

Widmann, Sara

Transition, Auslese und Förderung. Aktuelle Schülererfahrungen

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 59-65. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Widmann, Sara: Transition, Auslese und Förderung. Aktuelle Schülererfahrungen - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 59-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100348

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.karg-stiftung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06



Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

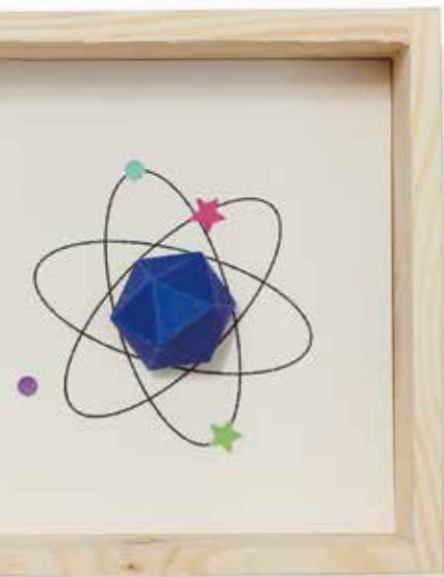
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«.
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

SARA WIDMANN

Transition, Auslese und Förderung

Aktuelle Schülererfahrungen

Das deutsche Schulsystem ist traditionell auf Auslese und Segregation ausgerichtet. Kinder, die als hochbegabt getestet werden, haben in diesem System die Möglichkeit, gymnasiale Fördereinrichtungen für Hochbegabte zu besuchen. Die Berechtigung zum Besuch einer Hochbegabtenklasse oder -schule ist mit speziellen Ausleseverfahren verbunden, die die Jungen und Mädchen im Vorfeld durchlaufen müssen. Die Teilnahme an einem Intelligenztest zur Ermittlung des Intelligenzquotienten ist dabei obligatorisch. Zusätzlich werden schulinterne Aufnahmeverfahren durchgeführt. Mit dem Eintritt in eine Hochbegabtenklasse durchleben die Schülerinnen und Schüler eine Transition, die besondere Herausforderungen an sie stellt und die es zu bewältigen gilt. Veränderungen und Entwicklungsaufgaben, vor die die Betroffenen während des Ausleseverfahrens und der Transition gestellt werden, können Einfluss auf deren soziale und emotionale Entwicklung haben. Die Geschichte der Begabungsforschung zeigt, dass im Fokus der Aufmerksamkeit in der Regel die Diagnose und Förderung kognitiver Begabungen (hoch-)begabter Schülerinnen und Schüler stehen. In den Wissenschaftszweigen, die sich vornehmlich mit Leistungsexzellenz und Intelligenzwerten beschäftigen, finden Forschungen zu den emotionalen und sozialen Seiten der Hochbegabung besonders im deutschsprachigen Raum nur wenig Beachtung, werden meist als Begleitphänomene hoher Intelligenz oder als persönlichkeitsgebundene Merkmale betrachtet (FREEMAN 2010).

Einen wichtigen Beitrag für diesen bislang unzureichend

beleuchteten Bereich in der Begabungsforschung liefert das von der Karg-Stiftung unterstützte Forschungsprojekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler«, in dem es um Erkenntnisse und Einblicke in die soziale und emotionale Entwicklung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern geht. In diesem Text sollen daraus aktuelle Schülererfahrungen hinsichtlich der erlebten Transition, der Ausleseverfahren sowie der Einschätzung der bestehenden Fördermöglichkeiten anhand der Forschungsergebnisse aufgezeigt werden.

