

Pädagogische Wahrnehmung und Begleitung der höheren Begabung **(Ausführungen auf Basis der PSI-Theorie nach J. Kuhl)**

I. Begabungen erkennen

Die Begriffe Begabung und Hochbegabung sind im schulpsychologischen Kontext oftmals nicht hinreichend präzisiert und können allenfalls in der begabungsdiagnostischen und testpsychologischen Betrachtung eine gelungene Differenzierung erreichen. Definitionen zur Begabung basieren auf expliziten Begabungstheorien der persönlichen und spezifischen Entwicklung, aus der wiederum Modelldarstellungen abgeleitet werden. In der allgemeinen Begabungsforschung ist die Begabung nahezu vollkommen an die intellektuellen Fähigkeiten einer Person gebunden, so dass ein kognitives Verständnis durch die gesonderte Bezeichnung der intellektuellen Hochbegabung postuliert wird und personale sowie soziale Begabungen keine angemessene integrative Bedeutung erfahren.

Der in der Testpsychologie verwendete Begabungsbegriff ist ein statisch geprägter, der sich beschreiben und numerisch belegen lässt. Diese Annahme liegt jedem Intelligenztest zugrunde, in dem erwartet wird, dass das Kind¹ in der Testsituation alle Kompetenzen und Ressourcen abrufen kann, um auf seine Fähigkeiten aufmerksam zu machen. Stützen in jenen Situationen nur einige Kompetenzen nicht hinreichend (z.B. fehlt es dem Kind an einer notwendigen Selbstberuhigung, wenn es Misserfolge in der Diagnostik erfährt), kann dies verhindern, dass das Kind an seine Leistungsstärke geführt wird. Diese Schwierigkeiten gründen sich nicht auf ein insgesamt schwach ausgebildetes intellektuelles Fähigkeitsprofil, sondern haben ihre Ursachen in einem nicht stabil funktionierenden System verschiedener Kompetenzen, welche die Begabung stützen sollen. Dadurch wird klar, dass eine Begabung leicht sichtbar wird, wenn alle notwendigen Kompetenzen aus der Persönlichkeit stabil greifen – versagt die Unterstützungskraft von nur einigen Kompetenzen, können die hohen Fähigkeiten nicht abgebildet werden. Testverfahren erfassen daher nur einen Teil der tatsächlich höher begabten Kinder, wodurch sich die Forderung erhebt, dass Diagnostik immer in Beziehung und in Prozessen zum Kind eingebunden sein muss.

¹ Zur allgemeinen Schreibweise und zum breiten Verständnis der Begabungsförderung wird im Aufsatz nicht von Schülerin und Schüler gesprochen, damit keine Einengung auf den schulischen Kontext überwiegt.

II. Begabungen unterscheiden

Durch das Verständnis begabungsstützender Kompetenzen für das Fähigkeitspotenzial werden zwei verschiedene Annahmen der Begabung sichtbar. Neben der aufgezeigten statischen Begabungsabbildung (z.B. durch Testverfahren) erklärt sich eine dynamische und somit in Ansätzen entwicklungsfähige Begabungsbeschreibung. Dafür beansprucht jede Form der Begabung noch zusätzliche Kompetenzen aus der Persönlichkeit (z.B. Motivation, Kreativität, Selbstsicherheit), damit sie sichtbar gemacht werden kann. Dieser breite Begabungsbegriff ist eindeutig pädagogisch, da jeder Lernbegleiter² am Kind über verschiedene und in einem bestimmten Zeitfenster sich verändernde Erfahrungen mit dem Kind verfügt. Jede Beobachtung besonderer Situationen und auch die Wahrnehmung, dass eine bestimmte schwach ausgebildete Persönlichkeitskompetenz die Begabungsbeschreibung verhindert, ermöglicht oftmals eine viel gültigere Beschreibung der Begabung als es ein psychologisches Testverfahren leisten kann. Dennoch kommt dieser integrative Ansatz immer dort an seine Grenzen, wo die begabungsstützenden Kompetenzen zum Begabungsbegriff gezählt werden: Verfügt das Kind über keine angstfreie Zielorientierung und kann sich deshalb nur schwer druckfrei und selbstbestimmt für ein Vorhaben motivieren, würde diese Kompetenzhürde behaupten, dass das Kind Schwächen in der Begabung besitzt. Daher wird eine mehr als wichtige Differenzierung im dynamischen Ansatz deutlich: Begabungsstützende Kompetenzen müssen auf ihre Entwicklung beim Kind hin untersucht werden, dürfen jedoch nie vor schnell als die eigentliche Begabung verstanden werden. Die pädagogische Wahrnehmung jener Persönlichkeitskompetenzen ist dafür eng in Situationen mit dem Kind eingebunden und verlangt eine sichere Beziehungsarbeit zum Kind, wodurch erst sensible Entwicklungsprozesse für den Lernbegleiter zu verstehen sind. Überdies ist der pädagogische Nutzen breit, wenn es dem Lernbegleiter gelingt, seine Selbstwahrnehmung dem Kind gegenüber zu kommunizieren. Erfährt das Kind in der Beziehung, dass eine andere Person ihm eine Begabung zuspricht, diese jedoch durch eine geringe Selbstmotivation oder Selbstsicherheit nur schwer gezeigt werden kann, bildet sich auch eher die Chance heraus, dass dies die Selbstwahrnehmung vom Kind differenziert. Im Bewusstsein darüber, dass das Kind eine Stärke in seiner Begabung besitzt, wird es ihm leichter gelingen, eine eher schwach entwickelte begabungsstützende Kompetenz anzunehmen, um sie selbstbestimmt weiter auszubauen. In der pädagogischen Forderung können also Stärken durch Schwächen weiter gefestigt werden.

