

Sabine Rohrmann (2003)¹

Erfolg ist nicht alles

Zum Studierverhalten von Absolventen eines Sonderförderzweiges für Hochbegabte

1. Einleitung

Werden begabte Kinder und Jugendliche die Spitzenkräfte der Zukunft sein? In der Diskussion um Hochbegabung und Begabtenförderung wird oft wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Entwicklung von Hochbegabten im Erwachsenenalter erfolgreich verlaufen wird, wenn das Bildungssystem nur rechtzeitig ausreichende Fördermöglichkeiten bereit stellt. Die Vorstellung, dass Begabtenförderung in Kindheit und Jugend zu besonderen Leistungen im Erwachsenenalter führt, setzt allerdings einige implizite Zusammenhänge voraus, die nicht so selbstverständlich sind, wie sie auf den ersten Blick scheinen.

So wird oft angenommen, dass Begabungsunterschiede frühzeitig und eindeutig zu erkennen und in der weiteren Entwicklung stabil sind. Hat man Kinder mit besonderen Begabungen erst einmal identifiziert, so eine weitere Schlussfolgerung, können sie im Rahmen des Bildungssystems entsprechend beeinflusst, d.h. gefördert werden. Werden besonders Begabte nicht speziell gefördert, wird befürchtet, dass sie in ihrer Entwicklung stagnieren oder sich sogar negativ entwickeln. Schließlich wird angenommen, dass geförderte Schülerinnen und Schüler später hervorragende Leistungen erbringen – und zwar so, dass sie der Gesellschaft, die diese Spitzenbegabungen braucht, tatsächlich zur Verfügung stehen. Dabei wird der Beginn solcher Fördermaßnahmen immer früher angesetzt. Die implizite Annahme, dass Förderung umso effektiver ist, je früher sie beginnt, führt inzwischen immer häufiger zu Diskussionen über Förderung von Hochbegabten im Kindergarten. Dem weiteren Lebenslauf von begabten Kindern und Jugendlichen nach Beendigung der Schule wird dagegen kaum Beachtung geschenkt. Es scheint fraglos davon ausgegangen zu werden, dass Jugendliche, die in ihrer Schulzeit angemessen gefördert wurden, ohne weiteres in der Lage sind, im derzeitigen universitären System erfolgreich zu bestehen.

Alle diese impliziten Annahmen sind durch wissenschaftliche Forschung kaum belegt. Bereits über die Definition und Bestimmung von Hochbegabung gibt es in der wissenschaftlichen Diskussion keine Einigkeit. Zudem ist nach wie vor fraglich, inwieweit es möglich ist, stabile Diagnosen von Hochbegabung zu erstellen. Dennoch gibt es zahlreiche Initiativen von Bundes- und Länderministerien sowie von engagierten Elternverbänden, die auf die besonderen Bedürfnisse hochbegabter Kinder und Jugendlicher hinweisen, ihre frühzeitige Diagnose fordern und entsprechende Förderprogramme etablieren. Neben einer zunehmenden Zahl von Fachbeiträgen beschäftigen sich zahlreiche Ratgeber, meist „von Betroffenen für Betroffene“, mit der Thematik. Gemeinsames Credo aller ist die (Auf)forderung nach möglichst frühzeitiger Diagnose und Förderung von Hochbegabten. Allerdings hat dies bislang kaum zur systematischen Dokumentation und Evaluation von Förderprogrammen geführt. Über die Effekte von Fördermaßnahmen ist daher wenig bekannt. Erst recht gibt es keine Untersuchungen, die belegen, dass geförderte Hochbegabte die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen und die Leistungsträger der Gesellschaft von morgen sind.

Umso dringlicher erscheint die Aufgabe, der rasant zunehmenden Popularisierung des Themas eine solide wissenschaftliche Basis zu geben. Was wissen wir über den weiteren Lebensweg von Hochbegabten im Erwachsenenalter? Insbesondere: Wie verläuft die weitere Entwicklung von Hochbegabten, die eine Sonderfördermaßnahme durchliefen?

Die Autorin leitete von 1994 bis 2001 den Psychologischen Dienst an der CJD Jugenddorf Christophorusschule in Braunschweig, der ersten und lange Zeit auch einzigen Schule in Deutschland mit einem Sonderförderzweig für Hochbegabte. 1996 wurde im Rahmen eines Stiftungsprojekts mit einer groß angelegten Evaluationsstudie begonnen, deren Kernstück eine ausführliche schriftliche Befragung aller Absolventen des Sonderförderzweigs war.

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse zum Studienverlauf und zur subjektiven Einschätzung der Studiensituation sowie zur rückblickenden Beurteilung des Sonderförderzweigs durch die Absolventen mitgeteilt.

¹ Erschienen in: Fischer, Christian; Mönks, Franz J. & Grindel, Esther (Hg.) Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren. Münster: Lit Verlag. S. 187-212.

2. Methode

Trotz der Vielzahl von Untersuchungen spezieller Aspekte des Studierverhaltens liegen im deutschen Sprachraum keine Verfahren vor, die sowohl objektive Variablen des Studienverlaufs als auch subjektive Einschätzungen von Studierenden im breiten Überblick erheben. Einzige Ausnahme sind die im Rahmen der Längsschnittstudien im Institut für Begabungsforschung entwickelten Fragebögen (Trost, 1984; Trost, Pauels & Schneider, 1976; Trost, Neitzke & Sieglen, 1991), auf die daher bei der Entwicklung der Evaluationsstudie zurückgegriffen wurde.

Grundlage der Erhebung war ein Fragebogen, der an alle Absolventen verschickt wurde, die im Untersuchungszeitraum ihr Abitur nach Besuch des Sonderförderzweiges an der Jugenddorf-Christophorusschule bestanden hatten. Der Fragebogen bestand aus drei Teilen. Im ersten Teil wurden Daten zum weiteren Lebenslauf der Befragten nach dem Abitur an der CJD Jugenddorf Christophorusschule erhoben. Insbesondere wurde nach Berufs- und Studienabschlüssen sowie der aktuellen beruflichen Situation gefragt. Der zweite Teil untersuchte zum einen die Erwartungen, die die Schüler/Innen zu Beginn mit dem Besuch der Schule verbanden, erhob zum anderen eine rückblickende Einschätzung und Beurteilung der Schulzeit. Gegenstand des dritten Teils war die aktuelle Lebenszufriedenheit der Studierenden.

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind der erste Teil (vgl. Platzer, 2002) sowie der zweite Teil des Fragebogens. Der dritte Teil wird z.Zt. im Rahmen einer Diplomarbeit ausgewertet.

Hauptfragestellung des ersten Teils der Untersuchung war, ob und inwiefern sich das Studierverhalten Hochbegabter von dem durchschnittlich begabter Studierender unterscheidet. Dazu wurden formale Maße des Studierverhaltens wie Studiendauer und erzielte Leistungen, aber auch Besonderheiten im Studienverlaufs systematisch erhoben. Im einzelnen wurden folgende Aspekte erhoben:

- **Ausrichtung und Breite des Studiums:** Fächerwahl, Studienziele, Auslandsaufenthalte
- **Studienerfolg:** Studienabschlüsse, Studiendauer, Ergebnisse von Zwischenprüfungen, Promotion, besondere Auszeichnungen
- **Besonderheiten des Studienverlaufs:** Studienunterbrechungen, Studienabbruch, Fachwechsel, Nebentätigkeiten
- **Subjektive Einschätzungen der Studiensituation:** Wahrnehmung der universitären Ausbildung, Bewertung der Leistungsanforderungen, Zukunftsperspektiven, Probleme im sozialen, emotionalen Bereich.

Für vergleichende Bewertungen wurden zum einen Aussagen von Absolventen des „normalen“ gymnasialen Zweiges der CJD Jugenddorf Christophorusschule herangezogen, zum anderen Grunddaten und repräsentative Erhebungen zum Studierverhalten von Studenten an deutschen Universitäten.

Hauptgegenstand des zweiten Teils des Fragebogens war die rückblickende Einschätzung des Sonderförderzweiges. Es wurde untersucht, inwieweit der Sonderförderzweig die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllen konnte, und welche Ansatzpunkte für Verbesserungen es aus Sicht der Absolventen gibt.

3. Stichprobe

1981 wurde an der CJD Jugenddorf Christophorusschule in Braunschweig ein Sonderförderzweig für hochbegabte Jugendliche in der Sekundarstufe II eingerichtet. Das Förderprogramm wurde 1987 um ein Programm in der Sekundarstufe I ab der Jahrgangsstufe 9 erweitert. Vom Zeitpunkt der Einrichtung des Sonderförderzweiges im Jahre 1982 bis zum Erhebungszeitpunkt im Jahre 1997 waren über 300 Schüler in die Sonderklassen für Hochbegabte aufgenommen worden. Bis 1997 hatten 204 Schüler den Sonderförderzweig mit dem Abitur abgeschlossen. Weitere fünf Schüler hatten im selben Zeitraum den Sonderförderzweig verlassen und das Abitur im normalen gymnasialen Zweig abgelegt.

