

**SCIENTIA
PAEDAGOGICA
EXPERIMENTALIS**

XLVI 2

*Off-Print/ Tiré à part
Scientia Paedagogica Experimentalis XLVI, 2, 2009*

CONTENTS - TABLE DES MATIÈRES

Das Pendel schwingt zurück: Hochbegabung aus der Perspektive der Beratungspraxis von 2001 bis 2009, <i>R. Eichhorn & I. Schlünder</i>	149
Occupational stress and well-being: The moderate roles of trait emotional intelligence, self-efficacy, coping strategies and social support, <i>S. O. Salami</i>	191
Contribution de l'apprentissage experientiel au sentiment d'efficacité personnelle des futures enseignants dans leur enseignement à un élève en difficulté, <i>F. Beaumier & G. Parent</i>	207
In-service training for teachers: A personal and professional necessity, <i>M. Cencič, M. Javornik Krečič & M. Ivanuš Grmek</i>	227
Using team teaching for the enhancement of effective teaching and learning in biology, <i>G.A. Ikitde</i>	245
Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique: quels liens avec l'établissement fréquenté ? <i>N. Friant</i>	257
Integration of moral values into the science teaching-learning process for a functional science education curriculum. in Nigeria, <i>T.E. Owoyemi</i>	279
Développement de compétences et résolution de problèmes en mathématiques à l'école primaire : pratiques déclarées des enseignants et pratiques projetées des futurs enseignants, <i>A. Fagnant & R. Burton</i>	293
The use of handbooks of pre-school education by trainee teachers, <i>M Hmelak & B. Čagran,</i>	319

**DAS PENDEL SCHWINGT ZURÜCK: HOCHBEGABUNG
AUS DER PERSPEKTIVE DER BERATUNGSPRAXIS
VON 2001 BIS 2009**

Renate Eichhorn & Irene Schlünder

*Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung.
Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze
(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)*

1 Der Förderverein Pffifikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.

Der *Förderverein Pffifikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.* ist eine private Elterninitiative für hoch begabte Kinder und Jugendliche. Er ist ein Zusammenschluss von betroffenen Eltern, Psychologen, Therapeuten und hoch begabten jungen Erwachsenen. Die Mitglieder arbeiten auf ehrenamtlicher Basis. Auf Anfrage werden kontinuierlich Beratungsgespräche mit Eltern geführt, auf Wunsch Intelligenzprüfungen vorgenommen, Elternstammtische und Events veranstaltet.

1.1 Gründung des Fördervereins

An einem grauen Wintertag im Jahre 2001 fanden sich zehn Menschen in einer Berliner Rechtsanwaltskanzlei zusammen, um den Förderverein Pffifikus zu gründen. Der Kreis bestand aus sieben betroffenen Eltern, zwei Psychologen und einer Pädagogin. Alle Gründungsmitglieder hatten hoch begabte Kinder, die zum Teil bereits mehrere Schulen besucht hatten oder sich schulisch völlig verweigerten. Das Klima an deutschen Schulen für das Thema Hochbegabung entsprach dem Novemberwetter, kalt und unfreundlich. Hinzu kamen die für Deutschland schlechten Bildungsergebnisse der PISA-Studie, später wurde dieser Bildungsstand durch die OECD-Bildungsstudie noch bestätigt. Auf allen Ebenen und in den Medien entstand ein Diskussions- und Gesprächsklima zur dringenden Veränderung des deutschen Bildungssystems. Bisweilen schlägt dem eine glückliche Stunde, der ein Anliegen hat und nun endlich Gehör findet für seine Wünsche, eine bessere Situation für begabte Kinder und Schüler - die Schnelldenker, Sprinter im Denken - zu gestalten.

Das Ziel der Elterninitiative bezog sich zunächst auf die Unterstützung des *Berliner Schulpsychologischen Zentrums für Begabungsförderung (BSZB)*, das

von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport eingerichtet werden sollte. Durch diese Einrichtung sollte eine zentrale Anlaufstelle in Berlin für hoch begabte Kinder und deren Eltern entstehen sowie die Situation von überdurchschnittlich intelligenten bzw. hoch begabten Kindern verstärkt ins öffentliche Bewusstsein unseres Landes gerückt werden unter dem Motto: "Intellektuelle Hochbegabung darf nicht Handikap für die Entwicklung des Kindes werden, sondern muss als Chance begriffen werden". Diese staatliche Einrichtung sollte für alle Kinder offen sein und sozial schwachen Familien mit hoch begabten Kindern helfend zur Seite stehen. Der Förderverein Pfiffikus und der Lions Club Berlin-Roseneck District 111 – CN unterstützten diese Einrichtung finanziell und materiell, indem Möbel, Computer und Testmaterial zur Verfügung gestellt wurden.

1.2 Was versteht man unter Hochbegabung?

Umgangssprachlich wird Hochbegabung als weit überdurchschnittliche Fähigkeit(en) u./o. Fertigkeit(en) bei scheinbarer Mühelosigkeit bezeichnet. Die Begriffe Begabung, Genialität, Talent, Neigung und Intelligenz unterscheiden sich durch ihre unterschiedlichen Begriffshöfe und umgreifen auch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale. Begabung ist eine Summe spezieller Fähigkeiten, die sich in Reichweite und Übertragung auszeichnen. Die hohe Begabung - also eine Fähigkeit, die deutlich über dem durchschnittlichen Können gleichaltriger Kinder liegt - kann sich in unterschiedlichen Bereichen zeigen, z.B. kognitiv, musisch, sozial, sportlich, künstlerisch. Wir beziehen uns in unseren Ausführungen ausschließlich auf die kognitive Hochbegabung.¹ Eine allgemeingültige Definition ist wegen der Komplexität des Problems nicht möglich. Das Vorliegen einer Hochbegabung kann nur nach eingehenden fachlichen Untersuchungen mit ausreichender Wahrscheinlichkeit diagnostiziert werden. Es gibt verschiedene Definitionen von allgemeiner intellektueller Begabung. Den meisten ist gemeinsam, dass sie mit Intelligenz die Fähigkeit bezeichnen, sich in neuen Situationen auf Grund von Einsichten leicht zurechtzufinden oder Aufgaben mit Hilfe des produktiven Denkens zu lösen, ohne dass hierfür spezielle Erfahrung, sondern vielmehr das Erkennen von Beziehungen das Wesentliche ist. Die allermeisten Autoren bezeichnen kognitive Begabung mit Intelligenz, die in bestimmten standardisierten psychometrischen Tests gemessen werden. Demgegenüber ist auch der Begriff der multiplen Intelligenzen ins Feld geführt worden, konnte sich aber wegen seines geringen analytischen Wertes nicht durchsetzen. Im Folgenden werden wir Hochbegabung mit kognitiver Hochbegabung bzw. sehr hoher Intelligenz gleichsetzen, die allgemein ab einem *IQ-Wert von 130* angenommen wird.

Diese Fähigkeit ist nach überwiegender Auffassung größten Teils erblich bedingt. Allen Ausführungen zur *Begriffsdefinition* ist gemeinsam, dass das Begabungsniveau und die Begabungsrichtung sich auf der Grundlage bestimmter anlagebedingter, anatomisch-physiologischer Voraussetzungen in unmittelbarer Abhängigkeit von gesellschaftlichen, sozialen Bedingungen und entsprechend gestalteten Bildungsmöglichkeiten, sprich geeigneter Umweltbedingungen, entwickeln.² Begabungen und Talente müssen systematisch entdeckt und gezielt gefördert werden. Sie bedürfen einer sorgfältigen psychologischen Beobachtung und Begleitung. Besondere Begabungen einschließlich der Hochbegabung sind in unterschiedlichen Leistungsbereichen manifestiert, vor allem auf naturwissenschaftlichem, mathematischem, sprachlichem, aber auch auf künstlerischem, sozialem, sportlichem, technischem und/oder handwerklichem Gebiet. Besondere Begabungen und verborgene Talente können durch schwierige Sozialisationsbedingungen verdeckt und ihre Ausprägung verzögert, sogar verhindert werden.

Die psychologische Begabungsdiagnostik verfügt über ein umfangreiches, wissenschaftlich fundiertes Instrumentarium zur Erkennung und Förderung von Hochbegabungen, um Niveau und Begabungsrichtung festzustellen. Eine vorliegende *intellektuelle Hochbegabung* ist an ihren kognitiven Grundfähigkeiten zu erkennen. *Hohe kognitive Fähigkeiten* sind intellektuelle Leistungsvoraussetzungen, die im Grad der Schnelligkeit, Leichtigkeit, Qualität der Aneignung und Ausführung einer Tätigkeit, in der Weite der Übertragung und im Grad der Produktivität und Originalität bei neuartigen Anforderungen zum Ausdruck kommen und besonders stark individuell variieren. Hohe kognitive Fähigkeiten sind gekennzeichnet durch ein sehr effektives Arbeitsgedächtnis, hohe Reaktionsgeschwindigkeit, Beweglichkeit, Sensibilität und Genauigkeit. Der kognitive Aufwand ist gekennzeichnet durch die Menge der Umklassifizierungen, durch die Höhe des Abstraktionsniveaus, die Stärke der Verkürzungen und der aufgewendeten Operationen. Begabte nutzen Wissen effektiver als andere. Sind schulische Leistungsanforderungen nicht an diesen kognitiven Grundfähigkeiten ausgerichtet, können all die positiven Merkmale sich gegenteilig auswirken, zum Beispiel in starken Verhaltensauffälligkeiten.

1.3 Brauchen hoch begabte Kinder eine Lobby?

Ein Irrtum des vergangenen Jahrhunderts war die Annahme, hoch begabte Kinder bräuchten keine Förderung. Hoch begabte Kinder können sich selbst nicht immer adäquat einschätzen. Risikogruppen sind Kinder und Jugendliche,

deren Begabung übersehen oder nicht rechtzeitig erkannt wird. Dazu gehören neben körperlich oder psychisch Behinderten vor allem begabte Mädchen sowie die Gruppe der Underachiever (s. hierzu im Einzelnen unten 3.1.1). Aber auch Kinder, die nicht verhaltensauffällig werden, sondern eher sozial integriert und gut angepasst sind, werden durch die allgemeinen Anforderungen in den Schulen ihr eigentliches Potenzial nicht adäquat entwickeln und für sich und die Gesellschaft nutzbar machen können. Es bedarf der Begabung entsprechender Leistungsanforderungen. Begabung entfaltet sich nur durch Förderung, nicht 'von selbst'.

Die Situation für hoch begabte Kinder war 2001 alles andere als erfreulich. Von zunächst 16 vom Verein betreuten Kindern befanden sich 8 Kinder in psychiatrischer Behandlung. Zu Beginn unseres Bestehens waren die häufigsten Beratungsanlässe der Mütter:

- Unterforderung, Langeweile; hierbei eine hohe Zahl von Underachiever;
- Probleme im Sozialverhalten (ADS, Klassenclownerie, aggressives Verhalten, Isolation);
- Schulunlust/Schulverweigerung;
- psychosomatische Beschwerden;
- Depressivität;
- starke neurotische Störungen;
- Schullaufbahnberatung, vorzeitige Einschulung;
- Suche nach Fördermöglichkeiten.

Allein diese Auflistung zeigt, wie prekär die Lage der Kinder war. Obgleich bereits einige Veröffentlichungen zur Situation hoch begabter Schüler in der Fachliteratur existierten und die *Deutsche Gesellschaft für das Hochbegabte Kind e.V.* unter Psychologen und Therapeuten eine gewisse Sensibilisierung erreicht hatte, war es in der pädagogischen Praxis kaum angekommen. Nach langem, öffentlichen Wirken betroffener Eltern und der entsprechenden Fördervereine gibt es Anzeichen für eine Wende in der Hochbegabtenförderung in Deutschland. Heute, nach acht Jahren intensiver Arbeit und des Zusammenwirkens vieler Institutionen, Bildungseinrichtungen und Gremien hat sich die Situation verändert. Viele Eltern sind aufmerksamer im Umgang mit ihren Kindern geworden und wünschen oft schon im Kleinkindalter eine Intelligenzprüfung für ihr Kind.

1.4 Ziele und Tätigkeitsfelder des Fördervereins

Zur Zeit der Gründung war das oberste Ziel die Herstellung von Öffentlichkeit für die Probleme Hochbegabter und Schaffung von Chancengleichheit entsprechend der Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes, das bedeutet gesetzliche Gleichstellung in der Bildung. Voraussetzung war die Einführung geeigneter Förderinstrumente in den Bildungseinrichtungen, nicht nur für Schwachbegabte, sondern für alle. Auch hoch begabte Kinder und Jugendliche müssen freie Entfaltungsmöglichkeiten für ihre Begabungen und Fähigkeiten erhalten.

Wie damals so auch heute gilt unser Bestreben der Umsetzung der seit 2004 gesetzlich zugesicherten Begabtenförderung nach § 4, Abs. 3 des Schulgesetzes für Berlin: „Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, hohen kognitiven Fähigkeiten oder mit erheblichen Lernschwierigkeiten sind besonders zu fördern“ (Schulgesetz, 2004). Dies ist nur zu erreichen durch folgende Maßnahmen:

- die Verstärkung der schulpsychologischen Dienste durch Fachleute für die Erkennung von Hochbegabung;
- die Bildung und den Ausbau schulischer Netzwerke mit dem Profil Hochbegabtenförderung, Verknüpfung und Kooperation der verschiedenen Bildungsinstitutionen, Förderverbände und Forschungszentren;
- optimale Nutzung der bereits bestehenden Rahmenbedingungen für eindeutig diagnostizierte Hochbegabte, wie Förderstunden und zusätzliche Lehrerstunden zur individuellen Förderung;
- die Fortbildung der Lehrkräfte an allen Schulen, damit das Erkennen und Fördern von Hochbegabung zur Regel wird und nicht die Ausnahme ist;
- Orientierung der Hochbegabtenförderung an internationalen Standards von der Vorschulerziehung bis zur universitären Ausbildung;
- aktive Förderung von Initiativen wie Gesprächskreise für Eltern von hoch begabten Kindern, Diskussionsrunden mit Experten und Förderkurse für kognitiv begabte Kinder, Schülerinnen und Schüler.

Seit Gründung unseres Fördervereins sind wir Anlaufstelle für betroffene Kinder und Eltern sowie für alle, die an dem Thema Hochbegabtenförderung interessiert sind. Wir beraten, helfen, vermitteln, vernetzen und mischen uns ein in bildungspolitische Diskussionen. Die konkrete Basisarbeit und die aktuelle Hilfe für Kinder und Eltern sind uns aber ebenso wichtig. Unsere Tätigkeitsfelder beinhalten:

- individuelle Intelligenzdiagnostik der Kinder und Beratung der Eltern;
- Informationen zu inner- und außerschulischen Fördermöglichkeiten;
- individuelles Coaching der Kinder und Eltern;
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit pädagogischen und medizinischen Bereichen;
- unterstützende Veranstaltungen und Events.

