

Pauly, Claudia [Hrsg.]

## Was ist fair? Begabungsgerechtigkeit auf dem Prüfstand

Frankfurt am Main : Karg-Stiftung 2025, 73 S.



Quellenangabe/ Reference:

Pauly, Claudia [Hrsg.]: Was ist fair? Begabungsgerechtigkeit auf dem Prüfstand. Frankfurt am Main : Karg-Stiftung 2025, 73 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339721 - DOI: 10.25656/01:33972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339721>

<https://doi.org/10.25656/01:33972>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Claudia Pauly (Hrsg.)

# Was ist fair?

Begabungsgerechtigkeit  
auf dem Prüfstand

Open Access

KARG  
STIFTUNG 

Claudia Pauly (Hg.)

Was ist fair?

Begabungsgerechtigkeit auf dem Prüfstand

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>

Dieser Sammelband sowie die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere Texte, Bilder und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung/Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch die Herausgeberin. Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere generativen KI-Systemen, verwendet werden. Die Nutzung der Inhalte für Text- und Data-Mining ist ausdrücklich vorbehalten und daher untersagt.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist unter der nachfolgenden Creative Commons Lizenz veröffentlicht:  
CC BY-ND 4.0 International | <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

1. Auflage, Frankfurt am Main

© 2025, Karg-Stiftung, Niddastr. 35, 60329 Frankfurt am Main

[www.karg-stiftung.de](http://www.karg-stiftung.de) | [www.fachportal-hochbegabung.de](http://www.fachportal-hochbegabung.de)

Verantwortlich: Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

Redaktion: Karg Fachmedien (Franca Zimmermann, Anja Gjaldbaek, Linde Storm)

Redaktion des Online-Blogs: Karg Fachmedien (Anja Gjaldbaek, Franca Zimmermann)

Satz: ffj Büro für Typografie und Gestaltung, Offenbach, [www.ffj-design.de](http://www.ffj-design.de)

Coverabbildung: Carsten Kahl, [www.ck-graphics.com](http://www.ck-graphics.com)

URL: <https://doi.org/10.25656/01:33972>

# Inhalt

Vorwort .....	5
Begabungsgerechtigkeit wagen. Oder: Wie das Bildungssystem fairer wird. .... <i>Ingmar Ahl</i>	7
Verborgenes Potenzial: Herausforderungen hochbegabter Kinder und Jugendlicher in einkommensarmen Familien .....	12
<i>Nadine Seddig</i>	
Der Einfluss von Adultismus auf die Begabungsentfaltung. ....	16
<i>Gesa Hartenbach</i>	
Stress als Dämpfer für die kognitive Entwicklung und die Entfaltung von Begabung . . .	21
<i>Wiebke Evers</i>	
Hochbegabte Kinder sind nicht wie Raketen .....	28
<i>Saskia Niechzial und Claudia Pauly</i>	
Wie wir Begabte besser finden können. ....	35
<i>Tanja G. Baudson</i>	
Netzwerken im Sozialraum ist Begabungsförderung .....	41
<i>Simone Welzien und Angelina Haupt</i>	
Gerecht verteilt? Gedanken zur psychotherapeutischen Versorgung von Kindern und Jugendlichen .....	48
<i>Kathrin Schmitt</i>	
Schulentwicklung als Motor für mehr Begabungsgerechtigkeit .....	53
<i>Nicole Miceli</i>	
Wenn der Kopf schneller ist als die Hand – ein Interview über Hochbegabung, LRS und mehr .....	58
<i>Oskar und Claudia Pauly</i>	
Die Herkunft entscheidet zu oft über die Chancen .....	64
<i>Christine Koop</i>	
It's beginning to look a lot like fairness .....	70
<i>Claudia Pauly</i>	

## Vorwort

„Unfair!“, ruft der Erstklässler, als ihm die Drittklässlerin im Spiel den Ball abluchst. Unfair – oder einfach Pausenhof-Kicken? Aber man könnte doch auch ein bisschen Rücksicht nehmen. Andererseits: Das hier ist Fußball, da gelten klare Regeln. Und auf dem Platz sind alle gleich. Oder?

Was bereits beim Dribbeln in der Pause Fragen aufwirft, wird auf dem gesellschaftlichen Spielfeld noch komplizierter. Wir bewegen uns im Bemühen um Fairness und Gerechtigkeit zwischen Regeln, Gesetzen, ethischen Prinzipien, moralischem Empfinden und persönlichen Bedürfnissen und versuchen, das Beste daraus zu machen. Das ist nicht immer einfach – für Kinder, obwohl Studien ihnen ein grundlegendes moralisches Empfinden noch vor dem Spracherwerb bescheinigen, aber auch für Erwachsene. Bei den Kleinen überlagert die Lust auf den Keks nicht selten die Intention fürs gerechte Teilen.<sup>1</sup> Bei den Großen ist es meist komplizierter (manchmal aber auch nicht).

In jedem Fall klafft zwischen dem Ideal von Gerechtigkeit und der Realität oft eine Lücke, und dabei macht unser Bildungssystem keine Ausnahme. Kein Wunder: Es ist tief verwoben mit gesellschaftlichen Strukturen, kulturellen Kontexten und menschlichem Handeln. Und das ist gut so, es bedeutet aber auch: Alles, was wir als Gesellschaft erfahren – Chancen, Schwierigkeiten, Ungleichheiten – schlägt sich in ihm nieder.

Das Bildungssystem ist aber bei Weitem nicht nur Empfänger. Es kann auch eigene Impulse setzen und damit Gerechtigkeit befördern: durch kluge Strukturen, reflektierte Praxis und vor allem durch engagierte Menschen. Gerade jetzt, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Spannungen und politischer Polarisierung, ist dies nicht nur eine Option – es ist demokratische Notwendigkeit. Denn ein gerechtes, inklusiv verstandenes und damit begabungsgerechtes Bildungssystem ist ein Wellenbrecher für die Demokratie. John Deweys Feststellung bleibt aktuell: Eine stabile Demokratie ist angewiesen auf die Potenzialentfaltung aller, insbesondere der Kinder und Jugendlichen.<sup>2</sup> Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit sind deshalb gesamtgesellschaftliche Themen, bei denen der Blick nicht nur auf die Schule gerichtet werden muss, sondern überall dorthin, wo junge Menschen aufwachsen, leben und lernen.

Aus diesem Grund haben wir uns in der Karg-Stiftung zusammen mit weiteren Expert:innen im Jahr 2024 in unserem Blog „Begabungsgerechtigkeit auf dem Prüfstand“ mit der Frage beschäftigt: Was bedeutet Begabungsgerechtigkeit in verschiedenen Kontexten? Dabei lag unser Fokus vor allem auf den besonders begabten Kindern und Jugendlichen. Denn gerade sie geraten beim Thema Gerechtigkeit oft aus dem Blick, zum Beispiel, weil anderes wichtiger erscheint oder wegen eines vermeintlichen Matthäus-Effekts („Wer hat,

dem wird gegeben.“). Doch auch Hochbegabte brauchen Aufmerksamkeit – nicht auf Kosten anderer, sondern zum Nutzen aller. Warum das so ist und wo sich Stellschrauben für mehr Begabungsgerechtigkeit finden lassen, haben wir in den Beiträgen dieses Sammelbandes aufgeschlüsselt.

Wir wünschen Ihnen viel Freude damit.



Dr. Claudia Pauly

1 Nikitin, J. (o. J.): Denken Kleinkinder fair? URL: <https://www.psychologie.uzh.ch/de/bereiche/dev/lifespan/erleben/berichte/fairness.html> (Abrufdatum: 22.07.2025).

2 Weigand, G.(2021): Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (2021): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 46–64.

## Begabungsgerechtigkeit wagen. Oder: Wie das Bildungssystem fairer wird

Was ist Begabungsgerechtigkeit? Dieser Blogbeitrag versucht eine Definition und geht den Dimensionen von Begabungsgerechtigkeit im Bildungssystem nach – in Bezug auf alle Kinder und Jugendlichen.

### **Begabungsgerechtigkeit? Eine Irritation**

Begabungsgerechtigkeit? Was soll denn das jetzt schon wieder sein? Noch eine Gruppe, die dies und das für sich verlangt und das mit unfairer Behandlung, mit aktiver Benachteiligung, eben Ungerechtigkeiten begründet? Und dann auch noch die Hochbegabten? Die sind doch eh' schon im Vorteil wegen ihrer Begabung! Und solange es noch einen wirklich Benachteiligten gibt, sind die Begabten und Hochbegabten erst einmal noch nicht dran. Und schaut euch doch mal die Förderangebote für Hochbegabte an. Findet man da überhaupt Benachteiligte?

So könnte man sich jedenfalls eine – zugegebenermaßen zugespitzte – Reaktion auf die Forderung nach Begabungsgerechtigkeit vorstellen: die stärkere Berücksichtigung Begabter bzw. die Forderung nach einer Verstärkung von Ansätzen der Begabtenförderung im Bildungssystem. Und so fallen tatsächlich Reaktionen auf den Wunsch nach der verbesserten Förderung hoher und sonstiger Begabungen leider immer noch aus. Was also soll Begabungsgerechtigkeit bedeuten? Wie soll sich Begabtenförderung und begabungsgerechte Bildung rechtfertigen? Wie kann man sie begründen und vor allem dazu motivieren, Begabtenförderung auszuprobieren, eben Begabung zu wagen?

### **Begabungsgerechtigkeit? Eine Definition**

Begabungsgerechtigkeit meint zunächst einmal, „dass Menschen unabhängig von den unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen ein Recht darauf haben, entsprechend ihren Potenzialen gefordert und gefördert zu werden, wobei Potenziale und Begabungen breit und dynamisch aufgefasst werden. Werden also Begabungen ganz unterschiedlicher Art unabhängig von der sozialen Herkunft, des Geschlechts, von Gesundheit oder der Ethnizität [...] zugetraut und anerkannt, kann dies ein Schritt in Richtung Begabungsgerechtigkeit sein“ (1).

So weit so gut – und absolut anschlussfähig auf den ersten Blick mit allgemeinen Zielstellungen von Bildung, Bildungsplänen und Bildungsangeboten. Bestmögliche individuelle Förderung auf der *Grundlage der jeweiligen Begabung* – so der Auftrag von Bildung in

vielen Bildungsgesetzgebungen und Bildungsplänen. Als Richtschnur dient dabei die Begabung des einzelnen Kindes – aber nicht mehr verstanden als etwas Determiniertes, Naturwüchsiges oder gar Statisches. Begabung wird hier vielmehr als etwas begriffen, das sich in komplexer Wechselwirkung von Individuum und Umwelt, Voraussetzung und Förderung entwickelt. Begabung bezeichnet damit das (intellektuelle) Fähigkeits- bzw. Leistungspotenzial eines Menschen – das sich unter günstigen Bedingungen bei Individuum und Umwelt in hoher Leistung oder großem Wissen zeigen kann. Begabung meint damit die Möglichkeit zu hoher Leistung, nicht schon die Leistung selbst – so die Summe aller zeitgemäßen Begabungsdefinitionen (2). Sie geht letztlich auf den Pionier der modernen Begabungsförderung und Begabungsforschung William Stern (1871–1938) zurück (3).

### **Begabungsgerechtigkeit? Ein Auftrag aller Bildung**

Eine in diesem Sinne verstandene Begabung kann so zum Dreh- und Angelpunkt aller Bildung erklärt werden. Nach Begabung und Begabten zu suchen, sie zu entfalten und zu entwickeln ist Aufgabe des Einzelnen wie des Systems und kennzeichnet ein gerechtes Bildungssystem. Dabei stehen die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt allen Bildungshandelns. Begabungsförderung und Begabtenförderung sind somit nichts eigens zu Begründendes oder Begründbares, sondern bedeuten *pädagogisches* Handeln an sich. Der erklärte Auftrag im Sinne aller Kinder und Jugendlichen ist genau diese Suche nach den Begabungen und ihre Förderung – unabhängig von Standes-, Klassen- und Schichtzugehörigkeit, unabhängig von Herkunft und Ethnie.

Und selbst für die Pädagoginnen und Pädagogen, die sich lieber nicht an Normativitäten orientieren möchten, ist begabungsgerechte Förderung und Begabungs- und Begabtenförderung eine ziemlich gute Idee: Bildungsentwicklungen in Kita und Schule beinhalten immer auch Herausforderungen, denen sich alle Beteiligten stellen müssen – jedes Kind muss insoweit rechnen, schreiben und lesen lernen. Doch Bildungsbiografien sind besser gestaltbar, wenn sie auf den individuellen Begabungen aufsetzen und von diesen aus individuelle Entwicklungen gestalten. Das wissen aufmerksame Pädagoginnen und Pädagogen aus ihrem Berufsalltag. Ein Wissen, das etwas neudeutsch als Potenzialorientierung bezeichnet wird. Es ist daher nicht nur plausibel, sondern politisch wie pädagogisch zwingend, „die Begabungspotenziale aller jungen Menschen zu entdecken, freizulegen und optimal zu fördern“ – so Victor Müller-Opliger (4). Auf den schon von William Stern in der Weimarer Republik identifizierten Konnex eines demokratischen Bildungssystems von Bildungshandeln und Begabtenförderung wird kaum noch verwiesen. Begabtenförderung ist jedoch ein bildungsdemokratischer Grundwert (4).

### **Begabungsgerechtigkeit? Ein Auftrag zur Suche nach Benachteiligten**

Dass in Maßnahmen der Begabtenförderung Kinder und Jugendliche mit sozialen, kulturellen, geschlechtlichen und individuellen Barrieren unterrepräsentiert sind, sie nicht zu Maßnahmen der Begabtenförderung allokiert, ja von Maßnahmen der Begabtenförderung exkludiert werden, macht nachdenklich (4, 5). Die Begabtenförderung ist damit letztlich

Spiegel der Ungerechtigkeit des Bildungssystems an sich. Auch in ihr erweist sich die hohe Abhängigkeit von sozialer Herkunft, sozioökonomischem Status, Bildungsaspiration und -kultur und Zugang zu höherer Bildung, ja Bildungserfolg überhaupt (6, 7). Dieser Befund spricht aber noch nicht gegen die Begabtenförderung.

Vielmehr muss Begabung, auch hohe Begabung, auch bei Kindern und Jugendlichen mit Barrieren grundsätzlich unterstellt werden. Sie müssen zielgerichtet gesucht, ihre Benachteiligung ausgleichend gefunden und ihr Potenzial gefördert werden. Begabungsgerechtigkeit fordert dann so verstanden auch immer dazu auf, unfairen Ausschluss oder Behandlung von Minderheiten und Bildungsbenachteiligten in der Begabtenförderung selbst zu reflektieren und zu korrigieren. Begabungen ganz unterschiedlicher Art müssen somit unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, Ethnie oder von Gesundheit angenommen, anerkannt und angemessen gefunden und gefördert werden. Auch dies meint selbstverständlich Begabungsgerechtigkeit und zielt auf die mangelnde Gerechtigkeit der Begabtenförderung selbst (5).

### **Begabungsgerechtigkeit? Ein Auftrag, auch Hochbegabte angemessen zu sehen**

Ein faires, auf Begabungen aller vertrauendes Bildungssystem sorgt sich um die gute, bestmögliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen. Und es schließt dabei hochbegabte Kinder und Jugendliche nicht nur nicht aus, sondern vielmehr explizit ein. Gerechtigkeit ist nicht teilbar – und die Aufmerksamkeit für mögliche Ungerechtigkeit muss grundsätzlich bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden sein. Auch im Falle Hochbegabter und in der Begabtenförderung.

Und dabei spielt weniger eine Rolle, dass unsere Gesellschaft das Potenzial Hochbegabter ganz gut gebrauchen oder gar nicht darauf verzichten kann. Allenthalben wird dann auf die Probleme der Zeit: Klimawandel, digitale Revolution, Globalisierung, Demokratiegefährdung, Entsolidarisierung verwiesen. Doch um die etwaige Performanz Hochbegabter hierzu kann es nicht gehen, wenn es um Gerechtigkeit geht. Sie zielt auf jede Einzelne und jeden Einzelnen und ermöglicht ihnen eine angemessene Teilhabe an einer für sie und ihn bestmöglichen Bildung.

Hochbegabung bezeichnet das überdurchschnittliche kognitive Potenzial eines Menschen, welches sich unter günstigen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen in Verbindung mit gezielter Anregung zu herausragenden Leistungen und großem Wissen entwickeln kann. Hochbegabung ist damit nur ein Persönlichkeitsmerkmal von vielen, das den Bildungsgang von Kindern und Jugendlichen bedingen kann. Aber es ist eins mit einer hohen Prospektivität im Hinblick auf Schul- und Lebenserfolg – statistisch gesehen.

Und dennoch gibt es hochbegabte Kinder und Jugendliche, denen es nicht gelingt, ihr hohes intellektuelles Potenzial in Performanz zu übersetzen. Man spricht dabei von „Underachievement“, von sogenannter „Minderleistung“. Ursachen können in mangelnder Motivation, fehlenden Lernstrategien oder auch Unterforderung liegen. Ein Teil des Problems liegt dabei oft im Bildungssystem: Mit Bildungsangeboten, die noch immer an mittleren altersgemäßen Normen orientiert sind, bleiben nicht nur so genannte leistungsschwache Kinder und Jugendliche auf der Strecke, sondern eben auch hochbegabte sowie potenziell

leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Dazu kommt: Auch bei bester Leistung kann Unterforderung vorliegen, optimale Förderung unterbleiben und damit eine ungerechte, unfaire Behandlung Hochbegabter gegeben sein.

Begabungsgerechtigkeit und Begabtenförderung zielt also auf alle Kinder und Jugendlichen ab, auf Kinder und Jugendliche mit Barrieren, sie zielt auf Hochbegabte – gerade an diesen darf sie auf keinen Fall scheitern. Das Bildungssystem muss daher mehr Begabung, auch Hochbegabung wagen!

Was bedeuten Gerechtigkeit und Fairness eigentlich im Kontext von Begabungsentfaltung und Bildung? Warum spielen sie in der Unterstützung begabter Kinder und Jugendlicher eine wichtige Rolle? Wer wird in der Begabtenförderung oft übersehen? Und was können Kitas, Schulen und Beratungsstellen tun, um das zu ändern? Wie können Hochbegabte im Bildungssystem angemessen vorkommen? Zu diesen und weiteren Fragen liefern die Autorinnen und Autoren dieses Blogs über das Jahr 2024 hinweg spannende Überlegungen aus Wissenschaft und Praxis.

## Was sagen Kinder dazu?

Ich finde es gerecht, dass in Deutschland alle Kinder zur Schule gehen. Wenn ich allein zu Hause lerne, fühlt es sich für mich so an, als müsste ich als Einziger in der Klasse eine Aufgabe bearbeiten.

*Johannes, 10 Jahre*

## Quellen

- 1 Kiso, C./Lagies, J. (2019): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- 2 International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) (Hrsg.) (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- 3 Heinemann, R. (2023): Die Begabungsforschung von William Stern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- 4 Müller-Opliger, V. (2021): Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Opliger, V./Weigand, G. (Hrsg.) (2021): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 32–46.
- 5 Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Springer VS.
- 6 Brenner, P. J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- 7 Baader, M. S./Freytag, T. (2017): Bildung und Ungerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



### Dr. Ingmar Ahl

Als Vorstand Zweckerfüllung ist Dr. Ingmar Ahl für die Verwirklichung des Stiftungszwecks und die Projektarbeit der Karg-Stiftung zuständig. Der Bildungshistoriker war nach Stationen in Universität, Wissenschaft, Verlag und Politik bis 2007 als Bereichsleiter Förderung und Programmleiter Wissenschaft für die ZEIT-Stiftung in Hamburg tätig. Er ist Beiratsmitglied im Bundesverband Deutscher Stiftungen, stv. Vorsitzender der Konferenz der Arbeitskreisleitungen sowie seit 2020 Leiter des Arbeitskreises Bildung.

## Verborgenes Potenzial: Herausforderungen hochbegabter Kinder und Jugendlicher in einkommensarmen Familien

Hochbegabte Kinder in einkommensarmen Familien stehen vor besonderen Herausforderungen. Oft können sie ihre Begabungen nicht entfalten, weil ihre Eltern sich kostenpflichtige Bildungsangebote nicht leisten können.

### **Einkommensarmut in der Familie und Begabungsentfaltung**

Einkommensarmut stellt eine der größten Herausforderungen unserer Gesellschaft dar und betrifft auch viele Kinder und Jugendliche, insbesondere wenn sie in Mehrkindfamilien oder bei alleinerziehenden Elternteilen aufwachsen. Doch gerade in dieser Altersgruppe schlummern oft große Begabungen und Potenziale, die es zu fördern gilt. Wie können wir ihnen als Gesellschaft helfen, ihre Talente zu entdecken und zu entfalten? Die Bildungsinstitutionen Kita und Schule spielen dabei eine entscheidende Rolle, da junge Menschen hier viel Zeit verbringen.

In diesem Blogbeitrag werden wir uns damit auseinandersetzen, was dazu beitragen kann, dass hochbegabte Kinder aus einkommensarmen Familien ihr volles Potenzial ausschöpfen können. Dabei geht es nicht nur um die Förderung von Bildungschancen, sondern vor allem auch um den gerechten Zugang zu Bildungsangeboten, die eine Teilhabe ermöglichen. Denn immer noch kosten diese zusätzliches Geld, das von manchen Familien einfach nicht aufgebracht werden kann. Eine ganzheitliche Unterstützung durch staatliche Institutionen ist hierbei ebenso wichtig wie eine Sensibilisierung der Gesellschaft für das Thema Einkommensarmut und deren Auswirkungen auf begabte Kinder.

### **Leona und die Liebe zur Kunst**

Schauen wir uns zunächst das Fallbeispiel von Leona an, um die Thematik besser zu verstehen. Leona ist fünf Jahre alt und wurde auf Anraten der Kita bereits als hochbegabt getestet. Sie besucht eine Kita im ländlichen Raum in Deutschland. Leona hat ein ausgeprägtes Interesse an Kunst und Geschichte – sie liebt es zu malen und möchte so viel wie möglich über Kunst in verschiedenen Zeitepochen erfahren. Die Kita plant einen Ausflug in ein Kunstmuseum der nächstgrößeren Stadt, der für alle Kinder eine spannende Möglichkeit darstellen soll, mehr über die Welt um sie herum zu lernen. Sie müssen mit der Bahn dorthin fahren – was für eine aufregende Unternehmung für die Kinder. Dafür wird

von allen Eltern eine Kostenbeteiligung von 8 Euro erhoben. Leona kann allerdings an solchen Aktivitäten nicht teilnehmen. Ihre Eltern arbeiten zwar beide, verdienen aber nur sehr wenig Geld. Die Familie hat Schwierigkeiten, die grundlegenden Bedürfnisse zu decken und kann daher erst recht keine zusätzlichen Ausgaben für solche Bildungsangebote oder gar Hobbies tätigen. Trotzdem ist die Scham zu groß, die Kita um Unterstützung zu bitten. So denken sich die Eltern eine Ausrede aus, damit Leona nicht teilnehmen muss. Leona, die ihre Enttäuschung über das Fehlen solcher Erfahrungen noch nicht äußern kann, leidet still unter der Unmöglichkeit, ihre Leidenschaft zu vertiefen und an dem Gruppenerlebnis teilhaben zu können.

Die finanzielle Belastungssituation setzt sich auch in der Schule fort. Die Schule bietet eine Digitalwerkstatt an, die den Schüler:innen die Möglichkeit gibt, ihre technischen Fähigkeiten zu entwickeln. Leona, die ein besonderes Interesse an der digitalen Welt zeigt, kann jedoch nicht teilnehmen, da die Extra-Teilnahmegebühren für ihre Familie unbezahlbar sind. Sowohl Leona als auch ihre Eltern schämen sich, dies in der Schule zu offenbaren. Leona fühlt sich von einer Welt der Möglichkeiten ausgeschlossen, die für ihre Altersgenoss:innen selbstverständlich zu sein scheint.

