

Artikel aus EZ-11-2000

Hochbegabte auf Waldorfschulen?

»Waldorfschulen sind für intellektuell hochbegabte Kinder nur bedingt geeignet ... Der aufs Künstlerische, Musische und Handwerkliche ausgerichtete Lehrplan, der von der ersten Klasse an zwei Fremdsprachen vorschreibt, ist zwar für Kinder mit Begabungen in dieser Richtung gut, aber die Didaktik entspricht nicht dem, wie hochbegabte Kinder lernen: Die Waldorfpädagogik ist sehr autoritär, und das Lernen in der Gruppe ist dort wichtig. Beides bereitet kleinen, gerne selbstständig und unkonventionell arbeitenden Freigeistern große Schwierigkeiten.«

Dieses Zitat aus dem Buch »Ist mein Kind hochbegabt?«¹ wirft allerlei Fragen auf. Birgt nicht doch gerade der pädagogische Impuls Rudolf Steiners für hochbegabte Kinder Wege der Entfaltung?

An vielen Stellen seiner pädagogischen Vorträge sagt Steiner z.B.: Es könnten »unter den Schülern, die man da vor sich hat, ... drei oder vier zu Genie veranlagte Kinder sein. Und Sie werden mir doch wirklich zugeben, dass man nicht lauter Genies zu Lehrern machen kann und dass der Fall sogar nicht selten vorkommen wird, dass der Lehrer nicht die Genialität hat, die einmal diejenigen haben werden, die vielleicht von ihm erzogen und unterrichtet werden mussten. Aber der Lehrer muss ... auch diejenigen richtig erziehen und unterrichten, die weit über ihn hinauswachsen müssen nach ihren Anlagen. Das wird man aber nur können, wenn man sich ganz und gar als Lehrer abgewöhnt, die Schüler zu dem machen zu wollen, was man selber ist. Und wenn man sich entschließen kann, bis zur äußersten Möglichkeit hin selbstlos in der Schule zu stehen, sich möglichst in Bezug auf seine menschlichen Sympathien und Antipathien, in Bezug auf seine persönlichen Eigenschaften auszuschalten und sich ganz hinzugeben an dasjenige, was einem die Schüler sagen, natürlich unbewusst sagen ...«²

In diesem Zitat geht es nicht um Inhalte, sondern um Didaktik. Gemeinsam in der Gruppe im Gleichschritt das Rechnen, Schreiben und Lesen zu lernen, nicht in Freiheit, sondern nach der Vorgabe des Lehrers, wie es immer noch häufig getan wird, kann nicht im Sinne des Erfinders gewesen sein. Dafür nimmt Steiner die individuelle Entfaltung, das wirkliche aus der Begeisterung heraus Tätigsein nicht nur beim Erwachsenen, sondern auch bei Kindern viel zu wichtig. Lernen und Entwicklung sind individuelle Vorgänge.

Die Realität zeigt, dass die Epochen-Hefte landauf landab sich oft wesentlich ähnlicher sehen, als sie sollten, und eher den Lernprozess des Lehrers widerspiegeln als den der Schüler.

Die didaktische Aufbereitung des Stoffgebietes setzt voraus, dass man das Lernverhalten der einzelnen Schüler kennt und ihnen anbietet, was sie benötigen, um dieses Stoffgebiet erfassen zu können. Woher aber kann man das wissen, wenn man frontal unterrichtet? Die »Störsender« der Klasse zeigen zwar sehr schnell, dass sie nicht die richtige Nahrung erhalten, aber das kann man durchaus als Fehlverhalten der Schüler interpretieren. Man steht als Waldorflehrer also vor einer großen Aufgabe: das eigene Erfassen des Gebietes; die didaktische Aufbereitung, so dass jeder einsteigen kann, und in drei Wochen ein neues, ebenso umfangreiches Thema!

Spätestens hier beginnt sicher jedem zu dämmern, dass der Waldorflehrplan nicht nur wahrscheinlich (auch) für hochbegabte Schüler gedacht ist, sondern vor allem für »hochbegabte« Lehrer. In den seltensten Fällen kann man ja auf didaktische Handbücher zurückgreifen, in vielen Fachgebieten muss man sich selbst ganz neu orientieren. Doch wer von uns ist hochbegabt?

Vielleicht ist es dieser große Anspruch, der uns die eigene Bewegung mit derjenigen der Kinder verwechseln lässt, der uns suggeriert, unsere Begeisterung an sich habe schon eine begeisternde Wirkung auf die Kinder. Ist nicht die eigene Entwicklung von uns Lehrern in Erarbeitung des Lehrplans eine so interessante Sache, dass wir manchmal zu fragen vergessen: Wie geht es dem Kind damit?

Die hochbegabten Kinder können sich an einem frontalen Unterricht nicht begeistern, sehen keinen Sinn im rhythmischen Teil, werden zum unerträglichen Spiegel für den Lehrer, der sie nicht als »Genies« erkennt. Aus diesem Grund ist gerade der Anfangsunterricht an unseren Schulen für Hochbegabte entwicklungshemmend.

Auffällig ist, dass (hoch)begabte Schüler, die als Quereinsteiger ab Klasse vier oder fünf in die Waldorfschule kommen, dort ein so breites Spektrum vorfinden, wie sie es aus den Regelschulen nicht kennen, und sich oft erstaunlich entfalten. Der kognitive Bereich wird nicht mehr so stark zurückgedrängt, das Maß an selbstständigen Lernformen hat auch schon zugenommen. Die Theaterprojekte bieten großartige Möglichkeiten, sich mit der eigenen Begabung einzubringen. Der epochale Unterricht regt an, sich wirklich mit einem Gebiet auseinanderzusetzen. Das Lernen ohne kleinschrittige Übungsbücher (für viele Kinder eine unüberwindliche Schwierigkeit) kommt gerade den Hochbegabten, diesen »Schnell-Lernern«, entgegen.

Gerade intellektuelle Hochbegabung kann sich zu einer selbstzerstörerischen Kraft entwickeln, wenn sie nicht ihren Raum im Unterrichtsgeschehen findet. Arroganz und Kälte ist die Folge, wenn diese Schüler ihre Schätze nicht in einem sozialen Kontext entfalten können. Sie bleiben die ewig ausgeschlossenen, ausgeliefert an ihren Intellekt, vor dessen vernichtender Wirkung Steiner immer wieder warnt. Ist es nicht gerade deshalb so wichtig, dass diese Kinder auf die Waldorfschule gehen dürfen?

Oft wird die Schlussfolgerung gezogen, sie sollten in Bewegung kommen, ins soziale Tun, um ihnen ein Gegengewicht zu bieten. Sie erleben meines Erachtens gerade in den ersten Klassen, dass sie so, wie sie sind, nicht »gut« sind, weil sie das, was sie können, nicht dürfen und dasjenige tun müssen, was sie nicht wollen. Hier stößt ein Unterricht, der sich am Lehrer orientiert, an seine Grenzen. Waldorfpädagogik möchte sich jedoch an den Schülern orientieren, an jedem einzelnen, an der Fülle der Begabungen auch in der ersten Klasse. Hier fehlt es uns ganz offensichtlich an didaktischen Ansätzen, an Mut zu Neuem und am unerschütterlichen Vertrauen in die Kinder.

Welche Frage stellen uns die hochbegabten Schüler? Sie machen uns darauf aufmerksam, dass die Begabungen der Kinder keine wesentliche Quelle unserer Unterrichtsgestaltung darstellen. Hochbegabte erkranken, Begabte kränkeln. Sie fordern von uns keine therapeutischen Konzepte und meines Erachtens auch keine Intelligenztests, sondern nur: guten Unterricht, in dem sie ihre eigenen Impulse verwirklichen können. Wenn diese Kinder nicht an unseren Schulen bleiben und uns nicht auf die Zukunft unserer Pädagogik weisen können, werden wir vielleicht nicht nur ihre Fragen unbeantwortet lassen, sondern die aller begabten Kinder – und welches Kind ist das nicht?

Uta Stolz

- 1 Bettina Mähler: Ist mein Kind hochbegabt? rororo, Reihe »Mit Kindern leben«, Reinbek 2000
- Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, Vortrag vom 20.4.1923, in: GA 306, Dornach ⁴1989, S. 130 f.

Hochbegabte – eine Herausforderung für die Erzieher

Cornelia Notholt

Hochbegabte Menschen in ihrer Kindheit und Jugend zu begleiten, stellt erhöhte Anforderungen an die Persönlichkeit der Erzieher. Sie erfordert Offenheit für Neues, Ungewöhnliches, noch nie Dagewesenes und damit auch ein erhöhtes Maß an Selbstkritik, Mut zum Risiko und die Bereitschaft, Fehler zu machen und einzugestehen. Das hochbegabte Kind fordert uns heraus, uns aus unseren Gewohnheiten – auch im Denken – herauszubewegen. Nur wenn wir dies wagen, werden wir wirklichen Zugang zu diesen Kindern finden, werden wir neue Begegnungsräume entdecken, die auch unser eigenes Leben bereichern können.

Keines der Kinder und Jugendlichen, die bisher in meine Praxis zu Kunsttherapie (Fachbereich Musik) kamen, wurde wegen seiner besonderen Begabungen geschickt. Und doch stellte sich bei nahezu der Hälfte der Kinder und Jugendlichen heraus, dass sie auf irgendeinem Gebiet deutlich überdurchschnittlich begabt, manche sogar regelrechte Multi-Talente war deutlicher Teil ihrer Schwierigkeiten und Probleme mit ihren Begabungen zusammenhängen.

Wenn so ein junger Mensch zur Therapie kommt, ist er meist schon ein ganzes Stück »in den Brunnen gefallen«, manche autoaggressiv bis hin zum Suizidversuch.

Zuerst einmal gilt es dann herauszufinden, ob unerkannte Hochbegabungen vorliegen. Die wichtigste Grundlage dafür ist die Entwicklungsanamnese; hier können die erstaunlichsten Phänomene zum Vorschein kommen. So lernte ich ein Kind kennen, das schon wenige Stunden nach der Geburt nicht mehr wie ein Neugeborenes aussah und am zweiten Lebenstag versuchte, seinen Kopf zu heben.

Von einem Kind wird berichtet, dass es im Alter von neun Monaten Weihnachtslieder rhythmisch und von der Intonation her richtig sang, wobei es altersgemäße Laute benutzte. Das gleiche Kind spielte im Alter von drei Jahren und neun Monaten auf einer Blockflöte Weihnachtslieder. Dabei stellte es ein Weihnachtsliederheft auf einen Notenständer und spielte nach Gehör genau das Lied, das im Liederheft aufgeschlagen war.

Ein weiteres Kind lernte im Alter von vier Jahren das Lesen, indem es beim Vorlesen mit auf den Text schaute.

Oft wird durch die Entwicklungs-Anamnese schon erkennbar, ob eine Hochbegabung vorliegt. Absolute Sicherheit bekommt man, indem man sein Kind testen lässt. Oft schrecken gerade WaldorferInnen davor zurück, ihr Kind einem Schulpsychologen vorzustellen. Tatsache ist, dass gerade begabte Kinder mit Begeisterung die Testaufgaben angehen. Dem Kind geschieht nichts durch einen IQ-Test, es trägt keine Schäden davon und wird nicht negativ beeinflusst. Die Ergebnisse des Tests werden nicht im Beisein des Kindes besprochen.

Den Eltern kann das Testergebnis vor allem eine argumentative Hilfe sein, z.B. bei Gesprächen mit Lehrern oder sonstigen Menschen, die mit dem Kind zu tun haben.

Waldorfpädagogik für besonders Begabte?

In den meisten Waldorfschulen sind noch recht wenig konkrete Erfahrungen und Hilfsmöglichkeiten vorhanden, da ist noch ein weites Feld für Forschungs- und Entwicklungstätigkeit. Dabei ist es sinnvoll, nach »außen« zu schauen, denn es gibt in manchen staatlichen und privaten Schulen schon einige Erfahrungen. Unser Nachbarland Niederlande ist auf diesem Gebiet viel weiter, auch in den Waldorfschulen. Anregungen können Lehrer, aber auch Eltern aus schon recht reichhaltiger Literatur, aus speziell entwickelten Unterrichtsmaterialien, bei Schulpsychologen mit z.T. jahrzehntelanger Erfahrung und bei verschiedenen Vereinen und Selbsthilfegruppen bekommen. (Adressen siehe Seite 1216)

Ich habe sehr aktive Menschen in der Hochbegabten-Förderung kennengelernt, die die Meinung vertreten, die Waldorfpädagogik sei für hochbegabte Schüler ungeeignet. Ich bin der Meinung, dass gerade die Waldorfpädagogik auf Grund ihrer Vielfältigkeit im Lehrplan und ihrem Anspruch, die Schüler ganzheitlich anzusehen, besonders geeignet sein könnte. Bei dem Versuch, einen Schüler oder eine Schülerin ganzheitlich anzusehen, müssen wir uns erst einmal von eventuell vorhandenen Vorstellungen davon, wie ein Waldorfschüler sein sollte, frei machen. Alle mir bekannten vorzeitig von der Waldorfschule abgegangenen Schüler mit besonderen Begabungen äußerten – unabhängig davon, welche Waldorfschule sie besucht hatten –, ein ganz entscheidendes Erlebnis an der Regelschule sei, so angenommen zu werden, wie man ist.

Intelligenz und das Böse

Seit ich mich mit der Thematik Hochbegabung beschäftige, habe ich Waldorflehrer verschiedener Schulen nach ihrer Meinung dazu befragen können. Die Spannweite geht hier von Lehrern, die sich bereits mit der Problematik auseinandersetzen, über Lehrer, denen das alles übertrieben vorkommt (meist ohne dass sie sich intensiver informiert hatten), zu Lehrern, die meinen, keine Schwierigkeiten mit hochbegabten Schülern zu haben (und dabei die gutbegabten als hochbegabte bezeichneten), bis zu Lehrern, die meinen, solche Schüler sollten in speziellen Schulen beschult, also ausgegliedert werden.

Häufig wurde von Lehrern darauf hingewiesen, dass die Intelligenz mit dem Bösen zusammenhänge oder zumindest einen Bezug zum Bösen habe. Dabei wurde auf das Buch von Rudolf Steiner »Die Erziehungsfrage als soziale Frage« hingewiesen. Im fünften Vortrag dieses Buches findet man einige Aussagen Steiners zu dem Begriff »Intelligenz«. Als erstes fällt jedoch folgender Satz auf: »... wie es immer notwendiger und notwendiger wird, die starren, abstrakten Begriffe, die der gegenwärtige Mensch gewohnt ist, zu verwandeln in flüssige, bewegliche, lebendige Begriffe, wenn wir im Leben weiter kommen wollen als Menschheit. Ein besonderes Licht wirft auf alle die in dieser Beziehung in Betracht kommenden Tatsachen die Betrachtung desjenigen, was wir unter den menschlichen Seelenkräften die Intelligenz nennen.«¹

Wenig später sagt Steiner: »Wenn man gegenwärtig von Intelligenz spricht, dann hat man eben eine Seelenkraft im Auge, die man sich in einer bestimmten Weise vorstellt, und von der man nur denkt, dass sie so sein könnte und sein müsste, wie man gewohnt worden ist, sie sich vorzustellen.«² Genau daraus erwachsen die meisten Schwierigkeiten, die Kinder mit überdurchschnittlicher Intelligenz nicht nur, aber auch in Waldorfschulen haben.

Steiner führt dann verschiedene Entwicklungsstufen der Intelligenz an und sagt schließlich: »Aber auch diese Art von Intelligenz, die das Tote begreift, verwandelt sich. Und in den nächsten Jahrhunderten und Jahrtausenden wird diese Intelligenz etwas anderes, etwas weit anderes werden. Sie hat heute schon eine gewisse Anlage, unsere Intelligenz. Wir werden als Menschen einlaufen in eine Entwicklung der Intelligenz so, dass die Intelligenz wird die Neigung haben, nur das Falsche, den Irrtum, die Täuschung zu begreifen, und auszudenken das Böse.«³

Aha, wird so mancher sagen, da haben wir es doch! Entscheidend ist hier aber nicht das Wort »Böse«, sondern das Wort »Neigung«. Niemand wird abstreiten, dass durch menschliche Intelligenz erforschte Wissenschaftsgebiete, z.B. die Gentechnik, die Möglichkeit zum Missbrauch, also der Nutzung zum Bösen, in sich tragen. Die Ausbildung anderer Seelenkräfte wie Ethik und Moral sind genauso wichtig wie die Ausbildung der Intelligenz. Steiner formuliert das so: »... würde der Mensch nichts anderes ausbilden als seine Intelligenz, dann würde er auf der Erde ein böses Wesen werden.«⁴

Und da findet man die besondere Eignung der Waldorfpädagogik gerade auch für besonders intelligente Kinder: In dem handwerklich-künstlerisch und auch sonst sehr inhaltsreichen Waldorflehrplan stecken enorme Möglichkeiten zur Entwicklung der Seelenkräfte, die verhindern können, dass Intelligenz einseitig ausgebildet und somit »böse« wird. Allerdings kommt die Entwicklung der Seelenkraft »Intelligenz« – zumindest bei den hochbegabten Schülern – in Waldorfschulen meist zu kurz.

