

06



Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

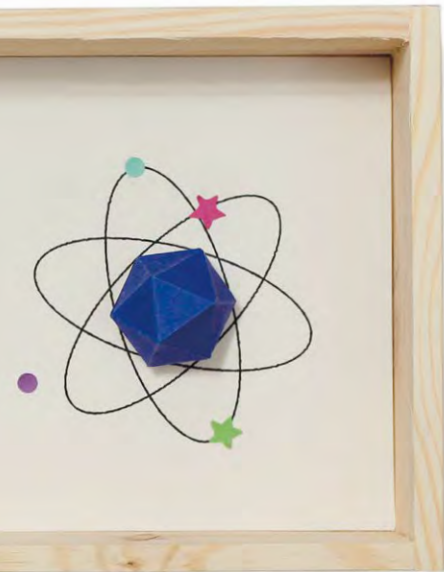
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«.
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

INGMAR AHL

Begabung und Traditionen – Traditionen der Begabtenförderung

Traditionen sind zweischneidig. Sie geben Halt, denn sie bieten Orientierung und vermitteln Bewährtes. Sie können jedoch auch bedrücken und notwendigen Wandel behindern. Traditionen als historisch gewachsenen Handlungsmustern, Wissensbeständen und Werten auf die Spur zu kommen, kann nicht nur dazu beitragen, Denkrichtungen und Positionen zu verstehen, sondern auch dazu befähigen, diese nach neuem Wissensstand auf ihre Bedeutung für die Gegenwart hin zu prüfen. Überdies kann es Traditionen geben, die in aktuellen Praxisformen verschüttet sind, die es aber wert wären, neu bedacht zu werden.

Selbst die vergleichsweise kurze Geschichte der Begabtenförderung kennt Traditionen mit Zukunftspotenzial wie Traditionen, die Barrieren für eine weitere Entwicklung der Begabtenförderung darstellen. Auch die Akteure im Feld der Hochbegabtenförderung sind daher gehalten, sich ihrer Überlieferungsbestände, ihrer Geschichte, oder besser ihrer Geschichten zu vergewissern. Dabei geht es nicht zuletzt darum, den Wert und die Wirkung auch der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher vor dem Hintergrund anderer bildungspolitischer Agenden jeweils neu zu beschreiben und die Hochbegabtenförderung immer wieder in diese einzuschreiben. Dies gelingt umso besser, sind die eigenen handlungsleitenden Werte bekannt und werden vor allem stetig kritisch hinterfragt. Dass dabei Ballast abgeworfen wird, ist klar; dass dabei an Bewahrenswertes erinnert werden kann, ebenso.

Denn auch in der Hochbegabtenförderung treffen diverse Begabungskulturen, -begriffe und -konzepte aufeinander. Da stehen sich fachwissenschaftliche Traditionsbestände der Psychologie hier und der Pädagogik da einander gegenüber. Da trifft man auf fachpraktische Traditionsbestände einer gelegentlich einseitig leistungsbezogenen Hochbegabtenförderung ebenso wie auf erstaunlich lange zurückreichende Konzepte umfassender Persönlichkeitsbildung aus dem Geist der Reformpädagogik; auf segregierende Traditionen hier, auf inklusiv passungsfähige Traditionen da. Begabtenförderung wird einerseits zweckrational mit dem besonderen gesellschaftlich-ökonomischen Nutzen des Begabten, andererseits mit dem Recht auch des begabten Kindes auf an seiner Persönlichkeit ausgerichteten individuellen Förderung begründet. Und nicht zuletzt macht der Blick in die Traditionen der Begabtenförderung klar, wie stark das auf kognitive Hochleistungsförderung fixierte Konzept Hochbegabung selbst dem Leistungs- und Beschleunigungsdenken westlicher Gesellschaften verhaftet ist – und wie wenig sich dies mit Bildern und Konzepten von besonderer Befähigung anderer Kulturen deckt. Gerade wenn eine Einwanderungsgesellschaft – und stellvertretend ihre Bildungseinrichtungen – die Begabungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennen, anerkennen und zur Entfaltung bringen möchten, wird man adäquate Wege der Begabungsförderung finden müssen!

Weder dieses Karg Heft noch die ihm zugrundeliegende Veranstaltung »Werte schulischer Begabtenförderung« des Gadheimer Kreises haben das Ziel, Traditionen und Konzepte gegeneinander auszuspielen – auch wenn der Gadheimer Kreis und die Karg-Stiftung ihren Standpunkt einer wertebewussten Begabtenförderung immer unmissverständlich kenntlich machen. Vielmehr geht es darum, sich auf allen Seiten der jeweiligen Traditionsbezüge und gewordenen handlungsleitenden Werte bewusst zu werden, in der Vielschichtigkeit der Hochbegabtenförderung Brücken zu schlagen und neue Wege zu bahnen. Denn um diesen Dialog der beteiligten Akteure, der auf wechselseitigem Verstehen und wertschätzendem Verständnis beruht, kommt auch die Hochbegabtenförderung nicht herum – will sie ihre Zukunftsherausforderungen bestehen.

Die Karg-Stiftung dankt daher erneut den Mitgliedern des Gadheimer Kreises – allesamt erfahrene und bedächtige Architektinnen und Architekten der Hochbegabtenförderung, vor allem den Mitveranstaltern Gabriele Weigand und Armin Hackl. Aus der Karg-Stiftung haben Carina Imhof, Claudia Pauly und Olaf Steenbuck an der Veranstaltung bzw. an diesem Heft mitgewirkt. Auch dieses Karg Heft wird vielleicht gerade wegen der Vielschichtigkeit der Standpunkte und Perspektiven interessierte Leser finden.

Frankfurt am Main, Juni 2014



Dr. Ingmar Ahl | Vorstand Karg-Stiftung

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

Traditionen in der Begabtenförderung

Entwicklungen – Ideen – Impulse

In der Begabungs- und Begabtenförderung gibt es Traditionen längerer und kürzerer Reichweite und Tiefe. Unser ursprünglicher Gedanke war, eine lange Reichweite zu wählen und sowohl diachron, also über die Zeiten hinweg, als auch synchron, d. h. vergleichend, andere Länder, Kulturen, Philosophien und Religionen – Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus, Konfuzianismus – und deren Einfluss auf das jeweilige Verständnis von Begabung und die unterschiedlichen Realisierungen von deren Förderung in unsere Betrachtungen einzubeziehen.

Mindestens zwei Gründe könnten dafür sprechen: Zum einen ginge es darum, die heutigen Begabungs- und Begabtenkonzepte und die damit verbundenen Programme etwa auch in arabischen und asiatischen Ländern besser zu verstehen. Weshalb legen Dubai und Saudi-Arabien derzeit besonderen Wert auf Begabtenförderung? Weshalb herrscht in Hongkong, Taiwan oder Singapur das Leistungsprinzip vor? Lässt sich das dortige Leistungsprinzip mit dem westlichen überhaupt direkt vergleichen, zumal in Anbetracht der konfuzianischen Tradition, die in diesen Ländern teilweise noch heute ihre Spuren zeitigt? Was wird in diesen Ländern, die selbst wieder differenziert zu betrachten sind, unter Leistung verstanden, und welche Bedeutung hat sie innerhalb von Familien und für Lebensläufe von Heranwachsenden? Welche Werte dominieren in diesen Ländern und Kulturen und weshalb?

Und ein zweiter – naheliegender – Grund wäre, ein besseres

Verständnis für die Kinder aus den unterschiedlichsten Ländern und Kulturen, die gegenwärtig in den Klassen und Schulen unserer seit einigen Jahren als Einwanderungsland (ASTHEIMER 2013) anerkannten Gesellschaft versammelt sind, aufbringen zu können. Eine angemessene Förderung setzt Wissen und Verstehen voraus und dieses ist nicht zuletzt an unterschiedliche kulturelle Horizonte gebunden. Dazu gehört auch das Verständnis für das Verhalten der Eltern und ihre Haltung gegenüber Bildung und Schule. Weshalb finden sich durchaus z. B. Kinder aus China oder Vietnam in Begabtenklassen, kaum aber welche aus der Türkei, obwohl deren Anteil an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund am größten ist? Der Migrationsanteil an der Gesamtbevölkerung lag im Jahr 2011 bei 20,0 Prozent, derjenige aus der Türkei bei 18,3 Prozent (STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, 7). Diese Fragen führen über Kultur und Tradition hinaus auf soziale und soziopolitische Bereiche und erfordern es, Begabung auch im Zusammenhang mit Migration und insbesondere mit sozialer Herkunft und Ungleichheit zu betrachten.

Aus vorliegenden Untersuchungen wissen wir, dass Konzepte von Begabung und Hochbegabung und deren Förderung innerhalb einer Kultur und Gesellschaft wie auch quer durch die verschiedenen Kulturen und Gesellschaften variieren und jeweils auf ganz unterschiedlichen sozialgeschichtlichen Traditionen, gesellschaftspolitischen Verhältnissen, schulstrukturellen Zusammenhängen, anthropologischen Begründungsmustern sowie spezifischen Wertvorstellungen, Denksystemen und Diskursen beruhen, in die sie eingebettet sind.

Konzeptionen von Begabung und Begabungsförderung ergeben sich somit aus ihrer Funktion in der jeweiligen Kultur.

Im *International Handbook of Giftedness and Talent* (2000), herausgegeben von Kurt Heller, Franz Mönks, Robert Sternberg und Rena Subotnik, sowie in einem von Shane Phillipson und Maria McCann (2007) herausgegebenen Band zu soziokulturellen Perspektiven auf Begabung liegen Beiträge zu einigen angloamerikanischen, afrikanischen und asiatischen Ländern vor, die eindrücklich die kulturelle Spezifität des Begabungsbegriffs und deren entsprechender Förderung beschreiben. Das jeweilige Verständnis von Begabung und Begabungsförderung, so zeigt sich in diesen Texten, hängt von gesellschaftlich-kulturellen Wertvorstellungen und Entscheidungen darüber ab, welche Prioritäten auf Wissen, Denken und Kreativität gelegt und welche Inhalte und Ziele damit verknüpft werden. Konzeptionen von Begabung und Begabungsförderung ergeben sich somit aus ihrer Funktion in der jeweiligen Kultur. Taylor und Kokot (2000) beschreiben beispielsweise, wie stark sich das amerikanische und europäische Verständnis von der afrikanischen Auffassung von Begabung unterscheiden, welche sich ihrerseits wiederum höchst differenziert zwischen traditionalistischen Einflüssen auf der einen und kolonialistischen Vorstellungen auf der anderen Seite bewegt. Die thailändische Konzeption von Begabung beinhaltet über den kognitiven Bereich hinaus ganz stark spirituelle und kinästhetische Aspekte (PHILIPSON/MCCANN 2007, 487), wie überhaupt Spiritualität und Begabung in vielen Ländern und Kulturen zusammenhängen. In zahlreichen Ländern spielt die Bedeutung der Begabung für das Gemeinwohl eine wichtige Rolle. So richten sich begabungsfördernde Maßnahmen auf den Philippinen oder in Neuseeland etwa auf die Unterstützung von Mitmenschen oder auf Service-Leistungen für die Gemeinschaft (WONG-FERNANDEZ/BUSTOS-OROSA 2007; MPOFU/NGARA/GUDYANGA 2007). Auch die malaysischen Vorstellungen von Begabung gehen über typische westliche Zuschreibungen von Begabung wie »Intelligenz, Kreativität, Talent, Leistung und Leadership« (PHILIPSON 2007, 254) hinaus. Sie berücksichtigen in der Begabungsförderung eine Vielfalt an Werten einer multikulturellen Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Traditionen, die nicht zuletzt ebenfalls auf die Gemeinschaft und die »Harmonisierung der Gesellschaft« ausgerichtet ist (PHILIPSON 2007, 280).

Eine Relativierung der individuellen Seite der Begabung und deren Ausrichtung auf das gesellschaftliche Wohl spielte in den vergangenen Jahrzehnten auch zunehmend eine Rolle in US-amerikanischen Konzepten von giftedness. So hat Howard Gardner über seine bekannten »Intelligenzen« hinaus die ökologische (naturalistic), spirituelle (spiritual)

und existentielle Intelligenz (existential intelligence) oder Lebensintelligenz entwickelt (GARDNER 2002, 63ff.). Bei der »naturalistic intelligence« handelt es sich um eine hohe Sensibilität für ökologische und geologische Fragen und Zusammenhänge, wohingegen »spiritual« und »existential intelligence« eine besondere Fähigkeit für philosophisches Fragen oder auch religiöse, mystische und transzendente Dimensionen beinhalten. In seinem Buch »Five Minds for the Future« (2007) beschreibt er die Bedeutung einer respektvollen und ethischen Haltung (respectful, ethical mind) im Rahmen von Begabungsförderung.

In ähnlicher Weise weitet Robert Sternberg mit seinem »WICS«-Modell den Begabungsbegriff auf den Bereich der Einstellungen, Haltungen und des werthaftern Handelns aus. Die Abkürzung »WICS« steht für Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesised (STERNBERG 2011). Sternberg geht davon aus, dass begabte Erwachsene in der Regel Führungspositionen in ihren Domänen einnehmen. »Zum Beispiel war Mozart ein führender Komponist so, dass andere Musiker seiner Art der Komposition folgten, und Musiker lernten, seine Kompositionen zu spielen; Picassos Stil als Künstler wurde von vielen Anhängern nachgeahmt« (STERNBERG 2011, 34). Hochbegabung beinhaltet für ihn somit eine gesellschaftliche Funktion, in dem Fall geht es darum, kreative Ideen zu generieren und diese umzusetzen sowie generell um die Weisheit, sich zu vergewissern, dass die Umsetzung dem Allgemeinwohl zugute kommt.

Die europäisch-deutsche Tradition des Begabungsbegriffs ist ausführlich im ersten Teil des Einführungsbandes »Begabung« (HOYER/WEIGAND/MÜLLER-OPPLIGER 2013, 15–50) aufgearbeitet. Darin wird deutlich, dass der Werdegang von Begabung (und verwandter Begrifflichkeiten wie Anlage, Talent, Hochbegabung) bereits in der Antike einsetzt und ganz unterschiedliche Bedeutungsmuster im Verlauf der abendländischen Geschichte, über das Mittelalter, die Renaissance, Reformation und Aufklärung hinweg, einnimmt. Gleichwohl findet sich das Substantiv »Begabung« zur Bezeichnung einer speziellen Veranlagung oder Disposition zur gelingenden Ausübung bestimmter Tätigkeiten in der deutschen Sprache erst im späten 18. Jahrhundert. In früherer Zeit, seit dem späten Mittelalter, meinte »begaben« so viel wie schenken, geben, besolden, ausstatten, und die »Begabung« war der Vorgang des Schenkens, der Stiftung, der Anreicherung.

Zeitgenössische Begabungsdiskurse und Initiativen der Begabungsförderung schließen an Denkmuster und Traditionslinien an, setzen aber auch neue Akzente, wie dies durch den Hochbegabtdiskurs seit Anfang der 1990er Jahre erfolgt ist. Aber auch in der europäischen Tradition gibt es nicht »den« Begabungsbegriff. Es genügt, einen Blick in unser Nachbarland Frankreich zu werfen, um sich davon zu überzeugen, dass dessen Tradition wiederum auf ganz ei-

genen Konzepten fußt und bis heute die Betonung auf der kognitiven (Hoch-)Begabung und deren Förderung liegt. Interessanterweise wird in Frankreich nicht von Hochbegabung, sondern eher von einer »Frühreife des Intellekts« (*précocité intellectuelle*) gesprochen (Ministère de l'Éducation Nationale 2012). Parallel wird auch der Begriff der »Über«-Begabung (*sur-douance*) verwendet (TERRASSIER, 2009). Selbst die abgeschwächten Begriffe Begabung, begabt sein (*douance*; *être doué*) oder Frühreife (*précocité*) verweisen auf das Phänomen, das in der deutschen Sprache mit Hochbegabung bezeichnet wird. In der französischen Literatur findet sich daher stets auch der Verweis auf den englischsprachigen Begriff der *giftedness*, der dem deutschen Begriff der Begabung und seinem französischen Pendant *douance* entspricht.

Auch wenn gegenwärtig hierzulande über den Begriff der Begabung weitgehend Konsens herrscht, dass es sich dabei weder um »ein biologisches Faktum noch eine psychologisch lokalisierbare, endogene Größe« handelt, sondern vielmehr um ein »soziales Konstrukt«, so halten sich manch überkommene Vorstellungen hartnäckig.

Alleine diese wenigen Beispiele und Blitzlichter zeigen, dass das Thema »Traditionen« in der Begabungs- und Begabtenförderung ein weites Feld eröffnet. Es erfordert sowohl intensive theoretische Studien wie auch empirische Forschungen, und zwar über die Gesellschaften und Kulturen hinweg. Unsere ursprüngliche Intention, derartigen Fragen und Spuren in diesem Gadheimer Kreis nachzugehen, haben wir nicht aufgehoben, sondern nur aufgeschoben. Ihre Bearbeitung wird Gegenstand eines oder gar mehrerer weiterer Projekte sein.

BEGABUNG – EIN SOZIALES KONSTRUKT!?

Auch wenn gegenwärtig hierzulande über den Begriff der Begabung weitgehend Konsens herrscht, dass es sich dabei weder um »ein biologisches Faktum noch eine psychologisch lokalisierbare, endogene Größe« handelt (HOYER/WEIGAND/MÜLLER-OPPLIGER 2013, 12), sondern vielmehr um ein »soziales Konstrukt« (FREEMAN 2010, 87), so halten sich manch überkommene Vorstellungen hartnäckig.

Im inneren Diskurs über Begabungsforschung und -förderung ist zwar davon auszugehen, dass der bis in die Mitte der 1950er Jahre vorherrschende statische, nativistische Be-

gabungsbegriff (Begabung ist angeboren) mittlerweile überwunden ist. In der landläufigen Meinung und auch manchen Presseäußerungen zufolge ist dies allerdings offenbar noch längst nicht so. In einem kürzlich geführten Gespräch mit einer Leiterin eines staatlichen Seminars für Realschulen (sie ist für die 2. Phase der Lehrerbildung zuständig) über die Veränderungen in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg und die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen vertrat diese ganz dezidiert die Auffassung, dass es nicht zu verstehen sei, weshalb dieses Land sein erfolgreiches dreigliedriges Schulsystem zugunsten des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I aufgeben wolle. Dabei machte sie sich nicht nur für ihre eigene Schulart, die Realschule, stark, sondern argumentierte vehement für die Notwendigkeit der Differenzierung des Schulsystems aufgrund der unterschiedlichen Begabungen, die die Schülerinnen und Schüler nun einmal mitbrächten und die entsprechend differenzierte Schularten erforderten. Ein Rückfall der Argumentation in die Mitte des letzten Jahrhunderts.

Diese Seminarleiterin befindet sich in guter Gesellschaft. So vertritt etwa der Neurowissenschaftler Gerhard Roth, auch langjähriger Präsident der Studienstiftung des deutschen Volkes (Deutschlands bedeutendster Institution der Begabtenförderung), die Überzeugung, dass es »krasse Unterschiede in spezifischen Lernbegabungen« gebe und diese »hochgradig genetisch« festgelegt seien (ROTH 2006, 62).

In welchen Traditionen bewegen wir uns also gegenwärtig? Und wie äußern sie sich in den Institutionen und Formen der Begabungs- und Begabtenförderung? Ist die erst relativ junge Tradition der Hochbegabtenförderung angesichts der gegenwärtigen Forderung nach Realisierung der Inklusion bereits an ihrem Ende angekommen? Welche der Traditionen der (Hoch-)Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung sind es wert, weiterentwickelt zu werden, welche sind zu hinterfragen, welche aufzugeben?

Mit diesen und weiteren Fragen haben sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Gadheimer Kreis in Vorträgen und Diskussionen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und verschiedenen methodischen Zugängen auseinandergesetzt. Philosophische, erziehungswissenschaftliche und psychologische Zugänge zur Thematik geben einen differenzierten Einblick in dieses komplexe Gebiet. Und gleich zwei Beiträge befassen sich mit der Perspektive der Akteure, mit der Sicht der Kinder, Lehrkräfte und Eltern.

Im vorliegenden Heft sind die Ergebnisse dieses Gadheimer Kreises dokumentiert. Ein wichtiges Ziel wäre erreicht, wenn es gelänge, vor dem Hintergrund der hier aufgezeigten Traditionen ein besseres und kritisches Verständnis der aktuellen Situation der Begabungsforschung und Begabtenförderung hierzulande zu bekommen sowie Impulse für

mögliche Perspektiven und neue Wege in die Zukunft zu erhalten.

DIE BEITRÄGE DIESES HEFTES

ARMIN HACKL befasst sich in seinem Beitrag mit der *Traditionsbildung der pädagogischen Idee der Personorientierung* und erörtert damit einhergehende Veränderungen schulischer Wertsetzungen im Bereich der Begabungsförderung. Im Wesentlichen sieht Hackl vier Aspekte, die »diesem abstrakten und komplexen Begriff« der Personorientierung »eine pädagogische Bedeutung verleihen«. Dies sind die Prozesshaftigkeit und die verantwortliche Mitgestaltung des eigenen Lernens und Lebens, die Beziehungsqualität allen Lernens und Lebens sowie die »Würde der Einmaligkeit« der Person. Dadurch werden schulische Wertpriorisierungen infrage gestellt und neu bewertet. Statt überwiegender Vermittlung und Reproduktion von Wissen, statt einseitiger Betonung von Leistung und Wettbewerb beruht die Personorientierung auf einem Bildungsverständnis, das die Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortung des Einzelnen in den Vordergrund stellt und dementsprechend einen »mehrdimensionalen Leistungsbegriff« beinhaltet. Dieser geht über das unmittelbare schulische Lernen und Leisten der Heranwachsenden weit hinaus und zielt letztlich auf deren Gestaltung einer humanen Welt.

WERNER ESSER spricht sich in seinem Beitrag »*Pädagogik ad personam – Traditionen der schulischen Begabtenförderung*« dafür aus, der aufgeklärten Reformpädagogik entsprungene Traditionen der Begabtenförderung zu bewahren, indem diese fortentwickelt werden. Dabei zeichnet er anhand eigener beruflicher Stationen – Schloss Salem, St. Afra und Louisenlund – Traditionslinien der schon im vorangegangenen Beitrag thematisierten »Pädagogik ad personam« exemplarisch nach und entwirft Perspektiven einer aufgeklärten Reformpädagogik. Dem häufigen Vorwurf der Elitenbildung stellt Werner Esser neben einer kritischen Auseinandersetzung mit der Historie der Internate gegenüber, dass Schülerinnen und Schüler im Sinne einer »Pädagogik ad personam« in ihrer Persönlichkeit anerkannt werden und durch die Verknüpfung von Schule und Welt die Möglichkeit erhalten, sich verantwortlich in der Gesellschaft zu verorten. Lehrkräfte dienen in einer solchen Schultradition, in der die Rollen von Experte und Novize bewusst aufgebrochen werden, auch als Mentoren und Coaches, die wie ihre Schülerinnen und Schüler lernen müssen, Feedback nicht nur konstruktiv zu geben, sondern auch selbst anzunehmen.

Traditionen, die das Individuum in seiner Persönlichkeit in den Blick nehmen, reichen zwar viele Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte weit zurück, haben jedoch die deutsche Bildungspolitik selten mitprägen können. **HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM** zeichnet in seinem Beitrag »*Traditionslinien*

der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht« die Entwicklung des innerdeutschen Begabungsverständnisses im 20. Jahrhundert nach. Der Beitrag arbeitet diskrepante Entwicklungen heraus, die sich exemplarisch in folgenden Punkten kristallisieren: Einerseits in der Erkenntnis Ernst Meumanns (1913), eines frühen Vertreters der Pädagogischen Psychologie, dass das individuelle Eingehen auf das Kind einer der wichtigsten Punkte für dessen geistige Entwicklung sei. Andererseits in der Proklamation des Medizinalrates Dr. Carrière, dass Hochbegabung sich selbstverständlich züchten ließe. Mit der Instrumentalisierung des begabten Individuums zum Zwecke politischer und ideologischer Ziele sowie der Beziehung von wirtschaftlichen Entwicklungen, daraus entstehenden Bedarfen und der entsprechenden Förderung von Begabten zeigt Wollersheim Traditionen auf, die nachdenklich stimmen. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Begabung wird bereits 1913 belegt, begründet und kritisiert.

Trotzdem muss auch noch über 100 Jahre später darüber nachgedacht werden, worin die immensen Hürden für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie insbesondere jene mit Migrationshintergrund in der Begabtenförderung bestehen. Neben der sozialen Herkunft stellt die kulturelle Herkunft heute eine bedeutende Einflussgröße dar, wenn es um die Chancen eines Kindes geht, in seinen Begabungen erkannt und gefördert zu werden. **THOMAS TRAUTMANN** fragt, ob hier eine *Schmalbandinstitution* die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen kulturell divers geprägter Schülerinnen und Schüler nicht mit passenden Angeboten hinterlegen kann. Er verweist auf Grundlage der Ergebnisse seiner Untersuchung VitAMin auf das Fehlen einer systematischen Ausbildung von interkulturellen Lehrkompetenzen und die starke Notwendigkeit, Test- und Diagnoseverfahren so anzupassen, dass sie Begabungstraditionen anderer Kulturen berücksichtigen. Wenn begabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland Hochleistungen erreichten, dann häufig nicht wegen, sondern trotz des hiesigen Schulsystems. Trautmanns Studie legt nahe, dass systemimmanente Hürden in vielen Fällen durch die Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterstützung einzelner Lehrkräfte oder Familienmitglieder überwunden werden können.

SARA WIDMANN stellt in ihrem Beitrag Überlegungen zur »*Transition, Auslese und Förderung*« hochbegabter Schülerinnen und Schüler an. Grundlage ihrer Ausführungen sind aktuelle Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern, die im Rahmen des kürzlich abgeschlossenen und von der Karg-Stiftung finanzierten Forschungsprojekts »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler« durchgeführt wurden. Bislang wurde in der Forschung weit mehr *über* die Betroffenen als *mit* ihnen gesprochen. Von daher stehen die von ihr

vorgetragenen Ergebnisse in einer recht neuen Tradition – in diesem Falle einer Tradition qualitativer Begabungsforschung. Diese zielt insbesondere darauf ab, die subjektiven Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen und sie gleichzeitig als produktive Gestalter ihrer Fähigkeitenpotentiale zu begreifen. Ein zentrales Ergebnis der Studie besagt, dass ein Hauptmotiv für den Übergang in eine Hochbegabtenklasse oder -schule wesentlich mit vorhergehenden negativen schulischen Erfahrungen, wie etwa Langeweile, Unterforderung oder dem Gefühl des Ausgeschlossenenseins, zusammenhängt. Die Situation des Ausleseverfahrens wird von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften dennoch durchaus ambivalent wahrgenommen. Auch der Besuch der Hochbegabtenklasse oder -schule wird uneinheitlich bewertet, was nicht zuletzt auf die Heterogenität in den Biographien und Persönlichkeiten der Hochbegabten deutet.

TANJA GABRIELE BAUDSON plädiert in ihrem Beitrag *»Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe?«* für einen konstruktiven, den jeweiligen Wert und Beitrag würdigenden Austausch zwischen den Disziplinen der Hochbegabtenforschung und -förderung. Ausgehend von der Diskrepanz zwischen dem Nutzen eines hervorragenden Instruments der Psychologie und dessen Akzeptanz in der schulischen Praxis skizziert sie anhand der historischen Entwicklung von Intelligenztests, was diese einerseits leisten können und worin andererseits die Gefahren der Intelligenzmessung bestehen. Plakativ ausgedrückt, stehen hinter den Traditionen der Hochbegabtenforschung und -förderung ein »selektionsorientiertes« und ein »förderungsorientiertes« Paradigma; die Wertorientierung, mit der Akteure sich im Feld bewegen, bestimmt, wie ein IQ-Test konzipiert ist, wofür der IQ-Test genutzt wird, und welche Schlussfolgerungen aus einer Diagnose erfolgen. Objektivität sei relativ, »eine korrekte Sichtweise von Hochbegabung« gebe es nicht. Stattdessen identifiziert Frau Baudson die ontologischen, epistemologischen und normativen Spannungsfelder der Hochbegabtenforschung und -förderung, in deren Diskussion und Reflexion sie die Chance sieht, die Hochbegabtenforschung und -förderung weiter voran zu bringen.

LISA PFAHL und **SIMONE SEITZ** beschreiben *»Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung«* am Beispiel des Projekts »Hochbegabung inklusiv«, das von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen und der Karg-Stiftung gemeinsam gefördert und von den Autorinnen wissenschaftlich begleitet wird. Der Beitrag skizziert Maßnahmen und dahinter stehende Haltungen, die in den Bereichen der Unterrichtsorganisation, der Lehrerfortbildung, dem Übergangsmanagement in Kooperation von Oberschule und Grundschule und der Vernetzung in der Stadtteilentwicklung unternommen wurden. Des Weiteren werden Auswirkungen der Fokussierung auf Begabungsförderung in

diesem inklusiven Schulkontext erläutert, die in der Studie erhoben wurden. Die Autorinnen verstehen Inklusion nicht nur als strukturierenden Rahmen von Begabungsförderung, sondern auch Begabungsförderung als eine zentrale Aufgabe von Inklusion. Hochbegabtenförderung stelle folglich einen konzeptionellen Baustein von und keinen Gegensatz zu inklusiver Praxis dar. Schulische Selektionsprozesse und damit einhergehende Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen zeigen sich in diesem Modellprojekt als vermeidbar und Ansätze der Begabungsförderung als übergreifendem Prinzip als absolut gewinnbringend für alle Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte.

INA SCHENKER zeichnet *»Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter Kinder in der frühen Kindheit in Deutschland«* nach. Diese sind angelegt in einer Gegenüberstellung von Denkweisen, Formen und Strukturen früher Bildung in der ehemaligen DDR und in der Bundesrepublik. Als Grundlage ihrer Auseinandersetzung mit der »Bildung, Erziehung und (Hochbegabten-)Förderung von Kindern« dient ihr der bis heute breit rezipierte Humboldt'sche Bildungsbegriff. Sie führt aus, wie dieser im Wandel der Zeiten und Systeme verschiedene Interpretationen erfahren hat, politisch funktionalisiert wurde, subjektiven Theorien unterliegt und auch gegenwärtig wieder als Begründung für ganz unterschiedliche pädagogische Orientierungen und Handlungsweisen im Bereich der frühen Bildung herangezogen wird. So wurden etwa mit Bezug auf Humboldt im »einheitlich-sozialistischen Bildungssystem« einerseits gleiche Bildungschancen und soziale Gleichheit für alle Kinder von der Kinderkrippe bis zur Universität angestrebt und nach dem Grundsatz *»Viel hilft viel«* ein hohes Leistungsniveau aller Kinder angestrebt, andererseits aber aufgrund der Kollektiverziehung die Prinzipien der begabungsfördernden Individualisierung und Differenzierung nur bedingt umgesetzt. *»Humboldt ist schuld«*, lautet dementsprechend die durchaus mehrdeutige These des Textes, mit der sie gleichzeitig dazu auffordert, sich erneut und vertieft mit der Humboldt'schen Bildungsphilosophie auseinanderzusetzen.

Am Leben und Lernen von Samuel Hahnemann, dem Begründer der Homöopathie, zeigt **ULRIKE OSTERMAIER** Weichenstellungen in dessen Bildungsbiographie und Aspekte seiner Förderung auf, die ihm Chancen auf seinen späteren Werdegang eröffneten. Als maßgeblich beschreibt sie die individuelle Förderung des jungen Hahnemann sowie die Freiheit, eigene Wege des Lernens zu finden, die man ihm in Sankt Afra verstattete. An der seit ihrer Gründung im 16. Jahrhundert der Begabtenförderung verschriebenen Schule, dem heutigen Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen, zeigt sich exemplarisch, dass die Unterscheidung von erhaltenswerten und mit der Gegenwart unvereinbaren Traditionen notwendig ist und bereichernd sein kann.

DIE AUTORINNEN

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen ihres Arbeitsschwerpunktes Begabungsforschung und Begabungsförderung war sie für das europäische Weiterbildungsprojekt eVOCATION verantwortlich, ist Mitglied im »International Panel of Experts in Gifted Education« (iPE-GE) und hat in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.

➤ www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

CARINA IMHOF ist Referentin im Ressort »Schule und Wissenschaft« der Karg-Stiftung.

➤ www.karg-stiftung.de

LITERATUR

ASTHEIMER, S. (2013): Deutschland – Einwanderungsland im Herzen Europas. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 47. <http://www.bpb.de/apuz/172368/deutschland-einwanderungsland-im-herzen-europas> (Zugriff 20.3.2014).

FREEMAN, J. (2010): Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte: Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulernziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster, New York, München, Berlin, S. 85–124.

GARDNER, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.

GARDNER, H. (2007): Five Minds for the Future. Harvard: Harvard Business School Press.

HELLER, K.A./MÖNKS, F. J./STERNBERG, R. J./SUBOTNIK, R. F. (HRSG.): International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd ed. Oxford, UK: Elsevier Science.

HOYER, T./WEIGAND G./MÜLLER-OPPLIGER V. (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE (2012): La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Abrufbar unter: <http://www.education.gouv.fr/cid28645/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html> (Zugriff 20.4.2014).

PHILLIPSON, SH. N. (2007): Towards an Understanding of a Malay Conception of Giftedness. In: Phillipson, Sh. N./ McCann, M. (Hrsg.) (2007): Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 25–282.

PHILLIPSON, SH./MCCANN, M. (HRSG.) (2007): Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

ROTH, G. (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: Caspary R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg et al., S. 54–69.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf;jsessionid=7A71008CEC5E4856E048913C174919D6.cae4?__blob=publicationFile (Zugriff 20.3.2014).

STERNBERG, R. J. (2011): WICS as a Model of giftedness. In: Sternberg, R. J./Jarvin, L./Grigorenko, E. L. (2011): Explorations in Giftedness. New York, S. 34–53.

TAYLOR, C.A./KOKOT, S.J. (2000): The status of gifted child education in Africa. In: Heller, K.A./Mönks, F. J./Sternberg, R. J./Subotnik, R. F. (Hrsg.): International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd ed. Oxford, UK: Elsevier Science, S. 799–815.

TERRASSIER J.-C. (2009): Les Enfants surdoués ou la Précocité embarrassante. 8. Aufl. Paris: ESF.

WONG-FERNANDEZ, B./BUSTOS-OROSA, M.A. (2007): Conceptions of Giftedness Among Tagalog-Speaking-Filipinos. In: Phillipson, Sh. N./McCann, M. (Hrsg.) (2007): Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 169–196.



ARMIN HACKL

Werte der personorientierten Begabungsförderung Überlegungen zur Traditionsbildung einer pädagogischen Idee

Mit dem Begriff »Personorientierte Begabungsförderung« verbindet sich ein Perspektivenwechsel von der Fokussierung schulischen Handelns auf die Fach- und Sachvermittlung hin zur Wahrnehmung der lernenden Person als eigentlicher Auftrag schulischer Bildung. Damit ist auch eine Veränderung schulischer Wertsetzungen verbunden. Der Wert Gerechtigkeit z.B., bislang gleichbedeutend mit einer Vorgabe zur Vergleichbarkeit der Inhalte, Anforderungen, Zeitvorgaben etc., erhält eine andere Bedeutung, wenn Gerechtigkeit verstanden wird als der lernenden Person mit ihren unterschiedlichen Bedingungen und Bedürfnissen gerecht werden zu sollen. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ausführungen vor allem ein Versuch, diesen pädagogischen Paradigmenwechsel unter dem Gesichtspunkt der Veränderung schulischer Werte zu begreifen.

VERORTUNG

Es gibt noch keine Tradition einer personorientierten Begabungsförderung. Worüber heute gesprochen werden kann, ist allenfalls über Werteentwicklungen, nicht schon über Wertetraditionen. Wie sich Werte einer personorientierten Pädagogik entwickeln oder herausbilden, ob sie wirkmächtig werden oder wieder verblassen, hängt davon ab, ob sich aus ihnen eine praktikable und nachhaltige schulische Praxis entfalten lässt. Und weiter, ob sie aus der dann gelungenen Praxis eine Attraktivität zu kreieren vermögen, die ihnen die nötige Plausibilität und Rechtfertigung verschaffen,

Es ist abzuwarten, wie sich eine personorientierte Begabungsförderung in einer Welt, die geprägt ist von Effizienzdogmen, Kompetenzorientierung, Anwendungsplausibilität und Strukturdebatten, bewähren wird.

so dass sich dann daraus eventuell eine Tradition zu bilden vermag. Insoweit ist der Entwicklungsprozess einer Wertetradition der personorientierten Begabungsförderung gerade erst eröffnet. Zeugen und Bürgen aus den bisherigen pädagogischen Traditionen, die annähernd mit einer an der Person sich orientierenden Pädagogik verbunden sind, stehen nur in geringem Umfang zur Verfügung. Dieser Nachkömmling der Reformpädagogik muss sich selbst als wertvoll ausweisen. Es ist abzuwarten, wie er sich in einer Welt, die geprägt ist von Effizienzdogmen, Kompetenzorientierung, Anwendungsplausibilität und Strukturdebatten, bewähren wird.

DER PERSONBEGRIFF ALS GRUNDLAGE

Eine personorientierte Pädagogik und Begabungsförderung knüpft an die humanistische Bildungstradition und ihren grundsätzlichen pädagogischen Optimismus (ARISTOTELES, ROUSSEAU, KERSCHENSTEINER, MONTESSORI u.a.) an. Auch wenn diese Tradition derzeit nicht dem Mainstream der oben an-

gedeuteten, vorherrschenden schulpolitischen Ausrichtung entspricht, hat sie gerade als Korrektiv einer funktionalistisch-anwendungsorientierten Ausrichtung schulischer Pädagogik ihre Berechtigung. Selbst wenn die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen im Vordergrund der aktuellen, schulischen Konzepte steht, beziehen sie sich notwendigerweise immer auf den Schüler, allerdings mehr als Adressaten und Nutzer dieses Wissens als mit Blick auf seine Persönlichkeitsentwicklung.

Was ist dann neu an einer von der Person her begründeten Konzeption einer »Schule der Person« wie sie von Gabriele Weigand (2004) vorgelegt wurde? Es ist nicht der Rekurs auf die Person an sich, sondern die Aufschlüsselung dieser abendländischen Errungenschaft in vier Merkmalaussagen, die diesem abstrakten und komplexen Begriff eine pädagogische Bedeutung verleihen:

- Die *Autorenschaft des eigenen Lebens*, d.h. die Möglichkeit und der Auftrag, das eigene Leben verantwortlich mitzugestalten.
- Das menschliche Leben bleibt ein fortwährender *Prozess* im Sinne fortschreitenden Werdens und dauernder Veränderung.
- Die *Relationalität als Bezogenheit* bildet die Grundlage menschlicher Entwicklung. Martin Bubers »Ich-werden im Gegenüber von Du und Es« erhält hier im pädagogischen Raum seine Bedeutung.
- Das letzte Merkmal ist uns nach den Tragödien des 20. Jahrhunderts als die gängige Deutung des Personseins als *Würde durch Einmaligkeit* zur vertrauten Metapher geworden.

Die schiere Aufzählung dieser Personmerkmale vermittelt bereits die Einsicht, dass diese Merkmale keineswegs nur eine Beschreibung des Phänomens Mensch sind, wie er sich in unserem Kulturkreis entwickelt hat, sondern dass es auch wertbestimmte Aussagen darüber sind, was der Mensch ist, sein soll oder sein kann. Damit gehen sie über die reine phänomenologische Beschreibung hinaus. Sie nehmen den Charakter von Zielen, Wunschbildern oder Visionen vom Menschen an. So gesehen werden diese Merkmale zu einem pädagogischen Paradigma. *Wenn Pädagogik als die Weisheit verstanden werden kann, die lehrt, wie wir den Heranwachsenden in seinem Wachsen begleiten und ausrichten können, sind diese vier Merkmale der Person die wesentlichen Messpunkte einer auf sie Bezug nehmenden personorientierten Pädagogik und Begabungsförderung.*

Dieser Rückgriff auf den in der abendländischen Geistesgeschichte entwickelten Personbegriff für die Grundlegung einer orientierenden pädagogischen Leitidee geht letztlich von einem Paradigmenwechsel aus, der mit der Kurzformel »von der Sache zur Person« oder »vom Stoff zum Lernenden« (WEIGAND 2012) umschrieben werden kann. Dennoch bleibt die Frage, ob man die bisher geltenden Wertepriori-

sierungen der Schule mit den Prinzipien Wissensvermittlung, Reproduktionslernen, Wettbewerbsleistung etc. durch eine irgendwie geartete Personalisierung ersetzen kann.

Der »Mehrwert« der Leitidee der Personalisierung gegenüber einer pragmatischen »Leistungsschule« ist, so scheint es, vor allem in der »Anerkennung und Achtung, mit der andere sich auf ihn als Person beziehen, zu sehen« (FISCHER ET AL. 2007, 423). »Wenn wir sagen, dass die Person eines Kindes zu achten ist, dann meinen wir ersichtlich etwas anderes als nur, dass dieses Kind (als Kind, Anm. des Autors) zu achten ist. Im Kern geht es um die Achtung seiner Individualität. Die Person eines Kindes achten, heißt: achten, was es will; wie es fühlt, (...) wie es über etwas denkt usw. (...). Die Achtung eines Kindes als Person ist daher Achtung seiner Selbstbestimmung« (FISCHER ET AL. 2007, 423).

In Anbetracht dieser Sicht der Lernenden und der Lehrenden kann es nicht darum gehen, Personalisierung oder besser Personorientierung als Umkehrung der schulischen Wertepriorisierungen zu verstehen. Die Dominanz des Stoffes ist durch die Dominanz der Person zu ersetzen. Es geht um eine andere Beziehung des Lernenden zum sog. Stoff, des Lehrenden zum Lernenden und des Lernenden und der Lehrenden zu den sie bestimmenden Strukturen. Personorientierung ist eine Beziehungsqualität und keine Strukturmodalität. Die »Schule der Person« setzt primär nicht bei Strukturen und Methoden, sondern bei der Veränderung der Wertigkeit der Beteiligten und der Inhalte an. Diese Veränderung generiert automatisch neue Formen, Verfahren und Ordnungen.

Damit ist eine weitere grundlegende Aussage getätigt: Personorientierung und Individualisierung, das neue Mantra mancher Schulverwaltungen, sind keine synonymen Bezeichnungen für ein und dasselbe. Individualisierung zielt vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Lerntheorie und der gesellschaftlichen Sozialisationspraxis (Kleinfamilie) auf Lerneffizienz. Personorientierung basiert auf einem Bildungsverständnis, bei dem Person und Thema eine über das Lernen hinausgehende innere Beziehung anstreben.

DIE BEGRIFFLICHKEIT

Vorweg aber noch eine Einlassung zur Begrifflichkeit. Sie erscheint notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden. Die vier genannten Merkmale der Person haben eine latente Werteaffinität, sind selbst aber keine Werte im Sinne der klassischen Wertetheorie. Diese würde jene Merkmale eher als anthropologische Grundannahmen oder Menschenbildaussagen, bestenfalls im Sinne dieser klassischen Werteterminologie als Grundwerte bezeichnen. Im Folgenden sollen sie als Leitideen firmieren.

Im System der Wertetheorien hat sich im Lauf der langen philosophischen Beschäftigung mit der Wertefrage die folgende Abstufung herausgebildet: Grundwerte (Idee) – Wert (Werte) – Tugend (Haltungen) – Norm (Prinzipien) – Vorschrift (Anweisung).

Da die Werte als erwünschte Grundhaltungen, die ein erstrebenswertes Ziel charakterisieren, häufig mit Normen und Geboten (Vorschriften, die sich auf Werte beziehen) oder Tugenden (wertebezogene Handlungsmuster, Gewohnheiten und Haltungen) gleichgesetzt oder gar verwechselt werden, ist es angebracht, die hier verwendete Terminologie kurz zu erläutern:

- Grundwerte: Rechte, die allen ohne Ausnahme zustehen
- Werte: wünschenswerte Grundhaltungen mit erstrebenswertem Ziel und Orientierungsfunktion
- Tugenden: Haltungen, die handlungsprägend sein können
- Normen: Gebote und Verbote, Anweisungen, die sich auf einen Wert beziehen

Im laufenden Diskurs der personorientierten Pädagogik wurde diese Graduierung für die Entwicklung einer wertorientierten pädagogischen Praxis zugrunde gelegt, ohne sie terminologisch streng zu übernehmen. Um eine Praxisadaption zu ermöglichen, wurden dafür die Ebenen Leitidee – Werte – Haltungen – (Praxis-)Prinzipien entwickelt.

WERTEEBENE

Warum überhaupt eine Wertefundierung einer pädagogischen Idee? Hermann Giesecke umschreibt Werte als »verinnerlichte Zielstrategien«: »Was immer sich (...) im Inneren der Person abspielen mag, es geht offenbar darum, sich Klarheit zu verschaffen über die Leitmotive – »Werte« genannt – an denen man sich orientieren will« (GIESECKE 2005, 30). Werte sind demnach allgemeine Leitvorstellungen, nach denen sich das pädagogische Handeln im strategischen Sinne ausrichten soll. Werte begründen Handeln. Werte können nicht »hergestellt«, sie müssen erlebt werden. Das Erleben der Werte ist Ausdruck der gelebten und erklärten Schulkultur. Diese vermittelt auf dem Umweg der Erfahrung, was in einer Schule bedeutsam oder zufällig, wertvoll oder beiläufig ist.

Der Paradigmenwechsel von der Sache zur Person oder einfacher die sogenannte Personorientierung zielt nicht unmittelbar auf die Strukturen der Schule, wohl aber auf eine veränderte Wertepriorisierung im Umgang mit den Menschen und den Sachen. Er setzt die Arbeit in den Schulen unter ein verändertes Vorzeichen: den pädagogischen – und nicht nur einen fachdidaktisch und ressourcenbestimmten – Umgang mit den Lernenden.

Aus den Merkmalsaussagen des Personbegriffs hat sich im

Laufe des langen Diskurses in eVOCATION eine Wertequadrige (ABB. 1) herausgebildet, die weder dogmatisch noch prinzipiell als die einzig mögliche Geltung beanspruchen kann. Sie ist der Personidee auf der einen und den pädagogischen Notwendigkeiten auf der anderen Seite geschuldet.

Diese vier zentralen Werte (ABB. 1) beziehen sich auf die Kernaussagen des Personbegriffs:

- Die *Selbstbestimmung* (gelegentlich auch Autonomie) ist begründet durch das Merkmal der Einmaligkeit und durch das Recht auf Eigenheit und Würde.
- Die *Beteiligung* (Partizipation) folgt aus dem Prinzip der Relationalität, der sozialen Bestimmung des Menschen.
- Die *Verantwortung* ist eine Konsequenz aus der Bestimmung der Autorenschaft oder des Gestaltungsauftrags für den Prozess des Lebens und Lernens.
- Die *mehrdimensionale Leistung* ist die notwendige Folge der Beziehungsbedingung des Menschen, der Verantwortung und der Prozessgestaltung, aber auch der personalen Potenziale.

Diese Grundwerte einer personorientierten Schule sind in sich kohärent und aufeinander bezogen. Sie stehen nicht in einem Hierarchieverhältnis zueinander. Aber sie bedingen einander. Selbstbestimmung steht in einem Bestimmungsverhältnis zur Verantwortung. Sie steht mit der sie begrenzenden Partizipation in einem dialektischen Spannungsverhältnis. Zugleich ist sie ein Moment humaner, d.h. mehrdimensionaler Leistung (Selbstständigkeit).