### **Einkommensarmut und Begabungen – was heißt das konkret?**

Das Fallbeispiel von Leona zeigt eindrücklich, warum Kinder aus einkommensarmen Familien nicht immer teilhaben können und wie sie darunter leiden. Diese Teilhabe ist jedoch die Grundvoraussetzung dafür, dass Kinder ihre Begabungen entfalten und Wissen vertiefen können. Grundsätzlich bezeichnet „Armut“ eine Situation, in der Menschen über unzureichende materielle Ressourcen verfügen. Armut bedeutet aber noch viel mehr. Sie ist ein komplexes Phänomen und hat auch Auswirkungen auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Ein Mangel an Bildungs- oder Freizeitangeboten sowie ein Mehr an psychosozialen Belastungen – wie bei Leona, die still unter mangelnder Teilhabe leidet – können sich negativ auf die Potenzialentfaltung auswirken. Es ist daher wichtig und auch die Pflicht von Bildungsinstitutionen, Politik und Gesellschaft, dass Maßnahmen ergriffen werden, um allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bildungschancen und Freizeitmöglichkeiten zu eröffnen. Durch gezielte Förderung ihrer Begabungen können diese Kinder ihre Talente entfalten und ihre Zukunft selbstbestimmter gestalten. Eine ganzheitliche Unterstützung durch staatliche Initiativen sowie eine Sensibilisierung der Gesellschaft für das Thema Armut sind hierbei unerlässlich. Nur so kann ein gerechter Bildungszugang für alle Kinder gewährleistet werden – unabhängig vom Einkommen der Eltern.

### **Bildungsangebote in Kitas und Schulen dürfen nichts kosten!**

Das Fallbeispiel von Leona verdeutlicht, dass hochbegabte Kinder aus einkommensarmen Familien oft von früher Kindheit an von grundlegenden Bildungserfahrungen ausgeschlossen sein können. Es ist von entscheidender Bedeutung, die Barrieren für hochbegabte Kinder zu erkennen und aktiv nach Lösungen zu suchen. Denn oft fehlen Eltern, ganz be-

sonders alleinerziehenden Elternteilen, die finanziellen Mittel, um an teuren Nachhilfestunden, innerschulischen Bildungsangeboten oder außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen.

Schulen und Kindertageseinrichtungen können hier von Beginn an einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie gezielt auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eingehen und ihnen Unterstützung zukommen lassen. So sollte darauf geachtet werden, dass zusätzliche Bildungsangebote für Familien keine zusätzlichen Kosten verursachen. Hier kann ein Förderverein die richtige Lösung sein oder auch die Förderung durch gemeinnützige Organisationen für bestimmte Bildungsangebote. Ein sensibler Umgang mit und ein aufmerksamer Blick auf Familien ist dabei wichtig, um Scham und Stigmatisierung zu vermeiden.

### **Ganzheitliche Unterstützung ist notwendig**

„Es bedarf eines ganzen Dorfes, um ein Kind großzuziehen.“ Oft wird dieses afrikanische Sprichwort zitiert und es bleibt aktuell. Denn es gibt viel zu tun, damit Kinder teilhaben können. Es bedarf einer ganzheitlichen Unterstützung durch staatliche Initiativen und Organisationen sowie der Sensibilisierung der Gesellschaft für das Thema „Armut“ und ihrer Auswirkungen auf begabte Kinder. Es darf nicht vergessen werden, dass Armut ein komplexes Phänomen ist, das nicht allein durch individuelle Maßnahmen gelöst werden kann. Zwar wäre Leona geholfen, wenn die Kita oder die Schule die Kosten der Bildungsangebote übernehmen würde. In einer weiterführenden Schule stünde sie vermutlich wieder vor dem Problem, dass sie Angebote nicht wahrnehmen kann. Hier liegen strukturelle Probleme vor. Daher ist eine umfassende gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Armut, Bildung und Begabungsentfaltung unerlässlich: um allen Kindern und Jugendlichen gleiche Chancen zu ermöglichen und ihnen die Möglichkeit für eine vollständige Entfaltung ihres Potenzials zu geben.

### Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?

Fair ist, wenn alle gerecht behandelt werden. Ressourcen, Chancen und Belohnungen sollten auf eine gerechte Weise verteilt werden. Fairness hat daher viel damit zu tun, wie die Menschen miteinander umgehen und warum sie wie handeln. Fair ist auch, wenn Menschen in angemessener Weise behandelt werden.

*Dr. Nadine Seddig*

### Was sagen Kinder dazu?

Ich finde es gemein, wenn Kinder einfach nicht mitgehen können, nur weil die Eltern kein Geld dafür übrig haben. Die tun mir leid und denen ist das bestimmt auch peinlich, in der Schule zu fragen, ob die das bezahlen können.

*Lucia, 9 Jahre*

## Zum Weiterlesen

Funcke, A./Menne, S. (2023): Factsheet: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland> (Abrufdatum: 22.07.2025)

Althaus, N./Andresen, S. (2023): Teilhabe und Beteiligung neu denken. Kinder und Jugendliche sprechen mit! Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/teilhabe-und-beteiligung-neu-denken-kinder-und-jugendliche-sprechen-mit> (Abrufdatum: 22.07.2025)

Volf, I. (2023): Armutssensibles Handeln in Kindertagesstätten. URL: [https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/ZuSi-Armutssensibles\\_Handeln\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/ZuSi-Armutssensibles_Handeln_in_Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abrufdatum: 22.07.2025)



### Dr. Nadine Seddig

ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als Leiterin „Programme und Fördermanagement“ der DFL Stiftung. Dort beschäftigt sie sich mit Fragen zum gesunden und aktiven Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie dem gesellschaftlichen Miteinander und der Rolle des Sports. Ihre Expertise liegt im Bereich Bildung, Kinder- und Jugendrechte sowie soziale Ungleichheit.

## Der Einfluss von Adultismus auf die Begabungsentfaltung

„Dafür bist du noch zu klein!“ oder „Um über den Tod nachzudenken, bist du noch zu jung“ sind Sätze, die Erwachsene zu Kindern sagen. Oft denken Erwachsene aufgrund ihres Alters, dass sie wissen, was für Kinder am besten ist. Aber nur weil eine Person erwachsen ist, heißt es nicht automatisch, dass sie kompetenter und klüger ist. Wann aber sprechen wir genau von Adultismus? Und wann verhindert adultistisches Verhalten, dass Kinder ihre Begabungen entfalten können? Mit diesen und anderen Fragen befasst sich dieser Blogbeitrag.

### Was ist Adultismus?

Unter dem Begriff Adultismus wird das ungleiche Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen verstanden. Aufgrund des geringeren Alters eines Kindes werden ihm bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, wie beispielsweise trotzig, niedlich, unreif oder nicht vertrauenswürdig zu sein. Viele Erwachsene gehen aufgrund ihres Alters davon aus, mehr zu wissen als Kinder (1).

Adultismus kann ein Hintergrund für Diskriminierung sein. Oft ist es die erste Diskriminierungsform, mit der höchstwahrscheinlich jeder Mensch in seinem Leben Erfahrung machen wird – ungeachtet der sozialen Herkunft, des Aussehens oder Geschlechts (1). Außerdem ist es die einzige Diskriminierungsform, die meist alle Erwachsene bereits erlebt haben, gleichzeitig aber auch oft selbst gegenüber Kindern ausüben.

### Ein Fallbeispiel

Wir schauen auf ein Fallbeispiel, um zu veranschaulichen, was Adultismus genau bedeutet und in welchen Kontexten das Phänomen auftritt.

Noa ist vier Jahre alt und besucht seit einem Jahr den städtischen Kindergarten. Sie zeigt besonders großes Interesse an Büchern und Geschichten. Ihre Lieblingsbeschäftigungen in der Kita sind Vorlesen, Bücher anschauen und eigene Geschichten erzählen. Noa möchte unbedingt alle Bücher aus der Kita selbst lesen und beginnt daher damit, sich einzelne Wörter selbst beizubringen. Sie fragt ihre pädagogische Fachkraft Frau Schmitt, ob sie sie beim Lesenlernen unterstützen kann.

## Was ist adultistisches Verhalten?

Adultistisches Verhalten kann in den unterschiedlichsten Situationen sichtbar werden. Oftmals geschieht es unbewusst, dass sich Erwachsene gegenüber Kindern adultistisch verhalten. Erwachsene meinen aufgrund ihres Alters zu wissen, was für Kinder das Beste sei, und bestimmen mit diesem Hintergedanken über sie (4). Das wäre beispielsweise der Fall, wenn Frau Schmitt Noa mit dem Lesenlernen auf die Schule vertröstet, weil sie denkt, das Beste für das Kind sei es, in der Kita noch zu spielen.

Auch das Unterbrechen von Kindern, wenn sie in ein Spiel oder Experiment vertieft sind, zum Beispiel weil es Essen gibt, ist adultistisches Verhalten. Dies wird oftmals nicht vorsätzlich begangen, sondern lässt sich unter anderem durch institutionelle Strukturen erklären. Auch Eltern verhalten sich gegenüber ihren Kindern adultistisch, wenn sie beispielsweise festlegen, welche Kleidung ihr Kind heute trägt (1). In extremen Fällen kann Adultismus sogar in Form von körperlicher Gewalt, Bestrafung und Beschimpfung auftreten (1).

In Bildungseinrichtungen sowie in der Familie passiert es häufig, dass unter Zeitdruck gehandelt und die Meinung der Kinder unbewusst übergangen wird. Es gibt Situationen, in denen es sinnvoll ist, wenn Erwachsene Entscheidungen für Kinder treffen, um sie beispielsweise vor real existierenden Gefahren zu schützen. Allerdings müssen und können Kinder durch das aktive Besprechen von Entscheidungen gut in einen ernst gemeinten Meinungsaustausch miteinbezogen werden (4).

## Welches erwachsene Verhalten führt dazu, dass Kinder ihre Begabungen nicht entfalten können?

Widerstand oder sogar Ablehnung von Erwachsenen gegenüber Kindern kann dazu führen, dass Kinder ihre Begabungen nicht entfalten können. Es gibt Kinder, die in der Schule eigene kreative und eventuell ungewöhnliche Arbeitsweisen nutzen, um beispielsweise eine zunächst simpel erscheinende Matheaufgabe „kompliziert“ zu lösen. Bei Lehrkräften oder Eltern kann das zu Verwirrung führen. Sie lehnen die unbekannte Arbeitsweise ab und wollen dem Kind den Rechenweg durch ihre Methoden erleichtern, ohne zu versuchen, den Lösungsansatz des Kindes nachzuvollziehen. Doch ein solches Verhalten kann negative Auswirkungen auf die Leistungsmotivation und das kindliche Selbstbild haben (1).

Oft bremsen Erwachsene besonders interessierte Kinder aus und vertrösten sie auf einen späteren Zeitpunkt. Das kann auch bei Noa passieren, wenn Frau Schmitt sie auf die Schule verweist und sagt: „Das lernen wir hier noch nicht, das lernt ihr erst in der Schule.“ Eine mögliche Folge kann sein, dass sich ihre Lernfreude verringert und es zu einer dauerhaften Unterforderung kommt.

Wenn Erwachsene mit einer adultistischen und vorurteilsbehafteten Perspektive auf Kinder blicken, kann ihre Begabungsentfaltung gefährdet werden (1). Für Kinder mit Migrationshintergrund kann das bedeuten, dass ihnen Begabungen weniger zugetraut werden, beispielsweise aufgrund fehlender Deutschkenntnisse. Auch Kinder aus sozial schwachen Familien können betroffen sein. Ein weiteres gängiges Vorurteil ist, dass Jungen häufiger hochbegabt seien als Mädchen. Fakt ist aber: Mädchen werden einfach nur seltener er-

kannt, da sie sich oftmals besser (an soziale Situationen) anpassen und so ihre Begabungen „verstecken“.

Weitere erwachsene Verhaltensweisen, die dazu führen können, dass Kinder ihre Begabungen nicht entfalten können, sind:

- hohe Erwartungen und damit verbundener Leistungsdruck auf die Kinder
- keine konsequente Förderung und damit fehlende Lern- und Übungsgelegenheiten (3)

### **Mögliche Folgen von adultistischem Verhalten**

Genauso vielfältig wie die Erscheinungsformen adultistischen Verhaltens sind auch die möglichen Folgen:

Zunächst suggeriert das ungleiche Machtverhältnis ein hierarchisches Gefälle mit einem Unten und einem erstrebenswerteren Oben. Dieses ungleiche Machtverhältnis muss nicht zwingend zwischen Erwachsenen und Kindern herrschen, sondern kann auch zwischen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Alter vorkommen (2).

Durch Erfahrungen mit adultistischem Verhalten erleben Kinder zudem, dass sie und ihre Meinung nicht ernst genommen werden. Wenn solche Situationen vermehrt auftreten, werden die Erfahrungen möglicherweise verinnerlicht und die Kinder sind dann tatsächlich davon überzeugt, dass Erwachsene Dinge besser wissen und entscheiden sollten. Es wird von einem „verinnerlichten Adulthood“ gesprochen (1).

Kinder könnten daraus folgern, dass Erwachsene sie bevormunden dürfen, weil sie über mehr Wissen und Macht verfügen. Reaktionen können sich in unterschiedlichen Verhaltensweisen äußern:

- passives Verhalten
- aggressives Verhalten
- schwankendes Verhalten
- Generalisierung von negativen Abwertungen auf die ganze Person
- geringes Selbstwertgefühl
- fehlendes Selbstvertrauen (1)

Auf Noa und ihr Bedürfnis Lesen zu lernen bezogen, kann es passieren, dass Noa ihren Spaß an Büchern und Geschichten verliert. Sie könnte das Gefühl bekommen, dass sie noch nichts für sie und ihr Wunsch lesen zu lernen sei albern und unpassend. Ihr Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeit auf die eigenen Bedürfnisse zu hören, könnten darunter leiden. Außerdem könnte es passieren, dass sie sich in der Kita passiv verhält und als Folge ihren Lieblingsbeschäftigungen gar nicht mehr nachgeht.

### **Adulthood reflektieren und in Institutionen handeln**

Der erste Schritt, um eine adultismuskritische Haltung zu entwickeln, ist, Adulthood als solchen zu erkennen und auch zu benennen. Es ist notwendig, sich mit Vorurteilen gegen-

über Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Gesellschaftliche Normen, Werte und Regeln müssen hinterfragt und gegebenenfalls neu definiert werden. Wenn Erwachsene selbst ihre adultistischen Verhaltensweisen erkennen, können sie ihre Verhaltens- und Handlungsweisen konstruktiv beenden und neu ausrichten, wenn es die Situation erlaubt (1).

Um Adultismus im Alltag entgegenzuwirken, muss bewusst Macht abgegeben werden. Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Partizipation und auf Achtung ihrer Meinung. Sie müssen bei Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, mitwirken dürfen. Dabei ist es bedeutend, dass die Beteiligung ernst gemeint ist. Die Kinder und Jugendlichen müssen merken, dass sie mit ihrem Handeln und ihrer Meinung aktiv etwas bewirken können (1, 2). Dadurch werden neue Perspektiven und Möglichkeiten eröffnet sowie Hierarchien verschoben. Ein Beispiel aus der Praxis ist das Kinderparlament. Dort können Kinder beispielsweise innerhalb ihrer Nachmittagsbetreuung über Themen, die sie selbst betreffen, diskutieren, abstimmen und bestimmen. Damit eine echte Partizipation gewährleistet ist, müssen die Beschlüsse des Kinderparlaments im Betreuungsalltag beachtet und integriert bzw. eingeführt werden.

### **Was trägt dazu bei, dass Kinder ihre Begabungen entfalten können?**

Damit Kinder ihre Begabungen und Potenziale entfalten können, ist es wichtig, ihre Bedürfnisse zu beachten und sie sowohl mit ihrem Ärger als auch ihren Wünschen wahr- und ernst zu nehmen. Nicht alle Rahmenbedingungen lassen es zu, dass jedes individuelle Bedürfnis erfüllt werden kann. Wichtig ist, dass die Kinder trotzdem lernen bzw. die Erfahrung machen, dass ihre Meinung und sie als Person zählen (1).

Um adultistisches Verhalten in Bezug auf Begabungsentfaltung zu verhindern, müssen Erwachsene es lernen zuzulassen, wenn Kinder mehr wissen als sie. Insbesondere hochbegabte Kinder verfügen über eine große Spannbreite an Wissen. Es ist absolut in Ordnung und auch normal, dass Erwachsene in diesem Fall nicht immer mithalten können, und sie müssen es auch nicht. Es kann als Chance gesehen werden, Neues zu lernen. Nur weil eine Person erwachsen ist, heißt dies nicht automatisch, dass sie kompetenter und klüger ist. Auch Erwachsene lernen immer noch dazu, denn wir Menschen lernen ein Leben lang (1). Wichtig ist es außerdem, hochbegabte Kinder als heterogene und diverse Gruppe wahrzunehmen und die eigenen Vorurteile und Einstellungen gegenüber Hochbegabung zu reflektieren.

### **Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?**

Für mich bedeutet faires Handeln, dass nicht alle Menschen gleich behandelt werden, sondern gleichwertig. Dabei ist es entscheidend, die individuellen Bedürfnisse zu beachten und diese zu erfüllen. Fair ist demnach, wenn jede und jeder bekommt, was sie oder er individuell benötigt. Dabei spielen Gerechtigkeit und Ehrlichkeit eine große Rolle ebenso wie die moralischen Werte, an die wir glauben.

*Gesa Hartenbach*

## Was sagen Kinder dazu?

Im Sport bedeutet Fairness für mich, dass man die Gegenspieler respektiert und niemandem schaden möchte.

*Theo, 16 Jahre*

## Quellen

1 Richter, S. (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. URL: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richter\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf) (Abrufdatum: 22.07.2025)

2 Steinke, A. (o. J.): Adultismus. Wie können adultistische Strukturen in der Kindertagesbetreuung erkannt und reflektiert werden? URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=952:adultismus&catid=0> (Abrufdatum: 22.07.2025)

3 Liebel, M./Meade, P. (2023): Schule ohne Adultismus? Die Macht über Kinder herausfordern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

4 Richter, S. (2018): Dafür bist du noch zu jung! Adultismus, eine Diskriminierungsform, die wir alle kennen. Aachen: Bergmoser + Höller.



### Gesa Hartenbach

hat ihr Erstes Staatsexamen absolviert und ist angehende Grundschullehrerin für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Bis Februar 2025 war sie bei der Karg-Stiftung als studentische Mitarbeiterin tätig und hat viel im Bereich frühkindliche Bildung gearbeitet.

## Stress als Dämpfer für die kognitive Entwicklung und die Entfaltung von Begabung

Stress beeinträchtigt nicht nur unser Wohlbefinden, sondern auch unsere Lern- und Gedächtnisprozesse. Wird Stress zum Dauerzustand, kann er dazu führen, dass Kinder und Jugendliche ihre intellektuellen Potenziale nicht entwickeln können.

### Was ist Stress und wie entsteht er?

Wenn uns Ereignisse in unseren Fähigkeiten sehr beanspruchen oder überfordern, erleben wir das als Stress (1, 2). Stress ist allgegenwärtig und nicht nur den Erwachsenen vorbehalten. Auch Kinder und Jugendliche werden in Schule, Familie und Freizeit mit Situationen konfrontiert, die Stress erzeugen können.

Was wir als stressig wahrnehmen, ist dabei höchst individuell, denn das Stresserleben ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie etwa

- der Intensität bzw. der Bewertung eines Stressors (Beispiel: Ein Referat mag für den bzw. die eine Stress bedeuten, für jemanden anderen nicht.);
- der Dauer, mit der der Stress anhält (Beispiel: Eine Matheklausur ist irgendwann vorüber, aber Stress zu Hause durch ständig streitende Eltern besteht dauerhaft.);
- den Bewältigungsfähigkeiten, über die man verfügt (Beispiel: Wenn man Strategien kennt, wie z. B. Atemübungen, dann kann man so der Stressreaktion entgegensteuern.);
- der sozialen Unterstützung, auf die man zurückgreifen kann (Beispiel: Wenn ein Kind, das gemobbt wird, damit nicht allein gelassen wird, sondern Hilfe durch Eltern und Lehrkräfte bekommt.);
- von den eigenen Vorerfahrungen mit Stress ebenso wie von Vorerfahrungen der Eltern, die über (epi-)genetische Mechanismen weitergegeben werden (Beispiel: Ist eine werdende Mutter während der Schwangerschaft durch Jobverlust oder auch Krankheit hohem Stress ausgesetzt, kann sich das auf die Stressreaktivität des ungeborenen Kindes auswirken.).

An der Tafel etwas vorrechnen müssen, ein Referat halten, Fahrprüfung, Zeitdruck: Dies sind eher klassische Beispiele für Stress. Stress kann aber auch durch die Beurteilung anderer ausgelöst werden, besonders wenn zu erwarten ist, dass diese zum Beispiel schon durch Stereotype vorbelastet und verhärtet ist. Auch die Angst davor, aufzufallen und von einer

Gruppe abzuweichen, um dann eventuell Opfer von Mobbing oder Ausgrenzung zu werden, löst Stress aus. Begabte Kinder und Jugendliche spüren diese Art von Stress manchmal deutlich, besonders wenn sie nicht den gängigen Stereotypen (z. B. bezüglich ihres Geschlechts, ihres Aussehens, ihrer Herkunft oder auch ihrer Interessen) entsprechen.

### **Wie wirkt Stress?**

Kurzzeitig kann uns Stress sogar leistungsfähiger machen, doch hat er uns über längere Zeit im Griff, hinterlässt er seine Spuren. Wenn wir Stress erleben, werden Stresshormone wie Adrenalin und Cortisol freigesetzt, die unseren Körper in den sogenannten „Fight-or-Flight“-Modus versetzen. Dadurch bereitet sich der Körper darauf vor, zu kämpfen oder zu fliehen. Dieser Zustand ist ein Überlebensinstinkt der Evolution und überlebenswichtig. Befindet sich unser Körper jedoch längere Zeit in diesem (kräftezehrenden) Zustand, wirkt sich das nicht nur negativ auf unser Wohlbefinden, sondern auch auf unsere intellektuellen Fähigkeiten wie die Gedächtnis- und Lernleistung sowie auf unsere Selbstregulations- und Problemlösefähigkeiten aus. Andauernder Stress kann dazu führen, dass diese wichtigen Funktionen unwiederbringlich beeinträchtigt sind.

### **Wenn Stress Lernen und Leistung verhindert**

*Fight-or-Flight ist ein Überlebensinstinkt. Dein Körper will nicht lernen, er will flüchten – oder kämpfen. Im Klartext: Wer Angst hat, kann sich nicht auf den Unterricht konzentrieren. Wer sich fürchtet, kann nicht folgen, verstehen und lernen.*

Norman Wolf (3)

Stress wirkt auf viele unterschiedliche Lern- und Gedächtnisprozesse ein. In stressigen Situationen können wir zum Beispiel Informationen schlechter verarbeiten und Probleme schlechter lösen. Auch die Übertragung von Informationen ins Langzeitgedächtnis und der Abruf von gespeicherten Informationen gelingt uns unter Stress weniger gut (4).

Stresssituationen sind heutzutage aber oft genau solche Situationen, in denen wir schnell Informationen verarbeiten und weniger unser Überleben sichern müssen: Wenn wir vor der Klasse ein Matheproblem lösen sollen, ist weder der Flucht- noch der Kampfinstinkt nützlich, sondern gut funktionierende intellektuelle Prozesse, die uns auf die Lösung bringen.

Sind wir dauerhaft gestresst, kann sich dies auf unsere Gehirnstrukturen, zum Beispiel die Amygdala, auswirken. Die Amygdala ist aktiv, wenn wir Angst empfinden. Sie sorgt dafür, dass die Angstreaktion eingeleitet wird, die im Zweifel unser Überleben sichern soll. Durch chronischen Stress oder Angst vergrößert sich die Amygdala, was wiederum zu einer stärkeren und auch langanhaltenderen Reaktion auf Stress- und Angstzustände führt. Diese beiden Prozesse können sich immer weiter verstärken und zu psychischen Störungen wie Depressionen und Angststörungen führen (5, 6, 7).

