

HOCHBEGABTE UND WALDORFSCHULE BEGRÜNDUNG EINES PROBLEMATISCHEN VERHÄLTNISSSES AUS BILDUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr. 24/Ausgabe 1, 2010, S. 29-35.

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr. 24/Ausgabe 1, 2010, S. 49-52.

1. Einleitung: Den Waldorfschulen gehen die Hochbegabten verloren oder haben Hochbegabte an Waldorfschulen nichts verloren?

Die Frage, ob den Waldorfschulen „die Hochbegabten“ verloren gehen oder ob Hochbegabte an Waldorfschulen nichts verloren haben, wird aus zwei Blickrichtungen gesehen. Die Tatsache, dass es wenig (diagnostizierte) Hochbegabte an Waldorfschulen gibt, wird aus der Perspektive der Hochbegabungsforschung und Elternberatung so gesehen, dass gute Gründe dagegen sprechen, hochbegabte Kinder an Waldorfschulen zu schicken, allen voran der „Antiintellektualismus“ der Steinerschen Pädagogik.

Aus deren Perspektive hat man indes begonnen, sich Sorgen darüber zu machen, warum Eltern hochbegabter Kinder die Waldorfschulen meiden, warum viele Waldorflehrer/innen mit Hochbegabung nicht umgehen können und wollen, warum, wie eine Waldorflehrerin auf einer Internetseite formulierte, die Waldorfschulen an der Stelle Chancen vertun, wo doch besonders begabte Kinder ein Gewinn für diese Schulform wären.

Sucht man im Internet nach der Kombination der beiden Suchbegriffe „Hochbegabung“ und „Waldorfschule“, stößt man auf den im Jahre 2005 von Wenzel M. Götte herausgegebenen Sammelband zum Thema „Hochbegabte und Waldorfschulen“ (Götte 2005), einige lobende Rezensionen und ansonsten auf zahlreiche Forendiskussionen, in denen totale Desorientierung herrscht und ein z. T. sehr agonales Klima.

Diese Situation möchte ich zum Anlass nehmen, um zum einen den bildungs- und erziehungstheoretischen Hintergrund dieser scheinbaren Unvereinbarkeit von Hochbegabung und Waldorfpädagogik zu beleuchten. Dabei gehe ich unterschiedlich in die Tiefe, weil ich sowohl sehr konkrete Themen wie die Schuleingangsphase oder die Klassengemeinschaft ansprechen will, als auch begriffliche Differenzen und philosophische Hintergründe bestimmter Konzepte wie Selbststeuerung, Kreativität oder Akzeleration aufzeigen werde.

Zum anderen versuche ich, eine konkrete Hilfe für suchende Eltern (und ggf. Pädagoginnen und Pädagogen) zusammenzustellen, in der sich Argumente pro und contra Waldorfschule für hochbegabte Kinder finden, die eben nicht aus punktuellen Erfahrungen von Betroffenen oder aus jahrelangen Rückmeldungen an Beratungsstellen (wie Feger/Prado 1989 resümieren) entstanden sind, sondern den Stand der Forschung wiedergeben.

2. Abschied von eindimensionalen Hochbegabungsmodellen – der Forschungsstand und die aktuelle waldorfpädagogische Perspektive

In den letzten Jahrzehnten, etwa ab 1980, verabschiedet sich die Hochbegabungsforschung zunehmend von eindimensionalen Modellen der Begabung. Nachdem bereits Renzulli (1978) in einem Zeitschriftenartikel unter dem Titel „What makes giftedness? Re-examining a definition“ sein inzwischen berühmtes Drei-Ringe-Modell einem Fachpublikum vorgestellt hatte, kam in der ersten Hälfte der 1980er Jahre eine neue Welle von Modellen hinzu, die sich fast alle von eindimensionalen, rein IQ-basierten Hochbegabungsdefinitionen abwendeten (z. B. Gardner 1983, dt. 1991, Sternberg 1985, dt. 1991 oder Heller 1985, vgl. hierzu Heller 2006). Die gemeinsame Stoßrichtung dieser Modelle ging ge-

gen eine auf logisch-mathematisches, abstrahierendes Denken reduzierte Auffassung von Intelligenz. Denn nicht nur diejenigen Menschen gelten in der Alltagssprache und in öffentlichen und pädagogischen Diskursen als „besonders begabt“, deren IQ beispielsweise über der Zahl 130 oder über einem Prozentrang von 98 liegt, sondern viele Menschen gelten zweifellos als hochbegabt, die z. B. in kaum messbaren Feldern kultureller Produktion brillieren, wie in der Musik, bildenden Kunst, in Bezug auf Organisationstalent oder zwischenmenschliche Empathie und Diplomatie. Das Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. Heller/Perleth 2005) beispielsweise vereinigt Begabungsfaktoren, unter denen die testbare Intelligenz nur einer neben Kreativität, Sozialkompetenz, Musikalität oder Psychomotorik ist, mit nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie Motivation oder Selbstkonzept, Umweltmerkmalen wie Familie oder Bildungsniveau und bestimmten (schulischen) Leistungsbereichen.

In einem überaus aufschlussreichen Vortrag hat Ernst Hany unterschiedliche (Theorie)-Typen von Hochbegabten differenziert (Hany 1998). Es geht ihm darum, dass sich je nach vorausgesetztem Verständnis von Hochbegabung durch entsprechende Studien und Untersuchungen auch ganz verschiedene Menschentypen und Begabungsarten herauskristallisieren. Wenn wir also von „Hochbegabung“ sprechen, meinen wir im Zweifelsfall gänzlich Verschiedenes und können uns dabei nichtsdestoweniger auf namhafte Forschungen berufen. Hany kritisiert also nicht etwa verschiedene irrige Annahmen über Hochbegabung in der Öffentlichkeit, sondern kategorisiert Forschungsansätze. Der von ihm so genannte „Terman-Typ“ ist jener, den man traditionell als „Einserschüler“ oder „Klassenbester“ vorgefunden hat. Lewis Termans Langzeitstudie von den 1920er bis 1960er Jahren zeigte, dass hochintelligente Kinder besonders leistungsstark, sozial kompetent und integriert sind, in unserem Schulsystem also hervorragend zurechtkommen und honoriert werden. Dagegen stellt Hany den „Winner-Typ“, der sich durch enorme innere Leistungsmotivation, flow-artiges Aufgehen in einem persönlichen Interessens- oder Forschungsbereich, hochkreative Produktion und soziale Auffälligkeit auszeichnet (vgl. Winner 2007).

