

Neugierig + talentiert = hochbegabt?

Hochbegabte (an)erkennen und fördern

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung
Sachsen-Anhalt (LISA)
Riebeckplatz 9
06110 Halle (Saale)

Titelfoto: © Fotolia.de

ISSN: 1438 – 4787

Layout: Doreen Eckhoff / Kathrin Quenzler

Druck: druckhaus köthen GmbH

LISA Halle (Saale) 2011 (1104) 1. Auflage – 900

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort	5
----------------------	----------

1	Besondere Begabungen erkennen.....	6
1.1	Zur Diagnostik von Hochbegabung.....	6
1.2	Schulpsychologische Beratung bei Hochbegabung	21

2	Die Problematik hochbegabter Underachiever	29
2.1	Herausforderung Hochbegabung – zwischen Mythos und Modell	29
2.2	Von der Gabe zur Hochbegabung oder: Warum scheitern manche Exzellenzen?	34

3	Optimale Förderung – geht das?.....	41
3.1	Hochbegabtenförderung an der CJD Christophorusschule Droyßig	41
3.2	Lust auf Schule – das Wollen lernen	51
3.3	Elternarbeit in der Schule – Erfahrungen und Probleme... ..	64

4	Das System der Begabtenförderung in Sachsen-Anhalt	72
4.1	Schulische Fördermaßnahmen im Überblick	72
4.2	Das Konzept der Netzwerkschulen und die Fortbildung zum begabungsfördernden Lernbegleiter.....	78
4.3	Netzwerkschulen im System der Begabtenförderung in Sachsen-Anhalt	83
4.4	Übersicht über Ansprechpartner und Experten zum Thema Hochbegabung und Begabungsförderung in Sachsen-Anhalt.....	88
4.5	Sachsen-Anhalts Schülerlabore als außerschulische Lernorte	89
4.6	Mobiler Sonderpädagogischer Diagnostischer Dienst – MSDD	94

5	Anhang.....	96
5.1	Glossar.....	96
5.2	Autorenverzeichnis	97

Vorwort

Viele Menschen verknüpfen mit dem Begriff der Begabung, dass es sich dabei um ein unumstößliches und gegebenes Phänomen handelt. Diese statische Sichtweise gilt aber mittlerweile als überholt, denn das Begabungspotenzial ist etwas, das sich entwickelt und entfaltet.

Innerhalb der Faktoren, die für persönlichen Erfolg wichtig sind, wird die Begabung nur am Rande genannt. Viel ausschlaggebender sind Kompetenzen und Motivation, wobei letztere stark abhängig von der Anerkennung durch das soziale Umfeld ist.

Um Begabungen entfalten zu können, ist eine Frühförderung von Fähigkeiten, Kreativität und Engagement geboten.

Mit dem Schuljahr 2006/07 nahm die Koordinierungs- und Beratungsstelle für Hochbegabtenförderung im Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) ihre Arbeit auf. Als Ergebnis der bisher durchgeführten Fallberatungen wird deutlich, wie eng Schulerfolg und Motivation miteinander verzahnt sind und wie wichtig Anerkennung und Förderung für Begabungspotenziale sind.

Für alle Lehrkräfte stellt die individuelle Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen, die im traditionellen Unterricht keine ihren Fähigkeiten entsprechende Lernentwicklung nehmen können und häufig auch Verhaltensauffälligkeiten zeigen, eine besondere pädagogische Herausforderung dar. Auf der anderen Seite haben aber auch Schüler und Schülerinnen mit guten und sehr guten Leistungen ein Recht darauf, darüber hinaus gefördert und gefordert zu werden. Kognitive Begabungen müssen ebenso wie musikalische oder sportliche trainiert werden, denn nur so können sie sich gut ausprägen und verkümmern nicht. Dabei muss beachtet werden, dass gute Förderung früh genug ansetzen sollte, da für eine volle Entfaltung nur ein bestimmtes Zeitfenster zur Verfügung steht.

Förderung kann auf vielfältige Weise erfolgen und benötigt gemeinsames Arbeiten von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und natürlich Eltern.

Zum Thema „Hochbegabung (an)erkennen und fördern“ wurden in Kooperation mit der Koordinierungs- und Beratungsstelle mehrere Fachtagungen mit Vertretern verschiedener Institutionen durchgeführt. Ergänzend kamen schulinterne Fortbildungen und spezielle für Schulleitungen dazu. Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Aufbau eines landesweiten Schulnetzwerks, zu dem momentan 14 Grundschulen und Gymnasien gehören, die das Gütesiegel „Begabungsfördernde Schule“ erreichen wollen. Mit der vorliegenden Broschüre soll ein Überblick zu den bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen im Bereich Hochbegabungsförderung in Sachsen-Anhalt gegeben werden.



Dr. Siegfried Eisenmann
Präsident des LISA

1 Besondere Begabungen erkennen

1.1 Zur Diagnostik von Hochbegabung

Inge Jüling, Wolfgang Lehmann

Das Problem der Diagnostik von Hochbegabung hängt eng mit der Frage zusammen „Was ist Hochbegabung?“ Dabei ist Hochbegabung alles andere als ein genau definierter Begriff (Rost, D. H. 1991). Dies hat Auswirkungen auch auf das Erkennen von Hochbegabungen. Bei den Überlegungen, woran man denn hochbegabte Menschen erkennen kann, stößt man auf vielfältige Vorurteile (z. B. Klassenprimus, Schulversager, Außenseiter). Sie sind aber im konkreten Einzelfall nicht besonders hilfreich. Eltern und Lehrkräfte als Bezugspersonen möchten wissen, an welchen Merkmalen sie denn hochbegabte Kinder und Jugendliche sicher erkennen können. Hochbegabungsdiagnostik muss nun einerseits wis-

senschaftlich begründet, aber andererseits auch praktisch zu realisieren sein.

Um es gleich vorweg zu nehmen: Checklisten oder Merkmalslisten, deren Abarbeitung zur Erkenntnis „hochbegabt“ oder „nicht hochbegabt“ führen soll, haben vielfache Verbreitung gefunden. Sie sind aber keinesfalls wissenschaftlich abgesicherte Instrumente.

**Merkmalschecklisten
haben Verbreitung
gefunden, aber sie sind
keine verlässlichen
Messinstrumente.**

Mit ihnen können weder Laien noch Psychologen Hochbegabte zuverlässig diagnostizieren. Trotzdem werden wir

später darauf zurückkommen, weil sie nach unserer Meinung trotz Einschränkungen und in Ermangelung anderer diagnostischer Möglichkeiten für Eltern und Lehrkräfte einen Beitrag zur Diagnostik leisten können.

Im Folgenden soll es um Fragen gehen, wie: Was kann Hochbegabungsdiagnostik leisten und wo gibt es Einschränkungen? Was ist bei der Diagnostik von Hochbegabung von besonderer Bedeutung? Wer kann und wer sollte überhaupt diagnostizieren? Wann sollte eine Diagnostik stattfinden?

Betrachten wir zunächst aus psychologischer Perspektive, von welchen theoretischen Grundlagen die Diagnostik von Hochbegabung ausgehen kann.

Unterschiedliche Hochbegabungstheorien – was heißt das für die praktische Diagnostik?

Es gibt sehr unterschiedliche theoretische Vorstellungen darüber, was denn Hochbegabung eigentlich ist. So wird bei eindimensionalen Modellen Hochbegabung als weit überdurchschnittlich ausgeprägte allgemeine Intelligenz verstanden.

Mehrdimensionale Modelle dagegen beziehen vielfältige andere Variablen ein, die oft auch als Moderatorvariablen bezeichnet werden.

Es können nicht-kognitive Personenmerkmale sein, wie Motivation, Kreativität, Fleiß, Ausdauer, Stressbewältigungsstrategien, Prüfungsangst, Selbstwertkomponenten, emotionale Stabilität und viele andere mehr und auch Umweltfaktoren, wie Familien- und Klassenklima, Peers, kritische Lebensereignisse und anderes. Hinzu kommt, dass neben der intellektuellen Hochbegabung auch künstlerische, musikalische, psychomotorische, soziale oder praktische Begabungen in einzelne Modelle

eingehen. Da aus (schul-)psychologischer Sicht jedoch nur intellektuelle Hochbegabung diagnostiziert werden kann, geht es im Folgenden überwiegend um diesen Aspekt.

Klare Entscheidungskriterien für die Diagnose Hochbegabung gibt es nicht.

gend um diesen Aspekt.

In der Schul- und Beratungspraxis stehen oftmals konkrete Fragen im Zusammenhang mit Hochbegabung, wie z. B.: Sollte dieses Kind durch eine spezielle Maßnahme gefördert werden oder ist es damit überfordert? Sind die Verhaltensauffälligkeiten eines bestimmten Schülers vor allem mit seiner Hochbegabung zu begründen? Die Praktiker müssen also trotz des theoretischen „Dschungels“ über Hochbegabung versuchen, wissenschaftlich begründete Antworten auf solche Fragen zu finden, denn sie verbindet das Ziel, möglichst alle

hochbegabten Kinder und Jugendlichen adäquat zu fördern. Zur Erklärung von Hochleistung auf der Grundlage von Hochbegabung ist es also angebracht, nicht nur hoch ausgeprägte kognitive Fähigkeiten zu betrachten, sondern man müsste viele Merkmale diagnostisch bestimmen. Das heißt, man müsste sich auf inhaltlich breite und zeitlich umfangreiche Untersuchungen einstellen. Außerdem benötigt man entsprechende Verfahren bzw. Möglichkeiten zur Erfassung vieler Variablen. Wenn die Diagnose Hochbegabung bei einem Kind oder Jugendlichen auch von verschiedenen Personen- und Umweltkomponenten abhängig gemacht wird, sind stringente Entscheidungskriterien für die Diagnose Hochbegabung erforderlich und die gibt es aber zur Zeit nicht.

Ist eine eindeutige Diagnose Hochbegabung überhaupt möglich?

Betrachtet man die Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter, findet man eine Vielfalt von Beschreibungen. Die Palette erstreckt sich von leistungsexzellenten, hoch motivierten, sozial gut integrierten Schülern über relativ unauffällige Hochbegabte im mittleren Leistungsbereich ohne hervorstechende Merkmale bis hin zu sozial isolierten Kindern und Jugendlichen, die wenig Selbstvertrauen zeigen, schulische Anforderungen ablehnen oder gar die Schule verweigern. Die große Heterogenität in der Gruppe Hochbegabter demonstriert, dass es den Hochbegabten eigentlich nicht geben kann. Bezüglich nicht-kognitiver Merkmale unterscheiden sich Hochbegabte sehr stark voneinander: manche erscheinen ängstlich, mutlos, schlecht organisiert, andere sind fröhlich,

ausgeglichen und zielstrebig, manche treten überheblich, provozierend und besserwisserisch auf, andere gelten als zuverlässige Partner für Gleichaltrige und Erwachsene, vermitteln in der Gruppe oder wirken ausgleichend bei Konflikten. Es fällt also sehr schwer, bezüglich der nicht-kognitiven Merkmale und auch bezüglich der sozialen Umwelt

Hochbegabten ist eines gemeinsam – eine ausgeprägte Intelligenz.

einen gemeinsamen Nenner für alle Hochbegabten auszumachen. Was aber alle intellektuell Hochbegabten verbindet, ist ihre besonders hoch ausgeprägte Intelligenz. Bei aller Vielfalt der theoretischen Vorstellungen über Hochbe-

gabung steht also die Intelligenz im Mittelpunkt. Und Intelligenz ist notwendiger Bestandteil der Diagnostik von Hochbegabung auch dann, wenn weitere Kriterien in den Modellen genannt werden (Süß, H.-M. 2006).

Es besteht relative Übereinstimmung darüber, einen Intelligenzquotienten (IQ) von 130 als cut-off-Wert zu nutzen, wenngleich dieser Wert auch relativ willkürlich festgelegt wurde. Von intellektueller Hochbegabung spricht man ab einem IQ von 130 bzw. einem Prozentrang von 97,5. Oder anders gesagt: Ein als hochbegabt Diagnostizierter gehört zu den 2,5 % der Intelligenztestbesten. Bei der Diagnostik ist die Intelligenz unverzichtbar, wenn man eindeutig entscheiden will, ob eine intellektuelle Hochbegabung vorliegt oder nicht.

Checklisten ermöglichen keine zuverlässige Diagnose, können aber beim Erkennen helfen.

Wir können festhalten: Hochbegabte unterscheiden sich von durchschnittlich Begabten durch ihre hohen intellektuellen Fähigkeiten. In ihren nicht-kognitiven Merkmalen ist der Unterschied zu ihren durchschnittlich begabten Alterskameraden gar nicht so klar. Wo liegt also das Problem? Die Diagnostik von Hochbegabung wird dadurch erschwert, dass Hochbegabung eine latente Variable ist. Das heißt: Hochbegabung ist das Potenzial zu hoher, außergewöhnlicher Leistung (Performanz). Hochbegabung ist nur manchmal an hoher Leistung zu erkennen, nicht immer. Hochbegabte sind demnach nicht immer Hochleistende. Die Gefahr, die Hochbegabung eines Kindes oder Jugendlichen zu übersehen, besteht dann, wenn sie sich nicht in adäquaten Leistungen äußert. Insbesondere bei Lehrkräften liegt der Fokus ihrer Aufmerksamkeit auf schulischer Leistung, die sie ja tag-

täglich bei Schülern beobachten, abfordern und bewerten.

Hochbegabung und außergewöhnliche Leistungen gehören nicht unbedingt zusammen.

Aber wer, wenn nicht die unmittelbaren Bezugspersonen (vor allem Eltern, Lehrkräfte, Erzieher, Trainer, AG-Leiter usw.) können zum Erkennen verdeckter, versteckter, verborgener Hochbegabung beitragen? Ihre Beobachtungen und darauf basierenden Vermutungen sind oft von ausschlaggebender Bedeutung, denn davon hängen oft alle weiteren Schritte (Diagnostik und Förderung) ab oder sie kommen erst gar nicht zustande.

Um möglichst keinen besonders Begabten zu übersehen, wird immer wieder gefragt, was denn das Charakteristische im Verhalten von Hochbegab-

ten sei. Der Wunsch, mit einer Merkmals- oder Checkliste die Frage, ob hochbegabt oder nicht eindeutig zu beantworten, ist nicht zu erfüllen. Viele Checklisten enthalten eine mehr oder weniger beliebige Aufzählung von Eigenschaften, sozialen Verhaltensweisen und Lernbesonderheiten. Allerdings treffen solche Punkte oft nicht nur auf hochbegabte Kinder und Jugendliche zu, sondern ebenso auf durchschnittlich Begabte (z. B. geringes Schlafbedürfnis, Abneigung gegenüber Routinetätigkeiten). Gelegentlich sind auch widersprüchliche Merkmale in den Listen enthalten (z. B. frühes Sprechenlernen bzw. spätes Sprechenlernen). Darüber hinaus sind manche Angaben sehr vage und jeder kann darunter etwas anderes verstehen (z. B. ungewöhnliches Urteilsvermögen, hohe Sensibilität für Recht und Unrecht, deutliches Führungsverhalten, hohe Ansprüche an sich und andere).

Merkmale des Lernens und Denkens, der Arbeitshaltung und des Sozialverhaltens bei Hochbegabten

Merkmale, die Begabung leicht erkennen lassen		Schwierig zu erkennende Begabung	
Das Kind / der Jugendliche ...		Das Kind / der Jugendliche ...	
1.	... kann logisch, abstrakt denken, verallgemeinern	1.	... ist gut beim Problemlösen, aber erst, wenn Interesse geweckt ist
2.	... ist intellektuell neugierig, lernt gern, leicht, schnell	2.	... wirkt gedankenverloren, wie in anderer Welt
3.	... kann sich lange beim Problemlösen konzentrieren, intensiv beobachten	3.	... wirkt unaufmerksam, unruhig, zerfahren
4.	... kann punktuell oder global denken, beachtet Details und Überblick	4.	... wirkt verworren, wie ohne Zusammenhang der Gedanken
5.	... besitzt einen reichen Wortschatz, ist redegewandt	5.	... zeigt viele Flüchtigkeitsfehler im Schriftlichen
6.	... hat viele „geistige“ Interessen, liest auch Erwachsenenliteratur	6.	... zeigt bestimmte Vorlieben, der Eindruck von begrenzten Interessen kann entstehen
7.	... ist leistungsmotiviert, wird als „Streber“ eingeordnet	7.	... gibt absichtlich keine/falsche Antworten, um „normal“ zu erscheinen
8.	... hat Freude an anspruchsvollen Aufgaben, ein hohes Lern- und Arbeitstempo	8.	... scheut Fleißarbeit, ist nachlässig im Schriftlichen, verweigert Leistungen
9.	... arbeitet dauerhaft und gleichmäßig	9.	... zeigt Wissen, Fähigkeiten nur sporadisch, zeigt geringen Arbeitsaufwand
10.	... hat Führungsqualitäten (Unterrichtsgespräch, Organisation)	10.	... zieht sich von der Gruppe zurück, gibt an, zeigt sich überheblich
11.	... ist sozialintegrativ, regelgeleitet, normgebunden	11.	... ist überkritisch, verstößt bewusst gegen Regeln, stellt sich gegen die Klassenmehrheit
12.	... sucht persönlichen Kontakt zum Lehrer, zu bestimmten Schülern, um zu fachsimpeln	12.	... stellt provokatorische Fragen, zeigt sich besserwisserisch

Intelligenztests basieren auf unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen.

Die Messung der Intelligenz ist dem Aufgabenbereich der Psychologen/Schulpsychologen zuzuordnen, denen dafür die entsprechenden Tests zur Verfügung stehen. Nun ist aber die Intelligenz nicht mit einem „Einheitstest“ (Preckel, F. & Brüll, M. 2008) zu erfassen. Die Intelligenz ist keine physikalische Größe (wie z. B. Körpergewicht oder -größe), die mit einer Art Waage oder Messlatte mit einer entsprechenden Skala genau und eindeutig gemessen werden kann. Die Intelligenz ist ein theoretisches Konstrukt, das vom jeweiligen Intelligenztest mehr oder weniger umfassend abgeprüft wird. Das, was gemessen wird, hängt demnach davon ab, welches theoretische Modell der Konstruktion des Tests zu Grunde liegt. Die einzelnen Intelligenzmodelle beinhalten jeweils unterschiedlich viele Intelligenzdimensionen, deren Grad an Spezifik bzw. Generalität jeweils anders ist. So gibt es neben dem Generalfaktor g der Intelligenz spezifische Intelligenzfaktoren. Das

weist darauf hin, dass manche Intelligenztestwerte eher allgemein mit unterschiedlichen kognitiven Leistungen zusammenhängen (Interpretation eines geschichtlichen Ereignisses oder Lösen eines mathematischen Problems oder Aufbau eines physikalischen Versuchs), während andere überwiegend mit bestimmten Teilbereichen zusammenhängen (verbale Testergebnisse mit der Deutschnote).

Intelligenztests sehen nicht nur äußerlich sehr verschieden aus, ihnen liegen auch unterschiedliche Auffassungen, was Intelligenz ist, zugrunde.

Ein anderes Modell geht von fluider und kristalliner Intelligenz aus. Während die fluide Intelligenz mehr mit der Schnelligkeit, Flüssigkeit und Umstellbarkeit des Denkens zusammenhängt und als weniger lernabhängig gilt, steht die kristalline Intelligenz viel

stärker im Zusammenhang mit dem Wissen, das man sich im Laufe des Lebens und Lernens angeeignet hat.

Intelligenztests unterscheiden sich auch in ihrer äußeren Erscheinung und in den Festlegungen zur Durchführung deutlich voneinander. So gibt es Tests, die nur einen Aufgabentyp beinhalten (z. B. ausschließlich Figurenmaterial), andere zeichnen sich durch vielfältige Aufgabenformen aus (z. B. sprachliche, rechnerische, räumliche Aufgaben). Bei manchen Tests bzw. Testaufgaben kommt es auch auf das Tempo der Bearbeitung an, bei anderen spielt die Bearbeitungsgeschwindigkeit keine entscheidende Rolle. Das Ergebnis wird bei einigen Tests in einem Gesamtwert für alle Aufgaben ausgedrückt, bei anderen Tests kann ein Profil erstellt werden, das die Leistungen in verschiedenen Anforderungsbereichen darstellt, so dass man auf Stärken und Schwächen schließen kann.

Herausragende Leistungen werden nicht nur von Hochbegabten erbracht.

Bevor wir uns genauer der Intelligenzdiagnostik als dem Kernstück der Hochbegabung zuwenden, kommt es uns zuvor darauf an, sehr deutlich zu machen, dass sowohl Diagnostik als auch Förderung von Begabten sich nicht nur auf die oberen 2 bis 3 % der Schüler beziehen kann. Das ist aus verschiedenen Gründen viel zu eng gegriffen. Nur diese Personengruppe im Zentrum von Diagnostik und Förderung zu sehen, wäre nur dann sinnvoll, wenn nur diese Personen herausragende Leistungen erbringen würden, wenn also Hochbegabung gleich Hochleistung wäre.

Hochbegabung ist eine Disposition, aber keine Garantie für Leistungsexzellenz. Viele Lehrkräfte, Erzieher und Eltern kennen Kinder und Jugendliche, die vermutlich das „Zeug“ zu hervorragenden Leistungen haben, vielleicht auch hochbegabt sind, die aber selten oder nie ihr Potenzial in Leistung umsetzen. Ihre Hochbegabung nützt somit weder ihnen selbst noch ihren Mitmenschen.

Zwar wird von Hochbegabten Hochleistung erwartet, aber diese Erwartung trifft nicht immer zu. Ziegler (2008) weist

darauf hin, dass es fast der Hälfte der hochintelligenten

Entscheidend für Leistung sind Ausdauer und Interesse.

Schüler nicht gelingt, entsprechend hohe Leistungen zu zeigen. Wenn man nun die Hochleistenden betrachtet, zeigt sich, dass nur etwa 15 % von ihnen den für Hochbegabung üblichen IQ-Wert von 130 erreichen. Wenn wir von der Normalverteilungskurve ausgehen, lassen sich mindestens 15 % unserer Schüler dem überdurchschnittlichen Intelligenzbereich zuordnen. Der durchschnittliche IQ von Erfindern und innovativ Tätigen liegt „nur“ zwischen 126 und 128 (Ziegler, A. 2006). In der Untersuchung von Rost (2000) betrug bei der Gruppe der schulisch Hochleistenden der IQ-Mittelwert 114.

Hochleistungen sind nicht allein mit einer sehr hohen Intelligenz, also mit Hochbegabung zu erklären. Sie ist nur eine Komponente, die zur Hochleistung führen kann. In aller Regel wird Leistungsexzellenz hart erarbeitet. Der Weg zur Spitze

ist nicht nur lang (10-Jahre-Regel mit mindestens 10 000 Stunden intensiven Lernens/Trainierens), er ist auch mühsam und muss nicht immer Spaß machen. Ob jemand in einem bestimmten Bereich Expertise entwickelt, ist also keineswegs nur an den Nachweis von Hochbegabung gebunden. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person einmal Leistungsexzellenz zeigt, bei einem IQ von 118 bis 120 am höchsten (Ziegler, A. 2008). Hoch- und Höchstleistungen, ob sie uns als Erfindungen, Patente, Entdeckungen, Forschungsergebnisse, Siege in Wettbewerben o. a. begegnen, basieren auf intensiver Beschäftigung im entsprechenden Gegenstandsbereich. Salopp ausgedrückt, kann man sagen, dass ein gutes Begabungspotenzial wohl nicht schaden kann, dass ein gewisser Schwellenwert bezüglich intellektueller Fähigkeiten sicher überschritten werden muss, um Leistungsexzellenz zu erreichen. Aber von entscheidendem Einfluss sind dann vor allem nicht-kognitive Merkmale, wie Motivation, Interesse und Ausdauer im Zusammenspiel mit weiteren Einflussfaktoren, wie Lehrern, Eltern, Mitschülern, Trainern.

Was drückt der IQ aus?

Im Ergebnis einer Testung liegt meist ein IQ oder ein anderer Normwert (T-Wert, Prozentrang) für die Leistung der getesteten Person vor. Was sagt der IQ nun aus?

Der IQ beschreibt die Lage des individuellen Testwertes im Verhältnis zum Mittelwert einer Vergleichsgruppe unter Berücksichtigung der Streuung. Der IQ drückt also aus, wie gut dieses Individuum im Vergleich etwa zu Gleichaltrigen im Test abgeschnitten hat. Der heute oft verwendete IQ ist normiert auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 15. Anders ausgedrückt: ein IQ zwischen 85 und 115 gilt als durchschnittliche Intelligenz (sie ist also eine Standardabweichung über bzw. unter dem Mittelwert zu lokalisieren). Etwa 68 % aller Leistungen der getesteten Personen entfallen in diesen Bereich, der anschaulich mit Hilfe der Normalverteilungskurve dargestellt werden kann. Jeweils etwa 14 % der Personen sind im Bereich zwischen 85 und 70 bzw. 115 und 130 mit niedriger bzw. hoher Intelligenz einzuordnen, das sind also jeweils zwei Standardabweichungen

unter bzw. über dem Mittelwert der Verteilung. Nur selten (jeweils etwa bei 2 %) sind IQ-Werte über 130 (das entspricht sehr hoher Intelligenz) bzw. unter 70 (das entspricht sehr niedriger Intelligenz) anzutreffen. Manchmal werden auch T-Werte statt der IQ-Werte verwendet. Sie drücken prinzipiell nichts anderes aus als der IQ. Bei den T-Werten liegt der Mittelwert bei 50, 10 T-Punkte entsprechen einer Standardabweichung, d. h., eine durchschnittliche Leistung liegt im T-Wert-Bereich zwischen 40 und 60.

IQ-Punkte werden nicht wie vom Maßband abgelesen.

IQ-Punkte oder T-Werte werden aber nicht wie von einem Zentimetermaßstab abgelesen. Der Psychologe nutzt die Normen des Intelligenztests, die im Verlauf der Testentwicklung durch die sogenannte Eichung oder Normierung gewonnen wurden. Die Normen stellen ein Bezugssystem dar, das aus den Testleistungen vieler Individuen (einer repräsentativen

Stichprobe) erstellt wurde. Es handelt sich dabei vor allem um Personen der gleichen Altersgruppe, der gleichen Klassenstufe, des gleichen Schultyps usw. So kann schließlich aus den Antworten eines Kindes oder eines Jugendlichen mit Hilfe der Testnormen z. B. ein IQ-Wert abgelesen werden, der diese individuelle Leistung mit den Leistungen der entsprechenden Referenzgruppe vergleicht. Recht anschaulich lässt sich das Testergebnis auch mittels der Prozentränge erklären. Dazu kann man sich vorstellen, dass sich alle Kinder bzw. Jugendlichen der entsprechenden Altersgruppe oder Klassenstufe nach ihrer Leistung im Test in einer Reihe mit 100 Rangplätzen aufstellen. Wenn ein Kind also in dieser Reihe auf dem Rangplatz 98 steht, heißt das, dass es im Test die meisten Kinder hinter sich gelassen hat, also besser als etwa 98 % der anderen abgeschnitten hat. Nur etwa 2 % der Alterskameraden zeigten eine noch bessere Leistung. Der Prozentrang von 98 ist einem IQ von etwa 131 gleich zu setzen.

Klüger oder gleich klug?

Der durch die Intelligenztestung gewonnene zahlenmäßige Wert erweckt den Eindruck, dass man die intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen punktgenau in einem Test erfassen kann. Auch wenn der Intelligenztest äußerst sorgfältig konstruiert, durchgeführt und ausgewertet wurde, täuscht das Resultat in Form des IQ-Wertes (oder eines anderen Wertes) eine Messgenauigkeit vor, die nicht realistisch ist. Man muss wissen, dass kein psychologisches Messinstrument perfekt ist. Jeder gemessene Wert ist mit einem Fehler behaftet und daher nicht mit dem sogenannten wahren Wert identisch, d. h. mit der tatsächlichen Ausprägung der Intelligenz. Somit ist also der IQ-Wert immer nur eine Annäherung an den wahren Wert. Man kann mit dem

Vertrauens- oder Konfidenzintervall angeben, dass z. B. mit 95 %iger Sicherheit der wahre Wert der Person innerhalb eines bestimmten IQ-Bereiches liegt. So bedeutet z. B. ein IQ von 130, dass der wahre Wert für diese Person mit

Kein psychologisches Messinstrument ist perfekt. Jeder gemessene Wert ist mit einem Fehler behaftet.

95 %iger Wahrscheinlichkeit zwischen etwa 126 und 134 IQ-Punkten liegt. Für praktische Zwecke genügt es oft zu wissen, ob eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenz diagnostiziert wurde. Das Vertrauensintervall ist eine Hilfe, wenn man z. B. beurteilen will, ob zwei Perso-

nen sich in ihrer Testleistung bedeutsam unterscheiden oder ob die Unterschiede zufällig sind. Überschneiden sich die Konfidenzintervalle trotz unterschiedlichem IQ-Wert, weist das darauf hin, dass die Leistungen der beiden Personen als gleich zu betrachten sind.

Mit Hochbegabungsdiagnostik ist auch manchmal die Frage nach besonderen Begabungsschwerpunkten verbunden. Es kann also die Erkenntnis bedeutsam sein, ob eine Person in verschiedenen Testteilen oder Untertests (z. B. sprachliche, mathematische, räumliche, kreative Aufgaben) ein jeweils ähnliches Niveau erreicht hat oder ob es bedeutsame Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Aufgabebereichen gibt. Auch hier kann das Vertrauensintervall bei der Einschätzung hilfreich sein.

Hochbegabt oder doch nicht hochbegabt?

Gelegentlich können Testergebnisse auf Unverständnis stoßen, wenn eine Person zwei verschiedene Intelligenztests absolviert. Manchmal ergibt sich die Frage: Ist es denn möglich, dass ein und dieselbe Person mit dem einen Test als hochbegabt und in dem anderen Test als nicht hochbegabt klassifiziert wird? Nach allem, was wir über verschiedene Theorien der Intelligenz und über messtechnische Fragen im Überblick erfahren haben, sollte es uns nicht verwundern, dass tatsächlich verschiedene Resultate bei verschiedenen Tests vorliegen können, auch wenn die Person diese Tests zeitnah nacheinander absolviert hat. Zwar ist es unwahrscheinlich, dass die Ergebnisse gravierende Differenzen zeigen, denn Intelligenztests korrelieren relativ hoch miteinander, aber die IQ-Werte können durchaus einige Punkte

auseinander liegen, z. B. in einem Test 127, in dem anderen 132.

Wir wissen, dass verschiedene Intelligenztests unterschiedliche Fähigkeiten aus dem Intelligenzspektrum erfassen, kein Test aber erfasst alle Fähigkeiten. Für Laien können zwei unterschiedliche IQ-Werte als Testresultat insbesondere dann unverständlich erscheinen, wenn für beide der gleiche Begriff benutzt wird, z. B. allgemeine Intelligenz. Während der eine Test beispielsweise

Ergebnisse von Intelligenztests ein und der selben Person können durchaus unterschiedlich ausfallen.

anhand von Figurenmaterial schlussfolgerndes Denken prüft, kann das andere Testergebnis als Gesamtwert vorwiegend

aus verbalen Leistungen ermittelt worden sein und auch als allgemeine Intelligenz angeboten werden. Dieses Beispiel macht deutlich, dass der IQ kein absolutes Maß ist. Hinzu kommt, dass die Resultate zweier Tests auch noch aus anderen Gründen unterschiedlich ausfallen können. So kann z. B. die Tagesform durch die aktuelle Motivation oder durch andere innere oder äußere Einflussfaktoren begünstigt oder beeinträchtigt sein. Aber auch Trainingseffekte sind denkbar. Solche Faktoren spielen beispielsweise bei der Messung unserer Körpergröße keine große Rolle (am Abend sind wir vielleicht einen bis zwei cm kleiner als am Morgen), wohl aber bei psychologischen Messungen.

Einmal hochbegabt – für immer hochbegabt?

Gelegentlich entsteht der Eindruck, dass sich Eltern hochbegabter Kinder zurücklehnen, wenn sie von (Schul-)Psychologen das Testergebnis ihres Kindes erfahren. Sie nehmen an, dass dieser IQ-Wert nun lebenslang Bestand hat. Und tatsächlich gehört die Intelligenz bei uns Menschen zu den relativ stabilsten Merkmalen. Deswegen ist es ja auch möglich, aus Intelligenztestergebnissen Prognosen z. B. über den schulischen Erfolg abzuleiten. Aus Daten von Gruppenuntersuchungen ergibt sich die Erkenntnis, dass der Rangplatz einer Person innerhalb der Vergleichsgruppe auch über längere Zeit beibehalten wird. Wenn z. B. bei einem Kind in der 2. Klasse eine überdurchschnittliche Intelligenz diagnostiziert wurde, ist i. d. R. nicht zu erwarten, dass dieses Kind z. B. in der 6. Klasse nur knapp durchschnittliche Testleistungen erbringt. Welche Schulleistungen dieses Kind erreicht, ist eine ganz andere Frage, die zwar auch mit der Intelligenz zusammen hängt, aber nicht nur damit. Unsere Erkenntnisse über die Intelligenz in Personengruppen lassen sich

aber nicht einfach auf einzelne Personen übertragen. Individuelle IQ-Werte können durchaus relativ großen Schwankungen

Manche Eltern nehmen an, der gemessene IQ-Wert bleibt ein Leben lang unverändert.

im Laufe des Lebens unterliegen. Allerdings kann man kaum prognostizieren, bei welchem Kind es große oder eher geringe Schwankungen geben könnte. Besonders bei Kindern im Vorschulalter variiert das Entwicklungstempo von einem Kind zum anderen sehr stark, während sich im Schulalter eher eine Angleichung im Tempo der Entwicklung vollzieht (Schneider, W. u. a. 1998). So kann man aus dem Intelligenztestergebnis, das im Alter von 14 Jahren erhoben wurde, eine relativ genaue Prognose über die Intelligenz mit 18 Jahren abgeben. Allgemein kann man sagen: Je früher bei einem Kind die Intelligenz gemessen wird, desto geringer ist ihre Stabilität einzuschätzen. Im Jugend- und Erwachsenenalter dagegen fallen die Test-

ergebnisse bei einer Person in der Regel sehr ähnlich aus, auch wenn die Zeitpunkte der Messung relativ weit auseinander liegen.

