

Die neueste Veröffentlichung Dr. Annette Heinbokels: *Eine Klasse überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden*¹

Frau Dr. Heinbokel hat ein halbes Leben empirischer Forschung den Themen der Hochbegabung und insbesondere den Hochbegabten gewidmet². Der Rezension ihres neuen Buches sei ein Ergebnis der Studie *Visible Learning*³ von John Hattie vorausgeschickt: Was die Schule zum Lernerfolg beitragen kann, so ist Akzeleration⁴, im Folgenden verstanden als das **individuelle Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufen**, der effektivste Faktor⁵. Seine „Effekt-Stärke“ („Effect Size“) besagt, dass eine Akzeleration den Lernerfolg des Schülers/der Schülerin durchschnittlich um deutlich mehr als eine halbe Standard-Abweichung verbessert.

Trotz dieses beeindruckenden empirischen Resultats kann Akzeleration nicht unbedingt als populär bezeichnet werden; die Vorbehalte ihr gegenüber haben jedoch in den letzten Jahrzehnten abgenommen. Im deutschsprachigen Raum ist diese Entwicklung nicht zuletzt das Verdienst von Frau Heinbokel; sie hat sich seit ihrer Dissertation zur Akzeleration (1995) mit Nachdruck für Akzeleration als Förderungsmaßnahme für (im Sinne des Schulerfolgs) leistungsstarke Kinder und Jugendliche eingesetzt⁶.

Während insbesondere im US-amerikanischen Raum die Akzelerationsforschung genügend Belege zur Wirksamkeit der Akzeleration zutage förderte, blieb zumindest im deutschsprachigen Raum die naheliegende Frage offen: Wie beurteilen die direkt Betroffenen, die Akzelerierten, aber auch ihre Eltern usw., in der Retrospektive ihr vormaliges Überspringen? Diese Lücke wird durch die Veröffentlichung der Autorin geschlossen.

Bereits Frau Heinbokels Dissertation befasste sich u.a. mit den Stellungnahmen von Schülern/Schülerinnen, Eltern und Lehrern/Lehrerinnen unter Verwendung von Fragebogen wie eingehenden Interviews und unter Berücksichtigung verschiedener Schulformen⁷, doch die Erhebungen fanden zeitnah zu den Akzelerationen, statt. Dieses Vorgehen wurde einige Jahre später von Frau Heinbokel erneut aufgegriffen, indem sie in dem zwischenzeitlich

¹ LIT-Verlag, Berlin-Münster 2016.

² Siehe z.B.: Annette Heinbokel, *Hochbegabung. Erkennen, Probleme, Lösungswege*, LIT-Verlag, Berlin-Münster 2011, 6. Auflage.

³ John A. C. Hattie, *Visible Learning*, Routledge, London 2009. Deutsche Ausgabe: *Lernen sichtbar machen*, Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler 2013. Die Studie fasst 800 Metaanalysen zu den Faktoren des Schulerfolgs zusammen, womit über 50'000 Einzelstudien erfasst werden. Zusammen mit nachfolgenden Veröffentlichungen Hatties werden 150 Faktoren isoliert und nach ihrer „Effektivität“ auf den Lernerfolg geordnet. Die Standardisierung der Effektstärke erfolgt dadurch, dass eine Stärke von 1 den Lernerfolg im Durchschnitt um eine Standardabweichung steigert.

⁴ Unter „Akzeleration“ wird zudem auch die frühe Einschulung, das Überspringen nur in einigen Fächern, zwei Schuljahre in einem, ein Gaststudium noch während der Schulzeit usw. verstanden.

⁵ Die Effektstärke des populäreren „Enrichments“, d.h. vertiefender oder thematisch zusätzlicher Unterrichtsangebote, ist nur halb so stark, vorwiegend deswegen, weil die Nachhaltigkeit des Überspringens nicht erreicht wird. (Allerdings ist zu berücksichtigen, dass es in den Meta-Analysen zu Enrichment mehr als 34 000 Kinder/Jugendliche gab, zur Akzeleration dagegen „nur“ etwas mehr als 4 000.)

⁶ Siehe z.B.: Annette Heinbokel, *Handbuch Akzeleration – Was Hochbegabten nützt*, LIT-Verlag, Berlin-Münster 2012.

⁷ Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, nicht jedoch die Hauptschulen, Realschulen und Orientierungsstufen.

geänderten schulischen Umfeld über 2500 Schulen erneut befragte. Der neuartige Blickwinkel der jetzigen Veröffentlichung besteht in der teilweisen langen zeitlichen Distanz zwischen den Akzelerationen und der Befragungen durch die Autorin. Die Langzeitwirkung der Akzeleration wird ins Blickfeld gerückt.

Das Buch beruht auf standardisierten Fragebögen (die allerdings nicht beigelegt sind) sowie Gesprächen und Interviews mit den Beteiligten, Schülern/Schülerinnen, Eltern und Lehrpersonen. Es ergeben sich einerseits statistische Größen, z.B. die Anzahl der Akzelerationen verschiedener Zeiträume in Prozent. Eine Datenanalyse durch den Einsatz statistischer Methoden wie Regression oder Varianzanalyse bietet sich dabei weniger an, und sie wird auch nicht vorgenommen. Das Vorgehen könnte als vorwiegend empirisch-qualitativ charakterisiert werden. Insbesondere wird den individuellen Erfahrungen der Beteiligten ein erheblicher Raum eingeräumt. („Jetzt reden wir.“) Dem Buch liegen offenbar hunderte von individuellen Dossiers zugrunde. Statt trockener Lektüre entsteht ein buntes Kaleidoskop von Schul- und Lebens-Schicksalen hochbegabter Kinder, vorwiegend solcher, die Klassenstufen übersprungen haben, sowie einiger, die darauf verzichtet haben. Die wörtlich zitierten Bemerkungen der Schüler/innen sind erfrischend und wirken sehr authentisch; dabei nimmt die Autorin gewisse Wiederholungen in Kauf.