Der Evaluationsfragebogen wurde an alle 204 Absolventen verschickt, die in den Jahren 1984 bis 1997 ihr Abitur nach Besuch des Sonderförderzweiges an der Jugenddorf-Christophorusschule bestanden hatten. Zurückgeschickt und auswertbar waren die Fragebögen von 123 ehemaligen Schülern, also 60,3 %.

In die Hochbegabtenstichprobe wurden alle Absolventen des Sonderförderzweiges aufgenommen, die in mindestens einem Intelligenztestverfahren einen Standardwert von mindestens 120 (entsprechend einem Prozentrang von 98) erreicht hatten. Untersucht wurden damit Personen, die bereits vor ihrem Studium in einer Intelligenzuntersuchung ein sehr hohes Ergebnis erzielten und deshalb als hochbegabt bezeichnet werden können. Die Aussagen von Absolventen des Sonderförderzweiges, die nicht hochbegabt im Sinne dieser Definition waren, wurden gesondert analysiert (zur genauen Definition der Hochbegabtenstichprobe vgl. Platzer, 2002, S. 162f.).

Der Fragebogen wurde außerdem an 130 Absolventen des normalen gymnasialen Zweiges der Schule verschickt. Zurückgeschickt und im Zusammenhang dieser Studie auswertbar waren die Fragebögen von 49 Absolventen, also von 37,6 %. Da es sich bei diesen Befragten ebenfalls um eine spezielle Stichprobe handelt, nämlich um Schüler eines privaten Gymnasiums, ist die Aussagekraft von Vergleichen begrenzt. Zum Vergleich der Untersuchungsstichprobe mit der Grundgesamtheit aller Studierenden wurde daher auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Grund- und Strukturdaten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1998a, 1998b, 2000) sowie verschiedenen Veröffentlichungen der Hochschulforschung Bezug genommen, insbesondere auf die repräsentative Studie von Trost (1987).

4. Ergebnisse

4.1 Ausrichtung und Breite des Studiums

Im Gegensatz zu den Absolventen des gymnasialen Zweiges (84,5 %) nahmen nahezu alle Absolventen des Sonderförderzweiges (99,2%) ein Studium auf.

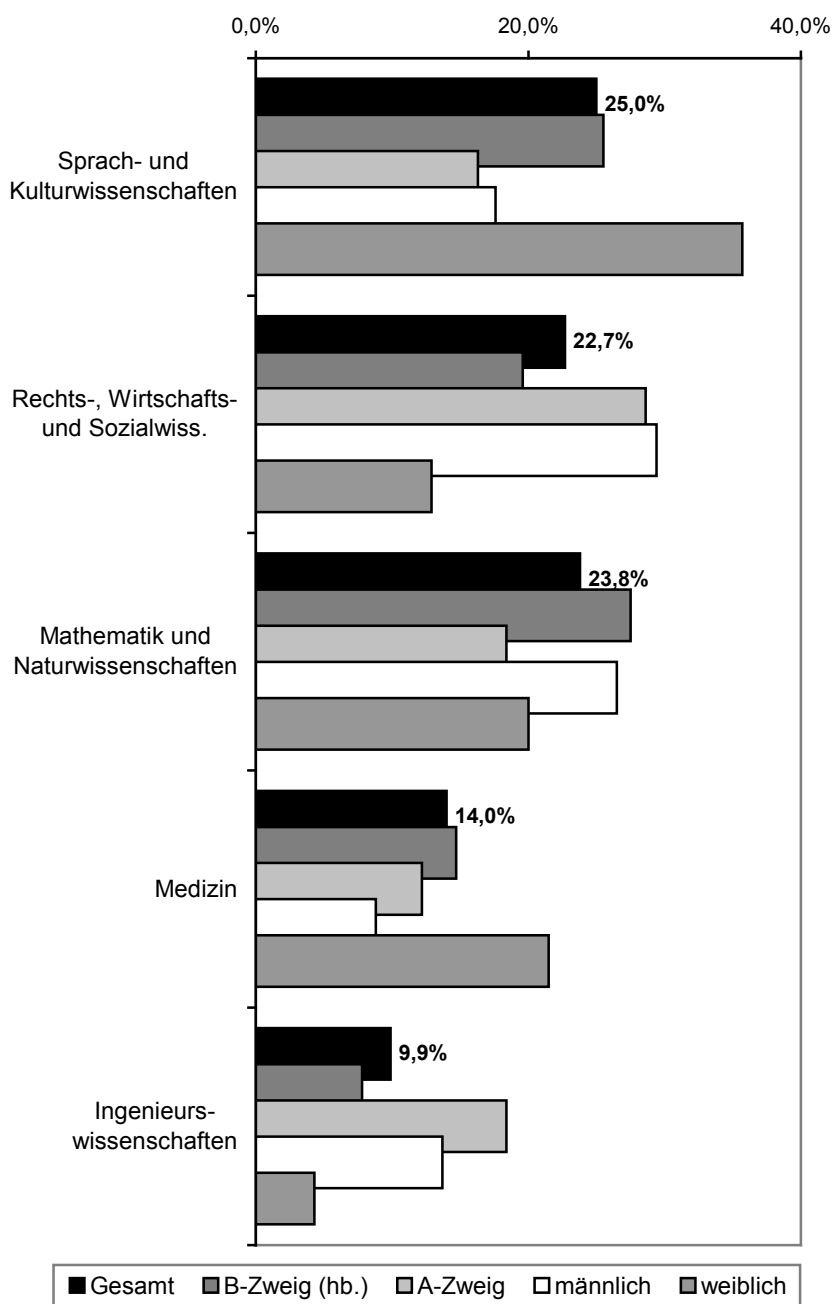


Abbildung 1: Fächerwahl

Dargestellt ist der prozentuale Anteil der Fachbereiche an den gesamten Fächerwahlen in der jeweiligen Teilstichprobe.

Die Gruppen unterschieden sich dabei deutlich, aber meist nicht signifikant, in Bezug auf Fächerwahl und angestrebte Abschlüsse. Die hochbegabten Absolventen wählten häufiger ein Fach aus den Bereichen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften, seltener dagegen ein Fach aus den Bereichen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften (vgl. Abbildung 1). Sie strebten außerdem häufiger das Diplom an der Universität und seltener ein Staatsexamen für das Lehramt an als die Absolventen aus dem normalen gymnasialen Zweig.

Es ist bekannt, dass Fächerwahl stark mit geschlechtsbezogenen Faktoren in Zusammenhang stehen. Dies gilt auch für die vorliegende Stichprobe: Die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Befragten fielen sogar deutlicher aus als die Unterschiede zwischen den Absolventen der beiden Zweige; häufig waren sie statistisch signifikant. Frauen studierten mehr Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Medizin, seltener dagegen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften. Frauen strebten außerdem deutlich seltener ein Diplom, häufiger dagegen ein Staatsexamen an. Die Tendenzen in den geschlechtsbezogenen Unterschieden werden bei den Absolventen des Sonderförderzweiges zum Teil noch deutlicher sichtbar als bei den Absolventen des gymnasialen Zweiges.

Zum Vergleich der Untersuchungsstichprobe mit der Grundgesamtheit der Studierenden wurde auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Grund- und Strukturdaten (Studienanfänger 1991/92) zurückgegriffen. Das Ergebnis, dass im Gegensatz zu den Absolventen des gymnasialen Zweiges nahezu alle hochbegabten Absolventen ein Studium beginnen, bestätigt Ergebnisse von Trost (1987). Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Fächerwahlen in der Untersuchungsstichprobe nicht allzu sehr von den bundesdeutschen Grund- und Strukturdaten. Auffällig ist lediglich ein doppelt so hoher Anteil von Studierenden der Humanmedizin sowie ein geringerer Anteil von Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Die differenzierte Betrachtung der Schulzweige ergibt, dass die hochbegabten Absolventen in ihrer Studienfachwahl Besonderheiten zeigen, die sie sowohl vom Bundesdurchschnitt und auch von der anderen Befragtengruppe unterscheiden. Auffallend ist vor allem das große Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen sowie an Humanmedizin, das auch Trost bereits von den Abiturienten des Jahres 1973 berichtete (vgl. Trost, 1987). Der größere Anteil in den medizinischen Fächern zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht nur bei den Hochbegabten, sondern auch bei den Absolventen des normalen gymnasialen Zweiges der Schule.

