

# Zehn Missverständnisse der Begabtenförderung Kurzgefasste Tipps für wissbegierige Lehrkräfte<sup>1</sup>

Gerhard Lehwald

Bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern liegt die Ausbildung über zwanzig Jahre zurück. Damals hatte der Begriff Förderung noch einen klar definierten Klang. Umschreibungen wie: "Man muss SchülerInnen dort abholen, wo sie leistungsmäßig gerade stehen", "Er/Sie braucht doch unsere Unterstützung", "Wie kann er/sie das Lernpensum wohl schaffen", "Sie/Er braucht doch einen Abschluss". Über die positiven Seiten dieser Zitate muss nicht diskutiert werden. Lernende wurden in jener Zeit vom Objekt zum Subjekt der individuellen Förderung. Heute verwenden wir den Terminus Förderung auch für den Hochbegabtenbereich. Daraus resultiert eine Reihe von Missverständnissen.

## *1. Missverständnis:*

*Förderung braucht nur der untere Leistungsbereich, da Hochbegabte sich ohnehin durchsetzen.*

Ein folgenschwerer Irrtum. Hochbegabte Kinder und Jugendliche brauchen natürlich Unterstützung. Diese fokussiert aber nicht den kognitiven Leistungsbereich, sondern umfasst vor allem das Lernumfeld, das anregend, herausfordernd und motivierend sein muss. Im schulischen Bereich geht es um Akzeleration, Enrichment und Spezialisierung. Bei der Akzeleration kommt die Förderung über die verkürzten Lernwege, beim Enrichment über die Verbreiterung und Vertiefung des Lernangebots und bei der Spezialisierung durch die Konzentration der Lerninhalte (compacting). Bei der Suche nach interaktiven Förderstrategien, die auch für Hochbegabte passen, wurden wir fündig:

- Zunächst kommt es darauf an, bei begabten Kindern das (Lern)Verhalten richtig wahrzunehmen und zu bewerten.
- Anschließend muss die Lehrkraft die Wirkung des eigenen Unterstützerverhaltens richtig abschätzen.
- In Abhängigkeit davon muss sie in der Lage sein, eigenes Verhalten zu ändern.

## *2. Missverständnis:*

*Förderung bezieht sich zuerst auf den kognitiven Bereich, da sich alle Persönlichkeitseigenschaften davon ableiten.*

Begabung erhält durch Intelligenz eine spezielle Note, sie ist aber keinesfalls durch sie allein erklärbar. Außerintellektuelle Eigenschaften, wie themengebundene Leistungsmotivation, unbändige Wissbegier, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit können manchmal wichtiger für eine Hochleistung werden als die reine kristalline Intelligenz. Darauf nehmen zeitgenössische Begabungsmodelle zunehmend Rücksicht. Denken wir nur an das Renzulli - Modell, in dem eine innige Verschmelzung von Intelligenz, Aufgabenverpflichtung und Kreativität angenommen wird. Im Modell von Mönks (1996) wird dieser Gedanke weiter geführt. Wir selbst hatten schon vor Jahren (Lehwald 1985, 1991) intellektuelle Begabung als Zusammenspiel von Intelligenz und außerintellektuellen Faktoren beschrieben. Damit wollten wir uns von einer allzu intellektualistischen Sichtweise absetzen.

---

<sup>1</sup> Leicht veränderter Vortrag zur Fortbildung von ECHA- Lehrkräften im Mai 2003 in St. Pölten (Niederösterreich)

### 3. Missverständnis:

*Für die (Lern)Förderung sind vor allem Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich, da die Eltern nicht pädagogisch ausgebildet sind.*

