



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Begabte Kinder finden und fördern

Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer



Inhaltsverzeichnis

1. Warum wir uns mit Hochbegabten beschäftigen sollten	6
<hr/>	
2. Begabung und Hochbegabung	12
<hr/>	
Alltagsvorstellungen über Begabung und Hochbegabung	13
Angeboren oder anerzogen?	14
Potenzial oder Leistung? – Hoch begabte Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Elternhäusern.....	15
Unterschiedliche Arten von Begabung.....	16
Intelligenz als Kernstück der intellektuellen Begabung – Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung – IQ \geq 130 als Kriterium für intellektuelle Hochbegabung? – Allgemeine und bereichsspezifische intellektuelle Begabung – Geschlechterunterschiede in der Intelligenz.....	18
Hohe Begabung = außergewöhnliche Leistung? – Die Rolle der Kreativität für herausragende Leistungen – Vermittelnde Faktoren: Die Rolle von Motivation und Umwelt	24
Von der Begabung zur Leistung: Entwicklungsaspekte.....	29
Underachievement: Wenn begabte Kinder unter ihren Möglichkeiten bleiben – Was ist Underachievement? – Warum ist Underachievement überhaupt ein Problem? – Ursachen für Underachievement – Hoch begabte Kinder mit Teilleistungsschwächen – die doppelten Ausnahmen – Was tun bei Underachievement?.....	30
3. Wie erkennt man Hochbegabte?	34
<hr/>	
Ist mein Kind hoch begabt? – Gibt es bereits in der frühen Kindheit Merkmale, die auf eine Hochbegabung hindeuten?	35
Ist ein Vorschulkind oder ein Schulkind besonders begabt?	36
Zwei Fehler bei der Einschätzung von Hochbegabung.....	38
Checklisten: Eine einfache Methode zum Erkennen Hochbegabter?.....	39
Informationsquellen für das Erkennen von Hochbegabung – Verhaltensbeobachtung – Zeugnisse und Schulleistungen – Wettbewerbe – Intelligenztests – Gütekriterien von Intelligenztests – Testen: Ab welchem Alter und wie oft? – Grenzen der Intelligenztestung.....	41
Erkennen von Hochbegabung: Ein Fazit.....	51
4. Was Eltern für ihre begabten Kinder tun können	52
<hr/>	
Förderung beginnt in der Familie.....	52
Sind hoch begabte Kinder anders? – Wie sehen Hochbegabte sich selbst?	53

Besondere Hinweise für Eltern zum Erkennen Hochbegabter – Wie geht man mit der Diagnose „Hochbegabung“ um?	55
Wie können Eltern die Begabung ihres Kindes fördern? – Begabungen früh fördern – Auf die emotionale Entwicklung hoch begabter Kinder achten – Was können Eltern für hoch begabte Mädchen tun? – Schulinhalte schon vor der Schule lernen? – Der Umgang mit digitalen Medien – Eltern als Partner von Kindergarten und Schule.....	58
Beratung und Unterstützung von Eltern hochbegabter Kinder.....	67

5. Was Erzieherinnen und Erzieher für hoch begabte Kinder im Kindergarten tun können 68

Die Schlüsselrolle des Kindergartens – Vorteile des Kindergartens bei der Förderung hoch begabter Kinder – Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher – Bezugsperson und Mentorin oder Mentor – Wissen über Hochbegabung – Einstellung zu Lernen und Bildung.....	69
Fördermöglichkeiten im Kindergarten – Beobachtung und Dokumentation – Räumlich-materielle Ausstattung – Akzeleration, Beschleunigung – Enrichment, Anreicherung.....	74
Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern – Elternkooperation – Externe Kooperationspartner	84

6. Was die Schule für begabte Schülerinnen und Schüler tun kann 86

Begabungsförderung: Eine wichtige Aufgabe der Schule – Wie kann die Schule ihren Auftrag erfüllen und hoch begabten Kindern gerecht werden?	86
Förderprinzipien und Fördermöglichkeiten – Für jeden die richtige Herausforderung: Innere Differenzierung im Unterricht – Bessere Passung in einer höheren Klassenstufe? Akzeleration – Wie können Lehrerinnen und Lehrer einen Schüler oder eine Schülerin beim Überspringen einer Klasse unterstützen? – Mehr Stoff, bitte! Möglichkeiten des Enrichment außerhalb des Unterrichts – Kombinationen von Akzeleration und Enrichment: Spezielle Kurse, Klassen und Schulen	89

Hochbegabte unter sich oder besser gemeinsames Lernen mit allen Kindern?	
Stichwort „Inklusion“ Hochbegabte Schülerinnen:	
Worauf bei Mädchen besonders geachtet werden sollte.....	108
Schulpsychologische Beratung: Voraussetzung für eine Förderung im Unterricht?	110
Was ist zu tun? Ein kurzes Fazit zur Förderung in der Schule	111
Anhang	112
<hr/>	
Internetportale	112
Literaturhinweise.....	113



Vorwort

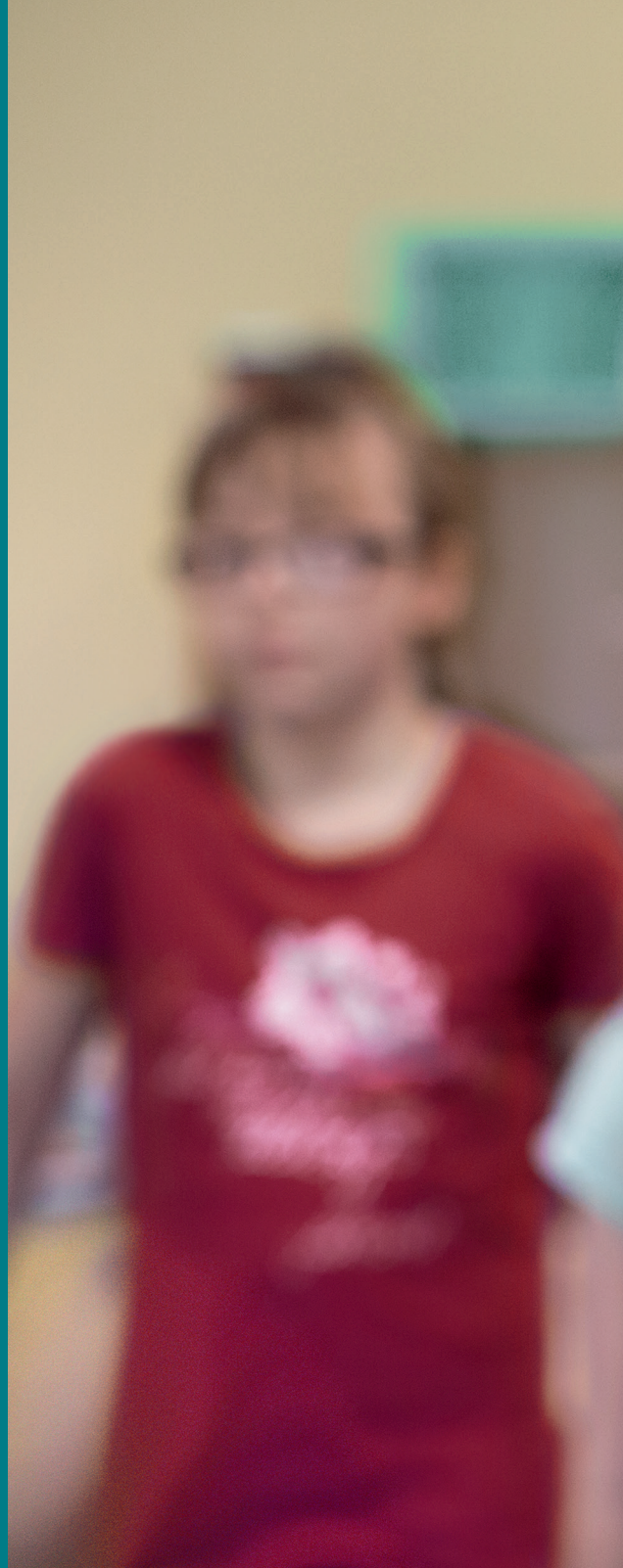
Das Wissen und Können der Menschen sind für unser rohstoffarmes Land die wichtigsten Ressourcen der Zukunft. Für den Staat ist es deshalb eine entscheidende Investition, Begabungspotenziale und Talente von Kindern zu erkennen und zu fördern. Gleichzeitig ist es ein Gebot der Chancengerechtigkeit, jedem Kind die bestmögliche Entwicklung zu sichern.

Im Bereich von Kindergarten und Schule ist Begabungsförderung vor allem Aufgabe der Länder. Die Bundesregierung unterstützt deren Politik durch Forschungsprojekte, durch die zentrale Anlaufstelle für die Talentförderung „Bildung & Begabung“, durch Schülerakademien und Jugendwettbewerbe wie „Jugend forscht“.

Die vorliegende Broschüre gibt einen guten Überblick über die verschiedenen Fördermöglichkeiten und die von unterschiedlichen Institutionen angebotene Beratung. Sie soll Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern helfen, auf Kinder mit besonderen Fähigkeiten und Interessen aufmerksam zu werden, sie besser zu verstehen und entsprechend zu fördern.

Ich wünsche mir, dass viele die Broschüre lesen, um aus den Anlagen und Stärken jedes Kindes das Beste zu machen.

Prof. Dr. Johanna Wanka
Bundesministerin für Bildung und Forschung





Begabte Kinder finden und fördern

Ella et, que ent, cum eosantempore quidest di atio te ad mo dem es ma que sin nobiti dolore del int
porem consequere adit ut a acesti cus quis moloreiumque nos alibus eatiur as dolorestis vel is et aut hic tectio
quiat ut et mos consequi od quis exceperio odigenis rempor a perum sendunt quibus volupta adi dolum
is exceattem ullorum reiciun dunduci endebis quaeper eptatia voluptatis dem intiatae recupta nestibus re,
qui dustincienia nos aut plit dolorepedis eosape maio ommod quos eatur?

Pedit, sam unt quisim quidemo luptaquia ea ditatur, omnimped quisciis es perrum ium sanders
porem consequere adit ut a acesti cus quis moloreiumque nos alibus eatiur as dolorestis vel is et aut hic tectio
quiat ut et mos consequi od quis exceperio odigenis rempor a perum sendunt quibus volupta adi dolum
reiciun dunduci endebis quaeper eptatia voluptatis dem intiatae recupta.



1. Warum wir uns mit Hochbegabten beschäftigen sollten

„Was wir zu lernen haben, ist so schwer und doch so einfach und klar:
Es ist normal, verschieden zu sein.“

Richard von Weizsäcker (1993)

Diese Broschüre soll Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften grundlegende Informationen über Hochbegabung vermitteln und praktische Ratschläge geben, wie sie begabte Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern können. Aber auch andere Lesergruppen, etwa politische Entscheidungsträger, mögen von der Lektüre dieser Broschüre profitieren. Um die Ratschläge, die in dieser Broschüre dargeboten werden, nachzuvollziehen, muss man zunächst einmal wissen, was Hochbegabung überhaupt bedeutet; denn zu kaum einem Thema gibt es so viele falsche Vorstellungen wie zu Hochbegabung. Daher werden in den ersten drei Kapiteln wesentliche Grundlagen zur Hochbegabung allgemeinverständlich vermittelt. Wir empfehlen, diese Kapitel in jedem Fall zu lesen. Auch darin finden sich schon viele Ratschläge, die für alle Zielgruppen von grundlegendem Interesse sind.

Bei begabten Kindern, die im Mittelpunkt dieser Broschüre stehen, handelt es sich um Mädchen und Jungen, die das Potenzial haben, weit überdurchschnittliche Leistungen in bestimmten Gebieten zu erbringen, beispielsweise in der Schule, im Sport, in der Musik oder in der Kunst. Häufig fallen diese Kinder bereits sehr früh durch ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten auf. Das kann verschiedene Bereiche betreffen: etwa den mathematisch-naturwissenschaftlichen, den sprachlichen, den musisch-künstlerischen oder den sensumotorischen Bereich (in dem es um das Zusammenspiel von Wahrnehmungen und motorischen Leistungen geht). Manche Kinder sind auch auf mehreren Gebieten besonders begabt.

Besondere Aufmerksamkeit und öffentliches Interesse erregen Kinder und Jugendliche, die bereits in sehr jungen Jahren außerordentliche Leistungen zeigen, wenn sie zum Beispiel im Alter von zehn Jahren ein Musik-

instrument so gut spielen können wie Mitglieder eines renommierten Orchesters, mit 14 Jahren das Abitur mit besten Noten bestehen oder mit 17 Jahren das Tennisturnier in Wimbledon gewinnen.

Hoch begabte Kinder und Jugendliche werden sehr schnell als „Genies“ oder „Wunderkinder“ bezeichnet. Wie später noch gezeigt wird, findet man „echte“ Genies, wie es Einstein oder Mozart waren, jedoch extrem selten. Hochbegabte hingegen sind viel häufiger zu finden.

In so gut wie jedem Kindergarten, jeder Grundschule und jedem Gymnasium gibt es außergewöhnlich begabte Schülerinnen und Schüler. Aber auch auf anderen Schulen, wie Haupt- oder Realschulen, finden sich Hochbegabte. Bei manchen hoch begabten Kindern oder Jugendlichen erkennt man ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten früh, weil sie über Jahre hinweg zu den Besten in ihrer Klasse zählen, durch spezielle Kenntnisse, Fähigkeiten oder Leistungen auffallen oder eine Klasse überspringen. Bei anderen Kindern und Jugendlichen wird die Hochbegabung während ihrer ganzen Schulzeit oder auch später nicht erkannt. Das kann verschiedenste Gründe haben, beispielsweise Schüchternheit, soziale Herkunft, eine andere Muttersprache als Deutsch oder der kulturelle Hintergrund. Gelegentlich sind Hochbegabte nur durchschnittliche oder sogar besonders schlechte Schülerinnen oder Schüler – und dennoch begabter als all ihre Klassenkameraden.

Begabung ist nicht dasselbe wie Leistung. Begabungen stellen zunächst Dispositionen bzw. Potenziale dar, die sich dann in Form von Leistungen entfalten (oder auch nicht). Weder bei hoch begabten Kindern noch bei den oben erwähnten „Wunderkindern“ fallen besondere Leistungen einfach vom Himmel. Hinter solchen Leistungen stehen zumeist eine konsequente Förderung, intensives Üben und hohe Ausdauer. Damit sich Begabungen bis zur Höchstleistung entfalten können, sind fast immer lange Lern- und Übungsphasen nötig. Dabei sind insbesondere Kinder, aber auch noch Jugendliche, auf die Förderung durch ihre Umwelt angewiesen. Der Glaube, dass sich besonders Begabte aufgrund ihrer außergewöhnlichen Fähigkeiten in jedem Fall ganz allein, ohne fremde Hilfe und gegen widrige Umstände durchsetzen, ist ein Irrtum.

Kaum jemand käme auf die Idee, dass Spitzenleistungen in der Musik oder im Sport ohne langjähriges intensives Üben und Trainieren unter professioneller Anleitung zu erreichen wären. Eine Studie an Violinspielerinnen und Violinspielern ergab, dass die Besten ihres Faches im Alter von 21 Jahren bereits mehr als 10.000 Übungsstunden hinter sich hatten. Nicht anders ist es mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Sie will genauso dauerhaft durch Wissensvermittlung gefördert, durch Aufgabenstellungen herausgefordert, durch Feedback bekräftigt und durch fähige Pädagoginnen und Pädagogen in konstruktive und produktive Bahnen gelenkt werden. Fähigkeiten, die man nicht in Anspruch nimmt, entwickeln sich nur unvollkommen und können auch verkümmern.



Einer der berühmtesten Hochbegabungsforscher, Lewis Terman (seine bedeutendste Studie stellen wir gleich vor), stellte in einem Vortrag an der Universität Berkeley fest, dass begabt zu sein noch lange nicht bedeutet, auch überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Nur im Zusammenspiel mit anderen Faktoren, wie Selbstvertrauen und einer positiv eingestellten sozialen Umgebung, könne hohe Intelligenz zu Leistungen auf hohem oder sehr hohem Niveau führen.

Immer wieder zeigen Fragen von Eltern, dass sie unsicher sind, ob hoch begabte Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung besonders gefährdet sind, Probleme mit der Schule oder im Kontakt zu Gleichaltrigen bekommen werden oder im Gegensatz dazu hoch begabte Kinder einfach nur „beschenkt“ und für das Leben besser ausgerüstet sind. Zu dieser Verunsicherung tragen auch zahlreiche Beiträge in den Medien bei, die nicht selten wenig seriös sind. Oft stellen sie einzelne Schicksale dar, die keineswegs repräsentativ für die Gruppe der Hochbegabten sind. Und dann werden daraus – völlig unzulässigerweise – allgemeine Aussagen für die Gruppe aller Hochbegabten abgeleitet.

Der Begriff „Hochbegabung“ ruft bei fast jedem Menschen bestimmte Vorstellungen hervor. Erfolgreiche „Überflieger“ gehören, wie oben schon erwähnt, dazu. Der Begriff ist jedoch nicht nur positiv besetzt. Etliche Menschen haben ein Bild von Hochbegabten, das durch eine starke Diskrepanz zwischen hohen geistigen Fähigkeiten einerseits und sozialen und emotionalen Schwierigkeiten andererseits geprägt ist. Intellektuelle mit Hornbrille, die zwar brillante Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sein mögen, aber weder mit den Anforderungen des alltäglichen Lebens noch mit „ganz normalen“ Menschen zurechtkommen, sind bis heute weit verbreitete Stereotype.

Wissenschaftliche Studien zeigen jedoch ein anderes Bild. Kurz zusammengefasst könnte man über Hochbegabte sagen: Wenn man von ihren hohen (kognitiven) Fähigkeiten und damit zusammenhängenden Merkmalen einmal absieht, unterscheiden sie sich kaum von anderen Menschen. Natürlich haben auch Hochbegabte Probleme – aber nicht mehr als alle anderen auch; und schon gar nicht ist die hohe Begabung die direkte Ursache für Probleme. Im Gegenteil ist Hochbegabung eine Ressource, um die Anforderungen des Lebens gut zu bewältigen.

Bislang haben wir Hochbegabte als eine einheitliche Gruppe betrachtet. In diesem Zusammenhang sollten wir jedoch nicht übersehen, dass hoch begabt nicht gleich hoch begabt ist: Denn Hochbegabte unterscheiden sich untereinander in ihrer Persönlichkeit und Entwicklung genauso wie die durchschnittlich Begabten auch. Das zeigen sehr aufwändige wissenschaftliche Studien, die die Entwicklung Hochbegabter über das gesamte Leben verfolgen.

Die erste und wohl berühmteste Untersuchung zur Hochbegabung wurde von dem oben bereits erwähnten Psychologen Lewis Terman durchgeführt. Seine Stichprobe bestand aus 1.528 hoch begabten Kindern in Kalifornien/USA, davon waren 856 Jungen und 672 Mädchen. Diese Studie begann 1921, und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden bis ins hohe Alter immer wieder befragt und untersucht. Der Nutzen einer so genannten Längsschnittuntersuchung liegt darin, dass Hochbegabte über verschiedene Lebensphasen hinweg in ihrer Entwicklung beobachtet werden können. Damit kann man untersuchen, welche Faktoren diese Entwicklung beeinflussen und was in der Schule und im Beruf aus hoch begabten Kindern wird.

Die hoch begabten Personen, die Terman in seiner Studie untersuchte, entwickelten sich durchweg positiv: Sie erzielten überdurchschnittlich gute Schul- und Studienleistungen, und ein überproportional großer Anteil der Gruppe arbeitete später in hochqualifizierten Berufen. Auch berichtet Terman unter anderem, dass im Vergleich zur durchschnittlichen Bevölkerung ihr Gesundheitszustand besser war und weniger von ihnen unter emotionalen Problemen oder Persönlichkeitsstörungen litten.

Diese Studie wurde jedoch dahingehend kritisiert, dass die untersuchte Gruppe der Hochbegabten nicht repräsentativ war. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Studie von Terman stammten vorwiegend aus der gehobenen Mittelschicht, also aus Familien mit einem höheren Einkommen und oft einer besseren Ausbildung als der amerikanische Durchschnitt. Daher ist nicht klar, inwieweit der größere schulische und berufliche Erfolg sowie die bessere körperliche und seelische Gesundheit auf die Begabung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zurückzuführen ist oder auf andere Faktoren, wie zum Beispiel ihre soziale Herkunft.

Dennoch belegen Termans Ergebnisse recht eindeutig, dass zumindest die psychische Entwicklung der Teilmenge hoch begabter Personen, die er untersucht hatte, nicht negativer verlief als die der durchschnittlich Begabten. Aber auch die Ergebnisse neuerer und methodisch besserer Längsschnittstudien, die die oben genannten Schwierigkeiten nicht aufweisen, zeigen klar in dieselbe Richtung.

Die von Julian Stanley im Jahr 1971 begründete *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) verfolgt 6.000 Hoch- und Höchstbegabte in ihrer schulischen, akademischen und beruflichen Entwicklung. Die Personen, die an dieser Studie teilnehmen, wurden bereits bevor sie zwölf Jahre alt waren anhand der Ergebnisse von Testverfahren zur intellektuellen Leistungsfähigkeit ausgewählt.

Auch in dieser Studie ließen sich keine psychischen Auffälligkeiten der Hochbegabten feststellen. Im Vergleich zu durchschnittlich Begabten waren die hoch begabten Personen in Schule, Studium und Beruf deutlich erfolgreicher. Diese Studie führte auch zu einer Fülle weiterer wertvoller Erkenntnisse. So wurden zum Beispiel drei Gruppen von Hochbegabten gebildet: Besonders sprachlich begabte, besonders mathematisch begabte und gleichmäßig sprachlich und mathematisch begabte Jugendliche. Dabei zeigte sich, dass besonders mathematisch Begabte später vorwiegend naturwissenschaftliche Studiengänge und Berufe wählten, sprachlich Begabte vorwiegend geistes- und humanwissenschaftliche Disziplinen und Personen mit einem ausgeglichenen Begabungsprofil sich auf beide Richtungen etwa gleichmäßig verteilten.

Eine weitere sehr sorgfältig geplante Längsschnittstudie stammt aus Deutschland. Es handelt sich um das sogenannte Marburger Hochbegabtenprojekt, das von Detlef Rost geleitet wird. Diese Untersuchung begann im Jahre 1987 und erstreckt sich damit (noch) nicht über einen so langen Zeitraum wie die beiden oben angesprochenen Studien. Hier wurden zunächst 7.023 Schülerinnen und Schüler des dritten Schuljahrs aus insgesamt 350 Klassen mit verschiedenen Intelligenztestverfahren, die vornehmlich die allgemeine Intelligenz erfassen, getestet.

Ausgewählt wurde zum einen eine Stichprobe von 151 hoch begabten Schülerinnen und Schülern mit einer sehr hohen Intelligenz, zum anderen eine durchschnittlich intelligente Kontrollgruppe von 136 Schülerinnen und Schülern. Später kam noch eine „hochleistende“ Stichprobe hinzu, die sich aus 118 Schülerinnen und Schülern mit sehr guten Schulleistungen zusammensetzte. In dieser Stichprobe befanden sich aber keine hoch begabten Schülerinnen und Schüler. Ihre Intelligenz lag insgesamt im durchschnittlichen Bereich.

Mittlerweile existieren aus der Marburger Längsschnittstudie zahlreiche wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zur schulischen, psychischen und sozialen Entwicklung von Hochbegabten. Das generelle Fazit ist auch hier, dass Hochbegabte im Allgemeinen hervorragende schulische Leistungen erbringen und sich nicht durch eine negative psychische oder soziale Entwicklung auszeichnen. Rost fasst die bis zum Jahre 2000 gefundenen Resultate dahingehend zusammen, dass hoch begabte Grundschulkindern ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern ähnlicher sind, als man es aufgrund der in der Literatur immer wieder behaupteten „Andersartigkeit“ Hochbegabter vermuten könnte. Hochbegabte Grundschulkindern seien Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorlieben, ähnlichen Abneigungen, ähnlichen Schwierigkeiten und ähnlichen Vorzügen.

Als eine besondere Problemgruppe unter den hoch begabten Schülerinnen und Schülern erwiesen sich allerdings die sogenannten Underachiever, also hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlichen oder auch „nur“ durchschnittlichen Schulnoten. Underachiever leiden zum Teil unter erheblichen Problemen, auf die wir später noch gesondert eingehen.

Die drei oben aufgeführten Studien sowie verschiedene spätere Untersuchungen zeigen auch, dass es sehr schwierig ist, von einer *typischen* Entwicklung Hochbegabter zu sprechen. So gibt es Hochbegabte, denen alles zuzufliegen scheint, es gibt Spätentwickler, und es gibt Begabte, die nie eine Chance hatten oder ihr Potenzial nicht entfalten konnten. Manche Begabte werden zu Expertinnen und Experten oder zu außergewöhnlich kreativen Erwachsenen; andere unterscheiden sich kaum von durchschnittlich begabten Erwachsenen.

Wie kommen diese Unterschiede zu Stande? Was eine positive Entwicklung Hochbegabter erleichtert, ist zum Beispiel eine herausfordernde und zugleich unterstützende Umwelt, frühzeitige, angemessene und gezielte Förderung, Rollenvorbilder, Zielsetzung, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder der Erwerb von Wissen und Fachkenntnissen.

Eine positive Entwicklung wird hingegen erschwert, wenn zum Beispiel eine besondere Begabung nicht erwartet wird, weil ein Kind aus einem bildungsfernen Umfeld kommt oder einen Migrationshintergrund hat oder auch wenn zu starker Leistungsdruck auf das Kind ausgeübt wird. Auf weitere Faktoren gehen wir ausführlicher in den nächsten Kapiteln ein.

Insgesamt kann man sagen, dass Hochbegabte eine normale emotionale Entwicklung durchlaufen und im Allgemeinen nicht gefährdeter sind als durchschnittlich Begabte. Jedoch gibt es einige Besonderheiten, mit denen sie sich unter Umständen auseinandersetzen müssen:

Beschleunigte kognitive Entwicklung: Hochbegabte verfügen über kognitive Fähigkeiten, die man bei den meisten Kindern erst in einem späteren Lebensalter erwarten kann. Eine Gefahr dabei ist, dass Eltern und Lehrkräfte diesen Entwicklungsvorsprung im kognitiven Bereich auch auf andere Lebensbereiche verallgemeinern und das Kind überfordern, in dem sie zum Beispiel seine sozialen oder emotionalen Bedürfnisse falsch einschätzen. Auch können solche Entwicklungsvorsprünge, insbesondere wenn sie sehr groß sind, zu besonderen Lebenssituationen führen – zum Beispiel dann, wenn ein Kind nur noch wenige Interessen mit Gleichaltrigen teilt oder diesen in vielen Fertigkeiten weit voraus ist. Diese möglichen Besonderheiten in der *Lebenssituation* können dann zu Problemen führen, wenn die Umwelt dies nicht erkennt und berücksichtigt. Sie lassen aber keine Rückschlüsse auf *persönliche* Besonderheiten zu, denn wie wir zuvor bereits ausgeführt haben, unterscheiden sich hoch begabte Kinder und durchschnittlich begabte Kinder – abgesehen von den höheren kognitiven Fähigkeiten – grundsätzlich nicht in anderen Bereichen.

Falsche Vorstellungen über Hochbegabte:

Die Gleichsetzung von Hochbegabung mit einem erhöhten Risiko für emotionale oder andere Störungen ist, wie wir oben gesehen haben, genauso falsch wie die Erwartung von Perfektion in allen Bereichen.

Die individuellen Besonderheiten des Kindes sind entscheidend. Pauschalaussagen und Schablonen werden dem Kind nicht gerecht; sie können sogar im Extremfall dazu führen, dass das Kind genau die Probleme entwickelt, die von ihm „erwartet“ werden (man spricht auch von sich „selbst erfüllenden Prophezeiungen“). Denn die Existenz solcher Vorurteile über Hochbegabte bleibt auch den Hochbegabten selbst nicht verborgen; und ein Weg damit umzugehen, ist es, ihnen zu entsprechen. Eine andere Strategie ist, sich an den Durchschnitt anzupassen oder im Extremfall sogar die eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse komplett zu verleugnen. Beide Strategien schaden aber der persönlichen Entwicklung.

Dauerhafte Unterforderung: Einige Hochbegabte können in der Schule völlig unterfordert sein. Das mag insbesondere an Schulen mit geringen Anforderungen der Fall sein, aber auch dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Hochbegabung von Schülerinnen und Schülern zu wenig berücksichtigen. Dauerhafte schulische Unterforderung kann sich langfristig negativ auf die Entwicklung von Persönlichkeit und Leistungsfähigkeit eines hoch begabten Kindes auswirken.

Wenn ein Kind nie oder nur sehr selten erlebt, dass es echte Herausforderungen erfolgreich bewältigen kann, so kann es kaum Sicherheit über die eigenen Fähigkeiten (und auch deren Grenzen) gewinnen. Manche Hochbegabte sind sich daher trotz guter Leistungen unsicher, was sie wirklich können, und haben entsprechend Schwierigkeiten, sich angemessene Ziele zu setzen – also Ziele, die weder zu hoch noch zu niedrig angesetzt sind. Dauerhafte Unterforderung kann außerdem dazu führen, dass ein Kind die Lust am Lernen verliert. Dauerhafte Unterforderung kann damit nicht nur der Leistungsentwicklung schaden, sondern dem gesamten Wohlbefinden des Kindes.

Unkonventionelle Problemlösungen: Eine hohe Intelligenz und Kreativität des Kindes kann zu einer unkonventionellen Art führen, sich Wissen anzueignen und Probleme zu lösen. Das löst unter Umständen bei Eltern und Lehrkräften Widerstand aus, da das Kind Probleme und Aufgaben auf seine eigene, für andere ungewohnte und zum Teil unverständliche Art löst und organisiert. Nicht immer wird dieses Vorgehen als intelligentes und kreatives Arbeitsverhalten erkannt; manchmal werden kreative Vorgehensweisen sogar abgelehnt, wenn sie zum Beispiel nicht in den Ablauf einer Unterrichtsstunde in der Schule passen.

Für die Begabungsentwicklung ungünstige Rollenerwartungen: Insbesondere bei hoch begabten Mädchen können Rollenkonflikte entstehen, wenn sie zum Beispiel finden, dass Weiblichkeit und Erfolg nicht zusammenpassen, oder wenn die Begabung eines Mädchens in einer „typischen Jugenddomäne“ liegt. Das mag dazu führen, dass ein hoch begabtes Mädchen seine Interessen und Fähigkeiten versteckt. Zusätzlich zum Geschlecht können weitere Merkmale zu bestimmten, für die eigene Entwicklung ungünstigen Rollenerwartungen führen. Manchmal kann der schulische Erfolg oder die Lernfreude eines Kindes zu einer zunehmenden Entfremdung des Kindes von seiner Herkunftsfamilie führen, beispielsweise dann, wenn die Eltern wenig über die Schule wissen oder andere Lebensbereiche stärker wertschätzen.

Abschließend möchten wir zusammenfassend betonen: Vieles von dem, was in Laienvorstellungen als „typisch hoch begabt“ gilt, stimmt also vielleicht für kleine Teilgruppen der Hochbegabten, aber keineswegs für alle Hochbegabten – dafür sind die Mitglieder dieser Gruppe insgesamt viel zu unterschiedlich. Insgesamt haben Hochbegabte nicht mehr soziale und emotionale Probleme als durchschnittlich Begabte. Wenn es zu Entwicklungsschwierigkeiten kommt, liegt das meistens an einem ungünstigen Umfeld, das ihre besonderen Fähigkeiten nicht anerkennt, das sie unterfordert oder das die Wertschätzung ihrer Gesamtpersönlichkeit zu sehr von ihren Leistungen abhängig macht.

Insgesamt haben Hochbegabte und durchschnittlich Begabte also viel mehr gemeinsam, als gemeinhin angenommen wird.



2. Begabung und Hochbegabung

„Intelligenz an sich ist ein Rüstzeug; wertvoll wird sie erst durch die positiven Ziele, in deren Dienst sie verwandt wird.“

William Stern, deutscher Psychologe (1871 – 1938)

Wenn wir jemanden als begabt bezeichnen, so sprechen wir diesem Menschen Eigenschaften zu, die ihn zu bestimmten Leistungen befähigen.

Begabung bezeichnet damit ganz allgemein die persönlichen Leistungsvoraussetzungen eines Menschen.

Treffen wir nun auf jemanden, der Außergewöhnliches leistet, zum Beispiel einen Vierjährigen, der bereits lesen kann, so vermuten wir schnell, dass hier eine hohe Begabung zu Grunde liegt. Je nachdem, wie die Leistungen ausfallen, sprechen wir also von unterschiedlichen Ausmaßen der Begabung; und Hochbegabung bezeichnet dabei besonders hoch ausgeprägte persönliche Leistungsvoraussetzungen.

Doch zeigt sich hohe Begabung tatsächlich immer auch in außergewöhnlichen Leistungen? Kann jemand, der nicht durch hohe Leistungen auffällt, auch hoch begabt sein? Und sind es immer die persönlichen Eigenschaften, die erklären, warum jemand Außergewöhnliches leistet? Können nicht auch sein Umfeld oder manchmal einfach glückliche Umstände dafür verantwortlich sein? Wie wichtig sind Übung und die Unterstützung durch die Umwelt? Oder setzt sich Begabung von allein durch?

Alltagsvorstellungen über Begabung und Hochbegabung

Im Alltag findet man recht unterschiedliche Vorstellungen darüber, was Begabung oder auch Hochbegabung ist. Manche Personen sehen Begabung eher als ein stabiles, unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal an, andere wiederum halten Begabung für veränderbar und damit auch entwickelbar. Man kann sich vorstellen, dass diese beiden Sichtweisen durchaus unterschiedliche Auswirkungen im Alltag haben können. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Eine Schülerin erlebt in Mathematik einen Misserfolg; sie erhält beispielsweise eine schlechte Note in einer Klassenarbeit. Wenn sie nun glaubt, dass ihre Begabung für Mathematik veränderbar ist, so wird sie eher motiviert sein, an ihren Fähigkeiten zu arbeiten. Wenn sie dagegen annimmt, dass ihre Begabung für Mathematik stabil ist, würde sie die schlechte Note eher als Hinweis auf eine geringe Begabung in Mathematik deuten, an der nicht viel zu ändern ist. Langfristig können sich solche Erklärungsmuster durchaus auf die persönliche Entwicklung in einem Bereich auswirken.

Der US-amerikanische Psychologe Robert J. Sternberg untersuchte Alltagsvorstellungen über Hochbegabung. Er befragte Laien, was für sie Hochbegabung ausmacht, und fand in ihren Antworten die folgenden fünf Merkmale:

1. Hochbegabung ist charakterisiert durch *Exzellenz*. Hochbegabte sind Gleichaltrigen also in einem oder auch mehreren Fähigkeitsbereichen deutlich überlegen.
2. Hochbegabung ist *selten*, also nicht der Regelfall.
3. Hochbegabung führt zu *Produktivität*. Sie befähigt die Person dazu, etwas Besonderes zu tun.
4. Hochbegabung lässt sich in irgendeiner Form *nachweisen*, etwa durch Intelligenztests oder durch herausragende Werke.
5. Hochbegabung gilt in der Kultur, in der sie auftritt, als *wertvoll*.

Im ersten Kapitel haben wir die Darstellung Hochbegabter in den Medien kurz angesprochen. Hier klang bereits an, dass es – neben dem Bild des „Überfliegers“, dem alles spielend gelingt – auch die Vorstellung gibt, dass eine hohe intellektuelle Begabung mit sozialen und emotionalen Problemen einhergehen kann. Anscheinend wird Hochbegabung also nicht immer geschätzt und ausschließlich positiv gesehen, und Alltagsvorstellungen über Hochbegabte können daher durchaus ambivalent ausfallen: Hochbegabte gelten zwar als intelligent und leistungsstark, aber in sozialer und emotionaler Hinsicht als problematisch. Zahlreiche groß angelegte Studien zeigen eindeutig, dass diese Ansicht falsch ist. Hochbegabte sind keineswegs anfälliger für derartige Probleme als andere Menschen (siehe dazu auch die Kapitel 1 und 4). Solche falschen Alltagsvorstellungen können jedoch durchaus zu einer eigenen Herausforderung für Hochbegabte werden.



Angeboren oder anezogen?

Die göttliche Inspiration, der Kuss der Muse bzw. die Vorstellung, dass eine besondere Begabung einfach so „vom Himmel fällt“, hat unser Bild von Begabung über viele Jahrhunderte geprägt. Mit Beginn der wissenschaftlichen Erforschung von Intelligenz und Hochbegabung vor gut hundert Jahren geriet dieser Mythos zwar ins Wanken; die Frage, woher eine hohe Begabung eigentlich kommt, ist jedoch nach wie vor aktuell. Welche Rolle spielen also Anlage und Umwelt nach dem heutigen Stand der Erkenntnis bei der Entstehung und der weiteren Entwicklung von Hochbegabung?

Auch wenn verschiedene Strömungen des Zeitgeists das Pendel mal stärker in Richtung Vererbung und mal stärker in Richtung Erziehung haben ausschlagen lassen: Ein Entweder-Oder gibt es bei dieser Frage nicht. Sowohl die Erbanlagen als auch die Umwelt spielen für das Zustandekommen hoher Begabung eine wichtige Rolle. Im Laufe der Entwicklung stehen beide Faktoren in einer komplexen Wechselwirkung. „Gute Gene“ allein sind demnach auch keine Garantie dafür, dass sich eine hohe Begabung auch entfalten wird. Wenn eine anregende und förderliche Umgebung fehlt, können selbst herausragende Begabungen verkümmern. Umgekehrt kann ein unterstützendes Umfeld dazu beitragen, dass ein Kind das Beste aus seinem Potenzial macht und unter Umständen sogar mehr erreicht als ein Kind, das zwar von der Natur stärker begünstigt ist, solche guten Entwicklungsbedingungen aber nicht hatte. Je älter und unabhängiger ein Mensch wird, desto mehr Gelegenheit hat er außerdem, die eigene Umwelt mit zu gestalten oder sich ein Umfeld zu suchen oder auch zu schaffen, das zu seinen Bedürfnissen und seinen Möglichkeiten passt.

Dass das Verhältnis zwischen Genen und Umwelt bei der Entfaltung von Begabung kein „Entweder-Oder“ ist, zeigen auch Befunde aus der Epigenetik, einem Forschungsweig, der sich seit etwa zwei Jahrzehnten mit der Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren befasst. Kinder erben die Gene von ihren Eltern. Die Erbinformation, die darin enthalten ist, ist jedoch keineswegs so stabil, wie lange angenommen wurde; und somit ist auch die genetisch bedingte Entwicklung des Kindes keine „Einbahnstraße“. In unterschiedlichen Körperzellen können verschiedene Gene aus dem gesamten Erbgut aktiviert oder deaktiviert sein.

Diese Zustände können durch äußere Ereignisse beeinflusst und auch nicht einfach rückgängig gemacht werden: Ungünstige Umweltbedingungen, beispielsweise Unterernährung oder Stress im Mutterleib oder während der frühen Kindheit, können einzelne Gene dauerhaft an- oder ausschalten. Dies kann langfristige Folgen haben und sich z.B. auf die Anfälligkeit für Krankheiten auswirken. Umwelterfahrungen können durch Veränderungen in der Genaktivierung auch die kindliche Gehirnentwicklung und somit das Lernen beeinflussen. Die Umgebung, in der ein Kind aufwächst, und ihre Wechselwirkung mit den genetisch-biologischen Voraussetzungen, ist also von größter Bedeutung dafür, dass sich Anlagen überhaupt entfalten können.



Potenzial oder Leistung?

Die Begabungen eines Menschen entwickeln sich im Wechselspiel aus angeborenen Merkmalen und Umweltfaktoren. **Unter „Begabung“ verstehen wir bei Kindern vor allem das Leistungspotenzial, also die Entwicklungsmöglichkeiten, und unter „Hochbegabung“ entsprechend ein extrem hoch ausgeprägtes Entwicklungspotenzial.**

Die Unterscheidung von Potenzial und Leistung ist sinnvoll, denn Potenzial entwickelt sich nicht automatisch zu Leistung: Damit sich hohes Potenzial auch entfalten und in hoher Leistung zeigen kann, sind günstige Umweltbedingungen wie gezielte Anregung und Förderung notwendig. (Hierauf gehen wir später in diesem Kapitel noch genauer ein.) Ein hohes Potenzial kann also durchaus auch ohne besondere Leistungshinweise vorhanden sein, insbesondere dann, wenn sich eine Person in einer für sie ungünstigen Umwelt befindet. Je jünger ein Kind ist, desto weniger Zeit und Möglichkeiten hatte es außerdem bisher im Laufe seines erst kurzen Lebens, sein Potenzial schon zu entwickeln.

Hoch begabte Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Elternhäusern

Der Einfluss der Umwelt zeigt sich besonders deutlich, wenn hoch begabte Kinder aus bildungsferneren, gesellschaftlich benachteiligten Gruppen oder aus Familien mit Migrationshintergrund kommen.

Hochbegabte sind grundsätzlich in allen gesellschaftlichen Gruppen zu finden. Die Chancen, entdeckt und gefördert zu werden, sind jedoch nicht gleich verteilt. Ob ein Kind beispielsweise das Gymnasium besucht, ist in Deutschland nicht nur über seine tatsächliche Fähigkeit und Leistung, sondern auch stark über seine Herkunft bestimmt. Aktuelle vergleichende Schulleistungsstudien wie TIMMS, PERLS oder IGLU zeigen, dass Kinder aus höheren, bildungsnäheren Schichten schon bei deutlich geringeren Leistungen die Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums erhalten als Kinder aus anderen Schichten.

Gymnasialempfehlungen – und, wie neuere soziologische Untersuchungen zeigen, auch spätere Karriereaussichten – werden also stark durch soziale und auch ethnische Selektionsprozesse bestimmt. Wichtig ist es auch an dieser Stelle zu betonen, dass solche Befunde *im Mittel* für die beschriebene Gruppe gelten.

Das bedeutet keinesfalls, dass sie für jeden individuellen Fall zutreffen müssen. Selbstverständlich können auch Kinder mit vollem Migrationshintergrund eine hervorragende Bildungslaufbahn absolvieren.

Kasten 2.1

Was ist dran an der „Genie-und-Wahnsinns-Hypothese“?

Das angeblich von dem griechischen Philosophen Aristoteles formulierte Vorurteil, dass „Genie immer mit einem Schuss Verrücktheit einhergeht“, hat eine lange Tradition.

Die „Genie-Wahnsinns-Hypothese“, die kreativen Menschen gern unterstellt wird, gilt jedoch heute als widerlegt.

Kreative Menschen sind im Großen und Ganzen auch nicht „gestörter“ als der Rest der Bevölkerung, und man muss auch nicht besonders „verrückt“ sein, um kreativ zu sein. Im Gegenteil: Psychische Gesundheit ist insbesondere bei der Ausarbeitung kreativer Ideen sehr hilfreich. Berücksichtigen muss man hier allerdings die Rolle gesellschaftlicher Erwartungen: Eben weil das Klischee des „verrückten Genies“ nach wie vor so verbreitet ist, kann es vorkommen, dass sich manche kreativen Personen bewusst exzentrisch verhalten, um sich so anderen gegenüber auch als „echter Künstler“ bzw. als „echte Künstlerin“ auszuweisen.

Wie kommt es zu dieser Unterrepräsentation der Kinder aus Migrantenfamilien? Das Stereotyp, dass bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eine besondere Begabung vorliegt, kann aufgrund von Beurteilungsfehlern (siehe Kapitel 3) bei Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften dazu führen, dass sie die Begabung dieser Kinder nicht erkennen. Wenn Kinder dieses Stereotyp zumindest unbewusst übernehmen und es sich somit auf ihr Selbstbild auswirkt, sind sie häufig gar nicht in der Lage, ihre Potenziale voll auszuschöpfen und in tatsächliche Leistung umzusetzen.

Nicht nur auf der schulischen Seite, sondern auch auf Elternseite kann die Begabung solcher Kinder übersehen werden. Liegt z.B. ein anderes Konzept von Begabung in dem Herkunftsland der Familie vor, achten Eltern häufig auf andere Eigenschaften als auf eine hohe intellektuelle Leistungsfähigkeit in dem hier dargestellten Rahmen. Eine Förderung des Kindes ist in vielen Zuwandererfamilien oft auch aus anderen, wie z.B. finanziellen Gründen, schwierig.

Was kann man nun tun, damit auch die Begabung dieser Kinder erkannt wird? Zunächst ist es wichtig, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften in der Aus- und Weiterbildung entsprechende Informationen zu vermitteln, sodass Stereotype erst gar nicht entstehen und eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler erfolgt (siehe hierzu die Kapitel 5 und 6). Auch möchten wir die Eltern der betroffenen Kinder für den in dieser Broschüre dargelegten Begabungsbegriff sensibilisieren und auf die enorme Bedeutung der Begabungsförderung ihres Kindes hinweisen. Konkrete Möglichkeiten des Erkennens und der Förderung beschreiben wir in den Kapitel 3 und 4.

Unterschiedliche Arten von Begabung

Die Begabung eines Kindes, oder mit anderen Worten, sein Entwicklungspotenzial, kann nun in ganz unterschiedlichen Bereichen liegen. **Es stellt sich stets die Frage „Begabt wofür?“**. Wir können hier zum Beispiel den akademischen, den künstlerisch-musischen, den sozialen oder den sportlichen Bereich unterscheiden. Je nach Bereich gibt es unterschiedliche Arten von Leistungsvoraussetzungen und damit auch unterschiedliche Begabungen.

Die allgemeine intellektuelle Begabung oder allgemeine Intelligenz kann als allgemeine Denk- und Lernfähigkeit verstanden werden und lässt sich in unterschiedliche Teilfähigkeiten untergliedern. Dazu gehören zum Beispiel das logische Denken, das räumliche Vorstellungsvermögen, das Gedächtnis, Rechenfähigkeiten oder sprachliche Fähigkeiten. All diese Fähigkeiten hängen miteinander zusammen. Die allgemeine Intelligenz beeinflusst die geistigen Leistungen in sehr vielen unterschiedlichen Lebensbereichen. Sie kann als die Fähigkeit verstanden werden, auf ganz verschiedenen Gebieten neuartige Anforderungen zu bewältigen und sich in neuen Situationen zurechtzufinden. Dies gilt für das Verstehen von neuem Lernstoff und die Aneignung von Wissen ebenso wie für das Lösen von komplexen Problemen.

Kasten 2.2

Was ist Intelligenz?

Die amerikanische Intelligenzforscherin Linda Gottfredson umschreibt Intelligenz folgendermaßen: „Intelligenz ist eine sehr allgemeine geistige Kapazität, die – unter anderem – die Fähigkeit zum schlussfolgern-den Denken, zum Planen, zur Problemlösung, zum abstrakten Denken, zum Verständnis komplexer Ideen, zum schnellen Lernen und zum Lernen aus Erfahrung umfasst. Es ist nicht reines Bücherwissen, keine enge akademische Spezialbegabung, keine Testerfahrung. Vielmehr reflektiert Intelligenz ein breiteres und tieferes Vermögen, unsere Umwelt zu verstehen, ‚zu kapieren‘, ‚Sinn in den Dingen zu erkennen‘ oder ‚herauszubekommen‘, was zu tun ist.“ (Gottfredson, 1997, S. 13)

Die musisch-künstlerische Begabung befähigt ein Kind zu Leistungen auf musischem Gebiet, wenn dem Kind entsprechende Möglichkeiten der Ausübung und Förderung geboten werden. Sie tritt oft schon sehr früh zutage, etwa beim Spielen eines Musikinstruments, beim Malen oder beim Theaterspielen.

Die sensumotorische Begabung spielt in allen Bereichen eine Rolle, in denen es auf körperliche Geschicklichkeit ankommt – beim Sport und beim Tanzen ebenso wie bei der Feinmechanik, beim Holzschnitzen oder beim Basteln.

Die soziale Begabung bezeichnet die Fähigkeit, mit Menschen umgehen zu können, sich in sie einzufühlen, ausgleichend auf sie zu wirken oder ihnen zu helfen. Diese Begabung ist für Lehrkräfte ebenso wichtig wie für Vorgesetzte („Führungsqualität“), Ärztinnen und Ärzte, Krankenpflegepersonal oder Verkäuferinnen und Verkäufer. Von dieser Fähigkeit, mit anderen umgehen zu können, wird manchmal die Fähigkeit unterschieden, mit sich selbst umzugehen, etwa, sich und die eigenen Bedürfnisse zu verstehen. Nicht selten treten besondere Begabungen auf mehreren Gebieten in Erscheinung. Dies ist oft auch erforderlich, um eine Tätigkeit erfolgreich auszuüben.

Ein Goldschmied, der ein Schmuckstück entwirft und anfertigt, muss sowohl künstlerisch als auch sensumotorisch begabt sein. Eine Vorstandsvorsitzende eines großen Unternehmens ist dann besonders erfolgreich, wenn sie über eine hohe intellektuelle und soziale Begabung verfügt.

Im Folgenden geht es vor allem um die intellektuelle Begabung, insbesondere deshalb, weil gerade für intellektuell besonders Begabte zwar schon einiges, aber immer noch zu wenig getan wird. Während sportlich oder musisch begabte Kinder und Jugendliche ein etabliertes Fördersystem vorfinden, stehen intellektuell Hochbegabte und ihre Eltern nicht selten ziemlich allein und ratlos da. Oft müssen sie zudem mit dem Unverständnis einer Umgebung kämpfen, die annimmt, dass sich hohes Potenzial von alleine durchsetzt, und daraus ableitet, dass man intellektuell Hochbegabte deshalb auch nicht besonders fördern müsse.

