

Klaus Holzkamp

»Hochbegabung«: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung?*

I.

In ihrem Buch »Hochbegabung. Chancen und Probleme« (1988) faßt Barbara Feger die Ergebnisse ihrer Darstellung folgendermaßen zusammen: »In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, daß es Hochbegabung und Hochbegabte gibt« (S. 206). Ich möchte zur Hinleitung auf meine anschließenden Überlegungen diese Formulierung problematisieren: Wenn man genau hinsieht, kann man sich m.E. leicht deutlich machen, daß »Begabung« nicht zu dem gehört, was es einfach »gibt«, was man also auf der Gegenstandsseite beobachten kann. Prinzipiell beobachtbar ist allenfalls *Hochleistung* o.ä., deren Kennzeichnung als »Hochbegabung« ist dagegen eine *Erklärung* oder *Interpretation* des Zustandekommens der Hochleistung, das Konzept »Begabung« demnach kein Beschreibungsbegriff, sondern ein *theoretisches Konstrukt* wissenschaftssprachlicher oder alltagssprachlicher Art. Diese begriffliche Präzisierung ist in der heutigen Begabungsdiskussion keineswegs Allgemeingut. So wird nicht nur bei Feger, sondern etwa auch in dem verbreiteten Buch von Webb, Meckstroth und Tolan, »Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer« (1985) »Hochbegabung« mit Hochleistung vermengt, und dann nur noch danach gefragt, wie eine Begabung/Leistung beschaffen sein und wie weit sie vom »Durchschnitt« abweichen muß, damit man sie als »Hochbegabung« bzw. die, die sie produzieren, als »Hochbegabte« bezeichnen kann. Darin liegt keineswegs nur eine sonst nicht weiter bedeutsame sprachliche Ungenauigkeit. Vielmehr bleibt dadurch die m.E. für diesen Problembereich entscheidende Frage nicht präzise stellbar, was man damit meint, wenn man eine Hochleistung als »Hochbegabung« interpretiert, und wie weit eine solche Deutung wissenschaftlich zu begründen, d.h. in ihren Implikationen und Konsequenzen praktisch verantwortbar ist.

* Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung eines Beitrags, den ich am 4. 5. 1991 auf einer Tagung der GEW Berlin zum Thema »'Spezialschulen' und Hochbegabtenförderung in der demokratischen Schule?« gehalten habe. Auf dieser Tagung wurden die Erfahrungen, die mit Spezialschulen für Hochbegabte in der DDR gemacht wurden, diskutiert und es ging – in teilweise kontroverser Auseinandersetzung – um die Frage, wie weit eine derartige institutionelle Hochbegabtenförderung zukünftig als Kampfziel der GEW (die dies bisher ablehnte) formuliert werden soll. Inzwischen hat sich die Kontroverse verallgemeinert, wobei offensichtlich von nicht wenigen Kollegen im Zeichen der Vereinigung eine Wiederbelebung des Begabungsdenkens propagiert wird. Ich will auf die politischen Widersprüchlichkeiten solcher Bestrebungen hier nicht eingehen, sondern nur einige grundsätzliche Überlegungen zum Thema beisteuern.

Sofern man eine Hochleistung als »Begabung« deutet, so ist dabei offensichtlich schon alltagssprachlich mitgemeint, daß dem Hochleister, sei es von der »Natur«, sei es sonstwo her, etwas »mitgegeben« ist, das ihn als besonders »veranlagt« vor anderen Menschen auszeichnet. Diese Auffassung ist – wobei man »Begabung« mehr oder weniger eindeutig als hereditäre, genetisch bestimmte, »angeborene« Besonderheit bestimmter Personen spezifiziert – auch in der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion verbreitet. Umstritten ist dabei jedoch, wie man sich die Beziehung zwischen »Hochbegabung« und »Hochleistung« genauer vorzustellen habe. Früher wurde teilweise die Meinung vertreten, »Hochbegabung« sei als solche eine treibende Kraft, die sich – sofern jemand damit ausgezeichnet ist – quasi von selbst, also auch gegen noch so widrige Umstände durchsetzt. Heute ist man sich unter den Begabungstheoretikern wohl mehr oder weniger darüber einig, daß »Hochbegabung« lediglich als eine personengebundene *Potenz* zu betrachten ist, die entsprechend günstiger Umweltbedingungen bzw. spezieller Förderung bedarf, um tatsächlich in Erscheinung zu treten. Am präzisesten ist das damit Gemeinte vielleicht in der Formulierung ausgedrückt, daß sich die Hochbegabten vor anderen dadurch auszeichnen, daß die Obergrenze der von ihnen erreichbaren Leistungen der Größenordnung nach höher liegt als bei anderen Individuen (vgl. etwa Jensen 1969 und Herrnstein 1971), so daß *ihre spezielle Förderung sich also in besonderen Maße »lohn«* würde.

Diese Überzeugung ist, wie aus dem Überblick von Mehlhorn (1988) über die Geschichte gesellschaftlich veranstalteter Selektion und Sonderförderung von »Hochbegabten« hervorgeht, schon sehr alt und wird offenbar besonders dann in entsprechende Praxis umgesetzt, wenn in der Sicht der jeweils Herrschenden ein besonderer Bedarf an der Aktualisierung von »Begabungsreserven« besteht. Wie Mehlhorn zeigt, hat z.B. bereits Platon unter diesen Vorzeichen rigorose Selektions- und Aussonderungsverfahren vorgeschlagen. William Stern – der als einer der Inauguratoren der modernen psychologischen Hochbegabtenforschung angesehen werden kann – umschreibt dies in folgender Weise:

»Wir kennen recht genau die Vorkommen aller möglicher Rohstoffe in unserem deutschen Vaterland nach Menge, Art und Verteilung und verwenden diese Kenntnisse auf Schritt und Tritt zur Sicherung und Förderung unseres materiellen Daseins. Aber von der Größe und Art unseres Schatzes an geistigen Rohstoffen – das sind die Begabungen – wissen wir noch beschämend wenig; und doch ist diese Kenntnis nicht weniger wichtig als die der materiellen Hilfsmittel. Die weltgeschichtlichen Umwälzungen der Gegenwart haben uns plötzlich dies Bedürfnis zu Bewußtsein gebracht; denn wir wissen jetzt, daß wir Menschen-Ökonomie treiben müssen« (Stern 1916, S. 105f, zit. nach Mehlhorn 1988, S. 351).

In der Tradition solcher Zielsetzungen und Argumentationsweisen stand, wenn ich richtig sehe, auch das der Hochbegabtenförderung durch Einrichtung von Spezialschulen in der DDR zugrunde liegende Konzept: Es ging hier darum, die »Rohstoffreserven« (besonders naturwissenschaftlicher) »Hochbegabungen« durch Selektion und Sonderförderung zu heben – früher, um den technologischen

Rückstand der DDR gegenüber dem durch die kapitalistischen Industrieländer repräsentierten »Weltniveau« zu verringern, heute vielleicht, um in den neuen Bundesländern (mit dem Kapitalismus, wie man ihn hier versteht, scheinbar besonders adäquaten Mitteln) Anschluß an den technologischen Standard Westdeutschlands zu finden (vgl. Schuricht 1991).

II.

