

Esther Brunner und Dominik Gyseler

Heilpädagogische Förderung auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler?

Zusammenfassung

Brauchen Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung in jedem Fall sonderpädagogische Unterstützung oder ist das von Fall zu Fall neu zu beurteilen? Am Beispiel von zwei Jungen wird gezeigt, dass ein äusserlich ähnliches Erscheinungsbild und Verhalten nicht zwingend auf ähnliche Ursachen zurückgeführt werden kann und deshalb daraus auch nicht dieselben Fördermassnahmen resultieren.

Résumé

Est-ce que tous les enfants et jeunes surdoués devraient bénéficier d'un soutien pédagogique spécialisé ou faut-il évaluer cela au cas par cas? L'exemple de deux jeunes garçons démontre bien que des attitudes et des comportements semblables n'ont pas forcément la même origine et que, par conséquent, les mesures de soutien indiquées pour chaque cas ne seront pas forcément les mêmes.

Kinder und Jugendliche mit einer hohen Begabung können eine grosse Herausforderung sein: Sie verfügen über differenziertes Vorwissen zu einem bestimmten Thema und sind mit ihren Aufgaben häufig schneller fertig als die anderen; manche von ihnen leisten aber auch weniger als sie könnten und stören den Unterricht. Nun herrscht Einigkeit darüber, dass diese Schülerinnen und Schülerinnen unter Umständen spezielle Massnahmen benötigen. Uneinig ist sich die Praxis jedoch in der Frage, wer dafür zuständig ist: Die Lehrperson der Regelklasse, die Schulische Heilpädagogin, eine Lerntherapeutin oder etwa die Eltern? Bevor wir diese Frage systematisch angehen, werfen wir einen Blick in zwei Klassenzimmer.

Zwei Jungen – wie alle anderen?

Unwillig schaut ein Zweitklässler vor sich hin. Sein Blick schweift aus dem Fenster, weg von der zu bearbeitenden Aufgabe, dem Aufschreiben einer eigenen Geschichte. An Gedanken und Ideen mangelt es ihm nicht, auch wenn das von weitem so ausse-

hen könnte. Vielmehr hat er Schwierigkeiten, seine ausschweifenden Ideen so zu begrenzen, dass er sie in seiner krakeligen Handschrift zu Papier bringen kann. Wie gern würde er die Geschichte, die er sich ausgedacht hat, erzählen! Ausgeschmückt und mit Dialogen gestaltet würde er sie vortragen. Aber dieses mühsame Aufschreiben... Das Schreiben von Buchstaben nach einem streng festgelegten Ablauf, eingepasst in Häuschen und Linien bereitet ihm grosse Schwierigkeiten. Seine Fein- und Graphomotorik ist eher unterdurchschnittlich entwickelt für sein Alter. Und dementsprechend schwer fällt ihm das Schreiben.

Diese motorischen Schwierigkeiten zeigen sich auch später noch. Seine Lehrpersonen stellen wiederholt eine Diskrepanz zwischen seiner tatsächlichen zu Papier gebrachten Leistung und dem mündlichen Ausdruck fest. Darauf angesprochen, dass er sich doch auch im schriftlichen Ausdruck etwas mehr Mühe geben solle, weil er ja mündlich zeige, dass er einen sehr grossen Wortschatz habe und präzise formulieren

könne, beschliesst er, die mündliche Mitarbeit drastisch einzuschränken und entwickelt seine eigene Problemlösestrategie: Er drückt sich möglichst knapp aus, schreibt nie mehr als ein paar Hauptsätze und bevorzugt Rechnen, wo er lediglich ein paar krakelige Zahlen zu Papier bringen muss. Dennoch gilt sein Hauptinteresse weniger der Mathematik als dem Erfinden von Geschichten.

Fortan beteiligt er sich selten an Klassengesprächen. Er zieht sich zurück, gilt als mürrischer, kauziger kleiner Kerl, den die Mitschülerinnen und Mitschüler ungern in eine Gruppenarbeit integrieren, schliesslich verdirbt seine krakelige Handschrift regelmässig das Gruppenplakat und damit die Gruppenleistung. Er zeigt insgesamt schlechte Leistungen und muss sogar einmal eine Klasse repetieren. Von sich selbst erzählt er als Erwachsener, dass er die Schule gehasst habe, dass er «faul und verstockt» die Jahre abgesehen habe und froh war, sie – vorzeitig – verlassen zu können.

