



Thomas Trautmann | Wilfried Manke (Hrsg.)

Begabung – Individuum – Gesellschaft

Begabtenförderung als pädagogische
und gesellschaftliche Herausforderung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Trautmann, Manke, Begabung – Individuum – Gesellschaft, 978-3-7799-2856-0,

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2856-0>

Thomas Trautmann

Zu allem fähig und zu nichts in der Lage?

Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung

Die Überschrift fasst das Dilemma in seltsamer Eindeutigkeit. Scheinbar kennen Menschen, die mit besonderen Anlagen oder bestimmten Umwelten „begabt“ wurden, keine Grenzen nach „oben“ – den Einsatz ihrer Fähigkeiten betreffend. Die andere Seite der Medaille wird uns mitunter von den Medien gespiegelt – Hochbegabte als grüblerische Eigenbrötler, besserwisende Wörterwasserfälle oder Allesbeginner ohne Durchhaltevermögen. Aber auch in Schule, Beratung und Therapie werden wir fündig – Menschen, die trotz unglaublicher Voraussetzungen an einfachen Problemen der Lebensbewältigung scheitern oder zumindest zu verzweifeln drohen. Jene, die zwar komplizierteste Probleme zu lösen vermögen, aber bei einer einfachen Routineaufgabe aufgeben. Oder Heranwachsende, denen es unbegreiflich scheinen mag, wozu ein Freund oder eine Freundin gut sein könnte.

Andererseits spricht kaum jemand über jene Hochbegabten, die sich unproblematisch in ihre Klassengemeinschaft einordnen, Teams durch kreative Einfälle befruchten oder Lerngruppen durch ihre Motivationskunst positiv infizieren. Letztere fallen nicht oder eben positiv auf. Bei ihnen stimmt es mit dem Input-Output, jenem Verhältnis zwischen Disposition und Performanz, was Lehrpersonen, Eltern und Mitschüler erfahrungsgemäß als „die Norm“ bezeichnen. Welche Prozesse aber in der Regulation passieren und inwieweit sich Hochbegabte verbiegen, um eben „nicht aufzufallen“ – das ist nur selten einer wissenschaftlichen oder gar didaktischen Überlegung wert.

Daher soll in den folgenden Abschnitten darüber nachgedacht werden, wie es kommt, dass Hochbegabung sich (so) unverwechselbar und vielfältig äußert – oder eben nicht.

Mythen und Mären treffen auf Fakten

Was ist in der Literatur, aber auch in Internetforen, Elternversammlungen oder am Stammtisch alles über Hochbegabte zu erfahren! Es ist nicht Aufgabe dieses Beitrages, zu all diesen Punkten Stellung zu beziehen. Festzu-

halten bleibt, dass es eine Menge ist und dies vielfach zweifelsfrei in das Reich der Mären und Mythen zu verorten ist.

Hochbegabte brauchen kaum Schlaf, kennen keine Trotzphasen (weil sie alles von früher Kindheit an kognitiv durchdringen) oder haben mehr Probleme als andere. Für diese Thesen gibt es weder belastbare Beweise noch sind diese Aussagen seriös. Die Aussage „haben mehr Probleme als andere“ bedarf erst einmal einer gründlichen Begriffsarbeit – was ist ein Problem, wer sind andere und wann ist ein Problem gewichtig? Andererseits mag es auch hin und wieder eine hoch begabte Person geben, die nur kurze Schlafrhythmen benötigt (überliefert u.a. von Napoleon Bonaparte). Um uns die Schwierigkeiten solcher Zuweisungen noch einmal plastisch zu machen, möchte ich ein Beispiel zur Illustration anbieten – ich entnahm es etwas verändert aus unserer jüngsten Veröffentlichung über die Kindheit eines von uns über 5 Jahre lang begleiteten hochbegabten Mädchens (Trautmann/Sallee/Buller 2011, S. 158 ff.). Es geht dort um so genannte Checklisten für Hochbegabte.