Um als ersten Schritt meiner kritischen Diskussion des damit dargestellten Konzepts der »Hochbegabung« und »Hochbegabtenförderung« einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Es geht im folgenden keineswegs um eine Neuauflage der alten Entgegensetzung von »Nativismus« und »Empirismus«, »nature« und »nurture«, »angeboren« und »gelernt« o.ä. Auch wird hier mit der Kritik am Begabungskonzept keinesfalls der alten sensualistischen Vorstellung des Menschen als »tabula rasa« das Wort geredet und etwa für die schon von Watson formulierte und z.B. von Skinner aufgegriffene behavioristische Vorstellung Partei genommen, der Mensch könne aufgrund bestimmter elementarer physiologischer Mechanismen durch Herstellung entsprechender Umweltkontingenzen per Konditionierung alles und jedes lernen. Wir gehen vielmehr davon aus, daß der Mensch aufgrund seiner phylo- bzw. anthropogenetischen Entwicklung eine nur ihm zukommende genetische Potenz besitzt, die ihn zur lernenden Aneignung gesellschaftlich kumulierter Erfahrung befähigt (Osterkamp 1975, Holzkamp 1983). Hervorstechendstes Merkmal dieser »gesellschaftlichen Natur« des Menschen ist die biologische Möglichkeit zum Erwerb und zur Produktion von »Sprache«, wobei dem aber die Möglichkeit der Schaffung und Aneignung gegenständlicher Bedeutungszusammenhänge zugrunde liegt, etc. Entscheidend für unseren Diskussionszusammenhang ist nun, daß man die Auffassung von der *gattungsmäßig*-biologischen Potenz des Menschen zu gesellschaftlichem Lernen auf keinen Fall mit der Vorstellung gleichsetzen darf, auch *individuelle Unterschiede* zwischen Menschen seien entsprechend »biologisch« zu erklären (vgl. auch Seidel & Ulmann 1978). Nur solche Unterschiede stehen jedoch in meinen folgenden Ausführungen zur Debatte. Dabei geht es hier nicht um die genetische Bedingtheit *beliebiger* Merkmalsunterschiede, sondern (gemäß unserer Themenstellung) allein darum, wieweit der *Unterschied zwischen Menschen mit »Normalleistungen« und mit »Hochleistungen«* (wie in den benannten neueren Begabungstheorien angenommen) auf *verschieden hohe »Begabungen«* im Sinne genetisch bedingter Variationsbreiten oder »Obergrenzen« der individuellen Lern- und Entwicklungsfähigkeit zurückgeführt werden kann (vgl. dazu Ulmann 1989).

Auf allgemeinsten Ebene ergibt sich die Richtung, in der diese Frage zu klären ist, bereits aus der »gesellschaftlichen Natur« des Menschen, wie ich sie gerade gekennzeichnet habe: Während auf vormenschlichem Niveau der Lern-

und Entwicklungsfähigkeit selbst höchster Tierarten phylogenetisch gewordene artspezifische Obergrenzen gesetzt sind (vgl. Osterkamp 1975, S. 135ff.), ist die Entwicklungsmöglichkeit des Menschen nicht individuell beschränkt, sondern umfaßt im Prinzip die Voraussetzungen zur individuellen Realisierung der gesamten unabgeschlossenen gesellschaftlich- historischen Entwicklung: So ist davon auszugehen, daß der Weg von urgesellschaftlichen Formen des Sammelns und Jagens zur heutigen hochtechnisierten Produktion so wie deren zukünftige Entwicklung – da auf gesellschaftlich-historischer Ebene mit selektionsbedingten Rückwirkungen auf die Erbinformation nicht mehr zu rechnen und außerdem der hier involvierte Zeitraum der Größenordnung nach für evolutionäre Veränderungen »zu« kurz ist – aufgrund der prinzipiell gleichen biologischen Ausstattung von den Individuen mitvollziehbar (gewesen) sein müssen. Dies bedeutet aber, daß die genetischen Lernmöglichkeiten der Menschen quasi »auf Zuwachs« ausgelegt sind – der Ethologe Fischel hat dafür den Begriff der »prospektiven Potenz« geprägt. Dies korrespondiert mit dem neurophysiologischen Befund, daß die im menschlichen Gehirn bestehenden Möglichkeiten zum »gelernten« Aufbau neuraler Strukturen bisher nur zum geringen Teil ausgenutzt werden. Aufgrund dieses Fundus an genetisch präformierten Entwicklungsreserven bleibt also der einzelne Mensch in seinen tatsächlichen Leistungen stets weit hinter dem zurück, was ihm biologisch möglich wäre. So gesehen können unterschiedlich hohe Leistungsmöglichkeiten verschiedener Individuen prinzipiell nicht auf genetisch bedingte unterschiedliche Variationsbreiten der Lern- und Entwicklungsfähigkeit zurückgehen. Ich habe diese Argumentation früher (1983, S. 432) dahingehend zusammengefasst, »daß – da 'Anlage'-Faktoren auf menschlichem Niveau einzig als 'gattungsmäßige' Potenzen des Menschen zur individuellen Teilhabe an der *unabschließbaren* gesellschaftlichen Entwicklung adäquat wissenschaftlich zu fassen sind – *individuelle Unterschiede* des personalen Entwicklungsstandes o.ä. *niemals auf 'Anlage- Unterschiede'* zurückgeführt werden können, sondern immer als *Resultat der gesellschaftlichen Förderung oder Behinderung der Realisierung menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten begriffen werden müssen*« (vgl. dazu auch Osterkamp 1975, S. 331f.).

III.

Dieser Argumentation mag man nun entgegenhalten: Der Sachverhalt, daß Unterschiede zwischen normalen Leistungen und ausgeprägten Hochleistungen nicht allein auf Umwelteinflüsse zurückführbar sind, sei doch bereits aus der Alltagserfahrung evident und außerdem in vielen vererbungswissenschaftlichen Untersuchungen empirisch nachgewiesen. Phylogenetisch-anthropogenetische Begründungsversuche wie die unseren dürften doch aber – einerlei, was man sonst von ihnen halten mag – auf keinen Fall offensichtlichen empirischen Befunden widersprechen. Wie also steht es mit der empirischen Evidenz für die

Annahme einer Bedingtheit von Hochleistungen durch »Hochbegabungen« (im dargestellten Sinne)?

Zur angemessenen Diskussion dieser Frage muß man sich zunächst klar machen, daß ein unabhängiger empirischer Zugriff auf einschlägige genomische Informationen nicht möglich ist: Man kann an den menschlichen Genen keine Merkmale feststellen, aus denen sich eine besondere musikalische oder mathematische Lernfähigkeit des betreffenden Individuums herauslesen ließe: Dies ist gegenwärtig der offizielle Forschungsstand. In unserer Sicht spricht darüber hinaus alles für die Annahme, daß der Versuch einer Identifizierung von »Mathematik« – oder »Musikgenen« schon aus prinzipiellen Gründen sinnlos ist (vgl. Seidel & Ulmann 1977 und Ulmann 1989, 1991) – was ich aber hier nicht ausführlich diskutieren will. Für unseren Argumentationszusammenhang reicht die Feststellung aus, daß man die Begabungsbedingtheit, also Anlageabhängigkeit von Leistungsunterschieden (mindestens gegenwärtig) nur indirekt, über die Beobachtung von manifestem Verhalten der Individuen, nachweisen könnte.

Als Denk- und Planungsschema, um dies zu bewerkstelligen, bietet sich die »klassische« (schon von J. St. Mill stammende) Methode des Gegeneinander-variiierens – hier der »Anlage-« und der »Umweltfaktoren« – an, und zwar so, daß bei hergestellter oder beobachteter Konstanz des einen und Variation des anderen Faktors die jeweils festgestellten Verhaltensänderungen auf den variierten Faktor zurückgeführt werden. Solche Denkschemata finden sich schon im Alltag: Wohl jeder kann (wenn er nicht weiter darüber nachdenkt) aus der Geschichte und aus seinem persönlichen Bekanntenkreis Beispiele dafür bringen, daß bestimmte Personen im Vergleich mit anderen hervorragende Leistungen zeigen, obwohl sie den *gleichen* (oder mindestens ähnlichen) Umwelt- und Förderbedingungen unterliegen wie die »Normalen«. So *könnten* doch die Leistungsunterschiede hier nicht auf Umweltunterschiede zurückgeführt werden, und man müsse zwingend einen speziellen Begabungsfaktor annehmen. Als besonders schlagend imponieren dabei solche Fälle, in denen die jeweilige »Hochbegabung« so stark von der Normalbegabung abweicht, daß selbst etwaige Umweltverschiedenheiten dagegen – wie es scheint – niemals ankommen können. Das gleiche Denkschema liegt auch der vererbungswissenschaftlichen Familienforschung zugrunde, indem hier bei bestimmten Familien (etwa der Familie Bach oder Tischbein) Häufungen von (hier musikalischen bzw. malerischen) »Hochbegabungen« konstatiert werden, die (angesichts auch bei anderen vorfindlicher ähnlicher Umweltbedingungen) nur auf die Vererbung der Hochbegabung in der jeweiligen Familie zurückgeführt werden könnten. In der »Zwillingsforschung« (bei der eineiige, also genetisch gleiche, Zwillinge mit zweieiigen Zwillingen hinsichtlich verschiedener Merkmale verglichen werden) geht man etwa davon aus, daß unter gleichen oder ähnlichen Umweltbedingungen größere Verhaltensunterschiede der zweieiigen im Vergleich zu den

eineiigen Zwillingen auf deren verschiedene Erbanlagen zurückgehen müssen und berechnet entsprechende Prozentanteile der »Anlage-« und der »Umweltwirkung«. Ähnliche Denkschematismen bestimmen auch die Auswahl und Interpretation der Beispiele in den zeitgenössischen Arbeiten zur »Hochbegabung«, etc.

Ich brauche dies nicht im einzelnen kritisch zu diskutieren (vgl. dazu etwa Lewontin et al. 1984 und Ulmann 1989), da ich zeigen will, daß die Voraussetzungen, unter denen hier argumentiert wird, schon auf grundsätzlicher Ebene verfehlt sind, und zwar deswegen, weil dabei die äußere »Umwelt« und die Person in einer unangemessenen Weise auseinandergerissen und gegenübergestellt sind. Es soll aufgewiesen werden, daß die Welt eines Individuums nicht einfach seine von außen beobachtbare Umgebung ist, sondern Inbegriff der Lebensbedingungen, wie die Person sie sich in ihrer Weise angeeignet hat und zu denen sie in je besonderer Art Stellung nehmen und in die sie auf subjektiv begründete Weise handelnd eingreifen kann. So gesehen ist die Umwelt eines Menschen zwar einerseits »objektiv«, aber andererseits in unverwechselbarer Weise seine persönliche Welt, genauso einmalig wie die Person selbst. Demnach würde es überhaupt keinen Sinn machen, Personen und Umwelten gegeneinander variieren und Verschiedenheiten bei »gleichen« (oder weitgehend ähnlichen) Umweltgegebenheiten auf die Anlagewirkung zurückführen zu wollen, und alle einschlägigen »vererbungswissenschaftlichen« Beobachtungen und Berechnungen wären – da auf falschen Prämissen beruhend – auf Sand gebaut (vgl. Ulmann 1991).

Um dies klarer verständlich zu machen, beziehe ich mich auf historische Beispiele, in welchen jeweils zwei Personen einerseits unter scheinbar weitgehend ähnlichen Umwelt- und Förderungsbedingungen sich entwickelten, wobei aber andererseits nur *eine* von diesen beiden Personen zu außerordentlichen (hier künstlerischen) Leistungen gelangt ist: Ich meine die berühmten Geschwisterpaare aus der Musikgeschichte: Wolfgang Amadeus Mozart und seine Schwester Nannerl, sowie Felix Mendelssohn Bartholdy und seine Schwester Fanny. In beiden Fällen sind – wie angenommen wird – die Geschwister in der gleichen familialen Umwelt aufgewachsen, haben offenbar gleiche Erziehung und Ausbildung genossen und sind auch beide musikalisch tätig geworden. Jedoch wurden Nannerl und Fanny zwar sehr tüchtige Pianistinnen, Fanny arbeitete darüberhinaus auch als Komponistin und dirigierte Hauskonzerte bei Mendelssohns: Zu schöpferischen Musikern von Weltgeltung entwickelten sich aber lediglich die Brüder, Wolfgang und Felix. Daraus scheint (gemäß dem geschilderten Denkschema) nur ein Schluß ableitbar, der tatsächlich auch häufig gezogen wurde: Wolfgang Mozart und Felix Mendelssohn waren durch einmalige anlagebedingte Hochbegabung ausgezeichnet, durch welche die erhaltene Förderung in überdimensionaler Weise »anschlug«, sie waren eben »Genies«, während die jeweiligen Schwestern nur musikalische Talente waren. Darüber hinaus wurden diese Geschwisterpaare, zusätzlich noch das Ehepaar Clara und

Robert Schumann, oft auch als Beleg dafür genommen, daß allein Männer zu produktiver musikalischer Tätigkeit fähig seien, während es bei Frauen aufgrund ihrer minderen Anlagen nur zu reproduktiver Tätigkeit, als Pianistinnen o.ä. reiche. – Sind nun aber derartige Schlußfolgerungen tatsächlich triftig? Speziell: Kann man tatsächlich davon ausgehen, daß die Geschwister hier wirklich unter jeweils *gleichen* oder weitgehend ähnlichen Umwelt- und Förderungsbedingungen aufwuchsen, so daß man die Hochleistungen der Männer umstandslos auf deren Hochbegabung als anlagebedingte besondere Entwicklungspotenz zurückführen dürfte?

Ich will dieser Frage genauer mit Bezug auf die Geschwister Felix und Fanny Mendelssohn nachgehen, und zwar deswegen, weil hier die Materiallage besonders günstig ist. Dazu zitiere ich zunächst einen Brief, den Abraham Mendelssohn, der Vater der Geschwister, am 16. Juli 1820 (Fanny war zu dieser Zeit 14, Felix 10 Jahre alt) an seine Tochter Fanny schrieb:

»Felix letzte Fuge ... hat mir wohl gefallen; es ist viel und ich hätte ihm kaum zugetraut, dass er sich sobald darin finden würde, ernsthaft zu arbeiten, denn zu einer solchen Fuge gehört denn doch eine gewisse Überlegung und Beharrlichkeit. Was Du mir über Dein musikalisches Treiben im Verhältnis zu Felix in einem Deiner früheren Briefe geschrieben, war eben so wohl gedacht als ausgedrückt. Die Musik wird für ihn vielleicht Beruf, während sie für Dich stets nur Zierde, niemals aber Grundbass Deines Seins und Thuns werden kann und soll; ihm ist daher Ehrgeiz, Begierde, sich geltend zu machen in einer Angelegenheit, die ihm sehr wichtig vorkommt, weil er sich dazu berufen fühlt, eher nachzusehn, während es Dich nicht weniger ehrt, dass Du von je her Dich in diesen Fällen guthmüthig und vernünftig bezeugt und durch Deine Freude an dem Beifall, den er sich erworben, bewiesen hast, dass Du ihn Dir an seiner Stelle auch würdest verdienen können« (vgl. Konold 1984, S. 16f.).

Es ist wohl nicht zu übersehen, wie Fanny hier von ihrem Vater – wenn auch indirekt, so doch durchaus mit drohenden Untertönen – davor gewarnt wird, zu stark eigenen künstlerischen Ehrgeiz zu entwickeln und sich dabei womöglich mit ihrem Bruder in Konkurrenz zu setzen. Dieses Zurückpfeifen auf die dienende Rolle als Frau führte bei Fanny – deren kompositorische Leistungen mehrfach hervorgehoben worden waren und ja auch vom Vater verklausuliert eingeräumt wurden – denn auch zu entsprechenden Entmutigungen, wobei sie versuchte, im Rahmen des ihr Zugestandenen noch das Beste daraus zu machen. So widmete sie sich notgedrungen vorwiegend dem Fortkommen ihres Bruders, wobei sie einige ihrer Lieder sogar Felix zur Veröffentlichung unter seinem Namen überließ. Der Grad der Verinnerlichung solcher auferlegter Beschränkungen geht, wie ich finde, auf fast schon tragische Weise aus der folgenden Tagebuchaufzeichnung Fannys im Jahre 1822 hervor:

»Bis zu dem jetzigen Zeitpunkte besitze ich sein (Felix' /K.H.) uneingeschränktes Vertrauen. Ich habe sein Talent sich Schritt für Schritt entwickeln sehen und selbst gewissermaßen zu seiner musikalischen Ausbildung beigetragen. Er hat keinen musikalischen Ratgeber als mich, auch sendet er nie einen Gedanken aufs Papier, ohne ihn mir vorher zur Prüfung vorgelegt zu haben. So habe ich seine Opern z.B. auswendig gewußt, noch ehe eine Note aufgeschrieben war« (vgl. Konold 1984, S. 17).

Die hier von Fanny geschilderte dienende Funktion der Frau im Hintergrund, die dem Mann seine öffentlichen Erfolge ermöglicht, charakterisierte auch weiterhin die Beziehung zwischen den Geschwistern, wobei Fanny zugunsten der Unterstützung des Bruders auf die öffentliche Durchsetzung ihrer eigenen künstlerischen Produktion weitgehend verzichtete. Die darin gegründete Bindung Felix Mendelssohns an seine Schwester war offenbar intensiver als die zu allen anderen Personen einschließlich seiner eigenen Frau. So ist es vielleicht mehr als Zufall, daß er ihren plötzlichen Tod im Mai 1847 selbst nur um wenige Monate überlebte.

Die zitierten persönlichen Dokumente erhellen schlaglichtartig, daß man nur bei oberflächlicher Außensicht »Umwelten« wie die von Felix und Fanny als im wesentlichen »gleich« betrachten kann. Tatsächlich ist die Förderung oder Behinderung individueller Entwicklung ein differenzierter interaktiver Prozeß, in welchem einerseits gerade jeweils diese Person in bestimmter Weise unterstützt oder entmutigt wird, und in welchen andererseits die versuchten Beeinflussungen anderer in spezifischer Weise als Prämissen in die subjektiven Handlungsgründe der Betroffenen eingehen, so daß es in gewissem Sinne von ihnen abhängt, wieweit sie in einem bestimmten Falle die Einflüsse aus der »Umwelt« als ihre eigenen Intentionen übernehmen bzw. Behinderungen verinnerlichen und sich damit selbst behindern. Dabei sind jedoch solche Handlungsgründe nicht beliebig, sondern davon abhängig, wieweit aus der Perspektive des Subjekts in seiner jeweiligen Lebenslage der Versuch einer Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten realistisch oder das Sich-Einrichten in der Abhängigkeit vernünftiger erscheint. So hielt es Fanny Mendelssohn (später verh. Hensel) offensichtlich in realistischer Weise für aussichtslos, sich den vielfältigen und subtilen Versuchen ihrer »Umwelt«, sie auf ihre gesellschaftlich präformierte »Frauenrolle« zurückzustutzen, entziehen zu wollen. Demgemäß verzichtete sie – quasi in erzwungener Freiwilligkeit – auf den Versuch, ihr Recht auf eine Entwicklung als schöpferische Musikerin öffentlich durchzusetzen, publizierte nur einen geringen Teil ihrer Kompositionen und begnügte sich im übrigen mit der Befriedigung, zu den produktiven Leistungen und den Erfolgen des Bruders beigetragen zu haben: Und so hätte sie denn quasi selbst erzwungenermaßen mit dafür gesorgt, daß nicht sie, sondern ihr Bruder Felix zum »Genie« werden konnte – und damit dazu beigetragen, daß heute Begabungstheoretiker, die da nicht so genau hinsehen, Felix eine nur ihm per Anlage zukommende, vielleicht noch männerspezifische Entwicklungsfähigkeit als »Hochbegabung« zuschreiben können.

Aus den letzten Darlegungen verdeutlicht sich darüber hinaus noch eine weitere Verkürzung der Optik bei der Argumentation, Höchstleistungen würden die Annahme von »Hochbegabung« erzwingen: Einer der dafür angegebenen Gründe besteht ja in dem Argument, der Abstand zwischen den »Hochleistern« und den Übrigen sei doch viel zu groß, als daß man dafür die normalen Schwankungen

der Förderungsbedingungen verantwortlich machen könnte. Dabei wird aber übersehen, daß dieser große Abstand nicht nur auf die besondere Begabung der Hochleister, sondern auch auf eine systematische gesellschaftliche Entwicklungsbehinderung der Übrigen zurückgehen kann. So war Fanny Hensel, geb. Mendelssohn Bartholdy, ja augenscheinlich das Opfer speziell auf sie zugeschnittener Erscheinungsformen jener gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen, durch welche Frauen generell bei schöpferischen musikalischen Hochleistungen behindert werden. Aber auch allgemein gesehen spricht vieles dafür, daß durch die Struktur des familialen, aber auch schulischen Erziehungssystems die Herausbildung menschlicher Produktivität durch mannigfache formelle und informelle Kontrollmechanismen zur Herrschaftssicherung systematisch behindert wird. (Ich habe dies kürzlich, 1991, unter dem Thema »Lehren als Lernbehinderung?« mit Bezug auf die Schule genauer zu zeigen versucht.) So gesehen wären also die Hochleister, denen man eine entsprechende Hochbegabung zuschreibt, tatsächlich durch ein Zusammentreffen günstiger Umstände den durchschnittlichen gesellschaftlichen Entwicklungsbehinderungen entgangen – und hätten so jene produktiven menschlichen Möglichkeiten realisieren können, die potentiell auch den anderen zur Verfügung stehen. Dies ist es, was gemeint ist, wenn Lucien Sève gesagt hat, die Genies seien die eigentlichen Normalmenschen der Epoche.

Man könnte nun meiner gesamten Argumentation gegenüber einwenden: Schön und gut, dies seien zwar alles Hinweise darauf oder auch nur Spekulationen darüber, wie Unterschiede zwischen »Höchstleistungen« und den üblichen Leistungen durch andere Bedingungen als durch Begabungsunterschiede zustandegekommen sein mögen. Aber damit sei doch keineswegs gesagt, daß die Höchstleistungen nicht genausogut durch Hochbegabung erklärt werden können. So sei es keinesfalls ausgemacht, daß z.B. Fanny Hensel, selbst wenn in einer utopischen Gesellschaft all die von mir benannten Behinderungen und Selbstbehinderungen wegfallen würden, tatsächlich zu den gleichen musikalischen Genieleistungen kommen könnte wie ihr Bruder Felix Mendelssohn. Vielleicht würde sich erst dann mit aller Deutlichkeit zeigen, daß sie durch mangelnde Begabung, u.U. noch als frauenspezifische Insuffizienz, zu genialer musikalischer Produktivität unfähig sei. – Zunächst ist einzuräumen, daß eine solche Argumentation in diesem Rahmen formal berechtigt ist. Da man bei empirischen psychologischen Analysen nicht sicher sein kann, daß alle relevanten Bedingungen eines Phänomens berücksichtigt worden sind, ist die These niemals endgültig empirisch zu widerlegen, daß bestimmte Leistungsunterschiede in irgendeiner Weise auch durch unterschiedliche anlagemäßige Entwicklungspotenzen mitbedingt sein können – dies deswegen nicht, weil »Begabung« immer nur aus Leistung erschlossen werden kann, also (wie gesagt) ein unabhängiges Kriterium dafür, daß irgendwo *keine* Begabungsunterschiede vorliegen, nicht verfügbar ist. Dies bedeutet nun aber keineswegs, daß die beiden

Erklärungsalternativen hier wissenschaftlich gleichwertig wären: Wissenschaft hat ja allgemein die Aufgabe, die untersuchten Phänomene jeweils soweit wie möglich in ihren Bedingungen und ihrem Zustandekommen aufzuklären. In dem Rückgriff auf Begabungsunterschiede als Ursache von Leistungsunterschieden liegt nun aber gerade ein *Verzicht* auf eine weitere Aufhellung der Bedingungen für ihre Entstehung. Anders: Wenn es mir in einem bestimmten Falle nicht gelungen ist, das Zustandekommen des Unterschieds zwischen einer Hochleistung und der üblichen Leistungshöhe hinreichend verständlich zu machen, so kann ich zwar grundsätzlich einmal Begabungsunterschiede dafür ins Feld führen, zum anderen kann ich annehmen, daß auch dafür bestimmte fördernde und behindernde Lebensverhältnisse samt ihrer subjektiven Verarbeitung verantwortlich sind, die ich lediglich – aufgrund mangelnder Differenziertheit meiner Begrifflichkeit und Methodik – *bisher nicht gefunden habe*. Dabei ergeben sich aber nur aus dieser zweiten Alternative weitere wissenschaftliche Forschungsfragen. Mit dem Rückgriff auf Begabungsunterschiede hingegen wird das wissenschaftliche Weiterfragen aufgrund einer dogmatischen, d.h. selbst nicht wissenschaftlich begründbaren, Vorentscheidung abgeschnitten. Aus diesem Grund kann das Konzept der »Hochbegabung« nicht als eine wissenschaftlich legitimierbare Theorie betrachtet werden. Dies bedeutet, daß auch alle »erbpsychologischen« Versuche, den Einfluß der »Begabung« und des »Lernens« zu trennen und die »Begabung« als einen gegenüber dem »Lernen« isolierbaren Faktor zu verrechnen, im Ansatz verfehlt sein müssen.

Von da aus können wir nun auf die weiter oben von uns gestellte Frage zurückkommen, ob unsere Auffassung von der gattungsmäßig unbegrenzten biologischen Entwicklungspotenz des Menschen nicht mit den Resultaten der vererbungswissenschaftlichen Forschung über anlagebedingte individuelle Leistungsunterschiede in Widerspruch steht: Inzwischen hat sich herausgestellt, daß derartige vermeintlich empirischen Belege tatsächlich durch wissenschaftlich unhaltbare Vorentscheidungen über das »Anlage-Umwelt-Verhältnis« vorgespiegelt wurden: Man hat hier aufgrund der Fiktion der Isolierbarkeit äußerer Umwelteinflüsse das differenzierte Weiterfragen nach den personspezifischen Lebensverhältnissen und darauf bezogenen Handlungsbegründungen zur Erklärung von Leistungsunterschieden abgeschnitten und das, was dabei übrigblieb, als empirischen Beleg für Anlagewirkungen auf Leistungsunterschiede ausgegeben. So gesehen handelt es sich bei dem benannten Widerspruch gar nicht um einen solchen zwischen theoretischen Voraussetzungen und empirischen Daten. Die Widersprüchlichkeit liegt vielmehr *innerhalb* des Bereichs theoretischer Grundbegriffe (bzw., in kritisch-psychologischer Terminologie, des »kategorialen« Bereichs). Aufzulösen ist u.E. dieser Widerspruch nur dadurch, daß der empirischen Forschung solche Konzepte zugrunde gelegt werden, die einen nicht von vornherein daran hindern, die widersprüchlichen Prozesse, durch welche die Entwicklung von Hochleistung gefördert und/oder zurückgehalten

wird, überhaupt zu Gesicht zu bekommen und so zum Thema empirisch-wissenschaftlicher Forschung zu machen. Unter einem derart unverkürzten Blickwinkel betrachtete Daten stehen dann (wie am Beispiel Felix/Fanny Mendelssohn veranschaulicht werden sollte) nicht im Gegensatz zu unserer Auffassung über die Verfehltheit biologischer Erklärungsversuche individueller Unterschiede zwischen Normal- und Hochleistungen, sondern können als deren empirische Konkretisierung betrachtet werden.

IV.

Aus unseren bisherigen Überlegungen sollte hervorgehen, daß der Begriff »Hochbegabung« nicht als analytisch-theoretisches Konzept wissenschaftlicher Forschung betrachtet werden kann. Dies bedeutet nun aber keineswegs, daß das Problem damit vom Tisch ist: »Hochbegabung« ist ja ein Wort, daß im Alltag, in pädagogischen Diskussionen, im Kontext politischer Entscheidungen etc., häufig tatsächlich gebraucht wird, u.a. z.B. auch zur Rechtfertigung der Einrichtung von Spezialschulen für »Hochbegabte«. Demnach ist »Hochbegabung« zwar kein wissenschaftliches *Konzept*, aber ein möglicher *Gegenstand* wissenschaftlicher Analyse: Es wäre hier zu klären, unter welchen Umständen und aus welchen Gründen von »Hochbegabung« gesprochen wird, welche Interessen damit verbunden sind und welche Konsequenzen dies für diejenigen, die von »Hochbegabung« reden sowie für die (so oder so) davon Betroffenen hat. Es geht also – um das damit angesprochene Problem in einen Problembereich der Sozialpsychologie einzuordnen – jetzt um »Hochbegabung« als Konzept von »Alltagstheorie« oder »subjektiver Theorie«.

Zum Einstieg in die Diskussion dieses Fragenkomplexes beziehe ich mich auf bestimmte empirische Befunde über Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Schulklasse, die von Rosenthal & Jacobson (1968) als »Pygmalion-Effekt« bezeichnet wurden und erhebliches Aufsehen erregten: Gemäß dem Alltagsverständnis von »Begabung« würde man annehmen, daß Schüler in einer Klasse unterschiedlich »begabt« sind, womit der Lehrer dann quasi mit »natürlichen« Leistungsunterschieden konfrontiert ist und diese in seinem Verhalten und seinen Bewertungen berücksichtigen wird. Die Autoren, Rosenthal & Jacobson, konzipierten (in ihrem Oak School Experiment) nun eine Versuchsanordnung, in welcher dieser Zusammenhang quasi auf den Kopf gestellt war: Hier wurde mit einem Intelligenztest im Abstand von einem Jahr eine Vor- und eine Nachuntersuchung durchgeführt. Mit Bezug auf einen Teil der Kinder (die Experimentalgruppe) wurde den Lehrern vorgespiegelt, aufgrund der Befunde des Vortests sei bei diesen Kindern eine außergewöhnliche Leistungssteigerung zu erwarten; bei den übrigen Kindern (der Kontrollgruppe) unterblieb eine solche Mitteilung. Beim statistischen Vergleich der Vor- und der Nachtests stellte sich nun heraus, daß die Kinder der Experimentalgruppe in der Nachuntersuchung tatsächlich

bessere Leistungen zeigten als die der Kontrollgruppe. Daraus wurde abgeleitet, daß hier nicht die reale »Begabung« der Schüler, sondern die entsprechende Erwartung des Lehrers für die Leistungssteigerung verantwortlich ist: Vermeintlich höhere »natürliche« Begabung wäre, so gesehen, als das Resultat einer unbewußten und subtilen Förderung, vermeintlich geringere Begabung als das Resultat einer ebenso subtilen Vernachlässigung oder Behinderung des jeweiligen Schülers durch den Lehrer anzusehen.

Der so gefaßte »Pygmalion-Effekt« wurde nun in vielen Untersuchungen weiter analysiert, wobei die ursprünglichen Resultate wegen methodischer Mängel relativiert werden mußten und differenziertere Erklärungsmodelle für das Zustandekommen des Effekts eingeführt wurden. Dabei wurde u.a. festgestellt, daß es unter den Lehrern von vornherein schon solche gab, die schlechte Leistungen der Schüler eher auf mangelnde »Begabung«, und andere, die die schlechten Leistungen eher auf mangelnde Anstrengung der Schüler zurückführten. Die »naiven Begabungstheoretiker« unter den Lehrern tendierten dabei – im Vergleich zu den »naiven Anstrengungstheoretikern« – eher dazu, schlechte Schülerinnen und Schüler weniger zu fördern und stärker zu entmutigen. Dadurch, daß diese Schüler durch den Einfluß des Lehrers sich selbst für minderbegabt hielten, steckten sie ihre Bemühungen um Leistungsverbesserungen eher als sinnlos auf, was sich dann in entsprechend schlechteren Leistungen niederschlug (quasi ein Pygmalioneffekt unter »natürlichen« Bedingungen, vgl. Rheinberg 1982, S. 204). In anderen Untersuchungen stellte sich heraus, daß Lehrerattributionen von Minderbegabung nicht nur einzelne Schüler, sondern ganze Klassen in Richtung auf Leistungsver schlechterung beeinflussen können. Daraufhin entwickelte und erprobte man entsprechende Trainingsprogramme für Lehrer, aus denen diese lernen sollten, wie man Mißerfolgserlebnisse bei den Schülern vermeiden und diesen Motivationsstrategien in Richtung auf erhöhte Anstrengungsbereitschaft vermitteln kann (Krug & Hanel 1978).

Ich will derartige Ansätze und Untersuchungen hier nicht genauer darstellen und analysieren. Sie sollten uns lediglich bestimmte Gesichtspunkte hinsichtlich der alltagstheoretischen Implikationen und Konsequenzen der Einrichtung von Spezialschulen zur »Hochbegabtenförderung« liefern. Solche Spezialschulen haben ja einen anderen Stellenwert als die sonstigen Differenzierungen in verschiedene Schulzweige o.ä.: Es geht hier nämlich nicht nur um die Vorbereitung auf unterschiedliche Berufslaufbahnen etc., sondern um die Sonderbehandlung von Menschen, die vorgeblich durch ihre »Begabung« als gesellschaftlich besonders »wertvoll«, da förderungswürdig, vor anderen ausgezeichnet sein sollen. Unter diesen Prämissen impliziert die Auffassung, man müsse für die »Hochbegabten« besondere Schulen einrichten, die Vorstellung, daß in den normalen Schulen nur die mäßig oder wenig Begabten, also der »Durchschnitt« übrigbleiben sollten, bei denen sich eine entsprechende Spezialförderung nicht lohnen würde. Der Umstand, daß damit eine geringere sächliche und personelle

Ausstattung der normalen Schulen gerechtfertigt werden kann, ist offensichtlich, soll aber hier beiseite bleiben. Wichtig in unserem Diskussionszusammenhang ist jedoch, daß diesem Konzept der Hochbegabtenförderung im Blick auf die *Nicht-Förderungswürdigen* – quasi auf offizieller, bildungspolitischer Ebene – genau jene »naive Begabungstheorie« der *Minderleistung* zugrunde liegt, wie ich sie gerade dargestellt habe. Dementsprechend könnten die Schüler, die ja wissen, daß andere, aber nicht sie, als »hochbegabt« beurteilt und entsprechender Förderung für würdig befunden wurden, dazu tendieren, dies als Selbsteinschätzung ihrer mäßigen oder geringen Begabung zu übernehmen und so Anstrengungen zur Erbringung von Leistungen über das »Normalmaß« hinaus von vorn herein als sinnlos unterlassen. Entsprechende Einschätzungen könnten sich dann auch bei den Lehrern der »Nichthochbegabten« finden: Sie würden so ihre pädagogischen Aktivitäten eher dem »Durchschnitt« anmessen, den man ihnen nach Aussonderung der »Hochbegabten« übrig gelassen hat, d.h. intensivere Ermutigungen und Förderungen unterlassen, wobei etwa dennoch sich andeutende Hochleistungen u.U. eher als hier unpassend und den normalen Schulbetrieb überfordernd unterdrückt werden könnten. Darüber hinaus mögen auch die Eltern – u.U. enttäuscht darüber, daß ihre Tochter oder ihr Sohn bei der Hochbegabten-Auslese übergangen wurde – in die gleiche Kerbe hauen, also ihre Kinder, wenn diese etwa auf künstlerischem oder wissenschaftlichem Gebiet zu Hochleistungen aufbrechen wollen, eher zurückpfeifen: Bilde Dir doch bloß nicht ein, daß Du etwas Besonderes bist oder leisten kannst. Schließlich ist Dir ja offiziell attestiert worden, daß Du bestenfalls »Durchschnitt« bist. All diese verschiedenen Entmutigungen und Selbstentmutigungen könnten dann – auch wenn jede für sich nur schwach in Erscheinung treten sollte – sich im Ganzen zu etwas kumulieren, was als *bildungspolitisch induzierter Pygmalioneffekt* zu bezeichnen wäre: Man hätte so den Leistungsabstand zwischen Normal- und Hochleistern, den man als Begründung für die Auslese und gesonderte Förderung von Hochbegabten heranzog, in Wahrheit dadurch (mindestens partiell) miterzeugt: Eine Art von »selbsterfüllender Prophetie«, durch die man Ressourcen an gesellschaftlich nutzbaren Leistungsmöglichkeiten nicht – wie beabsichtigt – fördert, sondern im Gegenteil durch die Vernachlässigung und Entmutigung der Nichtausgewählten unterdrückt und verschleudert.

Wie steht es nun aber mit denjenigen, die selbst als »hochbegabt« ausgewählt und einer Spezialbeschulung zugeführt werden: Kann man wenigstens davon ausgehen, daß diesen die in einem solchen Rahmen angesetzte besondere Förderung ungebrochen zugute kommt, so daß die Entwicklungsbehinderung des »Restes« dadurch mindestens teilweise kompensiert werden könnte? Sicherlich kann man einerseits voraussetzen, daß viele der so Geförderten in den Gebieten, wo sie schon vorher Außergewöhnliches leisteten, durch die für sie geschaffenen speziellen Lernmöglichkeiten zu noch höheren Leistungen kommen werden. Dabei werden sie durch die ihnen offiziell attestierten Entwicklungs-

möglichkeiten sicherlich teilweise auch besonders motiviert sein, das in sie gesetzte Vertrauen zu rechtfertigen, und sich entsprechend anstrengen. Andererseits aber scheint mir aufgrund des speziellen institutionellen Rahmens der Spezialförderung und der dahinter stehenden »Begabungs«-Ideologie die Lernsituation der davon Betroffenen dennoch alles andere als optimal zu sein.

Die Problematik einer solchen Förderung für die davon Betroffenen ergibt sich auf allgemeinsten Ebene schon daraus, daß dabei nicht primär das Lebens- und Entwicklungsinteresse der zu fördernden Individuen, sondern (wie früher dargestellt) das herrschende Interesse an der »Hebung« und Ausnutzung von »Begabungsreserven« – also (wie William Stern dies ausdrückte) die »Menschen-Ökonomie« – im Vordergrund steht. So erfolgt die Auswahl für die Spezialschulen aufgrund besonderer Leistungen in den Normalschulen, durch entsprechende Gutachten, etc. letztlich über die Köpfe derjenigen, die hier begünstigt werden sollen, hinweg. Man mag dem entgegenhalten, die Betroffenen hätten doch offenbar besonderen Spaß an ihrem Spezialgebiet, sonst hätten sie die Leistungen, die dann zu ihrer Auswahl führten, erst gar nicht zeigen können. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß die Kinder oder Jugendlichen mit ihrer Zuweisung zu der jeweiligen Spezialschule ja quasi administrativ festgelegt werden: Sie haben sich von nun an *nur noch* für Musik oder für Naturwissenschaften besonders zu interessieren. Darin liegt vorgeblich ihre besondere Begabung, alles andere können sie nicht so gut. Auf ihrem Spezialgebiet haben sie aber – qua »Begabung« – nun auch gefälligst Höchstleistungen zu erbringen. Und wenn sie hier versagen, dann haben sie sozusagen total versagt: Eine Ausweichmöglichkeit bleibt ihnen nun nicht mehr, der Rückweg in eine normale Schulkarriere ist ihnen gravierend erschwert. So wird den Schülerinnen und Schülern hier ihre eigene Schul- und Berufslaufbahn, ja in gewissem Sinne ihr gesamter Lebenslauf, quasi um eines höheren Zweckes willen aus der Hand genommen. Sie sehen sich nicht nur permanent der intensiven Bewertung durch fremde Maßstäbe ausgesetzt, sondern außerdem auch in einer Lage, wo sie sich für ihr mögliches Versagen ganz und gar selbst die Schuld geben müssen: An meiner mangelnden »Begabung« kann es ja nicht liegen: Ich als »Mensch« habe versagt und die in mich gesetzten Erwartungen enttäuscht. Wenn man bedenkt, daß Fremdbestimmung und Streß ja generell zu den wesentlichen Entwicklungshemmnissen in der Schule gehören, so wird man also sagen können, daß die Spezialschüler – sofern die gestellten Leistungsanforderungen nicht gänzlich nahtlos mit der subjektiven Perspektive zusammenfallen – auch in dieser Hinsicht einer Sonderbehandlung – hier in Form von extrem belastenden und potentiell zerstörerischen Anforderungssituationen – ausgesetzt sein können.

Darüber hinaus ist zu bedenken, daß die Schülerinnen und Schüler der Spezialschulen, gerade, indem sie durch ihre Förderung besonders »begünstigt« sein sollen, schon institutionell vom Rest der Nicht-Bevorrechtigten isoliert sind. Dabei wird ihnen, durch ihre Etikettierung als »hochbegabt« (unabhängig

davon, ob die jeweiligen politisch Verantwortlichen das wollen) ein Bewußtsein der eigenen Sonderstellung nahegelegt, was sie dann wieder auf unterschiedliche Weise persönlich verarbeiten können. So mögen sie etwa diese Sichtweise übernehmen und sich selbst als »von Natur« auserwählt, damit als etwas Besonderes gegenüber allen anderen, betrachten. Von diesem Standpunkt aus könnte nun aber die Perspektive auf die Wirklichkeit sich verengen und verkürzen, Vor-eingenommenheiten und Vorurteile könnten resultieren und so die Leistungsmöglichkeiten, die ja gesellschaftlich nützlich sein, also anderen zugute kommen sollen, durch spezifische »Borniertheiten« beschränkt und vereinseitigt werden. Oder sie wollen sich den Schuh des »Besonderen«, »Auserwählten« nicht anziehen, stehen dadurch in (mindestens latenter) Opposition zu der Struktur und den Anforderungen ihrer »Spezialschule« – wobei dies wiederum zu Zurückgenommenheit, innerer Zerrissenheit und Gebrochenheit, aber auch dazu führen könnte, daß sie schließlich die Kraft finden, aus ihrer Sonderrolle auszubrechen und sich der administrativen Gängelung als »Hochbegabter« aktiv zu entziehen – um auf diese Weise vielleicht außerplanmäßig tatsächlich jene Selbständigkeit und Produktivität zu erlangen, deren Ausbildung durch Anpassung an die Bedingungen und Regeln der Spezialschule u.U. eher behindert worden wäre.

V.

Ich komme zum Schluß: Vielleicht mag mancher, dem unsere Kritik am Konzept der »Hochbegabung« eingeleuchtet hat, zunächst der Meinung gewesen sein, daß die spezielle Förderung besonders leistungsfähiger Individuen dennoch einen Sinn machen könnte: Wenn man davon ausgehen müsse, daß die gesellschaftlichen Mittel und Ressourcen zu einer optimalen Förderung aller nicht ausreichen, so solle man (unabhängig von jeder Begabungsideologie) doch wenigstens diejenigen fördern, bei denen auf diesem Wege besondere, gesellschaftlich nützliche Leistungssteigerungen zu erwarten seien. Durch meine Argumentation ist aber, wie ich hoffe, klar geworden, daß darin keinesfalls eine optimale Bewältigung der anstehenden Probleme gesehen werden kann. Gerade in der DDR hat man doch erfahren müssen, daß Planung, wenn sie zur Menschenverwaltung wird, gegenproduktiv ist. Eine demokratische Entwicklung in der ehemaligen DDR bedeutet m.E. wesentlich auch eine Überwindung der totalen Erziehungsgesellschaft, wobei die Einrichtung von Spezialschulen zur Hochbegabtenförderung in meiner Sicht eine bestimmte Erscheinungsform dieser Erziehungsgesellschaft darstellt. Dabei sollte man allerdings berücksichtigen, daß die erziehungsförmige Reglementierung, wenn auch in weniger total durchorganisierter Form, auch das Schulwesen im »Westen« charakterisiert, so daß wir hier letztlich vor einer gemeinsamen Aufgabe der Förderung einer wirklich demokratischen Entwicklung der Schule stehen.

Bei unseren Bemühungen, zur Erarbeitung der dazu notwendigen theoretischen Grundlagen beizutragen, haben wir versucht, der gängigen Sichtweise, gemäß welcher letztlich der Lehrer das Subjekt der Lernhandlungen der Schüler ist, also Lernen mehr oder weniger eindeutig mit »Lehren« gleichgesetzt wird, eine Lernkonzeption vom Standpunkt des Lernsubjekts entgegenzustellen. Dabei hat sich auch auf dieser Ebene herausgestellt, daß das eigentliche Problem nicht die Förderung ausgelesener einzelner bei sonst unveränderten Schulstrukturen ist, sondern vielmehr der Abbau gravierender, aus der Organisation des Schulunterrichts sich ergebender Lernbehinderungen. So habe ich (in der schon erwähnten Arbeit »Lehren als Lernbehinderung?«, 1991) zu zeigen versucht, daß die unterrichtlichen Lehr-Lern-Verhältnisse, wie sie gegenwärtig organisiert sind, eher die Tendenz der Schüler zum Vorzeigen oder der Vor Spiegelung von Lernleistungen begünstigen, während wirkliches, tiefgreifendes Sachinteresse – durch welches die Schüler intensiv nachfragen, bei einem Thema bleiben, ihren Lernprozeß am Gegenstand orientiert regulieren wollen – mit der gängigen Art der Unterrichtsorganisation (45-Minuten-Takt, vorgefaßte Unterrichtseinheiten, Primat vorauswissender Lehrerfragen bei Sanktionierung wissensuchender Schülerfragen, Bewertungsorientiertheit etc.) unvereinbar ist und deswegen systematisch behindert und unterdrückt werden muß – und dies nicht nur in der »alten« Schule, sondern ebenso – wenn auch manchmal abgemildert und teilweise erst bei genauerem Hinsehen sichtbar – in allen bisher in größerem Umfang praktizierten Reformkonzepten. Auf grundsätzlicherer Ebene habe ich dies im Aufweis des »widerständigen Lernens« als schultypischer Lernform konzeptualisiert (1987). Dabei sollte deutlich werden, wie durch das »verdeckte Verhältnis« zwischen Lehrer- und Schülerintentionen die Schülerinnen und Schüler einerseits permanent versuchen, den Lehrer in seinen institutionell auferlegten Zielsetzungen leerlaufen zu lassen, seine Pläne und Reglementierungen zu durchkreuzen, damit sich aber andererseits auch selbst nur gebrochen, halbherzig, widerständig dem Lerngegenstand zuwenden können und so unbeabsichtigt gegen ihre eigenen Interessen handeln. Der Umgang der Schülerinnen und Schüler *miteinander* ist unter diesen Vorzeichen weitgehend durch einen Konformitätsdruck »nach unten« charakterisiert, durch welchen jeder, der sich beim Lernen von inhaltlichen Interessen leiten läßt, mehr oder weniger eindeutig als jemand eingestuft wird, der die Normen verdirbt und mit dem Lehrer kollaboriert, und der demgemäß als »Streber« zurückzupfeifen und auszugrenzen ist.

Unter diesen Vorzeichen wäre dann genauer zu analysieren, auf welche Weise sich einzelne »Hochleister« den Lernbehinderungen durch die Unterrichtsorganisation wie dem Konformitätsdruck der Mitschüler entziehen konnten, wobei die damit in Kauf genommene soziale Isolation von Gleichaltrigen und die Risiken der dadurch bedingten Kanalisierung und Verkürzung der Lern- und Entwicklungsinteressen differenziert zu erforschen wären. Dabei ergibt

sich schon aus der Grundfragestellung solcher Analysen, daß die praktischen Konsequenzen daraus nicht in der institutionellen Trennung der »Hochleister« vom Gros der Schüler liegen können: Damit würden ja die aus der Schul- und Unterrichtsorganisation sich ergebenden Entwicklungsbehinderungen, die als »Gleichmacherei mit Ausnahmen« in Erscheinung treten, nur noch festgeschrieben. Vielmehr wären daraus weitere Gesichtspunkte zu entnehmen, wie man die institutionellen Rahmenbedingungen und die Unterrichtsorganisation in der Schule so gestalten kann, daß die Interessen *aller* Schüler dort zu Geltung kommen und sich entwickeln können. An die Stelle der erzwungenen Konformität träte dadurch die Förderung der unreduzierten Vielfalt individueller Leistungsmöglichkeiten, wobei die weitere Förderung von Hochleistungen ein integrativer Bestandteil einer so organisierten Normalschule wäre. Ich kann die bereits erarbeiteten Ansätze zu einem solchen neuen Verständnis schulischen Lernens und der Funktion von »Schule« innerhalb der menschlichen Lebenswelt hier nicht mehr darstellen: Dies wäre ein neues Referat. Jedoch sollte schon deutlich geworden sein, daß in unseren gemeinsamen Anstrengungen in dieser Richtung auch die Ziele derjenigen aufgehoben wären, die jetzt für eine Hochbegabtenförderung in Spezialschulen plädieren.

Literaturverzeichnis

- Feger, B., 1988: Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern etc.: Huber
- Herrnstein, R.J., 1971: I.Q. in meritocracy. Boston: Little & Brown
- Holzkamp, K., 1983: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus (Studienausgabe 1985)
- Holzkamp, K., 1987: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie 20, 5-36
- Holzkamp, K., 1991: Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27, 5-22
- Jensen, A.R., 1969: How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? Harvard Educational Review 39, 1-123
- Konold, W., 1984: Felix Mendelssohn Bartholdy und seine Zeit. Regensburg: Laaber-Verlag
- Krug, S., und J. Hanel, J., 1976: Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogramms. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 8, 274- 297
- Lewontin, R.C., S. Rose und L.J. Kamin, L.J., 1984: Not in our genes. Biology, ideology and human nature. New York: Pantheon Books
- Mehlhorn, H.-G., 1988: Aspekte zur Geschichte der Erforschung und Entwicklung Hochbegabter. In S. Bem & Rappard, H.V. (Eds.), Studies in the history of psychology and the social sciences (342-353) Leiden: Rijksuniversiteit
- Osterkamp, U., 1975: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. Frankfurt/M.: Campus (2. Aufl. 1977)
- Rheinberg, F., 1982: Selbstkonzept, Attribution und Leistungsanforderungen im Kontext schulischer Bezugsgruppen. In B. Treiber und F.E. Weinert, Lehr- Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen (200-220). München etc.: Urban & Schwarzenberg
- Rosenthal, R., und L. Jacobson, 1968: Pygmalion in the classroom. New York: Holt

- Schuricht, K., 1991). Spezialschulen und Begabungsbegriff. Eine westöstliche Auseinandersetzung. *Berliner Lehrerzeitung* 5, 24-25
- Skinner, B.F., 1957: *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Seidel, R., und G. Ulmann, 1978: Ansätze zu einem neuen Konzept der Intelligenz. In R. Schmidt (Hg.) *Intelligenzforschung und pädagogische Praxis*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Stern, W., 1916: *Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose*. In W. Petersen (Hg.), *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig/Berlin: Teubner
- Ulmann, G., 1989: Die Problematik der biologischen Fundierung menschlicher Intelligenz. In H.J. Ahrens & M. Amelang (Hg.), *Biologische Funktionen individueller Differenzierung*. Göttingen etc: Hogrefe
- Ulmann, G., 1991: Angeboren-Anerzogen? Antworten auf eine falsch gestellte Frage. *Argument AS* 175, 113-138
- Webb, J.T., E.A. Meckstroth und S.S. Tolan, 1985: *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern etc.: Huber