

Heft 4

Barriere Intelligenz

Hoch begabte Kinder brauchen eine Lobby

**Überlegungen
zur aktuellen und historischen
Situation von Hochbegabten**



Unser Dank gilt der Firma ECOPLAN für die großzügige Spende zur Finanzierung der Druckkosten

Wir danken Anna Mandel für das Bild auf der Titelseite www.annamandel.de, Susanne Kunjappu-Jellinek für das Bild auf Seite 21 und Josefa Seppeler-Schartner für die 6 Fotos auf den Seiten 10, 14, 15, 18, 23 und 25.

Impressum

Herausgeber:

Förderverein Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.

Wilhelmstraße 52

10117 Berlin

Telefon: 030 22488326

Fax: 030 22488327

E-Mail: info@pfiffikus-berlin.de

www.pfiffikus-berlin.de

Redaktion: Dr. habil. Renate Eichhorn, Josefa Seppeler-Schartner

Layout: gabra 2011

© 2011



Liebe Mitglieder und Freunde des Fördervereins!

Nach 10 Jahren engagierter ehrenamtlicher Arbeit des Fördervereins Pffifikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V. möchte der Vorstand allen Mitgliedern und Unterstützern Dank sagen. Unser Verein hat sich seit seiner Gründung im Jahr 2001 zur Verbesserung der Situation von hoch begabten Kindern und Jugendlichen in Schule und Gesellschaft eingesetzt. Zur Zeit der Gründung des Fördervereins reflektierte die Öffentlichkeit, dass deutsche Schulen dringend der Veränderung und neuer Methoden der Lehrstoffvermittlung bedürfen. Hinzu kam der Pisa-Schock.



Aber auch die intellektuell hoch begabten Schüler und Schülerinnen nahmen beim Pisa-Leistungsvergleich nur hintere Plätze ein. In den letzten Jahren hat sich die Einstellung zur Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen für Schüler und Schülerinnen mit hohen kognitiven Fähigkeiten positiv verändert sowohl beim Gesetzesgeber als auch in der breiten Öffentlichkeit. Mit Fug und Recht können wir heute sagen, dass auch das Wirken des Fördervereins

zum Abbau von Vorurteilen und zur Verbesserung der Bildungsbedingungen für hoch begabte Schüler und Schülerinnen beigetragen hat.

Wir danken für die gute Zusammenarbeit und Unterstützung den Lehrerinnen und Lehrern, den Vertreterinnen der Schulverwaltung, insbesondere Frau Kröner, Frau Dr. Göbel und Frau Necker-Zeiher, den Psychologinnen und Psychologen des Schulpsychologischen Dienstes sowie Psychologinnen mit privaten Praxen, den Eltern und vor allem unseren Kindern.

Für die vertrauensvolle Kooperation mit der Anna-Lindh-Schule und dem Lessing-Gymnasium danken wir dem Rektor Herrn Dr. Leeb und Herrn Direktor Wüstenberg als auch den Lehrerinnen Frau Schenkel und Frau Bach. Durch den unmittelbaren Erfahrungsaustausch mit den Schulen konnten wir vielen Kindern konkret helfen ihre individuellen Lernkompetenzen positiv zu entwickeln. In Vorstandssitzungen, thematisch vorbereiteten Mitglieder- versammlungen, im Jour Fixe als Elternstammtisch mit aktuellen Themen und auch mit eingeladenen Experten sowie durch persönliche Beratungsgespräche mit Eltern und Kindern auf der Grundlage von diagnostischen Tests konnten viele Fragestellungen diskutiert und Lösungen aufgezeigt werden.

Seit 2007 erscheint unsere Publikation „Barriere Intelligenz“ – Hoch begabte Kinder brauchen eine Lobby. Nachdem wir im Heft 3 unserer Broschüren-Reihe einen Aufsatz von Frau Irene Schlünder und Frau Dr. Renate Eichhorn zu



psychologischen Fragestellungen der Hochbegabtenförderung mit dem Thema „Das Pendel für Hochbegabtenförderung schwingt zurück“ veröffentlichten, befasst sich der 4. Band mit der historischen Betrachtung der Hochbegabtenförderung, den verpassten Chancen, aber auch den Möglichkeiten, die aus dieser Bestandsaufnahme erwachsen. Die Verfasserin Frau Dr. Gehlen, Lehrerin für die Fächer Geschichte/Politik (Gesellschaftskunde), Wirtschaftslehre (Arbeitslehre), Deutsch und Bildungshistorikerin, hat die für uns relevanten Entwicklungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Schule zusammengestellt. Darüber hinaus hat sie ihre eigene Arbeit, die immer auch der Förderung der besonders Begabten gewidmet war, anschaulich dargestellt. Wir danken Frau Dr. A. Gabriele Gehlen für ihren wertvollen Beitrag.

Der Förderverein Pffiffikus ist ein sehr wichtiges Forum, um das Anliegen der

Hochbegabtenförderung dauerhaft auf der politischen Agenda zu halten und immer wieder daran zu erinnern, dass sie nichts mit Elitebildung und Exklusion zu tun hat, sondern der Chancengleichheit aller Kinder dient, unabhängig von ihren ethnischen und sozialen Startpositionen. Die Schule trägt in diesem Zusammenhang eine besondere Verantwortung. Die Rechte des hoch begabten Kindes sind in den Schulgesetzen gesetzlich verankert. Schwierigkeiten ergeben sich jedoch in der praktischen Umsetzung.

Zu wünschen ist, dass die Hochbegabtenförderung in der Schule gleichrangig mit anderen Förderformen praktiziert wird. Dafür setzen wir uns im Förderverein Pffiffikus weiterhin ein.

Ihr
Vorstand



Überlegungen zur aktuellen und historischen Situation von Hochbegabten*

Inhalt

	Seite		Seite
Thesen in Übereinstimmung mit der aktuellen Forschungslage:		4. Überlegungen zur Hochbegabtenförderung im Schulwesen	15
Einführende Gedanken zum Thema	4	4.1. Historische Bezüge für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik	16
1. Zur Entdeckung und Erziehung von künstlerisch begabten Menschen	5	4.2. Der Sonderweg der Deutschen Demokratischen Republik (DDR)	17
1.1. Ferruccio Busoni und Jean Sibelius	5	4.3. Entwürfe und Versuche zu strukturellen Reformen	18
1.2. Wilhelm Lehmbruck	5	4.4. Gesellschaftlicher Wandel nach 1970	21
1.3. Sophia und Louisa Chua	6	4.5. Der Elternwille in der Hochbegabtenförderung	23
2. Was können wir aus diesen Biografien lernen?	7	4.6. Bundesland Berlin	24
3. Zur Identifizierung und Förderung kognitiver Hochbegabungen	9	4.7. Die Konsequenzen der Neugestaltung des Schulwesens für Hochbegabte	26
3.1. Eine Längsschnittstudie aus Österreich	10	Literatur	27
3.2. Eine Längsschnittstudie aus Großbritannien	12		

* Dr. habil. R. Eichhornk, Diplom-Psychologin, bat mich um die Erarbeitung des Themas unter Berücksichtigung meiner bildungshistorischen Kenntnisse. Die Gespräche mit ihr und ihre Unterstützung waren mir immer eine große Freude. Herzlichen Dank.



Thesen in Übereinstimmung mit der aktuellen Forschungslage

1. „Begabungen und Talente müssen systematisch entdeckt und gezielt gefördert werden.“
 2. „Begabung entfaltet sich nur durch Förderung, nicht „von selbst“.“
 3. „Man geht davon aus, dass für Spitzenleistungen in jeder Domäne mindestens 10 Jahre angestrengte Übung erforderlich sind.“
 4. „Hochbegabtenförderung muss innerhalb des Schulsystems eine Selbstverständlichkeit sein.“ Aus „Barriere Intelligenz“ – Hoch begabte Kinder brauchen eine Lobby.
- Hrsg.: Förderverein Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V. Berlin, Heft 3. 2010.S. 3, 4, 20, 34

Einführende Gedanken zum Thema

Die meinen Darlegungen voran gestellten Zitate entstammen der Arbeit des Fördervereins Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V. Sie wurden von mir aus der unregelmäßig seit 2007 erscheinenden Publikation „Barriere Intelligenz“ des Vereins ausgesucht, um zu zeigen, wie wichtig und

richtig diese Erkenntnisse für die Anliegen des Selbsthilfevereins von Eltern hoch begabter Kinder und für den Erfolg besonders Begabter sind. Der Förderverein erarbeitete sich auf verschiedenerlei Arten in den 10 Jahren seines Bestehens, die wir jetzt feiern, grundlegendes Wissen für die Verfolgung seiner Ziele. Das beweisen unter anderem die vorliegenden drei Hefte aus den Jahren 2007, 2009, 2010.

Zunächst stelle ich Biografien dar, die der aktuellen Berichterstattung entstammen und entnehme ihnen Informationen zur Begabung und Sozialisation der behandelten Personen. Dieser Schritt wurde gewählt, um zu zeigen, dass Hochbegabung durchaus bemerkt wird, besonders im künstlerischen Bereich. Die Berichterstattung darüber würde man sich jedoch anders und besser wünschen, mehr mit einem verständnisvolleren Blick für das Phänomen der Hochbegabung und seine Besonderheiten für die Entwicklung eines Menschen, als das überwiegend der Fall ist.

Danach interpretiere ich die ausgewählten Fallstudien mit einem pädagogischen Erkenntnisinteresse anhand der obigen Zitate. Im Fortgang der Bearbeitung des Themas wird nach und nach wissenschaftliche Literatur herangezogen.