Dem ist aber nicht so, wie oben schon betont wurde. Kaum jemand würde annehmen, dass ein sportlich begabtes Kind ohne Training sportliche Höchstleistungen erbringen kann oder dass ein musikalisch begabtes Kind ohne Unterricht und Übung auskommt, wenn es eine musikalische Laufbahn einschlagen möchte.

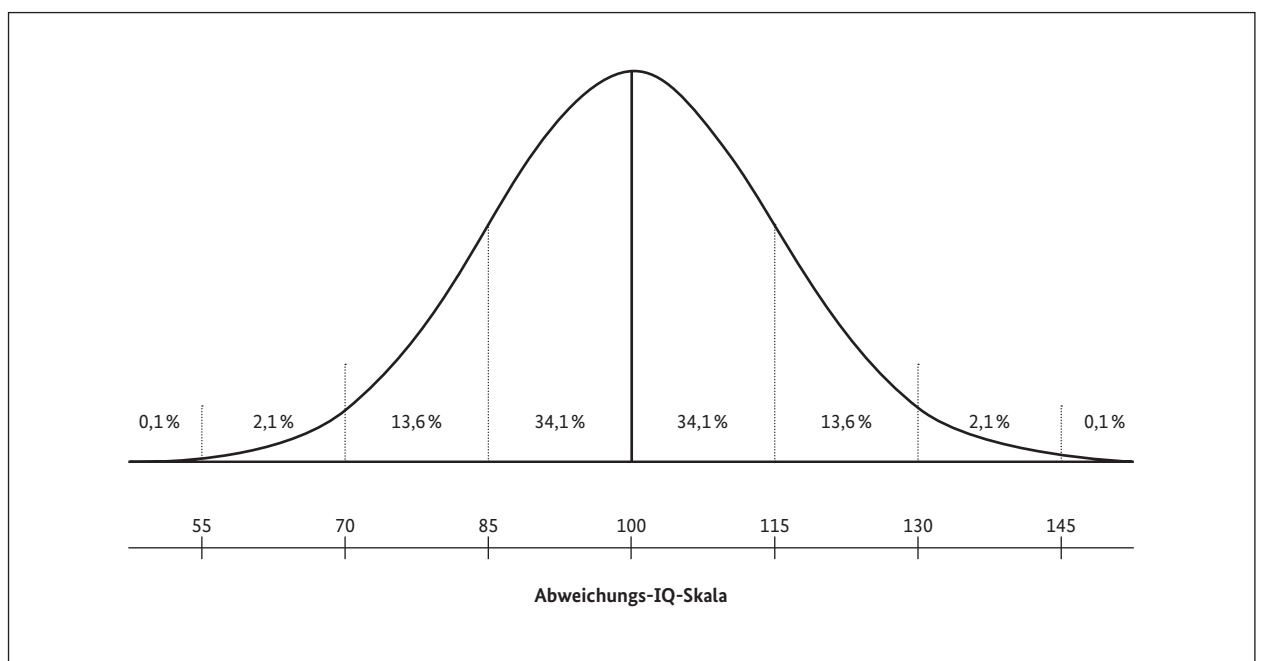


Abbildung 2.1: Normalverteilung der Intelligenzquotienten

Dasselbe gilt für die intellektuelle Begabung! Auch ist es nicht ganz einfach, eine intellektuelle Hochbegabung zu erkennen. Deshalb ist es wichtig, genügend Informationen zu diesem Gebiet bereitzustellen.

Intelligenz als Kernstück der intellektuellen Begabung

Es gibt unterschiedliche Modellvorstellungen über intellektuelle Hochbegabung. Alle Modelle enthalten jedoch übereinstimmend die Intelligenz als das wesentliche Merkmal. Eine überdurchschnittlich ausgeprägte Intelligenz bildet damit das Kernstück der intellektuellen Begabung. Deshalb werden wir in den nächsten beiden Abschnitten einige Grundlagen zur Intelligenz darstellen. Zunächst geht es darum, wie die Intelligenz in der Bevölkerung verteilt ist. Danach werden wir darauf eingehen, was sie für das Verständnis und die Förderung von Begabung und Hochbegabung bedeutet.

Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung

Was Intelligenz mit Merkmalen wie Körpergröße gemeinsam hat, ist ihre Verteilung in der Bevölkerung: Nur wenige Menschen weisen eine sehr hohe oder eine sehr niedrige Ausprägung dieses Merkmals auf, die meisten liegen im mittleren Bereich. Um festzustellen, wie hoch die Intelligenz einer Person ist, werden in der Regel Intelligenztests verwendet (siehe hierzu auch Kapitel 3). Stellt man nun die prozentuale Häufigkeit der Intelligenztestwerte, abgebildet als Intelligenzquotienten (kurz: IQs), in einer Bevölkerung grafisch dar, erhält man eine glockenförmige Kurve (die sogenannte „Normalverteilung“), wie sie in Abbildung 2.1 dargestellt ist.

Die horizontale Achse zeigt die Ausprägung der Intelligenz ausgedrückt als Intelligenzquotient von 55 bis 145 auf der sogenannten *Abweichungs-IQ-Skala*. Der IQ gibt die jeweilige positive oder negative Abweichung der Leistung einer Person im Test vom Mittelwert („Durchschnitt“) einer Bezugsgruppe an, die für diese Person repräsentativ ist (beispielsweise für ein zehnjähriges Kind eine repräsentative Gruppe zehnjähriger Kinder im deutschsprachigen Raum) – daher der Name „Abweichungs-IQ“.

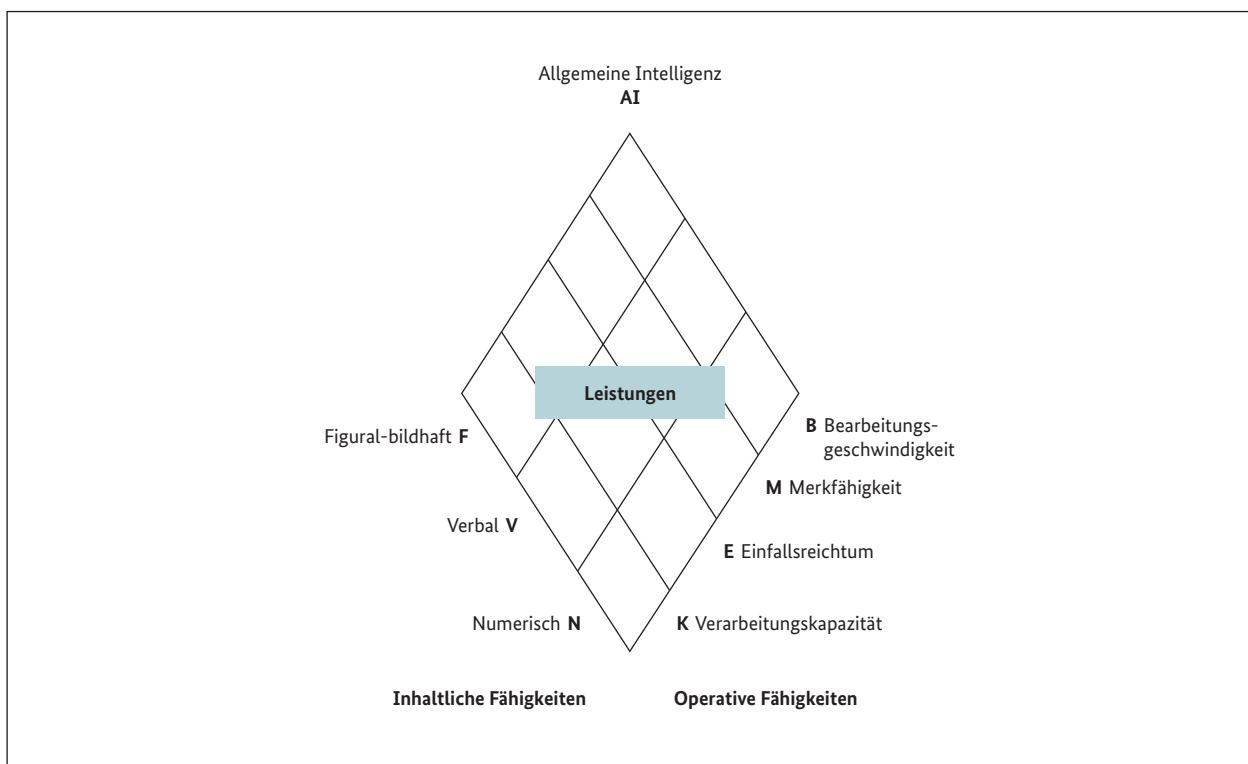


Abbildung 2.2: Berliner Intelligenzstrukturmodell nach Jäger (1982, 1984)

Die Flächen unter der Kurve, die durch die vertikalen Achsen abgeteilt werden, geben die prozentuale Häufigkeit an, mit der die jeweiligen IQ-Werte in der Bevölkerung vorkommen. So ist zu erkennen:

- Der IQ 100 bildet den Mittelwert der abgebildeten Verteilung. Werte über 100 liegen damit über dem Durchschnitt, Werte unter 100 darunter.
- Die meisten Menschen (gut zwei Drittel der Bevölkerung) erreichen einen IQ zwischen 85 und 115. Dieser Bereich wird auch als Durchschnittsbereich der Intelligenz bezeichnet.
- Etwa 95 Prozent der Bevölkerung haben einen IQ zwischen 70 und 130.
- Extrem niedrige oder hohe Werte sind gleichermaßen selten: Jeweils rund zwei Prozent der Bevölkerung (genau gesagt: 2,28 %) haben einen sehr niedrigen IQ (unter 70) oder einen sehr hohen IQ (über 130).

IQ \geq 130 als Kriterium für intellektuelle Hochbegabung?

Von intellektueller Hochbegabung spricht man häufig dann, wenn eine extrem hohe Intelligenz vorliegt, die sich in einem IQ von 130 oder höher ausdrückt. Dabei muss man beachten, dass es kein natürliches Kriterium dafür gibt, ab welchem IQ man es mit Hochbegabung zu tun hat – genauso wenig, wie es ein solches Kriterium dafür gibt, ab welcher Körpergröße jemand „außergewöhnlich groß“ ist. Jedoch wird oft deshalb ein IQ-Wert von 130 als Grenzwert für intellektuelle Hochbegabung gewählt, weil man bei einem so hohen Wert mit Sicherheit davon ausgehen kann, dass die Person überdurchschnittlich intelligent ist. Man könnte genauso gut einen Wert von 127 oder 129 nehmen, häufig nimmt man aber „glatte“ Werte als Grenzwert. In diesem Fall ist das die doppelte Differenz zwischen der Obergrenze des Durchschnittsbereichs (IQ 115) und dem Mittelwert (IQ 100), also ein statistisches und kein inhaltliches Kriterium. Solche Grenzwerte sind vor allem in der Forschung über Hochbegabte relevant. Hier benötigt man ein eindeutiges und möglichst objektives Kriterium, um zum Beispiel Gruppen bilden und miteinander vergleichen zu können.

Auch wenn es darum geht, Kinder in bestimmte Förderprogramme aufzunehmen, bei denen es mehr Bewerberinnen und Bewerber als Plätze gibt, werden solche Grenzwerte (in der Regel als eines von mehreren Auswahlkriterien) benutzt.

In unserem Alltag zu Hause oder in der Schule ist es wenig sinnvoll, strikt an einem IQ von 130 und darüber festzuhalten, um zu entscheiden, ob eine hohe intellektuelle Begabung vorliegt.

Von einem Kind mit einem IQ von 128 würde man kaum andere Leistungen erwarten als von einem Kind mit einem IQ von 130, wenn diese Kinder sich sonst nicht unterscheiden. Manchmal erscheint es in der Presse und in der Ratgeberliteratur so, als würde ab einem IQ von 130 eine andere Kategorie Mensch beginnen. Das ist natürlich Unsinn! Hierzu ein Beispiel: Die durchschnittliche Körpergröße von deutschen Männern im Alter von 30 bis 40 Jahren beträgt 1,80 Meter, und 2,3 Prozent dieser Männer sind größer als 1,94 Meter. Bei einem strengen Festhalten am Grenzwert wären – in Analogie zu unseren Ausführungen zur Hochbegabung – nur diese Männer außergewöhnlich groß. Was ist aber nun mit jemandem mit einer Größe von 1,90 Metern oder 1,93 Metern? Natürlich sind diese Männer auch weit überdurchschnittlich groß!



Ebenso hat ein Kind mit einem IQ von 128 eindeutig eine weit überdurchschnittliche intellektuelle Begabung. Anstatt zu fragen, ob ein Kind nun zur Gruppe der Hochbegabten gehört oder nicht, sollte man besser erkunden, welche besonderen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten dieses Kind hat und welcher Förderbedarf sich daraus ergibt. Ab einem IQ von 130 beginnt keine „neue Welt“. Es geht vielmehr um graduelle Unterschiede.

Wichtig ist außerdem, dass Intelligenz sich aus vielen Teilfähigkeiten zusammensetzt. Entsprechend ist auch kein Intelligenztest in der Lage, alle Bereiche dieses Merkmals abzubilden. Je nach Test kann sich daher durchaus ein anderer IQ ergeben. Darauf gehen wir in Kapitel 3 beim Thema Intelligenztests genauer ein.

Unterschiede in der Intelligenz von Hochbegabten:

Betrachtet man einmal nur alle Personen mit einem IQ von 130 und höher, so liegen von diesen Personen zirka 60 Prozent in einem IQ-Bereich von 130 bis 135, d.h. mehr als die Hälfte aller Personen mit einem IQ von 130 und größer unterscheiden sich maximal um fünf IQ-Punkte. Und 83 Prozent aller Personen mit einem IQ von 130 haben einen IQ in dem Bereich von 130 bis 140, unterscheiden sich also maximal um 10 IQ-Punkte. Damit haben sehr viele Hochbegabte einen relativ ähnlichen IQ-Wert. Diese Ausführungen verdeutlichen weiterhin, dass extrem hohe IQ-Werte, also beispielsweise ein IQ über 145, äußerst selten sind. Wenn ein Intelligenztest ein solch seltenes Ergebnis erbringt, lohnt es sich, hier nochmals genauer hinzusehen. Wie gesagt, solche IQ-Werte sind extrem selten und manchmal sind andere Faktoren, wie zum Beispiel ein veralteter Test, dafür verantwortlich, als die eigentliche Fähigkeit. Darauf gehen wir in Kapitel 3 auch noch einmal genauer ein.

Allgemeine und bereichsspezifische intellektuelle Begabung

Eine hohe intellektuelle Begabung kann sich auch in Teilbereichen der Intelligenz zeigen – zum Beispiel im mathematischen Denken oder sprachlichen Fähigkeiten. Nicht immer sind jedoch alle Bereiche deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt. Mit anderen Worten: Auch wenn der Wert für die allgemeine Intelligenz nur leicht überdurchschnittlich ist, können sich bereichsspezifisch hohe Begabungen zeigen. Und auch, wenn verschiedene Fähigkeiten bei einem Kind insgesamt überdurchschnittlich ausgeprägt sind, können sich *relativ dazu* individuelle Stärken und Schwächen in Teilbereichen der Intelligenz zeigen. Es ist also auch bei einer hohen allgemeinen Intelligenz sinnvoll, sich anzuschauen, wie sich dieser hohe Gesamtwert genau zusammensetzt. Das intellektuelle *Begabungsprofil* gibt Aufschluss über bestimmte Stärken und Entwicklungsfelder eines Menschen; und diese würde man übersehen, wenn man nur die allgemeine Intelligenz betrachten würde. Gut die Hälfte der intellektuell Hochbegabten zeigt ausgeprägte Begabungsprofile. Um angemessen fördern zu können, ist es nützlich, ihre individuellen Begabungsprofile zu kennen, um bei der Förderung auf bestehenden Stärken aufzubauen (siehe Kapitel 4 und 5).

Um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche bereichsspezifischen Begabungen unterschieden werden können, stellen wir nun im Folgenden das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) vor (siehe Abbildung 2.2). Es gibt viele verschiedene Modelle dazu, in welche Teilbereiche Intelligenz untergliedert werden kann. Das BIS ist nun ein Beispiel, das einerseits ausreichend komplex ist, um verschiedene bereichsspezifische Begabungen abbilden zu können, andererseits aber auch noch übersichtlich genug, um sich gut darin zurecht zu finden – im Gegensatz zu anderen Modellen, die teilweise weit über hundert Einzelaspekte beinhalten!

Wie die meisten modernen Modellvorstellungen der Intelligenz geht das BIS davon aus, dass Intelligenz durch mehrere Schichten oder „Hierarchieebenen“ beschreibbar ist. Diese Ebenen unterscheiden sich darin, wie allgemein oder spezifisch sie sind; je allgemeiner, desto eher spielt die dort verortete Fähigkeit eine Rolle bei Denkleistungen in vielen unterschiedlichen Bereichen. Das BIS unterscheidet zwei solcher Hierarchieebenen: Auf der höheren, allgemeineren Ebene befindet sich die allgemeine Intelligenz, darunter auf einer spezifischeren Ebene befinden sich sieben Teilfähigkeiten, die wiederum von der allgemeinen Intelligenz mehr oder weniger stark beeinflusst werden.

Das BIS hat die Form einer Raute. Nach dem Modell setzt sich die allgemeine Intelligenz (AI; Ebene 1) aus sieben Fähigkeiten (F bis B, Ebene 2) zusammen. Die allgemeine Intelligenz wird, wie bereits zuvor beschrieben, als eine sehr *allgemeine* Fähigkeit verstanden, die Einfluss auf eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Intelligenzleistungen nimmt. Die sieben spezielleren Fähigkeiten hingegen beeinflussen eher jeweils *bestimmte* intellektuelle Leistungen. Sie lassen sich unterteilen in sogenannte „operative Fähigkeiten“ und in „inhaltliche Fähigkeiten“. Die operativen Fähigkeiten beschreiben folgende verschiedene *Denkoperationen*:

- *Bearbeitungsgeschwindigkeit*: Diese Fähigkeit zeigt sich im Arbeitstempo, der Auffassungsleichtigkeit und der Konzentrationskraft beim Lösen leichter Aufgaben. Es geht hier vor allem um die Geschwindigkeit, mit der Routineaufgaben bearbeitet werden können.

- *Einfallsreichtum*: Diese Fähigkeit ermöglicht es, für ein bestimmtes Problem viele verschiedene Ideen und Lösungen zu finden. Hierzu benötigt man ein reiches Vorstellungsvermögen, muss vielfältige Informationen zur Verfügung haben und Probleme oder Gegenstände aus mehreren unterschiedlichen Richtungen betrachten können. Es geht weniger um freies ‚Herumfantasieren‘, sondern darum, Probleme kreativ und flexibel zu bearbeiten.
- *Verarbeitungskapazität (logisch-schlussfolgerndes Denken)*: Dieser Bereich kann als die Fähigkeit beschrieben werden, Aufgaben zu lösen, bei denen es auf logisches und exaktes Denken ankommt und bei denen viele verschiedene Informationen berücksichtigt werden müssen. Es geht also um die Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer Informationen.
- *Merkfähigkeit*: Dieser Bereich betrifft das Kurzzeitgedächtnis, also die Fähigkeit, sich verschiedene Informationen kurzfristig zu merken und sie später wieder zu erkennen oder auf Nachfrage fehlerfrei wiederzugeben.

Des Weiteren unterscheidet das BIS drei *inhaltliche* Fähigkeiten. Diese beschreiben, wie gut eine Person die Symbolsysteme Sprache (*verbale Fähigkeiten*) und Zahlen (*numerische Fähigkeiten*) beherrscht und wie gut sie über diese verfügen kann; hinzu kommt als dritter Bereich die Fähigkeit, mit abstraktem und bildhaftem Material umzugehen (*figural-bildhafte Fähigkeiten*).

Natürlich zeigt das BIS-Modell nicht alle unterscheidbaren Teilfähigkeiten der Intelligenz. Ergänzen könnte man beispielsweise das Allgemeinwissen eines Menschen, sein praktisch-technisches Können oder seine Fähigkeit, zwischen Sinnesreizen wie z.B. unterschiedlichen Gerüchen oder Tönen zu unterscheiden.



Geschlechterunterschiede in der Intelligenz

Im Durchschnitt zeigen Jungen und Mädchen eine vergleichbar hohe allgemeine Intelligenz. Allenfalls die so genannte Streuung ist bei Jungen etwas größer: Es gibt an beiden Extremen der Intelligenzverteilung einige Jungen mehr. Für die Erkennung von Hochbegabten ist dieser Unterschied allerdings kaum von Bedeutung, da sich diese größere Streuung auf sehr extreme Werte bezieht. In der Praxis, wo die meisten Hochbegabten aufgrund der Normalverteilung (siehe Abbildung 2.1) ja zwangsläufig in den „unteren“ Hochbegabungsbereichen liegen (z.B. liegen 83 % der IQ-Werte Hochbegabter im Bereich zwischen 130 und 140), kann man also davon ausgehen, etwa ebenso viele hoch begabte Jungen wie hoch begabte Mädchen anzutreffen. Auch in spezifischeren Denkfähigkeiten wie im mathematischen und verbalen Bereich sind insgesamt – trotz der häufig gehörten Aussage, dass Jungen in mathematischen und Mädchen in verbalen Fähigkeiten einen Vorsprung haben – keine nennenswerten Unterschiede zu verzeichnen. Lediglich in dem speziellen Teilbereich des räumlichen Vorstellungsvermögens – der Fähigkeit, dreidimensionale Objekte gedanklich zu drehen, auch „mentale Rotation“ genannt – zeigen Jungen im Durchschnitt bessere Leistungen als Mädchen.

In anderen Bereichen der räumlichen Denkfähigkeit gibt es keine Geschlechterunterschiede. Vorurteile wie „Frauen können von Natur aus schlechter einparken und haben einen schlechteren Orientierungssinn“ sind schlichtweg falsch.

Interessant ist nun, warum Mädchen und Frauen trotzdem nach wie vor zunächst in Begabtenfördermaßnahmen, später dann auch in gesellschaftlich, wirtschaftlich, wissenschaftlich und politisch einflussreichen Positionen unterrepräsentiert sind. Je höher man aufsteigt, desto geringer wird der Frauenanteil. Wenn es also etwa gleich viele hoch begabte Mädchen wie Jungen gibt: Wie kommt es zu diesem „Verschwinden“ der Mädchen? Warum führen die Begabungen der Mädchen viel seltener dazu, dass sie eine Stellung im Beruf erreichen, die ihren Fähigkeiten entspricht? Wie im ersten Kapitel bereits angesprochen, ist hohe Intelligenz allein noch kein Garant für hohe Leistungen und späteren Berufserfolg. Viele Faktoren spielen zusammen, wenn außergewöhnliche Leistungen erbracht werden. Um Mädchen dabei zu unterstützen, ihre Begabung zu entfalten, muss zunächst erst einmal geklärt werden, welche besonderen Bedingungen es sind, die hoch begabte Mädchen in ihrer Entwicklung hemmen können. Im Folgenden sind einige Faktoren genannt, die dazu führen können, dass hoch begabte Mädchen ihr Potenzial weniger gut verwirklichen können als in gleichem Maße begabte Jungen:

1. Mädchen haben häufig ein geringeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit als Jungen; sie halten sich selbst für „weniger gut“. Viele leistungsstarke Mädchen glauben, dass sie ihre guten Schulnoten allein ihrem Fleiß und ihrer Anstrengung zu verdanken haben, sie eigentlich aber nicht besonders begabt sind. Dass auch Lehrkräfte Erfolge nach demselben Muster erklären – gute Noten sind bei Mädchen auf Fleiß, bei Jungen auf Begabung zurückzuführen –, verschärft dieses Problem vermutlich noch. In den „typisch männlichen“ Domänen wie Naturwissenschaften, Technik und Mathematik ist das Selbstvertrauen der Mädchen besonders gering. Mädchen, die sich für diese Bereiche interessieren, kommen spätestens in der Pubertät mit dem aktuellen weiblichen Rollenbild in Konflikt.
2. Viele begabte Mädchen haben ein breiter gefächertes Interessenspektrum als Jungen. Während sich hoch begabte Jungen häufig früh auf ein „Spezialgebiet“ festlegen und zielstrebig in diesem Bereich arbeiten, haben Mädchen oft viele verschiedene Interessen und Talente, die sie gleichzeitig verfolgen. Mathematisch hoch begabte Jungen konzentrieren sich häufig bereits früh auf eine mathematische Disziplin und studieren später dann auch oft Mathematik. Mathematisch hoch begabte Mädchen hingegen pflegen gleichzeitig viele andere Interessen: Fremdsprachen, Literatur, Musik, Sport, Kunst und anderes mehr. Diese Vielseitigkeit kann mit dazu beitragen, dass Mädchen in einzelnen Fächern später nicht im gleichen Maße wie Jungen Spitzenleistungen erbringen; denn viele Interessen zu verfolgen, kostet Zeit! Später studieren sie dann auch eher Fächer, die nur am Rande oder gar nichts mit Mathematik zu tun haben, wie Medizin, Biologie oder Sprachwissenschaften.
3. Viele Eltern halten immer noch eine Hochbegabung bei einem Jungen für wahrscheinlicher als bei einem Mädchen. So bleibt die Hochbegabung vieler Mädchen einfach unbemerkt: Die Erwartung beeinflusst die Wahrnehmung.
4. Mädchen neigen dazu, sich im Kindergarten und in der Schule stärker an die Gruppe anzupassen, sind sensibler gegenüber sozialen Signalen und verstecken eher ihre Fähigkeiten, um nicht aus der Gruppe herauszufallen. Hoch begabte Mädchen haben stärker als Jungen das Bedürfnis, auf keinen Fall „anders“ als die anderen zu sein. Sie passen sich daher oft den Leistungen und Interessen der Mitschülerinnen an und zeigen nicht, was sie tatsächlich wissen und können. Auf Unterforderung reagieren sie eher mit Rückzug, Resignation und psychosomatischen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen. Jungen zeigen dagegen häufig keine so stark ausgeprägte Anpassung und neigen auch eher dazu, sich zu verweigern und gegen die Unterforderung – zu Recht! – offen zu rebellieren. Die Notwendigkeit, dass etwas getan werden muss, ist bei Jungen also klarer erkennbar, weil sie ihre Unzufriedenheit ausagieren, statt sie „in sich hineinzufressen“.

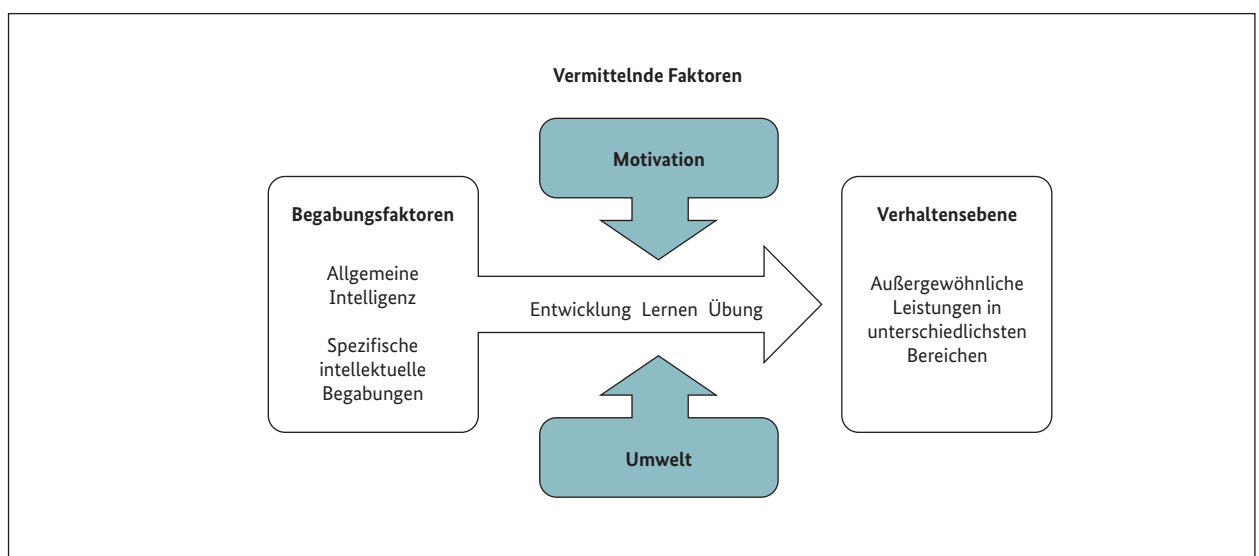


Abbildung 2.3: Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen

Diese Punkte zusammen genommen führen dazu, dass die Hochbegabung von Mädchen seltener und häufig später erkannt wird als die von Jungen. Da hoch begabte Mädchen in den meisten Fällen kein auffälliges Verhalten zeigen, kommen die Eltern von Mädchen seltener auf die Idee, dass ihre Tochter hoch begabt sein könnte. Sie suchen daher auch seltener Beratungsstellen auf, um die Begabung ihres Kindes testen zu lassen und sich über Fördermöglichkeiten zu informieren; Mädchen machen nur etwa ein Viertel der in psychologischen Beratungsstellen zur Begabungsdiagnostik und Beratung vorgestellten Kinder aus. In besonderen Einrichtungen für hoch begabte Kinder wie Institutionen, die Förderkurse anbieten, Hochbegabtschulen und -kindergärten werden immer noch deutlich mehr Jungen als Mädchen angemeldet. Auch wenn das Bewusstsein für die Problematik allmählich zunimmt: Es gibt noch viel zu tun. Einige Hinweise, wie Eltern und Lehrkräfte zu geschlechtergerechterer Begabtenförderung für Mädchen wie Jungen beitragen können, haben wir in Kapitel 3 zusammengestellt.

Hohe Begabung = außergewöhnliche Leistung?

Hohe Werte in einem Intelligenztest sind ein Hinweis auf eine hohe intellektuelle Begabung, jedoch keine Garantie für Erfolg in der Schule oder später im Beruf. Eine Begabung entwickelt sich nur dann zu außergewöhnlicher Leistung, wenn mehrere Bedingungen in positiver Weise zusammenwirken. Neben der Begabung sind für herausragende Leistungen zum Beispiel Motivation, Übung und förderliche Umweltbedingungen von Bedeutung. Ein Umfeld, das reichlich Anregungen und Lernmöglichkeiten (also Förderung) bietet, ist ausschlaggebend für die Entwicklung von Neugierde, eigenen Interessen, Ausdauer und Liebe zum Lernen. All das sind Voraussetzungen dafür, dass Begabungen in herausragende Leistungen umgesetzt werden können. Wie wir uns das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren vorstellen können, mag stark vereinfacht unsere schematische Darstellung in Abbildung 2.3 illustrieren.

Aus der allgemeinen Intelligenz und spezifischen intellektuellen Begabungen lässt sich die Leistungsentwicklung insgesamt recht gut vorhersagen.

Unterschiede in Intelligenztestergebnissen können zwischen 25 und 50 Prozent der Unterschiede zwischen Personen in Schul-, Ausbildungs- oder Berufsleistungen erklären. Diese Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Leistung sind beträchtlich:

Kein anderes Persönlichkeitsmerkmal erreicht eine solche Vorhersagekraft. Deutlich wird aber auch:

Intelligenz garantiert keineswegs hohe Leistungen; sie macht sie nur wahrscheinlicher. Viele andere Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle, vor allem, wenn es um außergewöhnliche Leistungen geht. Neben der intellektuellen Begabung sind dies vor allem langfristig angelegte Lern- und Übungsprozesse. Diese Faktoren sind aber nur dann erfolgversprechend, wenn eine Person an der Aufgabe dran bleibt, motiviert ist und an die eigenen Fähigkeiten glaubt, auch wenn es einmal Schwierigkeiten und Rückschläge gibt. Hier ist die Unterstützung und Förderung durch die Umwelt gefragt!

Die Rolle der Kreativität für herausragende Leistungen

Für viele Leistungen gilt, dass es nicht nur eine einzige richtige, bereits bekannte oder erlernbare Möglichkeit gibt, die erfolgreich ausgeführt werden muss. Vielmehr ist es häufig so, dass Möglichkeiten überhaupt erst gefunden werden müssen. Hier kommt die Kreativität ins Spiel. ***Kreativität kann als Fähigkeit beschrieben werden, neue Lösungen für Probleme zu entdecken, flexibel eine Vielzahl ungewöhnlicher, aber sinnvoller Ideen in verschiedenen Bereichen zu produzieren und neue Zusammenhänge herzustellen.***

Es ist jedoch ein Irrtum, Kreativität als Wundermittel zu betrachten, mit dem quasi aus dem Stand bemerkenswerte Leistungen vollbracht werden können. Kreative Leistungen erfordern nicht nur Erfahrung, Wissen und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, sondern auch Fantasie und Risikobereitschaft sowie eine gewisse Unbekümmertheit im Umgang mit (Denk-)Gewohnheiten und Konventionen. Das kreative Denken weist mehrere typische Merkmale auf:

- *Originalität* ist die Einmaligkeit von Ideen, die etwas Besonderes, ganz und gar nicht Alltägliches darstellen. Die Fantasie des kreativen Menschen geht oftmals über das hinaus, was man bis dahin für möglich gehalten hatte, und führt auf neue, unbekannte Gebiete.
- *Flexibilität* ist die geistige Wendigkeit. Sie bewirkt, dass ein Mensch schnell zwischen verschiedenen Denkebenen umschalten und ein Problem aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten kann.
- *Flüssigkeit* ist die reine Menge an produzierten Ideen. Je mehr Ideen man hat, desto größer ist die Auswahl, die man hat, und somit auch die Wahrscheinlichkeit, dass eine gute Lösung dabei ist.

Kreatives Denken ist eine wichtige Voraussetzung für kreatives Handeln, aber noch nicht alles. Durch welche weiteren Eigenschaften zeichnen sich kreative Menschen also aus? Besondere Verrücktheit ist es entgegen landläufigen Vorurteilen ja nicht; das haben wir weiter oben bereits gesehen (vgl. Kasten 2.1).

Vielleicht ist es sinnvoll, die Frage anders herum zu stellen: Was *behindert* die Umsetzung von kreativem Potenzial in kreative Leistungen? Das ist vor allem Angst vor Veränderungen, Unsicherheit und Unberechenbarkeit. Man kann auch sagen, dass Kreativität einen gewissen Mut erfordert – den Mut, das Alte und Gewohnte in Frage zu stellen.

Vermittelnde Faktoren:

Die Rolle von Motivation und Umwelt

In Abbildung 2.3 finden sich zwei Faktoren, die den Prozess der Umsetzung von Potenzial in Leistung maßgeblich beeinflussen: Die *Motivation* einer Person und die *Umwelt*, in der sie sich befindet. Diese beiden Faktoren werden von der so genannten Expertiseforschung als entscheidend für die Leistungsentwicklung angesehen. Die Expertiseforschung untersucht, wie jemand ein besonders reichhaltiges Wissen sowie spezielle Fertigkeiten auf einem Gebiet erworben hat – mit anderen Worten, wie hohe Leistungen in einem bestimmten Gebiet zustande kommen. Sie geht von dem Motto „Übung macht den Meister“ aus.

Je nach Bereich braucht man etwa 10.000 Stunden (oder bei täglich ungefähr drei Stunden Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstand zehn Jahre), um zur Expertin oder zum Experten auf einem Gebiet zu werden. Um sich so intensiv mit etwas zu beschäftigen, reicht es nicht, wenn die Umgebung die Möglichkeit dazu bietet; man muss zudem entsprechend ausdauernd und motiviert sein.

Die Motivation (speziell die Leistungsmotivation, wenn es um das Erbringen von Leistungen geht) wird zum Beispiel durch Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte oder Freundinnen und Freunde fortlaufend beeinflusst. Hier kommt also die Umwelt ins Spiel. Sie bedingt zum einen, welche Möglichkeiten ein Kind hat, um sein Potenzial umzusetzen. Zum anderen spielt sie eine wichtige unterstützende Rolle, etwa, wenn es darum geht, Motivation auch über kritische Phasen hinweg aufrecht zu erhalten.

Kasten 2.3

Was versteht man unter Motivation?

Wenn Menschen aktiv werden und es dabei nicht nur um die Befriedigung körperlicher Grundbedürfnisse wie Atmen und Schlafen geht, ist Motivation im Spiel.

Motivation ist der Beweggrund für das Handeln oder die Bereitschaft, in einer konkreten Situation etwas mit einer bestimmten Intensität und Dauerhaftigkeit zu tun.

Die Motivation verleiht dem Verhalten eine bestimmte Richtung. Man unterscheidet zwei Formen von Motivation:

Bei der *intrinsischen* Motivation ist das Tun aus sich heraus Belohnung genug (z.B. wenn einem etwas Spaß macht); bei der *extrinsischen* Motivation wird eine Handlung ausgeführt oder unterlassen, weil äußere Bedingungen und daraus folgende Belohnungen oder Strafen (etwa gute oder schlechte Noten) dies nahelegen.

Motivation vermittelt also zwischen Begabung einerseits und außergewöhnlichen Leistungen andererseits und bestimmt so wesentlich mit, ob Begabung überhaupt zur Entfaltung kommt.

Kasten 2.4

Was versteht man unter Umwelt?

Die Umwelt eines Kindes ist der Lebensraum, in dem es sich entwickelt und von dem es beeinflusst wird, den es umgekehrt aber auch selbst beeinflusst. Wichtige soziale Strukturen, die die Umwelt eines Kindes bestimmen, sind die Familie, die Beziehungen zwischen den Personen, mit denen das Kind in Kontakt steht, gesellschaftliche Institutionen wie Kindergarten und Schule sowie die Gesellschaft mit ihren Werten.

Die Rolle von Unterstützung und Anregung durch die Umwelt für eine positive Entwicklung von Begabungen sollte keineswegs unterschätzt werden. Daher widmen wir jeweils ein komplettes Kapitel dieser Broschüre konkreten Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten in wichtigen Umweltbereichen eines Kindes, nämlich Familie, Kindergarten und Schule. An dieser Stelle geben wir zunächst nur einige allgemeinere Beispiele

dafür, wie die Umwelt ein Kind darin unterstützen kann, seine Begabung zu entwickeln und zu entfalten.

- *Die Leistungserwartungen* von Elternhaus und Schule sollten den Fähigkeiten und intellektuellen Bedürfnissen des Kindes entsprechen; denn Leistungen werden vor allem dann erbracht, wenn ein Erfolg möglich erscheint und die selbst wahrgenommene Fähigkeit als ausreichend erachtet wird, um den Anforderungen der Aufgabe gerecht zu werden.
- *Anerkennung* für seinen Wissensdrang und seinen Leistungswillen wird das Kind darin bestärken, weiterzumachen und bei Rückschlägen nicht aufzugeben. Die Anerkennung seiner Leistung und Anstrengung ist somit ein starker äußerer Antrieb. Weniger günstig ist es dagegen, das Kind für seine Begabung statt für seinen Einsatz zu loben. Das trägt dazu bei, dass das Kind seine Fähigkeit als etwas Stabiles und Unveränderliches ansieht. Eine solche Vorstellung von der eigenen Begabung führt dazu, dass das Kind mit Misserfolgen weniger gut umgehen kann, als wenn es die Erfahrung gemacht hat, dass es den Erfolg durch die eigene Anstrengung beeinflussen kann.

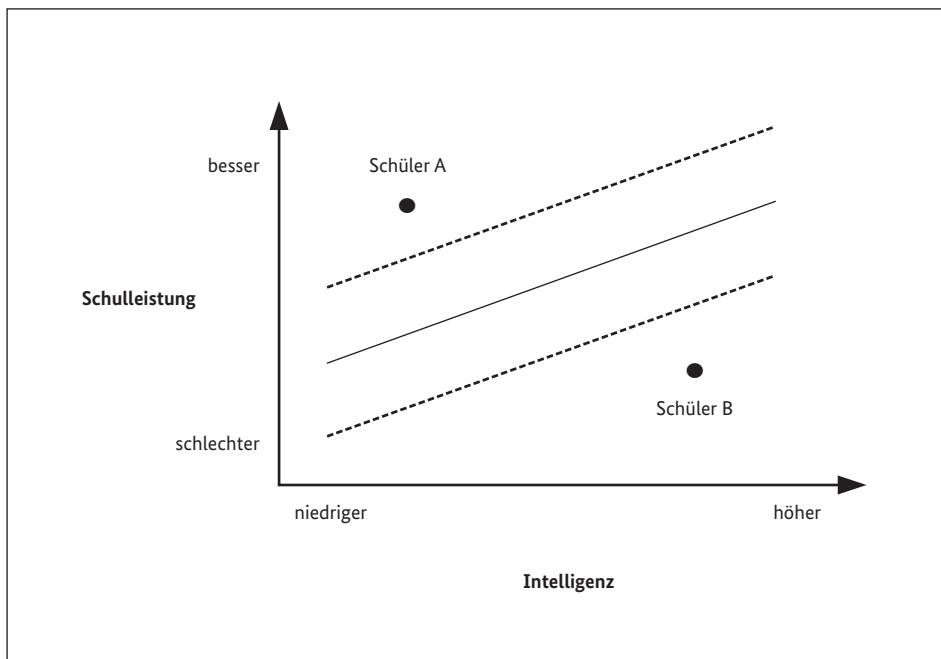


Abbildung 2.4: Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung mit Darstellung des Bereichs erwartungsgemäßer Leistung und des Bereichs erwartungswidriger Leistung.

- Eine *optimale Förderung durch Personen der Umwelt* (z.B. in Familie, Kindergarten oder Schule) unterstützt das Kind darin, seine Begabung zur Entfaltung zu bringen. In vielen Bereichen ist eine Förderung notwendig, damit sich Begabung überhaupt zeigen kann. Ohne gezieltes Fußballtraining bleibt eine vielversprechende Ballkünstlerin möglicherweise unentdeckt, ohne Klavier wird auch aus einem Kind mit großem musikalischem Potenzial keine Konzertpianistin bzw. kein Konzertpianist. Für Eltern heißt das vor allem, dass sie auf die Interessen und Aktivitäten des Kindes verständnisvoll eingehen und die entsprechenden Hilfen so weit wie möglich bereitstellen sollten.
- *Rollenmodelle und Vorbilder* können Eltern, andere Kinder, Lehrkräfte etc. sein, aber auch Figuren aus Büchern oder Filmen, welche das Verhalten des Kindes stark beeinflussen können. Durch Beobachtung lernt das Kind beispielsweise, welche Leistungsstandards erwartet werden oder wie man mit Fehlern, Frustration oder Herausforderungen umgeht. Dabei kommt die Vorbildwirkung insbesondere dann zum Tragen, wenn sich das Kind in einer neuen, ihm unvertrauten Situation befindet.

Fehler sind wichtig für das Lernen!

Aufgrund der Lernerfahrungen eines Kindes differenziert sich seine Leistungsmotivation im Laufe der Zeit zunehmend in Richtung auf Erfolgsorientiertheit oder Misserfolgsvermeidung.

Ein erfolgsorientiertes Kind strebt bei seinem Tun – bei allen Unsicherheiten, die es dabei erleben mag – direkt Erfolg an. Ein Kind, das Misserfolge vermeiden will, hat in erster Linie Angst vor einem möglichen Versagen und ist insofern vor allem darauf bedacht, keine Fehler zu machen.

Es hat sich gezeigt, dass Erfolgsorientiertheit zumeist zu besserer Leistung führt als Misserfolgsvermeidung. Um Erfolgszuversicht zu fördern, ist es wichtig, dass die Eltern Fehler nicht bestrafen und das Kind zum Weiterprobieren ermutigen, wenn es das Ziel noch nicht erreicht hat. Fehler gehören zu jedem Lernprozess, und sie enthalten wichtige Informationen darüber, in welche Richtung sich der Lernprozess weiter entwickeln kann. Daher ist es wichtig, aus Fehlern wirklich lernen zu können!

Kasten 2.5

Was lernen wir aus den Neurowissenschaften zum Thema Begabung?

Die Neurowissenschaften – die Wissenschaften vom Aufbau und den Funktionen von Nervensystemen – liefern interessante Befunde, was die Rolle und die Folgen von Stimulation und Übung angeht. Insgesamt gibt es bisher zwar eher wenige Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen und noch weniger, die sich explizit mit Hochbegabten befassen. Dennoch zeichnet sich ab, dass *frühe Stimulation und Förderung* für die Entwicklung bestimmter Fertigkeiten entscheidend ist. Im Bereich musikalischer Begabung zeigt sich zum Beispiel in verschiedenen Studien, dass sich die deutlichsten hirnstrukturellen Veränderungen durch Anleitung und Üben ergeben, wenn dies vor der Pubertät bzw. in einem Alter von unter sieben bis neun Jahren stattfindet. Manche Forschende erklären dieses Phänomen so: Wenn sich unser Gehirn entwickelt, entsteht eine Unzahl an Verbindungen zwischen den Nervenzellen (sogenannte „Synapsen“). Beibehalten werden jedoch hauptsächlich diejenigen Verknüpfungen, die schon vor der Pubertät immer wieder aktiviert und genutzt wurden; Verbindungen, die in diesem Altersabschnitt nicht genutzt wurden, werden dagegen wieder abgebaut (sogenanntes *pruning*).

Für die Entwicklung von Begabung ist auch die Plastizität des Gehirns wichtig, d.h. die Fähigkeit des Gehirns, sich immer wieder neuen Gegebenheiten anzupassen. Und genau diese Veränderbarkeit oder Plastizität weist enge Zusammenhänge mit dem Intelligenzniveau auf. Obwohl die Plastizität mit steigendem Alter abnimmt, bleibt sie grundsätzlich das ganze Leben lang erhalten!

Die häufige und intensive Nutzung bestimmter Hirnareale – also wiederum Übung und Training – sind somit sehr wichtig, um Begabungen zu entwickeln.

Was ist das Ziel: der eigene Lernfortschritt oder die Leistung im Vergleich zu anderen?

Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern wird durch eine *Aufgabenorientierung* beim Lernen erleichtert. Menschen mit dieser Orientierung geht es beim Lernen darum, den Stoff zu verstehen und ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Der Aufgabenorientierung beim Lernen steht eine Orientierung an den Folgen des Lernens gegenüber. Bei dieser sogenannten *Folgenorientierung* geht es weniger darum, die eigene Kompetenz zu erhöhen, sondern vielmehr darum, Belohnung durch andere zu erhalten (z.B. Lob oder gute Schulnoten), besser als andere zu sein oder zumindest nicht schlechter als diese. Ob nun ein Kind beim Lernen eher aufgabenorientiert oder folgenorientiert ist, kann vielfältige Auswirkungen auf das Lernen haben.

Insbesondere Fehler oder Misserfolge werden von aufgabenorientierten Personen als Herausforderung bewertet, die sie dazu anregt, sich dem „Problem“ zu stellen und dieses aktiv anzugehen.

In der Schule sind aufgabenorientierte Schülerinnen und Schüler eher davon überzeugt, dass Erfolge vor allem durch Anstrengung, Interesse, Kooperation mit anderen und wirkliches Verstehen des Stoffes erreicht werden können. Folgenorientierte Schülerinnen und Schüler gehen hingegen eher davon aus, dass Erfolg in der Schule vor allem von der eigenen Fähigkeit (und nicht von der Anstrengung!) abhängt. Mit Fehlern oder Misserfolgen gehen sie nur dann konstruktiv um, wenn sie ihre eigenen Fähigkeiten als hoch einschätzen.

Ist dies nicht der Fall, dann sehen sie in Misserfolgen eine Bestätigung für die eigenen mangelnden Fähigkeiten und reagieren mit Hilflosigkeit, was wiederum ihr weiteres Lernen behindert. Selbstunsichere, folgenorientierte Schülerinnen und Schüler können so in einen Teufelskreis geraten, der weder ihrem Lernfortschritt noch ihrem Selbstbild gut tut. Es ist daher wichtig, mit Kindern darüber zu sprechen, wie sie sich ihre eigenen Erfolge und Misserfolge erklären.

So erkennt man ungünstige Erklärungsmuster und kann versuchen, sie durch alternative Erklärungen (z.B. Lob für Anstrengung, wenn das Kind einen Erfolg erzielt hat) und Gespräche zu verändern.



Von der Begabung zur Leistung: Entwicklungsaspekte

Inzwischen dürfte Folgendes klar geworden sein:
So etwas wie eine angeborene Hochbegabung, die sich mit der Zeit völlig von alleine entwickelt und dann bei einem Kind zu außergewöhnlichen Leistungen führt, gibt es nicht. Außergewöhnliche Leistungen haben immer mehrere Ursachen, und welche Ursachen das sind, kann sich von Person zu Person unterscheiden. Oft spielen auch zufällige Begegnungen und das „Quäntchen Glück“ eine Rolle. Daher wird man wohl nie nur eine Erklärung für die Entwicklung zur Leistungsexzellenz finden: Es gibt sehr viele und durchaus unterschiedliche Wege dorthin!

Dennoch kann man den Entwicklungsprozess von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter grob beschreiben und dabei genug Platz für individuelle Lebensverläufe und Ausnahmen lassen. In der Kindheit kann Hochbegabung als angeborenes hohes Entwicklungspotenzial verstanden werden. Dabei ist die Entwicklung insgesamt noch sehr offen und formbar, sodass man kaum vorhersagen kann, in welche Richtung es genau gehen wird. Wenn ein Kind dann älter wird, so zeichnen sich häufig bestimmte Stärken, also spezifische Begabungsschwerpunkte ab. Diese haben sicherlich auch eine angeborene Grundlage. Doch wenn die Umwelt einem Kind keinen Zugang zu einem bestimmten Bereich bietet, so wird es für das Kind sehr unwahrscheinlich, genau dort einen Begabungsschwerpunkt zu entwickeln. Welche Lern- und Übungsgelegenheiten einem Kind überhaupt zur Verfügung stehen beeinflusst daher stark die individuelle Begabungsentwicklung. Mit zunehmendem Alter zeigen sich zudem immer konkretere Vorlieben oder Interessen, die bestimmen, womit jemand seine Zeit verbringt – und zumeist interessiert ein Kind das, was es gut kann. Diese Prozesse führen dazu, dass man sich im Laufe der eigenen Entwicklung oft auf einige Bereiche konzentriert; damit werden die Leistungen dann auch zunehmend bereichsspezifischer. Je weiter man sich zudem in einem Gebiet entwickelt, desto wichtiger werden Vorkenntnisse oder bestimmte Fertigkeiten.