Gerade die – teilweise wörtlich wiedergegebenen – Reaktionen der Befragten sichern die „Verwendbarkeit“ der Veröffentlichung im Erziehungs- und Bildungs-Prozess. Hochbegabung ist selten, und die Erfahrungen mit ihr sind begrenzt. Eltern und Lehrpersonen, die Orientierung in der Akzelerationsfrage suchen, wird durch das Buch geholfen⁸. Die Autorin schreibt von „wichtigen Hinweisen“ für die „Entscheidungssträger“. Darüber hinaus macht das Buch ihnen Mut zu einer Akzelerationsentscheidung; und im Übrigen liefert es dringend benötigte Argumente in der Diskussion um die Hochbegabtenförderung.

Die statistischen Erhebungen sind dennoch wichtig, auch wenn die Datenbasis, wie bei den Untersuchungen von Frau Heinbokel, schmal ist; in früheren Jahrgängen war Akzeleration sehr selten. Denn unbewiesenes pädagogisches „Dafürhalten“ führte in der Vergangenheit zu katastrophalen Fehleinschätzungen (und führt auch heute noch dazu), wofür die Autorin in der Einleitung einige schier unglaubliche Beispiele anführt. Solche Fehleinschätzungen beruhen häufig auf ideologischen Prämissen, mit denen sich Frau Heinbokel im ersten (einleitenden) Kapitel anhand negativ besetzter Begriffe wie „elitär“ kurz auseinandersetzt.

Im Anschluss daran geht sie, ebenfalls in gebotener Kürze, darauf ein, inwieweit der verbreitete Eindruck zutrifft, Hochbegabte seien überproportional mit sozialen Problemen konfrontiert, sie seien teilweise leistungsverweigernd und in ihrem Leben nicht sonderlich erfolgreich. Hierzu gibt es, beginnend mit den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts, breit angelegte Langzeitstudien, die nichts von diesen bei Hochbegabten angeblich besonders ausgeprägten Schattenseiten bestätigen. Einzige Ausnahmen sind von Frau

⁸ Unser Sohn Maximilian hat sich (im Einverständnis mit seinen Eltern) nicht zuletzt infolge der Argumentation in den Veröffentlichungen der Autorin zu einer sukzessiven dreimaligen Akzeleration entschlossen.

Heinbokel als „höchstbegabt“ bezeichnete Kinder, die sich in ihrer Kindheit dem Spagat zwischen fortgeschrittener intellektueller Leistungsfähigkeit und altersgemässen emotionalen Bedürfnissen ausgesetzt sehen, ein sozial isolierendes Problem, das aber mit zunehmenden Alter an Bedeutung verliert. Das Umfeld wusste nichts über Hochbegabung.

Das Kapitel wird mit Streiflichtern komplettiert, welche Möglichkeiten der Förderung und gesellschaftliche Chancen sich hochbegabten Kindern in der Vergangenheit boten und in der Gegenwart bieten, z.B. im Rahmen der Verordnungen der Bundesländer der BRD zur Akzeleration und zum Enrichment. Kurz zusammengefasst: Die Rahmenbedingungen haben sich verbessert, womit auch die Anzahl der Akzelerationen erheblich zugenommen hat.

Mit Kapitel 2 beginnt die Auswertung der empirischen Untersuchungen Frau Heinbokels, zunächst derjenigen aus den Jahren 1990/91. Die Fragebögen wenden sich an die Eltern, die die Akzelerationsentscheidung positiv oder negativ gefällt hatten. Das erste Ergebnis besteht darin, dass die Eingangsklassen (1. und 2. Schuljahr) am Häufigsten übersprungen wurden, und dass die Anzahl weiterer Akzelerationen von Stufe zu Stufe bis zur 6. Klassenstufe degressiv abnimmt. Das Ergebnis weist darauf hin, dass die überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit der Schüler /innen in den ersten Schuljahren teilweise auf einen Entwicklungsvorsprung zurückzuführen sein könnte, dessen Relevanz von Jahr zu Jahr abnimmt, eine Logik, die im Übrigen nicht von allen geteilt wird. Kindliche Höchstbegabungen relativieren sich jedoch bekanntlich im Erwachsenenalter (in begrenztem Umfange).

Also diskutiert die Autorin die auch emotional signifikante Frage der frühen Einschulung, erfolgt doch die intellektuelle, körperliche und emotionale Entwicklung der Kinder nicht immer im gleichen Takt. Eine grössere Diskrepanz gilt unter der Devise der „Ganzheitlichkeit“ als Hinderungsgrund. Tendenziell wurde die Früheinschulung von den Verantwortlichen, z.B. im Kindergarten, nicht befürwortet; die sich durch die späte Einschulung ergebende Unterforderung wurde dann gleich zu Beginn der Grundschule behoben.

Schwerpunkt des Kapitels ist die Untersuchung der Begleitumstände und Erfahrungen beim „Springen“ in der Grundschule, vor allem, was das Verhalten der Lehrer/innen und Schüler/innen (vor, anlässlich und nach dem Springen) betrifft, jeweils den Berichten der Eltern entnommen, wie z.B. das Understatement der Kinder zwecks Unauffälligkeit, andererseits die Differenzierungs-Bemühungen der Lehrpersonen, z.B. durch Zusatzangebote. Die augenfällige Häufigkeit des „frühen“ Springens entspricht natürlich dem Tatbestand, dass der Entwicklungsvorsprung eines Kindes sich zu Beginn der Schullaufbahn am stärksten auswirkt.