Der hier übernommene Ausschnitt zeigt mindestens viererlei: Erstens sind selbst scheinbar ähnliche Begabungsausprägungen höchst individuell. Zweitens hat der bereits verloren, der zu vergleichen beginnt. Drittens findet Dasein immer in multiplen Lebenswelten statt und viertens gilt: *De omnibus dubitandum*¹.

Hochbegabte stoßen bei ihren Mitschülern oft auf Unverständnis, Neid oder Abweisung und reagieren darauf vielfach mit Rückzug.

Die Unbedarftheit, aber auch die Gefährlichkeit der hier kritisch kommentierten Hochbegabten-Checkliste ist in diesem Punkt deutlich zu erkennen.

Etikettierungen einzelner Kinder oder – was noch beklemmender ist – einer ganzen Gruppe von Menschen grenzt bereits an Diskriminierung. Detlef Rost (1993) hat bereits in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts gezeigt, dass sich sieben von zehn Hochbegabte mehr oder weniger problemlos in Gruppen eingliedern, glücklich und zufrieden agieren und keine Außenseitertendenzen zeigen. Vielleicht werden Sie nun denken – bleiben ja immer noch 30 Prozent. Rost postuliert für jene eine Reihe sehr individueller Grundmuster für deren Nicht-Passung in (institutionale) Systeme.

Für Bastienne, unser Gewährskind, war die Mitgliedschaft in einer Gruppe immer maßgeblich, nicht jedoch ihre Position darin. Sie konnte inmitten ihrer Viererbande gut integriert spielen, reden, lachen und albern

1 An allem ist zu zweifeln.

sein. Kurz darauf – etwa in einem Klassenrat – konnte sie eine ihrer Freundinnen aber scharf angreifen. Dass sie das ausschließlich sachbezogen tat, wurde manchem Kind nicht klar und es wandte sich ab. Dies war jedoch nur von kurzer bis mittlerer Dauer. Die Lehrerin jedoch – als eine sozial unterstützende Systemkonstante – unterband persönliche Anschuldigungen und Verletzungen des „guten Tons“ im Streit. Gleichzeitig ermunterte sie alle Beteiligten, nach dem Konflikt wieder Vertrauen zueinander zu finden. Selbst der völlig auf sich fixierte Ronald wurde geschützt, wenn sich jemand bzw. ein Teil der Klasse gegen ihn wandte und „gemein“ wurde.

Es gibt aber auch Hochbegabte wie Anna, die sozial nach der Devise handeln: „Entweder ich führe eine Gruppe oder ich gehöre ihr nicht an“. Oder Valentina, die die Arbeitsfähigkeit von Gruppen nutzt, um darin zu „verschwinden“. Am Ende jedoch meldet sie sich zur Präsentation und zeigt eine schier unglaubliche Performanz. Ist dieses als Win-win-Situation oder schamfreie Ausbeutung von sozialen Ressourcen zu sehen?

Da ist Dennis. Seine Testung weist eine Höchstbegabung nach. Der Junge kommuniziert kaum mit anderen und scheint in einem eigenen Universum zu leben. Schulische Aufgaben erledigt er schweigend und mit mäßigen Resultaten. Richtig dynamisch wird es bei komplexen mathematischen Gleichungen und Beweisen. Er besucht bereits Vorlesungen an der Universität, wo er sehr glücklich und zufrieden wirkt. Die Klassengemeinschaft kennt seine verschlossene, fast an Selbstisolation grenzende Persönlichkeit, toleriert sie und schützt ihn weitgehend vor „weltlichen“ Misslichkeiten. Dennis vermag nämlich nicht Ordnung zu halten, vergisst seine Sachen oder die Schultasche und hat Schwierigkeiten, sich vor und nach dem Sport umzukleiden. Dies wird von seinen männlichen Klassenkameraden mit mildem, gutmütigen Spott begleitet (Dennis hat wieder das Shirt verkehrt herum an ... Hilf ihm mal, sonst sieht man wieder das Preisschild.). Die Mädchen seiner Klasse haben Räum- und Ordnungshilfen eingeteilt, um die weit verstreut liegenden Blätter, Stifte, Zirkel und Skizzen einzusammeln.

