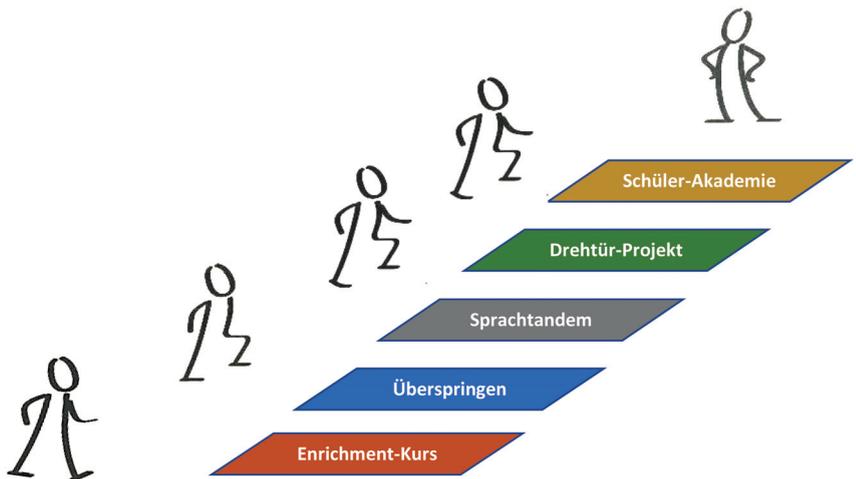




Astrid Wasmann

Lernbiografien besonders Begabter

Steinige Wege durch die Schulzeit





Astrid Wasmann

Lernbiografien besonders Begabter

Steinige Wege durch die Schulzeit



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagbild: Astrid Wasmann, Svenja Frahm

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2071-0

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Format Druck GmbH, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung	1
1.1 Untersuchungsmethode	2
1.2 Allgemeine Daten der Interviewten	3
1.3 Förderlinien an der Schule	5
2 Einzelbiografien	6
2.1 SINA	7
2.2 MARLENE	12
2.3 KERSTIN	20
2.4 ALISA	31
2.5 THORE	39
2.6 GESA	45
2.7 HANNA	54
2.8 CLAAS	62
2.9 LARA	68
2.10 IRENE	77
2.11 CARLA	82
2.12 PHILLIP	89
2.13 TONI	97
2.14 PETER	104
3 Diskussion der Fallbeispiele	112
3.1 Akzeleration	112
3.2 Enrichment	114
3.3 Verhältnis von Akzeleration und Enrichment	118
3.4 Fördermaßnahmen	119
3.5 Begabungsentfaltung	121
3.5 Persönlichkeitsbildung	127
4 Einflussfaktoren auf die Potenzialentfaltung	130
4.1 Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren	131
4.1.1 Geschlechtsspezifische Einflüsse	132
4.1.2 Hohe Sensitivität	135
4.1.3 Kommunikative Fähigkeiten	136
4.1.4 Lese-Rechtschreib-Schwäche	137

4.1.5 Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom.....	138
4.1.6 Autismus-Spektrum-Störung.....	139
4.1.7 Psychosomatische Beschwerden	140
4.1.8 Lernpräferenzen.....	141
4.2 Familiäre Einflussfaktoren	143
4.3 Schulische Einflüsse.....	145
4.3.1 Lehrerhaltungen.....	145
4.3.2 Diagnosekompetenz von Lehrkräften	146
4.3.3 Schulische Unterstützungsmaßnahmen	148
4.3.4 Begabungsfördernder Unterricht.....	150
5 Zusammenfassung und Ausblick.....	153
6 Literatur.....	158

1 Einführung

Sie schwimmen synchron, sie spielen im Jugend-Orchester und lernen Chinesisch, Italienisch, Russisch oder sie erwerben im Sprachtandem zwei Fremdsprachen statt einer. Sie betreiben kreatives Schreiben, spielen Theater und nehmen an Sprach- oder naturwissenschaftlichen Schüler-Wettbewerben teil, sie engagieren sich in der Schüler-Selbstverwaltung, bei den Schulsanitätern und Streitschlichtern oder für Migranten. Sie gehen samstags zu Extra-Kursen, in denen sie andere besonders Begabte treffen. Sie werden für die Schüler-Akademie nominiert und bearbeiten dort politische, wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Themen auf herausforderndem Niveau. An Schüler-Unis lernen sie Informatik oder führen naturwissenschaftliche Experimente durch. Sie entfernen sich aus dem Regelunterricht, um sich im eigenständigen Projekt in Alt-Isländisch oder einen französischen Roman zu vertiefen. So unterschiedlich sehen die Bildungs- und Freizeit-Aktivitäten besonders Begabter aus. Ihre sehr unterschiedlichen Charaktere, Interessen, Begabungen und familiären Hintergründe führen dazu, dass ihre Bildungsverläufe ebenso vielfältig ausfallen. Jeder der besonders Begabten schlägt andere Lernpfade ein, manche laufen wie durch einen Dschungel kreuz und quer durch die Schulzeit, andere schreiten geradlinig voran und wieder andere bewegen sich auf der Schnellstraße durch die Schulzeit. Besonders Begabte kommen auf alle möglichen Ideen. Sie probieren aus, nutzen vorhandene Ressourcen, erweitern ihre Stärken und überwinden auch ihre Schwächen.

Unter besonders Begabte werden Schülerinnen und Schüler gefasst, die das Potenzial zu Hochleistung haben (iPEGE, 2009). Sie zeichnen sich durch große Schnelligkeit beim Lernen, Tiefe und Komplexität des Verständnisses, intelligente Organisation des Wissens und hohe metakognitive Fähigkeiten aus (Preckel & Vock, 2013; Rost, 2009b). Besonders begabt zu sein ist nicht mit hohen Leistungen gleichzusetzen, sondern bedeutet lediglich, dass die Schülerin oder der Schüler die Disposition hat, eine hervorragende Performanz erreichen zu können (T. Trautmann, 2016). Im Sinne eines dynamischen Begabungsbegriffs ist Begabung veränderlich (Ramsden et al., 2011; Weigand, 2011), da erst durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch gelungene Wechselwirkungen von Schule, Elternhaus und der Persönlichkeit des Begabten produktives Lernen und damit Begabungsentwicklung entsteht. Die Schule bildet den zentralen Dreh- und Angelpunkt für Begabungsentfaltung. Ohne kontinuierliches Lernen kann sich aus einem hohen Begabungspotenzial keine hohe Leistungskompetenz entwickeln (Weinert, 2000).

