

Die Bedeutung des Klassenüberspringens für die Talententwicklung

Annette Heinbokel

in: Stamm, Margrit (2014). Handbuch Talententwicklung, s. S. 193-203

1. Einleitung

Um die besonderen Begabungen von Kindern und Jugendlichen zu fördern, gibt es bekanntermaßen zwei Methoden: Enrichment – Zusatzangebote innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts oder Vertiefung des Stoffes – oder Akzeleration, das bedeutet das schnellere Durchlaufen des regulären Curriculums (vgl. den Beitrag von Lehwald in diesem Band). Beide Maßnahmen können auch miteinander kombiniert werden.

In diesem Beitrag geht es speziell darum, welche Bedeutung das Überspringen einer Klasse, eine der Akzelerationsmaßnahmen, für die Talententwicklung hat. Wenn von einer der beiden wichtigsten Fördermaßnahmen für Hochbegabte die Rede ist, dann muss die andere zumindest bei Fachleuten im Hinterkopf immer präsent sein und mitgedacht werden. Werden beide Methoden als Angebot vorgestellt, so ziehen meistens sowohl die Erwachsenen – Eltern und Lehrkräfte – als auch die Kinder und Jugendlichen Enrichment vor.

1.1 Haltung zu Enrichment

Auf den ersten Blick scheint Enrichment erhebliche Vorteile zu haben:

- Die Schüler müssen ihre Klasse nicht verlassen, außer vielleicht stunden- oder tageweise bei Maßnahmen wie dem Drehtürmodell. Das spielt besonders dann eine Rolle, wenn sie in der Klasse Freunde haben. Es gibt Zweifel, ob die alten Freundschaften erhalten bleiben oder ob sie wenigstens in der höheren Klassenstufe neue finden werden.
- In der Pädagogik ist immer wieder von «innerer Differenzierung» im Unterricht die Rede; es wird erwartet, dass die Lehrkräfte das auch leisten, möglichst in jedem Fach, in jeder Stunde und für jedes Kind angemessen.
- Enrichment ist auch dann geeignet, wenn Begabungen oder auch das Interesse, die Motivation, mehr zu lernen, sich nur in einem Fach zeigen.
- Enrichment kann jederzeit beendet werden, wenn die Interessen sich ändern, das Angebot zu schwer oder nicht fordernd genug ist, beim Verlassen des regulären Unterrichts zu viel Stoff versäumt wird. Enrichment muss kein Dauerangebot für die gesamte Schulzeit sein.
- Durch Enrichment kann ein Kind kaum überfordert werden, auch deswegen nicht, weil es jederzeit, spätestens nach Beendigung eines Kurses, beendet werden kann. Enrichment erscheint deshalb auf den ersten Blick eine ideale Fördermaßnahme zu sein. Falls es an einer Schule allerdings nicht institutionalisiert ist, keine Lehrkraft die Angebote koordiniert, auch kein Geld für Zusatzangebote zur Verfügung steht, dann zeigt die Erfahrung, dass nur manche Lehrkräfte es manchmal anbieten, je nachdem wie belastet sie durch ihre normalen Aufgaben sind. Da die geeigneten Kinder in der Regel die Unterrichtsziele erreichen – und auch überschreiten –, fühlen Lehrkräfte

sich eher für diejenigen verantwortlich, die Schwierigkeiten haben, die vorgeschriebenen Ziele zu erreichen.

1.2 Haltung zu Akzeleration

Das Überspringen einer Klasse sollte immer auf Dauer angelegt sein. Es muss also sehr viel gründlicher überlegt werden, ob der Weg eine richtige Entscheidung ist. Es sollte zwar möglich sein, nach einer Zeit des Ausprobierens in die alte Klasse zurückzugehen, aber das wird oft als Zeichen gesehen, dass es missglückt ist. Im Hintergrund steht, wenn auch unausgesprochen, die Frage, welche langfristigen – negativen – Auswirkungen es haben könnte. • Es gibt Befürchtungen, das Aufholen des Stoffes sei eine Überforderung, die Kinder würden zu sehr unter Druck gesetzt.

- Es gibt Bedenken, wie sie mit den Älteren zurechtkommen, besonders in den Jahren der Pubertät, wenn die Älteren schon deutlich andere Interessen und Privilegien haben.

- Wenn es kein angemessenes Enrichment gibt, dann wird manchmal vorgeschlagen, die Unterforderung am Vormittag durch zusätzliche Angebote am Nachmittag und am Wochenende (Enrichment) auszugleichen. Damit sind die Eltern zeitlich und finanziell in der Verantwortung. Gleichzeitig ändert dies nichts an der manchmal unerträglichen Unterforderung am Vormittag.

1.3 Effektivität von Akzeleration und Enrichment

In den USA gibt es zahlreiche Analysen und Meta-Analysen zur Effektivität verschiedener Maßnahmen. Solche Analysen zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung Hochbegabter fehlen im deutschsprachigen Raum bisher weitgehend.

In den USA zeigen Forschungsergebnisse, dass Schüler, die Akzeleration wahrgenommen haben, in allen Bereichen bessere Leistungen zeigen als gleich Begabte, die nicht akzeleriert wurden, unabhängig von der Form der Akzeleration (vgl. Rogers, 2004). Wichtig für die Entscheidung ist neben einer hinreichenden Begabung die Lernbereitschaft der Einzelnen, deren intellektuelle Fähigkeiten, Lernstile, Interessen und das inner- bzw. außerschulische Engagement sowie die Begleitung durch die Schule. Laut Rogers muss die Frage nicht lauten, ob Akzeleration für Hochbegabte richtig ist, sondern welche Form die geeignetste ist, was sowohl das Lernen als auch die sozialen Beziehungen betrifft.