DAS FORSCHUNGSPROJEKT »ZUM SOZIO-EMOTIONALEN SELBSTVERSTÄNDNIS HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER« – AUSGANGSPUNKTE, ZIELE UND METHODEN

Das Forschungsprojekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Eine Prozessanalyse von Bildungsverläufen in der Perspektive themenzentrierter qualitativer Interviews« wurde von 2009 bis 2012 unter der Leitung von Prof. Dr. Rolf Haubl (Frankfurt am Main), Prof. Dr. Timo Hoyer (Karlsruhe), Dr. Inge Schubert (Frankfurt am Main) und Prof. Dr. Gabriele Weigand (Karlsruhe) gemeinsam mit Studierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der beteiligten Institutionen durchgeführt. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen (Pädagogische

Hochschule Karlsruhe, Johann Wolfgang Goethe-Universität sowie Sigmund-Freud-Institut Frankfurt am Main) waren Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Pädagogik, Soziologie, Sozialpsychologie) an der Projektarbeit beteiligt. Ziel des Forschungsprojektes war es, Einblicke in die Erfahrungswelt der als hochbegabt getesteten Schülerinnen und Schüler zu erhalten sowie Einblicke in deren subjektive Theorien und Konstruktionen von Hochbegabung zu bekommen. Darüber hinaus war es von besonderem Interesse, Erkenntnisse über die individuellen Bildungsprozesse und -verläufe zu gewinnen.

Nicht über die hochbegabten Kinder, sondern mit ihnen sprechen und Selbstrepräsentanzen sowie Originalaussagen als Ausgangspunkt der Forschungsarbeit zu betrachten, war die Prämisse dieses Forschungsprojekts.

Um Einblicke in die subjektiven Einschätzungen und Eindrücke der hochbegabten Schülerinnen und Schüler zu erhalten, sind die betroffenen Akteure selbst in den Fokus der Forschung gestellt worden. Jungen und Mädchen, die als hochbegabt getestet wurden und besondere Fördereinrichtungen besuchen, werden als Experten betrachtet und im Forschungsprojekt als solche behandelt: das Kind als produktiver Gestalter seiner eigenen Realität und Lebenswelt. Nicht *über* die hochbegabten Kinder, sondern *mit* ihnen sprechen und Selbstrepräsentanzen sowie Originalaussagen als Ausgangspunkt der Forschungsarbeit zu betrachten, war die Prämisse dieses Forschungsprojekts.

Um diesem Vorsatz gerecht zu werden, wurden an Gymnasien in Baden-Württemberg und Bayern qualitative leitfadengestützte Einzel- und Fokusgruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern, die eine Hochbegabtenklasse besuchen, durchgeführt. Dabei ist davon auszugehen, dass ein »großer Vorteil qualitativer Forschung gegenüber den meisten quantitativen Verfahren in der Möglichkeit der Konzentration auf Primärdaten subjektiven Erlebens, sozialen Handels und interpersoneller Kommunikation« (FROMMER 2007, 789) besteht. Die Einzelgespräche wurden zu Beginn eines Schuljahres kurz nach dem Eintritt in die Hochbegabtenklasse geführt, ein Jahr später folgten die zweiten Einzelinterviews mit denselben Kindern. Um Gruppendynamiken und Heterogenitäten innerhalb der Hochbegabtenklassen in die Forschungsarbeiten mit einbeziehen zu können, wurden darüber hinaus mit jeweils fünf Jungen und Mädchen Gruppengespräche geführt. Ausgehend von der Annahme, dass das soziale Umfeld der betroffenen Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzungen und subjektiven Erlebnisse

maßgeblich beeinflusst, wurden zusätzlich Einzelinterviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Gruppengespräche mit den Eltern der Kinder geführt. Um die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter auf die Erhebungen vorzubereiten, fanden im Vorfeld Interviewschulungen statt. Die Leitfragen für die Interviews wurden von den Mitgliedern der Forschungsgruppe erarbeitet.

Ziel jedes einzelnen Interviews war es, ein Arbeitsbündnis zwischen den Forscherinnen und Forschern und den Kindern herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die einzelnen Themenkomplexe des Interviewleitfadens wurden von den Interviewerinnen im Gesprächsverlauf aufgegriffen und angesprochen, ohne eine fest vorgegebene Reihenfolge einzuhalten. Darüber hinaus stand die Offenheit des Interviewverlaufs im Zentrum. Die Befragten erhielten durch dieses Vorgehen die Möglichkeit, für sie relevante Themen zu ergänzen und den Gesprächsverlauf mitzugestalten. Die Leitfragen stellten lediglich ein Gerüst dar, wobei für die einzelnen Themenkomplexe genug Raum für »offen gehaltene Erzählaufforderungen« blieb, »mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen« (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2010, 439). Die Interviews glichen durch dieses Vorgehen weniger einem Frage-Antwort-Dialog, sondern hatten den Charakter eines offenen Gesprächs, in dem die hochbegabten Jungen und Mädchen frei erzählen und für ihr subjektives Empfinden wichtige Themenbereiche ansprechen konnten.