SELBSTBESTIMMUNG

Der Versuch einer Zentrierung der personorientierten Pädagogik auf den einzelnen Lernenden ist nicht nur der geistesgeschichtlichen Tradition geschuldet, die die Individualität und die Selbstbestimmung, d.h. auch seine Entscheidungsfähigkeit als Grund des Personseins postuliert (Autorenschaft des Lebens). Sie ist auch eine Erkenntnis der Lernpsychologie, die auf der Grundlage der konstruktivistischen Theorie (REICH 2006) die Subjektivität und Selbstbestimmtheit der Lernprozesse als gegeben ansieht. Der Respekt vor dem »Eigensinn« als selbstbestimmtes Leben entspricht auch dem Lebensgefühl einer individualisierteren Erziehungspraxis in den Familien und einer zunehmend medialisierten Wissenspräsentation. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen bei den meisten Lernenden fordern ein höheres Maß an individueller Lerngestaltung. Der von Victor Müller-Oppliger eingeführte Begriff des »Eigensinns« meint mehr als nur individualistische Selbstverwirklichung. Der Begriff des »Eigensinns« tradiert ein Bildungsverständnis, das dem Einzelnen das Recht auf eine eigene Bildungsgenese, auf eine subjektiv verantwortete Domänenbildung und den Respekt, aber auch die Berücksichtigung der Stärken (und Schwächen) des Einzelnen zugesteht.

Der Respekt vor dem Wert der Selbstbestimmung verlangt auch einen Paradigmenwechsel im Rollenverständnis der Lehrenden: Selbstbestimmte Lernprozesse basieren auf einer zweifachen Haltungsdisposition auf Seiten der Lehrenden. Sie bedürfen einerseits des Vertrauens in die Gestaltungsfähigkeit eines Lernprozesses durch die Lernenden selbst. Gleichmaßen ist das Vertrauen in die Ergebnisfähigkeit dieser Methode eine wesentliche Gelingensbedingung. Die grundlegenden Überzeugungen ermöglichen es letztlich erst, die Verantwortung für das Lernen weitgehend an die einzelnen Lernenden abzugeben.

Selbstbestimmte Lernprozesse bedürfen einerseits des Vertrauens in die Gestaltungsfähigkeit eines Lernprozesses durch die Lernenden selbst. Gleichmaßen ist das Vertrauen in die Ergebnisfähigkeit dieser Methode eine wesentliche Gelingensbedingung.

BETEILIGUNG

Eine Schule der Person wäre demnach auch eine Schule der Beteiligung. Die Beteiligung kann viele Formen und Ebenen einschließen. Sie reicht von der methodischen Lernbeteiligung, der Mitwirkung bei der Auswahl bestimmter Themen und Projekte sowie bei der kritischen Reflexion der Lernprozesse (Lehrerfeedback und Schülerfeedback), bis hin zur politischen Beteiligung an der Gestaltung und Organisation des Schullebens. Dazu gehören auch die dialogischen Formen der Wertefindung und der Stilbildung einer Schule (Achtsamkeit). Beteiligung gibt den Schülern entsprechend ihrem Alter und ihrer Verantwortungsfähigkeit nicht nur ein Recht auf Mitwirkung am Lernen und am Schulleben zurück. Sie nimmt sie durch die Verantwortlichkeit für ihr eigenes Lernen in die Pflicht: »Autorschaft verpflichtet«. Dies setzt voraus, dass in einer Schule offene Lernfelder angeboten werden, in denen es für einen Schüler ernsthafte Entscheidungen mit ernsthaften Folgen (Bewertung) gibt. Eine personorientierte Schule wird neben den Segmenten des obligatorischen Lernens für alle Schüler auch Segmente der freien Entscheidung und des selbstbestimmten Lernens anbieten. Eine personorientierte Schule verwirklicht sich in einem Spannungsfeld von Pflicht und Wahlentscheidungen, von Vorgabe und Eigensinn, von fremdbestimmter Einforderung und selbstbestimmter Leistung. In dieser Polarität kann das gelingen, was im schulischen Kontext oft als Wunschideal formuliert wird: die Identifikation mit dem lernenden Tun.

VERANTWORTUNG

Eine »Schule der Person« muss vor allem eine Schule der Verantwortlichkeit sein. Hartmut von Hentig hat in seinem Buch »Personen stärken – Sachen klären« (HENTIG 1985) von einer dreifachen Erziehung zur Verantwortlichkeit gesprochen:

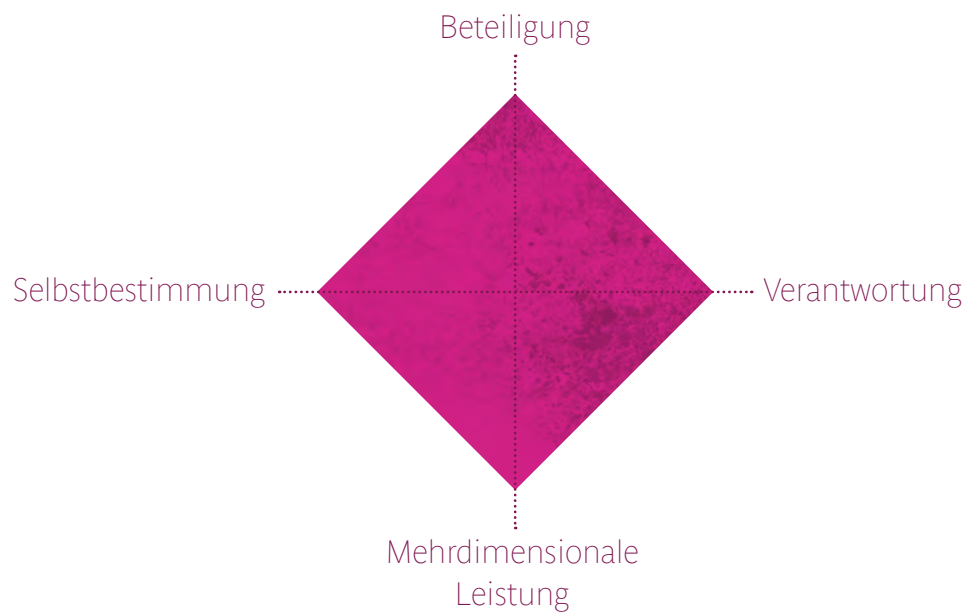
- die Verantwortung für mich selbst; dazu gehört neben der Verantwortung für meine Gesundheit oder für meine Gefühle auch die Verantwortung für mein Lernen,
- die Verantwortung für meine Mitwelt, d.h. für den Lebensbereich, den ich unmittelbar »behause«, für die Menschen also, mit denen ich Umgang habe und lerne,
- die Verantwortung für die Umwelt, für die globalen Prozesse, die uns im Sinne einer ökologischen Sicht der Welt betreffen und betroffen machen, soweit wir sie mitgestalten können.

Verantwortlichkeit meint im herkömmlichen Wortsinn antwortfähig zu sein auf Fragen und Situationen. Antwortfähigkeit setzt ein autonomes, selbstständiges und im Selbststand sicheres Urteil voraus. Verantwortlichkeit gründet in der Mühe der Reflexivität und in einer ernsthaften Sinnsuche (althochdeutsch »sinan« = ans Ziel kommen), die es dem Subjekt erlauben, personal, d. h. mit der eigenen Person zu handeln und zu entscheiden. Diese Verantwortlichkeit wird durch Wissen und Reflexivität, aber auch in der Selbst- und Mitbestimmung, d.h. mit der Erfahrung der Selbstwirksamkeit auch in der politischen Gestaltung der Mitwelt erlernt.

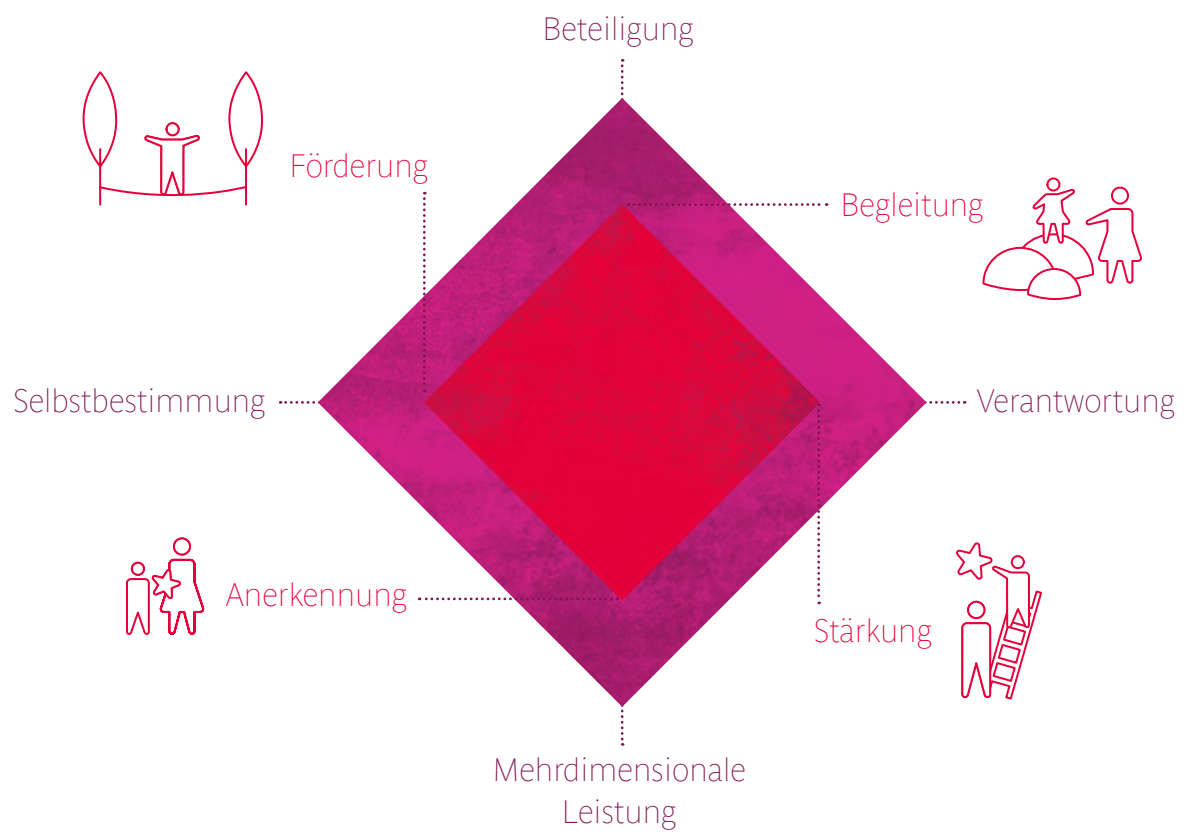
MEHRDIMENSIONALE LEISTUNG

Wenn Leistung in diesem Modell zu den Grundwerten gezählt wird, so hat das seinen Grund in der persönlichkeitsrelevanten Bedeutung, die eine der Person adäquate Leistung besitzt. Dies setzt allerdings voraus, dass nicht nur die Quantität des Wissens, die Effizienz der Aneignung (Kompetenzen) und die Perfektion der Darstellung als Leistung im engeren Sinne gelten. Vielmehr müsste sich nach und nach ein Leistungsbewusstsein herausbilden, das die Quantität mit der Qualität, die Perfektion mit der Kreativität, die Möglichkeit mit der Wirkung und die Machbarkeit mit der Sinnhaftigkeit zusammendenkt (HACKL 2012, 80ff.). Damit greifen wir weit über unsere derzeitige schulische Realität hinaus. Durch diese Weitung des schulischen Qualitätsbegriffs wird eine Möglichkeit eröffnet, die durch die Akzeleration gewonnenen Freiräume nicht nur für die Verkürzung der Entwicklungs- und Entfaltungszeit der jungen Menschen zu nutzen, sondern sie durch eine sinnvolle, eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit den Themen und Fragen des Unterrichts zu füllen.

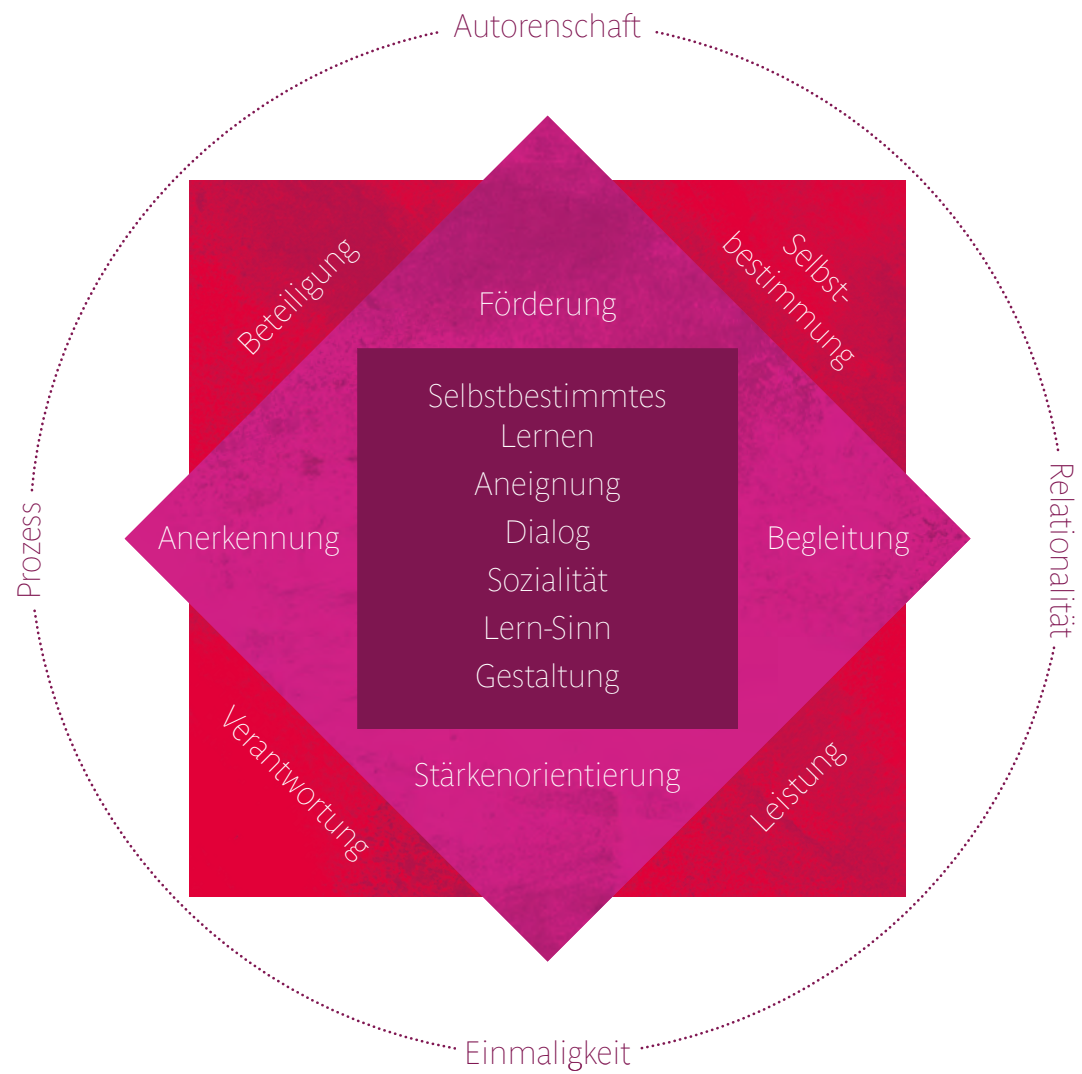
➤ Abb.1: Wertequadrat 1



➤ Abb.2: Wertequadrat 2



➤ Abb.3: Wertesystem der personorientierten Begabungsförderung



HALTUNGSKULTUR

Werte sind die Fixsterne einer Pädagogik. Haltungen bilden im Aufbau einer personorientierten Schule die Treppenaufgänge zu den Werten. Sie bilden das geistige Gerüst für die konkreten Normen einer Schule im Unterbau des Wertehauses. Sie nehmen den Rang zwischen Werten und Normen ein. Die Trias von Wert – Haltung (Tugend) – Norm (Prinzipien) wird im schulischen Alltag nicht dezidiert unterschieden werden können. Wenn Werte die Zielorientierung für eine Lebensgestaltung darstellen, bilden die sogenannten Haltungen oder auch Tugenden eine Einstellung, eine Wertungsdisposition ab, die das Handeln grundsätzlich ausrichtet. Die Normen formulieren zu den Werten die Handlungsanweisung. Die Auswahl der vier Haltungen einer personorientierten Schule resultiert auf einer korrespondierenden Zuordnung zu den vier zentralen Werten. Ihre Auswahl ist wie bei den Werten ein Prozessergebnis, das hier systematisiert wird (➤ ABB. 2).

Gerade in der Begleitung des Lernens und der Lernentwicklung wird Personalisierung für die Lernenden unmittelbar erfahrbar.

FÖRDERUNG

Im schulischen Förderverständnis ist die Angleichung, d. h. die Herstellung einer vertretbaren Ähnlichkeit zwischen Anforderung und Leistungserfüllung, das bestimmende Paradigma. Die Notwendigkeit der Förderung entsteht aus dem »Modus der Differenz« (WINKLER 2008, 173) zwischen den erwarteten und erbrachten Leistungen, d. h. zwischen einer verfügbaren Normalität und ihrer Abweichung. Die Norm wird nicht vom Lernenden, sondern von Bildungsinstitutionen (Bildungspolitik, Schulverwaltungen, Lehrpersonen) gesetzt. Daher wird schulische Förderung fast immer mit Defizit- ausgleich gleichgesetzt.

Betrachtet man die Merkmale von Förderung im pädagogischen Sinn, wird erkennbar, dass jede separierte, d. h. eine ausschließlich auf konkrete Defizite bezogene Förderung zu kurz greift.

Im Gegensatz zum Modell der Defizitförderung zielt ein personorientiertes Fördermodell nicht nur auf die Kompensation kognitiver Defizite, sondern auf die Entwicklung der ganzen Person und ihrer Kompetenzen, auf ein »Mehr an Entwicklungsmöglichkeiten« (Pestalozzi). Damit ist eine Pädagogik gemeint, die über das derzeit Gegebene und Denkbare beim einzelnen Schüler hinausgreift.

Förderung bezieht sich auf alle Bereiche der Entwicklung des einzelnen Lernenden. Im Gegensatz zum Defizitmodell der herkömmlichen Förderprogramme wird Förderung als umfassender, die ganze Persönlichkeit berührender Prozess verstanden. Er zielt auf die Bewältigung der vorgegeben Leistungserwartungen ebenso wie auf die Entwicklung und Reflexion des schulischen und des personalen Selbstkonzepts. Förderung ist eine grundlegende Haltung einer personorientierten Begabtenförderung.

STÄRKENORIENTIERUNG – DIE CO-KOGNITIVEN FAKTOREN J. RENZULLIS

In der Rezeption der Pädagogik von J. Renzulli wurde die Bedeutung der sogenannten co-kognitiven Begabungen kaum beachtet. Die co-kognitiven Begabungen beschreiben jene Grundkräfte, die als Antriebskräfte bei der Aktivierung der Begabung gelten können. Zugleich werden in ihnen Persönlichkeitsmerkmale evident, die nicht nur funktional im Hinblick auf die Begabung von Bedeutung sind, sondern als eigenständige Persönlichkeitsmomente gelten können. J. Renzulli nennt im Wesentlichen sechs Faktoren: Mut – Optimismus – Hingabe – Energie – Einfühlungsvermögen – Vision/Berufung. In diesem Komplex personaler Faktoren verbirgt sich das Maß der Selbstwirksamkeit und der Gestaltungsfähigkeit eines Menschen. Sie bilden das Fundament, auf dem seine Begabungen erfolgreich agieren können. Stärkenorientierung ist in diesem Verständnis vor allem die Unterstützung bei der Herausbildung dieser Persönlichkeitsfaktoren.

Stärkenorientierung kann im Sinne des oben kurz skizzierten Förderparadigmas einer personorientierten Schule nicht nur im Sinne der Verstärkung, sondern auch im Sinne der Herausforderung verstanden werden. Mit ihr verbindet sich das kritische Feedback ebenso wie eine authentische Anerkennungskultur und auch eine Pädagogik der Disziplinentwicklung.

ANERKENNUNG

Die Relationalität ist ein Kerngedanke des Personbegriffs. Das Werden der Person vollzieht sich im Dialog mit den Menschen der Umgebung durch Abgrenzung, Vergleich, Identifikation oder Distanz, durch Bestätigung oder Kritik. Aus der MUT-Untersuchung der Europäischen Kommission in Schulen Skandinaviens (RATZKI 2007) und aus der Hattie-Studie (HATTIE 2013) wissen wir, dass erfolgreiches Lernen wesentlich das Ergebnis der anerkennenden Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülern sowie der Schüler untereinander ist. Die schulischen Beziehungsformen sind geprägt durch die Spannungspole Autorität und Vertrauen, Bewertung und Zuwendung, Forderung und Ver-

stehen. Gerade deswegen sind sie konstitutiv für eine auf Selbstvertrauen und Optimismus basierende Selbsteinschätzung. Die Haltung der anerkennenden Bestätigung schließt Kritik und Korrektur, aber auch Bewertung und Benotung ein. Es ist eine Frage der Motive dieser Prozesse, ob sie stärkend oder entmutigend wirken. Wiederum kommt es auf die Einstellung (Haltung) an, welche Wirkung von welchem pädagogischen Akt ausgeht.

BEGLEITUNG UND ORIENTIERUNG

Dieser Prozess der Selbstfindung durch Lernen glückt in einer Schule, die der *Begleitung und Orientierung* ihrer Schüler eine ähnliche Bedeutung einräumt wie der Wissensinstruktion. *Aber gerade in der Begleitung des Lernens und der Lernentwicklung wird Personalisierung für die Lernenden unmittelbar erfahrbar.* Sie ist für sie der konkrete Beweis der Veränderung einer Schule und die unmittelbare Erfahrung ihrer individuellen Bedeutung im System. In verschiedenen Schulen sind unterschiedliche Konzepte dieser Begleitung entwickelt und erprobt worden: der Kontaktlehrer, der Tutor, der Mentor, der Coach etc. Überall, wo dieser Bereich der personalen Begleitung und Beratung zu einem Kernbereich einer Schule erhoben wurde, sind Schulentwicklungsprozesse, die offenes Lernen, Selbstbestimmung und Beteiligung forcieren, zu beobachten. Es scheint, dass die personale Begleitung der Angelpunkt einer personalen Schule ist.

DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER PERSONORIENTIERUNG

Die bisherigen Überlegungen zu Werten und Haltungen beziehen sich vor allem auf eine schulische Wertekultur. Die daraus abgeleiteten und im Folgenden nur kurz skizzierbaren sechs didaktischen Prinzipien tangieren vor allem – nicht ausschließlich – die Lernprozesse, d.h. den Unterricht. Auch diese Prinzipien sind ein Ergebnis der gemeinsamen Erfahrungsreflexion. Wie die Haltungen und Werte der Personorientierung müssen sie als Momentaufnahme eines Prozesses und teils auch als subjektive Auswahl verstanden werden. Die Frage, ob didaktische Prinzipien überhaupt in den Kontext eines Wertesystems einzu beziehen sind, kann sicher hinterfragt werden. Bei der konkreten Auswahl spricht viel dafür, sie als Subsystem der Wertedeklaration einzuordnen.

Im Zentrum der didaktischen Prinzipien, die sich in den letzten Jahren der Entwicklung der personorientierten Pädagogik herausgebildet haben, stehen die beiden Momente »Aneignung« (reflektiertes Lernen) und »Autonomie« (selbstbestimmtes Lernen). Diese beiden Leitbegriffe werden im Kontext des Bildungsverständnisses der personorientierten

Begabungsförderung flankiert von den Begriffen »Dialog« (dialogisches Lernen – Lernen in der Auseinandersetzung und Kooperation mit Anderen und dem Anderen), »Sozialität« (soziales Lernen), »Lern-Sinn« (sinnorientiertes Lernen) und »Performanz« (gestaltendes Lernen). Zusammen ergeben diese sechs Leitvorstellungen für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Lernprozessen die didaktischen Prinzipien der personorientierten Pädagogik.

DAS SYSTEM DER WERTE DER PERSONORIENTIERTEN BEGABUNGSFÖRDERUNG

Aus den bisherigen Überlegungen bildet sich eine Wertestruktur für die personorientierte Pädagogik ab (→ ABB.3), die für die pädagogische Praxis sowohl einen orientierenden als auch herausfordernden Charakter besitzt. Die bisherige Erfahrung in Schulen zeigt eine starke Kohärenz der einzelnen Wertefelder. Deswegen ist die Annahme berechtigt, dass sich eine Schwerpunktsetzung auf eines der Wertefelder im Prozess einer Schulentwicklung nachhaltig auch auf die anderen Wertefelder auswirkt und diese mitentwickelt.

ERGEBNIS

Nicht die Steigerung der Lerneffizienz und der Wissensqualität allein (sie sind gewöhnlich erfreuliche Konsequenzen personorientierten Lernens), sondern der wert- und bildungsorientierte Ansatz unterscheiden dieses pädagogische Konzept in besonderer Weise von anderen Konzepten schulischer Bildung. Die Überwindung eines kurzatmigen Lernens zum Zwecke von Anwendung, Gebrauch und Nützlichkeit markiert nicht allein den Kern dieser pädagogischen Idee einer »Schule der Person«. Vielmehr ist es die Vision, eine Schule zu entwickeln, in der die Schüler, wie es die Wiener Professorin Gerlinde Mautner umschrieben hat, »aktives Mitdenken – kritisches Querdenken – ethisches Nachdenken« zum selbstverständlichen Modus ihres Lernens und ihres Umgangs mit Wissen einüben. Dieser bildungsorientierte Ansatz der personorientierten Pädagogik entlässt den Lernenden ebenso wenig wie die Schule aus der Pflicht der Anstrengung, ein begabungsadäquates Höchstmaß an Wissen und Fähigkeiten zu erwerben. Wissen bleibt aber in diesem pädagogischen Konzept nicht wertfrei. In der Verbindung von Person und Wissen, in der kritischen Reflexion und der verantworteten Performanz durch Anwendung und ästhetische Gestaltung soll Wissen in der Hand bewusster Persönlichkeiten zum produktiven Werkzeug einer humanen Welt- und Lebensgestaltung werden.

DER AUTOR

ARMIN HACKL war Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg, ist Kurator der Karg-Stiftung, Mitautor des eVOCATION-Weiterbildungsprogramms und Vorsitzender des Vereins eVOCATION Weiterbildung e.V.

➤ www.ewib.de

LITERATUR

FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUNZ, J.-D. (2007):

Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.

GIESECKE, H. (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim: Juventa.

HACKL, A. (2012): Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 4, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 80–86 (auch online unter www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=439, Abruf 22.4.2014).

HATTIE, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible learning« besorgt von Werner Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HENTIG, H. VON (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. München: Reclam.

RATZKI, A. (2007): Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze

zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 66–77.

REICH, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD. Weinheim: Beltz.

RENZULLI, J./JOST, M. (2006): Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung von co-kognitiven Merkmalen mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital – Teil 2. In: Labyrinth 87/2006, S. 12–17.

WEIGAND, G. (2012): Person und Begabung. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Wertorientierung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 3, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 32–47 (auch online unter www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=434, Abruf 22.4.2014).

WEIGAND, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie von Schule. In: Erziehung, Schule, Gesellschaft. 2. Nachdruck 2010. Bd. 32, Würzburg: Ergon.

WINKLER, M. (2008): Förderung. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WERNER ESSER

»Pädagogik ad personam« Traditionen der schulischen Begabtenförderung

LERNEN – DAS PERSÖNLICHSTE AUF DER WELT

Im Dezember 1995 begann die Gründungskommission für das *Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen*, gedacht als »Internatsgymnasium«, mit ihrer Arbeit. Eine der ganz zentralen Fragen war diese: Wird es möglich sein, aus bestehenden reformpädagogischen Konzepten, die für das Gymnasium wie für das Internat gelten sollen, eine Schule zu bilden; eine Schule, deren Komponenten zusammen auf die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist? Am Tisch saßen Franz E. Weinert, der Nestor der deutschen Begabtenförderung, der wohl sehr früh und sehr zu meinem Erstaunen großes Vertrauen in das Projekt gesetzt hatte, zudem der Generalsekretär der Studienstiftung, Hartmut Rahn, zu Zeiten Kurt Hahns Schüler in Salem, ein Naturwissenschaftler aus Chemnitz, ein Mathematiker aus Leipzig, eine Sprachwissenschaftlerin aus Dresden und Berlin und schließlich – federführend – das sächsische Kultusministerium. Es war eine der seltenen Gelegenheiten, freilich begünstigt durch die Innovation, die die Zeit und diese Zeit ganz besonders in Sachsen mit sich brachte, dass eine Schule aus gesellschaftlichen, pädagogischen, akademischen und entwicklungspsychologischen Notwendigkeiten gedacht werden konnte.

Schon früh kristallisierte sich als Ziel die »educated person« – eine gebildete, ausgebildete und erzogene Persönlichkeit – heraus. Und es war deutlich, dass dieses Ziel nicht im anti-

akademischen Selbstverständnis der traditionellen Reformpädagogik verfolgt werden konnte, sondern sich deutlich »geistnäher« einer »personalen Pädagogik« – oder, wenn dieser Begriff inzwischen auch wieder neu akzentuiert sein sollte, einer »Pädagogik ad personam« (WEIGAND 2004) verpflichtet fühlen musste.

Reformpädagogik stellt die Person in den Mittelpunkt und erweitert den »ausgelaugten« Ganzheitsbegriff um eine geistige Dimension.

Eine aufgeklärte Reformpädagogik also, wie sie zum Beispiel in den United World Colleges gelebt und gelehrt wurde, die sich zum einen zivilgesellschaftlich verstand (»Service-Learning«), zum anderen sich der frühen Anleitung zur Selbstständigkeit verpflichtet fühlte, und die schließlich Lernen als »das Persönlichste auf der Welt« (VON FOERSTER in KAHL 1999, 109), also gleichermaßen als individuell ausgerichtet und global orientiert betrachtete. Damit waren drei Aspekte mitgesagt: Begabtenförderung ist viel mehr als Kadertraining und Karriereförderung; Begabtenförderung versteht sich in ethisch verpflichtenden Koordinaten; Reformpädagogik stellt die Person in den Mittelpunkt und erweitert den »ausgelaugten« Ganzheitsbegriff um eine

geistige Dimension. Reformpädagogik labilisiert das Verhältnis von Experte und Novize und meint ein wechselseitiges Lernen. Damit ist ebenfalls eine andere Auffassung von Distanz und Nähe gemeint, die wechselseitige Akzeptanz zwingend voraussetzt.^{☆1}

Mein Optimismus, dass dieses Experiment gelingen könnte, war wesentlich geringer ausgeprägt als der der Gründungskommission. Die Größe der Herausforderungen stand mir aus heutiger Sicht nur schematisch vor Augen; die Bedeutung eines solchen Versuches allerdings wohl sehr viel vollständiger.

Die Stationen des Prozesses, den ich in diesem Beitrag vorstellen möchte, sollen die These bebildern, dass sich Begabtenförderung in Deutschland aus einer gar nicht geringen Anzahl von pädagogischen »good practices« speisen kann. Dass sich dieser Prozess hier auf drei Stadien einer Reformpädagogik Hahnscher Provenienz – dazu später mehr – bezieht, hängt nur mit meinen »Laborräumen« zusammen. Zur besseren Bebilderung meiner Überlegungen seien sie hier vorgestellt. Es sind die Schulen Schloss Salem, das Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen und die Stiftung Louisenlund.

Leben und Lernen hatten aufeinander Bezug zu nehmen wie Erlebnis und Reflexion, die nur zusammen zur Erfahrung werden können.

Diese drei Standorte, für drei Stadien einer »Pädagogik ad personam«, könnte man folgendermaßen charakterisieren: *Salem* hatte, als ich es genauer kennenlernte, eine übergewichtige, sehr traditionell ausgerichtete, zugleich traditionsreiche Vergangenheit innerhalb der Reformpädagogik, die sich von Anfang an politisch verstand. Das Ziel dieser reformpädagogischen Spielart ist die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung; sie spielte zumindest Anfang der achtziger Jahre noch einen emphatischen, politisch gemünzten Lebensbegriff gegen den akademischen Anspruch aus. Diesen emphatischen Lebensbegriff hatte Salem aus der Jugendbewegung, den politischen Anspruch aus dem Scheitern der Verantwortungseliten in zwei Weltkriegen. Sein Gründer, Kurt Hahn, hat ungemein erfolgreich weitere

Schulen dieses Formates ins Leben gerufen, zuletzt die oben genannten United World Colleges.

Dem *Landesgymnasium Sankt Afra* sollte eine – daran gemessen aufgeklärte – Reformpädagogik zugrunde liegen, die nicht akademischen Anspruch und zivilgesellschaftliche, zu Teilen also auch »internationale« Qualität gegeneinander ausspielt. Leben und Lernen hatten aufeinander Bezug zu nehmen wie Erlebnis und Reflexion, die nur zusammen zur Erfahrung werden können. Es ist schon mehr als eine »hidden agenda«, dass bei der Gestaltung dieses pädagogischen Konzeptes und Prozesses Renzullis Enrichmentvorstellungen im Service-Learning an dieser Schule und weit darüber hinaus in organisierten und nichtorganisierten Teilen und Zeiten dieser Schule entdeckt werden können. Dies lange, bevor dieser Begriff in der Debatte St. Afra's angekommen war; verwundern muss dies nicht, denn die Nähe Renzullis zur amerikanischen Reformpädagogik und hier speziell zu John Dewey und William Kilpatrick sind evident. Service-Learning (SLIWKA 2013) aber ist das, was Kurt Hahn's Ziel war: nämlich die Verzahnung von schulischem Leben in der Enklave mit der Umgebung und damit die Öffnung der Schule: »real problems to a real audience« – so Joseph Renzulli.

Die *Stiftung Louisenlund*, eine in die Jahre gekommene ältere Dame in Salemer Verwandtschaft, und angeregt durch denselben Gründer, Kurt Hahn, unternahm den Versuch, diese durch ihr Alter vornehmlich würdevolle Institution akademisch »zukunftsfähig« zu machen. Gleichzeitig sollte mit den Pfründen gewuchert werden: Die außerunterrichtlichen Aktivitäten sollten Fortsetzung des Unterrichts in anderen Partituren werden, sollten zusammen mit dem Unterricht Profile ausbilden, so dass das Prinzip, das dem Service-Learning innewohnt, nämlich Unterricht und außerunterrichtliches Geschehen zu verzahnen, hier zur Gestaltungsnorm wird.

Einen Zeitraum von wenigen Jahrzehnten umspannen diese drei Stationen; eine Zeit allerdings, in der in den Schulen, insbesondere in den hier beschriebenen, sich entscheidendes veränderte. Mir scheint vor allem die Dynamik charakteristisch zu sein, mit der die Komplexität dieser Institutionen zunahm und die Offenheit, mit der diese Schulen die sie umgebenden komplexeren Geschehnisse in sich hinein nahmen.^{☆2}

In der Tat kommt inzwischen auch die öffentliche Schule dahin, dass sie die Komplexität in den Unterricht hinein nimmt; vielleicht noch zu schematisch, aber grundsätzlich jeden anhält, Komplexität nach seiner Maßgabe zu bearbeiten. Komplexität zu bearbeiten aber ist jeweils eine Neukonstruktion. Leben lernen als Konstruktionsentwürfe und Auseinandersetzungen mit Komplexität – so müssen wir heute die »Pädagogik ad personam« ausrichten. Systeme

^{☆1} Wie falsch das alte, hierarchische Expertenverhältnis in der Reformpädagogik gewirkt hat, das kann man Wort für Wort bei Füller 2011 nachlesen.

matisch scheint mir von zentraler Bedeutung zu sein, dass Joseph Renzulli das Missing Link vorangetrieben hat zwischen reformpädagogischen *essentials* und der Begabtenförderung, so wie sie in bestimmter Weise in Deutschland aufgenommen wurde. Joseph Renzulli ist schließlich auch derjenige, der hilfreich dabei war, die akademische Dimension in einzelnen Aspekten einer aufgeklärten Version von Reformpädagogik zu betonen, die die Persönlichkeit in die Mitte stellt. Die hier gemeinte »Pädagogik ad personam« ist somit nichts anderes als ein Paradigmenwechsel vom Kollektiv hin zum Einzelnen. Dass man dies bei der Förderung von besonders Begabten besonders gut studieren kann, liegt auf der Hand.

LEBENSNAHE, BILDUNGSZIELE, SCHULKRITIK

Aus einem Gespräch zwischen Kurt Hahn und Max Markgraf von Baden, dem letzten Reichskanzler, wird folgende Bemerkung Hahn gegenüber kolportiert: »Sie wollen hier ein Internat aufbauen. Vergessen Sie nie, Sie sind hier auf heiligem Zisterzienserboden. Die Zisterzienser waren hier die Herren von 1134 bis 1803. Sie waren die Wegbauer, die Landwirte, die Förster, die Ärzte, die Tröster und die Lehrer dieser Gegend (...). Mir liegt daran, dass die Kinder die Werkstätten der Handwerker in den Nachbardörfern aufsuchen. Sie werden die Erfahrung machen, dass der gute Handwerker dem Schulmeister überlegen ist in seinem Abscheu vor einem schludrigen Stück Arbeit« (HAHN, zit. nach BIRNTHALER 2008, 38).

Abschätzigkeit gegenüber den intellektuellen Bemühungen, so wie die Schule sie damals vorgab und abforderte, Wertschätzung der außerschulischen Erfahrungsbereiche und schließlich das große lebensphilosophische Pathos, das die Basis dieser Schulgründung hergab, gingen in den Grundstein dieses reformpädagogischen Denkmals ein. Schließlich war das Zisterzienserkloster erst durch die Säkularisierung unter Napoleon an die Badener Markgrafen gefallen. Doch dieser Dreiklang war lange zu vernehmen in der

Schule Schloss Salem. Noch in einem Interview am Ende seiner Regentschaft hat der langjährige Leiter Bernhard Bueb dekretiert: »Die Schulgründer haben ganz eindeutig eine Eliteeinrichtung vorgehabt. Und zwar ging es ihnen vor allem darum, eine Führungselite, also nicht eine wissenschaftliche Elite oder eine akademische Elite (heranzubilden), das (andere) war Kurt Hahns Ziel, er wollte politisch wache Menschen erziehen« (BUEB, zit. nach HEINEMANN 2011).

Mit diesem Pfund ließ sich lange Zeit wuchern; mit diesem Pfund ließ sich vortrefflich in der Elitediskussion der achtziger Jahre argumentieren: Elite aber bedarf heute der demokratischen Legitimation, der Bildung und der gebildeten Verantwortungsübernahme. Hier dürften in reformpädagogischer Hinsicht wohl nicht so sehr Kurt Hahn und seine royalistischen Ambitionen Pate stehen, sondern John Dewey mit seiner Schrift »Education and Democracy«. Noch 1958 dekretierte aber Hahn: »Vom Standpunkt der Nation ist das wichtigste, das die Landerziehungsheime leisten, die staatsbürgerliche Erziehung« (HAHN 1958, 41). Und dies im tatkräftigen Sinne; tatkräftig vor allem bezogen auf die Matrix, der die Pädagogik von Hahn zuzuordnen ist: »Der Ungerechte, der zum bundesgenössischen Handeln unfähige Selbstling, der Mutlose, der Skeptiker, der Rascherlahmende, der Langsamreagierende, der Weichling, der den Wallungen des Augenblicks erliegt – es ist ihm natürlich außer Stande, die höchste Stufe zu erklimmen (...), sie bleiben »schlechte Menschenware« (HAHN 1958, 41). Leider ist auch das Kurt Hahn. Es hilft wenig, wenn man hier mutmaßt, dass Hahn so mit mehr oder weniger großem Erfolg versucht hat, seine eigene zweiflerische und melancholische Seite zu unterdrücken. Denn auch diese Unterdrückung geschah buchstäblich mit Tatkraft. Zu den Sanktionen in den früheren Zeiten Salems gehörte beispielsweise das Strafbboxen, bei dem der beste Boxer als »prügelnder Knabe« dem »Prügelknaben«, auch das ein aristokratischer Brauch, gegenübertrat. Solcher Männlichkeitswahn war gewollt. Unwissenheit kann nicht vorgeschützt werden. Schließlich hat diese Schikane ihren genauen Analytiker und Betrachter gefunden: Robert Musil. Sein »schwarzer« Bildungsroman »Die Verwirrungen des Zöglings Törleß« (1906) schildert die Brutalität dieser immer schon »geschlossenen Gesellschaften«. Übergriffigkeit und Selbstjustiz wirken dort wie hier als Bestandteile einer männerbestimmten Unkultur. »Gelobt sei, was hart macht!«, das meint nicht nur Nietzsches Übermensch Zarathustra.

Was aber unterhalb der Ebene dieser nicht allein pädagogisch intendierten Brutalität von Bedeutung war und ist, ist ein Konzept, das wir heute, so glaube ich, zu Recht eine Vorstufe der Ausbildung eines Selbstkonzeptes nennen können. Sein Urbild war der barmherzige Samariter aus dem Neuen Testament, sein Ziel: Zivilcourage. Hahn fixierte hierzu die »Sieben Salemer Gesetze« (HAHN 1930, 151–153):

- Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken.
- Lasst die Kinder Triumph und Niederlage erleben.

☆² Auch wenn in der reformpädagogischen Tradition die öffentliche Schule immer im Verdacht stand zu simplifizieren und gegen ihren »kommishaften« Lernbegriff ein Lebensbegriff emphatisch ins Spiel gebracht wurde, der beinahe ungebrochen (Summerhill) die Komplexität der Umgebung in die Schule hineinnahm, den Schutzraum dann aber auch tendenziell aufgab (Odenwaldschule), wurde allzu oft nur die Nomenklatur geändert: Vorbilder standen hoch im Kurs, Novizen wurden in die Gemeinde eingeführt, die hieratische Haltung der Patriarchen ließ wenig zu. Kurz, das Kollektiv, das dem Drill unterstellt war, wurde hier der säkularen Theologie eines Lebensbegriffs unterstellt und war der anderen Gewalt nicht weniger verdächtig.

- Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache.
- Sorgt für Zeiten der Stille.
- Übt die Phantasie.
- Lasst Wettkämpfe eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen.
- Erlöst die Töchter und Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem »nervenden Gefühl« der Privilegiertheit.

Man könnte mit einem polyvalenten Verständnis von Selbstkonzept diese Gesetze folgendermaßen umformulieren: Dass Selbstkonzept und Selbstreflexion zusammengehören, dass Grenzerfahrungen zwingend notwendig sind, um Selbstkonzepte entstehen zu lassen, dass soziale Intelligenz gelernt sein will und zugleich Begabungen in der Stille wachsen. Dass Kreativität von zentraler Bedeutung ist und dass Performanzen, wenn man Wettbewerbe so verstehen möchte, wichtig sind, aber beileibe nicht ein ausschließliches Kriterium. Und noch die letzte Bemerkung über den Dünkel lässt sich in das so angelegte Selbstkonzept integrieren, dass Dünkel nämlich angstgeboren sind und einen freundlichen Begriff von Fremdheit verhindern, der wiederum aber Voraussetzung aller Neugier ist, ob sie sich nun auf fremde Gegenstände oder fremde Personen bezieht. Also gilt es anhand dieser Postulate in den Diskurs zu treten – nach innen in die Schule hinein, zwischen Lehrern und Schülern, sowie nach außen: »Brecht Fenster und Türen in die Klostermauern!« meinte der alte Hahn über sein Zisterzienser-kloster.

- physisches Selbstkonzept (körperliche Fähigkeiten, Aussehen/Attraktivität).

Betrachtet man diese »Reformulierung« der »Salemer Gesetze« im Sinne eines dahinter stehenden Verständnisses von Selbstkonzept genauer, so könnte man sich an die Ergebnisse von »Service-Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde« (SLIWKA 2004) erinnern fühlen. Sliwka hält fest, dass in verschiedenen Studien positive Effekte auf die Charaktereigenschaften von Schülern beobachtet wurden und zählt dazu: gesteigertes Verantwortungs-bewusstsein, höheres Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, verbesserte soziale Kompetenzen und besserer Umgang mit Disziplinproblemen in der Schule, bessere Kommunikationsfähigkeit mit Lehrern und anderen Erwachsenen, ungezwun-gener Umgang mit Menschen anderer Herkunft. Dies ent-steht, wenn man die Schule öffnet und die Schüler – *real problems to a real audience* – mit der Komplexität ihrer – der Schule und der eigenen – Umwelt konfrontiert. Wobei die Konfrontation nicht ungeschützt vonstatten geht, nicht oh-ne *Mentoring* und *Coaching*. Je weniger abschätzig also die *vita contemplativa* gegen die *vita activa* ausgespielt wird, umso mehr schließt sich der Graben zwischen akademi-scher und sozialer, und deshalb auch politischer Bildung. Erst wenn dieser Graben geschlossen ist, kann man eine Aufgabe der Schule formulieren, wie Hans-Georg Karg dies getan hat: »Es ist Aufgabe der Gesellschaft, die auf die be-sonderen Leistungen Hochbegabter angewiesen ist, dafür zu sorgen, dass sich Begabungen zum Nutzen aller entfalten können« (KARG-STIFTUNG 2014).

Die Reformpädagogik hat den Einzelnen und dessen Potenzial genauso im Blick wie die Be-gabtenförderung.

Um in diesem Sinne den Graben zu schließen zwischen akademischem Selbstkonzept, sozialem, emotionalem und körperlichem Selbstkonzept, sei der Deutlichkeit halber auf ein Modell des globalen Selbstkonzepts von Nadja Abt Gürber verwiesen (2011, 7; in Anlehnung an SHAVELSON/HUBNER/STAN-TON 1976): In diesem hierarchischen Modell gliedert sich das globale Selbstkonzept in ein akademisches Selbstkonzept (bezogen etwa auf die schulischen Fächerbereiche) und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Letzteres untergliedert sich wiederum in folgende Selbstkonzeptbereiche (die noch-mals jeweils in Subkomponenten weiter differenzierbar sind):

- soziales Selbstkonzept (Freunde/Peers, signifikante An-dere)
- emotionales Selbstkonzept (Gefühle/besondere emoti-onale Zustände)

FEEDBACKKULTUR, EXZELLENZ UND AUFGEKLÄRTE REFORMPÄDAGOGIK

In einer Fortbildung stellte Andreas Schröer (2005) unter dem Titel »Begabtenförderung als Paradigma täglichen Unterrichts« reformpädagogische und begabungsförderliche An-sätze einander gegenüber und kam, das wird in dem Kontext hier aber nicht weiter verwundern, zu einer überraschend großen Schnittmenge. So wie die Begabungsförderung am Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen sowohl in das Gymnasium wie in das Internat hineingetragen wurde – beides waren von Beginn an gleichgewichtige Bestandteile dieser Schule – entstand immer wieder die Frage, in wel-cher Vielfalt Selbstkonzept und die diversen Erfahrungsfor-men und ebensolche Dimensionen aufeinander Bezug neh-men könnten. Das war gewiss für eine Reihe Kolleginnen und Kollegen, die von der öffentlichen Schule zu uns durch ein Assessmentcenter kamen, eine gänzlich neue Melodie, für andere, die sich schon anderweitig mit solchen Fragen auseinandersetzt hatten, eben auch nicht.

Ihnen war es geläufig: Die Reformpädagogik hat den Ein-zelnen und dessen Potenzial genauso im Blick wie die Be-

gabenförderung. Andere mussten von der »Kollektiv-Pädagogik« Abschied nehmen, wollten sie den Kontakt zu ihren Schülern nicht verlieren, den diese im Vorschussverfahren immer wieder neugierig herstellten: Sie wollten lernen von den Älteren. Heißt es in der Reformpädagogik, dass ein Lernen in eigener Verantwortung stattfindet, so heißt es in der Begabtenförderung selbsttätiges Lernen.

Der Lehrer nimmt sich zurück und bezieht bei den Älteren die Rolle eines Coachs und bei den jüngeren die des Mentors; Ratschläge nehmen ab, Selbststeuerung zu.

Interessenbezogene Selbstbestimmung in der Reformpädagogik korrespondiert mit *Enrichment* und *Akzeleration*. *Lernverträge* zur Unterstützung wie zur Erfahrungserweiterung kennen beide pädagogische Spielarten. *Lernen für das eigene Leben*, also Regisseur des eigenen Dramas im kleinen Alltag wie mit Blick in die Zukunft zu sein, deckt sich mit den Vorgaben der Begabtenförderung, wo eigene Vorhaben, Ziele, Meilensteine und Präsentationen möglichst früh auf den Weg zu bringen sind. Wenn auch nicht ganz deckungsgleich, so scheinen doch die *Projekte*, so wie sie die Reformpädagogik bei W.H. Kilpatrick und John Dewey gefunden hat, ähnlich auf fruchtbaren Boden zu fallen wie in der Begabtenförderung das Arbeiten auf »schlecht definierten Feldern« (»ill-structured problems«, SIMON 1973, 181f.), wo mit unterschiedlichen Graden der Komplexität zu rechnen ist – »ganz wie im Leben«!

Der *Differenzierung von Grundlagen- und Vertiefungsunterricht* wird da und dort das Wort geredet. *Soziales Lernen, ausgelagerter Unterricht, Verhältnisse von Experten und Novizen, Methodenvielfalt* (WEINERT 2000): Man braucht die Dinge nicht mehr auseinander zu nehmen, denn Begabtenförderung und Reformpädagogik laufen hier völlig konform. Um die konzeptionelle, vielleicht auch die philosophische Ebene abschließend zu vermessen, sei noch einmal auf John Dewey hingewiesen: »Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoined communicated experience« (DEWEY zit. nach HAROUTUNIAN-GORDON 2003, 1).

Wo, wenn nicht in Internaten, die in einem hohen Maße Schüler-Mit-Verantwortung praktizieren, lässt sich dieser Satz über das Lernen von Demokratie dem Geiste nach leben. Genauso wie der folgende, den John Dewey über seine Tätigkeiten gestellt hat: »Wachstum hängt von der Präsenz von Schwierigkeiten ab, die durch die Ausübung der Intelligenz überwunden werden« (DEWEY, zit. nach OELKERS 2009, 164).

Auf Selbstständigkeit und das Erlernen derselben, auf Stärken, die im Durcharbeiten von erfahrenen Schwächen entstehen, heben beide Feststellungen ab. Der Lehrer nimmt sich zurück und bezieht bei den Älteren die Rolle eines Coachs und bei den jüngeren die des Mentors; Ratschläge nehmen ab, Selbststeuerung zu; der Schüler stärkt sich in diesen Schwierigkeitsgraden. Und jedem Pädagogen, der heute über sein Geschäft kritisch nachdenkt, sei dieser Satz von John Dewey ins Tagebuch geschrieben: »Es gehört zu der Verantwortung des Erziehers, zwei Dinge gleichzeitig zu sehen: erstens, dass das Problem aus den Bedingungen der Erfahrung hervorgeht, die in der Gegenwart gesammelt wurden, und dass es im Bereich der Fähigkeiten des Schülers liegt; und zweitens, dass es so beschaffen ist, dass es im Lernenden ein aktives Bestreben auslöst, Informationen zu erhalten und neue Ideen hervorzubringen« (DEWEY, zit. nach OELKERS 2009, 164). Schöner kann man den Zusammenhang von Förderung und Diagnostik, von einer personorientierten und personförderlichen Pädagogik wohl kaum formulieren.

Für das Landesgymnasium Sankt Afra ergaben sich auf dieser Basis vier Prinzipien einer aufgeklärten Reformpädagogik:

- Zentral war der Erfahrungsbegriff: In Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik werden Erlebnisse als notwendige Voraussetzungen angesehen, die erst *durch die Reflexion zu Erfahrungen reformuliert* werden und dadurch integriert in die eigene Expertise.
- Reflexivität dehnt sich weit über das Subjekt-Objekt Verhältnis hinaus aus; denn Reflexivität ist zugleich die Teilnahme an einem Diskurs, an dessen Ende (allerdings erst) *Gemeinschaft* (als Glückfall der Übereinstimmung) steht.^{☆3} Das wesentlichste Charakteristikum von Gemeinschaft am Landesgymnasium Sankt Afra war nicht die »Exklusivität«, die Schülern und Schule von außen immer wieder mit einem kruden Elitebegriff unterstellt wurde, sondern es war der Versuch, als lernende Institution und damit auch als lernende Personen miteinander Schule, Leben und Lernen zu gestalten. Dabei spielte das Service-Learning natürlich eine wesentliche Rolle.
- *Wissensdurst*, der oben genannte freundliche Umgang mit dem Fremden, ist der andere Prozess, der sich auf die Selbstständigkeitsentwicklung des Subjekts bezieht.
- Integraler Bestandteil dieses Prozesses ist sicherlich Selbstzweifel, manchmal auch Mutlosigkeit, manchmal

.....
^{☆3} Gemeinschaft ist keine Dimension hieratischer Prägung, die Ursprung ist und deren Gegenwart man sich bei Festen erinnert, sondern Produkt auf der »Metaebene«, auf der man sich der Heterogenität vergewissern kann. Sie ist also keineswegs ein post-pastoraler oder gar sakraler Fluchtpunkt von Schulgemeinde, wie er ja so fatal ideologisiert in den Übergrifflichkeiten der letzten Jahrzehnte zum Ausdruck kam.

auch nur Zuschauen oder das Sich-immer-wieder-in-Frage-Stellen. Denn nur so wird das Subjekt *autopoetisch*, nämlich seiner Selbst oder mit sich selbst ähnlich und *gewinnt an Identität*.

Ziel einer »Pädagogik ad personam« ist eine solche reflektierte, erfahrungsreiche und neugierige Persönlichkeit – also die »*educated person*« im obigen Sinne. Der Begriff »*educated person*« nimmt die ausgebildete und die erzogene Person in einem Wort zusammen.

REFLEKTIERTE SELBSTWIRKSAMKEIT ODER WIE SICH LEHRER, WIE SICH SCHÜLER ÄNDERN MÜSSEN

In einer von Andreas Schröer im Jahr 2004 durchgeführten Evaluation (SCHRÖER 2007) gab es eine Reihe offener Fragen, unter anderem diejenige nach dem Lehrerbild. Was einen guten Lehrer ausmacht, darüber waren sich die Afraner sehr im Klaren (ebd., 52ff.):

- »Er sollte kompetent und auch bereit sein, sich mit Neuem zu beschäftigen. Lernhungrig wie wir eben (hier ist ein ironischer Akzent bildlich eingefügt); zudem sollte er als Pädagoge auch auf die Schüler als Persönlichkeiten eingehen können.«
- Eine andere Akzentuierung geht noch radikaler an dieses Lehrerbild heran: »Ein richtig guter Lehrer hat sowohl eine überdurchschnittliche Allgemeinbildung und ist Fachexperte, und hat auch eine Art mit den Schülern gut klar zu kommen.«
- »Er sollte nicht langweilig sein, Spaß verstehen (auf Fragen eingehen und den Kontakt zu Schülern nicht ausschließlich auf die 90 Minuten Unterricht beschränken).«
- Dem wäre aus einer anderen Rückmeldung noch hinzuzufügen: »Er sollte den Schülern Respekt entgegenbringen, aber auch darauf achten, dass er seinen Status als Respektsperson nicht verliert.«

Damit ist alles, auch alles über das manchmal in der Reformpädagogik verkantete Verhältnis von Distanz und Nähe ins rechte Licht gerückt. Die Persönlichkeit der Schüler steht im Mittelpunkt, eine Persönlichkeit, deren Entwicklung die wesentliche Aufgabe des Lehrers darstellt. Das liest sich im pädagogischen Credo von John Dewey folgendermaßen: »I believe that the teacher's place and work in the school is to be interpreted from this same basis. The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences« (DEWEY 1897).

Gibt man dem nun noch etwas mehr Selbstbewusstsein auf Seiten der Schülerschaft, also eine größere Verfügbarkeit

Man kann aber die Selbstbestimmung, die freilich mit zunehmendem Alter zunimmt, nicht auf den Nachmittag beschränken, während vormittags der Oberlehrer herrscht.

über das eigene Selbstkonzept und die eigene Selbstwirksamkeit hinzu, ergibt sich in Umrissen das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das das Landesgymnasium prägen sollte und prägte.^{☆4}

Während nun die öffentliche Schule die Selbstwirksamkeit reduziert auf die vermeintlich akademische Entfaltung, bei der es sich tatsächlich aber um eine verwaltungstechnisch definierte Affirmation handelt, verharret die Reformpädagogik ursprünglicher Provenienz bei einem diffusen und mehr als verdächtigen Freiheitsbegriff. Man kann aber die Selbstbestimmung, die freilich mit zunehmendem Alter zunimmt, nicht auf den Nachmittag beschränken, während vormittags der Oberlehrer herrscht.

Die Stärken eines notwendigerweise anders zu gestalten- den Lehrer-Schüler-Verhältnisses zeigten sich in den Ergebnissen der eingangs erwähnten externen Evaluation sehr deutlich: Selbstkonzept und Verantwortungsbereitschaft außerhalb des Unterrichts dehnten sich zunehmend auf den Unterricht selbst aus, und die Schüler begannen zu lernen, dass ihre früheren Schulerfahrungen vielleicht doch nicht die letzten waren, die sie machen mussten.

In der Befragung zeigte sich dies etwa an der Wertschätzung des Mit- und Voneinander-Lernens: Fast die Hälfte der befragten Afraner gab an, häufig durch gegenseitiges Erklären zu lernen. Als Unterrichtsmethoden wurde signifikanterweise von den Schülern am stärksten die Kleingruppenarbeit favorisiert, gefolgt von Projektarbeit, sodann von der eigenständigen Lernleistung, vom Experiment und nicht zuletzt vom Frontalunterricht. Zum Aspekt der Selbstständigkeit des Arbeitens während des Unterrichts schließlich zeigt sich, dass diese über den Unterricht hinausgreift und zu solch scheinbar kuriosen, aber zutreffenden Formulierungen führte wie der, dass Lehrer auch einmal von den Schülern lernen könnten.

.....
☆4 Freilich waren im Alltag Abstriche zu machen – schließlich lernt die Institution und lernen ihre Mitglieder. Indessen wird deutlich, dass hier eine Klippe, an der vieles der Reformpädagogik in den letzten Jahren gescheitert ist, nämlich die von Nähe und Distanz, umschiffbar geworden ist, weil sie programmatisch thematisiert wird.

Zur selben Zeit der externen Evaluation fand eine interessante »interne« Evaluation statt, die den Namen »[Perspektive Afra]« trägt. Diese Evaluation wurde von Schülern erstellt und ohne das Wissen der Schulleitung gefertigt; mit ihr zusammen allerdings wurde über die Veröffentlichung beraten und beschlossen. Das Ziel dieser internen Evaluation, die eigentlich ein gründlich angelegtes Feedback darstellte, war, die Konzepttreue der Schulphilosophie im Alltag zu überprüfen. Es zeigten sich in (überraschend) vielen Teilen große Übereinstimmungen. So hatten sich die Schüler selbst die Frage vorgelegt: »Hast du das Gefühl, im Unterricht nur mit Fachwissen bombardiert zu werden – auf Kosten der allgemeinen Verständlichkeit und anderer Dinge?« Von Jahrgang 7 bis 12 wurde der Anteil der Faktenvermittlung jeweils in deutlicher Mehrheit als ausgewogen bezeichnet. In Jahrgang 10 war der Eindruck, dass »zu viele Infos« vermittelt würden, am größten, lag aber auch hier nur bei rund einem Drittel der Antworten.

Es geht nicht um didaktische Reduktion, sondern in allen Bereichen um die eigenständige Arbeit in der »mir möglichen« Vielfalt.

Ein spezifisches Element des afranischen Konzepts ist der Vertiefungsunterricht, Additum genannt. Hierzu fragten die Schüler: »Findest du, dass das Additum seinen Zweck der zusätzlichen Vertiefung erfüllt und als auf den Unterricht aufbauende Erweiterung funktioniert?« Das Ergebnis zeigte zwar die zu erwartende Differenz zwischen Mittelstufe und Oberstufe – in der Oberstufe ist selbstverständlich der Abiturdruck deutlich gewachsen. Auch in der Oberstufe gingen aber – man kann sagen immerhin – noch etwa die Hälfte der Schüler mit dem Vertiefungskonzept konform und konnten darin einige Früchte reifen lassen, während sich in der Mittelstufe der ganz überwiegende Teil im Vertiefungskonzept wiederfinden konnte.

Dieses alles kann illustrieren, was Franz E. Weinert in die Formel gepackt hat, dass ein neuer Unterricht immer noch ein schülerzentrierter, gleichwohl lehrergesteuerter Unterricht sein soll. In Sankt Afra wurde der oben schon mehrfach zitierten Komplexitätsformel von Joseph Renzulli entsprochen: Es geht nicht um didaktische Reduktion, sondern in allen Bereichen um die eigenständige Arbeit in der »mir möglichen« Vielfalt – dies genauso in den Services wie in der besonderen Lernleistung, die jeder Afraner als wissenschaftspropädeutische, eigenständige Arbeit mit externen

Partnern und internen Bewertern und abschließendem Kolloquium bis zum Abitur zu erstellen hatte.

PERSPEKTIVEN EINER »AUFGEKLÄRTEN« REFORMPÄDAGOGIK

Was aus den vorherigen Stationen an das Internatsgymnasium *Stiftung Louisenlund* mitgenommen werden konnte, waren ein *Gemeinschaftsbegriff*, der offen wird für Fremdes, ein *Unterricht*, *curricular wie extracurricular*, der die personale Pädagogik mehr und mehr zum Prinzip macht, ein *Lehrerbild*, das sich erweitert hin zu selbstreflektischen und diagnostischen Qualitäten, und schließlich die Möglichkeit und *Notwendigkeit von Feedback-Kulturen* – die ohne Angst voneinander erbeten werden.

Dies sind die Entwicklungsfelder, die freilich von Schule zu Schule anders akzentuiert sind und unterschiedlicher Aufmerksamkeit bedürfen. Grundsätzlich aber gilt – und das kann als Fazit hierher gestellt werden:

Eine Institution, die eine aufgeklärte begabungsfördernde Pädagogik vor dem traditionsreichen Hintergrund einer solchen Schulgeschichte will,

- macht ihren Leistungsbegriff transparent und erweitert ihn deutlich über das Unterrichtsgeschehen hinaus, um so synergetische Effekte zu erheben.
- schaut nach den Potenzialen ihrer Schüler, die es zu generieren und die es zu fördern gilt, nach der Professionalität ihrer Kollegenschaft und schließlich nach der eigenen Kommunikationsfähigkeit.
- führt eine Feedback-Kultur ein, pflegt diese und unterzieht sich in regelmäßigen Abständen Selbstreflexions- und Überprüfungsphasen. Dies betrifft auch die Lehrerrolle im Unterricht, wie auch das Wirken des Pädagogen über den Unterricht hinaus.
- installiert Intervision, um die Haltung des einzelnen Lehrers als Mentor, später dann als Coach zu installieren bzw. zu erweitern.
- realisiert Service-Learning als eine mögliche Klammer aus dem extracurricularen Bereich in den curricularen Hinweisen.

Die Schule von heute ist das Projekt für morgen, eine lernende Institution, deren Lernprozesse von den Mitgliedern im einzelnen getragen werden. Der Weg dorthin ist freilich immer uneben. Das liegt schon an der unterschiedlichen Rückbindung an diese überaus gehaltvolle Tradition. Und was für eine Tradition! Sie gilt es zu bewahren, indem man sie fortentwickelt.

DER AUTOR

PROF. DR. WERNER ESSER begann beruflich als Mitarbeiter im Internatsgymnasium Schloss Salem und hatte dort verschiedene Leitungsfunktionen inne. 1996 baute er das Internatsgymnasium St. Afra zu Meißen auf, das ebenfalls reformpädagogisch orientiert ist und sich auf dieser Basis der Hochbegabtenförderung widmet. Seit 2006 ist Werner Esser Honorarprofessor für Allgemeine Pädagogik mit be-

sonderer Berücksichtigung der Hochbegabtenförderung an der Universität Leipzig, von Sommer 2008 bis Januar 2014 war er Gesamtleiter der Stiftung Louisenlund. Im Anschluss ist er derzeit als Coach »in Bildungssachen« – individuell und institutionell – unterwegs in Hamburg, Schleswig-Holstein, Sachsen und Thüringen.

LITERATUR

ABT GÜRBER, N. (2011): Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Kindern in der Schuleingangsstufe: Zusammenhänge mit Leistungen und Wohlbefinden in der Schule. Herdern: Selbstverlag (auch online unter www.zb.unibe.ch/download/eldiss/11abt_guerber_n.pdf, Abruf: 17.3.2014).

BIRNTHALER, M. (2008): Erlebnispädagogik bei Kurt Hahn und Rudolf Steiner. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, H. 4/5, S. 37–46 (auch online unter www.eos-ep.de/assets/files/artikel2/Erlebnispaedagogik_bei_Kurth_Hahn_und_Rudolf_Steiner.pdf, Abruf 30.3.2014).

DEWEY, J. (1897): My pedagogic creed. In: School Journal, vol. 54 (January 1897), S. 77–80 (auch online unter <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, Abruf 30.3.2014).

FÜLLER, C. (2011): Der Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: DuMont.

HAHN, K. (1930/1998): Die Sieben Salemer Gesetze. In: Knoll, M. (Hrsg.): Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 151–153.

HAHN, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Klett.

HAROUTUNIAN-GORDON, S. (2003): Listening – in a Democratic Society. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1705/422> (Abruf 30.3.2014).

HEINEMANN, K.-H. (2011): Drill für die zukünftige Führungselite. <http://dradio.de/dlf/sendungen/kalenderblatt/1472110/> (Abruf 30.3.2014).

KAHL, R. (1999): Der Neugierologe. In: Geo Wissen, H. 1, S. 106–109.

KARG-STIFTUNG (2014): www.karg-stiftung.de/teaser.php?nav_id=158 (Abruf 17.3.2014).

MUSIL, R. (1906): Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Wien: Wiener Verlag.

OELKERS, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim: Beltz.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./STEDNITZ, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitenbildung. Aarau: Sauerländer.

SCHRÖER, A. (2005): Begabtenförderung als Paradigma des täglichen Unterrichtens? Quantitative und Qualitative Ergebnisse. Vortrag im Rahmen einer Lehrfortbildung am Landesgymnasium St. Afra zu Meißen.

SCHRÖER, A. (2007): Autonomie und Verantwortung. Bericht zur Evaluation des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen 2005/2006. Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen, Universität Heidelberg (unveröff. Manuskript).

SHAVELSON, R. J./HUBNER, J. J./STANTON, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. In: Review of Educational Research 46, S. 407–441.

SIMON, H. A. (1973): The structure of ill-structured problems. In: Artificial Intelligence 4, S. 181–201.

SLIWKA, A. (2004): Service-Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«. Berlin: BLK (auch online unter www.pedocs.de/volltexte/2008/258/pdf/Sliwka.pdf, Abruf 5.4.2014).

SLIWKA, A. (2013): »Lernen durch Engagement« als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Begabung und Verantwortung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 5, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 27–32 (auch online unter http://karg-stiftung.de/content.php?nav_id=509, Abruf 6.5.2014).

WEIGAND, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

WEINERT, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag, gehalten am 29.2.2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach. Sonderdruck (auch online unter http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2000_weinert_lehren_lernen.pdf, Abruf 30.3.2014).

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert Hintergründe und Anmerkungen aus bildungs- historischer Sicht

Zu den markantesten Phänomenen in der Bildungsgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts gehört die Plötzlichkeit, mit der die Begabungsdiskussion in die Öffentlichkeit tritt: Das Thema kündigt sich nicht an, sondern gleichsam über Nacht ist es da. Es dominiert sogleich die öffentliche Diskussion im ersten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts vor dem Hintergrund von gesellschaftlicher Modernisierung und subjektiver Verunsicherung, sozialtechnologischer Utopien, Aspiration auf soziale Mobilität und Bewahrung gesellschaftlicher Privilegien. So unvermittelt das Thema erscheint, so wenig ist es jedoch voraussetzungslos: Es erscheint nicht als Konvergenz, sondern als Schnittpunkt unterschiedlicher gesellschaftlicher Strömungen und wissenschaftlicher Entwicklungen, die aus verschiedenen Richtungen kommen und in verschiedene Richtungen weiterführen, sich in der Begabungsdiskussion treffen und ihre Argumente austauschen. Dadurch entsteht eine eigenartige Vieldeutigkeit, die für das Verständnis der emotionalen Einbettung der Begabungsdiskussion, der kollektiven Verheißungen und Befürchtungen, der individuellen Ängste und Hoffnungen bis zum heutigen Tag wichtig sind.

GESELLSCHAFTLICHE MODERNISIERUNG UND INDIVIDUELLE VERUNSICHERUNG – MASSEN UND ELITEN

Das ausgehende 19. und frühe 20. Jahrhundert waren unter anderem gekennzeichnet durch eine Vielzahl weltanschau-

licher Gegen-, Such- und Erneuerungsbewegungen, die als gemeinsames Merkmal die Kritik an den Symptomen der Modernisierung – der Industrialisierung, der Urbanisierung und der »Rationalisierung« der Lebenszusammenhänge – einte (PUSCHNER/SCHMITZ/ULBRICHT 1999, XXII). Vor dem Ersten Weltkrieg waren es vor allem zwei Themenkomplexe, die durch die Begabungsdiskussion verknüpft wurden: die verbreitete Angst vor dem Versinken des Individuums in der »Masse« und, damit zusammenhängend, die Trennung der »Gebildeten« von den »Ungebildeten«.

Zwischen 1871 und 1910 wuchs die Bevölkerung im Deutschen Reich von etwa 40 Millionen auf rund 65 Millionen an. Damit verbunden war eine Abwanderung vom Land in die industriellen Zentren, wodurch die Städte ihrerseits vor beträchtliche Infrastrukturprobleme gestellt wurden: Die Schaffung von Wohnraum und die Erschließung mit Kanalisation, Straßenausbau und dem Aufbau von öffentlichen Verkehrssystemen, der Ausbau des Gesundheits- und des Schulsystems konnten mit der Zuwanderung in den Städten zunächst kaum Schritt halten. Die Dynamik des Bevölkerungswachstums prägte sich tief ins öffentliche Bewusstsein. Die zunehmende Anonymisierung des gesellschaftlichen Lebens wurde als bedrohliche »Vermassung« erlebt. Ferdinand Tönnies gab mit seinem Werk »Gemeinschaft und Gesellschaft« (1887) der restaurativen Trauer über den Verlust von »Gemeinschaft« eine Stimme und stieß eine Diskussion an, die bis zu Helmuth Plessners »Grenzen der Gemeinschaft« (1924) ein höchst bedeutsames Lebensgefühl

markierte und vor allem von der Angst des Einzelnen kündete, sich in der Anonymität der Masse zu verlieren. Prägnanter Ausdruck dieses Lebensgefühls war der sprichwörtliche »Untergang des Abendlandes«, den Oswald Spengler (1918) mit der Furcht vor der Manipulierbarkeit der Massen in modernen Demokratien verband.

Ein Pendant des Themas »Masse« war die Konjunktur des Elitebegriffs (FLÖTER 2009, 29–36). Bereits vor 1900 hatte Gaetano Mosca einen Elitebegriff entwickelt, der systematisch zwischen Elite und Masse trennte: Jede Gesellschaft bestehe aus zwei Klassen; eine, die herrscht, und eine, die beherrscht wird. Zwischen der herrschenden Klasse und der restlichen Gesellschaft existieren als verbindende Elemente die »Unter-Eliten«. Sie umfassen den »neuen Mittelstand«: Staatsbeamte, Manager, Wissenschaftler, Ingenieure, Professoren und Intellektuelle. Diese viel größere Gruppe liefere die Rekrutierungsbasis für die »Spitzen-Eliten« und bilde selbst ein für die Regierung der Gesellschaft wesentliches Element. Mosca zielte mit diesem Gedanken auf eine Elitenreserve, die zugleich auch eine *Begabungsreserve* darstelle, die es kontinuierlich zu finden und zu entwickeln gelte (MOSCA 1896/1950, 53–55).

Vilfredo Federico Pareto schloß daran an und legte 1916 zwei verschiedene Elitedefinitionen vor. Die erste klassifizierte in allen Bereichen menschlicher Tätigkeiten die Individuen nach ihren Fähigkeiten. Diejenigen mit dem jeweils höchsten Klassifizierungsgrad definierte er als »Elite«. Ungleichheiten der individuellen Begabungen gab es mithin in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Seine zweite Definition teilte die Bevölkerung in zwei Schichten: Eine elitenferne Schicht und die eigentliche Elite, in der er wiederum die regierende von der nichtregierenden Elite unterschied. Als Kriterium dienten dabei der jeweilige Grad an Macht und Einfluss auf dem politischen und sozialen Sektor sowie ihr Anteil am gesellschaftlichen Reichtum. Pareto ging davon aus, dass eine Proportionalität zwischen der Verteilung des Reichtums in einer Gesellschaft einerseits sowie der intellektuellen, mathematischen oder musikalischen Begabung, des sittlichen Charakters etc. andererseits bestehe (PARETO 1916/1955, 220–222). Besonders deutlich wurde schließlich die Verbindung von Untergangsvision und Elitendiskurs bei José Ortega y Gasset, der in »Der Aufstand der Massen« die phobische Stimmung des Zeitgeistes artikuliert: »Anderssein ist unanständig. Die Masse vernichtet alles, was ausgezeichnet, persönlich, eigenbegabt und erlesen ist. Wer nicht »wie alle« ist, wer nicht »wie alle« denkt, läuft Gefahr, ausgeschaltet zu werden« (ORTEGA Y GASSET 1930/1992, 13). Und das bedeutete insbesondere: Die Masse bedroht das begabte Individuum.

Diese Einmaligkeit und Größe des Individuums, der Ortega y Gasset so eindrucksvoll nachtrauerte, zeige sich vor allem in seiner *Bildung*, die seiner Persönlichkeit zu einzigartiger

Ausprägung verhilft, seinem Denken einen unabhängigen geistigen Standpunkt in der Welt sichert und ihm darüber hinaus Rüstzeug zur erfolgreichen Meisterung des Lebens in einer zunehmend komplexer werdenden Welt bietet. Allerdings sah die Realität im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert anders aus: Zwar hatte sich »Bildung« als neuer Begriff etabliert, der auf den Prozess der *individuellen* geistigen Weltaneignung und auf die Möglichkeit der (Selbst-)Herauslösung aus überkommenen Wissens- und Sozialordnungen verweist, und für Humboldt war Bildung als »wahrer Zweck« des Menschen prinzipiell *für jeden* Menschen erreichbar. Allerdings entwickelten sich Bildung und der zum gemeinsamen Deutungsmuster gehörende Begriff der »Kultur« (BOLLENBECK 1994) im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr zu einem konservativen sozialen Distinktionsschema: Die Trennlinie zwischen den »Gebildeten« und den »Ungebildeten« bezeichnete eine der schärfsten gesellschaftlichen Grenzen überhaupt. Zudem besaß das Bildungsbürgertum als soziale Gruppe die Deutungsmacht über das, was als Bildungsgüter zu gelten hatte und wie Bildungsprozesse zu gestalten waren. Damit verfolgte es durch die Verknüpfung von Bildungsabschlüssen mit der Berechtigung zum Eintritt in höhere Laufbahnen eben auch ein gut verschleiertes kollektives Abgrenzungsinteresse. Ein Widerspruch: Individueller Aufstieg durch Bildung sollte möglich sein, aber größeren gesellschaftlichen Verschiebungen sollte gerade durch das damalige Bildungssystem und seine Institutionen entgegen gewirkt werden. Hier lag der Sprengstoff: Das »Bildungsbürgertum« schätzte »Bildung und Kultur«, erkannte den individuellen Aufstieg durch Bildung an – und versuchte doch als soziale Gruppe, für die eigenen Kinder Vorteile im Wettbewerb um soziale Positionen zu sichern.

Ein Widerspruch: Individueller Aufstieg durch Bildung sollte möglich sein, aber größeren gesellschaftlichen Verschiebungen sollte gerade durch das damalige Bildungssystem und seine Institutionen entgegen gewirkt werden.

SOZIALE UTOPIEN ALS ANTWORT AUF DIE KOLLEKTIVE VERUNSICHERUNG UND DIE ROLLE DER BEGABUNG

Dieser zunehmenden kollektiven Verunsicherung suchte man zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts auf vielfältige Art zu begegnen: Im Mittelpunkt standen dabei Programme und Maßnahmen, die auf eine grundsätzliche Umerziehung oder -gestaltung des Menschen, ja auf die Formung des »neuen Menschen« abzielten (WESTPHALEN 1994). Waren diese Ideen und Entwürfe bereits charakteristisch für die Krisen-

zeit des »Fin de Siècle«, so verstärkte und radikalisierte sich während des Krieges die Intensität dieser Suchbewegungen, weil die Gestaltung einer möglichen Nachkriegsordnung als Aufgabe deutlich wurde. Neben die Religionen als traditionelle Institutionen von Erweckung, Umkehr und Erneuerung traten im ausgehenden 19. Jahrhundert wissenschaftliche Strömungen, welche die Funktion einer säkularisierten Ersatzreligion übernahmen, indem sie auf die grundsätzliche Veränderungsnotwendigkeit und -möglichkeit des Menschen hinwiesen (GRAF 2008). Zu diesen Strömungen gehörten neben anderen auch die Eugenik und die politisierte Pädagogik. Beide waren von der Überzeugung geleitet, der »neue Mensch« könne eine Veränderung der Gesellschaft und der Welt bewirken. Deshalb ging es der Eugenik durchaus um eine »Wende aller Weltalter« (LENZ 1933, 48), und in der Pädagogik herrschte in Teilen eine »epochale Denkweise«, »um den neuen Menschen für die neue Zeit und die neue Zeit für den neuen Menschen zu bereiten« (OESTREICH 1920, 707). Beide Richtungen sind bezeichnend für die Gestaltungseuphorie der Zeit, insofern sie den Menschen selbst zur Verfügungsmasse machten. Das galt zum einen für die politisierten Teile einer sich als fortschrittlich apostrophierenden Pädagogik, die von einer vollständigen äußeren Formbarkeit des Menschen durch Lernprozesse ausging. Zum anderen galt es ebenfalls für die Eugenik, die vor allem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts international als eine naturwissenschaftlich fundierte Sozialwissenschaft auftrat – mit dem Versprechen, die soziale Frage zu lösen. Durch positiv-eugenische Maßnahmen, die die Nachkommen der als »höherwertig« erachteten Gruppen vermehren, und negative, die die Kinderzahl der »Minderwertigen« einschränken würden, sollte der Mensch selbst transformiert und ein Kollektiv mit einem insgesamt höheren »Rassestandard« erzeugt werden (GRAF 2008, 195). Indem sie das Wohl zukünftiger Generationen über die Interessen der gegenwärtig Lebenden stellte und aufgrund der erbbiologischen Methode auf Veränderung in Generationen festgelegt war, wurde die Eugenik zur zentralen Zukunftswissenschaft. Ihr wichtigstes Publikationsorgan war in Deutschland das 1904 von Alfred Ploetz gegründete »Archiv für Rassen- und Gesellschafts-Biologie einschließlich Rassen- und Gesellschafts-Hygiene«, aber in popularisierter Form fanden eugenische Konzepte auf verschiedenen intellektuellen Niveaus und Radikalitätsstufen vielfach Eingang in alle Milieus.

In den Debatten über die soziale Frage erschien die eugenische Argumentation deshalb so attraktiv, weil sie konkrete Reformen auf der Basis moderner wissenschaftlicher Erkenntnis vorschlug und versprach, mit der Veränderung des Menschen die Probleme selbst an der Wurzel zu fassen, wohingegen alle wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen nur die Symptome bekämpfen könnten: »Alle Bemühungen um bessere Einrichtungen bleiben Schläge ins Wasser, solange es nicht gelingt, bessere Menschen heranzuziehen« (DEHNOW 1922, 79). Ganz im Sinne dieser These forderte beispielsweise

der damals viel beachtete Autor Ernst Günther Gründel (1932), man müsse die größte Aufgabe der abendländischen Kultur lösen, nämlich »die planmäßige Aufzucht unserer Rasse, die erstmalige Gestaltung unserer bevölkerungsbiologischen und kulturellen Zukunft nach unserem eigenen Menschenwillen: die Schaffung eines neuen Menschen, eines vollwertigen Menschen der Zukunft« (GRÜNDEL 1929, 189).

Begabung galt als genetisch determiniert, Begabungsförderung schien deshalb als »Zuchtwahl« realisierbar: »Lässt sich Hochbegabung züchten?« fragte der Regierungsmedizinalrat Dr. Reinhard Carrière, und antwortete: »Selbstverständlich. So lange die Begabtenfamilie weiter in begabte Familien heiratet bzw. auftretende neue Begabung in sich einheiraten lässt, bleiben die Familien überlebensfähig und produktiv« (CARRIÈRE 1937, 58).

Hier ging es um die Ermöglichung und Begrenzung von sozialer Mobilität durch Bildung, hier ging es auch um berufsständische Auseinandersetzungen und Verteilungskämpfe zwischen Volksschullehrern und Philologen, und es ging um soziale Distinktion.

Die politisierte Pädagogik als zweite große utopische Kraft setzte nicht beim Erbgut des Menschen an, sondern im Gegenteil bei den ihn prägend gedachten Umweltfaktoren. Genauso wie die Eugenik entwarf die Pädagogik eine Vision von der Totalreform des Menschen, die deshalb so attraktiv schien, weil sie versprach, den neuen Menschen zu schaffen, ohne Vorentscheidungen zu treffen, wie dieser neue Mensch aussehen sollte. Dies ermöglichte eine je und je andere inhaltliche Füllung der Konzeption des neuen Menschen. Besonders prägnant waren die Autoren im Bund entschiedener Schulreformer um ihren prominentesten Vertreter Paul Oestreich (1922). Die neue Erziehung war in der Tradition seit Fichte immer mit mehr verbunden als nur mit der Verbesserung von Schulen und Unterricht. Erziehung wurde spätestens seitdem als eine reformerische Kraft gedacht, die Staat und Gesellschaft verändern sollte. Diese Politisierung galt für die Verbindung von Erziehung und Nation im völkischen Kontext ebenso wie für politische Schulversuche, die es zu Beginn der zwanziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts gab (OELKERS 1992, 170).

Neben solcher ins Mythische überhöhten eugenischen Weltanschauung und der Idee von der grenzenlosen Plastizität menschlicher Fähigkeiten verdankte sich die politische Sprengkraft des Begabungsbegriffs außerdem einem

sehr konkreten Befund: der kollektiven Benachteiligung großer Bevölkerungsgruppen im und durch das Schulsystem des Wilhelminischen Deutschland. Politisch ging es um den »Aufstieg der Begabten« (PETERSEN 1916). In diesem Zusammenhang wurden die Schwächen des Schulsystems untersucht und die Einheitsschule diskutiert. Damit wurden weitere Diskussionen eröffnet, welche die utopischen Konzepte der Eugenik und der pädagogischen Formung überlagerten: Hier ging es in aller Deutlichkeit um die Ermöglichung und Begrenzung von sozialer Mobilität durch Bildung, hier ging es auch um berufsständische Auseinandersetzungen und Verteilungskämpfe zwischen Volksschullehrern und Philologen, und es ging um soziale Distinktion.

VOM AUFSTIEG DER BEGABTEN ZUR AUSLESE DER TÜCHTIGEN

Bereits in der Zeit des Ersten Weltkrieges nahm die Diskussion um Begabungsforschung und Begabtenförderung eine entscheidende Wendung, indem sich der Akzent auf die Identifikation und Förderung von »Begabten« im Schulsystem verschob (DREWEK 1989). Der Perspektivwechsel hätte schärfer kaum erfolgen können: Hatte Ernst Meumann (1907) vor dem Krieg noch darauf gezielt, die *Entwicklungsbedingungen* von Begabungen analytisch zu beschreiben, so wick dieser Ansatz dem Bemühen um Identifikation und Selektion von Begabten.

Meumann untersuchte nach 1910 den Zusammenhang von sozialer Schicht und Leistungsausprägung. Im Ergebnis zeigte sich »eine absolute intellektuelle Abhängigkeit des Kindes von der sozialen Lage der Eltern«.

Meumanns Ansatz ist selbst nach heutigen Maßstäben äußerst modern: Anlage- und Umweltfaktoren sieht er prinzipiell gleichwertig und analysiert das Zusammenwirken von diesen Faktoren, um »die individuellen Ausprägungen intellektueller Befähigung der Menschen allseitig nach ihren tatsächlichen Verhältnissen und den Ursachen ihres Zustandekommens zu erforschen« (MEUMANN 1907, 363). Leistungsunterschiede werden bei Meumann nicht nur auf Begabungsunterschiede zurückgeführt. Vielmehr untersuchte er nach 1910 den Zusammenhang von sozialer Schicht und Leistungsausprägung anhand vorliegender internationaler Intelligenzuntersuchungen von Schülern an Volks- und Höheren Schulen und kam zu dem Ergebnis, dass die internationale Prüfung »eine absolute intellektuelle Abhängigkeit des Kindes von der sozialen Lage der Eltern zeigt« (MEUMANN 1913, 436).

Er fand einen Leistungsunterschied, der sich in der enormen Differenz von vier Jahren zwischen Intelligenzalter und Lebensalter niederschlägt. Allerdings wies Meumann nach, dass sich aus den Ergebnissen der Einfluss des Faktors Begabung methodisch nicht von dem Faktor der sozialen Herkunft trennen lässt. Mit Blick auf vermeintliche Begabungsunterschiede und deren Beeinflussung durch das soziale Milieu fragte Meumann daher kritisch: »Ist die ärmere Bevölkerung darum die ärmere geblieben, weil sie durchschnittlich weniger begabt ist, oder erscheint sie nur weniger begabt, weil sie ärmer ist und infolgedessen weniger sorgfältig erzogen und überwacht wird?« (MEUMANN 1913, 439). Individuelle Förderung ist für Meumann der Schlüssel zur schnelleren und umfassenden Begabungsentfaltung; er schloß aus den von ihm analysierten internationalen Vergleichsuntersuchungen, dass »das individuelle Eingehen auf das Kind einer der wichtigsten Punkte für die geistige Entwicklung ist – *die günstige soziale Lage der Eltern wirkt dadurch günstig auf die Kinder, daß sie dies ermöglicht*« (MEUMANN 1913, 438).

In den Jahren um 1916 wurde die ursprüngliche Leitidee »Begabungsförderung« durch eine intensive Diskussion über die Modalitäten der Begabtenauslese ersetzt. Grundidee war, dass die vertikale Gliederung des Schulsystems und die bestehende Struktur von Ausbildungsberufen im Großen und Ganzen mit der Begabungshöhe ihrer Angehörigen übereinstimmen. Nur bei einem kleinen Teil der Schüler und Erwerbstätigen übertreffe die individuelle Begabungshöhe die Anforderungen der jeweiligen Sparte, und nur dieses Übertreffen rechtfertige den jetzt zu organisierenden Zugang zu mehr Bildung. Es ging um den »Aufstieg der Begabten«. Aus den Beiträgen der Autoren – Pädagogen, Lehrer, Verwaltungsbeamte, Vertreter von Handwerkschulen und Handwerkskammern – sprach überwiegend Skepsis gegenüber einer uneingeschränkten Lenkung der Kinder und Jugendlichen in eine »höhere« Schullaufbahn. Die Argumente richteten sich teils auf die Gefahr einer »geistigen Auszehrung« der Volksschule und der handwerklichen Berufsgruppen, teils auf schulorganisatorische Überlegungen: Würde man die 2 Prozent Höchstbefähigten der Volksschule zur höheren Schule lenken, würde man damit die Schülerzahl an höheren Schule um 25 Prozent erhöhen (STERN 1916, 289).

Diese bildungsbegrenzende Skepsis und die Sorge vor Überfüllung findet sich wenig später im akademischen Kontext, der ja in Petersens Sammelband völlig unberücksichtigt geblieben war: 1917 legte Eduard Spranger seine Schrift »Begabung und Studium« vor, in der er sich explizit mit dem »Schicksal der Begabten an der Universität« beschäftigte. Spranger monierte die fehlende Definition von »Begabung« bei Petersen. Daher formulierte er in Auseinandersetzung mit der Sichtweise William Sterns im genannten Band: »Begabung ist nicht nur »angeborene Disposition zu Leistungen«, sondern sie ist auch erkennbar an den Leistungen selbst. Sie verhält sich daher zu ihnen wie der Charakter zu den

moralischen Handlungen, d.h. beide Begriffe haben ihre Wurzel darin, daß man seelische Funktionen als dauernde Eigenschaften hypostasiert hat. Demgemäß ist das eigentlich Greifbare an der Begabung die Leistung« (SPRANGER 1917, 15). Spranger bezweifelte, dass es eine gegenseitige Bedingtheit von Begabung und Leistung gebe und dass innere und äußere Faktoren beides positiv oder negativ beeinflussen könnten. Den Kern der wissenschaftlichen Begabung sah er im wissenschaftlichen Denken. Dieses sei »rein auf den begrifflich-sachlichen Zusammenhang der Gegenstandsordnung gerichtet, gleichviel zunächst, welchen Wert dieser Zusammenhang für uns hat, und wie er dem praktischen Handeln dienstbar gemacht werden kann. Das Eigengesetz des reinen Erkennens gelangt in der Wissenschaft zur Geltung« (SPRANGER 1917, 17).

Auch Theodor Litt schaltete sich 1918 in die Diskussion um den »Aufstieg der Begabten« ein. Maßgeblich für ihn war die begrenzte Anzahl von Führungspositionen: »In dem in sich zusammenhängenden, vielfach gegliederten Staats- und Volksganzen ist eine gewisse Ordnung und Verteilung der Kräfte durch den objektiven, sachlichen Zusammenhang der nationalen Gesamtarbeit gleichsam vorgezeichnet. Eine gewisse Anzahl von Menschen mit bestimmten Fähigkeiten und Leistungen werden an jeder Stelle durch die objektive Gestaltung der Lage verlangt: diese beansprucht aus sich heraus eine *umgrenzte* Zahl von Geistesarbeitern und Handarbeitern, von entwerfenden und ausführenden Köpfen, von Gebietenden und Gehorchenden« (LITT 1918, 225). Zwar gestand Litt eine spezifische Förderung der Begabten zu, warnte zugleich aber vor einer zunehmenden Überfüllung der Universitäten. In aus heutiger Sicht schwer nachvollziehbarem Paternalismus fragte er: »Wer macht die Menschen glücklicher: wer ihnen zu einer Bildung verhilft, deren Besitz ein steter Widerspruch gegen ihre Lebenstätigkeit ist, oder wer sie von vornherein nicht in eine geistige Welt gelangen läßt, aus der keine Brücke in ihr Tagesleben hinüberführt?« (LITT 1918, 226).

Anders als bei Meumann, der den Fokus auf die Erforschung von *Begabungsentwicklung* und damit auf die Erforschung von Lernprozessen, ihren Voraussetzungen, Zielen und Eigenarten gelegt hatte, ging es in dieser Diskussion – und da sind Stern, Spranger und Litt wieder eng beieinander – um die Abstimmung von *gesellschaftlich benötigten* und in der Bevölkerung *verfügbaren* Begabungen. Und damit entwickelte sich die wissenschaftliche *Begabungsdiagnostik* mehr und mehr zur *Eignungsdiagnostik*. Hier konnten die auswahl-diagnostischen Entwicklungslinien ansetzen, die anderenorts ausführlich beschrieben sind (DREWEK 1989, INGENKAMP 1990, WEIGAND 2012, WOLLERSHEIM 2014): Innerhalb des vertikal gegliederten Schulwesens wurde eine begrenzte Differenzierung des Volksschulwesens zur Begabtenförderung vorgenommen.

In den Jahren um 1916 wurde die ursprüngliche Leitidee »Begabungsförderung« durch eine intensive Diskussion über die Modalitäten der Begabtenauslese ersetzt. Grundidee war, dass die vertikale Gliederung des Schulsystems und die bestehende Struktur von Ausbildungsberufen im Großen und Ganzen mit der Begabungshöhe ihrer Angehörigen übereinstimmen.

Die »Begabtauslese« betraf zunächst die Differenzierung von Schülerinnen und Schülern *innerhalb einer* Schulform. Denn manchen schienen Begabte und Hochbegabte auch im Gymnasium unterfordert, was zu einer andauernden Schädigung ihrer geistigen Bildung und ihres Charakters führe, weshalb Petzold bereits 1904 die Einführung von Sonderschulen für hervorragend Befähigte gefordert hatte. Das stieß auf heftige Abwehr, weil man das Gymnasium nicht entwerten wollte, indem man ihm die besten Schüler nahm. Stattdessen setzte man auf »Begabtenklassen«, die in Berlin an einem Gymnasium, einer Realschule und an zwei Mädchen-Mittelschulen eingerichtet und in die 70 Jungen und 60 Mädchen aufgenommen werden sollten. Dazu wurden 1917 psychologische Tests eingesetzt, in denen Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnis, Kombinationsgabe, Ausdrucksfähigkeit und Urteilsfähigkeit erfasst wurden. Die Zulassung zu den Begabtenklassen erfolgte ausschließlich auf der Grundlage dieses Testergebnisses (MOEDE/PIORKOWSKI/WOLFF 1919; INGENKAMP 1990, 154). Das Ergebnis war unbefriedigend, und auch die prognostische Validität war gering: Von den 34 Schülern des ersten Durchgangs am Gymnasium blieben zehn sitzen und gingen ab.

Auch Hamburg folgte dem Trend zur Begabungsförderung, jedoch anders als in Berlin, stattdessen ähnlich wie zuvor schon in Mannheim, wählte man auch dort zunächst den Weg einer Anreicherung des *Volksschulangebots*. An Volksschulen sollte neben dem regulären achtjährigen ein zusätzlicher neunjähriger Zug eingerichtet werden, in dem ab der 5. Klasse eine Fremdsprache unterrichtet werden sollte. Diese F-Klassen (22 für Jungen und 14 für Mädchen mit je 45 Plätzen) sollten einen Ausgleich für die in Hamburg nicht bestehenden Mittelschulen bilden. Die differenzierten und aufwändigen Tests wurden 1918 bei 1360 Kindern von Stern und seinen Mitarbeitern durchgeführt. In das Verfahren wurde auch das Lehrerurteil ausdrücklich mit einbezogen: Ein Beobachtungsbogen mit ungefähr 50 Fragen sollte die Vergleichbarkeit der Beobachtungen ermöglichen. Das Hamburger Verfahren der Begabtauslese war wissenschaftlich konsolidiert, erreichte eine beachtliche prognostische Validität, stieß aber auf ein grundsätzliches Misstrauen in der Lehrerschaft gegen die Beteiligung der Psychologie an

der Begabtenauslese. 1919 wurde das Verfahren noch einmal wiederholt, dann allerdings wegen der Einführung der Grundschule abgeschafft.

Nach Einführung der Grundschule wurde aus der schulformimmanenten Begabungsauslese eine *Übergangsauslese*. In diesem Zusammenhang entstanden erste Untersuchungen zur Testgüte: Bahnbrechend waren hier die Arbeiten des Mannheimer Schulpsychologen Lämmermann (1927), der die prognostische Qualität verschiedener Verfahren untersuchte. Lehrerurteil und psychologische Testdiagnostik wurden im Hinblick auf ihre Validität der erwünschten »Abweisung von Ungeeigneten« mit der unerwünschten »Fernhaltung von Geeigneten« verglichen: Das Lehrerurteil ermöglichte die Abweisung des größten Anteils Ungeeigneter, allerdings um den Preis des höchsten Fehlers bei der Fernhaltung Geeigneter!

Die Probleme der Begabungs- und Übergangsauslese riefen auch Akteure auf den Plan, die im Kontext des eugenischen Diskurses agierten und die genetische Determiniertheit von Begabungen propagierten. Einer der maßgeblichen Protagonisten war Wilhelm Hartnacke (WOLLERSHEIM 2009), der bereits als Schulinspektor in Bremen »Tüchtigkeit« von »Begabung« und »Intelligenz« abgrenzte: Tüchtigkeit bestehe nicht allein im Verstande, sondern in erheblichem Maße auch in den Eigenschaften des Willens, in Initiative und Beharrlichkeit, ergänzt um als grundlegend angesehene intellektuelle Fähigkeiten (HARTNACKE 1916, 7). Willen interpretierte Hartnacke sowohl als »Voraussetzung höher entwickelter Intelligenz« als auch als »notwendiges Merkmal für den Begriff der tüchtigen Persönlichkeit« (HARTNACKE 1916, 8). Damit relativierte Hartnacke zwar die Bedeutung von Begabung und Intelligenz zugunsten des Konzepts von »Tüchtigkeit«, war dabei allerdings heutigen Vorstellungen von der Bedeutung nonkognitiver Persönlichkeitsmerkmale für das Erreichen von Leistung in gängigen Begabungsmodellen nicht fern. Tüchtigkeit wiederum war zu seiner Zeit ein anschlussfähiger Begriff im Diskurs um die Legitimation sozialer Mobilität: Aufstieg »verdienen« die Tüchtigen, gleich welcher Herkunftsfamilie sie entstammen. Problematisch wurde seine Argumentation in der Verbindung mit seinen Vermutungen zur Erbllichkeit von Tüchtigkeit: »Für möglich halte ich es durchaus, denn wenn auch auf dem Gebiete der Vererbung geistiger Eigenschaften kaum mehr als vage Vermutungen möglich sind, scheint mir doch der Gedanke nicht allzu abwegig, dass der Nachwuchs der Väter, die doch zum Teil wenigstens infolge besonderer Tüchtigkeit sozial hochgekommen sind, im Gesamtdurchschnitt dem Nachwuchs derer überlegen sind, die wenigstens zu einem Teile infolge minderer Tüchtigkeit in niederen Schichten verblieben oder dahin abgesunken sind. Ist auch die angeerbte größere Begabung des Nachwuchses der sozial höheren Schichten nicht exakt bewiesen (...), so ist wiederum das Gegenteil, die absolute Gleichheit der durchschnittlichen von der Na-

tur gegebenen Begabungsquantität (...) ebensowenig bewiesen« (HARTNACKE 1916, 10F.). Die Position Hartnackes beruhte mithin erklärtermaßen auf nichts als Vermutungen, wobei zudem die Tüchtigkeit der Väter in einer theoretisch nicht geklärten Weise erbbiologisch wieder auf das als weniger umfangreich und leistungsfähig kritisierte Begabungskonzept reduziert wurde. Erkennbar war auch der Wunsch des sozialen Aufsteigers Hartnacke, die Zugehörigkeit zu den »sozial höheren Schichten« für seine eigenen Nachkommen genetisch abgesichert zu haben.

Hartnackes Empfehlung bestand schon 1916 in der stärkeren Ausdifferenzierung des bestehenden zweigliedrigen Schulsystems (Volksschule, Höhere Schule), aber nicht am oberen Ende des Leistungsspektrums, sondern in dessen Mitte durch einen vermehrten Ausbau von Mittelschulen. Mit ausgesprochen scharfen Worten – Hartnacke spricht von »Ausmerzungen« und »Abstoßung Ungeeigneter in verschärftem Maße« – wandte er sich der Selektionsproblematik im bestehenden Schulsystem zu. Die Höhere Schule sollte durch den Ausbau von Mittelschulen von »ausgesprochen unbegabten Kindern« »gereinigt« werden. Hier zeigten sich deutlich die Tendenzen, die Hartnackes spätere Arbeit als Stadtschulrat und Volksbildungsminister begleiteten. Gespeist wurden sie durch die biographische Erfahrung des eigenen Aufstiegs aus einfachsten Verhältnissen, den damit verbundenen Schwierigkeiten und aus der zur beharrlichen Haltung verfestigten Erbitterung über die Bevorzugung und ungerechtfertigte Platzierung weniger »tüchtiger« Schüler aus gehobenen Schichten im Gymnasium.

Hartnacke, seit 1920 Stadtschulrat in Dresden und Mitglied im Dresdner genealogischen Verein »Roland«, propagierte schon früh seine eugenischen Überzeugungen in zahlreichen Vorträgen und Pamphleten. Begabung ist seiner Ansicht nach biologisch determiniert und umweltstabil, und damit wurde die individuelle anlagebedingte Ausstattung mit Begabung zur »Naturgrenze geistiger Bildung« (1930) und mithin zur unüberwindbaren Grenze pädagogischer Bemühungen. Diese erbbiologisch-rassistische Argumentation belastete den Begabungsbegriff für lange Zeit schwer.

Die Entwicklung weist große Ähnlichkeit mit anderen ideologischen Argumentationslinien auf, die sich durch den Anschein von Wissenschaftlichkeit zu legitimieren suchten und im Kern auf den ungleichen Wert von »Rassen« zielten, wozu im zwanzigsten Jahrhundert auch Teile des Intelligenzdiskurses in den USA gehörten (GOULD 1988): Hier spannte sich die Diskussionslinie von Henry Goddards Einfluss auf die Einwanderungspolitik über Robert Yerkes Army Mental Test bis hin zur Diskussion um die »Bell Curve« (HERRNSTEIN/MURRAY 1994), also die »Glockenkurve« der statistischen Normalverteilung. Die scheinbare Versachlichung der Begabungsdiskussion durch ihre Bindung an wissenschaftliche Verfahren der Intelligenzmessung und an eine Definition

von Begabung über die Verteilung des Intelligenzquotienten war damit stark infrage gestellt.

Die Frage der Plastizität und Entwicklung von Begabungen gewann in Deutschland allerdings erst lange nach dem Zweiten Weltkrieg an Bedeutung.

DIE DYNAMISIERUNG DES BEGABUNGSBEGRIFFS

Bereits lange vor den Debatten der 60er Jahre um Bildungskatastrophe (PICHT 1964) und Bürgerrecht auf Bildung (DAHRENDORF 1965) veröffentlichte Heinrich Roth 1952 einen Aufsatz mit dem Titel »Begabung und Begaben«, in dem er einen provokanten Perspektivwechsel vollzog: »Es geht in dieser Untersuchung um die problematische Frage, inwieweit Begabung nichts anderes ist als *Anlage, Reifung, Entfaltung*, und inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erweckung von außen, Aufwecken« (ROTH 1952, 395). Roth forderte ausdrücklich »einen *pädagogischen Begabungsbegriff*«, der den schulischen Prozessen der »Aneignung, Beherrschung und Vollendung tatsächlicher Leistungsformen unserer Daseinsbewältigung und Kulturbetätigung« (ROTH 1952, 395) gerecht werde. Begabung meine etwas »bedeutend Komplexeres (...) als Intelligenz« (EBD.), die psychologische Begabungsforschung habe sich zur Intelligenzforschung verengt.

Roths Plädoyer für einen pädagogischen Begabungsbegriff entfaltete allerdings erst rund zehn Jahre später seine bildungspolitische Wirkung (FRIEDEBURG 1992, 370), als sich 1966 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates konstituierte: Der Begabungsbegriff steht jetzt im Zentrum der Diskussion, weil der Stand der Begabungsforschung als Grundlage für jede weitere Tätigkeit der Kommission angesehen wird. 1968 legte die Kommission den Gutachtenband »Begabung und Lernen« (ROTH 1968) vor, in dem der pädagogische Begabungsbegriff in zahlreichen Einzelgutachten expliziert wurde. Hatte Roth schon 1952 die schulischen Lernprozesse gegen den überkommenen erbbiologischen Begabungsbegriff in Stellung gebracht, so konvergierten die Gutachten jetzt in der Auffassung, dass der Prozess der *Begabungsentwicklung* und damit ein neuer Lernbegriff ins Zentrum zu rücken und in umfassender Weise die hemmenden und fördernden Bedingungsfaktoren des Lernens zu betrachten seien. Begabung wurde nicht als isolierte statische Größe verstanden, durch die genetische Ausstattung festgelegt wird, sondern viele Faktoren entscheiden darüber mit, ob Erkenntnisfähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten entwickelt werden. Dieser dynamische Bega-

bungsbegriff lenkte den Blick auf die Inhalte und Organisation des Lernens sowie auf die individuellen, gruppen- und schichtspezifischen Bedingungen des Lernens.

Die Konsequenzen des neuen Denkens wurden klar benannt: »Schulorganisation und Didaktik werden nicht von der Vorstellung präformierter Begabungskonstanten ausgehen, sondern sich daran orientieren, wie Begabungen entwickelt, gefördert und angeleitet werden können. (...) Es lohnt sich, das Schulwesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen. Dem einzelnen wird geholfen, den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren Höchstleistung zu finden« (ROTH 1968, 6).

Die Entwicklung dieses neuen Begabungsverständnisses war eingebettet in zunächst günstige gesamtgesellschaftliche Entwicklungen: Während in den meisten Industrieländern bereits in den 1950er Jahren die Ausweitung des Schul- und Hochschulbesuchs vorangetrieben worden war, blieb (West-)Deutschland hinter dieser Entwicklung zurück. Dies lag auch daran, dass die Wirtschaft bis in die frühen 1960er Jahre keinen strukturellen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften hatte, was in anderen Ländern maßgeblich zum Ausbau des Bildungswesens beigetragen hatte. Nun, zu Beginn der 1960er Jahre, gab es Nachholbedarf. Das Szenario der »deutschen Bildungskatastrophe« und des hier prognostizierten dramatischen Akademikermangels rüttelte die Öffentlichkeit auf. Unter ökonomischen Gesichtspunkten schien eine Erschließung der »Begabungsreserven« in den benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen, die in der Kunstfigur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande« pointiert zusammengefasst waren, außerordentlich bedeutsam. Die Expansion des Bildungswesens konnte sich auf das neue dynamische Begabungsverständnis berufen. Als in der Mitte der 1970er Jahre allerdings die Arbeitslosigkeit stieg und die bis dahin geltende Kopplung von Schulerfolg und einer dem Schulabschluss entsprechenden beruflichen Allokation zerbrach, erlosch vorerst auch das breite Interesse an einer weiteren Erschließung der »Begabungsreserven« rasch. Stattdessen rückte in den 1980er Jahren angesichts der Krise des Arbeitsmarktes nun das Interesse an den »Hochbegabten« in den Vordergrund, oft in Verbindung mit einer Kritik egalitärer Schulpolitik und der Forderung, das Gymnasium solle zu seiner Auslesefunktion zurückkehren (HERRLITZ et al. 1993, 221ff.). Erst seit wenigen Jahren tritt unter den Bedingungen des demographischen Wandels, des drohenden Fachkräftemangels und eines veränderten Verständnisses von Begabung als Potenzial, das zu seiner Entwicklung der Anregung durch situierte Lernprozesse bedarf, die Erschließung von Begabungsreserven wieder in das Zentrum des Interesses.

DER AUTOR

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Leipzig. Seit 2009 ist er Studienleiter des universitären Masterstudiengangs »Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung – Studies in Abili-

ties and Development of Competences« an der Universität Leipzig.

➤ <http://www.uni-leipzig.de/masterbuk/>

LITERATUR

- BOLLENBECK, G. (1994):** Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt: Insel.
- CARRIÈRE, R. (1937):** Entstehung, Erhaltung und Untergang begabter bürgerlicher Sippen. 19.9.1936. In: Mitteilungen des Roland 22, S. 1–4 und S. 57–59.
- DAHRENDORF, R. (1965):** Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- DEHNOW, F. (1922):** Der eugenische Gesichtspunkt. In: Ders. (Hrsg.): Ethik der Zukunft. Leipzig, S. 79–89.
- DREWEK, P. (1989):** Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: Jeismann, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner, S. 387–412.
- FLÖTER, J. (2009):** Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Köln: Böhlau.
- VON FRIEDEBURG, L. (1992):** Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GOULD, S. J. (1988):** Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GRAF, R. (2008):** Die Zukunft der Weimarer Republik. München: Oldenbourg.
- GRÜNDEL, E. G. (1929):** Die Menschheit der Zukunft. München: Beck.
- GRÜNDEL, E. G. (1932):** Die Sendung der jungen Generation. München: Beck.
- HARTNACKE, W. (1916):** Das Problem der Auslese der Tüchtigen. 2. Auflage. Leipzig: Quelle u. Meyer.
- HARTNACKE, W. (1917):** Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18, S. 40–44.
- HARTNACKE, W. (1930):** Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung, Schwindendes Führertum, Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig: Quelle u. Meyer.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H./CLOER, E. (1993):** Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- HERRNSTEIN, R. J./MURRAY, C. A. (1994):** The bell curve. Intelligence and class structure in American life. New York: Free Press.
- INGENKAMP, K. (1990):** Geschichte der pädagogischen Diagnostik. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- LÄMMERMANN, H. (1927):** Das Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese. Eine statistische Untersuchung über die Bewährung an höheren Schulen. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie. Beiheft 40. Leipzig: Barth.
- LENZ, F. (1933):** Die Rasse als Wertprinzip. München: Lehmann.
- LITT, T. (1918):** Der Aufstieg der Begabten. In: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 26, S. 225–226.
- MEUMANN, E. (1907):** Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 Bde. Leipzig: Engelmann.
- MEUMANN, E. (1913):** Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 433–440.
- MOEDE, W./PIORKOWSKI, C./WOLFF, G. (1919):** Die Berliner Begabtschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Bad Langensalza: Beyer & Söhne.
- MOSCA, G. (1950/1896):** Die Herrschende Klasse. Bern: Francke.
- OELKERS, J. (1992):** Reformpädagogik. München: Juventa.
- OESTREICH, P. (1920):** Ziele der Schulreform. In: Die Neue Rundschau 31, 1/1920, S. 695–707.
- OESTREICH, P. (1922):** Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform. Berlin: C. A. Schwetschke.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930/1992):** Der Aufstand der Massen. Gütersloh: Bertelsmann.
- PARETO, V. (1916/1955):** Allgemeine Soziologie, ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Carl Brinkmann, besorgt von Hans Wolfram Gerhardt. Tübingen: Mohr.
- PETER, R./STERN, W. (1922):** Die Auslese befähigter Schüler in Hamburg. Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 18. Leipzig: Barth.
- PETERSEN, P. (1916):** Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner.
- PETZOLD, J. (1904):** Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig: Teubner.
- PICHT, G. (1964):** Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten: Walter.
- PLESSNER, H. (1924/2002):** Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PUSCHNER, U./SCHMITZ, W./ULBRICHT, J. H. (HRSG.) (1999):** Handbuch zur »Völkischen Bewegung« 1871–1918. München: Saur.
- ROTH, H. (1952):** Begabung und Begaben. In: Die Sammlung 7, S. 395–407.
- ROTH, H. (HRSG.) (1968):** Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- SPENGLER, O. (1918):** Der Untergang des Abendlandes. München: Beck.
- SPRANGER, E. (1917):** Begabung und Studium. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner.
- STERN, W. (1911/1994):** Die differentielle Psychologie in ihren

methodischen Grundlagen. Nachdruck der 2. Auflage (Leipzig : Barth, 1911). Bern: Huber.

STERN, W. (1916): Die Jugendkunde als Kulturförderung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 17, S. 273–311.

TENORTH, H.-E. (2001): Begabung eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/170/pdf/band07.pdf> (Abruf 22.04.2013).

TÖNNIES, F. (1887 / 1991): Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

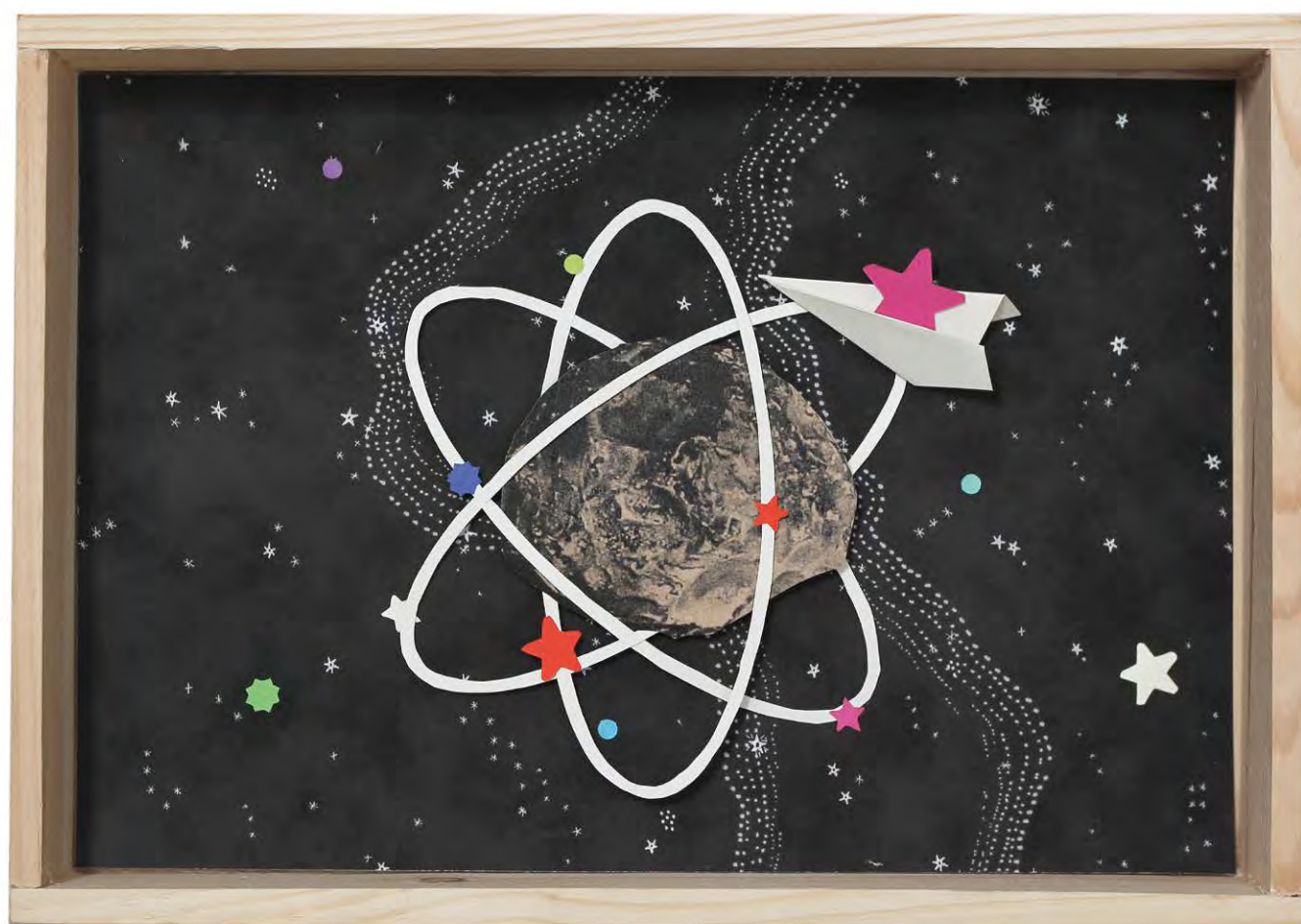
WEIGAND, G. (2012): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabtenforschung H. 3. Frankfurt am Main:

Karg-Stiftung, S. 48–54 (auch online unter: http://karg-stiftung.de/content.php?nav_id=439, Abruf 06.04.2014).

WESTPHALEN, K. (1994): Der Neue Mensch. Utopisches Denken und seine Auswirkungen in der Pädagogik des 20. Jahrhundert. In: Geißler, E./Huber, S. (Hrsg.): Aufbruch und Struktur. Leipzig: Universitätsverlag, S. 98–113.

WOLLERSHEIM, H.-W. (2009): Erbbiologische Untiefen der Begabungsdiskussion. Das Beispiel des Dresdner Stadtschulrates Wilhelm Hartnacke zwischen 1919 und 1935. In: Dresdner Hefte 97, S.44–53.

WOLLERSHEIM, H.-W. (2014): Talent und Begabung in der Pädagogik. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern: Huber, S. 23–32.



THOMAS TRAUTMANN

Breitbandinteresse trifft Schmalbandinstitution? Wenn Begabungsbiografien (schulische) Bildungs- traditionen kreuzen

»Die Institution Schule erzieht nicht nur, sie diskriminiert auch als Institution.«
(Siegfried Bernfeld)

Es ist nur eine Rechenaufgabe: Tim soll eine Tüte Weingummi von 150 g mit seiner Schwester teilen und jeden Tag nur eine bestimmte Menge Weingummis essen. Nahezu jeder halbwegs schulsozialisierte Viertklässler erkennt die der Sachaufgabe zugrunde liegende Gleichung und beginnt im besten Falle zu rechnen.

Doch weit gefehlt! Methin erkundigt sich, ob die Schwester älter oder jünger wäre, weil davon die Verhandlung über die zustehenden Teilmengen abhängt. Daria kann überhaupt nicht verstehen, warum man jeden Tag dieselbe Menge an Süßigkeiten essen sollte – egal ob man Appetit darauf hat oder nicht. Und Ufuk schließlich behauptet steif und fest, es gäbe gar keine Weingummitüten von 150 g. »Die fangen bei 100 g an, das sind die kleinen, dann 250 g und die großen für 500 g und ein Kilo.«

Wir lassen es dahingestellt sein, ob die drei Schülerinnen und Schüler hochbegabt sind oder nicht. Wir konstatieren jedoch, dass sie sich gegen das System »Rechnen« stellen – durch kluge bzw. zumindest berücksichtigungsfähige Kommentare. Sie bringen Alltagserfahrungen in die Gleichförmigkeit der Rechen-Welt mit ihren mitunter welt- und lebensfremden Sachaufgaben. Spannend wird es tatsächlich erst

hier – wie geht die Lehrperson (oder die Klasse) mit derartigen Störungen um? Werden sie produktiv verhandelt? Erfährt das Kind, dass Fragen eher störend sind? Kreiert sich in der Gruppe eine Ahnung, wie viel Denken Mathematik verträgt oder ob in der Schule generell mitgedacht (oder nur die Aufgabe abgearbeitet) werden darf?

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, warum in der Schule manche Lernsituation anders verläuft, als in den mehr oder minder gut organisierten Stundenvorbereitungen antizipiert wird. Methin – einer traditionellen türkischen Kultur entstammend – will wirklich das schwesterliche Alter erfahren, er will mitdenken und danach die Aufgabe kultur- und mathematikspezifisch lösen. Schule muss entscheiden, ob sie es aushält, mehrkanalig zu agieren. Inwieweit können Lebenswelten, Fachspezifika und überfachliche Lernfelder sinnstiftend korrespondieren?

Unsere Untersuchung »Vitenanalyse talentierter Migrant/innen (VitAMin)« entstand aus Beobachtungen wie der eben skizzierten. Wir fragten uns, ob (und wie) Begabte mit einer Migrationsgeschichte die Kulturspezifika der deutschen Schule annehmen (oder variieren) und welche Spannungsfelder dabei entstehen. Das Ziel war die Ermittlung von allgemeinen Faktoren und besonderen Umständen, unter denen sie aus ihrer Leistungsdisposition eine hervorragende Performance kreieren konnten.

VON SICHTBAREN UND UNSICHTBAREN BEGABTEN

Isabella Keller-Koller (2009, 1) konstatiert in ihrer sehr lesenswerten Arbeit: »In der Schweiz ist die Tatsache, dass es Begabte mit Migrationshintergrund gibt, noch kaum Thema. Viele Lehrpersonen können sich nicht vorstellen, dass solche Kinder überhaupt existieren.« Begabung ist eine Disposition für eine (hohe) Leistung, jedoch nicht die Leistung selbst (TRAUTMANN 2009). Dieses nahezu unstrittige Axiom der Begabungspädagogik lässt mindestens drei Gruppen von Begabten vor unserem inneren Auge entstehen: hochbegabte Hochleister, hochbegabte Minderleister und Hochbegabte, die situativ-, fach- oder/und domänenspezifisch ihr Potenzial in Leistung abrufen oder eben nicht.

Spannend wird es tatsächlich erst hier – wie geht die Lehrperson (oder die Klasse) mit derartigen Störungen um? Werden sie produktiv verhandelt?

Was veranlasst Isabella Keller-Koller zu dieser eher düsteren Analyse? Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationserfahrung deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund (BOS ET AL. 2004). Woran aber liegt das? Sind tatsächlich die schulischen Leistungen von Kindern mit einer Migrationsgeschichte schlechter? Sind Erkennungsraster außer Betrieb? Oder werden bei ihnen andere Kriterien angelegt als bei jenen aus deutschen Familien, so dass sie bei der Noten- oder der Empfehlungsvergabe benachteiligt werden? Sind ca. 90.000 hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche, deren Vorhandensein die Begabungsforschung vermutet, wie Dursun Tan (2005) provokant feststellt, tatsächlich unsichtbar? Wurde ihr Verhalten als pathologisch betrachtet und wurden sie womöglich in die Sonder- oder Hauptschulen geschickt? Aktuelle Studien zur Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen bei der Beurteilung von Migranten sind, so konstatiert Gresch (2012), nicht bekannt. Es gibt sogar Hinweise darauf, dass Lehrpersonen gerade bei schlechten Schülern häufiger eine individuelle Bezugsnorm verwenden (KÖLLER 2005). Sofern dies auch Kinder mit einer Migrationsgeschichte betrifft, werden sie möglicherweise sogar besser beurteilt als vergleichbare Mitschüler ohne Einwanderungskontext.

Andererseits verzeichnen wir eine Reihe von Migrantenkindern, die ihre hohe Disposition ganz hervorragend in eine Performanz umsetzen und höchste Leistungen vollbringen. Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der VitAMin-Studie fielen durch außergewöhnliche schulische Ergebnisse auf – waren also sichtbar. Damit konstituierte sich die

zentrale Fragestellung der Untersuchung – die Abbildung jener externen und intrinsischen Variablen aus Umwelten und dem Selbst, welche die individuelle Begabungskonstellation hinreichend determinieren. Als primär ergab sich daher folgende Forschungsfrage: Welche lebensweltlichen Artefakte haben dazu beigetragen, aus der Gewährsperson eine Hochleisterin oder einen Hochleister werden zu lassen?

VON ÜBERGÄNGEN UND BRÜCHEN

Migrationsbedingte Brüche in der Schulbiografie und der Sprachgebrauch in der Familie selbst können sich ungünstig auf die schulischen Kompetenzen der Kinder auswirken (KRISTEN 2008). Andererseits berichten unsere Gewährspersonen von lustvollen Prozessen im Sprachswitching der frühen Kindheit.

Amelia stammt aus einem spanisch-deutschen Haushalt, ihre Mama ist Kubanerin. Sie berichtet, dass sie von Anfang an mit Mama ausschließlich spanisch, mit Papa ausschließlich deutsch kommunizierte. Später, »so mit vier Jahren«, wurde ausgehandelt, dass am Sonntag jeder mit jedem so sprechen sollte, wie er wollte. »Da Papa als Deutscher aber immer Bahnhof verstand, sprachen wir zunehmend spanisch, damit er es lernt.« Aktuell (Amelia ist 9 Jahre) wird am Frühstückstisch gewürfelt. Die Würfelfelder 1–3 bedeuten »Spanisch«, die Felder 4–6 bestimmten »Deutsch« als Tagessprache.

Diese nur scheinbar bedeutungsarme Anekdote zeigt das stringente und gleichzeitig spielerische Bewusstsein für Sprache, für Üben und den Neuheitseffekt des Aushandelns (bis hin zum Zufall). Eine derart souveräne Spracherziehung im familialen Kontext würde die These von Gomolla und Radtke (2002) stützen, dass bei nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern nicht Eigenschaften der Kinder und migrationsbedingte Startschwierigkeiten für die Ungleichheit am Bildungserfolg verantwortlich sind, sondern diese in der Schule erst erzeugt werden. Das Design ihrer Studie (Großstadt, hoher Ausländeranteil, Schulsystem, zehnjähriger Untersuchungszeitraum) lässt drei wesentliche Weichen aufscheinen:

- *Entscheidungsstelle Einschulung:* Hier werden die Faktoren Schule, Klasse und Lehrpersonen ebenso berührt wie diskriminierende Aspekte (Zurückstellung, Sonderklassenbildung, diagnostizierte Lernbehinderung aufgrund von »Sprachdefiziten« (ohne auf Leistungsstände der Erstsprache zu achten usw.).
- *Entscheidungsstelle Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte:* Aus dem eben genannten Grund nicht hinreichend diagnostizierter Lernbehinderung und korrespondierenden kulturellen Unterschieden werden schulische Biografien durch Umschulung gebrochen.
- *Entscheidungsstelle Übergang in die Sekundarstufe:* Auch an höheren Schulen bestehen keine Sprachförderange-

bote. Das Resultat: Kinder werden nahezu automatisch einem tieferen Schulniveau zugeteilt. Auch gut benoteten Heranwachsenden wird prognostisch vom Besuch eines Gymnasiums abgeraten. Grund: Dem Kind soll die Erfahrung des Versagens erspart werden.

Traditionell führen auch Vorannahmen von Lehrpersonen über einzelne Schülerinnen und Schüler oder ganze Schülergruppen zu unterschiedlicher Beurteilung und Förderung – und zwar unabhängig von ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen. Mit der Migrationsgeschichte werden partiell Stereotype wie »leistungsschwach«, »zappelig« oder »unmotiviert« verbunden. Die interessante Studie von Sprietsma (2009) zeigt, dass geprägte Erwartungen dazu führen, dass Lehrkräfte ein und denselben Aufsatz schlechter bewerten, wenn sie annehmen, dass er von einem Kind mit türkischem Migrationshintergrund geschrieben wurde. Interessant ist, dass solche Erwartungseffekte sich sowohl bewusst als auch unbewusst in Beurteilungen niederschlagen.

VON KULTUREN UND TRADITIONEN

Vorweg soll konstatiert werden, dass »in allen Elternhäusern (...) Bildung und Leistung eine große Rolle« spielen (BOOS-NÜNNING/KARAKAŞOĞLU 2004, 2). Auch Methin, der Protagonist des Eingangsbeispiels, wurde von seinen Eltern durchaus bildungsnah erzogen. Trotzdem macht er den »Fehler«, bei einer Sachaufgabe »zu denken, statt zu rechnen«. Bei einigem Nachdenken ist das kulturell zu begründen – ein türkischer Familienverband funktioniert anders als ein deutsches Modell. Ein türkischer Junge aus einem traditionell geprägten Elternhaus hat ein anders definiertes Verhältnis zur (älteren oder /und jüngeren) Schwester. Bedauerlicherweise fällt uns dies erst lange nach dem unterrichtlichen Kontext auf, in dem es zunächst nur um Lösungen geht. Es wäre – so die grundlegende Forderung an Lehrpersonen – darüber grundsätzlich nachzudenken, wann und wo Kollisionen zwischen dem deutschen Schulsystem und seinen inhärenten Protagonisten und den vielen unterschiedlichen Kultur- und Traditionsmustern der Schülerinnen und Schüler zu antizipieren sind. Dies aber bedarf einer interkulturellen Kompetenz aller – der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler, der Sekretärin und des Hausmeisters. In einer sich als inklusiv verstehenden Schule wird man an dieser Aufgabe nicht vorbei kommen.

Fletcher und Massalski (2003) geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die geläufigen Konzepte und Begabungsmodelle nur ungerechte Chancen der Auswahl (etwa für besondere Schularten und -formen) bieten. Als Grund sehen sie, dass die Modelle und Konzepte zwar durchaus ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren aufzeigen und zulassen, als Konstrukt aber kulturell, nach den gesellschaftlichen Vorstellungen, definiert werden. Im Kontext des

Mikado-Modells (TRAUTMANN 2008; TRAUTMANN 2012) können derartige kulturelle Einflussfaktoren im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen sichtbar gemacht werden.

Der bereits von mir erwähnte Dursun Tan (2005) weist auf internationale Studien hin, die verblüffende Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen aufzeigen. So haben Untersuchungen in Großbritannien und Deutschland gezeigt, dass es bezüglich der Begabungs- und Leistungsperformanz durchaus eine Rolle spielt, welcher ethnischen Gruppe eine bestimmte Person angehört. Danach erzielten Asiaten und asiatische Afrikaner (Afrikaner mit asiatischen Vorfahren) bessere Schulleistungen als andere ethnische Gruppen. Am selben sozioökonomischen Status gemessen erreichen sie gar bessere Leistungen als »Natives« (»weiße« Briten). Ethnische Gruppen aus Indien und Südkorea erreichen unter den Asiaten die besten Leistungen, während Gruppen aus der Karibik (vorwiegend Jamaika), aus Bangladesch und Pakistan hier das Ende der Skala ausmachen.

Ohne dies weiter spezifizieren oder gar deuten zu wollen, muss bei der allgemeinen Aussage des Migrationshintergrundes offenbar sehr stark differenziert werden. Laut Tan (2005A, 7) spielt also die lokale Gesellschaft – quasi die Lebenswelt des Daseinsmittelpunktes (TRAUTMANN 2012) – jene zentrale Rolle in der Erkennung von Begabungen. Sie fungiert als ein »kultureller Filter«, der entscheidet, wer als begabt gilt und wer nicht. Als Beispiel werden hier unbekannte Instrumente und Musikstile, aber auch für uns fremde Formen, Farben, Gerüche, Bewegungsabläufe etc. angeführt (KELLER-KOLLER 2009).

VON INSELBEGABUNGEN UND BREITBANDINTERESSEN

Nach Recherchen von Allemann-Ghionda et al. (2006, 251f.) werden die hohen Misserfolgsquoten von Kindern mit einer Zuwanderungsgeschichte von einer Reihe wissenschaftlicher Autoren mit Defiziten in der Sprache, in der Sozialisation und mit einem profunden Mangel an familialen Ressourcen begründet. Allgemein gesprochen sind bildungsferne Elternhäuser, ein mangelndes Interesse an Bildung und fehlende Kenntnis des deutschen Schulsystems die tragenden Argumente dabei. Konträr dazu argumentieren viele Bildungsforscher, dass nicht das Elternhaus, sondern das Bildungs- und Schulsystem für den Misserfolg verantwortlich sei (KELLER-KOLLER 2009). Dabei werden im Wesentlichen vier Ansätze unterschieden, die in großen Teilen mit den Untersuchungen von Gomolla und Radtke (2002) korrespondieren:

- unzureichende Förderung der Zweitsprache
- unzureichende Würdigung und Förderung der Zweisprachigkeit
- Mängel der Unterrichtsqualität

- Formen der »institutionellen Diskriminierung« (nicht eine mangelnde Förderung, sondern eher die Strukturen der Institution/des Bildungssystems provozieren die Ungerechtigkeit).

Unsere im Entstehen begriffene VitAMin-Studie brauchte vor dem Hintergrund dieser antipodischen Diskurslage ein qualitatives Design, um möglichst vielfältige und differenzierte Verläufe abbilden zu können. Daher prägten vier interdependente Methodenblöcke das Portfolio:

- prä-analytischer Durchlauf bei getesteten Hochbegabten (VitaMensa) – Konstruktion eines Fragerahmens – Codierung
- Beobachtungen ohne pädagogischen Eingriff in institutionellen Lebensweltzusammenhängen
- leitfadengestützte narrative Interviewkatarakte (TRAUTMANN 2010)
- korrespondierende Testungen

VitAMin zeigt, dass eine Reihe der von uns untersuchten Migrantinnen und Migranten wesentliche Teile der vier zuvor genannten systembedingten Hemmungs-Aspekte mit hoher Resilienz bewältigten. Mehr noch – die Aussagen in den Interviews lassen den Schluss zu, dass ihre breit angelegten lebensweltlichen Interessens- und Begabungsfelder durch schulische »Schmalbandangebote« kanalisiert, eingengt und teilweise behindert wurden. Allerdings setzten sich alle Personen (n=78) über diese Minderungsaspekte hinweg und suchten sich Ausgleich – entweder in oder außerhalb der Institution, als Helfer, durch Enrichment, Dienste und Ämter oder in partiellen Akzelerationsangeboten. Für Probanden mit Spezial- bzw. Inselbegabungen (n=7) traf dies nicht in dem oben geschilderten Umfang zu. Hier berichteten die Gewährspersonen von Begrenzungen durch das Fach, durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrperson. In anderen Fächern gezeigte Leistungen blieben eher im Erwartungsbereich.

Die kulturelle Abhängigkeit besteht darin, dass ein Kind mit Migrationshintergrund eine Begabung zeigt, die zwar in seiner Kultur wichtig wäre, im jetzigen Land jedoch nicht von Bedeutung ist.

Andererseits berichteten eine Reihe der Gewährspersonen tatsächlich von höchst mangelhaften elterlichen bzw. häuslichen Bildungsangeboten, Kulturferne und rigid-prekären familialen Kontexten. Es bildet sich ein abgestuftes Ranking ab, mit welchen Instrumenten der Status quo überwunden werden konnte (M: MODERATOR, P: PRÄDIKTOR):

1. intrinsische Motivationslagen (M)
2. Leistungsüberzeugungen (M)
3. ökonomische Arbeitshaltung (M)
4. Stressresistenz (M)
5. extrafamiliäre lebensweltliche Träger- und Haltestrukturen (M)
6. fotografisches Gedächtnis (P)

Nach Urban (2004, 124f.) zeigen sich bereits bei begabten Schulanfängern, die in der frühen Kindheit eine anregende und fördernde Umwelt erleben konnten, folgende Merkmale:

- besonders ausgeprägtes Neugier- und selbstständiges Erkundungsverhalten
- gutes Beobachtungsvermögen, schnelles und effektives Auffassungsvermögen, auch bei komplexeren Aufgaben
- breit gestreute, vielfältige Interessen oder auch einseitig in die Tiefe gehende Beschäftigung
- frühe Abstraktions- und Übertragungsleistungen
- besondere Flüssigkeit im Denken; Finden neuer, origineller Ideen
- hervorragende Gedächtnisleistungen, z.T. auf bestimmte Bereiche beschränkt
- hohe Konzentrationsfähigkeit und außergewöhnliches Beharrungsvermögen
- ausgeprägte »Eigenwilligkeit«, starkes Bedürfnis nach Selbststeuerung und Selbstbestimmung
- hohes Anspruchsniveau an andere und sich selber, Perfektionismus

Offenkundig – das bildet zumindest der aktuelle Stand der Auswertung von VitAMin ab – korrespondieren die Urban'schen Begabungsmerkmale bei fördernden Umwelten mit jenen, die Heranwachsende nicht wegen, sondern trotz ihrer biografisch relevanten Umwelten erfahren. Das ist insofern von Interesse, als sich hier eine Permanenz zeigt, die durch die Unterschiedlichkeit der Institutionen kaum gebrochen wird.

VON LERNORTEN UND SCHMALBANDINSTITUTIONEN

Wagen wir nun einen Blick auf Schule als deutsche (oder mitteleuropäische) Institution insgesamt. Kinder von heute treffen vielfach auf eine Schulsystemik, die bereits 1990 »so« erkennbar war: Sogenannte »Hauptfächer«, wie Mathematik, Deutsch und einige Fremdsprachen, dominieren den Lehrplan, begleitet von einigen Naturwissenschaften, die ebenfalls intensiv unterrichtet werden. Hintenan stehen die »Nebenfächer«: Musik, Sport und Kunst, die stundenplanrandständig ihr eigenes kleines Dasein fristen. Logisch scheint es daher, dass – wenn es um Fähigkeiten und Begabungen geht – in Mitteleuropa vor allem abstraktes Denken und sprachliche Elaboration gefragt sind (und in Tests abgefragt werden).

Urban (2004, 194ff.) verweist auf die Wichtigkeit der Kultur/ Gesellschaft zur Entwicklung von Begabungen. Das Kind zeigt eine außergewöhnliche Leistung, welche aber von Erwachsenen nicht erkannt oder wahrgenommen wird. Die kulturelle Abhängigkeit besteht darin, dass ein Kind mit Migrationshintergrund eine Begabung zeigt, die zwar in seiner Kultur wichtig wäre, im jetzigen Land jedoch nicht von Bedeutung ist. Dabei wird vernachlässigt, dass diese Begabung durchaus auch hier Entwicklungspotenzial bietet. Ford und Harris (1999, 2ff.) zeigen auf, dass in verschiedenen Kulturen oft ganz unterschiedliche Fähigkeiten oder Begabungen wichtig sind. Gleichzeitig werden Lehrpersonen dafür verantwortlich gemacht, spezifisch »andere« Begabungsfaktoren bei Heranwachsenden mit einer Migrationsgeschichte nicht hinreichend zu erkennen (FORD/GRANTHAM/WHITING 2008). Winebrenner (2007, 28) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lehrpersonen meist kaum in interkultureller Pädagogik ausgebildet sind.

Dennoch ist Schule kein derart monolithisch-starres System. Es gibt unzählige Belege, dass Schulentwicklung, ein lernförderliches Klima, guter Unterricht und inhärente Begabungsförderung manche Schmalbandinstitution zu einem Lernort von hoher Eigendynamik werden lassen (TRAUTMANN/SCHMIDT/RÖNZ 2009). Gresch (2012) konstatiert beispielsweise, dass die geschätzten Anteile der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation, welche aktuell eine Gymnasialempfehlung erhalten, etwas höher liege als bei jenen ohne Migrationshintergrund. So konnte am Beispiel der Deutschleistungen gezeigt werden, dass Lehrkräfte gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die noch nicht lange in Deutschland leben, offenbar weitere Kriterien hinzuziehen oder andere Maßstäbe ansetzen als rein objektiv messbare Kompetenzen, wenn sie die Übergangsempfehlung ausstellen. Ungeklärt bleibt jedoch, welche Maßstäbe und Kriterien dies sind.

Alle von uns bisher in die VitAMin-Studie einbezogenen Probandinnen und Probanden gaben an, durchaus diskriminierende biografische Sequenzen erfahren zu haben. Durch Annahme, haltende Systeme und eigene volitive Qualitäten konnten sie diese jedoch »nicht nur über- sondern durchstehen wie Phoenix die Asche« (GP 45/3/SEQ 354). Das Herausreten des Individuums aus dem »Schatten des defizitären Blicks« (TAN 2005), der offenbar in der Pädagogik (und in Teilen der Erziehungswissenschaft) ein prinzipieller ist, sollte gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler – wie unsere Probandinnen und Probanden – weniger ihre kulturelle Ab- und Herkunft als Schlüssel zu ihrem »Sein« sehen als vielmehr

die eigenen Qualitäten des Selbst (SCHOORE 2009), welche vorrangig mit Willensprozessen, den Ansprüchen an sich selbst, Durchhaltevermögen, Widerständigkeit, Selbstmotivation und eigener Bestärkung konnotiert werden – und wenn sie durch ihre Umgebung hierin unterstützt werden.

FAZIT

Allein das Interesse, welches uns im Prozess der VitAMin-Studie entgegenschlug, zeigt das gesellschaftliche Bewusstsein für den Problemkreis.^{☆1} Mehr noch: Die gängigen Modelle und Theorien zu Intelligenz, Talent und Begabung verfehlen ihre Ziele komplett, wenn sie Begabte mit einer Migrationsgeschichte ignorieren, benachteiligen oder/und wenn sie sich negativ auf die Erkennung derer auswirken. Konstatierende Befundsetzungen über Milieu-, Institutions- oder Gesellschaftsversagen ohne gleichzeitige Akzeptanz von Synergien (auch fataler) und nachfolgender Überlegung zu produktiver Überwindung bringen die Entwicklung einer wirklichen Ressourcenkultur nicht voran. Offenbar bedarf es einer breit angelegten gesellschaftlichen Aufklärungs- und Informationsanstrengung einerseits und der raschen Professionalisierung von Lehrpersonen hinsichtlich interkultureller Kompetenzen andererseits. VitAMin zeigt, dass verschiedene kulturelle und traditionsbedingte Faktoren von Begabung die prinzipielle Erkennung erschweren können. Jedoch: Eine Reihe von Erkennungsmerkmalen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind durchaus ähnlich. Das Mikadomodell der individualisierten Begabung (TRAUTMANN 2008; TRAUTMANN 2009; TRAUTMANN 2012) bietet eine theoretische Folie für Deutungs- und Erkenntnisprozesse in diesem Kontext an. Personell sollten zur Erkennung, so fordert es Keller-Koller (2009), Eltern einbezogen werden, unter Umständen mittels Hilfe von Kulturdolmetschern. Lehrpersonen spielen bei der Identifikation nach wie vor eine zentrale Rolle.

Ein kritischer Blick gebührt ebenfalls den Test- und Diagnoseunterlagen. Der traditionelle Begriff des »Fremden« muss – spätestens in einer globalisierten Gesellschaft – völlig neu bestimmt werden. Das bedeutet jedoch eine Umkehr von traditionell bedeutsamen Testinhalten, bei denen kulturell anders sozialisierte Individuen nur erschwert andocken können. Dass es eine viel größere Anzahl von Migrantinnen und Migranten als landläufig angenommen schafft, eine überdurchschnittliche Performanz zu erzeugen, muss unsere Gesellschaft mit Mut erfüllen.

^{☆1} Das Interesse flaute allerdings rasch ab, als die Diskussion die Notwendigkeit von Fördermitteln tangierte.

DER AUTOR

PROF. DR. THOMAS TRAUTMANN ist habilitierter Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Hamburg. Er hat unter anderem ein Schulprojekt zur inklusiven Begabtenförderung in einer Längsschnittstudie wissenschaftlich begleitet und das »Mikado-Modell« individueller Hochbegabung entwickelt. Gegenwärtig forscht er bildungsbiogra-

fisch zu Vita-Analysen talentierter Kinder und Jugendlicher mit Migrationserfahrung und zu den Potenzialen des Bau- und Konstruktionsspiels für die Kreativitätsentwicklung bei Schulanfängern.

➤ <http://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/trautmann-t.html>

LITERATUR

- ALLEMANN-GHIONDA, C./AUERNHEIMER, G./GRABBE, H./KRÄMER, A. (2006):** Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen – Die Kompetenzen der Lehrpersonen. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 51), S. 250–266.
- BOOS-NÜNNING, U./KARAKAŞOĞLU, Y. (2004):** Bildung, der »Goldene Armreif« – Zur Bildungssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. www.bqnet.de/content/0/1057/1541/2891/976_Bildung_der_Goldene_Armreif4_5_05.pdf (Abruf 22.4.2014).
- BOS, W./VOSS, A./LANKES, E.-M./SCHWIPPert, K./THIEL, O./VALTIN, R. (2004):** Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): IGLU – einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191–228.
- FLETCHER, T. V./MASSALSKI, D. C. (2003):** Poised on the threshold of a new paradigm for giftedness: Children from culturally and linguistically diverse backgrounds. In: Smutny, J. F. (Hrsg.): Underserved gifted populations. Responding to their needs and abilities. New Jersey: Hampton Press, Inc., S. 157–178.
- FORD, D. Y./HARRIS, J. J. (1999):** Multicultural gifted education. New York: Teachers College Press.
- FORD, D. Y./GRANTHAM, T. C./WHITING, G. C. (2008):** Culturally and Linguistically Diverse Students in Gifted Education. www.redorbit.com/news/education/1322348/culturally_and_linguistically_diverse_students_in_gifted_education/ (Abruf 22.4.2014).
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske und Budrich.
- GRESCH, C. (2012):** Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- KÖLLER, O. (2005):** Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In: Vollmeyer, R./Brunstein, J. C. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89–202.
- KELLER-KOLLER, I. (2009):** Begabte mit Migrationshintergrund. Rahmenbedingungen und Erkennung. Masterarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule. http://schule.winterthur.ch/fileadmin/user_upload/Schule/Dateien/pdf/Masterarbeit_Keller_Isabella.pdf (Abruf 22.4.2014).
- KRISTEN, C. (2008):** Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48 »Migration und Integration«, S. 230–251.
- SCHOORE, A. (2009):** Affektregulation und die Reorganisation des Selbst. 2. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta.
- SPRIETSMA, M. (2009):** Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. ZEW Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: ZEW. [ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf](http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf) (Abruf 22.4.2014).
- TAN, D. (2005):** Migrant und missverstanden. Sichtbarmachen von Hochbegabung bei Migrantenkindern. Labyrinth, 28 (85), S. 13–17.
- TAN, D. (2005A):** Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche. Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 2005, N. 3, 7.
- TAN, D. (2008):** Migration als Chance. In: Adelman, M. (Hrsg.): Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft: 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK). Münster: Lit, S. 224–228.
- TRAUTMANN, T. (2008):** Hochbegabt – was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern. 2., neu bearb. Aufl., Münster: Lit.
- TRAUTMANN, T. (2009):** Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. 2. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- TRAUTMANN, T. (2010):** Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TRAUTMANN, T. (2012):** »Zu allem fähig und zu nichts in der Lage?« Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In: Trautmann, T./Manke, W. (Hrsg.): Begabung – Individuum – Gesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–29.
- TRAUTMANN, T./SCHMIDT, S./RÖNZ, C. (2009):** Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung. Bd. 2. Empirische Ergebnisse. Hohengehren: Schneider.
- URBAN, K. K. (2004):** Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft. Münster: Lit.
- WINEBRENNER, S. (2007):** Besonders begabte Kinder in der Regelklasse fördern. Donauwörth: Auer.

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung

INKLUSION UND SCHULENTWICKLUNG

Ausgehend von der Annahme, dass Schulen als Organisationen »lernen« können (DALIN 1999), setzt das Recht auf Inklusion in das allgemeine Bildungswesen, wie es in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist (IM FOLGENDEN UN-BRK; UNITED NATIONS 2006), einen starken Veränderungsimpuls an den Schulen.

Im vorliegenden Beitrag werden innovierende Impulse des Rechts von Kindern und Jugendlichen mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« auf einen diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zu allgemeinbildenden Schulen im Hinblick auf Schulentwicklung diskutiert, um von dort aus einen Bezug zur Begabungsförderung herzustellen.

Schulentwicklung an einzelnen Schulen findet nicht im »luftleeren Raum« statt. Reformen des Schulsystems wie die Umstellung auf inklusive Strukturen gehen mit Veränderungen auf der institutionellen Ebene einher, weil Schulen in gesamtgesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen auf nationaler und auch auf internationaler Ebene eingebunden sind (PFAHL 2014; DIMAGGIO/POWELL 2009; POWELL 2009). Auch die Einführung von Steuerungsinstrumenten wie z.B. Bildungsstandards oder eine ungleiche Verteilung von Ressourcen auf einzelne Schultypen haben Auswirkungen auf die Handlungsspielräume der Akteure. So widerspricht die in einigen Bundesländern praktizierte Steuerungspolitik der Unterfinanzierung inklusiver Praxis in allgemeinbildenden

den Schulen gegenüber einer Ausfinanzierung parallel aufrecht erhaltener Sonderschulen (»Parallelsystem«) nicht nur den gesetzlichen Vorgaben der UN-BRK, die fest schreibt, dass notwendige angepasste Hilfen und Unterstützungssysteme in den allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung zu stellen sind (UNITED NATIONS 2006, 17). Sie stellt zudem ein konkretes Entwicklungshemmnis für die allgemeinbildenden Schulen dar.

Inklusive Schulentwicklung kann mit starken Ambivalenzen und Widerständen einhergehen, wenn eine inklusionsförderliche Bildungspolitik und Schulverwaltung ausbleibt.

Inklusive Schulentwicklung kann, dies wird hier deutlich, mit starken Ambivalenzen und Widerständen einhergehen, wenn eine inklusionsförderliche Bildungspolitik und Schulverwaltung ausbleibt. Denn fehlt dieser wichtige Motor für inklusive Schulentwicklungsprozesse, ergeben sich in den Schulen konkrete Entwicklungsbarrieren sowie eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten. Auch eine möglicherweise hieraus erwachsende Unzufriedenheit im Kollegium oder von Eltern schlägt sich auf die Organisationskultur nieder. Dabei wirken eine Vielzahl von Faktoren zusammen: Entscheidun-

gen über die materielle und personelle Ausstattung von inklusiven Schulen sowie Vorgaben zur personellen Besetzung, zu Praktiken der Leistungsbewertungen (z.B. Zensurierung), zu Fortbildungsmöglichkeiten und -verpflichtungen von Lehrkräften etc. haben konkrete Auswirkungen auf die Lage »vor Ort«.

Dass sich einzelne Schulen jedoch auch im Rahmen widersprüchlicher bildungspolitischer Steuerungslinien klar und wirkungsvoll als inklusive Schulen entwickeln können, lässt sich demgegenüber beispielhaft an der Grundschule Berg Fidel ablesen (STÄHLING 2006; STÄHLING/WENDERS 2012). Welche Faktoren tragen also im Einzelnen dazu bei, dass Schulen sich inklusiv entwickeln? Wie kommen einzelne Schulen »in Bewegung«?

Hochbegabtenförderung ist ein konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu.

Diese Frage wurde seit Beginn der Praxis des – damals sogenannten – gemeinsamen Lernens »behinderter und nichtbehinderter« Kinder in allgemeinbildenden Schulen in den 1980er Jahren von der Integrationsforschung aufgegriffen und untersucht (vgl. zur Übersicht EBERWEIN 2009). Ein wichtiger Impuls für die weitere Wissens- und Konzeptentwicklung war das Erscheinen des »Index für Inklusion« in Großbritannien (BOOTH/AINSCOW 2002), ein Instrument zur formativen Selbstevaluation von inklusiven Schulentwicklungsprozessen.

Im gedanklichen Rahmen der Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken gelten gegenwärtig übereinstimmend als kennzeichnend für die Entwicklung inklusiver Schulen vor allem Kulturen der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit im Schul- und Klassenklima, stets auch bezogen auf die dort tätigen Erwachsenen (BOOTH/AINSCOW 2011). Aber auch eine starke Schulleitung, die sich zur Inklusion als Leitidee bekennt, ist bedeutsam, verbunden mit Kulturen und Praktiken der Mitbestimmung und Verantwortung. Schließlich sind auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen von großer Bedeutung (WERNING 2012).

Hiervon ausgehend kann nun gefragt werden, wie sich inklusive Schulentwicklung mit Begabungsförderung zusammenführen lässt und welche innovierenden Momente von inklusiver Schulentwicklung für die Begabungsförderung ausgehen. Diese Frage erörtern wir im Folgenden am Beispiel eines Schulentwicklungsprojektes in Bremen. Dabei werden wir zunächst Erkenntnisse der Inklusionsforschung

zur Schulentwicklung aufzeigen und in Bezug zur Begabungsförderung setzen. Anschließend wird das von der Karg-Stiftung und der Senatorischen Behörde Bremen geförderte Projekt »Hochbegabung inklusiv« vorgestellt. Schließlich werden wir die Impulse der inklusiven Schulentwicklung für eine Begabungsförderung an allgemeinbildenden inklusiven Schulen diskutieren. Im Ergebnis soll deutlich werden, warum wir Inklusion als strukturierenden Rahmen von Begabungsförderung und umgekehrt Begabungsförderung als zentrale Aufgabe von Inklusion verstehen.

INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG UND BEGABUNGSFÖRDERUNG

In welchem Verhältnis stehen inklusive Entwicklungsaufgaben von Schulen zu den Zielen von Begabungsförderung? Auf den ersten Blick scheint in der Verknüpfung von inklusiver Schulentwicklung und Begabungsförderung eine konzeptionelle Überforderung für Schulen zu liegen, denn wie soll unterrichtlich gleichermaßen auf vermeintliche Lernschwächen und auf Lernhöchstleistungen eingegangen werden? Eine strukturelle Ausdifferenzierung des Schulsystems – inklusive Schulen auf der einen Seite neben begabungsfördernden Schulen auf der anderen Seite – würden sicher keine gewinnbringende Perspektive darstellen. Denn dies implizierte zum einen eine gravierende Verschärfung des bereits bestehenden Gerechtigkeitsproblems des hierarchisch gegliederten deutschen Bildungswesens. Zum anderen greift die hierin eingelassene Annahme, Inklusion ginge mit Defiziten von Schülerinnen und Schülern einher, Begabungsförderung hingegen mit Talenten und Potenzialen, zu kurz (SEITZ/PFAHL 2013). Inklusion bedeutet vielmehr die konzeptionelle Zusammenführung der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler mit deren individueller Leistungsförderung – hohe Erwartungen an alle Schülerinnen und Schüler und ein Lernen in sozialer Eingebundenheit (SEITZ 2012). Hochbegabtenförderung ist dementsprechend ein konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu (UNESCO 2009).

Die Ausgangslage für die Umsetzung dieses Anspruchs in den Schulen ist derzeit ausgesprochen vielfältig, da die Gesetzgebungen der Bundesländer stark variieren. Entsprechend differieren aktuell auch die Schulentwicklungsprozesse regional deutlich. Während einige Bundesländer die Entwicklung inklusiver Schulen parallel zu einem unveränderten Sonderschulsystem gestatten (z.B. KULTUSMINISTERIUM HESSEN 2012), legte das bremische Schulgesetz bereits 2009 und damit in dieser Form als erstes Bundesland fest: »Alle Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln« (§3(4), SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2009, 17). Weiterführend heißt es: »Die Schule hat der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung entgegenzuwirken« (§4(5), EBD.) und »Die Förderung von behinderten Schülerinnen und

Schülern soll im gemeinsamen Unterricht erfolgen« (§9(2), EBD., 20).

Damit wurde nicht nur für jedes Kind das Recht auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule festgeschrieben, sondern auch Verbindlichkeit für alle bremischen Schulen geschaffen. Zeitgleich wurde die Sekundarstufe reformiert und die Schulform der Oberschule eingeführt, eine integrierte Schulform mit Abituroption. Die universitäre Ausbildung von Lehrkräften war an der Universität Bremen bereits im Vorfeld in Form einer Doppelqualifikation umgestellt worden auf die Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen (SEITZ 2011A; 2011B). (➤ ABB. 1)

Der Umstrukturierungsprozess zu einem inklusiven bremischen Schulsystem erfolgte somit umfassend und soll laut Schulentwicklungsplan bis 2017 abgeschlossen sein (SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2008). Zu diesem Zeitpunkt sollen die Förderzentren (Sonderschulen) größtenteils aufgelöst sein. Stattdessen werden an allen Grund- und Oberschulen *Zentren für unterstützende Pädagogik* (kurz: ZuP) eingerichtet. Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik werden somit aus den Förderzentren herausgelöst und sind fortan an den allgemeinbildenden Schulen beschäftigt. Hier übernehmen sie Aufgaben des Unterrichtens, Diagnostizierens und Beratens, laut Vorgabe allerdings fokussiert auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2009, 24). Die Leitungen der ZuP's sind Mitglied der Schulleitung und nehmen somit auch auf die Gesamtentwicklung und die Personalführung etc. der allgemeinbildenden Schule Einfluss. Um auch (über-)regionale Vernetzung abzusichern und eine professionelle Beratung und Supervision der Lehrkräfte zu gewährleisten wurden zusätzlich *Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren* (ReBUZ) installiert.

Als primäres Ziel von Begabungsförderung wurde lange die Entwicklung spezifischer Förderkonzepte in allgemeinbildenden Schulen oder in Spezialprogrammen angesehen. Diese Sichtweise implizierte keine grundlegend veränderten Unterrichtskulturen und konnte kaum innovierende Impulse für neue Schulkulturen setzen.

Zu den Aufgaben des ZuP's zählt laut Verordnung auch die (Hoch-)Begabungsförderung, um der zu erwartenden (Leistungs-)Heterogenität in den Klassen und Schulen gerecht zu werden. Dieser Aspekt war bis dahin nicht gesetzlich abgebildet und entsprechend nicht strukturell abgesichert

worden. Wie einzelne Lehrkräfte und Schulen dieses Ziel umsetzen und in ein Gesamtkonzept inklusiven Unterrichts und Erziehens integrieren, ist aber nicht gesetzlich festgelegt. Noch ist demnach offen, wie sich Schulen gleichermaßen zu Orten inklusiver Praxis und Orten der Begabungsförderung entwickeln können.

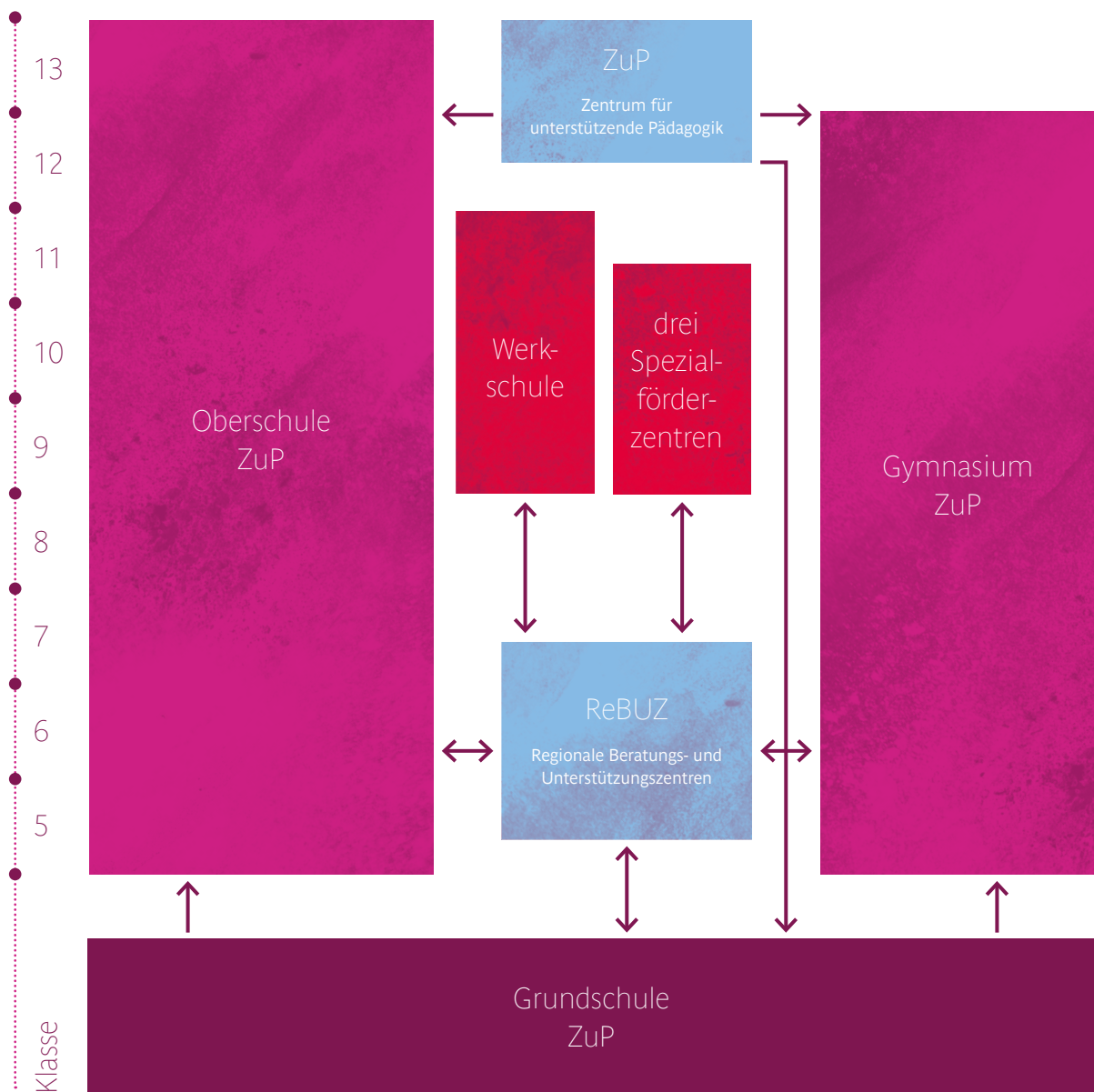
Konzepte der Begabungsförderung wurden lange Zeit weit weniger als solche inklusiver Bildung unter Fragestellungen von Schulentwicklungsprozessen diskutiert. Als primäres Ziel von Begabungsförderung wurde lange die Entwicklung spezifischer Förderkonzepte in allgemeinbildenden Schulen oder in Spezialprogrammen für diejenigen Kinder angesehen, bei denen besondere Leistungspotenziale diagnostiziert wurden. Diese Sichtweise implizierte keine grundlegend veränderten Unterrichtskulturen und konnte kaum innovierende Impulse für neue Schulkulturen setzen. Vielmehr passte sich diese Auffassung in die innere Logik selektiver Schulstrukturen ein. Auch das in diesem Kontext entwickelte Prinzip der Akzeleration, d.h. die Beschleunigung der Bildungskarriere eines Kindes (frühzeitige Einschulung, Überspringen von Jahrgangsstufen etc.), ist an den gedanklichen Rahmen eines an Lernzielgleichheit orientierten, jahrgangsgebundenen Unterrichts gebunden – und bleibt insofern zuvorderst eine organisatorische Strategie.

Mit neueren Ansätzen der Begabungsförderung, deren Vorschläge sich auf das Lernen aller Kinder und Jugendlichen beziehen, sind konzeptionelle Strategien bedeutungsvoller geworden (STEENBUCK/QUITMANN/ESSER 2011). Insbesondere das Prinzip des Enrichment, verstanden als Bereicherung des Unterrichts durch spezifische, individualisierende Maßnahmen innerer Differenzierung, kann in einem insgesamt geöffneten und differenzierten Unterricht flexibel und von allen Kindern nutzbar realisiert werden. Denn folgt man dieser Herangehensweise, werden Anknüpfungspunkte für Schulentwicklung deutlich, wie sie etwa konzeptionell im schulischen Enrichment Modell (SEM) (RENZULLI/REIS 2001) ausgearbeitet sind und beispielhaft an den »Impulsschulen« in einem Projekt der Karg-Stiftung zur inklusiven Begabtenförderung umgesetzt wurden (ESSER 2011). Herauszuheben ist hierbei, dass sich gerade im Kreis dieser Schulen mehrere finden, die bereits integrative und inklusive Strukturen entwickelt hatten.

Wie also kann ein solcher, moderierter Schulentwicklungsprozess zur Begabungsförderung konkret und gewinnbringend mit inklusiver Schulentwicklung zusammengeführt werden? Bei dieser weiterführenden Frage setzt das Schulentwicklungs- und Forschungsprojekt »Hochbegabung inklusiv« an.

➤ Abb.1: Das bremische Schulsystem

(nach Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2009)



DAS SCHULENTWICKLUNGSPROJEKT »HOCHBEGABUNG INKLUSIV«

Die Karg-Stiftung und die Senatorische Behörde Bremen fördern einen inklusiven Grund- und Oberschulverbund in der Fortbildung der Lehrkräfte und der Gestaltung der Schul- und Unterrichtsorganisation, um die Aufgabe der (Hoch-) Begabungsförderung im Kontext inklusiver Schulstrukturen zu bewältigen. Dieser Prozess wird von der Universität Bremen wissenschaftlich begleitet (SEITZ/PFAHL/SCHIEDT 2012; SEITZ/PFAHL 2013; PFAHL/SEITZ 2013). Im Folgenden stellen wir den Prozess der Schulentwicklung der beteiligten Oberschule vor und arbeiten schulstrukturelle Kriterien für eine Begabungsförderung im inklusiven Schulsetting heraus.

GESCHICHTE UND AUFBAU DER OBERSCHULE

Die an dem Schulentwicklungsprojekt beteiligte Oberschule wurde in den 1970er Jahren als Schulzentrum mit je zwei Klassen in der Sekundarstufe I und zwei Gymnasialklassen gegründet. Als Stadtteilschule wurden hier lange Zeit Schülerinnen und Schüler des Einzugsgebietes unter einem Dach, aber nach Bildungsgängen getrennt unterrichtet. An der heutigen Oberschule, die für alle Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaft offen ist, werden die Jahrgangsstufen 5 bis 8 in gemeinsamen Klassen ziendifferent unterrichtet. Erst ab Klasse 9 werden leistungsdifferenzierte Klassen gebildet. Eine eigene Sekundarstufe II besitzt die Oberschule nicht. Schülerinnen und Schüler, die das Abitur machen möchten, müssen nach der 10. Klasse an ein Gymnasium oder eine Schule mit eigener Oberstufe wechseln. Der langjährige Schulleiter berichtet von seinem vorrangigen Ziel: In den frühen 2000er Jahren wurde die Schule zu einer Ganztagschule umgestaltet. Dies geschah aus der Überzeugung heraus, dass insbesondere dem großen Anteil an zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen im Stadtteil, deren Familien oft problembehaftete Migrationserfahrungen gemacht haben, mehr Zeit an der Schule ermöglicht werden soll.

LEHRKRÄFTE IM TEAM

Schulorganisatorisch wurden in dieser Zeit wichtige Schritte eingeleitet. Nach Rücksprachen mit Bildungs- und Schulberatern wurde ein »Lehrer im Team«-Projekt an der Schule initiiert, d.h. Lehrkräfte wurden in jahrgangsbezogenen Teams zusammengefasst und zum Austausch ihrer Unterrichtsmaterialien und -methoden angeleitet. Dabei wurde die Schule fünf Jahre lang von der Robert-Bosch-Stiftung unterstützt. Da zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 8 noch nach Bildungsgängen getrennt unterrichtet wurden, funktionierte das Prinzip nach Einschätzung der Schulleitung jedoch nicht

hinreichend effektiv. Zwar kooperierten die Kollegen und sprachen sich ab, es kam jedoch noch nicht zu einer Entlastung in ihrem Arbeitsalltag. Erst mit der Einführung der Oberschule und dem Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen in den Klassenstufen 5 bis 8 wurde das Teammodell für die Lehrkräfte effektiv, da nun die Lehrkräfte aller vier Parallelklassen ihre Unterrichtsmaterialien untereinander einsehen und nutzen konnten und hierüber in einen substantielleren Austausch kamen.

MULTIPROFESSIONELLE ZUSAMMENARBEIT

Zeitgleich mit der Umstellung auf die Oberschule als neue rahmengebende Struktur wurde die gesetzliche Verpflichtung geltend, sich zu einer inklusiven Schule zu entwickeln. Die Lehrkräfte arbeiten nun fest in den Jahrgangsteams zusammen. Dabei bemüht sich die Schulleitung, multiprofessionelle Teams zusammenzustellen, sodass Lehrkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungen und Vorerfahrungen zusammenarbeiten. Jedes Jahrgangsteam hat einen Arbeitsraum auf der Ebene zur Verfügung, auf der auch die Klassenzimmer verteilt sind. In diesem Raum hat jede Lehrkraft einen Arbeitsplatz mit Netbook und Telefon, außerdem gibt es einen gemeinsamen Gruppentisch, an dem Besprechungen und Jahrgangsteamkonferenzen stattfinden. Für die Verbindung zwischen Schulleitung und Jahrgangsteams sind die Jahrgangsteamleiter zuständig. Diese treffen sich einmal wöchentlich, um mit der Schulleitung zu sprechen. Hingegen finden nur selten Gesamtkonferenzen statt (ca. drei im Jahr). Bei den Personalentscheidungen wird besonders darauf geachtet, dass die Kollegen dazu bereit sind, im Team zusammenzuarbeiten.

DER »BLICK NACH UNTEN« WIRD DURCH EIN FORTBILDUNGSPROJEKT ERWEITERT

Im Zuge der Einführung der Oberschule und der Umstellung zur Arbeit der Lehrkräfte im Team fand ein intensiver Austausch über die inhaltlichen Ziele der Schulentwicklung statt. Dabei zeigte sich schnell, dass die Diskussion um Inklusion oft stark defizitorientiert geführt wurde. Viele Lehrkräfte hatten die Befürchtung, in inklusiven Klassen die besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend fördern zu können. Die Schulleitung griff diesen Befund auf und engagierte sich nun gezielt für die Fortsetzung der Teamentwicklung und sorgte zugleich für die Einführung von Angeboten der Begabungsförderung wie z.B. zweisprachigen Fachunterricht und spezielle Projekte, die spezifische Interessen aufgreifen und fördern konnten.

Die umfassenden schulstrukturellen Veränderungen – die gleichzeitige Umstellung auf die Oberschulstruktur und auf Inklusion – wurden somit im Kollegium zunächst als

Problemdruck wahrgenommen. Zugleich schieden »klassische« Lösungsstrategien im Umgang mit Heterogenität, nämlich ein Abgeben von Schülerinnen oder Schülern, die nicht in bis dahin praktizierte Konzepte »zu passen schienen«, aus. Dies war strukturell ausgeschlossen.

Die kompetente und klare Leitung der Schule ermöglichte es offensichtlich, die hierdurch entstandene Konfusion unter den Lehrkräften konstruktiv aufzugreifen, sodass sie nicht in Frustration umschlug. Die Ideen und Überzeugungen, denen im Schulleben gefolgt wurde, konnten vielmehr erfolgreich umgelenkt werden in einen breit geführten, aber nicht konfliktfreien Diskurs, der zu einem »Umbau« der geteilten Ideen im Kollegium anregte und diesen begleitete. Gerade der Impuls, Begabungsförderung als übergreifendes Prinzip auf alle Schülerinnen und Schüler bezogen zu denken und zentral in das Profil der Schule zu implementieren, war hier entscheidend. Dieser »Kniff« ermöglichte es, vertraute Denkmuster aktiv infrage zu stellen und auf neuen Ideen fußende Kompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen zu entwickeln (SCHRATZ 2003) – über die systematische Fortbildung der Lehrkräfte im installierten Projekt.

Der jahrgangsübergreifende Unterricht bietet einen Fundus an Instrumenten der Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern und besitzt zugleich viele begabungsfördernde Elemente, die spezifische Lernbedürfnisse einzelner Kinder aufgreifen können.

DER STADTTEIL UND DIE BEDÜRFNISSE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Unter den Schülerinnen und Schülern der Schule werden über 80 verschiedene Sprachen gesprochen. Hierin wird von der Schulleitung eine zentrale Ressource gesehen, die auch konzeptionell genutzt wird.

Der Stadtteil, in der die Oberschule liegt, wurde in öffentlichen Diskussionen lange als »Problemstadtteil« verhandelt. Begabungsförderung erhält in diesem Stadtteil somit eine besondere Verantwortung, erfordert aber auch spezifische Anpassungen. Die Oberschule hat sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt an der vorbildlichen Vernetzung, die in Nachbarschaftsarbeit und Stadtteilmanagement geleistet wurde, beteiligt. Diese Ausgangslage ist sehr günstig für die Entwicklung der Schule zu einer inklusiven Schule, denn gerade im Kontext von Inklusion sind Vernetzungsaspekte in Stadtteil und Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen

hochrelevant. Insbesondere die Einbeziehung von Eltern und die Kooperation mit angrenzenden Organisationen wie Kindertageseinrichtungen und Jugendhilfe spielen für inklusive Schulentwicklungen eine wichtige Rolle (WERNING 2012). Die verschiedenen Initiativen umfassen Mütterzentren, ein Arbeitslosenzentrum und regelmäßige Sitzungen der Stadtteilgruppe, in der die Belange der verschiedenen Gruppen im Stadtteil diskutiert werden. Die Schule stellt in diesem Netz einen wichtigen Akteur dar, der Räume und Ideen in das Netzwerk einbringt.

Anfang der 2000er Jahre wurde der gesamte Stadtteil grundsaniiert. Eine städtische Wohnungsbaugenossenschaft kaufte einen Großteil der Hochhäuser, sanierte diese und installierte Grünflächen, Spiel- und Sportplätze. Heute gilt der Stadtteil als beispielhaft für die positiven Effekte einer strukturierten Sanierung. Dies wirkt sich aus Sicht der Schulleitung auch auf das Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler aus. Die Schulleitung beschreibt, die Aufwertung des Stadtteils führe dazu, dass Schülerinnen und Schüler, die in finanziell und sozial benachteiligten Familien aufwachsen, nicht mehr das Gefühl haben, »am Rande« der Gesellschaft zu leben. In Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern würden diese hervorheben, wie schön ihr Stadtteil sei, wie viele Grünflächen und Spielplätze es gäbe und dass der Stadtteil gut angebunden sei. Diese Wahrnehmung scheint zentral für das Nachdenken über die Schülerschaft, denn die Schulleitung beschreibt die Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien als eine wesentliche Aufgabe der Schule. Da die Eltern häufig nicht erwerbstätig sind und die Kinder und Jugendlichen dadurch soziale und gesellschaftliche Nachteile erfahren, müsse die Schule versuchen, diese auszugleichen und die Schüler in ihrer Persönlichkeit anerkennen und sozial stärken.

Eine wichtige Grundlage der inklusiven Begabungsförderung besteht somit insbesondere in der Arbeit »nach innen«, also der Anerkennung der Interessen und Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler. Zudem stellt die Begabungsförderung auch eine Arbeit »nach außen« dar. Es handelt sich um einen wichtigen Aspekt im Schulprofil der Oberschule in Bezug auf die Anwerbung von Familien und Jugendlichen sowie für die Außenwirkung der Schule insgesamt. So wird der ehemalige »gymnasiale Zweig«, der bilingual aufgebaut war, nun ersetzt durch umfassende berufsorientierende Angebote, die berufsbildende und akademische Ausbildungsgänge einschließen und auch Familien mit hohen Bildungsaspirationen für ihre Kinder an die Schule binden soll.

PROFESSIONELLES SELBSTVERSTÄNDNIS DER SCHULLEITUNG UND DES KOLLEGIUMS

Das Team der Schulleitung hat ein professionelles Selbstverständnis entwickelt, demzufolge Inklusion konsequent umzusetzen ist und kein Kind die Schule verlassen muss. Die Wertschätzung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers besteht nach Ansicht der gesamten Schulleitung in der Teilhabe an Schule und Unterricht sowie in individuellen hohen (Leistungs-)Erwartungen durch die Lehrkräfte. Damit entspricht sie wichtigen Parametern inklusiver Pädagogik in Schulen: der gelingenden Verbindung von »participation«, verstanden als soziale Einbindung und Mitbestimmung, mit »achievement«, verstanden als individuelle Herausforderung und Leistungserwartung (SEITZ/SCHIEDT 2012; BOOTH/AINSCOW 2011; UNESCO 2009).

Nach Meinung der Schulleitung bedarf die Entwicklung hin zu diesem Ziel insbesondere einer Arbeit an der »Haltung der Kollegen bzw. Kolleginnen« in Bezug auf Inklusion. Es wird reflektiert, dass das Kollegium in einem hierarchisch gegliederten System beruflich sozialisiert wurde, das darauf ausgelegt war, Kinder und Jugendliche früh nach ihren Leistungen zu bewerten und in Schultypen zu sortieren. Die erlernten Unterrichtsformen sind von diesem Selektionssystem geprägt und boten den Lehrkräften ein Druckmittel gegenüber Schülerinnen und Schülern zur Erreichung von (Leistungs-)Zielen. Die Schulleitung beschreibt, wie schwer es Lehrkräften fällt, die in diesem System berufliche Sicherheit erlangt haben, sich und ihren Unterricht umzustellen auf einen »heterogenitätsfreundlichen« Stil. Sie sieht es deshalb als ihre Aufgabe an, die Ängste und Unsicherheiten der Kollegen ernst zu nehmen und Orientierung in der schulorganisatorischen Veränderung zu bieten. Um eine Neuausrichtung der Lehrkräfte anzustoßen und Ängste abzubauen, hatte das Kollegium die Möglichkeit, an verschiedenen Schulen zu hospitieren, die sich durch eine (Leistungs-)heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft auszeichnen und hohe Expertise im Bereich der Unterrichtsentwicklung haben. Hervorgehoben wird dabei der Aspekt der Umsetzung im Team und der (Selbst-)Evaluation des eigenen Entwicklungsprozesses. Die Schulleitung bemüht sich dabei konstant um den ermutigenden Dialog mit und im Kollegium.

KOOPERATION MIT DER BENACHBARTEN GRUNDSCHULE

Eine wichtige Ideengeberin ist die benachbarte Grundschule, mit der in der Zwischenzeit ein intensiver Austausch und enge Kooperationen insbesondere bei der Organisation des Übergangs aufgebaut wurden. Die Grundschule als Schulform mit dem historisch fest verankerten Anspruch, ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen, dient der Schullei-

tung in vielen Punkten als Vorbild. Die Schulleitung der Oberschule wandte sich an die Grundschule und fragt grundschulpädagogische Konzepte und Kompetenzen nach, die Grundschulleitung wiederum zeigte sich interessiert an einem Schulverbund. Seither hospitieren Lehrkräfte der Oberschule, insbesondere diejenigen, die neue fünfte Klassen übernehmen, umfangreich und regelmäßig in der Grundschule, können sich vom Gelingen gemeinsamen Unterrichts überzeugen und Anregungen für die eigene Unterrichtsgestaltung gewinnen. Dabei zeigt sich, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht, der an der Grundschule stattfindet, einen Fundus an Instrumenten der Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern bietet und zugleich viele begabungsfördernde Elemente besitzt, die spezifische Lernbedürfnisse einzelner Kinder aufgreifen können.

So wird immer wieder versucht, mögliche Begabungen von Schülerinnen und Schülern mitzudenken und einzubeziehen, um den zunächst defizitorientierten Blick auf Inklusion auszugleichen.

Die enge Kooperation der Schulen ermöglicht insgesamt einen systematischen Austausch der Grund- und Oberschullehrkräfte beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe und öffnet den Blick für die Möglichkeiten heterogener Lerngruppen. Auch die Vorstellungen der Lehrkräfte von Begabung und Talent werden dadurch beeinflusst. Es ist ihnen bewusst, dass eine Vielzahl an Begabungen nicht unbedingt im kognitiven Bereich liegen, sondern z.B. auch im Sport oder in der Kunst anzutreffen sein können.

UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Die Befassung mit der Frage nach geeigneten Sozial- und Handlungsformen und didaktischen Strategien im inklusiven Unterricht hat den Blick der Lehrkräfte für die verschiedenen Begabungen der Schülerinnen und Schüler geschärft. So wird immer wieder versucht, mögliche Begabungen von Schülerinnen und Schülern mitzudenken und in Schule und Unterricht einzubeziehen, nicht zuletzt um den in der Selbstreflexion erkannten, zunächst defizitorientierten Blick auf Inklusion auszugleichen.

Begabung als kognitive Leistung steht dabei nach wie vor oft im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Lehrkräften, jedoch hat sich der Umgang mit den als begabt wahrgenommenen Schülerinnen und Schülern verändert.

Das Kollegium hat sich auf der einen Seite mit Grundprinzipien inklusiven Unterrichts befasst, auf der anderen Seite und weit umfassender mit Strategien der Begabungsförderung, u. a. mit Aspekten Forschenden Lernens und Unterrichtsstrategien. Formen äußerer Differenzierung und »pull-out-Programme« sind in der Unterrichtspraxis der Schule mittlerweile sekundär geworden, angestrebt werden demgegenüber Formen einer Integration der Interessen und Fähigkeiten in den Unterricht. Die explizite Thematisierung der Begabungsförderung im Rahmen der Schulentwicklung der Oberschule, die entsprechende Beratung von außen und die systematische Berücksichtigung in den entsprechenden Fortbildungsangeboten und in der Schulorganisation hat das Wissen und die Praktiken der Lehrkräfte dauerhaft verändert.

ANERKENNUNG DER PERSON UND SCHAFFUNG VON BILDUNGSANGEBOTEN

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Begabungen liegt darin, den Kindern und Jugendlichen Anerkennung zukommen zu lassen. Die Schulleitung reflektiert, dass Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit immer wieder auch Einbrüche und Misserfolge im Lernen erleben. Wenn sie aber gleichzeitig auf einem anderen Gebiet gefördert werden und dort Erfolge erleben, kann das Jugendlichen helfen, (Lern-)Krisen leichter zu bewältigen. Der Schulleitung gelang es, das Verständnis der Lehrkräfte dafür zu schärfen, dass gerade im Hinblick auf eine Schülerschaft, die in materiell vergleichsweise armen Verhältnissen aufwächst und die während ihrer Schullaufbahn größere Benachteiligung erfährt, persönliche Rückmeldungen an die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler von besonderer Bedeutung für deren Persönlichkeitsentwicklung sind. Dieses Ziel der Schulleitung scheint sich im beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte der Oberschule gut durchgesetzt zu haben; berichten doch fast alle Lehrkräfte davon, dass die persönliche Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte sich positiv auf die gesamte Schulentwicklung auswirkt.

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Begabungen liegt darin, den Kindern und Jugendlichen Anerkennung zukommen zu lassen.

INKLUSION DURCH BEGABUNGSFÖRDERUNG FÜR ALLE KINDER UND JUGENDLICHEN

Die bisherigen Ausführungen bestätigen, dass eine Begabtenförderung, die nur auf eine spezifische Förderung einzelner, vorab als begabt diagnostizierter Kinder zielt, pädagogisch kaum vertretbar wäre (WEIGAND 2011, 34). Es wird zudem deutlich, dass dies mit den Anforderungen inklusiver Schulentwicklung nicht vereinbar ist. Begabungsförderung kann in einem inklusiven Schulsystem nicht (länger) als Spezialprogramm gedacht werden, sondern muss als übergreifendes Prinzip auf alle Schülerinnen und Schüler bezogen konzipiert sein. Kennzeichnend für inklusive Schulentwicklung sind dabei hohe Erwartungen an die Einzelnen, verbunden mit individueller Unterstützung und der personalen Anerkennung (BOOTH/AINSCOW 2011, 91). Anerkennungsprozesse sollten mit einem erweiterten Blick bezogen auf die Individuen und ihre Familien erfolgen und verbunden sein mit dem Abschied von der Frage, ob ein Kind an der Schule »richtig« ist. Besonders relevant ist dies in Bezug auf Schülerinnen und Schüler in benachteiligten Lebensverhältnissen.

Damit ist auch ein klarer Anwendungsbezug dieser Ausführungen für die untersuchten Schulen hergestellt. Der Grundschule sowie der Oberschule scheint es in besonderer Weise zu gelingen, die individuellen Leistungspotenziale der Schülerschaft zu aktivieren und die unterrichtlichen Lernangebote in einer für die Schülerinnen und Schüler akzeptablen Weise zu entwickeln, was sich u. a. in einem vergleichsweise hohen Leistungsniveau der Oberschüler ausdrückt. Jedoch beschränkt sich die Begabungsförderung nach eigenen Aussagen der Schule bislang auf einzelne Jugendliche mit aus Sicht der Lehrkräfte »überraschenden« Bildungserfolgen – gemessen an deren bisher gezeigten Leistungen und/oder deren Lebenslagen. Zugleich ist sie recht eng an schulischen Leistungen orientiert. Um sowohl besondere Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gezielt aufzuspüren, die zumeist nicht als erste in den Blick genommen werden, als auch die Begabungsförderung in den kreativen, künstlerischen, sportlichen Bereichen weiterzuentwickeln, sollte künftig die Sicht der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien und Freunde stärker einbezogen werden. Konkretes Ziel sollte es insgesamt sein, Begabungsförderung in einem soziokulturell benachteiligten Stadtteil adressatenorientiert auszurichten und auf diesem Weg eine Weiterentwicklung der inklusiven Schulqualität zu betreiben.

Weiterführend wird deutlich, dass bekannte Strategien der Begabungsförderung in der Perspektive inklusiver Pädagogik neu zu beleuchten sind. Klassische Instrumente der Hochbegabtenförderung wie Segregation, Akzeleration und Enrichment erhalten eine neue Bedeutung, wenn sie im inklusiven Kontext zum Einsatz kommen.

So sind zunächst Spezialklassen für »Hochbegabte« als kritisch zu betrachten. Vorliegende Befragungen von Schülerinnen und Schülern in solchen Klassen oder Schulen (HOYER 2010) legen eher die Hypothese nahe, dass der Unterricht in den bisher besuchten Klassen nicht hinreichend differenziert wurde. Auch lässt sich der Anspruch sozialer Teilhabe in inklusiven Konzepten nur schwer mit selektiven Maßnahmen der äußeren Differenzierung, wie sie in den Prinzipien der Akzeleration eingelassen sind, verbinden.

Strategien des Enrichments können demgegenüber gewinnbringend mit den Anforderungen inklusiver Schulentwicklung zusammengeführt werden, wenn sie grundlegendes Prinzip des Unterrichts insgesamt und der Schulentwicklung sind (RENZULLI/REIS 2001). Diese Form der Begabungsförderung hat in einem insgesamt differenzierten Unterricht einen direkten Bezug zu den »klassischen« didaktischen Grundprinzipien der Individualisierung und Differenzierung, wie sie bereits durch die frühe Integrationsforschung als geeignete Umsetzungsmaßnahmen herausgearbeitet wurden (PREUSS-LAUSITZ 2001). Allerdings wurden sie im Rahmen der Integrations-/Inklusionsforschung bislang nicht unter dem Blickwinkel der Begabungsförderung beleuchtet (SEITZ/PFAHL/SCHIEDT 2012).

Konsequent angewendet, stellt Inklusion als ein zentraler Wert im Bildungssystem damit eine Quelle der Kritik an schulischen Selektionsprozessen dar.

Als Unterrichtsprinzipien, die sich aus Sicht der Begabungsförderung auch für die Gestaltung inklusiven Unterrichts eignen, werden vor allem Freiräume, Anerkennung und Vertrauen sowie selbsttätiges, forschendes und interessengeleitetes Lernen, kooperatives Lernen und offen strukturierte Aufgaben genannt (STEENBUCK 2011).

Beides aufnehmend kann somit zusammenfassend gesagt werden: »Bereichernde« Differenzierungen, die im Sinne eines innerunterrichtlichen Enrichments allen Kindern individuelle Herausforderungen, die Arbeit entlang spezifischer Interessenslagen und Möglichkeiten der vertieften Auseinandersetzung im Verstehen der »Sache« ermöglichen, sind angezeigt. Sie lassen sich im Rahmen sozialer Einbindung in der Lerngruppe umsetzen und bieten ideale Anknüpfungsmöglichkeiten für dialogisches Lernen (RUF/GALLIN 2005) und den Austausch unterschiedlicher Lerner zu der dabei entstehenden »Sache«, der kennzeichnend ist für die inklusive Qualität des Unterrichts (SEITZ 2008; 2012). Die verschiedenen Herangehens- und Deutungsweisen zur »Sa-

che« des Unterrichts sind dabei der Ort sozialen Lernens und der inhaltlichen Bereicherung des Lernens aller Schülerinnen und Schüler – und der Lehrkraft. Kinder und Jugendliche dürfen dann im Unterricht bewusst im Dialog »gemeinsame Sache« machen und den Unterricht mit ihren individuellen Deutungsweisen bereichern – Enrichment kann so in einem neuen Verständnisrahmen gesetzt werden (SEITZ 2013).

DIE ZUKUNFT DER BEGABUNGSFÖRDERUNG LIEGT IN DER TRADITION GEMEINSAMER SCHULEN

Inklusion im Schulsystem wird zurzeit öffentlich viel diskutiert und dabei zumeist als neue Herausforderung beschrieben und verhandelt. Fachlich gesehen handelt es sich dabei allerdings nicht um eine gänzlich neue Entwicklung. Diskurse um die Dynamiken von Ausschluss (Exklusion) oder Einbeziehung (Inklusion) lassen sich bis zurück zur Entstehung des Schulsystems verfolgen. Besonders scharf und prominent wurde diesbezüglich um die Einführung der Grundschule als vierjährige Einheitsschule (1920) sowie um den massiven Ausbau des ausdifferenzierten Sonderschulsystems (1970er Jahre) gestritten. Aber auch die Gliederung der Sekundarstufe ist bekanntermaßen seit langem umstritten. Denn, so die Kritik, ein hierarchisch gegliedertes Bildungssystem stellt nur beschränkte Möglichkeiten bereit, um nach dem hierin eingelassenen meritokratischen Ideal die Leistung von Schülerinnen und Schülern durch Bildungszertifikate gerecht zu belohnen (SOLGA 2005).

Prominent verhandelt wird die so gesehen »traditionsreiche« Idee einer gemeinsamen Bildung aller Kinder und Jugendlichen gegenwärtig in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die als wichtiger Impuls für den diskriminierungsfreien Zugang von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu allgemeinbildenden Schulen anzusehen ist.

Die UN-BRK wurde 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet und 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert. Sie rekurriert auf einen umfassenden Behinderbegriff, der über das im gegenwärtigen deutschen IX. Sozialgesetzbuch hinaus medizinisch definierte Verständnis von Behinderung hinausgeht und auch die Diskriminierung bzw. die institutionelle oder individuelle Ungleichbehandlung von Personen mit gleichem Rechtsstatus mit einbezieht (AICHELE 2010).

Dies wird in der UN-BRK sehr präzise auf die Umsetzung des Rechts auf Bildung bezogen, wie sich an den gewählten Formulierungen des Artikel 24 gut ablesen lässt: »States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Par-

ties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to« (UNITED NATION 2006, 16). Die UN-BRK beinhaltet somit zwar keine konkreten Aussagen zur Struktur eines inklusiven Schulsystems, legt jedoch unmissverständlich fest, dass ein inklusives Schulsystem Voraussetzung ist, um Diskriminierungsfreiheit hinsichtlich des Rechts auf Bildung abzusichern. Dies legt eine grundlegende Kritik am hierarchisch gegliederten, segregierenden Bildungswesen zumindest nahe (POWELL/PFAHL 2012; WERNING 2012; SEITZ ET AL. 2012B). Denn es gilt, jedem Kind und Jugendlichen unhinterfragt und selbstverständlich eine möglichst optimale Unterstützung an einer allgemeinbildenden Schule und weiterführende Bildungsoptionen zu garantieren und dort die hierfür notwendigen angepassten Hilfen zur Verfügung zu stellen (UNITED NATIONS 2006, 17).

Konsequent angewendet, stellt Inklusion als ein zentraler Wert im Bildungssystem damit eine Quelle der Kritik an schulischen Selektionsprozessen dar. Die bislang übliche Praxis, insbesondere an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems wirksam soziale Ordnungen herzustellen – ungeachtet der bekannten hiermit verbundenen Diskriminierungspraxen (GOMOLLA/RADTKE 2002) – wird durch die UN-BRK deutlich hinterfragt (SEITZ ET AL. 2012). Insofern legt die ratifizierte UN-BRK gewissermaßen den »Finger in die Wunde« der Schwächen unseres Bildungssystems. Die Grundidee inklusiver Bildung steht im Konflikt mit tradierten »Bausteinen« der Architektur unseres Schulsystems, dem Prinzip der Segregation nach gezeigten Leistungen und der bislang jederzeit bestehenden Möglichkeit der »Abschulung« von Schülerinnen und Schülern in Schulen mit niedrigeren Bildungsgängen (SEITZ/SCHIEDT 2012).

Der Anspruch auf Diskriminierungsfreiheit in einem inklusiven Bildungswesen impliziert die Durchlässigkeit der Bildungsstufen und damit ein längeres gemeinsames Lernen (PFAHL 2014). Entsprechend wird die Verpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems (UNITED NATIONS 2006, 18) in einem segregierenden Schulsystem nur schwer umsetzbar sein.

Gegenwärtig wird bildungspolitisch die Idee einer (längeren) gemeinsamen Bildung aller Schülerinnen und Schüler wiederentdeckt und in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt. Dies drückt sich strukturell in der vielerorts vorangetriebenen Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen, dem quantitativen Ausbau von Gesamtschulen oder der Öffnung von Schulen für Kinder und Jugendliche mit zugewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Diese neue Hinwendung zu mehr gemeinsamem Lernen und Begabungsförderungsangeboten an alle Kinder und Jugendlichen kann allein als strukturelle Strategie keine einfachen Lösungen für die dem deutschen Bildungswesen innewohnenden Gerechtigkeitsprobleme darstellen. Doch sie kann als Motor für didaktische und pädagogische Innovationen in der Schule fungieren – vorausgesetzt die strukturellen Änderungen werden in dieser Weise nutzbar gemacht und gehen entsprechend zusammen mit veränderten Schulkulturen vor Ort.

Und hierzu gehört dann ganz selbstverständlich auch die Frage: »Does every adult and child feel that the highest achievements are possible in their school?« (BOOTH/AINSCOW 2011, 91).

DIE AUTORINNEN

PROF. DR. LISA PFAHL ist Juniorprofessorin für Disability Studies an der Humboldt Universität zu Berlin. Ihre Schwerpunkte sind Bildung, Arbeit, Wissen und qualitative Sozialforschung. In der Bildungsforschung liegen ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich schulischer Segregation und Inklusion, der Intersektion von Behinderung, Geschlecht und Migration in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Ungleichheit sowie der Untersuchung von Diskursen und Machtverhältnissen in der Pädagogik.

➤ <http://www.reha.hu-berlin.de/personal/mitarbeiter/1687302>

PROF. DR. SIMONE SEITZ ist Professorin für Inklusive Pädagogik und Sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn im Institut für Erziehungswissenschaften. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion; Begabungsförderung in inklusiven Schulen; Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulpraxis; Inklusion in der frühkindlichen Bildung; Inklusion im Sport.

LITERATUR

AICHELE, V. (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: APuZ 23, S. 13–19.

BOOTH, T./AINSCOW, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

BOOTH, T./AINSCOW, M. (2011): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Third edition. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

DALIN, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.

DIMAGGIO, P. J./POWELL, J. J. W. (2009): Das »stahlharte Gehäuse« neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–84.

EBERWEIN, H. (2009): Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 504–513.

ESSER, P. (2011): Das Projekt »Impulsschulen«: Konzeption und Übersicht. In: Steenbuck/Quitmann/Esser, S. 135–170.

GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

HOYER, T. (2010): »Anders sind wir eigentlich nicht« – oder doch? Schüler/innen in Hochbegabtenklassen – eine Risikogruppe? In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 46, H. 2, S. 110–127.

KULTUSMINISTERIUM HESSEN (2012): Hessisches Schulgesetz. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf (Abruf 7.1.2014).

PFAHL, L. (2014): Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven (im Druck).

PFAHL, L./SEITZ, S. (2013): Wissen um Begabung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Praktiken der Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In: Dannenbeck, C./Dorrance, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 178–188.

POWELL, J. J. W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–232.

POWELL, J. J. W./PFAHL, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721–740.

PREUSS-LAUSITZ, U. (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 209–224.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Bildung Sauerländer.

RUF, U./GALLIN, P. (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. 3., überarb. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.

SCHRATZ, M. (2003): Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze: Kallmeyer.

SEITZ, S. (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59, S. 226–233.

SEITZ, S. (2011A): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. In: Journal für LehrerInnenbildung, H. 3, S. 50–54.

SEITZ, S. (2011B): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83 (Abruf 22.4.2014).

SEITZ, S. (2012): Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. In: Pädagogik 64, H. 10, S. 44–47.

SEITZ, S. (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In: Becher, A./Miller, S./Oldenburg, I./Pech, D./Schomaker, C. (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205–212.

SEITZ, S./FINNERN, N./KORFF, N./SCHEIDT, K. (HRSG.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SEITZ, S./PFAHL, L. (2013): Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In: Schenz, C./Schenz, A./Pollak, G. (Hrsg.): Perspektiven der (Grund) Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Berlin: Lit, S. 55–73.

SEITZ, S./PFAHL, L./SCHEIDT, K. (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammen passen – ein Diskussionsbeitrag. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 20, H. 3, S. 132–138.

SEITZ, S./SCHEIDT, K. (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Abruf 22.4.2014).

SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2008): Bremer Schulentwicklungsplan. 2. Auflage 2011: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP_2_Auflage.pdf (Abruf 22.4.2014).

SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2009):

Bremer Schulgesetze 2009. www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/neues_bremisches_schulgesetz.pdf (Abruf 22.4.2014).

SOLGA, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S.19–38.

STÄHLING, R. (2006): »Du gehörst zu uns.« Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

STÄHLING, R./WENDERS, B. (2012): »Das können wir hier nicht leisten.« Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

STEENBUCK, O. (2011): Merkmale begabungsfördernden Unterrichts. In: Steenbuck/Quitmann/Esler 2011, S. 70–91.

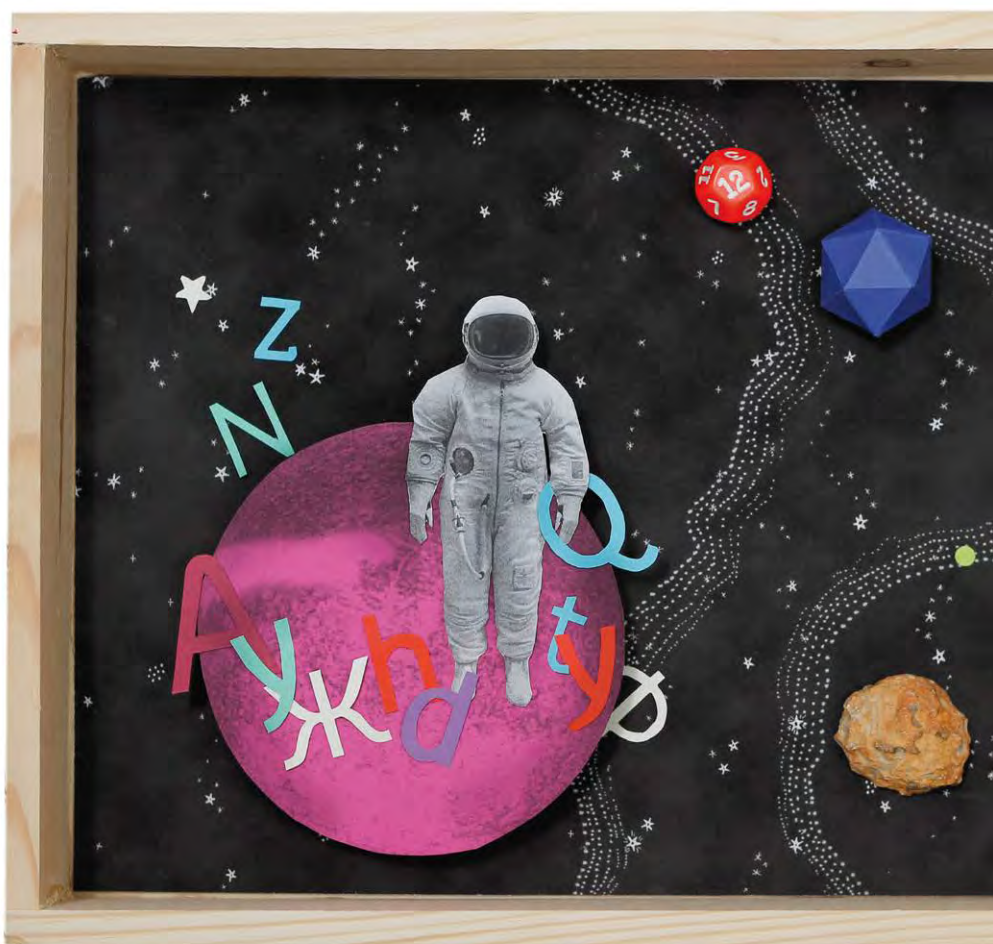
STEENBUCK, O./QUITMANN, H./ESSER, P. (HRSG.) (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (Abruf 22.4.2014).

UNITED NATIONS (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (Abruf 22.4.2014).

WEIGAND, G. (2011): Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: Steenbuck/Quitmann/Esler 2011, S. 31–37.

WERNING, R. (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–61.



SARA WIDMANN

Transition, Auslese und Förderung

Aktuelle Schülererfahrungen

Das deutsche Schulsystem ist traditionell auf Auslese und Segregation ausgerichtet. Kinder, die als hochbegabt getestet werden, haben in diesem System die Möglichkeit, gymnasiale Fördereinrichtungen für Hochbegabte zu besuchen. Die Berechtigung zum Besuch einer Hochbegabtenklasse oder -schule ist mit speziellen Ausleseverfahren verbunden, die die Jungen und Mädchen im Vorfeld durchlaufen müssen. Die Teilnahme an einem Intelligenztest zur Ermittlung des Intelligenzquotienten ist dabei obligatorisch. Zusätzlich werden schulinterne Aufnahmeverfahren durchgeführt. Mit dem Eintritt in eine Hochbegabtenklasse durchleben die Schülerinnen und Schüler eine Transition, die besondere Herausforderungen an sie stellt und die es zu bewältigen gilt. Veränderungen und Entwicklungsaufgaben, vor die die Betroffenen während des Ausleseverfahrens und der Transition gestellt werden, können Einfluss auf deren soziale und emotionale Entwicklung haben. Die Geschichte der Begabungsforschung zeigt, dass im Fokus der Aufmerksamkeit in der Regel die Diagnose und Förderung kognitiver Begabungen (hoch-)begabter Schülerinnen und Schüler stehen. In den Wissenschaftszweigen, die sich vornehmlich mit Leistungsexzellenz und Intelligenzwerten beschäftigen, finden Forschungen zu den emotionalen und sozialen Seiten der Hochbegabung besonders im deutschsprachigen Raum nur wenig Beachtung, werden meist als Begleitphänomene hoher Intelligenz oder als persönlichkeitsgebundene Merkmale betrachtet (FREEMAN 2010).

Einen wichtigen Beitrag für diesen bislang unzureichend

beleuchteten Bereich in der Begabungsforschung liefert das von der Karg-Stiftung unterstützte Forschungsprojekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler«, in dem es um Erkenntnisse und Einblicke in die soziale und emotionale Entwicklung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern geht. In diesem Text sollen daraus aktuelle Schülererfahrungen hinsichtlich der erlebten Transition, der Ausleseverfahren sowie der Einschätzung der bestehenden Fördermöglichkeiten anhand der Forschungsergebnisse aufgezeigt werden.

DAS FORSCHUNGSPROJEKT »ZUM SOZIO-EMOTIONALEN SELBSTVERSTÄNDNIS HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER« – AUSGANGSPUNKTE, ZIELE UND METHODEN

Das Forschungsprojekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Eine Prozessanalyse von Bildungsverläufen in der Perspektive themenzentrierter qualitativer Interviews« wurde von 2009 bis 2012 unter der Leitung von Prof. Dr. Rolf Haubl (Frankfurt am Main), Prof. Dr. Timo Hoyer (Karlsruhe), Dr. Inge Schubert (Frankfurt am Main) und Prof. Dr. Gabriele Weigand (Karlsruhe) gemeinsam mit Studierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der beteiligten Institutionen durchgeführt. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen (Pädagogische

Hochschule Karlsruhe, Johann Wolfgang Goethe-Universität sowie Sigmund-Freud-Institut Frankfurt am Main) waren Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Pädagogik, Soziologie, Sozialpsychologie) an der Projektarbeit beteiligt. Ziel des Forschungsprojektes war es, Einblicke in die Erfahrungswelt der als hochbegabt getesteten Schülerinnen und Schüler zu erhalten sowie Einblicke in deren subjektive Theorien und Konstruktionen von Hochbegabung zu bekommen. Darüber hinaus war es von besonderem Interesse, Erkenntnisse über die individuellen Bildungsprozesse und -verläufe zu gewinnen.

Nicht über die hochbegabten Kinder, sondern mit ihnen sprechen und Selbstrepräsentanzen sowie Originalaussagen als Ausgangspunkt der Forschungsarbeit zu betrachten, war die Prämisse dieses Forschungsprojekts.

Um Einblicke in die subjektiven Einschätzungen und Eindrücke der hochbegabten Schülerinnen und Schüler zu erhalten, sind die betroffenen Akteure selbst in den Fokus der Forschung gestellt worden. Jungen und Mädchen, die als hochbegabt getestet wurden und besondere Fördereinrichtungen besuchen, werden als Experten betrachtet und im Forschungsprojekt als solche behandelt: das Kind als produktiver Gestalter seiner eigenen Realität und Lebenswelt. Nicht über die hochbegabten Kinder, sondern mit ihnen sprechen und Selbstrepräsentanzen sowie Originalaussagen als Ausgangspunkt der Forschungsarbeit zu betrachten, war die Prämisse dieses Forschungsprojekts.

Um diesem Vorsatz gerecht zu werden, wurden an Gymnasien in Baden-Württemberg und Bayern qualitative leitfadengestützte Einzel- und Fokusgruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern, die eine Hochbegabtenklasse besuchen, durchgeführt. Dabei ist davon auszugehen, dass ein »großer Vorteil qualitativer Forschung gegenüber den meisten quantitativen Verfahren in der Möglichkeit der Konzentration auf Primärdaten subjektiven Erlebens, sozialen Handels und interpersoneller Kommunikation« (FROMMER 2007, 789) besteht. Die Einzelgespräche wurden zu Beginn eines Schuljahres kurz nach dem Eintritt in die Hochbegabtenklasse geführt, ein Jahr später folgten die zweiten Einzelinterviews mit denselben Kindern. Um Gruppendynamiken und Heterogenitäten innerhalb der Hochbegabtenklassen in die Forschungsarbeiten mit einbeziehen zu können, wurden darüber hinaus mit jeweils fünf Jungen und Mädchen Gruppengespräche geführt. Ausgehend von der Annahme, dass das soziale Umfeld der betroffenen Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzungen und subjektiven Erlebnisse

maßgeblich beeinflusst, wurden zusätzlich Einzelinterviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Gruppengespräche mit den Eltern der Kinder geführt. Um die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter auf die Erhebungen vorzubereiten, fanden im Vorfeld Interviewschulungen statt. Die Leitfragen für die Interviews wurden von den Mitgliedern der Forschungsgruppe erarbeitet.

Ziel jedes einzelnen Interviews war es, ein Arbeitsbündnis zwischen den Forscherinnen und Forschern und den Kindern herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die einzelnen Themenkomplexe des Interviewleitfadens wurden von den Interviewerinnen im Gesprächsverlauf aufgegriffen und angesprochen, ohne eine fest vorgegebene Reihenfolge einzuhalten. Darüber hinaus stand die Offenheit des Interviewverlaufs im Zentrum. Die Befragten erhielten durch dieses Vorgehen die Möglichkeit, für sie relevante Themen zu ergänzen und den Gesprächsverlauf mitzugestalten. Die Leitfragen stellten lediglich ein Gerüst dar, wobei für die einzelnen Themenkomplexe genug Raum für »offen gehaltene Erzählaufforderungen« blieb, »mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen« (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2010, 439). Die Interviews glichen durch dieses Vorgehen weniger einem Frage-Antwort-Dialog, sondern hatten den Charakter eines offenen Gesprächs, in dem die hochbegabten Jungen und Mädchen frei erzählen und für ihr subjektives Empfinden wichtige Themenbereiche ansprechen konnten.

Die Fokusgruppeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern wurden von jeweils zwei Personen des Forschungsteams durchgeführt. Ein Erzählimpuls zu Beginn des Interviews veranlasste die Kinder dazu, ins Gespräch zu kommen. Eingriffe und gezielte Fragen der Forscherinnen und Forscher wurden nach Möglichkeit auf ein Minimum reduziert, um Gruppendynamiken, die während der Interviews entstanden, möglichst wenig zu beeinflussen (HOYER 2012). Die Gruppeninterviews mit den Eltern der hochbegabten Jungen und Mädchen wurden ebenfalls von einem Forschertandem durchgeführt, die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern fanden in Einzelinterviews statt. Der Aufbau der Lehrer- und Elterngespräche orientierte sich an einem Leitfragenkatalog. Auch hier stand die Offenheit des Interviewverlaufs im Mittelpunkt.

Alle im Forschungsprojekt durchgeführten Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Sie wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert, so dass sie dem Forschungsteam in verschriftlichter Form zur Interpretation vorlagen. Für die Auswertung und Interpretation der Interviews wurden vier Mitarbeiterteams gebildet. Bewusst befanden sich in jeder Gruppe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, um die Interviews unter einem möglichst breiten Blickwinkel zu

analysieren. Die Ergebnisse der einzelnen Interpretationsteams wurden in regelmäßigen Abständen in der Großgruppe vorgestellt und diskutiert. Motive und Hypothesen, die sich aus der Analyse und Interpretation der Interviews ergaben, wurden ausgearbeitet und im Forschungsverlauf an weiteren Interviews überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.

Im Zuge des Ausleseverfahrens und dem damit verbundenen Intelligenztestverfahren wird den Kindern das Label »hochbegabt« zugewiesen. Dieser Sonderstatus verlangt von den Schülerinnen und Schülern nach einer Integration in deren Selbstbild.

AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN ZU TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG

Übergänge sind feste Bestandteile von Bildungsverläufen. Jedes Individuum steht in seiner Bildungsbiografie immer wieder vor der Herausforderung, Übergänge zu bewältigen und zu gestalten. Die im Forschungsprojekt befragten Schülerinnen und Schüler durchlebten kurz vor den ersten Erhebungen die Transition in eine gymnasiale Hochbegabtenklasse. Jede Transition erfordert von den Betroffenen spezifische Anpassungsleistungen und stellt sie vor Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt. Der Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (2004) differenziert hierbei drei Entwicklungsebenen: Veränderungen auf der *individuellen Ebene* betreffen neben dem Selbstkonzept die Identität und die Emotionsregulation. Veränderungen auf der Beziehungsebene – der sogenannten *interaktionalen Ebene* – ergeben sich durch neue Klassenkonstellationen und neue Lehrerinnen und Lehrer, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen müssen. Die Bildung neuer und die gleichzeitige Veränderung bereits bestehender Beziehungen kennzeichnen den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Durch den institutionellen Wechsel entstehen Veränderungen der Zeitstrukturen und der räumlichen Bedingungen, die sich auf der *kontextuellen Ebene* auswirken. Diese Faktoren sind für das Individuum mit Risiken verbunden, können sich jedoch auch positiv auf die Entwicklung auswirken: »Sie können neue Erfahrungsräume, Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungswege eröffnen und somit Potentiale freisetzen« (KOOP/STEENBUCK 2010, 6). Bei dem Übergang in eine Hochbegabtenklasse werden die Jungen und Mädchen darüber hinaus mit weiteren Besonderheiten konfrontiert: Im Zuge des Ausleseverfahrens und dem damit verbundenen Intelligenztestverfahren wird den Kindern das Label – anders gesprochen die Rolle oder das Etikett – »hochbegabt« zugewiesen. Dieser Sonderstatus verlangt

von den Schülerinnen und Schülern nach einer Integration in deren Selbstbild. Darüber hinaus erfahren sie eine Abgrenzung aus dem regulären Klassen- bzw. Schulverband und erleben dabei eine Sonderstellung, die sie von Gleichaltrigen unterscheidet.

Die Transition in eine gymnasiale Förderklasse für Hochbegabte, die mit dem Ausleseverfahren einhergeht, wurde in den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern ebenso thematisiert wie deren subjektive Einschätzungen zu den Fördermöglichkeiten in ihrer neuen Schule. Diese Themen waren auch Bestandteil der Interviews mit den Lehrkräften und Eltern der Kinder.

PERSPEKTIVEN DER ELTERN, LEHRKRÄFTE SOWIE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

ELTERN

Die Beweggründe von Müttern und Vätern, ihre Kinder für einen Förderzweig für Hochbegabte oder eine spezifische Schule anzumelden, sind unterschiedlich, sie resultieren jedoch meist aus Mängeln, die an Regelschulen erlebt werden. Bei den Gesprächen mit den Eltern der hochbegabten Kinder wurde eine Hoffnung besonders deutlich: Sie haben mehrheitlich den Wunsch, dass ihr »Kind sich wohl und glücklich fühlt« (Frau A.) in der Hochbegabtenklasse. Demgegenüber steht »die Leistungsexzellenz eigentlich sehr weit hinten« (Frau A.). Die bisher vermisste individuelle und passgenaue Förderung ihrer Kinder veranlasst sie, die Hochbegabtenklasse als chancenreiche Möglichkeit zu sehen, in der die Kinder ihre »Potenziale ausschöpfen können« (Frau K.). Trotz der Vorzüge hoffen viele Eltern, dass ihre Kinder durch den Besuch einer Hochbegabtenklasse keine exponierte Sonderstellung innerhalb der Schulgemeinschaft erhalten. Diese Tatsache sowie die vielfach betonte Unsicherheit gegenüber dem Thema Hochbegabung führt dazu, dass in vielen Familien Fragen und Erklärungen zum Thema »Hochbegabung« und des damit verbundenen Auswahlverfahrens selten thematisiert oder gar bewusst vermieden werden.

LEHRERINNEN UND LEHRER

An den schulinternen Ausleseverfahren sind die Lehrerinnen und Lehrer der künftigen Hochbegabtenklasse beteiligt. Sie äußern sich auch durchaus kritisch: »Wir dürfen nicht mehr als eine Hochbegabtenklasse pro Jahrgang haben«, beklagt Frau Schulz, Lehrerin eines großstädtischen Gymnasiums. »Ungefähr 50 Prozent der Bewerber müssen wir ablehnen«, eine Tatsache, die die Lehrerin belastet. An ein bis zwei Probetagen werden hier alle Kinder, die sich für einen Platz im Hochbegabtenzug beworben haben, unterrichtet. Unter

Beobachtung mehrerer Lehrkräfte gilt es, eine Einschätzung der Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Tage abzugeben. Eine günstige Klassenkonstellation zusammenzustellen ist das Ziel dieser Probetage. Ob eine realistische, objektive Einschätzung eines Kindes während dieser Zeit möglich ist, bezweifelt auch Frau Schulz: »Also es waren da schon erheblich verhaltensauffällige Kinder, bei denen man froh war, dass man die nicht haben musste. Aber irgendwo haben wir da gesagt, wir entscheiden jetzt, den wollen wir nicht, weil der sich irgendwie zu auffällig verhalten hat. Wir wissen aber natürlich nicht, ob der vielleicht nach drei Wochen völlig unauffällig gewesen wäre. Eine gewisse Form der Ungerechtigkeit.« Diese als ungerecht empfundenen Entscheidungen gilt es schließlich auch denjenigen Familien mitzuteilen, deren Kinder nicht in die Hochbegabtenklasse aufgenommen wurden. Die getroffene Entscheidung transparent und weitgehend objektiv darzustellen, ist für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung. Im Unterricht in den Hochbegabtenklassen erkennen die Lehrerinnen und Lehrer sehr wohl Unterschiede zum Unterricht in den Regelklassen. Frau Hollstedt, eine Lehrerin, die zum Zeitpunkt der Interviews im zweiten Schuljahr Hochbegabte unterrichtet, bemerkt, »dass das Allgemeinwissen insgesamt höher ist und dass die Zugänge verschiedenartig sind zum Lernen«. Außerdem haben die Kinder eine größere »Bandbreite an Interessen«. Ihre »Diskussionsfreudigkeit« empfindet die Lehrerin zum Teil als Herausforderung, das gesteigerte Lerntempo beurteilt sie als sinnvoll. Problematisch sieht sie den Druck, der ihrer Meinung nach vom Elternhaus auf die Kinder ausgeübt wird: »Es gibt auch ein paar Schüler (...) also einer hat vom Elternhaus her große Schwierigkeiten mit dem Druck, (...), der traute sich auch nicht, dann schlechte Arbeiten unterschreiben zu lassen.« Darüber hinaus ist Frau Hollstedt der Meinung, dass der aufgebaute Druck »innerhalb der Klasse auch so eine Konkurrenz« mit sich bringt.

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Vor den vermutlich größten Herausforderungen beim Ausleseverfahren und der Transition in eine Hochbegabtenklasse stehen die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst: Es gilt, sich an veränderte räumliche und zeitliche Strukturen zu gewöhnen, neue Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler kennenzulernen sowie veränderte Leistungsansprüche zu erfüllen. Hinzu kommt, dass sie das ihnen zugewiesene Label »hochbegabt« in ihr Selbstbild integrieren sowie sich an eine Sonderstellung innerhalb der Schulgemeinschaft gewöhnen müssen. Um diese Herausforderungen so konfliktfrei wie möglich bewältigen zu können, werden von den Kindern erhebliche Anpassungsleistungen verlangt. Hierbei sind sie auf die Unterstützung ihrer Eltern und Lehrkräfte angewiesen. Die Methoden der Auswahlverfahren und die Tatsache, dass die Eltern häufig selbst die »Hochbegabung« nicht ansprechen und das The-

ma von den Schülerinnen und Schülern fernhalten wollen, kann bei den Kindern zu Missverständnissen und Problemen führen, das Label »hochbegabt« anzunehmen. So meint die 11-jährige Johanna, als sie während des Interviews auf den IQ-Test angesprochen wird: »Also dann hat man irgendwie 'ne Punktzahl bekommen und da stand dann da, keine Ahnung, ich hab's mir eigentlich gar nicht richtig angeguckt. Ich hab's meinem Vater gegeben, und der hat dann gesagt, ah gut, du bist hochbegabt. Fertig, aus, das war's dann.« Das Mädchen hat keine Vorstellung davon, nach welchen Kriterien sie in die Hochbegabtenklasse aufgenommen wurde, die Faktoren für die Aufnahmeentscheidung werden nicht kommuniziert. Auch in der Familie wird das Thema »Hochbegabung« nicht angesprochen, ein Problem, von dem viele Schülerinnen und Schüler in den Interviews berichten. Das Etikett »hochbegabt« in ihr Selbstbild zu integrieren, fällt daher den meisten Kindern schwer. »Wir sind ja nicht richtig hochbegabt!«, erklärt Gregor. Für den 11-jährigen Jungen ist Einstein der Inbegriff eines hochbegabten Menschen, er selbst lehnt die Zuschreibung »hochbegabt« ab. Solche und ähnliche Relativierungstendenzen dem eigenen Label gegenüber – wie sie in den Interviews mehrfach zu finden sind – zeigen zum einen eine Unsicherheit gegenüber dem Thema »Hochbegabung«, unterstreichen aber zugleich den Wunsch nach Normalität, weg von der Sonderstellung: »Also im Prinzip, ich würde jetzt nicht sagen wir sind total anders als die, weil im Prinzip sind wir alle gleich, wir sind alle Menschen«, erklärt Lara. Die Zehnjährige möchte nicht aufgrund ihres Labels charakterisiert werden, die Reduzierung der Beschreibung ihres Selbst auf das Hochbegabtenetikett entspricht nicht der Wahrnehmung ihrer Gesamtpersönlichkeit. »Normal sein«, nicht als Sonderling nur aufgrund eines höheren Intelligenzquotienten betrachtet zu werden, wünscht sich auch die 12-jährige Paulina: »Ich möchte mich ja nicht sozusagen von der Masse abheben und sagen, ja, ich bin jetzt hochbegabt. Weil, ich finde, es ist eigentlich überhaupt nicht wichtig, sondern es ist halt was, was man für die Schule braucht, aber es ist halt nichts, worauf man irgendwie stolz sein kann.«

Solche Relativierungstendenzen dem eigenen Label gegenüber zeigen zum einen eine Unsicherheit gegenüber dem Thema »Hochbegabung«, unterstreichen aber zugleich den Wunsch nach Normalität, weg von der Sonderstellung.

»Keiner aus meiner Klasse hat das kapiert gehabt nach der ersten Stunde und ich halt schon. Und das ist ewig so weitergegangen.«

MOTIVE FÜR DEN EINTRITT IN EINE BEGABTENFÖRDERKLASSE

Die Entscheidung, sich für eine Begabtenförderklasse zu bewerben (vorausgesetzt die Kinder wurden in diesen Entschluss mit einbezogen), kommt zwar bei jedem Schüler, jeder Schülerin unterschiedlich zum Ausdruck, vielfach zeigen sich aber ähnliche Motive. Ausschlaggebend für die meisten Kinder war die von ihnen erlebte Unterforderung in der Schule, die zu Langeweile führte. Anna, ein 12-jähriges Mädchen, erzählt im Interview: »Ja, weil in Mathe, wir haben fast das ganze Jahr Bruchrechnen gemacht, oder vielleicht kam mir's auch nur so ewig vor. Aber auf jeden Fall keiner aus meiner Klasse hat das kapiert gehabt nach der ersten Stunde und ich halt schon. Und das ist ewig so weitergegangen.« Auch Peer berichtet: »Ich hab mich immer etwas langweilig gefühlt in meiner alten Schule, da war der Stoff halt nicht so wie hier. Und es war halt, ich hab mich ein bisschen unterfordert gefühlt.« Besonders diejenigen Schülerinnen und Schüler, die auf ihrer bisherigen Schule sehr unter der Langeweile gelitten haben, empfinden den Unterricht in der Hochbegabtenklasse als gewinnbringende Bereicherung und sind froh, einen Weg hinaus aus der Unterforderung gefunden zu haben (WEIGAND 2014). So freut sich Peer, »dass man nicht immer alles zehnmals erklären muss« und Lara empfindet es als Gewinn, »dass der Unterricht kurz und knackig gemacht wird«. Dennoch werden auch kritische Stimmen der Schülerinnen und Schüler laut: »Die Arbeiten sind eigentlich schwerer«, empfindet Gregor, »es wird den Hochbegabten ziemlich schwer gemacht, aber die Noten sind eigentlich nicht besser.«

Neben den erlebten schulischen Unterforderungen spielen Ausgrenzungserfahrungen, die die Kindern in der bisherigen Schule zum Teil machen mussten, eine wichtige Rolle bei der Bewerbung für eine Begabtenförderschule oder -klasse. »In der anderen Schule haben halt alle immer darüber (die Hochbegabung) gelacht«, erzählt Peer zurückblickend, »und das gibt es hier eher nicht.« Der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer bisherigen Schule wenig integriert waren, in der Hochbegabtenklasse ein Dazugehörigkeitsgefühl zu erleben, und die Vorstellung, nun einer homogenen Gruppe anzugehören, in welcher »alle in einem Pack« (Lara) zusammen sind, wird in vielen Interviews deutlich (HOYER 2010, 125). So auch bei der 12-jährigen Anna: Vom Klassenverband fühlte sie sich in ihrer alten Schule ausgeschlossen, ihre Mitschüler unterhielten sich über »uninteressante Sachen« wie Kleidung. Themen, die

Anna interessieren, wie »Astronomie oder Geologie«, kamen nicht zur Sprache. Um anregende Gespräche zu führen, hat sie in ihrer Klasse »nie jemanden gefunden«. Auch Freundschaften konnte das Mädchen keine knüpfen, ihre Pausen verbrachte sie »allein (...) auf 'ner Bank unterm Baum« und schaute »den Erstklässlern bei solchen Hüpfspielchen« zu. Annas subjektive Einschätzung ihres Übergangs in einen gymnasialen Sonderförderzweig ist durchweg positiv; eine ersehnte Wendung in ihrem bislang unbefriedigenden Schulleben: »Es ist auf einmal alles, alles viel besser geworden.«

»Im Hochbegabtenzug ist man halt so'n bisschen rausgesondert.«

NEUE HERAUSFORDERUNGEN

Dass jedoch die vermeintlich homogene Gruppe der hochbegabten Kinder in dem Sonderförderzweig vor anderen Schwierigkeiten und Herausforderungen im sozialen Gefüge der Schule steht, erkennen einige Jungen und Mädchen nach dem Schulwechsel ziemlich schnell. »Im Hochbegabtenzug ist man halt so'n bisschen rausgesondert«, erklärt Gregor, er sieht seine Klassenkameraden als »streberhafte Streber«, von denen er sich bewusst abzugrenzen versucht. Auch Fridolin muss lernen, sich mit der exponierten Stellung in der Hochbegabtenklasse zu arrangieren. Der 11-jährige erlebt Hänseleien von Mitschülerinnen und -schülern aus den Regelklassen: »Moritz, der ärgert vor allem die B-Klässler immer, gibt denen Kopfnüsse, einen hat er schon mal schlimm verletzt.« Als »die Hochbekloppten« werden sie von Kindern aus der Parallelklasse bezeichnet, erzählt Johanna. Sie versucht, solche Anspielungen zu ignorieren, und tröstet sich damit, dass sie mit »der Parallelklasse eigentlich total wenig zu tun« hat. Mögliche Ausgrenzungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler durch Mitschülerinnen und -schüler der anderen Klassen sehen auch die Lehrkräfte. Frau Schulz erzählt von der »Gefahr, und davor haben alle immer Angst, dass die B-Klasse, von der jeder weiß, die Hochbegabten, vielleicht auf dem Pausenhof geschnitten wird oder so«. Eine reibungslose Integration der Schülerinnen und Schüler stellt eine Herausforderung an die gesamte Schulgemeinschaft dar.

FAZIT UND AUSBLICK

Sonderförderklassen und -schulen für Hochbegabte bieten eine Möglichkeit, in der hierzulande noch weitgehend auf Segregation ausgerichteten Schulorganisation besondere Fördermaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Schulische

Mängel, besonders im Bereich der individuellen Förderung, sowie negative Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler führen vielfach zur Bewerbung für einen Sonderförderzweig für Hochbegabte und bedingen somit exklusive Förderwege. Die Eltern verbinden mit dem Neubeginn ihrer Kinder in einer Hochbegabtenklasse die Hoffnung auf gezielte Förderung sowie auf Zufriedenheit und Wohlbefinden der Jungen und Mädchen. Für eine verbesserte Schulsituation nehmen die Eltern ebenso wie die Schülerinnen und Schüler die Verfahren zur Auslese in Kauf.

Lehrkräfte der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die in die schulinternen Auswahlverfahren integriert sind, erleben diese teilweise als Belastung. Sie sehen auch die Gefahr, dass Kinder der Begabtenklassen von Mitschülerinnen und Mitschülern der Regelklassen ausgegrenzt werden und dadurch eine Sonderstellung markiert wird. Von Unterschieden im Lernverhalten berichten die Lehrkräfte ebenso wie von einem teilweise auf die Kinder ausgeübten Leistungsdruck seitens des Elternhauses.

Für die Schülerinnen und Schüler sind ihre bisherigen Schulerfahrungen ausschlaggebend für die Motivation, eine Hochbegabtenklasse oder -schule zu besuchen. Unterforderung in der Regelklasse und daraus entstehende Langeweile scheinen das Hauptmotiv für den Wechsel zu sein. Aber auch Ausgrenzungserfahrungen und Probleme im sozialen Kontext der Schule sind Beweggründe für die Bewerbung um Aufnahme in eine besondere Klasse oder Schule. Die Ausleseverfahren erleben die Kinder sehr unterschiedlich. Auffällig erscheint die mangelnde Transparenz hinsichtlich der Verfahren, die den Jungen und Mädchen seitens der Lehrer, Eltern und Psychologen vermittelt wird. Verbunden mit der Tatsache, dass das Thema »Hochbegabung« oftmals bewusst vermieden und von den Kindern ferngehalten wird, gestaltet sich die Übernahme des Labels »hochbegabt« nicht selten problematisch. Relativierungstendenzen, aber auch die völlige Ablehnung des Labels sind erkennbare Folgen.

Die subjektiven Einschätzungen des Besuchs einer Begabtenklasse oder -schule sind eng verbunden mit den vorangegangenen Schulerfahrungen. Kinder, die bislang unter großer Langeweile gelitten haben, empfinden das schnellere Lerntempo, bei dem auf gleichförmige Wiederholungen verzichtet wird, als Bereicherung. Hingegen bewerten Schülerinnen und Schüler, die in ihrer vorherigen Schule mit dem Unterrichtstempo und -inhalt gut zurecht kamen, das angesetzte Leistungsniveau in der Hochbegabtenklasse als sehr hoch, zum Teil sogar als ungerecht.

Erlebte Ausgrenzungserfahrungen führen bei den Kindern häufig zu dem Wunsch, ein Dazugehörigkeitsgefühl zu erleben, welches sie in der Hochbegabtenklasse oder -schule zu finden hoffen oder tatsächlich finden. Probleme und Differenzen in der neuen Klasse werden vornehmlich von den Jungen und Mädchen erläutert, die in ihrer vorherigen Schule laut ihrer Erzählungen gut integriert waren und keine negativen Ausgrenzungssituationen erlebt haben (HOYER 2010, 124).

In der (Hoch-)Begabungsforschung wurde den subjektiven Einschätzungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler bislang wenig Raum gegeben. Das Forschungsprojekt »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler« liefert einen wichtigen Beitrag hierzu. Wie unterschiedlich die Kinder ihren Besuch in einer Hochbegabtenklasse einschätzen und welche Faktoren diese Beurteilungen beeinflussen, zeigt, wie heterogen die Gruppe der hochbegabten Kinder ist. Ziel der Forschung muss es daher sein, weitere Erfahrungen aus den Hochbegabtenklassen, sei es seitens der Kinder, der Eltern oder der Lehrkräfte zu untersuchen, um die Erkenntnisse nicht zuletzt für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzubereiten. Für eine adäquate und differenzierte Begabungs- und Begabtenförderung aller Kinder zu sorgen, sollte als Aufgabe und Leitziel von Bildungseinrichtungen und deren Akteuren verstanden werden.

DIE AUTORIN

SARA WIDMANN promoviert nach einem Lehramtsstudium für Grund- und Hauptschulen am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Thema der Dissertation: Transitionen Hochbegabter – Die sozio-emotionale Entwicklung hochbegabter Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.

LITERATUR

FREEMAN, J. (2010): Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte:

Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In: Rost, D. (Hrsg.): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxmann, S. 85–124.

FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

FROMMER, J. (2007): Psychoanalyse und qualitative Sozialforschung in Konvergenz: Gibt es Möglichkeiten, voneinander zu lernen? In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 61, S. 781–803.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2004): Transitionen. Weinheim: Beltz.

HOYER, T. (2010): »Anders sind wir eigentlich nicht« – oder doch? Schüler/innen in Hochbegabtenklassen – eine Risikogruppe? In: Zeitschrift für Gruppentherapie und Gruppendynamik 46, Heft 2, S. 110–127.

HOYER, T. (2012): Außer Rand und Band. Ein Fall von Gruppenregression unter Hochbegabten. In: journal für begabtenförderung 12, Heft 1, S. 38–48.

KOOP, C./STEENBUCK, O. (2010) (HRSG.): Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 1. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung (auch online unter www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=436, Abruf 15.6.2014).

WEIGAND, G. (2014): »Da war ich auch sofort viel mehr integriert!« Separation, Integration und Inklusion aus der Perspektive begabungsbiographischer Erfahrungen. In: Hoyer, T./Haußl, R./Weigand, G. (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Weinheim: Beltz, S. 56–86.

TANJA GABRIELE BAUDSON

Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe?

DIE AUSGANGSSITUATION

Fähigkeitsdiagnostik ist eine schwierige Sache, wenn man über offensichtlich beobachtbare Leistungen hinausgehen und sich einer Erfassung des tatsächlichen intellektuellen Potenzials zumindest annähern will. Die Psychologie hat mit den Intelligenztests hervorragende Instrumente entwickelt, die es ermöglichen, kognitive Fähigkeiten so objektiv, zuverlässig und valide zu erfassen wie kein zweites psychologisches Merkmal. Der Nutzen dieser Verfahren ist unbestritten, sagen sie doch Schul- und Berufserfolg, späteres Einkommen und sogar Gesundheit und Langlebigkeit voraus. Ihre Akzeptanz in der schulischen Praxis ist jedoch gering – möglicherweise auch deshalb, weil Lehrkräfte nicht hinreichend dazu ausgebildet werden, diese Tests selbstständig durchzuführen und auszuwerten. Ein wenig disziplinärer Ethnozentrismus spielt vielleicht auch mit hinein: Von Pädagogenseite wird der Psychologie gerne vorgeworfen, mit ihrem Fokus auf Gesetzmäßigkeiten, Mittelwerte und Messbarkeit versuche sie, das Kind auf eine Zahl zu reduzieren, was der Komplexität des menschlichen Individuums keineswegs gerecht werde. Das ist in der Sache so korrekt, wie es der Psychologie unrecht tut; denn schließlich werden Testverfahren ja nicht zum Selbstzweck durchgeführt, sondern mit dem Ziel, zur Beantwortung konkreter diagnostischer Fragen beizutragen. Umgekehrt ist die Psychologie aber auch nicht besser; denn nur weil die pädagogische Praxis Methoden anwendet, die sich weniger ausschließlich dem empirisch-naturwissenschaftlichen Paradig-

ma unterordnen, ist sie nicht automatisch schlecht. Obwohl es also durchaus Überschneidungsbereiche in den interessierenden Themen gibt, sind die Ansätze von wenig Interdisziplinarität geprägt; und wenn jeder meint, die Weisheit für sich gepachtet zu haben, macht das einen echten Dialog nicht einfacher.

In diesem Beitrag möchte ich erkunden, inwieweit das Misstrauen gegen die Intelligenzdiagnostik gerechtfertigt ist und was das für die Hochbegabungsdiagnostik bedeutet. Die unterschiedlichen Fachkulturen lassen sich zum Teil übergeordneten Spannungsfeldern zuordnen, in denen sich die Hochbegabungsforschung aktuell bewegt. Der wissenschaftliche Unterbau der jeweiligen Felder unterscheidet sich ebenfalls. Wenngleich in der Psychologie (und mehr und mehr auch in der Pädagogik) aktuell das naturwissenschaftlich-empirische Paradigma dominiert, ist dies nicht unbedingt auch der Weisheit letzter Schluss. Möglicherweise bietet eine stärker phänomenologische Annäherung an das Thema Hochbegabung eine Chance, die scheinbaren Gräben zwischen den Kulturen zu überbrücken.

GESCHICHTE DER INTELLIGENZMESSUNG

Im Folgenden will ich zunächst skizzieren, welche Wege und Abwege die Intelligenzforschung von ihren Anfängen etwa von der Mitte des 19. Jahrhunderts an genommen hat. Die Epoche, über die wir sprechen, ist nicht eben kurz; in-

sofern werde ich mich auf diejenigen Positionen beschränken, die für die Wertedebatte in der Begabungsforschung und Begabtenförderung von unmittelbarem Interesse sind. Wer mehr wissen will, sei auf das Buch »IQ and Human Intelligence« (MACKINTOSH 2011) verwiesen, in dessen erstem Kapitel die Geschichte der Intelligenzmessung deutlich ausführlicher dargestellt wird, als dies hier möglich ist, und auf das ich mich im Folgenden – neben den weiteren genannten Quellen – beziehe.

Die Sicht, dass sich Menschen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten unterscheiden, ist an sich nicht problematisch; kritisch wird das Ganze erst dann, wenn der Wert eines Menschen daran geknüpft wird.

DER VATER DER EUGENIK: FRANCIS GALTON

Francis Galton, ein Cousin Charles Darwins, war der erste, der versuchte, kognitive Fähigkeiten systematisch und objektiv zu erfassen. Er ging davon aus, dass sich höhere Fähigkeiten schon auf grundlegender Ebene zeigen – beispielsweise in schnelleren Reaktionszeiten oder einem feineren Unterscheidungsvermögen für Tonhöhen und Lautstärken. In seinem »Anthropometric Laboratory« konnten sich Neugierige (und davon gab es einige) gegen einen kleinen Obulus nach Strich und Faden vermessen lassen. Galton ging also davon aus, dass Begabung grundsätzlich quantifizierbar sei. Des Weiteren schloss er aufgrund eigener Untersuchungen, die er in seinem Buch »Hereditary Genius« (1869) zusammenfasste, auf eine hohe Erbllichkeit kognitiver Fähigkeiten: Berühmte Männer (dass auch Frauen hohes Potenzial mitbringen, erwähnt er eher am Rande – immerhin ist weibliche Begabung ganz nützlich, wenn es darum geht, dass sich das männliche Genie auch zu Hause nicht langweilt) entstammen häufig berühmten Familien; wer auf einem Gebiet Erfolg hat, gibt dies an seine Nachkommen weiter. Dass nicht allein die Gene, sondern auch ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital zu späterem Erfolg beitragen (BOURDIEU 1983), interessierte Galton eher am Rande.

Die Sicht, dass sich Menschen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten unterscheiden, ist an sich ja noch nicht problematisch; kritisch wird das Ganze erst dann, wenn der Wert eines Menschen daran geknüpft wird.

Genau das aber tat Galton: Begabte waren für ihn wertvollere Menschen als weniger Begabte. Die logische Schlussfolgerung: Wenn Begabung erblich ist und Begabte die wert-

volleren Menschen sind – wäre es dann nicht wünschenswert, höhere Begabungen gezielt heranzuzüchten? Genau das war seine Idee, als er den Begriff der »Eugenik« ins Leben rief. Eugenik bezeichnet die Anwendung evolutionärer Prinzipien, die sein Vetter Charles Darwin entdeckt hatte, auf sozial- und gesundheitspolitische Fragestellungen, mit dem Ziel, den Anteil als positiv bewerteter Erbanlagen zu steigern und den Anteil als negativ erachteter Erbanlagen zu verringern – etwa durch gezielte Heirat, die am besten noch finanziell gefördert werden sollte; eben so, wie man es auch in der Tier- und Pflanzenzucht schon lange machte.

DIE VÄTER DES ERSTEN INTELLIGENZTESTS: ALFRED BINET UND THÉODORE SIMON

Man kann die Rolle der Intelligenzmessung bei Galton also wie folgt sehen: Objektive Fähigkeitsmaße können es einem erleichtern, diejenigen zu identifizieren, deren Gene es in besonderem Maße wert sind, weitergegeben zu werden. Eine ganz andere Zielsetzung hatte das französische Unterrichtsministerium, als es 1904 eine Kommission einberief, um ein Verfahren zu entwickeln, das es erlauben sollte, Kinder mit besonderem Förderbedarf zu identifizieren. 1882 war in Frankreich die allgemeine Schulpflicht eingeführt worden; die Lehrkräfte (und folglich auch ihr Unterricht) waren auf die neue Klientel, die nun in die Schulen strömte, jedoch nur sehr bedingt vorbereitet. Ein Test, wie er dem Ministerium vorschwebte, sollte objektiver sein als das Urteil der Lehrkräfte, die bislang die Definitionshoheit darüber innegehabt hatten, welches Kind gesonderten Schulbedarf hätte. 1905 legten die Kommissionsmitglieder Alfred Binet und Théodore Simon den ersten Intelligenztest vor (Revisionen erschienen 1908 und 1911): Anhand der Aufgaben, die ein Kind lösen konnte, ließ sich ermitteln, wie weit es in intellektueller Hinsicht relativ zu gleich alten Kindern war. Das »Intelligenzalter« wurde anhand von Aufgaben gemessen, die Kinder eines bestimmten Alters im Durchschnitt lösen können. Die Aufgaben einer Altersstufe, die das Kind komplett löst, bestimmten das Grundalter; eventuell zusätzlich gelöste Aufgaben höherer Altersstufen werden anteilig verrechnet.

(BEI WEITEM NICHT NUR DER) VATER DES IQ: WILLIAM STERN

Der aus der Testung resultierende Wert integrierte eine Vielzahl verschiedener Prozesse: Ein und dasselbe Intelligenzalter kann somit das Ergebnis ganz unterschiedlicher Aufgaben sein, die ein Kind gelöst hat. Dieser Wert war außerdem keine statische Größe. Der Fokus lag für Binet und Simon darauf, lediglich ein Indiz dafür zu finden, dass ein bestimmtes Kind für eine bestimmte Zeit besondere Unterstützung braucht, um anschließend wieder im regulären

Schulsystem mitzukommen. Dahinter steht der Gedanke, dass Begabung sich unter geeigneten Rahmenbedingungen entwickeln kann – wer Schwierigkeiten in der Schule hat, ist also keineswegs »zu dumm«! Dieser Einschränkung waren sich nicht nur die Macher des Tests selbst bewusst, sondern auch William Stern, der zu den ersten Hochbegabungsforschern in Deutschland zählt und dessen Verdienst deutlich über die Erfindung der IQ-Formel hinausgeht, die wie folgt aussieht: Um das Problem zu lösen, dass identische Differenzen zwischen Intelligenz- und Lebensalter je nach Alter unterschiedlich gravierend sind, schlug er vor, das Intelligenzalter am chronologischen Alter zu relativieren. (Zur besseren Handhabbarkeit wurde das Ergebnis dann noch mit 100 multipliziert.) Ein IQ von 100 zeigt folglich an, dass die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes altersgemäß sind.

Aber ein solches Testergebnis war für ihn nur ein Element der »Seelendiagnose«, wie er selbst den Prozess der Begabungsdiagnostik bezeichnete – ein Hilfsmittel, um praktische Bildungs- und Förderfragen zu beantworten. Wichtige Informationsquellen bei der Diagnostik von besonderen Begabungen sind außerdem die Lehrkräfte eines Kindes (dass deren Urteil nicht objektiv ist, räumt er ein; dennoch sind sie diejenigen, die ihre Schülerinnen und Schüler tagtäglich im Unterricht erleben und somit zumindest einen Eindruck haben, der auf einer anschaulichen Datenmenge basiert) und die sogenannte Psychographie, eine Beschreibung des Individuums in seiner ganzen Vielschichtigkeit, die über den schulischen Kontext hinausgeht.

Sich bei der Lösung bildungsbezogener Fragen, bei denen es um Lebenswege und somit letztlich um die Zukunft eines Menschen geht, allein auf den IQ, diese »wenn auch unvollkommene geistige Schnellphotographie« (STERN 1916, 118) zu verlassen, wäre reduktionistisch und würde der Verantwortung, die eine Diagnostik mit sich bringt, keineswegs gerecht.

TESTINTELLIGENZ – DAS MASS DER DINGE? HENRY H. GODDARD

Der Test, den Binet und Simon eigentlich vor dem Hintergrund entwickelt hatten, Förderbedarf festzustellen, um den mit der Schule überforderten Kindern gezielt Hilfe angedeihen zu lassen, fand auch unter denjenigen Anklang, die Begabung nicht unbedingt als etwas Entwickelbares konzipierten. Als Henry H. Goddard das Verfahren 1908 ins Englische übersetzte, hatte er – ganz in der eugenischen Tradition – recht klare Vorstellungen davon, wie sich ein solches objektives Verfahren zur Selektion nutzen ließe. Goddards Auffassung nach eigneten sich IQ-Tests auch, um die Überlegenheit der weißen Rasse nachzuweisen – wenig verwunderlich bei einem Verfahren, das sich wesentlich an dem orientierte, was weiße Männer als »intelligent« definierten! Binet und Simon hätten aus solchen Intelli-

genzunterschieden wohl eher auf einen individuellen Förderbedarf als die Unterlegenheit einer ganzen Gruppe geschlossen; und Stern hätte wahrscheinlich weitere Informationen über das Kind eingeholt, um zu prüfen, ob seine erste Hypothese zuträfe. Goddard hingegen nutzte den scheinbar objektiven IQ zur Klassifikation ganzer Gruppen. Auf ihn gehen auch die lange Zeit genutzten intelligenzbasierten Definitionen verschiedener Grade geistiger Behinderung zurück.

Sich bei der Lösung bildungsbezogener Fragen allein auf den IQ zu verlassen, wäre reduktionistisch und würde der Verantwortung, die eine Diagnostik mit sich bringt, keineswegs gerecht.

1912 publizierte Goddard seine wohl bekannteste Studie über die Familie Kallikak (ein Pseudonym, das auf die griechischen Wörter kallos, »schön«, und kakos, »schlecht, hässlich«, zurückzuführen ist). Martin Kallikak, mit dem die Geschichte beginnt, war der Ur-Ur-Urgroßvater eines Mädchens aus dem Heim für Menschen mit geistigen Behinderungen, welches Goddard leitete. Kallikak war mit einer Quäkerin verheiratet, ging jedoch bei seiner Rückkehr aus dem amerikanischen Bürgerkrieg einmalig mit einer geistesschwachen Bardame fremd, mit der er einen Sohn zeugte – der einzige Fleck auf seiner sonst makellos weißen Weste. Während sich der »gute« Zweig der Familie intellektuell und moralisch hervorragend entwickelte, zeugten die Kinder des unehelichen Sohnes zahllose geistig Zurückgebliebene, Arme und Kriminelle, die sich auf Kosten des Steuerzahlers durchs Leben schlugen. Diese seinerzeit äußerst erfolgreiche Fallstudie diente Goddard als »Beweis« für die Erblichkeit solcher negativer Merkmale; seine Ergebnisse legten außerdem nahe, wie gefährlich eine unkontrollierte Fortpflanzung Schwachbegabter für die Allgemeinheit sein kann (wenngleich Goddard es nicht wagte, Zwangssterilisierungen öffentlich zu fordern). Fotos des »schlechten« Zweiges der Kallikak-Familie wurden offensichtlich retuschiert; Gould (1996) vermutet sogar, dass Goddard dies nicht ganz ohne Absicht getan hat, um sie unheimlicher und bedrohlicher aussehen zu lassen.

HOCHBEGABUNG = HOHE INTELLIGENZ – UND SONST NICHTS? LEWIS M. TERMAN

Terman, der Eugenik ebenfalls nicht abgeneigt, stößt in daselbe Horn wie Goddard, wenn er IQ-Tests als zweckmäßiges Selektionsmittel propagiert: »Man kann mit Sicherheit vorhersagen, dass Intelligenztests in naher Zukunft Zehntau-

sende (...) hochgradig Debiler unter die Obhut und den Schutz der Gesellschaft bringen werden. Schlussendlich wird dies dazu führen, dass die Fortpflanzung des Schwachsinn eingeschränkt und Verbrechen, Armut und Arbeitsineffizienz im großen Stil eliminiert werden« (TERMAN 1916, 7, Übers. der Autorin). Seine Adaptation von Binets Testverfahren (der »Stanford-Binet-Test«), aus dessen Vorwort das Zitat stammt, stellt eine deutliche Weiterentwicklung des Originals dar – Mackintosh (2011, 16) spricht sogar von einem quasi neuen Test. Zum einen ergänzte und ersetzte Terman wenig geeignete Testaufgaben durch bessere und fügte weitere hinzu; zum anderen überstieg seine Stichprobe die von Binet um etwa das 20-fache, was eine deutlich solidere Datengrundlage bedeutete. Terman war außerdem an der Entwicklung der ersten Gruppenintelligenztests beteiligt (dem »Army Alpha«- und dem »Army Beta«-Test), der zu einer Popularisierung der standardisierten Testung und ihrer scheinbar objektiven Ergebnisse insbesondere in den USA beitrug; solche Verfahren sind dort bis heute deutlich weiter verbreitet als hierzulande.

Noch bekannter wurde er vermutlich als Initiator der wohl längsten Hochbegabtenstudie der Welt, die in den 1920er Jahren begann und deren Daten bis heute nicht vollständig ausgewertet sind. Termans Studie stellt einen Gegenentwurf zur »Genie-Wahnsinns-Hypothese« dar – einem Vorurteil gegenüber Hochbegabten, das im Wesentlichen besagt, dass intellektuell herausragende Persönlichkeiten immer auch Defizite in anderen Bereichen aufweisen (insbesondere, was ihre sozialen Fähigkeiten und ihre geistige Gesundheit angeht) und das sich allen empirischen Befunden zum Trotz bis heute hartnäckig hält (BECKER 1978).

Hochbegabung bedeutete für ihn: weit überdurchschnittlich intelligent – und überdurchschnittliche Intelligenz kann man durch objektive Tests nachweisen. Ein hoher IQ als Selektionskriterium genügt dieser Definition zufolge also, um als hochbegabt zu gelten. Die Ergebnisse seiner trotz aller methodischer Mängel (SHURKIN 1992) sehr interessanten Studie bestätigen im Wesentlichen seine Annahme: Die »Termiten«, wie er selbst die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an seiner Studie nannte, zeichneten sich auch in anderen Bereichen als sehr gut entwickelt aus – von wahnsinnigen Genies keine Spur. ☆¹

OFFENE FRAGEN IN DER BEGABUNGS-VERMESSUNG

Um den Gedankengang der Eugenik kurz zusammenzufassen: **1.** Hohe Fähigkeit äußert sich in hoher Leistung, hohe Leistung lässt per Zirkelschluss auf hohe Fähigkeit rückschließen; **2.** diese tritt gehäuft in bestimmten Familien auf, was **3.** nahelegt, dass Intelligenz erblich ist. Zum Problem wird dieser in sich schlüssige Gedankengang erst dann,

wenn die Intelligenz benutzt wird, um den Wert eines Menschen zu definieren, und so der IQ als vermeintlich objektives »Selektionskriterium« missbraucht werden kann. ☆²

WIE VIELE DIMENSIONEN HAT HOCHBEGABUNG?

Intelligenz ist eng mit dem Hochbegabungsbegriff verbunden. Sowohl explizite wissenschaftliche Hochbegabungsmodelle als auch implizite »Laientheorien« über Hochbegabung räumen der kognitiven Fähigkeit eine prominente Rolle ein. Jedoch unterscheiden sich die verschiedenen Modelle darin, ob Intelligenz tatsächlich alles ist, was Hochbegabung ausmacht. Der eindimensionale (in der Regel IQ-basierte) Ansatz wird nach wie vor häufig in der Hochbegabungsforschung verwendet, wo Objektivität, zuverlässige und valide Messbarkeit sowie die Anschlussfähigkeit an bisherige Forschungen zentral sind, damit Ergebnisse überhaupt von der scientific community rezipiert werden. Auch Hochbegabtenvereinen genügt ein je nach Statuten unterschiedlich hoher IQ als Aufnahmekriterium. Mehrdimensionale Modelle, wie etwa das Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT; z. B. GAGNÉ 2003) oder das Münchener Hochbegabungsmodell (z. B. HELLER/PERLETH 2007), beinhalten Begabungen in unterschiedlichen (nicht nur intellektuellen) Bereichen, die sich mit Hilfe sogenannter »Katalysatoren«, welche in der Person selbst oder in ihrer Umwelt verortet sein können, in entsprechende Leistungen in diesen Bereichen umsetzen lassen. Solche Modelle wie das Münchener Hochbegabungsmodell sind insbesondere im Förderkontext anschaulich und hilfreich, um die größeren Zusammenhänge zu verstehen; jedoch ist es kaum möglich, sie in ihrer Komplexität empirisch zu überprüfen.

WAS MACHT GUTE TESTS AUS? DIE (MÖGLICHERWEISE ZU) EINFACHE ANTWORT

Das Konstrukt der »allgemeinen Intelligenz« (auch als »Generalfaktor« oder »g« bezeichnet), die sich auf den darunter liegenden Schichten in immer spezifischere Fähigkeitskomplexe und Einzelleistungen ausdifferenziert, ist empirisch

☆¹ Dass Hochbegabte, abgesehen von ihren intellektuellen Fähigkeiten und Kriterien, die damit zusammenhängen (wie Schulleistungen, akademisches Selbstkonzept o. ä.), gar nicht so anders sind als der Rest der Bevölkerung, zeigt sich auch in aktuelleren Untersuchungen immer wieder.

☆² Das geschah unter anderem im Dritten Reich, wo der »Intelligenzprüfungsbogen« benutzt wurde, um über Zwangssterilisierungen zu entscheiden (Knebel/Marquardt 2012).

gut belegt (CARROLL 1993) und lässt sich außerdem sehr gut messen – besser als jedes andere psychologische Konstrukt. Ein guter Test zeichnet sich dadurch aus, dass er objektiv (die Durchführung ist für alle weitestgehend gleich und unabhängig davon, wer den Test durchführt; ebenso sind die Modalitäten der Auswertung und Interpretation in den Testhandbüchern klar beschrieben), zuverlässig (die verschiedenen Aufgaben messen allesamt dasselbe Konstrukt) und valide ist (die Ergebnisse hängen beispielsweise statistisch mit Merkmalen zusammen, die der Intelligenz auch konzeptuell nahe stehen, wie etwa Leistung).

Bei der Validierung anhand externer Kriterien, die mit dem Konstrukt selbst zusammenhängen, beißt sich die Katze allerdings ein Stück weit in den Schwanz: Einerseits soll Intelligenz den Schulerfolg vorhersagen – andererseits wird Schulerfolg als Beleg für Intelligenz herangezogen. Eine gewisse Zirkularität in der Argumentation ist nicht zu leugnen (KNEBEL / MARQUARDT 2012).

Die beiden Autoren weisen ferner auf ein interessantes Problem hin, das mit der Methode zur statistischen Extraktion eines g-Faktors zusammenhängt. Das gängige Verfahren, die Faktorenanalyse, hat zum Ziel, eine große Menge an Daten in ihrer Komplexität zu reduzieren, indem bestimmte zugrunde liegende Basisdimensionen (»Faktoren«) aus den Daten ermittelt werden. Versucht man, die »Essenz« verschiedener kognitiver Fähigkeiten mit dieser Methode zu extrahieren, ergibt sich üblicherweise als erste Komponente ein g-Faktor, der den Großteil der Variation innerhalb der Daten aufklärt. Ob es sich dabei tatsächlich um ein rein statistisches Artefakt handelt, wie die Autoren behaupten, sei dahingestellt; ganz ausschließen kann man die Möglichkeit indes nicht. Mit anderen Worten: Dass eine bestimmte Entität statistisch nachweisbar ist, bedeutet nicht automatisch, dass sie als Phänomen tatsächlich auch existiert. Ganz so einfach ist es also nicht.

WAS SAGT UNS DER IQ TATSÄCHLICH?

Ein weiteres Problem ist der Informationswert des IQ. Bereits Binet und Simon hatten kritisch angemerkt, dass ein und dasselbe Intelligenzalter auf ganz unterschiedliche Weise zustande kommen kann. Ein IQ-Wert reduziert somit die Komplexität kognitiver Fähigkeiten und Prozesse auf eine Zahl, deren wesentlicher Vorteil darin liegt, dass sie es erlaubt, eine individuelle Testleistung mit der einer Referenzgruppe zu vergleichen und somit beispielsweise »hohe« und »niedrige« Begabung statistisch abzusichern. Intelligenz ist allerdings ein facettenreiches Phänomen; und eine Hochbegabung erstreckt sich nicht notwendigerweise über alle Bereiche. Im Gegenteil fanden Lohman, Gambrell und Lakin (2008), dass ausgeprägte Begabungsprofile an den Extremen des Fähigkeitsspektrums häufiger auftreten als bei durch-

schnittlich Begabten. Die Ergebnisse in verschiedenen Fähigkeitsbereichen zu einem IQ-Wert zusammenzufassen, kann folglich dazu beitragen, Profile zu nivellieren – und so bereichsspezifische Begabungen zu übersehen.

So werden qualitative Unterschiede maskiert, wenn beispielsweise ein sprachlich begabtes Kind ebenso gut abschneidet wie ein mathematisch begabtes – der reine IQ lässt in dem Fall keine Rückschlüsse zu, was das Kind besonders gut kann und in welchen Bereichen man es fördern sollte. Entsprechend sollte eine Hochbegabungsdiagnostik sich nicht auf Tests beschränken, die nur eine oder wenige Facetten kognitiver Fähigkeit erfassen (KUHN / HOLLING / FREUND 2008); Intelligenzstrukturtests, die die Vielschichtigkeit des Phänomens besser abbilden, sind da deutlich geeigneter. Ferner muss man berücksichtigen, dass nicht alle Bereiche, die ein Test abdeckt, für alle Begabungsgruppen gleichermaßen valide sind, dass die Unterschiede in manchen Bereichen also größer sind als in anderen. Beim WISC-IV (früher HAWIK-IV), dem nach wie vor verbreitetsten Einzeltest zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten im Kindes- und frühen Jugendalter, zeigen sich Differenzen zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten insbesondere bei denjenigen Untertests, die komplexere Informationsverarbeitung erfordern (wahrnehmungsgebundenes logisches Denken und Sprachverarbeitung), weniger in den Subtests, die basale Prozesse, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis erfassen. ☆³

Die Ergebnisse in verschiedenen Fähigkeitsbereichen zu einem IQ-Wert zusammenzufassen, kann folglich dazu beitragen, Profile zu nivellieren – und so bereichsspezifische Begabungen zu übersehen.

EIN IQ FÜR ALLE? DIE FRAGE NACH DER DIFFERENTIELLEN VALIDITÄT

Zuletzt sei noch die Frage nach der Fairness von IQ-Tests kurz angerissen: Wenn verschiedene Gruppen (wie etwa Ethnien oder Geschlechter) unterschiedlich hohe Intelligenz-

.....
 ☆³ Als Konsequenz wurden verschiedene alternative Indizes zum Gesamt-IQ vorgeschlagen; Vgl. Daseking / Petermann / Waldmann 2008 für eine Übersicht und eine detailliertere Darstellung des »Allgemeinen Fähigkeits-Index« (AFI), der sich lediglich auf die beiden Skalen »Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken« und »Sprachverarbeitung« stützt.

werte erreichen, kann man nicht mit hundertprozentiger Sicherheit sagen, ob dieser Unterschied tatsächlich existiert oder ob nicht doch der Test selbst eine gewisse »Schlagseite« hat. Der Versuch, »kulturfreie« oder zumindest »kulturfaire« Tests zu konstruieren, war leider nur bedingt von Erfolg gekrönt. Selbst sogenannte nonverbale Tests (die im Übrigen viel weniger nonverbal sind, als man aufgrund des Namens vermuten könnte) eliminieren noch lange nicht die kulturellen Aspekte, die dem Test innewohnen (ORTIZ/OCHOA/DYNDA 2012); darüber hinaus sind sie noch nicht einmal unbedingt valider oder fairer als Tests mit sprachlichen Aspekten (z.B. FIGUEROA 1989).

Ein Testergebnis unhinterfragt als »objektiv« und die gemessenen Unterschiede somit unkritisch als Abbild tatsächlicher Unterschiede hinzunehmen, lässt außer Acht, dass die Tests ihrerseits durch Wertvorstellungen sowohl ihrer Macher als auch ihrer Epoche geprägt sind.

Ein Testergebnis unhinterfragt als »objektiv« und die gemessenen Unterschiede somit unkritisch als Abbild tatsächlicher Unterschiede hinzunehmen, lässt außer Acht, dass die Tests selbst ja nicht in einem Vakuum entwickelt werden, sondern ihrerseits durch Wertvorstellungen sowohl ihrer Macher als auch ihrer Epoche geprägt sind.

Der kulturelle Aspekt geht dabei über die rein statistische Analyse einzelner Testaufgaben auf unterschiedliches »Funktionieren« für die verschiedenen Gruppen (differential item functioning) deutlich hinaus. Aus meiner Sicht ist es daher nicht nur interessant, sondern sogar notwendig, die psychometrische Perspektive durch die soziologische zu ergänzen, um das Problem im Kontext zu sehen. Nicht alle Kulturen konzipieren Intelligenz, wie dies, polemisch gesprochen, der weiße westliche Mann aus bildungsaffinem Elternhaus tut (für eine Erweiterung des Blickwinkels vgl. etwa STERNBERG 1990); diesen Unterschieden muss auch bei der Testkonstruktion Rechnung getragen werden, wenn man Unterschiede zwischen Kulturen sinnvoll erfassen will – aus welchen Motiven man auch immer das tun wollte, und wer auch immer etwas davon hätte, wenn solcher Unterschiede tatsächlich nachgewiesen werden könnten. Die Frage nach gezielter Förderung, um solche Unterschiede auszugleichen, scheint mir in der einschlägigen Forschung, die sich eher darauf kapriziert, Unterschiede lediglich zu messen, indes wenig prominent.

ZUSAMMENFASSUNG: IMPLIKATIONEN FÜR BEGABUNGS- FORSCHUNG UND -FÖRDERUNG

Die folgende Tabelle (➤ ABB. 1) stellt die wesentlichen Aussagen und Implikationen der verschiedenen Werteorientierungen einander gegenüber. Ich habe diese etwas plakativ als »selektionsorientiertes« bzw. »förderungsorientiertes« Paradigma bezeichnet. Auch wenn Intelligenztests also ihre Berechtigung und ihren Sinn haben, so existieren sie doch nicht in einem wertfreien Vakuum – so viel sollte deutlich geworden sein. Die Frage nach dem »cui bono?« liefert in der Regel recht aufschlussreiche Antworten.

SPANNUNGSFELDER DER HOCH- BEGABTENFORSCHUNG UND -FÖRDERUNG

Die Gegenüberstellung aus dem letzten Absatz weist zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den größeren Spannungsfeldern der Hochbegabtenforschung und -förderung auf, wie sie Dai (2010) beschrieben hat. Ich möchte seine Ideen, die er im Verlauf seines Buches ausführlich analysiert, im Folgenden nur kurz skizzieren, um so die aufgeworfene Frage nach Wertetraditionen in einen umfassenderen Kontext zu setzen; denn die Frage nach grundlegenden Wertvorstellungen ist ein (jedoch nicht der einzige) Aspekt seines konzeptuellen Rahmenmodells, welches ontologische, epistemologische und normative Spannungsfelder in der Begabtenforschung und -förderung unterscheidet. Diese Spannungen aufzulösen (oder zumindest abzumildern), wäre seiner Ansicht nach ein Weg, die Begabtenforschung und -förderung tatsächlich ein Stück weit voranzubringen.

WORAN GLAUBEN WIR? ONTOLOGISCHE SPANNUNGSFELDER

Wie ist das, was ist, beschaffen, und aus welchen Elementen und Relationen besteht es, wie sieht seine Struktur aus? Ontologische Überzeugungen sind die Grundannahmen und -prinzipien über das Phänomen, das man untersucht – in unserem Fall Hochbegabung. Dai unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Gegensätze:

- *Sein vs. Werden/Nature vs. Nurture*: Gemäß der ersten Sicht ist Hochbegabung eine überdauernde Eigenschaft, die man »hat«. Dem gegenüber steht die Auffassung von Hochbegabung als etwas, was sich im Austausch mit der Umwelt immer weiter entwickelt. Ist Hochbegabung also ein stabiler Zustand oder ein funktionaler Zustand im Kontext?
- *Domänenübergreifende vs. bereichsspezifische Begabung*: Begabung kann als allgemeine Fähigkeit aufgefasst werden, die bei jeder Fragestellung nützlich ist, oder aber als bereichsspezifisch, assoziiert mit verschiedenen Fä-

➤ Abb.1: Selektions- vs. förderungsorientiertes Paradigma

Selektionsorientiertes Paradigma	Förderungsorientiertes Paradigma
Fokus Begabungsidentifikation (in der Regel durch IQ-Tests), da Intelligenz unveränderlich ist	Begabungsidentifikation als Voraussetzung für Förderung, nicht zum Selbstzweck
Intelligenz ist ein fixierter und weitestgehend erblicher Wert	Intelligenz ist entwickelbar (vgl. Binet, Stern, DMGT)
hohes Potenzial äußert sich in hoher Leistung, hohe Leistung lässt auf hohes Potenzial schließen (und umgekehrt); Underachievement ist entsprechend gar nicht möglich	hohes Potenzial benötigt günstige Rahmenbedingungen, um sich in hoher Leistung äußern zu können; Underachievement existiert
Begabung ist mit einem hohen IQ hinreichend beschrieben (eindimensional, g-Faktor-Modell)	Begabung ist entweder eindimensional (Fokus allgemeine intellektuelle Hochbegabung) oder mehrdimensional (z. B. DMGT); wichtig sind aber außerdem die Prozesse, die zum Ergebnis führen
ins Extrem getrieben: Intelligenz ist eine wesentliche Komponente des Werts eines Menschen; Hochbegabte sind »besonders wertvoll«	Intelligenz ist eine von vielen menschlichen Eigenschaften; der Wert eines Menschen ist von seinem IQ unabhängig
ins Extrem getrieben: Konsequenz: Verhinderung wenig intelligenten Nachwuchses und/oder physische Vernichtung wenig Intelligenter	Konsequenz: Förderung von Begabung auf jedem Niveau durch Schaffung von für das Individuum günstigen Umständen

higkeiten, Neigungen und weiteren Merkmalen der Person. Können Hochbegabte also grundsätzlich alles, oder gibt es Bereiche, die ihnen näher oder weniger nah sind?

- *Quantitative vs. qualitative Unterschiede*: Hier stellt sich die Frage, ob Hochbegabte »anders« sind oder ob sie lediglich »mehr vom Gleichen« mitbringen. Unterscheiden sie sich in der Art oder nur im Ausmaß von durchschnittlich Begabten?

WIE KÖNNEN WIR BEWEISEN, WAS WIR GLAUBEN? EPISTEMOLOGISCHE SPANNUNGSFELDER

Wie valide ist das, was wir (zu) wissen (glauben), tatsächlich? Und was sind geeignete Wege, das zu »beweisen«? Die epistemologischen Positionen, die in der Forschung eingenommen werden, sind dabei nicht unabhängig von den oben skizzierten ontologischen Überzeugungen und beeinflussen ihrerseits auch diese. Dai unterscheidet folgende epistemologischen Spannungsfelder:

- *Fähigkeitstest vs. authentische Leistung*: Hier geht es um die Frage, wie sich Hochbegabung am besten nachweisen und identifizieren lässt. Ist sie ein Potenzial, das durch spezifische Testverfahren nachgewiesen werden kann (welche dann ihre Güte dadurch unter Beweis stellen müssten, indem sie Erfolg tatsächlich vorhersagen), oder sollte man eher altersgemäß herausragende Leistungen als Kriterium heranziehen (wobei die Herausforderung darin bestünde, das Ergebnis von seinem Entstehungsprozess zu trennen)?
- *Nomothetischer vs. idiographischer Ansatz*: Während der nomothetische Ansatz versucht, aus Beobachtungen allgemeine Gesetzmäßigkeiten (z.B. über das »Wesen von Hochbegabung«) abzuleiten, geht der idiographische Ansatz, der den Fokus auf das Individuum in seinem Kontext lenkt, induktiv vor (orientiert sich also am »hochbegabten Wesen«, welches nicht notwendigerweise theoriekonform funktionieren muss). Die Frage ist also die der Richtung des Erkenntnisweges: vom Allgemeinen zum Speziellen oder vom Speziellen zum Allgemeinen.
- *Reduktionismus vs. Emergentismus*: Im Rahmen dieses Spannungsfeldes geht es um die Frage, ob sich Hochbegabung in einzelne Teilkomponenten zerlegen lässt oder ob es sich dabei um eine Integration und Synthese auf einer höheren Ebene handelt.

WAS SOLL SEIN? NORMATIVE SPANNUNGSFELDER

Im Zuge der normativen Spannungsfelder kommen wir der (präskriptiven) Frage nach den Werten am nächsten; auch diese sind jedoch nicht unabhängig von den ontologischen und epistemologischen Spannungsfeldern. Relevant wird das

Das Ziel kann also in unserem Kontext nicht sein, die »eine korrekte Sichtweise von Hochbegabung« zu identifizieren; denn diese gibt es nicht.

insbesondere bei der praktischen Anwendung der Kenntnisse auf die Begabtenförderung: Diese sollte stets auf aktuellem Wissen basieren und nachweisen können, dass sie funktioniert. Dai eröffnet folgende normative Spannungsfelder:

- *Expertise vs. Kreativität*: Wie soll entfaltete Hochbegabung aussehen – oder anders gefragt: Wie sehen erfolgreiche Hochbegabte aus? Sind sie, wie Dai in Anlehnung an Gardners Terminologie schreibt, »Meister«, die ihre Domäne(n) beherrschen, oder »Macher«, die in der Lage sind, das Feld zu transformieren? Die Frage ist also letztlich, auf welchen Zielzustand Hochbegabtenförderung hinarbeiten soll (und wie (un-)bescheiden diese Ziele sein sollen und dürfen).
- *Hochbegabte als »Kategorie« mit eigenen Förderbedürfnissen vs. Talententwicklung*: Hier stellt sich die Frage, ob Hochbegabte komplett anders sind und entsprechend auch anders gefördert werden müssen oder ob man nicht eher so vorgehen sollte, dass man Talent in den Bereichen fördert, wo es sich zeigt, und es so weit entwickelt, wie das im individuellen Fall möglich ist (hier sind die Parallelen zu den verschiedenen ontologischen Spannungsfeldern klar erkennbar).
- *Exzellenz vs. Fairness*: Diese Dichotomie ergibt sich im Wesentlichen aus der Begrenztheit der Ressourcen. Inwieweit ist es gerecht (fertigt), die Entwicklung von Exzellenz durch Mittel zu fördern, die weniger Begabten dadurch nicht mehr zur Verfügung stehen?

SPANNUNGSFELDÜBERGREIFENDE KOMMUNIKATION (UND IHRE SCHWIERIGKEITEN)

Wenngleich wir zu Anfang von den Wertvorstellungen der verschiedenen mit Hochbegabung befassten Disziplinen und Traditionen ausgegangen sind, verdeutlichen die vorangegangenen Ausführungen, dass Werte immer in Abhängigkeit vom aktuellen Stand unseres Wissens gesehen werden müssen (und zu diesem zumindest nicht im Widerspruch stehen sollten). Genau aus diesem Zusammenhang ergibt sich ein Problem der Wertedebatte: Denn auch, wenn wir vieles wissen, wissen wir auch um die Begrenztheit und die Lücken unseres Wissens; Widersprüche aufgrund noch unvollständigen Wissens sind wohl unvermeidlich, sodass auch unterschiedliche wertbezogene Positionen vernünftig begründbar sind. Wo soziale und ethische Grundsätze in die Diskussion eintreten, stößt die (empirische) Wissenschaft möglicherweise an ihre Grenzen.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, den wissenschaftlichen Unterbau noch einmal genauer unter die Lupe zu nehmen; denn das derzeit vorherrschende empirische Paradigma ist ja beileibe nicht der einzige Ansatz, um Erkenntnis zu gewinnen. Cross (2003) differenziert die verschiedenen Ansätze folgendermaßen:

- *empirisch-analytischer Ansatz*: Dieses Paradigma geht von der grundsätzlichen Messbarkeit von Phänomenen aus – »was man nicht messen kann, wird messbar gemacht«. Eine weitere Prämisse ist, dass bestimmte Naturgesetze existieren, die mittels empirischer Methoden und logischem Schlussfolgern entdeckt werden können. Die Anwendung möglichst objektiver Methoden trägt dazu bei, systematische Fehler zu minimieren
- *interpretierender Ansatz*: Dem Objektivitätsoptimismus des empirisch-analytischen Ansatzes stellt der interpretierende Ansatz entgegen, dass Wissen immer subjektiv und die Realität konstruiert ist. In diesem Fall wäre das Ziel nicht, Gesetzmäßigkeiten aufzulegen (denn streng genommen existieren diese in einer subjektiv konstruierten Welt gar nicht), sondern zu verstehen, wie andere die Welt sehen und wie sie sie konstruieren.
- Der aufmerksamen Leserin bzw. dem aufmerksamen Leser sind Parallelen zum oben skizzierten Spannungsfeld »Nomothetik vs. Idiographie« vermutlich schon aufgefallen. Neben diesen beiden Ansätzen gibt es jedoch noch einen dritten: den *transformativen Ansatz*. Dieser geht davon aus, dass menschliches Verhalten (also auch Forschung) stets in ein Netzwerk von Machtbeziehungen eingebettet ist.

Für uns ist dieser letzte Ansatz deshalb von besonderem Interesse, weil hier Werte im Fokus stehen, welche definieren, wie eine ideale Beziehung aussehen könnte. Ein Problem dabei, einander widersprechende Standpunkte zusammenzubringen, ist nämlich, dass die dominante Kultur auch die Kommunikation einschränkt – und dadurch ihre Dominanz perpetuiert: »If, in order to be heard, I must speak in ways that you have proposed, then I can be heard only if I speak like you, not like me. Rather than being an equal contributor, I remain enclosed in a discursive game that ensures your continuing advantage« – dieses Zitat von Sampson (1993, 1220) bringt die Problematik auf den Punkt. Sobald man darauf angewiesen ist, sich denjenigen anzupassen, die die Deutungshoheit für sich beanspruchen, verliert man die eigene Stimme. Denjenigen, in dessen Fußstapfen man tritt, kann man nun einmal nicht überholen.

Wie lässt sich dieses Problem lösen? Eine Möglichkeit zeigt Cross (2003) auf, die einen phänomenologischen Ansatz vorschlägt, um die scheinbaren Widersprüche zu integrieren.

Auch wenn zu einer gegebenen Zeit in der Regel ein wissenschaftlicher Ansatz dominiert: Jeder wissenschaftliche Ansatz hat seine eigenen apriorischen Annahmen, seine eigene »Linse«; und diese beschränken, was man überhaupt herausfinden kann. Die Phänomene existieren jedoch an und für sich.

Das Ziel kann also in unserem Kontext nicht sein, die »eine korrekte Sichtweise von Hochbegabung« zu identifizieren; denn diese gibt es nicht.

Sinnvoller ist es daher, eine epistemische Bewusstheit dafür zu entwickeln, dass es verschiedene Ansätze und Sichtweisen gibt. Und hier bieten die phänomenologischen Ansätze die Chance, frei von den Vorannahmen spezifischer Sichtweisen die invariante Grundstruktur menschlicher Erfahrungen freizulegen – in der Sprache des Individuums.

AUSBLICK

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun ziehen? Was den Wert der Intelligenz im Kontext Hochbegabung angeht, müssen wir in der Debatte berücksichtigen, dass sie sowohl in Laientheorien als auch in wissenschaftlichen Konzeptionen als ein zentrales Merkmal hoher Begabung gilt. Ihre Bedeutung ist also kaum wegzudiskutieren. Wenngleich sich Vorwürfe der »Selektion« und »Elitenförderung« aus historischer Perspektive ein Stück weit relativieren lassen, müssen wir uns des Missbrauchspotenzials der Intelligenztestung bewusst sein. Gleichzeitig sollten wir jedoch nicht aus den Augen verlieren, dass Intelligenzmessung zunächst einmal nur ein Werkzeug ist – dass sie für falsche Zwecke verwendet werden kann, diskreditiert sie nicht an und für sich und tut darüber hinaus ihrem potenziell hohen praktischen Nutzen keinen Abbruch.

Um die Rolle der Intelligenz im Kontext Hochbegabung in eine Perspektive zu rücken, müssen wir uns zudem im Klaren darüber sein, dass Konstrukte nicht kontext- und ideologiefrei definiert sind. Nach wie vor hat das empirisch-naturwissenschaftliche Paradigma bei uns eine starke Lobby; das sollte uns jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es keineswegs der einzig mögliche Ansatz ist. Anstatt sinnfreie »fachethnozentrische« Grabenkämpfe zu führen, wäre es daher sinnvoller, den Wert der verschiedenen Perspektiven, die die einzelnen Disziplinen in die Diskussion einbringen, angemessen zu würdigen. Jede Fachkultur, die sich mit dem Phänomen Hochbegabung befasst, kann die Debatte durch ihre eigene Sichtweise bereichern.

DIE AUTORIN

DR. TANJA GABRIELE BAUDSON ist Diplompsychologin und studierte Romanistik, Amerikanistik und Psychologie in Bonn, Paris und Gold Coast/Australien. Sie forscht als Habilitandin am Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung der Universität Trier (Prof. Dr. Franzis Preckel) zu den Themen Hochbegabung, Intelligenz und Kreativität.

➤ <http://www.uni-trier.de/?id=9492>

LITERATUR

BECKER, G. (1978): The mad genius controversy. A study in the sociology of deviance. Beverly Hills: Sage.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

CARROLL, J. B. (1993): Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. Cambridge: Cambridge University Press.

CROSS, T. (2003): Rethinking gifted education: a phenomenological critique of the politics and assumptions of the empirical-analytic mode of inquiry. In: Borland, J. H. (Hrsg.): Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press, S. 72–79.

DAI, D. Y. (2010): The nature and nurture of giftedness. A new framework for understanding gifted education. New York: Teachers College Press.

DASEKING, M./PETERMANN, F./WALDMANN, H.-C. (2008): Der allgemeine Fähigkeitsindex (AFI) – eine Alternative zum Gesamt-Intelligenzquotienten (G-IQ) des HAWIK-IV? Diagnostica 54, S. 211–220.

FIGUEROA, R. A. (1989): Psychological testing of linguistic-minority students: knowledge gaps and regulations. Exceptional Children 56, S. 145–152.

GAGNÉ, F. (2003): Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In: Colangelo, N./Davis, G. A. (Hrsg.): Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon. S. 60–74.

GALTON, F. (1869/1892): Hereditary Genius. London: Macmillan.

GODDARD, H. H. (1912): The Kallikak family. A study in the heredity of feeble-mindedness. New York: Macmillan.

GOULD, S. J. (1996): The (mis-)measure of man. New York: W. W. Norton & Company.

HELLER, K. A./PERLETH, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.):

Begabt sein in Deutschland Bd. 1. Münster: Lit, S. 140–170.

KNEBEL, L./MARQUARDT, P. (2012): Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu beweisen. In: Haller, M./Niggeschmidt, M. (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–126.

KUHN, J.-T./HOLLING, H./FREUND, P. A. (2008): Begabungsdiagnostik mit dem Grundintelligenztest (CFT 20-R). Psychometrische Eigenschaften und Messäquivalenz. Diagnostica 54, S. 184–192.

LOHMAN, D. F./GAMBRELL, J./LAKIN, J. (2008): The commonality of extreme discrepancies in the ability profiles of academically gifted students. Psychology Science Quarterly 50, S. 269–282.

MACKINTOSH, N. J. (2011): IQ and human intelligence. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.

ORTIZ, S. O./OCHOA, S. H./DYNDA, A. M. (2012): Testing with culturally and linguistically diverse populations: moving beyond the verbal-performance dichotomy into evidence-based practice. In: Flanagan, D. P./Harrison P. L. (Hrsg.): Contemporary intellectual assessment. 3. Auflage. New York: The Guilford Press, S. 526–552.

SAMPSON, E. E. (1993): Identity politics. Challenges to psychology's understanding. American Psychologist 48, S. 1219–1230.

SHURKIN, J. (1992): Terman's kids. The groundbreaking study of how the gifted grow up. Boston: Little, Brown & Company.

STERN, W. (1916): Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Leipzig: Teubner, S. 105–112.

STERNBERG, R. J. (1990): Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

TERMAN, L. M. (1916): The measurement of intelligence. Boston: Houghton & Mifflin.

INA SCHENKER

Viel hilft viel – oder: Humboldt ist schuld Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter Kinder in der frühen Kindheit

VORAB

Die institutionelle Erziehung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen hat in der Pädagogik der frühen Kindheit deutschlandweit eine vergleichsweise junge und, bedingt durch die jahrzehntelange Teilung in Ost und West, sehr unterschiedliche Historie. Im folgenden Text werde ich der Frage nachgehen, ob der Begriff der Tradition, im Sinne der Weitergabe von Handlungsmustern, Überzeugungen und Glaubensvorstellungen über Generationen, auch im Kontext pädagogischer Institutionen angemessen und wissenschaftlich relevant ist oder wodurch pädagogisches Handeln noch bestimmt wird. Dafür ist es notwendig, die Begriffe »Erziehung« und »Bildung« jeweils in ihren gesellschaftlich definierten Kontexten zu betrachten. Auf die Darstellung der historischen Entwicklung, beginnend bei Fröbel bis hin zu reformpädagogischen Konzepten, werde ich dabei bewusst verzichten. Der Fokus der inhaltlichen Auseinandersetzung liegt, auch aufgrund meiner eigenen biografischen Erfahrungen in der DDR, auf behavioristischen – *Viel hilft viel* – und aktuellen konstruktivistischen Ansätzen – *Humboldt ist schuld*.

ÜBER ERZIEHUNG

Kinder werden durch Erziehung als »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (BERNFELD 1925, zit. nach TENORTH 2010, 17) enkulturiert, d. h. in

die jeweilige sie umgebende Kultur mit ihren gesellschaftlich geteilten Normen und Werten eingeführt. In diesem Prozess sollen sie in einer Gesellschaft sozial handlungsfähig werden, um selbstständig an der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung teilnehmen zu können (TENORTH 2010, 21). Durch den Vergleich der beiden unterschiedlich strukturierten und theoretisch fundierten deutschen Bildungssysteme wird sehr eindrücklich klar, dass Werte in Bildungssystemen von den in der Gesellschaft vorherrschenden Ideologien und Perspektiven, auch im Zusammenhang mit den Themen Hochbegabung oder Elite, bestimmt sind.

ÜBER BILDUNG

In Deutschland ist es Tradition, dass sich das gesamte Bildungswesen inhaltlich und strukturell auf den Humboldt'schen Bildungsbegriff bezieht. Selbst der Bildungsbegriff als solcher kommt nur im deutschsprachigen Raum vor. In der DDR und auch in der aktuellen Kita-Debatte war und ist der Humboldt'sche Bildungsbegriff zentral. Daher bildet er die Grundlage der Auseinandersetzung mit Bildung, Erziehung und (Hochbegabten-)Förderung von Kindern in diesem Artikel. Gleichzeitig fungiert er als Klammer zwischen zwei verschiedenen Bildungssystemen und illustriert deutlich, wie Begriffe ideologisch verbrämt und in sehr divergierende Handlungskonzepte der Hochbegabtenförderung umgesetzt wurden oder werden können.

Für Humboldt ist Bildung *Allgemeine* Bildung und *soziales* Geschehen: Das Individuum bildet sich in *Wechselwirkung* zwischen Ich und Welt *lebenslang* selbst mit dem Ziel der »höchsten und proportionierlichsten Ausbildung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen« (TENORTH 2010, 128).

Allerdings wird an den unterschiedlich inhaltlich ausgestalteten und strukturierten Bildungssystemen sehr gut deutlich, »dass der Bildungsbegriff die Bedeutung nicht bewahren kann, den er in der Ursprungsphase um 1800 hatte oder die ihm in spezifischen theoretischen Erneuerungen heute wieder gegeben wird. Er wurde vielmehr politisch funktionalisiert, von Pädagogen und Bildungsbürgern zur Legitimation eigener Ansprüche ausgebeutet und mithin ideologiefähig« (TENORTH 2010, 24). Im nachfolgenden Text möchte ich dies anhand der Darstellung der in ihren Paradigmen sehr unterschiedlichen pädagogischen Ansätze illustrieren.

VIEL HILFT VIEL ...

Die Sozialisationsverläufe von Kindern in der DDR waren von unterschiedlichen Konstellationen geprägt. Es gab nicht die DDR-Kindheit, sondern durch die unterschiedliche familiäre Sozialisation eine heterogene Gemengelage aus verschiedenen Milieus, Lebensräumen und Zusammenhängen: »Die Einflüsse des Herkunftsmilieus auf das Verhalten und den schulischen bzw. beruflichen Werdegang der Kinder, d.h. die Wirkungen der Bildungs- und Berufsposition der Eltern, des häuslichen Anregungspotenzials und ihrer authentischen Alltagserfahrungen sind – ähnlich wie in den westlichen Ländern – nachhaltiger gewesen als die Effekte anderer Sozialisationsinstanzen« (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1994, 19).

Kindbilder divergierten in der DDR aufgrund der einheitlichen staatlichen Reglementierung besonders stark in »offizielle« und »inoffizielle« (SCHMIDT 1997, 4). Komponenten des *offiziellen* Kindbildes, als gesamtgesellschaftlich geteiltes Erziehungsziel, waren:

- die, im Sinne von Humboldt, allgemeingebildete, sozialistische Persönlichkeit mit hoher Allgemein- und Spezialausbildung
- ein offizieller Klassenstandpunkt, d. h. eine bedingungslose Identifizierung mit den Zielen der Partei- und Staatsführung
- belastungswillige, solidarisch handelnde, sich für das »Kollektiv« und die sozialistische Gesellschaft engagierende Menschen, welche hochleistungsfähig sich in den gesellschaftlichen Verhältnissen vergegenständlichen

Die Sichtweise auf Entwicklung und Herausbildung der Persönlichkeit war dabei defizitär geprägt. Kinder

- wurden als nahezu grenzenlos formbare Adressaten einer

zielbewusst programmierten und praktizierten Erziehung gesehen,

- sollten sich ein gesellschaftsverpflichtendes und sozial an- bzw. eingepasstes Verhalten aneignen,
- wurden als unfertige, unreife und inkompetente Wesen betrachtet
- und wurden in ihrer Entwicklung entsprechend ihres Lebensalters eingeschätzt und an der normalen Entwicklung Gleichaltriger gemessen (SCHMIDT 1997, HILGENDORF 1989).

In Bildungs- und Lehrplänen waren altersgerechte Erziehungsziele und Bildungsinhalte beschrieben, die verbindlich für jedes »normale« Kind waren. Das »Noch-nicht-Wissen oder Können des Kindes« (SCHMIDT 1997, 46) waren Ansatzpunkte für die Bildungs- und Erziehungsarbeit. Heranwachsende, betrachtet als unfertige, zu entwickelnde Persönlichkeiten, wurden entmündigt und durch autoritäre Erziehung, d.h. durch kompetentere Erwachsene mit hoher Verfügungsgewalt, instruiert, mit dem Ziel, dass alle Kinder durch Instinktion, Üben, Disziplin und Gehorsam in die sozialistische Gesellschaft hineinwachsen sollten. In diesem Prozess sollten sich die Kinder »Fähigkeiten und Eigenschaften eines *rational-bewußten, gesellschaftsverpflichteten und sozial an- bzw. eingepaßten* Verhaltens aneignen« (SCHMIDT 1997, 47; Hervorhebung im Original).

Obwohl in der DDR immer ein Übergewicht der staatlichen Erziehung gegenüber der Familienerziehung angestrebt wurde, existierten in den Köpfen von Eltern und vielen staatlich angestellten Pädagogen jedoch andere Perspektiven auf die Entwicklung von Kindern sowie Normen und Werte für deren Erziehung, die *inoffiziellen* Kindbilder. Diese waren geprägt durch persönliche, häufig eher unreflektierte Normen und Werte und bestimmten die Interaktionen mit den Kindern. Sie bildeten die Entscheidungsgrundlage dafür, welche staatlich vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele in der Familie bzw. in den Institutionen, so auch in Kindergärten, umgesetzt wurden und welche nicht. Dieses Phänomen führte zu einer sehr heterogenen und pluralistisch gestalteten pädagogischen Arbeit und beschützte Kinder vor massenhaften Persönlichkeitsdeformationen (vgl. SCHMIDT 1997).

Kinder und Erwachsene reflektierten ihr Handeln im Alltag, indem sie sich am klar definierten *offiziellen* Kindbild orientierten und sich bewusst für ein Handeln »dafür« oder »dagegen« entschieden. Schon kleine Kinder wussten genau, wann sie im Sinne des *offiziellen* Kindbildes funktionieren mussten, etwa wenn »Besuch« in Form von staatlichen Fachberaterinnen zur Kontrolle in die Einrichtungen kamen.

Diese »Zweigleisigkeit im Denken« (SCHMIDT 1997, 48) und der damit verbundene kontinuierliche Perspektivwechsel führte zu einem Verbiegen, Verwässern und Abschwächen der staatlichen Ziele (EBD., 49). Maßstab für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte waren ihre eigenen subjektiven The-

orien mit den immanenten Normen und Werten. Dies führte zu erheblichen Differenzen und konnte sogar so weit gehen, dass das pädagogische Handeln eher alltagstheoretisch geprägt war und auch »brauchbare«, d. h. wissenschaftlich begründete Theoriebestandteile ignoriert wurden.

In jeder Institution des Bildungssystems galt das Egalitätsprinzip: Jedes Kind kann durch Beharrlichkeit, Fleiß, Ausdauer, Sorgfalt und Genauigkeit schulische und später dann auch akademische Exzellenz erwerben.

HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IN DER DDR

Das zentralistisch organisierte, »einheitlich-sozialistische Bildungssystem« war im Sinne Humboldts von der Kinderkrippe bis zur Universität aufeinander aufbauend strukturiert und mit einer Gesamtkonzeption von DDR-einheitlichen Lehrplanwerken untersetzt. Durch das staatlich vorgegebene Menschenbild und die gesamtgesellschaftlich geteilten Bildungs- und Erziehungsziele, verfügten alle pädagogischen Tätigen über Handlungssicherheit und Orientierung.

In jeder Institution des Bildungssystems galt das Egalitätsprinzip: Jedes Kind kann durch Beharrlichkeit, Fleiß, Ausdauer, Sorgfalt und Genauigkeit schulische und später dann auch akademische Exzellenz erwerben. Die Möglichkeit, dass aufgrund der Individualität des Menschen Unterschiede und Differenzen als Ergebnis eines Lernprozesses auftreten könnten (TENORTH 2010, 129), wurde nicht in Betracht gezogen. Durch die Allgemeinbildung sollte der Zugang zu gesellschaftlichen Tätigkeitsbereichen gesichert und die optimale Selbstverwirklichung mit der Sozialverpflichtetheit kombiniert werden (HILGENDORF 1989).

Oberste Ziele des Staates waren gleiche Bildungschancen und soziale Gleichheit für alle Kinder, besonders aber für diejenigen, welche aus der sogenannten »Arbeiter- und Bauernklasse« stammten. Die Didaktik orientierte sich zum einen an der individuellen Förderung einzelner Kinder (DREFENSTEDT 1981; KOWALTSCHUK 1978), legte aber auch sehr viel Wert auf Kollektiverziehung. Dabei wurde leicht übersehen, dass Kinder über sehr unterschiedliche Fähigkeiten, Interessen und Begabungen verfügen (NEUNER 2003, 230).

Die Orientierung an den Zielen der staatlich erstellten Curricula führte häufig zu einer Nivellierung des Leistungsniveaus der Kinder, mit der Konsequenz, dass individuelle Förderung häufig im Ermessen der jeweiligen pädagogischen Fachkraft lag und bei der Planung der gesamten pädagogischen

Arbeit wenig oder keine Aufmerksamkeit erhielt. »Die bewusste Entwicklung, Diagnose und Förderung von Begabungen setzt die wissenschaftliche und politische Einsicht voraus, dass Menschen unterschiedlich sind und nicht alle Menschen grundsätzlich gleich« (MEHLHORN/MEHLHORN 2003, 441). Unter pädagogischen Fachkräften war nach Meinung von Mehlhorn/Mehlhorn die Sichtweise weit verbreitet, dass Differenzierungen in den Leistungen und Fähigkeiten der Kinder auf deren unterschiedlichem Fleiß beruhen und diese durch mehr Schulung bzw. Förderung ausgeglichen oder nivelliert werden können.

Dennoch verfügte das gesamte Bildungssystem der DDR über ein sehr differenziert entwickeltes System der Begabungsförderung, schon aus der Motivation heraus, dass die DDR deutlich sichtbare nationale und internationale Zeichen setzen wollte, um an internationalem Prestige zu gewinnen (MEHLHORN/MEHLHORN 2003; HELFRITSCH 2003). Schon ab dem Krippenalter wurden alle Kinder konsequent geistig, sprachlich, musisch-ästhetisch, motorisch und sozial systematisch nach einheitlichen, für alle Kinder geltenden Plänen »unterrichtet« (MEHLHORN/MEHLHORN 2003, 450). Humboldts Begriff der Allgemeinbildung war Grundlage und Orientierung für diese Strukturierung. Die staatlich normierten Curricula verfolgten das Ziel, »eine harmonische körperliche, geistige und sprachliche Entwicklung aller Kinder zu gewährleisten« (ebd. 451), beinhalteten aber auch Themen, die eine rigide sozialistische Erziehung unterstützten.

Die Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit war ein theoretisches Leitbild, welches professionelles pädagogisches Handeln bestimmen sollte (DREFENSTEDT 1981; KOWALTSCHUK 1978). Im Fokus der Förderung sollte immer das individuelle pädagogische Einwirken auf normale, hochbegabte und Kinder mit Defiziten liegen (DREFENSTEDT 1981, 63ff.): Die Entwicklung der Kinder war an die Aktivität der Erwachsenen gebunden, Kinder wurden zur »passiven Hinnahme (...) von Erscheinungen und Sachverhalten« (MEHLHORN/MEHLHORN 2003, 452) erzogen, obwohl konzeptionelle Prinzipien der individuellen Förderung beschrieben waren:

- *stärkere Stimulierungen* – als besonderer pädagogischer Aufwand in Form von Anreizen, persönlichen Aufgaben oder Gesprächen, Lob oder Kritik etc.
- *regulierende Maßnahmen* – mit dem Ziel, dass die Kinder lernen, ihr Handeln nach und nach selbst zu regulieren
- *Förderung spezieller Stärken* – durch Prozesse interessengebundener Tätigkeiten, besonders auch bei Kindern, bei denen besonders starke Begabungen vermutet wurden
- *Überwindung bzw. Kompensation von Schwächen* – im Sinne von Ergreifen besonderer Maßnahmen zu deren Überwindung, ausgehend von den besonderen Stärken des Kindes
- *Maßnahmen zur Vorbeugung* – d. h. Schwierigkeiten in der Entwicklung von Kindern rechtzeitig erkennen und beheben (DREFENSTEDT 1981, 63ff.)

Widersprüchlich war, dass die genannten Maßnahmen der individuellen Förderung dazu dienten, einheitlich vorgegebene Bildungs- und Erziehungsziele anzuvisieren.

Inwieweit das theoretische Wissen über individuelle Förderung in die Praxis Eingang gefunden hat, oblag auch in der DDR den jeweiligen subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte: »Grenzen gibt es aber auch (...) zuweilen noch im eigenen Denken und Handeln. Diese Grenzen ziehen wir selbst, sie sind nicht von außen gezogen. Einseitigkeiten beim Einschätzen, Abstempelungen, Formalismus beim Werthen, Gleichförmigkeit bei der Gestaltung des Unterrichts, ungenügendes Betrachten des Pädagogischen bei der Organisation von Aktionen« (DREFENSTEDT 1981, 71).

Das gesamte, auf das Humboldt'sche bildungspolitische Konzept zurückzuführende sozialistische Bildungssystem der DDR, mit seinem »Herzstück«, der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule (POS), hatte eine systemimmanente einheitliche und hohe Förderung aller Kinder zum Ziel. Getreu dem Grundsatz – die Umwelt formt den Menschen – war durch eine qualitativ hochwertige und intensive Förderung – *Viel hilft viel* – ein hohes Leistungsniveau aller Kinder avisiert. In den sechziger und siebziger Jahren setzte sich dann der Grundgedanke durch, dass gleiche Bildungschancen nicht zur Nivellierung von Begabungen führen dürfen.

Weiterhin war die Regierung der DDR bemüht, messbare nationale und internationale Wirkung bzw. Wertschätzung durch überdurchschnittlich hohe Leistungen im Sport zu erhalten (HELFRITSCH 2003, 455). Damit dieses Ziel, aber auch Spitzenleistungen in anderen Gebieten, erreicht werden konnte, wurde kontinuierlich, systematisch und gezielt schon im Vorschulalter Ausschau nach sportlichen Talenten (besonders im Turnen oder Eiskunstlauf) gehalten. Begabte Kinder wurden dann leistungssportlich trainiert, besuchten später Kinder- und Jugendsportschulen (KJS), um sportliche Höchstleistungen erbringen zu können (HELFRITSCH 2003).

An dieser Stelle zeigt sich ein immer noch aktuelles Dilemma und theoretisch nicht zufriedenstellend gelöstes Problem in der Bildungsdiskussion: *Höchstleistungen und Spitzenergebnisse erfordern schon vom frühesten Kindesalter an einen langfristigen Begabungs- und Leistungsaufbau*. Zukünftige (Leistungs-)Sportler, Instrumentalsolisten oder Balletttänzerinnen und -tänzer müssen schon in der frühen Kindheit einen erheblichen psychischen, physischen sowie zeitlichen Aufwand betreiben und andere (Grund-) Bedürfnisse hintan

stellen, um später einmal elitäre Höchstleistungen zu vollbringen (HELFRITSCH 2003, 457).

Da in der DDR das gesamte Bildungssystem an der Förderung aller Kinder interessiert war, wurde sukzessive der Bereich der Begabtenförderung auch außerhalb von Institutionen etabliert. Es existierte ein dichtes Netz von Musikschulen, Arbeitsgemeinschaften, Pionierhäusern und anderen Angeboten, in denen begabte Kinder ohne beträchtlichen finanziellen Mehraufwand für die Eltern eine individuelle Förderung ihrer Begabungen erfahren konnten (MEHLHORN/MEHLHORN 2003).

Obwohl sich das gesamte staatlich gelenkte DDR-Bildungssystem von den Kindergärten bis hin zu den Hochschulen an Humboldts Bildungsphilosophie orientierte, konnten sich diese, bedingt durch die ideologische Reduktion, nicht in ihrer angedachten Wirkung entfalten. Besonders das Grundprinzip der *Einheitlichkeit in Schulstrukturen, Lehrplänen und Lernzielen* führte dazu, dass sich das weitere Humboldt'sche Grundprinzip der *Individualisierung und Differenzierung* nur bedingt entfalten konnte.

HUMBOLDT IST SCHULD ...

Seit Mitte der 1990er Jahre wurde im nun wiedervereinigten Deutschland am qualitativen und quantitativen Ausbau von Kindertagesbetreuung gearbeitet. Einige Modellprojekte wie etwa »Zur Neuformulierung eines Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen« (INFANS BERLIN) oder die Nationale Qualitätsinitiative versuchten, den Bildungsbegriff auch für den Kita-Bereich zu definieren. Im Rahmen dieser Diskussionen wurde wieder an das Humboldt'sche Bildungsideal angeschlossen: »Menschliche Bildung (...) sollte bestimmt sein durch Individualität (also der Innerlichkeit der eigenen Subjektivität), Totalität (Bildung der Kräfte zu einem Ganzen statt Füllung mit Stoffen) und Universalität« (GUDJONS 2008, 91).

In diesem Prozess der Fachdiskussion wurde besonders der Begriff der Selbstbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit gestellt und mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen der Gehirnforschung begründet. Diese konstruktivistische Sichtweise auf Lernen und Entwicklung von Kindern wird in einem sozial-ökologisch konstruktivistischen Ansatz theoretisch für den Elementar- und Primarbereich beschrieben (GÖHLICH/ZIERFAS 2007; RAITHEL et al. 2005).

Die konstruktivistische Didaktik wird von der Grundhaltung einer inklusiven Förderung von Kindern bestimmt: Auf der Grundlage pädagogischer Diagnostik (INGENKAMP/LISSMANN 2006) werden die Entwicklung des Kindes, seine Inhalte und Themen, an denen es lernt, und sein Lernen selbst durch unterschiedliche Beobachtungsverfahren in den Blick ge-

Kinder werden nicht mehr in »normal« oder »alterstgemäß entwickelt« eingeteilt, sondern in ihrer Heterogenität wahrgenommen.

nommen, mit dem Ziel, ein individuelles Curriculum zu entwickeln, welches das Kind in seinem individuellen und sozialen Lernen unterstützt, begleitet und kontinuierlich herausfordert.

Aus dieser Perspektive auf pädagogisches Handeln heraus ist der Begriff der Normalität quasi abgeschafft. Kinder werden nicht mehr in »normal« oder »altersgemäß entwickelt« eingeteilt, sondern in ihrer Heterogenität bezüglich ihres Lernens, ihrer momentanen Entwicklung, ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen wahrgenommen, um entwicklungsangemessen unterstützt und in ihrem Lernen herausgefordert zu werden. Theoretisch wird damit die lange Tradition des »defizitären Blicks« in der Pädagogik infrage gestellt.

Durch diese Perspektive müssen sich andere Verständniskontexte entwickeln, welche die defizitäre Perspektive auf kindliches Lernen überwinden und die Eigenlogik kindlicher Lernprozesse akzeptiert. Meyer-Drawe betont, dass Lernen aus pädagogischer Perspektive keine »reibungslose, hochtourige Anpassung« ist, sondern »Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht; ›denn die alte Welt ist sozusagen aufgegeben und eine neue existiert noch nicht‹ (MEAD 1987/1900, 70)« (MEYER-DRAWE 2008, 15).

Kinder lernen demnach keinesfalls immer, sondern nur dann, wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht. Diese Aussage hat für die Förderung von (hochbegabten) Kindern eine grundlegende Bedeutung: Im Rahmen der Bildungsdebatte im frühkindlichen Bereich hat der *Humboldt'sche Begriff der Selbstbildung schuld* an Irritationen und Verunsicherung der Erzieherinnen und Erzieher bezüglich ihrer Rolle im pädagogischen Prozess. Über Jahrzehnte hinweg oblag die Verantwortung für gelingendes Lernen den Pädagogen. Durch die neueren Ergebnisse der Hirnforschung gewann der Humboldt'sche Begriff der Selbstbildung zwar wieder an Aktualität (SCHÄFER 2011, 21), wurde aber durch eine Alltagstheoretische und nicht umfassende Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen in seiner Aussage stark reduziert. Die Rolle und Bedeutung pädagogischer Fachkräfte wird teils von ihnen selbst infrage gestellt und Didaktik auf Animation und die Bereitstellung von gleichen Spiel- und Beschäftigungsmaterialien und Angeboten reduziert (MEYER-DRAWE 2008, 15), weil Kinder sich ja selbst bilden.

Diese durch solche Allgemeinplätze reduzierte Sicht auf eine konstruktivistische Didaktik kann dazu führen, dass es Glück oder Zufall ist, dass (hochbegabte) Kinder überhaupt in der Zone der nächsten Entwicklung lernen können. Die Gefahr besteht, dass es kontinuierlich an entwicklungsangemessenen Herausforderungen, Unterschieden, Widersprüchlichkeiten und der Passung zwischen der aktuellen Entwicklung des

Kindes und der herausfordernden sozialen und räumlich-materiellen Umwelt mangelt.

Für die Praxis der Förderung (hochbegabter) junger Kinder ist demnach zwingend notwendig, kontinuierlich pädagogisch zu diagnostizieren, als ständige Vergewisserung und als Abgleich, ob Kinder überhaupt in herausfordernden Lebensumwelten leben, die pertubieren und so Lernprozesse bei Kindern herausfordern (MEYER-DRAWE 2008, 15). Voß (2005) beschreibt einen entwicklungsadäquaten Kontext als:

- Passung von individueller Lernbegleitung zur Entwicklung, den Inhalten und Themen des Kindes und dessen individuellem Lernen
- Verortetsein in Gruppen von Peers – gemeint als Entwicklungsgleiche –, damit Kinder in symmetrischen Ko-Konstruktionen lernen können
- systematischen und am Vorwissen des einzelnen Kindes orientierten Perspektivenwechsel, um mit neuen Inhalten und Themen zu konfrontieren, auch mit dem Ziel der Enkulturation.

Die konstruktivistische Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder, gemessen an der Grundhaltung der Inklusion, ist eine enorme Herausforderung für pädagogische Fachkräfte und noch keinesfalls pädagogischer Alltag in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Die konstruktivistische Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder, gemessen an der Grundhaltung der Inklusion, ist eine enorme Herausforderung für pädagogische Fachkräfte und noch keinesfalls pädagogischer Alltag in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Ein Grund dafür sind auch die aus einem anderen Jahrtausend stammenden institutionellen und kontextuellen Rahmenbedingungen im Elementarbereich (etwa der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel oder die fehlenden oder nicht ausreichenden Vor- und Nachbereitungszeiten), welche in keiner Weise passend zur aktuell diskutierten und in der Praxis entstehenden Didaktik sind.

VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD. EIN VORLÄUFIGES FAZIT

Die Humboldt'sche Bildungsphilosophie ist nach wie vor fest in unserer Gesellschaft verortet. Nach und nach wird auch die jahrhundertealte Tradition überwunden, Kinder als defizitäre Mängelwesen zu betrachten, welche sich an

eine vorgegebene Umwelt anpassen oder in diese einordnen müssen. Kinder werden zunehmend, ganz im Sinne von Humboldt, als selbstbestimmte, eigenaktive Lerner gesehen, welche in symmetrischen (Peers) und asymmetrischen (pädagogische Fachkräfte) sozialisatorischen Kontexten interagieren. Damit Kinder sich durch selbstgesteuertes und bestimmtes Lernen bilden können, müssen sie in einer zu ihrer aktuellen Entwicklung passenden entwicklungs herausfordernden und adäquaten Umwelt aufwachsen, in der sie sich an Werten orientieren und Teilhabe erfahren, sowie Wirksamkeitserfahrungen sammeln können (STEINHOFF/WERNEBERGER 2013).

Konkret für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass

- kindliche Lernprozesse nicht fragmentarisiert werden dürfen,
- Kinder sich als wirksam unter Einsatz ihrer gesamten Fähigkeiten erleben,
- Kinder an ihren Themen und Inhalten arbeiten,

- Kinder verschiedene Lösungsvarianten ausprobieren und die effizientesten herausfinden können,
- Kinder lernen, die Ressourcen eines Teams zu nutzen und im Team zu arbeiten,
- Kinder Tätigkeiten durchführen, die sinnvoll für das Kind oder die Kindergruppe sind (JANK/MEYER 2005, 104).

Viel hilft viel oder *Humboldt ist schuld* – von beiden Herangehensweisen sind noch Ansätze in der Praxis des Zusammenlebens mit hochbegabten Kindern zu finden. Vielleicht kann eine tiefgründige und intensive Auseinandersetzung mit der Humboldt'schen Bildungsphilosophie »schuld« an einer veränderten, den Entwicklungsbedarfen des (hochbegabten) Kindes entsprechenden Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit sein, gelebt von pädagogischen Fachkräften, die sich lustvoll, anknüpfend an erhaltenswerte Traditionen und Werte, auf die Kultur der Kinder einlassen und mit ihnen gemeinsam in einer reichen, sich kontinuierlich wandelnden und herausfordernden Erfahrungswelt austauschen und in diesem Prozess lernen.

DIE AUTORIN

INA SCHENKER ist Diplom-Sozialpädagogin (FH) und arbeitet an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS) als Dozentin im Bereich der Frühen Kindheit. Sie begleitet den in Kooperation mit der Karg-Stiftung an der EHS durchgeführten Weiterbildungskurs zur Begabtenpädagogin/zum Begabtenpädagogen. Ihre aktuellen inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte liegen in der Didaktik der Bildung und Erzie-

hung der frühen Kindheit, der pädagogischen Diagnostik, Inklusion und der Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder im Elementarbereich.

➤ www.ehs-dresden.de/index.php?id=606&username=schenker

LITERATUR

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.) (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI) (HRSG.) (2013): wiff Wegweiser Weiterbildung 5: Inklusion – Kinder mit Behinderungen. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

DREFENSTEDT, E. (1981): Individuelle Besonderheiten – individuelle Förderung. Ratschläge für Lehrer. Berlin: Volk und Wissen.

GÖHLICH, M./ZIERFAS, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

GUDJONS, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HEINER, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

HELFRITSCH, W. (2003): Kinder und Leistungssport in der DDR. In: Kirchöfer et al.: Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 455–472.

HILGENDORF, E. (1989): Informationen zur schulischen Hochbegabtenförderung, Bd. 4: Die Förderung besonders befähigter Schüler in Japan; 1. Die Förderung besonders befähigter Schüler in Japan im einheitlichen Ganztagsunterricht. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.

INGENKAMP, K./LISSMANN, U. (2006): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

JANK, W./MEYER, H. (2005): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.

KIRCHÖFER, D./NEUNER, G./STEINER, I./UHLIG, CH. (2003): Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang.

KOWALTSCHUK, J. I. (1978): Individuelles Eingehen auf Vorschulkinder. Moskau: Progreß.

KREUZER, M./YTTERHUS, B. (2008): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhard.

MEHLHORN, G./MEHLHORN, H.-G. (2003): Das begabte Kind. In: Kirchöfer et al.: Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 437–454.

MEYER-DRAWE, K. (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Verlag Wilhelm Fink.

NEUNER, G. (2003): Kindorientierung versus Leistungsanspruch in der DDR-Schule? In: Kirchöfer et al.: Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 225–240.

RAITHEL, J./DOLLINGER, B./HÖRMANN, G. (2005): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHÄFER, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.

SCHMIDT, H. D. (1997): Zwischen Obhut und Förderung, Lenkung und Einengung. Kindbild-Varianten in der DDR-Gesellschaft. In: DHM Dresden 1994: Wenn Mutti früh zur Arbeit geht. Argon. Begleitband zur Ausstellung.

STEINHOFF, A./WERNEBERGER, A. (2013): Bildung als sozialisationstheoretisches Geschehen – Handlungsbefähigung zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 119–133.

TENORTH, H.-E. (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa.

VOSS, R. (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim: Beltz.

ULRIKE OSTERMAIER

Man »... verstattete mir Freiheiten in der Art meines Lernens ...« Christian Friedrich Samuel Hahnemann (1755–1843)

ZWISCHEN TRADITION UND MODERNE – HOCHBEGABTENFÖRDERUNG AM LANDES- GYMNASIUM SANKT AFRA ZU MEISSEN

Wir sind auf neuen Wegen zu einem alten Traum! Die Pläne für die Einrichtung eines Gymnasiums mit Internat, das ein generalistisches Bildungskonzept für hochbegabte Schüler verfolgt, gehen zurück in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Im Beschluss des sächsischen Kabinetts vom April 1994 wird unter dem Tagesordnungspunkt »Schulen in Trägerschaft des Freistaates Sachsen« ausgeführt, dass Sankt Afra als »Neugründung wiederzugründen« sei.

Neugründung und Wiedergründung? Ein Wortspiel? Kann man neu gründen und gleichzeitig wieder? Wobei schon die Wiederaufnahme des historischen Namens die Tradition betont. Der seit 2001 geöffnete »afransche Freiraum« ermöglicht Leben und Lernen im Geiste des alten Fürstenschulmottos »Sapere aude!« auf dem Weg hin zu einer »educated person« des 21. Jahrhunderts.

TRADITION – EIN BLICK IN DIE GRÜNDUNGSGESCHICHTE IM 16. JAHRHUNDERT

Das Augustiner-Chorherrenstift »Sankt Afra zu Meißen« wird 1205 gegründet. Das Kloster gehört dem Bistum Meißen an, erreicht jedoch nie eine wichtige Stellung. Eine Klosterschule und eine Bibliothek sind in Betrieb. Das Kloster

muss nach ca. 330 Jahren im Zuge der Reformation aufgelöst werden.

Herzog Moritz von Sachsen, ab 1547 auch Kurfürst, macht sich Gedanken darüber, wie die eingezogenen geistlichen Güter, Klöster und ihr Vermögen, für das Land nutzbringend verwendet werden können. Er erlässt am 23. Mai 1543 die »Neue Landesordnung«. Von nun an soll es drei staatlich beaufsichtigte Fürsten- oder »Landschulen« geben: Eine in Meißen, eine in Pforten und eine in Merseburg, die jedoch nicht realisiert werden kann. Stattdessen kommt später (1550) Grimma hinzu.

Kurfürst Moritz (1521–1553) vollbrachte mit der Gründung der drei sächsischen Fürstenschulen eine geniale staatsmännische Tat. Als Landesherr ergriff er aus religiös-protestantischer Gesinnung heraus unmittelbare Maßnahmen für Wissenschaft und Bildung. Die Gründung von staatlich geleiteten und verwalteten Landesschulen war zu dieser Zeit ein erstmaliger Vorgang in Deutschland. Es wurden Muster Schulen gegründet und detaillierte Anweisungen und Bestimmungen zu Ort, Zahl der Lehrer und Schüler, deren Unterbringung, Verköstigung und Bekleidung, zu Schuldauer und Zweck der Schulen gegeben. Mit staatsmännischem Blick gewährte man den Landständen (im Streit um den Kirchenbesitz) das Recht, für die neuen Staatsschulen zu einem bestimmten Verhältnis Zöglinge zu benennen (Freistellen).

»(...), damit es mit der Zeit an Kirchendienern und andern gelahrten Leuten in unsern Landen nicht Mangel gewinne, sind wir bedacht, von den verledigten Klöster- und Stift-Gütern drey Schulen aufzurichten«, so die Zielstellung (FLATHE 1879, 13). Dazu kam der wichtige soziale Faktor, dass bei der Bewerbung von Schülern die finanziellen Verhältnisse der bürgerlichen und adligen Elternhäuser keine Rolle spielten, ausschlaggebend war einzig und allein das bis zum Zeitpunkt der Bewerbung erworbene Wissen des Knaben. Die vorgesehenen insgesamt 230 Jungen sollten unentgeltlich unterrichtet, verpflegt, in Internaten untergebracht, eingekleidet und mit Lehrmaterial versehen werden. Mit dieser Begabtenförderung sollte der akademische Nachwuchs für die Universitäten Leipzig und Wittenberg (später Jena) herangezogen werden.

Ganz im Sinne des Humanismus der Gründungszeit sollten mit den traditionellen Fächern die Moral- und Erkenntnisprinzipien des Hellenismus gelehrt werden. Dies führte auch dazu, dass die Schüler immer eine große Verantwortung übernehmen mussten.

Im Zentrum der Bildung standen anfänglich Latein, Religion und Griechisch. Weitere Sprachen kamen hinzu: Französisch (ab 1717), Italienisch, Englisch. Später Fächer wie Mathematik (ab 1721) oder Astronomie, Geometrie und praktische Feldmesskunst. Ab 1717 fand ein »Tanzmeister« Anstellung, um die Zöglinge gesellschaftsfähig zu machen. Eine große Reform der Lehrpläne und der Gestaltung des Schulbetriebs fand 1727 statt. Geschichte kam als Unterrichtsfach hinzu. Erst 1773 wurde Deutsch Unterrichtsfach. In diese Zeit fällt auch die Milderung bzw. Abschaffung barbarischer Strafen.

Im Zuge der Reform von 1727 führte man für diejenigen Schüler, die sich auf den Übergang zur Universität vorbereiteten, die »Disziplina generalis« ein. Ein halbes Jahr vor dem Abgang bekamen die Knaben »außerordentliche Stunden«, um ihnen einen »Vorgeschmack« auf die Hochschulstudien zu vermitteln (DÖRING 2004, 104). Die Fürstenschulen standen deutlich über den normalen Lateinschulen der Städte und intendierten in mancher Hinsicht universitäre Verhältnisse, was den begabten Schülern damals wie heute entgegen kommt.

Ganz im Sinne des Humanismus der Gründungszeit sollten mit den traditionellen Fächern die Moral- und Erkenntnisprinzipien des Hellenismus gelehrt werden. Dies führte auch dazu, dass die Schüler immer eine große Verantwortung

übernehmen mussten. So hatten z.B. die Inspectores (Schülervertreter) schon seit der Gründung Betreuungsaufgaben zu leisten.

Von Anfang an wurden Aufnahmeanforderungen gestellt. Der Bewerber musste »Landeskind« sein und der evangelisch-lutherischen Kirche angehören. Zudem musste er sich einer zweitägigen Prüfung mit hohen Anforderungen unterziehen, von deren Bestehen die Aufnahme abhängig war. Die Fürstenschulen waren damit Ausleseschulen – in dessen mit gleichen Bedingungen für alle Bewerber. Im Juni 1741 erfolgte die Aufnahmeprüfung Gotthold Ephraim Lessings. Der Rektor diktierte einen deutschen Text, der innerhalb von zwei Stunden ins Lateinische zu übertragen war. Der Konrektor prüfte den Anwärter in poetischen Fähigkeiten, zudem wurden griechische Sprachkenntnisse und mathematisches Wissen abgefragt. Die Vorbildung des 12-jährigen ließ eine Aufnahme zu und er gelobte »Gottesfurcht, Gehorsam, Meidung böser Gesellschaft, Fleiß, Reinlichkeit und gute Ordnung, Dankbarkeit gegen Gott, den Landesherrn, die Lehrer und die Schule« (ARNHARDT 2002, 75). Interessant, das sei hier kurz angefügt, dass Lessing einen besonderen Förderer gerade im Mathematiklehrer, Johann Albert Klimm, fand. Er begab sich mit den Schülern in Diskussionen und brachte »ganze Nächte darüber hin« (HILDEBRANDT 2003, 44). Der im Kollegium nicht nur Wohlwollen genießende Klimm begeisterte zudem dadurch, dass er in inoffiziellen Colloquien die Knaben auch damit bekannt machte, was nicht im Lehrplan stand: aktuelle literarische und philosophische Strömungen (HILDEBRANDT 2003).

Heute sind weder die Zugehörigkeit zum Freistaat Sachsen noch die Zugehörigkeit zu einer Kirche Kriterien der Auswahl, Mädchen sind ebenso willkommen wie Jungen. Bewerben kann sich jeder, auch über die Grenzen der Bundesrepublik hinaus. Aber die Teilnahme an einem zweitägigen Auswahlverfahren ist zwingend. Das Schülerassessmentcenter, vorrangig für Sechstklässler entwickelt, basiert wesentlich auf der Begabungstheorie Joseph Renzullis. Einen Schwur leisten die neu Aufgenommenen nicht, aber über einen Erziehungsvertrag unterschreiben Eltern Prinzipien des Miteinanders, und Rituale helfen den Jüngsten, den Beginn eines neuen Lebensabschnittes zu verinnerlichen. Dazu zählen ein Schwellensprung am ersten Schultag und die Verleihung der Afra-Nadel zum Abschluss der Probezeit nach einem Trimester.

Es solle ein »jeder, der zum Studium geschickt, sechs Jahre dort mit Lehre und Kost versorgt werden« (FLATHE 1879, 12). Dies schrieb Kurfürst Moritz den Schulgründungen ins Stammbuch. Ein fundamentaler Gedanke und ein Glück, dass sich der Weg nach Sankt Afra auch heute unabhängig vom Geldbeutel der Eltern für alle interdisziplinär Begabten öffnen kann.

Die Geschichte der Fürstenschule Sankt Afra zu Meißen ist durch alle Jahrhunderte spannend. Dass sie berühmte Persönlichkeiten hervorbrachte – Lessing wird als Schüler gern an erster Stelle genannt – unterstreicht die Bedeutung. Der Blick in die Geschichte ist für den Pädagogen besonders interessant, weil sich hier Expertise- und Begabtenforschung treffen.

BEGABTENFÖRDERUNG IM 18. JAHRHUNDERT: SAMUEL HAHNEMANN – EIN BERÜHMTER SCHÜLER SANKT AFRAS

Unerhört viele exzellente Leistungen gelangen ehemaligen Afranern. Zu unseren berühmten Schülern zählt auch Samuel Hahnemann (1755–1843). Manche Touristengruppe folgt seinen Spuren, wenn sie in Afra Station macht. Mit seinem Ähnlichkeitssatz »similia similibus curentur« formulierte Samuel Hahnemann 1796 den zentralen Gedanken der homöopathischen Lehre, die auch heute noch Medizingeschichte schreibt.

Welche Bildungsaspekte waren prägend für seinen erfolgreichen Weg als Wissenschaftler und Arzt? Welche Lernumwelt, welche Lerngelegenheiten, welche nichtkognitiven Merkmale wurden sichtbar und lassen Schlüsse auf Bedingungen erfolgreichen Lernens zu?

Was lässt sich in historischen Dokumenten und Selbstzeugnissen finden? Ein wissbegieriges Kind, das Bücher liebt. Mit diesen zieht er sich zurück »in die entlegensten Winkel« (ALBRECHT 1851, 95). Samuel fertigte sich selbst ein Lämpchen aus Ton, wird überliefert, um der Dunkelheit zu trotzen, und »weil er fürchtete, sein Vater möchte einen Leuchter vermissen und daraus auf seine Beschäftigung schließen« (ALBRECHT 1851, 95).

Der Vater, ein Maler an der Porzellanmanufaktur Meißen, engagierte sich für die frühe Bildung des Sohnes. Im Geiste des Humanismus, die Würde des Menschen im Mittelpunkt, unterrichtete er Samuel selbst. Dankbar erinnert sich Hahnemann in einem autobiographischen Abriss von 1791: »Mein Vater Christian Gottfried Hahnemann, lehrte in Verbindung mit meiner Mutter, (...) mich spielend lesen und schreiben. Dieser mein (...) Vater hatte, ohne je Wissenschaften getrieben zu haben (...), die gesunden, selbst gefundenen Begriffe von dem, was gut und des Menschen würdig genannt werden kann. Diese Begriffe pflanzte er auf mich fort. »Handeln und sein, ohne zu scheinen« war seine merkwürdigste Lehre, die mehr aus seinem Beispiele, als aus seinen Worten Eindruck auf mich machte. Wo etwas Gutes zu thun war, da war er, oft unbemerkt, mit Leib und Seele. Sollt ich ihm nicht folgen?« (ALBRECHT 1851, 2). Sein Vater hätte ihm »Richtung von innen« gegeben, stellt er rückblickend fest (EBD.).

Bei der Bewerbung von Schülern spielten die finanziellen Verhältnisse der bürgerlichen und adeligen Elternhäuser keine Rolle, ausschlaggebend war allein das erworbene Wissen.

Nach den Vorstellungen des Vaters sollte das Kind Gelerntes in Ruhe verarbeiten und stets objektiv und kritisch bleiben. Um die Phantasie, das logische Denken und die Urteilkraft Samuels anzuregen, brachte er ihn morgens in ein Zimmer mit geschlossenen Fensterläden. Hier musste er über ein bestimmtes Problem nachdenken und ihm dann abends die eigenen Gedanken dazu erläutern. So sollte sich Samuel schon früh, ohne äußere Beeinflussung, zielstrebig mit einem Thema beschäftigen. Nur Hören und Lernen des Stoffes schien dem Vater nicht ausreichend (LANDMANN/SAUER 2001, 11). Der Vater hatte damit ein intensives geistiges Training erdacht, um die intellektuelle Begabung seines Sohnes, die er früh erkannte, zu fördern.

Zeitgenossen berichten, dass die »Ermahnungen seines Vaters zum unausgesetzten Selbstdenken und Selbstergründen, was in jeder Lage und jedem Verhältnisse das Beste und Heilsamste sei, bei ihm auf einen guten Boden gefallen seien.« Und weiter: »In dem Knaben, der mit unzerreißlicher Geduld und unglaublicher Ausdauer die verwirrtesten Garnfäden entwirrte, hätte der Psycholog den Forscher entdecken und weissagen können, der keine Mühe scheute und jeglicher Mühseligkeit sich freudig unterzog, wenn er nur hoffte, daß sie ihn zum Ziele führe« (ALBRECHT 1851, 95).

Der Vater wirkte durch Güte, Hilfsbereitschaft, Ordnung und Strenge als Vorbild. Das begabte Kind erfuhr – mit heutigen Worten – eine effektive individuelle Förderung, die sich so ganz auf das Bedürfnis des Einzelnen konzentrierte. Und Samuel zeigte sich dabei nicht nur als Objekt, sondern gestaltete die Lernumgebung mit, formulierte Bedürfnisse und entwickelte wichtige Eigenschaften: Wissbegier, Ausdauer, Mut.

Solche Grundsätze des Vaters erscheinen auch heute wünschenswert: Liebevoller Hinwendung zum Kind und seinen Bedürfnissen; Fokussierung statt Ablenkung und Verzettelung; nicht nur zuhören und auswendig lernen, sondern nachdenken; Vorbild und natürliche Autorität; Motivation und Klarheit durch ethisch intendierte innere Richtung.

Eine allgemeine Schulpflicht bestand zu Hahnemanns Zeiten noch nicht. Die arme Familie konnte lange das Geld für die Stadtschule in Meißen nicht aufbringen. Erst mit 12 Jahren besuchte er die städtische Lateinschule. Hier nahm sich ein Lehrer, Magister Müller, wie ein Vater des Jungen an. Hahnemann schreibt, dass er ihn »als sein Kind liebte, und

mir Freiheiten in der Art meines Lernens verstattete, die ich ihm heute noch danke und welche sichtbaren Einfluss auf meine folgenden Studien hatten« (ALBRECHT 1851, 2). Auch erhielt er schon hier Möglichkeiten, »anderen etwas beizubringen« (die Anfangsgründe der griechischen Sprache), was wir heute ganz selbstverständlich und variantenreich im pädagogischen Alltag praktizieren, z.B. in der Methode »Lernen durch Lehren«. Wie interessant ist es zu lesen, dass Hahnemann in Magister Müller einen Lehrer gefunden hatte, der Zeit für ihn hatte, zuhörte und bei der Auslegung der alten Schriftsteller »auch oft meine (des Schülers Hahnemann) Meinung der seinigen vorzog« (ALBRECHT 1851, 3).

1770 brach Hahnemann eine Kaufmannslehre in Leipzig ab, kehrte nach Meißen zurück und durfte bei seinem verehrten Lehrer, der nun an der Fürstenschule unterrichtete und später dort auch Rektor wurde, lernen, nachdem ihm ein Aufnahmegesuch des Vaters an den Kurfürsten und Herzog von Sachsen eine Freistelle als Extraneus gewährte. Diese finanzielle Lösung war entscheidend für seinen weiteren Bildungsweg als Famulus bei Magister Müller. Das Gesuch des Vaters hatte Magister Müller angeregt. So war letztendlich dem Lehrer, der das begabte Kind erkannte, die Aufnahme an »Unserer Land Schule zu Meißen« zu verdanken. Aufmerksame und hilfreiche Lehrer brauchen wir auch heute, wenn wir das besondere Bildungsangebot Kindern unabhängig von Herkunft und Geldbeutel der Eltern unterbreiten wollen.

Auch die pädagogischen Handlungen mit Blick auf die Begabungsförderung, nun an Sankt Afra, bleiben interessant, wenn wir hier in der Autobiographie lesen: »mir allein war es verstattet, die mir nicht zweckmäßig erscheinenden Stunden gar nicht zu besuchen, nachgeschriebene Hefte oder auch andere Ausarbeitungen nicht einzuliefern, auch in den Lectionen fremde Bücher zu lesen« (ALBRECHT 1851, 3).

Die Anforderungen waren sehr hoch. Ein intensives Studium und fehlende körperliche Bewegung führten auch zu Überanstrengung und Krankheit. Hahnemann beschäftigte sich mit den Griechen und las Griechisch im Original. Die Sprachen lebten als Kulturtechnik. Er erschloss sich natürlich vollständig Latein, Französisch, Englisch, Italienisch, wobei die modernen Fremdsprachen durch Muttersprachler unterrichtet wurden. Er versank geradezu in einer umfänglich ausgestatteten Bibliothek.

Hahnemann erhielt Ostern 1775 sein Zeugnis als Worturteil in lateinischer Sprache. Zum Abschied von Sankt Afra hielt er – wie damals üblich – seine Dankesrede (Valediktion), in der er den Geist der Schule als prägend würdigte. Leitmotiv seines Hauptwerkes »Organon der Heilkunst« wurde folgerichtig »AUDE SAPERE«. Dass auch der Geist einer Schule prägenden Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen hat, kann an Hahnemann exemplarisch gezeigt werden.

Das 1879 neu errichtete, 2001 sanierte Schulgebäude hält den Gedanken »SAPERE AUDE« auch heute über einem Eingangsportal fest. Wir sprechen vom »afranischen Geist«. Prägung erfährt er aus und durch die Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden. Viele Schüler, so auch Lessing, sollen im Rückblick das gegenseitige »Sichabschleifen im unausgesetzten Verkehr mit anders Gearteten« (AFRANISCHES MERKBUCH 1929, 169) als unverzichtbare Vorbereitung auf das Leben empfunden haben. Als Famulus lebte Hahnemann nicht in den Schülerunterkünften, sondern bei seinem Lehrer. Und doch war es ihm wichtig, in der »Selbstbiographie« festzuhalten, dass er sich als Mitschüler geliebt fühlte (ALBRECHT 1851, 3).

Meißen 2014: Überall Tradition, Ehre und Verpflichtung. Aber überall leben auch und ganz besonders Zeitgeist, Moderne, Vision und Zukunft. Dazwischen beanspruchen die Herausforderungen des Alltags einen Raum und prägen den Umgang. Helfen und sich-helfen-lassen, ein System aus Paten (ältere Afraner) und Mentoren, die sich akademischer wie persönlicher Fragen annehmen, Mentoring – das ist Begleitung im Leben und Lernen. Das ist Afra heute. Frappierend, wie nahe man im gegenwärtigen Handeln der Vergangenheit kommt: Verbindlichkeit und interessengebundenes selbstständiges Lernen, Wissenschaftlichkeit, Gemeinnutzen, Mentoring, Persönlichkeit, Freiheit. Im Sinne der »Wiedergründung Sankt Afras« fühlen wir uns der Überlieferung von Handlungsmustern und Überzeugungen verpflichtet. Dabei ist (mit Thomas Morus) Tradition nicht als das Halten der Asche, sondern als das Weitergeben der Flamme gemeint.

Kritisch prüfen wir, welche Flamme weiter lodern kann, welches Feuer neu entfacht werden soll. Das ist kein Kuscheln mit einer ins Romantische verklärten Vergangenheit. Frei von jeder Naivität sehen wir im Rückblick auch eine Schülerschaft, die hungrig war, fror und deren Verstöße gegen Vorschriften mit Schlägen und Karzer bestraft wurden, erbärmliche räumliche Bedingungen, ein ganzes Schuljahr ohne Heimreise, kaum vorstellbar heute. Wir sehen eine Lehrerschaft, die einen großen Arbeitsumfang unter schlechten materiellen Bedingungen leistete. Keinesfalls waren die Grundbedürfnisse des Menschen in der Schulgeschichte Sankt Afras ausreichend gestillt. Wie viel ideologischer Ballast, wie viel Indoktrination beschwerte die Lehrpläne und die Köpfe und die Herzen der Lernenden und Lehrenden. Ohne differenzierte Betrachtung des Vergangenen wird Traditionspflege zur Farce.

Und doch, Hahnemann und die Homöopathie leben. Lessing wird nicht nur gelesen und gespielt, er hat uns auch im 21. Jahrhundert etwas zu sagen. Gut, dass Begabte zu allen Zeiten kluge Förderer fanden. Davon können wir lernen. Sapere aude!

DIE AUTORIN

DR. ULRIKE OSTERMAIER Dr. Ulrike Ostermaier ist seit 2008 Leiterin des Landesgymnasiums Sankt Afra in Meißen.

➤ <http://www.sankt-afra.de/landesgymnasium-sachsen.html>

LITERATUR

AFRANISCHES MERKBUCH (1929) (herausgegeben von Mitgliedern des afranischen Kollegiums). Dresden: Verlag des Vereins ehemaliger Fürstenschüler.

ALBRECHT, F. (1851): Christian Friedrich Samuel Hahnemann – ein biographisches Denkmal aus den Papieren seiner Familie und den Briefen seiner Freunde. Leipzig: Hinrichs Buchhandlung.

ARNHARDT, G. (2002): Die Fürsten- und Landesschulen Meißen, Schulpforte und Grimma. Lebensweise und Unterricht über Jahrhunderte. Weinheim: Beltz.

DÖRING, D. (2004): Die Fürstenschule in Meißen zur Zeit des jungen Lessing. In: Flöter, J. (Hrsg.): Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 83–110.

FLATHE, T. (1879): Sanct Afra. Geschichte der königlich sächsischen Fürstenschule zu Meißen seit ihrer Gründung im Jahre 1543 bis zu ihrem Neubau in den Jahren 1877–1879. Leipzig: Bernhard Tauchnitz.

HILDEBRANDT, D. (2003): Lessing. Biographie einer Emanzipation. München: dtv.

LANDMANN, H./SAUER V. (2001): Hahnemann in Meißen. Meißen.

REZZULLI, J. S. (2011): Freedom to teach. In: Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Sächsischen Landesgymnasiums Sankt Afra. Dresden: Thelem.

SCHWABE, K. (2001): Die Geschichte der Fürsten- und Landesschule St. Afra zu Meißen. In: Sichtweisen. Festschrift anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen. Meißen: MDH.

UHLIG, G. (1999): Geschichte des sächsischen Schulwesens bis 1600. Dresden: Hellerau.

Impressum



KARG HEFTE: BEITRÄGE ZUR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

Karg Heft 6, August 2014:
Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON

Armin Hackl,
Kuratorium Karg-Stiftung
Carina Imhof,
Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft
Dr. Olaf Steenbuck,
Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft
Prof. Dr. Gabriele Weigand,
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

KONZEPT UND REDAKTION DES KARG HEFTES

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand
Christine Groh, Beratung und Redaktion (extern)
Carina Imhof, Ressort Schule und Wissenschaft
Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft



GESTALTUNG UND REALISIERUNG

Novamondo GmbH, www.novamondo.de

DRUCK

Druckerei Imbescheidt

1. Auflage, August 2014

HERAUSGEBER DER KARG HEFTE

Karg-Stiftung

Lyoner Straße 15

60528 Frankfurt am Main

T +49 69.665 62-113

F +49 69.665 62-119

info@karg-stiftung.de

www.karg-stiftung.de

VERANTWORTLICH

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

GESAMTKOORDINATION

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Die Karg Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg Hefte sowie die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere Texte, Bilder und Graphiken, sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung, Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch den Herausgeber.

Die Karg Hefte sind als download unter www.karg-stiftung.de oder auf Anfrage in gedruckter Form erhältlich. Die Auflage ist begrenzt.

DAS KARG FACHPORTAL HOCHBEGABUNG WISSENSCHAFTLICH FUNDIERT UND PRAXISNAH

Das KARG Fachportal Hochbegabung vermittelt Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung und bietet Orientierung zur Situation professioneller Hochbegabtenförderung in Deutschland.

Psychologische und pädagogische Fachkräfte finden darin Basiskenntnisse zur Gestaltung eines begabungsgerechten Bildungssystems sowie weiterführende Informationen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Hochbegabung.

Verantwortliche in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erhalten hier unterstützende Daten und Fakten zur Erfüllung ihres Auftrags, ratsuchende Eltern Erstinformationen sowie Kontaktdaten von kompetenten Anlaufstellen.

DIE INHALTE

○ FRAGEN UND ANTWORTEN

Wissenschaftlich abgesichertes Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung

○ BLOG HOCHBEGABUNG

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis im Diskurs

○ LINKS

Weiterführende Informationen im Kontext der Hochbegabtenförderung

○ BERATUNGSSTELLEN

Bundesweites Verzeichnis kompetenter Anlaufstellen mit Schwerpunkt Hochbegabung

○ WEITERBILDUNG UND STUDIENGÄNGE

Angebote zur Qualifizierung in der Hochbegabtenförderung in Deutschland für Pädagogen

○ BEGABTENFÖRDERUNG IN DEN BUNDESLÄNDERN

Rahmenbedingungen und Strukturen staatlicher Begabtenförderung

Das Fachportal Hochbegabung wird kontinuierlich ausgebaut.



WWW.FACHPORTAL-HOCHBEGABUNG.DE





KARG-STIFTUNG

www.karg-stiftung.de

www.fachportal-hochbegabung.de

ISSN 2191-9984