Des Weiteren unterscheidet Hany noch andere Typen, so den „Feldman-Typ“, benannt nach David Feldmans Buch über Wunderkinder, die in jungen Jahren bereits Erwachsenenleistungen erbringen; den „Sternberg-Typ“, der sogenannte „Erfolgsintelligenz“ mit entsprechendem Erfolg in Beruf und Lebensplanung sein eigen nennt; und den „Ericsson-Typ“, der, den Forschungen von Anders Ericsson zufolge, durch stetiges Üben und Lernen zum Erfolg kommt. Francis Galton schließlich, einer der Gründungsväter der Begabungsforschung, untersuchte die Biographien bedeutender historischer Gestalten und kam zu Ergebnissen über deren Hochbegabung, so dass Hany, wenn man begabte Menschen an Goethe oder John Stuart Mill misst, von einem „Galton-Typ“ in der Hochbegabungsdiskussion sprechen will (Hany 1998).

Die Mehrfaktorenmodelle und auch diese Hochbegabungstypendifferenzierung zeigen, dass man im Laufe der Forschung zu diesem Thema immer weniger einheitlich vom IQ als Vergleichsgröße ausgeht.

So ist es eigentlich nicht verwunderlich, dass in der „sozialen Semantik“ (Niklas Luhmann) des Begabungsbegriffs von bisher nicht anschlussfähigen Diskursen aus plötzlich eine Nähe gesucht wird, die vorher nicht möglich war. Solange der IQ als isolierter „g-Faktor“ (g für „Gesamtintelligenz“) „Hochbegabung“ als empirisch messbare Größe definiert, ist die lebensphilosophisch-„ganzheitliche“ Anthroposophie theorieneutral weit entfernt und kann an keiner Stelle anschließen, außer mit Rudolf Steiner die „intellektuelle Einseitigkeit“ der modernen Welt zu geißeln: „Das materialistische Zeitalter führt zu einem Höhepunkt der Intelligenz und intelligenter Kultur. Das hat aber nichts zu tun mit Spiritualität“ (Steiner GA 127, S. 29), und Menschen, die früh intellektuell tätig wären, neigten „sehr zu frühzeitiger Greisenhaftigkeit“ (Steiner GA, 127, S. 40). Wenn nun jedoch der „Intellekt“ aus der empirischen Psychologie selbst heraus angereichert und sozusagen „lebensweltlich“ erweitert wird, dann ruft das die Anthroposophen auf den Plan, die ihrerseits beginnen, sich mit psychologischen Begabungstheorien auseinanderzusetzen (vgl. Götte 2005). Dabei greifen sie eher reserviert die Mehrfaktorenmodelle direkt

auf (z. B. Götte will Gardners Modell überwölben durch eine übergeordnete Sicht auf den Menschen), entnehmen ihnen aber die lernpsychologische Begrifflichkeit und versuchen das, was die Waldorfschule immer schon geleistet hat, mit den aktuell diskutierten Erfordernissen an eine hochbegabungsfreundliche Lernumgebung in Deckung zu bringen, z. B. zu „Kompetenzen eigenständiger Lerner“ (Beck et al. 1995)

3. Problematische Begriffe in der aktuellen Hochbegabungsforschung und in der Waldorfpädagogik

Das weit aufgespannte Feld aktueller Begriffe im Kontext von „Hochbegabung“ ermöglicht wie gesagt den Anschluss ursprünglich „hochbegabungsfeindlicher“ Diskurse in der Pädagogik (so müsste man die sozialdemokratische Annäherung an Begabtenförderung in den letzten 15 Jahren gesondert untersuchen). Diese einladende Begriffsspanne ist jedoch für sich genommen nicht unproblematisch. Hierbei verweise ich weniger auf die Kritik an Gardners acht Faktoren, die eben testmäßig nur ansatzweise oder gar nicht erfasst werden können und tendenziell uferlos sind (man kann, so die Kritiker/innen, alle möglichen Intelligenzen hinzuerfinden und spezifizieren), als auf theoriegeschichtliche und begriffliche Unschärfen. An den Begriffen „Kompensation“, „Selbststeuerung“, „Akzeleration“ und „Kreativität“ möchte ich zeigen, wie sie funktionieren und – zum Teil dadurch, dass ich die waldorfpädagogische Einverleibung diskutiere – was daran problematisch ist.

3.1. Kompensation

Unter „Kompensation“ versteht man in der Psychologie den „Ausgleich von tatsächlichen oder vermeintlichen Mängeln durch besondere Leistungen (meist auf anderen Bereichen)“ (dtv-Lexikon Bd. 10, 1997, S. 63). Dabei kann man vom Subjekt ausgehen, das bewusst oder unbewusst seine Mängel durch andere Leistungen ausgleicht, oder aber von der Pädagogin/vom Pädagogen, die/der bestimmte Einseitigkeiten bei Kindern als Mängel ansieht und entsprechenden Ausgleich nahelegt. Typischerweise wird in der Erziehung hochbegabter Kinder, besonders bei ausgeprägten Teilbegabungen, empfohlen, sie etwa zum Ausgleich Sport treiben, soziale Interaktionen üben oder eine Bandbreite eher schulfremder Interessengebiete ausüben zu lassen (z. B. Chinesisch oder ein Instrument zu lernen). Dieses Modell legt nahe, dass die Psyche normaler Menschen wie eine Balkenwaage gebaut ist, bei der Ausgewogenheit normativ als Idealzustand anzusehen und anzustreben ist und Unausgewogenheit psychische Probleme erzeugt, weil die eine Waagschale „leer“ bleibt.

