

## Hochbegabte und ihre Eltern

**Aiga Stapf, Psychologisches  
Institut der Universität Tübingen**

Immer wieder hört und liest man, insbesondere in den Medien, dass der Besuch des Gymnasiums, der Universität, dass eine wissenschaftliche Karriere (z.B. Promotion) vom „Elternhaus abhängt“ in dem Sinne, dass die Förderung durch die Eltern, vor allem begünstigt durch finanzielle Ressourcen (sog. „Besserverdiener“) die wichtigste Einflussgröße bezüglich der schulischen oder beruflichen Entwicklung eines Kindes sei. Das ist allerdings zu einfach, der Sachverhalt, die Beziehung zwischen Elterneinfluss und kindlicher Entwicklung ist viel komplizierter und vielschichtiger. Zweifelsohne verfügen Eltern über einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Lebens- und Entwicklungsbedingungen ihrer Kinder: Dies beginnt in der Schwangerschaft, wo elterliches Verhalten dafür verantwortlich ist, ob das Kind Nikotin, Alkohol oder sonstigen schädlichen Substanzen ausgesetzt ist, was z. B. seine Intelligenzentwicklung schon intrauterin beeinflusst. Es setzt sich im Kindergarten- und Schulalter fort, wenn beispielsweise Eltern (mit-) entscheiden,

welche Spielgruppe, Kindergarten, Schule, Schach-, Judo- oder Musikkurs das Kind besuchen darf. Dabei sind jüngere Kinder stärker von den elterlichen Maßnahmen und Entscheidungen abhängig als ältere.

Neuere Befunde der psychologischen Sozialisationsforschung weisen jedoch darauf hin, dass der elterliche Einfluss (vor allem der mütterliche) geringer ist als lange Zeit aufgrund behavioristischer und psychoanalytischer Hypothesen angenommen wurde und dass außerfamiliäre Einflüsse wie etwa die Einflüsse der Gleichaltrigen, der Erzieherinnen und Lehrkräfte mindestens ebenso bedeutsam sind (Harris 1995, Maccoby 2000).

Dennoch hängt es insbesondere bis ins Schulalter hinein wesentlich von den Eltern ab, ob ein Kind eine strukturierte, vorhersagbare, anregende, freundliche und seinen Fähigkeiten entsprechende herausfordernde Umwelt vorfindet, in der es alle die für eine adäquate Lebensbewältigung notwendigen Verhaltensweisen, Regeln und Normen erwerben kann. Eltern sind in hohem Maße dafür verantwortlich, wenn Unsicherheit und Regellosigkeit, d. h. eine geringe Vorhersagbarkeit der physischen und sozialen Ereignisse das kindliche Lernen und eine sinnvolle Anpassung erschweren. Emotionen u. a. wie Sicherheit und Vertrauen sowie die Entwicklung kognitiver wie sozialer Kompetenzen und Motivationen werden durch die Erfahrungen, die ein Mensch in seinem Elternhaus macht, mitbestimmt.

Bei Eltern und ihren biologischen Kindern spielt zudem die Weitergabe (und damit Ähnlichkeit) der Gene eine wich-

tige Rolle: Die genetische Ausstattung eines Kindes bietet den Rahmen, die (u.a. elterlichen) Umwelteinflüsse bestimmen, was aus diesen Dispositionen wird. Dabei ist zu betonen, dass Eltern und ihre Kinder sich vom Tag der Geburt des Kindes an wechselseitig beeinflussen (ausführlich s. *Stapf* 2003). Es ist dabei häufig auch bei Hochbegabten zu beobachten, dass nicht die Eltern das kindliche Verhalten verändern, sondern die Kinder ein bestimmtes elterliches Verhalten auslösen, hervorrufen. Wie Gottfried et al. (1994) in einer Längsschnittstudie zeigten, forderten hochbegabte im Vergleich zu nicht hochbegabten Kindern von früher Kindheit an von den Eltern anregende Aktivitäten. Das beobachtete Verhalten bewies eindrucklich die Rolle der Eigenaktivitäten hochbegabter Kinder bei der Suche nach angemessener geistiger Stimulation. Danach sind Vermutungen zurückzuweisen, nach denen die besonderen Leistungen dieser Kinder einzig auf einen hohen elterlichen Ehrgeiz zurückzuführen sind. Das Ergebnis erklärt zugleich, warum bei der Identifikation hochbegabter Vorschulkinder die Erhebung ihrer „eigengesteuerten“ Interessen hilfreich ist (vgl. *Stapf* 2003).

