig realisiert werden – Hochbegabung ist bekanntlich häufiger in den oberen sozialen Schichten vertreten (Rost, 1993b, S. 15). Sechs Jahre später wurde in beiden Stichproben (Durchschnittsalter: 15,3 Jahre, 9. Klassenstufe) erneut die allgemeine Intelligenz mit strukturell vergleichbaren Tests erfasst (Teilnahmequote Zielgruppe: 100%, Vergleichsgruppe 97%). Alle nachfolgenden Auswertungen – auch für den Vergleich Jugendalter/Grundschulalter – beziehen sich auf diejenigen Personen der ursprünglichen Zielgruppe, die bei der Retestung mindestens einen  $IQ = 125$  aufwiesen ( $N = 107$ , stabil Hochbegabte, entspricht 71,2%; 62 männlich, 45 weiblich; mittlerer  $IQ = 136$ ; vgl. genauer Rost, 2000b). Die Daten sind vor Ort – d.h. jeweils in den Familien bzw. in

der Schule oder bei den Lehrern zu Hause – von eigens dafür geschulten Projektmitarbeitern erhoben worden. Alle 107 hochbegabten Jugendlichen und ihre Eltern beantworteten den Fragebogen. Zusätzlich liegen von 94 Deutschlehrern bzw. 91 Mathematiklehrern der hochbegabten Jugendlichen entsprechende Beurteilungen vor. (Wegen fehlender Angaben kann sich das  $N$  pro Beurteilergruppe und Item unwesentlich reduzieren, pro Item liegen aber mindestens  $N = 91$  Antworten vor; Item 21 und 22 wurden postalisch erhoben. Die Basis für die Auswertungen dieser beiden Items in den Lehrergruppen beträgt  $N = 88$  Deutschlehrer und  $N = 76$  Mathematiklehrer.) Unterrichtete ein Lehrer mehrere Schüler der Stichprobe, wurde die prinzipielle Wünschbarkeit selbstverständlich nur einmal erhoben.

### Variablen

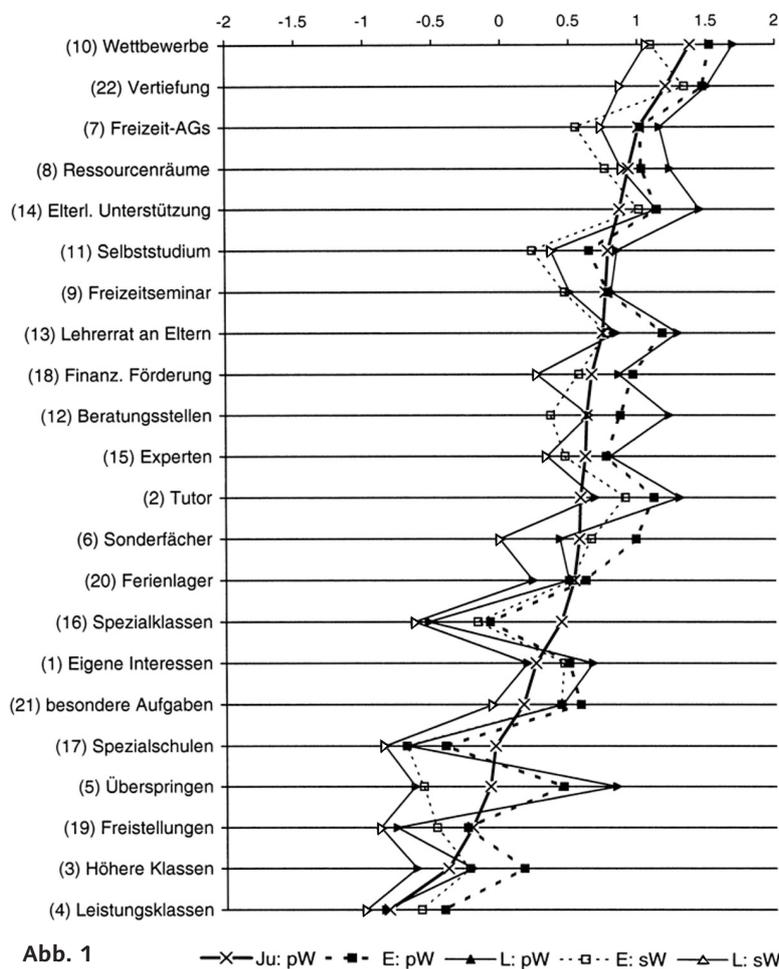
Vorgegeben wurde der im Marburger Projekt in Anlehnung an die Grundschulerhebung entwickelte »Fragebogen zur Akzeptanz von Fördermaßnahmen für besonders begabte Jugendliche« (FAF-J; Rost & Hanses, 1995), der einen breiten Bereich von Fördermaßnahmen abdeckt (innere und äußere Differenzierung; außerschulische Förderung). Er wurde den Jugendlichen, den Eltern und den Lehrern in verschiedenen Versionen vorgegeben.

