

Wir haben keine Hochbegabten! Wer ist das überhaupt?

Über Lehrerinnen und Lehrer, die sich trotzdem um Hochbegabte kümmern

Annette Heinbokel

Einleitung

Seitdem Hochbegabung Ende der 70 Jahre zum Thema wurde, klagen Eltern hochbegabter Kinder und Jugendlicher darüber, wie wenig die wichtigsten Fachleute, die Lehrerinnen und Lehrer, über Hochbegabung wissen: sie würden hochbegabte Minderleister nicht erkennen, ihre Bereitschaft, sich mit dem Phänomen zu befassen und sich fortzubilden sei gering. Auch WissenschaftlerInnen [1, Anmerkungen am Ende des Textes] haben sich mit den Anforderungen an und den Aufgaben von LehrerInnen für Hochbegabte befasst (Stapf 2000) und sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie kompetent LehrerInnen im Diagnostizieren von Hochbegabung sind oder sein sollten (Hoge & Cudmore 1986; Dahme & Eggers 1988; Hany 1991; 1993; Rost 1991; Wild 1991).

Allerdings gibt es LehrerInnen, die kompetent sind im Erkennen von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen, sogar dann, wenn die Begabungen nicht offensichtlich sind und die sich – einige von ihnen schon seit Jahren – fortbilden und sich bemühen, Hochbegabte bei einer angemessenen Entwicklung zu unterstützen. Diese Gruppe interessiert mich schon seit längerer Zeit: durch wen oder was sind diese LehrerInnen auf das Thema gestoßen, was versuchen sie zu tun, wie haben sie sich fortgebildet, wodurch werden sie in ihrer Arbeit unterstützt oder behindert, und was sollte ihrer Meinung nach verbessert werden?

Stichprobe

So wie es schwierig ist, eine Gruppe von hochbegabten Kindern für eine Untersuchung zu finden – jede der angewandten Methoden hat auch Nachteile, so dass nicht alle Hochbegabten aus einer Population erfasst werden –, so ist es auch schwierig, LehrerInnen zu finden, die sich für diese Kinder und Jugendlichen interessieren und sich aktiv für sie einsetzen. Es wurde auf folgenden Wegen versucht, sie zu erreichen:

1. Über Lehrerfortbildungen und Tagungen zum Thema Hochbegabung. Auf verschiedenen Fortbildungen in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen berichtete ich über den Fragebogen und legte ihn aus. Ich ging davon aus, dass TeilnehmerInnen auf diesen Tagungen besonders interessiert am Thema und eventuell auch (schon) aktiv waren. Bei überregionalen Tagungen kommen die Teilnehmer aus einem größeren Gebiet, so dass ein ganz guter Querschnitt durch die Schulen erreicht wird.
2. Über das Labyrinth, die Mitgliederzeitschrift der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK). Die Mitglieder setzen sich überwiegend aus Eltern hochbegabter Kinder zusammen. Sie wurden in einem Artikel gebeten, die Fragebögen an LehrerInnen, mit denen sie bei diesem Thema gute Erfahrungen gemacht hatten, weiterzugeben. Der Fragebogen stand als pdf-Format im Internet, so dass er ausgedruckt werden konnte [2]
3. Mundpropaganda. Eltern, KollegInnen und ich selber sprachen KollegInnen an, von denen wir wussten, dass sie aktiv waren,

Insgesamt kamen zwischen Anfang März und Ende Juni 2001 68 Fragebögen zurück.

Zusammensetzung der Stichprobe

Die Mehrzahl der Rückantworten kam aus Nordrhein-Westfalen (43% [3]), Hessen (27%) und Niedersachsen (19%), dazu vereinzelt aus Bayern (6%), Schleswig-Holstein (3%) Mecklenburg-Vorpommern und Berlin (je 2%). Das bedeutet, dass die Mehrzahl der Antworten über die Fortbildungsmaßnahmen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen kam und nur wenige über das Labyrinth bzw. das Internet. Andernfalls wären die Antworten sehr viel breiter in Deutschland gestreut gewesen

Von den Antwortenden waren 75% weiblich, 25% männlich. Nach Schulformen aufgeteilt arbeiteten 49% an eine Grundschule, 38% an einem Gymnasium, 6% an einer Realschule, 4% an eine Gesamtschule und je 2% an einer

Orientierungsstufe (Niedersachsen) bzw. an einer Freien Schule. Dass in dieser Stichprobe die überwiegende Zahl der Lehrkräfte von den Grundschulen weiblich ist (w 40%, m 9%) überrascht nicht, denn dort sind etwa 80% des Lehrpersonals weiblich. Aber auch vom Gymnasium antworteten fast doppelt so viele Frauen wie Männer (w 25%, m 13%).

Die Fächerkombination der Grundschullehrkräfte birgt keine Überraschungen, Sie unterrichten im wesentlichen die sogenannten Haupt- bzw. Langfächer. Am Gymnasium überwiegt Mathematik mit 12 Nennungen als einzelnes Fach eindeutig. Werden jedoch die Sprachen und die Naturwissenschaften zusammengezählt, so ist das Verhältnis insgesamt ausgewogen (Sprachen 16x, Nat.-Wiss, 18x)

Überraschend war die Auswertung der Dienstjahre. Es hätte erwartet werden können, dass mehr junge Lehrkräfte antworten, die eher an Neuerungen interessiert sind, die vielleicht schon im Studium von Hochbegabung gehört haben und die noch nicht berufsmüde und ausgebrannt sind. Von den GrundschullehrerInnen waren jedoch 30% weniger als 10 Jahre im Dienst, aber 42% mehr als 25 Jahre, bei den GymnasiallehrerInnen waren es 12% (<10 Jahre) im Vergleich zu 50% (>25 Jahre). Die Gruppe mit mittlerer Berufserfahrung könnte aus rein demographischen Gründen fehlen, jahrelang wurde kaum jemand eingestellt. Sind so viele ältere aktiv, weil die Phase der eigenen Kindererziehung vorbei und sie damit mehr Zeit haben, sich um anderes zu kümmern? Sind sie auf Grund ihrer Berufserfahrung souveräner im Schulalltag und haben deshalb Zeit, sich auch um anderes zu kümmern? Sind sie selbstsicherer als einige der jüngeren KollegInnen, haben sie keine Angst mehr vor Kindern bzw. Jugendlichen, die sie im Unterricht fordern, die vielleicht mehr wissen als sie?

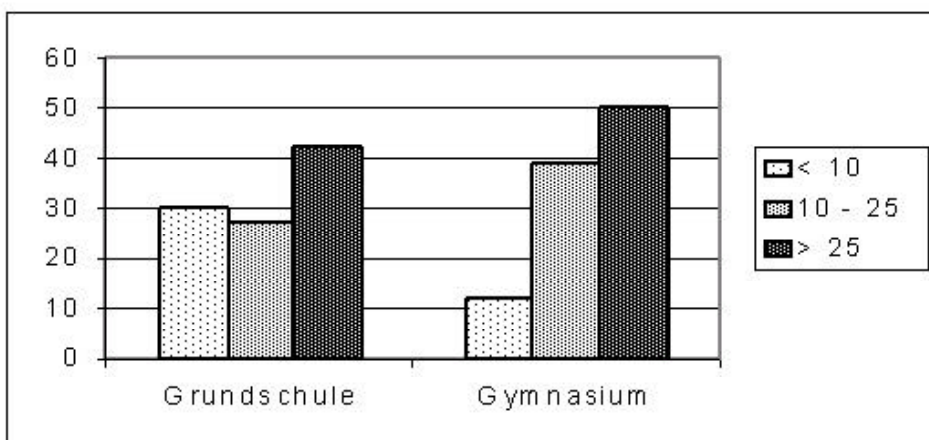


Abbildung 1:
Dienstjahre (in %)

In dieser Stichprobe waren 22% Mitglied in einem Elternverein für Hochbegabte, 6% im European Council for High Ability (ECHA), 1 Person (2%) war Mitglied bei Mensa. 56% waren einem Berufsverband für Lehrkräfte angeschlossen, davon 19% der GEW, 10% dem VBE (nur GrundschullehrerInnen), 13% dem Philologenverband (nur StudienrätInnen).

Der Auslöser für das Interesse an Hochbegabung

Wenn sich LehrerInnen beruflich mit Hochbegabten befassen, gibt es immer einen bestimmten Anlass. In der Aus- und Weiterbildung war (und ist) Hochbegabung so gut wie nie ein Thema, im schulischen Alltag kommt die konkrete Förderung von Hochbegabten kaum vor. Sie ist in den Gesetzen und Vorschriften selten verpflichtend vorgesehen (außer in so vagen Formulierungen wie „Jedes Kind sollte entsprechend seinen Fähigkeiten ...“, in der Versetzungsordnung von Niedersachsen, wo sich die Klassenkonferenz bei einem Notenschnitt von 2 und besser mit der Frage des Springens zu befassen hat, und in vereinzelten Schulversuchen). Hochbegabte werden zum großen Teil als gute bis sehr gute, problemlose SchülerInnen wahrgenommen. Diejenigen Hochbegabten, die erheblich hinter ihren Fähigkeiten zurückbleiben, zum Teil sogar völlig versagen oder Leistung verweigern, werden nach wie vor eher selten als hochbegabt erkannt, sie werden eher den Kategorien „verhaltensgestört“, „faul“, „von den Eltern gepuscht“ etc. zugeordnet. Alltagsziel in der Schule ist es, den Lehrplan, wie er durch die eingeführten Schulbücher wiedergegeben ist, einigermaßen zu erfüllen. Nur selten geht der Unterricht deutlich über den Lehrplan hinaus, weder in die Breite noch in die Tiefe oder die Höhe. Teils fühlen sich die LehrerInnen dazu nicht verpflichtet, teils fehlen ihnen Zeit und Energie, teils nehmen sie besondere Bedürfnisse und Fähigkeiten nicht wahr oder die Kinder und Jugendlichen zeigen ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten bewusst oder unbewusst nicht (mehr).