1. Zur Entdeckung und Erziehung von künstlerisch begabten Menschen

1.1. Ferruccio Busoni und Jean Sibelius



F. Busoni



J. Sibelius

Im Journal „musikfest Berlin 2011“ (2.-20. September) befindet sich ein Aufsatz von Tomi Mäkelä, der von einer Komponistenfreundschaft unter zwei fast gleichaltrigen jungen Männern berichtet, Ferruccio Busoni und Jean Sibelius. Der Verfasser setzt sich in seinem kurzen Artikel für das Musikfest Berlin 2011 auch mit der Frage ihrer Hochbegabung auseinander. Er nennt einige Informationen, die Aufschluss über ihre Sozialisation geben. Trotz qualitativer Unterschiede ihrer Entwicklungswege werden beide anerkannte Komponisten und bleiben ein Leben lang befreundet. Ferruccio Busonis Eltern sind selbst Musiker, die ihren Sohn behütet aufwachsen lassen und ihn zielgerichtet fördern. Er gilt als Wunderkind in der musikalischen Welt von Triest und Florenz

und kennt die großen Komponisten des 19. Jahrhunderts aus eigenem Erleben. Busoni und Sibelius lernen sich an der Musikschule von Helsinki kennen, wo Busoni ab 1888 mit 22 Jahren Pianisten ausbildet. Seit 1886 studiert an derselben Schule der junge Sibelius Geige. Ab 1889 wird er dort als „regionales musikalisches Talent“ anerkannt. Jean Sibelius` Zugang zur Musik fand zwar in einer musizierenden Familie statt, aber das dortige Niveau und Lebensmilieu entsprach nicht dem des jungen Busoni. Außerdem wuchs Sibelius vaterlos bei seiner Großmutter auf, die nichts von ihm hält und ihn als „Tagträumer und Lügner“ abwertet. Sibelius interpretierte in seinen erwachsenen Jahren seine Originalität gerade damit, dass er als Jugendlicher in der „Natur“ statt im „Gewächshaus“ habe aufwachsen können und setzte sich immer wieder mit diesem Gegensatz auseinander. Dabei ist er nicht frei von Neid.

1.2. Wilhelm Lehmbruck

Eine Ausstellung in Duisburg im Lehmbruck-Museum (bis 22.1.2012) erinnert an Wilhelm Lehmbrucks berühmte Skulptur „Knieende“, an sein Werk, an seinen ungewöhnlichen Lebensweg und an seine Wirkungsgeschichte. Der Bildhauer Wilhelm Lehmbruck wird 1881 in Duisburg als Kind einer Bergarbeiterfamilie geboren. Er nimmt sich 1919 in seinem Berliner Atelier das Leben. Sein Volksschullehrer bemerkte seine



W. Lehbruck

Begabung, ausgebildet wird er zunächst an der Düsseldorfer Kunstgewerbeschule. Später wird er Meisterschüler an der Düsseldorfer Kunstakademie und beginnt neue Wege der Darstellung, eine neue Formensprache, neue Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen und zu gestalten. In Paris versprach er sich mehr Anregungen und verließ seine rheinische Heimat. Wilhelm Lehbruck, so schreibt die Verfasserin des Artikels im Tagesspiegel (24.09.2011), Nikola Kuhn, zweifelte an sich selbst. Erst der Einfluss seiner Frau bewirkte seine Anmeldung im Pariser „Salon d`Automne“, wo sein auch internationaler Erfolg begann. Noch heute beeinflusst er mit seinen Skulpturen die Entwicklung der Bildhauerkunst.

1.3. Sophia und Louisa Chua

Das Buch von Amy Chua „Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte“ gehörte zu den erfolgreichen Sachbüchern in der ersten Hälfte des Jahres 2011 (Orig. Battle Hym

of the Tiger Mother. New York 2011.) Es sorgte für Provokationen, auf die sich Rezensenten der Printmedien stürzten. Ihre Thesen bildeten Diskussionsstoff in Talk-Shows. Das Buch gewann hohe Verkaufszahlen und einen guten Platz in den Sachbuchlisten. Vordergrundig wurde es bisher entsprechend der Argumentationslinie der Verfasserin interpretiert als Kampfschrift gegen westliche Erziehungsstile, die von ihr kontrastiert werden mit den so viel erfolgreicherer chinesischen: Gehorsam, Pflicht, Disziplin. Das Buch bietet auf der Grundlage der Dokumentation der Mutter der Kinder, ihrer Reflektion über ihre Erziehungsmaßnahmen und ihren eigenen Herausforderungen vor allem durch die jüngere Tochter darüber hinaus interessantes Material über die Erziehung hoch begabter Kinder. Die beiden Mädchen haben hoch begabte Eltern und Großeltern und gehören in der dritten Generation zu einer Migrationsfamilie mit chinesischen und jüdischen Wurzeln in den USA.



Sophia

Foto: D. Shankbone



Louisa

Foto: D. Shankbone

Die Töchter der Verfasserin, Sophia und ihre zwei Jahre jüngere Schwester Louisa, wurden von Geburt an mit hohen Anforderungen an ihre intellektuelle Entwicklung konfrontiert. Früh zeigt sich, dass Persönlichkeitsunterschiede zwischen den beiden Schwestern sie verschieden auf die Forderungen und Ansprüche ihrer Mutter reagieren lassen. Die ältere Sophia akzeptiert das von ihrer Mutter für sie ausgewählte Instrument, das Klavier, alle von ihr ausgesuchten Lehrer, die intensiven und zeitlich extensiven Übungen, die Verweigerung kindgemäßer Unterhaltungen, die Beschränkungen ihrer Kontakte. Sie wird erfolgreiche Pianistin mit öffentlicher Anerkennung. Sophia erfüllt mühelos alle Erwartungen.

Für die jüngere Louisa, die unzweifelhaft als hochbegabt in Musik und Mathematik anzusehen ist, wird die Geige als Instrument ausgesucht. Sie beginnt mit zwei Jahren einen Machtkampf mit ihrer Mutter, ab 12 wird sie immer widerspenstiger, ihre Verweigerungen

steigern sich zu Formen der Selbstbeschädigung, sie gibt nicht auf, bis sie als 17jährige gewinnt und in eine große Abrechnung mit ihrer Mutter tritt. Obwohl sie sehr erfolgreiche Geigenspielerin geworden ist und obwohl die besten Lehrer für ihr Instrument sie als Schülerin annehmen, von ihrer Mutter für sie gesucht und teuer bezahlt, gibt sie das Geigenspiel auf. Sie lernt Tennis, sie beteiligt sich an Wettkämpfen und verliert zuerst nur, sie macht eigene Erfahrungen und entwickelt nach und nach selbstformulierte Ansprüche an sich selbst beim Tennisspiel. Nach einer langen Phase des Schweigens (ihre Mutter fährt sie trotzdem jetzt eben zum Tennisspiel statt zum Unterricht an der Geige), spricht sie wieder mit ihrer Mutter und sagt: „Als ich klein war, konnte ich nichts je gut genug machen. ... Als wir klein waren, durften wir überhaupt nichts selber entscheiden,Ich werde sie immer lieben, die Geige. Ich bin sogar froh, dass du mich gezwungen hast, Potenzen auswendig zu lernen. Und zwei Stunden Chinesisch am Tag“. Louisa wird die Geige nicht aufgeben, aber sie will sie nicht zur Hauptsache in ihrem Leben machen. (Chua 2011, S. 229, 232, 247)

2. Was können wir aus diesen Biografien lernen?

Die Erkennung, Anerkennung und Förderung durch selber hoch musikalische Eltern führt so sehr zur Förderung und



Entwicklung Busonis, dass er bereits mit 22 Jahren als Klavierlehrer eine Anstellung findet. An ihm zeigt sich, dass eine Übereinstimmung zwischen Begabung, Förderung und Anerkennung zu frühen Erfolgen führen kann, wenn der Geförderte sich in dem angebotenen Lebensmilieu entwickeln will und darin zu Hause fühlt. Der junge Sibelius muss die Geringschätzung seiner wichtigsten Bezugsperson verkraften und geht dennoch seinen Weg, den seine Familie immerhin nicht verhindert. Auch ließ sie ihm eine humanistische gymnasiale Bildung zukommen, die seine Liebe zu den antiken Klassikern begründete. Er findet später Anerkennung und Erfolge als der junge Busoni. Beide werden bekannte und geschätzte Komponisten in ihrer Zeit und empfinden sich nicht als Konkurrenten. Busoni setzt sogar vom Anfang ihrer Bekanntschaft an seine Kontakte ein, damit der junge Sibelius Zugang zu den Komponisten findet, die ihn fördern können. Das war ein glücklicher Zufall, der Sibelius half, die weniger förderlichen Lebensumstände seiner Kindheit und Jugend auszugleichen.

Seine Begabung als Geiger hatte Busoni auf ihn aufmerksam gemacht, der ihn für gemeinsame Aufführungen heran zog.

An diesen beiden Musikern und Komponisten lässt sich erkennen, dass große künstlerische Begabungen am besten in einem ihnen gemäßen Milieu gedeihen können, dass aber eine überdurchschnittliche Begabung wie die von Sibelius, wenn sie erkannt wird

und Voraussetzungen bereits erarbeitet wurden, auch durch spätere Förderung entwickelt werden kann.

Das Kind Wilhelm Lehmbruck verdankt die Entdeckung seines Talents seinem Volksschullehrer, ohne ihn wäre es vermutlich unentdeckt geblieben. Ungewöhnlich ist seine Förderung durch die Düsseldorfer Kunstakademie, die eine der großen Kunstakademien des Königreichs Preußen war, aber nicht ganz selten. Die teilweise aus häuslichen Gründen schwierigen schulischen Schicksale anderer Großer der Bildenden Künste in Preußen waren im 19. Jahrhundert nicht unbekannt und führten zur Anerkennung und Förderung von künstlerischen Begabungen, wenn sie einen Förderer und Unterstützer hatten.