Die Fokusgruppeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern wurden von jeweils zwei Personen des Forschungsteams durchgeführt. Ein Erzählimpuls zu Beginn des Interviews veranlasste die Kinder dazu, ins Gespräch zu kommen. Eingriffe und gezielte Fragen der Forscherinnen und Forscher wurden nach Möglichkeit auf ein Minimum reduziert, um Gruppendynamiken, die während der Interviews entstanden, möglichst wenig zu beeinflussen (HOYER 2012). Die Gruppeninterviews mit den Eltern der hochbegabten Jungen und Mädchen wurden ebenfalls von einem Forschertandem durchgeführt, die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern fanden in Einzelinterviews statt. Der Aufbau der Lehrer- und Elterngespräche orientierte sich an einem Leitfragenkatalog. Auch hier stand die Offenheit des Interviewverlaufs im Mittelpunkt.

Alle im Forschungsprojekt durchgeführten Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Sie wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert, so dass sie dem Forschungsteam in verschriftlichter Form zur Interpretation vorlagen. Für die Auswertung und Interpretation der Interviews wurden vier Mitarbeiterteams gebildet. Bewusst befanden sich in jeder Gruppe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, um die Interviews unter einem möglichst breiten Blickwinkel zu

analysieren. Die Ergebnisse der einzelnen Interpretationsteams wurden in regelmäßigen Abständen in der Großgruppe vorgestellt und diskutiert. Motive und Hypothesen, die sich aus der Analyse und Interpretation der Interviews ergaben, wurden ausgearbeitet und im Forschungsverlauf an weiteren Interviews überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.

Im Zuge des Ausleseverfahrens und dem damit verbundenen Intelligenztestverfahren wird den Kindern das Label »hochbegabt« zugewiesen. Dieser Sonderstatus verlangt von den Schülerinnen und Schülern nach einer Integration in deren Selbstbild.

AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN ZU TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG

Übergänge sind feste Bestandteile von Bildungsverläufen. Jedes Individuum steht in seiner Bildungsbiografie immer wieder vor der Herausforderung, Übergänge zu bewältigen und zu gestalten. Die im Forschungsprojekt befragten Schülerinnen und Schüler durchlebten kurz vor den ersten Erhebungen die Transition in eine gymnasiale Hochbegabtenklasse. Jede Transition erfordert von den Betroffenen spezifische Anpassungsleistungen und stellt sie vor Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt. Der Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (2004) differenziert hierbei drei Entwicklungsebenen: Veränderungen auf der *individuellen Ebene* betreffen neben dem Selbstkonzept die Identität und die Emotionsregulation. Veränderungen auf der Beziehungsebene – der sogenannten *interaktionalen Ebene* – ergeben sich durch neue Klassenkonstellationen und neue Lehrerinnen und Lehrer, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen müssen. Die Bildung neuer und die gleichzeitige Veränderung bereits bestehender Beziehungen kennzeichnen den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Durch den institutionellen Wechsel entstehen Veränderungen der Zeitstrukturen und der räumlichen Bedingungen, die sich auf der *kontextuellen Ebene* auswirken. Diese Faktoren sind für das Individuum mit Risiken verbunden, können sich jedoch auch positiv auf die Entwicklung auswirken: »Sie können neue Erfahrungsräume, Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungswege eröffnen und somit Potentiale freisetzen« (KOOP/STEENBUCK 2010, 6). Bei dem Übergang in eine Hochbegabtenklasse werden die Jungen und Mädchen darüber hinaus mit weiteren Besonderheiten konfrontiert: Im Zuge des Ausleseverfahrens und dem damit verbundenen Intelligenztestverfahren wird den Kindern das Label – anders gesprochen die Rolle oder das Etikett – »hochbegabt« zugewiesen. Dieser Sonderstatus verlangt

von den Schülerinnen und Schülern nach einer Integration in deren Selbstbild. Darüber hinaus erfahren sie eine Abgrenzung aus dem regulären Klassen- bzw. Schulverband und erleben dabei eine Sonderstellung, die sie von Gleichaltrigen unterscheidet.

