



In Ruhe gelassen werden und nachdenken: Die Bibliothek des Hochbegabtgymnasiums St. Afra macht es möglich.

Foto Robert Gommlich

Macht Schlausein einsam?

Hochbegabte strengen sich an, dümmen zu erscheinen, als sie wirklich sind, und fragen und antworten entsprechend, obwohl sie die Lösung doch schon längst kennen.

Von Agnes Imhof

Stereotypen vom unsocialen Hochbegabten haben Konjunktur. Von Sherlock bis Sheldon Cooper – es scheint, dass Hochbegabten, quasi als „gerechter Ausgleich“ für ihre weit überdurchschnittliche Intelligenz (so die Definition von Hochbegabung) jede soziale Kompetenz abgesprochen wird. Nervtötende Egomane, besserwisserische Freaks, die anderen ständig Vorschriften machen ... die Liste der Klischees ist lang. Von einer Schweizer Kolumnistin hieß es Anfang 2017 gar, die plausibelste Erklärung, warum Hochbegabte weniger Freunde hätten, sei die, dass es ihnen zu anstrengend sei, sich an die weniger Klugen anzupassen, und sie sich deshalb „nicht vermischen“ würden mit dem Rest der Gesellschaft. Das klingt ein bisschen so, als wären Hochbegabte so etwas wie Harry Potters Erzfeind Draco Malfoy mit seiner Abneigung gegen „Schlammblüter“. Und weil das doch ein bisschen nach Nazi klingt, stieß mir das auf. Man liest leider sehr wenig darüber, was die Hochbegabten selbst zu dem Thema sagen (außer natürlich in der Fachliteratur, aber wo kämen wir da hin, wenn man die lesen müsste).

Das mag daran liegen, dass Hochbegabte laut Fachliteratur meist nicht besonders machthungrig sind. Was andere über sie schreiben, mag viele gar nicht mehr besonders interessieren, schließlich haben sie es sich zwangsläufig schon in jungen Jahren abgewöhnen müssen,

darüber nachzudenken, was andere von ihnen halten. Und meistens haben sie ohnehin andere Interessen, nach dem Motto: Ja, ich bin hochbegabt. Aber nicht hauptberuflich. Reden wir über Quantenteleportation.

Ich gebe zu, ich gehöre zu diesen rund zwei Prozent, die als die intelligentesten ihres Jahrgangs definiert sind. Der Einfachheit halber mache ich es wie alle anderen Mensa-Mitglieder und nenne keine exakten IQ-Wert. Und ich möchte euch gern sagen, was meiner Erfahrung nach der Grund ist, dass Hochbegabte oft nur wenige Freunde haben (und mehr davon tatsächlich nicht vermissen).

Dass Hochbegabung einsam macht, ist schon ein richtiges Stereotyp. Nach dem Motto: „I'm a high functioning sociopath.“ Immer wieder wird uns, nicht nur von besagter Kolumnistin, vorgeworfen, es sei uns zu anstrengend, uns immer anzupassen, weshalb wir so unsocial seien und uns seltener fortpflanzen würden. Im Ernst, wir tun unser ganzes Leben lang kaum etwas anderes, als uns permanent anzupassen. Die einschlägige Literatur zu dem Thema verweist sogar immer wieder auf die Theorie, dass Hochbegabte nicht mehr und nicht weniger unter sozialen Problemen litten als alle anderen Menschen. Nicht selten seien sie sogar ziemlich gut im sozialen Bereich – woher auch die Tatsache rühre, dass vor allem Mädchen trotz Hochbegabung oft deutlich schlechtere Schulleistungen bringen, als sie könnten. Manche schrieben sogar mit Absicht schlechte Noten, nur um akzeptiert zu werden. Letzteres kann ich bestätigen. Intelligente Frauen verwenden bis heute einen nicht geringen Teil ihrer Intelligenz darauf, dass niemand von ihr erfährt. Aktuell beschäftigt sich etwa der Roman „Jasmin und Bittermandeln“ (Julia Freidank) mit der Problematik. Womit wir auch gleich beim Thema Fortpflanzung wären. Aufgrund gängiger Rollenmuster suchen viele Männer, selbst hochintelligente, eben nicht gerade eine Frau mit IQ 160, auch dann nicht, wenn sie aussieht wie Angelina Jolie. Das ist aber weniger ein Problem der sozialen Kompetenz als der Gleichberechtigung.

Auch hält sich unser Interesse, andere Leute zu erziehen, gewöhnlich in über-

schaubaren Grenzen. Wie gesagt, vielen Hochbegabten ist Macht völlig gleichgültig. Anders als es manchmal offenbar vor-schwebt, kommen wir gewöhnlich nicht auf die Idee, dass irgendjemand die Katze in den Wäschetrockner stecken könnte und dass man ihm das mit tausend Vorschriften auszureden oder abzuziehen hätte. Unsachgemäße Verwendung, die sich Hochbegabte besser vorstellen können, sieht eher so aus, dass jemand den Wäschetrockner umfunktionieren könnte, um damit dunkle Materie nachzuweisen, aber nicht in der Katze.

Also, an fehlendem Willen zur Anpassung liegt es meist nicht, und Mitmenschen erziehen ist auch kein typisches Hochbegabtenhobby (Ausnahmen bestätigen die Regel). Was dann? Könnte es wohl daran liegen, dass womöglich manche aus der Mehrheit mit unserer Minderheit nichts zu tun haben wollen? Es muss leider gesagt werden, dass man mit der Lepra oder Pest noch immer weit bessere Chancen hat, integriert zu werden, als mit einer Hochbegabung. Warum? Könnte es gar sein, dass allein unsere Existenz von so manchem Vertreter der Mehrheit bereits als Arroganz und Provokation aufgefasst wird?

Eine Frage, die auch Psychologin und Fachfrau für Hochbegabung Andrea Brackmann („Jenseits der Norm“) stellt. Sind die sozialen Probleme in einer „typischen“ Hochbegabtenbiographie Probleme des Hochbegabten oder Probleme ihres/seines Umfelds? Denn schließlich verhalten wir uns ja nicht alle wie Sherlock in der gleichnamigen Serie (der das ja auch nur darf, weil der Schauspieler der Titelrolle Benedict Cumberbatch so süß ist – und weil er ein Mann ist). Ich erhalte mich jedenfalls immer noch dabei, wie ich in Gesprächen absichtlich dumme Antworten gebe oder Fragen stelle, deren Antworten ich längst kenne. Warum? Weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass es der Beifhemmung zuträglich ist.

Wir Hochbegabten sind wirklich keine Aliens. Stellt euch vor, wir seien so eine Art X-Men (ihr seht, Hochbegabte schauen nicht nur Autorene Filme aus Finnland). Wir haben uns unseren IQ weder ausgesucht noch irgendetwas dafür getan. Wir bilden uns aus diesem Grund

normalerweise auch nichts darauf ein, obwohl es natürlich auch unter Hochbegabten arrogante Ekel gibt, aber wo nicht? Wir sind eben schlau, so wie andere Leute groß sind oder klein und wieder andere dick oder dünn. Na und? Haben wir nicht alle unsere kleinen Eigenheiten? Gut, viele von uns mögen tatsächlich keinen Small Talk, weil das wirklich sehr anstrengend für uns ist. Deswegen sind unsere Facebook-Seiten auch oft eine mittlere Katastrophe. Für viele von uns ist es leichter, einen Lexikonartikel zu schreiben als eine Statusmeldung auf Facebook.

Wir beteiligen uns aber oft genug trotzdem daran, und ich weiß nicht, ob ihr eine vergleichbare Anstrengung auf euch nehmen würdet, nur um mit uns Kontakt zu haben. Zugegeben, manchmal sind wir in der Konversation etwas hölzerner. Nicht weil wir euch nicht nett fänden oder kein Interesse hätten, sondern gewöhnlich, weil wir gerade euer Verhalten studieren. Worüber lacht ihr, was findet ihr gut, um uns in, sagen wir, zwanzig Minuten neu kalibriert an der Konversation beteiligen zu können. Und wenn wir wirklich mal gerade gern allein sind, weil wir nun einmal lieber überlegen, wie ein Warp-Antrieb, der Reisen mit Überlichtgeschwindigkeit durch gezieltes Krümmen der Raumzeit ermöglicht, technisch möglich werden könnte oder wie der altbabylonische Text zu übersetzen ist, den wir gerade in Arbeit haben, als über Kochrezepte zu reden, dann seht es uns doch einfach nach. Oder würdet ihr einem Laktoseintoleranten vorwerfen, dass er nicht von eurem Käse abbeissen möchte?

Ich würde mir eine Gesellschaft wünschen, in der Reaktionen wie diese normal sind, die mir kürzlich berichtet wurde. Drei Kinder im Grundschulalter, nennen wir sie Georg, Adam und Pauline, sitzen zusammen bei den Hausaufgaben. Georg, augenzwinkernd zu Adam: He, Adam! Wer von euch beiden ist eigentlich schlauer, du oder Pauline? Adam, völlig entspannt: Na, ist doch klar: Pauline.

Das nenne ich Souveränität.

Agnes Imhof ist promovierte Islamwissenschaftlerin und Autorin.

Vor Jahren, als die Inklusion noch nicht zum festen Wortschatz der Pädagogen gehörte, saß während eines Unterrichtsbesuchs in einer 8. Klasse eine Schülerin hinter einem riesigen Bildschirm und steuerte eine Kamera, um den Tafelanschrieb vor ihre Augen zu projizieren. Gegen Ende der Stunde erschien ein „Zivi“, stöpselte die Technik aus der Wand und rollte den mächtigen Mediencontainer zur nächsten Stunde in den Chemieraum. Da sich die Schülerin keineswegs unsicher bewegte, gab es Gespräche mit den Beteiligten. Die Schülerin wollte das alles nicht; sie könne doch bei Bedarf schnell mal zur Tafel huschen. Aber der Schulleiter beschwor den „behindertengerechten Ruf“ der Schule, der diesen technischen und vor allem personellen Einsatz verlange.

Auch heute dient Inklusion der schulischen Öffentlichkeitsarbeit. So kündigt zu Beginn dieses Schuljahres die Leiterin eines hessischen Gymnasiums in der Lokalzeitung an, man werde alsbald einen Jungen unterrichten, der „sehr schwer hört“. Hier ist der technische Input noch gewaltiger: Ein Klassenraum wird speziell gedämmt, das Lehrerteam mit einer Funkanlage verkabelt. Ganz naiv und offenerherzig fügt sie an: „Ob der Junge aber auch seine Mitschüler hört, wissen wir noch nicht.“ Und wenn nicht? Wird er dann wieder ausgeschult? Was ist mit dem Unterricht in anderen Räumen (Kunst, Musik, Sport)? Was geschieht bei Klassenfahrten und allen Schulveranstaltungen? Die Direktorin nennt die Kommunikation der Schüler untereinander „sehr wichtig“ und will „nachsteuern“. Was das heißt, bleibt ebenso offen wie ihr Motiv, mit Inklusion PR zu machen, bevor sie sich hat bewähren können.

Hier zeigt sich das prekäre Doppelgesicht inklusiver Hilfeleistung: Sie gilt dem Kind, aber auch den Helfern, deren Selbstbild und Image. Schulen werben allenthalben mit ihrer inklusiven Kompetenz und Gesinnung. Dazu werden vertraute Schulstrukturen zerrissen und Kinder in Regelschulen gestopft, wo sie weder richtig „ankommen“, noch angemessen beschult werden. Eine 7. Realschulklass wurde jüngst in einem Kleinstadtbahnhof auf den Zug. Die Jugendlichen saßen auf dem Boden und tippelten alle auf ihren Handys herum. Niemand sprach. Ein Junge stand abseits, ohne Smartphone, und hörte unbeteiligt zu, als die Lehrerin den „Handy-stumpfsinn“ kritisierte und verlangte: „Jetzt kümmert sich mal jemand um Ben!“ Keine Reaktion, und die Lehrerin erklärte einem Bekannten auf dem Bahnsteig die Situation: „Die Kinder haben WhatsAppgruppen; und weil Ben (alle Namen geändert) lernbehindert ist, kann er ein Smartphone nicht bedienen und hat mit den anderen auch sonst nichts zu tun. Dem Unterricht kann er nicht folgen. Er sitzt da halt rum, und zweimal in der Woche kommt sein Förderlehrer und macht was mit ihm.“

Wie kommt Ben an ihre Schule und in diese Klasse?

Das weiß sie nicht genau. Die Förderschule werde verkleinert, und deren Lehrkräfte kommen stundenweise in den allemeinebildenden Schulen zum Einsatz. Für Horst könne sie nichts tun, aber er sei „pflegeleicht“ und mache keine zusätzliche Arbeit. Das aber tut Patrick, ein hoch-aggressiver Junge, der von einer Schule für Erziehungshilfe in die 3. Klasse einer Grundschule überwiesen wurde und Lehrerin M. mit dem Gedanken spielen lässt, ihren Beruf aufzugeben. Wenn Patrick zornig wird, wirft er sich auf den Boden und kotet ein. Die Kinder schreien. Frau M. bleibt nur, Patrick aufzuheben und zur Schulleiterin zu schleppen. Die wiederum behilft sich mit süffisanten Bemerkungen zur pädagogischen Kompetenz von Frau M. und empfindet „mehr Gelassenheit“.

Lehrer werden mit autistischen, geistig behinderten, depressiven oder traumatisierten Kindern konfrontiert – und lassen sich das gefallen. Wer als Lehrer ohne einschlägige Therapieschulung mit psychisch kranken oder schwer lernbehinderten Kindern umgeht (und das noch umgeben von den anderen Kindern der Klasse), vergeht sich am Wohl dieser Kinder. Und wer solches anordnet, weiß in der Regel nicht, was er tut; die Fähigkeit zum Umgang mit beeinträchtigten Kindern wächst nicht mit der Höhe der Schulhierarchie. Natürlich gibt es Fortbildungen und Lehrgänge zu Inklusion und „Diversität“, aber es ist erschütternd, mit welcher Nonchalance die schulischen Qualitätsentwickler die Substanz jahrelanger Therapeutenausbildung im Schnellverfahren vortauschen. Bens Lehrerin und Frau M. wissen genau, dass sie den „Inklusionskindern“ nicht gerecht werden. Vielleicht ahnen sie sogar, dass sie ihnen schaden. Aber sie übernehmen nicht die Verantwortung für das, was sie tun. Sie sind gehorsam, manchmal verzweifelt und notorisch ängstlich.

Die Folgen dieser Feigheit tragen nicht nur die benachteiligten Kinder. Patrick's Mitschüler erleben die Erosion eines geordneten Unterrichts, werden nicht kundig belehrt über sein Verhalten und sind

ratlose Zeugen, wie die geliebte Lehrerin ihre Ruhe, Stärke, Autorität und Selbstachtung einbüßt. Für diese Kinder ist die Schule kein sicherer Ort mehr. Das Leiden der beteiligten Lehrkräfte ist immens, aber es läge in ihrer Macht, solche Zustände zu beenden oder gar nicht erst eintreten zu lassen.

Die Praxis des gemeinsamen Unterrichts wird gekonnt verborgen

Die Schule als System, das solches Handeln praktiziert, legitimiert und gegenüber der Behörde, den Eltern und der Öffentlichkeit bekräftigt, spaltet sich in zwei Sphären: Zum einen in die offizielle Pädagogik und zum anderen in die verschwiegene Lage in den Klassen. Pädagogische Tage, Konferenzen und die Internetseite legen Zeugnis ab vom hehren Anspruch der Schule. Die Praxis, der Ben und Patrick ausgeliefert sind, wird verborgen, zuweilen in Gerüchte verpackt und allenfalls zum Problem der jeweiligen Lehrer gemacht. Beide Sphären überschneiden sich nicht. Damit kommen Schulen gut zu recht, denn sie haben die Routine, ihre Welt zurechtzubiegen, bei den Themen Mobbing, Drogen, Kriminalität oder Lehrgewalt jahrzehntelang kultiviert. Nun ist aber die Inklusion dazugekommen. Gewiss ist sie schwierig, und wenn sie gelingt, ein Glück für die Beteiligten. Aber nur dann, wenn das Wohl aller Kinder das Ziel gründlicher Beratung jedes Einzelfalles ist. Hierzu muss es Teams geben, die das gesamte diagnostische, therapeutische und pädagogische Spektrum abbilden und den Mut haben, nein zu sagen, wenn die geplante Inklusion nicht in allen Belangen sinnvoller ist als die bisherige Praxis in der Förderschule.

An Sachverstand und Mut fehlt es, wenn sich eine Schule behinderte Kinder „anlacht“ (so der schnodderige Fachausspruch) und damit den ideologischen Mainstream bedient, der sich skurrilerweise auf die UN-Behindertenkonvention beruft und von ehrgeizigen Eltern genutzt wird. Dass die am liebsten alle ihre Kinder aufs Gymnasium schicken, wird zunehmend kritisch gesehen. Wenn es aber Kinder betrifft, die mit Trisomie 21 (Down-Syndrom) zur Welt gekommen sind, erstirbt jegliche offene und öffentliche Diskussion. Ärztliche und therapeutische Schweigepflicht, die Amtswarhaftigkeit der Lehrer und sonstige Regelungen des Datenschutzes hüllen solch ein Kind wie Quentin schützend ein und verteilen damit alle relevanten Ziele von Inklusion. Dieser Junge besucht mittlerweile die 8. Klasse eines Gymnasialzweiges, begleitet von einer „Teilhabeassistentin“ und einige Stunden pro Woche von einer Förderlehrkraft für „Geistige Entwicklung“. Am Unterricht seiner Klasse hat er ebensowenig Anteil wie an deren sozialem und psychischem Erleben, das stark von der Pubertät geprägt ist. „Ob er dabei ist oder nicht, ist irgendwie egal. Er läuft halt mit“, konstatiert eine Lehrerin, die natürlich anonym bleiben will und keine Ahnung hat, wie lange „dieses Spiel“ noch weitergeht. Die Mitschüler dürfen nicht sagen, Quentin sei „krank“. Auch „behindert“ ist unerwünscht und soll dem Euphemismus „anders begabt“ Platz machen.

„Das ist 14-Jährigen nicht zu vermitteln“, befindet eine Psychotherapeutin, Fachfrau für Trisomie 21. „Die Kinder reden dann mit gespaltenen Zunge, bloß weil Eltern und einschlägige Ideologen den Tatsachen nicht ins Auge sehen können. Solche Unwahrhaftigkeit ist Gift für eine Inklusion, die allen Kindern dienen muss.“ In Quentins Schule wird darüber gerätselt, ob er „durchs Abitur geschleift wird“ und weshalb er nicht auf die Hauptkurse geht, deren Lern- und Bildungsziele er auch nicht erreichen könnte. Da sich keiner traut, die Eltern danach zu fragen, frisst sich eine giftige Erklärung in die Gemüter auch der Kinder. Die Eltern wollten angeblich für ihren Jungen eine ausgeglichene, gewaltfreie und möglichst homogene Schulumgebung, die sie in der Hauptschule mit einem hohen Anteil an Migrantenkindern und Sozialleistungsempfängern eher nicht zu finden glaubten. Der Gymnasialzweig als Garant für Wohlfühlumgebung? Es tut keinem Schulklima gut, wenn solche Deutungen Macht gewinnen.

Handfest ist die Irritation des Schülers Jonas, der ein Schuljahr wiederholen muss: „Wie kann es denn sein, dass Schüler mit schlechten Leistungen sitzenbleiben oder gar von der Schule geschmissen werden und Quentin bleibt, obwohl er ja gar nichts kann? Das ist nicht seine Schuld, aber manche Sitzfleischler haben auch keine guten Chancen mitbekommen.“ Diese Form der Ungerechtigkeit ist Kindern nicht zu erklären, zumal die meisten über Genese, Schwere, Eigenart und Therapie einer geistigen Behinderung nichts erfahren und das Zusammenspiel von Schule, Förderschule, schulpyschologischem Dienst und Eltern nicht durchschauen können. So gleicht Inklusion dem Schwarzen Loch im Kosmos, das seine Umgebung folgenreich durcheinanderwirbelt.

Der Verfasser war Gymnasiallehrer und Ausbilder und betreibt ein pädagogisches Beratungsinstitut.

Bildungsnotizen

Anwesenheit wieder Pflicht

An Nordrhein-Westfalens Universitäten soll künftig wieder die Anwesenheitspflicht gelten. Wissenschaftsministerin Isabel Pfeiffer-Poensgen (parteilos) kündigte in der vergangenen Woche an, dass unter der rot-grünen Vorgängerregierung eingeführte „starre Verbot“ von Anwesenheitspflichten in klassischen Seminaren abzuschaffen. Die schwarz-gelbe Regierung werde das Hochschulgesetz novellieren und „zentralistische Instrumente und bürokratische Vorgaben abschaffen“, sagte sie im Wissenschaftsausschuss des Landtags. Außerdem sollten verpflichtende Studienberatungen in der Studiengangphase geprüft werden. Studium und Lehre sollen qualitativ verbessert werden, da die vergangenen Jahre wegen der gestiegenen Studentenzahlen vor allem dazu genutzt worden seien, zusätzliche Studienplätze zu schaffen, kündigte die Wissenschaftsministerin an, sagte aber noch nicht, wie ein Qualitätssprung erreicht werden könnte. Ge-

gen die Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht in Seminaren, die den Charakter der Universität als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden wesentlich prägen, protestierte der „freie Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs e.V.)“. Die Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht sieht der fzs als „großen Rückschritt“ und „Eingriff in die Freiheit des Studiums“, die Berufsfreiheit und die allgemeine Handlungsfreiheit. Anwesenheitspflichten hätten einen sozial selektiven Charakter, beklagt der fzs und sieht Studentinnen mit Kind, Behinderte oder chronisch Kranke im Nachteil. Statt die Studenten „mit Anwesenheitspflichten zu gängeln, sollte sich die Lehre verbessern“, so der fzs.

Mobbing wegen Lernschwäche

Kinder und Jugendliche mit Legasthenie (Lese-Rechtschreibschwäche) und Dyskalkulie (Rechenschwäche) leiden überdurchschnittlich oft an psychosozialen Beschwerden und Mobbing. Einer repräsentativen Untersuchung der Goethe-

Universität in Frankfurt zufolge sind 13,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen von einer der beiden Störungen betroffen. Die Duden Institute für Lerntherapie, die auf Legasthenie und Dyskalkulie spezialisiert sind, betreuen etwa 3500 Kinder und Jugendliche an 70 Standorten in Deutschland. Viele der Betroffenen leiden an Kopf- und Bauchschmerzen und an anderen körperlichen Beschwerden, für die es keinen erklärenden organischen Befund gibt. Diese Zahl liegt deutlich höher als bei der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen laut Bremer Jugendstudie.

Ein Drittel der Betroffenen zeigten Ängste, Depressionen und sozialen Rückzug. Das betrifft vor allem die Mädchen, während die Jungs mit einer der beiden Störungen stärker mit Konzentrationsproblemen und Mobbing zu kämpfen haben. Besonders häufig sind offenbar Kinder mit Rechenschwäche von körperlichen und psychischen Problemen betroffen. Die Duden Institute für Lerntherapie haben deshalb gefordert, die Rechenschwä-

che der Lese-Rechtschreibschwäche gleichzustellen. Das heißt konkret, dass die Betroffenen durch Nachteilsausgleich (zum Beispiel mehr Zeit für Klausurenarbeiten) und Notenschutz entlastet werden. Die sogenannte Lerntherapie-Studie zeigt, dass in mehr als 60 Prozent der Fälle die Kosten für eine Lerntherapie zur Überwindung einer Legasthenie oder Dyskalkulie noch immer privat getragen werden. Nur in Berlin gibt es eine staatliche Unterstützung. Dort werden etwa 80 Prozent der Therapie-Kosten in den Duden-Instituten vom Senat bezahlt, in den übrigen Ländern sind es höchstens 40 Prozent. Darüber hinaus beginnen die meisten Kinder viel zu spät mit einer Therapie (meist erst im Alter von zehn Jahren). Das hängt häufig damit zusammen, dass eine finanzielle Unterstützung erst dann bewilligt wird, wenn eine drohende seelische Behinderung in Folge von Dyskalkulie oder Legasthenie festgestellt wird. Eine weitere Hürde sind auch die komplizierten Antragsverfahren. (oll.)