Auch wenn generell von einer relativ hohen Stabilität der Intelligenz eines Menschen – immer im Bezug zur Vergleichsgruppe gesehen – gesprochen werden kann, ist die Intelligenz keineswegs ein konstantes Merkmal (Preckel, F. & Brüll, M. 2008). Das gilt dann analog natürlich auch für die Hochbegabung. In einer Längsschnittstudie (Hanses, P. 2000) wurde überprüft, wie viele Kinder, die in der 3. Klasse als hochbegabt klassifiziert wurden (also mindestens einen IQ von 130 erreicht hatten), auch noch in der 9. Klasse der Hochbegabtengruppe zuzuordnen waren. Etwa 71 % der Hochbegabten konnten nach etwa 6 Jahren ihr hohes Intelligenzniveau erneut im Test nachweisen (stabil Hochbegabte). Das heißt aber auch, dass bei etwa 29 % der ursprünglich Hochbegabten ein Absinken der IQ-Werte vorlag. Mit unseren Kenntnissen über Messfehler, Konfidenzintervall und andere Einflüsse auf Testergebnisse können wir

uns Differenzen zwischen zwei Testungen erklären. Jedoch war bei etwa 15 % der hochbegabten Drittklässler nach 6 Jahren ein starker statistisch bedeutsamer Leistungsabfall gegenüber der ersten Testung zu verzeichnen. In dieser Gruppe betrug in der 3. Klasse der IQ-Gruppenmittelwert 132, in der 9. Klasse sank er auf 112. Bei allen Schülern aus dieser Gruppe waren die Resultate in der 9. Klasse unter 120 gesunken (instabil Hochbegabte). Dieser Gruppe blieb ihre Hochbegabung über die Zeit also nicht erhalten. Gleichzeitig zeigte die Untersuchung, dass es auch IQ-Aufsteiger gab. Das sind also Kinder, die

in ihrer Grundschulüberprüfung dem Bereich durchschnittlicher Intelligenz zuzuordnen waren (IQ-Gruppenmittelwert 105). Nach 6 Jahren erreichten sie deutlich bessere Testleistungen (IQ-Gruppenmittelwert 126), mit denen sie fast das Hochbegabungsniveau erreichten.

Die Gründe für Stabilität bzw. Instabilität sind sehr vielfältig. In Betracht kommen insbesondere nicht-kognitive Einflüsse (z. B. Interessen, Ehrgeiz), die offensichtlich immer wieder aktivieren, in irgendeiner Form kognitiv tätig zu werden und damit sozusagen die Intelligenz zu trainieren. Große Bedeutung hatte der familiäre

Hintergrund für die Stabilität von Hochbegabung bzw. als Risikofaktor für Instabilität. Es zeichnete sich ab, dass familiäre Anregungen zu intellektuellen Aktivitäten, die Nutzung von Bildungsangeboten und Fördermöglichkeiten, Erwartungen der Eltern usw. erheblich dazu beitragen können, außergewöhnlich gute intellektuelle Fähigkeiten langfristig zu erhalten bzw. auszubauen. Nicht zuletzt kann die Schule mit anregenden Lerninhalten die Intelligenz, wenn auch nur in bestimmten Grenzen, weiterentwickeln.

Intelligenztests: einige Vorzüge und Grenzen

An dieser Stelle soll ein abschließender Überblick über Vorzüge und Grenzen bei der Anwendung von Intelligenztests gegeben werden.

Vorzüge

- Mit Intelligenztests sind objektive, zuverlässige, valide und zeitökonomische Messungen intellektueller Leistungen möglich. Betrachtet man psychologische Methoden insgesamt, ist den Intelligenztests ein herausragender Platz zuzuordnen.
- Intelligenztests gestatten eine wissenschaftlich begründete Abschätzung kognitiver Fähigkeiten eines Menschen, denn es wird jeweils eine Verhaltensstichprobe unter standardisierten Bedingungen erhoben.
- Mit dem zahlenmäßigen Ausdruck von Ergebnissen (meist als IQ-Werte) kann leicht zwischen den Ausprägungsgraden intellektueller Fähigkeiten bei verschiedenen Personen und auch zwischen verschiedenen inhaltlichen Bereichen bei einer Person unterschieden werden.
- Insbesondere für die Hochbegabungsdiagnostik ist von Bedeutung, dass mit Intelligenztests Fähigkeiten entdeckt werden können, die sich z. B. nicht in Schulleistungen niederschlagen. Für die Diagnostik von Underachievern spielt das eine wichtige Rolle.
- Intelligenztests zeichnen sich durch eine relativ gute prognostische Kraft aus, d. h., sie erlauben Vorhersagen, z. B. von Schulerfolg.

Grenzen

- Intelligenztestung ist Statusdiagnostik, d. h., sie liefert Erkenntnisse zum aktuellen Leistungs- und Entwicklungsstand, so wie er zum Testzeitpunkt vorliegt – nicht mehr, aber auch nicht weniger.
- Was wir als Stärke beschrieben haben – nämlich eine Verhaltensstichprobe unter standardisierten Bedingungen zu erheben – ist gleichzeitig auch in seiner Begrenztheit zu sehen: wir erfassen damit eben einen Ausschnitt aus dem Spektrum intellektueller Fähigkeiten – nicht weniger, aber auch nicht mehr.
- Die prinzipiell möglichen Prognosen zeigen – wie Prognosen in anderen Bereichen auch – ihre Begrenztheit insbesondere bei zeitlich weiteren Entfernungen.

- Insbesondere im Zusammenhang mit Hochbegabungsdiagnostik begegnet uns das Problem von Deckeneffekten bei Intelligenztests. Sie können auftreten, wenn ein Kind oder Jugendlicher in einer Aufgabenreihe alles richtig löst. Das bedeutet, dass der Test für Hochbegabte zu wenige schwierige Aufgaben enthält, die getestete Person stößt an die Testdecke. Wenn das auftritt, kann man bei dieser Person nicht abschätzen, welchen Ausprägungsgrad die individuellen Fähigkeiten tatsächlich haben. Man kann nicht mehr ermitteln, ob bzw. wie viele noch schwierigere Aufgaben bewältigt werden könnten. Daher sind Testergebnisse im extremen Bereich mit vergleichsweise größerer Unsicherheit bzw. größerem Messfehler behaftet. Das sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.
- Intelligenztests, die speziell für die Hochbegabungsdiagnostik konstruiert und standardisiert wurden, stehen bisher nur sehr begrenzt zur Verfügung. Unseres Wissens gibt es im deutschsprachigen Raum aktuell nur den Berliner Intelligenz-Struktur-Test für Hochbegabte (BIS-HB), der für Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren eingesetzt werden kann und die Münchner Hochbegabungstestbatterie sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe (MHBT-P und MHBT-S).
- Zur Vermeidung von Deckeneffekten wird teilweise – eher als Notlösung – das sogenannte Akzelerationsmodell (off-level-testing) genutzt. Dabei verwendet man Testaufgaben, die eigentlich für jeweils ältere Kinder und Jugendliche konzipiert wurden.
- Eine Überschätzung der Begabung einer Person kann im Zusammenhang mit veralteten Testnormen auftreten. Der Flynn-Effekt weist darauf hin, dass im Vergleich mehrerer Generationen bzw. über längere Zeiträume hinweg ein Anstieg der IQ-Werte – aus verschiedenen Gründen – zu beobachten ist (Flynn, J. R. 1987). So ist also in der Hochbegabungsdiagnostik zur Ermittlung eines realistischen Resultates vor der Nutzung von Normen zu warnen, die älter als 10 Jahre sind. Wenn alte Normen genutzt werden, ist das bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Literatur

Flynn, J. R. (1987). Massiv IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, S. 171 - 191.

Hanses, P. (2000). Stabilität von Hochbegabung. In: Rost, D. H. (Hrsg.). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*, S. 93 - 159. Münster: Waxmann.

Preckel, F. & Brüll, M. (2008). *Intelligenztests*. München: Reinhardt.

Rost, D. H. (1991). Identifizierung von „Hochbegabung“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, S. 197 - 231.

Rost, D. H. (2000). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Rost, D. H. (Hrsg.). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*, S. 1 - 91. Münster: Waxmann.

Schneider, W., Bullock, M. & Sodian, B. (1998). Die Entwicklung des Denkens und der Intelligenzunterschiede zwischen Kindern. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Entwicklung im Kindesalter*, S. 53 - 74. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Stamm, M. (1992). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan (Dissertation)*. Zürich.

Süß, H.-M. (2006). Eine Intelligenz – viele Intelligenzen? Neuere Intelligenztheorien im Widerstreit. In: Wagner, H. (Hrsg.). *Intellektuelle Hochbegabung. Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht*, S. 7 - 39. Bad Honnef: K. H. Bock.

Ziegler, A. (2006). *Hochbegabtenförderung im Jahr 2006 in Deutschland*. Labyrinth, S. 89.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt.

1.2 Schulpsychologische Beratung bei Hochbegabung

Inge Jüling

Die Diagnostik und Beratung im Zusammenhang mit besonderer Begabung/Hochbegabung ist ein Teilbereich aus dem Aufgabenspektrum von Schulpsychologen (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2004). Selbstverständlich sucht zu diesem Anliegen nur ein Teil der Betroffenen die Beratung eines Schulpsychologen. Damit begegnet den Schulpsychologen – wie es auch in anderen Beratungsinstitutionen der Fall ist – nicht eine repräsentative Stichprobe der besonders Begabten/Hochbegabten, sondern nur eine begrenzte Auswahl davon.

Schulpsychologische Beratungen bei Hochbegabung werden einerseits schwerpunktmäßig schulbezogen und andererseits stärker problem- bzw. personenbezogen realisiert. So unterstützen Schulpsychologen die Schulen durch Informationen zu Diagnostik und Förderung. Sie arbeiten mit bei Schulprogrammen und Projekten und gestalten Fortbildungsveranstaltungen zum Themenkreis mit verschiedenen Personengruppen, vor allem mit Lehrkräften, Schulleitern, pädagogischen Mitarbeitern, schulfachlichen Referenten und Lehramtsanwärtern. Bezüglich der personen- bzw. problembezogenen Beratung sind es insbesondere Eltern und Lehrkräfte, die die Schulpsychologen um Rat und Hilfe bitten.

Sehen wir uns zunächst an, aus welchen Gründen schulpsychologische Beratung in Anspruch genommen wird.



Abb.1: Beratungssituation

Anlässe/Fragestellungen

Anlässe bzw. Fragestellungen, die zu schulpsychologischen Beratungen führen, lassen sich verschiedenen Schwerpunkten zuordnen (Wittmann, A. J. 2003). Schulpsychologen werden im Zusammenhang mit besonderen Begabungen von Kindern und Jugendlichen vor allem aufgesucht, weil

1. **Probleme auftreten, die sich vor allem in Leistungs- und Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und sozialen Konflikten äußern**

Schwierigkeiten, die beim Lernen auftreten, sind im Zusammenhang mit Hochbegabung ebenso vielfältig wie auf jedem anderen Begabungsniveau. Neben Mängeln in der Lernmotivation (z. B. keine Lust zum Lernen, mangelnde Bereitschaft zum Anstrengen, Abneigung gegenüber bestimmten Pflichten, Schulunlust, Misserfolgserwartung) und problematischem Arbeitsverhalten (z. B. Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme, Desorganisation, Oberflächlichkeit, Mängel bei Lern- und Arbeitstechniken, Probleme bei der Zeiteinteilung) können in bestimmten Bereichen Leistungsdefizite auftreten (z. B. motorische Probleme, Les-Rechtschreib-Schwierigkeiten) oder sich als generelle Leistungsprobleme äußern (z. B. im Zusammenhang mit Underachievement). Das Spezifische bei Lernproblemen Hochbegabter ist die Unterforderung, die sich aus einem zu niedrigen Anforderungsniveau ergibt, was Langeweile hervorrufen kann.

Bezüglich der Verhaltensauffälligkeiten wird über Stören des Unterrichts (z. B. clownhaftes, aggressives Verhalten), über Probleme in den sozialen Beziehungen zu Mitschülern (z. B. dominantes Auftreten, Isolationstendenzen, Mobbing, Gefühl des Andersseins), über Probleme in den sozialen Beziehungen zu Erwachsenen, insbesondere zu Lehrkräften und Eltern (z. B. besserwisserisches Auftreten, Nichtakzeptanz von Regeln und Anweisungen, Provokationen, „Machtkämpfe“) berichtet.

2. **Fragen der Schullaufbahn zu beantworten sind, die relativ weitreichende Auswirkungen haben und weil dazu Entscheidungshilfen benötigt werden**

Wenn es um *Schullaufbahnberatungen* geht, betreffen sie auch schon Vorschulkinder, so z. B. bei einem vorgezogenen Einschulungstermin. Weiterhin spielt bei manchen besonders begabten Kindern ein schnelleres Durchlaufen der Schulausbildung durch Überspringen von Klassenstufen eine Rolle. Auch die Möglichkeit eines Teilunterrichts in einer höheren Klassenstufe (wenn die Leistungen in bestimmten Unterrichtsfächern, z. B. in Mathematik, das sinnvoll erscheinen lassen) kann Gegenstand der Beratung sein. Der Rat von Schulpsychologen wird auch bei der Wahl der weiterführenden Schule bzw. bei der Wahl einer bestimmten Schule (z. B. mit besonderem Förderschwerpunkt) eingeholt. Schullaufbahnberatungen für besonders begabte Kinder und Jugendliche sind oft an Fragen zu Fördermöglichkeiten und Förderschwerpunkten gekoppelt.

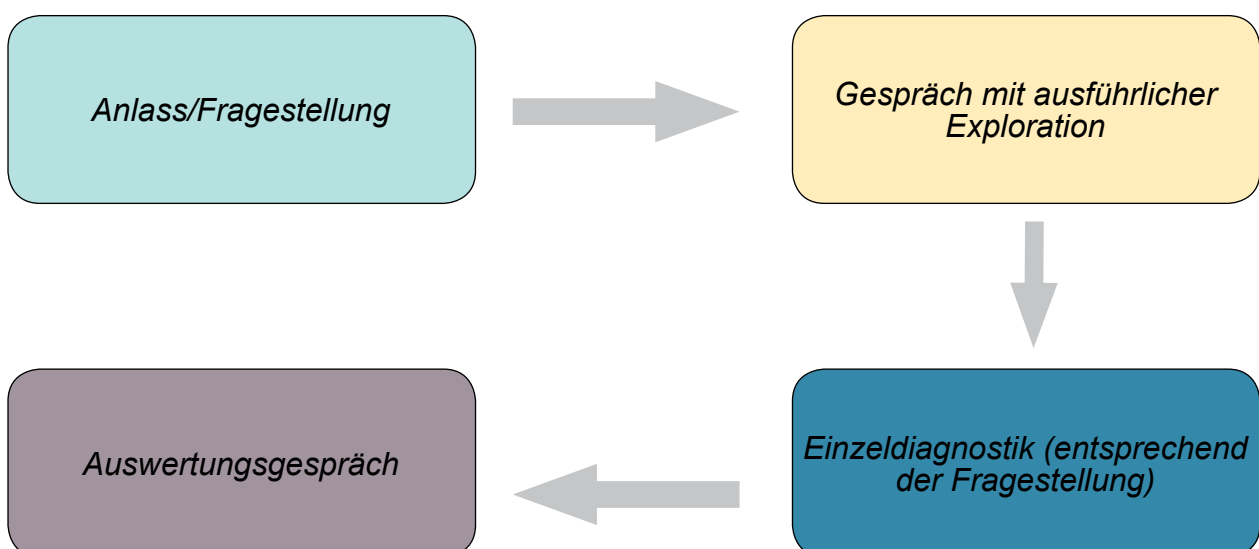
3. sowohl schulische als auch die außerschulische Fördermöglichkeiten gesucht werden, die bisher noch nicht oder nicht ausreichend genutzt wurden

Fördermöglichkeiten und Förderschwerpunkte betreffen nicht nur unterrichtliche bzw. schulische Maßnahmen, sondern auch außerschulische Möglichkeiten und auch Aktivitäten, die im familiären Bereich realisiert werden können. Während es bei Überlegungen zur Förderung innerhalb des schulischen Angebots u. a. um Möglichkeiten innerer Differenzierung, um die Erarbeitung von Förderkonzepten und Förderplänen, die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, Zirkeln, Kursen usw. geht, beziehen sich außerschulische Fördervarianten z. T. auf Hobbys von Schülern. Dabei sollte aber nicht nur auf die akademische Förderung orientiert werden, sondern auch musisch-künstlerische, sportliche, soziale Aktivitäten sollten einbezogen werden.

4. Unklarheit bzw. Unsicherheit über die Ausprägung der Begabung des Kindes besteht und die diagnostische Abklärung eine Voraussetzung für die weitere pädagogische Handlungsplanung ist.

Ein Teil der Klienten nutzt die schulpsychologische Beratung, weil Eltern oder Lehrkräfte zwar meinen, Anzeichen beobachtet zu haben, aber unsicher sind, ob überhaupt eine besondere Begabung bei dem Kind vorliegt. Sie benötigen die *Diagnostik*, um adäquat mit dem Kind oder Jugendlichen umgehen zu können, um eine entsprechende Förderung zu planen oder Schullaufbahnfragen zu überdenken.

Ablauf einer schulpsychologischen Einzelfallberatung



Anlass/Fragestellung

- ▶ Erstkontakt (oft telefonisch) meist mit Eltern oder Lehrkräften
- ▶ Gründe für die Anmeldung
- ▶ Terminvereinbarung

Gespräch mit ausführlicher Exploration

- ▶ Zentrales Anliegen und weitere Fragestellungen, Erhebung der Anamnese, Informationen zur bisherigen Entwicklung:
 - frühkindliche, vorschulische Entwicklung*, v. a. sprachlich, motorisch, Spielverhalten, Sozialverhalten,
 - schulische Entwicklung*, v. a. aktuelle und frühere Leistungen, Beurteilungen, Lern- und Sozialverhalten, Motivation usw.
 - (Freizeit-)Interessen und andere Aktivitäten
- ▶ Lebens- bzw. Situationsbedingungen im familiären Bereich
- ▶ Auffälligkeiten aus den Bereichen Lernen/Leistung
- ▶ Verhaltensweisen und soziale Aktivitäten
- ▶ bisherige Nutzung von Förderangeboten
- ▶ andere Besonderheiten

Informationsquellen: Eltern, Lehrkräfte, Erzieher, Kind/Jugendlicher

Einzeldiagnostik (entsprechend der Fragestellung)

- ▶ Untersuchung der intellektuellen Fähigkeiten, i. d. R. mit Intelligenztests (z. B. HAWIK-IV, APM, BIS-HB, CFT-20 R, MHBT-P, MHBT-S)
- ▶ Untersuchung anderer Persönlichkeitsmerkmale (aus dem emotionalen, motivationalen, sozialen Bereich, aus den Bereichen Lern- und Arbeitsverhalten) je nach Fragestellung, z. B. Konzentration, Motivation, Interessen, Selbstkonzept, Angst, Sozialverhalten, Lebensqualität (z. B. KVT, d2, FLM 4-6, FLM 6-13, DISK-Gitter, SESSKO, AFS, FEES 1-2, FEES 3-4, ILK)
- ▶ ggf. weitere Leistungstests, z. B. Schulleistungstests zur Diagnostik von Fertigkeiten und Fähigkeiten, z. B. im Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, ggf. Erfassung spezifischer kognitiver Leistungen (z. B. sprachliche, räumliche)

Methoden/Verfahren

- ▶ Tests (paper-pencil-Tests, computergestützte Tests)
- ▶ mündliche und schriftliche Befragungen (Fragebögen, Explorationen, Informationsgespräche)

- ▶ Verhaltensbeobachtungen (vor allem während der Einzeluntersuchung, ggf. auch im Unterricht)
- ▶ Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Auswertungsgespräch

- ▶ Information der Klienten über die Ergebnisse der Diagnostik und ihre Interpretation
- ▶ Empfehlungen entsprechend der Fragestellung, Erarbeitung von Lösungsansätzen, -möglichkeiten
- ▶ ggf. Vereinbarungen, Absprachen, Festlegungen, Termine
- ▶ ggf. weitere Gespräche, Teambesprechungen u. a.

Insgesamt nimmt eine derartige schulpsychologische Beratung einschließlich der unmittelbaren Diagnostizierungsphase mit dem Kind/Jugendlichen auch bei einer Minimalvariante mehrere Stunden in Anspruch. Die Testung der Intelligenz ist obligatorischer Bestandteil des Beratungsprozesses. Welche anderen Variablen in die Untersuchung einbezogen werden, ist abhängig von der jeweiligen Fragestellung, wobei kein generelles, sondern immer nur ein individuell abgestimmtes Vorgehen sinnvoll ist. Bei der Planung und Durchführung ist zu beachten, dass möglichst ökonomisch umfassende Erkenntnisse gewonnen werden, mit deren Hilfe sich Lösungsmöglichkeiten ableiten lassen.

Worauf beziehen sich schulpsychologische Empfehlungen?

Obwohl die Empfehlungen von Schulpsychologen stets individuell zugeschnitten sind, sollen im Folgenden einige Hinweise gegeben werden, die sich im Zusammenhang mit Beratungen bei besonderer Begabung/Hochbegabung sowohl an Eltern als auch an Lehrkräfte, Erzieher und an die Schüler selbst richten.

- Wie alle anderen Kinder und Jugendlichen haben auch Hochbegabte ihre Stärken und Schwächen. Wenn man überlegt, wo man denn im konkreten „Fall“ mit der Förderung ansetzen soll, kann folgender Standpunkt hilfreich sein: **Die Stärken stärken und die Schwächen schwächen**. Begleitet dieser Gedanke die Lern- und Erziehungsprozesse, kann er die verschiedenen Facetten der Persönlichkeit einbeziehen und zur Ausgewogenheit beitragen bzw. Überbetonung und Einseitigkeit vermeiden helfen. Das ist für hochbegabte Kinder und Jugendliche – aber nicht nur für sie – bedeutsam.

- Bezüglich der Art der Empfehlungen oder der Hinweise zur Förderung gibt es kein verbindliches oder allgemein gültiges Rezept, da es auch nicht den Königsweg in der Begabtenförderung gibt. Fördervarianten, die einem Kind helfen und gern angenommen werden, können für andere Kinder unzugänglich oder untauglich sein. Aus den regional sehr unterschiedlich vorhandenen Angeboten zur Förderung werden die für den Einzelfall passenden herausgesucht und empfohlen. Insbesondere für Hochbegabte gilt: **Fördern heißt fordern**. Bei individuell angemessener Förderung ist es eher unwahrscheinlich, dass besondere Schwierigkeiten und Probleme auftreten. „Bremsen“ ist nicht zu empfehlen, es könnte sich langfristig negativ auswirken. Es könnte z. B. die Motivation des Kindes „herunter fahren“ („Dafür bist du noch zu klein.“) oder ihm vermitteln, dass etwas mit ihm nicht stimmt („Lerne erst mal eine Schleife zu binden, und dann sprechen wir über Kernspaltung.“). Wenn jedoch eine Aufgabe (auch eine zusätzliche Aufgabe) übernommen wurde, sollte darauf geachtet werden, dass sie auch zu Ende geführt wird, auch wenn sie nicht so recht Spaß machen sollte.
- Es erscheint aber sinnvoll, weil es für die Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher durchaus förderlich ist, ihnen auch **Fleißarbeiten, intensives Üben usw.** abzuverlangen (z. B. Erlernen eines Musikinstruments). Hierbei könnten sie verinnerlichen, dass zum Lernen auch Fleiß und Ausdauer gehören. Diese Erfahrung haben die meisten hochbegabten Kinder zumindest in den ersten Schuljahren selten gemacht. Aber sie sind für das weitere Lernen bedeutsam und können helfen, Lernschwierigkeiten vorzubeugen, denn nicht immer wird es für Hochbegabte möglich sein, wie im Vorbeigehen zu lernen. Manche hochbegabte Kinder geben schnell auf, wenn ihnen etwas nicht sofort perfekt gelingt. Damit lernen sie nicht, dass man sich Erfolge auch hart erarbeiten muss. Diese Erfahrung sollten wir ihnen aber in ihrem eigenen Interesse unbedingt ermöglichen.
- Auf dem Wege zur Entwicklung von herausragenden Leistungen haben die **sozialen Partner** eine große Bedeutung. Nicht immer haben hochbegabte Kinder und Jugendliche in ihrer Schulklasse Lern- und Spielpartner, mit denen sie auf gleichem kognitivem Niveau agieren können. Das kann zur Folge haben, dass sich diese Kinder und Jugendlichen überschätzen, dass sie Arroganz zeigen und keinen Anlass sehen, sich besonders anzustrengen. Kinder und Jugendliche erleben ihre Begabung und ihre Persönlichkeit auch immer im Kontakt, in Auseinandersetzung und im Vergleich mit ihrer sozialen Umwelt. Förderlich für Motivation und Kognition, für Persönlichkeit und Leistung kann daher das Zusammentreffen und gemeinsame Lernen, Arbeiten, Spielen oder Experimentieren mit ähnlich Befähigten sein. Die Perspektive auf eigene Leistungen kann dadurch modifiziert werden. Gerade dann, wenn hochbegabte Kinder erfahren, dass es ebenbürtige und noch leistungsstärkere Partner gibt, kann das auch zum Wettbewerb herausfordern, kann motivieren, mit und von anderen zu lernen.

- Schulpsychologische Beratung soll auch im Zusammenhang mit Hochbegabung **Hilfe zur Selbsthilfe** sein. Die Ergebnisse der Diagnostik und deren Interpretation können mit dem Blick „von außen“ durch den Schulpsychologen für die betreffenden Personen innerhalb der Systeme, wie Familie und Schule zu veränderter Sichtweise und veränderter Bewertung des begabten Kindes/Jugendlichen beitragen. Damit können auch die Situation, Ziele oder Entscheidungen günstig beeinflusst oder überhaupt erst möglich werden. Manchmal ergibt sich so die Sicht auf Ressourcen, die zur Veränderung, Optimierung oder Stärkung der Selbstverantwortung beitragen (im Gegensatz zur Schuldzuweisung gegenüber anderen).
- Außergewöhnliche Leistungen/Hochleistungen erfordern zur Entwicklung der notwendigen Voraussetzungen, wie einer breiten Wissensbasis, viel Zeit. Schon deshalb ist **frühzeitige Diagnostik und Förderung** zu empfehlen. Eine sichere Prognose über den Erfolg in der Schule oder im Beruf ist nicht allein aus der Hochbegabung eines Kindes herzuleiten. Insbesondere im Zusammenhang mit nicht erkannten und geförderten Begabungen besteht die Gefahr, dass sich Probleme, Schwierigkeiten und Konflikte entwickeln und im Laufe der Zeit ausweiten. Bei etwa 15 % der Hochbegabten treten besondere Probleme auf (Rost, D. H. 2000). Prävention sollte Vorrang haben, denn je länger problematische Entwicklungen andauern, umso schwieriger ist in der Regel ihre Bearbeitung. Das „Drama“ des hochbegabten Underachievers (Hanses, P. & Rost, D. H. 1998) kann Lehrkräfte, Eltern und Schulpsychologen an Grenzen führen. Manchmal ist es außerordentlich schwierig, Veränderungen zu erreichen. Teilweise wird auch unter Einbeziehung anderer Institutionen (z. B. therapeutische Einrichtungen, Jugendamt) viel Kraft und Zeit investiert, um Lösungsansätze zu erarbeiten.
- Wenn ein Hochbegabter sein exzellentes Potenzial in exzellente Leistungen umsetzt, liegt das auch mit daran, wie seine sozialen Partner ihn dabei unterstützen. Wie alle anderen Menschen brauchen auch Hochbegabte Zuwendung und Anerkennung. Wenn ihre Entwicklung problematisch verläuft, dann sind daran auch die sozialen Partner beteiligt. Nicht immer arbeiten diese Partner kooperativ zusammen, sondern vielleicht sogar gegeneinander. Wenn es z. B. um **konstruktive Konfliktlösungen zwischen Schule und Elternhaus** geht, können Schulpsychologen anregen, Fragen zu bearbeiten wie: Wie haben wir als Eltern und als Lehrkräfte die Entwicklung von Schwierigkeiten des begabten Kindes/Jugendlichen begünstigt? Was können wir als Eltern und Lehrkräfte zur Überwindung beitragen? Nicht immer wird die Bereitschaft entwickelt, andere Perspektiven und Positionen zu akzeptieren bzw. zusammen zu arbeiten. In solchen Fällen kann es erforderlich sein, neue Partner zur Zusammenarbeit zu suchen, um eine Problemlösung anzubahnen.

- Schulpsychologen empfehlen zum Teil auch **weitergehende Beratungen oder therapeutische Begleitungen**, die zur psychischen Stabilisierung des Kindes oder Jugendlichen und zur Entlastung der Bezugspersonen beitragen können.
- Für die Eltern kann auch der anregende **Austausch mit anderen Eltern hochbegabter Kinder** eine wesentliche Unterstützung sein. Bei ähnlichen Erfahrungen kann die Kommunikation zwischen den Betroffenen bei der Konfliktlösung eine wertvolle Hilfe sein.
- Im Kontakt mit Eltern und Lehrkräften erleben Schulpsychologen, dass Vor- und Fehltritte über Hochbegabte immer noch weit verbreitet sind, wenn sich auch zunehmend wissenschaftliche Sichtweisen durchsetzen. Daher umfasst ein Teil der Beratungstätigkeit auch **theoretische Informationen zum Themenkreis**. So geht es auch um die Relativierung überzogener Erwartungen von Elternhaus und Schule.

Abschließend kann man sagen, dass aus hochbegabten Kindern ohne das Zutun der Erwachsenen Spitzenkräfte werden, ist ebenso selten wie das Auftreten schwerwiegender Probleme mit Hochbegabten. Trotzdem gibt es selbstverständlich auch hochbegabte Kinder und Jugendliche mit psychischer Fehlentwicklung und Leistungsversagen, wie das auf jedem anderen Begabungsniveau vorkommt. Das bedeutet, dass die meisten Hochbegabten für ihre Familien, für die Schule und für sich selbst kein Problemfall, sondern ein Glücksfall sind, denn sie nehmen mehrheitlich eine sehr erfolgreiche Entwicklung. Sie sind in den meisten Fällen wie ein durchschnittliches Kind, nur eben intelligenter.

Literatur

Hanses, P. & Rost, D. H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 12, 53 – 71.

Rost, D. H. (2000). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In Rost, D. H. (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, S. 1 – 91. Münster: Waxmann.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2004): Runderlass vom 07.07.2004 – 36.2 – 81411 zu Organisation und Aufgaben schulpsychologischer Beratung in Sachsen-Anhalt.

Wittmann, A. J. (2003). Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.

2 Die Problematik hochbegabter Underachiever

2.1 Herausforderung Hochbegabung – zwischen Mythos und Modell

Lysann Heyde-Marold

Im Kontext von Psychologie und Pädagogik sollen Potenziale aus der Theorie die Performanz in der Praxis erklären (vgl. Köhler, T. 2008). Doch was ist mit Potenzialen gemeint? Persönlichkeiten wie Einstein, Kennedy oder Nixon hatten alle eines gemeinsam: ihr Intelligenzquotient lag über 130, teilweise sogar weit über 130. Sie gelten somit entsprechend allgemeinem Konsens als hochbegabt, allerdings gibt es bis heute keine einheitliche Definition von Hochbegabung, die alle Begabungsaspekte erfasst und gleichzeitig von allen Wissenschaftlern anerkannt ist. Selbst Rosts Auflistung umfasst nicht alle Begriffe, die in der deutschsprachigen Literatur verwendet werden (vgl. Rost, D. H. 2000)¹. Oft werden die Begriffe Begabung und Hochbegabung mit dem englischen Wort 'giftedness' bezeichnet, was eine intellektuelle und nichtakademische Fähigkeitsausprägung impliziert (vgl. Heller, K. A. 2000). Wenn von intellektueller Begabung gesprochen wird, ist die Intelligenz als Zentrum des Könnens und dadurch als messbarer Nachweis intellektueller Fähigkeiten zu konstatieren. Somit ist Hochbegabung als intellektuelles Potenzial zur Erbringung von Leistungen zu verstehen und nicht als die Leistung selbst (vgl. Holling, H. und Kanning, U. P., 1999). Zusammengefasst kann Hochbegabung als Disposition einer sehr hohen allgemeinen Intelligenz, also der Fähigkeit zum problemlösenden Denken, verstanden werden, u. a. verbunden mit anderen kognitiven Bereichen (z. B. im mathematischen oder sprachlichen Bereich).