Die Transition in eine gymnasiale Förderklasse für Hochbegabte, die mit dem Ausleseverfahren einhergeht, wurde in den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern ebenso thematisiert wie deren subjektive Einschätzungen zu den Fördermöglichkeiten in ihrer neuen Schule. Diese Themen waren auch Bestandteil der Interviews mit den Lehrkräften und Eltern der Kinder.

PERSPEKTIVEN DER ELTERN, LEHRKRÄFTE SOWIE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

ELTERN

Die Beweggründe von Müttern und Vätern, ihre Kinder für einen Förderzweig für Hochbegabte oder eine spezifische Schule anzumelden, sind unterschiedlich, sie resultieren jedoch meist aus Mängeln, die an Regelschulen erlebt werden. Bei den Gesprächen mit den Eltern der hochbegabten Kinder wurde eine Hoffnung besonders deutlich: Sie haben mehrheitlich den Wunsch, dass ihr »Kind sich wohl und glücklich fühlt« (Frau A.) in der Hochbegabtenklasse. Demgegenüber steht »die Leistungsexzellenz eigentlich sehr weit hinten« (Frau A.). Die bisher vermisste individuelle und passgenaue Förderung ihrer Kinder veranlasst sie, die Hochbegabtenklasse als chancenreiche Möglichkeit zu sehen, in der die Kinder ihre »Potenziale ausschöpfen können« (Frau K.). Trotz der Vorzüge hoffen viele Eltern, dass ihre Kinder durch den Besuch einer Hochbegabtenklasse keine exponierte Sonderstellung innerhalb der Schulgemeinschaft erhalten. Diese Tatsache sowie die vielfach betonte Unsicherheit gegenüber dem Thema Hochbegabung führt dazu, dass in vielen Familien Fragen und Erklärungen zum Thema »Hochbegabung« und des damit verbundenen Auswahlverfahrens selten thematisiert oder gar bewusst vermieden werden.

LEHRERINNEN UND LEHRER

An den schulinternen Ausleseverfahren sind die Lehrerinnen und Lehrer der künftigen Hochbegabtenklasse beteiligt. Sie äußern sich auch durchaus kritisch: »Wir dürfen nicht mehr als eine Hochbegabtenklasse pro Jahrgang haben«, beklagt Frau Schulz, Lehrerin eines großstädtischen Gymnasiums. »Ungefähr 50 Prozent der Bewerber müssen wir ablehnen«, eine Tatsache, die die Lehrerin belastet. An ein bis zwei Probetagen werden hier alle Kinder, die sich für einen Platz im Hochbegabtenzug beworben haben, unterrichtet. Unter

Beobachtung mehrerer Lehrkräfte gilt es, eine Einschätzung der Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Tage abzugeben. Eine günstige Klassenkonstellation zusammenzustellen ist das Ziel dieser Probetage. Ob eine realistische, objektive Einschätzung eines Kindes während dieser Zeit möglich ist, bezweifelt auch Frau Schulz: »Also es waren da schon erheblich verhaltensauffällige Kinder, bei denen man froh war, dass man die nicht haben musste. Aber irgendwo haben wir da gesagt, wir entscheiden jetzt, den wollen wir nicht, weil der sich irgendwie zu auffällig verhalten hat. Wir wissen aber natürlich nicht, ob der vielleicht nach drei Wochen völlig unauffällig gewesen wäre. Eine gewisse Form der Ungerechtigkeit.« Diese als ungerecht empfundenen Entscheidungen gilt es schließlich auch denjenigen Familien mitzuteilen, deren Kinder nicht in die Hochbegabtenklasse aufgenommen wurden. Die getroffene Entscheidung transparent und weitgehend objektiv darzustellen, ist für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung. Im Unterricht in den Hochbegabtenklassen erkennen die Lehrerinnen und Lehrer sehr wohl Unterschiede zum Unterricht in den Regelklassen. Frau Hollstedt, eine Lehrerin, die zum Zeitpunkt der Interviews im zweiten Schuljahr Hochbegabte unterrichtet, bemerkt, »dass das Allgemeinwissen insgesamt höher ist und dass die Zugänge verschiedenartig sind zum Lernen«. Außerdem haben die Kinder eine größere »Bandbreite an Interessen«. Ihre »Diskussionsfreudigkeit« empfindet die Lehrerin zum Teil als Herausforderung, das gesteigerte Lerntempo beurteilt sie als sinnvoll. Problematisch sieht sie den Druck, der ihrer Meinung nach vom Elternhaus auf die Kinder ausgeübt wird: »Es gibt auch ein paar Schüler (...) also einer hat vom Elternhaus her große Schwierigkeiten mit dem Druck, (...), der traute sich auch nicht, dann schlechte Arbeiten unterschreiben zu lassen.« Darüber hinaus ist Frau Hollstedt der Meinung, dass der aufgebaute Druck »innerhalb der Klasse auch so eine Konkurrenz« mit sich bringt.