Im unterdurchschnittlichen Bereich stellen wir bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern nicht selten eine starke Abhängigkeit des Einlernens von der Art der Wissensvermittlung fest (deduktives oder induktives Vorgehen, Lehrerzentriertheit oder Gruppenzentriertheit, Faktenreiches oder Exemplarisches Lernen). Im Hochleistungsbereich ist die Form des Einprägens für den Schüler/die Schülerin sekundär. Die Attraktivität des Stoffes, die individuellen Zielsetzungen, die er zulässt, die persönliche Bindung an den Stoff oder auch die individuellen Erfahrungen sind hier eher zentral. Für hochbegabte Kinder und Jugendliche spielen die Eltern insofern eine Rolle, weil sie ein förderliches Umfeld (mit kognitiven Anregungen) bereitstellen und in schwierigen Situationen Ermutigung und Protektion geben können. Auch die individuelle Bildungsaspiration der Eltern kann für Hochbegabte ein enormer Anregungsfaktor sein. Im übrigen können solche Themen in einer Beratungsstelle für hochbegabte Kinder gut zur Sprache gebracht werden. So spielen z.B. geeignete Unterstützungsstrategien für Kinder mit großem Entwicklungsvorsprung eine wichtige Rolle. Auch die Frage, ob es denn nicht gefährlich sei, bereits im Elternhaus zu unterstützen und zu fördern, weil eventuell Schulstoff vorgegriffen werde, schafft bei Eltern Unsicherheit. Eine nachträgliche Befragung von Rahn (zitiert in Heilmann 1999) bei Bundessiegern in Mathematik zeigt den großen Einfluss, den Eltern auf die Begabtenentwicklung nehmen können. An erster und zweiter Stelle nennen die Bundessieger als Gründe für ihre individuelle Leistungsmotivation die faszinierenden Themen und die Lust, sich selbst auszuprobieren. Unter den Personen, die zur Begeisterung für die Mathematik beigetragen haben, spielten die Eltern eine ganz entscheidende Rolle, mehr noch als die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule.

### 4. Missverständnis

*Eltern müssen strikt die Förderangebote der Schule mit dem Kind realisieren, sonst ist an eine harmonische Zusammenarbeit Elternhaus - Schule nicht zu denken.*

Diese Aussage trifft voll für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu. Wir kennen Treffen von Lehrkräften mit Eltern, wo über den nachzuholenden Stoff und die gemeinsame Vermittlung gesprochen wird. Wehe, wenn die Eltern anders als die Lehrerin/der Lehrer den Stoff nachholen. Irritationen auf beiden Seiten können entstehen. Das ist im Hochleistungsbereich völlig anders ! Diese Kinder wollen sich ausprobieren, bringen die Lehrkraft mitunter schier zur Verzweiflung, weil sie immer wieder neue Lösungen und kreative Lösungswege zur Sprache bringen, die teilweise in keinem Lehrbuch zu finden sind. Im Sekundarstufenbereich kann das von LehrerInnen sogar als Bedrohung aufgefasst werden. Hochbegabte Mädchen und Jungen berichten, dass sie nicht selten als "Spinner" abgewertet werden und ungeübte Lehrkräfte machen manchmal ihre Späße über sie. Kreativität und Flexibilität sind aber Basismerkmale von Hochbegabung. Sie müssen jederzeit im Unterricht zugelassen werden.

### 5. Missverständnis

*Die gezeigte Leistung entspricht in den meisten Fällen der diagnostizierten Begabung.*

Lehrkräfte haben mitunter die Schwierigkeit, hochleistende von hochbegabten SchülerInnen zu unterscheiden. Sie lassen sich dann durch die aktuell gezeigte

Schulleistung blenden (der fixe, unkomplizierte Nachmacher). Darauf hat Rost (2000) mit seinen Untersuchungen nachdrücklich hingewiesen.

Man unterscheidet in der Fachliteratur zwei Statustypen: den Underachiever und den Overachiever (vgl. nachfolgender Kasten)

<b>Underachiever</b>	<b>Overachiever</b>
<b>Testleistung</b> ↑ <b>Schulleistung</b>	<b>Schulleistung</b> ↓ <b>Testleistung</b>
Geringe Lernmotivation	extremer Ehrgeiz
Irreguläre Lernbedingungen	Fleiß
Lustlosigkeit	Fehlattribuierung
soziale Unzufriedenheit	hoher Erwartungsdruck
permanente Unterforderung	Selbstdarstellungstendenz
geringe seelische Stabilität	geringer Realismus
hohe Emotionalität	elterlicher Drill