Daher ist es interessant zu erfahren, wie besonders Begabte ihre Schulzeit erleben, welche Lernumwelten die Schule für sie gestaltet und welche Hindernisse sich ihnen in den Weg stellen.

In diesem Buch werden vierzehn Lernbiografien besonders begabter Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Diese wurden in einer Langzeitstudie zusammengetragen und umfassen den gesamten Zeitraum ihrer Schulzeit.

1.1 Untersuchungsmethode

Die Darstellung der Lernbiografien beruht auf einer qualitativ angelegten Interviewstudie mit besonders Begabten, welche alle aus demselben Gymnasium stammen. Insofern wird eine einigermaßen ähnliche Schulbedingung gewährleistet. Die meisten Studienteilnehmer berichten über den Verlauf ihrer gesamten Schulzeit, von der ersten Klasse bis zum Abitur, zwei von ihnen bis zur Sekundarstufe II. Lernbiografien vollziehen nach, wie sich Talente über Jahre hinweg entfalten (Rucker, 2018, S. 8) und geben Einblicke in die Schulwirklichkeit. Eine detaillierte Rekonstruktion der langen Wege von guten kognitiven Voraussetzungen hin zu möglicherweise hoher Leistung soll Aufschluss darüber geben, wie sich diese Lerner in Wechselwirkung mit Lehrern, schulischen Angeboten, Peers und Elternhaus im Sinne des Triaden-Modells von Gagné entfalten können (zitiert nach T. Trautmann, 2016; Ziegler, 2008). Zudem sollen aus der Perspektive der Betroffenen die Rolle der Schule, die eigenen Motive und ihre Erklärungsmuster beleuchtet werden. Für die Interviews wurden vorab zentrale Fragen vorbereitet, die jedem Teilnehmer gestellt wurden. In Abhängigkeit von den Antworten ergaben sich weitere spezifische Nachfragen. Die Interviews wurden mit einem inhaltsanalytischen Verfahren im Sinne von Mayring (2010) ausgewertet, um die Lernpfade dieser Gruppe der besonders Befähigten nachzuzeichnen.

Da es sich naturgemäß um eine sehr kleine Stichprobe handelt, ist eine Generalisierung auf andere begabte Schülergruppen nur bedingt möglich.

Zur Komplettierung der Aussagen wurden Berichte ihrer begleitenden Lehrerinnen und Lehrer, Aussagen ihrer Eltern sowie persönliche Beobachtungen und Prozessdokumentationen aus dem Schulleben mit einbezogen. Diese Triangulation dient der Absicherung der subjektiven Bedeutungszuschreibungen durch die Probanden.

Es soll der Frage nachgegangen werden, was der Transformation vom kognitiven Potenzial hin zu Leistungsexzellenz hilft und welche Wechselwirkungen zwischen Einflussfaktoren und positiver Lernentwicklung bestehen. Dabei bildet die Schule die Transformationsebene im Sinne des integrativen Begabungsmodells von Fischer, Fischer-Ontrup und Liebert-Cop (Fischer, 2006; Fischer, Fischer-Ontrup, & Liebert-Cop, 2012), denn Lernen findet überwiegend – nicht nur – in der Schule statt.

Anhand der Lernbiografien soll des Weiteren herausgefunden werden, von welchen schulischen Angeboten die Befragten profitieren und welche Lernhindernisse es für sie gilt zu überwinden. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Genderaspekte in der Entwicklung der Begabungsentfaltung gelegt. Schließlich drängt sich die Frage auf, ob eine allgemeinbildende Schule genügend Raum zur Expertise- und Persönlichkeitsentfaltung bietet. Folgende Fragen sollen in diesem Zusammenhang beantwortet werden:

- Wie erleben besonders Begabte ihre Schulzeit?
- Profitieren sie tatsächlich von den individualisierenden Maßnahmen?
- Welche Faktoren tragen zur Begabungsentfaltung bei und welche sind hinderlich?
- Welche Wechselwirkungen von Persönlichkeitsfaktoren, schulischen und familiären Einflüssen spielen für die Begabungsentfaltung eine Rolle?

Da alle Befragten von einem Gymnasium stammen, haben sie ähnliche Umweltbedingungen erfahren, zumindest was die schulische Seite der Sekundarstufe I und II betrifft, denn die von ihnen besuchte Schule legt ihren Fokus auf Begabungsförderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler durch Beratung, Unterstützung und diverse Zusatz-Angebote¹ (Wasmann, 2017).

Es liegen wenig systematische Studien über die Lernwege besonders Begabter an ganz normalen Schulen vor. Dahingegen gibt es einige wissenschaftliche Projekte, die die Förderung besonders Begabter in separierten „Begabtenklassen“ im Blick haben (Stumpf & Schneider, 2008; Vock, 2008). Bei diesen Untersuchungen kam heraus, dass die Geförderten in den besonderen Klassen bessere kognitive Leistungen und zum Teil signifikant höhere Leistungen in Mathe und Englisch aufwiesen, aber Schwierigkeiten auftraten, da sie von den Besten ihrer Klasse nun in den mittleren oder unteren Durchschnitt abrutschen konnten. Mit der Metapher von Marsh und Parker (1984) gesprochen geriet das Selbstkonzept einiger von einem *big fish in a small pond* zu einem *little fish in a big pond*.

1.2 Allgemeine Daten der Interviewten

In den folgenden Tabellen sind die allgemeinen Daten der Befragten aufgeführt. So kann nachgeschlagen werden, wer im G-8- und wer im G-9-Zweig lernt oder wer Lese-Rechtschreib-Schwäche oder andere Lern-Beeinträchtigungen hat, außerdem gibt die Tabelle Aufschluss über familiäre Daten, soweit vorhanden.

¹ Dieses Gymnasium ist eines von zehn Kompetenzzentren für Begabungsförderung in Schleswig-Holstein.