Auch in seinem Fall gilt, dass Aufmerksamkeit in der Schule und Einsatz für den begabten Schüler Chancen eröffneten. Wie schwierig und belastend der Lebensweg weg vom häuslichen Milieu für Wilhelm Lehmbruck vermutlich war, ist der benutzten Quelle nicht zu entnehmen, wohl aber, dass er trotz aller Förderung und ungewöhnlicher Ergebnisse gemäß seinem künstlerischen Anspruch an sich selbst kein ausgeprägtes Selbstbewusstsein hatte.

Internetrecherchen ergaben keinen verbesserten Informationsstand zur Bedeutung der Kindheit und Jugend für die psychische Entwicklung des Künstlers. Zum Verständnis für solche Kinder und Heranwachsende wäre eine Beachtung ihrer besonderen Belastungen und institutionelle Bereitschaften wünschens-



wert, die Talente von Seiteneinsteigern gleichwertig und gleichrangig mit anderen Bewerbern zu entwickeln. Dieses Glück, entdeckt und gefördert zu werden, hatte Wilhelm Lehmbruck!

Der Vergleich der beiden Schwestern Sophia und Louisa zeigt vor allem, dass die Binsenweisheit jeder Erziehung, dass jedes Kind anders ist und anders angesprochen werden muss, auch für Hochbegabte gilt. Sophia kann scheinbar mühelos die Anforderungen ihrer Mutter erfüllen und die von ihr gesteckten Ziele erreichen. Sie erlebt die Vorgehensweisen ihrer Mutter als unterstützend und in ihrem Interesse. Das Buch zeigt über das Schicksal der Töchter von Amy Chua hinaus, wieviel internationale Konkurrenz um den Unterricht an den besten Musikschulen mit den besten Lehrern herrscht und dass er weltweit nahezu immer von Eltern für ihre Kinder geführt wird. Amy Chua erarbeitete sich diese Kenntnisse für ihre Kinder und ist bestens vertraut mit der wissenschaftlichen Literatur über Hochbegabung und Erfolg in der Musik. Louisa muss zum Gehorsam gezwungen werden. Zermürbende und auch für den Leser erschütternde Machtkämpfe, die Louisa für ihre Identität führt, zeigen, dass ein Kind für die Entscheidungen seiner Eltern über seinen Lebensweg früh gewonnen werden muss und dass seine Akzeptanz unersetzbar ist. Louisa kann den unbedingten Einsatz ihrer Mutter für ihre Töchter und für sie selbst erst anerkennen, nachdem diese Louisas eigene Ansichten und Absichten über ihren Lebensweg nicht mehr be-

kämpft. In der Schule ist Louisa dagegen nicht schwierig. Die Lehrer und Lehrerinnen, die sie als Schulkind unterrichten, respektieren ihre Eigenwilligkeiten und ihre auffälligen Fähigkeiten insbesondere in Mathematik.

3. Zur Identifizierung und Förderung kognitiver Hochbegabungen

Zum Thema der kognitiven Hochbegabungen liegt heute eine solche Fülle von Literatur vor, dass sie auch von Fachleuten als unübersehbar angesehen wird, zumal sich gerade dieser Forschungsbereich ständig jedes Jahr durch hunderte weitere Publikationen erweitert (International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition. Amsterdam u.a. 2000. Foreword P. xii(5).)

Sehr aufschlussreich aber schwierig zu erstellen sind Längsschnittstudien. Für unseren Zusammenhang der Arbeit im Verein Pffiffikus beschäftige ich mich nicht mit methodischen Problemen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Ich verwende von mir ausgewählte Ergebnisse von meinen Recherchen im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, beide in Berlin.





3.1. Eine Längsschnittstudie aus Österreich

Zunächst wende ich mich der hier verkürzten Darstellung und Interpretation einer Längsschnittstudie aus Österreich aus der Forschungsarbeit der Universität Salzburg zu (News & Science. Nr. 28. Ausg.2, 2011. S. 54-56). Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen (Empfehlung der Lehrer, Schulnoten, mehrfache Testverfahren und Interview) sind ausgewählte Schüler eines Kurses zur Hochbegabtenförderung an der Universität Salzburg im Jahre 1986 und wurden 2011 nach 25 Jahren durch Fragebogen zum Nutzen der Kurse evaluiert. Die Schüler hatten nach ihren Interessen Angebote in Naturwissenschaften und zum Erlernen einer weiteren

Fremdsprache Spanisch wahrnehmen können, wobei besonders viel „Wert auf das Erreichen anspruchsvoller Ziele im Selbststudium gelegt wurde“ (S.54). Erwartungsgemäß wurde der Besuch des Kurses in Nachhinein positiv bewertet für das berufliche Fortkommen, die Studienwahl und auch für das private Leben. Die naturwissenschaftlich geförderten Schüler weisen in höherem Maße naturwissenschaftliche Berufswahlen aus, es wird in dieser befragten Gruppe zusätzlich geförderter Schüler ein engerer Zusammenhang zwischen naturwissenschaftlichen Interessen, Förderung und Berufswahl als für die sprachlich geförderten Schüler festgestellt.

Demnach scheint es leichter und langfristiger nachvollziehbarer zu sein naturwissenschaftlich Begabte zu fördern, der direkte Nutzen zusätzlicher Förderung für sprachlich Begabte in eine berufliche Richtung ist dagegen schwerer feststellbar. Das liegt jedoch meines Erachtens mehr an den unterschiedlichen Arbeitsmarktstrukturen für naturwissenschaftliche, technische und geisteswissenschaftliche Absolventen als an den Teilnehmern des Projekts. Das Ergebnis spricht keineswegs gegen unterschiedliche Förderungskonzepte. Es beweist eher, dass fachliche und methodische Förderung grundsätzlich positiv ist. Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse zeigt diese Studie, dass 70,8% der Ausgewählten einen Universitätsabschluss erwarben, die anderen Teilnehmer darunter blieben. Über diese Feststellung muss noch einmal



Besuch im „ Science Center Phaeno“ in Wolfsburg. (Naturwissenschaftliche Experimente für Kinder)



nachgedacht werden, nachdem andere Gedanken vorgestellt wurden.

Die geringen Fallzahlen (34 ehemalige Teilnehmer/innen an den Kursen, 24 evaluierte Teilnehmer durch Rücklauf der Fragebogen nach 25 Jahren) erlauben jedoch keinerlei Verallgemeinerungen, lediglich ein verbessertes Problemverständnis. Reflektionen der Verfasserinnen der o.g. Evaluationsstudie der Universität Salzburg ergeben, dass 62,5% der Befragten die Förderung als sinnvoll betrachten, 33,3% dagegen nicht. 50% der Befragten hielten eine fachliche und persönliche Stärkung für sinnvoll, nur 6,3% empfanden soziale Kontakte unter Gleichartigen als besonders wichtig. Schlussfolgernd lässt sich trotz der geringen Fallzahlen durchaus feststellen, dass die Verschiedenartigkeit der hochbegabten Kinder wie bei allen Kindern sonst auch keinerlei einstimmige Auffassungen erwarten lässt.

Sie sind keine homogene Gruppe, es spricht viel dafür, dass sie untereinander noch heterogener sind als andere Lerngruppen. Der Hochbegabte des Projektes, der sich als Hochbegabter weniger fremd fühlte, und ein anderer, der durch die Teilnahme am Projekt in seiner Schule zum „Außenseiter“ wurde, kennzeichnen die Bandbreite zu erwartender Konflikte, wenn besondere Förderungen eingerichtet werden. Pädagogische Arbeit muss am Einzelfall stattfinden. Diese Einzelfälle wurden in der Durchführungsphase des Projektes nicht erfasst und nicht beachtet, nur darum können sie im Nachhinein als Klage

auftauchen. Noch nach 25 Jahren wird die Erfahrung besonderer Betroffenheit erinnert und mitgeteilt. Daraus lassen sich pädagogische Fragestellungen ableiten, etwa wie stark dieses Belastungen empfunden wurden und welche Konsequenzen sie im Alltag der Jugendlichen gehabt haben.

Es muss bedacht werden, dass Förderprogramme nicht verhindern können, dass pädagogische Probleme neu entstehen oder vorhandene verstärkt werden. Sie sind kein Allheilmittel! Ihre hauptsächliche Bedeutung liegt darin, dass sie das fachliche Niveau heben, eine Auseinandersetzung und Orientierung an einem höheren Anforderungsniveau bieten, die Selbsteinschätzung im Umgang mit der favorisierten Disziplin fördern und realistische Ansprüche an sich selbst und andere entwickeln helfen.

Die Aufnahme in Förderkurse für Hochbegabte im Jugendalter garantiert nicht, dass der ausgewählte Schüler/die ausgewählte Schülerin nach dem Schulabschluss die höchsten Ausbildungswege wählt. Die Freiheit der Entscheidung über den eigenen Lebensweg ist auch dann zu respektieren, wenn „niedriger“ gewählt wird als den Schulabschlüssen, Noten und Notendurchschnitten und den Testergebnissen nach möglich wäre, ohne die Wahl und den Wähler abzuwerten.





