

Margrit Stamm

NZZ BILDUNGSBEILAGE

Neue Zürcher Zeitung, 22. Mai, 80.

Zur Hochkonjunktur von Hochbegabung

Vier kritische Anmerkungen

Erkundigte man sich zu Beginn der neunziger Jahre bei den Erziehungsdirektionen nach den Bemühungen zur Förderung hoch begabter Schülerinnen und Schüler, so fiel die Auskunft vorab negativ, teilweise auch ablehnend aus im Sinne von „So etwas gibt es bei uns nicht.“ Diese Situation hat sich heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, grundlegend geändert: Die Schweiz entdeckt die Hochbegabtenförderung. Fast scheint es, dass sie gar zu einem Schwerpunkt der schweizerischen Bildungspolitik wird. Die Chancen stehen jedenfalls gut. Nicht nur Parteien und Verbände, Gesetze (so etwa das neue Berufsbildungsgesetz) und private Bildungsanbieter nehmen das Postulat Begabtenförderung in ihre Agenden auf, auch in vielen Kantonen, wo das gesetzlich Erlaubte neu bestimmt worden ist, sind entsprechende Konzepte ausgearbeitet worden. Indiz eines generellen Wertewandels also? Wenn solche Bemühungen als Verkörperung der Idee der Chancengleichheit verstanden werden – dass Hochbegabte die gleichen Ansprüche auf eine ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechende Förderung haben wie durchschnittlich und schwächer Begabte – kann ein solcher Wertewandel begrüsst werden. Hat diese Idee jedoch auch als *Legitimation* für weiterführende Handlungen zu dienen, ist eine objektivere Auseinandersetzung mit der Thematik notwendig, als dies in unserem Land bisher der Fall war. Deshalb wird im Folgenden auf vier blinde Flecken der Hochbegabtdiskussion hingewiesen, die Ausdruck selektiver Wahrnehmung sind.

Die erste kritische Anmerkung betrifft den zwar erfreulichen Umstand, dass die Frage der Hochbegabtenförderung auf gutem Wege ist, ein festes Standbein in der schweizerischen Bildungslandschaft zu erlangen, es ihr bisher jedoch nicht gelungen ist, sich im Spannungsfeld zwischen Praxis *und* Wissenschaft zu etablieren. Das zeigt sich darin, dass die Thematik, losgelöst von der aktuellen Forschungslage, meist ausschliesslich am problematischen Einzelfall diskutiert wird, entsprechende Erfahrungen dann jedoch verallgemeinernd dargestellt werden. Dadurch entstehen neue vorwissenschaftliche Theorien, die zwischen Verklärung und Problematisierung schwanken und sich zu Alltagsvorstellungen über ‚das‘ hochbegabte Kind verdichten. Problematisch sind solche Vorstellungen deshalb, weil sie meist auf der Klientel von Beratungspraxen basieren und unrepräsentative, weil vorselektionierte, empirischen Grundlagen entbehrende Ergebnisse liefern und demzufolge zu systematisch verzerrten Sichtweisen führen. Sie berücksichtigen kaum, dass diejenigen hochbegabten Kinder und Jugendlichen, die keine Probleme mit ihrer besonderen Begabung haben und deshalb auch keine Beratungspraxen aufsuchen, nicht einbezogen werden. Gerade in der populärwissenschaftlichen Literatur, die nicht selten auf solch selektiven Wahrnehmungsmustern basiert, wird Hochbegabung mit Hochgefährdung gleichgesetzt, hochbegabte Kinder werden als ‚verkannte Minderheit‘ etikettiert und es wird das Fazit gezogen: ‚Wenn die Schule versagt ...‘. Zur Untermauerung derartiger Pathologien wird dann schliesslich auf retrospektive Untersuchungen herausragender Persönlichkeiten wie etwa Einstein, Kafka, Brecht oder Edison verwiesen – hochbegabte Schulversager zwar, im späteren Leben jedoch sehr erfolgreiche Persönlichkeiten. Solche radikalen, theoretisch einseitigen Standpunkte vielfältiger Schattierungen schüren jedoch die in unserem Land ohnehin schon vorhandenen Etikettierungseffekte weiter und tragen dazu bei, dass die Diagnose

