



Leseprobe aus: Hoyer, Haubl, Weigand, Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern, ISBN 978-3-407-29373-2  
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29373-2>

# Einleitung

*Hochbegabten Kindern eine Stimme geben.*

*Sozio-emotionale Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern*

»Hochbegabung« ist hierzulande salonfähig geworden. Die Expertise- und Exzellenzforschung steht hoch im Kurs, im Internet wimmelt es von Intelligenztests, in psychologischen Beratungsstellen wachsen die Wartelisten, Ratgeberliteratur wird reichlich nachgefragt, Förderinitiativen haben Konjunktur, Hochbegabtenklassen erfreuen sich eines kaum zu bewältigenden Zulaufs. Viele begrüßen diese Entwicklung, weil sie darin ein unverkrampftes Verhältnis zur Spitzenleistung und, ja auch das, zur Bildungselite erkennen. Die spezielle Förderung von Hochbegabten erscheint Fachleuten wie Kurt A. Heller genauso legitim, »wie die Behindertenförderung oder die besondere Förderung sozial benachteiligter Gruppen« (Heller 2008, S. 82). Aus dieser Warte wäre es ein Gebot der Bildungsgerechtigkeit, Hochbegabten-schulen einzurichten. Ob das Gerechtigkeitsargument in diesem Zusammenhang haltbar ist, wird allerdings kontrovers diskutiert (Giesinger 2008; Meyer/Streim 2013). In der öffentlichen bildungspolitischen Debatte um den Ausbau der Hochbegabtenförderung sind es ohnedies weniger Gerechtigkeitsprinzipien, die den Ton angeben, als vielmehr Argumente, die den gesamtgesellschaftlichen Ertrag und ökonomische Kalküle in Anschlag bringen. Kein Land, führt denn auch der Psychologe Heller seinen zitierten Gedanken zu Ende, könne auf eine Leistungselite, ergo Hochbegabtenförderung, verzichten, wenn es auf dem volkswirtschaftlichen Sektor im internationalen Wettbewerb mithalten will.

Den Nutzen herausstreichende Begründungsmuster und das neue Einverständnis mit Exzellenzgratifikationen und Elitenbildung erhalten nicht von allen Seiten Beifall. Wird damit nicht der Spaltung der Gesellschaft in Privilegierte und Minderprivilegierte Vorschub geleistet? Brauchen wir allen Ernstes Kaderschmieden, in denen die »Mächtigen von morgen« (Friedrichs 2008) herangezogen werden? Sind Hochbegabteninitiativen, denen es doch in erster Linie um das Wohl der Einzelnen geht, wirklich gut beraten, wenn sie in den Ruf nach Eliten einstimmen? Man darf begründete Zweifel hegen.

*»Elite kann immer nur als Gemeinschaft gedacht werden – die Gemeinschaft der Auserlesenen. Einmal abgesehen von der Frage, wer nach welchen Kriterien diese Auslese vornimmt, geht es bei der Elitenbildung um die Konstitution einer sozialen Einheit, die sich durch eine eigentümliche Differenz gegenüber allen anderen konstituiert: Diese sind nämlich per definitionem einfach die Schlechteren. Die betuliche Versicherung der Elitenbildner, daß es dabei um funktionale Eliten gehe, um Leistungseliten, und daß niemand daran denke, aus der Tatsa-*

## 8 Einleitung

*che wissenschaftlicher Spitzenleistung soziale Privilegien abzuleiten, ist ein Märchen« (Liessmann 2006, S. 131).*

Es ist nicht einmal nötig, diesen grundsätzlichen Bedenken Raum zu geben, um zu der Einsicht zu gelangen, dass in einer demokratischen Gesellschaft eine »Gemeinschaft der Auserlesenen« Probleme aufwirft, nicht zuletzt für die Auserlesenen selbst. Das merkt jeder, der mit ausgewiesenen »Hochbegabten« privat oder professionell umgeht. Wer als hochbegabt gilt, ragt keineswegs zwangsläufig aus der Schar der Altersgruppe wie ein Leuchtstern hervor. Aber mit den Problematiken des Andersseins, der Auslese, Ausgrenzung, Besonderung und Stigmatisierung sind mehr oder weniger alle – so wie die Dinge in Schule und Gesellschaft derzeit liegen – auf die eine oder andere Weise konfrontiert, manche erst, nachdem sie als hochbegabt eingestuft wurden, andere unabhängig davon. Deshalb muss, wenn von der Salonfähigkeit der »Hochbegabung« gesprochen wird, auch das Unbehagen erwähnt werden, das diesen Aufschwung auf Schritt und Tritt begleitet.

Nicht wenige Verkaufsschlager in der Sparte »Hochbegabungsliteratur« nutzen die Konjunktur des Themas, indem sie dieses Unbehagen an der Sache zu zerstreuen versuchen. Das geschieht auf bemerkenswert gegensätzliche Weise. Auf der einen Seite finden sich Bestseller, die zur Normalität erklären wollen, was definitionsgemäß eine statistische Seltenheit, ein Spezialfall, eine Abweichung von der Normalität ist (»Ganz normal hochbegabt«). Auf der anderen Seite stehen Veröffentlichungen, die das Attribut der außergewöhnlichen Leistungsfähigkeit pauschal verallgemeinern und letztendlich sinnentleeren (»Jedes Kind ist hoch begabt!«). Dort wird das Besondere für ganz normal erklärt, hier das Normale für ganz besonders. Beide Positionen enthalten gewiss ein Quäntchen Wahrheit, und wer möchte ihnen nicht auf Anhieb zustimmen, selbst wenn sie unvereinbar und in den theoretischen Grundlagen löchrig sind? Das eigentliche Dilemma, auf das sie Bezug nehmen, können sie nicht aus der Welt schaffen.

Mit »Hochbegabung« verbinden sich mentale und soziale Exklusivitätskonzepte, die – das liegt einfach in der Natur der Sache – nur einer Minorität vorbehalten sind, weshalb sie unweigerlich, in der analytischen wie wertenden Bedeutung des Wortes, diskriminieren. Wo es amtlich verbrieft Hochbegabte gibt, muss es logischerweise auch Tiefer- und Tiefbegabte geben, egal ob man sie so oder anders nennt, oder ob man sie lediglich auf der IQ-Skala lokalisiert. Da Klassifizierungen, Zuschreibungen und Rankings gesellschaftliche Abwertungs- und Benachteiligungsdynamiken auslösen oder verstärken können, sind sie zu recht umstritten. Auch die »positiv« Diskriminierten, die sog. Hochbegabten, gehören durchaus zu den Leidtragenden. Seit langem weiß man, dass sich die Zuschreibung »hochbegabt« in vielen Fällen nachteilig auf die sozio-emotionale Entwicklung der Betroffenen auswirkt; das so genannte Labeln von Kindern stellt eines der »ernsthaftesten Probleme der traditionellen Begabtenförderung« dar (Ziegler/Stöger 2009, S. 28). Was ist zu tun? Allein der radikale Verzicht auf Etikettierung und Klassifi-

zierung könnte ein Ausweg aus der Diskriminierung sein. Doch der ist momentan nicht in Sicht.

Dabei ist »Hochbegabung« alles andere als eine inhaltlich eindeutig definierte, aussagekräftige Kategorie, an der man bedingungslos festhalten müsste. Kaum eine seriöse Studie kommt mittlerweile daran vorbei, darauf hinzuweisen, dass die Gruppe *der Hochbegabten* in Wirklichkeit außerordentlich heterogen ist, dass die Persönlichkeits-, Begabungs- und Leistungsprofile »Hochbegabter« erheblich von einander abweichen, dass es, abgesehen von überdurchschnittlicher Intelligenz (eine ebenfalls sehr diskutabile Kategorie), so gut wie keine Besonderheiten gibt, die man guten Gewissens als »typisch hochbegabt« ansehen dürfe. »Es gibt keine heterogenere Gruppe von jungen Menschen als die der begabten Kinder und Heranwachsenden«, lautet die Quintessenz eines US-amerikanischen Sammelbandes: »Sie kommen nicht nur aus vielfältigen Lebenssituationen, aus allen ethnischen und sozio-ökonomischen Gruppen und Nationen, sondern sie zeigen auch eine fast unbegrenzte Verschiedenheit an personalen Charakteristika, im Temperament, in der Risikobereitschaft, im Konservativismus, der Intro- oder Extrovertiertheit, der Schüchternheit oder Expressivität sowie hinsichtlich ihrer Anstrengungsbereitschaft in der Verwirklichung ihrer Ziele. Überdies existiert kein standardisiertes Talentmuster unter hochbegabten Individuen« (Robinson 2002, S. xi, Übers. der Hrsg.). Kurzum, auch diesseits des Atlantiks versichert die Fachwissenschaft: »Die Hochbegabten gibt es nicht« (Preckel/Baudson 2013, S. 26). Ein Grund mehr, die irreführende Titulierung aus dem Verkehr zu ziehen. Doch stattdessen wird relativ ungebrochen weiterhin über *die hochbegabten Kinder* und *die Hochbegabung* gesprochen, werden Methoden *der Hochbegabten-Diagnostik* weiterentwickelt, schulische Auswahlverfahren verfeinert und spezielle Fördermaßnahmen für *die Hochbegabten* diskutiert, gerade so, als verberge sich hinter dem Kunstnamen eben doch eine einheitliche Gruppe von Heranwachsenden, deren gemeinsame Natur zu erkennen und auszuzeichnen den beträchtlichen Aufwand rechtfertigt.

In dieser verfahrenen Situation kann es hilfreich sein, denen das Wort zu geben, die von ihr am stärksten betroffen sind, den Kindern, die als hochbegabt diagnostiziert wurden und speziell gefördert werden. Die 13-jährige Paulina zum Beispiel. Als Schülerin in einer Hochbegabtenklasse hat sie eine klare Meinung, was von dem Etikett zu halten ist – recht wenig:

*Ich selbst würde nie irgendwie, wenn ich mich beschreiben sollte, das Wort »hochbegabt« da mit reinnehmen. Das, find ich, das ist nicht das, was mich ausmacht. Das ist einfach nur so, ich mein, das ist nur 'ne Zahl. Und, keine Ahnung, wenn man das jetzt noch mal testen würde-. Ich find, in 'nem Menschen ist halt einfach so viel mehr als nur irgendwie sein Intelligenzquotient, das ist so 'n kleiner Teil von dem, was er kann und auch, ähm-. Ich find, das ist einfach-, das sagt überhaupt nichts aus. Und bei mir-, ich mein, bei mir ist es doch auch so, ich wurde getestet und hab in Mathe das größte Ergebnis, dabei bin ich viel zu dumm für Mathe. Also das ist doch einfach so, ja, da steckt nicht viel dahinter,*

*und es ist auch einfach überhaupt gar nicht wichtig, wie hoch der Intelligenzquotient jetzt ist oder auch nicht.*

Das hat uns Paulina – die Person ist real, der Name fiktiv: das gilt für alle in diesem Buch zu Wort kommenden Kinder, Eltern und Lehrer – im Rahmen eines Forschungsprojekts erzählt. Unser Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, etwas über die Erfahrungswelt und die persönlichen, subjektiven Theorien von hochbegabt getesteten Schülerinnen und Schülern ans Licht zu bringen. Auffällig ist, dass im Hochbegabungsdiskurs die Ansichten und Erlebnisse jener, deren überdurchschnittliches Lern- und Leistungsvermögen allerorten ein wachsendes Interesse findet, sehr schwach vertreten sind. Wie immer gibt es Ausnahmen, obenan Joan Freemans (bedauerlicherweise nicht ins Deutsche übersetzte) Langzeitstudie, deren Ergebnisse unter dem Titel »Gifted children grown up« (2001) nachzulesen sind. Im Unterschied zu dieser Untersuchung werden die Überlegungen und Wahrnehmungen der für hochbegabt geltenden Personen von der Wissenschaft meistens entweder sträflich vernachlässigt oder unsystematisch, anekdotisch eingesetzt. So schneidet die Bestandsaufnahme »Begabt sein in Deutschland« (Heller/Ziegler 2007) eine Reihe von bildungsökonomischen (damit beginnt das Buch), begabungspsychologischen und bildungspolitischen Perspektiven an, aber nach Originalaussagen oder Selbstzeugnissen der »Begabten« in Deutschland sucht man auf den 450 Seiten vergeblich, von individuellen Fallgeschichten ganz zu schweigen.

Dass in den einschlägigen Kreisen sehr viel *über* die Betroffenen und viel zu wenig *mit* ihnen gesprochen wird, hat auch Del Siegle, der 28. Präsident der National Association for Gifted Children, als eine Schiefelage erkannt. Siegle begann seine Präsidentschaft 2007 mit der Aufforderung: »We need to talk with children about their giftedness« (Siegle 2008, S. 112). Für Siegle ergibt sich die Notwendigkeit, mit Kindern über ihre Begabung(en) zu sprechen, aus einer pädagogischen Überzeugung: Die Kinder sollen im Gespräch lernen, sich als produktive Gestalter ihrer Fähigkeitspotenziale zu begreifen: »Gifted children need to learn to take an active role in developing their gifts« (ebd.). Diese praktische Devise – sie bezieht sich auf die Forschung, die institutionelle Förderung und den alltäglichen Umgang mit Kindern, allen Kindern möchte man am liebsten hinzufügen – ist ratsam, aber noch ungenügend. Die Kinder werden darin von der Erwachsenenperspektive aus im Wesentlichen auf ihre Lernbedürftigkeit und Begabungsentwicklung reduziert. Aber Heranwachsende, ob hochbegabt oder nicht, sind erheblich mehr als dies, sie müssen als eigenständige soziale Akteure und ernstzunehmende Experten in eigener Sache behandelt werden. Es ist deshalb wichtig, mit ihnen zu sprechen, da ist Del Siegle uneingeschränkt zuzustimmen, doch nicht allein in der erzieherischen Berechnung, *ihnen* etwas bewusst zu machen, sondern vielmehr umgekehrt, damit *wir* etwas über sie erfahren und von ihnen lernen können.

In unserem Forschungsprojekt sind zu diesem Zweck mit hochbegabt getesteten Schülerinnen und Schülern der Klassen 5, 6 und 7 aus Einrichtungen in Baden-Württemberg, Bayern und Hessen sowohl Einzel- als auch Gruppengespräche ge-

führt worden. Ergänzend dazu haben wir mit Eltern Gruppen- und Einzelinterviews mit den Lehrern durchgeführt. Vorliegendes Buch basiert im Wesentlichen auf diesem Material. Was von unseren Gesprächspartnerinnen und -partnern dabei zu erfahren war, darf in der Einleitung nicht vorweg genommen werden, doch ein Vorgesmack ist erlaubt. Von besonderem Interesse war beispielsweise, wie sich die Kinder zu den Vor- und Nachteilen der schulischen Hochbegabtenförderung positionieren, in die sie allesamt involviert sind. Die Frage, ob man besonders begabte Schüler in speziellen Einrichtungen unterrichten sollte, ist ein Dauerbrenner in der pädagogischen Debatte, seit es so etwas wie Begabtenförderung gibt (vgl. Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013). Was würde die erwähnte Paulina vorbringen, wenn ihre Argumente im aktuellen Schulstreit um Separation, Integration oder Inklusion erwünscht wären? Ihre Meinung gehört ausführlich zitiert:

*Eigentlich muss ich sagen, find ich's gar nicht so gut, wenn man uns so aussondert, weil es einfach so ist im Schulsystem, dass die Schwächsten zusammenkommen und die Besten und dann halt noch die Mittelklasse. Und eigentlich find ich das gar nicht mal besonders sinnvoll, weil, ich find, jeder könnte was von, ähm, einer anderen Gruppe mitnehmen und sich auch daran auch sehr weiterentwickeln. [...] Natürlich ist es vielleicht für uns gut, wenn wir nur mit den Guten zusammen sind, aber, ich find, man muss auch, ähm, generell lernen, zu tolerieren, dass manche nicht so gut sind. Und grade wenn man eben dann immer nur so ausgesondert mit denen ist, die gleich sind, jetzt mal so, ähm, dass grade das ja auch das ist, was dieses, ähm-, was die Vorurteile und was auch die Probleme schafft. Weil einfach wenn man-, wenn man nicht kennt, also wenn man die anderen nicht kennt oder diese anderen Formen von Begabung nicht kennt, dass man grade deswegen auch oft vielleicht dann entweder abwertend runterguckt oder halt die, die vielleicht jetzt eben auf 'ner anderen Schule sind, dann auch-, die denken ja auch, dass wir jetzt irgendwie so die totalen Streber sind. Und ich find, grade damit müsste man ja aufräumen. Und ich find auch einfach diese ganzen Menschen, sei es jetzt Behinderung oder sonst irgendwas, die werden alle ausgesondert. Und das find ich einfach sinnlos, weil wir-, ich find, wir Menschen haben ja alle was miteinander zu tun, und deshalb sollte man uns jetzt nicht nach Begabung oder Intelligenz trennen.*

Viel überzeugender lässt sich nicht begründen, weshalb man die im Schulsystem aufgerichteten Trennwände einreißen sollte. Paulina, das gilt es im Auge zu behalten, spricht, wie alle übrigen in diesem Band zu Worte kommenden Kinder, zunächst einmal für sich, wir dürfen sie nicht vorschnell als Sprachrohr irgendeiner Gruppe interpretieren. Im Lichte unserer Untersuchung lässt sich nicht einmal präzise angeben, ob ihr Standpunkt eine Mehrheits- oder Minderheitsmeinung repräsentiert. Quantifizierende Aussagen liegen außerhalb des Fokus der hier versammelten Beiträge (ausgenommen der Beitrag von Kenneth Horvath). Das hat methodische Ursachen. Die den Texten zugrunde liegenden »Daten«, wie es in der Wissen-

## 12 Einleitung

schaftssprache heißt, beruhen auf einem nichtstandardisierten Erhebungsverfahren (themenorientierte, leitfadengestützte Interviews), woraus keine zähl- oder messbaren Resultate, keine Prozentangaben oder dergleichen zu gewinnen sind. Dafür gibt dieses methodische Vorgehen den individuellen Sicht- und den subjektiven Erlebnisweisen der interviewten Personen Raum. Deren Aussagen und Motive zu *verstehen*, ist der übergeordnete Sinn und Zweck des Ganzen.

Paulinas Einstellung stößt im Kreis ihrer Klassenkameraden auf Widerspruch. Angst artikuliert sich, ihre Vision eines gemeinsamen Unterrichts würde die Nivellierung von Leistungsdifferenzen auf bestenfalls mittlerem Niveau zur Folge haben. Am entschiedensten verwehrt sich Jakob dagegen, sämtliche Schüler »in einen Topf« zu werfen:

*Paulinas Idee ist ja, sozusagen so was eigentlich wie jetzt in 'ner Schule, wo alle in einen Topf geworfen werden, was ich jetzt aber nicht so gut finde, weil eben dann die Schwachen die Starken runterziehen. Sie werden vielleicht ein wenig besser, weil sie versuchen, genauso gut wie die Starken zu sein, aber vielleicht wollen sie auch-, versuchen sie auch einfach, die Starken runterzuziehen, ähm, sie zu fragen, was bringt's eigentlich, ihr-, sie vielleicht auch als Streber zu beschimpfen und-, ähm, so dass eben nicht mehr wirklich-, dass die, die etwas können, also im kognitiven Bereich wirklich gut sind, dass die dann runtergezogen werden und, ähm, irgendwann später dann auch nicht so wirklich viel können.*

Auch Jakob spricht für sich. Aber es ist bekannt – und hat sich auch in unseren Gesprächen bestätigt –, dass viele Kinder, Eltern und pädagogisch Verantwortliche die von ihm artikulierten Befürchtungen teilen. Sie sind das kräftigste Motiv, das Elternverbände und Hochbegabtenvertretungen dazu bewegt, auf die Beibehaltung oder Einrichtung von spezieller, segregierter schulischer Hochbegabtenförderung zu pochen. In praktischer, schulpolitischer Konsequenz kann das nur bedeuten, dass Paulinas Utopie einer nichtsegregierenden Schule erst mit breiterer Unterstützung rechnen kann, sobald positive schulische Erfahrungen mit gemeinsamen, binnendifferenzierten Unterricht die Benachteiligungsängste zum Verschwinden bringen.

Es ist zu vermuten, dass Paulina solche positiven Erfahrungen in ihrer bisherigen Schullaufbahn machen durfte, während Jakob ausgebremst, vielleicht auch ausgegrenzt wurde. Genauer können nur Einzelfallbeschreibungen erhellen, von denen es in diesem Buch Beispiele gibt. Fallgeschichten rufen ins Bewusstsein, dass die Ansichten, Emotionen, Haltungen und Handlungen der Kinder nicht kontextlos zustande kommen, sondern aufs Engste mit ihren Biographien und spezifischen Lebensumständen verwoben sind. Wer die Kinder verstehen will, kommt nicht umhin, ihren lebensgeschichtlichen Kontext und den Verlauf ihrer sozio-emotionalen Entwicklung in Augenschein zu nehmen. Die dabei zum Vorschein kommende Komplexität ist immens. Es rücken in den Blick: unterschiedliche soziale Milieus, schulische und außerschulische Vorerfahrungen, verschiedene Bindungs- und Bezie-

hungskonstellationen in der Familie, unter Freunden, in der Schule sowie mannigfaltige innere und äußere Erlebnishorizonte, die sich auf niemals identische Art und Weise zu dem verschränken, was wir eine Person oder Persönlichkeit nennen. Die Beiträge dieses Bandes machen sich diesen weiten, auf den sozio-emotionalen Zusammenhang gerichteten Blick zu eigen, ohne indes krampfhaft jedes Kind psychosozial zu kontextualisieren oder jede geäußerte Position zu personalisieren. Eines indes verbietet sich kategorisch: »Hochbegabte« auf ihre Intelligenzleistungen oder Fähigkeitspotenziale zu beschränken.

Letzteres verdient der Erwähnung, da die schulpolitische, bildungsökonomische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit für Hochbegabte und Hochbegabung seit jeher an allererster Stelle den kognitiven Besonderheiten und Glanzleistungen gilt. Nur am Rande werden die Gefühle, Affekte, das Befinden, die Emotionsregulation oder überhaupt die sozio-emotionale Entwicklung in Betracht gezogen. In der erwähnten Bestandsaufnahme »Begabt sein in Deutschland« befasst sich nicht von ungefähr keines der 20 Kapitel mit einem dieser Themen. Erfreulicherweise aber scheint sich in dieser Hinsicht etwas zu ändern, insbesondere die einschlägige anglo-amerikanische Forschung hat damit begonnen, die Intelligenzfixierung aufzubrechen und damit zusammenhängende Vorurteile zu revidieren; das Vorurteil etwa, Hochbegabte seien unterkühlt, rational, kopfgesteuert: »Es gibt keine evidenzbasierte Forschung, die besagen würde, dass begabte und talentierte Kinder in irgendeiner Weise weniger emotional wären als ihre gleichaltrigen Peers« (Robinson 2002, S. xiv; Übers. d. Hrsg.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (vgl. z. B. Hoyningen-Süess/Gyseler 2006). Besonders das seit Ende der achtziger Jahre laufende Marburger Hochbegabtenprojekt (Rost 2009) lässt keinen Zweifel zu, dass bei den emotionalen Variablen in der Regel keine bedeutsamen Unterschiede zwischen hochintelligenten und weniger intelligenten Kindern zu verzeichnen sind. Die Ergebnisse dieser Studie lassen überdies die Annahme zu, dass hochintelligente Jugendliche innerhalb ihrer Altersgruppe emotional nicht labiler, sondern eher stabiler sind. Das würde mit den Erfahrungen von Beratungsstellen übereinstimmen. Es ist aktenkundig, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Einschätzung ihrer Eltern als überwiegend sozial integriert und emotional gefestigt gelten (vgl. Perleth/Lethner/Preckel 2006, S. 29).

Joan Freeman kommt nach 35-jähriger Forschung sogar zu dem Schluss, die »verbreitete Meinung, intellektuell Hochbegabte hätten mehr emotionale Probleme als durchschnittlich Begabte«, sei nicht nur ungerechtfertigt, sondern »ein gefährliches Vorurteil« (Freeman 2010, S. 106). Als ein wesentlich bedeutsamerer Entwicklungsfaktor als die Intelligenz- oder Begabungshöhe stellt sich das soziale Umfeld heraus. Freeman nennt als Ursachen für problematische Entwicklungen unter anderem fehlende Anerkennung, übermäßigen Leistungsdruck und das bereits erwähnte Labeling: »Eltern, die ihre Kinder als hochbegabt bezeichnen, sind häufig auch leistungsorientierter und mindern die emotionale Ausdrucksfähigkeit ihrer Kinder. Dies führt oft dazu, dass ihre Kinder schlechter angepasst sind als solche Kinder, deren Eltern die Bezeichnung »hochbegabt« nicht verwenden« (ebd., S. 95). Die so-



zio-ökonomische Herkunft gehört ebenfalls zu den Größen, die den sozio-emotionalen Werdegang bis hin zur Karriereplanung beeinflussen. Freeman berichtet von »Hochbegabten« aus finanzschwachen Elternhäusern, die sich bei der Universitäts- und Berufsentscheidung gegen prestigereiche Angebote entschieden haben, da sie den Kontakt mit höheren sozialen Schichten, die sie mit Recht dort vermuteten, umgehen wollten. Bei der Rekrutierung von gesellschaftlichen Spitzenpositionen und Eliten, das wird an diesem Beispiel schlagartig deutlich, spielen herkunfts- und persönlichkeitsbezogene Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle – eine erheblich größere gar, folgt man den Untersuchungen des Soziologen Michael Hartmann (2008), als »Begabung« oder »Leistung«, zwei abstrakte Kategorien, die, so viel steht fest, niemals isoliert von Herkunft und Persönlichkeit zur Geltung kommen.

### **Zu den Beiträgen des Buches**

Unser Buch gibt Einblicke in die Lebensumstände, Erfahrungswelten und die Emotionalität von Schülerinnen und Schülern, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie als hochbegabt gelten. Die Kinder befanden sich zum Zeitpunkt des ersten Interviews seit wenigen Wochen in speziellen schulischen Fördereinrichtungen. Der damit markierte biographische Einschnitt, man spricht von einem institutionellen Statuswechsel oder einer Statuspassage, war bei den Kindern daher sehr präsent, die vorausgegangenen schulischen und außerschulischen Erfahrungen ebenfalls. Diese Erlebnishöhe kommt in den Erzählungen zum Ausdruck. Um die Lebendigkeit und Authentizität zu erhalten, haben wir die Interviewaussagen so belassen, wie sie gesprochen wurden, lediglich einige grobe sprachliche Ungereimtheiten sind der flüssigeren Lesbarkeit wegen bereinigt worden.

Sämtliche Beiträge folgen der Überzeugung, dass die private und professionelle Förderung von »Hochbegabten« nicht über deren Köpfe hinweg geplant und vollzogen werden sollte. Der Band möchte zu einer selbstreflexiven, auf Wissen und Verständnis beruhenden Bildungspraxis beitragen, indem er die Hauptprotagonisten der Bildung, die Heranwachsenden, und deren Sicht der Dinge gleichsam von der Hinterbühne in den Vordergrund rückt.

In der von Timo Hoyer verfassten Fallgeschichte »Mutmaßungen über Ole« lernen wir einen Jungen kennen, der von Glück sagt, dass es ihn in die Hochbegabtenklasse verschlagen hat. Aus der Erzählung seines Bildungswegs, in der auch Aussagen seiner Eltern und Mitschüler einfließen, wird klar, warum das so ist. Mit den aus den Medien bekannten Vorstellungen von Hochbegabten hat Ole im Übrigen wenig zu tun. Wer in dem Jungen hauptsächlich dessen hohe Intelligenz wahrnimmt, übersieht so gut wie alle bildungsrelevanten Facetten seiner Persönlichkeit, seiner Emotionalität, seines Lernverhaltens.

Der anschließende Beitrag »Bindung und Begabung« folgt der Annahme, dass zwischen den lebensgeschichtlichen Erfahrungen sicherer Bindungen und der Ent-

faltung von Begabungen ein enger Zusammenhang besteht. Ein kognitiv verengtes Konzept von hoher Begabung, verdeutlicht Rolf Haubl, wird dem nicht gerecht, vor allem dann nicht, wenn ausgeblendet bleibt, dass es sich um eine normative Konstruktion handelt. Gelten »hochbegabte« Kinder im Vergleich mit anderen als »wertvollere« bildungspolitische Ressource, dann droht ihnen die Gefahr, stigmatisiert zu werden, was es ihnen erschwert, mit Freude zu lernen, und mehr noch: es gefährdet ihre Lebenszufriedenheit.

In »Nur kein Neid!« erweitert Rolf Haubl diesen Gesichtspunkt. Er legt dar, dass die Bildungsgeschichte von Kindern nicht nur in der Perspektive ihrer kognitiven Entwicklung betrachtet werden darf, sondern zugleich auf die mit ihr verschränkte emotionale und soziale Entwicklung zu achten ist. Auch wenn das generell gilt, so verschärft eine Auszeichnung als hochbegabt die Situation. Denn die derart ausgewiesenen Schülerinnen und Schüler sehen sich – samt ihrer erwachsenen Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) – mit mehr oder weniger realistischen Erwartungen konfrontiert, zu denen sie sich verhalten müssen. Die Auszeichnung ist keineswegs neutral, denn sie mobilisiert positive und negative Gefühle, die nicht nur auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zurückwirken, sondern auch ihr Selbstbild prägen. In den Forschungsgesprächen, die wir mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern geführt haben, findet sich eine Vielzahl von bemerkenswerten Beschreibungen darüber, was es für die Kinder sozial und emotional heißt, wenn ihnen eine Hochbegabung attestiert wird. Sie erregen Aufmerksamkeit, was zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit führt. In sozio-emotionaler Perspektive sind es Gefühle wie Neid, Scham und Stolz, deren Relevanz man in Forschung und Bildungspraxis bislang eher unterschätzt hat.

Ausgehend von den derzeitigen Forderungen nach einem inklusiven Schulsystem befasst sich der anschließende Beitrag »Da war ich auch sofort viel mehr integriert« mit der Separation, Integration oder Inklusion in der Begabungsförderung. Sowohl der aktuelle Forschungsstand, führt Gabriele Weigand aus, als auch die im Projekt befragten Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern liefern dazu keine eindeutigen Antworten. Dennoch vermag die Auseinandersetzung mit der Hochbegabung, insbesondere wenn man sie als Teil von Heterogenität betrachtet, einen wichtigen Beitrag zu einer konstruktiven Weiterentwicklung in Richtung von inklusiven Schulen der Vielfalt zu leisten. Zwar wird es weiterhin separierende und integrierende Formen individuellen und kooperativen Lernens geben (müssen), diese begründen sich im Rahmen eines inklusiven Schulverständnisses aber nicht durch ein bestimmtes Merkmal der Schülerinnen und Schüler, sondern sie sind anlass-, bedürfnis- und interessenbezogen. Begabungsfördernder differenzierter Unterricht, so die Bilanz, ist in jeder Schule möglich.

Die von uns interviewten Kinder haben ihre Regelschulklassen hinter sich gelassen und sind in Sonderförderzweige für Hochbegabte aufgenommen worden. Mit der individuellen Verarbeitung dieses institutionellen Übergangs beschäftigt sich Sara Widmann in ihrem Beitrag unter der Überschrift »So, du bist jetzt hochbegabt«. Die Schülerinnen und Schüler stehen im Laufe der sog. Transition vor unter-

schiedlichen Herausforderungen und Anpassungsleistungen, die es zu bewältigen gilt. Unter anderem müssen sie sich auf eine neue soziale Rolle einstellen. Sara Widmann zeigt auf, dass bei der nicht immer reibungslosen Rollenübernahme die jeweiligen Einstellungen der Eltern und Lehrer sowie die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Betroffenen von erheblicher Bedeutung sind.

Kenneth Horvath belegt in »Die doppelte Illusion der Hochbegabung« am Beispiel einer deutschen Hochbegabtschule, dass die Chancen, in den Vorteil der Begabungsförderung zu kommen, gesellschaftlich nach wie vor sehr ungleich verteilt sind. Dieser Umstand ist für die Hochbegabtenforschung und -förderung problematisch. Vorherrschende Konzepte und Vorstellungen von Hochbegabung blenden nicht nur real existierende Ungleichheiten aus, sie prägen auch die Selbstbilder von als hochbegabt diagnostizierten Schülerinnen und Schülern und damit die Lebensentwürfe, Deutungen und Haltungen jener, die in der nahen Zukunft gesellschaftliche Verantwortung tragen sollen. Eine soziologische Auseinandersetzung mit dem Wechselspiel von Ungleichheitsordnungen, Bildungspolitik, Pädagogik und Selbstentwürfen der Heranwachsenden kann helfen, eine Sensibilität für die gesellschaftliche Prägung aktueller (eigener) Vorstellungen von Begabung zu entwickeln – und so zu einer pädagogischen Praxis beitragen, die sich tatsächlich unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes orientiert.

Gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen sind für unser Verständnis von Begabung und Hochbegabung konstitutiv. Es ist kein Zufall, argumentiert Timo Hoyer in »Ich verstehe es halt so schnell und dann kann es auch schon schneller gehen«, dass die Bezeichnungen »Hochbegabung« und »Hochbegabte« erst in der fortgeschrittenen Beschleunigungsgesellschaft Furore machen. Die Kategorien haben sich in unserer Hochgeschwindigkeitsepoche durchgesetzt, weil sie die bildungslaufbahnentscheidende Ausdifferenzierung von Personen gestatten, die am besten für das Wettrennen um Wissenspatente und gesellschaftliche Spitzenpositionen ausgerüstet scheinen. Hochbegabte, denen die Gunst der schnellen Auffassungsgabe mitunter zur Bürde wird, repräsentieren eine schwindelerregend akzelerierte Zeit, in der Langsamkeit mehr und mehr unter Rechtfertigungsdruck gerät, allen voran in der Schule. Der Beitrag leuchtet den sozio-emotionalen Erfahrungsraum der hochbegabten Schülerinnen und Schüler aus, indem er deren Selbstverständnis, Lernverhalten, Schulerleben und Zeitmanagement beschleunigungsanalytisch auf den Prüfstand stellt.

»Momentan werden wir eben immer noch als Nerds dargestellt«, hat sich einer der von uns interviewten Schüler beschwert. Diese und ähnliche Aussagen veranlassen Janina Friedl und Timo Hoyer, der Frage nachzugehen, welche Vorstellungen – genannt Fremdbilder – von Hochbegabten in der Öffentlichkeit kursieren. Dafür haben sie zwei sehr unterschiedliche Typen von Quellen ausgewertet und miteinander in Beziehung gesetzt. Zunächst die Interviews der Eltern. Hier wird man auf Anheb »realistische« oder authentische Bilder von Hochbegabung und Hochbegabten vermuten. Doch die zutage tretenden Fremdbilder dürfen nicht kurzerhand für

Realität genommen werden, es sind und bleiben Konstrukte von Wirklichkeit. Anschließend wenden sich die Autoren der Bilderfabrik schlechthin zu: dem Spielfilm. Die analysierten Filme, in denen Hochbegabte im Mittelpunkt stehen, wird man nicht so leicht mit der Realität verwechseln, aber so fiktiv oder »unrealistisch« sie sein mögen, auch sie konstruieren Wirklichkeit. Der in den Interviews mehrfach geäußerte Wunsch der Heranwachsenden, man möge endlich mit den Klischees über Hochbegabte aufräumen, erfüllt sich in den arg typisierenden Filmen nicht.

Anschließend eine weitere Fallgeschichte. Pauls biographische Entwicklung ist durch eine Verlusterfahrung geprägt. Seine »Hochbegabung« erscheint in der Darstellung von Martina Möller als eine Art Rettungsanker, sie ermöglicht ihm die Bewältigung einer kritischen Lebenssituation.

In »Außer Rand und Band« werden wir Zeuge eines eskalierenden Gruppengesprächs mit Schülerinnen und Schülern einer Hochbegabtenklasse. Timo Hoyer dokumentiert einen kollektiven Kontrollverlust, der gruppenregressive Züge, Freiheitsbedürfnisse und unterschwellige Aggressionen offenbart, die von den ansonsten so disziplinierten Kindern im Schulalltag zurückgehalten oder verborgen werden. Der ausbrechende Tumult lässt für einen Moment die erheblichen sozio-emotionalen Anpassungsleistungen erahnen, die die hochbegabten Kinder für gewöhnlich erbringen.

Schließlich ein »Einblick in die Forschungspraxis«, in dem Rolf Haubl die methodologischen und methodischen Grundlagen unseres Forschungsprojekts erläutert. Das Projekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Eine Prozessanalyse von Bildungsverläufen in der Perspektive themenzentrierter qualitativer Interviews« versteht sich als ein Beitrag zu einer qualitativen Bildungsforschung, deren Anliegen es im konkreten Fall ist, Schülerinnen und Schülern, die als hochbegabt ausgezeichnet worden sind, samt ihren signifikanten erwachsenen Bezugspersonen (Eltern, Lehrer), einen geschützten Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie so offen wie möglich darüber sprechen konnten, was ihnen diese Auszeichnung bedeutet. Zum Abschluss eines Forschungsprojekts ist man in der Regel auch im Hinblick auf die gewählten Strategien der Datenerhebung und Datenauswertung klüger als zuvor. Deshalb reflektiert der Beitrag den Prozess: Was haben wir uns vorgenommen? Was ist uns gelungen, was nicht? In Auseinandersetzung mit diesen Fragen soll zugleich nachvollziehbar werden, welche Erfahrungen wir mit uns selbst und dem Thema gemacht haben.

## Danksagungen

Das besagte interdisziplinär angelegte Projekt ist eine Forschungskoooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, dem Sigmund-Freud-Institut Frankfurt am Main und der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Die Projektleitung lag bei Prof. Dr. Rolf Haubl (Frankfurt), Prof. Dr. Timo Hoyer (Karlsruhe), Dr. Inge Schubert (Frankfurt) und Prof. Dr. Gabriele Wei-

gand (Karlsruhe). Die Herausgeber möchten sich besonders herzlich bei Inge Schubert für ihr unermüdliches Engagement bedanken. Panja Schweder, Dr. Martina Möller und Linda Ziad danken wir für die Koordination der vielen Termine, für die Organisation des Interviewmaterials, die Planung der Workshops und Forschungstreffen und für die finanzielle Abwicklung, Letzteres in Kooperation mit Stefanie Machka (PH Karlsruhe) und Axel Scharfenberg (SFI Frankfurt).

An der konzeptionellen Entwicklung des Projekts, den Interviewerhebungen und der Auswertung waren seit 2009 eine Reihe von Personen beteiligt, manche von Anfang bis Ende, andere kürzer: Studierende, Promovierende und Habilitierende aus Karlsruhe und Frankfurt. Jede(r) einzelne hat zum Gelingen des Ganzen beigetragen. Wir bedanken uns dafür bei Erica Augello, Marizela Brkic, Simon Dechert, Clemens Dörrenberg, Janina Friedl, Lone Griessl, Sebastian Jentsch, Valérie Klaisle, Benjamin Klemm, Marlies Löttsch, Dr. Jan Lohl, Sabine Markert, Panja Schweder, Annelen Schreiber, Kathrin Waldbüßer, Anja Wandschneider-Yilmaz und Sara Widmann sowie bei Dr. Kenneth Horvath und Dr. Martina Möller, die in der Auswertungsphase dazugestoßen sind. Prof. Dr. Katharina Liebsch begleitete das Projekt als »critical friend« von Beginn an; ihre Anregungen waren ungemein wertvoll.

Ganz besonders möchten wir uns bei der Karg-Stiftung bedanken, die das Projekt seit 2011 finanziell unterstützt hat; namentlich gilt unser Dank Dr. Ingmar Ahl und Dr. Olaf Steenbuck.

Last but not least danken wir den Schulen und Schulleitungen, die bereit waren, an dem Projekt teilzunehmen. Unser besonderer Dank gilt den Personen, mit denen wir Gespräche führen durften: den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern und an erster Stelle den Schülerinnen und Schülern. Wir haben dadurch aufschlussreiche und zum Teil sehr ergreifende Einblicke in die Lebens- und Erfahrungswelt von hochbegabten Kindern gewonnen, auf die wir nicht mehr verzichten möchten.

Karlsruhe und Frankfurt am Main, April 2014

*Timo Hoyer, Rolf Haubl und  
Gabriele Weigand*

## Literatur

- Freeman, J. (2001): *Gifted Children Grown up*. London: Fulton.
- Freeman, J. (2010): Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte: Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschul-erziehung, Bildungsbenachteiligung*. Münster et al.: Waxmann, S. 85–124.
- Friedrichs, J. (2008): *Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Giesinger, J. (2008): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–291.

- Hartmann, M. (2008): Elitesoziologie. Eine Einführung. 2. korr. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Heller, K. A. (2008): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin: Lit.
- Heller K. A./Ziegler, A. (Hrsg.) (2007): Begabt sein in Deutschland. Berlin: Lit.
- Hoyer, T./Weigand, G./Müller-Oppliger, V. (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hoyningen-Süess, U./Gyseler, D. (2006): Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Meyer, K./Streim, B. (2013): Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 59, S. 112-130.
- Perleth, Ch./Lethner, C./Preckel, F. (2006): Husten Hochbegabte häufiger? Oder: Eignen sich Checklisten für Eltern zur Diagnostik hochbegabter Kinder und Jugendlicher? In: news & science. Sonderheft, S. 27-29.
- Preckel, F./Baudson, T. G. (2013): Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern. München: C. H. Beck.
- Robinson, N. M. (2002): Introduction. In: Neihart, M./Reis, S. M./ Robinson, N. M./Moon, S. M. (Ed.): The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, S. xi-xxiv.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2009): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. 2., erw. Aufl. Münster et al.: Waxmann.
- Siegle, D. (2008): The Time is Now to Stand Up for Gifted Education: 2007 NAGC Presidential Address. In: Gifted Child Quarterly, Spring 2008, Vol. 52, S. 111-113.
- Ziegler, A./Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systematischen Perspektive. In: journal für begabtenförderung 2. 10. Jg., S. 6-31.