

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Wo hakt es eigentlich?

Ein Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen didaktischen Vorschlägen zur Hochbegabtenförderung mit nicht zufriedenstellendem Ergebnis

Autor:

Thomas Eckerle

Vorbemerkung

Wer sich um die Förderung von Hochbegabten bemüht, verdrängt oft einen kognitiven Konflikt. Er oder sie schließt sich pragmatisch der Erwartung an, dass ein hoher Wert im Intelligenztest mit einer hohen Schulleistung korrelierte und auch eine hohe Lebensleistung erwarten ließe. Zugleich weiß er oder sie, dass diese Erwartung nicht zutrifft. Die Korrelationen zwischen gemessenem IQ und Schulleistungen liegen zwischen 40 und 60 %, sie erklären also 16 bis 36 % der Varianz zwischen beiden Indikatoren des Begabungspotentials (Renzulli, 1981).

Dass wir aufgrund des 130-IQ-Kriteriums das Niveau der Schulleistungen nur mit großer Unsicherheit prognostizieren können, heißt nicht, dass wir die falschen Kinder und Jugendlichen für die Förderung aussuchen, es heißt aber,

1. dass wir bei den ausgesuchten mit unseren Wegen der Förderung die fehlenden oder hindernden Bedingungen nicht ausgleichen;
2. dass wir andere Kinder und Jugendliche von der Förderung ausschließen, die von den positiv verstärkenden weiteren Bedingungen so viel haben, dass sie auf der Basis ihres unterhalb des Kriteriums liegenden IQ dennoch die gleiche Leistung erbringen wie jene, die dem Kriterium entsprechen. (Forschungsbeispiel in „Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you . . .“, <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/copernic.html>, S. 5).

Daraus entstehen zwei Fragen der Hochbegabtenförderung, sofern das übergreifende Ziel die tatsächlich eintretende hohe Leistung ist:

- Wie können wir mit der Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen solche fehlenden Bedingungen ausgleichen? In dieser Suchrichtung geht es dann nicht um Intelligenz, sondern um Ausdauer, Interesse, Verbalisierung und das weite Feld der kognitiven Selbstorganisation, um cognitive skills oder Kritisches Denken, wie die Amerikaner sagen würden.
- Wie können wir jene hochleistenden Kinder und Jugendliche in die Förderung einbeziehen, die ihre hohe, aber unterhalb von IQ 130 liegende Intelligenz mit Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften so verbinden, dass sie besonders erfolgreich sind? In dieser Suchrichtung geht es um die Identifizierung der „weiteren Bedingungen“ und um ihre Wertschätzung als das notwendige Komplement der Intelligenz.

Den Vergleich zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten teile ich grob ein in die Fragen

- der Identifizierung,
- der Erklärung von Underachievement
- der schulpädagogischen Gesamthaltung.

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Zur Identifizierung

In Deutschland haben wir bei der Identifizierung von Hochbegabten eine Gemengelage. Für die Schulverwaltungen gilt nach unserem Eindruck bundesweit, dass Testergebnisse der Ausgangspunkt der Hochbegabtenförderung sind. Auf Seiten der wissenschaftlichen Psychologie ist dagegen die Bedeutung des IQ in den letzten Jahren relativiert worden. Vor allem die Expertise-Forschung der früheren Gruppe um Weinert hat andere wesentliche Bedingungen von hoher Leistung hinzugefügt und so Argumente gegen die Absolutheit des IQ-Prozentrang-Kriteriums erbracht. Sie stimmt hierin mit der internationalen Tendenz der Hochbegabtenpädagogik überein, nach der unflexible IQ-Schwellen dem Ziel der Begabungsförderung, nämlich hohe Leistungen zu unterstützen, nicht dienen.

Die deutsche Lehrerschaft hat nie ein gläubiges Verhältnis zur Testpsychologie gewonnen. Dennoch sind viele Lehrerinnen und Lehrer bereit, auf die Bedürfnisse ihrer hochbegabten Schülerinnen und Schüler einzugehen. Bei Underachievern macht sich jedoch bemerkbar, dass die Lehrerbildung und die Berufserfahrung den Umgang mit empirischen, das heißt meist: mit statistisch argumentierenden Forschungsergebnissen nicht enthält. Die Testergebnisse verstoßen gegen die Plausibilität der Lehrerinnen und Lehrer, und die Erfahrung verstärkt das negative Ausgangsurteil.

Exkurs

Da Lehrerinnen und Lehrer den Hochbegabungstest überwiegend noch immer als Prognose von hohen Leistungen auffassen, meinen sie an den abweichenden Fällen zu erkennen, dass Testpsychologie oder Testpsychologen versagen. In meiner Ombudsarbeit für hochbegabte Schulversager erlebe ich ständig, dass Lehrer die vermeintlich paradoxe Situation eines hochbegabten Minderleisters nicht auflösen, sondern die diagnostische Grundlage zurückweisen. Kommt es dann zu Nachtests, fallen diese zwangsläufig jeweils niedriger aus.