Dagegen könnte man ein anderes Modell der Psyche setzen, das eher von Triebfedern und Gesamtenergie ausgeht. In so einem Modell wäre die gesamte „Maschine“ von einer starken Triebfeder gezogen, die Energie braucht, aber die ganze Maschine am Laufen hält und sogar die besondere Leistungsfähigkeit dieser speziellen Maschine erzeugt. Wenn man nun diese eine Triebfeder weniger stark unter Spannung setzen würde oder gar ausschalten wollte, weil man glaubt, dass die anderen Teile der Maschine zu kurz kämen, dann reduziert man die Leistung der gesamten Maschine. Bei funktional ausdifferenzierten Systemen ist vermeintliche „Einseitigkeit“ gerade ihr Motor.

An diesen Metaphern zur Kompensation kann man sehen, dass erstens Modelle der Psyche immer metaphorisch sind und man eben durch Austausch der Metaphern andere – pädagogische und psychologische – Notwendigkeiten erzeugen kann.

Die Waldorfpädagogik entscheidet sich dezidiert für die erste Metapher von der ausgeglichenen Waage. „Wenn heute behauptet wird, man könne schon Drei- und Vierjährige in Schreiben, Lesen und Rechnen unterrichten, so stellt sich die Frage: Auf welche Kosten in der Entwicklung des Kindes ist das möglich?“ (Götte in Götte 2005, S. 217). Dass das eine nur auf Kosten des anderen möglich ist, ergibt sich aus der Waagenmetapher.

Götte stellt präzise die Frage nach der Kompensation: „Für den Umgang mit intellektuell hochbegabten Kindern ergibt sich hier ein Problem. Sie sind ja gerade in dieser Bezie-

hung akzeleriert. Soll man sich für eine gezielte Förderung dieser Begabung entscheiden oder ist eine gewisse Verlangsamung das Richtige?“ (a. a. O., S.281).

Verlangsamung als Pädagogin/Pädagoge herbeizuführen, ist indes nicht gerade einfach, wenn man sich nicht Verweigerung oder Blockaden seitens des Kindes einhandeln will. Das Argument wird hier allerdings anders angesetzt: Nämlich indem die Ursache der Akzeleration nicht selbst in der einseitig bedienten Waagschale gesucht wird, sondern gerade in der anderen! „Nun aber hat der Erwerb intellektueller Kompetenz im Vorschulalter seine Ursache eben nicht in gezieltem kognitiv ausgerichtetem Training, sondern er geschieht durch handgreifliche Tätigkeiten.“ (Riethmüller in Götte 2005, S. 435). Diese Aussage ist normativ zu verstehen, also so, dass statt des intellektuellen Trainings eben Handarbeiten pädagogisch geboten sind. Die Waagenmetapher wird begrifflich so besetzt, dass das Gleichgewicht das „ganze Wesen des Schülers“ repräsentiert, das „Stärkungen“ und „Schwächungen“ erfahren kann. Und wenn begabte Kinder im Lernprozess weniger Übung brauchen, dann interpretiert sich das so, dass „die Schüler genau in dem Maße geschwächt werden, denen die Freude am Wiederholen nicht gegeben ist“. (Stolz in Götte 2005, S. 177).

Die anthroposophische Pädagogik sieht das Problem der Kompensation in all seiner Schärfe, gibt aber eine höchst voraussetzungsreiche Antwort darauf. Im Lichte dieser Antwort kann man m. E. sehr schön erkennen, wie problematisch die Idee des psychischen Kompensationsbedarfs bei hochbegabten Kindern ist.

3.1. Selbststeuerung

In den Mittelpunkt der Hochbegabungspädagogik ist seit Längerem die Idee des selbstgesteuerten Lernens gerückt, insofern man davon ausgeht, dass „eine offene Unterrichtsform, die Gelegenheit zum entdeckenden Lernen bietet, sich im Allgemeinen für intelligentere Schüler als vorteilhaft erweist“. (Heller 2006, vgl. Cronbach/Snow 1977, Corno/Snow 1986). Es wird dabei davon ausgegangen, dass selbstgesteuertes Lernen einen höheren metakognitiven Aspekt enthält, höhere Motivation erzeugt und eigentätige Optimierung des sozialen Interaktionsfeldes zulässt und somit für Hochbegabte förderlicher ist als stärker strukturierte bzw. fremd gesteuerte Lernformen (vgl. Zimmerman 1989, zitiert nach Heller 2006, S. 8).

Die Waldorfpädagogik dürfte es schwer haben mit dieser Anforderung an hochbegabten-gerechtes Lernen, weil sie eine stark lehrer/innenzentrierte Form des Unterrichtens vorgibt. Dementsprechend fällt auch die Kritik aus: „Doch ist zu beachten, dass gerade diese (offenen, Anm. C. S.-L.) Formen ein Maß an Orientierung und Selbststeuerung voraussetzen, welches die vielen heute allgemein als ‚schwierig‘ beklagten Kinder – und dazu gehören auch die ‚underachiever‘ – meistens nicht mitbringen.“ (Hoffend in Götte 2005, S. 72). Es wird eine ältere Quelle zitiert, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung keinesfalls vor dem 6. Lebensjahr ausgereift sei, auch wenn das Intelligenzniveau weit über dem Altersdurchschnitt liege (Loebell in Götte 2005, S. 111).

Selbststeuerung ist in der Waldorfpädagogik selbst jedoch begrifflich anders besetzt als in den kritisierten „offenen Lernformen“. Zum einen steht Steiners lebensphilosophische Organismusmetapher im Raum (vgl. Lassahn 1983), derzufolge sich der Mensch wie ein Organismus selbst organisiert und innere Kräfte zur Entfaltung bringt. Auf der konkreten Ebene der Schulstruktur heben die Autoren des Sammelbandes hervor, dass z. B. die Abschlussarbeit nach der 8. Klasse Freiraum für selbstorganisierte und -gesteuerte Arbeitsformen gebe und sich die „Waldorfschule als Organismus“ (Steiner) selbst steuere.

