



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt

Erfahrungen und mögliche Lösungswege



BILDUNG

Ideen zünden!

Ein Erfahrungsbericht
Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2001).

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Autoren

Dr. Barbara Schlichte-Hiersemenzel

Bildnachweis

Photodisc

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 – 262 302
Fax: 01805 – 262 303
(0,12 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Bonn, Berlin 2001 (veränderter Nachdruck 2006)

Gedruckt auf Recyclingpapier



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt

Erfahrungen und mögliche Lösungswege

1. EINLEITUNG	5
2. HOCHBEGABUNG, ZAHLEN UND NORMALE ENTWICKLUNGSBEDÜRFNISSE	7
2.1 Zum Begriff Hochbegabung	7
2.1.1 Zu Diagnostik und Häufigkeit	7
2.1.2 Zahlen aus alltäglichen Lebensbereichen und individuelles Recht auf Förderung	8
2.2 Besondere Gaben und normale Entwicklungsbedürfnisse	9
2.3 Den Erwartungen entsprechen oder abweichen? Der Konflikt zwischen Zugehörigkeits- und Entfaltungsbedürfnis	11
3. INTERAKTIONEN ZWISCHEN HOCHBEGABTEM KIND UND UMWELT	13
3.1 Erfahrungen mit der Umwelt – drei Beispiele	13
3.1.1 Sabine	13
3.1.2 Till	15
3.1.3 Peter	19
3.2 Entwicklungsknick durch Schule?	22
3.3 Ausgrenzung und Entwertung	24
3.4 Strukturen und Verhaltensmuster des Umfeldes	30
4. ZWISCHEN ANLASS UND LÖSUNGSWEG	35
4.1 Anlass zu Beratung oder Psychotherapie	35
4.1.1 Beratungsbedarf der Eltern	37
4.1.2 Unterstützungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen	42
4.2 Lösungswege	45
4.2.1 Wege für die Kinder und Jugendlichen	46
4.2.2 Wege für die Eltern	48
4.2.3 Zusammenarbeit mit der Schule	49
4.2.4 Aufgreifen der Beispiele: Erfahrungen von Peter, Sabine und Till	51
4.3 Anforderungen an die Schule	52
5. VORSORGE	56
ANHANG	59
DANKSAGUNG UND ANMERKUNG	59
LITERATUR	59
AUTORIN	60

1. Einleitung

Hochbegabung wird im gesellschaftlichen Selbstverständnis weitgehend mit einer Bevorzugung durch das Schicksal gleichgesetzt. Von Kindern, die mit außergewöhnlichen Gaben auf die Welt kommen, wird angenommen, dass sie beste Voraussetzungen haben, ihr Leben gut zu bewältigen. Lebenswege hochbegabter Menschen zeigen jedoch, dass dies nicht generell der Fall ist. Auch für hochbegabte Kinder und Jugendliche kann es im Laufe ihres Heranwachsens, wie für andere Kinder und Jugendliche auch, zu Entwicklungsschwierigkeiten kommen, die Hilfe von außen erforderlich machen.

Ihre außergewöhnliche Begabung bedeutet für die betroffenen Kinder in unserer Gesellschaft eine Lebensrealität, die per se bestimmte Besonderheiten aufweist. Sie spielen in der Entstehungsdynamik von Entwicklungsschwierigkeiten in Wechselwirkung zwischen Kind und sozialer Umwelt eine wesentliche Rolle.

Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es, Schwierigkeiten, die in charakteristischer Weise im Zusammenhang mit Hoch-

begabung auftreten können, in ihrer Dynamik besser verständlich zu machen und damit zu einer Umgangsweise beizutragen, die Störungen nicht fixiert, sondern abzufangen hilft. Sie beruhen auf Erfahrungen aus langjähriger beratender und psychotherapeutischer Arbeit mit hochbegabten Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern aus etwa dreihundert Familien und mit hochbegabten Erwachsenen. Das Alter der Kinder und Jugendlichen lag zwischen zwei und siebzehn, überwiegend zwischen fünf und fünfzehn Jahren, das Alter der Erwachsenen zwischen einundzwanzig und einundvierzig Jahren. Zwei Drittel bis drei Viertel der Konsultationen durch Familien waren durch Jungen veranlasst, nur eine Minderheit durch Mädchen. Für die hochbegabten Erwachsenen, deren Anzahl allerdings sehr viel geringer war, kehrte sich diese Relation um. Die Methodik zur Erfassung der beschriebenen seelischen Vorgänge setzte sich zusammen aus biographisch orientierter und tiefenpsychologisch fundierter Anamnese- und Befunderhebung und entsprechenden Be-



ratungs- und Therapieformen; die Analyse der aktuellen Situation der Kinder und Jugendlichen in Familie, Kindergarten und Schule erfolgte unter entwicklungspsychologischen und familienmedizinischen Gesichtspunkten, in vielen Fällen gab es Kontaktgespräche mit Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern, z. T. gemeinsam mit Kind und Eltern, in Einzelfällen auch Besuche in Kindergarten und Schule.

In Abschnitt zwei wird der Begriff Hochbegabung, wie er hier verwendet wird, umrissen. Einige Zahlen aus dem alltäglichen Umfeld von Kindern verdeutlichen Besonderheiten der Lebenssituation hochbegabter Kinder und Jugendlicher, die bereits allein durch ihre ungewöhnliche Begabung bedingt sind. Es wird die Bedeutung der hohen Begabung innerhalb der Gesamtpersönlichkeit beschrieben unter Bezug auf ganz normale Entwicklungsbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Daraus wird der zentrale Konflikt abgeleitet, der die Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher schwer beeinträchtigen kann. Der dritte Abschnitt beschreibt häufig vorkommende Interaktionen zwischen hochbegabtem Kind und familiärer und außerfamiliärer Umwelt mit ihren Auswirkungen auf Verhaltensweisen und Selbstkonzept des Kindes oder Jugendlichen. Es werden mit Beispielen typische strukturelle und personale Konstellationen in Lebensfeldern hochbegabter Kinder und Jugendlicher dargestellt, die auf ihre Entwicklung

in charakteristischer Weise störend einwirken können.

Der vierte Abschnitt beschäftigt sich mit Schwierigkeiten, die Eltern veranlassen, Hilfe für sich und ihre hochbegabten Kinder zu suchen: Schwierigkeiten können in Abstufungen von Entwicklungsauffälligkeiten bis hin zu bedrohlichen Störungen vorkommen und verschiedene Vorgehensweisen erfordern. Es werden die Beispiele aus Abschnitt zwei aufgegriffen und Erfahrungen mit Lösungswegen aufgezeigt, die im Zusammenwirken von Beratung oder Psychotherapie und Veränderung im Umfeld des Kindes bestehen.

Im letzten Abschnitt erfolgt ein Ausblick auf Möglichkeiten der Vorsorge, die helfen können, ernste Entwicklungsstörungen für hochbegabte Kinder und Jugendliche zu vermeiden.

2. Hochbegabung, Zahlen und normale Entwick- lungsbedürfnisse

2.1 Zum Begriff Hochbegabung

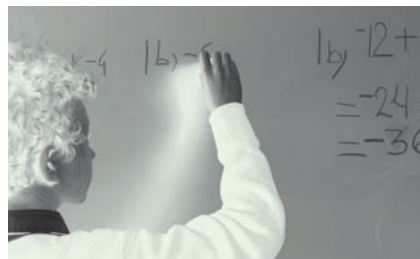
Es gibt außergewöhnlich hohe Begabung auf vielen verschiedenen Gebieten. Hier wird der Begriff verwandt für eine außergewöhnlich hohe allgemeine intellektuell-kreative Begabung, die eine spezifische Art der Welterfassung bedeutet. Sie ist u. a. gekennzeichnet durch eine sehr schnelle Auffassungsgabe, hohe Lern- und Differenzierungsfähigkeit, kreative und eigenständige Verarbeitung auch komplexer Phänomene auf verschiedenen Ebenen, frühen Spracherwerb auf hohem Niveau, ausgeprägte Vorrangigkeit divergenten Denkens, rasches Durchschauen von Zusammenhängen, Finden und Erfinden ungewöhnlicher Gedankengänge und eine urtümliche Freude, sich geistig zu tummeln.

2.1.1 Zu Diagnostik und Häufigkeit

Erkannt werden können diese Fähigkeiten durch eine gezielte Anamnese- und Befunderhebung, wobei als Hilfsmittel sehr häufig standardisierte Intelligenztests ein-

gesetzt werden. Zur Einführung in Fragen von Definition und Diagnostik wird auf die Broschüre »Begabte Kinder finden und fördern« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF, verwiesen (Neuaufgabe 2003); eine aktuelle Übersicht über verschiedene wissenschaftlich angewandte Begabungsmodelle, Diagnostikverfahren u. a. Forschungen zur Hochbegabung findet sich bei Holling 1998, »Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung«, Gutachten im Auftrag des BMBF (Holling, H. u. Kanning, U.P., Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Förderkonzepte, Hogrefe Verlag, Göttingen 1999).

Als ein üblicher Grenzwert in Testverfahren für die Zuordnung zu »hochbegabt« gilt ein Prozentrang von 98 und höher. Das bedeutet, dass von 100 Kindern der gleichen Altersgruppe nur zwei in den getesteten intellektuellen Fähigkeiten gleich gute oder bessere Ergebnisse erreichen. Unter der ebenfalls üblichen Annahme einer Normalverteilung der Intelligenz in der Bevölkerung wird die Häufigkeit von ver-



schieden hoher Intelligenz in einer Normalverteilungskurve deutlich.

2.1.2 Zahlen aus alltäglichen Lebensbereichen und individuelles Recht auf Förderung

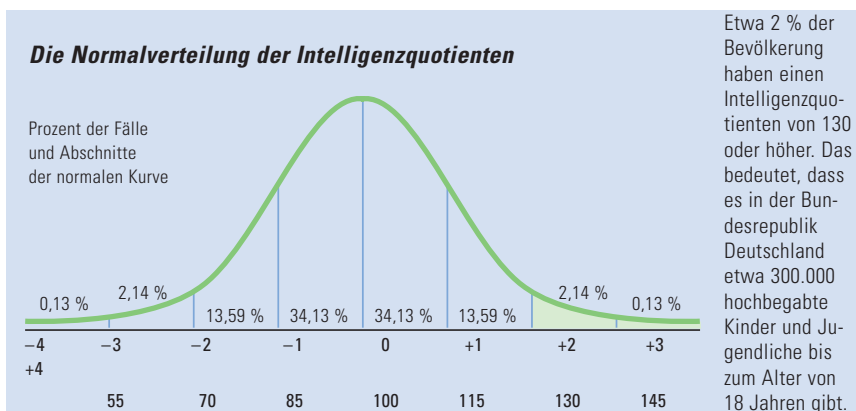
In einem Jahrgang einer vierzügigen Grundschule mit einer Klassenstärke von ca. 25 Schülerinnen und Schülern sind durchschnittlich zwei hochbegabte Kinder zu erwarten, in der gesamten Grundschule dieser Größe acht, in einem mittelgroßen Kindergarten mit 150 Plätzen drei.

In einer mittelgroßen Kinderarztpraxis werden – ausgehend von einer durchschnittlichen Erkrankungshäufigkeit – in einem Quartal etwa zwanzig hochbegabte Kinder und Jugendliche zu allgemeinen Konsultationen gesehen. Weitere fünf bis zehn sind es, die im gleichen Zeitraum zu

Früherkennungsuntersuchungen und anderen Vorsorgemaßnahmen zum Kinderarzt kommen.

Eine Wohnumgebung müsste von einhundert anderen Kindern einer ähnlichen Altersgruppe bevölkert sein, damit ein hochbegabtes Kind bei zwanglosen Kontakten in seiner Nachbarschaft auch nur ein einziges anderes Kind mit ähnlichen Fähigkeiten, die Welt zu erfassen, treffen könnte.

In diesen Zahlen kommt eine Lebensrealität für hochbegabte Kinder zum Ausdruck, die Vereinzelung bedeutet: Auf ähnliche Kinder, Kinder »gleicher Wellenlänge«, treffen sie in ihrer natürlichen Umgebung kaum. Auch wenn von einem Grenzwert von z. B. 4 % statt 2 % ausgegangen wird – eine scharfe Trennlinie ist nicht vorhanden – kommen hochbegabte Kinder nur vereinzelt vor. Dies spielt eine Rolle in



der Dynamik von Störungen und ihrer Verarbeitung. Es spielt auch eine Rolle für die Erfahrung, die Berufsgruppen, die sich der Entwicklung, Gesundheit, Ausbildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen widmen, damit sammeln können.

Für die individuelle Hilfe bei Entwicklungsschwierigkeiten ist es jedoch unerheblich, wie viele hochbegabte Kinder und Jugendliche es gibt und wie viele von ihnen Behinderungen in ihrer Entwicklung erleiden. Die Werte, denen unsere Gesellschaft verpflichtet ist, geben der freien Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen ausdrücklich einen grundlegenden Stellenwert (Grundgesetz Artikel 2). Zu den besonders schutzwürdigen Belangen von Kindern und Jugendlichen heißt es detaillierter im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§1): »Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.« Bei Gefährdung dieser Ziele tritt unsere Gesellschaft in die Verantwortung ein, »junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern«. Der gesellschaftliche Konsens, der hinter einer solchen Regelung steht, gilt für alle Kinder und Jugendlichen, auch für hochbegabte: Auch für sie gilt das Recht auf Förderung sowohl in ihrer individuellen als auch in ihrer sozialen Entwicklung.

2.2 Besondere Gaben und normale Entwicklungsbedürfnisse

»WAS WIR ZU LERNEN HABEN, IST SO SCHWER UND DOCH SO EINFACH UND KLAR: ES IST NORMAL, VERSCHIEDEN ZU SEIN.«

Richard von Weizsäcker, 1993

Kinder, die mit außergewöhnlichen geistigen Gaben geboren werden, sind in einem wesentlichen Teil ihres Selbst anders als die meisten. Bezogen auf ihre außergewöhnliche Begabung bilden sie eine Minderheit. Ihre Bedürfnisse nach individueller Entfaltung und sozialer Zugehörigkeit entsprechen jedoch denen der Mehrheit, sie sind »ganz normale« Kinder.

Dennoch entsteht zwischen einem hochbegabten Kind oder Jugendlichen und seiner sozialen Umgebung oft ein Spannungsfeld, in dem die Umgebung Forderungen stellt, diese hohe Begabung »einfach mal beiseite zu lassen«, doch einmal »ganz normal, wie die anderen« zu sein.

Dies kann ausdrücklich geschehen oder indirekt durch normierendes Selbstverständnis einer sich nicht hinterfragenden Mehrheit. Dabei ist »normal« nicht definiert, sondern drückt eine subjektive oder gruppenkonforme Vorstellung aus.

In seinen basalen Bedürfnissen nach Entfaltung und Zugehörigkeit ist ein hochbegabtes Kind ganz normal.

Das, worin es sich so ausgeprägt unterscheidet, beiseite zu lassen, ist jedoch nicht

einfach erfüllbar. Der Grund liegt darin, dass die hohe geistige Begabung der Kinder untrennbar verwoben ist in die Gesamtheit ihres Selbst. Für den Menschen haben seine geistigen Fähigkeiten für das eigene Dasein und den Umgang mit der Welt eine zentrale Bedeutung. Dies gilt auch für hochbegabte Kinder, die gerade mit weit überdurchschnittlichen geistigen Fähigkeiten ihr Leben antreten. Ihre besondere Begabung ist nicht irgendetwas Zusätzliches, das aus ihrer Begegnung mit der Welt ausgeklammert werden könnte. Es ist im Gegenteil ein nicht herauslösbarer Bestandteil ihres Seins. In allen Vorgängen, in denen sich hochbegabte Kinder die Innen- und Außenwelt aneignen, werden sie geleitet von ihrer geistigen Lebendigkeit, die untrennbar mit ihrem emotionalen und leiblichen Dasein verbunden ist. Im Wesen des Menschen liegt es, dass diese Bereiche nicht getrennt sind und ohne Schaden für den ganzen Menschen auch nicht getrennt werden dürfen. Während ein allgemein anerkannter Grundsatz in Kindergarten und Schule das Hinwirken darauf ist, die kognitive Entwicklung der Kinder Hand in Hand gehen zu lassen mit der emotionalen, kann es gerade unter Vorgabe dieser Ziele zu paradoxen Auswirkungen auf hochbegabte Kinder kommen. Im Bestreben, ihre ganzheitliche Entwicklung zu fördern, wird oftmals ihr altersunübliches intellektuelles Bedürfnisniveau vernachlässigt oder sogar gezielt ausge-

grenzt. Eine solche normierende Haltung mit einseitiger Betonung emotionaler und sozialer Entwicklungsziele lässt die geistigen Bedürfnissen dieser Kinder so sehr außer Acht, dass dies ihre ganzheitliche Entwicklung eher gefährdet als fördert.

Wenn die geistigen Gaben hochbegabter Kinder sich nicht vorwärts entwickeln dürfen von da aus, wo sie nun einmal sind, sondern ihnen Rückwärts-»Entwicklung« auf eine fiktive Altersnorm abverlangt wird, kann mit der Zeit ein großer Teil ihrer geistigen Vitalität abgebremst und damit auch die emotionale, soziale und sogar körperliche Entwicklung behindert werden. Dass geistige Nahrung für ein hochbegabtes Kind ganzheitliche Entwicklung fördert, lässt sich sehr einfach beobachten: eine intellektuelle Herausforderung erfüllt das Kind mit Freude, die Augen strahlen, der Körper richtet sich auf. Die Welt, auch die unmittelbare soziale Umgebung, wird zur Welt der Integration und nicht der Ausgrenzung.

Ein Spannungsfeld mit Normierungsforderungen kann in allen sozialen Bereichen von Kindheit und Jugend auftreten. Für hochbegabte Kinder entsteht ein solches Spannungsfeld fast zwangsläufig, wenn ihre hohe Begabung sich ganz altersunüblich zeigt und von Erwartungen, Haltungen und Handlungsflexibilität ihrer Umwelt erheblich abweicht. Es muss damit nicht ebenso zwangsläufig zu Störungen kommen, aber eine größere Verschieden-

heit zwischen Kind und Umwelt erfordert größere Anstrengungen in Anpassungsprozessen. Ein konstruktiver Anpassungsprozess ist dabei nicht einseitiges Sichfügen des Kindes in Vorgegebenes, sondern die laufende Neu- und Weiterentwicklung eigener Umgehensweisen in Begegnungen mit der Innen- und der Außenwelt, sowohl für das Kind als auch für die Menschen seiner Umwelt.

2.3 Den Erwartungen entsprechen oder abweichen? Der Konflikt zwischen Zugehörigkeits- und Entfaltungsbedürfnis

Die Vereinzelung und das Abweichen vom Üblichen kann ein hochbegabtes Kind je nach Art und Verhalten seiner Umwelt und auch abhängig von den eigenen seelischen Möglichkeiten verschieden erleben: kaum, deutlich, als Anreiz, als Belastung oder auch als Leid.

Wenn die körperliche, seelische oder geistige Konstitution eines Kindes in hohem Maße zu den Erwartungen, Strukturen und Handlungsmöglichkeiten seiner Umwelt passt, kommen beide Seiten gut miteinander zurecht. Die Entwicklung des Kindes und gegenseitige Anpassungsprozesse verlaufen dann in einer Weise, in der Bedürfnisse des Kindes ausreichend gut erfüllt und Konflikte konstruktiv gelöst werden können – Voraussetzungen, dass

Lebensfreude ein tragfähiges Element der kindlichen Persönlichkeit wird.

Wenn Anlagen und Entfaltungsdrang des Kindes und die Möglichkeiten der Menschen in seiner Umgebung zu sehr voneinander abweichen, wenig zueinander passen, können zwei grundlegende menschliche Bedürfnisse, Sichentfaltenwollen und Dazugehörenwollen, in dem Kind in einen schwerwiegenden Konflikt miteinander geraten und seine Entwicklung erheblich stören.