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Vor den vermutlich größten Herausforderungen beim Ausleseverfahren und der Transition in eine Hochbegabtenklasse stehen die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst: Es gilt, sich an veränderte räumliche und zeitliche Strukturen zu gewöhnen, neue Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler kennenzulernen sowie veränderte Leistungsansprüche zu erfüllen. Hinzu kommt, dass sie das ihnen zugewiesene Label »hochbegabt« in ihr Selbstbild integrieren sowie sich an eine Sonderstellung innerhalb der Schulgemeinschaft gewöhnen müssen. Um diese Herausforderungen so konfliktfrei wie möglich bewältigen zu können, werden von den Kindern erhebliche Anpassungsleistungen verlangt. Hierbei sind sie auf die Unterstützung ihrer Eltern und Lehrkräfte angewiesen. Die Methoden der Auswahlverfahren und die Tatsache, dass die Eltern häufig selbst die »Hochbegabung« nicht ansprechen und das The-

ma von den Schülerinnen und Schülern fernhalten wollen, kann bei den Kindern zu Missverständnissen und Problemen führen, das Label »hochbegabt« anzunehmen. So meint die 11-jährige Johanna, als sie während des Interviews auf den IQ-Test angesprochen wird: »Also dann hat man irgendwie 'ne Punktzahl bekommen und da stand dann da, keine Ahnung, ich hab's mir eigentlich gar nicht richtig angeguckt. Ich hab's meinem Vater gegeben, und der hat dann gesagt, ah gut, du bist hochbegabt. Fertig, aus, das war's dann.« Das Mädchen hat keine Vorstellung davon, nach welchen Kriterien sie in die Hochbegabtenklasse aufgenommen wurde, die Faktoren für die Aufnahmeentscheidung werden nicht kommuniziert. Auch in der Familie wird das Thema »Hochbegabung« nicht angesprochen, ein Problem, von dem viele Schülerinnen und Schüler in den Interviews berichten. Das Etikett »hochbegabt« in ihr Selbstbild zu integrieren, fällt daher den meisten Kindern schwer. »Wir sind ja nicht richtig hochbegabt!«, erklärt Gregor. Für den 11-jährigen Jungen ist Einstein der Inbegriff eines hochbegabten Menschen, er selbst lehnt die Zuschreibung »hochbegabt« ab. Solche und ähnliche Relativierungstendenzen dem eigenen Label gegenüber – wie sie in den Interviews mehrfach zu finden sind – zeigen zum einen eine Unsicherheit gegenüber dem Thema »Hochbegabung«, unterstreichen aber zugleich den Wunsch nach Normalität, weg von der Sonderstellung: »Also im Prinzip, ich würde jetzt nicht sagen wir sind total anders als die, weil im Prinzip sind wir alle gleich, wir sind alle Menschen«, erklärt Lara. Die Zehnjährige möchte nicht aufgrund ihres Labels charakterisiert werden, die Reduzierung der Beschreibung ihres Selbst auf das Hochbegabtenetikett entspricht nicht der Wahrnehmung ihrer Gesamtpersönlichkeit. »Normal sein«, nicht als Sonderling nur aufgrund eines höheren Intelligenzquotienten betrachtet zu werden, wünscht sich auch die 12-jährige Paulina: »Ich möchte mich ja nicht sozusagen von der Masse abheben und sagen, ja, ich bin jetzt hochbegabt. Weil, ich finde, es ist eigentlich überhaupt nicht wichtig, sondern es ist halt was, was man für die Schule braucht, aber es ist halt nichts, worauf man irgendwie stolz sein kann.«