Stress wirkt sich außerdem stark auf den präfrontalen Cortex aus, eine Hirnregion hinter unserer Stirn, in dem viele Prozesse zur Selbstregulation ablaufen. Sind Kinder überfordert (intellektuell oder auch sozial), haben Angst oder fühlen sich bedroht, zeigt sich das meist schnell in ihrem Verhalten. Sie haben Schwierigkeiten, ihre Gefühle zu regulieren, ihr Handeln zu kontrollieren und sich mitzuteilen. Stress beeinflusst so direkt ihr Lern- aber auch ihr Sozialverhalten. Studien zeigen, dass Lehrkräfte eher Kinder für Programme der Begabtenförderung vorschlagen, die sich gut regulieren können (8). So verpassen besonders begabte Kinder, die häufig unter Stress stehen und sich so weniger gut regulieren können, unter Umständen Lernchancen.

Da sich die Gehirne von Kindern und Jugendlichen noch in der Entwicklung befinden, können sie durch Dauerstress sowohl in ihrer Lernleistung als auch in ihrer psychischen Gesundheit nachhaltig beeinträchtigt werden (9). Früher Stress kann dazu führen, dass sie ihre intellektuellen Fähigkeiten nicht entwickeln können. Sie sind später schulbereit (10), schneiden sowohl bei IQ-Tests (11) als auch bei akademischen Prüfungen schlechter ab (12, 13), entwickeln eher psychische Störungen und laufen so eher Gefahr, vom Bildungssystem abgehängt zu werden.

### **Stress: Ein individueller Faktor**

Menschen sind unterschiedlichen Ereignissen und Situationen ausgesetzt, in denen sie abhängig von ihren Ressourcen, Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien Stress empfinden oder eben nicht. Das Umfeld, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, spielt dabei eine große Rolle.

*Die Welt um dich herum ist schön, wenn die Welt in dir friedlich ist.*

Unbekannte:r Autor:in

Das kindliche Stresserleben ist stark von der Anwesenheit und dem Verhalten der engen Bezugspersonen abhängig. So kann ein Erziehungsstil, der von Unzuverlässigkeit und geringer emotionaler Sensibilität geprägt ist, das Stresserleben des Kindes erhöhen. Reagiert eine Mutter bei einem umgestoßenen Glas das eine Mal mit einer Ohrfeige und das nächste Mal mit einem verständnisvollen Lächeln, löst diese Unvorhersehbarkeit Stress aus. Erhöhter Stress aufseiten der Eltern kann mit einem weniger förderlichen Erziehungsverhalten und Erziehungspraktiken einhergehen, was sich negativ auf die sozial-emotionale und auch die intellektuelle Entwicklung der Kinder auswirkt (14).

Faktoren wie zum Beispiel die Regelmäßigkeit von Einkommen, Stabilität in der Wohnsituation, Verlässlichkeit von wichtigen Bezugspersonen in ihrer Anwesenheit und ihrem Verhalten beeinflussen sowohl das elterliche als auch das kindliche Stresserleben (15). Denn obwohl Kinder selbst vielleicht nicht beurteilen können, ob ihre Familie am Existenzminimum oder in einer unsicheren Nachbarschaft lebt, sind sie dennoch in hohem Maße davon betroffen, da sich der Stress, den ihre Eltern durch diese Dinge erleben, vererbt. Dieses Erbe treten Kinder schon vor ihrer Geburt an, denn Stress wirkt nicht nur über die Umgebung, in der er auftritt, sondern auch genetisch und epigenetisch. Dadurch erhöht

sich die Anfälligkeit für Stress sowie auch die Stressreaktion selbst (z. B. wie das Ausmaß der körperlichen und geistigen Reaktion auf einen Stressor ausfällt).

Auch das schulische Umfeld kann Stress bedeuten. Dieser Stress ist oft akademischer Art (z. B. Prüfungen, Lernstress, Versetzungsgefährdung). Er kann aber auch durch sozial-emotionale Herausforderungen entstehen, wie durch Mobbing und Ausgrenzung (ggf. aufgrund von Stigmatisierungen, die mit der sozialen und kulturellen Herkunft einhergehen), ein angespanntes Klassenklima oder eine schlechte Beziehung zu den Lehrkräften.

Damit führt uns das Thema Stress über ungleich verteiltes finanzielles, kulturelles und soziales Kapital direkt zur Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit. Denn Stress kann nicht nur die Entdeckung und Entwicklung von Begabungen behindern, sondern auch den Zugang zu Bildungs- und Fördermöglichkeiten verwehren. Auch die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an Förderprogrammen können durch sozialen Rückzug, mangelndes Selbstbewusstsein und die zuvor genannten Auswirkungen auf Lern- und Gedächtnisprozesse bei begabten Kindern, die stark unter Stress leiden, unter Umständen nicht erfüllt sein.

### **Stress lass nach!**

Ziel ist es nicht, dass Kindern und Jugendlichen jeglicher Stress erspart wird. Stress – in einem gewissen Maß – fördert adaptive Funktionen und ermöglicht Lernerfahrungen, die für den Aufbau von Stressbewältigungsstrategien wichtig sind (16). Was es zu vermeiden gilt, ist die dauerhafte Überforderung durch Stress, da sich so zum Teil unumkehrbare Effekte auf das Lernen und die persönliche Entwicklung ergeben.

In der Konsequenz müssen wir also präventiv tätig werden und dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche nicht mit übermäßig stressigen bis hin zu bedrohlichen Situationen konfrontiert werden. Das Aufwachsen von Kindern sollte durch frühe Hilfen und Unterstützung von Familien von unnötigem Stress befreit werden.

Darüber hinaus sollten wir unser Möglichstes dafür tun, dass die Kinder, die stark von frühem Stress geprägt sind, gut begleitet werden. Um in der Schule lernfähig zu sein, müssen die für das Überleben wichtigen, aber für das Lernen hinderlichen Reaktionsmuster, die das Gehirn über viele Stresssituationen hinweg erlernt hat, wieder geschwächt werden.

Um begabten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zu geben, sich nicht nur mental gesund, sondern auch intellektuell gemäß ihrem Potenzial zu entwickeln, sollte der individuelle Faktor Stress („Was stresst mich? Wie sehr stresst mich etwas? Was kann ich allein bewältigen und wann brauche ich Hilfe von außen?“) im Schulbetrieb berücksichtigt werden. Das ist wichtig, um mehr Chancengleichheit im Bildungssystem und der Begabungsförderung zu schaffen.

Um aus dem angelernten Stressmodus herauszukommen und lernen zu können, brauchen Schüler:innen Unterstützung. Diese kann unterschiedlich ansetzen:

#### *Präsenz des sozialen Unterstützungssystems*

Lehrkräfte und Berater:innen ...

- ... wissen um die negativen Auswirkungen von Stress.

- ... erkennen, wenn Schüler:innen von Stress in der Familie oder in der Schule überfordert sind.
- ... bieten sich proaktiv als Ansprechpartner:innen an, zeigen Verständnis, hören zu, geben Hoffnung und eine Perspektive.
- ... kennen externe Hilfsangebote und können Empfehlungen für passende Unterstützungsangebote geben.

### *Stressfreie Lernumgebungen*

- Die Schule bietet Schüler:innen eine von Dauerstress und Angst befreite Lernumgebung im Klassenraum und auf dem Pausenhof.
- Die Schule bietet Rückzugsräume zur Entspannung.
- Lehrkräfte bieten individuell Alternativen zu stressbehafteten Lern- und Prüfungssituationen an.

### *Stressbewältigungsstrategien*

- Schüler:innen bekommen Gelegenheit, verschiedene Strategien für den Umgang mit potenziell stresserzeugenden Ereignissen zu erlernen, um ihr Stressempfinden zu verringern (16), beispielsweise:
  - Selbstregulationstraining, z. B. Stärkung der Exekutiven Funktionen
  - Entspannungsmethoden, wie Atemtechniken
  - schulbasierte Achtsamkeitsinterventionen (17)

## **Stress als Fußfessel für Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit**

Durch Stress können intellektuelle Potenziale unwiederbringlich verloren gehen. Bestehende Benachteiligungen reproduzieren sich, sodass die Bildungsverlierer:innen von gestern und heute die Bildungsverlierer:innen von morgen sind, wenn nichts unternommen wird. Die Förderung von Begabungsgerechtigkeit erfordert nicht nur einen fairen Zugang zu Bildungsangeboten, sondern auch die Reduktion von Stressfaktoren für Kinder und Familien sowie einen sensiblen Umgang mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen mit Stress.

### *Reflexionsfragen*

1. Wie sensibel bin ich für die Stressoren, die meine Schüler:innen in der Schule und in ihrer Familie erleben?
2. Was tue ich, wenn ich als Lehrkraft im Unterricht wahrnehme, dass meine Schüler:innen aufgrund von Stress in ihrem Lernen behindert werden?
3. Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es in meiner Region für Familien, die stark von Stress belastet sind?

## Ressource: „Das Handmodell des Gehirns“ von Dr. Daniel Siegel

Mit dem Handmodell des Gehirns hat Dr. Daniel Siegel eine anschauliche Methode entwickelt, wie wir die Prozesse, die unter Stress und Überforderung im menschlichen Gehirn vor sich gehen, darstellen und auch Schüler:innen begreiflich machen können. Dieses [Video](#) in englischer Sprache erklärt das Modell.

## Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?

Fair ist für mich, wenn Menschen mit den gleichen Leistungen auch gleiche Ziele erreichen. Gerecht wird es, wenn die Möglichkeiten, eigene Potenziale entwickeln zu können, die diese Leistungen ermöglichen, ebenfalls gleich sind. Bestehende Ungleichheiten in den verfügbaren Ressourcen, aber auch einwirkenden Stressoren müssen dafür ausgeglichen werden.

*Dr. Wiebke Evers*

## Was sagen Kinder dazu?

Stress ist für mich das Gegenteil von Konzentration. Wenn ich gestresst bin, z. B. weil ich später eine Mathearbeit schreibe, dann kann ich mich nicht auf den Deutschunterricht fokussieren, der gerade läuft. Das ist dann blöd. Denn man kann nur den Moment beeinflussen, in dem man gerade ist. Das weiß ich. Und ich werde besser darin, mich nicht so stressen zu lassen von etwas, was noch nicht dran ist und worauf ich noch keinen Einfluss habe.

*Liam, 14 Jahre*

## Quellen

- 1 Lazarus, R. S. (1981): Stress und Stressbewältigung. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1981): Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg, S. 198–232.
- 2 Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- 3 Wolf, N. (2021): Wenn die Pause zur Hölle wird: Wie du dich gegen Mobbing stärkst und Selbstvertrauen gewinnst. München: mvg, S. 50.
- 4 Smith, K. E./Pollak, S. D. (2020): Early life stress and development: potential mechanisms for adverse outcomes. In: *Journal of neurodevelopmental disorders*, 12, S. 1–15.
- 5 Morris, M. C./Ciesla, J. A./Garber, J. (2010): A prospective study of stress autonomy versus stress sensitization in adolescents at varied risk for depression. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 119, S. 341–354. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2010-08841-010> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 6 Sousa, C./Mason, W. A./Herrenkohl, T. I. et al. (2018): Direct and indirect effects of child abuse and environmental stress: A lifecourse perspective on adversity and depressive symptoms. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(2), S. 180–188. URL: <https://doi.org/10.1037/ort0000283> (Abrufdatum: 22.07.2025)

- 7 Tsoory, M. /Cohen, H./Richter-Levin, G. (2007): Juvenile stress induces a predisposition to either anxiety or depressive-like symptoms following stress in adulthood. In: *European Neuropsychopharmacology*, 17(4), S. 245–256. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0924977X06001246> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 8 Kenney, A. V. (2010): Link Between Executive Functioning and Teacher Referrals for Gifted Testing. Dissertation, Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- 9 Lohaus, A. /Beyer, A. /Klein-Heßling, J. (2004): Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, S. 38–46. URL: <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.1.38> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 10 Jackson, D. B./Testa, A./Vaughn, M. G. (2021): Adverse childhood experiences and school readiness among preschool-aged children. In: *The journal of pediatrics*, 230, S. 191–197.
- 11 Perzow, S. E. D. /Petrenko, C. L. M. et al. (2013): Dissociative symptoms and academic functioning in maltreated children: A preliminary study. In: *Journal of Trauma & Dissociation*, 14, S. 302–311. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23627479/> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 12 Schraml, K./Perski, A./Grossi, G./Makower, I. (2012): Chronic stress and its consequences on subsequent academic achievement among adolescents. In: *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, S. 69–79. URL: [https://www.researchgate.net/publication/267959542\\_Chronic\\_Stress\\_and\\_Its\\_Consequences\\_on\\_Subsequent\\_Academic\\_Achievement\\_among\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/267959542_Chronic_Stress_and_Its_Consequences_on_Subsequent_Academic_Achievement_among_Adolescents) (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 13 Schuurmans, I. K./Luik, A. I./de Maat, D. A. et al. (2022): The association of early life stress with IQ-achievement discrepancy in children: A population-based study. In: *Child Development*, 93(6), S. 1837–1847.
- 14 Guajardo, N. R./Snyder, G./Petersen, R. (2009): Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children’s social-cognitive development. In: *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(1), S. 37–60.
- 15 Hackman, D. A./Betancourt, L. M./Brodsky, N. L. et al. (2012): Neighborhood disadvantage and adolescent stress reactivity. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, S. 277. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23091454/> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 16 Hartmann, S./Lohaus, A./Rüth, J. E./Eschenbeck, H. (2022): Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 54(1), S. 15–26.
- 17 Edwards, M./Adams, E. M. et al. (2014): Effects of a mindfulness group on Latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. In: *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), S. 145–163.

## Dr. Wiebke Evers



ist Psychologin (M. Sc.) und arbeitet in der Karg-Stiftung als Projektleitung im Team Beratung sowie als Leitung der Karg Modellprojekte. In ihren Projekten geht es um die Intervention und Prävention von Underachievement, die Stärkung von Selbstregulation und Motivation für die Entwicklung individueller Potenziale, den Umgang mit Leistungsdruck sowie den Ausbau von digitalen Beratungsangeboten.

## Hochbegabte Kinder sind nicht wie Raketen

Alle, die mit Schule zu tun haben, wissen: Leistung und ihre Bewertung spielen hier eine große Rolle. Dabei geht es nicht allein darum, Schüler:innen eine Rückmeldung zu ihrer Lernentwicklung zu geben. Leistungsbewertung, die zum Großteil in Ziffernnoten erfolgt, wird nach wie vor auch zur Selektion genutzt. Diese Vermischung von Funktionen – dem individuellen Feedback, um Bildungsfortschritt zu ermöglichen, und der gleichzeitigen Begrenzung von Bildungsmöglichkeiten – ist problematisch und wird noch problematischer, wenn man bedenkt, dass Noten schlicht nicht gerecht sind.

### **Leistungsrückmeldung im Fokus von Begabungsgerechtigkeit**

Noten messen häufig nicht das, was sie messen sollen, sie sind abhängig von den persönlichen Einstellungen der Bewertenden, es werden oft unterschiedliche Maßstäbe angelegt. Und auch die meistgenutzten Methoden der Leistungsüberprüfung – (unangekündigte) Tests, Klausuren etc. – können zur BildungsUNgerechtigkeit beitragen. Wer alles weiß, aber unter Prüfungsangst leidet, etwas mehr Zeit zum Bearbeiten einer Aufgabe braucht, eine andere Muttersprache oder vielleicht Probleme mit dem Verschriftlichen hat, kann dabei oft wenig punkten. Dennoch entscheidet diese Art der Leistungsbewertung wesentlich über Bildungschancen.

Nun könnte man meinen, wer hochbegabt ist, hat damit keine Probleme. Denn sind hochbegabte Schüler:innen nicht die berühmten Einserkandidat:innen? So einfach ist das nicht, erklärt uns Saskia Niechzial im Interview. Claudia Pauly hat mit ihr darüber gesprochen, welche Bedeutung Leistungsrückmeldung in der Schule hat, welche Rahmenbedingungen es aktuell dafür gibt und was das alles mit Hochbegabung und Begabungsgerechtigkeit zu tun hat.

Saskia Niechzial ist Grundschullehrkraft und Mutter von drei Kindern. Auf Instagram, ihrem Blog sowie in ihren Büchern schreibt sie praxis- und innovationsorientiert über Bildungsthemen – mit besonderem Fokus auf Aspekte wie Kommunikation, Elternzusammenarbeit und Neurodivergenz (inklusive Hochbegabung). Mit viel Leidenschaft setzt sie sich dabei für Veränderungen im Schulsystem ein.

## **Saskia, inwiefern sind Noten für Dich eine zeitgemäße Rückmeldungsmethode? Kannst du gut mit ihnen arbeiten?**

Ganz kurz: Nein, ich finde sie nicht mehr zeitgemäß. Und nein, ich kann nicht gut mit ihnen arbeiten. Aus dem lerntheoretischen Forschungsbereich wissen wir mittlerweile, dass Noten einfach nicht das tun, was ihnen zugeschrieben wird, nämlich: Lernstandsrückmeldungen geben. Das sind Momentaufnahmen, die sind nicht objektiv. Wir wissen, dass da Ungerechtigkeiten mit reinzählen, dass zum Beispiel kulturelle Hintergründe dazu führen, dass von vornherein schlechter benotet wird.

Wenn ich jetzt sage: „Ich hatte eine 3 in Mathe.“ – was weißt Du dann über mich und meinen Leistungsstand? Heißt das: Ich hatte Prüfungsangst? Heißt das, dass Mathe vielleicht nicht mein Stärkenbereich war? Heißt das, dass ich eine schlechte Beziehung zu der Lehrkraft hatte? Heißt das, ich habe mich vielleicht gar nicht angestrengt, weil ich nicht wollte? Alles ist möglich. Es sagt Dir aber nicht, ob ich in diesem Fach wirklich durchschnittlich leistungsfähig bin.

## **Hast Du das Gefühl, dass das Thema Benotung für besonders begabte oder hochbegabte Kinder eine spezifische Relevanz hat?**

So ziemlich alle Kinder haben ihre Schwierigkeiten mit den Noten. Die einen, weil sie bestimmte Erwartungen nicht erfüllen können, die nächsten, weil sie zu Zeiten überprüft werden, zu denen sie mit diesem Lernstoff eigentlich noch gar nicht fertig sind, wieder andere, weil sie Prüfungssituationen nicht mögen, wieder andere, weil sie schriftlich nicht gut sind und so viel schriftlich abgefragt wird.

Im Bereich der Hochbegabung erlebe ich zum Beispiel, dass Kinder manchmal sehr bewusst Situationen nutzen, um nicht aufzufallen – gerade in der Pubertät. Diese Schüler:innen fallen nicht selten an bestimmten Stellen aus dem Rahmen, und dann wollen sie nicht auch noch die sein, die „immer die Einsen einfahren“. Das ist übrigens ganz häufig auch ein weibliches Phänomen.

Was ich auch oft erlebe ist, dass Kinder mit einer hohen Begabung aufgrund der Art und Weise, wie Aufgaben gestellt sind, sagen: „Die Aufgabe wirkt ziemlich einfach, aber so einfach kann das nicht gedacht sein. Ich werde ja hier bewertet.“ Diese Kinder verstehen in einer ganz anderen Tiefe, was Bewertung und Leistungsbeurteilung eigentlich heißen. Und dann kann das doch da ja jetzt nicht so eine Pillepalle-Aufgabe sein. Die muss doch viel komplizierter sein! Dann fangen sie an herumzuwurschteln, verheddern sich mit der Zeit und bauen Fehler ein.

Hochbegabte Kinder sind nicht wie Raketen. Und weil sie pro Aufgabe oft in verschiedensten Richtungen denken, dauert das alles manchmal länger. Sowas muss ich wissen, um nicht zu sagen: „Ja, das waren jetzt zwanzig Minuten, deswegen ist es eine 4“, obwohl es mit zehn Minuten länger vielleicht eine 1 gewesen wäre.

Ich bin ja selbst hochbegabt, und bei mir war das wirklich so: Ich habe manchmal so kompliziert gedacht, und weil ich die Zeit nicht eingehalten habe, hatte ich auch nicht immer gute Noten und habe dann gedacht: „Naja, dann bin ich vielleicht doch nicht so schlau.“

## **Eigentlich sollen Noten ja den Zweck erfüllen, die eigenen Leistungen gut einschätzen zu können. Es klingt so, als wäre das nicht der Fall, richtig?**

Kaum einem Kind gelingt es, Leistungsbewertung getrennt von sich als Person zu sehen. Die würden nicht sagen: „Ich bin ein super Kind. Ja, Mathe ist vielleicht nicht mein Stärkegebiet, aber was soll's, dafür kann ich das und das.“ So ist es nicht. Viele Kinder sitzen da, kriegen dieses Feedback und die Welt bricht für sie zusammen. Und besonders die hochbegabten Kinder, die denken: „Na, ich weiß zwar nicht warum, aber wenigstens bin ich schlau“, für die bricht jedes Mal, wenn eine Leistungsbewertung das nicht bestätigt, ein fundamentaler Aspekt ihres Selbst zusammen.

Sie gehen dann mit diesem Mindset wieder rein – und mit mehr Angst. Mehr Angst sorgt dafür, dass die Leistungen im schlimmsten Fall wieder nicht dem entsprechen, was sie eigentlich leisten könnten – und dann ist man ganz schnell in einer Abwärtsspirale.

Noten sorgen dafür, dass die Schüler:innen oft nicht mehr den Zusammenhang zwischen ihren Leistungspotenzialen und einem bestimmten Ergebnis sehen können. Gerade bei hochbegabten Kindern merke ich: Die haben überhaupt keinen Bezug mehr zu ihrem intellektuellen Vermögen und zu dem, was am Ende dabei herkommt. Die fühlen sich komplett ohnmächtig und denken: „Wenn ich eine gute Note hatte, dann passte die Aufgabe vielleicht gerade zufällig.“

## **Wie versuchst Du, das aufzufangen?**

Das erste ist auf jeden Fall zu begreifen, was Leistungsbewertung mit Kindern macht. Da kann ich ansetzen und zeigen: Leistungsbewertung hat nicht den Fokus zu gucken, was ihr alles nicht könnt. Leistungsrückmeldung und Feedback haben vor allen Dingen damit zu tun, dass ihr euch umfassend kennenlernt, das heißt: Wo ihr gerade steht, was schon gut gelingt, wie es weitergeht.

Das zweite ist, diese ganze Beurteilungs-, Bewertungs-, Feedbacksache so transparent wie irgend möglich zu machen. Kinder sollten ganz genau wissen: Was wird von mir erwartet? Was muss ich für eine bestimmte Rückmeldung oder ein bestimmtes Ergebnis tun? Je transparenter das ist, umso mehr haben Kinder das Gefühl: Ich bin dieser Sache nicht völlig ausgeliefert.

Und ich versuche, Feedback aus möglichst verschiedenen Bereichen kommen zu lassen. Kinder, die zum Beispiel eine Legasthenie haben, kriegen natürlich in diesem Bereich, der an sehr vielen Stellen von Schule eine Rolle spielt, permanent das Feedback: „Naja, klappt halt noch nicht so wie bei den anderen.“ Also muss man gut gucken, dass man genügend Feedbackbereiche hat, die zeigen: Hey, aber es gibt auch ganz viele Dinge, die schon gelingen.

Außerdem arbeite ich mit einem kleinen Portfolio-Ordner. Zwischendurch, wenn zum Beispiel eine Arbeit oder ein Arbeitsblatt im Unterricht richtig gut gelingt, kommt das dort hinein. Das trainiert auch meinen Blick. Und darin ist auch ein Feedbackbogen mit den folgenden Punkten: Das hat mir gut gefallen. Das würde ich mir das nächste Mal noch von Frau Niechzial wünschen. Das habe ich gut gemacht. Hieran will ich noch weiterarbeiten. Das würde ich noch wissen wollen.

All das ist da drin, sodass dieser Test-Moment bei den klassischen benoteten Tests nur noch ein Moment von vielen ist und so dem Ganzen den Schrecken nimmt.