Tabelle 1 Allgemeine persönliche Daten der interviewten Schülerinnen und Schüler

Name	Geschlecht	G-8/G-9	Leg- asthenie	ADHS/ ADS	Asperger- Syndrom	Psychosomatische Beschwerden
Sina	w	G-8	-	-	-	ja
Marlene	w	G-8	-	-	-	ja
Kerstin	w	G-9	-	-	-	ja
Alisa	w	G-8	-	ja	-	-
Thore	m	G-8	-	-	ja	-
Gesa	w	G-8	-	-	-	-
Hanna	w	G-9	-	-	-	-
Claas	m	G-9	ja	ja	-	-
Lara	w	G-9	-	-	-	ja
Irene	w	G-9	-	-	-	ja
Carla	w	G-9	ja	ja	-	ja
Phillip	m	G-9	ja	-	-	-
Toni	m	G-8	-	-	-	-
Peter	m	G-8/G-9	ja	ja	-	-

Tabelle 2 Allgemeine persönliche Daten der interviewten Schülerinnen und Schüler

Name	Akademikerfamilie	Besonders begabte Geschwister	Getestet hochbegabt	Noten- durchschnitt
Sina	nein	ja	unbekannt	2,4
Marlene	unbekannt	ja	unbekannt	1,1
Kerstin	nein	Einzelkind	unbekannt	2,3
Alisa	nein	unbekannt	ja	2,1
Thore	ja	ja	ja	2,7
Gesa	ja	nein	unbekannt	1,1
Hanna	nein	nein	unbekannt	1,3
Claas	unbekannt	unbekannt	unbekannt	3,1
Lara	unbekannt	Einzelkind	unbekannt	2,5
Irene	ja	ja	unbekannt	2,4
Carla	ja	ja	ja	3,3
Phillip	ja	ja	ja	2,1
Toni	ja	ja	unbekannt	1,2
Peter	ja	unbekannt	ja	2,4

1.3 Förderlinien an der Schule

Die Schule, an der die interviewten Schülerinnen und Schüler lernen, hält drei verschiedene Förderlinien für ihre besonders Begabten vor. Zum einen werden Akzelerationsmaßnahmen angesprochen. Beispielsweise kann zwischen dem Überspringen einer Klassenstufe und dem Schrägversetzen von G-9 nach G-8 entschieden werden. Die zweite Förderlinie bildet die Enrichment-Säule. Hier kommen sowohl schulübergreifende Kurse als auch schulinterne zusätzliche Angebote infrage. Für das schulübergreifende Enrichment-Programm ist die Schule fest in einem Verbund eingebunden, der die Zusatz-Kurse organisiert und durchführt. Die Schule ist eine Stützpunktschule dieses Programms². Schulinterne Projekte wie Drehtür-Projekte, Projekt *Übergang* und Begleitung der Schüler-Wettbewerbe werden angeboten. Das Fremdsprachenlernen als Möglichkeit der Begabungsförderung enthält Elemente des Enrichments und der Akzeleration. Diese dritte Förderlinie ist das Compacting.

In der folgenden Tabelle werden die hier berücksichtigten Maßnahmen der Begabungsförderung im Überblick dargestellt. Sie sind Teil eines Gesamtkonzepts der Begabungsförderung an dem Gymnasium.

Tabelle 3 Förderlinien im Überblick

Art der Begabtenförderung	Fördermaßnahme
Enrichment	Schulübergreifende Enrichment-Kurse
	Schüler-Wettbewerbe
	Schüler-Akademie
	Schul-AGs
	Eigene Projekte im Drehtür-Modell ³
	Projekt <i>Übergang</i>
Akzeleration	Pullout-Kurse
	Früheinschulung
	Überspringen einer Klasse
Compacting	Schrägversetzung im Y-Modell der Schule
	Fremdsprachentandem
	Frühstudium

Im folgenden Kapitel werden 14 Lernbiografien aus einer Langzeitstudie vorgestellt.

² Informationen zu diesem Programm finden sich unter: <https://enrichment-schleswig-holstein.de>

³ Drehtür-Modell bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler den normalen Unterricht verlassen können, um an einem eigenen Projekt zu arbeiten und später wie durch eine Drehtür dorthin zurückkehren (Wasmann, 2016c).

2 Einzelbiografien

2.1 SINA

„Dann springen wir mal.“

Sekundarstufe I

Sina besuchte den G-8-Zweig des Gymnasiums. Als Sina in die 5. Klasse kam, war sie äußerst zurückhaltend und meldete sich nur in Ausnahmefällen. Sie hatte wenige Freundinnen, mit denen sie sich austauschte. Bald fiel sie dem Englisch-Lehrer aufgrund ihrer besonderen Sprachfähigkeiten auf. Daraufhin fand Ende der 5. Klasse ein Gespräch mit ihr und ihren Eltern statt. Ihr wurde vorgeschlagen, das Sprachtandem mitzumachen, also Latein und Französisch ab Klasse 6 gleichzeitig zu lernen. Es war auch eine Tandempartnerin für sie gefunden. Sie willigte ein und lernte von Klasse 6 an bis in das Einführungsjahr der Oberstufe hinein beide Sprachen. Ihre Noten bewegten sich in beiden Sprachen durchgehend zwischen 1 und 2⁺. Als ihre Partnerin von dem Tandem absprang und aufhörte beide Sprachen gleichzeitig zu lernen, fiel Sina notenmäßig nicht ab, denn sie hatte zwei Freundinnen, die ihr verlässlich Hausaufgaben und Unterrichtsaufgaben übermittelten, eine für Französisch, die andere für Latein. Sie berichtete, dass sie sich auch schon mal im Zug auf dem Nachhauseweg von ihrer Freundin die neueste Latein-Grammatik erklären ließ. Ihre Sprachbegabung und Sprachaffinität waren Sina sehr bewusst.

Als sie 14 Tage lang wegen eines Beinbruches das Bett hüten musste, war ihr sehr langweilig und sie begann alles rückwärts zu schreiben, eine typische Beschäftigung Hochbegabter bei Langeweile. Nebenbei lernte sie Arabisch bei einem Bekannten.