Solche Relativierungstendenzen dem eigenen Label gegenüber zeigen zum einen eine Unsicherheit gegenüber dem Thema »Hochbegabung«, unterstreichen aber zugleich den Wunsch nach Normalität, weg von der Sonderstellung.

»Keiner aus meiner Klasse hat das kapiert gehabt nach der ersten Stunde und ich halt schon. Und das ist ewig so weitergegangen.«

MOTIVE FÜR DEN EINTRITT IN EINE BEGABTENFÖRDERKLASSE

Die Entscheidung, sich für eine Begabtenförderklasse zu bewerben (vorausgesetzt die Kinder wurden in diesen Entschluss mit einbezogen), kommt zwar bei jedem Schüler, jeder Schülerin unterschiedlich zum Ausdruck, vielfach zeigen sich aber ähnliche Motive. Ausschlaggebend für die meisten Kinder war die von ihnen erlebte Unterforderung in der Schule, die zu Langeweile führte. Anna, ein 12-jähriges Mädchen, erzählt im Interview: »Ja, weil in Mathe, wir haben fast das ganze Jahr Bruchrechnen gemacht, oder vielleicht kam mir's auch nur so ewig vor. Aber auf jeden Fall keiner aus meiner Klasse hat das kapiert gehabt nach der ersten Stunde und ich halt schon. Und das ist ewig so weitergegangen.« Auch Peer berichtet: »Ich hab mich immer etwas langweilig gefühlt in meiner alten Schule, da war der Stoff halt nicht so wie hier. Und es war halt, ich hab mich ein bisschen unterfordert gefühlt.« Besonders diejenigen Schülerinnen und Schülern, die auf ihrer bisherigen Schule sehr unter der Langeweile gelitten haben, empfinden den Unterricht in der Hochbegabtenklasse als gewinnbringende Bereicherung und sind froh, einen Weg hinaus aus der Unterforderung gefunden zu haben (WEIGAND 2014). So freut sich Peer, »dass man nicht immer alles zehnmal erklären muss« und Lara empfindet es als Gewinn, »dass der Unterricht kurz und knackig gemacht wird«. Dennoch werden auch kritische Stimmen der Schülerinnen und Schüler laut: »Die Arbeiten sind eigentlich schwerer«, empfindet Gregor, »es wird den Hochbegabten ziemlich schwer gemacht, aber die Noten sind eigentlich nicht besser.«

Neben den erlebten schulischen Unterforderungen spielen Ausgrenzungserfahrungen, die die Kindern in der bisherigen Schule zum Teil machen mussten, eine wichtige Rolle bei der Bewerbung für eine Begabtenförderschule oder -klasse. »In der anderen Schule haben halt alle immer darüber (die Hochbegabung) gelacht«, erzählt Peer zurückblickend, »und das gibt es hier eher nicht.« Der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer bisherigen Schule wenig integriert waren, in der Hochbegabtenklasse ein Dazugehörigkeitsgefühl zu erleben, und die Vorstellung, nun einer homogenen Gruppe anzugehören, in welcher »alle in einem Pack« (Lara) zusammen sind, wird in vielen Interviews deutlich (HOYER 2010, 125). So auch bei der 12-jährigen Anna: Vom Klassenverband fühlte sie sich in ihrer alten Schule ausgeschlossen, ihre Mitschüler unterhielten sich über »uninteressante Sachen« wie Kleidung. Themen, die