Mit zunehmendem Alter gewinnen die außerfamiliären Einflüsse im Verhältnis zu den elterlichen immer mehr an Bedeutung. Angeborene Dispositionsunterschiede kommen mit steigendem Alter immer mehr zur Geltung, da sich Jugendliche und Erwachsene aufgrund der größeren Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten ihre Umwelten gemäß ihrer Dispositionen aussuchen. Der Einfluss und die Möglichkeiten, das „Tun und Lassen“ der Jugendlichen zu steuern und zu bestimmen werden geringer, wenn auch die psychologische

### Die Autorin

Dr. Aiga Stapf, Abteilung Sozial- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Tübingen. Aktuelle Veröffentlichung: 'Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung'. München: C.H. Beck, 2003. Gründung und Leitung einer Arbeitsgruppe „Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung“, im Rahmen derer fachpsychologische Untersuchungen und Beratungen von Eltern mit Kindern und Jugendlichen insbes. zu Fragen der Hochbegabung durchgeführt werden.

Erziehungsstilforschung (*Stapp, K. H. et al. 1972, Stapp 1977*) heute deutlicher hervorhebt, dass mangelnde elterliche Kontrolle im Sinne der Überwachung (monitoring) mit negativen Entwicklungsverläufen der Jugendlichen zusammenhängt, d. h. eine hemmende Bedingung darstellt (s. *Maccoby und Martin 1983*).

### Förderliche und hemmende familiäre Bedingungen

Leider liegen kaum wissenschaftliche Studien mit brauchbaren Daten zum Einfluss familiärer Bedingungen bei Familien mit hochbegabten Kindern vor. Bei Durchsicht der Literatur wird deutlich, dass Familien mit einem oder gar mehreren hochbegabten Kindern keine besonderen Merkmale besitzen. Familien mit und ohne hochbegabte Kinder sind sich sehr ähnlich, eine „typische Hochbegabtenfamilie“ gibt es nicht (*Freeman 2000*).

Einhellig wird in der einschlägigen Fachliteratur hingegen berichtet, dass hochbegabte Kinder überzufällig häufig aus oberen und mittleren sozioökonomischen Schichten stammen und überdurchschnittlich gut und länger ausgebildete Eltern haben (*Rodell et al. 1989; Gottfried et al. 1994, Tettenborn 1996*). Der berufliche Status ihrer Väter, bei entsprechend höherem Einkommen, ist im Mittel höher als der von Vätern durchschnittlich oder überdurchschnittlich intelligenter Kinder. Das heißt aber auch, dass viele hochbegabte Kinder aus Nicht-Akademiker-Familien kommen, wo die Eltern einen Haupt- oder Realschulabschluss haben. Betrachtet man zusätzlich die Großelterngeneration, so finden sich hier auch häufig keine Akademiker, was das oben ge-

nannte „Vorurteil“ widerlegt, „fast nur“ Kinder von Akademikern würden wieder Akademiker!

Alle genannten Ergebnisse lassen sich vermutlich mit einem Faktum erklären: Im Durchschnitt sind Eltern hochbegabter Kinder intelligenter als die Eltern durchschnittlich und unterdurchschnittlich intelligenter Kinder (vgl. *Slaters 1995*). So werden die Eltern der von *Benbow et al. (1983)* untersuchten Hochbegabten als herausragend begabt (extreme able) beschrieben, wobei die intelligentesten Eltern der Hochbegabtenstichprobe nicht die höchstbegabten Kinder besitzen, was auf einen Regressionsseffekt zurückzuführen ist [1].