Beim Underachiever liegt die diagnostizierte Testleistung hinsichtlich Begabung über der Schulleistung. Lehrkräfte belegen diesen Schüler(innen)typ meist mit folgender Aussage "Er könnte mehr leisten, als er in der Schule wirklich zeigt". Für die Begabtenförderung ergeben sich hier wirkliche Herausforderungen. Geringe Lernmotivation (eventuell durch permanente Unterforderung), ungünstige familiäre Lernbedingungen und daraus resultierende Lustlosigkeit sind die Basismerkmale eines Underachievers. Weitere psychische Merkmale sind der obigen Übersicht (vgl. Kasten) zu entnehmen. Hier muss die Schule in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus schnell handeln.

Zunächst muss man gemeinsam mit Fachleuten (z.B. einer Beratungsstelle für Hochbegabte) klären, ob es sich wirklich um einen begabten Underachiever handelt. Dazu reicht es manchmal nicht aus, nur die Statusintelligenz messen zu lassen. In der diagnostischen Fachliteratur liest man zunehmend auch über Testverfahren, die das Lernverhalten auch in einer Testsituation simulieren können. Diese sogenannten Lerntests (Guthke 1992) ermitteln offensichtlich besser als Statusverfahren den "langsamen und grüblerischen Hochbegabten", der im Unterricht viel mehr Zeit benötigt, da er nach Gesetzen sucht, da wo andere SchülerInnen nur einfach die vorgegebene Lösung aussuchen und niederschreiben. Lerntests ermitteln auch besser die "verdeckte Hochbegabung" bei jenen SchülerInnen, die unter irregulären familiären Lernbedingungen aufwachsen.

Ist man auf Grund der fachlichen Überprüfung zum Schluss gekommen, es handle sich um einen begabten Underachiever, so sind wirkliche schulische Herausforderungen zu stellen. Dazu sind in Abhängigkeit von der Persönlichkeit der Schülerin/des Schülers geeignete Begabtenfördermaßnahmen auszuwählen. Sie können reichen von der Verkürzung der Lernwege, über das Anreichern durch Zusatzangebote, differenziertes Unterrichten in Lerngruppen, partielles Herausnehmen aus dem Unterricht ("Drehtürmodell") oder auch Nutzung außerschulischer Lernangebote ("Lernen an der Universität"). In jedem Fall muss erreicht werden, dass sich wieder Ermutigung, Leistungszuversicht, Erkenntnisstreben und seelische Stabilität einstellen, die als personale Grundvoraussetzungen höchster Leistungsfähigkeit gelten. In der Übersicht ist auch der Overachiever erwähnt. Hier ist nicht der Platz, auf sein Erscheinungsbild ausführlich einzugehen. Nur soviel: Die Schulleistung liegt über der diagnostizierten Testleistung. Er will mehr leisten, als er von den Lernvoraussetzungen zu leisten vermag. Ein sehr problematisches Erscheinungsbild. In einer Zeit, in der äußerer Schein nicht selten als wahrhaftig angenommen wird, können SchülerInnen z.B. durch den überstarken Ehrgeiz von Eltern in eine Overachiever-Situation hineingetrieben werden. Hoher Erwartungsdruck und geringer Realismus auf Seiten des Kindes bzw. des Jugendlichen können ihr Übriges tun. Lehrkräfte haben hier die Aufgabe, ebenso wie im Hochleistungsbereich, rechtzeitig gegenzusteuern. Sie müssen helfen, dass die Schülerin/der Schüler den Platz in der Gemeinschaft findet und dabei psychisch gesund bleibt.

