

Esther Brunner, Dominik Gyseler, Peter Lienhard

# Hochbegabung – (k)ein Problem?

Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung

*Spektrum Schule Beiträge zur Unterrichtspraxis*

Klett und Balmer Verlag Zug



---

# Inhalt

1	Einleitung	5
2	Modelle der Hochbegabung	11
3	Hochbegabung als Thema der Sonderpädagogik	27
4	Diagnostik und Maßnahmenplanung	37
5	Nicht alle Begabten sind gleich – oder brauchen das Gleiche	49
6	Begabungsfördernder Unterricht – Unterricht mit Begabten	63
7	Pädagogische Fallen im Umgang mit begabten Kindern	83
8	Beratung von Eltern	87
9	Ausbildung, Weiterbildung und Beratung von Lehrkräften	99
	Glossar	109
	Literaturverzeichnis	111
	Verzeichnis der Abbildungen	112

# 1 Einleitung



## Vorurteile rund um Hochbegabte

Hochbegabung ist seit rund zwanzig Jahren ein breit diskutiertes Thema im deutschsprachigen Raum.

In dieser Zeit konnte man verschiedene Phasen beobachten, die beim Aufkommen eines Themas üblicherweise durchlaufen werden. Das beginnt mit einer unvermittelt einsetzenden medialen Präsenz: Plötzlich taucht Hochbegabung als Thema in Zeitschriftenartikeln, in Zeitungen, in Diskussionssendungen oder in Dokumentationsreihen auf. Dies zeigt einerseits, dass ein Thema gesellschaftliche Bedeutung erlangt hat. Andererseits besteht durch die gezwungenermaßen knappe Darstellung immer auch die Gefahr der Überzeichnung, der Betonung des Speziellen und Abweichenden. Die Thematisierung der Hochbegabung in verschiedenen Medien ist also nicht nur Gewinn bringend, sondern bringt auch negative Effekte mit sich.

Die zweite Phase ist geprägt von gewissen Relativierungen. So hat sich zum Beispiel in pädagogi-

scher Hinsicht die Erkenntnis verbreitet, dass das Phänomen Hochbegabung alles andere als neu ist. Weshalb sollte es auch? Lange Zeit konnte es jedoch mangels Hintergrundwissen auch kaum ein Thema sein. Die mediale Präsenz hat hier einem Thema in breiten Kreisen zu Beachtung verholfen.

Allerdings – und dies gehört mit zu den Schattenseiten – ist das Thema der Hochbegabung kaum je wertfrei aufgegriffen worden. Dies zeigt sich schon bei der ersten breiteren Wahrnehmung des Themas in der Öffentlichkeit zu Ende des 19. Jahrhunderts unter der Leitidee, dass Genie und Wahnsinn nahe beieinander liegen würden. Derweil diese Idee in den folgenden Jahrzehnten viel von ihrer Durchschlagskraft verlor, traten andere Normvorstellungen über Hochbegabte an ihre Stelle. Ganz allgemein betrachtet bringt das Spezielle und Abweichende, das durch die Darstellung betont wird, eine ganze Reihe von negativen und positiven Assoziationen mit sich. Diese ziehen sich im Wechsel wie ein roter Faden durch die öffentliche

Wahrnehmung von Hochbegabten. Die öffentliche Meinung pendelt zwischen der Abneigung gegen das Bild des Strebers, der Streberin und der Bewunderung für außergewöhnliche, manchmal vermeintlich mühelos erbrachte Leistungen.

Auch vor der Schule hat die emotional aufgeladene Thematisierung nicht Halt gemacht. Man erkennt ihre aktuelle Präsenz daran, dass heute noch eine Reihe von Aussagen unterstützt werden, die entweder einer haltbaren Grundlage gänzlich entbehren oder mindestens vor einem relativierenden Hintergrund gelesen werden müssten.

Wir bezeichnen sie aus diesem Grund als Vorurteile. Vorurteile beinhalten oft negative, abwertende Urteile einem bestimmten Gegenstand gegenüber, können aber durchaus auch aufwertend sein. Vorurteile helfen uns, die komplexe Umgebung zu vereinfachen, zu strukturieren und uns in ihr zurechtzufinden. Die Zuschreibung von Merkmalen Einzelner auf eine ganze als «gleich» empfundene Gruppe verleitet zur Annahme, dass man jetzt wüsste, mit wem man es zu tun habe: den Hochbegabten.

Wir möchten eine Reihe dieser Vorurteile aufgreifen und kommentieren. Damit verfolgen wir zwei Ziele: Zum ersten möchten wir dem Phänomen der Hochbegabung erste Konturen verleihen, mit denen wir in den darauf folgenden Kapiteln arbeiten werden. Ein Aufbrechen von Vorurteilen kann schliesslich nicht funktionieren, ohne eigene Überzeugungen darzulegen. Zum zweiten soll in dieser Auseinandersetzung mit den Vorurteilen angedeutet werden, inwiefern wir die Hochbegabung als «Problem» betrachten und inwiefern nicht. Insgesamt möchten wir zehn Vorurteile vorstellen und kommentieren.