Es nützt der Menschheit überhaupt nicht, wenn man versucht, Intelligenz zu vernachlässigen, weil sie die Möglichkeit zum Bösen in sich trägt. Steiner sagt dazu: »Es wäre natürlich eine völlig falsche Spekulation, zu glauben, dass man etwa die Intelligenz unterdrücken soll.«⁵

Intelligenz aber verwandelt sich stetig, und unsere heutigen Kinder haben bereits andere Vernetzungen im Gehirn als wir.⁶ Die sog. IQ-Tests wurden vor kurzem angehoben, weil mit den Tests aus den sechziger bis achtziger Jahren heute nicht mehr drei bis fünf Prozent der Kinder als hochbegabt einzustufen wären, sondern bis zu 30 Prozent! Das heißt, was vor dreißig Jahren noch hochbegabt genannt wurde, befindet sich heute im Durchschnitt! Unsere Unterrichtsmethodik hat in weiten Bereichen mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten. Steiner sagt schon 1919: »Die Kinder sind heute anders, als sie waren vor Jahrzehnten. ... Man muss sie anders erziehen und anders unterrichten, als man sie vor Jahrzehnten unterrichtet hat.«⁷ Wie anders sind die Kinder wohl acht Jahrzehnte später?

Phänomenologie der Hochbegabung nach Dabrowski

Der polnische Psychiater und Psychologe Kasimierz Dabrowski (1902-1980) prägte das Verständnis der Hochbegabung neu. Nachdem der Begriff Hochbegabung bisher fast ausschließlich für die intellektuellen Begabungen benutzt wurde, hat Dabrowski dazu eine andere Theorie aufgestellt. Er beschreibt eine »imaginäre Hochbegabung«, die eng verbunden ist mit Kreativität. Er bemerkt, dass Kinder mit imaginärer Hochbegabung sehr komplex und in Farbe träumen und anfällig sind für Alpträume. Sie haben einen ausgeprägten Sinn für Humor, der manchmal fast bizarr erscheint. Ihr Denken läuft hauptsächlich in Bildern ab, sie haben viel Phantasie, die zu ausgeprägten Ängsten auch vor Unbekanntem führt, da diese Kinder sich zwar viel vorstellen, aber emotional noch nicht verarbeiten können. Die Kinder beleben in ihrer Vorstellung leicht Objekte, erfinden Begleiter oder Freunde als Gesellschaft für sich und leben damit sehr konkret.

Es gibt nach Dabrowski eine »psychomotorische Hochbegabung«, die sich äußern kann in reduziertem Schlafbedürfnis, Vorliebe für schnelle Sportarten, Handlungsdruck oder/und schnellem Sprechen. Auch die Ungeduld gehört hierzu. Diese Kinder zeigen sich außerdem begeisterungsfähig, impulsiv in ihren Handlungen, fast zwanghaft im Reden, oft mit nervösen Angewohnheiten. Sie sind nicht zu verwechseln mit hyperaktiven Kindern.

Weiter gibt es eine »sensorische Hochbegabung«, die sich in der Unverträglichkeit von Nahrungsmitteln, Textilien, Geräuschen oder Gerüchen äußern kann. Diese Kinder können sich oft sehr gut ausdrücken, schätzen schöne Objekte, Schreibstile, Wörter und Gestaltungen. Sie sind sehr genussfähig und haben ein starkes Bedürfnis, beachtet zu werden.

Dann gibt es die »intellektuelle Hochbegabung«, die sich schon in frühem Alter durch untersuchende und testende Fragen äußert. Sobald solche Kinder lesen können, was oft schon im Vorschulalter der Fall ist, lesen sie mit Begeisterung und Ausdauer. Sie fallen auf durch ungewöhnlich detaillierte Planungen und vorausschauendem, gedanklichen Verarbeiten. Oft stellen sie philosophische Fragen, beschäftigen sich mit Themen, die sie zwar gedanklich bearbeiten, aber emotional oft nicht verarbeiten können, was wiederum zu Ängsten führt.

Und schließlich gibt es die »emotionale Hochbegabung«, die Dabrowski für die wichtigste Begabung hält. Sie drückt sich durch die intensive Zuneigung und emotionale Bindung zu anderen aus, auch zu Tieren. Diese Kinder sind von Inhalten betroffen, die andere gar nicht berühren, und haben große Schwierigkeiten, damit zurecht zu kommen. Sie haben extrem intensive positive und negative Gefühle, denen sie zumeist hilflos ausgeliefert sind. Ihre hohe Sensibilität lässt sie Gefühle anderer wahrnehmen, und sie haben oft große Probleme, überhaupt zu erkennen, was ihre und was die Gefühle anderer sind. Diese Kinder fühlen sich unverstanden, haben oft Konflikte, Angst, Wut, Schuldgefühle, sind aggressiv oder/und depressiv. Sie können auch besonders gehemmt, von starkem Schamgefühl sein, sie sind nervös, empfindlich im Magen und können leicht erröten. Sie brauchen Hilfe, um mit ihren Emotionen umzugehen und sie nutzen zu lernen.

Nach Dabrowski bestimmt die Stärke und die Zusammensetzung dieser fünf Hochbegabungen zusammen mit Talenten und besonderen Fähigkeiten die individuelle Hochbegabung.

Die verschiedenen Begabungen werden in unserer Gesellschaft, also auch von Waldorffeltern und Waldorfflehrern, unterschiedlich akzeptiert. Am ehesten werden kreative Hochbegabungen, die der bildenden Künste und der Musik, sowie sportliche Hochbegabungen akzeptiert und gefördert. Welche Waldorf-Gemeinschaft freut sich nicht über Bilder oder Musikstücke, mit denen besonders begabte Schüler die Gemeinschaft bereichern?

Überspringen und Demotivation

Menschen, die ihre besondere(n) Begabung(en) – aus welchen Gründen auch immer – nicht nutzen, sei es nun für sich oder auch für andere, sind in ihrem Leben unzufriedene, unglückliche Menschen. Sie beschreiben eine gewisse Leere, manche sagen, sie fühlen sich so hohl; sie sind ständig auf der Suche, diesen Seelenzustand zu ändern. Da den meisten dieser Menschen nicht bewusst ist, was sie suchen, geraten viele auf der Suche zur Sucht; sie suchen den permanenten Zustand des Unwohlseins mit ungeeigneten Mitteln zu füllen: vor dem Fernsehapparat aus der Gegenwart zu fliehen, sich mit Musik zuzudröhnen, Einkaufen materieller Dinge als Ersatz; sie flüchten in sexuelle Begegnungen oder Eroberungen, exzessives Reisen, übermäßiges Essen, Bulimie, Medikamente, Alkohol, Drogen etc. Selbst das Rauchen können manche Menschen problemlos lassen, wenn sie ihre Begabung ergriffen haben.

Das heißt nicht, dass Menschen mit derartigen Verhaltensweisen oder Süchten grundsätzlich Menschen sind, denen die Befriedigung einer besonderen Begabung fehlt, doch der Prozentsatz unter ihnen ist recht hoch.

Bei einem Kind gilt es also, die Hochbegabung erst einmal zu erkennen. Erst dann kann man nach Hilfsmöglichkeiten suchen. Kinder mit intellektueller Begabung brauchen für ihr Köpfchen »Zusatzfutter«, das möglichst »Ergänzungsfutter« sein sollte. Man sollte also das Kind nicht im Unterrichtsstoff schneller voranbringen, sondern zusätzliche Inhalte anbieten, die nicht als Unterrichtsinhalte in der Schule gelehrt werden. Da der unterrichtete Stoff immer eine Auswahl aus einem Fachgebiet ist, dürfte der, der sucht, passendes Ergänzungsfutter finden. Das bedeutet zusätzliche Vorbereitung, doch darum wird in Zukunft kein Lehrer herumkommen. Doch es reicht nicht, den Lehrern seines Kindes die Aufgabe alleine zu überlassen, auch die Eltern müssen mithelfen, indem sie ihr eigenes Verhalten dem Kind gegenüber überprüfen und nach außerschulischem »Futter« Ausschau halten. Auch hier wird der finden, der sucht.

Manchmal kann es richtig sein, das Kind eine Klasse überspringen zu lassen. Dies muss gut überlegt und geplant sein. Es beginnt schon bei der Frage, ob das hochbegabte Kind ein Jahr früher eingeschult werden soll. Meistens ist es für das Kind besser, wenn man ihm Zeit lässt, auch körperlich und seelisch schulreif zu werden und es dann eventuell gleich in die zweite Klasse einschult. Verhältnismäßig gute Zeiten um zu »springen« sind:

- nach der dritten in die fünfte Klasse
- im Laufe der sechsten in die siebte Klasse
- im Laufe der zehnten in die elfte Klasse.

Bei der Entscheidung für das Springen muss berücksichtigt werden, ob

- das Kind in seiner emotionalen Entwicklung altersgemäß ist,
- das Kind in seiner sozialen Entwicklung stabil ist, d.h. dass es in der Lage ist, Freundschaften aufzubauen,
- das Kind körperlich altersgemäß entwickelt ist.

Wenn das Kind eine Klasse übersprungen hat, ist es Aufgabe der Eltern, ihm Inhalte der ausgelassenen Klassenstufe anzubieten, z.B. den Erzählstoff durch Vorlesen zu vermitteln. Man wird bei der Beschulung dieser Kinder immer irgendwelche Kompromisse eingehen müssen, denn unser Lehrstoff ist auf gut durchschnittliche intellektuelle Möglichkeiten eingerichtet.

Entscheidend ist, dass das Kind die Motivation zum Lernen nicht verliert und mit Neugier und Wissensdurst auf die Welt zugeht.

Heute sitzen in jeder Klassenstufe hochbegabte Schüler, denen diese Motivation verloren gegangen ist. Oft wird das erst in der Pubertät oder Vorpubertät deutlich, und in diesem Alter ist es sehr schwer, die Kinder wieder zu motivieren.

Verschiedenes kann dem Motivationsverlust zu Grunde liegen:

- Das Kind glaubt nicht mehr daran, den Erwartungen der anderen genügen zu können, weil es in seinen (unpassenden) Leistungen zu oft kritisiert, korrigiert, zurückgewiesen wurde;
- der Motivationsverlust und die daraus resultierende Zurückhaltung bietet die Möglichkeit, sich dadurch dem Zugriff von Eltern und Lehrern zu entziehen;
- er kann dem Kind helfen, von weniger begabten Gleichaltrigen akzeptiert zu werden;
- er kann dem Kind zu dem Maß an Beachtung verhelfen, das es sich wünscht.

Diese Kinder behaupten dann oft, sie wollten ja gar nicht lernen, das würde sie eh alles nicht interessieren, sie wollten nur in der Gegenwart leben, gestern und morgen seien ihnen egal, die Menschen seien alle nur Spießer und Schule sei das Allerletzte. Dem steht gegenüber, dass genau diese Kinder, wenn sie in ihrer Art zu denken, zu arbeiten und zu sein akzeptiert werden, plötzlich ausgezeichnete Schüler sein können. Bisher gelingt das meist nur durch einen Schulwechsel, da sich diese Schüler bei ihren Mitschülern und ihren Lehrern zu stark festgefahren haben.

Wird das Kind bereits von Depressionen, Aggressionen oder Autoaggressionen beherrscht, so reicht auch ein Schulwechsel nicht mehr aus. Das Kind nimmt sein Verhalten mit in die neue Schule und scheitert auch dort.

Selbstbestrafung bis zum Suizid

Selbstbestrafungen findet man bei diesen Kindern recht oft. Sie versagen sich selbst irgendwelche Dinge, gönnen sich vielleicht keinen Nachtisch, schwitzen oder frieren durch absichtlich zu warme oder zu kühle Kleidung. Die nächste Stufe sind Selbstverletzungen, die am Anfang verdeckt oder durch Unfälle getarnt werden, z.B. schlägt das Kind mit dem Kopf an eine Wand und erzählt, es sei gestürzt. Noch einen Schritt weiter geht das sich die Haut ritzen, schneiden oder verbrennen. Manche Kinder halten solche Verletzungen geheim, tragen vielleicht Kleidung mit langen Ärmeln, gehen nicht mit ins Schwimmbad und legen vor dem Sportunterricht Verbände an. Andere tragen ihre Verletzungen offen zur Schau, sie zeigen damit, dass sie nicht die Beachtung finden, die sie sich wünschen. Allerdings ist es in den letzten Jahren unter Jugendlichen »in« geworden, sich zu verletzen, Jugendzeitschriften haben das Thema hochgebracht und halten es warm. Auch hier gilt wieder: Nicht jeder, der sich verletzt, ist ein verkannter Hochbegabter.

Wenn ein Kind einen Todeswunsch äußert, darf man das auf keinen Fall ignorieren. Die Beschäftigung mit Selbstmord wird von einem Kind immer auf irgendeine Weise angekündigt, bevor es einen Suizidversuch macht. Eine Suizidgeste ist ein massiver Hilferuf, der auf jeden Fall professioneller Hilfe bedarf.

Hilfen durch Therapie

Therapeutische Hilfestellung bekommt ein Kind meist recht spät. Das Entscheidende für hochbegabte Kinder ist die Prävention, das Gefühl, gewollt, akzeptiert und geliebt zu werden, obwohl sie anders sind, als die Gesellschaft erwartet. Kinder und Jugendliche, die dies nicht erleben können, hassen in der Regel ihre Umwelt und sich selbst. Sie müssen in der Therapie lernen, sich selbst wieder zu lieben, sie müssen lernen, ihr Aggressionspotenzial nicht negativ zu nutzen, sondern als kreative Energie, denn Aggression ist ja nicht nur die Grundlage zu Gewalttätigkeit und Zerstörung, sondern auch die Grundlage zu aktivem Tun. Wir finden in unserem Sprachgebrauch Hinweise darauf, z.B. ein Problem anpacken, Schwierigkeiten bekämpfen u.ä.

Die jungen Menschen können lernen, dass scheinbar aussichtslose Situationen oftmals die Wurzeln für einen Neubeginn in sich tragen. Eine künstlerische Therapie mit entsprechenden Therapiegesprächen bietet oft einen Ansatzpunkt in einem kreativen Bereich, der bei dem jungen Menschen noch nicht negativ belegt ist. Psychotherapie wird von Jugendlichen oft abgelehnt, und ohne jede Bereitschaft dazu kann sie wenig erreichen.

Ebenfalls soll das Kind/der Jugendliche in der Therapie lernen, mit seinen Ängsten, seinen Emotionen und der meist enorm niedrigen Frustrationsgrenze umzugehen. Entscheidend für einen Erfolg ist dabei die persönliche Beziehung zu einem Menschen, dem der junge Mensch vertrauen lernt. Diese Rolle übernimmt oft ein Therapeut, sie kann aber auch von einem nicht therapeutisch geschulten Menschen übernommen werden, der mit wirklicher Freundschaft das junge Menschenkind begleitet. Auf jeden Fall braucht es viel Zeit, um aus dem Brunnen herauszukommen; der junge Mensch wird auch selten auf geradem Wege herauskommen, benötigt vielmehr Umwege, die sich oft als Hilfswege erweisen; er wird Rückschläge erleiden und meist bis zum Erwachsen-Sein Hilfestellung benötigen. Es ist eine schöne Erfahrung, miterleben zu dürfen, wie ein begabter Mensch lernt, seine Begabungen zu nutzen.

- 1 Steiner, Rudolf: Vortrag vom 16.8.1919, in: Die Erziehungsfrage als soziale Frage, GA 296, Dornach 31979, S. 85
- 2 a.a.O., S. 85 f.
- 3 a.a.O., S. 89
- 4 a.a.O., S. 90
- 5 a.a.O., S. 93
- 6 lt. Forschungen am Institut für medizinische Psychologie an der Universität Tübingen
- 7 a.a.O., S. 94

Hochbegabung – erkennen und begleiten

In diesem Beitrag wird zunächst kurz über ein theoretisches Konzept von Hochbegabung referiert, dann dargestellt, woran man ein besonders begabtes Kind erkennt und welche Hilfen es für die Schule gibt. An einem Beispiel wird gezeigt, was ein Lehrer in der Klasse unternehmen kann, und schließlich wird die Arbeit des Schulbegleitungsdienstes für die Waldorfschulen in Holland vorgestellt.

Was wird unter »Hochbegabung« verstanden?

Renzulli¹ und Mönks² haben ein Modell (triadisches Interdependenz-Modell) für Hochbegabung entwickelt und unterscheiden dabei drei Persönlichkeitsmerkmale bei Hochbegabten: 1. hohe Intelligenz, 2. Ausdauer und Zielgerichtetheit, 3. Kreativität und schöpferisches Vermögen.

Wenn diese Merkmale zusammenkommen, spricht man von Hochbegabung. Das Kind entwickelt sich aber nicht in einem Vakuum, sondern drei äußere Komponenten spielen bei der Entfaltung von Hochbegabung eine Rolle: das sind die Familie, die Peer Group (Freundeskreis) und die Schule.

Hochbegabung wird also als ein Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren gesehen. Ist die Interaktion zwischen dem hochbegabten Kind und der Schule, der Familie oder der Peer Group optimal, dann entwickelt das Kind die mitgebrachten Anlagen gut.

Auf jedem Gebiet kann eine Störung auftreten, so dass das hochbegabte Kind zum Beispiel eine hohe Intelligenz haben kann, aber kaum Ausdauer. Es kann zum Beispiel nicht zeigen, wozu es vielleicht im Stande ist, weil es nicht zielgerichtet arbeiten kann. Nur wenn die Umgebung das bemerkt, kann ihm geholfen werden.

Ein anderes, bekanntes Problem ist, dass die Leistungen unter dem erwarteten Niveau liegen. Das Kind ist zwar außergewöhnlich begabt, aber um nicht aufzufallen, speziell im Kontakt mit seiner Altersgruppe, zeigt es nicht, was es kann oder weiß. Einerseits will es nicht auffallen, andererseits sind die Aufgaben zu einfach.