Und ich baue in Klasse 1 auch die ganze Zeit kleine „Ich zeige, was ich kann“-Momente ein. Wir haben einen kurzen Bogen, da wird nichts benotet, sondern nur gefragt: Wo bin ich jetzt nach dieser Woche? Habe ich die Themen dieser Woche ganz gut umrissen? Damit kann man sehen, an welcher Stelle die Schülerin oder der Schüler nächste Woche noch mal ran muss.

All diese Dinge greifen ineinander. Das sind so kleine Stellschräubchen, die man nach und nach drehen kann. Die habe ich nicht alle auf einmal eingeführt, sondern das ist über die Jahre immer ein Schrittchen weiter gegangen.

### **Wenn Du einen idealen Rahmen insbesondere in Bezug auf Leistungsbewertung hättest – wie würde der aussehen?**

Der ideale Rahmen kommt auf jeden Fall ohne Noten aus. Im idealen Rahmen haben wir personelle und zeitliche Ressourcen, regelmäßig mit jedem Kind zu besprechen: Wo stehst du gerade? Wie geht es dir gerade? Wie machen wir weiter? Wichtig ist dieser stetige gemeinsame Reflexionsprozess: Ich gebe meine Beobachtung, das Kind gibt seine Beobachtung. Ich glaube, dass das die Kinder am Ende wirklich kompetent macht. Dann gehen Kinder nach ihrer Schulzeit raus und sagen: „Das bin ich, das kann ich, hier könnte ich noch weiter üben, wenn ich möchte und daran Interesse habe. Wenn nicht: Vielleicht muss ich auch nicht immer alles wollen und können.“

### **Hast Du eigentlich den Eindruck, dass hochbegabte Kinder mit Themen wie Beobachtung oder Selbstreflexion auf besondere Weise umgehen?**

Ich habe das Gefühl, dass hochbegabte Kinder einen Hauch mehr dazu neigen, sich selbst unter Druck zu setzen und oft einen perfektionistischen Anspruch an sich haben. Je mehr Sicherheit ich dann anbiete, sodass sie das Gefühl haben, sie haben wirklich eine reelle, faire Chance das zu zeigen, was sie können, umso besser.

Und was ich ganz spannend finde ist, dass es in der Tendenz hochbegabten Kindern schwerfällt, über ihre Leistungen zu sprechen und auch Bezüge herzustellen, in Form von: „Das habe ICH geleistet. Weil ICH etwas kann und mich angestrengt habe, ist DAS dabei rausgekommen!“ Sie darin sicherer zu machen, darin steckt ein großes Potenzial.

### **Du rätst im Kontext von Leistungsrückmeldung auch dazu, nicht nur die Schüler:innen zur Reflexion anzuregen, sondern genauso die eigene Arbeit als Lehrkraft in den Blick zu nehmen. Wieso ist das wichtig?**

Wir Lehrkräfte müssen an unserer Haltung arbeiten, wir müssen die Fehlerbrille absetzen und immer wieder sagen, dass Bewertung nicht nur defizitär ist, sondern Bewertung, Rückmeldung und Feedback auch all das Gute in den Blick nehmen muss. In unserem Schulsystem kommt das zu kurz und ich muss mich selbst – obwohl ich schon so weit bin in

diesem Prozess – immer wieder daran erinnern. Das heißt, es bleibt die ganze Zeit sehr aktive Arbeit.

Ich kann mir zum Beispiel vornehmen, ein einziges Kind mal zehn Minuten lang zu beobachten und dabei zu schauen, was gerade so richtig gut gelingt. Etwa, dass er oder sie ohne Murren in den Sitzkreis gekommen ist oder mit einer Aufgabe direkt angefangen hat. Ein anderes Beispiel wäre, dass ich überlege, was ein Kind im Kopf eigentlich macht, wenn eine bestimmte Aufgabe immer falsch gerechnet wird. Denn da steckt in 99 Prozent der Fälle etwas sehr, sehr Kluges dahinter. Man muss sich selbst also immer wieder in eine offene Haltung bringen und Fehler dabei auch als Potenzial sehen.

**Immer wieder wird die „mangelhafte Aussagekraft traditioneller Leistungsbeurteilung“ (1) festgestellt. Gleichzeitig hält sich die Notengebung aber recht beharrlich als ein zentrales Element von Schule. Wampfler und Nolte vermuten: „Weil Lehrende Noten setzen müssen und im System wesentliche Funktionen an Noten gebunden sind, müssen Beteiligte ausblenden, wie problematisch die Notensetzung an sich ist“ (2). Außerdem sind an die Abkehr von einem gewohnten und traditionell verankerten System wie dem der Noten auch konkrete Befürchtungen gekoppelt. Manchmal äußern Eltern die Sorge: „Wenn wir keine Noten mehr haben, wie soll das überhaupt funktionieren? Woher weiß ich zum Beispiel, auf welche Schule das Kind später gehen soll?“ Was würdest Du darauf antworten?**

Das Problem ist, dass man nicht einfach sagen kann: „Das eine Rädchen machen wir mal weg und dann passt es schon.“ Dieses ganze System ist kulturell und gesellschaftlich gewachsen und greift so stark ineinander, dass es sich die ganze Zeit selbst erhält. Und dann sagen Lehrkräfte: „Naja, ich könnte mir schon vorstellen, auf Noten zu verzichten, aber die Eltern wollen doch Noten!“ Die Eltern wollen auch Noten, aber warum? Sicher nicht, weil sie sagen: „Es ist so toll, wenn mein Kind mit einer 5 nach Hause kommt. Da freue ich mich immer richtig!“

Wenn man sagen würde: Wir machen das alles weg, diese ganzen Selektionsfunktionen, wir schaffen andere Wege. Wenn wir endlich mal komplett infrage stellen würden, ob es richtig sein kann, dass Kinder zitternd in Klasse 4 sitzen und Notenschnitte schaffen müssen, damit sie aufs Gymnasium gehen dürfen. Wenn sie 10 Jahre alt sind! Es gibt so viele Kinder, die sich plötzlich in bestimmten Bereichen weiterentwickeln, und dann passt eine kurz zuvor getroffene Schulgangsentscheidung gar nicht mehr.

Wenn Eltern regelmäßig Rückmeldungen bekommen und einen guten Austausch mit der Lehrkraft haben, wenn sie wissen, dass es andere Systeme gibt als Noten, würde kaum jemand von ihnen sagen: „Ich finde diese sechs Zahlen trotzdem toll.“ Das hängt ja wirklich daran, DASS es momentan noch so ist, DASS es Schulwegsentscheidungen betrifft. Und natürlich sitze ich dann als Elternteil da und denke mir: „Die Lehrkraft will jetzt auf Noten verzichten, die Schule auch – ja, aber, wie soll das denn gehen?“ Diese Ängste verstehe ich. Und da müssten wir eigentlich gesamtsystemisch, wie an so vieles, ran.

## **Momentan resultiert für Dich als Lehrkraft daraus vermutlich wesentlich auch die Aufgabe, Sicherheit zu vermitteln?**

Ja, zum jetzigen Zeitpunkt ist es wichtig, Eltern an die Hand zu geben, dass Noten vielleicht in einem kurzen Moment Entscheidungskraft haben und natürlich auch ein Bildungsgerechtigkeitsfaktor sind, aber dass sich gleichzeitig mit einer Fünf in Mathe das Leben nicht ändert. Ich bringe immer mein Zeugnis mit, einmal zum Elternabend, einmal bei den Kindern, und da sind drei Fünfen drauf. Ich war versetzungsgefährdet. Und ich sage: „Schaut mal, ich lebe noch!“

Wenn Eltern sich Sorgen machen, sind das in der Regel Eltern, die ein Interesse daran haben, ihre Kinder zu unterstützen, und dann kann man ganz gut beruhigen und sagen: „Ja, jetzt haben wir diese Noten noch, und jetzt ist es so, aber SIE entscheiden, wie sie zu Hause zu Leistung stehen. Und wenn es jetzt gerade nicht das Gymnasium ist, dann ist das jetzt so. Zumal wir ohnehin infrage stellen können, ob das immer das Ziel sein muss. Bleiben Sie dran, unterstützen Sie Ihr Kind gut, fangen Sie es auf. Dann ist es sehr wahrscheinlich, dass ziemlich viel möglich ist.“

**Es wird deutlich: Ein Blick auf Feedback und Bewertung in Schule ist zentral, wenn es um Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit geht. Und ganz praktisch gibt es viele kleine Möglichkeiten, die sich für die Schaffung von konstruktiven und individualisierten Formen der Leistungsbewertung nutzen lassen. Dabei sollten diese einzelnen Möglichkeiten nicht isoliert betrachtet werden, sondern als Teil eines Gesamtpakets – basierend auf Wissen, Haltung und Intention. Machen sich Lehrkräfte auf den Weg, Schule und Unterricht mit dieser Perspektive zu gestalten, tragen sie einen wichtigen Teil zu einem begabungsgerechteren Bildungssystem bei.**

## Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Dich fair/Fairness?

Es ist wichtig, sich selbst und seinen Schüler:innen bewusst zu machen, dass Fairness nicht bedeutet, dass alle immer das Gleiche bekommen, sondern dass alle möglichst das bekommen, was sie individuell brauchen.

*Saskia Niechzial*

## Was sagen Jugendliche dazu?

Schulnoten sind meistens unfair und keine Repräsentation der Leistung von Schüler:innen. Es gibt viele Faktoren, die die Leistung einer Person beeinflussen, beispielsweise ist in der letzten Stunde am Tag die Leistung nicht so gut wie in der ersten, aber die Schüler:innen werden trotzdem gleich bewertet. Für viele Schüler:innen ist das allgemeine Schulsystem nicht ideal ausgelegt und ihre Stärken liegen außerhalb der Bewertungsskala.

*Milla, 17 Jahre*

## Zum Weiterlesen

Miceli, N./Pauly, C. (2023): Individuelle Leistungsbewertung in der Begabungsförderung – Modelle der Leistungsrückmeldung und -beurteilung. Publikationsreihe „Lernen verstehen – Kompetenzen stärken“. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlag.

## Quellen

1 Müller-Oppliger, V. (2021): Erweiterte Leistungsbeurteilung – Portfolio, Lernjournal, Kompetenzraster & Co. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.) (2021): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 429.

2 Nölte, B./Wampfler, P. (2021): Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep, S. 35.

Unsere Interviewpartnerin



**Saskia Niechzial**

ist Grundschullehrkraft, Autorin und Podcasterin. Sie beschäftigt sich mit Bildungsthemen wie Kommunikation, Elternzusammenarbeit, Veränderung des Schulsystems und Neurodivergenz (inklusive Hochbegabung).

([liniert-kariert.de](https://liniert-kariert.de) – [Schule auf Augenhöhe](https://schule.aufaugenhoehe.de)).

Foto: Susann Koskowski

Das Gespräch führte



**Dr. Claudia Pauly**

hat Erziehungswissenschaften und Neuere deutsche Literatur studiert und zum Thema E-Learning in der Erwachsenenbildung promoviert. Als Projektleiterin in den Themenbereichen Schule und Digitales Lernen der Karg-Stiftung liegen ihre inhaltlichen Schwerpunkte in der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung, im Einsatz innovativer Unterrichtskonzepte sowie in der Nutzung digitaler Möglichkeiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb.

## Wie wir Begabte besser finden können

Persönliche Einstellungen von Lehrkräften beeinflussen, wen sie als begabt wahrnehmen und wo sie Begabungen vermuten. Deshalb sollten Lehrkräfte ihre subjektiven Erwartungen darüber, wie Hochbegabte sind und wo man sie findet, selbstkritisch hinterfragen.

### Pygmalion geht in die Schule

Vom „Pygmalion-Effekt“<sup>1</sup> haben wahrscheinlich einige Leser:innen schon gehört. Die Kernbotschaft der Studie, die die US-amerikanischen Psychologen Robert Rosenthal und Lenore Jacobson 1966 (1) publiziert haben, wird üblicherweise so oder so ähnlich kolportiert: Man wählt zu Anfang des Schuljahrs zufällig eine Handvoll Grundschulkindern aus, sagt den Lehrkräften, dass diese ein besonders hohes Potenzial hätten und – tadaa! – am Ende des Schuljahrs zeigt sich, dass die Kinder tatsächlich intelligenter geworden sind.

Auch wenn man berücksichtigt, dass der IQ im Kindesalter stärker schwankt als im späteren Verlauf des Lebens, verblüffen diese teilweise massiven Zugewinne. Spätere, kritischere Analysen identifizierten einige methodische Probleme der Studie – unter anderem, dass der IQ zu Anfang teilweise extrem niedrig gelegen hatte, sodass Verbesserungen allein schon statistisch wahrscheinlich waren. Auch wurde die Eignung des Tests für die Zielgruppe insbesondere bei den jüngeren Kindern hinterfragt; gerade die hatten besonders ausgeprägte IQ-Zuwächse zu verzeichnen.

Auch nach mittlerweile mehreren Metaanalysen (Studien, die die Ergebnisse von Einzelstudien zusammenfassen) sind noch Fragen offen. Was feststeht: Die Originalstudie hatte einige methodische Probleme. Insgesamt zeigt eine Metaanalyse von Jussim und Harber (2005), dass die Auswirkungen von Lehrererwartungen gering ausfallen (2). Sobald Lehrkräfte die Kinder länger als etwa zwei Wochen kennen, lassen sie sich nicht mehr so leicht täuschen (3). Der Sozialpsychologe Lee Jussim, der sich intensiv mit dem Thema befasst hat, kommt deshalb auch zu dem Schluss, dass Intelligenzsteigerungen im Wesentlichen dadurch zustande kommen, dass das Urteil der Lehrkräfte über die Entwicklungsfähigkeit ihrer Schüler:innen teilweise schlicht akkurat ist und nicht etwa eine sich selbst erfüllende Prophezeiung.

---

1 In Ovids *Metamorphosen* war Pygmalion ein Bildhauer, der sich in eine seiner Statuen verliebte, sodass die Götter Mitleid mit ihm hatten und das Objekt seiner Begierde zum Leben erweckten, sodass die beiden glücklich miteinander leben konnten. Der Glaube kann also Berge versetzen – und dann wird das Erhoffte vielleicht wahr.

## Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften

Den Lernstand und lernrelevante Merkmale ihrer Schüler:innen korrekt zu identifizieren, ist eine der Kompetenzen, die Lehrkräfte im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollen. In den Standards der Kultusministerkonferenz (4) ist eines der Ziele für die theoretischen Ausbildungsabschnitte, dass die angehenden Lehrkräfte „Formen von Hoch- und Sonderbegabungen [kennen]“. In der Praxis „erkennen [sie] Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte“ und „erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung“ (4, S. 11). Und das ist nur ein kleiner Ausschnitt dessen, was Lehrkräfte alles können sollen.

In der Praxis zeigt sich: „Die“ diagnostische Kompetenz gibt es nicht. Je nachdem, welcher inhaltliche Bereich eingeschätzt werden soll und ob es um Niveau, Rangplatz oder das Ausmaß an Vielfalt geht, schneiden Lehrkräfte ganz unterschiedlich gut ab (5). Und davon abgesehen ist das akkurate Urteilen auch nicht jeder Lehrkraft in die Wiege gelegt. Manche können das sehr gut – aber eben nicht alle. Immerhin jedoch hängen subjektive Einschätzungen und tatsächliche Merkmalsausprägungen im Mittel positiv zusammen.

Verschiedene Faktoren beeinflussen die Akkuratheit des Urteils. Gemäß einem heuristischen Rahmenmodell, das Anna Südkamp und Kolleg:innen 2012 entwickelt haben (6), ergibt sich Urteilsakkuratheit an der Schnittstelle von Lehrkrafturteil und Schüler:innenleistung. Sie hängt von Faktoren ab, die in der beurteilenden Person, in der beurteilten Person, im Beurteilungsformat sowie im verwendeten Testverfahren liegen können. Diese Faktoren können sich teilweise auch gegenseitig beeinflussen, etwa wenn bestimmte Lehrkräfte Schüler:innen mit bestimmten Merkmalen systematisch über- oder unterschätzen.

## Wie gut erkennen Lehrkräfte Begabung?

Bei der Metaanalyse von Südkamp et al. (6) ging es um die Leistung – und die erkennen Lehrkräfte recht gut: Die mittlere Korrelation ist mit .63 als hoch einzustufen. Praktisch bedeutet das, dass etwa 40 % der Unterschiede in der Lehrkrafteinschätzung auf Unterschiede in der tatsächlichen Leistung zurückgehen – von einer perfekten Einschätzung ist das allerdings noch ein Stück weit entfernt.

Aber wie sieht es nun aus, wenn wir uns das Potenzial anschauen – oder zumindest das, was näher dran liegt als die Schulleistung, nämlich den IQ? Hier gibt eine weitere Metaanalyse von Machts und Kolleg:innen (2016) Aufschluss (7): Die Korrelation zwischen objektiv gemessener und von Lehrkräften eingeschätzter Intelligenz liegt mit .50 etwas niedriger als die zwischen Leistung und Lehrkrafteinschätzung. Das bedeutet, dass 25 % der Leistungsunterschiede auf Unterschiede in der Intelligenz zurückgehen, also 75 % andere Ursachen haben. Und wenn es darum geht, Hochbegabung direkt einzuschätzen, liegt der Zusammenhang im Mittel sogar nur bei etwa .36; lediglich 13 % der Unterschiede in der Hochbegabungseinschätzung beruhen also auf Intelligenzunterschieden<sup>2</sup>. Schon das Mar-

---

2 Diese sogenannte „Varianzaufklärung“, also der Anteil an Unterschieden in der vorhergesagten Variable, der durch die vorhersagende Variable erklärt wird, berechnet sich aus dem Quadrat der Korrelation.

burger Hochbegabtenprojekt konnte zeigen, dass Lehrkräfte Hochbegabte nur dann erkennen, wenn ihre Leistungen erwartungsgemäß ausfallen – hochbegabte Underachiever haben faktisch kaum Chancen, dass ihre Begabung erkannt wird (8).

### **Was beeinflusst die Urteilsgenauigkeit?**

Zu dieser Frage liefert der Übersichtsartikel von Urhahne und Wijnia (2021) zahlreiche Erkenntnisse, von denen ich einige exemplarisch referieren möchte (9): Aufseiten der Schüler:innen hat das Geschlecht einen eher geringen direkten Einfluss auf die Genauigkeit des Urteils. Der Einfluss ist möglicherweise ein indirekter, weil Mädchen in der Regel ein angepassteres und somit für die Lehrkraft wünschenswerteres Verhalten zeigen. Die Befunde zur Ethnie und zum sozioökonomischen Status sind uneinheitlich. Möglicherweise liegt dies aber auch daran, dass Lehrkräfte Minderheiten in ihrer Klasse besonders im Blick haben und deshalb sogar akkurater beurteilen. Hübsche Kinder werden positiver beurteilt, aggressive und hyperaktive eher negativer. Interessanterweise scheint auf Lehrerseite die quantitative Berufserfahrung kaum einen Einfluss auf die Urteilsakkuratheit zu haben. Intelligentere Lehrkräfte scheinen jedoch genauer zu urteilen.

Aus den USA stammen Studien, die sich mit der Repräsentation von Schüler:innen unterschiedlicher Ethnien in Begabtenförderprogrammen befasst haben. Hier zeigt sich seit Jahrzehnten ein ungebrochener Trend der Unterrepräsentation insbesondere Schwarzer Jungen<sup>3</sup> in Begabtenförderprogrammen, oft bei gleichzeitiger Überrepräsentation in sonderpädagogischen Fördermaßnahmen. Ähnliches lässt sich für Hispanics beobachten (10). Ursachen sehen die Autor:innen der Übersichtsstudie in unzureichend kultursensiblen Zugangsverfahren und in einem Defizitfokus des überwiegend weißen und weiblichen pädagogischen Personals, das Abweichungen von der eigenen Norm als problematisch begreift.

### **Die Rolle von impliziten Theorien über Hochbegabte**

Im Gegensatz zu den objektiveren, in der Regel gut operationalisierten expliziten Theorien, wie wir sie aus der Wissenschaft kennen, spielen die sogenannten „impliziten Theorien“ – subjektive Zusammenhänge – im Alltag für das praktische Handeln eine deutlich wichtigere Rolle. In Deutschland herrscht ein Bild von Hochbegabten vor, das ihnen einerseits eine höhere Leistungsfähigkeit zuschreibt, andererseits aber geringere soziale Kompetenzen und emotionale Stabilität als durchschnittlich Begabten.

Auf die Gesamtgruppe der Hochbegabten bezogen stimmt ersteres: Hochbegabte sind im Mittel leistungsstärker als durchschnittlich Begabte (wenngleich es natürlich auch hochbegabte Underachiever und durchschnittlich begabte Overachiever gibt – Ausnahmen bestätigen die Regel). Für die angeblich geringeren sozialen und emotionalen Fähigkeiten Hochbegabter gibt es indes keine empirischen Anhaltspunkte. Gleichwohl zeigen diverse Studien, wie Menschen Hochbegabte einschätzen (z. B. 11, 12, 13, 14, 15) sowie Unter-

---

3 „Schwarz“ wird in diesem Zusammenhang groß geschrieben, um zu betonen, dass es sich um ein soziales Konstrukt handelt, mit dem viel mehr verbunden ist als „nur“ eine Hautfarbe (20).

suchungen zur medialen Darstellung Hochbegabter (z. B. 16), dass diese Zuschreibungen stark sind: Eine Repräsentativstudie (13) zeigte, dass zwei Drittel der deutschen Erwachsenen dieses „disharmonische“ Bild von Hochbegabten haben, nur ein Drittel eines, das mit der Forschungslage übereinstimmt.

Das hat Folgen für die Betroffenen, die das Etikett „hochbegabt“ teilweise sogar als stigmatisierend wahrnehmen und entweder versuchen, bloß nicht in den Verdacht zu geraten, sie könnten besonders begabt sein, oder sich aber in einer Art „Flucht nach vorn“ das Label zu eigen machen, um das Klischee zu erfüllen (vgl. 17 sowie die mittlerweile zahlreichen Untersuchungen von Jennifer Cross, Tracy Cross und Kolleg:innen zum *stigma of giftedness*). Wie es kommt, dass allein schon die Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Gruppe negative Auswirkungen auf die psychosoziale Gesundheit hat, erklärt das Minoritätenstressmodell (18): Zusätzlich zum „normalen“ Alltagsstress erfahren Angehörige stigmatisierter Minderheiten „distalen“ Stress durch Vorurteile und Diskriminierung in der Gesellschaft und „proximalen“ Stress dadurch, dass sie die Fremdsicht verinnerlichen und so ein negatives Selbstbild entwickeln. Dass Letzteres bei Mitgliedern eines Hochbegabtenvereins abhängig vom Grad der Identitätsentwicklung ist, konnten Baudson und Ziemes zeigen (19): Wer seine Hochbegabung als Teil seiner komplexen Gesamtpersönlichkeit begreift, hat nicht nur ein positiveres Bild von Hochbegabten, sondern ist insgesamt auch glücklicher und zufriedener. Die Zeit heilt also vielleicht nicht alle Wunden – aber immerhin ein paar.

## Fazit

Lehrkräfte vermuten bei Hochbegabten öfter soziale und emotionale Probleme. Sie erkennen Hochbegabte vor allem dann, wenn sie „funktionieren“ – das heißt, wenn sie Leistungen erbringen, die zu ihrem hohen Potenzial passen, und sich auch sonst einigermaßen benehmen – und wenn sie mit den subjektiven Vorstellungen übereinstimmen, die Lehrkräfte von Hochbegabten haben. Bestimmte Gruppen werden daher schlechter erkannt und/oder fehldiagnostiziert: Hochbegabte Schwarze Schüler werden beispielsweise eher pathologisiert, als dass ihre Begabung erkannt wird; bei „twice-exceptional“-Schüler:innen liegt der Interventionsfokus deutlich stärker auf den Defiziten als auf der Ressource Hochbegabung.

