

Vorwort

Es gibt zwei grundsätzliche Methoden, Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen zu fördern: Enrichment (in der Klasse verbleibend, aber mehr Angebote, vertiefend und in die Breite gehend, innerhalb und außerhalb der Schule) und Akzeleration (frühe Einschulung, Überspringen von Klassen, Frühstudium). Wenn überhaupt (Hoch)Begabtenförderung stattfindet, dann kommt im Schulalltag – auch in meinem eigenen – Enrichment wesentlich häufiger vor, weil das von den Schülerinnen und Schülern und den Eltern eher gewünscht wird. Es ist weniger drastisch, nicht auf Dauer und kann jederzeit beendet werden wenn es nicht mehr passend ist. Andererseits bin ich Expertin für Akzeleration, ich habe darüber promoviert und gerade ein neues Buch zum Thema veröffentlicht. Was mich seit Jahren wundert: wenn Laien Enrichment vorziehen und Akzeleration ablehnen, ist das verständlich. Dass aber auch Experten für Hochbegabung die positiven Forschungsergebnisse – sie beziehen sich auch auf das emotional-soziale Wohlbefinden danach – z.T. einfach nicht zur Kenntnis zu nehmen scheinen, ist verblüffend. Deshalb habe ich diesen Aufsatz geschrieben.

Heinbokel, Annette (2008). Akzeleration oder Enrichment für Hochbegabte ? in: Fischer, Christian / Mönks, Franz J. / Westphal, Ursel (Hrsg.). Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln, LIT Verlag, Münster, S. 350-367

Akzeleration oder Enrichment für Hochbegabte?

1 Entwicklung von Akzeleration und Enrichment

Wer mit hochbegabten Kindern arbeitet, mit der Literatur vertraut ist und an einigen nationalen und internationalen Tagungen teilgenommen hat, hat vielleicht das Folgende bemerkt: Wenn es um pädagogische Optionen für hochbegabte Kinder geht, werden die beiden Hauptformen der Förderung – Akzeleration und Enrichment – immer genannt. Danach werden beide allerdings sehr unterschiedlich behandelt: Akzeleration wird kurz erwähnt, aber die Mehrzahl der Bücher, Vorträge, welche die praktischen Aspekte der Förderung zum Thema haben, und Fortbildungen für Lehrkräfte befassen sich fast ausschließlich mit den verschiedenen Formen des Enrichment. Im Gegensatz dazu stellte van Tassel-Baska fest, dass zumindest in den USA in den vorhergehenden 25 Jahren nur über wenige Formen der pädagogischen Intervention mehr und regelmäßiger veröffentlicht wurde als über Akzeleration (van Tassel-Baska, 1992).

Die Auseinandersetzung um Enrichment und Akzeleration wird in den USA seit Jahrzehnten geführt. 1991 veröffentlichten Southern und Jones ein sehr informatives Buch zum Thema, das mit der Feststellung endete:

„... dass (Akzeleration) für viele hochbegabte Kinder eine Option ist, die in Betracht gezogen werden muss. ... Falls ein Schulbezirk seine Verantwortung ernst nimmt, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, dann ist es ein Instrument, das zu wertvoll ist, vernachlässigt zu werden“ (Southern & Jones, 1991, 228, Übers. d. V.).

Gut zehn Jahre später veröffentlichten Nicholas Colangelo, Susan G. Assouline und Miraca M. Gross im Jahr 2004 den „Templeton National Report on Acceleration“ mit dem Titel „A Nation Deceived: How Schools Hold Back America’s Brightest Students“¹. Die Schlussfolgerung ist ähnlich:

„Die Essenz des Berichts ist, dass amerikanische Schulen schulische Akzeleration, die einfachste und effektivste Art, Hochbegabten zu helfen, regelmäßig vermeiden. ... Es ist eine Tatsache, dass die Forschung Akzeleration sehr positiv bewertet. Die paradoxe Wirklichkeit ist, dass viele Schulen trotz dieser Beweise Akzeleration entweder verhindern oder entmutigen und dass eine Anzahl von Pädagogen Meinungen vertreten, die den Beweisen widersprechen“ (Colangelo et al., 2006, 8, Übers. d. V.).

Enrichment wird im Allgemeinen als etwas Positives gesehen, das angewendet und unterstützt werden sollte, Akzeleration sollte dagegen solange vermieden werden, bis es absolut notwendig ist. Obwohl es laut Benbow

„eine Option für die Hochbegabten ist, die seit 60 Jahren durch Untersuchungen unterstützt wird, wird es immer noch selten angewendet und ihr wird mit Skepsis begegnet“ (Benbow, 1992, 3, Übers. d. V.).

Und laut Southern wird es wie eine Operation als das letzte Mittel gewählt, wenn alles andere versagt hat (Southern & Jones, 1992).

Nach meiner Erfahrung gibt es wenig Unterschiede zwischen den Meinungen, wie sie in den USA vertreten werden, und denen in anderen Staaten, jedenfalls solchen mit einem westlichen Erziehungssystem. In den USA gibt es, im Gegensatz zu Europa, zu dem Thema zahlreiche Veröffentlichungen (van Tassel Baska, 1992; Colangelo et al., 2004).

Warum also ist Enrichment etwas *Gutes* und Akzeleration etwas *Schlechtes*? Es scheint, dass die meisten Eltern und alle Laien, praktisch alle, auch diejenigen, die keine Kinder haben, felsenfest der Überzeugung sind, dass Kinder am besten in einer Gruppe mehr oder weniger Gleichaltriger erzogen werden sollten. Gerhard Sennlaub beschreibt das satirisch in dem Text „Lexikon der Marsmännlein“:

„Aus ökonomischen Gründen wird allen Kindern zugleich dasselbe gelehrt. Das ist nur mit Haufen möglich, die in ihrem Lernvermögen einigermaßen ähnlich sind. Der Einfachheit halber nimmt man an, gleiches Lebensalter bedeutet auch gleiches Lernvermögen. So werden Kinder nach ihrem Entstehungsdatum sortiert (Jahrgangsklassen) und en bloc belehrt“ (Sennlaub, 1993, 6).