Hochbegabung verstärkt zur angenehmen Ursachenerklärung für eine breite Palette von Problemen herangezogen wird. Solche düsteren Szenarien schrecken gerade Hochbegabungsgegner auf, die in solchen Erklärungen eine Bestätigung ihrer Überzeugung finden, Hochbegabung sei nichts weiter als eine Modeströmung wie die Problematik der Linkshänder der sechziger oder die Legasthenie der siebziger und achtziger Jahre. Konzentriert sich die Diskussion jedoch nur auf solch polarisierenden Sichtweisen, kommt sie unweigerlich wieder in den Dunstkreis der bereits zu Beginn unseres Jahrhunderts kontrovers diskutierten ‚Disharmonietheorie‘, welche die Verflechtung von Genie und Irrsinn betonte und Hochbegabung deshalb mit instabiler, disharmonischer Persönlichkeitsentwicklung gleichsetzte. Eine wesentliche Aufgabe der aktuellen Diskussion wäre jedoch, eine Entmythologisierung der Thematik anzustreben und nicht lediglich das ‚Genie alten Stils‘ im Kontext des Zeitgeistes des 21. Jahrhunderts wieder aufleben zu lassen. Deshalb scheint ein Blick in Untersuchungen, welche von sogenannten unausgelesenen Grundgesamtheiten ausgehen und eine nicht-hochbegabte Vergleichsgruppe kontrollierend einsetzen, notwendig, denn er fördert ein etwas anderes Bild zu Tage. So beispielsweise die Längsschnittstudie ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache‘, die 400 Kinder aus acht Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein seit ihrem Schuleintritt im Jahr 1995 begleitet und ihre intellektuellen Fähigkeiten, ihren Schulerfolg und ihre soziale Entwicklung untersucht. Die Hauptergebnisse des soeben beendeten Zwischenprojekts – die Schülerinnen und Schüler sind inzwischen 13 Jahre alt geworden – geben diesem etwas anderen Bild Kontur: Erstens zeichnen sich diejenigen Kinder, die vor Schuleintritt durch Eigeninitiative Lesen und/oder Rechnen gelernt hatten, auch sechs Jahre nach Schuleintritt durch eine ausgezeichnete Leistungs- und Sozialentwicklung aus, so dass vorschulisches Lesen und Rechnen in Verbindung mit Eigenmotivation als Indikatoren für besondere Begabung bezeichnet werden können. Zweitens ist ein Grossteil der besonders begabten Kinder bisher glücklich durch die ganze Primarschulzeit gegangen, vielleicht da und dort etwas unterfordert, häufig jedoch gut unterstützt von engagierten Lehrerinnen und Lehrern. Viele sind *nicht* auf der Strecke geblieben, haben ihren Kompetenzvorsprung der ersten Klasse somit nicht eingebüsst, ihre Fähigkeiten sind nicht versandet – trotz oder wegen der Schule – vielleicht auch auf Grund eines guten, nicht dem Einheitstempo verpflichteten Unterrichts. Diese Kinder gehören zu einem der drei – über die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer seit Schuleintritt ermittelten – Prototypen von Hochbegabung, zum Typus der besonders begabten, erfolgreichen und leistungsmotivierten Schülerinnen und Schüler, die über deutlich überdurchschnittliche, wenn auch nicht über aussergewöhnliche intellektuelle Fähigkeiten verfügen. Dieser Typus umfasst etwa zwei Drittel der Kinder unserer Untersuchung. Das andere Drittel setzt sich aus dem Typus des verhaltensauffälligen, aggressiven, unterrichtsstörenden und ichbezogenen Schulkindes sowie aus dem unauffälligen Aussenseitertypus der wenig zugänglichen, introvertierten und kaum integrierten Schülerpersönlichkeit zusammen. In diesen beiden letztgenannten Typen scheint somit auch in unserem Projekt die pathologische Seite von Hochbegabung auf, die auf Risikoentwicklungen wie Schulversagen, Minderleistung oder Aussenseitertum hindeutet. Da sie jedoch lediglich einen Teil der Gesamtergebnisse darstellen, verweisen sie auf die Notwendigkeit einer Korrektur der in den Medienberichterstattungen und der populärwissenschaftlichen Literatur postulierten Hochbegabungstypen. Denn sie zeichnen ein Bild ausschliesslich mit Problemen besetzter Schülerpersönlichkeiten, das somit lediglich einen Teil aller hochbegabten Schülerinnen und Schüler abdeckt ab.