**Version für hochbegabte Jugendliche:** Zu jedem der 22 Items wurde die prinzipielle Zustimmung bzw. Ablehnung auf einer fünfstufigen bipolaren Ratingskala abgefragt (z.B. »Besonders begabte Jugendliche sollten eine Klasse überspringen«; Antwortformat: »-2 = Das lehne ich völlig ab« ... bis ... »+2 = Das finde ich sehr gut«).

**Version für die Eltern der Hochbegabten:** Den Eltern wurden dieselben Items, sprachlich marginal adaptiert (z.B. »wir als Eltern« statt »die Eltern«) vorgelegt. Zum einen wurde die »prinzipielle Wünschbarkeit« (ebenfalls fünfstufig: »-2 = Das ist prinzipiell überhaupt nicht wünschenswert« ... bis ... »+2 = Das ist prinzipiell sehr wünschenswert«) und zum anderen die »spezielle Wünschbarkeit« (d.h. für *ihr* eigenes Kind) erfragt (z.B. »Besonders begabte Jugendliche sollten ermutigt werden, unter entsprechender Anleitung an anspruchsvollen Wettbewerben und Olympiaden – z.B. »Jugend forscht« oder »Jugend musiziert« – teilzunehmen«; fünfstufiges Antwortformat: »-2 = Das ist für *mein Kind* überhaupt nicht wünschenswert« ... bis ... »+2 = Das ist für *mein Kind* sehr wünschenswert«).

**Version für die Lehrer der Hochbegabten:** Die Lehrer bewerteten ebenfalls die »prinzipielle Wünschbarkeit« und die »Wünschbarkeit im speziellen Fall« (individuelle Schülernamens-

**Abbildung 1:** Mittelwerte der prinzipiellen Wünschbarkeit (pW) von Fördermaßnahmen für Hochbegabte für die Beurteilergruppen hochbegabte Jugendliche (Ju), deren Eltern (E) und Lehrer (L) sowie Mittelwerte der speziellen Wünschbarkeit (sW, d.h. auf ihr Kind/ihrer Schüler bezogen) für Eltern (E) und Deutschlehrer (L). Die Einschätzung erfolgte zwischen den Polen -2 (»überhaupt nicht wünschenswert« bzw. »Das lehne ich völlig ab«) und +2 (»sehr wünschenswert« bzw. »Das finde ich sehr gut«)



nennung). Die Items wurden auch hier sprachlich leicht angepasst (z.B. »ich als Lehrer« statt »die Lehrer«).

Alle drei Beurteilergruppen hatten bei fünf segregierenden Fördermaßnahmen zusätzlich zur (bereits erwähnten) prinzipiellen Wünschbarkeit für »intellektuell Begabte« außerdem die für »sportlich/musisch/künstlerisch Begabte« einzuschätzen.