Vor dem Springen: Anhand einer Reihe von Beispielen werden die Langeweile und die Frustration der begabten Kinder beleuchtet, sowie ihre Reaktionen (emotionaler Rückzug, Interesselosigkeit, Depressivität, psychische Deviationen, simulierte Krankheiten, Verhaltensstörungen wie Verweigerung, Aggressivität und Autoaggressionen, Unterrichtsstörungen, ...). Die wichtigsten Bedenken waren psychosozialer Natur, den

Verlust der bisherigen Freundschaften und die Durchsetzungsfähigkeit im neuen Umfeld betreffend.

Verlauf des Springens: Das Aufholen des Stoffes der übersprungenen Klasse machte meist keine grossen Schwierigkeiten; viele Kinder bewältigten die erforderliche Aufarbeitung in wenigen Wochen, weitgehend unabhängig davon, ob sie von Seiten der Schulen unterstützt wurden; Nachhilfe war kaum erforderlich. Ein leichtes Absenken der Noten gab es häufig, sehr oft nur kurzfristig; gravierende Leistungseinbussen gab es dagegen kaum. Eltern wie Kinder haben die Zeit des „Aufholens“ meist in schöner Erinnerung. Der Selbstwert, die Ausgeglichenheit und die Zufriedenheit mit der Schule nahmen meist erheblich zu. Dazu trug eben auch bei, dass diejenigen Kinder, die mit ihrer Situation in der Klasse nicht zufrieden sind, eher das Akzelerationsrisiko eingehen als solche, die sich in der Klasse wohlfühlen. Die sozialen Aspekte, insbesondere ihre Qualität, sind naturgemäss schwierig zu eruieren. Quantitativ hielt sich die sozialen Beziehungen vor und nach dem Springen die Waage. Doch die Schüler/innen sahen sich in den neuen Klassen eher angenommen als zuvor.

Die Eltern waren nach dem Springen mehrheitlich der Auffassung, ihr Kind sei jetzt in der ihm adäquaten Klasse gelandet; viele Eltern und Kinder machten jedoch auch die Erfahrung, die Unterforderung sei - im Ganzen oder in einem Teil der Fächer - nicht behoben, was in einigen Fällen zu einer Wiederholung der Akzeleration motivierte. Es verhält sich wie bei dem Hasen und dem Igel: Das Überspringen ist naturgemäss häufig nur eine vorübergehende Lösung. Denn im Zeitablauf kann sich die Schere zur durchschnittlichen Leistungsfähigkeit erneut öffnen. Resümee: Das Springen wird von den Eltern überwiegend als positiv angesehen, als eine erfolgreiche Strategie, die unbefriedigenden Situationen hochbegabter Kinder zu bessern. Die Verkürzung der Schulzeit war für die Eltern kein wichtiger Aspekt, wohl aber für einige der (älteren) Kinder. Die wichtigsten Faktoren des Erfolges waren, nicht überraschend, die Persönlichkeit des Kindes, sein Interesse an einer grundlegenden schulischen Veränderung sowie das Verständnis der beteiligten, insbesondere aufnehmenden Lehrpersonen.

Weniger ermutigend war die Reaktion anderer Bezugspersonen; sie war mehrheitlich skeptisch oder sogar negativ, manchmal (bei Erwachsenen) mutmasslich von Neid provoziert. Viele Familien mussten überrascht hinnehmen, dass sich ihr Bekanntenkreis verminderte. (Die Mitschüler/innen waren, u.U. auch wegen ihres jungen Alters, in der Regel weniger voreingenommen.)

Nur wenige Jugendliche übersprangen noch nach der Grundschulzeit eine bzw. eine weitere Klasse. Frau Heinbokel stand daher nur eine für generelle Schlussfolgerungen zu kleine Stichprobe zur Verfügung. Es blieb zwangsläufig bei der Darstellung von Einzelfällen. Auch die Auswirkungen des Lehrer/innen-Verhaltens waren schwieriger herauszuschälen, da die Jugendlichen es jetzt mit mehreren Lehrkräften zu tun hatten. Die schulische Leistungsfähigkeit der Schüler/innen war aufgrund der längeren Vorerfahrung naturgemäss leichter zu beurteilen. Auf die in der Grundschule üblichen Probezeiten (zufälliger Längen) wurde daher im Allgemeinen verzichtet. Stattdessen wurde einzelnen Jugendlichen das „Schnuppern“ in

höheren Klassen gestattet, in der Einschätzung, dass sie die Akzelerationsentscheidung jetzt selber in die Hand nehmen können. Die Aussenseiterrolle des hochbegabten Jugendlichen konnte sich, gewiss nicht unerwartet, infolge der Pubertät besonders schmerzlich bemerkbar machen. Hinweise der Erwachsenen zu kommenden Problemen in der Pubertät aufgrund der Akzeleration haben sich jedoch als wenig hilfreich erwiesen. Die Probleme werden weder verschärft noch gemildert. Ähnliches gilt für Hinweise auf zu erwartende Schulschwierigkeiten.

Ansonsten ergeben sich, wie vielleicht ebenfalls zu erwarten, aus den Interviews keine grundlegend neuen Aspekte im Vergleich zu den Auswertungen der Fragebogen der ersten Untersuchung.