### *1 Hochbegabte sind in der Schule unterfordert.*

In der Meinung, dass die Schule ausschließlich auf eine Durchschnittsnorm ausgerichtet sei, wird davon ausgegangen, dass sie deshalb Hochbegabte unter keinen Umständen angemessen fördern könne. Hochbegabte wären demnach zwingend in jeder Schule und jeder Schulsituation unterfordert und würden früher oder später zu Problemfällen mutieren.

Tatsache ist, dass es durchaus Schulsituationen gibt, die hochbegabten Kindern angemessen begegnen und sie entsprechend fördern können. Auch gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, mit einer zeitweiligen Unterforderung umzugehen, sodass aus einer Unterforderung nicht notwendigerweise Schulschwierigkeiten folgen müssen (siehe auch Punkt 2). Allerdings bleibt das Spannungsfeld zwischen individuellen Ansprüchen und dem Auftrag der Gemeinschaftsbildung bestehen. Ist man unterfordert, wenn man als Hochbegabte gemeinsam mit anderen Kindern des Quartiers Musik macht, Fußball spielt oder einer Geschichte lauscht? Die Thematik der Unterforderung muss also differenzierter betrachtet werden. Wir tun dies in Kapitel 7.

### *2 Hochbegabte werden zu Problemkindern in der Schule.*

Aus der Überlegung der vermeintlich vorprogrammierten Unterforderung in der Schule leiten viele ab, dass das zwangsläufig zu Problemen in der Schule führen müsse. Dies führt bisweilen so weit, dass sich Eltern hochbegabter Kinder präventiv vor dem Kindergarteneintritt Sorgen über die Auswirkung möglicher Unterforderung auf ihr Kind machen. Oder Lehrkräfte beobachten Hochbegabte argwöhnisch und erwarten demnächst auftretende Schwierigkeiten. Dies kann tatsächlich so sein, ist aber alles andere als zwingend.

In diesem Zusammenhang wird oft kolportiert, dass Hochbegabte nie hätten lernen müssen und dann «später» plötzlich nicht wüssten, wie das gehe und deshalb Schulschwierigkeiten bekommen würden. Nur schon die passive Formulierung solcher Aussagen muss aufhorchen lassen.

Für Lehrkräfte und Eltern ist es deshalb wichtig, sich fundiert mit der Frage zu beschäftigen, unter welchen Umständen Hochbegabung zu Schwierigkeiten in der Entwicklung führen kann. Wir werden das in Kapitel 2 ausführen.

### *3 Hochbegabte haben kaum Freunde.*

In manchen Medienbeiträgen wird das Bild der Hochbegabten als einsame, abgeschottete und aus-

geschlossene Kinder gezeichnet, die entweder darunter leiden oder sich und der Welt allein genügen. Ist diese Behauptung schlichtweg falsch – oder steckt ein wahrer Kern drin?

Selbstverständlich gibt es auch unter Hochbegabten unbeliebte Kinder. Es gibt aber auch hochbegabte Kinder, die eine sehr gute und wichtige Stellung in der Klasse einnehmen, die einen regen Austausch mit Freunden und Freundinnen pflegen und sich sozial absolut im Rahmen gängiger Erwartungen zu verhalten wissen.

4 *Ehrgeizige Eltern versuchen, unter dem Deckmantel der Hochbegabung, kleine Genies zu züchten.*

Mit diesem Vorurteil sehen sich sehr viele Eltern konfrontiert; ihre Bedürfnisse und Fragen werden damit zum Vornherein ausgeblendet und bestritten. Ein gemeinsames Gespräch über die schulische Förderung wird dadurch erschwert: Eltern sehen sich oft dem Vorwurf ausgesetzt, allzeit paukende Reservelehrkräfte zu sein, die aus ihren Kindern einfach das Maximum an Leistung herauspressen wollen.

Auch hier gilt, dass es sicher Eltern geben mag, die ihr hochbegabtes Kind über seine intellektuelle Leistungsfähigkeit definieren und wahre Organisationskünste erbringen im Aneinanderreihen von möglichen und unmöglichen Bildungsangeboten. Es gibt aber genauso diejenigen Eltern hochbegabter Kinder, die sich nicht mehr über die Leistungsfähigkeit ihres Kindes zu freuen wagen, aus Furcht, dass man ihnen familiären Drill unterstellen würde. In diesem hartnäckigen und für die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ausgesprochen hinderlichen Vorurteil zeigt sich, dass Eltern und Schule völlig unterschiedliche Rollen haben. Es ist das Vorrecht eines jeden Elternpaares, sein Kind als etwas absolut Einzigartiges und Besonderes anzusehen. Und ebenso ist es die mitunter unangenehme Pflicht der Schule, durch den Vergleich und das Messen an Standards Rückmeldungen zu geben und die Balance zwischen individuellem Anspruch und Gemeinschaftsbildung zu halten.