Was heißt »hohe Intelligenz«? Mönks und Renzulli sprechen von der Fähigkeit, schnell und gut logisch zu denken, ein gutes Gedächtnis zu haben und beim Intelligenztest gut abzuschneiden.

Amerikanische Wissenschaftler wie Howard Gardner oder Daniel Goleman erweitern diese Auffassung und sprechen von mannigfaltiger Intelligenz³ oder von emotionaler Intelligenz (EQ)⁴ – Hinweise darauf, dass es sich bei Hochbegabung um ein komplexeres Phänomen handelt.

Wie kann man eine Hochbegabung entdecken? Es gibt in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Listen von Merkmalen.⁵

Was ist ein hochbegabtes Kind?

Ein hochbegabtes Kind hat spezifische Qualitäten. Es bringt seine besonderen Fähigkeiten aus dem Vorgeburtlichen oder aus dem Erbstrom mit. Oft erkennt man eine Hochbegabung am direkten Blick des Neugeborenen. Es ist seiner Zeit voraus und hat im Vergleich mit der Altersgruppe einen Entwicklungsvorsprung auf motorischem, musikalischem oder intellektuellem Gebiet.

Es will etwas lernen, ist von sich aus motiviert. Es lernt früh und gut lesen und sprechen – oder aber erst sehr spät und dann sofort sehr gut. Ein großer Wortschatz und ein gutes Gedächtnis sorgen dafür, dass es gut logisch reden und argumentieren kann. Und wenn es von etwas nur ein bisschen weiß, kann es daran anknüpfen und selbstständig weiterdenken. So kommt es vor, dass es sich selber das Multiplizieren beibringt, weil es versteht, wie das eine aus dem anderen hervorgeht.

Oft haben hochbegabte Kinder großes Interesse an Geographie, z.B. an der Antarktis oder Ägypten, und an Geschichte, besonders an der Prähistorie oder zukünftigen Entwicklungen. Bemerkenswert ist sowohl in räumlicher (Geographie) als auch in zeitlicher Hinsicht (Geschichte), dass es sich gern Gebieten zuwendet, die weit weg vom Hier und Jetzt liegen.

Wie lernt das begabte Kind?

Das Lerntempo ist enorm. Es will etwas lernen, und was es einmal gelernt hat, weiß es. Es braucht nicht zu üben und übt nicht gerne. Das Gedächtnis ist gut, und es benützt es gern. Deshalb hat es gute Sachkenntnisse und liebt es, Fakten zu sammeln.

Oft hat es eine eigene Art, Probleme zu lösen, originell und schöpferisch. Manchmal ist das sehr verschieden von der Art und Weise, wie der Lehrer es macht, was zu großen Problemen führen kann, weil diese Kinder auch eigensinnig sind.

Was braucht das hoch-begabte Kind?

Im sozialen Umgang braucht das hochbegabte Kind eine große Verständnisbereitschaft von Seiten der Familie, Schule und Altersgruppe. Sein Wohlbefinden hängt entscheidend davon ab, ob es von seinem Lehrer »gesehen« wird. Es kann vorkommen, dass der Lehrer selber nicht so intelligent ist oder keine Affinität zur besonderen Begabung hat. Weiß er das, dann kann er einen anderen Lehrer oder einen älteren Schüler bitten, ob er für das Kind ein Mentor werden kann. Es ist außerordentlich wichtig, dass sich zwischen Lehrer und Schüler kein Kompetenzstreit entwickelt.

Was kann der Lehrer in der Klasse tun?

Am besten ist es, wenn der Lehrer nach Tempo, Inhalt und Aufforderung differenziert. Das ist einfacher gesagt als getan.

Erstens brauchen diese Kinder offene Aufträge: Wer kann etwas schreiben ... wer kann etwas machen ... wie denkst du, dass ... Das hochbegabte Kind will schöpferisch gestalten, sowohl im Denken als auch im Tun. In Geschichte, z.B. bei der römischen Epoche, kann man ihnen aufgeben: Wie sahen die Kostüme aus? Im Dokumentationszentrum dürfen sie dafür Bücher nachschlagen oder aus dem Internet Informationen herunterladen, um mit einer Gruppe einige historische Kostüme zu schneiden. Vielleicht kann ein entsprechendes Kind ein Schauspiel schreiben, das dann mit der Klasse aufgeführt wird, oder es organisiert eine Ausstellung zu diesem Thema. Wichtig ist, dass der Schüler Zeit dafür bekommt. Und weil er schnell lernt und keine Übung braucht, kann er es in der Zeit machen, in der die Anderen üben.

Man muss darauf achten, dass das hochbegabte Kind nicht erst alle Arbeiten wie die Anderen machen muss, bevor es etwas Vertiefendes tun darf. Es braucht neue Aufträge und nicht immer dieselben!

Den Lehrstoff kann das Kind oft selbstständig und in geringer Zeit aufnehmen, kann sogar ab einem gewissen Alter die Verantwortung dafür übernehmen.

In der Oberstufe einer Waldorfschule machte Viktor Borm⁶ folgende Erfahrung mit hochbegabten Schülern: Weil sie in Grammatik und Wortschatz schon so gut waren, dass sie ohne Probleme dieselben Tests wie fortgeschrittene Schüler machen konnten, durften sie in Englisch an ihren eigenen Projekten arbeiten, ohne die Stunden mitzumachen.

Es geht also im Wesentlichen darum, den Lehrplan zu erweitern und anzureichern. So könnte es einen neuen Impuls für den Waldorfunterricht darstellen, wenn eine Gruppe von Lehrern sich darum bemühte, für den Epochen-Unterricht offene Aufträge zu finden.

An jeder Waldorfschule sollte es mindestens eine Person geben, die sich mit Hochbegabung auskennt und in Kontakt mit anderen Kollegen steht, so dass ein Netzwerk von Kenntnissen und Erfahrungen entsteht.

Im Unterricht zu differenzieren macht eine Änderung in der Unterrichtsorganisation erforderlich. Hochbegabte Kinder müssen selbstständig arbeiten können, individuell und in Gruppen. Auch eine Änderung in der Lernumgebung – z.B. dass die Tische in kleine Gruppen gestellt werden, das Material auf einem allgemein zugänglichen Platz ausgelegt wird usw. – ist notwendig oder ein Dokumentationszentrum, das vielleicht mit Hilfe von Eltern gestaltet wird, wo die Schüler Information finden können. Gemeinsame Projekte, Ausstellungen usw. machen so die Schule zu einem richtigen Arbeitsplatz.⁷

Schließlich kann man für die älteren Schüler auch Extras anbieten, z.B. eine andere Sprache (Spanisch, Lateinisch oder Griechisch), wodurch das Gedächtnis richtig beansprucht wird, oder auch Schach- oder Damespiel-Wettbewerbe als Schulveranstaltung oder Geographie- oder Mathematik-Olympiaden, an denen Jung und Alt mitmachen können. Es ist für begabte Kinder herrlich, sich mit anderen Begabten messen zu können.

Im Folgenden schildere ich ein Beispiel von einem hochbegabten Jungen, der eine Normalschule besuchte, wo seine Begabung erkannt wurde. Er bekam Lehrstoff auf seinem eigenen Niveau angeboten – eine ideale Situation, würde man sagen, aber er war trotzdem nicht glücklich, wollte morgens nicht mehr aufstehen, weil er meinte, dass es einfach keinen Zweck mehr hat, in die Schule zu gehen. Mit zehn Jahren ist er in die Waldorfschule gekommen, und nach einigen Tagen kam er nach Hause und sagte: »Jetzt darf ich lernen, was mir passt.« Dieser Junge war sehr spirituell veranlagt, hatte einen gewaltigen Bedarf an tieferen Gedanken und Erzählungen. Dieses »Futter« bekam er in der Waldorfschule, aber für seinen Lehrer war es nicht einfach, den Lehrstoff anzureichern. Eine Aufgabe wurde gefunden, als der Junge sehr kritisch ein Schauspiel betrachtete, das die Klasse aufführen sollte. Die Sprache war seiner Meinung nach sehr altmodisch und die Musik unpassend. Also schlug ihm der Lehrer vor, einen neuen Text zu verfassen. Das machte er sehr gut. Und mit Hilfe der Musiklehrerin schrieb er auch das Musikstück um. Ferner sollte er jede Woche ein Gedicht auswendig lernen und darüber nachdenken, welche Stimmung das Gedicht widerspiegelt.

An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, wie positiv es sich auswirkt, wenn Denken, Fühlen und Wollen zusammengebracht werden können – individuell und sozial.

Was tut der holländische Schulbegleitungsdienst?

Der Lehrer des oben beschriebenen Schülers rief mich an und fragte, ob es Erfahrungen gibt, wenn ein Schüler etwas in einer höheren Klasse mitmacht. Diese und ähnliche Fragen über Pädagogik und Didaktik werden den Beratern des Begleitungsdienstes gestellt. Die Berater kommen auch in die Klassen und stehen den Lehrern mit Rat und Tat zur Seite. Beim Dienst arbeiten auch Psychologen, Sozial-Pädagogen, Berater für den Kindergarten und für die Unter- und Oberstufe mit.

Eine psychologische Untersuchung zeigt, ob es sich um ein hochbegabtes Kind handelt oder nicht. Die Psychologin arbeitet individuell mit dem Kind, spricht mit den Eltern und dem Lehrer und schreibt ein Protokoll. Sie kann Anweisungen an den Lehrer und Ratschläge an die Eltern geben.

Ferner werden Kurse für Lehrer angeboten, entweder an der Schule selber oder in Driebergen, wo das Hauptbüro ist. Auch werden Hilfsmittel für den Unterricht erstellt, z.B. ein Heft mit Vorschlägen, wie der Hauptunterricht für hochbegabte Schüler angereichert werden kann, ein Heft zum Thema Legasthenie oder die Anleitung zu einer Untersuchung, die der Lehrer selber durchführen kann.⁸ Louise Berkhout

1 Joseph S. Renzulli: Enrichment Triad Model, 1977. Sally M. Reis, J. S. Renzulli: The schoolwide enrichment model, Mansfield Center, Connecticut 1985

2 Franz J. Mönks, Irene H. Ypenburg: Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer, München 1998

3 Howard Gardner unterscheidet sieben »Intelligenzen«: eine logisch-mathematische, räumliche, musikalische, linguistische, körperlich-bewegungsbezogene, intrapersonelle, interpersonelle. In: Frames of Mind – the Theory of Multiple Intelligences, New York 1985 (dt. Stuttgart 1994). Die interpersonelle und intrapersonelle Intelligenz deckt sich mit dem EQ-Begriff von Goleman.

4 Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz, München/Wien 1996

5 Omgaan met hoogbegaafde kinderen. F.de Hoop en D.J.Janson uitg. Intro Callenbach

6 Information: Vrije Schoolgemeenschap Rudolf Steiner. Tel. 00-31-71-5227333 Fax: 00-31-71-5231853.

7 Ausführlichere Darstellung methodischer Möglichkeiten bei Gerard Reijngoud: Förderung der Selbstständigkeit, in: »Erziehungskunst«, Juli/August 2000, S. 797 ff. (Auszüge aus einem Buchkapitel). Anm. d. Red.

Louise Berkhout ist Psychologin und arbeitet für den »Begeleidingsdienst voor Vrije Scholen« in Holland

8 Erhältlich bei: Begeleidingsdienst voor Vrije Scholen. Tel. 00-31-343-524090

Erkennen von Hochbegabung in der Schuleingangsuntersuchung

Maria Steuer/Beate Klapdor-Volmar

Hochbegabte Kinder denken anders. Diese Erfahrung machen nicht nur die Eltern hochbegabter Kinder, auch ihre Lehrer stellen besonders begabte Schüler manchmal vor schwierige Aufgaben. Ebenso schwierig ist das Erkennen hochbegabter Kinder, aber um so wichtiger, weil unterforderte Kinder ein ähnliches Verhalten zeigen wie überforderte: sie haben keine Lust auf Schule, haben psychosomatische Störungen und gelten sogar als »verhaltensauffällig«.

»Vor langer Zeit beschlossen die Tiere, dass heroische Maßnahmen notwendig seien, um die Anforderungen einer neuen Welt meistern zu können. Sie gründeten daher eine Schule und erstellten einen Lehrplan, der vor allem motorische Fähigkeiten vermitteln sollte. Als Fächer wurden ausgewählt: Rennen, Klettern, Schwimmen und Fliegen. Der Einfachheit halber sollte der Lehrplan für alle Tiere verbindlich sein.

Die Ente erbrachte von Anfang an ganz exzellente Leistungen im Schwimmen, besser sogar als die des Schwimmlehrers. Im Fach Fliegen schaffte sie allerdings nur eben ausreichende Leistungen, beim Rennen genügten die Leistungen jedoch nicht mehr. Deswegen musste sie ihre Aktivitäten im Schwimmen reduzieren und nachsitzen, um sich im Rennen zu verbessern. Dadurch lädierte sie ihre Schwimfflossen jedoch so sehr, dass sie nur noch mittelmäßige Schwimmleistungen zu Stande brachte. Mittelmäßige Leistungen galten aber durchaus als erfreulicher Schulerfolg, weswegen sich niemand, außer der Ente selbst, darüber große Gedanken machte.

Das Kaninchen bot weitaus die besten Leistungen im Fach Rennen, erlitt jedoch einen Nervenzusammenbruch, weil es beim Schwimmen immer Nachhilfeunterricht benötigte. Das Eichhörnchen war Klassenbestes im Klettern, zeigte sich aber zutiefst frustriert im Fach Fliegen, weil der Lehrer von ihm forderte, vom Boden auf die Spitze eines Baumes zu fliegen anstatt von der Spitze zum Boden. Weil das Eichhörnchen zu intensiv trainierte, bekam es einen schlimmen Muskelkater, mit dem wiederum nur schlechte Noten beim Klettern und Schwimmen zu gewinnen waren.

Der Adler stellte sich sehr bald als absolutes Problemkind heraus, das sehr streng zur Disziplin angehalten werden musste. Beim Klettern war er allen anderen Tieren überlegen, wenn es galt, die Spitze eines Baumes zu erreichen. Jedoch war er durch nichts davon abzubringen, nur auf seine eigene Weise – nämlich fliegend – und nicht, wie im Lehrplan vorgeschrieben, kletternd, die Baumspitze zu erreichen. Am Ende des Schuljahres hatte ein leicht verhaltensgestörter Aal das beste Zeugnis vorzuweisen. Er konnte besonders gut schwimmen, jedoch waren seine Leistungen in den Fächern Rennen, Fliegen, Klettern nur mittelmäßig. Als Klassenbester durfte er bei der Schulabschlussfeier die Klassenrede halten.

Die Präriehunde blieben der Schule fern. Sie weigerten sich, Steuern zu zahlen, weil die Regierung nicht bereit gewesen war, auch das Fach »Höhlengraben« in den Lehrplan aufzunehmen. Sie gaben daher ihr Kind bei einem Dachs in die Lehre. Später bildeten sie mit den Erdhörnchen und den Marmeltieren eine Selbsthilfegruppe mit dem Ziel, eine Freie Schule zu gründen.«

Es gibt immer wieder Fälle von intellektuell begabten Kindern mit nur mäßigen schulischen Leistungen, sog. underachiever, die nicht erkannt werden. Das hat zur Folge, dass Hochbegabte sich in ihrer Person und Wesensart nicht akzeptiert fühlen, ihre besonderen Fähigkeiten werden ignoriert oder abgelehnt. Wie komme ich nun dahin, bei einem Kind an Hochbegabung zu denken? Es existieren je nach Alter verschiedene Rating-Skalen, Fragebögen, Checklisten, ...

Folgende Merkmale sind von verschiedenen Autoren als diagnostisch relevant benannt worden:

1. Merkmale des Denkens:

- Sie haben einen für das Alter ungewöhnlichen Wortschatz, ihre Sprache ist ausdrucksvoll, ausgereift, flüssig.
- Sie können sich schnell Fakten merken.
- Sie haben in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen.
- Sie durchschauen sehr schnell Ursache-Wirkung-Beziehungen.
- Sie erkennen sehr schnell zu Grunde liegende Prinzipien.
- Sie denken nach Meinung anderer »um die Ecke« und werden deshalb nicht verstanden.

2. Interessensmerkmale:

- Sie haben ein hohes Lernbedürfnis.
- Sie haben ein hohes Arbeitstempo.
- Sie überraschen mit neuen, originellen Ideen.
- Sie sind bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen.
- Sie sind bei Routinearbeiten leicht gelangweilt.
- Sie streben nach Perfektion.
- Sie interessieren sich für viele Erwachsenenthemen wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit.

3. Merkmale sozialen Verhaltens:

- Sie prüfen Meinungen auch von Autoritäten, bevor sie sie akzeptieren.
- Sie haben Abneigungen gegen physische Auseinandersetzungen.
- Sie haben hohe soziale Kompetenz und Sinn für Gerechtigkeit.
- Sie orientieren sich an älteren Kindern.
- Sie sind fröhlich, lebhaft, voller Tatendrang. Es ist anstrengend, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden.
- Sie haben Humor.