Ein Ergebnis wiederholt sich in englischsprachigen Untersuchungen und Meta-Analysen: Akzeleration ist in der Regel effektiver als Enrichment. Hattie (2009) verglich in seiner Mega-Analyse¹ Akzeleration und Enrichment und fand, dass beide Maßnahmen effektiv sind, dass aber Akzeleration die effektivere Maßnahme war ($d = 0.84$), gefolgt von Enrichment ($d = 0.39$). Dabei darf nicht vergessen werden, dass es sich um statistische Durchschnittswerte handelt. Im Einzelfall kann Enrichment außerordentlich effektiv sein, manche Jugendliche können dagegen nach dem Überspringen einer Klasse unglücklich sein.

¹ Hatties Buch enthält mehr als 800 Meta-Analysen, deshalb kann sein Buch als Mega-Analyse bezeichnet werden.

Das führt Hattie zu der Frage, warum Akzeleration trotzdem zu den am wenigsten genutzten Maßnahmen gehört. Eine typische Vermutung ist, dass sie Kindern und Jugendlichen aus sozialen und interpersonellen Gründen nicht gut tut. Kent (1992) setzte sich mit dieser Frage in einer Meta-Analyse auseinander. Der durchschnittliche Effekt zugunsten von Akzeleration war sehr gering, er betrug nur $d = 0.13$. Falls es allerdings überhaupt in diesem Bereich Auswirkungen gab, dann waren sie positiv, und negativ, wenn *nicht* akzeleriert wurde (vgl. Hattie, 2009, S. 100).

Neuere Meta-Analysen kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Steenbergen-Hu und Moon (2011) schreiben: «Akzelerierte Schüler neigen dazu, bessere Leistungen zu zeigen als Schüler, die nicht akzeleriert wurden, insbesondere in standardisierten Leistungstests, Zensuren am College, den akademischen Graden, die sie erreichten, den Status der Universitäten oder Colleges, die sie besuchten, und den Status in ihrer Karriere. Akzelerierte gleichen oder überragen Nicht-Akzelerierte in ihrem Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, ihren sozialen Beziehungen, ihrer Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Unterrichts und ihrer Zufriedenheit mit dem Leben. [...] Pädagogen werden ermutigt, die Optionen von Akzeleration zur Verfügung zu stellen» (S. 39, Übersetzung d. V.).

Lee et al. (2010) untersuchten die Auswirkungen von Akzeleration in Mathematik auf Schüler, die einer Minorität angehörten (Kaukasier (47 %) aus bildungsfernen Elternhäusern, Afro-Amerikaner (37 %), Latinos (10 %), Asiaten (3 %) und solche aus gemischtrassigen Familien (3 %). Auch hier war Akzeleration erfolgreich, die hochbegabten Schüler aus Minderheiten mochten die Herausforderungen, denen sie ausgesetzt waren. Sie genossen es, voranzuarbeiten und sie waren durchdrungen von dem besonderen Gefühl, hochbegabt und talentiert zu sein und am akzelerierten Mathematikunterricht teilnehmen zu dürfen (vgl. Lee et al., 2010).

Lipsey & Wilson (1993) nennen als effektivste Maßnahme positive Verstärkung im Klassenzimmer, die Effektstärke betrug 1.17. Das ist extrem hoch, keine andere der vorgestellten Maßnahmen erreicht einen ähnlich hohen Wert, und das gilt nicht nur für Hochbegabte. Die Aussage eines Mädchens aus der Untersuchung von Lee et al. (2010) nennt den Grund: «I was in AP classes and in BC calculus and I was the only African American student there. But I'm going to tell you something: when I was in Mr. B's class, I knew he loved and cared about me. I could tell he wanted me to be successful. He was just there to facilitate» (p. 201). Laut Hattie (2009) ist die Qualität der Lehrkräfte der zentrale Faktor für Lernerfolg. Dabei geht es zum einen um fachliche Kompetenz, eine stringente Klassenführung, Klarheit der Instruktionen, um konstruktive Rückmeldungen über den Lernerfolg, aber auch – was absolut nicht fehlen darf – Respekt vor und Wertschätzung für diejenigen, die sie unterrichten. Wie wichtig eine Lehrkraft sein kann beschreibt u. a. Edzard Reuter, Sohn des ehemaligen Berliner Bürgermeisters. Er wurde von seiner Lehrerin Leyla Kudret Erkönen geprägt. Reuter schrieb über sie: «Sie gehört zu den [...] wichtigsten Menschen in meinem Leben. Weil sie eine Haltung hatte, die ich als Inbegriff der Aufklärung bezeichne: sehr rational, sehr vernunftbezogen. [...] Sie verstand uns als Mitarbeiter und vertraute uns. [...] Dass ich ein neugieriger Mensch wurde, – das ist auch ein Verdienst von Frau Kudret. Die Eltern erlebten jeden Tag, wie ich dazulernte» (Reuter, 2012).

Wenn Akzeleration, hier: das Überspringen einer Klasse, eine so hohe positive Bedeutung für die Talententwicklung hat, was sind dann die Gründe? Effektives Lernen ist nicht nur eine Sache für den Kopf, es ist auch immer mit Emotionen verbunden.

