



Sabine Rohrmann • Tim Rohrmann

Hochbegabte Kinder und Jugendliche

Diagnostik – Förderung – Beratung

2. Auflage

 reinhardt

Sabine Rohrman · Tim Rohrman

Hochbegabte Kinder und Jugendliche

Diagnostik – Förderung – Beratung

2., überarbeitete Auflage

Mit 14 Abbildungen und 3 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Dr. *Sabine Rohrmann*, Diplom-Psychologin, approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin; eigene Praxis für Bildungsberatung und Begabtenförderung in Braunschweig. Net: www.beratung-rohrmann.de

Dr. *Tim Rohrmann*, Diplom-Psychologe, tätig in Forschung, Fortbildung, Beratung und Konzeptionsentwicklung mit dem Arbeitsschwerpunkt Gender/geschlechterbewusste Pädagogik. Net: www.wechselspiel-online.de

Sabine und Tim Rohrmann leben mit ihren zwei Töchtern in Denkte bei Braunschweig.

Kontakt: Bildungsberatung und Begabtenförderung, Kirchstr. 1a, 38321 Denkte, Tel. 05331/9968399; Mail: info@beratung-rohrmann.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02189-5 (Print)

ISBN 978-3-497-61779-1 (PDF E-Book)

© 2010 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Reihenkonzeption Umschlag: Oliver Linke, Augsburg

Covermotiv: © A. Buss/digitalstock.de

Satz: Fotosatz Reinhard Amann, Aichstetten

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort zur 2. Auflage	7
Vorwort und Dank zur 1. Auflage	9
1 Einstieg	10
2 Herausforderung	12
2.1 Das kompetente Kind	12
2.2 Das Drama der Hochbegabten	13
2.3 Die Krise des Bildungssystems	14
2.4 Diversity: Vielfalt als Chance	17
3 Erkennen	18
3.1 Verkannte Hochbegabte: Mythos und Realität	18
3.2 Auf der Suche nach dem „besonderen“ Kind	20
3.3 (K)eine kleine Typenlehre	23
3.4 Begabte Jungen – begabte Mädchen	28
3.5 „Das“ begabte Kind gibt es nicht	29
4 Modelle	32
4.1 Begabung, Leistung und Intelligenz	32
4.2 Was ist Hochbegabung?	45
4.3 Bildung, Begabung und Geschlecht	61
5 Diagnostik	69
5.1 Identifizierung so früh wie möglich?	70
5.2 Intelligenz- und Leistungsdiagnostik	74
5.3 Diagnostik von nichtkognitiven Persönlichkeitsfaktoren, Selbstkonzept und sozial-emotionaler Situation	89
5.4 Klinische Auffälligkeiten und Störungen	96

5.5 Leitlinien für diagnostische Untersuchungen und Gutachtenerstellung	100
6 Problemverhalten	104
6.1 „Hilfe, mein Kind hat Hochbegabung“	104
6.2 Underachievement: Wenn Begabung nicht zu Leistung führt	108
6.3 Entwicklungsprobleme und psychosoziale Auffälligkeiten	121
6.4 Etikettierung: überhöhte Erwartungen und falsche Selbstbilder ..	129
6.5 „Hochbegabung wäre eine prima Erklärung“	138
6.6 Zusammenfassung	145
7 Förderung	147
7.1 Wozu Begabtenförderung?	147
7.2 Pädagogen als Lernbegleiter	154
7.3 Begabtenförderung im Kindergarten	162
7.4 Integrative Begabtenförderung in der Schule	170
7.5 Vorzeitige Einschulung und Überspringen von Klassenstufen ...	182
7.6 Übergänge im Bildungsweg	189
7.7 Besondere Förderangebote und Spezialeinrichtungen	193
7.8 Evaluation von Begabtenförderung	199
8 Beratung	203
8.1 Beratungsanlässe	203
8.2 Elternberatung	206
8.3 Schullaufbahnberatung	209
8.4 Beratung durch pädagogische Fachkräfte	216
8.5 Kinder und Jugendliche in Beratung und Therapie	220
8.6 Strategien für konkrete Problembereiche	224
8.7 Hochbegabung – ein Fall für die Jugendhilfe?	238
8.8 Studien- und Berufswahl	241
Literatur	248
Testverfahren	261
Kontakt und Information	264
Sachregister	271

Vorwort zur 2. Auflage

In den vergangenen fünf Jahren seit dem ersten Erscheinen dieses Buches ist viel geschehen. Begabungsforschung und Begabtenförderung sind auf breiter Basis etabliert. Früher oft genannte Einwände, dass begabte Kinder und Jugendliche ohnehin schon im Vorteil seien und daher keine besondere Aufmerksamkeit und Förderung benötigten, sind kaum mehr zu hören. In allen deutschen Bundesländern wie auch in den Nachbarländern gibt es Informationen und Angebote zur Begabtenförderung. An vielen Universitäten ist Forschung zum Thema selbstverständlich geworden, und sogar eigene Lehrstühle für Begabtenforschung und -förderung wurden eingerichtet. Fragen der Begabtenförderung werden nicht zuletzt dann zum Thema, wenn Studien dem deutschen Schulsystem insgesamt wieder einmal schlechte Noten bescheinigen.

Gleichzeitig – und vielleicht auch als Resultat der wachsenden Betonung von Leistungsstudien und Vergleichsmessungen im Bildungssystem – hat im letzten Jahrzehnt die Bedeutung psychologischer Diagnostik (wieder) erheblich zugenommen. Psychologische Diagnostik bietet ein immer größeres Spektrum von Erhebungsverfahren an. In den letzten fünf Jahren sind mehr diagnostische Verfahren erschienen als insgesamt in den 15 Jahren davor. Insbesondere in neuen bzw. aktualisierten Intelligenztests fehlt dabei nie der Hinweis auf hohe Begabungen. Diagnostik im Bereich der Begabtenförderung hat sich damit sehr verändert. Schon allein deshalb war eine Überarbeitung und Aktualisierung dieses Buches erforderlich.

Die zunehmende Beschäftigung mit dem Thema hat auch dazu geführt, dass die Frage nach einer besonderen Förderung von Kindern mit Begabungen immer früher gestellt wird. Schon im Vorschulalter fragen sich Eltern, was sie tun müssen, um ihre Kinder optimal zu fördern. Dies verändert auch die Anforderungen an Bildungsinstitutionen, die sich heute mehr als früher mit dem Thema Begabtenförderung befassen müssen.

Trotz der deutlich gewachsenen Anzahl von Angeboten und Projekten zur Begabtenförderung ist jedoch festzustellen, dass sich in der Praxis oft nur wenig verändert hat. Institutionelle Strukturen lassen sich nur schwer verändern. Es ist nach wie vor eine große Herausforderung, Begabung als Chance zu verstehen und anzuerkennen, dass es „normal ist, verschieden zu sein“, auch wenn dieser Satz inzwischen fast zu oft wiederholt worden ist.

Mit der Neuauflage dieses Buches möchten wir pädagogische und psychologische Fachkräfte wie auch Eltern dazu ermutigen, sich auf diese Herausforderung einzulassen, ohne sich von Dramatisierungen und unangemessenen Ansprüchen verunsichern zu lassen.

Denkte, im Mai 2010

Sabine und Tim Rohrmann

Vorwort und Dank zur 1. Auflage

So ist dieses Buch entstanden: Zwei Psychologen sitzen gemeinsam beim Abendbrot und diskutieren über Begabtenförderung. Sie reflektieren ihren beruflichen Alltag oder entwerfen Modelle und Konzepte, bringen dabei ihre unterschiedlichen persönlichen Hintergründe und theoretischen Zugänge mit ein. Sie will viele Jahre Praxis im Arbeitsfeld Begabtenförderung und Beratung von Hochbegabten auf den Punkt bringen. Er will das Thema in den größeren Kontext der Bildungsdiskussion stellen. Beide wollen das Thema Hochbegabung entdramatisieren und neue Perspektiven für den Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit entwickeln.

