

Bericht über die 14. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder

Annette Heinbokel

Die 14. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder fand vom 31. Juli bis zum 4. August in Barcelona statt. Nachdem die letzte Konferenz in Istanbul sehr vom Balkankonflikt überschattet war und deshalb nur wenige kamen, waren es diesmal etwa 600 TeilnehmerInnen. Mehr als 300 von ihnen waren aktiv mit einem oder zwei Vorträgen beteiligt, oder sie stellten ihre Projekte auf Postern vor. Das Programm war so extrem dicht gedrängt, dass die Vorträge ab 7.30 stattfanden und so viele parallel lagen, dass die Auswahl schwer fiel und auf vieles verzichtet werden musste.

Neuer Präsident des World Council for Gifted and Talented Children wurde nach langjähriger Mitarbeit im Vorstand Prof. Dr. Klaus K. Urban, Delegierte und Ansprechpartner für den World Council in Deutschland sind Dr. Ida Fleiß, Dr. Harald Wagner und Dr. Annette Heinbokel.

Die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen an einem solchen Kongress sind sehr unterschiedlich: Diejenigen, die sich noch nicht lange oder intensiv mit Hochbegabung befassen, saugen möglichst viele Informationen auf wie ein Schwamm, langjährige TeilnehmerInnen beobachten Trends oder nutzen den Kongress eher als Kontaktbörse.

Grundlegend Neues gab es auf den letzten Konferenzen kaum, aber es ist faszinierend zu beobachten, wie in mehr und mehr Ländern die Idee der Förderung hochbegabter Kinder aufgegriffen und weiterentwickelt wird und wie alle Länder mit einem westlich geprägten Bildungssystem zu Beginn mit den gleichen Widerständen kämpfen. Von den europäischen Ländern sind die Skandinavien immer noch kaum vertreten, aber während Dänemark in den letzten Jahren nur durch einen Psychologen vertreten war, waren sie diesmal zu dritt. Sie berichteten über die Widerstände, denen die Kinder in den skandinavischen Ländern begegnen. Das erste Buch über Hochbegabung in einer nordischen Sprache (Schwedisch) erschien 1997 (Persson 1997), das erste Projekt in Dänemark, das als Durchbruch erlebt wird, wurde im Frühjahr 2001 in Lyngby-Taarbæk begonnen. Ein erstes Forschungsprojekt ist

geplant (Baltzer & Kyed), die Forschungsfragen müssen in einer so egalitären Gesellschaft wie der dänischen extrem vorsichtig formuliert werden. Deshalb lautet die zentrale Frage: „Warum sind hoch begabte Schüler ein Problem, das für Forschung in den Erziehungswissenschaften relevant ist?“

In der Bundesrepublik begann die Entwicklung vor 25 Jahren ähnlich: Auf den ersten beiden Weltkonferenzen in den 70er Jahren nahm jeweils nur eine Person teil, auf der dritten waren es drei. Der Durchbruch kam durch die 6. Weltkonferenz, die 1985 in Hamburg stattfand. Hochbegabung wurde zwar *äußerst* kontrovers diskutiert (Heinbokel 2001), aber das Thema war in der Welt und ist inzwischen auf breiter Ebene als wichtig akzeptiert.

Zu den beobachteten Trends gehörte während dieses Kongresses, dass Fragen wie Was ist Hochbegabung? Wie kann sie am besten und genauesten gemessen werden? Welche Anteile sind genetisch? etc für die Fachleute keine so große Rolle mehr spielten. Dennoch gibt es in vielen Ländern, auch in Deutschland, an allen Schulformen immer noch einen erheblichen Informationsmangel in Bezug auf die Identifikation, da Hochbegabung in der Aus- und Weiterbildung noch zu wenig berücksichtigt wird. Neuerdings sind zunehmend die Pädagogen gefragt: Was kann, muss, soll passieren wenn die Hochbegabten identifiziert sind?