Franklin, Rousseau oder bspw. Lincoln erreichten einen Intelligenzquotienten knapp unter 130. Damit stellt sich die Frage: Gelten diese genannten Persönlichkeiten nicht mehr als hochbegabt? Im wissenschaftlichen Diskurs wird intellektuelle Hochbegabung insbesondere mit einer entsprechend überdurchschnittlich hohen Intelligenz² gleichgesetzt. Diese Intelligenz drückt sich in einem IQ-Wert von 130 oder höher aus. Personen, die diesen Grenzwert übersteigen, werden als hochbegabt bezeichnet (vgl. ebd.). Terman geht in seinen Untersuchungen von einem IQ von 140 und mehr aus. Eine absolut untere Grenze des Intelligenzquotienten scheint in der Literatur bei 120 zu liegen. Für den anglo-amerikanischen Raum³ hat sich eine Grenze von 130 bestätigt und durchgesetzt (vgl. Heinbokel, A. 2001).

Extrem niedrige oder hohe Leistungen sind jedoch gleichermaßen selten. Folglich gelten rund 2 bis 3 % der Bevölkerung durch den oben definierten Wertebereich als hochbegabt. Wird demnach die

- 1 Hohe Begabung, höhere Begabung, Höchstbegabung, Hochbegabung, Hochbefähigung, Spitzenbegabung, Hochleistungsdisposition und besondere Begabung können nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden.
- 2 Amelang & Bartussek (1997) bezeichnen Hochbegabung als Extremvariante der Intelligenz (vgl. Rost, D. H. 2000).
- 3 52 US-amerikanische Professoren, ausgewiesene Experten in der Intelligenzforschung, haben im Jahre 1994 öffentlich im Zusammenhang einer Erklärung zur Intelligenz u. a. konstatiert, dass die Schwelle, der sogenannte cut-off-point bei 130 sei (vgl. Rost, D. H. 2000).

relative Häufigkeit des Intelligenzquotienten in der Bevölkerung grafisch dargestellt, erhält man die sogenannte Gaußsche Normalverteilungskurve (vgl. Abb. 1). Damit gilt der IQ als ein globales Maß der individuellen intellektuellen Begabung und wird im Falle von Hochbegabung mit einer 2-fachen Standardabweichung oberhalb des Mittelwertes angegeben (vgl. Gauck, L. 2007). Dabei entspricht der Mittelpunkt 100 und eine 1-fache Standardabweichung 15.

Im Allgemeinen lassen sich drei Bereiche unterscheiden, in denen sich Hinweise auf eine Hochbegabung beobachten lassen. Die aussagekräftigsten Hinweise ergeben sich aus dem Lernen und Denken. Hochbegabte Kinder können sich schnell und dauerhaft Wissen aneignen. Sie erkennen, auf welche Problemstellungen ihre Erkenntnisse anwendbar sind und auf welche nicht. Sie verfügen über ein überdurchschnittlich gutes Abstraktionsvermögen, ein hohes Detailwissen und sind in der Lage, mit originellen und ungewöhnlichen Ideen Probleme zu lösen.

Bei der Beschreibung von kognitiven und nichtkognitiven Faktoren von Hochbegabten bezieht sich Winner u. a. in den kognitiven Faktoren auf die Schnelligkeit der Informationsverarbeitung, auf das Begreifen komplexer Probleme und deren Infragestellen. Innerhalb der nichtkognitiven Faktoren beschreibt sie die intrinsische Motivation als eine Kernkompetenz, die sich u. a. im unabhängigen

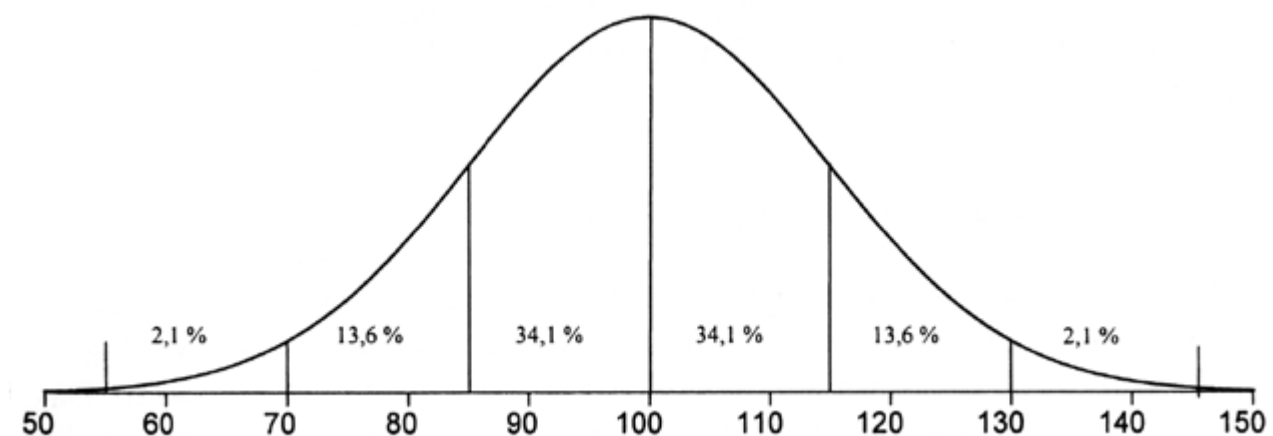


Abb. 1: Normalverteilung der Intelligenzquotienten

Quelle: Holling & Kanning, 1999, S. 23.

Arbeiten und selbstgesteuerten Lernen äußern kann. Darunter versteht sie die Fähigkeit sich eigenständig Themen zu erarbeiten und intensive Arbeitsphasen mit überdurchschnittlichem Zeitaufwand durchzuhalten. Um jedoch von gesicherten kognitiven Unterschieden sprechen zu können, bedarf es noch weiterer Untersuchungen (vgl. Winner, E. 2007; Köhler, T. 2008). Erste Ansätze dazu liegen in der Widerlegung von bestimmten Mythen über Hochbegabung. Winner konstatiert dazu neun verschiedene Mythen⁴, aus denen folgende Erkenntnisse resultieren:

Es erfordert den Blick sowohl auf das gesamte Begabungspotenzial eines Kindes bzw. Jugendli-

⁴ 1 - universelle Begabung, 2 - talentiert, aber nicht hochbegabt; 3 - außergewöhnlicher IQ; 4/5 - Vererbung oder Umwelt; 6 - Eltern als treibende Kraft; 7 - Strotzend vor seelischer Gesundheit; 8 - alle Kinder sind begabt; 9 - hochbegabte Kinder werden zu berühmten Erwachsenen (vgl. Winner, E. 2007)

chen wie auch auf einzelne Bereiche, sogenannte Inselbegabungen. Beides kann in Wechselwirkung zueinander stehen, aber eben auch unabhängig voneinander betrachtet werden. In einigen Fällen ist es sogar notwendig, eine bestimmte weitaus überdurchschnittliche Begabung, z. B. eine mathematische Hochbegabung, nicht permanent in Beziehung zu einem entsprechend verbalen Potenzial zu setzen, sondern das Kind bzw. den Jugendlichen in seinen Stärken zu fordern und in seinen Defiziten zu fördern. Ein weiterer Fakt, der immer wieder in der Fachliteratur auftaucht, ist die Diskussion über den Zusammenhang von hoher Intelligenz und künstlerischen Fähigkeiten. Winner u. a. gehen dabei vor allem auf die musische und künstlerische Begabung ein und erklären bspw., wie Hochbegabung zu großer Kreativität führen kann. Es gibt nicht den typischen Hochbegabten, es ist ein Aspekt der Persönlichkeit, der sich im komplexen Zusammenspiel zwischen Anlage, Umwelt, Entwicklungsprozess und Erfahrungen herausbildet. Winner weist dabei auf die wichtigen Wechselwirkungen von Umwelt und Person hin und dem daraus resultierenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Winner, E. 2007).

Zu den derzeit aktuell verwendeten Modellen, die die einzelnen Faktoren in ihren Zusammenhängen darstellen, zählt das mehrdimensionale Begabungsmodell (vgl. Abb. 2), konzipiert in der Tradition der Münchner Hochbegabungsforschung (vgl. Heller, K. A./Ziegler, A. 2007). Das Modell eignet sich vor allem zur psychometrischen Erfassung hochbegabter Kinder und Jugendlicher im Schulalter. Es beschreibt ein mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt in einem Netz von nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (Moderatoren) und Umweltfaktoren (Moderatoren). Weiterhin differenziert es zwischen den Begabungskomponenten (Prädiktoren) und den Leistungsbereichen (Kriteriumsvariablen). Diese Begabungsfaktoren werden bei günstigen, nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und beim Vorliegen günstiger sozialer Faktoren in Leistung umgesetzt. Somit definiert er Hochbegabung als: „... individuelle kognitive, motivationale und soziale Möglichkeiten, Höchstleistungen in einem oder mehreren Bereichen zu erbringen“ (Holling, H. & Kanning, U. W. 1999, S. 19).

Ausführliche Untersuchungen über Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter wurden u. a. im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts und der Münchner Hochbegabtenstudie vorgenommen. Zusammengefasst unterscheiden sich Hochbegabte von durchschnittlich Begabten u. a. in folgenden diagnostisch relevanten Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Mönks, F. J. & Heller, K. A. 1994):

- hohe intellektuelle Denkfähigkeit,
- hervorragende kreative Fähigkeiten (z. B. Originalität, Flexibilität),
- schnellere Auffassungsgabe und ein hervorragendes Gedächtnis,
- kognitive Neugier und Erkenntnisstreben,
- aufgabenorientierte intrinsische Leistungsmotivation,
- internale Kontrollüberzeugung und eine hohe Eigenverantwortlichkeit,
- gutes akademisches Selbstkonzept, verbunden mit realistischer Selbsteinschätzung.

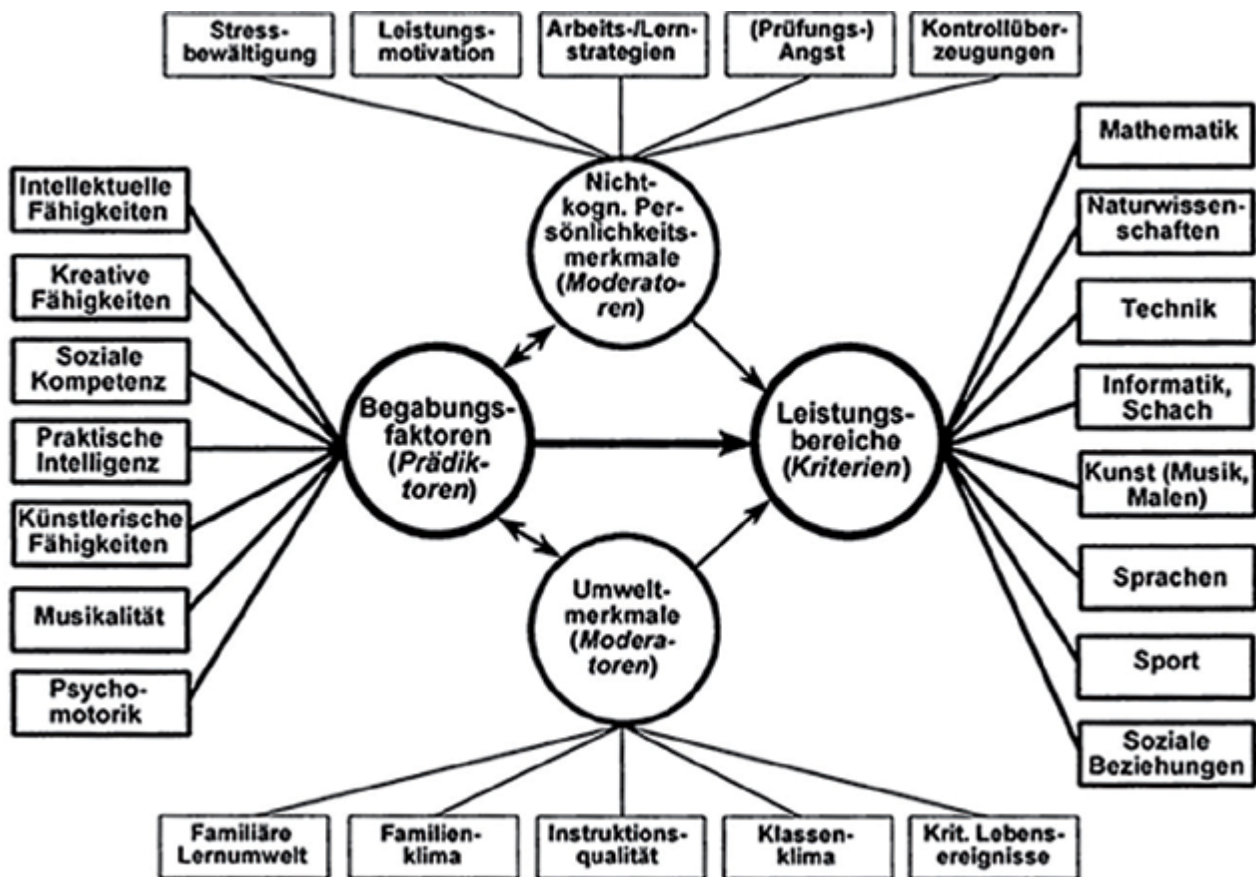


Abb. 2: Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller 2002
 Quelle: Heller, K. A. 2007, S. 74.

In ihrer sozialen Umwelt ordnen sich Hochbegabte nicht gern unreflektiert Regeln unter, sondern prüfen Meinungen von Autoritäten kritisch. Sie zeigen einen starken Individualismus, übernehmen aber auch Verantwortung. Oftmals haben sie ältere Kinder als Freunde, da Gleichaltrige ihren komplexen Gedankengängen nicht immer folgen können.

Insofern können Einstein, Kennedy oder Nixon weder als Mythos noch Wolfgang Amadeus Mozart als Wunderkind bezeichnet werden. Ihre außergewöhnlichen Leistungen lassen sich nach Leites und Feldmann auf eine gut funktionierende Selbstregulation und eine entwicklungsspezifische Sensitivität zurückführen. Laut Feldmann ist ein Wunderkind deshalb ein Phänomen, weil es bereits vor dem zehnten Lebensjahr außergewöhnliche Leistungen in einem speziellen Bereich auf dem Niveau eines Erwachsenen erbringen kann. Die Entwicklung eines hochbegabten Kindes erfolgt in der intellektuellen Dimension akzeleriert, in gleicher Geschwindigkeit entwickeln sich nicht zwingend auch andere Bereiche der Persönlichkeit (vgl. Stamm, M. 2007).

Somit sind hochbegabte Kinder erst einmal Kinder und ihre hohe Begabung ist eine ihrer Besonderheiten.

Literatur

Gauck, Letizia (2007): Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder. Eine empirische Untersuchung. Studien zur Hochbegabung Bd. 2. LIT Verlag.

Heinbokel, Annette (2001): Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. 2. Aufl. Münster: LIT Verlag.

Heller, Kurt A. (2007): Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Begabt sein in Deutschland. LIT Verlag. Berlin.

Heller, Kurt A. und Ziegler, Albert (Hrsg.) (2007): Begabt sein in Deutschland. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Bd. 1. Berlin. LIT Verlag.

Heller, Kurt A. (Hrsg.) (2000): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. 2. Aufl. Göttingen: Hans Huber Verlag.

Holling, Heinz und Uwe Peter Kanning (1999): Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Köhler, Thomas (2008): Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa. Studienverlag.

Mönks, F. J. und Heller, K. A. (1994): Identification and programming of the gifted and talented. In: T. Husen / T. N. Postlethwaite (Eds.): The international encyclopedia of education. Volume 5 (pp. 2725 – 2732). Oxford: Elsevier Science.

Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann Verlag.

Stamm, Margrit (2007): Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft. Rüegger Verlag. Zürich.

Winner, Ellen (2007): Kinder voll Leidenschaft. Hochbegabungen verstehen. LIT Verlag. Berlin.

2.2 Von der Gabe zur Hochbegabung oder: Warum scheitern manche Exzellenzen?

Lysann Heyde-Marold

Über Leistungsexzellenz verfügen außergewöhnlich leistungsfähige Personen. Was übrig bleibt, wenn Leistung nicht sichtbar ist, wird als Fähigkeit oder auch als Begabung einer Person beschrieben (Heller, K. A. 2007). Bei den erwartungsgemäßen Schulleistungen handelt es sich um eine weitgehende Übereinstimmung von Intelligenz und Schulleistungen. Die Abweichungen davon werden auf die Wirksamkeit hemmender oder fördernder nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale des Schülers zurückgeführt (vgl. Heckhausen, H. 1980). Erwartungswidrige Leistungen können auch als Minderleistungen bezeichnet werden. Unter Minderleistungen versteht man eine Leistung, die erheblich hinter der zurück liegt, die erwartet wird. Im Schulunterricht entsteht für hochbegabte Kinder und Jugendliche eine Lücke zwischen Leistungsmöglichkeiten und Leistungsanforderungen. Ist die Schulleistung über dem erwarteten Wert, erhält sie die Bezeichnung 'Overachievement', bei Schulleistungen weit unter dem erwartenden Wert 'Underachievement'. Kleinere Differenzen werden als Achievement bezeichnet (vgl. Wahl, D. 1975). Die Unterscheidung von zwei unterschiedlichen Definitionen ist von Bedeutung. Zum einen wäre dies die operationale Definition und zum anderen die konzeptionelle (vgl. Stamm, M. 2007).

Das Konstrukt erwartungswidriger Leistungen wird operationalisiert durch Prädiktoren und Kriterien (vgl. ebd.). In der gesamten Underachievementforschung kommt der Intelligenz als Prädiktor der Schulleistung eine besondere Stellung zu.

Die Intelligenz wird als stabiler und genereller Indikator der individuellen Lern- und Leistungskapazität angesehen, lediglich ihre Messungen sind zu beeinflussen (vgl. Heckhausen, H. 1980). Aufgrund neuerer Konzeptentwicklungen, die sich auf die multifaktoriellen Variablen beziehen, gerät die ausschließlich operationale Definition von Underachievement in den wissenschaftlichen Diskurs. Thesen haben Krouse & Krouse basierend auf der Multimodal Theory of Academic Underachievement dazu analysiert und entsprechende konzeptionelle Definitionen konstatiert. Sie betrachten demnach Underachievement als Ergebnis dreier wesentlicher Faktoren:

- Defizite in Lern- und Arbeitstechniken,
- Defizite in der verhaltensbezogenen Selbstkontrolle,
- Störvariablen, z. B. Prüfungsangst, Leistungsdruck oder Angst (vgl. Stamm, M. 2007).

Shaw und McCuen (1960) gehen davon aus, dass Underachievement nicht an der Oberfläche der Persönlichkeit sitzt, sondern sich tief in ihr verborgen befindet. Demnach sollen die Ursprünge in der Kindheit liegen (vgl. Wahl, D. 1975). Das heißt, schon in der Familie und im Vorschulalter könnte der Grundstein für das Versagen gelegt worden sein, denn die häusliche Umgebung und die

Schullaufbahn bedingen einander (vgl. Spahn, C. 1997). In der Grundschule ist das Auftreten der Minderleistung darin begründet, dass sich die hochbegabten Kinder nicht anstrengen müssen und es dadurch zu keinem Aufbau der Leistungsmotivation kommt. Jedoch werden in den weiterführenden Schulen, z. B. dem Gymnasium, Motivation und Anstrengungsbereitschaft vorausgesetzt (vgl. Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. 2005). Auch andere Wissenschaftler sehen die Wurzeln des Underachievements in der frühesten Lebensphase im Elternhaus. In dieser Zeit können spezielle Bedürfnisse günstig oder ungünstig positioniert sein und im schlechtesten Fall werden die Neugier und die Freude des Kindes am Lernen negiert (vgl. Urban, K. K. 1982). Butler-Por (1993), Reis und McCoach (2000) gehen davon aus, dass Underachievement in den mittleren Primarschuljahren beginnt, sich in Sekundarstufe I ausprägt und in der 7. bis 9. Klasse am kritischsten zu betrachten ist (vgl. Stamm, M. 2007).

Prinzipiell können die Ursachen für schulischen Misserfolg in der Person des Schülers liegen, den Persönlichkeitsdispositionen oder in seiner Umwelt, der Familie und der Schule. Die Einflussfaktoren der Schule, der persönlichen Beziehung und die Interaktion von Lehrkraft und Kind sowie die Qualität des Unterrichts fallen jedoch kaum in den Rahmen der Ursachenforschung, da sie schulpraktisch die Interessen und die Kompetenzhorizonte der Lehrkräfte überschreiten würden (vgl. Spahn, C. 1997). In der bisherigen Forschung konzentriert man sich deshalb vorwiegend auf die nichtintellektuellen Merkmale, obwohl feststeht, dass die negativen Diskrepanzen zwischen Intelligenz und der Schulleistung auch an Hand von Unterrichtsbedingungen analysiert werden müssten (vgl. Heckhausen, H. 1980).

Christine Spahn schlägt vor, in sechzehn Faktoren zu unterteilen, die das Konstrukt Underachievement bedingen könnten. Zum besseren Verständnis werden sie in vier übersichtliche Bereiche zusammengefasst:

- Institution Schule,
- entwicklungsbedingte Faktoren,
- Persönlichkeit des Schülers und
- soziokulturelle Faktoren (vgl. Spahn, C. 1997).

In ihrer Persönlichkeit unterscheiden sich die hochbegabten Underachiever in einer geringen Selbstüberzeugung hinsichtlich ihrer Meinung, ihren Entscheidungen sowie Planungsvorhaben. Des Weiteren ist ihr Verhalten durch einen eher aggressiven-dominanten, impulsiven Charakter gekennzeichnet. Sie fühlen sich anderen gegenüber minderwertiger, beschreiben sich selbst als unkontrollierter und emotional erregbarer (vgl. Hanses, P. H. & Rost, D. H. 1996). Auffallend ist der überwiegend den Underachievern zugeschriebene Optimismus. Betrachtet man ihn jedoch gekoppelt mit der Selbstüberschätzung, wird deutlich, dass es sich hier um einen ungerechtfertigten, intellektuell wenig kontrollierbaren Optimismus handelt (vgl. Stolper, G. 1968).

Die Studien von Hanses, P. H. & Rost, D. H. (1994, 1996) und die Studie von Freund-Braier, I. (2001) schreiben der Underachievementproblematik einen deutlichen männlichen Überhang zu. Entgegen den genannten Befunden, Underachiever seien eine Problemgruppe, weist Freund-Braier I. (2001) keine selbstbeurteilten Merkmale in besorgniserregenden Bereichen nach. Dagegen ergab ihre Untersuchung in der Selbst- und Fremdeinschätzung der hochbegabten Underachiever große Ähnlichkeit mit den Schülern gleicher Leistungen jedoch niedrigerer Begabung. Im Selbsturteil der Underachiever kommt zum Ausdruck, dass ihr Interesse an schulischen Herausforderungen gering ist und daher ihr schulischer Ehrgeiz unter dem der Vergleichsgruppe liegt. Weiterhin geben nur wenige Underachiever an, Spaß daran zu haben, für die Schule Arbeiten zu erledigen. Ebenso vermuten Lupart, J. L. & Pyryt, M. (1996) aufgrund einer Studie, dass sich diese Gruppe von den Gleichaltrigen insbesondere hinsichtlich ihrer Einstellung zur Schule unterscheidet. Sie zeichnet sich dabei durch eine niedrige schulische Motivation und eine negativere Einstellung zur Schule aus. Dies belegt auch die Follow-up-Erhebung durch Oden in der Termanstudie sowie eine niedrige Zielgerichtetheit bei den adoleszenten Underachievern (vgl. Freund-Braier, I. 2001).

Forschungsergebnisse (Terman, L. M. 1925; Schneider, K. 1987; Heller, K. & Neber, H. 1994) machten bei hochbegabten Schülern immer wieder deutlich, dass ein positives akademisches und soziales Selbstkonzept die treibende und bestimmende Kraft bei der Verwirklichung der Hochbegabung ist (vgl. Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. 2005). Es zeigte sich, dass hochbegabte Leistungsver-sager im Hinblick auf schulische Angelegenheiten ein eher negatives Selbstkonzept haben (z. B. Hanses, P. & Rost D. H. 1994, 1996). Wenn bei Underachievern von einem negativen Selbstkonzept gesprochen wird, ist in den meisten Fällen damit das akademische Selbstbild gemeint (vgl. Joswig, H. 1995).

Hochbegabte Schulversager bewegen sich in der Schule in einem Teufelskreis von hohem Begabungspotential, nicht erwartungsgemäßen Schulleistungen, herabgesetzter Motivation und ver-ringertem Interesse beim Lernen. Dies bedingt den Verlust an Selbstvertrauen und die Zunahme eines negativen Selbstkonzeptes sowie einer verneinenden Sicht auf sich selbst. Das Fehlen von Selbstbeträchtigung erhöht die Gefahr des Versagens in der Schule. Der zunehmende Verlust kann zu Störungen in allen Lern- und Lebensbereichen führen (vgl. Spahn, C. 1997). Misserfolge wäh-rend der Schullaufbahn können zu einem geringen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führen. Eine Studie der DGhK von Holling, H. & Wittmann, A. J. (2000) belegte sogar, dass 50 % der Kin-der und Jugendlichen sich ihrer besonderen Fähigkeiten nicht bewusst seien. Deshalb neigen sie dazu, ihre Fähigkeiten stark zu unterschätzen. Infolgedessen haben sie geringes Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz¹. Der Untersuchung zufolge ist diese Tendenz stärker beim weibli-chen Geschlecht ausgeprägt (vgl. DGhK, 2001).

¹ Das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz wird in der Psychologie als Selbstwirksamkeit betrachtet. Diese Selbstwirksamkeit umfasst die subjektive Überzeugung, bestimmte schwierige Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können und mit bestimmten Hindernissen fertig zu werden (vgl. DGhK, 2001).

Underachiever sollen im Gegensatz zu Overachievern (intrinsische Motivation) überwiegend extrinsisch motiviert sein. Sie benötigen sofortiges Feedback und sind für negatives Feedback anfälliger, da sie durch ständige Misserfolge ohnehin schon verunsichert sind (vgl. Spahn, C. 1997). Wenn Leistungsversagen auf motivationale Arbeitsbedingungen (aktuelle Anstrengung, Fleiß, Aufmerksamkeit) zurückgeführt werden kann, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich der Lehrer für die Misserfolge mitverantwortlich fühlt. Dadurch kann er künftige Leistungen beeinflussen. Erhöhen sich die Leistungserwartungen des Lehrers gegenüber seinem Schüler, so wird dem Schüler mehr zugetraut, er wird ermuntert und unterstützt. Im günstigsten Fall ändert er seine Kausalattribution, sein Selbstbild und seine Lernmotivation. Der Schüler zeigt sich anstrengungsbereiter, erfolgszuversichtlicher und arbeitet effektiver. Die Leistungen können sich verbessern, vorausgesetzt die neuen Anforderungen sind für den Schüler realistisch. Diesen Kreislauf bezeichnet Heckhausen 1974 als Pygmalion-Effekt (vgl. Heckhausen, H. 1980). Underachievement wird als Folge eines negativen Pygmalion-Effekts bezeichnet (Ey-Ehlers, C. 2001).

Schulische Schwierigkeiten haben nicht nur eine Ursache, sie werden von einer Vielzahl von ineinander greifenden Faktoren ausgelöst (vgl. Heinbokel, A. 1996). Als ein möglicher Grund wird die Unterforderung beschrieben. Die Unterforderung in der Schule kann dazu führen, dass jemand seine Leistung verweigert und das Interesse am Engagement völlig verliert (vgl. Ey-Ehlers, C. 2001). Die schulische Unterforderung² kann folgende Probleme nach sich ziehen.

Zum einem sinkt das Interesse an schulischen Angeboten, die Lerntechniken entwickeln sich nicht weiter und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten können somit nicht erfahren werden. Zum anderen wird Konkurrenz kaum erlebt und Bewältigungsstrategien für Misserfolg und Frustration nicht hinreichend ausgebildet (vgl. Spahn, C. 1997).

Weitere Probleme, die bei Unterforderungen auftreten können, sind laut der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) Verlust der Motivation im schulischen aber auch im außerschulischen Bereich, auftretende Langeweile bei Routinearbeiten sowie eine Überanpassung, wodurch die eigenen Fähigkeiten des hochbegabten Schülers verborgen werden.

Dem gegenüber steht die Entwicklung zum „Klassenkasper“ oder sogar zum stummen Schulverweigerer. Als Spätfolgen beschreibt die DGhK bei hochbegabten Jugendlichen sogar die Flucht in die Drogen, den Alkohol sowie Depressionen und im schlimmsten Fall Selbstmordgedanken. Die Angst, ein hochbegabtes Kind zu überfordern, ist in der Regel völlig unberechtigt, jedoch hat eine Unterforderung weitreichende Folgen (vgl. DGhK, online). Chronische Unterforderung im Unterricht führt bei hochbegabten Schülern oft zu Verhaltensauffälligkeiten, die nicht als Begabungspotential verstanden werden (vgl. Ey-Ehlers, C. 2001). Langanhaltende Unterforderung führt zur Störung des seelischen Gleichgewichts des Kindes und mitunter auch zu psychosomatischen Beschwerden (vgl. Wittmann, A. J. & Holling, H. 2004).

2 In der Praxis muss davon ausgegangen werden, dass die beschriebene Wirkung von schulischer Unterforderung nicht erst ab einem IQ von 130 eintritt, sondern häufig bereits eher.

Bezeichnet man also einen Schüler, der im Hinblick auf seine intellektuelle Begabung erwartungswidrig schlechte Schulleistungen erbringt, als Underachiever, geht man davon aus, dass dieser Schüler im Gegensatz zu Achievern sein Begabungspotential aus persönlichkeitspsychologischen und/oder aus sozialen Gründen nicht dementsprechend aktivieren kann (vgl. Ey-Ehlers, C. 2001). Folgen in der Sekundarstufe sind demnach Leistungsstörungen und Probleme im Lern- und Arbeitsverhalten. Als langfristige Folgen können der Rückzug aus dem sozialen Umfeld und das ungestüme Ausleben der Intelligenz in zerstörerischen Tendenzen bezeichnet werden (vgl. Spahn, C. 1997). Butler-Por weist auf das Risiko hin, diese Gruppe der jugendlichen Hochbegabten nicht zu bemerken (vgl. Meyer, D. 2003). Wenn diese Kinder und Jugendlichen nicht entdeckt werden und ihnen keine Hilfe zukommt, besteht die Gefahr des Versagens in verschiedenen Schulformen. Dies könnte den Besuch einer Sonderschule für Lern- oder Verhaltensgestörte nach sich ziehen. Für die



Abb. 1: Frustration und Schulverweigerung durch Unterforderung

hochleistenden Hochbegabten gibt es eine Reihe privater Vereinigungen und staatlicher Initiativen zur Förderung. Für die ca. 15 bis 20 % Underachiever hingegen fehlt jegliches formelles Hilfsangebot.

In der Ursachenforschung wird am meisten kritisiert, dass sich Gründe für Underachievement überwiegend in die Persönlichkeit des Schülers verlagern. Dadurch wird ein Teil der Verantwortung für die Symptome der Leistungsdefizite den Betroffenen zugeschrieben. Nicht selten sind diese Schüler einer gewissen Stigmatisierung ausgesetzt. Außerdem beschreibt diese Verlagerung gleichzeitig eine Entlastungsfunktion des Lehrers und eine fehlende Verantwortungsübernahme (vgl. Heckhausen, H. 1980). Hinzuzufügen ist, dass die Underachiever nicht nur während der Schulzeit versagen können, sondern sich daraus ein existenzielles Problem entwickeln kann.

Wenn die Schulleistungen weiterhin konstant bleiben (kein Underachievement-Problem im schuli-

schen Sinne), kann jedoch das Anderssein gegenüber durchschnittlichen Schülern unter Umständen mit intra- und interpersonellen Problemen einhergehen. Diese Probleme entwickeln sich zunächst nur außerschulisch deviant, was mit der Zeit aber auch eine Verschlechterung in der Schule nach sich ziehen könnte (vgl. Spahn, C. 1997).

Es wäre ein Schritt zur Behebung mancher Probleme begabter Schüler, wenn die Begabung als etwas Normales angesehen werden würde. Zusätzlich sollten die außergewöhnlichen Fördermaßnahmen, wie mehrfaches Überspringen oder der Besuch einer Universität durch 14-Jährige, noch stärker durch die Umwelt Akzeptanz finden (vgl. Wagner, H. 2000).

Literatur

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.) (2001): Im Labyrinth hochbegabte Kinder in der Schule und Gesellschaft. 2. Aufl. Münster: LIT Verlag.

Ey-Ehlers, Carina (2001): Hochbegabte Kinder in der Grundschule – Eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und Förderung. Stuttgart: ibidem Verlag.

Freund-Braier, Inez (2001): Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 25. Münster. Waxmann Verlag.

Heckhausen, Heinz (Hrsg.) (1980): Fähigkeiten und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Heinbokel, Annette (1996): Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster: LIT Verlag.

Heller, Kurt A. (2007): Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Begabt sein in Deutschland. LIT Verlag. Berlin

Heller, K. / Neber, H. (1994): Evaluationsstudie zur BundesSchülerAkademie 1993. Bericht an das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW). Bonn: BMBW.

Holling, Heinz und Anna Julia Wittmann (2004): Hochbegabtenberatung in der Praxis. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Joswig, Helga (1995): Begabung und Motivation. Frankfurt am Main. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Lupart, J. L. / Pyryt, M. (1996): Identifying the hidden gifted. In: Journal for the Education of the Gifted 201, S. 7 - 16.