Die zweite kritische Anmerkung zentriert sich auf die Frage der Diagnostik und Identifikation. Wenn wie vorangehend dargestellt in unserem Land Hochbegabung in erster Linie mit Pathologie und Hochgefährdung gleichgesetzt wird, so ist es auch verständlich, dass Eltern oder Lehrkräfte schon beim geringsten ‚Verdacht auf Hochbegabung‘ nach diagnostischer Abklärung suchen, ohne gross zu überlegen, ob eine nachfolgende Förderung erwünscht, möglich oder machbar wäre. Eine Diagnose kann jedoch aus verschiedenen Gründen überflüssig oder problematisch sein. Überflüssig dann etwa, wenn sich das hoch begabte Kind erfreulich entwickelt und kaum Symptome zeigt

oder wenn es sich selbst gegen eine Abklärung ausspricht. Problematisch ist eine Diagnose dann, wenn eine Identifikation lediglich zu einer Etikettierung, nicht jedoch zu geeigneten Fördermassnahmen führt. Die Gefahr, dass Identifikation und Diagnostik so zum Selbstzweck, zum reinen Argumentarium verkommen, liegt somit auf der Hand. Problematisch scheint die Entwicklung der Hochbegabungsdiagnostik aber auch vor der Tatsache, dass Mittel- und Oberschichtfamilien die Entwicklung ihrer Kinder besonders aufmerksam verfolgen und folgedessen weit häufiger Abklärungen vornehmen lassen als Unterschichtfamilien. Obwohl es selbstverständlich wünschenswert ist, dass gut situierte Familien das Begabungspotenzial ihrer Kinder fördern, gefährdet diese Tatsache eine sich an der Idee der Chancengleichheit orientierende Begabungsförderung, weil damit der ursprünglich demokratische, auf das Gleichheitsideal zurückgehende Gedanke verlorenzugehen droht. Die Chance von besonders begabten Kindern aus bildungsferneren Milieus, in den Genuss von Fördermassnahmen zu kommen, ist deutlich geschmälert – sie, die einer Förderung durch institutionalisierte schulische Massnahmen in besonderem Masse bedürften. Es gibt aber noch eine andere kritische Anmerkung: Die Identifikation besonders begabter Kinder und Jugendlicher sollte auch auf die kantonale bildungspolitische Grosswetterlage hin bedacht und zu den möglichen Ressourcen in Beziehung gesetzt werden. Während in den einen Kantonen finanzielle Ressourcen bereit stehen, von den Lehrkräften jedoch nicht umfassend ausgeschöpft werden, mangelt es in anderen Kantonen eher an Finanzen denn an nutzungswilligen Lehrpersonen. Auf der Folie solcher Bedingungen sind die erfreulichen Entwicklungen der letzten Jahre leider etwas zu relativieren. Damit die pädagogische Vision der Hochbegabungsförderung nicht zur pädagogischen Utopie verkommt, würde es zweierlei brauchen: Erstens eine förderwillige Lehrerschaft und zweitens eine realistische Differenzierung zwischen Anspruch und Realisierbarkeit, die aufzeigt, dass zwar ideale Weiterbildungen, exakte Diagnosen oder umfassende Unterstützungskonzepte wünschenswert sind, in der Regel jedoch das finanziell Machbare übersteigen. Angesichts der aktuellen Rahmenbedingungen (ständig zunehmende Aufgabenbereiche der Lehrerschaft, allgemeine Unzufriedenheit, hohes Anspruchsdenken der Elternschaft, hohe Klassenfrequenzen verbunden mit nicht adäquaten Lehrmitteln etc.) scheint sich die Begeisterung der Lehrerinnen und Lehrer, die kantonal ausgearbeiteten Förderkonzepte in ihrer Praxis tatsächlich umsetzen, jedoch in Grenzen zu halten.