Die Autorin geht auch auf Fälle ein, bei denen Grund zur Akzeleration bestand, diese jedoch abgelehnt wurde. (Solche Fälle sind nicht leicht aufzufinden, wiewohl die Entscheidungen gegen die Akzeleration angesichts der Zahl hochbegabter Kinder gewiss viel häufiger vorkommen als die positiven Entscheidungen.) Die Ablehnung ging in der Regel von dem/der Betroffenen aus: Er/sie wehrte sich gegen die Versetzung in eine höhere Klasse wegen des Wunsches, bei ihren Freunden/Freundinnen bzw. den Lehrpersonen bleiben zu wollen. Die Eltern folgten im Allgemeinen der ablehnenden Haltung ihrer Kinder. Es gab auch Fälle, bei denen das Risiko als zu hoch eingeschätzt wurde oder bei denen der Wunsch zum Springen z.B. von der Schule abgeblockt wurde⁹. In den beiden letzten Klassen der Oberstufe ist das Springen aus rechtlichen Gründen nicht mehr möglich, jedoch dann auch kaum noch erwünscht, denn u.a. im Hinblick auf die universitären Numerus Clausus-Studienfächer bemühen sich viele Jugendliche um möglichst gute Abiturnoten.

Doch auch die innerschulischen Möglichkeiten der Gymnasien durch die Vielzahl der Fächer und durch zusätzliche Arbeitsgemeinschaften, sowie die Verbreiterung des auserschulischen Angebotes vorwiegend bei sportlichen und musischen Aktivitäten, minderten die Dringlichkeit der Akzeleration. Was die MINT-Themen betrifft (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), so bieten inzwischen viele Universitäten Frühstudien an, an denen ältere Jugendliche als Gasthörer teilnehmen können; bisweilen wird die schulische Präsenzpflicht dazu herabgesetzt¹⁰.

Am Ende des Kapitels geht Frau Heinbokel auf das familiäre Umfeld der Akzelerierten ein. Die Eltern dieser Kinder und Jugendlichen gehören mehrheitlich dem Bildungsbürgertum bzw. den gehobenen Berufsklassen an; wirtschaftliche Sicherheit ist gewährleistet. Es spiegelt sich die bekannte Schere bei den Schulbiographien in Abhängigkeit von den

⁹ Frau Heinbokel fügt den Brief von Eltern eines Kindes in voller Länge bei, der die Gründe dafür auflistet, warum „unsere Tochter keine Klasse überspringen wollte und sollte“. Zitat: „Was bei Sportlern „Training“ genannt wird und bei Musikern „üben“, ist bei Klassenkameraden im intellektuellen Bereich als „Strebertum“ bekannt.“

¹⁰ Der Rezensent lebt in der Schweiz. Das Schweizer Schulsystem weist eine zweistellige Zahl von musischen bzw. Sport-Gymnasien auf, jedoch existiert kein einziges MINT-Gymnasium in der Schweiz. Das Gymnasium erlaubt unserem 12-jährigen Sohn daher zeitlich begrenzte „Sabbaticals“ zwecks Studiums an der Universität. (In Deutschland bieten inzwischen fast alle Universitäten ein Frühstudium an, nicht nur in den MINT-Fächern.)

Elternhäusern. Das Wertesystem der Eltern sowie ihre verständnisvolle Mitwirkung scheinen die wichtigsten Einflussfaktoren auf den Leistungswillen der Kinder zu sein. Auffällig ist die weit überproportionale Vertretung von Lehrern/Lehrerinnen (und in geringerem Masse sonstige im Sozial- und Erziehungs-Bereich Tätige). Die Autorin führt diesen Tatbestand vorwiegend darauf zurück, dass die Eltern sich selber wie auch die Schulen ihnen zutrauen, die schulischen Lücken schliessen zu können.

Die Geschwister-Probleme bzw. Rivalitäten scheinen sich durch das Springen eines Geschwisters nur selten zu verschärfen, wohl auch deshalb, weil die Akzeleration meist in der Grundschule erfolgt und die Geschwister altersbedingt der Angelegenheit keine besondere Bedeutung beimessen. Dennoch fliesst die Rücksichtnahme auf die anderen Kinder bei der elterlichen Entscheidung über die Akzeleration eines der Kinder wesentlich mit ein. Und die Akzeleration eines Kindes stellt bisweilen auch einen Motivationsschub für die Geschwister dar.

Vier Jahre später wandte sich Frau Heinbokel mit Interviews an 25 Kinder der zuvor befragten Eltern. Der zeitliche Abstand machte einen systematischen Vergleich unmöglich; einige wenige hatten bereits das Abitur absolviert. Andererseits lassen sich Spätfolgen des Springens (oder der Entscheidung dagegen) dingfest machen. Gerade das als erheblich empfundene „Pubertätsrisiko“ konnte in die Beobachtung einbezogen werden. Der Median der Einschulung lag zwischen 6 Jahren, 5 Monaten und 6 Jahren, 6 Monaten. Nach der 3. Klasse sind nur noch 4 Kinder gesprungen. Der Abstand zur Akzeleration betrug mindestens 5 Jahre, in einigen Fällen über 10 Jahre. Die erinnerte „Wahrheit“ verändert sich bekanntlich im Verlauf der Jahre, worauf die Autorin ein besonderes Augenmerk legt.

Bis auf ein einziges Mädchen waren sich alle einig, dass sie zu Beginn ihrer Schullaufbahn schon lesen konnten und gelesen haben. Auch der Vorsprung im Rechnen wurde allgemein genannt, wenn er auch weniger deutlich ausfiel. Einen Vorsprung im Schreiben gab es wohl nicht. Nur wenige Kinder bestätigten die massiven Schulprobleme, die ihre Eltern vor dem Springen ausgemacht hatten. Die stets vorhandene Vorfremde auf die Schule schlug zwar regelmässig in Enttäuschung um, doch erinnern sich viel Probanden auch an hervorragende Lehrpersonen wie an Sternstunden des Unterrichts. Dies erinnert an die Ergebnisse der Hattie-Studie, dass *Teacher Credibility*, *Teacher Clarity* und *Teacher Scholar Relationships* zu den wichtigsten Einflussfaktoren des Lernerfolgs gehören.