Meyer, Doris (2003): Hochbegabung – Schulleistung – Emotionale Intelligenz. Eine Studie zu pädagogischen Haltungen gegenüber hoch begabten „Underachiever“. Hochbegabte: Individuum – Schule – Gesellschaft; Bd. 4. Münster: LIT Verlag.

Mönks, F. J. und Irene H. Ypenburg (2005): Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Kinder. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rost, D. H. / Hanes, P. (1994): Besonders begabt: besonders glücklich, besonders zufrieden? Zeitschrift für Psychologie, 202, S. 379 - 403.

Rost, Detlef H. und Petra Hanes (1996): Das Drama der hochbegabten Underachiever – gewöhnliche oder außergewöhnliche Underachiever? Berichte aus dem FB Psychologie der Philipps – Universität Marburg; Nr. 115.

Schneider, K. (1987): Subjective Uncertainty and Exploratory Behavior in Preschool Children. In: Görlitz, D. / Wohlwill, J. F. (Eds.), Curiosity, Imagination and Play (pp. 127 - 150). New York: Hillsdale.

Spahn, Christine (1997): Wenn die Schule versagt. Vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: MUT-Verlag.

Stamm, Margrit (2007): Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft. Rüegger Verlag. Zürich.

Stolper, Georg (1968): Diskrepanzen zwischen Testleistung und Schulleistung. unveröffentlichte Diplomarbeit.

Terman, L. M. (1925): Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford university Press.

Urban, K. K. (Hrsg.) (1982): Hochbegabte und talentierte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg: Schindele.

Wagner, Harald (Hrsg.) (2000): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock Verlag.

Wahl, Diethelm (1975): Erwartungswidrige Schulleistungen. Untersuchungen zur Meßstabilität und zu den Geltungsbereichen des Konstrukts von Over- und Underachievement. Weinheim: Beltz Verlag.

3 Optimale Förderung – geht das?

3.1 Hochbegabtenförderung an der CJD Christophorusschule Droyßig

Burkhard Schmitt



Die Entwicklung des Konzeptes der Hochbegabtenförderung in Droyßig

An der CJD Christophorusschule Droyßig wurde im letzten Jahrzehnt aus dem Kollegium heraus ein Konzept für die ganzheitliche und integrierte Förderung hochbegabter Schüler entwickelt. Dieser Beitrag stellt die Entwicklung und den aktuellen Stand dar. Die Klärung der Phänomene Hochbegabung und Underachievement werden dabei als gegeben vorausgesetzt.

Nach einer durch verschiedene Anhaltspunkte und Beobachtungen genährten Vermutung wurde 2002 ein genauerer Blick auf die Schülerschaft geworfen, aus dessen Befund heraus es dann galt, der überraschend großen Gruppe der Hochbegabten gemäß dem selbst gestellten Auftrag des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands (CJD) „Jedem seine Chance“ gerecht zu werden. Die CJD Christophorusschule Droyßig konnte dabei auch auf die im CJD an anderen Stellen (Braunschweig, Hannover, Königswinter, Rostock) erarbeiteten Kompetenzen, gewachsenen Erfahrungen und z. T. auch vorliegenden Konzepte unter Berücksichtigung der eigenen sehr eng begrenzten Ressourcen zurückgreifen. Neben der stetigen Entwicklung des Konzeptes in der Sache stand auch immer das bis heute noch nicht zufriedenstellend gelöste Ringen um die notwendigen Ressourcen. Gerade aber die Konzeptelemente, die außer der Koordination keine zusätzlichen Ressourcen benötigen, scheinen auch für andere Schulen besonders attraktiv zu sein.

In einer zweiten Entwicklungsphase ist neben den Hochbegabten und Hochleistern nun die Gruppe der hochbegabten Underachiever zum weiteren Anliegen geworden. Das Gesamtkonzept widmet sich ausdrücklich sowohl den Hochbegabten und den Hochleistern als auch den hochbegabten Underachievern; implizit kommt es, wie zu zeigen sein wird, der ganzen Schülerschaft zugute.

Der aktuelle Stand des Fördersystems

Das System zur besonderen Förderung hochbegabter Schüler setzt sich aus folgenden Elementen zusammen: Grundsätze, die die Ausgangsbasis darstellen, und Angebote, die fördern und fordern, die Mitarbeiter und ihre besonderen Qualifikationen, Abläufe und Prozesse. Es ist eingebettet in eine auch von den Schülern mitgetragene Schulkultur der Anerkennung von Leistungen und der gegenseitigen Toleranz unabhängig von Stärken und Schwächen, wodurch Mobbing weitgehend vermieden wird. Die absolute Gewaltfreiheit ist selbstverständlich. Grundsätzlich soll der Einzelne im Mittelpunkt stehen.

Drei Grundsätze des Konzeptes: „integrativ statt selektiv“, „ganzheitlich statt spezialisiert“, „alternativ statt additiv“

Diese drei Grundsätze stellen sich gegenseitig durchdringende Aspekte dar. Der erste Grundsatz „*integrativ statt selektiv*“ hat durch die aktuelle Inklusionsdiskussion eine zusätzliche Legitimation erfahren. Der Hochbegabte bleibt innerhalb der Schulgemeinde mit vielen ganz unterschiedlichen Begabungen und Begabungsniveaus. Er erfährt in einzelnen Feldern eine besondere fachliche oder Kompetenzförderung in einer äußeren Differenzierung. Gleichberechtigt dazu werden seine fachspezifischen oder auch umfassenden Begabungen im differenzierten Gefüge beispielsweise durch Tätigkeit als Juniorteacher (mit umfassendem und herausforderndem Tätigkeitsfeld in eigener Verantwortung) sowohl gefördert als auch Schwächeren als Profit zugeführt. Damit werden fachliches Arbeiten und die Herausbildung der sozialen und emotionalen Kompetenzen innerhalb des Gefüges der differenzierten Lerngruppen miteinander verschränkt.

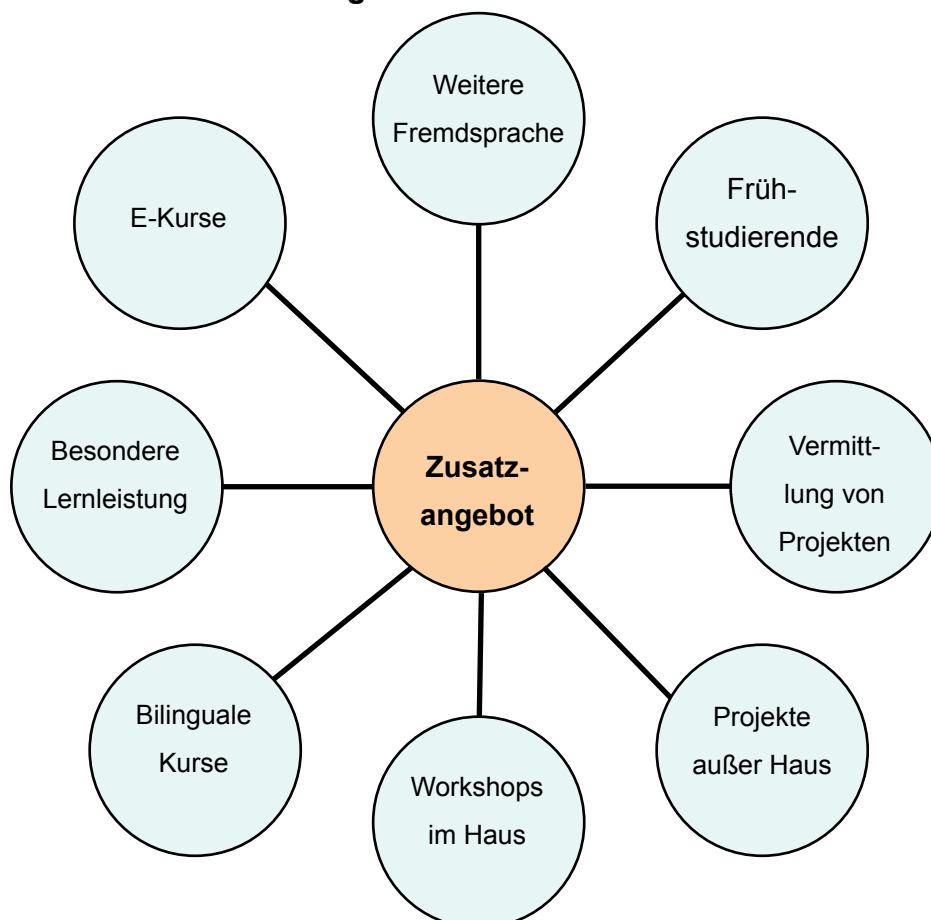
Der Grundsatz „*ganzheitlich statt spezialisiert*“ ist in das pädagogische Selbstverständnis des CJD eingebettet, welches den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit als Wesen mit Leib, Geist und Seele und als Gemeinschaftswesen zum Ausgangspunkt nimmt und deshalb in vier Aspekten fördert.

- a) Grundlegend für alles Weitere ist ein gesunder Körper. Angestrebt wird eine bewusste Wahrnehmung der Bedürfnisse des Körpers; die Pflege der Gesundheit soll zur Gewohnheit werden. Umgesetzt wird dies durch Bewegung (Konzept der bewegten Schule) und Ruhe (tägliche Minute der Stille), gesunde Ernährung und genügende Wasseraufnahme (Trinken im Unterricht) sowie attraktive sportliche Angebote (Skikurs, Tanzkurse, Inlineskating, Erlebnissport)
- b) Einen besonderen Einklang von Körper und Geist stiftet die musische Bildung. Hier wurden Theater-, Tanz-, bildende Kunst-AGs, Musikensembles und verschiedene Schulveranstaltungen, in denen die in diesen Bereichen und auch im Regelunterricht erzielten Ergebnisse präsentiert und für andere zum Erlebnis gestaltet werden, im Jahreskreis in den Pflichtkanon für alle Schüler aufgenommen.
- c) Unerlässlich und heute oft ein großes Manko ist die politische Bildung. Ihr wird in der Handlungspraxis der Schülerratsarbeit wie auch in handlungsorientierten mehrtägigen Pflichtseminaren ab der 9. Klasse, im Rhetorikunterricht sowie in unregelmäßig angebotenen tagespolitischen Kolloquien ein besonderer Stellenwert eingeräumt.
- d) Der uns besonders am Herzen liegende vierte Aspekt liegt im sinnstiftenden christlichen Menschenbild und Weltverständnis begründet. Pflichtteile wie der ökumenisch verantwortete Religionsunterricht und Gottesdienste werden ergänzt durch besondere Angebote, wie

beispielsweise die religionsphilosophischen Wandertage zu Beginn der Sommerferien, die allen Schülern offen stehen. Gerade letztere tragen auch besonders dem ganzheitlichen Aspekt Rechnung. Dabei ist bemerkenswert, dass gerade die hochbegabten Schüler sich über die Wahlpflichtteilnahme häufig mehrfach in diese Angebote einwählen.

Der Grundsatz „*alternativ statt additiv*“ zielt auf die fördernde und fordernde Auslastung besonders der hochbegabten, aber auch der hochleistenden Schüler am Vormittag mit dem Ziel, die fatale „Zweiteilung“ eines manchen Schülerlebens zu lindern, die sich aus der Langeweile am Vormittag in der Schule und sich fast überschlagenden Zusatzaktivitäten am Nachmittag, an Wochenenden und in den Ferien ergeben. Deshalb dürfen sich die Hochbegabten sowie die Hochleistenden nach diesem Konzept aus dem Unterricht der Klasse in einzelnen Stunden immer wieder herauslösen und zusätzliche Angebote wahrnehmen. In der verbleibenden Lerngruppe kann vertieft geübt werden, ohne die „Überflieger“ zu langweilen, oder einfach auch im Stoff weiter gearbeitet werden. Die Hochbegabten stellen sich in dieser Zeit ihren alternativen intellektuellen oder kreativen Herausforderungen. Eine weitere Herausforderung tritt dann hinzu, wenn sie in der nächsten Stunde das Versäumte durch erhöhte Aufmerksamkeit oder vorheriges Nachfragen bei Klassenkameraden kompensieren müssen.

Übersicht über die Enrichmentangebote



Erläuterung zu den einzelnen Angeboten

- Eine **weitere Fremdsprache** additiv zum normalen Curriculum können Schüler dadurch erlernen, dass sie beispielsweise in der 5. oder 6. Jahrgangsstufe bereits den Unterricht in der 2. Fremdsprache der Jahrgangsstufe 7 besuchen und dafür ihren regulären Unterricht verlasen.
- **E-Kurse (Enrichmentkurse)** werden dadurch gebildet, dass in einzelnen Klassenstufen in Englisch, Mathematik und Chemie die Kurse innerhalb des Jahrgangs nach Leistungsgesichtspunkten zusammengesetzt werden.
- In der Bilanz der **besonderen Lernleistungen** nimmt die Schule landesweit neben den „Spezialschulen“ eine Spitzenposition ein; sie fördert diese Arbeiten durch einen Halbjahreskurs „Seminarfach“.
- **Bilinguale Kurse:** Das Fach „Wirtschaft“ wird mit besonderer Genehmigung durch das Kultusministerium als vierstündiges Kern- und Prüfungsfach in englischer Sprache in der Kursstufe angeboten, „Geographie“ in den Jahrgangsstufen 9 und 10.
- **Workshops (und AGs)** werden vom Kollegium im Ehrenamt angeboten. Als **Projekte außer Haus** sind beispielsweise die Teilnahme an Wettbewerben oder die jährliche zweiwöchige Kultur- und Sprachreise nach Malta zu verstehen.
- **Vermittlung von Projekten:** Daneben werden die Schüler zur Teilnahme an Bildungsangeboten von parteinahen Stiftungen oder Akademien etc. ermuntert, bei denen sie nicht durch die Schule direkt begleitet werden.
- Seit 2006 haben **„Frühstudierende“** aus Droyßig an 68 regulären Hochschulprüfungen mit einer Erfolgsquote von 90 % teilgenommen. (Die Erfolgsquote der eingeschriebenen Studenten liegt bei ca. 50 %.)

Über die Enrichment-Angebote hinausgehend haben innerhalb des letzten und des laufenden Schuljahres fünf Schüler eine Klasse übersprungen; sie wurden durch Hospitationen in den Zielklassen vorbereitet und zeitlich begrenzt von einem Lehrer begleitet.

Die besondere Qualifikation des Kollegiums, welches aus 48 Lehrern besteht, wurde durch mehrere schulinterne Lehrerfortbildungen (u. a. zum Phänomen der Hochbegabung, zu Hochbegabung und Selbststeuerung, den Ergebnissen der Gehirnforschung für das Lernen und zu kooperativen Arbeitsformen) vorangetrieben. 12 Kollegen haben in zwei Dreitagesmodulen die Grundlagen des EOS-Konzeptes nach Kuhl (**E**ntwicklungs**O**rientiertes **S**elbst**m**anagement) absolviert. Vier Kollegen absolvieren derzeit ein berufsbegleitendes Fernstudium zur Erlangung des ECHA Diploms (European Council for High Ability, Ausbildung mit Diplom zum „Specialist in Gifted Education“ der Universitäten Münster und Nijmegen); zwei davon haben diese Ausbildung bereits

abgeschlossen. Zwei Kolleginnen nehmen an der Weiterbildung zum Lernbegleiter des LISA in vier Mehrtagesmodulen teil. Ein Kollege absolviert einen berufsbegleitenden Aufbaustudiengang zum Lerntherapeuten.

Seit dem Schuljahr 2009/10 baut die Schule auf Honorarbasis eine **Diagnose- und Beratungsstelle** durch eine Diplomsozialpädagogin und Doktorandin zum Thema Hochbegabung/Underachievement auf. Dieses Angebot wird sowohl von Eltern als auch von Schülern und Lehrern sehr intensiv wahrgenommen und soll dauerhaft stabilisiert werden. **Zwei Kolleginnen koordinieren** die Angebote und die Betreuung der hochbegabten Schüler.

Abläufe bei Initiierung von und Zulassung zu besonderen Förderangeboten

Besondere Fördermaßnahmen können auf verschiedenen Wegen initiiert werden. Einmal durch das Aufzeigen einer besonderen Lage bereits bei der Anmeldung an der Schule durch die Eltern. Hier werden des Öfteren bereits Begabungsdiagnosen seitens der Schulpsychologen oder von niedergelassenen Psychologen oder begründete Vermutungen seitens der Grundschule und der Eltern vorgelegt.

Eine weitere Initialzündung kann aus den Klassenkonferenzen kommen, in denen der Klassenlehrer und/oder die Fachlehrer ihre Vermutungen äußern und zu einer Diagnose raten. In der Regel wird dieser Impuls von Eltern und Schülern gerne wahrgenommen. Dann werden innerhalb der nächsten Wochen ein Begabungstest und ein Auswertungsgespräch mit Schülern und Eltern durchgeführt. Die Ergebnisse werden, soweit von den Eltern gewünscht, an die koordinierenden Kolleginnen und Klassenlehrer weitergegeben.

Alle hochbegabten Schüler sowie Hochleister und ihre Eltern erhalten im Halbjahrestakt das aktualisierte Angebot für die besonderen Förderungen. Sie wählen sich in die Angebote ein. Zum Schuljahresende wird die Teilnahme im Zeugnis der Schüler und in der Schulübersicht dokumentiert.

Wenn nach Einschätzung von Diagnostikern, koordinierenden Kolleginnen, dem Klassenlehrer oder den Eltern die Wahrnehmung besonderer Angebote nicht ausreicht oder Lernverhalten und Leistungen weit unter dem Erwartbaren bleiben (Underachievement), wird in „Fallberatungen“ das weitere Vorgehen diskutiert und weitere Schritte festgelegt. Dies kann neben individuell zugeschnittenen besonderen Fördermaßnahmen (von punktuellen Projekten bis zu mehrwöchigen Auslandsaufenthalten) auch die Empfehlung zum Überspringen eines Schuljahres oder die Einleitung der Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beinhalten.

In allen Fällen bleibt die Entscheidung über die Umsetzung der empfohlenen Schritte beim Elternhaus und beim Schüler.

Zulassungsbedingungen

Gleich in den ersten Jahren ergab sich innerhalb der Schülerschaft und Lehrerschaft eine interessante Diskussion über die Kriterien zur Zulassung zu besonderen Angeboten. Zum einen regte sich innerhalb der Schülerschaft gegenüber diagnostizierten Hochbegabten eine gewisse Neid- und Missgunsthaltung wegen des Privilegs, regulären Unterrichts verlassen zu dürfen. Daraufhin wurden sämtliche Angebote für interessierte Hochleister auch ohne Gutachten geöffnet. Wer sich für ein besonderes Angebot interessiert und sich nach eigener Einschätzung das punktuelle Wegbleiben in einem regulären Unterrichtsfach durchaus leisten kann, darf sich in sein gewünschtes Angebot einwählen. Der „abgebende“ Lehrer hat allerdings bei Leistungsabfall ein sofort wirkendes Vetorecht. Ebenso hat der „abgebende“ Lehrer gegenüber diagnostizierten Hochbegabten ein Vetorecht, wenn deren Leistungen deutlich abfallen oder gar eine Versetzungsgefährdung abzusehen ist.

Problemgruppe der hochbegabten Underachiever

„Heimatlosigkeit“

Nach einigen Jahren der Entwicklung des oben dargestellten Fördersystems wurde die Droyßiger Schulgemeinde bei Anträgen auf Schulaufnahme von „Quereinsteigern“ immer wieder mit dem Phänomen diagnostizierter Hochbegabung bei gleichzeitiger Minderleistung bis hin zu Versetzungsgefährdungen, sogar an der Sekundarschule oder gar bereits umfassend vorliegender Schulverweigerung konfrontiert. Den wenigen Fällen der gelungenen Eingliederungen gegenüber häuften sich die Fälle des Scheiterns, da individuelles Engagement von Lehrern, besondere Schulkultur der Annahme und besondere Förderangebote die speziellen Defizite z. B. einer manifestierten Anstrengungsvermeidung oder umfassender Konzentrations- oder Motivationsschwächen nicht auffangen konnten und Schüler nach kürzerer oder längerer Zeit wieder weggeschickt werden mussten, weil eine Eingliederung in eine differenzierte Lern- und Arbeitsstruktur mit gymnasialem Leistungsanspruch trotz hohem Wohlfühlbekunden in der Schulgemeinde aussichtslos war.

Ein vielfältiges Ursachegeflecht liegt mittlerweile vor. In Zusammenarbeit zwischen dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) und dem CJD wurde von 2008 bis 2010 jährlich eine Fachtagung zu Hochbegabung und Underachievement durchgeführt und die Befunde sowie Lösungsansätze zusammengetragen. Den Beteiligten ist mittlerweile mehr als klar, dass es nicht selten Fälle gibt, in denen trotz hoher Begabung oder wegen zu spät erkannter und daher nicht genügend beachteter bzw. nicht in ihrem Zusammenspiel mit Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren gesehener hoher Begabung Kinder nie tragfähige Funktionen der Selbststeuerung

herausbilden konnten. In diesen Fällen reicht ein Angebot zur besonderen Förderung nicht nur nicht aus, sondern lässt auch die Kinder und Jugendlichen mit ihren für Schullaufbahn und Lebensweg entscheidend gewordenen Defiziten alleine. Immer wieder wird bei Kindern, die an einem solchen Punkt angekommen sind, die Jugendhilfe mobilisiert. Eine „Versäulung“ in hier Schule und da Jugendhilfe gilt es aufzulösen, um ein sinnvolles Zusammenspiel zu gestalten.

Das klassische Missverständnis, dass Hochbegabung sich zwangsläufig in schulischer Hochleistung äußern müsse, erschwert die Situation dieser Schüler zusätzlich. Oft wurde die Hochbegabung sehr spät diagnostiziert. Die Mitteilung der Diagnose löst nach wie vor noch häufig eher hohe Erwartungen an Leistungen denn eine besondere Fürsorge und Begleitung aus. Langjährige Fremdheitserfahrungen in den bisherigen Lernumfeldern haben Kinder und Jugendliche und ihre Eltern z. T. geradezu traumatisiert. Rückzug, Apathie, unauffällige Formen der Autoaggression oder auch inakzeptable Verhaltensmuster in den Lerngruppen können die Auswirkungen sein. (Natürlich ist der Umkehrschluss nicht zulässig, aus einer Verhaltensauffälligkeit automatisch auf Hochbegabung zu schlussfolgern.) Der klassische Weg der schulfachlich indizierten Selektion vom Gymnasium nach wiederholter Nichtversetzung in die Sekundarschule und dort letztlich in den auf den Hauptschulabschluss bezogenen Bildungsgang erweist sich in dieser Konstellation geradezu als kontraproduktive Sackgasse, da die betroffenen Schüler ein ihrer hohen Begabung immer weniger entsprechendes intellektuelles Niveau erleben und in die tragisch ausweglose Katastrophe, sprich seelische Gefährdung einmünden. Andererseits ist der Aufwand zur Erlangung der im Sammelbegriff sogenannten Selbststeuerungskompetenzen nach dem Verstreichen der in der früheren Kindheit dazu offenen Entwicklungsphase außerordentlich hoch und überfordert in der Regel Elternhaus und Unterricht.

Sonderpädagogischer Förderbedarf und Eingliederungshilfe nach KJHG

Dieser Befund macht deutlich, dass Kinder und Jugendliche ab einem bestimmten Stadium in ihrer Entwicklung nur noch mit unverhältnismäßig hoch erscheinendem Aufwand in Kleingruppen, individueller Begleitung und in intensivem Intervalltraining die notwendige Lernmotivation, das erforderliche Durchhaltevermögen und eine die gesunde Entwicklung unterstützende Frustrationstoleranz entwickeln können. Schulkultur, Förderangebote und individuelle Begleitung müssen sich gegenseitig sowohl organisatorisch wie auch inhaltlich durchdringen und ergänzen. Damit stellt sich die Frage nach den fachlichen und zeitlichen Ressourcen sowohl für ein fachliches Förderangebot wie auch für eine solche individuelle Betreuung.

Eine Möglichkeit kann das Instrument der sonderpädagogischen Förderung im gemeinsamen Unterricht sein. Die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung in der Fassung vom 2.8.2005

legt in § 2, Ziele und Aufgaben fest: „(1) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen durch sonderpädagogische Förderung im Unterricht eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung erhalten. Durch individuelle Hilfen soll ein möglichst hohes Maß an schulischer Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung erreicht werden.“ Absatz (2) fordert die differenzierte Berücksichtigung „der individuellen Lernausgangslage, des Leistungsvermögens und der physisch-psychischen Belastbarkeit“, eine entsprechende Gestaltung der Lernformen und eine entwicklungsgerechte Förderung. Auch wenn in der Tradition und Praxis der bisherigen sonderpädagogischen Förderung die Zielgruppe von hochbegabten Underachievern nicht im Fokus der Diagnosen und Förderkonzepte stand, dürften Befunde sowie Eingliederungs- und Förderauftrag aus der Verordnung eindeutig auch auf diese Zielgruppe zutreffen.

Vom „Mobilen sonderpädagogischen diagnostischen Dienst (MSDD)“ wurden mittlerweile mehrere Kinder und Jugendliche aus dieser Problemgruppe an der CJD Christophorusschule Droyßig auf Antrag der Schule und in Abstimmung mit dem Elternhaus diagnostiziert; für erste Fälle wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht festgestellt.

Daneben vereinbart die Schule zur Vermeidung bzw. zum Abbau seelischer Behinderungen im Zusammenhang des § 35 a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) mit Jugendämtern persönliche Begleitungen durch Integrationshelfer zum Aufbau von Lernhaltung. Als besonders zielführend hat sich dabei die tägliche Verschränkung mit den Akteuren des Unterrichts und die Übernahme dieser Integrationsleistung aus dem Mitarbeiterstamm der Schule gezeigt. Da das Arbeitsfeld und Arbeitsziel in den schulfachlichen Inhalten und den schulischen Ablaufprozessen liegen, ergibt sich die Ansiedlung dieser Integrationshilfe an die Institution Schule geradezu zwingend.

Die auf diesem Feld entwickelten Konzepte können die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht als zusätzliche Eingliederungshilfen ergänzen. Dies ist ein Anfang. Wieweit er Früchte trägt, werden die nächsten Jahre zeigen.

Individuelles Coaching

Diese o. g. persönlichen Begleitungen werden in Form eines individuellen Coachings gestaltet. Das Coaching wird von Mitarbeitern der Schule (Lehrer oder Internatserzieher) wahrgenommen. Sie sind aus ihrer Profession mit dem Kern der Problemlagen sowohl in der Feststellung der Defizite wie auch durch die Kenntnis des Idealfalls bestens vertraut. Ein Faktor von nicht zu unterschätzendem Wert stellt neben den Fallberatungen der gemeinsame Arbeitsplatz dar, der den regelmäßigen, zeitnahen und informellen Informationsfluss ermöglicht und fördert.

Als Ausgangspunkt dient eine Potenzialanalyse aus dem EOS-Konzept (s. o. Pkt. Lehrerqualifikation). Je nach Umfang, aber mindestens einmal wöchentlich, werden im Sinne eines Intervalltrainings

langfristige Zielsetzungen gemeinsam in Kurzschritte umgesetzt. Wochen- und Halbwochenziele sowie Verhaltensänderungen werden vereinbart und Kriterien für die Bewertung des Gelingens festgelegt. Beim nächsten Termin werden die Ziele auf Gelingen und Gelingensbedingungen hin überprüft, das gleiche Ziel ggf. modifiziert oder neue kleine Ziele gesetzt. Bisher liegt als Erfahrung vor, dass die Schüler schrittweise eine stabilere Lernmotivation aufbauen, größere Verlässlichkeit entwickeln und aus den kleinen Erfolgserfahrungen des veränderten Verhaltens sich dann auch Leistungsverbesserungen zeigen.

Nutzen für die gesamte Schülerschaft

Die Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher lässt sich nicht im Geheimen betreiben. Gerade in den Fällen, wo die Schüler den Unterricht verlassen dürfen, um andere Angebote wahrzunehmen, ist dies ein augenscheinlicher Vorgang. Die Schüler lernen, mit Unterschieden zu leben. Sie erleben auch, dass gerade solche Privilegien durch besondere Konzentration und Nacharbeit kompensiert werden müssen. Dies erhöht die Wertschätzung und den Respekt, den besonders Begabte genießen und fördert eine allgemeine Kultur der gegenseitigen und der grundsätzlichen Wertschätzung von guten schulischen Leistungen. Man muss sich seines Fleißes und seiner guten Leistungen vor den Mitschülern nicht schämen oder sich verstecken. Diese Leistungswertschätzung bereitet offenkundig einen allgemein guten Boden für eine positive Einstellung zur Leistung.

Die pädagogischen Herausforderungen an das Kollegium führen zu einer höheren pädagogischen Qualifikation im differenzierten Blick auf alle Schüler. Immer wieder führt ein aus dem äußeren Leistungsbild nicht ableitbarer „Erfahrungsverdacht“ zum Nachfassen durch Diagnose und zur Entdeckung einer Hochbegabung oder zu Begabungswerten, die zu höheren Schulleistungen motivieren. Die Fortbildungen und höhere pädagogische Qualifikationen zeigen ihre Auswirkungen auch im Regelunterricht, in welchem zunehmend Freiarbeitsphasen verschiedenen Umfangs und verschiedener Intensität eine Binnendifferenzierung ermöglichen, die allen Schülern zugute kommt. Eine in der 8. Klasse durchgeführte projektorientierte Unterrichtsform, die sogenannte „Modularbeit“ erfreut sich einer sehr hohen Beliebtheit (Umfragebasis bei zwei Jahrgangsstufen), besonders bei Hochbegabten, aber eben doch auch bei ca. 75 % aller anderen Schüler.

Die Leistungen der Hochbegabten im Juniorteacherprojekt „Schüler helfen Schülern“ machen den Nutzen für die Schwächeren offenkundig; gleiches gilt für die Schulprojekte, wie den Solidaritätstag an St. Martin und das Schülersommerfest, welche immer wieder gerade auch aus den Aktivitäten der Hochbegabten gespeist werden, wenn sie auch nicht nur aus dieser Schülergruppe getragen werden.

Die Diagnose- und Beratungsstelle steht allen Schülern und Eltern offen. Das Instrument der Fallberatungen wird mittlerweile auch bei Motivations- und Leistungsproblemen eingesetzt, wenn kein Hochbegabungshintergrund vorliegt.

Insgesamt zeigen also die Erfahrungen, dass es für alle Beteiligten lohnenswert ist, besondere Begabungen in einem heterogenen Umfeld zu pflegen.

Ressourcenfrage

Bei Nachfragen aus anderen Schulen und in den Beratungen der Netzwerkschulen untereinander bleibt regelmäßig die Frage stehen, aus welcher Ressource die zusätzlichen Förderangebote, eine solide Diagnose, der Zeitaufwand für die Koordination und für individuelle Beratungen und Begleitungen gespeist werden können. Dabei stellen Ressourcen aus der sonderpädagogischen Förderung und aus der Integrationsbegleitung nach KJHG für die kleine Gruppe der Underachiever unter den Hochbegabten eine wichtige und hilfreiche Quelle dar.

Die CJD Christophorusschule Droyßig kann Zusatzangebote aus einem Pool der ehrenamtlichen Verpflichtungen des Kollegiums speisen. Unverzichtbar wären aber weitere zusätzliche Ressourcen zur Einrichtung von Enrichmentlerngruppen und für die Koordination innerhalb der schulischen Abläufe. (Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind nicht per se besonders pragmatisch und organisatorisch begabt, um für sich aus Angeboten den individuellen Fahrplan zu kreieren. Auch hier bedarf es der Führung.)

Prinzipiell gilt es, frühzeitig Hochbegabungen zu identifizieren und dann mit besonderen Angeboten und individueller Unterstützung das Potential auszuschöpfen und auszuweiten und der drohenden seelischen Behinderung und dem Underachievement vorzubeugen. Eine solche Förderung des Einzelnen gemäß seiner persönlichen Möglichkeiten und Begabungen dient der ganzen Gesellschaft, welche nicht nur auf ein hohes Qualifikations- und Leistungsniveau in der gesamten Bevölkerung, sondern auch auf herausragende Leistungen Einzelner angewiesen ist. Deshalb gilt es, bereits in der Schule sowohl Voraussetzungen zu schaffen als auch ein Klima so zu gestalten, dass Individualität und Differenz nicht als störend, sondern als Bereicherung empfunden werden. Wenn wir frühzeitig oder zumindest noch rechtzeitig die persönlichen Schätze wie Neigungen und Begabungen, Talente und Interessen eines jeden Kindes entdecken, pflegen und aufwerten und die Gesellschaft diese Schätze als kostbar erkennt, wird der Nährboden für Expertentum geschaffen. Wir brauchen Experten mit dem Blick für das Ganze und zum Nutzen für alle.

3.2 Lust auf Schule – das Wollen lernen

Gudrun Schulz-Wensky, Hermann Wübbels

Begabungsförderung durch Motivation und Selbststeuerung

In diesem Aufsatz geht es um die Fragen,

- warum Hochbegabte so häufig ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten nicht in entsprechende Leistungen umsetzen können,
- sich im Gegenteil bisweilen zu wahren Plagegeistern für Eltern und Lehrer entwickeln,
- wie sich das mit Selbstmanagement-Trainings womöglich ändern lässt und
- auf welche Weise sich die Unterrichtsgestaltung ändern müsste, damit Anlässe für Störungen minimiert werden und alle Begabungen sich besser entfalten können.