Denn Lernen – so könnte man Begabungsentwicklung auch bezeichnen – ist ein ständiger Prozess, der immer auf den bisherigen Kenntnissen und Fertigkeiten aufbaut. Wissen und Können entwickeln sich sozusagen stufenweise: Um den nächsten Schritt anzugehen, muss man den vorherigen gemacht haben (auch wenn man manchmal durchaus mehrere Stufen auf einmal nehmen kann). Im Jugendalter nimmt diese Spezialisierung oft noch zu: Langjährige Übung und Erfahrung in einem bestimmten Bereich können dann zu außergewöhnlichen Leistungen führen.



Underachievement: Wenn begabte Kinder unter ihren Möglichkeiten bleiben

Eine hohe intellektuelle Begabung begünstigt zwar eine positive Entwicklung und hohe Leistungen; dass diese auch erreicht werden, ist jedoch, wie oben angesprochen, keineswegs sicher. Häufig kennt man auch aus eigener Anschauung Menschen, die unter ihren Möglichkeiten bleiben. „Du könntest viel mehr leisten, wenn Du Dich nur ein bisschen anstrengen würdest!“ – solche und ähnliche Bemerkungen bekommen manche hoch begabte Kinder von ihren Eltern und Lehrkräften oft zu hören.

Was ist Underachievement?

Underachievement – so bezeichnen die Psychologie und die Pädagogik „erwartungswidrige Minderleistungen“. Generell bezieht sich Underachievement auf eine schulische Minderleistung, die nicht durch einen Mangel an Begabung oder situative Umstände erklärbar ist und damit auch nicht zu erwarten war. Ein Leistungseinbruch zum Beispiel aufgrund einer Trennung der Eltern würde man nicht als Underachievement bezeichnen.

Underachievement liegt immer dann vor, wenn die gezeigte Schulleistung eines Kindes deutlich hinter der Leistung zurückbleibt, die nach seiner intellektuellen Begabung zu erwarten wäre, ohne dass dafür äußere Umstände verantwortlich gemacht werden können.

Manchmal wird ergänzend hinzugefügt, dass die erwartungswidrigen Minderleistungen über einen längeren Zeitraum (z.B. einige Monate) vorliegen müssen, um sie von einmaligen und kurzfristigen Vorkommnissen abzugrenzen. Aber welche Leistung ist denn nun zu erwarten? Intelligenz kann Schulleistung zwar nicht perfekt, doch relativ gut vorhersagen. Dies gilt für alle Begabungsniveaus. Somit lässt sich für jeden IQ-Wert berechnen, welche Leistung statistisch zu erwarten ist. Abbildung 2.4 zeigt einen solchen Zusammenhang. Die durchgezogene Linie zeigt an, welche Schulleistung nach vorliegenden Daten durchschnittlich für welchen Intelligenzwert zu erwarten ist. Die Gerade steigt an. Das bedeutet, dass im Durchschnitt höhere Intelligenz mit höheren Schulleistungen einhergeht. Individuelle Abweichungen von diesem durchschnittlichen Trend sind jedoch zu erwarten,

da sich der Trend ja als Durchschnittswert vieler Einzelwerte ergibt. Das ist durch die gestrichelten Linien angedeutet, die die Grenzen dieses erwartbaren Streubereichs nach oben und nach unten darstellen. Im Bereich zwischen den beiden gestrichelten Linien liegen die meisten aller Einzelwerte, nur wenige liegen darüber oder drunter. Damit sind diese Werte außerhalb des Bereichs zwischen den gestrichelten Linien – also außerhalb des Bereichs der erwartbaren Streuung – erwartungswidrig hoch oder niedrig. In Abbildung 2.4 sind beispielhaft zwei solcher Einzelwerte dargestellt: Die zwei Punkte A und B stehen für zwei Schüler. Aus der Grafik ist erkennbar, dass Schüler A deutlich mehr leistet, als aufgrund seiner Intelligenz zu erwarten wäre (ein Fall der in der Regel als pädagogisch unbedenklich bzw. als erfreulich bewertet wird). Bei Schüler B ist das Gegenteil der Fall: Hier liegt Underachievement vor, die Leistung bleibt deutlich hinter den Erwartungen zurück.

Underachievement kann auf jedem Begabungsniveau vorkommen – bei unterdurchschnittlich Begabten genauso wie bei Hochbegabten. Die Forschung hat bislang überwiegend hoch begabte Underachiever untersucht. Dennoch ist Underachievement kein hochbegabungsspezifisches Phänomen.

Warum ist Underachievement überhaupt ein Problem?

Hoch begabte Underachiever müssen nicht immer extrem schlechte Schulleistungen zeigen; auch wenn ihre Noten im durchschnittlichen Bereich liegen (z.B. bei einem Schnitt von 2,5), ist diese Leistung relativ zur intellektuellen Begabung erwartungswidrig gering. Hoch begabte Underachiever können in ihren Leistungen also durchaus im Mittelfeld ihrer Klasse liegen. Dies macht es umso schwerer, sie zu erkennen!

Untersuchungen zu hoch begabten Underachievern gehen davon aus, dass etwa 15 Prozent aller Hochbegabten betroffen sind; etwa zwei Drittel davon sind Jungen. 15 Prozent der ungefähr 2 Prozent Hochbegabten – das sind gerade einmal drei Promille, was auf den ersten Blick nicht eben viel erscheint. Aber Underachievement ist, wie gesagt, kein Hochbegabtenphänomen, sondern kann Schülerinnen und Schüler aller Begabungsniveaus betreffen. Und 15 Prozent der gesamten Schülerpopulation – der Prozentsatz ist über die verschiedenen Begabungsbereiche hinweg recht konstant – sind dann doch eine ganze Menge!

Problematisch an Underachievement ist nicht nur, dass vorhandenes Potenzial nicht genutzt wird. Schwerer wiegt, dass Underachiever häufig sehr unter ihrer Situation leiden, die sich schon früh – bereits im Grundschulalter! – abzeichnen kann. Ihre Eltern und Lehrkräfte beschreiben diese Kinder oft als problematisch, nicht nur wegen ihrer negativen Einstellung zur Schule und zum Lernen, sondern auch wegen anderer Schwierigkeiten, die damit einhergehen bzw. daraus resultieren können, beispielsweise Sitzenbleiben oder psychische Probleme wie Depressionen und Minderwertigkeitsgefühle. Wenn die schulischen Lücken einmal zu groß geworden sind, ist es wahrscheinlich, dass sich das Problem weiter verschärft. In der Tat gilt Underachievement als sehr hartnäckiges Problem, das in den weitaus meisten Fällen ohne professionelle Hilfe nicht einfach so wieder verschwindet.

Der Psychologe Abraham Maslow hat die Möglichkeit, das eigene Potenzial umzusetzen, als menschliches Grundbedürfnis, als einen zentralen Aspekt der Selbstverwirklichung beschrieben, der zum individuellen Lebensglück beiträgt. Das allein sollte schon Anreiz genug sein, mehr darüber zu erfahren, wie es zu Underachievement kommt und wie man den Betroffenen helfen kann.

Ursachen für Underachievement

Gründe, warum jemand sein Potenzial nicht nutzt, gibt es viele. Und nicht bei allen Underachievern sind die Ursachen dieselben; die Gründe können sich von Person zu Person sehr unterscheiden! Es gilt also bei jedem Einzelfall, genau hinzusehen.

Aus Abbildung 2.3 ist ersichtlich, dass bestimmte Faktoren, die in der Person selbst oder in ihrer Umwelt sowie in der Wechselwirkung zwischen beiden liegen, die Umsetzung von Potenzial in Leistung fördern, aber auch behindern können. Individuelle Gründe für Underachievement können sehr vielfältig sein. Dazu gehören zum Beispiel schwerere physische, soziale oder emotionale Probleme, eine negative Sicht auf die eigene Person und/oder die Schule oder mangelnde Fertigkeiten und Strategien im Bereich des Lernens. Zu den umweltbezogenen Gründen zählen ein wenig unterstützendes Elternhaus, fehlende Lerngelegenheiten durch zu wenig fordernde Aufgaben oder unangemessene didaktische Konzepte, die der Denk- und Arbeitsweise eines hoch begabten Kindes zu wenig entgegen kommen, Vorurteile von Lehrkräften und vieles

mehr. Underachievement kann damit auch Ausdruck einer fehlenden Passung zwischen den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten eines Kindes und seiner Lernumgebung sein.

Auf eine Auswahl möglicher Gründe für Underachievement gehen wir im Folgenden etwas genauer ein. Da Underachievement ein sehr individuelles Phänomen ist, kann diese Liste natürlich nicht alle Gründe umfassen; auch sind nicht alle Gründe bei jedem Kind zu finden, dessen Leistungen hinter seinen Fähigkeiten zurückbleiben.

- 1 Faktoren, die beim Kind zu suchen sind, sind zum Beispiel die *Leistungsmotivation* oder das *Selbstbild* des Kindes: Welche Leistungen traut sich das Kind überhaupt zu, was erwartet es von sich selbst? Hoch begabte Underachiever sind eher misserfolgs- als erfolgsorientiert und zeigen oft eine negative Einstellung gegenüber allem, was mit Schule zu tun hat. Sie haben häufig ein wenig positives Bild von sich selbst, finden sich unattraktiv und sind wenig glücklich und zufrieden. Auch Eltern und Lehrkräfte beschreiben diese Kinder häufig als „Problemkinder“.
- 2 Manchen Hochbegabten fehlen wichtige Fertigkeiten und Strategien im Bereich der Selbstregulation und des Lernens; man kann auch sagen, sie *haben das Lernen nie richtig gelernt*. Bei der ersten intellektuellen Herausforderung, die Lernen erfordert, fehlt diesen Kindern dann das „Know-how“ über Lern- und Arbeitstechniken. Sie schaffen es nicht, sich bei schweren oder auch langweiligen Aufgaben selbst zu motivieren, und brechen dann ein. Insbesondere wenn ihnen Aufgaben vorgegeben werden, bringen sie oft nicht genug Leistungsmotivation für ihre Bearbeitung auf, da sie sich mit den vorgegebenen Zielen nicht identifizieren können – selbst wenn sie es versuchen. Denn sie haben Schwierigkeiten damit, für sich selbst verbindliche Vorsätze und Ziele zu bilden.

Manche Hochbegabte haben nicht gelernt, *mit Fehlern und Misserfolgen umzugehen* und haben dadurch Schwierigkeiten, die richtigen Konsequenzen daraus zu ziehen. Ein erfolgsverwöhntes Kind, das nie einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Anstrengung und positivem Ergebnis herstellen konnte, weil es sich nie anstrengen musste, wird seinen Erfolg wahrscheinlich darauf zurückführen, dass es „einfach kann“.

Ein Misserfolg kann diese Überzeugung deshalb so sehr erschüttern, weil ein „Versagen“ im Umkehrschluss für das Kind bedeutet, dass es diese stabile Fähigkeit wohl verloren haben muss! Auch deshalb sind anspruchsvolle Aufgaben so wichtig – denn nur so kann das Kind lernen, durch eigene Anstrengung Erfolg zu haben, somit seine eigenen Möglichkeiten austesten und ein gesundes Vertrauen in seine Fähigkeiten aufbauen.

Leistungsdruck, übertriebener Ehrgeiz und *unrealistische Ansprüche* durch sich selbst oder durch andere können das Kind überfordern und dazu führen, dass es Leistungen nicht mehr erbringen kann oder will. Hohe Ansprüche an sich sind nichts Schlechtes – sie dürfen nur nicht so überzogen und starr sein, dass sie dem Kind schaden. Auch hier tragen ausreichend schwierige Aufgaben dazu bei, dass das Kind lernt, seine Grenzen realistisch einzuschätzen und mit den eigenen Ansprüchen flexibel umzugehen.

Eine *hohe Kreativität* des Kindes und eine unkonventionelle Art zu lernen, können bei Eltern und Lehrkräften Widerstand auslösen, da das Kind Probleme und Aufgaben auf seine eigene, für andere ungewohnte und zum Teil unverständliche Art löst und organisiert. Dieses Vorgehen wird nicht immer als intelligentes und kreatives Verhalten erkannt. Lehrkräfte planen ihre Unterrichtsstunden; Ereignisse, die den Ablauf durcheinanderbringen und verzögern, wie beispielsweise Fragen, die vom Thema wegführen, stören da manchmal eher, ebenso wie Ideen zu alternativen Lösungsansätzen oder Dinge, die „noch nicht dran sind“. Aus Sicht des Kindes sind diese Fragen und Gedanken jedoch völlig berechtigt – denn es will ja eigentlich genau das, was in der Schule gefragt ist, nämlich etwas lernen und sich in den Unterricht einbringen! Wenn dieses Verhalten als „Stören“ interpretiert wird, ist es nicht verwunderlich, dass sich das Kind in seiner Person und Wesensart abgelehnt fühlt. Eine mögliche Folge ist, dass die eigentlichen Begabungen des Kindes nicht erkannt und somit auch nicht gefördert werden und es dadurch in der Entfaltung seiner Stärken gehemmt wird. Eine weitere Konsequenz kann der innere Rückzug des Kindes sein.

1 Bei manchen hoch begabten Kindern, die in der Schule versagen oder Leistungen verweigern, hat sich gezeigt, dass die Familie zu *wenig an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder orientiert* ist. Vielleicht wurde das Kind mit seinen Besonderhei-

ten und Bedürfnissen in seiner Entwicklung nicht hinreichend sensibel begleitet, eine Hochbegabung nicht erkannt und das Kind nicht optimal gefördert. Möglicherweise stehen andere Dinge wie finanzielle oder sonstige Probleme im Vordergrund, oder eine Begabung mit besonderen Bedürfnissen wird bei dem Kind aus verschiedenen Gründen einfach nicht erwartet.

- 2 *Geschlechtsspezifische Rollenerwartungen* unserer Gesellschaft können bei hoch begabten Mädchen zu Rollenkonflikten führen, in denen Weiblichkeit und Erfolg nicht zusammen passen und die ebenfalls dazu führen können, dass ein hoch begabtes Mädchen seine Interessen und Fähigkeiten versteckt. Gleiches gilt für Jungen in Gebieten, auf denen traditionellerweise eher von Mädchen besonderes Interesse und Talent erwartet wird, z.B. in den Sprachen.
- 3 Hochbegabte mit *Migrationshintergrund*, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, bleiben oft unerkannt und erhalten daher häufig keine optimale Förderung; zum Teil stehen Sprachprobleme im Wege. Auch *Unterschiede zwischen den Kulturen* können eine Identifikation und Förderung erschweren. Für begabte Mädchen kann es problematisch sein, wenn ihre Eltern für sie keine höhere Bildung, sondern die traditionelle Hausfrauen- und Mutterrolle vorsehen; begabte Jungen aus ausgeprägten Männlichkeitskulturen können das Problem haben, dass Lernen und gute Noten als „unmännlich“ angesehen werden. Aus kulturellen Unterschieden können sich für hoch begabte Jugendliche auch *Zielkonflikte* zwischen der eigenen Entwicklung und der Herkunft ergeben, zum Beispiel dann, wenn das eigene Fortkommen eine Trennung von der Familie oder Kultur bedeutet.
- 4 *Anfeindungen* körperlicher oder verbaler Art („Streber“, „Lehrerkind“), Mobbing, Neid und Eifersucht oder Ausgrenzung durch Schul- und Spielkameraden – all das kann ein Kind enorm unter Druck setzen und dazu führen, dass das Kind seine Fähigkeiten versteckt und sich den Interessen und Werten der anderen anpasst, um dazuzugehören. Manchmal reicht allein die Furcht vor Ausgrenzung aus, damit ein Kind sich anpasst, selbst wenn es noch gar nicht zu Anfeindungen gekommen ist.

- 5 *Hochbegabte mit körperlichen Erkrankungen oder Behinderungen, mit psychischen Störungen oder mit Teilleistungsschwächen* werden seltener erkannt. Das liegt unter anderem daran, dass beim Vorliegen einer Störung eine besondere Begabung weniger erwartet wird, so zum Beispiel bei Hochbegabten mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) oder einer Rechenschwäche (Dyskalkulie). Auf diese „doppelten Ausnahmen“ gehen wir im folgenden Absatz etwas genauer ein.

Hoch begabte Kinder mit Teilleistungsschwächen – die doppelten Ausnahmen

Teilleistungsschwächen oder -störungen kommen auch bei deutlich überdurchschnittlich Begabten vor. Manche dieser Kinder weisen in bestimmten Bereichen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen Schwächen auf, welche die Entwicklung ihrer Begabung hemmen oder dazu führen, dass ihre Begabung nicht entdeckt wird. Vielen Lehrkräften und vielen Eltern ist bisher noch nicht bekannt, dass solche Teilleistungsschwächen (wie Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenschwäche, aber auch Aufmerksamkeitsschwierigkeiten) zwar nicht vermehrt, doch auch unter Hochbegabten zu finden sind. Problematisch ist diese Kombination vor allem aus zwei Gründen: Zum einen sind Lesen, Schreiben und Rechnen wichtige Kulturfertigkeiten, die die notwendige Grundlage für den späteren Schulerfolg legen. Zum anderen kommt bei Hochbegabten mit solchen Teilleistungsschwierigkeiten erschwerend hinzu, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle weder ihre Stärken noch ihre Schwächen erkannt werden; denn sie fallen weder durch ihre hohe Begabung noch durch ihre Defizite auf. Die hohe Begabung hilft ihnen (zumindest am Anfang der Schullaufbahn), dass die Defizite nicht allzu stark ins Gewicht fallen – etwa, wenn sie fehlende Lesefähigkeiten durch hervorragende Gedächtnisleistungen ausgleichen können. Dadurch ziehen diese Problembereiche jedoch Ressourcen ab, was dazu führt, dass auch die hohe Begabung unerkannt bleibt. Bei der Förderung ist daher das Ziel, sowohl die Schwächen zu beheben, als auch die Stärken zu fördern. Bei diesen „doppelten Ausnahmen“ ist es zentral, sich nicht ausschließlich auf das zu konzentrieren, was die Kinder *nicht* können, sondern insbesondere auch das wertzuschätzen und zu fördern, was sie können.

Was tun bei Underachievement?

Underachiever brauchen Unterstützung – so viel ist deutlich geworden. Dabei sollte man so früh wie möglich eingreifen. Zumeist ist professionelle Hilfe erforderlich. Bei schweren emotionalen Problemen wie zum Beispiel Depressionen kann eine Psychotherapie helfen. Der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken oder Fertigkeiten der Selbstregulation, etwa im Rahmen eines Trainings, das durch professionelle Berater oder Beraterinnen durchgeführt wird, kann in einigen Fällen erforderlich und hilfreich sein.

Wichtig ist außerdem, Wissenslücken zu schließen: Insbesondere, wenn sich das Underachievement über einen längeren Zeitraum entwickelt hat, ist es wahrscheinlich, dass die Betroffenen einiges an Stoff nachzuholen haben. Weiterhin sind die Beratung der Familie und der Schule, eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, die angemessene Förderung der Fähigkeiten und vor allem auch der Aufbau einer positiven Sicht des Kindes von sich selbst entscheidend, um hoch begabte Underachiever optimal zu unterstützen. Was Eltern und Lehrkräfte konkret tun können, wird in den Kapiteln 4 und 6 noch genauer dargestellt.

Kasten 2.6

Hochbegabung – viel normaler, als man glaubt

Insgesamt haben hoch begabte und durchschnittlich begabte Kinder sehr viel gemeinsam – das zeigte sich ja bereits im ersten Kapitel. Für alle Begabungsniveaus gilt: *Begabung ist ein Entwicklungspotenzial.* Wie gut sich dieses Potenzial entfalten kann, hängt von vielen Faktoren ab. Hoch begabte Kinder haben ein weit überdurchschnittliches Lernvermögen und sind häufig auch sehr motiviert und wissbegierig. Begabungsentfaltung braucht Anregung, Unterstützung und Herausforderung. Förderangebote müssen zum Begabungsniveau und zur Art der Begabung passen, denn nicht jede Maßnahme ist für alle Hochbegabten gleichermaßen geeignet. Auch Hochbegabte müssen lernen und üben – aber eben auf einem Level, das ihren Fähigkeiten entspricht.



3. Wie erkennt man Hochbegabte?

„Die größten Talente liegen oft im Verborgenen.“

Titus M. Plautus, römischer Komödiendichter (um 254 – 184 v. Chr.)

Wenn Eltern oder Lehrkräfte mehr über besondere Begabungen erfahren wollen, dann lautet ihre erste Frage fast immer: „Wie erkennt man denn überhaupt, ob ein Kind hoch begabt ist?“. Bei manchen wenigen Kindern ist ihre außergewöhnliche Entwicklung so offensichtlich, dass sich diese Frage gar nicht erst stellt – zum Beispiel, wenn ein Kind im Alter von sechs Monaten in ganzen Sätzen spricht und mit drei Jahren mathematische Gleichungen löst. Ein solches Kind ist jedoch die ganz große Ausnahme! Die allermeisten hoch begabten Kinder fallen nicht direkt auf. Manchmal beobachten Eltern, Erzieherinnen oder Erzieher oder Lehrkräfte etwas, was auf eine besondere Begabung hinweist. Oft werden hoch begabte Kinder aber auch gar nicht erkannt.

Es ist nicht ganz einfach, die intellektuelle Begabung eines Kindes einzuschätzen, und in der Regel ergeben sich hierbei viele Fragen. Ist der Klassenbeste auch außergewöhnlich begabt? Wie steht es mit dem Kind, das sich mit vier Jahren selbst das Lesen beigebracht hat? Kann eine Schülerin, die in Mathematik brillante Leistungen zeigt, in Deutsch aber nur mäßige, hoch begabt sein? Wie sieht es mit dem türkischen Schüler aus, der im Unterricht durch kluge Anmerkungen auffällt, in seinen Noten aber im Mittelfeld liegt? Kann man schon bei einem zweijährigen Kind von Hochbegabung sprechen? Dieses Kapitel gibt Antworten auf solche und ähnliche Fragen.

Ist mein Kind hoch begabt?

Wenn Eltern bei ihrem Kind immer wieder Fähigkeiten oder Verhaltensweisen beobachten, über die sie sich selbst bei einem älteren Kind noch wundern würden, dann ist es verständlich, dass sie sich die Frage stellen, ob ihr Kind möglicherweise hoch begabt ist. Erfahrungen aus speziellen Beratungsstellen für Hochbegabtenfragen machen die Motivation der Eltern deutlich: Die Eltern sind unsicher geworden, weil sie merken, dass manche ihrer Verhaltensweisen, die sich bei anderen Kindern – Geschwistern und Freundinnen oder Freunden des Kindes – bewährt haben, bei diesem Kind nicht passen. Sie möchten nun wissen, wie sie, der Kindergarten oder die Schule ihrem Kind besser gerecht werden können und ob das Verhalten des Kindes tatsächlich seine Ursache in einer besonderen Begabung haben könnte.

In einigen wenigen Fällen steht hinter der Frage der Eltern, ob ein Kind hoch begabt ist, die Einstellung, dass Hochbegabung etwas Besonderes sei, dass ein hoch begabtes Kind etwas Besseres darstelle als andere Kinder. Diese Einstellung ist nicht ungefährlich:

Bestätigt sich die Hochbegabung des Kindes, entweder durch ein Testergebnis oder auch nur in der Vorstellung der Eltern, kann das zu einem Gefühl der Überlegenheit führen, das sich möglicherweise auch auf das Kind überträgt. Die Umwelt erlebt ein solches Kind und seine Familie dann als arrogant und hochmütig. Aber glücklicherweise ist eine solche Einstellung eher selten – auch das zeigen die Erfahrungen in den begabungspsychologischen Beratungsstellen.

Eine Befragung von Eltern im Auftrag einer psychologischen Fachzeitschrift im Jahr 2000 ergab sogar, dass über 90 Prozent der Befragten kein hoch begabtes Kind haben wollten – im Umkehrschluss heißt das, dass sich weniger als zehn Prozent der befragten Eltern ein hoch begabtes Kind wünschten.

Möglicherweise befürchten Eltern, dass mit der Hochbegabung eines Kindes Schwierigkeiten verbunden sind. Doch nichts, was wir bislang über hoch begabte Kinder wissen, kann diese Befürchtung bestätigen. Im Gegenteil weisen die Befunde eher darauf hin, dass eine hohe Begabung eines Kindes eine positive Entwicklung in vielen Lebensbereichen unterstützen kann.



Gibt es bereits in der frühen Kindheit Merkmale, die auf eine Hochbegabung hindeuten?

Rückblickend können Eltern hoch begabter Kinder manchmal von besonderen Auffälligkeiten ihrer Kinder als Säugling oder Kleinkind berichten. Im Einzelfall können diese Auffälligkeiten ein Hinweis auf die hohe Begabung des Kindes gewesen sein. Beobachtet man zum Beispiel das Aufmerksamkeitsverhalten bei Säuglingen, so kann man relativ gute Vorhersagen über die Intelligenzentwicklung der Kinder im Vorschulalter machen. Bei Kleinkindern hängen Neugierde oder bestimmte Interessen positiv mit der Entwicklung ihrer Intelligenz zusammen. Und für die Vorhersage späterer herausragender Leistungen scheint am ehesten eine außergewöhnliche Sprachentwicklung geeignet zu sein. Doch muss man hier sehr vorsichtig sein: *Sichere* Hinweise auf eine hohe Begabung gibt es bei Säuglingen und Kleinkindern nicht!

Im Kleinkindalter kann Hochbegabung als hohes und eher allgemeines Potenzial für viele Bereiche verstanden werden. Zwar können sich auch hier durchaus schon Stärken andeuten (z.B. Musikalität, Sprache, Motorik); insgesamt ist die kindliche Entwicklung jedoch noch sehr offen und formbar. Es ist daher kaum sinnvoll, nach spezifischen Merkmalen für eine hohe Begabung zu suchen. Dazu verändert sich noch zu viel. Vielmehr sollte es bei jungen Kindern darum gehen, vielfältige Angebote und Anregungen zu geben und das Kind mit großer Offenheit und Aufmerksamkeit in seiner Entwicklung zu unterstützen. Insgesamt gilt: Je jünger ein Kind ist, desto unsicherer sind die Vorhersagen für die weitere Entwicklung.

Kasten 3.1

Intelligenztestungen bei Kleinkindern erlauben keine Begabungsvorhersagen

Die Intelligenz von Kleinkindern hängt nur mäßig mit ihrer späteren Intelligenz zusammen. Die individuelle Intelligenzentwicklung kann nach oben wie nach unten stark schwanken – je jünger ein Kind, desto größer können diese Schwankungen ausfallen!

Eine Hochbegabungsdiagnostik mittels eines Intelligenztests ist damit im Kleinkindalter kaum möglich, denn die Intelligenz ist in diesem Altersabschnitt noch nicht hinreichend stabil, und ihre Entwicklung wird maßgeblich von Förderangeboten in der Umwelt beeinflusst. Erst ab einem Alter von etwa fünf Jahren erlauben Intelligenztests relativ zuverlässige Vorhersagen für die spätere Intelligenz. Ab zirka acht bis zehn Jahren werden die Vorhersagen dann nochmals deutlich besser.

Ist ein Vorschulkind oder ein Schulkind besonders begabt?

Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte möchten häufig mehr über Anzeichen von Hochbegabung wissen. Dahinter steht oftmals der konkrete Wunsch, einem bestimmten Kind besser gerecht zu werden. Kindergärten oder andere vorschulische Institutionen haben als bildungsvermittelnde Einrichtungen eine wesentliche Bedeutung. Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in der aktuellen Diskussion um die Qualifizierung von Erziehern und Erzieherinnen und vorschulische Lehrpläne wider (Kapitel 5 beschäftigt sich ausführlicher mit diesen Themen).

Woran erkennt man nun hoch begabte Vorschulkinder? Manchmal fallen sie durch ein außergewöhnliches Sprachvermögen, ihre Neugierde, ihre Faszination für komplexe Sachverhalte, oft auch durch Interesse an Zahlen und Buchstaben sowie durch ihre hervorragenden Denkfähigkeiten auf.

Viele dieser Kinder entwickeln sehr früh hohe Denkansprüche, welche sie teilweise sehr hartnäckig bei den Erwachsenen einfordern. So möchten sie zum Beispiel etwas ganz genau verstehen und erklärt bekommen oder etwas lernen, was „eigentlich für die Älteren“ ist. Doch es gibt natürlich auch schüchterne, zurückhaltende Hochbegabte.

Um diese Kinder zu erkennen, ist es wichtig, immer wieder verschiedene Angebote zu machen und ihnen dabei zu zeigen, dass „Mehr-wissen-wollen“ und alle Nachfragen willkommen sind. Kinder spüren sehr schnell, was man ihnen zutraut und was man von ihnen erwartet. Um hoch begabten Kindern Raum zu geben, ist es daher manchmal nötig, sich von Annahmen und Erwartungen darüber, was für Kinder in diesem Alter „normal“ ist, zu verabschieden.

Nicht wenige Erzieherinnen und Erzieher sind verunsichert darüber, wie viel Wissen und „Denkarbeit“ für ein junges Kind gut sind. Sie schwanken zwischen dem Wunsch, dem Kind eine unbeschwerter frühe Kindheit zu ermöglichen, und dem Wunsch danach, das Kind optimal zu fördern. Wenn jedoch ein Kind selbst neue Wissensinhalte einfordert oder sich aus verschiedenen Angeboten intellektuell anspruchsvolle Beschäftigungen aussucht und damit einfach große Freude am Lernen und Denken zeigt, so ist die Sorge unbegründet, das Kind zu überfordern. Das Ausbremsen des Wissensdurstes und der Lernfreude schaden dem Kind hingegen (zu Fördermöglichkeiten von Vorschulkindern siehe Kapitel 5). Besteht Unsicherheit darüber, ob ein Kind tatsächlich besonders begabt ist, kann auch ein Intelligenztest zur Klärung dieser Frage beitragen.

Wie allerdings bereits weiter oben erwähnt, stellt das Ergebnis in einem Intelligenztest im Vorschulalter lediglich eine Momentaufnahme dar und erlaubt keine sicheren Aussagen über die weitere intellektuelle Entwicklung des Kindes.

In der Schule fallen viele hoch begabte Schülerinnen und Schüler durch eine besondere Leistungsstärke in mehreren oder allen Fächern auf.

Wie im zweiten Kapitel beschrieben, gibt es aber durchaus auch bereichsspezifische Hochbegabungen, zum Beispiel im mathematischen oder sprachlichen Bereich.

So kann eine mathematisch hoch begabte Schülerin durchaus durch besondere Leistungen lediglich auf diesem Gebiet auffallen und in den Sprachen eher im Mittelfeld liegen. Manchmal sind es andere Dinge als herausragende Schulleistungen, welche die Vermutung aufkommen lassen, dass ein Schüler oder eine Schülerin besonders begabt sein könnte, beispielsweise, wenn ein Kind schwierige Aufgaben im Handumdrehen löst, aber bei leichten versagt. Alles, was nach Routine aussieht, stellt keine Herausforderung dar und vermag das Kind nicht zu fesseln. Ein Kind, das sich zu wenig gefordert fühlt, kann mit Stören des Unterrichts reagieren und auf diese Weise Aufmerksamkeit und Zuwendung einfordern. Geschlechtsspezifische Unterschiede in solchen Verhaltensweisen beschreiben wir in Kapitel 2 bei unseren Ausführungen zu hoch begabten Mädchen.

Unsicherheit bei der Beurteilung, ob ein Kind hoch begabt ist oder nicht, besteht bei Lehrerinnen und Lehrern auch dann, wenn sie nur wenige Stunden in der Woche Kontakt mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern haben, Kolleginnen oder Kollegen sich aber ihrer Meinung über die Begabung dieser Kinder bzw. Jugendlichen nicht anschließen können.

Die Begabung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen einzuschätzen, kann sich als noch schwieriger erweisen, als es ohnehin schon ist. Ein Kind mit Migrationshintergrund beispielsweise, das noch dabei ist, sich mit der deutschen Sprache vertraut zu machen, erbringt vielleicht – verglichen mit der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler – keine besonderen Leistungen. Vergleicht man es jedoch mit Kindern, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, zeigt sich möglicherweise ein beachtlicher Vorsprung. Auch spielen hier Stereotype bzw. Klischees oder Vorurteile der Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle. Aufgrund bestimmter Benachteiligungen, wie z.B. im Fall der Sprachentwicklung, erzielen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen. Dies hinterlässt bei Lehrerinnen und Lehrern häufig den Eindruck, dass es unwahrscheinlicher ist, dass ein Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund hoch begabt sein kann. Durch diese eingeschränkte Wahrnehmung kann eine Hochbegabung bei diesen Kindern leicht übersehen werden.

Zwei Fehler bei der Einschätzung von Hochbegabung

Bei der Einschätzung, ob ein Kind hoch begabt ist oder nicht, können zwei Arten von Fehlern auftreten. Der erste Fehler ist vermutlich der häufigere und besteht darin, dass die Hochbegabung eines Kindes nicht erkannt wird. Das kann verschiedene Gründe haben. Möglicherweise zeigt das Kind keine besonderen oder auffälligen Leistungen, oder man erwartet von dem Kind, zum Beispiel aufgrund seiner sozialen oder kulturellen Herkunft, einfach keine besondere Begabung. Der zweite Fehler besteht darin, dass ein Kind fälschlicherweise als hoch begabt bezeichnet wird. Das kann Eltern passieren, die über keine ausreichenden Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Kindern verfügen. Das kann aber auch Lehrkräften passieren, wenn beispielsweise ein Kind besonders gute schulische Leistungen zeigt, die jedoch auf günstige Förderbedingungen und persönliche Eigenschaften wie Anstrengungsbereitschaft zurückzuführen sind und nicht auf eine hohe intellektuelle Begabung. Beide Fehler können schwerwiegende Konsequenzen für das Kind haben.

Der erste Fehler – das Nichterkennen einer Hochbegabung – kann dazu führen, dass das Kind nicht optimal unterstützt und gefördert wird. In der Folge

stellen sich bei ihm möglicherweise Langeweile und Unzufriedenheit ein. Das Selbstwertgefühl des Kindes kann darunter leiden, dass seine tatsächlichen Fähigkeiten missachtet werden. Bei diesem Fehler können sich Versäumnisse in der Förderung ergeben, die in vielen Fällen später nur schwer aufzuholen sind. Wenn man berücksichtigt, dass gut zwei Prozent der Kinder jedes Jahrgangs hoch begabt sind, dass also beispielsweise in einer Grundschule mit 100 Kindern in jeder Klassenstufe mindestens zwei hoch begabte Kinder pro Jahrgang zu erwarten sind, kann man abschätzen, dass viele hoch begabte Schülerinnen und Schüler unentdeckt bleiben.

Der zweite Fehler – ein Kind fälschlicherweise als hoch begabt einzuschätzen – kann dazu führen, dass zu hohe Erwartungen an das Kind gestellt werden. Das tatsächlich nicht hoch begabte Kind empfindet diese hohen Erwartungen als zunehmend stärkeren Druck, was ihm seine Unbeschwertheit nehmen und sein Selbstbewusstsein negativ beeinflussen kann, wenn es diesen Erwartungen nicht gerecht wird.

Vor dem Hintergrund dieser Fehlentscheidungen und ihrer möglichen Konsequenzen ist es sehr wichtig, dass sich die Einschätzung, ob ein Kind nun hoch begabt ist oder nicht, auf zuverlässige und gültige Informationen stützt.



Checklisten: Eine einfache Methode zum Erkennen Hochbegabter?

Viele Eltern und Lehrkräfte hätten gerne eine Anleitung, wie sie eine Hochbegabung bei einem Kind erkennen können. Dieser Wunsch ist verständlich. Deshalb wurde eine Reihe von so genannten Checklisten veröffentlicht, in denen Merkmale aufgeführt sind, die für hoch begabte Kinder typisch sein sollen. Einige Beispiele für solche Merkmale sind:

Das Kind...

- ...überrascht häufig durch originelle Ideen oder Vorschläge.
- ...hat eine ausdrucksvolle, ausgearbeitete und flüssige Sprache.
- ...ist sehr selbstständig.
- ...hat in einzelnen Bereichen ein hohes Detailwissen.
- ...neigt schnell dazu, über Situationen zu bestimmen.
- ...kann außergewöhnlich gut beobachten.

Checklisten sind für das Erkennen von Hochbegabung leider kaum brauchbar. Woran liegt das? Viele Merkmale sind in den Checklisten so vage beschrieben, dass sie fast allen Kindern zugesprochen werden könnten. Nehmen wir zum Beispiel das Merkmal „selbstständig“: Gehört dazu, selbst den Schulranzen zu packen, ein paar Stunden alleine spielen zu können oder noch etwas ganz anderes? Je weiter ein Merkmal vom tatsächlich beobachtbaren Verhalten entfernt ist, je mehr man also „hineininterpretieren“ muss, desto unzuverlässiger wird das Urteil. Viele Merkmale sind zudem als bewertende Aussagen formuliert, zum Beispiel „außergewöhnlich gut“, „häufig“, oder „sehr viel“. Nur: Was genau heißt denn nun „häufig“ oder „außergewöhnlich“? Dies zu beurteilen, wird bei den Checklisten jedem selbst überlassen; es gibt keine klaren Kriterien. Hinzu kommt, dass die meisten der aufgelisteten Merkmale durch Förderung beeinflusst werden, insbesondere die sprachliche Entwicklung oder das Allgemeinwissen eines Kindes.

Hochbegabung als hohes Potenzial zur Entwicklung außergewöhnlicher Leistung ist davon jedoch zunächst einmal unabhängig. Weiterhin gibt es bei Checklisten in der Regel keinen Auswertungsschlüssel. Es bleibt also unklar, wie viele oder welche der aufgelisteten Merkmale vorliegen müssen, um von Hochbegabung sprechen zu können.



Der wichtigste Grund jedoch, warum Checklisten für das Erkennen hoch begabter Kinder so wenig nutzen, ist, dass die aufgeführten Merkmale nicht *typisch* für Hochbegabte sind. Sie können zwar auf einzelne Kinder zutreffen, unterscheiden aber nicht sicher zwischen hoch begabten und nicht hoch begabten Kindern (ein Beispiel gibt Kasten 3.2).

Kasten 3.2

Frühes Lesen und Rechnen: Kein sicherer Hinweis auf Hochbegabung

Entgegen der weit verbreiteten Annahme ist die frühe Beherrschung von Lesen oder Rechnen kein allzu guter Hinweis auf eine hohe intellektuelle Begabung. Es ist bei Weitem nicht so, dass alle hoch begabten Kinder bereits vor der Schule diese Kulturtechniken beherrschen.

Frühes Lesen oder Rechnen kann jedoch ein Hinweis darauf sein, dass ein Kind ein besonderes Interesse an Sprache und Zahlen hat.

Unterstützt die Umwelt dieses Interesse durch entsprechende Angebote, wirkt sich das wiederum günstig auf die intellektuelle Entwicklung aus.

Hoch begabte Kinder können sehr unterschiedlich sein (wie bereits im zweiten Kapitel beschrieben). Dennoch gibt es einige Merkmale, die tatsächlich Hinweise auf eine hohe intellektuelle Begabung geben *können*. Dies sind Merkmale, die mit der Intelligenz des Kindes zusammenhängen, wie zum Beispiel hohe Denkfähigkeiten, wenn es um komplexe Informationen und logische Zusammenhänge geht. Diese Denkfähigkeiten können sich darin zeigen, dass ein Kind leicht Ähnlichkeiten und Unterschiede, Zusammenhänge oder Regelmäßigkeiten erkennt, Ursache-Wirkungs-Beziehungen durchschaut oder sich schnell in unbekannte Themen

einarbeitet. Intelligenz kann sich aber auch noch in vielen anderen Merkmalen zeigen, wie z.B. Sprachverständnis, räumlichem Denken, Ideenreichtum oder Merkfähigkeit. Keine Checkliste deckt alle diese Bereiche ab. Wie aus unserem Beispiel zum komplexen, logischen Denken vielleicht bereits klar wurde, sind diese Fähigkeiten im Alltag nicht immer einfach zu beobachten. Damit eignen sich Checklisten nicht zu ihrer Einschätzung. Auch benötigt man eine aussagekräftige Vergleichsgruppe, um sie bei einem einzelnen Kind als „außergewöhnlich“ oder „hoch“ einzustufen zu können – etwas, was Checklisten ebenfalls nicht bieten.

Kasten 3.3

Nutzen und Grenzen von Checklisten zum Erkennen Hochbegabter

Checklisten eignen sich nicht zum Erkennen Hochbegabter. Merkmale, die auf eine hohe intellektuelle Begabung hinweisen können, lassen sich in Alltagssituationen nicht immer beobachten. Die meisten Merkmale, die in Checklisten genannt werden, sind zudem nicht typisch für Hochbegabte. So gibt es keine systematischen Unterschiede zwischen hoch begabten und durchschnittlich begabten Kindern insgesamt im Hinblick auf ihre Persönlichkeit oder ihr Sozialverhalten.

Hochbegabte haben zum Beispiel nicht alle eine Vorliebe für ältere Spielkameraden, keine größere Neigung, über andere zu bestimmen, oder kein stärker ausgeprägtes Interesse an Erwachsenenthemen.

Das kann im Einzelfall zwar durchaus vorkommen; typisch für Hochbegabte ist es aber nicht. Checklisten können damit lediglich als Anregung für die Beobachtung eines Kindes angesehen werden, nicht jedoch als Methode zum Erkennen Hochbegabter.

Informationsquellen für das Erkennen von Hochbegabung

Wie können wir nun erfahren, ob ein Kind hoch begabt ist? Hochbegabung zeigt sich nicht zwangsläufig in außergewöhnlichen Leistungen. Die Situation des Kindes hinsichtlich der Motivation und der Umwelt (vgl. Kapitel 2) ist oft nicht leicht zu beurteilen.

Auch gibt es kaum *das* typisch hoch begabte Kind – vielmehr können sich diese Kinder stark voneinander unterscheiden. Und obwohl sich intellektuelle Begabung selten auf ein ganz bestimmtes, enges Gebiet beschränkt, gibt es oft Stärken in bestimmten Bereichen und, relativ dazu gesehen, Schwächen in anderen Bereichen. Im Folgenden sollen Möglichkeiten vorgestellt werden, wie man dennoch zu einer Einschätzung der Begabung kommen kann.

Verhaltensbeobachtung

Die Beobachtung des Verhaltens ist eine weit verbreitete und nahe liegende Methode, um die intellektuelle Begabung eines Kindes oder Jugendlichen zu erfassen. Jeder beobachtet Verhalten, und das quasi ganz automatisch: Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte beobachten die Kinder, diese beobachten sich gegenseitig, und schließlich beobachtet sich auch jedes Kind selbst.

Im Vorschulalter hängt es meist von den Beobachtungen der Eltern ab, ob ein Kind als besonders begabt identifiziert wird oder nicht. Da Hochbegabung im Hinblick auf eine angemessene Förderung möglichst früh erkannt werden sollte, kommt der elterlichen Einschätzung also eine große Bedeutung zu. Auch bei Fragen des frühzeitigen Schuleintritts spielen Elterneinschätzungen eine entscheidende Rolle. Eltern können die Entwicklung ihrer Kinder über längere Zeit verfolgen. Zudem verfügen Eltern über Informationen zu Bereichen, die in der Schule nicht beobachtbar sind (z.B. Freizeitverhalten). Viele Eltern können den Stand der intellektuellen Entwicklung ihres Kindes recht gut einschätzen. Dennoch unterliegen die Einschätzungen von Eltern, wie alle anderen Einschätzungen auch, einer Reihe von Fehlern: Zum Beispiel überschätzen sie tendenziell die Fähigkeiten ihrer Kinder und sie vermuten eine Hochbegabung auch eher bei ihren Söhnen als bei ihren Töchtern (obwohl es gleich viele hoch begabte Jungen und Mädchen gibt). Auch ist es möglich, dass das Konzept von Hochbegabung in einer anderen Kultur ein anderes ist bzw. andere Schwer-

punkte gesetzt werden. So können Eltern mit Migrationshintergrund ein anderes Begabungskonzept vertreten, als es in unserem Kulturkreis der Fall ist z.B. sozialen Fähigkeiten ein größeres Gewicht beimessen). Ob eine Hochbegabung bei einem Kind entdeckt wird oder nicht, hängt also auch davon ab, was überhaupt unter Hochbegabung verstanden wird und worauf man überhaupt achtet.

Frühe Förderung ist entscheidend, damit sich intellektuelle Fähigkeiten positiv entwickeln können. Doch bevor eine Begabung gefördert werden kann, muss man sie erst einmal erkennen. Hier kommt Erzieherinnen und Erziehern eine wichtige Rolle zu. Aufgrund ihrer Berufserfahrungen verfügen sie über einen Vergleich mit vielen anderen Kindern des gleichen Alters sowie mit älteren und jüngeren Kindern.

Zudem haben sie die Gelegenheit, ein Kind über eine relativ lange Zeit zu beobachten. Allerdings haben viele Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Ausbildung kaum etwas über Möglichkeiten des Erkennens (und auch der Förderung) hoch begabter Kinder erfahren – Gleiches gilt im Übrigen auch für Lehrkräfte. Einige Möglichkeiten der Weiterbildung werden in Kapitel 5 vorgestellt. Im Schulalter liegt es nahe, sich an den Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zu orientieren, um eine Hochbegabung zu erkennen. Wie auch Erzieherinnen und Erzieher haben Lehrkräfte Gelegenheit, ein Kind im Vergleich mit vielen anderen Kindern und über einen längeren Zeitraum von mindestens einem Schuljahr zu beobachten. Das ist jedoch nicht unproblematisch: In verschiedenen Untersuchungen wurde gezeigt, dass sich Lehrkräfte in ihrem Urteil häufig nicht von den schulischen Leistungen des Kindes lösen können, sodass hochintelligente Kinder, die keine guten Noten erzielen (sogenannte „Underachiever“, siehe Kapitel 2), von ihnen in der Regel nicht als hoch begabt erkannt werden. Oft werden zudem Kinder aus Familien mit einem geringeren sozio-ökonomischen Status oder Kinder mit Migrationshintergrund unterschätzt. Und wie Eltern machen auch Lehrkräfte den Fehler, eine hohe Begabung eher bei Jungen als bei Mädchen zu vermuten. Bittet man sie darum, die hochbegabten Kinder ihrer Klassen zu benennen, so liegt das Verhältnis der von Lehrkräften benannten Schülerinnen und Schüler auch in aktuellen Untersuchungen bei einem Verhältnis von 2 : 1 bis 3 : 1 zugunsten der Jungen, obwohl es vergleichbar viele hoch begabte Jungen und Mädchen gibt.

Direkte Erfahrungen mit hoch begabten Kindern sowie Schulungen zum Thema „Hochbegabung“ können dabei helfen, dass Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte hoch begabte Kinder besser erkennen. Lehrer und Lehrerinnen sollten auch auf besondere Leistungen des Kindes achten, die in anderen Situationen als dem normalen Unterricht sichtbar werden.

Manche besonders begabten Kinder möchten in der Schule nicht auffallen (siehe auch den Abschnitt „Hoch begabte Mädchen“ in Kapitel 2); sie halten sich deshalb ganz bewusst zurück. Stellt man diesen Kindern komplexe Aufgaben oder beobachtet man sie bei Projekten oder bei anderen Gelegenheiten, bei denen hohe Anforderungen gestellt werden, dann kann man oft Anzeichen für eine Hochbegabung entdecken.

Kasten 3.4

Typische Beobachtungsfehler – und was man dagegen machen kann

Wir alle machen bei der Beobachtung und Beurteilung anderer Menschen Fehler. Wenn man diese Fehler kennt, kann man sie eher bei sich entdecken, seine eigenen Beurteilungen daraufhin prüfen und damit zu insgesamt besseren Urteilen kommen:

- Es besteht die Gefahr, von einer *einzelnen* Beobachtung des kindlichen Verhaltens (z.B. Schreiben einer Geschichte) nicht gerechtfertigte (positive oder negative) Schlüsse auf die *generelle* Begabung des Kindes zu ziehen. Urteile sollten immer auf möglichst vielen Beobachtungen in möglichst unterschiedlichen Situationen beruhen.
- Eine weitere Gefahr liegt darin, dass wir unsere gesamten Beurteilungen durch ein einzelnes Merkmal, wie beispielsweise das Geschlecht, beeinflussen lassen. So fand man in verschiedenen Untersuchungen, dass Lehrkräfte gute Schulleistungen bei Jungen und Mädchen tendenziell unterschiedlich bewerten. Während gute Leistungen bei Jungen eher durch deren Begabung erklärt werden, werden gute Leistungen bei Mädchen eher auf hohe Anstrengung zurückgeführt. Hier gilt es, sich Stereotype (z.B. zu Geschlechterunterschieden, über Kinder mit Migrationshintergrund, über Hochbegabte) bewusst zu machen, beispielsweise im Gespräch mit Kollegen oder Freunden oder bei Fortbildungen, und kritisch zu prüfen, wie sie möglicherweise das eigene Urteil verzerren.
- Wir tendieren dazu, Personen, die uns sympathisch sind, günstiger zu beurteilen als Personen, die wir unsympathisch finden. Auch hier gilt: Das Wissen über diesen Beurteilungsfehler ist schon der erste Schritt, ihn zu vermeiden!
- Ein weiterer Fehler ist die selektive Wahrnehmung von bestimmtem (erwartungskonformem) Verhalten. Haben Eltern oder Lehrkräfte ein Kind zum Beispiel erst einmal als hoch begabt eingeschätzt, so werden sie verstärkt Verhaltensweisen des Kindes wahrnehmen, die dieses Urteil bestätigen. Verhaltensweisen, die darauf hinweisen, dass das Kind eventuell doch nicht hoch begabt ist, werden dagegen eher übersehen. Umgekehrt gilt das natürlich auch: Wenn zum Beispiel ein Lehrer zu dem Schluss gekommen ist, dass ein Schüler eher weniger begabt ist, so wird es ihm schwer fallen, Verhaltensweisen dieses Schülers wahrzunehmen, die diese Einschätzung widerlegen.