Das Ziel lautet: hoch begabte Kinder gehören nicht in die Psychiatrie. Sie dürfen die Schule nicht vor lauter Frust vorzeitig abbrechen. Begabtenförderung muss in der Schule selbstverständlich sein.

1.4.1 Zur Intelligenzdiagnostik

Viele Eltern kommen zu uns, weil sie nicht den schulpsychologischen Dienst aufsuchen möchten. Wir sind eine der ganz wenigen ehrenamtlich arbeitenden Beratungsstellen, die auch eine Intelligenzdiagnose durchführt. Anfangs wurden wir vornehmlich von Eltern kontaktiert, deren Kinder Probleme in der Schule hatten. Insofern ist auch heute noch unsere Klientel nicht repräsentativ im wissenschaftlichen Sinne. Tatsächlich sammelten sich bei uns vornehmlich diejenigen Hochbegabten, die bereits erheblichem Druck aus der Schule bis hin zur Androhung disziplinarischer Maßnahmen ausgesetzt waren. Allerdings hat sich dies deutlich gewandelt, so dass es für uns geradezu zum Problem geworden ist, aus der Fülle der Anfragen diejenigen herauszufiltern, bei denen wir eine Testung und Beratung für angezeigt halten. Es mehren sich die Anfragen von Eltern, aber auch von Erziehern und Lehrern, die eine Intelligenzdiagnose wünschen einfach um darüber Klarheit zu haben, ob ihre subjektive Einschätzung richtig ist. Hier lässt sich aus unserer Sicht ein Trend dahingehend feststellen, dass Kinder, deren Testung auf die Anregung von Lehrern oder Erziehern zurückgeht, häufig sehr aufgeschlossen und kommunikativ sowie überdurchschnittlich begabt, aber selten hoch begabt sind, wenngleich es diese natürlich auch darunter gibt. Insbesondere Kinder, die deutlich im Bereich der Hochbegabung liegen, kommen aber eher mit besorgten Eltern, deren Lehrer den Verdacht auf ADS geäußert haben, weil die Kinder im Unterricht abwesend wirken. Manche trauen sich erst zu uns, nachdem bereits ein anderer Kollege den ADS-Verdacht verneint und den Verdacht auf Hochbegabung geäußert hat. Aber es gibt auch vermehrt Anfragen von Eltern, bei denen wir den deutlichen Eindruck haben, dass es ihnen wichtig ist, ein hoch begabtes Kind zu haben. Diese Eltern reagieren dann häufig enttäuscht, wenn das Ergebnis nicht ihren Erwartungen entspricht. Die allermeisten akzeptieren dies jedoch, manche sind sogar erleichtert.

Zur Diagnostik verwenden wir die gängigen Testverfahren in der jeweils aktuellen Fassung. Dazu gehören der CPM (*Coloured Progressive Matrices*) zur Gewinnung eines ersten Eindrucks, sodann der HAWIK IV sowie der CFT 20. Die Auswahl des geeigneten Tests im konkreten Fall hängt zum einen vom Beratungsanlass ab, aber auch davon, ob ein Kind bereits an anderer Stelle getestet wurde. Die Testung ist eingebettet in ein Anamnesegespräch sowie die Durchführung zusätzlicher Persönlichkeitstests, falls Anlass dazu besteht. Die Diagnostik wird durch ein Team durchgeführt, das aus einer Psychologin und mindestens einer Beisitzerin besteht, die über Erfahrung und eine dem Beratungsanlass entsprechende zusätzliche Qualifikation verfügt.

1.4.2 Elternberatung und Elternstammtische

Elternberatung macht neben der Diagnostik einen großen Teil unserer Arbeit aus. Viele Eltern brauchen Rückendeckung und Coaching beim Umgang mit Lehrern, Schulleitern und beim Finden des geeigneten Bildungsganges. In unseren Elternstammtischen finden viele Eltern Gelegenheit, sich untereinander, aber auch mit Fachleuten auszutauschen. Hier zeigt sich natürlich auch ein entscheidender Nachteil unserer Organisationsform. Denn als elternbasierter Verein besteht unsere Mitgliederschaft vor allem aus Eltern, die um das Fortkommen ihrer Kinder besorgt sind. Auch Eltern, die von uns Rat und Hilfe erwarten, liegt der schulische Erfolg ihrer Kinder am Herzen, da sie ohne Unterstützung es nicht schaffen, die richtigen Hebel in Bewegung zu setzen. Nicht erfassen können wir dagegen Kinder, um die sich weder Eltern noch Lehrer Gedanken machen, sondern die das Schulsystem einfach aussondert.

1.4.3 Lobbyismus und Schulpolitik

Da uns die schulische Förderung aller Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sehr am Herzen liegt, stellt das Einwirken auf die Schulpolitik einen unserer Tätigkeitsschwerpunkte dar. In diesem Rahmen schreiben wir regelmäßig offene Briefe an den Schulsenator, die unsere Sicht des aktuellen Standes der Hochbegabtenförderung zusammenfassen und Verbesserungsvorschläge machen. Außerdem nehmen wir zu aktuellen schulpolitischen Entwicklungen gezielt Stellung, um das Anliegen der Hochbegabten zu Gehör zu bringen. Bei der anstehenden Reform der Berliner Oberschulen konnten wir auf die Berücksichtigung der Belange der Hochbegabten effektiv hinwirken.

Einmal jährlich veranstalten wir in der Humboldt-Universität einen wissenschaftlichen Vortrag zu aktuellen Themen der Begabungsforschung. Eröffnet wurde diese Reihe durch Theresa Müller, die als Pionierin der Hochbegabtenpolitik in Baden-Württemberg gelten darf.³ In diesem Rahmen durften wir so renommierte Wissenschaftler wie Ernst Hany, Christoph Perlet, Aljoscha Neubauer und Margit Stamm begrüßen. Durch diese Vortragsreihe, die inzwischen Tradition geworden ist, haben wir uns ein besonderes Ansehen verschafft, das uns bei der Vertretung der Interessen der Hochbegabten ein entsprechendes Gewicht verleiht.

2 Pädagogische Grundlagen zur Hochbegabtenförderung

2.1 Gesetzliche Grundlagen – Voraussetzungen für Fördermaßnahmen

In den wenigen Jahren seit der Gründung des Vereins hat sich vieles geändert. Die meisten Schulgesetze in Deutschland enthalten heute den Anspruch auf Förderung für hoch begabte Kinder. In Berlin sind mit Inkrafttreten des Berliner Schulgesetzes vom 26. Januar 2004 innerhalb von nicht einmal zwei Jahren die rechtlichen Voraussetzungen für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit hohen kognitiven Fähigkeiten geschaffen wurden. Grundlage für die Berliner Schule bildete das am 23. Februar 2004 veröffentlichte *Konzept zur Förderung hoch begabter Schülerinnen und Schüler in Berlin*. Gleichzeitig erfolgte die Festschreibung der Förderung von Hochbegabten in den Verordnungen für die einzelnen Schularten und die Herausgabe von Rundschreiben mit Angeboten und Maßnahmen zur Förderung kognitiv hoch begabter Schülerinnen und Schüler in der Berliner Schule.

In Berlin hat sich ein System von Begabungsförderung etabliert, das Akzeleration und Enrichment des Unterrichts für Hochbegabte in verschiedenen Formen kennt. Haben wir also unsere Ziele erreicht? Leider nicht, denn von flächendeckender Förderung kann längst noch keine Rede sein. Vielmehr hängt es von vielen, häufig sehr zufälligen Umständen ab, ob ein Kind Zugang zu Förderprogrammen erhält oder nicht. Die Plätze reichen bei weitem nicht aus, um allen Hochbegabten Förderung angedeihen zu lassen, und sie werden häufig lieber durch 'leistungsstarke' Kinder als durch hoch begabte besetzt, zumal wenn diese bereits deutliche Schwierigkeiten wegen Unterforderung haben und sich dies auf dem Zeugnis widerspiegelt.

2.2 Glücklich ist, wer eine geeignete Grundschule besuchen kann

So sind zunächst die Kinder glücklich, die zufällig im Einzugsbereich einer Grundschule wohnen, die sich auf die Förderung von Hochbegabten spezialisiert hat. Das sind in Berlin insgesamt nicht mehr als 30 von 379 öffentlichen Grundschulen, also gerade mal eine pro 100 hoch begabte Kinder, wobei die tatsächlichen Angebote für Hochbegabte qualitativ sehr unterschiedlich sind. Diese stehen aber nicht etwa nur hoch begabten Kindern offen, sondern haben einen gegenüber dem normalen statistischen Wert von 2% insgesamt etwa 6% bis 10% hoch begabte Schüler und legen auch großen Wert auf diese „Mischung“. Es bleibt also schon rein rechnerisch etwa die Hälfte der hochbegabten Kinder, die auf keine der Netzwerkschulen gehen können. Nicht berücksichtigt ist hierbei, dass auch Kinder, die nicht zu den obersten 2%, sondern vielleicht 5% gehören, besondere Angebote bräuchten.

In Berlin gibt es so genannte Verbundschulen mit Nachmittags Programmen für Hochbegabte aus dem jeweiligen Einzugsbereich. Diese sind ständig überbucht. Für viele Kinder sind sie jedoch, selbst wenn sie einen Platz ergattern, kaum erreichbar. Besonders benachteiligt sind Grundschulkinder, deren Eltern berufstätig sind und sie deshalb nicht zu den Kursen begleiten können. Dazu gehören viele Alleinerziehende.

2.3 Pädagogische Einstellungen an anderen Grundschulen

Auf der Grundschule um die Ecke ist das Thema inzwischen zwar nicht mehr unbekannt, dafür aber allzu häufig negativ besetzt. Durch entsprechende Aus- oder Fortbildung qualifizierte Lehrer sind nach wie vor kaum vorhanden. Und selbst engagierte Pädagogen geraten mitunter in Stress, wenn ihnen von Eltern eröffnet wird, ihr Kind sei hoch begabt. Die Reaktion von Lehrern, die Eltern in der Beratung erzählen, gleichen sich sehr häufig: Man habe bereits genug zu tun mit den lernschwachen Kindern und könne sich nicht auch noch um Hochbegabte kümmern. Für Hochbegabte gebe es doch schließlich entsprechende Privatschulen. Wer hoch begabt sei, brauche doch keine Förderung, sondern komme allein zurecht. Insbesondere wenn das Kind in der Schule Auffälligkeiten zeigt, wird auch das entsprechende Gutachten offen angezweifelt, so ein problematisches Kind könne unmöglich hochbegabt sein. Gutachten niedergelassener Psychologen werden mancherorts grundsätzlich nicht akzeptiert. Und selbst wenn die Diagnose stimme, dann sei Intelligenz schließlich nicht alles, fehlten dem Kind ganz offensichtlich andere Eigenschaften wie soziale Kompetenz, motorische Fähigkeiten, Ausdauer, Fleiß

etc. Diese Fähigkeiten müsse es zunächst einmal entwickeln. Mit diesen Argumenten werden dann häufig dringend notwendige Maßnahmen abgelehnt. Nicht wenigen Kindern wird das Überspringen einer Klasse oder auch das verkürzte Durchlaufen der Schuleingangsphase verwehrt allein aus dem Grund, dass es körperlich nicht reif genug sei oder dass der Altersunterschied an sich schon soziale Probleme mit sich bringe. Interessanter Weise werden solche Bedenken im Zusammenhang mit dem Wiederholen einer Klasse oder dem längeren Verweilen in der Schuleingangsphase nie thematisiert.

Auch Eltern, deren Kinder keine Schulprobleme haben, wissen von den gleichen Reaktionsmustern zu berichten. Viele unserer langjährigen Mitglieder haben der Schule ihrer Kinder bis heute die Hochbegabung verschwiegen aus Angst vor negativen Reaktionen, die sie bei anderen Kindern und Eltern der Schule beobachten konnten. Allein durch die Offenlegung der Hochbegabung kommen Kinder immer wieder in Schwierigkeiten, weil sie im Unterricht von Lehrern und Schülern mit Äußerungen wie „na, das weiß doch unser Superkind“ konfrontiert werden. Noch immer machen sich nur wenige Pädagogen klar, dass 2% aller Kinder hoch begabt sind und dies bedeutet, dass in jedem vierzügigen Jahrgang statistisch zwei hoch begabte Kinder sitzen. Dennoch ist man sich vielerorts sicher, noch nie eines in der eigenen Klasse gehabt zu haben. Sobald der dritte oder vierte Hochbegabte an der Schule identifiziert ist, werden dann schon mal die Augen gerollt mit dem Seufzer *jetzt sind alle plötzlich hoch begabt*.

Eine Flut von Eltern, die ihrem Kind mit aller Macht das Etikett Hochbegabung verschaffen wollen, um schulische Vorteile durchzusetzen, können wir allerdings nicht feststellen. Diese gibt es ohne Zweifel, aber aus unserer Sicht bleiben es Einzelfälle, zumal die positive Reaktion der Schule ja keineswegs sicher ist. Es stimmt uns daher nachdenklich, dass solche Einzelfälle mehr und mehr auch von Schulen herangezogen werden, um die alte Einstellung, es gebe doch kaum Hochbegabte, die anderen seien nur Wichtigtuer oder das Produkt ehrgeiziger Eltern, wieder bedenkenloser vorzubringen. *Das Pendel schwingt zurück*.

Die Presse hat unlängst begonnen, diese Klischees zu schüren. So war im *Spiegel*[†] über gekaufte Diagnosen zu lesen sowie über hoch begabte Kinder als Statussymbole wie Autos oder Einfamilienhäuser. Mancherorts gebe es bald in jedem Haus ein hoch begabtes Kind. In den gutbürgerlichen Bezirken, so wird uns aus der Schulverwaltung berichtet, können angeblich schon deswegen keine Klassen für Hochbegabte eingerichtet werden, weil Eltern auch nicht

Hochbegabter alle Hebel in Bewegung setzen, ihre Kinder dort unterzubringen. Das Etikett alleine scheint wichtig zu sein. Obwohl es dieses Phänomen durchaus geben mag, macht es umgekehrt die Argumentation wieder hoffähig, dass Hochbegabung nicht wirklich, sondern nur in der Einbildung der Eltern existiere. War es früher die 'Tennismutter', die sich aus übertriebenem Ehrgeiz die Begabung ihres Kindes nur einbildete, so ist es heute die bürgerliche Familie, die sich ein Gutachten kauft, wenn der verzogene Sprössling in der Schule Probleme hat oder sich einfach nur den Zugang zu 'elitären' Bildungsgängen sichern will, obwohl die Leistung nicht entsprechend ist. So sind wir wieder da, wo wir waren: alles nur Einbildung, schließlich sind intelligente Schüler auch gute, und vor allem angepasste Schüler mit Spitzenzeugnissen. Völlig übersehen wird, dass es sich um ein Randphänomen handelt. So wie es eingebildete Kranke und gekaufte Dokortitel gibt, so gibt es auch Gefälligkeitsgutachten für Scheinhochbegabte. Den betroffenen Kindern tut man sicher damit keinen Gefallen. Das Kind mit dem Bade auszuschütten und das Konzept Hochbegabung schlicht zu negieren ist aber die völlig falsche Reaktion und leistet denjenigen Vorschub, die am alten Einheitsunterricht festhalten möchten. Leider ist dieser Trend in der 'seriösen' Presse besonders vertreten, die sich Eltern von Lehrern und Schulleitern dann entgegenhalten lassen müssen.