Die beiden Autoren blicken auf eine langjährige gemeinsame Arbeit in diesem Bereich zurück – an einer großen Kölner Gesamtschule, aber darüber hinaus auch in landesweiten Projekten wie dem SINUS-Projekt der Bund-Länder-Kommission.

Am Anfang standen unzufriedene Eltern, die feststellen mussten, dass ihre Kinder, von denen sie wussten, dass sie in vielen Bereichen zu überdurchschnittlichen Leistungen fähig waren, in der Schule deutlich unter ihren Möglichkeiten blieben, Probleme im Umgang mit Mitschülern und Lehrern bekamen, zum Teil regelrecht verhaltensauffällig wurden und fast alle immer unwilliger ihrer Schulpflicht nachkamen.

Bei der Erforschung der Ursachen brachte eine Untersuchung große Fortschritte, die mithilfe der Universität zu Köln unter Leitung der Psychologin Frau Prof. Aschermann und einer großen Kölner Stiftung möglich wurde. Die wissenschaftliche Basis für dieses Forschungsprojekt liefert die Theorie des **EntwicklungsOrientiertenSelbstmanagements** (EOS) des Osnabrücker Psychologen Professor Julius Kuhl. In zwei wichtigen Bereichen hat Kuhl die einschlägigen Theorien weitergebracht. Er hat:

- ▶ in das Modell des Handlungskreises die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung integriert und es
- ▶ verknüpft mit den individuell unterschiedlich ausgeprägten Motiven als Antriebsquelle für menschliches Handeln.

Außerdem hat er ein Messinstrument entwickelt, mit dem die Fähigkeiten von Menschen in diesen Bereichen erfasst werden können, und er gibt Hinweise, wie diese Fähigkeiten jeweils trainiert werden können.

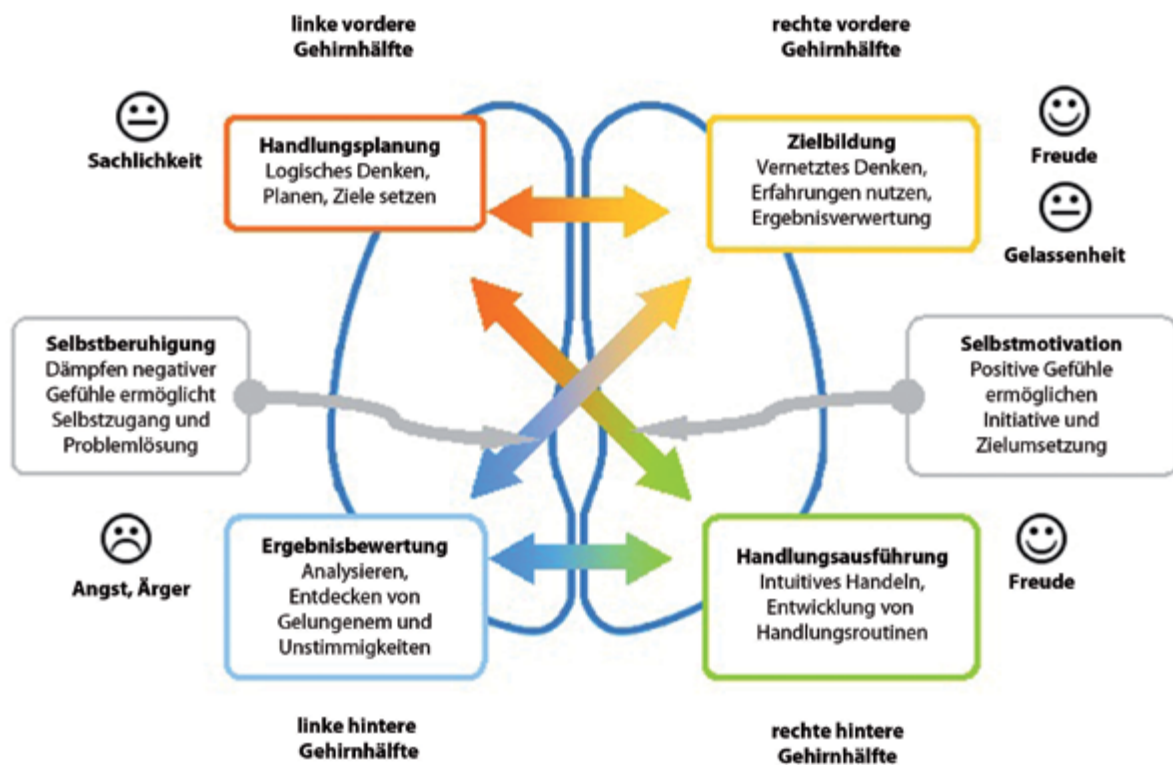


Abb. 1: Hirnmodell mit Handlungskreis nach Prof. Julius Kuhl, Osnabrück

Der Handlungskreis

Kuhl beschreibt, wie die Steuerung menschlichen Handelns als Interaktion zwischen vier psychischen Systemen im Gehirn des Menschen geschieht. Jeweils eins dieser Systeme ist für Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsausführung und Ergebniskontrolle zuständig.

Im Idealfall werden die vier Systeme nacheinander angesprochen, so dass sich ein Handlungskreislauf ergibt.

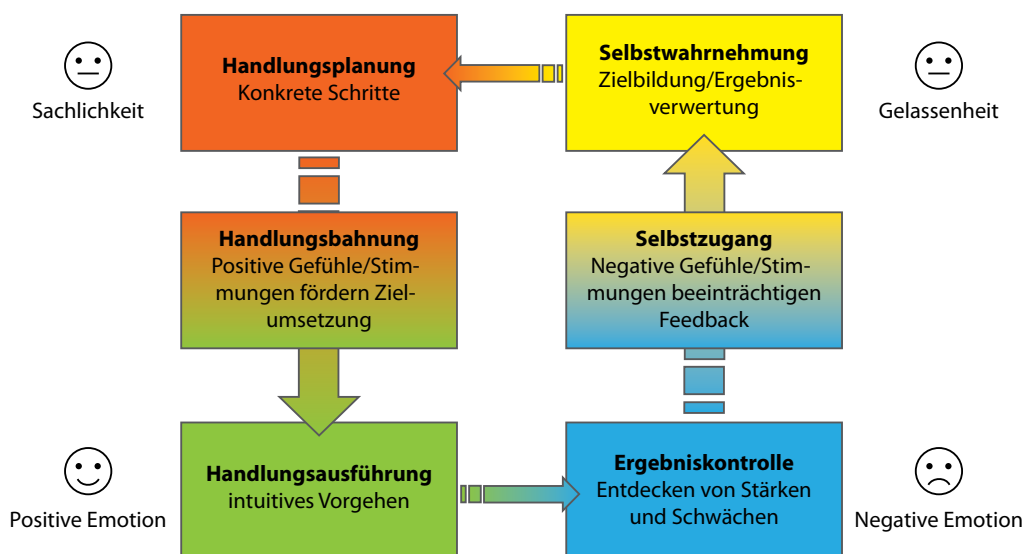


Abb. 2: Prozesskreislauf der Handlungssteuerung nach Kuhl

Jeweils zwei der Systeme sind in der linken und in der rechten Gehirnhälfte angesiedelt, und beim Schritt von einem zum nächsten System erfolgt in der Regel ein Wechsel zwischen den beiden Hirnhälften. Dieser Wechsel kann nicht durch bloßen Willensakt herbeigeführt werden, sondern durch die Regulation von Emotionen. Beispielsweise unterstützen positive Gefühle nach der eher nüchternen, analysebetonten Planung die Bereitschaft, das Geplante auch in Handlung umzusetzen. Und wenn nach einer Handlungsphase, in der fröhlich agiert wurde, das Ergebnis überprüft werden soll, ist es nötig, die Stimmung herunterregulieren zu können, um sachlich die Ergebnisse zu bilanzieren. Werden bei der Ergebnisanalyse Fehler, Unstimmigkeiten oder Misserfolge entdeckt, gilt es, die dabei entstandenen negativen Gefühle überwinden zu können. Gelingt dies nicht, besteht die Gefahr, im kritischen Denken oder Grübeln stecken zu bleiben und damit die Handlungsfähigkeit zu verlieren.

Erst wenn es gelingt, sich am Ende der kritischen Analyse wieder positiv zu stimmen, können die gemachten Erfahrungen genutzt werden für neue Ziele und Vorhaben.

Die Motive

Ausschlaggebend für den Erfolg oder Misserfolg menschlichen Handels ist die Frage, ob und wie die grundlegenden Bedürfnisse und Motive in der Handlung berücksichtigt werden konnten. Eine zentrale Rolle spielen das Leistungs-, das Macht- und das Beziehungs-Motiv. Sie ergeben sich aus den menschlichen Grundbedürfnissen, die in Bewegung setzen und Energie geben. Wird das vorherrschende Motiv beim Lernen berücksichtigt, verleiht es Kraft und positive Stimmung, regt Lernprozesse an und unterstützt sie. Wird es übergangen oder gar unterdrückt, führt das zu schlechter Stimmung, zu Blockaden und Störungen.

Mit dem von Kuhl entwickelten diagnostischen Instrument kann die jeweilige Ausprägung der beschriebenen Selbststeuerungsfähigkeiten gemessen werden. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für eine Beratung in **EntwicklungsOrientiertemSelbstmanagement (EOS)**, bei der gezielt unter Ausnutzung der erkannten Ressourcen zu schwach entwickelte Selbststeuerungsfähigkeiten trainiert werden können.

Pilotstudie bei Hochbegabten

Das Projekt an der Gesamtschule begann mit einer Pilotstudie bei Hochbegabten und wurde später auf alle Begabungen ausgeweitet. In der Pilotstudie wurde dieses Training ergänzt durch eine qualitative Auswertung von Interviews, die die Psychologin Deniz Baspinar mit den Hochbegabten führte. Darin wird sehr plastisch die Problematik der Passung von Bedürfnissen und Arbeitsweisen der Hochbegabten mit den Anforderungen des Schulsystems herausgearbeitet. Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Ansätze aufeinander bezogen, so dass sich ein anschauliches Bild ergibt.

Breites Interessenspektrum und einengende Schulaufgaben

In den Schuljahrgängen 5 bis 13 waren zum Zeitpunkt der Untersuchung ca. 40 hochbegabte Schüler, deren besondere Begabungen durch Psychodiagnostik festgestellt worden waren. Etwa die Hälfte von ihnen zeigte ihren Begabungen angemessene Leistungen, die andere Hälfte blieb teils deutlich darunter. Ihnen und ihren Eltern wurde die Teilnahme an dem Projekt angeboten. 17 Schüler nahmen das Angebot an. Die Gruppe (sechs Mädchen und elf Jungen) war altersheterogen (6. - 13. Klasse), unter den männlichen Probanden befanden sich sieben Minderleister.

In den Interviews wurde deutlich, dass Hochbegabte häufig einen starken Wunsch nach Ausbreitung haben, eine Neugier auf alles, was sie umgibt, und dass sie dadurch in eine Unentschiedenheit geraten, was denn jetzt angepackt und umgesetzt werden soll. Die Vielfalt der Interessen, ob künstlerisch, sportlich oder intellektuell, führt dazu, dass oft sogar eher gegensätzlich erscheinende Hobbys wie Klarinette spielen und Kickboxen gleichzeitig betrieben werden. Da interessiert man sich für das gesamte Wissensspektrum von der Philosophie bis zur Physik, oder man kann sich nicht entscheiden, ob man später Maurer oder nicht doch vielleicht lieber Softwareentwickler werden will, weil man im gleichen Maße handwerklich und geistig tätig sein möchte.

Häufig wird dann aus dem weit gespannten Interesse, das weiter treibt und produktiv ist, aber auch eine innere Unruhe und ein Leiden, weil man sich nicht begrenzen und entscheiden kann. Folgende Äußerungen (Aschermann, E. & Baspinar, D. 2005, S. 24) stammen von unterschiedlichen Schülern:

„Ich bin an allem interessiert, das ist ganz furchtbar!“

„Mich interessiert alles Mögliche und das schon immer.“

„Ich schlafe manchmal zu wenig, weil ich so viele Interessen habe.“

Eine Festlegung auf nur ein Interessengebiet gelingt dann oft nicht, weil alles Übrige, was man ebenfalls tun möchte, verfehlt würde. Das Problem einer solchen Haltung liegt darin, dass diese vielfältigen Interessen auf Umsetzung drängen und die Hochbegabten regelrecht umtreiben, geistig und körperlich unruhig machen. So entsteht oft der Eindruck eines Aufmerksamkeits- und/oder Hyperaktivitäts-Syndroms. Solche Schüler werden dann häufig beim Psychiater vorgestellt und erhalten Medikamente, vor allem, wenn eine Hochbegabung nicht erkannt worden ist.

Besonders problematisch wird der Gegensatz von eigenen Interessen und Anforderungen, wenn schulische Aufgaben zu erledigen sind, die man langweilig findet, weil man keinen Zugang hat. Die folgende Grafik zeigt ein Beispiel aus dem „Selbststeuerungs-Inventar“ (SSI) von Kuhl, mit dem selbstregulatorische Kompetenzen gemessen werden können. Hochbegabte beantworteten am Computer über 200 Fragen zu diesen Bereichen, die online von einem An-Institut der Universität Osnabrück ausgewertet wurden. Alle Antworten dieser „Potenzialanalyse der Selbststeuerungsfähigkeiten“ sind Selbstaussagen der Schüler, geben also deren Selbsteinschätzungen wieder.

Messung von selbstregulatorischen Kompetenzen

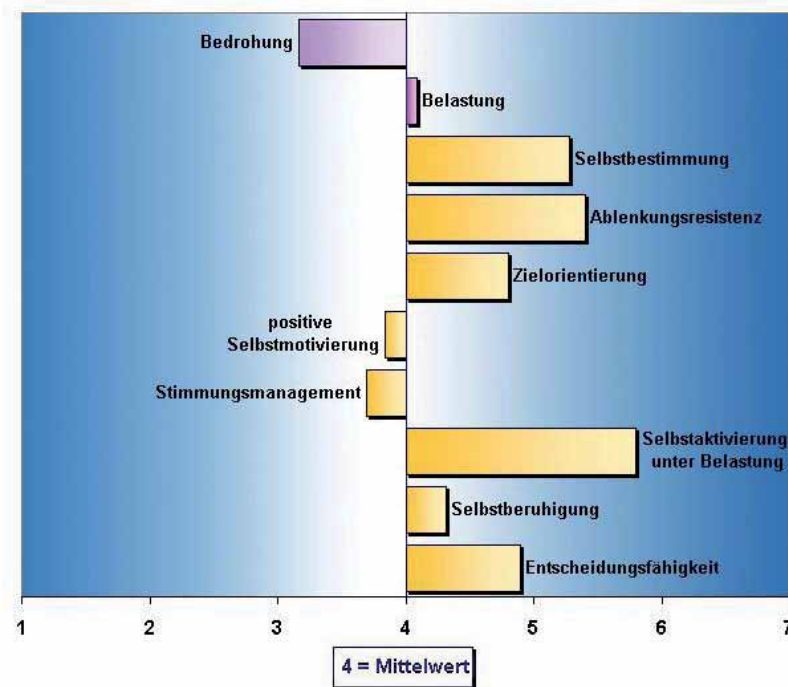


Abb. 3: Selbstregulation eines hochbegabten Hochleisters im 9. Schuljahrgang

Dieser hochbegabte Hochleister ist im 9. Schuljahr. Er soll ein Referat zu einem Thema halten, das ihm nicht gefällt. Er hat vier Wochen Zeit, aber er lässt viel Zeit ungenutzt verstreichen. Wie das Bild zeigt, ist seine Selbstbestimmung so hoch, dass er sich mit diesem ungeliebten Thema nicht befassen will. Unter Zeitdruck allerdings fängt er drei Tage vor dem Abgabetermin an zu arbeiten. Da er eine sehr hohe Ablenkungsresistenz hat, arbeitet er fast ohne Pause durch und wird auch fertig. Das Ergebnis ist gut, er selber aber sehr unzufrieden, weil er durch die Beschäftigung mit dem Thema doch Gefallen daran gefunden hat, aber nicht mehr ausreichend Zeit hatte, es so zu vertiefen, wie es seinem Anspruch genügen würde. Ein Training mit ihm setzte dementsprechend an den Themen Stimmungsmanagement und positiver Selbstmotivierung an, die bei ihm im Vergleich mit den anderen Faktoren zu gering ausgeprägt sind.

Dieses Ergebnis zeigt, dass auch Hochleister ihr Potenzial nicht voll ausschöpfen können, wenn ihre Fähigkeiten zur Selbstregulation nicht hinreichend entwickelt sind, und dass sie durch entsprechendes Training ihre schulischen Leistungen weiter steigern können.

Auffallend ist bei der Gruppe der Hochbegabten in der Studie – gleich ob Hoch- oder Minderleister –, dass Faktoren wie „Absichten umsetzen“ und „Unlust überwinden“ sehr unterentwickelt waren. Um Absichten umsetzen zu können und sich auch bei nicht attraktiven Aufgaben selbst motivieren zu können, muss ein Sinn in den Aufgaben gefunden werden können. Die Hochbegabten können häufig keinen Zusammenhang des Lernstoffes mit sich und ihren Interessen herstellen. Wenn Zusatzaufgaben vergeben werden, dann verfahren viele Lehrer nach dem Prinzip

„Mehr desselben“, statt qualitativ andere und herausfordernde Aufgaben zu stellen. Dann gelingt es den meisten nicht, sich zu solch unattraktiven oder anstrengenden Arbeiten, beispielsweise zu Hausaufgaben, aufzuraffen.

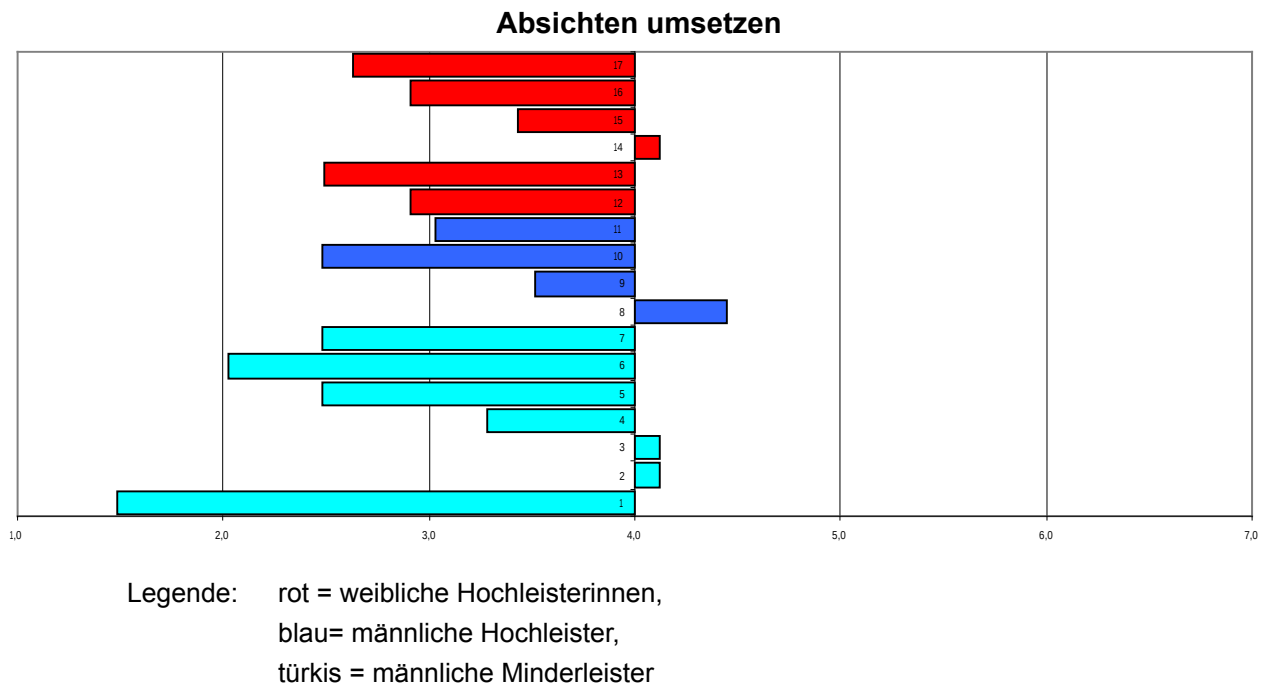


Abb. 4: Ausprägung des Merkmals „Absichten umsetzen“ bei allen hochbegabten Probanden

Dazu passt, dass im SSI der Faktor „Anstrengungsvermeidung“ bei fast allen Teilnehmern sehr hoch ausgeprägt ist.

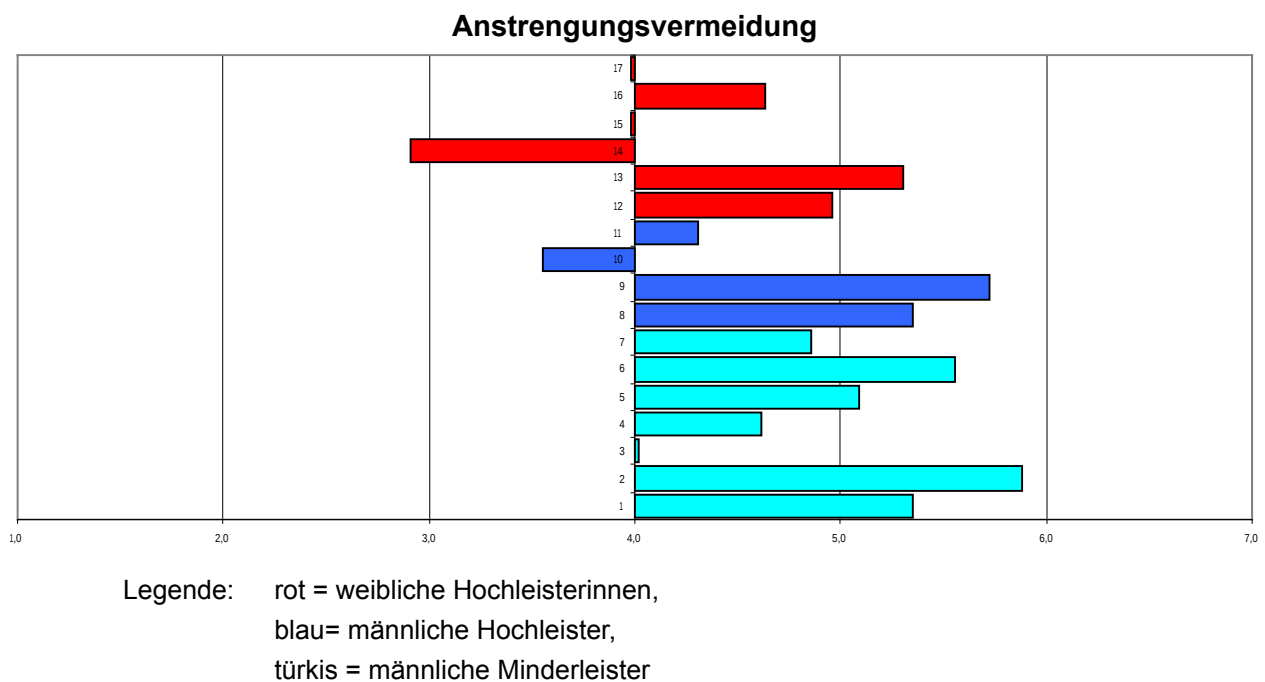


Abb. 5: Ausprägung des Merkmals „Anstrengungsvermeidung“ bei allen hochbegabten Probanden

Viele Hochbegabte haben das Problem, dass sie von neuen Themen und Aufgabenstellungen fasziniert sind, ihnen dann aber schnell langweilig wird, weil bei nicht individualisierten Abläufen das Unterrichtstempo für sie zu langsam wird und sie aus dem Unterricht „aussteigen“.

Folgende Aussagen (Aschermann, E. & Baspinar, D. 2005, S. 30) von Schülern belegen dies:

„Heute in Physik war es wieder total langweilig, fünf Fragen bekommen und die sollten wir dann aus dem Buch beantworten. Das war total langweilig, weil ich das schon konnte. Ich habe mich dann mit etwas anderem beschäftigt, wie ich es in dieser Schule schon immer gemacht habe.“

„Wenn ich etwas machen muss, was ich als unnötig empfinde, weil ich es schon kann und mich dann langweile, dann verliere ich das Interesse.“

Diese immer wieder frustrierende Erfahrung führt dazu, dass sich hochbegabte Kinder und Jugendliche individuelle Gestaltungsspielräume außerhalb der Schule suchen. Neben dem künstlerisch-sportlichen Bereich dient die virtuelle Welt des Computers als Ausweichmöglichkeit, um individuellen Gestaltungsspielraum zu gewinnen. Fast alle befassen sich intensiv mit dem Medium Computer. Neben normalen Nutzungsmöglichkeiten (Internet, Spiele) reizen sie Gestaltungsmöglichkeiten, ob bei der Entwicklung neuer Software oder sogar neuer Hardware:

„Mit dem Computer kann man so viel machen, alles realisieren, das ist etwas Formbares, man kann dem eine Gestalt geben, modellieren, Welten schaffen, wie eine Matrix.“ (Ebd. S. 31)

Gestalten-Können ist ein Bedürfnis, das zum Motiv der Selbstbehauptung gehört und im Unterricht wenig bis gar keinen Raum hat. Daher ist die Verlagerung der Anstrengungsbereitschaft auf außerschulische Themen verständlich, weil die Hochbegabten dort ein Gefühl der Selbstwirksamkeit erfahren, das ihnen in der Schule oft verwehrt ist. Denn bei ihren außerschulischen Aktivitäten entwickeln die Befragten einen Ehrgeiz, den sie im Hinblick auf ihre schulischen Leistungen häufig vermissen lassen. Dort verwandelt die fehlende Herausforderung die Leistungsbereitschaft in das Prinzip des geringsten Aufwandes:

„Ich werde einen Abi-Schnitt von 1,5 haben, besser brauche ich nicht, ich habe das abgestimmt auf den NC in Tiermedizin.“ (Ebd. S. 31)

Anders-Sein als Problem

Das Beziehungsmotiv oder das Gefühl der Zugehörigkeit, wie Maslow es nennt, stellt für Hochbegabte ein zusätzliches Problem dar. Im Vergleich mit anderen merken sie, dass sie nicht nur schneller, sondern auch in ihren Interessen anders als die Mitschüler sind:

„Ich hatte keine Lust auf die anderen Kinder, wir waren nicht auf einer Linie, die waren anders. „Ich hatte auch andere Interessen, ich mochte kein Fußball.“
(Ebd. S. 25)

Viele der Hochbegabten entwickeln sich zum Fremdkörper im Unterricht. Die Lehrer reagieren selten auf die Unterforderung oder erkennen sie nicht als solche, weil das sozial auffällige Verhalten für sie im Vordergrund steht:

„Die Lehrer haben immer geklagt: er passt nicht auf, stört stattdessen.“
„Ich war ein sehr unruhiges Kind, konnte mich schlecht konzentrieren, in meinem Zeugnis stand: lässt sich schnell ablenken und lenkt schnell ab.“
„Die Lehrer haben gemerkt, dass ich schon lesen konnte, haben sich aber nicht gekümmert.“
„Rechnen war langweilig, ich konnte es ja schon. Die Lehrerin hat aber nicht reagiert, sich nur gewundert, warum ich schon fertig bin.“ (Ebd. S. 27)

Das Gefühl des Anders-Seins macht sich vor allem bei den weiblichen Hochbegabten nicht nur im Unterricht bemerkbar. Sie leiden darunter, sich fremd in ihrer Bezugsgruppe und deren Welt zu fühlen. Alle berichten davon, sich mehr der Jungen- als der Mädchen-Welt nahe gefühlt zu haben:

„Ich habe lieber mit den Jungs gespielt, die haben andere, spannende Sachen gemacht, wie Hütten bauen.“
„Ich habe in der Grundschule nur mit Jungs gespielt, Mädchen waren zickig.“
(Ebd. S. 26)

In der Spielwelt der Jungen geht es um Erforschen und Sich-Ausprobieren. Das entspricht der Neugier der hochbegabten Mädchen. Die Welt der Mädchen mit ihren spezifischen Spiel- und Ausdrucksformen wird als einengend erlebt. Hier kommt eine bei den Hochbegabten generell zu beobachtende Abwehr von schematischen Lebens- und Lösungsformen zum Ausdruck. Die Orientierung an der Jungenwelt funktioniert allerdings nur bis zur Pubertät relativ problemlos, dann geraten die Mädchen unter den Druck, sich der weiblichen Lebenswelt einzufügen, woraufhin sie zum Teil mit sozialem Rückzug reagieren.

Gleichzeitig entsteht bei den Hochbegabten im Zusammenhang mit dem Thema Anders-Sein der Wunsch, nicht als „anders“ aufzufallen, da man sonst schnell aus der Gruppe der Gleichaltrigen ausgeschlossen wird:

„Ich konnte, als ich eingeschult wurde, schon lesen, aber ich habe gewissenhaft das Buch so gelesen wie die anderen.“

„Ich habe oft langsam gearbeitet, um nicht als erste fertig zu sein.“ (Ebd. S. 27)

Die soziale Zugehörigkeit ist aber auch für diese Kinder und Jugendlichen notwendige Voraussetzung, um gut lernen zu können.

Die Rolle des Lehrers

Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, den hochbegabten Schülern im Chaos ihrer mannigfaltigen Ausbreitungstendenz Struktur und Halt zu geben. Gleichzeitig muss er in der Lage sein, die frei flottierende Unruhe dieser besonders Begabten in produktive Prozesse einzubinden. Er muss den Schülern ein Lernumfeld bieten, das verwickelt und dadurch bindet.

Vor diesem Hintergrund ist die von den Probanden beschriebene Sehnsucht nach Führung und Konsequenz zu verstehen. Alle Befragten äußern übereinstimmend den Wunsch nach Lehrern, die eine Klasse konsequent führen können:

„Ein guter Lehrer muss sein Fach und seine Schüler beherrschen.“

„Der muss dann auch Konsequenzen zeigen und nicht nur labern.“

„Die sollen die Klasse im Griff haben und trotzdem Freiräume lassen.“
(Ebd. S. 32)

Allerdings geraten hochbegabte Schüler leicht in ein Machtgerangel mit ihren Lehrern. Sie fordern ihre Lehrer viel mehr als normal Begabte. Sie können ihr Gegenüber schnell unter Druck setzen, was auf Seiten der Lehrperson unbewusste Disziplinierungs- und Bestrafungstendenzen hervorrufen kann. Diese Erkenntnis ermöglicht einen anderen Blick auf Underachiever-Schulkarrieren.

„Ich hatte mich immer mit der Lehrerin in den Haaren, die war auf mich fixiert, egal was ich gemacht habe, das hat sie genervt.“

„Es gibt Lehrer, die sind nicht souverän in ihrem Fach, die lassen sich nicht ein, wenn man etwas diskutieren will, wenn man etwas Unlogisches entdeckt hat.“

„Ich bin dann ungeduldig und nehme den Lehrern etwas vorweg, ich möchte nicht eine Stunde lang durchkauen, was ich sofort verstehe.“ (Ebd. S. 33)

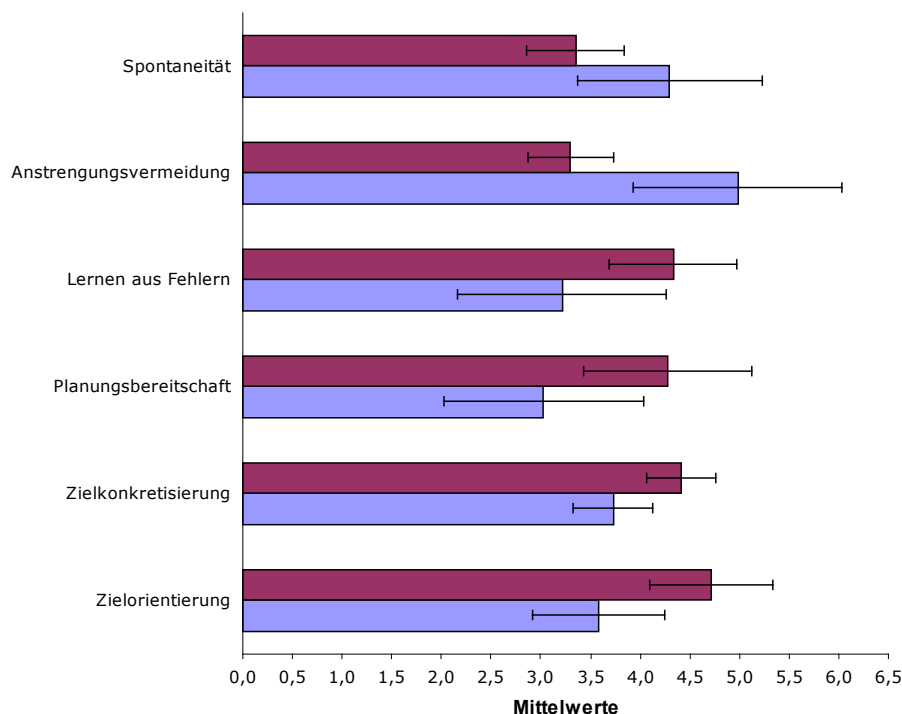
Die Provokation der Lehrer kann verstanden werden als der Versuch, Anerkennung, Führung und Konsequenz herauszufordern.

Ausweitung der Ergebnisse auf alle Begabungen

Die ersten deskriptiven Ergebnisse der Pilotgruppe bestärkten die Hypothesen über den Zusammenhang von Selbstregulation und Schulerfolg. Daraufhin nahmen etwa zwei Drittel der Schüler von drei Klassen des 9. Schuljahrganges aller Begabungshöhen, von förderbedürftig bis hochbegabt, ebenfalls an dem Projekt teil.