Fehleinschätzungen haben Folgen: für die Frage, wer als mutmaßlich hochbegabt erkannt wird (in der Regel die gut funktionierenden Hochleister:innen aus den mittleren und höheren gesellschaftlichen Schichten) und somit überhaupt eine Chance auf Förderung erhält, aber auch für die hochbegabten Individuen selbst. Denn wenn zwei von drei Personen einem hochbegabten Menschen aufgrund des Labels zu Unrecht soziale und emotionale Schwierigkeiten zuschreiben, macht das etwas mit den Betroffenen, die dann möglicherweise versuchen, ihre Begabung zu verbergen oder selbst eine negative Einstellung zur eigenen Begabung entwickeln – mit Folgen für das psychosoziale Wohlbefinden.

Es lohnt sich also, in die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften zu investieren: Was sind tatsächlich valide Indikatoren für bestimmte Schüler:innenmerkmale? Was gängige

Stereotype? Wie komme ich meinen eigenen Urteilsverzerrungen auf die Spur? Wie bleibe ich trotz allem optimistisch? Und wie gestalte ich meinen Unterricht auf Grundlage dieser Erkenntnisse? Denn letztlich ist die Urteilsakkuratheit nur ein Element, das dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial auch umsetzen.

Mehr Begabungsgerechtigkeit im Bildungssystem bedeutet also, ein Bewusstsein für Faktoren zu schaffen, die die Begabungsentfaltung im Einzelfall be- oder sogar verhindern, und diese dann anzugehen. Der englische Ausdruck „to level the playing field“ bringt es auf den Punkt: Benachteiligte spielen immer bergauf und müssen viel mehr Kraft und Energie aufwenden, um dieselbe Leistung zu erbringen – und niemand nimmt diese Zusatzbelastung wahr. Von mehr Chancengerechtigkeit, von der Hebung der „Begabungsreserven“, profitiert die ganze Gesellschaft. Verluste müssen allenfalls diejenigen in Kauf nehmen, die von Privilegien profitieren, die ihnen von vornherein niemals hätten zugestanden werden dürfen.

## Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?

Fair bedeutet, dass für alle dieselben Regeln gelten und dass sich auch alle daran halten. Formal ist dies durch unseren Rechtsstaat gegeben. Eine Herausforderung sind jedoch die ungeschriebenen, informellen Regeln. Der Kampf für Chancengerechtigkeit setzt also ein Bewusstsein für die vielen Faktoren voraus, die den Erwerb dieser Regeln behindern und so das Individuum in der Entfaltung seiner Begabungen einschränken. Um Chancen zu ergreifen, muss man zunächst einmal verstehen, was eine echte Chance ist.

*Tanja G. Baudson*

## Was sagen Jugendliche dazu?

Die Bewertungen der Lehrer:innen sind oft geprägt von persönlichen Meinungen über die Schüler:innen.

Außerdem haben Lehrer:innen auch Tage, an denen es ihnen schlechter geht, an denen sie meistens nicht fair bewerten können.

*Karlotta, 15 Jahre*

## Quellen

1 Rosenthal, R./Jacobson, L. (1966): Teachers' expectancies: Determinants of students' IQ gains. In: *Psychological Reports*, 19, S. 115–118.

2 Jussim, L./Harber, Kent D. (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. In: *Personality and Social Psychology Review*, 9, S. 131–155.

3 Raudenbush, S. W. (1984): Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. In: *Journal of Educational Psychology*, 76, S. 85–97.

4 Kultusministerkonferenz der Bundesländer (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Abrufdatum:22.07.2025)

- 5 Spinath, B. (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, S. 85–95.
- 6 Südkamp, A. et al. (2012): Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. In: *Journal of Educational Research*, 104, S. 743–762.
- 7 Machts, N. et al. (2016): Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. In: *Educational Research Review*, 19, S. 85–103.
- 8 Rost, D. H./Hanses, P. (1997): Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, S. 167–177.
- 9 Urhahne, D./Wijnia, L. (2021): A review on the accuracy of teacher judgments. In: *Educational Research Review*, 32, S. 100374.
- 10 Ford, D. Y. et al. (2023): Inequitable representation of Black boys in gifted and talented education, advanced placement, and special education. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 51, S. 304–314.
- 11 Baudson, T. G./Preckel, F. (2013): Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. In: *School Psychology Quarterly*, 28, S. 37–46.
- 12 Baudson, T. G./Preckel, F. (2016): Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. In: *Gifted Child Quarterly*, 60, S. 212–225.
- 13 Baudson, T. G. (2016): The mad genius stereotype: Still alive and well. In: *Frontiers in Psychology*, 7, Article 368.
- 14 Matheis, S. et al. (2017): Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. In: *Gifted and Talented International*, 32, S. 134–160.
- 15 Preckel, F. et al. (2015): Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. In: *American Educational Research Journal*, 52, S. 1160–1184.
- 16 Bergold, S. et al. (2021): Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. In: *Gifted Child Quarterly*, 65, S. 75–94.
- 17 Coleman, L. J. et al. (2021): Lived experience, mixed messages, and stigma. *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents*. 2. Auflage. New York: Routledge, S. 427–449.
- 18 Frost, D. M./Meyer, I. H. (2023): Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance. In: *Current Opinion in Psychology*, 51, S. 101579.
- 19 Baudson, T. G./Ziemes, J. F. (2016): The importance of being gifted: Stages of gifted identity, their correlates and predictors. In: *Gifted and Talented International*, 31, S. 19–32.
- 20 Schearer, J./Haruna, H. (2013): Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. URL: <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> (Abrufdatum: 22.07.2025)



### Prof. Dr. Tanja G. Baudson

ist Professorin für Psychologische Diagnostik, Differentielle Psychologie und Psychologische Methoden an der Charlotte Fresenius Hochschule in Wiesbaden, Begabungs- und Kreativitätsforscherin und Autorin zahlreicher Publikationen. Neben ihrer beruflichen Tätigkeit engagiert sie sich u. a. als Stiftungsrätin der Karg-Stiftung und als Vorstand von Mensa in Deutschland e. V.

## Netzwerken im Sozialraum ist Begabungsförderung

In der Regel wünschen sich Eltern für ihr Kind das Aufwachsen in einer Welt, die für jede und jeden von Anfang an gleichwertige Chancen in allen Bereichen bereithält. Das gilt insbesondere für den Zugang zu Bildungsangeboten. Aber was bedeutet „von Anfang an“?

### **Wann beginnt Begabungsgerechtigkeit?**

Wann beginnt sie eigentlich – die Begabungsgerechtigkeit – in einem Land, in dem der Bildungserfolg immer noch größtenteils vom Elternhaus abhängt? Mit dem systemischen Blick lässt sich leicht erkennen, dass die Startchancen eines Menschen von Beginn der Schwangerschaft an stark von Umgebungsfaktoren geprägt sind: Wo leben die werdenden Eltern? Wie definiert sich ihr sozialer Status? Gibt es Unterstützersysteme im Sozialraum, die junge Familien stärken, damit sie die neue Lebensphase selbstwirksam gestalten können? Und ganz praktisch: Wie weit ist es mit dem Kinderwagen zu einer Einrichtung, in der sich junge Eltern treffen und kompetente Unterstützung und Beratung erfahren können? Wenn es auch banal klingt: Eine intakte Natur mit frischer Luft in einer Umgebung, in der Musik, Bewegung und soziale Kontakte möglich sind, lassen die Chancen für eine spätere Entfaltung von Begabung deutlich wachsen. Somit kommt dem spezifischen Sozialraum eine große Bedeutung zu.

Familie wird verstärkt als Bildungsort funktionalisiert und damit die Erwartung verbunden, die Kinder – möglichst schon im Mutterleib – früh zu fördern. Damit Eltern die komplexen Anforderungen in ihrem Familienleben gelingend bewältigen können, kommt dem sogenannten dritten Raum und den darin aktiv tätigen professionellen Netzwerknern eine hohe Bedeutung zu.

Netzwerken ist nichts Neues – doch ein professioneller und gezielter Aufbau zur Wissensvermittlung, der Kindern und jungen Menschen Kontakte ermöglicht, die sie in ihrem persönlichen Umfeld nicht haben, stellt eine erweiterte Form der Begabungsförderung dar und fördert somit Begabungsgerechtigkeit. Wir im Familienzentrum KESS (KESS steht für **K**inder, **E**ltern, **S**ingles und **S**enioren) nennen das unser „Wissensnetz“. Es steht allen Menschen im Sozialraum zur Verfügung und nicht nur „privilegierten Familien“ und ermöglicht eine eigenständige und selbstwirksame Persönlichkeitsentwicklung. Die darin netzwerkenden Akteure können dabei auch zu „Rolemodels“ für begabte Kinder und Jugendliche werden.

Wir möchten in diesem Beitrag aufzeigen, wie Begabungsförderung und Sozialraum ineinandergreifen, sich aufeinander beziehen und ergänzen können.

## Sozialraum gestalten

Was ist das eigentlich genau – der spezifische Sozialraum? Hier muss auf zwei Ebenen gedacht werden: Zunächst einmal definieren Menschen ihren Sozialraum selbst. Sie bezeichnen ihn als „ihr Viertel, ihr Dorf, ihren Stadtteil, ihren Kiez“ und je länger sie dort beheimatet sind, umso besser können sie ihn beschreiben, wichtige Einrichtungen und Akteure benennen und umso leichter Zugang zu Unterstützersystemen erhalten. Frisch zugezogene Familien haben es da schon schwerer.

Auf der Verwaltungsebene definiert die öffentliche Jugendhilfeplanung den sogenannten „Sozialraum“. Sie kennt relevante Akteure und hat den gesetzlichen Auftrag, im Bereich der sogenannten Frühen Hilfen möglichst positive Umgebungsfaktoren für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Ein gut aufgestellter Sozialraum ist durch Angebote in der sozialräumlichen Beratung und der Familienbildung gekennzeichnet. Diese sollten jedoch Eltern aus allen Bildungsschichten ansprechen. Als besonders wirksam haben sich kostenfreie und offene Familiengruppen im ersten Lebensjahr des Kindes bewährt. Gekoppelt mit einer entsprechenden Beratung zur Inanspruchnahme von BUT-Leistungen (Bildung-und-Teilhabe) können diese dafür sorgen, dass erste positive Erfahrungen zu einem Einstieg in ein außerschulisches Bildungssystem führen und so im späteren Bildungsverlauf auch kostenpflichtige Angebote als Option gesehen werden. Neben Aktivitäten in den Bereichen Musik, Kreatives oder Sport können das auch außerschulische Nachhilfeangebote oder Kontakte zu ehrenamtlichen Mentor:innen sein. Gerade diese individuellen Netzwerke tragen zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bei und lassen Interessen von Kindern und Jugendlichen sichtbar werden. Und auch hier zeigt sich: Je stärker die Akteure im Sozialraum professionell untereinander vernetzt sind, umso eher „fallen Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen auf“ und erfahren Unterstützung.

## Mehrwert für die Weiterentwicklung im Netzwerk

Nach Pierre Bourdieu umfasst soziales Kapital die „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit der Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen, gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind“ (1).

Es gibt Stadtviertel oder Orte in ländlicher Umgebung mit einer gut gewachsenen Bildungslandschaft und einem hohen „sozialen Kapital“, aber auch Bezirke, in denen kaum zivilgesellschaftliche Strukturen zu erkennen sind; Kindertagesstätten und Schulen sind hier häufig die einzigen Anlaufstellen, die es der öffentlichen Jugendhilfe ermöglichen, Strukturen aufzubauen. Dabei hat sich eine Erweiterung zu Familien- oder Kinderschutzzentren, zu Familienstützpunkten oder -büros als wirkungsvoll erwiesen, wenn diese eine zentrale Funktion in Netzwerken auf institutioneller und persönlicher Ebene einnehmen (2). Das braucht Zeit, professionelles Personal und eine Haltung, die deutlich macht: „Wir im Sozialraum“ sind mehr als die „Summe unserer Teile“.

Doch erst konstruktive Kooperationsprozesse von Institutionen lassen Netzwerke nachhaltig wachsen. Und das nur, wenn ein klarer Fokus auf anzustrebende Ziele gelegt wird.

Und ebenso auf die zentrale Frage: Was macht uns denn selbst zu einem „nützlichen“ Partner im Netzwerk?

Wir vom Familienzentrum KESS unterscheiden in der praktischen Arbeit drei verschiedene Typen von Netzwerken:

### *1. Temporäre Netzwerke für die Dauer eines Projektes*

Jeder kennt sie – Netzwerkstrukturen, die aufgrund eines Projektantrages entstehen: Innerhalb der eigenen Organisation entsteht eine gute Idee, bei der Recherche nach Fördergeldern findet sich eine Projektförderung, die voraussetzt, dass mehrere Partner:innen im Sozialraum ein gemeinsames Konzept einreichen.

Im positiven Fall finden konstruktive Vorgespräche statt, die Beteiligten bringen ihre jeweiligen Ressourcen ein, eine Steuerungsebene wird gebildet und ein kontinuierlicher Arbeitsprozess startet, der auch über das Projekt hinaus Früchte trägt.

Im negativen Fall finden sich Partner:innen, die jeweils nur den eigenen Vorteil erkennen, die praktische Umsetzung verläuft eher schleppend und das Ergebnis steht mehr auf dem Papier, als dass es in der Praxis gelebt wird.

### *2. Strategische Netzwerke mit langfristiger Zielsetzung*

Ganz anders sieht es dagegen aus, wenn Netzwerke mit einer langfristigen und strategischen Ausrichtung geplant werden. Um zu wissen, wer im Sozialraum zu wem und zur Verfolgung welchen Zwecks passt, empfiehlt es sich, die Methode „Adlerblick“ einzusetzen und im wahren Sinn des Wortes „abzuheben“ und den Sozialraum aus der Vogelperspektive zu betrachten:

- Wie gliedern sich Strukturen?
- Wie sind soziale und wirtschaftliche Akteure miteinander verbunden?
- Wo finden sich Ansprechpersonen in Politik und Verwaltung?
- Welche Akteure sind im sozialen Bereich tätig?
- Welche Ziele verfolgen diese?
- Und wie werden sie finanziert?

Durch die Perspektive des Adlers ergeben sich oft ganz neue Möglichkeiten: Gehören neben den klassischen Bildungsakteuren auch Vereine, Initiativen oder die Kirchengemeinde dazu, lassen sich Kooperationsverbände wesentlich breiter aufstellen und ermöglichen Einblicke in andere soziokulturelle Kreise.

Auch Akteure aus dem Bereich der Wirtschaft haben „soziale Anliegen“; entweder für die privaten Belange des eigenen Personals oder auch im Sinne eines gemeinwesenorientierten Marketings, das die lokale Zugehörigkeit in den Mittelpunkt stellt.

Eine häufige Fehlannahme besagt, dass Netzwerke nur mit dem Fokus auf die Begabungsförderung aufgebaut werden sollten. Doch gerade als Praktikerinnen wissen wir, dass Verbände eine gute Basis brauchen. So kann der mittelständische Handwerksbetrieb eine ganz neue Bedeutung im Sozialraum erlangen, wenn er zum „Praxisort für Physik, Chemie

oder Kommunikation“ wird und begabten Kindern und Jugendlichen Einblicke ermöglicht, die der Öffentlichkeit nicht zur Verfügung stehen. Und vielleicht wächst daraus eine neue Kooperation, die auch dem Unternehmen Vorteile bringt.

Kooperationen setzen allerdings immer voraus, sich der eigenen Stärken bewusst zu sein und eine eigene Entwicklungsstrategie erarbeitet zu haben:

- Wohin soll sich die Organisation weiterentwickeln?
- Welche Rahmenbedingungen gilt es zu beachten?
- Lassen sich diese verändern?
- Welchen Mehrwert bringen Veränderungen?

### 3. „Das Grundrauschen“ – Netzwerken als Haltung

Nennen wir es einfach „das Grundrauschen“. Egal, wo sich Mitarbeitende innerhalb des Sozialraums aufhalten – als Privatperson oder „in Funktion“ – sie werden in der Öffentlichkeit als Teil ihrer Organisation wahrgenommen. Jede Begrüßung, jede Meinungsbekundung, ob analog oder digital, jedwede Präsenz oder auch Nicht-Präsenz bei Veranstaltungen wird von anderen bewusst oder unbewusst wahrgenommen und bildet in Gänze die Außenwirkung einer Einrichtung.

Bezogen auf das Thema Begabungsförderung sollte Netzwerken idealerweise als Haltung verstanden werden, die sich in der professionellen Offenheit der Mitarbeitenden zeigt. Diese ist als ein Teil einer „Visitenkarte“ der Institution zu verstehen und spielt eine nicht unerhebliche Rolle bei der Wahl von Netzwerkpartnern. Die Aspekte Wertschätzung, Ressourcenorientierung, Lösungsfokus, Eigenverantwortung und Bescheidenheit sind dabei sowohl Ausgangspunkt als auch Resultat der Professionalität. Wenn es gelingt, diese Grundhaltungen zu etablieren, beginnt in sozialen Systemen eine konstruktive Entwicklungsspirale. In einer Organisation, die konstruktive Kooperationsprozesse auch innerhalb ihrer Strukturen fördert, sollte das allen bewusst sein, wobei der Leitungsebene sicher eine höhere Verantwortung obliegt als der Ebene der Mitarbeitenden.

## **Bedeutung institutioneller Netzwerke**

Drei Beispiele auf unterschiedlichen Ebenen mögen verdeutlichen, welche große Bedeutung institutionellen Netzwerken zukommt:

### 1. *Familienzentrum KESS als lokaler Knotenpunkt des Wissens*

In unserem Familienzentrum KESS sind alle für den Sozialraum wichtigen Funktionen innerhalb unserer Organisation – gerade auch über Netzwerkkontakte – angesiedelt: Zahlreiche Begegnungsangebote ermöglichen einen fußläufigen und niedrigschwelligen Kontakt, qualifizierte Beratungsangebote vor Ort im kommunalen Familien- und Bildungsbüro werden durch landkreisweite spezialisierte Angebote ergänzt und mit pädagogisch hochwertigen Betreuungsformaten verbunden.

So ermöglichen regelmäßige Fortbildungen des Teams „Familienbildung“ in der Diagnostikentwicklungsschneller Kinder und Jugendlicher eine frühzeitige Wahrnehmung besonderer Begabungen schon im Krippen- und Kindergartenalter. Auch beim Übergang in die Schule werden diese mit ihren Familien vom KESS-Beratungsteam begleitet. Als kommunales Integrationsbüro ist das KESS auch für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Behinderungen zuständig. Ebenso liegt der Fokus auf einem interessengesteuerten Lernen und der Entfaltung von Begabungen.

Die Netzwerke unseres Familienzentrums haben sich mittlerweile im internationalen Raum weiterentwickelt. Regelmäßige Studienreisen in andere europäische Länder und gemeinsame Fachtage zum Wissenstransfer erweiterten den Horizont – auch in Bezug auf die Begabungsförderung

### *2. Kommunale Präventionskette in Salzgitter – analog – digital – lokal*

Gerade der Aufbau sogenannter Präventionsketten zeigt, wie Übergänge zwischen einzelnen Lebensphasen gezielt und damit auch begabungsgerecht gestaltet werden können. Diese benennen in jeder Lebensphase – beginnend mit der Schwangerschaft und endend mit dem Übergang ins Berufsleben –, welche Akteure wo tätig und wie miteinander vernetzt sind. Eine enge Kooperation zwischen den beiden kommunalen Fachbereichen – Kinder, Jugend/Familie und Schule/Bildung – ist gerade fürentwicklungsschnelle Kinder und Jugendliche von großer Bedeutung, da Maßnahmen der Jugendhilfe häufig nicht mit Begabungsförderung in Zusammenhang gebracht werden.

Um während des Übergangs von einer Lebensphase zur anderen einen möglichen Informationsverlust zu vermeiden, wurde in der Stadt Salzgitter neben einer analogen Übergangsmappe eine digitale Familien-App entwickelt (seit dem 29. August 2024 online), die auf Basis von FAQs arbeitet. Aus der Perspektive der Zielgruppe heraus werden Informationen und weiterführende Kontakte vermittelt – es entsteht ein kommunales Wissensnetz: Mit einem Klick lässt sich ein Termin in der Beratungsstelle anfragen, außerschulische Bildungsangebote werden transparent dargestellt und Unterstützungsleistungen sichtbar.

### *3. Das BEB-E-Learning-Programm vernetzt Akteure bundesweit*

Unter dem Titel „Bildungsbewegungen von Kindern und Jugendlichen begleiten“ haben die Autorinnen ein E-Learning-Programm entwickelt, das neben der Wissensvermittlung rund um das Thema Begabung ganz besonders den Sozialraum in den Fokus nimmt. Anhand der Metapher eines U-Bahn-Plans „erfahren“ die Nutzer:innen in den Zonen „Familie“, „Pädagoge“, „Organisation“ und „Gesellschaft“, welche Einflussfaktoren sich wie auf die Begabungsentfaltung auswirken und erhalten einen Einblick in das komplexe System der Begabungsförderung. Das [Programm](#) ist über die Seite des nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung) erreichbar und wird von der Karg-Stiftung gefördert.

## Fazit

Fest steht: Der Sozialraum hat einen umfassenden Einfluss auf die Entfaltung von Begabungen junger Menschen. Doch wenn wir in diesem Raum genau hinschauen und bewusst Wissensnetze knüpfen, die allen zugutekommen, dann können wir damit Bildungschancen gezielt beeinflussen. Das gilt insbesondere für Familien mit geringem Zugang zu Informationen und Entscheidern. Bildung braucht dabei den Beziehungskontext, und die Begleitung von Bildung muss langfristig angelegt sein. Dabei müssen auch Institutionen Verantwortung übernehmen, damit diese nicht in Einzelanstrengungen verbleibt, sondern zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe wird.

## Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?

Fairness ist wie ein gut ausbalanciertes Segelboot auf dem weiten Meer. Es erfordert die richtige Menge an Wind, um voranzukommen, aber auch die Möglichkeit, die Segel zu setzen, um gerecht und aufrecht zu bleiben.

*Simone Welzien*

Mit Fairness ist eine mögliche individuelle Ausgewogenheit aus Gerechtigkeit sowie Akzeptanz mit gutem Augenmaß, Anständigkeit und Gleichbehandlung verbunden. Dabei können diese vielen Faktoren Fairness allerdings auch zu einer Herausforderung werden lassen.

*Angelina Haupt*

## Was sagen Jugendliche dazu?

Gerechtigkeit ist dehnbar. Jeder Mensch, unabhängig vom Alter, strebt nach Glück und Harmonie, jedoch fällt die Umsetzung aufgrund von Entscheidungen nicht hundertprozentig gerecht aus. Ungleichheit generell ist ungerecht. In diesem Zusammenhang ist es sehr bedauerlich, dass Kinder und Jugendliche beim Schulstart sowie -verlauf aufgrund unterschiedlicher (persönlicher) Rahmenbedingungen nur eine vermeintliche Chancengleichheit erleben.

*Elias, 18 Jahre*

## Interessante Links

[Familien-App](#)

[www.familienzentrum-KESS.de](http://www.familienzentrum-KESS.de)

[E-Learning: Bildung gestalten – Begabungen fördern](#)



### Simone Welzien

ist Dipl.-Oecotrophologin, systemische Beraterin und EEC-Multiplikatorin, Leitung eines Familienzentrums (zu dem kommunale Familien-, Senioren-, Bildungs- und Integrationsbüros gehören) und Autorin für Fachpublikationen (u. a. Autorinnenteam des BEB-E-Learning-Programms). Sie berät großer Jugendhilfe-Träger bei Planungsprozessen und ist seit 30 Jahren Kommunalpolitikerin.



### Angelina Haupt

ist Sozialpädagogin, systemische Beraterin und Fachberaterin für Kindeswohl in einem Familienzentrum. Sie arbeitet als Leitung von zwei kommunalen Familienbüros und Kindergrößtagespflegestellen.

## Gerecht verteilt? Gedanken zur psychotherapeutischen Versorgung von Kindern und Jugendlichen

Im folgenden Beitrag gibt die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin Dr. Kathrin Schmitt anhand eines Fallbeispiels einen Einblick in ihren Praxisalltag und geht der Frage nach, was es heißt, Psychotherapieplätze gerecht zu verteilen.

