

Hochbegabte Problemkinder – einige notwendige Anmerkungen

Begriffsbestimmung: Underachievement oder Unterforderung

Wenn wir über Underachievement reden, reden wir über Statistik. Wo in der Verteilung der *Vergleichsstichprobe Testleistungen* ist die im Intelligenztest gezeigte Leistung eines Kindes einzutragen? Wo in der Verteilung der *Vergleichsstichprobe Schulnoten* das Notenbild eines Kindes? Wenn beide Eintragungen, die aus dem Intelligenztest und die aus den Schulnoten, annähernd das gleiche Niveau erreichen, dann haben wir kein Problem. Wenn die zweite aber gegenüber der ersten sehr viel niedriger liegt, dann haben wir einen Underachiever.

Auch wenn wir über Unterforderung reden, brauchen wir statistische Bezugsrahmen: Lehrkräfte finden heute begabungsheterogene Lerngruppen in allen Schulformen vor und müssen sich daher – wenn sie nicht Methoden der Binnendifferenzierung zur Verfügung haben - auf die *Leistungsfähigkeit des mittleren Niveaus ihrer Lerngruppe* einstellen. Die Orientierung an der Mitte führt aber zu Nachteilen für jene Schüler, die an den beiden Enden der Verteilung von Leistungsfähigkeit stehen. Sie müssen um ihre Leistung kämpfen oder laufen anstrengungsfrei durch den Unterricht. Die Kinder, die weit unterhalb des mittleren Niveaus liegen, werden überfordert, jene, die weit oberhalb liegen, unterfordert.

Für die schwachen Lerner haben Schule oder Eltern schon immer Korrektive bereitgestellt, von der Hilfe und Kontrolle durch Lehrkräfte und Eltern bis zum inner- oder außerschulischen Nachhilfeunterricht. In der Hilfe für die Schwachen gibt es auch eine ethische Tradition der Lehrerschaft. Mit den exzellenten Schülern tut sich die Schule schwerer. Durch die Expansion des Gymnasiums und das epochale „dumbing down“ (Nebraska Department of Education) des schulischen Anspruchs sind von Unterforderung viel mehr Schüler betroffen als etwa noch zu Beginn der sechziger Jahre. Für sie gibt es nur ansatzweise Korrektive und keine ethische Tradition. Im Gegenteil, das Phänomen der Unterforderung wird von Lehrerinnen und Lehrern gelegentlich als Kränkung erlebt; und die ethische Formel Chancengerechtigkeit wird zum Teil gegen eine Förderung der Spitzenbegabungen interpretiert. Beides schränkt die Chance, dass Korrektive auch für die Begabungsspitze entwickelt werden, ein.

Die Begabungsspitze wird unterfordert. Daraus ergibt sich ein Risiko, das breit in alle Lebensbereiche der betroffenen Kinder hineinwirkt. Etwa 15 % von ihnen können das Risiko nur unzureichend oder gar nicht bewältigen. Nach typischen Verläufen der Fehlentwicklung kann bei einem Teil dieser Schülerinnen und Schüler die Leistung abfallen; Begabung und Leistung treten dann auseinander.

Der Begriff der *Unterforderung* setzt zu Beginn des Prozesses, von der Logik her an der Ursache des Misslingens, von der Zielgruppe her bei der Leistungsspitze an. Der des *Underachievers* setzt am Ende des Prozesses, von der Logik her an nur einer den möglichen Folgen des Misslingens (Leistungsabfall), von der Zielgruppe her bei den Leistungsversagern an. Daher ist es unzulässig, hochbegabte Problemkinder mit Underachievern zu konfundieren.

Ein begabungsheterogener Unterricht ohne innere Differenzierung impliziert die Unterforderung von hoch begabten Schülerinnen und Schülern. Durchbrochen werden kann diese unheilvolle Verknüpfung nur durch Binnendifferenzierung. Lehrerinnen und Lehrer wissen das, die meisten resignieren aber unter dem Eindruck der täglichen Routine vor dieser Umstellung der deutschen Unterrichtstradition. Die Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems (Außendifferenzierung in drei Schulformen) war von der trügerischen Annahme begründet, dass Begabung und Leistungsfähigkeit der Kinder innerhalb einer Schulform homogener seien als zwischen den Schulformen. Dass daher innerhalb der Schulformen gemeinsamer Klassenunterricht erteilt werden könnte. In den heute erfolgreicheren Schulsystemen ist die Außendifferenzierung durch Binnendifferenzierung ersetzt, also durch Unterrichtsmethoden, die Schülerinnen und Schüler aller Begabungsniveaus zunächst in einer Lerngruppe zusammenfassen und dann nach Interessen, inhaltlichen Teilaspekten und eben auch nach Begabung und Leistungsfähigkeit gruppieren. In einem flexibel dezentralisierten Unterricht sind also methodische Optionen gegen Unterforderung angelegt.

Schulische Unterforderung ist bildungshistorisch gedacht keineswegs neu; neu ist aber die Quote der unterforderten Kinder. Aufgrund des weltweit gestiegenen durchschnittlichen IQ (Flynn-Effekt) und des in den meisten „westlichen“ Ländern reziprok verlaufenden Absinkens der schulischen Leistungsansprüche treten vermehrt Probleme von hochbegabten Kindern und Jugendlichen auf. Je mehr Erfahrungen wir mit ihnen sammeln, desto mehr lernen wir, die Risiken ihrer Entwicklung zu beschreiben und sie von Risiken aus anderen Ausgangsbedingungen zu unterscheiden (vgl. hierzu die bereits 2001 im Auftrag des Bundesforschungsministeriums vorgelegte Kasuistik von Schlichte-Hiersemenzel).