5 *Die spezielle Förderung Hochbegabter benachteiligt schwächere Schülerinnen und Schüler, weil sich die Leistungsschere dann noch weiter öffnet.*

Zu glauben, dass ein hochbegabtes Kind wegen zahlreicher fremdsprachiger Kinder in der Klasse benachteiligt sei, ist nicht nur falsch und unhaltbar, sondern auch gesellschaftlich hochproblematisch. Geht man von einer Schule für alle aus, einer Volksschule, die von der öffentlichen Hand finanziert wird und damit an die Solidarität aller appelliert, enthalten solche Äußerungen gefährlichen sozial-politischen Sprengstoff. Worum geht es da? Was haben Kinder mit Lernschwierigkeiten mit der Förderung Begabter zu tun?

Oft geht man noch einen Schritt weiter mit der Forderung, endlich auch etwas für die Hochbegabten zu tun, für die Schwachen würde schließlich seit Jahrzehnten Geld ausgegeben.

Auch hier wird offensichtlich versucht, die eine Gruppe gegen die andere auszuspielen. Ein inhaltlicher Zusammenhang ist in dieser eindimensionalen Argumentation aber nicht haltbar.

6 *Hochbegabte schreiben immer gute Schulnoten.*

Dass Hochbegabte in den Klassen sofort und zweifelsfrei an ihren ausgezeichneten Noten zu erkennen seien, ist ein Irrtum in zweifacher Hinsicht. Erstens gibt es zahlreiche Hochbegabte, die nicht permanent Höchstleistungen erbringen und ausgezeichnete Noten schreiben. Hand aufs Herz: Erbringen Sie täglich mehrmals und ausschließlich Höchstleistung?

Die Aussage ist aber auch in einer zweiten Hinsicht irreführend. Es gibt nämlich auch hochleistende Kinder, die nicht zwingend zu den Hochbegabten gehören.

Schulerfolg hat ebenso sehr mit Persönlichkeitsmerkmalen, mit Systemkenntnissen und angemessenem Verhalten zu tun und ist nicht direkt und ausschließlich an der Begabungshöhe zu bemessen.

7 *Hochbegabte kommen in der Schule ohne fremde Hilfe zurecht.*

Auch diese Aussage muss differenziert kommentiert werden. Natürlich gibt es Hochbegabte, die bravou-

## 6 Begabungsfördernder Unterricht – Unterricht mit Begabten



*Worin unterscheiden sich Begabungs- und Begabtenförderung voneinander?*

*Welches sind die zentralen Fördermaßnahmen und wie sind sie zu bewerten?*

*Dies die beiden Schwerpunkte des ersten Teils dieses Kapitels.*

*Zunächst werden Begrifflichkeiten geklärt und an Hand der Begabungsförderung Prinzipien des generell begabungsfördernden Unterrichts vorgestellt.*

*Geht der Förderbedarf eines begabten Kindes deutlich über den begabungsfördernden Unterricht hinaus, gilt es weitere Maßnahmen zu prüfen. Diese werden im Weiteren vorgestellt und kritisch ausgeleuchtet.*

*Der dritte Teil dieses Kapitels beschäftigt sich mit der Frage, was zu den Aufgabebereichen der Schulischen Heilpädagogik gehören soll und wann tatsächlich sonderpädagogischer Handlungsbedarf im Zusammenhang mit hoher Begabung besteht.*

*Besondere Maßnahmen bedürfen einer Legitimation. An welchen Kriterien müssen sie sich messen, um eine Berechtigung zu haben? Wie lässt sich Begabtenförderung überhaupt legitimieren? Dazu werden am Schluss des Kapitels drei Kriterien vorgeschlagen.*

Im schulischen Kontext werden im Zusammenhang mit Fördermaßnahmen verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, oft werden diese aber unscharf eingesetzt und führen nicht zu Klarheit.

Vielerorts wird von «Begabungsförderung» gesprochen, aber Begabtenförderung betrieben, und mancherorts wird der Begriff «Begabungsförderung» als einziger, offenbar besser akzeptierter, für beides verwendet, obwohl man zwischen Begabungs- und Begabtenförderung durchaus einen inhaltlichen, nicht nur einen sprachlichen Unterschied ausmachen kann.

### **Pädagogisches Prinzip der Begabungsförderung**

«Begabungsförderung ist eine allgemeine Aufgabe der Volksschule. Darunter wird eine allen Kindern und Jugendlichen entsprechende Förderung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz verstanden.» (Arbeits-

gruppe «Begabungsförderung» der EDK-Ost 2. Zwischenbericht. 2000)

Prinzipiell haben alle Kinder Anspruch auf Begabungsförderung; sie gehört zum Grundauftrag der Schule und des Unterrichts. Etwas präziser und weniger missverständlich wird es, wenn man von «Umgang mit Heterogenität» und der daraus resultierenden individuellen Förderung aller Kinder spricht.