Bei jungen Kindern, die noch im Kindergarten oder in der Grundschule sind, spielt das vermutlich noch eine größere Rolle als bei Jugendlichen. Der Satz «(Small) children don't care how much you know until they know how much you care» (Quelle unbekannt) drückt das präzise aus. Deshalb muss für effektives Lernen seine intellektuelle und seine emotionale Seite beachtet werden.

2. Gründe für das Überspringen

2.1 Intellektuelle Gründe

Der Hauptgrund für das Überspringen ist in aller Regel Unterforderung: Das Kind langweilt sich nicht nur in einem, sondern in mehreren oder in allen Fächern. Die Unterforderung ist längerfristig, Enrichment im regulären Unterricht ist entweder nicht ausreichend oder nicht vorhanden.

In der Grundschule kann es zwei Gründe für Unterforderung geben:

Das Kind ist begabt und wurde sowohl durch das Elternhaus als auch den Kindergarten gut gefördert, aber zu spät eingeschult. Das kann passieren, wenn der Geburtstag sehr nahe dem Einschulungstermin liegt, wenn emotionale oder körperliche Defizite vorhanden sind oder Beobachtungen so interpretiert werden oder wenn dem Kind noch eine längere Kindheit «gegönnt» werden soll. Viele Jahre lang wurde eine möglichst lange dauernde Kindheit ohne Anforderungen, ohne Verpflichtungen für richtig und gut gehalten. Aus Sicht der Erwachsenen war für kleine Kinder «Spielen» positiv, «Lernen» negativ besetzt. Aber Kinder lernen gerne, auch dann, wenn die Erwachsenen das nicht vorsehen. Sie lernen von älteren Geschwistern oder Freunden, von Sendungen wie der Sesamstraße oder indem sie im Alltag nach Buchstaben und Zahlen fragen. Eltern, deren Kinder eine Klasse übersprangen, schrieben, dass ihre Kinder vor der Einschulung lesen gelernt hatten (w: 86 %, m: 77 %) und dass sie sich für Zahlen interessierten und rechnen konnten (w: 76 %, m: 85 %). Trotzdem entschied sich die Mehrzahl gegen die frühe Einschulung (vgl. Heinbokel, 2004a). Wenn dann in der Grundschule erst mal weiter gespielt wird, damit der Übergang vom Kindergarten möglichst sanft ist, dann entsteht für schnell lernende Kinder nach relativ kurzer Zeit buchstäblich «tödliche Langeweile». Falls die Kinder kurz nach der Einschulung überspringen, dann sind sie in der Klasse, in die sie von Anfang an gehört hätten, weitere Maßnahmen sind nur noch in dem Rahmen nötig, wie sie allen Kindern zugänglich sein sollten. Eine zu späte Einschulung ist vermutlich der Hauptgrund, warum das Überspringen überwiegend in der Grundschule und dort im 1./2. Schuljahr stattfindet.

Der zweite Grund kann eine Hochbegabung sein: Das Kind ist bei der Einschulung durchschnittlich alt oder sogar jünger, aber in seiner intellektuellen Entwicklung den Gleichaltrigen weit voraus. Ob das so ist und in wie viel Prozent der Fälle es zutrifft, ist unbekannt, Untersuchungen fehlen und bei der Einschulung werden nur in Ausnahmefällen IQ-Tests gemacht.

Seit etwa dem Jahr 2000 gibt es in einigen Bundesländern Tendenzen, Kinder generell früher einzuschulen. Für Hochbegabte lösen sich die Probleme dadurch nicht: Sie sind auch schon in sehr jungen Jahren weiter entwickelt als die Gleichaltrigen und dann unterfordert, wenn sie nach einem Programm lernen müssen, das für die Mehr-

zahl der Kinder völlig angemessen ist (vgl. auch den Beitrag von Carle in diesem Band).

Bei einer Befragung von Eltern zu Beginn der 1990er-Jahre wurde als Hauptgrund für das Überspringen Langeweile angegeben (w: 67 %, m: 82 %), gefolgt von der Beobachtung, dass die Kinder an Aufgaben arbeiteten, die weit über dem Niveau des Jahrgangs lagen (w: 64 %, m: 70 %), d. h. sie waren unterfordert (vgl. Heinbokel, 2004a). Dass die Eltern von Mädchen seltener Unterforderung als Grund für das Überspringen angeben als die Betroffenen selber kann daran liegen, dass Mädchen sich häufig angepasster verhalten, Unzufriedenheit mit der schulischen Situation nicht so deutlich zum Ausdruck bringen wie Jungen. Deshalb kann sie von den Erwachsenen seltener wahrgenommen werden. In einer neuen Untersuchung wurden Erwachsene befragt, die eine Klasse übersprungen hatten; das Überspringen fand zwischen 1926 und 2003 statt. Diesmal nannten 83 % der Frauen und 88 % der Männer Unterforderung als Hauptgrund (vgl. Heinbokel, 2013).

Wenn Schüler eine Klasse in der Sek. I² überspringen, steht auch Unterforderung als Grund an erster Stelle. Sie möchten mehr oder schneller lernen, sie langweilen sich nicht nur in einem, sondern in der Mehrzahl der Fächer, einige wissen, was sie nach der Schule machen wollen und das möglichst bald. Außerschulische Aktivitäten werden als nicht ausreichend empfunden und ändern nichts an der Langeweile in den Schulstunden. Allerdings gibt es durchaus Jugendliche, die froh sind, auf die Schule relativ wenig Zeit «verschwenden» zu müssen, sich in der freien Zeit auf ihre eigenen Interessen konzentrieren zu können und deshalb nicht überspringen wollen, oder denen der Verbleib bei ihren Freunden wichtiger als die Langeweile ist.