Beim Vergleich der mütterlichen Intelligenz hochbegabter und nicht hochbegabter Kinder fanden *Gottfried et al. (1994)* allerdings keine Unterschiede bei dieser eher kleinen Stichprobe. Sie hatten bei den Müttern auch nur Daten von zwei Untertests („Wortschatztest“ und „Mosaiktest“) erhoben; zudem waren die Väter nicht getestet worden! Die Zusammenhänge von Lebenserfolg, Berufsstatus, sozioökonomischem Status sowie Länge der Schulbildung mit der Intelligenz sind ausreichend hoch und gut belegt (*Gottfredson 1999*). Die Ergebnisse der psychologischen Erziehungsstilforschung entsprechen diesen Befunden: So ergab der untersuchte Einfluss elterlichen (meist mütterlichen) Verhaltens auf die kindliche kognitive Entwicklung, dass „optimales mütterliches Verhalten“ die Unterschiede zwischen kognitiv kompetenten und weniger kompetenten Kindern am besten erklärte. Dieses „optimale“ mütterliche Verhalten war gekennzeichnet durch deren verbale und physische Stimulation, durch adäquate kontingente und konsistente mütterliche Reaktionen auf

das kindliche Verhalten sowie ihre Intellektualität und Intelligenztestwerte. Das heißt, eine überdurchschnittlich intelligente, verbal fähige, aufmerksame Mutter hat geistig überdurchschnittlich kompetente Kinder. Das besagt nicht, dass das Verhalten der Mutter die „Ursache“ der kindlichen Intelligenz ist. Eine Studie mit Adoptivmüttern, die methodisch allerdings kritisierbar ist, ergab diese Zusammenhänge nicht (*Stapp 1980*).

Weitere Untersuchungen elterlicher Erziehungsstile lassen Ähnliches erkennen. Nach *Benbow (1990)* beschreiben 84 % der Eltern Hochbegabter ihre Erziehung als kind-orientiert, flexibel, anregend, konsistent und demokratisch. Dieses Erziehungsverhalten ähnelt den von *Baumrind und Black (1967)* als „autoritatives Erziehungsmuster“ benannten elterlichen Verhaltensweisen. Im Gegensatz zum autoritären (strenge Kontrolle und Bestrafung), das nach *Benbow 45%* der Eltern „leicht Hochbegabter“ erkennen lassen und dem permissiven Erziehungsverhalten (geringe Kontrolle bei eher niedrigen Anforderungen), scheint sich das autoritative Elternverhalten als förderlich bzw. nicht hemmend für die kognitive wie soziale Kompetenz und Leistungsmotivation zu erweisen.

Das autoritative elterliche Erziehungsverhalten wird als kontrollierend bei angemessenen Anforderungen an kindliche Leistungen, Akzeptanz und Achtung der kindlichen Rechte, bei gutem verbalkommunikativem Austausch zwischen Eltern und Kindern charakterisiert. Aber auch bei diesen Ergebnissen ist zu betonen, dass nichts darüber gesagt wird, was die kindlichen Merkmale verursacht; die dispositionell



vorhandenen kindlichen Eigenarten und das elterliche Verhalten beeinflussen sich wechselseitig. Die Höhe der elterlichen Intelligenz war nicht kontrolliert worden.

Ähnlich schwer abzuschätzen ist der Einfluss elterlicher Anregungsbedingungen: Sind es die größeren finanziellen Ressourcen, das bessere Anregungsangebot, d. h. die vielen Bücher, die Museumsbesuche, die als förderlich für die Entwicklung der Entfaltung des kindlichen Potenzials zu gelten haben, oder ist es die höhere Intelligenz der Eltern, die sich in der höheren Intelligenz der Kinder wieder zeigt?

Untersuchungen zu den Anregungsbedingungen ergeben meist, dass in Familien mit hochbegabten Kindern eine hohe Anzahl an Büchern, Sachbüchern und Lexika vorhanden ist. Besuche von Museen sind häufiger als bei Familien mit durchschnittlich begabten Kindern. Das Klima in Familien mit Hochbegabten ist bestimmt durch intellektuelle und kulturelle Aktivitäten; es herrscht eine Atmosphäre, die Lernen und Streben nach akademischen Leistungen positiv bewertet.