Dann heißt es noch häufig, dass sich Begabte im späteren Leben sowieso durchsetzen, selbst wenn sie Schulversager waren – siehe Einstein. Dass dies ein Klischee ist, das jeder Grundlage entbehrt, ist inzwischen durch viele Untersuchungen bestätigt worden, die etwa Malcolm Gladwell populär zusammengestellt hat.⁵ Begabung entfaltet sich nur durch Förderung, nur wer großes Glück hat, findet sie außerhalb von Schule und Elternhaus. Hier könnte nur eine flächendeckende Erfassung und Förderung in den Schulen abhelfen.

Bislang hängt es dagegen sehr davon ab, ob ein Kind zufällig an einen verständnisvollen Lehrer gerät, der nicht nur die Chance der Hochbegabung erkennt, sondern auch die Gefahr der Unterforderung. Es gab auch schon den Fall in unserer Beratung, dass eine Lehrerin dem Schüler schon deshalb das Überspringen einer Klasse empfahl, weil sie wusste, dass der Schüler bei dem nächsten Kollegen, der die Klasse übernehmen sollte, auf sehr wenig Verständnis stoßen würde. Solch weit blickende Ratschläge bleiben aber selten. Meist sind es die Eltern, die auf Fördermaßnahmen dringen, wenn sie die beginnende Schulunlust ihres Kindes rechtzeitig bemerken und versuchen gegenzusteuern. Hier kann man die Tendenz feststellen, dass die Eltern umso erfolgreicher sind, je höher ihr eigener Bildungsabschluss ist. Offensichtlich

sind bildungsnahe Eltern eher in der Lage, sich gegenüber der Schule durchzusetzen.

2.4 Die Grundschule als Scheideweg

Die Grundschule bleibt aus unserer Sicht eine wichtige Weiche für den weiteren Schul- und Lebensweg. Hier werden die Einstellungen zu Schule und Leistungsanforderungen entscheidend geprägt, hier werden Grundfertigkeiten erworben oder nicht erworben. Wer bereits hier negative Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt, hat später wenige Chancen umzulernen. Auch die fachliche Leistung ist mehr von der Lernleistung in der Grundschule abhängig, als gemeinhin angenommen wird. E. Stern konnte zeigen, dass die Leistung in Mathematik von Elftklässlern mehr vom Lernstand – nicht von den Noten! - in der 2. Klasse abhängt, als vom IQ.⁶ Im Übrigen ist die Grundschule das Nadelöhr, durch das die Schüler kommen müssen, wenn sie in Förderprogramme aufgenommen werden wollen. Wer hier versagt, übersehen wird oder sich schlicht verweigert, wird aussortiert und von weiteren Fördermaßnahmen ausgeschlossen, wenn die Eltern nicht massiv eingreifen.

2.5 Die Förderung in der Sekundarstufe

Akzeleration

Akzeleration lässt sich erreichen durch das Überspringen einer Klasse oder aber durch Aufnahme in einen speziellen akzelerierten Bildungsgang. In Berlin ist beides möglich. Das Überspringen wird aber eher in der Grundschule angeraten als in der Sekundarschule.

Enrichment

Wie an wenigen Grundschulen so wurden auch an einigen Gymnasien inzwischen Nachmittagsprogramme installiert, die von Hochbegabten auch aus anderen Gymnasien besucht werden können. Hinderungsgrund für viele ist wie an den Grundschulen häufig der weite Anfahrtsweg sowie die geringe Platzzahl. Dazu kommt die erhebliche Stundenbelastung für alle Schüler in der Sekundarstufe, so dass ein Zusatzprogramm die verbleibende Freizeit oft über die Maßen einschränkt. Gegen die Langeweile im normalen Unterricht hilft das Zusatzprogramm im Übrigen nicht.

Spezielle Bildungsgänge

Ausdrücklich für Hochbegabte eingerichtet wurden so genannte Superschnellläuferklassen, die sich an ausgewählten Gymnasien befinden und die bereits mit der 5. und nicht erst mit der 7. Klasse, wie sonst in Berlin üblich, beginnen. In einem aufwändigen Verfahren werden die Schüler ausgewählt. Neben einer schriftlichen Aufnahmeprüfung, die sich am CFT 20 (*Grundintelligenztest Skala*) orientiert, zählen die Grundschulnoten sowie das Aufnahmegespräch mit dem Schulleiter. Wie viele hoch begabte Schüler am Ende in den Klassen sitzen, konnten wir nicht zuverlässig feststellen. Wer es geschafft hat, lernt denselben Stoff insgesamt nur ein Jahr schneller, d.h. in elf statt zwölf Jahren. Die Unterrichtsmethoden unterscheiden sich in den allermeisten dieser Klassen in keiner Weise vom bisherigen klassischen Einheitsunterricht. Man scheint im Gegenteil sogar der Meinung zu sein, dass die Homogenität der Schülerschaft dies einmal mehr rechtfertige.⁷ Inzwischen haben sich Elterninitiativen von Hochbegabten an entsprechenden Schulen gebildet, die sich dafür einsetzen, dass die Unterrichtsmethoden geändert werden, weil die Enttäuschung ihrer Kinder groß ist.

Erfolgreicher scheinen Schulen mit einem speziellen fachlichen Profil zu arbeiten, die es allerdings in Berlin bereits vor der Einrichtung von Klassen für Hochbegabte gab. Insbesondere aus den Schulen mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, die in einem Verbund mit der Humboldt- Universität zu Berlin in der Oberstufe bereits auf den Stoff des Grundstudiums zugreifen, hört man auch von hoch begabten Kindern wenig Klagen. Der Zugang wird über schriftliche Aufnahmeprüfungen geregelt. Allerdings zählen auch hier die Grundschulnoten mit. Die Bildungsgänge sind aber ausdrücklich offen für Quereinsteiger, sofern Plätze frei sind. Wer es auf Anhieb nicht geschafft hat oder von seinen Eltern oder der Grundschule auf das Angebot nicht hingewiesen wurde, bekommt also später noch eine Chance. Diese Möglichkeit scheint sich positiv auszuwirken. Auch wird innerhalb der Klassen durchaus noch einmal differenziert, falls sich besondere Begabungs- und Interessenschwerpunkte zeigen, weil nicht nur diverse betreute Wettbewerbsteilnahmen angeboten werden, sondern den Schülern auch angemessener Freiraum gewährt wird, um eigenen Forschungsinteressen nachzugehen.

Schülerstudium

Ein ausdrückliches Angebot an Oberstufenschüler hat die Technische Universität Berlin ins Leben gerufen. Sie folgt damit dem Beispiel einiger anderer Hochschulen in Deutschland. Sofern die Schule einverstanden ist, darf der Schüler an einzelnen regulären Lehrveranstaltungen als privilegierter

Gasthörer teilnehmen und auch Leistungsnachweise erwerben, die später anerkannt werden. Eine Aufnahmeprüfung findet nicht statt. Allerdings wird die Schule ihr Einverständnis nur geben, sofern die Schulleistungen gut bis sehr gut sind. Auch dieses Angebot richtet sich daher eher an leistungsstarke, denn an hoch begabte Schüler. Dabei sind es wiederum die Schulen, die das Nadelöhr bilden, nicht die Hochschule.

Evaluation

Evaluation im deutschen Schulwesen beginnt erst langsam sich durchzusetzen. Im Bereich der Maßnahmen der Hochbegabtenförderung sieht es noch schlechter aus.⁸ Am besten untersucht sind *Akzelerationsmaßnahmen*, wobei die Ergebnisse kaum Rückschlüsse darauf zulassen, wann und wie Akzelerationsmaßnahmen erfolgreich sind. Dennoch lässt sich sagen, dass die Ergebnisse darauf hindeuten, dass Akzeleration in den allermeisten Fällen positive Wirkungen hat,⁹ die Risiken sind demgegenüber geringer, als dies in der Praxis häufig vermutet wird. Dies deckt sich mit den Erfahrungen in unserer Arbeit. Allerdings hängt auch hier wieder der Erfolg sehr von den Begleitumständen, insbesondere der positiven Einstellung der beteiligten Lehrer ab. Außerdem können wir den Befund bestätigen, den Horsch, Müller und Spicher¹⁰ beschreiben: Akzeleration verschafft Verschnaufpausen und verbessert die Motivation und die Lernstrategien der Kinder. Die Langeweile aber kehrt zurück, sowie sie den Stoff aufgeholt haben. Das ist meist spätestens nach einem Jahr der Fall.

Andere Maßnahmen sind nicht in einer Weise evaluiert, aus denen wir konkrete Empfehlungen ableiten könnten. Die Erfahrungen mit Kindern, die unsere Beratungsstelle aufsuchen, sind ebenfalls sehr uneinheitlich. Die angebotenen *Enrichmentangebote* an Verbundschulen werden von einigen als zu schulisch und auch zu anspruchslos wahrgenommen. Kooperationen mit Hochschulen laufen zum Teil erst an. *Superschnelläuferklassen* scheinen ebenfalls eher am Niveau typischer leistungsstarker Kinder mit überdurchschnittlichen, aber nicht herausragenden kognitiven Fähigkeiten orientiert zu sein. Auch hier verfügen wir aber leider über keine empirisch fundierten Daten, sondern lediglich über Berichte von Eltern und Kindern aus unserer Beratung, die zwar einen Trend erkennen lassen, aber keine gesicherte Bewertung erlauben. Nach unseren Erfahrungen ist die Aufnahme in Förderprogramme auffällig häufig abhängig vom Coaching durch das Elternhaus. Häufig sind Hochbegabte aber, wenn sie es endlich in ein Hochbegabtenförderprogramm geschafft haben, auch hier deutlich unterfordert.

Leider gibt es recht viele Hochbegabte, die auf Grund ihres Grundschulzeugnisses oder einer negativen Entscheidung der Schulleitung keinen Zugang zu einem speziellen Hochbegabtenprogramm erhalten, weil sie nicht als leistungsstark gelten. Alternativen gibt es selten. Diese Kinder landen zu guter letzt auf einem normalen Gymnasium, nicht ganz so selten sogar auf der Realschule. Auch für Hauptschullehrer ist die Begegnung mit einem Hochbegabten in ihrer Klasse nicht so selten, wie man annehmen möchte. Dort hätten die Kinder Zeit sich zu entwickeln und fehlende Eigenschaften wie Fleiß und Ausdauer aufzubauen. Niemand hat allerdings eine konkrete Idee, wie das bei weiterer intellektueller Unterforderung und mangelnder Unterstützung aus dem Elternhaus funktionieren soll. In aller Regel ist es also keine weitere Chance, sondern ein weiterer Schritt nach unten in einer stetigen Abwärtsspirale. Wer eine misserfolgsgeprägte Lernbiographie hat, dem hilft in aller Regel überdurchschnittliche Intelligenz wenig.¹¹ Die meisten Eltern sind daher gut beraten, dies mit allen Mitteln zu verhindern. Schließlich bleibt zu erwähnen, dass das Marburger Hochbegabtenprojekt gezeigt hat, dass Hochbegabung, die in der 3. Grundschulklasse gemessen wird, nicht ganz so stabil ist, wie gemeinhin angenommen wird. Nur etwa 70% der ehemals als hoch begabt eingestuft erwießen sich in der 9. Klasse noch als hoch begabt, und das auch nur bei Herabsetzung der Grenze auf einen IQ von 125.¹² Hier ist nicht die Stelle für Deutungen dieses Befundes, allerdings besuchten mehr „instabile“ Hochbegabte die Real- oder Hauptschule als „stabil“ Hochbegabte.

2.6 Der unproblematische Hochbegabte

In der Fachliteratur wird immer wieder und auch zu Recht darauf hingewiesen, dass ein Großteil der Hochbegabten gar keine Probleme in der Schule hat. Schon die berühmte Terman-Studie hatte zum Ziel zu belegen, dass Hochbegabte überwiegend sympathische Menschen sind, die wenig anecken. Hieran knüpft auch die Marburger Hochbegabtenstudie von Detlev Rost an mit ähnlichen Ergebnissen.¹³ Hochbegabung sei also eigentlich gar kein Problem. Insofern stellt sich die Frage, wozu Förderprogramme überhaupt notwendig sind.

Auch in der Schulpolitik ist eine gewisse Tendenz spürbar, Förderprogramme für Hochbegabte in Programme für ‚leistungsstarke Kinder‘ umzudefinieren. Wer im gegebenen System gut funktioniert hat, wird belohnt. Der Hochbegabte, der sich mit dem für ihn unangemessenen Angebot gut arrangiert hat, ist ebenso willkommen wie der normal Begabte, der seine geringere Begabung durch Fleiß ‚wettgemacht‘ hat. Ist man erstmal drin in

einem der speziellen Bildungsgänge, so stehen dem Schüler und der Schülerin weitere Förderprogramme offen. Nach Hochbegabung wird nicht mehr gefragt.

Dementsprechend ist bei Eltern die Einstellung häufig anzutreffen, dass man sich mit schlechtem Unterricht abfinden müsse, schließlich habe man später auch nicht nur nette Kollegen und fähige Vorgesetzte. Darum fällt man besser nicht auf, sondern bemüht sich lieber um gute Zeugnisse statt angemessene Bildungsangebote. Meist sind es Mädchen, die das schaffen. Von den Hilfe suchenden Eltern, die sich an unsere Beratungsstelle wenden, sind nur 25% Eltern von hoch begabten Mädchen. Immer schon waren Mädchen ja vor allem dann ‚lebensklug‘, wenn sie sich anpassten statt sich aufzulehnen.

2.7 Was sollte die Hochbegabtenförderung leisten?

Aus unserer Sicht hat Hochbegabtenförderung nichts mit Elitebildung zu tun, auch wenn sie allzu oft so missverstanden wird. Gute Förderung für Hochbegabte heißt Bildungsangebote auf individuell angemessenem Niveau. Das aber ist gut für alle Schüler. Schließlich müssen wir uns bewusst sein, dass die Grenze zur Hochbegabung ab einem IQ von 130 mehr oder weniger willkürlich gesetzt ist. Ein IQ von 128 ist immer noch weit über Durchschnitt und muss entsprechend ‚gefüttert‘ werden. Die Grenzen sind fließend, von einer Andersartigkeit der Denkstruktur kann man wohl kaum ausgehen. Ferner sind die Unterschiede schon in der kognitiven Begabung auch innerhalb der Gruppe der Hochbegabten erheblich. Zwei Kinder, von denen eines einen IQ von 126 und ein anderes einen von 132 hat, liegen nur 6 Punkte auseinander, dasjenige mit einem Wert von über 140 liegt deutlich weiter entfernt.¹⁴ Und schließlich macht kognitive Begabung nur einen gewissen Teil der Persönlichkeit aus. Unterschiede in Kreativität und Temperament sollten im Unterricht ebenfalls Berücksichtigung finden. Es geht daher im Grunde um nichts anderes als die Durchsetzung moderner Unterrichtsmethoden, die jedes Kind individuell fördern, allerdings nicht nur immer aus der Sicht der Lernschwachen. Auch Hochbegabte haben ein Recht auf Entfaltung ihrer kognitiven Potenziale.

Was heißt nun aber Entfaltung der kognitiven Potenziale? Ist ein Einserabitur das anzustrebende Ziel des Hochbegabten? Von den Neuntklässlern mit Bestnoten aus der Marburger Hochbegabtenstudie waren kaum Hochbegabte zu finden, auf etwa 15% kommt man, wenn man Hochbegabung schon bei einem IQ von 125 ansetzt, der durchschnittliche IQ der Hochleister lag bei 116,9.¹⁵ Da liegt die Vermutung nahe, dass die Decke zu niedrig ist,¹⁶ offensichtlich ist keine überragende Intelligenz notwendig, um

Bestnoten zu erhalten. Innerhalb der Schule hat also der Hochbegabte kaum eine Chance, herausragende Leistungen zu vollbringen, seine Schulnoten, selbst wenn sie Spitze sind, zeigen sein kognitives Potenzial nicht. Es liegt sogar die Vermutung nahe, dass es andere Eigenschaften sind, die zu einem herausragenden Schulabschluss führen. Dass Lernen Intelligenz schlägt, sofern die für die angeforderte Leistung notwendige Schwellenintelligenz recht niedrig ist, ist auch durch viele Studien belegt¹⁷. Aussagekräftig im Hinblick auf die Begabung, insbesondere eine Begabung ab 120 IQ-Punkten, wäre die Schulnote also nur, wenn das Anforderungsniveau deutlich angehoben würde. Innerhalb der Hochbegabten unterscheiden sich diejenigen mit glänzendem Abschluss von denjenigen, die sich durchgequält oder aufgegeben haben, augenscheinlich vor allem dadurch, dass sie in der Lage waren, sich an ein für sie eher niedriges Anforderungsniveau anzupassen. Außerdem ist absolute Fehlerfreiheit und wenig Risikobereitschaft im Hinblick auf sehr gute Schulleistungen sicherlich förderlich, wenn nicht gar notwendig. Welcher Preis muss hierfür bezahlt werden? Konnte der Hochbegabte sein Potenzial außerhalb der Schule entfalten oder bleibt es bei der Anpassung nach unten, beim Zufriedensein mit der Erfüllung der gestellten, zu wenig anspruchsvollen Aufgaben?

Noch heute wundert man sich darüber, warum nicht ein einziges der sehr aufwändig ausgewählten Kinder aus der Terman-Studie, die allesamt mit überragender Intelligenz gesegnet und bei der Auswahl sehr gute Schüler waren, in irgendeiner Disziplin Überragendes geleistet hat. Was fehlte diesen Kindern? Die Tatsache, dass zwei Kinder aus der Studie wegen zu niedriger Intelligenz ausgeschlossen wurden, die prompt später den Nobelpreis erhielten, verleitet zu dem Schluss, dass Intelligenz gar kein ausschlaggebender Faktor ist für herausragende Leistung. Da ist er wieder, der Gedanke, dass 'leistungsstark' nicht hochbegabt bedeuten muss, sondern andere Qualitäten zählen. Aber da wird leicht übersehen, dass beide nach unseren Maßstäben immer noch als hochbegabt eingestuft worden wären.¹⁸ 'Nicht intelligent genug' hängt eben davon ab, was man als Maßstab setzt. Und dies führt direkt zu einer entscheidenden Frage: Wie begabt muss man wofür sein? Warum fördern wir Hochbegabung überhaupt? Wozu brauchen wir Hochbegabte? Und welche Eigenschaften machen einen Hochbegabten zu einem überragenden Wissenschaftler, Künstler oder Politiker?

Eine gefährliche Schlussfolgerung wäre es anzunehmen, Fleiß und Ausdauer alleine mache alles möglich. So verlockend diese Vorstellung ist, dass einem jeden alle Wege offen stehen, wenn er sich nur ordentlich anstrengt, so irrig ist er doch. Hochbegabung scheint für viele herausragende Leistungen

zwar nicht hinreichende, aber doch notwendige Bedingung zu sein.¹⁹ Aufgabe der pädagogischen und psychologischen Forschung sollte es sein, weitere Bedingungen aufzufinden, damit Talente nicht vergeudet werden. Aufgabe der Schulpolitik sollte es sein, sich zu herausragenden, innovativen, sagen wir ruhig genialen Leistungen zu bekennen. Und um es noch einmal klar zu sagen: ein Abitur mit Bestnote ist für einen Hochbegabten keine herausragende Leistung, sondern eher eine Anpassungsleistung nach unten. Wie viel Anpassung ist aber wirklich sinnvoll im Hinblick auf späteren Erfolg als 'Genie'? Ist nichts verändern Wollen und sich in Gegebenheiten Fügen mangelnder Gestaltungswille oder soziale Kompetenz? Ist emsiges Streben nach persönlichem Fortkommen gesunder Ehrgeiz oder Leben mit Scheuklappen oder gar mangelndes gesellschaftliches Engagement? Wo beginnt das Duckmäusertum, wo die berechtigte Auflehnung? Wie viel Anpassung, wie viel Innovation braucht unsere Gesellschaft?

Der Umgang und die Einstellung zu Hochbegabung ist immer auch ein Spiegel der jeweiligen Gesellschaft. Wenn bei uns familiäre Herkunft und Anpassung an überkommene Verhaltensmuster mehr zählen als Begabung und Mut zu Neuerungen, so sollte uns das zu denken geben.

3 Praktische Beispiele – Möglichkeiten und Grenzen

3.1 Praktische Beispiele auf der Suche nach Risikofaktoren für Schulversagen

3.1.1 Was ist Underachievement?

Über den Begriff *Underachievement* ist viel geschrieben, in Deutschland aber recht wenig empirisch geforscht worden. Bislang besteht nicht einmal Klarheit über den Begriff selbst. In den meisten Fällen wird Minderleistung als erwartungswidrige Schulleistung in erheblichem Ausmaß beschrieben, wobei die Erheblichkeit durchaus unterschiedlich beurteilt wird. Ein entscheidender Punkt ist, wie Schulleistungen gemessen werden sollen. Meist wird die Schulnote herangezogen, obwohl es kaum ein Kriterium geben dürfte, was in den Voraussetzungen mehr differiert. Unserer Auffassung nach wären Feststellungen des Leistungsstandes etwa durch Vergleichsarbeiten oder gemäß PISA-Ergebnissen wesentlich aussagekräftiger. Dann würde man unter Umständen feststellen, dass so manch Hochbegabter mit schlechten Noten einen ganz vorzüglichen Lernstand aufweist.²⁰ Umgekehrt gibt es natürlich auch viele Minderleister, die tatsächlich nichts gelernt haben. Ist es gerechtfertigt,

beide in einen Topf zu werfen, wie es sowohl von der Wissenschaft als auch an den Schulen getan wird? In unserer Beratung müssen wir zwischen beiden Gruppen streng unterscheiden. Dem ersteren hilft oft bereits der Hinweis auf ein entsprechendes schulisches oder außerschulisches Angebot oder die Heraufsetzung der Anforderungen durch das Überspringen einer Klasse. Dem letzteren muss Unterstützung beim Aufholen der Wissensrückstände angeboten werden; er braucht intensive Begleitung und Lerntaining beim Wechsel in einen anderen Bildungsgang, der aber in jedem Fall angestrebt werden muss. Eine Fortdauer der Unterforderung kann aus unserer Sicht nie der richtige Weg sein. Heißt Minderleistung in der Schule auch Minderleistung im Beruf?

Schließlich wäre noch die Frage zu stellen, ob unser Schulwissen den Anforderungen im Hinblick auf die Verwirklichung von Berufszielen auch nützlich Wissen ist. Bereits in den 1980er Jahren wurde in den USA festgestellt, dass selbst Studenten einschlägiger Fächer mit guten Noten ihr Wissen in der Realität kaum anwenden konnten.²¹ Hier beruhigt es zunächst, dass die deutschen Schüler vor allem in der Kategorie 'Problemlösen' im internationalen Vergleich recht ordentlich abschneiden. Aber dass trotz anders lautender Lehrpläne immer noch häufig zu sehr auf abfragbares Wissen und zu wenig auf 'Kompetenzen', d.h. auf Grundverständnis und anwendbares Wissen, Wert gelegt wird, ist dennoch allgemein bekannt. In unserer Beratung sind häufig Hochbegabte, die über ausgezeichnete Kompetenzen verfügen und selten Fehler machen, die auf fehlendes Grundverständnis schließen lassen, aber dafür nicht bereit sind, sich isoliertes Wissen nur für die nächste Klassenarbeit anzueignen, das sie selbst als wertlos, manchmal sogar unsinnig empfinden. Dass dennoch Schulversager in den allermeisten Fällen auch beruflich nicht sehr erfolgreich sind, muss nicht daran liegen, dass sie kein relevantes Wissen besitzen, sondern ist wohl eher der Tatsache geschuldet, dass sie nicht über die für den Zugang zu entsprechenden Tätigkeiten formalen Qualifikationen verfügen. Insofern wird bei Studien, die nach der Intelligenz als Kriterium für Berufserfolg fragen, häufig übersehen, dass es von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt, welche Faktoren beruflichen Erfolg ausmachen. Wenn sich Intelligenz als beruflich wenig wirksam erweist, so sagt dies mehr über die untersuchte Gesellschaft und deren Entwicklungsstand aus als über den Wert von Intelligenz.

3.1.2 Erkenntnisse der Expertiseforschung

Die Expertiseforschung zeigt, dass hoch begabte Schüler unter Umständen nicht ganz falsch liegen, wenn sie die Beschäftigung mit schulischen Anforderungen als Zeitverschwendung empfinden.²²

Man geht davon aus, dass für Spitzenleistungen in jeder Domäne mindestens 10 Jahre angestrengte Übung erforderlich sind. Solche Übung setzt ein Niveau voraus, das den Übenden herausfordert, seine Leistung zu verbessern. Routine und Langeweile sind deutliche Indikatoren dafür, dass der Übende seine Zeit verschwendet, denn die Wiederholung von Tätigkeiten als solche führt zu keinerlei Leistungsverbesserung.²³ Im Übrigen zeichnet sich der Experte durch den Aufbau strukturierten Wissens aus gegenüber dem Novizen, der quasi nach der Stapelmethode lernt. Die Aneignung deklarativen Wissens in der Schule dürfte sich grundsätzlich nach Novizenart vollziehen. Tatsächlich wird allgemeinbildenden Schulen auch gar nicht die Aufgabe zugewiesen, Schülern Expertise zu vermitteln. Hierbei muss man allerdings bedenken, dass es in einigen Fächern bereits zu spät ist, nach dem Abitur mit dem Aufbau zu beginnen. Hierzu zählen nicht nur Musik und Sport – was immer unbestritten war – sondern augenscheinlich auch Mathematik und Theoretische Physik, wo Spitzenleistungen in der Mitte des 2. Lebensjahrzehnts erbracht werden,²⁴ so dass man bereits mit etwa 15 Jahren beginnen müsste, auf entsprechendem Niveau zu lernen. An welcher Schule aber ist dies möglich? Expertise scheint sich also für Hochbegabte überhaupt nur außerhalb der Schule entwickeln zu können.

3.1.3 Motivation und Leistungswille als entscheidende Faktoren

Alle einschlägigen empirischen Studien zeigen, dass der entscheidende Faktor für Underachievement die mangelnde Leistungsmotivation im Hinblick auf Schulleistung der entsprechenden Schüler ist.²⁵ Dieses Ergebnis dürfte kaum Erstaunen hervorrufen. Denn wenn ein Schüler das Potenzial für herausragende Leistungen hat, sie also erbringen könnte, dann liegt der Schluss recht nahe, dass mangelnde Performanz ihren Grund darin hat, dass er sich einfach nicht aufraffen will oder kann, die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Genau dies beklagen die Lehrer von Underachievern häufig: er könnte, wenn er wollte, aber er will nicht; er ist faul oder desinteressiert oder beides. Mit dieser Erkenntnis ist aber die Frage nach den *Ursachen von Underachievement* noch lange nicht beantwortet, sondern eigentlich erst gestellt. Wenn man nicht annimmt, dass Motivation ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal ist, dann

beginnt hier die Suche nach den Gründen, die einen Motivationsverlust im Hinblick auf Schulleistungen bewirken.²⁶

Motivation wird in der Motivationspsychologie beschrieben als Ergebnis aufeinanderbezogener Motive und Anreize. Motive sind hierbei Bewertungsdispositionen, durch die bestimmt wird, ob und in welchem Maße ein Reiz bzw. ein Ereignis oder ein Zielzustand Anreizcharakter erhält.²⁷ Sie dienen dazu, Situationen aufzusuchen, die zu einer Optimierung der Affektbilanz beitragen, wobei man einerseits biogene Motive wie Hunger, Sexualität und soziogene Motive wie etwa Anschluss, Macht und Leistung unterscheidet. Im Zusammenhang mit Schulleistungen dürften vor allem die soziogenen Motive von Interesse sein. Ob sie angeboren oder durch Sozialisation erworben wurden, dürfte demgegenüber nicht von Bedeutung sein, da wir davon ausgehen, dass die Disposition bei Schuleintritt weitgehend als Persönlichkeitsmerkmal vorhanden ist.

Außerdem wird unterschieden zwischen impliziten Motiven, welche Anreize ansprechen, die Intensität und Ausdauer zielgerichteten Verhaltens spontan, ohne bewusste Vornahme und ohne Aufforderung von außen beschreiben, und expliziten Motiven, die das Verhalten über bewusste Ziele regulieren. Das explizite Leistungsmotiv sagt etwa vorher, welche Schüler an einem Wettbewerb teilnehmen, ohne mit den dort erbrachten Leistungen in Zusammenhang zu stehen. Das implizite Leistungsmotiv beeinflusst dagegen Konzentration und Ausdauer bei der Ausführung.²⁸ Dementsprechend dürften für die Leistungsmotivation in der Schule die impliziten Motive die ausschlaggebenden sein, denn es wird selten einem Schüler gelingen, sich über zwölf Jahre regelmäßig willentlich zum Durchhalten oder gar zu guten Leistungen anzutreiben.

Wer ein *Ziel* verfolgt, das durch ein implizites Motiv unterstützt wird, ist sowohl erfolgreicher als auch zufriedener als jemand, der motivinkongruente Ziele verfolgt, da Aufmerksamkeitsausrichtung und Lernen automatisch in Gang gesetzt und gesteuert werden, wenn ein Ziel durch ein Motiv unterstützt wird. Fehlt dagegen das unterstützende Motiv, dann müssen diese Prozesse willkürlich in Gang gesetzt werden,²⁹ was wohl zu dauernder Anstrengung und dem Gefühl der Selbstentfremdung führt. Hochkongruente Zielverfolgung kommt demgegenüber dem Zustand nahe, der als *Flow* bezeichnet wird.

Wenn wir uns nun die Items aus der Befragung der Schüler in der Marburger Hochbegabtenstudie anschauen, so fällt auf, dass sich die

Hochleister von den Minderleistern vor allem dadurch unterschieden, dass sie besser sein wollten als andere, immer perfekt und fehlerfrei sein.³⁰ Dies lässt auf das Grundmotiv Macht bei Hochleistern schließen. Es bedeutet umgekehrt, dass dieses Grundmotiv im schulischen Wirkraum am besten unterstützt wird. Das Grundmotiv Leistung, das wissenschaftlicher Haltung am ehesten entspricht, führt dagegen wohl eher zu Inkongruenz von Motiv und Ziel. Das deckt sich mit unserer Feststellung aus dem obigen Abschnitt, dass es für Hochbegabte recht leicht ist, der Beste zu sein, aber im schulischen Rahmen sehr schwer, wirklich herausragende Leistungen gemessen am eignen Potenzial zu erbringen. Ob dieses Ergebnis unseren Schulen ein gutes Zeugnis ausstellt, hängt wiederum sehr davon ab, wie man selbst die Motive wertet. Wir lassen daher an dieser Stelle Albert Einstein zu Wort kommen:

„Deshalb sollte man sich wohl hüten, den Erfolg im landläufigen Sinne dem jungen Menschen als Lebensziel zu predigen. Denn ein erfolgreicher Mensch ist in den meisten Fällen ein solcher, der von den Nebenmenschen viel empfängt, meist unvergleichlich viel mehr als seiner Leistung für die Nebenmenschen entspricht. Der Wert eines Menschen soll aber in dem gesehen werden, was er gibt, und nicht in dem, was er zu nehmen imstande war oder ist. Das wichtigste Motiv zur Leistung in der Schule und im Leben ist die Freude an der Arbeit, die Freude an ihrem Ergebnis und das Bewusstsein vom Werte des Arbeitsergebnisses für die Gemeinschaft. ... Eine solche psychische Grundlage allein führt zum freudigen Streben nach den höchsten Gütern des Menschen: Erkenntnis und künstlerische Gestaltung.“³¹

3.1.4 Gründe für Motivationsmangel

Als mögliche Gründe für mangelnde Leistungsmotivation in der Schule sind einige in der Literatur genannt worden. Dazu gehören einige Persönlichkeitsmerkmale des Schülers wie Autonomiestreben und Nonkonformismus, eine starke Persönlichkeit, erhöhte Sensibilität, Perfektionismus oder auch eine besonders hohe Ausprägung der Intelligenz; andererseits wird Unterforderung in der Schule als möglicher Grund genannt.³² Diese Vermutungen beruhen alle auf Einzelfallstudien. In der Marburger Hochbegabtenstudie wurden die Gründe für mangelnde Schulleistungsmotivation leider nicht hinterfragt, so dass sich insofern aus dieser Studie keine neuen Erkenntnisse ergeben. Vielmehr geht der Leiter dieser Studie eher unkritisch davon aus, dass der Schüler, der in der Schule nicht die

erwartete Leistung bringt, zu therapieren ist,³³ und das, obwohl an anderer Stelle betont wird, dass in unseren Schulen immer noch auf Wissen Wert gelegt wird, "welches ... kontinuierliche lernerische Anstrengung und weniger Intelligenz und effektive Problemlösung verlangt."³⁴ Demnach wäre also die mangelnde Anpassung des Schülers an die Anforderungen der Schule zu beheben, nicht eine Änderung des Bildungsangebotes herbeizuführen. Der Schüler muss lernen, die Langeweile auszuhalten und Ehrgeiz in anspruchlosen Aufgaben zu entwickeln, nicht die Schule muss angemessene Angebote für Hochbegabte bereithalten. Nun soll dem Leiter der Studie ebenso wenig wie anderen, die in diese Richtung beraten, unterstellt werden, dass sie nicht auch für eine Verbesserung des schulischen Bildungsangebotes eintreten. Man muss aber immer bedenken, dass Eltern, die mit gutem Grund eine anspruchsvollere Ausbildung ihrer Kinder einfordern, Unterstützung brauchen statt sich sagen lassen zu müssen, dass sie ihrem Kind so nicht helfen, sondern eher schaden, denn die negative Haltung der Eltern der Schule gegenüber übertrage sich auf das Kind.³⁵ Dieser Rat zeigt eine Haltung, die in der deutschsprachigen Pädagogik leider weit verbreitet ist und die von Margit Stamm im Rahmen ihrer Studie über Schulschwänzer zu Recht kritisiert wird.³⁶ Es ist der alleinige Blick auf den einzelnen Schüler und seine familiären Hintergründe, der die Perspektive für den Wirkraum Schule und für die Handlungsmöglichkeiten von Pädagogen verstellt. Müssen wirklich die Schüler und/oder deren Eltern therapiert werden oder nicht viel mehr die Schule sich ändern? Hier hat die Wissenschaft noch viel zu tun. Es würde unsere Beratung erheblich verbessern, wenn sich einige Antworten abzeichnen würden. Wir können hier nur einige Anregungen geben.

3.1.5 Mangelnde Resonanz in der Schule auf Höchstleistungen

Die zu niedrige Erwartung der Lehrkräfte an die Schüler ist für Hochbegabte vor allem dann, deckelnd' und demotivierend, wenn besondere Leistung nicht nur ignoriert, sondern sogar offen abgelehnt wird. Schon das beständige Ignorieren von Leistungen und Unterrichtsbeiträgen hat verheerende Folgen für den Lernerfolg.³⁷ Es sind aber leider keine Einzelfälle, dass einzelne ungewöhnliche Leistungen von hochbegabten Kindern diesen nicht einmal als eigene Leistung abgenommen werden. Eltern erhalten dann die Mitteilung des Lehrers, sie mögen ihr Kind doch zu mehr Selbständigkeit erziehen und ihnen nicht die Hausaufgaben machen. Auch für 'Vorarbeit' haben viele Lehrer nach wie vor wenig Verständnis. Wer also über ein Gebiet bereits viel weiß, das noch nicht dran war, der hat sicher absichtlich 'vorgearbeitet', um den Schlaumeier zu spielen.³⁸

Auch ohne Vorurteile von Seiten der Pädagogen können sich solche Situationen ergeben allein aus der Tatsache heraus, dass bestimmte Kenntnisse des Schülers einfach völlig jenseits des Erwartungshorizontes liegen. Als Beispiel mag folgende Situation dienen, die sich in einer 5. Klasse im Englischunterricht zugetragen hat: Die Lehrerin möchte eine Übung zum Hörverständnis durchführen und eine Kassette abspielen, auf der die U-Bahnstationen einer Linie in London aufgezählt werden. Natürlich geht sie davon aus, dass die Kinder diese Namen noch nie oder bestenfalls flüchtig gehört haben. Die Kinder sollen die Namen dem Laut nach im Schriftbild des ausgeteilten Arbeitsbogens wieder erkennen und in die richtige Reihenfolge bringen, die einer bestimmten Linie entspricht. Ein Kind in der Klasse ist U-Bahn-Fan. Seit seinem 5. Lebensjahr kennt er den gesamten Plan von Berlin mit allen Stationen auswendig. Als er am Jahresanfang das Englischbuch erhält und durchblättert, fallen ihm sofort ein paar Zeichnungen des Londoner Metroplanes auf. Eine Souvenirtasse aus London mit dem Gesamtplan tut ein Übriges, die meisten Linien sind ihm nicht mehr unbekannt. Während die Lehrerin den Kassettenrekorder anschließt, hat das Kind die Namen auf dem Arbeitsbogen bereits in die richtige Reihenfolge gebracht und strahlt. Daraufhin wird er vor der Klasse gemäßregelt, ob er nicht wisse, dass eine Übung zum Hörverständnis keinen Sinn mache, wenn man die Lösung im Buch einfach nachschlage.

Auf das Kind wirken solche Reaktionen natürlich höchst frustrierend, man unterstellt ihm überzogenes Strebertum oder gar Betrugsabsichten. Auch Rückwirkungen auf die soziale Stellung des Kindes in der Klasse sind nicht auszuschließen. Soziale Kompetenz zeigt ein Kind hier, wenn es frühzeitig gut dosiert, was es von seinen Fähigkeiten preisgibt. Wieder sind vor allem Mädchen Meisterinnen der Verstellung, während Jungen eher zu kompletter Arbeitsverweigerung tendieren. Ein hoch begabtes Mädchen antwortete uns auf die Frage, wer denn die Klügsten in ihrer Klasse seien und ob sie dazu gehöre, im Brustton der Überzeugung, sie sei die Dummste in der Klasse. Ein Junge entgegnete auf die Vorhaltung der Eltern, warum er im Unterricht nicht mitmache: "Da gehe ich lieber auf die Hauptschule, als dass ich immerzu dumme Antworten gebe." Auch Jungen sind allerdings zu Verstellungen durchaus fähig. Ein Achtjähriger fiel in unserer Beratung dadurch auf, dass er mit seiner Mutter ganz normal sprach, aber augenblicklich in eine merkwürdig babyhafte Tonlage wechselte, wenn er uns ansprach. Dies legte sich nach etwa einer halben Stunde. Die darauf angesprochene Mutter berichtete, dass sie von der Klassenlehrerin bereits auf das nicht altersgemäße Verhalten ihres Sohnes in der Schule angesprochen worden sei, sie selbst sei von der Sprechweise ihres Sohnes, die sie das erste Mal gehört habe, überrascht. Offensichtlich handelte es

sich um eine in der Schule erlernte Methode des Kindes, sich stressreichen Situationen zu entziehen. Dem Kind selbst schien sein Verhalten aber nicht bewusst zu sein. Es legte sich, als er zu uns Vertrauen gewonnen hatte.

3.1.6 Förderung im Elternhaus und Vorwissen des Schülers

Ein hohes Bildungsniveau der Eltern muss sich entgegen allgemeiner Auffassung keineswegs immer positiv auf die Leistungsmotivation des Schülers auswirken. Wenn etwa Vorwissen, das aus dem Elternhaus mitgebracht wird, zu den geschilderten Problemen führen kann, dann ist manchmal die Kombination von Hochbegabung und sehr guter vorschulischer bzw. außerschulischer Förderung im Elternhaus geradezu als Risikofaktor einzustufen.³⁹ Denn dann kann es unter Umständen schon recht früh zu hoch konflikträchtigen Situationen kommen, in denen das Kind über mehr Wissen verfügt als der Lehrer und daher beide nicht in der Lage sind, eine Kommunikationsebene des gegenseitigen Respekts aufzubauen. Ähnliche Situationen können sich bei Höchstbegabten⁴⁰ ergeben. Beim Kind führt dies dann zum Gefühl des Sowieso-nicht-verstanden-werdens, was in eine sich verfestigende negative Grundhaltung gegenüber Schule führen kann mit entsprechend geringer Leistungsmotivation. Im Übrigen entwickeln die Kinder eine Minimalistenhaltung, weil sie mit sehr wenig Aufwand lange Zeit sehr weit kommen.⁴¹ Tatsächlich haben sie häufig das Gefühl, in der Schule nichts dazu zu lernen, nicht selten werden sie zu Schulschwänzern, die keinerlei Sinn darin sehen, überhaupt zur Schule zu gehen.⁴²

3.1.7 Kreativität des Schülers

Ein Aspekt, der bislang wenig beleuchtet wurde, ist die Rolle der Kreativität des Schülers. So selbstverständlich man allgemein annimmt, dass eine hohe Kreativität nicht nur für künstlerische, sondern auch für wissenschaftliche Leistungen neben Intelligenz eine sehr wichtige Voraussetzung ist, so wenig wird diese Eigenschaft im Zusammenhang mit schulischen Leistungen thematisiert. Der Begriff Kreativität ist zwar bei Lehrern grundsätzlich positiv besetzt. Allerdings wird darunter nicht immer das verstanden, was aus wissenschaftlicher Perspektive sinnvoll ist. Nach wohl überwiegender Auffassung ist Kreativität mit divergentem Denken gleichzusetzen, das ist die "Fähigkeit viele, verschiedene und auch ungewöhnliche Lösungen zu einer gegebenen Problemstellung zu finden."⁴³ Im Grunde geht es also um nichts anderes als eine höhere Bandbreite beim Auffinden von Lösungen. Gesucht wird in der Schule aber meist die erwartete

Antwort, nicht eine ungewöhnliche. Der Mathematiker und Nobelpreisträger John Nash machte eben diese Erfahrung in der Schule und schloss: "Das ist ja oft das Problem bei Begabten: Sie haben andere als die vorgegebenen Lösungswege und werden deswegen nicht verstanden oder sogar diskriminiert."⁴⁴

Je jünger ein Kind ist, desto enger ist in der Regel der Erwartungshorizont. So stand unter dem Aufsatz eines Neunjährigen, der eine Phantasiegeschichte zu Ende schreiben sollte, die Geschichte sei doch zu unrealistisch geraten und zeige gleichzeitig zu wenig Phantasie. Man würde eigentlich erwarten, dass eine Geschichte umso phantasiereicher ist, je weniger sie mit der Realität übereinstimmt. Insofern ist dieses Urteil verwunderlich. Wir kommen nicht umhin anzunehmen, dass nur eine sehr begrenzte Phantasie erwartet wurde, die einem bestimmten Empfängerhorizont dienen sollte. Was über solche Erwartungen hinausgeht, ruft dann Kopfschütteln hervor. Und dieses eignet sich recht wenig als Kommentar zu einer Klassenarbeit. Für das Kind ist ein solch ambivalenter Kommentar aber sehr verunsichernd. In diesem Fall traf der Junge eine weise Entscheidung und ließ sich den Aufsatz seines Nachbarn zeigen, der mit einer Eins bewertet worden war. Tatsächlich fand er diesen sehr langweilig und zog für sich den Schluss, auch weiterhin lieber eine Drei zu akzeptieren. Eine solche gesunde und gelassene Haltung ist allerdings aus der Sicht der Hochbegabtenförderung hochproblematisch. Denn eine 3 in Deutsch ist das fast sichere Ausschlusskriterium für die Aufnahme in einen besonderen Bildungsgang. Das Kind wird daher, falls die Eltern nicht massiv eingreifen, keine angemessenen Bildungsangebote bekommen, sollte diese 3 auf dem entscheidenden Halbjahreszeugnis stehen.

3.1.8 Rebellische Haltung des Schülers

Autonomie und Nonkonformismus sind recht nahe liegender Weise Eigenschaften, die in der Schule nicht unproblematisch sind. Zwar wird auf die Selbständigkeit der Kinder viel Wert gelegt. Gemeint ist aber weniger die eigenständige Meinungsbildung, sondern eher die ‚selbständige‘ Erfüllung der gestellten Aufgaben und Verhaltensanforderungen, ohne dass diese zu hinterfragen wären. Der mündige Schüler, der den Unterricht seines Lehrers kritisch hinterfragt, ist eher theoretisch und kaum im Klassenzimmer erwünscht. Für Spitzenleistungen in Kunst und Wissenschaft scheint es sich demgegenüber beim rebellischen Geist um eine Schlüsseleigenschaft zu handeln.⁴⁵ Wenn Underachievement zumindest zum Teil auf ausdauernde Verweigerung der Anpassung an unpassende Aufgaben oder Beharrlichkeit gegen Vorgaben und

Paradigmen der Mehrheit beruht, dann stellt sich die berechnete Frage, ob solche Eigenschaften und Verhaltensweisen, die in der Schule als störend empfunden werden, nicht am Ende für die Wissenschaft oder auch die Gesellschaft als Ganzes sehr wichtig sind.

3.1.9 Vergleich der Ergebnisse mit der Genieforschung

Wenn man sich die Eigenschaften anschaut, die D.K. Simonton als Voraussetzung genialer Leistung identifiziert hat, nämlich weitgespannte Interessen, Offenheit gegenüber neuen, komplexen und mehrdeutigen Stimuli, defokussierte Aufmerksamkeit, große Flexibilität in Denken und Benehmen, Introvertiertheit gepaart mit Phasen völliger Zurückgezogenheit und schließlich Unabhängigkeit, Autonomie, Unangepasstheit und Bilderstürmerei⁴⁶, dann Hut ab vor dem Lehrer, der hier das Genie wittert. Wenn zu solchen Eigenschaften auch noch besondere Kenntnisse auf einem Fachgebiet kommen, die über den Schulstoff und hin und wieder über die Fachkenntnis des Lehrers hinausgehen, dann ist der Konflikt vorprogrammiert. Ein seltener Glücksfall ist es, wenn sich Lehrer und Schüler als Gleichgesinnte begegnen. Der routinierte Pädagoge versucht dagegen, die Zeit irgendwie zu überstehen, ohne mit dem betreffenden Schüler in offene Konfrontation gehen zu müssen. Ein solches gegenseitiges Respektieren der fachlichen Leistung, eine Art Nichtangriffspakt, kann durchaus ordentlich funktionieren. Von Förderung kann man aber hier wohl kaum sprechen. Die könnte aber geleistet werden, wenn der Lehrer die Möglichkeit hätte, auf ein entsprechendes Angebot für den Schüler hinzuweisen. Das müsste es nur geben, und es müsste jederzeit offen sein auch für unangepasste Schüler.

3.2 Viele entscheidende Wendepunkte in einem konkreten Beispiel

Die Schulkarriere eines Jungen, der inzwischen in die 6. Klasse eines bilingualen Zweiges eines Gymnasiums geht, hätte an vielen Stellen scheitern können. Bisläng haben die Eltern es mit Hilfe unseres Vereins geschafft, nicht nur die drohende Schulverweigerung abzuwenden, sondern das Kind in einem deutlich über dem durchschnittlichen Gymnasium liegenden Bildungsgang unterzubringen. Dasselbe Kind wäre ohne den entsprechenden elterlichen Einsatz und einige glückliche Umstände wahrscheinlich einer Realschule zugewiesen worden. Im Folgenden werden die Wendepunkte kurz skizziert:

Das Kind wird mit 5 Jahren und 3 Monaten eingeschult, obwohl es laut Schulgesetz eigentlich 12 Tage zu jung ist. Nur Kinder, die bis zum 31.03. des

Folgejahres sechs Jahre alt werden, unterfallen der 'Kann'-Einschulung, das Geburtsdatum 12.04. ist insofern Pech. Die Eltern finden aber eine Grundschule, deren Schulleiter den Mut hat, das Kind aufzunehmen, ohne das Schulamt zu fragen. Nachdem auch die Einschulungsuntersuchung zu dem Ergebnis 'uneingeschränkt schulfähig' führt, kann der Junge mit zwei Freunden aus der Kita, die ein halbes Jahr älter sind, in die erste Klasse gehen. Dort zeigt er dann aber bereits nach einigen Wochen große Enttäuschung darüber, dass er nicht rechnen darf, sondern zunächst lernen soll, die Zahlen ordentlich zu schreiben. Bereits seit er vier ist, kann er bis 20 gut rechnen. Nach etwa sechs Wochen in der Schule kann er fließend lesen. Auch im Deutschunterricht werden aber zunächst alle Buchstaben einzeln gelernt. Der aktive Teil des Unterrichts besteht fast ausschließlich aus Ausmalen – zur Schulung der Motorik. Das Ausmalen verweigert er schließlich. Die entsprechenden Hausaufgaben macht daraufhin die Oma, da auch die Eltern im exzessiven Ausmalen keinen Sinn entdecken können, zumal motorische Defizite nicht vorliegen.

In der Mitte der 2. Klasse stellt das Kind fest, dass außer Kopfrechnen bis 100 nichts Neues dran war. Entrüstet erzählt es seinen Eltern, dass man in der Schule nun eine Null dran gehängt habe, am System habe sich aber nichts geändert, es sei einfach mehr Arbeit. Als er wissen will, ob das so bleibe, sind die Eltern so unvorsichtig zu bestätigen, dass bis zur 4. Klasse hauptsächlich das Einmaleins gelernt werde. Daraufhin sinkt die Motivation noch einmal erheblich. Mitte der 3. Klasse schließlich verweigert er sich dem Unterricht völlig. Er gibt nur noch leere Blätter ab und ist weder durch Belohnungen noch Drohungen dazu zu bewegen, Hausaufgaben zu machen. Das Zeugnis spiegelt diese Situation, trotz sehr guter schriftlicher Leistungen in Klassenarbeiten sind mehr Dreien als Zweien darauf – die Verweigerung der Mitarbeit wird höher bewertet als der tatsächliche Kenntnisstand, der nach wie vor weit über Durchschnitt liegt. Nachdem die eingeschaltete Schulpsychologin bestätigt, dass sich der Junge im Unterricht augenscheinlich extrem unwohl fühlt, setzen die Eltern durch, dass er die 4. Klasse überspringt. Damit scheiden zunächst alle Bildungsgänge aus, die mit der 5. Klasse auf einem Gymnasium beginnen. Aber mit einem Dreierzeugnis und der Beschreibung als wenig leistungsbereit hätte er sowieso keine Chance auf Aufnahme gehabt.

In der fünften Klasse angekommen fragen sich Kind und Eltern überrascht, was er verpasst haben soll. Noch immer ist vor allem Kopfrechnen gefragt. Bei den Ergebnissen des Känguru-Wettbewerbs Mathematik der Klassenstufen 5/6 liegt er 20 Punkte vor dem Nächstplatzierten. Er wird nach

schriftlichem Aufnahmetest in einen Kurs der Mathematischen Schülergesellschaft für besonders Begabte aufgenommen und erhält von dort seine erste 1 auf dem Zeugnis. In Französisch, wo die Lücken am größten sein müssten, steht er auf Anhieb auf 1,5 in den schriftlichen Leistungen. Wieder wird mangelnde Mitarbeit von Lehrerseite beklagt, wieder erhält er ein Dreierzeugnis von seiner Grundschule. Dieses Grundschulzeugnis zählt aber bereits für den Übergang in die Oberschule nach der 6. Klasse, was zu einer entsprechenden Besorgnis der Eltern führt. Abermals versuchen sie, die Anforderungen hoch zu setzen und erreichen schließlich, dass das Kind Englisch und Französisch mit jeweils halber Stundenzahl gleichzeitig lernen darf. Es stürzt sich glücklich auf's Englisch-Lernen und schreibt in der ersten Arbeit eine 2+. Die Französischlehrerin akzeptiert dieses Modell jedoch nicht und sorgt durch chaotische Terminierung von Klassenarbeiten schließlich dafür, dass die Eltern entnervt aufgeben. Nun bleibt nur noch ein Schulwechsel als letzte Chance.

Im benachbarten Gymnasium ist nach dem ersten Halbjahr ein Platz in der 5. Klasse des bilingualen Zuges frei geworden. Der Schulleiter ist bereit, sich das Kind anzuschauen. Im Gespräch reagiert es aber nicht so beredt, wie dieser erwartet. Dennoch bekommt es – auf Grund der entsprechenden Beredsamkeit der Eltern und des Zeugnisses von der Mathematischen Schülergesellschaft – die Chance, einen Tag zur Probe in den Unterricht zu kommen. Dort platzt der Knoten, denn glücklicherweise werden Känguru-Aufgaben besprochen, endlich kann er mitreden. Nach einigen Wochen bangen Wartens wird er schließlich aufgenommen. Er findet schnell Anschluss und wird von den Mitschülern problemlos akzeptiert, obwohl er mehr als zwei Jahre jünger ist als der Altersdurchschnitt. Endlich muss er etwas lernen. Noch immer langweilt er sich nicht selten, aber er kennt jetzt seine Chance und kann inzwischen besser damit umgehen. Er hat einfach gelernt, seine Zeit unauffällig totzuschlagen, wenn es darauf ankommt. Wenn ihm im Unterricht etwas ungerneht erscheint, schweigt er, denn für den Fall, dass sich herausstellen sollte, dass der Fehler auf Lehrerseite liegt, steht Ärger ins Haus. Er weiß, dass es noch einigen anderen Kindern in seiner Klasse genauso geht. Auf gar keinen Fall möchte er auf die Grundschule zurück.⁴⁷

Nach wie vor sind aber Verhaltensmuster, die das Kind im Elternhaus gelernt hat, inkompatibel mit den schulischen Anforderungen. Nicht die Bildungsferne, sondern die ausgeprägt wissenschaftliche Haltung im Elternhaus stand dem Kind in schulischen Situationen häufig im Weg. Statt Anpassungsbereitschaft haben die Eltern früh die Autonomiebestrebungen des

Kindes gefördert. Positiv verstärkt wurden kritische Urteilsfähigkeit und Selbstbewusstsein. Lang ausdauernde Beschäftigungen wurden nicht nur geduldet, sondern auch gutgeheißen, auch wenn das manches Mal eine Umplanung des Tagesablaufs erforderte. Selbstverständlich bekam das Kind auch viele geistige Anregungen und startete daher in der Schule mit einem erheblichen Vorwissen. Was den Eltern nichts Besonderes zu sein schien, war für die Lehrer häufig nicht nachzuvollziehen, ja kaum vorstellbar. Erst im Nachhinein haben die Eltern bemerkt, wie schwer sie es ihrem Kind letztlich in der Schule gemacht haben und wohl immer noch machen. Für das Kind gilt es, eine riesige Kluft zu überbrücken. Aber wie sähe die Alternative aus? Müssen auch Eltern ihre Erwartungen und Angebote an die Mehrheitserwartung anpassen? Ist man bereits auf verlorenem Posten, wenn man sich wünscht, dass das eigene Kind zumindest die Möglichkeit erhält, eines Tages in der internationalen Spitzenforschung mitzuarbeiten, wenn es das möchte?

3.3 Was bringt Anpassung außerhalb der Schule?

Dies alles sind aus unserer Sicht massiv problematische Situationen. Selbst wenn solche Kinder am Ende ein „ordentliches“ Abitur im Bereich zwischen 1 und 2,5 machen, so heißt das nicht, dass sie ihre Potenziale entfalten konnten. Es heißt außerdem natürlich nicht, dass sie mit ihrem weiteren Lebensweg glücklich sein werden, auch nicht, dass sie einen Platz in der Gesellschaft finden werden, der ihrem kognitiven Potenzial entspricht. Nicht einmal sicher ist, ob sie für das gewählte Studium einen Platz erhalten oder gut vorbereitet darauf sind. Und schließlich sei auf oben zitierte Ergebnisse hingewiesen, die belegen, dass man zumindest in den USA selbst durch's Studium mit guten Noten kommen kann, ohne wirklich etwas verstanden zu haben.⁴⁸ Zu all diesen Fragen gibt es in Deutschland kaum empirische Untersuchungen.⁴⁹ Jedenfalls haben die Kinder viel Zeit und Energie verbraucht auf Anpassungsleistungen, deren Wert allein davon abhängt, wie hoch Anpassung in einer konkreten Gesellschaft bewertet wird. Ein in jedem Fall positives Persönlichkeitsmerkmal vermögen wir darin nicht zu erkennen. Und an dieser Stelle soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Autorinnen hierin in den überwiegenden Fällen eher eine *Talentvergeudung* sehen.

3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Hochbegabtenförderung

3.4.1 Mehr Offenheit im Umgang mit Hochbegabung

Von planmäßiger Förderung kann also nach wie vor gar keine Rede sein. Das Genie ist wie eh und je nicht nur ein Produkt seiner Hochbegabung, sondern auch besonders glücklicher Umstände. Noch immer an allererster Stelle stehen die Eltern, die bereit sind, einen steinigen Weg mit ihrem Kind zu gehen.⁵⁰ Auch aus Einstein wäre nichts weiter als ein Schulversager geworden, hätte ihm nicht seine Familie – in diesem Falle gar der sprichwörtliche, reiche Onkel aus Amerika – die Möglichkeit eröffnet, an einer ausgewählten Schweizer Schule sein Abitur zu machen, nachdem er in München der Schule verwiesen worden war – mangels sozialer Kompetenz, wie sie zu jener Zeit verstanden wurde. Hätte seine Schullaufbahn heute anders ausgesehen?

Müsste unser Schulklima nicht einfach offener werden, nicht nur im Hinblick auf unterschiedliche kognitive Fähigkeiten, sondern auch im Hinblick auf andere Persönlichkeitsmerkmale, ob sie nun angeboren sind oder auf unterschiedliche soziale oder kulturelle Hintergründe zurückgehen? Vielleicht nimmt die Schule ihre Erziehungsaufgabe in mancher Hinsicht einfach ein wenig zu ernst. Der perfekte Schüler muss nicht nur sozial aufgeschlossen und teamfähig, sondern auch leistungswillig – bezogen auf die abgeforderte, nicht unbedingt die dem kognitiven Potenzial angemessene Leistung -, selbstständig (aber auch nicht zu eigenständig) und hilfsbereit sein. Über alle diese Merkmale wird neuerdings sogar ein Zeugnis ausgestellt. Mit dem Bild des typischen Genies nach Simonton hat ein solcher Musterschüler allerdings sehr wenig gemein.

Ein wenig mehr Gelassenheit im gegenseitigen Umgang und Konzentration auf fachliche Qualität würde einen entspannteren Umgang mit Hochbegabung ermöglichen. Vielleicht lehrte das sogar eine der wichtigsten Eigenschaften, die Menschen in Zukunft am dringendsten brauchen: Toleranz. Nicht jeder muss ein Genie sein, man muss aber auch nicht jeden mit Macht in die Reihe zerren.

Den Abschied vom Musterschüler, das würden sich nach wie vor viele Hochbegabte wünschen, vor allem solche, die die entsprechenden gewünschten Verhaltensmuster nicht bereits im Elternhaus gelernt haben, aber eben noch so vieles lernen könnten, wenn man sie ließe. Tatsächlich fragen wir uns manchmal, ob der Nachweis der vielen 'sympathischen' Hochbegabten nicht mehr geschadet als genützt hat. Die Rolle des Sonderlings gewährte deutlich mehr Freiheiten. Die intellektuellen Vorlieben vieler Hochbegabter sind aus der Sicht ihrer Mitschüler und Lehrer eben einfach nicht normal, daran ändern auch Persönlichkeitstests, die den meisten Hochbegabten eine stabile Persönlichkeit

bescheinigen, nichts. Jetzt ist auch jeder Hochbegabte gezwungen, sich 'normal' zu benehmen, was immer das bedeuten mag, weil er ansonsten Gefahr läuft, von dem seinen kognitiven Fähigkeiten angemessenen Bildungsangebot ausgeschlossen zu werden, weil ihm die nötige soziale Kompetenz abgesprochen wird, die es zunächst zu erlernen gilt. Die Anforderung "erst machst Du die leichte Aufgabe, dann hilfst Du Deinem Nachbarn und erst dann darfst Du was Schwereres machen" hat damit eine ganz neue Aktualität. 'When you run onto something interesting, drop everything else and study it', lautet demgegenüber eine wesentliche Prämisse genialer Leistung, wenn man etwa B. F. Skinner glauben möchte⁵¹. Dafür ist allerdings in unseren Schulen, die noch ganz überwiegend nach dem 45-Minutentakt funktionieren, nach wie vor nur sehr, sehr selten Platz. Vielmehr gilt es in der Praxis⁵² immer noch als Königsweg der Erziehung zu Fleiß und Ausdauer, dass Kinder frühzeitig lernen, sich eben vor allem mit den uninteressanten Aufgaben zu beschäftigen, denn das Leben halte ja vor allem solche später für sie bereit. Welch düstere Aussichten! Und das soll motivationsfördernd sein?

3.4.2 Einstellungswandel der Pädagogen

Wenn Lehrer ihren eigenen Beruf tatsächlich so empfinden, dann kann man nur für einen grundlegenden Einstellungswandel der Pädagogen plädieren: Lernen darf, Lernen muss Spaß machen, nicht nur für Hochbegabte. Insofern hat D. Rost natürlich Recht, wenn er sagt, dass Langeweile nicht die Folge von Hochbegabung sei, sondern von schlechtem Unterricht.⁵³ Allerdings scheinen unsere Auffassungen von schlechtem Unterricht von seinen verschieden zu sein. Denn Langeweile ist nicht bei jedem Schüler auf die gleiche Weise zu vermeiden, hoch begabte brauchen ein anderes Anspruchsniveau. Man braucht daher nicht nur Konzepte für den Unterricht von Hochbegabten, sondern auch das entsprechende pädagogische Personal, wie es dieses für Lernbehinderte ja auch ganz selbstverständlich gibt. Die Auswahl der Pädagogen sowie die Aus- und Fortbildung im Hinblick auf die Förderung von Hochbegabung ist also ein entscheidender Faktor.

Ebenso wichtig sind aber auch die Rahmenbedingungen in den Schulen und die Schaffung von Strukturen wie Schulverbänden und Kooperationen mit Hochschulen, denn die fachliche Kompetenz als ausschlaggebender Faktor im Umgang mit Hochbegabten wird häufig unterschätzt. Allein das Wissen, dass die Schulverwaltung diese Ressourcen vorhält und Hochbegabtenförderung für wichtig hält, wirkt auf die Einstellung der Pädagogen zurück. Im Übrigen ist es entlastend, wenn ein Lehrer die Beschulung eines solchen Kindes nicht alleine

leisten muss, sondern das Kind zumindest zum Teil auf Angebote für Hochbegabte verweisen kann. Hochbegabtenförderung muss innerhalb des Schulsystems eine Selbstverständlichkeit sein. Das könnte die abwehrende Haltung, die Eltern von Hochbegabten in der Schule erfahren, deutlich entschärfen.

3.4.3 Grenzen der Binnendifferenzierung

Die viel gelobte Binnendifferenzierung, die mancherorts als Allheilmittel verschrieben wird, hat Grenzen. Sicherlich spricht nichts dagegen, Hochbegabte mit durchschnittlichen oder auch lernbehinderten Schülern zusammen in Sport oder Kunst zu unterrichten, sie zusammen im Orchester spielen und auch das übrige Schulleben teilen zu lassen. Ob man allerdings einen Neuntklässler, der versucht, seine Lücken im Bruchrechnen zu schließen, zusammen mit einem, der bei Mathe-Olympiaden – vielleicht international - erfolgreich teilnehmen möchte, gewinnbringend für beide in einer Lerngruppe unterrichten kann, erscheint uns zweifelhaft. Hier ist die Überforderung der Pädagogen vorprogrammiert. Ob die erwartete Integration diesen Stress aufwiegt, bedürfte kritischer Hinterfragung. Gesellschaftliche Integration hat nach unserer Überzeugung aber auch mit der Respektierung besonderer Fähigkeiten zu tun, die besonderen Unterricht erfordern. Im Sport ist dies völlig unbestritten. Man muss nicht klassen- oder schulweise separieren, wohl aber fächerweise, wenn die Begabungen und Kenntnisse zu weit auseinander liegen.⁵⁴ Das leistet bislang kaum eine Schule, vor allem nicht die viel gelobten Gymnasien, die von einer Begabungshomogenität ihrer Schülerschaft ausgehen, die mit der Realität nichts zu tun hat.

3.4.4 Offenheit der Bildungsgänge

Soziale Gerechtigkeit bei der Hochbegabtenförderung setzt notwendig die Offenheit der Bildungsgänge voraus, damit ein Kind zu jeder Zeit, zu der besondere Begabungen entdeckt werden, an die passenden Angebote herangeführt werden kann. Die durchs Raster Gefallenen, die wegen mangelnder Unterstützung im Elternhaus oder unangepassten Verhaltens in einem falschen Bildungsgang gelandet sind, müssen jeder Zeit die Chance erhalten, in den passenden Bildungsgang zu wechseln. Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen können ein Weg sein, sofern Angebote für Hochbegabte dort eingerichtet werden. Dort, wo die Wege sich nach der Grundschule trennen, müsste ein Wechsel zwischen den Bildungsgängen zu jeder Zeit möglich bleiben. Förderprogramme für Hochbegabte müssen in den

Unterrichtsmethoden und den Anforderungen noch mal deutlich angehoben werden und für Quereinsteiger offen sein. Alles andere wäre genau die Elitebildung, die man der Hochbegabtenförderung gerne unterstellt: die Auserwählten, die mehr durch Anpassung als Begabung ausgewählt wurden, schotten sich ab gegenüber denjenigen, die es nicht geschafft haben. Das darf nicht unser Ziel sein!

Was ist unser Wunsch an die Pädagogen? Erweitern Sie Ihren Erwartungshorizont, Hochbegabte können noch viel mehr, als Sie jemals gedacht hätten. Und so soll am Schluss ein positives Beispiel einer Grundschule in Berlin stehen, die den Weg gewählt hat, nicht nur Hochbegabte in besonderen Klassen zusammenzufassen, sondern sie in so genannten Expertengruppen mit Themen zu konfrontieren, die zum Teil an Universitätsniveau heranreichen und an anderen Grundschulen Kopfschütteln verursachen würden. Solche positiven Ansätze gilt es weiterzuverfolgen.

Noten

1. Zur Abgrenzung zu multiplen Intelligenzen und anderen Modellen, die nicht zwischen Potenzial und Performanz trennen, s. D. Rost, Grundlagen Fragestellungen, Methode. In: D. Rost, 2009, 1 ff. (14 ff.).
2. Guter Überblick bei Neubauer & Stern, 2007. *Lernen macht intelligent*. München, 106 ff.
3. S. auch ihren *Ravensburger Ratgeber: Ist mein Kind hochbegabt?* (Theresa Müller, Berlin 2000).
4. Nr. 15/2009 S. 52 f.; ähnlich auch Preisendörfer (2008, 68 ff.).
5. M. Gladwell (2009). Ebenso Schneider & Stumpf (2007, 68 ff. 90): „Die Verfügbarkeit guter Lehrer und günstiger Lebensumstände ist mindestens ebenso wichtig dafür, dass sich das frühe Talent in exzeptionelle Leistung umsetzt.“ Sehr kritisch zur autokatalytischen Entwicklung von Leistungsexzellenz auch Ziegler (2007, 113 ff. -125).
6. *Lernen macht intelligent*. München (Neubauer & Stern, 2007, 216); ausführlich zu diesem Thema Stern (1998, 97 ff.); s. ferner Stern, in: Stern/Guthke (2001/2004, Lengerich, 163 ff (173 f.).
7. Neubauer & Stern (*Lernen macht intelligent*, 185 f.) weisen demgegenüber zu recht darauf hin, dass die Intelligenzunterschiede im oberen Bereich viel größer sind als im mittleren.
8. Überblick etwa bei Hany (2007, 171 ff.).
9. ebda., S. 183 f.; insgesamt als hoffnungslos altmodisch und in der Effektivität im Bereich der Placebowirkungen werden alle bekannten Fördermaßnahmen eingeschätzt Ziegler (2007, 133 ff. -131), auch er hält einzig Akzelerationsmaßnahmen für bedingt wirksam.

10. *Hochbegabt und trotzdem glücklich* (2006, 333 f).
11. Stamm (2005, 266).
12. Rost (2009; 1 ff. - 38).
13. Die Ergebnisse sind aktuell zusammengefasst in Rost (2009).
14. Auch Stapf (2006, 100) weist darauf hin, dass die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Hochbegabten nochmals ganze erheblich sind.
15. Vgl. Rost (2009; 1 ff. - 47).
16. In diese Richtung auch Stapf (2006, 202 ff.).
17. guter Überblick bei Neubauer & Stern, *Lernen macht intelligent*. München, 2007, 174 ff.
18. Vgl. Neubauer & Stern (2007,237)
19. Ebenso Rost (2009; S. 1 ff. - 22); Schneider/ & Stumpf (2007, S. 68 ff. - 77); Neubauer & Stern, *Lernen macht intelligent*, S. 198: „Selbst noch so viel Training und damit einhergehende Gehirneffizienz macht aus einer genetisch weniger begabten Person keinen Einstein oder Goethe“.
20. Vgl. etwa N. Butler-Por (1993), in: Heller, Mönks & Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, S. 649 ff.
21. Zusammenfassend etwa Howard Gardner, *Der ungeschulte Kopf*, Stuttgart, 5. Auflage 2003, S. 15 ff. m.w.N.
22. Guter Überblick bei Schneider&Stumpf (2007, S. 68 ff. - 76 ff.).
23. A. Ziegler (2007, S. 111 ff. -129).
24. Vgl. Simonton, 1999, S. 159 (Nr.3); differenzierter allerdings Schneider/Stumpf (2007, S. 68 ff. - 87 f.).
25. M. Stamm (2005, S.120,) die beklagt, dass der Zusammenhang zwischen Begabung und Motivation recht selten untersucht wird; s. auch Rost & Wetzel (2009, S. 299).
26. Für M. Stamm (2005, S. 215), krankt die Forschung zum Phänomen Underachievement daran, dass die Frage nicht gestellt wird, ob bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu Minderleistung führen oder aber Minderleistung diese Persönlichkeitsmerkmale erst hervorbringt.
27. Puca & Langens (2008, S. 191 ff. -192 f.).
28. Ebda., S. 207.
29. Ebda., S. 220f.; dies erinnert an die so genannte ‚intrinsic‘ Motivation, die vor allem Hochbegabte auszeichnen soll, vgl. M. Stamm (2005, S. 120 f. m.w.N.).
30. Rost &Wetzel (2009, S. 300).
31. Albert Einstein, *Aus meinen späten Jahren*, Neu Isenburg 2005, S. 25.
32. Zusammenfassend etwa Schneider & Stumpf (2007, S. 76 m.w.N.). In den USA überwiegt die Auffassung, dass Unterforderung in der Schule der Hauptgrund für Minderleistung ist, vgl. Stamm (2005, S. 215 m.w.N.).

33. z.B. Rost (2009, S. 6 mit Fn. 5); ebenso die ehemalige Mitarbeiterin des Projektes Christiane Alvarez in ihrem *Ratgeber Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern*, 2. Aufl., München 2008, S. 114.
34. Rost, a.a.O.(2009, S. 19, Fn. 14).
35. In diese Richtung tendieren die Ratschläge von Alvarez a.a.O., S. 113, die einen der möglichen Gründe für fehlende Leistungsmotivation in der Enttäuschung der Eltern gegenüber der Schule ausmacht. An anderer Stelle wird sogar als sinnvolle Maßnahme eines wenig motivierten Schülers das Wiederholen einer Klasse angeraten, da dies „heilsam“ sei (S. 115). Ein Jahr Nachsitzen als Sanktion gegen Lernunlust: das ist eine sehr traditionelle Auffassung, die von Schulen leider häufig vertreten wird, aber sicherlich in keiner Weise geeignet ist, zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beizutragen, sondern auf sehr simple Weise die Machtverhältnisse klar stellt.
36. M. Stamm (2008, S. 86 ff., 94 ff.); dieser Ratgeber basiert auf einer empirischen Studie, die unter dem Titel *Schulabsentismus*, ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen, Wiesbaden 2009, veröffentlicht ist.
37. Zu den vier elementaren Lernvoraussetzungen gehört das Feedback, s. A. Ziegler (2007, S. 111 ff. -130).
38. Interessant sind die Befunde von Margit Stamm (2005, S. 218 f.), zu Lehrerurteilen im Hinblick auf minderleistende Schüler: besserwisserisches Verhalten, Demonstration von Langeweile, auffallende sprachliche Gewandtheit, Probleme bei Leistungsdruck, wenig Leistungsmotivation, bewusster Hang zu Mittelmaß.
39. Hier wären die Ergebnisse von M. Stamm (2005, S. 199 f.) zu diskutieren, die festgestellt hat, dass sich in ihrer Studie vor allem Kinder, die eigentlich die besten Voraussetzungen für Schulerfolg mitbrachten, nämlich gute Kompetenzen im Lesen und Rechnen schon vor der Schule, sehr hohe Begabung, gute Fähigkeiten im selbständigen Lernen sowie hohe Bildungsabschlüsse der Eltern bzw. gute häusliche Förderung als Risikogruppe für Underachievement erwiesen.
40. Zwischen Hochbegabten und Höchstbegabten unterscheidet auch Aiga Stapf, *Hochbegabte Kinder, Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*, 3. Aufl., 2006, S. 104, 206.
41. M. Stamm, ebda.
42. Zur Subgruppe der Hochbegabten bei den Schulschwänzern M. Stamm, *Die Psychologie des Schulschwänzens*, Bern, 2008, S. 87 f.
43. Neubauer, in: Creativity at work, Willfort, Tochtermann & Neubauer, Aachen 2007; Heller & Perleth (2007, S. 139 ff. -142); K.A. Heller (2008, 13).
44. Interview im Tagesspiegel vom 02.08.2009, S. S 1.
45. S. etwa Robert B. Laughlin (Nobelpreis für Physik 1998), *Abschied von der Weltformel*, München 2007, S. 2654 "... die Praxis meiner Universität, nur rundum qualifizierte Studenten aufzunehmen, ist verheerend effizient darin, die

Rebellen draußen zu halten. Gelegentlich schlüpft jedoch der eine oder andere durch, und dann können wir gemeinsam arbeiten....” Auch schon Immanuel Kant sah einen der Gründe für das seltene Auftreten von Genies in Deutschland im Schulsystem seiner Zeit. „Dass es so wenige Genies giebt, daran haben wohl die Schulanstalten und selbst die Regierung schuld. In der Schule herrscht ein Zwang, Mechanismus und ein Gängelwagen der Regeln, das benimmt den Menschen oft alle Kühnheit selbst zu denken und verdierbt die Genies.“ Zitiert nach Geyer (2004, S. 52.) .

46. Simonton (1999, S. 90 f.).
47. Der Fall ähnelt in entscheidenden Punkten einer Fallstudie aus Stamm (2005, S. 257 ff.) und scheint insofern mehr als ein Einzelfall zu sein.
48. S.o. Fn. 20.
49. Die Marburger Hochbegabtenstudie soll weiterverfolgt werden, was sehr zu wünschen ist. Man darf gespannt sein, welche Fragestellungen die Untersuchung leiten werden. Wenn beruflicher Erfolg eines Hochbegabten heißt, dass er einen akademischen Abschluss erhält und ein bestimmtes Einkommen erzielt, mithin recht niedrigschwellig definiert wird, dann wird die Frage, wie man exzellente Wissenschaftler ausbildet, weiter unbeantwortet bleiben.
50. S. hierzu Zimmer, Brunner, Lüdtkke, Prenzel & Baumert (2007, S. 193 ff. -204) zu den Ergebnissen der PISA-Studie: “Man muss sich aber vor Augen führen, dass die Spitzengruppe in Deutschland aus Elternhäusern mit ausgezeichneten kulturellen, sozialen und materiellen Ressourcen stammt.”
51. zitiert nach Simonton (1999, S. 93).
52. Leider profitiert gerade in der Pädagogik die Praxis bemerkenswert wenig von wissenschaftlichen Erkenntnissen; obwohl es inzwischen eine Flut von Literatur zu gutem Unterricht gibt, kommt davon wenig in den Klassenzimmern an.
53. Interview vom 26.06.2008, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
54. Ebenso Neubauer & Stern (2007, S. 258), die aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass die sehr grobe Einteilung in Haupt-, Realschule und Gymnasium kaum Vorteile bringt, s. auch ebda., S. 184 f.

Literatur

- ALVAREZ, Ch., 2008. *Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern*, 2. Aufl. München.
- BUTLER-POR, N. (1993). In: K.A. HELLER, F.J. MÖNKS & A.H. PASSOW (Hrsg.), 1993. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, S. 649 ff.
- EINSTEIN, A., 2005. *Aus meinen späten Jahren*. Neu Isenburg.
- FÖRDERVEREIN PFIFFIKUS zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V. (Hrsg), 2007. *Barriere Intelligenz*.

- FÖRDERVEREIN PFIFFIKUS zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V. (Hrsg.), 2009. *Offene Briefe an die Senatsverwaltung*.
- GEYER, M., 2004. *Kants Welt*, 7. Aufl.. Reinbek.
- GARDNER, H., 2003. *Der ungeschulte Kopf*, Stuttgart, 5. Auflage.
- GLADWELL, M., 2009. *Überflieger*. Frankfurt a. M./New York.
- HANY, E., 2007. Hochbegabtenförderung auf dem Prüfstand: Evaluationsbefunde und Desiderata. In: K.A. HELLER, & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland*. Berlin, S.171 ff.
- HELLER, K.A., 2008. *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*. Bd. 2 der Reihe Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz (Hrsg. K.A. Heller & A. Ziegler). Berlin.
- HELLER, K. A. & C. PERLET, 2007. Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: In: K.A. HELLER, & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland*. Berlin,, S.139 ff.
- HORSCH, H., G. MÜLLER & H.-J. SPICHER, 2006. *Hochbegabt - und trotzdem glücklich*, 1.Aufl., Ratingen.
- KLEINHUBBERT, G., 2009. Kleine Einsteins. In: *Der Spiegel*, Nr. 1 .
- LAUGHLIN, R. B., 2007. *Abschied von der Weltformel*. München.
- MÜLLER, Th., 2000. *Ist unser Kind hoch begabt?* Berlin.
- NASH, J., 2009. Interview im *Tagesspiegel* vom 02.08.2009, S. S 1.
- ROST, D. H. (Hrsg.), 2009. *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*; 2. Aufl., Münster.
- ROST, D. & C. WETZEL, 2009. Proaktive Selbststeuerung, Kompetenzwahrnehmung, Erfolgsorientierung. In: D. ROST (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*; 2. Aufl.. Münster, S. 279 ff.
- ROST, D. H. (Hrsg.), 2009. *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*; 2. Aufl., Münster.
- NEUBAUER, A. & E. STERN, 2007. *Lernen macht intelligent*. München.
- PREISENDÖRFER, B., 2008. *Das Bildungsprivileg*. Frankfurt a. M.
- PUCA, R.M. & TH.A. LANGENS, 2008. In: J. MÜSSELER (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* 2. Aufl., Berlin/Heidelberg, S. 191 ff.
- ROST, D. H. (Hrsg.), 2009. *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*; 2. Aufl., Münster.
- ROST, D. & C. WETZEL, 2009. Proaktive Selbststeuerung, Kompetenzwahrnehmung, Erfolgsorientierung. In: D. ROST (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*; 2. Aufl.. Münster, S. 279 ff.

- SCHNEIDER, W. & E. STUMPF, 2007. Hochbegabung, Expertise und die Erklärung außergewöhnlicher Leistungen. In: K.A. HELLER & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland*, S. 68 ff.
- SCHULGESETZ FÜR BERLIN 2004. Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
- SIMONTON D.K., 1999. *Origins of Genius*. Oxford.
- STAMM, M., 2005. *Zwischen Exzellenz und Versagen*, Zürich/Chur.
- STAMM, M., 2008. *Die Psychologie des Schuleschwänzens*. Bern.
- STAMM, M., 2008. Perfektionismus und Hochbegabung. In: *News & Science*, 36-40
- STAMM, M., 2009. *Schulabsentismus, ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden.
- STAPF, A., 2006. *Hochbegabte Kinder, Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*, 3. Auflage, München.
- STERN, E., 1998. Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen. In: F.E. Weinert, *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim, S. 95 ff.
- STERN, E., 2001/2004. Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: E. STERN & J. Guthke (Hrsg.). *Perspektiven der Intelligenzforschung*; Lengerich, S. 163 ff.
- WILLFORT, R., K.TOCHTERMANN & A. NEUBAUER, 2007. *Creativity at work, Kreative Höchstleistungen am Wissensarbeitsplatz auf Basis neuester Erkenntnisse der Gehirnforschung*, Aachen.
- ZIEGLER, A., 2007. Förderung von Leistungsexzellenz. in: K.A. HELLER & A. ZIEGLER, Albert (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland*. 113 ff.
- ZIMMER, K., M. BRUNNER, O. LÜDTKE, M. PRENZEL & J. BAUMERT, 2007. *Die PISA-Spitzengruppe in Deutschland: Eine Charakterisierung hochkompetenter Jugendlicher*. In: K.A. HELLER & A. ZIEGLER, Albert (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland*, S. 193 ff.

Zusammenfassung

Der Titel *Das Pendel schwingt zurück* stellt eine Antwort auf einen Artikel im *Der Spiegel* vom April 2009 dar, in dem behauptet wird, dass eine Flut von Eltern mit aller Macht das Etikett Hochbegabung ihrem Kind verschaffen wollen, um schulische Vorteile durchzusetzen. Dergleichen können die Autoren dieses Artikels nicht feststellen. Deshalb muss man aufpassen, dass das Pendel nicht in alte Vorurteile zurück schwingt. Die Autoren beziehen sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Hochbegabung und was

Hochbegabtenförderung leisten sollte sowohl auf ihre zehnjährigen praktischen Erfahrungen als auch auf aktuelle Veröffentlichungen, mit denen sie sich kritisch beschäftigen.

Bei der Förderung hochbegabter Kinder im Bundesland Berlin hat sich auch Dank der Bemühungen von Elterninitiativen wie dem *Förderverein Pffifikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.* seit 2001 vieles getan. Neben einer unabhängigen Beratung für Eltern und auch einer Diagnostik für ihre Kinder tragen dazu verbesserte gesetzliche Grundlagen sowie das erhöhte Engagement an einigen Grundschulen und Gymnasien bei. Trotzdem ist der Erfolg bei der Förderung hoch begabter Kinder und Schüler immer noch in erster Linie vom Einsatz und Durchsetzungsvermögen der Eltern des jeweiligen Kindes abhängig, wie an einem konkreten Fall beschrieben wird. Im Kapitel *Praktische Beispiele – Möglichkeiten und Grenzen* werden aus Sicht der Beratungstätigkeit in unserem Förderverein die Hemmnisse bei der praktischen Umsetzung der vorhandenen Möglichkeiten für die Hochbegabtenförderung beschrieben. Speziell die miteinander verknüpften Faktoren Motivationsmangel und Underachievement werden ausführlich erörtert. Den Schwerpunkt seiner Tätigkeit sieht *Pffifikus* nicht mehr so sehr in der Aufklärung der Öffentlichkeit über die Problematik der schulischen Förderung von hoch begabten Kindern, sondern mehr in der Durchsetzung des Rechts, dass Hochbegabte Anspruch auf gleichen Umfang an Förderung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten haben wie etwa Zurückgebliebene.

Abstract

The title *The pendulum Is swinging back* is a reply to an article published in *Der Spiege* in April 2009 which claims that there is a flood of parents who are doing everything in their power to have their children labelled as highly gifted in order to achieve advantages at school. The authors of the current article have been unable to detect such a thing. For this reason, one should be careful that the pendulum does not swing back to old prejudices. In their discussion of giftedness and what supporting gifted pupils should achieve, the authors refer to their ten years of practical experience as well as to current publications which they examine critically. Since 2001 a lot has been achieved to support highly gifted children in the federal state of Berlin, largely thanks to the efforts of parents' initiatives such as the *Förderverein Pffifikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.*. In addition to an independent advisory service for parents and a diagnostic assessment for their children, improved legal regulations as well as an increased level of commitment at some primary and secondary

Samenvatting

De titel *De slinger keert weer* geeft een antwoord op een artikel verschenen in *Der Spiegel* van april 2009 waarin werd gesteld dat een groot aantal ouders erop gebrand zijn het etiket ‚hoogbegaafd‘ op hun kinderen te kleven met het oog op het bekomen van een voorkeurbehandeling op school. De auteurs van deze bijdrage konden dit niet vaststellen. Vandaar dat ze ervoor waarschuwen dat de slinger niet naar de oude vooroordelen terugkeert. Voor hun argumentatie m.b.t. hoogbegaafdheid en hoe die dient te worden uitgedaagd, vallen de auteurs terug op een jarenlange ervaring en recente publikaties die ze kritisch doornemen. In de regio Berlijn zijn er, dankzij de inzet van ouders, zoals die o.m. geconcretiseerd werd in *Pfiffikus (Förderverein zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.)*, sedert 2001 veel initiatieven genomen. Naast onafhankelijk advies aan de ouders, c.q. diagnose voor hun kinderen, zorgen de verbeterde legale grondslag en het verhoogd engagement van basisscholen en gymnasia voor een gunstig klimaat. Spijts dit gegeven blijft succes in hoge mate afhankelijk van het doorzettingsvermogen van de ouders. Dit wordt toegelicht aan de hand van een concreet geval. In de paragraaf *Praktische voorbeelden, mogelijkheden en grenzen* worden vanuit de consultatiepraktijk de hindernissen beschreven wanneer het gaat om de mogelijkheden (die er nu echt wel zijn) tot ondersteuning van begaafde kinderen in praktijken om te zetten. De auteurs gaan voornamelijk in op de in elkaar vervlochten factoren motivatie (-gebrek) en *underachievement*. Vandaag lgt het zwaartepunt van een vereniging zoals *Pfiffikus* niet (langer) op het voorlichten van het publiek over het probleem van de nood aan ondersteuning van hoogbegaafde kinderen; men wil eerder opkomen voor het recht dat der hoogbegaafden hebben op ondersteuning die articuleert met hun vaardigheden en bekwaamheden, net zoals die wordt georganiseerde voor kinderen met leermoeilijkheden.

Dr. habil. R. Eichhorn und Frau Irene Schündler, sind Vorsitzende und Stellvertreterin der Vorsitzenden des Fördervereins Pfiffikus zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.

Adresse: Wilhelmstraße 52, 10117 Berlin

*E-Mail: info@pfiffikus-berlin.de
www.pfiffikus-berlin.de*

schools have all contributed to this. Nevertheless, success in supporting highly gifted children and pupils primarily depends on the dedication and assertiveness of the child's parents, as is described in a concrete case. In the section *Practical examples – possibilities and limits* the obstacles involved in practically implementing the possibilities available for supporting gifted pupils are described from the point of view of the advisory work carried out in our support association. In particular, the interrelated factors of underachievement and lack of motivation are considered in detail. *Pfiffikus* no longer sees the main focus of its activity in educating the public about the problem of supporting highly gifted children at school, but rather more in asserting the right that highly gifted pupils are as entitled to the same amount of support with respect to their abilities and skills as, for example, those with learning difficulties.

Résumé

Le titre même de l'article *Le balancier revient* est une réponse à un article paru dans *Der Spiegel* en avril 2009 prônant que nombreux sont les parents qui souhaitent étiqueter leurs enfants de surdoué afin d'obtenir un traitement de faveur à l'école. Les auteurs de l'étude n'ont pu le prouver. C'est pourquoi ils préviennent d'empêcher le balancier de revenir aux préjugés d'antan. Leur argumentation sur les surdoués et comment les aborder repose sur une longue expérience et sur une analyse critique de publications récentes. La région berlinoise compte depuis 2001 et grâce à l'initiative de parents, diverses approches concrètes, telles celles que l'on retrouve chez *Pfiffikus* (*Förderverein zur Unterstützung hoch begabter Kinder e.V.*). En sus des avis indépendants pour les parents portant sur la diagnose de leurs enfants, les améliorations à l'appareil législatif ainsi que le plus grand engagement des écoles primaires et des gymnasiums ont également contribué au climat favorable. Malgré ces données positives, la réussite des initiatives repose encore toujours sur l'endurance des parents. Un cas d'étude l'illustre. Le paragraphe *Exemples concrets, possibilités et limites* décrit au départ des consultations pratiques, les obstacles qui jonchent les moyens d'aider les enfants surdoués –moyens qui existent pourtant-. Les auteurs se penchent sur l'interaction des facteurs de motivation (absence de motivation) et de *underachievement*. Le combat que mènent les associations telles que *Pfiffikus* ne porte plus sur l'information grand public du besoin au soutien, mais s'est mué en avocat pour le droit au soutien qui s'articule autour de leurs compétences et capacités, tel qu'il est déjà organisé pour les enfants en difficulté d'apprentissage.