Bei der Wahl zwischen dritter Fremdsprache, Spanisch, und MINT in der 8. Klasse, entschied sie sich für MINT⁴. Dort durchlief sie Kurse zu Robotik, Fotografie und erneuerbare Energien.

Privat war Sina in einer christlichen Gemeinschaft fest eingebunden und sehr gläubig. Sie verbrachte dort sehr viel freie Zeit und arbeitete aktiv in der Kinder- und Jugendarbeit mit. Wegen des intensiven kirchlichen Gemeinschaftslebens nahm sie nicht an den schulübergreifenden Enrichment-Kursen teil, obwohl sie dafür nominiert war, zu sehr war sie am Wochenende kirchlich engagiert.

Sekundarstufe II

Als Sina in das Einführungsjahr der Oberstufe kam, stellte sie in den ersten vier Wochen fest, dass sie ja alles kenne, was im Unterricht gelernt werden sollte. Außerdem langweilte sie sich wegen der vielen Wiederholungsphasen im Unterricht. Sie sprach mit ihrer Freundin viel über Unterricht. Beide kamen zu dem Ergebnis: *„Dann springen wir mal.“* Gesagt, getan. Sina ging zur Oberstufenleiterin und legte ihr dar, dass sie sich sehr langweile und doch schon das meiste wisse, und fragte an, ob sie eine Klasse überspringen könne. Die Schule bot ihr daraufhin an, zunächst einmal zum Schnuppern am Unterricht des nächsthöheren Jahrgangs teilzunehmen. Das ging so schnell, dass ihre Freundin nicht mithielt und in ihrer Klassenstufe blieb. Sina aber übersprang das Einführungsjahr und lernte in der Qualifizierungsphase I weiter. Allerdings wurde in diesem Jahrgang ihr Profulfach Biologie nicht angeboten, stattdessen musste sie Physik auf erhöhtem Niveau lernen und den Stoff eines Schuljahres aufholen. Das störte sie überhaupt nicht. Nun bewegten sich ihre Noten nicht mehr durchgehend im Einserbereich, sie waren aber immer noch Zweistelligen Punktebereich. Sie strahlte, weil sie sich über die neu gewonnen Anforderungen freute.

Sie wurde von der Schule zweimal für die Schüler-Akademie, die vierzehntägig in den Sommerferien stattfindet, vorgeschlagen. Das erste Mal wurde sie abgelehnt. Beim zweiten erhielt sie einen Platz.

Sina hatte vor, im Medizinbereich zu studieren. Sie wusste um die Schwierigkeiten des Numerus clausus für Medizin. Aber sie plante, ein Studium möglicherweise im Ausland zu absolvieren. Mit einem Notendurchschnitt von 2,4 hatte sie nicht den Abiturdurchschnitt erreicht, mit dem sie sich alle Studiermöglichkeiten hätte aussuchen können. Dennoch war sie mit ihrer Entscheidung des Überspringens sehr zufrieden.

⁴ MINT = Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Technik.

Zusammenfassende Beurteilung

Fördermaßnahmen

Compacting. Sinas gymnasiale Laufbahn ist geprägt durch das Compacting des Fremdsprachenlernens. Still und unspektakulär lernt sie zwei zweite Fremdsprachen, während ihre Klassenkameraden mit einer Fremdsprache ausgelastet sind. Das Besondere daran ist, dass sie sich selbst organisiert. Die Schule hat außer der Parallelisierung des Stundenplans keine weiteren Aufgaben. Sina hat von der Möglichkeit des Compacting persönlich sehr profitiert, nicht nur indem sie eine weitere Fremdsprache beherrscht, sondern auch indem sie kognitiv ausgelastet die Mittelstufe durchläuft und damit sehr zufrieden wirkt. Dass sie es so problemlos durchgehalten hat, liegt auch an guter Organisation und gut ausgeprägten Lernstrategien. Ihr Durchhaltevermögen erkennt man daran, dass sie im Gegensatz zu ihrer anfänglichen Partnerin nicht aufgegeben hat. Ganz offensichtlich ist dieser Schritt für Sina zur Auslastung ihrer kognitiven Möglichkeiten sehr wichtig, denn sie ist sehr zufrieden mit ihrem Unterricht, bis sie in das Einführungsjahr der Oberstufe kommt. Dort kann sie wegen des komplizierten Oberstufenstundenplans nur eine Fremdsprache weiter belegen und prompt fühlt sie sich nicht ausgelastet und initiiert das Springen.

Akzeleration. Sinas Überspringen einer Klassenstufe weist einige Besonderheiten auf. Erstens erfolgt das Springen sehr spät, erst in der Oberstufe. Üblicher ist es, in jüngeren Schuljahren in eine höhere Klassenstufe aufzusteigen. Inzwischen ist es in Schleswig-Holstein laut OAPVO SH⁵ nicht mehr möglich, zu diesem Zeitpunkt eine Klasse zu überspringen. Sie verpasst dadurch Unterrichtsstoff, der möglicherweise doch abiturrelevant ist. Eine Hürde besteht für Sina darin, dass es nicht dasselbe Profil in der höheren Klassenstufe gibt. Sie muss also noch mehr Stoff eigenständig auf erhöhtem Niveau aufarbeiten. Aber wenn man in der ersten mitgeschriebenen Klausur gleich 10 Punkte erreicht, sieht das nicht nach einem Problem aus.

Ein anderer Aspekt gibt Anlass zum Nachdenken. Am Ende des Einführungsjahres steht die Beendigung der zweiten Fremdsprache, ihr wird die pflichtgemäße Erfüllung der zweiten Fremdsprache mit Übertritt in die Qualifikationsphase bescheinigt. Nun hat sie vier Jahre zwei zweite Fremdsprachen gelernt und wegen des Überspringens einer Klasse eben nicht fünf Jahre. So wird das doppelte Fremdsprachenlernen in gewisser Weise vorzeitig beendet.