### *6. Missverständnis*

#### *Leistungsschwache Kinder brauchen Förderprogramme genauso wie die Hochbegabten*

Wie schon erwähnt, läuft die Förderung bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen nach einem anderen Muster als die bekannte Förderung im unteren Leistungsbereich. Während Leistungsschwache vor allem Wissenszuführung und die Vermittlung erprobter Lernstrategien brauchen, wollen Hochbegabte ein offenes, stimulierendes Lernumfeld, in dem man sich "beweisen" kann. Deshalb kann z.B. ein Tutorensystem im Unterricht, bei dem begabte Kinder als "Hilfslehrer" für Lernschwache fungieren, erfolgreich sein. Mit solch einem Unterstützungssystem kann zweierlei erreicht werden: zum einen überprüfen die begabten Schülerinnen und Schüler beim Förderunterricht an leistungsschwache Mitschüler(innen) ihr eigenes Wissen, zum anderen sind sie in das soziale Geschehen einer Schulklasse fest eingebunden und machen sich hier nützlich.

Wie LehrerInnen intelligenznahe Persönlichkeitseigenschaften bei begabten Schülerinnen und Schülern fördern können, haben wir in Lehrerkursen<sup>2</sup> zeigen können. Im Mittelpunkt stand das, was man in der Fachliteratur als Metakognition bezeichnet. Metakognitive Fähigkeiten sind sehr wichtige leistungsnahe Persönlichkeitseigenschaften des begabten Lernalters. Sie stellen prinzipiell verbalisiertes Wissen über die eigene Leistungsfähigkeit dar. Hierzu zählen Kenntnisse über die eigene Gedächtnisfähigkeit, über die Verfügbarkeit nutzbarer Lernstrategien, über die Effektivität des eigenen Denkens in bestimmten Problemsituationen.

Es wird sofort klar, dass leistungsschwache Kinder beim Aufgabenlösen über viel weniger Metakognitionen verfügen und wenn, diese nicht abrufen und verbalisieren können. Sie beschäftigen sich, wie die zeitgenössische Attribuierungsforschung

---

<sup>2</sup> Im Zentrum für Potentialanalysen und Begabtenförderung an den Rahn Schulen ([www.rahnschulen.de/zentrum](http://www.rahnschulen.de/zentrum))

nachgewiesen hat, eher mit sogenannten Lageinformationen, wie "hoffentlich versage ich hier nicht", "wie viel Zeit habe ich gerade noch", "was werden die anderen sagen".

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit auf hohem Niveau, so wie es das Training der Metakognition beinhaltet, stellt somit eine gezielte Förderung der Begabten dar. Die oben erwähnten Lehrerkurse befähigen Lehrkräfte selbstwertunterstützende Fragen zu stellen, Strategiehinweise sachgerecht zu geben und Aufgabenhinweise richtig im Lösungsprozess zu platzieren. Diese Art von Förderung hilft den begabten Kindern und Jugendlichen, ihre Selbstregulation im Problemlösungsprozess effektiv zu steuern.

### *7. Missverständnis*

*Hochbegabtenförderung bedarf vorab einer exzellenten IQ-Diagnostik.*

Kann man wirklich aus dem IQ Förderinformationen ableiten? Eine Frage, die manche LehrerInnen völlig berechtigt stellen. Zunächst ist der IQ, ermittelt mit einem herkömmlichen Intelligenztest, ein Abweichungswert vom Mittelwert der Normstichprobe. Weiter nichts. Er misst im besten Fall nur den gegenwärtigen Status (d.h. die Anfangsleistung), nicht aber das wahrhafte Lernpotential eines Menschen. Psychologen helfen sich dadurch, dass sie konventionelle Intelligenztests mehrfach hintereinander einsetzen und so einen Entwicklungsprozess "simulieren" (testing the limits). Auf diese Art gleicht man den mehr statischen Nachteil konventioneller Messverfahren etwas aus. Allerdings kann man sich vorstellen, dass insbesondere Hochbegabte nicht gerne mehrfach den gleichen Test bearbeiten wollen. Für die individuelle Förderung benötigt man aber verlässliche Entwicklungs- und Verlaufsdaten. Diese bekommt der aufmerksame Lehrer bzw. die aufmerksame Lehrerin aus dem prozesshaften Unterrichtsgeschehen und aus dem Lebensumfeld. Dazu muss die Lehrkraft verschiedene Hilfsmittel (z.B. Checklisten) einsetzen. Will man den Entwicklungsprozess bei Begabten durch Tests objektivieren, so bilden Lerntest bzw. normierte Handlungstest diesen eventuell besser ab als die mehr statischen Intelligenztests. Hier werden Diagnosen aus dem Lernzuwachs (beim Langzeit Lerntest) oder der Korrekturfähigkeit bei Rückinformationen (beim Kurzzeit Lerntest) abgeleitet. Allerdings sind die Lerntests eher zeitaufwendig und in der Handhabung leider noch recht kompliziert (vgl. hierzu Guthke 1992).