Unterforderung stört die Einübung des Leistungsverhaltens, indem sie dem Lernen die Belohnung nimmt. Wenn ein Schulkind sich einer schwierigen Aufgabe stellt, nach Anstrengung zur Lösung findet, dann ist das Gelingen eine Information an das Selbst, eine positive, belohnende Information, die das Bild der eigenen Person entwickelt und dazu beiträgt, dass das Kind weiteren und immer größeren Schwierigkeiten standhalten kann, anstatt sie zu meiden. Hochbegabte Kinder dagegen erleben weder die Schwierigkeit der Aufgabe noch die Anstrengung des eigenen Handelns, daher gibt es auch keine rückbezügliche Erfolgsbotschaft über sich selbst, sondern statt dessen Pflicht und Langeweile (vgl. zu den neurophysiologischen Parallelen dieser Erklärung Eckerle & Eckerle, 2008; 1). Mit dieser Situation so umzugehen, dass sie nicht zu störendem Verhalten, Protest oder Rückzug führt, fordert ein Bewältigungsverhalten, das nicht allen Kindern gelingt. Diejenigen, denen das nicht gelingt, sind hochbegabte Problemkinder. Mit ihrer Leistung hat das zunächst, zu Beginn der Unterforderung, gar nichts zu tun.

In unserem Institut für Leistungsentwicklung, der Frankfurter Ombudsstelle für Hochbegabte und in der (gemeinsam mit dem Theresien Kinder- und Jugendhilfezentrum e.V. in Offenbach 2003 gegründeten) Sonderschule für schulabsente hochbegabte Kinder und Jugendliche haben wir etwa 3000 jugendliche Probanden gesehen, das heißt getestet, beraten, zum Teil die Familien eine Zeit lang begleitet, zum Teil Kinder und Familien intensiv im Rahmen der Schule erlebt. Dabei haben wir gelernt, dass die Biografien eine Typik enthalten, die immer wiederkehrt (vgl. Eckerle & Eckerle 2008; 1). Schule ist im typischen Fall auslösende Instanz für die Entwicklung zum hochbegabten Problemschüler. Die meisten Kinder bewältigen erfolgreich das Risiko der Unterforderung; manche Kinder haben durch bereits zuvor gegebene kritische Bedingungen geringere Chance zur Bewältigung. Der größte Teil der schließlich problematischen Kinder und Jugendlichen erzeugt aber aufgrund der Unterforderung Sekundär-Risiken, die ihre Chancen mindern; diesen Verlauf bezeichnen wir als den typischen; die Analyse die-

ses Verlaufs ermöglicht die Unterscheidung der Entwicklung nach Unterforderung von anderen riskanten Entwicklungen.

IQ-orientierte Bestimmung von Underachievern	An Unterforderung orientierte Bestimmung von hochbegabten Problemkindern
<p><u>Weite Fassung</u> "Underachiever" (Minderleister) sind SchülerInnen mit einem Intelligenzquotienten ab 130 und einer schulischen Leistung unterhalb von 50 Prozent der Altersgruppe bzw. Notenwerten unterhalb von 3 (d.h. ca. 12 Prozent von ca. zwei Prozent Hochbegabten = ca. 0.27 Prozent in der Altersgruppe bzw. einer Person von 370). (nach Rost)</p>	<p><u>Weite Fassung</u> Unterforderte sind SchülerInnen mit einem Intelligenzquotienten ab 130 in einem am mittleren Leistungsniveau orientierten Klassenunterricht (d.h. ca. 2 Prozent der 9,4 Mio SchülerInnen in allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik bzw. 188 000 SchülerInnen)</p>
<p><u>Verschärfte Fassung</u> "Underachiever" mit einem IQ ab 130 und einer Leistung unterhalb von 20 Prozent der Altersgruppe bzw. Notenwerten etwa unterhalb von 4,5 (d.h. ca. 1.75 Prozent von ca. zwei Prozent Hochbegabten = ca. 0.04 Prozent in der Altersgruppe bzw. einer Person von 2500). (nach Rost)</p>	<p><u>Verschärfte Fassung</u> Hochbegabte im Absturz: Schulverweigerung, motivationale Paralyse, Selbstentwertung, soziale Isolation. Betroffen sind etwa 5 Prozent von ca. 2 Prozent der Hochbegabten (d.h. von 188 000 anzunehmenden Hochbegabten in allgemeinbildenden Schulen etwa 9 400 SchülerInnen)</p>

Auf einer Schulleiterfortbildung fragte ein Teilnehmer einen bekannten Hochbegabtenforscher, wie er denn mit einem hochbegabten Schüler umgehen sollte, der unter dem Tisch sitze und sich verweigere. Der Wissenschaftler sagte ihm, dass er das Kind insofern nicht als hochbegabtes, sondern als verhaltensgestörtes anfassen solle. Wie bei anderen Kindern auch gebe es auch bei hochbegabten Entwicklungsbedingungen, die in eine Verhaltensstörung führen könnten. Mit Hochbegabung habe das nichts zu tun.

Nach dem zuvor Gesagten ist deutlich, dass diese These Widerspruch finden muss. Die Veränderung des Verhaltens, nicht die Minderleistung ist die primäre Wirkung von Unterforderung.