Amalie schließlich hingegen kann sehr gut allein mit sich selbst sein. Ist sie in ein Projekt innerhalb ihrer Klasse eingebunden, gilt für sie der selbst formulierte Grundsatz: „Ihr seid die Indianer, ich bin der Häuptling“. Es ist naheliegend, dass eine solche Grundhaltung zu Konflikten und Auseinandersetzungen führen muss. Werden diese dann noch auf den Feldern ausgetragen, bei denen die jeweilige hochbegabte Person ein „Heimspiel“ hat (sprachlich-argumentativ oder technisch-konstruktiv oder metaphorisch), wenden sich die Unterlegenen meist ab und kolportieren ihre Erfahrungen an andere.

Wir erkennen spätestens hier: So wie es keine zwei gleichen Krankheiten auf der Erde gibt, genau so wenig gibt es zwei gleiche Menschen (Dosch 2002, S. 47). Übertragen bedeutet dies aber, dass wir die allgemeine Gruppierung „Hochbegabte“ nur sehr vorsichtig verwenden sollten, da sich

deren individueller Habitus in den Handlungen höchst verschieden zeigt. Bleibt die Frage: Was also nützen unter diesem Vorbehalt alle Identifikationsbemühungen, Modellbildungen und die Begriffsarbeit im Rahmen der Hochbegabtenforschung?

Definitionen, Modelle und ein spielerischer Denkansatz

Ich schlage eingangs vor, dass sich alle Betroffenen – hoch begabte Heranwachsende, deren Eltern und Geschwister, Freunde, Lehrpersonen, Berater/-innen und letztlich die Wissenschaft – darüber klar werden sollten, was für das tiefere Verständnis des Phänomens Hochbegabung primär notwendig ist. Mir scheint, dass dazu eine schonungslose Lebensweltanalyse vonnöten ist, die durch klare Begrifflichkeiten gekennzeichnet ist. Und bereits hier beginnen wiederum die Schwierigkeiten. Beispielhaft skizziere ich einige Hochbegabungsdefinitionen.

- Ex-post-facto-Definitionen: Hohe Begabung äußert sich danach in außergewöhnlichen Leistungen und kann nur „nachträglich“ fest gestellt werden. (vgl. Feger/Prado 1998, S. 30)
- IQ-Definitionen: Jemand gilt als hochbegabt, wenn er in einem Intelligenztest einen Wert von 130 oder höher erreicht.
- Talentdefinitionen: Personen, die in einem spezifischen künstlerischen oder akademischen Bereich hervorragende Leistungen erbringen, gelten als hochbegabt.
- Prozentsatzdefinitionen: Hochbegabte definieren sich über einen bestimmten Prozentsatz in der Bevölkerung (bspw. etwa 15–20% aller Schüler/innen der Sekundarstufe II oder die obersten zwei Prozent in einem Intelligenztest). Als Kriterium dienen meist Schulnoten oder Ergebnisse von Schulleistungs- und Intelligenztests.

Gemein ist diesen Kriterien die Gleichsetzung von Begabung und Leistung, wobei die Leistung unterschiedlich definiert ist, so dass Überschneidungen mit anderen Definitionsklassen die Folge sein können.

In einem zweiten Schritt sollen die vielen Modelle der Hochbegabung einmal auf den Prüfstand hinsichtlich ihrer Reichweite, Aussagekraft und Überschneidung mit anderen genommen werden. Wir werden dabei eine Reihe von Erkenntnissen gewinnen. Das Drei-Ringe-Modell (Renzulli 1993) wird uns als weitgehend originäres Leistungsmodell klar werden. Das Münchener Hochbegabungsmodell (Heller et al. 1994) gibt sehr gute Hinweise auf die Vielfältigkeit und Verschränkung von Einflussfaktoren. Gagné wiederum zentriert in seinem Ansatz Begabung und Talent (vgl. 2000). Mönks (vgl. 1992) stellt schließlich 1992 (später auch mit Ypenburg) den Drei-Ringe-Ansatz in einen lebensweltlichen Kontext (vgl. 1998).