Die Kritik an offenen Lernformen bildet m. E. einen Punkt, den man ernst nehmen muss, denn nicht alle (womöglich die wenigsten?) hochbegabten Kinder sind motivational, sozial und charakterlich dem „Winner-Typ“ zuzuordnen, der eigentätig, ungestört am besten, und mit enormer Produktivität schöpferisch tätig ist. Auch hochbegabte Kinder werden ggf. gerade durch Grenzen, Rituale, Wiederholungen und Fremdbestimmung produktiv

und sind in den Bereichen, in denen nicht gerade ihre Spitzenbegabung liegt, auf engere lehrer/innenzentrierte Vorgaben angewiesen. Der Sammelband von Götte bietet in den zwei schulpraktischen Kapiteln wichtige Einblicke in die individualisierende Praxis der Waldorfschulen, die zwar lehrer/innenzentriert arbeiten, aber (vor allem in höheren Klassen) zunehmende Selbststeuerung wünschen. Die Autoren betonen, dass traditionelle Waldorf-Elemente wie Epochenunterricht, Fremdsprachen ab der 1. Klasse, Verbindung von Lernen und Bewegung, Projekte oder künstlerische Fächer verstärkt Eingang in die Enrichment-Angebote zur Förderung besonders begabter Schüler/innen gefunden haben (Hoffend in Götte 2005, S. 58).

3.3. Akzeleration

„Verfrühung kann sich fatal auf die Gesundheit der Kinder auswirken“, zitiere ich hier einen der Sammelbandautoren (Riethmüller in Götte 2005, S. 437), und gebe damit genau das wieder, was Vorbehalte bei Eltern hochbegabter Kinder gegenüber der Waldorfpädagogik nährt. Wie kann die Waldorfpädagogik dem Umstand, dass immer mehr Kinder im Vorschulalter getestet werden und somit dann oft von einer Einschulung in die Waldorfschule abgeraten wird, verbunden mit dem allgemeinen Trend zu früherer Einschulung, begegnen?

Zuerst einmal muss unterschieden werden, ob mit „Verfrühung“ eine psychische Beschaffenheit des Kindes (akzelerierte Entwicklung) oder eine Schullaufbahnkorrektur (Akzelerationsmaßnahme) gemeint ist. Letztere wird in der Waldorfpädagogik eher stark abgelehnt, wobei es inzwischen Tendenzen gibt, die das sorgfältige Abwägen und individuelle Untersuchungen an der Schule durch den anthroposophischen Schularzt nahelegen anstatt völlig abzulehnen.

Wie aber wird die akzelerierte Entwicklung gesehen? Steiner ging von einer Einteilung der Entwicklungsstufen in sogenannte „Jahrsiebte“ aus, d. h. ein siebenjähriges Kind wäre schulreif, wenn es physisch, seelisch und geistig die Veränderungen erreicht hat, die ihm abstraktes Denken, Selbststeuerung und bewusstes Erlernen ermöglichen. „Durch ihren Entwicklungsverlauf scheinen hochbegabte Kinder den Annahmen der Waldorfpädagogik eindeutig zu widersprechen“ wird konstatiert (Loebell in Götte 2005, S. 114). Das Problembewusstsein ist also gegeben!

Dennoch antwortet die anthroposophische Pädagogik mit Kompensationsvorschlägen („die überspannte Wachheit des Jungen wurde wohlthuend entlastet durch die Märchen, die der Lehrer erzählte“, a. a. O., S. 115) und mit Pathologisierung („Schädigungen im Bereich der Lebensprozesse könnten die Folge sein, wenn die intellektuellen Fähigkeiten zu früh und zu einseitig gefördert würden. In vielen Fällen leiden heutige Kinder, deren Gegenstandsbewusstsein allgemein sehr früh angesprochen wurde, unter Erkrankungen wie Neurodermitis, Allergien oder spastischer Bronchitis.“, a. a. O., S. 116). Hochbegabung geht in der Tat (für diesen Befund müsste eine Studie Klarheit schaffen!) häufig einher mit diesen Erkrankungen, aber hier eine Kausalität anzunehmen, die auch noch durch einen „gesunden“ Unterricht abgewendet werden könnte, setzt die oben unterschiedenen zwei Bedeutungen von Akzeleration wissentlich in eins, um pädagogisches Eingreifen zu rechtfertigen.

Theoretisch anspruchsvoller ist die waldorfpädagogische Annahme einer „Verflüssigung“ des Denkens (Loebell in Götte 2005, S. 127), die der Unterricht leisten müsste. „Wenn ihm auch das Verstehen leicht fällt, so bleibt doch das Erlebnis beim Lernen blass und unbefriedigend. Es wird also darauf ankommen, das zu schnell fest werdende Denken zu verflüssigen, ohne den Schüler dabei zu unterfordern.“ (a. a. O., S. 133). Diese „Verflüssigung“ entsteht eben durch alternative Lernwege, Berücksichtigung der individuellen Lernstile, Gruppenarbeit und selbstständiges Arbeiten, z. B. eigenes Erschließen von Rechengesetzen oder Grammatik.