Bewältigung von Unterforderung

Die wichtigsten Fragen, die beantwortet werden müssen, sind

- weshalb ein Teil der Kinder und Jugendlichen die Belastung aus Unterforderung nicht bewältigen kann, während die meisten damit fertig werden.
- wie diese Belastung den hochbegabten Kindern erspart bleiben kann, wohlgemerkt: allen hochbegabten Kindern, denn erfolgreiche Bewältigung heißt ja nur, dass sie einem Risiko nicht zum Opfer gefallen sind, nicht dass sie keine seelischen und intellektuellen Einbußen erlitten haben.

Zur zweiten Frage merken wir an, dass alle üblichen Werkzeuge der Hochbegabtenförderung kompensatorischen Charakter haben, wenn man unterstellt, es könne auch guten, binnendifferenzierten Unterricht geben. Moenks „10 Qualitätskriterien eines begabungsentwickelnden Offenen Unterrichts“ fassen zusammen, was Pädagogen in den letzten hundert Jahren (und davor) über schulisches Lernen gesagt haben, immer wieder, immer wieder etwas variierend, immer aber mit den Grundgedanken befasst, ein Kind in der sozialen Umgebung anderer Kinder so lernen zu lassen, dass sein Wissen, Werten und Wollen der Lehre und Erziehung seines Lehrers entgegenarbeiten. Gesetzt den Fall, wir hätten diesen Unterricht, müssen wir nicht einem Kind sagen, dass es seine vertraute Klasse aufgeben und in eine andere gehen solle, in der die Kinder älter sind als es selbst, weil dort gelehrt werde, was besser zu ihm passe. Wir müssen ihm auch nicht sagen, dass es den langweiligen Vormittag durchstehen solle, denn es könne sich auf den Nachmittag freuen, an dem es mit anderen leistungsstarken Kindern auf eine Weise arbeiten könne, die zu ihm passt. Wir müssen ihm auch nicht sagen, dass es in eine spezielle Schule für Hochbegabte gehen müsse, weil es dort Unterricht erhalten könne, der seiner Entwicklung förderlich ist. Denn alles, was wir über Unterricht und Lernen wissen, weist darauf hin, dass die Förderung des Mittelfeldes, der gut Begabten und der Hochbegabten eben die gleichen unterrichtlichen Wege fordert. Die Instrumente der Hochbegabtenförderung bürden den Kindern die seelischen Kosten auf, die begabungsentwickelnder Unterricht in der Regelschule vermeiden könnte. Das ist eine Vision, vielleicht auch Ketzerei angesichts der Anstrengungen jener Lehrerinnen und Lehrer, die sich um ihrer Schüler willen engagieren und ungeachtet irgendwelcher ungünstiger Rahmenbedingungen ihr Bestes geben. Schlimm an dieser Vision ist, dass sie möglich ist, aber nicht ist.

Zur ersten Frage (weshalb ein Teil der Kinder und Jugendlichen die Belastung bei Unterforderung nicht bewältigen kann, während die meisten damit fertig werden) stellen wir zwei Thesen zur Diskussion, die sich aus unserer Erfahrung mit verhaltensgestörten hochbegabten Kindern ergeben.

Zunächst zur Phänomenologie der Störungen.

- Wir beobachten Angst vor und Opposition gegen Unterricht. Ob an der Oberfläche Rückzug und Schweigen oder vehemente Attacke oder coole Verweigerung oder verächtliche Geschäftsbereitschaft (sag, was ich in der Prüfung brauche, dann mach ich das; aber hör mit dem Bildungstheater auf) erscheint, ist eher eine Einfärbung der immer gleichen Agglomeration von seelischen Zuständen.
- Die typische Störung des Sozialverhaltens umfasst die Symptome von ADHS, ohne dass daraus auf eine neurophysiologische Anomalie geschlossen werden kann (reaktives ADHS). Die fehlende Impulskontrolle führt zu einer Häufung von erfolglosen Interaktionen, eine Ausgangssituation für Angst, latente Wut und geringe Frustrationstoleranz.
- Fast immer liegen Störungen des Selbstwerts und der sozialen Integration vor. Die Kinder und Jugendlichen sind oft einsam oder auf Ingroup-Erleben fixiert (enge Begrenzung des Sozialkontakts mit distanzloser Hingabe an die Gruppennormen).
- Die Kinder und Jugendlichen treffen Handlungsentscheidungen aufgrund von Nahzielen. Bedürfnisaufschub, damit nacheinander mehrere zunächst notwendige Schritte hin zum schließlichen Ziel getan werden können, ist schwer erreichbar, denn auf dem langen Weg dahin verfallen die Ziele der mißerfolgsorientierten Erwartung, dass sie doch nicht erreicht werden, dass Bedürfnisaufschub sich also nicht lohnt.
- Die Energieaufladung des Handelns, die aus dem Wollen von erreichbaren Zielen folgt, fehlt völlig. Die Kinder und Jugendlichen treiben in der Gegenwart. Suizidgedanken treten gehäuft auf (motivationale Paralyse).

These 1. Das Risiko steigt durch eine ambivalente Beziehung zwischen der Mutter (im Folgenden so ausgeführt, obwohl auch eine andere Bezugsperson diese Rolle haben kann) und ihrem verweigernden Kind: Unterforderung führt zu Verweigerung der Lernanstrengung. Indem die Mutter die Verantwortung für die dennoch ordnungsgemäße Erledigung der Schulverpflichtungen übernimmt, steht sie in dem Risiko, dem Kind die vertrauensvolle Nähe zu kündigen und die bedrohliche schulische Geste in die Familie zu übernehmen. Im kindlichen Erleben gibt es kein Entkommen. Seine Erfahrungen mit der Mutter werden ambivalent.