Die Frage einer Studentin im Seminar brachte mich zum Nachdenken (und später zur Ausdifferenzierung des Mikado-Ansatzes der individualisierten Hochbegabung). Frau W. fragte, wo denn eigentlich das Kind in einem solchen Modell stecke (wir besprachen gerade den Ansatz von Guilford 1967). Tatsächlich benötigen Lehrpersonen und Eltern – vielfach auch der Heranwachsende selbst – ein Denk-Muster, welches nicht nur explizit seine Einzigartigkeit deutlich macht, sondern auch die Möglichkeiten und Grenzen von Einflussfaktoren. Folgende Fragen bedürfen in diesem Zusammenhang einer Antwort:

- Warum liegen (Einzel-)Begabungen manchmal offenbar vor und sind mitunter völlig sedimentiert?
- Weshalb drängt schulische Bildung manche Begabung offenbar zurück?
- Wie steht es um die Wechselwirkungen bestimmter Begabungsfaktoren unter sich?
- Verstärken oder löschen sich bestimmte Faktoren der Begabung aus?

Lassen Sie uns – um einer Lösung näher zu kommen – ein Gedanken-Experiment durchführen. Ich beginne die Überlegungen stets mit: Was wäre, wenn? ... um uns wirklich zu einem individuellen Nachdenkprozess einzuladen, da wir unsere Bilder von Wirklichkeit konstruieren. Anders gesagt – es kann so, so oder ganz anders sein.

Was wäre, wenn Sie die Regeln des Mikado-Spiels beherrschen?

Wahrscheinlich wüssten Sie dann, dass es sich um ein Geschicklichkeitsspiel handelt, was seinen Ursprung im Chien Tung-Orakel hat und daraus entstanden ist. 41 Stäbe (ursprünglich von ca. 18 cm Länge und 3 mm Dicke) werden von Hand umgriffen, aufgestellt, fallen gelassen und abgehoben bzw. abgehebelt.

Den Prozess des Abhebe(l)ns stellen wir einmal inaktiv, wobei wir selbstredend einen großen Teil des eigentlichen Spielinhaltes neutralisieren. Bleiben wir also künftig lediglich beim Aufstellen und Fallenlassen.

Was wäre, wenn wir uns statt der Stäbe eine Anzahl von Begabungsfaktoren denken?

Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Hany und Perleth (vgl. Heller et al. 1994, weiterentwickelt 2000; 2006) stellt eine ganze Reihe von Begabungsfaktoren (dort Prädikatoren genannt) zur Diskussion. In unserem Denkmodell erweitern wir den Begriff im Sinne des Beitrages für Begabung(en) auch auf nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale, Umweltmerkmale,

sowie die vom „Ich“ ausgehenden Moderatoren. Ein Mikadostab trüge beispielsweise die „Aufschrift“ Perfektionismus, ein weiterer stünde für Kontrollüberzeugungen, ein dritter wäre das Symbol für geringe Frustrationstoleranz. Stab vier bis sechs heißen Kreativität, Distanzlosigkeit und Selbstmotivation.

Wir halten in Gedanken hier sechs ganz unterschiedliche, in bestimmten Bereichen jedoch miteinander korrespondierende Faktoren für bestimmte Begabungen in der Hand. Der Frage, ob diese Melange auf eine ganz aktuelle Situation abzielt oder eher ein sich im Heranwachsenden bereits verfestigt (habitualisiert) zeigende Verfassung ist, werden wir uns in Kürze zuzuwenden haben. Ich schlage vor, dass wir uns jedoch zunächst einmal dem „Fall“ an sich zuwenden.

Was wäre, wenn wir diese individuellen Begabungsfaktoren „fallen lassen“?

Sicher würden wir bei dreimaligem Fallenlassen dieser (nur) sechs Stäbe auch drei unterschiedliche Fall-Varianten besichtigen können. Und genau hier deutet sich die unglaubliche Menge an Varianten an, die eine menschliche Natur der Hochbegabung annehmen kann. Da unser Modell ein reines Denkschema ist, müssen wir diese Varianten nicht alle durchspielen, um zu dem Ergebnis zu kommen. Halten wir fest, dass es nahezu unmöglich ist, allen Verlaufsformen und Daseinsattitüden nachzuspüren. Vielmehr deuten sich mindestens vier Konsequenzen an, die für die Einsicht über Hochbegabung, ihrer Ad-hoc-Akzeptanz und deren Förderung notwendig sein müssen.