Das Bedürfnis, dem eigenen Entfaltungsdrang folgen zu wollen, bedeutet, im Selbst bereitliegende Möglichkeiten an der Außenwelt zu erproben und sich und die Welt zu gestalten auf dem Weg zu Individualität und Autonomie. Dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu folgen heißt, sich in Übereinstimmung mit anderen Menschen zu bringen, Gemeinsamkeit mit Anderen als Gruppe zu erleben und eigenes Verhalten darauf zu richten, von Anderen verstanden und emotional akzeptiert zu sein. Beide Bedürfnisse versucht das Selbst eines Kindes in Einklang zu bringen, damit beide bestmöglich erfüllt werden. Dies geschieht in allen Entwicklungsphasen, mit verschiedenen Akzenten in früher Kindheit, Latenzzeit, Pubertätszeit und Adoleszenz. Es besteht dabei eine Abhängigkeit vom Verhalten der Umgebungspersonen und von einem sehr frühen Alter an »ein Bedürfnis nach Teilung von emotionalen und kognitiven Zuständen in Bezug auf die Welt« (Dornes, Die frühe

Kindheit, 1997). »Teilung« ist hier zu verstehen als »miteinander erleben«.

Dieses Bedürfnis, den eigenen Zustand lebendig gespiegelt und freudig aufgegriffen zu sehen, haben Kinder, die ganz altersunübliche geistige Fähigkeiten haben, genauso wie andere. Sie drücken sich zunächst wie alle Kinder unbefangen in der ihnen eigenen Art und Weise aus, wie in der selbstverständlichen Gewissheit, dass die anderen so sind wie sie selbst. Da zu ihrer Art aber unabdingbar ihre außergewöhnlichen geistigen Gaben gehören, entsprechen sie oft nicht den üblichen altersbezogenen Erwartungen ihrer Umgebungspersonen. Eine unflexible Umgebung geht auf unerwartete Signale nicht ein, so dass es für das hochbegabte Kind zu einem irritierenden Mangel an Antwort kommen kann, zu einer »Verweigerung der Teilung mentaler Zustände«, die langdauernd nachhaltige Beeinträchtigungen hervorrufen kann. Eine solche Verweigerung der Teilung mentaler Zustände bedeutet eine Verweigerung der Zugehörigkeit, eine Ausgrenzung, und spielt für das Entstehen von Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder eine wesentliche Rolle. Spätere Verweigerungshaltungen der Kinder und Jugendlichen scheinen oft erst eine Antwort zu sein auf ihre Erfahrung der Verweigerung durch die Umwelt.

Da Zugehörigkeit unabdingbar ist für ein basales Sicherheitsgefühl im Leben, kann niemand ganz darauf verzichten, erst

recht nicht ein Kind mit noch ungefestigter Persönlichkeit. Daher versucht ein Kind die Bedingungen seiner Umwelt für Zugehörigkeit und Akzeptanz möglichst zu erfüllen, u. U. unter »Verzicht« auf die Erfüllung anderer Bedürfnisse, wenn sie sich mit diesem einen, dem Zugehörigkeitsbedürfnis, nicht mehr vereinbaren lassen. Es handelt sich jedoch nicht um einen freiwilligen Verzicht, sondern um eine seelische Zwangslage, in der Angst bewältigt werden muss. Diese Angst, meist unbewusst, entsteht durch den unlösbar erscheinenden Konflikt zweier Grundbedürfnisse des Selbst.

Für hochbegabte Kinder heißt dies, dass sie versuchen, ihre offenbar unwillkommene hohe Begabung zu verstecken, sie kleiner zu machen oder selbst nicht mehr wahrzunehmen. Auch diese Vorgänge laufen nur partiell bewusst ab. Das Unterdrücken eines essenziellen Selbstanteils kostet aber viel Kraft, die dann für die sonstige Lebensbewältigung fehlt. Diesen Energieverlust spüren Kinder, auch wenn sie ihn nicht analysieren können. Sie entwickeln Symptome, die auf die innere Not hinweisen und typisch sind für anhaltende Fehlforderungen. Auch hierin, mit ihrer Reaktion auf anhaltende Fehlforderungen, reagieren hochbegabte Kinder ganz normal.

Dies kann in verschiedenen Entwicklungsphasen in familiären und außerfamiliären Beziehungssystemen auf verschiedene Weise sichtbar werden.

3. Interaktionen zwischen hoch- begabtem Kind und Umwelt

»MÜSSEN WIR, WEIL DIE SCHILDKRÖTE EINEN SICHEREN GANG HAT, DIE FLÜGEL DER ADLER BESCHNEIDEN?«

(Edgar Allan Poe, 1809–1849)

In den Gesprächen mit Hilfe suchenden Eltern und Kindern fällt immer wieder auf, dass auf den hochbegabten Kindern und Jugendlichen bei sehr unterschiedlichen Biographien sehr ähnliche behindernde Erfahrungen mit der sozialen Umwelt lasten. Behindernde Einstellungen und Haltungen der Umwelt zu ihrer hohen Begabung müssen als ein wesentlicher Faktor angesehen werden, wenn eine ausgeglichene Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Kinder gefährdet ist. Auch wenn es andere Faktoren im Umfeld oder in den individuellen Möglichkeiten des Kindes gibt, die für die Entstehung von Störungen wirksam sein können, darf die hohe geistige Begabung nicht außer Acht gelassen werden. Sie muss in ihrer Bedeutung für die Entwicklungsdynamik erkannt und in Lösungswege einbezogen werden.

3.1 Erfahrungen mit der Umwelt – drei Beispiele

3.1.1 Sabine

Sabine kommt mit ihrer Mutter in die Beratung, als sie erst vierdreiviertel Jahre alt ist. Sie verhält sich anfangs sehr schüchtern, hört aber aufmerksam zu und ergänzt oder kritisiert die Angaben ihrer Mutter hin und wieder. Die Mutter berichtet, Sabine sei seit einiger Zeit sehr still geworden, wirke bedrückt, schrecke nachts im Schlaf hoch und sähe oft traurig aus. Eigentlich habe das schon kurz nach Beginn des Kindergartenbesuchs begonnen und die Eltern hätten es zunächst nur auf die Umstellung zurückgeführt. Jetzt machten sie sich aber zunehmend Sorgen. Früher sei Sabine meistens lebhaft und vergnügt gewesen, habe sich so mit vielen Themen und Vorgängen beschäftigt, wie man es in ihrem Alter noch nicht erwarten würde; mit großer Ausdauer und voller Eifer habe sie sich Kenntnisse über Buchstaben und Zahlen angeeignet und könne schon etwas schreiben



und lesen. Sie sei auch sonst sehr verständlich in allem, was ihr begegnet, würde schnell begreifen und kümmere sich gern und umsichtig um die beiden jüngeren Geschwister, ohne dass die Eltern das erwarteten. Ihre vielen Fragen hätten ihre Eltern ihr immer beantwortet und sie in ihrem Wissensdurst und in ihrer Phantasie nicht gebremst. Das sei zwar von den Großeltern immer wieder kritisiert worden, Sabine selbst habe aber eine gute Beziehung zu den sonst sehr zugewandten Großeltern und nur gelacht, wenn sie meinten, Buchstaben könne sie doch noch gar nicht verstehen: »Doch, kann ich, jetzt schreibe ich mal ›Oma««. Inzwischen habe sie aber an ihren sonst geliebten Beschäftigungen immer weniger Interesse und gehe nur noch ungern in den Kindergarten. Gespräche mit den Erzieherinnen hätten zu keinem Ergebnis geführt, dort würde Sabine als »liebes Mädchen« angesehen, es laufe alles unauffällig. Nachdem Konsultationen beim Kinderarzt keinen Anhalt für eine körperliche Erkrankung ergeben hätten und viele elterliche Versuche ihrer Tochter nicht wieder zu ihrer alten Fröhlichkeit verhelfen konnten, wollten die Eltern nun der Frage nachgehen, ob die Veränderung vielleicht mit einer besonders hohen Begabung zusammenhänge. Sie waren vom Kinderarzt auf eine solche Möglichkeit aufmerksam gemacht worden und begannen, sich Vorwürfe zu machen, dass sie für eine glückliche Entwicklung

ihrer Tochter vielleicht etwas versäumt hätten.

Während der Konsultation geht Sabine aufmerksam auf Fragen und Angebote ein, ihre niedergeschlagene Stimmung hellt sich auf. Sie hat eine sehr gewandte sprachliche Ausdrucksweise, entdeckt den Solaraschenrechner in der Schreibunterlage und probiert ihn aus. Die empathische und offene Atmosphäre ermutigt sie; sie benennt alle Zahlen, die sie eintippt, und erzählt, dass sie auch schon alle Buchstaben und ihren Namen schreiben könne. Während des Gesprächs mit ihrer Mutter über biographische Details schreibt und malt sie und schaltet sich spontan ein: »Aber im Kindergarten zeige ich das nicht.«

Im Verlauf weiterer Gespräche wird deutlich, dass Sabine im Kindergarten Zurückweisung erfuhr, als sie am Anfang ihr Interesse am Schreiben und Lesen bekundete. Nach Einschätzung der Mutter sei dies wohl nicht unfreundlich erfolgt, aber mit der sehr unbeweglichen Haltung, dass das erst für Schulkinder das Richtige sei. Im Kindergarten solle gespielt werden.

Kommentar zu Sabine

Sabine passte sich äußerlich an, sie fügte sich als »liebes Mädchen«; innerlich aber litt sie unter dem Zwiespalt, den Besuch des Kindergartens als gut für sich auffassen zu sollen – wie es offenbar der Intention der Erwachsenen entsprach –, ihr ganz wesentliches Bedürfnis nach weiterer geistiger

Entfaltung aber zurückhalten zu müssen. Sie erfüllte die äußeren Erwartungen, während sie den Selbstanteil der altersunüblichen Begabung zu verstecken begann. Obwohl ihre geistigen Interessen zu Hause nicht behindert wurden und die Eltern liebevoll und aufmerksam mit ihr umgingen, hatte die Einschränkung im Kindergarten eine sehr hohe Bedeutung: Gerade ihre sozialen Fähigkeiten, ihre Sensitivität für die Bedürfnisse und Grenzen der anderen führten zu einem Übergewicht einseitiger Anpassung an eine Gruppensituation, von der doch alle offensichtlich eine Förderung erwarteten. Die Zurückdrängung ihrer geistigen Fähigkeiten, deren Entfaltung zuvor Freude und positives Selbstgefühl bedeutet hatten, führte allmählich zu depressiver Verstimmung mit Herabsetzung von Selbstwertgefühl und Lebensfreude. Während Sabine familiäre Belastungsfaktoren – eine hohe psychosoziale Anforderung durch die aktuelle berufliche Aufgabe ihres Vaters, die große Beanspruchung ihrer Mutter durch die beiden jüngeren Geschwister, immer wieder einmal normierende Einflussnahme auf ihre altersunübliche Wissbegierde durch die Großeltern – seelisch gut ausbalancieren konnte, brachte die Einschränkung in der Gruppensituation des Kindergartens sie ernsthaft aus dem Gleichgewicht. Sie hatte, wie andere Kinder auch, das Bedürfnis, dazuzugehören und sich so zeigen zu können, wie sie ist. Sie musste

aber erleben, dass sie ihre eigentliche Art, ihre Welt zu erfassen, nicht entfalten, ihren mentalen Zustand in Bezug auf die Welt hier nicht teilen durfte. Da sie im Gegenteil Akzeptanz nur dann erfuhr, wenn sie sich selbst reduzierte auf das Maß der meisten anderen, stellte sie mit großer Anstrengung ihr eigentliches Entfaltungsbedürfnis hinter ihr Zugehörigkeitsbedürfnis zurück und entwickelte eine Scheinlösung, die den erspürten Erwartungen ihrer Umwelt entsprach: »Ich möchte es so machen wie alle.« Diese hohe Anpassungsbereitschaft und das Zurückhalten ihres Entfaltungsdranges kostete so viel innere Kraft, dass ihre Vitalität darunter litt. Es entsprach ihrem Naturell, mit »leisen« Symptomen die Last des Konflikts auf sich zu nehmen, so dass im Kindergarten nicht wahrgenommen wurde, wie sehr ihre Bedürfnisse zu kurz kamen.

3.1.2 Till

Till war bei der Erstkonsultation erst knapp vier Jahre alt; er war von seiner Mutter telefonisch mit den Worten angemeldet worden, dass der Kinderarzt meinte, Till sei wohl sehr begabt, sie fände das aber gar nicht; Till fange nur schon mit Buchstaben und vor allem Zahlen etwas an, aber sonst sei alles ganz normal. In der Konsultation berichtet sie, dass Till eigentlich ein sehr lebhaftes Kind sei, er interessiere sich für ganz vieles und sei leicht

ungeduldig, wenn er dem nicht nachgehen könne; er sei aber konzentriert und ausdauernd in der Aneignung neuer Kenntnisse und behalte alles gleich. Er mache sich eigene Gedanken über Nachrichten aus dem Weltgeschehen, über das Leben der Menschen und über Vorgänge in der Natur und wolle schon richtig darüber diskutieren. Das sei für die Eltern oft sehr anstrengend. Im Kindergarten bevorzuge er lebhaftes Toben im Freigelände und eigenständiges Buddeln und Bauen, mit den Kindern aus seiner Gruppe mache er wenig. In der Gruppensituation sei er zunehmend unangepasst, reagiere aggressiv mit körperlichen Attacken auf andere Kinder, fange auch zu Hause an, die jüngere Schwester und die Eltern mitten aus dem Spiel heraus zu beißen oder zu kneifen. Den Eltern komme er, wenn sie darüber nachdächten, doch ziemlich unglücklich vor; seit er den Kindergarten besuche, scheine er sich mit sich selbst nicht mehr auszukennen und unter den starken Schwankungen seiner Stimmung auch zu leiden.

Während der Konsultation ist Till zunächst sehr beobachtend und abwartend, dann voller Drang, sich mitzuteilen. Er greift geistige Anregungen begierig auf, teilt seine Einfälle dazu mit. Aufforderungen, deren Sinn ihm nicht deutlich werden, widersetzt er sich; zum Mitmachen ist er bereit, wenn Sinn und Zweck ihm erläutert wurden.

In der Familie bestanden Begrenzungen für Tills lebhaftes Bedürfnis, sich mitzuteilen und Neues zu erfahren, durch eine hohe berufliche Beanspruchung des Vaters mit wenig Zeit für die täglichen Abläufe, durch die Veränderungen der Familiensituation nach Geburt der Schwester mit Auslastung der Mutter durch die beiden lebhaften Kinder sowie eine ökonomische Einengung, seit die Mutter nicht mehr berufstätig war. In der Erziehung ihrer Kinder waren die Eltern sich einig, dass Konflikte strikt ohne Gewalt gelöst werden müssten. Angesichts der zunehmenden Aggressivität ihres Sohnes seien sie nun »mit ihrem Latein am Ende«.

Zum nächsten Gespräch wurde die Mutter von der Erzieherin aus Tills Kindergarten begleitet, die sich schon Gedanken über ihn gemacht hatte. Sie schilderte Tills Verhalten im Kindergarten sehr achtsam und mit Interesse an einer guten Lösung. Ihr sei aufgefallen, dass Till in vielem unglaublich weit sei, er könne es mit Leichtigkeit mit den Kindern aufnehmen, die demnächst in die Schule kämen, er sei bestimmt nicht ausgelastet. Unter den älteren Kindern sei ein Mädchen, mit dem Till sich angefreundet habe; mit ihr spiele er auffallend ausgeglichen und phantasievoll, ihre Vorschläge könne er leicht akzeptieren, während er den Kindern aus seiner Gruppe zu weit voraus sei.

Im weiteren Verlauf wurden Tills unbefriedigte Bedürfnisse nach geistiger Anre-

gung im Kindergarten aufgegriffen; er blieb integriert in seine Jahrgangsguppe, wurde aber regelmäßig in Aktivitäten der Vorschulkinder einbezogen, und sein aggressives Verhalten verlor sich nach kurzer Zeit.

Eine Wiedervorstellung erfolgte drei Jahre später. Till war jetzt sieben Jahre alt und ging in die erste Klasse. Nach anfänglich großer Zufriedenheit und Freude an der Schule gab es ernste Anzeichen ähnlicher Unausgeglichenheit wie früher. Aus der Zwischenzeit wurde berichtet, dass Till trotz des Antrages der Eltern und der Empfehlungen des Kindergartens und der Schulärztin nicht frühzeitig in die Grundschule aufgenommen worden war. Er war am Stichtag noch nicht sechs Jahre alt gewesen und noch kleiner als die meisten anderen zukünftigen Erstklässler. Obwohl er die Untersuchung bei der Schulärztin und in der Schule gut gemeistert habe, habe die Schulleiterin die frühe Einschulung abgelehnt mit Hinweis auf zu erwartende Schwierigkeiten in der sozialen Anpassung, u. a. weil er körperlich noch sehr klein sei. Die Einschulung ein Jahr später sei dann aus Sicht der Eltern längst überfällig gewesen, und sie seien erleichtert gewesen, dass Till mit großer Freude seine Schulzeit angetreten habe. Auf Befragen erzählt Till, was ihm alles Spaß mache in der Schule – es sind das Pausengeschehen, das Miteinander in der Klasse und das Beobachten der verschiedenen Lehrerver-

haltensweisen. »Der Unterricht ist langweilig, da lern ich gar nichts.« Nach Auskunft der Klassenlehrerin sei Till in der Schule relativ gut angepasst, er störe nicht, aber er zeige auch keinen Eifer, z. B. genauer schreiben zu lernen. »Das mach ich, wenn es interessanter wird«, erklärt er während der Konsultation; hier schreibt er auf Aufforderung zunächst lustlos und ungenau seinen Namen, dann sehr viel konzentrierter und flüssiger Zahlen zwischen einhundert und tausend und ein Fremdwort, das er auf einem Buchdeckel entdeckt. Till inhaltlich herausforderndere Aufgaben zu geben, lehnte die Schule mit dem Hinweis ab, er müsse erst einmal können, was jetzt für alle dran sei. Dies bedeute, sauber und ordentlich schreiben zu üben mit den üblichen Texten ohne herausfordernde Inhalte.

Kommentar zu Till

Till erlebte in seiner Familie eine akzeptierende Atmosphäre und ausreichenden Freiraum für seine altersunüblichen Bedürfnisse, ohne dass seine Eltern sich trotz seiner offensichtlichen Fähigkeiten seiner außergewöhnlichen Begabung bewusst waren. Sie wollten gern, dass alles »normal« sei. Erst die Verhaltensschwierigkeiten nach Beginn der Kindergartenzeit machten sie aufmerksam. Im Kindergarten erlebte Till zu wenig Möglichkeiten für die Entfaltung seiner geistigen Interessen in Gemeinschaft mit den anderen Kindern,

was ihm aber implizit durch Eltern und Erzieherinnen in Aussicht gestellt worden war: »Der Kindergarten ist gut für dich, es gibt viele andere Kinder, mit denen zusammen du etwas machen kannst.« Tatsächlich stellte er schnell fest, dass er bei keinem Kind aus seiner Gruppe auf die für ihn so wesentlichen Interessen ein Echo fand. »Die anderen konnten noch nicht einmal richtig sprechen, ich konnte mich nicht unterhalten.« Seine besondere Art, die Welt zu erfassen, konnte er nicht teilen und geriet zunehmend unter Spannung. Die von außen vermittelte Botschaft »Das ist gut für dich« und sein inneres Erleben »Das ist nicht gut für mich« waren nicht in Übereinstimmung zu bringen. Er erfand zunächst aus eigener Kraft eine Lösung: seinen angestauten Entfaltungsdrang, sein Bedürfnis nach Bewegung für seinen Geist, verlagerte er auf körperliche Aktivität und konnte durch Austoben im Freigelände und Umsetzen seiner Kreativität im Buddeln und Bauen für eine begrenzte Zeit im Gleichgewicht bleiben. Auf Dauer war dies nicht möglich, und seinem Temperament entsprechend brach der innere Druck sich in aggressivem Verhalten Bahn. Der abrupte Wechsel zwischen guter Selbststeuerung und aggressiven Durchbrüchen drückte seinen Bedürfniskonflikt aus: Till wollte dazugehören und brachte eine hohe Bereitschaft und Ausdauer mit, die Art der anderen mehr gelten zu lassen als sich selbst, konnte aber, als es immer enger

wurde für seine Selbstbedürfnisse, manchmal »nur noch um sich beißen«. Er litt darunter (»Es ist alles durcheinander und ich will das gar nicht«), konnte es aber ohne Außenhilfe nicht mehr ändern. Ein glücklicher Umstand für Till war, dass seine »lärrende« aggressive Verhaltensänderung im Kindergarten nicht Abwehr und Disziplinierungsmaßnahmen hervorrief, sondern dass seine Bedürfnisse erkannt und flexibel aufgegriffen wurden. So konnte er nach einer nur kurzen Zeit schwierigen Verhaltens – eines Verhaltens, das leicht zu weiteren ausgrenzenden Reaktionen der Umwelt führen kann – wieder ins Gleichgewicht kommen und auch das für ihn eigentlich überflüssige letzte Kindergartenjahr bis zur Einschulung gut bewältigen.