Diese These befremdet zunächst, weil eine scheinbar selbstverständliche, von Lehrerinnen und Lehrern auch geforderte Erziehungshaltung des Elternhauses als Belastung umgedreht wird. Natürlich sollen Eltern ihre Kinder anhalten und sie bei ihren Lernanstrengungen unterstützen. Langeweile und Unlust müssen überwunden werden. Das sind kulturelle Einübungen, die grundlegend sind. Das Kriterium für den Bruch mit diesem Anspruch ist die Verweigerung. Wenn sich hochbegabte Kinder verweigern, dann nehmen sie Konsequenzen auf sich, die in keiner vernünftigen Beziehung zu dem Geforderten stehen. Das Kind ist verstockt und bereit, seine Zukunft anzuhalten. Seine Widerstandskraft steigt mit den Herausforderungen, die schulische und elterliche Strafen stellen. Die Anstrengungsbereitschaft wächst in die negative Richtung der Vermeidung (hierzu ein Paper von Ursula Hellert, 2000; s. auch Ida Fleiß, Gert Mittring, 2008). Im Verlauf kann es dazu kommen, dass die Schulverweigerung durch Sanktionen nicht mehr beeinflusst werden kann.

Wie die Wirkung von Medizin immer von dem richtigen Maß zur richtigen Zeit abhängig ist, so auch die erzieherische Abwehr von Arbeitsverweigerung. Die pädagogische Umgebung eines verweigernden hochbegabten Kindes sollte abwägen, dass sein Wille durch zulässige Erziehungsmittel nicht zu brechen sein könnte; die Anwendung von unzulässigen aber eben dadurch gekennzeichnet ist, dass sie brechen. Das Kriterium für die Abwendung vom Zwang liegt vor, wenn das Kind in der Haltung der Eltern deren Solidarität nicht mehr erkennen kann, sondern sie als Fortsetzung der schulischen Bedrohung erlebt. In dieser Situation wird Schule unwichtig. Die Beziehung zur Mutter ist der existentielle Ausgangspunkt des Kindes. Die Mutter darf nicht zwei Gesichter, sondern muss eines haben.

Die Geborgenheit eines Kindes in seiner Familie entsteht aus der im Gedächtnis niedergelegten Erfahrung, dass die Mutter auf seine Bedürfnisse reagiert. Eine gelungene Bindung des Kindes ist gleichzusetzen mit Kommunikation auf der Basis von verlässlichen positiven Erwartungen. Die Mutter schützt die Schritte des Kindes in die Welt. Erlebt es Bedrohliches ist es bei der Mutter geborgen und kann von hier aus erneute Versuche unternehmen. Wenn nun ein Kind, das in seiner Schule Tag für Tag fünf Stunden lang der Irrelevanz und Langeweile von Lernangeboten, die es längst hinter sich gelassen hat, ausgesetzt ist und dieser Not ausweicht (Wegträumen, Stören, Verweigern), auf eine Mutter trifft, die sein Ausweichen unterbindet und es in die Not zurückschickt, dann verändert sich die Bindung zwischen beiden. Die Erwartung des Schutzes wird enttäuscht. Entweder wird das Kind die Reaktion der Mutter verteidigen, indem es sich selbst als böse erlebt, dann stimmt seine Erfahrung wieder, denn die Mutter musste so handeln. Oder es wird der Mutter Schuld zuweisen, dann wird die Erwartung des Schutzes fragwürdig und das Kind verliert das Erleben von selbstverständlicher Geborgenheit (das Urvertrauen nach Erikson). In beiden Fällen ist die Bindung gestört, im ersten durch Selbstentwertung und Schuldgefühle, im zweiten durch Wut und Unsicherheit.

Eltern von unterforderten Kindern, die ihre Mitarbeit in der Schule aufkündigen, müssen als erstes die Situation mit ihrem Kind analysieren und eine wichtige Unterscheidung treffen. Ihr Kind hat recht. Es hat recht, wenn es darüber traurig und zornig ist, dass sein Unterricht ihm

keine Herausforderung bietet, und wenn es das seinen Lehrerinnen und Lehrern vorwirft und wenn es von seinen Eltern Verständnis für seine Frustration erwartet. Viel weniger klar ist die Frage zu beantworten, was daraus folgt, dass es recht hat. Darf es von seiner individuellen Lehrerin fordern, dass sie die Verhältnisse ändert? Kann einer Lehrerin persönlich ein Vorwurf gemacht werden, wenn ihre Schule nicht zu einer Unterrichtskultur gefunden hat, die einen begabungsentwickelnden Unterricht ermöglicht? Nicht das Recht des Kindes steht in Frage, sondern der Weg, wie man ihm zu seinem Recht verhelfen kann. In der Ansprache des Kindes muss das Eine vom Anderen unterschieden werden.

Als zweites sollten Eltern die Kommunikation mit der Schule suchen. Wichtig ist, dass die Schule und die Lehrkräfte nicht mit der Frage nach Schuld und Verantwortung, sondern mit der nach Problemlösung konfrontiert werden und daher das Problem annehmen können. Die Not eines Kindes kann das System in Bewegung bringen. Hochbegabung ist eben nicht, wie der Leiter der Europäischen Schule Frankfurt vor Jahren anmerkte, die Arroganz eines Kindes auf Kosten aller anderen, sondern sie radikalisiert durch die extreme Bedürftigkeit der betroffenen Kinder den Anspruch aller Kinder auf Förderung.