Anna interessieren, wie »Astronomie oder Geologie«, kamen nicht zur Sprache. Um anregende Gespräche zu führen, hat sie in ihrer Klasse »nie jemanden gefunden«. Auch Freundschaften konnte das Mädchen keine knüpfen, ihre Pausen verbrachte sie »allein (...) auf 'ner Bank unterm Baum« und schaute »den Erstklässlern bei solchen Hüpfspielchen« zu. Annas subjektive Einschätzung ihres Übergangs in einen gymnasialen Sonderförderzweig ist durchweg positiv; eine ersehnte Wendung in ihrem bislang unbefriedigenden Schulleben: »Es ist auf einmal alles, alles viel besser geworden.«

»Im Hochbegabtenzug ist man halt so'n bisschen rausgesondert.«

NEUE HERAUSFORDERUNGEN

Dass jedoch die vermeintlich homogene Gruppe der hochbegabten Kinder in dem Sonderförderzweig vor anderen Schwierigkeiten und Herausforderungen im sozialen Gefüge der Schule steht, erkennen einige Jungen und Mädchen nach dem Schulwechsel ziemlich schnell. »Im Hochbegabtenzug ist man halt so'n bisschen rausgesondert«, erklärt Gregor, er sieht seine Klassenkameraden als »streberhafte Streber«, von denen er sich bewusst abzugrenzen versucht. Auch Fridolin muss lernen, sich mit der exponierten Stellung in der Hochbegabtenklasse zu arrangieren. Der 11-jährige erlebt Hänseleien von Mitschülerinnen und -schülern aus den Regelklassen: »Moritz, der ärgert vor allem die B-Klässler immer, gibt denen Kopfnüsse, einen hat er schon mal schlimm verletzt.« Als »die Hochbekloppten« werden sie von Kindern aus der Parallelklasse bezeichnet, erzählt Johanna. Sie versucht, solche Anspielungen zu ignorieren, und tröstet sich damit, dass sie mit »der Parallelklasse eigentlich total wenig zu tun« hat. Mögliche Ausgrenzungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler durch Mitschülerinnen und -schüler der anderen Klassen sehen auch die Lehrkräfte. Frau Schulz erzählt von der »Gefahr, und davor haben alle immer Angst, dass die B-Klasse, von der jeder weiß, die Hochbegabten, vielleicht auf dem Pausenhof geschnitten wird oder so«. Eine reibungslose Integration der Schülerinnen und Schüler stellt eine Herausforderung an die gesamte Schulgemeinschaft dar.

FAZIT UND AUSBLICK

Sonderförderklassen und -schulen für Hochbegabte bieten eine Möglichkeit, in der hierzulande noch weitgehend auf Segregation ausgerichteten Schulorganisation besondere Fördermaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Schulische

Mängel, besonders im Bereich der individuellen Förderung, sowie negative Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler führen vielfach zur Bewerbung für einen Sonderförderzweig für Hochbegabte und bedingen somit exklusive Förderwege. Die Eltern verbinden mit dem Neubeginn ihrer Kinder in einer Hochbegabtenklasse die Hoffnung auf gezielte Förderung sowie auf Zufriedenheit und Wohlbefinden der Jungen und Mädchen. Für eine verbesserte Schulsituation nehmen die Eltern ebenso wie die Schülerinnen und Schüler die Verfahren zur Auslese in Kauf.

Lehrkräfte der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die in die schulinternen Auswahlverfahren integriert sind, erleben diese teilweise als Belastung. Sie sehen auch die Gefahr, dass Kinder der Begabtenklassen von Mitschülerinnen und Mitschülern der Regelklassen ausgegrenzt werden und dadurch eine Sonderstellung markiert wird. Von Unterschieden im Lernverhalten berichten die Lehrkräfte ebenso wie von einem teilweise auf die Kinder ausgeübten Leistungsdruck seitens des Elternhauses.