In der zuständigen Grundschule stießen Eltern und Kind dann auf Einstellungen und Strukturen, die seinen besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen von vornherein Abwehr entgegensezten: Die Einschulungsbestimmungen wurden hinsichtlich seines Alters rigide gehandhabt, obwohl das Schulrecht andere Möglichkeiten zugelassen hätte; einseitig wurde der Blick auf mögliche künftige soziale Anpassungsschwierigkeiten gerichtet und nicht auf die Chance, einem besonders begabten Kind Entfaltungsraum zu geben; es wurde ein körperliches Kriterium überbewertet – kleiner als die anderen – das sich für viele Menschen ihr Leben lang nicht ändert; dass auch in sog. Jahrgangsklassen nicht alle

Kinder gleich groß sind, dass Till aber körperlich sehr drahtig war, wurde vernachlässigt. Tills Eltern erlebten all dies als Signal, dass sie nicht viel von der Schule zu erwarten hätten, und konnten auch tatsächlich nichts gegen die Entscheidung ausrichten.

Für Till war die Erkenntnis, dass er entgegen seinen Erwartungen und Bedürfnissen im Unterricht gar nichts lernte, eine Enttäuschung, die er zunächst sehr eigenständig bewältigte. Er fand, ähnlich wie im Kindergarten, andere Ziele, auf die er seine Lernenergie richten konnte: Er stürzte sich ins Miteinander in der Klassengemeinschaft, wo er die verschiedenen Eigenheiten der Kinder und ihre Beziehungen untereinander sehr genau wahrnahm. Dies gelang ihm auch auf dem Schulhof. Hier traf er seine Kindergartenfreundin wieder und fand eine positive Spiegelung, die ihn stützte; wieder konnte er seine Gedankenwelt mit ihr teilen.

Im Unterricht konnte er seiner Langeweile dadurch entgehen, dass er das Lehrerverhalten beobachtete und dafür in Gedanken eine Einteilung erfand. Eine Zeitlang gelang es ihm, so sein Bedürfnis nach geistiger Herausforderung zu stillen. Die zu stark normierende Haltung der Schule und ihre Ablehnung, seinen Bedürfnissen auch ohne Einhaltung des üblichen Weges entgegenzukommen, erschöpfte jedoch allmählich seine inneren und äußeren Möglichkeiten zum Ausgleich, so dass

es erneut zu Stimmungsschwankungen mit Aggressivität kam. In der Schule, die er weiterhin mit der Aussicht auf Lernen verband, konnte er sich noch ausreichend kontrollieren; die Grenze der Fehlforderung – in Bezug auf Aufgabenstellung und Herausforderung war es anhaltende Unterforderung, infolgedessen aber Überforderung durch Langeweile, durch Warten müssen, Frustration und Selbstreduzierung – war jedoch erreicht und zeigte sich zu Hause, wo er sich des Rückhalts sicher sein konnte.

3.1.3 Peter

Peter war 14 Jahre alt, als er mit seinen Eltern zu einer ersten Konsultation kam. Die Eltern waren voller Sorge und alarmiert durch Peters Veränderung: Er falle – körperlich sichtbar – immer mehr in sich zusammen. In den letzten Wochen sei er fast apathisch geworden, reagiere auf Drangsalierungen durch andere Jugendliche in der Schule und in der Nachbarschaft kaum noch, habe jede Lebensfreude verloren und wolle am liebsten tot sein. Peter sei früher ein sehr ausgeglichenes Kind gewesen; er sei durch eine schnelle Auffassungsgabe und große Ausdauer bei vielfältigen Interessen, sicheres Erfassen sozialer Zusammenhänge, frühes und sehr differenziertes Erlernen der Sprache und unglaublich schnelles und komplettes Lesenlernen in den ersten Wochen nach der Einschulung

aufgefallen. Kurze Zeit später habe er die Lust an der Schule verloren, sei unkonzentriert und unsicher geworden und habe Kopfschmerzen und Magenbeschwerden bekommen. Es stellte sich heraus, dass er zunächst voller Lernfreude und Eifer seine Kenntnisse in den Unterricht eingebracht hatte, damit aber das Konzept der Lehrerin durcheinander brachte und als »Störer« immer wieder während der Unterrichtsstunden vor der Klassenzimmertür auf dem Flur stehen musste. Die Intervention seiner Eltern war ohne Erfolg. Von Mitschülern wurde er als Streber gehänselt, auf dem Nachhauseweg verbal getriezt und körperlich attackiert. Seine früheren Fähigkeiten und seine Freude daran drohten verloren zu gehen. Die Eltern hatten Rat gesucht in einer Institution, die Erfahrung mit besonders begabten Kindern hatte. Die dort durchgeführte testpsychologische Untersuchung ergab für Peters intellektuelle Fähigkeiten einen Prozentrang von über 99. Die Eltern, beide in sozialen Berufen und auch in ihrer Gemeinde sozial sehr engagiert, scheuten sich jedoch, »besonders« zu sein und mit seiner Lehrerin über die außergewöhnliche Begabung ihres Sohnes zu sprechen. Sie waren ratlos, wie sie ihn an ihrem Heimatort außerhalb der Schule fördern könnten, und fürchteten weitere Diskriminierung in der Nachbarschaft, in der Peter ohnehin schon isoliert war. Ein Zufall führte zu einem Lehrerwechsel. Die neue Klassenlehrerin wandte

sich Peter mit Verständnis und Interesse zu, akzeptierte seinen großen Vorsprung gegenüber den anderen in der Klasse und schritt bei Hänseleien ein. Peter blieb zwar in der Beziehung zu seiner Klasse vorsichtig, erlebte aber die weiteren Grundschuljahre nicht mehr als Bedrängnis, sondern »nur ziemlich langweilig«. Mit Übergang in die Orientierungsstufe stellten sich Ausgrenzung und Triezereien durch die Klassenmehrheit wieder ein. Peter versuchte den Vorschlägen seiner Eltern zu folgen und die Feindseligkeiten nicht zu beachten und beschreibt dies im Nachhinein so: »Ich musste meine Gefühle dabei auslöschen.« Seine schulischen Leistungen konnte er trotzdem auf einem sehr hohem Niveau halten, er fand aber die Anforderungen zu gering und sehr langweilig. Seine soziale Situation besserte sich auf dem Gymnasium nur vorübergehend, als er sich für kurze Zeit mit einem Mitschüler anfreunden konnte. Dieser Mitschüler zog jedoch bald weg, die Drangsalierungen durch eine starke Gruppe in der Klasse, geduldet von der Mehrheit, fingen wieder an, jetzt zwar kaum noch mit körperlichen Attacken, aber durch Ausgrenzungen und Herabsetzungen, insbesondere wenn sichtbar wurde, dass er immer noch Interesse am Lernen und Leisten hatte. Peter erlebte, dass dieses Verhalten der Klassenmehrheit von Seiten der Lehrkräfte einseitig auf »seine mangelnden sozialen Fähigkeiten« zurückgeführt wurde; er fühlte sich unge-

schützt und sehr verletzt durch Bemerkungen, er sei doch so intelligent, er müsse sich doch behaupten können. Er begann an sich zu zweifeln und zu glauben, es müsse etwas Schlimmes an ihm sein, dass er so behandelt würde. Schließlich waren seine Kräfte erschöpft, seine Leistungen in der Schule ließen nach, er hatte jede Aufmerksamkeit und Lernmotivation verloren, verfiel in Apathie und zog Schultern und Kopf immer mehr ein, als müsse er sich ducken. Seine Eltern hatten vergeblich Gespräche mit den Lehrkräften geführt, fürchteten weitere Nachteile für Peter, wenn sie sich noch stärker für ihn einsetzten, und suchten Hilfe außerhalb der Schule.

Kommentar zu Peter

Peter hatte unbefangen seine Freude am Lernen und Leisten zunächst auch in der Schule gezeigt. Dies hatte ihm die Entwertung als Streber in seiner Klasse eingebracht, Hänseleien und Drangsalierungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler waren bald an der Tagesordnung, ohne dass die Lehrerin diesem Ausstoßungsprozess der Gruppe entgegenwirkte. Im Gegenteil musste sich die Klasse noch in ihrer Haltung bestätigt sehen durch das herabsetzende Disziplinieren von Peter, dessen Fähigkeiten nicht gewürdigt und einbezogen wurden, sondern zur Ausgrenzung aus der Gemeinschaft führten. Als sein Leiden an dieser Situation durch Schulunlust, psychosomatische Beschwerden

und Verlust der Lebensfreude sichtbar wurde, suchten seine Eltern Beratung außerhalb der Schule, nachdem sie zuvor von der Lehrerin mit ihrem Schutzbegehren für Peter abgelehnt worden waren. Mit dem Ergebnis – einer brillanten Begabung ihres Kindes – blieben sie jedoch allein. Ihr eigenes starkes soziales Engagement hinderte sie nun daran, »Peter herauszustellen«, obwohl sie die Haltung der Lehrerin und die Aggressionen in der Klasse gegen ihn als großes Unrecht empfanden. Sie konnten nicht offensiv für die Beachtung von Peters Begabung und seine Förderung in der Klassengemeinschaft eintreten, sondern fürchteten eher weitere Herabsetzungen für ihn in der Schule und für die ganze Familie in Nachbarschaft und Freundeskreis. Hier hatten sie es ohnehin schon aufgegeben, über Peters Begabung zu sprechen; sie hatten Neid gespürt und die missgünstige Unterstellung erlebt, sie würden Peter auf besondere Leistungen trimmen. Peter versuchte wie seine Eltern, durch Stillhalten einigermaßen die quälende Situation auch in den weiteren Schuljahren zu überstehen. In dem Konflikt zwischen Zugehörigkeitsbedürfnis und Entfaltungsbedürfnis verzichtete sein Selbst auf Zugehörigkeit. Dabei fand er eine seelische Notlösung, mit der er das schmerzliche Erleben nicht mehr wahrnehmen musste: seine »Gefühle auslöschen«. Eine Zeitlang konnte er so wenigstens den Anteil seiner Persönlichkeit behaupten, der

ihm über gute Schulnoten ein Minimum an Anerkennung gab: seine intellektuelle Begabung. Dass dies die ganzheitliche Entwicklung seiner geistigen, emotionalen und leiblichen Bedürfnisse bedrohte, wurde so lange nicht von außen wahrgenommen, wie er gute Schulleistungen erbrachte. Im Gegenteil erlebte er, dass in der Schule seine Intelligenz noch zur Herabsetzung im sozialen Konflikt benutzt wurde (»Du bist doch so intelligent, du musst dich doch durchsetzen«), so dass er sich auch damit schließlich als unzureichend, als schlimm und schlecht und ohne Wert erlebte. Die Erschöpfung seiner Kompensationskräfte zeigte sich in Verlust der Lebensfreude und in Leistungsabfall, seine Körperhaltung signalisierte, welche Last und Bedrohung auf ihm lag und wie lebensmüde er geworden war.

3.2 Entwicklungsknick durch Schule?

In unserer Gesellschaft gibt es keine andere gesetzliche Verpflichtung, die Zeitstruktur, Inhalte, soziales Umfeld und Zukunftsperspektiven des Einzelnen vergleichbar lange und so zwingend bestimmt wie die Schulpflicht. Die Errungenschaften der öffentlichen Schule – grundlegendes Lernen und Bildung für alle Kinder, weitgehend unabhängig von Informationsmöglichkeiten und ökonomischer Lage ihrer Eltern – können sich für einen Teil der hochbegab-

ten Kinder und Jugendlichen umkehren in eine Beengung ihres weit- und schnell-schrittig vorwärts strebenden Geistes. Sie können sogar ganz verloren gehen, wenn hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Schule – weitgehend zufallsabhängig – auf Strukturen und Personen stoßen, die ihre besonderen Lernbedürfnisse nicht achten und entsprechend beantworten. Die Erfahrung aus Beratung und Psychotherapie zeigt, dass das Hinwirken auf eine Veränderung im Erleben und Verhalten des einzelnen Kindes oder Jugendlichen und seiner Eltern einer Sisyphos-Arbeit gleichen kann, wenn Wesentliches an der schulischen Situation, in die sie tagtäglich zurückkehren müssen, unverändert bleibt. Daher gerät die Schule bei Fragestellungen zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher ganz besonders ins Blickfeld.

Verläufe von Entwicklungsjahren hochbegabter Kinder ähnlich denen von Peter, Sabine und Till ließen sich in großer Zahl aneinanderreihen. Trotz unterschiedlicher familiärer Situation, Biographie und Persönlichkeitsstruktur des Kindes wird so häufig und in fast identischer Weise von Eltern und Kind der Beginn der Schulzeit als Weichenstellung für einen Entwicklungsknick erlebt, dass dies als Hinweis auf ursächliche Zusammenhänge genommen werden muss. Die immer wieder zu beobachtenden Schwierigkeiten dürfen daher nicht als ein rein individuelles Problem des

hochbegabten Kindes und seiner Familie angesehen werden, die Rahmenbedingungen und Strukturen des Sozialisationsraumes Schule und Einstellungen der darin wirkenden Personen sind vielmehr ganz wesentlich daran beteiligt.

Zwar sind die frühen Prägungen im primären Umfeld der Familie von grundlegender Bedeutung für die Art und Weise, in der Kinder und Jugendliche spätere Lebensabschnitte bewältigen. Ihre Persönlichkeitsentwicklung ist mit Beginn der Schulzeit jedoch noch längst nicht abgeschlossen. Ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstkonzept und ihr Verhalten sind daher in den vielen folgenden Jahren ihres Heranwachsens sehr abhängig auch vom schulischen Umfeld.

Schon im Kindergarten kann es ähnliche Erfahrungen geben wie in der Schule – eine Gruppe mit Zufallszusammensetzung, eine Institution mit pädagogischer Kompetenz, aber mangelnden Kenntnissen über die Minderheit der hochbegabten Kinder – jedoch in weniger machtvoller Bedeutung. Im Kindergarten ist prinzipiell noch eine Freiwilligkeit gegeben, Eltern und Kinder wissen das, notfalls muss man da ja nicht hin.

In die Schule aber muss man. Es gibt nach unseren Gesetzen keine Alternative für die besonders prägenden Kinder- und Jugendjahre, kein Entkommen, auch wenn die Schule quält, für Eltern wenig Handlungsspielräume und keine grundsätzliche

Entscheidungsfreiheit, auch wenn sie ihr Kind durch die Schulsituation nachhaltig geschädigt sehen. Die Schule als mächtige staatliche Institution mit Zugriff auf alle Kinder für viele Jahre ist neben der Familie das wichtigste und ein unausweichliches Sozialisationsfeld in den Entwicklungsjahren. Gerade dadurch haben ihre Strukturen und ihr soziales Klima ein unvergleichbar großes Gewicht in ihren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. Dies macht hohe Erwartungen von Eltern an besondere Sorgfalt und Kompetenz der Schule verständlich. Der Zwang zum jahrelangen Ab sitzen von Zeit («... sinnlos, ich musste mich in jeder Stunde zügeln und weit unter meinen Möglichkeiten bleiben«, Markus, 17 J.) kann in hochbegabten Kindern und Jugendlichen Ohnmachtsgefühle auslösen, die bis zur inneren und äußeren Abkehr von Schule und Gesellschaft führen können. Vertrauen, dass die Schulpflicht auch eine Pflicht der Schule zur Förderung der Verpflichteten einschließe, kann völlig schwinden.

Die weitreichende Verantwortung der Schule und die Dynamik, die die Haltung zu einem einzelnen Kind für die ganze Gruppe entfaltet, wird im Beispiel von Peter deutlich: Die Klassenlehrerin der ersten Schuljahre verleugnete die individuellen Bedürfnisse eines Kindes, dessen besondere Fähigkeiten sie als störend erlebte. Sie reagierte mit Disziplinierungsmaßnahmen, wo Einfühlung und Lernbe-

reitschaft ihrerseits erforderlich gewesen wären. Es ist vorstellbar, dass sie durch ein Kind wie Peter verunsichert war, und dass eine so außerordentliche geistige Kapazität eines so jungen Kindes Angst auslöste – auch Eltern, die sich sehr bemühen, ihr hochbegabtes Kind zu verstehen, beschreiben, dass ihnen die hohe Begabung manchmal Angst mache. Mit der Maßnahme, Peter wiederholt im Unterricht vor die Tür zu schicken, wenn seine außergewöhnlichen Kenntnisse und Denkweisen ihr Konzept störten, vermittelte sie über das äußere Geschehen hinaus an Peter und die Klasse noch andere Botschaften. An Peter: »Deine Gaben sind hier unerwünscht/Dich wollen wir hier nicht haben.« An die Klasse: »Wer anders ist, fliegt raus/Jemanden wie Peter kann man ruhig ausgrenzen.« Sie unterstützte damit den Ausstoßungsprozess, der in der Klasse begonnen hatte. Die Klasse hätte in dem destruktiven Gruppen-geschehen ebenso Hilfe gebraucht wie Peter, um einen wichtigen Wert unserer Gesellschaft, den Schutz für Minderheiten, anzunehmen und zu integrieren statt auszugrenzen. Die Chance, in diesem Konflikt einen konstruktiven Lernprozess für alle Beteiligten in Gang zu setzen, wurde nicht genutzt. Es wurde im Gegenteil der Weg in destruktive Interaktionen mit gebahnt, die sich schließlich verselbständigten: Die Hänseleien verletzten Peter; sein Versuch, sie als nicht so bedeutend zu erleben, führte zur Eskalation bis zum regelrechten

Bullying (aus dem Englischen »to bully« = schikanieren, drangsalieren; entspricht dem Mobbing im Beruf). Vor all den schmerzlichen Empfindungen konnte er sich schließlich nur noch retten, indem er seine »Gefühle auslöschte«. Bei einem solchen Vorgang dringt die eigentliche seelische Not oft nicht nach außen; es kann jedoch zu Verhaltensweisen kommen, die als arrogant ausgelegt werden oder störrisch oder bizarr erscheinen. Ähnliches geschah bei Peter, dessen angst- und schmerzabwehrendes Verhalten der Klasse neuen Anlass bot, ihn zu drangsalieren. Es entstand ein Teufelskreis. Wenn dies im Sozialisationsraum Schule geschieht, brauchen beide Seiten Hilfe: der Einzelne und die Gruppe. Die Verantwortung dafür liegt bei den Erwachsenen und der Institution Schule, zu deren Auftrag auch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Verantwortung gehört.

3.3 Ausgrenzung und Entwertung

Unabhängig von den individuellen Umständen zieht sich durch die Berichte fast aller Ratsuchenden die Erfahrung von Ausgrenzung und Entwertung.