- Einige Stäbe blockieren andere oder werden selbst (partiell) blockiert.
- Andere Stäbe liegen „offenbar“ und frei.
- Es gibt „verschüttete“ Stäbe, die in dem Geflecht der über ihnen liegenden kaum oder gar nicht zur Geltung kommen.
- Manchen Stab kann man durch „Schütteln“ freilegen. Die Familie, Institutionen (wie Kita, Schule oder Universität) sowie die Ähnlichaltrigen (Peers) und Medien als Lebenswelten haben diese „Rüttelfunktion“.

Was wäre, wenn wir das sich ergebende Bild deuten?

Blockierte bzw. halbverschüttete Stäbe sind in unserem Denkmodell jene Begabungselemente, die (noch) nicht oder nur sporadisch, partiell oder elementar zur Geltung kommen. Wer nie die Chance des freien Umgangs mit Farben und Leinwand bekommt, wird kaum erfahren, ob und inwieweit Kreativität und (sprachliches) Schöpfungstum in ihm ist. In Familien, in denen

wenig kommuniziert wird, entwickelt sich kaum ein elaborierter Sprachcode oder ein umfangliches Begriffswissen.

Eltern, sensible Lehrpersonen oder Freunde bekommen jedoch immer mal wieder eine Ahnung von dem, was sich da unter Umständen entwickelt. Das kann ein Geistesblitz sein, die ungewöhnliche Lösung einer Aufgabe oder ein noch nie bemerkter Sprachwitz.

Anders sieht es mit den „frei liegenden“ Stäben aus. Hier zeigt sich der Begabungspart ganz unverstellt und deutlich. Aber Vorsicht – auch deutliche Signale wollen vom Gegenüber erst einmal erkannt werden. Und so traurig es ist – wir sehen bei unserer Arbeit im Unterricht manche Begabung deutlich hervorstechen, die Mitschüler haben es längst erkannt (und nicht selten gewürdigt) ... nur die Lehrperson hat vielleicht ein didaktisch derart normiertes Weltbild, in dem Hochbegabung nicht vorkommt? Andererseits sind es oft Pädagoginnen und Pädagogen, die aufgrund ihrer Berufspassionalität und Kindzugewandtheit solche ersten Signale sehr sensibel aufnehmen und erste Förderkonzepte entwickeln.

Und da sind wir bereits beim Prozess des Freilegens von Stäben. Da sich Begabungen anlagebedingt, durch die Umwelteinflüsse und die Persönlichkeit selbst zusammensetzen, können wir von einer meist hohen Motivationslage des Individuums ausgehen. Wohl gemerkt nicht für alles und schon gar nicht für jenes, was Schule mitunter anzubieten vermag. Stellen wir uns vor, eine elaborierte Fröhschreiberin erfährt, dass in ihrer geliebten Schule jeden Tag der Geburtstag eines Buchstaben gefeiert wird. Das mag für viele ABC-Schützen ein didaktisches Erlebnis sein. Unsere Fröhschreiberin wird sich das wahrscheinlich drei oder auch vier Tage interessiert ansehen, danach aber sehr nachdrücklich neue Lernqualitäten für sich einfordern. Und wenn die Lehrperson adäquat (re)agiert, für viele Unterrichtsstunden interessiert forschen. Wenn nicht, wird hier Schulfrust gesät und eine kleine, in Kürze aber intelligent und permanent störende Schülerin gezeugt.

Motivation durch Familie oder Freunde tut mitunter nicht nur gut, sondern spornt sogar mittelfristig an. Wenn man es „jemandem zeigen will“, so mobilisiert man ungeahnte Kräfte. In unserem Bild legen diese Eruptionen im Feld Stäbe oder Stabteile frei, welche sich dann mit anderen Wesenskräften synergetisch und produktiv verbinden können. Aber auch auf ein anderes Phänomen sei in diesem Kontext hingewiesen. Manche Hochbegabte wissen mit Heranwachsenden ihres Alters nicht sehr viel anzufangen. Kognitiv spielen sie in einer völlig anderen Liga und sozial sind sie mit sich unter Umständen im Reinen, wenn sie keine erste, zweite, dritte oder vierte „beste Freundin“ ihr Eigen nennen.