Warum ist eine Diagnose der Hochbegabung überhaupt erforderlich? Hochbegabte bilden keine homogene Gruppe. Viele Kinder gehen sehr glücklich durch das Leben, ohne dass sie als »Hochbegabte« bezeichnet werden, obwohl sie hochbegabt sind. Kinder, deren Bedürfnisse erkannt und gefördert werden, brauchen nicht unbedingt diese Etikettierung. Andererseits gibt es Situationen, in denen es fatal sein kann, wenn Hochbegabung nicht erkannt wird, insbesondere dann, wenn Lehrermeinung und Elterneinschätzung sehr auseinander klaffen. Selbst wenn einem Kind eine außergewöhnlich hohe Begabung bescheinigt worden ist, sagt dies noch nichts über seinen Schulerfolg, seine persönliche Entwicklung, seine Verhaltensweise oder über die zukünftigen Lernerfolge aus.

Die o. a. eigentlich positiven Merkmale hochbegabter Kinder können bei Nichterkennen zu folgenden Verhaltensauffälligkeiten führen. Hochbegabte werden von anderen als »Besserwisser« gesehen (Spinner, Angeber) und isoliert, stellen unverschämte Fragen, versuchen, nicht aufzufallen, werden zum Klassenclown, gelten als überempfindlich, äußern Unmut über Langeweile, erwerben weder Arbeitshaltung noch Arbeitstechniken, spielen nicht mehr mit anderen, machen absichtlich Fehler, verlieren das Selbstbewusstsein, wirken aggressiv, leiden unter psychosomatischen Beschwerden, bekommen Angstzustände, verlieren jegliches Interesse, fliehen in Drogen, Alkohol, Depressionen, Mager- oder Fettsucht, sind selbstmordgefährdet.

Die Schuleingangsuntersuchung ist ein Instrument, um festzustellen, ob Kinder die Voraussetzungen erfüllen, die Schullaufbahn erfolgreich beenden zu können, d. h. vorhersehbarer schulischer Scheitern vorzubeugen. Sie ist in den letzten Jahren inhaltlich weiter entwickelt worden, um verstärkt die Früherkennung schulrelevanter Teilleistungen (Störungen) zu erkennen, d. h. sie ist auf das Auffinden von Entwicklungsrückständen ausgerichtet. Es werden im Wesentlichen folgende Fähigkeiten überprüft:

1. ausreichende Körperkoordination,
2. ausreichende visuelle Wahrnehmung und Visuomotorik,
3. ausreichende Sprach- und Sprechfähigkeit,
4. ausreichende sozio-emotionale Kompetenz.

Damit ist z. Z. das Erkennen von Hochbegabungen in der Schuleingangsuntersuchung weitestgehend von der Erfahrung und Sensibilität des Untersuchenden abhängig. Der Schularzt kann jedoch systematisch mit Hilfe der sog. »Merkmalslisten« die aktuellen sowie die früheren Verhaltensweisen, Eigenarten, Bedürfnisse und Interessen hochbegabter Kinder erheben, wobei sowohl die positiven wie die negativen im Vordergrund stehen können. Manche Kinder erzählen stolz, dass sie schon lesen und rechnen können, andere verstecken ihre Fähigkeiten. Manche Kinder machen konzentriert mit, andere finden die Aufgaben so unter ihrem Niveau, dass sie sich verweigern.¹

Auffallend bei allen Kindern ist zum einen die Schnelligkeit, mit der sie die Aufgaben und Aufforderungen verstehen und ohne viel Mühe umsetzen, zum anderen fällt ihre sprachliche Gewandtheit gepaart mit Sinn für Humor ins Auge. Sollte der Verdacht bestehen und sich durch Befragen der Eltern verhärten, so besteht die dringende Notwendigkeit einer Elternberatung und Weiterleitung an Beratungsstellen mit Menschen, die Erfahrung mit Hochbegabung haben, z. B. spezialisierte Psychologen, Pädagogen, u. ä. Es ist unerlässlich bei der Beratung von Eltern und Lehrern, das Kind ganz zu erfassen: die geistigen und sozialen Fähigkeiten genauso wie das Gefühlserleben, die Motivation und das Erleben der Sozialbezüge. Erst bei einem Gesamtbild der Persönlichkeit kann ein Konzept entwickelt werden, das maßgeschneidert und realisierbar ist für das jeweilige Kind.

Es sollte gemeinsames Ziel von Lehrern, Eltern und Schulärzten sein, durch regelmäßige Verlaufsbeobachtungen unnötige Frustrationen und zusätzliche sekundäre Folgekrankheiten zu vermeiden.

1 Dies hat auch schon dazu geführt, dass sie als unreif oder unbegabt eingestuft wurden.

Hochbegabte Kinder in einer Grundschule

Petra Schreiber-Bartels

Die im Folgenden dargestellten Erkenntnisse beziehen sich auf unsere mehrjährigen Erfahrungen in der schulischen Arbeit mit hochbegabten Kindern, die integrativ in einer staatlichen Grundschule unterrichtet werden.

Unsere Einstellung zu unseren bereits länger praktizierten offenen Unterrichtsmethoden haben sich gerade in der Arbeit mit hochbegabten Kindern nochmals bestätigt, so dass wir zunächst auf allgemeine Unterrichtsprinzipien und dann auf ein Beispiel aus unserer Unterrichtspraxis eingehen werden.

Das Entstehen unserer Prinzipien begründet sich auf ein besonderes Verständnis der Lehrerrolle und beinhaltet zunächst einmal, jedes Kind als Individuum ernst zu nehmen. Das bedeutet, häufig Gesprächsanlässe zu schaffen, um einen Gedankenaustausch untereinander zu ermöglichen. Nur so können wir Kinder als Partner für eigene und gemeinsame Lernprozesse gewinnen. Dieses partnerschaftliche Verständnis beim Arbeiten von Lehrern und Schülern in der Klasse schafft eine Atmosphäre hoher Eigenverantwortlichkeit für das eigene Lernen. Wir kommen dem Ziel näher, dass Kinder nicht nur Arbeitsaufträge ausführen und für den Lehrer funktionieren, sondern langfristig eine Eigenmotivation zur selbstständigen Wissenserweiterung aufbauen können.

Weiterhin ist es besonders wichtig, dass die Kinder nicht ausschließlich als Schüler über ihre Leistungen definiert werden, sondern als Menschen mit all ihren Schwächen und Stärken. Wenn wir uns so ganzheitlich wahrnehmen, kann eine Klasse zu einer sozialen Gemeinschaft werden, die Leistungsunterschiede trägt und damit die Voraussetzung für ein freudvolles Lernen schafft.

Um die eben genannten Ansätze in die Praxis umsetzen zu können, haben wir unseren Unterrichtsvormittag sowohl bei fächerübergreifenden oder fachspezifischen Unterrichtsthemen wie folgt strukturiert: 1. Vorstellung eines Themas; 2. Bearbeitung in Einzelarbeit oder Partnerarbeit oder Gruppenarbeit; 3. Vorstellung der Zwischenergebnisse, Planung der individuellen Weiterarbeit oder der Gruppenarbeit; 4. Weiterarbeit; 5. Abschlussrunde (Rückmeldung im Plenum, Ergebnissicherung).

In Anlehnung an unsere Unterrichtsprinzipien ist es notwendig, alle Kinder darin zu bestärken, sich kritisch zu äußern. Problem- und sachbezogene Auseinandersetzungen sind Inhalt eines jeden Unterrichtstages. Ziel ist es auch, vor allem die Gesprächsverläufe der Kinder untereinander zu intensivieren (Schülerkette), um auch hier dem integrativen Ansatz gerecht zu werden. Durch diese Art sind alle Kinder ernst zu nehmende Gesprächspartner, die auch untereinander Gesprächsregeln (deutliche Darstellung des Erzählten, aufeinander Bezug nehmen usw.) auf angemessene Weise einbringen können. Auf Grund der oben genannten pädagogischen Prinzipien müssen wir häufig flexibel reagieren und gelegentlich unsere Strukturen durchbrechen. Wichtig ist uns jedoch immer, das Gewicht nicht nur auf das individuelle Fortschreiten der Kinder zu legen, sondern im Erfahrungsaustausch auch gemeinsame Grundlagen zu finden und von da aus neue Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln. Das folgende Beispiel aus dem Fach Deutsch ist immer im Kontext mit den oben erörterten Unterrichtsprinzipien zu sehen. Das Beispiel »Schreiblehrgang« wurde von uns ausgewählt, weil auch anhand eines Lehrgangs die Modifizierung der Lehrer-Schüler-Rolle deutlich wird und es sich dabei vor allem um einen Unterrichtsinhalt handelt, der im alltäglichen Schulleben verändert werden kann, falls offenere Unterrichtsmethoden noch nicht praktiziert werden.

Beispiel »Schreiblehrgang«

Am Ende des ersten Schuljahres gaben sich einige unserer hochbegabten Kinder nicht mehr mit dem bloßen Abdrucken von Texten zufrieden. Sie forderten von sich aus die Möglichkeit, mit der Schreibschrift beginnen zu können. So wurde für alle interessierten Kinder ein gängiger Schreiblehrgang angeschafft, der dann individuell eingeführt wurde. Der Schreiblehrgang konnte selbstständig durchgearbeitet werden, wobei die Reihenfolge der Buchstaben einzuhalten war. Das Tempo konnten die Kinder dadurch selbst bestimmen. Es stellte sich heraus, dass die Aneignung der Schreibschrift (LA) für diese Kinder einen Motivationsschub bedeutete, endlich in einer »Erwachsenschrift« schreiben zu dürfen. Diese Vorgehensweise brachte außer der erhöhten Motivationslage den Vorteil mit sich, dass hier strikt nach einem vorgegebenen Übungsmuster geschrieben werden musste. Sich vorausschauend auf eine monotone Aufgabenstellung einlassen und über einen längeren Zeitraum konzentrieren zu können, stellt besonders für hochbegabte Kinder eine hohe Anforderung dar, da sie sich häufig in ihren komplexen Gedanken verlieren und lieber kreative Lösungswege finden. Für uns bedeutete die selbstgesteuerte Einführung der Schreibschriftbuchstaben mittels Arbeitsheft eine Entlastung bezüglich der individuellen Vorbereitungszeit für die Schüler. Außerdem ließ sich der Schreiblehrgang problemlos in die Planarbeit eingliedern. Diese Arbeitsweise setzt beim Lehrer eine gewisse Gelassenheit voraus, da er nicht immer weiß, wann welches Kind an welchem Buchstaben arbeitet. Wichtig war es, darauf zu achten, dass die Schreibrichtung eingehalten wurde. Diese Fehlerquelle kann jedoch auch in einem zeitgleichen Lehrgang nicht ausgeschlossen werden. Der Reiz des Neuen nutzte sich durch den oben beschriebenen monotonen Übungscharakter jedoch schnell ab. Um Frustrationen entgegen zu steuern, konnten die Kinder sich einen eigenen Zeitplan erstellen. Sie schrieben für eine Woche im Voraus Daten an die Buchstaben, die sie erarbeiten wollten. Dadurch bahnten wir bereits die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsstärke an. Natürlich mussten einige Kinder immer wieder an ihren eigenen Zeitplan erinnert werden. Doch allein durch das Selbststeuerungsprinzip konnte die Motivation bei den hochbegabten Kindern aufrechterhalten werden. Auffällig war bei einigen Kindern, die vorher ein klares Schriftbild hatten, dass sie Schreibschriftbuchstaben nur unsauber und verkrampft ausführten oder Buchstaben häufig durchgestrichen waren. Gelang es ihnen nicht, die Buchstaben genauso perfekt wie im Buch zu schreiben, konnte es schon zu Wutausbrüchen oder Tränen kommen. Wir entdeckten durch behutsame Ansprache, dass dieses Problem im Zusammenhang mit dem häufig erwähnten Perfektionismus dieser Kinder steht. Diesen Anspruch konnten wir insofern relativieren, als wir erklärten, dass es nur einem technischen Gerät gelänge, einen Buchstaben immer wieder perfekt zu drucken. Außerdem war an der Tafel zu sehen, dass wir als Lehrerinnen diese Leistung auch nicht erbringen können. Zusätzlich mussten wir mit einigen Kindern Kompromisse schließen: »Versuche erst einmal nur drei Buchstaben richtig schön zu schreiben, nicht gleich die ganze Reihe.« Allein dieses Angebot nahm ihnen so viel Druck, dass sie letztendlich mehr schafften, als sie vorher wollten.

Durch die individuelle Einführung der Schreibschrift konnten wir in den ersten Diktaten zunächst in der Schriftart differenzieren. Das hatte den Vorteil, dass alle Kinder mit dem gleichen Textmaterial übten. Die meisten der hochbegabten Kinder fielen durch eine hohe Rechtschreibeisicherheit auf. Sie schrieben kurze Texte schnell mit geringer Fehlerzahl. An dieser Stelle führten wir differenzierte Diktate ein. Ausgehend von einem gemeinsamen Grundtext, wurde für leistungsstarke Kinder der Diktattext um einige Sätze verlängert. Bei dieser Praxis empfanden wir es bei Prüfungsdiktaten als nachteilig, dass der überwiegende Teil der Klasse sehr viel Geduld aufwenden musste, um auf die anderen Kinder leise zu warten. Die meisten leistungsstarken Kinder benötigten dennoch wenig vorbereitende Übung, um die Diktate fehlerfrei zu schreiben. Es galt Diktatformen zu finden, die für diese Gruppe eine angemessene Herausforderung darstellten und auch eine gewisse Übung erforderten. Es wurde eine Mindestanzahl von gemeinsamen Lernwörtern vorgegeben, aus denen die Schüler eigene Texte formulierten und teilweise durch eigene Wörter erweiterten. Diese Texte wurden den Kindern als Prüfungsdiktat diktiert.

Der erweiterte schriftsprachliche Bereich »Texte verfassen« war im Gegensatz zur dargestellten Diktatpraxis wesentlich leichter zu differenzieren.

Die Schüler wurden mit ihrer Einschulung von ihrem »Klassentier Loni« und den damit verbundenen Fibelgeschichten (Beltz Verlag) begleitet und immer wieder im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts auch zum Erfinden eigener Geschichten angeregt. Am Ende des ersten Schuljahres waren die Fibelgeschichten erschöpft, so dass es einen natürlichen Schreibanlass für die Kinder gab, ihre eigene Fortsetzung zu schreiben. Durch die persönliche Themenfindung und den stark variierenden Umfang der Geschichten ergab sich somit eine weitere Differenzierungsmöglichkeit im Unterrichtsgeschehen, die für uns keine Vorbereitungszeit in Anspruch nahm. Dadurch war die Problematik mancher hochbegabter Kinder, trotz differenzierter Aufgabenstellung früher fertig zu werden, im Wesentlichen schon aufgefangen. Wir gewannen dadurch auch Zeit im Unterricht: Die hochbegabten Kinder fanden von sich aus eine sinn- und freudvolle Arbeit, so dass die gemeinsame Weiterentwicklung von anderen Aufgaben zunächst zurückgestellt werden konnte. Allerdings ergab sich durch die hohe Schreibmotivation ein anderes Problem: Viele der hochbegabten Kinder vertieften sich so in ihre Geschichten, dass ein Abbruch des freien Schreibens viel Überredungskunst benötigte. Diese ausgesprochene Freude am Schreiben der Loni-Geschichten übertrug sich aber auch auf unsere schreibschwächeren Kinder: Plötzlich war es für alle wichtig, an diesen Geschichten weiter zu schreiben und die Ergebnisse den anderen im »Lesesessel« zu präsentieren. Der Umgang mit den qualitativ verschiedenen Ergebnissen wurde in einfach strukturierten »Schreibkonferenzen« angebahnt, für die das eingangs dargestellte Gesprächsverhalten unabdingbare Voraussetzung ist.

Durch diese Vorgehensweise erreichen wir, dass trotz unterschiedlicher sprachlicher Ausdrucksfähigkeit eine gegenseitige Akzeptanz entsteht.

Viele Kinder können von dem ausgeprägten Wortschatz hochbegabter Kinder profitieren, indem sie Teile des Gehörten übernehmen und diese in ihren eigenen aktiven Wortschatz einbauen. Darüber hinaus beschränkt es sich für diese Kinder nicht auf eine bloße Erweiterung der Sprachtechnik, sondern auch des Gedankenguts. Komplexe Sachzusammenhänge werden von den hochbegabten Kindern thematisiert und bieten so natürliche Gesprächsanlässe, in denen wir nur eine moderierende Rolle einnehmen. Viele unserer hochbegabten Kinder haben nicht nur für sich selbst das Bestreben, Themen inhaltlich und sprachlich genau zu formulieren, sondern übertragen diesen Anspruch auch auf ihre Gesprächspartner. Wir achten darauf, dass diese Korrektur in angemessener Weise stattfindet, denn den inhaltlichen Anteil der Gesprächserziehung regeln die Kinder untereinander.

Dieses verinnerlichte Prinzip, wie Gespräche zu führen sind, bedeutet ein problemloses Zusammenarbeiten sowohl in leistungshomogenen als auch in leistungsheterogenen Gruppen.

Abschließend möchten wir noch einmal betonen, dass offene Unterrichtsformen wie Tages- oder Wochenplanarbeit, projektorientiertes Lernen, jahrgangsübergreifendes Lernen und parallel zum Unterricht stattfindende Zusatzangebote wesentlich zur Förderung von hochbegabten Kindern beitragen und einen hohen Stellenwert in unserem pädagogischen Alltag einnehmen. Dieser Bericht soll all jenen Mut machen, die im Klassenunterricht nach Möglichkeiten suchen, für hochbegabte Kinder Freiräume zu schaffen, in denen sie sich zunächst mit ihren Mitschülern und bestimmten Lerntechniken arrangieren können, um auf dieser Basis weitere Herausforderungen zu erhalten.