Gemeinsam ein Buch zu schreiben – und das als Ehepaar – ist eine Herausforderung, die zu Streit führen und Nächte kurz werden lassen kann. Manchmal haben wir das Projekt verflucht, dann wieder in spannenden Gesprächen völlig die Zeit vergessen. Immer hat sich unser Blick erweitert, haben wir etwas dabei gelernt. Gemeinsam ist uns der Wunsch, dass Menschen sich dafür begeistern, die Potenziale von Kindern und Jugendlichen zu entdecken und sie in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Für anregende Diskussionen und vielfältige Unterstützung danken wir zahlreichen Freundinnen und Freunden, Kolleginnen und Kollegen, insbesondere Prof. Franz J. Mönks, Margret Stobbe, Christel van Dieken, Manuela Heuthaler, Petra Schreiber-Bartels, Rüdiger Hansen, Almuth Wendt, Dagmar Zirfas-Steinacker, Gesine Grossmann, Jan Donhauser, Ina Schenker, Wenke Röseler und dem Team der 16. Grundschule Josephine in Dresden.

Ulrike Landersdorfer vom Ernst Reinhardt Verlag gab den Anstoß für dieses Buch und wirkte geduldig und beharrlich darauf hin, dass wir es auch fertig stellten. Inge Prestele, Büro für Gestaltung, hat uns bei den Entwürfen für die Grafiken unterstützt. Nicht zuletzt danken wir unseren Müttern, die uns nicht nur unsere ersten Bücher vorgelesen haben (und wir wollten viele Bücher vorgelesen bekommen!), sondern in einer entscheidenden Zeit den Rücken frei gehalten haben, damit wir dieses Buch fertig stellen konnten.

Vor allem aber geht unser Dank an die vielen Kinder und Jugendlichen sowie ihre Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen, die sich uns mitteilen, uns an ihren Sorgen und Nöten teilnehmen lassen und mit uns neue Perspektiven für Bildung und Begabtenförderung entwickeln.

Denkte, im Juli 2005

Sabine Rohrman und Tim Rohrman

1 Einstieg

Wüchsen die Kinder fort wie sie sich andeuten,
wir hätten lauter Genies.

*(Johann Wolfgang Goethe,
Dichtung und Wahrheit, 2. Buch, 1812)*

Für viele hochbegabte Kinder beginnt mit Eintritt in die Schule ein
schleichender Prozess der Persönlichkeitsveränderung, und psychoso-
matische Störungen behindern oft ihr Leben.

*(Homepage des Elternvereins
„Hochbegabtenförderung e.V.“, Mai 2005)*

Hat ein Mensch in deinen Augen Begabung? Lege allem, was er
erstrebt, allem, was er unternimmt, Hindernisse in den Weg.
Ist seine Begabung echt, so wird er die Hindernisse zu überwinden
oder zu umgehen wissen.

(Stendhal, Rot und Schwarz, 1830)

Die gezielte Förderung von intellektuellen, künstlerischen,
kreativen, sozialen und psychomotorischen Begabungen ist
notwendig für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, aber auch
für die Gestaltung und Entfaltung unserer Gesellschaft.

*(Empfehlungen des Arbeitsstabes
Forum Bildung 2002, 22)*

Generell wird der angeborenen Begabung in Deutschland eine
zu große Bedeutung beigemessen (...). Da herrscht bei Lehrern,
bei Eltern, bei Schülern die Auffassung, wenn ich begabt bin,
fällt es mir zu, und wenn ich nicht begabt bin, dann muss ich gar
nicht erst damit anfangen. (...) Jeder kann lernen.

*(Die Bildungsforscherin Elsbeth Stern im Interview zum Projekt
„Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen“,
zit. nach Kahl 2004, 102)*

Wenn es ums Problemlösen geht, ist diese Gesellschaft auf die Köpfe der Heranwachsenden dringend angewiesen. Es müsste ihr daran gelegen sein, die Vielfalt der Möglichkeiten aller ihrer Mitglieder auszuschöpfen, ohne bestimmte gesellschaftliche Gruppen zu übergehen.

*(Der Bildungsforscher Gerd E. Schäfer in seinem Buch
„Bildung beginnt mit der Geburt“ 2003, 12)*

Ob unsere Tochter hochbegabt ist oder nicht, ist uns egal.
Wir wollen, dass es ihr gut geht – auch in der Schule!

*(Eltern im Vorgespräch zu einer
diagnostischen Untersuchung)*

Im Kind die Kraft zu bestärken, sein eigener Lehrer zu sein,
darum geht es.

*(Donata Elschenbroich in ihrem Buch
„Das Weltwissen der Siebenjährigen“ 2001, 13)*

Unser Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann.

(Der Künstler Francis Picabia im Jahre 1922)

2 Herausforderung

Man kann nicht besser sein als das, was einen umgibt,
nicht auf die Dauer.

(Peter Høeg 1995, 275)

2.1 Das kompetente Kind

Kinder sind kompetent: Diese Erkenntnis hat in den letzten zwei Jahrzehnten unsere Sicht auf kindliche Entwicklung, auf Bildung und Erziehung und auf die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern grundlegend verändert. Kinder sind von Geburt an aktive lernende Wesen, die sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Die empirische Säuglingsforschung hat die beeindruckenden Fähigkeiten schon von Neugeborenen herausgestellt. Sie können bereits alle ihre Sinne gebrauchen und sind von Anfang an in eine interessierte Kommunikation eingebunden. Heute ist uns das Wissen, dass Menschen in der ersten Lebenszeit am intensivsten lernen, selbstverständlich. Weniger selbstverständlich ist, *wie* das geschieht.

Von zentraler Bedeutung für das Lernen ist die Eigenaktivität von Kindern. Der Nürnberger Trichter hat ausgedient: Wissen lässt sich nicht in Kinder hineinfüllen. Mit den Worten von Schäfer (2003, 12): „Wir können zwar etwas dafür tun, dass Kinder ihre Denkwerkzeuge gebrauchen, für sie denken können wir jedoch nicht.“

Erweitert wurde das Bild des Kindes durch die Tiefenpsychologie. Sie hat gezeigt, dass Denken, Fühlen und Fantasien sich nicht voneinander trennen lassen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Denken und Fühlen ist die Grundlage für die Entwicklung des kindlichen Denkens. Wissen über die Wirklichkeit erhält erst subjektive Bedeutung, wenn es in das „Spiel der Fantasien“ gelangt, wie Schäfer (2003, 29) es beschreibt.

Der Familientherapeut Jesper Juul gibt in seinem Buch „Das kompetente Kind“ (1997, 15) dem Begriff *kompetent* noch eine andere Wendung. Er betont, dass Kinder als soziale Wesen geboren werden und ihre Reaktionen immer sinnvoll sind. „Zu sagen, Kinder seien kompetent, heißt unter anderem: Kinder sind in der Lage, uns Rückmeldungen zu geben, die es uns ermöglichen können, unsere eigene verlorengegangene Kompetenz wiederzugewinnen, und die uns helfen, unsere unfruchtbaren und nicht liebenswerten Handlungsmuster abzulegen“ (1997, 15).