Bei den Maßnahmen wird das bestätigt, was wir auch schon lange wissen: Keine Methode ist für sich allein nur richtig und ausreichend, es muss Maßnahmenpakete geben, d.h. eine Mischung aus Akzelerations- und Enrichmentmethoden und auch individuelle Lehrpläne. Bei den teilnehmenden Ländern wird eher selten Separation angestrebt, integrative Maßnahmen (verbunden mit Akzeleration, teilweise Befreiung vom Unterricht, cluster grouping, etc.) spielen eine größere Rolle als auf Dauer angelegte Sonderklassen und Sonderschulen.

Förderkonzepte

Drehtürmodell

Joseph Renzulli stellte erneut das von ihm entwickelte „Drehtür-Modell“ vor. Es handelt sich um ein Modell, das – mit Abwandlungen – auf viele Länder und Schulen übertragbar ist. Auf dieses Modell möchte ich hier nicht ausführlich eingehen, denn zum einen wurde es gerade im vorigen Labyrinth (Nr. 69) ausführlich beschrieben, zum anderen wird im Herbst ein Buch dazu erscheinen (Renzulli u.a. 2001). Ergänzend zum Aufsatz im letzten Labyrinth ist noch zu sagen: Das von Renzulli geleitete National Research Center on the Gifted and Talented der University of Connecticut ist sowohl über die im letzten

Labyrinth angegebene als auch über die Internetadresse www.gifted.uconn.edu zu erreichen. Joseph Renzulli weist ausdrücklich darauf hin, dass alle dort gefundene Texte kein Copyright haben, sie dürfen in unbegrenzter Menge kopiert und weitergegeben werden.

Joyce van Tassel-Baska stellte in ihrem Vortrag eine Untersuchung vor, in der die Effektivität eines reformierten Curriculums untersucht wurde. An ihrem College, dem William and Mary (www.wm.edu/education/gifted-ed), wurden Unterrichtseinheiten für die Naturwissenschaften, Sprache / Literatur und Sozialkunde entwickelt. Bei der Entwicklung der Unterrichtseinheiten wurden die Fähigkeiten und Bedürfnisse Hochbegabter berücksichtigt:

Die Lernenden	Der Lehrplan
Frühreife	Inhalte, die dem Alter voraus sind
Intensität	Berücksichtigung, dass Lernprozess und Ergebnis in die Tiefe gehen
Komplexität	Fächerübergreifende Themen und Ideen

(van Tassel-Baska 2000)

Es gibt inzwischen Unterrichtseinheiten für alle Jahrgänge, von der 2. bis zur 12. Klasse. Mehrere von ihnen bekamen einen Preis der National Association for Gifted Children (USA) für eine außergewöhnlich gelungene Unterrichtseinheit. Soweit möglich setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Fragen auseinander, die so auch im Alltag vorkommen können.

In dem Thema aus den Naturwissenschaften „What a find!“ (Klasse 3-4) wird der Bau einer neuen Schule gestoppt, weil archäologische Funde gemacht werden. Um festzulegen, ob die Funde wichtig genug sind, um den Bau vollständig abzubrechen, lernen die Kinder eine Ausgrabung durchzuführen – die sorgfältig von historischen Funden durchsetzt ist. Sie lernen auch, die Bedeutung der Funde einzuordnen und Entscheidungen zu treffen.

In einem anderen naturwissenschaftlichen Thema („Acid, Acid Everywhere“, Klasse 4-6) ist Säure auf dem örtlichen Highway ausgelaufen. Die SchülerInnen lernen, wie Systeme – hier chemische Reaktionssysteme, ökologische Räume und Transportsysteme – sich überlappen und beeinflussen.