- Auf die Hintergründe solcher Runtertestungen weist neuerdings Dietrich Dörner hin, wenn er von der Herabsetzung der kognitiven Leistungsfähigkeit in defensiven Testsituationen berichtet. Er fordert, dass zur Validitätssicherung – in seinem Kontext – der neuropsychologischen Diagnostik die Wechselwirkung von kognitiven, emotionalen und motivationalen Funktionen berücksichtigt werden müsse. (Dörner 2004)
- Wir haben von Seiten unseres Instituts für Leistungsentwicklung auf die Notwendigkeit der Metadiagnostik hingewiesen und meinen damit die indirekte Testung / Beobachtung der leistungsbestimmenden nicht-kognitiven Variablen im Zuge der Intelligenztestung selbst. (Thomas Eckerle, 2004)

- In ähnliche Richtung weisen die Erfahrungen, die wir mit Testungen in psychiatrischer Umgebung machen; sie unterschätzen die Intelligenz teilweise in dramatischem Ausmaß, ein Umstand, der auch in dem Hessischen Testinstitut Brain aufgefallen ist.
- Um solche Bedingungen des Testens einschätzen zu können, sollten Lehrerinnen und Lehrer wenigstens auf Einführungsniveau Wissen über empirische Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung haben. Ich weise auf die jüngste Publikation von Rost hin: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien (Beltz 2005).

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

In den USA gehören Tests im Gegensatz zu Deutschland zum Alltag der Schulen, insbesondere im Zusammenhang der Schulberatung, die einen amerikanischen Schüler begleitet. Daher geht es weniger um die Frage, ob man testet, sondern darum, was man aus Tests entnimmt. Im Groben gesehen stehen sich bei der Identifizierung von Hochbegabten einerseits Talentsucher und Einrichtungen mit Selektionsbedürfnissen – darunter vor allem die Universitäten – und andererseits die Schuladministration und die Erziehungswissenschaft/Psychologie mit unterschiedlichen Tendenzen gegenüber.

Beispielhaft für erstere ist die renommierte John-Hopkins-University in Baltimore, die früh die Förderung von mathematischen Begabungen begonnen hat und heute systematische Talentsuche und Hochbegabtenberatung betreibt. Hier radikalisiert Julian C. Stanley (1997) die Vorgehensweise über Tests u.a. mit der Methode des Above-Level-Testens. Der Test (Scholastic Aptitude Test) wird bei Schülern, die bei einem vorangehenden Test auf den höchsten Rängen gelegen haben, erneut vorgelegt, diesmal aber auf dem Niveau von mindestens zwei Jahrgangsstufen über der aktuellen des Schülers, um auf diese Weise weiteren Aufschluss über die Begabungsstruktur zu erhalten. Der Above-Level-Test dient also der vertieften Diagnostik (S. Assouline, S. 2).

In der Yale-University dagegen hat Sternberg auch bei der Auswahl von Studierenden Testinstrumente eingesetzt, die den üblichen SAT (Scholastic Aptitude Test) mit Tests der kreativen und praktischen Fähigkeiten erweitern (Triarchic Abilities Test and Practical Intelligence Test). Er bezeichnet geradezu als Grundlage seiner Forschung die Annahme, dass die üblicherweise beachteten Anzeichen von Intelligenz und Intelligenztests wichtige Formen des intellektuellen Talents übersehen und umgekehrt weniger wichtige Faktoren übergewichten (vgl. persönliche Homepage)

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

In diese Richtung geht auch die flächendeckend verbreitete Position, die sich an die frühen Forschungen von Renzulli anschließt. Renzulli hat in den 80er Jahren Stichproben aus den oberen 3 bis 5 % der Schüler mit Stichproben aus den oberen 15 bis 25 % verglichen, indem er beiden die gleiche Förderung angeboten und in beiden vergleichbare Leistungen gefunden hat. Mit solchen Beobachtungen begründet er seinen Vorschlag, modellhaft zwei Typen von Hochbegabung anzunehmen, schoolhouse giftedness und creative/productive giftedness (Renzulli 1982, S. 1). Die Identifizierung des zweiten Typus erfolgt nicht mit weiteren Tests, sondern indem ein breiteres Segment des obersten Intelligenzbereichs in die Fördermaßnahmen aufgenommen wird und die gleichen Chancen erhält. Die Identifizierung erfolgt in diesem Fall also durch den Nachweis der Fähigkeit.

Noch weitergehend argumentiert Ellen Winner, die sich auf das Accelerated Schools Project bezieht, das in Zusammenarbeit mit der Stanford University entstanden ist. Hier werden schwach leistende Kinder wie hochbegabte behandelt, mit dem Erfolg, dass ihre Leistungen steigen (Winner 1996).

Diese Position gegenüber der Identifizierung begründet, dass sich die pädagogischen Programme zur Hochbegabtenförderung in den USA auf ein weites Begabungsspektrum beziehen.

(Der Vollständigkeit wegen muss hierzu aber angemerkt werden, dass ein sehr großer Teil der Begabungsförderung in den Fächern stattfindet und daher in der Reflexion von Schulpädagogik und Pädagogischer Psychologie nicht auftritt, ein Problem für die wissenschaftliche Erfassung der Hochbegabtenförderung, auf das die gegenwärtige Präsidentin der American Psychological Association, Frau Subotnik, aufmerksam macht.)