Diese veränderte Sichtweise kindlicher Entwicklung stellt überkommene Vorstellungen von Erziehung, Lernen und Bildung infrage. Eltern können nicht davon ausgehen, dass sie wissen, was ihre Kinder brauchen, sondern müssen eine Bereitschaft zum Dialog mit Kindern entwickeln, die in früheren Generationen unvorstellbar war. PädagogInnen sind nicht mehr als

Wissensvermittler gefragt, sondern müssen zu Lernbegleitern werden. BeraterInnen sollen nicht mehr Defizite analysieren und beheben, sondern Ressourcen aktivieren und an Stärken ansetzen.

2.2 Das Drama der Hochbegabten

Hochbegabte, sollte man meinen, sind die kompetentesten dieser kompetenten Kinder. Wie ist es aber dann zu erklären, dass durch die Presse immer wieder Leidensgeschichten von Hochbegabten gehen, denen es scheinbar in keiner Weise gelingt, ihr Leben kompetent zu meistern? Für manche sind die Schuldigen klar: Es ist die Umwelt, die sich nicht genügend auf die besonderen Bedürfnisse begabter Kinder und Jugendlicher einstellt oder diese gar nicht erst erkennt. Auf Internetseiten zum Thema Hochbegabung wird behauptet, dass viele hochbegabte Kinder als Schulversager enden und dass mangelnde Förderung von Begabten nicht nur zu Langeweile führt, sondern auch zu schwerwiegenden Störungen wie Alkoholismus, Depressionen, Kriminalität und Selbstmordgefahr. Seriöse Fachliteratur geht nicht ganz so weit, aber auch hier wird Hochbegabung immer wieder mit Problemen in Verbindung gebracht.

Die Ansicht, dass nicht nur Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, sondern auch Kinder mit besonderen Begabungen ein Recht auf angemessene Förderung haben, hat sich im letzten Jahrzehnt weitgehend durchgesetzt. Zunächst beschränkte sich das Interesse am Thema Hochbegabung auf eine kleine „Szene“ von Wissenschaftlern, Spezialeinrichtungen, Beratungsstellen und nicht zuletzt privaten Vereinen und Initiativen von „betroffenen“ Eltern. In den letzten Jahren „boomt“ das Thema jedoch. Zahllose Veröffentlichungen sind erschienen, Elternratgeber werden mehrfach wieder aufgelegt, Angebote für Hochbegabte sprießen allerorts aus dem Boden. Auch die häufig vorgebrachte Klage, dass das staatliche Bildungssystem die Förderung von Begabten vernachlässige, kann inzwischen nicht mehr als berechtigt angesehen werden. In vielen Bundesländern ist Begabtenförderung in staatlichen Richtlinien festgeschrieben. Modellprojekte werden durchgeführt, spezielle Angebote gefördert und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte eingerichtet. Diese Aktivitäten betreffen in erster Linie den schulischen Bereich, beziehen aber zunehmend auch Kindertageseinrichtungen mit ein, nicht zuletzt weil immer wieder die Position vertreten wird, dass das Erkennen und Fördern von besonderen Begabungen möglichst früh beginnen müsse.

Die Diskussion über Hochbegabung ist allerdings von Halbwahrheiten, Mythen und Dramatisierungen geprägt, die in der Realität nur wenig Grundlage haben und bei Eltern, pädagogischen Fachkräften und BeraterInnen für unnötige Verunsicherung sorgen. Hochbegabung ist in erster Linie eine Ressource. Die überwiegende Mehrheit der Hochbegabten

kommt gut zurecht und hat Erfolg. Erfolg ist allerdings nicht alles (Platzer 2002). Eltern wollen in erster Linie, dass es ihren Kindern gut geht. Ob die Identifikation ihres Kindes als „hochbegabt“ etwas dazu beiträgt, ist zumindest fraglich. Dies gilt in jedem Fall, wenn es zu Problemen gekommen ist (denn natürlich gibt es Hochbegabte mit Problemen, auch wenn diese nicht die Mehrheit der Hochbegabten darstellen). Hier stellt sich bei genauerer Untersuchung oft heraus, dass die Probleme herzlich wenig mit der Hochbegabung zu tun haben – wenn denn überhaupt eine vorliegt. Denn auch das gibt es: vermeintlich Hochbegabte, deren Eltern in eine Krise stürzen, wenn sich herausstellt, dass der Testwert niedriger ist als erwartet.

Kinder haben heute für Eltern eine andere Funktion als in früheren Zeiten. Im Vordergrund steht die Freude, Kinder aufwachsen zu sehen, oder der Wunsch, durch die Elternschaft dem eigenen Leben einen Sinn zu geben. Gleichzeitig sind die Ansprüche an Eltern erheblich gestiegen – mit der Gefahr der Überforderung. Eltern nehmen sich mehr Zeit für ihre Kinder und geben mehr Geld für sie aus. Oft gibt es nur eins davon, oder vielleicht zwei – und die sollen es natürlich möglichst gut haben. Zunächst verunsichert Eltern die Betonung der Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung. Müssen Eltern nicht jede Fördermöglichkeit nutzen, um ihrem Kind die besten Chancen für seinen späteren Lebensweg zu sichern? Später führt die Angst vor möglicher Arbeitslosigkeit dazu, dass insbesondere gut ausgebildete Eltern für ihre Kinder den höchstmöglichen Bildungsabschluss anstreben. Wenn sich ihre Kinder nicht so entwickeln wie erwartet, wenn sie sogar Schwierigkeiten haben oder machen, scheuen viele Eltern keine Mühen, um Beratung oder Förderung zu ermöglichen.

Das Interesse von Eltern an einer bestmöglichen Förderung für ihre Kinder ist verständlich. Dennoch fällt auf, dass das Engagement von pädagogisch engagierten Eltern heute in eine andere Richtung geht als in den 1970er bis 1980er Jahren. Damals engagierten sich Eltern in Kinderläden und diskutierten einmal wöchentlich stundenlang über Erziehung (manchmal zum Leidwesen der von ihnen angestellten Erzieherinnen). Sie engagierten sich für Gesamtschulen und gleiche Chancen für alle. Heute fahren Eltern ihre Kinder am Nachmittag von Angebot zu Angebot und suchen die beste individuelle Lösung für ihr Kind. Nicht selten wird das Bemühen um optimale Förderung zum Stress für alle Beteiligten. Was sich in dieser Zeit erstaunlich wenig geändert hat, ist das deutsche Schulsystem – bis zum PISA-Schock.

2.3 Die Krise des Bildungssystems

Seit PISA in immer wieder neuen Wellen durch die Medien geht, wächst die Einsicht dafür, dass sich im deutschen Bildungswesen etwas verändern muss. Die PISA-Studien deckten den erschreckend hohen Anteil deutscher

Schüler auf, denen grundlegende Kompetenzen im Lesen und Rechnen fehlen. Sie stellen heraus, dass es einen erheblichen Anteil von Schülern gibt, die mit komplexeren Zusammenhängen große Schwierigkeiten haben. Und sie bescheinigen den deutschen Schulen, dass sie nicht in der Lage sind, soziale Benachteiligungen angemessen zu berücksichtigen und auszugleichen. Ein Kind aus gut situiertem und gebildetem Elternhaus hat – bei gleicher Begabung – eine fast sechsmal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen (Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Auch die Grundschulstudie IGLU belegte, dass durch den sozialen Hintergrund bedingte Leistungsunterschiede in Deutschland „beunruhigende Ausmaße annehmen“ (Schwippert et al. 2004, 298).

An diesem Bild änderte auch die neue IGLU-Studie 2007 nichts (Bos et al. 2007). Zwar konnten die Bildungsforscher berichten, dass die Zahl besonders schwacher Schüler, so genannter Risikokinder, gesunken sei, während die der starken Leser zugenommen habe. Auch die Unterschiede zwischen Jungen und den Mädchen, die international beim Lesen stets vorn liegen, sind in Deutschland am Ende der vierten Grundschulklasse nicht so groß wie anderswo. Aber nach wie vor haben es Kinder aus Unterschichts- und Einwandererfamilien in keinem anderen Land so schwer wie in Deutschland. Um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, müssen sie weitaus bessere Leistungen bringen als Kinder aus Akademiker-Elternhäusern.