### *8. Missverständnis*

*Begabung ist erblich bedingt und wirkt deshalb stabil über alle Schulstufen hinweg*  
Außergewöhnliche Leistungen haben ihre Basis auch in der genetischen Information. In Beratungsstellen fällt das insbesondere bei Kindern mit besonderen mathematischen Fähigkeiten auf. Sie verfügen über hohe bildliche Vorstellungskraft, außerordentliche Merkfähigkeit für mathematische Symbole und erfolgreiche Lösungsoperationen und eine manchmal verblüffende langanhaltende Konzentration im Begabungsschwerpunkt. Alle diese Merkmale sind nur im begrenzten Umfang durch Übungen voll trainierbar. Aus diesem Grund definiert Weinert (1992, S.197ff) in seinen Paradoxien zur Begabungsforschung sinngemäß: Erbbedingungen sind wichtig, weil sie die in der Umwelt angebotenen Erfahrungsmöglichkeiten optimieren. Und an anderer Stelle betont er: Umweltbedingungen können Begabungen nicht schaffen und Begabungsunterschiede nicht beseitigen, wohl aber die Entwicklung und Nutzung von Begabungen hemmen. Wo liegt aber nun das Missverständnis? Begabung wirkt nicht automatisch über Schulstufen hinweg, sondern muss aktualisiert und abgerufen werden durch sachimmanente Motivation und einen hohen

Zug zur erfolgreichen Leistung. Zudem braucht es verständnisvoller Lehrerinnen und Lehrer. Webb, Meckstroh & Tolan (1985) nennen hier die Ermutigung zum aktiven Mitmachen, zum Fragen stellen, das Akzeptieren der Antworten, ohne zu demütigen, die Hilfe, sich kompetent zu fühlen, auch wenn etwas völlig Neues ausprobiert wird.

### 9. Missverständnis

*Begabte sind meist sozial isoliert, haben häufiger soziale Konflikte als normal Lernende und müssen deshalb verstärkt sozial gefördert werden.*

Diese Aussage gehört zu den vielen Legenden, die sich um Begabte ranken. In vielen Untersuchungen wurde gerade das Gegenteil festgestellt. Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind sozial kompetent und körperlich gesund. Sie haben nicht weniger Freunde oder Freundinnen als die vergleichbaren Altersgefährten(inn)en. Die nachfolgende Übersicht ist einer Untersuchung von Schilling (in Rost 2000) entnommen. Erfasst wurde mit einem standardisierten Interview der gewünschte Kontakt zu Freunden. Die vier Items lauteten: Mit Freundinnen/Freunden telefonieren, mit Freundinnen/Freunden zusammensein, mit Freundinnen/Freunden rumhängen, mit dem besten Freund/der besten Freundin zusammensein.

GRUPPE	M	S
HB-Ju (N = 62)	2.9	0.5
HB-Mä (N = 45)	3.2	0.6
DB-Ju (N = 60)	3.1	0.5
DB-Mä (N = 47)	3.3	0.6
HB (N = 107)	3.0	0.6
DB (N = 107)	3.2	0.6
Ju (N = 122)	3.0	0.5
Mä (N = 92)	3.2	0.6
Alle (N = 214)	3.1	0.6

Mittelwerte und Streuungen in der Skala Kontakt zu Freunden bei hochbegabten (HB) und durchschnittlich begabten (DB) Jungen (Ju) und Mädchen (Mä).  
Leicht verändert aus Schilling (in Rost 2000)