Begabung – ein Problem?

Ein Hochbegabten-Projekt an einer niederländischen Gesamtschule

Die Autorin ist Studiendirektorin der Dalton-Gesamtschule in Voorburg, Holland, eine Schule für den »weiterführenden Unterricht« (Hauptschule/Realschule/Gymnasium). Ab zwölf Jahren beginnt der weiterführende Unterricht. Nach der zweijährigen Orientierungsstufe wird die Schullaufbahn festgelegt.

Eine kleine Geschichte aus meiner Unterrichtspraxis:

Mit sieben bekommt der kleine Sebastian schreckliche Kopfschmerzen. Natürlich folgt eine ärztliche Untersuchung, aber die Ursache wird nicht gefunden. Er bekommt Medikamente verschrieben. In der letzten Klasse der Grundschule bestimmt die Lehrerin, dass Sebastian noch nicht für die Realschule reif ist, er soll dieses Schuljahr noch einmal wiederholen, da er noch nicht die sozialen Fähigkeiten hat, um sich in der Realschule zu behaupten.

Sebastian bricht zusammen, er ist elf Jahre alt. Beim Schultherapeuten erzählt er endlich, was los ist. Schon im Kindergarten hat er die meiste Zeit mit Warten verbracht, bis auch andere Kinder ihre Tätigkeit beendet hatten. Er war nämlich immer als erster fertig! Und jetzt soll er ein ganzes Jahr warten müssen. Als ich diese Geschichte von den Eltern hörte, habe ich Sebastian sofort in die Gesamtschule aufgenommen. Danach hatte er keine Kopfschmerzen mehr und hat sogar das Abitur geschafft.

Und dann Ilse. Sie hatte sich selbst das Lesen beigebracht, aber die Kindergärtnerin sagte, dass kleine Kinder noch nicht lesen können, also las sie nicht mehr. »Du bist ein kleiner Dummkopf«, sagte dann der Lehrer in der Schule. »Aber ich kann doch gut rechnen«, sagte Ilse, »guck mal, ich mache diese Aufgaben schön«. »Ja, ja das ist schön, aber du kannst so nicht weitermachen, Mädchen. Du machst zuerst, was die anderen Kinder auch machen.« Also rechnete Ilse nicht mehr, sie wurde depressiv. Glücklicherweise zogen die Eltern um, und Ilse kam in eine andere Schule. Hier entdeckte man ihre Talente, förderte sie, und die Depression war vorbei.

Ist das eigentlich möglich? Ja. Muss man sich darum kümmern? Ebenfalls ja. Wenn wir unterrichten, beziehen wir uns meist auf die durchschnittlich begabten Schüler. Es gibt folglich zwei kleine Gruppen, die im Unterricht nicht dasjenige erhalten, was sie brauchen: die schwächeren und die aufgeweckteren Schüler. Bislang haben wir uns mehr auf diejenigen Schüler konzentriert, die nicht mitkamen. Denn, so meinten wir, gescheite Kinder finden immer ihren Weg. Das stimmt zum Teil auch. Viele Kinder haben kaum Probleme, aber zehn bis zwanzig Prozent eben doch. Das sind die Kinder, die schneller wollen, aber nicht dürfen, die anderes wollen, aber nicht können, weil sie zu wenig Raum für ihre persönliche Entwicklung erhalten. Diese Kinder erbringen schlechte Leistungen, werden ernsthaft krank oder depressiv und zeigen Verhaltensprobleme. Oder sie geraten in eine große Isolierung.

Vor acht Jahren haben wir an unserer Schule mit einem Hochbegabtenprojekt begonnen. Mit großer Begeisterung dachten wir Lehrer uns interessante Extraaufgaben für die gescheiterten Schüler aus. Aber die meisten dieser Schüler wollten diese Aufgaben nicht machen. Sie fühlten sich nämlich dafür bestraft, dass sie gescheitert waren. Statt weniger Arbeit sollten sie nun mehr Arbeit machen. Darauf hatten sie gerade noch gewartet. Was lag vor? Für die meisten begabten Schüler ist der Klassenunterricht zu langweilig, er besteht aus zu vielen Wiederholungen und fordert zu wenig heraus. Extra-Pflichtaufgaben enthalten meist nur mehr vom selben. Und, was den Lehrer interessiert, interessiert den Schüler noch lange nicht. Wie könnten wir also begabte Schüler, die oft unter ihrem Leistungsniveau liegen, herausfordern, loszulassen?

Unsere Überlegungen: Es gibt in jeder Klasse Schüler, die dem Lehrer nicht mehr folgen können, weil der Unterrichtsstoff zu schwierig ist, und es gibt solche, die sich langweilen, weil sie dieses Thema in der Zwischenzeit schon kennen. Es ist bekannt, dass weniger intelligente Schüler die durch den Lehrer gebotene Struktur brauchen. Sie können nur eine kleine Stoffmenge bewältigen. Intelligente Schüler hingegen überblicken ein großes Stoffgebiet, sie lernen auf einer ganz anderen Ebene und brauchen dafür den Lehrer nicht so oft. Wenn jedes Kind seinen individuellen Unterricht bekommen könnte, wäre dieses Problem zu lösen. Aber dies ist in der heutigen Situation nicht möglich.

Unsere Schlussfolgerungen: Der Lehrer muss mit dem Unterrichtsstoff so umgehen, dass er alle Schüler zum Arbeiten bekommt.

Unsere Aufmerksamkeit richtete sich also nicht nur auf die kleine Gruppe der Hochbegabten, sondern auf alle Schüler. Dafür stellten alle Fachlehrer außer ihrem normalen Jahresprogramm, das für den Großteil der Schüler bestimmt war, noch mindestens zwei weitere Jahresprogramme zusammen.

Das erste ist ein Kern- oder Kompaktprogramm. Aller Wiederholungsstoff wurde gestrichen, die Schüler lassen die leichten Aufgaben aus. Zum Beispiel im Fach Mathematik: Es wurden nur die Hauptthemen und schwierige Aufgaben behandelt. Ein solches Programm können die Schüler in einem normalen oder anspruchsvolleren Kurs bewältigen. Zusätzlich gibt es ein alternatives bzw. fakultatives Programm. Zum Beispiel für das Fach Englisch: Es werden nicht die Aufgaben aus dem Übungsbuch, sondern ein englisches Buch gelesen und eine Zusammenfassung darüber geschrieben. Oder in Geschichte: Es wird eine eigene Arbeit auf der Grundlage eigener Quellenforschung geschrieben anstelle der Aufgaben aus dem Geschichtsbuch zu diesem Thema.

Die Kinder können wählen, welchen Lernweg sie gehen wollen und ob sie einen Monat oder ein Jahr dafür brauchen. Die meisten Schüler machen das normale Programm, andere wählen den kompakten oder den alternativen Unterrichtsstoff. Um dies in einer Altersgruppe durchführen zu können, muss der Lehrer Zeiten des klassischen Unterrichts mit solchen abwechseln lassen, in denen die Kinder eigenständig arbeiten können. Das gibt dem Lehrer die Möglichkeit, seine Schüler individueller in ihrem eigenen Programm begleiten zu können.

Was sind die Ergebnisse dieses Ansatzes? Unsere Schüler reagierten positiv auf die unterschiedlichen Programm-Möglichkeiten. Um ein alternatives oder ein Kompaktprogramm zu absolvieren, müssen die Schüler übrigens keinen Test ablegen. Jeder darf es einmal versuchen, denn wir wollen verhindern, dass Neid unter den Kindern entsteht, da ein Schüler, der das Kompaktprogramm Mathematik macht, viel weniger Arbeit zu verrichten hat als derjenige, der dem normalen Programm folgt. Für uns ist wichtig, ob der Schüler das Endziel mit guten Ergebnissen erreicht. So entdeckt das Kind selbst, was seine Möglichkeiten sind. Wenn ein Schüler anhand seiner Ergebnisse feststellt, dass das Kompaktprogramm für ihn nicht geeignet ist, versteht er besser, dass dieser Weg für einen anderen Schüler der geeignetere ist.

Eine weitere günstige Folge war, dass wir manch einen Schüler entdeckt haben, der in einem oder mehreren Fächern besonders begabt ist. Denn man weiß nicht von jedem Kind, wo genau seine Stärken liegen; vor allem bei denjenigen, deren Leistung unter Niveau liegen, kann man das schlecht feststellen.

Ein weiteres Ergebnis war, dass wir feststellten, dass wir auch schwächeren Schülern mit einem Kompakt- oder alternativen Programm helfen konnten. So konnten wir z.B. ein legasthenisches Kind, das große Schwierigkeiten beim Schreiben hatte, mit einem angepassten Programm gezielt unterstützen: viel mündlich, wenige schriftliche Tests.

Ein Beispiel aus der ersten Klasse ist Sander, dem ich in Englisch half. Es war harte Arbeit: er fand die Aufgaben so schwer! Und er hat sie auch nicht gemacht. Bis zu dem Tag, als ich ihn einen Erwachsenenkrimi auf Englisch lesen sah. Das kann nicht wahr sein, dachte ich. Wir sprachen darüber, und er erzählte mir, dass er das Buch ganz toll fand. Er begriff die Geschichte ausgezeichnet. Ich habe seine Fachlehrerin gebeten, ihm Aufgaben aus der Oberstufe der Realschule zu geben, die hat er dann mit Bravour bewältigt. So konnten seine Schwierigkeiten in Englisch gelöst werden, er las seine Bücher und machte eine englische Zusammenfassung. Natürlich blieb das Schreiben schwierig, aber er machte sein Abitur!

Durch unser Hochbegabtenprojekt wurden wir im Land bekannt, und außer den vielen »normal« Begabten kamen aus einem weiten Umkreis auch viele zu uns, die unter ihrem Niveau lagen. Die meisten mit einer langen Leidensgeschichte körperlicher oder seelischer Art hinter sich. Wir schienen so eine Art Wallfahrtsort für Kinder zu werden, die an vielen Schulen gescheitert waren.

Was uns auffiel, war, dass durch die flexible Lernumgebung und die individuelle Zuwendung die leiblichen oder seelischen Beschwerden deutlich abnahmen. Nach ein oder zwei Monaten waren sie fröhlicher und ausgeglichener. Nicht alle Kinder gingen freudig an ihre Schularbeiten. Aber der erste Erfolg war, dass sich ihr persönliches Wohlbefinden enorm verbesserte.

Sicherlich ist Frontalunterricht auch effektiv, vor allem ist es praktisch, mit der ganzen Gruppe am gleichen Stoff zu arbeiten. Aber wir werden unseren Schülern nicht gerecht, wenn wir den ganzen Tag im Klassenverband arbeiten. Wenn man die Arbeit mit der Klasse und individuelles selbstständigeres Arbeiten abwechseln lässt, schafft man Raum, die Kinder in ihren verschiedenen Lernwegen zu begleiten.

Haben Sie Vertrauen in Ihre Schüler! Die meisten Schüler wollen nämlich allzuerne lernen – wenn sie dazu die Gelegenheit bekommen, das auch auf ihre vielleicht andere, eigene Art zu dürfen und ihre Arbeitsweise selbst zu wählen.

Riet Piket (Übersetzung Uta Stolz)

Schulporträt:

Christophorusschule Braunschweig

Seit mehr als zwanzig Jahren gibt es ein Förderprogramm für hochbegabte Jugendliche an der CJD Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig.

Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschland wurde kurz nach dem Krieg vom Pastor Arnold Dannenmann mit dem Ziel gegründet, Jugendlichen mit schlechteren Chancen eine Ausbildung zu ermöglichen. In ganz Deutschland verteilt gibt es Jugenddörfer mit Arbeitsbereichen vielfältigster Art, beispielsweise Berufsbildung und Ausbildung, Jugendhilfe, Rehabilitation, Behindertenförderung, Suchtprävention, Arbeitslosigkeit, Fort- und Weiterbildung und Migration. Dazu gehören auch einige Jugenddorf-Christophorusschulen, die alle eine Besonderheit haben. Die Christophorusschule in Braunschweig ist eine Schule, die sich zum Ziel gesetzt hat, hochbegabten Jugendlichen eine Ausbildung zu ermöglichen, die ihren Fähigkeiten entspricht.

Es gibt viele Definitionen von Hochbegabung, und es gibt auch viele Arten von Hochbegabung. Wir folgen hier Marland¹ und verstehen unter Hochbegabung: »Hochbegabte und talentierte Kinder sind jene, von berufsmäßig qualifizierten Personen identifizierten Kinder, die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normalen regulären Schulprogramme hinausgehen. Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließen solche mit gezeigten Leistungen und/oder mit potenziellen Fähigkeiten in irgendeinem der folgenden Bereichen mit ein:

1. allgemeine intellektuelle Fähigkeiten,
2. spezifische akademische (schulische) Eignung,
3. Kreativität und produktives Denken,
4. Führungsfähigkeiten,
5. bildnerische und darstellende Künste,
6. psychomotorische Fähigkeiten«.

Das Hauptaugenmerk unserer Förderung liegt auf der Förderung von Jugendlichen mit allgemein hoher Intelligenz. Wir wissen sehr wohl, dass es Hochbegabungen auf speziellen Gebieten (beispielsweise im musischen, künstlerischen, gestalterischen oder sportlichen Bereich) gibt – diese Begabungen werden durch uns nicht extra gefördert.

Aus der oben zitierten Definition von Hochbegabung geht hervor, dass wir Jugendliche nur dann in unserer Programm aufnehmen, wenn sie von uns getestet wurden. Dazu werden sie zu einer Kontaktwoche eingeladen. Ein wesentlicher Bestandteil sind Tests, die von unserer der Schule angegliederten psychologischen Beratungsstelle durchgeführt werden. Dabei handelt es sich hauptsächlich um einen sprachunabhängigen und um einen sprachabhängigen Test. In beiden Tests müssen die Schüler einen Prozentrang von mindestens 96 (dies entspricht einem Intelligenzquotienten von 130) erreichen.

Die CJD Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig ist ein staatlich anerkanntes Ganztagsgymnasium ab der 5. Klasse, das im wesentlichen drei Profile hat.

Das G-Profil hat zum Ziel, eine ganzheitliche Förderung der Jugendlichen zu ermöglichen. Es umfasst die Jahrgangsstufen 5-13. Einige Schwerpunkte dieses Profils sind ein Lernzeitangebot im Nachmittagsbereich, ca. 80 Arbeitsgemeinschaften sowie ein umfangreiches Jugenddorfprogramm, das im frühen Abendbereich Kulturveranstaltungen wie Konzerte, Theatervorführungen und Lesungen genauso wie wissenschaftliche Vorträge anbietet.

Das S-Profil ermöglicht Schülerinnen und Schülern mit guten Leistungen, in 12 Jahren das Abitur zu erlangen. Dazu werden diese Kinder in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 in einer speziellen Klasse so unterrichtet, dass sie für diese vier Schuljahre nur drei Jahre benötigen. Die Kinder überspringen also einen Jahrgang.

Das B-Profil soll Jugendlichen mit hohen Fähigkeiten, die nicht unbedingt auch gute Leistungen zeigen, ermöglichen, ihre vielfältigen Talente auszubilden.

Die Förderung in der Mittelstufe

Da die Jugendlichen, die in das Förderprojekt wollen, aus ganz Deutschland kommen, setzt bei uns die Förderung in Sonderklassen ab der Klasse 9 ein. In den jüngeren Jahrgängen werden hochbegabte Jugendliche, die etwa fünf Prozent eines Jahrgangs ausmachen, durch differenziertes Lernen in den Klassen des G-Profiles gefördert.

Die Klassen 9B und 10B haben eine Struktur, die sich grundlegend von anderen Klassen unterscheidet. Da ist zunächst zu erwähnen, dass es viele klassische Fächer wie Deutsch, Geschichte usw. nicht mehr im üblichen Sinn gibt. Sie sind zu sogenannten Lernfeldern zusammengefasst. Die Bündelung ergab sich aus der inhaltlichen Nähe von Fächern: Lernfeld I : Deutsch, Geschichte, Religion, Politik. Lernfeld II: Biologie, Chemie, Erdkunde. Lernfeld III: Mathematik, Physik. Kunst, Musik, Sport sowie die Fremdsprachen werden nicht zu Lernfeldern zusammengefasst.

Mit diesem Unterrichtsmodell soll dem anders strukturierten, vernetzten Denken von hochbegabten Jugendlichen Genüge getan werden. Oftmals hat gerade die Eintönigkeit von Unterricht, die sich auch in dem Rhythmus von 45 Minuten Unterricht, gefolgt von einer Pause usw. äußert, die Kinder daran gehindert, ihre intellektuellen Fähigkeiten vollständig zu entwickeln. Deshalb gibt es in jeder Woche zwei Projektstage. Beispiele für Themen, die an vier bis sechs Projekttagen erarbeitet werden können, sind: im Lernfeld I: Absolutismus, im Lernfeld II: Landwirtschaft, im Lernfeld III: Meteorologie, in den Lernfeldern II und III kombiniert: Energie.

Am Ende jeder Projektphase steht ein Ergebnis, z.B. die Erstellung einer Mappe, die Erarbeitung eines Referates, eventuell als Jugenddorfabend oder Ähnliches.

Da viele Jugendliche in ihrer früheren Schulkarriere die Motivation verloren haben, sich beispielsweise mit Vokabellernen zu beschäftigen, haben wir Japanisch als verpflichtendes Unterrichtsfach ab Klasse 9 eingeführt. Hier werden auch die Grundzüge einer völlig fremden Kultur dargelegt. Auch das Erlernen fremder Schriftzeichen erweist sich als sehr motivierend.