An der Anlage-Umwelt-Problematik setzt der dritte kritische Punkt der Hochbegabungsdiskussion an. „Man ist nicht begabt, sondern man wird begabt“ war eine bekannte These des deutschen Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth in den sechziger Jahren, die einen Paradigmenwechsel von der statischen, vererbten Sichtweise von Begabung zu einem dynamischen, sich an der Umwelt orientierenden Begabungsbegriff einläutete. Die Idee dieses dynamischen Begabungsbegriffs scheint aktuell gefährdet. Studiert man beispielsweise US-amerikanische Publikationen wie etwa ‚The Bell Curve‘ von Herrnstein und Murray (1995) oder auch lediglich diverse gängige Identifikationspraxen, so erliegt man der Vermutung, die anlagebedingte Intelligenz werde wieder deutlich stärker betont und ein überwunden geglaubter biologischer Determinismus schein eine Renaissance zu erleben. Jedenfalls ist festzustellen, dass – trotz der neuen Hochbegabungsmodelle, die fast alle soziale und persönlichkeitsbezogene Variablen als massgebliche Kriterien einsetzen – in der Realität trotzdem meist eine Reduktion auf den Intelligenzquotienten als alleiniger Faktor und damit eine Einschränkung auf Anlagedispositionen als Fördergrund erfolgt. Das hat zur Folge, dass Kinder aus benachteiligten Milieus buchstäblich durch die Maschen fallen, denn Hochbegabte, so die alltäglichen Vorstellungen, gibt es nur in gehobenen Milieus, an bevorzugten Wohnlagen, in Privatschulen oder in Gymnasien. Hochbegabung und bildungsfernere Schichten – zwei unvereinbare Gegensätze! Brisanz liegt nun jedoch in den Ergebnissen der Zwillingsforschung, die eine differenziertere Sichtweise erlauben und eine neue Choreographie der Anteile von Anlage und Umwelt notwendig machen. Weinert (2000) zeigt auf, dass etwa 50 % der kognitiven Kompetenz auf anlagebedingte Dispositionen zurückzuführen sind, bei denen die Umwelt keine Rolle spielt, weitere 25 % von der Umwelt steuerbar und die letzten 25 % vom Individuum selbst kontrollierbare