Allerdings lassen sich auch sog. Kind-Effekte nachweisen, d. h. dass die Kinder bestimmte Aktivitäten von den Eltern fordern. Die hochbegabten Kinder fragen häufiger als nicht hochbegabte nach intellektuellen Anregungen, nach Kursen usw., nicht aber nach sportlichen Aktivitäten. Im Gegensatz zu vielen Vorurteilen wird ein „Trainieren“ durch die Eltern („Eislaufmütter“) nicht oft gefunden. *Gottfried et al.* (1994) beobachteten eher ein Bremsen („Unterstimulation“), weil die Eltern befürchteten, dass sie ihre Kinder zu stark

fördern und diese sich dann später in der Schule langweilen werden. Auch bei den von uns untersuchten Familien wird vor allem ein Bremsen des kindlichen Interesses am Lesen, Rechnen und Schreiben vor der Einschulung (glaubwürdig!) berichtet.

Interessant ist der Umgang mit dem Fernsehverhalten. Nach *Benbow* (1990) verbringen extrem Hochbegabte deutlich weniger Zeit vor dem Fernsehapparat als die leicht Hochbegabten, was unseren Beobachtungen entspricht, dass in Familien mit Hochbegabten in einigen Fällen überhaupt kein Fernsehapparat vorhanden war oder dieser selten, bei starker Kontrolle, Überwachung und Einschränkung des kindlichen Fernsehkonsums benutzt wurde, was von Eltern der Vergleichsgruppe nicht Hochbegabter unserer Beratungsgruppe in keinem Fall berichtet wurde. Nach *Gross* (1993) scheinen Hochbegabte im Durchschnitt etwas weniger Zeit vor dem Fernsehapparat zu verbringen als vergleichbare Kontrollgruppen. Die Einstellung und das ablehnende Verhalten der Eltern gegenüber dem Medium „Fernsehen“ spielt hierbei eine vermittelnde Rolle. Für die Umsetzung kognitiver Fähigkeiten in geistige Hochleistungen scheinen familiäre wie kulturell-gesellschaftliche Bedingungen äußerst bedeutsam zu sein. Die Tatsache, dass Personen jüdischer Konfession unter den Nobelpreisträgern überzufällig häufiger vorkommen als Personen anderer Religionszugehörigkeiten, könnte nach *Freeman* (2000) auf das in der jüdischen Kultur stark geforderte Erfolgsstreben, das über die Familie vermittelt wird, zurückgehen. Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft und Erfolgsstreben sowie die

positive Einstellung gegenüber hoher und höchster Leistung sind neben der Intelligenz die wichtigste Voraussetzung dafür, dass hohe Leistungen erbracht werden. Auch die Längsschnittdaten der von *Gottfried et al.* (1994) ab dem Alter von 6 Monaten bis 8 Jahren untersuchten Kinder weisen auf motivationale Unterschiede in den beiden Kindergruppen hin. Die hochbegabten Kinder waren motivierter, jedoch nicht glücklicher. Leistungstreben und hohe Anstrengungsbereitschaft besitzen in Deutschland, das noch von der ideologisch in den 68iger Jahren verbreiteten Annahme der „Schädlichkeit“ eines „Leistungsdrucks“ geprägt ist, kein sehr hohes Ansehen, was zu einer Abwertung von „Leistung“ geführt hatte (vgl. *Krause* 1998).

Das in Deutschland für Hochbegabte öfter gebrauchte Schimpfwort „Streber“ mag ein Hinweis darauf sein, dass Leistungstreben in dieser Gesellschaft, wie auch in Familie und Schule, eher negativ bewertet wird, eine Tendenz (Anzeichen hierfür gibt es) zu einer positiveren Bewertung von „Strebsamkeit“ wäre wünschenswert. Hinzu kommt, dass ein in Deutschland gängiges Stereotyp, „ein wirklich Hochbegabter braucht sich nicht anstrengen, ihm fällt alles zu“, eine hemmende Bedingung für die Verwirklichung des geistigen Potenzials eines Kindes bedeutet. Die Leistungsmotivationsentwicklung, sie beginnt mit ca. zweieinhalb Jahren, wird vorrangig durch elterliche Anforderungen, Vorbildwirkung und positive wie negative Rückmeldung gefördert. Die erfolgreichen Hochbegabten bei Terman waren vor allem durch das in der Familie vorherrschende Erfolgsstreben gekennzeichnet.