Eine Entwertungstendenz liegt oft einfach als Nichtbeachten vielen Haltungen und Einstellungen der Umwelt gegenüber den Bedürfnissen oder schon allein gegenüber der bloßen Existenz eines hochbegabten Kindes zugrunde, auch wenn dies nicht

immer beabsichtigt wird. Gerade hochbegabte Kinder und Jugendliche mit hoher Sensitivität für ihr Umfeld spüren dies dennoch und reagieren darauf, auch wenn eine Entwertung nur sehr subtil verläuft. Nach außen fällt häufig erst eine starke Reaktion auf, mit der sich hochbegabte Kinder und Jugendliche schließlich zur Wehr setzen, wie es bei Sabine, Till und Peter der Fall war. Wenn die zuvor von außen erfolgten schädigenden Einwirkungen durch Andere nicht wahrgenommen werden, wird die Reaktion leicht allein vermeintlichen individuellen und interpersonellen Defiziten des hochbegabten Kindes oder Jugendlichen zugeschrieben. Sehr häufig wird ein angebliches Hinterherhinken des Sozialverhaltens als Ursache für Schwierigkeiten herangezogen, ohne dass definiert ist, was im Einzelnen unter adäquatem Sozialverhalten verstanden wird. Bestimmte Verhaltensweisen, die oft erst als Reaktion auf mangelnde Entfaltungsmöglichkeiten auftreten, werden als individuell unzureichendes Sozialverhalten bezeichnet und immer wieder zur Begründung benutzt, wenn schulische Fördermaßnahmen wie frühe Einschulung, Überspringen einer Klasse, Teilnahme am Unterricht höherer Klassen, besondere Aufgabenstellungen o. Ä. aus eher allgemein ablehnender Haltung versagt werden:

»Wir wollen keine Privilegien schaffen«;
»Damit haben wir keine Erfahrungen«;
»Er/Sie muss sich auch erst mal anpassen«.

In der psychotherapeutischen Exploration mit intensivem Einlassen auf die Persönlichkeit des Kindes stellt sich das Geschehen häufig sehr viel anders dar. Viele Kinder und Jugendliche haben eine Kette ausgrenzender Reaktionen durch die Mehrheit in sozialen Gruppen erlebt. Sie durchschauen oftmals die Mechanismen von Entwertung oder Unterwerfungsverlangen und haben den Entschluss gefasst, dass es unter diesen Umständen klüger sei, sich herauszuhalten. Gibt es jedoch rechtzeitig, bevor das Sichheraushalten eine Grundhaltung wird, Möglichkeiten, in einer Gruppe Offenheit und positive Antwort auf sich zu erleben, können hochbegabte Kinder und Jugendliche sich mit ihren Fähigkeiten einbringen und ein innengesteuertes, andere Menschen respektierendes soziales Verhalten zeigen, das keine Reglementierung von außen braucht.

Zum Rückzug können entwertende Haltungen schon in der Familie führen, wenn Eltern mit der Herausforderung durch ein hochbegabtes Kind überfordert sind und Wissbegierde, Fragen und Eigenständigkeit ihres Kindes zu rasch abwehren – durch Nichtbeachten, durch abwehrende Gestik und Mimik, durch Wegnehmen von Büchern oder Gegenständen, mit denen sich das Kind nach ihrer Vorstellung (noch) nicht beschäftigen sollte, durch Ironisieren der ernsthaften Interessen des Kindes oder durch strikte Vorschriften mit Abschneiden

eigentlicher Bedürfnisse: »Er wollte schon Buchstaben und Zahlen lernen, aber wir haben das verhindert; er sollte lieber klettern.«

Hier kommt zwar eine gute Absicht der Eltern hinsichtlich der motorischen Entwicklung und Erfahrung ihres Kindes zum Ausdruck. Es schwingt jedoch auch eine unausgesprochene Botschaft mit: »Du sollst die Bedürfnisse, die du hast, nicht haben/Du sollst nicht so sein, wie du bist«, die in dem Kind eine große Verunsicherung seines Selbstgefühls auslösen kann.

Andere typische Entwertungen, oftmals aus dem nahen Umfeld der Familie, von Verwandten, Nachbarn oder Freunden geäußert, sind z. B. eine „abtuernde“ Haltung oder die Bemerkung »So ein altkluges Kind«, wenn ein Kind sich sprachlich ausdrückt wie ein gebildeter Erwachsener. Es können auch andere Kommentare sein, die sich missbilligend auf Fähigkeiten des Kindes beziehen, die als nicht altersangemessen beurteilt werden. Entwertend kann vom Kind auch der Druck erlebt werden, sich gruppenkonform zu verhalten, wenn dabei die eigenen Bedürfnisse weitgehend aufgegeben werden müssen.

Rückzug und Missbilligung im Ausdruck von Erwachsenen können dem Kind die Botschaft vermitteln, es sei so nicht richtig. Eine ähnliche Wirkung kann der befremdete Ausdruck im Gesicht eines anderen Kindes haben, dem sich das hochbegabte Kind in zunächst unbefangenen

Mitteilungsbedürfnis nähert. Ein Dreijähriger berichtete enttäuscht von Kontaktversuchen im Kindergarten: »Ich habe von Ionen erzählt, aber die anderen wollen davon nichts wissen und sagen, ich bin doof, Ionen gibt es gar nicht.« Das Selbstverständnis, mit dem gleichaltrige Kinder das zu Fremdartige abwehren, wenn sie die angebotene Mitteilung noch nicht verstehen, kann bei dem hochbegabten Kind Unsicherheit auslösen, ob es selbst »richtig« ist. Erlebt ein Kind solche Reaktionen sehr häufig, aber zu wenig positive Spiegelung, kann dies tief gehende Verunsicherung auslösen. Die Erfahrung, im Ausdruck des Gegenübers immer wieder Befremden als Antwort auf sich zu sehen, kann zu Fremdheit sich selbst gegenüber führen.

Eine Studentin beschreibt dies rückblickend: »Ich habe immer geglaubt, ich sei verkehrt, weil ... die anderen waren immer in der Mehrheit.«

Eine Lehrerin, die sich Gedanken über ein achtjähriges Kind ihrer Klasse machte, drückte es so aus: »Seine Sprache passt zu Erwachsenen, die finden das aber altklug, seine Gestalt passt zu Kindern, die aber seine Ausdrucksweise noch nicht verstehen – so kann er nirgends richtig landen.«

Um dazugehören und nicht das quälende Gefühl des Fremd- und Verkehrtseins spüren zu müssen, halten manche hochbegabten Kinder ihre eigentlichen Entfaltungsbedürfnisse und ihr Denkvermögen schließlich so sehr aus ihrem Verhalten nach

außen heraus, dass ihre Begabung nicht mehr leicht erkennbar ist. Ob und wann dies geschieht, hängt in hohem Maße von der individuellen Sensitivität ab, die z. B. bei Sabine groß war, und von der Summe und Schwere der vorausgegangenen entwertenden und ausgrenzenden Erfahrungen sowie von kompensatorischen Kräften in der Familie und dem weiteren sozialen Umfeld des Kindes oder Jugendlichen.

Forderungen, sich zurückzunehmen, gerade in den ersten Schuljahren, in denen die Lehrerin oder der Lehrer für Kinder zum wichtigsten Maßstab wird, können einen nachhaltigen Einfluss auf die gesamte Schulzeit des Kindes haben. Solche Forderungen können ausdrücklich erfolgen oder indirekt durch die Art der Unterrichtsgestaltung: Das Sichmelden übersehen; sehen, aber nicht drannehmen; »Ich weiß, dass du's kannst, aber dich nehm ich nicht mehr dran«; »Du musst auch mal warten«; »Du musst dich auch mal anpassen!«. Für ein hochbegabtes Kind, das mit Freude lernt und dies auch zeigen will, können solche Signale sehr verletzend sein, denn es wartet ja nicht »mal«, sondern schon dauernd darauf, dass sein Geist herausgefordert wird. Ein hochbegabtes Kind oder hochbegabter Jugendlicher passt sich nicht »mal« an, sondern muss in seiner Vereinzelungssituation oft schon von klein auf im sozialen Umfeld eine weit höhere Frustrationstoleranz leisten als die Mehrheit, für die viel öfter vieles besser »passt«.

Diese Einstellungen, die an der Lebensrealität hochbegabter Kinder und Jugendlicher oft weit vorbeigehen, können umso mehr gegen die eigene Person gerichtet erlebt werden, als ein hochbegabtes Kind in einer durchschnittlich großen Schulklasse ohnehin vereinzelt ist und seine Erfahrungen oft mit niemandem teilen kann. »Mich wollen sie alle nicht.« Hochbegabte Kinder sind in Gefahr, schon sehr früh in ihrer Schulzeit einsam zu werden.

Auch gut gemeinte Lehrersignale können eine ausgrenzende Doppelbotschaft enthalten: Ein hochbegabtes Kind, das der Klasse weit voraus ist, bekommt seinen Fähigkeiten entsprechend besondere Aufgaben und darf – oder muss? – für sich allein arbeiten, während die Klasse übt. Wiederholt sich dies häufig und wird die Arbeit des Kindes nicht wieder in den Unterricht einbezogen, wird die positive Botschaft »Du bist schon so gut, du bekommst schon mehr« überdeckt von einer negativen: »Du bist zu gut, halt dich raus«. Wenn diese Botschaft schließlich in das Verhalten des Kindes Eingang gefunden hat – es hält sich heraus – löst diese Anpassungsleistung statt Anerkennung nun wiederum Verhaltenskritik von Seiten des Lehrers aus: »Du könntest dich mehr beteiligen«, und neue Versagungen: »Wenn du nicht zeigst, dass du so gut bist, kann ich auch nichts für dich tun.« Aus der Sicht des Kindes oder Jugendlichen wird jetzt, oft Jahre nach der prägenden Grundschulzeit,

die Befolgung der ersten Forderung, die bereits die eigentlichen Lernbedürfnisse zurückwies, zum Anlass, dass seine Sehnsucht nach Herausforderung und Zugelassensein erneut zurückgewiesen wird. Diese Zusammenhänge werden von Lehrerinnen und Lehrern der späteren Klassen oft nicht verstanden, es wird nur der momentane Ausschnitt gesehen und die Last des Konflikts erneut einseitig dem hochbegabten Kind oder Jugendlichen aufgebürdet. Wieder liegt es »nur« an ihr/ihm: »Du brauchst doch nur zu zeigen, was du kannst.« Die Kinder und Jugendlichen können ihr Inneres jedoch nicht einfach nur mechanisch umschalten, nachdem ihnen lange, oft jahrelang, verwehrt wurde, sich zu zeigen. Es geht erst recht nicht, wenn ausgrenzende und widersprüchliche Botschaften Vertrauen erschüttern und Erfahrung verhindern haben.

Neben den ausgrenzenden Signalen werden auch geradezu feindselige berichtet: Hochbegabte Schülerinnen und Schüler werden gezielt vor der Klasse herabgesetzt, sie werden zum Sündenbock, Fehler werden überbewertet und gegen ihre gesamte Person gekehrt: »Du sollst doch so intelligent sein ...«, ihre intellektuellen Fähigkeiten werden funktionalisiert und gleichzeitig ironisiert und entwertet – es entstehen desintegrierende Doppelbotschaften. Die Begabung wird so von den ganzheitlichen Bedürfnissen ihres Selbst abgetrennt.

Es fällt auf, dass ein »Sich-weg-machen« gehäuft bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern in der 5./6. Klasse auftritt, in den späteren Jahren der Latenzzeit. Diese Kinder zeigen ernste Anzeichen von Resignation in einer Entwicklungsphase, in der Freude am Zuwachs intellektueller Fähigkeiten und das Sichmessen in der Gruppe als wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung gelten. Sie zügeln diese Bedürfnisse bis zur Unkenntlichkeit, nachdem sie schon so viel Vergeblichkeit – auch vergebliches Warten – leisten mussten.

Die Latenzzeit, etwa vom 7. bis 12. Lebensjahr, ist gekennzeichnet durch »... eine große spontane Lernfreude sowohl in intellektueller als auch in sportlicher Hinsicht und ... eine optimistische Grundhaltung« (Horn, G.: Kindheit und Phantasie, Entwicklungsphasen im Spiegel innerer Bilder, Pabst Science Publishers 1998, S. 270). »Die Weisheit des Grundplanes fügt es so, dass das Kind zu keiner sonstigen Zeit derartig bereit ist, schnell und begierig zu lernen, groß zu werden im Sinne der Übernahme von Verpflichtungen, Disziplin und Leistung, als am Ende der Periode der expansiven Phantasie« (Erikson, E.H.: Jugend und Krise, 1981, S. 125, zitiert nach Horn, wie oben).

In krassem Gegensatz dazu steht es, wenn hochbegabte Kinder ihre Lernbegierde, Selbststeuerung und Leistungsbereitschaft geradezu zum Verschwinden bringen. Das Gravierende dieses Verhal-

tens konträr zu gesunden Entwicklungsimpulsen wirft ein Licht darauf, welch hoher Druck auf der Seele dieser begabten Kinder lastet.

Verhalten und Äußerungen hochbegabter Kinder und Jugendlicher zeigen, wie konflikthaft mit der Zeit die eigenen hervorragenden Gaben besetzt sein können: Einige schreiben mit Absicht schlechte Noten, um zu sein wie die anderen.

Andere übernehmen die sie einengenden Strukturen und Vorgänge im Unterricht als richtig, obwohl sie ihnen fast »die Luft abschnüren«. Sie rechtfertigen auch grobe Herabsetzungen und sind schließlich gewillt, zufrieden zu sein mit Mittelmäßigkeit oder sich schon privilegiert zu fühlen, wenn die Schule ihnen auch nur die kleinste Herausforderung gibt.

Ein Fünftklässler erlebte, wie in der Klasse durch Bullying, ähnlich wie bei Peter, ein anderes hochbegabtes Kind in die Enge getrieben wurde, und wollte mit seiner Leistungsfreude nicht mehr sichtbar werden: »Wenn ich jetzt eine Eins schreibe, freue ich mich nur ganz leise, sonst sagen die anderen Streber zu mir.«

Ein anderer Neunjähriger war nicht mehr im Einklang mit seiner ursprünglichen Lern- und Leistungsfreude, konnte dem Konformitätsdruck nicht mehr standhalten und wandte den Druck gegen sich selbst: »Ich hasse mich, weil ich es nicht schaffe, so zu sein wie die anderen.«

Auch eine erst Achtjährige konnte ihre Begabung nicht mehr als etwas Positives erleben, auch sie hatte viel Missgunst und Ausgrenzung erfahren und zog einen sich selbst ablehnenden Schluss: »Ich will nicht schlau sein, alles geht kaputt.«

Mädchen neigen in größerer Zahl zum Rückzug als Jungen, die eher in aggressiver Form auf ihre Notlage aufmerksam machen. Mädchen reagieren häufiger angepasster und werden als »lieb« angesehen wie Sabine. Ihr Anteil unter den Konsultationen im Schulalter machte nur ein Viertel bis ein Drittel der betroffenen Kinder und Jugendlichen aus, während die Jungen bei weitem in der Mehrzahl waren. Unter den Kindern, deren Eltern es bei einer telefonischen Beratung bewenden ließen oder einen bereits vereinbarten Konsultationstermin wieder absagten, überwogen dagegen die Mädchen, die Relation Mädchen zu Jungen kehrte sich etwa um. Dies wirft die Frage auf, ob auch die Eltern der Mädchen am liebsten wollten, dass ihre Töchter »nicht schlau« wären. Unter den hochbegabten jungen Erwachsenen, die für sich selbst therapeutische Hilfe suchten, hatte sich die Relation ebenfalls umgekehrt, die jungen Frauen waren in der Überzahl. Es erscheint notwendig, rechtzeitig mehr Aufmerksamkeit und Förderung gezielt für hochbegabte Mädchen bereitzuhalten, damit nicht u. U. ihre jahrelange dulddende Überanpassung den Weg in konfliktbedingte Leiden junger Frauen bahnt.

Drei hochbegabte Studentinnen im Rückblick

»Ich war immer eine gute Schülerin, begriff schnell, aber die Schule war wie ein Klotz am Bein, es ging nicht tief genug; ich hatte andere Gedanken, aber es war nie jemand da, mit dem ich das hätte teilen können.«

»Ich habe mich dabei sozusagen weggeschlossen, um etwas möglichst unbeschadet über mich ergehen zu lassen und möglichst wenig verletzt zu werden; ich fühlte mich wie tot, verkrampft, versteinert – diese Gefühle habe ich aber nicht so bewusst wahrgenommen bzw. habe ich versucht, sie zu ignorieren, also mich noch mehr »wegzupacken«, »auszuschalten«.

»In der vierten Klasse fing es an, ich habe mich die ganze Schulzeit unwohl gefühlt, aber das hat niemand richtig ernst genommen ... ich hab immer gewünscht, es muss doch jemand geben wie mich.«

3.4 Strukturen und Verhaltensmuster des Umfeldes

Wie bei anderen Kindern haben Strukturen und Verhaltensmuster von Personen in ihrem Umfeld Einfluss auch auf die Entwicklung hochbegabter Kinder.

Die Vereinzlung für hochbegabte Kinder wird durch die gesellschaftliche Entwicklung hin zur Kleinfamilie mit relativ wenigen Kindern in der Wohnumgebung von Familien verstärkt. Je weniger Kinder

insgesamt da sind, desto unwahrscheinlicher wird es, dass ein hochbegabtes Kind in seiner natürlichen Umgebung auf ein anderes ähnliches Kind trifft, das seine Bedürfnisse erwidert. Hochbegabte Kinder und Jugendliche müssen daher schon in jungen Jahren eine Vorstellung entwickeln, große räumliche und zeitliche Distanz zu Menschen zu überbrücken, denen sie innerlich nah sein können, mit denen sie ihr Erleben der Welt teilen und im Miteinander ein Empfinden festigen können, dass es in Ordnung ist, so zu sein wie sie.

Tief beglückende, selbstwertstärkende Erfahrungen im Miteinander, »jemanden wie mich« zu treffen, hatten die Rat suchenden hochbegabten Kinder und Jugendlichen jahrelang fast nur außerschulisch machen können. Dabei ist der Zugang zu einem der wenigen Förderkurse im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens meist nur für Jugendliche möglich, die ihre hohe Begabung im Schulalltag gut zeigen können. Jüngere hochbegabte Kinder und »underachiever« (Schülerinnen und Schüler, deren mäßige oder schlechte schulische Leistungen ihr Potenzial nicht widerspiegeln) finden eine solche Gruppenerfahrung fast nur über Selbsthilfeorganisation von Eltern. Erlebt man Kinder und Jugendliche in solchen Kursen, kann man wahrnehmen, wie sehr sie das Miteinander ohne Zügelungs- und Verstellungsdruck, die Sicherheit, sich uneingeschränkt mit all

ihren besonderen geistigen Gaben und Interessen zeigen zu dürfen, ohne auf Befremden oder Abwehr zu stoßen, stimuliert und verändert. Gemeinschaftliches Lernen auf hohem Niveau bedeutet lustvolle und ganzheitliche Entfaltung ihres Selbst, ernsthaft und spielerisch zugleich. Eltern berichten, dass ihre Kinder davon oft wochen- und monatelang zehren und die Normierung und Frustration im Schulalltag wieder besser verkraften können.