3.2. Eine Längsschnittstudie aus Großbritannien

Joan Freeman „Gifted Children Grown up“ (London 2001) wendet sich insbesondere einigen Problemen zu, die sich ergeben können, wenn ein Kind als besonders begabt identifiziert worden ist. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Samples wurden getestet mit 7, 11 und 14 Jahren, außerdem in nationalen Prüfungen mit 16 und 18 Jahren. Neben den Auswertungen führte die Wissenschaftlerin Interviews mit den Eltern und den Kindern ihrer Studie durch. Am Herzen liegen Joan Freeman dabei in dem hier von mir in Englisch gelesenen Buch, das ich für unsere Zwecke auszugsweise ins Deutsche übersetzte und interpretierte, Kinder sozialer Unterschichten. Ihre Studie beginnt in den 1970er Jahren, seit der Einführung des



Lehrerstudentin im Unterricht

Fördersystems, erfasste und berücksichtigte für ihre Interpretationen den Bildungsstand der Eltern und Großeltern der ausgewählten Kinder. Im englischen Schulsystem sind trotz seiner Schwächen und Mängeln und der Privilegien des Privatschulsektors seit gut 40 Jahren verschiedenartige Förderungen für hochbegabte Kinder aller sozialen Schichten eingerichtet worden. Hochbegabte Kinder können als Folge von Maßnahmen des englischen Schulsystems als besonders begabt identifiziert werden, weil alle 11jährigen landesweit durch kombinierte Schulleistungstests erfasst und beurteilt werden. In keinen Teilbereich des englischen Schulsystems ist mehr Fördergeld geflossen als in die Förderung der als hochbegabt identifizierten Kinder. Obwohl die englische Gesellschaft soziologisch gesehen scharfe Unterschiede zwischen den sozialen Schichten aufweist, die nur sehr bedingt vergleichbar sind mit der deutschen Gesellschaft, lassen sich aus den langjährig gewonnenen Forschungsergebnissen und Überlegungen der Forscherin Erkenntnisse auch für uns gewinnen und Schlussfolgerungen überlegen.

Joan Freeman ist durch ihre Längsschnittstudien bekannt und wird als Expertin für die Hochbegabtenforschung durch die britische Regierung hinzu gezogen, zum Beispiel 1998 vom „Office for standards in Education“. Sie warnt in Übereinstimmung mit der neuesten amerikanischen Forschung vor dem „Labeling“ von Kindern (vgl. Feldhusen, John F., Jarwan, Fathi A., Identification



of Gifted and Talented Youth for Educational Programs, P. 271-282, P. 279 in: International Handbook of Giftedness and Talent. A.a.O.). Sie verweist darauf und warnt davor, dass Stereotypisierungen des hoch begabten Kindes sogar im gleichen Kulturraum extrem verschieden ausfallen, etwa im Vergleich zwischen Großbritannien und den USA, der bebrillte sensible Stubengelehrte hier ist ein sportlicher Held dort. Diesen Gedanken werden wir noch einmal aufgreifen.

Der jetzt erwachsene Jeremy sagt, dass dieses Label sein Leben zerstört hat. Von seinem siebten Lebensjahr an habe er sich gefragt, warum er so unglücklich sei (P. 28). Alison hatte immer das Gefühl, dass man auf sie herabsah und dass es falsch war, einen Schritt aus ihrem Zuhause (gemeint ist das Milieu) hinaus zu tun. Sie bezweifelt, dass der Intelligenztest außerhalb eines Klassenzimmers von Bedeutung sei (P. 160 f.).

Samantha war eine musikalische Hochbegabung, die mit den Fächern Mathematik und Musik im Schuldienst in einer „Comprehensive School“ arbeitete. Sie wurde im klinischen Sinne depressiv, weil ihre überragenden Möglichkeiten Unterricht und insbesondere Musikunterricht zu gestalten wahrscheinlich auf den Neid und den Druck ihrer Kollegen stießen. Sie verlor Lebendigkeit und Selbstvertrauen, konnte sich aber über diese Verfassung erheben und arbeitete danach zufrieden in einer Grundschule für Kinder mit Problemen (P. 162 f.).

Andere Teilnehmer der Studie aus traditionellen sozialen Unterschichten kamen nicht an den berühmten Universitäten des Landes zurecht, obwohl sie alle intellektuellen Voraussetzungen mitbrachten und als Studenten angenommen wurden. Nur wenige bewältigten ihre soziale Herkunft erfolgreich (P. 163). Neil versagt in seinem Eintrittsinterview in Cambridge. Er hatte mit einem Stipendium eine weit von seinem Zuhause abgelegene Privatschule besucht und sich dort immer unglücklich gefühlt (P.176 f.). Alistair, der dagegen in der Gesamtschule seiner Umgebung blieb und sich dort wohl fühlte, bestand das Interview an derselben Universität erfolgreich und entwickelte soziale Phantasie, um die so anders sozialisierten Mitstudenten für ihn zu interessieren (P. 177). Die Autorin fordert eine Erweiterung der universitären Beratungspflichten und Sorge für ihre Studenten, sie beklagt aber auch, dass etwa die Schule von Alison nicht die geringste Vorbereitung geleistet habe zur Bewältigung der sozialen Hürden, die in Oxford auf sie zukommen würden (P. 193). In den Augen von Joan Freeman werden wundervolle menschliche Talente verschwendet. Sie bezweifelt, dass die vielen Theorien über Fähigkeiten insbesondere der Intelligenz sich dem wirklichen Leben gegenüber behaupten, von dem sie sich fort bewegt hätten (P. 194).

Sie befragt in ihrer Längsschnittstudie Kinder und Eltern. Ihre Studie ist die umfangreichste, die in der Forschungsliteratur Europas der letzten Jahrzehnte



für ein ganzes Land vorliegt. Sie fragt Eltern nach den Entscheidungen, die für ihre Kinder getroffen wurden, nachdem ihre Hochbegabung getestet wurde. Mittelschichtkinder beklagen den enormen Druck, unter dem sie gelitten haben, weil sie sich immer beweisen mussten. Mehrfach beklagen Eltern im Nachhinein den Druck, den sie auf ihre Kinder ausgeübt haben und die Entfremdung, die daraus zwischen ihnen entstand (P. 183).

Die Wissenschaftlerin gibt folgende Empfehlungen: Die Acceleration sollte beschränkt werden auf physisch geeignete und emotional stabile Kinder (P.192/P.217). Sie warnt vor den zwei Seiten dieser Maßnahme, normale Probleme des Aufwachsens können durch sie verschärft werden (P.188). Enrichment sollte Fähigkeiten zu analysieren und Probleme zu lösen vermehren und mit örtlichen Partnern auch an außerschulischen Lernorten organisiert werden (P.218).



Im „Science Center Phaeno“ in Wolfsburg (2009)

Keine Maßnahme sollte getroffen werden ohne das betroffene Kind umfangreich zu beraten, an Entscheidungen zu beteiligen und während der Veränderungen zu unterstützen (P. 188, P.218).

Sie empfiehlt, sich Gedanken darüber zu machen nicht nur begabten Kindern behilflich zu sein, Widerstände, die es durch das Leben auf ihrem Lebensweg gibt, aus dem Weg zu räumen, sondern auch anderen Kindern. Einige Widerstände hält sie für unvermeidbar, sie können eine Herausforderung sein, andere seien zerstörerisch, beschädigten die Seele und seien vermeidbar (P.194). An der Bewältigung von Widerständen zum Wohle der Kinder und zur Vermeidung von überflüssigem Leid zu arbeiten hält sie für unbedingt nötig.

Wie könnte ein deutscher Stereotyp für das hoch begabte Kind aussehen? Da auch bei uns das männliche Kind im Fokus des Interesses steht, nicht das weibliche, das in allen Ländern trotz überragender Begabung meistens unauffällig seinen Lebensweg bewältigt, ist das Stereotyp auch bei uns männlich. Vom Begabten wird bei uns angenommen, so scheint mir, dass er unsportlich und unverstanden ist, darum einsam, egoistisch und lebensuntüchtig, unberechenbar, weil nicht nachvollziehbar genial, nicht eigentlich fleißig, dafür aber verböhrt in seine Interessen und darum verschroben, uninteressiert an Karrieren und darum arm, zu sensibel und irrational und darum als Führungselite nicht tauglich. Schließlich aber werden von ihm dennoch Erkenntnisse hinter-



lassen, die im Nachhinein Anerkennung finden und die Menschheit bereichern. Auch ein deutsches Forschungsprojekt, das seit 1995 arbeitende „Marburger Hochbegabtenprojekt“ warnt in folgender Form: „Vielleicht müssen vor allem wir Erwachsenen uns von liebevoll gewordenen Stereotypen verabschieden, wie den sozial ungeschickten „vergeistigten Jüngling“ mit Interesse für klassische Musik und Sokrates“. (Schilling, Susanne R. Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer all zu klug ist, findet keine Freunde? Münster u. a. 2002, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 33, S 224). Die Ängste vor neuen Eliten, veranlasst durch die neuen Diskussionen um Hochbegabtenförderung, die mit einer Weltmarktkonkurrenz gerechtfertigt wird, verknüpften sich bei uns mit historischen Erfahrungen. Durch Status begünstigte und materiell privilegierte Eliten waren ihren Verantwortungen in katastrophaler Weise zweimal nicht gerecht geworden! Sie hatten sich als nicht vertrauenswürdig heraus gestellt. Zweifel an bewusst angestrebten Zielen der Elitenbildung, selbst wenn sie als „Leistungseliten“ eingeführt werden, sind zumindest nicht verwunderlich. Michael Hartmann, der beste Eliteforscher unseres Landes, bezeichnet den Begriff „Leistungselite“ als Mythos, es sei angemessener von „Herrschaft und Machtverhältnissen“ zu sprechen, da es um Gruppenbildungen gehe und Gruppenerhalt. Der soziale Aufstieg funktioniert nicht nach „nachvollziehbaren Regeln“ (zit. nach Julia Friedrichs, Ge-

statten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. Hamburg 2008. S., 74 ff.). Eine pädagogische Diskussion der Hochbegabtenförderung darf sich nicht mit Privilegierung verwechseln lassen.

Das hoch begabte Kind hat ein Recht auf eine ihm angemessene Förderung wie alle Kinder, die in die Schule eintreten.

