

Debatten über Elitebildung und Hochbegabtenförderung hatten seit den frühen 1980er Jahren Konjunktur. Sie bedeuteten eine Neuinterpretation des Leitbilds sozialer Chancengleichheit, das die bildungspolitischen Diskurse der 1960er und 1970er Jahre geprägt hatte. Während die Bundesregierung unter Helmut Kohl hochbegabte Kinder fördern wollte, kritisierten Opposition und Gewerkschaften den neuen bildungspolitischen Kurs als erbarmungslosen Ökonomismus und Rückfall in eine „Gesellschaft der Privilegierten“. Susanne Schregel zeigt, wie das hochbegabte Kind angesichts dieser politischen Polarisierung nicht nur als potenzieller Leistungsträger und künftige Elite ausgedeutet wurde, sondern auch als emotional und psychisch gefährdetes Problemkind, das der Unterstützung und Hilfe bedurfte. Parallelen zwischen hochbegabten und behinderten Kindern rechtfertigten Hochbegabtenförderung als Hilfsmaßnahme.

Susanne Schregel

Das hochbegabte Kind zwischen Eliteförderung und Hilfsbedürftigkeit 1978 bis 1985

I. Einleitung

Das Attribut „hochbegabt“ ist in den gegenwärtigen Debatten um Bildung und Erziehung fest verankert.¹ Über hochbegabte Kinder wird geschrieben und gestritten, gescherzt und gelästert. Beratungsbücher für Eltern und Lehrende mit Titeln wie „Zu intelligent, um glücklich zu sein?“ oder „Wie Hochbegabte besser mit sich und anderen leben“² nehmen sich vermuteter Probleme und Schwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher an. Gleichzeitig lädt die Figur des hochbegabten Kindes jedoch auch nicht selten zu Spott ein. Die Satirezeitschrift *Titanic* etwa bietet auf ihrer Homepage einen „Schnelltest für Eltern“ an, der die erste und einzige Frage „Ist mein Kind hochbegabt?“ nach einem einzigen Klick mit einem knappen, dafür aber umso größer geschriebenen „NEIN“ endgültig beantwortet.³

Wer verstehen will, wie die Figur des hochbegabten Kindes so mehrdeutig wurde, findet Erklärungsmöglichkeiten in der jüngsten Geschichte der Bundesrepublik. Bekanntlich entwickelte bereits im ausgehenden Kaiserreich William Stern eine Pädagogik des „übernormalen Kindes“, in der er kindliche Spezifika im Lich-

¹ Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts (GZ: SCHR 1311/2-1, Projektnummer 322686211): „Un/doing Differences. Eine Geschichte der Intelligenz (Deutschland, Großbritannien, ca. 1880–1990)“.

² Vgl. Jeanne Siaud-Facchin/Dietlind Falk, *Zu intelligent, um glücklich zu sein? Was es heißt, hochbegabt zu sein*, München 2017, und Claudia Niklas/Andreas Niklas, *Die Rätselhaften. Wie Hochbegabte besser mit sich und anderen leben*, München 2017.

³ Nachzulesen unter www.titanic-magazin.de/news/titanic-schnelltest-fuer-eltern-7310/ [3.9.2018].

te besonderer Begabungen deutete.⁴ Und auch in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik thematisierten Akteurinnen und Akteure aus Politik und Pädagogik Fragen der Begabung in Schule und Hochschule unter unterschiedlichsten Vorzeichen.⁵ Zu einer Gestalt mit sozialem Wiedererkennungswert, die ausführlich in den breitenwirksamen und wissenschaftlichen Medien bemüht wurde, avancierte das hochbegabte Kind aber erst zwischen den letzten Jahren der sozial-liberalen Bundesregierung und den ersten Jahren der christlich-liberalen Koalition unter Helmut Kohl (CDU).

Viele unterschiedliche Prozesse und Ereignisse dokumentieren die steile Karriere des eigentümlichen pädagogischen Subjekts in den Jahren, die retrospektiv auch als die der „geistig-moralischen Wende“ apostrophiert worden sind.⁶ So wurde 1978 die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) als eine Interessensgruppe gegründet, deren Mitglieder Fragen und Belange hochbegabter Kinder in Öffentlichkeit, Politik und Forschung stärken wollten.⁷ Parallel zu ihrer wachsenden Bedeutung für Parteipolitik und Regierungshandeln nahm Hochbegabtenförderung auch in Zeitungen und Zeitschriften mehr Raum ein. Medial viel beachtet, richtete die private Jugenddorf-Christophorusschule in

⁴ Vgl. William Stern, Das übernormale Kind, in: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde 1 (1910), S. 67–78 und S. 160–167 (der Aufsatz ist in zwei Teilen erschienen), sowie Rebecca Heinemann, Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933, Bad Heilbrunn 2016, S. 244–247.

⁵ Vgl. Wilfried Rudloff, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ (1950 bis 1980), in: Archiv für Sozialgeschichte 54 (2014), S. 193–244; Till Kössler, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: Constantin Goschler/Till Kössler (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945, Göttingen 2016, S. 103–133, hier S. 118–133, und Till Kössler, Leistung, Begabung und Nation nach 1900, in: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts, Wiesbaden 2018, S. 193–210, hier S. 201–207. Zur längeren Geschichte der Begabtenförderung im Hochschulbereich und den politischen Stiftungen vgl. Rolf-Ulrich Kunze, 75 Jahre Studienstiftung des deutschen Volkes. Zeit- und wissenschaftsgeschichtliche Perspektiven zu einem deutschen Sonderweg der „Hochbegabten“-Förderung, Bonn 2000, S. 10 f. und S. 57–70; www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publicationen/75_jahre_studienstiftung_kunze.pdf [7.9.2019], und Norbert Lepszy, Politische Stiftungen, in: Uwe Andersen/Wichard Woyke (Hrsg.), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 7., aktualisierte Aufl., Heidelberg 2013, S. 488–492.

⁶ Zur Einordnung der „Wende“-Diskurse seit den 1970er Jahren vgl. Peter Hoeres, Von der „Tendenzwende“ zur „geistig-moralischen Wende“. Konstruktion und Kritik konservativer Signaturen in den 1970er und 1980er Jahren, in: VfZ 61 (2013), S. 93–119.

⁷ Bis zur Jahreshauptversammlung im Mai 1981 unter dem Namen Gesellschaft zur Förderung hochbegabter Kinder e. V. Zum Gründungsprozess vgl. die Darstellung von Annette Heinbockel, Die Entstehung der DGhK, in: Michael Adelman (Hrsg.), Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft. 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK), Berlin 2008, S. 13–30; zur Umbenennung vgl. Jahreshauptversammlung 1981 – Protokoll, in: Labyrinth 7/1981, S. 4 f.

Braunschweig 1981/82 Sonderklassen für besonders begabte Jugendliche ein.⁸ Den Durchbruch des Themas in eine breitere Öffentlichkeit markierte schließlich die „6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder“, die im August 1985 in Hamburg stattfand.⁹

Dieser Beitrag über die Geschichte der Hochbegabung in der Bundesrepublik Deutschland richtet sich daher auf den Zeitraum zwischen 1978 und 1985. Er arbeitet heraus, wie sich in der Figur des hochbegabten Kindes gegensätzliche Motive und Deutungen verbanden. Wie bei den bekannten Kippbildern, bei denen mal das eine, mal das andere Motiv in den Vordergrund tritt, beide aber konstitutiv zusammengehören, führte das hochbegabte Kind seither divergente Aspekte in einer Figur zum Changieren. Dabei ging es um Hilfsbedürftigkeit und soziale Probleme in der einen, um Elitebildung und Spitzenförderung in der anderen Wahrnehmungsweise.¹⁰

In dieser Ambivalenz liegt zugleich ein Zugang zu einem wichtigen Kapitel der bundesdeutschen Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Denn wie deutlich werden wird, trug der Ruf nach einer gezielteren Unterstützung Hochbegabter in der Bundesrepublik mit dazu bei, Spitzenförderung als einen Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung und zur Verwirklichung individueller Möglichkeiten in Schule und Hochschule legitimierbar zu machen. Hochbegabtenförderung diente dadurch als ein Vehikel, in Absetzung von einer Bildungs- und Gesellschaftspolitik, die sich normativ an Gleichheitsmomenten orientierte, die Hervorhebung Einzelner als Formierung von Eliten zu rechtfertigen.

Bisher hat die Forschung diese Implikationen kaum genauer betrachtet.¹¹ Begabung und Intelligenz gelten als „grundlegende Konzepte in der Vermessung

⁸ Bundesarchiv Koblenz (künftig: BArchK), B 138/31806, Broschüre des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland, Spitzenbegabte Kinder und Jugendliche. Vgl. auch Burghard Eichholz/Hans-Joachim Gardyan, Spitzenbegabtenförderung – ein Projektbericht aus der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig, in: Manfred Heitzer (Hrsg.), Hochbegabte in unserem Bildungssystem. Dokumentation zur Internationalen Sonnenberg-Tagung vom 6.–12. November 1983, Braunschweig 1984, S. 65–75, und Burghard Eichholz, Zehn Jahre Förderung von Spitzenbegabten an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig, in: Harald Wagner (Hrsg.), Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980–1990–2000, Bad Honnef 1990, S. 186–193.

⁹ Vgl. Annette Heinboken, Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels, Osnabrück/Bonn 2001, S. 31–36.

¹⁰ Zu Kippfiguren vgl. Rainer Schönhammer, Kippbild, in: Glossar der Bildphilosophie (= Netzwerk „Bildphilosophie“; DFG gefördertes Wissenschaftliches Netzwerk 2009–2012); www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Kippbild [4.4.2019]. Mein Beschreibungsansatz verbindet das Bild der Kippfigur mit dem der sozialen Figur bzw. Sozialfigur. Anregende Diskussionen hierzu bietet Moritz Ege, „Ein Proll mit Klasse“. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin, Frankfurt a. M./New York 2013, S. 43–74.

¹¹ Es dominieren daher bis jetzt die Darstellungen der damals selbst Beteiligten; vgl. Klaus K. Urban, Zur Geschichte der Hochbegabtenforschung, in: Wilhelm Wiczzerkowski/Harald Wagner (Hrsg.), Das hochbegabte Kind, Düsseldorf 1981, S. 15–36; Klaus K. Urban, Vom Genie zu den Hochbegabten, in: Ders. (Hrsg.), Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte, Heidelberg 1982, S. 17–31; Barbara Feger, Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung in Deutschland. Ein Überblick

und Klassifizierung von Menschen und in der Zuweisung von Bildungschancen und Berufskarrieren“.¹² Dennoch enden Studien zu Begabung und Begabtenförderung teils in den 1980er Jahren, teils gehen sie nicht wesentlich über die Quellen hinaus, die bereits zeitgenössisch verfügbar waren.¹³ Dies hängt auch damit zusammen, dass die bildungshistorische Forschung die Folgen von „1968“ als einer Bewegung „gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip“ bereits recht breit diskutiert hat,¹⁴ jedoch die Signaturen der ungleich sperrigeren 1980er Jahre erst zu erschließen beginnt.¹⁵ In der zeithistorischen Forschung sind die 1980er Jahre schon stärker erforscht; für die Begabtenförderung gilt dies aber in erster Linie für die Wissenschafts- und Hochschulpolitik.¹⁶

Der Beitrag beginnt mit der Betrachtung der politischen Verwerfungen, die die Auseinandersetzung um Hochbegabung im Untersuchungszeitraum prägten. Ein einführendes Kapitel beschreibt zunächst, wie Hochbegabung seit Ende der 1970er Jahre auf bundes- und landespolitischer Ebene problematisiert wurde. Anschließend geht es darum, wie Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Gewerkschaften bei ihren Meinungsverschiedenheiten um hohe Begabung zugleich um die soziale Gliederung der Gesellschaft und insbesondere um Gleichheit und Ungleichheit, Elite, Leistung und Erfolg stritten. Die folgenden Teilkapitel wen-

über 100 Jahre, in: Wilhelm Wiczerkowski (Hrsg.), *Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg vom 5. bis 9. August 1985*, Bonn 1986, S. 67–80, und Klaus K. Urban, *Zur Förderung besonders Begabter in der BRD*, in: Hans-Georg Mehlhorn/Klaus K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabtenförderung international*, Köln/Wien 1989, S. 150–173.

¹² Kössler, *Dummheit*, in: Goschler/Kössler (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt*, S. 103.

¹³ Vgl. Sebastian Bergold, *Historische Entwicklungen der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland*, in: *Pädagogische Rundschau* 67 (2013), S. 517–533, hier S. 523–528; ders., *Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern*, Diss., Bonn 2011, S. 27–34; Franzis Preckel/Tanja Gabriele Baudson, *Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern*, München 2013, S. 98–116, und Claudia Solzbacher, *Keine Angst vor klugen Kindern. Geschichte und Hintergründe der Diskussion um Hochbegabung in Deutschland*, in: Dies./Annette Heinbokel (Hrsg.), *Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung*, Münster/Hamburg/London 2002, S. 9–25.

¹⁴ Dazu: Meike Sophia Baader, *Erziehung „gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip“ als gesellschaftsverändernde Praxis. 68 und die Pädagogik in kultur- und professionsgeschichtlichen Perspektiven 1965–1975*, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 13 (2007), S. 23–29. Vgl. auch dies., *Vorwort: Erziehung und Bildung. Übersehene Perspektiven in der 68er-Retrospektive*, in: Dies. (Hrsg.), *„Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“*. Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim/Basel 2008, S. 7–13.

¹⁵ Vgl. Andreas Hoffmann-Ocon/Lucien Criblez, *Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 2017, Bad Heilbrunn 2018, S. 9–28.

¹⁶ Zur Hochschulpolitik unter den Vorzeichen der „Tendenzwende“ vgl. Morten Reitmayer, *Comeback der Elite. Die Rückkehr eines politisch-gesellschaftlichen Ordnungsbegriffs*, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 52 (2012), S. 429–454, hier S. 438–446; Friederike Sattler, *Wissenschaftsförderung aus dem Geist der Gesellschaftspolitik. Alfred Herrhausen und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*, in: *VfZ* 64 (2016), S. 597–635, und Axel Schildt, *„Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten“*. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 44 (2004), S. 449–478, hier S. 451–455.

den sich dann dem hochbegabten Kind als eigentlichem Gegenstand der Debatte zu. Hier wird untersucht, welche Eigenschaften Wortführerinnen und Wortführer der Hochbegabtenförderung hochbegabten Kindern und Jugendlichen zuschrieben und wie diese in Presse und Ratgeberzeitschriften charakterisiert wurden. Dabei entsteht ein Bild des hochbegabten Kindes als einer sozialen Figur, die in ihren Mehrdeutigkeiten wesentlich von politisch-sozialen Streitpunkten ihrer formativen Phase geprägt wurde.

Die Darstellung der politischen Ebene stützt sich im Wesentlichen auf Unterlagen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) zur Hochbegabtenförderung und -forschung im Bundesarchiv Koblenz.¹⁷ Um öffentliche Debatten über Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen zu analysieren, wurden zum einen Artikel in breitenwirksamen Zeitungen und Zeitschriften wie Tageszeitungen und Erziehungszeitschriften herangezogen,¹⁸ zum anderen wurden wissenschaftliche und populäre Schriften von Gruppen und Personen ausgewertet, die eine verstärkte Hochbegabtenförderung befürworteten. Hierzu gehört unter anderem die Zeitschrift *Labyrinth*, die die DGhK seit 1978 herausgab. Ergänzende Quellen stammen aus dem Umfeld eines Projekts der Hochbegabtenberatung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main.¹⁹

II. Das hochbegabte Kind als politischer Zankapfel in Bund und Ländern

„Die Bundesregierung will hochbegabte Kinder besonders fördern“, meldete *Der Spiegel* 1985, und gab seiner Leserschaft zwei Deutungsmöglichkeiten: „Rettung vor einem ‚geistigen Abstieg‘ der Nation oder ‚Rückmarsch in eine exklusive Kastenbildung“?²⁰ *Die Zeit* stellte im selben Jahr fest, dass „[d]as hochbegabte Kind [...] seine Wiederentdeckung“ feiert. Die Wochenzeitung knüpfte daran die

¹⁷ Diese umfassen: BArchK, B 138/31802-31808, Förderung hochbegabter Kinder, 1978–1986; BArchK, B 138/31813, Presseveröffentlichungen, Reden, Interviews, 1985–1986; BArchK, B 138/48994, Beratungsstelle für Hochbegabtenprobleme, 1984–1985; BArchK, B 138/48998, Beratungsstelle für Hochbegabtenprobleme, Abschlussbericht, 1988, und BArchK, B 138/109185 und B 138/109216, Verein Bildung und Begabung, 1984–1986.

¹⁸ Neben eigenen Recherchen wurden dazu auch zeitgenössische Zusammenstellungen von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln verwendet – ähnlich der Auswahl von Presseartikeln bei Heinbokel, Hochbegabung, S. 63–Schluss (ohne Paginierung); außerdem genutzt wurden die Presseauswertungen in BArchK, B 138/48994 und B 138/48998, Arbeitsgruppe für Begabungsforschung – Beratungsstelle – Bericht über ein Modellprojekt der William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung, Hamburg 1988, Pressespiegel. Aus Gründen der Übersichtlichkeit differenziere ich diese Fundorte in den folgenden Zitationen nicht weiter, sondern verweise lediglich auf die publizierten Artikel selbst.

¹⁹ Diese Quellen sind im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (künftig: BBF) überliefert: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF, Institutsarchiv des DIPF, Best. 123, Nr. 37, Abteilung Statistik und Methodenforschung, Diagnostische Beratung zu Intelligenz und Hochbegabung, 1979–1982, und Best. 123, Nr. 38, Abteilung Statistik und Methodenforschung, Schriftverkehr und Gesprächsnotizen zur Hochbegabtenförderung, 1982–1985.

²⁰ Der Spiegel vom 12.8.1985: „Hochbegabte. Geistiger Hunger“.

Frage: „Heißt das neue Motto ‚auslesen statt fördern‘?“²¹ Formulierungen wie diese machen anschaulich, wie polarisiert in der Bundesrepublik der 1980er Jahre um das Wohl und Wehe des hochbegabten Kindes gestritten wurde.

Fürsprecherinnen und Fürsprecher einer intensivierten Hochbegabtenförderung sahen die Bundesrepublik weit hinter internationalen Standards zurückgeblieben und leiteten daraus einen „starke[n] Nachholbedarf“ ab.²² Tatsächlich existierten in Großbritannien und den USA bereits länger Gruppen und Einrichtungen der Hochbegabtenförderung.²³ Hierzu gehörte die 1954 in den USA und 1966 in Großbritannien gegründete *National Association for Gifted Children*. Aus dieser ging das *World Council for Gifted and Talented Children* hervor. Im Rahmen dieses internationalen Zusammenschlusses fanden seit 1975 Konferenzen statt, die unter anderem eine stärkere staatenübergreifende Vernetzung von Hochbegabteninitiativen befördern sollten.²⁴ Auch in der Bildungspolitik der DDR erfuhren die Möglichkeiten schulischer Hochbegabtenförderung in den frühen 1980er Jahren neue Aufmerksamkeit.²⁵

Dass die Auseinandersetzung um hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik zwischen Ende der 1970er und Mitte der 1980er Jahre an Fahrt aufnahm, war jedoch mehr als eine einfache Anpassung an internationale beziehungsweise deutsch-deutsche bildungspolitische Trends. Darin spiegelte sich auch ein Streit zwischen den politischen Lagern, der typisch für die politischen Konstellationen der „Wende“-Jahre war. Wer Hochbegabtenförderung befürwortete, verfolgte deshalb nicht zwangsläufig parteipolitische Ziele. Eltern, die das Attribut „hochbegabt“ für ihr Kind in Erwägung zogen, taten das vermutlich nicht allein aufgrund politischer Überzeugungen. Dessen ungeachtet hing es wesentlich von Veränderungen allgemeiner politischer Rahmensetzungen ab, wenn Aspekte der Hochbegabung wachsende Resonanz fanden. Dies zeigt sich auf der bundespolitischen Ebene ebenso wie in den Bundesländern.

²¹ Die Zeit vom 12.4.1985: „Entdeckung der Hochbegabten. Heißt das neue Motto ‚auslesen statt fördern‘?“

²² Wolfgang Mönikes, Hochbegabtenförderung aus Sicht der Bundesregierung, in: Heitzer (Hrsg.), *Bildungssystem*, S. 154–158, hier S. 154.

²³ Vgl. John Feldhusen, Entstehung und Entwicklung der Begabtenförderung in den USA, in: Mehlhorn/Urban (Hrsg.), *Hochbegabtenförderung international*, S. 48–59, und Joan G. Freeman, Förderung begabter Kinder in Großbritannien, in: Ebenda, S. 60–67. Zur Rezeption in Westdeutschland vgl. Das britische Beispiel, in: *Labyrinth* 1/1978, S. 3 f., und Horst Unger, Das gute Beispiel. Förderung hochbegabter Kinder in England, in: *Labyrinth* 3/1980, S. 6 f. Auch: DIPF, BBF, Institutsarchiv des DIPF, Best. 123, Nr. 38, I, Vortrag von Henry Collis, Direktor der National Association for Gifted Children (NAGC), London/Hamburg, im April 1978: Identifikation hochbegabter Kinder. Übersetzt von Annette Heinbokel.

²⁴ Vgl. www.world-gifted.org/about-us/history/ [23.2.2017].

²⁵ Vgl. Günter Meyer/Bernhard Werner, Begabungen und Talente umfassender erkennen und fördern, in: *Pädagogik* 36 (1981), S. 784–797; Helmut Klein, Die DDR fördert ihre Hochbegabten, in: *Demokratische Erziehung* 11 (1985), S. 31–34; ders., Hochbegabtenförderung. Bewertung des Erreichten und weiterführende Überlegungen, Berlin (Ost) 1987, und Oskar Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen 1988, S. 162–177.

Die sozialliberale und die christlich-liberale Bundesregierung bewerteten die Hochbegabtenfrage höchst unterschiedlich. So versuchte das BMBW unter sozialdemokratischer Führung, vereinzelte Forderungen nach einer Politik der Hochbegabtenförderung durch allenfalls rhetorische Adaptionen im Zaum zu halten. Eine abwehrende Haltung dokumentiert ein Antwortschreiben, das Minister Jürgen Schmude (SPD) 1978 an einen in der DGhK aktiven Wissenschaftler richtete. Dieser hatte brieflich moniert, dass die Frage hochbegabter Kinder „in der Bundesrepublik im Unterschied zu vielen anderen Ländern sehr stark in Theorie und Praxis vernachlässigt“ werde. Der Minister entgegnete, „daß in der Bildungspolitik die Gewichte richtig gesetzt sind, wenn die Förderung derjenigen Gruppen Priorität genießt, denen bisher Bildungschancen ganz oder zu großen Teilen vorenthalten waren“. Der in den letzten Jahren vorangetriebene Ausbau der Gesamtschulen nutze allen Schülerinnen und Schülern. Ergänzend werde der geplante Ausbau der Ganztagsbetreuung auch besonders begabten Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen, da er es ermöglichen werde, „Begabungen zu erkennen, individuell zu fördern und mögliche Schwierigkeiten, die im ‚Anderssein‘ begründet sind, positiv aufzufangen“.²⁶

Wurde Hochbegabung in Zuschriften an das BMBW zunächst nur hin und wieder angesprochen, so registrierte im August 1981 ein Mitarbeiter des – nunmehr unter der Leitung von Björn Engholm (SPD) stehenden – Ministeriums in einem internen Vermerk „mehr und mehr allgemeine Anfragen nach der Förderung Hochbegabter im Schulbereich“.²⁷ Daher regte der Verfasser des Vermerks an, im Kontext der „Diskussion um die menschliche Schule“ und in Debatten um die „Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“, schulische Leistungen, den Ausbau von Gesamtschulen und die Förderung der „Arbeiterkinder noch besser klar[zustellen], wie besondere Begabungen [...] herausgefordert und dann auch entwickelt werden“. Parallel dazu sei vor einer „mißbräuchliche[n] Herausstellung des Konkurrenzprinzips in einer Gruppe“ zu warnen.

Im Gegensatz zur relativierenden Strategie ihrer Vorgängerin erklärte die christlich-liberale Bundesregierung nach ihrem Amtsantritt im Oktober 1982 Hochbegabtenförderung zu einer Frage von „grundlegende[r] Bedeutung“.²⁸ Soweit unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus gesetzlich und finanziell möglich, förderte das BMBW unter Dorothee Wilms (CDU) Pilotstudien und

²⁶ BArchK, B 138/31802, Klaus K. Urban an Jürgen Schmude, 26.10.1978, und Jürgen Schmude an Klaus K. Urban, 16.11.1978.

²⁷ Hierzu und zum Folgenden: BArchK, B 138/31802, Vermerk betr. Förderung von Hochbegabten, 5.8.1981.

²⁸ Antwort der Bundesregierung vom 9.5.1985 auf eine Kleine Anfrage der Fraktionen CDU/CSU und FDP zur „Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher“, Deutscher Bundestag, 10. Wahlperiode, Drucksache 10/3320; dipbt.bundestag.de/doc/btd/10/033/1003320.pdf [29.8.2019]. Ähnliche Intentionen werden deutlich in: BArchK, B 138/31803, Vermerk, 30.8.1983, Besprechung der Kultus- und Wissenschaftsminister/Senatoren der unionsgeführten Länder und des BMBW am 12.9.1983, hier: Elitebildung an Schulen.

praktische Projekte zur Hochbegabung und kooperierte mit Personen und Gruppen, die sich der Hochbegabtenförderung verpflichtet hatten.

Für die mediale Wahrnehmung des Hochbegabthemas nicht unwichtig war, dass das Bundesministerium die Einrichtung erster Beratungsstellen für hochbegabte Kinder und Jugendliche in Hamburg ermöglichte.²⁹ Darüber hinaus finanzierte das Ministerium viele weitere, thematisch breit gestreute Einzelvorhaben. Zu diesen zählten ein „Literaturkreis hochbegabter Frühleser“, ein Projekt zur Erkennung mathematisch besonders begabter Kinder, ein – journalistisch als „Deutschlands erster Genie-Kindergarten“³⁰ apostrophiertes – Angebot für Kinder im Vorschulalter oder ein Philosophiekurs für Kinder im Alter von acht bis 13 Jahren. Neben solch anwendungsbezogenen Projekten förderte das BMBW eher reflexiv orientierte Forschungsvorhaben, beispielsweise zum „Denken Hochbegabter“, zur Identifikation und Diagnose von Hochbegabungen, oder zu „Hochbegabten und Motivation“.³¹

Parallel erhielt die Hochbegabtenforschung und -förderung zur Mitte der 1980er Jahre auch im Haushaltsansatz des BMBW stärkere Gewichtung. Der Ansatz sah 1985 für die Hochbegabtenforschung 780.000 DM vor, 140.000 DM für die Hochbegabtenberatung und 76.000 DM sollten in die „6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder“ fließen.³² Allerdings waren nicht alle Initiativen, die jetzt dezidiert als Maßnahmen der Hochbegabtenförderung ausgewiesen wurden, neue Posten im Bundeshaushalt. Von den 3.971.000 DM, die für eine Begabtenförderung im Sekundarbereich eingeplant wurden, entfiel mit 2.100.000 DM der größte Teil auf die länger etablierten „Leistungswettbewerbe“, darunter „Jugend forscht“. Initiativen zur Förderung begabter Kinder und Jugendlicher machten zudem einen Bruchteil der 87.610.000 DM aus, die für die Begabtenförderung im tertiären Bereich zur Verfügung standen. Das Ministerium selbst stellte die Beträge, die für die Hochbegabtenförderung vorgesehen waren, in eine Relation zu den deutlich höheren 256.000.000 DM, die für die „Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“ ausgegeben werden sollten.³³

²⁹ Die Abschlussberichte zu den in Hamburg geführten Pilotprojekten der Hochbegabtenberatung sind zu finden in: BArchK, B 138/48998. Die Beratungsangebote wurden getragen von der DGhK und der William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung.

³⁰ Englisch lernen, Pflanzen züchten, Schach spielen. Deutschlands erster Genie-Kindergarten, in: unser kind 5/1986, S. 10 f.

³¹ Über die geförderten Projekte und Planungen informieren: BArchK, B 138/31813, Pressemitteilung BMBW, 5.2.1985: Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, mit Anlage 1 (Überblick über die Initiativen des BMBW), und BArchK, B 138/31808, Arbeitsschwerpunkte und Planungen, 12.12.1985.

³² BArchK, B 138/31813, Bildung Wissenschaft aktuell, 28.2.1985, S. 32. Eine informelle Anfrage 1981, ob das BMBW die „5. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder“ unterstützen könne, war mit dem Hinweis auf Nichtzuständigkeit und fehlende Mittel noch abgelehnt worden; BArchK, B 138/31802, Klaus K. Urban an Staatssekretär im BMBW Hermann Granzow, 26.6.1981, und Hermann Granzow an Klaus K. Urban, 10.8.1981.

³³ BArchK, B 138/31813, Bildung Wissenschaft aktuell, 28.2.1985, S. 32. Die Vergleichszahlen wurden vom BMBW selbst zusammengestellt. Zur politischen Diskussion vgl. die Stellungnahmen zum Einzelplan des BMBW in: Deutscher Bundestag, Stenographischer Bericht,

Bezog die christlich-liberale Bundesregierung damit ausdrücklich Stellung für eine Politik der Hochbegabtenförderung, so gingen die Meinungen hierzu bei den politisch Verantwortlichen in den Bundesländern auseinander. Die SPD-regierten Länder Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen sahen keinen gesonderten Handlungsbedarf.³⁴ Dagegen traten einige unionsgeführte Länder in einen Austausch- und Beratungsprozess über praktische Maßnahmen der Hochbegabtenförderung und stellten Konzepte zur Debatte: Inwieweit sei es etwa sinnvoll, in den Schulen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler ergänzende Angebote zu machen? Sollte das Überspringen von Klassen erleichtert werden? Oder sei es ratsam, die Schulzeit durch die Einrichtung sogenannter D-Zug-Klassen optional um ein Jahr zu verkürzen?³⁵ Zudem sollten Wochenendseminare erprobt und „außerschulische Kontakte zu Universitäten“ aufgebaut werden.³⁶ Zu einem praktischen Vorreiter wurde das Land Baden-Württemberg, das im Schuljahr 1984/85 an 31 allgemeinbildenden und neun beruflichen Schulen Arbeitsgemeinschaften für besonders begabte Jugendliche initiierte; Ende 1985 nahmen 70 Schulen am Versuch teil.³⁷

Wie vielgestaltig die Maßnahmen waren, die unter der Überschrift der Begabtenförderung erörtert wurden, kann eine Zusammenstellung des niedersäch-

177. Sitzung, 10. Wahlperiode, 27.11.1985, S. 13463–13472; dip21.bundestag.de/dip21/btp/10/10177.pdf [16.10.2019].

³⁴ Hierzu die Zusammenstellung der Länderpositionen bei BArchK, B 138/109185, Bericht der Arbeitsgruppe „Förderung besonderer Begabungen“ Niedersachsen, 26.3.1985, S. 5–7, und BArchK, B 138/109185, Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Karl-Heinz Ehlers (CDU), Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 15.3.1985, Antwort des Senats, 26.3.1985 (Drucksache 11/3841).

³⁵ So sollten etwa in Rheinland-Pfalz besonders begabte Schülerinnen und Schüler ab 1985/86 die gymnasiale Mittelstufe in drei (statt vier) Jahren durchlaufen. Dazu BArchK, B 138/31813, Vorbereitende Unterlagen vom Juni 1985 zur Radiosendung „hallo ü-wagen“ („Von Wunderkindern – die Hochbegabten“, gesendet am 20.6.1985 im Westdeutschen Rundfunk), S. 4 f. Das Überspringen von Klassen und die Möglichkeit ergänzenden Unterrichts wurden auch in Bayern erörtert; vgl. Antrag des Abgeordneten Dr. Gebhard Glück (CSU) zur „Förderung von hochbegabten Schülern an Gymnasien“, Bayerischer Landtag, 10. Wahlperiode, Drucksache 10/4094, 28.6.1984; www.l.bayern.landtag.de/www/ElanText-Ablage_WP10/Drucksachen/0000004000/10-04094.pdf [22.10.2019]; ebenfalls zu Bayern: BArchK, B 138/31807, Eliteklassen an Bayerns Gymnasien? Der CSU-Abgeordnete Dr. Gebhard Glück will Hochbegabte besonders fördern, Pressemeldung, 29.6.1984; BArchK, B 138/31807, Einladung vom 9.7.1984 zu einer Gesprächsrunde „Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher“ am 28.7.1984 in Erding, und BArchK, B 138/31807, Vermerk von Wolfgang Mönikes über die Gesprächsrunde in Erding, 3.8.1984.

³⁶ BArchK, B 138/31813, Vorbereitende Unterlagen vom Juni 1985 zur Radiosendung „hallo ü-wagen“, S. 4 f. Vgl. auch Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 23.7.1988: „Die Angst des Durchschnitts vor dem Besonderen. Wie Hochbegabte in der Bundesrepublik gefördert werden“.

³⁷ Vgl. Ansgar Seifert, Förderung besonders befähigter Schüler, in: Förderung besonders begabter Schüler. Tagung in Donaueschingen im November 1985, hrsg. vom Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart 1985, S. 4–8; zusammenfassender Bericht der Schulen zu dem Praxis-Projekt „Förderung von besonders befähigten Schülern“, in: Ebenda, S. 30–42, und den Anhang: „Förderung besonders begabter Schüler in Baden-Württemberg, Kurse im Schuljahr 1985/86“, in: Ebenda, S. 118–134.

sischen Kultusministers Georg-Berndt Oschatz (CDU) illustrieren, die das Kabinett des Bundeslands im Juni 1985 „zustimmend zur Kenntnis“ nahm.³⁸ Auf der Wunschliste, die potenzielle Initiativen für Grund- und weiterführende Schulen aufführte, standen „Fördermaßnahmen“ für „sog. Frühleser im 1. Schuljahr“ und „Hilfen bei Kontaktschwierigkeiten“ im Grundschulbereich. Zudem sollte es Schülerinnen und Schülern erleichtert werden, Klassen zu überspringen. Als Maßnahmen der Begabtenförderung wurde auch die Einrichtung zusätzlicher Arbeitsgemeinschaften und die Teilnahme an Bundeswettbewerben ins Gespräch gebracht. Wünschenswert seien überdies „Lehrerfortbildungsmaßnahmen“, „die sowohl zur Sensibilisierung für die Belange besonders begabter Schüler als auch zur Entwicklung spezieller Unterrichtskonzepte führen sollen“. Schließlich hoffte das niedersächsische Kultusministerium, dass Anträge von Schulen zur Einrichtung von Schulversuchen mit dem Ziel der Begabtenförderung eingehen würden, die es „sorgfältig prüfen und – wenn möglich – genehmigen“ könne.³⁹

Jedoch konnten auch unionsgeführte Länder davor zurückscheuen, diese praktischen Schritte umzusetzen oder ihr Interesse an der Begabtenförderung deutlich öffentlich zu artikulieren. Entsprechend ließ das Kultusministerium Baden-Württembergs dem BMBW im Mai 1985 mitteilen, man habe nach ausführlicher Diskussion beschlossen, die Öffentlichkeit in Fragen der Begabtenförderung „nur so weit [zu] informieren, wie sich dies als notwendig erweist“. Eine Ausstellung des Bundes zur Begabtenförderung mochte das Ministerium ebenso wenig in den Südwesten der Republik holen.⁴⁰ In Niedersachsen zeigten sich ähnliche Absetzbewegungen, wenn das Kultusministerium ein in Hannover angesiedeltes Förderprojekt des BMBW für Kinder im Vorschulalter aufgrund des niedrigen Alters der beteiligten Kinder für „nicht unumstritten“⁴¹ erklärte und bemängelte, dass durch einen Kindergarten spezifisch für Hochbegabte „die soziale Integration der Kinder verhindert“ werde.⁴² Die schulzeitverkürzenden „D-Zug-Klassen“ wurden in den Ländern zwar immer wieder thematisiert; tatsächlich eingerichtet wurden diese jedoch erst ab Ende der 1980er Jahre.⁴³

³⁸ BArchK, B 138/31806, Kabinettsvorlage des niedersächsischen Kultusministeriums an den niedersächsischen Ministerpräsidenten/niedersächsische Staatskanzlei zu „Begabtenförderung im schulischen Bereich“, 14.6.1985. Die Vorlage ging zurück auf eine im Februar 1984 eingerichtete Arbeitsgemeinschaft, die „das Problem der Förderung besonderer Begabungen in allen Schulformen“ behandeln sollte und im März 1985 ihren Bericht vorgelegt hatte; BArchK, B 138/109185, Bericht der Arbeitsgruppe „Förderung besonderer Begabungen“ Niedersachsen, 26.3.1985.

³⁹ BArchK, B 138/31806, Kabinettsvorlage des niedersächsischen Kultusministeriums an den niedersächsischen Ministerpräsidenten/niedersächsische Staatskanzlei zu „Begabtenförderung im schulischen Bereich“, 14.6.1985.

⁴⁰ BArchK, B 138/31806, Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg an Wolfgang Mönikes, 30.5.1985.

⁴¹ BArchK, B 138/49016, Niedersächsisches Kultusministerium an BMBW, 26.3.1985.

⁴² BArchK, B 138/49016, Niedersächsisches Kultusministerium an BMBW, 16.12.1985.

⁴³ Zur Debatte um die „D-Zug-Klassen“ vgl. Heinbokel, Hochbegabung, S. 39–41, und Urban, Förderung, in: Mehlhorn/Urban (Hrsg.), Hochbegabtenförderung international, S. 156.

III. Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Elite und Leistung. Bildungspolitische Leitorientierungen im Widerstreit

Diese – mal rhetorisch entschiedene, mal eher verhuschte – Hinwendung zur Hochbegabtenförderung war Indiz eines weiterreichenden Wandels, der Richtungsentscheidungen über die Ziele und Leitorientierungen der Bildungs- und Gesellschaftspolitik betraf.⁴⁴ Sie zeigt an, wie Diskurse über Elite und Leistung allmählich solche der Gleichheit und Emanzipation herausforderten und überlagerten.

Unter dem Vorzeichen der Bildungsexpansion waren Fragen der Begabung vordringlich aufgeworfen worden, um einer Erneuerung und Demokratisierung des Bildungssystems das Wort zu reden.⁴⁵ Ausgehend von der „Ungleichheitsfrage“ als einer „Leitdimension bildungspolitischer Lagebeschreibung und Profilbildung“,⁴⁶ richteten sich bildungspolitische Ziele nicht zuletzt sozialdemokratischer Provenienz darauf, sogenannte Begabungsreserven in der Bevölkerung auszuschöpfen und ungleiche Bildungsvoraussetzungen aufzufangen. Diese Politik nahm besonders soziale Gruppen in den Blick, die bis dahin unterdurchschnittlich an formalen Bildungsprozessen teilhaben konnten.⁴⁷ Dagegen formierte sich im Kontext der konservativen „Wende“ ein bildungspolitischer Rahmen, der neben Idealen der Gleichstellung oder Gleichbehandlung ausdrücklich meritokratischen Begründungsmustern verpflichtet war.

Die dadurch entstehende Konkurrenz normativer Grundkonstellationen lässt sich kaum sprechender illustrieren als mit den argumentativen Verschachtelungen, zu denen die Protagonisten des Kongresses „Mut zur Erziehung“ 1978 griffen, um ihren Positionen zur Gleichheitsfrage Ausdruck zu verleihen:

„Wir wenden uns gegen den Irrtum, mit der Gleichheit der Bildungschancen fördere man die Gleichheit derer, die sich in Wahrnehmung dieser Chancen bilden wollen. In Wahrheit setzt Chancengleichheit stets ungleich verteilte Möglichkeiten ihrer Nutzung frei, und diese Ungleichheit, die sich als Folge realisierter Chancengleichheit erst herstellt, bedarf politischer und moralischer Anerkennung.“⁴⁸

Rheinland-Pfalz begann Ende der 1980er Jahre mit Schulversuchen an zwei Gymnasien, Baden-Württemberg Anfang der 1990er Jahre.

⁴⁴ Zum Streit um die normativen Grundlagen in der Schul- und Bildungspolitik der 1970er Jahre vgl. Schildt, *Konservative Tendenzwende*, S. 472–476, und ders./Detlef Siegfried, *Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik von 1945 bis zur Gegenwart*, München 2009, S. 290–297.

⁴⁵ Vgl. Kössler, *Dummheit*, in: Goschler/Kössler (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt*, S. 122–130.

⁴⁶ Rudloff, *Bildungschancen*, S. 203.

⁴⁷ Vgl. Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005, S. 231–234 und S. 237–239, sowie Kössler, *Dummheit*, in: Goschler/Kössler (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt*, S. 125–127.

⁴⁸ Erklärung des vorbereitenden Kreises, in: *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*, Stuttgart 1979, S. 163–165, hier S. 164. Zum Kongress als Schlüsselereignis der „Wende“-Jahre vgl. Hoeres, *Tendenz*

Eine solche bildungspolitische Grundhaltung konzentrierte sich weniger auf die ungleichen Ausgangssituationen von Bildungsprozessen. Sie wertschätzte die mögliche Ungleichheit ihrer Resultate vielmehr als Ausdruck differenter Leistungsfähigkeiten. Auf diese Weise zog sie individuelle Ungleichheitsdefinitionen kategorialen vor und legitimierte ungleiche Positionszuweisungen zugleich als Resultat organisierter Bildungsprozesse.⁴⁹

Diese Betonung von Verdiensten und – als gerecht erachteten – Ungleichheiten im Bildungswesen bereitete den Boden, auf dem bald Appelle für Spitzenförderung und Elitebildung zu florieren begannen. Dies betraf zunächst die Hochschulpolitik. So regten die Mitglieder des Wissenschaftsrats 1980/81 mit der Entwicklung eines „Positionspapiers zur Förderung besonders Befähigter“ einen Disput um die Bildung von Eliten in der Wissenschaft an.⁵⁰ Das Führungspersonal der Regierung Kohl brachte den Elite-Begriff weiter in Umlauf, wenn die Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft Dorothee Wilms „der Forderung nach *Leistungseliten*, *wissenschaftlichen Eliten* und auch *Praktiker-Eliten* Ausdruck verlieh und die Vokabel *Elite* freigiebig in Formulierungen wie *Elitefachbereichen*, *Elitelehrstühlen* und *Elitehochschulen* verwendete“.⁵¹ Außenminister Hans-Dietrich Genscher (FDP) fachte die Diskussion weiter an, indem er für die Stärkung privater Universitäten sowie für die Einrichtung von „Elite-Instituten“ plädierte.⁵²

Die Debatten um Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen weiteten diese bereits angelaufenen Kontroversen um Spitzenförderung auf ein zusätzliches Politikfeld aus; sie trugen in Kindergarten und Schule, was dem Berliner Wissenschaftssenator und Präsidenten der Kultusministerkonferenz Peter Glotz (SPD) mit Blick auf die Hochschulpolitik 1980 als „zäher Stellungskrieg“⁵³ um die Elite erschienen war. Dies machte die Debatte nicht nur scharf im Ton und in der Argumentation grundsätzlich. Sie erzielte auch eine größere Breitenwirkung als die zuvor entbrannte und parallel geführte, in erster Linie hochschulpolitische Auseinandersetzung, da Fragen der Hochbegabung bei Eltern, Lehrenden sowie in Psychologie und Pädagogik Interesse fanden.

wende, S. 99 f.; Schildt, *Konservative Tendenzwende*, S. 475 f., und Gass-Bolm, *Gymnasium*, S. 386–389.

⁴⁹ Dieser Beschreibung folgt Heike Solga, *Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen*, in: Dies./Justin Powell/Peter A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Frankfurt a. M. 2009, S. 63–72, hier S. 69 f.

⁵⁰ Zu den Elitedebatten im Hochschulbereich vgl. Reitmayer, *Comeback*, S. 438–446; Silke Hahn, *Zwischen Re-education und Zweiter Bildungsreform. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion*, in: Georg Stötzel/Martin Wengeler (Hrsg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin/New York 1995, S. 163–209, hier S. 197–201; Morten Reitmayer, *Deutsche Konkurrenzkulturen nach dem Boom*, in: Ralph Jessen (Hrsg.), *Konkurrenz in der Geschichte. Praktiken – Werte – Institutionalisierungen*, Frankfurt a. M./New York 2014, S. 261–288, hier S. 264–271, und Sattler, *Wissenschaftsförderung*, S. 610–616.

⁵¹ Hahn, *Re-education*, in: Stötzel/Wengeler (Hrsg.), *Kontroverse Begriffe*, S. 198; Hervorhebungen im Original.

⁵² Vgl. Reitmayer, *Comeback*, S. 442–446.

⁵³ Der Spiegel vom 13.10.1980: „Die Linke und die Elite“.

Bekanntnisse zur Hochbegabtenförderung wurden dabei auch als bewusste Abkehr von den sozialdemokratischen Bestrebungen der Vorjahre begriffen. In „den jahrelangen Verteidigungskämpfen für das gegliederte Schulwesen einerseits und die Durchsetzung der Gesamtschule andererseits“ habe man es versäumt, „auch Hochbegabten die Voraussetzungen für die freie Entfaltung ihrer Begabung zu schaffen“, hielt das BMBW 1983 in einer internen Argumentationshilfe fest.⁵⁴ Ähnlich brachte die CDU/CSU-Fraktion im Bundestag in einer Pressemitteilung 1984 vor, in der Vergangenheit habe „in Schule und Hochschule nicht selten der Wunsch nach Gleichmacherei und eine irrationale Aversion gegen Eliten dazu geführt, daß Spitzenleistungen verhindert und Spitzenbegabungen nicht gefördert wurden“.⁵⁵ Eine Pressemeldung des BMBW Anfang 1985 entfaltete diese Deutung noch ausführlicher und führte sie in ein Gegenkonzept über:

„Im Vordergrund der Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte stand die Ausweitung des Bildungsangebotes mit dem Ziel, möglichst allen jungen Menschen Bildungschancen zu eröffnen. Mit dieser an sich positiven Entwicklung war allerdings unter der Leitvorstellung der Chancengleichheit vielfach die Idee eines gleichen Bildungsweges für alle verbunden. Das pädagogische Konzept einer individuellen begabungsgerechten Förderung trat dabei politisch zu sehr in den Hintergrund. Im Gegensatz hierzu ist die Bundesregierung der Überzeugung, daß Chancengerechtigkeit nur durch begabungsgerechte Förderung zu erreichen ist. Chancengerechtigkeit und Begabungsdifferenzierung bedingen sich gegenseitig.“⁵⁶

Die sprachliche Gegenüberstellung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit markierte divergente normative Orientierungen.⁵⁷ Chancengleichheit wurde zu diesem Zeitpunkt mit sozialdemokratischer Bildungspolitik assoziiert und signalisierte den Wunsch, herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten und Ungleichgewichte aufzuheben. Die kontrastierende Wortschöpfung Chancengerechtigkeit betonte demgegenüber eher eine Differenzierung nach Fähigkeiten als eine Gleichheit der Möglichkeiten: „Chancengerechtigkeit“ sollte bedeuten, „daß jeder junge Mensch die Erziehung und Bildung erhält, die seiner Begabung und

⁵⁴ BArchK, B 138/31803, Wolfgang Mönikes: Statement „Förderung des hochbegabten Kindes aus der Sicht der Bundesregierung“ zum Film des Norddeutschen Rundfunks (NDR)/Entwurf, 14.9.1983, und BArchK, B 138/31804, Interview mit Dorothee Wilms zum NDR-Film „Hochbegabte – eine vernachlässigte Minderheit“, 28.11.1983.

⁵⁵ BArchK, B 138/31805, Presseerklärung der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag zur Elitförderung, 20.7.1984.

⁵⁶ BArchK, B 138/31813, Pressemitteilung des BMBW zur Förderung hochbegabter Kinder, 5.2.1985.

⁵⁷ Zur Geschichte des Begriffs Chancengleichheit vgl. Hahn, Re-education, in: Stötzel/Wengeler (Hrsg.), Kontroverse Begriffe, S. 180 f.; zum Begriff Chancengerechtigkeit vgl. Rudloff, Bildungschancen, S. 241–243, und Petra Hemmelmann, Der Kompass der CDU. Analyse der Grundsatz- und Wahlprogramme von Adenauer bis Merkel, Wiesbaden 2017, S. 268.

seinen Fähigkeiten entspricht“.⁵⁸ Es lag in der Logik dieser Denkbewegung, wenn Vertreterinnen und Vertretern der christlich-liberalen Bundesregierung Hochbegabtenförderung als praktische Umsetzung dieser politischen Leitlinie galt.

Im Positiven evozierte die Hochbegabtenförderung Motive der Selbstverwirklichung und des „Bürgerrechts auf Bildung“,⁵⁹ nach denen jedes Kind das Recht habe, seine Persönlichkeit bestmöglich zu entwickeln. Diese vermengten sich mit wirtschaftlichen Erwartungen im Rahmen von Debatten um Standortwettbewerb und die ökonomische Bedeutung von Wissensfaktoren.⁶⁰ Insofern sollte eine Förderung von Hochbegabten bei der „Lösung der anstehenden wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Aufgaben, aber ebenso bei der Beantwortung geistiger und kultureller Fragen“⁶¹ Nutzen bringen. Die Schaffung einer „demokratisch ausgewiesene[n] Leistungselite“⁶² zielte ebenfalls darauf ab, strategische Vorteile im Konkurrenzkampf der Nationen zu erringen. Schließlich sei die Bundesrepublik auf ein „allgemein hohes Leistungsniveau in Wirtschaft, Technik und Kultur angewiesen, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können (mehr Nobelpreisträger, mehr Erfindungen)“.⁶³ Wohl auch, um möglichen politischen Einwänden vorzubeugen, dass eine solche Politik soziale Ungleichheiten verstetigen werde, betonte das BMBW besonders, dass sich Elite „von Generation zu Generation neu auszuweisen und neu zu bewähren [habe], und zwar durch Leistung“.⁶⁴ Leistung sei für „die persönliche Entfaltung eines jeden Menschen [...] ein unentbehrlicher Antrieb“ und „zugleich ein gerechter Maßstab für berufliche und gesellschaftliche Qualifikationen“.⁶⁵

⁵⁸ Dorothee Wilms, Begrüßungsansprache als Schirmherrin, in: Wiczercowski (Hrsg.), Hochbegabung, S. 12–17, hier S. 14. Mehr Beispiele zu Chancengerechtigkeit finden sich etwa bei: Antwort der Bundesregierung vom 9.5.1985 auf eine Kleine Anfrage der Fraktionen CDU/CSU und FDP zur „Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher“, Deutscher Bundestag, 10. Wahlperiode, Drucksache 10/3320. Auch: BArchK, B 138/31813, Pressemitteilung des BMBW zur Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, 5.2.1985.

⁵⁹ BArchK, B 138/109216, Walter Rasch, Acht Grundsätze zur Begabten- und Elitförderung, in: freie demokratische korrespondenz. Pressedienst der FDP, Nr. 38 (14.2.1984).

⁶⁰ Vgl. Wencke Meteling, Nationale Standortsemantiken seit den 1970er-Jahren, in: Ariane Leendertz/Wencke Meteling (Hrsg.), Die neue Wirklichkeit. Semantische Neuermessungen und Politik seit den 1970er-Jahren, Frankfurt a. M./New York 2017, S. 207–242, hier S. 207–229.

⁶¹ Wilms, Begrüßungsansprache, in: Wiczercowski (Hrsg.), Hochbegabung, S. 13.

⁶² Walter Hirche, Begabtenförderung dringend notwendig, in: Heitzer (Hrsg.), Bildungssystem, S. 172–175, hier S. 175.

⁶³ BArchK, B 138/31813, Vorbereitende Unterlagen vom Juni 1985 zur Radiosendung „hallo ü-wagen“, S. 3.

⁶⁴ BArchK, B 138/31805, Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Grundsätzliche Ausführungen, 7.11.1984. Zur langen Geschichte des Leistungsbegriffs und seiner Verschiebung von einem „Tun für Andere auf das besser Tun als Andere“ vgl. Nina Verheyen, Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? Leistungssemantiken im 19. Jahrhundert zwischen sozialer Verpflichtung und individuellem Können, in: Reh/Ricken (Hrsg.), Leistung als Paradigma, S. 165–189, hier S. 183 f.

⁶⁵ BArchK, B 138/31805, Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Grundsätzliche Ausführungen, 7.11.1984. Die Formulierung findet sich ähnlich bereits im Grundsatzprogramm der CDU von 1978; vgl. Hemmelmann, Kompas, S. 274.

Bei der Opposition und in den Gewerkschaften stießen solche Argumentationen allerdings auf wenig Gegenliebe. In der Bundestagsdebatte zum Haushaltsansatz des BMBW im November 1985 versuchte Nils Diederich als Redner der SPD, die Blickrichtung wiederum auf die Anfänge praktischer Leistungen zurückzulenken, die in Bildungsmöglichkeiten verankert seien. „Leistungselite in einer demokratischen Gesellschaft“ heiße, „daß alle jungen Menschen die Chance haben, ihre Leistungsfähigkeit, ihre Leistungsbereitschaft frühzeitig zu trainieren“; ansonsten drohe die „Rückkehr in eine Gesellschaft der Privilegierten“.⁶⁶ Dass er die Abgeordneten als „Liebes verehrtes anwesendes Humankapital!“ begrüßte, mag eine weitere, subkutan antikapitalistische Deutungsebene eröffnen.⁶⁷

In anderer Weise prinzipiell wurde Karin Zeitler von den Grünen, die in derselben Bundestagsdebatte ein Übermaß an „rationalem Intellekt“ bemängelte in einem „Schulsystem, das der Rationalität, Leistung und Disziplin verschrieben ist“.⁶⁸ Lieber pflegen wollte Zeitler die „Begabung, die in jedem Menschen steckt, manchmal versteckt ist“. Diese beinhalte, einen „Blick fürs Ganze zu entwickeln, nach außen und nach innen zu schauen, Gefühle zu verstehen, uns nicht als Herrscher, sondern als Teil des lebendigen Kosmos zu fühlen und zu begreifen“.⁶⁹

Insofern blieben die Positionen auch Mitte der 1980er Jahre im Grundsatz unversöhnlich. Die SPD-Bildungspolitikerin Inge Wettig-Danielmeier beklagte in einer Pressemeldung 1985, dass die Bundesregierung „erbarmungslos das wirtschaftliche Konkurrenzprinzip in die Schulen“ trage.⁷⁰ Der stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) Gustav Fehrenbach sah die „Hochbegabten-Theorien“ in „bedenklicher Nähe zum Rassismus“; diese sollten davon ablenken, dass Ungleichheit in der Bundesrepublik „immer noch soziale Ursachen“ habe.⁷¹ Dieter Wunder, Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, erkannte „pädagogisch und bildungspolitisch falsche Zeichen“,⁷² und ein von 70 Hochschullehrenden unterzeichneter Protestbrief warnte vor ei-

⁶⁶ Rede von Nils Diederich, abgedruckt in: Deutscher Bundestag, Stenographischer Bericht, 177. Sitzung, 10. Wahlperiode, 27.11.1985, S. 13463/C-13465/B, hier S. 13465/A.

⁶⁷ Ebenda, S. 13643/C. Zum Kontext vgl. Brigitta Bernet/David Gugerli, Sputniks Resonanzen. Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze, in: Historische Anthropologie 19 (2011), S. 433–446.

⁶⁸ Rede von Karin Zeitler, abgedruckt in: Deutscher Bundestag, Stenographischer Bericht, 177. Sitzung, 10. Wahlperiode, 27.11.1985, S. 13467/C-13468/D, hier S. 13467/C.

⁶⁹ Ebenda, S. 13468/A und S. 13468/B.

⁷⁰ BArchK, B 138/31805, Presseauswertung, 7.2.1985, SPD spricht von Irreführung der Eltern, dpa-Meldung vom Februar 1985. Das Zitat wurde der deutschen Rechtschreibung angepasst; im Original wurde durchgehend Kleinschreibung verwendet.

⁷¹ Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 6.8.1985: „DGB lehnt die Förderung hochbegabter Kinder ab. ‚Durchsichtiges Manöver zur Sicherung von Standesprivilegien‘“. Zum DGB: BArchK, B 138/109185, Papier des DGB, Abteilung Allgemeine Bildung, zum Thema „Eliten“, und BArchK, B 138/109185, Stellungnahme von Klaus-Jürgen Tillmann als Sachverständiger des DGB zur Sachverständigen-Anhörung des Vereins Bildung und Begabung: „Menschenkinder, auch ‚hochbegabte‘, sind keine Rennpferde“, 19.4.1985.

⁷² HAZ vom 6.8.1985: „DGB lehnt die Förderung hochbegabter Kinder ab“.

ner „Zementierung der Eliten“.⁷³ Noch stärker spitzte Hamburgs Schulsenator Joist Grolle (SPD) zu, der in seiner Rede zur Eröffnung der Hamburger „Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder“ im August 1985 auf die Auslesepolitik des Nationalsozialismus anspielte:

„Unsere Eltern, unsere Lehrer, unsere Erziehungswissenschaftler haben gelernt, daß der Kult, der in unserem Land um Genie und Elite getrieben worden ist, ein gefährlicher Kult war. Wir haben uns darum nicht geschämt, begabte Kinder zu haben. Aber wir haben gelernt, mit den Gaben unserer Kinder behutsamer umzugehen. Wir haben gelernt, daß Begabung nicht ein Gut ist, das man in Schulen und Kasernen drillen oder in Ordensburgen züchten kann, sondern daß Begabung ein Gut ist, das der Geselligkeit, des Spiels, der Freundschaft, der Einbindung in soziale Verantwortung bedarf.“⁷⁴

Einwände wie diese drückten die Sorge aus, dass Kinder in einen Wertekanon der Erwachsenenwelt gepresst und nach deren Bild geformt werden sollten. Die Warnung vor Drill und Zucht kritisierte zugleich pädagogischen Zwang und eine übersteigerte Zielgerichtetheit in der Erziehung. Auf diese Weise wurde der Hochbegabtenförderung zur Last gelegt, den Eigenwert der kindlichen Entwicklung zu vernachlässigen und konkurrenzorientierte Prinzipien in einer Sphäre durchzusetzen, die von Gemeinschaftlichkeit und Humanität geprägt sein sollte.⁷⁵ Durch die positive Hervorhebung von Spiel und Freundschaft klang dagegen eine alternativ präferierte Orientierung von Erziehung und Bildung an Offenheit und „soziale(r) Verantwortung“ an.

Normative Aussagen dieser Art können im Kontext einer Tendenz gedeutet werden, „ein öffentliches Bild von der ‚Wende‘ durchzusetzen, das den Regierungsverwechsel in extremer Weise dramatisierte und darüber hinaus als bloße soziale und kulturelle Reaktion perhorreszierte“.⁷⁶ Mit ebensolcher Berechtigung lassen sie sich einordnen als Kritik an den Schattenseiten einer Leistungs- und

⁷³ Frankfurter Rundschau (FR) vom 6.8.1985: „Umstrittene Förderung Hochbegabter Thema eines Kongresses“.

⁷⁴ Die Zeit vom 16.8.1985: „Im Garten des Menschlichen. Eine Warnung vor Drill und Leistungswahn. Aus dem Vortrag des Hamburger Schulsenators“. Zur Diskussion vgl. FR vom 7.8.1985: „SPD: Gewäch über Eliten. Schulsenator hält Förderung Hochbegabter für ausreichend“, und Die Zeit vom 23.8.1985: „Die Scheuklappen des Senators. Hamburgs Schul-Chef Joist Grolle wettet mit fadenscheinigen Gründen gegen die Begabtenförderung“.

⁷⁵ Zur Orientierung an „Glück“, Humanität und „Wohlbefinden“ als Leitwerte der Schulpolitik vgl. Monika Mattes, Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren, in: Sabine Reh u. a. (Hrsg.), Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Bd. 63), Weinheim 2017, S. 187–206.

⁷⁶ Andreas Wirsching, Die mediale „Konstruktion“ der Politik und die „Wende“ von 1982/83, in: Historisch-Politische Mitteilungen 9 (2002), S. 127–139, hier S. 131.

Wettbewerbsorientierung⁷⁷ und an Prinzipien der Konkurrenz, die sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Arbeits- und Lebenszusammenhängen zu verschärfen schienen.⁷⁸

Dass das Thema Hochbegabung die Gemüter so stark bewegte, lag damit auch an seiner Disposition, grundsätzlichere Fragen aufzuwerfen, die über das eigentliche Feld hinausgingen. Wer über Hochbegabung sprach, konnte auf Motive wie Individualität, Selbstverwirklichung und Freiheit stoßen. Er oder sie rang möglicherweise um das Primat von Handlungsorientierungen zwischen den normativen Polen von Konkurrenz und Solidarität. Vielleicht problematisierte er oder sie, welche Bedeutung Intelligenz und Begabung haben sollten in einer Demokratie, wie individuelle Fähigkeiten bestmöglich entwickelt werden könnten und wie sie zu nutzen seien. Nicht zuletzt kreiste der Streit um Leitwerte wie Gleichheit und Gerechtigkeit sowie Aspekte sozialer Positionierung und Strukturierung.

IV. Grundzüge der Figur des hochbegabten Kindes: Formale Bestimmungen

Die Debatte um Hochbegabung hatte zwar den Austausch über Grundsatzfragen der Bildungs- wie Gesellschaftspolitik angeregt; ihr konkreter Gegenstand blieb aber erstaunlich schwer greifbar. Wie ein Journalist der *Westdeutschen Allgemeinen Zeitung* 1985 räsonierte: „Mit den kleinen Einsteins ist es wie mit dem Ungeheuer von Loch Ness: Viele schreiben darüber, kaum einer kennt sie.“⁷⁹ Dieser lapidare Befund erklärt sich auch aus einem Mangel an verbindlichen Kriterien, was ein hochbegabtes Kind eigentlich ausmache und wie es zu erkennen sei. Ein Beitrag zur pädagogischen Diagnostik konzidierte dementsprechend Ende der 1970er Jahre „erhebliche Definitionsschwierigkeiten, die in der Fachliteratur nicht diskutiert sind“.⁸⁰

Trotz dieser anfänglichen Bedeutungsoffenheit kristallisierten sich jedoch nach und nach Zuschreibungen heraus, die das hochbegabte Kind zu einer sozialen Figur mit Wiedererkennungswert formten. Hierbei überkreuzten sich journalistische Auslegungen und Deutungen von Hochbegabtengruppen, Aussagen der Wissenschaft ebenso wie Interpretamente der Politik.⁸¹

⁷⁷ Zur Leistungsdeutung und -kritik seit den späten 1960er Jahren vgl. Heiko Stoff, Das Leistungsprinzip in der Wettbewerbsgesellschaft, 1960–1980, in: Frank Becker/Ralf Schäfer (Hrsg.), *Die Spiele gehen weiter. Profile und Perspektiven der Sportgeschichte*, Frankfurt a. M./New York 2014, S. 277–305, hier S. 296–303; Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München 2018, S. 191–199, und Kössler, *Leistung*, in: Reh/Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma*, S. 202–207.

⁷⁸ Vgl. Ralph Jessen, *Konkurrenz in der Geschichte*. Einleitung, in: Ders. (Hrsg.), *Konkurrenz*, S. 7–32, hier S. 7–10.

⁷⁹ *Westdeutsche Allgemeine Zeitung* vom 10.8.1985: „Kleine ‚Einsteins‘ nicht in geistige Brutkästen sperren. DGB kritisiert ‚altbekannte Ideologien‘“.

⁸⁰ Hansgeorg Bartenwerfer, *Sonderaufgaben d) Identifikation der Hochbegabten*, in: Karl Josef Klauer (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik*, Bd. 4, Düsseldorf 1978, S. 1059–1069, hier S. 1063.

⁸¹ Die im Folgenden angelegte Beschreibungsperspektive schließt einerseits an Forschungen zu Subjektivierungsprozessen, Selbst-Bildungen beziehungsweise zur „Zeitgeschichte des

Das Beispiel der 1985 verlegten Ratgeberschrift „Begabte Kinder finden und fördern“ kann einleitend einige Grundzüge dieser Figur illustrieren.⁸² Die Broschüre ging zurück auf die Informationsschrift „Hochbegabung und Hochbegabte der DGhK“ vom April 1984, war aber mit einer Beihilfe des BMBW wesentlich verändert und erweitert worden.⁸³ Das Ministerium bewarb die Schrift weitläufig. Im Verteiler befanden sich neben Ministerien und Lehrerverbänden auch die Redaktionen von allen deutschen Bildungszeitschriften und sogenannten Frauenzeitungen.⁸⁴ Diese Breitenwirksamkeit, im Verbund mit der Typik vieler Formulierungen, macht sie zu einem Schlüsseldokument, das in überarbeiteter Form bis heute vertrieben wird.⁸⁵ Die Broschüre leitete mit einer negativen Abgrenzung in ihr Thema ein:

„Von Genies und Wunderkindern soll hier nicht die Rede sein. Ein Mozart, der nie die Schule besuchte und schon mit sieben Jahren als Klaviervirtuose durch Europa reiste, ein Sigmund Freud, der sieben Fremdsprachen beherrschte, bevor er sich mit 17 an der Wiener Universität einschrieb, und unser Bild vom Menschen verändern sollte, [...] eine Marie Curie, die ein so phänomenales Gedächtnis hatte, daß sie Gedichte nach zweimaligem Lesen ohne Fehler auswendig auf-sagen konnte und als Wissenschaftlerin gleich zwei Nobelpreise – für Physik und Chemie – erhielt: all diese grandiosen Persönlichkeiten sind Ausnahmeerscheinungen, wie sie nicht alle Jahre geboren werden.“⁸⁶

Beim hochbegabten Kind dagegen handele es sich nicht um eine Ausnahme; vielmehr finde man es „auf fast jeder Schule“.⁸⁷ Manche Hochbegabte seien bereits

Selbst“ an. Diese haben die Entstehung neuer Formen der Subjektivität seit den 1970er Jahren postuliert, die auch als Vorläufer neoliberaler Selbstführungstechniken begriffen worden sind. Die hier präferierte Beschreibung als soziale Figur soll andererseits besonders hervorheben, dass in diesem Fall statt Selbstbeschreibungen Deutungen von Erwachsenen über Kinder und Jugendliche untersucht werden, die freilich wiederum auch für Selbstbeschreibungen relevant werden können. Zum Forschungskontext vgl. Joachim C. Häberlein, *The Contemporary Self in German History*, in: *Contemporary European History* 27 (2018), S. 674–692; Pascal Eitler/Jens Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld 2015, und Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist, *Einleitung*, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Bielefeld 2013, S. 9–30; zur Sozialfigur vgl. Ege, Proll, S. 43–74.

⁸² *Begabte Kinder finden und fördern*. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1985.

⁸³ Vgl. *Neue Informationsbroschüre in Arbeit*, in: *Labyrinth* 16/1985, S. 11. Die Ausarbeitung der Schrift erfolgte durch den Journalisten Wolfgang Nagel in Absprache mit Aktiven der DGhK.

⁸⁴ BAArchK, B 138/48994, BMBW an Walter Kapaun, 16.10.1985.

⁸⁵ Dies zeigt etwa www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf [22.5.2018].

⁸⁶ *Begabte Kinder*, S. 8.

⁸⁷ Ebenda.

erkannt worden, manche noch nicht, und jedenfalls gelte, dass sich Hochbegabung „an Zensuren ebensowenig [sic!] ablesen [lasse] wie an der Nasenspitze“.⁸⁸

Die Passage scheint mehr zu negieren als positiv zu bestimmen. Gleichwohl weist sie einige formale Elemente auf, die als typisch für Charakterisierungen des hochbegabten Kindes gelten können. Erstens führt sie vor Augen, dass die Figur des hochbegabten Kindes konzeptuell an ältere soziale Figuren der Denkfähigkeit, Kognition und Begabung anknüpfte. Teils implizit, teils explizit rekurrierte sie mithin auf bereits vorhandene Muster der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die soziale Bedeutung des Denkens, der Auffassungsgabe und der intellektuellen Arbeit und gab diesen eine zeitspezifische Variation und Präsenz. Dies beinhaltete insbesondere Referenzen auf historische Figuren der starken bis übersteigerten Denkfähigkeit oder -bereitschaft und Schöpferkraft, wie sie das Genie, das Wunderkind, der Streber, der Intellektuelle oder der Eierkopf repräsentieren.⁸⁹ Insofern war die Figur des hochbegabten Kindes historisch resonant.

Zweitens beschrieb die zitierte Passage das hochbegabte Kind nicht als für sich stehend auffällig; seine Besonderheit zeigte sich erst durch seine Relationierung zu anderen. Darüber hinaus erklärte die Textstelle solche Kinder zur zwar seltenen, aber regelmäßigen Erscheinung. Hochbegabte Kinder konnten damit potenziell gezählt werden; sie bildeten einen Anteil an der Bevölkerung, der als solcher quantifizierbar war. Die Figur des hochbegabten Kindes war mithin durch eine Beziehung und eine Verteilung bestimmt; sie zeichnete sich aus als relational und relativ.

Mit dieser relationalen und relativen Bestimmung von Hochbegabung hing schließlich eine weitere Eigenart der Figur zusammen. So transportiert die zitierte Passage die Annahme, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche weder direkt („an der Nasenspitze“) noch vermittelt durch ihre schulischen, sportlichen und anderen Leistungen zu identifizieren seien. Aus dieser schwierigen Konstellation folgte, dass das hochbegabte Kind immer erst noch von anderen Kindern abgegrenzt werden musste: Um als soziale Figur in die Welt zu kommen, bedurfte es spezifischer Verfahren und Praktiken der Unterscheidung. Das hochbegabte Kind war damit, drittens, konstitutiv bestimmungsbedürftig. Nichts anderes reflektierte die Broschüre des BMBW, wenn sie den amerikanischen Begabungsforscher Martin David Jenkins zitierte: „Um hochbegabte Kinder zu finden, genügt es, daran zu glauben und sie suchen zu wollen.“⁹⁰

⁸⁸ Ebenda, S. 9.

⁸⁹ Zu diesen Figuren vgl. Wolfgang U. Eckart, „Wunderkinder – Einzelgänger“. Anmerkungen zur Hochbegabtenproblematik in der Wissenschaftsgeschichte, in: Tanja A. Börzel u. a., Elite, Heidelberg 2006, S. 73–89; Aaron S. Lecklider, Inventing the Egghead. The Paradoxes of Brainpower in Cold War American Culture, in: Journal of American Studies 45 (2011), S. 245–265; Verheyen, Erfindung, S. 34–45; Dietz Bering, Der Intellektuelle, in: Ute Frevert/Heinz-Gerhard Haupt (Hrsg.), Der Mensch des 20. Jahrhunderts, Frankfurt a. M./New York 1999, S. 197–229, und Darrin M. McMahon, Divine Fury. A History of Genius, New York 2013.

⁹⁰ Begabte Kinder, S. 23.

V. Qualitative und quantitative Bestimmungen

Inhaltliche Zuschreibungen an das hochbegabte Kind entwickelten sich innerhalb dieser Rahmensetzungen. Wissenschaftliche wie auch breitenwirksamere Publikationen fassten Hochbegabung als ein Phänomen, das Jungen und Mädchen gleichermaßen betreffe und sich in vielen unterschiedlichen Teilbereichen äußern könne. Die wissenschaftliche Literatur entdeckte insbesondere „multidimensionale“ Begabungskonzeptionen, die neben (gemessener) Intelligenz weitere Faktoren zu ermitteln versuchten, die Menschen mit hohen Begabungen auszeichnen sollten. Das vom US-Psychologen Joseph S. Renzulli 1978 entwickelte sogenannte Drei-Ringe-Modell etwa sah Hochbegabung („giftedness“) bestimmt durch überdurchschnittliche Fähigkeiten („above-average ability“), Kreativität („creativity“) sowie Aufgabenverpflichtung („task commitment“) als motivationalem Teilaspekt.⁹¹ In Publikationen von Hochbegabtengruppen und in den breitenwirksamen Medien konnten recht weit gefasste Begriffe von Begabung vertreten werden, die mitunter auch noch in verschiedene Begabungstypen beziehungsweise -bereiche zerlegt wurden. Ein Artikel in der Tageszeitung *Die Welt* rekurrierte zum Beispiel auf „vier sich zum Teil berührende oder überschneidende Begabungsbereiche“, die ein breites Spektrum an Feldern abdeckten: „1. die allgemeine intellektuelle Begabung als ein Gefüge von zahlreichen Einzelfähigkeiten (= Intelligenz); 2. künstlerische Begabung im bildenden oder ausübenden Bereich; 3. psychomotorische Begabung (handwerklich, sportlerisch, tänzerisch); 4. soziale Begabung (Kooperations- und Integrationsfähigkeit, Führungseigenschaften, Gerechtigkeitssinn)“.⁹²

Neben solchen qualitativen Deskriptionen, die auf besondere Fähigkeiten oder Möglichkeiten, Verhaltensbesonderheiten oder Entwicklungsvorsprünge in bestimmten Bereichen abzielten, gab es quantitativ orientierte Definitionen der Hochbegabung. Ihnen galt ein überdurchschnittlich hoher Intelligenzquotient (IQ) als wesentliches Erkennungsmerkmal hochbegabter Kinder. Anlässlich einer öffentlichen Informationsveranstaltung nutzte etwa der Vorsitzende der DGhK, Walter Kapaun, eine auch seiner Meinung nach „stark vereinfachte Definition der Hochbegabten [...]. Hochbegabung entspricht den oberen 2 % der Begabungsskala“.⁹³

⁹¹ Vgl. Joseph S. Renzulli, What Makes Giftedness? Reexamining a Definition, in: Phi Delta Kappan 60 (1978), S. 180–184 und S. 261 (der Aufsatz wurde zweiteilig veröffentlicht). Zur Rezeption vgl. Bergold, Identifikation, S. 45–48, und ders., Historische Entwicklungen, S. 524.

⁹² Harald Wagner, Wer fördert die Hochbegabten? Zur Situation in Deutschland, in: Labyrinth 8/1982, S. 3–5, hier S. 3 (Nachdruck des Artikels aus der Welt vom 3.12.1981).

⁹³ Walter Kapaun, Ansprache zur Informationsveranstaltung der DGhK am 5.5.1984 in Hannover, in: Labyrinth 14/1984, S. 1–3, hier S. 2. Dazu auch DIPF, BBF, Institutsarchiv des DIPF, Best. 123, Nr. 37,1, Walter Kapaun an Hansgeorg Bartenwerfer, 6.7.1979: „Hochbegabung liegt bei einem IQ von über 140 vor (wobei sich am synonymen Gebrauch von Begabung und Intelligenz nur wenige stören). Wir weisen jedoch insbesondere auf die Fehlermöglichkeiten der Intelligenztests ausführlich hin.“

Dennoch galt der IQ selten als ausschließliches Kriterium, an dem sich Hochbegabung erkennen lasse. Dies mag damit zusammenhängen, dass Intelligenztests in der Bundesrepublik der 1980er Jahre recht umstritten waren. In deutscher Übersetzung publizierte Bücher wie Carl G. Liungmans „Intelligenzkult“⁹⁴ oder Stephen Jay Goulds „falsch vermessener Mensch“⁹⁵ können hier stellvertretend für eine Intelligenz(test)kritische Tendenz stehen, welche die Aussagekraft Intelligenzdiagnostischer und anderer quantifizierender psychologischer Verfahren in Frage stellte. Kontroversen wie die Anlage-Umwelt-Debatten der späten 1960er und 1970er Jahre⁹⁶ und allgemeinere Uneinigkeiten um Intelligenzkonzeptionen verschärften die Situation weiter. So konkurrierte Intelligenz zunehmend mit parallelen Zielvorstellungen wie Kreativität und Kompetenz.⁹⁷ Zudem setzte die populäre Wahrnehmung gegen Mitte der 1980er Jahre dazu an, Intelligenz stärker als zuvor in multiple – soziale, emotionale, und andere – „Intelligenzen“ zu diversifizieren.⁹⁸ Wohl auch deshalb reflektierten selbst Personen aus Wissenschaft und Praxis, die Intelligenzdiagnostische Tests generell befürworteten, deren Grenzen und empfahlen, neben dem IQ weitere Indikatoren in die Bewertung einzubeziehen.⁹⁹

Was verallgemeinernde Begriffsbestimmungen und quantitative Ansätze an Detailfülle vermissen ließen, lieferten öffentlich kursierende Kriterienkataloge nach, die zur Erkennung hochbegabter Kinder und Jugendlicher genutzt werden sollten. Diese Checklisten waren sowohl in der wissenschaftlichen Literatur¹⁰⁰ als

⁹⁴ Vgl. Carl G. Liungman, *Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung*, Hamburg 1973. Das Original wurde 1970 in Schweden veröffentlicht.

⁹⁵ Vgl. Stephen Jay Gould, *Der falsch vermessene Mensch*, Basel/Boston/Stuttgart 1983. Die amerikanische Originalausgabe erschien 1981.

⁹⁶ Vgl. Constantin Goschler/Till Kössler, *Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, in: Goschler/Kössler (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt*, S. 7–22, hier S. 13 f. Zum internationalen Kontext Adrian Woodriddle, *Measuring the Mind. Education and Psychology in England, c.1860–c.1990*, Cambridge 1994, S. 363–379, und Clyde Chitty, *Eugenics, Race and Intelligence in Education*, London 2007, S. 97–112.

⁹⁷ Zum Zusammenspiel von Intelligenz- und Kreativitätsforschung vgl. Andreas Reckwitz, *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin 2012, S. 222–227; und zur Kompetenz vgl. Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zürich 2012, S. 53–62.

⁹⁸ Ein wichtiger Anstoß hierzu kam mit dem Ansatz „multipler Intelligenzen“ aus den USA; vgl. Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1983. Im Jahr 1991 erschien die deutsche Übersetzung mit dem Titel *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*.

⁹⁹ Vgl. Bartenwerfer, *Sonderaufgaben*, in: Klauer (Hrsg.), *Handbuch*, Bd. 4, S. 1065; Klaus K. Urban, *Hochbegabte Kinder – eine Herausforderung*, in: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), S. 526–535, hier S. 530, und Herbert Geuß/Klaus K. Urban, *Hochbegabte Kinder*, in: Wilhelm Wiczerkowski/Hans zur Oeveste (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Bd. 3, Düsseldorf 1982, S. 85–110, hier S. 92 f.

¹⁰⁰ Als Beispiele für die Anführung von Checklisten in wissenschaftlichen Publikationen vgl. Bartenwerfer, *Sonderaufgaben*, in: Klauer (Hrsg.), *Handbuch*, Bd. 4, S. 1066 f.; Geuß/Urban, *Kinder*, in: Wiczerkowski/zur Oeveste (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Bd. 3, S. 94; Barbara Feger, *Identifikation von Hochbegabten*, in: Karl Josef Klauer/Hans-Joachim Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf 1980, S. 87–112, hier S. 96 f. und S. 103; *Gesellschaft zur Förderung hochbegabter Kinder e.V.*,

auch in breitenwirksameren Publikationen zu finden.¹⁰¹ Das Format konnte sich an Vorbildern aus dem Umfeld der britischen Hochbegabtenorganisation *National Association for Gifted Children* und des *World Council for Gifted Children* orientieren.¹⁰² Nach Lebensalter differenziert, buchstabierten Checklisten Eigenarten und besondere Verhaltensweisen aus, die auf eine Hochbegabung hinweisen sollten. Die manchmal kurzen, manchmal auch sehr ausführlichen Aufstellungen benannten viele verschiedene Einzeleigenschaften, die durch sie als Ausdruck von Hochbegabung deutbar wurden.

Ein Beispiel eines eher längeren Exemplars ist eine Checkliste für Kleinkinder, die die Verantwortlichen einer Osnabrücker Regionalgruppe der DGhK in einer Dokumentation über ihre Arbeit publizierten.¹⁰³ Die Liste führte 15 Unterpunkte auf. Hochbegabte Kinder im Kleinkindalter zeichneten sich demnach aus durch Lebhaftigkeit und ein „geringes Schlafbedürfnis“, ein schnelleres Durchlaufen oder Überspringen üblicher Entwicklungsstadien, frühes Lesenlernen (auch ohne Hilfe), ein „gutes Gedächtnis“ oder eine hervorragende Beobachtungsgabe sowie die Fähigkeit zu logischem Denken. Ein Anzeichen für Hochbegabung sei es, wenn ein Kind viele Fragen stelle, wie etwa „Warum hat Gott Wespen gemacht?“ (Mädchen, 17 Monate)“, oder „Wann genau sterben Tiere? Wenn sie aufhören zu atmen oder wenn sie kalt werden?“ (Junge, 2 Jahre 6 Monate)“. Als weitere Indizien galten ein gutes Sprachvermögen, eine hohe und anhaltende Konzentrationsfähigkeit und eine ausgeprägte Fantasie. Oftmals interessierten sich hochbegabte Kinder „für die Probleme der Menschheit“. Daher bringe ihre Fähigkeit, sich Dinge auszumalen, „auch viel Kummer. Sie können sich die auf die Menschheit zukommenden Probleme – Möglichkeit eines Atomkrieges, Überbevölkerung, Nahrungs-, Wasser- und Energiemangel – sehr viel besser vorstellen als relativ fantasielose Kinder und leiden entsprechend mehr darunter.“ Schließlich sei es typisch für hochbegabte Kinder, sich ältere Freunde zu suchen, eine von anderen Kindern abweichende und teils asynchrone „biologische, sozial-emotio-

Checkliste für Eltern und Lehrer, in: Heitzer (Hrsg.), *Bildungssystem*, S. 58–64. Auch: BArchK, B 138/49018, Klaus K. Urban, *Rahmenüberlegungen für die Arbeit in einer Gruppe mit hochbegabten Vorschulkindern*, Teil 1. Arbeitsstelle Hochbegabten-Erziehung – Forschung und Evaluation (HEFE) Paper 7, Hannover 1985, S. 8–10.

¹⁰¹ Vgl. Check-Liste für Eltern, in: *Labyrinth* 1/1978, S. 5; So erkennen Eltern, ob ihr Kind hochbegabt ist, in: *Brigitte* 14/1982, S. 90; *Elite- und Hochbegabtenförderung. Eine Streitschrift*, Hannover 1983, S. 10–12; Ulrike Eichin/Gabriele Brinkmann/Paul Nilges, *Hilfe – mein Kind ist begabt*, in: Klaus Meynersen (Hrsg.), *ZDF-Elternsache Grundschule*, Niedernhausen 1984, S. 153–176, hier S. 159; *Begabte Kinder*, S. 27–36; Bertine Martin, *Die Hochbegabten*, in: *PS Psychologie* 5/1985, S. 61 f.; Karin Kohtz, *Was ist Begabung? Wer ist (hoch-)begabt?*, in: Karin Kohtz/DGhK Berlin (Hrsg.), *Begabte Kinder – wie kann man ihnen helfen?*, Berlin 1985, S. 7–12, hier S. 10–12, und *Checkliste: Woran man geniale Kinder erkennt*, in: *unser kind* 5/1986, S. 10.

¹⁰² Vgl. Peter J. Congdon, *Spot the Gifted Child. A Guide for Parents and Teachers*, Solihull 1978. Kritisch demgegenüber Phyllis Marguerite Pickard, *If You Think Your Child is Gifted*, London 1976, S. 24 f.

¹⁰³ Vgl. Annette Heinbokel/Lise Krämer, *Drachenkinder*, Osnabrück 1985, S. 85–89.

nale und [...] intellektuelle Entwicklung“ zu zeigen und einen Willen aufzubringen, der kaum zu beeinflussen sei.¹⁰⁴

VI. „Frage-Plagegeister“ und „Problemkinder“ – die postulierten Schwierigkeiten des hochbegabten Kindes

Wenn die Rede auf hochbegabte Kinder und Jugendliche kam, so ging es neben deren Fähigkeiten oder Möglichkeiten oft auch um Probleme und besondere Belastungen. Schilderungen von sozialen, emotionalen, psychischen und körperlichen Schwierigkeiten in Folge überdurchschnittlicher Intelligenz waren eher die Regel als die Ausnahme. In der Zeitschrift der DGhK erschienen Charakterisierungen intellektuell hochbegabter Kinder in durchaus düsteren Farben:

„Diese Frage-Plagegeister, die alles über Gott und die Welt wissen wollen, die mehr durchschauen, als ihren Erziehern lieb ist, aber noch nicht genug Überblick haben, es richtig einzuordnen und seelisch zu bewältigen, sind den meisten Erwachsenen ein Greuel. Wie die meisten hochbegabten Kinder brauchen sie wenig Schlaf und geistern des Nachts im Hause herum. Sie lesen verbotene Bücher. Sie ertappen die Erwachsenen bei ihren Zwecklügen. Sie plagen sich mit Hunderten ungelöster Probleme – sie wissen nicht aus noch ein – sie stören jede Gemütlichkeit und sind deshalb einem massiven Anpassungsdruck ausgesetzt. [...] Sie verstehen weder sich selbst noch die Welt; sie sind gefährdet.“¹⁰⁵

Vor allem die schulische Situation schien hochbegabte Kinder vor Härten zu stellen. Eine Vortragseinladung der Volkshochschule Osnabrück versah die Einschätzung, Hochbegabte seien „privilegierte Kinder“, entsprechend mit einem Fragezeichen. Diese hätten es „in der Schule nicht leicht: ihre Vormittage bestehen oft überwiegend daraus, auf die anderen zu warten, ihnen zu helfen, sich zurückzunehmen“.¹⁰⁶ Nach einem Artikel in der Zeitschrift der DGhK zum „Dilemma der Hochbegabten“ betrachteten auch die Lehrerinnen und Lehrer diese bisweilen als „lästig, unbequem, möglicherweise sogar erschreckend – jedenfalls tadelnswert“, und lösten dadurch einen „wahren Leidensweg“ aus.¹⁰⁷

Infolgedessen galten hochbegabte Kinder nicht zwingend als gute Schülerinnen und Schüler. Hochbegabtengruppen und Presse waren sich einig, dass sich diese auch gerade durch das Ausbleiben besonderer Leistungen, ja durch ihr Straucheln hervorheben könnten. Schlechte Schulnoten standen einer Zuschreibung von Hochbegabung daher auch nicht entgegen. Im Gegenteil: Formulierungen wie „Schlechte Noten – vielleicht ist Ihr Kind ein Genie!“ zeugen von der

¹⁰⁴ Ebenda.

¹⁰⁵ Schwierigkeiten der Identifikation, in: Labyrinth 1/1978, S. 4 f., hier S. 5.

¹⁰⁶ DIPE, BBF, Institutsarchiv des DIPE, Best. 123, Nr. 38,1, Volkshochschule Osnabrück, „Hochbegabte Kinder – privilegierte Kinder?“ Einladung zum Vortrag mit anschließender Diskussion am 11.10.1984.

¹⁰⁷ Lise Krämer, Das Dilemma der Hochbegabten, in: Labyrinth 10/1983, S. 10 f.

Denkmöglichkeit des Umkehrschlusses.¹⁰⁸ Denn wie das *Journal für die Frau* 1985 wissen ließ: „Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind oft nicht zu beneiden. Häufiger als andere versagen sie – in der Schule und im Leben.“¹⁰⁹ Deutungen wie diese distanzierten Leistung und Begabung voneinander¹¹⁰ und kreierte Schnittmengen zwischen der Figur des hochbegabten Kindes und derjenigen des *Underachievers*, also einer unter ihren Möglichkeiten bleibenden und unerwartet wenig leistenden Person.¹¹¹

Zu Beginn der 1980er Jahre häuften sich daneben Presseberichte, nach denen hochbegabte Kinder und Jugendliche unter psychischen und psychosomatischen Auffälligkeiten litten.¹¹² Angeregt wurden pathologisierende Deutungen Ende der 1970er Jahre durch eine Publikation des Kinder- und Jugendpsychiaters Martin H. Schmidt, der hochintelligente Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Problemen belastet sah.¹¹³ Charakterisierungen, die problematische Aspekte von Hochbegabung betonten, standen in der Tradition älterer Denkmuster, die ein Zuviel an Intellektualität oder Schöpferkraft als Verhängnis begriffen hatten. Bereits das „Wunderkind“ des 19. Jahrhunderts hatte als gefährdet und von einem frühen Tod bedroht gegolten. Auch die Figur des Genies war historisch mit einer Tendenz zur Geisteskrankheit und zum Wahnsinn belegt.¹¹⁴ Im Fall der Hochbegabung wurden die konstatierten Auffälligkeiten vor allem durch soziale und innere Asynchronien erklärt, die das Aufwachsen besonders begabter Kinder und Jugendlicher erschwerten: Diese seien der Gefahr ausgesetzt, dass ihre emotionale, intellektuelle und körperliche Entwicklung auseinanderdrifteten und dadurch Störungen entstünden.¹¹⁵

Porträtierungen, die das Durchleben besonderer Schwierigkeiten akzentuierten, gipfelten in Analogien und Vergleichen zwischen Hochbegabten und Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen: „Geistig Behinderte wie Hochbegabte sind Problemkinder; die Eltern sind fassungslos, weil sie ein Kuckucksei ausgebrütet haben, die Kinder sind verzweifelt, weil sie anders sind als der Durchschnitt.“¹¹⁶ Hierbei bezogen Wortführerinnen und Wortführer der Hochbegabtenförderung nicht nur die Alltagserlebnisse hochbegabter auf sol-

¹⁰⁸ Vgl. Bella vom 25.10.1985: „Schlechte Noten – vielleicht ist Ihr Kind ein Genie!“

¹⁰⁹ *Journal für die Frau* vom 17.4.1985: „Hochbegabte: Zu klug für die Schule?“ Vgl. auch Hochbegabte Schulversager, in: *Labyrinth* 1/1978, S. 6, und Harald Wagner, Hochbegabte in der Schule – eine „Quelle der Freude?“, in: *Labyrinth* 3/1980, S. 7 f.

¹¹⁰ Zur wechselhaften Beziehung von Begabung, Hochbegabung und Leistung vgl. Kössler, Leistung, in: Reh/Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma*.

¹¹¹ Vgl. Jörn R. Sparfeldt/Susanne R. Buch/Detlef H. Rost, Begabte Underachiever, in: Margrit Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*, Bern 2014, S. 365–374, und Geuß/Urban, Kinder, in: Wiczorkowski/zur Oeveste (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Bd. 3, S. 98 f.

¹¹² Vgl. Heinbokel, Hochbegabung, S. 23.

¹¹³ Vgl. Martin H. Schmidt, *Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz*, Bern 1977; zur Rezeption vgl. Heinbokel, Hochbegabung, S. 15.

¹¹⁴ Vgl. Eckart, Wunderkinder, in: Börzel u. a., *Elite*, S. 73 f.

¹¹⁵ Vgl. Eichin/Brinkmann/Nilges, Hilfe, in: Meynensen (Hrsg.), *ZDF-Elternsache*, S. 164 f.

¹¹⁶ Lieber Leser, in: *Labyrinth* 3/1980, S. 1–3, hier S. 2.

che behinderter Kinder und betonten, dass beide Gruppen mit ähnlichen Negativerfahrungen wie Zurückweisung und Unverständnis zu kämpfen hätten.¹¹⁷ Analogien und Vergleiche zwischen behinderten und hochbegabten Kindern oder ihre Ineinsetzung hatten auch direkte ordnungsbildende Konsequenzen: Sie begünstigten Muster sozialer Klassifikation, die hochbegabte Kinder als „Minderheit“¹¹⁸ und „Randgruppe“¹¹⁹ von einer impliziten Mitte oder Mehrheit abzurücken versuchten.

VII. (Bildungs-)politische Exorzismen: Hochbegabtenförderung als Hilfsmaßnahme

Damit erhielten Analogien zwischen behinderten und hochbegabten Kindern enorme (bildungs-)politische Brisanz. Denn sie machten Versuche möglich, die Kontroversen um die stark umstrittene Hochbegabtenförderung durch den Hinweis auf die – als solche konsensuale – Förderung von Menschen mit Behinderungen politisch zu entschärfen. Die schulische und außerschulische Förderung geistig beeinträchtigter Kinder war in der Bundesrepublik seit den späten 1950er Jahren durchgesetzt worden. Indem Interessensgruppen in den 1960er und 1970er Jahren den Umgang mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen unter Gleichheitsgesichtspunkten problematisierten, hatten sie Ungleichheitsbe-

¹¹⁷ Zu Vergleichen und Analogien zwischen Hochbegabung und Behinderung vgl. Die Zeit vom 12.11.1971: „Wohin mit einem Wunderkind? Überdurchschnittliche Intelligenz lange nicht erkannt“; Ziele und Aufgaben, in: Labyrinth 1/1978, S. 1–3, hier S. 2; Prinzipien einer humanistischen Erziehung – auch für das hochbegabte Kind?, in: Labyrinth 2/1980, S. 4–7; Briefe an unsere Gesellschaft, in: Labyrinth 3/1980, S. 9–11; Götz Wilimzig, Gedanken zu einem Schulversuch, in: Labyrinth 12/1983, S. 6 f.; Hearing zum Thema „Förderung von Hochbegabten“ am 5.5.1983 in Uelzen, Stellungnahme Burghard Eichholz, in: Elite- und Hochbegabtenförderung, S. 17–23, hier S. 21; Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt (DAS) vom 3.3.1985: „Langeweile in der Schule“; taz Hamburg vom 11.3.1985: „Der behinderte Hochbegabte“; Die Zeit vom 12.4.1985: „Entdeckung der Hochbegabten“, und Kölner Stadt-Anzeiger vom 21.5.1985: „Wenn Hochbegabte in der Sonderschule landen“. Auch DIPF, BBF, Institutsarchiv des DIPF, Best. 123, Nr. 38,1, Faltblatt DGhK „Hochbegabte – eine fast vergessene Minderheit?“ Kritisch zu solchen Analogien etwa FR vom 25.4.1985: „Auch hochbegabte Kinder sind keine Rennpferde. Sechs Thesen gegen eine neue Form der Sonderschule“.

¹¹⁸ Als Beispiele zur Klassifizierung als „Minderheit“ in der Presse vgl. etwa DAS vom 3.3.1985: „Langeweile in der Schule. Kurzinterview mit Dr. Barbara Feger, Beratungsstelle für hochbegabte Kinder und Jugendliche, Hamburg“; Harburger Anzeigen und Nachrichten vom 21.2.1985: „Modellversuch in Hamburg“. Auch für Wilms, Begrüßungsansprache, in: Wieczerkowski (Hrsg.), Hochbegabung, S. 12, waren hochbegabte Kinder eine „Minderheit, die unabhängig von Nationalitäten, Rassen, sozialer Schichtung und politischer Systeme in allen Kulturräumen rund um den Globus unserer Hilfe bedarf“.

¹¹⁹ Vgl. FAZ vom 12.8.1985: „Die Randgruppe der Hochbegabten. Bislang war das Thema tabu“. Zur Konjunktur des „Randgruppen“-Begriffs seit den 1960er Jahren vgl. Wilfried Rudloff, Im Schatten des Wirtschaftswunders. Soziale Probleme, Randgruppen und Subkulturen 1949–1973, in: Thomas Schlemmer/Hans Woller (Hrsg.), Bayern im Bund, Bd. 2: Gesellschaft im Wandel 1949 bis 1973, München 2002, S. 347–467, hier S. 426–428.

griffe erfolgreich unter dem Vorzeichen der Behinderung erweitert.¹²⁰ In Anlehnung an diese Entwicklung konnten Wortführerinnen und Wortführer der Hochbegabtenförderung nun unter Berufung auf eine gebotene Gleichbehandlung die Unterstützung von Kindern „an *beiden* Enden der Skala“¹²¹ einfordern: Es „müsse erkannt werden, daß ein besonders begabtes Kind das gleiche Recht auf eine spezielle Förderung hat, wie ein weniger begabtes Kind“.¹²²

Vergleichbare Begründungsmuster fanden ihren Weg bis in schul- und bildungspolitische Gremien und Institutionen. Die Mitglieder des Landesschulbeirats Baden-Württemberg etwa machten sich im September 1982 Gedanken über die Notwendigkeit von Begabtenförderung:

„Wenn man die Bemühungen um den Ausgleich von Begabungsschwächen der Förderung besonders begabter Kinder gegenüberstelle, müsse man eingestehen, daß den hochbegabten bisher vorenthalten werde, was in einer demokratischen Gesellschaft als allgemeine Aufgabe des Bildungswesens gilt, nämlich die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten eines jeden Kindes.“¹²³

Auch das BMBW griff auf entsprechende Argumente zurück. Demnach habe das Bildungswesen „große Anstrengungen unternommen, für Behinderte und Benachteiligte besondere Angebote zu schaffen; dieses Bemühen ist sicher nicht zu kritisieren, es ist human und notwendig. Notwendig ist aber auch die Schaffung von Angeboten für Hochbegabte“.¹²⁴ Zumindest hypothetisch konnten „Hochbegabung“ und „Behinderung“ sogar zur Konvergenz gebracht werden, wenn eine Argumentationshilfe des Ministeriums davor warnte, dass in Folge einer unzureichenden Unterstützung „gifted handicapped als neue Gruppe von Benachteiligten entstehen [könnten] und damit natürliche Ressourcen unseres Landes verschleudert werden“.¹²⁵

Querverweise auf Menschen mit Behinderungen und die Betonung problematischer Aspekte der Hochbegabung waren auch deshalb wegweisend, weil sie es erlaubten, Debatten um Elitebildung und Leistung ebenso wie Vorwürfe überzo-

¹²⁰ Vgl. Jan Stoll, „Behinderung“ als Kategorie sozialer Ungleichheit. Entstehung und Entwicklung der „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ in der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren, in: Archiv für Sozialgeschichte 54 (2014), S. 169–191, hier S. 178–182, und Sieglind Ellger-Rüttgardt, Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, München 2008, S. 301–309.

¹²¹ Heinbokel/Krämer, Drachenkinder, S. 2; Hervorhebung im Original.

¹²² Harburger Anzeigen und Nachrichten vom 21.2.1985: „Modellversuch in Hamburg“, hier Statement von Wilhelm Wiczzerkowski.

¹²³ Marianne Schultz-Hector, Baden-Württemberg: Landesschulbeirat für Hochbegabtenförderung innerhalb des Regelschulwesens, in: Labyrinth 10/1983, S. 6 (Nachdruck des Artikels aus der Zeitung des Philologenverbandes Baden-Württemberg „schule aktuell“ 10/1982).

¹²⁴ BArchK, B 138/31803, Statement „Förderung des hochbegabten Kindes aus der Sicht der Bundesregierung“ für einen NDR-Film, 14.9.1983; ähnlich: BArchK, B 138/31805, Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Grundsätzliche Ausführungen, 7.11.1984.

¹²⁵ BArchK, B 138/31803, Statement „Förderung des hochbegabten Kindes aus der Sicht der Bundesregierung“ für einen NDR-Film, 14.9.1983.

gener bildungspolitischer Ambitionen aufzunehmen und neu zu akzentuieren, indem sie die historische Verbindung von Elite mit Semantiken des Kampfs, der Auswahl und der Avantgarde zu relativieren oder zu kappen versuchten. So wehrte sich die Sprecherin einer Hamburger Beratungsstelle für Hochbegabte in einem Interview mit der *Deutschen Allgemeinen Sonntagszeitung* dagegen, dass die Stichwörter Genie und Elitebildung für das Angebot angemessen seien; eher wende es sich an „wirklich verzweifelte und hilflose Eltern und Kinder“.¹²⁶ Ähnlich referierte *Die Welt* die Absicht der Verantwortlichen der – durch ihre gesonderten „Begabtenklassen“ bekannt gewordenen – Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig mit der Erläuterung, „daß hier nicht etwa eine neue Elite gezüchtet, sondern zualterererst einmal geholfen werden soll – jungen Menschen, deren Gaben sonst brach lägen oder gar ganz verschüttet würden“.¹²⁷ Im Einklang mit dieser Deutung ging es nach einer Broschüre des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland (CJD) als Trägerinstitution der Schule „nicht darum, den jungen Menschen auf Höchstleistung zu trimmen [...]. Wir wollen ihm helfen, seine Möglichkeiten zu entfalten und glücklicher zu werden. [...] Spitzenbegabte brauchen unsere Hilfe“.¹²⁸

Formulierungen wie diese wiesen Elitebildung und Leistungsorientierung als vordringliche Motivationen zurück; sie hoben ihnen gegenüber Ziele der Persönlichkeitsentwicklung hervor und priorisierten eine Förderung zur Vermeidung von individuellen Problem- und Notlagen. Damit setzten sie dazu an, die Elite-Rhetorik bildungspolitisch zu exorzieren, indem sie Hochbegabtenförderung zugleich als „Hilfe“ auswiesen. Charakterisierungen hochbegabter Kinder, die auf Probleme und Hemmnisse ausgerichtet waren, erweisen sich dadurch als Moment einer rhetorisch-argumentativen Strategie, die darauf abzielte, nach einer auf die Ausschöpfung von „Begabungsreserven“ und Chancengleichheit orientierten bildungspolitischen Diskussion der 1970er Jahre die Notwendigkeit einer gesonderten Befassung mit Hochbegabung begründbar zu machen.

Diese beiden legitimatorischen Pole der Hochbegabungsdiskussion – zwischen Hilfsmaßnahme und Eliteförderung – hinterließen ihre Spuren sogar in symbolischen Repräsentationen von Gruppen der Hochbegabtenförderung. So bestand das Logo des Förderungswerks für Spitzenbegabte, eines vom CJD angestoßenen Vereins zur Hochbegabtenförderung,¹²⁹ aus einem Dreieck, dessen Spitze nach

¹²⁶ DAS vom 3.3.1985: „Langeweile in der Schule. Kurzinterview mit Dr. Barbara Feger, Beratungsstelle für hochbegabte Kinder und Jugendliche, Hamburg“, vgl. auch Harburger Anzeigen und Nachrichten vom 21.2.1985: „Modellversuch in Hamburg“.

¹²⁷ *Die Welt* vom 20.2.1984: „Aus Lust am Lernen der Leistung eine Chance“.

¹²⁸ BArchK, B 138/31806, Broschüre des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland, Spitzenbegabte Kinder und Jugendliche, S. 2. Vgl. dazu auch die Beobachtung Silke Hahns, nach der Wortführer der Hochbegabtenförderung „in zunehmendem Maße Sprachreflexionen [nutzen], die den Vorwurf der sozialen Auslese zurückzuweisen bemüht waren: ‚Nicht a, sondern b-Konstruktionen sollten das Negativimage der Förderung ‚besonderer Talente‘ umkehren“. Hahn, *Re-education*, in: Stötzel/Wengeler (Hrsg.), *Kontroverse Begriffe*, S. 203.

¹²⁹ Nach Landesarchiv Baden-Württemberg, Staatsarchiv Ludwigsburg, FL 300/31 IV Bü 471 (VR 4127), wurde das Förderungswerk im Januar 1984 in Stuttgart zunächst als Stiftung für Spitzenbegabte gegründet und im Oktober 1984 beim Amtsgericht Stuttgart als Förderungswerk für Spitzenbegabte ins Vereinsregister eingetragen. Der Vereinszweck lag nach der

oben abgehoben war.¹³⁰ Diese Zeichenwahl, welche die hochbegabte Kinder symbolisierende Figur von der Grundfigur trennte und über diese erhob, transportierte eine Interpretation von Hochbegabung als einem Phänomen der relativen Exzeptionalität. Die Verantwortlichen der DGhK wählten hingegen ein Labyrinth mit einem Menschen im Zentrum zu ihrem Symbol. Über den Gedanken dahinter war in einer Broschüre einer (West-)Berliner Gruppe der DGhK zu erfahren:

„Unser Erkennungszeichen ist das Labyrinth, in dessen Mitte ein Kind steht. Das Labyrinth von Kreta galt in der Antike als Meisterwerk geistvoller Baukunst. Heute kann es auch als Symbol für geistige Hochleistungen, raffiniert und verwirrend, angesehen werden: Darum haben wir es zum Wahrzeichen gewählt, aber erst nachdem wir das Kind in den Mittelpunkt gerückt haben. Es wartet darauf, aus diesem Irrgarten an sicherer Hand hinausgeleitet zu werden: in die Freiheit und in die Gemeinschaft mit den anderen.“¹³¹

Das Logo der DGhK stand demzufolge für eine Deutung des hochbegabten Kindes als hilfsbedürftig; es vermied Hierarchisierungen und Termini der Spitze und setzte mit dem Ziel einer Vermeidung von Irrwegen auf eine Legitimation aus dem Negativen heraus.¹³² In der sozialen Figur des hochbegabten Kindes waren beide Beschreibungsmuster angelegt. Denn die Figur erlaubte eine Oben-/Unten-Differenzierung, die Motive der Elitebildung umspielte. Sie ermöglichte es jedoch ebenso, solche Anklänge abzdämpfen, indem sie Hochbegabte als unterstützungsbedürftig und Hochbegabung als ein Phänomen der „Minderheiten“ und des „Randes“ ausgab.

Satzung vom 18.1.1984, § 2, darin, „spitzenbegabten Schülerinnen und Schülern zu einer möglichst guten Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihrer Anlagen sowie zur Überwindung besonderer Schwierigkeiten zu verhelfen“, besonders begabte Schülerinnen und Schüler „aus Entwicklungsländern“ an einer CJD-Schule fortzubilden, „Frühförderung [...] im Elementarbereich anzuregen bzw. modellhaft zu fördern“, internationale Kooperationen anzuregen, „um den Rückstand der Bundesrepublik Deutschland gegenüber anderen Industrienationen bei der Förderung ihrer Hochbegabten überwinden zu helfen“, Forschungen zum Thema zu unterstützen sowie „bei allen am Erziehungsprozess Beteiligten einschließlich der kritischen Öffentlichkeit zum besseren Verständnis des Wesens der Spitzenbegabung und zur Überwindung noch vorhandener Vorurteile beizutragen.“ Die Auflösung des Vereins erfolgte nach längerer Inaktivität 1994; erster Vorsitzender war der langjährige CJD-Präsident Christopher Dannemann.

¹³⁰ DIPF, BBF, Institutsarchiv des DIPF, Best. 123, Nr. 38,1, Faltblatt „Förderungswerk für Spitzenbegabte e.V.“ (undatiert).

¹³¹ Karin Kohtz/DGhK Berlin (Hrsg.), *Begabte Kinder – wie kann man ihnen helfen?*, Berlin 1985, Rückblatt.

¹³² Zur Ehrenrettung der Umwege vgl. Till van Rahden, *Lumpen sammeln. Mit Siegfried Krauer im Dickicht des 19. Jahrhunderts*, in: *Historische Zeitschrift* 307 (2018), S. 319–340.

VIII. Fazit

Mit ihren Assoziationen von Spitzenförderung und Elite positionierte sich die Figur des hochbegabten Kindes „in der historischen Linie jener Zweiteilung von Oben und Unten, die Autoren wie Pierre Bourdieu als Grundmatrix unserer Kultur beschreiben“, und die sich soziostrukturell im Kontext der „Trennung von Hand- und Kopfarbeit“ deuten lässt.¹³³ Hochbegabung stellte „die geistigen Führer, Erfinder und Künstler von morgen“¹³⁴ in Aussicht. Als „Spitzensportler des Bildungssystems“¹³⁵ apostrophiert, weckten als hochbegabt bezeichnete Kinder und Jugendliche Erwartungen, zukünftig herausragende geistig-kulturelle Beiträge zu leisten, die wirtschaftliche Position der Bundesrepublik in der internationalen Konkurrenz zu stärken oder als potenzielle Elite soziale Vorbildfunktionen und besondere Verantwortung übernehmen zu können.

Diese Termini der Spitze und Führung, die politische Erwartungen an die Hochbegabtenförderung prägten, treten jedoch zurück, rückt man den Blick auf die konkreten Eigenschaften, die ein hochbegabtes Kind ausmachen sollten. Dieses galt zwar als besonders befähigt und intelligent. Weder außergewöhnliche kreative, musikalische, sportliche oder kognitive Errungenschaften noch deren Anerkennung durch gute Schulnoten oder andere Erfolge schienen solche Kinder jedoch notwendig zu kennzeichnen. In der Hochbegabtenliteratur und in Presseberichten rekurrierte die Figur ebenso auf soziale und emotionale Probleme, Schulschwächen und sozial abweichendes Verhalten. In seinen konkreten Charakterisierungen war das hochbegabte Kind insofern weniger oben als unten situiert; es stand nicht vorne, sondern zeigte sich als ein Phänomen des „Randes“ und der „Minderheiten“.

Im Kontext des politischen Streits um Elite, Leistung und Erfolg der 1980er Jahre etablierte sich das hochbegabte Kind damit als eine Kippfigur. Diese schlug je nach Wahrnehmung und Betrachtungswinkel in ein anderes Motiv um: Mit Referenzen der Spitzenbegabung und Elite verhiess das hochbegabte Kind besondere Fähigkeiten, Leistung und Erfolge. Diese Termini der Spitze und der Führung negierte die Figur aber sogleich wieder, wenn sie diese in solche der Gefährdung und Hilfe übersetzte. Dadurch steht die Figur für die Widersprüche einer Gesellschaft, die sich von bildungspolitischen Leitlinien der 1970er Jahre abwendete, um stattdessen die Notwendigkeit einer individuellen Auslese zu betonen, ohne jedoch das Versprechen der Gleichheit ausdrücklich aufgeben zu wollen; sie zeigt die Signatur eines Jahrzehnts, das als Scharnier zwischen den linksliberalen Tendenzen der 1970er und einer neoliberalen Orientierung der 1990er Jahre beschrieben worden ist.¹³⁶

¹³³ Ege, Proll, S. 68.

¹³⁴ Die Zeit vom 19.5.1978: „Schwer ist es, begabt zu sein: Eine Gesellschaft will Talente fördern“.

¹³⁵ BAArchK, B 138/109185, Pressemitteilung des BMBW, Sachverständigenanhörung zur Begabtenförderung, 19.4.1985, hier wird Staatssekretär Paul Harro Piazolo zitiert.

¹³⁶ Diesen Charakter der 1980er Jahre betonen etwa Hoffman-Ocon/Criblez, Diskurse, S. 10, und Angela Siebold, So nah und doch so fern? Die 1980er Jahre historisch erforschen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 46/2015, S. 3–8, hier S. 4 f.

Gerade weil es im Streit um Hochbegabung oftmals um anderes ging als um den bestmöglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, standen seine praktischen Konsequenzen in der ersten Hälfte der 1980er Jahre noch in keinem Verhältnis zum rhetorischen Aufwand. Längerfristig ergibt sich jedoch ein anderes Bild. Die Betonung der Hochbegabung trug dazu bei, in den Schulen unter Stichworten wie *Enrichment* und Akzeleration vertiefende Angebote und pädagogische Eingriffe wie das Überspringen von Klassen geläufiger zu machen.¹³⁷ Maßnahmen der Hochbegabtenförderung verwischten darüber hinaus die Sphären schulischer und universitärer Bildung und sind damit Teil eines Trends, in Angeboten wie „Kinder-“ oder „Schülerunis“ akademische Bildung immer früher anzustreben.¹³⁸ Vor allem aber hatte die Hochbegabungsdiskussion daran teil, Auseinandersetzungen um eine auf Spitzen abzielende Begabtenförderung von den Hochschulen auf die Schulen und Kindergärten auszuweiten und dauerhaft in der Öffentlichkeit zu verankern.

Die heutige Figur des hochbegabten Kindes ist in ihren inhaltlichen Zuschreibungen mit derjenigen der 1980er Jahre kaum mehr identisch. So konnten sich im Laufe der Zeit hoffnungsfrohre Interpretationen Gehör verschaffen. Von ihrer Auslegung im Kontext pädagogischer Pathologien rückte die Figur infolgedessen näher an eine Deutungslinie, nach der hochbegabte Kinder in der Regel im Leben nicht schlechter als andere zurechtkommen.¹³⁹ Angestoßen von der ungleichen Repräsentation von Jungen und Mädchen in der praktischen Hochbegabtenarbeit, wurde die Figur allmählich geschlechtersensibler.¹⁴⁰ Schließlich hat das Attribut „hochbegabt“ neue Allianzen in Diagnosen wie AD(H)S oder Hochsensibilität

¹³⁷ Zur Hochbegabungsdiskussion in den 1990er und 2000er Jahren stehen quellenbasierte historische Studien noch aus; vgl. Bianca Preuß, *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*, Wiesbaden 2012, S. 55–58; Gutachten von Heinz Holling u. a., *Schulische Begabtenförderung in den Ländern. Maßnahmen und Tendenzen*, Bonn 2004; www.blk-bonn.de/papers/heft121.pdf [20.9.2018], und Übersichtstabellen zur Begabtenförderung in den 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland; www.fachportal-hochbegabung.de/bundeslaender/uebersichtstabelle/ [4.9.2018].

¹³⁸ Dies betraf anfangs Angebote wie Schülerseminare oder Sommerkurse für Kinder und Jugendliche. Daraus ging auch die Deutsche SchülerAkademie hervor; die zunächst vom Verein Bildung und Begabung organisiert und in den 1990er Jahren durch Bundesförderung verstetigt wurde. Dazu vgl. die Selbstdarstellung auf deren Homepage; secure.bildung-und-begabung.de/dsa/empfehlung/download/2015/DSA-Imagebroschuere.pdf [19.9.2018].

¹³⁹ Einflussreich war hier ein an der Universität Marburg angesiedeltes Forschungsprojekt, das von Detlef Rost geleitet wurde. Beginnend im Schuljahr 1987/88 betrachtete dieses eine Gruppe von 151 Kindern aus neun Bundesländern (ausgewählt aus 7.289 Kinder in 390 Schulklassen); 1994 wurden die inzwischen im Schnitt 15-jährigen noch einmal untersucht. Die Studie ergab, dass die meisten der hochbegabten Kinder hervorragende schulische Leistungen erbrachten und sich psychisch wie sozial unauffällig entwickelten; vgl. Detlef H. Rost, *Begabtenförderung. Herausforderung und Aufgabe für Schule und Elternhaus*, in: *Begabtenförderung. Herausforderung und Aufgabe für Schule und Elternhaus*, hrsg. vom Netzwerk Begabtenförderung Hamburg, Hamburg 1999, S. 13–36, hier S. 18 und S. 29 f., und Franzis Preckel/Miriam Vock, *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*, Göttingen u. a. 2013, S. 57–59.

¹⁴⁰ Zur Diskussion über Geschlechterdifferenzen vgl. Wilhelm Wiczerkowski/Tania M. Prado (Hrsg.), *Hochbegabte Mädchen*, Bad Honnef 1990, und Heinbokel, *Hochbegabung*, S. 43 f.

gefunden.¹⁴¹ Zuschreibungen haben sich folglich verändert, Betrachtungswinkel verschoben. Aber auch nach dem Abebben der erbitterten Kontroversen vorheriger Jahrzehnte geht es in der Konzeption von und im Umgang mit besonderen Begabungen implizit weiterhin um die soziale Gliederung und Differenzierung der Gesellschaft und mit den Zielen und der Bedeutung von Bildungsprozessen zwischen Breite und Spitze letztlich um die Frage, was gerecht und demokratisch ist.¹⁴² In ihren schrillen wie in ihren leisen Tönen kann die Geschichte des hochbegabten Kindes in den „Wende“-Jahren darauf aufmerksam machen.

¹⁴¹ Vgl. Andrea Brackmann, *Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel? Die seelischen und sozialen Aspekte der Hochbegabung bei Kindern und Erwachsenen*, Stuttgart 2015; Corinna Kegel, *Die fabelhafte Welt der Hochsensiblen und Hochbegabten*, Gütersloh 2016, und Janneke Breedijk/Noks Nauta/Julia Rau, *Extrem beschenkt und sehr sensibel. Hochbegabte Jugendliche – wie sie ticken, was sie brauchen*, Weinheim/Basel 2018. AD(H)S steht für Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung.

¹⁴² Vgl. Kirsten Meyer/Benjamin Streim, *Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013), S. 112–130, hier S. 116–123.