In dieser Untersuchungsphase galt es herauszufinden, ob sich, und wenn ja in welchen Merkmalen des Selbststeuerungsinventars, Hoch- von Minderleistern unterscheiden. Zur Identifizierung der Hoch- und Minderleister aus der Untersuchungsgruppe wurden Intelligenz- und Schulleistungstests mit den Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften verglichen. Als Hochleister wurde die Gruppe der Schüler angesehen, die gemessen an ihren Intelligenzergebnissen erwartungswidrig hohe Schulleistungen aufwies, die Minderleister blieben dementsprechend erwartungswidrig unter den nach ihrer Intelligenz zu erwartenden Schulleistungen. Bei dieser Definition können auch durchschnittlich intelligente Schüler zu den Hochleistern zählen, wenn sie entsprechende Schulleistungen zeigen.

Selbststeuerungsmerkmale von Overachievern und Underachievern



Legende: lila = Underachiever
aubergine = Overachiever

Abb. 6: Mittelwertunterschiede und Streuungen zwischen Under- und Overachievern in Selbststeuerungsmerkmalen

Die Selbststeuerungsmerkmale, in denen sich Hoch- von Minderleistern unterscheiden, sind „Spontaneität“, „Anstrengungsvermeidung“, „Lernen aus Fehlern“, „Planungsbereitschaft“, „Zielkonkretisierung“ und „Zielorientierung“ (s. Abb. 6).

Hochleister zeichnen sich demnach vor allem dadurch aus, dass sie planvoll an ihre Arbeit herangehen, wissen wie sie vorgehen müssen, sich auch von Widrigkeiten nicht irritieren lassen und aus ihren Fehlern lernen. Dagegen sind Minderleister sehr spontan und deutlich weniger bereit sich anzustrengen.

Mit einer Regressionsanalyse wurde berechnet, ob und wenn ja welche Variablen des Selbststeuerungsinventars eine Vorhersage für die Zuordnung zu der Gruppe der Hoch- und Minderleister ermöglichen.

Eine nahezu vollständige Varianzaufklärung für die Gruppenzuordnung von 98 % leisten die unten dargestellten Einflussvariablen:

Offenbar ist entscheidend, wie groß die Bereitschaft ist, sich für Aufgaben anzustrengen, wie gut es gelingt, störende Gedanken bei der Arbeit auszublenden, ob man weiß, wie die Aufgabe angegangen werden kann, wie gut man sie mit eigenen Zielen in Einklang bringen kann und ob man auch ohne äußeren Druck arbeiten kann. Die Intelligenzhöhe entscheidet dann nur noch über die möglicherweise zu erreichende Exzellenz. Dieses Ergebnis gibt Anlass zu Optimismus, weil man Selbststeuerungsfähigkeiten – im Gegensatz zur Intelligenz – ganz gut trainieren kann.

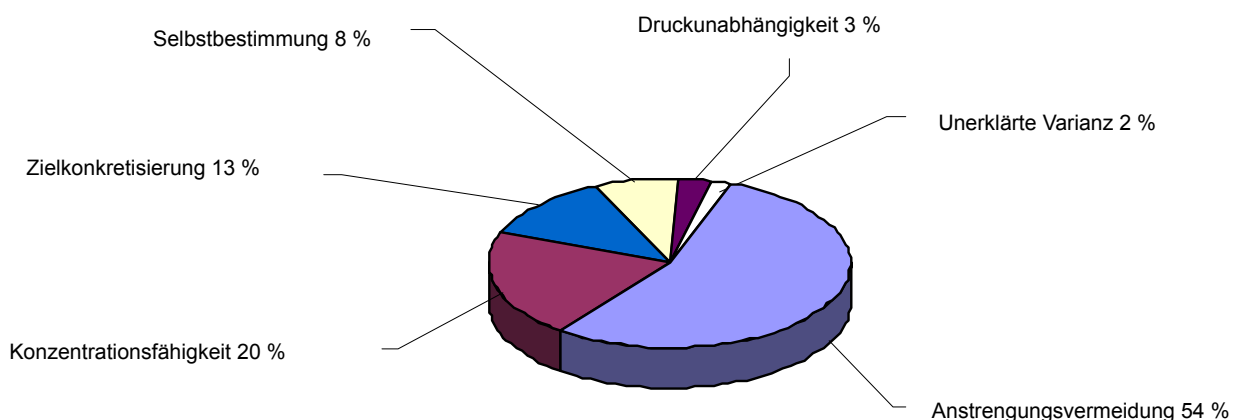


Abb. 7: Selbststeuerungsmerkmale, die den Schulerfolg vorhersagen

Unterrichtsentwicklung

Die zentrale Frage für die Gestaltung von Unterricht ist, wie sich die große Energiemenge, die Schüler in Anstrengungsvermeidung investieren, umwandeln lässt in Energie zur Erzeugung von Anstrengungsbereitschaft. Die Beantwortung dieser Frage betrifft nicht nur die Entwicklung des einzelnen Schülers – welcher Begabungshöhe auch immer –, sondern auch die Entwicklung von Unterricht, der Schüler befähigt, ihre Begabungspotenziale auszuschöpfen.

Zu dieser Frage sollen am Schluss zwei eher generalisierende Bemerkungen angefügt werden. Wie jedes erfolversprechende Handeln sollte Unterricht sich zum einen an den Phasen des Handlungskreises orientieren und zum andern die Unterschiedlichkeit der Motive bei den Beteiligten berücksichtigen.

Handlungskreis

Grundvoraussetzung für die Erzeugung von Anstrengungsbereitschaft ist offenbar die gelungene Verknüpfung der vorgegebenen Ziele mit den eigenen. Es war ja ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung, dass bei der Verfolgung eigener Ziele viele der hochbegabten Minderleister durchaus zu überdurchschnittlich großer Anstrengung bereit waren.

Dieser Aufgabe wird in der Schule wenig Raum gegeben, weil der Energiegewinn, der sich aus dieser Verknüpfung ergeben kann, regelmäßig unterschätzt wird, und weil man nicht darauf vertraut, dass eine solche Verknüpfung überhaupt möglich ist. Auf der anderen Seite wird in der Literatur als Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht immer wieder die Möglichkeit genannt, beim Lernen an das Vorwissen anknüpfen zu können. Damit ist ebenfalls der Bezug des Themas zur eigenen Person angesprochen, der ausreichend Kraft für die Mühen des Lernprozesses liefern kann. Der Handlungskreis verweist auf eine weitere Entwicklungsnotwendigkeit – im Bereich der Auswertung der Handlungsergebnisse. Genau genommen findet hier das eigentliche Lernen statt und das kann umso intensiver sein, je stärker die Lernenden selbst an der Auswertung beteiligt sind. Hier ist offensichtlich eine Weiterentwicklung des etablierten Benotungssystems notwendig.

Berücksichtigung von Motiven

Der Unterricht in unseren Schulen setzt unausgesprochen voraus, dass alle Schüler über ein ausgeprägtes Leistungsmotiv verfügen (das sich zudem automatisch auf alle Unterrichtsthemen bezieht). Wenn man davon ausgeht, dass die Motive statistisch annähernd gleich verteilt sind, kann man sich verdeutlichen, dass bei der bevorzugten/ausschließlichen Ansprache des Leistungs-

tivs strukturell die Mehrheit der Schüler zu kurz kommen muss. Selbstverständlich werden auch sie immer wieder versuchen, ihre Motive in das Geschehen im Klassenraum einzubringen – in der Regel werden diese Bemühungen aber dann die Form von Störungen annehmen. Unterricht, der alle Schüler aktivieren möchte, muss also Wege finden, auch die anderen Motive anzusprechen und dadurch in den Unterrichtsprozess zu integrieren. Das ist weniger kompliziert, als es zunächst scheint. Abraham Maslow hat sich weit vor Kuhl mit der Rolle der Motive beim menschlichen Handeln auseinander gesetzt und versucht, die Motive ihrer Bedeutung nach zu sortieren. Er hat schließlich

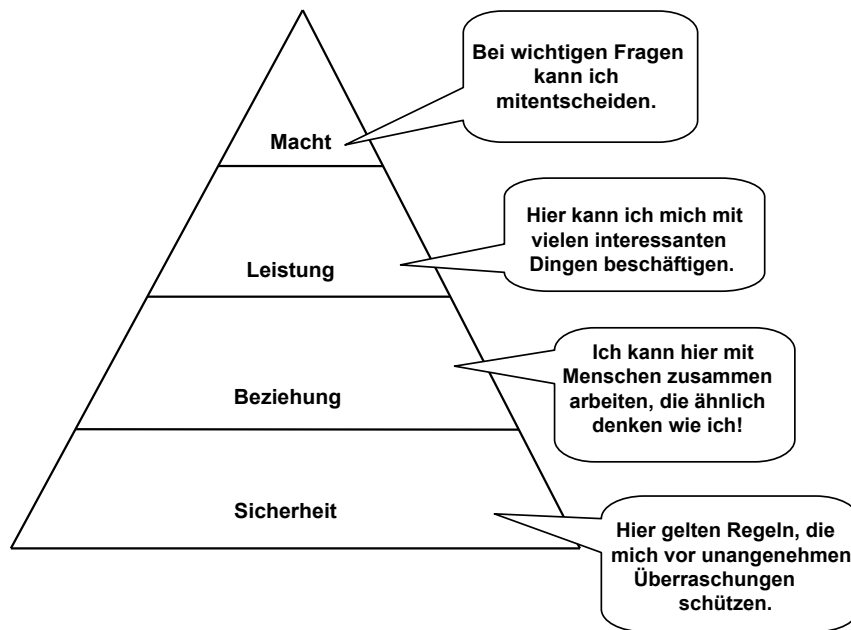


Abb. 8: Motivationspyramide

die Form der Pyramide gewählt, die verdeutlichen kann, wie die einzelnen Motive aufeinander aufbauen. Diese Bedürfnis-Pyramide bietet recht genaue Anhaltspunkte, wie die Unterrichtsentwicklung sinnvollerweise gestaltet werden sollte. Zunächst müssten Regeln vereinbart werden, die im Unterricht und im sonstigen Zusammenleben der Klasse gelten sollen (Sicherheitsmotiv). Auf dieser Basis kann sich jedes Mitglied der

Klasse in Ruhe nach Mitschülern umschauen, mit denen es gut und gern zusammen arbeiten möchte (Beziehungsmotiv). Wenn die Kooperationen festgelegt sind, können Leistungsanforderungen angenommen werden, mit denen auch diejenigen, deren Machtmotiv stark ausgeprägt ist, sich in dem Augenblick engagiert beschäftigen können, in dem klar ist, dass sie bei der Auswahl der Themen und bei der Gestaltung des Unterrichtsprozesses mitwirken können.

Auf diese Weise ließe sich die im Klassenraum vorhandene Energie verstärkt auf den Lernprozess richten und müsste sich nicht in Form von Unterrichtsstörungen entladen – eine vorzügliche Burn-Out-Prophylaxe.

Literatur

Aschermann, E. & Baspinar, D. (2005): Selbststeuerungskompetenzen und Schulleistung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Psychologie an der Universität zu Köln.

3.3 Elternarbeit in der Schule – Erfahrungen und Probleme

Ursula Hellert

Es geht nicht mit Eltern. Und ohne Eltern geht es auch nicht.

Elternfreie Zone – manchmal möchten wir dieses Schild über unsere Schule hängen. Und dann wieder führen wir laute Klage, dass die Eltern nicht in die Schule kommen, obwohl wir sie so dringend brauchen.

Wenn wir über Schüler mit Underachiever-Symptomatik sprechen, dann sprechen wir gleichzeitig über eine Gruppe, die zum überwiegenden Teil in der Schule so auffällig ist, dass alle diese Kinder kennen und die Eltern ebenso bekannt sind, weil sie immer wieder ins Gespräch geholt werden müssen, um irgendetwas zu verändern. Dies betrifft nicht die sogenannten internalisierenden Underachiever, die gerade nicht stören, somit eher niemandem auffallen und darum in der Nicht-Beachtung versinken, was gleichzeitig ihr Ziel ist.

Anders verhält es sich mit den Externalisierenden. Sie zwingen die Schule in die Elternarbeit und die Eltern in die Schularbeit, aber ebenso bieten sie die häufig wiederkehrende Erfahrung, dass sich nichts bis wenig ändert, obwohl man so viel miteinander gesprochen hat. Manchmal scheint es geradezu so, als seien die Gespräche, die in der Schule geführt werden, eine Art Ersatzhandlung für wirkliche Veränderung. Eltern zeigen ihr Bemühen und beweisen ihr Engagement für die Entwicklung der Kinder, aber: außer Spesen – in unserem Fall Gespräche – nichts gewesen.

Provokativ könnte man fragen, ob auf Seiten der Schule ein ähnlicher Mechanismus funktioniert: engagierte Pädagogen führen viele Elterngespräche, aber Veränderung findet im System Schule auch nicht statt.

Typische Beispiele von Erfahrungen mit Eltern

Die Situation von Menschen als Eltern scheint in sich so widersprüchlich zu sein, dass Pädagogen überhaupt nicht mehr wissen, womit sie zu rechnen haben.

1. Situation: Im Schulelternrat führen die Elternvertreter der 2. Klasse die Beschwerde, dass sie so viel zusätzlich mit ihren Kindern arbeiten müssen. Dies beruhe auf Defiziten im Lernfortschritt, die noch aus einigen schwierigen Klassensituationen herrührten, die das Pädagogenteam mit der Klasse im 1. Schuljahr zu bewältigen hatte. Die Schule müsse jetzt die Verantwortung übernehmen, die Eltern von dieser Arbeit zu entlasten. In einer Ganztagschule sei es nicht zumutbar, dass Eltern und Kinder nach 16.00 Uhr noch täglich zu arbeiten hätten. Dies betreffe übrigens fast alle Eltern, vielleicht von einigen Überfliegern abgesehen. Auf die Nachfrage, ob die Lehrkräfte auch der

Meinung seien, dass die Eltern zusätzlich mit den Kindern arbeiten müssten, wird dies verneint. Die Lehrkräfte würden die Eltern immer wieder auffordern, dies nicht zu tun. Aber, so wird hinzugefügt, die Lehrkräfte wären natürlich dadurch getäuscht, dass die Klasse normal gute Leistungen hätte, die aber eben nur durch die zusätzliche Arbeit der Eltern zustande kämen.

2. Situation: Auf der Internetplattform Schüler-VZ haben zwei Kinder aus einer 7. Klasse ein Profil für eine Mitschülerin angelegt. Dabei haben sie ein Hängebauschwein als Bild genommen und noch ein paar Kommentare dazu gesetzt, um die dickliche Gestalt des Mädchens und ihr uncooles Wesen zu beschreiben. Nachdem die Sachverhalte aufgeklärt waren und die Schüler um Stellungnahmen gefragt worden waren, erschien eine der Mütter in der Schule und verkündete im scharfen lauten Ton: Sie verbäte sich die Einmischung der Schule in die privaten Angelegenheiten ihrer Tochter. Es habe die Pädagogen nichts anzugehen, was ihr Kind nach der offiziellen Schulzeit täte. Sie habe ihre Tochter angewiesen, unserer Aufforderung nach Stellungnahme nicht nachzukommen.

3. Situation: Im Förderprogramm SECUNDUM unserer Schule müssen Schüler sogenannte Trainings besuchen, wenn sie Defizite in Lernfortschritten haben. Dies wird jeweils nach Abschluss von Themen im Unterricht getestet und entschieden. Andere Schüler, die diese Defizite nicht zeigen, können in der Zeit Aufbaukurse besuchen, die im klassischen Sinn Enrichment bieten. Auf dem Elternabend lassen sich die Eltern berichten, was im Aufbaukurs Mathematik gemacht wird. Zum Abschluss gibt es von mehreren Eltern den Kommentar, dass dies hervorragend sei. Aber ebenso klar müsse allen sein, dass es nicht das Richtige für ihre Kinder sei, da es wirklich anstrengend sei. Außerdem sollten die Kinder doch besser das Training besuchen, denn es sei nicht sicher, ob sie nicht in der nachfolgenden Arbeit, die sich nicht auf das Enrichment beziehe, sondern auf den Basisstoff, mit nochmaligem Training des Basisstoffes etwas bessere Noten schreiben würden, als wenn sie sich während dessen im Aufbaukurs mit anderen Themen beschäftigt hätten.

4. Situation: Eine Schülerin wird nach einem langen Weg von Ermahnungen wegen ihres ständigen Übertretens von Regeln von einem Besuch im Theater ausgeschlossen. Die Eltern erklären, dass sie natürlich Konsequenzen akzeptieren, aber auf keinen Fall den Ausschluss von einer solchen Veranstaltung, die doch zur Freude der Kinder gedacht sei. Schließlich habe ihre Tochter das doch nicht mit Absicht gemacht. Da die Schule den Ausschluss nicht aufhebt, schreiben die Eltern an diesem Tag das Kind krank.

5. Situation: Eine Mutter wird wiederholt zum Gespräch in die Schule gebeten, weil ihr Sohn permanent alle Regeln des gemeinsamen Arbeitens und Lebens in der Schule missachtet. Seine Verspätungen am Morgen häufen sich und oftmals fehlt das Arbeitsmaterial. Die Schule will mit der Mutter eine Vereinbarung abschließen, in der diese abzeichnet, dass sie morgens den Sohn zu einer bestimmten Zeit aus dem Haus schickt und am Abend vorher sicherstellt, dass er seine

Schultasche auf die Vollständigkeit der Materialien kontrolliert. Die Schule übernimmt ihrerseits die Verantwortung für die Anleitung und ggf. Kontrolle seiner Arbeiten und seines Umgangs mit den Mitschülern während der ganztägigen Schulzeit. Am Ende weigert sich die Mutter, eine solche Vereinbarung zu unterschreiben, und wirft der Schule unverschämte Einmischung in ihre häuslichen Angelegenheiten vor. Außerdem sei ihr Sohn gerade deshalb auf der Schule, weil er noch zu verspielt und unreif sei und sie erwarte von uns, ihn zu entwickeln. Wenn die Schule gute Bedingungen schaffe und die Mitschüler friedlich seien, wäre auch ihr Sohn unproblematisch.

Mit Sicherheit haben alle Pädagogen dies in der einen oder anderen Weise schon erlebt.

Im Beispiel 1 erleben wir Eltern, die ständig unter der Furcht leben, die Leistungen ihrer Kinder seien nicht gut genug. Sie können den Pädagogen gar nicht folgen, die vor allem nur eins wollen: dass die Eltern die Schule grundsätzlich in ihrer Arbeit unterstützen, aber nicht zu Hause eine Parallelschule eröffnen, und das auch noch ohne Not.

Im Beispiel 2 wurde die Einforderung von Achtung füreinander als anmaßende Einmischung der Schule empfunden, wenn sich diese grundsätzliche Forderung auch über die Schulzeit hinaus erstreckt.

Im Beispiel 3 lehnen Eltern eine zusätzliche Förderung ab, wenn diese Anstrengung bedeutet. Bei unserem 4. Fall beharren Eltern darauf, dass Konsequenzen nicht in Programme eingreifen können, die mehr oder weniger dem Vergnügen dienen.

Im Beispiel 5 verweigern Eltern eine fest zugesagte Kooperation, sofern diese die eigenen Abläufe zu Hause mit tangiert.

Diese Beispiele wurden nicht aus Schulen in Brennpunkten gezogen, sondern aus Grundschule, Gymnasium und International School in der Form von sogenannten Schulen in freier Trägerschaft. Demnach sind die beobachteten Entwicklungen nicht schichtspezifisch (sofern das Wort überhaupt noch etwas bezeichnet), sondern ziehen sich durch alle gesellschaftlichen Inseln. Alles, was Eltern wollen, fordern und tun ist so heterogen, dass weder in einer Klasse noch gar in einer Schule irgendeine einheitliche Haltung zu erreichen ist. Andererseits transportieren die Kinder so unverstellt die Einstellungen, Haltungen und Kulturen ihres Elternhauses in die Schule, dass eine Arbeit mit den Kindern ohne Eltern nicht möglich ist.

Fragen

Zwei Fragen tauchen bei der Beobachtung dieser Veränderungen vorrangig auf. Die erste bezieht sich darauf, warum es für Eltern so schwer ist, den eigenen Kindern Strukturen im Verhalten zu vermitteln. Die zweite Frage will ergründen, warum Eltern so intensiv und gleichzeitig merkwürdig ihre Kinder vor allem und jedem beschützen wollen: vor Enttäuschungen wie vor Herausforderungen.

Eine dritte Frage schließt sich an, die nach der permanenten Angst, dass die eigenen Kinder nicht zu den Besten gehören, wie auch immer dies definiert wird.

Gehen wir auf die erste Frage zu: Warum ist Erziehung heute so schwierig? Dass Eltern zu allen Zeiten das Beste für ihre Kinder wollen, ist zwar banal, aber wichtig zu erwähnen. Denn in Lehrer-gesprächen wird oft das Unverständnis thematisiert, warum Eltern aus der Sicht der Pädagogen ihren Kindern so offenkundig schaden. Wir müssen dagegen ernst nehmen, dass Eltern – übrigens wie wir selbst – die Überzeugung haben, das zu tun oder zu tun versuchen, was das Beste für ihre



Abb. 1: Blockade durch Erwartungsdruck von Elternhaus und Schule

Kinder ist. Es nützt nichts und ist sogar überheblich, wenn Pädagogen Eltern einen Mangel an Einsatz für ihre Kinder vorwerfen. Warum sollten gerade Lehrkräfte für Eltern die Vorbilder darstellen, was das Beste im Leben und also auch in der Erziehung für die Kinder ist? Warum sollten gerade Lehrkräfte in einer auseinandergerissenen Gesellschaft das Maß der Dinge sein?

Die Zerrissenheit wird darin sichtbar, dass jeweils gegensätzliche Ziele, Werte, Lebensformen und Sehnsüchte gleichwertig sind. Sie sind in ihren extremen Formen die Verankerungen des Bogens, der bis zum Zerreißen gespannt ist. Diese Spannung auszuhalten, ist schwierig. Die Erwachsenen sind in ihr zerrissen.

Eine lebbare Mitte wird nicht mehr gesellschaftlich definiert und dokumentiert, so dass sie für den Einzelnen Vorbild und Richtschnur wäre. Wie zu leben ist oder doch wenigstens gut gelebt werden kann, wird nicht mehr vorgelebt oder vorgegeben. Dies ist nur im eigenen Akt der Lebensdefinition zu schaffen. Dieser Akt ist umso schwieriger, als er sich nicht auf die Sicherheit von allgemeinen Argumentationen stützen kann, sondern allein zurückfällt auf die Werte- und Prioritätensetzung

jedes Individuums. Jeder Mensch muss sich bekennen zu einem Leben nach eigener Entscheidung nur mit dem Grund, „weil ich es so als gut und richtig erkenne“. Diese Entscheidung muss durchgehalten werden und gleichzeitig muss anerkannt werden, dass andere Entscheidungen möglich sind. Wie schwer ist das, wie schwer überdies, es in ein Leben mit Kindern zu übertragen. Erziehung ist das Recht und die Pflicht zur Wertesetzung für andere. Mit welcher Stärke muss die eigene Entscheidung gelebt werden, wenn spätestens die Jugendlichen täglich realisieren, dass die Prioritäten von Mutter und/oder Vater nur eine Auswahl von vielen möglichen sind!

„Die Feuerzangenbowle“ kennt jeder. Und auch den Physiklehrer mit den gestreiften Socken und seiner Dampfmaschine. Dieser Physiklehrer ist inkonsequent und unstrukturiert. Er ist nicht der Lehrer, den Schulleitungen bei Einstellungen bevorzugen würden. Er schadet den Kindern dennoch ganz und gar nicht. Er ist eher sogar in der durch diesen Film verkörperten Schulatmosphäre eine Erholung. Was erzählt dieses Beispiel? Dass Schüler in der Schule zu gehorchen haben, mussten die Schüler dieses Films nicht von ihrem Physiklehrer lernen. Sie lernten es von anderen Lehrkräften, ihren Eltern, den Onkeln und Tanten, dem Bäcker an der Ecke, dem Pfarrer ... Die gesamte soziale Umgebung der Kinder vertrat genau dieselben Werte, so dass der ausfallende Einzelne für die sichere Vermittlung bestimmter gesellschaftlicher Werte überhaupt keine Rolle spielte. Wir können den Lehrer einfach komisch und liebenswert finden.

Das ist in der Erziehung heute völlig anders. Kinder lernen überhaupt nicht überall dasselbe, weder in der eigenen Verwandtschaft noch in ihrem Wohnviertel oder in der Kirche, der Schule. Sie lernen überall etwas anderes und nutzen dazu für ihr Lernen noch das Fernsehen und das Internet, was ihnen den ganzen Rest als möglich und wirklich vorstellt, der in ihrer näheren und weiteren Umgebung nicht vorkommen sollte.

Wenn Eltern erziehen wollen, müssen sie eine Bastion sein. Wie viele können eine Bastion sein, wenn sie selbst in diesem Zeiteinbruch zerrissen werden?

Woher kommt der Drang von vielen Eltern, ihre Kinder vor allem und jedem zu beschützen, vor Strafe, aber selbst auch vor herausfordernder positiver Anstrengung? Danach fragen wir als zweites.

Bei den nachfolgenden Antworten dürfen wir jeweils die vorher gegebenen nicht aus dem Blick verlieren. Die Schwierigkeiten, in einem Kraftakt die eigene Lebensdefinition zu entwerfen und auch noch den Kindern als erste Grundlage verbindlich vorzuleben, treffen beinahe alle in dieser Zeit. Darauf baut eine Unsicherheit auf, die zu veränderten Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern führen kann. Im Folgenden beziehe ich mich auf Ausführungen von Michael Winterhoff (2008). Ich teile nicht die Veränderungsvorschläge, die Winterhoff in seinem Buch gibt. Aber von seinen Analysen kann man lernen. Er kennzeichnet drei Beziehungsstörungen.

Die erste nennt er „Partnerschaftlichkeit“. Damit beschreibt er ein Verhalten, mit dem Erwachsene ihr Kind auf der gleichen Ebene in der Eltern-Kind-Beziehung agieren lassen wie sich selbst, so dass keiner mehr dem anderen die Richtung vorgeben kann. Die Eltern verlassen die Ebene der – nennen wir es – Richtlinienkompetenz. Dem Kind wird damit die notwendige Richtungsgebung entzogen.

Die zweite Beziehungsstörung ist als Verschärfung zu verstehen. Sie heißt Projektion. Menschen benötigen Respekt und Liebe, Erwachsene wie Kinder. Normalerweise müssen Erwachsene sich ihren notwendigen Bedarf aus der Erwachsenenwelt holen, die Kinder ihrerseits können ihren Bedarf an Liebe und Respekt nur durch Erwachsene decken. In einer Welt, die viele Erwachsene beständig überfordert, gehen Eltern davon ab, den schwierigen Weg der Bedürfnisbefriedigung in der Erwachsenenwelt zu beschreiten, sondern machen ihre Kinder zur Projektionsfläche, d. h., sie stellen sich unter ihr Kind. Dieses ist jetzt dazu da, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Als Folge wird aus der sozusagen legalen Abhängigkeit der Kinder von den Eltern eine sozusagen illegale Abhängigkeit der Eltern von ihren Kindern. Die Erwachsenen definieren ihr Wertgefühl – ob sie es Wert sind, geliebt zu werden – über ihre Kinder. Die Kinder werden in dieser Umkehrung von Abhängigkeit letztlich missbraucht.

Außerdem geben die Erwachsenen ihre für Kinder notwendige Steuerungsfunktion auf. Sie können keine Bastion mehr sein, denn negative Reaktionen der Kinder sind für sie Liebesentzug, den sie nicht erleiden wollen. Die Kinder hätten Anspruch auf Erwachsene, die bedingungslos ihr Bedürfnis nach Liebe befriedigen – nun sind die Verhältnisse umgekehrt, und den Kindern fehlt eine starke Grundlage, um ihr Selbstgefühl aufzubauen.

Die stärkste Beziehungsstörung heißt bei Winterhoff „Symbiose“. Die symbiotische Beziehungsstörung bedeutet, dass das Kind überhaupt nicht mehr als abgetrenntes Wesen wahrgenommen wird, sondern in der Verschmelzung mit der Psyche des Erwachsenen aufgeht. Für Erwachsene ist dies eine Kompensationsstruktur der eigenen Überforderung, für das Kind ist es eine Katastrophe. Die symbiotische Beziehung insbesondere zur Mutter ist der Lebensraum des Kindes in den ersten 10 Monaten. Danach erlebt das Kind mehr und mehr den anderen Menschen als Widerstand. Der andere ist nicht ein beherrschbarer Gegenstand, sondern ein Wesen, das nicht manipulierbar ist. Nur über diese Widerstands- und Abgrenzungserfahrung kommt das Kind auch zu sich selbst als dem Menschen, der von anderen abgetrennt ist und nicht manipuliert werden will.

In der anhaltenden Symbiose wird der Erwachsene nicht zum Widerstand. Alles, was das Kind an Impulsen aussendet, müsste für die Erwachsenen in einer gesunden Eltern-Kind-Beziehung wie ein Fremdreiz sein. Es wird aber als Eigenreiz wahrgenommen. Das bedeutet, dass die Eltern gar nicht mehr bewusst reagieren können, so wenig, wie man bewusst reagiert, wenn es am eigenen Arm juckt. Sie reagieren wie auf einen Gegenstand, nicht wie auf den anderen in einer Beziehung.

Alles was das Kind tut, ist wie eine Verlängerung des eigenen Selbst. Darum heißt die häufigste Begründung gegenüber Dritten, dass das Kind nichts absichtlich tue und man es darum auch nicht bestrafen könne. Die Wirkungen für das Kind seien an dieser Stelle nur allgemein damit beschrieben. Zwangsläufig bleibt es in frühen Reifestadien stecken und kann sich nicht zum unabhängigen Menschen entwickeln.

Hier aber interessieren uns die Erwachsenen. Wenn immer mehr Erwachsene ihre eigene Hilflosigkeit in der veränderten Welt in der Beziehung zu ihren Kindern kompensieren oder kompensieren müssen, sei es in einer durch Projektion gekennzeichneten Beziehung oder gar durch symbiotische Verschmelzung, dann muss es schwierig bis unmöglich sein, mit ihnen im Sinne von Konzepten zu arbeiten. Denn solche Störungen müssen bedeuten, dass die Eltern ihre eigene Bedürftigkeit in jeder Situation vor dem Einhalten z. B. von Verabredungen mit der Schule befriedigen müssen.

Um das Maß voll zu machen, sollen noch zwei Hinweise zur dritten Frage gegeben werden: Warum haben Eltern von frühester Schulzeit an die Panik, ihre Kinder müssten immer zu den Besten gehören? Wieder spielt diese unberechenbare Zukunft und verwirrende Gegenwart eine Rolle. Wenn man schon gar nicht mehr weiß, was kommt, dann werden doch wohl nur noch die Stärksten überleben. Deshalb muss es die beste Ausbildung sein. Der zweite Hinweis mag noch tiefer fassen. Er geht noch einmal auf die Projektion zurück. Wenn Erwachsene ihren Wert, ihr Gut-Sein aus den Kindern holen, dann zeigen diese Kinder mit ihrer Leistung, ob ihre Eltern richtig, wertvoll oder gut sind. Das ist so fatal wie häufig in den Beobachtungen von Elternverhalten in der Schule.

Was bleibt? Aussichtslosigkeit?

Es bleibt tatsächlich **eine** gute Lösungsmöglichkeit. Allerdings müssen wir uns in der Schule davon verabschieden, dass wir, sei es einzeln, sei es als Institution, Werte oder Maßstäbe absolut setzen könnten. Wir sind nur ein Teil im großen Puzzle oder besser: Strudel. Und es gibt wenig Grund, dass wir Pädagogen als Maßgebende stärker anerkannt werden, als die vielen anderen Quellen, die kleine oder große Wahrheiten von sich geben. Moralische Appelle oder gar der Versuch, Eltern zu erziehen, sind nicht nur zum Scheitern verurteilt. Sie sind auch nicht angemessen als Beziehungskonzept zwischen Eltern und Schule, sondern werden auf der Elternseite schnell zu einer Erfahrung von Arroganz.

Also keine Lehren, wie es denn zu sein hat. Was wir aber mit guter Chance tun können, ist Folgendes: Wir nehmen eine bescheidene Position ein. Wir definieren nur, was man braucht, um in der Gemeinschaft unserer Schule gut leben und lernen zu können. Nicht mehr und nicht weniger. Dabei können wir zum einen Informationen geben, z. B. über das Lernen. Das hilft Eltern, die Welt ihrer Kinder und also auch sich selbst als Eltern besser zu verstehen. Und dieses Verständnis wiederum gibt Sicherheit.

Zum anderen können wir unsere Struktur in unserem Bereich begründen. Sie ist sozusagen die Spielregel, die hier gilt, ohne den Anspruch zu erheben, sie müsse überall gelten. Das setzt das Vorhandensein einer Struktur voraus, die als durchgängig und bestimmend in unseren Schulen dargestellt werden kann. Und wir müssen zeigen können, welche guten Wirkungen die Struktur, die wir gewählt haben, in unserem abgegrenzten Bereich hat. Das weist ihre Sinnhaftigkeit aus. Und zu alldem braucht es Transparenz. Die Struktur wird öffentlich gemacht, alle verfügbaren Informationen werden gegeben, ob es sich um Erfolge oder Probleme oder Fehler handelt. Vor allem wird regelmäßig dargestellt, welche Positionen die Schule vertritt und warum. Die Schule als Ganzes und darin der einzelne Pädagoge sind die konstanten Vertreter eines konkreten Leitbildes.