² Im begabungspsychologischen Fokus wird die Lehrkraft zum Lernbegleiter am Kind. Zur besseren Lesbarkeit wird einheitlich in der männlichen Form geschrieben.

III. Bedürfnisse und Begabung

Bedürfnisse sind bereits frühkindliche Melder für einen Mangelzustand, kommen ganz ohne Gedanken und Sprache aus und werden in den ersten Lebenstagen sichtbar: Man muss nicht wissen, was Hunger ist, um Hunger zu haben. Neben den biologischen Bedürfnissen (z.B. Hunger, Schutz) existieren aber auch persönlichkeitspsychologische Bedürfnisse (z.B. Neugierde, Autonomie, Geborgenheit, Selbstbehauptung), die von Kind zu Kind unterschiedlich entwickelt sind. Das Verständnis dieser ganz eigenen Bedürfnisse wird deshalb für die Begabungsförderung relevant, da Bedürfnisse nicht notwendigerweise verstanden und ausgelebt werden. Sprechen wir über unsere Bedürfnisse, so verwechseln wir sie allzu rasch mit den Zielen, die wir uns vorgenommen haben. Bedürfnisse sind jedoch aus dem Gefühl heraus erklärbar, können gelebt oder unterdrückt werden und bleiben größtenteils frei von Sprache. Familiäre und beziehungsrelevante Konstellationen entscheiden, welche Bedürfnisse im Laufe eines Lebens aufgebaut werden, obgleich Konflikte, schwierige Beziehungsumstände und Dominanzen sogar einen spezifischen Einfluss auf die Ausbildung einzelner Motive ausüben. Begabungspsychologisch lassen sich die Bedürfnisse nach Beziehung, Leistung und Selbstbehauptung unterscheiden.

In der Begabungsforschung erklärt das Bedürfnis nach Leistung bereits erste Bezüge zur Schulleistung und somit zur Begabungsausschöpfung. Vor allem in der höheren Begabung sind immer wieder auch hohe Bedürfnisangaben nach Neugierde und Autonomie beschrieben worden. Wie schnell also ein Leistungsbedürfnis frustriert werden kann, wird vor allem am sensiblen Übergang zwischen Vorschule und Grundschule sichtbar, wenn die Erwartungshaltung hochbegabter Kinder in den ersten Wochen nach der Einschulung eine Enttäuschung erfährt. Die Bedürfnisbetrachtung nach Beziehung und Selbstbehauptung hat in der Begabungsforschung eine zu schwache Bedeutung eingeräumt bekommen, obgleich inzwischen längst die Konsequenzen eines nicht erfüllten Beziehungsbedürfnisses bekannt sind. Es ist vor allem das Bedürfnis nach Anschluss, welches bei Nichterfüllung zu einem sehr auffälligen Verhalten führen kann: Wird der Wunsch des Kindes nach Nähe und Freundschaft nicht erwidert, verstanden oder fehlinterpretiert, bleibt das Risiko erhöht, dass das Kind diesen mit Nachdruck einfordert oder aber nach erfolgloser Exploration das Bedürfnis bewusst reduziert. In ähnlicher Weise gelingt eine Behauptung bei Widerstand auch nur, wenn das Kind sicher in seiner Person agieren kann und auch bei Hinderung seines Vorhabens die notwendige Handlungsenergie behält. Die gesamte Wahrnehmung der Begabung kann bereits dadurch erschwert sein, wenn bestimmte Bedürfnisse nicht umgesetzt werden können oder dürfen.