Ebenso haben wir das Schulfach Theater ab Klasse 9 eingeführt. In diesem Unterrichtsfach sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in einer neuen Rolle zurecht zu finden. Dies erweist sich als notwendig, da die Kinder sehr oft in ihrer alten Schule in einer Außenseiterrolle waren. Dazu lernen die Schülerinnen und Schüler, in einer Gruppe Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, ein Grundsatz, den wir nie aus den Augen verlieren.

Viermal im Jahr erhalten die Eltern wie auch die Schülerinnen und Schüler Bewertungsbögen, in denen die erreichten Leistungen wie auch Besonderheiten in allen Fächern für einen jeweiligen Beobachtungszeitraum dokumentiert sind.

Förderprogramm in der Oberstufe

Ab Klasse 11 ist das Zusammenfassen der Fächer zu Lernfeldern rechtlich nicht mehr möglich. Wir müssen uns natürlich an die Erlasse zur gymnasialen Oberstufe halten. Aus diesem Grund gibt es ab Klasse 11 eine andere Struktur des B-Profiles.

In Klasse 11 werden alle Fächer, auch die Fächer aus dem Wahlpflichtbereich, für die Schüler verpflichtend unterrichtet. Ansatz für diese Überlegung ist, dass wir eine möglichst gute Allgemeinbildung auf hohem Niveau erreichen wollen. Nur im Bereich der Fremdsprachen haben die Schülerinnen und Schüler aufgrund verschiedener Voraussetzungen (eine ganze Reihe Jugendlicher kommt erst in Klasse 11 zu uns) Wahlmöglichkeiten. Zusätzlich zu Englisch, Französisch, Latein und Japanisch können die Jugendlichen Altgriechisch erlernen. In einem sehr intensiven Kurs werden die Unterrichtsinhalte in diesem Fach so unterrichtet, dass anschließend die Teilnahme in einem Leistungskurs Griechisch an einem benachbarten Gymnasium möglich ist.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des B-Profiles der Oberstufe ist, dass das Schuljahr in drei Trimester eingeteilt ist. Die beiden »normalen« Schulhalbjahre werden zu zwei Trimestern, die zusammen die sogenannten Basisphase bilden. Die Jugendlichen haben also im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern des G-Profiles sehr viele Unterrichtsfächer in verkürzter Zeit. Dabei kann es nicht das Ziel sein, in jedem Fach besonders viel zu erreichen, sondern nur die Grundlagen zu legen.

Im dritten Trimester, der sogenannten Vertiefungsphase, kann man die Unterrichtsinhalte in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern aufgreifen. Da normalerweise nicht alle Jugendlichen an einem Thema interessiert sind und die Schwerpunkte der Interessen unterschiedlich sind, eignet gerade dieser Phase ein besonderer Motivationscharakter. Die Schülerinnen und Schüler wählen aus einem breiten Angebot die Kurse heraus, in denen sie sich mit vertieften Unterrichtsinhalten beschäftigen oder wo sie neue Themen erarbeiten möchten. In dieser Vertiefungsphase können sie auch neue Fertigkeiten gewinnen, zum Beispiel Finnisch in den Grundzügen kennenlernen. Während dieser Phase gibt es im Wesentlichen keine Einschränkungen für die Wahl der Schüler.

Es wird also Lerngruppen geben, in denen alle Teilnehmer rein aus Interesse sich mit den Inhalten beschäftigen wollen. Die Schülerinnen und Schüler können auch an einem »Schnupperstudium unter Mitarbeit an einem Projekt« über ein Semester an der TU Braunschweig teilnehmen. – Diese Vertiefungsphase ist für Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 11 und 12 gedacht.

Auch in der Basisphase des 12. Jahrgangs gibt es gravierende Unterschiede zu normalen Schulen: Philosophie ist (wie auch in Jahrgang 11B) Pflichtfach. Statt zwei Leistungskursen müssen die Schülerinnen und Schüler mindestens vier belegen. Natürlich legen die Schülerinnen und Schüler nur in zwei Leistungskursen ihre Abiturprüfung ab. Die zusätzlichen Leistungskursfächer können sie als Grundkursprüfungsfächer wählen. Es ergibt sich aber oftmals die Situation, dass die Jugendlichen rein aus Interesse ein bestimmtes Fach als Leistungskurs wählen. So haben viele Schülerinnen und Schüler sechs und mehr Leistungskurse, die alle vierstündig unterrichtet werden.

Trotz über zwanzigjähriger Erfahrung müssen auch wir ständig reflektieren und uns auf neue Situationen einstellen, denn einen Stillstand der Überlegungen, wie man Jugendliche – nicht nur hochbegabte – fördern kann, darf es nicht geben. *Martin Kloppe*

1 Marland (1972), S. 4, in: Hochbegabung »Die normalste Sache der Welt«, Hrsg. B. Eger und T.A. Prado, Darmstadt 1998

Hochbegabte im Rechenunterricht

Offenbar lieben hochbegabte Schüler das Fach Rechnen-Mathematik sehr.* Und hier liegt darum auch die Möglichkeit, den Hochbegabten zu lehren, seine Erkenntnisse mit der Wirklichkeit zu verbinden. Der Intellekt selbst nämlich hat den Drang dazu, sein eigenes Leben zu führen, entfernt von der Wirklichkeit. Das Rechnen kann immer wieder mit der Praxis, mit der Wirklichkeit verbunden werden. Daneben kann aber gerade das Rechnen auf so vielfältige Weise reicher gestaltet werden, dass dadurch in der Aufgabenstellung für Hochbegabte die Gefahr des »mehr vom selben« vermieden werden kann. Man sollte sich als Lehrer aber darum bemühen, vor allem solche Möglichkeiten der Bereicherung zu finden, die nicht losgelöst vom Geschehen in der ganzen Gruppe sind. Ein vollständig eigenes Programm würde nämlich nur das Einzelgänger-Verhalten verstärken. Wenn man diese Schüler lediglich dazu auffordert, anderen zu helfen, unterstützt man sie nicht in ihrem Bedürfnis, aus den eigenen Fähigkeiten heraus zu arbeiten. Übrigens sind diese Schüler wie kaum jemand dazu im Stande, den anderen den Lehrstoff zu vermitteln. Sie sagen die Antwort nicht vor, sondern zeigen, wie man zur Antwort kommt.

Einige Beispiele

Bei der Aneignung der Grundfertigkeiten sollte ausgiebig Raum für selbst Ausgedachtes, für eigene Aufgaben geschaffen werden. Wenn die Kinder sich mit verschiedenartigen Rechenoperationen beschäftigen und beispielsweise Aufgaben suchen, die alle als Ergebnis die 12 haben, könnte der Hochbegabte den Auftrag bekommen, auf verschiedenen Wegen das Vielfache von 12 als Ergebnis herauszufinden ...

Beim eigentlichen Rechnen können wir uns folgende Aufgaben vorstellen: Du hast die Zahlen 1, 3, 4, 5, 6 und 8. Mit diesen versuchst du, eine Additionsaufgabe zu machen, und zwar einmal mit dem größtmöglichen und dann mit dem kleinstmöglichen Ergebnis ...

Wenn man eine Weile in dieser Form mit einem hochbegabten Schüler gearbeitet hat, kann der Wunsch entstehen, ihm neben diesen Extra-Aufgaben auch einmal einen Auftrag für die gesamte Epoche zu geben. Daran müsste das Kind jeden Tag etwas tun, sich selbst die Zeit einteilen und zugleich dem Klassengeschehen folgen.

Dabei können wir uns vorstellen, dass ein solcher Schüler eine Ausstellung organisierte, die am Ende der Epoche ein Bild von dem, woran gearbeitet worden ist, vermittelte. Das könnte in der sechsten Klasse eine Ausstellung über Handel und Geld sein, wenn es ums Rechnen geht. Natürlich sind hieran mehrere Kinder beteiligt. Eine andere Möglichkeit wäre ein »Büchlein zum Bruchrechnen« für eine niedrigere Klasse. Auch hierbei ist es wieder wichtig, dass man sich in eine andere Lebenssituation versetzt. Dieses »Büchlein« sollte Aufgaben, Zeichnungen und kleine Textstücke enthalten.

Eine feste Aufgabe kann es auch sein, Kindern, die krank waren, einen Eindruck von dem zu geben, was inzwischen in der Klasse geschehen ist. Hier kommt es darauf an zu wissen, was gerade dran ist, aber auch, wer da ist und wer fehlt. Mit Aufträgen dieser Art wird das soziale Element unterstützt. Es können auch kleine Forschungsaufträge über mehrere Tage hinweg gegeben werden: »Wo kommen die 5, die 6 und die 7 in der Pflanzenwelt vor?« Hierzu können auch Zeichnungen gemacht werden. Anschließend wird den Klassenkameraden das Ergebnis vorgeführt.

In einer Epoche rund ums Maß-System könnte eine sogenannte eingekleidete Aufgabe das Thema »Umzug« haben. Dabei kann man sich viele Unterthemen vorstellen: Teppichlegen, die benötigte Farbe, die Anschaffung von Gardinen, eventuell neues Mobiliar und die Beleuchtung. Der Schüler, der diesen Auftrag bekommt, arbeitet mit einem festgesetzten Budget alles selbstständig aus. Über die Preise von Teppichen, Farbe und Stoff kann er sich selbst informieren. Maße und Einteilung des neuen Hauses gehören zu den Gegebenheiten der Textaufgabe. Hierbei geht es nicht nur ums Berechnen. Es können Grundrisse angefertigt werden, sogar ein künstlerischer Entwurf kann schließlich, wenn auch mit Hilfe, realisiert werden. Ein Ziel ist es dabei, dass der Schüler sich um alles kümmert, auch darum, dass andere dabei mitmachen. Zwischendurch, vor allem aber am Ende der Epoche, führt er seinen Klassenkameraden vor, wie er alles berechnet und gezeichnet hat. Die Praxis wird zeigen, dass von vornherein mehrere Kinder in ein solches Projekt einbezogen sind ...

Schach ist ein heißgeliebter Sport der Hochbegabten. Hier sehen wir, dass »Vo-raus-Denken« zu den genannten Fähigkeiten gehört. Übrigens können in der Art des Spielens die unterschiedlichen Formen der (Hoch-)Begabung zum Ausdruck kommen. Die Lösung kann in dem Nachspielen einer bekannten Situation bestehen oder darin, dass nachdenkend durchschaut wird, wie der Stand auf dem Schachbrett zu beurteilen ist. Im ersteren Fall ist es mehr ein Nachvollziehen aus dem Gedächtnis heraus, im andern Fall kann etwas völlig Neues entstehen. In jedem Fall aber können wir den hochbegabten Schüler für eine Aufgabe erwärmen, indem wir auf die Suche gehen nach dem, was ihn interessiert. In diesem Sinne kann das Schachspielen ein Einstieg sein. Eine Anmerkung noch zum Schluss: Auch für den hochbegabten Schüler gilt, dass einseitige Übertreibung schadet. Man biete gerade diesen Schülern eine breite Palette an, die das Denken nicht zum Mehr-Denken, sondern zum Kreativ-Denken anregt. *Kees van Broekhuizen u. a.*

* Auszüge aus einem Kapitel des holländischen Buches »Rekenen in beweging«, verfasst von K. van Broekhuizen, F. Goffree, F. d. Kieffe, J. Kraamwinkel, P. Landweer, P. v. Meurs, J. de Raadt, K. Verhage, P. Witvliet, A. Zwart (©VPC/SLO 1994); das Kapitel wurde von Marianne Boogert-Holberg übersetzt und erschien vollständig in »Erziehungskunst«, Heft 2/1995, S. 138 ff.

Soziale Entwicklung von Hochbegabten

Zu einer Arbeitsgruppe auf der Fachtagung zum Thema »Auf der Höhe bei Hochbegabung?« vom 16./17.6.2000 in Hamburg

Immer wieder wird in der Fachliteratur von den sozialen Schwierigkeiten als den eigentlichen Schwierigkeiten von hochbegabten Kindern und Jugendlichen geschrieben. In der oben genannten Arbeitsgruppe fanden sich vor allem betroffene Eltern von hochbegabten Kindern zusammen. Als Themenschwerpunkt stellten sich sehr schnell die Schwierigkeiten im familiären und weiteren sozialen Umfeld heraus. Hauptfrage hierbei war, inwiefern diese Kinder ihre eigenen Grenzen und die Grenzen anderer wahrnehmen und tolerieren. Einige Mütter schilderten ihre großen Nöte in der Erziehung und im Zusammenleben mit ihren Kindern, da sie gesetzte Grenzen nicht annehmen und auf Grund ihrer intellektuellen Fähigkeiten versuchen, Mütter und Väter argumentativ umzustimmen oder zu umgehen. Als einen Grund hierfür nahmen die Teilnehmer an, dass die hochbegabten Kinder andere Bedürfnisse haben, als ihr soziales Umfeld ihnen bieten kann; z.B. werden Bedürfnisse, zu forschen und intellektuelle Fähigkeiten auszuweiten, nicht erfüllt und meist auch in die Schublade »Verhaltensauffälligkeiten« gesteckt, anstatt die Not im sozialen und emotionalen Bereich zu sehen. Eine Teilnehmerin berichtete von ihrer eigenen Familie, in der ein hochbegabter Sohn, eine Tochter mit Down-Syndrom, eine Tochter mit frühkindlichem Autismus und ein Sohn mit fötalem Alkoholsyndrom aufeinandertreffen. Aus ihrer eigenen Beobachtung konnte sie schildern, wie sich ihr hochbegabter Sohn gerade durch den engen Kontakt mit den sogenannten behinderten Geschwistern zu hoher emotionaler und sozialer Kompetenz entwickeln konnte. Als Ergebnis stellten die Teilnehmer nach langen Diskussionen fest, dass nicht nur die intellektuelle Nahrung für die hochbegabten Kinder verstärkt angeboten werden muss, sondern dass vor allem im Freizeitbereich ein integratives Zusammentreffen verschiedenster »Begabungen« heilsam und ausgleichend wirken kann. Dabei können die hochbegabten Kinder besonders die Grenzen, aber auch die Werte unserer Gesellschaft anerkennen und damit auch einhalten lernen.

Hochbegabung und Teilleistungsstörungen

Nachdem wir als Lehrerinnen auch in der Waldorfschule mit hochbegabten Kindern zusammengetroffen sind, wurde es uns ein Anliegen, uns mit diesem Thema eingehender zu befassen. In der einschlägigen Literatur werden sehr wohl hochbegabte Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Rechtschreibung beschrieben, aber nirgends ist die Rede davon, ob und wenn ja in welchem Ausmaß es hochbegabte Kinder mit Rechenschwäche gibt. In Zusammenarbeit mit dem Berliner Lehrerbildungsinstitut versuchen wir zur Zeit, Hintergründe und Zusammenhänge zu erforschen.

Es wäre für uns sehr hilfreich, sowohl von betroffenen Eltern als auch Lehrern zu erfahren, ob sie solche Kinder (Hochbegabung, möglichst getesteter IQ ab 130, und Rechenschwäche) kennen. Wir freuen uns über ihre Kontaktaufnahme.

Ute Beese/Ulrike Barth

Kontaktadressen: Ute Beese, Mörchingerstr. 43 f, 14169 Berlin, Tel. 030-812 24 06. Ulrike Barth, Retzdorffpromenade 3, 12161 Berlin, Tel. 030-787 44 72, Fax 030-787 44 73.

Hochbegabte in der Krankenhausschule

Interview mit Alexandra Figler, Lehrerin an der Ita-Wegman-Schule am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke

Frage: Was hat Sie veranlasst, sich mit der Thematik »Hochbegabung« auseinanderzusetzen?

Antwort: An der Krankenhausschule unterrichtete ich Kinder (Klasse 1-4 aller Schultypen, klassenübergreifend), die verhaltensauffällig geworden sind und deren Eltern sich von einem stationären Aufenthalt in der kinderpsychiatrischen/-psychotherapeutischen Abteilung Hilfe erhoffen. Ich versuche, einen guten Einblick in die gegebene schulische Situation (Schule, Klasse, Lern- und Sozialverhalten) zu erhalten und setze diese in Beziehung zum Entwicklungsstand und Begabungspotenzial des Kindes.

Es waren besonders die Begegnungen mit zwei Kindern, Florian und Marcel, die mich dazu bewegen haben, mich eingehender mit dem Thema »Hochbegabung« zu beschäftigen.

Florian wurde wegen einer hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens stationär aufgenommen. Seine hohe Begabung war zu diesem Zeitpunkt noch nicht aufgefallen. Er war nach Ablauf des ersten Schuljahres »aus sozialen Gründen« in die Parallelklasse versetzt worden. Die Schule hatte den Eltern dringend geraten, sich therapeutische Hilfestellung zu holen. Ansonsten sollte ein Verfahren zur Aufnahme in die Sonderschule für Erziehungshilfe eingeleitet werden.