### **In der Warteschleife: auf der Suche nach einem Therapieplatz**

Ein typischer Montagmorgen: Praxisräume aufschließen, schnell einen Kaffee machen und den Computer hochfahren, um die E-Mails vom Wochenende zu checken. Wie immer suchen gleich mehrere Familien händeringend einen Therapieplatz für ihr Kind. Einige E-Anfragen schildern ausführlich die Problemlage, andere sind knapp gehalten, auf das Wesentliche reduziert. Die Kernbotschaft ist immer dieselbe: „Wir brauchen Hilfe. Und das am besten sofort.“

Ich bemühe mich stets, Hilfesuchenden so zeitnah wie möglich zu antworten – viel zu oft mit folgenden Worten: „Leider kann ich aktuell keine neuen Patient:innen aufnehmen. Ich führe eine Warteliste, muss jedoch darauf hinweisen, dass es mehrere Monate dauern wird, bis ich mit neuen Therapien starten kann ...“

Durch den regelmäßigen Austausch mit anderen Therapeut:innen, weiß ich, dass es in fast jeder psychotherapeutischen Praxis für Kassenpatient:innen derzeit ähnlich düster aussieht, was die Wartezeiten anbelangt. Globale Krisen wie die Corona-Pandemie, der fortschreitende Klimawandel, die Kriegsgeschehnisse in und außerhalb von Europa hinterlassen zunehmend psychische Spuren bei Jung und Alt. Es überrascht daher nicht, dass über die letzten Jahre die Nachfrage nach psychotherapeutischen Behandlungen stark gestiegen ist.

### **Mangelware Therapieplätze**

Therapieplätze sind vor diesem Hintergrund mehr denn je Mangelware. Ernüchternd ist das. Kommen klinische Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Psychotherapien auseinandersetzen, doch alle zu einem ähnlichen Ergebnis: Je länger Hilfebedürftige auf einen Therapiebeginn warten müssen, desto höher ist das Risiko einer Chronifizierung. Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wiegt diese Tatsache besonders schwer, denn Entwicklungsschritte, die in der Kindheit und Adoleszenz einmal verpasst sind, lassen sich oftmals nicht so einfach nachholen.

Kurz vor Feierabend checke ich erneut meinen E-Mail-Account. Eine Mutter, der ich am Morgen den Hinweis auf die Warteliste geschickt habe, antwortete: *„Wir haben uns schon gedacht, dass Sie unsere Tochter Anna nicht direkt zur Behandlung aufnehmen können. Da wir uns gezielt auf die Suche nach einer Therapeutin gemacht haben, die sich mit dem Themenfeld Hochbegabung auskennt, nehmen wir wohl oder übel auch etwas längere Wartezeiten in Kauf.“*

Ich schlage einen Termin für ein unverbindliches Erstgespräch vor. So können Anna und ich uns gegenseitig kennenlernen. Auch kann ich mir vor der Vergabe eines Wartelistenplatzes ein genaueres Bild von Annas aktuellen Belastungen machen.

### **Chronische Unterforderung als psychischer Belastungsfaktor**

Zwei Wochen später sitzt Anna mit ihrer Mutter auf meiner Praxiscouch. Die Zwölfjährige wirkt nervös. Nach einem kurzen Smalltalk steige ich sachte in die Exploration ein: „Ich würde gerne mehr darüber erfahren, was Dich genau in meine Praxis geführt hat?“ Nach ein paar Sekunden Stille beginnt die Mutter auszuführen: „Wir wissen, dass es viele Kinder gibt, denen es in und außerhalb der Schule noch viel schlechter geht als unserer Anna. Anna hat ja eigentlich Glück mit ihrer hohen Intelligenz. Und von den Noten her läuft es nach wie vor prima. Trotzdem haben wir das Gefühl, dass es ihr schon seit Längerem nicht gut geht und es ihr helfen würde, mal mit jemand Außenstehendem zu reden.“

Ich lächle Anna aufmunternd an und frage nach: „Anna, kannst Du mal versuchen, mit eigenen Worten zu beschreiben, warum es Dir zurzeit nicht so gut geht?“ Erst zögerlich und dann immer offener beschreibt Anna ihren Schulalltag in der 7. Klasse eines Gymnasiums. Laut und chaotisch gehe es in vielen Schulstunden zu. Zwei ihrer Lehrerinnen seien in diesem Halbjahr krankheitsbedingt für gleich mehrere Wochen ausgefallen. In ihrer Klasse mit 28 Schüler:innen falle es Anna zunehmend schwer, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Sie mutmaßt selbst, dass dies damit zusammenhängen könne, dass es ihr oft viel zu langsam vorangehe mit dem Unterrichtsstoff.

Der Leistungsstand der Klasse sei für ein Gymnasium „erschreckend niedrig“, führt Annas Mutter aus, was sicherlich auch Folge des coronabedingten Unterrichtsausfalls sei. „Heutzutage Lehrer zu sein, ist nicht einfach. Bei fast dreißig Kindern in einer Klasse kann nicht immer auf jeden eingegangen werden. Aber so langsam machen wir uns Sorgen, dass Anna mit ihren Bedürfnissen so gar nicht gesehen wird.“

In der Grundschule sei das noch anders gewesen. Hochmotiviert sei Anna, die bereits vor der Einschulung flüssig gelesen und im Hunderterraum gerechnet habe, damals gewesen. Die Klassenlehrerin hätte sich von Beginn an große Mühe gegeben, Anna durch „Spezialaufgaben“ hinreichend zu fördern. „Jetzt macht sich an der Schule leider niemand mehr groß Gedanken darüber, wie man Anna etwas mehr fördern kann. Diese endlosen Wiederholungen sind für Anna vor allem in ihrem Lieblingsfach Mathematik eine Qual. Und auch in Deutsch und Englisch zieht sich der Unterricht wie Kaugummi.“

## **Hochbegabt, überangepasst ... und depressiv?**

Was macht das psychisch mit Anna, möchte ich wissen. Anna berichtet: „Wenn ich abends im Bett liege und an den nächsten Schultag denke, bekomme ich Bauchschmerzen. Manchmal möchte ich morgens gar nicht aufstehen und lieber zu Hause bleiben.“ Die Mutter ergänzt, dass Anna oftmals bedrückt wirke und bei Kleinigkeiten anfangs zu weinen. Anna habe auch immer seltener Verabredungen am Nachmittag und ziehe sich mehr und mehr zurück. In meinem Kopf formuliere ich erste Verdachtsdiagnosen. Zusammengekommen könnten die von Mutter und Tochter geschilderten Symptome durchaus Anzeichen einer beginnenden Depression sein. Den Lehrkräften sei Annas negative Entwicklung jedoch bislang nicht aufgefallen. „Anna gehört ja nach wie vor zu den Leistungsträgern der Klasse. Immer höflich und ruhig. Überangepasst. Als ich beim Elternsprechtag ihrem Klassenlehrer gegenüber vorsichtig angedeutet habe, wie es Anna geht, zeigte er sich überrascht und mitfühlend. Gleichzeitig hat er uns wenig Hoffnung auf Änderung gemacht. Es gäbe da im Klassenverband zu viele andere Kinder, die eine individualisierte Ansprache noch viel dringender benötigten als Anna.“

Die Schilderungen von Anna und ihrer Mutter lösen vielfältige Gefühle in mir aus. Versetze ich mich in Annas Lage, dann spüre ich Frust und eine zunehmende Schulunlust. Die Sorgen von Annas Mutter kann ich gut nachempfinden. Es ist belastend zu beobachten, wie die eigene Tochter immer stärker in Passivität verfällt. Aber auch in Annas derzeitigen Klassenlehrer kann ich mich ohne viel Mühe hineinversetzen.

## **Begabungsgerechtigkeit im Schulalltag**

Ich habe in meiner Praxis eine ganze Reihe von Kindern in Behandlung, die aufgrund verschiedenster Notlagen in ihrer Klasse ein „Störverhalten“ an den Tag legen, laut und aufmüpfig werden und leistungsmäßig weit unter dem Klassendurchschnitt bleiben. Solche Kinder binden im Unterrichtsgeschehen fast zwangsläufig mehr Aufmerksamkeit als eine „überangepasste“ Anna. Von Kindern wie Anna zu erwarten, im Schulalltag dann eben einfach „mitzulaufen“, ist jedoch alles andere als fair. Begabungsgerechtigkeit in der Unterrichtspraxis hieße, die unterschiedlichen Lernbedürfnisse aller Schüler:innen gleichermaßen ernst zu nehmen. Werden die Bedürfnisse hochbegabter Schüler:innen dauerhaft übergangen, kann das auch für sie ernste Folgen für ihre Entwicklung und psychische Gesundheit haben. Schon oft habe ich es in meiner psychotherapeutischen Arbeit mit hochbegabten Kindern wie Anna hautnah erleben können, dass eine fortwährende kognitive Unterforderung eine signifikante psychische Belastung nach sich zieht.

## **Ressourcenverteilung in der Schule und in der Psychotherapie**

Angesichts der schlechten (personellen) Ausstattung von Schulen ist es für Lehrkräfte sicher schwierig, immer begabungsgerecht zu handeln. Das ist für alle Beteiligten mehr als frustrierend – vor allem für die betroffenen Schüler:innen. In den Sitzungen mit meinen Patient:innen muss ich als Therapeutin zum Glück nicht strategisch planen, wie ich meine

Aufmerksamkeit verteile. Anders als im Regelschulbetrieb habe ich in der Einzeltherapie einen vergleichsweise großen Spielraum, individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen. So kann ich mir zu Anfang eines jeden Therapieprozesses ausreichend Zeit für den Beziehungsaufbau nehmen und dann ein möglichst individualisiertes Therapieprogramm konzipieren.

Dennoch treiben auch mich in meinem Berufsalltag Fragen der Verteilungsgerechtigkeit um. Denn auch ich kann nur eine begrenzte Anzahl an Therapieplätzen anbieten. Denn es gibt schlichtweg nicht genügend Therapieplätze. Um meine verfügbaren Behandlungskapazitäten möglichst „gerecht“ zu verteilen, muss ich mitunter abwägen, ob die Anliegen potenzieller Neupatient:innen „klinisch bedeutsam“ sind. Oder zugespitzt: ob es den mir vorgestellten Kindern und Jugendlichen „schlecht genug“ für eine Therapie geht.

### **Mehr Mittel für Prävention bereitstellen**

Es ist in meinen Augen ein Missstand, dass im psychotherapeutischen Setting Präventionsmaßnahmen kein größerer Stellenwert zugeschrieben werden kann. Oftmals beginnen Behandlungen deshalb viel zu spät. Auch Anna muss ich nach unserem Erstgespräch erst einmal wieder nach Hause schicken. Ich setze sie auf die Warteliste und werde in einigen Monaten erneut Kontakt mit ihrer Familie aufnehmen. Dann kann ich mit einer umfassenden Diagnostik starten, um zu überprüfen, ob bei Anna tatsächlich eine Depression oder eine andere psychische Störung vorliegt.

Zu welchem Ergebnis ich hierbei kommen werde, bleibt abzuwarten. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass die Schule einen bedeutsamen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen hat. Und auch eine chronische Unterforderung gehört dabei zu den Risikofaktoren. So hoffe ich für Anna, dass man in ihrer Schule trotz aller Mittelknappheit vielleicht doch noch Möglichkeiten findet, besser auf ihre Begabung einzugehen, sodass sie auch ohne eine Therapie wieder mit mehr Freude und Motivation ihren Alltag erleben kann.

### **Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie Gerechtigkeit?**

Was ist Gerechtigkeit? Wenn ich an meinen aktuellen psychotherapeutischen Arbeitsalltag denke, dann fällt mir zu dieser Frage sofort ein, dass es gerecht wäre, wenn hier in Deutschland jede Person, die unter einer psychischen Erkrankung leidet und terapiemotiviert ist, zeitnah einen Behandlungsplatz erhält. Unabhängig vom Schweregrad der Erkrankung, ob die Person gesetzlich oder privat versichert ist oder ob sie auf dem Land wohnt oder in der Stadt. Aktuell sieht die Realität ja leider anders aus. Aber ich gebe die Hoffnung nicht auf, dass sich da gesundheitspolitisch in den kommenden Jahren vielleicht doch noch etwas ändert.

*Kathrin Schmitt*

## Was sagen Kinder dazu?

Gerecht ist, wenn sich um alle Kinder gleich gut gekümmert wird. Wenn zum Beispiel auf einer Geburtstagsfeier ein Kind ganz viele Muffins bekommt und ein Kind kriegt gar keinen Muffin, dann ist das sehr ungerecht.

*Layla, 5 Jahre*

## Zum Weiterlesen

Pressestelle der Universität Leipzig (2022): Wartezeiten für Therapie stark verlängert – Schlechtere Qualität der Versorgung. Studie: Kinder von Pandemie besonders hart betroffen.

URL: <https://kurzlinks.de/5z2l> (Abrufdatum: 22.07.2025)

Robert Bosch Stiftung (o. J.): Monitor Bildung und Psychische Gesundheit (BiPsy-Monitor).

URL: <https://kurzlinks.de/nry5> (Abrufdatum: 22.07.2025)

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (2023): Offener Brief an Bundesgesundheitsminister Prof. Lauterbach. URL: <https://kurzlinks.de/bsfx>

(Abrufdatum: 22.07.2025)



### Dr. Kathrin Schmitt

ist Diplom-Psychologin und ausgebildete Kinder- und Jugendlichen-psychotherapeutin mit einer verhaltenstherapeutischen Ausrichtung. In ihrer Praxis in Berlin bietet sie psychotherapeutische Behandlungen im Einzel- und Gruppensetting für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene an. Darüber hinaus ist sie regelmäßig als Dozentin und Supervisorin tätig.

## Schulentwicklung als Motor für mehr Begabungsgerechtigkeit

Ein systematischer Schulentwicklungsprozess kann dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche interessengeleitet lernen und ihre Begabungen entfalten können. Der folgende Blogbeitrag zeigt anhand eines Fallbeispiels auf, wie Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung hierfür ineinandergreifen sollten.

### **Warum ein begabungsfördernder Schulentwicklungsprozess?**

Kinder und Jugendliche in ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen, ist ein Anliegen, das sicherlich alle Lehrkräfte antreibt. Und auch die meisten Eltern wünschen sich eine individuelle Förderung ihres Kindes. Besonders Eltern von Kindern mit hohen Begabungen sind für dieses Thema vermutlich sehr sensibilisiert. Auch die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 unterstreicht in Artikel 29, dass die Förderung von Begabungen ein Recht aller Kinder und Jugendlichen ist. Dennoch stellt die Umsetzung dieser Forderung heute für viele Schulen und Lehrkräfte immer noch eine Herausforderung dar (1).

Neben der Knappheit von zeitlichen Ressourcen und voller Curricula führen unterschiedliche institutionelle Hürden, beispielsweise die Orientierung an einer Klassennorm, zu wenig gelebte Kultur- und Sprachsensibilität, Stereotypisierungen oder zu wenig Berücksichtigung individueller Lernzugangsvoraussetzungen dazu, dass die Potenziale von Schüler:innen nicht immer gefördert werden und sie diese nicht voll entfalten können (2, 3, 4, 5, 6, 7).

Wie aber kann Unterricht aussehen, wenn er begabungsfördernd gestaltet wird und wie trägt eine begabungsfördernde Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei? Schauen wir uns hierzu zunächst ein Fallbeispiel an:

### **Fallbeispiel**

Ein Blick in den Klassenraum der 5. Klasse eines Gymnasiums irgendwo in Deutschland am Montagmorgen zeigt, dass Linus und Mara tief über ein Plakat gebeugt zusammensitzen und leise diskutieren, wie sie die Informationen einer Rechercheaufgabe aufbereiten wollen. Ucan, Leo und Sila sind in Aufgaben ihres individuellen Wochenplans vertieft, während Cleo und Emma im Lernlabor einer Forschungsfrage nachgehen. Kerim und Meike sitzen mit der Lehrkraft zusammen und besprechen mit ihr die Ergebnisse eines Experiments,

das sie im Rahmen einer Projektarbeit durchgeführt haben. Mara besucht im Klassenzimmer nebenan bereits den Physikunterricht der 6. Klassenstufe.

### **Schulentwicklung in der Praxis**

Das Fallbeispiel zeigt eindrücklich, dass der Unterricht in einem Gymnasium an die individuellen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der einzelnen Schüler:innen angepasst ist. Damit ein solch individualisierter Unterricht möglich ist, hat sich das Gymnasium vor einigen Jahren auf den Weg eines begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesses gemacht.

Zunächst hat das Kollegium gemeinsam mit den Schüler:innen und deren Eltern eine Situationsanalyse durchgeführt und ist den Fragen nachgegangen, welche begabungsfördernden Maßnahmen die Schule bereits implementiert hat und welche Wünsche es für die Zukunft noch gibt (8). Anschließend wurden anhand des „Drei-Wege-Modells“ von Rolff (9) verschiedene Maßnahmen der Schulentwicklung eingeleitet.

### **Schulentwicklung nach dem Drei-Wege-Modell**

Der Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff hat in seinem „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ gezeigt, dass bei einem Schulentwicklungsprozess verschiedene Ebenen ineinandergreifen und sie sich – ähnlich wie in einem Zahnrad – gegenseitig bedingen:

- **Ebene der Organisation:** Hiermit sind alle Aspekte gemeint, die sich auf der Ebene der Organisation Schule bewegen, unter anderem die organisatorischen Abläufe, Kommunikationswege, aber auch das Schulprogramm oder das Leitbild der Schule.
- **Ebene des Unterrichts:** Diese Ebene umfasst alle Entscheidungen, die den Unterricht betreffen, etwa die Öffnung des Unterrichts, die Veränderung der Lernkultur oder des Fachlernens, das Einführen eines Methodentrainings oder Maßnahmen zur Steigerung der Selbstlernfähigkeit der Schüler:innen.
- **Ebene der Personalentwicklung:** Im Kontext der Personalentwicklung stehen alle Maßnahmen, die zum Aufbau der Kompetenzen im Kollegium unternommen werden. Hierzu können individuelle Fortbildungsangebote, zum Beispiel zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung, zu Feedbackgesprächen oder Zielvereinbarungen zählen. Auch Hospitationen, kollegiale Fallberatungen sowie Supervisions- und Coachingangebote können Teil der Personalentwicklung sein (9).

Um einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zu beginnen, sollten auf allen Ebenen konkrete Maßnahmen der Entwicklung identifiziert und ergriffen werden (9, 10).

Im folgenden Abschnitt schauen wir uns an, wie das Modell in dem Gymnasium aus dem Fallbeispiel umgesetzt wurde.

## Wie gestaltet sich die konkrete Umsetzung im Schulalltag des Gymnasiums?

Das Gymnasium hat durch die Auswertung der Situationsanalyse erkannt, dass vielen Schüler:innen die Möglichkeit fehlt, innerhalb des Unterrichts interessengetrieben zu lernen und Wissen zu vertiefen. Auch außerhalb ihrer Schule bleibt einigen von ihnen diese Option verwehrt, unter anderem aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen oder Unterstützung. Gemeinsam wurde im Kollegium daher beschlossen, dass ein Lernlabor eingerichtet werden soll, damit alle Kinder und Jugendlichen eigenen Themen und Forschungsfragen nachgehen können. Im Anschluss wurden die drei Ebenen der Schulentwicklung betrachtet, gemeinsam überlegt, was auf welcher Ebene für die Einrichtung des Lernlabors notwendig ist und entsprechende Fragen gestellt:

- **Ebene der Organisationsentwicklung:** Wie kann den Schüler:innen der Zugang zum Lernlabor ermöglicht werden? Woher kommen die finanziellen Mittel für die Materialien? Wie kann das Lernlabor barrierefrei gestaltet werden? Welchen Beitrag leistet das Lernlabor, damit unsere Schule noch bildungsgerechter wird?
- **Ebene der Unterrichtsentwicklung:** Wie können die Schüler:innen an das Forschende Lernen herangeführt werden? Welche Möglichkeiten gibt es, um Sprachbarrieren zu umgehen? Wie können Aufgaben und Hilfestellungen gestaltet werden, damit alle Kinder und Jugendlichen zu ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand passend erreicht werden?
- **Ebene der Personalentwicklung:** Wer aus dem Kollegium hat vertiefte Kenntnisse zu den Themen Projektlernen und Forschendes Lernen? Gibt es Fortbildungsbedarf? Welche Kompetenzen und Interessen sind bei den Lehrkräften vorhanden und können durch die Arbeit in Teams des Lernlabors gefördert werden?

Auf dieser Grundlage wurde das neue Lernlabor der Schule eingerichtet und die Nutzung Schritt für Schritt ausgebaut. Alle Schritte wurden von einer kleinen Reflexionsgruppe aus Kolleg:innen sowie Schüler:innen evaluiert. Dabei wurde sich erneut an den drei Ebenen der Schulentwicklung orientiert und beispielsweise auf Organisationsebene überprüft, inwiefern die Öffnungszeiten passend gewählt sind. Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung wurde danach gefragt, welche Materialien die Schüler:innen sich noch wünschen. Und auf der Ebene der Personalentwicklung, inwiefern die Lehrkräfte, die das Lernlabor betreuen, sich für diese Aufgabe gewappnet fühlen. Die Ergebnisse dieser Evaluation haben zu einer stetigen Anpassung und Verbesserung der Organisation und Nutzung des neuen Lernlabors der Schule geführt, sodass noch mehr Kinder und Jugendliche dieses Gymnasiums davon profitieren können.

## Fazit

Das Beispiel des Gymnasiums zeigt, wie Maßnahmen im Rahmen der begabungsfördernden Schulentwicklung einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten können. So führt im oben dargestellten Fall die Einrichtung eines Lernlabors dazu, dass alle Schüler:in-

nen unabhängig von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen (wie beispielsweise Geschlecht, Sprache oder soziale Herkunft) entsprechend ihres jeweiligen Lern- und Entwicklungsstandes ihre Begabungen ausleben und Potenziale freisetzen können. Die Identifikation von Hemmnissen in der Potenzialentfaltung, die Entwicklung von Möglichkeiten, wie diesen auf institutioneller Ebene begegnet werden kann, sowie ein strukturierter und systemischer Schulentwicklungsprozess sind hierfür die Voraussetzung.

## Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?

Im Bildungskontext bedeutet Fairness für mich, dass alle Kinder und Jugendlichen den gleichen Zugang zu Möglichkeiten und Mitteln erhalten, um ihre individuellen Begabungen entfalten zu können. Der sensible Umgang mit und der Abbau von institutionellen Hürden sowie die Unterstützung der Heranwachsenden entsprechend ihren jeweiligen Bedarfen spielt dabei eine wichtige Rolle.

*Nicole Miceli*

## Was sagen Jugendliche dazu?

In einer Schule, in der jeder lernen kann, was ihm gut liegt, wäre die Zufriedenheit höher. Alle könnten zeigen, was sie interessiert, und hätten einen Ausgleich, wenn es in manchen Fächern nicht so gut läuft.

*Justus, 13 Jahre*

## Quellen

- 1 UN-Generalversammlung (1989): UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 29. URL: <https://kurzlinks.de/5ufa> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 2 Miceli, N./Lotze, M./Kiso, C. (2024): Begabungsgerechtigkeit: Alle Schüler:innen mit ihren Potenzialen sehen und fördern!? Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. URL: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10153/> (Abrufdatum: 22.07.2025)
- 3 Miceli, N. (2023): Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. Definitorische Einordnung – Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses – Rolle der Schulleitung. In: Miceli, N. (Hrsg.) (2023): Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9–23.
- 4 Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Springer VS.
- 5 Stamm, M. (2021): Der fehlende Blick auf begabte Minoritäten. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.) (2021): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 576–587.
- 6 Müller-Oppliger, V. (2021): Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.) (2021): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 32–45.
- 7 Baudson, T. G. (2021): Was Menschen über (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Begabte denken. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.) (2021): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 115–132.
- 8 Fiebeler, A. (2023): Schulentwicklung und Prozessbegleitung. In: Miceli, N. (Hrsg.) (2023): Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 82–92.