Es wurden jedoch nicht nur Unterrichtseinheiten entwickelt, es wurde auch untersucht, wie effektiv die Einheiten für die hochbegabten Kinder waren. Zwischen 1992

und 1998 wurden 113 Experimentalklassen und 20 Kontrollklassen untersucht. Die Organisation der Klassen war sehr unterschiedlich, zum Teil waren sie leistungsmäßig heterogen, zum Teil 'self-contained', d.h. Sonderklassen. Die Kinder wurden vor Beginn der Unterrichtseinheit und nach deren Ende daraufhin untersucht, inwieweit sie gelernt hatten, wissenschaftliche Kriterien bei der Durchführung eines Experiments zu berücksichtigen. So wurden die Grundschul Kinder z.B. im Vortest gefragt: „Are earthworms attracted to light? – How can you find out?“ Die erste Antwort eines Jungen – bevor er gelernt hatte, wissenschaftlich zu denken – lautete „Ich lege den Wurm auf ein Häufchen Erde. Wenn er da bleibt, mag er Licht. Wenn nicht, wird er sich eingraben.“ Am Ende der Unterrichtseinheit lautete eine ähnliche Frage: „Werden Bienen von Diät-Cola angezogen?“ Die Durchführung der Untersuchung war diesmal wesentlich komplexer beschrieben.

Insgesamt wurde gefunden, dass die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ein Experiment durchzuführen, sich nach der Durchführung der Unterrichtseinheit signifikant verbessert hatten. Dabei wurde auch festgestellt, dass das Curriculum für ein positives Ergebnis eine wesentlich größere Rolle spielte als die Art und Weise, wie sich die unterrichtete Gruppe zusammensetzte.

Individualisierung der Erziehung für hochbegabte Kinder

Das war das Thema, über das Lannie Kanevsky sprach. Wenn versucht wird, eine allgemeine Definition von Hochbegabung zu finden und den richtigen Weg, hochbegabte Kinder und Jugendliche zu erziehen, dann wird leicht die Individualität der Hochbegabten aus den Augen verloren. Werden die vielen Einflüsse in Betracht gezogen, denen hochbegabte Kinder in ihren Familien und ihrer Umwelt ausgesetzt sind, die Komplexität ihres Lebens, ihre unterschiedlichen Begabungen, dann ist ihre Verschiedenheit nicht überraschend. Schulen haben Schwierigkeiten, auf diese Einzigartigkeit einzugehen. Einer der am häufigsten geäußerten Wünsche hochbegabter Kinder ist derjenige, ihr Lernen, ihre Erziehung stärker mitbestimmen zu dürfen.

Im Lehrplan gibt es zum einen das, was die Kinder (nach Meinung der Erwachsenen) brauchen und das, was sie wollen. Beides passt nicht immer zusammen. Das, was sie wollen, betreiben sie oft außerhalb der Schule, weil während des Unterrichts dafür keine Zeit ist. Zur Aufgabe eine guten Lehrplans gehört es, zwischen beidem eine Balance herzustellen. Können sie ihre Ziele zu wenig verfolgen und haben sie den Eindruck, zu viel Zeit mit Warten zu verschwenden, dann können sie ihre Motivation verlieren, aggressiv werden, Kopf- und Bauchschmerzen bekommen und zu Minderleistern (underachiever) wer-

den. Erwachsene müssen nicht alle wichtigen Entscheidungen für die Kinder treffen. Kanevsky wendet sich auch gegen die Überbewertung des Testens (was m. W. in den USA sehr viel intensiver betrieben wird als in anderen Ländern), dadurch allein wird die Situation für die Kinder nicht besser (You won't fatten a pig by weighing it – Ein Schwein wird nicht durch wiegen fett). Kanevskys Schwerpunkt liegt auf dem was geschehen muss, wenn eine besondere Begabung festgestellt wurde. Sie hat einen „Werkzeugkasten“ (tool kit) entwickelt, mit dessen Hilfe der Lehrplan für hochbegabte Kinder individuell differenziert werden kann. Zu den fünf Punkten des von ihr vorgestellten Lehrplans (die im Englischen zufällig alle mit C anfangen) gehören: Kontrolle (Control, die z.T. beim Kind liegt), Auswahl (Choice), Herausforderung (Challenge), Komplexität (Complexity), die Sorge um und für das Kind (Caring). Der letzte Punkt ist ihrer Meinung nach besonders wichtig, denn **eine** Lehrerin oder **ein** Lehrer, die sich kümmern, können ein Gegengewicht gegen viele uninteressierte LehrerInnen bilden, die sich zu wenig Gedanken um diese Kinder machen.