So lernte ich Florian in der ersten Hälfte seines zweiten Schuljahres kennen, er war gerade acht Jahre alt geworden und ein fröhlicher, selbstbewusster Junge mit pfiifigen Gesichtszügen. Im Gruppenunterricht fiel er sofort durch sein gutes sprachliches Ausdrucksvermögen auf und gab die Geschichten sowohl mündlich als auch schriftlich umfassend (lautgerecht) wieder. Er wollte jeder Geschichte ihr Geheimnis möglichst sofort entlocken. In der dritten Schulwoche wollte und konnte er die Schulsprüche aller Kinder nacheinander vortragen. Im Anschluss setzte er dann noch ein eigenes Gedicht, welches er in diesem Moment »schuf«, obendrauf. Er malte gerne, farbenfroh und z.T. sehr detailliert. Er »flog« auf alle Bewegungsspiele und -übungen. Im Gruppenzusammenhang zeigte er sich eigenwillig, dominant, und als Lehrer musste ich darauf achten, dass er genügend zu tun hatte, sonst machte er sich zum »Klassenclown« und verbannte die Mitschüler in die Rolle des Publikums. Er forderte die unmissverständliche Grenzsetzung immer wieder heraus. Nach vier Wochen half er zum ersten Mal aus sich heraus seinen Mitschülern. Ich hatte ihn nie darum gebeten.

Florians Zeugnis war typisch für ein sehr begabtes Kind mit hyperkinetischem Verhalten, ein Zeugnis, in dem die Schwächen in aller Deutlichkeit beschrieben, die Stärken aber nicht vergleichbar deutlich hervorgehoben wurden.

Ganz anders die Situation von Marcel: Im Sommer 1998 kam er in die dritte Klasse, die er auf Grund einer festgestellten Hochbegabung bald verließ, um in die vierte Klasse zu springen. Von dort wurde er nach wenigen Wochen zurückversetzt in die dritte Klasse, allerdings in die Parallelklasse. Marcel reagierte mit Lernblockaden und Verweigerung, was zwangsläufig zu schlechten und immer schlechteren Noten führte und den Verdacht auf eine Rechenschwäche aufkommen ließ (unberechtigterweise, wie sich herausstellte). Er wurde am Ende des dritten Schuljahres im Einverständnis mit den Eltern »aus pädagogischen Gründen« nicht versetzt. Im Sommer 1999 saß er also noch immer in der dritten Klasse, im Herbst lernte ich ihn in der Krankenhausschule kennen. Gleich in der ersten Stunde schrieb Marcel für mich ein Gedicht auf, welches er in seiner Heimatschule kennen gelernt hatte. Ich sollte es auch kennen lernen: »Ich bin Ich«! Marcel zeigte im notenfreien Raum hier an der Krankenhausschule seine Fähigkeiten mehr und mehr.

Die Eltern bereuten, das Einverständnis zur Nichtversetzung gegeben zu haben; in einem Gespräch mit der Heimatschule wurde schnell deutlich, dass diese ihren Beschluss überhaupt nicht in Frage stellte. Zu einem Schulwechsel konnten die Eltern sich nicht entschließen – von Waldorfschulen war ihnen in der Beratungsstelle eindringlich abgeraten worden.

Frage: Welche Möglichkeiten hat der Lehrer, ein hochbegabtes Kind zu erkennen?

Antwort: Lehrer sollten aufmerksam werden, wenn Kinder trotz augenscheinlicher Unaufmerksamkeit den schwierigen Stoff mühelos beherrschen. Das ist z.B. ein »Begabungssignal«. Auch sollten sie wissen, dass hochbegabte Kinder sich nicht nur unter den Hyperkinetikern und Verweigerern befinden, sondern auch unter den Träumern und Außenseitern und eben auch unter den unauffälligen, angepassten Kindern. Das sind häufig die Mädchen.

Nun gibt es inzwischen viele Checklisten. Sie haben z.T. recht willkürlichen Charakter. Für einen ersten Zugang sind sie jedoch hilfreich. Sie eignen sich darüber hinaus als Hilfsmittel zur Beobachtung und Beschreibung der Kinder. Daher möchte ich darauf verweisen.

Für eine eindeutige Identifizierung reichen die Merkmallisten nicht aus. Im Einzelfall bieten sich Tests an, die m. E. immer dann angesagt sind, wenn bezüglich des Begabungspotenzials zwischen Eltern, Klassenlehrern und Fachlehrern Uneinigkeit herrscht. Das kann zur Versachlichung beitragen.

Frage: Es geht noch immer um Erkennen und Anerkennen – wie kann man dem einzelnen Kind näher kommen?

Antwort: Da die herausragende Begabung dieser Kinder im Denken liegt, spricht viel dafür, dass man sich mit dem Denken der Kinder noch einmal genauer befasst. Ich stelle ihnen Aufgaben, die ihnen die Möglichkeit bieten, ihre Denkfähigkeit zu zeigen. Dann höre ich ihren Erklärungen zu und frage nach, wenn ich noch mehr über ihre Vorgehensweise erfahren will.

Das ist spannend und sehr lohnend: Man spürt die Freude, die bei den Kindern aufkommt, wenn man sich ihnen mit Interesse zuwendet. Es entsteht ein innerer Kontakt zwischen Lehrer und Schüler. In diesen Situationen kann Begegnung stattfinden. Was da geschieht, hat nichts mit nackter, kalter, sich einseitig auslebender Intelligenz zu tun, die die Kinder so blass werden lässt. Da kann man den kindlichen Willen im Denken erleben. Diese Kraft muss gepflegt werden. Das Interesse an den Denk-Bewegungen der Schüler ist wesentlich und gleichzeitig ein Weg, sie vor starrer Begriffsbildung zu schützen. Darüber hinaus ist es die Lernfreude, die den Intellekt mit dem Willen verbindet.

Frage: Wohin weist das Problem der Integration besonders begabter Kinder die Schulen?

Antwort: An allen Schulen gab und gibt es sehr begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler (etwa zehn Prozent).

Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind in hohem Maße darauf angewiesen, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik von einer unbefangenen Wahrnehmung ihrer individuellen Entwicklungssituation ausgeht.

In der Erziehungswissenschaft in Deutschland ist die Thematik »Hochbegabung« lange vernachlässigt worden. Seit einiger Zeit wird sie jedoch mit zunehmender Intensität diskutiert.

Die Probleme, die bei der Integration hochbegabter Kinder in herkömmlichen Schulen auftauchen, führen derzeit dazu, dass sich die Pädagogen in viel stärkerem Maße als bisher den Gesichtspunkten »Individualisierung« (auch in den Grundschulen) und »Entwicklung« zuwenden. Sie fordern »Begabungsoffenheit« von den Schulen. Es liegt noch kein geschlossenes Konzept vor – zumindest ist mir ein solches nicht bekannt –, aber in vielen Bundesländern laufen Modellversuche (vorzeitige Einschulung, Überspringen, Zusatzangebote).

Bei der Suche nach Möglichkeiten, hohe Begabung angemessen zu fördern, werden zur Zeit reformpädagogische Schulen sowie die Montessori-Pädagogik näher ins Blickfeld genommen.

Waldorfschulen haben sich schon immer als begabungsoffene Schulen verstanden. Es ist bekannt, dass Waldorfpädagogik all das fördern möchte, was notwendig ist, um die bestehende Entwicklungssituation eines Kindes zu meistern. Keine andere Pädagogik legt ihrer Unterrichtsgestaltung einen so umfassenden Entwicklungsbegriff zu Grunde und nirgendwo sonst wird der Begriff der Individualität so weit gedacht wie hier. Daher stehen zwei Fragen im Raum, die unter Berücksichtigung der Integration besonders begabter Kinder dringend bearbeitet werden müssen: Welche bestehenden pädagogischen Grundsätze können wir besser als bisher nutzen? Welche Veränderungen sind in Zukunft notwendig? (Das wäre ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Qualitätssicherung.)

Zur Autorin: Von 1990 bis 1999 Lehrerin an der Rudolf Steiner Schule Witten II (jetzt: »Blote Vogel«), seit 1999 an der Ita-Wegman-Schule am Gemeinschaftskrankenhaus in Herdecke.

Zur Ita-Wegman-Schule: Die Ita-Wegman-Schule am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke wurde 1989 als Waldorfschule in Trägerschaft des Gemeinnützigen Vereins zur Förderung von Gemeinschaftskrankenhäusern gegründet. Sieben Lehrer/innen unterrichten dort die Kinder und Jugendlichen, deren stationärer Aufenthalt voraussichtlich länger als vier Wochen dauert. Es handelt sich um Schüler/innen der Klassen 1-13 aller Schulformen; vorwiegend sind es Patienten der kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilung des Krankenhauses.

Hochbegabung aus psychiatrischer Sicht

Interview mit Dr. med. Michael Meusers, Kinderarzt, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychotherapie und Leiter der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke

Frage: Wieso beschäftigen Sie sich als Kinder- und Jugendpsychiater mit dem »normalen« Phänomen Hochbegabung?

Antwort: Nur etwa die Hälfte aller Hochbegabten bewältigen ihr Leben unproblematisch und finden einen Weg, ihre besondere Begabung auch angemessen auszuleben. Grob geschätzt hat die andere Hälfte der Hochbegabten schon im Kindesalter so viele seelische Probleme, dass ein erheblicher Teil dieser Kinder bzw. ihre Eltern psychiatrische oder psychotherapeutische Hilfen in Anspruch nehmen.

Frage: Ist Hochbegabung etwas Neues, sozusagen eine neue Mode?

Antwort: Hochbegabte gab es schon immer. Aber erst in den letzten Jahren ist auch im deutschsprachigen Raum das Bewusstsein dafür gewachsen, dass hochbegabte Menschen keinesfalls einen einfacheren Lebensweg vor sich haben als normal begabte und dass frühzeitige Hilfe durchaus sehr effektiv sein kann und ihre Lebensqualität deutlich verbessert.

Frage: Welcher Hochbegabte muss denn zum Psychiater gehen?

Antwort: Viele Eltern wissen heute, dass bei auffälligem Verhalten ihrer Kinder insbesondere Hilfe durch den Kinder- und Jugendpsychiater möglich ist. Eltern, die Hochbegabung bei ihren Kindern vermuten, kommen häufig zunächst alleine mit dem Wunsch, dies diagnostisch zu klären. Es steht heute eine geeignete Testpsychologie zur Verfügung, die altersbezogen differenziert eingesetzt werden kann. Dies setzt ein erhebliches Wissen seitens der testenden Person über das Phänomen Hochbegabung voraus. Meines Erachtens sollten daher testende Personen über spezifische Kenntnisse und Erfahrungen speziell mit Hochbegabten verfügen. Das Testergebnis erfordert eine differenzierte Beurteilung und Bewertung.

Frage: Lässt sich Hochbegabung »einfach« definieren?

Antwort: Die Definition »IQ über 130« ist sicherlich zu einfach. Hochbegabte können sehr wohl Teilleistungsstörungen im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens haben, aber auch in anderen Gebieten. Insofern muss der IQ differenziert beurteilt werden. Auch die Möglichkeit z. B. einer Störung der Figur-Hintergrund-Diskrimination oder zentralen Fehlhörigkeit muss dem Untersucher bewusst sein. Hochbegabte geraten manchmal in sehr schwierige Lebenssituationen und sind eben nicht nur überdurchschnittlich begabt, sondern oft auch überdurchschnittlich empfindsam. Diese erhöhte Kränkbarkeit ist bei der Durchführung des Tests zu berücksichtigen. Auch gibt es Menschen, die in Teilbereichen normal begabt sind, aber in anderen Bereichen hochbegabt. Diese Menschen leiden nicht selten unter der hohen Differenz bzw. Spannweite ihres Begabungsspektrums; auch hier versagt die einfache IQ-Definition.

Frage: Sind Hochbegabte generell häufiger psychisch gefährdet oder gar krank?

Antwort: Ein wesentliches Merkmal von Hochbegabten ist, dass sie bereits als Kleinkind eine erhöhte »Erregbarkeit«, »Berührbarkeit«, Empfindsamkeit haben. Dies entspricht auch ihrem erhöhten Interesse, die Welt zu »verstehen«, und ihrem besonderen Bedürfnis, in ihrer Begabung auch tatsächlich gefordert und so als »normal« wahrgenommen zu werden. Schon durch diese Eigenschaft unterscheiden sich Hochbegabte von anderen Menschen, etwa z. B. schon im Kindergarten und nicht erst in der Schule. Sie fallen damit aus Gemeinschaften Gleichaltriger heraus und haben ein höheres Risiko, Einzelkämpfer oder Einzelgänger in ihrer Peer-Group zu sein. Sie fühlen sich fremd im Kindergarten oder in der Schule und manchmal auch im eigenen Elternhaus. Da sie empfindsamer sind, reagieren sie oft heftiger und sind manchmal schneller gekränkt. Insofern haben sie in der Tat

ein höheres Risiko, als Folge ihrer Hochbegabung psychisch zu erkranken. Aus diesem Grunde ist auch die frühe Diagnosestellung hilfreich, weil sie eine differenzierte Beratung der Eltern und der Umgebung ermöglicht.

Frage: Gibt es eine typische Symptomatik, die an Hochbegabung denken lässt?

Antwort: Es gibt zahlreiche Checklisten, Hochbegabte frühzeitig zu erkennen: z. B. hohe Sprachkompetenz schon im zweiten und dritten Lebensjahr, Kinder, die im Kindergartenalter selbstständig Lesen lernen, hohe Gedächtnisleistungen erbringen ect.

Statistisch signifikant ist die erhöhte Anzahl emotionaler Störungen bei Hochbegabten, insbesondere hinsichtlich unterschiedlicher Formen von Depression im Sinne des Sich-Zurücknehmens oder Verlust an Spontanität und Initiative, wie auch ausagierend in Form von Umtriebigkeit und Konfliktfreudigkeit. Die rasche Auffassungsgabe bewirkt bei manchen Kindern auch eine hohe motorische Unruhe und kann zu Verwechslungen mit dem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit Hyperaktivität führen. Beides kommt auch gemeinsam beim selben Patienten vor. Die Familiarität der Hochbegabung ist manchmal sehr hilfreich, weil die Kinder geeignete Ansprechpartner in ihren Eltern finden, denen es ja oft gelungen ist, das Leben trotz Hochbegabung zu bewältigen!

Frage: Sehen Sie als anthroposophische Klinik einen besonderen Auftrag gegenüber Hochbegabten?

Antwort: Hochbegabte brauchen oft schon ab Kindergartenalter ganz individuelle Lösungsansätze. Wir verfügen über die Möglichkeit, sowohl im normalen Bereich beraten zu können wie im Bereich Waldorfpädagogik. Wir haben uns deswegen auch bemüht, für umliegende Waldorfschulen Fortbildungen zum Thema Hochbegabung auszurichten, um auf diesem Weg schrittweise ein Netzwerk aufzubauen. Die Netzwerke sind vermutlich in Zukunft entscheidend für eine kompetente Versorgung und Betreuung von Hochbegabten.

Frage: Sollte man Hochbegabten empfehlen, auf die Waldorfschule zu wechseln?

Antwort: Aus meiner Sicht kann man die Versorgung von Hochbegabten sowohl im staatlichen wie im Waldorfbereich noch erheblich verbessern. Gerade die Herstellung individueller Lösungen aber sollte im Bereich der Waldorfschulen einfacher zu installieren sein als im deutlich stärker geregelten staatlichen System. Es gibt in beiden Schulsystemen persönlich engagierte Lehrer, die gute individuelle Lösungen schaffen, so dass wir eine generelle Empfehlung zur Zeit nicht aussprechen können.

Frage: Was ist, kurz gesagt, das Entscheidende bei der Betreuung von Hochbegabten?

Antwort: Aus dem englischsprachigen Ausland wissen wir, dass die persönliche Mentorenschaft über Jahre hinweg ein entscheidendes Kriterium für eine gelungene Betreuung und Pflege von hochbegabten Menschen ist. Gerade die Waldorfschule mit zwei Klassenlehrern pro Schulzeit (im Idealfall!) und nur einer Schule pro Schulzeit hat ideale Voraussetzungen für langfristige, kontinuierliche Mentorenschaft.

Frage: Hat die Waldorfschule auch Nachteile für Hochbegabte?

Antwort: Die große Begabungsspanne innerhalb einer Klasse wird möglicherweise als Nachteil oder Belastung von Schülern wie von Lehrern erlebt. Manche Eltern berichten mir im vertrauten Gespräch, dass sie den Eindruck hätten, und dies erleben sie als sehr schmerzhaft, dass der weniger begabte Schüler oder der Problemschüler in ihrer Waldorfschule mehr gefördert wird als ihr(e) begabte(r) Sohn/Tochter. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit, auch hochbegabten Schülern gerecht zu werden, könnte hier vielleicht zu neuen Lösungsmodellen und einer Klimaveränderung beitragen.

Frage: Sollte es ein Waldorfinternat oder eine Extra-Klasse für Hochbegabte geben?

Antwort: Vielleicht wäre es unter dem Aspekt der Vielgestaltigkeit sinnvoll, eine Internatslösung für Hochbegabte auch im waldorfpädagogischen Bereich als eine Möglichkeit zu etablieren. Nachteil der Internatslösung ist immer, dass ein Schulwechsel notwendig ist und die Schüler ihr häusliches, soziales Umfeld verlassen müssen. Für manche Schüler kann dies aber auch eine Chance sein. Die Extra-Klasse für Hochbegabte ist sicherlich ein spannender Gedanke, über den man wenigstens in Ballungsräumen einmal nachdenken sollte, bevor man ihn sofort verwirft.

Frage: Gehören Hochbegabung und Psychiatrie eng zusammen?

Antwort: Nein! Etwa die Hälfte von Hochbegabten bewältigen Kindergarten- und Schulzeit ohne große Probleme. Hier bedarf es nicht des Psychiaters, sondern allenfalls der zutreffenden Einschätzung, aber ganz unbedingt der angemessenen Förderung und Hilfestellung. Hochbegabte haben ein Recht darauf, ihre Begabung auch leben zu können und leben zu dürfen. Sie bedürfen daher, wie die anderen Schüler auch, einer für ihre Begabung und ihr Sosein geeigneten Pädagogik.