9 Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

10 Solzbacher, C./Kuhl, J. (2023): Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle. In: Miceli, N.

(Hrsg.) (2023): Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 26–42.



### Dr. Nicole Miceli

ist Projektleiterin im Team Schule der Karg-Stiftung. Im Rahmen ihrer Arbeit konzipiert und leitet sie Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Netzwerkbildung im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung. Neben der Durchführung von Fortbildungen berät sie Schulen aller Schulformen bei begabungsfördernden Schulentwicklungsprozessen.

## Wenn der Kopf schneller ist als die Hand – ein Interview über Hochbegabung, LRS und mehr

In einer Sache besteht große Einigkeit – hohe Begabung bedeutet hohes Potenzial. Das heißt, hochbegabte Kinder und Jugendliche bringen jeweils individuelle Voraussetzungen mit, um hohe Leistungen zu erbringen. Manchmal führen allerdings äußere Umstände dazu, dass diese Potenziale nicht ausgeschöpft werden können. Und manchmal sind es auch persönliche Dispositionen, die es schwerer machen, an den eigenen Schatz von Möglichkeiten heranzukommen. Dies betrifft beispielsweise Menschen, die neben ihrer Hochbegabung eine Lernstörung oder AD(H)S mitbringen. Hier spricht man dann auch von „twice exceptional“, also doppelt außergewöhnlich.

Gerade im Schulsystem ist für Kinder und Jugendliche mit diesen zweifach ungewöhnlichen Voraussetzungen ein begabungsgerechter Bildungsweg selten selbstverständlich. Oftmals kämpfen sie nicht nur mit Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen oder mit der Aufmerksamkeitssteuerung, sondern auch mit Unverständnis und ungerechten Bedingungen.

Wir haben dazu mit Oskar gesprochen. Er ist 21 Jahre alt, hochbegabt und kann als „twice exceptional“ bezeichnet werden – denn er hat in seiner Kindheit zusätzlich die Diagnosen „Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)“ und „AD(H)S“ erhalten. Inzwischen studiert er und steht kurz vor dem Bachelor-Abschluss. Ohne umfangreiche Unterstützung von allen Seiten wäre dies vielleicht nicht möglich geworden.

Im Gespräch berichtet Oskar, wie er seine Schulzeit erlebt hat, was problematisch war, aber auch, was ihm geholfen hat. Seine Geschichte zeigt, wie wichtig es ist, dass allen Schüler:innen, egal welche Herkunft, Hautfarbe, Einschränkungen sie haben, im Schulsystem eine Chance gegeben wird, damit sie ihre Potenziale entfalten können. Potenziale, auf die unsere Gesellschaft nicht verzichten kann.

## **Oskar, kannst Du Dich erinnern, wie Du Deine Schulzeit – insbesondere in Bezug auf die Hochbegabung, die LRS und die AD(H)S – erlebt hast?**

In der Grundschule hatte ich damals das Glück, dass ich eine sehr nette, mir recht wohlgesonnene Klassenlehrerin hatte, die auch bei allen ein gutes Gemeinschaftsgefühl geschaffen hat. Ich hatte dort eine super Klasse mit Freunden und meine feste Clique, mit der ich immer lustige Sachen gemacht habe. Privat ging es mir dort also immer recht gut.

Nur ging es dann natürlich irgendwann los mit der LRS, und dass man das erste Mal gemerkt hat: Ich schreibe schlechter als die anderen. Ich hatte auch einfach nie besonders viel Spaß daran zu schreiben oder zu lesen. Außerdem hatte ich zu dieser Zeit zusätzlich Probleme mit den Augen, sodass sie zum Beispiel beim Lesen nach kurzer Zeit gebrannt haben. Das hat ziemlich viel Energie geraubt. Man hat die Schwierigkeiten auch daran bemerkt, dass meine Noten deutlich schlechter waren als die von vielen anderen. Sie waren nicht katastrophal, weil meine Eltern mich wirklich sehr lieb unterstützt haben, was ich bis heute auch sehr zu schätzen weiß, aber auch nicht gut. Für das Gymnasium hat es dann gerade noch so gereicht – wobei meine Mutter sich auch sehr dafür eingesetzt hat.

Die Grundschulzeit habe ich also trotz der LRS weitestgehend unbeschadet überstanden.

## **Beim Wechsel auf das Gymnasium wurde es dann aber schwieriger?**

Man ist ja noch blutjung in der fünften Klasse. Dort wurde uns aber nicht das Gefühl vermittelt von: „Willkommen auf der neuen Schule! Wir wissen, das ist ein großer Schritt, kommt erst mal an“. Es war unter anderem auch deshalb sehr schwierig für mich, weil die Lehrer dieses ganze Thema LRS nicht wirklich anerkannt haben. Mein Gefühl war: Die wussten nicht so richtig, wie man damit umgehen soll. LRS ist natürlich ein viel komplexeres Thema, als nicht schreiben zu können, und hat immer ganz verschiedene Hintergründe, und das geht ja auch im Leben nie so 100 % weg, nur man kann halt lernen, damit besser umzugehen. Außerdem bin ich niemand, der besonders gerne besonders viel lernt. Ich glaube, meine Mutter ist manchmal ein bisschen an mir verzweifelt, weil da doch eine gewisse ... Lethargie war.

Auf sozialer Ebene lief es am Anfang zwar recht gut, aber insgesamt bin ich auf diesem Gymnasium nie so richtig glücklich geworden. Die Schule gilt eher als elitär. Da war schon eine hohe Dichte an Leuten, die denken können, die aber auch, ich sage mal, aus „besseren“ Elternhäusern kommen, wo du halt merkst, da ist vielleicht doch noch mal mehr Geld für den Nachhilfelehrer da, was sich natürlich am Ende auch positiv auf die Noten auswirkt. Erst als ich dann später die Schule gewechselt habe, habe ich gemerkt: Schlaue Leute hast du überall.

Das erste Gymnasium war ein sehr kompetitives Umfeld, in dem gefühlt nicht akzeptiert wurde, dass jemand auch mal länger für irgendetwas braucht, oder wo viele gar nicht bereit waren, auch mal nach links und rechts zu gucken. Das hat bei mir irgendwann zu einer Abwehrhaltung geführt. Und weil man durch die ganzen Themen natürlich auch verunsichert ist, habe ich mich immer total schnell angegriffen gefühlt, auch wenn Sachen vielleicht gar nicht mal böse gemeint waren. Mittlerweile kann ich damit viel besser umgehen.

Ich bin dann also zur Oberstufe an ein anderes Gymnasium und dabei von G8 auf G9 gewechselt. Und das war für mich die völlig richtige Entscheidung. Ich habe dort einfach noch mal eine ganz neue Chance bekommen. Dort hatte ich ein sehr akzeptierendes Umfeld für mich und Leute, die einen mehr angenommen haben. Dort habe ich wirklich tolle Freunde gefunden, die mir heute noch sehr nahestehen – die super schlau sind und jetzt an tollen Unis studieren, für die es aber in Ordnung ist, wenn man Probleme mit dem Lesen oder Schreiben hat.

### **Und wie lief es an der neuen Schule mit diesen Problemen?**

Das Thema LRS war wieder schwierig. Irgendwann hatten wir ein Gespräch mit dem Klassenlehrer, bei dem er meinte: „Ist ja schön und gut, aber hier schreiben viele schlecht, und die anderen können sich eben keine teuren Therapeuten leisten.“ Man muss fairerweise sagen: Der Klassenlehrer war davon abgesehen toll – ich bin froh, dass ich ihn hatte. Aber ich habe ihm auch gesagt: „Ja, mag sein, aber ich habe mir das nicht ausgesucht, und es ist nicht so, dass ich zu Therapeuten renne und mir das für viel Geld attestieren lasse, damit ich 2 Punkte mehr bekomme und keinen Rechtschreibabzug. Sondern ich habe wirklich ein von der WHO anerkanntes Problem, und das kriege ich auch nicht ganz weg.“ Nach einer Weile hat er ein besseres Verständnis dafür entwickelt und auch sein Bild von mir geändert.

Generell musste man jeder neuen Lehrkraft das mit der LRS erst einmal von vorne erklären: „Ich bin nicht völlig blöd, ich weiß zum Beispiel nur nicht, wann ich das mit einem oder mit zwei s schreibe.“ Und das ist natürlich einfach immer doof. Du kannst nicht ankommen und bist erst mal akzeptiert als Person, sondern du musst erst mal für dich durchkämpfen, dass du quasi einen „normalen“ Status hast. Ein Lehrer, der mir in der Hinsicht fast am besten gefallen hat, war eigentlich vom Typ her so ein Soldat, Physiker, halt nicht so besonders empathisch – aber der hat gesagt: „Ok, ich kann das vielleicht nicht ganz nachvollziehen, aber das wird ja seine Berechtigung haben. Welchen Nachteilsausgleich bekommst Du?“ Selbst wenn er nicht hundertprozentig im Thema drin war und es verstanden hat, hat er das doch akzeptiert und ist dann da eben darauf eingegangen. Und selbst dieser total einfache Schritt war oft ein längerer Kampf.

### **Wie hat sich die Situation mit der LRS denn dann weiterentwickelt?**

Irgendwann hatte ich ein bisschen aufgegeben, weil ich zum einen wirklich keine Lust zum Lernen hatte, aber auch weil ich dachte: Selbst, wenn ich mich Stunden länger hinsetze als alle anderen – in der Arbeit geht es eh wieder schief! Warum soll ich mir dann überhaupt noch Mühe geben? Aber kurz bevor ich die Schule gewechselt habe, war bei mir der Punkt, wo ich gesagt habe: „Es nervt mich brutal, die ganze Zeit schlechte Noten zu schreiben und der ganze Mist hier, ich will das jetzt mal in den Griff kriegen.“

Ein großer Schritt ist, erst mal zu akzeptieren, dass man da eben einen Nachteil hat. Ich hatte damals einen sehr tollen LRS-Therapeuten, der mir viel geholfen hat – auch in Bezug auf die persönliche Einstellung. Dass man nicht immer sagt: „Ich will lieber so sein wie die anderen.“ Sondern bereit ist, gezielt an den Problemstellen zu arbeiten und zu erkennen:

„Okay, ich habe da ein Problem, und ich bin bereit, mich damit auseinanderzusetzen“. Zum einen war das also ein Thema von persönlichem Wachstum, was bei mir ganz stark geholfen hat, da viel zu überwinden. Und zum anderen war es das äußere Umfeld, was mir dann viel Sicherheit und viel Wohlbefinden gegeben hat.

Was mir damals mein Therapeut auch gesagt hat: Teilweise war ich im Kopf schon drei Sätze weiter und hatte das noch gar nicht mit der Hand aufgeschrieben. Ich habe mal eine alte Arbeit gefunden, darin waren teilweise Sätze, die gar nicht so richtig Sinn ergeben haben. Oder zum Beispiel: „A durch B ist gleich C.“ Dann habe ich A aufgeschrieben, war im Kopf aber schon bei C, habe C aufgeschrieben und B quasi völlig vergessen.

### **Siehst Du da einen Zusammenhang mit Deiner Hochbegabung?**

Ich finde, Hochbegabung ist schwer zu greifen. Aber ich habe schon das Gefühl, dass in meinem Kopf Sachen relativ schnell passieren – die dann aber wiederum auch relativ schnell abgehakt sind. Meine Mutter nennt es manchmal „Gedankenrasen“. Durch die Hochbegabung ist es so, dass der Kopf relativ schnell rattert und, wenn man so will, beim Schreiben der Körper nicht schnell genug mitgekommen ist.

Hochbegabung bedeutet für mich gleichzeitig: Mir fallen manche Sachen auch wesentlich einfacher. Wenn ich mich mal durchgerungen und ein Verständnis für irgendetwas habe, dann merke ich schon, dass der Kopf schneller funktioniert, und dass man auch in Sachen Kreativität – das soll jetzt gar nicht abgehoben klingen – anderen deutlich überlegen ist.

Wenn ich einmal so richtig in meinem Fokus bin und die Gedanken geordnet habe, dann bin ich relativ schnell und gut in dem, was ich tue. Ich lerne auch schnell. Auswendiglernen hasse ich zwar immer noch, aber gerade wenn ich etwas interaktiv mache, brauche ich wirklich nicht besonders lange, bis sich etwas gefestigt hat.

### **Hat die Hochbegabung für Dich während der Schulzeit in irgendeiner Form eine Rolle gespielt?**

Ja. Irgendwann war ich relativ verzweifelt. Einmal bin ich ins Bad gegangen und habe mir groß „dumm“ auf die Stirn geschrieben, weil ich einfach nicht mehr klargekommen bin mit allem, dass ich irgendwie nur Müll produziere. Da haben mir meine Eltern erklärt: „Du bist nicht dumm. Du bist hochbegabt.“ Das war für mich immer etwas, woran ich mich ein bisschen festhalten konnte, weil ich dann dachte: „Okay, es ist nicht so, dass du völlig blöd im Kopf bist, sondern du kannst das eigentlich. Du hast das Potenzial zu allem, was du willst. Das liegt bei dir an anderen Faktoren.“

### **War das manchmal frustrierend – zu merken, ich könnte an so viel rankommen, aber ich schaffe es gerade nicht?**

Ja, noch heute. Ich bin mittlerweile der Meinung, man muss irgendwie seinen Weg gehen und sich auch einfach mal freuen und akzeptieren, was man hat. Und auch mal stolz sein auf die Dinge, die man tut. Manchmal fällt das aber auch schwer.

### **Weißt Du noch, wann Du Deine Diagnosen erhalten hast?**

Ich glaube, dass war ungefähr im gleichen Zeitraum, wo alles mal getestet wurde, in der Mitte der Grundschulzeit. Da habe ich auch mal eine Arbeit einfach falsch herum geschrieben – also nicht von links nach rechts, sondern von rechts nach links. Die Lehrerin hat sich das angeguckt und meinte: „Was zur Hölle ist das?“ Und meine Mutter meinte: „Halten Sie das mal gegen das Licht!“

Das war, glaube ich, einer der Punkte, wo man gemerkt hat: Mein Kopf funktioniert anders. Ich bin gar nicht doof, sondern der Kopf arbeitet irgendwie ganz schnell in sehr, sehr vielen unterschiedlichen Mustern, und manchmal ist es dann halt super schwer, die Gedanken zu konzentrieren.

### **Du hast erwähnt, dass Du neben LRS und Hochbegabung auch die Diagnose AD(H)S hast?**

Ja. Das hat sich bei mir aber ganz gut rausgewachsen, und zum anderen ist es so, dass ich, wenn ich mich hinsetze, dann wirklich alles ausblende, das Handy ganz weit weglege und dann nur noch meinen Schreibtisch vor mir habe. Und dann geht das schon ganz gut. Dann setze ich mich immer vor eine weiße Wand, dass da auch nicht zu viel spannendes Zeug passiert. Aber ich merke schon auch: Da läuft irgendwo ein Eichhörnchen lang – und dann ist der Fokus relativ schnell weg. Das war früher noch wesentlich extremer.

### **Spielen die LRS und die Hochbegabung aktuell eine große Rolle für Dich – auch im Vergleich zur Schulzeit?**

Im Vergleich zur Schulzeit tatsächlich deutlich weniger. Die LRS ist dadurch, dass man auf dem Laptop schreibt, relativ weg. Wenn ich mich nicht konzentriere, merke ich allerdings schon, dass ich dann gelegentlich ein bisschen Kraut und Rüben schreibe. Insofern muss beim Schreiben dann noch mal ein höherer Fokus da sein.

Und die Hochbegabung: Wenn man zum Beispiel mal eine schlechte Klausur hatte, was ja an ganz vielen Faktoren liegen kann, dann ist das immer wie ein sicherer Anker – dass ich weiß: Du kannst das eigentlich auch alles, du brauchst jetzt nicht beeindruckt sein, weil einer schneller als du  $4 + 4$  rechnet. In diesem Sinne ist das etwas, was mir ein bisschen Selbstsicherheit gibt.

### **Zum Abschluss: Gibt es Dinge, die Du Dir in Bezug auf das Schulsystem wünsch würdest, damit es gerecht für alle ist? Insbesondere für Schüler:innen zum Beispiel mit einer LRS?**

Im Schulsystem generell muss für Themen wie LRS erst mal ganz grundlegend noch viel mehr Verständnis her bei den Lehrkräften. Mehr Awareness ist ein wichtiger Punkt; dass die Leute dem Thema offener gegenüberstehen.

Und: Als Schüler:in vergleicht man sich unfreiwillig immer mit allen anderen, und man fühlt sich dann oft den anderen unterlegen oder schlechter, wenn man mal eine schlech-

tere Note hat. Und da ist vielleicht ein wesentlicher Punkt: Wie kann man es als Lehrkraft schaffen, dass dann trotzdem noch ein Zusammenhalt in der Klassengemeinschaft besteht? LRS und anderes sind ja immer Individualfälle – wie gehst du mit der Person so um, dass sie trotzdem integriert bleibt?

**Glaubst Du, es würde etwas ändern, wenn man Leistungsüberprüfungen anders gestalten würde, zum Beispiel weniger in Form von Noten?**

Ich glaube, wenn man diversifizierte Tests machen würde – dass man einfach mal, anstatt zum Beispiel eine Klausur zu schreiben, sich 20 Minuten etwas mündlich erklären lässt. Dann würde viel klarer, ob jemand etwas wirklich verstanden hat, oder nur zehn Fragen auswendig gelernt hat. Und zum anderen gibt das Leuten, die vielleicht schriftlich nicht so stark sind, die Möglichkeit, sich trotzdem zu beweisen, indem man dadurch ihre Schwächen ein bisschen aushebelt.

Das wäre etwas, was ich mir gut vorstellen könnte und mir damals auch viel geholfen hätte.

Was bedeutet für Dich fair bzw. gerecht?

Für mich bedeutet fair eigentlich immer Chancengleichheit. Und Chancengleichheit resultiert daraus, dass man auf Menschen eingeht und sich anschaut: Welche Chancen hat jede einzelne Person? Wenn jemand zum Beispiel nicht lesen kann, ist es natürlich nicht fair, sie bzw. ihn mit jemandem in einem Lesewettbewerb zu vergleichen.

*Oskar, 21 Jahre*



Das Gespräch führte

**Dr. Claudia Pauly**

hat Erziehungswissenschaften und Neuere deutsche Literatur studiert und zum Thema E-Learning in der Erwachsenenbildung promoviert. Als Projektleiterin in den Themenbereichen Schule und Digitales Lernen der Karg-Stiftung liegen ihre inhaltlichen Schwerpunkte in der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung, im Einsatz innovativer Unterrichtskonzepte sowie in der Nutzung digitaler Möglichkeiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb.

## Die Herkunft entscheidet zu oft über die Chancen

Noch immer sind Kinder mit Migrationshintergrund und aus armen Familien in der Begabtenförderung unterrepräsentiert. Mit welchen Herausforderungen wir es in der schulischen Begabungsdiagnostik zu tun haben und was wir anders machen können, damit es fairer zugeht, beschreibt der folgende Artikel.

Amina ist 10 Jahre alt und mit ihren Eltern und drei Geschwistern vor einigen Jahren aus Syrien geflohen. Seither hat sie an verschiedenen Orten gelebt, konnte keinen Kindergarten – und die Schule nur unregelmäßig – besuchen. Die Mutter ist arbeitslos; der Vater jobbt im Niedriglohnssektor.

Pascal ist 8 Jahre alt. Er hat eine 4-jährige Schwester. Seine Mutter ist alleinerziehend und geht arbeiten. Die Familie verfügt über wenig Geld. Pascal besucht eine Grundschule in einem „Brennpunktviertel“. In seiner Freizeit spielt er viel mit den Nachbarskindern auf dem Spielplatz.

Fabian ist 12 Jahre alt. Seine Eltern arbeiten beide im akademischen Bereich. Fabian lernt ein Musikinstrument und trainiert in einem Sportverein. In den Ferien reist die Familie viel ins europäische Ausland.

Amina, Pascal und Fabian machen in ihrem Leben sehr unterschiedliche Lern- und Bildungserfahrungen. Es würde uns nicht überraschen, wenn wir erführen, dass Fabian sich ungefährdet seine Gymnasialempfehlung gesichert hat und regelmäßig an Angeboten wie der [Digitalen Drehtür](#) teilnimmt, während Pascal und Amina in ihrer Schule nicht für Fördermaßnahmen in Betracht gezogen werden.

Trotz gewachsener Sensibilität für Herkunftseffekte sind Kinder mit Migrationshintergrund und aus armen Familien in der Begabtenförderung unterrepräsentiert. Ein häufiger Grund dafür ist, dass Lehrkräfte sich zu sehr daran orientieren, wie gut Schüler:innen den Lernstoff bewältigen und welche familiären Unterstützungsmöglichkeiten sie wahrnehmen. Weitere Gründe, weshalb wesentliche Begabungsindikatoren oft außer Acht gelassen werden, sind:

- **falscher Fokus:** Lehrkräfte beurteilen die Fähigkeiten ihrer Schüler:innen auf der Basis des Lernstoffs, nicht auf der Basis von spezifischen Merkmalen für beispielsweise eine mathematische oder musikalische Begabung. Auch Checklisten oder Beobachtungsinstrumente erfragen häufig eher Interessen oder Vorlieben und weniger domänenspezifische Indikatoren für Begabung.

- **Interaktionseffekte:** Lehrkräfte sind Bestandteil der Lehr-Lern-Begleitung ihrer Schüler:innen; sie gestalten die Lernumgebung maßgeblich mit und können oft nur teilnehmend beobachten. Das führt (unbeabsichtigt) zu verschiedenen Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern.
- **Sprachabhängigkeit:** Viele Verfahren der pädagogischen Diagnostik setzen auf reflektierte (Selbst-)Auskünfte der Schüler:innen und/oder Eltern, die entweder mit Fragebögen oder im Dialog erhoben werden. Das stellt hohe Anforderungen an Sprachverständnis und Ausdrucksvermögen.

### **Sind Intelligenzscreenings fairer als Lehrkräfte?**

Um kein Kind zu übersehen, werden vermehrt Intelligenzscreenings vorgeschlagen. Sie gelten als fair, weil sie standardisiert und somit objektiv seien. Statt nur wenige Kinder anlassbezogen zu testen, wird mithilfe von schnell durchzuführenden Screeningtests die Intelligenz von Kindern zu bestimmten Zeitpunkten in der Bildungsbiografie flächendeckend erhoben, zum Beispiel für ganze Klassen oder Jahrgangsstufen. Auf diese Weise sollen Kinder mit überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten sicherer identifiziert werden. Und tatsächlich hat sich gezeigt, dass die Verwendung von Screeningtests dazu führen kann, dass Kinder aus bislang unterrepräsentierten Gruppen häufiger in Begabtenförderprogramme aufgenommen werden als bei Nominierungen durch Lehrkräfte (1).

Doch gerade mit Blick auf Kinder wie Amina und Pascal stößt auch dieses Vorgehen an Grenzen: Unzureichende Deutsch-Kenntnisse, limitierte schulische Vorerfahrungen und auch psychische Belastungen können Intelligenzscreenings negativ beeinflussen oder ihre Interpretation erschweren (2). Die Bildungsbiografie von Kindern mit Fluchterfahrungen beispielsweise ist von Brüchen und Inkonsistenzen gekennzeichnet. Und auch für Kinder aus armen Familien tut sich aufgrund geringerer informeller Bildungserfahrungen schon früh eine Lücke auf, die bereits im Kindergartenalter beginnt und sich im Laufe der Zeit noch vergrößert. Dieses „Achievement Gap“ verhindert, dass sich möglicherweise vorhandene Potenziale in hohen Leistungen niederschlagen (1).