Zur Erklärung von Underachievement

Underachievement ist im ersten Zugriff die Diskrepanz zwischen Schulleistung und Prozentrang im Intelligenztest. Meist werden in den Begriff einbezogen

- die besonderen Persönlichkeitsmerkmale dieser Kinder und Jugendlichen;
- die Bewertung der Folgen, und zwar jene, die durch Underachiever in Lerngruppen entstehen, und jene, denen Underachiever ausgesetzt sind.

In Deutschland wird als kritischer Punkt die Frage diskutiert, ob die Diskrepanz und ihre Begleiterscheinungen kausal mit Hochbegabung verknüpft oder ob sie ein sozusagen normaler Unfall sind, verursacht durch eben die Risiken, denen alle Biografien unterliegen. Detlef Rost auf der einen Seite hat darauf verwiesen, dass der Prozentanteil der hochbegabten Kinder, deren Entwicklung Probleme in Richtung Underachievement erkennen lässt, eben so hoch sei wie der Prozentanteil der unausgelesenen Population, der im Risiko steht, und daraus geschlossen, dass nicht Hochbegabung ein Risikofaktor ist, sondern dass die hochbegabten Kinder in dieser Beziehung den gleichen Einflüssen unterliegen wie andere auch. Dagegen steht die häufig vorgetragene Beobachtung, dass Underachievement durch typische Verhaltensmerkmale gekennzeichnet ist und sich insofern von Fehlentwicklungen der Kinder und Jugendlichen mit Normalbegabung unterscheidet. Unsere eigenen Erfahrungen sprechen hierfür, Kolleginnen und Kollegen im Expertenkreis Hochbegabung im BDP und eine Studie des BMBF berichten entsprechend. (Hirsemenzel, 2001).

Wir (Eckerle & Eckerle) haben die vorliegenden erklärenden Argumente in einem Aufsatz zusammengefasst, der auf unserer Homepage unter dem Link Aktuelles erreichbar ist (Ursachen misslingender Schulkarrieren von hochbegabten Kindern, <http://www.hochbegabtenhilfe.de/1180de/-Aktuelle-Information/Neue-Texte/>).

Die Frage wird in den USA offenbar nicht erörtert, sondern die Antwort vorausgesetzt: Hochbegabung ist ein Risiko in der biografischen Entwicklung. Die Ursachenerklärung setzt an den Passungsproblemen der hochbegabten Kinder an. Ich berichte zunächst über die bildungspolitischen Erklärungen, weshalb es zu solchen Problemen kommt, und gehe dann kurz auf die Sinnlinien der psychologischen Erklärungen ein.

Das Department of Education von Nebraska hat für die Schulen des Staates ein Buch herausgegeben, in dem aussichtsreiche curriculare und unterrichtliche Wege für hochbegabte Schülerinnen und Schüler zusammengefasst werden. Man muss sich klar machen, dass diese Stimme aus der Schulverwaltung kommt, um die folgende Erklärung nicht als billige Schulschelte, sondern als Selbstanalyse zu verstehen. Es heißt darin, dass obwohl fast alle anderen Bereiche des Lebens im vergangenen Jahrhundert Fortschritt erlebt hätten, die Schulen davon unberührt geblieben wären. In jeder Schulstube des Staates begänne jedes Kind auf Seite 1 des Mathematikbuches. Kinder, die schon fortgeschrittene Kenntnis hätten, würden zu Langeweile, Unaufmerksamkeit, schlechten Leistungen und Disziplinlosigkeit verführt. Sie lernten nicht, wie man lernt – und das obwohl das National Research Center on the Gifted and Talented bereits 1993 Wege des curriculum compacting gewiesen hätte. Der Erziehungsminister der USA habe bereits 1984

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

vom dumbing down der Schulbücher gesprochen; dies sei ein Grund dafür, dass bereits durchschnittliche oder ein wenig über dem Durchschnitt liegende Schüler mit dem Lernangebot der Schulen schnell zurechtkämen. Ein Forschungsergebnis wird zitiert, dass der Anspruch der Schulbücher in den letzten 15 Jahren um zwei Jahrgangsstufen zurückgefallen sei. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler trafen in den Schulen nicht auf Herausforderungen, die den Forderungen der Leistungsmotivation entsprächen. Das Angebot der Schulen unterstütze Underachievement. In der weiteren Analyse nennt das Department die kompensatorische Erziehung der 60er Jahre als Anfang des Abstiegs.

Drastischer nennt Renzulli den gleichen Sachverhalt „Education`s Dirty little secret“. „Wenn es ein einzelnes Merkmal von gegenwärtigen Schulen gibt, dann ist es sicher die Resistenz, wenn nicht Immunität gegenüber ihrer Veränderung. Die Rhetorik über Anhebung der Schulqualität, die endlose Folge von Sendungsbekennnissen, noblen Zielen und Standards muss erträglicher gemacht werden durch ein wenig common sense über den Zweck von Schule und die notwendigen Voraussetzungen dafür, dass Lernen sowohl Freude macht als auch effizient ist. Die Praxis muss der Politik vorangehen, damit wir eine Chance haben zu übernehmen „what works“, anstatt das, was weit von der Praxis Entfernte denen aufzwingen, die die Arbeit machen. Schließlich müssen wir einen sanften und evolutionären Ansatz der Schulentwicklung finden, mit dem Lehrerinnen und Lehrer leben und wachsen können, anstatt sich bedroht zu fühlen“ (Renzulli, o.J., nach 1998, S. 1).