Es geht bei der Begabungsförderung somit nicht um Maßnahmen, die einem einzelnen Kind oder einer ausgewählten Gruppe zugute kommen, sondern um ein grundlegendes Prinzip der Schule: Orientierung an den vorhandenen Ressourcen und dem unterschiedlichen Vorwissen der Kinder und deren konsequenter Einbezug in den Unterricht, um nächste individuelle Entwicklungs- und Lernschritte anschließen zu können.

## Begabtenförderung: Maßnahmen für Einzelne

Begabtenförderung hingegen meint etwas anderes: Hier hat man begabte (hochbegabte, überdurchschnittlich begabte) Kinder im Fokus und plant Maßnahmen und Förderprogramme, die dieser ausgewählten Gruppe zugute kommen. Es handelt sich bei der Begabtenförderung also nicht um ein generelles Unterrichtsprinzip im Sinne des Umgangs mit Heterogenität, sondern um gezielte und spezielle Maßnahmen, die für die Gruppe begabter Kinder getroffen werden.

Diese Maßnahmen können sowohl unterschiedlich ausgerichtet wie auch unterschiedlich organisiert sein. Begabtenförderung meint also nicht die allgemeine Aufgabe der Volksschule, sondern die spezielle Maßnahme für Einzelne. Damit taucht auch die Frage auf, wem diese speziellen Maßnahmen, die auch mit erheblichen Kosten verbunden sind, zugute kommen sollen. Sind sie für alle Begabten oder nur für die Gruppe der Hochbegabten einzuleiten?

Begabtenförderung, als Ansatz der Leistungsförderung verstanden, müsste nach einem speziellen Auswahlverfahren allen potenziell Leistungsfähigen solche Sondermaßnahmen zugänglich machen.

«Bei uns läuft nichts für begabte Kinder» – eine oft geäußerte Kritik vor allem aus Elternsicht. Diese Aussage müsste insofern relativiert werden, indem aufgezeigt wird, dass der erste Förderort die Regelklasse ist. Dort werden *alle* Kinder gefördert. Es ist demnach nicht zulässig von ausbleibender Förderung für Begabte zu sprechen, höchstens vom Ausbleiben besonderer *Maßnahmen*.

Wenn ein Kind über die Förderung im Regelklassenunterricht hinaus *zusätzliche* Förderangebote wünscht oder man seiner Leistungsfähigkeit noch mehr Raum zur Verfügung stellen oder sein Potenzial ausschöpfen will, indem man ihm die Möglichkeit gibt, seine Hochleistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, handelt es sich immer um eine spezielle Maßnahme. In diesem Fall weist die Maßnahme zwar eine etwas einseitige Leistungsorientierung auf, geht aber über das in der Regelklasse übliche Angebot deutlich hinaus und stellt eine klassische Maßnahme der Begabtenförderung dar.

## Prinzipien eines begabungsfördernden Unterrichts

Begabungsförderung im Sinne eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität ist also eine vordringliche Aufgabe der Volksschule. Etwas vereinfachend lässt sich behaupten, ein Unterricht, der in hohem Maße begabungsfördernd ist, integriere die Begabtenförderung oder anders gesagt, je begabungsfördernder der Unterricht an sich ist, umso weniger braucht es spezielle Maßnahmen für Begabte.

Wie sieht ein generell begabungsfördernder Unterricht aus? Welche Merkmale lassen sich ausmachen und welche Prinzipien sind feststellbar? Welches ist die Rolle der Lehrperson in einem begabungsfördernden Unterricht? Und ist der begabungsfördernde Unterricht auch zwangsläufig schon ein begabtgerechter? Diesen und weiteren Fragen soll im folgenden Teil nachgegangen werden.

### Mehr lernen als lehren

Franz E. Weinert bringt den so genannt guten Unterricht auf einen sehr einfachen Nenner, indem er sinngemäß sagt: Guter Unterricht ist der, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.

Guter Unterricht – der notabene auch begabungsfördernd ist – verlangt also hohe Aktivität der Lernenden und deutlich tiefere beziehungsweise zurückhaltende Aktivitäten der Lehrperson während des Unterrichtsgeschehens. Es soll in erster Linie gelernt werden, nicht belehrt. Die Lehrperson steht also nicht im Zentrum des Geschehens, sondern arrangiert die Lerngegenstände so, dass die Kinder und Jugendlichen sich darin als eigenständige und aktive Lernende erfahren können. Die leitende Frage bei jeder Aufgabenstellung muss demnach sein: Was können Kinder und Jugendliche dabei lernen? Wie kann ich sie kognitiv aktivieren und welche grundlegenden Lernerfahrungen können sie bei der Bearbeitung machen?