4. Theoriegeschichtlicher Hintergrund aktueller Tendenzen in der Begabungsforschung

Genau hier ist der Punkt, an dem Waldorfpädagogik auf die aktuelle Entwicklung der Begabungsförderung zurückgreift bzw. sich mit ihr vereinbaren lässt. Mehrfaktorielle Begabungsmodelle rücken nichtkognitive Faktoren ins Zentrum, das reine Abstrahieren-Können wird durch Motivations- und Selbstkonzeptvariablen angereichert, durch soziale und emotionale Faktoren, wie für das Münchner Modell zu sehen war. Anthropologisch sind allerdings beide Richtungen, wenn man auf Hanys Hochbegabentypologie schaut, voraussetzungsreich. Vorderhand erscheint es richtig und fortschrittlich, dass die Waldorfpädagogik Anschluss findet. In diesem Anschlussprozess bleiben indes die traditionellen Kriterien von Intelligenz und Hochbegabung auf der Strecke bzw. werden sogar negativ dargestellt. In den neueren Ansätzen der Begabungsforschung entsteht tendenziell ein Bild von Hochbegabten, die eher die Allround-Kreativen, Hochmotivierten, Projektmacher und Querköpfe sind. Meiner Ansicht nach ist dies besonders bei Renzulli zu erkennen, aber auch bei Gardners Modell und in Ellen Winners Beschreibungen. Im normalen Schulsystem ist diese Entwicklung noch nicht wirklich angekommen, aber in der Erziehungspsychologie und in der Pädagogik ist dieser Trend da. Woran liegt das? Ich vermute, dass hier ein Modell des Genies aus dem 18. Jahrhundert im Hintergrund arbeitet. Immanuel Kant hat dieses Modell auf den Punkt gebracht, wenn er in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (1799) schreibt: „Die Ursache aber, weswegen die musterhafte Originalität des Talents mit diesem mystischen Namen benannt wird, ist, weil der, welcher dieses hat, die Ausbrüche desselben sich nicht erklären oder auch, wie er zu einer Kunst komme, die er nicht hat erlernen können, sich selbst nicht begreiflich machen kann. Denn Unsichtbarkeit (der Ursache zu einer Wirkung) ist ein Nebenbegriff vom Geiste (einem Genius, der dem Talentvollen schon in seiner Geburt beigegeben worden), dessen Eingebung er gleichsam nur folgt.“ (Kant 1964, BA 160) Der sich selbst steuernde Organismus als „Genie“ der Aufklärung und Romantik steht Pate für einen Strang der Erziehungstheorien des 20. Jahrhunderts und gipfelt in der „Nichtmessbarkeit“ der Kreativität, im Flow-Erleben und „Ganzheitlichkeits“-Ideologemen. Niklas Luhmann resümiert diese Theorietendenz, wenn er die Eigentätigkeit und innere Komplexität des Kindes hervorhebt: „Wenn die Pädagogik das, was sie im Menschen vorfindet, vervollkommen will, bestünde also aller Anlass, von der Eigenart einer nicht-trivialen Maschine auszugehen und die nicht-triviale Funktionsweise auszubauen. Das hieße vor allem: den Spielraum des ‚Selbst‘ in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit, das heißt, mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen.“ (Luhmann 1988, S. 86, vgl. dazu Sommerfeld-Lethen 2008).

In der Art, wie die Waldorfpädagogik nun den Diskurs der multiplen Intelligenzen, der Kreativität und Eigenmotivation aufgreift, sieht man wunderbar, wie sich der Kreis schließt, denn mit Organismusdenken und Lebensphilosophie haben Steiner und andere Pädagoginnen und Pädagogen (Ballauff, Litt, Nohl u. a.) am Anfang des 20. Jahrhunderts angefangen.

Aus dieser Theorieentwicklung heraus erscheint dann allerdings merkwürdigerweise der Typus des klassischen Hochbegabten (Terman-Typ) umso mehr als Normalfall des Lernenden in der Schule: „Diese Verengungsstrategie (der herkömmlichen Begabungsförderung auf kognitive Ansprüche, Anm. C. S.-L.) gilt es hier zunächst festzuhalten, da die Hochbegabtenförderung vorauseilend, wie sich schon in der Einrichtung von Turbo-Schullaufbahnen abzeichnet, tendenziell zunächst genau die Wege vorzeichnet, welche die normal Begabten dann nachfolgend abschreiten“, (Riethmüller in Götte 2005, S. 407) und weiter: „Das gezielte Lernverhalten hochbegabter Vorschulkinder, die bevorzugt erwachsenenähnliche Lernmethoden verfolgen, dient als Bestätigung dieser Tendenz.“ (a. a. O., S. 404). Historisch gesehen ist diese Auffassung sicherlich verquer, weil sich die Regelschulpädagogik niemals an irgendeinem Hochbegabentypus ausgerichtet hat. Hier wird das neu integrierte nichtklassische (Renzulli- und/oder Gardner-)Modell von Hochbegabung absolut gesetzt und sozusagen in zugespitzter Form auf der Hochbegabungs-

ebene gegen die „Verengung“ der schulischen Förderung auf das Kognitive gewendet, die die anthroposophische Pädagogik seit ihrer Entstehung kritisiert.

5. Elternhilfe: Argumente pro und contra Hochbegabte an der Waldorfschule

Wenn Kindergarten- und Vorschulkinder intellektuell hochbegabt sind oder zumindest einige ihrer Verhaltensweisen und Fähigkeiten dies nahelegen (z. B. Lesen vor der Einschulung, frühe Beschäftigung mit und Aneignung von Zahlen und Buchstaben, „Erforschung“ von Wissensgebieten wie Flaggen, Dinosaurier, Weltall, Physik usw., unbedingtes und unbequemes Fragen, Interesse für altersuntypische Fragen wie z. B. Religion, Sexualität, Tod, Politik, oder herausragende Fähigkeiten musikalischer oder künstlerischer Art), dann denken Eltern und Erzieher/innen oft über die richtige Wahl der Grundschule nach und ziehen alternative Schulformen wie die Waldorfschule in Betracht.

Ebenso kommen bei hochbegabten älteren Schulkindern, deren Schullaufbahn an einer Regelschule unglücklich verläuft (z. B. bei Underachievement, Mobbing, Stress, psychischen Problemen) oder bei denen die Übertrittsempfehlung an eine weiterführende Schule nicht eindeutig pro Gymnasium lautet, viele Eltern auf die Idee, dass eine Waldorfschule eine geeignete Alternative für ihr Kind bieten könnte. Waldorfschulen nehmen in der Regel auch Quereinsteiger/innen in die Mittelstufe auf, so dass diese Möglichkeit ernsthaft besteht.

Waldorfschulen öffnen sich zunehmend dem Thema Hochbegabung, aber bei Rat suchenden Eltern herrschen vielfach Vorurteile und Unkenntnis gegenüber dieser Alternativschulform.