Es gib noch andere Gründe dafür: Kindern und Jugendlichen zu erlauben (oder sie zu zwingen), bestimmte Dinge ab einem bestimmten Alter zu tun, ist die einfachste Art, den Beginn des Kindergartens oder der Schule, das Autofahren oder Alkohol trinken zu verwalten. Das trifft besonders dann zu, wenn einer großen Anzahl von Personen bestimmte Pflichten, Rechte oder Privilegien zugestanden oder verweigert werden sollen. 1961 schrieb Mary Waddington:

„Eine eindeutige Begrenzung, die jeder versteht, ist nützlich und das Sortieren der Kinder nach dem biologischen Alter erscheint gerecht, aber eine Versetzung auf Grund der Größe oder des Gewichts wäre vermutlich ebenso effektiv. ... (Eine verwaltungstechnische Übereinkunft) ist so gut wie jede andere Übereinkunft, solange klar ist, dass es nur eine Übereinkunft ist. ... Der Zufall des chronologischen Alters (eines Kindes) ist keine Entschuldigung dafür, (es) an diejenigen zu binden, die im selben Jahr geboren wurden“ (Waddington, 1961, 2, Übers. d. V.).

Endes des 19. Jahrhunderts begannen die Behörden in Deutschland intensiver als zuvor, den Schulbesuch zu erzwingen. Es hatte zwar eine Schulpflicht gegeben, aber vorher war es gar nicht so selten vorgekommen, dass ein Teil der Kinder nicht oder nur sporadisch zur Schule ging, weil sie den Eltern helfen und Geld für die Familie verdienen mussten, keine vernünftige Kleidung hatten oder sich das Schulgeld oder Materialien nicht leisten konnten. Es entstand die Konvention, dass Kinder mit sechs Jahren „reif“ für die Schule waren. Dabei ist nur wenigen in Deutschland

¹ Den Bericht gibt es kostenlos im Internet: www.nationdeceived.org

klar, dass andere Länder andere Konventionen haben, die sie für ebenso „richtig“ halten: In England werden Kinder im Laufe der drei Monate eingeschult, in denen sie fünf Jahre alt werden – d. h. kontinuierlich während des ganzen Jahres –, das Einschulungsalter in Finnland ist sieben Jahre.

Die Konvention, dass die Kinder in Deutschland ihre formale Erziehung gemeinsam beginnen, führte zur nächsten Konvention: Sie sollten in den folgenden Jahren zusammenbleiben und – nachdem die Entscheidung für die weiterführende Schule gefallen war – die Schule gemeinsam verlassen. Das wurde nicht nur für die Norm gehalten, sondern auch gleichzeitig für etwas Gutes, da davon ausgegangen wurde, dass sie in der ersten Klasse Freunde finden würden, mit denen sie zusammen bleiben wollten und sollten. Für durchschnittliche Schülerinnen und Schüler war das kein großes Problem. Allerdings war vielen Menschen bewusst, dass einige Kinder nicht im üblichen Alter eingeschult werden konnten, einige waren nicht in der Lage, mit dem durchschnittlichen Tempo Schritt zu halten, auch Defizite im Begabungsbereich und persönliche Probleme (Krankheit, die Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit, einer oder mehrere Umzüge, ...) konnten dazu beitragen, dass jemand die Leistungsanforderungen zeitweilig oder gar nicht erfüllen konnte.

Daraus entstand (neben den Sonderschulen) eine andere, *sehr* deutsche Konvention: das Sitzenbleiben. Jedes Jahr bleiben in Deutschland etwa 2-3% aller Schülerinnen und Schüler sitzen. Im Jahr 2003/04 handelte es sich um 252 599 (2,9%)². Da ein Schuljahr im Bundesdurchschnitt 4.900 € kostete, betrugten die Kosten allein in dem Jahr mehr als 1.237 Milliarden Euro (Heinemann, 2005). Jedes Jahr gibt es neue öffentliche Diskussionen, ob dies – ganz abgesehen von den Kosten – pädagogisch notwendig ist, die Argumente reichen von der vollständigen Abschaffung dieser Praxis bis zu Einschränkungen. Die Mehrzahl der Experten ist sich einig, dass das Sitzenbleiben von Ausnahmen abgesehen weder die Motivation noch die Leistung verbessert, aber die Menschen in Deutschland scheinen sich eine Schule ohne Sitzenbleiben nicht vorstellen zu können. Es wird befürchtet, dass zu viele Kinder ohne diese Drohung nicht ordentlich lernen. Da einige Kinder ihre Schulkarriere relativ spät beginnen und sie mehr als einmal sitzenbleiben können, müssen sie nicht nur ihre Freundinnen und Freunde verlassen, sie können mehrere Jahre älter als der Durchschnitt der Klasse sein und entwicklungsmäßig wirklich schlecht zu den anderen passen. Das Prinzip der Gleichaltrigkeit wird dadurch ad absurdum geführt, aber das System ändert sich deswegen nicht. Dass Kinder deutlich älter sind als der Klassendurchschnitt, wird aus Gewohnheit akzeptiert. Mit Kindern, die aufgrund der frühen Einschulung und des Überspringens wesentlich jünger sind, tun sich viele Menschen immer noch schwer.

Bis vor wenigen Jahren gab es in der Bundesrepublik – in der DDR war das anders – nur wenige Angebote für hochbegabte Kinder, deren intellektuelle Entwicklung sehr viel schneller als im Durchschnitt verlief: die Notwendigkeit ihrer Förderung wurde nicht gesehen. Es gibt zahlreiche Gründe für den Mangel an Förderung, einer ist auch, dass sie sich einem Lerntempo, das unter ihren Fähigkeiten liegt, anpassen können, so dass es nicht unbedingt auffällt, wenn sie besondere Lernbedürfnisse haben und sehr viel mehr und schneller lernen könnten.

Es gibt also die Konvention, dass Kinder aufgrund ihres Geburtstages ihre Schulzeit gemeinsam beginnen und sie, sofern sie nicht verschiedene Schulformen besuchen und dort verschiedene Fächer belegen, gemeinsam beenden. Es gibt Überlegungen, was mit Kindern passieren soll, die nicht mithalten können – u. a. boomt der Nachhilfemarkt –, aber noch zu selten gibt es Angebote für Kinder, für die das Lerntempo zu langsam ist.

In den frühen 80er Jahren tauchte in den US-amerikanischen Medien das Konzept des „gehetzten Kindes“ auf. Der Psychologe David Elkind (1981) veröffentlichte das Buch „The hurried child: Growing up too fast“. Ein Symptom des „gehetzten Kindes“ waren Kurse und andere „Enrichment“-Angebote schon für Kindergartenkinder, die sie auf die Schule vorbereiten (und ihnen hoffentlich einen Vorsprung im Leben sichern) sollten, aber dieser Druck und zu hohe Forderungen konnten sich durch die gesamte Schulzeit fortsetzen.

² Die Zahlen für diejenigen, die eine Klasse überspringen, werden nur in wenigen Bundesländern erhoben, und das auch erst seit wenigen Jahren. Bundesweit liegen keine Zahlen vor.