Die genannten Gründe können für das Überspringen ausreichend sein; in der Regel kommen allerdings auch hier weitere aus dem emotionalen und sozialen Bereich hinzu.

2.2 Emotionale und soziale Gründe

Die Einstellung zum Überspringen von Klassen war bis in die 1990er Jahre in Deutschland außerordentlich negativ und es war auch deshalb sehr selten. Eine Totalerhebung an Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen ergab, dass in den 1980er Jahren so gut wie keine Lehrkraft während ihrer vorhergehenden Unterrichtstätigkeit jemals ein Kind erlebt hatte, das eine Klasse übersprungen hatte (vgl. Heinbokel, 2004a). Sie kannten nur einzelne Fälle, meistens «hatte es Probleme gegeben». Wurde genau nachgefragt, stellte sich so gut wie immer heraus, dass ihr «Wissen» über den Fall an sich oder über die «Probleme» auf Hörensagen beruhte. Das ging so weit, dass es noch 1995 im Vorwort zum Niedersächsischen Schulgesetz hieß, das Überspringen einer Klasse sei zwar erlaubt, es sollte aber lieber unterbleiben, da diese Kinder später sehr oft sitzenbleiben würden (vgl. Habermalz & Knudsen, 1995, S. 18). Im Gegensatz zu der Aussage wiederholte in Niedersachsen in den 1980er Jahren niemand, der eine Klasse übersprungen hatte, ein Schuljahr und es wurden kaum Schüler mit Leistungsproblemen gefunden.

² In der Sek II ist das Überspringen bei einer 9-jährigen Gymnasialzeit nur noch in der 11. Klasse möglich, bei einer 8jährigen Gymnasialzeit müsste es dementsprechend in der 10. Klasse noch möglich sein. Regelungen in den einzelnen Bundesländern sind zu beachten.

Da es keine deutsche Literatur zum Überspringen gab, hatte auch die Mehrzahl der Eltern Befürchtungen in Bezug auf spätere Schwierigkeiten. Das Überspringen fand also nur statt, wenn zusätzliche Faktoren außer der Unterforderung es notwendig machten und es keine andere Lösung für die Kinder oder Jugendlichen zu geben schien.

Aus Sicht der Eltern sprach in den 1980er Jahren für das Überspringen neben der Unterforderung, dass die Kinder mit Älteren besser zurechtkamen (w: 43 %, m: 45 %). Hinzu kam, dass einige sich immer mehr zurückzogen (w: 40 %, m: 37 %), keine Lust mehr hatten, zur Schule zu gehen oder überhaupt noch zu lernen (w: 34 %, m: 43 %), immer weniger Hausaufgaben machten (w: 11 %, m: 25 %), den Unterricht störten (w: 14 %, m: 41 %), und vermutlich am besorgniserregendsten: Sie zeigten Verhaltensstörungen (w: und m: 37 %). Je nach Veranlagung und Umfeld, konnte ein Symptom überwiegen, meistens traten mehrere auf. Krankheiten wurden zum Teil bewusst gespielt, manchmal wurden sie unbewusst produziert, zum Teil war sicher auch das eine mit dem anderen verquickt. Im Durchschnitt wurden pro Kind vier verschiedene Gründe für das Springen angegeben; Unterforderung war nie für sich allein der Anlass (vgl. Heinbokel, 2004a).

Bei einer Befragung von Erwachsenen zum Überspringen wurden die emotionalen und sozialen Schwierigkeiten vor dem Überspringen – außer der Unterforderung – sehr viel seltener erwähnt als von den Eltern. Es sieht so aus, als seien sie zumindest zum Teil verblasst (s. Heinbokel, 2013).

Inzwischen hat sich die Situation geändert, das Überspringen hat zugenommen. Es gibt deutsche Untersuchungen – auch aus Österreich und der Schweiz –, die bisher die positiven Ergebnisse, die aus den USA bekannt sind, bestätigen. Viele Lehrkräfte haben erlebt, dass aus ihrer oder in ihre Klasse jemand sprang oder sie unterrichteten ein Kind, das zu einem früheren Zeitpunkt sprang. Vorbehalte sind nach wie vor vorhanden, auch bei Schulverwaltungsbeamten, aber nicht mehr in dem extremen Maß wie noch vor 20 Jahren.

3. Zufriedenheit mit dem Überspringen

Das Überspringen einer Klasse hat erhebliche, überwiegend positive Auswirkungen auf die Persönlichkeit und damit auf die Talententwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie sind vermutlich auch in Deutschland größer als es die Mehrzahl der Enrichment-Angebote ist, allerdings fehlen Vergleiche noch. Enrichment-Angebote können völlig ausreichend sein, das hängt von vielen Faktoren ab. Wichtig ist die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen mit der Situation. Dennoch sollten Erwachsene auch das nicht als allein ausschlaggebend hinnehmen: Junge Leute können mit Nichtstun, rumhängen und Computerspielen sehr zufrieden sein. Ob das wünschenswert ist, ist fraglich.