**AUSWERTUNG**

Im Folgenden geben wir die mittleren Einstellungswerte, separat für die drei Beurteilergruppen (hochbegabte Jugendliche/Eltern/Lehrer) sowie – bei Eltern und Lehrern – getrennt für »prinzipielle« und »spezielle« Wünschbarkeit, an. Die Übereinstimmungen zwischen den Rangreihen der Itemmittelwerte für die Beurteilergruppen quantifizieren wir mittels Korrelationskoeffizienten, Mittelwertsunterschiede veranschaulichen wir durch das Effektstärkemaß d (Cohen, 1977). Innerhalb der zwei Beurteilergruppen »Eltern« und »Lehrer« erfolgt dieser Vergleich zwischen »prinzipieller« und »spezieller Wünschbarkeit«. Zwischen den drei Datenquellen nehmen wir einen Vergleich der »prinzipiellen Wünschbarkeit« vor, ebenfalls auf Itemmittelwerten basierend.

**ERGEBNISSE**

Zunächst betrachten wir die Fördermaßnahmen für *intellektuell* Hochbegabte. Der Vergleich mit denen für »sportlich/musisch/künstlerisch« Begabte folgt im Anschluss.

**Datenquelle »Jugendliche«**

Die Einschätzungen der Jugendlichen finden sich in Abbildung 1. Besonders erwünscht ( $M > 1.0$ ) sind lediglich Wettbewerbe, vertiefende Aufgaben im Unterricht und Arbeitsgemeinschaften/Projekte in der Freizeit (Items 7, 10, 22). Auf Ablehnung ( $M < 0$ ) stoßen diejenigen Vorschläge, die auf eine Separierung in der Schule (Unterricht in einigen oder allen Fächern in höheren Klassen) sowie in Spezialschulen (Items 3, 4, 5, 17) oder auf eine zeitlich begrenzte Freistellung vom Unterricht (Item 19) abzielen. Wie Abbildung 1 verdeutlicht, sind also innere Differenzierung und anreichernder Unterricht – ohne eine Trennung von den Mitschülern – sowie sämtliche Ansätze, die auf eine Förderung in der Freizeit abzielen, bei hochbegabten Jugendlichen beliebter als segregierende Maßnahmen.

**Datenquelle »Eltern«**

Die Einstellung zur »prinzipiellen Wünschbarkeit« separierender Förderansätze ist eher negativ; wünschenswerter erscheinen Maßnahmen der inneren Differenzierung sowie solche, die eine Anreicherung der Freizeit thematisieren.

Eltern hochbegabter Jugendlicher bewerten alle Maßnahmen im »prinzipiellen Fall« mindestens genauso, zumeist sogar positiver als wenn sich diese auf ihr Kind beziehen (»spezieller Fall«, vgl. Abb. 1 und Tab. 1). Besondere Diskrepanzen finden sich beim Überspringen ( $d = .91$ ). Die Einstellungsrangfolgen – »prinzipiell« und »speziell« – sind allerdings sehr ähnlich ( $r = .93$ ).

**Tabelle 1:** Standardisierte Mittelwertsdifferenzen (*d*) der Einschätzung der »speziellen« (*sW*) und »prinzipiellen Wünschbarkeit« (*pW*) der Fördermaßnahmen für Hochbegabte durch deren Eltern (*E*) und deren Deutschlehrer (*L*) sowie der »prinzipiellen Wünschbarkeit« durch hochbegabte Jugendliche (*Ju*), deren Eltern und Deutschlehrer