## Beobachtungen und Erfahrungen aus der Beratungspraxis

Die Eltern der hochbegabten Kinder unserer Beratungsstichprobe (Tübinger Arbeitsgruppe Hochbegabung TüAH), die erfolgreich mehrfach Klassen übersprungen haben, scheinen sich durch eine hohe Leistungsmotivation auszuzeichnen. Sie stellen hohe Anforderungen an ihre Kinder bei gleichzeitiger intensiver Unterstützung und Akzeptanz der hohen kindlichen Begabung. Häufig verfügen schon die meist selbst sehr intelligenten und hochleistenden Eltern über einen hohen Ausbildungs- und Berufsstatus.

Wiederum spielt die Aktivität der Kinder selbst eine Rolle. Meist fordern sie gemäß ihren Fähigkeiten von den Eltern entsprechende Anregungen: Sensitive Eltern reagieren angemessen und entsprechend der kindlichen Bedürfnisse, ohne auf Kontrolle und Lenkung zu verzichten. Wie alle Kinder müssen Hochbegabte lernen, ihre Bedürfnisse im Kontext der anderen Familienmitglieder zu sehen und sich demgemäß zu verhalten. Ohne ihr Leistungsstreben zu bremsen, sollten Eltern eine Rücksichtnahme von ihnen fordern.

Im Einzelgespräch bei den Beratungen, die wir seit ca. 20 Jahren durchführen, (Tübinger Arbeitsgruppe Hochbegabung) berichten Eltern nicht selten, dass sie sich überfordert fühlen mit der Erziehung ihres hochbegabten Kindes. Sie empfinden ein hohes Gefühl der Verantwortlichkeit und einen nicht unerheblichen Druck, optimale Bedingungen für dieses Kind schaffen zu müssen.

Wenn ein hochbegabtes Kind in der Schule schlechte Leistungen erbringt, ruft dies bei Müttern Schuldgefühle hervor. Sie haben Angst, dass sie ihrem Kind nicht genug bieten können, eine Sorge, die nach unseren Erfahrungen weniger die familiären als vielmehr die (zu geringen) Anregungen in Kindergarten und Schule betrifft. Zu Hause, wo sie ihre Freizeit selbst gestalten können, ist eher ein aktives Bremsen der Kinder nachhaltig. Förderlich ist Anerkennung, angemessenes Lob und Verständnis. Eine Überforderung Hochbegabter und damit eine Entwicklungshemmung im intellektuellen Bereich ist kaum denkbar, da die Kinder sich dagegen zum Beispiel früh verbal gut zur Wehr setzen können. Die Kinder fordern sich allerdings selbst oft sehr stark: Dagegen einzuschreiten ist nur nötig, wenn ein unerwarteter Leistungsabfall oder starke Enttäuschungen auftreten. Überforderungen durch elterliche Erwartungen im sozial-emotionalen Bereich scheinen eher möglich, wenn beispielsweise dem Kind zu früh zu viele Entscheidungen überlassen werden (permissiver Erziehungsstil). Wenn ihm zu wenig hilfreiche Lenkung und Kontrolle geboten wird, kaum Anforderungen an Selbstdisziplin und Verhaltenssteuerung gestellt werden, könnte sich dieses negativ auf die Entwicklung des Anstrengungsverhaltens auswirken (s. oben). Der Grat zwischen Lenkung und Autonomie ist schmal. Klagen von Eltern über ihr anstrengendes, hochbegabtes Kind, das ohne Ende redet, diskutiert, herausfordert, provoziert und höchst raffiniert seine Grenzen austestet, sind Ausdruck der hohen psychischen „Investitionskosten“, die bei der Erziehung hochbegabter Kinder entstehen, wobei aufgrund beispielsweise

der kindlichen Temperamentsunterschiede („schwieriges vs. einfaches Temperament“) große Unterschiede im kindlichen Verhalten zu beobachten sind.

Daher beschränkt sich unsere Beratung nicht auf die Fragen, ob das Kind vorzeitig eingeschult werden, eine Klasse überspringen oder ein Gymnasium für Hochbegabte besuchen kann und soll, sondern bezieht immer die Besonderheiten des hochbegabten Kindes, seine Gesamtpersönlichkeit sowie die der Eltern und Geschwister sowie andere (bedeutsame) familiäre wie außerfamiliäre Bedingungen mit ein (Stapf 2003).

Eltern dabei mögliche „Erziehungsunsicherheiten“ zu nehmen, ist uns sehr wichtig, da elterliche Unsicherheit sich meist auf das Kind überträgt. Damit kann zu dem Gefühl des Kindes, „anders zu sein“, eine zusätzliche Verunsicherung hinzukommen. Selbstsichere Kinder brauchen selbstsichere Eltern.

[1] „Das Regressionsprinzip besagt, dass die Nachkommenschaft im Mittel dem Durchschnitt der Bevölkerung näher steht als die (etwa hochbegabten) Eltern.“ (Häcker, H. & Stapf, K. H. (1998). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber, 13. Aufl., S. 797)



## Literaturverzeichnis

- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in pre-school boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Benbow, C. P. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability among the intellectually talented: their characterization, consequences, and possible explanations. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 169-232.
- Benbow, C. P. (1990). Mathematical talent and females: From a biological perspective. In: W. Wiczerkowski & T. M. Prado (Hrsg.), *Hochbegabte Mädchen*. S. 95-113. Bonn: Bock.
- Benbow, C. P. & Stanley, J.C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science*, 1029-1031.
- Freeman, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents. In K. A. Heller, F. J.
- Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent*. S. 573-585. Amsterdam: Elsevier.
- Gottfredson, L.S. (1999). Der Generalfaktor der Intelligenz. In: *Wissenschaft spezial: Intelligenz*. 3. S. 24-30. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsges.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K. & Guerin, D. A. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects*. N.Y.: Plenum.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London. Routledge.
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber, 13. Aufl.
- Halverson, Ch. & Wampler, K. S. (1997). Family influences on personality development. In R. Hogan, J. Johnson & St. Briggs (Hrsg.), *Handbook of personality psychology*. S. 241-267. San Diego: Academic Press.
- Harris, J.R. (1995). Where is the environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Kraus, J. (1998). *Spaßpädagogik*. München: Universitas.
- Maccoby, E.E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. E. und Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child-interaction. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. Vol. IV, 1-101. New York: Wiley & Sons.
- Moon, S. M., Jurich, J. A. & Feldhusen, J. F. (1998). Families of gifted children: Cradles of development. In: R. C. Friedman & K. B. Rogers (Hrsg.), *Talent in context*. S. 81-99. Washington: APA.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. & Robinson, H. B. (1989). *Hochbegabung in der Kindheit*. Heidelberg: Asanger.
- Slaters, A. (1995). Individual differences in infancy and later IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 69-112.
- Stapf, A. (1973). *Elterliche Erziehung in Befragung und Experiment: Überprüfung eines zweidimensionalen Konzepts elterlicher Bekräftigungen*. Marburg: Diss.
- Stapf, A. (1977). Soziale und kulturelle Determinanten in der Persönlichkeitsentwicklung. In: *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Bd. V Strube, G. (Hrsg.). Binet und die Folgen. S. 929-1005). Zürich: Kindler.
- Stapf, A. (1980). Auswirkungen des elterlichen Erziehungsstils auf kognitive Merkmale des Erzogenen. In K. A. Schneewind & Th. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung*. S. 161-188. Bern: Huber.
- Stapf, A. (2003) *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C.H. Beck. Stapf, K.H., Herrmann, Th., Stapf, A. & Stäcker, K.H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett.
- Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1988). Kindliche Hochbegabung in entwicklungspsychologischer Sicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 1-17.
- Terman, L. M. & Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up. Genetic studies of genius (Vol.IV)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster: Waxmann.