Als Eltern Anfang der 1990er Jahre gefragt wurden, ob die Entscheidung zu überspringen richtig gewesen war, antworteten 95 % der Eltern von Mädchen und 87 % der Eltern von Jungen mit «ja». Allerdings gingen die Kinder damals noch in die Schule, die gesamte Schulzeit ließ sich noch nicht überblicken (vgl. Heinbokel, 2004a). 2012 beantworteten auch Erwachsene, die übersprungen hatten, die Frage im hohen Maße positiv (w: 89 %, m: 80 %) (vgl. Heinbokel, 2013).

Perleth et al. (2010) befragten die Eltern von 30 Mädchen und 53 Jungen nach ihren Erfahrungen mit dem Überspringen, auch sie waren positiv. Unter anderem gingen die Klagen über Langeweile zurück (75 %), die Schul- und Lernmotivation verbesserte sich, besonders bei Mädchen, die Hälfte der Kinder hatte danach genauso viele Freunde wie vorher, ein Viertel hatte mehr.

Ladstätter (2010) befragte in Österreich 43 Früheingeschulte und 14 Überspringer in der Grundschule nach ihren Erfahrungen; sie hatten die Maßnahme in den vorhergehenden drei Jahren durchlaufen. 80 % der Eltern und der Kinder bewerteten die Erfahrung als positiv.

Sen (2011) untersuchte sieben Springerklassen und deren Parallelklassen in Hamburg. Nach ihrer Zufriedenheit befragt, bewerteten die Schüler ihre Erfahrung auf einer Skala von 0–5 (wobei 5 der positivste Wert war) mit 3.99, d. h. aus dieser Sicht war der Schulversuch erfolgreich.

In einer Langzeitstudie aus den USA waren mehr als 70 % der Befragten zufrieden mit ihrer Form der Akzeleration (es hatte verschiedene Formen von Akzeleration gegeben, angefangen mit der frühen Einschulung), mehr als 13 % hätten gern noch mehr davon gehabt (vgl. Lubinski, 2004).

Alle bisherigen Untersuchungen deuten also darauf hin, dass Akzeleration als positiv erlebt wird. Selbstverständlich erleben einige Kinder und Jugendliche Akzeleration nicht als so positiv, dann muss nach den Ursachen geforscht werden: War das Kind doch nicht begabt genug? Hatte die Schule das Kind nicht richtig vorbereitet oder begleitet? Gab es Mobbing, das die Schule nicht wahrnehmen oder verhindern konnte? Oder lagen die Ursachen im rein persönlichen Bereich, gab es z. B. familiäre Schwierigkeiten (Krankheiten, Arbeitslosigkeit, Scheidung der Eltern), wie sie bei jedem Kind vorkommen und es belasten können?

Es bleibt die Frage, warum die Ergebnisse generell so positiv sind.

3.1 Intellektuelle Auswirkungen

In erster Linie liegt es mit Sicherheit an den danach passenderen Anforderungen, die «tödliche Langeweile», die viele der Springer beschreiben, war erst mal verschwunden. Mehrfach berichteten Eltern, die Zeit des Vor- bzw. Aufarbeitens von Stoff gehörte für ihre Kinder zu den schönsten Erinnerungen der Schulzeit. Endlich durften sie geistig rennen, zumindest eine Zeitlang, anstatt zu kriechen.

„Er benutzte die Pfingstferien, um ein ganzes Schuljahr nachzuholen. Er lernte jeden Tag 8 Stunden, um das selbst gesteckte Ziel zu erreichen und sagte mir, dass das bisher die schönste Zeit von der Schule gewesen wäre“. (Heinbokel, 2004a, S. 91).

Allerdings waren einige Eltern auch der Ansicht, das Überspringen bringe wenig, da das Kind nach kurzer Zeit genauso gelangweilt gewesen sei wie vorher. Dass das einmalige Überspringen nicht für alle Hochbegabten ausreicht, dass es durch Enrichment ergänzt werden muss, manchmal sogar ein erneutes Springen notwendig ist, wurde schon erwähnt und lässt sich durch Zahlen belegen.

Solzbacher (2008) befragte 331 Frühstudierende nach ihren Erfahrungen. Von ihnen hatten 16 % schon mal eine Klasse übersprungen, d. h. es hatte nicht ausgereicht, um sie intellektuell zufriedenzustellen.

In Schleswig-Holstein nahmen 1746 Schüler an Enrichment-Angeboten teil. Davon waren 9.4 % früh eingeschult worden, 8.6 % hatten eine Klasse übersprungen und 1 % war früh eingeschult worden und hatte übersprungen (vgl. Wasmann-Frahm, 2011). Auch ihnen scheint eine einmalige Akzeleration nicht ausgereicht zu haben.

Von den 2012 befragten Erwachsenen, die zwischen 1980 und 2003 eine Klasse übersprungen, berichtete ein Drittel der Mädchen und Jungen, dass die Anforderungen auch nach dem Überspringen nicht ausreichend gewesen seien (vgl. Heinbokel, 2013).

Bei den o. g. Zahlen handelt es sich um kleinere Stichproben. Die Zahlen der Überspringer werden nicht bundesweit erhoben. Werden die Bundesländer³ nach der Anzahl der Überspringer gefragt, so scheint Hamburg die höchste zu haben: 0.12 % aller Schüler bzw. ca. 6 % der (theoretisch) Hochbegabten. Eine Ausnahme bildete Berlin, dort gab es ab Mitte der 1990er Jahre bis 2011 Springerklassen. Der Anteil der dort unterrichteten Schüler betrug 0.3 % eines Jahrgangs bzw. zwischen 12 % und 14 % der (theoretisch) Hochbegabten. Die «Schnellläuferklassen» (Akzeleration) wurden inzwischen durch «Schnelllernerklassen» (Enrichment) abgelöst.