Deshalb muss ein besonderer Grund vorliegen, sich mit Hochbegabung auseinanderzusetzen. In der Regel waren es die Kinder selber, die auffielen, insgesamt werden 108 mal hochbegabte Kinder und Jugendliche als Auslöser für das Interesse genannt. Es gibt Mehrfachnennungen, ein Kind kann sowohl einer Lehrerin auffallen, gleichzeitig können die Eltern die Lehrerin ansprechen, oder eine Lehrerin hat

selber ein hochbegabtes Kind und erkennt besondere Fähigkeiten deshalb eher in der Schule. 57 Jungen und Mädchen fielen in der Schule auf, an zweiter Stelle stehen Nennungen von Eltern (28), die die LehrerInnen auf die Kinder aufmerksam machten, an dritter Stelle ein eigenes hochbegabtes Kind (23), das die Aufmerksamkeit auf die Thematik lenkte und den Blick für andere hochbegabte Kinder schärfte. Die Medien (12) bzw. Fortbildungen (8) spielten als Auslöser eine deutlich geringere Rolle. Fortbildungen wurden erst dann relevant, wenn LehrerInnen mit einem hochbegabten Kind zu tun hatten und merkten, dass das im Studium gelernte nicht ausreichte. Und Artikel in den Medien oder Sendungen im Radio oder Fernsehen werden oft erst registriert, wenn schon Interesse für das Thema besteht. Zum Teil wurde auch mehreres gleichzeitig genannt.

Aus der Tätigkeit von Beratungsstellen ist bekannt, dass sich deutlich mehr Eltern wegen eines Jungen melden als wegen eines Mädchens. Das spiegelt sich auch in diesen Zahlen wieder: Werden alle Nennungen zusammengezählt, so waren es in 33% der Fälle Mädchen, 67% Jungen, die Aufmerksamkeit erregten. Da sich die Zusammensetzung der Stichprobe deutlich nach Dienstjahren unterschied, wurde ausgewertet, ob vielleicht jüngeren LehrerInnen hochbegabte Mädchen eher auffallen. Das Ergebnis war genau gleich: waren die LehrerInnen weniger als 10 Jahre im Schuldienst, so war das Verhältnis 36% Mädchen : 64% Jungen, waren sie länger als 20 Jahre im Schuldienst, so war es 35% Mädchen : 65% Jungen (Abbildung 2). Nach wie vor muss offenbar festgestellt werden: Jungen fallen eher auf. Auf die Ursachen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden.

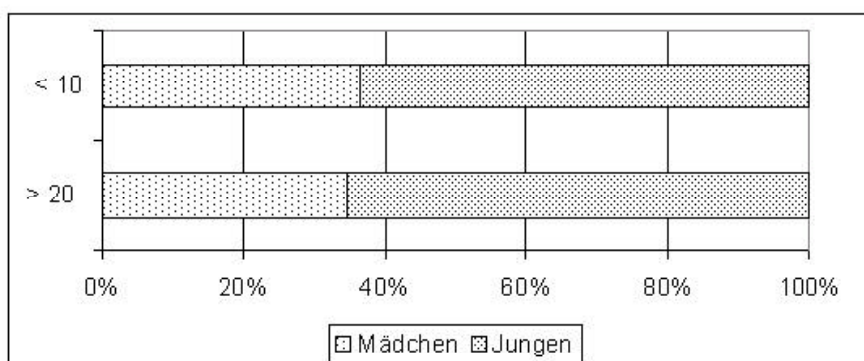


Abbildung 2:

Auslöser für das Interesse an Hochbegabung:
 Hochbegabte Mädchen – hochbegabte Jungen
 < weniger als 10 Jahre im Schuldienst
 > mehr als 20 Jahre im Schuldienst

29% der LehrerInnen waren gleichzeitig Mütter bzw. Väter eines hochbegabten Kindes, auch sie nahmen Hochbegabung deutlich seltener bei einem Mädchen (6) als bei einem Jungen (17) wahr. Die Auseinandersetzung mit den

besonderen Begabungen der eigenen Kinder ist sicher ein wichtiger Grund, sich allgemein mit dem Thema zu befassen.

Hochbegabung als ein neues pädagogisches Thema

LehrerInnen aller Schulformen haben lange Zeit selten einen Anlass gesehen, sich mit dem Thema Hochbegabung zu befassen. Signale, die die Kinder aussandten, wurden zum Teil nicht wahrgenommen, zum Teil nicht richtig interpretiert.

Die Mehrzahl der LehrerInnen (GS 67%, Gy 54%) befasst sich seit weniger als 5 Jahren theoretisch mit dem Thema Hochbegabung, 3% der GrundschullehrerInnen im Vergleich zu 27% GymnasiallehrerInnen tun es seit mehr als 10 Jahren. Was die aktive Arbeit betrifft, so sind die Zeit etwas kürzer. Offenbar haben die LehrerInnen dieser Stichprobe relativ kurz, nach dem das Interesse erwachte, auch mit der aktiven Arbeit begonnen.

Es könnte vermutet werden, dass diejenigen, die zu Fortbildungen gehen, sich erst seit kurzem mit dem Thema befassen – sonst müssen sie nicht zur Fortbildung –, dass in den Schulen zahlreiche Kollegen sitzen, die langjährige Erfahrungen haben. Das ist unwahrscheinlich. Wird berücksichtigt, dass die Mehrzahl der LehrerInnen dieser Stichprobe mehr als 20 Jahre im Schuldienst ist (GS 61%, Gy 58%), lässt das eher die Interpretation zu, dass erst jetzt mehr und mehr Fortbildungen für Interessierte angeboten werden. Ein recht großer Teil der Befragten hat sogar mehrfach an Fortbildungen teilgenommen (GS 33%, Gy 54%), die Mehrzahl davon nicht in der eigenen Schule, sondern extern (GS 46%, Gy 50%). Einige sind so interessiert, dass die das ECHA-Diplom an der Universität Münster machen oder ein Zweitstudium angefangen haben.

In erster Linie versuchen die LehrerInnen, sich selber fortzubilden (GS 85%, Gy 89%), aber sie bemühen sich auch, Kolleginnen zu informieren (GS 52%, Gy 89%) und allgemein Verständnis zu wecken (GS 49%, Gy 92%). Einen

sehr hohen Stellenwert nimmt in dieser Stichprobe die innere Differenzierung ein (GS 97%, Gy 77%), um die sie sich in ihrem Unterricht bemühen. LehrerInnen wissen, dass innere Differenzierung zu DEN Maßnahmen gehört, die oft als erstes empfohlen werden, sie wissen aber auch, wie schwierig sie im Schulalltag, insbesondere im Gymnasium durchzuführen ist, wenn ein Kind über- oder unterfordert ist. Von daher ist das ein erstaunlich hohes Ergebnis. Unterstützung von Akzelerationsmaßnah-

men wurde eher von Studienräten (65%) als von GrundschullehrerInnen (15%) genannt, obwohl nach allen bisher bekannten Zahlen das Springen in der Grundschule häufiger ist als im Gymnasium. Die Teilnahme an Wettbewerben wird in erste Linie an Gymnasien unterstützt (85%), seltener an Grundschulen (12%). Für Grundschulen gibt es auch kaum Wettbewerbe. Da die SchülerInnen am Gymnasien älter sind, können sie auch eher selbstständig arbeiten, brauchen vielleicht Unterstützung, aber nicht mehr ganz so viel direkte Hilfe wie an der Grundschule.

Die Mehrzahl der Lehrerinnen versucht, an der eigene Schule etwas zu verändern (GS 91 %, Gy 58), aber sie sind auch außerhalb der Schule aktiv (GS 24 %; Gy 42 %). Als Aktivitäten werden u.a. genannt;

- Beratung von Eltern im Rahmen eines Vereins (22 % sind Mitglied in einem Verein bzw. in einer Selbsthilfegruppe von Eltern hochbegabter Kinder);
- Organisation von Lehrerfortbildungen (eher am Gymnasium (23,1 %) als an der Grundschule (9,1 %));
- Förderung von Hochbegabten außerhalb des Unterrichts bzw. der Schule, z.B. bei der Teilnahme von Wettbewerben;
- Vernetzung mit außerschulischen Fördermöglichkeiten;
- Gründung eines philosophischen Vereins an der Schule;
- Mitarbeit an einem städtischen Schulversuch;
- Mentorentätigkeit in der Schule;
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien bzw. Enrichmentprogrammen (an einem Mädchengymnasium gibt es ein „13+ „ Programm, d.h. es findet nach 13 Uhr statt).

Wer unterstützt die Arbeit – wer behindert sie?

Die genannten Aktivitäten müssten alle Eltern, Schulverwaltungsbeamte und die Kultusministerien erfreuen und sie sollten Unterstützung erfahren. Allerdings war Hochbegabung ein lange Zeit heftig umstrittenes Thema – und ist es zum Teil noch.

Wird die Förderung Hochbegabter im konkreten schulischen Umfeld begrüßt und unterstützt? An den Grundschulen beantworten 36 % die Frage mit „Ja“, an den Gymnasien sind es 26%. Die überwiegenden Antwort lautet „teilweise“ (GS 42 %, Gy 58 %). In einem Fall unterstützte die Schulleitung ein Enrichment-Projekt, der Schulträger jedoch nicht. Die Meinungen, ob es sich dabei um unterstützenswerte Engagement handelt, sind nicht nur inner innerhalb eines Kollegiums, sondern auch bei der Schulleitung, dem Schulträger und der Schulaufsicht

gemischt. Bei der Unterstützung handelt es sich in erster Linie um moralische Unterstützung (GS 73 %, Gy 69 %) und die kommt häufig nur von einzelnen KollegInnen, Konkretes ist selten. Als konkrete Unterstützung wurde an den Grundschulen je 3x die Freistellung für Fortbildungen und Unterstützung des Überspringens genannt, außerdem einmal die Möglichkeit der kollegialen Fallberatung.

Von GymnasiallehrerInnen wird 2x die – in einem Fall großzügige – Genehmigung von Fortbildungen genannt, außerdem Stundenermäßigung bzw. Anrechnung von Arbeitsgemeinschaften auf das Deputat (4x, davon einmal nur kurzfristig), 2x ist das Thema im Schulleitungsteam präsent und Teil des Schulprogramms. Eine Studienrätin beklagt, dass sie „moralische Unterstützung nicht in Konferenzen, wo es um Beschlüsse geht, sondern immer nur hinterher in Gesprächen“ erfährt. Das Klima an dem Gymnasium ist offenbar so, dass diejenigen, die sich für Fördermaßnahmen für Hochbegabte persönlich einsetzen oder sie zumindest befürworten, sich dazu nicht offen auf Fach- oder Gesamtkonferenzen äußern mögen.

Gemessen an der Anzahl der 68 LehrerInnen fällt die konkrete Unterstützung sehr gering aus.

Was wünschen sich die LehrerInnen, um die Förderung Hochbegabter fortzusetzen? Da hier freie Antworten gegeben werden konnten, ist die Kategorisierung nicht ganz leicht.

Grundschule

- mehr Fortbildung (8x);
- nach Teamarbeit und Austausch zum Thema (7x);
- Stundenermäßigung (4);
- Unterrichtsmaterial

Gymnasium

- Stundenermäßigung (8x)
- Möglichkeit von Teamarbeit und Austausch
- Verständnis für das Thema
- ein offener Umgang mit dem Thema

Letzteres ist auch für LehrerInnen an anderen Schulformen wichtig. In dieser Gruppe finden sich auch besonders emotionale Formulierungen: „Den Leidensweg hochbegabter Kinder zu verstehen“ – „Wenigstens ein offenes Ohr für diese Problematik“. Sie stammen von LehrerInnen, die auch Eltern hochbegabter Kinder, sie haben offenbar schlechte Erfahrungen mit mangelndem Verständnis durch KollegInnen gemacht.

Die Kehrseite von Unterstützung ist Ablehnung, 15% der GrundschullehrerInnen antworten eindeutig mit ja, 36% erfahren teilweise Ablehnung. An den Gymnasien sind es

19% (eindeutige Ablehnung) und 58% (teilweise Ablehnung). Die Form der Ablehnung zeigt sich offen (GS 15%, Gy 39%) und/oder versteckt (GS 12%, Gy 35%), am stärksten ist an beiden Schulformen schlichtes Desinteresse (GS 24%, Gy 54%). Auch die Kolleginnen, die an anderen Schulformen unterrichten, erfahren offene (6 von 9) und versteckte Ablehnung (3 von 9) und Desinteresse (7 von 9). Allerdings sind die Zahlen zu gering, um generelle Aussagen über die Schulformen machen zu können.

Zum Teil wird in Zweifel gezogen, ob ein bestimmtes Kind hochbegabt ist, zum Teil vertreten die KollegInnen die These: „Wir haben keine Hochbegabten! Wer ist das überhaupt?“ (Gymnasium) oder sie sind überzeugt: „An unserer Schule gibt es keine Hochbegabten.“ (Gesamtschule). An der Grundschule gibt es Befürchtungen, die Leistungsschere nicht zu groß werden zu lassen, am Gymnasium wird das Problem ignoriert, Förderung und Unterstützung von hochbegabten Kindern wird verhindert, das Thema wird in's Lächerliche gezogen, es wird bestritten, dass auch begabte Kinder Hilfe benötigen.

Wie erklären sich die LehrerInnen die Ablehnung bzw. das Desinteresse ihrer KollegInnen? Eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Gründen werden genannt.

An den Grundschulen ist es z.T. die Arbeitsbelastung (Tenor: „Was sollen wir denn noch alles machen – können – leisten ...?“), aber auch Unkenntnis und Unsicherheit im Umgang mit den Kindern. Hinzu kommt Überforderung durch die Arbeit mit lernschwachen und verhaltensauffälligen Kindern und die Meinung „Soviel Interesse für ein Kind lohnt sich nicht“.

Von StudienrätInnen wird mehrfach mangelndes Selbstbewusstsein der LehrerInnen, die Angst vor dem Hochbegabten genannt („Angst vor den hochbegabten Schüler/innen; → Erkennen sofort Fehler / Unzulänglichkeiten des / der unterrichtenden Lehrers /-in“ // „Das Thema ist emotional belastet (Angst, dem nicht gewachsen zu sein, Hilflosigkeit → führt zu Aggressionen)“. Von den GrundschullehrerInnen wird dieser Grund nicht genannt. Auch ein hochbegabtes Grundschulkind ist nur sehr selten so begabt, dass seine Lehrerin sich ihm intellektuell nicht mehr gewachsen fühlt, das „Bedrohungspotential“, das manche LehrerInnen empfinden mögen, ist relativ gering. Das kann am Gymnasium ganz anders aussehen. Hochbegabte können so weit in ihrer Entwicklung sein, dass sie durchaus kompetenter sein können als diejenigen, die sie unterrichten. Ein unsicherer Lehrer erträgt das nur schwer.

Zu der Angst, die bei einigen Lehrkräfte vermutet wird, kommen auch hier die Arbeitsbelastung, Unkenntnis bzw. mangelnde Information („Überraschung: Wenn Information erfolgt, entsteht Motivation, sich mit der Materie auch aktiv zu befassen“) und ideologische Gründe (Der Schulleiter sagte wörtlich: „Das ganze ist ein ideologisches Problem!“) hinzu.

Von den Kolleginnen der anderen Schulformen wird das schlechte Erkennen, die schwierige Diagnose von Minderleistern genannt, und die Beobachtung, die sicher auf alle Schulformen zutrifft, dass die LehrerInnen sich auf die Förderung der Schwachen konzentrieren: „Interesse finde ich oft nur bei Kolleginnen, die betroffen sind (durch eigene Schüler bzw. Schüler, die ihnen am Herzen liegen) /- vielen erscheint es als ein „Randproblem“ oder eine Art Ausrede für „faule“, störende Schüler / - Hb-Förderung erfordert Umdenken und macht Arbeit.“

Offenbar ist das Thema Hochbegabung am Gymnasium, an der Schulform, an der die meisten Hochbegabten pro Schule und auch pro Klasse zu finden sind und die sich doch zumindest theoretisch der Förderung der Begabteren verschrieben hat, nach wie vor heftig umstritten, heftiger als an der Grundschule, an der prozentual gesehen viel weniger Hochbegabte sind. Im Vergleich zur Grundschule gibt es zwar etwas mehr Unterstützung, aber auch deutlich stärkere offene und versteckte Ablehnung und Desinteresse.

Trotz der Ablehnung und des Desinteresses hat die Mehrzahl der KollegInnen jemanden gefunden, mit dem sie zusammenarbeiten (GS 61 %, Gy 85 %, andere Schulen 72 %), in den Erläuterungen wird das aber häufig sofort wieder stark eingeschränkt. Drei (von 38) GrundschullehrerInnen erläutern die Zusammenarbeit: Eine Grundschule nennt eine Arbeitsgruppe, die demnächst gebildet werden soll, zwei Kolleginnen sprechen mit Lehrerinnen, die das Problem aus Erfahrung kennen.

Am Gymnasium gibt es zum Teil nur sehr wenige an der eigenen Schule, die am Thema interessiert sind („an der eigenen Schule hat sich nur ein Kollege v. 50 für die Mitarbeit interessiert“ / „Ein Kollege (der selbst ein hochbegabtes Kind hat)“, eine Studienrätin arbeitet mit der Grundschullehrerin zusammen, die ihren Sohn unterrichtet. Deshalb findet Kooperation auch stark außerhalb der eigenen Schule statt (39 %). Allerdings werden für Nordrhein-Westfalen und Hessen auch Ansätze von Kooperation mit der Bezirksregierung genannt.

Fördermaßnahmen an den Schulen

Die Frage nach den tatsächlich regelmäßig diskutierten und auch durchgeführten Fördermaßnahmen beantworten 12 % der GrundschullehrerInnen mit „nichts“. Von den aufgelisteten Maßnahmen steht wieder die innere Differenzierung an erster Stelle (79 %), gefolgt vom Überspringen von Klassen (75 %), der frühen Einschulung und der Förderung im AG-Bereich (je 42 %). Die Teilnahme an Wettbewerben wird nur selten angeregt (12 %), anspruchsvolle Wettbewerbe gibt es für diese Altersgruppe auch kaum. Auch hier gibt es in den freien Antworten

wieder Einschränkungen: „Überspringen wird angedacht“ (2x), „Überspringen meist auf Wunsch der Eltern“ – „Überspringen nur mit Schulleitung“. Und auch im Jahr 2001 bestätigt sich, dass manche LehrerInnen immer noch wenig Kenntnisse haben: „Im Vorfeld der Schule war bei uns über hochbegabte Kinder nichts bekannt bzw. wusste ich nicht, wie schnell diese Kinder lernen.“

Von den StudienrätInnen beantwortet niemand die Frage nach den Fördermaßnahmen mit „nichts“. Zu den Maßnahmen – Mehrfachnennungen waren möglich - gehören die Förderung der Teilnahme an Wettbewerben (96 %), das Überspringen (89 %), die Förderung im AG-Bereich (77 %), die teilweise Befreiung vom Unterricht (50 %), die innere Differenzierung (31 %) und D-Zug-Klassen (12 %). Ein Gymnasium nennt das gleichzeitige Erlernen der 2. und 3. Fremdsprache in Klasse 7 als Fördermaßnahme. Werden diese Maßnahmen tatsächlich regelmäßig genutzt bzw. angeboten, so würde es sich um ein beachtenswertes Programm handeln. Allerdings schränkt ein Viertel der LehrerInnen gleich wieder ein: Es handle sich nicht um regelmäßige, nicht um strukturierte Maßnahmen, sinnvolle Konzeptionen fehlten. Es ist nicht davon auszugehen, dass die übrigen Gymnasien ein Konzept zur Begabtenförderung haben, dass von der Mehrzahl der KollegInnen gezielt umgesetzt wird. Von daher ist es wohl nach wie vor ein glücklicher Zufall für ein hoch begabtes Kind, auf eine Lehrerin oder einen Lehrer zu treffen, der seine Interessen fördert oder auf den richtigen Weg bringt – und der an einer Schule unterrichtet, an der er dabei selber unterstützt wird.

Wie bei der Frage nach den eigenen Aktivitäten wird die innere Differenzierung an beiden Schulformen wieder häufig genannt, allerdings führen sie es selber eher durch (GS 97 %, Gy 77 %), als dass sie davon ausgehen, dass ihre KollegInnen es tun (GS 79 %, Gy 31 %). Von den übrigen Schulformen wird nur genannt, dass es an einer Orientierungsstufe in Niedersachsen einen Mentor gibt, an den die Kinder Wünsche herantragen können, und an einer Gesamtschule können die Jugendlichen, nachdem sie ein Jahr im Ausland waren, zurück in die alte Klasse.

Die Beurteilung der Rahmenbedingungen

73 % der GrundschullehrerInnen und 81 % der StudienrätInnen sind der Ansicht, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen ihres Bundeslandes für die Förderung besonders Begabter nicht ausreichen..

Die Frage nach dem was fehlt, deckt sich im wesentlichen mit den Wünschen, die die LehrerInnen in Bezug auf Hochbegabtenförderung äußerten:

- mehr Fortbildung zum Thema;
- Stundenermäßigung bzw. Anrechnung der Arbeit auf das Deputat

- spezielles Lernmaterial
- kleinere Klassen
- ausgebildete Lehrer bzw. Fachberater für Hochbegabung

Die Forderung nach Sonderklassen bzw. Sonderschulen taucht kaum auf (GS 1x / Gy 2x), und einmal wird die Abschaffung der Schulpflicht gefordert. Die Vorschläge der LehrerInnen steckten voller guter Einzelideen, die weder zeitmäßig noch finanziell einen allzu großen Aufwand, sondern eher ein Umdenken, Anerkennung der geleisteten Arbeit durch Einbindung in den normalen Unterricht und die Streichung einengender Regelungen erfordern, und die auch in einigen Kultusministerien teils schon erlaubt sind und befürwortet werden, teils angedacht sind .

- Ermunterung, nicht nur Duldung von außerschulischen Aktivitäten
- anspruchsvolle AGs in der Grundschule, nicht gerade in der 6. Stunde
- jahrgangübergreifende Lernangebote
- Erwerb von Scheinen an der Universität, die für das Studium anerkannt werden (wie seit Jahren an Musik- und Kunsthochschulen praktiziert).
- größere Selbständigkeit der Schulen bei der Entwicklung von Modellen.
- Koordinationsstelle an der Schule

Trotz der Mängel der Schulgesetze wird festgestellt: „Es scheint sich etwas zu bewegen (Abitur nach 12 Jahren).“ Und zwei Lehrerinnen weisen darauf, dass die Schulgesetze durchaus viele Möglichkeiten offen lassen, sie würden von den LehrerInnen jedoch nicht hinreichend genutzt:

- „Man kann selbst bei den bestehenden Rahmenbedingungen vieles tun, wenn man informiert und bereit ist. Es muss nicht immer ein mehr sein.“
- „Die gesetzliche Rahmenbedingung der „Förderung aller Schüler“ entspricht auch den hochbegabten Kindern. In der Praxis wird diese nur oftmals ausschließlich zu Gunsten der schwachen Kinder ausgelegt.“

Die Mehrzahl der befragten LehrerInnen (81 %) war der Meinung, dass sich die Einstellung gegenüber Hochbegabtenförderung in der letzten Zeit positiv verändert hat. In einem Fall hatte sich das Klima an einem Gymnasium verschlechtert:

„Die Diskussion zu dem Thema polarisiert die Lehrerschaft. Die Ablehner definieren Chancengleichheit so: „Die Schwachen müssen so gefördert werden, dass sie auch das Abitur schaffen“. Es gibt jetzt mehr aktive Verhinderer. Auch D-Zug-Klassen sollen verhindert werden.“ (NRW)

Die Frage, seit wann Veränderungen festgestellt wurden, wurde uneinheitlicher beantwortet. Ein knappes Drittel wusste es nicht, sie ließen die Antwort offen. Die übrigen stellten einen Wandel innerhalb der letzten 5 Jahre fest (62 %), wobei wiederum ein Schwerpunkt bei den letzten zwei Jahren liegt (25 %).

Als Begründung für den Wandel wurde in erster Linie eine vermehrte Berichterstattung in den Medien genannt (GS 42 %, Gy 58 %), an zweiter Stelle Änderungen in der Politik und „Druck von der Basis“, d.h. von Eltern, die an den Schulen und von den Politikern Veränderungen einfordern („Seit ca. 5 Jahren ist speziell in Rostock etwas durch die Arbeit des Regionalverbands der DGhK in Bewegung gekommen“). Fortbildungen als Ursache wurden kaum genannt, die Teilnahme war eher das Ergebnis, wenn das Interesse von LehrerInnen durch hochbegabte Kinder an ihren Schule, durch Medienberichte, durch eine veränderte Schulgesetzgebung (z.B. Streichung der Stichtagsregelung bei der Einschulung, Überspringen von Klassen und Bildung von D-Zug-Klassen) geweckt war und sie merkten, dass ihnen Informationen fehlten.

Diese Antworten decken sich mit dem, was sich in den drei Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen, aus denen die Mehrzahl der Antworten kam, politisch innerhalb dieses Zeitraums bewegte.

- In Niedersachsen wurden 1995 die Bestimmungen zum Überspringen von Klassen geändert, nicht nur wurden alle einschränken Regelungen ersatzlos gestrichen, hinzugefügt wurde die Verpflichtung der Klassenkonferenz, bei einem Notenschnitt von zwei und besser die Frage des Springens zu prüfen. – 1996 befasste sich die ständige pädagogische Konferenz auf einer Fachtagung mit der „Förderung besonderer Begabungen“. – Die Stichtagsregelung bei der Einschulung wurde aufgehoben. – Eine Arbeitsgruppe erstellte eine Broschüre für den Bereich Kindergarten-Grundschule. – Ab dem Schuljahr 2000/01 können in den 10. Klassen der Gymnasien und Gesamtschulen sogenannte D-Zug-Klassen eingerichtet werden, diese Möglichkeit soll demnächst auf Klassen der Mittelstufe erweitert werden.
- Auch in Nordrhein-Westfalen wurden die Bestimmungen zum Springen etwas gelockert, es ist nun auch möglich, aus der 4. Klasse in eine weiterführende Schule zu springen. Und auch hier gibt es seit dem Schuljahr 2000 die Möglichkeit „Profilklassen“, die die Schulzeit verkürzen, einzurichten.
- In Hessen wurden die 1998 von der SPD-Regierung eingeleiteten Maßnahmen zur Begabtenförderung von der CDU-Regierung nach dem Regierungswechsel fortgesetzt. So wurde an der Universität Marburg eine Beratungsstelle eingerichtet, es gab zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen und es wurde eine Informationsbroschüre für Eltern und LehrerInnen herausgegeben.

In allen drei Bundesländern wurden die Änderungen unter SPD-Regierungen durchgeführt bzw. eingeleitet. Das ist sehr wichtige politische Änderung, weil die SPD ebenso wie die Grünen und die GEW lange Zeit alle Maßnahmen für Hochbegabte heftig abgelehnt hatten.

Die Wünsche und Forderungen der Lehrerinnen und Lehrer

Auch hier gab es so viele und so unterschiedliche Antworten, dass sich kein eindeutiges Bild ergibt, aber es gibt Schwerpunkte. So können mehrere der genannten Punkte unter dem Oberbegriff Information zusammengefasst werden. An erster Stelle steht der Wunsch nach

Fortbildung Denjenigen, die anfangen, sich mit dem Thema zu befassen, ist klar, dass ihnen ganz einfach Basiswissen fehlt. Wenn LehrerInnen – z.B. bei Fortbildungen und Vorträgen - verstanden haben, dass die Hochbegabten zu oft nicht dem Klischee vom leistungsstarken, hochmotivierten Schüler mit guten Noten entsprechen, kommt von ihnen immer wieder die Frage: „Woran erkennen wir sie denn dann, wenn nicht an der Leistung? Und was können wir tun, wenn wir einen unmotivierten, wenig leistenden Hochbegabten gefunden haben?“ – Einige LehrerInnen wünschen sich ausdrücklich mehr

Information, sowohl für die LehrerInnen als auch für die Öffentlichkeit, damit Verständnis, Akzeptanz und Sensibilisierung zunehmen können. Außerdem wird der Wunsch nach

speziellen BeratungslehrerInnen, einer informierten Kollegin, klare AnsprechpartnerInnen genannt. Hier steht der Wunsch im Vordergrund, jemanden fragen zu können, wenn das eigene Wissen nicht mehr ausreicht. Dazu kommt der Wunsch nach

Identifikation und Diagnose, möglichst eindeutig und auch möglichst früh. Mehrere KollegInnen schlugen auch verschiedene Arten von

Netzwerken vor, sowohl solche zwischen Lehrern – Lehrern, Lehrern – Eltern, Lehrern – Schulpsychologen als auch zwischen unterschiedlichen Schulformen. Neben dem Bereich Information mit seinen unterschiedlichen Aspekten wird der Wunsch nach mehr

Verständnis, Akzeptanz und Sensibilisierung geäußert. Das ist sowohl auf die hochbegabten Kinder gemünzt („Sensibilisierung von Mitschülern, Lehren u. nicht-betroffenen Eltern; weg vom Negativ-Image des Strebers“), als auch auf die LehrerInnen selber, die sich in ihren Kollegien nicht verstanden fühlen. Wenn die LehrerInnen genügend Informationen haben und das Thema akzeptiert ist, brauchen sie noch

zusätzlichen Stunden bzw. **Stundenentlastungen**. Bisher wird die gesamte Arbeit – von wenigen Ausnahmen abge-

sehen -, sowohl was die eigene Fortbildung betrifft als auch extra Stunden, sei es im Forderbereich (im Gegensatz zum Förderbereich für Kinder mit Defiziten), in besonderen AG-Stunden bei der Beratung der Kinder und Eltern zusätzlich geleistet, da Hochbegabtenförderung de facto nicht in den Schulalltag und in den normalen Aufgabenbereich integriert ist.

Entwicklung der Hochbegabtenförderung in Deutschland

Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass LehrerInnen, die an der Förderung Hochbegabter interessiert sind, ein erhebliches Defizit beim Informationsstand sehen, dass es viele KollegInnen, z.T. ganze Kollegien gibt, in der die Mehrzahl der LehrerInnen Hochbegabtenförderung entweder ablehnt oder einfach desinteressiert ist und dass sie nur selten in unterstützenden Arbeitsgruppen eingebunden sind. Eine ähnliche Haltung trifft m. W. auch, obwohl es hier nicht ausdrücklich gesagt wird, auf die Schulleitungen und die Schulverwaltung zu: einige sind interessiert und unterstützen aktiv bei der Genehmigung für Fortbildung, bei der Umsetzung von Projekten, ein großer Teil ist desinteressiert, zum Teil kommt es auch vor, dass Aktivitäten behindert werden. Das ist der Stand der Situation 15 Jahre nach dem der 6. Weltkongress für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg stattfand und obwohl 81 % der Antwortenden der Ansicht sind, dass sich die Einstellung gegenüber Hochbegabten positiv verändert hat.

Wenn LehrerInnen heute immer noch wenig Unterstützung erfahren und sich allein gelassen fühlen wenn sie auch Hochbegabte fördern wollen, wie sah die Situation von 10 oder 20 Jahren für diese LehrerInnen aus?

Bis Ende der 70er Jahre war Hochbegabung in der Bundesrepublik kein Thema (Heinbokel 2001). Hochbegabte tauchten nur gelegentlich als „Wunderkinder“ oder „Genies“ in den Medien auf, meist waren sie musikalisch oder mathematisch besonders begabt. Damals wurde einigen Fachleuten klar, dass ein Teil der Hochbegabten erhebliche Probleme bis hin zu totalem Leistungsversagen hatte, dass es einen Zusammenhang gab zwischen Hochbegabung und Schulversagen durch falschem Umgang mit der Begabung, Unterforderung, Ablehnung durch Lehrerinnen, Mitschülerinnen und die Umwelt. Eltern hatten zwar die Probleme ihrer hochbegabten Kinder auch wahrgenommen, kannten aber nicht die Zusammenhänge, da ihnen in noch stärkerem Maß als den Fachleuten übergreifende Informationen fehlten.

Schwierig bei der Diskussion waren die unterschiedlichen Ansatzpunkte. Den Gründungsmitglieder der DGhK und der Leitung der Christophorusschule in Braunschweig, die zufällig fast zeitgleich Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre ihre Arbeit aufnahmen, ging es anfangs im

wesentlichen darum, Probleme bei Hochbegabten zu verhindern bzw. schon entstandene Probleme aufzuarbeiten.

Auslöser für die Gründung des DGhK war der Fall eines hochbegabten Schulversagers gewesen, und das Wissen, dass er mit Sicherheit nicht der einzige hoch begabte Schulversager war.

Auslöser für die Errichtung der Sonderklasse an der Christophorusschule war eine Untersuchung von Martin H. Schmidt. Er hatte beobachtet, dass unter Kindern und Jugendlichen, die wegen Verhaltensstörungen und Neurosen stationär behandelt werden mussten, auffallend viele weit überdurchschnittlich Begabte waren. Das führte ihn zu der Frage, ob hohe intellektuelle Begabung ein Risikofaktor für psychische Erkrankungen sei, und wenn ja, welche vorbeugenden und therapeutischen Maßnahmen ergriffen werden könnten, um solchen Kindern zu helfen. Bei einem großen Teil der jugendlichen Patienten standen, entgegen den Erwartungen auf Grund ihrer hohen Intelligenz, Schulschwierigkeiten im Vordergrund. Konzentrations- und Leistungsstörungen, Unsicherheit und Angst ließen Kinder zu Schulversagern werden.

Einige Befürworter von Hochbegabtenförderung wiesen auf die Notwendigkeit hin, auch diese Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern und zu unterstützen, um Schulversagen und die damit verbundenen emotionalen Probleme zu verhindern. Andere Befürworter meinten, es müsste Elitebildung betrieben werden, die Forderung, Hochbegabte generell in Sonderklassen oder Sonderschulen zu unterrichten wurde erhoben, auch eigene, schnellere Studiengänge wurden gefordert. Die Mehrzahl der Reaktionen auf diese Forderungen waren ausgesprochen negativ bis hin zu offenen Aggressionen. Auch renommierte Wissenschaftler wie Heinrich Roth waren sich sicher, dass Hochbegabte „es sowieso schaffen“ (Roth 1981, S. 11). Einerseits wurde den Kindern zwar theoretisch - oft nur in einem Nebensatz - zugestanden, sich ihren Bedürfnissen entsprechend zu entwickeln, wenn das aber in konkrete Maßnahmen umgewandelt werden sollte, wurde heftig abgelehnt. Extra-Zuwendung bedeutet Zeit und Extra-Zeit bedeutet letzten Endes irgendwann auch Extra-Geld, und an dem Punkt hörte das Verständnis fast immer auf. Zu dem was „man“ ganz einfach wusste gehörte u.a., dass

- dass Hochbegabte es sowieso schaffen (s.o.) und
- dass sie aus privilegierten Familien stammten; in beiden Fällen war kümmern nicht nötig;
- dass es so wenige gab, dass sich ein kümmern nicht lohnte;
- dass Hochbegabung und gute Noten zusammengehörten: diejenigen mit den guten Noten waren bekannt, die „schafften es sowieso“, die mit den schlechten Noten wurden nicht als Hochbegabt erkannt – in beiden

Fällen war es überflüssig, sich mit dem Thema Hochbegabung zu befassen.

Die Behauptung, das Hochbegabte Schulversager sein könnten, wurde vielleicht theoretisch für möglich gehalten, dass aber der Schulversager, mit dem sie täglich zu tun hatten, der einfachste Aufgaben nicht geregelt bekam und seine Schuhe nicht zubinden konnte, zu den Hochbegabten gehören könnte, schien LehrerInnen unvorstellbar. An diesem Punkt scheint sich bis heute noch nicht genug geändert zu haben [4].

Durch zahlreiche Berichte in den verschiedenen Medien über sehr negative Schulkarrieren und psychische Probleme von hochbegabten Kindern, teils leider sehr reißerisch aufgemacht (Berliner Morgenpost, 6.4.1982: „Hochbegabte Kinder landen häufig in der Nervenklinik“), aber auch durch Untersuchungen und deren Publikationen in Fachzeitschriften ist es im Laufe der Jahre gelungen, bei einem Teil der pädagogischen Fachleute Vorurteile abzubauen. Dass es bei einem erheblichen Teil immer noch nicht gelungen ist und dass die Förderung oder Nicht-Förderung nach wie vor politisch-ideologisch diskutiert und nicht in erster Linie als pädagogisches Frage gesehen wird, erleben aktiv fördernde LehrerInnen nach wie vor.

Besonders deutlich wurde die politische Dimension der Auseinandersetzung als 1985 in Hamburg der 6. Weltkongress für hochbegabte und talentierte Kinder stattfand. Der damalige Bildungssenator der Stadt Hamburg verglich die Bemühungen der KongressteilnehmerInnen mit dem Elitewahn der Nationalsozialisten (Grolle 1985, in Heinbokel 2001)

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft griff in ihren Presseerklärungen und Publikationen sowohl die Eltern als auch die WissenschaftlerInnen massiv an, durch den AstA der Universität wurden Flugblätter gegen die „reaktionären Standpunkte“ der TeilnehmerInnen verteilt [5].

Die Liste von massiv ablehnenden Äußerungen lässt sich über Jahre hinweg bis in die jüngste Vergangenheit mit Beispielen belegen.

- Anfang der 90er Jahre gab ein Schulleiter, aktiver Gewerkschaftler, in einem Interview zum Überspringen zu verstehen, dass er nicht nur grundsätzlich gegen das Springen war, sondern auch gegen alle anderen Maßnahmen für hochbegabte Kinder; er würde „an eine so verschwindend kleine Minderheit nicht einen Gedanken verschwenden“. (Heinbokel 1996, S. 63).
- Mitte der 90er Jahre lehnte der Leiter des Wissenschaftlichen Instituts für Lehrerpraxis (WIS), es ab, Lehrer zum Thema Hochbegabung fortzubilden:

Wilhelm Quante (...) erklärt, die Nachwuchslehrer erhielten keine spezielle Ausbildung über diesen Perso-

nenkreis (d.h. hochbegabte Kinder d.V.). Ziel sei nämlich, alle in den Unterricht einzubeziehen. Im übrigen: „Den absolut Begabten schadet auch die Schule nicht“, ist Quante überzeugt. „Ich bin Anhänger der Auffassung, dass man die sich selbst entwickeln lassen muss. Die versorgen sich selbst mit Büchern und Informationen. Die wirklich großen Geister haben alle die Schule nicht gebraucht.“ (Weser Kurier, 9.5.1995)

- Ende der 90er Jahre hatte sich ein Referendar an einem Gymnasium für das 2. Staatsexamen für die mündliche Prüfung das Thema Hochbegabung ausgewählt – der Seminarleiter reagierte auf die Wahl sehr negativ (mdl. Bericht).
- Zum gleichen Zeitpunkte wählte eine Lehrerin für ihre Bewerbung auf eine Schulleiterstelle Hochbegabung als Thema für die Konferenz, die sie im Rahmen der Überprüfung leiten musste – der Schulamtsdirektor reagierte auf die Wahl sehr negativ (mdl. Bericht).

Diese zitierten negativen Äußerungen spiegeln den Zeitgeist wieder und kamen überwiegend aus dem rot/grün/linken Gewerkschaftspektrum, während die CDU/CSU, die Liberalen und der Philologenverband Begabtenförderung befürworteten. Einerseits hatten sie dabei jedoch tatsächlich sehr stark eine Elitebildung im Sinn, die diskutierten Angebote galten den hochleistenden, unproblematischen Hochbegabten und das war über Jahre hinweg nicht konsensfähig. Zum anderen sah das zum Teil auch sehr nach Lippenbekenntnissen aus. So hat sich der Philologenverband auf Bundes- und Landesebene vom Beginn der Diskussion an dafür ausgesprochen, hoch begabte Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern. Eine Anfrage nach konkreten Aktivitäten ergab jedoch, dass bis zum Sommer 2000 der Bundesverband und acht Landesverbände negativ antworteten, von den übrigen sechs lagen keine Antworten vor. Nur *ein* Landesverbands schrieb, dass auf seine Initiative und unter seiner Mitwirkung Seminarveranstaltungen über Hochbegabung stattgefunden hatten (Heinbokel 2001).

In den 70er und 80er Jahren waren nicht nur die Eltern mit den Problemen ihrer hochbegabten Kinder allein, auch aktive BefürworterInnen unter den LehrerInnen erfuhren keine Unterstützung in ihren Kollegien, bei den Schulleitern oder von der Schulverwaltung. Allerdings erlebten die LehrerInnen in den wenigsten Fällen die Probleme der Kinder ebenso so dramatisch wie die Eltern. Der zunehmende Verlust an Motivation vom Kindergarten über die Grundschule bis zu weiterführenden Schule, die Verschlechterung der Leistungen bis zu völligem Versagen, häufige Kopf- oder Bauchschmerzen, Depressionen bis hin zu Suizidäußerungen konnte im wesentlichen nur von den Eltern wahrgenommen werden, da die LehrerInnen immer nur Momentaufnahmen vom Kind sahen. Je nach Schulform und Fach sahen die LehrerInnen die Kinder

nur wenige Stunden in der Woche und das auch nur wenige Jahre – in der Grundschule maximal vier, meistens weniger –, die Eltern hatten täglich und über Jahre hinweg mit den Kindern zu tun. Wenn Schulprobleme auftauchen, belasten sie die Eltern natürlich sehr viel stärker als die LehrerInnen, da letztere emotional weniger stark betroffen sind.

Die Situation hat sich geändert, wie die Auswertung der Fragebögen dieser Untersuchung ergaben: Die Anzahl der LehrerInnen, die an Hochbegabung interessiert sind und sich fortbilden, die in Einzelfällen auch Unterstützung von KollegInnen oder Dienstvorgesetzten erfahren, nimmt stetig zu. Auch diejenigen Parteien und Lehrerverbände, die früher der Hochbegabtenförderung grundsätzlich ablehnend gegenüberstanden, haben zum Teil ihre Meinung geändert. Auf jeden Fall ist der Ton ruhiger, die Argumente sind sachlicher geworden. Die Mehrzahl der Antworten dieser Untersuchung kam aus SPD-regierten Ländern, in Hessen waren erste Schritte zur Förderung Hochbegabte noch von einer SPD-Regierung eingeleitet worden. Und inzwischen heißt es auch bei der GEW: „Eine Schule für alle“ soll auch Behinderte, Ausländerkinder, Lernschwächere und besonders Begabte durch gezielte Hilfen individuell fördern“ und „Für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ist nach dem GEW-Konzept auch ein schnelleres Abitur nach zwölf Jahren denkbar“ (E&W, 6/2001, S. 18). Wie das Konzept für die besonders Begabten aus Sicht der GEW mit praktikablen Angeboten gefüllt werden kann, bleibt abzuwarten.

Uninformiertes, unsachliches, einfach dummes Zeug ist inzwischen eher die Ausnahme als die Regel. Zu den Ausnahmen zählen z.B. Stellungnahmen, die sich in den letzten Monaten in E&W Niedersachsen auf die Bemühungen des Kultusministeriums fanden, Hochbegabtenförderung nicht mehr nur verbal zu befürworten, sondern konkrete Maßnahmen auf den Weg zu bringen. So heißt es im Kommentar auf eine Pressekonferenz des MK: „Sind 99 Prozent der niedersächsischen Schülerinnen und Schüler „unbegabt“?“ [6] (E&W Niedersachsen 9, 2001). Der Rest des Textes ist so polemisch wie es der Titel ahnen lässt. Da ist die GEW auf Bundesebene offenbar weiter: in der Oktoberausgabe 2001 von E&W widmen sich mehrere Artikel dem Thema Hochbegabung, der Ton in ihnen ist zum erstenmal sachlich-positiv.

Einerseits reagieren auch LehrerInnen, die keine besondere Aus- oder Fortbildung in Sachen Hochbegabung hatten, inzwischen so, wie es eigentlich die Regel sein sollte. Andererseits fehlen aber nach wie vor konkrete Hilfen, Anregungen, Ansprechpartner, wenn ein hochbegabtes Kind entdeckt wird:

Einer jungen Lehrerin fällt auf, dass einer ihrer Schüler im zweiten Schuljahr Fehler macht, die er im ersten nicht mehr gemacht hatte. Sie vermutet, dass das aus Unterfor-

derung und Langeweile geschieht. Auf ihre Anregung hin lassen die Eltern den Jungen überprüfen, die Hochbegabung bestätigt sich. Es ist das erste Kind an der Grundschule, das als hochbegabt diagnostiziert wird. Von dem Kinderarzt, der das Kind testete, bekommt sie viel allgemeines Material über Hochbegabung, aber nichts, was sie in der Schule konkret mit dem Jungen machen kann. Ihre KollegInnen zeigen wenig Interesse, sich intensiver mit dem Thema zu befassen. Einen ersten Ansprechpartner findet sie nur durch Zufall bei einem Gespräch auf einer Party. (Telefonat 11.7.01)

Eltern stellen fest, dass einiges von dem, was LehrerInnen für Hochbegabte tun, eigentlich ganz selbstverständlich ist. Auf einem Treffen von Eltern hoch begabter Kinder berichtete eine Mutter, dass der Lehrer ihres Sohnes an einer Grundschule in Niedersachsen sie regelmäßig fragt, ob sie ihren Sohn nicht doch springen lassen will. Die anderen Eltern sind beeindruckt, an ihren Schulen ist das offenbar nicht üblich. Der niedersächsische Erlas zum Springen [7] kommt zur Sprache und der Mutter wird klar, dass der Lehrer „nur seine Pflicht“ tut (e-mail, Juni 2001).

Andererseits treffen nicht nur Eltern, sondern auch engagierte LehrerInnen immer noch auf die Ablehnung aller Fördermaßnahmen:

„... wird mein Sohn (...) nach den Sommerferien die Orientierungsstufe in H. besuchen, wovor ich mich fürchte, Angst um ihn habe. Die Rektorin dieser (...)schule, (...), mit der ich seit Monaten immer wieder sprach, interessiert sich mittlerweile außergewöhnlich für hochbegabte Kinder. Ihre besten Lehrer luden mich sogar zu einem Gespräch ein, werden ihn und die 2 oder 3 anderen Hochbegabten hinter verschlossener Klassentür versuchen zu fordern.“

Auf Nachfrage wurde „Hinter verschlossener Klassentür“ folgendermaßen erklärt: „Die Schulleiterin traf über den Kopf der OS-Leiterin hinweg (...) dieses Entscheidung, um eine Forderung der drei Kinder überhaupt zu ermöglichen. Die OS-Leiterin hätte einer speziellen Forderung niemals zugestimmt ...“ (Elternbrief, Juni 2001)

Innovationen in der Institution Schule

Es ist anzunehmen, dass die soziale Herkunft von Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung mit der Institution Schule, ihrem Beharrungsvermögen, es denjenigen, die Veränderungen herbeiführen wollen, schwer macht. Das betrifft alle Neuerungen in der Schule, insbesondere aber Bereiche, die so umstritten waren und zum Teil noch sind wie die Förderung Hochbegabter,

Auf der Fachtagung des Forum Bildung am 6./7. März 2001 befassten sich eine Reihe von Vorträgen mit der Rolle und dem eigenen Rollenbild der Lehrkräfte, ihrer

Aus- und Weiterbildung. Czerwenka (2001) stellte eine der neuesten Untersuchungen zum sozialen Hintergrund von GrundschullehrerInnen von Schumacher (1999) vor. Sie belegt, „dass die meisten Lehrkräfte aus dem liberal-intellektuellen Milieu stammen. D.h. sie sind eher interessiert an Fragen der Umwelt, der Entwicklung des Kindes, denken in Kategorien der „political correctness“ und gehören dem „sozialen Typus“ (Spranger) an. Sie fördern eher die Kooperation als die Konkurrenz und interessieren sich weniger für Technik, Fortschritt und geistige Herausforderungen als für Herzenbildung, Selbständigkeit, Achtung und Vertrauen“ (zit. nach Czerwenka 2001, S. 210). Wenn LehrerInnen ihren Unterricht im Rahmen von freier Arbeit und Wochenplan organisieren, dann sei die Grundvoraussetzung, dass alle Schüler alle Aufgaben lösen könnten. Deshalb „werden Aspekte der Hochbegabung bestenfalls in der Lerngeschwindigkeit oder der quantitativen Erhöhung des gleichen bedient“ (Czerwenka, a.a.O.). Czerwenka meint, dass bei LehrerInnen nach wie vor das Vorurteil existiert, Hochbegabte würden sich ihre Anforderungen und Aufgaben selbst suchen.

Esser (2001) beschreibt die Konzeption eines Assessment-Centers, mit dessen Hilfe „hochbegabte“ LehrerInnen für St. Afra, die im Schuljahr 2001/2002 eröffnete Schule für Hochbegabte, gesucht wurden. Er nennt eine Reihe von Grenzsteinen, die besonders begabte LehrerInnen hindern, ihre Ideen im normalen Alltag der Institution Schule umzusetzen. Dazu gehört u.a., dass LehrerInnen, die sich über einen gewissen Rahmen hinaus engagieren (und das vermutlich unabhängig vom Thema d. V.), in ihre Schranken verwiesen werden.

Es ist zu vermuten, dass diese Einschränkungen auf alle Schulen, Schulsysteme, Länder zutrifft, in denen es keine akzeptierte Kultur von Hochbegabtenförderung gibt. Roland Persson, ein schwedischer Wissenschaftler mit Schwerpunkt Hochbegabung, beschreibt seine Erfahrungen mit dem System: „(...) der Widerstand dagegen, die Hochbegabten offiziell anzuerkennen und zu unterstützen ist die ganz eigene skandinavische Version der politischen Gleichmacherei (...). (...) Hochbegabung ist (...) ein „gefährliches Konzept für die schwedische Kultur“. (Persson 2001). Wie in Deutschland befürchteten die LehrerInnen, Hochbegabtenförderung belaste „schon gestresste LehrerInnen noch mehr dadurch, dass sie sich mit wieder anderen Problemen auseinandersetzen müssten“ (Übersetzung d. V.). Persson zog die Konsequenz, das System - zumindest bis auf weiteres - zu verlassen.

In einer Mailingliste neuseeländischer LehrerInnen (Dezember 2000) wird dieses in die Schranken verweisen, die Ablehnung innerhalb der Kollegien als „Tall Poppy Syndrome“ bezeichnet - der hohe Mohn muss abgeschnitten werden, niemand und nichts darf herausragen -, unter dem LehrerInnen, die sich für Hochbegabte an den

Schulen einsetzen, ebenso leiden können wie die Hochbegabten selber.

Nach den Erfahrungen von Heuthaler (2001) scheint das Einzelkämpfertum an Gymnasien noch verbreiteter zu sein als an Grundschulen. Um die Isolation der Einzelnen aufzubrechen, plädiert sie für die Bildung von Schulteams, weist aber auch auf die Hindernisse durch die Rahmenbedingungen der Schule und die Persönlichkeit von LehrerInnen hin.

Lehrerinnen und Lehrern ist in der Vergangenheit häufig - und teils auch zu Recht - der Vorwurf gemacht worden, sie würden sich um ihre hochbegabten Schülerinnen und Schüler nicht kümmern. Dass Hochbegabung in der Aus- und Fortbildung nicht vorkam, dass das Wissen von Fachleuten, aber auch von nicht-betroffenen Eltern von daher nur aus Klischees bestand, die auch von der jeweiligen politischen Einstellung geprägt wurden, wussten die Eltern. Vermutlich haben viele von ihnen vergessen, dass auch sie in der Mehrzahl dieselben Vorurteile hatten, bevor sie entdeckten, dass sie „so ein“ Kind hatten! Kaum beachtet wurde auch das generelle Klima, das Hochbegabtenförderung auf Grund der bekannten Vorurteile für etwas in der Schule Vernachlässigbares hielt. LehrerInnen, die sich trotzdem aktiv für Hochbegabte einsetzten, waren „tall poppies“, sie liefen Gefahr, sich in ihren Kollegien zu isolieren. Das Kind und seine Familie würden nach relativ kurzer Zeit die Schule verlassen haben, ihren Weg gegangen sein, das Kollegium, mit dem sie als LehrerInnen sich arrangieren mussten, blieb. Warum sich mit ihm anlegen, wenn sogar von ihren Dienstvorgesetzten bei diesem Thema Desinteresse und Ablehnung zu erwarten war? Das erklärt vielleicht auch das zahlenmäßig hohe Engagement der LehrerInnen außerhalb der Schule in dieser Untersuchung (35 % der Antwortenden).

In Einzelfällen haben Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen immer Lehrerinnen und Lehrer gefunden, die sie unterstützt haben, gleichgültig ob sie Behinderungen oder eine ungewöhnliche Hautfarbe hatten, einer anderen Religion oder Kultur angehörten oder über besondere Interessen und Fähigkeiten verfügten. Ein gezieltes Suchen nach Kindern und Jugendlichen mit besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen, ihre generelle Förderung und Unterstützung ist jedoch nur dann möglich, wenn es in der Gesellschaft, zumindest aber an der Schule, die das Kind besucht, ein Klima und eine Bereitschaft gibt, auch diese Form von „Besonderheit“ zu akzeptieren, zu fördern und zu unterstützen. Soweit es Hochbegabung betrifft sind wir in Deutschland in vielen Bundesländern (in allen?) auf einem guten Weg, ein solches Klima zu erreichen.

Anmerkungen

[1] Es ist anstrengend, immer sowohl die weibliche und die männliche Form zu schreiben und zu lesen, wenn bei-

de Geschlechter gemeint sind. Wie die Auswertung der Fragebögen ergab, scheint die Benennung beider Geschlechter vielen Lehrerinnen und Lehrern wichtig und auch selbstverständlich zu sein. Da es auch mir wichtig ist und da dieser Text zum Lesen gedacht ist, wird der Einfachheit halber das große „I“ verwandt, auch wenn es inzwischen schon wieder ein bißchen aus der Mode gekommen zu sein scheint.

[2] Der Versuch mit dem Internet war neu für mich. Es wäre technisch leicht gewesen, den Fragebogen gleich beantworten und per e-mail zurückschicken zu lassen. Allerdings ist es mit dem Internet auch möglich, in kurzer Zeit viel Unsinn zu machen, d.h. den Fragebogen x-mal mit unsinnigen Antworten zu füllen, deshalb die Wahl des pdf Formats, er konnte nur ausgefüllt und mit normaler Post zurückgeschickt werden. Die Mühe machen sich Scherzbolde nicht. Die Rückmeldungen auf die Internetseite waren relativ gering, möglicherweise auch deshalb, weil in der Adresse ausnahmsweise das Kürzel 'www' fehlte, und Versuche, es automatisch einzusetzen, nicht zum Fragebogen führten.

[3] Prozentzahlen werden auf- bzw. abgerundet

[4] Die Anzahl der hochbegabten Schulversager soll nicht überbetont werden, aber sie waren der Auslöser für die Diskussion und zahlreiche Aktivitäten. Schilling und Rost (1999) stellen fest, dass etwa 15% der Hochbegabten Underachiever sind, bei denen von einem echten „Drama“ gesprochen werden kann. Wird von 2% Hochbegabten pro Jahrgang ausgegangen, sind das immerhin etwas 45 000 Kinder in Deutschland.

[5] Wie aggressiv die Stimmung damals war, zeigt der folgende Ausschnitt aus E&W. Die Eltern hochbegabter Kinder seien „maßlos in der Rechtfertigung der eigenen Ansprüche, weil das Recht aller Kinder auf bestmögliche Förderung bewusst ausklammernd. Skrupellos, wenn sie die besondere Förderung „hochbegabter Kinder“ damit begründeten, dass auch für „behinderte“ Kinder mehr Geld ausgegeben wird. Anmaßend, auf der Welle des von Genscher geprägten Zeitgeists schwimmend, wenn sie die Privilegierung ihrer Kinder damit begründeten, dass nur durch solche Eliteförderung jene „Spitzenleistungen“ zu erzielen seien, die „Wettbewerbsfähigkeit“ und „Spitzenleistungen“ der bundesrepublikanischen Wirtschaft im internationalen Konkurrenzkampf sicherten“ (Köhler 1985, S. 42).

Selten ist die Ablehnung von Hochbegabtenförderung so aggressiv schriftlich ausgedrückt worden. Auch wenn die GEW diesen Standpunkt heute nicht mehr in der Form vertritt: der Autor gab damals – vielleicht überzogen formuliert – eine weitverbreitete Meinung wieder, der vielleicht vereinzelte Mitglieder, aber keiner der Funktionäre widersprach. Diese negative Grundeinstellung in der Bevölkerung und bei pädagogischen und psychologi-

schen Fachleuten erlebten Eltern und ihre hochbegabten Kinder wiederholt deutlich und schmerzhaft.

[6] In der schriftlichen Presseerklärung wurden keine Prozentzahlen genannt, wie viele Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollten, die genannten 1% sind vermutlich ein verbaler Ausrutscher.

[7] Bei einem Notenschnitt von 2 und besser hat sich die Klassenkonferenz mit der Frage des Springens zu befassen

Literatur

Czwerwenka, Kurt (2001). Hochbegabung und Lehrerbildung. Ein nicht unproblematisches Verhältnis. Finden und Fördern von Begabungen, Fachtagung des Forum Bildung, 6./7. März 2001, Materialien 7, 209-212

Dahme, Gisela / Eggers, R (1988). Lehrerkriterien zur Identifikation hochbegabter Schüler – Freie Beschreibung vs. vorgegebene Beurteilungsskalen, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35, 188-201

Esser, Werner (2001). Brauchen besonders begabte Schüler etwa besonders begabte Lehrer? – Thesen und Anmerkungen zu einem Problem. Finden und Fördern von Begabungen, Fachtagung des Forum Bildung, 6./7. März 2001, Materialien 7, S. 312-223

Grolle, Joist (1985). Im Garten des Menschlichen, Die Zeit 16.8.1995

Hany, Ernst A. (1991). Sind Lehrkräfte doch besser als Tests bei der Identifizierung hochbegabter Schüler? – Eine Studie mit neuen Methoden, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 38, 37-50

Hany, Ernst A. (1993). Das subjektive Hochbegabtenkonzept von Lehrkräften und deren Fehlertendenzen bei der Diagnostischen Merkmalsverwertung, Universität München, München

Heinbokel, Annette (1996). Überspringen von Klassen, Lit Verlag, Münster

Heinbokel, Annette (2001). Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950 – Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels. Gutachten im Auftrag des BMB+F

Heuthaler, Manuela (2001). Pädagogen müssen Entdecker sein (wollen). Finden und Fördern von Begabungen, Fachtagung des Forum Bildung, 6./7. März 2001, Materialien 7, S. 105-112

Hoge, Robert D. / Cudmore, Laurinda. (1986). The use of teacher-judgement measures in the identification of gifted pupils, Teaching & Teacher Education, 2, 191-196

Köhler, Gerd (1985). Arrogantes Gewäsch. In: Erziehung und Wissenschaft, 9, S. 42

Persson, Roland S. (1999). Exploring High Ability in Egalitarian Settings: Swedish School Teachers and Gifted Students. Gifted and Talented International, Vol. 14., No. 1, p. 6-11

Persson, Roland S. (2001). A lament of the state of affairs. In: Echa News, 15, 1, S. 5-6

Post, Torsten (2001). Sind 99 Prozent der niedersächsischen Schülerinnen und Schüler "unbegabt"? E&W Niedersachsen 9

Roth, Heinrich (1981). Kinderstars halten selten, was sie versprechen. In: Erziehung und Wissenschaft, 12, S. 6-12

Rost, Detlef H. (1991). Identifizierung von Hochbegabten, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, 250-262

Schilling, Susanne / Rost, Detlef H. (1999). Sind besonders begabte Kinder und Jugendliche anders? In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) Hilfe mein Kind ist hochbegabt, S. 14-16

Schmidt, Martin H (1977). Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz, Verlag Hans Huber, Stuttgart

Schumacher, E. (1999). Soziale Ungleichheit und soziale Differenzen im allgemeinbildenden Schulwesen. Historische und empirische Einblicke unter besonderer Berücksichtigung der Milieustruktur und Deutungsmuster von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogik. Unveröffentl. Habilschrift, Freiburg

Stapf, Aiga (2000): Lehrerinnen und Lehrer für Hochbegabte? Leben und Lernen, 7/8, 15-27

Tallent-Runnels, Mary / Tirri, Kirsi / Adams, Aida Medina (2000). A Cross-Cultural Study of Teachers' Attitudes Toward Gifted Children and Programs for Gifted Children. Gifted and Talented International, vol. 15, No. 2, P. 103 – 115

Wild, Klaus P. (1991). Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen, Asanger, Heidelberg

In: Wir haben keine Hochbegabten! Wer ist das überhaupt? - Über Lehrerinnen und Lehrer, die sich trotzdem um Hochbegabte kümmern. In: Wagner, Harald (Hrsg.) (2002). Begabungsförderung und Lehrerbildung. K.H. Bock, Bad Honnef, S. 237-258

Abstract/Zusammenfassung

Wir haben keine Hochbegabten! Wer ist das überhaupt?*

Annette Heinbokel, Universität Osnabrück

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, die sich mit den Fähigkeiten von Lehrkräften befassen, Hochbegabte zu erkennen, und mit der Frage, über welche Fähigkeiten diejenigen verfügen sollten, die Hochbegabte unterrichten. In dieser Untersuchung ging es u.a. um die Fragen, was das Interesse von Lehrerinnen und Lehrern am Thema auslöst, was sie versuchen zu tun, wer oder was sie bei ihrer Arbeit unterstützt bzw. behindert und was ihrer Meinung nach getan werden müsste.

Im Frühjahr 2001 wurden Fragebögen an Lehrerinnen und Lehrer verschickt, die sich bemühen, Hochbegabte aktiv zu fördern. 68 Fragebögen konnten ausgewertet werden, die Mehrzahl kam aus Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen. Das sind drei Bundesländer, in denen Hochbegabtenförderung erst seit wenigen Jahren von den Kultusministerien unterstützt wird. Es kamen mehr Antworten von Grundschulen als von Gymna-

sien, andere Schulformen waren nur vereinzelt vertreten.

Auslösendes Moment für das Interesse war in erster Linie ein hochbegabter Junge, sei es als Schüler, durch Informationen der Eltern oder der eigene Sohn. Nach wie vor fallen offenbar hochbegabte Junger stärker auf als Mädchen.

Wenn Lehrkräfte Unterstützung erfahren, dann in erster Linie moralischer Art, konkrete Hilfen sind selten. An Gymnasien gibt es zwar etwas mehr konkrete Unterstützung in Form von Stundenermäßigung oder einer Arbeitsgruppe, aber auch deutlich mehr offene und versteckte Ablehnung und Desinteresse.

* Aussage von einem Gymnasium