Ein Blick in ein zweites Klassenzimmer: Schülerinnen und Schüler einer zweiten Klasse haben im Zusammenhang mit der Zahlenraumerweiterung von der Klassenlehrerin die Aufgabe erhalten, die Zahlen von 1 bis 50 aufzusummieren. Es herrscht emsiges Treiben, es wird gerechnet, Zwischenresultate werden notiert und mit denjenigen der Kolleginnen und Kollegen verglichen, bevor der nächste Summand addiert wird. Nur ein Junge scheint sich diesem emsigen Rechnen zu verweigern. Er sitzt scheinbar passiv da, überlegt und schreibt nach kurzem Nachdenken das Resultat 1275 auf. Damit geht er zur Lehrerin, die am Pult Hefte korrigiert. Die Lehrerin blickt erstaunt auf, dass einer ihrer Zweitklässler nach so kurzer Zeit die Summe der ersten 50 Zahlen gebildet haben will. Ein Blick auf das Resultat zeigt ihr aber, dass

der Junge offensichtlich korrekt gerechnet hat. «Wie hast du das so schnell ausgerechnet?» fragt sie. «Ich habe Paare gebildet: Die kleinste und die grösste Zahl ergeben zusammen 51, das gilt auch für die zweitgrösste und die zweitkleinste zusammen. Solche Paare gibt es 25. Also muss ich 25 mal 51 rechnen.»

«Dann zähl halt jetzt die Zahlen von 1 bis 100 zusammen!», trägt die Lehrerin dem Jungen im Sinne einer differenzierenden Aufgabenstellung auf, damit auch er wieder beschäftigt ist, weil ein kurzer Blick auf die Klasse deutlich macht, dass die anderen Kinder noch immer intensiv mit Addieren beschäftigt sind und voraussichtlich noch einige Zeit brauchen werden, bis sie zum Resultat gekommen sind. «Das ist doch ganz leicht. Dann sind es halt 50 Paare und jedes ist 101, also muss ich 50 mal 101 rechnen, das gibt 5050.»

Die Lehrerin rechnet etwas entnervt nach, denn andere Kinder scheinen sie für die Weiterarbeit zu brauchen. Ihre gute, anspruchsvolle, differenzierende Aufgabe für

Wie gern würde er die Geschichte, die er sich ausgedacht hat, erzählen! Ausgeschmückt und mit Dialogen gestaltet würde er sie vortragen. Aber dieses mühsame Aufschreiben...

den Jungen hat sich innerhalb von wenigen Sekunden zerschlagen. Das Resultat ist nicht nur korrekt, sondern es ist zu erwarten, dass jede weitere Variante in ebenso blitzschnellem Tempo gelöst werden kann. Sie muss sich nun erneut überlegen, wie sie ihn in der nächsten halben Stunde sinnvoll beschäftigen soll. Denn so lange dürften die anderen wohl noch brauchen, um die Summe der ersten 50 Zahlen zu berechnen.

Die Klassenlehrerin wäre froh, wenn sie den Jungen zur Heilpädagogin schicken könnte oder wenn diese ihr jetzt mit verschiedenen weiterführenden Mathematikaufgaben aus helfen könnte. Sie fühlt sich angesichts der Situation ziemlich überfordert. Der Junge vor ihr hätte liebend gern ein neues, anspruchsvolles mathematisches Problem zum Bearbeiten.

Hochbegabte als Aufgabe der Heilpädagogik

Gehen wir einmal davon aus, dass bei beiden Knaben eine hohe Begabung im Sinne einer überdurchschnittlichen Intelligenz festgestellt wurde. Ist hier eine heilpädagogische Förderung angebracht? Oder sollten die beiden Zweitklässler im Rahmen des Regelklassenunterrichts speziell gefördert werden? Wo genau verläuft im Bereich der Begabtenförderung, also der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, diese Grenzlinie zwischen pädagogischen und heilpädagogischen Massnahmen? Um diese Fragen zu beantworten, muss schlüssig ausgewiesen werden, wann genau heilpädagogische Massnahmen angezeigt sind.

Die Lehrerin blickt erstaunt auf, dass einer ihrer Zweitklässler nach so kurzer Zeit die Summe der ersten 50 Zahlen gebildet haben will. Ein Blick auf das Resultat zeigt ihr aber, dass der Junge offensichtlich korrekt gerechnet hat.

Dazu gibt es verschiedene Ansätze. Drei davon werden kurz aufgezeigt und ihre Konsequenzen auf den Umgang mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern angedeutet.