In der Alltagsumgebung fehlt diese Erfahrung für hochbegabte Kinder und Jugendliche in zu hohem Maße. Hochbegabte Erwachsene, auch wenn sie in Kindheit und Jugend nie durch Entwicklungsschwierigkeiten aufgefallen waren, beschreiben die schmerzliche Entbehrung: »Ich hab immer den Wunsch gehabt, dazuzugehören, aber ich fand früher schon immer, wenn man anders war als die anderen, hatte man keine Freunde, aber wenn man sich anpasste, war es so langweilig. Selbst hatte ich oft das Gefühl, für die Anderen gar nicht vorzukommen.« – »Ich hab dann viel außerhalb der Schule gemacht – die Schule lief eher so nebenher.«

Die Erfahrung, »vorzukommen« und den eigenen Bedürfnissen gemäß mit anderen zusammen lernen zu dürfen, darf nicht allein dem außerschulischen Raum überlassen bleiben. Eltern, die eine Förderung ihrer Kinder in der Schule einfordern, hören immer wieder und zu rasch von Lehrerinnen und Lehrern oder Vertretungen

von Schulbehörden eine Empfehlung, die berechnete Erwartungen an die Schule den Eltern und Kindern zurückgibt. Verantwortung wird abgeschoben: »Tun Sie doch etwas für sie/ ihn am Nachmittag!«

Es gibt jedoch kaum gesellschaftlich anerkannte flächendeckende Einrichtungen, in denen hochbegabte Kinder und Jugendliche am Nachmittag zusammenkommen und gezielt in ihren Fähigkeiten gefördert werden können, wie es für sportlich und musikalisch sehr begabte Kinder in Sportvereinen und Musikschulen möglich ist. Eltern berichten, dass sie solche Einrichtungen sehr vermissen, die ihnen helfen würden, dem Entfaltungsbedürfnis ihres Kindes Rechnung zu tragen. Sie sind zu sehr auf sich selbst zurückgeworfen, oftmals haben sie nicht die persönlichen, zeitlichen und ökonomischen Ressourcen, außerschulische Fördermöglichkeiten zu finden und zu bezahlen, und sie fühlen sich mit der Herausforderung, ein hochbegabtes Kind großzuziehen, von der Gesellschaft allein gelassen. Die Mutter, der ein Kinder- und Jugendpsychiater die Förderung ihrer Tochter nahe gelegt hatte (1. Eingangszitat), erlebte sich in einer völlig anderen Lage als ihre Nachbarin mit einem sportlich sehr begabten Sohn: »Sie wusste immer, wohin mit ihm, er wurde gefördert, das war gar kein Problem. Wenn ich Fördermöglichkeiten für meine Tochter suche, reagieren die Leute, als spinne ich.«

Für ein Kind mit einer außerordentlich hohen allgemeinen intellektuell-kreativen Begabung kann sich die schulische Unterforderung schon aufgrund der Stundenplanstruktur sehr viel anders darstellen als für Kinder mit vorrangig sportlicher oder musikalischer Spitzenbegabung. Die Schule ist ein äußerst wichtiger sozialer Raum und verlangt einen hohen zeitlichen Einsatz für Anwesenheit und Hausaufgaben, der im Umfang dem Arbeitstag erwachsener Arbeitnehmer entspricht. Dieses hohe Maß an gebundener Zeit gibt dem Mangel an Entfaltungsraum besonderes Gewicht. Während im Laufe einer Schulwoche Sport und Musik nur in ein bis drei Schulstunden unterrichtet werden und ein einseitig hoch musikalisches oder sportlich spitzenbegabtes Kind also nur wenige Wochenstunden einen Unterricht u. U. weit unter seinem Bedarf hinnehmen muss, können für allgemein hochbegabte Kinder tagtäglich mehrere Stunden mit einem Anforderungsniveau zusammenkommen, das nicht Herausforderung und Förderung bedeutet, sondern ein Übermaß an Langeweile und Frustration. Wenn die Schule nicht differenziert, wird trotz Schulpflicht und vorgegebener Stundenplanstruktur die Zuständigkeit für Mängel »delegiert«. Sie wird dem einzelnen Kind aufgebürdet, das sich in einer Ausweglosigkeit zwischen seinen sozialen und seinen geistigen Bedürfnissen erleben kann (s. 2. Eingangszitat). Für die Eltern eines hochbegabten Kindes oder

Jugendlichen, die innerhalb der Elternschaft genauso vereinzelt sind wie ihr Kind in der Klasse, sind Einflussmöglichkeiten auf schulische Abläufe gering. Außerschulisch ist es vielen Eltern kaum möglich, durch ein Nachmittagsprogramm in Eigeninitiative für ihr Kind nachzuholen und auszugleichen, was in leeren täglichen Schulstunden versäumt und durch offene oder unausgesprochene schädliche Signale bewirkt wurde. Hochbegabte Kinder tolerieren zudem keine dauernde Verplanung am Nachmittag, wenn sie schon die Schulstunden fremdbestimmt im Übermaß erlebt haben; sie brauchen freie Zeit für ihre kreative Gedankenwelt in selbstbestimmtem Tun.

Langeweile kann krank machen. Unterforderung gilt als einer der stärksten Stressoren mit negativen Auswirkungen auf emotionale Stabilität und Persönlichkeitsentwicklung. »Die einschlägige Stressforschung ist zu der Auffassung gelangt, dass Monotonie, Bewegungsarmut, sozialer Kontaktmangel, Informationsdefizite, Unterforderung und Inaktivität zu den Stressoren gehören, die einen Menschen am stärksten belasten sowie seine Persönlichkeit und seine Gesundheit erheblich deformieren können« (Karl Hecht, »Unterforderung überfordert«, in »Gesund im Streß«, 1994). Erkenntnisse, die aus der Erwachsenen- und Arbeitswelt stammen, lassen sich auf Kinder, Jugendliche und die Schule übertragen. Ein anhaltendes Über-

maß an Langeweile und Unterforderung in der Schule beeinträchtigt die betroffenen Kinder und Jugendlichen über die Unterrichtsstunden hinaus und kann ihnen in schädigender Weise auch die Energie für die Zeit außerhalb der Schule nehmen – die Unterforderung überfordert ihre Kräfte. Sie kann so zu einem gravierenden Mangel an Entfaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten in ihrem gesamten Dasein führen.

Über diesen Mechanismus kann Schule für hochbegabte Kinder und Jugendliche zu einer Einrichtung werden, die ihnen Lernen und Weiterkommen verweigert, die einengt und Angst macht und sie hindert, in der gleichen Zeit in der für sie richtigen Weise die Welt zu erfassen, zusammen mit Anderen, die ihnen antworten. Abwehr gegen eine solche Einengung kann umgekehrt zur Verweigerung auf Seiten der hochbegabten Kinder und Jugendlichen führen, im schulischen Rahmen noch mitzuarbeiten oder überhaupt noch zur Schule zu gehen. Dies verstärkt wiederum ihren Mangel an Erfahrung und engt ihre Persönlichkeit und oft auch ihre außerschulischen Aktivitäten weiter ein. Die Entwicklung ihres Begabungspotenzials, die Ausbildung eines positiven, realitätsgerechten Selbstkonzepts und sozialer Kompetenz sind gefährdet.

Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher gehört daher originär in die Schule, gerade weil diese in den Entwicklungsjahren eine so zentrale Bedeutung für

Zugehörigkeit und Integration hat. Aus Gründen der Chancengleichheit gehört neben die Angebote freier und privater Schulträger diese Förderung mehr als bisher in die öffentliche Schule »vor Ort«, verankert in Struktur, Bereitwilligkeit und Inhalten. Schule kann dann ihrem doppelten Auftrag zur Wissensvermittlung und zur Persönlichkeitsentwicklung auch für hochbegabte Kinder und Jugendliche nachkommen. Auch für sie wird Schule dann zu einem Ort, an dem sie ihre geistigen Bedürfnisse und ihre Art der Welterfassung mit anderen teilen können.

Normierungsdruck lastet auf hochbegabten Kindern und Jugendlichen oft mehrfach. Auch ihre Eltern stehen häufig unter dem Normierungsdruck verschiedener eigener sozialer Beziehungssysteme und finden manchmal nirgends Ermutigung. Dann kann ein Erwartungsdruck leicht durch sie an ihr Kind weitergegeben werden, sich unauffällig zu verhalten und Begabung und Lernbedürfnisse nicht zu zeigen. Auch wenn dies nicht bewusst geschieht, wird der Druck des sozialen Umfeldes für das Kind doppelt wirksam. Das kann dazu führen, dass das Kind, das von seinen Eltern Stärke ersehnt, sich auch von ihnen im Stich gelassen fühlt und die Beziehung zwischen Eltern und Kind sehr beeinträchtigt wird.

Wie in der Schule ist auch sonst im privaten wie im öffentlichen Raum die Wirkung von behindernden Strukturen eng

verknüpft mit Behinderungen durch Haltung und Einstellung von Personen. Kenntnisse über hochbegabte Kinder, dass es sie überhaupt gibt und dass sie neben altersüblichen auch ganz altersunübliche Entwicklungsbedürfnisse in sich vereinen, sind immer noch zu wenig verbreitet und akzeptiert, sowohl in der Öffentlichkeit als auch bei direkt betroffenen Bezugspersonen.

Eltern sind kaum auf ihre Aufgabe vorbereitet, Rat und Hilfe finden sie oft nur nach langwieriger, zermürender und von Diskreditierung begleiteter Suche. »Es ist schrecklich, wenn man das eigene Kind nicht richtig versteht und nicht weiß, wer einem weiterhelfen kann.«

In den Ausbildungswegen für Berufe, die mit der Entwicklung von Kindern zu tun haben – Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Psychologinnen und Psychologen, Ärztinnen und Ärzte – kam bisher die Minderheit hochbegabter Kinder kaum ausdrücklich vor. Angehörige der betreffenden Berufsgruppen sind auf wenige Fortbildungsangebote angewiesen, wenn sie ihre Kompetenz erweitern wollen. Unkenntnis und Mangel an Erfahrung können sich in Haltungen und Vorgehensweisen niederschlagen, die Entwicklungsschwierigkeiten für hochbegabte Kinder und Jugendliche noch verschärfen können. Eltern und Kinder sind bei Problemen jedoch angewiesen auf kompetente Hilfestellungen, mit denen Fehlentwicklungen

verhindert oder abgefangen werden können.

4. Zwischen Anlass und Lösungsweg

Im folgenden Abschnitt werden wiederkehrende Beobachtungen unter unterschiedlichen Blickwinkeln zusammengefasst; sie wurden in Beratung und Psychotherapie und in Seminaren für Eltern und verschiedene Berufsgruppen gewonnen, die mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen umgehen. Die Aufmerksamkeit gilt, ohne dass ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht, der Vielfalt von Erscheinungsformen, die auf die Nöte hochbegabter Kinder und Jugendlicher und Schwierigkeiten ihres Umfeldes hinweisen.

Oftmals führen erst Auffälligkeiten dazu, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche in ihrem Potenzial erkannt werden; eine Reihe gleichzeitiger psychischer und somatischer Symptome, die üblicherweise als Überforderungssymptomatik erscheinen, können bei ihnen dann eher als Unterforderungssymptomatik angesehen werden und müssen zu entsprechenden Lösungswegen führen.

Da die Elternsorgen überwiegend die Schuljahre ihres Kindes betrafen, zentrieren sich die folgenden Abschnitte auf diese

Zeit. Sinngemäß sind jedoch die früheren Jahre, insbesondere die Kindergartenzeit, einbezogen.

4.1 Anlass zu Beratung oder Psychotherapie

Die Initiative, Rat und Hilfe zu suchen, ging in der überwiegenden Anzahl der Fälle allein von den Eltern hochbegabter Kinder und Jugendlicher aus. Oft kam der Anstoß von Ärztinnen und Ärzten, in zunehmender Häufigkeit von Lehrerinnen und von Erzieherinnen im Kindergarten.

Zum Anlass wurden Auffälligkeiten und beunruhigende Veränderungen, die im Befinden und Verhalten des Kindes oder Jugendlichen in seinem Umfeld bemerkt worden waren.

Zu Hause hatten Eltern anhaltende oder gravierende Beeinträchtigungen an ihrem Kind wahrgenommen: Verstimmungen verschiedener Art von Reizbarkeit und allgemeiner Lustlosigkeit bis hin zu völligem Verlust der Lebensfreude; Ängste, allein zu sein; Verhaltensauffälligkeiten von zuneh-



mender Aggressivität bis zu völligem Abblocken. Es war Schulunlust oder Schulangst entstanden und immer größer geworden. Zu Hause gab es endloses Gestreite. Sehr häufig hatten die Kinder psychovegetative Störungen wie Schlafstörungen, Kopf- oder Bauchschmerzen, Durchfall, ständige Mattigkeit. Manchmal waren Störungen wie Tics, Bettnässen oder Nägelkauen aufgetreten oder die Kinder litten seit der Schulzeit unter Migräne.

Die Sorge der Eltern galt auch einer zunehmenden Isolierung des Kindes, das keine Freundinnen oder Freunde hatte oder Hänseleien ausgesetzt war, oder einer großen Anspannung, die sich zwischen Eltern und Kind entwickelt hatte und in der sich Alltagserfordernisse nicht mehr konfliktfrei bewältigen ließen. Besonders alarmiert waren Eltern durch tiefe depressive Verstimmungen und Zeichen von Lebensüberdruß ihres Kindes mit Äußerungen, nicht mehr leben zu wollen.

In fast allen Fällen bestanden schon längere Zeit Probleme mit der Schule, große Frustration des Kindes über kleinschrittigen Unterricht, die vielen Wiederholungen und den Mangel an Lernerfahrungen; die Eltern waren mit verschiedenen Klagen der Schule über das Verhalten des Kindes konfrontiert, es würde aktiv stören, werde zum Klassenclown oder neige zu aggressiven Ausbrüchen gegenüber Anderen in der Klasse. Oder das Kind würde sich zurückziehen und in die Verweigerung gehen, es

reagiere immer weniger auf Angebote oder Druck. Oder es war zu ausgeprägtem Leistungsabfall oder zu völliger Leistungsverweigerung gekommen mit Gefährdung der Versetzung oder dem Risiko des Schulverweises. Schulstress wurde als Belastung für die ganze Familie erlebt und konnte ein solches Ausmaß annehmen, dass alle anderen Lebensbereiche beeinträchtigt wurden.

Es kam vor, dass Leistungsabfall und Verhaltensstörungen zur Sonderschulüberprüfung eines Kindes, zur Inanspruchnahme einer Erziehungsberatungsstelle oder zu Untersuchungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie geführt hatten und hierbei erstmals die hohe Intelligenz eines Kindes festgestellt und die Eltern auf spezifische Beratungsmöglichkeiten verwiesen wurden.

Oder es war für ein Kind der Verdacht auf Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) mit oder ohne Hyperaktivität aufgetreten, ohne dass die Diagnose fachärztlich verifiziert werden konnte, und die Frage, ob die motorische Unruhe oder Unaufmerksamkeit mit geistiger Unterforderung zusammenhängen könne, wurde zum Beratungsanlass.

Überwiegend bestanden die Veränderungen im Rückblick der Eltern schon eine ganze Zeit lang. In manchen Fällen wollten Eltern einfach klären, ob es normal sei, wie ihr Kind sich verhalte, und wie sie seine Entwicklung fördern könnten. In den meisten

Fällen aber gaben besorgniserregendes Befinden des Kindes oder Jugendlichen oder belastende Ereignisse, meistens in der Schule, den Ausschlag, Außenhilfe zu suchen.

4.1.1 Beratungsbedarf der Eltern

In fast allen Fällen bestand ein großer Informationsbedarf der Eltern zu Hochbegabung allgemein, zu Fördermöglichkeiten innerhalb und außerhalb des öffentlichen Schulwesens, zu schulrechtlichen Fragen, zu Kontaktmöglichkeiten für Kinder und Eltern in ähnlicher Lage und ein Klärungsbedarf zu den Eigenheiten und Verhaltensweisen des eigenen Kindes und zu Leitbildern, wie sie mit ihrem Kind und der hohen Begabung umgehen könnten. Viele Eltern erlebten die Erkenntnis, dass ihr Kind eine ungewöhnlich hohe Begabung und altersunübliche Entfaltungsbedürfnisse haben könnte, als Umwälzung für ihre bisherige Maßstäbe und ihre soziale Orientierung und suchten Hilfe, ein neues Gleichgewicht zu finden.

Fast immer wurde die Schulsituation von den Eltern als Ursache erlebt, wenn es ihrem Kind schlecht ging; sie wollten, dass ihr Kind wieder glücklicher und die Belastung für die Familie wieder geringer wird und dass ihr Kind seine frühere Lern- und Leistungsfreude wiedergewinnt. Eine einseitig leistungsorientierte Forderungshaltung der Eltern gegenüber ihrem Kind kam

nur sehr vereinzelt vor. Bestnoten in der Schule waren bis auf wenige Ausnahmen für die Eltern eher sekundär. Eltern konnten sich jedoch verunsichert fühlen in ihrer Haltung zu schulischen Leistungen; sie hatten eigentlich das Gefühl, dass ihr Kind zu hohen Leistungen fähig wäre, wussten aber nicht mehr, in welchem Maße sie gute Schulleistungen erwarten durften, und erlebten einen Konflikt, in dem Leistungsbejahung als Gegensatz zu Liebe- und Fürsorgeempfindungen erschien.

Bei fast allen Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher forderten drängende Probleme aufgrund der Schulsituation Beachtung. Eltern brauchten Ermutigung, sich bei Lehrerinnen und Lehrern überhaupt noch einmal mit ihrem Anliegen für ihr Kind zu Wort zu melden; sehr viele hatten das Gefühl, dass sie sich gegenüber der Institution Schule nur schwer behaupten konnten. Sie hatten unbewegliche oder auch herabsetzende Reaktionen erlebt und fürchteten – wie die Eltern im Beispiel von Peter –, weitere Versuche würden ihrem Kind eher schaden als nützen. Viele waren auf Unkenntnis, Unwilligkeit und auch auf falsche und irritierende Auskünfte getroffen.

Auf Mangel an Kenntnis stießen Eltern in der Schule auch dann, wenn ihr Kind zu den »underachievern« gehörte, den »Minderleistern«, deren schulische Leistungen weit unter ihrem Begabungspotenzial liegen. Sie fühlten sich abgepeist mit Sätzen

wie »Hochbegabte sind Einserschüler«. Für die Eltern wie für die Kinder und Jugendlichen selbst war es nicht leicht zu verstehen, wieso sie trotz vorhandener Begabung nicht lernen oder die geforderten schulischen Leistungen erbringen konnten.

Während die Eltern kompetente Hilfe von den pädagogisch ausgebildeten Lehrkräften erhofften, sahen sie sich unerwartet vor der Aufgabe, ihrerseits in der Schule verständlich zu machen, dass ihr Kind in Bezug auf das Herausforderungsniveau unterfordert und nicht überfordert war.

Ein Teil der Eltern hatte eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schule erlebt. Die Mehrheit jedoch fühlte sich im Laufe ihres Einsatzes von der Schule ebenso frustriert und verunsichert wie ihr Kind. Ihre Hoffnung, Hilfe innerhalb des Schulwesens zu finden, schwand. Viele wollten sich Vertretern/Vertreterinnen der Schule nicht mehr anvertrauen; nur vereinzelt hatten Eltern den schulpсихologischen Dienst in Anspruch genommen. Sie fürchteten, dass ihre Angaben nicht vertraulich behandelt würden, und dass die Verantwortung für die Schwierigkeiten einseitig ihrem Kind und seiner Familie zugeschrieben würde.

In vielen Fällen bestand ein Beratungsbedarf der Eltern zu allgemeinen Entwicklungs- und Erziehungsfragen, wenn unerwünschtes oder unverständliches Verhalten des Kindes auftrat, wenn dies überwertig wurde, wenn Konflikte nicht mehr miteinander geregelt werden konnten. In

manchen Fällen waren Gespräche in Erziehungsberatungsstellen vorangegangen, ohne dass die Eltern die ungewöhnliche Begabung ihres Kindes in die Probleme einbezogen sahen und sich verstanden gefühlt hatten.

Wie Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern und anderen Erwachsenen passierte es auch Eltern leicht, dass die frühe Verständigkeit und die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten ihres Kindes sie gleichsam verleiteten, dies unbewusst mit einem inneren Bild eines bereits älteren Kindes und einer Erwartung von insgesamt größerer Reife zu verbinden. Diese Erwartungen an emotionale und soziale Fähigkeiten konnten dem Erfahrungsumfang des Kindes weit vorauslaufen, wurden seinen tatsächlichen Lebens- und Entwicklungsjahren nicht gerecht und riefen dadurch manche Konflikte erst hervor. Ein Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen, das durchaus alters- und situationsgerecht sein konnte, wurde als Rückstand erlebt.