Das zu erklären ist eine Aufgabe, die zu oft den dafür nicht ausgebildeten Eltern zufällt. Im schlimmsten Fall werden sie in Verdacht genommen, die Hochbegabung ihrer Kinder im Sinne einer Selbstwertbestätigung zu nutzen, anstatt mit der Schule zusammen zu arbeiten. Solche eskalierenden Konflikte haben vielerorts zu Abwehrhaltung gegenüber den Problemen der hochbegabten SchülerInnen geführt und die professionellen Helfer gespalten. Um das zu vermeiden, sollten Eltern so weit wie möglich die vorhandenen Hilfeangebote der Schule nutzen. Die Fortbildung der Lehrkräfte hat in den letzten fünf Jahren dazu geführt, dass auf Seiten der Schulen Ansprechpartner zur Verfügung stehen, die die scheinbare Paradoxie zwischen Hochbegabung und Lernverweigerung auflösen und als Mittler in ihr Kollegium hinein zur Verfügung stehen können. In Frage kommen Hochbegabtenbeauftragte in der Schule und im zuständigen Staatlichen Schulamt, auch Vertrauens- und Beratungslehrer, Elternvertreter.

Und wenn die Schule keine Einsicht erkennen lässt? Dann droht der Fehler zweiter Art.

Eltern solidarisieren sich mit ihrem Kind gegen die Schule und lassen das Kind an ihrem Kampf teilnehmen. Sie leben also als Familie in einer Gegnerschaft mit dem Ziel, dass der Gegner – die Schule – dem Kind helfen soll. Die Chancen, dass das Kind auf diese Hilfe setzen und seine Krise bewältigen wird, sind von vornherein gering. Die Solidarisierung mit den Eltern impliziert in solchen Fällen auch die Geringschätzung der Lehrerinnen und Lehrer, von denen Hilfe erwartet wird. Selbst bei Schulwechseln werden solche Haltungen mitgenommen und erschweren es dem Kind, erneut Vertrauen zu geben. Aber auch die Eltern büßen in ihrer erfolglosen Gegnerschaft an Vertrauen bei ihrem Kind ein. Ihre Wut und Hilflosigkeit zeigen dem Kind, dass seine Eltern es nicht immer schützen können.

Das unbefriedigende Fazit ist, dass Eltern, die das Richtige tun wollen, nämlich bei verstockter Arbeitsverweigerung ihres Kindes den Kampf nicht in die Familie zu übernehmen, in der Kommunikation mit der Schule manchmal allein bleiben. Hier beginnt die Einzelfallarbeit, die an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann. Helfen können, wenn die Angebote der Schulbehörde ausgeschöpft sind, die Ortsgruppen der DGhK, niedergelassene Psychologen mit einschlägiger Spezialisierung (Expertenliste des Berufsverbandes deutscher Psychologen: <http://www.die-hochbegabung.de>) oder freie Selbsthilfegruppen. In schwerwiegenden Fällen kann die Frankfurter Ombudsstelle (www.hochbegabtenhilfe.de) einbezogen werden.

These 2: Ein Kind kann schulische Unterforderung leichter bewältigen, wenn es in „intellektuell aktiven Familien“ Selbstwirksamkeit erleben und dieses Erleben zu einer Überzeugung eigener Handlungsmacht verdichten kann.

Diese These führt in den Zusammenhang zwischen erfolgreicher Bewältigung von Unterforderung und der Lebensgestaltung innerhalb des Elternhauses:

Kinder in intellektuell aktiven Familien haben günstigere Chancen, Unterforderung zu bewältigen als Kinder in Familien mit intellektuell geringem Anregungspotential. Wenn Schule gleich der intellektuellen Welt des Kindes ist, dann bedeutet schulische Unterforderung auch die Abwesenheit von Herausforderung. In diesem Fall schlägt das schulische Schicksal durch. Im Folgenden wird deutlich werden, dass intellektuelle Aktivität nicht einen arrivierten Bildungsabschluss meint, sondern Lebensgestaltung und Miteinander innerhalb der Familie.

- Intellektuell aktive Familien kommunizieren. Im Tischgespräch (!) etwa wird die Welt in der Vorstellung erzeugt - sei es ein Ärgernis am Arbeitsplatz der Mutter, eine Nachricht aus dem Radio, ein Geschehnis aus der Schule - und darin mit Annahmen, Einstellungen und Zielen gehandelt. Das Spiel mit Möglichkeiten im Gespräch ist die Ausgangsübung des Denkens, bei der im Lauf eines sechzehnjährigen Erziehungsgeschehens eine Fülle von Wissen und – das Wichtigste – Wissensverarbeitung von vertrauten Personen angeboten wird.

- Intellektuell aktive Familien schaffen gemeinsame Erfahrungen, banale wie die Erledigung der alltäglichen Anforderungen, bei denen sich im Gebrauch der Dinge die Fragen nach deren Entstehung, Struktur und Funktion stellen und Lösungen gefordert sind, mit denen Probleme überbrückt werden können; aber auch herausgehobene, wie gemeinsame Aktivitäten, die in besondere Kompetenzbereiche hineinführen, zum Beispiel Klavierspiel, Handwerkliches, Vorliebe für Technik, Ausstellungen zu bestimmten Themen, Theaterbesuche ... Erfahrungen ergeben sich in diesen Feldern, wenn das Gelebte von Gespräch und Reflexion umspielt wird, so dass nicht allein sein Ablauf, sondern seine geistige Verknüpfung, wie Dewey sagt, „nach rückwärts und vorwärts“ vollzogen wird. Erfahrungen werden gemacht, sie ergeben sich nicht.