Erst in zweiter Linie geht es dann um das methodisch-didaktische Setting. Oftmals steht dieses aber im Zentrum und versperrt die Sicht auf die eigentliche

Qualität der verwendeten Aufgabenstellungen. Auch ein offener Unterricht ist nicht per se guter Unterricht. Gut wird er dann, wenn er mit kognitiv anspruchsvollen Aufgaben arbeitet und vielfältige Lernerfahrungen ermöglicht und unterstützt.

Anspruchsvolle Aufgabenstellungen fordern Kinder heraus. Dabei geht es um die optimale Passung zwischen Kind und Aufgabenstellung. Unter optimaler Passung versteht man, dass die Aufgabenstellung so gewählt ist, dass sie das Kind weder unter- noch überfordert, sondern dass die Zielerreichung mit Anstrengung im Bereich des Möglichen liegt. Wird eine Aufgabenstellung so gewählt – und dies ist eine alltägliche Situation hochbegabter Kinder – dass sie ohne Anstrengung bearbeitet und gelöst werden kann, entwertet sie sich selbst. Eine Erstklässlerin, die vorzeitig lesen gelernt hat und in der ersten Klasse fließend liest, ist nicht stolz, wenn sie jetzt auch einfachste Silben korrekt lesen kann oder einen neuen Buchstaben erlernt hat. Wirkliches Lernen verlangt den Kindern etwas ab und wird durch den Lernerfolg belohnt.

## Lernen – ein aktiver Prozess

Lernen ist also nicht eine delegierte Sache und auch keine private Angelegenheit. Die Lernenden übernehmen Mitverantwortung für ihr eigenes Denken und Lernen und sind nicht einfach Objekte der Belehrung. Die Lehrperson ist nicht Alleinunterhalter oder -unterhalterin, sondern organisiert und begleitet Lernprozesse. Sie ist nicht in erster Linie Wissensvermittlerin oder Allwissende, aber auch nicht lediglich Lernberaterin oder Moderatorin, sondern hilft den Kindern und Jugendlichen mit geschickter kognitiver Aktivierung weiter.

Es geht beim Lernen um den aktiven Aufbau von Wissen, Strategien und Verfahren. Und dieser aktive Prozess muss maßgeblich von den Lernenden geleistet werden. Lernen ist anstrengend und anspruchsvoll. Will es nachhaltig sein, ist der aktive Prozess die erfolgversprechendste und beglückendste Art des Wissenserwerbs. Das Fach oder der Stoff an sich gewinnt damit eine zentrale Bedeutung und zwar in seiner ganzen Schönheit

und Vollständigkeit, die eine Übersicht ermöglicht. Er wird nicht in kleinen, vorportionierten Häppchen mundgerecht serviert, sondern tritt in einem Problem oder einer großen Aufgabe in Erscheinung. Damit wird die Produktion der eigenen Lösungswege zentral. Es geht nicht um ausschließliche Reproduktion von Lösungsverfahren oder das Wiedergeben der einzig möglichen richtigen Lösung.

Um aber gleich auch ein paar mögliche Missverständnisse vorwegzunehmen: Gefordert ist ganz und gar nicht Beliebigkeit im Unterricht. Lernen auf eigenen Wegen bedeutet nicht, dass man alles tun und lassen kann. Es heißt aber, dass Lernen immer ein Angebot darstellt, das angenommen oder ausgeschlagen werden kann und das auf völlig unterschiedliche, individuelle Weise bewältigt werden kann. Nicht alles ist machbar oder erzwingbar. Aber es müssen und sollen didaktische Rahmenbedingungen und Lernumgebungen geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglichen, das stoffliche Angebot anzunehmen.

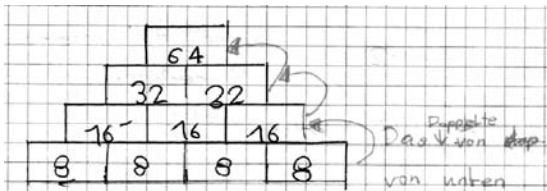
Dazu ist ein fachlicher Rahmen zwingend notwendig. Das heißt, dass kompaktes Wissen zur Verfügung steht und einbezogen werden kann, dass die Lernenden auch in dem Sinne ernst genommen werden, indem man sie das selbst entdecken lässt, was auch wirklich zu entdecken ist, dass man sie mit echten Fragen konfrontiert, sie anregt, selbst neue fachliche Fragen zu formulieren und diese zu klären. Das alles setzt auch voraus, dass eine prinzipielle Offenheit von der Sache her besteht, dass Lernen so arrangiert wird, dass es unterschiedliche Wege und Lösungen zulässt.

Lernen als aktiver Aufbauprozess verlangt von der Lehrperson nebst didaktischem Können und Wissen zwingend auch entsprechende fachliche Kompetenzen. Wer beispielsweise eine mathematische Lernumgebung gestalten will, muss verstehen, welcher mathematische Gehalt im Thema steckt und wie dieser mit anderen mathematischen Inhalten verknüpft ist.