Die Suche der Eltern nach adäquaten Entwicklungswegen für ihr Kind kann sehr erschwert werden, wenn eine solche Fehlerwartung auch in der Schule vertreten wird: Nach dem Überspringen eines Jahrgangs war das Verhalten eines Kindes zunächst disziplinierter und lernzentrierter als in der neuen Klasse üblich; als bald der Kenntnisrückstand aufgeholt war, machte der Schüler immer öfter bei klassenüblichen Albereien und unterrichts-

fremden Beschäftigungen mit. Die Lehrerin beklagte dies und konfrontierte die Eltern mit der Forderung: »Er muss zurück in die vorige Klasse!« und begründete: »Er benimmt sich jetzt wie die anderen!« Die soziale Anpassung an Verhaltensweisen der neuen Klasse wurde bei dem hochbegabten Kind als unreifer gewertet als genau dieses Verhalten bei den anderen in der Klasse, die zudem durchschnittlich ein bis zwei Jahre älter waren.

Was verstanden werden muss – von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und Angehörigen anderer Berufsgruppen, die mit Entwicklung, Erziehung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen befasst sind –, ist eingefangen in der bekannten Grafik des Töpfchen-Kindes, das über die Einstein'sche Formel nachdenkt.

Das denkende Töpfchen-Kind = in: Feger, Barbara: Hochbegabung, Bern 1988



Zeichnung: Oswald Huber

Das Selbst des hochbegabten Kindes umfasst eine außerordentlich weite Spanne: Sein leibliches Dasein entspricht dem Altersüblichen, sein Geist bewegt sich bis in Bereiche, die auch vielen Erwachsenen unvertraut bleiben, seine emotionalen und sozialen Bedürfnisse sind von beidem nicht zu trennen. Diese weite Spanne muss das Kind halten und behalten dürfen, um sich umfassend und ganzheitlich zu entwickeln. Die dazu erforderliche seelische Kraft ist umso größer, je mehr die Umwelt das Kind normierend einengen oder die weite Spanne spalten will. Die Aufgabe der Eltern und anderer, die Verantwortung für das Wohl des Kindes haben, besteht darin, diese Weite zu erfassen, sie von außen zu schützen und zu stützen, sie zusammen mit dem Kind auch selbst emotional zu leisten und ihr Handeln entsprechend zu gestalten: vom fürsorglichen Betreuen und Begleiten bis hin zum Zulassen von Freiräumen, die primär nicht in ihrer Vorstellung lagen. Bestrebungen, am einen Pol (»Nun geh erst mal klettern ... geh erst mal in einen Sportverein ...«) oder am anderen (»Du bist doch so intelligent, du musst doch ...«), die Selbstbedürfnisse des hochbegabten Kindes zu sehr zu beschneiden oder in Gegensatz zueinander zu setzen, gefährden eine gesunde Entwicklung. Sie beruhen auf Unkenntnis und Fehlerwartungen und führen zu konflikthafter Interaktionen zwischen Umwelt und Kind, die zu einseitig das Kind zum Symptomträger machen.

Eltern konnten sich sehr belastet und schuldbeladen fühlen, wenn sie ihr Kind nicht verstanden oder so erschöpft waren, dass ihr Umgang mit ihrem Kind immer angespannter wurde und sich ihre Beziehung zueinander immer mehr verschlechterte. Auch »normal gute« Eltern konnten in eine Überforderungssituation geraten durch die hohe Herausforderung, einem besonders begabten Kind gerecht werden zu sollen ohne Leitbilder und Unterstützung oder Wohlwollen von außen, oftmals aber unter dem Druck von Unverständnis und Fehlzuschreibungen in ihrem Umfeld, und das System Familie drohte zu dekompen­sieren.

Manche Konflikte der Eltern erschlossen sich erst im Laufe einer längeren therapeutischen Beziehung, insbesondere wenn es um ein Erleben ging, das mit ihren eigenen Prinzipien oder Idealen nicht im Einklang stand und mit Schamgefühlen einhergehen konnte. Zu den schwierigsten Erfahrungen der Eltern gehörte rückblickend ihre Trauer darüber, ihr Kind nicht früher richtig erkannt zu haben und ihm nicht gerecht geworden zu sein.

Ein häufig beobachtetes Phänomen war das Bestreben von Eltern, den Anschein eines sog. elitären Anspruchs zu vermeiden. Für diese Eltern gehörte zu ihren Überzeugungen und in ihre Lebensgestaltung ein hohes Engagement für soziale Gerechtigkeit, das ihrem Empfinden, ihr eigenes Kind brauche für seine Entfaltung eher unübli-

che Wege, entgegenstand. Der gesellschaftliche Konflikt um Chancengleichheit und Elitebegriff lastete unvermittelt auf den einzelnen Eltern und ihrer Beziehung zu ihrem hochbegabten Kind. Diese Last konnte für die Eltern zu einer Blockierung ihrer Handlungsfähigkeit führen oder zu einer aggressiv erscheinenden Forderungshaltung, wenn die Verunsicherung zu groß geworden war. Sie konnte Eltern insbesondere darin behindern, dass sie offensiv genug für die Bedürfnisse ihres Kindes einstanden und sie auch der Schule gegenüber sicher genug zum Ausdruck brachten. Die Last des Konflikts konnte ebenfalls dazu führen, dass Eltern ihr Kind bewusst oder unbewusst veranlassten, sich und seine Begabung zu verstecken, um nicht als den anderen »voraus« zu erscheinen.

Äußerst konflikt­haft konnte es für Eltern sein, wenn ihr Kind Suizidgedanken geäußert hatte; Suizidalität ihres Kindes war für Eltern einer der tiefsten Schrecken, die sie erlebten. Zur Bewältigung ihrer Angst benötigten sie in einer solchen Situation selbst ein Höchstmaß an Orientierungshilfe, um adäquat auf ihr Kind reagieren zu können. Nicht immer trauten sie sich, in ihrem persönlichen Umfeld darüber zu sprechen, sie fühlten sich einsam und manchmal auch in ihrer Partnerschaft nicht ausreichend gestützt. Dann konnten erst im Schutz der Beratungs- und Therapiesituation die Selbstmordäußerungen ihres Kindes zur Sprache kommen.

Vereinzelt waren Eltern von Vermutungen beunruhigt, dass psychische Störungen von der hohen Intelligenz ihres Kindes herrührten. Nach Untersuchungen des Zentralinstituts für Seelische Gesundheit in Mannheim sind ursächliche Zusammenhänge von sehr hoher Intelligenz mit schwerwiegenden psychiatrischen Störungen jedoch nicht belegt. Es wird für einen Teil der hochbegabten Kinder von einer erhöhten Sensibilität mit Ausbildung von psychischen und somatischen Symptomen und Verhaltensauffälligkeiten ausgegangen; hohe intellektuelle Begabung wird aber auch diskutiert als Schutzfaktor, d. h., sie kann helfen, Störungen zu bewältigen. Für psychische Störungen allgemein haben hochbegabte Kinder und Jugendliche grundsätzlich ähnlich häufig eine Disposition wie andere Kinder (nach Schmidt, H.M.: Hochbegabung – ein Risikofaktor für psychische Krankheit? In: Münchener Medizinische Wochenschrift 134, 1992, S. 511–513). Allein in Bezug auf die Mager-sucht, Anorexia nervosa, sprechen die genannten Untersuchungen für eine Häufung unter hochbegabten Mädchen.

Im Falle schwerwiegenderer Störungen hochbegabter Kinder oder Jugendlicher waren mit den charakteristischen, begabungsbezogenen Konfliktkonstellationen auch andere Faktoren aus Anlagen und Umfeld des Kindes in stärkerer Weise verquickt. Einflüsse aus Biographie und Verhaltensweisen der Eltern und ihre Umge-

hensweise mit ihrem Kind sind ganz wesentlich für die Entwicklung des Kindes und seine Lebensbewältigungsstrategien. Sie konnten ebenso wesentlich an einer Störung beteiligt sein und erforderten dann die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit in einem länger dauernden therapeutischen Prozess. In einzelnen Fällen waren Eltern wenig dazu bereit; sie wollten ihren Anteil heraushalten und Ursachen einseitig bei ihrem Kind oder außerhalb der Familie, vorrangig der Schule, sehen; sehr vereinzelt kam es deshalb zum Abbruch der Therapie ihres Kindes.

Bei einer kleinen Gruppe von Eltern stand im Vordergrund ihr Verlangen nach Bestätigung, dass eigentlich alles ganz »normal« sei; das Kind sollte sich nur besser anpassen lernen. Die Eltern scheuten sich, die besondere Begabung ihres Kindes und die Verantwortung, die sie selbst für die Entfaltung seiner Gaben hatten, zu akzeptieren. Dahinter standen Ablehnung dieser nicht gewünschten Anforderung in ihrem Leben, durch die sie sich selbst sozial in eine Randsituation gebracht sahen, und ihre Furcht, das eigentlich Erforderliche nicht leisten zu können. Väter tendierten häufiger zu dieser Haltung als Mütter. Ein Teil dieser Eltern konnte neue Sichtweisen im Laufe der Beratung zulassen, andere zogen sich jedoch zurück und wollten keine weiteren Beratungs- oder Psychotherapietermine wahrnehmen.

In den weitaus meisten Fällen aber waren die Eltern zu Änderungen ihrer eigenen Betrachtungs- und Verhaltensweisen bereit; dann konnten im Falle weniger tief gehender Störungen schon Information und das Besprechen der individuellen Lebensumstände oder wenige therapeutische Sitzungen bewirken, dass sie ihr Kind wieder mit anderen Augen sahen und die Probleme anders erlebten: »Früher haben wir nur gedacht: Kann er nicht sein wie alle? Jetzt können wir unseren Sohn viel besser so nehmen wie er ist, er kann ruhig anders sein als die meisten. Vieles hat sich dadurch schon entspannt bei uns.«

4.1.2 Unterstützungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen

Entwicklungsschwierigkeiten, Störungen und Leid hochbegabter Kinder und Jugendlicher kamen in vielfältiger Weise und sehr individuell zum Ausdruck, lassen aber auch charakteristische Konfliktbereiche und ähnliche Reaktionsweisen erkennen.

Fast alle Kinder und Jugendliche hatten zumindest zeitweise körperliche Symptome wie psycho-vegetative Regulationsstörungen, psycho-motorische Auffälligkeiten, Tics u. Ä., die als Körpersprache für seelische Nöte verstanden werden konnten. Diese Zeichen wurden von den hochbegabten Kindern und Jugendlichen in der Beratungs- oder Therapiesituation wenig betont; es bestand fast immer die Tendenz,

sie gering zu bewerten oder abzutun, insbesondere wenn sie sich dafür schämten. Spontan am häufigsten angegeben wurden Kopfschmerzen, vorwiegend von Kindern oder Jugendlichen, die unter Migräne litten.

Mit ihrer Schulsituation waren nur sehr wenige der hochbegabten Kinder und Jugendlichen zufrieden; weitaus die meisten waren gelangweilt, unzufrieden, irritiert oder regelrecht unglücklich. Schon sehr junge Kinder erfassten ihr Dilemma mit der Schule: Sie hatten oft schon kurze Zeit nach der Einschulung bemerkt, dass sie in der Schule ja gar nichts lernten, begriffen aber, dass sie trotzdem viele Jahre dorthin müssen. Sie konnten dies sehr tiefgehend als Gewalt an ihrem Leben erleben und in Depression und Resignation fallen.

Ein großes Gewicht hatten Hänseleien und Triezereien durch andere Kinder und Jugendliche, die überwiegend in der Schule, manchmal auf dem Schulweg, seltener in der Nachbarschaft stattfanden. In der Schule war ein Ausweichen kaum möglich. Schon sporadische Angriffe und Herabsetzungen machten vielen hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu schaffen; kam es zu wiederholtem oder andauerndem Hänselein oder zu regelrechtem Bullying, litten die Betroffenen sehr darunter. Das Angst- und Anspannungsniveau war hoch, behinderte spontanes, unbefangenes Verhalten in der Schule und machte die Kinder und Jugendlichen dadurch noch angreifbarer.

Zu Hause konnten große Reizbarkeit oder resignativer Rückzug die Folge sein.

Ähnliche oder noch stärkere Beeinträchtigungen wurden erlebt, wenn wiederholte und starke Ungerechtigkeiten, Entwertungen oder Feindseligkeiten von Lehrerinnen oder Lehrern ausgingen. Solchen Verhaltensweisen von Lehrkräften können eigene unreflektierte Konflikte zugrunde liegen, die ausagiert werden an Kindern oder Jugendlichen, die allein aufgrund ihrer hohen Begabung Angst und Neid auslösen. Bei den Kindern und Jugendlichen wiederum konnte dieses Lehrverhalten so nachhaltige Ohnmachtsgefühle hervorrufen oder alle Selbstbehauptungskräfte so sehr in einer Kampfsituation binden, dass sie in keiner schulischen Aktivität mehr einen Sinn sahen und Anstrengungsbereitschaft für Unterrichtsinhalte nicht mehr mobilisieren konnten.

Zeitweise erlebte die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen auch ihre häusliche Situation als belastend, wenn es zu größerer Anspannung und Disharmonie in der Beziehung zu ihren Eltern, seltener auch zu den Geschwistern, gekommen war. Insgesamt aber fühlten sich die meisten hochbegabten Kinder und Jugendlichen in ihrer Familie ausreichend geborgen, die Konflikte stellten dieses Gefühl nicht grundsätzlich in Frage.

Für eine kleinere Gruppe der hochbegabten Kinder und Jugendlichen war es dagegen zu einer tiefen Krise in der Bezie-

hung zu ihren Eltern gekommen, der primär familiäre Störungsprozesse zugrunde lagen und die durch kritische schulische Entwicklung, Pubertätseintritt oder andere Schwellensituationen verschärft wurden. Je stärker Störungen in der Schule und im Leistungsverhalten des Kindes das Familienklima dominierten, desto resignierter oder verzweifelter konnten die Kinder und Jugendlichen werden. Nachdem sie sich schon in der Schule mit ihren Lern- und Entfaltungsbedürfnissen als nicht richtig und als ausgeschlossen vorkamen, schienen sie dann auch noch den Rückhalt bei ihren Eltern zu verlieren. Stimmungs- und Verhaltensstörungen konnten so eskalieren.

Verhaltens-, Kommunikations- und Stimmungsstörungen waren bei sehr vielen der Kinder und Jugendlichen beobachtbar, bei einer Minderheit sehr ausgeprägt bis hin zu anmaßendem oder dissozialem Verhalten, Kommunikationsblockaden oder tief depressiven Reaktionen. Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls reichten von beginnender Verunsicherung bis hin zu schweren Selbstwertstörungen und der Entwicklung eines negativen Selbstbildes. Gedanken, nicht mehr leben zu wollen, am liebsten tot sein zu wollen, waren bei einem Teil der hochbegabten Kinder und Jugendlichen aufgetreten, in einzelnen Fällen kam es auch zu konkreten Suizidvorstellungen und -handlungsansätzen, entweder in Zusammenhang mit einer als

hoffnungslos erlebten Schulsituation oder als Reaktion auf schwere Störungen in der Beziehung zu den Eltern. Diese Gedanken wurden fast nie spontan geäußert, sondern mussten erfragt werden; sie brachten zum Ausdruck, wie müde diese begabten Kinder und Jugendlichen des Lebens geworden waren, das sie führen mussten. Dahinter war erkennbar, wie sehr sie sich nach einem glücklicheren Leben sehnten, nur aus eigener Kraft keinen Weg mehr dahin sahen.

Sehr deutlich konnte bei fast allen hochbegabten Kindern und Jugendlichen in der Interaktion mit ihnen das Verlangen nach geistiger Lebendigkeit wahrgenommen werden. Geistige Herausforderung in der Beratungs- oder Therapiesituation wurde oft erst verbalisiert, dann mit unübersehbarem Vergnügen aufgenommen, löste Einfallreichtum, Mitteilungsbereitschaft, differenzierte Verbalisierung, Wortwitz, belebte Gestik und Mimik sowie Freude aus.

In verschieden starker Weise, aber bei fast allen Kindern und Jugendlichen wahrnehmbar, war das Bedürfnis, zu verstehen, was eigentlich mit ihnen vorging. Viele durchschaute Zusammenhänge kognitiv sehr klar, waren aber dennoch emotional so verunsichert, dass sich ihr Repertoire an Verhaltens- und Reaktionsmöglichkeiten eingengt hatte. Die Basis für ihr Selbstwertgefühl war schmal geworden, Offenheit für sich und die Welt war verloren

gegangen, in wenigen Fällen war Zuflucht genommen worden zu einer Haltung intellektueller Überheblichkeit.

Schwer verständlich ist für hochbegabte Kinder und Jugendliche selbst, für ihre Eltern, Lehrerinnen und Lehrer die Tatsache, dass sie genauso von Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsstörungen, von Legasthenie oder Hyperaktivität u. a. betroffen sein können wie Kinder mit weniger hoher Begabung. Die Diskrepanz zwischen schnellem Begreifen, anspruchsvoller Gedankenwelt und Verbalisierungsfähigkeit auf der einen Seite und erheblichen Einschränkungen beim Lesen, Schreiben oder der psycho-motorischen Steuerung auf der anderen Seite erscheint bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen leicht als besonderer Widerspruch. Die Gegensätzlichkeit ist so sehr erwartungswidrig, dass Umfeld und die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst dazu neigen, nur noch eine Seite – die Begabung oder die Einschränkung – gelten zu lassen. Sie geraten in große Verunsicherung und unter hohen Kompensationsdruck: »Wenn ich so was habe, kann ich nicht begabt sein. Wenn ich begabt bin, kann ich nicht solche Fehler machen.« Der Druck wird von außen verstärkt, wenn Eltern, Lehrerinnen und Lehrer davon ausgehen, dass z. B. unzureichende Leistungen, für die Schreiben und Lesen erforderlich sind, an Faulheit und mangelnder Anstrengungsbereitschaft lägen, und nicht erkennen, mit

welchen Einschränkungen der sensomotorischen Integration und welchen Verwirrungen über sich selbst diese Kinder zu kämpfen haben. In fast jeder Schulstunde wird geschrieben, wird Konzentration und Bewegungskontrolle verlangt; Benotungen in einem Schulfach fallen oft wegen der Schriftform oder Unaufmerksamkeit schlechter aus, als es den Kenntnissen entspräche, Versagensangst kann zu einem Grundgefühl werden und das Bewusstsein von eigenen Stärken völlig überlagern. Differenzierende Diagnostik ist erforderlich, um adäquate Förderung zu erreichen und die Kinder und Jugendlichen von quälender Entwertung und Selbstentwertung zu befreien. Ein Zweitklässler mit einer Schreibschwäche hatte rasch verinnerlicht »Wer nicht schreiben kann, ist dumm!« und traute sich nichts mehr zu.

4.2 Lösungswege

Die vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass eine Reihe von Konflikten und Störungen zwischen Kind und Umwelt durch das Zusammentreffen von außergewöhnlich hoher geistiger Begabung und normierender Umwelt verursacht werden. Allgemein unterliegen Entstehung und Ausmaß von Entwicklungsschwierigkeiten vielen verschiedenen Einflussfaktoren wie individueller Konstitution, familiärer Prägung, bisherigen Erfahrungen, aktuellen Lebensumständen, verschiedenen psychosozialen

Beziehungsnetzen, sozio-ökonomischen Bedingungen, situativen Faktoren u. a., die sich wechselseitig beeinflussen.