Im Jahre 2009 wurde die vierte PISA-Erhebung durchgeführt. Die Befunde, die im Dezember 2010 vorgestellt werden sollen, werden erste Rückschlüsse darüber erlauben, inwieweit die im Anschluss an PISA 2000 in Angriff genommenen Veränderungen des deutschen Bildungssystems und realisierten Förderprogramme sich in Bildungserträgen messen lassen. Durch die Analyse der Bedingungen des Kompetenzerwerbs wird PISA 2009 zudem wichtige Erkenntnisse zum Lehren und Lernen liefern und damit aufzeigen, wo Handlungsbedarf besteht, um Lernchancen optimal zu nutzen und gerecht zu verteilen.

Vor dem Hintergrund des gerade in Deutschland festgestellten engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb stand für die Autoren der ersten PISA-Studie „außer Frage, dass sich die praktische Aufmerksamkeit auf die Sicherung von Basiskompetenzen der leistungsschwächeren Schüler richten sollte“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 393). Eher am Rande wurde festgestellt, dass es in Deutschland auch am anderen Ende der Skala nicht ideal aussieht. In anderen Ländern gelingt es besser, sowohl schwache als auch besonders leistungsstarke SchülerInnen zu fördern, was bedeutet: in der Schule erfolgreich zu differenzieren. Die Kritik am Zustand des deutschen Schulwesens ist vielfältig. Bildungsforscher meinen, dass deutsche Schulen zu leistungs-, aber zu wenig lernorientiert sind. Selbständiges Denken und die Chance, aus Fehlern zu lernen, haben zu wenig Raum an deutschen Schulen. Die frühe Auftei-

lung von Kindern in verschiedene Schulformen wird (wieder) infrage gestellt. Kritisiert wird schließlich das negative Klima, das an vielen Schulen herrscht.

Auch der Kindergarten gerät in den Blick und wird – manchmal zu Recht, manchmal zu Unrecht – für Defizite verantwortlich gemacht, deren Folgen bei Jugendlichen nicht mehr zu übersehen sind. Im Grunde werden dabei offene Türen eingerannt, denn es gibt seit etlichen Jahren eine große Qualitäts- und Bildungsinitiative in Kindertageseinrichtungen. Manche der in diesem Zusammenhang entwickelten Konzepte sind wegweisend für eine Neuorientierung unseres gesamten Bildungssystems.

Die Etablierung von Begabtenförderung verlief weitgehend unabhängig von der allgemeinen Bildungs- und Qualitätsdiskussion in Schulen und Kindertageseinrichtungen. Es ist etwas seltsam, dass diese beiden Entwicklungen parallel verliefen, aber kaum oder nur oberflächlich in Zusammenhang gebracht wurden. Dabei geht es doch in beiden Fällen darum, Bildungseinrichtungen so weiterzuentwickeln, dass Kinder ihre individuellen Potenziale besser als bisher entfalten können. Wie ist dies zu erklären? Viele Fachleute, die zum Thema Bildung forschen oder zukunftsweisende Modelle für die Praxis entwickelt haben, interessieren sich nicht sonderlich für Hochbegabung. Sie möchten die Bedingungen für alle Kinder verändern und nicht bestimmte Kinder besonders hervorheben. Sie kritisieren, dass das bestehende Bildungssystem individuelle Potenziale von Kindern nicht genügend berücksichtigt und aufgreift, denken dabei aber meist nicht an hochbegabte Kinder und Jugendliche im engeren Sinn. Ihnen fällt daher auch gar nicht auf, dass ihre Theorien und Praxiskonzepte auch und gerade für die Begleitung und Förderung begabter Kinder geeignet sind.

Für Experten in der Begabtenförderung steht dagegen oft die individuelle Entwicklung und Förderung von einzelnen Kindern im Vordergrund. Die Betonung des „Andersseins“ von Hochbegabten erschwert es, Ansätze der Begabtenförderung als Chance für alle Kinder und Jugendlichen zu sehen. Vielen Angeboten der Begabtenförderung liegen diffuse und manchmal irreführende Vorstellungen von Begabung sowie ein veraltetes Bildungsverständnis zugrunde. Im Extrem werden besondere Einrichtungen mit einem besonders anspruchsvollen Programm für Hochbegabte schon im Kindergartenalter eingerichtet. Stattdessen muss die Praxis der Begabtenförderung den Anschluss an die aktuellen Entwicklungen in der Intelligenz- und Bildungsforschung gewinnen sowie moderne pädagogische Ansätze zur Grundlage ihrer Arbeit machen.

Wir sind der Ansicht, dass eine Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen kein Spezialprogramm für eine kleine, „sonderbare“ Minderheit sein sollte, sondern eine Chance und Herausforderung für das gesamte Bildungssystem ist. In den letzten Jahren ist es gelungen, Begabtenförderung in Deutschland auf breiter Ebene zu etablieren. Jetzt besteht die Her-

ausforderung darin, gute Ideen und positive Erfahrungen der Begabtenförderung zu nutzen, um Kindergärten und Schulen insgesamt zu verändern und zu verbessern.

2.4 Diversity: Vielfalt als Chance

Unsere Gesellschaft ist in erster Linie auf Vielfalt angewiesen, wenn wir den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sein wollen. Diversity bezeichnet eine internationale Strategie zur Erhaltung der wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen „Vielfalt“. Der englische Begriff *Diversity* bedeutet Vielfalt oder Mannigfaltigkeit und umfasst Unterschiede, die durch Geschlecht, Alter, körperliche Merkmale, kulturellen Hintergrund, soziale Lage oder individuelle Lebensentwürfe begründet sein können. Das Konzept des *diversity managements* kommt ursprünglich aus der Personalentwicklung und zielt auf die optimale Ausnutzung personeller Ressourcen. Im Vordergrund steht dabei, individuelle Unterschiede nicht einzuebnen oder als Kriterium für Auslese einzusetzen, sondern zum gegenseitigen Nutzen aller anzuerkennen und zu aktivieren. Es bedeutet, den Blick nicht nur auf die Schwächen und Benachteiligungen von Menschen zu legen, sondern auf ihre Stärken und besonderen Fähigkeiten. Die Wirtschaft hat *diversity management* längst für sich entdeckt. Weil der Bevölkerungsrückgang in Deutschland bereits in fünf bis zehn Jahren einen akuten Arbeitskräftemangel erwarten lässt, werden die Kompetenzen aller dringend gebraucht werden. Merkmale von *diversity management* sind Wertevielfalt und Pluralismus, uneingeschränkte Zugangsmöglichkeit zu allen Funktionen und Positionen, Integration, Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten.

Man kann die Orientierung an Produktivität und Erfolg, die mit dem Diversity-Ansatz verbunden ist, kritisch sehen. Wir glauben, dass dieser Ansatz richtungweisend für unser Bildungssystem im Allgemeinen und für die Förderung und Begleitung von begabten Kindern und Jugendlichen im Besonderen sein kann. Das bedeutet eine Entdramatisierung der Diskussion über Hochbegabung: Es ist normal, verschieden zu sein – und das gilt auch für hochbegabte Kinder und Jugendliche. Dies ist ein radikaler Gegenentwurf zu einer Begabtenförderung, die besondere Kinder mit besonderen Programmen fördern will. Gleichzeitig verfolgt sie dasselbe Ziel: Kindern in all ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden und einen Rahmen zu schaffen, in dem sie ihre Potenziale verwirklichen können. Wichtig ist dabei nicht, fertige Antworten auf die Fragen von morgen zu haben, sondern sich gemeinsam auf den Weg zu machen.