Der Vergleich der Anteile von Frauen und Männern in Untersuchungsstichprobe und Bundesdurchschnitt ergibt für die Gruppe der Absolventen zunächst einen geringeren Frauenanteil in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie einen deutlich höheren Frauenanteil im Fach Humanmedizin. Diese Unterschiede zum Bundesdurchschnitt liegen in den Studienfachwahlen der hochbegabten Frauen begründet. Außerdem war im Bereich der Ingenieurwissenschaften der Frauenanteil in der Hochbegabtengruppe besonders hoch – wogegen sich im gymnasialen Zweig nur Männer für ein solches Fach entschieden. Eine überraschende Tendenz zeigt sich in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften. Hier liegt der Anteil der Frauen in der Gruppe der Absolventen des gymnasialen Zweiges deutlich über dem Bundesdurchschnitt, in der Gruppe der hochbegabten Absolventen dagegen deutlich darunter. Der überdurchschnittlich hohe Anteil an Studierenden dieser Fächergruppe in der Hochbegabtenstichprobe ist somit auf eine besonders hohe Zahl männlicher Absolventen zurückzuführen.

4.2 Breite des Studiums

Manche Absolventen legten ihr Studium breiter an, indem sie, in größerem Ausmaß als durch Prüfungsordnungen vorgeschrieben, mehrere Fächer parallel studierten. Zum Teil studierten sie auch mehrere Studiengänge parallel oder strebten zwei Abschlüsse an. Wie sich zeigte, ist der Anteil dieser Absolventen in der Gruppe der Hochbegabten deutlich höher als in den Vergleichsgruppen (16,7 % vs. 6,1 %). Dabei steht das parallele Studium mehrerer Fächer im Vordergrund. Lediglich 3,7 % der Befragten strebten auch zwei Abschlüsse an bzw. hatten diese bereits erreicht; davon war nur einer ein Absolvent des gymnasialen Zweiges (vgl. Abbildung 2).

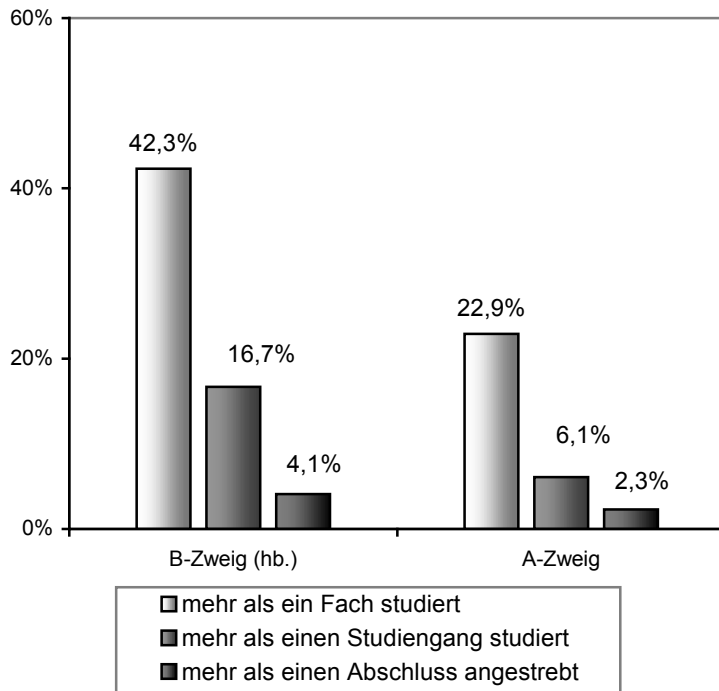


Abbildung 2: Parallelstudium

Besonders auffällig ist außerdem, dass viele Hochbegabte ihr Studium durch Auslandsaufenthalte bereichern. Ein Viertel der Hochbegabten gab Auslandsaufenthalte im Verlauf des Studiums an. Jeder neunte strebte sogar einen Studienabschluss im Ausland an, zum Teil zusätzlich zu einem an einer deutschen Universität erworbenen Abschluss (vgl. Abbildung 3). Von den Absolventen des normalen gymnasialen Zweiges wurde dies weit weniger berichtet.

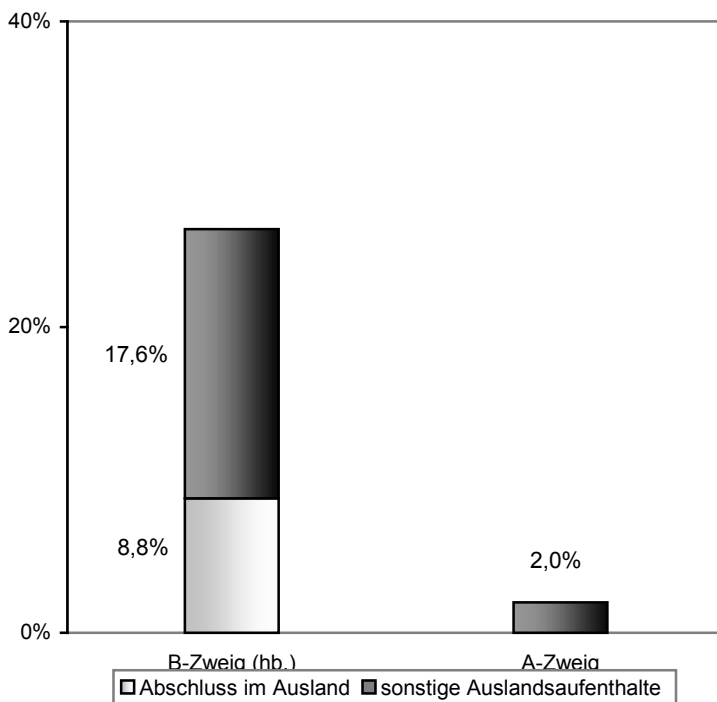


Abbildung 3: Auslandsstudium

Dargestellt ist der prozentuale Anteil von Studierenden, die Auslandsaufenthalte absolviert hatten.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Hochbegabte im Durchschnitt ihr Studium breiter anlegen. Deutlich weniger Absolventen des gymnasialen Zweiges studieren mehrere Fächer oder gar Studiengänge. Als Vorreiter können sie insbesondere im Bezug auf das Studium im Ausland angesehen werden.

4.3 Studienerfolg

Im Bundesdurchschnitt benötigte ein Studierender 1992 ungefähr sieben Jahre, also etwa 14 Semester, um sein Studium abzuschließen. Die Fachstudiedauer lag in den meisten Fächern bei 12 Semestern oder darüber. Im Vergleich damit lag die von den Absolventen der Jugenddorf-Christophorusschule angegebene Gesamtstudiedauer mit Werten zwischen 12 und 13 Semestern in beiden Zweigen darunter, auch wenn nur die knappe Hälfte der Befragten berücksichtigt wird, die bereits ihr Studium abgeschlossen hatte.

In dieser Gruppe war der Anteil der Absolventen des Sonderförderzweiges deutlich höher, obwohl sie im Durchschnitt zwei Jahre jünger waren und ihr Abitur ein Jahr später als die Absolventen der Vergleichsgruppe bestanden hatten. Tendenziell bewegen sich die Absolventen des gymnasialen Zweiges mit einer Fachstudiedauer von etwas über 12 Semestern eher im bundesdeutschen Durchschnitt, wogegen die hochbegabten Absolventen deutlich darunter liegen. Es zeigt sich, dass die Studiendauer der hochbegabten Absolventen im Durchschnitt um ein halbes bis ein Semester geringer war als die der Vergleichsgruppe, und zwar sowohl die Fach- als auch die Gesamtstudiedauer. Dieser Effekt zeigte sich noch deutlicher, wenn die Einschätzungen der Absolventen, die ihr Studium noch nicht abgeschlossen hatten, mit einbezogen wurden..

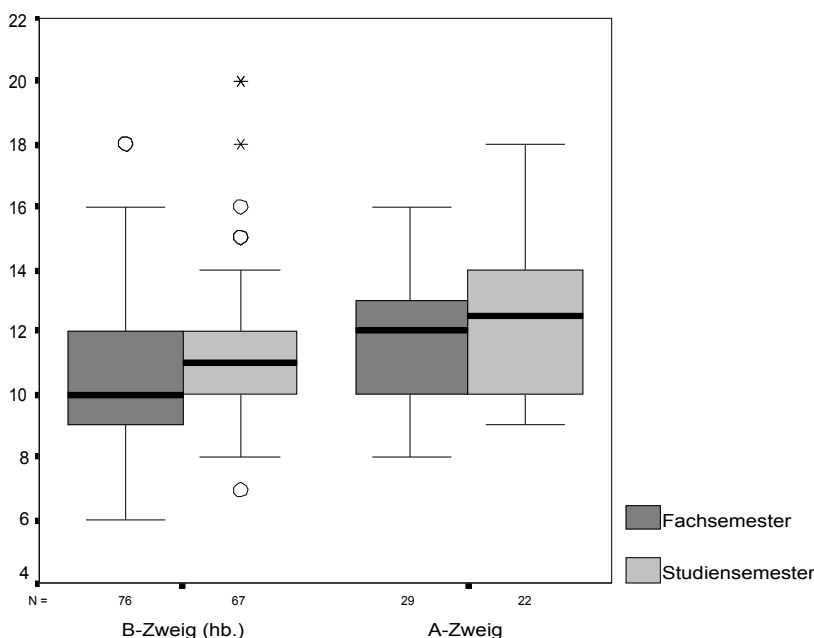


Abbildung 4: Studiendauer in Semestern nach Zweigen mit Schätzungen

Zusammengefasst wurden Angaben der Absolventen, die ihr Studium abgeschlossen hatten, mit Schätzungen der Absolventen, die ihr Studium noch nicht abgeschlossen hatten.