An anderer Stelle wettet er gegen die in den USA in den 90er Jahren eingeführten Bildungsstandards und das damit verbundene umfangreiche Testen, die sich beide nicht bewährt hätten: „Ich habe nicht einen einzigen Lehrer getroffen, der nicht seine Sorge über die zerstörerischen Wirkungen ausgedrückt hätte, die der Druck „to get the scores up“ auf das ausgeübt hat, was man guten Unterricht nennt. Ohne dass irgendeine Forschung vorgelegen habe, die eine so massive Investition in Standards bzw. ein testgesteuertes Curriculum als aussichtsreich begründet hätte, wurden verzweifelte Politiker ... eingelullt in den Glauben, dass dieser Ansatz ihnen erlauben würde, der Bevölkerung zu sagen, dass die Qualität unserer Schulen steige.“ Die erreichten Steigerungen des Faktenwissens seien weit entfernt von jenen eigentlich angestrebten anspruchsvollen Denkweisen und Problemlösungskapazitäten, die junge Menschen auf ein produktives Leben in einer Welt vorbereiten, die hohe Bildung und berufliche Tüchtigkeit fordert. Tatsächlich habe die Konzentration auf taxonomisch niedrigere Fähigkeiten, wie sie mit standardisierten Tests gemessen werden, die höheren aus dem Unterricht gedrängt.

Ähnlich sei es gegangen mit Gelegenheiten zu künstlerischer und kreativer Betätigung und zu Vertiefungen, die Lernen erst zu einer lohnenden Erfahrung machten. Es sei kein Wunder, dass sehr viele Schüler sich langweilten, Lehrer entmutigt und immer mehr Bildungsverwalter auf der lokalen Ebene frustriert seien (Renzulli, o.J., nach 1998, S. 2).

Harte Töne, die in Deutschland noch keine ähnlich laute Entsprechung haben. Eine nationale Schätzung für die USA, die 2005 zitiert wird, rechnet mit 20 bis 50 % Underachievern (Donna Y Ford u.a., 2005).

Die psychologischen Erklärungen von Underachievement sind zum Teil in den Statements zur Bildungspolitik angeklungen. Im Mittelpunkt steht die Psychologie der Leistungsmotivation. Sie bietet einen wissenschaftlichen Rahmen, der einigen weiteren Theorien analog ist, etwa der Coping-Theorie nach Lazarus oder der Theorie der Erlernen Hilflosigkeit nach Seligman. Aspekte dieser Theorien sind Selbstkonzept, Optimismus/Pessimismus, Erwartungsbildung, Angst, Kontrollüberzeugungen, Attribuierung u.a. Zum Teil beziehen sich die Erklärungen auf die Motivation selbst, so etwa bei Anna Caveney, die von einer Paralyse der Motivation spricht. Oder sie beziehen sich auf Teilaspekte, so zum Beispiel bei James Delisle und Sandra Berger oder Joanne Whitmore, die das Selbstkonzept in den Mittelpunkt stellen, oder auf Voraussetzungen dieser Teilaspekte, wie bei Linda Silverman, Steven G. Zecker oder Anne Cronin, die auf abweichende Denkstile, Lernstörungen oder Probleme der Sensorischen Integration hinweisen.

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Die Definition von Underachievern aus dem Center for Applied Motivation Primary Characteristics

Type I

- Avoids and „forgets“ responsibilities
- Makes endless excuses for poor performance
- Is easily distracted and tends to give up easily
- Appears unmotivated
- Lacks introspection
- Is friendly and easygoing
- Becomes firmly entrenched in this pattern by age ten or so

Type II

- Has excessive anxiety
- Overestimates real or imagined difficulties
- Underestimates personal resources and abilities
- Depends on reassurance and approval from authority

Type III

- Is intensely introspective and preoccupied with identity issues
- Engages in long, involved emotional and philosophical discussions and arguments
- Underachieves selectively

Type IV

- Persistently violates social norms and basic rights of others with no remorse
- Blatantly manipulates others
- Seeks power and control over other people
- Is impulsive and seeks immediate gratification
- Has low frustration tolerance
- Blames others for problems
- Feels good for nothing, masked by bravado
- Generally comes from abusive home environment

Type V

- Behaves with oppositionality, negativism, and stubbornness
- Persistently opposes authority and „the system,“ in spite of negative consequences
- Often has a history of temper tantrums in the „terrible two’s“

Die schulische Gesamthaltung

Hochbegabung ist ein psychologischer Terminus, Hohe Leistung ein schulpädagogischer. Wir empfehlen, „Hochbegabung“ in die Schule hinein mit „Unterforderung“ zu übersetzen. Ein Kind, das hochbegabt ist, wird in einem Unterricht, der am mittleren Standard des Leistungsspektrums orientiert ist, unterfordert. Darin besteht eine zentrale Nachricht des Testergebnisses. Es weist auf Chancen und Gefahren hin.

Hochbegabtenförderung in der Schule kann danach in einer grundsätzlichen und schwierigen Struktur folgendermaßen beschrieben werden:

Durch Unterforderung wird

1. die Chance der Entwicklung von Hochleistung gemindert und
2. das Risiko des Zusammenbruchs von Leistungsmotivation erhöht.