In der folgenden Gegenüberstellung finden Sie Informationen und eine Liste von Vor- und Nachteilen dieser Schulform für hochbegabte Kinder. Dabei ist dem Schuleintritt und der Mittelstufe (ab Schulstufe 5) besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil an diesen Stellen die Eltern verstärkt Interesse anmelden und weil es dort ggf. zu spezifischen Problemen und Chancen kommen kann.

Schuleintritt

CONTRA Waldorfschule für hochbegabte Kinder	PRO Waldorfschule für hochbegabte Kinder
<ul style="list-style-type: none"> • Waldorfschulen tun sich sehr schwer mit Früheinschulung, weil sie gemäß der Steinerschen Lehre von so genannten „Jahrsiebten“ ausgehen, d. h. dass erst siebenjährige Kinder körperlich, seelisch und geistig in der Lage sind, abstrakt zu denken. Davor lernen sie mimetisch durch Nachahmung, Rhythmus und Spiel. Meist sind Waldorfschulen nicht bereit, Kinder vor dem 6. Geburtstag aufzunehmen, es gibt aber eine Tendenz zu mehr Individualisierung der schulinternen Eingangsuntersuchungen. • Hochbegabte Kinder können oft lesen, schreiben und/oder rechnen, z. T. seit Jahren (!), wenn sie mit 6 oder 7 Jahren eingeschult werden, und müssen sich an einer Waldorfschule dem Rhythmus der langsamen und breit gefächerten Annäherung an Zahlen und Buchstaben (über Malen, Formen, Bewegung, Tanz, Reime, praktische Anwendung wie Wiegen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Der „Selbstbildung des Kindes“ im Vorschulalter Platz zu geben, heißt, dass Kinder im Waldorfkindergarten von den Erziehenden soweit aufgefangen werden, dass sie nicht möglichst schnell schulfähig werden, sondern Erkenntnisse gewinnen, frei gestalten und Dinge erforschen können. Primäre Sinneserfahrungen sind hierbei jeglicher Medien- und virtuellen Erfahrung vorzuziehen. Intellektuelle Entwicklung ist auf feste persönliche Bindungen angewiesen, die gerade hochbegabte Kinder brauchen – „am meisten lernt das Kind, wenn es sich an einem Menschen orientieren kann“. Das ist oft eher ein Elternteil als eine Schulklasse. • Waldorfschulen haben sich das Ziel gesetzt, der „einseitigen“ Ausprägung kognitiver Begabung eine Verbreiterung und Ergänzung zu ermöglichen. Hochbegabte Kinder erfassen neue Inhalte

Messen, Beschriften, Vorlesen) anpassen. Altersuntypische Gestaltungsfähigkeiten (Malen, Musizieren, Konstruieren usw.) werden tendenziell ausgebremst bzw. kommen gar nicht zum Vorschein, weil bspw. in der 1. Klasse vor allem aquarelliert und nicht präzise gezeichnet wird.

- Hochbegabte Kinder „platzen“ oft vor Wissen, das sie sich durch Bücher, Filme, Gespräche mit Erwachsenen und aktives Handeln im Alltag und in Kursen angeeignet haben. Dieses Wissen kommt in einer Waldorfschule mitunter falsch an, weil die Lehrer/innen Wissen „von außen“ ablehnen und davon ausgehen, dass sich die Klasse als abgeschlossener Raum gemeinsam und in vorgesehenem Rahmen Wissen, z. B. über den Himmel, die Gestirne und das Weltall, aneignet. Pädagogisch ungeschickte bzw. voreingenommene Reaktionen erschweren hochbegabten Kindern in der Waldorfschule die nötige Resonanz bzw. auch den erfolgreichen Lernstart.
- Waldorfpädagoginnen und -pädagogen neigen dazu, die Kinder charakterlich, von ihren Temperamenten her und auch von den intellektuellen Fähigkeiten her einzuordnen und entsprechend Sitzplätze, Rollen in Gruppenspielen und in der Klasse mit ihnen zu besetzen, wie es dem organischen Gefüge der Klasse entspricht. Hochbegabte Kinder erleben dies oft als problematisch, sowohl, wenn sie nicht angemessen eingeordnet werden, als auch, weil sie z. T. starke eigene Ansichten haben, wo, mit wem und wann sie interagieren wollen.
- Waldorfschulen verstehen sich selbst als begabungsoffene, aber nicht reformpädagogische Schulen. Reformpädagogische Ansätze (Montessori, Wild, Petersen usw.) gehen von selbst gewähltem, „offenen“ Lernen aus, während Waldorfschulen stark lehrerorientiert und mit Vorgaben für die ganze Klasse arbeiten. Das Verhältnis zwischen Lehrer/in und Kindern ist autoritativ (also weder streng-autoritär noch liberal-demokratisch), mit diesem Führungsstil müssen manche hochbegabte Kinder erst einmal umgehen lernen, da sie viele Aufforderungen und Aussagen von

oft sehr schnell und streben nach mehr Information, wobei ihnen das Erlebnis, das mit diesem Neuen verbunden sein kann, oft verloren geht. Lesenlernen mit allen Sinnen durch Spiele, Märchen, Rhythmik, Bewegung, künstlerisches Gestalten usw. macht auch Kindern Spaß, die eigentlich schon lesen können.