Weiter hatten die Absolventen des Sonderförderzweiges häufiger bereits eine Zwischenprüfung absolviert und berichteten signifikant bessere Durchschnittsnoten.

Deutlich höher als in der Gruppe der Absolventen des gymnasialen Zweiges lag schließlich der Anteil der Ehemaligen aus dem Sonderförderzweig, die weitere akademische Abschlüsse wie Promotion und Habilitation anstreben bzw. bereits abgeschlossen hatten. Während die Angaben der Absolventen des gymnasialen Zweiges dabei dem bundesdeutschen Durchschnitt von etwa einem Viertel entsprechen, lagen die Angaben der Absolventen des Sonderförderzweiges deutlich darüber. Sechs Studierende hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits ihre Promotion abgeschlossen – ausnahmslos Absolventen des Sonderförderzweiges, einer davon nicht im strengen Sinne hochbegabt. Diese Ergebnisse entsprechen Angaben von Trost (1987), der in der Gruppe der „Hochbegabten“ (eigentlich Hochleistenden) 30 % promovierte Absolventen fand, während es in der damaligen Repräsentativstichprobe lediglich 5 % waren.

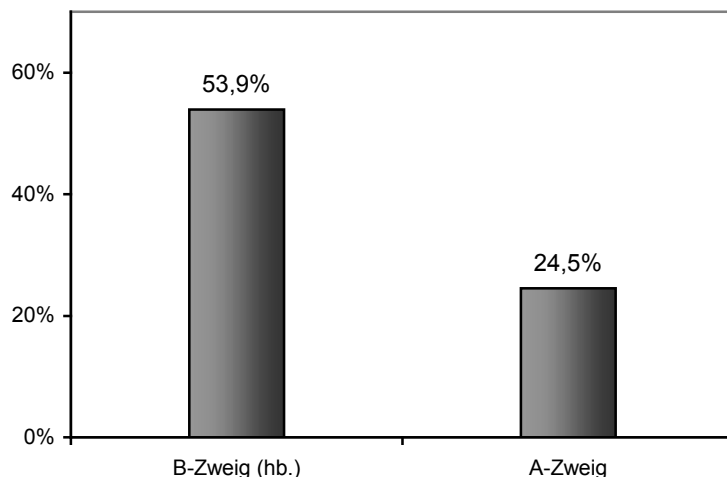


Abbildung 5: Promotion geplant, in Arbeit oder abgeschlossen

Auch das Ergebnis von Trost (1987), dass die Befragten der Spitzengruppe fünfmal so viele Preise und Auszeichnungen erhielten wie die Befragten der Gesamtgruppe, lässt sich durch die vorliegende Untersuchung deutlich bestätigen. Dabei ist allerdings auffällig, dass auch nicht hochbegabte Absolventen des Sonderförderzweiges in ganz ähnlichem Ausmaß wie ihre tatsächlich hochbegabten Mitschüler besondere Auszeichnungen und Preise erhielten (25,0% und 27,6%).

4.4 Besonderheiten des Studienverlaufs

Studienunterbrechungen, Fachwechsel und Studienabbruch betrafen nur einen kleineren Teil der Befragten. Immerhin etwa ein Fünftel berichtete von Studienunterbrechungen und Fachwechsel. Beides wurde von hochbegabten Absolventen häufiger benannt als von Absolventen des gymnasialen Zweiges. Studienabbrüche wurden dagegen wesentlich häufiger von Absolventen des gymnasialen Zweiges berichtet (20,8 %) als von hochbegabten Absolventen des Sonderförderzweiges (10,0 %). Während Studienunterbrechungen häufiger von Männern angegeben wurden, wurden Fachwechsel sowie insbesondere Studienabbrüche mehr von Frauen berichtet. Aufgrund der geringen Fallzahlen sind all diese Unterschiede allerdings oft nicht signifikant.

Dass diese Aspekte dennoch auf interessante Zusammenhänge hindeuten können, wird an individuellen Angaben einzelner Absolventen deutlich. So wurden sowohl lukrative Jobangebote als auch mangelnde berufliche Perspektiven als Begründungen für Studienunterbrechungen und Fachwechsel genannt. Neben mangelnden Berufsaussichten wurden aber auch „zu geradlinige“ Studien- und Berufsperspektiven kritisiert. So äußerte eine Absolventin Zweifel an einer akademischen Karriere, die zwar Ansehen und Macht versprach, sich aber wenig mit den persönlichen Vorstellungen der Absolventin von Leben und Lebensführung vereinbaren ließ: „Als mir eine akademische Karriere auf dem ‚Silbertablett‘ angeboten wurde, spürte ich, dass sich mir Prestige und Geld boten, auch intellektuelle Auslastung, aber keine persönliche Entfaltung und Zufriedenheit. Ich war sicher, dass das nicht ‚mein Platz im Leben‘ war, da das Studienfach zu austauschbar war und mich nicht voll erfüllte“. Die Absolventin entschied sich schließlich für einen nicht-akademischen Beruf.

Um hier zu weiterführenden Aussagen zu gelangen, wären an dieser Stelle differenziertere Einzelfallanalysen erforderlich.

4.5 Subjektive Einschätzungen der Studiensituation

Neben den objektiven Verlaufsdaten wurden die Studierenden gebeten, persönliche Einschätzungen und Bewertungen ihrer Studienzzeit vorzunehmen. Im folgenden wird zunächst dargestellt, in welchem Maße die Studierenden nach eigener Einschätzung im Laufe ihres Studiums von verschiedenen Problemen betroffen waren. Die hochbegabten Befragten zeigten sich nur von drei der 26 im Fragebogen genannten Probleme deutlicher betroffen als die Absolventen des gymnasialen Zweiges, während diese sich umgekehrt von zahlreichen Problemen in stärkerem Ausmaß betroffen sahen. Abbildung 6 zeigt die von der Gesamtheit der Befragten am häufigsten genannten Problembereiche.

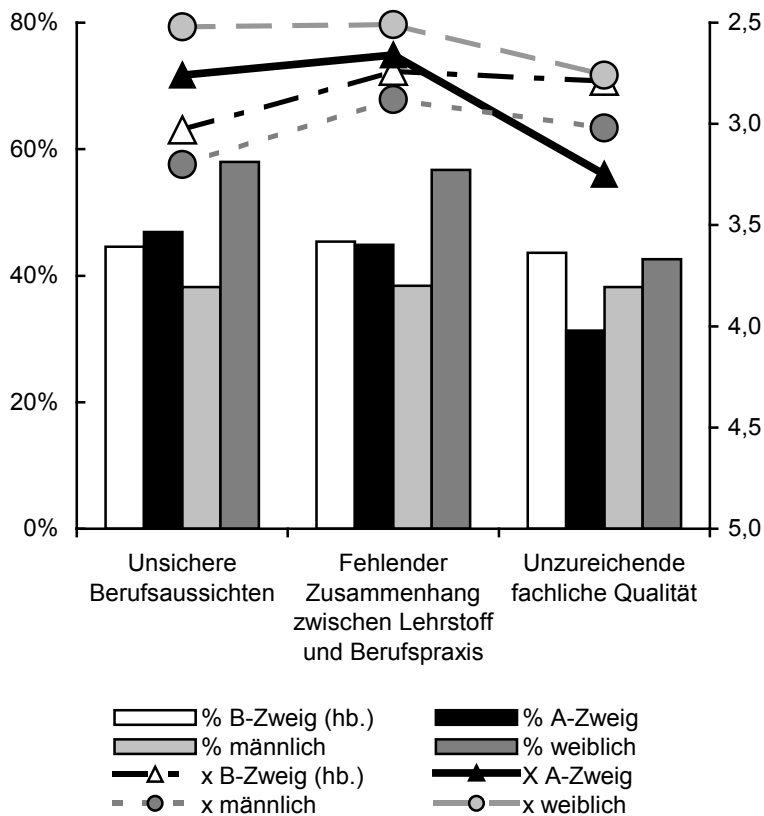


Abbildung 6: Berufsaussichten und Studienbedingungen

Aufgrund von theoretischen Überlegungen zur Skalenkonstruktion werden sowohl Mittelwerte gezeigt als auch die prozentualen Anteile derjenigen Befragten, die auf der vorgegebenen fünfstufigen Ratingskala die Stufen 1 oder 2 angaben (vgl. Platzer, 2002, S. 158f.).