Die besten Modelle für die Erziehung Hochbegabter

Karen B. Rogers machte eine Metaanalyse von 17 verschiedenen Curriculum-Modellen für Hochbegabte und nannte ihren Vortrag: Die besten Modelle für die Erziehung Hochbegabter. Sie stellte die Auswirkungen auf die Leistungen, das kritische bzw. kreative Denken, das Selbstbewusstsein und die sozialen Beziehungen der Hochbegabten und der Nicht-Hochbegabten dar – soweit es in den Untersuchungen erfasst wurde. Die Ergebnisse für vier der Maßnahmen, die in gleicher oder ähnlicher Form auch in Deutschland durchgeführt bzw. ausprobiert oder angedacht sind, werden vorgestellt. Die Lehren, die Rogers aus ihrer Untersuchung zieht:

1. Es gibt keine Unterrichtsmaßnahme, die für alle Lernenden gleich gut ist. Die Frage muss also immer lauten: Das beste Modell – für wen?
2. Differenzierung muss auf dem beruhen, was wir über Hochbegabte wissen (und dieses Wissen ist bekanntermaßen in Deutschland noch dünn gesät).
3. Wir können viel von den regulären Erziehungspraktiken lernen, aber das reicht nicht aus.
4. Die Hochbegabtenforschung hat uns viel über hochbegabte Lerner gesagt, aber noch nicht alles, was wir wissen müssen.

Akzeleration

Zum Thema Akzeleration gab es mehrere Vorträge aus China und Australien, in anderen Vorträgen wurde es als ein Angebot für Hochbegabte wiederholt erwähnt. Nach

Maßnahme	Auswirkung auf Hochbegabte	Auswirkung auf andere SchülerInnen	Schlussfolgerung
Überspringen einer Klasse	Leistungszuwachs ES*) = .49 Sozial ES = .31 Selbstbewusstsein ES = .16	Überspringen wurde (in den USA d.V.) früher oft mit durchschnittlichen SchülerInnen gemacht. Die Ergebnisse waren in diesen Fällen leistungsmäßig, sozial und emotional nicht positiv	Untersuchungen über die Auswirkungen auf hoch begabte und talentierte Kinder sind konsistent und gut kontrolliert, oft mit zwei Kontrollgruppen. Negative Mythen in Bezug auf Überspringen können das Ergebnis früheren Missbrauchs bei weniger befähigten Kindern sein.
Cluster Grouping: Die besten 5-8 SchülerInnen eines Jahrgangs sind in einer Gruppe (cluster) in einer Klasse mit einer ansonsten leistungsheterogenen Zusammensetzung	Leistungsmäßig ES = .62 Die Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und andere Haltungen wurden nicht untersucht	Nicht formal untersucht. Berichte weisen darauf hin, dass die überdurchschnittlich begabten SchülerInnen zuhören, wenn die Begabten nach dem fortgeschrittenen Lehrplan unterrichtet werden.	Erlaubt den Hochbegabten, in der Peergruppe zu sein, die sie brauchen und gibt ihnen Zugang zu allen Fähigkeitsstufen. Nähe zum "wahren Leben". Sorgt für direkten täglichen Unterricht auf einer angemessenen Ebene und garantiert ihnen gleichen Zugang zum Lehrer
Send-out (= Pull-out) Program Die Hochbegabten bekommen Zusatzstoff außerhalb der Klasse auf derselben Klassenstufe oder jahrgangsübergreifend.	Leistungsmäßig ES = .65 (wenn der reguläre Stoff auf höherer Ebene unterrichtet wird); Kritisches Denken ES = .44; Kreatives Denken ES = .32	Nicht formal untersucht; Berichte weisen darauf hin, dass die anderen Kinder in der Klasse sich wünschen, auch an dem "Spaß" teilnehmen zu dürfen.	Es ist ein mögliches Zusatzprogramm, wenn der Unterricht konsistent und auf das Thema konzentriert ist. Kann direkten täglichen Unterricht auf einer angemessenen Ebene und Akzeleration nicht ersetzen
Kooperatives Lernen in leistungsheterogenen Gruppen: Teams von 2-4 SchülerInnen mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit arbeiten an einer gemeinsamen Aufgabe und werden nach der Leistung der Gruppe bewertet	Kein Leistungszuwachs für die hoch begabten Mitglieder des Teams. Berichte deuten an, dass die / der Hochbegabte die Arbeit erledigt und den anderen Teammitgliedern sagt, was sie aufschreiben sollen	Die weniger begabten SchülerInnen verhalten sich angemessener und bleiben länger bei der Sache. Sie neigen dazu, von den hochbegabten Teammitgliedern mehr zu halten als von den weniger begabten.	Diese Maßnahme scheint die leistungsschwächeren SchülerInnen bei der Stange zu halten, aber das spiegelt sich nicht im Leistungszuwachs irgendeiner der Leistungsgruppen wieder.