Doch auch wenn die Bedürfniserfüllung gesichert scheint, bleiben Prozesse der Begabungsausschöpfung durch Vergleiche im Leistungsbereich weiterhin beeinflussbar: Schuldidaktische Prozesse laufen in den meisten Fällen über den sozialen Vergleich, und auch die eigene Schulleistung wird im sozialen Vergleich zu anderen und nicht anhand eines externen Konstruktes bewertet. Besitzt ein Kind kein stabiles Bewusstsein seiner Begabung, können einseitige Vergleiche im Leistungsbereich das Kind sogar weg von der Wahrnehmung seiner Fähigkeiten bringen, wenn es im Leistungskontext nur noch darum geht, besser als andere abzuschneiden. Durch diese Finalorientierung bildet sich ein Leistungsstreben heraus, in dem das Gefühl und die Freude für die selbst erreichten Leistungen eine untergeordnete Rolle spielen und das Risiko bestehen bleibt, Misserfolge über scheinbar unzulängliche Fähigkeiten zu erklären und Erfolge im Gegenzug aber nur aus der Konkurrenzsituation zu erfahren. Aus der Begabungspsychologie lässt sich ableiten, dass die internen Leistungsvergleiche insgesamt zu steigern sind, so dass jedes Kind angeleitet wird, seine Entwicklung im Sinne einer Verbesserung oder Verschlechterung mit seinen bisherigen Leistungen unabhängig sozialer Bezugspunkte zu verstehen. Die Notwendigkeit jener Selbstbetrachtung ist schon deshalb offensichtlich, da im Schulalltag externe Lernanreize (z.B. Zensurenvergleich nach Klassenarbeit, Vergleich der Hausarbeiten, Vergabe der Zeugnisse) ohnehin eine Fremdorrientierung unterstützen, welche die bewusste Wahrnehmung eigener Fähigkeiten zur Kompensation verlangt.

IV. Vermischung der Bedürfnisse

Das nicht erfüllte Leistungsbedürfnis höher begabter Kinder sucht sich in der Schule „Ablenkungen“ oder orientiert sich an eine bestimmte Erwartungshaltung, um dadurch Zuwendung zu erfahren. Bereits durch die Verbindung und vermeintliche Abhängigkeit zum Lernbegleiter wird deutlich, dass ein nicht verstandenes oder ausgelebtes Leistungsstreben soziale Konsequenzen provoziert, wobei das verhaltensauffällige Kind diesen Bedürfnisverlust sogar noch leichter verdeutlicht, auch wenn die Wahrnehmung des frustrierten Bedürfnisses nicht immer leicht fällt. Zeigt sich parallel zum Leistungsbedürfnis noch ein erhöhtes Bedürfnis nach Beziehung, fällt es dem Kind gleichsam schwer, beide Bedürfnisse adäquat zu trennen, wodurch sich Auswirkungen im jeweils anderen Motiv zeigen: Es entsteht der Wunsch, dass Lernbegleiter und Eltern stolz auf einen sein sollen, wodurch gleichzeitig die Gefahr erhöht wird, dass nur dann der Selbstwert positiv verstanden wird, wenn das Kind auch die selbst- und fremderwartete Leistung erbringen kann. Das Bedürfnis nach Beziehung zeigt eine breite Charakteristik: Bedürfnis nach persönlicher Begegnung, Hoffnung auf Anschluss und Vermeidung von Zurückweisung

sind nur einige Stationen, in denen sich die Bedürfnislage wieder findet. Da jede gute Beziehungsgestaltung eine intuitive und spontane Bereitschaft und Eingelassenheit verlangt, darf kein Druck erzeugt werden, durch den das höher begabte Kind Beziehungen oder gar Freundschaften erzwingt, wenn es sich nicht selbstsicher dazu fühlt. Erlebte Verletzungen und Enttäuschungen sind nahezu immer aus Beziehungssituationen heraus entstanden und sollten ähnlich gewichtet werden wie Frustrationen im Leistungsbedürfnis. Da jedes Kind eine unterschiedliche Stresswahrnehmung als moderat empfindet, bleibt es objektiv ungewiss, nach welcher Intensität und Dauer sowie nach welcher Selbsterklärung über die Ursächlichkeit des Scheiterns das Ursprungsbedürfnis weiter reduziert und möglicherweise mit Prozessen der Angst abgespeichert wird. In der Folge kann dies die Furchtkomponente so stark anheben, dass die Angst in jedem Bedürfnis involviert ist: Angst vor sozialer Bewertung, Leistungsangst, Angst vor Beziehungsverlust, etc. In dieser Konstellation nimmt das Bedürfnis nach Selbstbehauptung eine Schlüsselrolle ein, indem das Kind bei Widerständen die Misserfolge und soziale Bewertung stabil auf Distanz halten kann, so dass es weitestgehend „immun“ gegen soziale Frustrationen bleibt. Jene Form von Selbstschutz darf freilich nicht generalisiert eingesetzt werden, da sonst eine überstarke Selbstbehauptung wieder Distanz von und zu anderen Kindern erzeugt und das Interesse an Beziehung abnimmt.

Die Bedeutung der unterschiedlichen Bedürfnisse hat sich inzwischen für die differenzierten Formen der Begabungsausschöpfung als wesentlich gezeigt. Vor allem höher begabte Minderleister zeigen in Bewertungsvorgängen eine erhöhte Angst vor Bindungsverlust bei gleichzeitig hoher Bedürfnislage nach Beziehung. Gleichzeitig werden sie in Beziehungen weniger persönlich und reduzieren ihre spontane und intuitive Art der Beziehungsgestaltung, wodurch sich jede Beziehung erschwert. In dieser Erklärungsannahme muss verstanden werden, dass der Kern ein zu stark frustriertes Beziehungsbedürfnis ist, welches weiterhin existent bleibt, auch wenn das Kind aus eigener Initiative heraus keine Bereitschaft mehr angibt, weiterhin in den sozialen Kontakt zu anderen zu investieren.

V. Bedürfniswahrnehmung in der höheren Begabung

Die Bedürfnisse und Selbstwahrnehmungen höher begabter Kinder unterscheiden sich zu denen von durchschnittlich begabten Kindern. Neben einem insgesamt hohen Bedürfnis nach Leistung (d.h. nach Kompetenz und Autonomie) verfügen sie über insgesamt hohe soziale Bedürfnisse bei gleichzeitig reduzierter Zielverfolgung. Die mangelnde Bereitschaft in soziale Kontakte zu investieren ist dabei hoch

individuell auf Basis der erlebten Beziehungserfahrung zu verstehen und kann bei hinreichender Verletzung sogar ganz eingestellt werden. Somit leitet sich die Sorge ab, dass viele Ansätze der Begabungsförderung an der eigentlichen Selbstentwicklung des Kindes vorbeigehen, wenn sie eben nicht rechtzeitig an der individuellen Bedürfnislage des Kindes ansetzen. Nicht die Begabung muss in förderlichen Maßnahmen hinterfragt werden, sondern die persönlichen Bedürfnisse. Diese Bedürfnisförderung gelingt insbesondere dann, wenn sie früh genug in den Erziehungs- und Beziehungsprozess eingebunden wird. In schwierigen und stressreichen Situationen reduziert sich jede Bedürfniswahrnehmung, so dass das Kind nicht nur den Bezug zu seinen Bedürfnissen, sondern auch zu sich selbst verlieren kann. Die Wahrnehmung von Enttäuschung und Verlust muss im Vorfeld durch geeignete Quellen der Bedürfniserfüllung aufgefangen werden, damit die Selbstwahrnehmung des Kindes nicht negativ ausgebildet wird. Jene anspruchsvolle Begleitung von Bedürfnissen erfordert eine besondere dialogische Haltung zum Kind, wobei in der Beziehung die Bedürfnisse „erfühlt“ werden müssen, so dass die Fremdeinschätzung des Erwachsenen in eine Rückmeldung überführt werden kann.

Diese Form einer begabungspsychologischen Unterstützung beansprucht neben einer sicheren Beziehung zum Kind die Bereitschaft des Lernbegleiters, nicht zu bewerten, sondern wahrzunehmen und diese Selbstwahrnehmung bedürfnisnah und stärkenorientiert dem Kind zurückzumelden. Entwicklungsstark ist das Vorgehen dadurch, da eben nicht nur die Stärkenbeschreibung für das Kind zu einer Bedürfniswahrnehmung führt, sondern gerade der formulierte Eindruck des Lernbegleiters über Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Irritationen des Kindes das Bedürfnis nach Selbstentwicklung noch viel stärker ausbauen sollten, trifft doch der Lernbegleiter durch die Wahrnehmung eines „Mangelzustandes“ das eigentliche Bedürfnis des Kindes. Die Aussage *„Ich erlebe dich gerade als unsicher.“* unterstützt eher die Wahrnehmung zugrunde liegender Bedürfnisse nach Beziehung und Leistung als die bewertende Frage *„Warum bist du so unsicher?“*. Jeder formulierte Zustand geht auf die statische Auffassung zurück – jede Selbstwahrnehmung hält die Chance zur dynamischen Veränderung bei gleichzeitigem Beziehungsangebot aufrecht.

Dr. Sebastian Renger

Diplom-Psychologe
Geschäftsführer DZBF / wissenschaftlicher Leiter