Als insgesamt größtes Problem wurden von fast der Hälfte der Befragten „unsichere Berufsaussichten“ benannt. Mehr als ein Viertel der Befragten, insbesondere hochbegabte Absolventen, gaben zudem Probleme bei der Identifikation mit der zukünftigen Berufsgruppe an.

An der Spitze der im Zusammenhang mit den Studienbedingungen genannten Aspekte und an zweiter Stelle aller geschilderten Probleme steht der „fehlende Zusammenhang zwischen Lehrstoff und Berufspraxis“, der von fast der Hälfte der Befragten kritisiert wurde. Dabei gab es nur geringe Unterschiede zwischen den hochbegabten Studierenden aus dem ehemaligen Sonderförderzweig und denen des normalen Gymnasiums, aber signifikante Geschlechtsunterschiede: Deutlich mehr weibliche als männliche Studierende schilderten sich als von diesem Problem betroffen.

An dritter Stelle der Kritik der Befragten stand die „mangelnde fachliche und didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen“. Zwei von fünf Befragten schilderten sich als von diesem Problem insgesamt betroffen. Dies wurde in signifikant stärkerem Ausmaß von den Absolventen des Sonderförderzweiges benannt.

Mehr als ein Viertel der Befragten kritisierte außerdem überfüllte Vorlesungen und Kurse, unzureichende Orientierungshilfen, ein unzureichendes Lehrangebot, mangelnde Möglichkeiten zur geistigen Auseinandersetzung sowie die anonyme Hochschulatmosphäre. Im Vergleich wurden von hochbegabten Absolventen eher die fachliche Qualität der universitären Ausbildung kritisiert, während von den Absolventen des gymnasialen Zweiges eher Aspekte der Rahmenbedingungen wie „überfüllte Vorlesungen“ kritisch benannt wurden. Insgesamt wurden in diesem Bereich zudem deutliche Geschlechtsunterschiede sichtbar: Frauen berichten mehr Probleme, in zwei Fällen sind die Geschlechtsunterschiede deutlicher als die Unterschiede zwischen den Zweigen.

Auffällig waren schließlich die Angaben zu Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen. Zwar wurden diese nur von einem kleineren Teil der Studierenden berichtet, aber immerhin fast jeder dritte Befragte sah sich als von starkem Prüfungsdruck und jeder vierte Befragte von Prüfungsangst betroffen. Dabei gab es signifikante Unterschiede sowohl zwischen hochbegabten Absolventen und Absolventen des gymnasialen Zweiges als

auch zwischen männlichen und weiblichen Studierenden. Von Befragten aus dem gymnasialen Zweig wurden alle sechs in diesem Bereich genannten Probleme in größerem Ausmaß benannt, von Absolventen des Sonderförderzweiges dagegen kaum. Nicht überraschend ist zudem, dass diese Probleme von Frauen deutlich häufiger benannt wurden als von Männern (vgl. Abbildung 7).

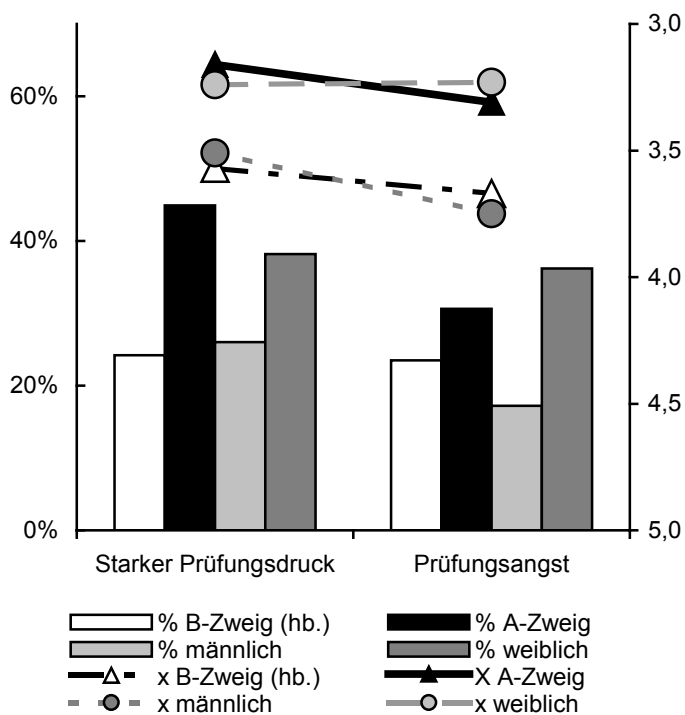


Abbildung 7: Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen

Aufgrund von theoretischen Überlegungen zur Skalenkonstruktion werden sowohl Mittelwerte gezeigt als auch die prozentualen Anteile derjenigen Befragten, die auf der vorgegebenen fünfstufigen Ratingskala die Stufen 1 oder 2 angaben (vgl. Platzer, 2002, S. 158f.).

Frauen schilderten sich insgesamt als stärker von Problemen betroffen als Männer. Dies wurde auch bei der Frage nach einer durchlebten schweren Zeit deutlich, was von Frauen signifikant häufiger benannt wurde. Im Fragebogen zur Studienzeit waren die Geschlechtsunterschiede allerdings insbesondere beim Vergleich der Mittelwerte oft gering. Die bedeutsamsten Unterschiede zeigten sich in Bezug auf unsichere Berufsaussichten, Prüfungsangst und gesundheitliche Probleme, wobei jeweils Frauen als in größerem Ausmaß betroffen erschienen.

4.6 Zufriedenheit mit dem Sonderförderzweig

Abbildung 8 gibt darüber Aufschluss, welche Erwartungen der Ehemaligen vom Sonderförderzweig tatsächlich erfüllt wurden, wie zufrieden sie also mit dem Sonderförderzweig waren.

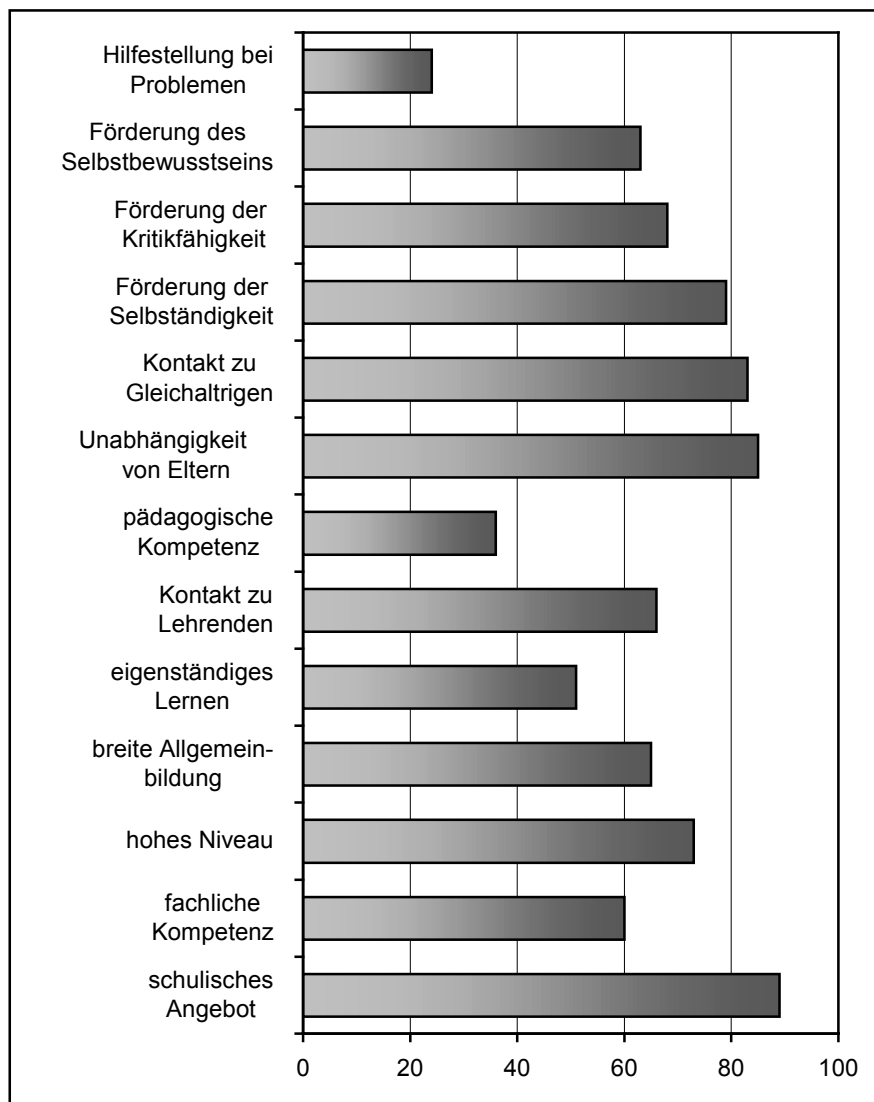


Abbildung 8: Zufriedenheit mit dem Sonderförderzweig (Angaben in Prozent)

Die Abbildung zeigt, wie viel Prozent der Schüler und Schülerinnen mit den einzelnen Aspekten zufrieden oder sehr zufrieden waren. An der Spitze steht dabei das schulische Angebot, gefolgt von der Unabhängigkeit von den Eltern, dem Kontakt zu Gleichaltrigen und der größeren Selbständigkeit. Auch das hohe Niveau des Unterrichts sowie der Erwerb einer breiten Allgemeinbildung werden in großem Ausmaß als zufriedenstellend beurteilt.