Vorher: Die Unterforderung wurde keineswegs von allen Kindern als bedenklich wahrgenommen; die Neugier überwog. Zusatzaufgaben wurden – noch mehr von demselben – weithin abgelehnt. Der Einfluss der Eltern wurde allgemein betont, jedoch nicht als negativ empfunden. Nachher: Die neuen Anforderungen nach dem Springen wurden eher als spannend denn als belastend empfunden; an langwierige Aufholbemühungen erinnerte sich niemand, jedoch viele an den „Spas“ bei dem Nachholen des Verpassten. Von intellektueller Überforderung nach dem Überspringen sprach ebenfalls niemand. Insbesondere vom

vorzeitigen Übertritt in das Gymnasium erhofften sich manche eine Belebung, doch nicht immer wurden die Hoffnungen erfüllt¹¹.

Es folgt eine längere Beschreibung der Freuden und Leiden der akzelerierten Kinder gemäss ihrer eigenen teilweise vagen Rückerinnerung, wieder vor und nach dem Springen („die sozialen Beziehungen“). Ein roter Faden lässt sich, anders als bei den Leistungsaspekten, kaum herauschälen. Vielmehr scheint in psychosozialer Hinsicht vieles ganz ähnlich zu den Erlebnissen und Beziehungen und Gegensätzlichkeiten der nicht-springenden „normalen“ Kinder und Jugendlichen zu sein. (Ein Abgleich mit diesen wird nicht vorgenommen.) Als eine der wenigen Gemeinsamkeiten führt Frau Heinbokel an, dass die Springer/innen keine „besonders engen“ Beziehungen zu Mitschülern/Mitschülerinnen bzw. Lehrpersonen zu haben schienen, was vielleicht die Akzeleration verhindert hätte, und natürlich, dass die körperliche Unterlegenheit vor allem bei Jungen nach dem Springen eine wenn auch begrenzte Rolle spielte.

Den emotionalen Aspekten während der Pubertät bzw. Adoleszenz wird unter der Überschrift „Gymnasium“ ein ausführlicher Abschnitt gewidmet; die Akzeleration liegt dann meist schon mehrere Jahre zurück, und die Entwicklungsunterschiede nehmen ab. Es bleibt daher schwierig, Gemeinsamkeiten ausfindig zu machen, die die Hochbegabten von „anderen“ unterscheidet. Eine solche Gemeinsamkeit könnte die grössere Verletzbarkeit sein, die sich aus der überdurchschnittlichen Wahrnehmungsfähigkeit ergibt. Die häufig (auch von Lehrpersonen) ins Feld geführte Ansicht „mangelnder Reife“ angesichts der Altersdifferenz zu den Klassenkameraden/innen wird von den interviewten Kindern nicht gelten gelassen. Die häufig thematisierten Interessenunterschiede hingen nicht mit dem Springen zusammen. Sie wurden vielfach ohne Bedauern hingenommen.

Die Mehrheit der Eltern scheint zugelassen zu haben, dass die die Statuspassagen – z.B. der erste Alkoholkonsum, der erste Diskothekenbesuch, die Tanzstunde –vorgezogen wurden, und zwar unabhängig von der Gesetzeslage. Hierdurch wurden die erforderlichen Anpassungsleistungen erleichtert. Zitat: „Mir ist das gar nicht aufgefallen, dass ich ein Jahr jünger war.“ Die Führerscheinprüfung erwies sich meist als die einzige wichtige nicht vordatierbare Statuspassage. Das Wahlrecht spielte keine Rolle.

Mehrfaches Springen (die „radikale Akzeleration“) änderte an den vorstehenden Befunden nichts. Umgekehrt gab es einige wenige, die schlussendlich eine Klasse wiederholt haben. Sie führten dies nicht auf intellektuelle Überforderung zurück, sondern auf Probleme in der Familie oder bei der eigenen Selbstfindung. Die Akzeleration als solche hatte keine Mitschuld.

Die zusammenfassende Frage, ob „das Springen für sie richtig gewesen sei“, beantworteten alle befragten Jugendlichen positiv. Die schulischen Leistungsanforderungen spielten dabei keine Rolle. Vielmehr ging es weitestgehend um die sozialen Belange, wie die Beziehungen innerhalb der Klassen und auch ausserhalb der Schule, die Auswirkungen der Altersdiskrepanzen sowie die Unterstützung durch die Lehrkräfte.

¹¹ Zitat: „Ich bin vielleicht unterfordert, andere sind überfordert, aber langweilen tut sich jeder.“

2012 organisierte Frau Heinbokel eine dritte Befragung; sie wandte sich diesmal an Erwachsene, die während ihrer Schullaufbahn akzeleriert wurden. Von den 115 ausgefüllten Fragebögen kamen 13 von denjenigen, deren Eltern bereits 1990 geantwortet hatten. Die Akzeleration der Beteiligten streute über mehrere Jahrzehnte – die Geburtsjahre lagen zwischen 1917 und 1987. 60% der Akzelerationen fielen auf die (wenigen Jahre) nach 1980. (Die Befragung wandte sich ja an Erwachsene.) Es wurden vier Gruppen gebildet: die Vorkriegsjahre (manchmal Heimunterricht), die Kriegs- und Nachkriegsjahre (häufige Unterrichtsausfälle), die Periode von 1950 bis 1980 (anti-elitäres Bewusstsein¹²) und die Folgejahre. (Begriff und Aspekte der „Hochbegabung“ erreichen die Schulen und prägen die Bildungsdiskussion mit.)

Die erste (nicht allzu umfangreiche) Kohorte sah sich sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen gegenüber, und die Autorin skizziert nur ganz kurz die Lebensverläufe. Den kriegsbedingten schulischen Unterbrüchen der zweiten Kohorte wurde dadurch Rechnung getragen, dass die Kinder und Jugendlichen manchmal den Klassenstufen vor dem Hintergrund der Kriegs- und Nachkriegs- Probleme einfach nach Alter zugewiesen wurden. Man kann von aus Notlagen resultierenden „Akzelerationen“ sprechen. In der dritten Periode blieben die Akzelerationen weiterhin isolierte Einzelfälle, sodass sich noch keine generellen Schlussfolgerungen anbieten. In der DDR war das „Springen“ noch viel seltener. Die Fallbeispiele der Autorin laufen auf eine Benennung der verschiedenartigen Gründe für Akzelerationen hinaus.

Erst in den achtziger Jahren verbesserte sich die Lage der Hochbegabten, und die Anzahl der Fragebögen ermöglicht auch generalisierte Folgerungen. Die Psychologie als Wissenschaft hat sich auf die Definition der Hochbegabung durch einen IQ von mehr als 130 geeinigt. Zu Hochbegabten werden damit 2% eines jeden Jahrganges gezählt, und weltweit muss es aufgrund dieser Definition Dutzende von Millionen hochbegabter Kinder und Jugendlicher geben. Einige Zählungen der in deutschen Bundesländern stattgefundenen Akzelerationen deuten darauf hin, dass auch nach 1980 nur wenige Prozent der auf diese Weise definierten Gruppe der Hochbegabten akzeleriert wurden¹³. Dies zeigt, dass es in dieser Frage erheblichen Nachholbedarf gibt; entsprechende Bemühungen, auch von der Autorin, werden ihrer Ansicht nach durch egalitäre ideologische Positionen gebremst.

Die Meinung des Rezensenten: Der „Raub an der Kindheit“ durch überehrgeizige Eltern ist ein antiquiertes Konstrukt; eine Kindheit à la Pippi Langstrumpf kommt heute eher einer Verwahrlosung gleich. Der einsetzende Meinungsumschwung bezüglich der Hochbegabung erfolgte allerdings weniger zugunsten der begabten Kinder und Jugendlichen, vielmehr infolge der globalisierten Konkurrenz der Bildungssysteme. Es galt, hinsichtlich der Ressource „Bildung“ den Anschluss nicht zu verlieren.

¹² Hochbegabung wurde besonders in den Achtzigern in erster Linie politisch, nicht pädagogisch/psychologisch diskutiert.

¹³ Überspringen konnte nicht daran festgemacht werden, ob die Kinder tatsächlich hochbegabt waren. Denn sie wurden damals kaum getestet. Sie mussten auch nicht unbedingt hochbegabt sein; überdurchschnittliche Leistung (relativ zur Klasse) und hohe Motivation reichten aus.

Auf 50 Seiten geht die Autorin sodann auf die Erkenntnisse ein, die sich anhand der Befragung der Springer/innen der vierten Gruppe, jetzt im Erwachsenenalter, herauskristallisieren (Stichworte u.a.: vorzeitige Einschulung, Gründe der Akzeleration, übersprungene Klassenstufe, Bedenken vor dem Überspringen, Anforderungen nach dem Überspringen, Freundschaften, soziales Klima in der aufnehmenden Klasse, Akzeptanz bzw. Unterstützung durch die Lehrkräfte, Bildungsgrad und Wertesystem der Eltern). Im Grunde werden die bereits genannten generellen Lehren in ausführlichen Erörterungen erneut bestätigt. Man könnte überspitzt von einem Verifikationsverfahren der in den ersten beiden Untersuchungen ermittelten Erkenntnisse sprechen. Eine gewisse Ausdauer ist beim Lesen dieser Verifikationen angesagt.

Ich beschränke mich daher auf drei Aspekte, die im Vorangegangenen noch nicht explizit genug dargestellt wurden, und ich erlaube mir bei den ersten beiden dieser Aspekte eine subjektive Sicht der Dinge aus eigener Erfahrung:

„Enrichment vor und nach dem Springen“: Niemand bestätigte, dass es ein sinnvolles Enrichment gegeben habe, weder vorher noch nachher. Einige erinnerten sich daran, wie sie versuchten, dem „Mehr von dem Gleichen“ auszuweichen. Die offiziellen Verlautbarungen lügen sich in die Tasche und wecken unerfüllbare Hoffnungen bei Eltern und Kindern. Dies gilt ohnehin für Höchstbegabungen (in der Terminologie von Frau Heinbokel), für die sich wegen der Seltenheit und der spezifischen Ausrichtung gewiss keine institutionelle Förderung organisieren lässt. Es irritiert weniger, dass die Kompetenz und die Finanzierung für eine adäquate Förderung der Talente fehlen, vielmehr die Differenz zwischen vollmundigen Beteuerungen und einer dürftigen Wirklichkeit (Zusatz des Rezensenten¹⁴).

„Radikale Akzeleration“: „Die Skala der Begabungen ist nach oben offen“ (einleitender Satz der Autorin zu diesem Thema). In Deutschland gibt es die ersten Abiturienten/innen im Alter von 14 Jahren. Eine Akzeleration heisst „radikal“, wenn drei oder mehr Klassen übersprungen werden, im deutschsprachigen Raum ein mehr oder minder singuläres Ereignis. Die Leistungswilligkeit und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen wird regelmässig unterschätzt. Erwachsene können sich vielfach die Jugendlichen als Vorbild nehmen. Zumindest sollte den Jugendlichen mehr zugetraut werden. Es ist nicht einzusehen, dass der Zugang zur Universität in vielen europäischen Ländern erst mit 16 Jahren ermöglicht wird¹⁵.

Langzeitprognose: Der hohe IQ-Wert eines Kindes lässt nur bedingt eine Langzeitprognose über den weiteren Schulerfolg zu. Von den schon wenigen Springern/innen machten ca. 10 Prozent einen zweiten Anlauf, doch ca. 9 Prozent wiederholten später eine Klasse, wobei die Jungen die Hauptleidtragenden sind¹⁶. Positiv kann festgestellt werden, dass mehr als 97

¹⁴ Unserem Sohn wurde z.B. in der Grundschule mitgeteilt, die Begabten-Förderung werde an seiner Schule ausreichend angeboten, zu einem Zeitpunkt, zu dem er sich bemühte, die Normalformen selbstadjungierter Endomorphismen zu bestimmen.

¹⁵ Der bedeutendste Mathematiker des 18. Jahrhundert, Leonhard Euler, wurde mit 13 Jahren an der Universität Basel angenommen, was heute in der Schweiz undenkbar wäre.

¹⁶ „Wiederholen“ einer Klasse ist übrigens einer der ganz wenigen der 150 von Hattie ermittelnden Faktoren mit deutlich negativem Einfluss auf den Lernerfolg.

Prozent der Springer/innen das Abitur absolvierten und 90 Prozent ein Studium aufgenommen haben. (Allerdings bezüglich einer kleinen Stichprobe mit nur 68 Probanden.) Ebenfalls positiv ist zu werten, dass von allen Befragten ca. 80% der Männer und 89% der Frauen als Erwachsene angaben, sie würden die Akzeleration auch aus späterer Sicht wiederholen. Diese Prozentwerte nehmen leicht ab, wenn es um Empfehlungen gegenüber den eigenen Kindern oder Drittpersonen kommt. Die Angaben der Jungen sind jeweils etwas ungünstiger als die der Mädchen. Diese Differenz spiegelt den allgemeinen Sachverhalt, dass Jungens mit mehr Schulproblemen zu kämpfen haben als Mädchen.

Diejenigen, die sich ambivalent oder negativ geäußert haben, hoben in keinem Fall auf Überforderung ab, sondern stets auf ihre (im Vergleich zu den Älteren) relative Unreife bzw. ihre noch weniger ausgeprägte Sozialkompetenz.

Die Fragestellung zur Prognose-tauglichkeit von IQ-Messungen ist insoweit schwierig, da die wenigen negativen Entwicklungen häufig als Gegenargument zur Akzeleration Verwendung findet, wiewohl die meisten Prognosen zur schulischen Entwicklung eines Kindes weitaus schlechter aussehen als diejenigen aufgrund eines IQ-Tests, beginnend mit der Übertrittsempfehlung für das Gymnasium. Frau Heinbokel beleuchtet das diffizile Thema mit zwei ausführlichen Fallstudien extremen Schulversagens: Im ersten Fall lässt sich das Versagen auf eine offenkundige Verweigerungshaltung zurückführen, die verschwand, als sich der Jugendliche in eine fremde Schulumgebung (in den USA) einfügen konnte. Im zweiten Fall handelte es sich um gravierende psychosoziale Probleme, die auch auf Fehlentscheidungen¹⁷ der Eltern, einer Erzieherin und der Lehrer/innen beruhten. „Die Voraussetzung für erfolgreiche Entwicklungs- und Bildungs-Prozesse sind gelungene persönliche Beziehungen.“

Das Kapitel endet mit einer grösseren Beispielsammlung zumeist negativer Erfahrungen aus Anlass der Akzeleration; im Fokus stehen Bedenken und auch Obstruktionen der Lehrpersonen aufgrund mangelnder Kenntnisse oder persönlicher Voreingenommenheiten¹⁸. Vielleicht nicht ganz zu Unrecht war das Misstrauen gegenüber privat in Auftrag gegebenen IQ-Messungen erheblich¹⁹. Auf die Frage: „Haben Lehrerinnen und Lehrer den Wunsch zu springen durch bestimmte Massnahmen unterstützt bzw. behindert“ gab kein einziges der befragten Mädchen eine positive Antwort.

Im letzten Kapitel verlässt die Autorin die eigenen Untersuchungen und veranstaltet einen kurzen Tour d'Horizon durch die Literatur, beginnend mit einigen Hinweisen auf ausländische Ergebnisse. Erwähnt wird neben der Meta-Studie von John Hattie beispielsweise eine in der Tat bemerkenswerte Publikation des vor einigen Jahren von der

¹⁷ Das Überspringen fand in diesem Fall in den 80er Jahren statt; damals gab es noch **keine** Literatur über Hochbegabung. Die Fehlentscheidungen beruhten auf verständlicher Unkenntnis.

¹⁸ Zitat aus einem Leserbrief in *Erziehung und Wissenschaft* (2001): „Hört mit diesem Quatsch auf, über so genannte hoch begabte Kinder zu reden.“

¹⁹ Die Kinder und Jugendlichen werden wieder und wieder von privaten Anbietern evaluiert, bis die Eltern das gewünschte Ergebnis erhalten.

Universität von Iowa gegründeten *Institute for Research and Policy on Acceleration*²⁰, ein zusammenfassender Forschungsbericht von „wahrhaft nationaler Tragweite“ über Akzelerations-Strategien, der eine landesweite Bewegung zugunsten hochbegabter Kinder initiierte. („Sag einfach JA.“) . Trotz der positiven Resultate der Forschung, von der Früheinschulung bis zum Frühstudium, bleibt das erzieherischen Establishment mehrheitlich skeptisch, im (unbegründbaren) Glauben, die sozio-emotionale Entwicklung der akzelerierten Kinder werde behindert.