ITEM	pW - sW		pW		
	E	L	Ju - E	Ju - L	E - L
1 Eigene Interessen	0.03	0.37	-0.19	-0.33	-0.14
2 Tutor	0.22	0.63	-0.51	-0.72	-0.21
3 Höhere Klassen	0.32	0.33	-0.43	-0.13	0.29
4 Leistungsklassen	0.13	0.11	-0.32	0.03	0.34
5 Überspringen	0.91	1.25	-0.43	-0.73	-0.32
6 Sonderfächer	0.28	0.33	-0.36	0.12	0.46
7 Freizeit-AGs	0.40	0.36	-0.01	-0.14	-0.12
8 Ressourcenräume	0.25	0.30	-0.09	-0.28	-0.19
9 Freizeitseminar	0.27	0.24	-0.02	-0.04	-0.02
10 Wettbewerbe	0.62	0.89	-0.19	-0.42	-0.29
11 Selbststudium	0.37	0.40	0.13	-0.05	-0.17
12 Beratungsstellen	0.49	0.59	-0.25	-0.63	-0.35
13 Lehrer Rat an Eltern	0.43	0.50	-0.46	-0.59	-0.13
14 Elterliche Unterstützung	0.14	0.37	-0.28	-0.63	-0.34
15 Experten	0.30	0.40	-0.14	-0.16	-0.03
16 Spezialklassen für int.	0.07	0.09	0.42	0.83	0.35
16 Spezialklassen für smk.			0.32	0.45	0.14
17 Spezialschulen für int.	0.24	0.14	0.28	0.52	0.22
17 Spezialschulen für smk.			0.32	0.33	0.02
18 Finanz. Förderung int.	0.39	0.50	-0.28	-0.15	0.11
18 Finanz. Förderung smk.			-0.12	-0.14	-0.03
19 Freistellungen für int.	0.18	0.11	0.03	0.44	0.43
19 Freistellungen für smk.			0.16	0.46	0.32
20 Ferienlager für int.	0.09	0.21	-0.08	0.04	0.10
20 Ferienlager für smk.			0.20	0.19	0.00
21 besondere Aufgaben	0.12	0.42	-0.33	-0.22	0.11
22 Vertiefung	0.16	0.70	-0.29	-0.33	-0.05

**Anmerkungen**  
int.: intellektuell Begabte; smk.: sportlich/musisch/künstlerisch Begabte.

**Datenquelle »Lehrer«**

Wir beschränken uns hier (und nachfolgend) auf die Deutschlehrer: Die Einstellungen von Deutsch- und Mathematiklehrern unterscheiden sich praktisch nicht (prinzipielle Wünschbarkeit:  $r = .94$ ; spezielle Wünschbarkeit:  $r = .93$ ).

Auch von den Lehrern werden segregierende Maßnahmen (relativ) abgelehnt (z.B. spezielle Leistungsklassen, Spezialklassen und Spezialschulen; vgl. Abb. 1). Positiv sind ihre Einstellungen zu innerer Differenzierung sowie zu Förderangeboten am Nachmittag.

DIPL.-PSYCH.  
JÖRN R. SPARFELDT,  
wissenschaftlicher  
Mitarbeiter

DR. SUSANNE  
R. SCHILLING,  
wissenschaftliche  
Assistentin

UNIV.-PROF. DR.  
DETLEF H. ROST,  
Prof. für  
Pädagogische  
Psychologie und  
Entwicklungspsy-  
chologie,  
FB Psychologie,  
Philipps-Universität  
Marburg,  
Gutenbergstr. 18,  
35032 Marburg

Wie bei den Eltern korrelieren die Einstellungsrangreihen »speziell«/»prinzipiell« hoch ( $r = .94$ ): Alle Maßnahmen werden »prinzipiell« eher befürwortet als wenn diese den eigenen Schüler betreffen («speziell»). Die Bewertung des Überspringens fällt auch hier discrepant aus ( $d = 1.25$ , großer Effekt; zu weiteren Effektstärken vgl. Tabelle 1).