Verstärkt werden diese Zusammenhänge dadurch, dass Kinder die Erwartungen der Erwachsenen wahrnehmen und oft versuchen, sich entsprechend zu verhalten. Hier hilft geplante Beobachtung, zum Beispiel mit Hilfe von Beobachtungsbögen, bei der ein Kind wiederholt zu vorab festgelegten Zeiten und Verhaltensweisen (wiederum in möglichst vielfältigen Kontexten) beobachtet wird. Zudem kann es aufschlussreich sein, die eigenen Erwartungen für ein Kind einmal niederzuschreiben und vor sich selbst kritisch zu prüfen (z.B. indem man bewusst nach „Gegenbeweisen“ sucht).

Zeugnisse und Schulleistungen

Zeugnisse werden hier noch einmal zusätzlich zur Verhaltensbeobachtung durch Lehrkräfte genannt, denn die Noten des Zeugnisses kommen (vor allem in der weiterführenden Schule) in der Regel von mehreren verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern. Bei einem besonders zurückhaltenden Kind ist es möglich, dass jede einzelne Lehrerin und jeder einzelne Lehrer es zwar als sehr gute Schülerin bzw. sehr guten Schüler bezeichnet, aber nicht als hoch begabt.

Ein über viele oder gar alle Fächer hinweg hervorragendes Zeugnis ist jedoch durchaus ein starker Hinweis darauf, dass es sich um ein hoch begabtes Kind handeln könnte. Der Umkehrschluss, dass Hochbegabte in allen Fächern gut sind, gilt jedoch nicht:

Es gibt auch hoch begabte Kinder, die in der Schule nur in einzelnen Fächergruppen sehr gute Leistungen erbringen.

Nicht übersehen sollte man außerdem die hoch begabten Underachiever mit nur durchschnittlichen oder auch unterdurchschnittlichen Leistungen (siehe Kapitel 2).

Weiterhin geben die Noten keinen Aufschluss darüber, mit welchem Aufwand sie erzielt worden sind: Besonderer Fleiß kann auch bei durchschnittlicher Begabung zu sehr guten Leistungen führen. Ein Problem bei der Notenvergabe ist zudem, dass Lehrkräfte sich dabei in der Regel am Leistungsniveau der jeweiligen Klasse orientieren. Das Leistungsniveau kann sich in verschiedenen Klassen jedoch durchaus stark unterscheiden. Damit sind Noten über verschiedene Klassen hinweg kaum vergleichbar: Dieselbe Leistung kann in der einen Klasse als sehr gut, in der anderen aber als nur durchschnittlich bewertet werden. Das gilt für alle Fächer.

Entgegen mancher Annahme sind damit selbst Noten in scheinbar „objektiveren“ Fächern wie Mathematik auch nicht eher über Klassen vergleichbar als in Deutsch. Vergleichsarbeiten, welche in allen Klassen eines Jahrgangs identisch eingesetzt werden, können hingegen wertvolle Informationen liefern, um den Leistungsstand eines Kindes objektiver einzuschätzen.

Im Einzelfall können Noten also durchaus wichtige Hinweise für die Leistungsfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers geben. Im Allgemeinen sind Noten jedoch kein besonders guter Anhaltspunkt für die intellektuelle Begabung einer Schülerin oder eines Schülers.

Wettbewerbe

Auf manche eher „unauffälligen“ Schüler oder Schülerinnen werden Lehrerinnen und Lehrer bei einem Wettbewerb aufmerksam. Ein Schüler, der in der Schule eher unmotiviert ist, zeigt hier auf einmal eine erstaunliche Ausdauer; eine stille Schülerin entwickelt bei der Leitung eines Schülerteams beeindruckende Führungsqualitäten oder überrascht durch eine Vielzahl höchst kreativer Ideen. Auch kommen manche Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an einem Wettbewerb zu einer besseren Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten. Zudem können die Teilnehmenden je nach Vorliebe auswählen, ob sie alleine an einem Einzelwettbewerb oder in einem Team an einem Gruppenwettbewerb teilnehmen möchte. Es gibt eine Reihe von Schüler- und Jugendwettbewerben in sehr unterschiedlichen Bereichen wie Sprachen, Film oder Naturwissenschaft. Wettbewerbe spielen auch in der beruflichen Praxis bei der Auswahl von Begabten eine Rolle. (Im Informationsportal „Begabungslotse“ von Bildung & Begabung kann man sich unter www.begabungslotse.de über die verschiedenen Wettbewerbe informieren.)



Intelligenztests

Intelligenztests ermöglichen ab dem Schulalter eine relativ zuverlässige Abschätzung der intellektuellen Begabung. Mit ihrer Hilfe kann man die Höhe der Intelligenz eines Kindes im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern einordnen. Die Tests geben zudem Aufschluss über individuelle Stärken und Schwächen eines Kindes und damit Ansatzpunkte für eine gezielte Förderung.

Intelligenztests sind bereits seit mehr als 100 Jahren im Gebrauch. Da die menschliche Intelligenz viele verschiedene intellektuelle Fähigkeiten umfasst (z.B. Geschwindigkeit, mit der Informationen verarbeitet werden, Ideenreichtum, logisches Denken oder Kurzzeitgedächtnis; vgl. Kapitel 2) wird kein Test jemals alle Bereiche der Intelligenz messen können; in diesem Fall würde die Testdurchführung wohl mehrere Tage in Anspruch nehmen!

Verschiedene Intelligenztests erfassen unterschiedliche Ausschnitte aus dem Bereich der intellektuellen Fähigkeiten. Es gibt einige Tests, die ein vergleichsweise breites Spektrum der intellektuellen Fähigkeiten abde-

cken. Diese Tests werden auch als *Intelligenzstrukturtests* bezeichnet: Da sie unterschiedliche intellektuelle Fähigkeiten einer Person erfassen, kann man diese miteinander vergleichen und so individuelle Stärken und Schwächen erkennen – daher auch die Bezeichnung *Strukturtests*.

Diese Tests erlauben zudem eine Abschätzung der allgemeinen Intelligenz, die bei fast allen Denkleistungen eine mehr oder weniger große Rolle spielt (siehe Kapitel 2). Andere Tests messen wiederum nur eine einzelne intellektuelle Fähigkeit (z.B. Raumvorstellung oder Konzentration). Bei manchen Tests ist das Abschneiden eines Kindes eher vom Vorwissen abhängig, bei anderen ist das Ergebnis eher unabhängig von der Vorbildung. Mit den verschiedenen Intelligenztests wird also mehr oder weniger Unterschiedliches gemessen. Dies ist ein Grund dafür, dass ein Kind in zwei verschiedenen Intelligenztests unterschiedliche Ergebnisse haben kann. Beide werden häufig als „IQ“ (Intelligenzquotient) ausgedrückt, doch darf man nicht vergessen, dass der IQ eine Norm ist, also eine Maßzahl, um ein individuelles Testergebnis im Vergleich zu einer Bezugsgruppe einzuordnen.



Kasten 3.5

Beispielaufgaben aus Intelligenztests

Ein Intelligenzstrukturtest, der relativ viele intellektuelle Fähigkeiten erfasst, ist der Berliner-Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB). Hier finden Sie Beispiele für Aufgaben aus diesem Test:

Bearbeitungsgeschwindigkeit

Streiche in den folgenden Zahlenreihen so schnell es geht alle geraden Zahlen durch.
Du hast 30 Sekunden Zeit!

1 ~~6~~ 7 3 5 ~~8~~ ~~2~~ 7 1 9 ~~6~~ ~~2~~ ~~4~~ 5 1 7 9 3 etc. (Lösungen hier bereits eingezeichnet)

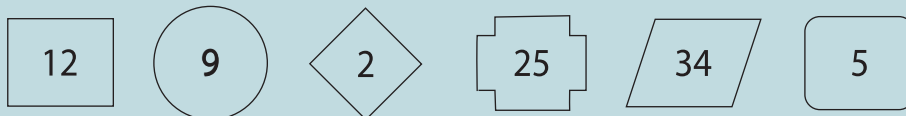
Einfallsreichtum

Bilde zu dem vorgegebenen Wortende so viele Wörter wie möglich.
Die Wörter sollen dabei möglichst unterschiedlich sein.

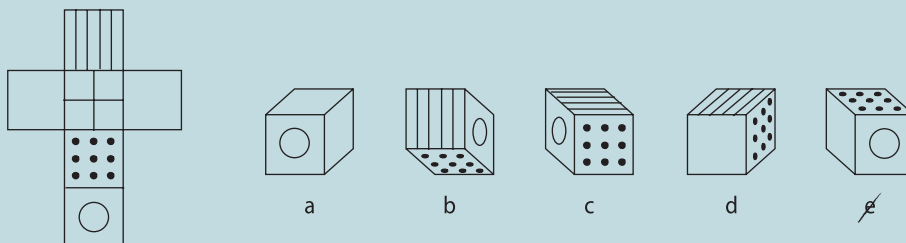
Wortende: -lich (Richtige Antworten wären: *fröhlich, spärlich, gründlich* etc.)

Merkfähigkeit

Du siehst unten verschiedene Zahlen, die unterschiedliche Umrandungen haben. Präge dir die Zahlen mit ihren charakteristischen Umrandungen gut ein. Später siehst du die Umrandungen ohne Zahlen. Deine Aufgabe ist es, die jeweils zu den Umrandungen gehörenden Zahlen in die Umrandungen einzutragen.

**Verarbeitungskapazität** (logisch-schlussfolgendes Denken)

Welcher der rechts dargestellten fünf Gegenstände kommt zustande, wenn man die links dargestellte Faltvorlage ausschneidet und zusammenklebt?
Beachte: die Faltvorlage zeigt die Außenseiten des Gegenstandes. (Lösung: e)



Der IQ sagt damit nichts über Inhalte aus, sondern lediglich etwas über die relative Position eines individuellen Testergebnisses. Den Ergebnissen in Intelligenztests können je nach Testinhalt unterschiedliche intellektuelle Teilfähigkeiten zu Grunde liegen.

Besonders bei Kindern kann es vorkommen, dass bestimmte Fähigkeiten schon weiter entwickelt sind als andere; und wenn genau diese im Test erfragt werden, wird das Ergebnis höher liegen, als wenn das nicht der Fall ist. „Den“ IQ gibt es streng genommen also gar nicht; und folglich ist auch IQ nicht gleich IQ.

Man sollte sich daher bei einem Test immer genau ansehen oder erklären lassen, welche Fähigkeiten im Einzelfall als IQ ausgedrückt werden.

Wie wir bereits im zweiten Kapitel beschrieben haben, zeigt gut die Hälfte der intellektuell Hochbegabten individuelle Stärken in spezifischen intellektuellen Fähigkeiten wie dem sprachlichen, numerischen oder räumlichen Denken. Um intellektuell Hochbegabte nun angemessen fördern zu können, ist die Kenntnis dieser sogenannten *Begabungsprofile* sehr nützlich. Intelligenzstrukturtests können damit wichtige Hinweise für die Förderung Hochbegabter geben.

Gütekriterien von Intelligenztests

Intelligenztests werden so konstruiert, dass sie bestimmten Gütekriterien genügen. Die Hauptgütekriterien sind die Objektivität, die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und die Gültigkeit (Validität) eines Tests:

Objektiv ist ein Test, wenn verschiedene Testleiter und Testauswerter bei der gleichen Testperson zu dem gleichen Ergebnis kommen. Die Forderung, dass ein Test objektiv sein soll, bedeutet also, dass weder die Person des Testleiters und wie sie den Test durchführt noch die Person des Auswerter und ihre Vorgehensweise bei der Interpretation der Antworten der getesteten Person einen Einfluss auf das Testergebnis haben sollen. Dies wird zum Beispiel durch genaue Anweisungen für die Aufgabeninstruktionen und klare Auswertungsregeln erreicht.

Zuverlässig (reliabel) ist ein Test, wenn er genau und ohne Fehler misst. Wollte man zum Beispiel die Größe einer Person mit einem Maßband messen, das lediglich alle 10 cm einen Maßstrich zeigte, so fiel der Messfehler deutlich größer aus als bei einem Maßband, das pro Millimeter einen Strich zeigte. Im ersten Fall würden verschiedene Messungen derselben Person zu durchaus unterschiedlichen Größenangaben kommen. Dies darf bei reliablen Messungen nicht der Fall sein. Die Reliabilität wird bei Intelligenztests anhand mehrerer Kriterien vorab überprüft, und ein zuverlässiger Intelligenztest erbringt bei der gleichen Person über mehrere Messungen hinweg in etwa gleiche Ergebnisse. Dies gilt ab dem Schulalter, denn erst ab dann ist die Intelligenz ausreichend stabil.

Gültig (valide) ist ein Test, wenn er tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt. Unser Millimetermaßband mag zum Beispiel sehr präzise sein; es ist damit ein reliables Messinstrument für Längen. Mit ihm kann man jedoch keine Temperatur messen. Dafür wäre es kein valides Instrument. Bei der Entwicklung eines Intelligenztests ist nun zu prüfen, ob er auch tatsächlich den Bereich der Intelligenz misst, den er zu messen angibt. Auch hier werden mehrere Prüfkriterien verwendet. Zum einen untersucht man, inwieweit die Ergebnisse des neu entwickelten Tests mit denen in bereits bewährten IQ-Tests übereinstimmen. Zum anderen zieht man Kriterien aus dem Alltag heran – wie zum Beispiel Lehrerurteile, Schulnoten oder Ausbildungs- und Berufserfolg – und überprüft, wie diese mit den Testergebnissen zusammenhängen.

Ein weiteres wichtiges Gütekriterium von psychologischen Tests ist das der *Normierung*. Darunter versteht man, dass aus der Anzahl der richtigen Antworten einer Person eine Kennzahl errechnet werden kann (z.B. der IQ), die ausdrückt, wie sich das individuelle Ergebnis zu den Ergebnissen einer Bezugsstichprobe verhält (meist Personen der gleichen Altersgruppe) und die es so ermöglicht, das Ergebnis „einzuordnen“. Nur so kann eine Person hinsichtlich ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit mit anderen Personen einer bestimmten Gruppe verglichen werden.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Wenn ein 15-Jähriger in einem Intelligenztest 40 Aufgaben löst, liegt er damit vielleicht genau im Durchschnitt seiner Altersgruppe und würde entsprechend einen IQ von 100 erreichen.

Löst nun eine Achtjährige ebenfalls diese 40 Aufgaben, gehört sie damit vielleicht schon zu den leistungsstärksten zwei Prozent ihrer Altersgruppe, was einem Intelligenzquotienten von über 130 entspräche.

Um Normen für einen Test zu erstellen, wird an einer großen Stichprobe (einer sogenannten Eichstichprobe) untersucht, wie viele Personen einer Altersgruppe jeweils wie viele Aufgaben des Tests lösen können. Der Aufgabenanzahl, welche die Hälfte einer Altersgruppe lösen kann, wird für diese Gruppe ein IQ von 100 zugeordnet. Entsprechendes gilt für die Werte darüber und darunter (die Verteilung der IQ-Werte ist in Kapitel 2 dargestellt).

Die Fähigkeiten, Intelligenztestaufgaben zu lösen, können sich mit den schulischen und anderen Bedingungen im Laufe der Zeit verändern, meistens dahingehend, dass sich die durchschnittliche Leistung einer Altersgruppe verbessert.

Daher muss man bestehende Tests in gewissen Abständen neu normieren beziehungsweise die alten Normen auf ihre Angemessenheit hin überprüfen. Dies wird jedoch häufig vernachlässigt – mit dem Resultat, dass durch die veraltete Normierung die wahre Fähigkeit einer getesteten Person überschätzt wird.

Daher ist es wichtig, sich nach der Aktualität der Testnormen zu erkundigen, wenn man sein Kind, seinen Schüler oder seine Schülerin testen lässt. Die Normen sollten in der Regel nicht älter als 10 Jahre sein.

Im Handbuch (oder *Manual*), das zu jedem Intelligenztest veröffentlicht wird, müssen die Testentwickler Rechenschaft darüber ablegen, ob die wichtigen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität, Validität

und der Normierung bei einem Test erfüllt sind. Ausgebildete Psychologinnen und Psychologen wissen diese Informationen einzuschätzen und können so bessere von schlechteren Tests unterscheiden.

Testen: Ab welchem Alter und wie oft?

In den meisten Fällen wird eine Intelligenztestung frühestens bei der Frage nach dem Zeitpunkt der Einschulung zum ersten Mal relevant. Ab diesem Alter liefern Intelligenztests zudem relativ zuverlässige Ergebnisse. Zuverlässigkeit bedeutet, dass eine Person bei wiederholter Testung ähnliche Intelligenzwerte erhält. Je jünger ein Kind jedoch ist, desto stärker schwanken die Testergebnisse. Das hat verschiedene Gründe: Einerseits lassen sich bei sehr jungen Kindern die Durchführungsbedingungen von Tests nicht so gut kontrollieren wie bei älteren Personen. Weiterhin ist es schwieriger, sehr junge Kinder so zu motivieren, dass sie die Testaufgaben bestmöglich bearbeiten.

Kasten 3.6

Wann ist testen sinnvoll, wann nicht, und wo kann man Intelligenztests machen lassen?

Eine Intelligenztestung ist nicht in jedem Fall erforderlich, sondern nur dann, wenn eine konkrete Frage beantwortet werden soll, bei der das Testergebnis hilfreich sein kann. Allein die Frage, ob ein Kind hoch begabt ist oder nicht, stellt keinen Testanlass dar.

Wenn sich Hochbegabte allerdings über ihre eigenen Fähigkeiten sehr unsicher sind, kann der objektive „Beweis“ ihrer Fähigkeiten sehr unterstützend sein und Sicherheit geben. Auch wenn es darum geht, für das Kind eine passende Fördermöglichkeit zu finden oder abzuklären, ob ein Kind über- oder unterfordert ist, dann kann ein Intelligenztest sehr wertvolle Informationen liefern. Zum Beispiel stellt sich bei der vorzeitigen Einschulung oder beim Überspringen von Klassen die Frage, ob die intellektuelle Begabung des Kindes ausreicht, in der älteren Gruppe erfolgreich mitarbeiten zu können. Manchmal ist die Situation auch ohne Test eindeutig.

Eine Intelligenztestung ist bei Schülerinnen oder Schülern, die in vielen oder allen Fächern durch herausragende Leistungsstärke und hohe Motivation auffallen, zumeist nicht erforderlich. Manchmal ist die Situation aber auch weniger eindeutig, z.B. wenn ein Kind zwar einen sehr begabten Eindruck macht, aber stark schwankende oder nur schwache Schulleistungen zeigt, in Kindergarten oder Schule unterfordert wirkt oder auch eine zunehmende Unlust gegenüber Kindergarten oder Schule entwickelt. Dies sind Beispiele für Situationen, in denen eine sorgfältige psychologische Diagnostik angezeigt ist. Intelligenztestungen kann man bei schulpsychologischen Beratungsstellen (kostenlos, aber oft mit langen Wartezeiten), bei begabungspsychologischen Beratungsstellen oder bei niedergelassenen Psychologinnen und Psychologen machen lassen.

Das Fachportal Hochbegabung der Karg-Stiftung bietet unter www.fachportal-hochbegabung.de eine deutschlandweite Datenbank zu Beratungsstellen für Hochbegabtenfragen an.



Und natürlich entwickeln sich Kinder in diesem Alter teilweise rasant – auch ihre intellektuellen (und anderen) Fähigkeiten. Wenn man also Fertigkeiten feststellt, die auf besondere Begabungen hinweisen, kann es sich dabei auch um einen Entwicklungsvorsprung handeln, den altersgleiche Kinder später aufholen.

Manche Intelligenztests erlauben Testungen ab einem Lebensalter von zwei bis drei Jahren. Aber erst ab einem Alter von fünf Jahren ist mit einem ausreichend zuverlässigen Testergebnis zu rechnen, auf dessen Grundlage man Vorhersagen treffen kann (z.B. als Entscheidungshilfe bei der Frage nach frühzeitiger Einschulung). Zudem ist folgendes wichtig: Während der gesamten Grundschulzeit sind individuell noch sehr starke Schwankungen von bis zu 20 IQ-Punkten möglich!

Daher sollte im *Einzelfall* bei Kindern im Vorschulalter und während der ersten Grundschuljahre nicht auf Testergebnisse zurückgegriffen werden, die älter als zirka ein Jahr sind. Wenn eine konkrete Fragestellung vorliegt, für deren Beantwortung ein Intelligenztestergebnis benötigt wird, sollte ein aktuelles Testergebnis eingeholt werden.

Ein Intelligenztestergebnis ist eine „Momentaufnahme“ über den aktuellen Leistungs- und Entwicklungsstand einer Person.

Auch unter der Voraussetzung, dass der Test insgesamt sehr zuverlässig und genau misst, kann es im Einzelfall trotzdem vorkommen, dass eine Person die Testaufgaben nicht entsprechend ihrer Fähigkeiten bearbeitet – etwa, weil sie einen „schlechten Tag“ hatte oder mit dem Testleiter bzw. der Testleiterin nicht zurechtkam (vor allem bei kleineren Kindern ist die Beziehung zu der Person, die den Test durchführt, sehr wichtig). Wenn man begründete Zweifel an einem Testergebnis hat, ist es daher manchmal empfehlenswert, einen weiteren Test durchzuführen. Dabei ist jedoch auch mit Übungseffekten zu rechnen. Diese zeigen sich nicht nur dann, wenn ein Kind denselben Test mehrfach bearbeitet; allein die Teilnahme an einem Test führt bereits zu Übungseffekten, die das Ergebnis in einem anderen Test positiv beeinflussen können. Diese Effekte sind bei der Ergebnisinterpretation zu beachten, denn die Überschätzung der Fähigkeiten eines Kindes kann für das Kind unter Umständen genauso negative Folgen haben wie eine Unterschätzung.

Grenzen der Intelligenztestung

Intelligenz lässt sich nicht so genau messen wie z.B. die Körpergröße. Vielmehr sind Intelligenztestergebnisse immer mit einer gewissen Ungenauigkeit, also mit einem bestimmten Messfehler, behaftet. Das heißt, der IQ schwankt nach dem Zufallsprinzip von Messung zu Messung. Das ist bei fast allen Messungen so. Wenn zum Beispiel ein Leichtathlet an zehn Tagen jeweils eine Strecke von 1.000 Metern so schnell wie möglich läuft, erhält er fast immer eine andere Zeit. Als Schätzung für die „wahre“ Schnelligkeit nimmt man dann am besten den Durchschnittswert aus den zehn Messungen.

Ebenso verhält es sich bei der Messung der Intelligenz. Theoretisch nimmt man als Schätzung für den „wahren“ IQ den Mittelwert aus unendlich vielen Messungen an. Nun kann man in der Praxis einen Intelligenztest nicht unendlich häufig durchführen (und damit auch keinen Mittelwert aus unendlich vielen Werten berechnen). Aber: Intelligenztests setzen sich stets aus mehreren Aufgaben (sprich, Messungen) zu einem Fähigkeitsbereich zusammen. Bei einem wissenschaftlich fundierten Intelligenztest ist es damit möglich, den wahren Wert und den Messfehler abzuschätzen. Diese Abschätzung beruht auf statistischen Gesetzmäßigkeiten.

Ausgehend vom Messfehler kann man nun für das Testergebnis einer Person einen sogenannten „Vertrauensbereich“ (manchmal auch „Konfidenzintervall“ genannt) bestimmen. In diesem Vertrauensbereich liegen 95 bis 99 Prozent aller *möglichen* wahren Werte einer Person. Wie breit er ist, ist von Test zu Test unterschiedlich. In Test A könnte der Vertrauensbereich für einen gemessenen IQ von 120 beispielsweise von 114 bis 126 reichen, in Test B von 118 bis 122. Je zuverlässiger ein Test ist, desto kleiner fällt der Vertrauensbereich aus. Bei der Interpretation von Testergebnissen muss man den Vertrauensbereich stets beachten: Das Ergebnis in einem Intelligenztest ist also genau genommen nicht eine einzelne Zahl (der IQ), sondern ein Zahlenbereich (der Vertrauensbereich), der den wahren, aber unbekanntem Wert enthält. Daher ist es wichtig, Tests von dafür ausgebildeten Spezialistinnen oder Spezialisten – in der Regel sind dies Psychologinnen und Psychologen – durchführen zu lassen, die über den Vertrauensbereich und damit die Genauigkeit der Intelligenzmessung informieren können.

Ein Intelligenztestergebnis kann aber auch mit systematischen (also nicht zufälligen) Fehlern behaftet sein und damit grundsätzlich zu gut oder zu schlecht ausfallen. Insbesondere fällt das Ergebnis immer dann

zu gut aus, wenn die Normen des Tests veraltet sind, der Testleiter oder die Testleiterin hilft oder zu großzügig bewertet, das Kind die Aufgaben kennt oder von Übungseffekten aus anderen Testungen profitiert.

Viele Intelligenztests sind auch ursprünglich nicht dazu konstruiert worden, hohe intellektuelle Begabungen genau zu erfassen. Sie zielen vielmehr auf genaue Messungen im mittleren Begabungsbereich ab. Als Folge enthalten diese Tests zu wenige schwere Aufgaben für die Testung hoher Intelligenz. Manchmal löst dann ein hoch begabtes Kind alle Aufgaben, es erreicht damit quasi die „Decke“ des Verfahrens (sogenannter „Deckeneffekt“).

In diesem Fall weiß man zwar, dass das Kind insgesamt ein hohes Testergebnis erreicht hat, aber man kann kein Begabungsprofil erstellen, das für die Förderung wertvolle Informationen liefern würde. Zudem führt der Mangel an genügend schweren Aufgaben auch zu größeren Messfehlern und damit unzuverlässigeren Testergebnissen. Um die intellektuelle Begabung angemessen einschätzen zu können, muss man also einen Test auswählen, der auch im Bereich hoher Begabung noch genau misst.

Kasten 3.7

Grenzen der Intelligenztestung bei Kindern mit Migrationshintergrund

Für Kinder mit Migrationshintergrund gibt es kaum geeignete Intelligenztestverfahren. Häufig sind die Testinhalte nicht völlig „kulturfair“. Bei der Kulturfairness geht es u. a. darum, dass Testleistungen immer in einem mehr oder weniger starken Ausmaß von sprachlichen Leistungen abhängig sind.

Dadurch haben Kinder mit Migrationshintergrund oder auch Kinder mit einem bildungsfernen Hintergrund Nachteile. Testverfahren, die weitestgehend sprachunabhängig sind, wie zum Beispiel Aufgaben, in denen grafische Elemente verwendet werden, sollten hier verstärkt eingesetzt werden. Jedoch ist weiterhin zu bedenken, dass diese Tests häufig nicht speziell für diese Personengruppen normiert sind.

Für ein Kind mit Migrationshintergrund spricht ein hohes Ergebnis in diesen Tests somit zwar eindeutig für hohe Fähigkeiten, ein niedriges Ergebnis aber nicht dagegen.

Eine Ausnahme ist der Test AID 2.2, der auch auf Türkisch durchgeführt werden kann und Normen für türkischsprachige Kinder anbietet. Es müsste bei einer Beratungsstelle jeweils nachgefragt werden, ob diese den AID 2.2 anbietet und auch über Personal verfügt, den Test auf Türkisch durchzuführen.

Wie im letzten Kapitel erläutert wurde, ist die Leistungsmotivation eine wichtige Variable, die bestimmt, ob ein intelligenter Mensch auch außergewöhnliche Leistungen erbringt. Diese Motivation kann ein Intelligenztest nicht erfassen. Wenn es sich jedoch um einen Einzeltest handelt, in dem der Testleiter oder die Testleiterin im direkten persönlichen Kontakt zur getesteten Person steht, lassen sich aus der Beobachtung des Verhaltens der Testperson Rückschlüsse auf ihre Motivation ziehen. Wichtig ist, dass Testleiter Experten sind,

die sowohl in der Anwendung der Testverfahren als auch in der Verhaltensbeobachtung ausgebildet sind. Auch Kreativität wird in den meisten Intelligenztests nicht erfasst. So prüfen Intelligenztests meist nur, ob jemand in einer für ihn neuen Problemsituation die einzig richtige Lösung durch streng logisches Nachdenken findet. Im Alltag sind schöpferische Leistungen aber oft gerade dadurch gekennzeichnet, dass ein Problem überhaupt erst einmal erkannt werden muss; erst dann kann man daran gehen, es zu lösen.

Kasten 3.8

Woran erkennt man eine gute Intelligenzdiagnostik?

Testauswahl

- Das Testverfahren entspricht wissenschaftlichen Standards: Neben gesicherter Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit sollten die Normen eines Tests nicht älter als zirka zehn Jahre sein.
- Der Testinhalt muss zur Fragestellung passen. Geht es z.B. um eine Hochbegabungsdiagnostik, reicht ein Testverfahren, welches nur einen Fähigkeitsbereich erfasst, in der Regel nicht aus.
- Optimalerweise werden zwei Tests an unterschiedlichen Tagen eingesetzt oder ein Testverfahren, welches ein möglichst breites Fähigkeitsspektrum erfasst.
- Bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund sollten möglichst sprach- und kulturunabhängigere Verfahren eingesetzt werden.

Testdurchführung

- Der Testleiter oder die Testleiterin berücksichtigt die Verfassung des Kindes (Testung nur bei motiviertem, ausgeruhtem Kind).
- Es erfolgt eine Verhaltensbeobachtung während der Testung.
- Der Test wird von Psychologinnen und Psychologen bzw. dafür ausgebildeten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durchgeführt.

Ergebnisrückmeldung und -interpretation

- Eine schriftliche Auswertung der Testergebnisse wird zur Verfügung gestellt. Die Befunde werden in verständlicher Weise schriftlich und/oder in einem Gespräch genauer erläutert und interpretiert.
- Die Rückmeldung enthält eine Beschreibung der erfassten Fähigkeiten bzw. der Intelligenztheorie, die dem Test zugrunde liegt (Was wurde genau gemessen?).
- Die Testergebnisse werden mit Vertrauensbereichen zurückgemeldet.
- Bei der Interpretation der Ergebnisse wird die Verhaltensbeobachtung während der Testung berücksichtigt.
- Die Ergebnisse werden auf die Ausgangsfragestellung bezogen.

Erkennen von Hochbegabung: Ein Fazit

Alle bisher genannten Informationsquellen – die verschiedenen Beobachtungsformen, die Zeugnisse, die Leistungen in Wettbewerben oder in Intelligenztests – liefern nicht das volle Bild, sondern „nur“ größere oder kleinere Mosaiksteinchen. Eine einzelne Informationsquelle reicht in den meisten Fällen nicht aus, um die besondere Begabung eines Kindes festzustellen. Ausnahme sind hier Kinder, welche laut einer dieser Informationsquellen so außergewöhnliche und herausragende Leistungen zeigen, dass es überflüssig ist, weitere Informationsquellen hinzu zu ziehen. Die verschiedenen Informationsquellen lassen sich gezielt miteinander kombinieren. Wie bereits dargestellt, kann man beim Erkennen hoch begabter Kinder zum einen den Fehler machen, ein hoch begabtes Kind zu übersehen, und zum anderen den Fehler, ein nicht hoch begabtes Kind fälschlicherweise als hoch begabt zu bezeichnen. Beide Fehler kann man nur in einem stufenweisen Vorgehen verringern – aber nicht gleichzeitig. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Wenn eine Grundschule hoch begabte Kinder durch ein Zusatzangebot im Nachmittag besonders fördern möchte, so kann es auf Stufe 1 darum gehen, möglichst kein Kind zu übersehen. Dies lässt sich am ehesten erreichen, wenn möglichst viele Informationsquellen genutzt werden (z.B. Elternvorschlag, Lehrernominationen) und die Schwelle jeweils nicht zu hoch angesetzt wird („im Zweifel für das Kind“). Das Für und Wider von Checklisten wurde schon oben diskutiert. Sie können Hinweise darauf geben, worauf Eltern oder Lehrkräfte achten können, und so für Potenziale sensibilisieren. Beobachtungsbögen lassen sich nutzen, um Lehrer einschätzungen für alle Kinder zu erhalten und Beobachterfehler zu minimieren. Zudem sollten die Kinder auch viele Gelegenheiten haben, ihre Fähigkeiten überhaupt erst einmal zu zeigen. Nicht für jedes hoch begabte Kind ist die normale Unterrichtssituation dafür ideal. Gespräche mit dem Kind, den Eltern oder eine Beobachtung des Kindes bei außerschulischen Aktivitäten können wertvolle Informationen bringen. Auf Stufe 2 kann es anschließend darum gehen, diejenigen Kinder zu finden, die tatsächlich die intellektuellen Voraussetzungen mitbringen, um von der Fördermaßnahme zu profitieren. Dazu bedarf es dann speziell geschulter Lehrkräfte. Im Einzelfall kann auch ein Intelligenztest weiteren Aufschluss geben.

Die Fragen, die wir im ersten Abschnitt dieses Kapitels gestellt haben, lassen sich jetzt auch beantworten: Einzig und allein aus der Kenntnis, dass jemand Klassenbester ist oder bereits im Alter von vier Jahren lesen konnte, sollte nicht auf eine Hochbegabung geschlossen werden. Aus der bloßen Tatsache, dass keine Anzeichen einer Hochbegabung zu entdecken sind, sollte man aber auch nicht voreilig schließen, dass ein Kind mit Sicherheit nicht hoch begabt ist. Hochbegabung kann sich auch nur in bestimmten Bereichen zeigen – möglicherweise sind das gerade die Bereiche, die nicht genauer betrachtet wurden.

Die Begabung eines Kindes kann nur im Vergleich zu einer passenden Gruppe eingeschätzt werden; bei Kindern mit Migrationshintergrund bilden Noten oder Intelligenztestergebnisse ihre Fähigkeiten nicht immer gültig ab.

Auch wenn eine Hochbegabung schon sehr früh zutage treten kann, so gibt es doch ausgesprochene Spätentwicklerinnen und -entwickler. Speziell in diesem Zusammenhang ist zu bedenken, welche große Rolle die Entwicklung spielt. Kinder verändern sich; und das hängt wiederum stark von den Einflüssen aus der Umwelt ab.

Das Erkennen von Hochbegabung ist damit oft keine einmalige Angelegenheit, sondern eher ein Prozess.

Bei allem Bemühen, eine Hochbegabung fundiert zu erkennen, sollte man nicht vergessen, dass die Feststellung – auf welchem Weg auch immer sie erfolgt – nicht Selbstzweck sein kann, sondern dass sie immer in einen Kontext eingebettet werden muss.

Das Ziel ist in der Regel, ein Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung optimal zu fördern. Wenn man eine Hochbegabung feststellt, tut man das also, um eine bestimmte Frage zu beantworten, wie zum Beispiel die der vorzeitigen Einschulung, des Überspringens oder des Vorliegens einer möglichen Unterforderung im Unterricht. Eine Hochbegabung zum Selbstzweck zu identifizieren, kann einem Kind mehr schaden als nutzen. Sehr leicht hat man in dem Fall nämlich ein Etikett vorliegen, das doch allzu leicht mit einem Wert versehen wird oder das Kind verunsichert.

Wichtiger als die Frage, ob ein Kind hoch begabt ist oder nicht, ist es, vorhandene Stärken und Entwicklungsfelder zu ermitteln; erst dann ist es möglich, auf die individuellen Bedürfnisse eines einzelnen Kindes einzugehen und es angemessen zu fördern. Dieser Ansatz gilt für alle Kinder und führt insofern nicht zu einer Sonderstellung hoch begabter Kinder.



4. Was Eltern für ihre begabten Kinder tun können

„Sie müssen als Eltern nicht perfekt sein – nur gut genug.“

Donald Winnicott, englischer Kinderpsychiater (1896 – 1971)

Förderung beginnt in der Familie

Den Eltern kommt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung ihrer Kinder zu. Kinder erleben im Allgemeinen ihre intensivsten und wichtigsten Kontakte während ihrer Kindheit und Jugend mit ihren Eltern und den anderen Familienmitgliedern. Die Familie, in der heutzutage zunehmend auch alleinerziehende Elternteile für die Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich sind, umfasst allgemein eine Lebensgemeinschaft, die auf Kontinuität angelegt ist und damit Nähe und Geborgenheit ermöglicht. Für Kinder ist sie damit die wichtigste soziale Bezugsgruppe und der bedeutsamste Einflussfaktor für ihre geistige, soziale und emotionale Entwicklung. Eltern und Familienmitglieder sind ständige Ansprechpartner, während Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sowie Lehrkräfte häufiger wechseln und zudem für weitaus mehr Kinder verantwortlich

sind. Eltern können sich besser auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Kinder einstellen, in größeren Gruppen wie in einer Schulklasse muss dagegen immer ein Kompromiss mit dem Leistungsvermögen und den Interessen aller Kinder gefunden werden.

Besonders in der frühen Kindheit sind Eltern die Personen, die für die Entwicklung ihrer Kinder und damit auch für die Förderung der Begabung verantwortlich sind. Auch im Kindergarten und in der Schule bleiben sie wichtige Ansprechpartner und Berater ihrer Kinder, wenn es um deren Begabungsentwicklung geht. Was kann man Eltern hoch begabter Kinder nun im Hinblick auf eine optimale Unterstützung ihrer Kinder raten? Weiter unten haben wir dazu einige Ratschläge zusammengetragen. Zunächst einmal ist es für die Eltern jedoch wichtig, zu wissen, was die Hochbegabung für die Kinder und auch für sie selbst bedeutet. Wir hatten in Kapitel 3 schon ausgeführt,

dass viele Eltern sich gar keine hoch begabten Kinder wünschen. Nicht selten glauben sie, dass hoch begabte Kinder in emotionaler und sozialer Hinsicht schwierig und anstrengend sind.

Wie in den ersten Kapiteln schon mehrfach dargestellt, sind solche Befürchtungen im Allgemeinen grundlos. Im Folgenden fassen wir noch einmal ganz kurz den derzeitigen Stand der Wissenschaft zu dieser Thematik zusammen.

Sind hoch begabte Kinder anders?

Verläuft die Persönlichkeitsentwicklung, die emotionale oder soziale Entwicklung anders als bei durchschnittlich begabten Kindern? In der Öffentlichkeit wird häufig das Bild von hoch begabten Kindern als schwierige, sozial isolierte Kinder vermittelt.

Durch diese Klischees entsteht der Eindruck, dass die Hochbegabung immer zugleich mit anderen Besonderheiten der Person einhergeht. Die Frage, ob hoch begabte Kinder sich prinzipiell von nicht hoch begabten Kindern unterscheiden, sie also nicht nur in ihrer intellektuellen Begabung, sondern gleichzeitig auch in anderen Bereichen Besonderheiten aufweisen, scheint von Laien oft mit „Ja“ beantwortet zu werden. Jedoch gibt es grundsätzlich keine genetischen Zusammenhänge zwischen einer hohen intellektuellen Leistungsfähigkeit bzw. der Intelligenz und anderen Persönlichkeits-, emotionalen oder sozialen Merkmalen. Durchschnittlich begabte und hoch begabte Kinder unterscheiden sich nach der Geburt, abgesehen von einem unterschiedlichen Potenzial ihrer geistigen Leistungen, in dieser Hinsicht nicht.

Nun könnte es aber so sein, dass sich durch eine hohe intellektuelle Begabung und ihre Umsetzung in Leistungen und Erfolge Persönlichkeits- und andere Merkmalen in eine bestimmte Richtung verändern und damit nach und nach systematische Unterschiede zwischen durchschnittlich und hoch begabten Personen entstehen. So könnte man vermuten, dass hoch begabte Kinder sich vermehrt mit intellektuellen Themen auseinandersetzen und daher gar keine Zeit haben oder gar nicht mehr daran interessiert sein könnten, mit anderen Kindern zu spielen.

Dann könnten sie sich vermeintlich zu schüchternen, sozial zurückgezogenen und schwierigen Menschen entwickeln. Dass dies ein Mythos ist, soll im Folgenden belegt werden.

Betrachten wir zunächst einmal die Entwicklung der Persönlichkeit. Die psychologische Forschung hat fünf grundlegende Persönlichkeitsmerkmale bestimmt: Emotionale Stabilität, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. In Kasten 4.1 sind diese fünf Persönlichkeitsmerkmale ausführlicher beschrieben. Dabei stellen diese Merkmale ein Kontinuum dar. Das bedeutet, dass sich die Merkmalsausprägungen von sehr hoch über mittel bis hin zu sehr niedrig erstrecken können.



Kasten 4.1

Die fünf grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale

Emotionale Stabilität: Der Kern dieses Merkmals liegt in der Art und Weise, wie Emotionen erlebt werden. Emotional stabile Personen beschreiben sich selbst als ruhig, ausgeglichen, sorgenfrei und geraten in Stresssituationen nicht so schnell aus der Fassung. Emotional labile Personen charakterisieren sich demgegenüber selbst als nervös, sind leicht aus dem seelischen Gleichgewicht zu bringen, sind eher ängstlich, unsicher und sind weniger in der Lage, auf Stresssituationen angemessen zu reagieren.

Extraversion: Extravertierte Personen sind gesprächig, gesellig und aktiv. Sie beschreiben sich als selbstsicher, personenorientiert, herzlich, heiter und optimistisch. Sie bevorzugen Aufregungen und Anregungen. Introvertierte Personen sind hingegen eher zurückhaltend, ruhig, vorsichtig, unabhängig und ausgeglichen.

Offenheit für Erfahrungen: Personen, die eine ausgeprägte Offenheit für Erfahrungen aufweisen, zeichnen sich durch eine hohe Wertschätzung für Neues aus. Sie beschreiben sich als wissbegierig, phantasievoll und machen ihre Urteile nicht von anderen abhängig. Sie sind vielseitig interessiert und bevorzugen Abwechslung. Personen mit einer geringen Offenheit für Erfahrungen neigen demgegenüber eher zu traditionellem Verhalten und zu konservativen Einstellungen. Sie ziehen Bekanntes und Bewährtes dem Neuen vor, und ihre emotionalen Reaktionen sind eher gedämpft.

Verträglichkeit: Verträgliche Personen beschreiben sich als hilfsbereit, mitfühlend, kooperativ, verständnisvoll und wohlwollend. Sie neigen zu zwischenmenschlichem Vertrauen, sind eher nachgiebig und haben ein erhöhtes Harmoniebedürfnis. Nicht verträgliche Personen beschreiben sich im Gegensatz dazu als ichbezogenen und misstrauisch gegenüber den Absichten anderer Menschen.

Gewissenhaftigkeit: Mit Gewissenhaftigkeit wird eine Art der Selbstkontrolle beschrieben, die sich auf den aktiven Prozess der Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben bezieht. Gewissenhafte Personen sind ordentlich, zuverlässig, hart arbeitend, pünktlich, penibel, diszipliniert, ehrgeizig, systematisch und genau. Nicht gewissenhafte Personen beschreiben sich dagegen eher als nachlässig, gleichgültig und unbeständig, sie verfolgen ihre Ziele also mit geringem Engagement.

Alle individuellen Abstufungen zwischen den in Kasten 4.1 beispielhaft skizzierten hohen und niedrigen Ausprägungsgraden sind möglich.

Wie schon ausgeführt, bestehen aufgrund der genetischen Ausstattung, also von Geburt an, keine Unterschiede zwischen hoch und durchschnittlich begabten Personen hinsichtlich dieser fünf Persönlichkeitsmerkmale. Es gibt also von vornherein keine Zusammenhänge zwischen der Höhe der geistigen Fähigkeiten und diesen Persönlichkeitsmerkmalen.

Einige wissenschaftliche Studien haben sich allerdings mit der Frage beschäftigt, ob sich im Laufe der Zeit Unterschiede in diesen Persönlichkeitsmerkmalen zwischen hoch und durchschnittlich begabten Personen

entwickeln. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass sich Hochbegabte hinsichtlich vier der fünf Merkmale, Extraversion/Introversion, emotionale Stabilität, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, kaum von durchschnittlich begabten Personen unterscheiden. Hochbegabte können genauso wie alle anderen Personen mehr oder weniger extravertiert, emotional stabil, verträglich und gewissenhaft sein. Hochbegabte sind also kein besonderer „Typus Mensch“.

Ein Unterschied, der dennoch zwischen hoch und durchschnittlich Begabten gefunden wurde bezieht sich auf das fünfte grundlegende Persönlichkeitsmerkmal: Hochbegabte weisen eine etwas höhere Offenheit für neue Erfahrungen und Ideen auf.

Durch ihre höhere intellektuelle Leistungsfähigkeit interessieren sie sich folglich offensichtlich auch eher für neue Dinge und Ideen.

Manchmal wird zudem vermutet, dass Hochbegabte besonders empfindsam und sensibel sind. Auch für den Zusammenhang dieser spezifischen Eigenschaft mit der intellektuellen Begabung konnten bislang keine überzeugenden Belege vorgelegt werden. Zwar können eine hohe Begabung und eine hohe Sensibilität gemeinsam vorkommen, doch die hohe Sensibilität ist bei Hochbegabten nicht häufiger zu finden als bei nicht Hochbegabten.

Teilweise wird auch angenommen, dass hoch begabte Kinder in ihrer Entwicklung besonders gefährdet sind und das Bild vom klassischen Genie ist stets eher das eines melancholischen Einzelgängers und nicht das einer freudigen und sozial integrierten Person. Dieser Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und Begabung wurde in der Forschung vielfach unter dem Stichwort „Disharmoniehypothese“ untersucht. Die Befunde können die Disharmoniehypothese eindeutig widerlegen. Zugleich wurde auch eine dazu gegensätzliche Hypothese aufgestellt: die sogenannte „Harmoniehypothese“. Gemäß dieser Annahme soll Hochbegabung mit einer besseren psychischen Gesundheit einhergehen. Aufgrund der intellektuellen Leistungsfähigkeit seien Hochbegabte eher „immun“ gegen entsprechende Störungen. Jedoch konnte diese Annahme ebenfalls nicht wissenschaftlich bestätigt werden.

Hochbegabte sind also grundsätzlich nicht mehr und nicht weniger anfällig für psychische Probleme und Entwicklungsstörungen als durchschnittlich Begabte. Es lässt sich insgesamt weder ein positiver noch ein negativer Zusammenhang von psychischer Gesundheit und Hochbegabung feststellen. Eltern von Kindern mit einer intellektuellen Begabung sollten sich in dieser Hinsicht also keine besonderen Sorgen machen.

Hoch und durchschnittlich Begabte unterscheiden sich weiterhin kaum in ihren Interessen. Tendenziell interessieren sich Hochbegabte etwas mehr für Literatur, Musik und schulnahe Themen und etwas weniger für Freizeitthemen wie Fernsehen oder Sport. Insgesamt kann aber nicht von speziellen Interessenprofilen Hochbegabter gesprochen werden.

Wir haben die bisherige Forschungslage deshalb relativ ausführlich beschrieben, damit Eltern ganz beruhigt sein können, wenn sie die Diagnose „hoch begabt“ für ihr Kind erhalten. Ein hoch begabtes Kind hat das Potenzial, hohe Leistungen zu erbringen und ist dabei ein völlig „normales“ Kind.

Muss man nun nach den obigen Ausführungen hoch begabten Kindern also überhaupt besondere Aufmerksamkeit widmen, zumal sie ja schon den Vorteil einer hohen intellektuellen Begabung haben? Die Antwort darauf ist ganz klar: Ja.

Wie alle anderen Kinder benötigen auch hoch begabte Kinder die Unterstützung ihrer Eltern. Ihre hohen kognitiven Fähigkeiten können zudem dazu führen, dass die Lernangebote, die für andere Kinder des gleichen Alters passen, für hoch begabte Kinder einfach nicht mehr ausreichen. Hier sind die Eltern in besonderem Maße gefordert, der Entwicklung ihres Kindes angemessene Angebote zu schaffen. Ohne Anregung und Herausforderung verkümmern auch hohe kognitive Fähigkeiten.

Besondere Hinweise für Eltern zum Erkennen hoch begabter Kinder

Wie man hoch begabte Kinder erkennen kann, haben wir schon ausführlich in den Kapiteln 2 und 3 besprochen. Hier fügen wir noch einige Hinweise für Eltern hinzu.

Manche Eltern mögen schnell versucht sein, schon in frühester Kindheit bestimmte von ihnen nicht erwartete Reaktionen ihres Kindes als Hinweis auf eine mögliche hohe Begabung zu werten. Wenn sie mehrere Kinder haben, könnten sie Unterschiede in der Entwicklung zwischen den Geschwistern entdecken und daraus eventuell auf eine besondere Begabung schließen. Eine eindeutige Erkennung der Hochbegabung ist jedoch in den ersten beiden Lebensjahren so gut wie nicht möglich. Auch danach bleiben Anzeichen für eine hohe Begabung lediglich Anzeichen.