3.2 Emotionale und soziale Auswirkungen

Wird das Überspringen von unerfahrenen Fachleuten und Laien diskutiert, so geht es zum einen um die Frage, ob es nicht eine intellektuelle Überforderung sei; wesentlich wichtiger scheint ihnen verständlicherweise die Frage nach den emotionalen und sozialen Auswirkungen zu sein.

Wieder stammt die Mehrzahl der Untersuchungen aus den USA. Das Bild ist weniger eindeutig in Bezug auf die intellektuelle Seite, wahrscheinlich auch deshalb, weil die emotionalen und sozialen Auswirkungen schwieriger zu messen sind. Leistung kann sich in den Noten, den abgelegten und dem späteren Erfolg bei Prüfungen, dem beruflichen Erfolg ausdrücken. Wenn wir wissen wollen, wie es akzelerierten Schülern emotional und sozial geht, sind wir auf deren Aussagen angewiesen.

Es gibt keine US-amerikanischen Untersuchungen, die belegen, dass das Überspringen hochbegabten Kindern und Jugendlichen als einer Gruppe emotional und sozial schadet. Wenn Effekte festgestellt wurden, dann waren sie überwiegend, aber nicht immer, leicht positiv (vgl. Robinson, 2004). Das bedeutet allerdings nicht, dass durch diese Ergebnisse die Befürchtungen verschwinden. Robinson (ebd.) schlägt vor, nicht nur die Akzelerierten zu untersuchen und zu befragen, sondern zwei weitere Gruppen: diejenigen, die ähnlich begabt waren und nicht akzeleriert wurden, und die älteren und intellektuell passenderen Peers der Akzelerierten.

Wie schon erwähnt gibt es in Deutschland vergleichsweise wenige Untersuchungen, und auch hier fehlen Belege, dass Überspringen emotional oder sozial schadet. Die

³ Nicht alle Bundesländer erheben die Zahlen zum Überspringen. Seit 2004 werden die Zahlen jährlich abgefragt und veröffentlicht auf www.netzwerk-akzeleration.de.

bisherigen Befragungen von Eltern, Kindern und Jugendlichen (vgl. Heinbokel, 2004a; Ladstätter, 2010; Perleth, 2010; Sen, 2011) ergaben bei allen Beteiligten eine hohe Zufriedenheit nach dem Überspringen. Nach der Zufriedenheit wurde zwar eher global gefragt, aber es ist mit Sicherheit anzunehmen, dass die Erwachsenen und die Kinder bei den Antworten die intellektuelle *und* die emotional-soziale Zufriedenheit mit einbezogen.

In Niedersachsen gab es zweimal eine Totalerhebung zum Überspringen von Klassen, 1990 an Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. Heinbokel, 2004a; Gesamtschulen wurden zwar auch befragt, wurden aber aus der Untersuchung ausgeschlossen, da von diesen Schulen keine Springer gemeldet worden waren), 2001 wurden auch die Orientierungsstufen mit einbezogen (vgl. Heinbokel, 2004b). Die Schulen wurden u. a. gefragt, ob es intellektuelle bzw. emotionalsoziale Probleme gab. Die Antworten müssen vorsichtig behandelt werden:

- Die Lehrkräfte mussten sich z.T. 10 Jahre zurück erinnern.
- Es ist unklar, wer den Fragebogen ausfüllte bzw. wie gut er das Kind kannte.
- Es ist unklar, was unter einem «Problem» verstanden wurde. Im Grunde sind nur die «Probleme» in diesem Zusammenhang interessant, die direkt mit dem Überspringen zusammenhängen. Das hätten die Schulen in der Mehrzahl der Fälle gar nicht beantwortet können. Deshalb wurde im Fragebogen offen gelassen, was unter einem «Problem» zu verstehen ist.
- Es ist außerdem unklar, ob und wann die Probleme verschwanden; sie müssen nicht auf Dauer bestanden haben.

Trotz dieser Unwägbarkeiten sind die Antworten wichtig, insbesondere im Hinblick darauf, dass generell sowohl intellektuelle Probleme bis zum häufigen Sitzenbleiben (vgl. Habermalz & Knudsen, 1995) als auch emotional-soziale Probleme überdurchschnittlich oft erwartet wurden.

In den 1980er Jahren war der Anteil der Kinder, die nach dem Springen an der Grundschule in Niedersachsen emotional-soziale Probleme hatten, höher als der Anteil derjenigen mit Leistungsproblemen: Sie wurden bei 9.4 % der Mädchen und 12.1 % der Jungen angegeben. Werden die Unwägbarkeiten beim Beantworten der Frage miteinbezogen, scheint das dennoch nicht viel zu sein (vgl. Heinbokel, 2004a). Für Gymnasien wurden wegen der sehr geringen Anzahl von Fällen (14 Mädchen, 18 Jungen) keine Prozentzahlen ausgerechnet. Allerdings wurden an dieser Schulform so gut wie keine Probleme wahrgenommen, weder intellektuell noch emotional oder sozial.