Eher unzufrieden äußerten sich die Ehemaligen zur Frage der Hilfestellung bei der Bewältigung von persönlichen Problemen. Auch viele Aspekte, die mit der Beurteilung des Lehrpersonals zusammenhängen, ergeben eher mäßige, wenn nicht schlechte Ergebnisse. Die Ehemaligen vermissten insbesondere methodisch/didaktische Kompetenzen. In der Betrachtung ist weiter auffällig, dass die Ehemaligen wenig Möglichkeiten zu einer eigenständigen Gestaltung des Lernens sahen.

Ein weiterer Abschnitt des Fragebogens war der Stimmung der ehemaligen Absolventen nach dem Ausscheiden aus dem Sonderförderzweig bzw. aus der Schule gewidmet (vgl. Abbildung 9).

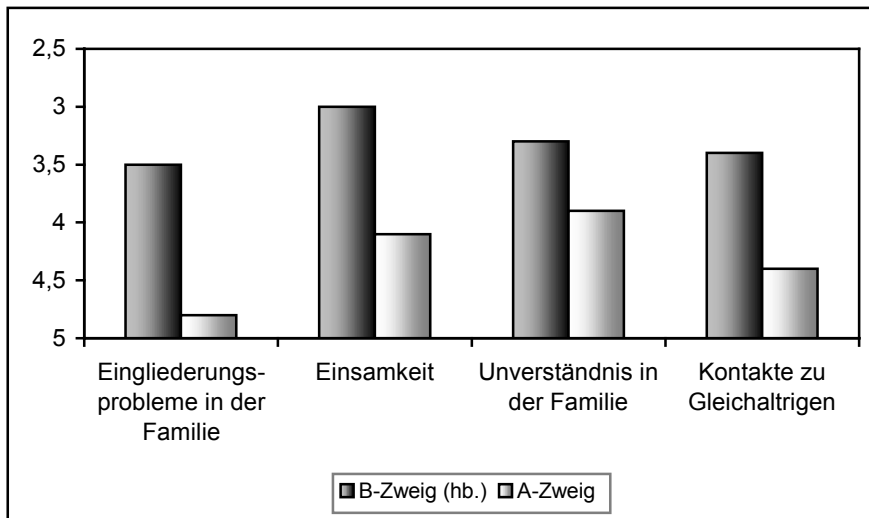


Abbildung 9: Befinden nach dem Verlassen der Schule

(5 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft sehr zu)

Die Abbildung zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen des Sonderförderzweigs deutlich mehr Schwierigkeiten als ihre Kollegen aus dem gymnasialen Zweig der Schule hatten, sich in die Familie einzugliedern, mit Gefühlen von Einsamkeit umzugehen, in der Familie auf Verständnis für die eigene Meinung und das eigene Denken zu stoßen, sowie Kontakte zu Gleichaltrigen herzustellen. Damit zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen, die auch in den restlichen Selbstbeschreibungen deutlich werden. Die Hochbegabten erscheinen insgesamt als labiler und isolierter als ihre Kollegen aus dem gymnasialen Zweig der Schule.

Schließlich wurden die Absolventen nach Vorschlägen zur Verbesserung des Sonderförderzweigs befragt. Dabei steht, wie Abbildung 10 zeigt, der sozial/emotionale Bereich deutlich im Vordergrund.

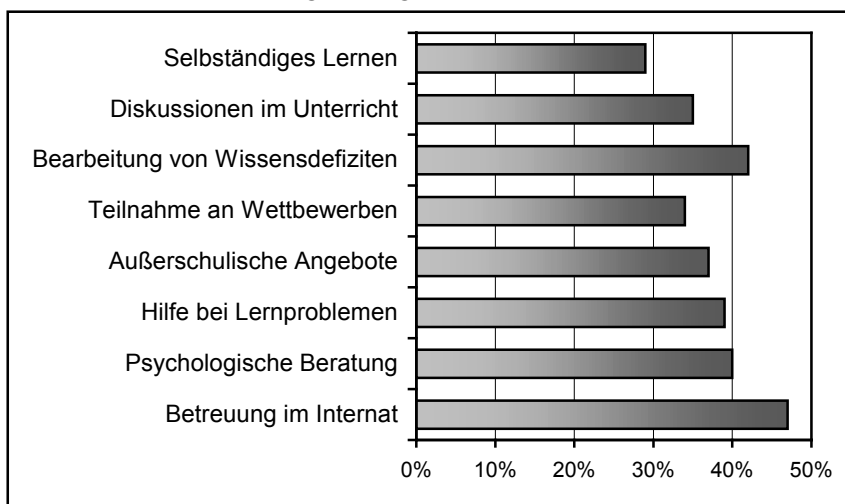


Abbildung 10: Verbesserungsvorschläge

Dargestellt ist der Anteil der Absolventen des Sonderförderzweiges, die den jeweiligen Bereich nannten (Mehrfachnennung war möglich).

Es wird mehr Betreuung im Internat, mehr Unterstützung bei der Bewältigung von Krisen und mehr Hilfestellung bei der Bewältigung von Lern- und Motivationsschwierigkeiten gefordert. Im kognitiven Bereich wird dagegen lediglich eine stärkere Hilfestellung bei der Beseitigung persönlicher Wissensdefizite verlangt.

Diskussion

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass sich das Studierverhalten Hochbegabter deutlich von dem durchschnittlicher Studierender unterscheidet. Die hochbegabten Befragten gaben im Durchschnitt höhere Abschlüsse an und hatten bessere Zwischenprüfungsergebnisse. Sie brachen deutlich seltener ihr Studium ab, beendeten ihr Studium in kürzerer Zeit und berichteten deutlich häufiger von Promotion und Habilitation oder entsprechenden Plänen. Sie wählten andere Studienfächer, z.B. deutlich häufiger Mathematik und Naturwissenschaften, aber auch Sprach- und Kulturwissenschaften. Nicht wenige hochbegabte Studierende legen ihr Studium breiter an, indem sie mehrere Fächer parallel studieren und mehrere Abschlüsse anstreben oder Auslandsaufenthalte in ihr Studium integrieren. Schließlich zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung ein größerer Erfolg von Hochbegabten im Studium durch die signifikant höheren Anteile von Hochbegabten, die Preise und besondere Auszeichnungen erhielten. Diese Ergebnisse der Untersuchung bestätigen damit nicht nur in der Öffentlichkeit verbreitete Ansichten, sondern auch die Ergebnisse von Trost (1987) sowie Lubinski et al. (2001). Dass Hochbegabte erfolgreicher studieren, ist ein klarer Hinweis auf die Bedeutung von Begabungsfaktoren auch für Studienerfolg. Dies klingt banal, ist bislang aber meist nur behauptet und nicht empirisch untersucht worden.

Dem Ergebnis, dass Hochbegabte im Durchschnitt erfolgreicher studieren, stehen kaum Befunde gegenüber, die auf ein großes Ausmaß an persönlichen und sozialen Problemen schließen lassen. Besondere Problemlagen von hochbegabten Studierenden wurden nur an wenigen Punkten deutlich. In den subjektiven Angaben zum Studium zeigte sich keine größere Belastung der hochbegabten Studierenden. Im Gegenteil: Wie schon in der Untersuchung von Trost (1987) schilderten die Hochbegabten sich von vielen Problemen als weniger betroffen als die Absolventen des gymnasialen Zweiges. Im Gesamtüberblick kamen hochbegabte Studierende subjektiv besser mit dem Studium zurecht und hatten insbesondere deutlich seltener Probleme mit Leistungsanforderungen.