- Das Motto „Ausreifung statt Beschleunigung“ bedeutet, dass Waldorfschulen nicht nur Akzelerationsmaßnahmen als Begabungsförderung ansehen (Früheinschulung, Überspringen etc.), sondern von Seiten der Lehrer/innen auch Abwartenkönnen und Ermöglichen von „Verflüssigung“ des schnell kristallisierten Denkens verlangt wird. Dennoch versteht sich Waldorfpädagogik nicht als Therapie für Defizite oder asynchrone Entwicklung hochbegabter Kinder!
- „Zeitgerechte Einschulung kann eben nicht das Auftreten einer intellektuellen Kompetenz als alleinigen Taktgeber für sich reklamieren“. (Riethmüller in Götte 2005, S. 436) Es kommt auf die Gesamtentwicklung eines Kindes an, so dass die schulinterne Eingangsuntersuchung sorgfältig abwägen muss, ob jüngere Kinder eingeschult werden sollten. Dies ist allerdings zunehmend kein Tabu mehr für Waldorfschulen.
- Die autoritative Haltung der anthroposophischen Pädagogik kommt Hochbegabten oft sehr entgegen, weil sie erst durch Grenzen ihre eigentlichen Begabungen entfalten können. Erst in Konfrontation mit ästhetischen, materiellen oder durch prägende Erzieher/innen/Lehrer/innen vorgegebenen Formen kommen sie auf „geniale“ Lösungen. Nur in einem durch Rituale und erzieherische Wirkung strukturierten Alltag entsteht Kreativität. Manche hochbegabten Kinder sind im Elternhaus schwer zu leiten, weil sie durch intensives Fragen und Kommentieren, Anspruchshaltung und auch erlernte Hilflosigkeit (z. B. in alltagspraktischen Dingen) im Mittelpunkt stehen, so dass ihnen eine gewisse Einordnung und klare Anforderungen zugute kommen.
- Nicht alle hochbegabten Kinder sind gleich – so dass vor allem musisch,

<p>Erwachsenen in Frage stellen. Gelegentlich gelingt es hochbegabten Kindern nicht, sich so massiven Vorgaben und einer großen Gruppe (Waldorfklassen umfassen oft mehr als 30 Kinder) zu fügen.</p>	<p>künstlerisch und sprachlich besonders begabte Kinder von einer Waldorfumgebung enorm profitieren können (Erlernen einer Fremdsprache ab Klasse 1, Erlernen eines Instruments, Handarbeits- und Werkunterricht als Schwerpunkt, künstlerische Gestaltung der Hefte und Materialien in allen Fächern usw.). Im engeren Sinne logisch-mathematische begabte Kinder, bei denen der Sinn für ästhetische Erfahrungen eher schwach ausgeprägt ist, können durch den erzieherischen Takt einer/eines guten Waldorflehrerin oder -lehrers aus ihrer Einseitigkeit herauskommen, mitunter entstehen aber bei diesen Kindern wirklich erst Probleme durch die Waldorfschule.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mittelstufe

CONTRA Waldorfschule	PRO Waldorfschule
<ul style="list-style-type: none"> • Quereinsteiger/innen kennen einen komplett anderen Schulalltag, so dass sie – gerade wenn sie in der Pubertät durch Ironie, Abgrenzungsverhalten und „Coolness“ auffallen – mit gewisser Wahrscheinlichkeit eine Waldorfumgebung nicht akzeptieren, nicht „für voll nehmen“ können. Waldorfklassen sind oft in einer Weise als Gemeinschaft gefestigt, die herkömmliche Schulklassen so nicht erreichen, so dass es besonders schwer für Neuzugänge wird. • In der Mittelstufe (ab Stufe 5) geht die so genannte „Quellendidaktik“ in der Waldorfpädagogik von der einzelnen Schülerin/vom einzelnen Schüler aus – aber immer im Rahmen eines Epochenthemas und einer großen Schülergruppe, so dass ein Individuum mit seinen besonderen Begabungen nur turnusmäßig „drankommen“ kann. • Der für Hochbegabte typische, oft sehr kritische oder ironische Weltzugang ist in der anthroposophischen Pädagogik nicht vorgesehen, es stehen eher Themen der Selbstfindung, des Ausdrucks individueller Formen und ernsthafte Literatur- und Theaterübungen, sowie eine eher traditionelle Geschichts- und Wissenschaftsdarstellung auf dem Stundenplan. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Eine unabhängige Beratungsstelle für hochbegabte Schüler empfiehlt für Schüler der Mittelstufe, die einen Leidensweg an staatlichen Schulen hinter sich haben, grundsätzlich einen Wechsel an die Waldorfschule und hat damit über Jahre sehr gute Erfahrungen gemacht.“ (Stolz in Götte 2005, S. 185) Gerade in Fällen von Underachievement und Mobbing ist der Wechsel in eine radikal andere Lernumgebung oft hilfreich. • Der Lehrplan der Waldorfschule wird in den höheren Klassen immer individualistischer. Statt dem rhythmischen Gleichmaß der ersten drei Jahre kommen etwa in der 5. und 6. Schulstufe stärker eigene Interpretation, Methodenwahl, Vorstellung eigentätig bearbeiteter Arbeitsmaterialien, Themen und Projekte, interessenbasierte Gruppenarbeit und schließlich nach der 12. Schulstufe die sog. „Abschlussarbeit“ mit einem methodisch und inhaltlich selbst erarbeiteten Projektthema eigener Wahl zum Tragen. • In Regelschulen steht oft der Stoff im Zentrum, in Waldorfschulen die sich entwickelnden Menschen. In der Pubertät ist ein Lernen ohne Notendruck für Hochbegabte, die oftmals innerlich und sozial unter großem Druck stehen, von Vorteil. Vielleicht lernt ein hochbegabter Jugendlicher ein Jahr lang im We-