In den 1990er Jahren hatte sich die Situation geändert. An der Grundschule lagen die Angaben bei den Mädchen bei 14 % und bei den Jungen bei 25 %, am Gymnasium bei den Mädchen bei 6 % und bei den Jungen bei 9 % (vgl. Heinbokel, 2004b). Über die Gründe gibt es nur Vermutungen. 1995 war der Erlass zum Überspringen dahingehend geändert worden, dass sich die Klassenkonferenz bei einem Notendurchschnitt von zwei und besser mit der Frage des Überspringens zu befassen hat. Dazu kam eine deutlich positivere Einstellung zu Hochbegabung in der Bevölkerung, das spiegelte sich auch in der Schule wider. Die Kinder mussten keineswegs springen, wenn sie gute Noten hatten, trotzdem erhöhten beide Faktoren zusammen natürlich die Zahlen. Allerdings gab es kaum Fortbildungen zu Hochbegabung, und zum Überspringen praktisch keine. Lehrkräfte ohne Fortbildung können nur sehr begrenzt

unterscheiden, ob hohe Leistungen eher auf hoher Begabung oder auf einer Kombination von guter Begabung, Fleiß, Motivation und Unterstützung durch das Elternhaus beruhen. Hinzu kam, dass die Lehrkräfte wegen der fehlenden Fortbildung nicht wussten, wie die Kinder und Jugendlichen selber und die aufnehmenden Lehrkräfte und Klassen auf das Überspringen vorbereitet, wie sie begleitet werden mussten. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass bei einem größeren Prozentsatz der Kinder und Jugendlichen emotionale und/oder soziale Probleme wahrgenommen wurden. Die Wahrnehmungen der Grundschulen bzw. Gymnasien kurz nach dem Springen mögen durchaus richtig gewesen sein; das bedeutet jedoch nicht, dass die Probleme auf Dauer bestanden. Wie schon erwähnt können die Zahlen nichts darüber aussagen, ob bzw. wann die Probleme verschwanden. Bei der Befragung 1990 hatten die Eltern von z.T. massiven emotionalen, sozialen und psychosomatisch bedingten Problemen *vor dem Überspringen* berichtet, die ausschlaggebend gewesen und nach dem Springen weitgehend verschwunden waren. Als ein Teil der Mädchen und Jungen vier Jahre später interviewt wurde, hatte sich die Situation für fast alle deutlich verbessert (vgl. Heinbokel, 2004a).

In der Untersuchung von Sen (2010) wurden in Hamburg alle Schüler der Gymnasien und des Jahrgangs getestet, in dem es eine Springerklasse gab. Das Testen fand statt, nachdem die jungen Leute bereits auf Vorschlag der Lehrkräfte übersprungen hatten. Der Vorschlag der Lehrkräfte beruhte auf den Noten und auf ihrem Eindruck, ob sie sie für emotional stabil und motiviert genug hielten, der Herausforderung gerecht zu werden. Sen stellte fest, dass die Schüler in den Springerklassen in Hamburg im Durchschnitt einen IQ von 119 hatten, d. h. in den Klassen waren zwar auch Hochbegabte, aber offenbar auch solche Jugendliche, die zwar gut begabt, aber in erster Linie hoch motiviert waren. Sie haben jedoch die Herausforderung bewältigt, d.h. Hochbegabung ist offenbar keine zwingende Voraussetzung, um eine Klasse erfolgreich zu überspringen.

Hochbegabte Kinder sind den Gleichaltrigen nicht nur intellektuell, sondern auch emotional und sozial in ihrer Entwicklung voraus. Das bedeutet, dass Ältere als Peers insgesamt «passender» sind. Noble und Drummond (1992) untersuchten 24 sehr junge Studierende (zwischen 14 und 21 Jahren) an der University of Washington. «Die Mehrzahl war erleichtert, einer Schulsituation entkommen zu sein, in der sie als Streber oder als «Gehirn» bezeichnet worden waren. 17 der 24 Befragten waren an der Junior High School gelangweilt und unglücklich und bezeichneten sie als ein «academic dead end» (ebd., S. 107). [...] Die hochbegabten Teenager waren nur zu froh, auf Erfahrungen wie den Abschlussball der Schule und ähnliches verzichtet und stattdessen Freunde gefunden zu haben, «who <got their jokes>» (ebd., S. 106). Diese Erfahrungen bereicherten ihre emotionale Entwicklung, wie es die High School nie gekonnt hätte» (Noble & Drummond, 1992, zitiert nach Heinbokel, 1999).

In den beiden vorhergehenden Abschnitten wurden einige Gründe genannt, warum das Überspringen sowohl zu größerer Zufriedenheit, als auch zu guten und sogar besseren Leistungen führen kann. Hinzu kommt aber m. E. noch etwas anderes. Das Überspringen ist zwar nicht mehr so extrem selten wie noch in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre, aber es ist immer noch etwas Besonderes, es fällt aus dem Rahmen. In den 1980er Jahren ging der Wunsch bei 34 % der Mädchen und 14 % der Jungen von den Kindern aus. Die Schulen gaben das selten an, vermutlich weil der Wunsch der Kinder den Schulen durch die Eltern vermittelt wurde. Hinzu kamen Vorschläge der Eltern (Mütter schlugen es bei 40 % der Töchter und 37 % der Söhne