Die verbreiteten Vermutungen, dass Hochbegabte besonders viele Probleme haben, können durch die vorliegenden Ergebnisse also nicht unterstützt werden. Es kann allerdings angenommen werden, dass dies zumindest teilweise ein Effekt ihrer Förderung in einem Sonderförderzweig ist, in dem viele Befragten wichtige Kompetenzen im Umgang mit Leistungsanforderungen und Problemen erwerben konnten. Unabhängig davon widersprechen die Ergebnisse Befunden von Spies et al. (1998), die „keinerlei bedeutsame Zusammenhänge“ zwischen intellektuellen Fähigkeiten und verschiedenen Aspekten der Studienzufriedenheit feststellen konnten.

Zwei Aussagen, bei denen sich hochbegabte Studierende im bedeutsamen Ausmaß als mehr betroffen schilderten, unterstreichen dieses Ergebnis noch. Zum einen kritisierten die Hochbegabten deutlich häufiger als die Absolventen des gymnasialen Zweiges eine unzureichende fachliche und didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen, ein Ergebnis, das auch schon Trost (1987) in seiner Studie hervorhebt. Überspitzt formuliert heißt das: Hochbegabte haben keine Schwierigkeiten mit den Anforderungen der Universität – die Universität wird aber den Ansprüchen von Hochbegabten nicht gerecht.

Zum anderen gaben Hochbegabte häufiger Schwierigkeiten mit der Identifikation mit der zukünftigen Berufsgruppe an – etwa drei von zehn Hochbegabten sahen sich hiervon stark oder sehr stark betroffen. Hier geht es allerdings nicht um konkrete Schwierigkeiten mit dem Studium, sondern um weitergehende Fragen von Selbstverständnis und beruflicher Identität. Hierin lässt sich tatsächlich ein Hinweis auf für Hochbegabte charakteristische Probleme sehen. Hohe Begabung und Sicherheit beim Umgang mit intellektuellen Leistungsanforderungen ebnen nicht unbedingt den Weg zu einem erfolgreichen beruflichen Werdegang.

Nicht zuletzt gibt es hochbegabte Langzeitstudenten, Orientierungslose und Studienabbrecher – auch unter den besonders geförderten Absolventen der Jugenddorf-Christophorusschule. Auch im Erwachsenenalter führt Hochbegabung nicht einfach zu Hochleistung. So betont Sieglen (1998) die entscheidende Rolle der Leistungsmotivation im Werdegang der von ihm untersuchten herausragenden Wissenschaftler und Manager. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass individueller Studienerfolg und Studienverläufe von Hochbegabten sowohl von ihren kognitiven Voraussetzungen als auch von zahlreichen anderen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren bestimmt werden. Sie stützen damit ein Verständnis von Hochbegabung, das den Schwerpunkt der Analyse auf die zwischen Begabung und Leistung vermittelnden Faktoren legt.

Darüber hinaus lassen die subjektiven Angaben der Befragten zum Studierverhalten sehr unterschiedliche Interpretationen zu. Es ist nicht immer sicher, inwieweit in der Praxis berichtete Stärken und Probleme von Hochbegabten tatsächlich im Zusammenhang mit ihrer hohen Begabung zu sehen sind. Die Ergebnisse der

vorliegenden Untersuchung legen nahe, dass auch die Fremd- und Selbstetikettierung als „hochbegabt“ für spezifische Entwicklungsverläufe verantwortlich sein kann – unabhängig davon, ob tatsächlich eine überdurchschnittlich vorhandene Begabung vorliegt.

Dass Probleme von Hochbegabten auch in der (frühzeitigen) Etikettierung als „hochbegabt“ begründet sein können, ist mittlerweile ein weit verbreiteter Einwand gegen die frühe Separation und besondere Hervorhebung von Hochbegabten. Wenn von Hochbegabten ständig Hoch- und Höchstleistungen erwartet werden, kann dies auch Überforderung bedeuten. Zu Recht wurde daher in Untersuchungen im angloamerikanischen Raum die Frage aufgeworfen, wie Kinder oder Jugendliche eine durch intellektuelle Begabung begründete Sonderstellung individuell verarbeiten (Cornell, 1984; 1989; Freeman, 1979; 2001). In Bezug auf hochbegabte Studierende ist vor diesem Hintergrund zu fragen, ob das „Hochbegabtsein“ in jedem Fall die Verpflichtung mit sich bringt, ein herausragendes Studium zu absolvieren. Dies kann einen besonderen Druck erzeugen, dem nicht alle hochbegabten Studierenden gerecht werden können oder wollen, wie Freeman (2001) von einigen der von ihr befragten Hochbegabten berichtet.

Die bislang diskutierten Ergebnisse der Untersuchung werden entscheidend dadurch relativiert, dass bei vielen Variablen des Studierverhaltens erhebliche Geschlechtsunterschiede zu beobachten sind. Diese sind nicht selten deutlicher als die in der Untersuchung festgestellten besonderen Charakteristika von Hochbegabten und stellen damit eine wirkliche Herausforderung für Sonderfördermaßnahmen dar.

Sowohl in den objektiven Variablen des Studierverhaltens als auch in den subjektiven Einschätzungen der Studiensituation weichen die Angaben von Frauen und Männern in der Gesamtstichprobe zum Teil erheblich voneinander ab. Fächerpräferenzen und angestrebte Studienziele belegen auch in der vorliegenden Studie eine stärkere Karriereorientierung von Männern. Frauen schilderten sich dagegen von vielen Problemen im Zusammenhang mit dem Studium als stärker betroffen. Insgesamt gaben sie deutlich häufiger persönliche und gesundheitliche Schwierigkeiten an und berichteten mehr Prüfungsangst und -druck. Sie benannten mehr als Männer einen fehlenden Zusammenhang zwischen Lernstoff und Berufspraxis und sahen sich in weitaus stärkerem Maße von unsicheren Berufsperspektiven bedroht. Dies kann einerseits mit der bekannten Tendenz von Frauen zusammenhängen, persönliche Probleme offener mitzuteilen. Andererseits weist es darauf hin, dass die Gegebenheiten der Universität und darüber hinaus in vielen Bereichen der Arbeitswelt den Fähigkeiten und Bedürfnissen weiblicher Studierender weniger entsprechen. Die Ergebnisse bestätigen damit die Befunde von Bachmann et al. (1999) und Hornung & Fabian (2001).

Die immer wieder geäußerte These, hochbegabte Mädchen würden in größerem Maße „typisch männliche“ naturwissenschaftlich-mathematische Interessen ausbilden (vgl. z.B. Holling et al., 1999; Stapf, 2003), kann die vorliegende Untersuchung damit nicht bestätigen. Dieser Befund wie auch weitere Ergebnisse zu geschlechtsbezogenen Unterschieden führt stattdessen Überlegungen der Forschungsgruppe um Rost weiter, die im Rahmen des Marburger Längsschnittsprojekts schon bei Grundschulkindern zu der Ansicht kamen, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bedeutsamer sind als die zwischen hoch- und durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen (vgl. Rost & Hanses, 1993; 1998). In der Nachuntersuchung im Jugendalter stellte die Arbeitsgruppe fest, dass hochbegabte Jugendliche weder vielfältigere noch wesentlich andere Interessen hatten als durchschnittlich begabte Altersgenossen. Für die insbesondere von Eltern und Elternverbänden vorgetragene Ansicht, dass sich Jugendliche mit hoher Begabung und Leistungsbereitschaft stärker für „harte“ Disziplinen wie Naturwissenschaften, Medizin und Politik interessieren, fanden sie keinen Beleg. Stattdessen berichten sie von massiven Geschlechtsunterschieden in den Interessen der Jugendlichen im Sinne einer Orientierung an traditionellen Geschlechtsrollen (vgl. Rost & Hoberg, 1998; Hoberg & Rost, 2000). Dies betrifft in starkem Maße auch die Prozesse, die vorentscheidend für die Berufswahl von weiblichen und männlichen Jugendlichen sind.

Möglicherweise kann eine hohe Begabung oder auch die Ausbildung in einem Sonderförderzweig von Mädchen und Frauen weniger zum Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls genutzt werden, weil ein ausgeprägter Intellekt sie in Konflikt mit traditionellen Vorstellungen von Weiblichkeit bringt (vgl. Freeman, 2001; Selling, 2001). Trotz aller Diskussionen um Gleichberechtigung und Frauenförderung steht nach wie vor das abwertende Bild der „Intelligenzbestie“ im Raum, das viele Frauen darin bremst, ihre Begabung offensiv für das Vorankommen in Studium und Beruf einzusetzen. Zum anderen muss nach den Strukturen der vorherrschenden Wissenschaftskultur gefragt werden, die Frauen in ihrer akademischen Laufbahn beeinträchtigen und „ausbremsen“ (vgl. Kraus, 2000).