Struktur und Transparenz – zwei Bausteine von Erwartungsmanagement. Es zeigt, was man von uns erwarten kann. Und es zeigt unsere Erwartungen an die Kooperation mit Eltern, damit ihre Kinder in unseren Schulen Mitglieder in der Gemeinschaft des Lebens und Lernens sein können. Solches Lernarrangement und diese Schulkultur vermitteln Kindern und Jugendlichen nicht, dass es einzig so sein kann. Aber sie vermitteln, dass Lernen des Einzelnen und Einbindung in die Gemeinschaft nur gelingen, wenn Individualität in einer Struktur gebunden wird. Viele haben es gesagt, genannt sei Maria Montessori: Freiheit ist die Fähigkeit, sich selbst zu binden. Wenn darüber hinaus die aufwachsenden jungen Menschen die in ihrer Schule erlebten Werte als wohltuend und prägend für sich selbst mitnehmen können, dann haben sie eine gute Chance für ihren eigenen Lebensentwurf.

Diese bescheidene Position nennt man Erwartungsmanagement. Erwartungsmanagement als Minimallösung – aber doch Lösung.

Wenn wir sie umsetzen, werden wir staunen, welche nachhaltigen Wirkungen dies nach sich zieht.

Literatur

Winterhoff, Michael (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Gütersloh.

4 Das System der Begabtenförderung in Sachsen-Anhalt

4.1 Schulische Fördermaßnahmen im Überblick

Annett Vonau

Begabungsförderung als schulische Aufgabe

Lernwege von Schülern sind individuell, ihre Lernleistungen werden von verschiedenen Faktoren, wie etwa Begabungen und Neigungen, beeinflusst. Diese Einflüsse sind wesentlich für Lernen und Lernerfolg.

Dazu beschreibt das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (2009) im Erziehungs- und Bildungsauftrag (§1 (1)) für jeden jungen Menschen „... das Recht auf eine seine Begabungen, seine Fähigkeiten und seine Neigung fördernde Erziehung, Bildung und Ausbildung.“

Die Koordinierungs- und Beratungsstelle für Hochbegabtenförderung am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) arbeitet daran, den Schulen Beratung und Unterstützung bei der Umsetzung dieses Auftrages zu geben. Es geht darum, vorhandene Erfahrungen aufzugreifen und vielfältige Initiativen, Aktivitäten und Einzelmaßnahmen enger zu verzahnen.

Individuelle Förderung durch pädagogische Differenzierung

Die Förderung von Begabungen ist ohne die Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes, der persönlichen Erfahrungen und Vorkenntnisse der Schüler nicht denkbar. In den heterogenen Lerngruppen der verschiedenen Schulformen und Schulstufen ist Begabungsförderung nur durch geeignete Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung möglich. Eine wesentliche ist die Differenzierung.

Als Grundlage für Überlegungen und Entscheidungen, welche Realisierungs- und Organisationsformen im Rahmen der Begabtenförderung Anwendung finden sollen, erscheint eine Unterscheidung von drei Ebenen (Schenz, Ch. 2007) geeignet, auf denen die Unterrichtsdifferenzierung stattfindet: Diese Ebenen wären:

- methodisch-didaktische Ebene
- didaktisch-inhaltliche Ebene
- administrative Ebene

Das überdurchschnittliche individuelle Leistungspotenzial kann nur im Rahmen festgelegter curricularer Vorgaben entwickelt werden. Insofern sind die Fördermöglichkeiten auf der methodisch-organisatorischen Ebene begrenzt. Hier stehen Lehrkräfte vor einer besonderen Herausforderung. In den gesetzten Grenzen ergeben sich aber auch Ansatzpunkte, gezielt Methoden- und Sozialkompetenz zu entwickeln, wenn das eigene Wissen und Können besonders begabter Schüler in den Lernprozess der heterogenen Lerngruppe eingebracht werden kann.

Auf der didaktisch-inhaltlichen Ebene kann Begabungsförderung über verschiedene Inhalte sowie über unterschiedliche Lern- und Lösungswege differenziert werden. Potenzen für die Entwicklung besonderer Begabungen bietet eine Reflexion und Diskussion der Bearbeitungs- und Lösungsstrategien in der Lerngruppe.

Bei der Differenzierung auf der administrativen Ebene ergeben sich weitreichend Möglichkeiten der Individualisierung von Lernprozessen. Hier ist eine Kooperation von Schule, Elternhaus und Schulverwaltung ein wichtiger Garant für professionelle und erfolgreiche Begabtenförderung. Über individuell zugeschnittene Förderpläne und -maßnahmen ergeben sich Chancen, die die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen und besondere Begabungen durch individuelle Gestaltung des Lernens fördern und entwickeln.

Differenzierung im Unterricht

Die dargestellten Möglichkeiten zur Differenzierung im Klassenverband sind eine Grundlage für den Aufbau einer systematischen Förderung besonderer Begabungen. Insbesondere für das Erkennen von Begabungen und die ersten Schritte in Richtung einer individuellen Förderung bietet die Unterrichtsdifferenzierung besondere Chancen.

Ausgehend von den vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen ist es deshalb notwendig, die didaktische Differenzierung unter dem Aspekt der Begabungsförderung in den Blickpunkt pädagogischer Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung zu rücken. Die Bereitstellung von Unterrichtskonzepten zur Gestaltung differenzierten Unterrichts und ein abgestimmtes Fortbildungsangebot für Schulleitungen und Lehrkräfte können helfen, die vorhandenen Potenzen für die Erhöhung der Effizienz der Begabungsförderung noch besser zu erschließen.

Es ist dennoch zu berücksichtigen, dass der Begabungsförderung durch Differenzierung im Klassenverband objektive Grenzen gesetzt sind. Diese werden dann offensichtlich, wenn Kinder oder Jugendliche unterfordert sind.

Insbesondere bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen „... zeigen sich Unterforderungserscheinungen bereits nach kurzer Zeit in einem Nachlassen von Interesse, Lernfreude, Konzentration und Selbstkontrolle. Wenn entsprechende Anfälligkeiten vorliegen, kann es nach mehreren

Jahren dauernder Unterforderung sogar zu schweren Leistungsdefiziten, Antriebsarmut und Fehlhaltungen wie Trotz und Aggressivität kommen.“ (Rosner, W./Weilguny, W./Weixlbaumer, C. 2007)

Möglichkeiten und Angebote der Begabtenförderung in Sachsen-Anhalt

Tabelle 1 enthält eine Darstellung der derzeitigen Angebote und Maßnahmen der Begabtenförderung im Land Sachsen-Anhalt. Dabei wird zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich unterschieden.

	Begabungsförderung im Unterricht	Begabungsförderung außerhalb des Unterrichts
Primarstufe	vorzeitige Einschulung Überspringen eines Schuljahres flexible Schuleingangsphase Grundschulen „Netzwerkschulen Hochbegabungsförderung“ mit Gütesiegel	Kreisarbeitsgemeinschaften Korrespondenzzirkel Cantor-Camp/Spezialistenlager Mathematik Schülerlabore Wettbewerbe
Sekundarstufe I	Gymnasien mit inhaltlichem Schwerpunkt Gymnasien „Netzwerkschulen Hochbegabungsförderung“ mit Gütesiegel Überspringen eines Schuljahrgangs	Kreisarbeitsgemeinschaften Korrespondenzzirkel Spezialistenlager Schülerlabore Wettbewerbe
Sekundarstufe II	Gymnasien mit inhaltlichem Schwerpunkt Gymnasien „Netzwerkschulen Hochbegabungsförderung“ mit Gütesiegel Überspringen eines Schuljahrgangs Frühstudium an ausgewählten Universitäten und Fachhochschulen durch Kooperationsverträge	

Tab. 1: Begabungsförderung in Sachsen-Anhalt

Vorzeitige Einschulung und Überspringen von Schuljahrgängen

Eine Maßnahme zur Förderung hochbegabter Kinder, die das fünfte Lebensjahr vollendet haben, ist die vorzeitige Einschulung (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2004). Eine individuelle Förderung durch die Grundschule kann innerhalb der flexiblen Schuleingangsphase zusätzlich zur vorzeitigen Einschulung erfolgen. Unter Berücksichtigung des Lernstandes, der Lernentwicklung, der Kenntnisse und Fertigkeiten kann die Lernzeit am Anfang der Grundschule individuell verkürzt werden.

Daneben besteht die Möglichkeit, dass Schüler einen Jahrgang innerhalb einer Schulform überspringen können. Im Sinne der Förderung von Hochbegabungen ist darauf zu achten, dass die Leistungen insgesamt und die Gesamtpersönlichkeit des Schülers ein erfolgreiches Arbeiten im nächst höheren Schuljahrgang erwarten lassen. Deshalb sollte bei der Beratung der Erziehungsberechtigten darauf geachtet werden, dass nicht allein eine diagnostizierte Hochbegabung auf einem Gebiet das Überspringen eines Schuljahrganges begründet. Um eine fundierte Entscheidung pro oder contra Überspringen zu treffen, ist das Hinzuziehen eines Schulpsychologen zu empfehlen.

Unterricht an Schulen mit inhaltlichem Schwerpunkt

Ein weiteres Angebot zur Förderung besonderer Begabungen im Rahmen der äußeren Differenzierung ist der Besuch von Schulen mit inhaltlichem Schwerpunkt nach dem Ende der Grundschulzeit. An diesen Schulen – vorrangig Gymnasien – werden durch vertiefende und ergänzende Lerninhalte in den jeweiligen Schwerpunkten und besondere Formen der Unterrichtsgestaltung Begabungen gezielt gefördert. In Sachsen-Anhalt werden Schulen mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten geführt: Mathematik – Naturwissenschaften – Technik, Sprachen, Musik, Kunst und Sport (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2008).

Neben den staatlichen Schulen unterbreiten auch Schulen in freier Trägerschaft Angebote zur Förderung besonderer Begabungen.

Außerunterrichtliche Angebote

Weitere Maßnahmen der Begabungsförderung über den Unterricht hinaus sind Kreisarbeitsgemeinschaften, Korrespondenzzirkel, Spezialistenlager, Schülerwettbewerbe und Schülerlabore. Sie bieten schulformübergreifend ab der Grundschule bis zum Abitur vielfältige Möglichkeiten, Interessen- und neigungsbezogenes Wissen zu erwerben oder zu vertiefen. Dabei ist die Auswahl der Themenschwerpunkte gleichzeitig reizvoll und anspruchsvoll.

In den *Kreisarbeitsgemeinschaften* erhalten interessierte und befähigte Schüler die Möglichkeit, sich erweiternd und vertiefend mit fachbezogenen Lerninhalten an außerschulischen Lernorten auseinanderzusetzen. Begabungspotenziale werden durch selbstständiges und kreatives Arbeiten gefördert.

Die *Korrespondenzzirkel* setzen auf das selbstständige Lösen von Knobelaufgaben und Problemen. Das Anforderungsniveau der Aufgaben geht deutlich über die Lehrplananforderungen hinaus. Die Zusendung von Aufgaben erfolgt in der Regel sechs Mal jährlich per Post. Nach Bearbeitung werden die Lösungen korrigiert und mit Hinweisen und Anmerkungen an die Korrespondenzzirkelmitglieder zurückgeschickt.

In *Spezialistenlagern* werden motivierte und leistungsbereite Schüler unter qualifizierter Anleitung auf die Teilnahme an Wettbewerben vorbereitet. Durch die Auseinandersetzung mit neuen Themengebieten eignen sie sich selbstständig Wissen und Können an und setzen sich im Team mit Problemen auseinander. Spezialistenlager finden in der Regel während der Ferienzeiten statt.

Schülerwettbewerbe tragen dazu bei, Begabungen zu finden und zu fördern. So haben sie einen Bezug zum Fachunterricht oder zu allgemein bildenden Themen der Schule.

Sie geben Schülern die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in aufgaben- und problembezogener, selbstständiger Arbeit anzuwenden und dabei Zielstrebigkeit, Ausdauer und Kreativität zu zeigen und zu entwickeln. Zwei Arten von Schülerwettbewerben werden unterschieden:

- a) Landesgrenzen übergreifende Wettbewerbe auf Landes- und ggf. Bundesebene,
- b) sonstige Wettbewerbe, die mit dem im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag übereinstimmen.

Schülerlabore bieten als außerschulische Lernorte gerade hochbegabten Schülern die Möglichkeit, sich mit moderner naturwissenschaftlicher und ingenieurwissenschaftlicher Forschung auseinanderzusetzen. Dafür können spezielle Angebote von Forschungseinrichtungen, Museen, Science Centern, Technologie- und Gründerzentren und der Industrie von Schülern genutzt werden. Der direkte Kontakt mit Wissenschaftlern vor Ort ermöglicht auch den Transfer von wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Erkenntnissen. Eine Übersicht aller Angebote und Ansprechpartner findet sich im Beitrag: „Sachsen-Anhalts Schülerlabore als außerschulische Lernorte“.

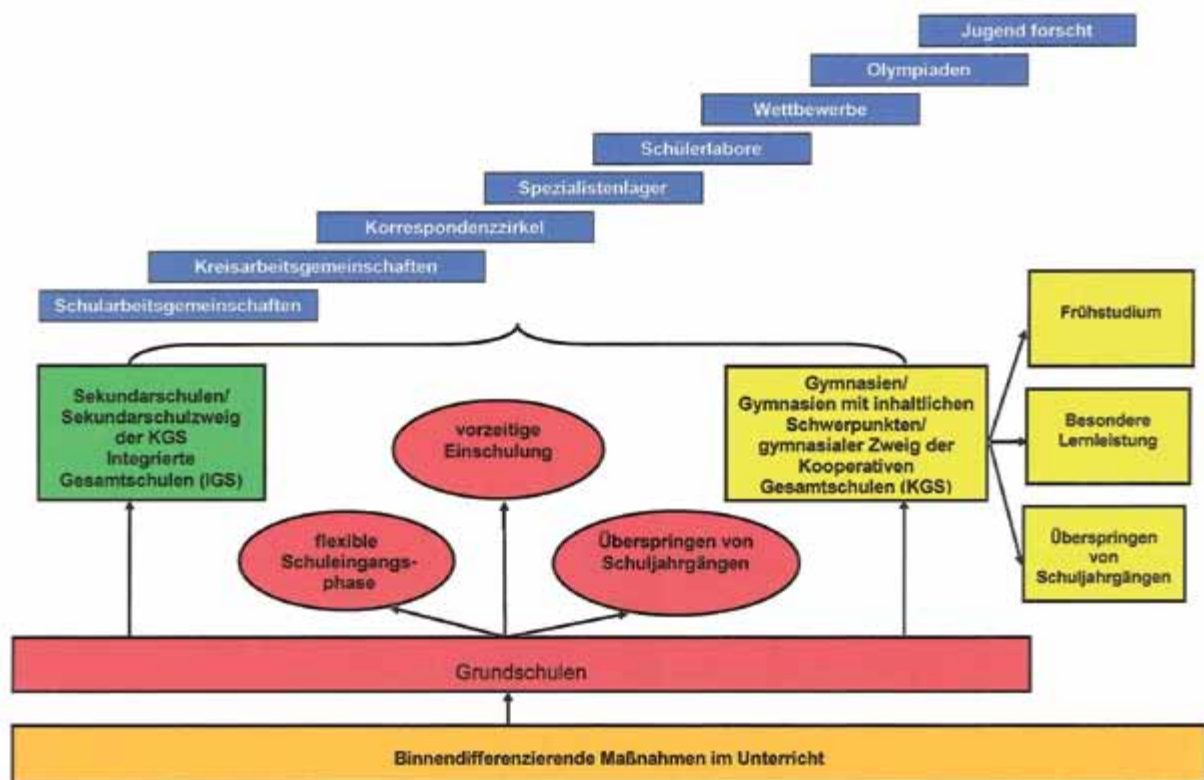


Abb. 1: Überblick schulischer und außerunterrichtlicher Fördermöglichkeiten in Sachsen-Anhalt

Literatur

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Aufnahme in die Grundschule. RdErl. des MK vom 26.01.2004 - 31.2-83100/1-1 (SVBl. LSA, S. 33). 2004.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulen (Sekundarschulen und Gymnasien) mit inhaltlichen Schwerpunkten in Sachsen-Anhalt. 2008. URL: http://www.mk-bereich.sachsen-anhalt.de/presse/publikationen/2008/schulen_inhalt_schwerpunkt.pdf (Stand: 01.08.2011)

Rosner, W. / Weilguny, W. / Weixlbaumer, C.: Warum Begabungs- und Begabtenförderung? Warum sollte Begabungsförderung ein Anliegen unserer Gesellschaft sein? In: News & science, Nr. 17, Ausgabe Nr. 3, 2007, S. 20.

Schenz, Ch.: Individualität und Heterogenität. Die Kernbegriffe eines differenzierenden Unterrichts. In: News & Science, Nr. 17, Aufgabe Nr. 3, 2007, S. 5.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA). Elfte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 14.07.2009.

4.2 Das Konzept der Netzwerkschulen und die Fortbildung zum begabungsfördernden Lernbegleiter

Annett Vonau

In Sachsen-Anhalt werden zur Förderung hochbegabter Schüler im unterrichtlichen Bereich und in der außerschulischen Arbeit verschiedene Fördermaßnahmen angeboten. Daneben gibt es Überlegungen und Ansätze zur Abstimmung und zum effektiveren Zusammenwirken dieser Maßnahmen.

Einzelmaßnahmen und außerschulische Angebote mit ihren speziellen Zielstellungen sollen sich zu einer systematischen Förderung ergänzen. Bei einer erweiterten Abstimmung der beteiligten Institutionen und der verschiedenen Maßnahmen kann eine Erhöhung der Effektivität der Begabungsförderung erreicht werden.

Regional begrenzte Fördermöglichkeiten ab Sekundarstufe I bieten die Gymnasien mit inhaltlichen Schwerpunkten. Für hochbegabte Kinder an Grundschulen gab es bisher keine speziell abgestimmten Unterrichtskonzepte. Es existieren auch nur vereinzelt Schulen, welche mit der Thematik Hochbegabung vertraut und auf die Förderung dieser Schüler ausgerichtet sind.

In der pädagogischen und psychologischen Forschung, besonders aber in der öffentlichen Diskussion stehen die Themen „Begabung, Hochbegabung, besondere Begabung, Begabungsförderung“ nach wie vor im Blickpunkt. Mit der zunehmenden Forderung nach verstärkter Individualisierung des Unterrichts und dem Verweis auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler wird eines offensichtlich:

1. Pädagogische Ansprüche einer Begabungsförderung, die gleichzeitig persönlichkeitsdienlich ist, haben in der Lerndidaktik im Lehramt noch keinen festen Platz gefunden.
2. Unterricht darf nicht auf eine einheitliche Schülernorm gerichtet sein. Vielmehr muss er auf Individuen mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Entwicklungsständen und Ansprüchen abgestimmt werden.

Für das System Schule ist diese Aufgabe eine große Herausforderung. Einerseits sollen Lehrkräfte ihre Schüler unterstützen, um Wissensdefizite abzubauen. Andererseits sollen sie Hochbegabungen erkennen und Potenziale individuell entwickeln helfen. Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, müssen neben personellen auch schulorganisatorische Bedingungen erfüllt sein. Das Ermöglichen spezieller Fördermaßnahmen im Schulalltag ist also nicht in jedem Fall ganz einfach umzusetzen.

Beispielsweise berichten Schüler, welche am Frühstudium teilnehmen, immer wieder, dass es für sie schwierig ist, Vorlesungen und Klausurtermine in der Schule unter einen Hut zu bringen. Letztendlich führt dieser Umstand dazu, dass sich immer weniger Schüler für ein Frühstudium an einer Universität oder Hochschule bewerben. So entsteht Beratungsbedarf bei Eltern und Lehrkräften. Häufige Fragen sind: „Welche konkreten Maßnahmen können zur Förderung in Elternhaus und Schule ergriffen und gemeinsam umgesetzt werden?“, „Welche Schule ist mit der Thematik Hochbegabung vertraut, wo wird speziell gefördert?“ Antworten auf diese Fragen sollen die zukünftigen **Netzwerkschulen für Hochbegabungsförderung mit Gütesiegel** sein.

Im Vorfeld der Profilierung von Grundschulen und Gymnasien zu Netzwerkschulen wurden in Zusammenarbeit mit dem Referat 23 des Kultusministeriums und der Koordinierungs- und Beratungsstelle für Hochbegabtenförderung am LISA mit interessierten Schulen Gespräche und Informationsveranstaltungen geführt. Darin ging es vorrangig um Umfang und Ablauf der Fortbildungsmaßnahmen und die Rolle der Schulen im künftigen Netzwerk.

Ein weiterer häufig diskutierter Schwerpunkt waren Aufgaben und Kompetenzen von Lernbegleitern und Netzwerkschulen. Zu den Schulen „der ersten Stunde“ gehören Grundschulen und Gymnasien, die zum großen Teil bereits auf Erfahrungen mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen verweisen konnten. Solche Schulen sind beispielsweise die Grundschule „An der Heide“ in Dessau, die Grundschule „Ulrich von Hutten“ in Halle oder die August-Herrmann-Francke-Grundschule in Wernigerode. Im Bereich der Gymnasien gehören vor allem Gymnasien mit inhaltlichen Schwerpunkten und auch Schulen in freier Trägerschaft zu den Mitgliedern des künftigen Netzwerks. Als Vertreter sollen hier das Cantor-Gymnasium in Halle, das Gymnasium Stadtfeld in Wernigerode oder die CJD Christophorusschule in Droyßig erwähnt werden.

Zukünftige **Netzwerkschulen für Hochbegabungsförderung mit Gütesiegel** zeichnen sich durch festgelegte Kriterien aus. Sie verfügen neben speziell fortgebildeten Lernbegleitern für Hochbegabtenförderung über eine hohe Professionalität bei der inneren Differenzierung im Unterricht mit dem Ziel der Begabungsförderung. Dafür stehen fachbezogene Materialien zur individuellen Förderung bereit, die durch Angebote im außerschulischen Bereich ergänzt werden, so z. B. die Nutzung der Angebote von Korrespondenzzirkeln, Kreisarbeitsgemeinschaften, Wettbewerben und Schülerlaboren. Netzwerkschulen richten ihr Schulprofil an Begabungsförderung aus, dieses ist bestimmend für das Schulprofil.

Derzeit gibt es in Sachsen-Anhalt insgesamt 14 Schulen, die das **Gütesiegel „Netzwerkschule für Hochbegabungsförderung“** anstreben. Weitere Grundschulen und Gymnasien haben ihr Interesse bekundet, sich zur Netzwerkschule für Hochbegabungsförderung zu profilieren.

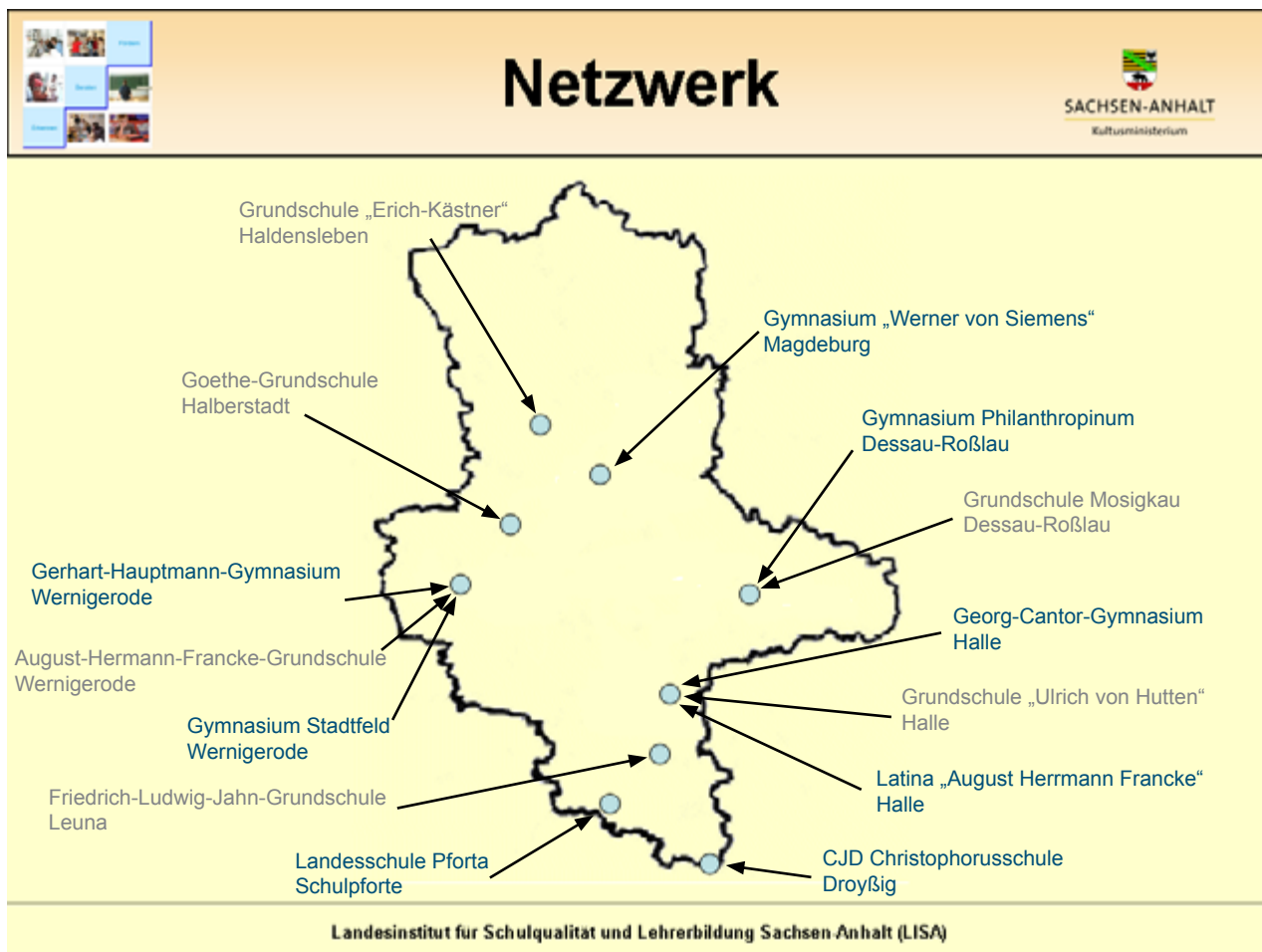


Abb. 1: Übersicht der Netzwerkschulen in Sachsen-Anhalt im Jahr 2011

In Schulleiterdienstberatungen und Dienstberatungen für schulfachliche Referenten wird es zukünftig Informationen zum Netzwerk, zur Tätigkeit der Lernbegleiter und zum Prozedere des Gütesiegels geben.

Lehrkräfte, die sich zum **Lernbegleiter für Hochbegabungsförderung** qualifiziert haben, sollen über pädagogische und psychologische Kompetenzen im Erkennen und Fördern von Hochbegabung verfügen. Das bedeutet, dass sie die Lernpotenziale ihrer Schüler, aber ebenso ihre persönlichen Lernhürden kennen. Sie sollen Ansprechpartner und Experten für die vielfältigen Formen und Möglichkeiten der Förderung an ihrer eigenen Schule und an Schulen der näheren Umgebung sein. Darüber hinaus können sie Eltern und Kollegen zu den verschiedenen Aspekten von Hochbegabung beraten. Lernbegleiter können auf theoretische Grundlagen im Hinblick auf Konzepte und Theorien zu Intelligenz, Motivation und Leistung zurückgreifen. Sie kennen den Zusammenhang zwischen Selbststeuerung, Schulerfolg und Underachievement. Lernbegleiter erarbeiten geeignete Unterrichtskonzepte zur Förderung hochbegabter Schüler und beraten deren Umsetzung. Sie kennen Experten und Förderangebote weiterer Träger und empfehlen Zugänge zu den vorhandenen schulischen und außerschulischen Möglichkeiten der Hochbegabtenförderung.



Abb. 2: Lernbegleiter während ihrer Fortbildung im 2. Modul

Dabei müssen sämtliche Förderansätze in den Rahmen zwischen konventioneller Schulpraxis, individuellen Lernständen, persönlichen Lernhürden und den vorhandenen Angeboten passen. Schwerpunkte der Fortbildungsmaßnahme wurden deshalb vor allem in den Bereichen der Lern- und Persönlichkeitspsychologie, des Lerncoachings und der lösungsorientierten Beratung von Eltern und Lehrkräften gesetzt. Die Fortbildungsreihe wurde in vier Modulen konzipiert, deren Inhalte wie folgt ineinander greifen:

Modul 1 : Erkennen von Hochbegabung

Theorien und Definitionen zu Intelligenz, Begabung, Talent

Intelligenzmodelle, Intelligenzquotient, Testverfahren

Verschiedene Begabungsmodelle

Merkmale im Denken, Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten von Hochbegabten

Mögliche Probleme hochbegabter Kinder im Kontext von Anlage und Umwelt

Dimensionen und Bedingungsfaktoren für Schulleistung

Minderleistung (Underachievement) – Ursachen und mögliche Folgen

Modul 2: Förderansätze und Fördermaßnahmen

Förderansätze aus pädagogischer Sicht

Förderansätze aus schulpсихологischer Sicht

Innerschulische Fördermöglichkeiten: Akzeleration und Enrichment

Innerschulische Fördermöglichkeiten: Binnendifferenzierung

Maßnahmen zur Vermeidung und zum Umgang mit Minderleistung (Underachievement)

Überblick über außerschulische Fördermöglichkeiten

Förderung im Unterricht nach dem EntwicklungsOrientiertenSelbstmanagement (EOS)- Ansatz von Prof. J. Kuhl

Modul 3: Beratungstätigkeit zu Aspekten von Hochbegabung

Rahmenbedingungen und Grundlagen der Beratung

Techniken der Gesprächsführung und Dokumentation von Beratungsgesprächen

Beratung von Eltern, Schülern und Lehrern

Beratung zur Erstellung individueller Förderpläne

Beratung bei Minderleistern (Underachievern) zu Förderung, Elternarbeit und Kooperation mit externen Experten

Techniken der Moderation von Eltern-Lehrer-Schüler-Beratungen

Praktische Übungen an Hand von Fallbeispielen

Modul 4: Praxismodul

Lernstandsermittlung

Erarbeitung von Unterrichtskonzepten zur Begabtenförderung

Entwicklung und Diskussion von individuellen Förderplänen

Dokumentation der Beratungstätigkeit

Mit diesen Schlüsselqualifikationen im personellen und schulorganisatorischen Rahmen sollen Lernbegleiter zukünftig dazu beitragen, Schüler darin zu unterstützen, ihre Begabungspotenziale in Leistungen umzusetzen.

4.3 Netzwerkschulen im System der Begabtenförderung in Sachsen-Anhalt

Volker Richter

Kompetenzorientierung und individuelle Förderung als pädagogisches Konzept

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung muss davon ausgehen, dass Lernprozesse individuell verlaufen und in einer Lerngruppe (i. d. R. einer Klasse) Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, verschiedener Motivation und differenzierten Begabungen zusammen lernen. Unterschiedliche Lernwege und Lerntempi sind zu berücksichtigen und bedingen den Einsatz geeigneter Unterrichtsmethoden, verlangen aber auch einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Unterrichtsplanung.

Klassische Stoff- und Zeitplanungen, die auf einen fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet und durch ein lineares Abarbeiten von Unterrichtssequenzen im reinen Frontalunterricht gekennzeichnet sind, geraten an ihre Grenzen. Das gilt in besonderem Maße für die Begabungsförderung in einer heterogenen Schülerschaft.

Vielfältige empirische Belege für die Heterogenität der Schülerschaft eines Alters selbst in einer Schulform liefern auch die internationalen Schulleistungstudien. In PISA 2006 (vgl. 2008) wurde für die Schulform Gymnasium eine differenzierte Verteilung der Testergebnisse auf die Kompetenzstufen für Mathematik und Naturwissenschaften in den Bundesländern festgestellt. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Länder Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt enthalten die Abbildungen 1 und 2.

In der öffentlichen Diskussion um die Ergebnisse bei den internationalen Schulleistungsuntersuchungen stehen im Allgemeinen die erreichten Mittelwerte unter dem Aspekt von Ländervergleichen bzw. auch die Ergebnisse der Schüler in den unteren Kompetenzstufen unter dem Aspekt der individuellen Förderung im Focus.

Unter dem Aspekt der Begabtenförderung sind jedoch insbesondere die erreichten Ergebnisse in den oberen Kompetenzstufen zu betrachten, was in der Öffentlichkeit kaum geschieht. Vergleicht man exemplarisch die Ergebnisse der Länder Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt in Mathematik und Naturwissenschaften, fällt auf, dass im Fach Mathematik erwartungsgemäß die bei den Mittelwerten erreichte Rangfolge im Ländervergleich auch im Anteil der Schüler in den Kompetenzstufen V und VI zu verzeichnen ist. Dies gilt aber überraschenderweise nicht mehr für die Naturwissenschaften, wo sich der Anteil der Schüler auf der Kompetenzstufe VI nur geringfügig unterscheidet.