4. Überlegungen zur Hochbegabtenförderung im Schulwesen

Eine Überblicksdarstellung zum Thema der Hochbegabung im deutschen Bildungswesen fehlt aus schulpädagogischer Perspektive und überhaupt. Ich verwende meine eigene berufliche Erfahrung und meine schulgeschichtlichen Kenntnisse, um einige mir wichtig erscheinende Gesichtspunkte, zeithistorische Stationen und Einschnitte zu



Ausflug des Fördervereins (2007)



benennen. Dabei wende ich mich hauptsächlich, aber nicht nur den organisatorischen und institutionellen Aspekten zu. Bittere Bemerkungen zur Bildungspolitik und zur Qualität ihrer Diskussion findet man in einem Aufsatz von Thomas Ellwein, „Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen“. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion, Kap. V, S. 87-109, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd VI. 1945 bis zur Gegenwart. 1. Teilband Bundesrepublik Deutschland. Hrsgg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck. München 1998. Die Argumente von Thomas Ellwein lohnt es vollständig nachzulesen und zu bedenken. Er benennt immer wieder ständisches Denken in seinen schädlichen Auswirkungen. Sie untermauern meine eigenen Auffassungen über eine langfristig bestehende und fortdauernd unbefriedigende Situation der Behandlung schulischer Fragen aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft.

4.1. Historische Bezüge für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik

Die Bildungsreform von 1808, die zu treffender besser preußische statt Humboldtsche Bildungsreformen genannt würde und deren Wirkungen bis in die Gegenwart und sogar Zukunft fortauern, unterschied zwischen Niederer und Höherer Bildung. Dem Schultyp der Höheren Bildung entsprachen das Gymnasium und die Universität, an

der Studienräte für den Unterricht am Gymnasium wissenschaftliche Fächer studierten, für die nach und nach Studienordnungen entwickelt wurden, die in dieser Hinsicht die akademischen Freiheiten der Universität einschränkten. In einer zweiten Ausbildungsphase mit dem Status des Referendars wurden methodische Kenntnisse erworben, dieses Fachwissen zu unterrichten. Diese Situation besteht prinzipiell im Einzelnen mit Modifikationen bis heute. Es wurde unterstellt, dass trotz einiger staatlicher Modernisierungen die soziologisch fortbestehende ständische Gliederung der Gesellschaft dazu führe, dass das geeignete männliche Kind in die Vorschule dieser Gymnasien eintrete, bis zum Abitur durchhalte und danach studiere. Es liegt auf der Hand, dass diese abstrakten Auffassungen konkret für manches Kind mit nicht geringen Problemen verbunden waren. Weiterhin wurde von den Gestaltern, Besuchern und Verteidigern dieses Bildungssystems angenommen, dass es gerecht sei und die besten Begabungen auf diese Art und Weise erfasst und gebildet werden. Zwischen Niederer und Höherer Bildung gab es keinerlei Durchlässigkeit. Sie wurde erst in den 1980er Jahren der Bundesrepublik Deutschland, wie könnte es anders sein föderal verschieden, zugelassen. Der schleichende wachsende Zugang und das Ansteigen der Anmeldungen für das Gymnasium der 50er Jahre der Bundesrepublik Deutschland veranlasste den „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswe-



sen“ (DA) 1959 zu einem Gutachten, dass das Gymnasium an Niveau verlore und eine weitere Schulform innerhalb der Höheren Bildung erforderlich sei, die „Studienschule“. Der DA war ein sporadisch tagendes Gremium, das mit Hilfe eines von zwei jungen Wissenschaftlerinnen besetzten Sekretariats Bildungsdiskussionen veranstaltete und Gutachten vorlegte. Seine Teilnehmer (bis auf einen einzigen kooptierten Volksschullehrer, Herr Vaupel, aus den Traditionen der Niederen Bildung) entstammten ausnahmslos den Bildungstraditionen des Höheren Schulwesens und waren bis auf die ebenfalls kooptierten jungen Referendare Hartmut von Hentig und Dr. Hanna-Renata Laurien vor 1900 geboren worden. Der Gedanke eines neuen Schultyps wurde jedoch nicht weiter verfolgt. Ich erwähne ihn darum, weil er ein frühes, einzigartiges und seltenes Misstrauen gegenüber der Leistungsfähigkeit des Gymnasiums ausdrückt, deren Verminderung jedoch lediglich auf die Zunahme der Schülerzahlen zurückgeführt wird. Eine der beiden wissenschaftlich gebildeten Sekretärinnen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen war Frau Dr. Doris Knab, die als spätere Professorin für die Koedukation im Gymnasium und an allen Schulen stritt. Besonders die Benachteiligung der Mädchen in der Höheren Bildung sollte endlich beseitigt werden. Darauf wird noch zurück zu kommen sein.



4.2. Der Sonderweg der Deutschen Demokratischen Republik (DDR)

Zeitgleich zu den Tagungen des DA beginnt der andere 1949 entstandene Staat, die Deutsche Demokratische Republik, sein Bildungswesen zu verbessern, um seinen Ansprüchen auf eine polytechnische Allgemeinbildung (Olbertz, Jan-Hendrik, Hochbegabtenförderung zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik. Ansätze in den neuen Bundesländern. Kap. 17, S.375 ff. , In: Begabt sein in Deutschland. Hrsg.: Heller, Kurt A., Ziegler, Albert. Berlin u. a. 2007. (Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz; Bd. 1) besser und im Rahmen des planwirtschaftlichen Gesellschaftssystems differenzierter zu genügen. Von Anfang an war die Koedukation der Geschlechter im Schulwesen der DDR eingeführt worden. Die Mädchen erwarben Schulabschlüsse, Zugänge zu den Universitäten und zur Teilnahme an der Hochbegabtenförderung nach ihren eigenen Fähigkeiten. Die polytechnische Allgemeinbildung fußte auf den als Kritik und Ablehnung an dem oben skizzierten Bildungssystem formulierten Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung in der Endphase des 19. Jahrhunderts. Die in der DDR nach und nach entwickelten Formen der Begabtenförderung schlechthin durch Spezialschulen und -klassen für Sport, Naturwissenschaften und Musik, die Aufnahme von Russisch für Sprachbegabte ab der 3.Klasse,



außerunterrichtliche Zirkel, Arbeitsgemeinschaften, Schülerakademien, Spezialistenlager und Wettbewerbe (A.a.O. S. 375) bestehen in den neuen Bundesländern nach 1990 in anderen Formen entsprechend den föderalistischen Gegebenheiten fort.

4.3. Entwürfe und Versuche zu strukturellen Schulreformen

In der Bundesrepublik Deutschland veranlasste die von Picht 1961 ausgegrufene Bildungskatastrophe zunächst keinerlei Veränderungen. Vom DA ging die Ablösung der Volksschule durch den neuen Schultyp „Hauptschule“ aus, der neunjährig eingerichtet wurde mit Fachunterricht, dem neuen Schulfach Arbeitslehre und Englisch durch Lehrer, die an Pädagogischen Hochschulen statt an Pädagogischen Akademien ausgebildet werden sollten. Der für im-

mer noch mehr als 75% aller Schüler der Bundesrepublik Deutschland zum Zeitpunkt der Einführung zuständige neue Schultyp Hauptschule, das sollte noch öfter passieren, war früher da als die dafür benötigten Lehrer und schuf als Dauerproblem bis heute Probleme der „Nicht-Passung“ zwischen Ausbildung, Einsatz und Verwendung.

Die Pädagogischen Hochschulen waren den Universitäten nicht gleichwertig, obwohl sie ein begrenztes Promotionsrecht eingeräumt erhielten. Sie waren nicht Mitglied der Westdeutschen Rektorenkonferenz (kritisch dazu Ellwein, a.a.O., S. 97). An dortigen Diskussionen der Zeit, verstärkt in der Nachfolge der Studentenrevolte, die die Ausbildung von Studienräten betrafen, waren sie nicht beteiligt. Alle die Schulen betreffenden Reformen waren und sind in allen alten Bundesländern eher da als die Vorbereitungen zur Veränderung von Studiengängen oder die Entwicklung von Lehrerfortbildungen. Vordergrundig wird eine von Interessengruppen öffentlich erstrittene Beunruhigung über schlecht geregelte Sachverhalte des Bildungswesens oberflächlich medial unterstützt. Die so hergestellte Öffentlichkeit wird von den Parteien in Wahlen benutzt. Ihre Ergebnisse untergraben jedoch jede durchdachte und langfristig angelegte Bildungspolitik und beeinträchtigen die Realisierung von Reformabsichten noch vor ihrer Implementierung.

Der Grundgedanke der Bildungspolitiker der Weimarer Republik in Preußen bei ihren Reformen, dass das Staatliche



Kinder des Fördervereins „Pffiffikus“ besuchen das Bundeskanzleramt in Berlin



Schulwesen für seine Funktionstüchtigkeit auf tragfähige, belastungsfähige und langfristige Kompromisse angewiesen ist, bedeutet in unserer Zeit gar nichts; vgl. auch dazu Ellwein, a. a. O. S. 99 u. S.102. Der erste Kultusminister der Weimarer Republik in Preußen, Konrad Haenisch, bemerkte über die Anfänge des nicht mehr monarchischen Staates einmal, dass man die Quadratur des Kreises für die neue Bildungspolitik habe finden müssen. In der Weimarer Republik in Preußen bedeutete der schulpolitische Kompromiss so viel, dass eine Koalitionsregierung von Zentrum und Sozialdemokraten sich zeitweise auf einen konservativen Schulmann als Kultusminister einigte, Gymnasialdirektor Boelitz (DVP), der eine „Höhere Mädchenbildung“ nach einem konservativen Frauenbild seiner Kreise einrichtete. Die Zustimmung zum Schultyp der Frauen-Oberschule ohne Latein, mit geringeren Anforderungen in Mathematik und Naturwissenschaften und überhaupt fern vom Kern der humanistischen Bildung fiel dem katholischen Zentrum leicht, aber nicht den Sozialdemokraten. Noch in den 50er und 60er Jahren der Bundesrepublik bestand dieser Schultyp der Frauen-Oberschule in den Nachfolgeländern des von den Alliierten 1948 aufgelösten Staates Preußen, an seine Seite traten auch in den süddeutschen Bundesländern Neusprachliche Mädchengymnasien. Zwar vermittelten sie eine vollwertige Studienberechtigung durch ein Abitur, das aber nicht gleichwertig den Anforderungen der Jungengymnasien war.