Es gibt Eltern und Lehrkräfte, die Kinder überfordern und so viel Druck ausüben, dass Kinder sogar krank werden. Gleichzeitig gibt es Erwachsene, die einzelne Kinder unterfordern, die sie zwingen zu gehen, obwohl sie fliegen wollen, auch das bis zu einem Punkt, dass sie krank werden. In beiden Fällen meinen die Erwachsenen es gut, in ihren Köpfen gibt es eine Art Maß, mit dem die Kinder gemessen werden, und danach werden sie dann gefördert – oder eben auch nicht. Wenn Lehrkräfte die frühe Einschulung oder das Überspringen einer Klasse verhindern, dann wollen sie das Kind manchmal vor den „aggressiven Forderungen“ (Felsenstein, 1994) der Eltern schützen. Sie sind überzeugt, dass sie als Profis auf jeden Fall besser als die Eltern wissen, was für ein bestimmtes Kind gut ist.

Einige Argumente waren wirklich erstaunlich. So sagte ein Richter zu Eltern, die die Einschulung ihrer fünfjährigen Tochter einklagen wollten:

„Beim gemeinsamen Lernen werden nämlich weniger fortgeschrittene Kinder durch den Umgang mit fortgeschrittenen Mitschülern zur Entfaltung ihrer Begabungen und Fähigkeiten angespornt, während umgekehrt die schon weiter entwickelten Kinder zu Verständnis und Duldsamkeit im Umgang mit weniger leistungsfähigen Kindern angehalten werden“ (Die Welt, 11.12.1979).

Um es noch deutlicher zu sagen: Durchschnittliche Kinder und solche mit Defiziten lernen Lesen, Schreiben, Rechnen; dagegen verbringen Kinder, die schon weiter sind, ihre Schulzeit damit, stattdessen ihr Verständnis und ihre Geduld zu trainieren.

2 Formen der Begabtenförderung

Mehr und mehr Menschen sind sich jedoch einig, dass *alle* Kinder, auch die Hochbegabten, entsprechend ihren Bedürfnissen lernen dürfen. Lässt sich generell sagen, wie das geschehen soll, durch Enrichment oder durch Akzeleration? Im Folgenden gehe ich von Kindern aus, die als Hochbegabte identifiziert worden sind, seien sie nur ein „bisschen“ oder gar „schwer“ hochbegabt.

2.1 Enrichment ist „Eine Gute Sache“

Die meisten Lehrkräfte praktizieren vermutlich die eine oder andere Form von Enrichment, nicht immer regelmäßig, nicht nur für die Hochbegabten und vielleicht auch, ohne es Enrichment zu nennen: Sie bringen einer Schülerin oder einem Schüler mit einem besonderen Interesse ein Buch mit, informieren über einen Wettbewerb und helfen bei den Vorbereitungen etc. Es ist jedoch relativ selten, dass Lehrkräfte regelmäßig Enrichment für alle Kinder anbieten, die es nötig haben, jeden Tag in jeder Unterrichtsstunde. Wenn wir uns die Belastungen von Lehrkräften ansehen, die voll unterrichten (sie sind abhängig vom Fach, der Klassenstärke, der Anzahl und Länge der vorgeschriebenen Klassenarbeiten, den allgemeinen schulischen Bedingungen, der Schulform und – nicht zu vergessen – den privaten Verpflichtungen), dann ist verständlich, dass Enrichment, d. h. das Bereitstellen von Zusatzmaterial, Ideen und Zeit, sehr häufig unter dem verschwindet, was jeden Tag erledigt werden *muss*. Enrichment ist bis zu einem gewissen Punkt leistbar – aber nur selten für alle Kinder im notwendigen Umfang.

Bis heute scheint die Mehrzahl der Eltern Enrichment der Akzeleration vorzuziehen. Rost (1993) fragte Eltern, wie ihre hochbegabten Kinder erzogen werden sollten. Die meisten von ihnen wollten, dass ihr Kind in seiner Klasse blieb und Zusatzmaterial bekam, entweder innerhalb der Klasse oder außerhalb des normalen Unterrichts. Je mehr das hochbegabte Kind aus seiner normalen Umgebung herausgenommen werden sollte (z. B. durch Überspringen einer Klasse, Besuch einer Sonderklasse oder eines Internats für Hochbegabte), umso weniger befürworteten sie es. Das entspricht meinen Erfahrungen: Eltern möchten, dass ihr Kind an der Schule, die es besuchen muss (wenn es keine Wahl gab) oder zu der sie es geschickt haben (wenn es eine Wahl gab), glücklich und zufrieden ist. Sie möchten, dass es Freundinnen und Freunde hat, etwas Vernünftiges lernt und die Noten gut oder zumindest akzeptabel sind. Nur wenn das absolut nicht funktioniert (die Anforderungen sind erheblich zu hoch oder zu niedrig, es gibt Mobbing oder Gewalt an der Schule,

sie kommen mit einer oder mehreren Lehrkräften gar nicht zurecht ...) und eine Lösung der Probleme in absehbarer Zeit nicht erreichbar scheint, fangen sie an, zögerlich über radikalere Lösungen nachzudenken: Wechsel in eine Parallelklasse, freiwillige Wiederholung der Klasse, Schulwechsel, in Einzelfällen sogar ein Umzug in eine andere Stadt, einen anderen Bezirk oder sogar in ein anderes Bundesland. In manchen Ländern gibt es die Möglichkeit des Hausunterrichts, aber das ist in Deutschland – von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen – streng verboten³.

Wenn Enrichment für leistungsstarke Kinder ständig durchgeführt wird und von hoher Qualität und damit effektiv sein soll, dann werden zusätzliche Zeit und Lehrkräfte benötigt. Das bedeutet, dass wirksames Enrichment Geld kostet, und zwar so lange das Programm durchgeführt wird. Werden zu wenig Geld und Fortbildungen zur Verfügung gestellt, um die Lehrkräfte auf ihre Aufgaben vorzubereiten, und wird von ihnen erwartet, es sich einfach so neben allen anderen Verpflichtungen anzueignen und durchzuführen, dann wird es oft nicht mehr als ein zusätzliches Arbeitsblatt sein, um die Begabten zu beschäftigen. Individualisierung – theoretisch ein wunderbares Konzept – zu fordern und Lehrkräften zu ermöglichen, sie umzusetzen, sie darin auszubilden und es nicht nur während der Ausbildung in einem doppelstündigen Referat zu erwähnen, das sind *sehr* verschiedene Dinge.