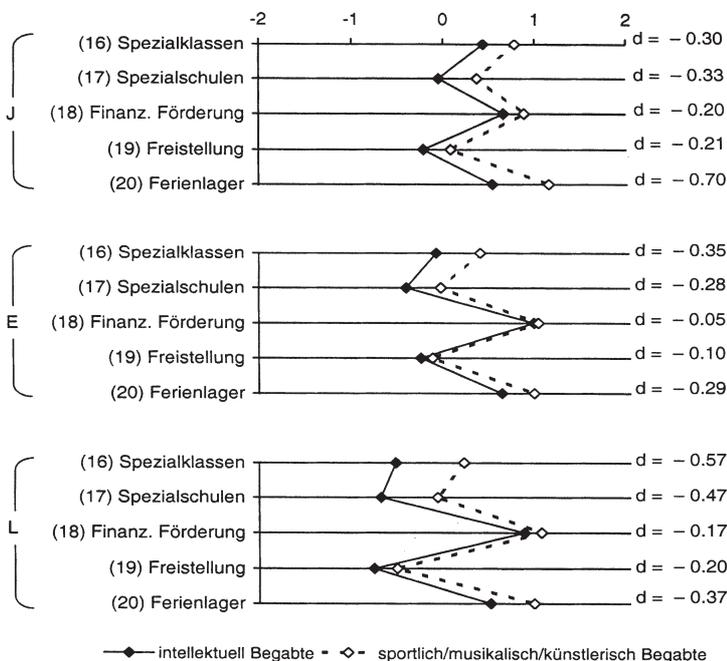
### Vergleich der Beurteilergruppen

(prinzipielle Wünschbarkeit)

Die Rangreihenübereinstimmungen zwischen Eltern und Lehrern, Jugendlichen und Eltern bzw. Jugendlichen und Lehrern sind beträchtlich ( $r = .96$ ,  $r = .87$  bzw.  $r = .83$ ; vgl. Tab. 1 für die Effektstärken). Hingewiesen sei auf die gleichförmig positivere Einstellung (geringe Differenzen) zu Maßnahmen, die eine Anreicherung in der Freizeit (Item 7, 8, 9, 11, 20) bzw. finanzielle Unterstützung (Item 18) thematisieren.

Beim Vergleich der Einschätzungen der Jugendlichen mit denen ihrer Eltern zeigt sich keine positivere Bewertung der Jugendlichen – mit Ausnahme von Spezialschulen und -klassen (Items 16, 17;  $d > .25$ , kleiner Effekt). Die Eltern bekunden lediglich bei wenigen Items eine deutlichere Akzeptanz (Items 2, 3, 5, 13, 16 intellektuell Begabte;  $d > .40$ , vgl. Tabelle 1).

Die Jugendlichen bewerten einige separierende Förderangebote für intellektuell Begabte positiver (z.B. Item 16, 17, 19) und einige Maßnahmen der inneren Differenzierung negativer (z.B. Item 2, 5, 12-14; mindestens mittlerer Effekt) als ihre Lehrer.



**Abbildung 2:** Mittelwerte der prinzipiellen Wünschbarkeit von Fördermaßnahmen für intellektuell Begabte vs. sportlich/musikalisch/künstlerisch Begabte für die Beurteilergruppen hochbegabte Jugendliche (Block J), deren Eltern (Block E) und Lehrer (Block L) sowie Effektstärken  $d$  (negative Effektstärken weisen auf höhere Werte für sportlich/musikalisch/künstlerisch Begabte hin)

Einschätzungen der Eltern und der Lehrer differieren kaum (maximal kleine Effekte).

### Fördermaßnahmen für intellektuell vs. sportlich/musisch/künstlerisch Begabte

Die Abbildung 2 zeigt, dass alle fünf Fördermaßnahmen von allen drei Beurteilergruppen für sportlich, musisch oder künstlerisch Begabte als wünschenswerter als für intellektuell Begabte beurteilt werden. Kleine bis mittlere Effekte ergeben sich bei Item 16 (Spezialklassen) und 17 (Spezialschulen) sowie 20 (Ferienlager). Die Fragen nach der finanziellen Unterstützung (Zustimmung) oder nach zeitweiser Unterrichtsbefreiung (Ablehnung), werden für intellektuell Begabte auf der einen Seite und sportlich, musisch, künstlerisch Begabte auf der anderen Seite vergleichbar beantwortet.