Die Frage ist, wie nun die Gruppe zu jenem Individuum steht. Wenn sie ihm mit freundlichem Desinteresse begegnen, könnte die Sache im Lot bleiben. Denken wir aber in diesem Zusammenhang an Zuschreibungen („Streberliese“), kognitive Ausbeutung („Los, gib den Text her“), Isolationselemente („Puh, du willst doch wohl nicht etwa mit der was zusammen machen?“),

welches bis zum Mobbing gehen kann, ergeben sich andere Sichtweisen. Spätestens hier rütteln Peers die Stäbe in eine höchst problematische Konstellation. Auch dies kann das Mikado-Modell plastisch verdeutlichen.

Was wäre, wenn wir neben der aktuellen „Fall“situation ein verfestigtes (habitualisiertes) Muster denken?

Deutlich wurde bisher, dass sich eine ganze Reihe von inneren und äußeren Prozessen einer Begabungsausprägung modellhaft nachzeichnen und sogar antizipieren lassen. Selbstverständlich kann ein aktueller Verlauf „durchgespielt“ werden, aber auch ein bereits verfestigtes Strukturmodell. Dazu ist es nötig, dass die an der Zusammenstellung der Variablen (der Stäbe mit ihren Begabungsmerkmalen) und der Fall-Deutung befassten Personen (wie Eltern, Wissenschaftler, Lehrpersonen, Betroffene) sehr trennscharf vorgehen. Korrespondierende Fragen sind dabei:

- Welche Merkmale sind einem realen Aktualphänomen geschuldet, welche sind kristalliner Ausdruck der Persönlichkeit bzw. lang anhaltender Umwelteinflüsse?
- In welchen Zusammenhängen stehen kurz- und langfristige Variablen?
- Gibt es gegenseitige Beeinflussungen (Interdependenzen), die im Extremfall zu Eruptionen oder Merkmalsauslöschung führen können?
- Sind unter Kenntnis der Persönlichkeit, der Umstände und Verlaufsformen auch andere Deutungen möglich?
- Welche Prognosen lassen sich aus den unterschiedlich konstruierten Systemverläufen als wahrscheinlich ableiten?

Zwischenfazit: Das Denkmodell eröffnet uns Varianten der individuellen Hochbegabung eines Menschen. Wir können anhand der unterschiedlichen Anlage-Umwelt-Ich-Konstellationen sowohl Entwicklungen antizipieren als auch vollzogene Entfaltungen deutlich machen. Gleichzeitig lässt das Modell Raum für „andere“ Verläufe. Dies ist ein Prinzip der Konstruktion und des Variantendenkens, welche in der Pädagogik grundlegend sein sollten.

Getestet und für gut befunden? Zum Umgang mit Identifikationselementen

Die Meinung über die Testung von Hochbegabten differiert verständlicherweise stark. Während eine Reihe von Pädagogen argumentiert, man könne Menschen nicht mittels einer Testbatterie und einem Diagramm auf einen IQ reduzieren, sind andere der Meinung, auch ein schlechtes Instrumentarium zur Identifikation ist besser als gar keines.

Allein diese wenigen Beispiele in Abschnitt 1 zeigen, dass die Verlaufsformen und Zugangsdaten für diese und jene Checklistenphänomene nicht am Fließband entstehen, sondern immer höchst individuelle Kausalitäten und Verwicklungen in sich tragen. Daher sollten keine negativen oder positiven Vorurteile das Feld bestimmen und sich niemand in ein Raster pressen lassen. Was also ist nötig? Und was ist möglich?