Einem ersten Ansatz zufolge sind heilpädagogische Massnahmen dann ange-

zeigt, wenn die herkömmlichen pädagogischen Massnahmen nicht mehr ausreichen. Jenen Kindern und Jugendlichen werden dann «besondere pädagogische Bedürfnisse» zugeschrieben. Der Vorteil dieser Sichtweise ist, dass sie sehr praxisbezogen ist. Eine Hochbegabung an sich ist noch nicht ausreichend, um heilpädagogische Massnahmen zu begründen; vielmehr muss gezeigt werden, dass die Massnahmen der Regelklasse nicht ausreichen. Das ist aber auch schon der grosse Knackpunkt, denn um diesem Ansatz wirklich Substanz zu verleihen, müsste der Satz weitergehen: Heilpädagogische Massnahmen sind dann angezeigt, wenn die herkömmlichen pädagogischen Massnahmen nicht ausreichen, um ... was genau? Den Unterricht störungsfrei abhalten zu können? Die Förderziele mit dem Kind zu erreichen? Seine Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen? Sein Potenzial auszuschöpfen? Ohne diesen Zusatz bleibt dieser Ansatz beliebig, diffus und unterbestimmt. Die Folge: Alle Hochbegabten, von der Hochleisterin bis zum Schulversager, sind potenzielle Kandidaten für die Schulische Heilpädagogin bzw. den Schulischen Heilpädagogen.

Ein zweiter Ansatz nimmt diesen Faden auf und präzisiert die Auswahl, indem mit einem Leidensdruck argumentiert wird. Danach sind für Hochbegabte dann heilpädagogische Massnahmen angezeigt, wenn ein Leidensdruck vorliegt – entweder beim hochbegabten Kind selber oder aber bei der Lehrperson. Im Gegensatz zur ersten Position wird hier viel deutlicher, wo denn das Problem liegt, für welches heilpädagogische Massnahmen die Lösung bereitstellen sollen. Allerdings erfordert dieser Ansatz, dass überzeugende Konzepte und Messinstrumente vorliegen, mit denen ein solcher Leidensdruck festgestellt werden kann. Ist

dies nicht der Fall, krankt dieser Ansatz an den gleichen Schwachpunkten wie der erste. Bezogen auf die Begabtenförderung können sowohl Hochleistende betroffen sein, denen die Lehrpersonen ihrer Ansicht nach trotz grossem Engagement nicht gerecht werden können (Leidensdruck der Lehrperson) als auch Hochbegabte mit Schulschwierigkeiten (Leidensdruck des Kindes). Das Ziel der Begabtenförderung müsste dann sein, diesen Leidensdruck zu vermindern. Allerdings zielt auch eine zentrale Kritik genau darauf ab: Es könne nicht sein, dass die Probleme einer Lehrperson nur über das Kind abgehandelt würden.

Dieser Kritikpunkt ist zugleich der Nährboden für den dritten Ansatz. Danach sollen Hochbegabte dann heilpädagogisch gefördert werden, wenn sie Entwicklungsprobleme aufweisen – sei dies in Form von schulischen Minderleistungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Dieser Ansatz hat den Vorteil, ein klares heilpädagogisches Profil zu haben, in welchem die Notwendigkeit der Förderung deutlich sichtbar ist. Zudem kann dieser Ansatz sogar ausgeweitet werden: Es werden nicht nur jene Hochbegabten heilpädagogisch betreut, die bereits Entwicklungsprobleme haben, sondern auch jene, bei denen solche Probleme zukünftig sehr wahrscheinlich sind. Grundlage einer solchen Ausweitung wäre das Konzept des Misfits, nach dem Entwicklungsprobleme die Folge einer länger andauernden Diskrepanz zwischen Merkmalen des Kindes und der Umwelt sind. Bezogen auf Hochbegabte wäre die schulische Unterforderung ein solcher Misfit. Ist ein Kind also über eine längere Zeit hinweg, sagen wir sechs Monate, stark schulisch unterfordert, so könnte man in präventiver Absicht heilpädagogische Massnahmen einleiten. Insgesamt wäre

dieser Ansatz aber insbesondere auf jene Hochbegabte ausgerichtet, die in Folge der überdurchschnittlichen Fähigkeiten Entwicklungsprobleme haben und deshalb heilpädagogisch gefördert werden sollten.

Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen

Zurück zu den beiden Jungen und deren Förderung. Im ersten Fall haben wir es mit einem Kind mit Hochbegabung zu tun, das offensichtlich seine Fähigkeiten nicht in Leistung überführen kann und damit als Min-

Ist hier eine heilpädagogische Förderung angebracht?

derleister gilt. Ein Kind, das an der Schule zu verzweifeln scheint und mit der Diskrepanz zwischen sprachlichen Fähigkeiten einerseits und ungünstigen motorischen Voraussetzungen andererseits nicht zurechtkommt. Ein innerer Misfit zwischen akzelerierter sprachlicher Entwicklung und nicht entsprechend entwickelter Graphomotorik prägt das Erscheinungsbild und führt zu einer Minderleistung.