### Fördermaßnahmen für Grundschul Kinder vs. Fördermaßnahmen für Jugendliche

Die Wünschbarkeitsrangfolgen bei Grundschulkindern und Jugendlichen sind für die Datenquellen »Eltern« und »Lehrer« bemerkenswert stabil. Die Korrelationen der in der Formulierung identischen oder weitgehend identischen 12 Items (Item 1, 2, 3, 5, 8, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22) liegen – je nach Beurteilergruppe und Beurteilungsaspekt (Eltern hochbegabter Kinder schätzen die »spezielle« Wünschbarkeit ein, die Klassenlehrer der Grundschul Kinder zusätzlich die »prinzipielle«) – mindestens bei  $r = .72$ . Berücksichtigt man nur die sieben (fast vollständig) wortgleichen Aussagen, ergibt sich  $r > .93$ . Allerdings zeigen sich teilweise Mittelwertsverschiebungen. Bei beiden Beurteilergruppen (»Eltern« und »Lehrer«) bzw. bei beiden Wünschbarkeitseinschätzungen (»prinzipiell« und »speziell«) werden »mehrwöchige Ferienkurse« für Jugendliche wesentlich positiver bewertet als für Grundschul Kinder (mittleres  $d = 1.71$ ), was aufgrund der geringeren Selbstständigkeit von Grundschulkindern nachvollziehbar ist. Hingegen verändert sich die Skepsis gegenüber Spezialschulen für Hochbegabte *nicht* in Abhängigkeit von der Klassenstufe (maximales  $|d| = 0.18$ ).

### DISKUSSION

Auf dem Hintergrund unserer Stichprobe und der gewählten Operationalisierungen ist festzuhalten, dass die Einstellungen von Eltern, Lehrern und hochbegabten Jugendlichen zu außerschulischen Förderangeboten und innerer Differenzierung im Unterricht besonders positiv sind. Segregierende Förderansätze (äußere Differenzierung) stoßen eher auf Ablehnung. (Als Zusatzinformation sei an dieser Stelle erwähnt, dass dies nicht nur von den Eltern und Lehrern der hochbegabten Jugendlichen so gesehen wird, sondern auch von den Eltern und Lehrern der durchschnittlich Begabten; aus Platzgründen kann hierauf an dieser Stelle nicht detaillierter eingegangen werden.)

Die Implementierung aufwändiger (freiwilliger) Fördermaßnahmen scheint dann problematisch zu sein, wenn die Einstellungen der »Abnehmer« ihnen gegenüber negativ sind. Das wird durch die Erfahrungen aus einem Modellversuch in Baden-Württemberg nahe ge-

legt. Dort wurde die gymnasiale Schulzeit für Begabtere um ein Schuljahr verkürzt. (Die Zielgruppe dieser Fördermaßnahme waren »geeignete« Schüler, nicht unbedingt Hochbegabte.) Aufgrund geringen Interesses befanden sich in der kleinsten Klasse nur 5 Schüler, was mit geringer Akzeptanz der Spezialklassen auf Seiten der Eltern und (Grundschul-)Lehrer erklärt werden kann (Heller, Reimann & Rindermann, 2002). »Der Zulauf zu den Baden-Württembergischen Hochbegabtenklassen stellte sich als deutlich geringer als erwartet heraus!« (Perleth & Ziegler, 1997, S. 149). Hingegen – psychologisch verständlich – ist die Zufriedenheitseinschätzung und Akzeptanz der Eltern der teilnehmenden Kinder hoch (Neber & Reimann, 2002).

Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis ist, dass Eltern und Lehrer übereinstimmend Fördermaßnahmen im allgemeinen Fall als wünschenswerter als im speziellen Fall (d.h. ihr eigenes Kind bzw. ihren Schüler betreffend) bewerten. Die besonders große Diskrepanz bei der Fördermaßnahme »Überspringen« repliziert damit analoge Befunde aus dem Grundschulbereich (Rost, 1993c, S. 204, S. 206). Dies ist nicht nur wegen des Altersunterschiedes (3. vs. 9. Jahrgangsstufe) und des Schulformunterschieds (Grundschule vs. Gymnasium), sondern auch wegen des zeitlichen Erhebungsabstandes (1988 versus 1994) erwähnenswert, ist doch Überspringen als geeignete Fördermaßnahme für hochbegabte Schüler zwischenzeitlich vermehrt thematisiert worden (vgl. Heinbokel, 2001). Auch Perleth und Ziegler (1997) merken an, Hochbegabte und ihre Eltern in Bayern stünden speziellen Maßnahmen, insbesondere dem Überspringen, skeptisch gegenüber: 1995/1996 hätten sich bayernweit nur 35 Schüler für das Überspringen entschieden. Die Skepsis gegenüber dem Überspringen ist nicht nur in Deutschland verbreitet (in Niedersachsen sah sich das Kultusministerium deswegen gezwungen, die Schulen per Erlass [19.06.1995, SVBL S. 185ff.] zur Diskussion des Springens zu verpflichten, wenn ein Schüler mindestens gute Zensuren erzielt). Dahme hat 1996 Lehrer der Sekundarstufe (7. bis 10. Klasse) aus Java, Deutschland und den USA befragt, für wie sinnvoll sie sechs mögliche Förderalternativen für »ihren« hochbegabten Schüler halten. Die drei Lehrergruppen haben das Überspringen mit deutlichem Abstand zu den anderen fünf nicht-segregierenden Maßnahmen abgelehnt.