Einzig im späteren West-Berlin war die Koedukation durch die Alliierten eingerichtet worden und blieb bestehen. Das Fortwirken eines traditionellen Frauenbildes führte dazu, dass 1968 etwa nur 24% der Studenten an Universitäten der Bundesrepublik Deutschland weiblich waren. An den Pädagogischen Akademien und den ab 1969 nachfolgenden Pädagogischen Hochschulen waren sie dagegen überrepräsentiert. Eine Feminisierung des Lehrerberufes ist auch auf diese bildungspolitischen Entscheidungen zurückzuführen. Der den „Höheren Töchtern“ zugedachte Lebensbereich Haushalt, Familie und Erziehung bedeutete für das „niedere Schulwesen“ in der Grundschule und ausgerechnet in der mit immer mehr Problemen behafteten Hauptschule, dass eine Lehrerschaft entstanden war, die der Mehrheit der Schüler sozial entfremdet gegenüber trat. Eine „kulturelle Vielfalt“ wäre in der Gegenwart des Bildungswesens von 2011 unabdingbar und anstrebenswert, wenn die „Aussortierung von Schülern (...) nach kulturellen Mustern“ vermieden werden soll, die die Chancen begrenzen (Spellerberg, A., Bildung und Lebensstile - Ein Fließgleichgewicht auf Modernisierungskurs In: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Hrsg.: Andreas Hadjar, Rolf Becker, Wiesbaden 2006. S.258).

Der DA wurde 1966 verbindungslos durch den Deutschen Bildungsrat (DB) abgelöst, der eine größere Geschäftsstelle in Bonn erhielt mit einem Referenten, der Kontakt zu allen Kultusmi-



nisterien aufzunehmen und zu unterhalten hatte. In bewundernswert kurzer Zeit werden zwei wissenschaftliche Reihen entwickelt, „Empfehlungen“ und „Gutachten und Studien.“. Der 1968 erschienene Bd. 4 in der Reihe „Gutachten und Studien“ der Bildungskommission mit dem Titel „Begabung und Lernen“ dokumentiert, dass wissenschaftliche Forschung verschiedener Disziplinen der Universitäten in den Dienst der Entwicklung des Bildungswesens gestellt wurde. Ein Novum! Ein großer Fortschritt in der Wissenschaftslandschaft! Anschluss an die empirischen Forschungsmethoden der westlichen Welt wurde gesucht und gefunden, die dort seit Jahrzehnten gebräuchlich waren und weiter entwickelt werden. Mit dem Begriff „Begabung“, seinen Definitions- und Methodenproblemen beginnt der Band. „Hochbegabtenprobleme“ erörtert er noch nicht. Seine Fronten sind im Rahmen der deutschen Traditionen auch andere. Der Deutsche Bildungsrat argumentiert für die Wahrnehmung einer „Bildungsreserve“, die bisher im „Niederen Schulwesen“ unentdeckt und ungefordert blieb. Er beschäftigt sich auch mit der Abbrecherquote in den Gymnasien. Der spätere Kampfbegriff „Chancengleichheit“, auf den die CDU mit „Chancengerechtigkeit“ antwortete, kommt aus seinen Reihen (Deutscher Bildungsrat 1970.S.30ff.). Der Deutsche Bildungsrat ist also kein Anhänger der vom DA ausgegangenen Reformen, die gerade erst anlaufen. Seine Mitglieder bestanden überwiegend aus jungen Männern, die zwischen 1933 und 1945

jung oder Schüler waren, unter schwierigen Nachkriegsbedingungen Studien und Ausbildungen nachzuholen hatten und eigene biografische Zweifel an der Qualität der deutschen Bildungstraditionen einbrachten.

Konsequent empfiehlt der Deutsche Bildungsrat 1970 in seinen Empfehlungen den „Strukturplan für das Bildungswesen“, ungewöhnlicherweise tritt er kollektiv auf und verantwortet seinen Text kollektiv (Deutscher Bildungsrat 1970. S.13ff). Zwei Jahre lang haben dafür im Vorfeld der Veröffentlichung von 1970 Beratungen und Verhandlungen stattgefunden.

Der vorgelegte Strukturplan ist ein vollständiger Entwurf, ein Bruch mit den bisherigen Gliederungen und Abgrenzungen im Schulwesen wie sie seit 1808 bestehen, eine Neugliederung des deutschen Schulwesens (a. a. O. S. 19 ff.):

- Ausbau der vorschulischen Erziehung für die Drei- und Vierjährigen
- Einschulung der Fünfjährigen
- Umwandlung der Grundschule
- Einführung eines obligatorischen zehnten Bildungsjahres,
- Angebot eines qualifizierten mittleren Abschlusses (Abitur I) an alle
- Differenziertes Fächerangebot auf der Oberstufe (Sekundarstufe II)
- Verstärkter Zugang zum Hochschulbereich über unterschiedliche berufliche Bildungsgänge.

Der Grundgedanke des neuen Bildungswesens soll „Förderung“ und



nicht „Auslese“ sein: „Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende soweit gefördert wird, dass er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen“ (siehe a. a. O. S.30).

Die Gesamtschule als Schulversuch ist 1970 bereits in Diskussion. Der Schulversuch mit Gesamtschulen wird von der durch Grundgesetzänderung 1969 neu errichteten Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung organisiert und von ihr wissenschaftlich durch die von ihr eingerichtete Projektgruppe Gesamtschule begleitet. Die Ergebnisse dieses Schulversuchs, an dem sich alle Bundesländer beteiligten, werden ausgewertet und 1982 der Öffentlichkeit übergeben (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Modellversuche mit Gesamt-

schulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl/Baden 1982). Die Gesamtschule gilt als eine praktische Annäherung an die Schulentwicklungen in den skandinavischen Ländern und Israel. Aber sie hat keine allseitige bildungspolitische Akzeptanz gefunden, nachdem die Schulversuche ausgelaufen waren. Einzig in West-Berlin war sie für ein Drittel der Schüler/innen Angebotsschule geworden.

Der Deutsche Bildungsrat fordert 1970 bessere Statistiken, eine eigenständige moderne Bildungsstatistik. Er hat eine zeithistorische Analyse und Planung in welchen Zeiträumen, welche Schritte erreicht werden können, wenn sein Strukturplan umgesetzt wird (a. a. O. S. 21 ff.) Reformen sollten von unten nach oben durchwachsen mit der Einführung der Frühförderung der neuen Kindergenerationen ab 3 Jahren und mit der vorgezogenen Einschulung ab 5 Jahren (a.a. O. S. 19). Die Mitglieder des Deutschen Bildungsrates gingen von der Umsetzbarkeit ihres Strukturplans aus!



Dr.phil. A. Gabriele Gehlen

4.4. Gesellschaftlicher Wandel nach 1970

Der Deutsche Bildungsrat wird für mich unbegreiflich im Stich gelassen. Sein Vertrag zwischen Bund und Länder wurde 1975 nicht verlängert. Gerade zum Zeitpunkt der gegenwärtigen Diskussionen zwischen Bund und Ländern fallen die Überlegungen des Deutschen Bildungsrates und die Inhalte seines Struk-



turplans modern auf und erscheinen als unverständlichlicherweise verpasste Chance. Die Studentenrevolte (Götz Aly, Unser Kampf 1968. Frankfurt/M. 2009. S. XV ff.), die allen diesen Überlegungen ignorant und, sofern überhaupt damit bekannt, mit Unverständnis und Ablehnung begegnet, trägt zu einem zeit-historischen Klima bei, dass bei wachsender innergesellschaftlicher Gewalt die Bundesländer anfangen nach ihren Wählerentscheidungen und Traditionen Bastionen auf dem bildungspolitischen Feld gegeneinander aufzubauen. Der Weltanschauungskampf, der das deutsche Schulwesen seit den preußischen Reformen in politischen Entscheidungsjahren (1815, 1848, 1871, 1890, 1918 ff.) auf unförderliche Weise begleitete, erhielt neue Nahrung. Alle Bereiche des Schulwesens werden davon in Mitleidenschaft gezogen bis heute.

Frau Dr. Laurien ging übrigens für die CDU in dieser Zeit in die Landespolitik und übernahm nach Stationen als engagierte Studienrätin und Schulleiterin eines Kölner Mädchengymnasiums bildungspolitische Ressorts, zunächst in Rheinland-Pfalz, danach wurde sie 1981 als Schulsenatorin nach Berlin geholt. Hartmut von Hentig baute mit Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen in Bielefeld eine mit staatlichen Mitteln getragene Versuchsschule, die „Laborschule“ in Bielefeld auf; für Fragen des staatlichen Schulwesens interessierte er sich nicht und verweigerte daran Mitarbeit. Als freiwillige Hospitantin im Sommer 1979 war ich beeindruckt von der qualitätsvollen pädagogischen

Arbeit, die damals schon die Inklusion behinderter Kinder einschloss und bei allen Kindern mit individuellen Förderungsansätzen mit den zusätzlichen schulischen Möglichkeiten der Ganztagschule erstaunliche Erfolge erzielte. Die Forderungen des DB nach individualisierten Lernprozessen und spezifischen curricula waren in der „Laborschule“ in Bielefeld aufgenommen und realisiert worden.

Als Berliner Schulsenatorin erkämpfte Frau Dr. Laurien ab 1981 dem Staat verloren gegangene Amtsautorität im Schulwesen zurück (A.G. Gehlen, „Respektspersonen. Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule“, in: Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V. H. 11 (2000) 1.S. 18-21). Sie war es auch, die am 23. März 1999 in einer Laudatio Frau Prof. K. Kohtz (eine Fotokopie Ihrer Rede liegt mir vor) würdigte, die 1982 den Regionalverband Berlin der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. gegründet hatte. Frau Professor Kohtz habe als erste Ideen entwickelt und sie verwirklicht, wie das Schulwesen in der Primarstufe und durch außerschulische Angebote auch dem besonders begabten Kind gerecht werden können. Mit diesem „tabubrechenden“ Einsatz und ihren Erfolgen habe sie „den ideologischen Muff in der pädagogischen Landschaft Berlins vermindert“.