Wie bereits ausgeführt, muss ein Kind ein gewisses Mindestalter und einen bestimmten Entwicklungsstand erreicht haben, damit man eine hohe intellektuelle Begabung verlässlich feststellen kann.

So geht man heute davon aus, dass die in einem Test gemessene Intelligenz erst ab dem Schulalter einigermaßen stabil bleibt. Bei jüngeren Kindern lässt sie sich sehr viel unzuverlässiger messen. Zudem kann es in diesem Alter noch zu deutlichen Verschiebungen kommen, sodass man keineswegs bei Kleinkindern aus beobachteten Besonderheiten im Verhalten zuverlässige Schlüsse auf die spätere Intelligenz oder intellektuelle Begabung ziehen kann.

Eine psychologische Untersuchung noch vor der Einschulung kann allerdings hilfreich sein – insbesondere, wenn die Eltern verunsichert sind. (Im Anhang dieser Broschüre nennen wir Informationsportale im Internet, die auch über Beratungsangebote informieren.) Im Rahmen einer psychologischen Beratung können Eltern erfahren, wie ausgeprägt die Begabung ist, Informationen über Fördermöglichkeiten erhalten und sich bei besonderen Schwierigkeiten im Umgang mit ihrem Kind unterstützen lassen. Eine Beratung hilft, die Frage zu klären, was altersgemäßes Verhalten ist und wie Abweichungen davon einzuordnen sind. Auch wenn ein Kind sich nicht als außergewöhnlich begabt erweist, kann eine sachkundige Beratung Eltern wichtige Informationen darüber geben, wie man seine speziellen Fähigkeiten fördern kann. Beraterinnen und Berater können außerdem zwischen Elternhaus und Schule oder Kindergarten vermitteln und Kinder gegebenenfalls von dem Druck, besondere Leistungen erbringen zu müssen, entlasten. Gleichzeitig kann Eltern die Sorge genommen werden, Fehler bei der Unterstützung des Kindes zu machen.

In den letzten Jahren kam es in Folge des steigenden Bedarfs zu einem Ausbau der Hilfsangebote für Eltern hoch begabter Kinder. Neben einer Vielzahl kommerzieller Institute beraten andere Anlaufstellen kostenlos zu Fragestellungen der Diagnostik und Förderung von Hochbegabung. Dazu zählen Schulamt, schul- oder beraterpsychologische Dienste, Familienberatungsstellen in staatlicher oder privater Trägerschaft, Elterninitiativen und Selbsthilfegruppen. Einige Beratungsstellen haben sich inzwischen zusätzlich auf besondere Beratungsfragen spezialisiert; so hat etwa die Beratungsstelle „Mainkind“, angegliedert an die Goethe-Universität in Frankfurt, einen besonderen Fokus auf hoch begabte Kinder mit Migrationshintergrund. Im Anhang dieser Broschüre haben wir Informationsportale im Internet aufgeführt, die über diese Angebote informieren.

Wie geht man mit der Diagnose „Hochbegabung“ um?

Wie geht man mit der Diagnose „Hochbegabung“ oder einem entsprechenden Ergebnis in einem Intelligenztest um? Soll man es den Kindern und/oder der „Umwelt“ mitteilen? Kindern gegenüber sollte man das Ergebnis nicht verschweigen. Wichtig dabei ist, den Begriff „hoch begabt“ angemessen zu übersetzen. Was ist damit gemeint? Hochbegabung an sich kann sehr Unterschiedliches bedeuten. Der Begriff muss also im Einzelfall immer mit konkretem Inhalt gefüllt werden („Hoch begabt für was?“); alleine bleibt er ziemlich vage und führt damit oft zu mehr Missverständnissen, als dass seine Verwendung dem Kind nützt. Um diese Übersetzung gelungen vornehmen zu können, sollten sich Eltern eine Diagnose „Hochbegabung“ oder ein entsprechendes Intelligenztestergebnis von Fachleuten (zumeist sind dies Psychologinnen oder Psychologen, zum Teil auch Sonderpädagoginnen oder -pädagogen inhaltlich genau erklären lassen. Wo liegen die besonderen Fähigkeiten des Kindes? Welche Fähigkeitsbereiche wurden überhaupt betrachtet, welche nicht? Eltern sollten sich damit vorab sehr gut informieren und zum Beispiel die in Kapitel 2 und 3 dieser Broschüre dargelegten Erkenntnisse beachten, sodass sie in geeigneter Weise mit ihren Kindern über eine Diagnose „Hochbegabung“ und über die daraus folgenden Konsequenzen reden können.

Sollte die Diagnose „Hochbegabung“ auch anderen Personen mitgeteilt werden? Grundsätzlich besteht dazu keine Notwendigkeit, wenn nicht besondere Umstände vorliegen. Ist beispielsweise ein Kind ein Underachiever oder werden ihm geeignete Fördermöglichkeiten im Kindergarten bzw. in der Schule vorenthalten, kann die Diagnose „hohe Begabung“ dabei helfen, die Situation zu verbessern. Wichtig ist aber auch hier, eine konkrete inhaltliche Übersetzung vorzunehmen. (Siehe dazu auch den weiter unten folgenden Abschnitt „Eltern als Partner von Kindergarten und Schule“.)

4. WAS ELTERN FÜR IHRE BEGABTEN KINDER TUN KÖNNEN

Eltern mögen stolz auf ihr Kind sein und möchten deshalb vielleicht gerne Verwandte, Bekannte, Nachbarn, Kollegen oder Freunde über die hohe Begabung ihres Kindes informieren. Dies ist verständlich, sollte aber immer mit der gegebenen Sachlichkeit erfolgen. Vorsicht bei der Mitteilung über die hohe Begabung ist immer dann geboten, wenn sich Nachteile für das Kind ergeben können. Noch immer haben viele Menschen Vorurteile gegenüber Hochbegabten und legen solchen Kindern gegenüber deshalb ein unangemessenes Verhalten an den Tag. Dann kann das Wissen um die Begabung für ein Kind schnell zur Belastung werden. Genauso kann aber auf der anderen Seite auch ein Verschweigen der hohen Begabung zu einer Belastung werden. Die Dinge sollten schon beim Namen genannt werden und das Kinder oder der/die Jugendliche Gelegenheit haben, mit den Eltern offen und entspannt über Hochbegabung zu sprechen.

Es gibt also keine allgemeine Empfehlung, wie mit der Diagnose einer hohen Begabung gegenüber der Umwelt zu verfahren ist. Ob bestimmte Personen von der Hochbegabung eines Kindes erfahren sollten oder nicht, hängt immer davon ab, welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Wenn das Kind nirgends negativ auffällt, keine zentralen Bildungsentscheidungen anstehen oder Eltern nicht anderweitig für ihr Kind tätig werden wollen, gibt es erst einmal keinen Grund dafür, das Wissen mitzuteilen. Dies bedeutet nicht, die hohe Begabung zu verheimlichen, sondern lediglich sachlich und gezielt damit umzugehen. Zudem sollte man sich darüber im Klaren sein, dass mit dem Begriff „hoch begabt“ von Kind zu Kind sehr unterschiedliche Fähigkeiten oder Lernbedürfnisse verbunden sein können (vergleiche dazu auch Kapitel 2 und 3). Wir möchten abschließend daher nochmals betonen: Der Begriff Hochbegabung sollte im Einzelfall immer inhaltlich übersetzt und mit konkretem Inhalt gefüllt werden („Hoch begabt für was?“).



Wie können Eltern die Begabung ihres Kindes fördern?

Die frühe Entwicklung der Begabungen beachten

Eltern sollten auf die frühe Entwicklung der kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten achten. In keiner Entwicklungsphase lernen Kinder so viel (und so gern!) wie in den ersten Lebensjahren.



Berücksichtigt man, dass ein solider Grundstock an Wissen und Kompetenzen eine der zentralen Voraussetzungen dafür ist, alltägliche Probleme zu lösen, so wird schnell deutlich, welch weitreichende Folgen es haben kann, wenn neugierige Kinder die Lust am Lernen verlieren.

Viele Fertigkeiten bauen auf verschiedenen Grundfertigkeiten auf. Wurden diese Grundlagen nicht erworben, ist auch die nachfolgende Entwicklung benachteiligt. Manche Fähigkeiten entwickeln sich zudem in jungen Jahren besonders gut.

Es gibt bestimmte Zeitfenster, in denen Fertigkeiten in besonderer Weise erworben werden können. Nach Ablauf dieser Zeitfenster ist die grundlegende Lernfähigkeit in dem entsprechenden Bereich zwar noch vorhanden, aber deutlich eingeschränkter als während der Zeitfenster. Ein solches Zeitfenster besteht insbesondere für das Erlernen der Sprache. Hier sind Versäumnisse, die bis zum 6. Lebensjahr erfolgen, nur schwer später aufzuholen (siehe dazu Kasten 4.2).

Kasten 4.2

Die Bedeutung der Sprachentwicklung in der frühen Kindheit

Die Entwicklung der Sprache ist eine sehr bedeutsame Aufgabe in der (frühen) Kindheit. Während sich der Wortschatz und das Wissen über Bedeutung von Begriffen über die ganze Lebensspanne erweitert und verfeinert, ist das Erlernen von grundlegenden sprachlichen Strukturen, wie der Aussprache, Wortbildung und Grammatik, an ein Zeitfenster bis zum etwa 6. Lebensjahr gebunden.

Wenn hinreichend Anregung durch die Umwelt gegeben ist, können in diesem Zeitfenster sogar mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau erlernt werden.

Die Fähigkeit zum Spracherwerb ist angeboren und die grammatikalische Sprachentwicklung folgt einem allgemein gültigen „Programm“, während die dafür zuständigen Hirnregionen reifen. Umgekehrt ist das, was bis dahin versäumt wurde, später nur mit größerem Aufwand nachzuholen! Deshalb sollten Eltern in den ersten sechs Lebensjahren besonders darauf achten, wie sich ihr Kind sprachlich entwickelt.

Für Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist daher der frühe und intensive Kontakt mit deutsch sprechenden anderen Kindern und Erwachsenen sehr wichtig. So kann das Kind die Sprache sicher erlernen und sein Begabungspotenzial sprachlich zum Ausdruck bringen.

Vielen hoch begabten Kindern macht das Lernen neuer Dinge einfach Spaß und sie wollen gedanklich herausgefordert werden. Damit diese Lernfreude erhalten bleibt, ist es wichtig, angemessen auf sie einzugehen. Bei kleineren Kindern ist es zum Beispiel ratsam, ihre Fragen zu beantworten. Dabei müssen Eltern nicht alles so detailliert wissen, wie es sich das Kind wünscht; und es schadet auch nicht, wenn sie das zugeben. Auch muss das Kind lernen zu akzeptieren, dass die Eltern nicht jederzeit und bei jeder Gelegenheit für längere Diskussionen zur Verfügung stehen können. Wenn die Wissbegier ernst genommen wird, wird sich das Kind auch zunächst mit der Zusage zufrieden geben, dass sich die Eltern selbst erst einlesen oder das entsprechende Detail nachschlagen werden – solange es sich darauf verlassen kann, dass ein solches Versprechen auch zeitnah eingelöst wird. Hilfreich ist beispielsweise das gemeinsame Nachschlagen in einem Lexikon, eine Suche im Internet oder das Befragen anderer Personen in Familie und Freundeskreis. Dabei lernt das Kind zugleich, wie man diese Quellen nutzen kann, um seinen Wissensdurst selbstständig zu stillen.

Eltern können hoch begabte Kinder darin unterstützen, ihre Stärken und Schwächen herauszufinden und diese zu akzeptieren. Man kann einem Kind sagen, dass es nichts Außergewöhnliches ist, in bestimmten Bereichen der oder die Beste in der Klasse zu sein. Es gibt sicher auch Lebensbereiche, in denen das Kind nicht einen der vordersten Plätze einnimmt – und das ist ganz natürlich. Wenn ein Kind lernt, die eigene Persönlichkeit in ihrer ganzen Vielfalt anzuerkennen, kann es damit selbstbewusst umgehen.

Gelegentlich fühlen sich Eltern von ihrem wissbegierigen und aktiven Kind überfordert, vor allem wenn sie selbst die hauptsächliche Bezugsperson sind, die (insbesondere im Vorschulalter) fast pausenlos beansprucht wird. Es ist dann in Ordnung, dem Kind gegenüber die eigenen Bedürfnisse nach Ruhe oder privater Zeit deutlich zum Ausdruck zu bringen. So kann man feste Zeiten ausmachen, in denen das Kind nicht stören soll, wobei man danach wieder für es da ist. Dabei ist jedoch eine klare Handhabung dieser Zeiten wichtig. Je konsequenter die Vereinbarungen eingehalten werden, desto leichter sind sie auf Dauer umzusetzen (ohne dass stets neu „verhandelt“ werden muss).

Auf die emotionale Entwicklung hoch begabter Kinder achten

Hoch begabte Mädchen und Jungen sind in erster Linie Kinder. Und das bedeutet, dass auch ihre Welt nicht nur aus Denken und Problemlösen besteht. Gefühle und Miterleben mit anderen sind für sie genauso wichtig wie für alle Kinder. Wir hatten schon im ersten Kapitel dargelegt, dass Faktoren wie Selbstvertrauen und eine positiv eingestellte soziale Umgebung sehr wichtig für das Kind sind. Weitere Voraussetzungen sind etwa das Gefühl, von anderen anerkannt zu werden, oder die Selbstregulation (siehe unten).

Wenn ein Kind häufig durch eine schnelle Auffassungsgabe, hervorragende schulische Leistungen und durch Verhaltensweisen beeindruckt, die man sonst nur von Älteren gewöhnt ist, kann das dazu führen, dass diese Leistungen und Verhaltensweisen mit der Zeit als selbstverständlich vorausgesetzt und immer wieder eingefordert werden. Auch das Kind selbst kann durch frühe Erfolge sehr hohe Ansprüche an sich selbst stellen. Manche Kinder erleben solche Erwartungen – sowohl die eigenen als auch fremde Erwartungen – als starken Druck. Wenn die eigenen Leistungen dann einmal dahinter zurückbleiben, können sie sich schnell als Versager empfinden und entweder darauf mit noch größerer Anstrengung reagieren oder resignieren. ***Erwachsene Bezugspersonen sollten sich also über Erfolge und Fähigkeiten des Kindes freuen und ihm sagen, wenn sie stolz auf es sind. Noch wichtiger ist es jedoch, dem Kind deutlich zu machen, dass es um seiner selbst willen geliebt und geschätzt wird – und dass hohe Denkfähigkeiten zwar sehr nützliche Eigenschaften sind, aber nicht den Wert eines Menschen ausmachen.***

Eltern hoch begabter Kinder können Schwierigkeiten bei der Definition der Eltern- und der Kindrolle haben. Das Kind kann aufgrund seines intellektuellen Vorsprungs gegenüber gleichaltrigen Kindern besonders vernünftig oder erwachsen erscheinen. Emotionale und soziale Bedürfnisse des Kindes werden dann manchmal übersehen. Gerade in der frühen Kindheit brauchen auch hoch begabte Jungen und Mädchen (genauso wie alle anderen Kinder) feste und vertraute Bezugspersonen, die ihnen dabei helfen, ihre Gefühle zu regulieren, zum Beispiel durch Trost und Ermutigung.

Dies ist im Alltag wichtig und bekommt zu kritischen Zeitpunkten, wie zum Beispiel dem Eintritt in den Kindergarten, eine wesentliche Bedeutung. Mit solchen Veränderungen sind Herausforderungen verbunden: Die zeitweise Trennung von der sicheren und geborgenen familiären Umgebung, das Zurechtfinden in einer Gruppe von jüngeren, gleichaltrigen und älteren Kindern, das gemeinsame Spielen, aber auch der Umgang mit Konflikten.

Dies erfordert oft die Kontrolle oder das Zurückstellen von eigenen Bedürfnissen und neben positiven Erlebnissen kommt es immer wieder zu Ärger, Wut oder Trauer. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist hierbei und auch im weiteren Lebensverlauf entscheidend (vgl. Kasten 4.3).

Sie sollte bei allen Kindern, unabhängig von ihren sonstigen Merkmalen und Eigenschaften, durch Eltern und Erzieher/innen gefördert werden.

Kasten 4.3

Die Bedeutung der emotionalen Entwicklung in der frühen Kindheit

Neben dem sprachlichen und intellektuellen Lernen ist auch das Ausbilden von sozialen, emotionalen und motivationsbezogenen Kompetenzen eine wichtige Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit. Dazu zählen vor allem der Aufbau sicherer Bindungen und die Fähigkeit sich selbst zu regulieren, wobei Eltern und andere Familienmitglieder ein Kind maßgeblich unterstützen können.

Selbstregulation meint das bewusste Wahrnehmen von eigenen Gefühlen, Wünschen und Zielen sowie deren planvolle Kontrolle. Dazu gehört auch, akute, kurzfristige Bedürfnisse (z.B. ein bestimmtes Spielzeug zu besitzen) zugunsten von übergeordneten Regeln und Zielen (z.B. geregelter Austausch von Spielzeugen in der Kindergartengruppe) zurückstellen zu können. Diese Fähigkeiten hängen eng zusammen und sind grundlegend dafür, dass ein Kind seine eigenen Gefühle verarbeiten, soziale Beziehungen knüpfen und schließlich stressige Lebenssituationen bewältigen kann.

Solche Kompetenzen sind durch Veranlagung und Temperament teilweise genetisch vorgebahnt, in erheblichem Maße aber auch abhängig vom Umfeld, in dem ein Kind aufwächst. Ein wichtiger Umweltfaktor ist zum Beispiel die Bindung eines Kindes an enge Bezugspersonen.

Das typische *Bindungsverhalten* eines Kleinkindes an seine Hauptbezugsperson(en), zumeist die Eltern, bildet sich bereits im ersten Lebensjahr heraus. Das Ausmaß der Feinfühligkeit und Wärme, mit dem Eltern ihrem Kind in den ersten Lebensmonaten und -jahren begegnen, entscheidet darüber, ob es eine sichere Bindung aufbauen kann. Dieser Rückhalt ist wiederum eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass ein Kind das Gefühl hat, etwas bewirken zu können. Nur wenn es sich traut, seine Umwelt zu erkunden ohne Angst zu haben, kann es Neues lernen.

Doch auch später sind Eltern Rollenvorbilder im Umgang mit den eigenen Gefühlen oder Belastungen, sie sprechen mit ihrem Kind über seine Erlebnisse und Gefühle und vermitteln so überhaupt die Grundlage dafür, Gefühle benennen zu können, auszutauschen und zu verstehen.

Eltern spielen also in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle. Denn die Auswirkungen mehr oder weniger stark ausgebildeter sozialer und emotionaler Kompetenzen zeigen sich vom Kindergarten, über die Schulzeit bis zum Berufsleben, für die Gesundheit und das Wohlbefinden, das Einkommen und die Einbindung in die Gesellschaft.

Was können Eltern für hoch begabte Mädchen tun?

Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt wurde, wird die Hochbegabung von Mädchen seltener und häufig später erkannt als die von Jungen. Da hoch begabte Mädchen sich in den meisten Fällen „unauffälliger“

verhalten, kümmern sich ihre Eltern eventuell weniger um die Entwicklung der Begabung.

Oft werden Mädchen von ihren Eltern auch stärker behütet als Jungen und daher seltener herausfordernden Situationen ausgesetzt, in denen sie zeigen können, was in ihnen steckt. Daher sollten Eltern einer möglichen Hochbegabung von Mädchen eine besondere Beachtung schenken (siehe Kasten 4.4 auf der nächsten Seite).



Kasten 4.4

Was sollten Eltern bei hoch begabten Mädchen beachten?

- Die Hochbegabung von Mädchen sollte (ebenso wie die von Jungen) so zeitig wie möglich erkannt werden. Damit kann man nicht nur die Hochbegabung optimal fördern, bei Mädchen beugt man auch der Gefahr vor, dass sie versuchen, die Hochbegabung zu „verbergen“. Hoch begabte Mädchen sollten darin unterstützt werden, ihre Interessen und Fähigkeiten auch gegen Widerstände zu verfolgen.

Insbesondere bei sehr angepassten Mädchen kann ein Testergebnis, das die intellektuelle Hochbegabung eindeutig dokumentiert, dem Mädchen dabei helfen, an seine Fähigkeiten zu glauben und die eigene Begabung nicht zu unterschätzen. Gleiches gilt selbstverständlich auch für Jungen.

- Hoch begabte Mädchen sollten ermutigt werden, zu ihrer Hochbegabung zu stehen. Dazu gilt es, ihr Selbstwertgefühl auch in sogenannten „männlichen“ Domänen wie Mathematik oder Technik zu stärken. Gerade in diesem Bereich ist die Förderung durch die Eltern besonders wünschenswert, da Mädchen durch ihre Umwelt zu diesen Themen eher selten motiviert oder sogar davon abgebracht werden. Hilfreich sind hier sogenannte Mentorinnen, also ältere Mädchen oder Frauen, die ein Rollenvorbild sein können und für Gespräche zur Verfügung stehen.

Oftmals fehlen hoch begabten Mädchen weibliche Vorbilder, an denen sie beobachten können, wie Frauen mit ihrer Begabung erfolgreich umgegangen sind.

Auch das Lesen von Biographien hoch begabter Frauen kann ein hochbegabtes Mädchen dabei unterstützen, seine Lebensplanung selbstbewusster anzugehen.

Dieser Gedanke lässt sich auch auf Jungen übertragen, die besondere Begabungen oder Interessen für eher „weibliche“ Gebiete, wie sprachliche oder soziale Tätigkeitsfelder, zeigen.

- Insgesamt sind an Mädchen die gleichen intellektuellen Ansprüche zu stellen wie an Jungen. Sie benötigen in gleichem Ausmaß intellektuelle Förderung und Herausforderungen. Eltern sollten darauf achten, dass sie Mädchen auch zutrauen, dass sie diese Herausforderungen annehmen und bewältigen können und davon profitieren. Manchmal werden Mädchen hier noch stärker behütet als Jungen.
- Treffen mit anderen hoch begabten Mädchen können den Austausch über gemeinsame Erfahrungen, Interessen und Probleme fördern. Gerade hoch begabte Mädchen mit mathematisch-technischen Interessen sind eher isoliert, weil sich nicht viele andere Mädchen für diese Themen interessieren und die Jungen sie vielleicht nicht akzeptieren. Generell gilt: Das Geschlecht eines Kindes sollte niemals einschränken, welche Möglichkeiten es im Leben hat – weder für Mädchen noch für Jungen.

Selbst wenn sich für die *Gesamtgruppe* der Mädchen bzw. Jungen bestimmte Interessenstendenzen beobachten lassen: Bei der Förderung geht es darum, der *individuellen* Persönlichkeit eines Kindes oder Jugendlichen gerecht zu werden. Stereotype Vorstellungen auf Grundlage eines einzigen Merkmals sind hier zumeist eher hinderlich als hilfreich.

Schulinhalte schon vor der Schule lernen?

Viele hoch begabte Kinder interessieren sich bereits lange vor der Einschulung für Buchstaben und Zahlen. Wenn ein Kind schon im Kindergartenalter lesen und schreiben lernen will, reagieren Erwachsene manchmal erst einmal besorgt und ablehnend. Sie sind häufig der Meinung, diese Themen gehören in die Schule und es könnte dem Kind schaden, sich schon früher als nötig damit zu „belasten“.

Einige Erwachsene befürchten auch, das Kind würde sich später in der Schule langweilen, wenn es bereits lesen kann und/oder schon die ersten Rechenoperationen beherrscht. Das kann natürlich passieren. Aber aufgrund des generell erhöhten Lerntempos besonders begabter Kinder wäre es nicht nur schade, sondern auch für die weitere Entwicklung der Lernmotivation schädlich, das intensive Interesse und die große Motivation eines Kindergartenkindes an dieser Stelle zu blockieren.

Das Kind auf die Schule zu vertrösten, kann die Freude am schulischen Arbeiten massiv verringern. Einige hoch begabte Kinder verlieren die Lust daran, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, wenn sie damit warten müssen, bis die Schule beginnt. Auch im intellektuellen Bereich entwickeln sich Kinder in unterschiedlichem Tempo: Ebenso, wie nicht alle Kinder in demselben Lebensmonat laufen lernen, so entfalten sich auch intellektuelle Interessen und Fähigkeiten bei jedem Kind in einer etwas anderen Geschwindigkeit und damit zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Es gibt kein Naturgesetz, demzufolge Kinder erst ab sechs Jahren mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen beginnen können. In verschiedenen Ländern und zu verschiedenen historischen Epochen wird bzw. wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten begonnen, Kindern diese Kulturtechniken beizubringen. Forschungsergebnisse belegen, dass die meisten Kinder bereits einige Zeit vor der Einschulung dazu im Stande sind, das Lesen zu erlernen, wenn sie dabei angemessen unterstützt werden.

Wenn ein Kind Interesse am Lesen lernen zeigt, werden die Bezugspersonen dadurch auch entlastet. Gerade für sehr aufgeweckte und interessierte Kinder kann es sehr nützlich sein, selbst lesen zu können. Denn für das Kind ist das ein großer Schritt in Richtung Selbstständigkeit, da es dann nicht mehr darauf angewiesen ist, dass ihm Erwachsene vorlesen.

Wenn ein Kind also Interesse hat, kann man es guten Gewissens bei seinen Lese-, Schreib- und Rechenversuchen unterstützen und mit ihm auf spielerische Art „üben“. Gut ist es, sich vorab dafür ein paar Grundlagen anzueignen (z.B. indem man Lehrkräfte fragt oder sich im Internet informiert), um dem Kind nichts beizubringen, was es dann später in der Schule wieder verlernen muss.



Meistens machen Vorschulkinder deutlich schnellere Fortschritte beim Lesen als beim Schreiben, da das Schreiben große Anforderungen an die Feinmotorik stellt. Am wichtigsten ist, dass diese Aktivitäten dem Kind Spaß machen. Nicht der Lernfortschritt und Wissenserwerb sollten im Vordergrund stehen, sondern die Förderung der Freude an der intellektuellen Betätigung. Das Kind bestimmt das Lerntempo; entsprechend sollte man ihm nur so viel beibringen, wie es im Moment wissen will, und in der Regel nur die Fragen beantworten, die es selbst stellt.

Der Umgang mit digitalen Medien

Moderne Medien gehören zu unserer heutigen Welt. Viele Familien besitzen mittlerweile mehrere Geräte zur (mobilen) Nutzung digitaler Medien, und auch Kinder haben immer früher und öfter Zugang zu ihnen. Auch wenn sich die Elterngeneration mit dem einen oder anderen Medium schwer tun mag: Es führt kein Weg daran vorbei, die Erziehungsverantwortung auch in diesem Lebensbereich wahrzunehmen und über die Möglichkeiten und Gefahren informiert zu sein. Es ist wichtig, dass Eltern wissen, womit sich ihr Kind im Internet beschäftigt oder welche Informationen es von sich preisgibt.

Kinder, gerade auch die überdurchschnittlich begabten, sind oft fasziniert davon, welche Möglichkeiten Computer und Internet bieten. Diese Medien sind inzwischen Bestandteil unserer privaten und der Geschäftswelt, und der korrekte Umgang mit ihnen ist in den meisten Berufen Voraussetzung. Für Kinder bedeutet das, dass sie für die Schularbeiten und Hausaufgaben zunehmend auf den Computer angewiesen sind.

So stellt sich heute nicht mehr die Frage, ob ein Computer für ein Kind überhaupt sinnvoll ist, sondern wann und für welchen Zweck es beginnen sollte, sich damit zu beschäftigen. Wie viel Zeit ein Kind am Computer oder mit anderen digitalen Medien verbringt, kann sehr unterschiedlich sein; das sollte in der Familie thematisiert werden. Es kommt aber vor allem darauf an, was das Kind mit dem Computer macht.

www.blinde-kuh.de
www.fragfinn.de



Nichtkommerzielle Suchmaschinen wie Blinde Kuh und fragFINN werden u. a. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Durch Denk-, Geschicklichkeits-, Strategie- und Simulationsspiele wird es geistig herausgefordert, mit Hilfe von Schreib-, Mal- oder Sprachprogrammen kann es viele Dinge lernen. Das Internet bietet sich für hoch begabte Kinder als Informationsquelle und auch zum Knüpfen von Kontakten an. Chatrooms (also Internetadressen, wo hoch begabte Kinder und Jugendliche international miteinander kommunizieren können), Spiele, Denktests, Kursangebote (z.B. Sprach- oder Computerkurse), Literatur und Informationen über verschiedenste Inhalte sind Möglichkeiten, die das Internet bietet. Ebenso wie beim Fernsehen sind jedoch viele Inhalte, die über das Internet verfügbar sind, nicht kindgerecht. Eltern sollten daher ein Auge darauf haben, was ihr Kind sich ansieht, und mit ihm darüber sprechen.

Vor allem in den ersten Jahren sollte immer eine Bezugsperson dabei sein, wenn ein Kind Zugang zum Netz hat. Viele Internetanbieter stellen Kindersicherungen zur Verfügung. In ihrem privaten WLAN können sie sogenannte „Blacklists“ anlegen, d.h. Seiten mit bestimmten Schlagwörtern oder auch konkrete Websites bei der Internetnutzung automatisch sperren. Dies bietet jedoch keinen hundertprozentigen Schutz: Immer wieder werden problematische Seiten nicht als solche erkannt, oder Seiten, die eigentlich für Kinder geeignet sind, werden gesperrt. Zudem werden ältere und computererfahrene Kinder bald herausfinden, wie diese Hürden zu umgehen sind. Für jüngere Kinder und Internetneulinge bietet sich an, eine gut gestaltete Kinderseite oder Kindersuchmaschine als Startseite einzurichten.

Eltern als Partner von Kindergarten und Schule

Eltern sind wichtige Ansprechpartner für ihre Kinder und Entscheidungsträger, wenn es um Belange von Kindergarten und Schule geht. Es geht z.B. darum, welche Angebote für hoch begabte Kinder in Kindergärten und der Schule gegebenenfalls genutzt werden sollten. Es stellt sich außerdem die Frage, in welchem Alter speziell hoch begabte Kinder in die Grundschule wechseln sollten.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Eltern über die unterschiedlichen Möglichkeiten für hoch begabte Kinder im Kindergarten und der Schule hinreichend informiert sind. Grundlegende Informationen dafür enthalten beispielsweise die beiden folgenden Kapitel 5 und 6.

Nicht immer kennen alle Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer die einschlägigen Grundlagen zur Hochbegabung. Dann können informierte Eltern auf die entsprechenden Möglichkeiten hinweisen und gegebenenfalls bei der Einrichtung mitwirken.

Eltern sollten stets die Entwicklung ihres Kindes im Kindergarten und in der Schule aufmerksam verfolgen. Wenn sie den Eindruck haben, dass ihr Kind nicht ausreichend gefördert wird, sollten sie aktiv das Gespräch mit den Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrkräften suchen. Sie können die entsprechenden Ansprechpartner nach ihrer Einschätzung fragen und ihnen auch den eigenen Eindruck von der Situation des Kindes berichten.



Dann kann gemeinsam überlegt werden, wie sich die Situation für das Kind verbessern lässt. Wenn Eltern eine konstruktive und respektvolle Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und der Schule erreichen können, ist das die beste Grundlage für eine optimale schulische Förderung ihres Kindes.

Trotz bester Absichten kommt es jedoch manchmal zu Unstimmigkeiten oder Konflikten zwischen dem Kindergarten bzw. der Schule und den Eltern; etwa dann, wenn beide Seiten die Fähigkeiten oder das Verhalten des Kindes unterschiedlich einschätzen. Auch in diesen Fällen sollte man sich zunächst weiterhin um einen konstruktiven und offenen Austausch bemühen und die Ansichten der Erzieherinnen und



Kasten 4.5

Tipps für Eltern bei Konflikten mit dem Kindergarten oder der Schule

Eltern sollten zu ihrem Kind halten, wenn es ungerecht und verständnislos behandelt wurde. Dabei kann man dem Kind aber auch erklären, dass Erzieherinnen und Erzieher oder Lehrerinnen und Lehrer häufig eine schwere Aufgabe oder andere Kinder auch Schwierigkeiten haben.

Eltern können dem Kindergarten und der Schule ihre Unterstützung anbieten. Manchmal können inhaltliche Freiräume für Kinder, die mit den anderen Aufgaben schon fertig sind, geschaffen werden. In Kapitel 5 und 6 sind einige Möglichkeiten aufgeführt.

Probleme, die ein Kind mit anderen Kindern hat, können mit diesem Kind, dessen Eltern und der Erzieherin oder dem Erzieher bzw. der Lehrerin oder dem Lehrer gelöst werden.

Ist die Situation für ein Kind in der Schule völlig verfahren und führen Gespräche mit den Lehrkräften nicht mehr weiter, ist ein Schulwechsel in Erwägung zu ziehen. Eine neue Umgebung mag die Probleme lösen. Da Kinder häufig in ihrer Klasse bleiben möchten, sollte diese Möglichkeit nur mit Bedacht gewählt werden.

Kinder sollten an allen Entscheidungen, die insbesondere mit der Schule zu tun haben, beteiligt werden. Es sollte nichts über ihre Köpfe hinweg entschieden werden.

Erzieher bzw. Lehrerinnen und Lehrer ernst nehmen. So mag sich ein Kind im Kindergarten oder in der Schule deutlich anders verhalten als zu Hause.

Solche Verhaltensunterschiede treten nicht selten auf und sollten auch mit dem Kind geklärt werden: Möglicherweise fühlt es sich nicht wohl, möchte nicht auffallen, wurde gehänselt oder hat andere Schwierigkeiten. Wenn Eltern allerdings in ihren Gesprächen mit dem Kindergarten oder der Schule nicht weiterkommen und die Ansprechpartner nicht auf ihre Argumente und Anliegen eingehen, kann man sich an Dritte, z.B. in der Schule an den schulpsychologischen Dienst, wenden und um Vermittlung bitten. Im folgenden Kasten 4.5 sind weitere Verhaltensweisen aufgeführt, die in Konfliktsituationen hilfreich sein können.

Beratung und Unterstützung von Eltern hoch begabter Kinder

Es gibt verschiedene Möglichkeiten für Eltern, sich Rat im Umgang mit hoch begabten Kindern zu holen. Dazu gehören neben Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften in der Schule vor allem Beratungsstellen, Selbsthilfegruppen, Literatur oder das Internet. Für eine konkrete Beratung zur psychischen oder intellektuellen Entwicklung sollten Eltern grundsätzlich kompetente begabungspsychologische Einrichtungen aufsuchen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter solcher Beratungsstellen verfügen über eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung mit dieser Thematik. Die verschiedenen Einrichtungen sind in der Regel untereinander vernetzt. So können sie an fachkundige Kolleginnen und Kollegen verweisen, wenn sie selbst auf ein bestimmtes Beratungsanliegen nicht spezialisiert sind.

Fachkräfte in Krippe und Kindergarten können wichtige Informationen zum Verhalten von Kindern liefern, wenn sie einen engen und längerfristigen Kontakt zu einem Kind haben. Sie können dieses Kind dann im Vergleich mit anderen Kindern der gleichen Altersgruppe häufig sehr gut beobachten und beschreiben. Eine erste Anlaufstelle für Eltern von Kindern im Schulalter kann der schulpsychologische Dienst sein. Bei jüngeren Kindern können Eltern einen Termin in einer Erziehungsberatungsstelle vereinbaren.

In verschiedenen größeren Städten gibt es inzwischen – oft angegliedert an Universitäten – auch Anlaufstellen, die auf die Beratung von Eltern hoch begabter Kinder spezialisiert sind. (Im Anhang dieser Broschüre haben wir Informationsportale aufgeführt, die über diese Angebote informieren.)

Eltern können andere Eltern hoch begabter Kinder bei verschiedenen Selbsthilfeeinrichtungen von und für Eltern hoch begabter Kinder kennenlernen, etwa bei den Regionalverbänden der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK). Einige Vereine sind auch überregional tätig. Es gibt jedoch auch weniger bekannte, regional und lokal arbeitende Elterngruppen. Im Gespräch mit anderen Eltern hoch begabter Kinder stellen Eltern oft fest, dass sie sich in einer ähnlichen Situation befinden, was für sie eine Erleichterung und Hilfe darstellen mag. Häufig organisieren diese Vereine auch Aktivitäten für die hoch begabten Kinder, zum Beispiel in Form von Nachmittags- oder Wochenendkursen oder Ferienprogrammen.

Auch wenn Diskussionsforen oder Gruppen im Internet eine einfache Austauschmöglichkeit darstellen, so ist der persönliche Kontakt mit anderen Familien schon deshalb sehr wertvoll, weil an diesen Treffen auch die Kinder teilnehmen können.

Sie profitieren so vom Kontakt mit ähnlich Begabten und können in der Gruppe ihre Interessen mit anderen teilen. Das kann für die Kinder sehr förderlich sein. Informationen über Hochbegabung findet man auch in der einschlägigen Literatur sowie auf vielfältigen Plattformen im Internet. Im Anhang geben wir einen kurzen kommentierten Überblick über Bücher und Internetadressen. Damit können Eltern wichtige weiterführende Informationen erhalten.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl weiterer Bücher, Internetportale, Blogs und Diskussionsforen. Die Qualität dieser Quellen ist sehr unterschiedlich und hängt stark von den Verfasserinnen und Verfassern ab. Einige dieser Informationsquellen verwenden Erkenntnisse, die veraltet sind oder als widerlegt gelten können. Zum Teil enthalten sie versteckte kostenpflichtige Angebote oder dienen vorrangig als Werbeplattform. Daher ist bei solchen Informationsquellen stets eine kritische Haltung angebracht.



5. Was Erzieherinnen und Erzieher für begabte Kinder tun können

„Man kann niemanden etwas lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu finden.“

Galileo Galilei (1564 – 1642), italienischer Mathematiker, Physiker und Astronom

Lange Zeit wurden die Herausforderungen der Kindertageseinrichtungen im Umgang mit hoch begabten Jungen und Mädchen in Deutschland übergangen. Doch nun rücken sie verstärkt ins öffentliche, wissenschaftliche und pädagogische Interesse, da der Kindergarten als Bildungsort wiederentdeckt wurde.

In diesem Kapitel werden unter dem Oberbegriff „Kindergarten“, mit dem in der Tradition seines Begründers Friedrich Fröbel schon immer der Bildungsgedanke verknüpft war, die verschiedenen institutionellen Betreuungsformen für Kinder ab etwa dem vollendeten zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt zusammengefasst.

Bildung wird seit einigen Jahren wieder stärker als Aufgabe des Kindergartens betont, wobei dies immer in Verbindung mit den beiden weiteren Funktionen der *Erziehung* und der *Betreuung* zu sehen ist. Im Zuge der Wiederbelebung des Bildungsgedankens werden dabei zum einen die Vermittlung von Grundlagenkompetenzen sowie Vorläuferfertigkeiten von späteren schulischen Inhalten als Aufgabe des Kindergartens benannt, wie z.B. die Vermittlung erster schriftsprachlicher oder mathematischer Kompetenzen. Hierunter fallen zum Beispiel Symbol-Lautzuordnungen, Ziffern- und Buchstabenkenntnis und Sprachrhythmik. Zum anderen fallen auch Themen der musikalischen, naturwissenschaftlichen oder bildnerisch-künstlerischen Förderung sowie anderer wichtiger Entwicklungsbereiche wie Selbstregulation, Empathie

oder das Erkenntnisinteresse unter Bildungsinhalte, die bereits im Kindergarten vermittelt werden können und sollen.

Dabei gilt die Maxime, im besten Fall alle Kinder gleich zu fördern. Diese Forderung ist praktisch zumindest auf zwei sehr unterschiedliche Weisen umsetzbar: Sie kann bedeuten, alle Kinder zu demselben Lernziel zu führen oder aber jedem Kind das gleiche Ausmaß an Förderung zukommen zu lassen (siehe Kasten 5.1).

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass die Förderung hoch begabter Kinder im Kindergarten an sich nichts Besonderes ist und grundsätzlich nicht von einem allgemein guten Förderangebot, von dem alle Kinder in diesem Alter profitieren, abweicht.

Man könnte auch sagen, gute Förderung besonders begabter Mädchen und Jungen im Kindergartenalter ist einfach gute Förderung von Kindern, die in manchen Bereichen über das Standardrepertoire des Kindergartens hinausgeht. Das bedeutet im Umkehrschluss natürlich auch, dass gute Hochbegabtenförderung nach Prinzipien aufgebaut ist, die für die Erziehung und Bildung aller Kinder gelten (siehe hierzu z.B. Kästen 5.5, 5.7 und 5.8 in diesem Kapitel).

Die Schlüsselrolle des Kindergartens

In der frühen Kindheit durchlaufen alle Kinder bedeutende Phasen ihrer geistigen, sozialen und emotionalen Entwicklung. Auch wenn diese Entwicklungen insgesamt noch sehr formbar sind und eine Hochbegabung erst im späteren Kindergartenalter mit relativer Zuverlässigkeit und Stabilität feststellbar ist, lassen sich auch schon bei jüngeren Kindern besondere Interessen und Begabungen erkennen, die Eltern, Erzieherinnen und Erzieher fördern können.

Da Eltern bei ihrem ersten (einzigen) Kind nur ein geschränkte Möglichkeiten haben, einen Vergleich zwischen verschiedenen kindlichen Entwicklungsverläufen anzustellen, halten sie möglicherweise eine außergewöhnliche Entwicklung des eigenen Kindes für normal und durchschnittlich.

Eine größere Vergleichsgruppe gleichaltriger Kinder, mit denen ein Kind längere Zeit zusammen ist, steht meistens erst im Kindergarten zur Verfügung.

Dann werden die Kinder auch durch geschultes Personal, das über Erfahrungen mit Kindern in dieser Altersgruppe verfügt, betreut.

Derzeit sind zwar nur wenige Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland speziell für die Arbeit mit hoch begabten Kindern im Kindergartenalter geschult, allerdings verfügen sie im Allgemeinen auch ohne gesonderte Zusatzqualifikation durch ihre Ausbildung und ihre Berufserfahrungen im frühpädagogischen Bereich über anwendbares Wissen zur durchschnittlichen (früh-)kindlichen Entwicklung sowie Abweichungen nach unten oder oben. Das Fachpersonal im Kindergarten erhält somit eine besondere „Diagnosefunktion“ und dadurch auch eine spezielle Verantwortung, die allerdings einer Unterstützung von außen bedarf. (Kooperationsmöglichkeiten mit externen Partnern werden gegen Ende dieses Kapitels aufgegriffen.)



Vorteile des Kindergartens bei der Förderung hoch begabter Kinder

Vergleicht man die Fördermöglichkeiten von Kindergarten und Grundschule, so zeigen sich besondere Möglichkeiten für den Kindergarten durch mehr „Freiheitsgrade“ gegenüber der letztlich durch Lehrpläne, Richtlinien und Leistungsbeurteilungen eingeschränkten Schule.

Auch nach der Einführung von Rahmen-, Bildungs- bzw. Orientierungsplänen in den einzelnen Bundesländern gibt es kein verbindliches Curriculum für den Kindergarten. Damit verfügt das pädagogische Personal weder über genaue Anweisungen hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte noch über Vorgaben zu dem dafür zu verwendenden Zeitumfang.

Grundsätzlich können im Kindergarten einfacher als in der Schule, wo die Anwesenheit von Fachlehrkräften oder die Taktung der Unterrichtsstunden die Gestaltungsfreiheit einschränken, Kleingruppen und Angebote flexibel zusammengesetzt und umgesetzt werden. An dieser Stelle hilft auch der mit etwa 11 bis 12 Kindern pro Betreuungsperson bessere Betreuungsschlüssel des Kindergartens. Diese Vorteile begünstigen eine individualisierte und auf die Interessenvielfalt sowie die jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder ausgerichtete Förderung.



Kasten 5.1

Zwei Möglichkeiten Kinder „gleich“ zu fördern

„Alle Kinder gleich fördern“ kann zum einen bedeuten, allen Kindern Lerngelegenheiten zu geben, die sie dazu befähigen, sich zu einem vorab definierten, für alle (nahezu) gleichen Ziel zu entwickeln. Dazu gehört auch, manche Kinder mehr und manche Kinder weniger zu unterstützen – je nachdem, wie lange sie benötigen, um alle bis zu diesem Punkt erforderlichen Lernprozesse zu durchlaufen. Auf dieses Verständnis beruft man sich vor allem in Diskussionen um den Ausgleich sozialer und kultureller Ungleichheiten (Disparitäten).

Die Gleichsetzung von „gleich fördern“ mit einem Lernziel, das für alle gilt und damit auch oft bloßer Angebotsgleichheit ist höchst problematisch. Kinder unterscheiden sich und haben unterschiedliche Lernbedürfnisse. Gelungene Förderung muss dazu passen und erfordert daher nicht gleiche, sondern in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Kinder ungleiche Angebote.

In diesem Sinne ist eine Chancengleichheit in der Entwicklung umso eher verwirklicht, je mehr jedes einzelne Kind entsprechend seiner individuellen Voraussetzungen optimal gefördert wird. Da sich individuelle Voraussetzungen sehr unterscheiden können, ergeben sich daraus sehr vielfältige und durchaus unterschiedliche Förderangebote. „Alle Kinder gleich fördern“ kann damit auch bedeuten, jedem Kind das gleiche Ausmaß an (individuell unterschiedlicher) Förderung zukommen zu lassen. Damit erhielte jedes Kind – passend zu seinem jeweiligen Entwicklungs- oder Lernstand – eine individuelle Förderung und könnte sich kontinuierlich weiterentwickeln.

Ansprechende Inhalte, die bei den Kindern auf Zuspruch stoßen, lassen sich im Kindergarten schnell finden.

Die räumliche, personelle und methodische Anreicherung der Erfahrungsumwelt ermöglicht vielen Kindern, sich neue Themengebiete selbst zu erschließen oder einen angeleiteten Einstieg in eine Aktivität zu finden. Ein weiterer Vorteil kann noch festgehalten werden: Häufig sind die Gruppen im Kindergarten altersgemischt. Damit kann ein jüngeres besonders begabtes Kind leichter ein ähnlich leistungsstarkes, aber älteres Kind als Spielpartner finden.

Ein gutes Beispiel für flexible Handlungsmöglichkeiten bietet die sogenannte Spielpflege. Ergänzend zum freien, un gelenkten Spiel können Erzieherinnen und Erzieher auf drei Arten unterschiedlich intensiv in die Spielabläufe oder die Spielwahl der Kinder eingreifen. Alle Varianten ermöglichen es, die Vielfalt der Spielaktivitäten in Richtung der gewünschten Förderschwerpunkte zu lenken, auch wenn die Fachkraft ganz unterschiedlich aktive oder passive Rollen einnimmt. Sie stehen gleichberechtigt nebeneinander und können je nach Kind, Situation und angestrebtem Ziel optimal sein (siehe Kasten 5.2).

Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher

Gegenwärtig muss der Kindergarten bereits sehr umfangreiche Aufgabenbereiche erfüllen: Er soll Kinder ab zwei bis drei Jahren aus verschiedenen kulturellen, sozialen und finanziellen Hintergrundbedingungen und mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in ihrer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie schließlich mit den Eingangsvoraussetzungen für einen erfolgreichen Schuleintritt ausstatten. Damit arbeiten Erzieherinnen und Erzieher mit Kindergruppen, die mindestens ebenso heterogen sind wie Klassen einer Grundschule.

Die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen hat eine Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin abgeschlossen. Erzieher und Erzieherinnen besitzen damit zwar eine allgemeine, grundlegende Qualifikation, fundierte Kenntnisse zu begabungsspezifischen Themen speziell für das Kindergartenalter gehören allerdings nur eingeschränkt zur Ausbildung.

In vielen Bundesländern ist darüber hinaus als Zweitkraft in den Gruppen keine Erzieherin bzw. kein Erzieher beschäftigt, sondern eine Kinderpflegerin oder ein Kinderpfleger bzw. eine Praktikantin oder ein Praktikant, die sich in verschiedenen Stadien ihrer Ausbildung befinden. Die ersten akademisch, an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte ergänzen zwar seit einigen Jahren den Berufsstand, allerdings ist die Anzahl der Absolventen und Absolventinnen dieser Studiengänge noch relativ gering und wird sich erst in den nächsten Jahren bedeutsam vergrößern. In der aktuellen Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern stellt der Umgang mit besonders begabten Kindern nur eine von mehreren Herausforderungen dar. Die Liste möglicher zu beachtender Besonderheiten umfasst mittlerweile nicht nur diagnostizierte Störungen und Behinderungen eines Kindes, sondern auch seine soziale, emotionale, kognitive und motorische

Kasten 5.2

Ein Beispiel für vielfältige Handlungsmöglichkeiten im Kindergarten: Die Spielpflege

Erzieherinnen und Erzieher haben die Möglichkeit, gezielt Spielangebote für die Kinder vorzubereiten und Spielaktivitäten anzubieten, die sie dann mit den Kindern gemeinsam durchführen und durchleben, um einen thematischen Anregungspunkt zu setzen.

Etwas weniger mit den Kindern interagierend können Erzieherinnen und Erzieher als Impulsgeber am Rande des kindlichen Spielgeschehens verweilen und thematische oder methodische Anreize geben, etwa in Form von Kommentaren, Vorschlägen, Ideen oder Hinweisen, an denen sich die Kinder orientieren können.

Ohne unmittelbar in die kindlichen Interaktionen einzugreifen steuert die Gestaltung des Umfelds (Bereitstellung von Material, Einrichtung der Gruppenräume, thematische Gestaltung der Räume) die kindlichen Spielaktivitäten. Damit besteht die Möglichkeit, Themen einzuführen, besondere Spielformen zu unterstützen, Spielgruppen zu lenken oder zu platzieren.

Entwicklung sowie seinen kulturellen und gesamten Förderhintergrund. Dabei sollen pädagogische Fachkräfte mittlerweile alle ungewöhnlichen Ausprägungen der genannten Merkmale im Auge behalten. Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, benötigen Erzieherinnen und Erzieher Unterstützung von außen.

Da auch in den neueren akademischen Ausbildungsgängen das Thema Hochbegabung kaum vertreten ist, wäre eine vertiefende, ergänzende Ausbildung wünschenswert, z.B. zur „Begabtenpädagogin“ oder zum „Specialist in Gifted Education“. Solchen Bestrebungen stehen allerdings einige Hürden gegenüber: Aktuelle Weiterbildungsangebote sind selten, aufwändig und zumeist kostenpflichtig. Eine flächendeckende Nutzung solcher Fortbildungen ist demnach unwahrscheinlich, da den Fachkräften dadurch in ihrer täglichen Arbeit nur selten über die erworbene Qualifikation hinaus unmittelbare Vorteile entstehen (z.B. mehr Zeit für Dokumentation und Vorbereitung oder qualifikationsangepasste Bezahlung).

Außerdem sollten entsprechende Fortbildungsangebote vor dem Hintergrund kritisch reflektiert werden, dass Hochbegabung im intelligenzdiagnostischen Sinne bei den meisten, gerade jüngeren, Kindergartenkindern noch gar nicht zuverlässig feststellbar ist.

Umso bedeutsamer ist deshalb das ohnehin große Engagement von vielen Erzieherinnen und Erziehern einzuschätzen.

Erzieherinnen und Erzieher mögen unsicher im Umgang mit außergewöhnlich begabten Kindern sein. Diese Unsicherheiten reichen vom Gefühl, nicht vorbereitet zu sein, bis hin zur Angst, dem Kind nicht gerecht werden zu können oder der Rolle als Erzieher oder Erzieherin nicht zu genügen. Diese Bedenken basieren möglicherweise auf der mittlerweile überholten Annahme, dass Betreuungs- und Lehrpersonen von Kindern mit besonderen Begabungen selbst überdurchschnittlich begabt sein müssen. Die Notwendigkeit einer solch ausgewählten Erzieher- oder Lehrerschaft konnte wissenschaftlich nie belegt werden. Derartige Sorgen sind daher zwar verständlich, aber letztlich Ausdruck einer Verunsicherung oder Fehlinterpretation der Bedürfnisse begabter Kinder. Auch begabte Kinder brauchen zuallererst eine vertrauensvolle unterstützende Bezugsperson. Für die Arbeit mit besonders begabten Kindern im Kindergarten ist zudem grundlegendes Wissen zu Begabung und ihrer Entwicklung sowie eine positive Einstellung dazu erforderlich. Um diese drei Aspekte – Bezugsperson sein, Wissen über Hochbegabung und die Einstellung zu Erziehung und Bildung – wird es nun in den nächsten Abschnitten gehen.

Kasten 5.3

Spezialwissen, das den pädagogischen Alltag mit hoch begabten Kindern erleichtern kann

Wissen über Hochbegabung und wie man sie erkennt: Wie entsteht Hochbegabung und wie entwickelt sie sich üblicherweise? Welche Formen werden unterschieden? Woran kann man Hochbegabung in welchem Alter erkennen oder zumindest vermuten? Welche Formen der Beobachtung und Dokumentation können helfen, Vermutungen abzusichern oder systematisch aufzubereiten? Wissen darüber, wie und worüber man mit den Eltern von besonders begabten Kindern sprechen sollte und wo man sich in welchen Fällen selbst Hilfe suchen kann, d.h. *Wissen über häufige Themen in Beratungsgesprächen* wie die vorzeitige Einschulung, individuelle häusliche Fördermöglichkeiten, spezialisierte Beratungsstellen, mögliche Kooperationen mit Fachleuten und Elternverbänden oder Unterstützung durch lokale Ansprechpartner.

Kindspezifisches Handlungs- und Interaktionswissen: Welche Bedürfnisse haben besonders begabte Kinder und wie integriert man diese adäquat in den Gruppenalltag? Wie motiviert man ein bestimmtes Kind, seine Ideen vorzutragen oder zu sich zu stehen?

Didaktisches Planungs- und Handlungswissen: Welche spezifischen Fördermöglichkeiten, Inhalte, Aktivitäten, Themen und Materialien werden von Kindern mit besonderen Begabungen gerne genutzt und eignen sich für den Einsatz in der gesamten Kindergartengruppe?

Bezugsperson und Mentorin oder Mentor

Die wichtigste unmittelbare Rolle der Erzieherinnen und Erzieher für besonders begabte Kinder ist die einer stabilen Bezugsperson, von der die Kinder wissen: „Ich werde von ihr ernst genommen und in meiner gesamten Persönlichkeit mit allen Widersprüchen akzeptiert“. Gleichzeitig erfüllen Erzieherinnen und Erzieher im Idealfall die Funktion eines Übersetzers oder „Sprachrohrs“ zwischen dem besonders begabten Kind und anderen Jungen und Mädchen in der Gruppe. Sie erklären den Kindern, dass der jeweils andere anders denkt und sich anders ausdrückt, dass aber Geduld und verschiedene Formen des miteinander Spielens oder der Zusammenarbeit früher oder später erfolgreich sein werden. So können auch schwierige Projekte, wie z.B. der Nachbau einer bis ins Detail aufgemalten Eisenbahnanlage, gemeinsam angegangen werden. Begabte Kinder sind häufig sehr wissbegierig und stellen viele Fragen, z.B. warum und wie die Blätter der Bäume im Herbst die Farbe wechseln oder warum eine Wasserflasche, die man im Eisfach vergisst, einfach platzt. Man muss jedoch nicht jede dieser Fragen direkt beantworten können. Erklärungen können in der Gruppe gemeinsam mit anderen Kindern sowie mithilfe von Fachliteratur, dem Internet oder anderen Expertenquellen gefunden werden. Möglicherweise kann man solche Fragen auch am besten aufgreifen, indem man eine Versuchsreihe beginnt oder ein Forschertagebuch mit gemalten Beobachtungen und selbstgemachten Fotos erstellt. Idealerweise lernen Kinder dadurch, dass keine Frage „dumm“ ist und dass sich jeder mit seinen Mitteln auf die Suche nach der Antwort machen kann.

Pädagogische Fachkräfte können damit die Kinder als Mentorin oder Mentor in ihrem Erkundungs- und Lernprozess begleiten. Mentor wurde nach der griechischen Sage von Odysseus für die Dauer seiner Abwesenheit im Krieg als Lehrer und Ersatzvater für seinen Sohn Telemachus eingesetzt. Er ist damit der erste erwähnte „Coach“, der über eine längere Zeit hinweg in allen Lebensbereichen als Ansprechpartner, Lehrer und Vertrauensperson im intensiven Austausch mit seinem Schützling stand. Einen solchen Begleiter brauchen auch besonders begabte Kinder. Aus dieser Sicherheit heraus können sie im Kindergarten – ihrer Neugier und ihrem Wissensdurst entsprechend – immer wieder Neues ausprobieren und dabei auch Risiken eingehen.

Feste Bezugs- und Vertrauenspersonen sind generell für die Entwicklung aller Kinder wichtig. Kinder, die dadurch auffallen, dass ihre Fähigkeiten oder Interessen über das übliche Maß hinausgehen, benötigen solche Stabilität und Unterstützung noch mehr. Eine weitere Funktion der pädagogischen Fachkraft ist deshalb die eines Fürsprechers, der solche Kinder ermutigt, ihre Besonderheiten unbesorgt auszuleben.

Wissen über Hochbegabung

Diese Funktionen und Aufgaben kann eine Erzieherin oder ein Erzieher nur kompetent übernehmen, wenn sie oder er über ausreichend Wissen bezüglich der Entwicklungsbesonderheiten überdurchschnittlich begabter Kinder sowie der sich daraus ergebenden Notwendigkeiten und Fördermöglichkeiten verfügt. Solches Spezialwissen, das den pädagogischen Alltag mit begabten Kindern erleichtert, lässt sich in vier verschiedene Bereiche aufteilen (vgl. Kasten 5.3).

Einstellung zu Lernen und Bildung

Eine begabungsfreundliche und die Individualität der Kinder berücksichtigende Grundhaltung der Erzieherinnen und Erzieher reicht zwar alleine nicht aus, um gute Begabtenförderung zu leisten. Sie ist aber dennoch eine wesentliche Grundvoraussetzung hierfür. Insgesamt kommt es allen, besonders aber auch den außergewöhnlich begabten Kindern zugute, wenn pädagogischen Fachkräften Lernen und Bildung wichtig ist.

In Deutschland orientiert sich das Angebot frühpädagogischer Förderung an dem Bild, dass Kinder bildungsfähige Wesen mit aktivem Bildungsverhalten sind. Die Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit des Kindes genießt in vielen pädagogischen Ansätzen maximale Priorität. Kinder sollen darin unterstützt werden, eigenständige Initiative zum Wissenserwerb zu entwickeln. Durch diese Betonung der Aktivität des Kindes, die natürlich nicht uneingeschränkt gilt und gelingt, rückt die Erzieherin oder der Erzieher als pädagogisch handelnde Person in eine wenig dominante Rolle. Ihr bzw. sein Aufgabengebiet bezieht sich stärker auf die Vorbereitung und Begleitung der kindlichen Handlungen. Dabei fällt der Fachkraft jedoch eine ganze Reihe an Aufgaben zu.

Dazu zählen die Strukturierung des Alltags und der Spiel- und Lernmöglichkeiten, das Interagieren mit dem Kind im Spiel auf gleicher Ebene, Beobachtung und Dokumentation und die Kooperation mit den Eltern und anderen Partnern.

Diese Haltung beschreibt daher bei weitem keine inaktive, sondern eher eine wenig direkte Rolle.

Auch wenn außergewöhnlich begabte Kinder möglicherweise besonderer Anregung bedürfen, so nimmt die pädagogische Fachkraft auch hier eher eine begleitende als eine instruierende Rolle ein. Sie sollte nicht unbedingt vorgefertigte Programme, Manuale und Handreichungen an das Kind herantragen, sondern vielmehr das natürliche Spielen und Erkunden unterstützen, anregen, und zum Teil auch strukturieren, gliedern und leiten. Voraussetzung dafür ist die Reflexion der eigenen und der gesellschaftlichen Vorstellungen, Werte und Ziele. Darunter fallen Fragen zum eigenen Rollenverständnis sowie dazu, in welchem Maße vom Kindergarten Bildung, Erziehung und Betreuung erwartet werden, welche Rolle in all diesen Funktionen der Familie zugetraut wird und welchen Stellenwert Bildung für den eigenen Lebensweg hat.

Das Bewusstmachen der eigenen Einstellungen und Meinungen erleichtert den stimmigen Umgang mit dem Kind und ermöglicht, die Balance zu halten zwischen angemessener, herausfordernder Förderung und dem Recht des Kindes auf Ruhe oder auch Langeweile.

Fördermöglichkeiten im Kindergarten

Es gibt vielfältige Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Da hoch begabte Kinder sowohl in offenen und wenig strukturierten Situationen als auch in hochstrukturierten, instruierenden Situationen hohe Lernfreude und Leistungsmotivation zeigen können, eignen sich nahezu alle anregungsreichen Bedingungen für eine Förderung.

Gute Förderung heißt allerdings nicht, die Kinder mit vorbereiteten (und möglicherweise aufwändigen) Angeboten zu überhäufen. Ein Übermaß an Angeboten ist dem Entwicklungsstand der Kinder unangemessen und somit möglicherweise kontraproduktiv.

Auch meint gute Förderung nicht, „Schule“ oder schulisch orientierte Lehrgänge geplant vorwegzunehmen.

Doch können sich hier durchaus Überschneidungen ergeben, denn manche der für besonders begabte Kinder zusätzlich angebotenen Fördermöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Kindergartens führen zu einer früheren Aneignung von Kompetenzen, die eigentlich auch später in der Schule gelernt werden könnten. Die frühe und gezielte Förderung von Kindergartenkindern in „schulnahen“ Kompetenzen wird durchaus kritisch diskutiert.

Es fällt das Argument, dass sich so geförderte Kinder später in der Schule langweilen würden, sich das Problem der Unterforderung und Langeweile nur zeitlich nach hinten verschiebe und nicht wirklich gelöst werde. In der Praxis ist dieses Problem durchaus vorzufinden. Es kann und darf aber keine Lösung sein, einem Kind Förderung zu dem Zeitpunkt, an dem es bereit und begierig ist, etwas zu lernen zu verweigern, weil eine andere Person diese Aufgabe später übernehmen möchte. Ernst gemeinte Förderung potentiell hoch begabter Kinder erfordert langfristiges Engagement, an dem sich auch die nachfolgenden Institutionen und Akteure beteiligen.

Der in diesem Kontext häufig zitierten Überspitzung eines „Raubes der Kindheit“ liegt ein Kindheitsbild zugrunde, welches besonders im Zusammenhang mit hoch begabten Kindergartenkindern kritisch reflektiert werden muss.

Häufig besteht das Bestreben der Kinder selbst nämlich gerade darin, Anregung, Wissen und den Aufbau von (intellektuellen) Fähig- und Fertigkeiten einzufordern. Eine aus Gründen der falsch verstandenen Schonung versäumte frühe Förderung kann zu Problemen in der motivationalen, sozialen oder emotionalen Befindlichkeit der Kinder führen.



Beobachtung und Dokumentation

Eine regelmäßige und ausführliche Beobachtung und Dokumentation ist von zentraler Bedeutung in der alltäglichen pädagogischen Arbeit. Sie ist daher in vielen Orientierungs- und Rahmenplänen zur hochwertigen Förderung verankert und in einigen Bundesländern für alle Kinder vorgeschrieben.

Sie kommt insbesondere auch der Arbeit mit hoch begabten Kindergartenkindern zugute. Denn Unklarheiten schaffen Unsicherheiten, und diese gibt es im Umgang mit dem frühen Verdacht auf Hochbegabung vielfach: Die noch nicht absehbare langfristige Entwicklung, unterschiedlich starke Ausprägungen von Fähigkeiten, schnelle Wechsel von Interessen und Vorlieben.

Gerade wegen der sich aufweichenden Bedeutung des biologischen Alters für den Entwicklungsstand eines besonders begabten Kindes müssen Entscheidungen noch gründlicher als bei sich durchschnittlich entwickelnden Kindern durch systematische Beobachtung abgesichert werden.

Beobachtungen – sowohl eher beiläufig im Alltag als auch solche in gezielt hergestellten, testenden oder herausfordernden Situationen – müssen sorgfältig dokumentiert werden, um für Förderplanung und -reflexion genutzt werden zu können.

Es kommt dabei weniger auf ein besonderes Dokumentationsverfahren an als vielmehr darauf, dass diese Aufzeichnung strukturiert erfolgt. Derzeit gibt es eine Vielzahl möglicher Dokumentationsformen, die sich in ihrem Umfang und ihrer Detailgenauigkeit stark unterscheiden.

Nicht immer lassen sich schon vorhandene Formate auf das konkrete Kindergartengeschehen übertragen. Deshalb ist es sinnvoll, sich über eine eigene Dokumentationsweise Gedanken zu machen.

Eine gute Beobachtungs- und Dokumentationspraxis sollte folgende übergreifende Punkte berücksichtigen:

- Sie sollte in *regelmäßigen Abständen* und über einen *längeren Zeitraum* hinweg
- immer *gleiche oder sehr ähnliche Situationen*, Verhaltens- oder Entwicklungsbereiche eines Kindes
- mit einem *immer gleichen Schema*, *gleichen Kategorien* beobachten
- und die Wahrnehmungen *systematisch* festhalten.

Wichtige Eckpunkte der Beobachtung und der entsprechenden Dokumentation sollten alle kindlichen Entwicklungsbereiche umfassen und auch schon auf das Schulalter vorgreifende Themenbereiche beinhalten (siehe Kasten 5.4).

Eine systematische Beobachtung kann dazu genutzt werden, ein „ressourcenorientiertes“ Vorgehen zu unterstützen. Gute Beobachtung erfasst Stärken und Schwächen eines Kindes, Vorlieben und weniger ausgeprägte Entwicklungsbereiche. Im ressourcenorientierten Ansatz ist der Blick der Erwachsenen nicht (so sehr) auf die Schwächen und Entwicklungsfelder eines Kindes gerichtet, sondern die pädagogische Arbeit soll bei seinen Stärken ansetzen.

Ein Kind, das z.B. schon geschickt rechnen kann, aber nicht so gut oder gerne seine Spielsachen wieder aufräumt, kann zum Beispiel zuerst ausmessen und berechnen, für wie viele Kisten in einem Schrank Platz ist. Beim Aufräumen kann es dann überprüfen, ob die eigenen Berechnungen stimmen.

Die systematische Beobachtung aller Jungen und Mädchen einer Gruppe kann zudem die Gefahr verringern, einen der häufigsten Beurteilungsfehler (vgl. Kapitel 3) zu begehen und sich z.B. vom Ausgangsniveau der Kinder „täuschen zu lassen“.

Kinder kommen schon mit verschiedenen Lernständen in den Kindergarten und konnten in den Jahren zuvor in unterschiedlichem Ausmaß von der häuslichen Förderung profitieren. Auch Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die im Kindergarten zum ersten Mal in einer Gruppe sind, in der nur Deutsch gesprochen wird, können den Eindruck vermitteln „weniger weit“ entwickelt zu sein. Speziell bei ihnen muss darauf geachtet werden, ob sie in der Folgezeit möglicherweise überproportional von Anregungssituationen profitieren. Das könnte ein Hinweis auf eine überdurchschnittliche Begabung sein.

Kasten 5.4

Themenbereiche für die Beobachtung und Dokumentation

- Sprache (z.B. die Geschwindigkeit, mit der komplexe Sprache erworben und angewandt wird; Begriffsleistung; grammatikalische Konstruktionen und Wortschatz)
- kognitive Fähigkeiten (z.B. Lernleistung und -geschwindigkeit bei Themen von Interesse; Beschäftigung mit klassifizierenden, gliedernden und ordnenden Aktivitäten wie auch mit abstrakten Symbolen und Zeichensystemen; Gedächtnisleistungen)
- nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Ausdauer und Beharrlichkeit; Gewissenhaftigkeit; Motivation)
- soziale Merkmale (z.B. Umgang mit Gruppenregeln; Integration in und Kontaktaufnahme mit Kleingruppen; Spielverhalten im Freundeskreis)
- emotionale Stabilität (z.B. Selbstvertrauen und -wert; Regulation eigener Gefühle und Bedürfnisse)
- Motorik (z.B. Auge-Hand-Koordination; Fingerfertigkeit; Kraft und Balance)



Wichtig ist bei der systematischen Beobachtung genau zwischen Beobachtungs- und Interpretationsebene zu trennen. Dies lässt sich leicht an einem Beispiel verdeutlichen:

Zwei Kinder spielen im Sandkasten und das eine Kind wirft etwas nach dem anderen. Nur durch gezieltes Nachfragen kann die Erzieherin herausfinden, dass das werfende Kind durchaus zwischen „verboten“ und „nicht verboten“ unterscheiden kann und sich in seinem Verhalten an die Regeln gehalten hat.

Die Regel lautete in diesem Fall, die Kinder dürfen nicht mit Spielsachen oder Sand werfen. Das Kind warf jedoch einen kleinen Stock, den es im Sand gefunden hatte, und unterschied klar zwischen den Begriffen „Spielsachen und Sand“ und „Hölzchen“.

Das werfende Kind war sich der Regel also bewusst und hatte absichtlich abgewogen, dass das Hölzchen wohl nicht darunter fällt („Es ist keine Spielsache und kein Sand“). Es hatte die Aussagen der Erzieherin sehr präzise erfasst.

Um systematischen Beobachtungsverzerrungen vorzubeugen, sollte man seine eigenen Beobachtungen also kritisch hinterfragen. Diese Reflexion kann alleine geschehen, ist jedoch im Austausch mit Kollegen und Kolleginnen sowie idealerweise anderen Vertrauenspersonen im kindlichen Umfeld, wie den Erziehungsberechtigten, noch vielseitiger.

Bei besonderen Auffälligkeiten sollte, in Abstimmung mit den Eltern, eine entwicklungsdiagnostische Absicherung durch entsprechend geschultes Personal angeraten werden, z.B. durch Kinderärztinnen und Kinderärzte oder Kinderpsychologinnen und Kinderpsychologen.



Räumlich-materielle Ausstattung

Die Bedeutung der räumlich-materiellen Ausstattung im Kindergarten sollte nicht überschätzt werden. Gleichwohl wird ein gewisses Maß an anregungsreichen Räumen und Materialien für die Förderung der Kinder benötigt.

Von Vorteil ist, wenn Räume flexibel genutzt werden können und getrennte bzw. abtrennbare Bereiche bestehen. Kreative und anspruchsvolle Arbeiten in Kleingruppen benötigen z.B. räumliche Möglichkeiten zusätzlich zu den üblicherweise vorhandenen Gruppenräumen.

Wenn die bauliche Situation dies nur eingeschränkt ermöglicht, sollten mit kreativen Maßnahmen oder auch im (jahres-)zeitlichen Wechsel Rückzugsplätze und separate Räume für themenbezogene Projekte geschaffen werden, die dort auch über einige Tage ungestört stehen und weiter bearbeitet werden können.

Besonders anregende Materialien für den Kindergarten

- Bücher für Erstleserinnen und Erstleser und fortgeschrittene Leserinnen und Leser zu den unterschiedlichsten Themenbereichen; darunter auch verschiedene Nachschlagewerke; Sachbücher
- Materialien, z.B. auch Bilderlexika, in fremden und in mehreren Sprachen (die vielleicht von anderen Kindern in der Gruppe gesprochen werden); Lieder und Geschichtentonträger
- Knobel- und/oder Rechenaufgaben; Spielwürfel (auch mit mehr als sechs Seiten)
- ABC-Setzkasten, -Würfel oder -Magnete

Sind besonders begabte Kinder in einer regulären Gruppe, so sollte die materielle Ausstattung über mehrere Schwierigkeitsstufen streuen.

Kinder mit besonderen intellektuellen, musikalischen, gestalterisch/bildnerischen und/oder motorischen Begabungen benötigen Beschäftigungs- und Lernmaterialien, die über die normalerweise in einem Kindergarten vorhandenen altersgemäßen Ressourcen hinausgehen.

Während sich sehr junge überdurchschnittlich begabte Kindergartenkinder häufig mit Materialien und/oder Alltagsgegenständen für die mittleren und großen Kinder beschäftigen können, sollten auch noch ältere hoch begabte Kinder Anregungen vorfinden, die sie über das übliche Maß eines älteren Kindergartenkindes hinaus fordern.

Dabei müssen dies keine „Sondermaterialien“ sein, die nur einigen wenigen begabten Kindern zur Verfügung stehen, sondern sie können auch allen Gleichaltrigen zugutekommen. Kasten 5.5 enthält einige Beispiele.

Einen Vorteil haben Kindergärten, die in enger Kooperation mit einer Hortbetreuung für Schulkinder stehen oder eine solche Betreuung selbst anbieten. Sie können aus dem Fundus der Materialien für ältere Kinder schöpfen. Anregende Materialien lassen sich außerdem in den vielen Förderprogrammen finden, die in den letzten Jahren von privaten und öffentlichen Organisationen, Stiftungen und Verbänden für den Bereich der frühen und mittleren Kindheit entwickelt wurden.

Dabei gilt der Grundsatz: Kinder sollten nicht künstlich gebremst werden – vor allem nicht besonders begabte und interessierte Kinder!

Kasten 5.5

- Materialien, die die (auch dreidimensionale) gestaltend-bildnerische und darstellende Kreativität fördern
- Verschiedene, auch komplex zu handhabende Musikinstrumente oder solche, die einiger Übung bedürfen, um bedeutsame Fortschritte zu erzielen (z.B. Holzpanflöte)
- Strategie-, Gesellschafts-, Karten- und Brettspiele; Spiele, die geistige „Umwege“ anregen (die z.B. die Nutzung einzelner Sinne absichtlich verbieten oder selten genutzte Sinne fördern; Spiele, die nicht den Gewinn einer Person, sondern eines ganzen Teams zum Ziel haben)
- Untersuchungsmaterialien (z.B. Kindermikroskop, Pinzette, Lupe; Pflanzenanzuchtschalen) und Aufbewahrungssysteme zu wissenschaftlichen Sammlungen (z.B. von getrockneten Blüten, Blättern, Insekten und Steinen)
- Utensilien und räumliche Gegebenheiten, die es ermöglichen, besondere Komponenten der Grobmotorik unter Aufsicht zu fördern (z.B. Jonglierutensilien, Trampolin, Turnstraßen)
- Digitale Aufnahmemedien (z.B. eine Kamera, ein Diktiergerät, eine Musikmischsoftware)

Akzeleration, Beschleunigung

Fördermaßnahmen für begabte Kinder im Kindergarten lassen sich in die Bereiche „Akzeleration“, d.h. Beschleunigung, und „Enrichment“, d.h. Anreicherung, gliedern. Akzeleration darf nicht als quasi künstliche Beschleunigung missverstanden werden, sondern besteht im Grunde darin, einem Kind zu erlauben, im eigenen (hier: höheren) Tempo bestimmte Lerninhalte zu absolvieren, auch wenn diese eigentlich erst für ältere Kinder gedacht sind. Akzeleration wird im Kindergarten häufig synonym gesetzt mit der vorzeitigen Einschulung. Dies ist allerdings nur eine der Möglichkeiten, ein beschleunigtes Absolvieren von Lerngelegenheiten anzubieten.

In der Schule – nach Zusammenstellung alters- und nicht leistungshomogener Klassen – wird Kindern mit einem besonders hohen Lerntempo durch ein Überspringen einer Klasse die Möglichkeit für ein beschleunigtes Durchlaufen des herkömmlichen Systems gegeben.

Im Kindergarten, speziell in altersgemischten Gruppen, gibt es demgegenüber mehr Möglichkeiten, individuell auf das Lerntempo eines Kindes einzugehen.

Akzeleration lässt sich damit in verschiedenen Varianten erreichen, die sich nicht immer vollständig von einer Anreicherung der Lernumwelt (Enrichment) abgrenzen lassen. Sie sind in Kasten 5.6 aufgeführt.

Wissenschaftliche Befunde sprechen dafür, dass eine den Fähigkeiten des Kindes angemessene, sorgfältig durchgeführte und mit allen Beteiligten abgestimmte Beschleunigung des Bildungswegs eines Kindes durch z.B. frühzeitige Einschulung positive Auswirkungen hat. Allerdings ist die Grundvoraussetzung hierfür die Bereitschaft aller Beteiligten (Elternhaus, Kind, aufnehmende Schule und abgebender Kindergarten), die besonderen Umstände zu berücksichtigen und sie zugleich nicht zu dramatisieren. Insbesondere ist dabei auch das soziale Umfeld des Kindes zu beachten, so dass z.B. die Einschulung zusammen mit wichtigen Freunden eine große Hilfe sein kann.

Kasten 5.6

Verschiedene Möglichkeiten der Akzeleration

- Früher Eintritt in den Kindergarten, um die neue Anregungsumwelt möglichst früh kennen zu lernen und davon zu profitieren
- Unterstützung des individuellen (Lern-)Tempos der Kinder in Anregungssituationen; besonderes Eingehen auf Bereiche, die das Kind sehr interessieren oder auch solche, in denen es besondere Anpassungsschwierigkeiten hat
- Altersgemischte Gruppen, die zeitweise auch – bei Verbindung mit Hortbetreuung – Kinder im Schulalter umfassen
- Verdichtung der angebotenen Förderaktivitäten durch Reduktion der Ein- und Überleitungen sowie Routineaktivitäten (z.B. durch klare Regelungen zum Spül- und Tischdienst, gegenseitige Hilfe in den Umziehsituationen)
- Einsatz von Mentoren in Eins-zu-Eins Situationen (möglicherweise finden sich ältere Kinder, Schülerinnen und Schüler oder andere Helferinnen und Helfer, die mit dem besonders begabten Kind oder einer Kleingruppe Projekte initiieren und durchführen bzw. Themen bearbeiten, die nur wenige Kinder interessieren, wie z.B. Schach spielen, technisches Zeichnen oder philosophieren)
- Einschulung in eine Schule mit einer flexiblen Eingangsstufe (genauere Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 6)
- Vorzeitige Einschulung

Enrichment, Anreicherung

Besonders begabte Kindergartenkinder profitieren von Anregung in vielfältigster Form. Diese Erfahrungsmöglichkeiten können aus den Situationen des üblichen Kindergartenalltags resultieren, sie können aber auch über gezielte Angebote hergestellt werden.

Durch das breite Spektrum möglicher Aktivitätsbereiche, wie Sprachen, gestaltende und darstellende Kunst, Musik, Kultur, Philosophie, Mathematik, Naturwissenschaften und Sport, stehen für Kindergartenkinder viele Türen offen:

So werden vielfältige Interessen angesprochen, Neugierde und Kreativität angeregt und die Kinder haben die Chance, eine breite Wissensbasis auszubilden, mit der sie spätere Lerninhalte und Erfahrungen leichter und schneller verknüpfen können.

Der Idealfall stark vernetzten Lernens ist vor allem im Kindergarten gut erreichbar, da dieser noch weniger

curricularen Einschränkungen und Zuspitzungen unterliegt als die späteren Schulfächer.

Oberstes Ziel jeglichen Förderbemühens sollte eine gleichermaßen allgemeine und spezifische geistige Aktivierung der Kinder sein. Dabei versteht man unter *allgemeiner* Anregung eher die Förderung in themen- und bereichsunabhängigen Aspekten wie in allgemeiner Sprache, schlussfolgerndem und problemlösendem Denken, Gedächtnis, geistiger Flexibilität, Kreativität, Neugier, Lernfreude und Interesse.

Hier helfen herausfordernde Gelegenheiten, die den Kindern viele Freiheitsgrade lassen und ihre Kreativität sowie Problemlösekompetenz stimulieren. Ein Beispiel sind Alltagssituationen, in denen Erzieher und Erzieherinnen die Kinder durch kognitiv anspruchsvolle offene Fragen oder auch „W-Fragen“ (**Wie**, **Warum**, **Wofür?**) zu Denkleistungen herausfordern. Andere Möglichkeiten sind in Kasten 5.7 aufgeführt.

Kasten 5.7

Möglichkeiten zur Förderung der allgemeinen und geistigen Entwicklung im Kindergarten

- Die Kinder in die Planung von bestimmten Alltagsaktivitäten oder Projekten des Kindergartens einbeziehen (die Verpflegung für einen Ausflug planen, auf einer Karte eine Route für den Spaziergang herausuchen, den Ablauf und die notwendigen Ressourcen für ein Eltern-Kinderfest in der Einrichtung planen, einen Sporttag zum Kennenlernen verschiedener Sportarten gestalten)
- Ein Theaterspiel vorbereiten (Kulissen gestalten, Kostüme planen, Rollen verteilen, proben und spielen, ein Programmheft entwerfen, die richtige Beleuchtung einrichten, Musik und Hintergrundgeräusche suchen, gestalten und aufnehmen)
- Philosophieren (Spannende Fragen könnten sein: Welche Bedeutung haben Farben? Wozu brauchen wir Sprache? Was ist Zeit? Können Tiere lieben? Schlafen Engel? Welches ist die schönste Zahl? Wie schmeckt Musik?)
- Knobeleien, Denksportaufgaben, Teekesselaufgaben; „Ich sehe etwas, was Du nicht siehst“; Errate die Oberkategorie anhand der Beispiele, die ich dir nenne; „Was gehört nicht dazu – und warum?“ (z.B. einfach: Stuhl, Tisch, Schrank, Baum; schwerer: Stuhl, Tisch, Schrank, Sofa); „Ich packe meinen Koffer...“
- Wort- und Sprachspiele: Finde einen Beruf (oder z.B. eine Pflanze, einen Ort, ein Lebensmittel), der mit dem gleichen Laut/Buchstaben beginnt, mit dem der vorherige endet; bilde Sätze, in denen alle Wörter mit dem gleichen Laut/Buchstaben beginnen; Sprich in Reimen; Wie lautet dein Name rückwärts?
- Mentoren- und Tutorensysteme, von denen das besonders begabte Kind als „Betreuer“ und als „Betreuender“ profitiert

Unter *bereichsspezifischen* Aufgaben versteht man dagegen die Anregung in ganz bestimmten Entwicklungsbereichen, die manchmal auch späteren Schulfächern entsprechen können. Für den Kindergarten gibt es eine Fülle möglicher Aktivitäten, die sehr gut durch Expertenkontakte (z.B. lokale Organisationen, Vereine, Eltern und Großeltern) und Exkursionen unterstützt werden können (siehe Kasten 5.8).

In diesem Abschnitt wurden absichtlich Beispiele aufgeführt, die in den regulären Gruppenalltag eingebettet werden und in verschiedenen Abstraktionsstufen behandelt werden können. Damit eignen sie sich, um als Anregungsangebot von allen Kinder genutzt zu werden, während trotzdem jeweils Nischen für außergewöhnlich begabte und interessierte Kinder geschaffen werden können.

Diese Kinder haben die Möglichkeit, sich mit den Themen intensiver oder auf breiterer Wissensgrundlage zu beschäftigen und bleiben dabei ins Gruppengefüge integriert. Somit bleibt die Anregung alltagsnah und muss nicht als „gesondertes Angebot“ verstanden werden. Gute Lerngelegenheiten sprechen im besten Fall neben dem inhaltlichen Wissenserwerb zugleich mehrere Förderbereiche an, die in Kasten 5.9 dargestellt sind.

Um die weiter oben schon diskutierte Problematik vorweggenommener Lerninhalte gering zu halten, empfiehlt es sich, die Anregungen nur wenig schulbezogen zu gestalten. Zum einen können grundlegende Fähigkeiten der Kinder gefördert werden, z.B. erstes wissenschaftliches Arbeiten (wie Vermutungen und

Kasten 5.8

Möglichkeiten zur Förderung bestimmter Entwicklungsbereiche im Kindergarten

- Naturwissenschaften: z.B. gemeinsames Kochen, Kristalle wachsen lassen; die verschiedenen Fließeigenschaften von Speisestärke bei mehr oder weniger Druck bzw. vor und nach dem Kochen vergleichen; Samen aussäen (Bohnen eignen sich besonders gut für die Beobachtung, Kräuter kann man später zur Brotzeit essen und ihren Geschmack vergleichen); Strom mithilfe einer Zitrone und Büroklammern erzeugen; Raupen in einem Glasbehälter halten und beobachten; Schwimmeigenschaften verschiedener Alltagsgegenstände vergleichen; optische Täuschungen; Kaleidoskope basteln; Landkarten abmalen
- Mathematik: Herstellen und Untersuchen der Formen und Oberflächen verschiedener Objekte, darunter Seifenblasen oder das Möbiussche Band; Mandalas gestalten; Kniffel spielen; 3D Puzzles; die Fibonacci-Zahlenfolge in der Natur wiederfinden; Dreieckszahlen plastisch in der Bauecke nachgestalten; Diskussion der unmöglichen Figuren von M. C. Escher; Zauberwürfel; Winkel und Symmetrie im Fröbelstern oder Origami; Zehnerpotenz; Entfernungen, Zeit, Längen und Gewichte schätzen und messen
- Künstlerischer Ausdruck: Ausstellungen; Tagebücher und Portfolios aus digitalen Fotografien der Kinder; Aufnahme von selbstgestalteter und gespielter Musik auf mobilen Geräten; ein Instrument erlernen; Aufführung von selbstgeschriebenen und -gesungenen Liedern; Theaterspiel und/oder Tanz einer Geschichte
- Fremde (auch frühe) Kulturen und Sprachen: Einbinden von religiösen Festen, die unter den Kindern der Gruppe oder ihren Verwandten vertreten sind; Vergleich von Liedern in unterschiedlichen Sprachen (z.B. „Bruder Jakob“); Kindergeburtstage mit Geburtstagsbräuchen aus verschiedenen Ländern gestalten; wochenweise wechselnde Essensangebote aus verschiedenen Kulturkreisen; Verkleidungstage in unterschiedlichen Landestrachten oder mit Kleidung unterschiedlicher Epochen; „Mittelaltertage“; Beschriftung von Alltagsgegenständen in verschiedenen Sprachen und unterschiedlichen Schriften (z.B. Thai-Schrift; Kyrillisch, Arabisch; eine der indischen Schriften); Gestaltung der Gruppenraumwände als Zeitstrahl

Kasten 5.9

Förderbereiche im Kindergarten

- *Metakognitive Fähigkeiten*: das Wissen über das eigene kognitive Funktionieren, d.h. das Wissen darüber, was man selbst weiß; das Wissen, woher oder warum man etwas weiß; das Wissen, wie man selbst am besten lernt; das Wissen, welche Lernmethoden es gibt; das Wissen, was Erinnern und Vergessen fördert; das Wissen um und Anwenden von Lern- und Gedächtnisstrategien
- *Problemlösen*: deduktives und induktives Denken, d.h. Schlussfolgern vom Allgemeinsatz zum Einzelfall oder von einer Regel zu einem Beispiel, von Beispielen auf eine allgemeine Regel oder von Einzelfällen auf die zugrunde liegende Systematik
- *Selbststeuerung*: Impulskontrolle und Belohnungsaufschub; das Zurückstellen eigener Interessen für eine Weile, zum Zwecke einer besseren Sozialverträglichkeit des eigenen Verhaltens oder auch, um – statt einer kleinen Belohnung gleich – eine größere später zu erhalten
- *Empathie*: die Fähigkeit, mit anderen Menschen mitzufühlen, sich in sie hineinzusetzen und ihre Gedanken, Motive, Handlungen und Gefühle nachzuvollziehen; die Fähigkeit zum Perspektivwechsel
- *Lernmotivation und Lerneinstellung*: die eigene positive Bewertung von Lernen und Wissen; die Lust auf Wissen; die Freude, Neugier zu zeigen und zu befriedigen; die Erkenntnis, dass Wissen nicht nur instrumentell, hilfreich und nützlich ist (z.B. für den späteren Schulerfolg), sondern auch einen Wert an sich darstellt und einem vieles im Leben erleichtert

Hypothesen aufstellen, sich eine Methode oder ein Experiment ausdenken, mit dem diese Annahme überprüft werden kann, prüfen und beurteilen), strategisches Denken oder die Kreativität.

Zum anderen können auch Themengebiete gewählt werden, die im späteren Schulalltag keine zentrale Rolle spielen, z.B. aus den Bereichen Ethnologie, Astronomie, Musik, Aufbau und Funktionalität technischer Geräte, besondere Epochen der Geschichte oder Philosophie.

Hier helfen die umfassende Neugier der meisten besonders begabten Kindergartenkinder und ihre Freude, sich mit abstrakten Themen oder auch symbolischen Systemen zu beschäftigen.



Praktisch lässt sich ein solcher Ansatz am besten durch längerfristige und inhaltlich wie methodisch umfassende Projekte umsetzen.

Dabei lernen alle Gruppenkinder, die Gleichberechtigung verschiedener Ideen, Lösungsmöglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schätzen.



Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern

Es gibt mindestens zwei gute Gründe, warum der Kindergarten mit den übrigen an der Entwicklung des Kindes Beteiligten eng kooperieren sollte: Erstens machen andere Personen in anderen Situationen mit dem Kind andere Erfahrungen und es ist durchaus üblich, dass Kinder in den verschiedenen Umgebungen auch unterschiedliche Verhaltensmuster zeigen. Solche Erfahrungsberichte können daher das eigene Bild von einem Kind erweitern oder korrigieren. Zweitens wird die kindliche Entwicklung vor allem dann gut unterstützt, wenn sich die Anregungen der verschiedenen Lernumgebungen aufeinander beziehen und ergänzen. Dafür müssen sich die Beteiligten über Interessen, Neigungen, Stärken und Schwächen des Kindes austauschen und ihre Förderbemühungen darauf abstimmen.

Elternkooperation

Die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit den Eltern besteht für alle Kinder, wenngleich sich bei potenziell hoch begabten Kindern möglicherweise besondere Schwerpunkte ergeben. Eltern und Erzieherinnen und Erzieher können sich hierbei unterstützen. Sie sollten die Erziehungsziele und Förderschwerpunkte abstimmen, um optimale Bedingungen für die Kinder zu schaffen. Die Zusammenarbeit gestaltet sich im Kindergarten häufig einfacher als in späterer Zeit. Denn zum einen wird dem Kindergarten in der Öffentlichkeit eine allgemein fördernde Funktion zugeschrieben. Die Schule hingegen hat zusätzlich die Funktion der Leistungsbewertung und damit (Be-)Urteilung, was die Grundhaltung und Kooperationsbereitschaft der Eltern beeinflussen kann. Zum anderen bedeutet der Kindergarten immer noch die erste institutionelle Betreuung für die meisten Kinder, sodass der Ablösungsprozess von den Eltern das erste Mal einen zentralen Stellenwert in der Eltern-Kind-Beziehung einnimmt. Beide Faktoren dienen einem meist sehr kooperativen Miteinander von Kindergarten und Elternhaus.

Themen, über die sich Fachkräfte und Eltern besonders begabter Kinder austauschen, sind zumeist die allgemeine Entwicklung des Kindes, die Anbahnung der späteren Schulkarriere, die Integration des Kindes in die Gruppe und seine Sozialbeziehungen, Förderintentionen, Erwartungen an die jeweils andere Instanz usw. Ein regelmäßiger Kontakt hilft zudem, aufkommende Probleme frühzeitig zu erkennen, und kann über die üblichen Kanäle stattfinden. Darunter fallen alltägliche Tür- und Angelgespräche beim Bringen oder Abholen, intensive Entwicklungsgespräche, Elternabende oder Hospitation.

Eine schwierige Situation kann für den Kindergarten auftreten, wenn sich die Sicht der Eltern und die der pädagogischen Fachkräfte in einem der zentralen Punkte, wie z.B. der Einschätzung des Entwicklungsstands des Kindes oder der möglichen und notwendigen Förderaktivitäten stark unterscheiden. In vielen Fällen ist es angebracht zu hinterfragen, woher diese Diskrepanz der Sichtweisen kommt. Möglicherweise verhält sich das Kind in den beiden Lernumgebungen tatsächlich sehr unterschiedlich, möglicherweise unterliegt eine der beiden Seiten aber auch einer falschen Einschätzung oder ist nicht gut informiert. Häufig ist es notwendig zu verstehen, woher die Überzeugungen der anderen Seite stammen und welche Ziele damit verbunden sind.

Sollten die unterschiedlichen Meinungen nicht überbrückbar sein, kann es wie in allen Konfliktsituationen helfen, externe Unterstützung hinzuzuziehen. Dies kann einfach eine im Gespräch vermittelnde dritte Person sein. Es können auch Experten, etwa psychologische Erziehungsberaterinnen oder -berater, eingebunden werden, die z.B. Förder- und Integrationskonzepte vorschlagen, eine Verhaltensanalyse des Kindes oder eine Hochbegabungsdiagnostik durchführen. Um im Bedarfsfall schnell weiterführende Hilfe aufsuchen zu können, sollten im Kindergarten – wie auch für andere Entwicklungsbesonderheiten (z.B. Sprachentwicklungsverzögerungen, motorische Einschränkungen) – Informations- und Kontaktmaterialien vorhanden sein (vgl. Anhang).

Externe Kooperationspartner

Der Kindergarten ist in vielfältiger Weise mit seiner Umwelt verknüpft. So ist er zum Beispiel über Träger (-vereinigungen), Jugendämter und andere Behörden sowie regional mit weiteren Kindergärten vernetzt. Ein enges Netzwerk zwischen Kindergärten kann den Alltag bereichern und in besonderen Fällen helfen (z.B. Kinder, die die Einrichtung wechseln, Personalprobleme, räumlich-materielle Schwierigkeiten). Der Kindergarten ist über die (Sprengel-)Grundschulen sowie die Schulberatungsstellen im Bildungssystem verankert. Hilfe bei der Förderung in besonderen Situationen lässt sich somit auch hier finden.

Mit den örtlichen Erziehungs-, Familien- und allgemeinen Beratungsstellen, niedergelassenen Therapeutinnen und Therapeuten, Kinderpsychologinnen und -psychologen oder Kinderpsychiaterinnen und -psychiatern können weitere externe Fachleute mobilisiert werden. Ebenfalls können Kontaktadressen von Elterninitiativen und -verbänden sowie Homepages als Informationsquellen dienen.

Auch wenn nicht jedes eventuell auffällige Kind eine komplette Begabungsdiagnostik durchlaufen soll, kann oder will, können an diesen Anlaufpunkten Fragen, die

über die Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher hinausgehen, erörtert werden.

Hierzu gehören z.B. zusätzliche Fördermaßnahmen, integrative Förderung bei mehreren gleichzeitig bestehenden Schwierigkeiten oder eine eventuelle vorzeitige Einschulung. Vielfach können sich Erzieherinnen und Erzieher an diesen Stellen auch selbst Rat für ihre tägliche Arbeit holen. Außerdem eröffnen solche Kontakte die Möglichkeit, Fortbildungen oder Vorträge für Interessierte in der Region weiter zu vermitteln oder selbst anzubieten. Die Anlaufstellen stellen somit ein Gerüst von Fachleuten dar, an welches man sich, im Sinne vernetzter Kompetenzen, wenden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es im Kindergarten besondere und vielfältige Fördermöglichkeiten für hoch begabte Kinder gibt. Ängste, hierbei „Fehler“ zu begehen, können reduziert werden, denn bei einer idealerweise individuell auf die Fähigkeiten der Kinder abgestimmten Förderung entsteht nicht so leicht das Gefühl, „etwas zu verpassen“. Schließlich ist die Förderung besonders begabter Kinder im Prinzip nichts anderes als eine qualitativ hochwertige Förderung, die allen Kindern in der Gruppe dient und den Kindergarten somit zu einer positiven Lern- und Erfahrungsumwelt werden lässt.



6. Was die Schule für begabte Schülerinnen und Schüler tun kann

„Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.“

Paul F. Brandwein, amerikanischer Psychologe (1912 – 1994)

Begabungsförderung: Eine wichtige Aufgabe der Schule

Jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit zu verhelfen ist der Auftrag des Staates an die Schule. Die Schule soll deshalb nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Fähigkeiten, Motivation, Interessen und das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler fördern. Dieser umfassende Auftrag beinhaltet damit auch die Aufgabe, die gesamte Entwicklung hoch begabter Kinder zu unterstützen. In Kapitel 2 haben wir gesehen, dass etwa zwei Prozent aller Schülerinnen und Schüler einen IQ von 130 oder darüber haben, nach diesem Kriterium also intellektuell hoch begabt sind.

Für eine Großstadt wie zum Beispiel Köln bedeutet das, dass allein von den zirka 34.500 Grundschulkindern der Stadt etwa 690 Mädchen und Jungen intellektuell hoch begabt sind. In den Gymnasien, deren Zielgruppe die intellektuell begabteren Kinder sind, ist der Prozentsatz weitaus höher.

Geht man davon aus, dass der mittlere IQ der 31.300 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Köln 110 beträgt, haben zirka 2.855 einen IQ von mindestens 130. Wie wir in Kapitel 2 gesehen hatten, ist der Grenzwert von 130 recht willkürlich. Einen IQ von mindestens von 128 beispielsweise haben etwa 1069 Grundschul- und 3600 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dieser Stadt. So ist es kein Wunder, dass viele Lehrerinnen

nen und Lehrer bereits Erfahrungen mit sehr begabten Schülerinnen und Schülern gemacht haben.

Den meisten Lehrkräften fallen dabei zunächst besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auf, bei denen sie hohe intellektuelle Begabungen vermuten, so z.B. Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die sich sprachlich ungewöhnlich differenziert ausdrücken können und eine ausgeprägte Neugier für die verschiedensten Themengebiete mitbringen.

Einige Kinder haben bei der Einschulung bereits umfangreiche Leseerfahrungen, andere beherrschen schon die vier Grundrechenarten – das gesamte Mathematikprogramm der Primarstufe –, wenn sie in die erste Klasse kommen und langweilen sich, während die anderen Kinder der Klasse buchstabieren oder addieren lernen. Einige Schülerinnen und Schüler begreifen nach der ersten Erklärung, worum es geht, während der Stoff mit anderen Kindern der Klasse mühsam eingeübt werden muss. Einige Mädchen und Jungen haben sich in bestimmten Fachgebieten, zum Beispiel in Informatik oder in Fremdsprachen, fundierte und weit reichende Kenntnisse selbstständig angeeignet. Nicht alle diese Schülerinnen und Schüler, die durch besondere Leistungen auffallen, müssen auch tatsächlich hoch begabt sein. Einige hatten vielleicht einfach besonders gute Lernbedingungen oder eine besonders gute und frühe Förderung im Elternhaus.

Bei anderen hoch begabten Schülerinnen und Schülern vermutet man eine solche Begabung hingegen eher nicht, weil sie zum Beispiel nur durchschnittliche Schulleistungen zeigen oder im Schulalltag eher durch Verhaltensprobleme auf sich aufmerksam machen (zu Fragen der Erkennung von Hochbegabung siehe Kapitel 3).

Inzwischen hat sich auf breiter Ebene die Erkenntnis durchgesetzt, dass auch hoch begabte Kinder besonderer Förderung bedürfen. Stellt sich die Schule dieser Aufgabe, dann erfüllt sie nicht nur den grundgesetzlichen Anspruch dieser Kinder auf Entfaltung ihrer individuellen Persönlichkeit, sondern sorgt gleichzeitig für die Chancengleichheit von besonders begabten Kindern aus Familien, die ihre Söhne und Töchter selbst nicht genügend fördern können.

Hoch begabte Kinder von Eltern, die aus einem anderen Land zugewandert sind und mit den Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems weniger vertraut sind, können durch eine Förderung ihrer Begabungen in der Schule die entscheidenden Impulse für ihren weiteren Lebensweg bekommen.

Die Schule kann darüber hinaus den auch manchmal immer noch benachteiligten besonders begabten Mädchen eine zusätzliche Chance bieten.

Nicht zuletzt fördert die Schule besondere Begabungen auch im Interesse der Zukunft der gesamten Gesellschaft.

Wie kann die Schule ihren Auftrag erfüllen und hoch begabten Kindern gerecht werden?

Die Forschung über hoch begabte Kinder und Jugendliche hat in den letzten Jahren wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse hervorgebracht, die zeigen, dass eine angemessene Förderung für die Entwicklung von hoch begabten Schülerinnen und Schülern wichtig ist.

Zwar durchlaufen die meisten Hochbegabten die Schule ohne größere Schwierigkeiten und sind in aller Regel schulisch recht erfolgreich, dennoch gibt es viele Gründe, die für eine besondere Förderung der Hochbegabten sprechen.



Ein ganz wesentlicher Grund ist darin zu sehen, dass auch hoch begabte Schülerinnen und Schüler ein Recht darauf haben, den eigenen Begabungen entsprechend in der Schule gefordert und gefördert zu werden, so dass sie ihre Potenziale entfalten können und nicht dauerhaft unter ihren intellektuellen Möglichkeiten bleiben. Auch viele wissenschaftliche Studien sowie Praxisberichte zeigen, dass eine dauerhafte schulische Unterforderung bei begabten Schülerinnen und Schülern zu langfristigen negativen Konsequenzen führen kann. Hochbegabte, die in der Schule nicht angemessen herausgefordert werden, verlieren häufig die Lust am Lernen. Letztlich kann eine chronische Unterforderung zu großer Frustration, Leistungseinbußen, schlechten Noten und zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl führen. Für viele sehr begabte Schülerinnen und Schüler ist eine angemessene schulische Förderung daher besonders wichtig für ihre weitere Entwicklung.

Einen besonderen Bedarf an angemessener Unterstützung haben hoch begabte Underachiever: Diese Kinder schaffen es nicht, ihre hohe Begabung in zufrieden stellende schulische Leistungen umzusetzen.

Sie erleben immer wieder, wie sie an den Leistungsanforderungen der Schule scheitern, obwohl sie doch eigentlich über besondere Denkfähigkeiten verfügen. Für diese Kinder ist eine spezielle Förderung daher entscheidend.

In vielen Schulen ist es bis jetzt noch nicht gelungen, diese Erkenntnisse auch in die Praxis umzusetzen, da viele Lehrerinnen und Lehrer (und entsprechend auch die Schulleiterinnen und -leiter) in ihrem Studium und ihrer Ausbildung nicht viel über Hochbegabung erfahren haben und sich im Umgang mit hoch begabten Schülerinnen und Schülern unsicher fühlen. Zwar benötigen hoch begabte Schülerinnen und Schüler an sich keine besondere Didaktik, das, was gemeinhin als guter Unterricht angesehen wird, funktioniert bei entsprechender Offenheit und Flexibilität in aller Regel auch gut bei Hochbegabten. Jedoch stellt die individuelle Förderung besonders begabter Kinder im regulären Klassenverband hohe Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Dieses Kapitel soll einige Anregungen geben, wie Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeiten hoch begabter Schülerinnen und Schüler fördern können.

Kasten 6.1

Zentrale Prinzipien der Förderung: Akzeleration und Enrichment

Akzeleration: Hoch begabte Schülerinnen und Schüler lernen schneller, sie kommen oft mit mehr und besser strukturiertem Vorwissen in den Unterricht und sie brauchen weniger Wiederholungen und Übungsphasen.

Ein Unterricht, dessen Tempo sich an eher durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern orientiert, ist daher für Hochbegabte oft schlicht zu langsam. Bei der Akzeleration („Beschleunigung“) wird ein schnelleres Durcharbeiten des vorgesehenen Stoffs angeboten.

Das kann entweder im regulären Unterricht durch innere Differenzierung erfolgen oder aber indem die gesamte Schullaufbahn schneller durchlaufen wird. Bei einem schnelleren Durchlaufen der Schullaufbahn geht es u. a. auch darum, die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe zu platzieren, in der sie von ihren Fähigkeiten her am besten gefördert werden können.

Bei Hochbegabten kann das manchmal eine (oder auch mehrere) Jahrgangsstufe(n) höher sein als es dem Lebensalter entspricht.

Enrichment: Auf das schnellere Lernen der Hochbegabten und ihre große Wissbegierde kann auch mit einer deutlichen Anreicherung oder Vertiefung von Inhalten des Unterrichtsstoffs reagiert werden. Ein solches Enrichment kann zum einen im normalen Fachunterricht erfolgen, indem hoch begabten Schülerinnen und Schülern punktuell herausfordernde Zusatzaufgaben oder Projekte angeboten werden oder große Teile des Lehrplans angepasst werden.

Zum anderen kann Enrichment auch in Form von Zusatzangeboten außerhalb der regulären Unterrichtszeit (z.B. Kurse an Wochenenden, Schülerakademien in den Ferien) stattfinden.

Beide Prinzipien können bei einer systematischen Begabtenförderung miteinander kombiniert werden.



Förderprinzipien und Fördermöglichkeiten

Hoch begabte Schülerinnen und Schüler stellen ihre Lehrerinnen und Lehrer häufig vor die Herausforderung, dass sie von dem Unterrichtsangebot drastisch unterfordert sind. Manchmal verfügen sie bereits über das Wissen und die Kompetenzen, die im Unterricht erarbeitet werden sollen oder sie erfassen die neuen Inhalte deutlich schneller als ihre Klassenkameraden und kommen schnell an einen Punkt, an dem sie sich langweilen, während die anderen noch Hilfestellungen oder Übungsdurchgänge brauchen.

In einem Unterricht, der die Begabungsförderung aller Kinder bewusst in den Mittelpunkt stellt, wird die ungeheure Spanne menschlicher Leistungsfähigkeit deutlich wahrnehmbar. Für Kinder mit schwächerer Begabung stehen bewährte sonderpädagogische Förderungen, neuerdings verstärkt in integrativen oder inklusiven Modellen, zur Verfügung. Eine ähnliche pädagogische Herausforderung stellt die Förderung von Kindern mit herausragender Intelligenz oder außergewöhnlich hoher Begabung dar.

Bei einer schulischen Begabtenförderung geht es im Kern immer darum, einen Weg zu finden, die hoch begabten Schülerinnen und Schüler angemessen herauszufordern und ihnen Aufgaben zu stellen, an denen sie wachsen und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Das sind häufig Aufgabenstellungen, die die meisten Gleichaltrigen noch überfordern würden. Damit die Angebote der Schule auch zu den Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten der Hochbegabten passen, muss also differenziert werden. Im Unterricht kann auf unterschiedliche Weise differenziert werden, es gibt hier ein großes Repertoire von Modellen und Ansätzen. Viele dieser Fördermodelle werden seit vielen Jahren in Schulen eingesetzt, sodass einige Erfahrungswerte aus der Schulpraxis vorliegen. Die Wirksamkeit etlicher Ansätze konnte auch in wissenschaftlich kontrollierten Studien belegt werden. Eine ständig wachsende Zahl von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen in Deutschland setzt inzwischen diese Fördermöglichkeiten um. Die verschiedenen Fördermaßnahmen für hoch begabte Schülerinnen und Schüler lassen sich vier verschiedenen Säulen zuordnen, die im folgenden Schaubild dargestellt sind (s. Abbildung 6.1):

Innere Differenzierung im Unterricht	Klassenstufenbezogene Akzeleration	Enrichment (außerunterrichtliche Zusatzangebote)	Spezielle Klassen und Schulen
Individualisierung und Differenzierung	Vorzeitige Einschulung	Arbeitsgemeinschaften	Schulen mit besonderen Profilen (z.B. sprachlich, naturwissenschaftlich)
Kooperative Lernformen	Schnelleres Durchlaufen der Eingangsstufe in der Grundschule	Wahl zusätzlicher (Leistungs-)Kurse	Schulen mit Leistungs-/Hochbegabtenklassen
Selbstständige Lernformen	Überspringen von Klassen (individuell oder in Gruppen)	Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe	Spezielle Schulen für Hochbegabte
Projektarbeit, Formen des offenen Unterrichts	Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen in einzelnen Fächern	Schülerferienakademien Pull-Out-Programme Kooperationen mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen Schüleraustauschprogramme	
	Frühstudium		

Abbildung 6.1: Fördermaßnahmen für hoch begabte Schülerinnen und Schüler

Die *erste Säule* besteht aus einem Unterricht, in dem innere Differenzierung alltäglich ist und einem hoch begabten Kind solche Aufgaben gegeben werden, die es in seinem eigenen Tempo bearbeiten kann, von denen es tatsächlich profitiert und die zu neuem Lernen führen. Durch verschiedene didaktische Maßnahmen wird es hoch begabten Schülerinnen und Schülern also ermöglicht, im Klassenverband sowohl schneller als auch angereicherter zu lernen als ihren Klassenkameraden. Die Prinzipien Akzeleration und Enrichment kommen hier zum Einsatz.

Die *zweite Säule* setzt auf eine klassenstufenbezogene Akzeleration, bei der ein schnelleres Durchlaufen der Jahrgangsstufen erfolgt – nicht, um Zeit einzusparen, sondern um Schülerinnen und Schüler an der für sie richtigen Stelle im Schulsystem zu platzieren.

In der *dritten Säule* finden sich anreichernde Zusatzangebote (Enrichment), die außerhalb des eigentlichen Schulunterrichts stattfinden, z. B. am Nachmittag, an den Wochenenden oder in den Ferien.

Manche Angebote kombinieren Elemente der Akzeleration und des Enrichment; so etwa das Frühstudium, in dem Jugendliche neben der Schule bereits an einer Universität studieren. Zum einen werden Inhalte eines Hochschulstudiums vorgezogen (Akzeleration), zum anderen dienen die Veranstaltungen als besonders anspruchsvolles Enrichment – und haben damit auch dann ihren Sinn, wenn der Jugendliche nach dem Abitur ein ganz anderes Fach wählen sollte (was in der Praxis häufig der Fall ist).

Daneben gibt es spezielle Klassen und Schulen, in denen hoch begabte Schülerinnen und Schüler zusammengefasst sind und einen angereicherten und akzelerierten Unterricht erhalten (*vierte Säule*).

Für jeden die richtige Herausforderung: Innere Differenzierung im Unterricht

In der Grundschule lernen traditionell alle Kinder eines Geburtsjahrgangs zusammen, in einer Klasse finden sich daher Kinder mit ganz unterschiedlichen Begabungen, Entwicklungsständen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten. Ein Unterricht, der alle Kinder erreichen soll, muss hier zwangsläufig differenzieren, indem unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben und Hilfestellungen gegeben werden. Nach der Grundschule werden die Kinder dann auf verschiedene Schularten aufgeteilt, und es wird versucht, Klassen so zusammenzustellen, dass sie aus möglichst gleich leistungsstarken Schülerinnen und Schülern bestehen.

Früher glaubte man, eine solche Aufteilung führe zu relativ homogenen Klassen – also zu Lerngruppen, in denen alle ungefähr gleich schnell lernen und deshalb eine innere Differenzierung nicht nötig sei, sondern alle gewissermaßen „im Gleichschritt“ lernen können. Inzwischen hat sich jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass es so einfach nicht ist und die Aufteilung auf Schularten nicht dazu führt, dass Klassen in diesem Sinne homogen sind. Tatsächlich sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern *innerhalb* einer Schulart (z.B. im Gymnasium) enorm, wie internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA immer wieder zeigen. Sogar in speziellen Hochbegabtenklassen sind die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich, wie es eine von uns interviewte Lehrkraft einer Gymnasialklasse für hochleistende und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zusammenfasst: „Das Verrückte ist, je homogener man versucht eine Gruppe zu machen, desto stärker fällt einem die Heterogenität auf. ...Jede Gruppe, egal wie man sie zusammensetzt, die ist immer heterogen. Man kriegt keine homogene Gruppe zusammen.“ Das bedeutet: In jeder Schulart muss im Unterricht differenziert werden, wenn alle Schülerinnen und Schüler gut gefördert werden sollen. Also auch in Schulen mit einer bereits relativ leistungsstarken Schülerschaft wie in Gymnasien oder in Spezialschulen für Hochbegabte.

Manche mögen hoffen, dass ein gut differenzierter Unterricht dazu führt, dass nach einiger Zeit die Schülerinnen und Schüler einer Klasse dann doch „alle auf dem gleichen Stand“ sind und nun wieder alle gemeinsam unterrichtet werden können.

Die Erfahrung zeigt jedoch ein anderes Bild: Wenn es gelingt, alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Unterricht gut zu fördern, passiert etwas, was auf den ersten Blick paradox erscheint. Die Leistungsspanne wird durch den differenzierten Unterricht nicht nur nicht geringer, sondern sie nimmt sogar zu. Die Schere zwischen den schwächeren und den stärkeren Schülerinnen und Schülern geht weiter auf. Wieso ist das so? Hoch begabte Kinder lernen schneller und machen schneller Fortschritte – wenn man sie lässt und sie an gemessen fördert – als durchschnittlich begabte Kinder.

Dieser Heterogenität in einer Schulklasse kann man mit **innerer Differenzierung** (auch: Binnendifferenzierung) und **Individualisierung** begegnen. Innere Differenzierung beschreibt das Bereitstellen von unterschiedlichen Lernangeboten für Schülergruppen innerhalb einer Klasse, bei der Individualisierung wird das Arbeits- und Lernniveau an das Begabungsniveau jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin angepasst.

Der Grundgedanke von Individualisierung und Differenzierung ist, dass bedeutsames Lernen dann stattfindet, wenn das Anforderungsniveau einer Aufgabe optimal zu den Lernvoraussetzungen eines Schülers oder einer Schülerin passt. Da sich die Schülerinnen und Schüler in einer Klasse durch ihr Vorwissen, ihre intellektuelle Begabung, ihre Interessen usw. stark in dem unterscheiden, was sie schon können, brauchen sie unterschiedliche Lernangebote, um in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu lernen (s. Abbildung 6.2).

Bei diesem Grundprinzip des individualisierten oder adaptiven Unterrichtens handelt es sich nicht um eine spezielle Maßnahme für Hochbegabte, sondern um eine Maßnahme, von der alle Schüler und Schülerinnen profitieren können. Dennoch ist unmittelbar einsichtig, dass das Bereitstellen von individuell herausfordernden Aufgaben für Hochbegabte in Klassen mit großer Leistungsstreuung besonders wichtig ist.

Wenn Hochbegabte, die meist deutlich schneller lernen und dadurch auch mehr wissen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, dieselben Aufgaben bearbeiten müssen wie alle anderen in ihrer Klasse, lernen sie nicht in ihrer Zone der nächsten Entwicklung, sondern erledigen lediglich, was sie eigentlich bereits können. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer den Unterricht vor allem an den eigenen pädagogischen (Norm-/Durchschnitts-)Vorstellungen über die Altersgemäßheit des Lerninhalts und der Methode orientiert, wenn sie oder

er den Unterricht minutiös plant und die geplanten Schritte konsequent mit allen Kindern gleichermaßen geht, dann sind Probleme vorprogrammiert. Insbesondere bei schwächer begabten und hoch begabten Schülerinnen und Schülern führt das dazu, dass sie weniger lernen, als sie eigentlich könnten und auch dazu, dass sie weniger gerne lernen, also weniger motiviert sind. Viele Lehrkräfte haben in den letzten Jahren versucht, sich dem Ideal eines individualisierten Unterrichts zu nähern. Dennoch zeigen Studien zur Unterrichtspraxis

Kasten 6.2

Selbstständiges Lernen

Selbstständiges Lernen ist effektiv: Inhalte, die selbstständig erarbeitet wurden, werden meist besser verstanden und länger behalten. Jedes bedeutsame Lernen ist selbstständig, da neues Wissen von jedem Individuum erst noch einmal selbst konstruiert werden muss, um zum eigenen Wissen zu werden. Aber selbstständiges Lernen ist auch mühsam und voraussetzungsreich – Schülerinnen und Schüler müssen viel wissen und können, damit sie ihr Lernen erfolgreich selbstständig gestalten können:

- *Lernstrategien nutzen:* Wie bearbeite und löse ich Aufgaben? Wie erwerbe ich neues Wissen? Wie verstehe ich neue Sachverhalte? Wie kann ich mir Neues dauerhaft merken?
- *Wissen über Lernstrategien:* Wie gehe ich beim Lernen vor? Habe ich das wirklich verstanden? Bin ich zufrieden mit meinem Arbeitsergebnis? Was kann ich das nächste Mal (noch) besser machen?
- *Die eigene Motivation regulieren:* Wie motiviere ich mich für Aufgaben? Wie gehe ich damit um, wenn ich wirklich keine Lust habe, an etwas zu arbeiten?
- *Die eigene Zeit und Ressourcen managen:* Wie plane ich die benötigte Zeit für Aufgaben und Projekte realistisch? In welcher Umgebung kann ich am besten lernen? Wer oder was kann mir weiterhelfen, wenn ich alleine nicht mehr weiter komme?

Dieses Wissen und diese Fähigkeiten entstehen nur in den seltensten Fällen „einfach so“, quasi als Nebenprodukt des Schulbesuchs – vielmehr müssen sie Schritt für Schritt im Unterricht aufgebaut werden. Dies sollte nicht ausgelagert in Projekt- oder Methodenwochen erfolgen. Vielmehr sollte es ein selbstverständlicher Teil des regulären Unterrichts sein, Lernstrategien einzuüben und Lernprozesse zu besprechen. Hierfür bietet sich unterstützend der Einsatz von Lerntagebüchern, Wochenplänen und Portfolios, aber auch das kooperative Lernen (in Teams oder Kleingruppen) im Unterricht an.

Selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler fordert auch von den Lehrkräften viel: Auch bei größeren Entscheidungsspielräumen der Schülerinnen und Schüler bleiben sie verantwortlich dafür, dass jeder genügend Unterstützung und Hilfestellung, aber auch Herausforderung bekommt. Bei manchen Hochbegabten muss beispielsweise darauf geachtet werden, dass sie sich nicht selbst unterfordern – etwa um mit weniger leistungsstarken Freunden zusammenzuarbeiten oder um nicht durch besondere Leistungen herauszustechen.

in Deutschland, dass eher selten binnendifferenziert gelehrt und gelernt wird. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden häufig mit mehr Aufgaben derselben Sorte beschäftigt, obwohl sie über die für die Aufgabenbearbeitung notwendigen Kompetenzen bereits verfügen. Das liegt sicher auch daran, dass es für die Lehrkraft sehr aufwändig sein kann, für jedes Kind passende Lerngelegenheiten bereitzustellen und jeden Lernprozess individuell zu begleiten.

Das gilt insbesondere für eher **geschlossene Formen der Individualisierung**. Hier weist die Lehrkraft jedem einzelnen Schüler und jeder einzelne Schülerin einen individuellen Lernweg zu, diese Zuweisung basiert auf einer individuellen Diagnose. Aus der Forschung ist jedoch bekannt, dass diese Form der Individualisierung insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sehr hilfreich und effektiv ist. Die Möglichkeiten der Lehrkraft, den individuellen Entwicklungsverlauf aller Schülerinnen und Schüler wiederholt präzise zu erkunden und darauf abgestimmt für jedes Kind eigene Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen vorzubereiten, stoßen jedoch schnell an ihre Grenzen, zumal bisher noch längst nicht genügend Material für verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen hierfür entwickelt wurde.

Bei eher **offenen Formen der Individualisierung** planen und gestalten Kinder und Jugendliche ihren Lernprozess weitgehend selbstständig. Wochenplan-Arbeit, freie Arbeit, Projektarbeit, offener Unterricht, aktiv entdeckendes Lernen sind Stichworte für einen Unterricht, der darauf vertraut, dass Schülerinnen und Schüler lernwillig sind, dass sie Motivation aus der Sache heraus entwickeln können und dann die nötige Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft aufbringen. Gerade für Hochbegabte, die sehr wissbegierig und motiviert sind, können solche offeneren Formen gewinnbringend sein, weil sie ihnen erlauben, selbstständig auf hohem Niveau an komplexen Aufgabenstellungen zu arbeiten.

Offenere Unterrichtsformen, die selbsttätiges, aktiv-entdeckendes Lernen ermöglichen und in denen Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihren eigenen Weg, ihr Tempo und ihre Methode zu finden, um zum gesteckten Ziel – oder darüber hinaus – zu gelangen, mobilisieren eine hohe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft in der ganzen Klasse.

Antriebsstarke besonders begabte Kinder und Jugendliche zeigen in einem solchen Unterricht häufig eine intensive Hingabe an ein Problem und große Ausdauer bei der Beschäftigung mit ihrem Thema.

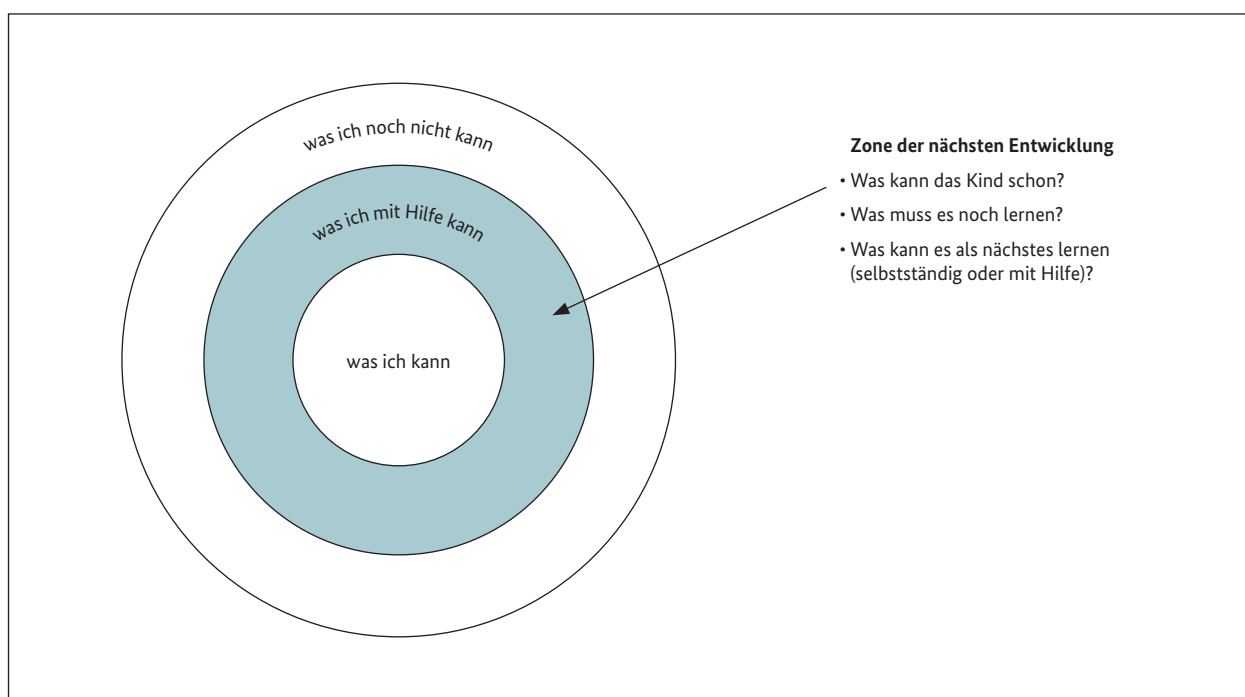


Abbildung 6.2: Zone der nächsten Entwicklung nach Lew Wygotski (1896–1934)

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich nicht im Gleichschritt durch den Stoff arbeiten müssen, werden viele begeistert in großen Sprüngen, in größeren Denkeinheiten lernen. Die individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse, Interessen, Hobbys usw. sollten als Anknüpfungspunkte für ein zielorientiertes Lernen berücksichtigt werden. Hierzu gehört auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernziele setzen können und ihren eigenen Lernfortschritt zum Beispiel in Lerntagebüchern oder Portfolios (Sammlungen von Arbeiten und Lernergebnissen eines Schülers) festhalten.

Wenn sich Lehrkräfte am individuellen Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler orientieren, fördern sie langfristig eine stärkere Aufgabenorientierung beim Lernen (siehe hierzu auch Kapitel 2).

Neugier und Achtung gegenüber den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, Akzeptanz ihrer Persönlichkeit, Grundvertrauen in die Entwicklungsfähigkeit, die Bereitschaft, sie auf ihren individuellen Wegen zu begleiten, schaffen ein Klima, in dem alle Kinder, insbesondere auch hoch begabte Kinder, gerne und erfolgreich lernen und arbeiten.



Die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, selbstständig Inhalt, Schwierigkeitsniveau und Herangehensweise auszuwählen und das Gewählte schließlich erfolgreich zu bearbeiten, kann jedoch auch bei Hochbegabten nicht vorausgesetzt werden, sondern sollte Schritt für Schritt eingeübt werden (s. Kasten 6.2).

In der Praxis finden sich meist eher Mischformen aus geschlossenen und offenen Formen der Differenzierung. Es soll nicht verschwiegen werden, dass der Arbeitsaufwand für die Vorbereitung für offene und

geschlossene Varianten differenzierten Unterrichts größer ist als für ein „Lernen im Gleichschritt“. Mittlerweile reagieren die Verlage und es gibt für eine Vielzahl von Fächern ausgearbeitete Materialien. Viele Lehrkräfte empfinden es aber auch als ungleich befriedigender, wenn sie merken, dass sie mit ihrem Unterricht jedes Kind optimal fördern. Wenn Lehrerinnen und Lehrer selbst Material erstellen müssen, kann es sehr hilfreich sein, sich diese Arbeit im (Fach-)Team der Schule zu teilen und sich über die Materialien auszutauschen. Differenzierung durch unterschiedliche

Kasten 6.3

Kooperatives Lernen — mehr als Gruppenarbeit

Manchmal hat Gruppenarbeit kein gutes Image, viele Erwachsene erinnern sich nur ungern an Gruppenarbeit, die sie in ihrer Schulzeit machen mussten. Damit das Zusammenarbeiten in der Gruppe funktioniert, lernwirksam ist und motiviert, müssen einige Prinzipien beachtet werden. Kooperatives Lernen kann zwar unterschiedlich ausgestaltet werden (z.B. „Think – Pair – Share“, Gruppenpuzzle, Lerntempoduett, Placemat), der Ablauf erfolgt jedoch prinzipiell im Dreischritt:

- *Individuelles Nachdenken*: Kooperative Lernprozesse erfordern Einzelarbeit – hier sollen das individuelle Vorwissen aktiviert und neue Inhalte erarbeitet werden. Bevor der Austausch beginnt, ist jeder Einzelne gefordert, sich Gedanken zu machen.
- *Austauschen*: Durch den Austausch in Kleingruppen werden die neu erarbeiteten Inhalte ergänzt, vertieft, korrigiert, diskutiert und erweitert. Die Kommunikation in Kleingruppen ist direkt lernwirksam, da alle Schülerinnen und Schüler der Klasse gefordert sind, sich mit den Inhalten aktiv auseinanderzusetzen.
- *Präsentieren*: Die Kleingruppen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse der ganzen Klasse. Hierbei werden die Inhalte weiter vertieft, den anderen zugänglich gemacht und von ihnen wertgeschätzt. Spätestens jetzt sollte die Lehrkraft korrigierend eingreifen, falls es in den vorherigen Phasen zu Irrtümern und Fehlkonzepten gekommen sein sollte.

Beim kooperativen Lernen werden Grundprinzipien realisiert, die dafür sorgen, dass wirklich jede Schülerin und jeder Schüler etwas dazu lernt.

Die Aufgabenstellung verdeutlicht die *individuelle Verantwortung* jeder Schülerin und jedes Schülers, gleichzeitig kann die gesamte Aufgabe nur gemeinsam gelöst werden, da jede und jeder einen wichtigen Bestandteil beitragen muss.

In den Austausch- und Präsentationsphasen *unterstützen* sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig und geben sich *Rückmeldung*. Damit sind *soziale Kompetenzen* Voraussetzung und Ziel kooperativen Lernens.

Wissen über Lernstrategien und der kompetente Einsatz dieser Strategien werden durch die *Reflexion über den Lern- und Arbeitsprozess* gefördert.

Aufgabenschwierigkeiten ist dabei nur ein Weg. Differenziert unterrichten kann man auch, indem das Material für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich stark vorstrukturiert ist und die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Arten von Hilfestellung erhalten. Auch Differenzierung durch Lernprodukte ist möglich: Je nach Begabung, Leistungsfähigkeit und Interessen können im gleichen Unterricht ganz unterschiedliche Lernergebnisse entstehen.

Eine weitere Möglichkeit, den Unterricht differenziert zu gestalten, bietet **das kooperative Lernen**, also das Lernen in Teams oder Kleingruppen (s. Kasten 6.3). Man kann auch hier wieder eher geschlossen differenzieren, indem man den Lerngruppen oder Lernteams unterschiedlich schwierige Aufgaben gibt oder unterschiedlich anspruchsvolle Lernprodukte erwartet. Man kann aber auch dadurch, dass man Gruppen so zusammenstellt, dass jeweils Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem Leistungsniveau zusammenarbeiten, eine eher offene Differenzierung betreiben. Die leistungsstärkeren Gruppen werden dieselben Aufgabenstellungen anders bearbeiten, wenn sie unter sich sind, nicht auf andere Gruppenmitglieder warten müssen und nicht helfend oder erklärend eingreifen müssen. Letzteres – anderen helfen und erklären – kann zwar ebenfalls sinnvoll sein, sollte aber nicht der Alltag für Hochbegabte im Unterricht sein. Einige kooperative Lernformate berücksichtigen explizit die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten in einer Klasse, beispielsweise das „Lerntempoduett“, bei dem sich immer wieder neu Schülerinnen und Schüler zusammen finden, die jeweils gleichzeitig mit der Bearbeitung einer Aufgabe fertig sind, ihre Aufgabenlösungen vergleichen und das Gelernte durch Austausch vertiefen.

Innere Differenzierung im Unterricht ist ein wesentlicher Baustein für die angemessene Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler in der Schule. Das gilt für alle Schulstufen und Schulformen, sei es beispielsweise eine inklusiv arbeitende Grundschule, eine Gesamtschule, ein Gymnasium oder eine Spezialschule für Hochbegabte. Denn, wie oben schon angesprochen, ist die Vorstellung von einer Klasse, in der alle zur gleichen Zeit von den gleichen Lernaufgaben profitieren und alle auf dem gleichen Niveau lernen, eine Illusion. Gleichwohl ist es sehr anspruchsvoll, aufwändig und manchmal kaum möglich, für Hochbegabte konsequent und ausreichend Lernangebote zu machen, insbesondere dann, wenn ihr Leistungsvermögen deutlich über dem der anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse liegt.

Für manche hoch begabte Kinder oder Jugendliche ist die soziale Situation innerhalb einer altersgerechten Schulklasse nicht optimal; sie vermissen den Austausch mit anderen, die sich auf dem gleichen kognitiven Niveau mit Themen beschäftigen. Diesen Austausch finden sie entweder mit älteren Kindern oder mit Gleichaltrigen, ebenfalls hoch begabten Kindern. Daher kann es sinnvoll sein, einen gut differenzierten Unterricht um weitere Fördermöglichkeiten, wie sie im Folgenden beschrieben werden, zu ergänzen.



Bessere Passung in einer höheren Klassenstufe? Akzeleration

Die klassische Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufen führt dazu, dass zwar altersgleiche, aber intellektuell unterschiedlich weit entwickelte Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe zusammengefasst werden. Die Lehrkräfte orientieren sich beim Unterrichtstempo typischerweise überwiegend am Durchschnitt der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Klasse, was einen Teil der Klasse über- und einen anderen Teil der Klasse unterfordert.

Bei der Akzeleration wird entweder der gesamte Unterricht für Hochbegabte und schneller Lernende an sich „beschleunigt“ – z.B. in einem binnendifferenzierten Unterricht oder in Spezialklassen für Hochbegabte – oder der Schüler bzw. die Schülerin durchläuft den regulären Unterricht in einem schnelleren Tempo, zum Beispiel indem sie oder er vorzeitig in eine höhere Klassenstufe wechselt. Beide Formen der Akzeleration dienen dazu, der schnelleren Auffassungsgabe und der fortgeschrittenen intellektuellen Entwicklung der Schülerin oder des Schülers besser gerecht zu werden.

Die Bezeichnung Akzeleration wird manchmal missverstanden in dem Sinne, dass es sich dabei um eine „künstliche“ Beschleunigung der Entwicklung der Schülerin oder des Schülers handelt. Dies ist jedoch damit nicht gemeint. Vielmehr geht es darum, die Schülerin oder den Schüler auf dem Niveau zu unterrichten, das ihrer bzw. seiner Motivation und ihren bzw. seinen Fähigkeiten entspricht. Es handelt sich also eigentlich um Maßnahmen, bei denen versucht wird, die Schülerin oder den Schüler, unabhängig von ihrem oder seinem Alter, im Schulsystem dort zu platzieren, wo sie oder er entsprechend ihres oder seines aktuellen Entwicklungsstands am besten gefördert werden kann. Da Hochbegabte den Gleichaltrigen in ihrer geistigen Entwicklung meist weit voraus sind, ist – zumindest in kognitiver Hinsicht – der richtige Platz für sie oft eine oder mehrere Klassenstufen höher. Folgende Formen der Akzeleration gibt es im deutschen Schulsystem:

Früher in die Schule: Die vorzeitige Einschulung

Bei der Einschulung unterscheiden sich gleichaltrige Kinder noch relativ stark in ihrem Entwicklungsstand. Der Beginn der Schulpflicht zu einem bestimmten Stichtag führt deshalb bestenfalls zu altersgleichen, nicht aber zu entwicklungsgleichen Klassen. Viele Hochbegabte sind intellektuell bereits im Kindergartenalter schulfähig und auch körperlich, emotional und sozial dazu in der Lage, zur Schule zu gehen. Einige können bereits lesen und rechnen, manche haben es sich sogar selbst beigebracht, und sie sind häufig begierig darauf, in die Schule gehen zu können. Sehr begabten und motivierten Kindern kann der Kindergarten dann oft keine ausreichenden Anregungen mehr bieten.

Viele Lehrerinnen und Lehrer haben große Befürchtungen, dass eine vorzeitige Einschulung Kinder generell überfordert. Selbst wenn die vorzeitige Einschulung das Kind gegenwärtig nicht überfordern sollte, so fürchten sie, dass sich später die fehlende Reife deutlich und zum Schaden des Kindes zeigen wird. Tatsächlich zeigt die Forschung, dass solche Kinder, die bei der Einschulung deutlich jünger sind als ihre Klassenkameraden, *nicht aber besonders begabt sind*, es in ihrer weiteren Schullaufbahn schwerer haben als andere Kinder: Sie erbringen häufig schlechtere Leistungen und müssen häufiger eine Klasse wiederholen als regulär eingeschulte Kinder; mit zunehmendem Alter holen die jüngeren Kinder dann jedoch auf.

Ganz anders ist die Lage jedoch bei intellektuell hoch begabten Kindern. Die Erfahrung und eine bereits jahrzehntelange wissenschaftliche Forschung zeigen, dass sich hoch begabte Kinder nach der vorzeitigen Einschulung in aller Regel hervorragend entwickeln. Wenn die Entscheidung wohlüberlegt war und von dem Kind selbst, seinen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern einvernehmlich befürwortet wurde, erweist sich eine vorzeitige Einschulung bei Hochbegabten sowohl kurzfristig als auch auf längere Sicht hin in aller Regel als richtige Maßnahme. Wenn in Einzelfällen in späteren Jahren doch noch Schulprobleme auftreten, so haben diese häufig andere Ursachen als die vorzeitige Einschulung. Bei einer Entscheidung für oder gegen eine vorzeitige Einschulung sind auch die Konsequenzen zu berücksichtigen, die daraus folgen würden, wenn ein begabtes Kind nicht vorzeitig eingeschult wird, sondern noch ein Jahr länger im Kindergarten verbleibt.

In wissenschaftlichen Studien zeigte sich, dass diese „zurückgehaltenen“ Kinder später tendenziell mehr Schulschwierigkeiten aufweisen und eine negativere Einstellung zur Schule und zum Lernen entwickeln als andere begabte Kinder, die schon mit fünf Jahren zur Schule gehen konnten.

Eine vorzeitige Einschulung ist in allen Bundesländern prinzipiell möglich, die Details regeln die einzelnen Bundesländer in ihren Schulgesetzen. Generell wurden die Regelungen über die letzten Jahre in den Bundesländern deutlich gelockert, parallel wurde auch der Stichtag für die reguläre Einschulung verschoben, so dass die Schulanfänger inzwischen insgesamt deutlich jünger sind als noch vor einigen Jahren. In manchen Ländern können Kinder vorzeitig eingeschult werden, wenn sie bis zum 31. Juli des Folgejahres das sechste Lebensjahr vollenden, einige dieser Kinder beginnen die Schule also kurz nach ihrem 5. Geburtstag. Bei der vorzeitigen Einschulung sehr junger Kinder wird häufig ein (schulpsychologisches) Gutachten zum

Entwicklungsstand verlangt. Andere Bundesländer verzichten inzwischen ganz auf die Festlegung eines Stichtags und machen die Entscheidung über die vorzeitige Einschulung eines Kindes lediglich von seiner Befähigung abhängig. Insgesamt lässt sich in allen Ländern eine Tendenz zu einer zunehmenden Flexibilisierung der Stichtagsregelung beobachten. Informationen zu den aktuellen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer können bei den jeweiligen Kultusministerien beziehungsweise Senatsverwaltungen erfragt oder im Internet über das Fachportal Hochbegabung der Karg-Stiftung abgerufen werden (vgl. Anhang.).

Auch wenn die schulgesetzlichen Voraussetzungen nicht mehr so große Hindernisse für eine vorzeitige Einschulung darstellen, gibt es doch immer noch viele Befürchtungen und Vorurteile, die Eltern diesen Schritt erschweren. Viele Eltern haben Angst vor den Reaktionen ihrer Umwelt. So fürchten manche Eltern, dass Verwandte, Freunde oder Nachbarn ihnen vorwerfen könnten, sie seien übertrieben ehrgeizig und würden

Kasten 6.4

Fallbeispiel zum Überspringen von Klassenstufen: „...das erste Mal machte in die Schule gehen Sinn.“

Julia wird mit gerade sechs Jahren in die Grundschule ihrer Heimatstadt eingeschult. Sie spielt lieber mit älteren Kindern aus der Nachbarschaft als mit ihren Mitschülern. Da sie bereits lesen und schreiben kann, stellt sich der Schulunterricht für sie schnell als langweilig heraus. In der Grundschule gibt es keine besondere Förderung und es entwickeln sich Konflikte mit der Klassenlehrerin.

Julia empfindet in den ersten Schuljahren ein großes Unverständnis darüber, sich in der Schule mit Sachen beschäftigen zu müssen, die sie bereits kann, anstatt zu Hause die Zeit dafür nutzen zu können, etwas Neues und Interessantes zu lernen. Sie geht zunehmend ungern in die Schule und empfindet die Zeit, die sie dort verbringen muss, als sinnlos verschwendet. Nach einem Intelligenztest empfiehlt eine Ärztin das Überspringen einer Klassenstufe, woraufhin Julia, verbunden mit einem Wechsel der Schule, die 3. Klasse überspringt. Julia fühlt sich nun von den Lehrkräften ausreichend unterstützt und erhält in einigen Fächern gesonderten Unterricht, um Verpasstes nachzuarbeiten.

Sie macht das erste Mal die Erfahrung, in der Schule etwas zu lernen und herausgefordert zu sein. Auch mit ihren neuen, älteren Mitschülern kommt sie gut klar. Zum fünften Schuljahr wechselt Julia in eine Spezialklasse für hoch begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums. An dieser Schule erfolgt ein zweiter Klassensprung: die gesamte Klasse überspringt im Klassenverband den 8. Jahrgang.

Julia absolvierte ihr Abitur im Alter von 16 Jahren. Bei Julia führte erst eine Kombination mehrerer Maßnahmen – individuelles Überspringen in der Grundschule, der Besuch einer Spezialklasse im Gymnasium und ein weiteres Überspringen, diesmal im Klassenverband – dazu, dass langfristig eine ausreichende intellektuelle Passung hergestellt wurde. Insbesondere der erste Klassensprung war für Julia bedeutsam, da sie danach das erste Mal die befreiende Erfahrung machte, dass „es in der Schule dann auch Sachen gab, die ich noch nicht konnte – das erste Mal machte in die Schule gehen Sinn“.



ihrem Kind mit einer früheren Einschulung Schreckliches antun. Wenngleich eine zu frühe Einschulung für Kinder, die aufgrund ihrer intellektuellen (und sonstigen) Entwicklung noch nicht schulfähig sind, tatsächlich ungünstige Folgen haben kann, so ist sie doch für viele hoch begabte Kinder genau das, was sie sich sehnlichst wünschen.

Hoch begabte Kinder suchen in aller Regel nach Lernerfahrungen. Sie freuen sich auf die Schule – dies kann jedoch vielleicht von manchen Erwachsenen mit unangenehmen Erinnerungen an die eigene Schulzeit nur schwer nachempfunden werden.

Eine frühe Einschulung ist dann sinnvoll, wenn das Kind tatsächlich intellektuell überdurchschnittlich begabt ist, seine körperliche und sozial-emotionale Entwicklung normal (nicht verzögert) oder ebenfalls beschleunigt ist und sowohl das Kind und seine Eltern als auch die Schule mit der Maßnahme einverstanden sind.

Flexible Eingangsstufe und jahrgangsübergreifendes Lernen

Seit einigen Jahren arbeiten viele Grundschulen erfolgreich mit dem Modell einer flexibel gestalteten Eingangsstufe und jahrgangsübergreifendem Unterricht. Die Eingangsstufe umfasst die ersten beiden Schuljahrgänge, die Kinder beider Jahrgänge werden in einer gemeinsamen Klasse unterrichtet. Die meisten Kinder verbleiben zwei Jahre in der Eingangsstufe, sie können sie jedoch auch in drei Jahren (wenn sie etwas mehr Zeit brauchen) oder in nur einem Jahr durchlaufen. Ein hoch begabtes oder schnell lernendes Kind kann somit am Ende seines ersten Schuljahres gemeinsam mit den älteren Kindern seiner jahrgangsgemischten Klasse in die 3. Klasse aufrücken.

Für Lehrerinnen und Lehrer stellt die flexible Eingangsstufe ohne Frage eine große Herausforderung dar – müssen sie doch nun in ihrem Unterricht ein noch deutlich breiteres Entwicklungs- und Leistungsspektrum bei den Kindern berücksichtigen. Dieses Modell hat aber ein großes Potenzial für die individuelle Förderung und die jüngeren Kinder können in Teilen oder komplett am Programm der Älteren teilnehmen, ohne den Klassenverband wechseln zu müssen.

Für die Begabtenförderung bietet die flexible Eingangsstufe zudem eine gute Möglichkeit der relativ unproblematischen Akzeleration, wenn ein Kind nach dem ersten Schuljahr in die dritte Klasse aufrückt, ohne dafür formal eine Klasse überspringen zu müssen. Gerade die zweite Klassenstufe wird auch beim individuellen Überspringen (s.u.) in der Praxis am häufigsten übersprungen.

Ob dieses Modell für hoch begabte Kinder förderlich ist, hängt allerdings in hohem Maße davon ab, wie es der Lehrkraft gelingt, zum einen die Begabungen und Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen und zum anderen jede Schülerin und jeden Schüler tatsächlich individuell und angemessen zu fördern. Andernfalls können sich altersgemischte Klassen auch als besonders nachteilig für begabte und leistungsstarke Kinder erweisen. Im Extremfall, wenn ihre Begabung nicht erkannt wird, sitzen sie mit vielen jüngeren und leistungsschwächeren Kindern gemeinsam in einer Klasse, an deren Fähigkeiten und Möglichkeiten die Lehrerin oder der Lehrer den Unterricht für alle orientiert. Eine deutliche Unterforderung des begabten Kindes wäre hier die Folge. Altersgemischte Klassen eignen sich also nur dann als Instrument der Begabtenförderung, wenn die Lehrkraft auch genügend Ressourcen und Möglichkeiten hat, auf jede Schülerin und jeden Schüler hinreichend einzugehen und die Möglichkeit des schnelleren Durchlaufens der Schulzeit auch genutzt wird.

Genauere Informationen zu Schulen, die dieses Modell anbieten, sind über die Kultusministerien bzw. Senatsverwaltungen der einzelnen Bundesländer erhältlich.

Überspringen einer Klassenstufe

Wenn ein Kind im Unterricht in vielen Fächern deutlich und chronisch unterfordert ist, kann das Springen in die nächsthöhere Jahrgangsstufe eine hilfreiche Maßnahme sein. Ein solches Springen kann zu Beginn eines neuen Schuljahres stattfinden (z.B. wenn ein Siebtklässler nicht mit seiner Klasse nach den Sommerferien in die 8. Jahrgangsstufe übergeht, sondern in eine neue Klasse in der Jahrgangsstufe 9 springt). Das Springen kann aber auch zum Halbjahr oder im laufenden Schuljahr erfolgen. Die Rechts- und Verwaltungsvorschriften erlauben das Überspringen einer Klassenstufe in allen Bundesländern. Auch das Überspringen von zwei oder sogar mehr Klassenstufen im Verlauf der Schulzeit ist in der Regel möglich.

Inzwischen haben viele Schulen Erfahrungen damit gesammelt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler springen. Am häufigsten kommt das Überspringen in den ersten Grundschuljahren vor, aber ein Springen ist in der gesamten Schullaufbahn möglich. Die gesetzliche Regelung des Springens unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland und ist bei den jeweiligen Kultusministerien bzw. Senatsverwaltungen zu erfragen.

Eine Klasse zu überspringen, ist für jedes Kind eine große Herausforderung. Das Springen kann jedoch außerordentlich wirksam sein, um eine dauerhafte Unterforderung zu beenden oder zu vermeiden. Das Kind lernt dann gemeinsam mit älteren Kindern und kann sich mit anspruchsvolleren Themen beschäftigen. Ein Teil des Werts des Überspringens einer Klasse liegt gerade in der Herausforderung, den fehlenden Unterrichtsstoff schnell und selbstständig zu erarbeiten und die eigenen Stärken zu testen.

Aus der Forschung ist bekannt, dass hoch begabte Springerinnen und Springer in der Regel bessere Leistungen zeigen als solche Kinder, die genauso begabt und leistungsstark sind, aber nicht gesprungen sind. Gravierende Leistungsprobleme treten bei Hochbegabten nach einem Springen nur selten auf. Beim Springen in der Sekundarstufe kann es während der Aufholphase zu leichten Verschlechterungen des Notenschnitts kommen, die Noten verbessern sich in aller Regel jedoch bald wieder. Tatsächlich ist es nicht selten, dass ein Springer nach einer gewissen Aufholzeit bald wieder an der Leistungsspitze der Klasse steht – und manchmal erneut unter Unterforderung leidet, da

der Unterricht zwar weiter fortgeschritten ist, jedoch nicht schneller voranschreitet als in der ursprünglichen Klasse des Springers. Am prinzipiellen Problem der Unterforderung durch das reguläre Lerntempo ändert das Überspringen dann wenig.

Manchmal überspringen auch Kinder erfolgreich eine Klasse in den ersten Jahren der Grundschule, die vor allem deshalb in ihrer Jahrgangsstufe unterfordert sind, weil sie spät eingeschult wurden. Für diese Kinder ist mit dem Springen das Problem der Unterforderung meistens gelöst. Sie haben dann in der höheren Klasse ihren Platz gefunden.

Auch die soziale Eingliederung in die neue Klasse gelingt in den meisten Fällen gut. Oft verbessert sich die soziale Situation sogar, wenn es in der neuen Klasse besser gelingt, Freunde zu finden als in der alten Klasse. Schwierigkeiten treten in manchen Fällen in der Mittelstufe auf, wenn manche Springer aufgrund ihres jüngeren Alters einen schwereren Stand in der Klassengemeinschaft haben. Diese Situation betrifft vor allem Jungen und meist entspannt sich die soziale Situation in der Oberstufe wieder.

Das Überspringen einer Klassenstufe ist ohne Zweifel ein starker Eingriff in die Schullaufbahn eines Kindes und ein Springen erfordert in der Regel große geistige und soziale Anpassungsleistungen. Die Schülerin oder der Schüler wechselt in eine neue Klassengemeinschaft, muss sich dort einfügen und behaupten; sie oder er wird anschließend die ganze weitere Schulzeit über im Schnitt ein Jahr jünger sein als die anderen in der Klasse. In höheren Klassenstufen muss mitunter auch relativ viel Schulstoff selbstständig aufgeholt werden. Es gilt also, diesen Schritt gut zu überlegen und zu begleiten.

Oft werden die Risiken jedoch übertrieben wahrgenommen und die Chancen, durch ein Springen eine ungünstige Schulsituation zu verbessern, werden unterschätzt. Auch hier ist, wie bei der vorzeitigen Einschulung, der Erfolg der Maßnahme umso wahrscheinlicher, je gründlicher vor der Entscheidung in jedem einzelnen Fall vorurteilsfrei das Für und Wider von allen Beteiligten geprüft wird.