Für die Schülerinnen und Schüler sind ihre bisherigen Schulerfahrungen ausschlaggebend für die Motivation, eine Hochbegabtenklasse oder -schule zu besuchen. Unterforderung in der Regelklasse und daraus entstehende Langeweile scheinen das Hauptmotiv für den Wechsel zu sein. Aber auch Ausgrenzungserfahrungen und Probleme im sozialen Kontext der Schule sind Beweggründe für die Bewerbung um Aufnahme in eine besondere Klasse oder Schule. Die Ausleseverfahren erleben die Kinder sehr unterschiedlich. Auffällig erscheint die mangelnde Transparenz hinsichtlich der Verfahren, die den Jungen und Mädchen seitens der Lehrer, Eltern und Psychologen vermittelt wird. Verbunden mit der Tatsache, dass das Thema »Hochbegabung« oftmals bewusst vermieden und von den Kindern ferngehalten wird, gestaltet sich die Übernahme des Labels »hochbegabt« nicht selten problematisch. Relativierungstendenzen, aber auch die völlige Ablehnung des Labels sind erkennbare Folgen.

Die subjektiven Einschätzungen des Besuchs einer Begabtenklasse oder -schule sind eng verbunden mit den vorangegangenen Schulerfahrungen. Kinder, die bislang unter großer Langeweile gelitten haben, empfinden das schnellere Lerntempo, bei dem auf gleichförmige Wiederholungen verzichtet wird, als Bereicherung. Hingegen bewerten Schülerinnen und Schüler, die in ihrer vorherigen Schule mit dem Unterrichtstempo und -inhalt gut zurecht kamen, das angesetzte Leistungsniveau in der Hochbegabtenklasse als sehr hoch, zum Teil sogar als ungerecht.

Erlebte Ausgrenzungserfahrungen führen bei den Kindern häufig zu dem Wunsch, ein Dazugehörigkeitsgefühl zu erleben, welches sie in der Hochbegabtenklasse oder -schule zu finden hoffen oder tatsächlich finden. Probleme und Differenzen in der neuen Klasse werden vornehmlich von den Jungen und Mädchen erläutert, die in ihrer vorherigen Schule laut ihrer Erzählungen gut integriert waren und keine negativen Ausgrenzungssituationen erlebt haben (HOYER 2010, 124).

In der (Hoch-)Begabungsforschung wurde den subjektiven Einschätzungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler bislang wenig Raum gegeben. Das Forschungsprojekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler« liefert einen wichtigen Beitrag hierzu. Wie unterschiedlich die Kinder ihren Besuch in einer Hochbegabtenklasse einschätzen und welche Faktoren diese Beurteilungen beeinflussen, zeigt, wie heterogen die Gruppe der hochbegabten Kinder ist. Ziel der Forschung muss es daher sein, weitere Erfahrungen aus den Hochbegabtenklassen, sei es seitens der Kinder, der Eltern oder der Lehrkräfte zu untersuchen, um die Erkenntnisse nicht zuletzt für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzubereiten. Für eine adäquate und differenzierte Begabungs- und Begabtenförderung aller Kinder zu sorgen, sollte als Aufgabe und Leitziel von Bildungseinrichtungen und deren Akteuren verstanden werden.

DIE AUTORIN

SARA WIDMANN promoviert nach einem Lehramtsstudium für Grund- und Hauptschulen am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Thema der Dissertation: Transitionen Hochbegabter – Die sozio-emotionale Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.

LITERATUR

FREEMAN, J. (2010): Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte:

Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In: Rost, D. (Hrsg.): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxmann, S. 85–124.

FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

FROMMER, J. (2007): Psychoanalyse und qualitative Sozialforschung in Konvergenz: Gibt es Möglichkeiten, voneinander zu lernen? In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 61, S. 781–803.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2004): Transitionen. Weinheim: Beltz.

HOYER, T. (2010): »Anders sind wir eigentlich nicht« – oder doch? Schüler/innen in Hochbegabtenklassen – eine Risikogruppe? In: Zeitschrift für Gruppentherapie und Gruppendynamik 46, Heft 2, S. 110–127.

HOYER, T. (2012): Außer Rand und Band. Ein Fall von Gruppenregression unter Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung 12, Heft 1, S. 38–48.

KOOP, C./STEENBUCK, O. (2010) (HRSRG.): Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 1. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung (auch online unter www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=436, Abruf 15.6.2014).

WEIGAND, G. (2014): »Da war ich auch sofort viel mehr integriert!« Separation, Integration und Inklusion aus der Perspektive begabungsbiographischer Erfahrungen. In: Hoyer, T./Haubl, R./Weigand, G. (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Weinheim: Beltz, S. 56–86.