So gesehen bezieht sich Weinerts Wort vom «mehr lernen als lehren» auch auf die Lehrperson: sie muss sich im Vorfeld mit dem Stoff aus fachlicher Sicht intensiv auseinandersetzen und ihn neu kennen und verstehen lernen, um elementare Lernerlebnisse der Kinder arrangieren zu können.

## Eigenes Tun statt Konsum fremder Gedanken

Mit hochrotem Kopf sitzt Lea, eine Achtjährige, an ihrem Platz. Sie hat eben herausgefunden, dass sich beim Bau von Zahlenmauern aus gleichen Grundsteinen (Illustration) die Zahlen mit dem Stufenanstieg jeweils verdoppeln. Nun ringt sie um mathematische Formulierungen für das Doppelte vom Doppelten, was zugegebenermaßen für eine Achtjährige nicht ganz einfach ist!

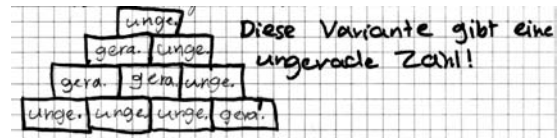


Silvan, ein Zehnjähriger, hingegen denkt eifrig über Zusammenhänge zwischen geraden und ungeraden Zahlen in diesen Zahlenmauern nach. Seine Gedanken bespricht er mit seinem Freund, dem zwölfjährigen Sandro.

Sandro, der musikalisch interessiert ist, hat in seiner sehr hohen Zahlenmauer einen Takt entdeckt. Er freut sich über seine Entdeckung, die er nun seinem Freund Silvan erläutert.

Gemeinsam suchen die beiden Jungen nach weiteren Gesetzmäßigkeiten in ihren Zahlenmauern und versuchen hinter Bauprinzipien und allgemein gültige Gesetze zu kommen.

Claudia, eine Zehnjährige, mag Rechnen nicht besonders. Dafür hat sie schnell gemerkt, dass die Zahlenmauern auch auf einer abstrakteren Ebene sehr interessant sein können. Sie findet es spannend und herausfordernd zugleich, darüber nachzudenken, was man über den obersten Stein sagen kann, wenn man in der untersten Reihe ausschließlich mit ungeraden Zahlen arbeitet. Dieser Fragestellung geht sie systematisch nach und überprüft konsequent, was mit der Spitze der Mauer passiert, wenn in der untersten Reihe ein Stein, zwei Steine und so weiter ungerade sind.



Als sie alle Möglichkeiten ausprobiert und ihre Erkenntnisse festgehalten hat, sucht sie mögliche Begründungen.

In der Zwischenzeit hat Lea das Doppelte vom Doppelten als korrekte Malrechnungen notiert. Ob sie sich für die kürzere Schreibweise, die Potenzen, interessiert? Die Lehrerin schreibt ihr eine Rückmeldung ins Forschungsheft: «Prima! Das könnte man auch noch viel kürzer schreiben! Interessiert es dich, wie?» Ihre rasche Antwort, wiederum schriftlich festgehalten: «Klar!»

Daraus entwickelt sich eine längere dialogische Lernsequenz. Die Lehrerin gibt Lea individuelle Inputs und stellt weiterführende Fragen. Jeder Schritt ist begleitet von der echten Frage, ob das Kind noch Genaueres wissen will. Lea wird dies so lange bejahen, wie sie in der Lage ist, den Erklärungen folgen zu können. Dabei wird sie an ihre individuelle Leistungsgrenze gehen, die die Lehrerin in diesem dialogischen Prozess ausloten wird. Wenn die Frage für Lea erschöpft sein wird, wird sie sich einer anderen zuwenden.

Marco, ein Zwölfjähriger, hat in der Zwischenzeit hartnäckig an seiner Zahlenmauer, die aus 12 Stockwerken besteht, weiter gerechnet. Er will sie so gestalten, dass in jeder Reihe eine neue Gesetzmäßigkeit erkennbar ist. Ein nicht ganz einfaches Unterfangen! Weil dieses aber seinem eigenen Wunsch und seiner persönlichen Zielsetzung entspricht, ist es sehr wahrscheinlich, dass er motiviert an der Arbeit bleiben wird.