Eine schulpyschologische Beratung und Stellungnahme ist häufig sinnvoll, insbesondere dann, wenn die Schule noch keine Erfahrungen mit dem Springen hat. Auch kann es dem Kind bei seiner Entscheidung hel-

fen, wenn es die Gelegenheit erhält, für etwa zwei bis vier Wochen in die höhere Klasse „hineinzuschnuppern“ und sich erst dann endgültig entscheiden muss. In dieser Schnupperphase hat es ausreichend Gelegenheit, einen Eindruck von der höheren Klasse zu bekommen; gleichzeitig ist diese Phase nicht zu lang, so dass es sich wieder in die alte Klasse eingliedern kann, sollte es sich gegen das Springen entscheiden.

Wissenschaftlichen Studien zeigen, dass bei einer sorgfältigen Prüfung der Voraussetzungen der Schülerin oder des Schülers, einer guten Begleitung und einer positiven Haltung aller Beteiligten beim Springen keine gravierenden negativen Konsequenzen für die Entwicklung der Schülerin oder des Schülers befürchtet werden müssen. Viele Springerinnen und Springer berichten, dass sie durch das Springen selbstbewusster geworden seien und gelernt hätten, sich gut an neue Situationen anzupassen.

Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, bevor ein Springen erwogen werden sollte?

Die Begabung der Schülerin oder des Schülers sollte sich auf einer breiten Ebene zeigen, sodass zu erwarten ist, dass sie oder er in allen Fächern in der höheren Klasse prinzipiell mithalten kann. Eine dem Alter entsprechende körperliche, seelische und soziale Entwicklung sind weitere Voraussetzungen für das Überspringen einer Klasse. Ein entscheidendes Kriterium ist, dass die Schülerin oder der Schüler ausreichend über das Springen informiert wurde und selbst gerne springen möchte. Wichtig ist ferner, dass die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer der abgebenden und der aufnehmenden Klasse einverstanden sind und bereit sind, das Kind oder den Jugendlichen bei diesem Schritt zu begleiten.

Wie können Lehrerinnen und Lehrer einen Schüler oder eine Schülerin beim Überspringen einer Klasse unterstützen?

Auch wenn die ganz überwiegende Zahl der Springerinnen und Springer den Sprung in die höhere Klasse sehr gut bewältigt und sich dort schnell eingewöhnt, sind einige Dinge vor, während und nach dem Springen zu beachten. Lehrkräfte stellen hier wichtige Weichen. Solange es relativ selten vorkommt, dass eine Schülerin oder ein Schüler eine Klasse überspringt, kann es passieren, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler irritiert, aufgeregt oder neidisch reagieren und vielleicht anfangen, den Springer oder die Springerin zu hänseln. Daher ist es wichtig, dass Lehrkräfte von Anfang an mit der Klasse offen und klar darüber sprechen, warum der Schüler oder die Schülerin in die höhere Klasse wechseln soll.

Bewährt hat sich hier eine möglichst unaufgeregte Grundhaltung. Es sollte vermieden werden, den Springer oder die Springerin als etwas ganz besonderes herauszustellen, sondern den Schülerinnen und Schülern erklärt werden, dass es einfach manchmal vorkommt, dass jemand in einer höheren Klasse besser aufgehoben

ist, weil er oder sie dort besser mitarbeiten kann und sich auch mehr anstrengen muss.

Die Schülerinnen und Schüler werden das Springen dann in aller Regel akzeptieren und gleichzeitig dabei lernen, dass man mit Unterschieden zwischen Menschen entspannt und tolerant umgehen kann.

Auch mit den Schülerinnen und Schülern der höheren, aufnehmenden Klasse sollte die jeweilige Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer vorab sprechen und ihnen den Sinn des Springens erklären. Die Lehrkräfte der aufnehmenden Klasse können viel dazu beitragen, dem Springer oder der Springerin einen guten Start in der neuen Klasse zu ermöglichen.

Es ist gut, die Springerinnen und Springer in den ersten Wochen noch besonders im Auge zu behalten und zu beobachten, ob sie sich in der neuen Klasse gut einleben. Lehrkräfte können sie hin und wieder in einer ruhigen Minute ansprechen, zum Beispiel nach dem Unterricht, und sich erkundigen, wie es ihnen in der neuen Klasse geht und ob sie weitere Unterstützung benötigen.



Für die Lehrkräfte kann es sehr hilfreich sein, sich mit den Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls in der Klasse unterrichten, über ihre Eindrücke auszutauschen.

In seltenen Fällen kommt es bei einer Kombination aus vorzeitiger Einschulung und dem mehrfachen Überspringen von Klassenstufen dazu, dass diese Jugendlichen bereits im Alter von nur 15 oder 16 Jahren ihr Abitur ablegen. Den intellektuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler wird man mit dieser radikalen Verkürzung der Schulzeit sicherlich gerecht, es stellen sich nach dem Abitur aber praktische Fragen: Wer nicht in einer Universitätsstadt lebt (oder in der Stadt, in der sich die Wunsch-Universität befindet), muss für ein Studium das Elternhaus verlassen und selbstständig in einer neuen Stadt leben und zurechtkommen.

Damit sind viele Jugendliche dieses Alters jedoch noch überfordert; und da sie noch nicht volljährig sind, bestehen ggf. auch rechtliche Schwierigkeiten. In diesen Fällen sollte langfristig geplant werden. So kann zum Beispiel das Einlegen eines Schüleraustauschjahres kurz vor dem Abitur eine gute Idee sein. Für andere Jugendliche kommt vielleicht ein längeres Praktikum, ein Freiwilligendienst im Ausland oder die Aufnahme eines Fernstudiums von zuhause aus in Frage.

Teilnahme am Unterricht in einem Fach in einer höheren Klasse

Einige Schülerinnen und Schüler sind in einzelnen Bereichen sehr begabt und den Gleichaltrigen weit voraus, aber in anderen Fächern in ihrer Klasse genau richtig aufgehoben und werden im Unterricht ausreichend gefördert. Das Überspringen einer Klassenstufe wäre dann nicht sinnvoll. Diesen Schülerinnen und Schülern ist aber oft damit geholfen, wenn sie in ihrem starken Fach am Unterricht einer höheren Klasse teilnehmen dürfen. Dadurch kann ein Schüler etwa in Mathematik auf dem Niveau seiner Begabung arbeiten oder in der Sekundarstufe I eine (zusätzliche) Fremdsprache erlernen. Es wird dabei in der Regel vorkommen, dass der Schüler in seiner Klasse auch Stunden in anderen Fächern verpasst, weil etwa der Mathematikunterricht in den beiden Jahrgangsstufen nicht zur gleichen Zeit stattfindet. Solange der Schüler hier nicht zu viel Stoff verpasst und in der Lage ist, die versäumten Stunden selbstständig nachzuholen, sollte dabei möglichst großzügig verfahren werden.

Bei einem insgesamt eher leistungsstarken Schüler ist der Gewinn durch die spezifische Förderung oft größer als die Einbußen durch die verpassten Stunden in den anderen Fächern. Möglicherweise lässt sich im folgenden Schuljahr auf diese besondere Konstellation bei der Stundenplanung Rücksicht nehmen.

Beispiele zeigen, wie positiv sich eine solche Regelung auf die weitere Entwicklung eines Kindes auswirken kann, wenn Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer die Maßnahme langfristig planen und günstige räumliche Bedingungen vorliegen: Ein Junge, bei dem die Gefahr einer völligen Schulverweigerung bestand, durfte bereits in der ersten Klasse am Mathematikunterricht der vierten Klasse teilnehmen.

In verkürzter Folge durchlief er in diesem Fach die Erprobungsstufe des Gymnasiums, während er weiterhin, und nun gerne, am sonstigen Unterricht seiner Klasse teilnahm.

Frühstudium: Schülerinnen und Schüler belegen Veranstaltungen an der Universität

Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe oder der gymnasialen Oberstufe, die in einzelnen Fächern eine überragende Begabung und hohe Motivation zeigen, können dazu ermutigt werden, neben dem regulären Schulbesuch schon Lehrveranstaltungen an der Universität zu belegen. Die Schule kann die Schülerin oder den Schüler dabei unterstützen, indem sie Hilfestellung bei der Kontaktaufnahme mit der Universität und der Erledigung von Formalitäten gibt und den Jugendlichen für die Zeit der universitären Lehrveranstaltungen vom Unterricht freistellt. In Universitätsstädten lässt sich das relativ einfach organisieren, an anderen Orten kommt vielleicht die Belegung eines Kurses an einer Fernuniversität in Frage.

Manche Schülerinnen und Schüler schaffen es, parallel zur gymnasialen Oberstufe das gesamte Grundstudium eines Studiengangs zu absolvieren. Die meisten Frühstudierenden belegen jedoch einzelne Seminare oder Vorlesungen und bestehen erste Klausuren, ein Großteil bleibt ein bis zwei Semester dabei. Nach dem Abitur studieren sie entweder dieses Fach regulär weiter oder – was häufig vorkommt – sie studieren dann ein anderes Fach. In den meisten Fällen ist ein Frühstudium daher nicht in erster Linie eine Akzelerationsmaßnahme, sondern eher ein besonders intensives außerunterrichtliches Enrichment (s.u.).

Ein Frühstudium eignet sich vor allem für solche Schülerinnen und Schüler, die ein hohes Interesse und eine hohe Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Fach oder Bereich haben, deren Schulleistungen aber auch insgesamt mindestens gut sind. Denn meist können die Schülerinnen und Schüler nur an den Universitätsveranstaltungen teilnehmen, wenn die Schule sie zu den Zeiten, an denen die Veranstaltungen stattfinden, vom Unterricht freistellt.

Viele Universitäten haben in den letzten Jahren spezielle Frühstudiererprogramme entwickelt, in denen das Studium von Schülerinnen und Schülern gefördert wird. Dazu wurden spezifische Studienbedingungen festgelegt und verschiedene Unterstützungsangebote eingerichtet.

Besondere Schülersprechstunden oder Tutorien für die Frühstudierenden erleichtern den Schülerinnen und Schülern dabei den Einstieg in das Lernen und Arbeiten an der Universität.

In Befragungen zeigten sich die Jugendlichen insgesamt sehr zufrieden mit ihrem Frühstudium. Von den Universitäten fühlten sie sich meist ausreichend gut betreut, viele wünschten sich jedoch mehr Interesse und Unterstützung von ihren Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. Formale und praktische Hürden bestehen, zumindest in Universitätsstädten, kaum noch.

Eine pädagogische Herausforderung für die Schulen besteht aber noch darin, interessierte und geeignete Schülerinnen und Schüler besser zu beraten und die Erfahrungen, die die Jugendlichen an der Universität machen, aufzugreifen und in die Arbeit an der Schule geeignet einzubinden.

Mehr Stoff, bitte! Möglichkeiten des Enrichment außerhalb des Unterrichts

Enrichmentprogramme enthalten Lerninhalte, die Themen oder Fächer des Lehrplans vertiefen (vertikales Enrichment) oder die im normalen Unterrichtsprogramm gar nicht vorgesehen sind (horizontales Enrichment). Enrichment ersetzt nicht das übliche Unterrichtsangebot, sondern ergänzt es. Bei außerunterrichtlichen Enrichmentangeboten besuchen die Hochbegabten spezielle sehr anspruchsvolle Kurse, in denen sie mit anderen Hochbegabten zusammentreffen, oder sie arbeiten einzeln an einem besonderen Projekt, etwa einem Beitrag für einen Schülerwettbewerb. Enrichment kann somit an Schulen stattfinden, wird aber auch von anderen Einrichtungen und Organisationen angeboten. Ferner können andere kulturelle und Bildungsangebote, die sich nicht explizit an hoch begabte Schülerinnen und Schüler richten, intensive Enrichmentangebote darstellen (z.B. ein Schüleraustausch, Kurse an der Volkshochschule etc.).

Einige Enrichmentmöglichkeiten möchten wir im Folgenden näher vorstellen:

Arbeitsgemeinschaften

In jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften können anspruchsvollere Themenkomplexe bearbeitet oder Fremdsprachen erlernt werden, die im regulären Unterrichtsangebot nicht vorgesehen sind.

Intellektuell besonders anspruchsvolle Arbeitsgemeinschaften, die sich schwerpunktmäßig an hoch begabte Schülerinnen und Schüler richten, können innerhalb einer Stadt auch schulübergreifend angeboten werden. So kann das inhaltliche Angebot erweitert werden und Hochbegabte bekommen die Gelegenheit, andere Kinder kennenzulernen, die auf einem ähnlich hohen Niveau an bestimmten Themen interessiert sind.

Kurswahl

Hochbegabte sind mit dem Pflichtprogramm in der gymnasialen Oberstufe manchmal nicht ausgelastet. Stundenplantechnisch kann versucht werden, die Kurse so zu legen, dass besonders begabte Schülerinnen und Schüler mehr Kurse belegen können, z.B. einen zusätzlichen Leistungskurs oder eine weitere Sprache. Auch für die Mittelstufe kann überlegt werden, ob hoch begabte Schülerinnen und Schüler mehr Wahlfächer als vorgesehen belegen können.

Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe

Bundesweite Schülerwettbewerbe wie beispielsweise „Jugend forscht“, der „Bundeswettbewerb Fremdsprachen“, Mathematik-Olympiaden oder musisch-kulturelle Wettbewerbe finden in manchen Schulen noch wenig Resonanz. Dadurch erfahren Schülerinnen und Schüler häufig nicht von der Existenz solcher Wettbewerbe. Dabei ist die Vorbereitung in Arbeitsgemeinschaften und die Teilnahme an einem solchen Wettbewerb oft eine sehr motivierende Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler und zudem eine wirkungsvolle Maßnahme der Begabungsförderung. Vielfach lassen sich die Wettbewerbe auch in den Unterricht integrieren. Lehrerinnen und Lehrer sollten ihre Schülerinnen und Schüler über diese Wettbewerbe informieren und sie ermuntern, daran teilzunehmen. Oft bietet es sich auch an, im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft ein Projekt für die Einreichung bei einem Wettbewerb gemeinsam vorzubereiten. Neben den bundesweiten Schülerwettbewerben organisieren die meisten Bundesländer vielfältige landesweite Wettbewerbe, über die die jeweiligen Kultusministerien informieren. (Im Informationsportal „Begabungslotse“

von Bildung & Begabung kann man sich unter www.begabungslotse.de über die verschiedenen Wettbewerbe informieren; vgl. Anhang).

Kooperationen von Schulen mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen

Schulen können Kooperationen mit regionalen Forschungseinrichtungen, Universitäten oder Unternehmen aufbauen; viele Beispiele zeigen, dass sich hieraus sehr fruchtbare Projekte ergeben können. In Magdeburg können Schülerinnen und Schüler ein Praktikum zu „Verfahrenstechnik und Technische Kybernetik“ absolvieren, das von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des dortigen Max-Planck-Institutes und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg betreut wird. Berliner Schülerinnen und Schüler experimentieren unter der Anleitung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Laboren des Max-Delbrück-Zentrums für Molekulare Medizin. Viele Universitäten organisieren spezielle Veranstaltungen für besonders interessierte Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel in Form von regelmäßigen Studientagen oder Ferienkursen. Vielerorts arbeiten Schulen auch mit regional vertretenen Wirtschaftsunternehmen zusammen, zum Beispiel können Praktika für Schülerinnen und Schüler der höheren Klassenstufen organisiert werden.

Schüleraustauschprogramme

Für ältere Schülerinnen und Schüler kann ein halb- oder ganzjähriger Auslandsaufenthalt reizvoll sein, manchmal auch als Alternative zum Springen. Verschiedene Organisationen bieten solche Austauschprogramme für Länder auf der ganzen Welt an; in manchen Fällen werden auch Teil- und Vollstipendien gewährt, wenn die Eltern die Reise und den Aufenthalt nicht finanzieren können. So vergibt etwa die Organisation AFS Interkulturelle Begegnungen e.V., die Schüleraustausche in viele Länder der Welt organisiert, an ca. 30 Prozent der Jugendlichen ein Stipendium. Auch für Jugendliche aus weniger begüterten Familien lohnt es sich daher in jedem Fall, verschiedene Angebote zu prüfen und die Möglichkeit nicht aufgrund eines geringen Familieneinkommens auszuschließen. Eine Teilnahme zwingt übrigens nicht dazu, im Gegenzug einen Jugendlichen aus einem anderen Land in die eigene Familie aufzunehmen. Gleichwohl werden immer Familien gesucht, die gerne einen Jugendlichen aus einem anderen Land aufnehmen wollen.

Reist der Jugendliche in ein Land, dessen Sprache er noch gar nicht beherrscht, werden Alltag und Schule in diesem Land zu einer sehr intensiven sprachlichen Lernerfahrung. Neben der intellektuellen Herausforderung und der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz ist der Schulbesuch im Ausland auch ein wertvoller Impuls für die Persönlichkeitsentwicklung. Bei besonders begabten Schülerinnen und Schülern sollte möglichst darauf verzichtet werden, sie nach der Rückkehr aus dem Auslandsjahr ein Jahr zurückzustufen. Durch ihr erhöhtes Lerntempo werden sie dazu in der Lage sein, versäumte Lerninhalte des verpassten Unterrichtsjahrs rasch aufzuholen.

Schülerakademien

In Schülerakademien wie der Deutschen Schüler-Akademie (siehe www.deutscheschuelerakademie.de) können Jugendliche während der Ferien an einem intensiven Kursprogramm teilnehmen.

Für diese Akademien müssen sich Schülerinnen und Schüler bewerben oder sie müssen von ihren Lehrkräften vorgeschlagen werden. Die Jugendlichen werden während der üblicherweise mehrwöchigen Akademiezeit gemeinsam in Internaten untergebracht. Neben der geistigen Arbeit in den Kursen wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Freizeitprogramm mit sportlichen und kulturellen Aktivitäten angeboten. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer zehren lange von der Akademieerfahrung, sie erleben ihre Grenzen, erfahren sich neu und schließen intensive, oftmals langjährige Freundschaften mit anderen Jugendlichen.

Pull-Out-Angebote

Spezielle Kurse für hoch begabte Schülerinnen und Schüler können auch während der Unterrichtszeit in der Schule stattfinden. Während der Kurszeit werden die Schülerinnen und Schüler von ihrem regulären Unterricht befreit (aus der Klasse „herausgezogen“, daher die Bezeichnung „pull out“), und in einer Gruppe mit anderen Hochbegabten zum Teil schulübergreifend zusammengebracht. Der Kurs kann z.B. für die Arbeit an verschiedenen Projekten genutzt werden.

In Deutschland ist dieses Modell noch nicht sehr verbreitet, es könnte sich jedoch in Zukunft stärker als Alternative zu Zusatzangeboten durchsetzen, auch angesichts der hohen zeitlichen Belastung mancher Schülerinnen und Schüler insbesondere in der Mittelstufe.

Einige Schulen arbeiten auch erfolgreich mit weniger strukturierten Pull-Out- oder auch „Drehtür“-Angeboten (z.B. die Anne-Frank-Schule in Bargteheide, Preisträgerin des Deutschen Schulpreises 2013).

Hoch begabten Schülerinnen und Schülern wird dann während bestimmter Schulstunden erlaubt, in anderen Räumlichkeiten an eigenen Projekten zu arbeiten, die sie ihren Klassenkameraden später vorstellen. Dieses Vorgehen eignet sich insbesondere dann, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits selbstständig und ohne die Unterstützung einer Lehrkraft arbeiten können. Auch in ländlichen Gegenden können solche Konzepte hilfreich sein, wenn kaum außerschulische Enrichmentmöglichkeiten in Reichweite sind.

Kasten 6.5

Der rheinland-pfälzische „Entdeckertag“: Fördern durch anspruchsvolle Aufgaben

In Rheinland-Pfalz gibt es mit dem „Entdeckertag“ aktuell an 16 Standorten ein Pull-Out-Programm für hoch begabte Grundschulkindern zwischen fünf und zehn Jahren. An einem Tag pro Woche treffen sich die Kinder in einer der „Entdeckertageseschulen“; an den anderen Tagen besuchen sie den Unterricht ihrer regulären Grundschule. Neben Fremdsprachen, anschaulichen naturwissenschaftlichen Experimenten und Knobelaufgaben ist das eigenständige forschende Lernen ein zentrales Element der Maßnahme.

Hier arbeiten die Kinder an selbst gewählten Themen, indem sie recherchieren, Informationen (beispielsweise in Form eines Posters) zusammenstellen und die Ergebnisse anschließend präsentieren. Da sich die Projekte über einen längeren Zeitraum erstrecken, lernen die Kinder zu planen, sich zu organisieren und ihre Motivation auch dann aufrecht zu erhalten, wenn Schwierigkeiten auftreten. So erwerben sie wichtige metakognitive Fähigkeiten. Auch der Kontakt mit anderen begabten Kindern, die ähnlich wissensdurstig und neugierig sind und sich gegenseitig durch konstruktive Kritik unterstützen, wird als sehr positiv erlebt.

Kombinationen von Akzeleration und Enrichment: Spezielle Kurse, Klassen und Schulen

Intensivkurse

In der Sekundarstufe I können bestimmte Fächer, zum Beispiel Fremdsprachen, als Intensivkurse für besonders begabte Schülerinnen und Schüler aller Parallelklassen angeboten werden. Der vorgesehene Stoff wird in diesen Kursen schneller bearbeitet und die gewonnene Zeit für eine Vertiefung der Sprachkenntnisse durch zum Beispiel Landeskunde, Literatur und Theaterprojekte genutzt. Eine entsprechende Organisation ist auch in der Sekundarstufe II möglich.

Schulen mit zweisprachigen Zügen

Für Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägter sprachlicher Begabung sind Schulen mit bilingualen Zügen zu empfehlen. Die erste Fremdsprache wird hier mit erhöhter Stundenzahl unterrichtet. In den höheren Klassen wird der Unterricht in einigen Schulfächern ganz in dieser Sprache gehalten. Zum Teil können doppelte Schulabschlüsse erworben werden (z.B. zusätzlich zum Abitur das französische Baccalauréat). Meist setzen die bilingualen Züge erst in der weiterführenden Schule ein, vereinzelt gibt es bilingualen Unterricht aber auch bereits ab der ersten Klasse, zum Beispiel in den Staatlichen Europa-Schulen oder der John-F.-Kennedy-Schule in Berlin.

Spezialschulen und Schulen mit Hochbegabtenklassen

Eine weitere Fördermöglichkeit besteht in der Zusammenfassung von Hochbegabten in separaten Klassen oder in besonderen Schulen.

So gibt es traditionell Schulen in Internatsform, die auf die Ausbildung musikalischer, sportlicher oder tänzerischer Talente spezialisiert sind. In den letzten Jahren sind jedoch auch immer mehr spezielle Klassen und Schulen – in öffentlicher sowie privater Trägerschaft – für intellektuell besonders begabte Schülerinnen und Schüler eingerichtet worden.

Spezialschulen oder -klassen finden sich inzwischen in fast jedem Bundesland.

Der Besuch einer Hochbegabtschule oder -klasse ist mit Sicherheit die intensivste und umfassendste Begabtenförderung, die das Schulsystem derzeit bietet. Der gesamte Unterricht ist dort auf die Auffassungsgabe und die Denkfähigkeiten besonders begabter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, und der Unterricht wird in der Regel sowohl intensiv akzeleriert als auch vielfältig angereichert, so dass der einzelne Schüler entsprechend seiner spezifischen Begabungen und Interessen aus einem breiten Repertoire an Angeboten wählen kann. Gleichzeitig können die hoch begabten Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen sehr viel leichter Freundschaften mit anderen Hochbegabten ganz unterschiedlichen Alters schließen.



Ein hoch begabtes Kind ist an einer solchen Schule nichts Besonderes; es wird von Lehrkräften und Mitschülerinnen oder Mitschülern weder stigmatisiert noch besonders bestaunt, was sich sehr entlastend auf das Kind auswirken kann. Stattdessen machen viele Schülerinnen und Schüler nach dem Wechsel auf eine Hochbegabtschule die Erfahrung, sich nun richtig anstrengen zu müssen, da das Niveau in der Regel sehr hoch ist und die Mitschülerinnen und Mitschüler ebenfalls schnell denken können und leistungsstark sind. Diese Situation kann gerade zu Beginn auch dazu führen, dass das Selbstbewusstsein der Neankömmlinge erst einmal einen Dämpfer erfährt – und unter Umständen kann das Selbstbewusstsein durch den ständigen Vergleich mit den ebenfalls sehr begabten Mitschülerinnen und Mitschülern auch längerfristig etwas niedriger sein. Tatsächlich ist es ein typisches Phänomen, dass Kinder kurz nach dem Wechsel in eine Begabtenklasse ihre eigenen Fähigkeiten erst einmal etwas geringer einschätzen – kein Wunder, wenn sie sich nun, nachdem sie lange Zeit den meisten Mitschülern geistig überlegen waren, mit anderen sehr Begabten vergleichen. (Dies gilt im Übrigen aber auch für Kinder in regulären Gymnasialklassen; auch sie erleben mit dem Wechsel auf das Gymnasium, dass die Klasse nun insgesamt stärker ist als in der Grundschule.) Andererseits schöpfen viele Kinder und Jugendliche auch Energie und einen gewissen Stolz daraus, der oft auch über die Schulzeit hinaus anhält, in einer besonders anspruchsvollen Schule bestehen zu können.

Generell zeigen die Erfahrung und wissenschaftliche Untersuchungen, dass sich die meisten hoch begabten Schülerinnen und Schüler in der Spezialschule oder -klasse wohler fühlen als in ihrer früheren Klasse und mit mehr Lernfreude und Interesse dabei sind.

Dennoch sind Spezialklassen nicht für jedes hoch begabte Kind und jeden hoch begabten Jugendlichen das Richtige – es sollte in jedem Einzelfall sorgfältig geprüft werden, ob die Herausforderung einer Spezialschule oder Spezialklasse dem jeweiligen Kind gut tut oder ob es sich subjektiv von dem hohen Leistungsanspruch überfordert fühlt oder ob es gerne in der bisherigen Klasse bleiben möchte.

Wenn eine Spezialschule oder -klasse im Wohnort des Kindes existiert, kann es in jedem Fall lohnend sein zu prüfen, ob das Angebot und das Profil der Schule zu den Begabungen und Neigungen des Kindes passt, ob die Förderung dort deutlich besser ist als an der bisherigen Schule und ob es von der Schule angenommen wird (in der Regel werden Aufnahmetests durchgeführt). Wenn kein Angebot vor Ort vorhanden ist und daher der Besuch einer Spezialschule eine Internatsunterbringung erfordern würde, was meistens erst für Schülerinnen und Schüler im Jugendalter in Frage kommt, ist sorgfältig abzuwägen, ob das Förderangebot der Schule einen Umzug des Jugendlichen in ein Internat rechtfertigt. Schulen in privater Trägerschaft verlangen Schulgeld, das jedoch auch durch ein Stipendium, „Schüler-BAföG“ oder (unter bestimmten Bedingungen) vom Jugendamt abgedeckt werden kann, wenn die Familie die Kosten nicht aufbringen kann.

Hochbegabte unter sich oder besser gemeinsames Lernen mit allen Kindern? Stichwort „Inklusion“

Seit kurzer Zeit ist erneut ein großer Umbau im deutschen Schulsystem im Gang: Zukünftig sollen auch die Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf z.B. im Lernen oder im Verhalten, die bisher gesonderte Förderschulen besuchen, gemeinsam mit den anderen Kindern in Regelschulen unterrichtet werden. Der ethische Anspruch dabei ist klar: Alle Kinder sollen an einem gemeinsamen Schulsystem teilhaben, dort gefördert und nicht ausgegrenzt werden. Das Ziel lautet Inklusion. Gleichzeitig besuchen manche Hochbegabte spezielle Begabtschulen – ein Widerspruch?

Nachdem intellektuell hoch begabte Kinder einige Jahrzehnte lang in den Schulen in ihren besonderen Bedürfnissen weithin ignoriert wurden, war es zunächst eine große Verbesserung, dass inzwischen spezielle Klassen und Schulen als ein Angebot zur Verfügung stehen. Sehr viele Kinder haben davon in den letzten Jahren enorm profitiert, extrem ungünstige schulische Verläufe und Entwicklungen konnten mit diesen Schulen verhindert oder umgekehrt werden.

Auch die Existenz solcher Schulen hat dazu beigetragen, ein größeres Bewusstsein für die besondere Situation hoch begabter Kinder in Gesellschaft und Schule zu schaffen. Diese Schulen arbeiten in aller Regel sehr erfolgreich, was auch wissenschaftliche Studien immer wieder zeigen: Die Schülerinnen und Schüler dort zeigen beeindruckende Leistungszuwächse, sie fühlen sich wohl und viele blühen nach dem Wechsel richtiggehend auf. Ob die separierte Beschulung in Spezialschulen auch in Zukunft die optimale Lösung sein wird?

Die Herausforderung, die die Gesellschaft mit dem Ziel der Inklusion an die Schulen stellt, ist groß. Inklusion fordert viel von den Lehrkräften: Wissen über Besonderheiten unterschiedlicher Kinder, ein genaues Wahrnehmen jedes Einzelnen, die Förderung sehr verschiedener Begabungen und ein intensives Unterstützen bei diversen Schwierigkeiten und Defiziten.

Es ist ein ohne Zweifel sehr lohnenswertes Ziel, daran zu arbeiten, dass in der Schule jede und jeder nicht nur willkommen ist, sondern auch optimal seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert wird. Vielleicht werden sich das Schulsystem und der Unterricht in einigen Jahren so weiterentwickelt haben, dass auch alle Hochbegabten im regulären, stark binnendifferenzierten Unterricht so gut gefördert werden, dass Hochbegabtenschulen überflüssig werden. Einige Leuchtturmschulen zeigen schon heute, dass dieses Ziel erreichbar ist – innovative Konzepte und hochmotivierte Lehrerkollegien tragen dazu bei, dass auch Kinder mit herausragenden Fähigkeiten auf ihre Kosten und an ihre Grenzen kommen können.



Hoch begabte Schülerinnen: Worauf bei Mädchen besonders geachtet werden sollte

Es gibt genauso viele hoch begabte Mädchen wie Jungen. Häufig fallen die hoch begabten Jungen in der Schule aber eher auf – sei es, weil sie ihre Fähigkeiten einfach deutlicher zeigen, sei es, weil sie auf Unzufriedenheit und Unterforderung weniger angepasst und eher aggressiv reagieren als Mädchen. Tatsächlich überspringen mehr Jungen als Mädchen eine Klasse und es werden mehr Jungen für Begabtenförderprogramme und Begabtenschulen vorgeschlagen – und mehr Eltern kommen mit ihren hoch begabten Söhnen in eine Beratungsstelle.

In der Schule ist es wichtig, dass besondere Begabungen und besondere Lernbedürfnisse der Jungen und der Mädchen erkannt werden, so dass darauf reagiert werden kann. Hier kann ein erster Schritt sein, besonders auch auf die Begabungen und Talente der Schülerinnen in einer Klasse zu achten – und gute Leistungen nicht vorschnell als reines Ergebnis von Fleiß und Anstrengung zu werten. Lehrerinnen und Lehrer können Mädchen darin unterstützen, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse stärker in den Unterricht

einzubringen, zu einer angemessenen Einschätzung der eigenen Leistung zu gelangen und das eigene Licht nicht unter den Scheffel zu stellen.

Durch den allgemeinen Entwicklungsvorsprung und die schnellere Reifeentwicklung von Mädchen kommen Akzelerationsmaßnahmen wie vorzeitige Einschulung und Überspringen für hoch begabte Mädchen noch eher als bei Jungen in Frage, um einer Demotivierung und Schulunlust vorzubeugen.

Immer noch orientieren sich viele Jugendliche stark an traditionellen Rollenklischees, Mädchen sehen ihre eigenen Fähigkeiten häufig vor allem in vermeintlich „weiblichen“ Domänen. In der Schule sollten hoch begabte Mädchen dazu ermutigt werden, ihre Fähigkeiten auch gerade in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern weiterzuentwickeln und an Fördermaßnahmen und Wettbewerben teilzunehmen.

An vielen Universitäten und Fachhochschulen gibt es inzwischen „Schnuppertage“ extra für Schülerinnen, die den Mädchen die Gelegenheit geben, sich vor Ort über technische oder naturwissenschaftliche Studiengänge zu informieren. Forschungszentren, technische Betriebe und Unternehmen bieten Mädchen im Rahmen des „Girls' Day“ die Möglichkeit, einen Einblick in den Arbeitsalltag in diesen Bereichen zu gewinnen.

Mit solchen Aktionen und durch das Feedback von Lehrerinnen und Lehrern werden hoch begabte Mädchen darin unterstützt, die eigene Schullaufbahn, die Kurswahl und die Nutzung außerschulischer Möglichkeiten so zu planen, dass sie ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechen, auch wenn sich diese Planung von der anderer Mädchen unterscheidet. Ebenso wie bei hoch begabten Jungen auch sollte die Schule hoch begabte Mädchen dabei unterstützen, Herausforderungen anzunehmen, sozialem Druck zu widerstehen und sich selbst individuelle Ziele zu setzen.

Schulpsychologische Beratung: Voraussetzung für eine Förderung im Unterricht?

Kasten 6.6

Brauchen hoch begabte Kinder hoch begabte Lehrerinnen und Lehrer?

Diese Frage stellen sich manche Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Eltern. Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler sind das spezielle Fachwissen und das besondere Engagement, mit dem es vermittelt wird, von Bedeutung. Es ist hingegen ziemlich unwichtig, ob die Lehrerin oder der Lehrer selbst intellektuell hoch begabt ist.

Die Erfahrung zeigt, dass für Hochbegabte eine gefestigte Lehrer-Persönlichkeit manchmal besonders nötig ist:
Sie schätzen Lehrerinnen und Lehrer, die nicht fürchten, an Ansehen zu verlieren, wenn sie einen Irrtum oder Fehler zugeben, die für klare Regeln und Fairness im Unterricht sorgen, die ihr Fach mögen und an sich selbst hohe Anforderungen stellen.

Die Förderung besonders begabter Kinder im Unterricht ist auch ohne eine schulpsychologische Untersuchung, die die intellektuelle Hochbegabung testdiagnostisch feststellt, möglich. Lehrer und Lehrerinnen, für die die Begabungsförderung jedes einzelnen Kindes im Unterricht ein zentrales Anliegen darstellt, werden die vorhandenen und sich entwickelnden Interessen und Fähigkeiten wahrnehmen und berücksichtigen können. In der Regel erkennen sie Begabungen umso besser, je vertrauter ihnen das Thema „Begabtenförderung“ ist – zum Beispiel durch eine Lehrerfortbildung – und je offener ihre Unterrichtsformen sind.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich aber auch darüber bewusst sein, dass die Einschätzung einer intellektuellen Begabung durch reine Beobachtung und durch schulische Leistungen sehr ungenau sein kann. Die Gefahr ist groß, hohe Begabungen bei Schülerinnen und Schülern nicht zu erkennen (siehe auch Kapitel 3). Dies kann unterschiedliche Gründe haben, zum Beispiel dass die Schülerin oder der Schüler nur wenig motiviert ist und daher keine guten Schulleistungen zeigt oder dass sie oder er sich sehr unangepasst ver-

hält. Manche Schülerinnen und Schüler sind auch sehr darauf bedacht, ihre Begabungen vor anderen zu verbergen, um nicht „anzuecken“. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die Lehrkräfte als besonders begabt bezeichnen, und die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die in objektiven Intelligenztests hohe Werte erreichen, nur zum Teil überlappen.

In manchen Fällen ist daher eine (schul-)psychologische Überprüfung der Begabung zu empfehlen, manchmal ist sie auch unerlässlich, zum Beispiel bei:

- einschneidenden organisatorischen Maßnahmen wie beim Überspringen, einem Schulwechsel, der Wahl einer weiterführenden Schule, wenn noch Zweifel bestehen;
- einem unsicheren Urteil und dem Wunsch, dem Kind besser gerecht zu werden;
- deutlich abweichender Einschätzung durch verschiedene Lehrkräfte oder zwischen Lehrkräften und Eltern;
- Leistungsschwäche oder -versagen, bei Motivations- oder Verhaltensproblemen, die überraschen, weil sie sich nicht in den Gesamteindruck des Kindes einfügen (siehe den Abschnitt „Underachievement“ in Kapitel 2);
- sehr angepassten Schülerinnen und Schülern, die sich sehr zurückhalten (dies ist insbesondere bei Mädchen häufiger der Fall, siehe Kapitel 7).

Schulpsychologinnen und -psychologen können dabei nicht nur bei Fragen und Problemen zu einzelnen Kindern beraten, sondern sie können auch den Lehrer, die Lehrerin oder das gesamte Kollegium bei der Planung, Konzeptentwicklung, Durchführung und Bewertung von Maßnahmen zur Förderung von Begabungen unterstützen und begleiten. Das Gleiche gilt für die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Klassen- oder Schulpflegschaften.

Was ist zu tun? Ein kurzes Fazit zur Förderung in der Schule

Die vorgeschlagenen Fördermöglichkeiten sind vielleicht nicht sofort und nicht überall durchzusetzen. Aber es wäre schon sehr viel gewonnen, wenn es an jeder Schule eine Person im Kollegium gäbe, die sich intensiv um Fragen der Hochbegabtenfindung und -förderung kümmern würde. Sie könnte Eltern, Kolleginnen und Kollegen als Gesprächspartnerin oder -partner zur Verfügung stehen, bei der Erkennung von Begabungen zu Rate gezogen werden und zu außerschulischen Angeboten für Hochbegabte informieren. Nützlich wäre es auch, wenn das Kollegium in regelmäßigen Abständen darüber beriete, was an der Schule für Hochbegabte getan werden könnte.

Dabei kommt es zunächst vor allem darauf an, einfach mit offenen Augen durch die Schule zu gehen und keine Scheu vor dem Thema Hochbegabung zu haben. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sehr begabten Schülerinnen und Schülern, die sich möglicherweise immer mal wieder ungewöhnlich oder überraschend verhalten, mit einer positiven Grundhaltung gegenüber-treten, ist eine wichtige Grundlage für ein begabungsförderndes Klima in der Schule bereits gelegt.

Mit dieser Aufmerksamkeit und positiven Grundhaltung ausgestattet, werden sich dann auch leichter Wege finden lassen, einzelne Schülerinnen und Schüler adäquat zu fördern.

Anhang

Fachportale im Internet

Um aktuelle Informationen über unterschiedlichste Themen zur Hochbegabung, wie Diagnose, Beratung, Förderung, Wettbewerbe oder Stipendien zu erhalten, bietet sich eine Suche im Internet an.

Es gibt drei umfassende Internetportale, in denen die wichtigen Informationen zu finden sind.

Dabei kann man z.T. sehr komfortable Suchmöglichkeiten in laufend aktualisierten Datenbanken nutzen.

Bildung und Begabung

www.bildung-und-begabung.de

mit dem Informationsportal

www.begabungslotse.de

Bildung & Begabung, Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland, mit den Hauptförderern Bundesministerium für Bildung und Forschung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Kultusministerkonferenz unterstützt mit Informationsangeboten, Fachtagungen und Förderprojekten Talente und Talentfördernde in der ganzen Bundesrepublik. Das von Bildung und Begabung bereit gestellte Informationsportal „Begabungslotse“ www.begabungslotse.de kann als Ausgangspunkt für die Suche von Informationen zur Hochbegabung dienen. Dieses Internetportal enthält eine detaillierte und komfortable Datenbank zur Suche von Einrichtungen oder Förderangeboten im Bildungsbereich anhand zahlreicher Kriterien, wie z.B. Ort (weltweit, Stadt oder Bundesland in Deutschland), Zielgruppe, Fach oder Inhalt (Bildungseinrichtung, inhaltliche Förderung, finanzielle Förderung, Praxisbeispielschule, Weiterbildung, Veranstaltungen).

Karg-Stiftung

www.karg-stiftung.de

mit dem Informationsportal

www.fachportal-hochbegabung.de

Die Karg-Stiftung, gegründet von dem Unternehmer Hans-Georg Karg und seiner Frau Adelheid, begleitet Kita, Schule und Beratung durch Informations- und Qualifikationsangebote auf dem Weg in die Hochbegabtenförderung. Das von der Karg-Stiftung zur

Verfügung gestellte Karg-Fachportal Hochbegabung www.fachportal-hochbegabung.de vermittelt Grundlagen- und Orientierungswissen rund um das Thema Hochbegabung – etwa über eine Datenbank zur Beratungsstellen in Deutschland, Übersichten zu Begabtenförderung, Weiterbildung, wie z.B. schulische und außerschulische Angebote, Schülerwettbewerbe, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Angebote für bestimmte Zielgruppen oder Adressen und Kontaktinformationen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung

www.bmbf.de

Von der frühkindlichen Förderung bis zur Weiterbildung im Seniorenalter – Das Bundesministerium für Bildung und Forschung setzt sich dafür ein, dass Bildung ein wichtiger Bestandteil eines jeden Lebensabschnittes ist. Auf der Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kann man sich darüber informieren, wie man begabte Kinder noch besser fördert. Unter www.bmbf.de findet man Informationen zur frühkindlichen Förderung, zu Stipendien und Bundeswettbewerben für Kinder und Jugendliche.

Viele Informationen, insbesondere für Eltern, bietet die Internetseite der **Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind:**

www.dghk.de

Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK), 1978 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Lehrkräften gegründet, ist ein bundesweit aktiver gemeinnütziger Verein, der sich der Unterstützung und Förderung hoch begabter Kinder und Jugendlicher widmet. Die etwa 4.000 Mitglieder und deren 10.000 Kinder sind in insgesamt 15 Regionalvereinen organisiert (bestehend aus meist mehreren lokalen Elterngruppen), welche die Aktivitäten vor Ort organisieren und koordinieren. Veranstaltungen für die Kinder und Jugendlichen sowie Austauschmöglichkeiten, Beratung und Informationen für Eltern und Lehrkräfte sind nur ein Teil der zahlreichen Vereinsaktivitäten.

Literatur

Allgemeine Grundlagen

- Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern. Reihe Beck Wissen. München: C. H. Beck. – Wie sind Hochbegabte, und woran erkennt man sie? Und wenn man sie erkannt hat – wie kann man sie in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen? Denn dass Hochbegabung nichts Statisches ist, sondern sich in Interaktion zwischen der Person und ihrer Umwelt entwickelt, wird bei der Lektüre deutlich – und auch, dass es sich dabei keineswegs um eine Modeerscheinung handelt. Das handliche Bändchen liefert einen kompakten Einstieg, ist aber aufgrund der neuen Perspektiven, die es auf das Phänomen Hochbegabung wirft, auch für Leserinnen und Leser interessant, die sich schon etwas besser mit der Thematik auskennen. Ein Buch, das zum Nach- und Weiterdenken anregt.

Für Eltern

- Alvarez, C. (2007). Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. – Hochbegabte sind eine missverstandene Minderheit, die im Leben generell schlechter zurechtkommt als die durchschnittlich begabte Mehrheit? Irrtum! Mit eben solchen Vorurteilen will die Autorin (ehemals Mitarbeiterin der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN in Marburg) aufräumen, indem sie ihnen empirische Befunde entgegensetzt. Auch, wenn sich diese in weiten Teilen auf das Marburger Hochbegabtenprojekt beschränken, ist das Buch lesenswert. Auch praktische Erfahrungen aus der Hochbegabtenberatung, Ansätze zur Problemlösung sowie Möglichkeiten zur Förderung Hochbegabter kommen in diesem Buch nicht zu kurz. Ergänzt werden die Inhalte durch einen umfangreichen Anhang mit zahlreichen Kontaktadressen, Anlaufstellen und einem kommentierten Literaturverzeichnis.

- Arnold, D. & Preckel, F. (2015). Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern (2. Auflage). Weinheim: Beltz. – Im Grunde wollen Eltern hoch begabter Kinder genau dasselbe wie alle Eltern: Ihr Kind in seiner Entwicklung angemessen unterstützen. Manchmal bringt dabei die hohe Begabung des Kindes ihre ganz eigenen Anforderungen mit sich. Gespeist aus relevanten Forschungsergebnissen und umfangreichen praktischen Erfahrungen aus der Beratung von hoch begabten Kindern und ihren Eltern, bietet dieses Buch zahlreiche Tipps für Eltern, ihre hoch begabten Kinder besser zu verstehen und zu einem guten Miteinander zu finden. Besonders herauszuheben ist die positive Sicht von Hochbegabung, die das Autorenteam vermittelt – denn hohe Begabung an sich ist in einem förderlichen und liebevollen Umfeld keineswegs ein Problem, sondern vielmehr eine großartige Ressource und Bereicherung für alle Beteiligten.

Förderung in Kindergarten und Schule

- Koop, C., Schenker, I., Müller, G., Welzien, S. & Karg-Stiftung (Hrsg.) (2010). Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: verlag das netz. – Hoch begabte Kinder im Vorschulalter sind in der Forschung und Praxis bislang noch eine recht vernachlässigte Gruppe und das, obwohl Förderung umso erfolgreicher ist, je früher sie ansetzt. In diese Lücke stößt das Handbuch „Begabung wagen“, das in insgesamt 36 Beiträgen theoretisches Basiswissen mit praktischer Anwendung gelungen verknüpft. Von elementarpädagogischen, entwicklungspsychologischen und hochbegabungsspezifischen Grundlagen, die im Umgang mit Kindern im Vorschulalter relevant sind, über Praxisbeispiele bis hin zu Impulsen für eine positive Zusammenarbeit zwischen häuslicher und institutioneller Förderung bietet das Buch einen facettenreichen Einblick in die frühe Förderung hoch begabter Kinder.

- Heinbokel, A. (2009). Handbuch Akzeleration. Münster: LIT Verlag. – Eine gelungene Kombination von Empirie, Theorie und Praxis bietet dieses Buch zum Thema Akzeleration, dem beschleunigten Durchlaufen von Bildungsinstitutionen. Frühe Einschulung, das Überspringen von Klassen in der Grundschule und in der Sekundarstufe oder ein Frühstudium sind wirksame Möglichkeiten, hoch begabte Kinder zu fördern. Jedoch ist auch diese scheinbar so einfache Maßnahme nicht ohne Schwierigkeiten – von der gesetzlichen Vielfalt in den deutschen Bundesländern einmal ganz abgesehen. Das Buch gibt wertvolle Hinweise darauf, wie Akzeleration gelingen kann und was man dabei beachten sollte.
- Stumpf, E. (2012). Fördern bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer. – An Pädagogen in und außerhalb der Schule, die Hochbegabte unterstützen wollen, richtet sich dieses Buch. Es liefert einen kompakten Überblick über wichtige Definitionen und Modelle von Hochbegabung sowie über verschiedene Wege der Förderung; denn dass Hochbegabte gefördert werden sollen und müssen, um ihr Potenzial umzusetzen, steht außer Frage. Die Autorin stellt viele relevante Forschungsbefunde zur Entwicklung von Begabung und der Effektivität von Begabtenfördermaßnahmen vor und gibt wertvolle Empfehlungen zur Förderpraxis. Der Anhang erklärt statistische und methodische Fachbegriffe auf verständliche Art und Weise.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) (2011). Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Weinheim: Beltz. – Wie kann gelungene Begabtenförderung in der Grundschule aussehen? Ist es nötig, Kinder schon in diesem Alter aus dem Klassenverband zu lösen, oder gibt es Alternativen? Eine Antwort darauf liefert dieser Sammelband, in dem das Thema „Inklusion Hochbegabter“ im Vordergrund steht. Begabungsförderliche Schul- und Lernkultur spielt eine wesentliche Rolle für das Gelingen von Förderung. Nach einer ausführlichen Erläuterung der Grundlagen und Konzepte der „begabungsfördernden Schule“ geht es mit dem von der Karg-Stiftung geförderten Projekt „Impulsschulen“ in die konkrete Praxis. Das Buch zeigt spannende Perspektiven auf, wie individuelle Förderung in der Schule aussehen kann, die der Begabung jedes Kindes gerecht wird.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe. – Hochbegabtenförderung ist wichtig; aber ist jede Art von Förderung gleich gut? Und wer profitiert von welchen Programmen? Das Buch erläutert im ersten Teil, warum es überhaupt so wichtig ist, Begabtenfördermaßnahmen zu evaluieren, und was dabei zu beachten ist. Im zweiten Teil werden verschiedene Typen der Begabtenförderung – Fähigkeitsgruppierung, Akzeleration und Enrichment – anhand zahlreicher exemplarischer Programme beschrieben und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit kritisch überprüft. Der dritte Teil befasst sich mit den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Begabtenförderung, sowohl auf Schülerseite (Wer ist für welches Programm geeignet? Was ist bei der Auswahl zu beachten?) als auch auf Lehrkraftseite (Was charakterisiert erfolgreiche „Begabtenförderer“ und wo kann man in der Lehrerbildung ansetzen?). Fazit: Hochbegabtenförderung funktioniert – und unter bestimmten Voraussetzungen funktioniert sie sogar noch besser.

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Referatsname
53170 Bonn/11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an
Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
Internet: <http://www.bmbf.de>
oder per
Tel.: 030 18 272 272 1
Fax: 030 18 10 272 272 1

Stand

Mustermonat 201X

Redaktionelle Bearbeitung

Prof. Dr. Dr. Heinz Holling (Leitung)
Prof. Dr. Franzis Preckel
Prof. Dr. Miriam Vock
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Dr. Tanja Gabriele Baudson
Dr. Anna Gronostaj
Dr. Susanne Kuger
Christin Schwenk, M.Sc.

Druck

Druckerei Muster AG
Musterstadt

Gestaltung

Agentur Muster GmbH
Musterstadt

Bildnachweis

Auflistung der Fotografen in
alphabetischer Reihenfolge
Fotograf A: Seite X
Fotograf B: Seite X

Text

Agentur Mustermann GmbH
Musterstadt

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich sind insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