Für effektives Enrichment wird, je nach Größe der Schule, Zeit für die Organisation gebraucht. Wenn die Schule z. B. ein „Pull-out“-Programm durchführen will, dann müssen – zusätzlich zur normalen Unterrichtsverpflichtung – die Kurse organisiert, Briefe mit Einladungen und Informationen an die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern geschrieben, Räume und Materialien besorgt und die Vorstellung der Ergebnisse vorbereitet werden. Außerdem brauchen die Kinder Zeit, um ihre Ideen mit jemandem zu teilen, der zuhört und sie versteht. Wenn das nicht mit in Betracht gezogen wird, wenn sich niemand für die Extraarbeiten oder das Projekt interessiert, werden der Enthusiasmus und damit das Projekt verschwinden.

Enrichment bedeutet nicht nur mehr (auf höherer Ebene) oder ein anderes Thema, es kann auch akzelerierte Arbeit im gleichen Thema bedeuten. Das Problem, ständig passendes Material und Zeit zum Besprechen zu finden, bleibt das gleiche. Eine Mutter beschrieb ihre Erfahrungen so:

„... ich weiß, dass es extrem schwer für seine Lehrerin sein wird, ihm ständig Material auf höherer Ebene zu geben. ... Ich fand, dass dieses System nicht sehr gut funktionierte. Normalerweise fiel der Zusatzstoff weg, weil die Lehrerin keine Zeit hatte, oder..., oder..., oder," (mündliche Information einer Mutter).

Wenn die Eltern selber Zusatzmaterial zu Hause anbieten können, tun sie es in der Regel auch, aber es kann sich herausstellen, dass das nicht reicht:

„Ich fand, dass es o.k. war, abends Spaß-Mathematik zu machen. Es war allerdings in keiner Weise so gut, wie das Überspringen von drei Klassen, aber es hat etwas Zeit ausgefüllt“ (mündliche Information einer Mutter).

Ein Problem bei Enrichment kann sein, dass ein Kind in die Rolle des Außenseiters rutscht und aus dieser Rolle nicht wieder herauskommt:

³ Es gibt interessante Ausnahmen, z. B. für Sportler und Künstler: Die Geigerin Anne-Sophie Mutter wurde seit der Grundschulzeit zu Hause unterrichtet.

Nach den Sommerferien 2006 mussten die beiden jüngsten, schulpflichtigen Mitglieder der Gruppe Tokio Hotel zurück in die Schule gehen. Laut Pressemitteilung zogen sie formal nach Hamburg um, wo ihnen gestattet wurde, ihre Schulpflicht als Fernunterricht abzuleisten.

LaFee, ein anderer deutscher Popstar, bekam regelmäßig Aufgaben von ihren Lehrern und machte alle paar Wochen eine Prüfung (Neue Osnabrücker Zeitung, 17.08.2006). Zur gleichen Zeit bekam ein Vater in Hamburg, der seine Kinder aus religiösen Gründen zu Hause unterrichten wollte, eine Gefängnisstrafe, weil er seine Kinder nicht zur Schule schickte (Neue Osnabrücker Zeitung, 19.08.2006).

„Meiner Meinung nach ist das Drehtürmodell für Hochbegabte nicht wirklich geeignet. Ein Außenseiter wird noch mehr zum Außenseiter“ (mündliche Information einer Mutter über ihren Sohn, der regelmäßig in einem Fach in eine höhere Klasse ging).

Die Zitate enthalten eine wichtige Lehre: Immer wieder nehmen sowohl Eltern als auch Lehrkräfte *eine* – ihre – persönliche Erfahrung und erklären, dass ein bestimmtes System nicht funktioniert. Für Eltern mag das erlaubt sein, aber nicht für Lehrkräfte, die pädagogische Expertinnen und Experten sind und damit in der Lage sein sollten, zu generalisieren. Allerdings ist es häufig so, dass ein Fall ausreicht, um zu erklären, dass Akzeleration (das nicht geschätzt wird) nichts taugt. Ein Fall, in dem Enrichment (das eigentlich ein ganz tolles Konzept ist) eindeutig nicht funktioniert, wird selten als allgemeines Argument gegen das Prinzip benutzt.

Enrichment kann eine gute und auch ausreichende Förderung für Kinder sein, die gut begabt sind bzw. im unteren Bereich von Hochbegabung liegen.

▪ *Erfahrungen an einer Orientierungsstufe in Niedersachsen*

An einer Orientierungsstufe, an der ich unterrichtete, gab es sieben Jahre lang ein „Pull-out“-Programm (Heinbokel, 2006). Es war nicht nur für Hochbegabte gedacht, denn zum einen hätte die Schule theoretisch nur etwa sechs Hochbegabte haben dürfen (es gab etwa 300 Kinder in den fünften und sechsten Klassen), und zweitens kannten die Lehrkräfte im Prinzip nur die motivierten Hochleister (es gab keine Möglichkeit, generell Tests durchzuführen), wie es auch an anderen Schulen die Regel ist. Es gab eine sehr pragmatische Definition derjenigen, für die das „Pull-out“-Programm geeignet war. Jede Lehrkraft kennt sehr schnell die Kinder, um die sie sich keine Sorgen machen muss, wenn sie einen Tag oder wegen einer Grippewelle eine Woche fehlen. Wenn sie sich deswegen keine Sorgen machen muss, dann können diese Kinder auch ein- oder zweimal in der Woche eine Stunde fehlen, um etwas völlig anderes zu machen. Diese Gruppe ist natürlich wesentlich größer als die der eindeutig Hochbegabten, aber es wurde davon ausgegangen, dass auf diese Weise die Hochbegabten auch erfasst würden. Obwohl den Kindern natürlich nicht jeder der angebotenen Kurse gefiel, war das Programm im Großen und Ganzen bei den Kindern und den Eltern beliebt.⁴

Im Laufe der Jahre nahmen mehr als 300 Kinder an dem Programm teil. Zur gleichen Zeit wurde auch das Überspringen von Klassen angeboten. Für einige war es sogar das zweite Mal, nachdem sie schon in der Grundschule eine Klasse übersprungen hatten und auch in der O-Stufe ohne Anstrengung mit zu den Klassenbesten gehörten; das zweite Springen wurde von den Eltern und Kindern in keinem Fall akzeptiert, es kam jedoch vor, dass jemand dann im Gymnasium ein zweites Mal sprang. Es ist unbekannt, wie oft das Überspringen insgesamt *angeboten* wurde, das wurde nicht notiert, aber fünf Kinder übersprangen eine Klasse. Im Vergleich zu anderen O-Stufen war das eine sehr hohe Anzahl, da in den 90er Jahren an 80% der Schulen dieser Schulform in Niedersachsen kein Überspringen vorkam, an den anderen Schulen kam es überwiegend nur einmal vor (Heinbokel, 2004). Das Enrichment-Programm war beliebt, aber da es weder Geld noch Zeit für Forschung gab, ist unbekannt, ob es effektiv war.