Die Crux der oben skizzierten Definitionen lauert sozusagen in ihnen selbst. Um dies deutlich zu machen, wählen wir eine ältere, allgemeine Definition der Begabung, wie sie uns von Kurt A. Heller vorliegt. Begabung im weiten Sinne kann danach als das Gesamt personaler und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen definiert werden. Ihre Entwicklung versteht sich als Interaktion personeninterner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren (vgl. Heller 1992).

Sie haben sicher gleich bemerkt, in welchem Dilemma wir stecken. Wenn Begabung eine Disposition ist, wir aber diese nur an Hand einer gezeigten Leistung „er“messen können, so haben wir mindestens zwei Problemfelder vor uns. Erstens gibt es eine Differenz zwischen Disposition und Performanz – und diese ist eben oft entscheidend in der Beurteilung, denken wir nur einmal an die Underachiever. Zweitens ist jeder Test lediglich, so valide, reliabel und ökonomisch seine Strukturen auch sein mögen, eine aktuelle Leistungsmessung mit allen Vor- und Nachteilen. Und das sind noch nicht die beiden einzigen Probleme. Drittens nämlich testen Personen in bestimmten Räumen, unter besonderen aktuellen Befindlichkeiten (auch Tester/innen haben eine Vorgeschichte) und in gesetzten Zeitstrukturen. Oft hatten wir in Momenten der Supervision den Eindruck, dass ein Testkind mit der Testerin „spielte“ – es machte innerhalb einer Aufgabenfolge „Schluss“ weil es glaubte, genug getan zu haben. Oder es löste nur jede zweite Aufgabe, weil es fand, das wäre „schön symmetrisch“. Letztlich schwieg einmal ein Kind so andauernd und motivationsresistent, dass eine Testung unmöglich wurde. Folglich sind auch unsere gemessenen Leistungsamplituden immer nur sehr, sehr vorsichtig zu interpretieren. Denn: Wir können kognitive Verfassungen aktuell nicht klar erfassen, obwohl Begabung eine Disposition für höchste Leistungen ist.

Dieser vorliegende Befund erlaubt hier ein weiteres Zwischenfazit. Die Praxis zeigt, dass es offenbar an der Zeit ist, dass sich die Psychologie und die Erziehungswissenschaft (wieder) stärker als eine gemeinsame Kraft im komplexen Feld der Identifikation und Diagnostik Hochbegabter einen sollten. Dabei sind die Arbeitsgebiete von vorn herein sauber abgesteckt. Durch eine saubere Testung können (tages- und situationsabhängige) Leistungen der Testperson abgebildet werden. Diese Daten sollten sich danach die Testerin und die Lehrperson gemeinsam und auf Augenhöhe anschauen und die (beiderseits professionellen) Deutungsmuster miteinander in Beziehung bringen. Welche Katégorienebenen dies in unserem Verfahren sind, soll hier kurz angedeutet sein:

- (Wie) Korrespondieren die verschiedenen Ist-Stände (Test, Verhalten, Leistungsverläufe ...)?
- Welche eigenen Sichtweisen auf die Phänomene bringen die beiden Zugänge mit sich?
- Welche Gewichtungen haben die Resultate aus Testung, Beobachtung und Leistungshorizonten?
- Was bleibt unklar oder bedarf einer zusätzlichen Klärung, Deutung bzw. Informationsbeschaffung?

Danach und dadurch können die Eltern oder/und die Testperson später sachkundig und mehrdimensional informiert werden.

Psychologie, Erziehungswissenschaft und Pädagogische Praxis – Hand in Hand

In unserer Praxis der wissenschaftlichen Begleitung testet seit 2005 eine erfahrene Sonderpädagogin jene Kinder, die auf Eltern oder/und Lehrwunsch hin untersucht werden sollen. Nach Fertigstellung der Daten folgt ein erstes Vorgespräch zwischen Testerin, Supervisoren und den Feldbeobachter/innen. Danach wird zu einem runden Tisch zwischen Lehrperson, Eltern (mit oder ohne Kind – das obliegt den Erziehungsberechtigten) eingeladen und dort ausführlich die Testergebnisse diskutiert. Insbesondere geschieht dies hinsichtlich der folgenden Punkte:

- Wie viel Kind „steckt“ in den Testergebnissen?
- Welche Auffälligkeiten der Testresultate sind im Unterricht oder den alltäglichen Lebensumständen erkennbar?
- Wie zeigten sich Resultatselemente des Tests im Unterricht?
- Was lässt sich auf Grundlage der Testung kurz-, mittel- und langfristig an Förderung, Lernangeboten oder/und Enrichment denken?
- Wie lassen sich Stärken stärken und Schwächen schwächen? Konkret: Was ist kurzfristig (im nächsten Monat), mittelfristig (im nächsten halben Jahr) und langfristig (bis ins neue Schuljahr hinein) zu planen bzw. anzuregen?
- Welche Prognosen sind aus den Testergebnissen und den aktuellen Lebensäußerungen ableitbar?

Anschließend machen wir das Geschehen oft noch einmal mittels einer Reihe von Mikado-Konstellationen deutlich. Die Eltern als Erziehungsexperten können dazu eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen ihres Kindes beisteuern. Die Lehrpersonen als Institutionsprofis ergänzen aus ihrem Wirkungsbereich. Gemeinsam legen wir dann die Faktoren in verschiedenen Konstellationen aus und beraten miteinander mögliche Folgen und deren

Effekte. Daraus resultiert in den meisten Fällen ein eher geklärtes Bild über (vorher nicht kategorisierbare) Verhaltensweisen oder/und Leistungsamplituden. Bedenken wir jedoch: Die Erklärungsmuster, welche das Denkmmodell anbietet, haben ja nicht den Anspruch allein und ausschließlich gültig zu sein. Die eigentliche Erweiterung des Antizipationsbogens ist des Modellansatzes eigentliche Potenz.

Lebenswelten machen die Potenzen und Probleme gleichermaßen deutlich

Dass sich das Mikado-Modell bei Lehrpersonen und Eltern bewährt, zeigen nicht nur die vielen Erfahrungsberichte, sondern auch längerfristige Begleitstudien (u. a. Gloger 2006; Buller 2011; Trautmann/Sallee/Buller 2011). Anhand eines Beispiels soll die Vielfältigkeit der lebensweltlichen Einflussfaktoren abgebildet und die Heterogenität der Ausprägungselemente skizziert werden.

Fallbeispiel: Eva. Eva ist eine Zweitklässlerin, die im Unterricht eher unauffällig ist und Leistungen im oberen Normbereich erbringt. In bestimmten Lernabschnitten, die allesamt mit Sprache, Schrift und Kreativität zu tun haben, blüht das Kind jedoch auf. Hier kann es mit Sprache spielen, Texte ersinnen, neue Sprachverbindungen herstellen und nicht zuletzt ihre Mitschüler samt der Lehrperson verblüffen. Diese auf neuartige Handlungen orientierte offene und noch wenig gerichtete Neugierhaltung des Kindes kann zum Beispiel durch folgende Begabungsfaktoren reflektiert werden.

- Flexibilität, Ideenflüssigkeit und Handlungsmut pushen die Ideenfindung Evas.
- Elaboration liegt bei der Zweitklässlerin noch nicht *offenbar* vor, ist hier jedoch u. U. angelegt.

Seit einiger Zeit jedoch wird das Mädchen im Mathematik- und Sachunterricht zunehmend inaktiver. Sie benötigte für manche Aufgaben sehr lange, ehe ein verhandelbares Ergebnis entsteht. Mit ihrer Bilanz war Eva jedoch höchst unzufrieden und verlangt mehr Zeit für die Fertigstellung. Selbst wenn nach unendlich vielen kleinen Ergänzungsschritten ein qualitativ außergewöhnliches Resultat entstanden ist, bestand sie auf weiterer Idealisierung. Seit kurzem ist zu beobachten, dass Eva sich verschiedenen Aufgabenstellungen von Beginn an verweigert und sprachlich eloquent erklärt, warum sie dies und jenes jetzt nicht tun kann bzw. will.

Wenn wir bedenken, dass nicht (immer) alle Begabungsfaktoren so wirken und korrespondieren, dass sich eine überdurchschnittliche bzw. zumin-