Die Übersicht zeigt augenfällig, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Hochbegabten (HB) und den durchschnittlich Begabten (DB) gibt. Nur die Mädchengruppen unterscheiden sich geringfügig im Sinne einer stärkeren Kontaktsuche. Hier ist eine Tendenz zu beobachten, die in der Literatur öfter

beschrieben wird. In Mädchencliquen gibt es einen starken Zusammenhalt, der es hochbegabten Mädchen mitunter schwer macht, sich zu ihrer Hochbegabung (z.B. in den Naturwissenschaften) zu bekennen. Deshalb ist bei ihnen eine bewusste Verleugnungstendenz eigener Fähigkeiten nicht selten (hochbegabte Mädchen als underachiever).

#### 10. Missverständnis

*Als Lehrkraft kann ich eh nichts allein in der Begabtenförderung bewegen. Ich warte auf Anweisungen von "oben".*

Ein fatales Missverständnis, das die Begabtenförderung seit Jahren behindert. Die Hoffnung besteht, irgendwann ein generelles Begabtenfördersystem auf den Weg zu bringen, was sich aber als Illusion erweist. Spätestens nach dem Erscheinen des Buches von Renzulli, Reis & Stednitz (2001) mit dem auffordernden Titel: "Das schulische Enrichment Modell - Begabungsförderung ohne Elitebildung" ist klar geworden, dass sich Schulen und deren Kollegien selbst helfen können. Im Zusammenhang mit geforderter Profilbildung, könnte z.B. eine Schule mit einem ausgearbeiteten Enrichment für hochbegabte Kinder und Jugendliche ein interessanter Ansatz sein. Dazu bedarf es m.E. vier Zugänge:

- Zunächst muss man sich für begabte Kinder Gedanken machen, wie man den Unterrichtsstoff konzentrieren kann, damit man Zeit für Zusatzangebote gewinnt
- Danach müssten sich die Lehrkräfte für ein zugkräftiges und stufenförmiges Enrichment entscheiden (Typ I, Typ II, Typ III)
- Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass man die Schule für außerschulische Experten öffnet und auch den Hort mit ins Boot holt
- Schließlich bedarf es der permanenten Beratung durch eine Beratungsstelle, die bei der Auswahl und der Begleitung hochbegabter Schülerinnen und Schüler hilft

Entscheidend ist aber letztlich, dass die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Eltern und auch die SchülerInnen diese neue Schule wirklich wollen. Profilierung einer Schule hat deshalb auch immer sehr viel mit Alltags - Demokratie zu tun. Und da gibt es noch erhebliche Defizite. Schon deshalb lohnt es sich, den Weg zu gehen.

#### Literatur

Guthke, J. (1992): Lerntests auch für Hochbegabte? In E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), Begabung und Hochbegabung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber Verlag

Heilmann, K. (1999). Begabung, Leistung, Karriere. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag

Lehwald, G. (1985). Zur Diagnostik des Erkenntnisstrebens bei Schülern. Beiträge zur Psychologie Bd. 20. Berlin: Volk und Wissen Verlag

Lehwald, G. (1991). Früherfassung und Frühförderung von Begabungen: Methodische Probleme. Empirische Befunde, praktische Konsequenzen. In Mönks, F. & Lehwald, G. (Hrsg.), Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern. München, Basel: E. Reinhardt Verlag

Mönks, F. (1996). Hochbegabung - ein Mehrfaktorenmodell. Grundschule, Heft 5, Seite 15- 17

Rost, D.H. Hrsg. (2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann Verlag

Webb, J.T., Meckstroh, E.A. & Tolan, S.S. (1985). Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, Ihre Lehrer. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber Verlag (1. Auflage)

Weinert, F.E. (1992). Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht? In E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), Begabung und Hochbegabung. Bern, Göttingen. Toronto, Seattle: Huber Verlag

**Autor**

Prof. Dr. Gerhard Lehwald  
Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung  
an den Rahn-Schulen  
Inselstraße 18  
D - 04103 Leipzig