▪ *Grenzen von Enrichment*

Es gibt Grenzen dessen, was mit Enrichment erreicht werden kann. Je begabter ein Kind ist, umso weniger reicht Enrichment aus. Zwei Kinder mögen als Beispiel dienen.

Als Franz neun Jahre alt war, hatte er vier Klassen übersprungen. In seinem Alter hätte er in der dritten Klasse sein sollen, war aber in der achten Klasse eines Gymnasiums. In Informatik arbeitete er in der zwölften Klasse mit, in der er „manchmal dem Lehrer half“. Er war nicht in der Klasse, um Freunde zu finden, er war dort, um Informatik zu machen, und auf dieser Ebene konnte er mit

⁴ Als für das Projekt ein Name gesucht wurde, schlug ein Kind *Sahnehäubchenstunde* vor, und nach der Begründung gefragt, sagte es: „Weil die Kinder sich immer so freuen, wenn sie da hin dürfen.“ Meiner Meinung nach brauchen alle Kinder hin und wieder ein *Sahnehäubchen*, für einige bedeutet das Fußball und für andere Mathematik oder Altgriechisch. Aus praktischen Gründen wurden die Kinder *Schnuppermäuse* genannt.

seinen Mitschülerinnen und Mitschülern kommunizieren. Welche Grundschullehrkraft wäre in der Lage, einen Jungen wie Franz mit herausforderndem Material zu versorgen – regelmäßig? Wie viele Kinder könnte er in einer durchschnittlichen Klasse finden, mit denen er über seine Themen auf seiner Ebene reden könnte? Welche Grundschullehrkraft würde regelmäßig genügend Zeit finden, mit ihm zu reden? Franz übersprang ein weiteres Jahr und bestand sein Abitur mit sehr guten Noten im Alter von 14 Jahren (Neue Osnabrücker Zeitung 17.07.2000).

Bettina begann ihre Schulzeit mit noch nicht sechs Jahren in der Mitte des Schuljahres – damals war das noch verboten, sie hatte Glück, auf eine mutige Schulleiterin zu treffen; zusätzlich sprang sie im Herbst des Jahres in die zweite Klasse. D. h., sie war zwei Jahre jünger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Ihre Grundschullehrerin sagte einmal:

„Wenn ich an ihr Alter denke, dann wird mir ganz schlecht, aber wenn ich das vergesse, ist alles in Ordnung, denn sie passt genau in diese Klasse.“

Ihre Schulkarriere verlief achterbahnmäßig: Wenn sie mit einem Lehrenden aneinander geriet, konnte es sein, dass sie die Arbeit verweigerte. Später übersprang sie auf eigenen Wunsch ein weiteres Jahr, ihr Freundinnen und Freunde waren deutlich älter als sie (mündliche Information). Beide Elternpaare waren sich dessen bewusst, dass die Entwicklung ihrer Kinder nicht dem Durchschnitt entsprach. Sie konnten zulassen, dass sie sich ihrem eigenen Tempo entsprechend entwickelten, und waren bereit, sie dabei zu unterstützen, auch wenn sie mit Angriffen „wohlmeinender“ Mitmenschen rechnen mussten.

2.2 Akzeleration ist auch „Eine Gute Sache“, aber ...

Bei der Akzeleration gibt es zwei wichtige Aspekte: Zum einen, was die Forschung sagt, zum anderen, was die Öffentlichkeit, Pädagogen, betroffene Eltern und ihre Kinder davon halten.

Ich werde die Forschung nur kurz erwähnen, denn es gibt eine reichhaltige Literatur, insbesondere englischsprachige, und die Ergebnisse sind eindeutig: Akzeleration gehört zu den effektivsten Formen der Intervention (Lipsey & Wilson, 1993). Die Auswirkungen sind sowohl in Bezug auf die intellektuelle als auch die emotionale Entwicklung überwiegend positiv. Die umfassendste Information enthält zurzeit der oben genannte „Templeton National Report on Acceleration“, herausgegeben von Nicholas Colangelo et al. (2004). Der Anlass, den Bericht zusammenzustellen und intensiv zu verbreiten, war die Erkenntnis, dass in den Schulen der USA Akzelerationsmaßnahmen trotz positiver Forschungsergebnisse aufgrund negativer Einstellungen viel zu wenig umgesetzt werden. Diese Einstellungen scheinen dieselben zu sein, wie sie auch in Deutschland verbreitet sind. Es gibt sie ebenso lange, wie es Forschung im Bereich Hochbegabung und Vorschläge für die Erziehung dieser Kinder gibt. Durr schrieb schon 1964:

„Vor über 40 Jahren berichteten Mediziner von Experimenten, die die Wirksamkeit einer Maßnahme bewiesen, die selten eingesetzt wurde. Seitdem ist sie in vielen Gruppen getestet worden. Die durchschnittlichen Ergebnisse der Tests zeigten fast immer, dass sie hilft und nicht schadet. Führende Ärzte loben sie sehr und empfehlen regelmäßig, sie in Verbindung mit anderen Maßnahmen zu nutzen. Trotz der Forschung und der Empfehlung durch respektierte Fachleute erlauben nur wenige Mediziner die Anwendung, obwohl die Maßnahme nützen würde, wenn sie richtig verschrieben würde“ (Durr, 1964, 96).

Wird für „Maßnahmen“ das Wort „Akzeleration“ eingesetzt, dann gibt dieses Zitat genau die Situation wieder. Durrs Text bedeutet, dass die Einstellungen zur Akzeleration schon vor 80 Jahren dieselben waren wie z. T. noch heute. Alte Mythen sterben schwer, viele Laien, Lehrkräfte, wie auch ein Teil der Fachleute für Hochbegabung lehnen Akzeleration ab.

Ohne Belege zu haben oder existierende Belege heranzuziehen, wird angenommen, dass Schülerinnen oder Schüler, die akzeleriert wurden, später Probleme haben werden.

Im Vorwort zum niedersächsischen Schulgesetz hieß es noch 1995, dass das Überspringen einer Klasse zwar erlaubt sei, es solle aber lieber unterbleiben, weil diese Kinder später häufig sitzen

blieben (Habermalz & Knudsen, 1995). Eine Untersuchung ergab, dass in Niedersachsen zwischen 1980/81 und 1989/90 kein einziges Kind sitzen blieb, das eine Klasse übersprungen hatte, dass es kaum intellektuelle Probleme gab und es den Kindern nach dem Springen emotional überwiegend besser ging (Heinbokel, 1996).

Es wird abgelehnt, sich zu informieren, wenn jemand nichts davon hält.

Eine Studienrätin, die an einer Tagung über Hochbegabung teilnahm, sah sich die Vortragsangebote an und sagte:

„Überspringen von Klassen? Davon halte ich nichts, da gehe ich nicht hin“ (mündliche Information).

Persönliche Einzelerfahrungen werden als Beweis genommen, dass Akzeleration schadet.

Eine der für Hochbegabung Verantwortlichen in einem deutschen Kultusministerium lehnt Hochbegabung ab, weil jemand innerhalb der Familie damit schlechte Erfahrungen gemacht hatte. Sie ging so weit, Fortbildungen zum Thema zu verhindern (mündliche Information).

Es gibt falsche Vorstellungen von der Arbeit, die damit für die Familien verbunden ist.

Hany (2001) schrieb, das Überspringen einer Klasse schiebe die ganze Verantwortung und die Unterstützungsarbeit auf die Eltern und bedeute sechs Monate Stress für die Familie. Das ist als pauschale Aussage falsch.

Experten verbreiten Meinungen, ohne dass Belege vorliegen.

„Kostengünstige und wenig effektive Fördermaßnahmen wie das Überspringen von Klassen dominieren, wobei vielfach die Kinder die Leidtragenden sind“ (Ziegler, 2006, 6).

An dieser Aussage ist richtig, dass die Maßnahme kostengünstig ist. Was die Effektivität betrifft, so gehört Akzeleration bzw. „akzelerierte Instruktion“ zu den effektivsten Maßnahmen für Hochbegabte (Lipsey & Wilson, 1993). Ob das Überspringen als Maßnahme dominiert, kann nicht gesagt werden, da Zahlen fehlen (s. Fußnote 2). Dass die Kinder die Leidtragenden sind, trifft laut Forschungsergebnissen auch nicht zu bzw. nur dann, wenn nicht richtig damit umgegangen wurde.

Den Eltern werden sehr merkwürdige Motive unterstellt, am beliebtesten ist zuviel Ehrgeiz.

„Noch nie gab es so viele Kinder, die ein Schuljahr überspringen müssen. Eine schlechte Angewohnheit: Eltern werden einfach überehrgeizig“ (Interview mit Franz Joseph Freisleider, in: Brigitte, 9, 11.04.2006, 123).

Obwohl das in Einzelfällen zutreffen mag, ist nach meiner Erfahrung das Gegenteil eher richtig: Eltern sind sich darüber klar, dass die Noten schlechter werden können, aber es ist ihnen unwichtig, solange das Kind zufriedener ist. Diese Eltern können loslassen.

Hannah Fischer, emeritierte Pädagogikprofessorin, vermutete die folgenden Motive:

„Elitedenken mancher Eltern; es ist das Unbehagen in der Demokratie und die Angst vor Gleichmacherei.“

und

„Ehrgeizige Eltern, die sich in ihren Kindern verwirklichen wollen bzw. die den Druck, der seinerzeit auf ihnen als Kinder lastete, unbewusst weitergeben“ (Fischer, 1992, 235).

Dieses vermutete *Unbehagen in der Demokratie* als Begründung für das Überspringen löst nur Kopfschütteln aus. Das zweite Argument drückt etwas anderes aus. Gegner von Akzeleration haben oft kaum Vorstellungen von den Fähigkeiten hochbegabter Kinder, von ihrer Energie und ihrem Wunsch zu lernen und voranzukommen. Sie fürchten, wie beim „gehetzten-Kind-Syndrom“,

dass Eltern ihre Kinder unter Druck setzen. Eines ihrer Motive ist sicher der Wunsch, Kinder vor ihren Eltern beschützen zu wollen. Eltern berichteten wiederholt, dass Lehrkräfte ihnen sagten:

„Meine Tochter/mein Sohn hat bessere Noten als Ihr Kind und ist auch hochbegabt, trotzdem würde ich das ihr/ihm nicht zumuten.“

D. h., pädagogische Maßnahmen, die für *mein* Kind gut (oder schlecht) sind, sind für alle anderen genauso gut (oder schlecht).

Überspringen sollte nur als Notlösung gewählt werden.

Eine der international bekanntesten und heftigsten Kritikerinnen ist Joan Freeman. Ihrer Meinung nach sollte Akzeleration auf körperlich fitte und emotional stabile Kinder beschränkt bleiben, und auch dann nur als letzte Möglichkeit dienen (Freeman, 1991, 2001). Freemans Meinung beruht auf ihrer eigenen Langzeitstudie, in der bis auf einen alle 17 akzelerierten Kinder es als Erwachsene negativ beurteilten. Allerdings lag die Schulzeit der Befragten Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre, als meines Wissens Kinder in Großbritannien z. T. akzeleriert wurden, ohne dass ihre Meinung dabei eine Rolle spielte. Möglicherweise liegt hier ein Grund, warum die Ergebnisse dieser Studie negativer sind als zahlreiche andere.

Ein weiteres Motiv zur Ablehnung von Akzeleration, das nie direkt genannt wird, weil niemand es gern zugibt, ist ganz einfach Neid.

Wenn Gegner von Akzeleration eine Machtposition haben, wie z. B. Schulleiterinnen und Schulleiter (Der Satz „An meiner Schule wird nicht gesprungen!“ wird seltener als früher direkt gesagt, aber manchmal scheint noch danach gehandelt zu werden) oder Beamtinnen und Beamte in Ministerien, dann können sie bei Kindern und ihren Familien sehr viel Stress auslösen. Wenn Vorurteile mit einem Hauch von Neid verbunden sind, wird eine rationale Diskussion kaum möglich sein.

Dass Laien Vorurteile haben, ist nachvollziehbar, aber warum lassen sich so viele Fachleute nicht von den Forschungsergebnissen überzeugen? Mir ist keine Forschung bekannt, die sich damit befasst, aber ein Grund könnte sein, dass die meisten Fachleute auch Eltern sind, zumindest sind sie Tanten und Onkel, Patinnen und Paten, und sie alle sind einmal zur Schule gegangen. Sie erinnern sich an ihre Schulzeit und je nachdem, wie sie verlief, wollen sie für die Generation der Kinder dasselbe oder das genaue Gegenteil, und sie nehmen an, das sei dann für alle Kinder gut. Sie haben bewusste und unbewusste Theorien von „guter“ Pädagogik entwickelt und wie Kinder erzogen werden sollten.

Ein Studienrat riet einer Mutter vom Springen ab, er habe eine Klasse übersprungen und das sei furchtbar gewesen. Im Laufe des Gesprächs sagte er aber auch, sein Vater hätte ihn dazu gezwungen. Viele Erwachsene wurden als Kinder gezwungen, ein Instrument zu lernen und hassten es. Würden Sie Eltern auch abraten, ihre Kinder ein Instrument lernen zu lassen oder würden Sie vom Zwingen abraten?

Ein Mädchen wurde mit knapp fünf Jahren eingeschult. Als sie im dritten Schuljahr war, meinte die Mutter, ihre Tochter sei immer noch unterfordert. Deshalb arrangierte sie einen Gastbesuch in der fünften Klasse des Gymnasiums (sie sollte u. U. die vierte Klasse überspringen). Zum ersten Mal seit Jahren hatte sie zu Hause ein zufriedenes Kind, was die Lehrkräfte nicht sehen konnten. Als sich die Mutter nach ein paar Tagen in der Schule danach erkundigte, wie es der Tochter aus Sicht der Schule erging, sagte eine der Lehrerinnen:

„Als Lehrerin von Klara würde ich sagen, dass sie trotz ihres Alters in die Klasse passt. Aus der Sicht einer Mutter bin ich jedoch absolut dagegen, dass sie noch mal springt.“

Erwachsene, die in ihrer Schulzeit eine Klasse übersprungen hatten, wurden gefragt, wie sie es erlebt hätten und was sie aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen anderen Eltern raten würden.

Ein Mann antwortete, es sei furchtbar gewesen und er rate dringend jedem davon ab. Begründung: er sei in eine schreckliche Klasse gekommen.

Ein anderer, fast gleichaltriger Mann, antwortete, es sei wunderbar gewesen, er sei traurig gewesen, als die Schulzeit zu Ende war, er empfehle es jederzeit. Begründung: die Klasse sei wunderbar gewesen. (mündliche Information).

Beide hätten die gleiche Erfahrung nach einem Umzug machen können, aber wer würde auf die Idee kommen, generell vom Umziehen abzuraten?

Einige pädagogische Expertinnen und Experten raten ohne konkreten Grund vom Überspringen ab. Klaus Wenzel, Vater von drei Kindern, damals Leiter der Abteilung für Schul- und Bildungspolitik im Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverband und seit 18 Jahren im aktiven Schuldienst, riet Eltern 1991:

„Ihre Tochter würde aus ihrer gewohnten Klassengemeinschaft herausgerissen werden, sie bekäme für die letzten Monate in der Grundschule noch einmal neue Lehrkräfte, sie würde wohl auch von manchen Mitschülern als `Streberin´ oder `Neunmalkluger´ gehänselt werden. Der Lernknick könnte also bereits unmittelbar nach dem Überspringen einsetzen und würde sich dann verheerend auf das weitere Lernverhalten und auf die Lebensfreude Ihrer Tochter auswirken“ (Wenzel, 1991).

Nach der Basis für seine Meinung befragt, schrieb Wenzel:

„Ob man dem Überspringen einer Klasse skeptisch gegenübersteht oder nicht, ist sicher auch das Ergebnis persönlicher Erfahrungen. Wesentlich stärker hängt die Antwort auf diese Frage jedoch vom pädagogischen und bildungspolitischen Grundverständnis ab“ (Brief vom 22.05.1991).

Er zitiert kein Beispiel für „persönliche Erfahrung“; gemessen an der Seltenheit des Springens zum damaligen Zeitpunkt wird kaum damit zu rechnen sein, dass er sie hatte. Acht Jahre später gab er Eltern denselben undifferenzierten und deshalb möglicherweise schädlichen Rat (Wenzel & Diekmeyer, 1999).

Man kann immer wieder Argumente gegen Akzeleration von Fachleuten finden, in denen Forschungsergebnisse keine Rolle spielen. Gibt es einen anderen Bereich in der Pädagogik, in dem der Widerstand gegen Forschungsergebnisse ebenso groß ist? Dann bleibt immer noch die Frage: Warum reagieren Menschen bei diesem Thema so hochemotional?

Bettinas und Klaras Lehrerinnen (s. o.) sagten etwas Wichtiges: Für wohl jeden von uns ist eines der ersten Kriterien für die Beurteilung von Personen – nach dem Geschlecht – das bekannte oder vermutete Alter. Wir haben relativ klare Vorstellungen, was ein Kind in welchem Alter können darf, soll oder muss. Je begabter ein Kind ist und je weiter es deshalb im Vergleich seinen Altersgenossen voraus ist, umso mehr sprengt es die normalen Erwartungen. Wenn Lehrkräfte und andere das Alter eines Kindes nicht kennen und es so alt wirkt wie die anderen, führen sie Probleme nicht auf das Alter zurück. Alexander hatte vier Klassen übersprungen. Als er 14 Jahre alt war, war er Gasthörer an der Universität. Er war dort völlig unauffällig, weil er mindestens wie 18 Jahre aussah, aber er schockierte neue Kommilitoninnen und Kommilitonen gerne mit der Information über sein Alter, nur, um ihre Reaktionen zu beobachten. Er hätte kaum Probleme gehabt, wenn er sein Alter nicht verraten hätte.

Als Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse übersprungen hatten, nach ihren Erfahrungen befragt wurden, sagten die Älteren, es werde ab der Oberstufe einfacher (Heinbokel, 1996). Dann bekommen sehr viele von ihnen neue Lehrkräfte, die die Geschichte jedes einzelnen nicht kennen, und sie behandeln sie erst einmal alle gleich. Davor wurden oft kleinere oder größere Probleme auf das Alter zurückgeführt, wenn sie über das Springen informiert waren.

Häufig sind wir uns nicht darüber klar, dass unsere Haltungen und Meinungen auf Vorurteilen beruhen, die nie in Frage gestellt wurden. Deshalb sind sie so schwer zu ändern. Was kann also getan werden, damit Akzeleration ihren angemessenen Platz in der Schule bekommt?

Eine Mischung aus „Von-Unten-Nach-Oben-Politik“ und „Von-Oben-Nach-Unten-Politik“ kann dazu beitragen, Haltungen und damit die pädagogische Praxis zu verändern.