Alle diese Kinder werden ihre Entdeckungen in einer Versammlung oder Mathematikkonferenz der ganzen Klasse präsentieren und von den anderen Kindern eine Rückmeldung zu ihren Forschungsergebnissen und -bemühungen bekommen. Damit setzt das interaktive Lernen ein, das nahtlos auf die individuelle Forschungsarbeit folgt. Man will schließlich wissen, was andere mit dem gleichen offenen Auftrag angefangen haben, was sie herausgefunden haben und wie sie das

## 7 Pädagogische Fallen im Umgang mit begabten Kindern



*Anhand von sieben Themenbereichen werden pädagogische Fallen vorgestellt, die den Umgang mit begabten Kindern in der Praxis sowohl für Eltern wie für Lehrkräfte erschweren können. Ein Fazit weist auf drei wichtige Punkte im Umgang mit hochbegabten Kindern hin.*

Oft wird angesichts der hohen intellektuellen Leistungsfähigkeit hochbegabter Kinder und Jugendlicher vergessen, dass es nicht nur um Bildungsinhalte geht, sondern dass auch erzieherische Fragestellungen angemessen berücksichtigt werden müssen. Hochbegabte Kinder wollen sich nicht nur mit interessanten Stoffgebieten eigenständig auseinandersetzen, sondern haben auch in sozial-emotionaler Hinsicht Bedürfnisse, die bisweilen etwas in Vergessenheit geraten. Es geht um Bildung und *Erziehung* begabter Kinder, nicht ausschließlich um deren Bildung. Aus der Erfahrung im Umgang mit hochbegabten Kindern lassen sich verschiedene Fallen und Stolpersteine ausmachen, die häufig auftreten.

### **Besondere Begabung – besondere Maßnahme?**

Als Erstes ist der Irrtum zu nennen, dass hochbegabte Kinder per se, also gewissermaßen automatisch, be-

sondere Maßnahmen bräuchten. Dass dem nicht so ist, wissen wir unter anderem aus der Arbeit von Margrit Stamm (2001), die festhält, dass die große Mehrheit der Begabten während der ganzen Schulzeit Klassenbeste sind und bleiben, über eine hohe Leistungsmotivation verfügen und sich im schulischen Kontext so verhalten, dass jede Lehrperson sie gern in ihrer Klasse unterrichtet. Hier besteht demnach kein Handlungsbedarf. Es lässt sich nicht begründen, weshalb diese unproblematischen Kinder und Jugendlichen, die sowohl mit hoher Leistungsfähigkeit als auch mit günstigen Persönlichkeitsmerkmalen ausgestattet sind, besondere Maßnahmen brauchen sollen. Eine besondere Maßnahme wird erst dann notwendig, wenn ein besonderes pädagogisches Erfordernis auszumachen ist, wenn also der begabungsfördernde Unterricht nicht mehr ausreicht, um die Bedürfnisse des Kindes zu decken. Besondere Erfordernisse sind also nicht einfach auf Grund eines hohen Intelligenzwertes auszumachen, sondern entstehen in einem Kontext. Damit muss die

Kurzformel «besonders begabt = besondere Maßnahme notwendig» fallen gelassen werden.

## Unterforderung

Eine weitere Falle stellt die Thematik der Unterforderung dar. Man ist schnell geneigt anzunehmen, dass Begabte, die in ihrer Entwicklung beschleunigt sind, in einer Unterrichtssituation, die sich am Altersdurchschnitt orientiert, unterfordert sind. Die objektive Unterforderung ist in diesem Kontext sicher gegeben. Dabei handelt es sich aber nicht um die eigentliche Fragestellung. Es muss im Zusammenhang mit Unterforderung zwischen objektiver und subjektiver Unterforderung unterschieden werden. Wenn ein Kind objektiv unterfordert ist, heißt das noch lange nicht, dass es sich auch subjektiv so fühlt. Möglicherweise hat es einen hochkreativen Umgang mit solchen Situationen gefunden, verbindet das Bekannte mit dem Neuen, macht sich kritische und eigenständige weiterführende Gedanken, meldet sich mit einer Aktivität oder einem Alternativangebot und so weiter.

Hochbegabte werden nie Situationen antreffen, die speziell auf sie zugeschnitten sind, dafür sind sie eine zu kleine Minderheit. Sie tun gut daran, Strategien zu erlernen, nicht passende Situationen selbst zur Passung zu bringen. Diejenigen hochbegabten Kinder, die massiv unter Unterforderungssituationen leiden, brauchen in der Regel nicht einfach ein stoffliches Angebot, sondern müssen auf erzieherischer Ebene lernen, sich zu artikulieren, Alternativen zu formulieren und Strategien für den Umgang mit Unterforderung zu finden.

In diesem Sinne kann man durchaus sagen, dass es Unterforderung als eigenes Phänomen oder als spezifisches Hochbegabtenproblem so nicht gibt. Unterforderung ist entweder die Antwort auf eine unangemessene Didaktik (siehe Kapitel 6) oder auf falsche Erwartungen.

## Langeweile

«Mein Kind langweilt sich bei Ihnen in der Schule» – wohl der meistgefürchtete Satz jeder Lehrperson und

gleichzeitig auch derjenige, der jede Lehrkraft sofort zum Handeln bringt: Entweder in der Rechtfertigung, warum das nicht zutreffend sein kann oder aber im augenblicklichen Bereitstellen zusätzlicher Bildungsinhalte, dem viel geforderten «Futter» – als wären Kinder Hamster, die mit etwas schmackhaften Körnern für die nächsten Stunden ausreichend versorgt sind.