Faktoren darstellen. Solche Befunde stimmen nachdenklich, verpflichten die Bildungsinstitutionen gleichzeitig jedoch zweifach: Argumentiert man vor dem Hintergrund der Anlagedisposition dass die kognitive Leistungsfähigkeit zur Hälfte nicht beeinflusst werden kann – so muss Heinrich Roths These des Begabt-Werdens als wenig erfolgreiche pädagogische Vision bezeichnet werden. Demzufolge haben die aktiven pädagogischen Bemühungen der Lehrpersonen auch ihre Grenzen. Fokussiert man jedoch auf die anderen 50 %, eröffnet sich der Schule eine Chance, die gleichzeitig auch Verpflichtung wird, besonders begabte Schülerinnen und Schüler durch optimale Lernbedingungen ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend zu fördern, sei es durch eine optimale Unterrichtsqualität, durch adaptiven Unterricht oder durch Bemühungen, das Individuum in seiner Selbstentfaltung zu unterstützen. Auf der Folie der Resultate der Zwillingsforschung wird auch klar, dass sich die Institution Schule vor Überforderung schützen muss: Das inflationäre Anspruchsdenken, Hochbegabungsförderung sei als umfassende Strategie zur Vermeidung jeglicher Misserfolge und Problemfälle einzusetzen, muss zu Gunsten einer Relativierung von Schuldzuweisungen und Verantwortlichkeitszuweisungen zurückgewiesen werden. Schule hat zwar ein breites Spektrum an Anregungsbedingungen bereitzustellen und damit allen Schülerinnen und Schülern gleiche Entfaltungschancen zu ermöglichen – eine Garantie für die Verwirklichung kann sie jedoch nicht leisten. Auf Begabungsfaktoren oder andere Sozialisationsinstanzen wie familiärer Hintergrund oder kulturelles Milieu hat sie keinen Einfluss.

Eine vierte Anmerkung übt Kritik daran, dass man so tut, als ob die Erkenntnisse über Hochbegabung derart seien, dass wir daraus wohlbehalten Fördermassnahmen ableiten können. Dem ist jedoch nicht so. Der Wissensstand der Hochbegabungsforschung ist nicht so weit gediehen, dass alle wünschbaren Antworten heute schon vorliegen. Vielmehr zeigt der Status Quo, dass viele Erkenntnisse ungesichert sind und wir deshalb mit schwammigen Erklärungsversuchen leben müssen. Im Gegensatz zu den vielfältigen Aktivitäten im Förderbereich verfügt die Forschung bis heute über wenig empirische Nachweise der Effizienz von Förderprogrammen, also Antworten zur Frage, inwiefern personelle, finanzielle und soziale Ressourcen richtig und gerecht eingesetzt werden. Aber auch zur Effektivität liegen kaum Ergebnisse vor. Beispielsweise wissen wir bis heute nicht genau, ob anreichernde Fördermassnahmen, akzelerierende oder gruppierende Angebote wirksamer sind. Fragen, was mit den Förderprogrammen erreicht werden kann, welche Fördermassnahmen in welchen Kombinationen und mit welchen Bedingungen erfolgreich sind und welche Rolle dabei der Unterricht spielt, sind ebenso unbeantwortet wie Fragen nach dem Anspruchsniveau, dem Variantenreichtum oder der Treffsicherheit des Identifikationsverfahrens. Gerade deshalb sind umfassende Evaluationen und Vergleiche von Beratungs- und Fördermassnahmen wünschenswert, denn nur sie können wichtiges Grundlagenwissen für die Hochbegabungsforschung liefern. Gerade hier könnte die Wissenschaft von der Praxis lernen.

Die Hektik der Hochkonjunktur von Hochbegabung bringt ein Zweifaches mit sich: Erstens erfolgen Förderanstrengungen vermehrt als Reaktionen auf entsprechende Forderungen des Marktes in einer technologischen, nutzenorientierten Richtung. Zweitens bleibt eine objektive Diskussion über die Zielsetzung von Hochbegabungsförderung – Persönlichkeitsentwicklung versus Elitebildung mit wirtschaftlich verwertbaren Leistungsträgern – auf der Strecke, so dass sich Hochbegabung bis heute im Lichte eines moralisch-gesellschaftlichen Anspruchs nicht hat bewähren können. Dieser Entwicklung müssten sich Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis stellen und damit auch der Diskussion der hier dargestellten vier kritischen Anmerkungen.

Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). The Bell Curve. New York, NY: The Free Press

Weinert, F. E. (2000). Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: H. Wagner (Hrsg.). Begabung und Leistung in der Schule. Bad Honnef: Bock, S. 7-24