Die Stabilität der Einstellungsrangfolgen (Grundschulalter/Jugendalter) ist erstaunlich hoch. Zwar könnte bei den Eltern argumentiert werden, dies sei wegen der identischen Datenträger trivial. Dies gilt jedoch nicht für die Lehrer (Grundschul- vs. Gymnasiallehrer). Außerdem können die plausiblen Mittelwertsverschiebungen bei einzelnen Fördermaßnahmen (z.B. Ferienlager,  $d = 1.71$ ) als Validitätshinweis gewertet werden.

Die Vermutung, die Einstellungen zu separierenden Förderansätzen seien für sportlich, musisch, künstlerisch Begabte positiver als für intellektuell Begabte, konnte bestätigt werden. Es liegt nahe, bei der Erklärung auch an die längere Tradition von (Internats-) Schulen für musisch, sportlich oder künstlerisch Talentierte zu denken.

## 7. Kongress

Fragebogenuntersuchungen wie der unseren wird leicht (und leichtfertig) der Vorwurf gemacht, sie erfassen hauptsächlich Stereotype. Dies hätte – wenn man überhaupt so argumentieren will – nur bei der Interpretation der Ergebnisse zur Frage nach der »prinzipiellen Wünschbarkeit« eine gewisse Relevanz. Dass es nennenswerte (und replizierbare, vgl. »Überspringen«) Diskrepanzen zwischen »prinzipieller« und »spezieller« Wünschbarkeit gibt, relativiert diesen Einwand und kann als Hinweis auf die »ökologische« Validität der erhobenen Daten gewertet werden. Unabhängig davon ist aber auch die Kenntnis von Einstellungen bildungspolitisch bedeutsam.

### Anmerkungen

Das Marburger Projekt wurde ab 1987 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW, Förderkennzeichen: B 360007.00.87) und ab 1993 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMFT, Förderkennzeichen: B 3979.00 B) finanziell gefördert. Wir danken den Gesprächspartnern im Ministerium recht herzlich. Eine bedeutende Unterstützung erhielt das Projekt dankenswerterweise auch von der Philipps-Universität Marburg. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei uns.

Aus Gründen der Lesbarkeit verwenden wir im allgemeinen Fall die männliche Form; wenn wir von »Lehrern«, »Schülern« etc. sprechen, sind also immer auch Lehrerinnen, Schülerinnen etc. mit eingeschlossen.