vor, Väter bei 26 % der Töchter und 16 % der Söhne), der Lehrkräfte (w: 31 %, m: 41 %) und anderer Personen, Mehrfachnennungen waren möglich (vgl. Heinbokel, 2004a). Wenn Kinder den Wunsch äußern und die Erwachsenen ihn unterstützen, dann ist das ein sehr deutliches, positives Signal für jedes Kind: «Du traust dir etwas besonders zu, und wir dir auch, wir unterstützen dich.» Geht der Vorschlag von den Erwachsenen aus, gleichgültig ob Eltern oder Lehrkräfte, ist die Botschaft und damit die Wirkung ähnlich: «Wir trauen dir etwas ganz Besonderes zu, und wir unterstützen dich dabei, dass du es schaffst.» In den 1980er Jahren reagierten einige Lehrkräfte an Grundschulen außerordentlich negativ auf den Vorschlag der Eltern, dass ihr Kind springt⁴. Z.T. fühlten sie sich in ihrer pädagogischen Kompetenz angegriffen («Mein Unterricht ist nicht gut genug, dass das Kind bei mir bleiben will.» «Ich habe nicht wahrgenommen, dass es so begabt ist.»), z. T. wurde den Eltern elitäres Denken vorgeworfen («Die glauben, sie und ihr Kind sind was Besseres.»). Wenn es diese Haltung gab, dann ließen einige Lehrkräfte ihren Ärger über die Eltern die Kinder deutlich spüren: Mit den Kindern hatten sie täglich Kontakt, mit den Eltern eher selten in Gesprächen. Aber die Kinder erlebten auf jeden Fall eine deutliche Unterstützung durch die Eltern, und nach einem Lehrkraft- bzw. Schulwechsel zur weiterführenden Schule löste sich das Problem oft.

4. Zusammenfassung

Das Überspringen eine Klasse ist eine gute und effektive Option für hochbegabte, unterforderte Kinder. Damit es dauerhaft gelingt, brauchen junge Kinder, aber auch Jugendliche, die Unterstützung von Erwachsenen, vor allem der Lehrkräfte. Unterstützung bedeutet nicht längerfristige Nachhilfe, sondern in erster Linie Hinweise, was wie aufgearbeitet werden muss. Hinzukommen müssen Aufmerksamkeit und eventuell Intervention, falls es z. B. während der Pubertät zu Problemen wegen der Entwicklungsunterschiede kommt. Aufmerksamkeit und Bereitschaft zur Intervention bei Schwierigkeiten sollten allerdings zum selbstverständlichen pädagogischen Handwerkszeug jeder Lehrkraft bei jedem Kind, das sie unterrichten, gehören.

Literatur

- Hattie, John A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
- Heinbokel, Annette (1999). Hochbegabte Schüler fördern – aber wie? (Schüler an der Uni). *Profi* 13(99), 13–16.
- Heinbokel, Annette (2004a). *Überspringen von Klassen* (3. Aufl.). Münster: LIT.
- Heinbokel, Annette (2004b) Überspringen von Klassen. In Eva Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung* (S. 233–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinbokel, Annette (im Druck). Erfahrungen mit dem Überspringen 1980–2003 – eine Langzeitstudie. In Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Franz J. Mönks, Hansjörg Scheerer & Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter*. Münster.
- Kent, S. D. (1992). *The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted elementary students: A meta-analysis*. Unpublished Ed. D., University of Georgia, GA
- Ladstätter, Eva (2010). Hochbegabte Kinder und akzeleratorische Maßnahmen – Explorative Befindlichkeitsstudie. *Schule heute*, Teil 1 Ausgabe 54, 22–23, Teil II Ausgabe 55, 22–23.

⁴ In der Sek. I war es zu selten, als dass sich generelle Aussagen machen ließen.

- Lee, Seon-Young & Olszewski-Kubilius, Paula & Peternel, George (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly* 54(3), 189–208.
- Lipsey, Mark W. & Wilson, David B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioural treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist* 48(12), 1181–1209.
- Lubinski, David (2004). Long-term effects of educational acceleration. In: Nicholas Colangelo, Susan G. Assouline, & Miraca U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, vol. II, (pp. 23–37). Download am 02.03.2013 von http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf.
- Noble, Kathleen D. & Drummond, Julie E. (1992). But what about the prom? Students' perceptions of early college entrance. *Gifted Child Quarterly* 36(2), 106–111.
- Perleth, Christoph, Hahn, Christiane, Bui, Christine, Schwarck, Claudia & Schröter, Antje (2010). Er springt – er springt nicht ... Befunde aus dem Rostocker Odysseus-Projekt. In Helga Joswig, (Hrsg). *Nachwuchsförderung in den MINT-Fächern* (S. 105–116). Universität Rostock.
- Reuter, Edzard (2012). Kein Satz, eine Haltung: Vernunft!, *Chrismon* 8, 2012, 14–15.
- Robinson, Nancy M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of Gifted Students, In Nicholas Colangelo, Susan G. Assouline, & Miraca U. M. Gross (Eds.). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Vol. II, (pp. 59–67) Download am 02.03.2013 von http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf.
- Rogers, Karen B. (2004). The academic effects of acceleration. In Nicholas Colangelo, Susan G. Assouline, & Miraca U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Vol. II, (pp. 47–57) Download am 02.03.2013 von http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf.
- Sen, Mitra Anne (2011). *Springerklassen – Akzeleration am Gymnasium*, Münster: LIT Verlag
- Solzbacher, Claudia (2008). *Frühstudium – Schüler an die Universität*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Steenbergen-Hu, Saiying & Moon, Sidney M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly* 55(1), 39-53.
- Wasmann-Frahm, Astrid (2011). Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2009/2010. Bildungsministerium Schleswig-Holstein. Bildungsportal Schleswig-Holstein.