4.5. Der Elternwille in der Hochbegabtenförderung

So geschieht es, dass die Diskussion um die Hochbegabtenförderung durch die 1978 von Eltern gegründete Interessenvertretung, der „Deutschen Gesellschaft für das Hochbegabte Kind e.V.“, beginnt. Sie findet sofort in universitären Bereichen, bei Stipendiatenwerken und der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung Unterstützung. Sie haben Erfolg eher zufällig nach dem Regierungswechsel von 1982, die Ära Kohl beginnt. Die stattfindende Diskussion trägt die gesellschaftspolitischen Merkmale dieser Jahre. Es werden erneut bildungspolitische Gräben aufgesucht, aus denen gekämpft wird.

Dennoch wird durch die Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft Frau Dr. Wilms (CDU) im Juni 1984 vertreten: „Das frühzeitige Finden Hochbegabter ist Voraussetzung einer rechtzeitigen und adäquaten Förderung in allen Schichten der Bevölkerung und in allen Berufen.“ (Bildung und Begabung e.V. 1987. S. 168).

In einer Pressekonferenz im Februar 1985 verteidigt sie (von mir gekürzt): „Leistungseliten als eine erstrangige bildungspolitische Aufgabe für die Erfordernisse im weltwirtschaftlichen Wettbewerb“ (a.a.O.S.169). Am 12. März 1985 gibt es die erste Kleine Anfrage im Deutschen Bundestag zur Hochbegabtenförderung (a.a.O.S.171); die Antwort kann einzelne Maßnahmen aufzählen, muss aber bekennen, dass es im Un-

terschied zu den Nationen in West und Ost in der Bundesrepublik kein Konzept gibt. Der Bund, der keine eigenen anderen Handlungsmöglichkeiten hat, finanziert Projekte zu unterschiedlichen Fragestellungen: „Hochbegabte im Vorschulalter“, Entwicklung von Diagnostik, veranlasst Leistungswettbewerbe, organisiert in Bonn eine Ausstellung zur „Begabtenförderung in der Bundesrepublik Deutschland“. Der 6. Weltkongress für hochbegabte und talentierte Kinder fand 1985 in Hamburg statt. Die Eltern der betroffenen Kinder hatten den Anstoß für den Anschluss an die internationale Entwicklung gegeben und erreicht.

Seit diesen Anfängen sind unterschiedliche Formen der Hochbegabtenforschung und -förderung auch in der Bundesrepublik zustande gekommen. Unübersehbare Versuche für ihre Förderung sind erprobt worden, in jedem Bundesland andere. Überblick darüber soll das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M. wahren.



Vorstandssitzung des Fördervereins „Pfiffikus“



Die Verankerungen der pädagogischen Hochbegabtenförderung als Selbstverständlichkeit in Schulgesetze brauchten jedoch eine lange Zeit und waren wiederum von bildungspolitischen Mehrheiten abhängig. Die Diskussion und die inzwischen erfolgten Entscheidungen zeigen, dass Befürwortung inzwischen wohl bei allen Bildungspolitikern besteht, aber die Formen wiederum strittig sind. Nach wie vor bestehen keine vergleichbaren Strukturen. Jedes Bundesland hat im Rahmen der bildungspolitischen Zuständigkeiten nach der föderalen Verfassung der Bundesrepublik andere Regelungen getroffen. Allein die gesetzlichen Grundlagen, 16 Schulgesetze, zur Kenntnis zu nehmen ist nicht leicht möglich und hat sich zu einer eigenständigen Forschungsaufgabe ausgewachsen; Verordnungen und Erlasse wären ebenfalls in Augenschein zu nehmen. Durch die in der letzten Föderalismusreform aufgegebenen wenigen Rechte, die sich der Bund mühevoll erworben hatte, sind die Grundlagen für Beurteilungen und die Ansätze für wenigstens unterstützende Förderungen des Bundes verschlechtert worden. Da die alten bildungspolitischen Schlachten um Strukturen geführt wurden, besteht immer noch eine große Scheu Strukturdebatten zu führen und wenige Bildungsforscher sind insbesondere nach den Ergebnissen der PISA-Studien dazu bereit. Sie werden gern sogar für überflüssig gehalten. Gedanken der BLK zu der Erforschung von Schulsystemen werden heutzutage

nicht mehr beachtet, obwohl sie in der Sache aktuell wären.

4.6. Bundesland Berlin

Zur Entwicklung in unserem Bundesland liegen weitere Aufsätze von „Piffikus“ in „Barriere Intelligenz“ vor. Erst im Jahre 2004 wurden die Rechte der hoch begabten Kinder im Berliner Schulwesen verbindlich für alle Schulen im Berliner Schulgesetz § 4, Abs. 3 geregelt.

Die Berliner Schulreform mit der Einführung im Schuljahr 2011/2012, ein zweigliedriges Schulwesen unter Wegfall der Hauptschule, Aufgabe von Realschule und Gesamtschule zugunsten einer einheitlichen Sekundarstufe I für etwa 60% der Schüler einzurichten, erfordert von den Eltern hoch begabter Kinder besondere Wachsamkeit hinsichtlich der Schullaufbahn ihrer Kinder.

In der Primarschule hatten die Schüler eine vorgezogene Einschulung mit 5 Jahren und individualisierte Lernformen

Anzeige

ECOPLAN
Beratende Ingenieure
www.eco-plan.net



erlebt. Die Grundschulreform (2005) wurde uneinheitlich eingeführt und durch Streitige Auseinandersetzungen um das jahrgangsübergreifende Lernen (Jül) belastet. Die Auffassungen der Lehrerinnen in den Grundschulen sind so verschieden, dass sie sich gegenwärtig nicht systematisieren und wissenschaftlich nicht erklären lassen. Die eine Grundschule im sozialen Brennpunkt Wedding in Berlin findet sie hervorragend und richtet Förderprogramme für hoch begabte Kinder ein, die andere Grundschule ebenfalls im sozialen Brennpunkt in Berlin Neukölln (Tagesspiegel vom 27.09.2011) hält Unterricht mit Jül für nicht durchführbar. In der neuen Sekundarschule und auch im Gymnasium sollen differenzierte Lernformen weiter geführt werden und die Lehrer und Studienräte müssen mit sehr uneinheitlich vorbereiteten Schülern zurecht kommen. Die neuen Lernformen haben in der neuen Integrierten Sekundarschule einen besonderen Stellenwert, da sie das bisher

vorhandene System von Hauptschule, Realschule und Gesamtschule ersetzen sollen. Mit dieser Berliner Schulreform erst ist methodisch der Anschluss an modernen Schulentwicklungen und die Entwicklung eines schulpädagogisch zeitgemäßen Schulwesens vorhanden. Die neue Sekundarschule findet in den östlichen Bezirken im Land Berlin nahezu uneingeschränkte Akzeptanz. Sie ist weniger ausgeprägt in den Westbezirken, zumal renommierte Gesamtschulen, die Integrierte Sekundarschule als Statusverschlechterung mit materiellen Einschnitten erleben und manche Realschule keine Reform will.

Die Wahl einer weiterführenden Schule nach der an sich immer noch sechsjährigen Grundschule in Berlin ist so schwierig geworden, dass der Beratungsbedarf sehr stark zugenommen hat, eigentlich für alle Eltern. Die Einrichtung von Europaschulen in der Primarstufe und ihre Weiterführungen im Oberschulbereich, die Einrichtung von Schwerpunktschulen mit Angeboten der Hochbegabtenförderung, die grundständigen Gymnasien, die Gymnasien mit Schnelllernerzügen, die behördlich gesetzlich getragen vorgegebene Aufgabe zur Profilbildung für alle Schulen, Sonderformen aus der Schulgeschichte im Bundesland Berlin, die aus der öffentlichen Diskussion herausgehaltenen Schulversuche mit „Gemeinschaftsschulen“ sind auch für Fachleute und für die Behörde selbst kaum zu beaufsichtigen oder gar zu vergleichen. Die „Eigenverantwortete Schule“ ist insofern auch eine Notlösung, ebenso die



Vortrag in der Humboldt Universität



Stärkung der Position des Schulleiters und der Schulkonferenz; weniger nachvollziehbar ist die Schwächung ausgerechnet der Lehrerkonferenz, deren Mitglieder doch die Arbeit zu machen haben.

4.7. Die Konsequenzen der Neugestaltung des Schulwesens für Hochbegabte

Rationale Entscheidungen über die Schulwahl der Kinder sind schwer zu treffen, schwer zu begründen und zu verteidigen. Manches Kind ist Entscheidungen ausgesetzt, die die Schwierigkeiten der Korrektur unverantwortlich hoch machen.

Imagebildung verhilft Schulen zu Ansehen und anderen Schulen zum Nachteil im Konkurrenzkampf um die leistungsfähigen Schüler. Ob diese Zurichtung des Schulwesens Qualitätsverbesserungen bewirken kann, ist bezweifelbar. Die erfolgreichen Länder

in den vergleichenden Schulleistungsstudien gehen solche Wege nicht. Das Schulwesen ist keine Ware auf internationalen Märkten! Der Deutsche Bildungsrat soll hier noch einmal zu Wort kommen:

„Das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, kann nicht auf den Bildungsprozess des Jugendlichen oder gar des Kindes übertragen werden. Der Wettbewerb muss vielmehr in Formen eingeübt werden, die dem Alter entsprechen und frei sind von der Drohung lebenslanger Nachteile oder sozialer Deklassierung. Das Kind übersieht noch nicht, zu welchen späten Folgen ein Leistungsmangel führen kann. Ursachen für einen Leistungsmangel oder Leistungsabfall sind vom Kind gar nicht und vom Jugendlichen durchweg nicht allein zu verantworten. Zudem würde das uneingeschränkte Leistungsprinzip zu Störungen im sozialen System der Gruppe oder Schule führen und einen Kräfteaufwand fordern, zu dem das Kind noch nicht fähig ist und der erst allmählich eingeübt werden muss“ (DB 1970, Kap. 4.5 Lernen und Leisten, S. 35 ff.)

Die langfristigen Wirkungen von Schulreformen lassen Fehler und Schwächen erst nach Jahren erkennen. Die Entscheidungsträger müssen nie Verantwortung dafür übernehmen.

Die Eltern der hoch begabten Kinder sind eine Art Hefe im Schulwesen, sie haben ein besonderes Auge für Schwachstellen im Durchführungsbe-
reich und sie suchen untereinander Verständigung. Sie sind wichtiger denn je.

Anzeige



MINHOFF GmbH
Ostpreussendamm 111
12207 Berlin

www.MINHOFF.de



Ihr Engagement, alle Entscheidungen im Schulwesen dauernd aus der Perspektive ihrer Kinder aufmerksam zu verfolgen, ist ein wichtiger Motor für Veränderungen gewesen und für Qualitätssicherungen nicht nur für hoch begabte Kinder.

Am meisten im Fokus der Aufmerksamkeit steht jedoch dabei der jeweilige Lehrer/ die jeweilige Lehrerin bestimmter Kinder. Die immer noch verschiedenwertige Ausbildung, besoldungs- und laufbahnrechtlich bedeutsam, von Studienräten und Lehrern ist nichts, was die interessierte Öffentlichkeit auseinander hält. Die Bologna-Reformen für das Hochschulwesen zwingen auch die deutsche Ausbildung in einen neuen Rahmen. Die Vielfalt der speziellen Probleme, die sich aus der Diffusität der Strukturformen des in dieser Hinsicht einmaligen Schulwesens in Europa ergeben, erschweren eine zweckmäßige Ausbildung. Schon der Begriff „Ausbildung“ kann als „anstößig“ kritisiert werden, meines Erachtens ist jedoch aus den verschiedensten Ausbildungstraditionen, der Bildungsgeschichte unseres Landes und im Vergleich mit erfolgreichen Ländern in der Europäischen Union bestens bekannt, welche persönlichen und fachlichen Qualifikationen grundlegend durch ein auf Praxis bezogenes Studium zu erwerben und durch die ausbildende Institution zu gewährleisten sind. Sie müssen dauerhaft ergänzt werden durch unterstützende und für Berufsanfänger auch stützende Weiterbildungen. Vor allem aber hat der Staat, der ein Monopol am Schulwe-

sen und an der Ausbildung hat, seine Pflichten der Gesellschaft und seine Verantwortung für die Reproduktion der Gesellschaft aus der Sicht heranwachsender Generationen besser wahrzunehmen als die bisherige zeitgeschichtliche Bildungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland erlaubt für gut zu befinden.

Literatur:

Aly, Götz: Unser Kampf. 1968 – ein irritierter Blick zurück. Frankfurt/M 2009 (durchgesehene und erweiterte Aufl. von 2007)

Bartenwerfer, Hansgeorg (Hrsg.): Besondere Begabungen in der normalen Schule. Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag. Bericht über die Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 1. und 2.11.1985. in Frankfurt/M. Frankfurt/M 1988.(GFPF-Materialien. Nr.18)

Beierl, Esther, Kahlhammer, Jelle: Die Anfänge der Hochbegabtenförderung in Salzburg. Eine Retrospektive Evaluation des ersten Projekts. In: news & science. Nr. 28. Ausg. 2, 2011. S. 54-56

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl/Baden 1982.

Chua, Amy: Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. Aus dem Englischen von Barbara Schaden. O.O. 2011. Orig.: Battle Hymn of the Tiger Mother. New York 2011

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan des Bildungswesens: verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn 1970



Ellwein, Thomas: Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. 1. Teilband Bundesrepublik Deutschland. Führ, Christoph, Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.). München 1998. Kap. V, S. 87-109

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens 1953-1965. Gesamtausgabe. I.A. des Ausschusses besorgt von Bohnenkamp, H., Dirks, W., Knab, D.. Stuttgart 1966. Hier: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Bonn, den 2.5.1964. S.366-409

Feldhusen, John F., Fathi A. Jarwan: Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In: International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition. Editors Kurt A. Heller, Franz J. Mönks, Robert J. Sternberg, Rean F. Subotnik. Amsterdam u. a. 2000. S. 271-282

Förderverein Piffikus zur Unterstützung hochbegabter Kinder e.V. (Hrsg.): „Barriere Intelligenz“ – Hochbegabte brauchen eine Lobby. Berlin H. 1/ 2007, H. 2/ 2009, H. 3/2010

Friedrichs, Julia: Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. Hamburg 2008.

Gehlen, A. Gabriele: Respektspersonen. Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule. In: Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek Bildungsgeschichtliche Forschung e.V. H. 11 (2000)1. S.18-21

Heller, Kurt A., Ziegler, Albert (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland, Band 1. Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz. Band 1., Berlin 2007

Heller, Kurt A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J., Subotnik, Rena F. (Editors): International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition. Amsterdam u.a. 2000. Vorwort von Kurt A. Heller.

Kuhn, Nikola: Heldin der Kunstgeschichte. In: Der Tagesspiegel. Berlin 24.9.2011

Mäkelä, Tomi: Ferruccio Busoni Jean Sibelius, Eine Komponistenfreundschaft. In: Journal Musikfest Berlin 2011. H. 2.-20. September, Berlin 2011. S. 21-23

Olbertz, Jan-Hendrik, Hochbegabtenförderung zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik. Ansätze in den neuen Bundesländern. Kap. 17, S.375 ff.

In: Heller, Kurt A., Ziegler, Albert (Hrsg): Begabt sein in Deutschland. Berlin 2007. Talentförderung, Expertisenentwicklung, Leistungsexzellenz Bd. 1

Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. Stuttgart 1968, hier 7. Aufl. 1971. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4)

Schilling, Susanne R: Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde? Münster/New York, München, Berlin 2002. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd.33. Zugleich Marburg, Dissertation 2001

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) vom 26.1. 2004 (GVBL. S. 26), das zuletzt durch Gesetz vom 28. Juni 2010 (GVBL. S.342) geändert worden ist. Berlin August 2010.

Spellerberg, Annette: Bildung und Lebensstile – Ein Fließgleichgewicht auf Modernisierungskurs. In: Die Bildungsexpansion. Hadjar, Andreas , Becker, Rolf (Hrsg.): Erwartete und unerwartete Folgen . Wiesbaden 2006. S. 251-271.

Der Tagesspiegel: Laufende Berichterstattung über das Schulwesen.

Dr. phil. A. Gabriele Gehlen
Berlin, Oktober 2011
© Dr. Gehlen

Wilhelmstr. 52 • 10117 Berlin • Tel.: 030 22 48 83 26 • Fax: 030 22 48 83 27

Antrag auf Mitgliedschaft im Förderverein Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.

Hiermit beantrage ich die Mitgliedschaft im Förderverein Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.

Name	Vorname	Geburtsdatum	
Straße und Hausnummer		PLZ	Ort
Telefon priv.	Telefax priv.	Mobiltelefon	
Telefon geschäftlich	Telefax geschäftlich		
E-Mail privat	E-Mail geschäftlich		

Nach erfolgter Annahme meines Beitrittsgesuchs durch den Vorstand des Fördervereins überweise ich den Jahresmitgliedsbeitrag in Höhe von 24 € auf unten genanntes Konto.

Ort	Datum	Unterschrift des Antragstellers
-----	-------	---------------------------------

Ihre Mitgliedsnummer:

Ort	Datum	Unterschrift des Antragstellers
-----	-------	---------------------------------

Bankverbindung:

BBBank eG Bankleitzahl: **66090800** Konto-Nr.: **6714390**

Empfänger: **FOERDERVEREIN PFIFFIKUS**

Verwendungszweck: Ihre Mitgliedsnummer; Name, Vorname; Beitrittsjahr

Um diese Beratungstätigkeit fortsetzen zu können, benötigen wir dringend Sponsoren.

Bitte unterstützen auch Sie uns.

Die Bankverbindung lautet:

Förderverein Pfiffikus,

BBBank eG:

BLZ: 66090800 • Konto-Nr.: 6714390

Der Verein ist als gemeinnützigen Zwecken dienend anerkannt und zur Ausstellung von steuerlich wirksamen Spendenbescheinigungen berechtigt.

Förderverein Pfiffikus e.V. Kurzvorstellung & Konzept

Der Förderverein Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V. in Berlin engagiert sich seit seiner Gründung im Jahr 2001 für gleiche Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Hochbegabung bei der Förderung ihrer Fähigkeiten.

Wir beraten Eltern hoch begabter Kinder und Jugendlicher mit akuten schulischen Entwicklungs- und Schulschwierigkeiten. Wir führen IQ-Diagnostik durch und informieren über schulische und individuelle Möglichkeiten der Begabungsförderung.

Wir bieten Vorträge und Stammtische an, die Eltern, Pädagogen, Psychologen und Ärzte über Hochbegabung aufklären. Wir arbeiten mit Schulen, Beratungsstellen der Schulpsychologie und Einrichtungen aus Wissenschaft, Forschung und Kultur zusammen und sind Kooperationspartner der Humboldt-Kinder-Uni.

Um die Situation hoch begabter Kinder stärker ins öffentliche Bewusstsein der Gesellschaft zu rücken, fördern wir den Dialog und Kooperationen mit gesellschaftlichen Institutionen und Gremien, die für konkrete Fördermaßnahmen eintreten.

Aufklärung

Beratung

Diagnostik

Vorträge