Es folgt eine längere Abhandlung über die Schulkarrieren „eminenter“ Persönlichkeiten, abgestützt auf über 400 biographische Untersuchungen von Mildred und Victor Goertzel²¹. Bei ca. 80% der Untersuchten liess sich angeblich eine Hochbegabung vermuten. („Sie durchliefen die Schule schneller oder gingen kaum zur Schule.“) Im Gegensatz zu diesem retrospektiv ermittelten Resultat hatte gut die Hälfte mit Schulproblemen zu kämpfen, möglicherweise vorwiegend wegen Unangepasstheit. Die Unzufriedenheit mit dem schulischen Unterricht ist bekanntlich ein flächendeckendes Phänomen. Ebenfalls nicht selbstverständlich ist, dass es sich bei den zunächst hochbegabten und schlussendlich eminenten Persönlichkeiten keineswegs nur um Pianisten und Mathematiker handelt, sondern z.B. auch um Politiker wie Mao Zedong und Martin Luther King.

Die Autorin weist vorsichtshalber auf den Umstand hin, dass es weit mehr hochbegabte Kinder ohne eminenten Erfolg gibt als eminent Erfolgreiche als Quintessenz ihrer früher zu verzeichnenden Hochbegabung. Dies liegt unter anderem daran, dass der Weg des Talentes zur Performance durch allerlei Zufälligkeiten entscheidend mitbestimmt wird. Talent muss entdeckt, gefördert und geschützt werden.

Erstaunlicherweise schien es in der überwiegenden Mehrheit der Familien gemäss der Untersuchung von Goertzel/Goertzel auch heftige Probleme gegeben zu haben. Nur in ca. 15% der Familien seien Unterstützung und emotionale Wärme gewährleistet gewesen. Solche und ähnliche Zahlen und Anmerkungen zur schwierigen Kindheit der Persönlichkeiten bedürfen einer Hinterfragung. Frau Heinbokel sieht sich zu einer Stellungnahme veranlasst. „Probleme“ weisen auf die Unzufriedenheit mit der eigenen Situation hin, was in dem Versuch, die Probleme zu bewältigen, möglicherweise Kreativität auslösen kann. Ich denke, nichts Genaues weiss man nicht.

Mithilfe einer längeren Darstellung dessen, was andere Autoren durch Forschung oder Erfahrung zur Akzeleration eruiert haben, werden jetzt die empirisch gestützten Resultate der Autorin erneut, aus gewissermassen externer Sicht, beleuchtet. Ein Schwerpunkt bilden

²⁰ Colangelo et al., *The Templeton National Report on Acceleration: A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*, University of Iowa, Iowa City 2004. Im Internet verfügbar:

https://www.templeton.org/sites/default/files/Nation_Deceived_Both_Volumes.pdf

Deutsche Fassung: *Eine betrogenen Nation: Wie Schulen Amerikas begabteste Studenten zurückhalten*,

http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/international/nd_v1_de.pdf, 2010.

Follow up: S. Assouline et al., *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses that Hold Back America's Brightest Students*, http://www.davidsongifted.org/db/Resources_id_16318.aspx, Davidson Academy, Nevada 2015.

²¹ V. und M. Goertzel, *Cradles of Eminence*, Great Potential Press, Scottsdale 2004.

Ratschläge für Eltern und Lehrpersonen, wie mit Akzeleration und Enrichment umzugehen ist, vor allem, um Fehlentscheidungen zu vermeiden und Risiken aufzudecken. Ein Risiko scheint darin zu bestehen, dass ein Kind aus leistungsfremder Motivation eine Klasse überspringt, was fatale Folgen mit sich bringen kann. Die Autorin stellt nämlich auch Forschungsergebnisse vor, die von Akzelerations-Skeptikern veröffentlicht wurden, vorwiegend aus Grossbritannien. Diese weisen auf einen problematischen Versuchscharakter vieler Akzelerationen hin, auf die Unsicherheiten von Schuleignungs- und Intelligenz-Tests, auf die Enttäuschungen der Kinder, weil sie ihr angestammtes soziales Umfeld verlassen müssen, sowie auf ungerechtfertigte Leistungserwartungen nach dem Springen, eben auch der Eltern.

Frau Heinbokel betont aus gutem Grund, dass sich von Kind zu Kind, Fach zu Fach, Klassenstufe zu Klassenstufe, Schule zu Schule erhebliche Unterschiede ergeben, die eine generelle Rezeptur verunmöglichen. Umfangreiche Entscheidungshilfen bietet Frau Heinbokels Handbuch zur Akzeleration, inklusive einer Liste zur Bewertung des zu erwartenden Akzelerationserfolges²². Eine optimale Konstellation ist im Übrigen kaum zu erwarten. Vorsicht ist angezeigt, jedoch auch Mut. Letztlich sind die betroffenen Schüler/innen auf das persönliche Engagement der Eltern und Lehrkräfte sowie ihre Kompetenz bei der Beurteilung der Kinder angewiesen.

Ob die Zeiten für Hochbegabte „besser“ geworden sind? Die Autorin weist auf einige neuere Trends wie die Inklusion oder die fortschrittliche Behandlung des Themas durch die Kultusminister(Beispiel: KMK) hin, kommt jedoch insgesamt anhand vieler Beispiele zu einem gemischten Ergebnis. Es bleibt einiges zum Abbau der Vorurteile zu tun. Das Buch schliesst demgemäss mit einer entsprechenden Forderung: „Die Entscheidung über das Springen sollte auf Fakten und nicht auf Mythen beruhen.“

Thomas Drisch

²² Siehe Fussnote 6.