

Karin Thalmann-Hereth

Hochbegabung und Musikalität

Karin Thalmann-Hereth

Hochbegabung und Musikalität

Integrativ-musiktherapeutische
Ansätze zur Förderung
hochbegabter Kinder



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Kea Brahms

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16331-4

Für Tobias, Lars und Jessica

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Hochbegabungen, „brain wizards“ – Chance und Schicksal.....	11
Einleitung – oder was Hochbegabte mit Rennautos gemeinsam haben.....	19
I. TEIL: Grundlagen zum Phänomen Hochbegabung und seine Affinität zur Musikalität.....	29
1 Intellektuelle Hochbegabung.....	31
1.1 Geschichte des Geniebegriffes.....	33
1.2 Ausgewählte Theorien zur Intelligenz.....	36
2 Vom Zusammenspiel kognitiver und sozial-emotionaler Entwicklung.....	43
2.1 Wie beeinflussen sich sozial-emotionale Entwicklung und kognitive Hochbegabung?.....	43
2.2 Soziale Isolierung und Einsamkeit.....	54
2.3 Spiegelneurone, soziales Verstehen und Kognition.....	59
3 Musikalität.....	65
3.1 Was heißt musikalisch?.....	65
4 Musikalität und Hochbegabung.....	75
4.1 Sinnliche Zugänge zur Welt: Musizieren und Theoretisieren als zwei Wahrnehmungsweisen.....	75
4.2 Zusammenhänge von Intellekt und Musikalität.....	77
II. TEIL: Konsequenzen für die pädagogische und therapeutische Praxis.....	85
5 Dilemmata im Umgang mit hochbegabten Kindern.....	87
5.1 Ausgrenzung durch Zuschreibung.....	88
5.1.1 Zum Verständnis des Begriffes „Narzissmus“.....	91
5.2 Die Rolle der Außenstehenden.....	93
5.3 Die Schwierigkeit mit Hochbegabung umzugehen.....	95

6	Wie können positive schulische Sozial- und Lernerfahrungen gefördert werden?	99
6.1	Bildungskonzepte	99
6.2	Soziale Integration im Rahmen von Frühförderung	102
6.3	Früheinschulung oder das Überspringen einer Klasse	107
6.3.1	Das frühpädagogische Curriculum Te Whāriki	109
6.4	Fördermöglichkeiten im Rahmen der Schule	113
6.4.1	In welche Richtung besteht Handlungsbedarf?	115
6.4.2	Wege der integrierenden Förderung	116
6.4.3	Von Portfolios	118
6.4.4	Vor- und Nachteile einer separierten Förderung anhand des Zürcher Universikum-Projektes	119
7	Integrative Arbeitsmodelle für die Musiktherapie	129
7.1	Konzepte der Integrativen Therapie	129
7.2	Bereiche der Selbstempfindungen nach STERN und heuristische Bezüge zur Komponentenmethode nach HEGI	142
7.3	Ein „Modell musiktherapeutischer Gestaltbildung“	152
8	Ein integrativ-musiktherapeutischer Ansatz zur Förderung hochbegabter Kinder	159
8.1	Basiskonzepte der Kurse	162
8.2	Konzept und Verlauf eines Mathematik-Kurses	165
8.2.1	Beschreibung der ersten Kursstunde und Reflexion	165
8.2.2	Beschreibung der zweiten Kursstunde und Reflexion	170
8.2.3	Beschreibung der dritten Kursstunde und Reflexion	173
8.2.4	Beschreibung der vierten Kursstunde und Reflexion	177
8.2.5	Inhaltlicher Verlauf der weiteren Stunden	177
8.2.6	Themen des Elternabends	182
8.2.7	Die Entwicklung der Kinder im Kursverlauf	183
8.3	Verschiedene Kurse im Überblick	187
8.3.1	Ein weiterer Mathematik-Kurs	187
8.3.2	Der Kurs „Von Gedichten und Liedern“	188
8.3.3	Die Kurse „Tönende Geschichten“	189
8.4	Zusammenfassende Reflexion	191
9	Fazit und Ausblick	195
10	Zusammenfassung	199
	Literaturverzeichnis	205
	Personenregister	211
	Sachregister	215

Abbildungen

<i>Abbildung 1:</i>	Die Zwei-Faktoren-Theorie von SPEARMAN.....	37
<i>Abbildung 2:</i>	Komponentenmodell der Talententwicklung nach WIECZERKOWSKI & WAGNER (1985, 113); in Anlehnung an RENZULLIS 3-Ringe-Modell	39
<i>Abbildung 3:</i>	Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen nach STAPF & STAPF (1991, 381).....	40
<i>Abbildung 4:</i>	Bedingungsgefüge musikalischer Leistungen nach LOREK (2000, 56).....	69
<i>Abbildung 5:</i>	Regressionsanalytisches Modell der Leistungs differenzen nach LOREK (2000, 163)	71
<i>Abbildung 6:</i>	Entwicklungsdimensionen und zugeordnete Lerndispositio- nen des Curriculums „Te Whāriki“; nach SMITH (2004, 81) und SIMONI & WUSTMANN (2007).....	112
<i>Abbildung 7:</i>	Sensible Entstehungsphasen der „Empfindensweisen des Selbst“ nach STERN (1992); zusammengestellt durch Verf.....	143
<i>Abbildung 8:</i>	Wirkungskomponenten der Musik und ihre Bezüge nach HEGI (1998, 52), ergänzt durch Verf.....	147
<i>Abbildung 9:</i>	„A conceptual model of music thinking“ nach WEBSTER (1988, 183)	154
<i>Abbildung 10:</i>	„Modell musiktherapeutischer Gestaltbildung“ nach THALMANN-HERETH; in Anlehnung an WEBSTER (1988, 183)	157
<i>Abbildung 11:</i>	Drei Kursausschreibungen für Förderkurse	161
<i>Abbildung 12:</i>	Konzept der ersten Stunde „Mathematik für Rechenkünstler“	167
<i>Abbildung 13:</i>	Arbeitsblatt 1	168
<i>Abbildung 14:</i>	Arbeitsblatt 2	169
<i>Abbildung 15:</i>	Konzept der zweiten Stunde „Mathematik für Rechenkünstler“ ..	171
<i>Abbildung 16:</i>	Arbeitsblatt 3	172
<i>Abbildung 17:</i>	Konzept der dritten Stunde „Mathematik für Rechenkünstler“	174
<i>Abbildung 18:</i>	Arbeitsblatt 4	175
<i>Abbildung 19:</i>	Arbeitsblatt 5	176
<i>Abbildung 20:</i>	Konzept der vierten Stunde „Mathematik für Rechenkünstler“	178
<i>Abbildung 21:</i>	Arbeitsblatt 6	179
<i>Abbildung 22:</i>	Arbeitsblatt 7	180
<i>Abbildung 23:</i>	Arbeitsblatt 8	181

Vorwort: Hochbegabungen, „brain wizards“ – Chance und Schicksal

Dieses Buch behandelt ein Thema, für das man sich seit langem schon eine kompetente, wissenschaftlich fundierte und vor allen Dingen praxisbezogene Darstellung gewünscht hat. Jetzt hat Karin Thalmann-Hereth einen solchen Text vorgelegt, der die erforderliche Breite hat und der Vieldimensionalität gerecht wird, die dieses Thema verlangt.

Als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut und als Forscher im Bereich der „klinischen Entwicklungspsychologie“ bin ich in den vergangenen 30 Jahren mit dem Thema Hochbegabung immer wieder in Kontakt gekommen. Aber nicht nur in meinen Therapien oder in psychologischen Untersuchungen, sondern auch in Alltagskontexten habe ich mit diesen Kindern immer wieder zu tun gehabt. Viele Menschen sind schon – blicken sie auf die Schulzeit zurück, auf Klassenkameraden und -kameradinnen, schauen sie in Freundeskreise, Nachbarschaften usw. – diesen Kindern mit „besonderen Begabungen“, diesen „hellen Köpfen“, diesen „klugen Sonderlingen“, diese „schwierigen Intelligenzbestien“, diesen „ganz normalen Blitzgescheiten“ begegnet. Vielleicht war mancher Leser, manche Leserin dieses Buches selbst so ein Kind oder hat eine Tochter oder einen Sohn, der einseitig mit einem spezifischen „Talent“ oder generalisiert mit vielfältigen „Talenten“ ausgestattet ist und als *hochbegabt* erkannt wurde. Diese Kinder faszinieren und befremden zugleich. Diese kleinen Zauberer – *wizards* – mit ihren so außergewöhnlichen Fähigkeiten tauchen als eine Art Idealtypus in vielen Geschichten, Comics und Filmen auf. Gestalten wie etwa die des Hobbis *Frodo Beutlin* oder des *Harry Potter* beziehen ihre Faszination aus diesem Typus des kreativen, hochintelligenten, mutigen und für menschliche Werte engagierten Kindes. Verbindungslinien lassen sich auch zur Idee des *puer aeternus*, des genialen oder göttlichen Kindes, ziehen, das in der *Jungschen* Psychologie und über sie hinaus besonders durch die Arbeiten von Marie-Louise VON FRANZ (1987) Bedeutung gewonnen hat.

Hoch- und Sonderbegabungen finden sich in sehr verschiedenartiger Ausprägung, so dass man kein „Standardprofil“ erstellen kann – man sollte es auch nicht, denn: Jedes Kind, jeder Junge und jedes Mädchen (so muss man genderbewußt sagen) ist einzigartig! Und jede Familie, in die ein solches Kind hineingeboren wird, ist einzigartig. Erweiternd hinzu kommen noch übergeord-

netes Milieu, Schicht, Kultur, heute oft auch Ethnie als Faktoren solcher Besonderheit. Dieses Buch macht deutlich: Hochbegabtheit ist nicht ohne die vorhandenen Kontexte zu betrachten. Es zeigt auch, dass eine *interdisziplinäre* Betrachtung erforderlich ist, um das hochbegabte Kind in seinem Lebenskontext und seinem Entwicklungskontinuum wahrzunehmen, zu verstehen und aus dieser mehrperspektivischen Zugangsweise zu begleiten. In breiter Rezeption der maßgeblichen psychologischen, pädagogischen und musikwissenschaftlichen Literatur gelingt es der Autorin, die wesentlichen Wissensstände zum Thema zu entfalten und zu vernetzen, denn darin besteht die Hauptaufgabe für jeden, der sich mit dem „Phänomen Hochbegabtheit“ befasst. Jede Disziplin hat eigene Beiträge geleistet, die ohne eine hinlängliche „Konnektivierung“ indes zu wenig erklären, um handlungsleitende Strategien begründen zu können. Deshalb müssen sie zusammengeführt werden, und das leistet dieses Buch.

Hochbegabte sind keine „*Savants*“ mit außerordentlichen, spezialisierten „Inselbegabungen“ (*savant syndrome*; TREFFERT & WALLACE, 2002; TAMMEL, 2007), die oft genug mit einer Beeinträchtigung der übrigen kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten von Menschen einher gehen können. Hochbegabten Kindern begegnet man nicht häufig, aber auch nicht so selten. Es handelt sich keineswegs immer um ungewöhnliche Mädchen oder Jungen, auch wenn sie zuweilen „ihre Eigenheiten“ haben, aber welches Kind hat die nicht? Wenn indes die kleinen Gedächtniskünstlerinnen, Gehirnakrobaten und Kombinationszaubererinnen „loslegen“, kann das befremden, bei anderen Kindern Neid oder Angst auslösen, bei manchen Eltern Unverständnis, bei anderen überzogenen Stolz – das „kleine Genie“ – Junge oder Mädchen –, der kleine „*brain wizard*“ wird präsentiert, lernt sich zu präsentieren, oder er bzw. sie wird Außenseiter. Solche Kinder stehen dann am Rande, und dabei kann es geschehen, dass sich Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, manchmal mit Störungswert, die kinderpsychotherapeutische oder heilpädagogische Behandlungen indiziert erscheinen lassen. Aber sind Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen dafür ausgerüstet, diese Probleme richtig zu behandeln, die in ihren extremen Erscheinungsbildern des verstörten, verwirrten, aggressiven, bedrückten, verhaltensauffälligen Sonderlings mit einem „super brain“ durchaus als Form einer spezifischen Verhaltensstörung gesehen werden können, als ein „*wizard syndrome*“? Es kann nicht darum gehen, verhaltensauffällige Hochbegabte zu pathologisieren, sondern es muss die Spezifität ihrer Problematik gesehen werden, damit es nicht zur Ausbildung nachhaltiger Störungen kommt. Hier ist noch viel an kindertherapeutischem Know-how zu entwickeln.

Zur *Förderung* von Hochbegabten ist in den vergangenen Jahren viel geforscht und entwickelt worden. Über Hilfen bei Problemen dieser Kinder, bei Fehlentwicklungen gar, ist indes noch wenig gearbeitet worden. Auch Lehrer

und Lehrerinnen haben in der Regel nicht genügend Wissen und methodisches Rüstzeug, mit Hochbegabten bzw. mit extremen Hochbegabungen optimal umzugehen. In der Regel fehlt es an hinreichend spezialisierten Kenntnissen, oder sie sind einseitig auf kognitive Förderung ausgerichtet.

Das Buch von Karin Thalmann-Hereth trägt hier zum Schließen einer großen Lücke bei und bietet den Angehörigen psychosozialer und pädagogischer Berufe eine Fundgrube an fundierter Information. Das gilt auch für Eltern und Verwandte, denen die Autorin Hilfen gibt, das „Phänomen Hochbegabung“ besser zu verstehen. Ihr besonderes Verdienst liegt darin, die über lange Zeit einseitige Fokussierung auf die *kognitive* Seite der Hochbegabtheit mit einer erweiterten Perspektive zu öffnen und eine „integrative Sicht“ zu entfalten, denn es müssen bei diesen Kindern – wie bei allen Kindern! – natürlich nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten mit ihren *kognitiven Stilen* berücksichtigt werden, sondern auch die Gefühle mit ihren *emotionalen Stilen*, der Wille in seinen *volitionalen Stilen* (ein über lange Zeit vernachlässigter Bereich), die Interaktions- und Beziehungsfähigkeit mit ihren *sozial-kommunikativen Stilen* und auch die künstlerisch-ästhetischen Talente, die sich in *kreativ-poietischen Stilen* zeigen. Diese Kinder sind nämlich oft in besonderer Weise schöpferisch. Ihr Gestaltungsvermögen (gr. *poiesis*) ist ungewöhnlich und zeigt sich in beeindruckender Weise, wenn sie dafür die „passenden“ Gestaltungsräume erhalten, die offen sind für schöpferisches Experimentieren. Denn um „*potential space*“ (WINNICOTT) geht es, wenn die *Chancen* realisiert werden sollen, die Hochbegabungen bieten können.

Die Fragen, warum es zu Hochbegabungen kommt oder zu außergewöhnlichen Talenten, was genetisch disponiert ist oder durch besondere Entwicklungseinflüsse bestimmt, sind nach wie vor in der wissenschaftlichen Diskussion unentschieden und werden erst in Zukunft in einem Zusammenwirken von Neurobiologie, empirischer Entwicklungspsychologie und Genetik Beantwortung finden. Das Anlage-Umwelt-Problem (*nature-nurture*; RUTTER, 2002; PLOMIN, 2000) kommt im Hochbegabtenkontext aber dennoch in einer besonderen Weise zum Tragen, nämlich mit der Frage nach der „richtigen Förderung“ dieser besonderen Talente, und das ist immer die Frage nach den richtigen „Umweltantworten“ auf die vorliegenden Begabungen. Wird diese Frage nicht angemessen beantwortet, kann das Talent, die Gabe, zu einer Bürde, einer Belastung werden: für das Kind, seine Eltern, seine Umgebung – etwa den Kindergarten, den Spielplatz, die Schule. Genauso wie bei schwierigen Temperamenten Strategien der Temperamentberatung (ZENTNER, 1993) sinnvoll sind, kann auch bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen ein besonderer Beratungs- und Betreuungsbedarf entstehen, für den es theoretische und praxeologische Leitlinien geben muss, wie sie das vorliegende Buch vorstellt. Hochbe-

gabung ist durchaus ein Schicksal. Ob es ein gutes oder ein belastendes Schicksal wird, ist ein Frage der Umwelt, denn auch kleine „*brain wizards*“ können sich keine „fördernde Umwelt“ zaubern, die „good enough“ für sie ist (WINNICOTT, 1965).

Die hohe Neuroplastizität des menschlichen Gehirns bestimmt das Basisprogramm der Sapiens-Menschen als Gruppenwesen: *Menschen sind grundsätzlich Lernende*. Sie lernen „aus dem Leben für das Leben“, wie es die „*komplexe Lerntheorie*“ der Integrativen Therapie auf der Grundlage eines neurobiologischen Verständnis von Lernen als Fundament jeder Didaktik vertritt (SIEPER & PETZOLD, 2002; SPITZER, 2002). Das Gehirn ist darauf ausgelegt, dass seine zerebralen Potentiale genutzt werden: durch die Interaktion mit anderen, d. h. durch gemeinsames Lernen in sozialen Kontexten, in denen zwischen den *Interagierenden als Lernenden* eine gute „Passung“ nach vielen Seiten möglich wird und auf diese Weise „Kokreativität“ aufflammt. Wir sehen das in Gruppen spielender Kinder jeden Tag. Menschen leben in „Polyaden“, d. h. in Gruppen, „Wir-Feldern“, in denen Vertrautheit und Passung „soziale Komplexität“ reduzieren, so dass effizientes Lernen und *soziale Kokreativität* möglich werden, weil unsere Gehirne – unterstützt durch die Funktion der „Spiegelneuronen“ (STAMENOV & GALLESE, 2002) – sich optimal synchronisieren können. Diese grundlegende Gegebenheit menschlichen Miteinanders wirft für die Lebenswelt von hochbegabten Kindern, für ihre „Kinderwelten“ die wichtige Frage auf: Bieten diese Welten genügen Anschlussstellen, Schnittflächen, Angrenzungsmöglichkeiten für die „*brain wizards*“, damit es ihnen gelingt, sich zu affiliieren, in sozialen Gruppen „einzuloggen“? Gruppen sind nämlich auch als „*communities of brains*“, wie die Neurobiologen sagen (FREEMAN, 1997), zu betrachten, in denen sich Menschen in ihren mentalen Prozessen synchronisieren. Gelingt das, sind die Gruppenmitglieder „eines Herzens und Sinnes“ – für einige Zeit, um dann wieder auseinander zu gehen, aber auch wieder zusammen zu kommen. Das ist die Dynamik in sozialen Gruppen. Hochbegabte Kinder *können* hier in Schwierigkeiten geraten (sie müssen es nicht): weil sie „anders ticken“, weil sie solche „Streber sind“ oder einfach „komisch“, „uncool“ usw. Hier werden ggf. pädagogische Hilfen für Kindergruppen erforderlich, wie bei allen Phänomenen des Andersseins. Die Andersheit der Anderen (LEVINAS) wahr zu nehmen, zu achten, spannend zu finden, von solcher Verschiedenheit zu lernen, stellt sich Kindern als Herausforderung, bei der sie unterstützt werden müssen. Sie können das, denn ihre Gehirne sind nicht nur ein Denkorgan, sondern sind auch ein „*Sozialorgan*“, ausgelegt für Entwicklung und Nutzung „*psychosozialer Kompetenz*“ (HÜTHER, 2006). Deshalb ist die Partizipation an Gruppen so wesentlich. Es nützen die besten Talente wenig, wenn sie nicht eingesetzt und gebraucht und dadurch entfaltet werden können!

Das menschliche Gehirn, natürlich auch das von Hochbegabten, passt seine Arbeitsweise, seine innere Organisation, an die Art und Weise an, wie und wofür es genutzt bzw. nicht genutzt wird. Das gilt allgemein und besonders für „sensible Phasen“ im Entwicklungsgeschehen. Erhält ein Kind z. B. in den sprachsensiblen Phasen keine Ansprache, so kann auch ein sprachlich hochbegabtes Kind seine Potentiale nicht optimal oder vielleicht gar nicht nutzen. Es wird „wundgeschwiegen“. Die *nutzungs-abhängige Plastizität* seines Gehirns wird in den richtigen Zeitfenstern nicht entwickelt. *Was* aber *wann* und *wie* „passt“, ist in sorgfältiger Beobachtung, im Miteinander kokreativer Prozesse, im polylogischen Austausch zwischen allen Beteiligten des sozialen Netzwerkes (*social network*), des Weggeleits (*convoy*) mit dem hochbegabten Kind herauszufinden – in einem „Aushandeln von Positionen und Grenzen“. Das kennzeichnet *Beziehung* (Partnerschaft, Freundschaft) und kennzeichnet *Erziehung* in Elternhaus und Schule. Das kennzeichnet auch die grundsätzlich „prozessuale“ Orientierung in der Integrativen Therapie, auf deren Arbeitsstil sich die Autorin hier bezieht, ein Vorgehen, welches *differenzierend* von den *Phänomenen* zu den zum Grunde liegenden *Strukturen* vorzudringen sucht, diese *integrierend* verbindet und ordnet, um dann *kreierend* zu neuen, passenden *Entwürfen* des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns zu finden, die das Miteinander besser gelingen lassen.

In dem vorliegenden Buch wird eine solche, grundsätzliche Prozessualität als Arbeitsprinzip vertreten. In seiner Kombination von Theorie und Praxis ist es genau für diese Fragen, die die Umweltresonanzen und Passungsaufgaben betreffen, geschrieben. Seine Schwerpunktbildung bei der Musikalität in ihrem Bezug zu außergewöhnlichen Begabungen zeigt *exemplarisch* die erforderliche ganzheitliche *und* differentielle Betrachtungsweise auf, die unverzichtbar ist, wenn man mit hochbegabten Kindern umgehen will. Es wird mit dem Einsatz von Musik, musiktherapeutischen Methoden für das Phänomen der „emotionalen Intelligenz“, der „sinnlichen Reflexivität“ sensibilisiert. Es können empathische Qualitäten gefördert werden, die auf Seiten der Eltern, LehrerInnen, TherapeutInnen geschärft werden müssen, damit sich ein Verstehen in „*wechselseitiger Empathie*“ entwickeln kann. In einem solchen Klima kann das hochbegabte Kind zusammen mit den Kindern seiner Bezugsgruppen die „*rechte Einfühlung*“ erleben, es erhält aber auch die Möglichkeit, seine Bezugspersonen einfühlen zu dürfen, was bei der oft hohen empathischen Begabung dieser Kinder von Erwachsenen leicht aufgrund eigener Unsicherheit blockiert wird. Erwachsene wollen sich nicht von Kindern empathieren lassen, verweigern sich (ein Problem das sich im Abstinenzmodell der Psychoanalyse reproduziert: TherapeutInnen wollen sich nicht von PatientInnen empathieren lassen). Das kann in solchen „sensiblen Nahraumprozessen“ als Zurückweisung erlebt

werden. Statt einer Vertiefung vertrauensvoller „Affiliationen“ (PETZOLD, 2007a) kann es dann zu innerem Rückzug des Kindes und daraus folgend zu Unzugänglichkeit oder zu überschießenden Reaktionen der Aggressivität und Unruhe kommen. Das können Resultate solcher empathischer und emotionaler „*mismatches*“ sein. Unverständnis, das auf Seiten des Kindes als Ablehnung erlebt wird, kann so ggf. zu einer Beeinträchtigung der Talente des hochbegabten Mädchen oder Jungen führen, so dass die Chance, die dieses „Geschenk der Natur“ bietet, vertan wird oder sich in problematischer Weise entwickelt, wenn etwa das Kind die von ihm als belastend empfundenen Situationen ggf. in dysfunktionaler Weise zu bewältigen versucht. Bei FERENCZI (1964) finden wir die Beobachtung, dass frühe Überlastungen zu kompensatorischen Reaktionsbildungen durch akzelerierte kognitive Entwicklung führen können, verbunden mit einer sich ausbildenden „Vulnerabilität“: „*Lebensnot* zwingt zur Frühreife“ (ibid., 285). Er spricht vom „*wise baby*“, das durch beschleunigte Intelligenzentwicklung zu überleben trachtet, Intelligenz, die ihm helfen kann, auch weitere Traumatisierungen zu überstehen, wenn keine angemessene und stimmige mitmenschliche Liebe, Zuwendung, Förderung, Hilfe kommt. Auch wenn man FERENCZIS Idee nicht für die Babyzeit teilen mag, so kann man das Phänomen forcierter, kompensatorischer Entwicklungen bei hochbegabten Kindern beobachten, die in der Zentrierung auf ihre Besonderheit ihre sozialen Probleme zu meistern versuchen, mit ihrer Hochbegabung imponieren wollen oder zu manipulieren versuchen und dann oft an den Rand ihrer sozialen Gruppen geraten. Sie verfehlen damit eine zentrale „Entwicklungsaufgabe“ (HAVIGHURST), die sich Hochbegabten stellt und die wir unbedingt unterstützen müssen: sich mit ihrer Gabe im sozialen Miteinander unbefangen und selbstwirksam bewegen zu können. Wächst akzelerierte Vereinseitigung als dysfunktionaler Bewältigungsstil (*coping style*), wird das genauso als Risiko zu betrachten sein wie ein massiver Talentverlust bzw. misslingende Talentaktualisierung oder die Ausbildung negativer Verhaltensstrategien, die durchaus von hoher empathischer Intelligenz getragen sein können – *dark wizards*, sie können in Devianzkarrieren münden.

Das Thema der Hochbegabung hat viele Seiten und Facetten, mit denen man sich auch in Zukunft noch intensiver auseinandersetzen muss, um diesen Kindern gerecht zu werden, um ihnen zu ermöglichen, ihre Talente optimal zu entwickeln und in die Gemeinschaft einzubringen. Wir können uns von diesen besonderen Jungen und Mädchen, diesen kleinen „*brain wizards*“ mit ihren Talenten bezaubern lassen und werden dabei entdecken, dass sie im wesentlichen Kinder sind: verspielt, lebendig, kreativ, frech, liebenswert.

Karin Thalmann-Hereth hat mit ihrem Buch einen wichtigen Beitrag geleistet, diese Kinder zu verstehen, sie hat überzeugende Beispiele für eine kokreative Praxis gegeben, mit diesen Kindern umzugehen: sie zu fördern und ihnen zu helfen, die Chancen zu entwickeln, mit denen sie durch ihre Begabungen beschenkt sind.

Hilarion G. Petzold

Prof. emer. für Psychologie und Psychomotorik, Freie Universität Amsterdam
Visiting Professor für klinische Entwicklungspsychologie, Donau-Universität
Krems
Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Literatur:

- Draaisma, D. (2006): Der Profit eines Defekts: das Savantsyndrom. In: Ders., Warum das Leben schneller vergeht, wenn man älter wird - Von den Rätseln unserer Erinnerung, München: Piper.
- Ferenzi, S. (1964): Bausteine zur Psychoanalyse, 4 Bde. Bern: Huber.
- Franz, M. L. von (1987): Der ewige Jüngling: Der Puer aeternus und der kreative Genius im Erwachsenen. München: Kösel.
- Freeman, W. J. (1995): Societies of Brains. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education, New York: David McKay.
- Hüther, G. (2006): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Levinas, E. (1963): La trace de l'autre, Paris; dtsh. (1983): Die Spur des anderen, Freiburg: Alber.
- Petzold, H. G. (1993c): Frühe Schäden, späte Folgen. Psychotherapie und Babyforschung, Bd. I. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (2007a): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. erw. Aufl.)
- Petzold, H. G., Goffin, J.J.M. & Oudhof, J. (1993): Protektive Faktoren - eine positive Betrachtungsweise in der klinischen Entwicklungspsychologie. In: Petzold (1993c) 345 - 497.
- Plomin, R. (1990): Nature and nurture. An introduction to human behavioral genetics. Pacific Grove CA.: Brook/Cole.
- Plomin, R. (2000): Behavioral genetics. New York: Worth Publishers.
- Rutter, M. (2002): Nature, nurture, and development; From evangelism through science to toward policy and practice. Child Development 73, 1-21.
- Sieper, J. & Petzold, H. G. (2002): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. In: Leitner, A. (2003):

Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie. Wien: Kramer, Edition Donau-Universität

- Spitzer, M. (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stamenov, M. I. & Gallese, V. (Hrsg.) (2002): Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Tammet, D. (2007): Elf ist freundlich und Fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt seine Welt. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Treffert, D. A. & Wallace, G. L. (2002): Inselbegabung. Spektrum der Wissenschaft 01.09.2002
- Winnicott, D. W. (1965): The maturational process and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development. London: Hogarth. (Deutsch: Reifungsprozeß und fördernde Umwelt. München: Kindler, 1974.)
- Zentner, M. (1993): Die Wiederentdeckung des Temperaments. Die Entwicklung des Kindes im Lichte moderner Temperamentsforschung und ihrer Anwendungen. In: Petzold (1993c).

Einleitung – oder was Hochbegabte mit Rennautos gemeinsam haben

Ein Baby lächelt das Wiedererkennungslächeln, welches normalerweise ab etwa fünf Wochen auftritt, knapp eine Woche nach seiner Geburt. Die sensorischen Reize von knalligen Kinderspielzeugfarben sind für zwei Babys, die später hochkreative und -begabte Kinder sind, zu stark und machen sie extrem ‚hippelig‘. Ein fünfzehn Monate junges Kind singt die Melodie von „Alle Vöglein sind schon da“ ganz rein und klar. Andere Kinder, öfters Mädchen, sprechen schon mit einem Jahr klar und deutlich. Ein zweijähriges Mädchen erinnert ein zehnjähriges Kind daran, seinen Turnbeutel für die Schule nicht zu vergessen. Ein dreijähriger Junge erzählt seiner Mutter nicht, dass man ihm eine wichtige Rolle für das Weihnachtsspiel gegeben hat – ja, nicht einmal dass es überhaupt eine Vorführung am Weihnachtfest des Kindergartens gibt, und fasst auf ihre Nachfrage, was er als Joseph machen müsse, seine Rolle pointiert-abstrahierend zusammen: herumstehen in einem alten Tuch. Ein Mädchen erinnert sich mit drei Jahren noch gut an seine Ferien am Meer mit eineinhalb Jahren und mit fünf Jahren daran, wie es mit zwei Jahren in anderen Ferien Heidelbeeren gepflückt hat. Ein Vierjähriger überlegt sich, dass der Heimweg von der Stadt schneller gehen müsse als der Hinweg (oder umgekehrt), weil sich die Erde in eine Richtung drehe. Ein fünfjähriger Junge überlegt, dass die Wohnung seiner Familie von oben wie eine Faust aussieht: jedes Fingergelenk auf dem Handrücken entspricht einem Zimmer und der Daumen der seitlich gelegenen Küche.

Als Eltern sich die Früheinschulung ihres Sohnes überlegen, fragt dieser, wann denn die anderen Kinder eingeschult würden, und möchte es genau wie sie machen, also was ‚normal‘ ist. Als zwei Lehrer einer Schulklasse ausgiebig erklären, dass Unterrichten ein gegenseitiges Nehmen und Geben sei und sich das Verhalten der Kinder deshalb noch sehr verbessern sollte, wird der Gerechtigkeitssinn eines zwölfjährigen Jungen angestachelt, und er fragt die Lehrer, was sie denn bei sich ändern wollten, nachdem sie der Klasse so viele Kritikpunkte genannt hätten – sie hätten ja von Gegenseitigkeit gesprochen.

Manche Kinder sprudeln über vor Ideen, vernetzen dank ihrer Assoziationsfähigkeit Wörter mit Farben und Klängen oder musizieren, andere Kinder

lesen pro Woche fünf Bücher und brauchen viel Zeit und Ruhe für sich. Schon kleine Kinder denken differenziert über organisatorische Anforderungen nach und zeigen ‚erwachsenes‘ Verständnis, wenn ihre Eltern sie in die Krippe bringen, andere sind besonders ängstlich, weil sie sich mögliche Gefahren intensiv vorstellen. Schulkinder überlegen souverän, bei welchen Fächern sich der Aufwand am meisten lohnt und riskieren bei den übrigen Fächern ein knappes Durchkommen. Andere Schulkinder trödeln bei ihren Aufgaben, weil sie über viele spannende Dinge nachdenken, während sie vor dem Aufgabenheft sitzen. Jugendliche werden wegen ihres umsichtigen Verstandes für Leiterpositionen in Vereinen ausgewählt – und manche möchten diese lieber absagen, weil sie nicht immer verantwortungsvoll sein wollen.

Dies alles sind Beispiele von hochbegabten Kindern. Sie zeigen ihre große sensorische Ansprechbarkeit, ihre innige Empfindsamkeit, ihre Fähigkeit zu abstrahierendem und assoziativem Denken, ihre Fähigkeit den kognitiven Überblick über Situationen zu bewahren, ihren Sozial- und Gerechtigkeitsinn. Es sind wunderschöne, erfreuliche Fähigkeiten, die hochbegabten Kindern ein reiches Leben ermöglichen.

Warum also eine Arbeit über Hochbegabte? Kann Hochbegabung denn ein Problem sein? *Oder eines werden?* Manchmal anstrengend sein? Ja, Hochbegabung kann manchmal anstrengend sein: für die Hochbegabten selber, wenn sie in komplexen Situationen weiter denken und Schwierigkeiten voraussehen, welche andere Menschen nicht bemerken. Dann kann es sein, dass diese anderen normal oder gut Begabten ‚einfach mal machen‘ und gerade deshalb erfahrener und selbstbewusster werden, während sich ein hochbegabtes Kind wegen seines Problembewusstseins gelähmt fühlt und eine Handlung nicht zutraut. Hochbegabung kann auch anstrengend sein, wenn ein hochbegabtes Kind penetrant Gerechtigkeit einfordert und sich damit in die Nesseln setzt, obwohl es ihm gar nicht um einen persönlichen Vorteil, sondern um die gerechte Sache an sich geht. Dann wäre es leichter gewesen, es hätte schulterzuckend geschwiegen und nicht weiter darüber nachgedacht. Gerade das ist ihm aber nicht möglich, weil Ungerechtigkeit und Unlogik schmerzen.

Hochbegabung kann auch für die Umgebung schwierig werden: Wenn Kinder für Kleinigkeiten lange logische Erklärungen geben, kann das die Umgebung nervös machen, weil man sich nicht lange mit Kleinigkeiten aufhalten möchte. Für Kinder sind aber scheinbare Kleinigkeiten ein wichtiger Teil ihrer Welt, und ein hochbegabtes Kind erklärt beispielsweise ausführlich, warum es aus Versehen die falsche Marmelade geholt hat: nämlich die gesamte Kettenreaktion, dass die Marmelade anders als sonst stand und es gerade abgelenkt war, weil draußen ein Vogel gezwitschert hat usw. Das kann lustig sein, bisweilen aber den Zuhörer aus dem Rhythmus bringen und anstrengen. Hier ist

es für Eltern oder andere Bezugspersonen nicht immer leicht, einen Mittelweg zu finden.

Auch aus anderen Gründen kann Hochbegabung für die Umgebung schwierig werden: Kinder ertappen ihre Eltern oder Lehrer bei uneindeutigem Verhalten oder bei an sich harmlosen Heimlichkeiten. Wieso liegt da plötzlich ein Bonbon weniger? Warum trinkt ihr Wein und wir bekommen nur Sirup anstelle von Kinderwein? Warum hält ein Lehrer nicht das, was er uns vor einem Jahr einmal angekündigt und versprochen hat? Wann gelten für wen und warum welche Maßstäbe – bei Noten, bei Lob, bei Aufrichtigkeit? Oder um beim Beispiel der Gerechtigkeit zu bleiben: Hochbegabte Kinder möchten mitreden, mitbestimmen. Auch in Situationen, in denen Kinder üblicherweise nicht mitbestimmen. Warum eigentlich, fragen die Erwachsenen. Warum eigentlich nicht, fragen die Kinder. So fühlen sich Erwachsene herausgefordert, vielleicht sogar angegriffen. Eigentlich stoßen hochbegabte Kinder lediglich die ethische und moralische Entwicklung der Erwachsenen an. Sie fordern Transparenz und Kongruenz im Verhalten der Bezugspersonen. Das ist nicht immer angenehm. Es kann sogar höchst herausfordernd sein. Es ist aber eine wunderbare Möglichkeit für Erwachsene, an sich selber zu arbeiten, das eigene Verhalten zu überdenken und sich moralisch-ethisch weiter zu entwickeln. Wer wird einem schon so ehrlich wie ein Kind den Spiegel vorhalten, und wer wird es so differenziert tun wie ein hochbegabtes Kind? Für das hochbegabte Kind aber bedeutet es zu unterscheiden, wann Toleranz angesagt ist – nicht Resignation – und wann eine Diskussion Sinn macht.

Kinder möchten in ihrem So-Sein akzeptiert werden, hochbegabte Kinder möchten *selbstverständlich* intelligent sein dürfen – ohne dass ihr Selbstverständnis in Frage gestellt ist. Wenn ihre Ideen nicht auf Verständnis, auf Resonanz stoßen, kann dies den Umgang mit anderen Kindern erschweren, zumal sie Zurückweisungen sehr bewusst wahrnehmen. Menschen bewegen sich zwischen dem Wunsch nach anerkanntem Bessersein und dem Wunsch nach sozialer Einbettung. Das ist am leichtesten, wenn man *etwas* besser ist, weil die soziale Einbettung nicht gefährdet wird. Vor allem stark hochbegabte Kinder müssen lernen, sich im ‚richtigen‘ Moment zurückzunehmen oder ihren Gerechtigkeitssinn kurzfristig und bewusst zugunsten einer lockeren Haltung einzutauschen. Gelingt ihnen das, sind erfolgreiche soziale Beziehungen leicht möglich – zumal hochbegabte Kinder dank ihres Gerechtigkeitssinnes, ihrer Planungsfähigkeit, ihres intelligenten Humors und ihrer Feinfühligkeit geschätzt und gemocht werden.

Bei manchen Hochbegabten misslingt jedoch die gegenseitige Passung mit der Umwelt. Ein Junge war jahrelang der sozial Schwierige in seiner Klasse und Lehrer wie Eltern wollten ihn wegen seiner durchwegs unterdurchschnittlichen

Leistungen in die Hauptschule schicken. Niemand schien das intelligente ‚Blitzen‘ in seinen Augen zu sehen bzw. richtig einzuordnen. Nur sein aufbrausender Charakter fiel neben seinem liebevoll-verspielten Wesen auf. Zum Glück ließen die Eltern ihren Jungen doch noch schulpsychologisch abklären: es zeigte sich eine Teilleistungs-Hochbegabung im mathematischen Bereich. Ein Jahr Intensivunterricht auf einer privaten Tagesschule bewirkte, dass er die notwendigen Aufnahmeprüfungen für ein Gymnasium bestand. Das Besondere an der Tagesschule war nicht nur das Lernen in Kleinklassen, sondern auch die intensive und wertschätzende emotionale Betreuung.

Misslingt die gegenseitige Passung von Umwelt und hochbegabtem Kind, können sich emotionale, soziale oder kognitive Probleme ergeben: Minderleistung, depressive Verstimmungen, sozialer Rückzug oder Querelen und anderes können die Folge sein. Zum Glück werden solche Probleme im pädagogischen Diskurs zunehmend thematisiert. Nur – wie soll auf solche Misspassungen reagiert werden? Weil sie hochbegabte Kinder betreffen, bewegt sich die Problemlösung oft im kognitiven Bereich. Dann wird ‚intellektuell-technisch‘ argumentiert, ein Kind habe Verhaltensschwierigkeiten, weil es intellektuell unterfordert sei. Demzufolge habe nur genügend intellektuelle Förderung statt zu finden, dann sei das Kind nicht mehr unterfordert und in der Folge auch nicht mehr verhaltensauffällig. Dies ist eine einfache Plus-Minus-Rechnung, die dem Menschen in seiner Lebendigkeit nicht gerecht wird. Hinzu kommt die Schwierigkeit abzuwägen, wann ein Kind wirklich aus intellektueller Unterforderung heraus verhaltensauffällig wird. Gerade emotionale und soziale Bedürfnisse spielen eine wichtige Rolle, wie sich auch bei dem eben erwähnten Jungen zeigte. Nicht jedes Kind ist hochbegabt, wenn es verhaltensauffällig wird. Umgekehrt wird nicht jedes hochbegabte, aber unterforderte Kind verhaltensauffällig. Dazu braucht es schon ein bisschen mehr.

Man könnte Hochbegabte mit Rennautos vergleichen: Was macht es aus, dass ein Rennauto so leistungsfähig ist? Da ist der tolle Motor und die sorgfältige Wartung. Ganz wichtig ist aber, dass sich der tolle Motor in einem besonders bodennah gebauten Auto befindet – mit extra breiten Reifen für ausreichende Bodenhaftung... Sonst würde das Auto nicht lange fahren können. Es würde abheben und zerschellen.

So benötigen auch hochbegabte Kinder eine Extraportion Bodenhaftung. Diese kann auf verschiedene Weisen gewährleistet werden, z. B. in Form von musischen oder sportlichen Hobbies. Gerade Musik scheint ein Medium zu sein, auf das Hochbegabte stark ansprechen. Musik bringt etwas mit sich, das Menschen bei ihren Gefühlen abholt und gleichzeitig bei dem Komplexitätsgrad, den sie wegen ihrer Intelligenz wie auch psychischen Reifung jeweils benötigen. Für die Arbeit mit Hochbegabten spreche ich mich im sonderpädagogischen

gischen sowie im therapeutischen Bereich deshalb für einen musiktherapeutischen Ansatz aus, den ich in dieser Arbeit erläutern möchte.

Diese Arbeit basiert also auf zwei zentralen Annahmen:

- a. Hochbegabte haben mit Rennautos gemeinsam, dass sie eine Extraportion Bodenhaftung benötigen, d. h. eine besonders gute Erdung durch einen bodennahen Schwerpunkt und extra breite Reifen, um sicher fahren zu können;
- b. Hochbegabung hat eine besondere Affinität zur Musikalität, wobei die beiden Bereiche einander nur teilweise überlagern. Sie sind miteinander verbunden bei gleichzeitiger Ergänzung. Während die physisch gegebene Hochbegabung durch geistige Höhenflüge bisweilen von der leiblichen Zentrierung wegführen kann, wirkt die sich atmosphärisch entfaltende Musik leiblich zentrierend.

Auf der Basis dieser beiden zentralen Annahmen bilden folgende pädagogisch-therapeutische Überlegungen den Ausgangspunkt von „Hochbegabung und Musikalität“:

1. Hochbegabung kann eine Ressource wie auch ein Vulnerabilitätsfaktor sein und in einem multifaktoriellen Gefüge zu Verhaltensschwierigkeiten führen. Intellektuelle Hochbegabung alleine führt jedoch nicht zu Verhaltensschwierigkeiten bzw. sozial-emotionaler Überforderung.
2. Aus dem Erstgenannten folgt, dass Hochbegabung wieder zur Ressource werden soll. Dazu darf der Fokus nicht ständig bei der Intelligenz des Kindes oder des Jugendlichen liegen, sonst wird die Intelligenzentfaltung plötzlich zum einzigen Ziel der Entwicklungskräfte, anstatt dass sie als Ressource, als Mittel zur Entfaltung, genutzt wird. Dies bedeutet, dass zwar eine geeignete intellektuelle Förderung stattfinden soll, nicht aber zur Maximierung und Hervorhebung der Intelligenz per se. Förderung sollte zudem in Verbindung mit der betonten Förderung anderer, d.h. kreativer, sportlicher und musischer Bereiche geschehen – und vor allem in Verbindung mit der Fähigkeit zum Genießen und bloßen Sein, also in Verbindung mit der Fähigkeit zum „zweckfreien Spiel“, um es mit SCHILLER auszudrücken. So wird Hochbegabung eingebunden in ein stabiles Netz vielfältiger Ressourcen, und die Lust am Leben und Denken wird gefördert – jenseits von ichbezogenem Leistungs- und Geltungsdrang, zu dem es kommen kann, wenn ein Kind allzusehr über seinen Kopf definiert wird. Es gilt spielerisch ein facettenreiches Selbstkonzept zu entwickeln.

3. Zur Unterstützung bei Verhaltensschwierigkeiten eignet sich Musiktherapie besonders gut, weil Musik die Kinder emotional abholt und je nach Bedarf eine geringere oder größere kognitive Komplexität bietet. Außerdem ist Musiktherapie für Kindergruppen gut geeignet, was bei möglicher sozialer Schüchternheit einen weiteren Pluspunkt bietet. Musiktherapeutische Gruppen bieten zudem den Vorteil, dass sie niederschwellig angeboten und Stigmatisierungen vermieden werden können: erstens weil das Kind die spielerische Musiktherapiestunde als eine Art kreative Förderstunde und nicht nur als Ort der Problembearbeitung erlebt, zweitens weil andere Kinder das Angebot ebenfalls nutzen und – bei einem Angebot über Schulen und Musikschulen – zeitgleich andere Kinder andere Förderangebote besuchen können, so dass man nicht von seiner Freizeit allzuviel ‚drangeben‘ muss.

Ein hochbegabtes Kind *hat* sogenannte ‚besondere Bedürfnisse‘ – wie jedes Kind. Nur entsprechen diese Bedürfnisse nicht immer der landläufigen Vorstellung, welche Bedürfnisse ‚durchschnittliche‘ Kinder haben sollen – und auch nicht der Vorstellung der Umwelt, welche Bedürfnisse *hochbegabte* Kinder haben sollen. Hochbegabte Kinder sind in erster Linie Kinder. Wo Problemzonen für Hochbegabte entstehen können und wie die ‚üblichen‘ kindliche Bedürfnisse mit den individuellen Bedürfnissen eines hochbegabten Kindes in Übereinstimmung gebracht werden können, ist das Interesse dieses Buches. Es sollen theoretische Grundlagen für ein professionelles und umfassendes Verständnis von Hochbegabung erschlossen werden. Forschungsergebnisse zu Hochbegabung, sozialer Entfaltung und Musikalität werden mit der Therapie- theorie der integrativen Musiktherapie und mit praktischen Beispielen verknüpft. Das Buch ist kein Ratgeber, da es von diesen schon viele gibt. Ziel ist – aufgrund von wissenschaftlicher Forschung und praktischer Erfahrung – die Wahrnehmung für das komplexe Phänomen Hochbegabung zu schärfen. „Hochbegabung und Musikalität“ will – unter dem Fokus, was Hochbegabte mit Rennautos gemeinsam haben und was eben anders ist als bei Maschinen – für die besonderen, förderungswürdigen Bedürfnisse hochbegabter Kinder sensibilisieren, sieht Hochbegabte aber nicht als Opfer ihrer Intelligenz. Vielmehr geht es darum, wie eine ressourcenorientierte und facettenreiche Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden kann. Die kindlichen Potentiale und die daraus resultierenden Entwicklungswege sind – nicht nur bei Hochbegabten – so vielfältig, dass ein einziges Reaktionsschema (z. B. möglichst früh einschulen oder alle Kinder egalisieren) nicht ausreichen kann.