### **Sind sprachfreie Tests der Schlüssel zu mehr Fairness?**

Können hier nicht sprachfreie und „kulturfaire“ Tests weiterhelfen? Sie liefern hilfreiche Informationen zum kognitiven Potenzial der Testperson, meistens der Fähigkeit zu abstrakt-logischem Denken, und verwenden dafür nur figurale oder numerische Aufgabenformate. Ihre Ergebnisse gelten als guter Indikator für die fluide Intelligenz, das heißt den Teil von Denkprozessen, der unabhängiger von Bildungserfahrungen ist. Doch auch hier gibt es Einschränkungen:

- Einige Studien konnten zeigen, dass auch in sprachfreien Tests die Leistungen von Nicht-Muttersprachler:innen hinter denen von Muttersprachler:innen zurückblieben – selbst wenn die Kinder in vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen aufgewachsen sind (3).

- Auch für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status zeigen sich bei sprachfreien Tests teils erhebliche Unterschiede (1).
- Die meisten Testverfahren weisen – trotz gestiegenem Anteil in der Bevölkerung – die Normen für Muttersprachler:innen und Nicht-Muttersprachler:innen nicht getrennt aus, sodass die Testdurchführenden mögliche Einschränkungen für Nicht-Muttersprachler:innen nicht beurteilen können.
- Viele sprachfreie Tests verwenden nur figurale Aufgaben (z. B. Matrizen). Für Schullaufbahnentscheidungen haben jedoch verbale und numerische Fähigkeiten eine besondere Aussagekraft. Und auch Entwicklungspotenziale für weitere, weniger akademische Talente lassen sich nicht abbilden.

Nonverbale Tests können den sprachlichen und kulturellen Einfluss auf Testergebnisse also nur eingrenzen, aber nicht gänzlich aufheben. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Beispielsweise stellt eine ungewohnte Leserichtung selbst bei einem „kulturfairen“ Matrizen-test eine zusätzliche Herausforderung dar. Zudem ist auch das Denken in Symbolsystemen von Sprache und Kultur beeinflusst, etwa wenn abstrakte Dinge Kategorien zugeordnet werden (4). Sich also ausschließlich auf Intelligenzscreenings zu verlassen, erscheint auch nicht als Königsweg. Sie sollten durch pädagogische Verfahren ergänzt werden.

### **Wie kann die pädagogische Diagnostik zu mehr Fairness beitragen?**

Dass die pädagogische Diagnostik einen wichtigen Beitrag zur Identifizierung von Talenten und Begabungen der Schüler:innen leisten kann, ist unbestritten. Zur Wahrheit gehört aber auch, dass sie noch zu selten systematisch eingesetzt wird. Stattdessen erfolgt die Auswahl für Förderprogramme vielfach über Empfehlungen durch Lehrkräfte, die sich ohne spezifische Kenntnisse häufig durch falsche Annahmen leiten lassen: Lehrkräfte orientieren sich stark an gezeigten Schulleistungen und treffen prognostische Annahmen zur weiteren Entwicklung von Kindern in Abhängigkeit von deren Herkunft.

Dabei kann auch in der pädagogischen Diagnostik auf zahlreiche Verfahren zurückgegriffen werden: Schulleistungstests, verlaufdiagnostische Verfahren, Fragebögen, Beobachtungsinstrumente und viele mehr. Die einen stellen Lernergebnisse fest, während andere den individuellen Lernprozess und Lernzuwachs abbilden. Wird dabei der Fokus auf individuelle Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten gesetzt, spricht man von einer potenzialorientierten Diagnostik. Hier werden Interessen, Engagement und Motivation von Schüler:innen sehr offen exploriert, um Fördermaßnahmen auszuwählen oder gar individuell zuzuschneiden.

Für Kinder wie Amina und Pascal ist es bedeutsam, dass bei ihnen überhaupt eine solche systematische Begabungsdagnostik initiiert wird, damit sie in den Genuss von Fördermaßnahmen kommen können. Schulen in „herausfordernden Lagen“ unterliegen noch zu häufig der Fehlannahme, dass bei ihnen keine Kinder mit besonderen Begabungen zu finden seien. Das Leistungsniveau ist oft insgesamt niedrig, die Anforderungen orientieren sich an dem entsprechenden Leistungsdurchschnitt.

Die Gelegenheiten, spezifische Begabungsmerkmale zu zeigen und zu entwickeln, sind somit für die Kinder nicht nur in Familie und Freizeit, sondern auch im schulischen Kon-

text reduziert. Doch es braucht sowohl Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre Talente und Begabungen zeigen können, als auch eine Sensibilität aufseiten der Lehrkräfte, diese Potenziale zu erkennen. Bestimmte Aspekte können dieses Erkennen von Begabungen einschränken – zum Beispiel ein ungeeignet gewählter diagnostischer Fokus, Interaktionseffekte und die Sprachabhängigkeit auch vieler Verfahren der pädagogischen Diagnostik, wie eingangs schon näher beschrieben.

### **Vorschläge für mehr Fairness in der Begabungsdiagnostik**

Mit Blick auf das Ziel, bislang unterrepräsentierte Gruppen stärker in der schulischen Begabtenförderung zu berücksichtigen, stößt das bislang erprobte diagnostische Vorgehen also an Grenzen. Für mehr Fairness müssen wir aber nicht nur die jeweiligen Stärken und Grenzen einzelner Verfahren kennen, sondern vielmehr unsere Grundannahmen und unser diagnostisches Vorgehen reflektieren.

Die schulische Begabtenförderung sollte beides leisten: sowohl diejenigen angemessen fördern, die bereits außergewöhnliche Leistungsniveaus erreicht haben, als auch jene unterstützen, deren Potenziale bislang aufgrund von Herkunftseffekten noch nicht zur Entfaltung gekommen sind. Das erfordert zum einen eine Angebotsvielfalt: Schulen sollten ihre Begabtenförderung nicht auf eine Maßnahme beschränken, sondern die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler:innen mit verschiedenen Angeboten berücksichtigen. Zusätzlich ist auch eine variable diagnostische Perspektive notwendig. Statt die „passendsten“ Schüler:innen für das eine verfügbare Programm zu finden, sollten vielmehr hilfreiche Verfahren etabliert werden, mit denen individuell passende Angebote gefunden werden können.

Hierfür bedarf es gut fortgebildeter Lehrkräfte, die Talent und Begabung in verschiedenen Bereichen nicht nur an hohen Schulleistungen erkennen, sondern auch wirksame Möglichkeiten zur Talententwicklung schaffen. Zudem müssen sie kultur- und armuts-sensibel sein, um möglichst vielfältige Ausdrucksformen und Indikatoren für Begabungen erkennen zu können. Darüber hinaus sollten folgende Aspekte leitend sein:

- Die diagnostischen Verfahren sollten Merkmale der Begabungen erfassen, die durch die geplanten Maßnahmen gefördert werden sollen.
- Screenings sollten nicht eindimensional sein, sondern möglichst mehrere Begabungsdimensionen abdecken.
- Pädagogische Verfahren sollten neben Interesse, Motivation und Ausdauer auch Aufschluss über fachspezifische Begabungsindikatoren (z. B. für Mathematik, Sprachen, Kunst) geben.
- Die Verwendung von (Intelligenz-)Screenings *und* Nominierungen durch Lehrkräfte ist dem jeweils isolierten Einsatz nur eines dieser Verfahren überlegen.
- Um Benachteiligungseffekte zu reduzieren, sollten die Ergebnisse in Screenings möglichst mit denen anderer Kinder verglichen werden, die unter ähnlichen Bedingungen aufgewachsen sind (Verwendung von Normgruppen mit vergleichbaren demografischen Merkmalen oder schul-/stadtteilspezifische Normen).

Speziell wenn sich die Frage stellt, ob Schüler:innen ihr Leistungspotenzial bisher wegen fehlender Lerngelegenheiten noch nicht ausschöpfen können, sollten Schulen zudem bei der Festlegung von Schwellenwerten für die Zuweisung zu Fördermaßnahmen großzügig sein. So könnten in einem ersten Schritt 15 bis 20 % der Kinder für eine begabungsspezifische Fördermaßnahme ausgewählt werden. Die Fördermaßnahme selbst kann dann diagnostische Erkenntnisse liefern, welche Kinder für weitere Maßnahmen der Begabtenförderung infrage kommen. So gelingt es eher, das Lernpotenzial und Talent der Schüler:innen zu bewerten und nicht ihr aktuelles Leistungsniveau. Und das ist ein wichtiger Schlüssel zu mehr Begabungsgerechtigkeit.

## Eine persönliche Frage zum Schluss: Was ist für Sie fair/Fairness?

Fairness hat für mich immer etwas damit zu tun, sich um einen Chancenausgleich zu bemühen. Das gilt insbesondere dann, wenn die jeweiligen Chancen von nicht beeinflussbaren Faktoren abhängen, wie Glück oder Zufall. Fair ist, wenn jemand die Chance dazu erhält, seines eigenen Glückes Schmied zu sein.

Mir gefällt aber auch ein Zitat des österreichischen Komponisten Gerhard Bronner (1922–2007): „Fairness ist die Kunst, sich in den Haaren zu liegen, ohne dabei die Frisur zu zerstören.“

*Christine Koop*

## Quellen

1 Lakin, J. (2020): Micro-Identification Processes. In: Stambaugh, T./Olszewski-Kubilius, P. (2020): *Unlocking Potential. Identifying and Serving Gifted Students From Low-Income Households*. Waco, TX: Prufrock Press, S. 79–108.

2 Bachmann, G./von Hagen, A./Wegerer, J. (2022): Einsatz des „Cognitive Abilities Profile-Beratungsinstrument“ zur Einschätzung des Lernpotentials von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: Beschreibung des aktuellen Stands auf der Suche nach einer Best-Practice-Lösung. KSH Newsletter 16/2022. URL: [https://www.uni-frankfurt.de/142464665/BachmannEtAl\\_CAP.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/142464665/BachmannEtAl_CAP.pdf) (Abrufdatum: 22.07.2025)

3 Lohman, D. F./Korb, K. A./Lakin, J. M. (2008): Identifying Academically Gifted English-Language Learners Using Nonverbal Tests. A Comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. In: *Gifted Child Quarterly*, 52(4), S. 275–296. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208321808> (Abrufdatum: 22.07.2025)

4 Röder, M./Guderjahn, L./Fingerle, M./Büttner, G. (2021): Diagnostik im Kontext von Fluchterfahrungen: Eine kritische Betrachtung des dynamischen Testens als Möglichkeit zur Verbesserung von Bildungsteilhabechancen auf Basis eines Rapid Reviews der Literatur. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 21–33. URL: <https://doi.org/10.25656/01:23569> (Abrufdatum: 22.07.2025)



### Christine Koop

ist Psychologin und Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin und arbeitete viele Jahre als Programmleitung Beratung in der Karg-Stiftung (2008–2025). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Realisierung von Modellprojekten sowie im Aufbau von Beratungsstrukturen und Netzwerken, insbesondere in der Schulpsychologie.

## It's beginning to look a lot like fairness

Everywhere we go ... Ja, das wäre schön. Während Weihnachten in jedem Fall kommt, ist das mit der Fairness, respektive der Begabungsgerechtigkeit, so eine Sache. Überraschend unter dem Christbaum liegen wird sie wieder eher nicht. Also haben wir uns direkt zu Beginn des Jahres 2024 auf die Suche nach ihr gemacht. Dabei haben uns zwei Fragen geleitet: Wie können sich hochbegabte Kinder und Jugendliche gut entfalten? Und an welchen Stellen wird das durch ungerechte gesellschaftliche und (bildungs-)politische Strukturen verhindert?

Diese Fragen sind essenziell, denn alle Menschen haben einen Anspruch darauf, sich entsprechend ihrer Begabungen entwickeln zu können – ganz unabhängig von Faktoren wie sozialem Kontext, Geschlecht oder Ethnizität. Die Förderung von Begabungen stellt damit einen bildungsdemokratischen Grundwert dar, wie Ingmar Ahl im [Januar](#) verdeutlicht hat. Ob und wie dieser Grundwert tatsächlich Raum findet, hängt allerdings von vielen verschiedenen Faktoren ab – unter anderem davon, wo Kinder und Jugendliche aufwachsen, mit wem, und an welcher Stelle sie Unterstützung bekommen.

Gut beschreiben lässt sich das mit Bezug auf den Sozialraum, wie es Simone Welzien und Angelina Haupt in ihrem [Beitrag](#) tun. Sie erklären, wie wichtig es ist, in der Sozialraumarbeit in Netzwerken zu denken und zu handeln, und stellen dabei fest: „Wenn wir in diesem Raum genau hinschauen und bewusst Wissensnetze knüpfen, die allen zugutekommen, dann können wir damit Bildungschancen gezielt beeinflussen.“

Eine hohe Relevanz hat in diesem Zusammenhang die Ermöglichung von Teilhabe, also die Einbezogenheit von Menschen in soziale Kontexte und die Chance, sich dabei frei entwickeln zu können. Teilhabe kann durch unterschiedliche Faktoren beeinträchtigt sein – ein sehr relevanter ist die Einkommensarmut. Nadine Seddig geht im [Februar](#) auf die komplexen Zusammenhänge ein und zeigt, was es konkret bedeutet, von Möglichkeiten ausgeschlossen zu sein, die andere selbstverständlich nutzen können.

Im Kontext von Armut wird Bildungsungerechtigkeit schnell offensichtlich; manchmal kommt sie aber auch auf leisen Sohlen daher, beispielsweise als Adultismus. Kurzgefasst versteht man darunter: Erwachsene agieren oft in der impliziten Annahme, es sei in Ordnung, wenn sie für Kinder Entscheidungen treffen. Ausführlicher erläutert es Gesa Hartenbach in ihrem [Beitrag](#) vom März. Sicher, niemand würde sein Kind farbenfrohen Haushaltsreiniger trinken lassen, weil es das gerade für eine hervorragende Idee hält. Aber oft entscheiden

Erwachsene Dinge für Kinder, die diese eigentlich gut selbst bestimmen könnten. Hochbegabte Kinder werden so nicht selten ausgebremst und dadurch in ihren Möglichkeiten beschnitten. Das ist zwar meist gut gemeint (oder, seien wir mal ehrlich, Zeitnot oder Stress geschuldet) – aber eben ungerecht.

Apropos Stress: Das aktuelle Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung zeigt, dass Stress auch bei Schüler:innen allgegenwärtig ist. Wie der sich auf Bildungschancen auswirkt, hat Wiebke Evers im [April](#) genauer beleuchtet. Von ihr erfährt man, was Mobbing mit der Amygdala zu tun hat und warum Stress „nicht nur die Entdeckung und Entwicklung von Begabungen behindern, sondern auch den Zugang zu Bildungs- und Fördermöglichkeiten verwehren“ kann.

Wenn Stress – zum Beispiel durch unterfordernde Schulsituationen oder Mobbing – für hochbegabte Kinder und Jugendliche zur Dauerbelastung wird, setzt sich die Ungerechtigkeit dort fort, wo sie in dem Moment besonders schmerzt: bei den therapeutischen Unterstützungsangeboten. Denn Therapieplätze sind rar, und Therapeut:innen müssen bei der Vergabe, so beschreibt es Kathrin Schmitt eindrücklich in ihrem [August-Beitrag](#), nicht selten die paradoxe Überlegung anstellen, ob es betroffenen Kindern und Jugendlichen „schlecht genug“ für eine Therapie geht.

Überhaupt – wie geht es hochbegabten Kindern und Jugendlichen eigentlich damit, wenn sie Begabungsungerechtigkeit erleben? Das haben wir im [Gespräch mit Oskar](#) erfahren. Er ist „twice exceptional“ – hochbegabt mit einer LRS und AD(H)S. Mittlerweile ist er Student, erinnert sich aber noch gut an seine Schulzeit. Im Interview reflektiert er, warum es mit besonderen Voraussetzungen in unserem Schulsystem oft eine große Herausforderung ist, erfolgreich zu lernen und psychisch gesund zu bleiben, und welche Faktoren dazu beitragen können, dass es in diesem Kontext oft nicht gerecht zugeht. Einer davon ist, wenig überraschend, die klassische Form der Leistungsbewertung, also vor allem die guten alten Ziffernnoten.

Generell können Noten ganz schön stressig werden, das wissen wir alle noch. Und ja, auch für die Hochbegabten. Mit [Saskia Niechzial](#), selbst hochbegabt und Lehrkraft, haben wir im Mai darüber gesprochen, warum das so ist und welche gerechteren Bewertungsmöglichkeiten es gibt. Im Idealfall geht es dabei dann nicht mehr nur um Leistungsrückmeldung allein, sondern um deren Verschränkung mit dem Fördern und Erkennen von Potenzialen.

Letzteres gelingt Lehrkräften laut Studien übrigens ganz gut. Deutlich Luft nach oben ist aber immer noch. Tanja G. Baudson schlüsselt in ihrem [Juni-Beitrag](#) auf, warum Begabungen durch Lehrkräfte manchmal nicht ausreichend erkannt werden und welche Rolle Stereotype und Urteilsverzerrungen dabei spielen. Man könnte sich ja fragen, ob man vor diesem Hintergrund nicht lieber auf standardisierte Verfahren statt auf menschliche Urteile setzen sollte.

Zum Teil keine schlechte Idee, sagt Christine Koop, die sich im [November](#) mit den Herausforderungen schulischer Begabungsdiagnostik befasst. Aber auch Screenings und Intelligenztests haben ihre Grenzen und können aus unterschiedlichsten Gründen keine einflussfreie und komplett begabungsgerechte Diagnostik garantieren. Am sinnvollsten erscheint deshalb letztlich ein breiter und vor allem reflektierter Einsatz von Diagnostikinstrumenten.

Der Einblick in die verschiedenen Beiträge des vergangenen Jahres zeigt: Begabungsungerechtigkeiten manifestieren sich häufig auf systemischer Ebene. Zum Beispiel im „großen“ Bildungssystem, aber auch im „kleinen“ System der einzelnen Schule. Dass das nicht einfach hingenommen werden muss, zeigt Nicole Miceli in ihrem [September-Beitrag](#), der sich mit gelingenden Schulentwicklungsprozessen befasst. Sie erklärt, wie Schulen sich systematisch so entwickeln können, dass „alle Schüler:innen unabhängig von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen entsprechend ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand ihre Begabungen ausleben und Potenziale freisetzen können.“

Wäre das überall der Fall, könnte man tatsächlich besinnlich den Titel dieses Beitrags anstimmen. Realistisch betrachtet sind wir noch ein ganzes Stück davon entfernt, denn Begabungsungerechtigkeit findet sich derzeit an vielen verschiedenen Orten. Genauso gibt es aber, das haben die Autor:innen und Interviewpartner:innen in diesem Jahr ebenfalls aufgezeigt, viele Chancen, das zu ändern.

Um den Blick für diese Möglichkeiten zu schärfen, enden wir in diesem Blog, wie sollte es kurz vor Weihnachten anders sein, mit einem Wunschzettel für mehr Begabungsgerechtigkeit.

### BEGABUNGSGERECHTHEITSWUNSCHZETTEL

- 1. Verständnis von Begabungsförderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe**  
*Ich finde es gerecht, dass in Deutschland alle Kinder zur Schule gehen. (Johannes, 10 Jahre)*
- 2. Individuelle & ressourcenorientierte Leistungsrückmeldung in der Schule**  
*Schulnoten sind meistens unfair und keine Repräsentation der Leistung von Schüler:innen. Es gibt viele Faktoren, die die Leistung einer Person beeinflussen, beispielsweise ist in der letzten Stunde am Tag die Leistung nicht so gut wie in der ersten, aber die Schüler:innen werden trotzdem gleich bewertet. Für viele Schüler:innen ist das allgemeine Schulsystem nicht ideal ausgelegt und ihre Stärken liegen außerhalb der Bewertungsskala. (Milla, Schülerin, 17 Jahre)*
- 3. Kostenfreie Bildungsangebote für Kinder & Jugendliche**  
*Ich finde es gemein, wenn Kinder einfach nicht mitgehen können, nur weil die Eltern kein Geld dafür übrighaben. Das tun mir leid und denen ist das bestimmt auch peinlich, in der Schule zu fragen, ob die das bezahlen können. (Lucas, 9 Jahre)*
- 4. Institutionalisierte Verankerung von begabungsfördernden Maßnahmen in Schulen**  
*In einer Schule, in der jeder lernen kann, was ihm gut liegt, wäre die Zufriedenheit höher. Alle können zeigen, was sie interessiert, und hätten einen Ausgleich, wenn es in manchen Fächern nicht so gut läuft. (Justus, 13 Jahre)*
- 5. Geschulte Kompetenz von Lehrkräften zum Erkennen & Fördern von Potenzialen**  
*Die Bewertungen der Lehrer:innen sind oft geprägt von persönlichen Meinungen über die Schüler:innen. Außerdem haben Lehrer:innen auch Tage, an denen es ihnen schlechter geht, an denen sie meistens nicht fair bewerten können. (Karlotta, Schülerin, 15 Jahre)*
- 6. Etablierung von unterstützenden Netzwerken**  
*Ungleichheit generell ist ungerecht. In diesem Zusammenhang ist es sehr bedauerlich, dass Kinder und Jugendliche beim Schulstart sowie -verlauf aufgrund unterschiedlicher (persönlicher) Rahmenbedingungen nur eine verminderte Chancengleichheit erleben. (Elias, 18 Jahre)*
- 7. Wissen & Handlungskompetenz von Fachkräften zu Lernbeeinträchtigungen bei (hochbegabten) Schüler:innen**  
*Für mich bedeutet fair eigentlich immer Chancengleichheit. Und Chancengleichheit resultiert daraus, dass man auf Menschen eingehen und sich anpassen. Welche Chancen hat jede einzelne Person? Wenn jemand zum Beispiel nicht lesen kann, ist es natürlich nicht fair, sie bzw. ihn mit jemandem in einem Lesewettbewerb zu vergleichen. (Oskar, 21 Jahre)*
- 8. Politische Bearbeitung des Themenkomplexes Bildung, Armut & Begabungsgerechtigkeit**  
*Ungleichheit generell ist ungerecht. In diesem Zusammenhang ist es sehr bedauerlich, dass Kinder und Jugendliche beim Schulstart sowie -verlauf aufgrund unterschiedlicher (persönlicher) Rahmenbedingungen nur eine verminderte Chancengleichheit erleben. (Elias, 18 Jahre)*
- 9. Stressarme Lernumgebungen**  
*Stress ist für mich das Gegenteil von Konzentration. Wenn ich gestresst bin, zu B. weil ich später eine Mathematikschreibe, dann kann ich mich nicht auf dem Deutschunterricht konzentrieren, der gerade läuft. Das ist dann blöd. Denn man kann nur den Moment beeinflussen, in dem man gerade ist. (Liam, 14 Jahre)*
- 10. Ein reflektierter Einsatz von begabungsdiagnostischen Instrumenten**  
*Gerecht ist, wenn sich um alle Kinder gleich gut gekümmert wird. (Layla, 5 Jahre)*
- 11. Erwachsene, die Kinder & Jugendliche mit ihrer Meinung und ihrem Wissen ernst nehmen**  
*Im Sport bedeutet Fairness für mich, dass man die Gegenspieler respektiert. (Theo, 16 Jahre)*
- 12. Ausreichende pädagogische und psychologische Präventions- & Unterstützungsangebote**

Grafik: Dr. Claudia Pauly

Wünsche bewegen sich vielleicht nicht immer besonders nah an der Realität. Gerade das verleiht ihnen aber die Kraft, Ziele nicht aus dem Blick zu verlieren. Und vielleicht können wir uns der Erfüllung des ein oder anderen Wunsches ja zumindest in kleinen Schritten annähern. Theodor Fontane schrieb: „Die Erfüllung eines Lieblingswunsches, sei der Wunsch selber, was er wolle, berührt uns wie eine Weihnachtsfreude.“

Welcher wäre Ihr Lieblingswunsch?



### Dr. Claudia Pauly

hat Erziehungswissenschaften und Neuere deutsche Literatur studiert und zum Thema E-Learning in der Erwachsenenbildung promoviert. Als Projektleiterin in den Themenbereichen Schule und Digitales Lernen der Karg-Stiftung liegen ihre inhaltlichen Schwerpunkte in der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung, im Einsatz innovativer Unterrichtskonzepte sowie in der Nutzung digitaler Möglichkeiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb.