

1 Einleitung

1.1 Die Zuschreibung „Hochbegabung“ in Bildungskontexten

“Die Aussage, daß ein Schüler Legastheniker sei, ist genauso sinnvoll und genauso sinnlos, wie die Aussage, daß ein Schüler intelligent oder dumm sei oder die Aussage, daß es warm oder kalt ist.”¹

Das Bildungswesen steht vor einem mehrschichtigen Problem: Angermaiers Aussage impliziert erstens, dass Prädikate den schulischen Alltag wie selbstverständlich prägen und zweitens, dass solche omnipräsenten Begriffe sich nicht auf gegebene Realien beziehen, sondern selbst veränderlich sind und somit bestenfalls je und je vorläufige Grundlagen für pädagogisches Denken oder Handeln bilden, sie aber dennoch als zumindest provisorische Wegweiser fungieren.

Worin liegt dann aber die Sinnhaftigkeit solcher Kategorien? Wie stehen Sein, Sprache und Bezeichnungen miteinander in Verbindung?² Was hat es nun mit Kategorien wie “begabt” oder sogar “hochbegabt” in Bildungskontexten auf sich? Hierfür nun ein kurzer (kritischer) Blick auf „Hochbegabung“ in deutschsprachigen Bildungsdiskursen.

1.2 „(Hoch-)Begabung“ in deutschen Bildungsdiskursen

Wer im “Wörterbuch der Pädagogik” das Wort “Begabung” sucht, stößt alsbald auf ausführliche Erläuterungen. Demnach versteht man darunter “das Insgesamt der Dispositionen bzw. Fähigkeiten eines Individuums, die zu einer bestimmten Leistung befähigen”³. Es wird daraufhin zwischen allgemeiner und spezifischer Begabung sowie dem statischen, dem milieutheoretischen sowie dem dynamischen Begabungsbegriff unterschieden⁴. Nur so kann nun auch ein Konzept wie “Begabtenförderung” sinnvoll erscheinen, das sich speziell auf

¹ Angermaier 1974, o.S.

² Kübra Gümüşay (2020) diskutiert diese Frage bereits hinsichtlich der Tendenz, Menschen durch Sprache zu kategorisieren und zu vereinheitlichen: menschliches Denken und Handeln, durch Sprache geprägt, vermag es, Gesellschaftsmitglieder nur noch als Teil dieser Kategorien darzustellen und wahrzunehmen.

³ Böhm & Seichter 2017, S. 57

⁴ Bei Ersterem liegen die Bedingungen in biologischen Anlagen, während bei dem milieutheoretischen Begabungsbegriff biologische Ausstattung nicht berücksichtigt und stattdessen das soziale Umfeld als Bedingung für Begabung verstanden wird. Die dritte Variante mutet wie ein Kompromiss aus den ersten beiden an: hierbei werden sowohl erbliche Veranlagung wie auch Umwelteinflüsse berücksichtigt.

Lernende bezieht, „die besonders hohe Potentiale aufweisen“⁵. Im Sinne dieser Bestrebungen werden im Bildungskontext unterschiedliche Förderprogramme materieller und organisatorischer Art angeboten sowie Interessenverbände ins Leben gerufen. Durch solche Maßnahmen sollen unter anderem „latent vorhandene Begabungsreserven, d.h. ungenutzte Leistungspotentiale“⁶ freigelegt und ausgeschöpft werden. Auch wenn die Wortwahl hier eher an das lukrative Aufspüren und Abtragen von Bodenschätzen denken lässt, ist wohlgerne die Rede von menschlichen Fähigkeiten, welche erkannt und aktiviert werden sollen⁷. Die Schmalspurigkeit der pädagogischen Leistungsorientierung⁸ lässt vermuten, wie sich das Prädikat „Hochbegabung“ in Bildungsdiskursen so hartnäckig halten kann.

In der Heterogenität der Gegenwartsgesellschaft ist die „Bewältigung immer komplexerer Probleme und ein differenziertes pädagogisches Weiterdenken des Gleichheitspostulats“⁹ notwendig. Es mussten nun wohl oder übel auch die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse „Hochbegabter“ gesehen und anerkannt werden. Um dieser Notwendigkeit Folge zu leisten bemüht sich die Hochbegabungsforschung darum, die besagte Zuschreibung präzise zu bestimmen, wodurch für pädagogische Instanzen der Bedarf an Fördermaßnahmen und mitunter sogar einer separaten Beschulung erwächst¹⁰ und dahingehend Zentren, Professuren und Beratungsstellen eingerichtet werden¹¹.

⁵ Böhm & Seichter 2017, S. 58

⁶ Ebd.

⁷ Solche Anliegen fallen unter die interdisziplinäre Forschungstätigkeit verschiedener Human- und Naturwissenschaften und verfolgen die „Erhellung der Bedingungen kulturell bedeutsamer Leistungsformen“ (ebd.).

⁸ „In der Tradition unserer Schulen wird Leistung vor allem durch Noten gemessen und die Leistungsfähigkeit eines Schülers über die Benotung ausgedrückt. Die Würdigung personaler oder prozessualer Leistungen bleibt dem pädagogischen Geschick und Ethos des einzelnen Lehrers überlassen“ (Hackl 2012, S. 83)

⁹ Ebd.

¹⁰ Dennoch verharren diese Bestrebungen in deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskursen offenbar noch in Kinderschuhen: sie haben „bei weitem nicht jene qualitative Eigenständigkeit und quantitative Ausdehnung erreicht wie die Sonderpädagogik (im Sinne der Erziehung von Behinderten)“ (Böhm & Seichter 2017, S. 218).

¹¹ Ein Beispiel für solche Anstrengungen ist die Auseinandersetzung mit den Werten schulischer Begabtenförderung, welche beispielsweise von Hackl et al. (2012) angeführt wird: angesichts der aktuellen Bildungsrealität und Leistungsdiskussion in Bezug auf Begabtenförderung soll ein kritischer Blick auf gängige Konzepte geworfen und das Verständnis von „Leistung“ im Sinne einer wertorientierten Begabungsförderung auf den Prüfstand gestellt werden. Konkret wird nach den Wertvorstellungen in Gesellschaft und Bildungskontexten gefragt und die Möglichkeit in Betracht gezogen, „Leistung“ auch auf Aspekte jenseits herkömmlicher Bewertungsmodelle zu beziehen.

Wenngleich in dem besagten Wörterbuch der Pädagogik die angeführten Begriffe zwar hinsichtlich ihrer Bedeutung und Ursprünge erläutert werden, so bleibt es weiterhin offen, wie ihre askriptive Seite zu verstehen ist: Wie werden Begriffe zu Prädikaten, mit denen Menschen bezeichnet werden?

1.3 Von einem Begriff zu einer Zuschreibung

Dass es nicht bei einer rein theoretischen Auseinandersetzung mit Begriffen bleibt, sondern Begriffe wie „hochbegabt“ Etikettierungen sein können, die Menschen durch sogenannte Identifikation erhalten, wird fraglich: wie führen solche Etiketten letztlich zu der Kategorisierung von Menschen?¹²

Schrittessers (2019) Überlegungen zu den Konsequenzen von Routine in pädagogischer Interaktion verdeutlichen das Entstehen und potenzielle Implikationen von Zuschreibungen wie „hochbegabt“.

Routinen beinhalten gewisse Interaktionsmuster, welche implizit und explizit aufrechterhalten werden und bestimmte Ordnungen im pädagogischen Geschehen bestätigen. Der Effekt, der sich aus dem Zusammenspiel aus Mustern, Praktiken und Routinen ergibt, führt dazu, „dass jemand zu jemandem gemacht, als jemand etikettiert wird, indem ihm (oder ihr) bestimmte Eigenschaften und/oder Fähigkeiten aus der Außensicht zugeschrieben werden“¹³. Dieser Prozess kann als „Zuschreibung“, „Etikettierung“ oder auch als „Labeling“ beschrieben werden.

Dass sich nun durch Zuschreibungen wie „Hochbegabung“ Menschen in verschiedene Persönlichkeits- oder Intelligenzkategorien einordnen lassen, obwohl sich diese „Typen“ untereinander nur unscharf abgrenzen lassen, macht eine Eingrenzung des Forschungsinteresses notwendig. Der Fokus wird in diesem Buch auf diese sogenannte „intellektuelle Begabung“ gelegt, da diese in Bildungsdiskursen weiterhin im Vordergrund steht¹⁴. Aus diesem wird „Hochbegabung“ im Folgenden als mess- bzw. testbare Größe, welche anhand

¹² In dem Kapitel der Theorie wird ausführlicher dargestellt, unter welchen spezifischen Prämissen die Aspekte von Kategorisierung und Typisierung in dieser Arbeit verstanden werden.

¹³ Schrittesser 2019, S. 60

¹⁴ „Gegenwärtig dominiert in der Begabungsforschung (immer noch) die Untersuchung der Intelligenz, u.a. weil in Schule und Gesellschaft intellektuelle Leistungen besonders herausgefordert und honoriert werden“ (Böhm & Seichter 2017, S. 58).

diagnostischer Verfahren erhoben und mit einem sogenannten “Intelligenzquotienten” ab 130 Punkten verbunden wird, verstanden.

1.4 Die Zuschreibung in Bildungskontexten

“Hochbegabung” prägt also deutschsprachige Bildungstheorien – dies lässt sich nicht nur angesichts der nun exemplarisch angeführten Nachschlagewerke aus Pädagogik und Soziologie,¹⁵ sondern ebenfalls anhand der Fülle an praxisbezogener und theoretischer Literatur rund um das Thema erahnen. Da nun skizziert wurde, was unter Begriffen wie “hochbegabt” verstanden werden kann und wie sie zu Zuschreibungen werden können, stellt sich nun die Frage nach deren Bedeutung:

Was hat es mit der “Hochbegabung” in bildungspraktischer Realität auf sich? Hierfür nun ein paar exemplarische Ausschnitte aus Bildungsdiskursen der letzten drei Jahrzehnte.

Das “Konstrukt ‘Hochbegabung’”¹⁶ zielt in pädagogischen Kontexten laut Pulpanek auf mehrschichtige Entlastung ab. Somit erlaube dieses Konstrukt nicht nur einen Gewinn für Schule und SchülerInnen, sondern auch für Universitäten, Wirtschaft – ja, sogar für die ganze Gesellschaft, “die die intelligenten Störenfriede für sich fruchtbar machen möchte”¹⁷.

Um aber die Früchte dieses Humankapitals ernten zu können, reiche es nicht aus, jemanden als “hochbegabt” einzustufen – es bedürfe ebenfalls eines angemessenen Bildungs- und Förderprogramms für die Zugeschriebenen¹⁸. Solche “gut gemeinten” pädagogischen Fördervorhaben werden jedoch

¹⁵ In dem Wörterbuch der Soziologie (Endruweit et al. 2014, S. 269) wird über die Macht von Zuschreibungen gesprochen. Hier wird die Frage aufgeworfen, inwieweit gewisse soziale Positionen durch Leistung erreicht oder aber vielleicht eher durch Zuschreibung “vererbt” werden. Im Rahmen einer Leistungsgesellschaft, wie sie aktuell Bestand zu haben scheint, würden in dem Verständnis der Zuschreibungsmacht soziale Strukturen von “harter Arbeit” entkoppelt werden. Gesellschaftliche Positionen und Prädikate wie “Hochbegabung”, würden demnach kontinuierlich zugeschrieben und von dem unscharfen Leistungsprinzip unabhängig gemacht werden. Inwieweit eine gesellschaftliche Verortung jedoch auch eine Kombination aus beiden sein kann - also eine Verknüpfung aus erwarteter Leistung und Zuschreibung, steht hier nicht zur Debatte.

¹⁶ “Das Scheitern der Schule und der Kinder soll nun mit Hilfe außerschulischer Sonderförderung zu einem dreifachen Gewinn werden” (Pulpanek 1995, S. 84)

¹⁷ ebd.

¹⁸ Hierfür wird auch von anderen Autorinnen nicht zuletzt für eine strukturierte Organisation und Professionalisierung plädiert: Es bedürfe - über die Inklusion von ursprünglich von Bildung ausgeschlossenen Gruppen - akademisierter, institutionalisierter Maßnahmen zur Begabtenförderung (vgl. Reintjes et al. 2019, S. 157f. / 203f.).

keineswegs immer für alle Beteiligten zu einem Gewinn - gerade für die “Geförderten” können sie schwierig werden. Etliche Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter SchülerInnen gestalten sich frei nach dem Motto “viel hilft viel”.¹⁹

Es schwingt hier bereits mit, dass das Thema “Hochbegabung” ein weites Feld an mal mehr, mal weniger professioneller Berat(schlag)ung eröffnet hat. Bei aller beobachtbarer produktiver Absicht mangelt es hierbei jedoch oft in theoretischer und praktischer Hinsicht an kritischer Reflexion der Implikationen solcher Konzeptionen für die Betroffenen, was unweigerlich Konfliktpotenzial mit sich bringt²⁰.

Ein differenziertes pädagogisches Denken könnte die potenzielle Spannung in solchen Konfrontationen durchschaubar machen. Somit würden auch für pädagogisches Handeln eventuell neue Perspektiven entstehen. Hierfür ist sowohl ein wissenschaftlich-reflexiver wie auch praktischer Habitus notwendig, um derartige Spannungsfelder zu erkennen, auszuhalten und auszugestalten (vgl. Reintjes et al. 2019, S. 193f.).

1.5 Forschungsvorhaben

Auch wenn also die Zuschreibung “Hochbegabung” in Bildungskontexten Konjunktur und Konsequenzen hat, so können letztere offenbar mitunter ihren eigenen Konzepten nicht gerecht werden: Menschen werden als “hochbegabt” bezeichnet und im Regelschulwesen mit dem Ziel der bestmöglichen Potenzialausschöpfung gefördert, jedoch stößt dieses Vorhaben dann aufgrund der Heterogenität menschlicher Persönlichkeiten und Fähigkeiten an seine Grenzen. Es stellt sich also die Frage, inwieweit diese Ressourcen den

¹⁹ Ein Blick auf Traditionslinien von Begabungsförderung zeigt, dass das Kreuzen von Begabungsbiografien und Bildungstraditionen mitunter bedeutet: “Breitbandinteresse trifft Schmalbandinstitution” (Wollersheim 2014, S. 40). Es gibt demgegenüber aber einige Förderansätze, welche auf ganzheitlichen Begabungsmodellen basieren und somit von der Expertisierung “hochbegabter” Kinder und Jugendlicher Abstand nehmen. André Jacob entwirft beispielsweise ein psychosoziales Modell zu personalen Entwicklungsbedingungen und -zielen. Hierbei liegt der Fokus auf Ressourcen und Risiken in kindlichen Entwicklungsverläufen. Dieses Modell soll durch eine stärkere Berücksichtigung der menschlichen soziokulturellen Vielfalt unter anderem Beratungsansätze für Hochbegabtenförderung liefern, welche individuelle Persönlichkeit und Bedürfnisse mehr valorisiert. (Vgl. Jacob 2015)

²⁰ Dass in Bildungskontexten oftmals routiniertes Agieren verlangt wird, da es geregelte und absehbare Prozesse erleichtert, stößt bei “Hochbegabten” mitunter auf Widerstand: „Hochbegabte weigern sich oft, Routinetätigkeiten auszuführen” (Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin, S. 164).

Bedürfnissen der Betroffenen gerecht werden können und welche Implikationen ihre unvermeidliche Subjektivität und Pluralität nahelegen.

Es steht zur Debatte, inwieweit Prädikate wie „Hochbegabung“ institutionelle Schöpfungen sind, welche den Rahmenbedingungen dieser Institutionen entsprechen und welche möglichen Implikationen sich daraus für Bildungswissenschaft und -praxis ergeben. Wenn Zuschreibungen die Bildungsrealität prägen, ist „Hochbegabung“ hierfür eines von zahlreichen Beispielen. Es steht in dieser Arbeit exemplarisch im Fokus, um ein differenziertes pädagogisches Denken und Handeln mit solchen Etikettierungen, Labels oder Askriptionen - wie auch immer man es nennen will - voranzutreiben.

Diesen Anspruch wird die vorliegende Arbeit verfolgen: sie stellt die kritische Frage nach der Bedeutung von „Hochbegabung“ für die Zugeschriebenen selbst, ihr persönliches und professionelles Umfeld und letztendlich Bildungsprozesse. Hiermit soll ein kritischer Beitrag geleistet werden, welcher die ‚Wirklichkeit‘ nicht aus den Augen verlieren darf: es müssen bestehende Komfortzonen verlassen und es muss sich auf Ungewohntes und möglicherweise Unbehagliches eingelassen werden. Hierfür werden die Prämissen eines gesellschaftskritischen Theoriekonstruktes als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Wissensbeständen rund um das besagte Label herangezogen.

2 Theorie

Eine soziokonstruktivistische Perspektive auf „Hochbegabung“

2.1 (Sozio-)Konstruktivismus

Diskurse

Das Potenzial konstruktivistischer Diskurse für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der kritischen Betrachtung der Gebräuchlichkeit sozialer und kultureller (Be-)Deutungen. Da hier die Zuschreibung „Hochbegabung“ in ihrer soziokulturellen Bedeutung diskutiert wird, eignet sich eine konstruktivistische Theorie als Hintergrund.

Konstruktivistische Theorienbildung fußt in der Erkenntnistheorie. Wird sie auf die Anthropologie ausgelegt, impliziert dies Folgen für das Menschenbild. Es geht hierbei nicht um das Abbilden oder Widerspiegeln äußerer Faktizitäten, sondern das Anerkennen des Menschen als „aktiven, eingreifenden und Realitätsmuster generierenden Beobachter, Teilnehmer und Akteur, der die Wirklichkeiten konstruiert, die zu ihm passen“ (Reich 2010, S. 356f), wobei diese Konstrukteure in ihren sozialen und kulturellen Verhältnissen zeitlich verhaftet sind und somit wiederum ihre Zeit potenziell verändern sowie wegbereitend auf die Zukunft wirken können. Außerdem spielen die Aspekte von Relativität, Singularität und Pluralität von Ereignissen eine wichtige Rolle.

Diese Grundannahme verleiht dieser Arbeit ihr anthropologisches Fundament: Sowohl Forschende als auch Beforschte sind einerseits soziokulturell verhaftet und andererseits potenziell zukunftsprägend sowie mit der Relativität, Singularität und Pluralität ihrer lebensweltlichen Ereignisse konfrontiert.

Hinsichtlich der menschlichen Praxis geht es um eine Reduktion von Konstruktionen und Methoden auf das, was in Routinen bzw. Institutionen - ein Begriff, der im späteren Verlauf noch weiter erläutert wird - über Interaktion geregelt ist. Es gilt also, den Mainstream der Gesellschaft – als eine weitgehend unhinterfragte Wirklichkeit - in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses zu rücken und dahingehend soziale Interessen, Bedürfnisse und Machtansprüche sowie Normen und Traditionen mit ihren Begründungs- und Geltungsprozessen zu beleuchten – also welche Wertungen Menschen ihren Konstruktionen

zuschreiben (z.B. Angemessenheit oder Unangemessenheit sowie Erfolg oder Misserfolg).

Die Stärke des Konstruktivismus liegt also unter anderem in dem Bezug zur menschlichen Lebenswelt. Da mich in dieser Arbeit hauptsächlich die alltägliche Wirklichkeit - also die Interaktion mit und in der "akuten Lebenswelt"²¹ der Beforschten interessiert, können die erkenntnistheoretischen Diskurse hier weitgehend ausgeklammert werden.

Die Schwächen konstruktivistischer Ansätze werden unter anderem in der Gefahr der Vernachlässigung der Methoden aufgrund ihrer nicht-normativen und rein-rationalen Ansprüche sowie der Unterbewertung der lebensweltlich bezogenen Praxis gesehen. (Vgl. Reich 2001, S. 356-361).

Von Normativität, reiner Rationalität und Trivialisierung des Wertes lebensweltlich bezogener Praxis soll in dieser Arbeit explizit Distanz genommen werden, um die Fruchtbarkeit subjektiver Perspektiven auszuschöpfen. Gleichzeitig ist die Methodologie an phänomenologische und hermeneutische Prämissen geknüpft, worauf später noch detaillierter eingegangen wird.

Angesichts der Vorzüge des Konstruktivismus für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wird der theoretische Hintergrund sich demnach auf einen konstruktivistischen Ansatz stützen, womit die leitende Fragestellung nun vorläufig lauten kann:

Inwieweit kann die Zuschreibung Hochbegabung als Konstruktion verstanden werden?

²¹ Der Begriff der "Lebenswelt", auf welchen sich auch diese Arbeit stützt, ist ein zentraler Begriff der verstehenden Soziologie für die Wirklichkeit, welche der Mensch für selbstverständlich hält und in der er seinen Alltag stetig rational zu organisieren versucht. "Lebenswelt ist soziale Konstruktion der Wirklichkeit qua Abwandlung kultureller Normen- und Wertesysteme nach Maßgabe persönlicher Relevanzen und ermöglicht dem Individuum, im Rahmen objektiv geregelter sozialer Systeme ein persönlich-subjektives Leben zu führen." (Böhm & Seichter 2017, S. 299). Berger und Luckmann gehen von einer klaren Unterscheidung zwischen Alltags- und Lebenswelt aus: Alltags- und Jedermannswissen in der Alltagswelt impliziert die "Eingeschmolzenheit der kognitiven Komponente in ihre Grundsicht" (Plessner in Berger & Luckmann 1969/1987, S. XV). Es folgen hieraus "Präskripte, an die er (der Mensch) sich halten kann und hält, weil sie ihm selbstverständlich, nicht etwa nur verständlich sind." (ebd.). Hierdurch kann die Wissenssoziologie auf prä- und posttheoretische Varianten des "Wissens" eingehen.