Im zweiten Fall hingegen wird ein Hochleister vorgestellt, der in einer Situation möglichst eine allgemeingültige Lösung anstrebt und der Gesetzmässigkeiten und Zusammenhängen auf den Grund geht, um dadurch die vergleichsweise trivialen Aufgabenstellungen rascher zu lösen. Im Moment zeigt dieser Junge also Hochleistung und scheint mit seinen Möglichkeiten im Unterricht zurechtkommen. Überfordert ist hier allerdings die Lehrperson, die sich mit einem andauernden hohen Anspruch nach weiterführenden, interessanten mathematischen Problemstellungen konfrontiert sieht.

Ob sich bei diesem Jungen zu einem späteren Zeitpunkt auch eine Minderleistung zeigen wird, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht bestimmen. Möglicherweise werden ihm die permanent anstehenden unterfordernden Situationen mit der Zeit auch Schwierigkeiten bereiten, insbesondere dann, wenn er keinen selbstbestimmten, aktiven Umgang damit findet und sich selbstständig Herausforderungen stellt.

So unterschiedlich die Verhaltensweisen dieser beiden Jungen sind, so ähnlich ist ihre Ausgangslage: Beide sind hochbegabt, beide gehören in die Gruppe der intelligentesten zwei Prozent der Gleichaltrigen. Doch diese Gemeinsamkeit bezüglich Potenzial bzw. Testleistung darf nicht die Richtschnur für die anschliessende Förderung darstellen.

Während der zweite Junge mit anspruchsvolleren, interessanten mathematischen Problemen glücklich wäre und so gut innerhalb der Regelklasse und durch die Klassenlehrerin gefördert werden könnte, braucht der erste Junge einerseits eine ge-

Im ersten Fall sind die Probleme eher auf einen inneren Misfit zurückzuführen, im zweiten Fall liegen die Probleme weniger beim Kind, sondern sind eher auf Seiten der Lehrperson anzusiedeln. Falls sich beim zweiten Kind im Verlauf seiner schulischen Karriere eine Minderleistung zeigen sollte, dürfte diese auf die Unterforderungssituation des Kindes zurückzuführen sein, also auf einen klassischen Misfit zwischen unangemessenem schulischen Angebot einerseits und hoher Begabung andererseits.

Im ersten Fall zeigen sich Schwierigkeiten, die sich stark motivationsschädigend und verunsichernd auswirken. Hier müsste eine sonderpädagogisch orientierte Förderung ansetzen. Sie müsste gezielt an den motorischen Defiziten arbeiten und parallel dazu Lösungen anbieten, um die hohen sprachlichen Fähigkeiten auch tatsächlich einbringen zu können (z. B. indem Texte auf Band gesprochen werden dürfen oder auf dem Computer getippt werden können).

Im zweiten Fall hingegen liegen allfällige Massnahmen eher im Bereich der inneren Differenzierung des Unterrichts. Wenn der Junge sich beispielsweise mit eigenen oder weiterführenden herausfordernden Aufgaben- und Fragestellungen auseinandersetzen könnte (z. B. Problemlöseaufgaben), wenn er interessanten mathematischen Fragen nachgehen dürfte, z. B. der Frage, wie viele Personen in einer bestimmten Region leben, welchen Brot-, Milch- oder Schokoladenverbrauch diese insgesamt haben oder wie viel Gemüse und wie viele Früchte für diese Bevölkerungsgruppe innerhalb einer Woche in den Einkaufsläden angeboten werden müssen usw. (solche Überschlagsfragen werden in der Fachliteratur nach dem Physiknobelpreisträger Enrico Fermi «Fermi-Fragen» genannt), wären kaum weitere Massnahmen not-

zielte Unterstützung und Förderung in den Bereichen Graphomotorik und Feinmotorik und andererseits Anpassungen an seine ungünstigen motorischen Voraussetzungen und die Möglichkeit, seine sprachlichen Fähigkeiten mündlich einbringen zu können.

Das Resultat ist nicht nur korrekt, sondern es ist zu erwarten, dass jede weitere Variante in ebenso blitzschnellem Tempo gelöst werden kann. Sie muss sich nun erneut überlegen, wie sie ihn in der nächsten halben Stunde sinnvoll beschäftigen soll.

wendig – dementsprechend auch keine Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin.