Langeweile, gesellschaftlich gegenwärtig stark und ausschließlich negativ besetzt, soll vermieden werden. Warum eigentlich? Ist nicht Langeweile der «Hunger vor dem Essen», die kreative Pause vor dem schöpferischen Tun, die Ruhe vor der Aktivität oder dem Output? Langeweile oder besser die Möglichkeit zu sinnieren, nicht stets produktiv zu sein, ist notwendig, um eigene Fragen finden zu können, um herauszufinden, womit man sich wirklich beschäftigen will, was einem wirklich wichtig ist. Vermeiden von Langeweile führt zu einer hektischen und zudem fremdbestimmten Betriebsamkeit, die eine innere Leere zwar vorübergehend vergessen lässt, aber nicht behebt.

In der Begabtenförderung muss es also auch um eine Neudefinition der Langeweile gehen. Langeweile ist kein Fördergrund, sondern zunächst ein hoch kreativer Zustand, der als solcher genutzt und zum Gesprächsanlass genommen werden soll.

## Leistungsexzellenz

Von begabten Kindern wird erwartet, dass sie auch automatisch hoch leistend sind. Das trifft zwar für die meisten immer wieder zu. Aber Leistungsexzellenz ist prinzipiell nur temporär leistbar, nicht generell. Hochleistungssportler und -sportlerinnen zeigen eine hohe Leistung nicht permanent, sondern wenn alles optimal läuft, zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt.

Hochbegabte Kinder sehen sich aber sehr häufig mit dem Anspruch konfrontiert, dass sie ihre Hochleistung, beziehungsweise Hoch- und Höchstform permanent zu zeigen hätten. Dieser Zwang zur Leistungsexzellenz kann schließlich dazu führen, dass man sich ausgebeutet fühlt, gar nicht mehr leisten will oder kann, weil man die permanente Anforderung an Exzellenz sowie so nicht erfüllen kann.

# Literaturverzeichnis

## 4 Diagnostik und Maßnahmenplanung

- Feger, Barbara; Prado, Tania M. (1998). *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Heller, Kurt A. (ed.) (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber
- Heinbokel, Annette (1996). *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster: LIT Verlag
- Hollenweger, Judith; Lienhard, P. (2004). *Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen*. Unveröffentlichte Erprobungsfassung vom November 2004. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich; Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
- Huser, Joëlle (1999). *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- World Health Organisation (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO; siehe auch: <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>

## 6 Begabungsfördernder Unterricht – Unterricht mit Begabten

- Bähr, K. (1998). *Überspringen einer Klasse im Kanton Zürich*. Ergebnisse einer Untersuchung der Jahre 1995–1997. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich
- Bruner, J. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Cornelsen
- Brunner, E. (2001). *Forschendes Lernen*. Eine begabungsfördernde Unterrichtskonzeption. Frauenfeld: Thurgauer Lehrmittelverlag
- EDK-Ost: Arbeitsgruppe «Begabungsförderung» (2000). *2. Zwischenbericht*
- Hany, E. (1999). *Begabtenförderung in Deutschland als Scheinbehandlung? – ein freundschaftlicher Frontalangriff*. In: Joswig, H. (Hrsg.) (2000). *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.–24.10.1999
- Hoyningen-Süess, U.; Lienhard, P. (Hrsg.) (1998). *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem*. Luzern: Ed. SZH/SPC
- Renzulli, J.; Reis, S.; Stednitz, U. (2002). *Das schulische Enrichmentmodell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer
- Stamm, M. (2001). FLR 2000. *Fünf Jahre nach der Einschulung – Eintritt in die Oberstufe*. Aarau: Stamm & Partner

## 8 Beratung von Eltern

- Elbing, Eberhard (2000). Unterlagen zum Thema «Beratung von Eltern hochbegabter Kinder». Unveröffentlichte Kursmaterialien aus dem Nachdiplomkurs «Begabtenförderung – Kompetenzerweiterung im Umgang mit besonderer Begabung und Heterogenität», durchgeführt von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH und der Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik
- Feger, Barbara; Prado, Tania M. (1998). *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Fries, Anna-Verena (2004). *Die Rede über Hochbegabung. Ein berichtender Essay*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich
- Grossenbacher, Silvia (Koordination) (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Heinbokel, Annette (1996). *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster: LIT Verlag
- Webb, James T.; Meckstroth, Elizabeth A.; Tolan, Stephanie, S. (1998). *Hochbegabte, ihre Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern: Huber
- Wittmann, Anna Julia (2003). *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen: Hogrefe

## **9 Ausbildung, Weiterbildung und Beratung von Lehrkräften**

- Brunner, E.; Gyseler, D.; Lienhard, P. (2002). *Qualitätsstandards Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Expertenbericht im Auftrag der Fachgruppe Begabtenförderung der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost Fachgruppe «Begabtenförderung»). Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (HfH)