Genie oder Chaos?

»Ihr Sohn ist hochbegabt«, sagt die Schulpsychologin. Im Blick des Vaters ist ein gewisser Stolz nicht zu verkennen. Der Mutter stehen Tränen in den Augen. Sie hat es geahnt, sie hat sich informiert, hat viele Bücher gelesen, seit sie von einer Freundin, der sie ihr Leid über den 10-jährigen Sohn geklagt hatte, auf den Gedanken gebracht worden war. Sie ahnt, dass kein Grund zum Stolz sein gegeben ist, sondern eine schwere Aufgabe, eine besondere Herausforderung vor ihr liegt. Sie wird Vorurteilen begegnen, man wird ihr vorwerfen, dass sie aus ihrem unerzogenen Sohn etwas Besonderes machen will, sie wird auf Ablehnung stoßen, auch unter den Lehrern ihres Sohnes. Aber sie wird nicht lockerlassen, sie wird sich für ihren Sohn einsetzen, denn bis er erwachsen ist, ist seine positive Entwicklung die wichtigste Aufgabe, die sie übernommen hat.

Bleiben wir zunächst bei den Vorurteilen.

Es erscheinen seit einigen, wenigen Jahren in allen möglichen Zeitungen und Zeitschriften gehäuft Artikel über hochbegabte Kinder und die möglichen Probleme, trotzdem halten sich die gängigen Meinungen hartnäckig:

- Denen fliegt doch alles zu, wahre Sonntagskinder.
- Die schaffen die Schule mit links, brauchen keine Hilfe.
- Sie sind früh gefestigte und reife Persönlichkeiten.
- Sie werden wegen ihrer Fähigkeiten geschätzt.
- Die Hochbegabung wird sich von alleine zeigen.
- Solange ihnen keiner sagt, dass sie hochbegabt sind, sind sie wie alle anderen Kinder.
- Sie wollen ständig beachtet sein, im Mittelpunkt stehen.
- Sie sind arrogant und überheblich.

–

Tatsache ist, dass viele dieser Kinder spätestens in der Schule große Probleme bekommen. Man schätzt, dass sie die Hälfte bis drei Viertel ihrer Zeit im Unterricht »übrig« haben. Sie werden vielleicht mit irgendwelchen Fleißaufgaben beschäftigt oder es wird einfach erwartet, dass sie sich ruhig verhalten. Vom Temperament her eher ausgeglichene Kinder beginnen, sich selbst zu beschäftigen, indem sie zum Beispiel aus Tafeltexten im Kopf neue Wörter zusammensetzen, Rechenaufgaben entwerfen und rechnen, Spiegelschrift üben, Texte auswendig lernen, im Kopf Spiele spielen usw. Dabei besteht die Gefahr, dass sie nicht merken, wenn ein neuer Unterrichtsinhalt beginnt.

Vom Temperament her nicht so ausgeglichene Kinder fangen an zu stören, sie reden dazwischen, springen auf, müssen häufig auf die Toilette, versuchen, mit dem Lehrer zu diskutieren, schreiben Briefchen, ärgern und stören ihre Mitschüler – da fällt Lehrern sicher noch so manches ein, was Schülern so einfällt ...

Das heißt jetzt natürlich nicht, dass jeder Schüler, der im Unterricht stört, hochbegabt sein muss, aber jeder auffällige Schüler hat ein Recht auf Abklärung einer eventuellen Hochbegabung.

Das Rechnen steht an erster Stelle

Das Rechnen steht an erster Stelle der Problemliste. Schauen wir einmal in eine Rechenepoche in der zweiten Klasse:

Es wird gerechnet im Zahlenraum bis hundert mit Zehnerüberschreitungen. Das besonders begabte Kind rechnet schon lange im Zahlenraum bis hundert und darüber. Gegen die »langweiligen« Rechenaufgaben baut sich ein innerer Widerstand, ein negatives Gefühl auf. Negative Gefühle aber bedeuten Stress, dadurch wird die linke Gehirnhälfte ausgeschaltet, das limbische System übernimmt die Kontrolle. Das heißt, das Kind ist keinem logischen Denken mehr zugänglich. Die Reaktionen sind entweder Flucht (schaltet ab oder verlässt den Klassenraum), Kampf (fordert oder bringt selbst schwerere Aufgaben oder greift den Lehrer an, wird unverschämt) oder Erstarrung (Resignation). Diese Reaktionen führen zu innerem Chaos und, sofern man »Glück« hat, zu äußerem Chaos, zu massivem Störverhalten, das aber die Chance einer Ursachenerkennung in sich birgt. Kinder, die beim inneren Chaos bleiben, sind viel schwerer zu erkennen!

Auch andere Fächer sind nicht »ohne«

Bei einem Lernprozess im Unterricht gibt der Lehrer die Lernmethode vor, entsprechend begabte Kinder überspringen dabei oft einzelne Schritte. Der Lehrer kann nicht durchschauen, wie das Kind zu einem Ergebnis kommt. So ist es nicht selten, dass ein Lehrer bei einer Hausaufgabenkontrolle oder einem Test meint, das Kind habe abgeschlossen. Das Kind fühlt sich ungerecht behandelt, nicht anerkannt in seiner Art zu arbeiten, begehrt auf oder ist frustriert. Jedes »Scheitern« dieser oder ähnlicher Art senkt die Frustrationsgrenze, die bei diesen Kindern meist eh nicht sehr hoch ist. Das Kind begehrt auf, versucht, den Lehrer zu korrigieren und verweigert als letzte Möglichkeit schließlich Unterrichtsinhalte. Zu Hause angekommen ist es oft gereizt, schimpft über die Schule, ist unleidlich. Bei Mädchen wirken sich diese negativen Schulerfahrungen in der Regel mehr auf die schulischen Leistungen aus als bei Jungen, denn die Leistung wird bei Mädchen mehr von außen motiviert.

Nicht wenige Lehrer bezeichnen sehr gute Schüler als hochbegabt; meist sind diese zwar gut begabt, aber nicht hochbegabt. Das bestätigt die Statistik: Nur 26 Prozent der von Lehrern so gedachten Schüler erwiesen sich als hochbegabt, nur 18 Prozent der hochbegabten Schüler wurden von Lehrern erkannt. Und auch nicht viel besser – nur 23 Prozent der Eltern erkennen ihr hochbegabtes Kind. Diese Zahlen dürften sich in den nächsten Jahren auf Grund besserer Information deutlich erhöhen, was den Eindruck erwecken kann, es gäbe immer mehr hochbegabte Kinder.

Hyperaktiv und unkonzentriert?

Das Aktivitätsniveau der Kinder ist mitunter so hoch, dass sie von Eltern, Lehrern oder Ärzten für hyperaktiv gehalten werden und vielleicht sogar dämpfende Medikamente bekommen. Dieser Irrtum lässt sich durch genaues Beobachten des Kindes vermeiden. Während das hyperaktive Kind eine sehr kurze Aufmerksamkeitsspanne hat, kann sich das hochbegabte Kind über lange Zeit auf eine Aufgabe konzentrieren, wenn sie sein Interesse weckt. Und damit haben wir den Hauptschlüssel für den Unterricht von solchen Kindern: Ohne ihr Interesse läuft gar nichts, und Interesse für Dinge, die die Kinder schon können, haben sie kaum. Sobald sie etwas verstanden haben, erwarten sie Neues.

Das ist der Grund, warum die Kinder beim Rechnen mitunter gar nicht klarkommen. Sie haben einen Rechenweg verstanden und erwarten etwas Neues. Der Lehrer erklärt aber den Rechenweg nochmals, mit anderen Worten und anderen Zahlen, denn es haben ja noch längst nicht alle Schüler die Rechenweise verstanden. Viele hochbegabte Kinder sind nun nicht in der Lage, dies zu erkennen, denn sie rechnen überhaupt nicht mit dem schon Verstandenen, sie sind ganz auf Neues fixiert. So kommen sie nach und nach zu der Erkenntnis, dass sie zu doof fürs Rechnen seien.

Produktion und Reproduktion

Weite Bereiche des schulischen Lernens bestehen darin, dass der Lehrer produziert, den Lehrstoff verbal an die Kinder heranträgt, die Schüler sollen dann reproduzieren, schließlich braucht der Lehrer die Rückmeldung, ob alles verstanden wurde. Eine Fähigkeit hochbegabter Kinder ist, soeben Erfahrenes sofort zu speichern und im Kopf weiter zu entwickeln. Wird so ein Kind dann aufgerufen, reproduziert es nicht, sondern produziert – und es kann durchaus sein, dass es dabei einige von ihm im Kopf gemachte Schritte überspringt. Der Lehrer, auf Rückmeldung eingestellt, kann das meist nicht nachvollziehen und reagiert vielleicht so: »Du hast nicht aufgepasst, davon reden wir gar nicht«; oder er meldet zurück, dass der Beitrag des Kindes falsch sei. Das Kind versteht jetzt überhaupt nicht, was der Lehrer meint, es fühlt sich zurückgestoßen, ungerecht behandelt, es macht die Erfahrung, dass seine Beiträge unerwünscht sind.

Weiß der Lehrer nun, dass das Kind in beschriebener Art denkt, so kann er rückfragen, erforschen, wie das Kind zu seiner Äußerung kam, melden, dass er den Gedankengang verfolgen kann, und ihn positiv zurückführen zu dem Unterrichtsstoff, den er vermitteln will. Für das Kind ist dies zur weiteren Motivation absolut notwendig, und der Lehrer übt sich in der Kunst, auf Mitarbeit beruhende Gedankensprünge von unqualifizierten Störversuchen zu unterscheiden.

Begabung und Kritik

Ist nun erkannt, dass bei einem Kind intellektuelle Hochbegabung vorliegt, so ist einer der größten Fehler, die Eltern oder Lehrer machen können, zu erwarten, dass dieses Kind sich wie ein verantwortungsbewusster Erwachsener verhält. Das Kind ist trotzdem Kind, und wenn es auch seinen Altersgenossen in manchem voraus sein mag, so kann es z.B. genauso vergesslich sein. Bemerkungen wie: »Wieso vergisst du immer, das Licht im Bad auszumachen, wenn du doch so klug bist?« bewirken bei dem Kind das Gefühl, es wird kritisiert, weil es klug ist; es kommt schließlich zu der Auffassung, besondere Talente seien von Nachteil. Überhaupt sind diese Kinder besonders sensibel für Kritik und leicht verletzt.

Grenzen und Grenzüberschreitungen

Die niedrige Toleranzgrenze für Kritik ist vor allem auch deshalb ein Problem, weil hochbegabte Kinder unsere Traditionen und Normen sehr in Frage stellen können; sie brechen mitunter ungeniert die Bräuche, Regeln und Grenzen unserer Gesellschaft, das kann uns in peinliche Situationen bringen. Wir Erwachsenen fühlen uns angegriffen oder provoziert. Es ist eine erzieherische Herausforderung, die Verhaltensweisen eines Kindes so zu lenken, dass sowohl Kind als auch Gesellschaft damit umgehen können.

Jedes Kind, auch das hochbegabte, muss trotzdem lernen, Bewusstsein dafür zu entwickeln, wann es objektiv zu unvernünftig ist, und wann es klüger ist, vernünftig zu sein. Es muss lernen zu unterscheiden, dass es zweierlei Unvernunft gibt – die in den Augen der Anderen und die objektive und absolute Unvernunft. Es muss lernen, dass Kompromisse manchmal angebracht sind. Dies kann nur gelingen, wenn man dabei die niedrige Kritik-Toleranzgrenze des Kindes berücksichtigt. Jeder belehrende Ton oder Unterton in unseren Äußerungen bewirkt, dass das Kind in Abwehrhaltung geht. Ein sachlicher Ton, besser noch ein Erzählton, mit Humor (nicht Ironie!) gewürzt, hat die größten Erfolgsaussichten.

Alternative Entscheidungsmöglichkeiten

Viele Kinder, nicht nur die hochbegabten, aber die besonders, haben Probleme, Anweisungen von Erwachsenen zu befolgen. Sie wollen selbst entscheiden, womit das noch nicht pubertäre Kind bei mehr als zwei Alternativen überfordert sein kann. Natürlich kann man das Kind nicht entscheiden lassen, ob es zur Schule geht, es kann aber entscheiden, ob es die rote oder die grüne Jacke anzieht. Das Kind darf nicht entscheiden, ob es sein Zimmer aufräumt, aber man kann mit ihm absprechen, wann es das tut. Im Alltag gibt es jede Menge solcher Anlässe.

Blindes Gehorchen sollte man von keinem Kind erwarten, es muss wenigstens ansatzweise einen Sinn in der Anweisung erkennen können. Wenn man einem Kind verbietet, zum Spielen nach draußen zu gehen, muss es einen für das Kind nachvollziehbaren Grund dafür geben – was nicht heißen muss, dass das Kind ihn auch akzeptiert! Man wird nicht alle Diskussionen, Quengeleien und Wutanfälle mit dieser Methode vermeiden können, aber wenn das Kind spüren kann, dass die Anweisungen oder Verbote nicht auf Willkür beruhen, sondern berechtigt sind, werden es deutlich weniger.

Das Wichtigste aber beim Umgang mit einem hochbegabten Kind ist, es spüren zu lassen, dass die Erwachsenen, die mit ihm zu tun haben, es in seiner Art akzeptieren und lieben. »Alle wollen mich ändern« und »Keiner mag/liebt mich« sind die am meisten gemachten Äußerungen der Kinder, deren Umwelt nicht mit ihrem Etwas-anders-Sein zurechtkommt. Die Probleme dieser Kinder entstehen nicht aus ihnen heraus, sondern durch ihr soziales Umfeld.

Cornelia Notholt

Adressen, die weiterhelfen können:

- Hochbegabtenförderung e.V., Am Pappelbusch 45, 44803 Bochum, Tel.: 0234/93567
- Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V., Bundesgeschäftsstelle, Sondershauser Straße 80, 12249 Berlin, Tel.: 030/7117718
- Landesverband Hochbegabung Baden-Württemberg e.V., Kurzer Stich 6, 73269 Hochdorf, Tel.: 07153/55253
- Jugenddorf Hannover, Betreuungs- und Begegnungsstätte der Karg-Stiftung, Gundelachweg 7, 30519 Hannover, Tel.: 0511/862888
- Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig, Georg-Westermann-Allee 76, 38104 Braunschweig, Tel.: 0531/8071103
- Jugenddorf-Christophorusschule Rostock, Groß Schwaßer Weg 11, 18057 Rostock, Tel.: 0381/8071100, www.uni-rostock.de/cjd
- Regional wurden in jüngster Zeit zunehmend Vereine und Selbsthilfegruppen gegründet. Die Adressen sind über das jeweilige Kultusministerium, bei Stadt- oder Kreisverwaltungen oder bei Förderberatungsstellen zu erfahren.
- Vereinigung von Menschen mit hoher Intelligenz: Mensa in Deutschland e.V., Einsteinstr. 1, 82152 Planegg, Tel.: 089/85663800
- In Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind hat der Schulbuchverlag Klett Unterrichtsmaterialien entwickelt. Zu erfragen bei: Klett, Postfach 106016, 70049 Stuttgart, Tel.: 0711/6672-1333

Literatur:

- Jutta Billhardt: Hochbegabte – Die verkannte Minderheit, Würzburg 1997
- Barbara Feger, Tania M. Prado: Hochbegabung: die normalste Sache der Welt, Darmstadt 1998
- Fitzner, Stark, Kagelmacher, Müller: Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten, Stuttgart 1999
- Howard Gardner: Abschied vom IQ, Stuttgart 1994
- Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz, München 1996
- John Gottman: Kinder brauchen emotionale Intelligenz, München 1998
- Annette Heinbokel: Überspringen von Klassen, Münster 1996
- Michael Hollenbach: Die unbeachteten Genies, Frankfurt 1998
- Huser: Lichtblick für helle Köpfe, Zürich 1999
- Erika Landau: Mut zur Begabung, München 1999
- Bettina Mähler, Gerlinde Hofmann: Ist mein Kind hoch begabt? Reinbek 1998
- Franz Mönks, Irene Ypenburg: Unser Kind ist hochbegabt, München 1993
- Ulrich v. Scheufele: Weil sie wirklich lernen wollen, Weinheim 1996
- Christine Spahn: Wenn die Schule versagt, Arsendorf 1997
- Reinhard Voß (Hg.): Die Schule neu erfinden, München 1997
- James T. Webb, Stephanie S. Tolan, Elizabeth A. Meckstroth: Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer, Göttingen 1998
- Ellen Winner: Hochbegabt – Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern, Stuttgart

Studien und Broschüren:

- Leben mit hochbegabten Kindern. DGhK eV, Berlin 1998
- Begabte Kinder finden und fördern, bmbf, Bonn
- Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung, Gutachten Westfälische Univ. Münster 1998
- Beispiele: Hochbegabung, Kultusministerium Niedersachsen, In Niedersachsen Schule machen, 1/1996
- Kinder mit besonderen Begabungen, Kultusministerium Schleswig-Holstein, März 1998
- Begabungen fördern – Hochbegabte Kinder in der Grundschule, Kultusministerium Baden- Württemberg, 1998
- Kongress Hochbegabtenförderung, BMW AG und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1998
- *Besonders* begabt – besonders *begabt*, Akademie für Lehrerfortbildung, Dillingen 1994