Karen B. Rogers, 2001

*) ES = Effect Size kann grob erklärt werden mit der Fortschritt in Monaten, die die untersuchte Zielgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe oder zu der Gruppe macht, die in den Versuch nicht einbezogen war. ES = .49 bedeutet, dass die untersuchte Gruppe einer ebenso begabten, aber nicht behandelten Gruppe, die vermutlich in einer leistungsheterogenen Gruppe unterrichtet wurde, um 4,9 Monate / Jahr voraus war. Die meisten Metanalysen gehen davon aus, dass ES = .30 „praktisch“ signifikant ist. In anderen Worten: Wenn ein Kind mit Hilfe einer bestimmten Methode 3 Monate pro Schuljahr gewinnt, dann dauert es etwa 3-4 Jahre, bevor es ein ganzes Schuljahr gewonnen hat.

wie vor kann gesagt werden: Die Vorbehalte dagegen sind, wenn keine Erfahrungen vorliegen, immer noch erheblich, die Forschung belegt positive Ergebnisse. Besonders interessant war ein Vortrag von Camilla Benbow und David Lubinski (USA). Sie untersuchen seit Jahren Schülerinnen und Schüler, die in den USA mit 13 Jahren in den SAT-M und SAT-V-Tests besonders gut abschneiden. Diese Tests sind Eingangsvoraussetzungen für die Universitäten, sie werden normalerweise von High School Abgängern gemacht, die studieren wollen. Die Untersuchungen begannen Anfang der 70er Jahre, inzwischen gibt es fünf Kohorten, die regelmäßig weiter untersucht werden. In der ersten Gruppen von inzwischen Erwachsenen hatten fast alle an der einen oder anderen Akzelerationsmaßnahme teilgenommen. Es gab so gut wie keine negativen Rückmeldungen, die Frage, wie sie das fanden, wurde fast ausschließlich neutral oder positiv beantwortet. Das bestätigt erneut: Akzeleration – in welcher Form auch immer – ist eine gute Sache. Allerdings muss das richtige Kind ausgewählt werden, die abgebenden / aufnehmenden Personen / Institutionen müssen vernünftig damit umgehen, die immer wieder aufgeworfene Frage nach der mangelnden (sozialen, emotionalen, körperlichen) Reife wird offenbar zumindest langfristig von den Betroffenen nicht als Problem gesehen.

Das Fazit der verschiedenen Vorträge: eine beste Methode für die Erziehung Hochbegabter gibt es nicht, viele Punkte müssen berücksichtigt werden. Das generell beste Programm für *alle* Kinder scheint eines zu sein, dass nicht nur den Kindern, sondern auch den Schulen relativ viele Freiräume lässt zu bestimmen, welche Inhalte und welche Methode für ein bestimmtes Kind gut ist. Wünschenswert wäre eine Haltung, in der weder Schulen noch Schulverwaltungen noch Ministerien Entscheidungen nach dem Motto treffen: „Das haben wir noch nie so gemacht“ oder „Das haben wir schon immer so gemacht“ – und irgendwann geht plötzlich doch etwas, was erst für unmöglich gehalten wurde. Als Beispiel möchte ich nur daran erinnern, dass es – mit Ausnahme von Baden-Württemberg – bis vor wenigen Jahren ausgeschlossen war, ein Kind einzuschulen, das nach dem 31.1. geboren war. Inzwischen ist die Stichtagsregelung in mehreren Bundesländern aufgehoben. Ich bin gespannt auf die ersten Untersuchungen, wie sich so früh eingeschulte Kinder entwickeln.