Es ist also sehr gut möglich, dass die beiden hier präsentierten Jungen ähnliche Verhaltensweisen zeigen. Die Gründe dafür liegen allerdings bei völlig verschiedenen Ursachen. Und weil die Ursachen unterschiedlich sind, brauchen die beiden Jungen – trotz ähnlicher Verhaltensweisen – auch unterschiedlich ausgerichtete Fördermassnahmen. Um es noch schärfer zu sagen: Beim ersten Jungen sollte die Schulische Heilpädagogin gezielt an einem Massnahmenpaket arbeiten, das dem Jungen ermöglicht, seine motorischen Defizite aufzuarbeiten und gleichzeitig im Regelunterricht dank technischer Möglichkeiten seine enormen sprachlichen Fähigkeiten einzubringen. Im zweiten Fall liegt die Zuständigkeit hingegen nicht bei der Schulischen Heilpädagogin. Hier kann die Klassenlehrperson – allenfalls mit Unterstützung weiterer Personen – dem Jungen mögliche weiterführende stoffliche Herausforderungen anbieten.

Fazit

Wann also gehört die Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu den Aufgaben der Sonderpädagogik und damit zu denjenigen von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen?

Diese Frage kann nun klar beantwortet werden: Wenn es sich um das Schaffen von interessanten, herausfordernden inhaltlichen Aufgabenstellungen handelt – wie im zweiten Fall –, dann liegt die Aufgabe der Heilpädagogin oder des Heilpädagogen bestenfalls in der Beratung und dem Coaching der Regellehrperson. Dieser aber obliegt die fachliche Förderung, die vor allem ein fundiertes fachdidaktisches Wissen er-

fordert. Im Rahmen der Differenzierung von Lernprozessen gehört dazu auch die differenzierte fachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Hochbegabung, so wie allgemein Unterrichten in heterogenen Klassen zum Kernauftrag der Regellehrpersonen gehört.

Wenn es hingegen darum geht, dass ein Kind oder ein Jugendlicher aufgrund seiner Hochbegabung Schwierigkeiten in seinem Entwicklungsverlauf zeigt, dann ist die Heilpädagogik gefordert, allerdings nicht

Beide sind hochbegabt, beide gehören in die Gruppe der intelligentesten zwei Prozent der Gleichaltrigen.

durch das Schaffen eines fachlichen Angebotes z. B. in Form von separaten Gruppenangeboten, sondern durch gezielte Bearbeitung der spezifischen Problemstellungen, die stärker im Bereich der Persönlichkeitsbildung und der sozialen Integration liegen.

Das Ziel ist in beiden Ansätzen dasselbe: eine möglichst harmonische Persönlichkeitsentwicklung. Diese lässt sich indes nie zuverlässig vorhersagen. Es ist aber möglich, die Entwicklungsverläufe Hochbegabter im Rückblick zu analysieren und daraus Schlüsse zu ziehen. Dies geschieht häufig mit berühmten Personen. Vielleicht haben Sie die beiden Jungen in unserer Einführung erkannt: Der erste Fall orientiert sich an Thomas Mann, der tatsächlich eine Klasse repetierte und als schlechter Schüler die Schule vorzeitig verliess, wobei die hier beschriebene Schulsituation frei erfunden ist. Derjenige Junge, der die ersten 100 Zahlen in blitzschnellem Tempo über die mathematische Struktur bzw. Paarbildung berechnet, ist Carl Friedrich Gauss, von dem diese Anekdote überliefert ist (z. B. Wertheimer,

1963), dessen konkrete Schulsituation hier aber auch frei nacherzählt wird. Möglicherweise haben Sie ähnliche Kinder in Ihrer Klasse – wenn auch nicht ganz in diesem extrem begabten Ausmass. Freuen Sie sich



Dr. des. Esther Brunner
Dozentin für Mathematikdidaktik,
Pädagogik und Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Thurgau
Unterer Schulweg 3
8280 Kreuzlingen
esther.brunner@phtg.ch

Und weil die Ursachen unterschiedlich sind, brauchen die beiden Jungen – trotz ähnlicher Verhaltensweisen – auch unterschiedlich ausgerichtete Fördermassnahmen.

über sie! Und schaffen Sie fachliche Herausforderungen, damit diese Kinder keine Schwierigkeiten im Entwicklungsverlauf produzieren, sondern sich als Hochleister gern an die herausfordernde Förderung ihrer Lehrpersonen erinnern.

Literatur

- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung: (k)ein Problem*. Zug: Klett.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2013). *Intelligenz: Grosse Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Prause, G. (2007). *Genies in der Schule: Leugende und Wahrheit*. Berlin: LIT.
- Wertheimer, M. (1964). *Produktives Denken* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Kramer.



Dr. phil. Dominik Gyseler
Dozent Weiterbildung
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich
dominik.gyseler@hfh.ch