<ul style="list-style-type: none"> • Gerade Jugendliche leben verstärkt in einer eigenen Welt, die vom schulischen Kosmos weit entfernt ist. Das gilt für hochbegabte Jugendliche z. T. in anderer (z. B. spezielle Forschungsinteressen, Mediennutzung), z. T. in verstärkter Form (Leistungssport, musikalische Ausbildung, intensive Diskussionen usw.) als für normal begabte Jugendliche. Gerade zwischen diesen intensiv erlebten zwei Welten, Waldorfschule und privater Bereich zu vermitteln, fällt ihnen ggf. sehr schwer. • Hochbegabte sind meist echte Individualisten, die in einer engen Gemeinschaft wie einer Waldorfkasse bzw. mit traditionelleren Waldorflehrerinnen und -lehrern nur unzureichende Entfaltungs- und Wahlmöglichkeiten haben. Außerdem besteht unter Eltern die Tendenz, eher diejenigen Kinder zu Waldorfschulen zu geben, die es in Regelschulen wegen unterdurchschnittlicher Intelligenz oder Lernstörungen schwer hätten, so dass Hochbegabte eventuell schwerlich ihresgleichen finden. • Akzelerationsmaßnahmen in höheren Klassen stehen Waldorfschulen sehr skeptisch gegenüber, so dass Überspringen von Klassen, Schülerstudium oder Pull-out-Maßnahmen kaum unterstützt werden. 	<p>sentlichen Theaterspielen oder Bildhauerei und hat erst im folgenden Jahr den Kopf buchstäblich wieder frei für Mathematik, Naturwissenschaft oder Sprachen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hochbegabte können durch ihre Kreativität eine große Bereicherung für eine Klassengemeinschaft sein und – wenn sie dies als Feedback erfahren – zu Hochform auflaufen! Auch Hochbegabte mit Lern- oder Wahrnehmungsstörungen (sog. „twice exceptionals“) erleben in einer Waldorfumgebung oft Akzeptanz und intensive Betreuung. Eine Waldorfkasse ist indes keine therapeutische Institution oder Selbsterfahrungsgruppe. Man kann jedoch durchaus beobachten, dass Waldorfschüler/innen im Großen und Ganzen individualistischer, reifer in der Persönlichkeit und reflektierter als ihre Altersgenossen an Regelschulen sind, so dass Hochbegabte dort eher akzeptiert werden. • Interessenförderung geschieht an der Waldorfschule nicht punktuell bzw. spezialistisch (durch Leistungs- oder Profilkurse, Wettbewerbsvorbereitung usw.), sondern immer eingebettet in fächerübergreifende Epochen. So lernen ältere hochbegabte Schüler/innen selber interdisziplinäres Denken und vor allem auch angewandte Berufspraxis kennen und wissen – gerade bei mehreren gleich starken Teilbegabungen – eher darüber Bescheid, was sie ggf. später studieren oder lernen wollen.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aus dieser Zusammenstellung von Argumenten können interessierte Eltern und auch Lehrer/innen erkennen, dass es keine eindeutige Empfehlung pro oder contra Waldorfschule für Hochbegabte geben kann. Bestimmte Argumente überzeugen diejenigen, die bestimmte Erfahrungen (z. B. mit Regelschulen, Underachievement, eigener Waldorfschulerfahrung) gemacht haben und sind für andere komplett irrelevant. Zur Frage der Einschulung bzw. des Wechsels in eine Waldorfschule ist es auch wichtig zu bemerken, dass die Eltern mit ihrer gesamten Lebenshaltung (oder zumindest in weiten Teilen) dahinterstehen müssen, so dass eine quasi-therapeutische Entscheidung, das Kind an eine Waldorfschule zu geben, bisweilen ins Unglück führt, weil man sich punktuelle Hilfe versprochen hat, aber einen ganzen „Lifestyle“ mittragen muss.

Waldorfschulen als Kompensation der Mängel der modernen Gesellschaft anzusehen, halte ich für vertretbar, dort die Kompensation der Mängel der staatlichen Schulen zu finden, halte ich für möglich, dort allerdings die Kompensation für die „einseitige Verkopftheit“ von hochbegabten Kindern zu suchen, halte ich für einen pädagogischen Irrweg.

6. Literaturverzeichnis

- Beck, E./Guldman, T./Zutavern, M.: Eigenständig lernen. St. Gallen 1995.
- Corno, L./Snow, R. E.: Adapting teachings to individual differences among learners. In: Wittrock, M. C.: Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- Cronbach, L. J./Snow R. E.: Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions. New York 1977.
- dtv-Lexikon Bd. 10, 1997.
- Feger, B./Prado, T. M.: Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt 1998.
- Dies.: Probleme hochbegabter Schüler in Waldorfschulen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36, 1989, S. 216-228.
- Gardner, H.: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1991.
- Götte, W. M. (Hg.): Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005.
- Hany, E. A.: Aktuelle Konzeptionen von Hochbegabung. Vortrag auf dem Kongress Hochbegabtenförderung in München 1998.
- Heller, K. A.: Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen 1992.
- Ders.: Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung: pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse. In: Labyrinth 87/2006, S. 4-11.
- Heller, K. A./Perleth, Ch.: Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHBT-S). Göttingen 2005.
- Hoffend, A./Scholz, J.: Zur Entwicklung des Intelligenzbegriffs aus psychologischer Perspektive. In: Götte, W. M.: Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005, S. 313-329.
- Kant, I.: Anthropologie in Pragmatischer Hinsicht. In: Gesamtausgabe der Akademie der Wissenschaften, Bd. XI, 1964.
- Lassahn, R.: Pädagogische Anthropologie. Stuttgart 1983.
- Loebell, P.: Das Erkennen und Fördern besonderer Begabungen in der Waldorfschule. In: Götte, W. M.: Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005, S. 83-148.
- Luhmann, N.: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt/Main 1988.
- Renzulli, J. S.: The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted. Mansfield 1977.
- Ders.: What makes a problem real? In: Gifted Child Quarterly, Vol. 26, No. 4, Fall 1982.
- Ders.: Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital. In: Labyrinth 87/2006, S. 12-17.
- Riethmüller, W.: Kindheitsforschung (Vorschulalter) und Hochbegabung. In: Götte, W. M.: Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005, S. 391-449.
- Sommerfeld-Lethen, C.: Kants Theorie der Hochbegabung. In: Weiss, G./Thompson, Ch.: Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Münster 2008, S. 187-204.
- Steiner, R.: Gesamtausgabe. Dornach 1967.
- Sternberg, R. J.: Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ und IQ. Lichtenberg 1991.
- Stolz, U.: Handeln bei Hochbegabung. Waldorfschulen auf dem Weg zu einem bewussten Umgang mit Begabung? In: Götte, W. M.: Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005, S. 153-204.
- Winner, E.: Kinder voll Leidenschaft. Hochbegabungen verstehen. Münster 2007.
- Zimmerman, B. J.: A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. In: Journal of Educational Psychology 81/1989, S. 329-339.

Universität Wien
csommerfeldl@web.de