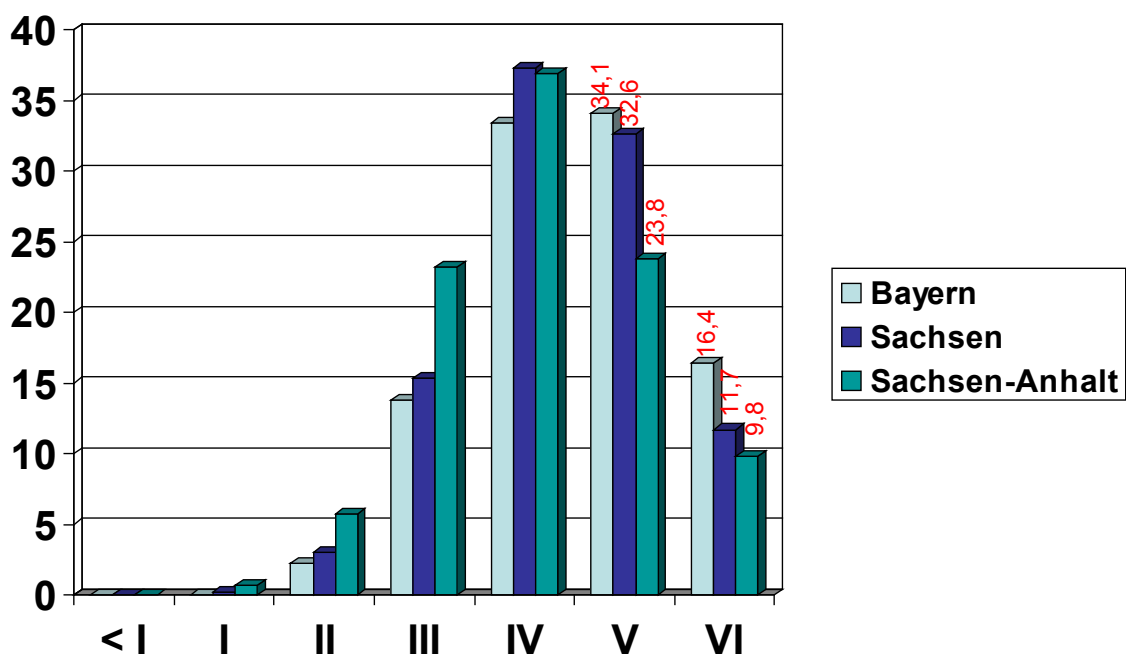


Abb. 1: Verteilung auf Kompetenzstufen – Mathematik (Datenquelle PISA 2006)

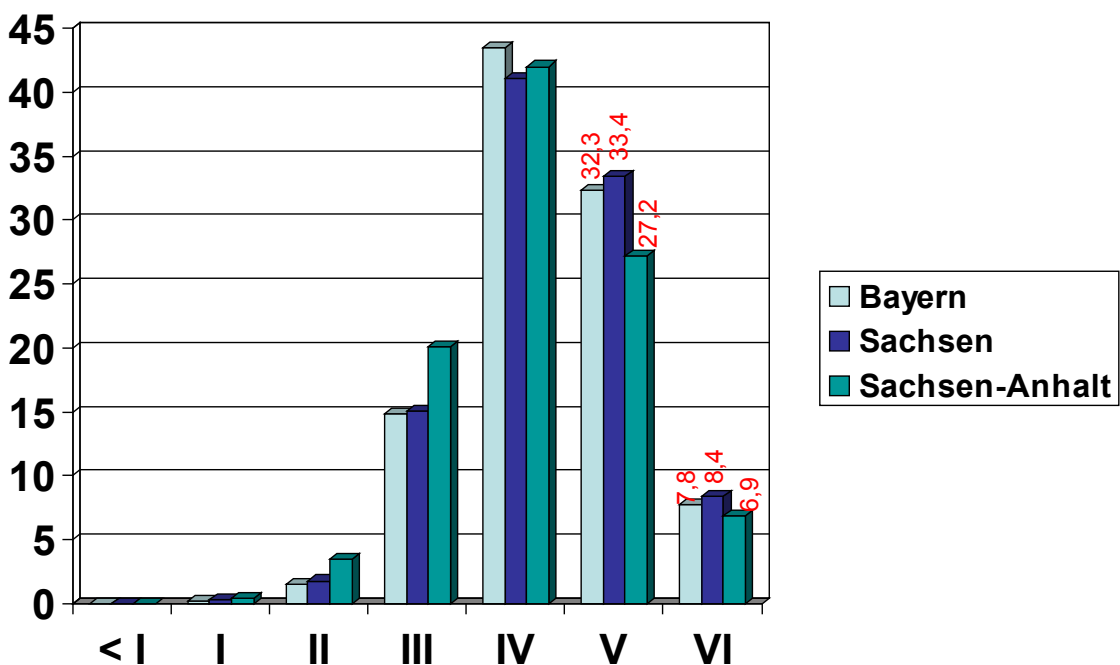


Abb. 2: Verteilung auf Kompetenzstufen am Gymnasium – Naturwissenschaften (Datenquelle PISA 2006)

Da es sich hierbei um die gleichen Schüler handelt, ist zu vermuten, dass die Unterschiede systemischer Art sind bzw. im Unterricht der drei Länder ihre Ursachen haben. Offensichtlich werden die vorhandenen Lernvoraussetzungen unterschiedlich genutzt.

Für die weitere Etablierung einer systematischen Begabtenförderung im Land Sachsen-Anhalt können diese oder andere Ergebnisse internationaler, nationaler oder auch landesweiter Untersuchungen ein Ansatzpunkt sein, um insbesondere Ergebnisse und Lernentwicklung besonders leistungsstarker Schüler vertiefend zu analysieren. In Verbindung mit der individualisierten Diagnostik und Förderung der einzelnen Schüler liegen hier wichtige Entwicklungsansätze.

Die Koordinierungs- und Beratungsstelle

Das gegenwärtig im Aufbau befindliche Netzwerk aus Schulen im gesamten Land Sachsen-Anhalt hat im Rahmen der Diagnose, Beratung und Förderung die Aufgabe, solche Entwicklungsansätze für Schüler mit speziellen Begabungen insbesondere Hochbegabung zu finden, gemeinsam mit Eltern individuelle Lernwege und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und zu erschließen.

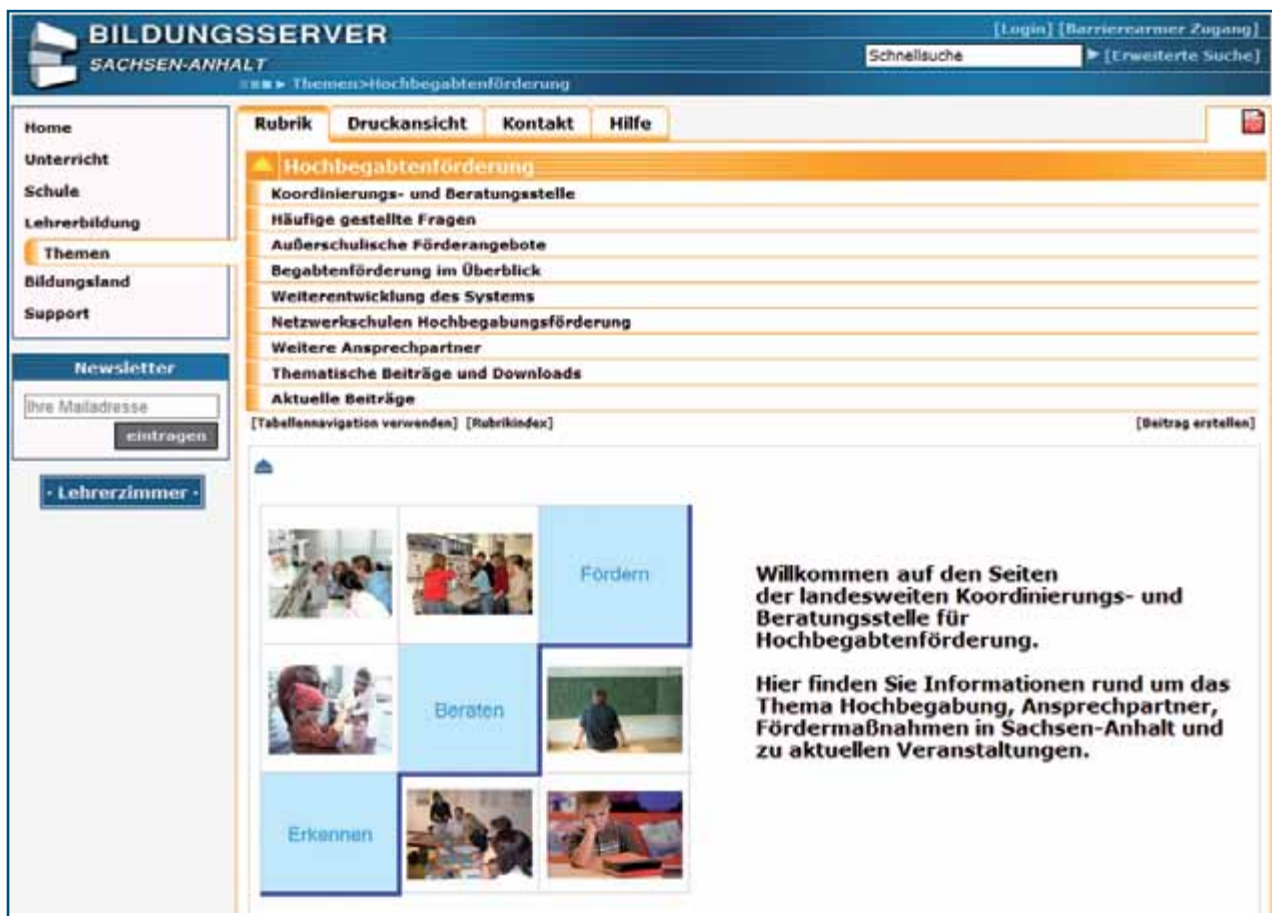


Abb. 3: Homepage der Koordinierungs- und Beratungsstelle auf dem Bildungsserver Sachsen-Anhalt
<http://www.bildung-lsa.de/themen/hochbegabtenfoerderung.html>

Es gehört zu den Aufgaben der landesweiten Koordinierungs- und Beratungsstelle am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (vgl. Abb. 3), die konzeptionelle und inhaltliche Profilierung der Schulen zu einer „Netzwerkschule für Begabtenförderung“ anzuleiten und zu begleiten. Darüber hinaus leistet die landesweite Koordinierungsstelle konzeptionelle Arbeit auf dem Gebiet der Schul- und Unterrichtsentwicklung, kooperiert mit den Landesbeauftragten für Begabtenförderung, Schulpsychologen, Beratungslehrern und schulfachlichen Referenten der Schulaufsicht sowie mit Institutionen und Beratungsstellen anderer Bundesländer. Weiterhin gehören die Fallberatung von Eltern und Lehrkräften sowie die fachliche Begleitung bei der Erstellung individueller Förderpläne zu den Aufgaben. Prozessbegleitend erfolgen die Vorbereitung, Organisation und Durchführung von Fachtagungen und Fortbildungen, der Erfahrungsaustausch sowie die Publikation von Arbeits- und Unterrichtsmaterialien.

Zusammenwirken von Schulen

Im landesweiten Netzwerk kooperieren Schulen verschiedener Schulformen, die sich auf dem Gebiet der Begabtenförderung bereits profiliert haben oder sich auf diesem Feld besonders entwickeln wollen. Dazu gehört zum einen die innere Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung zum anderen die Einbindung in das landesweite Netzwerk mit speziellen Angeboten der individuellen Beratung und Förderung in der jeweiligen Region.

Erfahrungen und Kompetenzen bei der Diagnose von Hochbegabungen und der Beratung von Schülern sowie deren Eltern bieten die Voraussetzungen, individuelle Förderkonzepte zur erarbeiten und umzusetzen. Dies geschieht durch innere Differenzierung im Klassenunterricht, im speziellen Förderunterricht und durch außerunterrichtliche Angebote.

Im Rahmen der individuellen Förderung gibt es verschiedene Möglichkeiten des beschleunigten Lernens (Akzeleration) u. a. durch vorzeitige Einschulung, die flexible Schuleingangsphase, Überspringen von Klassen und die Teilnahme am Fachunterricht höherer Jahrgangsstufen. Dazu sind spezielle Abstimmungen im Rahmen schulinterner Planungen und die Erarbeitung übergreifender individueller Förderkonzepte notwendig.

Zur Unterstützung dieser Prozesse werden an den Netzwerkschulen zwei spezielle Lernbegleiter tätig, die im Rahmen der begonnenen Profilierung zunächst in einer ersten Phase qualifiziert werden. Diese Qualifizierung erfolgt als modulare Fortbildung in vier Blöcken. Schwerpunkt ist neben der Tätigkeit an der eigenen Schule auch die Beratungstätigkeit auf regionaler Ebene. Zu den Aufgaben der Lernbegleiter gehört auch, die Schulleitungen bei der Entwicklung schulinterner Förderkonzepte für Schüler mit Hochbegabungen zu unterstützen sowie an der konzeptionellen Gestaltung und Durchführung von schulinternen Fortbildungen mitzuwirken. Die Hochbegabtenförderung ist dabei einer von mehreren Schwerpunkten.

Mit ihrem Profil auf dem Gebiet der Begabtenförderung besitzen die Schulen des Netzwerkes auch optimale Voraussetzungen, über die eigene Schule hinaus in der Region tätig zu werden. Auch wenn die konkreten Arbeitsfelder im weiteren Prozess des Netzwerkaufbaus noch genauer zu bestimmen sein werden, zeichnen sich bereits jetzt Entwicklungsfelder ab, auf denen die Erfahrungen und Kompetenzen der Netzwerkschulen regional genutzt werden können. Dazu gehören insbesondere

- die Zusammenarbeit mit Schulen in freier Trägerschaft und weiteren auf dem Gebiet profilierten Einrichtungen und Institutionen,
- die Kooperation und Beratung von Schulen zu Fragen der Förderung und bei Problemen,
- die Information und Beratung von Schülern und Eltern in der Region zu Aspekten der Diagnostik und Förderung,
- die Beratung bei der Gestaltung von Übergängen zwischen den Schulformen sowie
- die Unterstützung von Schulen bei der schulinternen Fortbildung zum Erkennen, Beraten und Fördern besonderer Begabungen.

Durch Erfahrungsaustausch und Kooperation können die Schulen ihr eigenes Profil weiter entwickeln und auch innerhalb des Netzwerkes durch Spezialisierungen bestimmte Schwerpunktaufgaben übernehmen.

Kooperation mit weiteren schulischen und außerschulischen Partnern und Ausblick

Zusätzliches Potenzial für die Förderung besonderer Begabungen bietet über das Netzwerk hinaus die Kooperation mit verschiedenen Partnern aus Wirtschaft, Hochschulen und Universitäten, mit Vereinen, Beratungslehrern, Beratungsstellen, Ergotherapeuten u. a.

Hier können die Schulen des Netzwerkes als landesweite Stützpunkte aufgrund der profunden Kenntnis der landesweiten und regionalen Möglichkeiten Schüler über Angebote informieren und individuelle Entwicklungswege aufzeigen.

Weitere systemische Potenzen gilt es dadurch zu erschließen, dass schulische und außerschulische Angebote miteinander verbunden und auch beim Übergang zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungsweges weiter verfolgt werden.

Mit dem Aufbau des landesweiten Netzwerkes für Begabtenförderung wird eine wichtige strukturelle Voraussetzung dafür geschaffen, die verschiedenen Institutionen und Angebote strukturell miteinander zu verknüpfen. Damit ergeben sich neue Möglichkeiten individuelle Lern- und Entwicklungswege aufzuzeigen und zu erschließen. Den begonnenen Prozess gilt es weiterzuführen, begleitend zu evaluieren und durch die Ableitung neuer Schwerpunkte weiterzuentwickeln.

Literatur

PISA Konservortium Deutschland (Hrsg.) 2008: PISA 2006 in Deutschland - Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Waxmann: Münster, S. 163 ff.

4.4 Übersicht über Ansprechpartner und Experten zum Thema Hochbegabung und Begabungsförderung in Sachsen-Anhalt

Wenn es darum geht, Fragen zum Thema Hochbegabung zu beantworten, Hochbegabte zu diagnostizieren, bei Problemen der Umsetzung ihrer kognitiven Fähigkeiten in Schulleistung zu unterstützen oder bei der individuellen Förderung von Hochbegabung zu beraten, gibt es eine Reihe von Ansprechpartnern. Hier erhalten Eltern, Lehrer und Hochbegabte Hilfestellung und Beratung.

Institution	Ansprechpartner	Arbeitsschwerpunkt
Schulpsychologische Beratung des Landesverwaltungsamtes (LVwA), Referat 502	Frau Dr. Jüling 0391/5675723 Frau Köhler 0345/5141898 Frau Dr. Möley 0340/6506521	Diagnostik und Beratung zu Fördermaßnahmen und Schullaufbahnnempfehlungen
Koordinierungs- und Beratungsstelle für Hochbegabtenförderung am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)	Frau Vonau 0345/2042-188 Frau Schmidt 0345/2042-258	Koordinierung landesweiter Fördermaßnahmen (unterrichtlich und außerschulisch) Beratung zu Diagnostik, individuellen Lernplänen und weiteren Fördermaßnahmen
Hochschule Merseburg	Frau Heyde-Marold 03461/462293	Diagnostik von Hochbegabung; Beratung und Coaching bei Lernschwierigkeiten mit individuellen Trainingsplänen
Netzwerkschulen für Hochbegabungsförderung mit Gütesiegel	Frau Vonau 0345/2042-188 Frau Schmidt 0345/2042-258 Lernbegleiter an Netzwerkschulen	Grundschulen und Gymnasien mit Schulprofil zur Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, spezielle Angebote im Schulprogramm verankert und fortgebildete Lernbegleiter für Hochbegabungsförderung
Mobiler Sonderpädagogischer Diagnostischer Dienst (MSDD)	Frau Dr. Greve 0391/5673736	sonderpädagogische Gutachten zur Feststellung von Hochbegabung bei gleichzeitiger Minderleistung
Landesbeauftragte für Begabtenförderung	Frau Uebelhör uebelhoer@siemens.md.st.schule.de Herr Dr. Weddeler begabte.cantor@online.de	Organisation und Durchführung von landesweiten Korrespondenzkreisen, Kreisarbeitsgemeinschaften und Spezialistenlagern

4.5 Sachsen-Anhalts Schülerlabore als außerschulische Lernorte

Cornelia Schmidt

Grau ist alle Theorie. Diesem Ausspruch treten die Schülerlabore in Sachsen-Anhalt entgegen. Als außerschulische Lernorte sind sie nicht nur attraktiv, dort werden für Schüler auch besondere Bedingungen geschaffen. Hier können sie das Wissen, welches sie sich im Unterricht in der Theorie angeeignet haben, in der Praxis ausprobieren und umsetzen. Auch wenn alle weiterführenden Schulen in unserem Bun-

desland mit Fachräumen für die verschiedenen Naturwissenschaften ausgestattet sind, können sie bei weitem nicht die wissenschaftlichen Möglichkeiten bieten, die einem Labor zur Verfügung stehen. Auf diese Weise wird der naturwissenschaftliche Unterricht der Schulen erweitert und unterstützt.

Praxisorientiert erleben die Schüler, wie naturwissenschaftliches Arbeiten auf unter-

schiedlichen Gebieten geplant, durchgeführt sowie ausgewertet wird. Kinder und Jugendliche können altersgerecht Versuchsabläufe und Experimente selbst ausführen und so eigene Erfahrungen sammeln. Auf diese Art und Weise sollen Interessen geweckt werden und Berufswünsche entstehen.

Etwa 15 000 Kinder, Schüler, Auszubildende und Lehrer nutzen bisher pro Jahr die Angebote der Schülerlabore.

Sachsen-Anhalts Netzwerk von Schülerlaboren



Neun Labore haben sich im November 2010 zum Netzwerk „Na LoS! Netzwerk außerschulische Lernorte – Schülerlabore Sachsen-Anhalt“ zusammengeschlossen, um gemeinsam an der Erreichung einiger Ziele zu arbeiten: „Förderung von Bildung im Bereich Naturwissenschaften und Technik, Nachwuchsförderung, Öffentlichkeitsarbeit und eine nachhaltige Sicherung der Schülerlabore“. (Presseinformation 2010)

Dabei werden die Schülerlabore von der Gesellschaft für Wirtschaftsförderung Aschersleben-Staßfurt mbH unterstützt. Während der Gründungsveranstaltung des Netzwerkes in Magdeburg erklärte Kultusministerin Frau Professor Wolff: „Schülerlabore verbinden Theorie und Praxis. Damit machen sie auf ganz eigene Weise Naturwissenschaft und Technik begreifbar. Was kann mehr begeistern? Als außerschulische Lernorte ergänzen sie gleichzeitig durch wissenschaftliche Expertise und Praxisnähe unsere Lehrerfortbildung im Land.“ (Ebd.)

Übersicht der Schülerlabore in Sachsen-Anhalt

Die verschiedenen Schülerlabore wurden von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, der Hochschule Merseburg sowie Technologie- und Gründerzentren aus Sachsen-Anhalt ins Leben gerufen und durch kompetente Mitarbeiter dieser Einrichtungen geleitet und unterstützt.

Ihre Angebote sind sowohl für Frühförderung an Grundschulen als auch zur Spezialisierung der Studien- oder Berufsorientierung geeignet.



„Lehrpfad Elektrotechnik und Informationstechnik“ in Magdeburg

Der Lehrpfad der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg fördert besonders naturwissenschaftlich-technisch interessierte Jugendliche ab Klasse 10. Es werden Möglichkeiten geboten, sich mit den Grundlagen der Elektro- und Informationstechnik zu befassen, außerdem können Einblicke in die studentische Ausbildung und neueste Forschungs-

ergebnisse gewonnen werden. Im Angebot des Schülerlabors sind Schülerexperimente, Demonstrationsversuche, eine Arbeitsgemeinschaft und Betriebspraktika enthalten. Die Themen der Versuche lauten u. a.: World Wide Wireless – Amateurfunkstation für Schüler oder Strom und Spannung – Ein Arbeitspferd aus der Steckdose.



Schülerprojektraum „GUERICKIANUM“

Der Schülerprojektraum „GUERICKIANUM“ in Magdeburg ist in das Guerickezentrum integriert und eröffnet den Besuchern Gelegenheiten, lebens- und umweltbezogene Projekte, besonders ausgewählte Guericke-Experimente, durchzuführen. Dabei kann

beispielsweise von einem Teilnehmerkreis ab Klasse 5 zwischen den Themen Vakuumexperimente; Luft, Luftdruck und Wetter; Wasser und die Elbe; gefärbte und farbige Schatten sowie Elektrostatik und elektrische Leitung gewählt werden.

Grünes Labor in Gatersleben

Mit Fragen wie: Wieso sind Pflanzen grün? Warum brauchen Pflanzen Licht? Was schmeckt unsere Nase? beschäftigen sich Kindergartenkinder, Schüler, Lehrer, Auszubildende und Studenten im Grünen Labor. Aber auch weitere anspruchsvolle bio-

logische Aufgabenstellungen können dort erforscht werden. Dazu zählen beispielsweise das Regenwurmprojekt oder Quellung, Keimung und Wachstum oder Gentechnik zum Anfassen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, bilinguale Kurse durchzuführen.



Naturwissenschaftliches Schülerlabor Ökostation Neugattersleben

Natur erleben – verstehen – schützen, so lautet das Motto der Ökostation. Schon 6-Jährige erhalten hier die Möglichkeit, das Umweltlabor zu besuchen und außerdem die Natur mit allen Sinnen zu erfahren und zu erforschen. Kurzprojekte und Projekttag stehen hier-

für zur Verfügung. Kinder und Jugendliche können zum Beispiel aus folgenden Angeboten wählen: Lebensraum Teich; Leben im Wassertropfen oder Erfassung von biotischen und abiotischen Faktoren verschiedener Biotope in der Auenlandschaft.



„Chemie zum Anfassen“ in Merseburg

In diesem Experimentallabor, welches die Fachhochschule Merseburg unterhält, können Schüler aller Schulformen die Chance nutzen und sich mit einem breiten Spektrum an Themen aus dem Bereich Chemie auseinandersetzen. Chemie im Alltag für jedermann, schulstoffrelevante Themen sowie

spezielle Forschungsbereiche der modernen Chemie regen zum Forschen und Entdecken an. Neben der Organisation von Ferienkursen, Experimentalkursen für Mädchen und Schülerpraktika erhält der Interessierte auch Unterstützung bei Wettbewerben.

„Lernen durch Lehren im Fachgebiet Chemie“ in Halle

Die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg betreibt das mobile Schülerlabor für Chemie. Experimentierreihen werden zur Verfügung gestellt, mit denen an Grundschulen und Gymnasien Versuche durchgeführt werden können. Das zugrunde liegende pädagogische Konzept „Lehren durch Lernen“ bezieht Schüler der gymnasialen Oberstufe

bzw. Lehramtsstudenten für Chemie oder Grundschulpädagogik als Wissensvermittler mit ein. Sie leiten die Versuche, bei denen Schüler der 3./4. Klasse experimentieren. Weiterhin werden durch Lehramtsstudenten Chemie zusammen mit Lernenden naturwissenschaftlich orientierte Schulprojekte für die gymnasiale Oberstufe entwickelt.



Naturwissenschaftliches Schülerlabor auf dem Weinberg Campus in Halle

Das naturwissenschaftliche Schülerlabor der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hat als Schwerpunkt die Förderung naturwissenschaftlich begabter und interessierter Schüler ab Klasse 10 gewählt. Im Zuge dieser Zielstellung kooperiert das Biozentrum mit dem Verein „weinberg campus

e. V.“ Dort ansässige Firmen und Einrichtungen arbeiten zusammen, um wissenschaftliches Forschen und Arbeiten praxisnah zu ermöglichen, eine Plattform zur Verwirklichung eigener Ideen zu bieten und damit ebenfalls eine Orientierung für die eigene Zukunft zu finden.



Schüler aller Schulformen von der Grundschule an können sich in die-sem Labor mit Schwerpunkten und Angeboten des Faches Chemie aus-

ABI Lab in Bitterfeld-Wolfen

einandersetzen. Dabei werden Experimente angeboten, die sich u. a. mit Wasser, Luft, Asperin oder der Kinetik je nach Altersklasse beschäftigen.

Halles Schülerlabor für Physik (HaSP)

Das Fach Physik bildet den Schwerpunkt im HaSP, welches ebenfalls von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg betrieben wird. In drei großen Themenkreisen werden verschiedene physikalische Phänomene untersucht. „Von Lilliput nach Brobdignang – Gulliver als Physiker“ beschäftigt sich mit den Strukturen der Nano-, Mikro- und Makroumwelt. Die Messung von Naturkonstanten und die Diskussion

von deren Bedeutung für die Gesetze der Physik und das Maßeinheitssystem ist Thema in „Naturkonstanten – Eckpfeiler des physikalischen Weltbildes“. Der dritte Themenkreis „Photonik/Photovoltaik – Ein Ausflug ins solar valley“ bezieht sich auf einen bedeutenden halleschen Forschungsschwerpunkt. An Schüler, die die 10. Klasse oder die gymnasiale Oberstufe besuchen, ist dieses Programm gerichtet.



Literatur

Presseinformation: „Na LoS! Netzwerk außerschulische Lernorte - Schülerlabore Sachsen-Anhalt“ vom 19. November 2010.

4.6 Mobiler Sonderpädagogischer Diagnostischer Dienst – MSDD¹

Ab dem Schuljahr 2010/11 ist der Mobile Sonderpädagogische Diagnostische Dienst (MSDD) wesentlicher Ansprechpartner im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren.

Hierunter fällt auch die Problematik der Feststellung eines sonderpädagogischen Gutachtens bei Hochbegabung und gleichzeitiger Minderleistung.

Der MSDD ist an drei Standorten des Landes Sachsen-Anhalt erreichbar. Die im MSDD tätigen Lehrkräfte haben spezielle Zuständigkeiten und arbeiten im Auftrag des Landesverwaltungsamtes.

Alle Anträge zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs werden vom MSDD entgegengenommen.

Jeder gestellte Antrag wird hinsichtlich seiner Berechtigung geprüft. Dazu benötigt der MSDD entsprechende Zuarbeiten aus den Schulen oder von den Eltern, so z. B. einen Klassenleiterbericht, medizinische oder therapeutische Gutachten/Berichte (wenn vorhanden), Beobachtungsprotokolle aus dem Unterricht oder einer Kindereinrichtung, Aussagen zu bisher genutzten Förderangeboten und deren Ergebnissen u. a. m.

Bestätigt die Antragsprüfung die Notwendigkeit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, sind weitere Informationen über Beobachtungen, Gespräche oder ausgewählte Verfahren einzusetzen. Hierzu wird der MSDD sonderpädagogisch kompetente Lehrkräfte hinzuziehen. Der MSDD erarbeitet aus diesen Unterlagen eine Entscheidungsgrundlage für das Landesverwaltungsamt, die die Eltern einsehen und mit ihrer Unterschrift die getroffenen Aussagen bestätigen.

Darüber hinaus ist der MSDD neben anderen Institutionen und beauftragten Lehrkräften beratend tätig, wenn es an den Schulen oder bei den Eltern spezielle Fragen zur individuellen Förderung gibt.

¹ Die Angaben in diesem Beitrag beziehen sich auf den offiziellen Flyer des MSDD.

Sie erreichen den MSDD unter folgenden Anschriften und Telefonnummern:

Förderzentrum der Region	Name der Mitarbeiter
MSDD Tangerhütte Birkholzer Chaussee 6 39517 Tangerhütte Telefon: 03935/9430 Fax: 03935/943200	<i>Frau Fahrig</i> Förderzentren Stendal, Kietz, Osterburg, Haldensleben <i>Herr Dr. Schmidt</i> Förderzentren Salzwedel, Wolmirstedt <i>Herr Sommer</i> Förderzentrum Parchen <i>Herr Kresinsky</i> Förderzentren Gardelegen, Bernburg, Köthen
MSDD Halberstadt Westerhäuser Straße 40 38820 Halberstadt Telefon: 03941/678703 Fax: 03941/678725	<i>Frau Teumer</i> Förderzentren Burg, Magdeburg-Nord <i>Frau Krug</i> Förderzentren Elbe-Saale (Schönebeck), Magdeburg-Mitte, Magdeburg-Süd <i>Frau Cebulla</i> Förderzentren Aschersleben, Quedlinburg, Halberstadt, Egelner Mulde <i>Frau Ningler</i> Förderzentren Wernigerode, östliche und westliche Börde
MSDD Halle/Saale Oebisfelder Weg 2 06124 Halle/Saale Telefon: 0345/4446960 Fax: 0345/4446969	<i>Frau Hoffmann</i> Förderzentren Halle-West, Halle-Mitte, Schulen in freier Trägerschaft Halle <i>Herr Zollna</i> Förderzentren Anhalt-Zerbst, Wittenberg, Bitterfeld-Wolfen <i>Frau Heymann</i> Förderzentren Merseburg-Süd, Naumburg, Weißenfels <i>Frau Beck</i> Förderzentren Hettstedt, Sangerhausen <i>Herr Stummer</i> Förderzentren Saalekreis, Dessau <i>Frau Kirzeder</i> Förderzentren Zeitz, Mansfeld-Südharz, Halle-Süd

5 Anhang

5.1 Glossar

Expertise	Hochleistung auf einem speziellen Gebiet, z. B. Pianist
Flynn-Effekt	Anstieg der durchschnittlichen allgemeinen Intelligenz in den letzten Jahrzehnten
Overachiever	Hochleister im Vergleich zum vorliegenden IQ
Underachiever	Minderleister im Vergleich zum vorliegenden IQ
Standardabweichung	durchschnittliche Abweichung aller Werte vom Erwartungswert (Schwankungsbreite)
T-Wert	Testprüfgröße, die fast normal verteilt ist
APM	Screening-Verfahren zur sprachfreien Erfassung der Intelligenz
BIS-HB	mehrdimensionaler Test zur Messung der Intelligenz
CFT 20	sprachfreier eindimensionaler Test zur Messung der Intelligenz
HAWIK-IV	mehrdimensionaler Test zur Messung der Intelligenz
KVT	Konzentrations-Verlaufs-Test zur Erfassung der allgemeinen Intelligenz
MHBT-P	Münchener Hochbegabungstestbatterie Primarstufe
MHBT-S	Münchener Hochbegabungstestbatterie Sekundarstufe
Konzentrationstest d 2	Test zur Messung der Konzentrationsfähigkeit
AFS	Angstfragebogen für Schüler
DISK-Gitter	Erfassung des schulischen Selbstkonzepts
FEES 1 – 2	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern Klasse 1 – 2
FEES 3 – 4	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern Klasse 3 – 4
FLM 4 – 6	Fragebogen zur Leistungsmotivation Klasse 4 – 6
FLM 7 – 13	Fragebogen zur Leistungsmotivation Klasse 7 – 13
ILK	Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen
SESSKO	Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

5.2 Autorenverzeichnis

Lysann Heyde-Marold	Hochschule Merseburg
Dr. Inge Jüling	Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt, Bereich Schulpsychologie
PD Dr. Wolfgang Lehmann	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Dr. Volker Richter	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
Cornelia Schmidt	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
OStD Burkhard Schmitt	CJD Christophorusschule Droyßig
Dr. Gudrun Schulz-Wensky	Institut für Lern- und Unterrichtsentwicklung „zwischen-schritte“ Köln
Annett Vonau	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
Hermann Wübbels	Institut für Lern- und Unterrichtsentwicklung „zwischen-schritte“ Köln