Elternarbeit

Nachdem sich die Eltern zuerst 1993 in Toronto und zwei Jahre später in Hong Kong „im Korridor“ trafen, und auf den nächsten beiden Konferenzen (Seattle und Istanbul) Räume zur Verfügung gestellt bekamen, waren sie diesmal in Barcelona offiziell in das Programm mit einbezogen. Es gab zwei Treffen für die Eltern, Sticker für die Na-

mensschilder „I am a parent“ (viele derjenigen, die als Fachleute und Wissenschaftler teilnehmen, sind gleichzeitig Eltern oder auch Großeltern hochbegabter Kinder), außerdem waren Vorträge, die für Eltern besonders geeignet erschienen, im Programm extra gekennzeichnet. Problematisch ist bei der Elternarbeit die Stabilität der Teilnahme und damit der Kontinuität der Arbeit. Die Kongresse sind – Tagungskosten, Reise, Unterbringung und Taschengeld gerechnet – teuer, die wenigsten können sich das individuell oder von einem Verein finanziert leisten, oft nur diejenigen, die zufällig in der Nähe eines der Kongresse leben. Außerdem werden die Vorträge auf Englisch – manchmal zusätzlich in der jeweiligen Landessprache – gehalten, so dass auch gute Sprachkenntnisse für das Verständnis nötig sind. Auf der Website des World Council (www.worldgifted.org) soll eine spezielle Seite für Eltern eingerichtet werden, um Kontakte und Informationsfluss zu verbessern; ein Diskussionsforum gibt es schon jetzt. Zuständig für die Elternarbeit im World Council ist Shirley Kokot, Südafrika.

Die nächste Weltkonferenz wird im Jahr 2003 in Adelaide stattfinden, im Jahr davor gibt es die „7th Asia-Pacific Conference on Giftedness“ in Bangkok (12.-16. August 2002, Informationen für Thailand durch e-mail: gifted@onec.go.th). Für das gleiche Jahr ist auch wieder eine ECHA-Konferenz geplant. Zeit und Ort sind allerdings im Moment noch ungewiss, da Jerusalem als Tagungsort aus Sicherheitsgründen wahrscheinlich nicht mehr in Frage kommt. ECHA-Mitglieder werden rechtzeitig informiert, eine Website mit Informationen ist in Arbeit.

Literatur

Baltzer, Kirsten & Kyed, Ole (2001). The Challenging Pupil and the Inclusiveness of the School in an Egalitarian School System, Vortrag auf der 14. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder, Barcelona, Spanien, unveröffentlicht

Heinbokel, Annette (2001). Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950 – Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels. Gutachten im Auftrag des BMB+F

Persson, Roland S. (1997). Annorlunda Land. Särbeväningens psykologi. Falköping, Almquist & Wiksell

Renzulli, Joseph S. / Reis, Sally M. / Stednitz, Ulrike (2001). Das schulische Enrichment Modell. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau, Sauerländer

Rogers, Karen B. (2001). Learning from the Research: Best Practices in Gifted Education, Vortrag auf der 14. Weltkonferenz für hoch begabte und talentierte Kinder, Barcelona, Spanien, unveröffentlicht



van Tassel-Baska, Joyce (2000). *Appropriate Curriculum for Gifted Learners: The William and Mary Models*, Vortrag auf der ECHA-Konferenz, Debrecen, Ungarn, unveröffentlicht

van Tassel-Baska, Joyce (2001). *Curriculum Reform Effectiveness Studies: Current Findings and Issues*, Vortrag auf der 14. Weltkonferenz für hoch begabte und talentierte Kinder, Barcelona, Spanien, unveröffentlicht