Das Risiko des Zusammenbruchs von Leistungsmotivation unter Kontrolle zu bringen, heißt die Unterforderung gegen das subjektive Anspruchsniveau auszubalancieren.

Die Chancen zur Entwicklung von Hochleistung zu erhalten und auszubauen, heißt in der Regel über ein Anspruchsniveau, das spontanes Leistungsbedürfnis und Herausforderung zur Deckung bringt, hinaus zu gehen.

In beiden Fällen steigert man das Niveau der schulischen Anforderungen, die Kriterien, wann die Förderziele erreicht sind, sind aber andere.

Die Steigerung des Anspruchsniveaus für einzelne Schüler wird in Deutschland meist ohne Veränderung des Pflichtunterrichts versucht, durch Akzeleration, verstanden als Gruppierung nach Leistung durch Aufhebung des Alterskriteriums, und durch Enrichment, verstanden als Erweiterung des unterrichtlichen Pflichtangebots durch Zusatzunterricht in begabungshomogenen Gruppen. Bei letzterem besteht der Zusatzunterricht weithin in zusätzlichen anspruchsvollen Inhalten. Neben dem Unterricht der Regelklassen gibt es Klassen und Schulen mit getesteten Hochbegabten, mit aus Hochleistern und Hochbegabten gemischten Lerngruppen, Klassen mit hochbegabten Minderleistern und Klassen, in denen zwei Lehrkräfte arbeiten, weil Hochbegabte und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam lernen. Manchmal werden auch die G8-Züge zur Hochbegabtenförderung gerechnet.

Daneben darf nicht vergessen werden, dass es den „guten Unterricht“ gibt, der durch seine Methodenvielfalt der Individualisierung Optionen einräumt, die dann aber nicht gezielt für einen oder mehrere hochbegabte Schüler geschaffen wurden, sondern insgesamt einer weitergehenden Differenzierung dienen. Eine Übersicht über solche Möglichkeiten kann man zum Beispiel aus den 10 Qualitätskriterien eines begabungsentwickelnden offenen Unterrichts von Klaus Urban gewinnen. (Klaus Urban, 1996, 1 und 1996, 2. Vgl. auch die Zusammenstellung „Best Practice“ des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung).

10 Qualitätskriterien eines begabungsentwickelnden Offenen Unterrichts

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

1. Methodenvielfalt

Gibt es (in welchem Umfang?) mehrere unterschiedliche Methoden wie Freie Arbeit, Projekte, Kreisgespräche, Kleingruppenarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, (längerfristige) Einzelprojekte, Berichte, Ausstellungen oder Vorführungen von SchülerInnen? Wieweit werden diese Methoden zur Lehr-Lernorganisation von Kindern als hilfreich, vielfältig und transparent erfahren?

2. Freiräume

Gibt die Klasse/Schule den Kindern definitiv in ihrem Organisationsrahmen Freiräume zum vertiefenden, spielerischen, selbständigen, entdeckenden Lernen? Wochenplanarbeit, Freie Arbeitszeit, Projekte, Projektwochen, -tage? Teilbefreiung vom obligatorischen Unterricht zugunsten spezifischer Tätigkeiten im Interessen- bzw. Fähigkeitsbereich? Wie groß sind die inhaltlichen Freiräume? Gibt es Möglichkeiten, an anderen „Lernorten“ zu arbeiten? Wie groß ist die unterrichtsorganisatorische Flexibilität?

3. Umgangsformen

Gibt es klare, gemeinsam ausgehandelte Regeln, die von beiden Seiten eingehalten werden? Wieweit sind Lehrerinnen und Lehrer bereit, Kinder in ihrer emotionalen Befindlichkeit und in ihren Abweichungen von (imaginären) Durchschnittserwartungen anzunehmen? Werden Konflikte gemeinsam bearbeitet? Gibt es eindeutige Interpunktionen (Gewichtungen) im Sinne sozialen Lernens? Toleranz und Akzeptanz des Andersseins? Lob? Ermutigung? Humor?

4. Selbständigkeit und Inhalt

Werden Kindern/SchülerInnen aktive Rollen bei der Steuerung von Lernprozessen ermöglicht? Welche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten haben die Kinder, z. B. bezüglich Inhalts- oder Zeitgestaltung? Gehen die Kinder wirklich ihren eigenen, auch extra-curricularen Fragen nach? Gibt es ein Helfersystem?

5. Lernberatung

Gibt es Beratungssituationen im/neben dem Unterricht? Ist der Unterricht (begabungsförderungsorientiert? Werden Umwege, Irrwege, Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses akzeptiert, und wird entsprechend beraten? Werden eigenständige, abweichende Lösungswege aufgegriffen und unterstützt? Beschäftigung mit leistungsschwachen und hochleistungsfähigen SchülerInnen? Diagnosekompetenz für Leistungsversagen und für besondere Begabungen? Schulische BeratungslehrerInnen für Fragen besonderer Begabung?

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

6. Öffnung zur Umwelt

Bietet der Unterricht/die Schule neue Erfahrungen in direkter Begegnung mit der Umwelt? Erkundungsgänge? Exkursionen? Experten in der Klasse? Tutoren oder Mentoren für einzelne Kinder mit spezifischen Interessen und Fähigkeiten? Ständige oder projektbezogene Kooperationen mit außerschulischen „Lernorten“?

7. Sprachkultur

Bietet der Unterricht Möglichkeiten zur direkten Koppelung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen? Gesprächskultur? Schriftkultur? Freier Ausdruck in Texten? Sprachspiele? Narrative Kultur? Kreisgespräche? Drucken und Gestalten? Zusammenhang von Sprache und Sache (Kulturtechniken-Sachunterricht)? Kreatives Schreiben?

8. Lehrerrolle

Wird der Beziehungsarbeit Raum gegeben? Verständnis für die Vielfältigkeit der „Lehrerrolle“ (nicht nur belehren, sondern anregen, moderieren, initiieren, teilnehmen, beobachten, instruieren, stabilisieren, herausfordern, helfen, vermitteln, beraten, organisieren, Experte, Vorbild und Freund sein u.a.m.)? Geduld, Gelassenheit und Toleranz für langsame Schüler? Keine Angst und Verunsicherung bei intellektuell hochbegabten SchülerInnen? Sind Lehrerfragen anspruchsvoll (problemlösungsorientiert und anwendungsorientiert)? Verfügbarkeit über Bearbeitungsinstrumente zur Klärung von Störungen und Konflikten? Umgang mit pädagogischen „Imperativen“ (Bewußtsein über die eigene Rolle, Umgang mit den Zwängen, „guten“ Unterricht zu machen)? Teamarbeit oder Supervision mit Kollegen?

9. Akzeptanz des Unterrichts

Wieweit wird der Unterricht als gemeinsame Arbeit verstanden? Wie gut wird die Unterrichtszeit genutzt? Stoffbewältigung im Unterricht und nicht über Hausarbeiten? Erfahrbarkeit von Person und Unterricht als positiver Zusammenhang? Akzeptanz durch die Eltern, Mitarbeit von Eltern?

10. Lernumgebung

Gibt es handlungsorientierte Materialien? Offene Lernflächen? Variable und lernfunktionelle Raumaufgliederung? Karteien, Differenzierungsmaterial, Spiele, Bücher, Druckerei, Computer, Experimentierecke, Lesecke usw.? Hat die Schule eine Bücherei, einen Werkraum, Lerngarten oder eine Lernwerkstatt, „Forschungskabinett“ (resource-room)? Austausch von Spiel- und Lernmaterialien? Zusammenarbeit mit anderen Schulen oder Institutionen? Offene Klassentür?

<http://www.erz.uni-hannover.de/~urban/beisp2.htm>

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

In den USA wird man von vornherein Renzullis Einteilung in zwei Schulsysteme folgen müssen, eines für die Armen und eines für die middle-class white students. Beide sind in ihren Erfolgen polarisiert; für unsere Zwecke übergehe ich diese inneramerikanische Bildungskatastrophe und begrenze den Blick auf das privilegierte Schulsystem. Nur kurz zu den meist diskutierten Ansätzen der Hochbegabtenförderung in der Darstellung des Nebraska Department of Education.

- Differenzierung
- Compacting
- Enrichment
- Acceleration
- Cooperative Learning and Flexible Grouping
- Mentoring

Diese Ansätze beziehen sich mit Ausnahme des letzten alle auch auf den Regelunterricht einer begabungsheterogenen Klasse. Hierin liegt ein besonders wichtiger Unterschied zu den Maßnahmen in Deutschland. Ermöglicht wird diese wünschbare Förderung in den USA durch ein langfristig vertrautes gruppendifferenzierendes Klassenmanagement und durch Differenzierungskriterien, die bei uns - jedenfalls in der schulpädagogischen Reflexion - außerhalb der Betrachtung bleiben. Bei letzteren geht es um individuelle Anforderungen, die sich von den allgemeinen Aufgaben der Klasse nur durch andere, nämlich taxonomisch höhere kognitive Handlungen, nicht aber durch abweichende Inhalte unterscheiden. Finden Enrichments in Gruppen statt, arbeiten die einzelnen Teilnehmer ebenfalls häufig individuell und selbständig, ohne dass ein formeller Unterricht stattfindet.

Susan Winebrenner hebt in ihrer Zusammenfassung unter dem Oberbegriff „Motivationsstrategien“ drei Möglichkeiten für individuelle Absprachen besonders hervor:

- Compacting,
- Contracts,
- Independent study agreements.

Die Ursache für diese andere Handhabung des Enrichment liegt in einer grundlegend anderen Betrachtung als in Deutschland; Enrichment wird weniger an Inhalten denn an Skills festgemacht. Die zusätzlichen Lerngelegenheiten sollen die kognitive Organisation entwickeln, die Variationen des je erforderlichen kognitiven Handelns dienen damit nicht nur der Anspruchssteigerung, sondern auch der Unterscheidung und Identifizierung von strukturell verschiedenen kognitiven Handlungen, die der bewussten Wahrnehmung, Routinierung und gezielten Anwendung zugänglich gemacht werden. Es geht dabei um Cognitive Skills oder, systematisch gedacht, um das sogenannte Kritische Denken.

Seinen Ursprung hat diese schulpädagogische Vorstellung in der Projektgestaltung von John Dewey. Er ging davon aus, dass es zwischen dem Denken der Vielen und dem des

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Wissenschaftlers keinen prinzipiellen Unterschied gibt. Wenn ein Mensch versucht, Irrtum zu vermeiden, dann entwirft er eben jene Vorgehensweisen, die auch Wissenschaftler wählen; der Unterschied liegt in der Elaboration, nicht in der Struktur. Die Struktur des Denkens, sei es nun der Wissenschaftler oder der lebensweltlichen men as scientists, ist es auch, die dem Wissen seine Form gibt. Wissen ist geronnene Methode. Diese ist daher auch für Lernende, die dem Wissen begegnen, wieder beweglich zu machen, ja sie ist der eigentliche Kern des Lernens, der die Person mit dem Gelernten zusammenführt.

In einem amerikanischen Buch zum Kritischen Denken aus den 30er Jahren heißt es: Die Tendenz der Schüler, in der Schule einmal gewöhnt, Fakten ohne Unterschied als Fakten zu akzeptieren, ist, im Leben Fakten ohne Unterschied als Fakten zu akzeptieren. (Howard R. Anderson, ed., 1942.)

Ziel sei jedoch, in den Fakten das wissenschaftliche Denkhandeln wieder hervorzuheben und zu zeigen, dass Wissen stets eine Konstruktion der Methode des Denkens ist. „Die wissenschaftliche Methode ist das einzige rationale Instrument, das Intelligenz nutzen kann, um in weiten Feldern des täglichen Lebens zu brauchbaren Urteilsbildungen zu kommen. ... Sie befreit Intelligenz, indem sie beides aufgreift, die menschlichen und die materialen Aspekte. ... Sie fest in jugendliches Denken einzupflanzen ist für die Sozialwissenschaften eine Verpflichtung, die sich sowohl aus der Struktur der Disziplin ergibt wie auch aus den besonderen Notwendigkeiten einer flexiblen technologischen Zivilisation.“ (p. VI)

Diese Aufgabe wird nicht beiläufig erledigt, indem man darauf hoffen kann, dass im Zuge der inhaltlichen Arbeit, sozusagen als Nebenprodukt, am Lerngegenstand auch die methodologischen, d.h. die des kognitiven Handelns des Autors des Wissens, wieder fassbar werden. „Es spricht wenig dafür, dass eine nennenswerte Fähigkeit des Kritischen Denkens erlangt werden kann als ein beiläufiges Ergebnis des Unterrichts, der seinerseits auf ein anderes Ziel gerichtet war.“ (VII)

Eben das aber ist in Deutschland die Auffassung einer Wissenschaftlerin, die sich von der Seite der Psychologie aus in die Didaktik hineingewagt hat, Elsbeth Stern. Sie stellt Wissen und Kompetenzen in alternativer Form gegenüber, und plädiert dafür, dass Wissen den Vorrang haben müsse. Sie kritisiert z.B. im Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen, dass etwa Sozial- und Lernkompetenz im Mittelpunkt von Bildung stehen sollten, und stellt fest, dass diese als höchst brauchbare Nebenprodukte eines auf Inhalte ausgerichteten Unterrichts abfallen würden.

Exkurs: Für die didaktisch Belesenen verweise ich kurz darauf, dass Frau Stern damit in Nachfolge zu dem Kreis um Weinert steht, der in seinen letzten Lebensjahren als ein Ergebnis der Novizen-/Expertenforschung formuliert hat, dass Lernstrategien, die inhaltsnah formuliert seien, nützlicher seien als inhaltsferne oder abstrakte. Diese Botschaft wurde in der Didaktik aufgenommen als Bestätigung des Verdikts von Klafki gegen das formale Lernen. Konsequenterweise kritisiert Frau Stern daher auch diese große reformpädagogische Tradition, die persönliche Fähigkeitsentwicklung als gleichberechtigtes Komplement zu dem Wissensaufbau aufzufassen. (Zu der Kritik an der Rezeption der Weinert-These vgl. Eckerle 1999)

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Der andere Weg der Hochbegabtenförderung in den USA wird am deutlichsten, wenn man die Unterschiede in der Konzeption von Enrichment ansieht. In Deutschland wird fast immer eine inhaltliche Erweiterung des unterrichtlichen Angebots darunter verstanden. „Schnelle Pferde brauchen mehr Futter,“ brachte Jutta Billhardt von dem Verein Hochbegabtenförderung das auf den vermeintlichen Punkt. Entsprechend sehen die Angebote des Vereins, der bundesweit die meisten außerschulischen Enrichments anbietet, so aus:

Kurse

Computerkurs 6 Computerkurs 7 Computerkurs 8	Chemie 3 Chemie 4 Chemie 5	Naturwissenschaften 1 Naturwissenschaften 2 Naturwissenschaften 3 Naturwissenschaften 4
Theoretische Informatik	Theoretische Physik 1	
Mathematik 1 Mathematik 2	Biochemie 1	

Sie ergänzen nachmittags, was vormittags in der Schule zu wenig war. Renzulli versteht dagegen unter Enrichment eine völlig andere Förderung (Renzulli, Reis, Stedtnitz, 2003); er unterscheidet drei Stufen:

1. Enrichment findet auf der grundlegenden Stufe als Öffnung von Erfahrungsmöglichkeiten statt. Selbstgewählte Handlungsfelder, die im schulischen Rahmen auch von Eltern oder Akteuren in der Region angeboten werden können, locken die Kinder in Themen, die sie spielerisch-handelnd erforschen dürfen.
2. In der nächsten Stufe folgt nicht die Lehre der Wissensfelder, die den Handlungsfeldern entsprechen, sondern die Entwicklung einer metakognitiven Ebene des Denkens, von der aus Denkhandlungen ausgewählt und zielgerichtet eingesetzt werden können. Diese Denkhandlungen sollen explizit begrifflich erfasst werden. Sie lassen sich systematisch vergleichen nach Verschiedenheit, Abstraktionsniveau und Schwierigkeitsgrad (die Wiedergabe von Faktenwissen ist zum Beispiel weniger abstrakt und leichter als die Anwendung von Kriterien zur Auswahl eines Teils des Faktenwissens). Insofern schließt sich Renzulli der Klassifikation von Denkhandlungen durch Benjamin Bloom an. Die Entwicklung der Metakognition entspricht der von Struktur. Das Wissen trifft auf die Handlungsfähigkeit des Denkens.
3. In der dritten Stufe schließlich werden die Erfahrungen, das Wissen und Können, die sie in Typ 1 und 2 gewonnen haben, angewendet. Sie untersuchen einzeln oder zu zweit Probleme der Erfahrungswelt und präsentieren ihre Arbeit. Die Tätigkeiten umfassen Forschen, Diskutieren, Zusammenfassen, Präsentieren und Publizieren.

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Renzulli beschreibt seine Theorie so:

„Während man sich auf der höchsten Ebene, den grundlegenden Theorien und Strukturen, bewegt, sollten die niedrigeren Ebenen immer wieder angesprochen werden. Auf diese Weise können Fakten, Trends und zeitliche Abfolgen und die übrigen Ebenen in Bezug auf ein integriertes Ganzes verstanden werden und nicht einfach als isolierte Brocken irrelevanter Informationen. Des Weiteren sollte der Prozess des Wissenserwerbs an sich – der auch oft als „Denkfertigkeit“ beschrieben wird – ebenfalls als eine Art Lerninhalt betrachtet werden. Diese nachhaltigen Fertigkeiten charakterisieren die kognitiven Strukturen und Problemlösefertigkeiten, die das größte Potenzial für den Transfer von Gelerntem zu anderen Bereichen aufweisen“ (S. 38).

In seiner noch neuen Arbeit „The Parallel Curriculum“ organisiert er diese Grundgedanken auch in anderer Anordnung, die er nicht mehr als Enrichment bezeichnet und auch nicht nur als Begabungsförderung versteht, sondern als Vorschlag zur Organisation des schulischen Curriculums für Kinder aller Begabungsstufen (Tomlinson, u.a., 2003). Ich halte diesen Vorschlag für das am besten ausbalancierte Modell des schulischen Lernens, das mir bekannt geworden ist. Hier ist nicht der Platz, um ausführlicher darauf einzugehen, ich verweise jedoch auf meine Kommentierung und auszugsweise Übersetzung, die unter www.hochbegabtenhilfe.de/Rundbriefe zu finden ist.

Abschließend will ich deutsche Lehrerinnen und Lehrer darauf hinweisen, dass auch unsere Schule sich in der Reformphase Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre diesen amerikanischen Vorstellungen genähert hat, als sie das Ziel der Wissenschaftlichen Grundbildung in den Mittelpunkt einer umfassenden Schulreform gestellt hat. Diese Reform war ja Ergebnis einer kurzfristigen empirischen Wende der Erziehungswissenschaft, in deren Verlauf eine Rezeption der amerikanischen Curriculumtheorie versucht wurde. Dieses Ziel einer Wissenschaftlichen Grundbildung ist jedoch in der Schulpraxis kaum einmal verstanden, sondern in kurzer Zeit unter dem Einfluss von Alltagstheorie, Wissenschaftsskepsis der Pädagogik und Kritisch-Konstruktiver Didaktik uminterpretiert worden; aber die Texte und Modelle sind nach wie vor erreichbar. Wer das Kritische Denken oder die methodische Bildung kennen lernen und für sich prüfen möchte, findet in den Planungspapieren zur Oberstufenreform von 1976 und den Arbeiten der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates reichlich Anregungen (zur Einführung Eckerle 1977).

Wir unterstützen Sie!

Das Institut für Leistungsentwicklung (IGL) arbeitet mit dem Anspruch, auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung zu sein und sich mit Zuwendung und Ruhe auf seine Klienten einzulassen. Wir kooperieren mit dem Europäischen Netzwerk zur Hochbegabung, dem Ratgeber für Hochbegabung für das Europäische Ausland.

- Psychologische Diagnostik
- Hochbegabtenhilfe
- Wissenschaftliche Evaluation
- Gutachten

Thomas Eckerle



Kastanienweg 5
64832 Babenhausen

Telefon: 06073 - 687 146
Mobil: 0170 - 8 035 937
Telefax: 03222 - 6 268 037

Website: www.hochbegabtenhilfe.de
e-Mail: Thomas.Eckerle@igl-net.de