3 Erkennen

Talente sind Freunde fürs Leben. Wenn man sie früh kennen lernt.

*(Plakatwerbung für das Ganztagschulenprogramm
der Bundesregierung 2005)*

3.1 Verkannte Hochbegabte: Mythos und Realität

Fabian ist fünf Jahre alt und geht in den Kindergarten; im Sommer soll er eingeschult werden. Am liebsten sitzt er im Büro der Leiterin und unterhält sich mit ihr. Gerade sitzt er mal wieder am Maltisch und zeichnet einen komplizierten Busbahnhof. Wenn er aber etwas mit der Schere ausschneiden soll, stellt er sich wie ein Dreijähriger an. Besonders gern nimmt er elektrische Geräte auseinander und baut sie wieder zusammen. Der Staubsauger hat danach leider nicht mehr gesaugt, sondern gepustet.

Dina ist sieben Jahre alt und geht in die erste Klasse. Die Lehrerin ist ganz begeistert von ihr, weil sie so wissbegierig und auch hilfsbereit ist. Deshalb wurde sie von den anderen Kindern auch gleich zur Klassensprecherin gewählt. Manchmal langweilt sie sich, weil alles so langsam geht und sie doch schon mit fünf richtig lesen und etwas rechnen konnte. Aber insgesamt findet sie es in der Schule prima.

Dennis war immer schon ein pfiffiges Kerlchen. Jetzt ist er neun und geht in die dritte Klasse. Die Lehrerin beschreibt ihn als sehr aufgeweckt, nur mit dem Schreiben hapert es nach wie vor. Seine vielen originellen Einfälle sind manchmal eine Bereicherung, manchmal aber auch anstrengend (vor allem, wenn ihr Ziel ist, die anderen Kinder abzulenken). Weil Dennis aber sehr charmant sein kann, sieht ihm die Lehrerin manches nach.

Konstantin ist zwölf, und die Frage ist, ob er das Gymnasium bewältigt. Die Grundschule hat er relativ problemlos durchlaufen, ohne sich allzu sehr anstrengen zu müssen. In der fünften Klasse wurden seine Leistungen dann aber deutlich schlechter; mit Englisch kommt er gar nicht zurecht. Die LehrerInnen kritisieren sein schlechtes Arbeitsverhalten und meinen, er müsse sich mehr anstrengen. Auch bei seinen Mitschülern ist er nicht sonderlich beliebt; sie finden, er sei ein Angeber.

Sarah ist 15 und hat noch nie eine Fünf geschrieben. Sie hatte immer gute Noten, und die LehrerInnen haben nie etwas Schlechtes über sie gesagt. Bis vor kurzem war sie ein freundliches, unauffälliges Mädchen, mit dem niemand Probleme hatte. Nun hat die Chorleiterin, die sonst immer so begeis-

tert von Sarahs begnadeter Stimme war, die Eltern nach der letzten Chorfreizeit darauf angesprochen, dass „irgendwas mit Sarahs Essverhalten nicht stimmt“, und die Eltern sind ganz besorgt.

Sind Fabian, Dina, Dennis, Konstantin und Sarah hochbegabt? Es gibt verschiedene Mythen darüber, was Hochbegabte besonders auszeichnet und woran sie zu erkennen sind. Der erste dieser Mythen ist, dass Hochbegabten alles leicht falle und man sich daher nicht groß um sie bemühen müsse. Auch ohne große Beachtung würden sie sich durchsetzen und erfolgreich sein – auf Englisch: *Cream always rises to the top*. Manchmal ist diese Haltung mit verstecktem Neid verbunden: Die haben in die Wiege gelegt bekommen, wofür andere hart arbeiten müssen ...

Im Gegensatz dazu lautet ein zweiter Mythos, dass Hochbegabte besonders schwierig sind, häufiger an psychischen Problemen leiden und Gefahr laufen, auf ihrem Lebensweg zu scheitern. Dieser Mythos steht mit zwei weiteren Mythen im Zusammenhang. Zum einen wird angenommen, dass Hochbegabte irgendwie „anders“ seien als andere Menschen. Sie hätten andere Interessen, würden anders denken und seien oft so sehr mit irgendwelchen (ungewöhnlichen) Dingen beschäftigt, dass sie keinen Blick für alltägliche Notwendigkeiten hätten. Zum anderen ist das Bild verbreitet, dass das besondere Potenzial von Hochbegabten oft nicht „entdeckt“ wird.

Im Gegensatz zum ersten geschilderten Mythos kann mit diesen drei Mythen auffälliges Verhalten von Hochbegabten erklärt oder sogar „entschuldigt“ werden. Heute werden sie nicht selten als Begründung verwendet, um besondere Angebote für Hochbegabte zu fordern und zu entwickeln.

Wie alle Klischees spiegeln diese Schilderungen ein Stück Wirklichkeit wider. Es gibt sehr erfolgreiche Hochbegabte, es gibt verkannte Genies, deren Fähigkeiten im Verborgenen bleiben, und es gibt Hochbegabte mit massiven Auffälligkeiten und Störungen. Das Problem der Klischees ist die Verengung des Blicks. Möglicherweise werden begabte Kinder und Jugendliche übersehen, weil sie nicht die „typischen“ Eigenschaften haben, die von Begabten erwartet werden. Oder Kinder und Jugendliche werden auf Grund auffälligen Verhaltens für hochbegabt gehalten, obwohl sie es nicht sind.

In der Schule fallen oft leistungsstarke und motivierte Schülerinnen auf, wenn es um Hochbegabung geht. Hier besteht die Gefahr, Hochbegabung mit Hochleistung zu verwechseln. Obwohl tatsächlich viele Hochbegabte auch gut in der Schule sind, ist es wichtig, sich klar zu machen, dass hervorragende Schulleistungen mehr mit Motivation, Arbeitsverhalten und guter Förderung im Elternhaus zu tun haben als mit Intelligenz allein.

Auf der anderen Seite gibt es eine zunehmende Tendenz, alle möglichen Problemverhaltensweisen im Zusammenhang mit einer möglichen Hochbegabung zu sehen. Natürlich kann das im Einzelfall zutreffen, aber es ist

unangebracht, ein Kind für hochbegabt zu halten, nur weil es zu Hause pffiffig wirkt, in der Schule aber Schwierigkeiten hat. Selbst wenn tatsächlich eine hohe Begabung vorliegt, muss diese nicht mit den Problemen zusammenhängen. Etwas salopp formuliert: Man muss nicht hochbegabt sein, um sich in der Schule zu langweilen.

Unabhängig von diesen Relativierungen macht es Sinn, genauer hinzuschauen, wenn Kinder sich ungewöhnlich verhalten oder „aus dem Rahmen fallen“. In den folgenden Abschnitten geht es darum, Hinweise auf besondere Begabungen zu entdecken und den Blick für die Unterschiedlichkeit des Verhaltens begabter Kinder und Jugendlicher zu schärfen.