Welche Bedeutung im Einzelfall die hohe geistige Begabung eines Kindes oder Jugendlichen für die gesamte Dynamik von Auffälligkeiten oder Störungen hatte, war unterschiedlich. Beteiligt war sie immer. Oft genug wurde sie zum Stein des Anstoßes, sie war wesentlich für die Reaktionen auf das Umfeld und Teil der Bewältigungskräfte. Die Lösungswege waren sehr individuell bestimmt durch die Erfahrungen und die aktuelle Situation von Kind, Eltern und weiterem Umfeld. Es gab aber auch hier Gemeinsamkeiten.

Das Kind als Symptomträger konnte nicht alleiniger Adressat von Beratung oder Therapie sein. Kinder und Jugendliche waren oftmals nur der Indikator für gestörte Interaktionen oder ein krank machendes Umfeld. Die beiden wichtigsten Sozialisationsfelder für Kinder und Jugendliche, die Familie und die Schule, mussten genauso im Blickfeld bleiben und einbezogen werden. Einbeziehung der Eltern, selten anderer Familienmitglieder, war der Regelfall; bis auf ganz vereinzelte Ausnahmen war der erste Beratungskontakt ohnehin durch die Eltern erfolgt. Einbeziehung von Schule (oder Kindergarten) durch direkten Kontakt konnte nur für eine Minderheit der Ratsuchenden erfolgen. Immer aber war ein indirektes Einbeziehen durch Ernstnehmen der realen Außenbedingungen möglich.

Innerhalb des Gefüges Kind – Familie – Schule zeigten sich unterschiedlich zuzuordnende Konfliktebenen und graduelle Unterschiede in der Schwere der Probleme. Sie erforderten verschiedene Vorgehensweisen, die von sachinformativ-orientierter begrenzter Beratung bis hin zu intra-psychisch zentrierter, längerfristig angelegter Psychotherapie reichten. Eine Begrenzung entweder auf reine Sachinformation oder allein auf intra-psychische Vorgänge innerhalb therapeutischer Sitzungen war nur für einen kleineren Teil der Ratsuchenden sinnvoll. Der größere Teil hatte einen Bedarf an beidem.

4.2.1 Wege für die Kinder und Jugendlichen

Für den Umgang mit den hochbegabten Kindern und Jugendlichen spielt das Erfassen und Akzeptieren ihrer außergewöhnlichen geistigen Gaben eine zentrale Rolle. Ihre exzellenten kognitiven und verbalen Fähigkeiten, ihr großer Einfallsreichtum oder ihr divergentes Denken dürfen nicht von vornherein kategorisiert, eingeengt oder gar pathologisiert werden, auch wenn sie in einer Weise eingesetzt werden, die wie ein ausweichendes Intellektualisieren wirken. Die Freude, offen oder sehr verhalten, die hochbegabte Kinder und Jugendliche am Spiel mit Gedanken und Sprache haben – z. B. Fragen oder Aussagen wortwörtlich aufzufassen, mit Verdrehungen,

paradox oder dicht neben der eigentlichen Sinnenebene zu beantworten, ihr Gegenüber mit Fehlantworten zu testen, assoziativ das Thema zu wechseln u. a. – muss aufgegriffen und erwidert werden als Antwort auf einen essenziellen Anteil ihres Selbst. In der Beratungs- oder Therapiesituation darf sich nicht das gleiche Abwehren – der gleiche Ausdruck von Anzweifeln oder Unerwünschtheit in Sprache, Gestik oder Handlung – wiederholen, das die Kinder und Jugendlichen als Reaktion auf ihre geistigen Fähigkeiten sonst so häufig erfahren hatten und das für die Entstehung ihres Leidensdrucks wesentlich war. Auch die von ihrem Umfeld zu häufig ausgedrückte Aufforderung, anstelle der Entfaltung ihrer geistigen Bedürfnisse »erst mal« oder »lieber« anderes zu tun und zu wollen, wäre bei Wiederholung in der beratenden oder therapeutischen Beziehung schädlich. Der Weg zur ganzheitlichen Entwicklung verläuft entgegengesetzt. Erst die Antwort auf ihre geistigen Bedürfnisse, das Teilen ihres mentalen Zustandes in Bezug auf die Welt, löst hochbegabte Kinder und Jugendliche aus Einengung und Leid und setzt emotionale, soziale und physische Kräfte frei.

Ziel muss Geltenlassen und Erweitern sein, nicht Werten und Ersetzen. Durch positive Spiegelung ihrer geistigen Befähigung, eingebettet in die Empathie für den ganzen Menschen, kann in der Interaktion mit den hochbegabten Kindern oder Jugendlichen dieser bisher in ihrer Außenwelt

so unwillkommene Selbsteinteil befreit werden vom Versteckt- und Verleugnetsein oder muss nicht mehr einseitig zum Schutzschild werden.

Zugewandtes, einfaches Benennen von Fähigkeiten und Verhaltensweisen, in denen ihre ungewöhnliche Begabung zum Ausdruck kommt, kann eine unmittelbar entlastende Wirkung auf die hochbegabten Kinder und Jugendlichen haben. Es kann die Last der Verunsicherung ihres Selbstgefühls sichtlich von ihren Schultern nehmen, und sie können dann emotional und selbst physisch wahrnehmen, was sie rational oft längst erkannt haben: dass klein machende Fremdzuschreibungen oft mehr zu tun haben mit ihrem Gegenüber als mit ihnen selbst.

Über dieses Vorgehen konnte sich das Selbsterleben vieler hochbegabter Kinder und Jugendlicher aus der Identifizierung mit falschen Zuschreibungen wieder lösen. Belastende und verwirrende Vorstellungen wandelten sich; Abwehr oder Fehlgewichtung ihrer Begabung in ihrem Selbstkonzept konnte einem unbefangeneren Selbstverständnis, einem Sich-selbst-Verstehen, weichen.

Eine ähnliche Wirkung auf die realitätsgerechte Integration ihrer außergewöhnlichen Begabung in ein positives Selbstkonzept konnte das diagnostische Mittel eines Intelligenztests haben. Die Durchführung begabungsdiagnostischer Testuntersuchungen konnte dazu verhelfen, dass die

so außergewöhnlich hochbegabten Kinder und Jugendlichen ihre Gaben überhaupt wieder wahrnahmen, sie positiv erlebten und ihr Aufgewecktsein gerade bei komplexeren Aufgaben ihr Selbstvertrauen stärkte. Durch Tests konnte ihnen bewusst werden, dass Schwierigkeiten mit der Umwelt nicht auf etwas Schlimmem an ihnen selbst beruhten, sondern z. B. darauf, dass sie vieles schneller und anders erfassen konnten als die meisten Anderen in ihrer Umgebung und vieles in ihrem derzeitigen Umfeld, z. B. gerade in der Schule, nur wenig zu ihnen und ihren Gaben passte. Es konnte neues Selbstbewusstsein wachsen, Wissen um sich selbst, und damit Selbstvertrauen und Zuversicht, neue Wege zu finden.

Auf spezifisches therapeutisches Vorgehen, wie es im Falle von Suizidalität und anderen sehr ernsten Störungen erforderlich war, kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. In allen Fällen aber zielte die beratende und therapeutische Arbeit mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern ab auf eine Veränderung des Bedingungsgefüges für die Entstehung von Entwicklungsproblemen und das Leiden daran. Die individuelle Erarbeitung neuer Betrachtungsweisen und Stärkung von Stärken konnte wirksam unterstützt werden, wenn eine krank machende Situation in ihrem Lebensalltag, sei es in der Familie oder in der Schule, günstig beeinflusst werden konnte. Änderungen

äußerer Bedingungen machten individuelles Ändern manchmal überhaupt erst möglich.

4.2.2 Wege für die Eltern

Ein zentraler Bestandteil aller Beratungs- und Therapiearbeit waren Beratung oder begleitende Behandlung der Eltern. In manchen Fällen stand sie zeitweise im Vordergrund oder war allein schon hilfreich. Manche Eltern waren nach langer Suche, vielen Irrwegen und Eskalation von Problemen verzweifelt und am Ende ihrer Kräfte, sie brauchten Trost, Rat und neue Hoffnung. Würdigung ihrer Ausdauer und ihres Einsatzes für ihr Kind gehörte dazu, gerade wenn kompetente Hilfen vor Ort, in Schule oder Kindergarten, nicht zu finden waren. Trotz mancher Fehlwege und Unvollkommenheiten waren es letztlich fast immer die Eltern, die oft weitere Anstrengungen und weite Wege auf sich nahmen und nicht aufgaben, Außenhilfe zu suchen, auch wenn sie manchmal ihren eigenen Anteil in einem Veränderungsprozess (noch) nicht oder nicht leicht leisten konnten oder andere eigene Probleme Hilfe an anderer Stelle erforderten.

Wenn Eltern die hohe Begabung und besondere Entfaltungsbedürfnisse ihres Kindes mit großer Ambivalenz erlebten, konnte eine Reihe separater Elterngespräche erforderlich werden. Widersprüchliche Gefühle zu verarbeiten, sich an Infor-

mationsmaterial heranzuwagen, bisherige Wege in Frage zu stellen und ein neues Gleichgewicht zu finden, brauchte Zeit. Die Bewältigung ihrer Ambivalenz war für das Selbstverständnis des Kindes von großer Bedeutung. Wenn die Eltern klarer mit den Bedürfnissen ihres Kindes und Schwierigkeiten im Umfeld umgehen konnten, trug dies auch zu größerer Sicherheit ihres Kindes bei. Problematische Außenbedingungen konnten dann besser toleriert werden. Ähnlich wie für die Kinder und Jugendlichen erwies es sich auch für die Eltern als hilfreich, mit ihnen ausführlich über die Kennzeichen besonders hoher Begabung und ihre Bedeutung zu sprechen. Entlastend waren Beratung und Anleitung, für sich selbst und auch Dritten gegenüber die Fähigkeiten und Entwicklungsbedürfnisse des Kindes einfach so zu beschreiben, wie sie wahrgenommen werden können. Dies half, den Begriff der Hochbegabung zu entmystifizieren und die Unbefangenheit der Eltern zu stärken.

Bei vielen Eltern wurden durch die Auseinandersetzung mit der hohen Begabung ihres Kindes eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen angerührt. Für manche Eltern war die Erkenntnis, dass sie selbst wohl auch so ein Kind gewesen waren, mit Erschütterung verbunden; manchmal entstand große Trauer um unerkanntes Potenzial und nicht erlebte Chancen. Mütter waren häufiger betroffen als Väter. Dies berührt Fragen nach einer geringeren Auf-

merksamkeit und Förderung für hochbegabte Mädchen in Gesellschaft und Bildungswesen, die auch gegenwärtig aktuell sind. Die elterlichen Gefühle konnten in Beratung oder Psychotherapie meist aufgegriffen werden, ihre Bewältigung förderte einen bejahenden Umgang der betroffenen Eltern mit ihrem hochbegabten Kind.

Eine Sondersituation in der Beratung von Eltern hochbegabter Kinder und Jugendlicher ist die ausschließliche Beratung am Telefon, z. B. wenn Eltern noch nicht entschieden sind, ob sie einen persönlichen Beratungstermin vereinbaren wollen. Hier stehen oftmals das Auffangen eines hohen emotionalen Drucks der Ratsuchenden, Zuhören und Verständnisvermitteln an erster Stelle. Weiter sind sachliche Information und Aufzeigen weiterer Hilfen und Vorgehensmöglichkeiten erforderlich. Darüber hinausgehende individuelle Beratung muss jedoch sehr begrenzt bleiben, da die persönliche Gesamtsituation telefonisch nicht ausreichend erfassbar ist.

4.2.3 Zusammenarbeit mit der Schule

Während in den ersten Lebensjahren im Wesentlichen das familiäre Umfeld für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes prägend ist, kommen später die Institutionen Kindergarten und Schule dazu – Letztere lebensbestimmend für sehr viele Jahre, in denen sich die Persönlichkeit des Kindes und Jugendlichen weiter ausbildet.

Die Bedeutung der Schule war als Teil des Bedingungsgefüges für Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher außerordentlich groß. Rigide versagende und entwertend bleibende Verhältnisse in der Schule konnten individuelle psychotherapeutische Arbeit blockieren oder Ergebnisse wieder in Frage stellen. Umgekehrt klangen Symptome und Leidensdruck rascher ab und eine positive Entwicklung während einer längeren Psychotherapie bahnte sich leichter an und blieb stabiler, wenn sich parallel zum individuellen Ansatz auch das schulische Umfeld positiv veränderte. Schon kleine, aber verlässliche Änderungen, die ihre Bedürfnisse würdigten und aufgriffen, stimulierten neue Zuversicht in den manchmal sehr hoffnungslos gewordenen Kindern und Jugendlichen.

In einzelnen Fällen konnte beobachtet werden, wie eine veränderte schulische Umgebung, akzeptierend und intellektuell herausfordernd, die ganzheitliche Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher fördern kann. Entfaltungsraum für ihre Begabung und Anerkennung konnte alle anderen Persönlichkeitsseiten stimulieren. Die Kinder und Jugendlichen erschlossen sich neue Bereiche, für die sie vorher keinerlei Initiative hatten, im intellektuellen, musischen, sportlichen und sozialen Bereich, und gewannen Sicherheit und Selbstvertrauen. Manchmal war dazu ein Schulwechsel erforderlich. Von Bedeu-

tung war immer, wenn eine Bullying-Situation beendet wurde und ein anderes schulisches Klima gegenseitiges Geltenlassen der verschiedensten Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler ermöglichte. Lehrerinnen und Lehrer können nicht wie die Eltern regelmäßig in Beratung oder Psychotherapie eines hochbegabten Kindes oder Jugendlichen eingebunden werden. Durch tagtägliche Interaktionen im Unterricht und das allgemeine Klima, das in ihrer Schule geschaffen wird, wirken sie jedoch nachhaltig auf das Befinden der Kinder und Jugendlichen ein. Es erwies sich in vielen Fällen als hilfreich, Kontakt zur Schule aufzunehmen und neue Kommunikationswege zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrer zu bahnen. Dabei konnten öfter gegenseitige pauschalierende Schuldzuweisungen (»Es liegt alles an der Schule«/»Es liegt alles am Elternhaus«) abgebaut und Zusammenarbeit gefördert werden für ein Kind in Nöten. In anderen Fällen war dies jedoch nicht möglich oder wurde von der Schule, manchmal auch von den Eltern, nur sehr zögernd zugelassen.

Insgesamt aber konnte ein direkter Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern in der Schule oder Erzieherinnen im Kindergarten zunehmend häufiger hergestellt werden und zu entwicklungsfördernden Veränderungen in der Umwelt des hochbegabten Kindes oder Jugendlichen beitragen. Dies erfolgte mit Einverständnis und unter Vermittlung der Eltern, die Kinder und

Jugendlichen konnten fast immer darin einbezogen werden. Trotz Einverständnis erfordern die schutzwürdigen Belange der Betroffenen vorsichtiges Abwägen, damit nicht Mitteilungen einseitig und stigmatisierend zu Lasten von Kind und Eltern ausgelegt werden oder die Schule die bei ihr liegende schulrechtliche und pädagogische Verantwortung an außerschulische Instanzen delegiert. In pathologisierender Weise geschah dies im Falle eines Jungen, dessen Eltern einen Antrag auf Überspringen einer Klasse für ihn gestellt und das Gutachten einer Therapeutin beigefügt hatten. Die Schule lehnte nach längerer Verzögerung der Entscheidung ab und begründete u. a.: »Das Schreiben von ... ist für die Bewertung in Sachen des o. a. Antrages nicht ausreichend. Ein klinisches Gutachten mit konkreten Bewertungen und Therapieanweisungen bzw. Hinweisen für die Arbeit mit NN in der Schule fehlt hier.« (Netzwerk-Informationen Nr. 14, Januar 2000. Förderung von Hochbegabten in den Schulen. Hrsg. Reinhard Eicke.) Hier rechtfertigte die Schule eine Verweigerung schulischer Fördermaßnahmen, indem sie etwas forderte, was nicht den Bereich der Schule betrifft, nämlich »Therapieanweisungen«. Ihre eigene pädagogische Zuständigkeit und Kompetenz stellte sie jedoch nicht zur Verfügung.

Anders als in diesem Beispiel gab es immer wieder auch ermutigende Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schu-

len und hohen Einsatz einzelner Lehrerinnen und Lehrer, das eigene Repertoire zu erweitern, um ungewöhnlich begabte Schülerinnen und Schüler besser zu fördern als bisher. Lehrerinnen und Erzieherinnen ermöglichten Austausch und Verständigung, teils telefonisch, teils im Beratungstermin gemeinsam mit den Eltern oder in Schule oder Kindergarten. Eine solche Kooperation wurde für einen Jungen in einer dritten Grundschulklasse zur wesentlichen Hilfe. Seine hohe Begabung war erst über eine Sonderschulüberprüfung und eine kinderpsychiatrische Untersuchung aufgefallen. Auch er zeigte unzureichendes Arbeits- und schwieriges Sozialverhalten. Hier reagierte die Schule jedoch ganz anders. Ungünstige Auswirkungen der Familiensituation und ein drohender Abstieg in der Schullaufbahn konnten dadurch abgefangen werden, dass die Klassenlehrerin und ein Lehrer bereit waren, dem Jungen herausfordernde Aufgabenstellungen zu geben, ohne darauf zu bestehen, dass er zuvor an Durchschnittsaufgaben das übliche Arbeitsverhalten entwickelt hatte. An der höheren Anforderung konnte sich seine Begabung zeigen und wurde zum Ansatzpunkt für positive Wechselwirkungen zwischen dem begabten Jungen und seinem Umfeld.

4.2.4 Aufgreifen der Beispiele: Erfahrungen von Peter, Sabine und Till

Peter

Mit der Schule von Peter war eine direkte Kommunikation nicht möglich. Für ihn schien es zunächst überhaupt keine Entwicklung zu geben, die Bullying-Situation änderte sich kaum, seine Hoffnungslosigkeit blieb lähmend, das Angebot direkter Kontaktaufnahme mit der Schule löste bei Peter und seinen Eltern Angst vor weiterer Feindseligkeit aus. Im Laufe mehrerer Gespräche mit ihm über seine Begabung, über Altersübliches und Altersunübliches, über das Anspruchsniveau des Schulstoffes und die Beanspruchung durch die Konflikte mit der Klasse schien Peter aufzumerken und Hoffnung zu schöpfen. Die Einschätzung, er könne sicher das Überspringen einer Klasse bewältigen, erschien ihm verlockend und erschreckend zugleich. Entscheidend war neben der Geborgenheit in der therapeutischen Beziehung schließlich die ganz banale Erkenntnis, dass er sich durch Überspringen, auch wenn sich sonst nichts änderte, zumindest ein Jahr an Langeweile und Hänselei ersparen und mit der gewonnenen Zeit etwas tun könnte, was ihn wirklich interessierte.

Auch seine Eltern konnten ihre Ängste, sich zu exponieren, überwinden, der Springantrag wurde gestellt, gleichzeitig fiel die Entscheidung für einen Schulwechsel. Seine Schule befürwortete den Antrag;

seine Eltern hatten jedoch den Eindruck, das geschähe nicht wirklich, um Peter zu fördern, sondern eher, um das Problem loszuwerden. Die aufnehmende Schule war trotz seiner zuletzt sehr schlechten Schulnoten aufgeschlossen für Peters Begabung und seine Lernbedürfnisse. Peter überwand seine große Angst vor dem entscheidenden Gespräch in der neuen Schule und dem Abschied von seiner alten Klasse, der er ausdrücklich persönlich seinen Entschluss mitteilen wollte. Alle Schwierigkeiten waren damit nicht bewältigt, aber es war eine wichtige Weichenstellung erfolgt, die Peters Selbstregulierungskräfte wieder freilegte. In telefonischer Rückmeldung berichteten die Eltern, dass Peter wieder aufrechter gehe.