Darüber hinaus fällt auf, dass dieses Mädchen, welches ganz zurückhaltend in Unter- und Mittelstufe war, selbstsicher und selbstbewusst durchsetzt, eine Klasse zu überspringen. Sie hat also ein eigenes Gespür für ihren akzelerierten Entwicklungsstand im Vergleich zu Klassenkameraden entwickelt und selbstständig

⁵ Oberstufenverordnung Schleswig-Holstein.

für sich entschieden. Eine solche Entscheidung einer Schülerin wäre vor 10 oder 20 Jahren undenkbar gewesen. Damals war es einzig den Lehrern vorbehalten, den Vorschlag zum Springen vorzugeben (siehe auch Heinbokel, 2010). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass bei Schülern angekommen ist, dass sie zentrale Entscheidungen in Bezug auf ihren Schulverlauf mitbestimmen können. Sinas aktive Rolle beim Überspringen einer Klassenstufe trägt zu ihrer Persönlichkeitsbildung bei.

Einen letzten Aspekt möchte ich aufgreifen. Das Beispiel des Überspringens verdeutlicht auch die zunehmende Flexibilität der Schule, schnell und unbürokratisch zu reagieren. Ein langes Gespräch wird mit der Schülerin geführt und sechs Wochen nach einem begonnenen Schuljahr kann sie wechseln. Es findet keine Klassenkonferenz statt, auf der man dies hätte beschließen können. Dass die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer nicht zu einem früheren Zeitpunkt zu dem Entschluss gelangt sind, Sina das Überspringen einer Klassenstufe vorzuschlagen, führe ich auf die sehr zurückhaltende Persönlichkeit der Schülerin zurück. Sie stellt – typisch Mädchen – ihre kognitiven Fähigkeiten nicht in den Vordergrund. Mit einer solchen Flexibilität in Bezug auf Akzeleration ist der Individualisierungsprozess in der Schule einen Schritt weiter vorangekommen.

Fazit

Zusammengefasst kann man in Sina eine Schülerin erkennen, die eine schnelle Auffassungsgabe und Informationsverarbeitung hat und sich zudem in komplexen Strukturen bewegen kann. Sie hat quasi eine dreifache Akzeleration vorgenommen. Zum einen durch das Fremdsprachentandem, das ja eine Akzeleration + Enrichment vereint, zum anderen durch das Überspringen einer Jahrgangsstufe und drittens durch ihre Wahl des G-8 Zweiges ihrer Schule. Man kann sagen, dass sie zwei anspruchsvolle Fördermaßnahmen gewählt hat.

Förder-Bausteine für Sina

Fördermaßnahmen

Schüler-Akademie

Überspringen

Fremdsprachentandem

Fremdsprachentandem

Fremdsprachentandem

Fremdsprachentandem

G-8-Zweig

Fördermaßnahmen

2.2 MARLENE

Die Übersehene

Grundschule

Marlene ging schon nicht gern in den Kindergarten. Sie hatte den Eindruck, man wollte sie kleinreden. So fühlte sie sich aber nicht. Offensichtlich setzte die kognitive Unterforderung schon im Kindergarten ein. Niemand erkannte ihre Bedürfnisse nach geistiger Anforderung. Umso mehr freute sie sich, endlich in die 1. Klasse eingeschult zu werden. Allerdings war sie kein strahlendes Grundschulkind. Sie durchlief die 1. und 2. Klasse unauffällig. Im Nachhinein bezeichnete sie sich als still und schüchtern. Marlene war zwar Lehrers Liebling, aber ihre hohe Intelligenz fiel den Lehrern nicht sonderlich auf. Immerhin setzten sie Marlene häufig zum Helfen der anderen ein. Daraus kann geschlossen werden, dass sie auch schon in der Grundschulzeit eine Vordenkerin war.

Sie war auch deshalb keine strahlende Grundschülerin, weil sie sich nicht mit den anderen Mädchen identifizieren konnte, zu unterschiedlich waren Einstellung und Interessen. Darin deutet sich schon an, dass ihre Interessen – typisch für sehr begabte Mädchen – nicht im Mainstream stereotyper Mädchenbeschäftigungen lagen und sie

deshalb nicht auf der Ebene der anderen Mädchen agieren konnte. Dieses Auseinanderklaffen der Interessen normal- und hochbegabter Mädchen fand Hanses in einer vielbeachteten Studie über Interessen Hochbegabter heraus und wurde von weiteren Begabungsforschern immer wieder bestätigt (Hanses, 2000; Stapf, 2008; Stern & Neubauer, 2013; T. Trautmann, 2018). Ab 3. Klasse setzte bei ihr Schulfrust ein, ohne dass sie selbst eine Ahnung hatte, warum. Sie reagierte mit Bauchschmerzen.

In der 3. Klasse fiel sie ihren Lehrern insoweit als begabt auf, als sie zum Enrichment-Programm, einem schulübergreifenden Förderprogramm für begabte Schülerinnen und Schüler, vorgeschlagen wurde.⁶ Dort belegte sie Zusatz-Kurse am Samstagvormittag. Sie wählte kreatives Schreiben, ein Bereich, in dem Mädchen normalerweise einen Entwicklungsvorsprung gegenüber Jungen desselben Alters haben, allen voran besonders Begabte (Alvarez, 2007; Stamm, 2007).

Prägend für sie war in der Grundschulzeit zudem die Scheidung ihrer Eltern.

Sekundarstufe I

Sie freute sich auf das Gymnasium, denn sie hatte hohe Erwartungen. Endlich würde sie das Fach Biologie bekommen. Aber auch hier im G-8-Zweig des Gymnasiums lief die Integration in die Klassengemeinschaft nicht befriedigend. Im Unterricht wirkte sie zu dominant. So bekam sie Ärger mit den Klassenkameraden. Daraufhin begann sie, sich zurückzunehmen und ihre Fähigkeiten eher zu verstecken, eine geschlechtstypische Reaktion, wie sie von Hochbegabtenforschern mehrfach beschrieben wurde (Stamm, 2007; Stapf, 2008; T. Trautmann, 2016). Gleichzeitig erlebte ihre Schwester an derselben Schule große Anerkennung durch ihre Lehrer, indem diese die Schwester dabei begleiteten, eine Klassenstufe zu überspringen. Marlene entwickelte großen Ehrgeiz, denn sie wollte aus dem Schatten ihrer Schwester heraustreten. So setzte sie sich zunehmend selbst unter Druck, in der Schule alles verstehen zu wollen und sehr gute Noten zu erhalten.

Im weiteren Verlauf der Mittelstufe wurde Marlene immer unsicherer. Sie glaubte nicht an ihre Fähigkeiten. Wenn sie gelobt wurde, dachte sie, sie würde von ihren Lehrern überschätzt. Bald quälten sie nicht nur Kopfschmerzen, sondern auch Glieder- und Muskelschmerzen. So war sie immer häufiger krank und verpasste viele Schulstunden.

Trotz ihrer körperlichen Beschwerden hatte sie ein großes Interesse an Enrichment-Kursen und weiteren Fördermaßnahmen. So nahm Marlene mehrfach am schulübergreifenden Enrichment-Kurs *Kreatives Schreiben* teil. Sie partizipierte an den zahlreich angebotenen zusätzlichen Vorträgen der Schule und an den Ausflügen nur für besonders Begabte. Solche Veranstaltungen werden regelmäßig über das Schuljahr hinweg den Schülerinnen und Schülern angeboten, die per Konferenzbeschluss als besonders begabt nominiert werden. Sie finden parallel zum regulären Unterricht statt. Bei diesen Aktivitäten konnte Marlene ihre Neugierde

⁶ Enrichment-Begabtenförderung in Schleswig-Holstein: <https://enrichment.schleswig-holstein.de>

befriedigen, ihr Wissen vertiefen, ihren Interessen nachgehen und gleichzeitig der Langeweile des regulären Unterrichts entfliehen.

Marlene bezeichnete sich selbst als empathisch und wurde auch so von Lehrern und Mitschülern erlebt. Ab 9. Klasse war sie als Schülerpatin aktiv. Das sind Schülerinnen und Schüler, die sich an der Begabungsförderung des Gymnasiums beteiligen und in diesem Rahmen viele Aufgaben erfüllen. Sie beriet jüngere Schülerinnen und Schüler und begleitete die Ausfahrten und Exkursionen, die nur für die besonders Begabten der Schule organisiert wurden. In dieser Gruppe fand sie Gleichgesinnte, tauschte sich mit ihnen über gleiche Interessen und ähnliche Erfahrungen aus. Plötzlich wirkten ihre vielen Interessen nicht mehr ungewöhnlich. In der Gruppe der Schülerpaten schwand zum ersten Mal das Gefühl des Fremdseins. Zudem war sie als Schulsanitäterin tätig. Als Schülerpatin stach sie unter allen Beteiligten durch ihren engagierten Einsatz heraus. Sie war aktiv, wenn andere Schulen das Modell ihrer Schule kennenlernen wollten. Bei der Einführungsveranstaltung für die Eltern der neuen 5. Klassen in das Thema der Begabtenförderung beriet sie an vorderster Front. Auch Vorträge für Lehrer über Begabungsförderung hörte sie mit an.

Sie war lange in der SV tätig. Dann wurde sie Jahrgangssprecherin und später übernahm sie das Amt der Schulsprecherin. In dieser Funktion konnte sie ihre Führungspersönlichkeit weiter ausbauen. Zudem zeigte sie auf vielen offiziellen Anlässen der Schule, sei es bei der Überreichung der Zertifizierung der Schule oder in Lehrerkonferenzen oder auch in anderen Diskussionsrunden, großes Engagement für die Belange der Schülerschaft. Als Schulsprecherin schaffte sie es, viele Mitstreiter um sich zu gruppieren. Dieses Amt förderte ihre Persönlichkeitsentwicklung stark. Sie lernte dabei auch, nicht gleich alles zu wollen und mit dem Kopf durch die Wand zu gehen, sondern auch toleranter den anderen und Andersdenkenden gegenüber zu sein. Darüber hinaus sammelte sie viel Erfahrung im Auftreten vor größeren Gruppen. Sie sagte selbst, die Arbeit in der SV habe ihre Schulzeit besonders geprägt. Marlene hatte ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Daher engagierte sie sich häufig als Streitschlichterin. Auch bei kontroversen Diskussionen mit Lehrern wurde sie von diesen sehr geschätzt. Sie hatte die Fähigkeit, in Gruppen ihre eigene Meinung zu vertreten, auch wenn sie damit aneckte. Über ihre Funktion als Schülerpatin und Schulsprecherin hat sich Marlene ein großes Selbstbewusstsein angeeignet.

Ein weiterer Bereich ihrer Empathie ist an ihrem Engagement für Nachhilfe zu erkennen. Sie selbst erklärte gern und förderte Jüngere. Schließlich organisierte sie auch die Nachhilfebörse, bei der Oberstufenschülerinnen und -schüler jüngeren Schülerinnen und Schülern Nachhilfe geben, und initiierte die Hausaufgabenbetreuung an der Schule.

Ein anderer Aspekt ihres sozialen Lebens betrifft den starken Konkurrenzdruck, dem sie sich aussetzte. Ihr Ehrgeiz ließ eigentlich nicht zu, die Zweitbeste zu sein.

Einmal nahm sie am Fremdsprachenwettbewerb in Englisch teil und erreichte eine gute Platzierung auf Landesebene.

In ihrer Freizeit tanzte sie gern Standardtänze (Gold-Abzeichen). Sie las sehr viel. Sportlich betätigte sie sich beim regelmäßigen Joggen.

Sekundarstufe II

Marlene wählte das Sprachprofil, da sie Sprachen aufgrund ihrer guten Merkfähigkeit spielend lernte. Aber auch an den Naturwissenschaften war sie äußerst interessiert. Sie wählte beispielsweise einen Chemie-Kurs in Q 2 zusätzlich zu den naturwissenschaftlichen Pflichtkursen. Das ist äußerst selten, erst recht für jemanden aus dem Sprachprofil.

Im ersten Jahr der Sekundarstufe II konnte sie in einem Drehtür-Projekt ihre Neugier und Wissbegierde ausleben. Sie fand ein Thema, schrieb eine Abhandlung auf Englisch und recherchierte dafür viele englische Fachartikel aus dem medizinischen Bereich. Sie arbeitete an ihrem Projekt parallel zum Unterricht in einem Lernatelier, in dem besonders Begabte allein lernen und forschen dürfen. Für dieses Projekt entschied sie eigenständig, ob und wann sie ihren regulären Unterricht verließ und wie lange sie darüber hinaus an „ihrem“ Projekt studierte. Am Ende hielt sie vor ihren Klassenkameraden einen Vortrag und präsentierte ihre Ergebnisse auch auf der sogenannten „Wettbewerbsbörse“. Das ist eine Präsentationszeit, in der besonders Begabte das, was sie über den Unterricht hinaus erarbeitet haben, interessierten Schülerinnen und Schülern aller Klassenstufen vorstellen. Später sagte sie darüber, dass ihr das Drehtür-Projekt geholfen habe, gegen die Langeweile im Unterricht anzugehen. Ihr habe besonders gutgetan, das Thema frei zu wählen und die Recherchen im medizinischen Bereich vorzunehmen. Ihr hat auch gefallen, mal ganz für sich allein in ihrem eigenen Tempo zu lernen.

In der Sekundarstufe II setzten die vielen Fehlstunden Marlene so unter Druck, dass die Durchschlaf-, Angst- und Schmerzstörungen ein chronisches Krankheitsbild ergaben, das sie nun zu verstehen bereit war und an sich selbst arbeitete. Der Druck, der auf ihr lastete, wurde Lehrerinnen und Lehrern so offensichtlich, dass mehr als einer ihr rieten, sich selbst mehr zurückzunehmen und eigene Grenzen zu akzeptieren. Alle Unterrichtenden nahmen Rücksicht, zumal sie wussten, dass Marlene, wenn sie fehlte, wirklich nicht mehr konnte. Die Lehrerinnen und Lehrer beeindruckte auch, dass Marlene trotz hoher Fehlzeiten den Unterrichtsstoff selbst nachholte.

Aus der Perspektive der Unterrichtenden stach Marlene unter allen besonders Begabten noch weit hervor. Lehrkräfte erlebten sie als besonders ehrgeizig, aber auch als vielseitig interessiert und talentiert, und als eine, die besonders tiefgehend und schnell denken kann sowie eine hohe Merkfähigkeit hat.

Zweimal bewarb sich Marlene für die deutsche Schüler-Akademie und wurde dafür von der Schule vorgeschlagen, jedoch zweimal abgelehnt. Auch diese Ferien-Akademie wird von der Schule als Begabungsfördermaßnahme für besonders Begabte sehr unterstützt. Die Ablehnung hat sie sehr persönlich genommen und verstärkte ihre Selbstzweifel.

Die Qualifizierungsphase erlebte Marlene positiver. Ihre Krankheitsdiagnose war nun bei Lehrern und Mitschülern bekannt. Sie erhielt einen Nachteilsausgleich. So schrieb sie Klausuren am Laptop, da ihre Gelenke sonst zu belastet würden, und durfte sich Auszeiten vom normalen Unterricht nehmen. Eine Überlastung registrierte sie nun selbst frühzeitig.

Marlene war gerade 18 Jahre alt, als sie die Schulzeit als beste Schülerin des Jahrgangs mit einem Notendurchschnitt von 1,1 abschloss. Diesen Durchschnitt benötigte sie für ihren Berufswunsch, ein Medizin-Studium.

Zusammenfassende Beurteilung

Die Lernbiografie von Marlene zeigt einen Verlauf, der ganz typisch für Mädchen ist, deren Begabungen spät erkannt werden. Die äußerste Zurückhaltung, die Mädchen einnehmen, um nicht aufzufallen, funktioniert zu ihrem Nachteil (Neubauer & Stern, 2009; T. Trautmann, 2016).

Begabungsfördernde Maßnahmen

Enrichment. Marlene hat schon früh an zusätzlicher Förderung im Enrichment-Programm teilgenommen. Sie hat sich ganz interessengetrieben für kreatives Schreiben entschieden. Auch das Drehtür-Projekt entstand im Rahmen des Sprachenunterrichts. Diese Enrichment-Linie ist ein klassisches Beispiel für die auf Interesse basierende Begabungsförderung. Ihre sprachliche Ausbildung geht weit über den regulären Unterricht hinaus. Ihr Interesse an Sprache kann als klassische Mädchendomäne gedeutet werden. Das höhere Anforderungsniveau und die interessengetriebene Selbstbestimmung der Enrichment-Kurse sowie des Drehtür-Projektes haben mit Sicherheit das akademische Selbstkonzept der anfänglich unsicheren und leisen Marlene positiv beeinflusst.

Die begeisterte Teilnahme an zahlreichen kleineren Projekten, Ausflügen und Vorträgen kommen Marlenes breit aufgestellter Wissbegierde entgegen. Sicherlich helfen sie ihr, Langeweile im Unterricht zu reduzieren. Diese Art Enrichment in der eigenen Schule ist eine niedrigschwellige Begabungsförderung, weil dafür meist wenige Stunden regulären Unterrichts ausfallen, sie jedoch konstant über viele Jahre hinweg stattfindet (Wasmann, 2013). Die höhere Herausforderung besteht auch darin, regulären Unterrichtsstoff eigenständig wieder aufzuholen. Es ist anzunehmen, dass diese Vorrechte für besonders Begabte bei Marlene auch immer Wertschätzung für ihre kognitive Leistungsstärke bedeuten, denn eine Anerkennung durch Akzeleration bleibt ihr verwehrt. Ohne das begabungsfördernde Angebot der Schule wäre diese Schülerin möglicherweise in ihrer psychosomatischen Störung verharret geblieben und hätte keinen Aufschwung in ihrem akademischen Selbstkonzept erfahren.

Akzeleration. Marlene wird nicht für das Überspringen einer Klassenstufe vorgeschlagen. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, dass das Nichtspringen zu

persönlichen Problemen führen kann, wie bei Heinbokel (2016) vielfach belegt. Marlene wird in der Grundschule schon zum Helfen eingesetzt. Daraus ist zu schließen, dass sie die vorgegebenen Anforderungen leicht erreicht und ganz offensichtlich eine schnelle Lernerin ist. Sie kommt nicht an ihre kognitive Auslastung heran. In der späten Sekundarstufe I und Sekundarstufe II hätte das Springen wegen der ohnehin schon vielen Fehlzeiten keinen Sinn mehr gemacht. Im Grunde macht der Weg dieser Schülerin deutlich, dass das Übersehen einer Hochbegabten langfristige Auswirkungen hat. Hier kommt der Pygmalion-Effekt zum Tragen. Wird man von Lehrerinnen und Lehrern nicht dafür geschätzt, was man kann, kann derjenige nicht mehr selbst einschätzen, wie hervorragend er denken kann. Dabei kann sich kein positives kognitives Selbstkonzept entwickeln (T. Trautmann, 2010, 2013). Das zeigen die Unsicherheiten über ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Gefühl, von den Lehrern überschätzt zu werden. Aber auch ihre Krankheit scheint in dem Übersehenwerden ihres Talents mit begründet zu liegen.

Soziales Engagement

Auch im ausgeprägten sozialen Engagement erweist sich Marlene als typisch weiblich. Eine solche Hinwendung beschreiben viele Begabungsforscher als Nische, in der hochbegabte Mädchen gesellschaftliche Anerkennung finden (T. Trautmann, 2016, S. 37). Die soziale Orientierung ist im Falle Marlene nicht begabungshemmend, wie es Trautmann beschreibt, denn Marlene übernimmt gleich mehrere Schulämter, in denen sie diese Seite ausleben kann: Schulsanitäterin, Streitschlichterin, Jahrgangssprecherin, Schulsprecherin, Schülerpatin und Nachhilfelehrerin. Darin kann sie ihre sozialen Fähigkeiten weiter ausbilden. Sie wird qua Amt dafür sehr anerkannt, erhält unter anderem regelmäßig Buchpreise und andere Wertschätzungen für ihr soziales Engagement an der Schule. Das fest im Schulleben verankerte System der Wertschätzung gibt Marlene die dringend benötigte Anerkennung und fördert ihre Selbstwirksamkeit zum Positiven.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass das soziale Engagement in der Schule Marlenes Selbstvertrauen aufbaut. Offensichtlich hat sie das Gefühl, mit ihrer unbeirrbaren Streitbarkeit etwas zu bewirken. Dies erfährt sie auch von zahlreichen Lehrer-Rückmeldungen. Die Möglichkeit, diese Seite ihres Wesens in der Schule ausleben zu können, beflügelt ihre Persönlichkeitsentwicklung während der späten Gymnasialzeit. Ein solch dominanter Charakter, der häufig bei Hochbegabten zu finden ist, wird allerdings eher männlich konnotiert (Webb, Amend, Goerss, Beljean, & Olenchak, 2015). Diese ausgeprägte Führungshaltung gilt als unweiblich und hat ihr vermutlich in den früheren Schuljahren die geringe Zuneigung der Mädchen, die bis zu einer gewissen Ausgrenzung führte, eingebracht.

Abschließende Gesamtbeurteilung

Marlene hat eine typisch weibliche Karriere als eine sehr begabte Schülerin durchlaufen. Sie wurde zu einem frühen Zeitpunkt von ihren Lehrern in ihrer kognitiven

Leistungsfähigkeit und ihrem Leistungsstreben übersehen. Mit Mitschülern kommt sie in der frühen Schulzeit schlecht zurecht, wahrscheinlich aufgrund ihrer vielseitigen und auch untypisch weiblichen Interessen. Für intelligente Mädchen ist das gleichgerichtete Lernen in der Grundschulzeit auch deshalb so frustrierend, weil Mädchen zusätzlich noch einen bis zu zweijährigen Entwicklungsvorsprung gegenüber Jungen haben, der bis zur Pubertät anhält (Preckel, 2007; Stapf, 2008). Die Entwicklungsgeschwindigkeit von Mädchen ist insbesondere für den sprachlichen Sektor belegt. Die Enrichment-Kurse im kreativen Schreiben ab dritter Klasse bringen die erste Anerkennung für ihre besonderen Fähigkeiten. Marlene trifft in den Kursen auf Gleichgesinnte, die ihre Interessen verstehen und mit denen sie sich kognitiv messen kann (Wasmann-Frahm, 2013).

Der Druck ab Orientierungsstufe, den sie immer stärker verspürt und der ihren Ehrgeiz anstachelt, wird möglicherweise auch durch das Bild ihrer hoch bewerteten und hoch geschätzten Schwester mit ausgelöst. Hinzu kommt, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer in frühen Jahren ihre hervorragenden Leistungen nicht erkennen. Das Krankheitsbild von Marlene hat sich sehr wahrscheinlich nicht unabhängig von dieser Lage entwickelt. Eine solche Unterbewertung führt bei vielen Mädchen eher in psychosomatische Beschwerden als in Rebellion (Stapf, 2008). Auch hier verhält sich Marlene typisch weiblich. Trotz der chronischen Krankheit leistet Marlene sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich unvergleichlich hervorragende Leistungen.

In der Sekundarstufe II, als ihre Krankheit öffentlich ist, zeigt Marlene ihre wahren kognitiven Fähigkeiten. Lehrer sind begeistert von ihrer Auffassungsgabe und Denkfähigkeit gepaart mit empathischem Einsatz für andere. Sie leistet also mehr als andere besonders Begabte, weil sie ihre Krankheit mit bedenken muss und diese ein einfaches Durchlaufen der Schule erschwert.

Insgesamt gesehen ist die Intelligenz von Marlene als allumfassend anzusehen. Daher kann auf Marlene die Intelligenzdefinition von Rost als Annahme eines allgemeinen G-Faktors (*general intelligence*) angewendet werden, der allumfassende kognitive Qualitäten erklärt (Rost, 2009). Dies zeigt sich in der Qualität, die sie sowohl im Sprachunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht zeigt. Ihr Abschneiden beim Abitur mit der Durchschnittsnote 1,1 – knapp 1,0 verpasst – spricht für die Annahme eines sehr hohen IQs. Ihre mündliche Prüfung in einem naturwissenschaftlichen Fach ist ebenso überragend wie ihre Leistungen in den Sprachen.