

Besondere Begabungen in der Schule

1. Einführende Bemerkungen

Die pädagogische Diskussion der letzten Jahre hat wieder verstärkt auf die je individuelle Eigenart eines jeden Kindes hingewiesen, auf die Bedeutung der individuellen Lernstruktur und die Notwendigkeit der Entwicklung zu einer eigenständigen autonomen, aber sozial eingebundenen Persönlichkeit. Dies hat sich unter anderem niedergeschlagen in der Diskussion und in verschiedenen Maßnahmen zu einer integrativen Förderung von behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen. Dabei wurde als ein wesentliches Kriterium deutlich, daß Integration gelingen kann, wenn gleichzeitig eine angemessene Differenzierung stattfindet. Das läßt sich dahingehend verallgemeinern, daß ein schülerorientierter, individuelle Lernstrukturen berücksichtigender Unterricht grundsätzlich nur bei ausreichender Differenzierung möglich ist.

Aus zum Teil verständlichen Gründen finden in aller Regel binnendifferenzierende Maßnahmen allerdings nur in Bezug auf SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten statt. Eine (kleine) Gruppe von SchülerInnen dagegen findet (noch) nur selten angemessene Berücksichtigung und Förderung, nämlich SchülerInnen mit besonderen Begabungen und extrem hohen Lernfähigkeiten. Allerdings wird in der letzten Zeit zunehmend das auch ihnen zustehende Recht auf eine ihren Bedürfnissen, Möglichkeiten und Fähigkeiten angemessene Erziehung und Ausbildung anerkannt, wenn auch zu wenig in die Praxis umgesetzt. Schon 1981 z.B. stellte der Erlaß "Die Arbeit in der Grundschule" (S. 15) fest: "Darüber hinaus ist für die Schüler mit größerer Lernfähigkeit das Grundangebot zu vertiefen und zu ergänzen, damit sie angemessen gefordert werden und ein Rückgang ihrer Lernmotivation vermieden wird."

Im Titel ist die Rede von besonderen Begabungen, und zwar im Plural, und nicht von besonders Begabten. Dies geschieht mit Bedacht, um Entwicklung, Dynamik und Vielfältigkeit von Begabungen hervorzuheben. Dazu noch einige weitere einführende Bemerkungen:

1. Besonders Begabte (oder hier synonym verwendet: Hochbegabte) sind nicht eine besondere Spezies Mensch; begabt zu sein ist etwas normales. Gleichzeitig gilt, daß jeder Mensch einzigartig ist. Menschen mit besonderen Begabungen sind nicht nur je so unterschiedlich, wie es verschiedene Begabungen gibt, sondern auch in der Ausprägung und Besonderheit ihrer Begabungen verschieden.
2. Begabungen sind nicht festgelegte, fixierte Größen, sondern Entwicklungsprozessen unterworfen.
3. Das aus dem Partizip hervorgegangene Adjektiv "begabt" oder Substantiv "Begabte" scheinen einen abgeschlossenen Prozeß nahezulegen. In der Entwicklungspsychologie sprechen wir inzwischen aber von einem lebenslangen Veränderungsprozeß; dies gilt auch für die Variablen des "Begabt-Seins", des "Begabt-Werdens" und des "Begabend-Seins", die bei einer im Prinzip hochleistungsfähigen Person zusammenwirkenden. Dieses dynamische Beziehungsgefüge ist für die *Entwicklung, Erkennung, Förderung sowie Leistung, Produktion und Wirkung hochbefähigter Menschen* stets mitzudenken.
4. Besondere Fähigkeiten entwickeln sich im Verlaufe der (frühen) Kindheit bzw. im Schulalter oder erst in der Jugendzeit oder gar im Erwachsenenalter. Wichtig ist, daß Kindern generell die Möglichkeit gegeben wird, besondere Begabungen auszubilden. Jedes normale Kind wird mit der allgemeinen Begabung, lernen zu können, geboren. Für die Weiterentwicklung spielen die Anregungen der materiellen und sozialen Umwelt eine wesentliche Rolle, insbesondere aber die Erwachsenen als Vermittler, als Mediatoren des Lernens.

5. Besondere Begabungen aber können nur ausgebildet werden, wenn die allgemeinen Begabungen adäquat entwickelt werden. Damit also alle potentiell besonders begabten Kinder ihre besonderen Begabungen entwickeln können, ist es notwendig, daß alle Kinder eine qualitativ angemessene Anregung, Förderung und Erziehung genießen. Nur auf dieser Grundlage ist die Förderung besonderer Begabungen und damit besonders Begabter pädagogisch, psychologisch - und auch in einem demokratischen Sinne - effizient und gerechtfertigt.

"Die Interaktion der Einzigartigkeit der Individuen mit der Einzigartigkeit ihrer Umwelten schafft Unterschiedlichkeiten, nicht Gleichheiten [clones]. Kinder zu erziehen bedeutet, sie in Exzellenz zu erziehen und ihnen gleiche Möglichkeiten zu geben, ihre individuellen Unterschiede in Entsprechung zu ihren vielfältigen Fähigkeiten zu realisieren. Diese Fähigkeiten sind viel zahlreicher und wichtiger als solche, die allein durch IQ-Tests identifiziert werden, und Erziehung macht sie noch zahlreicher und noch wichtiger. Die Gesellschaft hat Bedarf für sie alle, im Überfluß." (Young & Tyre, 1992, S. 113, Übers. v. K.K.U.).

2. Definition und Konzept von besonderer Begabung

Im Rahmen dieses Aufsatzes kann auf diese umfassende Frage nur kurz eingegangen werden; ich verweise auf die in diesem Heft befindlichen Literaturlisten. Denn, ebensowenig, wie es die Hochbegabung gibt, läßt sich die Definition für Hochbegabung finden oder geben. Außerdem genügen Definitionen oft sehr unterschiedlichen Zwecken, in Alltag oder Wissenschaft, in Forschung oder Praxis. Solchen "Zwecken" unterliegen auch die immer wieder vorfindbaren Prozentangaben über die Häufigkeit von Begabten. Diese sind aber ebenso relativ beliebig wie die Setzung von Grenzwerten (z.B. beim IQ) oder die Verwendung von bestimmten Etiketten.

"Die verschiedenen Ausprägungsgrade bestimmter menschlicher Leistungen, von einfachen bis zu exzellenten - wobei auch Exzellenz sich durch Einfachheit, wenn auch in einem anderen Sinne, auszeichnen kann -, lassen sich im Prinzip auf einem Kontinuum abbilden. Es gibt keinen Grund, einen qualitativen Sprung zwischen begabt und besonders begabt anzunehmen" (Urban, 1990, S. 40).

Dies vorausgeschickt, kann Hochbegabung zunächst ganz allgemein wie folgt definiert werden: "Hochbegabt ist, wer in der Lage ist oder in die Lage versetzt werden kann, sich für ein Informationsangebot - auch aus seiner Sicht - hohen Niveaus zu interessieren, ihm zu folgen, es zu verarbeiten und zu nutzen" (Geuß & Urban, 1982, S. 93). Dabei spielen die große Breite, das hohe Niveau, die tiefe Verarbeitung und die effektive Anwendung der Informationen, Daten, Erfahrungen eine wesentliche Rolle. Informationen werden also nicht nur hocheffektiv reproduktiv, sondern auch produktiv kreativ verarbeitet. Zu hohen Leistungen kommt es, wenn unter positiven, förderlichen Umweltbedingungen hohe intellektuelle Fähigkeiten mit Kreativität und starker Anstrengungsbereitschaft (Motivation und Aufgabenwidmung) zusammenwirken. Abbildung 1 soll dieses Konzept von besonderen Begabungen illustrieren. Dabei können verschiedene Arten von besonderer Begabung (metaphorisch) als verschieden große, geformete und gelagerte Räume innerhalb der Doppelpyramide gedacht werden.

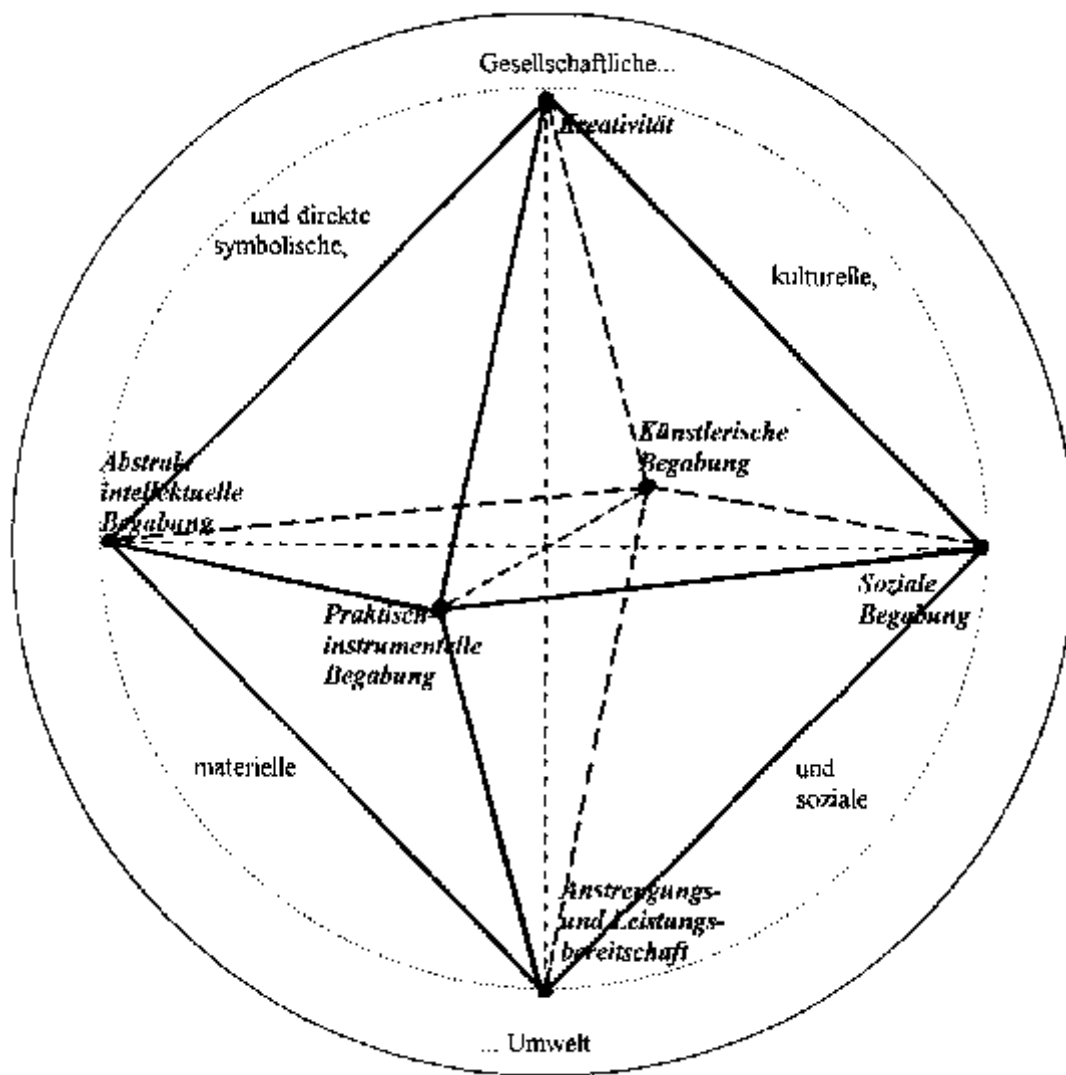


Abbildung 1: Abbildung 1: Mehrdimensionales Begabungskonzept (vgl. Urban 1990, S. 39ff)

In diesem Beitrag sollen allgemein hohe intellektuelle Begabungen im Vordergrund stehen; außergewöhnlich hohe Potentiale in spezifischen Talentbereichen, wie in musischen, künstlerischen, sportlichen Tätigkeitsbereichen können in der Schule sowieso nur ansatzweise gefördert werden und sind in der Regel auf außerschulische Unterstützung angewiesen. Die Berücksichtigung hoher sozialer und praktisch-instrumenteller Begabungen läßt in Wissenschaft, Theorie und Praxis noch zu wünschen übrig.

3. Zum Entwicklungsstand besonders begabter Schulanfänger

Trotz der im ersten Abschnitt genannten Unterschiedlichkeiten der einzelnen Individuen lassen sich in der Literatur doch immer wieder Hinweise auf charakteristische Gemeinsamkeiten besonders begabter Kinder finden, zumindest was den Bereich der intellektuellen, geistigen Leistung betrifft. Besonders begabte Kinder, die in ihrer frühen Kindheit und Vorschulzeit unter anregenden und fördernden Umweltbedingungen aufgewachsen sind, lassen sich in Bezug auf vorwiegend kognitiv bestimmte Merkmale zu Beginn der Schulzeit wie folgt beschreiben. Sie zeigen nach Urban (1992) in der Regel

- besonders ausgeprägtes Neugier- und selbständiges Erkundungsverhalten;

- schnelles und effektives Auffassungsvermögen, auch bei komplexeren Aufgaben;
- frühe Abstraktions- und Übertragungsleistungen;
- besonders frühes Interesse an Buchstaben, Zahlen und anderen Zeichen; Vorliebe für gliedernde und ordnende Tätigkeiten;
- besondere Flüssigkeit im Denken; Finden neuer, origineller Ideen (in Sprache oder mit Materialien);
- frühe Anzeichen für reflexives und logisches Denken, Perspektivenübernahme, Metakognitionen;
- hervorragende Gedächtnisleistungen;
- hohe Konzentrationsfähigkeit und außergewöhnliches Beharrungsvermögen bei selbst-gestellten Aufgaben (meist im intellektuellen Bereich);
- selbst-initiiertes und häufig selbständig angeeignetes Lesen zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr;
- sehr (frühes) ausdrucksvolles, flüssiges Sprechen mit häufig altersunüblichem, umfangreichem Wortschatz; Entwicklungsvorsprung im sprachstrukturellen und metasprachlichen Bereich;
- ausgeprägte "Eigenwilligkeit", starkes Bedürfnis nach Selbststeuerung und Selbstbestimmung von Tätigkeiten und Handlungsrichtungen;
- starken Gerechtigkeitsinn und hohe (kognitive) Sensibilität für soziale Beziehungen und moralische Fragen.

Die genannten Verhaltensweisen oder Merkmale müssen nicht alle gleichzeitig bei jedem besonders begabten Kind vorzufinden sein. So ist sehr frühes, selbst initiiertes Lesenlernen in aller Regel zwar ein sehr zuverlässiger Hinweis für besonders hohe (intellektuelle) Begabung, andererseits bedeutet das Fehlen dieses Merkmals nicht zwangsläufig nur normale oder mindere Begabung (Urban, 1990; Schaarschmidt, 1995). Die jeweiligen intellektuellen Profile können also sehr verschieden ausgeprägt sein.

Wesentlich für einen positiven Verlauf der frühkindlichen (Kognitions-)Entwicklung scheint zu sein, daß das ausgeprägte Erkundungsverhalten von besonders begabten Kindern schon im vorschulischen Alter ausreichend Anregungen bzw. "Material" vorfindet, daß ihr frühes Interesse an (altersunüblichen) Gegenständen, Sachverhalten und Fragestellungen ein angemessenes Echo oder Angebot erfährt. Eltern - und das gilt im Prinzip für ErzieherInnen und später für LehrerInnen ebenso - müssen in hohem Maße sensibel sein für nicht nur verbales Frageverhalten des Kindes, sie müssen offen sein für seine selbstbestimmten und -gesteuerten Tätigkeiten, flexibel und breit im Angebot an Unterstützung und Vermittlung (Mediation), wenn dies vom Kind gefordert ist. Die inhaltlichen Anregungen müssen dem Prinzip der Passung entsprechen, sie dürfen fordernd, aber nicht überfordernd sein. Es gilt, das richtige Maß an erzieherischer Begleitung, notwendiger und gefragter Mediation, teilnehmender Beobachtung, Akzeptieren kindbestimmter, "autonomer" kindlicher Aktivitäten zu finden.

Für andere (nicht-intellektuelle) Persönlichkeitsbereiche lassen sich keine verallgemeinerbaren Entwicklungsvorsprünge oder generell charakterisierende Unterschiede aufzeigen; es sei denn, die entsprechenden Merkmale haben vorwiegend etwas mit intellektueller Verarbeitung zu tun, wie z.B. bei sozialer Kognition. In der Literatur wird häufiger versucht, solche verallgemeinernden (Check-)Listen mit Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen aufzustellen; diese sind jedoch selten objektiv empirisch belegt (Urban, 1990; Stapf, 1995). Gleichwohl erfüllen Sie häufig einen ersten sinnvollen pragmatischen Zweck hinsichtlich der Sensibilisierung für Hochbegabungen bei Kindern. Sicher ist gleichzeitig, daß erhebliche individuelle Unterschiede zwischen hochbegabten Kindern zu beobachten sind. Auch Roedell et al. (1989) weisen in ihrem Überblicksreferat darauf hin, daß bei hochbegabten Kindern ist eine große Variationsbreite von Persönlichkeitscharakteristika und Niveaus der sozialen Reife vorzufinden sei.

Wenn hochbegabte Kinder im frühen Alter also vor allem durch ihre besonderen intellektuellen

Bedürfnisse und Fähigkeiten auffallen, so besteht damit zugleich die Gefahr, daß die Aufmerksamkeit ihrer Umwelt sich zu stark nur auf diesen Bereich zentriert. Das aber würde zu einer schädlichen Vernachlässigung anderer Persönlichkeitsbereiche im Sinne der oben genannten ganzheitlichen Sicht des Individuums führen. Wichtig ist von daher, ein reichhaltiges Angebot an spielerischen, psychomotorischen und "künstlerischen" oder musischen Tätigkeiten bereitzuhalten, das nicht nur die intellektuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt, sondern auf eine allseitige und harmonische Persönlichkeitsentwicklung abzielt. Während das Kind einerseits die Möglichkeit bekommen muß, intellektuell ähnlich begabte Kinder (Peers) als Spielpartner zu haben, ergeben sich andererseits in den zuletzt genannten Handlungsbereichen natürliche und wichtige soziale Kontakte zu Alterskameraden.

Nach den obigen Ausführungen spielen häusliche Anregung und Förderung eine wesentliche Rolle bei der Begabungsgenese; damit wird gleichzeitig deutlich, daß Kinder in unterschiedlichen Familien unterschiedliche Voraussetzungen finden für die Entwicklung ihrer Begabung(en). So gesehen haben sowohl Kindergarten als auch Schule im Sinne einer Chancengerechtigkeit bezogen auf die Ausgangssituation eine wesentliche kompensatorische Funktion; die Auswirkungen solch unterschiedlich wirkender Bedingungen dürfen nicht durch institutionelle Erziehung zementiert werden.

4. Probleme und Möglichkeiten der Erkennung besonderer Begabungen

Nach den oben genannten Charakteristika sollte man annehmen, daß es nicht sonderlich schwer für LehrerInnen sein dürfte, ein intellektuell besonders begabtes Kind zu erkennen. Berichte aus der Praxis bestätigen eine solche Annahme leider oft nicht. Die erste, häufig schon nicht gegebene Voraussetzung ist, daß LehrerInnen überhaupt erwarten müssen, daß unter den SchülerInnen ihrer Klassen neben mittelmäßigen, schwachen oder guten Lernern auch solche mit überragenden Möglichkeiten oder Fähigkeiten sein könnten. Zum zweiten müssen sie solche Anzeichen, solche Verhaltensweisen, die Ausdruck besonderer Fähigkeiten sind, bemerken; und drittens müssen diese auch als solche erkannt, interpretiert und anerkannt werden.

Wie oft aber geschieht es,

- daß z. B. beharrliches Nachfragen nur als lästig empfunden oder als "Wichtigtuerei" abgetan wird,
- daß besondere Lesefähigkeiten eines Schulanfängers nur auf die Bemühungen überehrgeiziger Eltern zurückgeführt werden,
- daß das ausgeprägte Interesse eines Erstkläßlers für Astronomie als "abwegige Spinnerei" gesehen wird,
- daß das Finden und Beschreiten anderer als der vorgegebenen Arbeits- und Lösungswege als unaufmerksam, unangepaßt, trotzig oder gar undiszipliniert abgelehnt wird,
- daß das schnelle Beherrschen von schulischem Unterrichtsstoff auf extremen häuslichen Drill zurückgeführt wird,
- daß Unlust am Üben nur mit fehlendem Arbeitseifer und daß Tagträumen mit Müdigkeit oder Desinteresse an schulischer Arbeit erklärt wird,
- daß die Nichtanfertigung von Hausaufgaben nur als Faulheit interpretiert wird,
- daß ein Klassenkaspar nur als Störenfried gesehen wird?!

Natürlich können solche Sichtweisen oder Erklärungen im Einzelfall richtig sein, sie müssen nicht immer und notwendigerweise auf besondere Begabungen von Kindern hindeuten; gleichwohl sollten LehrerInnen offen sein, mehrere Erklärungsmöglichkeiten als Hypothesen im Kopf haben und versuchen herauszufinden, welche dieser oder andere Möglichkeiten zutreffen können.

Es bedarf also eines hohen Maßes an Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Eigen- und Besonderheiten der Kinder sowie an Bereitschaft, auffälliges Verhalten nicht gleich (ab)zu(ur)teilen, sondern zunächst einmal offen und positiv zu interpretieren. Das gilt natürlich

generell und auf alle Kinder bezogen, wenn ein schülerorientierter Unterricht gestalten werden soll. In Bezug auf Erkennung von besonderen Begabungen bei SchülerInnen müssen wir mindestens vier Gruppen unterscheiden:

1. Kinder, die von ihren LehrerInnen als hochbegabt erkannt werden, deren schulische Fähigkeiten offensichtlich überragend sind - im Glücksfalle werden ihre Kenntnisse und Mitarbeit als Bereicherung des Unterrichts erlebt;
2. Kinder, deren "Begabungssignale" nicht wahrgenommen und (an)erkannt werden, wie oben schon kurz ausgeführt;
3. Kinder, deren besondere Begabung nicht erkannt wird, weil sie "nur" solche Talente entwickelt haben, die für Schule irrelevant scheinen und außerhalb curricularer, akademischer Interessen liegen - der Typ des amerikanischen "street-smart boy" gehört dazu -; und
4. schließlich solche Kinder, deren besondere Begabung nicht erkannt werden kann, weil sie ihre Begabungspotentiale aufgrund mangelhafter Anregungsbedingungen kaum oder gar nicht haben entwickeln können; dazu würde ich hier auch die sog. "underachiever" zählen, obwohl per definitionem deren potentielle Leistungsfähigkeit eigentlich schon erkannt sein muß, bevor man sie "erwartungswidrige Minderleister" nennen kann.

Gelegentlich läßt sich noch eine fünfte Gruppe finden, nämlich Kinder, die von ihren LehrerInnen fälschlicherweise für hoch intelligent gehalten werden, obwohl sie möglicherweise nur besonders anpassungsfähig und fleißig sind.

Subjektbeschreibung 1:

Thomas findet Schule langweilig. In der Grundschule lernt er vor allen Dingen, nicht auf Lehrerfragen zu antworten, weil er dann die höhnischen Reaktionen seiner Klassenkameraden vermeiden kann. Er schwankt in seinen Leistungen von der Klassenspitze bis zu den Schwächsten und gibt Anlaß zu der Bemerkung, daß er ein Träumer sei, der es besser könnte, wenn er sich anstrengen würde. Nur wenn seine Leistungen ganz am Ende liegen, fühlt er sich herausgefordert, etwas zu tun. Thomas lebt und denkt die meiste Zeit in einer eigenen, privaten Welt und dort ist es auch, wo er sich sehr bemüht, mathematische Probleme zu lösen. Dies ist eine Welt der Vorstellung, die er kontrollieren kann mit Logik und purer Vernunft; bis er 14 ist, hat er noch niemanden getroffen, mit dem er diese seine Welt hätte teilen können. Es gibt keine Bücher in der Schulbücherei, die in dieser Hinsicht seinem Interesse entgegenkommen; er benutzt die öffentliche Bücherei an Wochenenden als eine Zuflucht von den Störungen durch das häusliche Fernsehen. Keine/r seiner LehrerInnen ist in besonderer Weise in Mathematik qualifiziert und nur der Fachlehrer für Mathematik würde verstehen, über was Thomas spricht und nachdenkt, falls er über seine Hauptbeschäftigung sprechen würde. Der Fachlehrer für Mathematik aber weiß nicht, daß Thomas existiert (nach Young & Tyre, 1992, S. 32).

Für die Erkennung besonderer Begabungen und zur Vermeidung von "Fehldiagnosen" (in beiden Richtungen!) ist es notwendig, daß nicht nur Klassenleiter, sondern besser alle LehrerInnen einer Klasse gemeinsam den Versuch unternehmen, besonders begabte SchülerInnen herauszufinden, ihre Besonderheiten zu diskutieren und angemessene Fördermöglichkeiten zu entwickeln und zu organisieren. Dazu bedarf es spezifischer Aufmerksamkeit, Beobachtung und Befragung, Austausch im Gespräch, konzeptioneller und praktischer Teamarbeit. Es ist wichtig, die SchülerInnen dabei nicht nur in ihrer üblichen Schüler-/Lernerrolle zu sehen, sondern auch unter anderen Perspektiven, die weitere potentielle Begabungen sichtbar machen können. Anregungen dazu gibt der in diesem Heft abgedruckte Fragebogen. Bemühungen dieser Art könnten dann für SchülerInnen der oben genannten Gruppen 1 bis 3 von wesentlicher pädagogisch-psychologischer Bedeutung sein.

Insbesondere in Hinsicht auf jene SchülerInnen der o.g. 4. Gruppe bliebe aber auch ein mehr oder weniger systematischer Versuch, besonders begabte Kinder in der Schule zu identifizieren, unzureichend; dann nämlich, wenn SchülerInnen nicht gleichzeitig bzw. vorzeitig entsprechend

Möglichkeiten und Herausforderungen geboten wurden, ihre Begabungen zu entwickeln. Einen solchen Ansatz nenne ich begabungsförderdiagnostisch (Urban, o.J.). Der traditionelle Ansatz der Diagnostik beginnt mit der Diagnose, diese entscheidet dann über (separate) Förderung oder Nicht-Förderung. Der aus der sonderpädagogischen Psychologie stammende Begriff der "Förderdiagnostik" bringt Förderung und Diagnose in einen zirkulären Bedingungs-zusammenhang; zwei Tätigkeiten, die so aufeinander bezogen schon immer, mehr oder weniger intentional gesteuert, Bestandteile des Unterrichts von "guten LehrerInnen" waren. Bei Problemfällen der Gruppen 2-4 können allgemeine Fähigkeits-, Intelligenz- und/oder Kreativitätstests wichtige zusätzliche Informationen liefern.

5. Begabungsgerechtes und begabungsentwickelndes Lernen

Auch unter dieser begabungsförderdiagnostischen Sichtweise ist also generell ein qualitativ hochwertiger Unterricht zu fordern, der möglichst optimal auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen abgestimmt ist. Von einem solchen Unterricht profitieren schwächere SchülerInnen ebenso wie begabte, insbesondere jene, die dadurch erst zur Entwicklung ihrer hohen Fähigkeiten angeregt, herausgefordert und ermutigt werden. Bei einem solchen begabungsentwickelnden und begabungsgerechten Lernen müssen wir uns immer wieder vor Augen halten, daß alle Kinder ein gleiches Recht auf einen solchen Unterricht haben. Was in Debatten um Elite und Gleichheit häufig übersehen wird, ist, daß Erziehung und Unterricht einerseits die Kinder etwas "gleicher machen", indem ihnen geholfen wird, ihre Schwächen und Rückstände zu überwinden, und daß sie sie gleichzeitig durch die Entwicklung ihrer individuellen Begabungen und Fähigkeiten unterschiedlicher machen (vgl. Young & Tyre, 1992, S. 31).

Indem man eine große Breite von Anregungen zur Verfügung stellt, hat das Kind die prinzipielle Möglichkeit, seine Potentiale auch in einer großen Breite zu entwickeln und so seine Persönlichkeit aufzubauen. Nicht nur für die Entwicklung der Kognition, sondern gerade für die Bereiche der Emotion und des Sozialen sind die Erwachsenen (Eltern, Erzieher-, LehrerInnen) als Mediatoren und Interaktionspartner von ganz wesentlicher Bedeutung. Auch wenn sich bei einem Kind eine ganz spezifische Begabung, z.B. in Mathematik, herauskristallisiert, kann es im weiteren nicht darum gehen, das Kind nur im Rechnen zu fördern oder es nur als einen hochbegabten Rechner zu sehen. Es ist wohl wichtig, diesem Fähigkeitsbereich besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil nämlich das Kind hier ein besonderes Bedürfnis entwickelt hat und dieser Bereich einen bedeutsamen Teil der Persönlichkeit betrifft. Es wäre aber letztlich persönlichkeitschädigend und isolierend, wenn sich Förderung nur darauf beschränken würde.

Also: Wenn man die besondere oder spezifische Begabung fördert, fördert man die Persönlichkeit, aber wenn man nur die besondere Begabung fördert, schädigt man langfristig die Persönlichkeit.

Die Beobachtung von Vorschulkindern beim Spielen und Lernen kann wichtige und nützliche Hinweise auf begabungsförderndes Lernen auch im schulischen Kontext liefern; das trifft insbesondere für die Beobachtung besonders begabter Kinder zu, wie schon oben kurz ausgeführt (Urban, 1990, 1992). Solche Kinder zeigen einen ausgeprägten Explorationsdrang, sie wenden sich aktiv ihrer direkten Umwelt zu, handeln (psychomotorisch), untersuchen, experimentieren, entdecken; sie stellen Fragen an ihre materielle und soziale Umwelt, befragen andere Kinder, fragen Erwachsene aus; sie zeigen Neugier und Erkenntnisstreben auch an Situationen und Phänomenen der ferneren, kulturellen und wissenschaftlichen Umwelt, wenn sie für sie von persönlicher Bedeutung ist; sie bitten um Unterstützung und Rat, wenn nötig; sie können sich erstaunlich lange und intensiv mit selbst gewählten Themen und Tätigkeiten beschäftigen, sie sind (intrinsisch) motiviert; sie sind mit ihrer ganzen Persönlichkeit involviert und haben Freude an ihrem Tun.

Es ist nicht neu zu fordern, eine solche Art von Lernen, in dem die Kinder aktiv und individuell angesprochen mitbestimmen und -wirken können, auch in einem schulischen Unterricht zu realisieren. Gerade in unserem inhaltlichen Zusammenhang wird dies besonders bedeutsam. Ich gehe in einem zweiten Beitrag in diesem Heft darauf weiter ein. Neben der didaktisch-methodischen Umsetzung spielen aber auch Fragen der (davon nicht unabhängigen)

organisatorischen Gestaltung eine wesentliche Rolle.

6. Differenzierung und schulische Organisation

In Bezug auf die Differenzierung und Individualisierung des Lernens lassen sich eine ganze Reihe von organisatorischen Varianten aufzeigen, die die häufig simplifizierte und unnötig zugespitzte Streitfrage "Spezialschule für Begabte oder Einheitsschule für alle?" in diskussionswürdige, modifizierbare, variable Alternativen aufbereiten. Abbildung 2 listet in zusammengefaßter Form verschiedene, in der Literatur vorfindbare Organisationsformen für eine differenzierte Unterrichtung besonders Begabter auf, die sich z.T. auch überlappen, die z.T. wechselseitig kombinierbar und erweiterbar sind. Die Reihung von unten nach oben spiegelt das wachsende Ausmaß sozialer Segregation wider.

Abbildung 2: Organisationsformen eines (differenzierten) Unterrichts für besonders Begabte, klassifiziert nach dem Ausmaß allgemeiner sozialer Separation/Integration (nach Urban, 1988b, 1993)

1. Private individuelle Erziehung
2. Spezial(internats)schule
3. Spezialklassen an Regelschulen
4. Teilzeitspezialklassen an Regelschulen
5. "Express"-Klasse mit akzeleriertem Curriculum
6. "Pullout"-Programme, einmal o. mehrmals wöchentlich
7. Teilzeit-Spezialklasse (eine o. mehr Stunden/Tage pro Woche)
8. Reguläre Klasse mit zusätzlichem "Resource Room"-Programm (s. Kap. 9)
9. Äußere Differenzierung nach Niveaugruppen in einem o. mehreren Fächern
10. Reguläre Klasse mit zusätzlichen Kursen oder Arbeitsgemeinschaften
11. Reguläre Klasse mit zusätzlicher Lehrkraft zur zeitweisen Individualisierung
12. Fach- oder zeitweise Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen
13. Reguläre Klasse mit (teilweise) binnendifferenziertem (Gruppen-)Unterricht
14. Reguläre Klasse, nur bei (Begabungs-)Problemen spezielle Maßnahmen (oder nicht)
15. Reguläre Klasse ohne spezifische Binnendifferenzierung mit zusätzlicher außerschulischer individueller Mentorenbetreuung
16. Reguläre Klasse, zusätzliche außerschulische Aktivitäten, wie Nachmittags- u. Wochenendkurse, Sommerschulen, -camps, Exkursionen, Korrespondenzzirkel, Wettbewerbe

In der Bundesrepublik Deutschland kann man neben einigen Spezialschulen (insbesondere aus der früheren DDR) und den Sonderklassen an Jugenddorf-Christopherusschulen, neben einigen Erfahrungen mit Schulversuchen mit sog. Expresß- oder D-Zug-Klassen an Gymnasien (insbesondere in Rheinland-Pfalz) und zusätzlichen Kursen bzw. Arbeitsgemeinschaften für SchülerInnen höherer Klassen (Bayern und Baden-Württemberg) in der Grundschule in aller Regel die Organisationsform 14, seltener die Form 13 vorfinden, in der Orientierungsstufe und Gesamtschule sowie Oberstufe des Gymnasiums die Formen 9 und/oder 10 (Urban, 1988a).

Da dem Überspringen ein eigener Betrag gewidmet ist, soll dieses Problem hier nur anhand zweier Subjektbeschreibungen illustriert werden.

Subjektbeschreibung 2:

Faida, ein türkisches Mädchen, hatte durch Zuschauen und Fragen bei ihren älteren Schwestern, schon mit 4 Jahren sowohl Türkisch als auch Deutsch lesen gelernt, und konnte fast mühelos im Zahlenraum bis 100 rechnen. Ihr Vater wollte sie deshalb schon einschulen lassen, was aber aufgrund der Vorschriften nicht möglich war. So wurde Faida in den beiden letzten Jahre vor der Schule vormittags in einer Gruppe besonders begabter Vorschulkinder gefördert (Ergebnisse von IQ-Tests lagen zwischen 120 und 135); eine ihrer täglichen Lieblingsbeschäftigungen war das Schreiben von Briefen und kleinen Texten auf der Schreibmaschine. Sie war laut und fröhlich, versuchte, bei ihren Alterskameraden eine bestimmende Position einzunehmen, was positive soziale Kontakte nicht erleichterte. Schon bald nach der Einschulung in die normale Klasse der für ihren Wohnbereich zuständigen Grundschule ergaben sich Verhaltens- und Lern-/Lehrprobleme. Allerdings erkannten die Klassenlehrerin und der Schulleiter, daß Faida in Bezug auf ihren (kognitiven) Leistungsstand ihren Alterskameraden weit voraus war, und schlugen unter Zuspruch des Vaters nach drei Wochen das Überspringen in die zweite Klasse vor. Die aufnehmende Lehrerin hielt von dieser Maßnahme grundsätzlich nichts und stimmte nur widerwillig und vorläufig zu; u.a. verlangte sie, daß Faida innerhalb von vier Wochen so wie eine Zweitkläblerin schreiben können mußte, sonst könne sie nicht bleiben. Mit viel Mühe und Unterstützung der Eltern schaffte Faida, auch für die Lehrerin überraschend, diese Hürde, wurde aber (vielleicht deshalb) weiterhin von der Lehrerin abgelehnt, noch mehr, als sie von der vorschulischen Förderung erfuhr. Faidas schulische Leistungen waren mittel bis gut, ihr Sozialverhalten teilweise schwierig; sie hatte nur eine (türkische) Freundin in der Klasse. In der dritten Klasse kam ein neuer Klassenlehrer, der Faida als unterschiedlich motivierte, in der Regel gute, aber "faule" und in ihren Leistungen schwankende Schülerin erlebte. Als er nach einiger Zeit gehört hatte, daß Faida schon im vorschulischen Alter als besonders begabt eingestuft worden war und daß sie über weit überdurchschnittlich hohe intellektuelle Kapazitäten verfüge, sah er sie mit anderen Augen, versuchte, ihr Verhalten aus dieser neuen Perspektive zu betrachten und zu interpretieren, und konnte sich nach eigenen Angaben sehr viel besser auch unterrichtlich auf sie einstellen und stärker individualisierte und "passende" Lernangebote machen. Faida gehörte leistungsmäßig zur Spitzengruppe der Klasse und vermochte sich in sozialer Hinsicht stärker zu integrieren.

Subjektbeschreibung 3:

Conrad, einem nicht nur intellektuell, sondern auch musikalisch hochbegabtem Jungen, der schulleistungsmäßig seinen Klassenkameraden mindestens 1-2 Jahre voraus war, hatte die Schule in der zweiten Klasse angeboten, in die dritte zu springen. Nach einiger Überlegung sprachen sich auch die Eltern dafür aus; Conrad selbst aber lehnte ab, da er sich in seiner Klasse und unter seinen Kameraden so wohl fühlte und seine vielen Freunde nicht verlieren wollte. Eltern und LehrerInnen akzeptierten dies und fanden eine andere (organisatorische) Lösung, insbesondere sein musikalisches Talent weiter zu fördern. Er wurde einige Stunden pro Woche vom obligatorischen Unterricht befreit, damit er sich seinen musikalischen Studien widmen konnte. Inzwischen hat er einige Preise bei größeren Musikwettbewerben gewonnen; in der Schule gehört er weiter zu den besten SchülerInnen.

Für die USA haben Gallagher u.a. (1982) gefunden, daß zur Förderung von "gifted and talented children" im Primarbereich das sog. "Pullout"-Modell mit Abstand am weitesten verbreitet war; dabei verlassen die hochbegabten Kinder ihre normalen Klassen stundenweise (ein- oder mehrmals pro Woche), um selbständig oder in einem "resource-room" unter Beratung eines speziellen Lehrers eigenen Projekten nachzugehen oder dort in einer Spezialdisziplin in Kleingruppen mit anderen unterrichtet zu werden. Im Sekundar- oder High-School-Bereich wurden Überspringen, spezielle Klassen für hochleistungsfähige Studenten in allen Fächern und unabhängige/selbständige Studien am häufigsten beobachtet (Urban, 1984). Nicht zuletzt unter dem Druck von erheblichen Kürzungen in den Schuletats ist in den letzten Jahren ein verstärktes Bemühen um die Förderung von hochbegabten SchülerInnen in den regulären Klassen zu

verzeichnen.

Literatur

Die Arbeit in der Grundschule. Erlaß d. MK vom 7.5.1991 (SVBl. 5/81, 112). In GEW Niedersachsen (Hrsg.). (1981), Die Arbeit in der Grundschule (S. 5-17). Hannover: GEW. (=Materialdienst 26).

Gallagher, J. J., Weiss, P., Oglesby, J., & Thomas, T. (1982). Report on education of gifted. Volume I. Surveys of education of gifted students. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.

Geuß, H., & Urban, K. K. (1982). Hochbegabte Kinder. In W. Wiczerkowski & H. zur Oeveste (Hrsg.), Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 3 (S. 85-110). Düsseldorf: Schwann.

Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, H. B. (1989). Hochbegabung in der Kindheit. Heidelberg: Asanger.

Schaarschmidt, U. (1995). Wie läßt sich intellektuelle Begabung im Vorschulalter erkennen? - Vorstellung eines diagnostischen Ansatzes. In K. K. Urban (Hrsg.), Begabungen entwickeln, erkennen und fördern (S. 126-133). Hannover: Universität, Fb Erziehungswissenschaften I.

Stapf, A. (1995). Begabungsentwicklung und Identifikation hochbegabter Vorschulkinder. K. K. Urban (Hrsg.), Begabungen entwickeln, erkennen und fördern (S. 109-125). Hannover: Universität, Fb Erziehungswissenschaften I.

Urban, K. K. (o.J.). Erkennung und Identifikation besonders Begabter - Möglichkeiten und Probleme. In B. Grillmayr, W. Hübl & G. Pusch (Hrsg.), Europäische Konferenz "Begabungen gefragt! Needed - The Gifted!", Salzburg, 26.-28.9.1988 (S. 21-30). Salzburg: Landesschulrat.

Urban, K. K. (1984). Hochbegabtenziehung weltweit. Ein internationaler Aus- und Überblick. Bad Honnef: Bock. (Studien zu Bildung u. Wissenschaft 9. Hrsg. vom BMBW).

Urban, K. K. (1988a). Erfahrungen und Folgerungen aus bisherigen schulischen Förderungsmaßnahmen für besonders Begabte in der Bundesrepublik Deutschland. In H. Bartenwerfer (Hrsg.), Besonderer Begabungen in der normalen Schule Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag (S. 181-199). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung päd. Forschung.

Urban, K. K. (1988b). Hochbegabte Kinder - Eine weltweite Herausforderung. Förderungsmöglichkeiten und ihre Implikationen in internationaler Perspektive. In H. Bartenwerfer (Hrsg.), Besonderer Begabungen in der normalen Schule Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag (S. 71-107). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung päd. Forschung.

Urban, K. K. (1990). Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit. Heidelberg: Edition Schindele/HVA.

Urban, K. K. (1992). Begabungsförderung im Vorschulalter. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), Begabung und Hochbegabung: Theoretische Konzepte - Empirische Befunde - Praktische Konsequenzen (S. 159-169). Bern: Huber.

Urban K. K. (1993). Offenheit - eine "Zauberformel" für die angemessene Förderung von Begabungen?! In F. Oswald & K. Klement (Hrsg.), Begabungen - Herausforderung für Bildung und Gesellschaft (S. 43-52). Wien: Jugend & Volk.

Urban, K. K. (1995). (Hrsg.). Begabungen entwickeln, erkennen und fördern (2. Aufl.). Hannover: Universität, Fb Erziehungswissenschaften I. (=Theorie u. Praxis. Bd 43)

Young, P., & Tyre, C. (1992). Gifted or able? Realizing children's potential. Buckingham: Open University Press.