## L I T E R A T U R

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** (Hrsg.) (1999). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- COHEN, J.** (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.
- DAHME, G.** (1996). Teachers' conceptions of their gifted students in Java/Indonesia, Germany and USA. A cross-cultural study. In U. Munandar & C. Semawan (Eds.), *Optimizing excellence in human resource development* (pp 283-302). Jakarta.
- FEGER, B.** (1987). Förderprogramme für Hochbegabte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 161-170.
- HANY, E.** (2000). Begabtenförderung in Deutschland als Scheinbehandlung? – Ein freundschaftlicher Frontalangriff. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern* (S. 133-143). Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Psychologie.
- HEINBOKEL, A.** (2001). Überspringen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 731-735). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- HELLER, K. A. & HANY, E. A.** (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 477-513). Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K. A., REIMANN, R. & RINDERMANN, H.** (2002). Theoretische und methodische Grundlagen der Evaluationsstudie. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie* (S. 53-80). Opladen: Leske & Budrich.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH** (1982). *Auslesen und Fördern? Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Begabtenförderung* (Allensbacher Bericht Nr. 20/1982). Allensbach: Institut für Demoskopie.
- JOSWIG, H.** (Hrsg.) (2000). *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Psychologie.
- NEBER, H. & REIMANN, R.** (2002). Schulische und familiäre Lernumwelten von Gymnasiasten am acht- vs. neunjährigen Gymnasium. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie* (S. 137-166). Opladen: Leske & Budrich.
- PERLETH, C. & ZIEGLER, A.** (1997). Pfüa di Godt Integration – Sonderschulen für Hochbegabte? In L. Dunkel, C. Enders & C. Hanckel (Hrsg.), *Schule – Entwicklung – Psychologie, Schulentwicklungspsychologie*. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster (S. 143-156). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- PLATZER, S.** (2000). Die Beurteilung der Fördermöglichkeiten an der Jugenddorf-Christopherusschule in Braunschweig aus der Perspektive der Absolventen. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern* (S. 145-156). Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Psychologie.
- RINCK, M.** (2000). Zur Förderung besonders begabter Schüler. Aussagen Rostocker Lehrerinnen und Lehrer. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern* (S. 157-172). Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Psychologie.
- ROLFF, H.-G.** (1988). Kritik der Begabungsforschung. *Pädagogik heute/Pädagogische Beiträge*, 40 (2), 45-46.

## Z U S A M M E N F A S S U N G

Trotz intensiver Diskussion zur Förderung Hochbegabter liegen bislang kaum Daten zu Einstellungen der Betroffenen zu entsprechenden Angeboten vor. In dieser Studie werden Einstellungen zu 22 ausgewählten Fördermaßnahmen bei 107 hochbegabten Jugendlichen, ihren Eltern und ihren Lehrern analysiert: Alle drei Beurteilergruppen bevorzugen Maßnahmen der inneren Differenzierung und der außerschulischen Anreicherung. Segregierende Förderansätze werden eher abgelehnt. Eltern und Lehrer beurteilen alle Fördermaßnahmen im »allgemeinen Fall« positiver, als wenn sie ihr eigenes hochbegabtes Kind bzw. »ihren« hochbegabten Schüler betreffen (»spezieller Fall«). Separierende Maßnahmen für intellektuell Hochbegabte werden übereinstimmend für weniger wünschenswert als für sportlich, künstlerisch oder musisch Begabte gehalten. Beim Vergleich mit der Beurteilung im Grundschulalter sind die Einschätzungen der Eltern und Lehrer bemerkenswert stabil.

*gogische Beiträge*, 40 (2), 45-46.

- ROST, D. H.** (1991). Sonderklassen für besonders Begabte? Fördermaßnahmen für Grundschul Kinder im Urteil von Eltern und Lehrenden. *Die Deutsche Schule*, 83, 284-295.
- ROST, D. H.** (Hrsg.) (1993a). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H.** (1993b). Das Marburger Hochbegabtenprojekt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 1-33). Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H.** (1993c). Fördermaßnahmen für hochbegabte Kinder. In D. H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 197-213). Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H.** (Hrsg.) (2000a). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- ROST, D. H.** (2000b). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 1-91). Münster: Waxmann.
- ROST, D. H.** (2001). Hochbegabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 239-248). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- ROST, D. H. & DÖRNER, H.** (Hrsg.) (1989). *Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschul Kinder* (Forschungsbericht Nr. 2, Bd. II. Briefe und Erhebungsinstrumente). Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- ROST, D. H. & HANSES, P.** (Hrsg.) (1995). *Hochbegabte Jugendliche* (Forschungsbericht Nr. 3). Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- WAGNER, H.** (Hrsg.) (1990). *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980 – 1990 – 2000*. Bad Honnef: Bock.

# HOGREFE

1/1