Insgesamt lässt sich vor diesem Hintergrund vermuten, dass hochbegabte Frauen ihre Begabungen nicht in derselben Weise und nicht im selben Ausmaß nutzen können wie hochbegabte Männer. Vor diesem Hinter-

grund sollte eine geschlechtsdifferenzierende Pädagogik zu einem wesentlichen Bestandteil von Sonderfördermaßnahmen für Hochbegabte werden.

Die verbreitete Ansicht, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche in erster Linie eine besondere Förderung ihrer besonderen kognitiven Begabungen benötigen, erscheint vor dem Hintergrund der geschilderten Ergebnisse wenig überzeugend. Zwar belegen die Ergebnisse, dass der Sonderförderzweig in seiner damaligen Struktur vielen Schülern eine gute Grundlage für ein erfolgreiches Studium bereitstellen konnte. Was die Förderung der kognitiven Fähigkeiten betrifft, erfüllte er die an ihn gestellten Erwartungen. Zahlreiche Einzelergebnisse sind aber ein deutliches Plädoyer für eine Neuorientierung der Begabtenförderung, bei der das Hauptgewicht nicht nur auf die Ausbildung intellektueller Begabung gerichtet ist.

In den rückblickenden Einschätzungen des Sonderförderzweiges durch die Absolventen wird deutlich, welche große Bedeutung emotionale und soziale Faktoren für die Hochbegabten haben. Interessant ist, dass für die Absolventen der Kontakt zu Gleichaltrigen in der Schule sehr wesentlich war. In der Eignungsdiagnostik und Beratung von Hochbegabten stellt sich immer wieder heraus, dass diese in ihren alten Klassenverbänden eher eine Außenseiterposition einnahmen, die nach einem Wechsel in den Sonderförderzweig nicht mehr im gleichen Maße besteht. Es zeigt sich damit die oft von Schülern geäußerte Erleichterung darüber, nicht mehr allein zu sein, nicht mehr anders zu sein als alle anderen, sondern sich in einer Gruppe von Gleichgesinnten gut aufgehoben zu wissen.

Sowohl die von den Absolventen genannten Wünsche nach besserer Betreuung in Schule und Internat als auch die Hinweise auf persönliche Krisen und Schwierigkeiten auf dem weiteren Lebensweg können die Richtung vorgeben, in die die Begabtenförderung sich weiterentwickeln muss. So müssen hochbegabten Jugendlichen persönliche Kompetenzen vermittelt werden, die ihnen eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen erlauben. Sie benötigen individuelle, kontinuierliche Unterstützung bei der Entwicklung von Berufs- und Lebensperspektiven, die ihre zum Teil sehr vielfältigen Interessen und Begabungen berücksichtigen, ohne die allgemeine Lebenszufriedenheit und zwischenmenschliche Beziehungen aus den Augen zu verlieren. Diese Befunde unterstützen Forderungen von Freeman (2001) und Holling & Kanning (1999), die darauf hinweisen, dass insbesondere vielseitig begabte Jugendliche sorgfältige Hilfestellungen brauchen, um ihre Fähigkeiten optimal entwickeln und einsetzen zu können. „Individuelle Förderung“, formuliert das Forum Bildung, „entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002, S. 22). Für die Entwicklung von Beratungsangeboten an Universitäten, wie sie u.a. vom Forum Bildung empfohlen werden, bedeutet das, Berater für die Wahrnehmung und Behandlung besonderer Problemlagen Hochbegabter zu sensibilisieren und zu qualifizieren.

Fazit: Die Begabtenförderung braucht eine Neuorientierung. Neben dem Anerkennen von Besonderheit muss sie Hochbegabten mehr als bisher Normalität ermöglichen. Die Förderung kognitiver Fähigkeiten muss weit mehr als bisher üblich durch Unterstützung der sozialen und emotionalen Entwicklung ergänzt werden. An die Stelle einer angebotsorientierten Förderung müssen Lern- und Lebenswelten treten, in denen Selbstbildungsprozesse ermöglicht und begleitet werden. Anstatt die Kräfte darauf zu konzentrieren, möglicherweise hochbegabte Kinder immer früher zu diagnostizieren und mit Förderprogrammen auszusondern, muss Begabtenförderung den Begriff des lebenslangen Lernens aufgreifen und Hochbegabte auf ihrem gesamten Lebensweg begleiten.

Dies ist insbesondere zu fordern, wenn Förderung nicht von den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgeht, sondern von ehrgeizigen Interessen der Eltern oder festgelegten pädagogischen Konzeptionen, ob diese nun eine frühe Spezialisierung vorsehen oder ein Ideal „ganzheitlicher“ Bildung. Stattdessen ist Lubinski et al. (2001) Recht zu geben, wenn er fordert, dass Jugendliche frei wählen können sollten, wie sie sich entwickeln möchten.

Vielleicht besteht angesichts der aktuellen Tendenzen in der öffentlichen Diskussion um eine Förderung besonderer Begabungen die Hauptaufgabe aber in einer Entdramatisierung des Phänomens Hochbegabung. Anstatt immer weiter Besonderheiten von Hochbegabten im Vergleich zu „normalen“ Menschen herauszustellen, könnte es darum gehen, die Vielfalt der Entwicklungswege von Hochbegabten zu erforschen und dabei stärker zu berücksichtigen, dass intellektuelle Begabung nur *ein* Aspekt menschlicher Potenziale sind – und herausragende Leistungen nicht unbedingt glücklich machen. Erfolg ist nicht alles!

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002). Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung (Eigendruck).
- Bachmann, N., Berta, D., Egli, P., & Hornung, R. (Hrsg.) (1999). *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern & Göttingen: Huber
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998a). *Zahlenbarometer 1998/99. Ein bildungs- und forschungstatistischer Überblick*. Bonn: Eigendruck.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998b). *Studierende und Studienanfänger an Hochschulen 1975 bis 1996*. Bonn: Eigendruck.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2000). *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*. Bonn: Eigendruck.
- Cornell, D. G. (1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I.N. (1989) Parent use of the term „gifted“: Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 218-230.
- Freeman, J. (1979). *Gifted children. Their identification and development in a social context*. Lancaster: MTP Press
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Hoberg, K., & Rost, D. H. (2000). Interessen. In D. H. Rost (Hrsg.). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 339-365). Münster: Waxmann.
- Holling, H., & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M., & Wittmann, A. (1999). *Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hornung, R., & Fabian, C. (2001). Belastungen und Ressourcen im Studium. In R. Holm-Hadulla (Hrsg.). *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden* (S. 133-157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krais, B. (Hrsg.) (2000). *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt: Campus.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top one in ten thousand: A ten year follow up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718-129.
- Platzer, Sabine (2002). *Erfolg ist nicht alles. Zum Studierverhalten von Absolventen eines Sonderförderzweiges für Hochbegabte*. Dissertation an der Universität Nijmegen, Niederlande.
- Rost, D. H., & Hanses, P. (1993). Spielzeugbesitz und Spielzeugnutzung bei hochbegabten Kindern. In D. H. Rost (Hrsg.). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder* (S. 214-235). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H., & Hoberg, K. (1998). Besondere Jugendliche mit besonderen Interessen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 183-199.
- Selling, H. (2001). Die Angst der Frauen vor Erfolg. In R. Holm-Hadulla (Hrsg.). *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden* (S. 89-112). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sieglen, J. (1998). *Erklärung und Vorhersage außergewöhnlicher beruflicher Leistungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Zugleich Dissertation an der Universität Gießen (1998).
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E., & Hagen, M. (1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 36-52.
- Stapf, Aiga (2003). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: Beck.

Trost, G. (1984). Deutsche Abiturienten in elfjähriger Längsschnittbeobachtung: Vergleich der Studien- und Berufswege. Fragebogen der zweiten Nacherhebung. *Institut für Test- und Begabungsforschung: Unveröffentlichtes Manuskript.*

Trost, G. (1987). Hochbegabte und eine Repräsentativgruppe deutscher Abiturienten in elfjähriger Längsschnittbeobachtung: Vergleich der Studien- und Berufswege. Ein Zwischenbericht. *Empirische Pädagogik, 1*, 6-26.

Trost, G., Neitzke, C., & Sieglén, J. (1991). *Forschungsprojekt „Retrospektive Befragung erwachsener Begabter nach ihrer Jugend- und Schulzeit. Abschlußbericht.* Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung des deutschen Volkes.

Trost, G., Pauels, L., & Schneider, B. (1976). *Repräsentativerhebung an deutschen Abiturienten* (Bericht Nr. 2). Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung.

Zur Autorin

Dr. Sabine Rohrmann (geb. Platzer), Diplom-Psychologin und Psychologische Psychotherapeutin, Braunschweig. Freiberuflich tätig in Diagnostik, Beratung / Psychotherapie und Fortbildung mit den Schwerpunkten Bildungsberatung und Begabtenförderung.

Kontakt: Kirchstraße 1a, D-38321 Denkte, (05331) 99 683 99,
e-mail info@beratung-rohrmann.de.