Die intellektuelle Aktivität der Familien geht in Realitätsbereiche, die wie ein Materialienmenü der Montessori-Schulen Erstbegegnungen herbeiführen und die Interessenbildung anregen. Dies führt zu kindlichen Expertisierungen, die Identität und Selbsterfahrung entwickeln.

- Intellektuell aktive Familien leben also von der seelischen Energie der Eltern, einer Disposition, die in Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder allgemeiner mit Selbstvertrauen steht (s. dazu weiter unten). Wenn es Eltern gelingt, ihr Selbstvertrauen in das Zutrauen zum Kind hinein zu verlängern, dann können sie die Bedeutung der Schule im Alltag des Familienlebens relativieren. Nicht die Sorge, ob ihr Kind es schafft, kennzeichnet die Haltung der Eltern, sondern die Erwartung, dass es sich im Rahmen des in Schule Gebotenen bewähren wird. Sie sorgen sich nicht um den Bildungsabschluss ihres Kindes, sondern setzen dessen Gelingen voraus.

Alle Eltern, die sich nicht in einer solchen glücklichen Situation sehen, sollten diesen Hinweis als Information aufnehmen, dass ihre Einstellungen zur Leistung ihres Kindes eine Voraussetzung für dessen Leistung ist. Früh gezeigte Sorge der Eltern hat auch früh gezeigte Angst des Kindes zur Folge. Gelassenes Vertrauen unterstützt auch eine positive Selbstüberzeugung des Kindes. *Die genannten Merkmale einer intellektuell aktiven Familie vorausgesetzt*, kann dieses Vertrauen auch Leistungseinbrüche des Kindes begleiten, ohne seine Zukunft zu verstellen. Das allgemein- und berufsbildende Bildungssystem unseres Landes führt von jedem Abschluss zum höchsten, es hält Entscheidungen reversibel. Die seelische Entwicklung des Kindes dagegen ist nicht reversibel.

Kinder, die in einer intellektuell aktiven aufwachsen, haben ihre Lebensmitte neben, nicht in der Schule. Sie erproben sich im Kleinen und am Bedeutenden, lernen sich kennen und lernen, wie sie mit Herausforderungen umgehen können. Es kommt darauf an, dass die Einübung von Anstrengung, von Mut bei Lösungen unter Unsicherheit, von Durchhalten, wenn die Aufgabe sich nicht öffnen will – dass diese Einübung einen beiläufigen Ort im Leben der Kinder hat. Den Zusammenhang von eigener Anstrengung und Erreichen des Ziels als verlässlich zu erleben ist die Grundlage nicht nur des schulischen Erfolgs, sondern auch eines gelingenden Lebens. Selbstwirksamkeit, Handlungsmacht, Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten sind die allgemeinen Grundlagen von Motivation, also der Energie, die dazu führt, dass ein Mensch zum Handeln kommt. Ein Motiv besteht aus einem Ziel und der Erwartung, dass dieses Ziel mit einer erwogenen Handlung auch erreicht werden kann. Ein Ziel kann noch so wichtig sein, wenn ein Kind Misserfolg bei seinen Bemühungen erwartet, wird es sich nicht auf den Weg machen. Ja, es wird das Ziel als unwichtig diffamieren, damit nicht der erwartete Misserfolg ihm eine verletzende Auskunft über sich selbst gibt. Das Motiv verkehrt seine Richtung. Daher stürzen viele hochbegabte Kinder in ihren Leistungen ab, sobald der Unterricht ein Anspruchsniveau erreicht, dem es mit dem gewohnten „Mithören und Können“ trotz aller Begabung nicht mehr gerecht werden kann. Jetzt müsste es seinen Anstrengungen vertrauen, Mut unter Unsicherheit haben und durchhalten, obwohl es die Lösung noch nicht sieht. In der Schule hat Unterforderung dieses Lernen unterbunden. Die Chancen zur Bewältigung steigen, wenn das Leben außerhalb der Schule das zu lernen ermöglicht hat.

Die Wirkungen der hier so genannten intellektuell aktiven Familie werden in der Hochbegabtenförderung kompensatorisch mit Enrichment angestrebt. Wir werden nicht müde, diese Form der Förderung zu problematisieren. Hochbegabte haben eine hohe Aufnahmebereitschaft für Information, ihre Sinnestätigkeit ist oft überdurchschnittlich entwickelt, die Wachheit des Denkens außergewöhnlich. Daher besteht intellektuelle Förderung im Kern nicht im Angebot weiteren Wissens, sondern im Gegenteil in der Reduktion des Wissens auf allgemeinere Strukturen und Konzepte bzw. in der Einübung des Umgangs mit Wissen. Strukturen entstehen durch die Aktivität des Wissens, nicht durch seine Anhäufung. Unter diesen denpsychologischen Erwägungen muss geprüft werden, ob ein Enrichment-Angebot das Kind ins Handeln bringt oder ihm nur Instruktion mit begabungsangemessenem Schwierigkeitsgrad bietet. Ist das zweite der Fall, sollten die Kinder daran nicht teilnehmen.