Schulpolitik „Von-Unten-Nach-Oben“

- Argumentationshilfen, sachlich und fachlich begründet, für Eltern, die ihre Kinder früh einschulen oder springen lassen wollen.
- Argumentationshilfen, sachlich und fachlich begründet, für Lehrkräfte, die sie gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen anbringen können. Sie brauchen außerdem auch das Handwerkszeug, um das Überspringen richtig einzuleiten, durchzuführen und zu begleiten.
- Unterstützung für Kinder, die eine Klasse überspringen wollen: Jedes Kind, das eine Klasse erfolgreich überspringt, kann dazu beitragen, die Einstellung positiv zu verändern.
- Intensive Informationen, wie sie die Publikation von „A Nation Deceived“ in den Vereinigten Staaten begleitete, können helfen. Sie können dazu beitragen, dass Eltern und Lehrkräfte, die der Akzeleration positiv gegenüberstehen, weniger Probleme haben, wenn sie das Springen an ihrer Schule ansprechen. (Lehrkräfte, die Akzeleration befürworten, können an ihren Schulen ebenso einsam sein, wie es die Eltern und die Kinder sein können.)
- Personen, die das Überspringen von Klassen befürworten, sollten es immer wieder ansprechen, diskutieren, erklären und zu überzeugen versuchen: Die Erfahrung zeigt, dass steter Tropfen den Stein auf Dauer doch aushöhlen kann.

Schulpolitik „Von-Oben-Nach-Unten“

- Erlassänderungen können zu Verhaltensänderungen führen, auch wenn es eine Weile dauern kann, bis sie sich durchsetzen. In Niedersachsen wurden die Erlasse, die das Überspringen von Klassen regeln, 1995 geändert. Seitdem heißt es in den ergänzenden Bestimmungen zum Erlass (4.2):
Die Konferenz hat die Frage (des Überspringens d. V.) in den Fällen zu prüfen, in denen der Notendurchschnitt gut oder besser ist oder entsprechende Aussagen in den Lernentwicklungsberichten enthalten sind.
Das Ergebnis: In den 80er Jahren (vor dem Erlass) übersprangen in Niedersachsen mehr als 300 Schülerinnen und Schüler eine Klasse (Heinbokel, 1996), in den 90er Jahren waren es mehr als 1900 (Heinbokel, 2004). Das ist zwar eine ganz erhebliche Zunahme, aber doch deutlich weniger als möglich wäre. Da allerdings so gut wie keine Lehrerfortbildungen zu diesem Thema stattfanden, können viele Lehrkräfte damit noch nicht richtig umgehen.
- Es sollte dafür gesorgt werden, dass Akzeleration – als ein Teil des Themas Hochbegabung – verpflichtend in der Ausbildung von Lehrkräften vorkommt.
- Ebenso wichtig – wenn nicht sogar noch mehr – sind Lehrerfortbildungen. Wenn sich Einstellungen an Schulen nicht ändern, haben Erlassänderungen nur wenig Wirkung.

3 Zusammenfassung

Einstellungen in Bezug auf die beste Form der schulischen Erziehung für Hochbegabte – Enrichment oder Akzeleration – werden stark geprägt von Vorurteilen, einem Mangel an Information und einer mangelnden Bereitschaft, neue Informationen aufzunehmen und dadurch Vorurteile abzubauen. Notwendig sind vermehrt Aus- und Fortbildungen über Hochbegabung, sodass Lehrkräfte wissen, wann und wie sie Enrichment einsetzen sollten, wann Akzeleration die bessere Alternative ist, und wie sich das eine mit dem anderen kombinieren lässt.

Literatur

- Benbow, Camilla P. (1992). Progress in gifted education – everywhere but here! *Gifted Child Today*, 15, 2-8
- Colangelo, Nicholas, Assouline, Susan G. & Gross, Miraca U.M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. (www.nationdeceived.org)
- Colangelo, Nicholas, Assouline, Susan G. & Gross, Miraca U.M. (2006). The Templeton national report on acceleration. *ECHA News*, 20(1), 8-9.
- Durr, W.K. (1964). *The gifted student*. New York: Oxford University Press.

- Elkind, David (1981). *The hurried child: Growing up too fast*. o. Ort, Addison Wesley Publishing Company.
- Felsenstein, Lisa (1994). Oliver Ross: ein Hochbegabter? *Deutsche Lehrerzeitung*, 36, 6.
- Fischer, Hannah (1992). Klassenüberspringen in der Volksschule. *Erziehung und Unterricht*, 142, 233-235.
- Freeman, Joan (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell Education Limited.
- Freeman, Joan (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Habermalz, Wilhelm & Knudsen, Holger (Hrsg.) (1995). *Schulrecht Niedersachsen*. Darmstadt: Luchterhand.
- Hany, Ernst (2001). Was begabte Schüler brauchen und was das Gymnasium ihnen geben sollte. *Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V.*, Feb., 172.
- Heinbokel, Annette (1996). Überspringen von Klassen. Münster: Lit Verlag
- Heinbokel, Annette (2004). Überspringen von Klassen. In Eva Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung* (S. 233-251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Heinbokel, Annette (2006). Schnupperkurse für Schnuppermäuse (Teil 1). *Labyrinth*, 87, 18-24; (Teil 2). *Labyrinth*, 88, 12-20.
- Heinemann, Karl-Heinz (2005). Kein Aldi-Gymnasium für sozial Schwache. *Erziehung und Wissenschaft*, 7/8, 7.
- Lipsey, M. & Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioural treatment: Confirmation from the meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Rost, Detlef H. (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Sennlaub, Gerhard (1993). Lernen auf der Erde. Aus einem Lexikon der Marsmännlein. *Deutsche Lehrerzeitung*, 47, 6.
- Southern, W. Thomas & Jones, Eric D. (Eds.) (1991). *The academic acceleration of gifted children*. New York: Teachers College Press.
- Southern, W. Thomas & Jones, Eric D. (1992). The Real Problems with Academic Acceleration. *Gifted Child Today*, 15(2), 34-39.
- Van Tassel-Baska, Joyce (1992). Educational Decision Making on Acceleration and Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36, 68-72.
- Waddington, Mary (1961). Problems of Education Gifted Young Children with Special Reference to Britain. *The Yearbook of Education for 1961*. London: Evans Bros.
- Wenzel, Klaus (1991). Antwort auf einen Leserbrief in der *Elternbeilage der „Flohkiste“*, Feb., o. Seite. München: Domino Verlag.
- Wenzel, Klaus & Diekmeyer, Ulrich (1999). Die Frage des Monats: Eine Klasse überspringen? Antwort auf einen Leserbrief in *Eltern for Family*, 8, o. Seite.
- Ziegler, Albert (2006). Hochbegabtenförderung im Jahr 2006 in Deutschland. *Labyrinth*, 89, 4-12