3.2 Auf der Suche nach dem „besonderen“ Kind

„Checklisten“ zum Erkennen von Hochbegabten sind in nahezu jedem Ratgeber zu Hochbegabung zu finden und auch im Internet weit verbreitet. Sie bestehen aus einer unsystematischen und teils schwammig formulierten Zusammenstellung von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die häufig bei begabten Kindern beobachtet worden sind. Im Sinne einer möglichst frühen Identifizierung geht es dabei meist um Auffälligkeiten im Vor- und Grundschulalter. Der Wunsch nach einer solchen Liste, mit der verlässlich Kinder und Jugendliche mit hohen Begabungen erkannt werden können, ist verständlich. Dennoch ist eine „Diagnose“ auf diese Weise nicht möglich. In der neu vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2009) herausgegebenen Broschüre „Begabte Kinder finden und fördern“ gibt es daher anders als noch vor einigen Jahren keine ausführliche Checkliste mehr, sondern nur noch einige Beispiele für solche Merkmale:

„Das Kind

- ... überrascht häufig durch originelle Ideen oder Vorschläge.
- ... hat eine ausdrucksvolle, ausgearbeitete und flüssige Sprache.
- ... ist sehr selbstständig.
- ... hat in einzelnen Bereichen ein hohes Detailwissen.
- ... neigt schnell dazu, über Situationen zu bestimmen.
- ... kann außergewöhnlich gut beobachten.“ (BMBF 2009, 21)

Die Zurückhaltung in der Verwendung von Checklisten ist begründet: „Zum einen ist wissenschaftlich nicht ausreichend geprüft, ob die in der Liste aufgeführten Kriterien wirklich typisch für Hochbegabte sind. Außerdem sind die Kriterien so vage formuliert, dass sie oft auch nicht hochbegabten Kindern zugesprochen werden können. Viele der Merkmale sind zudem als bewertende oder quantifizierende Aussagen formuliert (z. B. außergewöhnlich gut, häufig, sehr viel). Nur was heißt genau ‚häufig‘

oder ‚außergewöhnlich‘. Dies zu beurteilen, wird bei den Checklisten jedem selbst überlassen“ (BMBF 2009, 21).

Perleth (2010) berichtet von einer Studie, in der Elternchecklisten, also Merkmalslisten zur Hochbegabung, mit denen Eltern ihre Kinder einschätzen können, auf ihre Verlässlichkeit geprüft wurden. Festgestellt wurde, dass mittels der Fragebögen „nicht zufriedenstellend zwischen Hochbegabten und einer (allerdings eher überdurchschnittlich begabten) Vergleichsgruppe differenziert werden kann“ (Perleth 2010, 82). Insbesondere Aussagen zu nicht-kognitiven Merkmalen wie Selbstständigkeit, Perfektionismus oder sozialen Kompetenzen, konnten nicht zwischen hochbegabten und nicht hochbegabten Kindern und Jugendlichen unterscheiden.

Ein wichtiger Hintergrund der Verbreitung von Checklisten im populärpsychologischen Bereich ist die Tendenz, Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zu pathologisieren und in psychiatrische Kategorien einzuordnen. Problematisch ist dabei, dass die Definition eines Verhaltens als „Störung“ oft willkürlich und oberflächlich erscheint. Viele Probleme, die noch vor einigen Jahrzehnten als „normale“ Auffälligkeiten von Kindern angesehen wurden oder als „vorlaut“ oder „unerzogen“ bezeichnet wurden, werden heute mit einem psychiatrischen Etikett versehen und als individuelle Störung des jeweiligen Kindes diagnostiziert. Hochbegabung stellt in diesem Zusammenhang natürlich eine weitaus angenehmere Erklärung für Verhaltensauffälligkeiten dar als Bezeichnungen wie „Aufmerksamkeitsstörung“, „hyperkinetische Störung“ oder gar „Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten“.

Ein besonderes Phänomen sind in diesem Zusammenhang die so genannten „Indigo-Kinder“. Nach Ansicht von esoterisch bzw. spirituell ausgerichteten AutorInnen und TherapeutInnen gibt es diese Kinder seit Beginn der 80er Jahre als Ergebnis einer „kosmischen Evolution“. Sie seien daran zu erkennen, dass sie eine blaue oder indigofarbene Aura haben, und werden als Botschafter einer neuen Spiritualität gesehen. Vor dem Hintergrund weltweiter dramatischer gesellschaftlicher Probleme und Veränderungen hätten sie die besondere Bestimmung, die Welt und die Gesellschaft wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Charakteristisch für Indigo-Kinder sei neben ihrer großen Sensibilität ihre geringe Bereitschaft zur Anpassung. Viele dieser Kinder würden deshalb fälschlicherweise als verhaltensgestört oder hyperaktiv eingestuft und bekämen Ritalin. Im Internet veröffentlichte Checklisten zum Erkennen von „Indigo-Kindern“ enthalten neben Hinweisen auf übersinnliche Fähigkeiten in erster Linie Stichworte, die auch auf Checklisten zum Thema Hochbegabung zu finden sind. Gleichzeitig werden ADS, Konzentrationsprobleme, Hyperaktivität und antisoziales Verhalten als typische Auffälligkeiten genannt (z. B. Carroll/Tober 1999; Hehenkamp 2002; Hessel 2003).

Sicher ist die Kritik an der zunehmenden Pathologisierung kindlichen

Verhaltens berechtigt, und es ist nicht nur verständlich, sondern auch wünschenswert, dass Eltern „schwierige“ Kinder positiv sehen und ihre Stärken wertschätzen. Schwierig wird es, wenn auf ernst zu nehmende Verhaltensprobleme von Kindern nicht mehr reagiert wird, weil die Kinder als „spirituelle Botschafter“ idealisiert werden, denen man keine Grenzen setzen dürfe. Vollkommen in die Irre führt die Annahme einer überragenden Intelligenz vieler „Indigo-Kinder“ – vor allem angesichts der wiederholten Behauptung, dass der Anteil der Indigo-Kinder an den heutigen Neugeborenen 80% oder mehr betrage.

Dass die Suche nach besonderen Persönlichkeitsmerkmalen Hochbegabter zuweilen obskure Blüten treibt, zeigt auch die Diskussion um das Konzept der „Overexcitability“, worunter eine besondere Empfindlichkeit und Sensibilität verstanden wird. Dieses Konzept ist ein zentrales Element in der „Theorie der positiven Desintegration“ von Dabrowski (1996; Mendaglio 2010). Dabei handelt es sich um eine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung, mit der menschliche Entwicklung im Allgemeinen erklärt wird. „Overexcitability“ ist bei Dabrowski ein ererbtes psychophysiologisches Merkmal und beeinflusst die Intensität, Häufigkeit und Dauer von Reaktionen auf externe und internale Reize. Im wesentlichen wird angenommen, dass die Erregung des zentralen Nervensystems bei Menschen mit „Overexcitability“ deutlich höher liegt als bei solchen ohne. Es werden fünf Formen von „Overexcitability“ postuliert, die alle vorliegen müssen, um das höchste Niveau menschlicher Entwicklung, das durch eine moralisch-ethische Lebensweise charakterisiert sei, zu erreichen (unterschieden werden sensorische, psychomotorische, imaginative, intellektuelle und emotionale Overexcitability).

Insbesondere in Nordamerika wird diese Theorie im Bereich der Hochbegabtenförderung verwendet und sogar zur Erfassung von Hochbegabung angewendet. Erwartet wird, dass hochbegabte Personen höhere „Overexcitability“-Werte erzielen als durchschnittlich Begabte. Mendaglio, der sich fast euphorisch für diesen Ansatz ausspricht, gesteht jedoch ein, dass eine Übertragung des Konzepts eine „Rekonzeptualisierung von Hochbegabung“ voraussetzt (2010, 191), die nicht mehr von kognitiven Fähigkeiten, sondern einem „Entwicklungspotential“ im Sinne Dabrowskis ausgeht.

Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass hier (wieder einmal) versucht wird, über den Weg vermeintlich „besonderer“ Persönlichkeitseigenschaften ein „Anders-Sein“ und darüber hinaus eine angeborene Überlegenheit von Hochbegabten zu konstruieren. Schon die Vorstellung, dass nur bestimmte Menschen die „höchste Stufe der Entwicklung“ und damit „wahrhaft menschlich“ werden könnten (2010, 174), lässt das Konzept als sehr fragwürdig erscheinen.

Fazit: Sicher hat es Sinn, über besondere Begabungen nachzudenken, wenn ein Kind sehr früh überraschende Fähigkeiten zeigt, schon als Erstklässler mit seinen Eltern philosophieren will oder nur mit älteren Kindern und Erwachsenen spielt, weil es mit den Spielen der Gleichaltrigen nichts anfangen kann. Schwieriger wird es, wenn Eltern (sich) fragen, ob ihr Kind hochbegabt sei, weil neun der 17 auf der Checkliste genannten Merkmale auf ihr Kind zuzutreffen scheinen. Kinder sind nicht „umso hochbegabter“, je mehr der genannten Merkmale sie aufweisen, obwohl der Begriff „Checkliste“ ein solches Missverständnis nahe legen kann. Die Listen sind nicht mit zuverlässigen Kriterien vergleichbar, wie sie die psychologische und psychiatrische Diagnostik bereitstellt. Checklisten können den Blick erweitern und erste Hinweise auf besondere Begabungen liefern, aber sie können auch in die Irre führen.

3.3 (K)eine kleine Typenlehre

Begabte Kinder sind sehr verschieden und entwickeln ganz unterschiedliche Strategien, ihre Begabungen zu zeigen, zu nutzen oder auch zu verbergen. Die folgenden Beschreibungen stellen keine „Typenlehre“ im klassischen Sinne dar. Da sie nichtsdestotrotz in der Erstauflage dieses Buches manchmal so verstanden worden sind, seien einige grundlegende Überlegungen zu Typenlehren vorangestellt.

Typenlehren suggerieren, dass sich verschiedene Gruppen von Menschen grundsätzlich voneinander unterscheiden lassen. In Wirklichkeit ist es in der Regel so, dass sich die für einen „Typ“ charakteristischen Eigenschaften auch bei anderen Individuen auffinden lassen, nur in geringerem Ausmaß oder in weniger auffälliger Form. Persönliche Eigenschaften sind bei einer Person mehr, bei einer anderen weniger ausgeprägt, und die Übergänge sind fließend.

Dennoch gibt es immer wieder Versuche, Hochbegabung bzw. Hochbegabte in „Typen“ einzuteilen und „typische Profile“ zu beschreiben. Ein populäres Beispiel ist die ursprünglich von den Amerikanern George Betts und Maureen Neihart entwickelte Zusammenstellung von Verhaltensmerkmalen, die für den Umgang mit und das Erkennen von Begabten herangezogen werden sollen. Darin werden sechs Profile vorgestellt und beschrieben: Der erfolgreich Lernende, der Herausforderer, der Rückzieher, der Aussteiger, der doppelt oder mehrfach Außergewöhnliche und der Selbstständige (Kempster 2007).

Die folgenden beispielhaften Schilderungen sollen statt dessen die Vielfalt der Persönlichkeiten und Verhaltensweisen von Begabten deutlich machen. Die Aufzählung ist nicht vollständig, und kaum ein Kind oder Jugendlicher entspricht genau einem der geschilderten Typen. Manche der hier bewusst überzeichnet dargestellten Kinder und Jugendlichen sind

leicht zu „entdecken“, andere werden für alles Mögliche gehalten, nur nicht für hochbegabt. Und manche tun viel dafür, um möglichst „normal“ zu erscheinen.

Wir haben uns in den Schilderungen teils für die männliche, teils für die weibliche Form entschieden, obwohl alle „Typen“ bei beiden Geschlechtern vorkommen können. Darauf, dass dies nicht ganz zufällig ist, gehen wir im weiteren Verlauf noch ein.

Die Erfolgreichen

Der kleine Professor ist für alles aufgeschlossen, interessiert sich für wissenschaftliche Details und geht Dingen gründlich und ausdauernd nach. Er fertigt ausführliche Listen von Hauptstädten, Dinosaurierarten oder den Büchern in seinem Bücherschrank an oder zeichnet detaillierte Pläne des örtlichen Busbahnhofs. Leider versagt seine Gründlichkeit, wenn es um alltägliche Notwendigkeiten geht. Er kommt mit einem grünen und einem blauen Strumpf zum Frühstück und weiß nie genau, was in seinen Schulranzen gehört. Die Oma sagt: „Irgendwann vergisst du nochmal deinen Kopf.“

Die Perfektionistin weiß, was sie will: alles richtig machen. Schon im Kindergarten hat sie manchmal verzweifelte Wut- und/oder Heulanfälle, wenn ihr das nicht gelingt. Dabei hat sie ihre ganz genauen Vorstellungen davon, was „perfekt“ ist, und ihre eigenen Ansprüche sind ihr wichtiger, als dass die Erwachsenen das Ergebnis gut finden. Wenn in der Schule dann in der Klassenarbeit nicht alles richtig ist, ärgert sie sich mehr über ihre Fehler als darüber, dass es keine Eins ist.

Meist ist die Perfektionistin gut in der Schule oder leistet in anderen Bereichen Erstaunliches. Kritik verträgt sie allerdings überhaupt nicht, und das wird mit zunehmendem Alter nicht besser. Dass schon Kleinigkeiten ausreichen können, damit sie sich als totale Versagerin fühlt, ist für andere völlig unverständlich.

Der Streber hat gelernt, sich anzupassen, um voranzukommen. Er schreibt in der Regel die beste Klassenarbeit und ärgert sich, wenn das nicht so ist (was er vermutlich niemals zugeben würde). Er wirkt nicht sonderlich originell, hält sich mit Kritik zurück und versucht, es den Lehrern recht zu machen. Seine Individualität und Kreativität kommt dabei leider etwas zu kurz. Wenn es gut geht, hat er Erfolg, wird für Wettbewerbe und Zusatzangebote ausgewählt und ist stolz darauf. Bei den anderen Kindern und Jugendlichen ist er oft weniger beliebt. Möglicherweise werden viele Lehrer ihn trotz seiner exzellenten Leistungen nicht für hochbegabt halten, weil sie meinen, dass begabt nur ist, wer sich für gute Leistungen nicht allzu sehr bemühen muss.

Die allseits Beliebte ist nicht nur gut in der Schule, sondern auch sozial kompetent. Sie kann organisieren, verhandeln und in Streitfällen vermitteln. Sie ist freundlich und hilfsbereit, aber kann sich auch durchsetzen, wenn es nötig ist – nicht überraschend daher, dass sie oft zur Klassensprecherin gewählt wird. Sie weiß, was sie will, und sucht selbst aktiv nach neuen Herausforderungen. Wenn es ein spezielles Angebot der Begabtenförderung gibt, erzählt sie ihren Eltern davon oder meldet sich gleich selbst an. Sie nutzt die Möglichkeiten, die sich ihr bieten, und geht ihren eigenen Weg, ohne dabei ständig mit anderen in Konflikt zu geraten.

Die Schwierigen

Die nervige Chaotin fällt immer wieder durch überraschende Einfälle auf, wirkt aber unstrukturiert und kann nur schwer bei der Sache bleiben. Oft hat sie schnell begriffen, worum es geht, und findet es unerträglich, alles langsam (Schritt für Schritt) nachvollziehen zu sollen, bloß weil die anderen nicht hinterherkommen. Dann wird sie „hibbelig“, unruhig und auch laut, und nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Eltern finden sie unglaublich anstrengend. Nicht zuletzt die Hausaufgaben sind eine Katastrophe; bis sie endlich angefangen hat, zu arbeiten, wären andere Kinder schon längst fertig.

Der Eigenbrötler ist ein „kleiner Professor“, der kaum Kontakt zu Gleichaltrigen hat. Er beschäftigt sich ausgiebig mit oft skurrilen speziellen Interessen und kann nichts mit Leuten anfangen, die dafür kein Verständnis haben. Dass er ihnen das auch ins Gesicht sagt, macht ihn nicht beliebter. Als Jugendlicher vergräbt er sich stunden- und tagelang hinter seinem Computer, den er natürlich besser beherrscht als alle seine Lehrer. Während er sich selbst genug ist, machen sich die Eltern und PädagogInnen Sorgen, weil er sozial so isoliert ist. Ihre Bemühungen, etwas daran zu ändern, sind allerdings meist vergebens.

Der Rebell interessiert sich für alles Mögliche, nur nicht für das, was er soll. Er ist unangepasst, oft kritisch, meist disziplinos. Seine beachtlichen Fähigkeiten setzt er dafür ein, Regeln infrage zu stellen und Grenzen auszuweiten. Bereits als Kindergartenkind war er für seine ständigen Warum-Fragen berüchtigt. Später hinterfragt er alles, was Eltern, Lehrer oder auch Berater von ihm wollen, oder er „labert ihnen eine Kante ans Bein“. Lehrkräfte sind oft total von ihm genervt, weil er sich überhaupt nichts sagen lässt und sie sich – nicht ganz zu Unrecht – ständig von ihm angegriffen fühlen. Für hochbegabt halten sie ihn sicher nicht, eher für unerzogen oder renitent. Die Eltern sind spätestens dann am Ende, wenn er ihre Erziehungsbemühungen nur noch ignoriert, was spätestens in der Pubertät der Fall ist.

Wie der Rebell trat **der Aussteiger** schon im Kindergarten ziemlich selbstbewusst auf und machte so richtig nur bei Sachen mit, die ihn interessierten. Durch die Grundschule kam er allerdings relativ mühelos. Weil seine Leistungen meist ganz in Ordnung waren (wenn er nur wollte!), ließen die Lehrer ihm so manches durchgehen. Danach wurde es jedoch schwierig, und in der achten Klasse hat er keine Lust mehr. Zwar meint er, dass er eigentlich alles kann, aber er sieht nicht ein, wofür er sich noch anstrengen soll. Er sitzt teilnahmslos im Unterricht herum, schaut aus dem Fenster oder quasselt die ganze Zeit mit seinem Nebenmann und macht blöde Bemerkungen. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, „klemmt er auch schon mal ’ne Stunde ab“.

Die Unauffälligen

Die ganz Normalen: Viele Kinder mögen es nicht, wenn sie aus der Gruppe der Gleichaltrigen herausgehoben werden. „Bloß nicht anders sein als die anderen!“ lautet die Devise des ganz Normalen. Er will nicht auffallen und reagiert abwehrend, wenn Erwachsene ihn auf seine besonderen Fähigkeiten ansprechen. Stattdessen ist ihm in erster Linie wichtig, dazuzugehören. Weil es unter Kindern und Jugendlichen oft nicht „in“ ist, alles richtig zu haben, baut er auch mal Fehler in seine Antworten ein oder setzt sogar eine Klassenarbeit absichtlich in den Sand.

Ist er allerdings als hochbegabt erkannt worden und auf einer Spezialschule gelandet, gelten für „normal sein“ andere Kriterien. Weil es für Hochbegabte angeblich „normal“ ist, erfolgreich zu sein, ohne sich anzustrengen, kommt es nicht gut an, wenn man viel für die Schule tun muss. Darum lernt er heimlich nachts unter der Bettdecke, um Erfolgserwartungen erfüllen zu können, ohne als „Streber“ zu gelten.

Eigentlich ist auch **das fleißige Lieschen** recht erfolgreich in der Schule und bringt immer gute Noten nach Hause. Aber irgendwie fällt es trotzdem nicht auf. Es ist freundlich, brav und hilfsbereit und gibt sich stets Mühe, zu tun, was von ihm erwartet wird – ein typisches Mädchen halt. Weil es so ordentlich und angepasst ist, kommt niemand auf die Idee, Außerordentliches von ihm zu erwarten. Seine Erfolge werden irrtümlicherweise mit Fleiß erklärt, weil noch niemandem aufgefallen ist, wie wenig es sich dafür anstrengen muss.

Die doppelt Außergewöhnlichen: Manche Kinder sind so auffällig anders als andere, dass ihre Begabungen hinter der vordergründigen Auffälligkeit übersehen werden. Dies können zum Beispiel Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen und Behinderungen sein oder solche mit Migrationshintergrund.

Erstere können durch ihre Behinderung so beeinträchtigt sein, dass sie gar nicht dazu kommen, mögliche Begabungen zu entfalten. Dem hochbegabten Legastheniker gelingt es möglicherweise, das Schreiben weitgehend zu vermeiden und trotzdem Erfolg zu haben. Vielleicht scheitert er aber auch schon an seiner Grundschullehrerin und schafft den Sprung aufs Gymnasium nicht. Noch schwieriger ist es für Kinder und Jugendliche mit stärkeren Behinderungen, die in sonderpädagogischen Einrichtungen betreut und/oder beschult werden. Das Personal dieser Einrichtungen hat in der Regel keine Erfahrung im Erkennen und Fördern von besonderen Begabungen. Möglicherweise liegt dem die irriige Annahme zu Grunde, dass „Hochbegabung“ und „Behinderung“ grundsätzlich Gegensätze sind. Dabei können natürlich auch blinde, schwerhörige oder massiv körperbehinderte Kinder und Jugendliche hochintelligent sein oder in spezifischen Bereichen herausragende Begabungen haben.

Begabte Migrantenkinder sind eine sehr heterogene Gruppe. Es gibt den ehrgeizigen Emporkömmling, den arroganten „King“, das stille Mauerblümchen unter ihnen – und viele, die möglichst normal sein wollen, auch wenn das im Spagat zwischen den Kulturen eine schwierige Angelegenheit ist. Zweisprachigkeit ist für sie kein Ergebnis besonderer Förderung, sondern selbstverständlicher Alltag. Wenn sie auffallen, dann nicht wegen ihrer Begabung. Drei Stolpersteine können dem Erkennen der Begabungen von Migranten im Weg liegen:

- *Sie sprechen nicht gut genug Deutsch.* Fehler in der frühen Sprachförderung können sich auf die Entwicklung insbesondere der verbalen Fähigkeiten auswirken und dazu führen, dass Kinder sich nicht so differenziert ausdrücken und verständigen können, wie es ihrem Potenzial entspricht.
- *Kulturen unterscheiden sich sehr in ihrer Bewertung von Lernen, Wissen und Leistung.* Wenn Bildung in der Familie und im kulturellen Kontext keinen hohen Stellenwert hat, fehlen Kindern wichtige Grundlagen für Lernerfolge in der Schule. Dies gilt auch für Migrantenkinder der dritten und vierten Generation, die in Deutschland aufgewachsen sind und die deutsche Sprache gut beherrschen.
- *In vielen Kulturen gilt es als unangemessen, sich als Einzelner besonders herauszuheben.* Die Zugehörigkeit zum Kollektiv ist wichtiger als die Individualität des Einzelnen, und sich als außergewöhnlich zu betrachten gilt als überheblich. Auch wenn im Elternhaus schulischer Ehrgeiz gefördert und Leistung belohnt wird, kann es daher sein, dass besondere Begabungen eher heruntergespielt werden. Ein Konzept von Begabtenförderung, das nicht Auslese auf der Grundlage von Leistung, sondern die Individualität des Einzelnen in den Vordergrund stellt, stößt hier auf wenig Verständnis.