Geeignete Enrichment-Angebote sind im einfachsten Fall Erkundungen von und Erstbegegnungen mit realen Situationen, eine Druckerei, ein Künstler, ein Baumstamm, der zu zerlegen ist, eine Kamera, mit der man eine Reportage drehen kann (Enrichment I). Im anspruchsvollen Fall sind es kleine Forschungsfragen, die einzeln oder in Kleingruppen bearbeitet werden (Enrichment III). Das vor einigen Jahren in deutscher Sprache erschienene Schoolwide Enrichment Model (SEM) gibt Hinweise, die schulpraktisch einsetzbar sind. In der deutschen Schulpädagogik ist vor allem das Enrichment II als – zusammenfassend bezeichnet – Einführung in den Umgang mit Wissen innovativ (Renzulli, Josph; Reis, Sally; Stednitz, Ulrike, 2003).

Problemkinder testen und begleiten

In den Ausführungen zu These 1 war die Rede davon, dass eskalierende Konflikte vielerorts zu Abwehrhaltung gegenüber den Problemen der hochbegabten SchülerInnen geführt und die professionellen Helfer gespalten hätten. Diese Spaltungen führen immer wieder dazu, dass hochbegabte Kinder Nachteilen ausgesetzt werden, die sie und ihre Familien nicht zu vertreten haben. Im Zentrum steht meistens der zusammenfassende Wert eines IQ-Tests, denn an

ihn haben die Bildungsbehörden Berechtigungen der Kinder und Verpflichtungen der Schulen/Schulverwaltungen gebunden. Die Schwelle von IQ 130 ist zum Hebel für den Zugang zu und die Abwehr von Rechten und Pflichten geworden.

Ein Test hat den Sinn, bei vorliegenden Problemen Aufklärung über mögliche Ursachen zu geben und die weitere Planung zu unterstützen. Ein Intelligenztest ist ein Teil der Diagnostik vor Krisenintervention, die Biografie eines Kindes wird nennenswert durch das Ergebnis beeinflusst. Daher ist es sehr wichtig, dass die Hilfeumgebung zu klaren Aussagen kommt und die Handlungsplanung den Betroffenen einen wirksamen Weg zeigen kann. Bei hochbegabten Problemkindern treten jedoch typische Schwierigkeiten auf. Sie betreffen die Testbarkeit des Kindes und die Überzeugungen und Einstellungen der professionellen Helfer – Psychologen im Schuldienst, in Kliniken und freiberuflicher Tätigkeit, Lehrer, Sozialpädagogen in Jugendhilfeeinrichtungen, niedergelassene Kinderärzte. Sie alle können sich in ein und demselben Fall begegnen, und sie verknoten dann mitunter ihre Wege so, dass schlechte Entwicklungen zu Lasten der Kinder eintreten. Aus den professionellen Umwelten der Helfer sollte *eine* professionelle Umwelt der Kinder gebaut werden. Das gelingt manchmal nicht, daher werden hier entweder Regeln oder eine Abkehr von der Rigidität des Hebels IQ 130 gebraucht. Zunächst drei Beispiele:

Zum Beispiel Guido, heute 11 Jahre. Er wurde mit sechs Jahren in einer universitären Beratungsstelle mit IQ 145 getestet, nachdem die Grundschule erklärt hatte, dass sie mit ihm nicht arbeiten könnte. Ein halbes Jahr später wird Guido in eine Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen und hier erneut getestet mit einem IQ von 105. Was war passiert? Guido hatte sich nach seiner Aufnahme in die Psychiatrie danach gesehnt, seine Eltern zu sehen; er war in fremder Umgebung allein und sollte eine Leistung erbringen, von der er wusste, dass sie seinen Eltern beim ersten Test sehr wichtig war. Unter diesen Umständen hätte er nicht getestet werden dürfen.

Testbar ist ein Kind dann, wenn es in einer subjektiven Situation der Geborgenheit ist, die Testleiterin/den Testleiter als ermutigend erlebt und mit der Testleistung nicht um wichtige Ziele kämpfen muss. Zu messen ist ja das Potential, nicht die Performanz unter Stressbedingungen. Defensivsituationen würden die Validität der Testung verletzen. Der IQ wird daher bei Tests in psychiatrischer Umgebung häufig zu niedrig gemessen.

Guido wurde in ein Kinderheim verbracht und nach Maßgabe des niedrigeren IQ-Wertes beschult. Die zuständigen Erzieher kannten den anderen Wert, gingen aber ausdrücklich auf Anraten einer (weiteren) universitären Beratungsstelle davon aus, dass bei Hochbegabten erst am Verhalten zu arbeiten sei, danach eine intellektuelle Förderung einsetzen sollte. Insofern sei es müßig, über die Diskrepanz der Messwerte zu diskutieren.

Darin liegt der häufigste Irrtum bei der Hilfeplanung für diese Kinder. Wenn die Unterforderung ursächlich an der Fehlentwicklung beteiligt ist, dann muss sie bei einer therapeutischen Intervention auch aufgehoben werden. Das allein wird zwar oft nicht reichen, aber ohne das wird alles andere erfolglos bleiben. Guido ist in Leistung und Verhalten zunächst weiter abgestürzt, bevor er nach radikaler Änderung der Hilfeplanung aufgefangen werden konnte.

Zum Beispiel Manuel, heute 13 Jahre: Er wurde wegen seines verweigernden, oppositionellen und extrem aggressiven Verhaltens bereits vorschulisch zwei mal von Psychologen in einer kommunalen Erziehungsberatungsstelle getestet (jeweils im Rahmen einer ADS-Diagnostik), danach zwei mal von unterschiedlichen Schulpsychologen, dann noch einmal von einem Sonderschullehrer in einer Jugendhilfeeinrichtung, in der er untergebracht wurde und von einem

niedergelassenen Psychologen. In diesen Tests lagen seine zusammenfassenden Werte zwischen 110 und 136. Insgesamt wurde der Junge also sechs mal getestet.