Sabine

Auch für Sabine war eine äußere Veränderung ganz wesentlich für ihre seelische Balance und ihr Selbstwertgefühl. Sie konnte vorzeitig aufgenommen werden in eine Schule, die bereits Erfahrung mit der Förderung hochbegabter Kinder gesammelt hatte. Mit der Einschulung war sie wie ausgewechselt, vergnügt, ausgeglichen und offensiver; die Hoffnung der Eltern erfüllte sich: »Wir haben unser fröhliches Kind wieder«. Im Laufe der Zeit zeigte sich zwar, dass nicht alle Erwartungen an die Schule realisierbar waren und immer wieder Gespräche zwischen Eltern und Lehrerin erforderlich waren, damit Sabine aus-

reichende Herausforderungen bekam. Aber mit der Enttäuschung, dass die Aufgaben nicht so richtig schwer waren wie erwartet, konnte Sabine besser zurechtkommen als mit der Beschränkung in der Kindergartenzeit. Eine neuerliche Verunsicherung ihres Selbstgefühls, die durch Zusammenwirken ihrer großen Anpassungsbereitschaft und der einseitigen Vorgabe ihrer Lehrerin entstanden war, konnte sie mit therapeutischer Hilfe gut bewältigen: »Wir lernen jetzt die Fünf«, hatte die Lehrerin angekündigt; Sabine berichtete dies in trauriger Stimmung. »Wir« stimmte, sie fühlte sich zur Klasse zugehörig; »wir« stimmte aber auch nicht, Sabine konnte die Fünf längst und lernte sie nicht jetzt erst. Ihr Wissen um sich selbst passte nicht zur Aussage der Lehrerin. Sabine geriet in einen Konflikt, den viele hochbegabte Kinder in den ersten Schulwochen erleben: sich zugehörig zu fühlen und zu sein wie die Anderen, um den Preis, das, was längst zu ihrem Selbstverständnis gehörte, »vergessen« zu müssen und jetzt neu zu »lernen«, oder ihr realitätsgerechtes Bewusstsein von sich zu behalten, die Fünf oder anderes schon zu können, damit aber vom »Wir« ausgeschlossen zu sein. Immer wieder berichten Eltern, dass ihre Kinder nach der Einschulung längst sicher erworbene Fähigkeiten aufgeben und sich dem Stand der Klasse und dem Anforderungsniveau der Lehrerin anpassen – unter Verlust von Selbstsicherheit und Lebensfreude. Für

Sabine war wesentlich, dass ihre Lehrerin sich auf ein Gespräch über Bedürfnisse hochbegabter Kinder einließ, sensibler wurde und ihr undifferenziertes Vorgehen modifizierte. Sie gab Sabine aus dem gleichen Bereich, in dem die Klasse Grundkenntnisse erlernte, vertiefte Aufgabenstellungen, bei denen sie sich anstrengen musste und auch Neues lernte. Schule machte Sabine wieder Freude.

Till

Wie Till die Unterforderung im Unterricht weiter verkräftet, bleibt noch offen. Er ist seit einiger Zeit körperlich zappelig und sehr unruhig, ohne dass in fachärztlicher Untersuchung die Diagnose »Hyperaktivität« gestellt werden konnte. Es scheint eher so, dass sein Geist bei anhaltender Unterforderung unruhig wird, es verlangt ihn nach Bewegung, sein Körper drückt dies aus. In einem außerschulischen Ferienkurs mit hohem Niveau und schnellschrittigem Lerntempo hatte er keine Zappelprobleme, sondern war konzentriert bei der Sache. »Meine Lehrerin hätte mich sehen sollen – oder die von der zweiten Klasse!« Stärkere Herausforderung kann unbestimmte Unruhe hochbegabter Kinder zum Verschwinden bringen; dies kann im Schulalltag erprobt und beobachtet werden. Ein rasches Springen von der ersten in die zweite Klasse streben seine Eltern für Till an, zumal er eigentlich ein Jahr früher hätte eingeschult werden sollen und durch die späte Einschulung

sein begabungsbedingter Vorsprung zu seinem Jahrgang noch verstärkt wurde. Für Till gibt es noch einen Anreiz, eine Klasse zu überspringen: neue Lehrerinnen und einen Lehrer. Das, was im Allgemeinen für jüngere Schulkinder als belastend angesehen wird, zu viele verschiedene Lehrerinnen und Lehrer und häufiger Wechsel, erweist sich für hochbegabte Kinder oftmals als hilfreich: Andere Lehrerpersönlichkeiten erleben sie manchmal als einzige neue Anregung für ihren Geist, wenn der Schulstoff so langweilig ist.

4.3 Anforderungen an die Schule

Dass sich der Forschungsdrang hochbegabter Kinder und Jugendlicher auf Gebiete ausdehnen kann, die primär dafür im Unterrichtskonzept nicht vorgesehen sind, trägt dazu bei, dass ein ungewöhnlich begabtes Kind auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer verunsichern kann. Kränkbarkeit durch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sowie Ängste vor ungewohnten Wegen sind oft groß. Fortbildung und Ermutigung sind erforderlich – Ermutigung, sich herausfordern zu lassen zu mehr Kreativität in der Unterrichtsgestaltung und dazu, die schulrechtlich gegebenen Möglichkeiten zu nutzen, Wege auch einmal quer zum Üblichen zu beschreiten, um unüblich begabte Kinder zu fördern.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die jahrelang auf Jahrgangsübliches ihres Erfah-

rungsbereichs eingestellt sind, kann es außerhalb ihrer Vorstellung liegen, wie sehr abweichend vom Üblichen die geistige Kapazität und das Lernbedürfnis eines hochbegabten Kindes tatsächlich sein können. So kommt es immer wieder dazu, dass eine aus Sicht der Lehrerin »besondere« Aufgabenstellungen für ein unterfordertes Kind von diesem immer noch als »Pippifax« angesehen wird. Ohne gute Kenntnis, Wahrnehmung und Handlung laufen Aktionen und Reaktionen aneinander vorbei, häufig nach ähnlichem Muster.

Eine Lehrerin hatte sich besondere Mühe gegeben und sich eine Aufgabe überlegt, die für die Klasse noch gar nicht in Frage kam; sie sieht sie als anspruchsvoll und herausfordernd an. Das hochbegabte Kind freut sich bei der Ankündigung auf eine wirkliche Herausforderung, seine Erwartung und Lernbereitschaft wird auf einem sehr hohen Niveau aktiviert, passend zu seinem Potenzial. Schließlich, wenn die Anforderung immer noch zu gering ist und die Fähigkeit des Kindes nicht trifft, sind beide enttäuscht: das Kind über die zu einfache Aufgabe und das nicht gehaltene Versprechen (eine »passende« Aufgabe), die Lehrerin über die freudlose Reaktion des Kindes, das als zu anspruchsvoll und undankbar erlebt werden kann.

Die Herausforderung für die Lehrerin oder den Lehrer besteht darin, sich mit ihrem Aufgabenkonzept auf ein immer höheres Niveau vorzuarbeiten, bis sie die

Kapazität eines hochbegabten Kindes wirklich treffen und kennen lernen. Dem muss dann durch Fordern und Fördern Rechnung getragen werden. Passivität ist schädlich – wie im Falle eines Schülers, den sein Lehrer trotz der Erkenntnis, der Junge könne den Mathematikstoff des ganzen Schuljahres in einer Woche lernen, ein Jahr lang durch die Mathematikstunden dümpeln ließ, ohne ihm differenzierend begabungsgerechte Aufgaben zu stellen. Er tolerierte lediglich »heimliche« Beschäftigungen, mit denen der Schüler den Leerlauf zu füllen suchte. Neben die quälende Langeweile trat noch die quälende Botschaft »Für dich haben wir nichts«, die umso schädlicher ist, als sie zu einer Doppelbotschaft gehört, deren anderer Teil heißt: »Du musst trotzdem pflichtbewusst hierher kommen und die Schule ernst nehmen«. Durch aktive Gestaltung herausfordernder Inhalte jedoch kann die Aufgabe der Schule, sowohl Wissen zu vermitteln als auch die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, auch für ein solches Kind erfüllt werden.

Wenn immer alles zu leicht ist, behindert die Schule hochbegabte Kinder und Jugendliche darin, wichtige Ich-Funktionen wie Anstrengungsbereitschaft und Lerntechniken zu entwickeln. Ursprüngliche Lernfreude kann verloren gehen und die tief befriedigende Erfahrung, durch Anstrengung weiterzukommen, kann nicht gemacht werden. Der Mangel an Erfahrung, eine von außen gestellte Aufgabe

nicht gleich und leicht zu können, kann dazu führen, dass Hochbegabte als Kinder, Jugendliche und Erwachsene durch ungewohnte Anforderungssituationen in Schule und anderen Lebensbereichen so verunsichert werden, dass sie zurückschrecken und nicht wissen, wie sie einer solchen Situation begegnen können. Hochbegabte Kinder und Jugendliche können bei »schwierigen« Hausaufgaben und anderen ungewohnten Aufgaben, ohne dass der inhaltliche Anspruch besonders hoch sein muss, regelrecht in Verzweiflung geraten; sie können sich kein Bild machen über tatsächlich erforderliche Schritte, die sie so auch nicht tun können. Das praktische Wissen vom Umgang mit Anforderungen, die nicht mit einem Schritt erfasst werden können, ist nur vage, und das Selbstvertrauen, neue Fertigkeiten entwickeln zu können, kann gering bleiben.

Eine hochbegabte sechsendreißjährige Frau, beruflich sehr erfolgreich, dennoch im Selbstvertrauen unsicher, erinnert sich: »Nur einmal hatte ich richtig Freude an der Schule – ich war immer sehr gut –, aber da hatten wir eine neue Lehrerin und ich musste mich richtig anstrengen!«

Der Anspruch an Schule erscheint oft hoch, gerade auch durch hochbegabte Kinder und Jugendliche und ihre Eltern. Lernen und an herausfordernden Aufgaben wachsen zu wollen, erscheint jedoch richtig und wünschenswert. Es entspricht dem Auftrag der Schule, der umso eher einge-

fordert werden kann, als sie unausweichlich ist: Auch für hochbegabte Kinder und Jugendliche gilt die Schulpflicht. Kommt es zu Entwicklungsschwierigkeiten in Wechselwirkung mit der Umwelt, erfordert dies Bewältigungsanstrengungen aller Beteiligten. Individuell, durch die einzelnen Eltern und ihre Kinder, geschieht dies oft mit Hilfe von Beratung und Psychotherapie. Wie gezeigt werden konnte, reicht dies nicht aus, wenn nicht Ursachen im weiteren Umfeld der Kinder und Jugendlichen abgebaut werden. Hier ist in erster Linie das System Schule gefordert.

Darüber hinaus ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, besondere Begabungen zuzulassen. Die Fähigkeit hochbegabter Kinder und Jugendlicher, mit ihrem eigenständigen kreativen Geist oft schon in sehr jungem Alter neue Lösungen für lange bestehende Probleme der Welt zu erdenken, sollte dem einzelnen Kind oder Jugendlichen und der Gesellschaft nicht verloren gehen.

5. Vorsorge

Vorsorgen ist besser als Heilen. Hochbegabung ist keine Krankheit; Vorsorge für eine gesunde Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, gegen krankmachende Einflüsse aus ihrem Umfeld, ist jedoch erforderlich. Ansätze, behindernde Bedingungen zumindest abzumildern, lassen sich aus den vorliegenden Erfahrungen ableiten, auch wenn manche Fragen zu Wirkungszusammenhängen, gerade im Spannungsfeld von Elternhaus und Schule, offen sind.

Erforderlich sind ganz allgemein eine bessere Information und ein offeneres Klima in der Öffentlichkeit.

Für Berufsgruppen mit Kompetenz für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen muss der Erwerb von Kenntnissen über Hochbegabung und ihre Erscheinungsformen und über konstruktive Interaktionsmuster in Aus- und Fortbildung integriert werden.

Speziell im ärztlichen und im pädagogischen Bereich können und müssen die vorhandenen Strukturen mehr als bisher genutzt werden, um altersunübliche Fähig-

keiten und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und zu würdigen und geeignete Wege für eine gesunde Entwicklung aufzuzeigen.

Im ärztlichen Bereich sind dies vor allem die Früherkennungsuntersuchungen U1 bis U9 und die schulärztlichen Untersuchungen, zu denen insgesamt fast alle Kinder gesehen werden. Gezielte Aufmerksamkeit für Zeichen einer hohen Begabung und für beginnende Einengung der Entwicklung sowie Verständnis und Beratung bei haus- und kinderärztlichen Konsultationen können Eltern schon im Kleinkindalter ihres hochbegabten Kindes von Normierungsdruck entlasten und darin unterstützen, auch altersunübliche Entwicklungsbedürfnisse ihres Kindes in Fürsorge zu akzeptieren und zu vertreten. Empfehlungen für eine frühe Einschulung wären oft hilfreich, damit die Schulzeit für hochbegabte Kinder ihrem Lernbedürfnis entsprechend früher beginnen könnte.

In Kindertagesstätten, dem oft ersten institutionalisierten Umfeld in Gleichaltrigengruppen, können Erzieherinnen mit



Kenntnissen von altersunüblichen Entwicklungsbedürfnissen hochbegabter Kinder frühen Ausgrenzungserfahrungen entgegenwirken. In gewährendem und akzeptierendem Klima können sie das Selbstwertgefühl der Kinder stärken, den Eltern können sie aufgrund ihrer Beobachtungen wertvolle Hinweise geben.

Fachleute in Beratungsstellen »vor Ort«, insbesondere in Erziehungsberatungsstellen, brauchen mehr Kenntnisse über hochbegabte Kinder und Jugendliche und ihre Bedürfnisse, um bei Entwicklungsschwierigkeiten eines Kindes/Jugendlichen daran zu denken, dass zu den Ursachen auch eine Fehlforderung durch normierende Einengung geistiger Bedürfnisse und anhaltende Unterforderung gehören kann. Sie müssen Schwierigkeiten richtig deuten lernen, um einem hochbegabten Kind oder Jugendlichen und seinen Eltern in der Beratung gerecht zu werden.

Eine Schlüsselrolle kommt dem öffentlichen Bildungswesen zu und den Kenntnissen und dem Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern, nicht nur für die sehr prägenden ersten Erfahrungen mit Schule und schulischem Lernen, sondern auch in späteren Schuljahren, in der Latenzzeit, Pubertät und Adoleszenz. Entwicklungsphasentypische Reifungsprozesse dürfen nicht durch eine lähmend oder konträr wirkende Schulsituation behindert werden. Erkenntnisse aus der Stressforschung über emotionalen Stress durch Unterforderung müssen

Beachtung finden, auch in den Schulen. Kenntnisse über hochbegabte Kinder und der Einsatz von Fördermaßnahmen dürfen weniger dem Zufall überlassen bleiben als derzeit noch, um mehr Kinder, auch in den Gruppenprozessen in der Klassengemeinschaft, vor demotivierenden und persönlichkeitsentwertenden Erfahrungen und Fehlentwicklungen zu bewahren. Ängstlichem und feindseligem Lehrerverhalten sollte mit beziehungszentrierter Fortbildung so begegnet werden, dass neue Lösungswege für bestehende Probleme gefunden werden können. Verantwortung für krank machende Bedingungen in Gesellschaft und Schulwesen darf nicht dann delegiert und individualisiert werden, wenn vorgegebene Strukturen und das soziale Klima Probleme erzeugen. Kompetente Beratung für Lehrer, Kinder und Eltern muss innerhalb des Schulwesens, z. B. durch spezifische Beratungseinrichtungen für Hochbegabtenfragen, verfügbar sein.

Mehr Mut, ungewöhnlich begabte Kinder und Jugendliche durch ungewöhnliche Wege zu fordern und zu fördern, würde Lernfreude erhalten und Schule zu einer persönlich und sozial stärkenden Erfahrung machen.

»Na ja«, antwortete Fräulein Honig (Matildas Lehrerin, Anm. d. Verf.), »es ist nur eine Vermutung, aber ich will dir sagen, was ich mir gedacht habe. Solange du in meiner Klasse warst, hast du nichts zu tun gehabt, hast um nichts kämpfen müssen. Dein Verstand ist dabei vor lauter Langeweile geradezu verrückt geworden. Es muß in Deinem Kopf wie wild geblubbert und gekocht haben, und es haben sich einfach unermessliche Kräfte angesammelt, die kein Ziel und keinen Sinn gehabt haben. Irgendwie muß es dir gelungen sein, diese Kraft durch deine Augen zu schießen und sie Gegenstände bewegen zu lassen. Aber jetzt hat sich die Lage geändert. Du bist in der obersten Klasse und du hast es mit Kindern zu tun, die mehr als doppelt so alt sind wie du. Du brauchst also all deine Geisteskräfte für die Schule. Dein Verstand ist zum erstenmal richtig gefordert, muß sich anstrengen und wird in Bewegung gehalten, und das ist großartig.«

(Roald Dahl, Matilda. 1998)

Anhang

Danksagung und Anmerkung

Allen hochbegabten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und den beteiligten Eltern gilt hier mein ganz herzlicher Dank; sie haben mich mit großem Vertrauen an ihren Schwierigkeiten und Entwicklungen teilnehmen lassen und mir so ermöglicht, ihre Bedürfnisse und ihre seelischen Prozesse zu verstehen. Mein Dank gilt auch ihrer Zustimmung, Äußerungen über ihre Erfahrungen und Entwicklungsverläufe wiederzugeben.

Namen und biographische Details in den Fallbeispielen und Zitaten sind so weit verändert, dass die Identität der Beteiligten geschützt bleibt; wesentliche Aussagen sind davon nicht berührt.

Literatur

Begabte Kinder finden und fördern. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003 (mit kommentierten Literaturhinweisen)

Dornes, M.: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Geist und Psyche. Fischer 1998

Dührssen, A.: Psychogene Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Verlag für Medizinische Psychologie. Göttingen 1960

Erikson, E.H.: Jugend und Krise. Klett-Cotta. Frankfurt am Main 1981

Freeman, J.: Gifted Children Growing Up. Cassell Educational Ltd. London 1991

Hecht, K.: Gesund im Streß. Ullstein-MEDICUS 1994

Heinbokel, A.: Überspringen von Klassen. LIT Verlag. Münster 1996

Heller, K.A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Hogrefe-Verlag für Psychologie. Göttingen 1992

Holling, H.: Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1998

Holling, H., Preckel, F., Vock, M., Wittmann, A.: Beratung für Hochbegabte – eine Literaturübersicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999

Horn, G.: Kindheit und Phantasie. Entwicklungsphasen im Spiegel innerer Bilder. Pabst Science Publishers. Lengerich 1998

Kaplan, L.J.: Abschied von der Kindheit. Klett-Cotta. Stuttgart 1980

Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: Jugendrecht. Beck-Texte im dtv, 22. Auflage 1998

KOPAG-Studie (Kooperationsprogramm Arbeit und Gesundheit). Erkennen und

- Verhüten arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren. Bundesverband der Betriebskrankenkassen (BKK) und Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften (HVBG) (Hrsg.) 1998
- Landau, E.: Mut zur Begabung. München, Basel 1999
- Montgomery, D. (Edit.): Able Underachievers. Whurr Publishers Ltd. London-Philadelphia 2000
- Rost, D.H.: Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Hogrefe-Verlag für Psychologie. Göttingen 1993
- Schmidt, H.M.: Hochbegabung – ein Risiko für psychische Krankheit? in: Münchener Medizinische Wochenschrift 134, 1992, S. 511–513
- Spitzer, M.: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, Oxford 1996
- Steinhausen, H.-C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. 3. Aufl. Urban u. Schwarzenberg. München, Wien, Baltimore 1996
- Wieczerkowski, W., Prado, T.M. (Hrsg.): Hochbegabte Mädchen. Bildung und Begabung e.V. Bonn 1990

Autorin

Dr. med. Barbara Schlichte-Hiersemenzel

- Fachärztin für Allgemeinmedizin und Psychotherapeutische Medizin
- Selbstständig in eigener Praxis für Psychotherapie mit Schwerpunkten für Musikermmedizin und Entwicklungsproblematik allgemein hochbegabter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener, Hannover

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Misbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