Hier haben die professionellen Helfer die Tests der je vorausgehenden Helfer nicht anerkannt oder sie hatten keine Information darüber (wissenschaftlich gilt die Annahme, dass ab dem fünften Lebensjahr die Intelligenz zuverlässig gemessen werden kann, dass also im weiteren Verlauf stets ungefähr die gleichen Werte ermittelt würden). Nicht immer werden die Testunterlagen den Eltern ausgehändigt, damit sie im Bedarfsfall Wiederholungstests abwenden können. Manchmal stehen im Hintergrund auch Verabredungen innerhalb der Schulbehörde, wessen Tests anerkannt werden sollen; oder Reserviertheit zwischen Schulbehörde und Jugendamt oder Schulbehörden verschiedener Kreise; oder Misstrauen zwischen staatlichen Teststellen und niedergelassenen Kinderärzten und Psychologen. Wir kennen Kinder, die stabile Testleistungen erbringen und mit frühem Sarkasmus auf solche Situationen reagieren. Viele reagieren aber mit Angst und Verweigerung auf die immer neuen Herausforderungen, von deren Bewältigung für sie oder ihn abhängt, welche Veränderungen des persönlichen Lebens hingenommen werden müssen oder erreicht werden können. Immer erfahren sie durch solche Verläufe, dass etwas mit ihnen nicht richtig sein kann.

Sicher gibt es Fälle, in denen Fachleute zu der Auffassung kommen, dass mit einem zweiten Test abgeklärt werden muss, ob die Ergebnisse des ersten zu recht erhoben wurden oder nach bestimmten biografischen Entwicklungen noch angenommen werden können. Diese Auffassung kann aber immer nur angesichts des Einzelfalles des Kindes begründet werden und nicht durch Absprachen, die Tests entsprechend der professionellen Orte, an denen sie durchgeführt wurden, zurückweisen. Die Auseinandersetzung auf der Ebene der Helfer macht auch professionelle Tests unprofessionell. Wiederholungen mit dem Kind, weil die Helfer sich nicht einig sind, verletzen fast immer die wissenschaftlich gebotenen Voraussetzungen der Tests. Die Initiative zur Besserung kann nur von den Beteiligten kommen, die die Macht zur Zurückweisung haben; das sind immer die Schulbehörden und weitere von ihnen abhängige Teststellen.

Hören wir auf, uns darüber zu streiten, ob ein Kind mit IQ 132 eine besondere Förderung beanspruchen darf und ein Kind mit IQ 124 den Wettlauf verloren hat. Welches von beiden ist aktuell unterfordert? Welches steht im Risiko? Merkwürdigerweise gibt es noch keinen Test, der Unterforderung misst, der also diese Fragen, die eigentlichen Fragen, beantwortet. Hochbegabte Kinder zu Höchstleistungen zu entwickeln ist eine Entscheidung, die die Gesellschaft gemeinsam mit den betroffenen Eltern treffen darf. Unterforderung abzuwenden ist eine Verpflichtung, der sie sich stellen muss.

Literatur

- Eckerle, Anne & Eckerle, Thomas, 2008. Ursachen misslingender Schulkarrieren von hochbegabten Kindern. In: H. Seibt, A. Eckerle, S. Richter, P. Nagel. Praxis der Arbeit mit Hochbegabten (Arbeitstitel). Münster: LIT Verlag. Im Internet unter <http://www.hochbegabtenhilfe.de/1180de/Aktuelle-Information/Neue-Texte/>
- Eckerle, Anne & Wagner, Harald, 2008. Tagungsbericht (Arbeitstitel) Bad Heilbronn: Klinkhardt. Im Internet unter <http://www.hochbegabtenhilfe.de/1180de/Aktuelle-Information/Neue-Texte/>
- Fleiß, Ida & Mittring, Gert, 2008. Anstrengungsvermeidung - oder: Wenn Kinder ihre Hausaufgaben nicht machen. In: H. Seibt, A. Eckerle, S. Richter, P. Nagel. Praxis der Arbeit mit Hochbegabten (Arbeitstitel). Münster: LIT Verlag. *Vorläufig auf Anfrage bei der Autorin dieses Beitrags*

- Hellert, Ursula; 2000. Im Fokus: Schulverweigerung. Referat auf der Bundesfachtagung BAG JAW u.a. vom 23. bis 25. November 2000 in Potsdam. Im Internet unter <http://www.lernende-region-trier.de/lr-trier/de-DE/download/schulverweigerung.pdf?PHPSESSID=887632258f44f8d8acb82d800b20e633>
- Nebraska Department of Education (o.J., nach 1998. Promising Curriculum and Instructional Practices for High-Ability Learners Manual. <http://www.nde.state.ne.us/HAL/Promis-CURR.pdf>
- Renzulli, Josph; Reis, Sally; Stednitz, Ulrike, 2003. Das Schulische Enrichment Model SEM. Aarau: Sauerländer
- Rost, Detlef. Zitiert in Walter Diehl, 2007. Hilfe und Unterstützung für Hochbegabte mit besonderen Schwierigkeiten. Im Internet unter http://grundschule.bildung.hessen.de/Paedagogik/Begabung/lehrerfort_begabung
- Schlichte-Hiersemenzel, Barbara, (2001). Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Im Internet unter http://www.bmbf.de/pub/zu_entwicklungsschwierigkeiten_hoch_begabter_kinder.pdf
- Urban, Klaus, 1996, 1 und 1996, 2. Vgl. auch die Zusammenstellung "Best Practice" des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung