Grete Anzengruber, Editha Reiterer

Begabungsglaube

Analyse – Kritik – Schulrealität

schulheft 109/2003

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive
Versand EU 23,50. Für die Schweiz: sFR 46,–.
Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: EU 11,60/sFR 23,50. Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet
EU 43,50/sFR 86,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens
10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Grete Anzengruber, Editha Reiterer

Umschlaggestaltung: Josef Seiter
Layout: Peter Sachartschenko & Mag. Susanne Spreitzer OEG

ISBN Nr. 3-901655-29-8

Impressum:
Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte,
1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.
e-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at, Fax: +43-1/408 67 07-77
Homepage: www.schulheft.at
Verlags- und Herstellungsort: Wien
Hersteller: REMA*print*, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16
Tel. und Fax: +43-1/408 11 20
HerausgeberInnen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber
Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:
Susanne Pirstinger, Heidrun Pircher, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort 5

Norbert Kutalek
Schulbegabung: Milieu und Vererbung 7

Erich Ribolits
Mythos Intelligenz. Welchem Interesse dient das Tradieren der Anlage-Umwelt-Kontroverse? 13

Karl Sretenovic
Begabtenförderung: Analyse – Kritik – Lösungsansätze 27

Gero Lenhardt
Begabung – Qualifikation – Schulpraxis 36
Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

Rosemarie Portmann
Hochbegabte: Kinder wie alle anderen – nur mit einigen Vorteilen 62

Josef Klingler
Begabungs- oder Begabtenförderung als persönliche Herausforderung an Erwachsene 76

Friedrich Oswald
Begabtenförderung – der Impuls für die „Reformpädagogik des 21. Jahrhunderts" 106

Siegfried Winkler
Begabungen gerecht werden! – Schulen entwickeln! 125

Kornelia Tischler
Schulische Modelle zur Förderung von Begabungen: Chancen – Probleme – Perspektiven 148

Ingolf Erler, Stefan Vater
Von Genies und Hochbegabten 176
Wie der Diskurs um Begabung und Genie als ideologische Rechtfertigung funktioniert

Peter Malina
Überlegungen zum „Leistungs"-Begriff im Nationalsozialismus 188

AutorInnen 201

Vorwort

„Begabtenförderung", „Hochbegabtenförderung", „Eliteschulen", „Qualifikationsbedarf" – das waren unter anderen die Schlagwörter in der aktuellen Bildungspolitik, die uns veranlassten, „Begabung" zum Thema eines schulheftes zu machen. In der Vorbereitung hat sich gezeigt, dass die wissenschaftliche Literatur zu diesem Bereich wohl sehr umfangreich – aber inhaltlich sehr einseitig ausgerichtet ist. Nur wenige AutorInnen weisen auch auf die neokonservativen und neoliberalen Ziele der Begabungsproblematik hin oder stellen den „Begabungsglauben" in Frage. Vielmehr wird die Benachteiligung, die zu geringe Förderung der „begabten" vor allem der „hochbegabten" Kinder und Jugendlichen beklagt und bedauert.

Bei verschiedenen Veranstaltungen, an denen wir teilgenommen haben, in Tagungsberichten zu diesem Thema, in Informationsschriften der Beratungsstellen für „Begabtenförderung" an den verschiedenen Landesschulräten wird die Vernachlässigung der „Begabten" und besonders der „Hochbegabten" im österreichischen Schulwesen betont. Man geht dabei von der Auffassung aus, dass das österreichische Schulsystem – obwohl es differenziert und spezialisiert ist – zu wenig Angebote und Möglichkeiten für besonders begabte SchülerInnen biete. „Ungleiches darf nicht gleich gefördert werden" – das ist die Tendenz der Forderungen. Verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung werden nicht nur gefordert, sondern wurden zum Teil auch verwirklicht.

Auf folgende Fragen wollten wir in diesem schulheft Antworten erhalten:

- Was ist unter den Begriffen wie „Begabung", „Begabte", „Elite" eigentlich zu verstehen, ist doch „der Bedeutungsgehalt von Begriffen stets auch ein Korrelat konkreter gesellschaftlich-historischer Bedingungen" (Ribolits)?
- Welche Bildungsvorstellungen dominieren in der Bildungsforschung? Inwieweit bestimmen die Einschätzungen des Verhältnisses von Milieu und Vererbung – trotz des von beiden Seiten verkündeten „Sowohl als auch" – das Denken der

WissenschaftlerInnen und der BildungspolitikerInnen – und der LehrerInnen in der Schule?

- Setzt die Forderung nach verstärkter Förderung von Begabten nicht auch ein Bedenken der Bedeutung des Leistungsbegriffes in unserer Gesellschaft voraus?
- Ist nicht die „Qualitätssicherung durch Auslese ein Rückfall in tradierte Denkmuster, die in glattem Widerspruch zu den Ergebnissen der neueren empirischen Schulforschung stehen" (Portmann)? Die Pisa-Studie hat diesem System der Auslese eindrucksvoll die Legitimation entzogen.
- Wie muss die Struktur der Schule grundsätzlich verändert werden, um zu verhindern, dass „die schulförmige Niveaugliederung zusammen mit unterschiedlichen Schulkarrieren Unterschiede des Leistungsvermögens festschreibt und damit den Begabungsglauben zu einer sozialstrukturellen Realität werden lässt" (Lenhardt)?
- Ausgehend von der österreichischen Schulrealität stellte sich uns nicht zuletzt die Frage: Wie kann ein integrierendes und individualisierendes Lernen im Rahmen einer offenen, flexiblen, stimulierenden, kreativen – und damit einer gerecht fördernden Lernumwelt verwirklicht werden? Und das im Hinblick auf die derzeitigen bildungsfeindlichen Maßnahmen der Regierung?

Neue Erkenntnisse beim Lesen der Antworten der Diskussionsbeiträge wünscht das Redaktionsteam!

Norbert Kutalek

Schulbegabung: Milieu und Vererbung

Die wissenschaftliche Diskussion um die hinter diesem Thema stehenden Problemlagen ist in Österreich – im Gegensatz etwa zu den USA – in den letzten Jahren nicht sehr offensiv geführt worden. Auf der anderen Seite gibt es auch in Österreich Anzeichen dafür, dass denkbare, aber nicht unbedingt schlüssige bildungspolitische Konsequenzen aus bestimmten Positionen in dieser Diskussion vehement in der Öffentlichkeit vorgeschlagen und vertreten werden. Das gilt zum Beispiel für das Ausmaß, die Zeitpunkte und die Methoden der Auslese im Bildungssystem. Für viele bildungspolitisch bedeutsame Kreise und Persönlichkeiten scheint es wieder tragbar und wünschenswert zu sein, ein altes neues Motto zu verkünden: frühere, schärfere und „objektive" Selektion in der Schule, nicht selten im Gewande der Beratung und Entscheidungshilfe für Eltern und LehrerInnen.

Die **Einschätzung des Verhältnisses von Milieu und Vererbung bei der Schulbegabung** hat sich **in den vergangenen 50 Jahren** mehrfach **gewandelt**. Viele meinen, dass nach einer starken Bevorzugung genetischer Wirkfaktoren für die Schulbegabung in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen und nach dem entsprechenden Missbrauch in der NS-Zeit nach dem 2. Weltkrieg eine etwas 10jährige Periode der Nichtstellungnahme zu diesem Thema vorherrschte. In den späten 50er Jahren bis in die mittleren 60er Jahre hätte es im Hinblick auf die Wirkung von genetischen Faktoren und Milieufaktoren eine gewisse Indifferenz gegeben. In der Folge seien in den späten 60er bis in die späten 80er Jahre milieutheoretische Erklärungsmodelle wissenschaftlich und bildungspolitisch immer wirksamer geworden. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts scheinen fast pendelartig erbtheoretische Vorstellungen über das Verhältnis von Milieu und Vererbung bei der Schulbegabung das Übergewicht zu bekommen.

Nach meinen Erfahrungen hat sich die Einschätzung des Ver-

hältnisses von Milieu und Vererbung hinsichtlich der Schulbegabung anders entwickelt. Es dürfte stimmen, dass erbtheoretische Vorstellungen zwischen den beiden Weltkriegen vorherrschten und dass eine Zeit lang nach dem 2. Weltkrieg aus verständlichen Gründen wenig Aussagen dazu publiziert worden sind.

Die pädagogische, psychologische, soziologische und genetische wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Thema weist ab etwa 1960 drei Grundtendenzen auf: Erstens werden die wissenschaftlichen Aussagen durch immer mehr Faktoren abgestützt, zweitens werden sie immer differenzierter und drittens immer vorsichtiger und zurückhaltender. Im krassen Gegensatz dazu erscheinen die konkreten schulpolitischen und damit leider auch die vertretenen pädagogischen Konsequenzen zu stehen. Die schulpolitische und pädagogische Entwicklung der vergangenen zwanzig Jahre hat die wissenschaftlichen Fortschritte im Interesse von genau umschreibbaren Minderheiten politisch absichtlich nicht verfolgt und für die schulpädagogische Praxis nicht wirksam werden lassen.

Eine grundsätzliche und tiefgreifende Veränderung in der wissenschaftlichen Betonung milieutheoretischer oder erbtheoretischer Vorstellungen hinsichtlich der Schulbegabung hat es seit den späten 50er Jahren kaum gegeben.[1]

Was sich stark verändert hat, sind die sehr unterschiedlichen Auffassungen über die Möglichleiten der psychologischen und

1 Sehr aufschlussreich für das Ausmaß der Richtigkeit dieser Behauptung kann u. a. das exemplarische und vergleichende Studium folgender Quellen sein:
H. Hetzer (Hg.): Pädagogische Psychologie. 10. Band des Handbuches der Psychologie. Verlag für Psychologie, Hogrefe, Göttingen 1959.
Präsidium des Pädagogischen Hochschultages (Hg.): Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft. Beltz, Weinheim 1966.
H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten 4. Klett, Stuttgart 1969.
L. Schenk-Danzinger: Möglichkeiten und Grenzen kompensatorischer Erziehung. Pädagogik der Gegenwart. Jugend & Volk, Wien 1980.
M. Wink (Hg.): Vererbung und Milieu. Springer, Berlin usw. 2001.

pädagogischen Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung, insbesondere in der Vorschulzeit.

Man weiß seit Jahrzehnten, dass auch die Schulbegabung durch ein variables Abhängigkeitsverhältnis von Umwelt und Erbe bestimmt ist und dass die Frage nach der Höhe der Anteile von Erbe und Umwelt in Prozenten wissenschaftlich sinnlos ist, weil sie der Komplexität der Verhältnisse nicht angemessen entspricht.

Bildungspolitisch betrachtet, gibt es dazu **zwei extreme Positionen**, von denen die konservative selten offen geäußert wird. Diese hält Bemühungen, bildungspolitisch, psychologisch und pädagogisch auf Kinder und Eltern erfolgreich Einfluss zu nehmen, kaum für effektiv, auch weil zu mühsam, zu teuer oder letztlich unmöglich. Die eher fortschrittliche Position hält entsprechende Maßnahmen sehr wohl für wirksam und wünschenswert und sieht sie selbst dann für gerechtfertigt an, wenn die Effektivität nicht sehr hoch ist und nicht für alle Menschen eine Förderung versprechen.

Mit anderen Worten, die Frage nach der **Wirkung von Milieu und Vererbung auf die Schulbegabung** ist in der Hauptsache keine wissenschaftliche, sondern eine **politische Angelegenheit.** Man erinnere sich nur an das Entstehen und das weitere Schicksal pädagogischer Bewegungen und Ideen, wie basale Bildungs- und Begabungsförderung, kompensatorische Erziehung im Allgemeinen, Ausgleich schichtspezifischer Benachteiligungen, Fördern statt Auslesen, schulorganisatorische (Gesamtschule) bzw. inhaltliche Überlegungen (Curriculum, kritische Ansätze, politische Bildung, Sexualerziehung, Konsumentenerziehung. Medienerziehung, Lebenswirklicheit und Schule, Arbeitswelt und Schule usf.).

Seit etwa zehn Jahren hat das Pendel – ausgehend von den USA – deutlich in die konservative Richtung ausgeschlagen. „Das Zusammenspiel von Unterschieden der genetischen Ausstattung und der sozioökonomischen Lage in den USA führt in der Entwicklung von Kindern schon sehr früh zu stabilen interindividuellen Unterschieden in kognitiven Kompetenzen, motivationa-

len Tendenzen und sozialen Verhaltensmustern."[2] Wohlgemerkt: Nicht die Bedeutung des genetischen Faktors wird für wichtiger gehalten, sondern die angeblich sehr frühe Fixierung von kindlichen Merkmalen. Als Konsequenz, die allerdings wissenschaftlich nicht ableitbar ist, wird von Herrnstein und Murray vorgeschlagen, auf kompensatorische Förderprogramme und das Eintreten für Chancengleichheit zu verzichten und die freiwerdenden Mittel in besonders begabte Jugendliche zu investieren.

Die Mehrzahl der österreichischen Konservativen denkt zwar nicht so extrem, sondern eher zurückhaltend, die Tendenz geht aber in die gleiche Richtung. Dies wird bei konkreten tagespolitischen Vorschlägen und Maßnahmen zur Bildungspolitik deutlich (Privatisierungen, Übernahme von Kosten durch Nutznießer, Kostensenkungen, Selektionen, Ethikunterricht für SchülerInnen, die sich vom Religionsunterricht abmelden usf.).

In der **neueren wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Milieu und Vererbung** wird u. a. auch auf folgende Sachverhalte hingewiesen:

Die **evolutionsbiologische Forschung** führt zum Ergebnis: „Im Vergleich zur langsamen Veränderung der genetischen und physischen Evolution verläuft die kulturelle Evolution ungeheuer schnell. Neue Eigenschaften brauchen nicht länger genetisch fixiert zu werden, die mündliche Tradierung von Generation zu Generation reicht aus. Das Tempo der menschlichen Leistungen und Errungenschaften ist enorm und scheint sich in den letzten Jahrhunderten und Jahrzehnten immer mehr zu beschleunigen."[3]

Diese doch sehr langfristige Perspektive hat in der Tat für die tagtäglich vorhandenen und sehr unmittelbar spürbaren Probleme von ErzieherInnen und LehrerInnen wenig Relevanz. Ein durch konkrete Umweltverhältnisse gestörtes und deswegen vielleicht aggressives Kind oder ein durch genetische Benachteiligung wenig schulbegabter Jugendlicher wird nicht sozial verträglicher bzw. ein besserer Schüler, wenn man als LehrerIn weiß, dass sich die kulturelle Evolution sehr viel rascher entwickelt als

2 Herrnstein und Murray, 1994, The Bell Curve. Zit. nach Wink: a. a. O., S. 79.

3 Wink: a. a. O., S. 16.

die genetische. Aber vielleicht beeinflusst die genannte Perspektive ein wenig die allgemeine positive Haltung zu Erziehungsfragen. Ein schwacher Trost natürlich, aber sachlich richtig und möglicherweise den pädagogische Optimismus fördernd.

Die Forschungsarbeiten zur **Entwicklung der frühkindlichen Persönlichkeit** gehen weit zurück (z. B. Hospitalismusforschung), sind jedoch längst nicht abgeschlossen. Im Beitrag von Franz Resch und Eva Möhler[4] wird ein „transaktionales Anlage-Umwelt-Modell" vorgestellt, das „den wechselseitigen Einfluss von kindlicher Disposition und Umwelt"[5] berücksichtigt. Es handelt sich dabei um eine psychologisch-psychiatrische Studie über die besondere Bedeutung der Beziehungsprobleme zwischen Kindern und „Müttern".

Der Kenntnisstand um die frühkindliche Entwicklung und deren förderliche und hemmende Umstände ist von herausragender Bedeutung nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für die Lehrer- und Erzieheraus- und –fortbildung, für die Elternbildung und insbesondere für den Beitrag der VorschulerzieherInnen und LehrerInnen aller Schulstufen zur Elternbildung.

Als ich vor mehr als dreißig Jahren – Vorschulerziehung war damals noch modern – den Vorschlag machte, die Elternbildung in das Prämiensystem des Mutter-Kind-Passes aufzunehmen und damit wesentlich zu fördern, wurde ich ausgelacht. Eltern- und ErzieherInnenausbildung als eine der vitalsten Problemstellungen der Erzieherpraxis und der Bildungspolitik hatte damals keine Lobby. Und heute? Offenbar und trotz aller Fortschritte in der LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung noch immer keine ausreichend mächtige!

Selbst Wissenschafter, die Unterschiede zwischen SchülerInnen hinsichtlich Begabung und Lernleistung im Zeitablauf (Altersablauf) für stabil halten, sehen **„Lernen als den wichtigsten Mechanismus der kognitiven Entwicklung"** an. Eine der Kernaussagen: „Die individuellen Lernpotentiale werden in unseren

4 Franz Resch, Eva Möhler: Wie entwickelt sich die kindliche Persönlichkeit. Beiträge zur Diskussion um Vererbung und Umwelt. Zit. nach Wink, a. a. O., S. 95 – 151.

5 Wink, a. a. O., S. 95.

Schulen noch keineswegs optimal ausgeschöpft. Das gilt sowohl für Hochbegabte als auch für begabungsschwächere Schüler, die eine intensive didaktische Förderung benötigen."[6]

Seine Formulierung, „dass etwa 50% der geistigen Unterschiede zwischen Menschen genetisch determiniert sind, ungefähr ein Viertel durch die kollektive Umwelt und ein weiteres Viertel durch die individuelle ... Umwelt erklärbar sind"[7], ist eher für einfachere Journalisten gedacht, aber sicher nicht wissenschaftlich gemeint. Sie widerspricht offensichtlich auch seinem goldrichtigen Satz: „Weltweit ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt niemand in der Lage, die Zusammenhänge zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, typischen Lernprozessen und stabilen Leistungsunterschieden durch Erb-, Umwelt-, Entwicklungs- und Situationseinflüsse befriedigend zu erklären."[8]

Unsere Bildungs- und Wissenschaftsministerin, einige ihrer Spitzenbeamte, die Schulsprecher von ÖVP und FPÖ und etliche Professoren, insbesonders in den USA, scheinen das aber zu können.

6 F. E. Weinert: Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. Zit. nach Wink: a. a. O., S. 91.
7 Ebda. S. 91.
8 Ebda. S. 90.

Erich Ribolits

Mythos Intelligenz

Welchem Interesse dient das Tradieren der Anlage-Umwelt-Kontroverse?

Gibt man in der Internet-Suchmaschine Google die Wortkombination »Intelligenz angeboren« ein, erhält man Verweise auf mehr als 2400 Websites. Ähnlich hohe Trefferquoten liefert die Suche nach »Intelligenz genetisch bedingt« oder nach sonstigen Kombinationen von Stichwörtern, mit denen die Fragestellung einzufangen versucht wird, ob die menschliche Intelligenz durch natürliche Anlagen oder durch Umwelteinflüsse verursacht sei. Regelmäßige diesbezügliche »Aufreger« am Buchmarkt sowie die Häufigkeit, mit der das Thema in Zeitschriften angesprochen wird, zeigen ebenfalls, dass die Anlage-Umwelt-Thematik allgemein und dabei speziell die Frage nach der genetischen Bedingtheit von Intelligenz, geradezu als ein Dauerbrenner der erziehungswissenschaftlich-psychologischen Forschung bezeichnet werden kann. Auch in allen Ausbildungen für praktische pädagogische Tätigkeiten ist die Frage, ob die unterschiedlich hohe Intelligenz von Menschen primär angeborenen Faktoren und natürlichen Reifungsprozessen oder gesellschaftlichen Umständen und damit korrelierenden Entwicklungsmöglichkeiten geschuldet ist, eines der großen Metathemen.

Und so gibt es wohl keine/n Kindergärtner/in, keine/n Lehrer/in und keine/n Sozialarbeiter/in, die/der in ihrer/seiner Ausbildung nicht umfangreichst mit Theorien und Spekulationen zur angesprochenen Thematik konfrontiert worden wäre. Verschiedentlich wird in den diversen Ausbildungsgängen von den Lehrenden sogar mahnend darauf aufmerksam gemacht, dass die Haltung, die pädagogische Praktiker im Rahmen der Anlage-Umwelt-Kontroverse einnehmen, in hohem Maß für ihr konkretes Handeln gegenüber den ihnen Anvertrauten ausschlaggebend sei. Denn logischerweise könne »positives Den-

ken« hinsichtlich pädagogischer Maßnahmen nur entwickeln, wer dem »optimistischen« Erziehungsverständnis der Umwelttheorie anhängt und im Sinne eines »dynamischen Begabungsbegriffs« daran glaubt, dass eine Förderung der Intelligenz seiner Schützlinge grundsätzlich möglich ist. Wer hingegen das »pessimistische« Erziehungsverständnis der Anlagetheoretiker vertritt, würde sich bei seinem vorgeblichen Auftrag, »Anwalt der Lernenden« zu sein, quasi permanent selbst im Wege stehen, da ihn die Vorstellung paralysiert, dass einer Förderung von Intelligenz sowieso sehr enge Grenzen gesetzt sind.

In einem erstaunlichen Missverhältnis zur Häufigkeit, mit der die Anlage-Umwelt-Thematik angesprochen und ihre herausragende Bedeutung für pädagogisches Verhalten beschworen wird, steht allerdings die Abstinenz, sich mit dem »hinter« der Fragestellung verborgenen erkenntnisleitenden Interesse zu beschäftigen. Dabei wäre das Hinterfragen der Triebkräfte des seit Jahrzehnten ungebrochenen Interesses an der Ursachenerforschung der Intelligenz durchaus interessant. Tatsächlich geht es bei der vielfach als zentrale pädagogische Kontroverse bezeichneten Argumentation in der Regel ja bloß um Prozentgewichtungen. Denn, dass Intelligenz *ausschließlich* genetisch determiniert wäre und auch durch intensive Förderung nicht mehr beeinflusst werden könnte, wird in der Pädagogik heute sowieso von niemandem ernsthaft behauptet. Und auch die These, dass Intelligenz – völlig unabhängig von genetischen Vorgaben – durch entsprechende Umwelteinflüsse quasi beliebig herstellbar wäre, nimmt gegenwärtig wohl kein pädagogischer Praktiker oder Theoretiker seriös an.

Sowohl die ausschließliche Anlage- als auch die ausschließliche Umwelttheorie stellen in der pädagogischen Szene Extrempositionen dar, zu denen sich heute kaum jemand bekennt; faktisch durchwegs wird die Auffassung des »Sowohl-als-Auch« vertreten[1]. Die Differenzen zwischen den zu diametral einander gegenüberstehenden Positionierungen hochstilisierten Ansichten

1 Vgl. dazu die pointierte Darstellung in: Huisken, Freerk: Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlügen der Pädagogik, Teil 1. VSA-Verlag, Hamburg 1991, S. 97ff.

liegen somit bloß auf der Ebene der Gewichtung der beiden Einflussfaktoren. Es geht bei der permanent aufgewärmten Anlage-Umwelt Diskussion einzig um die Frage, ob der eine oder der andere Faktor mehr Einfluss hat – ob jeweils die Gene oder die Umwelt mit 20%, 50% oder vielleicht gar mit 80% zu Buche schlagen. Die sogenannten Genetiker unterscheiden sich von den Umwelttheoretikern nur darin, dass sie den Erbanlagen – in Relation zur Umwelteinwirkung – ein höheres Gewicht beimessen. Und umgekehrt argumentieren auch Umwelttheoretiker bloß mit einem dominanteren Einfluss der Aufwuchsbedingungen gegenüber den Genen.

Würde man nämlich tatsächlich die Anlage als die finale Ursache geistiger Leistungen annehmen, müsste ja *jeder* Versuch, Heranwachsenden etwas beibringen zu wollen, von vornherein als absurd abgetan werden. Dementsprechend wird auch von den Anlagetheoretikern immer wieder hervorgestrichen, dass Anlagen eben bloß Optionen seien und *für sich allein* noch gar nichts entscheiden. Selbstverständlich bedarf es erzieherischer Beachtung und Förderung, damit aus den angelegten Potenzialen feststellbare und vor allem auch solche Leistungen werden, die unter den konkreten ökonomisch-gesellschaftlichen Umständen als *relevant* gelten. Nur damit lässt sich ja auch erklären, wieso jemand eine *genetisch angelegte* Hochbegabung annehmen und sich dennoch für spezifische, *fördernde schulische Bedingungen* für »Hochbegabte« einsetzen kann. Die Anlagetheoretiker müssen der Umwelt quasi »über die Hintertür« einen gewissen Einfluss zugestehen. Auch in ihrer Theorie nützen die besten Anlagen nichts, wenn durch die Umwelt deren Entfaltung nicht ausreichend animiert wird.

Umgekehrt kommen aber auch die Umwelttheoretiker für ihre Überzeugung nicht ohne die Annahme eines angeborenen Lernvermögens aus, einer Fähigkeit des Menschen, Erfahrungen – über bloße Wenn-dann-Reaktionen hinausgehend – *sinnbezogen* verarbeiten zu können. Denn wäre das Kind anfangs tatsächlich jene »tabula rasa«, als die es von einzelnen Radikalvertretern dieser Theorie verschiedentlich schon bezeichnet wurde, wäre nämlich schlichtweg unerklärlich, wieso Einflüsse der Umgebung überhaupt zum Anlass für Lernprozesse werden können. Dass

und ob das, was im Umfeld eines Kindes passiert, Ursache für verändertes Handeln wird, setzt nämlich eine »menschliche Begabung zur einsichtigen Veränderung« voraus. Eine derartige »Anlage« des Menschen, sich mit den Tatsachen der Welt »vernünftig« auseinandersetzen und daraus Handlungspostulate ableiten zu können – womit ja etwas ganz anderes angesprochen wird, als eine bloße Adaption – muss selbst von Hardcore-Vertretern der Umwelttheorie vorausgesetzt werden. Für ihre Vorstellung, den Menschen durch Umwelteinflüsse weitgehend formen zu können, brauchen auch sie zumindest eine genetische Anlage – eine *angeborene* »Plastizität« des Menschen.

Die Behauptung, dass es in der Pädagogik eine Gen-Umwelt-Kontroverse gäbe, in der die Vertreter der Gen- und der Milieutheorie einander unversöhnlich gegenüber stünden und aus der sich so etwas wie eine pädagogische Positionszuschreibung ergäbe, kann – im Sinne des von beiden Seiten verkündeten »Sowohl-als-Auch« – somit durchaus als Mythos bezeichnet werden. Beide vorgeblichen Kontrahenden argumentieren damit, dass Anlage und Umwelt einander *quantitativ* ergänzen. Was sich jedoch vordergründig wie ein weit gehender Konsens anhört, birgt bei genauerer Betrachtung in sich eine äußerst gravierende, in der Regel allerdings geflissentlich übersehene *Gemeinsamkeit* der beiden Ansichten. Tatsächlich wird über die Diskussion, *in welchem Ausmaß* Umwelt und Gene zur Genese geistiger Leistungen beitragen, bloß ein Streit zwischen vorgeblich gesellschaftspolitisch konträren – »links« beziehungsweise »rechts« angesiedelten – Positionen suggeriert. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die beiden Theorien gar nicht in einander diametral gegenüber stehenden Lagern verankert sind. Denn nicht nur, dass sie einander bedingen und ohne Rückgriff auf die jeweils andere nicht auskommen, sie sind in letzter Konsequenz sogar *desselben Geistes Kind!*

Die Fokussierung des Streits auf die Frage, ob die Gene oder die Umwelt prozentuell mehr oder weniger zur Intelligenzausprägung beitragen, offenbart nämlich vor allem, dass beide Theorien fest in der Tradition des, das bürgerlich-kapitalistische System begründenden, *dualistischen* Weltbilds verankert sind. Körper und Geist, beziehungsweise Natur und Kultur werden strikt

geschieden. Dabei macht es keinen Unterschied, ob der Mensch als »Produkt« genetischer Ausstattung oder als ein solches der Umwelteinflüsse wahrgenommen wird – von einer Aufspaltung in »passives Rohmaterial« und »programmierende Instanz« wird in beiden Fällen ausgegangen. Für die einen ist es die genetische Programmierung, die ein mehr oder weniger rationelles Reagieren auf die dem Menschen äußerlich gedachte Umwelt möglich macht; für die anderen ist dazu die Programmierung durch eine arrangierte Umwelt notwendig. Die Gentheoretiker postulieren ein Programm, das sich aus der evolutionären Entwicklung ableitet, im Menschen somit schon als angelegtes Potenzial schlummert und durch die Umwelt bloß aktualisiert werden muss – selbstverständlich aber nur im programmgemäßen Umfang geweckt werden kann. Die Umweltapologeten sehen im Menschen dagegen eine für nahezu jede Software geeignete Hardware, ihr Hauptaugenmerk richtet sich somit auf die Rahmenbedingungen der Programmierung.

In Form eines Bildes aus der aktuellen Situation am Computermarkt nehmen die Anlagetheoretiker quasi an, dass – in einer ähnlichen Form wie es PCs und Apple-Computer gibt – auch die »Maschine Mensch« in unterschiedlichsten Hardwarekonfigurationen »auf den Markt kommt«. Jede Hardwareeinheit kann dementsprechend nur mit den ihr entsprechenden Programmen »zum Funktionieren gebracht« werden. Die Umwelttheoretiker gehen hingegen davon aus, dass es bloß eine einzige universelle »Hardwarekonfiguration Mensch« gibt, auf der alle Programme – egal ob Windows, Linux oder Mac – »laufen«. Demgemäß bedarf es eines unbeschränkten Zugangs zu möglichst vielen Programmen und geschickter Programmierer, damit die Maschine zum »brauchbaren Funktionieren« gebracht werden kann. Das von beiden Gruppen mit unterschiedlicher Gewichtung vorgebrachte »Sowohl-als-Auch« bezüglich der Ursachen von Intelligenz fußt somit im gleichen Software-Hardware Dualismus. Beiden Theorien wohnt die Ansicht inne, dass der Mensch eine nach Ursache-Wirkung-Relationen funktionierende biochemisch-mechanische Einheit darstellt, die kraft einer ihr *gegebenen* Intelligenz mit einer außerhalb und unabhängig von ihr existierenden Wirklichkeit in Relation tritt.

Die Ansicht einer derartigen, quasi »frei schwebenden« Intelligenz wird zwischenzeitlich allerdings sogar von jenen Naturwissenschaftern, die an der Entwicklung von sogenannter »künstlicher Intelligenz« arbeiten, als ein absurdes Konstrukt erkannt. Ihnen wird zunehmend klar, dass es Intelligenz nicht anders als in »verkörperter Erscheinungsform« geben kann. Mit dem Ansatz, hochkomplexe Maschinen zu entwickeln und diese mit Hilfe ihnen implementierter Programme realitätstüchtig zu machen, die »die Logik der Welt« in einem Meta-Modell abbilden, sind sie bei den Versuchen, künstliche Intelligenz zu kreieren, nämlich sehr schnell an unüberwindliche Grenzen gestoßen. Am Artifical Intelligence Laboratory am Massachusetts Institute of Technology arbeitet man deshalb neuerdings an der Entwicklung von Robotern, die über vielfältige Sensorsysteme direkt an der »Auseinandersetzung mit der Welt« lernen, indem sie die unterschiedlichen Folgen ihrer Strategien speichern *ohne* die Welt in einem Meta-Modell zu repräsentieren. Die in einem solchen Roboter »verkörperten« Erfahrungen sind genauso wenig als Programm erfass- und übertragbar wie die Erfahrungen eines Menschen, die sich in der Struktur der Synapsen seines Gehirns einprägen[2].

Erkennt man allerdings an, dass sich Intelligenz vom (verkörperten) Verhalten nicht trennen lässt, muss man auch akzeptieren, dass es Intelligenz als abstrakte Größe überhaupt nicht gibt. Intelligenz in der Vorstellung einer mehr oder weniger gegebenen Annäherung an ein ideales (Reaktions-)Programm ist eine Chimäre. Was intelligentes Verhalten ist, bestimmt sich einzig über die agierende Person und ihren subjektiven Kontext zur Situation, in der es zu handeln gilt – jede objektive Bewertung ist unmöglich. Selbstverständlich kann davon ausgegangen werden, dass es *individuell-genetische Faktoren* gibt, die in irgend einer Form mit den unterschiedlichen Reaktionsweisen von Menschen auf Probleme korrelieren. Im Sinne einer Wenn-dann-Relation daraus allerdings abzuleiten, dass sich darin eine höhere oder niedrigere Intelligenz widerspiegelt, wäre grotesk. Intelligenz ist

2 Vgl.: Brodbeck, Karl-Heinz: Zur Ethik der Intelligenz. In: Ethik-Letter 4/2001, S.2-5. In: http://home.t-online.de/home/brodbeck/intellig.htm.

eben kein objektiv-abstraktes Programm, das – im Sinne von Richtig-falsch-Maßstäben, die ein »höherer Programmierer« irgendwann festgelegt hat – Menschen mehr oder weniger adäquat auf die Umwelt reagieren lässt. Sofern der Begriff überhaupt Sinn gibt, kann Intelligenz nur als das Vermögen des Menschen umschrieben werden, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu *eigensinnigen* Reaktionen fähig zu sein, zu solchen also, die *nicht automatisch* einem durch irgend jemand anderen vorhersagbaren Muster folgen[3].

Wenn mit Intelligenz begrifflich jenes Besondere des Menschen ausgedrückt werden soll, das ihn aus der restlichen Natur heraushebt, darf sie nicht einseitig an *rationellem* Verhalten orientiert sein. Mit anderen Worten: Intelligenz darf *nicht* mit Logik gleichgesetzt werden! Der Mensch hat Bewusstsein, er ist somit nicht bloß fähig, sich, wie ein Tier, im Sinne *auferlegter* Reaktionsweisen – also logisch – zu *verhalten*. Er kann, auf Basis seiner Fähigkeit zur *rationalen* Verarbeitung seines Wissens sowie zur Orientierung an jeweils souverän gesetzten Zielen, *autonom handeln*. Eine Interpretation von Intelligenz, die dieser prinzipiellen Freiheit des Menschen gerecht wird, müsste somit an der Fähigkeit ausgerichtet sein, Wissen *selbstbestimmt* einsetzen und *eigensinnige* Antworten auf Fragen finden zu können. Wird Intelligenz jedoch – so wie es in der Anlage-Umwelt-Kontroverse *von beiden Parteien* gemacht wird – darüber definiert, wieweit den (fremdbestimmten) Vorgaben irgendwelcher Tests entsprochen wird, dient der Begriff per se dazu Menschen zu instrumentalisieren und ihnen ihre Würde zu nehmen. In diesem Sinn ist die Behauptung, Intelligenz ließe sich in Form einer Zahl dingfest machen, unmittelbarer Ausdruck der Absicht, Menschen hinsichtlich ihrer

3 Den deutlichsten Ausdruck findet diese Sichtweise von Intelligenz in der Fähigkeit des Menschen, bewusst die Unwahrheit zu sagen. Dementsprechend betonen viele Forscher nicht nur, dass Lügen ein essentieller Bestandteil der Intelligenz ist, sie gehen sogar soweit zu folgern, dass der Mensch, die im Laufe seiner Evolution stattgefundene Vergrößerung seines Gehirns der Notwendigkeit verdankt, unter den sozial zunehmend komplexer gewordenen Lebensumständen auch immer raffinierter Lügen zu müssen. Vgl. Die Lüge eine intellektuelle Höchstleistung. In: Der Standard, 19. Feb. 2003.

Brauchbarkeit zur Erzielung von Gewinn *berechenbar* zu machen – letztendlich gilt in dieser Logik als intelligent, wer im Verwertungsprozess profitabel einsetzbar ist!

Der Bedeutungsgehalt von Begriffen ist stets ein Korrelat konkreter gesellschaftlich-historischer Bedingungen. Auch Intelligenz ist kein überhistorisches Prinzip, sondern kann nur im Zusammenhang mit den aktuellen politisch-ökonomischen Strukturen begriffen werden. Wer den Begriff Intelligenz unhinterfragt benützt, hat sich allerdings schon auf die Ebene jener Prämissen begeben, durch die das aktuelle System bestimmt wird. Und da ist Intelligenz eben nur in der Bedeutung »instrumenteller Vernunft« fassbar. In der Marktgesellschaft mündet jede Frage nach Qualität oder Güte stets bei Überlegungen nach der ökonomischen Verwertbarkeit. Es ist völlig egal, ob Produkte irgendwelcher Fertigungsprozesse, zwischenmenschliche Handlungen, die Natur oder Menschen bewertet werden, letztendlich geht es immer um die Frage, wieweit sich das »Bewertete« für die »Verwertung« eignet; wieweit es also dem Profit-Machen dienstbar gemacht werden kann. Der Tatsache entsprechend, dass in der Marktgesellschaft der Gebrauchswert in allen Bereichen zunehmend vom Tauschwert überlagert wird, tritt als Wert schlussendlich überhaupt nur mehr ins Bewusstsein, was sich in Form von Geld ausdrücken lässt.

Wie schon weiter vorne angesprochen, wird die Haltung zur »Anlage-Umwelt-Kontroverse« oft als ein Streit zwischen gesellschaftspolitisch »links« und »rechts« angesiedelten Positionen interpretiert. In diesem Sinn sind jene, die die Vorstellung eines dynamischen Begabungsbegriffs vertreten, meist auch davon überzeugt, dem gesellschaftlichen Status quo besonders kritisch gegenüber zu stehen und das »emanzipatorisch-linke Fähnchen« hoch zu halten. Tatsächlich wirkt jedoch schon das Aufgreifen des Intelligenzbegriffs immanent anti-emanzipatorisch. Auch in der Auseinandersetzung um die Ursachenzuschreibung von Intelligenz zeigt sich – so wie ja bei vielen anderen Fragen – dass die humanitäre Linke den Boden der grundsätzlichen Akzeptanz des herrschenden Konkurrenzkapitalismus nie verlassen hat. Sie bewegt sich im selben Argumentationskorsett wie die von ihr häufig als »rechts« gescholtenen Anlagetheoretiker. Gehuldigt wird

von beiden Seiten dem Fetisch Markt. Uneins ist man sich bloß darin, ob die geeigneten Konkurrenzmonaden für die verschiedenen Bereiche des Kampfes Jede/r gegen Jede/n primär durch ein pädagogisch verbrämtes Zurichtungs- oder doch eher durch ein Ausleseverfahren (beziehungsweise in naher Zukunft vielleicht auch durch ein genetisches Optimierungsverfahren) gewonnen werden sollen.

Auch die Umwelttheoretiker wehren sich nicht dagegen, dass die gravierenden Unterschiede in den Lebensbedingungen von Menschen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft mittels einer unterschiedlich ausgeprägten Tüchtigkeit (= Fähigkeit, sich den Verwertungsvorgaben anzupassen) schöngeredet werden[4]. Es stört sie bloß, dass Menschen mit dem Argument einer geringeren *angeborenen* Begabung von vornherein nur eingeschränkt zum Kampf um attraktive gesellschaftliche Positionen zugelassen werden sollen. Ihre Argumentation lässt kaum je erkennen, dass sie etwas gegen eine Gesellschaft hätten, in der Jeder und Jede dem Markt- und Konkurrenzprinzip unterworfen ist und die gesellschaftliche Hierarchie durch Gewinnen und Verlieren im vorgeblichen Leistungswettbewerb legitimiert wird. Nicht gegen das gesellschaftliche Ausleseprinzip des *»survival of the fittest«* treten sie auf; sie wollen bloß nicht anerkennen, dass die Startpositionen im allumfassenden Konkurrenzkampf schon durch die Natur verteilt worden sein sollen. Ihr Ruf nach Chancengleichheit – oder noch entlarvender: nach Chancen*gerechtigkeit* – affirmiert den allgemeinen Verdrängungswettkampf, gefordert werden bloß »gerechte Trainingsbedingungen für Alle«. Dem »Windhundrennen« soll ein fairer Anstrich gegeben werden, indem quasi »ganz am Anfang« nicht gelten soll, was diese Gesellschaft insgesamt zusammenhält – der Glaube an die Gerechtigkeit des profitökonomisch orientierten Auslesesystems.

Die Prämissen der Argumentation sind bei den Umwelttheo-

4 Selbstverständlich wird auch behauptet, dass der berufliche Erfolg und somit die soziale Situation von Menschen mit derselben prozentuellen Gewichtung wie die Intelligenz von Erbanlagen bzw. Umwelteinflüssen bestimmt ist. Vgl.: Medical Tribune 5/1978. In: http://www.medical-tribune.de/GSM/bericht/03_02_1978_IQ.

retikern dieselben wie bei den Anlagetheoretikern, auch für sie gibt es keine Welt außerhalb des durch das Verwertungsdiktat vorgegebenen Horizonts und auch sie gehen von einem Bild des Menschen als einem »Konkurrenzwesen« aus. Indem sie das gesellschaftliche Auslesekriterium Intelligenz anerkennen und sich auf die Diskussion einlassen, wo die Ursachen dafür liegen, dass dieses Merkmal unterschiedlich verteilt ist, haben sie sich argumentativ bereits darauf eingelassen, Menschen auf den Status von Humankapital – einen Buchungsposten in der konkurrenzökonomischen Gewinn-/Verlustrechnung – zu reduzieren. Eigentlich handelt es sich beim angeblichen Grundkonflikt der Pädagogik somit bloß um einen Fraktionskampf innerhalb der Konkurrenzglaubensgemeinschaft. Denn wer immer mit einem Begriff argumentiert, der unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen einzig und allein dafür dient, um die höchst ungleichen Zugangsmöglichkeiten der Menschen zu den vorhandenen Gütern und Lebensmöglichkeiten zu rechtfertigen, hat bereits klammheimlich die Gleichsetzung des sozialen Werts von Menschen mit ihrer ökonomischen Verwertbarkeit akzeptiert[5].

Über viele Jahre waren die Leitwissenschaften im Prozess der Herstellung verwertbaren Humankapitals eine weitgehend zur *Didaktik* verkürzte Pädagogik und eine zur Reparaturwissenschaft reduzierte Psychologie. Die willigen Vollstrecker der jeweils neu verkündeten Erkenntnisse hinsichtlich der Zurichtung von Humanressourcen für deren betriebswirtschaftliche Verwertung stellte das »Fußvolk der Humankapitalmechaniker/innen« (Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Erziehungs- und Bildungsberater/innen, EB-Trainer/innen ...). Im Sinne der Tatsache, dass bisher alle an der Frage nach den Ursachen unterschiedlicher Verwertbarkeit der Humanressourcen Interessierten, die Notwendigkeit effektiver Lernarrangements außer Zweifel gestellt haben, gipfeln die Gen-Umwelt Diskussionen stets in didaktisch-manipulativen Vorstellungen: Bringt es etwas, Heranwachsende ihrer »Individuallage« entsprechend getrennt zu beschulen oder lässt sich auch durch gemeinsamen Unterricht eine lohnender Ertrag erreichen; gibt es Psychotechniken und Unterrichtsformen, die besonders zu einer Steigerung der »Selbstausbeutungsbereitschaft« beitragen; welche Lehr-/Lernarrangements versprechen bei spezifischen Zielgruppen die höchste Effektivität; ...? Was bei derartigen Fragen jeweils als »besser« oder »schlechter« zu gelten hat, entscheidet sich stets anhand ökonomischer Rationalitätskriterien. In letzter Konsequenz macht es keinen Unterschied, ob man sich dem Thema Intelligenz aus der Richtung der Umwelttheorie oder jener der Anlagetheorie annähert. Gelernt soll unter den aktuellen politisch-ökonomischen Bedingungen nicht werden, um sich als »freies Wesen« zu verwirklichen und derart einen Beitrag zur ewigen Frage zu liefern, was Mensch-Sein bedeutet und in welcher Form sich der Mensch verwirklichen kann. Sowohl das Lernvermögen des Menschen als auch alle gesellschaftlich vermittelten Zielvorgaben organisierten Lernens sind letztendlich an der Frage der Brauchbarkeit im Prozess der Verwandlung von Geld in mehr Geld orientiert. Bildungseinrichtungen haben auch gar keine Chance hier irgendwie auszuscheren, weil sie unter den zwischenzeitlich auch für das Bildungswesen geltenden Marktbedingungen ansonsten sehr schnell vom Markt verdrängt wären. Organisierte Wissensvermittlung ist – *obwohl* und zugleich *weil* die meisten Lehrenden subjektiv das Beste für ihr Klientel wollen – nicht dem Ziel der Entfaltung des Mensch(lich)en untergeordnet. Sie dient dem Umwandeln von Humanressourcen in verwertbares Humankapital. Das von den Umwelttheoretikern für sich monierte *emanzipatorische Erkenntnisinteresse* stellt einen Selbstbetrug dar; hinter dem Fraktionsstreit der Intelligenzfetischisten lässt sich in jedem Fall nur *technisches Erkenntnisinteresse* ausmachen.

Zwischenzeitlich sind allerdings die Versprechungen der Naturwissenschafter unüberhörbar, bald schon in der Lage zu sein, »Dummheit« ähnlich einer (Erb-)Krankheit zu *heilen*. Derzeit vergeht ja kaum eine Woche, in der nicht verlautbart wird, dass die

5 Die Umwelttheorie nimmt, gepaart mit einer grundsätzlichen Akzeptanz des Konkurrenzsystems, durchaus auch menschenverachtende Züge an. Nicht die grundsätzliche Akzeptanz des Gegenübers als mündiges Wesen leitet dann das Verhalten der Erziehenden an; Erziehung reduziert sich auf den Aspekt einer Technik, mit der eine gewünschte Entwicklung in Bezug auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit hervorzubringen versucht wird.

genetische Ursache für irgendeine menschliche Eigenschaft oder Verhaltensweise erforscht worden sei. Ob es nun asoziales Verhalten ist, das angeblich durch ein Aggressions-Gen[6] verursacht wird, (homo-)sexuelle Vorlieben, Alkoholismus oder die Wahrscheinlichkeit, sich in einer Partnerschaft treu zu verhalten[7], alles wird neuerdings genetischer Programmierung zugeschrieben. Da konnte es selbstverständlich nicht lange dauern, bis auch »mangelnde intellektuelle Verwertbarkeit« zu einem genetisch bedingten Defekt erklärt wurde. Und tatsächlich hat der Genforscher James Watson, der vor Jahren die DNA, die Struktur des menschlichen Erbguts entschlüsselt und dafür einen Nobelpreis erhalten hatte, kürzlich auch verkündet, dass »Dummheit eine genetische Krankheit« darstelle und dementsprechend bald auch »heilbar« sein werde[8]. Somit kann wohl davon ausgegangen werden, dass bald die nächste Runde der Anlage-Umwelt-Prozentediskussion eingeläutet werden wird.

Durchaus möglich wird damit auch, dass den auf pädagogisch-psychologischer Basis arbeitenden Humankapitalmechaniker/innen schon bald ernsthafte Konkurrenz in Form von Gentechnikern ins Haus steht. Damit eröffnen sich völlig neue Möglichkeiten und Gefahren der Manipulation von Menschen. Hinsichtlich dessen, was Intelligenz tatsächlich ist – die Fähigkeit des Menschen sich kraft Vernunft von allen Abhängigkeiten zu befreien und sich selbst als freies Wesen zu kreieren – braucht man sich vor dieser Entwicklung allerdings nicht zu fürchten. Die in Dienst genommene Pädagogik und die Schule haben es in ihren über Jahrhunderte gehenden diesbezüglichen Anstrengungen nicht geschafft, Menschen das kritische Denken auszutreiben. Auch über den Weg gentechnologischer Manipulation wird es nicht zu schaffen sein, den Menschheit ins »Paradies der unbewussten Einheit mit der Natur« zurückzutreiben. So wie es der Erziehungswissenschafter Wolfgang Fischer einmal formuliert hat, findet Bildung – die Selbstbefreiung des Individuums – zwar tatsächlich nur selten *mit Hilfe* der Schule, aber dennoch immer wieder *trotz* ihr statt[9]. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich auch durch die Gentechnologie die »zweite Natur« des Menschen – seine Fähigkeit, die dem »Plusmachen« verhaftete Nutzendimension zu transzendieren und sein Leben an Kriterien zu orientieren, die er kraft autonomer Erkenntnis als sinnvoll definiert hat – nicht ausmerzen lassen wird!

6 So meint z.B. der Direktor des anthropologischen Instituts der Universität Kiel/BRD, Hans Wilhelm Jürgens, dass bestimmte Formen asozialen Verhaltens, wie „parasitäres Verhalten auf Kosten der Öffentlichkeit" nicht nur durch elterliches Vorbild, sondern auch durch die Erbsubstanz weitergegeben würde. Er befindet sich mit dieser Ansicht im gleichen Lager wie der Humangenetiker Hans-Hilger Ropers, Direktor des Max-Planck-Instituts für Genetik in Berlin, der behauptet, ein sogenanntes Aggressions-Gen isoliert zu haben, das sich ausschließlich bei Kriminellen nachweisen ließe. Vgl.: Jungle World, 27. Mai 1998.

7 Beim 10. Internationalen Kongress für Zwillingsforschung in London/UK wurde eine Studie der beiden Forscher Jerskey und Lyon präsentiert, bei der durch einen Vergleich der Heirats- und Scheidungsraten eineiiger Zwillinge mit den entsprechenden Daten nichteineiiger Zwillinge eine genetische Beeinflussung von Verehelichungs- und Scheidungsmustern »errechnet« worden war. Vgl.: New Scientist, 12. Juli 2001.

8 Wes Geistes Kind der hoch dotierte Wissenschafter ist, lässt sich daran ermessen, dass er auch noch darüber nachdenkt, menschliche Hässlichkeit gentechnisch zu »heilen«. Konkret will er den von ihm als »großartig« charakterisierten Zustand herstellen, dass »alle Frauen schön« seien. Vgl.: http://www.newscientist.com, sowie: Der Standard, 4. März 2003.

9 Vgl.: Bildung trotz Schule. In: Fischer, Wolfgang: Schule als parapädagogische Organisation. Henn-Verlag, Kastellaun 1978, S. 158ff.

Karl Sretenovic

Begabtenförderung: Analyse – Kritik – Lösungsansätze

1. Zum Begabungsbegriff

A. Langeneder unternimmt in ihrer erziehungwissenschaftlichen Diplomarbeit „Selektive Begabungsförderung? Probleme und Möglichkeiten" den Versuch, den vielschichtigen Begriffen wie „Begabung", „Hochbegabung", „Intelligenz" und „Kreativität" auf den Grund zu gehen[1]. Sie erinnert dabei an W. Abraham, der vor mehr als 25 Jahren einen Studenten bat, im Rahmen einer Semesterarbeit eine Auflistung von Hochbegabtendefinitionen vorzunehmen. Bei der 113. Definition gab der Student auf (zit. bei Langeneder nach Feger 1988, S. 17). Es würde den Rahmen dieses Beitrags erheblich sprengen, wollte man auch nur auf einige Definitionen näher eingehen, vielmehr sollte damit nur auf die verschwommenen und damit für jede Art bildungspolitischer Rhetorik bzw. Täuschung offenen Konturen dieses Begriffsfelds hingewiesen werden. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass trotz der Bloom'schen Unterscheidung in drei Lernzielbereiche (kognitive, affektive, psychomotorische) nur bei 3 Definitionen neben dem Kognitiven auch die beiden anderen Lernzielbereiche in die Definition „Hochbegabung" aufgenommen wurden.

Bei deutschsprachigen Autoren erhob Langeneder ein weites semantisches Feld, so etwa: „Begabung", „Begabungsförderung", „Begabtenförderung", „Hochbegabung", „Hochbegabungsförderung", „besonders befähigt", „besonders begabt", „hochintelligent", „talentiert", „leistungsstark", „Genie" und „Genialität". Die dabei angesprochenen jeweiligen begriffshierarchischen Ebenen sind unschwer auszumachen, sehr oft auch nach dem Schema „pars pro toto" bzw. „totum pro parte". R. Olechowski will mit dem Begriff „Begabtenförderung" zum Ausdruck bringen, dass Hochbegabtenförderung nur ein Teil der Aufgabe ist, „alle Begabungen zur größtmöglichen Entfaltung zu bringen" (zit. bei Langeneder nach Olechowski, S. 21).

Wie schon auf den ersten Blick erkennbar, ist fast keiner der genannten Begriffe eindeutig abgrenzbar. Hier soll daher nur noch auf die Termini „Begabtenförderung" und „Begabungsförderung" hingewiesen werden: Begabtenförderung will hoch- und gut begabte Schüler in ihrer Laufbahn besonders fördern. Das geschieht nach einem Ausleseverfahren für die Aufnahme in einen speziellen Schultyp oder in eine spezielle Klasse. Begabungsförderung ist hingegen sowohl ein pädagogisch-psychologisches wie auch ein gesellschaftspolitisches Anliegen (Langeneder, S. 22). Die folgenden Ausführungen basieren somit auf einem äußerst unsicheren Fundament von meist nicht hinterfragten Schlagwörtern. Kein Wunder also, dass eine Rezeptur, nämlich mögliche Maßnahmen zur Begabtenförderung – um endgültig bei diesem Begriff zu bleiben, weil er im konkreten Fall direkt auf Konkretisierung bestimmter Maßnahmen abzielt – in gerechter Dimensionierung einzusetzen, ebenfalls unsicher bleibt. Dies allein schon deswegen, weil die Frage, welche Voraussetzungen überhaupt gegeben sein müssen, um etwa von Hochbegabung sprechen zu können, nicht klar zu beantworten ist. Der Schluss liegt nahe, dass sich die Gewichte eher einer integrativen als einer selektiven Begabtenförderung zuneigen.[2]

Einen entscheidenden Schritt in diese Richtung vollzog H. Roth, Pädagogikprofessor an der Universität Göttingen, mit der Entwicklung eines dynamischen Begabungsbegriffs, „mit dem er die lerntheoretischen Grundlagen für die in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts anstehende Reformdiskus-

1 A. Langeneder: Selektive Begabungsförderung? Probleme und Möglichkeiten. Erziehungswissenschaftliche Forschung – Pädagogische Praxis (Hg.: Univ.-Prof. Dr. R. Olechowski), Band 1. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt/Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien 1997

2 R. Olechowski: Begabungsförderung – Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht 137, 1987, S. 109-118, öbv/hpt, Wien 1987

sion in der Bildungspolitik mit mehr Chancengleichheit und mehr Förderung der Kinder bildungsferner Schichten legte".[3] Roth wendet sich gegen die Auffassung, dass es eine höhere, mittlere und untere Begabung gebe, der ein dreigliedriges Schulsystem entspreche.

2. Ideologische Wurzeln unter der Chiffre „Common sense"

Wie kommt es, dass in den 80er Jahren und jetzt neuerlich die Frage einer Hochbegabtenförderung zum Politslogan hochstilisiert werden konnte? Die Gründe sind scheinbar einleuchtend, weil sie sich mit „Common sense" (hier „gesundem" Hausverstand) begründen lassen. Auch eine Demokratie komme eben ohne Eliten nicht aus. Hochbegabte haben ebenso ein Recht auf Förderung, wie dies Minderbegabten und Behinderten zugestanden werde. Kein vernünftiger Bildungspolitiker wird sich diesem Argument verschließen können. Dennoch zeigt die Entwicklung der vergangenen zwei Jahrzehnte, warum das Problem trotz verschiedener Lösungsansätze in den Lehrplänen (Erweiterung des Angebots an Freigegenständen und Unverbindlichen Übungen, Schwerpunktschulen im sportlichen, musischen, sprachlichen und technischen Bereich etc.) und durch außerschulische, meist in Länderkompetenz befindliche Fördereinrichtungen immer wieder mit unverminderter Vehemenz auf der Agendenliste bleibt.

Zunächst: Wer kann ein Interesse an dieser im Grunde einseitig akzentuierten Frage haben? Das sind einmal alle jene, die sich als „Wirtschaft" bezeichnen. Ihre Klagen über die mangelhaften Kenntnisse der Schulabgänger sind so alt wie die Institution Schule selbst. Interesse zeigen jedoch auch Gruppen unserer Gesellschaft, die ihre alten Statusvorrechte durch eine Bildungspolitik in Richtung auf Förderung aller schon seit langem bedroht sehen. Schließlich haben aber auch die Anhänger eines pädagogischen Neokonservatismus Interesse an dieser Frage, wo, wie H. Fend feststellt, „die Wiederherstellungswünsche vergangener

3 H. Roth: zit. in: Erziehung und Wissenschaft, Jg. 1980 unter dem Titel: Schulen sind ständig reformbedürftig

Verhältnisse im Bildungsbereich Versuche der Wiederherstellung von Bildungsprivilegien durch verschärfte Zugangsregelungen und geringere finanzielle Zuwendungen sind" (Fend 1984)[4].

Es ist für objektive Beobachter der bildungspolitischen Szene auch in Österreich unbestritten, dass die Verfolgung neokonservativer und neoliberaler Ziele seit dieser Feststellung Fend's mehr und mehr Gestalt angenommen hat. Der Einführung von Studiengebühren an den Universitäten kommt damit über den Zweck der Verbesserung von Rahmenbedingungen für Universitätsstudien hinaus eine eminent ideologisch motivierte Signalwirkung zu.

Wie sehr das gesellschaftliche Klima für Eliteschulen aufbereitet werden kann, zeigt die Entstehungsgeschichte der „Sir Karl Popper-Schule" in Wien. Sie ist hier deswegen erwähnenswert, weil Popper in seinem Buch „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde" sich sehr negativ über Eliteschulen äußert, ohne freilich zum Zeitpunkt des Erscheinens der 1. Auflage seines Buches zu ahnen, dass auch er der Namengeber einer solchen Schule wird. Der Trend, Schule mit Elitenbildung auf Grund vorhergehender strenger Selektion zu befrachten, mache „unser Erziehungssystem zu einer Rennbahn und den Studiengang zu einem Hürdenrennen. Der Student wird nicht ermutigt, sich seinen Studien um des Studierens willen zu widmen, es wird ihm nicht wirkliche Liebe für seinen Gegenstand und für die Forschung eingeflößt, statt dessen treibt man ihn zum Studium um seiner persönlichen Karriere willen an"[5] (Popper 1992).

3. Die öffentliche Diskussion in Österreich von den 80er Jahren bis heute

In der öffentlichen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte, in Dokumentationen sowie in Pressekommentaren, kommen zwei Grundrichtungen zum Ausdruck: (1) Spezielle Förderprogram-

4 H. Fend: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 475. Frankfuhrt/Main 1984, S. 257

5 K. Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band I. Tübingen 1992, 7. Auflage, S. 163

me für Hochbegabte (= mit IQ 130 und darüber), das sind ca. 2 % eines Altersjahrganges, und (2) der Grundsatz, dass Förderung ein Recht für alle Schüler sei. Erst fördern, dann fordern lautet die Parole. Von ÖVP-Seite kommt der Vorschlag des vom Schulsprecher dieser Partei in die Diskussion gebrachten Salzburger Modells: Nach einer Auslese durch Tests und Schulnoten wird ein von einer privaten Organisation getragenes Elitenförderprogramm für Spanisch, Mathematik, Chemie und Fremdsprachen entwickelt, u. zw. mit je 18 Schülern pro sprachlicher und naturwissenschaftlicher Gruppe für je 2 Wochenstunden im Bereich der Freigegenstände. Auf 1 Lehrer entfallen 5 – 6 SchülerInnen.

Die Teilnahme ist freiwillig, die SchülerInnen bleiben in ihrer gewohnten Umgebung. Die Förderung umfasst alle Schultypen des allgemein bildenden und berufsbildenden Schulwesens. Zum Freigegenstandsbereich kommt pro Monat ein Kurstag am Samstag an einer Universität dazu. Außerdem sind ein Sommercamp von 2 – 3 Wochen sowie ein einwöchiger Auslandsaufenthalt vorgesehen. In den Volksschulen sollen vor allem musische Begabungen gefördert werden. Die Finanzierung soll teilweise vom Bund und teilweise von zu gründenden privaten Vereinen zur Förderung Hochbegabter getragen werden (Quelle: „Schulreform", September 1985).

Dazu: Positiv ist zu vermerken, dass keine Kaderschulen vorgesehen werden – eine Meinung, die sich mit wenigen Ausnahmen quer über die politischen Parteien erstreckt. Dass wesentlich kleinere Klassen und Gruppen mit einem ebenso günstigen Lehrer-Schüler-Zahlenverhältnis zu besseren Lernerfolgen führen, ist eine Binsenweisheit, noch dazu, wenn die LehrerInnen eine für anspruchsvollen Unterricht zusätzliche Förderung erhalten. Der vorgesehene Zeugnisvermerk „Hochbegabt" ist, gelinde gesagt, fragwürdig.

Das Überspringen von Schulstufen – eine weitere Forderung dieser Gruppe – wurde mittlerweile schullegistisch unter bestimmten Auflagen ermöglicht. Es hat sich allerdings selbst innerhalb der wenigen bisherigen Einzelfälle auch als Danaergeschenk an die SchülerInnen erwiesen, weil diese, was ihre soziale und leistungsmäßige Position innerhalb ihrer ursprünglichen Klasse betrifft, aus dieser herausgerissen werden und in der neuen Klasse mit fremden MitschülerInnen und LehrerInnen unter ungünstigen Eingangsbedingungen in kürzester Zeit den gesamten Lehrstoff der übersprungenen Schulstufe zusätzlich zum neuen Klassenlehrstoff zu bewältigen haben, ohne dafür sehr oft nicht die erforderliche soziale Reife zu besitzen. Dem Autor dieses Beitrags ist persönlich ein Fall bekannt, in dem das Überspringen einer Schulstufe in einer Oberstufe der AHS zur sozialen Diskriminierung der bedauernswerten „Hochbegabten" geführt hat.

Der Förderkatalog des Stadtschulrates für Wien, der der Gruppe der Anhänger einer „integrativen" Begabtenförderung (Olechowski, 1987) zuzuzählen ist, enthält folgende Punkte, die in einer Dokumentation genannt werden[6]:

• Das Prinzip der Chancengleichheit darf nicht verlassen werden. • Lerninhalte sind neu zu gestalten in Richtung Lebensnähe, Offenes Lernen, Projektlernen, Arbeit im Team. • Es sind Methoden zu entwikkeln, die stärkere Individualisierung ermöglichen. • Der Schuleingangsphase ist größere Beachtung zu schenken. • Alternative Formen der Leistungsbeurteilung sind auszubauen. • Demokratische Umgangsformen innerhalb der Institution Schule sind zu entwickeln. • Der dringende Bedarf an Ganztagsschulen ist zu decken. • Eine gemeinsame Sekundarstufe I ist gesetzlich zu ermöglichen.

Dieser Forderungskatalog beinhaltet auch scheinbar wenig mit Begabungsförderung zusammenhängende Punkte, doch sind sämtliche Forderungen zusammen kommunizierenden Gefäßen vergleichbar. Alle Maßnahmen zur Begabungsförderung müssen mit dem Schulsystem sowie mit der inneren Struktur des Unterrichts positiv korrelieren. Hierin liegt auch der Grund, warum sich die Begabungsdiskussion bis heute in einem Karussell verhärteter Standpunkte bewegt und weiter bewegen wird, so lange unser Schulsystem nicht flexibler, offener und zugleich integrationsfreundlicher wird, um den Spielraum für förderpädagogische Aktivitäten zu erweitern.

6 O. Achs – F. Breinschmied (Hg.): Dokumentation zum Thema Begabungsförderung. Päd. Institut der Stadt Wien, Pressereferat des Stadtschulrates für Wien, Wien 1986

4. Zur Identifikation von Begabungen

Der Vorwurf, Schule würde Begabungen nicht erkennen oder gar verkümmern lassen, ist mit folgenden Fragestellungen zu verknüpfen: (1) Wie offen ist das Schulsystem im Hinblick auf die Heterogenität der Lerngruppen und der hiefür notwendigen Befähigung der LehrerInnen? (2) Wie beweglich sind die zulässigen Organisationsformen im Hinblick auf die Verhältniszahl LehrerInnen – SchülerInnen? (3) Besteht ein breit gefächertes Lernangebot sowohl im Pflicht- wie im Wahlbereich der Unterrichtsfächer mit Freiräumen für selbstständiges innerschulisches Gestalten ohne unmittelbar segmentierenden Zeit- und Notendruck und zu enger Interpretation der Lehrplanforderungen? (4) Bis zu welchem Grad ist in diesem Beziehungsgeflecht ein Klima der Begabungserkennung und Begabungsförderung möglich? (5) Ereignet sich überall aktivierender Unterricht von der Mitwirkung bis zur Selbsttätigkeit der SchülerInnen? (6) Gibt es inoffizielle Ausleseverfahren für Wahlangebote, etwa durch Schulnoten und IQ? (7) Geschieht Individualisierung und Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe grundsätzlich oder nur selten?

Wenn im Salzburger Modell, wie erwähnt, ein IQ von 130 und darüber gefordert wird, widerspricht dies wissenschaftlichen Erkenntnisse, wonach der IQ nur **eine** „Kerngröße neben Motivation und Umwelt" ausmacht[7]. Ein hoher IQ-Durchschnittswert deutet wohl auf eine ziemlich weit gestreute Lernbegabung hin, vernachlässigt aber alle SchülerInnen, deren durchschnittlicher IQ-Wert aus einem diskrepanten Begabungs- und Leistungsgefüge ermittelt wird, d.h., wo nur einzelne Spitzenwerte von Teil-IQ's den gesamten Durchschnitt anheben.

Wie problematisch „Handanweisungen" für das Erkennen von Begabungen sein können, zeigt der von G. Schäffer entwickelte Katalog, nach dem „Spitzenbegabte" festgestellt werden können (enthalten in der unter Punkt 6 der „Quellen" zitierten Dokumentation):

7 Auch bei: W. Wieczerkowski (Hamburg) in einem Vortrag an der Universität Wien im März 1986

Genannt werden: Neigung zu selbstständiger Beschäftigung mit selbst gewählten Informationsquellen – Sehr gute Gedächtnisleistung – Auffallend gute Schulleistungen trotz mangelhafter häuslicher Förderung – Vielseitigkeit der Interessen, insbesondere solcher, die dem Alter vorauseilen – Lesen und Rechnen häufig aus eigenem Antrieb vor Beginn der Schule – Früh entwikkeltes Verständnis für die Verhaltensweisen anderer Menschen – Wunsch nach Beziehung zu Älteren auf Grund ähnlicher Interessen – Langeweile in der Schule wegen zu niedrigen Niveaus des Unterrichts – Diskrepanz zwischen geistiger und emotionaler Entwicklung[8].

Bei genauer Prüfung ergeben sich mitunter einander widersprechende Merkmale. Vielseitigkeit der Interessen kann als Kriterium für Hochbegabung nicht verabsolutiert werden, denn gerade spezifische Interessen und Begabungen sind vielfach auch durchaus einseitig und ausgeprägt vorzufinden. Introvertierten kann ebenfalls nicht grundsätzlich Hochbegabung abgesprochen werden, auch wenn sie kein Verständnis für die Verhaltensweisen anderer Menschen entwickeln. Auffallend gute Schulleistungen finden sich – zieht man etwa die seinerzeit von G. Petri veröffentlichten Statistiken über den Gesamtschulversuch mit den 3 Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Fremdsprache heran – bei ca. 10 – 14 % der SchülerInnen im Schulversuch, die in allen drei Gegenständen in der Leistungsgruppe I waren. Die Fragen stellen sich somit: Begabt oder nicht begabt? Talentiert oder nur fleißig? Man lese in den Biografien berühmter Persönlichkeiten nach, wie sie die Schule im Hinblick auf die Förderung ihrer Begabungen erlebt haben. Die Palette reicht von totaler Ignoranz der LehrerInnen über deren Misstrauen (Wurde bei der Haus- bzw. Schularbeit nicht doch geschwindelt?) bis hin zu beispielhafter Förderung auch durch Weiterleitung zu Beratungsinstanzen. Für die Zukunft und als Konsequenz kann das nur bedeuten, dass die LehrerInnen einen Unterricht führen können und müssen, in dem sie die Eigenheiten und möglichen Begabungsansätze ihrer SchülerInnen erkennen können. Sichere Rezepte dafür gibt

8 Mag. G. Schäffer: Schwerpunkte der Schulpolitik aus der Sicht des ÖVP-Bildungssprechers. In: ÖPU Nachrichten II/86

es – auch seitens der Wissenschaft – nicht. Wohl aber können auf empirischem Weg im Rahmen von LehrerInnenfortbildung gewisse Symptomatiken und Anhaltspunkte diskutiert werden. Nachgehende verifizierende oder falsifizierende Erhebungen durch die Abgabeschulen werden allerdings nur in wenigen Einzelfällen möglich sein. Ähnliches gilt auch für Aufnahmsprüfungen an Hochschulen (Akademien) für künstlerische Ausbildung. Die Zahl der wegen angeblichen Begabungsmangels abgewiesenen Aufnahmebewerber ist so groß, dass sich in dieser Gruppe gar nicht so wenige junge Talente befinden, die es später, entgegen ungünstiger Prognosen, zu Berühmtheit gebracht haben.

5. Was an konkreten Ansätzen zur Begabtenförderung bleibt[9]

5.1. Das Recht auf Förderung für alle jungen Menschen, selbstverständlich auch der wie immer Hochbegabten, ist unteilbar.

5.2. Fördern kommt vor Auslesen, daher ist einer integrativen Begabtenförderung der Vorrang vor grundsätzlich selektiver Begabtenförderung zu geben.

5.3. Begabungserkennung braucht Trainingsräume. Sie ist umso schwerer durchzuführen, je weniger das Schulsystem, das Schulklima, der Lehrplan und die Unterrichtsführung eine Begabungserkennung und -förderung möglich machen. Jede Verbesserung dieser Rahmenbedingungen ist daher für eine erfolgreiche Begabtenförderung durch die Schule unverzichtbar.

5.4. Jede Begabtenförderung ist unter dem Gesichtspunkt der Gesamtpersönlichkeit des jungen Menschen zu sehen. Daher ist auch für den Begabten zur Bildung sozialer Verantwortung die heterogene Gruppe geeigneter als eine ausgelesene homogenisierte Gruppe. Dazu kommt, dass der Begabte einerseits mit der eigenen Begabung richtig umzugehen lernt, und andererseits in einer Gruppe Lernanregungen auf besonderen Interessensgebieten und Tätigkeitsfeldern unter Beibehaltung autonomer Motivation erhält.

9 K. Sretenovic: Begabtenförderung als pädagogisches Problem. Freie Lehrerstimme 6/86

5.5. Im Sinne der unter 5.3. genannten Kriterien für optimale Begabungserkennung und Begabtenförderung durch die Schule ist seitens der Schulbehörde unser Schulsystem daraufhin zu überprüfen, inwieweit für Begabte echte Unterforderungssyndrome sowohl im allgemeinen Klassenunterricht wie auch in Fördereinrichtungen (Fördergruppen, Förderklassen, Freigegenstände, Unverbindliche Übungen, Besondere Schulveranstaltungen) abgebaut werden können.

5.6. Ebenfalls im Sinne der unter 5.3. genannten Kriterien wären schulpolitische Richtlinien zu erarbeiten, die die Schule systemal und lehrplanmäßig noch mehr als bisher für eine Begabtenförderung des gesamten Begabungspotenzials unserer Jugend, von der Leistungsuntergrenze bis zur Hochleistung, öffnen. Die statistische Tatsache, dass etwa 25 % aller SchülerInnen in Österreich Nachhilfeunterricht benötigt, sollte mehr als bisher zu denken geben. Auch der mehr oder weniger deutliche Anstieg der Klassenschülerzahlen durch Einsparungsmaßnahmen am falschen Ort geht in eine dem Gesamtanliegen „Schule des Förderns" abträgliche Richtung.

5.7. Es sollte eine Beratung ausgebaut werden, die begabten und leistungswilligen SchülerInnen ergänzende weiterführende Förderung in anderen öffentlichen Einrichtungen ermöglicht. Dabei wäre auch der Einsatz neuer elektronischer Medien, etwa in der Form von Modulsystemen, denkbar. Es würde dies jungen Menschen außerhalb der Schule besonders zugute kommen, deren Wohnort nicht oder nur anzureichend mit Bildungseinrichtungen ausgestattet ist.

Gero Lenhardt

Begabung – Qualifikation –Schulpraxis

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

I. Eine kleine Bildungskatastrophe

In dem internationalen Schulvergleich des „Programme for International Student Assessment" (PISA) der OECD haben die Schüler aus Deutschland im Lesen bekanntlich bescheiden abgeschnitten; in Mathematik und Naturwissenschaften erging es ihnen nicht viel besser (PISA – Konsortium Hrsg. 2001). Die ermittelte Leistungsschwäche ist nicht dramatisch; sie hat die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik aber sehr beunruhigt und den Schulen große Aufmerksamkeit verschafft. Zwei Befunde stechen hervor: (1) Die Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schwächsten Lesern sind nirgendwo größer als in Deutschland. Mit etwa 20 Prozent des Altersjahrgangs ist der Anteil schwacher und schwächster Leser in Deutschland auch ungewöhnlich hoch. Ähnlich verhält es sich mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Dabei sind die leistungsstärksten der deutschen Schüler nicht besser als die leistungsstärksten anderer Länder. Der niedrige nationale Leistungsdurchschnitt geht also vor allem auf das Abschneiden der schwachen Schüler zurück. (2) In allen Ländern erzielen Kinder schlechtere Testergebnisse, deren Eltern einen niedrigen Bildungs- und Berufsstatus haben; Einwandererkinder erzielen schlechtere als die Kinder von Eingesessenen und Jungen schlechtere als Mädchen. Aber in Deutschland sind die Schulleistungen stärker durch die sozialen Umstände bedingt als in den übrigen Ländern.

Das schlechte Resultat geht auf Bildungsorientierungen zurück, die in der BRD wirksamer geblieben sind als in den anderen westlichen Demokratien. Einem weitreichenden Konsensus in

der BRD zufolge ist eine anspruchsvollere Bildung leistungsschwacher Schüler nicht möglich und auch nicht nötig. Sie sei nicht möglich, weil die Einzelnen von Natur aus mit weitgehend bildungsresistenten Begabungen ausgestattet seien. Sie sei nicht nötig, weil sich die natürlichen Grenzen ihrer Bildungsfähigkeit mit den Grenzen des wirtschaftlich–technischen Qualifikationsbedarfs deckten; sie seien letztlich ebenfalls durch die Gesetzmäßigkeiten der Natur determiniert. In den Worten des CDU-Bildungsprogramms von 1994 lautet das naturalistische Bildungscredo:

„Das Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz des qualitativ hohen Standards der deutschen Berufsausbildung und guter Beschäftigungsperspektiven für Fachkräfte das Interesse der jungen Menschen an dieser Ausbildung ab. Aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften erwächst eine weitreichende Gefährdung der Leistungsfähigkeit unserer Volkswirtschaft. Eine Korrektur der Bildungspolitik zugunsten berufsbezogener Bildung ist unverzichtbar" (CDU-Deutschland 1994).

Der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf widerspricht bürgerlich demokratischen Bildungsvorstellungen. Die modernen Bildungssysteme rückten die Bildung freier und gleicher Bürger an die Stelle der alten partikularen Standeskulturen und der schichtenspezifischen Subkulturen, die als deren Nachfolger angesehen werden können. Die sozial bedingte Ungleichheit der Schulleistungen ist Ausdruck dessen, dass bürgerliche Wertvorstellungen in Deutschland weniger wirksam geworden sind als in den meisten anderen westlichen Gesellschaften, allen voran in den skandinavischen und angelsächsischen und in Frankreich. So verhielt es sich bereits vor der Reformperiode.

„Der Bildungspolitik stellt sich bei uns das deutsche Problem der civil rights", so diagnostizierte Dahrendorf die Situation der Bildung 1965 und fuhr fort: *„Ihre Aufgaben sind weit fundamentaler als etwa in Großbritannien oder den Vereinigten Staaten. Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für die Verwirklichung des Rechts auf Teilnah-*

me aller Bürger an der Bildung entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit" (Dahrendorf 1965a: 24). Seitdem ist die beschworene Entscheidung gewiss längst gefallen: Um die Demokratie ist in Deutschland nicht mehr zu fürchten. Die PISA – Befunde deuten aber auf einen gewissen Modernisierungsrückstand in Deutschland hin.

Die verspätete Schulentwicklung soll im Folgenden eingehender untersucht werden. Zunächst sollen allgemeine Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und individueller Schulleistung erörtert werden. Dabei zeigt sich, dass die Schulbildung nicht Resultat bildungspolitischer Steuerung ist, sondern Wertorientierungen zum Ausdruck bringt, die in der Gesellschaft insgesamt gelten. Dem schließt sich eine Skizze der Wertorientierungen an, die in der westlichen Schulentwicklung wirksam wurden. Vor diesem Hintergrund werden Besonderheiten der deutschen Schulentwicklung skizziert. Dabei zeigt sich: Die deutschen Schulen bringen das Leistungsprinzip nur mit erheblichen Einschränkungen zur Wirkung. Sie reagieren auf schwache Leistungen ihrer Schüler mit der Rücknahme des Leistungsanspruchs und mit Beschränkungen der Lernmöglichkeiten. Die Bildung leistungsschwacher Schüler gilt als aussichtslos und wirtschaftlich weithin auch als unnötig. Sie ist letztlich also nicht gewollt.

II. Schulleistung und Schulorganisation

Die PISA–Autoren konstatieren, dass sich die Testergebnisse mit den Schulformen, der Unterrichtsorganisation, Merkmalen der Unterrichtsqualität, der Klassengröße und dem Schulklima nicht erklären lassen (Schümer 2001: 427; Tillmann/Meier 2001: 504). Diese Befunde mögen diejenigen enttäuschen, die sich von PISA wissenschaftlich begründete Reformvorschläge versprochen hatten. Die Einschätzung der Autoren ist jedoch überzeugend. Sie setzt eine fast hundertjährige Tradition der Bildungsforschung fort.

- In den 1980er Jahren hatte Aurin (1990) in einer umfangreichen Literaturauswertung gefragt „Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit?" und war zu dem Ergebnis gelangt, dass die Suche
- nach Mitteln, mit denen Schulleistungen planmäßig verbessert werden könnten, nicht erfolgreich gewesen ist.
- In den 1970er Jahren kam Fend (1980) in einer gründlichen Literaturauswertung zu dem Ergebnis, dass sich in der Forschung keine „allgemein akzeptierten Antworten für die dem pädagogischen Alltagsverstand so wichtige Frage ergeben hätten, wie man auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lerninteressen von Kindern am besten eingehen könnte" (Fend 1980: 290).
- In den 1960er Jahren gelangte Hopf (1970) zu einem ähnlichen Resultat.
- In dem amerikanischen Standardwerk „How College Affects Students", resümieren Pascarella und Terenzini eine Auswertung von ungefähr zweitausend Studien über den Zusammenhang zwischen
- Schulstrukturen und Bildungseffekten: *„there is little evidence that selectivity, prestige, or educational resources have any important net impact on students in such areas as learning, cognitive and intellectual development, or other psychosocial changes, the development of principled moral reasoning, or shifts in other attitudes and values. Nearly all of the variance in learning and cognitive outcomes is attributable to individual aptitude differences among students attending different colleges. Only a small and perhaps trivial part is uniquely due to the quality of the college attended"* (Pascarella/Terenzini 1991: 592).

Die Leistungen, mit denen die verschiedenen Colleges ihre Absolventen entlassen, unterscheiden sich beträchtlich. Aber diese Unterschiede verdanken sich nicht den organisatorischen Mitteln der Schulen und dem pädagogischen Genie ihrer Lehrer, sondern den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die die jungen Leute als Anfänger bereits mitbrachten. Der Collegebesuch fügt der Bildung viel hinzu, aber kaum Unterschiedliches; der „net-impact" ist weitgehend gleich. Deswegen messen die Colleges der Selektion möglichst aussichtsreicher Studenten so große Bedeutung zu.

Dass sich Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Schülerleistungen kaum finden lassen, wird in der Wissenschaft zumeist als unbefriedigend empfunden: Es müsse doch etwas zu finden sein; vermittels der Wissenschaft müsste die Politik planmäßig über die Bildung verfügen können, oder genauer, die Wissenschaft vermittels der Politik. Besteht man auf dieser Vorstellung, dann sind Tausende von Studien der Bildungsforschung für ergebnislos zu erklären, denn sie haben keine Ursache- Wirkungs-Ketten zwischen Schulstruktur und Lernfortschritten gefunden. Überzeugend ist diese Schlussfolgerung jedoch nicht. Es liegt näher, die vermeintliche Ergebnislosigkeit als gültiges Ergebnis zu betrachten. Man kommt dann zu der These, die Eltern und erfahrenen Pädagogen schon immer vertraut war: Über Bildungsprozesse lässt sich nicht planmäßig verfügen. Bildung ist ein lebendiger Prozess, auch wenn sie in der Schule stattfindet. Deswegen findet die Wissenschaft auch keine Ursache–Wirkungs-Ketten. Man kann die Erfahrungen nicht festlegen, die die Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit der Schule machen. Ebenso wenig kann man Lehrer, Eltern, Freunde und all die in den Griff nehmen, die die jungen Leute auf ihrem Bildungsweg begleiten, anregend oder hemmend, kundig im Umgang mit der Schule oder unkundig, etc. Es ist Täuschung und Selbsttäuschung, wenn bildungspolitische Kontrahenten landauf und landab ihre Anliegen unter Berufung auf PISA so vortragen, als hätten sie den Nürnberger Trichter erfunden.

Wenn aber die Schule nicht als Mittel zur planmäßigen Hervorbringung von Bildung zu verstehen ist, was ist sie dann? Die Schule hat Teil an den normativen Vorstellungen vom Individuum und der sozialen Ordnung, die in der Gesellschaft auch sonst gelten. Diese Vorstellungen verleihen den Rollen der am Schulleben Beteiligten Struktur. Deren Inhaber müssen jeweils mit bestimmten Verhaltenserwartungen und Selbstdarstellungsmöglichkeiten klarkommen, die innerhalb und außerhalb der Schule an sie herangetragen werden. Sie können sie nicht ignorieren, auch wenn sie in der Auseinandersetzung damit immer auch Persönliches zum Ausdruck bringen können. Was sich daraus für Schüler und ihre Lernprozesse ergibt, lässt sich am kürzesten in dem Sprichwort zusammenfassen: „Wem Gott ein Amt gibt, dem

gibt er auch den Verstand". Wenn die jungen Leute das „Amt" des Schülers übernehmen, eignen sie sich die damit verbundenen Erwartungen und Selbstdarstellungsressourcen an nach Maßgabe ihrer persönlichen Biographie und ihrer aktuellen sozialen Verhältnisse. Dass ihnen ihre Ämter von Gott gegeben sind, soll hier bedeuten, dass diese Erwartungen gesamtgesellschaftlich konstituiert sind und von niemandem mit einsamen Beschlüssen außer Kraft gesetzt werden können, auch nicht von Politikern. Bourdieu hat diesen Wirkungszusammenhang im Begriff des Habitus zusammengefasst; einer verwandten Perspektive folgen neoinstitutionalistische Schuluntersuchungen (vgl. dazu den klassischen Aufsatz von Meyer 1977).

Im Folgenden sollen die Orientierungen der am Schulleben Beteiligten unter dem Gesichtspunkt erörtert werden, wie sie zur Produktion der PISA-Testergebnisse beitragen. Im Schulleben werden offenkundig die vielfältigsten Orientierungen wirksam, auch gegensätzliche, aber zwei ragen heraus: Das eine Orientierungsmuster geht vom demokratischen Glauben an universelle Bildungsfähigkeit aus und an eine gesellschaftliche Ordnung, die eine selbständige Lebensführung erlaubt und verlangt. Das andere Wertmuster besteht in dem Glauben, die Einzelnen und die gesellschaftliche Ordnung seien durch die Natur bestimmt. Die Natur habe für ungleiche und im wesentlichen bildungsresistente Begabungen gesorgt. Ihre Gesetzmäßigkeiten determinierten zudem die gesellschaftliche Ordnung und insbesondere den sogenannten Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt. Ihm habe sich die Bildung aller unterzuordnen. So stehen sich also ein bürgerlich demokratisches und ein naturalistisches Orientierungsmuster gegenüber. Dass sie einander ausschließen hindert nicht, dass sie gleichzeitig wirksam sind, häufig auch in dem selben Kopf.

III. Westliche Schulentwicklung

In den westlichen Demokratien hat die Bildung in den 1970er Jahren eine Wende erfahren, der man ohne Übertreibung kopernikanischen Charakter zuschreiben kann. Bis dahin hatte die

Vorstellung gesellschaftlicher Notwendigkeiten im Mittelpunkt des pädagogischen Denkens gestanden und die Frage, wie der Einzelne daran angepasst werden könnte; es ging um den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf. Jetzt trat dagegen der Einzelne in den Mittelpunkt und die Frage, wie er die Autonomie erwerben könnte, sich die äußeren Lebensverhältnisse anzupassen. Die galten nicht mehr als ein sachliches Zwangssystem von Naturnotwendigkeiten, sondern als eine Ordnung, die persönliche Autonomie gestattet und verlangt. Bildung soll die Entwicklung der Disziplin unterstützen, die Voraussetzung einer unabhängigen Lebensführung ist. Als Bürger sollen es die Schüler einmal verstehen, in der Auseinandersetzungen mit anderen ihre Interessen und Neigungen zu verfolgen. Dabei ging man nicht mehr von ungleichen und bildungsresistenten Begabungen aus, sondern von universeller Bildungsfähigkeit.

Die Bildung gewann wissenschaftlichen Charakter. Sie soll die Entwicklung der Disziplin unterstützen, die Voraussetzung individueller Unabhängigkeit ist. Das ist möglich, weil die freie wissenschaftliche und die demokratische Kultur in ihren grundlegenden Wertnormen übereinstimmen. Beide verlangen und ermöglichen Autonomie im Umgang mit den eigenen inneren Impulsen und im Umgang mit äußeren Mächten, von denen suggestiver Einfluss ausgehen kann, ebenso Toleranz, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfähigkeit usw. Man kann sich diese Tugenden in jedem Unterrichtsfach aneignen, sofern die Schule einen freimütigen Umgang zwischen Lehrern und Schülern erlaubt. Dementsprechend veränderte sich mit den Bildungszielen auch die Organisationsstruktur der Schulen. Die Schüler gewannen an Unabhängigkeit. Dieser Entwicklung waren viele kleinere Veränderungen vorausgegangen, und sie ist bis heute nicht vollendet; aber die 1960/70er Jahre lassen sich als Wendepunkt begreifen.

Die Wende der Schulentwicklung hatte sich bereits mit der dramatischen Expansion der weiterführenden Bildung in den 1950er Jahren angekündigt. Die höhere Bildung, die einmal Sache eines exklusiven Standes mit gesellschaftlichem Führungsanspruch war, verband sich mit bürgerlichen Interessen. Immer mehr der jungen Leute wollen sich seitdem mit Hilfe der Schule für eine Lebensführung und Arbeit befähigen, bei der sie Verantwortung übernehmen und von sich selbst etwas geltend machen können, bei der sie gegen Arbeitslosigkeit geschützt sind und ihr Leben verlässlich planen können, und bei der sie ein Einkommen erzielen, das Freizügigkeit ermöglicht. Die alte Praxis der Statusvererbung, bei der sich jeder in Rang, Stand und Lebensgewohnheiten seiner Eltern fügte, wich also einer individuellen Lebens- und Berufsorientierung. Kurz, die einstigen Standesangehörigen emanzipierten sich zu Bürgern.

IV. Vor der Bildungswende

Der bis dahin geltende Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf bedarf eines genaueren Blicks. Eine prägnante Zusammenfassung formulierte der Deutsche Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen in einer Rückschau zu Beginn der Reformperiode in den 1960er Jahren:
„Man ist bestrebt, den gegenwärtigen Schulaufbau zu erhalten, und macht dafür geltend, er habe sich bewährt. Die Dreiteilung in höhere Schulen, Volksschulen und Mittelschulen entspräche den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung. Die Dreiteilung werde auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ" (Deutscher Ausschuss 1963: 9).

Die Einzelnen schienen also zum Gymnasiasten, Real- und Volksschüler geboren und damit zugleich zum Angehörigen der oberen, mittleren und unteren beruflichen Schichten. Der wirtschaftlichtechnische Qualifikationsbedarf schien ungleiche Bildungsziele zu verlangen. Sie wurden mit dem Berechtigungswesen, den mehrgliedrigen Sekundarstufen, mit abgeschotteten Bildungslaufbahnen, Zeugnissen, Noten, Lob und Tadel an die Schüler herangetragen. Diese institutionellen Regelungen waren früher einmal Ausdruck ständischer Schulverhältnisse gewesen,

als sozialer Status mit Schulbildung eher besiegelt als errungen. Seit dem Status mit Bildung zu erringen war, war es mit dem ständischen Zustand gemütlicher Knechtschaft vorbei. Die Schule war zur Zuteilungsagentur für Lebenschancen geworden.

Nicht nur der Qualifikationsbedarf schien die Ungleichheit der Bildungseinrichtungen zu verlangen, sondern auch die Verschiedenheit der individuellen Begabungen. Ungleiches dürfe nicht gleich behandelt werden. Am effizientesten könnten Lehrer entwickeln, was an Begabungen in den Schülern stecke, wenn die Unterrichtssituation standardisiert und unter Kontrolle gebracht sei. Leistungshomogene Klassen sollten es ermöglichen, pädagogische Interventionen treffsicher zu zielen. Die Homogenisierung der Klassen sollte durch Selektion der Schüler erreicht werden. Man schloss von den Leistungen der Schüler auf Begabungen, und da diese als stabil galten, auch auf ihre zukünftige Leistungstüchtigkeit in Schule und Gesellschaft. Die Schulleistungen von heute schienen zu zeigen, was morgen von ihnen für die Befriedigung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs zu erwarten sei. Die Gegenwart der Schüler sollte ihre Zukunft prädeterminieren.

Lehrern oblag es, die Schüler ihrer zweifachen natürlichen Bestimmung zuzuführen: Sie sollten sie ihren natürlichen Anlagen gemäß durch die Bildungswege bis hin zu ihrem Platz in der Arbeitswelt führen. Sie sollten ihre Begabungen bedarfsgerecht entwickeln. Der Begabungsglaube brachte Lehrer und Schüler aber in einen Gegensatz. Dass über sie verfügt werden soll, muss junge Leute, die auf Eigenständigkeit bedacht sind, allein schon provozieren. Hinzu kam aber ein Weiteres. Das Ansinnen, die Schüler seien planmäßig zu bilden, musste ihre Lehrer überfordern. Denn Bildung ist immer aktive Aneignung der Kultur; sie lässt sich den Schülern nicht einprägen. Besonders fühlbar wurde die Überforderung im Umgang mit leistungsschwachen Schülern. Denn sie ließ die Schwäche der Schüler als pädagogische Schwäche ihrer Lehrer erscheinen. Der Glaube an bildbare Begabung und insbesondere an den Mangel daran bot andererseits aber auch einen Ausweg: Lehrer konnten Leistungsmängel als Ausdruck von Begabungsmängeln erklären, die betreffenden Schüler per Selektion entfernen und ihr berufliches Selbstbild damit außer Gefahr bringen. So begründete die Schulpraxis, die der Begabungsglaube stiftete, zwischen Lehrern und Schülern gegensätzliche Interessen. Selektion, mit der Lehrer ihren Unterricht effektiver machen und ihr Selbstbild verteidigen wollten, bedrohte das Selbstbild und die Zukunft ihrer Schüler, die sich dagegen zur Wehr setzten. Dieser Gegensatz ging weit über die unvermeidlichen Spannungen im Generationenverhältnis hinaus.

V. Bürgerliche Einheitsschule

Die kopernikanische Bildungswende hob den Begabungslauben auf und setzte den optimistischen Glauben an universelle Bildungsfähigkeit an seine Stelle. Das bürgerliche Menschenbild, das sich jetzt in den Schulen durchsetzte, schließt die Überzeugung ein, dass alle über ihre Bildung frei verfügen können und das auch sollen. Jedermann hat danach Teil an der Mündigkeit, in der alle Menschen übereinstimmen. Zählen soll die allgemein menschliche Bildungsfähigkeit, in der sich alle gleichen, und nicht die tatsächliche Leistung, in der sie sich unterscheiden mögen. Lehrer und Schüler sollen sich an dieser Möglichkeit orientieren und sie damit Wirklichkeit werden lassen. Leistungsversagen zweifeln, erscheint als abwegig. In den Schulen setzte sich also das Leistungsprinzip durch, das sich mit seinem utopischen Charakter und seinem optimistischen Menschenbild von dem pädagogisch anspruchslosen und belastenden Begabungsglauben unterscheidet.und abermaliges Leistungsversagen sollen mit einer neuen Anstrengung beantwortet werden und mit der Zuversicht, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann. An den Erfolgsaussichten zu zweifeln, erscheint als abwegig. In den Schulen setzte sich also das Leistungsprinzip durch, das sich mit seinem utopischen Charakter und seinem optimistischen Menschenbild von dem pädagogisch anspruchslosen und belastenden Begabungsglauben unterscheidet.

Das neue Bildungsverständnis ließ die bürgerliche Einheitsschule entstehen und machte sie zum Standardmodell nationaler Bildungssysteme. Mit ihr verlor der Glaube an Begabung und Selektion, an Qualifikationsbedarf und Instrumentalisierung der Bildung seine institutionelle Grundlage. Lehrer und Schüler kön-

nen Bildung seitdem als ein ihnen gemeinsames Interesse verstehen und freimütig miteinander verkehren. Der Glaube an universelle Bildungsfähigkeit ist eng verwandt mit dem optimistischen Menschenbild, das in den Bürgerrechten enthalten ist. Man kann in der modernen Gesellschaft beruflich, politisch oder familiär versagen und die größten Niederlagen verursachen, aber man kann die Bürgerrechte nicht verlieren. Das bedeutet: Man bleibt mit der Erwartung konfrontiert, eine neue Anstrengung zu unternehmen, und damit zugleich auch mit dem Vertrauen, dieser Erwartung gewachsen zu sein. Dieses Vertrauen gilt bedingungslos, so wie man auch die Bürgerrechte bedingungslos besitzt. Bedingungslos soll es seit dem auch in der Schule gelten.

Die bürgerliche Einheitsschule der westlichen Demokratien unterscheidet sich von den Einheitsschulen, die im Staatssozialismus entstanden waren. In den kommunistischen Ländern hatte man die Vorstellung ungleicher Bildbarkeit nicht durch diejenige universeller Bildungsfähigkeit ersetzt, sondern lediglich durch diejenige gleicher Bildbarkeit. Das war ein Fortschritt, aber ein kleiner. In dem die sozialistische Einheitsschule ihren Lehrern und Schülern Unabhängigkeit verweigerte, macht sie aus Gleichheit Uniformität. Der Freiheit stand nicht die Gleichheit entgegen, sondern die Behandlung der Schüler als pädagogische Objekte. Die bürgerliche Einheitsschule produziert dieses Problem nicht. Denn sie verbindet Gleichheit mit individueller Unabhängigkeit. Sie zielt auf die gleiche Bildung aller als Individuierung eines jeden.

Sinnfälligen Ausdruck findet die Differenz zwischen den bürgerlichen und staatssozialistischen Einheitsschulen in den Rechten, die die Schüler im Westen erlangten. Waren die Schüler in der BRD zunächst noch rechtlos und der Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses unterworfen, so gewannen sie allmählich Bürgerrechte bis hin zum Streikrecht. Entsprechendes zeigt sich an der Freiheit der Fächerwahl. Wo es um die Bildung unabhängiger Bürger geht, können die Fächer den Schülern zur Wahl gestellt werden. Denn die Disziplin, die Voraussetzung individueller Unabhängigkeit ist, kann man in der Auseinandersetzung mit jeglichem Gegenstand erwerben. Wo die Schüler dagegen an unterstellte äußere Notwendigkeiten angepasst werden sollen, ist

ihnen der Bildungskanon vorzuschreiben. So standen den Schülern der DDR nur ungefähr 5% des Kanons zur Wahl, denen in der BRD ungefähr 20% und denen in der amerikanischen High School 40%. Zu den förmlichen Rechten kam die Liberalisierung der Umgangsformen, die Lehrern und Schüler wechselseitige Anerkennung nahe legt statt Kontrolle und Rebellion.

Wie weit die demokratische Bildungswende reicht, kommt in der Durchsetzung der bürgerlichen Einheitsschule zum Ausdruck. In der Mehrzahl der untersuchten OECD-Länder hat man im Pflichtschulbereich auf schulförmige Differenzierung überhaupt verzichtet. In den anderen wurde die Selektion immer weiter hinausgeschoben. Einheitsschulen haben sich vor allem in den Gesellschaften mit stabilen demokratischen Traditionen durchgesetzt, in den meisten angelsächsischen und skandinavischen, aber auch in Frankreich, wo Selektion erst im letzten Jahr der Pflichtschulzeit stattfindet; in der Schweiz hat sich die frühe Selektion nur noch in wenigen Kantonen gehalten, und in Österreich bezieht sie sich nur noch auf zwei Schulformen mit ähnlichen Curricula und Berechtigungen.

Niveaugliederung der öffentlichen Schulen im Pflichtschulbereich nach PISA – Testscores

Finnland	o.G.	Schweiz	4, 5 bzw. 6
Kanada	o.G.	Spanien	o.G.
Neuseeland	o.G.	Tschechische Republik	5 zumeist 8
Australien	o.G.	Italien	8
Irland	6	Deutschland	4 bzw. 6
Korea	o.G.	Liechtenstein	5
Vereinigtes Königreich	o.G.	Ungarn	4, 6 und 8
Japan	o.G.	Polen	8
Schweden	o.G.	Griechenland	o.G.
Österreich	4	Portugal	8
Belgien	6	Russische Föderation	4 und 9
Island	o.G.	Lettland	o.G.
Norwegen	o.G.	Luxemburg	6
Frankreich	9	Mexiko	6
Vereinigte Staaten	o.G.	Brasilien	o.G.
Dänemark	o.G.	Niederlande (ohne Testergebnis)	7

(o.G.: ohne Niveaugliederung bzw. Anzahl der selektionsfreien Klassenstufen)

Diese Übersicht nennt die nationalen Bildungssysteme ohne Niveaugliederung in der Pflichtschulzeit („o.G.") bzw. gibt die Zahl der selektionsfreien gemeinsamen Schuljahre an. Dabei sind die Länder nach ihren PISA – Testergebnissen in eine Rangfolge gebracht.

Die mehrgliedrige Sekundarstufe bildet nur ein Form der Niveaugliederung. Daneben gibt es andere, z.B. die Binnendifferenzierung des Unterrichts oder die Differenzierungen innerhalb einer Schulform. Diese Formen sind weniger hermetisch, weil sie auf die Überwindung der Leistungsdifferenzen zielen, sie gehen also von Bildungsfähigkeit aus. Die schulförmige Niveaugliederung schreibt dagegen zusammen mit unterschiedlichen Schulkarrieren Unterschiede des Leistungsvermögens fest und lässt damit den Begabungsglauben zu einer sozialstrukturellen Realität werden.

Die deutschen Schulen haben Teil an der Wende der westlichen Schulentwicklung. Die Vorstellungen der Begabung und des Qualifikationsbedarfs verloren auch hier an Wirksamkeit (vgl. dazu und zum Folgenden Lenhardt/Stock 1997).

- Die weiterführende Bildung wurde verallgemeinert. Der Anteil der Hauptschüler an allen Schülern der Klasse acht ist seit 1960 von 63.6% auf 22.6% gefallen. In einigen Bundesländern existieren Hauptschulen als eigenständige Schulform nicht mehr.
- Die Sekundarstufe hat viel von ihrer ständischen Distinktion verloren und ist vereinheitlicht worden. Die Curricula wurden verwissenschaftlicht und ebenso die Lehrerbildung. Auch an den Hauptschulen wird heute Fachunterricht erteilt von wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern. Die Pflichtschulzeit wurde ausgedehnt, was die Hauptschule den übrigen Schulformen ebenfalls anähnelte.
- Das überkommene Mädchenschulwesen verschwand, und die Differenzen zwischen dem städtischen und ländlichen Schulwesen wurden aufgehoben. Die religiösen Konfessionen verloren im Schulwesen an Bedeutung.
- Mit der Einführung der Förderstufen wurde die Zeit ausgedehnt, die die Schüler gemeinsam in der Schule verbringen.

- Das besondere Gewaltverhältnis, dem die Schüler einmal unterlagen, wich den Bürgerrechten, die auf die Schule ausgedehnt wurden. Die Schulentscheidungen wurden gerichtlicher Überprüfung zugänglich gemacht, und die Bildungspolitik auf parlamentarische Grundlage gestellt.
- Im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern setzten sich liberalere Umgangsformen durch.
- Der Glaube an einen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf ist ebenfalls zurückgetreten. Versuche einer bildungsökonomischen Planung durch den Staat scheiterten an der Rechtsprechung und am Widerstand der Eltern und Schüler. Eine bildungsökonomische Planung mit Rationierung der weiterführenden Bildung und administrativer Delegation der Schüler gab es nur in der DDR und den übrigen Ostblockstaaten, in denen die Bürgerrechte nicht galten (Lenhardt/Stock 2000).

VI. Verzögerte Modernisierung

Der gemeinsame Nenner der meisten Bildungsreformen seit den 1960er Jahren bestand darin, dass sie den Glauben an Begabung und Qualifikationsbedarf durch bürgerlich demokratische Wertideen zurückdrängten. Das deutsche Bildungswesen folgt der internationalen Schulentwicklung jedoch nur zögernd.

- Die Expansion der weiterführenden Bildung und insbesondere der Hochschulbildung hinkt, wie die OECD berichtet, hinter derjenigen vieler anderen Staaten her.
- Die Einführung der Gesamtschule ist stecken geblieben, während sich im Pflichtschulbereich der westlichen Demokratien zumeist die Einheitsschule durchgesetzt hat.
- Auffallend gering ist auch die Zahl der Jahre, die die Schüler in Deutschland in gemeinsamen Schulen verbringen; es sind zumeist nur vier. Außerhalb Deutschlands wird nur noch in Österreich in einem so frühen Alter selegiert.

Auf den ersten Blick scheint es deswegen so, als könnte die Schulform die kritischen PISA–Befunde erklären. Die Bedeutung der Schulorganisation will freilich richtig verstanden sein. Würde man die PISA–Ergebnisse als Beitrag zu einer Schulformde-

batte verstehen, die sich im theoretischen Horizont pädagogischer und bildungspolitischer Zweck-Mittel Rationalität bewegte, würde man sie missverstehen. Gegen eine solche Interpretation spricht auch ein handfester empirischer Befund: Wo in der BRD Gesamtschulen eingeführt worden sind, ist eine Praxis entstanden, die dem damit einmal intendierten Sinn kaum gerecht wird. Sie gleicht weitgehend derjenigen in der mehrgliedrigen Sekundarstufe. Das mehrgliedrige Bildungssystem ist als Ausdruck des gesamtgesellschaftlich verbreiteten Glaubens an Begabung und Qualifikationsbedarf zu verstehen. Er bildet so etwas wie einen nationalen Konsensus, der im Gegensatz zu den ebenfalls verbreiteten demokratischen Bildungsorientierungen steht. Ausgehend von der Bildungspolitik soll er im Folgenden bis hin zur Praxis der Lehrer und Schüler skizziert werden.

Das naturalistische Bildungscredo steht im Mittelpunkt der neokonservativen Bildungspolitik; mit dem Zitat aus dem CDU-Programm ist das oben bereits illustriert worden. An Begabung und Qualifikationsbedarf glauben viele aber auch links der politischen Mitte, sie schätzen beide nur anders ein. So forderte z.B. der bildungspolitische Leitantrag des SPD – Bundesparteitags im Herbst 2001, als „führende Wirtschaftsmacht" müsse Deutschland „in die Köpfe investieren" und „eine Spitzenstellung in Naturwissenschaften und Informationstechnik einnehmen". Und aus dem Bundesbildungsministerium verlautet die Klage: *„Viele Begabungen bleiben vor allem auf dem Weg durch weiterführende Schulen auf der Strecke. Begabungen werden nicht frühzeitig erkannt und gefördert.*

Unsere Gesellschaft ist darauf angewiesen, vorhandene Leistungspotentiale nicht zu vergeuden, sondern zu erkennen und zu nutzen" (Bundesministerium 1999 : 4). Auf ähnliche Orientierungen stößt man auch in Institutionen wie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und dem Wissenschaftsrat. Der Wissenschaftsrat will die Unterscheidung zwischen dem B.A. und M.A. Studiengang, die das überkommene Hochschulstudium ablösen soll, zum Mittel der Selektion machen und die Mehrzahl der Studierenden im Namen des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs auf das B.A. Studium beschränken.

Naturalistische Bildungsvorstellungen dominieren auch in der Bildungsforschung. Der Hochschulforscher Ulrich Teichler resümierte: „Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf sind zweifellos in der Forschung über Hochschulfragen in der BRD eines der am häufigsten behandelten Themen" (Teichler 1984: 193). Bevorzugt wurden theoretische Ansätze, die die Nachfrage nach Arbeitskräften und ihre Entwicklung als schicksalhaft hinzunehmenden Sachzwang konzipieren. Wie Teichler beobachtet, fand das marxistisch -leninistische Basis Überbau-Schema in der BRD eine Parallele: *„In der Bundesrepublik Deutschland überwog – ähnlich wie in den osteuropäischen Ländern – das Interesse, den Arbeitskräftebedarf nach der voraussichtlichen Wirtschaftsentwicklung einzuschätzen und in der Hochschulplanung zu berücksichtigen"* (Teichler 1995: 64). Auch die Schulformdebatte hatte sich zuletzt mehr und mehr auf die Frage konzentriert, wie Begabungen treffsicherer diagnostiziert, Begabungsreserven gründlicher ausgeschöpft und der wirtschaftliche Qualifikationsbedarf besser bedient werden könnten, mit der überkommenen mehrgliedrigen Schule oder mit der Gesamtschule.

Der in Deutschland so selbstverständliche Begriff des Qualifikationsbedarfs ist in Ländern mit längerer demokratischer Tradition wie den USA unverständlich. Man kann ihn z.B. Amerikanern nur mit erheblichem Aufwand erklären (vgl. dazu auch McClelland 1985: 240). Dort folgt man in Umgangssprache und Wissenschaft der Humankapitaltheorie, versteht die einzelnen also nicht als ungleiche und fremdbestimmte Arbeitskräfte, sondern als Bürger, die über ihre Bildung und Arbeit auf der Grundlage der Bürgerrechte autonom verfügen. Jeder investiert danach in seine Bildung, um sich die Welt nach seinen eigenen Wertvorstellungen und Interessen verfügbar machen zu können. Unverständlich, ja befremdlich erscheinen in amerikanischen Augen Versuche, die Expansion der weiterführenden Bildung zu unterbinden. Sie nehmen sich dort aus wie eine Absage an die demokratischen Menschheitsutopie, die im Mittelpunkt des „american dream" steht.

Mit besonderem Nachdruck wird der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf aber von den Lehrerverbänden vertreten; die GEW und der VBE bilden dabei eine Ausnahme. Der

Hochschulverband, die Standesorganisation der Hochschullehrer, fordert eine gründlichere begabungsgerechte Selektion. Deutsche Professoren veranschlagen die Fähigkeiten ihrer Studenten gering, geringer als ihre Kollegen in vielen anderen Ländern. Das zeigt eine vergleichende Studie, die die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in 13 Ländern durchgeführt hat. Die deutschen der befragten Professoren äußerten sich darin besonders negativ über die persönlichen Studienvoraussetzungen ihrer Studenten (Boyer / Altbach / Whitelaw 1994: 41). Der Philologenverband, die Standesorganisation der Gymnasiallehrer, hatte bereits in den 1950er Jahren dem wachsenden Bildungsinteresse die Warnung entgegengesetzt, die Begabungsreserve des deutschen Volkes sei ausgeschöpft; damals lag die Abiturientenquote noch unter 10%. Daran hält er bis heute fest und engagiert sich für die *„Beibehaltung eines begabungsgerecht gegliederten Schulwesens ... um Deutschland vor der drohenden Bildungskatastrophe zu bewahren"* (www.DeutscherPhilologenverband.de). Die pädagogische Behandlung der Begabungen in der dreifaltigen Sekundarschule reicht danach aus, um der Bildung individuellen Charakter zu verleihen. Dabei besteht der Philologenverband darauf, dass seine Lehrer und deren Schüler als exklusive Minderheit über den materiellen Niederungen des Arbeitslebens zu stehen und einen Bildungskanon letzter Werte zu pflegen hätten, während die Bildung der Haupt- und Realschüler ökonomisch zu instrumentalisieren sei. Entsprechendes fordert der Deutsche Lehrerverband, die Vereinigung zahlreicher Lehrerverbände (www.Lehrerverband.de).

So ergibt sich ein paradoxer Befund: Lehrerverbände stellen sich der Verallgemeinerung der Bildung entgegen. Sie stützen das pädagogische Engagement ihrer Mitglieder nicht, sondern malen die Erfolgsaussichten des Lehrens und Lernens in düsteren Farben. Sie rufen die Lehrer auf, die Bildung ihrer Schüler für wirtschaftliche Zwecke zu instrumentalisieren. Das tun sie paternalistisch unter Berufung auf deren Begabungen, die nichts anderes zuließen. Das mehrgliedrige Bildungssystem und die Selektion der Schüler sollen dem Leistungsprinzip zur Wirksamkeit verhelfen; so verlangen es die Lehrerverbände und dessen andere Anwälte. Das tun sie gelegentlich auch schneidig, bringen damit jedoch nur die mutlose Forderung zum Ausdruck, der Bildungsanspruch müsse gegenüber den leistungsschwachen Schülern zurückgenommen werden. Denn an ihren Begabungen ließe sich Substantielles nicht verbessern. Sie seien einer Schulform mit niedrigeren Leistungsansprüchen zuzuführen. Die Anwälte des Begabungsglaubens und des mehrgliedrigen Bildungssystems stellen sich mit ihrem pessimistischen Menschenbild dem Leistungsprinzip also entgegen. Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Schulkultur, dass dieser anthropologische Pessimismus als besonders realitätstüchtig und smart gilt.

VII. Begabungsglaube und Schulpraxis

Der Begabungsglauben, der unter den Sachwaltern der Bildung in Politik, Wissenschaft und den Berufsverbänden der Lehrer so verbreitet ist, wird von den Lehrern in den Schulen exekutiert. Er legt es ihnen nah, sich von schwierigen Schülern zu trennen, anstatt sich ihrer Bildung mit dem Optimismus der Pädagogik und der Demokratie zu widmen. So kommt in der BRD eine Selektionspraxis zustande, die in den OECD-Ländern ohne Parallele ist.

- Die Schüler werden besonders früh selegiert und in unterschiedlichen Schulformen unterrichtet. Wer Hauptschüler wird, lernt, was man in der Gesellschaft von ihm erwartet, nämlich Hauptschüler zu sein. Das bedeutet, weniger zu lernen als ein Gymnasiast. Bei gleicher Ausgangsqualifikation ist der Wissenszuwachs in Mathematik bei Hauptschülern geringer als bei Gymnasiasten (Hosenfeld, Köller und Baumert 1999). Man kann diesen Befund gewiss auf alle anderen Fächer verallgemeinern.
- In Deutschland müssen die Schüler besonders häufig eine Klasse wiederholen. Dabei führt das Sitzenbleiben in der Regel nicht dazu, dass die Betroffenen in ihren neuen Klassen dauerhaft mitkommen (Tillmann/Meier 2001: 470f. und die hier genannte Literatur).
- Schüler werden besonders häufig auf Schulformen mit niedrigerem Leistungsanspruch zurückgestuft.
- Besonders viele Schüler werden bei der Einschulung zurückgestellt oder an Sonderschulen verwiesen.

Die in der Selektion sich äußernden Bildungsorientierungen sorgen für die extreme Leistungsungleichheit deutscher Schüler. Denn mit der Selektion werden gerade die Schüler um Bildungsmöglichkeiten gebracht, die ihre eigenen Verhaltensorientierungen mit den Bildungserwartungen der Schule nur mit der größten Mühe auszugleichen verstehen. Das sind vor allem die Heranwachsenden aus den unteren Bildungs- und Berufsschichten, sowie aus Einwandererfamilien. In dem das Bildungssystem für leistungshomogene Schulen sorgt, sorgt es zugleich für sozial homogene. Anders gesagt, es sorgt für soziale Segregation; das schließt ethnische Segregation ein. Einwandererkinder haben es in Deutschland zudem besonders schwer, zu erfolgreichen Schülern zu werden.

Der PISA Bericht zeigt das mit einem Vergleich der Lesekompetenz von Jugendlichen aus Familien, die serbisch, kroatisch oder bosnisch, bzw. kurdisch oder türkisch sprechen. Besuchen sie eine Schule in Deutschland verfügen sie über geringere Lesekompetenzen als Mitglieder dieser Sprachgruppen, die Schulen in Norwegen, Österreich, Schweden oder der Schweiz besuchen (ibid.: 397). Mit seiner Mehrgliedrigkeit segregiert das deutsche Bildungssystem die Schüler sogar stärker als das amerikanische mit seiner Einkommensabhängigkeit (Baumert/Schümer 2001: 461).

Die Schüler machen sich den Begabungsglaube auch selbst zu eigen und geraten damit in ein problematisches Verhältnis zum Leistungsprinzip. Das verdeutlicht ein internationaler Vergleich zwischen Heranwachsenden aus Los Angeles, West- und Ostberlin sowie Moskau. Ermittelt wurde, wie Misserfolgserlebnisse den Glauben der jungen Leute an das eigene Leistungsvermögen beeinflussen. Junge Amerikaner, so ergab sich, lassen sich ihr Vertrauen in die eigenen Kräfte durch Misserfolg kaum nehmen. Mehr als alle anderen sind sie davon überzeugt, dass man mit persönlichen Anstrengungen weiterkommt. Westberliner Schüler lassen sich dagegen durch schwache Leistungen eher entmutigen. Ihre Entmutigung ist Kehrseite des Begabungsglaubens, dem sie nachdrücklicher anhängen als ihre amerikanischen Kameraden (Little/Oettingen/Stetsenko/Baltes 1995).

In die gleiche Richtung deutet ein Schülervergleich, in dem Czerwenka u.a. deutsche, amerikanische, französische und schwedische Schüler nach ihren Urteilen über die Schule fragen. Deutschen Schülern steht klar vor Augen, dass die Schule sie nicht nur fördern, sondern auch bedrohen will. „Wir sehen, dass deutsche Schüler am meisten unter Noten leiden. Amerikanische Schüler betonen sogar häufiger – wenn sie sich überhaupt zu Noten äußern – den positiven Rückmeldeffekt von Zensuren als die belastende Kontrollfunktion" (ibid.: 422). Deswegen können sich junge Amerikaner mit Gleichmut unentwegt testen lassen, während junge Deutsche auf bevorstehende Klassenarbeiten mit Ängsten reagieren. Deutsche Schüler, so finden die Autoren, erleben ihre Lehrer als Personifikation einer bedrohlichen Macht, die über Würde und Lebenschancen entscheidet. Im Erleben amerikanischer Schüler wirken Lehrer dagegen als freundliche und erfahrene Berater. So überrascht es auch nicht, dass die Schulzufriedenheit deutscher Schüler im internationalen Vergleich niedrig ist (Czerwenka e.a. 1990).

Der Begabungsglaube münzt sich in den verschiedenen sozialen Schichten zu unterschiedlichen Reaktionen um. In den oberen erzeugt er Selbstvertrauen und Zuversicht, in den unteren wirkt er entmutigend und lähmend. So treten Kinder aus den oberen sozialen Schichten bei gleich schwacher Leistung eher in eine höhere Schule ein als diejenigen aus den unteren; sie setzen sich auch eher über eine ungünstige Schullaufbahnempfehlung hinweg (Baumert/Schümer 2001: 359 und die hier genannte Literatur). Der Glaube an die eigene Begabung steht der individuellen Leistungsbereitschaft aber auch entgegen. Er impliziert so etwas wie einen Geniekult, der in der sprichwörtlichen Figur des „Strebers" oder „fleißigen Lerners" zum Ausdruck kommt. Schüler und selbst Lehrer begegnen den so stigmatisierten mit Verachtung. Der Begabungsglaube hat eine weitere Besonderheit: Er schließt nicht aus, die Kinder der anderen als „Flut der Unbegabten" und „Akademikerschwemme" zu definieren, die die Bildungs- und Berufskarriere der eigenen gefährden, und den „Wirtschaftsstandort Deutschland" gleich mit.

Der Begabungsglaube legt den weniger erfolgreichen Schülern ebenfalls Leistungsverweigerung nah. Wer sich seines Bega-

bungsglaubens wegen in einer aussichtslosen Lage sieht, kann auf Anstrengungen verzichten und auf diese Weise seine schlechten Noten als Resultat eigener Entscheidung und persönlicher Unabhängigkeit darstellen. Er rettet damit sein Gesicht (vgl. dazu Rosenholtz/ Simpson 1984 und die hier genannte Literatur). Diese Reaktion, so muss man unterstellen, ist in Deutschland sehr verbreitet. Denn die deutsche Schulpraxis ragt nicht nur mit dem Begabungsglauben international heraus, sondern auch mit der Produktion von Misserfolg. Jeder dritte 15jährige Schüler wurde schon einmal auf eine niedrigere Schulform relegiert oder ist einmal sitzengeblieben, unter den Hauptschülern sogar jeder zweite (Schümer 2001: 415). So lernt ein Teil der Schüler in Übereinstimmung mit Schule und Gesellschaft, dass Bildung ihre Sache nicht ist.

Der demokratische Glaube an universelle Bildungsfähigkeit motiviert zu etwas ganz anderem. Er gilt der Möglichkeit des Erfolgs und verlangt deswegen gerade eine Anstrengung zu seiner Realisierung.

Er bekräftigt also die Leistungsorientierung. Er lässt zudem die Verallgemeinerung der Bildung als möglich erscheinen und postuliert, dass die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt. Schule und Schüler erfahren dadurch eine mächtige öffentliche Unterstützung. Man erfährt diesen Bildungsenthusiasmus sehr eindrücklich in den USA. Berichtet man Amerikanern, dass in Deutschland politische Parteien und Lehrerverbände gegen die Expansion der weiterführenden Bildung eintreten, erntet man ungläubiges, ja betretenes Erstaunen. Bildungsfeindlichkeit gilt hier als kleingläubige Absage an die demokratische Utopie einer freien Gesellschaft.

Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offenkundig in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie den schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion. Der PISA-Bericht konstatiert: *„Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht so wie in anderen Ländern, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern"*. Der Schulpraxis wird diese Formulierung nur bedingt gerecht. Wo der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf herrscht, da misslingt die Förderung der schwachen Schüler nicht, sondern gilt als unmöglich und unnötig, ist letztlich also nicht gewollt.

VIII. Kollektive Melancholie

Das naturalistische Bildungscredo dominiert die bildungspolitischen Auseinandersetzungen, ist jedoch realitätsuntüchtig und in der Schulpraxis auch nicht besonders wichtig. Der Modernisierungsrückstand der deutschen Schulentwicklung, den die PISA-Befunde erkennen lassen, ist nicht dramatisch. Es gibt auch keinen Hinweis darauf, dass er sich gegenüber dem Rückstand vergrößert hätte, der in den 1960er Jahren von der OECD beobachtet wurde. Man kann daraus den Schluss ziehen: Die BRD und ihre Schulen hinken der westlichen Modernisierung zuverlässig hinterher.

Das naturalistische Bildungscredo zielt seit je gegen die Verallgemeinerung der höheren Bildung, hat sie aber nicht aufhalten können. Die Katastrophenwarnungen, die seine Anhänger der expansiven Bildungsentwicklung seit je entgegenstellen, waren falscher Alarm. Die Verallgemeinerung der höheren Bildung hat deren „Niveau" nicht beeinträchtigt und auch kein akademisches Proletariat geschaffen. Sie ging im Wesentlichen auf die stärkere Bildungsbeteiligung der Mädchen und der Arbeiterkinder zurück. Als Hochschulstudenten sind sie so erfolgreich wie die jungen Männer aus den mittleren sozialen Schichten, denen ein Hochschulstudium schon immer näher lag (Köhler (1992). Anders als vorhergesagt hat die Bildungsexpansion auch die Arbeitswelt nicht in eine Krise gestürzt. Die Arbeitslosenrate der Universitätsabsolventen beträgt nur einen Bruchteil des allgemeinen Durchschnitts. Dabei sind ihre Einkommen gegenüber denjenigen von Fachhochschulabsolventen sogar gestiegen. Und schließlich, die geforderte Bewirtschaftung der Bildung im Namen des sogenannten Qualifikationsbedarfs wäre gar nicht statthaft. Sie würde gegen die Grundrechte und individuelle Interessen mit allgemeinem Charakter verstoßen, was weder Öffentlichkeit noch Rechtsprechung hinnehmen würden.

Das alles ist seit Jahrzehnten offenkundig, hat die Anwälte des naturalistischen Bildungscredos aber nicht zu einer Überprüfung

ihrer bildungspolitischen Position veranlassen können. Ihr Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf hat offenkundig idiosynkratischen Charakter. Sie haben die nationale und internationale Bildungsentwicklung überhaupt aus dem Blick verloren. Worauf geht jene Idiosynkrasie aber zurück? Hier und da wird geargwöhnt, es handele sich dabei um ein abgekartetes Spiel. Die Opposition gegen die Verallgemeinerung der höheren Bildung wäre ein aus Konkurrenz geborener Versuch, das Angebot an Gebildeten knapp zu halten, um günstige Arbeitsplätze zu monopolisieren und damit Karrierevorteile zu ergattern.

Obwohl eine solche Erklärung vielleicht nicht ganz unzutreffend ist, ist sie doch schwach. Gesellschaften mit sehr ausgeprägten Konkurrenzbeziehungen wie die Vereinigten Staaten haben Einheitsschulen und eine weiter fortgeschrittene Bildungsexpansion. Beides ist dort Sache eines gesamtgesellschaftlichen Konsensus, an den niemand rührt. Demgegenüber steht das naturalistische Bildungscredo in Deutschland in einem erklärten Gegensatz zur modernen bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft. Tatsächlich nimmt es sich aus wie eine materialistische Version ständischer Ordnungsvorstellungen. Der Glaube an ungleiche Begabung steht dem Glauben an ungleiche ständische Würde nahe, und der Glaube an den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf erinnert an die alte Standesordnung, der sich alle zu beugen hatten. Statt Gottes Wille scheint die Natur in den Einzelnen und in der Sozialordnung zu walten. Aber gleichviel ob Gott oder Natur, beide scheinen individueller Autonomie und einer freien Gesellschaft entgegenzustehen. So verweist der Glauben an Begabung und Qualifikationsbedarf auf die vordemokratischen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts.

In Deutschland war die Bildung mit dem feudalen Absolutismus und mit der Sozialordnung des Kaiserreichs eine besonders innige Verbindung eingegangen. Moderne Bildungsideen waren dagegen so schwach wie die bürgerliche Gesellschaft insgesamt (Dahrendorf 1965b). Dabei hatten die gebildeten Stände in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg eine herausragende gesellschaftliche Stellung. Sie saßen nicht in einem Elfenbeinturm, sondern an der Spitze des Kaiserreichs, das nach der Weltmacht griff. Sie verfügten über Einkommen, gesellschaftliches Ansehen

und Macht, die weltweit ohne Parallele waren. Sie fungierten als akademischer Amtsadel, wie der freimütige Friedrich Paulsen vor der Wende zum 20. Jahrhundert in seiner Bildungsgeschichte dargelegt hat:

„Die Gesamtheit der akademisch Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar. .... Sie bilden in ihrer Gesamtheit eine Art Amtsadel, wie sie denn auch alle an der Staatsregierung und Staatsverwaltung beteiligt sind. ... Im ganzen bilden die Inhaber dieser Berufe eine homogene gesellschaftliche Schicht; sie erkennen sich eben auf Grund der akademischen Bildung als sozial Gleichstehende an .... Umgekehrt: wer keine akademischen Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten" (Paulsen 1902: 149). Die Demokratisierung hat aus den höheren und niederen Ständen freie und gleiche Bürger gemacht. Damit wollten sich die Nachfahren des akademischen Amtsadels nicht abfinden. Sie opponierten nach Kräften gegen die Weimarer Demokratie. Seit der Gründung der BRD opponieren ihre bildungspolitischen Sachwalter im Namen von Begabung und Qualifikationsbedarf gegen die Verallgemeinerung der Bildung und gegen die Idee einer offenen Gesellschaft. Dass ihnen der Erfolg weitgehend versagt blieb, hat sie nur wenig irritiert. Wie es scheint, bleiben sie den untergegangenen Verhältnissen in kollektiver Melancholie verhaftet.

Literatur

Adorno, Th. W. (1977): „Tabus über dem Lehrberuf". In: Neue Sammlung 5 : 31-44

Aurin, K. (1990): Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn

Baumert, J., und G. Schümer (2001): „Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb". In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompertenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-407

Baumert, J., und G. Schümer (2001): „Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus". In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompertenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 454-467

Boyer, E. L., Altbach, P. G., and M. J. Whitelaw (1994): The Academic Profession. An International Perspective. (A Special Report). Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1999): Mut zur Veränderung. Deutschland brauchtmoderne Hochschulen. Bonn

CDU-Bundesgeschäftsstelle (1994): Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem. Beschluss des 4. Parteitages der CDU Deutschlands. Bonn

Czerwenka, K. et al. (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. (Europäische Hochschulschriften. XI: Pädagogik). Frankfurt/M.; Bern; New York; Paris

Dahrendorf, R. (1965a): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Osnabrück; Bramsche

Dahrendorf, R. (1965b): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore

Glumpler, E. (1994): "Sitzenbleiben". In: Keck, R., und W. Sandfuchs, Hg., Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 316/317

Hopf, D. (1970): Differenzierung in der Schule. Stuttgart

Hosenfeld, I., Köller, O., und J. Baumert (1999): Why Sex Differences in Mathematics Achievement Disappear in German Secondary Schools. Studies in Educational Evaluation, 25: 143-162

Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. (Studien und Berichte. 53). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Lenhardt, G., und M. Stock (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. (stw.1321). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Little, T. D. et al. (1995): Children's Action Control Beliefs About School Performance: How Do American Children Compare with German and Russian Children? Journal of Personality and Social Psychology, 69, 4: 686-700

McClelland, C. E. (1985): „Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland". In: Conze, W., und J. Kocka, Hg., Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett, 233-247

Meyer, J. W. (1977): The Effects of Education as an Institution. American Journal of Sociology, 83, 1: 55-77

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., and Y. Soysal (1992): World Expansion of Mass Education, 1870-1980. Sociology of Education, 65: 128-149

Pascarella, E. R., and P. T. Terenzini (1991): How Colleges Affect Students. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Psacharopoulos, G., and M. Woodhall (1985): Education for Development. Oxford: World Bank

Ramirez, F. O., and J. Boli (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. Sociology of Education, 60, 2: 2-18

Rosenholtz, S. J., and C. Simpson (1984): The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction. Review of Educational Research, 54, 1: 31-63

Schümer, G. (2001): "Institutionale Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich". In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompertenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 411-427

Teichler, U. (1984): „Forschung über Hochschule und Beruf". In: Goldschmidt, D., Teichler, U., und W.-D. Webler, Hg., Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt/M.: Campus, 193-216

Teichler, U. (1995): „Hochschule und Beschäftigungssystem". In: Huber, L., Hg., Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 10). Stuttgart: Klett, 59-77

Tillmann, K.-J., und U. Meier (2001). „Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland". In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000.

Basiskompertenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 468-505

Rosemarie Portmann

Hochbegabte: Kinder wie alle anderen – nur mit einigen Vorteilen

Hochbegabung hat zur Zeit in der öffentlichen Diskussion einen hohen Stellenwert. Meist wird behauptet, Hochbegabte kämen in der Schule zu kurz. Schulische Förderung der Schwachbegabten sei selbstverständlich, Hochbegabte aber erhielten keine ausreichende Unterstützung ihr Potenzial zu entfalten. Hochbegabte werden immer wieder als unerkannte und unverstandene kleine Genies beschrieben mit schwierigen sozialen Beziehungen und anfällig für psychische Störungen.

Einen besonderen Schub erhielt die Diskussion um die Hochbegabten-Förderung in Deutschland noch einmal durch die jüngsten Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, die das Land international auf einen der hinteren Ränge verwiesen.

Was ist überhaupt Hochbegabung?

Die öffentliche Diskussion erweckt den Anschein, Hochbegabung sei ein eindeutig definiertes Merkmal und Hochbegabte seien eine klar abgrenzbare Personengruppe. Dem widersprechen allerdings alle wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnisse. Begabung ist ein mehrdimensionaler Begriff und bezieht sich nicht nur auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit. „Begabung kann als allgemeine Ausprägug von Leistungsfähigkeit verstanden werden, die sich in vielen Betätigungsfeldern äußert oder als Spezialbegabung in nur einigen wenigen Feldern." (Schwittmann 2001) Begabung umfasst nicht nur intellektuelle, sondern auch kreative, künstlerische, soziale, manuelle, sportliche und alle anderen menschlichen Kapazitäten.

Jeder Mensch ist begabt. Gleichzeitig gilt, dass jeder Mensch einzigartig ist. Menschen mit besonderen Begabungen sind nicht nur so unterschiedlich, wie es verschiedene Begabungen gibt, sondern auch in der Ausprägung und Besonderheit ihrer Begabungen verschieden. Begabungen sind keine festgelegten Größen, sondern angeborene Dispositionen, die lebenslangen Entwicklungsprozessen unterworfen sind. Dabei spielen die Anregungen der materiellen und sozialen Umwelt eine wesentliche Rolle. Über die Anteile von Anlage und Umwelt gibt es allerdings unterschiedliche Annahmen. Wird die Anlage betont, wird Begabung eher als statisch verstanden, dann ist ein Kind begabt. Wird das Zusammenspiel zwischen Anlage und Umwelt betont, wird Begabung als dynamisches Konzept verstanden, dann sind Kinder nicht nur begabt, sie **werden** auch ‚begabt'.

Begabung ist nicht mit Intelligenz gleichzusetzen. Bei dem Begriff ‚Hochbegabung', wie er zur Zeit diskutiert wird, steht allerdings die intellektuelle Begabung im Vordergrund. Begabung wird deshalb hier im Allgemeinen synonym mit ‚Intelligenz' verwendet. Aber ähnlich wie ‚Begabung' ist auch ‚Intelligenz' kein eindeutig definierter Begriff. Auch hierfür gibt es unterschiedliche Erklärungsmodelle, von der Annahme eines allgemeinen Intelligenzfaktors bis hin zur Annahme vielfacher Intelligenzen. Die Hochbegabten-Diskussion geht vom Modell einer allgemeinen Begabung aus, die sich im Leistungsverhalten allerdings in einigen Bereichen stärker, in einigen schwächer manifestiert, je nach individuellen Neigungen, Interessen, Vorerfahrungen. Als Maß für die Begabung wird der mit einem Test ermittelte Intelligenzquotient , der IQ, verwendet. Es wird davon ausgegangen, dass die Intelligenz in der Bevölkerung ‚zufällig' oder anders ausgedrückt ‚normal' verteilt ist, entsprechend der ‚Gauß'schen Normalverteilungskurve': die große Masse befindet sich im Mittelbereich, eine kleine Gruppe im unterdurchschnittlichen und eine ebenso kleine Gruppe im überdurchschnittlichen Bereich. Ab welchem IQ in diesem Modell von ‚Hochbegabung' gesprochen wird, ist Definitionssache. In Deutschland gelten Menschen mit einem IQ ab 130 als ‚hochbegabt', d.h. alle, die im Intelligenz-Test besser als 98% einer altersgleichen Vergleichsgruppe abgeschnitten haben. „Jedoch sind die Übergänge auf der Intelligenzskala fließend und jede Festlegung eines bestimmten Wertebereichs willkürlich. Warum sollen nur 2% eines Altersjahrgangs das Etikett ‚hochbegabt' bekommen und nicht 5% oder 10%?" (Schwittmann 2001)

Die Annahme einer ‚Normalverteilung' der Intelligenz gibt keinerlei Anlass, einen qualitativen Sprung zwischen ‚begabt' und ‚hochbegabt' anzunehmen – ebenso wenig wie zwischen ‚begabt' und ‚schwach begabt'. Darüberhinaus ist ‚Intelligenz' ausgedrückt als IQ ebenso wie Begabung keine unveränderliche Größe. Sie kann im Laufe der menschlichen Entwicklung zunehmen, aber auch abnehmen. „Eine Vorhersage für die Intelligenz im Reifealter auf der Basis der Intelligenz-Test-Ergebnisse im Alter von z.B. 5 Jahren ist nur mit Unsicherheit möglich."(Hanses 2000, 95) Intelligenz ist auch keine ‚Zufallsgröße', die die Annahme einer ‚Normalverteilung' rechtfertigen würde. „Die behauptete Normalverteilung menschlicher Fähigkeiten ist durch nichts zu belegen. Vielmehr handelt es sich bei dieser Verteilung um ein künstliches Produkt." (Mietzel 2001, 252) Die Intelligenz-Tests sind so konstruiert, dass ihre Ergebnisse der ‚Gauß'schen Normalverteilung' genügen – nicht umgekehrt. Tests, die keine der Kurve entsprechende Verteilung innerhalb der Bevölkerung ergaben, wurden verworfen oder so lange verändert, bis sie zu der gewünschten Kurve passten.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Intelligenz. Alle einschlägigen Studien, so auch das 1987 begonnene Marburger Hochbegabtenprojekt (Rost 2000), das Kinder von der Grundschule in die Sekundarstufe I begleitete, zeigen, dass ‚Hochbegabte' aus sozioökonomisch besser gestellten, bildungsbewussteren Familien stammen. Selbst die besuchte Schulform hat einen höchst bedeutsamen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung eines Kindes. „Bei Kindern, die die Hauptschule besuchen, ist ein Abfall der Intelligenztestwerte von durchschnittlich 5 IQ-Punkten zu verzeichnen, bei Realschulkindern ist ein Minus von 3 IQ-Punkten zu konstatieren. Kinder, die das Gymnasium besuchen, zeigen hingegen eine Verbesserung ihrer intellektuellen Fähigkeiten um durchschnittlich 7 IQ-Punkte." (Hanses 2000, 151)

Hochbegabung bedeutet nicht unbedingt Hochleistung

Von Hochbegabten wird erwartet, dass sie auch hohe Leistungen erbringen. Diese Erwartung steht in der Tradition der Annahme

eines relativ engen Kausalzusammenhanges zwischen Intelligenz und Leistungsverhalten. Tatsächlich aber ist dieser Zusammenhang so eindeutig nicht. Hierzu einige Beispiele: Kinder, die vor der Einschulung schon lesen können, müssen deshalb nicht hochbegabt sein. Selbst Kinder mit unterdurchschnittlichem IQ können lesen lernen und Kinder mit hohem IQ dabei besondere Schwierigkeiten haben. Mit Hilfe des in Klasse 4 gemessenen IQs kann keinesfalls mit hinreichender Sicherheit die ‚Eignung' für eine Schulform in der Sekundarstufe vorhergesagt werden. Mindestens so wichtig sind andere Faktoren wie Motivation, Arbeitsdisziplin, soziales Klima, aber auch Verhalten der Lehrkräfte, Anleitung zum Lernen u.ä.m. Die ‚Intelligenzverteilungen' von Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I von der Sonderschule bis zum Gymnasium überlappen stark. Es finden sich sogar Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen IQ in der Sonderschule für Lernhilfe wie im Gymnasium. Da der ‚Begabung' in Alltagstheorien nach wie vor die größte Bedeutung für Schulerfolg beigemessen wird, ist es gut, dass der IQ der meisten Schülerinnen und Schüler nicht bekannt ist.

Je höher die Intelligenz, desto wahrscheinlicher werden Höchstleistungen, aber selbst ‚Hochbegabung' ist vermutlich nicht ausschlaggebend für Erfolg: „Anlass zur Skepsis gibt die ‚Genie-Studie' des US-Psychologe Lewis Terman. Sieben Jahrzehnte lang beobachtete er mehr als 1500 hochbegabte Schüler mit einem IQ über 130. Das Resultat schien beeindruckend. Viele der Überflieger hatten später Spitzenjobs und verdienten überdurchschnittlich gut. Nur wenige hatten versagt. Die spätere Analyse eines kritischen Forscherkollegen jedoch entlarvte Termans ‚Beweis' der Macht des IQ als Trugschluss: 82 Prozent der Überflieger stammten aus Oberschicht-Familien, so fand der Psychologe Stephen Ceci bei der Überprüfung von Termans Daten heraus. Als er sie mit durchschnittlich intelligenten Kindern aus ähnlich gestellten Familien verglich, hatten diese fast ebenso gute Karrieren gemacht. Seinen Befund kommentierte Ceci mit dem trockenen Tipp: „Wenn Sie die Wahl haben, entweder reich oder klug geboren zu werden, lautet mein Rat: Entscheiden Sie sich für reich."(Stolze 2002)

Intelligenztests geben keine Hinweise auf Förderung

Da ‚Intelligenz' sich nicht direkt proportional im Leistungsverhalten abbilden muss, ist es nicht verwunderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sie bei ihren Schülerinnen und Schülern nicht mit hinreichender Sicherheit erkennen können. Ihre Einschätzung und die Ergebnisse eines Intelligenz-Tests unterscheiden sich nicht selten voneinander. Bei der Diskussion um die angemessene Förderung Hochbegabter wird auch deshalb hervorgehoben, wie wichtig die Diagnose mit einem Intelligenz-Test sei. Unterschiedliche Tests ermitteln allerdings bei gleichen Fähigkeiten unterschiedliche IQs, wie auch Test-Situation und Tagesform das Ergebnis beeinflussen. Die wichtigste Frage ist aber: was passiert nach der Test-Diagnose? Intelligenz-Tests ermitteln einen Status. Sie können weder etwas über Ursachen bei eventuellem Versagen aussagen, noch vorhersagen, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um Kompetenz zu fördern. Ein IQ – gleich welcher Höhe und mit welchem Test gemessen – gibt keinen Hinweis auf Förderung.

Bestätigt sich die Vermutung auf ‚Hochbegabung', wird sich schnell eine passende Förderung finden lassen – wenn die Schülerinnen und Schüler auch hoch lern- und leistungsmotiviert sind. Was aber, wenn als ‚hochbegabt' erkannte Schülerinnen oder Schüler mit der bisherigen Situation – und das kommt nicht selten vor – eigentlich ganz zufrieden sind? Wenn sie alle ‚Sonder'-Angebote nicht annehmen? Wenn sie ‚normal' sein möchten? Wenn sie genauso behandelt werden möchten wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler? Wenn sie wie bisher gemeinsam mit ihnen lernen und etwas unternehmen möchten?

Bestätigt die Testuntersuchung bei einem Schüler, einer Schülerin den Verdacht auf einen hohen IQ nicht – was dann? Wer hilft ihnen die Enttäuschung zu ertragen, hochgespannte Erwartungen nicht erfüllt zu haben? Dürfen sie dann ins Mittelmaß zurückfallen? Dürfen sie ihre Auffälligkeiten, die zur Testung geführt haben, behalten? Wo ist ihre Lobby? Haben sie keinen Anspruch auf Förderung? Und was ist mit Schülerinnen und Schülern, deren IQ zwar hoch, aber nicht hoch genug ist, um als ‚hochbegabt' zu gelten? „Meine Lehrerin in der 7. Klasse vermutete ich sei hochbegabt. Deshalb veranlasste sie einen Test. Ich hatte aber nur einen IQ von 128, also blieb in der Schule alles wie es war," so die Aussage eines 16jährigen Schülers.

Wird ein bestimmter IQ Voraussetzung für Förderung, besteht die Gefahr, dass nur wenige und nur in irgendeiner Weise Auffallende erkannt werden. Anspruch auf Förderung aber haben Schülerinnen und Schüler aller Begabungen – auch Hochbegabte. Um Begabungen zu erkennen, muss Unterricht so gestaltet sein, dass er Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten und Herausforderungen bietet, ihre Begabungen zu zeigen und zu entwickeln. Da Begabungen sehr unterschiedlich sind und sich sehr unterschiedlich zeigen, können Tests die Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrkräfte nur ergänzen, nicht ersetzen.

Hochbegabte sind Kinder wie andere auch

Obschon Terman in seiner Längsschnittstudie bereits zu Beginn des vorigen Jahrhunderts festgestellt hatte, dass sich die von ihm untersuchten Hochbegabten von den durchschnittlich Begabten positiv abhoben, physisch und psychisch gesünder und im sozialen Bereich besser angepasst waren, hält sich bis heute hartnäckig die Annahme, Hochbegabung sei im schulischen Regelbetrieb häufig mit Minderleistungen, einer Anfälligkeit für psychische Auffälligkeiten und sozialer Isolation verbunden. Aus der Schilderung von Einzelschicksalen oder aus Kontakten in Beratungsstellen wird unzulässig auf **die** Hochbegabten geschlossen. Solche Fälle stellen eine Auslese dar. Unauffällige Hochbegabte werden kaum öffentlich bekannt. In unausgelesenen Stichproben und methodisch korrekten Studien – von denen es bisher nicht allzu viele gibt – ließen sich bisher keine statistisch signifikanten Besonderheiten feststellen. Gab es dennoch Unterschiede, fielen sie – wie schon bei Terman – in der Regel zugunsten der Hochbegabten aus.

Die Behauptung, Hochbegabte würden im normalen Schulkontext nicht genügend gefördert und setzten ihre hohe intellektuelle Potenz nicht erkennbar in Schulleistung um, konnte nicht bestätigt werden. Hochbegabte zeichnen sich in der Schule deutlich durch hohe intellektuelle Leistungsfähigkeit aus. Der Anteil

der Hochbegabten mit erwartungswidrigen Minderleistungen, der ‚Underachiever' liegt nicht über dem, der der Höhe des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg und Begabung entspricht. (Freund-Braier 2000).

Hochbegabte zeichnen sich zudem durch Freude am Lernen, Wissbegierde und eine positive Arbeitshaltung aus. Sie sind nicht häufiger ‚verhaltensauffällig' als andere und es gibt keine Hinweise auf mangelnde soziale Integration. Wie für alle Schülerinnen und Schüler ist es für sie wichtig Freundinnen und Freunde zu haben. Allerdings scheint ihre Neigung, bei deren Auswahl hohe Standards anzulegen, stärker ausgeprägt zu sein. Sie empfinden gegenüber anderen häufiger als durchschnittlich Begabte ein Überlegenheitsgefühl. Eventuell haben sie weniger Lust, vielleicht aber auch aufgrund anspruchsvollerer Aktivitäten einfach weniger Zeit, mit der Clique nur so ‚herumzuhängen'. Dass sie eher Kontakte zu Älteren aufnehmen, beruht wohl nicht auf Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, sondern eher darauf, dass Hochbegabte in ihren Lerngruppen zumeist die Jüngsten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zwangsweise älter sind.

Hochbegabung macht aber wie jedes andere Begabungsniveau nicht immun gegen psychische Fehlentwicklungen. „Die hoch begabten Kinder, bei denen Probleme beobachtet worden waren, zeigten auch ein Bündel anderer störender Merkmale, die auch bei weniger begabten Kindern zu Schwierigkeiten geführt hätten."(Freeman 1982, 129) Die Marburger Langzeitstudie kommt zu dem Ergebnis: „Psychosoziale Probleme, die immer wieder in der Literatur genannt werden, wurden in dieser Studie als Vorurteile entlarvt." (Freund-Braier 2000, 204). Hochbegabte sind Kinder wie alle anderen – nur mit einigen Vorteilen.

Leistungsförderung durch Auslese ist Wunschdenken

Die Behauptung, hochbegabte Schülerinnen und Schüler würden im Gegensatz zu schwachbegabten im deutschen Schulsystem nicht gefördert, hat bundesweit die Forderung nach ‚Sonderschulen', zumindest aber ‚Sonderklassen' für Hochbegabte – analog den Sonderschulen für Lernhilfe – laut werden lassen.

Dieser Rückfall in das tradierte Denkmuster, das auf Qualitätssicherung durch Auslese setzt, steht allerdings in glattem Widerspruch zu den Ergebnissen der neueren empirischen Schulforschung. „Die weit verbreitete Behauptung, wonach in heterogen zusammengestellen Gruppen die ‚besseren' Schüler von den weniger befähigten in ihrem Lernfortschritt ‚gebremst' würden, fand in Nachprüfungen keine Bestätigung." (Mietzel 2001, 382)

Dass unser gegliedertes Schulsystem besonders ‚leistungsgerecht' fördere, hat sich als Ideologie und Wunschdenken erwiesen. Als jüngste Studie hat PISA dem deutschen System der Auslese die Legitimation eindrucksvoll entzogen. Die Trennung in niveauverschiedene Schulformen wirkt sich keineswegs leistungsfördernd aus. Getrennte Schulformen in der Sek. I führen nicht zu prinzipiell ‚homogenen' Gruppen bezogen auf Begabung und Leistung. Selbst die relativ homogenen Lerngruppen des Gymnasiums und die besonders scharfe Auslese in einigen Bundesländern führen nicht zu besonderer Exzellenz. Aber es findet sich ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den schulisch erreichten Kompetenzen. Dagegen führt eine Verbreiterung der Bildungsbeteiligung im Gymnasium nicht zu Einbußen in der Leistungsspitze. „International gesehen bringt nicht Homogenität, sondern Heterogenität eine breit fundierte Leistungsfähigkeit und Spitzenleistungen zugleich."(Klemm 2002)

Spitzenförderung kann nur auf Grundlage der Breitenförderung gelingen. Umgekehrt sind auch Schulen, die sich bewusst auf die Leistungsmöglichkeiten Hochbegabter konzentrieren, viel wahrscheinlicher erfolgreich, die gesamte Qualität ihrer Arbeit zu verbessern (Vgl. Urban 1998). Förderung darf allerdings nicht etwas Zusätzliches sein. Und Förderung ist mehr als Schülerinnen und Schüler in schulisch relevanten Bereichen zu möglichst guten Fachleistungen zu befähigen. Zentral ist die Idee einer Pädagogik der Vielfalt, die Verschiedenheit in Gemeinsamkeit demokratisch zulässt und pflegt. In der anglo-amerikanischen Diskussion werden entsprechende Ansätze als ‚Inclusive Education' bezeichnet. „Inclusive Education geht von einer in vielen Dimensionen heterogenen Lerngruppe aus, von denen eine die der Begabung im Spektrum zwischen schwerer Mehrfachbegabung und schwerer Mehrfachbehinderung ist .... Inclusi-

ve Education versteht sich als umfassender Ansatz einer Würdigung von Heterogenität – was kognitive Möglichkeiten, aber auch was kulturelle Herkunft, soziale Hintergründe, sozioökonomische Bedingungen der Lebenswelt, Geschlechterrollen und vieles mehr angeht." (Hinz 1998)

Förderung muss allen Schülerinnen und Schülern zukommen, unabhängig von ihrem jeweiligem Stand auf einem Intelligenzkontinuum. Jedes Kind muss darin unterstützt werden, das Beste, das in ihm angelegt ist, durch eigene Anstrengung zu entfalten. Es kommt darauf an, durch anspruchsvolle Lernprozesse die Entwicklung aller Begabungen individuell zu fördern. Und hier liegt in unseren Schulen in der Tat einiges im Argen. Der Einzigartigkeit jedes Kindes und der Unterschiedlichkeit in der Begabungsstruktur wird bisher wenig entsprochen. Das gilt für Hochbegabte, das gilt aber genauso für alle anderen Begabten. Und es gilt – entgegen allen Behauptungen, die in der aktuellen Hochbegabten-Diskussion immer wieder zu hören sind – nach wie vor gerade auch für die Schwachbegabten. Für sie gibt es zwar in jedem Schulgesetz besondere Regelungen und Sonderinstitutionen. Die derzeitige Forschungslage zeigt aber, dass sie deshalb noch lange nicht optimal gefördert werden. (Wocken 2000)

Begabungsfördernder Unterricht für alle

Als Argument für getrennte Klassen und Schulen für Hochbegabte wird oft angeführt, Hochbegabte würden sich im ‚normalen' Unterricht, der sich ja in einer heterogenen Lerngruppe auf den ‚Durchschnitt' beziehen müsse, langweilen. „Wenn 35 Kinder in einer Klasse untergebracht sind, hoch wie schwach begabte, dann kann sich der Lehrer nur am Mittelmaß orientieren," klagt die Vorsitzende eines Elternvereins. (Stickler 2002) In einem solchen Unterricht werden sich aber nicht nur die hochbegabten, sondern auch alle anders begabten Schülerinnen und Schüler langweilen. Nicht die Hochbegabung ist hier das Problem, sondern der Unterricht.

Ein begabungsfördernder Unterricht muss allen Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Fähigkeiten und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Ausgehend von einem Grundkonzept

des integrierenden und individualisierenden Lernens ist die Förderung besonderer Begabungen nur denkbar im Rahmen eines Angebots an offenen, flexiblen, reichhaltigen, stimulierenden und kreativen Lernumwelten, wie sie in Formen des ‚offenen Unterrichts' vorzufinden sind. Die potentielle Variationsbreite offener Lernsituationen bietet Anknüpfungspunkte für ganz unterschiedliche Begabungen und damit Herausforderungen im Sinne eines begabungs-förderdiagnostischen Konzepts. Gedeihliches Lernen bedarf nicht einer homogenen Lernumgebung, sondern einer möglichst großen Heterogenität im Lernangebot, bei den Lernformen und der Menschen, die den Lernprozess begleiten, sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern wie bei den Mitschülerinnen und Mitschülern.

Das Wichtigste ist die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer:

- Sie müssen für die Einzigartigkeit jedes Kindes offen sein und auch hochbegabte Kinder erkennen und fördern wollen.
- Sie müssen aushalten, wenn Kinder sie verunsichern. Sie müssen selbstbewusst und stark genug sein, zuzulassen und zu akzeptieren, dass Kinder aufnahmefähiger sind als sie selbst und in bestimmten Bereichen über mehr Wissen verfügen.
- Sie müssen Toleranz und Verständnis auch für solche Ideen von Kindern zeigen, die nicht in das engere Unterrichtskonzept passen. Sie dürfen nicht auf vorher festgelegten Lernwegen und fixierten Arbeitsweisen beharren.
- Sie müssen selbst-initiiertes Lernen von Kindern veranlassen und unterstützen. Sie müssen aushalten, Lernen zu begleiten statt in erster Linie zu kontrollieren.

Prinzipielle Methoden zur Förderung Hochbegabter sind Enrichment, d.h. Anreicherung des Lernangebots, und Akzeleration, d.h. Beschleunigung des Lerntempos.

Beides, Enrichment und Akzeleration, kann durch differenziertes, individualisiertes Lernen in jeder Schule und Schulform ohne allzu großen organisatorischen Aufwand geschehen z.B. durch

- Formen des offenen Unterrichts wie Freiarbeit, Wochenplan, Stationenlernen, Werkstattunterricht, Projektarbeit ...

- unterschiedliche Aufgabenstellungen im von Lehrerin oder Lehrer gelenkten Unterricht
- ein Angebot differenzierter Übungen und Hausaufgabenarten
- das Einbeziehen von Expertenwissen und –kompetenzen von Schülerinnen und Schülern
- wenigstens zeitweises Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen
- die Möglichkeit, teilweise in anderen Lerngruppen, z.B. in Parallelklassen oder höheren Klassen mitzuarbeiten
- eine Sonderarbeit, z.B. sich durch eine individuell zu erstellende Facharbeit zeitweise aus dem gemeinsam stattfindenden Unterricht zu lösen
- das Lernen Einzelner oder kleiner Gruppen an anderen (außerschulischen) Lernorten
- die Wahl unterschiedlicher Sozialformen des Lernens, z.B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
- differenzierende und individualisierende Formen der Leistungsfeststellung und –bewertung.

(vgl. Urban1996, Risse 2/2002)

In Einzelfällen kann auch ein insgesamt beschleunigtes Durchlaufen der Schule (Früheinschulung, Einschulung zum Schulhalbjahr, Springen) angezeigt sein. Auch das gelingt am Besten innerhalb der genannten Rahmenbedingungen.

Für die Grundschule ist seit jeher die optimale Förderung aller Kinder mit ihren unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und –fähigkeiten zentrale Aufgabe. In den Grundschulen sind deshalb die geschilderten Bedingungen bisher am ehesten verwirklicht. Viele Grundschulen fördern bereits alle Kinder – von schwach- bis hochbegabt – im gemeinsamen Unterricht. Konkrete Beispiele gelungener Förderung beschreiben z.B. Lück (1999) und Jaumann (2000, 152ff).

Grundsätzlich gilt für begabungsfördernden Unterricht in der Sekundarstufe nichts anderes als bisher beschrieben. Allerdings sind die Rahmenbedingungen hier schwerer zu erfüllen. Auch deshalb liegen weniger praktische Erfahrungen vor als für die Grundschule. Selbst in den integrierten Schulformen der Sekundarstufe I – Beobachtungs-, Orientierungs- oder Förderstufe, integrierte Gesamtschule – ist die Heterogenität durch das gleichzeitige Vorhandensein von Schulformen des gegliederten Schulsystems zumindest vermindert. Gerade in der Gesamtschule ist als vierter Schulform neben den drei anderen nicht die gesamte Bandbreite der Schülerinnen und Schüler zu finden wie dies in Ländern der Fall ist, die ausschließlich eine integrierte Schulform anbieten. Darüberhinaus arbeiten die bundesdeutschen Gesamtschulen sehr unterschiedlich und sind z.T. Regelungen unterworfen, die einen begabungsgerechten Unterricht für alle stark erschweren bis unmöglich machen, z.B. der Zwang zu bestimmten äußeren Differenzierungsformen, tradierten Verfahren der Leistungsfeststellung und –bewertung und zu schulformbezogenen Abschlüssen.

Unterrichtsbedingungen zur Förderung aller Begabungen können am ehesten die ‚Versuchsschulen' realisieren, wie z.B. die Laborschule in Bielefeld (vgl. Bambach 1994, Thurn/Tillmann 1997) oder die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden (vgl. Becker u.a.1997). Über ‚Besonders begabte Kinder an integrierten Gesamtschulen' im Regelbetrieb berichten z.B. Kroha / Wollny (1999). Als konkrete Fördermöglichkeiten beschreiben sie Wochenplanarbeit, freie und feste Vorhaben, fächerübergreifenden Projektunterricht und gemeinsamen Unterricht mit behinderten Schülerinnen und Schülern. Ausdrücklich zielen sie nicht nur auf Optimierung der kognitiven, sondern gerade auch der sozialen Entwicklung „Bei diesen Möglichkeiten, den besonderen Begabungen von Schülerinnen und Schülern durch individuelle Arbeitsmöglichkeiten gerecht zu werden, bleibt dennoch die soziale Kontinuität gewahrt. Da besonders begabte Schülerinnen und Schüler ihren festen Platz in der Klasse haben, nehmen sie wie alle anderen an den Entwicklungsprozessen des sozialen Lernens ihrer Lerngruppe teil – einem Lernschwerpunkt, der gerade an Integrierten Gesamtschulen, ihrem Erziehungsauftrag entsprechend, von hoher Bedeutung ist." (Kroha/Wollny 92)

Dass die integrierte Förderung Hochbegabter zum Teil nur eingeschränkt gelingt, liegt nicht daran, dass sie nicht möglich ist, sondern daran, dass Bildungspolitik sie trotz aller internationaler Untersuchungen mit ihren eindeutigen Erkenntnissen pro Integration verhindert – weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Der

Ruf nach Hochbegabtenförderung wird lauter – die Bedingungen für begabungsentwickelnden Unterricht werden rückentwickelt.

Wenn der internationale Vergleich tatsächlich eine so wichtige Rolle spielt wie in der öffentlichen Diskussion beschworen, dann sollte die Empfehlung, die der Europarat bereits 1994 zur ‚Erziehung hochbegabter Kinder' gegeben hat, beachtet werden: „Das normale Schulsystem sollte so flexibel gestaltet werden, dass den Bedürfnissen hochbefähigter und talentierter Schüler entsprochen werden kann. Jegliche Sondermassnahme für hochbegabte oder talentierte Schüler sollte mit Zurückhaltung angewandt werden, um die damit verbundene Gefahr des Etikettierens mit all seinen unerwünschten Folgen für die Gesellschaft zu vermeiden."

Literatur

Bambach, Heide: Ermutigungen. Nicht Zensuren. Libelle Lengwil 1994

Becker, Gerold u.a.: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit. Bergmann und Helbig Hamburg 1997

Freeman, J.: Ist hohe Intelligenz ein Handicap? In: Urban, K.K. (Hg.): Hochbegabte Kinder. Heidelberg 1982

Freund-Braier, Inez: Persönlichkeitsmerkmale. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Waxmann Münster 2000

Graumann, Olga: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Klinkhardt Bad Heilbrunn 2002

Hanses, Petra: Stabilität von Hochbegabung. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Waxmann Münster 2000

Hinz, Andreas: Perspektiven des Gemeinsamen Unterrichts. In: Die Grundschulzeitschrift 117/1998

Klemm, Klaus: Pisa-E zeigt ein aufregend neues Bild unserer Schulen. In: Frankfurter Rundschau 26.06.2002

Kroha, Renate / Wollny, Marietta: Besonders begabte Kinder an integrierten Gesamtschulen. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!" Wiesbaden 1999

Lück, Ulrike: Besonders begabte Kinder in der Grundschule. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!" Wiesbaden 1999

Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hogrefe Göttingen, 6.korr.Aufl.2001

Risse, Erika: Durch differenziertes und individualisiertes Lernen zu einer neuen Lernkultur. In: Pädagogische Führung 2/2002

Rost, Detlef H. (Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Waxmann Münster 2000

Schwittmann, Dieter: Förderung von Begabungen. Nachbereitung des Seminars ‚Begabungsförderung' vom 24.-25.11.2001
www.fernuniStickel, Ines: Total normal. Stolze, Cornelia: Der IQ-Sc

Stickel, Ines: Total normal. In: Frankfurter Rundschau 01.08.2002

Stolze, Cornelia: Der IQ-Schwindel. In: Die Woche 07.09.2001

Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Das Beispiel Laborschule Bielefeld: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens.
Rororo Reinbek 1997

Urban, Klaus K.: Methodisch-didaktische Möglichkeiten der (integrativen) schulischen Förderung von besonders begabten Kindern. In: Beispiele 14 (H.1), 1996, S. 29-35

Urban, Klaus K.: Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung. In: Hoyningen-Süess, Ursula / Lienhard, Peter: Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Verlag SZH Zürich 1998

Wocken, Hans: Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schüler mit Lernbehinderungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 12/2000
www.gew-nds.de/sos/wocken.htm

Josef Klingler

Begabungs- oder Begabtenförderung als persönliche Herausforderung an Erwachsene

1. Vorbemerkungen

a) Zum Begriff

Der Ausdruck „Begabung" wird mit unterschiedlichen Bedeutungsvarianten gebraucht. Als deren gemeinsamer Kern ließe sich festhalten: Man versteht darunter die Befähigung zu beachtenswerten (möglicherweise überdurchschnittlichen) Leistungen auf verschiedenen Gebieten, die durch Beifügungen („musikalisch...") angegeben werden. Sie stellt eine „Gabe" dar. Von wem diese stammt, ist damit nicht gesagt, aber indirekt wird vererbten Anlagefaktoren relativ großes Gewicht zuerkannt. Die Bezeichnungen „Talent" oder „talentiert", die früher üblicher waren, haben denselben Sinn.

Je nach dem Gebrauch oder der Weite des Verständnisses stimmt die Bedeutung des Begriffes „Begabung" mit jenem der „Intelligenz" vollständig oder nur teilweise überein. Die möglichen, jedoch sehr unterschiedlich ausgeprägten Differenzen beziehen sich vor allem auf folgende Gesichtspunkte:

Das Verständnis des Intelligenzbegriffes, der sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit der Psychologie als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin durchzusetzen begann, war von Anfang an stark von der Suche nach objektiven Messinstrumenten (Tests) beeinflusst. Sie setzen sich aus relativ eindeutigen Maßeinheiten (Aufgaben) zusammen, die kognitive Leistungsbereitschaften herausfordern. Dadurch kann sich die Bedeutung des Begriffes mehr oder weniger stark auf die messbare kognitive Leistungsfähigkeit beschränken und ethische, emotionale und kreative Aspekte unbeachtet lassen. Diese können im Begabungsbegriff, dessen Verständnis gewöhnlich weniger vom Ziel der genauen Messbarkeit abhängig ist, durchaus enthalten sein. So weit sie

auch in den Intelligenzbegriff aufgenommen sind (etwa im Sinn der vielfach diskutierten „emotionalen Intelligenz"), können beide Begriffe gleich gesetzt werden.

Auch die messbare Intelligenz weist inhaltliche Schwerpunkte auf, zwischen denen allerdings ein faktorenanalytisch berechenbarer Gesamtzusammenhang (der „Faktor G") besteht.

Im gesamten sind die Auffassungsunterschiede nicht grundsätzlicher Natur, sondern hängen von der jeweiligen Betonung der Schwerpunktsetzungen ab.

b) Vererbung und Konstanz

Die Frage nach den jeweiligen Anteilen von vererbter „Anlage" und beeinflussender „Umwelt" an geistigen Leistungen – aber auch an sozialem Verhalten – hat die Menschen schon immer und später Generationen von Gelehrten beschäftigt. Im Hinblick auf erzieherisches Handeln scheint sie mir zweitrangig: Natürlich muss eine vererbte physische Grundlage (belastungsfähige Gesundheit, Nervensystem, Hormonlage...) vorhanden sein, damit erwünschte Leistungen zustande kommen können. Aber die wichtigste Frage konzentriert sich darauf, wie die vorhandenen Anlagen so unterstützt werden können, dass sich die Leistungsfähigkeit voll entfalten kann. Dass immer wieder eine starke, wenn nicht gar vollständige Abhängigkeit von den „Genen" betont wird, könnte teilweise darauf beruhen, dass die Verschiebung auf Anlagefaktoren von der persönlichen Verantwortung entlastet und dass man dann weniger aufwendig überlegen muss, welche Entfaltungschancen man bei sich selbst und bei den Heranwachsenden nützen könnte oder verkümmern lässt.

Außerdem scheint man sich dabei weitgehend an Durchschnittsnormen bzw. an besonders eindrucksvollen Zielvorstellungen zu orientieren. Dies beeinflusst die Bewertung von Schwächen. So kommen jene Förderungserfolge, die Betreuer (Eltern, LehrerInnen...) mit „Behinderten" erreichen, kaum ins Blickfeld, wenn Fragen der Begabtenförderung behandelt werden. Sie können eben nicht mit dem quantitativen Ausmaß überdurchschnittlicher oder gar virtuoser Leistungen konkurrieren. In Wirklichkeit wäre aber gerade von ihnen viel für die Förderung Begabter zu lernen.

c) Begabtenförderung vor allem für Hochbegabte mit ökonomischer Ausrichtung?

Die Überlegungen zu Maßnahmen der Begabtenförderung gehen – mit zahlreichen Überschneidungen – in zwei unterschiedliche Zielrichtungen:

Die Vertreter der einen erwarten sich ähnlich wie die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik bzw. des Neuhumanismus von der Auseinandersetzung mit breit gestreuten, besonders aber mit kunstbezogenen Inhalten eine ganzheitliche oder umfassende Entfaltung aller Kräfte oder Anlagen. Erst wenn diese ein belastungsfähiges Stadium erreicht hätten, sollten spezielle Gesichtspunkte der alltäglichen Anwendung zur Geltung kommen – vorher würden sie den vielseitigen Prozess eher stören. Auch im Rahmen des klassischen Bildungsideals verstand man darunter vorwiegend wirtschaftliche bzw. berufliche Zielsetzungen und Tätigkeiten. Die Entfaltung des Gewissens und sozialer Tugenden erhielten wenig differenzierte Aufmerksamkeit, weil man sie teils als relativ gesicherte Begleiterscheinung des Bildungsprozesses erwartete und teils den religiösen und staatlichen Körperschaften überließ.

Bei der organisatorischen und didaktischen Umsetzung ergab sich allerdings bald die gewichtige Schwierigkeit, dass die große Distanz zu den Problemen des realen Lebens nur wenige Anknüpfungsmöglichkeiten für die Motivation enthielt und den unmittelbaren Sinn des Lernens kaum sichtbar werden ließ. Das neuhumanistische Bildungsziel – die „harmonische Entfaltung aller Kräfte" durch die Auseinandersetzung mit der antiken Kunst – sollte in der neu strukturierten Universität (Berlin 1810) und in der verpflichtenden Vorstufe des Gymnasiums (Berlin 1812) verwirklicht werden. Bald stellte sich heraus, dass der Erwerb der antiken Sprachen (Latein und Griechisch) die Schüler so beanspruchte, dass für die persönliche Erfahrung ihrer Schönheit und ihrer kulturellen Bedeutung wenig Raum blieb. Vielmehr verlagerte sich die Aufmerksamkeit stark auf die technischen Gesichtspunkte des Sprachschatzes und der Grammatik. Diese waren der „objektiven" Erfolgskontrolle leichter zugänglich als die schönen Ziele, die man indirekt anstrebte. Die Orientierung an

diesen lerntechnischen Leistungszielen führte folgerichtig dazu, dass in der Realität weniger die Förderung unerkannter Begabungen als die negative Auslese leicht feststellbarer Schwächen dominierte. So verband sich in der Praxis das schöne Ziel der „harmonischen Entfaltung" aller, also auch versteckter Kräfte vielfach mit einem Vorgehen, das sich in hohem Grad auf Lebensfremdheit spezialisierte.

Dieses Problem belastet die „Allgemeinbildenden Höheren Schulen" bis heute. Viele Lehrkräfte lösen sich allerdings aus dieser Beengung und beziehen entgegen den vorherrschenden Auffassungen auch die aktuellen Probleme der Schüler in den Unterricht ein.

Die Vertreter der anderen Richtung betonen vor allem die lebenspraktische bzw. berufliche Anwendbarkeit der Lerninhalte. Damit verbindet sich eine starke, oft fast ausschließliche Konzentration auf ökonomische Gesichtspunkte. Heutzutage stehen diese vielfach so sehr im Vordergrund, dass andere Aspekte zweitrangig erscheinen oder ganz an den Rand gedrängt werden. Auch das Verständnis von Begriffen wird vom Ziel der materiellen Nutzbarkeit beeinflusst. So wird die erfolgreiche Vermarktung einer Leistung zu einem wichtigen Kriterium für ihren Wert. Folgerichtig konzentriert sich die Suche nach zielführenden Verfahren der Begabungs- oder Begabtenförderung auf wirtschaftliche Aspekte. Da es in der Wirtschaft um ein Höchstmaß des quantitativen „Outputs" geht, verlagert sich in den Lernangeboten die Aufmerksamkeit oftmals fast völlig auf die objektiv messbaren Komponenten der Leistung als Grundlage für eine negative, konkurrenzbestimmte Auslese. Die Frage, wie weit eine solche Einseitigkeit die Persönlichkeitsentwicklung einengen könnte, wird in den Bereich der hobbymäßigen Interessen verwiesen und damit als irrelevant abgetan.

Diese unterschiedlichen Positionen spiegeln sich in den Auseinandersetzungen über die vermeintlichen Gegensätze zwischen der sogenannten „Allgemeinbildung" und der „Berufsbildung", die als Grundlage für die Trennung „allgemeinbildender" und „berufsbildender" Fächer und Ausbildungsformen dienen. Es

geht dabei letzten Endes um die Frage, welche Verbindungen zwischen praktischem Handeln, erklärender Theorie und einer Sichtweise bestehen, die sich auf einen umfassenden Gesamtzusammenhang oder „Sinn" bezieht. Dessen Beachtung gibt Bildungskonzeptionen und Ansätzen der Begabtenförderung erst die nötigen Bezugspunkte. In dieser Hinsicht haben die praktischen Umsetzungsformen beider skizzierten Richtungen gemeinsam, dass sie zu schmal geblieben sind.

d) Allgemeine Aspekte der Begabtenförderung

Wer Erbfaktoren bzw. Genen dominierende oder gar ausschließliche Bedeutung zumisst, würde der absichtlichen Förderung von Begabungen nur geringe Erfolgsaussichten zugestehen. Die Indizien für die Bedeutung von Umweltfaktoren sind aber so stark, dass sie schwerlich weggeleugnet werden können. Die wichtige Frage, wie spezifische Begabungsschwerpunkte zu erkennen wären und mit welchen konkreten Maßnahmen ihre Entfaltung begünstigt werden könnte, ist aber nicht leicht zu beantworten:

- Erkennbar werden sie in den allermeisten Fällen nur durch Anregungen oder Herausforderungen unter günstigen Bedingungen. Man verweist zwar öfters auf geniale Menschen, deren Begabungen sich trotz schlechter Voraussetzungen oder gar gegen starke Widerstände durchgesetzt hätten. Man vermeidet dabei aber die nicht beantwortbare Frage, wie viele „Genies" wegen fehlender Unterstützung und Anerkennung entweder verkümmert sind, vergessen wurden oder heutzutage übersehen werden. Sich bei der Förderung nur auf Spitzenbegabungen zu konzentrieren oder gar zu beschränken, wäre ein verhängnisvoller Irrweg. Es müsste darum gehen, möglichst günstige Bedingungen für alle, also auch für durchschnittliche und schwache Begabungen zu schaffen, weil nur auf diese Weise deren qualitative Eigenart und abgestufte Ausprägung sowie zielführende Förderungswege sichtbar werden können. Eine solche Zielsetzung wird heute vielfach von der Meinung verdrängt, dass vor allem Spitzenbegabungen beachtet werden sollten, damit die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit erhalten bleibe. Dafür fehlt aber die nötige Basis, wenn der „Durchschnitt" zu wenig berücksichtigt wird. Die Manager des Spitzensports haben dies schon längst begriffen. Sie erhalten allgemeine Beachtung und Unterstützung, seit die unterschiedlichen Sportarten gewinnbringend vermarktet werden.
- Auf dieser Ebene geht es nicht so sehr um spezifische Förderungsmaßnahmen, sondern um grundlegende oder allgemeine Bedingungen, die dazu verlocken, Leistungsmöglichkeiten zu erproben, deren Vorhandensein noch gar nicht bekannt ist. Die Kriterien für deren Wahrnehmung sollten sich nicht auf die exakte quantitative Messbarkeit beschränken, sondern offener sein und auch emotionale, ethische und kommunikative Gesichtspunkte sowie deren kreative Ausprägung zur Geltung kommen lassen.
- Die Förderung spezifischer Spitzenbegabungen müsste sich auf diese Grundlage stützen und an sie anschließen. Ohne sie verzichtet man auf die Förderung vieler „schlafender" Begabungen allein deshalb, weil man sie nicht geweckt und daher auch nicht erkannt hat. Außerdem bestünde die Gefahr, dass man durch eine einseitige Förderung wichtige Persönlichkeitsbereiche der Heranwachsenden verkümmern lässt und „Fachidioten" hervorbringt, die nur in ihrem engen Bereich beheimatet wären und gegenüber anderen Gebieten, die ihnen völlig fremd geblieben sind, den Schutz vorurteilsbehafteter Scheuklappen benötigen. Der schmale Raum des Bekannten würde dann dadurch verteidigt, dass das Unbekannte abgewertet oder einfach geleugnet wird.

2. „Motivation", „Neugier" oder „Interesse" als Grundlagen einer sinnvollen Begabtenförderung

Dass eine stark ausgeprägte Begabung mit dem Wunsch oder der Motivation verbunden ist, sich auf dem jeweiligen Gebiet zu betätigen, dürfte unbestritten sein. Weniger Beachtung findet der umgekehrte Zusammenhang – nämlich dass „Interesse" (=„Motivation") nicht nur ein Anzeichen von Begabung ist, sondern auch deren Entfaltung bewirken kann – selbst wenn sie bisher nicht deutlich in Erscheinung getreten ist. Dies kommt weniger

ins Blickfeld, wenn man sich stark auf spezifische Formen konzentriert und die allgemeineren Voraussetzungen für die Entstehung einer breit gestreuten, eher unspezifischen „Neugier" oder Betätigungsmotivation kaum beachtet. Tatsächlich wäre aber gerade diese die wichtigste Grundlage für das Sichtbarwerden unterschiedlicher Begabungen und für deren gezielte Förderung. Zur Beantwortung der Frage, wodurch das Interesse für verschiedene Gebiete angeregt werden kann, sollten die grundlegenden Motive für menschliches Handeln und Erkennen beachtet werden. Jemanden „motivieren" kann man ja nur, indem man ihm den Zusammenhang zwischen diesen Grundlagen und einer bestimmten Handlung bewusst und erlebbar macht.

In die folgende skizzenhafte Analyse fließen zwar zahlreiche Ergebnisse der Motivationsforschung mit ein, ich werde mich aber nicht ausdrücklich (im Sinn von Literaturangaben oder Zitaten) darauf beziehen, weil es mir in erster Linie um das Aufzeigen allgemeiner Verbindungen geht.

a) Physische oder „triebhafte" Bedürfnisse

Physische Bedürfnisse (nach Nahrung, Flüssigkeit, Wärme, Schmerzfreiheit, Freiheit von Bedrohung, Bewegung, Ruhe und Schlaf, körperliche Komponenten der Sexualität) führen ab einer gewissen Stärke mit hoher Sicherheit zur Suche nach Befriedigungsmöglichkeiten. Die bewertende Wahrnehmung der jeweiligen Ergebnisse (die „Erfahrung") ermöglicht die Bevorzugung der zielführenden und die Benachteiligung der erfolglosen Verhaltensweisen. Dabei steigert sich der Grad bewusster Stellungnahme und Entscheidung. Ein neugeborenes Kind reagiert auf das Unlustgefühl des Hungers, der Nässe oder der Kälte durch lautstarkes Weinen, kann aber natürlich nicht bewusst, sondern nur assoziativ registrieren, dass seine Laute Abhilfe bringen. Erst allmählich kann es bewusster einen Zusammenhang zwischen seinem eigenen Verhalten und der entsprechenden Wirkung erkennen. Es wird noch viel Erfahrung sammeln müssen, bis es jene komplizierten Überlegungen und Umwege erlernt, mit denen Erwachsene die Befriedigung ihrer physischen Bedürfnisse erreichen möchten.

Eine Sonderstellung kommt dem Bedürfnis nach Bewegung

oder dem „Bewegungsdrang" zu. Bei einem neugeborenen Kind sind die Befriedigungsmöglichkeiten noch auf Mund, Arme und Beine beschränkt. Wenn es durch starke Reize (grelles Licht, plötzlichen Lärm) erschreckt wird, reagiert es reflexmäßig durch ruckartiges Zucken, das den ganzen Körper erfasst. Diese fast reflexartige „Gesamtreaktion" bleibt erhalten – auch später, wenn es sich bereits absichtlich und gezielt bewegen kann, strampelt das Kind mit Armen und Beinen, sobald es erschrickt oder sich freut. Mit zunehmender Reifung wird der Drang zum bewussten Gebrauch des Körpers stärker und dient immer mehr nicht nur dem Ausdruck starker Gefühle, sondern auch der Kontaktnahme mit der Umwelt.

b) Überwindung der Hilflosigkeit durch Kontaktnahme

Natürlich ist Säuglingen nicht – und auch Erwachsenen oft nur recht diffus – bewusst, dass sie eigentlich in einer fremden Welt leben und dass nur eine aktive Zuwendung deren Bedrohlichkeit überwinden kann. Erst die relative Konstanz von Reaktionen der Umwelt erlaubt Orientierung und vermittelt Sicherheit. So kann die hilflose Ausgesetztheit durch aktive Einflussnahme vermindert werden.

Zu Beginn muss sie sich auf die Pflegeperson – also meist die Mutter – beschränken. Deren verlässliche Zuwendung schafft die Grundlage für das allgemeine „Urvertrauen", dass die Welt nicht feindlich sei. Später differenziert es sich und wird auch durch kleine Missgeschicke nicht mehr ernsthaft gefährdet. Es ermöglicht aktives Operieren und Experimentieren – oder eben die Entdeckung und Übung von Begabungen.

c) Selbstbewusstsein

„Identität" ist das Wissen von sich selbst oder das „Selbstbewusstsein". Es entfaltet sich nur in der Auseinandersetzung mit den Dingen und Menschen in der umgebenden Welt – durch die Wahrnehmung ihrer Reaktionen auf Kontaktaufnahmen. Diese sind Versuche der Machtausübung. Bringen sie ein befriedigendes Ergebnis, dann wird das Empfinden der Ohnmacht vermindert und jenes der Sicherheit verstärkt. Dieser Prozess vertieft sich ständig. Er umfasst immer mehr Bereiche, denen sich das

Kind aktiv annähert und die es sich dadurch im Sinn einer Beheimatung zu eigen macht. Dabei kommt es darauf an, mit welcher Haltung es dem Neuen begegnen kann. Hat es im Sinn eines starken „Urvertrauens" das Empfinden, dass es nicht gefährdet sei, wenn es dessen besondere Eigenart sorgsam erkundet und beachtet, dann wird es Freundschaft schließen wollen. Ist es oft enttäuscht worden, dann muss es unbekannte Bereiche entweder gewalttätig erobern oder übervorsichtig schon bei der kleinsten Schwierigkeit ängstlich zurückschrecken. In beiden Fällen können Begabungen weder sichtbar werden noch sich entfalten.

d) Beziehung

Aristoteles hat den Menschen als „zoon politikon" definiert und damit die Ausrichtung auf Beziehungen zur sozialen Umwelt als ein Wesensmerkmal des Menschseins bestimmt. Daraus folgt, dass sich ein Kind nur innerhalb einer sozialen Gemeinschaft zu einem vollen Menschen entfalten kann. Tatsächlich ist der Mensch anlagemäßig schon von Geburt an für die Wahrnehmung und die aktive Gestaltung von Beziehungen ausgestattet und davon abhängig. Ohne fürsorgliche Pflege würde ein Kind nur wenige Stunden überleben. Damit seine Bedürfnisse befriedigt werden, muss es sich melden. Die erste bewusste, aktive Kontaktnahme besteht darin, dass es das Gesicht (die Augenpartie) anderer Menschen anlächelt, und auch später bleibt das Lächeln die Grundform einer Begrüßung, durch die bisher Fremde freundlich angenommen werden. Im Lächeln löst das Gesicht die vorsichtige Starre auf und überlässt sich der Freude darüber, dass misstrauische Vorsicht nicht mehr nötig scheint.

Beziehungen, die – bildhaft gesagt – von gegenseitigem Anlächeln durchstrahlt sind, vermitteln nicht nur den Heranwachsenden die wichtigste Komponente einer entfalteten Identität. Sie geben mir auf die Frage, wer ich sei, verlässlich jene Antwort, die ich erhofft habe und die meine Existenz erst wertvoll macht: Ich sei zuerst und vor allem geliebt. Alle anderen Aspekte, die sich auf unterschiedliche Leistungsbereiche beziehen, können zwar einzelne Detailbereiche absichern, aber sie erhalten ihre Bedeutung durch die Grundlage der liebevollen Beziehung. Sie kann grundsätzlich nicht einseitig sein: Wenn ich für andere wertvoll

sein will, entspricht dies bereits der Suche nach einer solchen Beziehung. Ob ich wichtig sei, muss ich durch die Frage ergänzen, für wen ich wichtig bin. Die Antworten dieser Menschen sagen mir zunächst nur, wer ich für sie bin. Da ich aber genau diese Antwort erwarte, beeinflusst sie das Bild, das ich von mir selbst gestalte. Die gefundenen Ansätze müssen dann gepflegt werden. Das gilt natürlich nicht nur für Kinder, sondern ebenso für Erwachsene, die angeblich bereits über ein gefestigtes Selbstbewusstsein verfügen. Die Grundlagen dafür werden von klein an geschaffen: Kinder sind nicht nur physisch, sondern auch emotional sehr stark von den Eltern abhängig und übernehmen weitgehend deren Urteile, die sich in den Formen der emotionalen Zuwendung ausdrücken. Dazu kommen später andere geliebte – oder gefürchtete – Erwachsene.

Anerkennung, Ablehnung oder uninteressierte Gleichgültigkeit, die in diesen Beziehungen erlebbar sind, entscheiden darüber, wie weit sich Kinder – und Erwachsene – sowohl bei Versuchen der sozialen Annäherung als auch bei anderen Aufgabenstellungen und Leistungen vertrauensvoll und zuversichtlich oder aber vorsichtig und ängstlich verhalten können oder müssen.

3. Individuelle und gesellschaftliche Grundlagen der Begabtenförderung in unterschiedlichen Leistungsbereichen

a) Zum Verständnis des Leistungsbegriffes

Eine angemessene Förderung von Begabungen, die auch die sozialen und emotionalen Grundlagen der Motivation zur Geltung kommen lässt, setzt eine Besinnung auf die Bedeutung des Leistungsbegriffes voraus. Das heute vorwiegende Verständnis lehnt sich eng an die physikalische Definition an: Leistung sei die in einer bestimmten Zeitspanne geleistete Arbeit bzw. die erreichte Veränderung. Bei der Bewertung steht zunächst das quantitativ messbare Ausmaß dieses „Fortschritts" im Vordergrund. Leistungen, die sich den entsprechenden Messkriterien nicht so leicht unterordnen lassen, werden an den Rand gedrängt und geraten aus dem Blickfeld, weil sich ihre Unentbehrlichkeit auf die-

se Art schwer beweisen lässt. Dazu kommt noch eine qualitative Einschätzung: Leistungen, die nach verbreiteter Auffassung rasch oder unmittelbar zum Erhalt und zur Verbesserung der materiellen Lebensgrundlagen beitragen, scheinen wertvoller als andere, von denen dies nicht so direkt erwartet wird. Der abgestufte Grad des allgemein anerkannten Wertes liefert weitgehend das Maß für die angebotene materielle (Bezahlung) und immaterielle (Ansehen) Belohnung, wobei zwischen beiden Möglichkeiten ein sehr enger Zusammenhang besteht.

Ich halte es für sinnvoll, nicht die gesellschaftliche Unentbehrlichkeit von „Leistung" zu bezweifeln, wie es in kritischen Stellungnahmen zu den Problemen der „Leistungsgesellschaft" öfters geschieht, sondern ihre tatsächliche Bedeutung zu untersuchen. Die germanische Wurzel des Wortes („leis", got. „lais") bedeutet so viel wie „Spur", „Weg", „Furche". Etwas „leisten" würde etwa heißen: „einer Spur folgen" oder „eine Spur hinterlassen", also etwas tun, was bedeutsam ist und wahrnehmbare Folgen hinterlässt. Als Leistung kann also jedes Verhalten gelten, das entweder bei der eigenen Person oder bei jemand anderem Spuren hinterlässt und insofern wichtig ist. Ob diese positiv oder negativ zu bewerten sind, ist eigens zu bestimmen. In unserem Zusammenhang kann man sich auf jene Wirkungen konzentrieren, die als wünschenswert gelten. Dazu gehören zweifellos auch diejenigen, die der materiellen Absicherung dienen. Sie sind aber keineswegs die einzigen – weder in individueller noch in gesellschaftlicher Hinsicht. Aufmerksames, feinfühliges Zuhören in einer schwierigen Situation kann für jemanden viel wichtiger sein als ein käufliches Geschenk, und für den Bestand einer Gesellschaft wäre die bewusste Diskussion gemeinsamer Werthaltungen ebenso unentbehrlich wie die Sorge um die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit.Die materielle „Leistung", die kurzfristig den physischen Lebensunterhalt sichert und in allen Gesellschaftsformen eine wichtige Grundlage für die Zuerkennung des subjektiven Status innerhalb der Gemeinschaft darstellt, ist in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft fast zum einzigen Kriterium geworden, auch wenn sich dies nicht immer offen zeigt, sondern oftmals indirekt auswirkt. Auch benachbarte Gebiete geraten in den Sog dieser Auffassungen: Wissenschaftliche Erkenntnisse, Ausbildungseinrichtungen und Lerninhalte beispielsweise werden vorwiegend anhand der Frage bewertet, was man sich im Hinblick auf die Erhaltung oder Steigerung der wirtschaftlichen bzw. beruflichen Konkurrenzfähigkeit verspricht. Dass diese Einseitigkeit den kritischen Blick auf die Gefahr voreiliger Fehleinschätzungen – auch langfristiger wirtschaftlicher Konsequenzen – trüben könnte, liegt auf der Hand, wird aber aufgrund der hektischen Suche nach raschen Erfolgschancen kaum wahrgenommen.

Die Beschränkung des Leistungsverständnisses auf die materiellen Gesichtspunkte verengt auch die Bewertung von Begabungsschwerpunkten. Man beachtet vor allem solche, von denen man sich irgendwann eine wirtschaftliche Nutzungsmöglichkeit verspricht. Selbst bei der Einschätzung sportlicher oder künstlerischer Leistungen stehen ökonomische Gesichtspunkte im Vordergrund. Das Ziel liegt in der Heranbildung einiger herausragender und daher seltener Virtuosen, für deren Auswahl man allerdings eine breite „Basis" zu benötigen glaubt. Auch soziale Tugenden wie etwa Kontaktbereitschaft oder Feinfühligkeit werden stark unter dem Gesichtspunkt ihrer wirtschaftlichen Bedeutung wahrgenommen. So ist unbestritten, dass der diffuse Begriff „Sozialkompetenz" etwas umfasst, das in Betrieben unentbehrlich wäre, auch wenn man nicht allzu genau wissen muss, was er bezeichnen soll.

Dieses enge Verständnis bietet keine günstige Voraussetzung für die Entdeckung und Förderung von Begabungen. Es lenkt nicht nur den Blick ausschließlich auf die erhoffte wirtschaftliche Nutzbarkeit, sondern behindert auch eine differenzierte Sichtweise der Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Gesichtspunkten von Motivation und Begabung. Eine Ausweitung des Leistungs- und damit auch des Begabungsverständnisses auf emotionale und soziale Komponenten wäre dringend erforderlich.

b) Beurteilungskriterien

Das verengte Verständnis von „Leistung" ist nicht nur wegen der Beschränkung auf ökonomische Gesichtspunkte problematisch, sondern auch wegen der starken Ausrichtung auf quantita-

tive Messkriterien. Sie hat zur Folge, dass sich die Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf das feststellbare Ergebnis konzentriert und den Prozess des Zustandekommens vernachlässigt. Eindeutige Maßeinheiten können nur die quantitative Ausprägung von Gleichförmigkeiten, nicht jedoch emotionale, soziale, ästhetische oder kreative Aspekte erfassen. Diese gelten als kaum vergleichbar und haben wenig Einfluss auf die wertende Beurteilung. Wenn man sie gelegentlich berücksichtigt, geschieht dies eher mit einem schlechten Gewissen. Entscheidendes Gewicht erhalten quantitative Gesichtspunkte – der Umfang des erkennbaren Wissens oder einer schriftlichen Arbeit in einem vorgegebenen Zeitraum sowie die regelabhängige Richtigkeit. So erhalten etwa bei der Beurteilung eines Aufsatzes die Länge (die Wortzahl) und die Rechtschreibung mehr Bedeutung als der kreative sprachliche Ausdruck oder der „Inhalt", der bestenfalls als „mildernd" berücksichtigt wird. Folgerichtig orientiert sich auch der Unterricht an diesen quantitativen Maßstäben.

Außerdem wird der Prozesscharakter einer Leistung kaum beachtet – also die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, welche Motive dazu führen, auf welchen Wegen sie zustande kommt, welche Hindernisse zu überwinden und welche Anregungen dabei hilfreich sind. Daher kommen diese Faktoren dann auch bei Versuchen der Begabtenförderung kaum zur Geltung.

Die Kriterien zur Wahrnehmung und Beurteilung von Begabungen sollten sich nicht auf die quantitative Messbarkeit beschränken, sondern müssen auch den Prozess einer Leistung einbeziehen und ethischen, sozialen und kreativen Gesichtspunkten ebenso viel Gewicht zuerkennen wie der regelbezogenen Richtigkeit oder dem Umfang. Dass solche Kriterien nicht ganz „objektiv" sein können, kann nur dann als Mangel gelten, wenn man den Begabungsbegriff auf die Leistungsfähigkeit für gleichartige Produkte einengt. Für die Erfassung und Förderung vielfältiger und unterschiedlicher Begabungen sind die Bereitschaft und Fähigkeit zum einfühlsamen subjektiven Verstehen eines individuellen Leistungsprozesses geradezu eine wichtige Voraussetzung. Der gelegentlich geäußerte Standpunkt, dass solche Vorgänge und deren Ergebnisse einer Bewertung nicht zugänglich seien, würde nur dazu führen, dass sie übersehen werden.

c) Korrekturen

Die notwendige Ausweitung des Leistungsverständnisses und der Bewertungskriterien würde quantitativen oder regelhaften Gesichtspunkten nur jene Funktion zuweisen, die sie erfüllen können, sie aber keineswegs überflüssig machen. Faktenwissen und die Beherrschung festgelegter Handlungsabläufe („Fertigkeiten") beanspruchen zwar kreative Fähigkeiten nicht direkt. Sie haben jedoch die Funktion unentbehrlicher Instrumente, deren technische oder handwerkliche Beherrschung streckenweise eine Voraussetzung für die Entfaltung kreativer Begabungen darstellt. Dies gilt selbst für Genies, noch mehr aber für weniger geniale Menschen. Ein Künstler, der seine Ausdrucksmittel (Musikinstrumente, Pinsel und Farbe, Sprache...) nicht beherrscht, wird wenig hervorbringen. Der Ausprägungsgrad einer spezifischen Begabung hängt meist ohnehin mit dem Interesse an solchen Verfahren zusammen. Daraus lässt sich beispielsweise der Schluss ziehen, dass Kinder beim Spracherwerb mehr Interesse für das Erlernen der Rechtschreibung gewinnen, wenn sie zugleich erleben, dass ihre sprachlichen Äußerungen beachtet und anerkannt werden.

Ein gewichtiges Problem liegt allerdings im Umgang mit technischen Fehlern. Sie stehen vielfach im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, weil sich die Erwachsenen (Eltern und Lehrende) stark an den quantitativen Leistungsaspekten orientieren und möglichst rasch die noch vorhandenen Unvollkommenheiten ausmerzen möchten. Dies verführt sie häufig zur Ungeduld und dazu, Fehler als schändlich anzusehen. Die Verwirklichung des uralten christlichen Grundsatzes, dass die Verachtung nur die Sünde, nicht aber die Sünder treffen solle, ist nie ganz gelungen, weil man Angst hatte, das menschliche Verständnis für die Sünder könnte auch Verständnis für das Sündigen bewirken und damit die Abwehr schwächen. Demselben Denkmechanismus unterliegen die meisten Menschen bei der Stellungnahme zu Unvollkommenheiten. Sie erscheinen als schändlich und nicht nur als Anlass zur Korrektur, sondern auch als Erlaubnis zur Abwertung der Fehlenden. Dadurch entsteht eine Atmosphäre, in der sich die Angst vor der drohenden Demütigung in Angst vor möglichen Fehlern verwandelt und dann das Verhalten stärker bestimmt als

die Freude an neuen Erfahrungen oder am Experimentieren. Sie beschränkt die Ausdrucksfähigkeit oder lähmt sie völlig. Begabungen werden aber oft am Stolpern bei der Berührung oder beim Überschreiten von Grenzen sichtbar.

Dies bedeutet keine Verherrlichung von Fehlern – etwa im Sinn der Meinung, man lerne aus ihnen am meisten. Sie müssen natürlich korrigiert werden. Die Grundlage dafür müsste aber in der Anerkennung der Tatsache liegen, dass die Würde des Menschen auch seine Fehlerhaftigkeit umfasst und dass jede Leistung nur eine Verminderung von Unvollkommenheit darstellt.

Daraus ergeben sich einige praktische Grundsätze:

- Bei der Beurteilung und der Korrektur jeder Leistung sind die Gesichtpunkte der inhaltlichen Qualität einerseits und der technischen Ausführung andererseits klar zu trennen. Dies erlaubt es, den Inhalt gesondert zu würdigen, auch wenn die technische Ausführung noch Mängel aufweist.
- Erst danach sollte man sich der Frage zuwenden, was verbesserungsfähig ist und was zu diesem Zweck zu unternehmen wäre.
- Dabei sollten vor allem die prozesshaften Gesichtspunkte beachtet werden – also die Frage, was während des Arbeitsvorganges erlebt wurde, was Freude oder Schwierigkeiten verursachte.

Praktisch würde das beispielsweise für die Besprechung eines Klassenaufsatzes (einer „Deutschularbeit") bedeuten: Beim Lesen der Arbeiten sollte die Lehrperson nicht nur die Fehler, sondern auch besonders gelungene Abschnitte oder Sätze kennzeichnen. Diese könnten dann in der Klasse vorgelesen und gewürdigt werden. Erst nachher sollte man sich den grammatikalischen und orthographischen Fehlern zuwenden, aber nicht mit abwertenden Bemerkungen oder Untertönen, sondern als „noch bestehenden Schwierigkeiten", denen man jetzt im Sinn einer möglichen Vervollkommnung begegnet. Dabei wären die Ursachen für ihr Zustandekommen zu beachten – also etwa die zahlreichen Ungereimtheiten und Fallen, die jede Sprache enthält. Ein solches Vorgehen würde der Korrektur den Charakter der Demütigung nehmen und die Angst vor Fehlern vermindern oder ganz überwinden. Gerade diese Angst trübt oft die Aufmerksamkeit für das Richtige und verwirrt die Entscheidungsfähigkeit. Deshalb wäre keineswegs eine Zunahme, sondern eine deutliche Verminderung von Fehlern zu erwarten, wenn man ihre aggressive Verfolgung durch verständnisvolle Hilfestellungen ersetzt.

d) Genauigkeit

Dieser Gesichtspunkt hängt mit dem Problem der Korrekturen zusammen, soll hier aber enger mit der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts bzw. der Begabtenförderung verbunden werden. Manchmal wird ein Gegensatz zwischen der freien Entfaltung einer Begabung und regelhaften oder formalen Verfahrensvorschriften behauptet oder zumindest angedeutet. Er besteht nur dann, wenn diese allzu eng gehandhabt werden und die gesamte Arbeit bestimmen. Bei einer ganzheitlichen, ausgewogenen Berücksichtigung aller beteiligten Faktoren sehen die Voraussetzungen völlig anders aus. Menschen mit einer außerordentlichen Spitzenbegabung mögen vielleicht etwas weniger von ausdrücklich festgelegten Schritten oder von der Beherrschung technischer Fertigkeiten abhängig sein, weil sie diese entweder selbst schaffen oder intuitiv überspringen. So hätte etwa der Schüler Karl Friedrich Gauß wahrscheinlich noch nicht die Formel für die Berechnung arithmetischer Reihen niederschreiben können, als er sie in einer Rechenstunde erfand. Sein Lehrer wertete dieses Vorgehen nicht als Ungehorsam, sondern als Anzeichen für eine außerordentliche Begabung. Er begnügte sich allerdings nicht damit, sondern trug dazu bei, dass Gauß eine entsprechende Ausbildung absolvieren konnte, in der er die „handwerklichen" Regeln und Fertigkeiten lernte. Diese sorgten dafür, dass es nicht mit einem einmaligen Funkenflug des genialen Geistes sein Bewenden hatte. Die stützende und anregende Funktion präziser Verfahren ist auch für Genies nicht überflüssig. Noch mehr Bedeutung hat sie für weniger ausgeprägte Begabungen, die vielleicht nur verschüttet sind oder noch nicht sichtbar werden konnten.

Hier liegt eine große Herausforderung für die Lehrenden bzw. alle, die sich um die Förderung von Begabungen auf unterschiedlichen Gebieten und Niveaus bemühen. Manchmal lassen sie sich

vielleicht davon verführen, dass sie aufgrund ihrer langen Übung die verschiedenen Inhalte und Schritte mechanisch oder „wie im Schlaf" beherrschen und die kleinen Details von Zusammenhängen intuitiv übergehen, weil sie ihnen völlig selbstverständlich und nicht mehr der ausdrücklichen Erwähnung wert erscheinen. Für jemanden, der von einem Sachverhalt noch keine Ahnung hat, sieht dies anders aus. Wenn er aber eine oberflächliche und oft auch unvollständige Darstellung oder Begründung nicht versteht, wird er vielleicht als unbegabt angesehen, obwohl gerade die Suche nach lückenloser Schlüssigkeit Begabung voraussetzt. Ich selbst erlebe dies immer wieder bei der qualvollen Lektüre von Montage- oder Bedienungsanleitungen für elektronische Geräte. Ich bin für sie zu dumm – ich weiß leider nicht, was die üppig verwendeten und nicht erklärten Abkürzungen heißen sollen. Wenn ich jemanden zu Rate ziehe, der auf diesem Gebiet Erfahrung besitzt, erfahre ich nicht selten, wie sich ein ungeduldiger Lehrer verhält und was er damit bewirkt: Das erstaunte Hochziehen der Augenbrauen und das leise Kopfschütteln über so viel Blödheit überzeugt mich fast, dass ich wirklich ein wenig debil sein muss. So bin ich allmählich eher zurückhaltend geworden, und die Anleitungen erwecken nicht mehr Neugier, sondern eher eine gewisse Panik, obwohl ich aus anderen Erfahrungen weiß, dass ich technisch durchaus nicht völlig ungeschickt bin.

Ich habe vernünftiges Unterrichten vor allem von den Kindern an meinem ersten Dienstort gelernt. Unter den 44 SchülerInnen der einklassigen Volksschule (alle Schulstufen in einem Raum) befanden sich auch einige sehr schwach Begabte, die in einem größeren Ort in die Sonderschule eingewiesen worden wären. Vor allem diesen Kindern muss ich immer noch dankbar sein. Ich benötigte einige Zeit, um zu erkennen, wie oberflächlich ich Wissen und Fertigkeiten vermitteln wollte – aber eben deshalb, weil ich sie selbst nur oberflächlich beherrschte und mich damit ganz gern begnügt hätte. Nun musste ich lernen, die einzelnen Schritte so zu setzen, als ob ich noch gar nichts wüsste. Merkwürdigerweise ergab sich dabei immer wieder die Einsicht, dass ich vieles selbst nicht durch eigenes Denken erworben und daher auch nicht wirklich verstanden hatte. Dann musste ich nur noch die Kinder auf jene Wege führen, die ich selbst beim genauen Verstehen nötig hatte, und Anregungen zu selbständigen Überlegungen damit verbinden. Gewiss blieben die Leistungen der schwächer Begabten einfacher als jene ihrer hochbegabten MitschülerInnen, und sie brauchten dafür mehr Zeit – aber sie machten deutliche, manchmal geradezu erstaunliche Fortschritte. Diese Kinder lehrten mich, nicht nur das quantitative Niveau der Ergebnisse, sondern auch die prozesshaften Aspekte zu würdigen und ihre Freude mitzuerleben, wenn sie etwas „endlich" verstanden hatten oder anwenden konnten. Die Arbeit mit den Hochbegabten unterschied sich nur durch ein schnelleres Tempo und dadurch, dass ich sie früher in die selbständige Weiterarbeit entlassen konnte.

Für die Bearbeitung von Themengebieten mit (unterschiedlich) Begabten lassen sich einige Prinzipien verallgemeinern, die bei der Vorbereitung berücksichtigt werden könnten:

- Die Grundlage für jede intensive Tätigkeit liegt in der Motivation aller Beteiligten. Man kann niemanden im engeren Sinn direkt „motivieren" – schon gar nicht durch die Bedrohung mit Strafen oder anderen Nachteilen, die nur widerwillig oder ängstlich erbrachte Routineleistungen erzwingen. Wohl aber lässt sich an die vorhandenen Motivationsgrundlagen anknüpfen. Sie liegen in der erlebbaren subjektiven Bedeutsamkeit der Lerninhalte, im erfahrbaren Ausmaß der persönlichen aktiven Einflussnahme oder Mitgestaltung und in der erhofften Anerkennung durch wichtige Bezugspersonen. Dies gilt nicht nur für die Lernenden, sondern auf einer etwas anderen Ebene auch für die Lehrenden. Daher gehört zur Vorbereitung auch die Überlegung, welche Beziehung sie selbst zu den Inhalten haben, was sie sich von ihnen sagen lassen, wie weit sie ihnen wichtig sind oder sie langweilen. Sie werden diese grundsätzliche Einstellung vor den Lernenden nicht verbergen können und sollten dies auch gar nicht. Sie können sich durch eine solche Analyse selbst „motivieren", indem sie sich die persönlichen Verbindungslinien bewusst machen und nach Möglichkeiten der eigenständigen Gestaltung des Unterrichts suchen. In welcher Form sie diese Aspekte mit den Lernenden besprechen, hängt vom Thema,

von den angestrebten Kooperationsformen und von den situativen Bedingungen ab.

- Hinsichtlich des Arbeitsprozesses sollte sich die Vorbereitung auf die grundlegende Frage konzentrieren, wo und auf welchen Wegen die Lernenden die Ziele selbständig erreichen können und wo Anregungen zu kreativen Lösungen möglich sind. Dazu ist zu klären, welche Wissensinhalte und Fertigkeiten sie als Voraussetzungen für die selbständige Weiterarbeit benötigen. Diese Überlegungen erfordern Genauigkeit, und zwar vom Ausgangspunkt eines Unwissenden. Das bedeutet kein „Herabsteigen", sondern ein „Hineinsteigen", um das eigene „Interesse" (das Drinnen- oder Beteiligtsein) zu erreichen. Man wird dabei immer wieder Oberflächlichkeiten des eigenen Wissens oder der Begründungen entdecken.
- Wissensinhalte und Fertigkeiten, die für selbständige Arbeits- oder Lernprozesse erforderlich sind, müssen sehr genau behandelt und gründlich geübt werden. Man könnte etwas überspitzt sagen: (Selbständig) nachdenken kann man besser, wenn man (über einzelne Vorgänge) nicht mehr nachdenken muss, wenn sie also schon automatisch verfügbar sind. Wissende oder Geübte haben oft völlig vergessen, wie viel Mühe und Zeit sie selbst nötig hatten, bis sie sich auf dem jeweiligen Gebiet gewandt bewegen konnten – und dass sie möglicherweise kläglich versagen müssten, wenn sie für das Erlernen der neuen Inhalte ebenso wenig Zeit hätten, wie sie den Unwissenden und Ungeübten zugestehen. Ein Grund für die häufige Unterschätzung von Übungsprozessen könnte darin liegen, dass sie oft als ziemlich mechanische Wiederholungen gestaltet werden. Dann enthalten sie nur wenige Möglichkeiten der persönlichen Einflussnahme und der Einsicht in Zusammenhänge, sondern erfordern nur blindes Auswendiglernen und sind daher nicht besonders spannend. Sowohl Lehrende als auch Lernende möchten sie möglichst rasch hinter sich bringen und begnügen sich daher mit Oberflächlichkeiten, die nicht einmal die Intensität des viel zitierten "Halbwissens" erreichen. Auf einer solchen Grundlage müssen auch selbständige Arbeitsschritte bruchstückhaft und oberflächlich bleiben; sie bieten dann nur wenige eindrucksvolle Erlebnisse der eigenen Leistungsfähigkeit. Mechanische Wiederholungen werden zwar in Übungsphasen immer nötig sein, aber wenn sie nicht eintönig bleiben, sondern immer wieder durch Herausforderungen zur selbständigen Anwendung bereichert werden, erhält gelangweilte Anstrengung nicht viel Raum.
- Eine wichtige Funktion haben dabei Zielsetzungen oder Aufgabenstellungen, welche die soziale Bedeutung der Ergebnisse sichtbar machen und gewichtige Anerkennung in Aussicht stellen. Dieser Gesichtspunkt kommt im grundsätzlichen Konzept und in gut geplanten Einzelunternehmungen der „Projektarbeit" vielfach zur Geltung. Ich habe im Werkunterricht mit den Schülern ausschließlich Gegenstände produziert, die sie als beachtenswerte Geschenke verwenden konnten. Dadurch werden auch Übungsphasen effektiver, weil die Unentbehrlichkeit der erforderlichen Voraussetzungen für beachtenswerte Leistungen unmittelbar erfahrbar wird. Ohne eine solche Ausrichtung bleibt das Lernen eigenartig abstrakt und fordert wenig zur aktiven Entfaltung der eigenen Fähigkeiten oder Begabungen heraus.

e) Vertrauen als Bedingung für selbständige Kreativität

„Kreativität" gilt allgemein als zentrale Komponente von Begabung. Was damit gemeint sein könnte, ist weniger klar. Vor allem die heutige Fixierung auf ökonomische Zielsetzungen sorgt für gewichtige Missverständnisse. Sie führt dazu, dass manchmal die erhoffte wirtschaftliche Nutzbarkeit einer neuen Erkenntnis das primäre Kriterium für die Beurteilung des Wertes darstellt und andere Gesichtspunkte zurückdrängt oder überhaupt nicht mehr zur Geltung kommen lässt. Als "tüchtig" gilt, wer sich verkauft – wie weit die dazu angewendeten Methoden fragwürdig sind, wird viel weniger beachtet.

Diese Beschränkung auf kurzfristige ökonomische Aspekte und die damit verbundene Einseitigkeit beeinflussen auch Konzeptionen der Begabungsförderung. Sie bestimmen zu einem beachtlichen Teil die Zielsetzungen der Bildungspolitik und die Zuerkennung von Mitteln. Dabei bleibt außer Betracht, dass damit langfristig auch wirtschaftlichen Interessen nicht gedient ist, weil die verengten Ziele, Bewertungskriterien und Verfahren viele Be-

gabungen gar nicht zutage treten lassen oder in viel zu schmale Kanäle drängen.

Man sollte davon ausgehen, dass jede mehr oder weniger bewusste Handlung **kreativ** ist, die für die jeweilige Person **neu** ist. Damit ist noch keine moralische oder soziale Bewertung verbunden – diese muss eigens vorgenommen werden. Auch ein gefährlicher Schwerverbrecher kann sehr kreativ vorgehen. Es kommt eben darauf an, welche Ziele verfolgt werden.

Man könnte sich fragen, welche Betätigungsbereiche kreative Herausforderungen enthalten oder zulassen. Nach verbreiteten Meinungen, Sprachregelungen und Organisationsmustern hat man sich zwar nicht ganz ausdrücklich, aber implizit auf eine versteckte Trennung eingelassen: Als kreativitätsfreundlich gelten vor allem „musische" und „spielerische" Handlungsbereiche bzw. Schulfächer. Ihnen wird nach einem ähnlichen Denkmuster wie bei der Einteilung in „allgemeinbildende" und „berufsbildende" Fächer einerseits eine mehr oder weniger automatische Wirkung zugeschrieben. Andererseits werden sie schlicht als „Nebenfächer" bezeichnet. Dies drückt deutlich aus, dass sie einen geringeren Stellenwert erhalten als die gewichtigeren „Hauptfächer", in denen bezeichnenderweise über die negative „Auslese" der „Ungeeigneten" entschieden und damit der Auslesefunktion indirekt besonderer Wert zugewiesen wird. Natürlich liegen hier auch Weichenstellungen für die Auswirkungen eventueller Sparmaßnahmen im Schulbereich.

Wenn man sich aber ernsthaft mit Verbindungen zwischen inhaltlichen Aufgaben und kreativem Handeln auseinandersetzen will, ist zu klären, was „spielerisches" oder „musisches" Verhalten kennzeichnet und wie weit diese Merkmale ausschließlich jenen Tätigkeitsgebieten zukommen, die diesen Bezeichnungen zugeordnet werden. Als „Spiel" könnte ein Verhalten bezeichnet werden, das aus Lust an der Tätigkeit selbst erfolgt. Diese muss nicht, kann aber durchaus einem anderen Zweck dienen. Entscheidend ist, welcher Aspekt die Motivation bestimmt. Somit ginge das Spiel umso stärker in Arbeit über, je deutlicher die Lust durch die Bindung an einen Zweck verdrängt bzw. ersetzt wird. „Musisch" wäre spielendes Verhalten in einem künstlerischen Bereich – also in der Musik, in der Dichtung, im Tanz, in der bildhaften Darstellung...

Nun ist klar, dass kreative, also gänzlich neue Wege eher dann beschritten werden können, wenn nicht vorgegebene Ziele oder Zwecke angestrebt werden müssen. Entscheidend ist aber nicht die Zweckfreiheit, sondern die Lust an der Tätigkeit, die unter Umständen durch die Gebundenheit an sinnvolle Ziele nicht vermindert, sondern sogar verstärkt werden kann. Dies hat dazu geführt, dass man Kindern durch „spielerische" Elemente das Lernen erleichtern möchte. Eigenartigerweise entsteht dieser „spielerische" Charakter vorwiegend dadurch, dass man an körperliche Bedürfnisse (Bewegungsdrang) oder am Bedürfnis nach selbständiger, relativ freier Einflussnahme anknüpft. Problematisch wird ein solches Vorgehen dann, wenn damit dem Merkmal der lustvollen Zweckfreiheit indirekt jeder eigene Wert abgesprochen wird und das „Spielerische" oder „Musische" nur noch der rascheren Umsetzung vorgegebener Ziele dienen soll. Entsprechende Tendenzen sind beispielsweise daran abzulesen, dass man den Werkunterricht in den Hauptschulen stark zur Veranschaulichung physikalischer Gesetze benutzt und dass man die „musischen" Fächer zu Nebenfächern degradiert.

In umgekehrter Richtung könnte man fragen, wie weit durch diese Zweiteilung die sogenannten „Hauptfächer" von der Aufgabe entbunden werden, spielerische oder musische Komponenten in ihrem eigenen Bereich wahrzunehmen. Immerhin hat man ja nicht nur im klassischen Altertum eine große Nähe zwischen Musik und Mathematik postuliert und die griechische Einteilung der gelehrten Fächer in die „artes liberales" lange beibehalten. Tatsächlich enthält jeder Arbeitsbereich auch musische Elemente, die zum freien Spiel herausfordern und letzten Endes nur durch dieses ganz erschlossen werden können. Es ginge in allen Fächern nicht nur oder nur so weit um die Beherrschung der technischen Verfahrensregeln, als dadurch die Erfahrung der Schönheit und die Möglichkeit kreativen Verhaltens vertieft und erweitert werden.

Im Rahmen verantwortbarer Begabtenförderung steht somit in allen Arbeitsbereichen die Frage im Vordergrund, unter welchen

Voraussetzungen Kreativität möglich ist und wie ihre Entfaltung begünstigt werden könnte.

Dafür scheinen mir folgende Grundsätze wichtig:

- Kreativität als Bereitschaft und Fähigkeit zu subjektiv neuen Verhaltensweisen bzw. Leistungen ist in unterschiedlichem Ausmaß allen Menschen angeboren. Ihre jeweilige Ausprägung ist nur an entsprechenden Leistungen **unter günstigen Voraussetzungen** erkennbar. Unter ungünstigen Bedingungen ist keine verlässliche Einschätzung möglich. Dies gilt auch für geniale Anlagen, weil deren Durchsetzung gegen vorhandene Widerstände vielleicht so viel Kraft beansprucht, dass sie sich dann nicht mehr voll entfalten können.
- Es sollte nicht in erster Linie um die seltenen Genies innerhalb eines relativ engen Bereiches gehen, sondern um die Förderung von Kreativität auf allen Ebenen in vielen Gebieten im Sinn eines grundlegenden und bestimmenden Arbeitsprinzips. Jede Tätigkeit enthält Möglichkeiten für subjektiv neue Wege, zu denen Zugänge eröffnet werden können. Regelhafte Verfahren haben große Bedeutung, aber mit ihrer Unterstützung sollte die Lust an Experimenten, die zu unerwarteten Ergebnissen führen, gepflegt werden. Diese werden teilweise nicht verwendbar sein. Aber eine sinnvolle Entwicklung vorhandener Kreativität setzt voraus, dass man allzu enge Bindungen an vorgegebene und formal operationalisierte Zielsetzungen teilweise überschreitet.
- Der Verzicht auf eine Beurteilung der Ergebnisse und der Prozesse ist weder realistisch noch nötig. Sie erfolgt ja auch im alltäglichen Leben ständig, allerdings meist ziemlich unbedacht. Wenn man sie reflektiert vornimmt, ist sie durchaus möglich und vertretbar. Man kann dafür aber nur sehr begrenzt "objektive", genau formalisierte Kriterien verwenden. Die Produkte kreativer Arbeit sind Kunstwerken ähnlich und wie diese zu bewerten. Dabei könnten folgende Fragestellungen hilfreich sein:
  - Was sagt das jeweilige Produkt den anderen (der Lehrperson, den MitschülerInnen) – zu welchen Vorstellungen werden sie angeregt?
  - Wie ist der Arbeitsprozess aus der Sicht der Autoren verlaufen – welche Vorstellungen und Gedanken haben sie bewegt und angetrieben, was wollten sie ausdrücken, wo haben sie Unsicherheiten, Hemmungen oder Behinderungen gespürt, was ist ihnen während der Arbeit oder bei der nachträglichen Betrachtung klarer geworden?
  - Technische Vollkommenheit der Ausführung ist nur dort bedeutsam, wo sie im Hinblick auf das Produkt eine wichtige Funktion erfüllt. Ihre Beurteilung ist vom Gesichtspunkt der Kreativität klar zu trennen – ähnlich wie im früher skizzierten Beispiel von der Nacharbeit zu einem Aufsatz. Auch allenfalls nötige Korrekturen oder Verbesserungen müssten getrennt durchgeführt werden. Technische Kriterien erfassen den Kern kreativer Leistungen nicht. Kaiser Josef II. soll angeblich die Oper "Figaros Hochzeit" mit den Worten kommentiert haben, sie hätte "zu viele Noten", und Mozart hätte geantwortet: "Genau so viele Noten wie nötig, Majestät.". Diese schlagfertige Reaktion geht zwar direkt auf das völlig ungeeignete Kriterium der Notenzahl ein, lehnt es aber zugleich indirekt ab. Viele große Kunstwerke könnten gegenüber ähnlichen Bewertungsmaßstäben nicht bestehen.
  - Allgemein geht es bei der Bewertung kreativer Leistungen um einen sozialen Prozess der gemeinsamen Verständigung und nicht nur um das Urteil eines einzelnen nach "objektiven", klar operationalisierten Maßstäben.
- Damit wird deutlich, dass kreatives Handeln immer mit einem Wagnis verbunden ist, weil das Ergebnis und vor allem die Reaktion der Mitmenschen nicht an formale Regeln gebunden werden können. Hätte der Schüler Karl Friedrich Gauß gehorsam die Zahlenreihe zusammengezählt, dann hätte er sich der folgenden Anerkennung sicher sein können. Indem er dies nicht tat und einen völlig neuen, nicht durch das Geländer einer genauen Anweisung gesicherten Steig betrat, machte er sich davon abhängig, dass ihn sein Lehrer im Fall eines Absturzes auffangen und unter dem Druck seiner anderen Belastungen (in einer zweifellos überfüllten Schulklasse) die Geduld aufbringen würde, im Ungehorsam den Ausdruck hoher Begabung zu erkennen. Ebenso wie er sind

alle, die das Wagnis kreativer Wege auf sich nehmen, auf das feinfühlige Verständnis ihrer Mitmenschen angewiesen. Auch die Arbeit mit den schwach begabten Kindern in meinem ersten Dienstort war dadurch geprägt, dass sie von den MitschülerInnen in keiner Weise abgewertet wurden. Wenn ihnen etwas nach langer Mühe gelang, freuten sich alle mit ihnen. Diese freundliche Atmosphäre erlaubte es mir, mich als Mitglied dieser Gemeinschaft zu fühlen. Die Kinder mussten keine Demütigungen befürchten.

Kreativität gelingt nur auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens, das Vorsicht unnötig macht. Darin zeigt sich eine eigenartige Verbindung: Einerseits ist Kreativität ein konstituierendes oder zentrales Wesensmerkmal des Menschen als eines sozialen Wesens. Dass sie sich nur innerhalb vertrauensvoller Beziehungen vertiefen und voll entfalten kann, ist nicht nur die logische Folge, sondern auch Realität.

4. Begabtenförderung als persönliche Herausforderung

Ich fasse zunächst die bisher skizzierten Prinzipien, die der Wahrnehmung und Förderung von Begabungen dienen sollten, kurz zusammen: Die Aufmerksamkeit sollte sich nicht nur auf besonders deutliche Ausprägungen in Teilgebieten beschränken, sondern auch weniger auffällige Formen in sehr unterschiedlichen Bereichen berücksichtigen. Dabei käme es auch auf emotionale, ethische und soziale Aspekte an. Bei der Einschätzung kann man sich nicht allein auf objektive bzw. formalisierbare Kriterien stützen, sondern müsste auch subjektiven und kommunikativen Momenten Raum geben und die damit verbundene Unsicherheit in Kauf nehmen.

Ein solches Vorgehen stellt hohe persönliche Anforderungen an diejenigen, die Begabungen erkennen und fördern sollen. Die Einseitigkeiten der Sichtweisen sind ja nicht zufällig oder allein durch persönliche Mängel entstanden, sondern werden durch allgemein wirksame Voraussetzungen nahe gelegt. Es ist nicht leicht, solche Begrenzungen zu überschreiten. Wer dies versucht, wird wenig Verständnis oder gar Unterstützung finden und man-

chen – auch eigenen – Zweifeln ausgesetzt sein, weil er über den Umkreis der vorherrschenden Gemeinsamkeiten hinausgeht. Dies vermindert die subjektive Sicherheit und verlangt mühsame und langwierige Orientierungsversuche in einem wenig erschlossenen Gelände, die erst allmählich die Gewissheit sinnvollen Handelns – jetzt allerdings in einem viel reichhaltigeren Zusammenhang – begründen. In diesem Reichtum, der sich nicht allein auf die engeren Gesichtspunkte der Arbeit beschränkt, sondern sich auch auf die eigene Person bezieht, liegt der Gewinn.

Besondere Anforderungskomplexe, die vielfach eine umfassende Auseinandersetzung mit grundlegenden Auffassungen oder Einstellungen erfordern, dürften in folgenden Gebieten liegen:

a) Die Ausweitung der Aufmerksamkeit auf unscheinbarere Erscheinungsformen von Begabungen kann Unverständnis hervorrufen und auch eigenen Hemmungen begegnen. Sie entspricht nicht den Auffassungstendenzen, die heute vorherrschen und nach denen es vor allem um die Förderung der „Hochbegabten" gehen solle. Eine solche Zielsetzung bewirkt aber, dass zunächst hohe Standards etabliert und dann alle Leistungen daran gemessen werden. Damit werden Abweichungen naturgemäß als Mängel definiert. Das Ergebnis dieser Sichtweise unter negativem Vorzeichen besteht aus einem System abgestufter Fehler und aus Versuchen ihrer Bekämpfung, die den größten Teil der Aufmerksamkeit und der Arbeit beanspruchen. Diese Faszination durch die angestrebte Vollkommenheit lässt deren Spuren in einer Leistung nur noch als verdammenswerte Fehler erkennen. Auch in den Ansätzen von Begabungen sieht man nicht mehr die positive Entwicklungsmöglichkeit, sondern in erster Linie den Abstand zur Virtuosität. Bei der nötigen Veränderung der Blickrichtung geht es nicht allein um die Wahrnehmung und Förderung von Begabungen, sondern um Haltungen, die auch das Zusammenleben im Alltag grundlegend bestimmen. Auch dort neigt man allgemein dazu, an den Vorzügen zuerst ihre Schattenseiten zu sehen und sie damit zu verdunkeln – oder die Freude über die Spuren von Schönheit da-

durch zu zerstören, dass man die vorhandene Unvollkommenheit als Hässlichkeit empfindet und mit allen Mitteln bekämpft. Zuneigung schafft dann genügend Nähe für wirksame Entwertung. Man ist das Gefangensein in dieser kläglichen Armut der Fehlersuche so gewohnt, dass es nicht leicht fällt, sie gegen den Widerstand der Umgebung in eine differenzierte Kultur der Anerkennung zu verwandeln und die dazu nötige Aufmerksamkeit für vermeintlich unscheinbare Spuren vollkommener Schönheit zu üben. Dabei wird aber auch erlebbar, auf welchen Reichtum der Wahrnehmung verzichtet, wer nur durch das Zielfernrohr auf Fehler starrt.

b) Ähnliches gilt für das sinnvolle Überschreiten jener Wahrnehmungs- und Bewertungsgrenzen, die durch formalisierte „objektive" Kriterien aufgerichtet werden. Dafür ist natürlich eine eingehende Kenntnis ihrer differenzierten Notwendigkeit, ihrer Stärken und Schwächen erforderlich. Das wirksamste Hindernis für solche Schritte besteht wohl darin, dass man einerseits die schwache Reichweite ihrer Aussagekraft zu wenig kennt und andererseits damit teilweise auf objektivierbaren Rückhalt und damit auf subjektive Absicherung in einem sehr sensiblen Bereich verzichten muss. Aber auf welches Risiko lasse ich mich eigentlich ein, wenn ich bei der Suche nach unscheinbaren Spuren unterschiedlicher Begabungsmöglichkeiten meine Begabung für diese Suche wachsen und meine reflektierte Subjektivität zur Geltung kommen lasse? Ich kann mich täuschen und vielleicht in der Hoffnung auf eine positive Entwicklung „zu viel" investieren. Was ist aber „zu viel"? Steckt in der Furcht vor einer solchen Enttäuschung nicht doch auch die Sucht, von sich selbst Irrtumsfreiheit zu verlangen? Steckt sie möglicherweise auch im Bestreben, formalisierte Bewertungskriterien, die scheinbar unwiderlegbare Beweise liefern sollen, auf Gebiete auszudehnen, die sie nicht erfassen können?

c) Ich bin bei einer solchen Vorgangsweise nicht allein. „Objektive" Verfahren verlagern die Zuständigkeit von der persönlichen Verantwortung auf die Fehlerfreiheit der angewendeten Methoden. Subjektive Wahrnehmung und Einschätzung aber bedürfen der Hilfe und Unterstützung aller Beteiligten als

subjektiver Wesen. Praktisch könnte dies an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Vor einiger Zeit lud mich eine Volksschullehrerin ein, mit den etwa zehnjährigen Kindern ihrer Klasse zu malen – außerhalb des regulären Unterrichts natürlich. Die Kinder hatten ihre eigenen Aquarellfarben; ich hatte für Zeichenblätter gesorgt. Als Thema wählten wir „Farben laufen lassen". Es war ein schöner Sommernachmittag. Die Kinder saßen auf dem Boden und ließen die Farben nebenher und ineinander laufen – auch der Boden bekam einiges von der entstehenden Pracht ab. Sie waren so sehr in ihre Tätigkeit vertieft, dass sie alles um sich vergaßen und nur Nachschub holten, wenn sie ein Blatt vollendet hatten. Nach zwei Stunden mussten wir sie unterbrechen. Das Ergebnis wäre von Vertretern formaler Richtigkeitsregeln vielleicht als „Kleckserei" bezeichnet worden – allerdings wohl kaum, wenn sie auch den nächsten Schritt mitgegangen wären. Wir stellten nämlich jetzt die Blätter sichtbar auf, ließen den Kindern etwas Zeit zur Betrachtung und fragten sie dann, was sie in den Farbgebilden sähen. Da wimmelte es plötzlich von Gesichtern, Tieren, Kobolden und Hexen, und auch wir Erwachsenen ließen unsere Augen von denen der Kinder führen. Zum Schluss durften sie aus ihren Bildern jenes auswählen, das ihnen am liebsten war, und erhielten dafür einen schönen Rahmen. Wie sollte man solche Leistungen beurteilen? Mir wäre es nicht schwergefallen, eine gerechte Note für jedes Kind zu finden. Zur Begründung hätte ich sagen können: Jedes einzelne Kind hat es zustande gebracht, sich lange Zeit völlig frei den Farben auszuliefern, sich selbst und uns zu vertrauen und uns Erwachsene durch seine Phantasie zu beflügeln. Es hat uns verlockt, ihm auf seinen kreativen Wegen nachzugehen. Oder aber: Über den Prozess der Arbeit und dessen Ergebnis haben wir miteinander in einer neuen Sprache reden gelernt, die uns vorher nicht bekannt war. Üblicherweise gilt eine solche Verständigungsform als Wesensmerkmal von Kunst. Was hätten beim Zustandekommen einer solchen Beurteilung formalisierte „objektive" Kriterien zu suchen? Diese können nur in Bereichen, in denen die Fähigkeit zu gleichförmigen Routineleistungen eine

wichtige Funktion erfüllen, zur Wahrnehmung und Förderung vorhandener Begabungsansätze beitragen. Zum Verständnis von Kreativität könnten sie oft nur Bedeutungsloses messen und irrelevante Daten liefern.

d) In weiten Bereichen richten sich die entscheidenden Anforderungen direkt an die Lehrenden als Menschen. Es geht um die Fragen, wie weit sie sich selbst so viel unbefangene Freiheit gestatten können, dass sich ihre eigenen verschütteten Begabungen ans Licht wagen; wie weit es ihnen gelingt, die Blickrichtung von ihrer Fesselung an die Fehler zu lösen und in der Unvollkommenheit die Spuren der Vollkommenheit zu sehen und anzuerkennen; wie offen sie die Heranwachsenden, die ihnen anvertraut sind, zu gegenseitigem Vertrauen einzuladen lernen. Es geht darum, sich selbst den Zugang zu einem Reichtum zu erlauben, dessen Fülle die eigene Aufnahmefähigkeit übersteigen könnte.

Begabtenförderung ist eine Aufgabe, die sich nicht allein auf die Heranwachsenden bezieht, sondern auch auf die persönliche Entfaltung jener Erwachsenen, die damit betraut sind.

Literatur

Da es mir nicht um eine Darstellung unterschiedlicher Richtungen, sondern in erster Linie um grundsätzliche Überlegungen geht, die stark von der eigenen Auseinandersetzung geprägt sind, bin ich mit Literaturhinweisen sehr sparsam und führe neben einigen eigenen einschlägigen Aufsätzen nur Werke an, die als Beispiele für unterschiedliche Zugänge dienen können:

Kleinmann, Martin, und Strauß, Bernd (Hrsg.), Potentialfeststellung und Personalentwicklung. Verl. F. Angewandte Psychologie (Hogrefe), Göttingen. 2. Aufl. 2000

Klingler, J., Spiel und musisches Verhalten in Schule und Familie. In: Meyer, Ernst (Hrsg.), Spiel und Medien in Familie, Kindergarten und Schule. Agentur Dieck, Heinsberg 1984, S. 165 – 201

Klingler, J., Ganzheitlich – kreative Erziehung als Grundanliegen der Schule. In: Österr. Religionspädagogisches FORUM, 2. Jg. 1992, S. 65 – 79.

Klingler, J., Spiel und musisches Verhalten im Kindergarten und in der Schule, In: Knapp, Gerald. (Hrsg.), Kindergarten und Familie als Lebens- und Erfahrungsraum. "Politik für KIND-ge-RECHTE Strukturen", Böhlau Verlag Wien 1995, S. 198 – 215

Klingler, J., Leistungsbeurteilung als Chance sozialen Lernens. In: Noten verboten. Alternativen der Leistungsbeurteilung. Schulheft 75/1994, Band 1. Jugend & Volk. Wien 1994, S. 27 – 40

Klingler, J., Können wir Freude (Anerkennung) zeigen und annehmen? Ein Beispiel aus der Arbeit im "Eltern-LehrerInnen-SchülerInnen-Seminar". In: Herbert Altrichter/Konrad Krainer/Josef Thonhauser (Hrsg.), Chancen der Schule – Schule als Chance, Studienverlag Innsbruck-Wien 1998, S. 345 – 369.

Landau, Erika, Psychologie der Kreativität, Reinhardt Verl. München – Basel 1971

Landau, Erika, Mut zur Begabung, Reinhardt Verl. München – Basel 1999

Nowak – Vogl Maria, Begabung fällt nicht vom Himmel, Herder Verl., Freiburg – Wien o. Jg.

Friedrich Oswald

Begabtenförderung – der Impuls für die „Reformpädagogik des 21. Jahrhunderts"

Begabtenförderung u n d Reformpädagogik – wie passt das zusammen? Die Antwort lautet: Das gemeinsame Motiv ist das Interesse am Kind.

Grundnenner aller bisherigen pädagogischen Reformbewegungen ist die Zuwendung zum Kind, zur Individualität der Person des Kindes. Das gilt in besonderem Maße für die Bewusstseinsbildung zur Begabtenförderung, d. h. zur (lange aus dem Blickfeld geratenen) Ermutigung des Selbstbewusstseins von Kindern und Jugendlichen, die über besondere Fähigkeiten verfügen.

Der Begriff „Reformpädagogik" hat zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch das mehrbändige Werk zur „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik" (Benner & Kemper 2001, 2003) neue Bedeutung erhalten: Die Autoren bezeichnen den pädagogischen Aufbruch im Zeitalter der Aufklärung als die erste Epoche einer Reformpädagogik, die „Pädagogische Bewegung" um 1900 erscheint dann als zweite (kritisch betrachtet), die Bildungsreformbestrebungen, die seit 1970 in Gang gekommen sind und im 21. Jahrhundert unter veränderten Bedingungen fortgeführt werden, gelten als dritte und noch nicht abgeschlossene Epoche. Die Grundintention bleibt aufrecht und wird in besonderem Maße für die Überlegungen zur Begabtenförderung bedeutsam – auch wenn die Autoren der „Pädagogischen Bewegung" um 1900 (mit großem „P" geschrieben, weil die Bezeichnung für diese Bewegung zum Unterschied von jener des 18. und der des 20. und 21. Jahrhunderts als Eigenname gilt) keine positive Würdigung zuteil werden lassen.

Das schulheft-Herausgeberteam hat an mich den Wunsch übermittelt, exemplarische Hauptthesen der Begabtenförderung zur

Diskussion zu stellen. Ich greife diese Anregung gerne auf und nehme zuerst Bezug auf die bisweilen in erstaunlich hitziger (und oft unsinniger) Weise geführten Auseinandersetzungen um die Begriffe von *Begab-„ungs"- und Begab-„ten"-Förderung.*

In den beiden folgenden Thesen soll danach das zur Sprache kommen, was in einem integrativen Verständnis von Begabungs- u n d Begabtenförderung für das gesamte Schulwesen beabsichtigt ist, nämlich: die *Entwicklung einer begabungsfreundlichen Lernkultur.* Dazu braucht es Personen, die die pädagogische Professsion als Herausforderung höherer Sozial- und Selbstkompetenz annehmen: Es geht um zukunftweisende Dimensionen einer *Lehrerbildung zur Begabtenförderung.*

1. „Begabtenförderung" ist humaner als „Begabungsförderung":

Das pädagogische Motiv des „Begabens" ist intelligenter als der kannibalische Vorsatz zum „Ausschöpfen der Begabungsreserven"

„Wir brauchen einen pädagogischen Begabungsbegriff, der das trifft, was wir tun, wenn wir zum Denken erziehen. Wir versuchen deshalb, um zu einem Verständnis der Begabung und Begabungsentfaltung vorzustoßen, im Folgenden nicht die Begabung als Eigenschaft zu definieren, sondern den Prozess der Begabungsentfaltung zu beschreiben bzw. beschreibend nachzubilden." (Roth 1952)

Mit dieser Erklärung trat Heinrich Roth vor einem halben Jahrhundert an die Öffentlichkeit - in der Hoffnung, die Bildungsentwicklung im Sinne reformpädagogischer Intentionen gestalten zu können. In der Konsequenz seiner Überlegung, den „Prozess der Begabungsentfaltung" zum Thema für Theorie und Praxis förderlicher Unternehmungen zu erheben, stellte er seine programmatischen Ausführungen unter den Titel „Begabung und Begaben" (Roth 1952).

Zwei Begriffsverständnisse wurden damit neu - und kreativ für das, was „Förderung" tatsächlich bedeuten sollte - in die Diskussion eingebracht:

erstens, dass „Begabung" als ein Prozess, als eine Entwicklung,

als die Entfaltung eines Potentials und eines Bewusstseins zu sehen ist,
und zweitens, dass „Begaben" als das förderliche Verhalten von Lehrenden und Erziehenden zu kennzeichnen ist.

Mit der glücklichen Wiedereinführung des Wortes „begaben" in den Sprachgebrauch (es war bis in das 18. Jahrhundert in Verwendung) wird „das pädagogische Talent" apostrophiert: die soziale Begabung zur Menschenführung, d.i. jene Art und Weise des Umgangs mit Menschen, die geeignet ist, Selbstwahrnehmung, Zutrauen zu sich selbst und positives Selbstwertgefühl zu erwecken. Es gibt Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, die über diese Begabung verfügen. Pädagogische Forschung tut gut daran, solche „begabenden" Verhaltensweisen zu beobachten und so zu beschreiben, dass sie von anderen erlernbar sind.

Eine Grundsatzerklärung zu den allgemein verwendeten Begriffen soll nach diesen Ausführungen gegeben werden:
*Wenn wir von „den **Begabungen**" und von „den **Begabten**" reden, bezeichnen wir Sachverhalte (Fähigkeiten) und Personen, eben nach Worten unterscheidend. Eine Trennung zwischen 'der Begabung' und 'dem/der Begabten' ist unsinnig. In intelligentem Anspruch wird daher von „Begabungsförderung" u n d „Begabtenförderung" zu sprechen sein. Es kennzeichnet vorurteilsbehaftetes Denken, wenn ideologische Grabenkämpfe um „-ungs" und „-ten" geführt werden (müssen ??).*

*„**Begabungsförderung**" bedeutet das „Hervorbringen" (im Wortsinn von „Förderung") von Begabungen, von (besonderen) Fähigkeiten, von „Potentialen".*
*„**Begabtenförderung**" bezieht sich auf die Förderung der Person; es ist die Bedachtnahme – nicht nur, sondern auch, das aber wesentlich – auf die qualitativen (nicht-kognitiven) Persönlichkeitseigenschaften des Kindes und Jugendlichen, auf die psychische und soziale Situation der (Hoch-)Begabten, auf das besondere Problem der „Underachiever".*
„Begabtenförderung" beinhaltet die Aspekte des Umgangs, die Ermutigung des Kindes zur Wahrnehmung seiner Interessen und zur Selbst-Verwirklichung seiner Begabungen, es betrifft die Hilfe für seine soziale Entwicklung, für die Entwicklung von Beziehungen und die Integration in eine Gemeinschaft.

„Begabtenförderung" ist deswegen der umfassendere Begriff, weil er die Person des Kindes zu fördern beabsichtigt und keine Trennung zwischen seinen kognitiven und sozialen Qualifikationen vornimmt.
*„**Begaben**" ist die Kunst, mit Menschen so umzugehen, dass sie ermutigt werden, ihre besten Fähigkeiten in sich selbst zu entdecken und auch (selbst) verwirklichen zu können.*
*„**Begaben**" ist als pädagogisches Talent zu apostrophieren, über das der/diejenige verfügt, der/die andere Menschen dazu befähigt, dass sie ihre besten Fähigkeiten entfalten und „hervorbringen" können.*

Es geht daher nicht um ein (kannibalisches) „Ausschöpfen von Begabungsreserven" im Interesse von irgendjemandem, sondern um die Entfaltung der Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer personalen und sozialen Entwicklung.

Die Bildung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls – in sozialer Verantwortung und in Sensibilität für andere – ist dabei entscheidend dafür, w i e die jeweilige Begabung „gelebt" wird.

Wer sich im Ansinnen der Begabungs- und Begabtenförderung daran orientiert, dass Begabungen als Werte f ü r die Gesellschaft wirksam werden sollen, wird der Bildung des Gemeinschaftsgefühls für Begabte besondere Bedeutung zuerkennen. Alfred Adler wäre in diesem Zusammenhang sehr treffend zu zitieren: Die Erfahrung von Ermutigung ist als Basis für ein positives Sozialgefühl notwendig; Entmutigung könnte zu Minderwertigkeitsempfindungen führen, die – entweder in übertriebenem Geltungsstreben oder in aggressivem Vorgehen gegen „die Anderen" – ausgelebt wird. Erika Landau, Psychotherapeuten und Begabungsforscherin in Tel Aviv, erachtete es in dieser Überlegung und eben auf Grund ihrer Erfahrungen für sinnvoll, ihr Buch unter dem Titel „Mut zur Begabung" zu veröffentlichen (Landau, 1990).

Es ist eine weitreichende Frage, wie Begabte ihre Intelligenzen anwenden werden, wenn sie in Führungspositionen aufsteigen, wenn sie Positionen der Entscheidungsverfügung über andere Menschen einnehmen, wenn sie Einfluss über gesellschaftliche Institutionen erlangen: Hochbegabte mit großzügiger Charakter-

bildung führen und leiten in menschenfreundlicher Weise; Hochbegabte mit engstirniger Ausprägung neigen zu geisttötenden Herrschaftsgelüsten. Nichts ist für die Bildung der Begabten wichtiger als dass sie grundlegende Erfahrungen über positive Beziehungen erwerben können: Gemeinschaft, Teamgeist, Sympathie, Konfliktlösungsfähigkeit, Interesse und Verständnis für „das Andere", für Menschen, die „anders denken" als sie selbst. Ihre persönlichen Erfahrungen in Kindheit und Jugend - Angenommensein oder Ausgrenzung, Selbstverwirklichung oder Selbstverleugnung, Integration oder Isolation werden für ihren späteren Führungsstil „maßgebend" sein.

2. „Begabungsfreundliche Lernkultur" wird zum Impuls für Schulentwicklung, für die schulische Lernorganisation und für kreative Methodenkonzepte

Das Ansinnen von Begabtenförderung steht im Widerspruch zur Lernorganisation der Schule, wie wir sie aus den Denkformen des 19. Jahrhunderts übernommen und ohne wesentliche Veränderung bis heute fortgeführt haben. Im 19. Jahrhundert wurde das erst zu gründende allgemeine Schulwesen nach plausibel erscheinenden flächendeckenden Verwaltungsprinzipien konzipiert, nach deren Vorgaben die „Bildung des ganzen Volkes" eingefügt und prokrustesartig angepasst wurde: Einrichtung von Jahrgangsklassen, für deren Zugang nicht ein Kenntnis- und Entwicklungsstand des Kindes und Jugendlichen, sondern sein Lebensalter geltend gemacht wurde, Etablierung von Fächereinteilungen, deren Inhalte in Portionen nach „Stunden"plänen vermittelt werden sollten.

Unter diesen durch die Etablierung des Schulwesens unter staatlicher Leitung nach 1848 sich verfestigenden Strukturen hatte die um fünfzig Jahre zeitlich verspätete Pädagogische Bewegung um 1900 – die wir allgemein als Reformpädagogische Bewegung bezeichnen – nur jene Art von leiser Stimme, für die man im Sinn des Prinzips Hoffnung Sigmund Freud zitieren kann: „Die Stimme des Intellekts ist leise, aber sie ruht nicht eher, als bis sie sich durchgesetzt hat."

Eine Schulreform für das 21. Jahrhundert, die das Attribut, pädagogisch intendiert zu sein, beansprucht, richtet ihr Augenmerk auf Kinder und Jugendliche, auf ihre unterschiedlichen Interessen und Begabungen. Sie will dem Menschenrecht auf Begabung Geltung verschaffen. Sie geht von der Verschiedenheit und Vielfalt der Begabungen aus und muss daher in kritischer Position zu Organisationsformen Stellung beziehen, die Gleichhaltung (und Gleichschritt) festschreiben würden. Die Intention einer pädagogisch begründeten Schulreform besteht in der Entwicklung einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Das betrifft die Vermeidung einer „Monokultur" von Lernorganisation und Methode; die beste „Methode der Begabtenförderung" besteht in der „Variation der Methoden nach den Erfordernissen der Sachverhalte". Innere Differenzierung ist notwendig, und Begabungsidentifikation durch die Erprobung offener Lernformen ist beabsichtigt.

Didaktik als Bildungswissenschaft ist gefordert, Ideen, Überlegungen und Konzepte zur Wahrnehmung der „Verschiedenheit der Köpfe" (J. F. Herbart), zur Identifikation und Selbst-Erfahrung individueller Interessen und Begabungen vorzustellen, zu erproben und in Theorie und Praxis zu reflektieren.

Das Konzept einer Didaktik mit der Bezugnahme auf individuelle Begabungsförderung betrifft:
(1) Kritik an einer Lernorganisation, die dazu veranlasst, dass „alle zur selben Zeit das Gleiche lernen müssen" (Konformitätsdruck ist ein „Kreativitätskiller"); d. i. die Kritik an einer Lernorganisation, die die Begabten unterfordert und daher Fadesse mit allen negativen Begleiterscheinungen auslösen kann; demgegenüber die Befürwortung einer Lernorganisation, die individualisiertes Lernen und Differenzierung nach Interessen und Leistungsstandards gewährleiste.
(2) Kritik an der Zumessung der Weisheitsgrade nach dem Lebensalter (das Kalenderalter ist keine unabhängige Variable für die Intelligenz!); demgegenüber die Befürwortung einer flexiblen Möglichkeit der Durchführung von Bildungslaufbahnen (z. B. durch das Überspringen von Jahrgangsklassen oder durch die Etablierung eines Kurssystems etc.). Damit ist die *Überwindung*

des starren Alters- und Jahrgangsklassenprinzips im Hinblick auf jene SchülerInnen angesprochen, die den Bildungsanforderungen schneller und in kürzerer Zeit als andere entsprechen können (denn: Bildung ist nicht mit dem „Absitzen einer Zahl von Jahren" gleichzusetzen - und: „Sitzenbleiben" soll „gestattet" sein, Überspringen nicht ?).

Die Organisation der Begabtenförderung stellt ein Modell für Kooperation oder Konkurrenz der Gesellschaft dar. Die Institutionalisierung der Begabtenförderung wird von dem her bestimmt, was man unter „Begabung" versteht und wie man die Begabten in der Gesellschaft zu werten gedenkt.

Die Konzepte lassen sich zwischen den Polen „Absonderung" und „Integration" der Begabten (vgl. Posch , 1987) charakterisieren:

Absonderung			Integration
1	2	3	4
eigene Schulen oder eigene Klassen für Begabte/Hochbegabte	Lernangebote von außerschulischen Institutionen; zusätzlicher alternativer Unterricht	alternative Lernangebote an der Schule (Wahlpflichtbereiche, Enrichment-Angebote)	Variation der Lernorganisation und der Methoden; Innere Differenzierung

Vor- und Nachteile solcher Organisationsformen sind zu diskutieren:

(1) Besondere Schulen für Begabte/Hochbegabte könnten möglicherweise besonders hohe Standards des Wissens und Könnens erreichen; als Defizit müsste - bei extremer Absonderung - die Sozialisierung zu Verhaltensweisen bedacht werden, die die Fähigkeit der Vorstellung der Denkweisen der weniger Begabten und des (sprachlichen) Umgangs mit Anderen abhanden kommen lassen könnte.

Das Phänomen ist dort deutlich geworden, wo in Betrieben und Institutionen Menschen tätig werden, denen einseitig exzellente Fachkenntnisse attestiert werden müssen, die aber in ihrer

Führungsposition nicht in der Lage sind, Mitarbeitern das erklären oder sprachlich vermitteln zu können, was sie durchgeführt wissen wollten.

Als „besondere Schulen für Begabte/Hochbegabte" sind zwei Standorte zu nennen, die bewusst keine rigide Trennung der hochbegabten SchülerInnen von anderen vornehmen: die „Sir-Karl-Popper-Schule" in Wien (Benennung mit seinerzeitiger Zustimmung des Philosophen Popper, 1902 - 1994), an der im „Wiedner Gymnasium" sowohl Regelschulklassen als auch Klassen für besonders begabte SchülerInnen geführt werden; weiters die „Jugenddorf-Christophorus-Schule" in Braunschweig, an der ebenfalls Hochbegabtenklassen und Regelschulklassen des Gymnasiums geführt werden.

(2) Zusätzlicher alternativen Unterricht außerhalb der Schule existiert in mehrfacher Art; einige Beispiel sollen hier genannt werden:

- „Plus-Kurse" im Bundesland Salzburg: kreative Lernangebote in Kursform für SchülerInnen mit freiwilliger Teilnahme während des Schuljahres;
- Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte SchülerInnen in Baden-Württemberg: besondere Lernangebote in Kursform für SchülerInnen mit freiwilliger Teilnahme während des Schuljahres;
- „Sommerakademien" in Österreich und „Bundes-Schüler-Akademien" in Deutschland finden während der Sommerferien statt;
- Sportkurse und Musikschulen als „normal" oder gar nicht so wahrgenommene Förderangebote außerhalb der Schule.

(3) Alternativer (zusätzlicher) Unterricht innerhalb der Schule wird in unterschiedlichen Formen verwirklicht. Hier sollen nur zwei Modelle genannt werden, diese allerdings mit deutlichen Hinweisen auf „mentale Änderungen", die für ihre Konzeption notwendig sind:

- *Die Organisation von „Ateliers"* betrifft Aussetzung des „stunden"planmäßigen und fächergeteilten Lernens und und das Erstellen von Angeboten projektorientierten Unterrichts in

gemeinsamer Planung aller Lehrenden des Kollegiums für einen oder mehrere Tage. Erforderlich ist dabei die Bekanntmachung der Themen und die Werbung dafür (man geht ja nicht „einfach" hin, man wählt!!), schwieriger noch das Aushalten der unterschiedlichen Zuordnungen und Gruppengrößen (die aufgrund von Nennungen im Vorhinein feststehen müssen...). Das sind für die meisten Schulen ungewohnte Managementanforderungen; sie lassen neue Qualitäten der Lehrenden bekannt werden.

- *Die Organisation von „Lernfeldern"* betrifft die Vernetzung von Inhalten zweier oder mehrerer Fächer unter einem gemeinsamen Thema gestaltet; z.B. „Das Zeitalter der Aufklärung" in der Zusammenschau von Literatur, Kunst, Musik, Naturentdeckung, Naturwissenschaft, Philosophie und Religion. Das erfordert Planung und Vorbereitung durch ein Team von LehrerInnen (nicht unbedingt vom gesamten Kollegium der Schule). SchülerInnen entdecken Zusammenhänge und „Gleichzeitigkeiten"; sie lösen sich von Denkschemata und überwinden blockierende „Einteilungen" und „Abgrenzungen".

(4) Innere Differenzierung und Erprobung von offenen Lernformen betreffen die Erprobung von Methodenvariation und Methodenvielfalt, die Vermeidung eines Methodenmonismus und die Einübung in Unterrichtsformen der Individualisierung und der Inneren Differenzierung.

Lehr- und Lernorganisation unter dieser Devise erfordert Planungskompetenz und selbstsicheres Verfügen nicht nur über den „Stoff", über die Inhalte des Gegenstandes; vielmehr sind die Denkstrukturen eines Wissensgebietes zu vermitteln.

Wenn Didaktik mit „Lehrkunst" übersetzt werden darf (schon Comenius, 1592 -1670, tat es so), dann gilt das Wort vor allem in diesem Zusammenhang! Die Anerkennung jener LehrerInnen, die Unterricht schon lange so zu gestalten verstehen, ist auszusprechen: Es sind die intelligenten, fröhlichen, verständnisbereiten , leistungsfordernden und deshalb von ihren Schülerinnen anerkannten und persönlich geschätzten Lehrerinnen und Lehrer.

„Offene Lernformen" sind für eine „Didaktik der Begabtenförderung" wegweisend; sie bieten die Möglichkeit der pädagogischen Begabungserkennung.

Selbstorganisation und Entscheidungskompetenz sind als Anforderungen bzw. als Kriterien eines „lernfähig machenden" Lernprozesses, der in offenen Lernformen in Gang gebracht werden kann, zu nennen. Der Lehrer/die Lehrerin ist in der Lage, unterschiedliche Leistungen feststellen zu können, ohne dass in der Klasse eine auffallende Selektion stattfindet. An die Stelle eines lehrergeleiteten tritt hier ein *lehrerbegleitender* Unterricht. Für die SchülerInnen. selbst ist weitgehende Individualisierung verwirklicht. Selbstkontrolle erfolgt in vielen Fällen durch besondere Lernmaterialien, bei denen - in Form eines „Feedback" - die Richtigkeit der Lösung aufgezeigt wird.

Die teilnehmende und helfende Beobachtung des Lernverhaltens (!!) der Kinder erscheint in neuen Untersuchungen als Element der Begabungsidentifikation; die Hereinnahme von Lernverlaufsanalysen zur Begabtendiagnostik ist unabdingbar.

Lehrerinnen und Lehrer sollten für die Zuerkennung der pädagogischen Kompetenz der Identifikation intelligent und selbstsicher eintreten – und argumentieren lernen!

Für die Bewertung von Lehrerurteilen im Rahmen der Begabungsidentifikation darf der Hinweis gegeben werden, dass auch Testdurchführungen irrtumsanfällig sein können.

Für das „begabende Verhalten" kann jedenfalls mit einiger Berechtigung der Schluss gezogen werden, dass eine Bestärkung durch Zuwendung, Aufmerksamkeit, Anerkennung, Hilfe und Herausforderung beim Lernen, bei Zusicherung eines Erfolgserlebnisses ein kreativer Impuls erfolgt.

Begabungsförderung beginnt mit der Kunst des Begabens, mit der durch die Lehrerpersönlichkeit gestalteten „begabungsfreundlichen" Lernkultur.

3. Lehrerbildung zur Begabtenförderung betrifft (mehr als sonst und bisher) die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz

Auf internationalen Tagungen war das Thema „Begabtenförderung in der Lehrerbildung" bislang nicht vorhanden – nicht in dem Bereich, der den Beruf des Lehrenden in der Institution Schule und an anderen Bildungsinstitutionen – auch an der Universität – betrifft. Die Übermittlung von Forschungsergebnissen allein, wie sie bisher üblich war, greift nicht und verändert die Bewusstseinslage bloß kognitiv-extrapoliert. Was zu tun ist, sollte als „pädagogische Forschungsintention" so wieder aufgegriffen werden, wie sie in den Anfängen (z.B. bei Heinrich Roth in „Bildung und Begabung") vorhanden war.

Es sind die bestehenden Probleme zu analysieren, Versuche und Initiativen aufzuzeigen und jene pädagogischen Erfindungen zu propagieren, die eine Begabtenförderung der Lehrenden selbst in Gang bringen können. Zwei größere Forschungsarbeiten haben besondere Gegebenheiten (sowohl beglückende Erfahrungen als auch Leidenszustände) erkennen lassen:

- erstens die Untersuchung über „Individuelle Begabtenförderung in der Teilnahme österreichischer Jugendlicher an internationalen Wettbewerben und 'Olympiaden'" im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur,
- zweitens die Studie zum „Überspringen von Schulstufen an österreichischen Schulen" im Auftrag des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung .

Die Hinweise auf die folgenden Qualifikationen für eine Lehrerbildung zur Begabtenförderung sind aus der bisherigen Erfahrung in der Arbeit mit Studierenden – also in der Situation der Ausbildung künftiger Lehrer – und in der seminaristischen Begegnung mit Lehrerinnen und Lehrern in Fortbildungsveranstaltungen (zu denen auch die ECHA-Seminare zählen) entstanden.

- Selbstbewusstsein in der Begegnung mit Wissenschaft allgemein, auch und besonders mit den für das Berufsverständnis grundlegenden Sozialwissenschaften

- Organisationskompetenz in der Begegnung mit Schule und mit außerschulischer Bildung
- Erfahrung der eigenen Person in kontrollierter Selbstreflexion (durch Aktionsforschung) und Befähigung zu dem, was bei Howard Gardner als „intrapersonale Intelligenz" bezeichnet wird
- Selbst-Erfahrung im Unterrichtsmanagement in Kooperation mit anderen Personen und Institutionen
- Erwerb von bildungspolitischer Profilierung durch die Erstellung und Präsentation von Arbeiten zu Bildungsfragen auf wissenschaftlicher Grundlage

(1) Selbstbewusstsein in der Begegnung mit Wissenschaft

Lehrer sollen sich als Subjekte der Forschung begreifen lernen; sie werden vielfach dort zu Objekten der sozialwissenschaftlichen Forschung gemacht, wo ü b e r sie befunden wird, ohne dass sie zu dem Ansatz des Denkens, der da an ihren Tätigkeitsbereich herangebracht wird, etwas zu entscheiden hätten. Sie werden in solchen Fällen „befragt", und man verspricht, ihnen die Ergebnisse mitzuteilen; und das klingt ohnehin schon wie eine verhaltene Drohung. (Ein Wissenschafter und Forscher der Hochtechnik spricht mit einem Verkehrsexperten und Verkehrsplaner viel eher auf der Ebene der Gleichberechtigung – jedenfalls in der Form der gegenseitigen Achtung – anders ist dies bei Wissenschaftern der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Begegnung mit Lehrerinnen und Lehrern für gewöhnlich der Fall.)

Seminare, in denen Literatur zur Begabungsforschung mit intensiver Diskussion einhergeht, bringen zum Vorschein, dass sozialwissenschaftliche Forschungskonzepte in ihrer Komplexität zunächst nicht recht verstanden werden wollen. Da ist dann von „Praxisferne" die Rede, von zu großem Aufwand für Fragen, die man in der Praxis einfacher und schneller – „unkomplizierter" – lösen müsse.

Studierende sind überwiegend mit einem statischen Verständnis von „Wissenschaft" aus der Schule entlassen worden. Sie haben

meist ein Bild von Wissenschaft als einer Sammlung von Wissen, aus der man sich etwas holen kann; es ist wie die Vorstellung von einem Steinbruch, von dem man sich Brocken nimmt, andernfalls die Aura eines Schatzhauses, das man kaum zu betreten wagt.

Beides befähigt nicht dazu, Wissenschaft in ihrem dynamischen Charakter zu begreifen – als ein Instrument zur Veränderung. Universitäre Lehrerbildung mit der in der Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung existierenden Kultur rezeptiver Wissensaneignung macht nicht dazu geneigt, diese Einstellung aufzuheben.

Ein Verständnis von „Theorie", das eher einem Glaubensbekenntnis gleicht denn einer Fragehaltung, einer Frage an die Wirklichkeit, die aus einem als vorläufig betrachteten Wissen entspringt, lässt die Aufgabe der Wissenschaft völlig verkennen.

Die Grundmaxime, die (nach Popper) im Denkansatz der Falsifikation besteht, wird zunächst wie eine allgemeine Verunsicherung aufgefasst. Aber gerade dort – in einer Herausforderung durch Verunsicherung – liegt der Punkt, an dem hochbegabte Studierende und Lehrer ein Erlebnis haben, das sie in der Beschreibung wie eine Befreiung, wie die Öffnung eines Tores zum Blick auf weite Horizonte und zum Erwandern einer anregenden Landschaft bezeichnen. Die optimistische Sprache des Philosophen Sir Karl Popper bietet dazu den Denkansatz: „Versuche immer wieder, die Theorien, an die du glaubst, zu formulieren und zu kritisieren. Und versuche, Alternativtheorien aufzustellen – selbst zu den Theorien, die als völlig zwingend erscheinen; nur so wirst du die Theorie verstehen, an die du glaubst. Betrachte deine Experimente (und Erfahrungen) immer als Prüfungen einer Theorie – als Versuche, Fehler in ihr zu finden. Diese Methode, etwas über die Welt in Erfahrung zu bringen, könnte man evokativ statt instruktiv nennen. Wir lernen etwas über unsere Umwelt nicht dadurch, dass wir uns von ihr instrumentieren lassen, sondern indem wir von ihr herausgefordert werden." (Objektive Erkenntnis, 1984, S. 278 – 279)

„Wissenschaft lernen" heißt wohl auch „Wissen speichern", aber auch: Suchen und Forschen nach Neuem, in durchaus kreativer Ambition auch „Forschung nachvollziehen", wobei der kreative Prozess des Entdeckens in Erfahrung gebracht wird: *„Ich lasse das Münchner Hochbegabungsmodell 'nachvollziehen' ...".*

(2) Ein zweites grundlegendes Motiv der Lehrerbildung zur Begabtenförderung betrifft die Organisationskompetenz in der Begegnung mit „Schule" und mit außerschulischer Bildung

Lehrer sollen das Schulsystem ihres Landes in seinem historischen Gewordensein verstehen lernen und es für veränderbar halten. Sie sollen die vorfindbare „Schule" in ihrer gegenwärtigen Situation nicht für naturgegeben und gottgewollt erachten. Lehrer sollen ihre Berufsidentität als Bildungsexperten der Organisationsentwicklung definieren und nicht auf die Rolle des „Unterrichters" einschränken lassen.

Dass diese Beschränkung, die in vielen Fällen Selbsterniedrigung ist, nicht nur geistige Unfruchtbarkeit erzeugt, sondern krank macht, weil sie kränkend ist, erkennt man am deutlichsten daran, dass Schulkritik leider noch immer schnell als Personen- und Lehrerkritik aufgefasst wird, obwohl sie absolut als Organisationskritik erkannt werden könnte, als Kritik, mit der sich Lehrer sogar identifizieren müssten, weil sie unter manchen gegebenen Strukturen selbst nicht zu dem kommen, was sie als erstrebenswert erkannt haben und in ihrem Beruf verwirklichen wollen.

Eine Förderung des Selbstwertgefühls der Personen „des lehrenden Standes" und das Bewusstsein ihres Leistungs-Selbstkonzeptes wäre sinnvoll; manche Krankheit unserer Bildungszustände entsteht aus einer ungenügenden Identifikation mit dem möglichen anspruchsvollen Selbstbild des Berufes.

Der Erwerb von Organisationskompetenz ist für die Begabtenförderung unverzichtbar; in Theorie und Praxis ist das Erkunden von Modellen hilfreich. Das bewusste „Erkunden" von Modellen fördert das Fragen nach Motiv und Effektivität zutage, es lässt die Vielfalt pädagogischer Erfindungen an die Stelle vorheriger Einfalt übernommenen Strukturdenkens treten. In Analogie zu einem Wort von Jean Jacques Rousseau wäre zu sagen: „Ein Lehrer, der nur seine Schule kennt, kennt 'Schule' nicht."

Und nicht nur im Belang der Organisationserfahrung der anderen Art, sondern z.B. auch in dem, was die Erkundung von Schulklima-Konstituanten betrifft, wäre in der forschenden Teilnahme eines Lehrers am Schulleben einer anderen Schule eine höchst anregende und „bewegende" Form der Lehrerfortbildung zu sehen.

(3) Begabende Lehrerbildung zielt auf die Erfahrung der eigenen Person in kontrollierter Selbstreflexion (durch Aktionsforschung) und Befähigung zu dem, was bei Howard Gardner als „intrapersonale Intelligenz" bezeichnet wird.

Lehrer sollen ihre Verhaltensweisen und die Einschätzung ihrer Wirkung auf andere Personen selbst reflektieren lernen; sie sollen lernen, sich mit ihren Motiven und Gewohnheiten, mit ihren Einstellungen und mit ihren Fähigkeiten und mit denen ihrer Kolleginnen und Kollegen auseinanderzusetzen.

Die Methode der „Aktionsforschung" (Altrichter & Posch 1998)) bietet dazu einen anerkannten (aber durchaus eigenständig modifizierbaren) Weg.

Während man bei der Nennung solchen Ansinnens rasch geneigt ist, an Supervision o.ä. zu denken (was auch berechtigt ist), wird im Konzept der Aktionsforschung davon ausgegangen, die eigene berufliche Situation und die anderer Lehrer zum Gegenstand der Forschung machen zu lassen.: „Aktionsforschung ist", nach Eliott „die systematische Beobachtung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern." (Anstelle der normativen Verprechenszusage wäre wohl eine mehr differenzierend beschreibende Formulierung angebracht, nach der dann die Rede sein sollte von der „Absicht, sich berufliche Situationen mehr bewusst zu machen und sie kommunizieren zu können." (Altrichter & Posch 1998)

Die Aufzeichnungen eines Tagebuches über „meine" gelungenen und/oder misslungenen Vorhaben, über Sicherheit und Versagen, über Freude und Ärger führen – selbst bei Durchführung in „Erprobungssituationen" – zum Ernstfall des Aufspürens subjektiver Theorien und zum Befragen auf ihre Begründbarkeit.

Kollegiale Hospitationen und Befragungen – als Interview oder in schriftlicher Form – über Aktion und Reaktion in bestimmten beruflichen Situationen (im Unterricht, im Verhalten zu Eltern, zu Vorgesetzten ...) eröffnen Ausgangspunkte zur Überwindung der im Lehrberuf stets latenten Gefahr der Verliebtheit in Idiosynkrasien. Ein Vorgehen, das erstaunlichen Gewinn für die Selbsterkenntnis bringt, ist dieses: *„Ich führe eine Gruppendiskussion 'meiner' Unterrichtsstunde mit Video-Feedback durch ....."*

(4) Selbst-Erfahrung im Unterrichtsmanagement in Kooperation mit anderen Personen und Institutionen

Lehrer sollen lernen, die Intention der „gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsfächer" in der Lernorganisation und in der Kooperation des Lehrerkollegiums sichtbar werden zu lassen. Sie sollen „Lernfelder" (als themenorientierte Bildungsinhalte) im Team planen und in einem entsprechenden Unterricht organisieren und durchführen können und einen „Atelierbetrieb" (als freies und konkurrierendes Lehrangebot jedes Mitglieds des Lehrerkollegiums) in gemeinsamer Unternehmung der Schule zu erproben wagen.

Internationale Vergleichsstudien wie z.B. die „Third International Mathematics and Science Study –TIMSS" konnten nachweisen, dass Wissen vorhanden ist, dass aber ein hoher Anteil von Schülerleistungen zu dokumentieren war, der das Versagen angesichts von vernetzten Problemlösungsanforderungen aufzeigte..

Lehrer sollen die Unterrichtsführung in der Konzeption des „Offenen Lernens" bewusst als Instrument der besseren Möglichkeit zur Identifikation von Begabten in Erfahrung bringen.

(5) Erwerb von bildungspolitischer Profilierung durch die Erstellung und öffentliche Präsentation von Arbeiten zu Bildungsfragen auf wissenschaftlicher Grundlage

Lehrer sollen die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschung mitvollziehen und im Besonderen die Erkenntnisse der Begabungsforschung als integrierten Bestandteil ihrer Berufsidentität sehen lernen. Eine Weiterleitung, von einem Literaturstudium ausgehend, zu einem berufsorientierten Anwendungsbereich ist dazu erforderlich.

Lehrer sollen lernen, eigene wissenschaftliche Arbeiten öffentlich vorzutragen und ihren Denkansatz und ihre Forschungsmethode in Rede und Antwort mit Argumenten zu vertreten.

Ein umfassendes rhetorisches Training im Zusammenhang mit dem Erwerb anschaulicher Darstellungsgeschicklichkeit ist gefordert. Werdende Lehrer sind mit Situationen des Wettbewerbs zu befassen – nicht bloß im Hinblick auf andere, sondern in direkter Betroffenheit. Die Vermeidung von Über-Empfindlichkeit und die Entwicklung einer gewissen Resistenz gegenüber Kritik – mehr noch: die Befähigung, dieser Kritik mit Argumenten begegnen zu können – ist notwendig.

4. Begabtenförderung ist sozial-intelligente Bildung in der Profilierung für die globale „Wendezeit"

In seinem Buch „Wendezeit – Bausteine für ein neues Weltbild"" hat Fritjof Capra den bemerkenswerten Satz geprägt: „Die Evolution des Bewusstseins hat uns die Cheopspyramide, die Brandenburgischen Konzerte (J. S. Bachs), die Erklärung der Menschenrechte und die Relativitätstheorie gebracht – aber auch die Hexenverbrennungen, den Holocaust und die Bombe von Hiroshima ...".

Beide Paradigmata tendieren – bewusst und/oder unbewusst, was gleichwohl nicht zu entschuldigen ist – dazu, begabte Kinder und Jugendliche auszugrenzen und sie in die Isolation zu bringen. Längst hätte allerdings das Studium der Menschheit – sofern es auch als ein Studium der Schicksale von Menschen betrieben wird – darauf aufmerksam machen können, dass gerade für die Begabten das Bedürfnis nach Beziehung und Angenommensein, d. h. nach sozialer Anerkennung, grundlegend ist. Der Sinn von Begabtenförderung besteht in der Entwicklung einer humanen Gesellschaft, einer humanen Weltkultur. Ein solches Wort ist gewiss für manche schwer verdaubar. Zu sehr sind nach wie vor alte Paradigmen (Denkmuster) verbreitet, ein unversöhnliches, das höchste Fähigkeiten und Leistungen nur in Verbindung mit Konkurrenz sieht, und ein naives, aber kaum minder schädigendes, das Begabte als die von Vornherein glücklichen und begünstigten Menschen sieht, die ohnehin in der Lage seien, sich selbst durchsetzen zu können, die man daher mehrheitlich „einbremsen" müsse.

Begabtheit/Hochbegabtheit ist als eine Form der Existenz „des menschlichen Seins" zu werten (daher im Rahmen einer Pädagogischen Anthropologie existentiell zu erforschen) und im Bewusstsein demokratischen Lebenskultur zu entfalten.

Literatur

Benner, Dietrich & Kemper, Herwart (2003/2): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim: Beltz

Benner, Dietrich & Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim: Beltz

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 22/1998 vom 18. August 1998: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes

Campbell, James & Wagner, Harald & Walberg, Herbert (1999): Academic Competitions

Designed to Challenge the Exceptionally Talented. New York: St. John's University

Csikszentmihaiy, Mihaly (1997/3): Wie Sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden. (Original: Creativity, Flow and the Psychology of Discovery): Stuttgart: Klett-Cotta

Dörner, Dietrich (1993): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Gardner, Howard (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. (Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences). Stuttgart: Klett-Cotta

Gardner, Howard (1996): So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. (Creating Munds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi). Stuttgart: Klett-Cotta

Guthke, Jürgen (1992): Lerntests auch für Hochbegabte? In: Hany, E. & Nickel, H. (1992): Begabung und Hochbegabung. S. 125 - 141. Bern, Göttingen: Huber

Hany, Ernst A. (1995): Identifikation begabter Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte. In: Oswald, Friedrich u.a. (Hg., 1995): Lehrerbildung zu Begabtenförderung. Identifikation von Begabungen. Wien: Jugend & Volk

Landau, Erika (1990): Mut zur Begabung. München, Basel: Reinhardt
Mönks, Franz J. (1996): Elite-Debatte im Scheinwerfer. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1996, S. 219 - 224. München: Ernst Reinhardt
Oswald, Friedrich (Hg.) (1987): Differenzierung und Individualisierung im Unterricht. Investitionen für die Zukunft in Bildung und Wirtschaft. Wien: Österreichische Pädagogische Gesellschaft
Oswald, Friedrich & Pfeifer, Bernhard & Ritter-Berlach, Gerlinde & Tanzer, Norbert (1989): Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien: WUV Universitätsverlag
Oswald, Friedrich & Hanisch, Günter & Hager, Gerhard (1999): Individuelle Begabtenförderung. Begabungen und ihre Entwicklung im Bereich der Bildung und der Berufslaufbahn. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die begabenden Wirkungen der Beteiligung österreichischer Jugendlicher an Wettbewerben und Olympiaden. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
Oswald, Friedrich & Klement, Karl (Hg.) (1993): Begabungen - Herausforderung für Bildung und Gesellschaft. Symposion 1, Krems. Wien: Jugend & Volk
Oswald, Friedrich & Klement, Karl & Boyer, Ludwig (Hg.,) (1994): Begabungen entdecken - Begabte fördern. Wien: Jugend & Volk
Posch, Peter (1987): Begabtenförderung als Ansatz innerer Schulreform. In: Begabungsförderung - Expertentagung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien
Roth, Heinrich (1952): Begabung und Begaben. In: Flitner, Andreas & Scheuerl, Hans (Hg.) (1984): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. S.113-125. München, Zürich: Piper
Urban, Klaus K. (Hg.,) (1992): Begabungen entwickeln, erkennen und fördern. Hannover: Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften

Siegfried Winkler

Begabungen gerecht werden! – Schulen entwickeln!

Begabungsbegriff / Begabungsförderung

Der Begabungsbegriff und Konzepte zur Begabungsförderung haben während der letzten Jahrzehnte erstaunliche Veränderungen erlebt: Von der romantischen Vorstellung, dass durch entsprechende Förderung aus allen ‚jungen Wilden' Genies gemacht werden könnten – bis zu der (neu entdeckten) Vorstellung, dass Begabungen genetisch starr determiniert wären.

Ich möchte mich im Folgenden jenem Begabungsbegriff anschließen, der davon ausgeht, dass Begabungen bei Kindern nicht einfach vorhanden sind, sondern sich erst durch die gezielte Förderung von vorhandenen neuronalen Strukturen entwickeln.[1]

Allfällige Begabungen kommen also erst durch Förderung zum Tragen, und Begabungen gehen durch Nichtförderung verloren. Das gilt für das Elternhaus ebenso wie für Schulen. Umgekehrt gilt selbstverständlich auch, dass dort, wo bestimmte Strukturen nicht vorhanden sind, auch durch Förderung keine Begabungen erreicht werden können.

Begabungen fördern heißt also immer auch, Unterschiedlichkeiten bei (jungen) Menschen wahrzunehmen, diese zu akzeptieren und die wahrgenommenen Stärken zu unterstützen. In diesem Sinne ist für mich die Kontroverse darüber, ob der Förderung von Begabten oder der Förderung von Minderbegabten der Vorrang zu geben ist, überflüssig: Erziehung und Bildung sind immer Begabungsförderung – bei Leistungsfähigen wie bei weniger Leistungsfähigen, wenn sie an den vorhandenen Stärken ansetzen!

1 U. a.: Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen? In: Kilius, N./ Kluge, J./Reisch, L.: Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main 2002, S 78-99.

Beginn der Schule – Ende des Lernens?

Das Bildungskonzept der allgemeinen öffentlichen, zentral geregelten Schulen, das wir auch in Österreich haben, geht von einer anderen Prämisse aus.

Dieses Bildungskonzept ist strukturell (noch immer) jenes der Aufklärung und damit gut 250 Jahre alt. Das Motto dieses Bildungskonzepts, von Amos Comenius griffig formuliert, lautet: „Allen alles lehren!" Das heißt: Öffentliche allgemeine Bildung hat den Auftrag und ist auch dazu im Stande, allen jungen Menschen alle Bildungsinhalte gleich gut zu vermitteln. Das Ziel dieses Bildungskonzepts war von Beginn an ein gesellschaftliches und kein individuelles: Bildung – und öffentliche Schule als Vehikel dazu – verschafft allen jungen Menschen die gleichen Berechtigungen und Zugänge zu Ämtern und Positionen, die bis dahin nur den gesellschaftlichen Eliten qua Geburt vorbehalten waren.

Wie schafft man es aber, eine große Anzahl von jungen Menschen mit dieser Vorstellung von Bildung zu ‚versorgen'?

Das Vehikel, die Maschine, mit der das zu bewerkstelligen wäre, musste dazu aber erst erfunden werden. Dieses Vehikel war die allgemeine öffentliche Schule.

Wichtige Bestandteile dieser ‚Bildungsmaschine Schule' sind

- die Schulpflicht und ein einheitliches Schuleintrittsalter für alle Kinder,
- einheitliche Lehrpläne – möglichst nach Jahrgängen und Schulstufen gegliedert,
- einheitliche Schulbücher,
- einheitliche Lehrmethoden,
- ein einheitliches, klares Beurteilungssystem, z.B. nach Ziffernnoten,
- Zeugnisse als Nachweis, dass man erfolgreich dieses Bildungssystem durchlaufen hat
- und der einheitliche Unterricht in Jahrgangs-‚Klassen'.

Auf diese ‚Klassen-Gesellschaft' möchte ich im Folgenden doch näher eingehen.

Bei der Wahl des Wortes ‚Klasse' orientierte man sich am Klassenbegriff in den Naturwissenschaften. Der war ja auch in dieser

Zeit entstanden: Die Klasse der ‚Wirbeltiere', die Klasse der ‚Einzeller' etc.

Wie bildete man aber mit jungen Menschen solche ‚Klassen'? Man griff auf das Modell im Militärwesen zurück, das auch in dieser Zeit entstand: Eine Klasse war ein Gruppe, die ungefähr das gleiche Alter, bzw. Geburtsdatum hatte.

Und nun saßen fünfzig, sechzig oder noch mehr solcher junger, ungefähr gleichaltriger Menschen in einem Raum beisammen und sollten das gleiche zur gleichen Zeit möglichst gleich gut lernen, indem ein Lehrer zu ihnen sprach oder ihnen allen die gleichen Aufträge erteilte, die sie alle in der gleichen Zeit gleich gut erfüllen sollten.

Zitat:
„Als nachhaltigste unterrichtsmethodische Neuerung findet sich in der allgemeinen Schulordnung (der Kaiserin Maria Theresia, Anm.)... das „zusammen Unterweisen" (Hervorhebung durch den Autor) aller Schüler einer Klasse (...), das auf Amos Comenius zurückgeht. Damit wurde in Österreich die heute übliche Form des Klassenunterrichts eingeführt."[2]

Oder:

„§ 1. Alle Kinder einer Klasse müssen nicht nur einerlei Sachen vornehmen, sondern sie müssen es auch zur gleichen Zeit tun; anstatt, dass nach dem ehemaligen Brauch ein Kind nach dem anderen, wie Schulmeister reden, aufsagen, so sagen jetzt alle zugleich auf, sie buchstabieren, sie lesen, schreiben, rechnen, sie lernen zugleich auswendig, sie wiederholen und antworten; kurz: sie machen alles zusammen und zu einer Zeit."[3]

Und noch ein Zitat zur Steigerung:
„Vorzüge der Taktschreibmethode
Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben. Alles geht nach dem Takt, das Zurecht-

2 Scheipl, J./Seel, H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938, Graz 1987, Leykam, S 17)

3 J. Felbinger: Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. Sagen 1768. In: K. Rutschky: Schwarze Pädagogik. Berlin 1997. S 216.

setzen, das Greifen nach dem Stift, das Ansetzen, die Produktion der Schreibformen, das Pausieren, das Absetzen, das Weglegen des Stifts, die Reinigung der Tafel usw. Das schulmäßige Sitzen tut auf der einen Seite Zwang an, gibt aber auf der anderen eine gute Haltung und erhöht die Leichtigkeit im Schreiben. Auge, Ohr, Hand, Arm, der ganze Körper mit samt dem Geist wird in Zucht genommen. Ordnung ist die Losung, weil ohne sie teils die einzelne, teils die ganze Schreibmaschine ins Stocken kommen und große Störungen anrichten würde."[4,5]

Wie aus dem letzten Zitat mehr als deutlich hervor geht, war mit der Klasse – notwendiger Weise – aber auch noch etwas anderes erfunden worden: die Disziplin.

Wenn nämlich dreißig, vierzig oder fünfzig Kinder zur gleichen Zeit auf die Anweisungen eines Lehrers achten oder seiner Rede zuhören müssen, gelingt dies nur bei absoluter Ruhe – und um diese zu gewährleisten, war Disziplin nötig und musste durchgesetzt werden.

Und an dieser Stelle beginnt die Geschichte des Lernens als Leidensweg von Schülerinnen und Schülern: Mit dieser Uniformierung und Kollektivierung des Lernens und seiner Durchsetzung mittels (harter und unmenschlicher) Disziplinarmaßnahmen wurde dem Lernen seine notwendige Funktionsbasis entzogen: Lernen als individuell ablaufender, intrapsychischer Prozess wurde unmöglich oder doch für die allermeisten Kinder sehr erschwert. Ganz zu schweigen davon, dass diese uniformierende Art des Lernens individuelle Begabungen nicht förderte, sondern sie systematisch unterdrückte.

Die bescheidenen Ergebnisse, die schulisches Lernen trotz durchschnittlich 12 000 Stunden Belehrung (und nicht Lernen) bis

4 Schöne, J.H: Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode in Seminarien und Volksschulen. In: Schmid, K.A. (Hrsg): Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 10 Bände, 2., verb. Auflage, Gotha 1876-87.

5 Und damit nicht der Eindruck entsteht, das seien nun wirklich nur Gräuelnachrichten aus dem finsteren Mittelalter: Mein Vater, der zwischen 1915 und 1923 die Grundschule besucht hatte, erzählte mir, dass auch er noch nach dieser Taktschreibmethode unterrichtet wurde.

heute zeigt, sind der Beweis dafür, dass – überspitzt gesagt – mit der Erfindung der Schule das Ende des Lernens gekommen war.

Das ist ein hartes und vielleicht auch ungerechtes Urteil, weil es in der fast 250 Jahre langen Geschichte des allgemeinen öffentlichen Schulwesens immer wieder Lehrerinnen und Lehrer gegeben hat und zunehmend gibt, die trotz dieser widrigen Systembedingungen Freude am Lernen vermitteln können und Begabungen fördern. (Was weiter unten zu zeigen sein wird.)

Die Schule als Begabungsvernichtungs-Maschine

Wie bereits oben erwähnt sind die allermeisten dieser strukturellen Systembedingungen von öffentlicher Schule bis heute – in einem anderen Kleid – gleich geblieben.

Auf einige dieser Systembedingungen – neben der herrschenden ‚Klassen'-Gesellschaft – möchte ich im Folgenden noch eingehen und zeigen, was sie für (die Verhinderung von) Begabungsförderung bedeuten.

Diese folgenden Kritikpunkte sind alle seit Jahrzehnten bekannt und forschungsmäßig gut belegt. Dass sich Schule in Österreich trotzdem kaum verändert hat, ist ein Beleg dafür, dass Schulen in Österreich (aber nicht nur hier) keine Einrichtungen der Pädagogik sind, sondern vorwiegend partei- und standespolitischen Interessen dienen.

Reif für die Schule?

Der Schuleintritt erfolgt in Österreich mit der Vollendung des 6. Lebensjahres. Würde man Volksschullehrer/innen oder Eltern fragen, warum das so und nicht anders geregelt ist – ich glaube, niemand würde darauf eine plausible Antwort geben können.

Können Kinder erst mit der Vollendung des 6. Lebensjahres lesen und schreiben lernen? Es ist sattsam bekannt, dass es viele Kinder gibt, die bereits mit vier oder fünf Jahren gerade begierig sind, lesen und schreiben zu lernen und es auch in diesem Alter leicht erlernen! Es ist auch bekannt, dass es nicht wenige Sechsjährige gibt, die heillos damit überfordert sind, wenn Lehrer/innen versuchen, ihnen Lesen und Schreiben beizubringen.

Es gibt in jeder Kindergartengruppe Vier- und Fünfjährige, die problemlos mit Zahlenraum bis zwanzig rechnen können. Wir wissen, dass der Leistungstand gerade bei Sechsjährigen um bis zu drei Jahre auseinander klaffen kann. Sechsjährige(r) ist nicht gleich Sechsjährige(r)! Warum dürfen also Vierjährige, Fünfjährige nicht schon in der Schule lesen, schreiben und rechnen lernen? Sie dürfen nicht, weil es ins unserem Schulsystem nicht so vorgesehen ist – sie müssen warten, bis sie sechs sind, und dann langweiligen sie sich in der Schule fürchterlich, weil ihnen alles viel zu langsam geht.

Noch schlimmer aber: Warum dürfen Vier- und Fünfjährige nicht schon im Kindergarten, den sie zum Großteil ja besuchen, lesen und schreiben lernen? Sie dürfen nicht, weil das Lesen- und Schreibenlernen der Schule vorbehalten bleiben muss, die immer noch von der Vorstellung der Homogenität von Jahrgangsgruppen ausgeht, die nach der (ur)alten Methode „alle das gleiche zur gleichen Zeit gleich gut" unterrichtet werden. Das geht so weit, dass Eltern von Lehrer/innen angeraten wird, dem Wunsch ihrer noch nicht schulpflichtigen Kinder nicht nachzugeben, wenn diese Lesen oder Schreiben lernen wollen! Gott sei Dank gibt es immer mehr Eltern, die die Absurdität einer solchen Vorstellung erkennen und trotzdem ihre Kinder in diese Richtung fördern!

(Wenn diese Kinder Glück haben, treffen sie – in den letzten Jahren Gott sei Dank zunehmend häufiger – auf eine Volksschullehrerin, die mit viel Engagement und Einsatz ein differenziertes Lernangebot macht – aber das ist immer noch die Ausnahme und nicht die Regel!)

Gerade diese in unserem Schulsystem hartnäckig verteidigte Vorstellung von einer einheitlichen ‚Schulreife' führt zu einer gewaltigen Vernichtung von Begabung, die bei vielen Kindern in der folgenden Schullaufbahn nicht mehr nachgeholt werden kann![6]

Begabte Kinder sind in diesem System von Schule ebenso Störfälle wie weniger leistungsfähige Schüler/innen! Sie fallen nur weniger auf und die Störung geht vor allem zu Lasten der Schüler/innen.

„Adler steigen keine Treppen":[7] Schule in Jahrgangsstufen

Wie es mit dem Schulbeginn anfing, so geht es die nächsten 9, 12 oder 13 Jahre weiter. Sortiert in Jahrgangsklassen lernen die Schüler/innen nicht, was sie zu lernen im Stande wären, wofür Interesse und Begabung vorhanden wären, sondern was ‚Vuaschrift' ist.

Diese ‚Vuaschrift' wird heute gar nicht mehr so sehr – von Schultyp zu Schultyp, von Fach zu Fach sehr unterschiedlich – in den geltenden Lehrplänen dargestellt. Diese Lehrpläne sind teilweise sogar erstaunlich offen und ließen Lehrer/innen viel Spielraum.[8] Diese ‚Vuaschrift' stellt sich heute vielmehr als die tradierte Vorstellung von Unterricht dar, die sich in der Verwendung der approbierten Schulbücher manifestiert. Diese werden zum Großteil immer noch so (miss)verstanden, dass sie das in einem Schuljahr zu bewältigende Pensum an Stoff darstellen.

Auf der Strecke bleiben bei einem solchen Unterricht die Schüler/innen – vor allem jene, die sich an den beiden äußeren Enden des Begabungsspektrums befinden.

Schule wird zum mühsamen Steigen von Stufe zu Stufe, zum oft widerwilligen Abarbeiten von Inhalten, die nur selten mit den eigenen Interessen und Begabungen im Einklang stehen: Begabungsvernichtung im großen Stil!

Dass das nicht so sein muss, erlebte ich bereits um 1980 herum bei einem Besuch an einer großen englischen Sekundarschule.

---

6 Die seit Jahren mehr oder weniger halbherzigen Systemversuche, der natürlichen Heterogenität von Sechsjährigen durch Vorschulklassen o.ä. beizukommen, lösen das Problem keineswegs. Erstens werden hier nur Leistungsschwächere ein Jahr lang ‚sonderbetreut' und damit gleich beim Schuleintritt stigmatisiert, zum anderen ist dies keine Maßnahme, um Leistungsfähigere zu fördern.

7 Dieser Satz stammt leider nicht von mir, sondern von C. Freinet! Er ist die Überschrift zu einem bedenkenswerten Aufsatz.

8 So lassen zum Bespiel die geltenden Lehrplänen für die AHS-Unterstufe und die Hauptschule im Gegenstand Deutsch den Lehrer/innen einen weiten Spielraum, der alle Möglichkeiten böte, auf unterschiedliche Begabungen zu reagieren. Da ist z.B. keine Rede mehr davon, dass alle auf der 7. Schulstufe mit dem Konjunktiv I und auf der 8. mit dem Konjunktiv II befasst werden müssen!

Was uns dort bei den Klassenbesuchen als erstes auffiel, war, dass es in den Klassenräumen keine Tafeln gab. Die Schüler/innen arbeiteten allein oder ein kleinen Gruppen sehr selbstständig. Die Lehrer/innen beschäftigten sich abwechselnd mit der einen oder anderen Gruppe. Auf die Frage nach dem Verbleib der Tafeln antwortete der Schulleiter: „Die ließ ich sofort abmontieren, als ich die Schule übernahm. Wenn die Lehrer/innen eine Tafel haben, kümmern sie sich nicht mehr um die Schüler/innen, sondern nur mehr um die Tafel und meinen, alle können etwas lernen, wenn es nur an einer Tafel steht."

An dieser Schule vereinbaren die Schüler/innen einzeln mit den Lehrer/innen der verschiedenen Gegenstände, welche Ziele sie im Rahmen dieser Gegenstände über mehrere Wochen hin verfolgen wollen. Die Lehrer/innen stellen dort Material zur Verfügung, beraten und kontrollieren.

Schulen als Berechtigungsmaschinen statt als Lernorte

Wenn viele Schüler/innen an unseren Schulen mühsam und lustlos Inhalte lernen, für die sie weder Interesse noch Begabung haben, dann ist das aber im Sinne der aufklärerischen Anfänge der Schulen, die bis heute Gültigkeit haben, gar nicht so schlimm. Die Aufgabe der Schulen besteht ja (bis heute) in erster Linie gar nicht darin, dass dort junge Menschen ihre Begabungen entfalten und möglichst viel lernen. Die Aufgabe der Schule besteht in erster Linie darin, dass sie junge Menschen berechtigt

- zum Besuch der AHS statt der Hauptschule,
- zum Eintritt in ein bestimmtes Berufsfeld,
- zum Besuch einer höheren Schule
- und schließlich zum Besuch einer Universität.

Und diese Berechtigungen sind auch für die Betroffenen (Schüler/innen, Eltern) das Wichtige an der Schule, der letztlich alleinige Grund dafür, dass sie sich das ‚antun'.

Die Frage an die Kinder nach einem Schultag lautet nicht „Was hast du heute gelernt?" sondern „Welche Note hast du auf den Test?"

Und weil diese Berechtigungen, die über möglichst gute Bewertungen bei Leistungsfeststellungen erreicht werden, das wirklich Wichtige an der Schule sind, tun Eltern und Schüler/innen alles, um zu solchen guten Bewertungen zu kommen: Eltern zahlen Geld für Nachhilfestunden, sie setzen sich selber stundenlang mit ihren Sprösslingen zu den Hausaufgaben und setzen vor allem eine gute Beziehung zu ihren Kindern immer wieder aufs Spiel – um der guten Noten willen.

Schüler/innen lernen Inhalte, die sie weder verstanden haben noch interessieren, nur um sie bei Leistungsfeststellungen richtig reproduzieren zu können[9] und nehmen bei Leistungsfeststellungen selbstverständlich alle unerlaubten Hilfsmittel in Anspruch, die sich nur bieten. Wer sollte ihnen das verargen?

Besonders schlimm und begabungsfeindlich in diesem Berechtigungssystem ist dabei noch die Spezialität des Repetierens von Schulstufen. Diese Berechtigungen müssen nämlich schulstufenweise erworben werden, und Schüler/innen, die am Ende eines Schuljahres in einem Gegenstand (von 12, 13 oder mehr) die erwünschten Leistungen nicht erbringen (können), müssen, wenn sie eine Wiederholungsprüfung am Ende der Ferien nicht bestehen, das ganze Schuljahr wiederholen.[10] Nicht die Begabungen der Schüler/innen zählen also an unseren Schulen, sondern deren Schwächen, die auszumerzen anscheinend das oberste Ziel der Schulen ist, ganz gleich, wo dann die Begabungen bleiben.

---

9 Vor einiger Zeit überrascht mich meine Tochter (HTL-Schülerin): Ob ich mit ihr nicht die Fragen für den Chemie-Test durchgehen wolle. Sicher wollte ich. Sie reichte mir eine Liste mit dreißig Fragen und den dazugehörigen Antworten. Wir spielten dieses Frage-Antwort-Spiel zwanzig Minuten. Im Detail hatte ich keine Ahnung, was ich da meine Tochter fragte. Es war für mich schlichtes Kauderwelsch, aber ich musste ja nicht zu diesem Chemie-Test antreten. Einige Tage später: Aus irgendeiner Laune heraus stellte ich meiner Tochter wieder eine dieser Fragen, die ich mir zufällig gemerkt hatte: „Weißt du eigentlich noch, was man unter dem Spin eines Teilchens versteht?" Die Antwort kam prompt: „Papa, du spinnst, der Test war ja schon."

10 Die Bestimmungen sind in den letzten Jahren entschärft worden: Die Klassenkonferenz kann beschließen, dass von der Wiederholung des Schuljahres abgesehen werden kann. In den allermeisten Fällen wird diese Nachsicht nicht gewährt.

Das Diktum von Comenius ‚Allen alles lehren' – wobei das ‚alles' sich als besonders problematisch und begabungsfeindlich erweist – bestimmt immer noch unsere Schulen.

Begabungen werden an unseren öffentliche Schulen also auf dem Altar einer inzwischen fragwürdigen und gegenwärtig in Österreich nicht hinterfragbaren Vorstellung von Allgemeinbildung geopfert.

Lehrer/innen-Leid

Auszubaden haben diese Vorstellung von Allgemeinbildung selbstverständlich die Schüler/innen; nicht minder davon betroffen sind aber auch die Lehrer/innen.

Es gibt – meiner Wahrnehmung nach – zunehmend viele unter ihnen, denen es überhaupt keinen Spaß macht, Schüler/innen Dinge beibringen zu müssen, die diese nicht lernen wollen und lernen können. Diese Lehrer/innen haben auch schon längst die beschränkten Einsatzmöglichkeiten des didaktischen Zaubermittels ‚Motivation' erkannt und erlebt. Und wenn in unseren Lehrplänen in den einleitenden Bestimmungen, davon die Rede ist, dass

- „Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen"[11] zu den wesentlichen Aufgaben der Schule gehören, oder
- dass es die Aufgabe der Schule ist, „die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen"[12],

dann empfinden viele Lehrer/innen das als Hohn oder wenigstens als heillose Überforderung. Denn neben diesem hehren pädagogischen Auftrag haben sie faktisch nach wie vor den Auftrag, die Schüler/innen in gute und weniger gute zu sortieren und dies in den Zeugnissen auch unmissverständlich auszuweisen.

Vielen Lehrer/innen macht es auch überhaupt keinen Spaß, die Leistungen von Schüler/innen in einzelnen Gegenständen als

11 Lehrplan der Volksschule
12 Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule

mangelhaft oder ungenügend zu qualifizieren, weil sie täglich spüren und sehen, dass sie da junge Menschen vor sich haben, die sich bemühen und in anderen Bereichen Stärken und Begabungen besitzen.

Dazu kommt, dass viele Heranwachsende heute – Gott sei Dank – unabhängig von ihren Begabungen und Schwächen selbstbewusster, auch fordernder und ‚eigensinniger' (im besten Sinne des Wortes: im eigenen Ich, so wie es ist, Sinn sehen) auftreten und in der – alle über einen Kamm scherenden – Schule zunehmend als Störung deutlicher wahrgenommen werden als bisher.

(Ich bin überzeugt davon, dass ein Großteil des zunehmend beklagten Phänomens der so genannten Verhaltensauffälligkeit nichts anderes ist als der Ausdruck dieser ‚Eigensinnigkeit', für die an unseren Schulen mit ihren uniformierenden Strukturen, wenig Platz ist.)

Nicht nur Schüler/innen leiden unter dieser Schule, sondern auch die Lehrer/innen. Das Wort Burn-out steht dann häufig als diagnostisches Kürzel für dieses Leiden an ihrer Schule.

Schulentwicklung als Weg zur Begabungsförderung

Seit dem Beginn der 90er-Jahre wird im österreichischen Bildungssystem der Reglementierungsdruck der Zentralstelle auf die einzelnen Schulen deutlich zurückgenommen. Die Gründe dafür mögen auch nicht immer nur pädagogische sein, aber ich möchte das an dieser Stelle nicht kommentieren.

Faktum ist, dass gerade im Bereich der Sekundarstufe I (AHS-Unterstufe und Hauptschule) Freiräume für die autonome Gestaltung der Schulen geschaffen wurden.

- Die bis dahin starren Stundentafeln wurden durch autonome ergänzt, die den Schulen etwas Spielraum dabei lassen, wie viele Stunden sie für welche Gegenstände anbieten können.[13]
- Schulen haben die Möglichkeit, autonom neue Pflichtgegen-

13 Diese Spielräume bewegen sich z.B. in der Sekundarstufe (über vier Schuljahre hinweg also) zwischen einer und zwei Stunden. Großartig ist dieser Spielraum also sicher nicht.

stände, Verbindliche oder Unverbindliche Übungen einzuführen (ohne die Anzahl der Gesamtstunden für die Schüler/innen zu erhöhen).

- Schulen haben die Möglichkeit, im Rahmen ihres Gesamtstundenkontingents die Schülerzahl für Klassen oder Gruppen (in einem bestimmten Rahmen) selbst zu bestimmen.
- Schulen haben durch die Lehrplanreform vom September 2000 die Verpflichtung, ein Drittel des Lehrstoffes in den einzelnen Gegenständen autonom zu definieren.

Diese den Schulen zugestandenen Spielräume sind nicht gewaltig; sie lockern aber immerhin das Korsett deutlich bis ein wenig (je nach Sichtweise), innerhalb dessen Schulen ein eigenes Bildungsangebot machen können.

Dass der Wunsch nach solchen Spielräumen sich in bescheidenen Grenzen hält, zeigt sich deutlich darin, dass bei weitem nicht alle Schulen von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen. Die Gründe dafür, dass sich Einzelschulen dazu entschließen, sich ein autonomes Bildungsprofil maßzuschneidern, sind unterschiedlich und vielfältig. Der weitaus häufigste Grund ist sicher jener, dass Schulen durch solche – in den Augen der ‚Kundschaft' möglichst attraktiv wirkenden – autonomen Bildungsangebote im ‚Kampf um den Schüler' punkten möchten. Ich möchte hier nicht auf die Legitimität und die möglichen längerfristigen Folgen einer solchen Profilierung von Schulen eingehen.

Ich habe in den vergangenen fünf Jahren als freiberuflicher Schulentwicklungsberater mit einigen Dutzend Schulen in Österreich solche autonome Bildungsprofile, Schulprogramme entwickelt, bzw. solche Entwicklungsprozesse unterstützt. Unter diesen Schulen waren Sonderschulen, Grundschulen, Hauptschulen, Gymnasien und Berufsschulen in fast allen Bundesländern. Ich habe bei dieser Arbeit die unterschiedlichsten Kollegien, Motive und pädagogischen Ausrichtungen erlebt.

Ich habe bei dieser Arbeit allerdings auch (nicht bei der Mehrzahl der Schulen, aber nicht bei wenigen) erlebt, dass Schulen diese Möglichkeit zur autonomen Gestaltung bewusst dazu nützen wollten, um dem Begabungsspektrum ihrer Schüler/innen (in beide Richtungen!) gerecht zu werden.

Dieser Blick auf die Orientierung der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen wurde in den allermeisten Fällen wohl eher nicht nur von einem pädagogischen Ethos getragen, sondern entstand viel eher aus dem eigenen – oben beschriebenen – Leid vieler Lehrer/innen und dem Mit-Leid mit den Schüler/innen in einer undifferenzierenden ‚Eintopf-Schule'.[14]

Originalton

In einem Vorgespräch zu einem Schulentwicklungsvorhaben an einer Hauptschule erzählte mir eine Lehrerin auf die Frage, was denn in der Schule in den letzten Jahren schon alles passiert sei, Folgendes:[15]

„Ich war es irgendwann einfach leid, 27 verschiedene Interessen meiner Schülerinnen und Schüler, 27 verschiedene Arbeitstempi und 27 verschiedene Voraussetzungen bei meinen Schülerinnen und Schülern unter einen Hut bringen zu müssen, was ohnedies nie gelang. Und ich glaube nicht mehr an den Mythos von der Motivierung, die, wenn man sie nur entsprechend beherrscht, alle Verschiedenheiten ausgleichen kann. Die Unterschiedlichkeit der Schüler ist einfach riesig geworden. Schülerinnen und Schüler mit viel Vorwissen, mit großem Interesse, mit einer konsequenten Arbeitshaltung sitzen neben solchen, die noch eine wenig entwickelte Lesefertigkeit haben, neben solchen, die wenig oder kein Vorwissen in Geschichte haben, neben solchen, die nur langsam oder unkonzentriert arbeiten können. Der Unterricht, der allen das gleiche zur gleichen Zeit bietet, ist ein Auslaufmodell. Ich bin es einfach irgendwann müde gewesen, immer wieder auf die langsamen Leser und Abschreiber warten zu müssen, während die Schnellen aus Langeweile schon zu stören begonnen haben. Ich bin es müde gewesen, die Langsamen immer wieder antreiben zu müssen, was wiederum deren Unmut her-

14 ... um das Argument der Befürworter dieses System gegen diese selbst zu wenden.

15 Der folgende Teil dieses Beitrages ist bereits in: Winkler, S.: Und sie bewegt sich doch! Missverständnisse über, Verständnisse von und Ursachen für die Entwicklung von Schulen im allgemeinen öffentlichen Bildungssystem in Österreich. In: Radnitzky, E./Schratz, M.: Der Blick in den Spiegel. Innsbruck 1999, S 59-84 erschienen.

vorgerufen hat. Ich bin es müde gewesen, immer wieder zu hören, dass die Schülerinnen und Schüler „das überhaupt nicht interessiert" oder „schon wieder so ein alter Hut" behandelt würde. Auch ein Unterricht, der nur darauf abzielt, Faktenwissen zu vermitteln, ist ein Auslaufmodell. Was ich hier nun seit einigen Jahre mit einigen anderen Kolleginnen und Kollegen mache, ist ganz einfach: Den Geschichtestoff des jeweiligen Schuljahres teilen wir in wenige große Abschnitte ein – fünf, sechs, sieben. Zu jedem dieser Abschnitte – der, den Sie jetzt gerade erleben, heißt „Kalter Krieg" – haben wir verschiedenstes Material zu möglichst vielen Einzelthemen gesammelt und bereitgestellt. Einzelthemen zum Bereich „Kalter Krieg" sind z.B. „Das geteilte Deutschland", „Berlin", „Kuba", „Stellvertreterkriege", der „Rüstungswettlauf", „John F. Kennedy" und noch fast ein Dutzend andere. Jedes dieser Themen stelle ich am Beginn des neuen Abschnitts ganz kurz vor – mit zwei Sätzen – so etwa: Warum wird eine Millionenstadt mitten in Europa plötzlich von einem Tag auf den anderen mit einer Mauer umgeben? Niemand kommt mehr hinaus und herein? Was ist da passiert? Wie leben die Menschen nun? Nicht mehr. Die Schüler und Schülerinnen haben dann Zeit, sich für eines dieser Themen zu entscheiden, und in der Folge arbeiten sie 4 bis 5 Wochen, also bis zu zehn Stunden an diesem Thema: Sie müssen einen zusammenfassenden Text erstellen, der in einer Mappe dann auch für andere Mitschüler und Mitschülerinnen zugänglich ist. Der Text soll gut illustriert und anschaulich gestaltet sein. Nicht mehr. Wir sind davon abgegangen, dass jeder Schüler und jede Schülerin über ihr Thema noch zusätzlich ein Referat vor der ganzen Klasse halten muss. Das waren die ödesten Stunden, die man sich vorstellen kann. Über 10 Referate mussten sich die anderen immer anhören – über Themen, für die sie sich gar nicht interessiert hatten. Nein, es genügt mir, dass sich die einzelnen mit einem Thema intensiv auseinandersetzen, indem sie diese Zusammenfassung schreiben."

Und wie es dann mit der Leistungsbeurteilung stünde? Die Lehrerin lächelt und zuckt mit den Schultern.

„Wir sind alle drauf gekommen, dass der Unterricht plötzlich ein ganz ein anderes Gesicht bekommt, wenn die Schüler ganz eindeutig merken, dass das Ziel nicht mehr die Prüfung und der

Test ist, sondern wirklich die Auseinandersetzung mit einer Sache selbst. Das ist wie Himmel und Hölle.

Und irgendwie ist es ganz leicht, am Ende eines Semesters eine Note für jeden zu finden, mit der er oder sie zufrieden ist. Aber ehrlich: Diese Noten haben nicht viel mit einer sozusagen objektiven Bewertung zu tun. Aber wirklich wichtig ist mir das nicht und den Schülerinnen und Schülern auch nicht mehr. Feine Stunden sind das jetzt, und ich bin überrascht, wie viel die Schülerinnen und Schüler arbeiteten, auch über die Stunden hinaus. Ich bin überrascht, wie viel sie sich merken und wie gerne auch die Arbeiten der anderen in die Hand genommen werden. Freilich ist es am Anfang eine Riesenarbeit gewesen, das ganze Material zu sammeln. Aber erstens kann man sich das aufteilen, wenn eben mehrere mitmachen, und zweitens haben wir in den ersten Jahren nur einen Teil des Schuljahres so gearbeitet. Und jetzt können wir uns gar keinen anderen Geschichteunterricht mehr vorstellen. Die Schülerinnen und Schüler übrigens auch nicht mehr, wenn es auch seine Zeit gebraucht hat, die Arbeitsbedingungen zu erklären und zu üben."

Und noch auf die Frage, ob alle Geschichtelehrer und Geschichtelehrerinnen an der Schule so arbeiteten:

„Nein, vier von sechs. Ganz am Anfang waren wir zu zweit, die beiden anderen sind rasch dazugekommen. Wir wollen die beiden, die noch herkömmlichen Geschichteunterricht machen, auch nicht missionieren. Das muss von ganz alleine kommen. So wie wir Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern respektieren, tun wir das auch bei den Kolleginnen und Kollegen."

Soviel als Beispiel dafür, wie Schulentwicklung aus Leidensdruck heraus entsteht.

Es war an dieser Schule übrigens gar nicht einfach, auch andere Kolleg/innen für diese oder eine ähnliche Form der Unterrichtsdifferenzierung mit dem Ziele der Begabungsförderung zu gewinnen. Viel an persönlichen Animositäten, alten ‚Verletzungen' und sehr unterschiedlichen pädagogischen Grundauffassungen musste und konnte ein Stück weit überwunden werden. Zur Gänze ist es sicher nicht gelungen. Heute ist es vermutlich so, dass ein Kind, das diese Schule besucht, zu 75% die Chance hat,

einen wie oben beschriebenen Unterricht in Geschichte, Geographie, Biologie oder Physik zu erleben. Auch an dieser Schule bleibt es weiterhin ein Glück oder ein Pech, welche Lehrer/innen Schüler/innen ‚erwischen' und ob sie ihren Begabungen entsprechend unterrichtet und gefördert werden.

Ich beschreibe in der Folge ein paar weitere konkrete Maßnahmen, auf die sich Schulen (ein Großteil der Lehrer/innen dort, nie alle!) verbindlich geeinigt haben, um den unterschiedlichen Begabungen und Voraussetzungen ihrer Schüler/innen gerecht zu werden – um also auch eine ‚gerechtere' Schule zu werden: Schulen, an denen nicht das Prinzip „Allen alles (um jeden Preis, und wer es nicht ‚derpackt', ist selber schuld!)", sondern „Jedem/jeder das Seine/Ihre!" – wenigstens ein kleines Stück weit – herrscht.

Dass die Förderung von Begabungen und nicht nur die möglichst breite ‚Qualifizierung' als höchst notwendiges und längst überfälliges Ziel von Schulpolitik gegenwärtig auch von Vertreter/innen der Wirtschaft entdeckt wird, sollte einerseits mit der notwendigen Skepsis betrachtet werden, anderseits werden hier vielleicht neue, ungewohnte Koalitionen möglich.[16]

Jedem das Seine! Jeder das Ihre!

Eine sehr große Hauptschule mit 16 Klassen. Wie das Ganze angefangen hat, weiß heute niemand mehr ganz genau, jedenfalls läuft an dieser Schule schon seit fast zwanzig Jahren einiges etwas anders.

Zuerst einmal haben alle Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur vierten Klasse nur dreißig Stunden Unterricht pro Woche. In den meisten Fächern musste dazu die Anzahl der Pflichtstunden gekürzt werden. Bis vor wenigen Jahren, als auch am Samstag noch Unterricht war, hieß das: Jeden Tag fünf Stunden Unterricht und nachmittags frei.

16 Vergl. Kluge, J.: Schluss mit der Bildungsmisere. Frankfurt/Main 2003 (Ich stimme bei weitem nicht allem zu, was in diesem Buch steht, finde aber doch einige bedenkenswerte Ansätze.)

Nachmittags geht es im und um das Schulgebäude aber erst richtig los. Die Lehrer und Lehrerinnen dieser Schule bieten am Nachmittag für Freiwillige Kurse und Projekte der unterschiedlichsten Art an:

- da sind sämtliche Sportarten vertreten,
- Foxtrott kann man ebenso lernen wie Erste Hilfe,
- Italienisch kann man lernen oder Französisch,
- Windgeneratoren wurden gebaut und ein Videostudio eingerichtet,
- mit dem Apotheker am Ort wurde selbst Kosmetika hergestellt,
- es gibt freiwillige Förderkurse für die Hauptgegenstände,
- alle handwerklichen Fähigkeiten sind vertreten,
- Websites werden gebastelt,
- Bienen wurden gezüchtet und Fische geräuchert,
- man kann Einblicke in das Gemeindebudget bekommen
- oder mit einer Nationalratsabgeordneten zwei Nachmittage lang diskutieren
- ... und ... und ... und

In einem durchschnittlichen Schuljahr werden an der Schule ca. 50 verschiedene Angebote gemacht; diese dauern sehr unterschiedlich – von wenigen Nachmittagen bis zu einem Halbjahr (jedoch nie länger!).

Im Durchschnitt nehmen von den mehr als 400 Schülerinnen und Schülern 90% wenigstens eines der Angebote an, ca. 200 Schülerinnen nehmen 5 und mehr Angebote pro Schuljahr an.

Noten gibt es dafür selbstverständlich keine, aber ein recht nettes Zertifikat bestätigt die Teilnahme.

Anmerkung:
Selbstverständlich kann man an einer solchen Form von Begabungsförderung noch jede Menge Haare in der Suppe finden. Das Pflichtprogramm („Allen alles!") konnte nur minimal gekürzt werden (ca. 6 %). Die Förderung der Begabungen geht also zum größten Teil auf Kosten der Freizeit der Schüler/innen, und manches, was an dieser Schule angeboten wird, lässt sich auch unter den Rubriken ‚Freizeitgestaltung' oder ‚Aktionismus' eintragen. Sicher.

Trotzdem sage ich aus der recht guten Kenntnis dieser Schule heraus, dass hier für nicht wenige Schüler/inne wirklich Förderung stattfindet. Und eine Schülerin dieser Schule brachte es im Gespräch mit mir einmal auf den Punkt: „Wissen Sie, mir wäre die ganze Schule ja wurscht, aber weil ich da Aerobic machen kann und Italienisch lernen, gehe ich auch zum Rest halbwegs gerne hin."

„Zweig-Schule"

Eine andere Schule, die wie nicht wenige andere Hauptschulen, aber auch Gymnasien sich dafür entschieden hat, eine ‚Zweig-Schule' zu werden. Sicher standen am Beginn der Entwicklung dieser Hauptschule nicht nur pädagogische Motive. Die Schülerzahlen gingen nämlich zurück. Während man vor Jahren 14 Klassen hatte, waren es dann nur mehr neun. Das pädagogische Credo, das diese Schule dann entwickelte, lautete „Wir bieten für alle das Richtige!"

Bei der Einschreibung der Schülerinnen und Schüler können diese sich dafür entscheiden,

- ob sie einen sprachlichen Zweig besuchen wollen, in dem es zusätzlich Italienischunterricht und vermehrt Englischunterricht gibt;
- oder Schüler entscheiden sich für einen Zweig, der ‚Natur und Technik' heißt mit einem entsprechenden Pflichtgegenstand;
- oder Schüler entscheiden sich für die so genannte ‚kreative Werkstatt', in der auch Bronzeguss und moderner Tanz im Curriculum aufscheint;
- oder die Schüler entscheiden sich für den sportlichen Zweig, in dem vor allem alternative Sportarten verstärkt angeboten werden.

Für jeden dieser Schwerpunkte ist ein Team von Lehrerinnen und Lehrern zuständig.

Aus dem an anderen Schulen üblichen ‚Tag der offenen Tür' wurde an dieser Schule eine ‚Woche der offenen Tür', in der die künftigen Schülerinnen und Schüler bis zu drei Tage lang auch

am Unterricht teilnehmen können. Außerdem hat man ein nahezu perfektes 15-minütiges Video gedreht, das Eltern und Schüler/innen die Schule vorstellt. Die Schule veranstaltet auch jedes Jahr einen Ball für die Eltern, der gerne besucht wird und *das* gesellschaftliche Ereignis im Ort ist.

Die Schwierigkeiten, die sich dadurch ergeben, dass nicht alle in ihren „Wunsch-Zweig" aufgenommen werden können, weil sich für einen solchen zu viele (mehr als 30) oder zu wenige angemeldet haben, meistert der Schulleiter in Gesprächen mit den betroffenen Eltern und Kindern.

Immerhin hat die Schule jetzt wieder 12 Klassen.

Anmerkung:
Diese Schule ist ein eher seltenes Beispiel dafür, wie auch der ‚Kampf um den Schüler' zu positiven Entwicklungsergebnissen führen kann. Was diese Schule von anderen, die das gleiche Problem haben, unterscheidet, war der Wille des Schulleiters und eines sehr engagierten Teams von Lehrer/innen „etwas G'scheites zu machen, wenn wir schon nicht mehr so weiter machen können wie bisher".

Es war hier von Beginn dieser Entwicklung an nicht daran gedacht, rasch eine hübsche Mogelpackung zu präsentieren, mit der die Kundschaft angelockt werden sollte. Das Modell wurde über mehrere Jahre hinweg immer wieder überarbeitet und heute ist die Mehrzahl der Lehrer/innen sicher, „dass wir wenigsten für drei Viertel der Kinder etwas bieten, was ihren Begabungen ein gutes Stück weit entgegen kommt."

Diplomprüfungen

An einer anderen Hauptschule spielt sich viermal pro Jahr das Folgende ab: Das Kollegium versammelt sich am Nachmittag im Medienraum. Alle, vor allem die Damen, sind etwas überdurchschnittlich gestylt. Einige andere Besucher sind auch da – Mütter, Omas, Schülerinnen und Schüler. Der Direktor begrüßt die Anwesenden kurz und lädt dann die erste Schülerin zu ihrer Diplomprüfung ein. Michaela tritt neben den Overheadprojektor und stellt einen Käfig aufs Pult. Zwanzig Minuten spricht sie, am

Anfang eher stockend, aber dann mit zunehmender Sicherheit über Kanarienvögel. Sie zeigt Folien und holt auch einen ihrer Lieblinge aus dem Käfig, um etwas zu erklären. Nach den zwanzig Minuten muss Michaela noch 10 Minuten lang Fragen aus dem Publikum beantworten.Am Ende wird ihr das Diplom, schön gestaltet hinter Glas, überreicht: „Michaela hat heute ihre Diplomprüfung über Kanarienvögel abgelegt." Applaus, und der nächste kommt dran.

Was steckt dahinter? An dieser Schule ist man überzeugt, dass es keinen Schüler und keine Schülerin gibt, der oder die sich für nichts interessiert. Alle wissen etwas, alle sind Experten – manchmal passt ihr Wissen in die Schulfächer, manchmal nicht.

Thema solcher Diplomprüfungen war die Schafzucht ebenso wie Eishockey, der Koran oder australische Briefmarken. Alle, die das möchten, sollen Gelegenheiten bekommen, sich und ihr Wissen darzustellen. Freiwilligkeit ist oberstes Gebot; wer bei der Vorbereitung seiner Prüfung etwas Unterstützung von einer Lehrerin oder einem Lehrer möchte, bekommt sie; Noten gibt es für solche Darbietungen auch nicht, aber für alle Anwesenden nach der letzten Diplomprüfung ein kleines Buffet. In der Lokalpresse sind die Namen der Schüler/innen, die letzthin ihre Diplomprüfung abgelegt haben, mit Foto abgebildet. Und wenn man Lehrer/innen dieser Schule fragen würde, warum sie eine ‚gute' Schule sind, dann würde sicher auch diese Diplomprüfungen als Argument angeführt.

Anmerkung:

Von allen hier angeführten Beispielen scheint mir dieses das fragwürdigste, obwohl es auf den ersten Blick sehr beeindruckend nach Begabungsförderung aussehen mag. Erstens ist von dieser „Fördermaßnahme" nur ein sehr kleiner Teil der Schüler/innen betroffen (pro Jahr maximal 24 – also weniger als 10%). Zweitens wird hier vermutlich weniger Interesse und Begabung gefördert als Selbstinszenierung und Selbstbewusstsein. Für alle jene Schüler/innen, die in diesen Bereichen einen großen ‚Nachholbedarf' hätten, ist dies sicher keine Fördermaßnahme.

Was den Schülerinnen und Schülern fehlt

Die Deutschlehrerin an einem kleineren Gymnasium (abseits von einer Großstadt) erzählt:

„Wir bekommen zum größten Teil wirklich gute Schülerinnen und Schüler. Rechtschreiben ist für die meisten kein Problem, sie schreiben auch alle nette Texte, haben alle die Buchreife, und die Grammatik kapieren sie sowieso gleich. Was sie aber alle, oder wenigstens viele nicht so gut können, das ist sprechen: frei, unvorbereitet, situations- und partnerbezogen und selbstbewusst.Vor ein paar Jahren habe ich mir dann einfach vorgenommen: Das muss sich ändern. Und ich habe in dem Schuljahr damals ganz gezielt ein Drittel der Unterrichtszeit, das waren insgesamt 12 Wochen für Schulspiel verwendet. Ein Jahr vorher habe ich einen entsprechenden Fortbildungskurs besucht, das hat mich eigentlich auf die Idee gebracht. Schulspiel heißt hier nicht, dass wir Theaterstücke einstudiert und aufgeführt hätten, sondern dass ich in diesen Wochen ganz gezielt das freie Sprechen in ganz bestimmten Situationen trainiert habe.

Und Sie würden sich wundern, wenn Sie wüssten, was dabei herausgeschaut hat. Sogar die anderen Kolleginnen und Kollegen haben das irgendwann deutlich gemerkt und haben mich darauf angeredet. Im darauf folgenden Jahr haben wir das Programm dann in allen ersten Klassen – na ja, nicht alle, eine Kollegin hat nicht mitgemacht – durchgezogen. Auch Eltern haben mich angesprochen, die allermeisten waren auch begeistert, weil sie wirklich Fortschritte bei ihren Kindern in dieser Richtung bemerkt haben. Einige wenige meinten allerdings, manchmal würde die Grenze zum Frech-Sein nicht mehr klar deutlich."

Anmerkung:

Die Schwäche dieser Fördermaßnahme ist sicher, dass sie sich nicht individuell an Schüler/innen richtet, sondern wieder alle einer Klasse über einen Kamm schert.

Überaus positiv scheint mir aber, dass sich diese Lehrerin vom „Allen alles!" insofern ein Stück weit verabschiedet hat, als sie bewusst eine Auswahl aus diesem ‚Alles' trifft, um ihre Schüler/innen dort – erfolgreich – zu fördern, wo ihr dies am dringendsten erscheint.

„Wir brauchen Sie zum Lernen nit!"

Diese einklassige Volksschule wird von 17 Schülerinnen und Schülern besucht. Die Lehrerin ist bereits seit 20 Jahren im Ort. Sie ist allerdings keine Einheimische, was in dieser Gegend vielleicht noch mehr Bedeutung hat als anderswo. Trotzdem – immer schon war sie beliebt und geachtet bei den Kindern und bei der Bevölkerung. „Weil die Kinder bei ihr viel lernen und gerne in die Schule gehen." Das ist der Tenor in der Elternschaft.

Wie gerne die Kinder dort in die Schule gehen, manifestierte sich deutlich vor einiger Zeit. Die Lehrerin kündigte an einem Montag an, dass am Donnerstag kein Unterricht sei. Sie müsse auf eine Fortbildungsveranstaltung. Das löste bei den Kindern zuerst einmal gar keine Reaktion aus, schon gar nicht das vielleicht übliche Freudengeheul. Am Dienstag kam dann Marion, eine Vierklässlerin, zur Lehrerin und meinte: „Sie können am Donnerstag schon wegfahren, aber wir gehen trotzdem in den Schule. Wir brauchen Sie zum Lernen nämlich nit. Wenn Sie wollen, kann ja die Mariedl (= Schulwartin) einmal vorbeischauen."

Dazu muss gesagt werden, dass die Lehrerin seit Jahren mit offenen Lernformen arbeitet, dass die Klasse voll ist von verschiedensten Lernmaterialien und dass für jedes Kind ein Wochenplan erstellt wird, den die Kinder dann einzeln oder in kleinen Gruppen abarbeiten.

So war es dann an diesem Donnerstag auch: Alle 17 waren da – von dreiviertel acht bis halb eins.

Anmerkung:
Dieses ist mein Lieblingsbeispiel für Begabungsförderung, wie sie auch heute unter den strukturellen Bedingungen unserer Schule möglich ist.

Der Einsatz so genannter ‚offener' Lernformen ermöglicht es Lehrer/innen, bei sehr großem persönlichem Engagement, Schüler/innen ihren Möglichkeiten und Begabungen entsprechend ein gutes Stück weit gerecht zu werden und diese zu fördern. Was an dieser Schule aber auch gleich ist wie an allen anderen, ist, dass die Lehrerin am Ende der vierten Klasse alle säuberlich sortieren muss (mit großem Bauchweh, wie sie immer wieder sagt) – ausreichend begabt fürs Gymnasium oder ‚nur' für die Hauptschule?

Notwendiger Zusatz: Nicht überall, wo solche ‚offene' Lernformen an Schulen eingesetzt werden, dienen diese auch wirklich der Begabungsförderung. Manchmal sind sie auch nichts anderes als die Verschleierung der uniformen Lehr-Herrschaft: Die uniformen Ansprüche der Lehrer/innen werden durch die für alle gleichen uniformen anonymen Ansprüche von Lernmaterialien ersetzt.

Nicht überall, wo ‚offenes Lernen' drauf steht, ist auch Begabungsförderung drinnen!

Fazit

Diese Beispiele spiegeln nicht die breite Realität des österreichischen Schulsystems wider. Es sind nur – meiner Einschätzung nach häufiger werdende – Beispiele dafür, dass Lehrer/innen (trotz der strukturellen Bedingungen dieses Schulsystems) unter dem Druck nach Veränderung, der von den Schüler/innen und von gesellschaftlichen Entwicklungen her kommt, Möglichkeiten finden, eine ‚gerechte' Schule zu machen, d.h. den unterschiedlichen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Begabungen der Schüler/innen ein Stück weit gerecht(er) zu werden.

Diese Beispiele sollen nicht von der dringenden bildungspolitischen Notwendigkeit entlasten, Schule nach 250 Jahren endlich wirklich strukturell neu zu denken und zu bauen – ganz im Gegenteil, aber diese Beispiele können ein Stück weit Wege in die Richtung eines solchen Neubaus aufzeigen.

Kornelia Tischler

Schulische Modelle zur Förderung von Begabungen: Chancen – Probleme – Perspektiven

Einführung

Eine zentrale Aufgabe der Schule und somit der Lehrkräfte besteht darin, jedes Kind bei der bestmöglichen Entfaltung und Entwicklung seiner unterschiedlichen Potentiale und Interessen durch entsprechenden Unterricht und Erziehung zu unterstützen[1]. Diesem Auftrag wird zwar durch ein differenziertes Schulsystem und[2] durch das Engagement vieler Lehrkräfte Rechnung getragen, löst aber oftmals nicht das Problem der Förderung von besonders begabten Schülern/innen, da sie durch ihre speziellen Neigungen, höhere Leistungsmotivation und Kreativität darüber hinaus reichende Angebote benötigen. Zu berücksichtigen ist

1 Laut Schulorganisationsgesetz (SchOG) hat die Schule den Auftrag an der Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen „... durch einen ihrer Entwicklungsstufen ... entsprechenden Unterricht" mitzuwirken (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich Nr. 132/1998, SchOG, §2 (1)). Die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin lautet gemäß Schulunterrichtsgesetz (SchUG) u.a., „... jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen..." (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 472/1986, SchUG, §17(1)).

2 Das Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur weist auf seiner Homepage unter Bildungsanliegen – Begabungsförderung darauf hin, dass „das österreichische Schulwesen in seiner Differenzierung in Allgemein- und Berufsbildung, in Wahlpflichtfächer, Freigegenstände und Unverbindliche Übungen, in Kern- und Erweiterungsbereiche sowie durch die ein spezielles Schulprofil ermöglichende Autonomie grundlegend begabungsfördernd ausgerichtet" ist. Eltern und ihre Kinder könnten demnach die jeweils passende Schule für ihr Kind wählen." http:///www.bmbwk.gv.at

dabei, dass die Mitglieder dieser Gruppe genauso wie jene anderer Schülergruppen stärker durch Heterogenität als durch Gemeinsamkeit gekennzeichnet sind. Weinert (1998) führt daher aus, dass es im Prinzip unmöglich ist, für begabte Schüler/innen mit individuell unterschiedlichen kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten ein spezifisches und gleichermaßen für alle optimales Schulmodell zu entwickeln. Für ihn ist entscheidend, dass weiterhin unterschiedliche Möglichkeiten (Akzeleration, Enrichment, „Sonderschulen") angeboten werden. Aber gerade die Diskussion um Akzeleration, Enrichment and „Sonderschulen" ist als Kontroverse innerhalb der schulischen Begabtenförderung zu sehen. Während Frost (1981) den Standpunkt vertritt, dass die Enrichment Programme eine Vertiefung der Inhalte und Methoden gewährleisten und dadurch unterschiedliche Interessen besser gefördert werden können, ist Stanley (1985) der Meinung, dass Akzeleration die bessere Förderung von Begabungen bietet, weil Schüler/innen ihrem Lerntempo entsprechend rascher den Unterrichtsstoff bewältigen können, anstatt dass sie zurückgehalten werden wie beim Enrichment Programm (vgl. DAVIS/RIMM 1998, S. 103f).

Als Vorteil für „Sonderschulen" werden die Ausbildung der Lehrer/innen und der hohe Grad der Unterstützung durch Mitschüler/innen genannt. Gegner kritisieren dagegen, dass diese Einrichtungen „Eliteschulen" darstellen, die bestehende Verhältnisse weiter tradieren. HOWLEY (1986) widerspricht diesem Vorwurf, indem sie auf den historischen Zwiespalt zwischen ökonomischen bzw. politischen und intellektuellen Eliten verweist, da letztere immer als Gefahr für die herrschende Gruppe gesehen wurde. Ihrer Ansicht nach haben Schulreformen dazu beigetragen, einen künstlichen Antagonismus zwischen den Gruppen zu erzeugen und die bestehende soziale Ordnung aufrecht zu erhalten.

Im vorliegenden Beitrag sollen nun zunächst kurz die Begriffe Begabung und schulische Begabungsförderung erläutert werden, um im Anschluss unterschiedliche Modelle an einigen Beispielen darzustellen und ihre Vor- und Nachteile zu erörtern. Im letzten Teil werden die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die schulische Begabungsförderung ausgeführt.

Was heißt nun Begabung und schulische Förderung von Begabungen?

Die Debatten um die schulische Erziehung von Begabten werden nach wie vor durch die Definition von Begabung bestimmt, wobei die Ergebnisse aus der Intelligenzforschung immer von grundlegender Bedeutung waren und sind. In den letzten fünfundzwanzig Jahren haben zum Beispiel die Arbeiten von Renzulli („Three Ring Conception of Giftedness" 1977), Gardner („Multiple Intelligences" 1983), Feldhusen („Talent Development" 1986), Heller („Münchner Begabungsmodell" 1986/2000), Mönks („Mehrfaktoren Modell" 1998) dazu geführt, dass sehr differenzierte Modelle zur Begriffsbestimmung von Begabung entwickelt wurden. Feldman (1992) spricht dabei von einem Paradigmenwechsel in der Definition. Während das alte Paradigma einen einzigen Faktor in das Zentrum stellt – nämlich den IQ – Faktor, wird im neuen Paradigma von einer Vielzahl von Faktoren ausgegangen. Das alte spricht von Elitenbildung, die einer Gruppe zugesprochen wird, das neue meint Hinwendung zu den individuellen Fähigkeiten. Im alten wird von einer unveränderlichen Größe gesprochen, im neuen, von einem Prozess, Begabung entwickelt sich.

Außerdem herrscht zwischen den Fachleuten heute weitgehend Konsens darüber, dass die erfolgreiche Entwicklung von Begabung sowohl von kognitiven Fähigkeiten als auch von anderen Faktoren wie einer unterstützenden Umgebung und nicht nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie Interesse, Durchsetzungskraft, positive Leistungsmotivation usw. eine wesentliche Rolle spielen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die Begriffsbestimmung von OSWALD (2001) zurückgegriffen, weil sie in kurzer und prägnanter Form beide Dimensionen – Anlage und Prozess – beinhaltet. Er versteht unter dem Begriff „Begabung" nicht nur die „grundlegende Fähigkeit eines Menschen, aus der sich verschiedene Leistungsgebiete entfalten können", sondern auch den Prozess des „Begabens", d.h. dass Leute sensibel auf die Fähigkeiten anderer Personen eingehen und ihnen behilflich sind, „dass sie ihre Talente an sich selbst entdecken können und ermutigt werden, diese zu entfalten" (S. 47). Er vertritt außerdem die Auffassung, dass die „Kunst des Begabens mit der durch die Lehrerpersönlichkeit gestalteten ‚begabungsfreundlichen Lernkultur" beginnt (OSWALD 2001, S. 24). Die organisatorische und didaktische Umsetzung dieses Anspruchs lässt unterschiedliche Optionen zu, die im Folgenden an einigen Beispielen erläutert werden.

Organisatorische Modelle der Begabungsförderung

Die unterschiedlichen Organisationsformen, die zur Verfügung stehen, reichen von Segregation (Sonderschulen oder Sonderklassen) bis zur Inklusion von Begabten (vgl. Abb. 1). Als didaktische Maßnahmen, die innerhalb der jeweiligen Organisationsform eingesetzt werden, sind Akzeleration, Enrichment oder Mischformen von beiden zu nennen (vgl. Abb. 3).

a) Segregation (eigene Schulen / Klassen für Begabte):

In der internationalen Diskussion waren eigene Schulen bzw. Internatsschulen und eigene Klassen für Begabte bis in die 80er Jahren umstritten, da sie einerseits als elitär kritisiert wurden, andererseits die Auffassung bestand, dass begabte Schüler/innen in heterogenen Klassen mehr soziale Verantwortung ebenso wie gegenseitige Anregung und Unterstützung und arbeitsteilige Verfahren besser lernen würden.

Untersuchungen haben aber gezeigt, dass begabte Schüler/innen in leistungshomogenen Gruppen besonders effektiv arbeiten, d.h. dass sie höhere Leistungssteigerungen im Vergleich mit Schüler/innen in Kontrollgruppen aufweisen, und dass ihnen v.a. effektive Lernstrategien vermittelt werden (vgl. HANY 2001, S. 85). OLSZEWSKI-KUBILIUS (1997) weist zudem darauf hin, dass sich bei den Jugendlichen zudem die Bereitschaft, Risiken einzugehen, erhöht hat, da Schüler/innen ihre Leistungsmöglichkeiten besser einschätzen und sie komplexere Problemlösungsstrategien aufbauen können.

Segregation			Inklusion
Eigene Organisationseinheiten	Spezielle Förderangebote außerhalb der Schule	Zusätzliche Angebote innerhalb der Schule	Gemeinsamer Unterricht
z.B. Sir-Karl-Popper-Schule in Österreich; D-Zug Klassen in Deutschland; Internatsschulen z.B. in den USA, in Ungarn oder in Deutschland; Sonderform: Hausunterricht[3];	z.B. Plus-Kurse; Sommerakademien; Schüler/innen an der Universität; spezielle Angebote im Bereich der Fremdsprachen, des Sports, der Musik und Bildnerischen Kunst;	z.B. Freigegenstand „Begabungs- und Interessensförderung"; Pull-out-Programme; Mentoren/innen; Vorbereitungskurse für die Teilnahme an Olympiaden; Honors Program in den USA Advanced Placement in den USA[4] International Baccalaureat[5]	z.B. durch Reformpädagogische Ansätze (Montessori, Freinet); offenen Unterricht;

Abb 1: Organisatorische Modelle der Begabtenförderung (vgl. OSWALD, 2001, S. 21f)

KULIK/KULIK (1997) haben anhand ihrer Meta-Analysen nachgewiesen, dass hoch begabte Schüler/innen von der Einrichtung von Sonderklassen am meisten profitieren, wenn eine Mischform von Akzeleration (z.B. drei statt vier Jahre) und Enrichment (Vertiefung und Verbreiterung des Wissens) gibt, und dass die Einrichtung von Spezialklassen nicht zu elitärem Denken bei begabten Schülern/innen[6] oder zu einem Verlust des Selbstvertrauens bei Schüler/innen der Regelklassen führt. Sie sprechen vielmehr von einem gegenteiligen Effekt, nämlich dass die Begabten ein wenig an Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung verlieren, während die Schüler/innen der Regelklassen ein wenig an Selbstvertrauen gewinnen[7] (vgl. S 239f).

Derartige Schulen und Klassen vermitteln den Schüler/innen

3 Die österreichische Gesetzgebung ermöglicht zwar häuslichen Unterricht unter Einhaltung bestimmter Auflagen (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich Nr. 76/1985, Schulpflichtgesetz, §11), es gibt aber keine Untersuchungen dazu, inwieweit diese zur Förderung von Begabungen genützt werden. Untersuchungen aus dem amerikanischen Raum zeigen, dass die Form des „home schoolings" sich größer werdenden Beliebtheit erfreut, da sie eine Alternative darstellt, wenn Förderprogramme an der Schule gestrichen werden oder die Schulunlust sich auch in Form von psychischen und physischen Störungen zeigt. Als Voraussetzung werden genannt, dass die Eltern eine hohe Bereitschaft aufweisen, diese Arbeit zu übernehmen, dass genügend Ressourcen (Zeit, Material) zur Verfügung stehen und dass die Eltern eine gute und starke Partnerschaft haben. [KEARNEY, Kathy: Homeschooling Highly Gifted Children. http://www.hollingworth.org/HomSch.HG.html (Der Artikel erschien ursprünglich in "Understanding our Gifted". September/October 1992.)]

4 Das „Adcanced Placement Program of the College Board" wurde in den 50er Jahren in den USA eingeführt, um Begabten die Möglichkeit zu geben, bereits während der Zeit an der „High School" Kurse mit Collegeniveau zu besuchen. Heute bieten ca. 80% aller Schulen sogenannte AP Kurse an, und die Regierung unterstützt diese Fördermaßnahme insbesondere für Schüler/innen aus einkommensschwachen Familien, indem sie die Bezahlung der Prüfungsgebühren übernimmt (vgl. CURRY / MacDONALD / MORGAN, 1999, S. 17)

5 Das „International Baccalaureate Program" wurde Mitte der 70er Jahre in der Schweiz gegründet und sollte v.a. Kindern, deren Eltern im Ausland tätig sind, die Möglichkeit geben, einen Schulabschluss zu erwerben, der weltweit akzeptiert wird und ihnen daher auch die Chance bietet, in unterschiedlichen Ländern ein Studium zu beginnen. Heute wird es auch als Maßnahme zur Förderung von Begabungen gesehen, da unterschiedliche Kursniveaus (standard und higher level) ebenso wie die Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten aufgrund der Leistungserfordernisse (z.B. auch eigenständige Forschungsprojekte) Teil des Programms sind (vgl. TOOKEY 1999/2000)

6 Ähnliche Ergebnisse weisen die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den D-Zug Klassen auf, die als Parallelklassen der Mittelstufe an Gymnasien in Rheinland-Pfalz geführt werden, auch hier wird darauf hingewiesen, dass dadurch keine elitären Gruppen entstanden sind (vgl. KAISER, 1997, S. 192).

7 Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass zum einen das amerikanische Schulsystem in der Mittel- und Oberstufe durch ein Kurssystem gekennzeichnet ist, und die Schüler/innen ihre sozialen Kontakte außerhalb des regulären Unterrichts aufbauen, zum anderen dass insbesondere die Aufnahme an den Universitäten eine Konkurrenzsituation darstellt, da bei der Auswahl der Studierenden u.a. schulische Erfolge einen Eckpfeiler darstellen und somit auch der Konkurrenzdruck innerhalb jeder Schule/Klasse sehr hoch ist und dieser sich in Sonderschulen /-klassen noch erhöht.

auch eine für sie wesentliche Erfahrung, nämlich in einer Schule / einer Klasse zu sein, in denen ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse ernst genommen werden – von Lehrkräften und Mitschülern/innen – und dass ihnen ein Rahmen zur Verfügung steht, der ihre Entwicklung nicht einschränkt, sondern unterstützt. Ferner besteht für sie dadurch die Möglichkeit, die Heterogenität der Begabungen zu erleben und im Vergleich mit anderen auch ein realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten zu entwickeln (KOLLOFF 1998, HANY 2000).

Allerdings kann die Einführung derartiger Schulen nicht als Allheilmittel gesehen werden, wenn nicht entsprechende Förderkonzepte, die eine ganzheitliche Erziehung beinhalten, und ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Mit entsprechenden Förderkonzepten sind sowohl die Mischformen von Akzeleration und Enrichment gemeint als auch Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung, die ebenso das Erarbeiten von Lernstrategien[8] beinhalten, sowie Maßnahmen zur Erweiterung der Sozialkompetenz (z. B. durch spezielles Fächerangebot oder verpflichtende Mitarbeit in Sozialeinrichtungen[9]). Außerdem ist zu beachten, dass insbesondere nach dem Übertritt von der Regelschule in Sonderschulen bzw. -klassen für Begabte möglicherweise ein vermindertes Selbstwertgefühl bei Schülern/innen entstehen kann, da sie zunächst die Erfahrung verarbeiten müssen, nicht mehr der „Star

8 Die Entwicklung von Lernstrategien ist auch bei begabten Schüler/innen notwendig, da sie oftmals Defizite in dem Bereich zeigen, weil sie aufgrund ihrer Begabung nicht gefordert waren, diese auszubilden.

9 In der Beschreibung der Schulen / Klassen werden im Rahmen des Schulprofils die Aspekte ganzheitliche Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit neben der kognitiven Förderung hervorgehoben. Die genannten Zielsetzungen lassen sich in weiterer Folge im Lehrplan (didaktische Prinzipien), im Fächerangebot bzw. in den zusätzlichen Erfordernissen für den erfolgreichen Abschluss finden, so ist z.B. u.a. in der 5. und 6. Klasse der Sir-Karl-Popper-Schule (A) das Pflichtfach „Kommunikation und Sozialkompetenz" zu finden, das Sächsische Gymnasium Sankt Afra (D) und die „Dalton School" (USA) verlangen Arbeit in Sozialeinrichtungen, wobei nicht nur das Sammeln von Erfahrungen sondern auch die Reflexion darüber als Auftrag formuliert sind.

der Schule", sondern ein begabter Schüler/eine begabte Schülerin unter vielen zu sein.

Bei den Internatsschulen kommt noch die Schwierigkeit der Finanzierung hinzu, wodurch insbesondere für Schüler/innen aus einkommensschwachen Familien Benachteiligungen entstehen können, wenn kein finanzielles Unterstützungs-system angeboten wird.

Das gravierende Problem besteht jedoch in der Identifizierung der Begabten. Von den Gegnern dieser Maßnahme wird immer wieder angeführt, dass die unzureichenden Möglichkeiten des Erkennens von Begabungen, insbesonders, wenn nur ein einzelnes Verfahren verwendet wird, dazu führt, dass benachteiligte Gruppen in diesen Programmen unterrepräsentiert sind (vgl. HYMER/MICHEL 2002). Daher sollten bei der Auswahl der Schüler/innen für diese Schulen/Klassen – wie schon an einigen Einrichtungen umgesetzt – unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen, z. B. standardisierte Verfahren (Intelligenz-, Kreativitätstest), Kontaktwoche, -tage[10].

b) Spezielle Förderangebote außerhalb der Schule (Plus-Kurse, Sommerakademien, Schüler/innen an der Universität):
Sie bieten begabten Schüler/innen die Möglichkeit, in begabungs- und interessenshomogenen – oftmals aber altersheterogenen Gruppen an spezifischen Themen zu arbeiten sowie Fähigkeiten weiterzuentwickeln und gleichzeitig an der Schule in der Regelklasse zu verbleiben. Bei diesen Maßnahmen handelt es sich zumeist um ein Enrichment Programm, d.h. es werden Themen, die über den schulischen Lehrplan hinausgehen, in vertiefender und eigenständiger Art und Weise, manchmal auch interdisziplinär und /oder in einem schnelleren Lerntempo bearbeitet.

10 So sieht zum Beispiel die Sir-Karl-Popper Schule vier Verfahren vor, die neben standardisierten Tests auch Gruppen- und/oder Einzelgespräche beinhalten. An der Jugenddorf Christophorusschule Rostock werden testdiagnostische Verfahren eingesetzt und die Schüler/innen zu einer Kontaktwoche eingeladen, um sowohl ihre unterschiedlichen Fähigkeiten (Schnelligkeit der Auffassung, Denkstrategien) zu erfassen als auch ihr Sozialverhalten zu beobachten.

Studien über Plus-Kurse und Sommerakademien machen deutlich, dass von den Schülern/innen u.a. folgende Aspekte besonders positiv erlebt werden:

- Möglichkeit, sich mit einem Thema vertiefend zu beschäftigen (d.h. auch interdisziplinär zu arbeiten);
- der eigenen Begabung und den individuellen Vorlieben nachzugehen;
- sich herausfordernden Aufgaben zu stellen;
- Kooperation mit anderen Jugendlichen, die ähnlich interessiert, leistungsbereit und begeisterungsfähig sind (OLSZEWSKI-KUBILIUS 1997; PATRY / PUSCH u.a. 2001; WAGNER 2001).

Zudem wird, wie die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu Sommerakademien zeigen, „vor allem motivationale und soziale Persönlichkeitsmerkmale wie Interessen, Selbstsicherheit, Kooperationsbereitschaft und Kontaktfähigkeit förderlich beeinflusst" (WAGNER 2001, S. 144).

Im Rahmen einer Pilotstudie über die Plus-Kurse weisen PATRY / PUSCH u.a. (2001) aber auch auf zwei Problembereiche hin, die in Zukunft bei Untersuchungen stärker zu berücksichtigen sind, nämlich zum einen bezogen auf die methodisch-didaktische Gestaltung, ob es nicht sinnvoll wäre, verstärkt auf Formen des offenen Unterrichts zurückzugreifen, um eine bessere Förderung der Kreativität zu erreichen. Zum anderen, dass anscheinend eine gewisse Tendenz bei den Schüler/innen gegeben ist, sich als Elite zu fühlen, ob das auf die Teilnahme an diesen Kursen zurückzuführen ist oder andere Ursachen hat, wird von ihnen nicht geklärt. Sie weisen aber in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Schüler/innen sich sowohl in der Klasse an ihrer Stammschule integriert fühlen, als auch die Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten im Rahmen der Plus-Kurse schätzen (vgl. S. 87).

Obwohl die außerschulischen Fördermöglichkeiten für begabte Kinder durchaus eine gute Ergänzung darstellen können, so stellen sie für manche Kinder keine zufriedenstellende Lösung dar, weil sie die schulischen Probleme am Vormittag wie Unterforderung nicht lösen oder weil sie weiterhin ihr Wissen nicht zeigen können, um nicht als „Streber" etikettiert zu werden (vgl. HEINBOKEL 2001a, S. 180).

Nachteilig wirkt sich dabei auch der zusätzliche Aufwand auf, da die außerschulischen Kurse zumeist am Nachmittag, am Wochenende bzw. in den Ferien (Sommerakademien) stattfinden. Bei dem letztgenannten Punkt kommt als weiterer möglicherweise negativer Punkt die Kostenfrage dazu, wenn keine finanzielle Unterstützung gewährt wird oder keine ausreichende Information darüber besteht.

Eine andere außerschulische Möglichkeit zur Förderung von Begabungen stellt der gleichzeitige Besuch der Sekundarstufe II und der Universität dar, die bereits seit vielen Jahren in den USA praktiziert wird. Aufgrund der vorliegenden Forschungen können mehrere Vorteile genannt werden: Die Schüler/innen bleiben zum einen in ihrer vertrauten Umgebung, zum anderen erhalten sie durch die höheren Anforderungen an der Universität eine bessere Anregung, ihre Begabungen weiter zu entwickeln, und sie gewöhnen sich zudem an das Leben an der Universität. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass an der Schule eine großzügige Regelung für die Freistellung getroffen wird, dass die Arbeitsleistung an der Universität auch zur Leistungsfeststellung an der Schule herangezogen wird, dass ihnen die Kurse für ihr Studium angerechnet werden und dass sich die Universität in der Nähe der Schule befindet (DAVIS/RIMM 1998, ROHRER McCARTHY 1999)[11].

Als Nachteil ist die hohe Belastung zu nennen, zum einen das Nacharbeiten des versäumten Unterrichtsstoffes, wenn die Lehrveranstaltungen am Vormittag stattfinden, zum anderen durch die Fahrzeiten, wenn die Schule/Wohnung nicht in der Nähe der Universität ist. Daher erscheint diese Förderung eher als Alternative für Schüler/innen, die in unmittelbarer Nähe einer Universität die Schule besuchen oder wohnen.

Die Förderung von musischen und sportlichen Begabungen in Vereinen oder Spezialeinrichtungen wie Musikschulen sollte in

11 Unterstützt werden diese Programme in den USA auch durch die Übernahme der Kursgebühren von den Bundesstaaten und zum Teil von den Universitäten selbst. In Österreich wird diese Möglichkeit ebenfalls durch die Übernahme der Studiengebühren von Seiten des Ministeriums gefördert.

diesem Beitrag nicht unerwähnt bleiben, auch wenn sie aufgrund ihrer Spezialisierung in erster Linie die Entwicklung von Teilbegabungen dienen. Positiv zu sehen ist hier die Chance zur Vertiefung in einem Gebiet, die sich aber nachteilig auswirken kann, wenn dem Schüler/der Schülerin weder zu Hause noch im schulischen Umfeld die Möglichkeit geboten wird, andere Begabungen zu entfalten und seine / ihre Persönlichkeit in der Gesamtheit zu entwickeln. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die Entfaltung der musikalischen und sportlichen Begabung besonders zeitintensiv ist, da neben der Begabung auch die Leistungsmotivation der Schüler/innen, d.h. die Bereitschaft zum Üben, entscheidend für den späteren Erfolg ist. Untersuchungen in diesen Bereichen machen deutlich, dass Begabte v.a. dann Spitzenleistungen zeigen, wenn sie sowohl die entsprechende Anregung und Unterstützung durch ausgebildete Fachkräfte und Eltern erhalten (anstelle von Leistungsdruck) als auch ein sehr starkes Interesse und höchste Leistungsmotivation bereits mit sehr jungen Jahren zeigen, d.h. dass sie wesentlich mehr Zeit mit Üben verbringen als andere begabte Schüler/innen (vgl. HANY 2002).

Ein weiterer Nachteil dabei sind die zum Teil hohen Kosten, die den Eltern entstehen (Kursgebühren, Vereinsbeiträge, Ausrüstung, Reisen,...). Ferner ist die Vielfalt des Angebots eher in Großstädten gegeben.

c) Zusätzliche Angebote innerhalb der Schule (Freigegenstände, Pull-Out Programme, Vorbereitungskurse für Wettbewerbe, ...):

Die Angebote im Bereich des Freigegenstandes „Begabungs- und Interessensförderung" sowie der Wahlpflichtgegenstände in der Sekundarstufe II eignen sich besonders für Schüler/innen mit Teilleistungsbegabungen. Beide Möglichkeiten können als Enrichment gesehen werden und z.B. als Forschungsklassen eingerichtet werden, um die Schüler/innen zu eigenständiger Forschung in ihren Interessensgebieten anzuleiten.

Der Vorteil ist darin zu sehen, dass ihnen die Chance gegeben wird, speziellen Begabungen in einer interessenshomogenen Gruppe nachzugehen ohne das Schulgebäude verlassen zu müssen. Ein Nachteil dabei ist, der zusätzliche Zeitaufwand bei Besuch des Freigegenstandes, da diese Stunden zumeist am Nachmittag oder in den sogenannten Randstunden durchgeführt werden.

Im Rahmen der Pull-out Programme können Schüler/innen den Unterricht verlassen, um an eigenen Projekten, die mit dem Betreuer/der Betreuerin abgesprochen sind, zu arbeiten. Das erfordert von den Schüler/innen allerdings eine hohe Bereitschaft zum selbstständigen Arbeiten verbunden mit Selbstdisziplin und der Fähigkeit zum Bewerten von verwendeten Materialien. Am Abschluss sollte darüber hinaus auch eine Präsentation der geleisteten Arbeit erfolgen. Dabei können auch zusätzliche Mentoren/innen zum Einsatz kommen. Dadurch wird den Schüler/innen die Möglichkeit geboten, mit kompetenten Fachleuten zusammenzuarbeiten, die zumeist über bessere Informationen in Bezug auf neueste Forschungsergebnisse und -methoden verfügen und zudem oft auch zusätzliche Ressourcen bereit stellen können (z.B. Laborplätze). So erhalten die Schüler/innen sowohl berufsbezogenes Wissen als auch berufsspezifisches Rollenverhalten vermittelt. Voraussetzung ist allerdings, dass die Mentoren/innen Enthusiasmus mitbringen sowie flexibel und tolerant auf die Schüler/innen eingehen.

Probleme ergeben sich v.a. daraus, dass diese Tätigkeit (Mentoren/innen) zumeist ehrenamtlich erfolgt und die Schule sich um regelmäßige Kontakte sowie Formen der Anerkennung für diese Person bemühen muss (vgl. FELS 1999, S. 194f).

Vorbereitungskurse für Olympiaden und Wettbewerbe dienen der Vertiefung des Wissens und der Methoden, sie bieten zudem die Gelegenheit, komplexe Aufgabenstellungen außerhalb des Lehrplans zu bearbeiten. Durch ihre zeitliche Befristung lassen sie genügend Raum anderen Interessen und Begabungen nachzugehen bzw. auch an Wettbewerben zu unterschiedlichen Themenbereichen teilzunehmen, um die individuellen Begabungen und Interessen auszuloten und somit einer frühzeitigen Spezialisierung entgegenzuwirken – insbesondere im Grundschulbereich und im Bereich der Sekundarstufe I. Von Bedeutung ist dabei, dass diese Wettbewerbe nicht nur begabten, sondern allen Schüler/innen offen stehen und damit eine Möglichkeit besteht, Underachiever oder nicht erkannte Begabungen zu identifizieren.

Die Betreuung während der Vorbereitung kann zudem als Basis für die persönliche schulische Beratung dienen. Nachteile ergeben sich v.a daraus, dass die Informationen nicht immer an den Schulen weitergegeben werden, dass die Lehrer/innen nicht bereit sind, die Vorbereitung zu übernehmen und dass sie nur eine punktuelle Förderung von Stärken darstellen, wenn sie nicht Teil eines umfassenden Programms sind (FELS 1999).

Das „Honors Program" und „Advanced Placement Program (AP)" sind Angebote an amerikanischen High Schools, die sowohl durch schnelleres Lerntempo als auch durch höhere Anforderungen gekennzeichnet sind. Im „International Baccalaureate Program (IB)", Unterrichtssprache Englisch, werden „standard" und „higher level" Kurse angeboten, um den individuellen Begabungen und Interessen entsprechen zu können. CURRY/WADE/MORGAN (1999) und TOOKEY (1999/2000) führen als Vorteil an, dass die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, an der „High School" zu verbleiben und trotzdem auf „Collegeniveau" zu arbeiten, wodurch ihre Motivation gesteigert und ihr Einstieg ins College erleichtert wird, da sie bereits entsprechende Arbeitstechniken beherrschen.

Das Problem besteht darin, dass bei den AP Kursen ebenso wie bei dem IB externe Prüfungen stattfinden, wobei die Prüfungsinhalte im Curriculum vorgegeben sind. Die Gefahr ist darin zu sehen, dass Lehrkräfte sich zu stark an diesen Vorgaben orientieren, um ihren Schülern/innen eine gute Ausgangsbasis zu schaffen, die ihnen die Chance gibt, eine möglichst hohe Punkteanzahl zu erreichen. Das ist für die Schüler/innen in den USA von erheblicher Relevanz, da die Ergebnisse das AP oder des IB für die Bewerbung an den amerikanischen Universitäten eine entscheidende Rolle spielen. Daher kann der Unterricht manchmal eher als „Teaching to the Test" und nicht als begabungsfördernd bezeichnet werden (OLENCHAK 2002).

d) Inklusion:

Der Begriff der Inklusion wurde bisher in erster Linie mit der Förderung von beeinträchtigten Kindern in Zusammenhang gebracht, wobei die gemeinsame Schule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch sogenannten Regelschulkindern das Ziel war. Heute ist unter diesem Ansatz auch die Förderung von besonderen Begabungen mitgedacht:

"If inclusionary classrooms are committed to serving all students, they must choose to include, both physically and philosophically, even the most extremely gifted children as well as children with the most severe disabilities. This means more for both groups than simply being in attendance in the regular classroom. It means respecting and teaching one's students to respect the unique development paths of each individual, no matter how unusual; providing access to a developmentally appropriate curriculum; and provided related support services." (KEARNEY, 1996, o.S.)

Ihrer Meinung nach kann das nur gelingen, wenn sowohl die Akzeptanz von Begabung mit ihren unterschiedlichen Formen als auch die Einführung von altersheterogenen Klassen gegeben sind sowie grundlegende Veränderungen im Unterricht erfolgen (KEANEY, 1996 o. S.). Zu letzteren können v. a. offener Unterricht und reformpädagogische Konzepte gezählt werden. Montessori, Jena-Plan oder Dalton-Plan stellen das Kind mit seinen individuellen Entwicklungsverläufen in den Mittelpunkt, d.h. im Zentrum der didaktischen Überlegungen stehen Individualisierung und Differenzierung, wodurch allen Schülern/innen die bestmögliche Entfaltung ihrer individuellen Begabungen geboten werden soll. In diesen Formen werden unterschiedliche Fähigkeiten und verschiedene Lerntempi wahrgenommen und respektiert, der Lehrer/die Lehrerin sieht sich als Begleiter/in, um Schüler/innen bei ihrem Bemühen um Selbstständigkeit zu unterstützen. Die Jahrgangsmischung (gemeinsamer Unterricht für Schüler/innen verschiedener Schulstufen z.B. 1. bis 3.) ermöglicht Begabten zudem ein schnelleres Durcharbeiten des Lernstoffes ohne die Klasse verlassen zu müssen (vgl. MÖNKS/YPENBURG 1998, S. 74ff; FREMERY 2001, S.113ff)). Ein Nachteil dabei ist sicher der große Aufwand, den die Lehrkräfte zu leisten haben, um für die unterschiedlichen Gruppen entsprechend ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen Aufgaben auszuarbeiten, zudem könnten sich auch innerhalb der Klasse Gruppierungen bilden, zwischen denen keine Kooperationen mehr bestehen, weil sich ihr Abstand ständig vergrößert. Ein Nachteil für Begabte ergibt

sich dann, wenn sie in erster Linie zur Unterstützung von Mitschülern/innen herangezogen werden, wodurch sie zwar Kompetenzen in der Vermittlung von Wissen erwerben, aber ihre Begabungen und Interessen nicht mehr gefördert werden. Das Modell erscheint v. a. dann umsetzbar, wenn Schüler/innen relativ problemlos auf verschiedene Aktivitäten innerhalb der Klasse ausweichen können, genügend Materialien zur Verfügung stehen, die zum Teil eine Selbstkontrolle der erbrachten Leistung ermöglichen und Lehrpersonen, die dem Thema Begabung positiv gegenüberstehen sowie über ausreichende Kenntnisse der Individualisierung und Differenzierung verfügen.

In Bezug auf organisatorische Aspekte ist zu überlegen, wie hoch die maximale Schüleranzahl sein darf und ob ein Zwei-Lehrer/innen-System angeboten werden sollte, um optimale Bedingungen zu gewährleisten.

Modelle	Vorteile	Nachteile	Weitere Anmerkungen
Segregation	• Ausgebildete Lehrkräfte; • Kontaktmöglichkeiten mit anderen begabten Schülern/innen – wechselseitige Einfluss-nahme und Stimulation; • Unterricht baut auf Begabungen und Lei-stungsfähigkeit der Schü-ler/innen auf; • Bessere Schulleistungen der Schüler/innen;	• Konflikte mit anderen Schulen / Klassen – Vorwurf der „Eliten-bildung"; • Gefahr der Übertbe-tonung von einzelnen Fähigkeiten und Ver-nachlässigung der ganz-heitlichen Erziehung; • Zum Teil Verringerung des Selbstwertgefühls;	• Dieses Konzept eignet sich eher • für Schüler/innen mit einem breiten Begabungsprofil • für Großstädte als bevölkerungsarmen Gebiete; • Mögliche Probleme • Aufnahmeverfahren (Testproblematik) • Korrektur bei Fehlent-scheidungen (z.B. Rück-versetzung, späterer Einstieg) • Information der Eltern
Spezielle Förderange-bote außerhalb der Schule	• Interessenshomogene Gruppen und / oder Einzelunterricht; • Ausgebildete Fach-kräfte; • Fächerübergreifendes Arbeiten (Plus-Kurse, Sommerakademien);	• Zusätzlicher Zeitaufwand; • extra Kosten; • Fahrzeiten; • Gefahr der zu frühen Spezialisierung und Vernachlässigung anderer Begabungen	• Problem der Finanzierung für einkommensschwache Familie; • Voraussetzung: Interesse der Eltern; • Information über das Angebot; • Engagement der Lehrkräfte
Zusätzliche Angebote innerhalb der Schule	• Interessenhomogene Gruppen; • Teilweise individuelle Betreuung; • Nutzung der Erkennt-nisse im Unterricht; • Kein zusätzlicher Auf-wand durch Fahrten;	• Finanzierung des zusätzlichen Angebots; • Organisationsaufwand;	• Schulrechtliche Stellung zum Teil unklar, z.B. Aufwandsentschädigung für Lehrkräfte und Mentoren/innen; • Ausbildung der Lehrkräfte
Inklusion	• Lehrer/in als Begleiter/in von Lernprozessen; • Weitergehende Individualisierung für alle Schüler/innen; • Selbstkontrolle; • Förderung des arbeits-teiligen Verfahrens;	• Hoher Arbeitsaufwand für das Lehrpersonal durch die Differen-zierungsmaßnahmen • Gefahr, dass begabte Schüler/innen zu oft andere Kinder in der Klasse unterstützen müssen und ihre eigenen Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden.	• Höhere Kosten durch zusätzliche Ausbildung der Lehrkräfte, um entsprechende Begabungen und auch Beeinträchtigungen zu erkennen und zu fördern; • Teamteaching; • Klassengröße;

Abb 2: Zusammenfassung der wesentlichen Vor- und Nachteile der einzelnen Modelle

„Didaktische Modelle"

Im Rahmen dieser organisatorischen Modelle kann – wie bereits erwähnt – zwischen drei unterschiedlichen Maßnahmen – Akzeleration, Enrichment oder Mischformen von beiden – unterschieden werden.

„Unter schulischer Akzeleration ist jede Maßnahme zu verstehen, die es einem/r Schüler/in ermöglicht, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist." (HEINBOKEL, 2001a, S. 1). Enrichment meint dagegen, dass „Themen und Fächer des Lehrplans verbreitert oder vertieft behandelt werden, oder es werden Themen durchgenommen oder Fähigkeiten erworben, die im verbindlichen Curriculum nicht vorgesehen sind... . Jede Form von Enrichment sollte relevant sein, d. h. die Schüler in ihrer persönlichen, emotionalen, sozialen und / oder intellektuellen Entwicklung weiterbringen." (HEINBOKEL, 2001b, S. 93/95).

Seit vielen Jahrzehnten werden Auseinandersetzungen über diese beiden Maßnahmen geführt, die sich in den letzten Jahren derart verändert haben, dass nicht die Sinnhaftigkeit beider Möglichkeiten in Frage gestellt, sondern vielmehr darüber diskutiert wird, für wen, unter welchen Bedingungen, welches Angebot umgesetzt werden kann (COLEMAN/CROSS, 2001, S. 300). Viele Autoren/innen vertreten mittlerweile die Ansicht, dass sich die beiden Maßnahmen ergänzen müssen, um eine sinnvolle Förderung von Begabungen zu erreichen (FOX, 1979, COLANGELO/DAVIS, 1997; DAVIS / RIMM, 1998; HOLLING / KANNING, 1999).

Für beide Maßnahmen gibt es wieder verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten, wie sie der nachstehenden Abbildung zu entnehmen sind:

AKZELERATION	ENRICHMENT	MISCHFORMEN
• Frühe Einschulung • Überspringen von Schulstufen • Fachbezogene Akzeleration[12] • Vorgezogener Schulabschluss (D-Zug Klassen) • Gleichzeitiger Besuch von Schule und Universität oder anderen Einrichtungen • Frühzeitiger Erwerb von Qualifikation durch Prüfungen • Vorgezogener Abschluss des Studiums	• Vertiefung und Verbreiterung der Inhalte des Lehrplans • Erhöhung des Lerntempos • Weiterentwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten	• Sommerakademien[13] • Mentoren • Arbeitsgemeinschaften / Freigegenstände / Wahlpflichtgegenstände • Plus – Kurse • Sonderschulen für Begabte

Abb 3: Übersicht über die Möglichkeiten von Akzeleration, Enrichment und Mischformen

Die Auflistung der unterschiedlichen Möglichkeiten der Akzeleration, aber auch des Enrichments zeigt bereits deutlich, dass die

12 Fachbezogene Akzeleration oder „subject skipping": Schüler/in nimmt nur in einem oder mehreren Fach/Fächern am Unterricht der nächst höheren Klasse teil in allen anderen Fächern bleibt er/sie in der seinem/ihren Alter entsprechenden Klasse, v.a. Dingen in den USA durch das Kurssystem praktiziert.

Übergänge sowohl innerhalb als auch zwischen den beiden Ansätzen fließend sind, z.B. ist für den frühzeitigen Eintritt an der Universität entweder eine frühe Einschulung oder ein Überspringen von mehreren Klassen notwendig, ferner zieht eine schnelleres Lerntempo auch mehr Möglichkeiten der Verbreiterung und Vertiefung des Wissens nach sich.

a) Anmerkungen zu Akzeleration als Überspringen

Es gibt gegen die Akzeleration als „Überspringen von Schulstufen" viele Vorbehalte, wie LYNCH (1994) zeigt, aber auch anhand von einschlägigen Untersuchungen entkräftet. So kann der Vorwurf, dass Kinder bzw. Jugendliche dadurch emotionale und soziale Probleme hätten, vielfach damit erklärt werden, dass Eltern und Lehrkräfte eine negative Einstellung gegenüber dem Programm haben und als Folge davon keine entsprechende Unterstützung für die Schüler/innen gegeben ist. Auch HEINBOKEL (2001a) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis in ihrer Untersuchung: „Es gab weniger Probleme grundsätzlicher Art – intellektuelle bzw. emotional-soziale Überforderung -, sie ergaben sich vielmehr aus individuellen Situationen und aus Reaktionen einer nicht hinreichend begabungsfreundlichen Umwelt auf eine noch ungewöhnliche Lösung für schulische Unterforderung." (S. 220) Sie vertritt weiters den Standpunkt, dass die Erfahrungen der Schüler/innen teilweise mit jenen verglichen werden können, die aufgrund eines Umzugs eine Schule wechseln mussten, in beiden Gruppen gibt es Kinder, denen der Wechsel unterschiedlich leicht oder schwer fällt, und Lehrkräfte, die den Integrationsprozess in die neue Klasse unterschiedlich unterstützen. Ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist allerdings derart gegeben, dass die begabten Schüler/innen relativ rasch auch in der neuen Klasse zur Leistungsspitze gehören. Probleme können daraus resultieren, dass gute Leistungen zwar er-

13 In den USA bieten einige Sommerakademien auch die Möglichkeit, Versäumtes nachzuholen oder im Sinne der Begabtenförderung bereits Qualifikationen für die nächste Schulstufe zu erwerben. In deutschen Sprachraum werden die Sommerakademien als zusätzliches Angebot im Sinne von Enrichment verstanden.

wünscht sind, dass aber die Kinder als Streber und übertrieben ehrgeizig etikettiert werden. Ferner berichtet sie davon, dass nach dem Springen „Verhaltensstörungen" wie Rückzug, Depression, Krankheiten, Verweigerung von Leistung, sich mit wenigen Ausnahmen besserten (vgl. ebenda S. 220f). Insgesamt kann aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse festgestellt werden, dass das Überspringen von Schulklassen zur Verbesserung der Schulleistungen und der Motivation beigetragen hat, vorausgesetzt, es war der Wunsch des Kindes und es kam in eine dem Springen wohlwollend gegenüberstehende Umgebung[14] (KULIK/KULIK 1984; VIALLE 2001; HEINBOKEL 2001).

Eine Erklärung, warum trotz der vorliegenden Untersuchungen das Überspringen von Jahrgangsstufen von Lehrkräften ab-

14 HEINBOKEL (2001a) empfiehlt für das Überspringen 12 Punkte zu beachten, die hier nur kurz zusammengefasst werden:
- Schüler/innen sollten von den intellektuellen Voraussetzungen her im oberen Drittel der aufnehmenden Klasse liegen, Schwächen in einem Bereich können durch zusätzliche Hilfen aufgefangen werden.
- Die Schüler/innen sollten Durchhaltevermögen und hohe Motivation zeigen und keine ernsthaften emotionalen und sozialen Probleme aufweisen. Bei der Beurteilung dieser Faktoren ist die Einbeziehung der Eltern und von Psychologen/innen notwendig.
- Die Schüler/innen sollten selbst entscheiden können und nicht unter Druck gesetzt werden. Weiters sollte ein „Probespringens" in Erwägung gezogen werden, um den Schüler/innen eine zusätzliche Entscheidungshilfe zu geben.
- Die aufnehmenden Klassenlehrer/innen sollten nicht nur informiert sein, sondern auch positiv dem Springen gegenüberstehen (ebenso wie die Eltern).
- Der beste Zeitpunkt zum Springen ist jener, zu dem sich das Überspringen als sinnvolle Alternative zur Unterforderung anbietet.
- Von Bedeutung ist ebenso, nach dem Überspringen nicht zu hohe Erwartungen zu stellen sondern eine Eingewöhnungsphase zu ermöglichen.
- Zudem zeigt sich bei Hochbegabten, dass sie nach kurzer Zeit wieder unterfordert sind und sie daher zusätzliche Angebote brauchen – auch ein wiederholtes Springen kann notwendig werden (vgl. S. 219f).

gelehnt wird, sieht OSWALD (2000) in der Sorge der Lehrer/innen und Direktoren/innen, dass die Schule für „eine leichte Schule" gehalten wird, wenn zu viele Schüler/innen eine Schulstufe überspringen (vgl. S. 53). Eine Sorge, die ernst genommen werden muss, weil sie zugleich ein gesellschaftliches Bewusstsein widerspiegelt, hohe Leistungsfähigkeit nicht als individuelle Begabung zu sehen, die über das Alltägliche hinausreicht, und die daher besondere Förderung braucht, sondern als Beweis zu nehmen, dass in der Schule insgesamt zu wenig gefordert wird.

b) Enrichment

Mit Enrichment ist – wie bereits oben angeführt – die Vertiefung und Verbreiterung des Wissens bei gleich bleibender Schuldauer gemeint. Als Hauptargumente für Enrichment werden zumeist das enge und zum Teil einseitige Curriculum des herkömmlichen Unterrichts genannt, wodurch die begabten Schüler/innen zunehmend an Schule und Unterricht desinteressiert sind (was jedoch nicht nur ein Problem der Begabten darstellt). Die Vertreter/innen dieses Ansatzes fordern daher, dass die Inhalte der Lehrpläne ausgebaut werden müssen, u.a. um Themen in größerer Vertiefung studieren zu können sowie um mehr Möglichkeiten zur Verknüpfung zu schaffen und die Erhöhung der Komplexität zu erreichen. Zudem wird erhofft, dass durch die Veränderung des Curriculums auch die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der begabten Schüler/innen besser befriedigt werden (vgl. SOUTHERN/JONES/STANLEY 1993, S. 390f).

Bei der Förderung durch Enrichment wird zwischen drei Arten unterschieden, nämlich die prozess-, die inhalts- und ergebnisorientierte Anreicherung.

- Mit „prozessorientiert" ist v.a. die Förderung der methodischen Kompetenz und der kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen gemeint, wie z.B. Entwicklung von Problemlösungsstrategien. Eine Sorge besteht darin, dass diese unabhängig von der inhaltlichen Komponente erarbeitet werden und somit keine Übertragung auf reale Situationen erfolgt.
- Im „inhaltsorientierten" Ansatz werden die fachlichen Stärken der Schüler/innen mit Inhalten, die außerhalb des Lehrplans liegen, gefördert. Das Problem hierbei kann sein, dass

dies lediglich ein Mehr am gleichen Inhalten ist, ohne eine Beziehung zu den Interessen des Schülers/der Schülerin herzustellen. Weiters besteht die Gefahr der zu frühen Spezialisierung.

- Im produktorientierten Ansatz stehen die Ergebnisse stärker als der Prozess im Zentrum der Betrachtung. Daraus resultiert auch die Kritik, dass nicht die Qualität sondern die Quantität gefördert wird und dass Schüler/innen lediglich dazu angehalten werden, möglichst viele und/oder aufwendige Produkte in kürzerer Zeit zu erarbeiten, weil sich Lehrer/innen unter Druck fühlen, zu zeigen, dass das Programm erfolgreich umgesetzt wird.

Andere kritische Punkte sind, dass Enrichment Programme oftmals nur als „Pseudoprogramme" geführt werden, bei denen Schüler/innen zwar mehr und/oder härter arbeiten, die Themen aber irrelevant sind, weil sie nicht in Verbindung mit der individuellen Begabung der Schüler/innen stehen und sie nicht die Neigungen der Jugendlichen ansprechen (SCHIEVER/MAKER 1997; FELS 1999).

Eine Möglichkeit das Enrichment Programm zur effektiven Umsetzung von Begabungsförderung zu nützen, stellt das „Enrichment Triad Model" (RENZULLI/REIS 1997[15]) dar. Das Modell besteht aus drei Phasen, die sich wechselseitig beeinflussen, und es sollte dazu beitragen, dass zumindest 20% der begabten Schüler/innen eine zusätzliche Förderung erhalten. In der ersten Phase (Type I: „General Exploratory Activities") erhalten die Schüler/innen die Gelegenheit, in möglichst vielen Wissensgebieten auf unterschiedliche Art und Weise (Fachvorträge, Exkursionen usw.), Erkenntnisse und Erfahrungen zu sammeln, die nicht Teil des Lehrplans sind. Die zweite Phase (Type II: „Group Training Activities") hat das Ziel, die Schüler/innen in die verschiedenen Arbeits- und Forschungsmethoden einzuführen, um selbstständiges Arbeiten zu gewährleisten. RENZULLI/REIS

15 Das Modell wurde von Joseph Renzulli, Leiter des NEAG Center for Gifted Education and Talent Development, University of Connecticut, bereits Mitte der 70er Jahre entwickelt und an Schulen eingeführt.

(1997) weisen dabei ausdrücklich darauf hin, dass die ersten beiden Phasen nicht nur für begabte und/oder besonders interessierte Schüler/innen, sondern für alle Schüler/innen offen sein sollten, da sie ihrer Meinung nach Gelegenheit bieten, „Underachiever" und einzelnen Stärken bzw. Interessen von Schülern/innen zu erkennen. Die Weiterarbeit in der dritten Phase (Type III: „Individual and small group investigations of real problems") führt in weiterer Folge zu zusätzlichen Maßnahmen innerhalb der Schule, da eine Gruppenbildung oder individuelle Arbeit der Schüler/innen erfolgt. Der Eintritt in diese Phase setzt voraus, dass der Schüler/die Schülerin ein Projekt gefunden hat, das den individuellen Fähigkeiten und Interessen entspricht und welches er/sie alleine oder im Team bearbeiten möchte, wobei die Schüler/innen einen Vertrag inkl. Projektbeschreibung (Ziele, Methoden, Verlauf) gemeinsam mit ihren Betreuern/innen ausarbeiten.

Der Vorteil ist, dass in diesem Ansatz zunächst unterschiedliche Angebote zur Verfügung gestellt werden, dass aber der Schüler/die Schülerin gemeinsam mit ihren Betreuern/innen die Entscheidung für ein Projektthema und für die Bearbeitungsmethoden treffen. Dabei wird von den Begabungen und Interessen der Lernenden ausgegangen, um ihnen sowohl inhaltliche als auch fachliche Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten zu ermöglichen. Lehrer/innen, die zum Beispiel auf diesem oder einem anderen Modell eine begabungsfreundliche Lernkultur aufbauen, können vermutlich als einer von vielen Gründen genannt werden, warum Schüler/innen das Überspringen ablehnen, da sie sich in dieser Umgebung akzeptiert und anerkannt fühlen (vgl. auch OSWALD 2002).

Zusammenfassung und Ausblick

Die Erörterung der unterschiedlichen Möglichkeiten zeigt deutlich, dass jedes dieser organisatorischen und didaktischen Modelle Vor- und Nachteile aufweist. Daher werden grundlegende Prinzipien, die alle betreffen und auch weiterreichende Ausführungen beinhalten, abschließend kurz zusammengefasst dargestellt:

1. Für die Auswahl der Fördermaßnahmen sollten die Begabun-

gen und Interessen des Schülers/der Schüler/in entscheidend sein, da nicht jeder/e Begabte von selbem Angebot profitiert. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass die Individualisierung zwar wesentlich zum Gelingen der Begabungsförderung beiträgt, um eben den unterschiedlichen Bedürfnissen dieser heterogenen Gruppe der Begabten gerecht zu werden, aber sie sollte doch immer in einem sozialen Kontext erfolgen (vgl. HANY 2000, S90). Ob dazu Segregation oder Inklusion, inner- und/oder außerschulische Angebote gewählt werden, hängt von den Vorlieben des Kindes, den Einstellungen der Eltern und Lehrern/innen sowie von den Möglichkeiten Vorort ab. Dabei ist aber zu bedenken, dass der Kontakt zu Gleichbegabten wesentlich ist, zum einen weil er die Chance bietet, die eigenen Fähigkeiten selbst besser einschätzen zu können, zum anderen um in einer Gruppe gleichgesinnter und ähnlich leistungsfähiger Schüler/innen Teamfähigkeit und Leadership zu erlernen.

2. Für eine effektive Umsetzung der Begabungsförderung sind Lehrkräfte notwendig, die Begabten positiv gegenüberstehen und über eine entsprechende Ausbildung verfügen, die sowohl die unterschiedlichen theoretischen Modelle, Methodenprobleme der Identifikation als auch Förderstrategien und pädagogische Modelle hinsichtlich Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen umfassen (vgl. HELLER 2000, S. 69f). Denn fundierte Kenntnisse und nicht Mythen über Begabte sollten die Basis für Entscheidungen für die zu treffende Maßnahmen der Förderung darstellen. Darüber hinaus brauchen die Lehrer/innen insbesondere im Unterricht die Fähigkeit zur Individualisierung und Differenzierung sowie ein hohes Maß an Flexibilität. Positiv ist anzumerken, dass in den letzten Jahren im Bereich der Fort- und Weiterbildung viel in Bewegung geraten ist – d.h. es werden sowohl Ausbildungslehrgänge (z.B. ECHA-Diplom[16]) als auch Fortbildungsveranstaltungen angeboten.
3. Förderungen sollten nicht nur kurzfristig, sondern unter einer langfristigen Perspektive gesehen werden. Es gibt Kinder/Jugendliche, die nicht bereit sind, ständig ihre Leistungsmotivation und –fähigkeit unter Beweis zu stellen, deshalb benötigen sie kurzfristige Programme wie z.B. die Vorbereitung auf und Teilnahme an Wettbewerben oder Durchführung von Projekten auch im Sinne des „Schoolwide Enrichment Model", die regelmäßig im Verlauf eines Schuljahres offeriert werden. Das heißt, dass diese Formen langfristige Perspektiven in der Art aufweisen, dass Inhalte aufeinander aufbauen, um einen kumulativen Wissenserwerb zu ermöglichen (vgl. HANY 2000, S90f).
4. Obwohl zu Beginn eher eine größere Brandbreite von Fördermöglichkeiten in unterschiedlichen Wissensgebieten bereit stehen sollte, so ist darauf zu achten, die eigentlichen Begabungsbereiche zu erfassen und diese dann besonders zu fördern unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes und der Persönlichkeit des Kindes, d. h. dass trotz Spezialisierung eine holistische Sichtweise in der Förderung von begabten Kindern anzustreben ist.
5. Des Weiteren sind die gesetzlichen Bestimmungen zu nennen; wenngleich Lehrkräfte sehr oft Kreativität im Umgang mit und Mut zur weiten Auslegung von Gesetzen zeigen, so sind sie doch ein Faktor, der Optionen regeln, unterstützen oder verhindern kann. Es ist daher notwendig, dass Bestimmungen erlassen werden, die ein flexibles Agieren in der Praxis ermöglichen.
6. Begabungsförderung wird ebenso von der Gesellschaft sowie der Wirtschaft und ihren Ansprüchen an die schulische Ausbildung im Allgemeinen und im Speziellen – bezogen auf Begabte – bestimmt, wobei sich Begabungsförderung „nicht über die Produktion von wirtschaftlich verwertbaren Leistungsträgern" definieren darf (HANY 2000, S. 93).

16 Das ECHA-Diplom (dreisemestriger Ausbildungslehrgang mit 14 Modulen à 40 Stunden) wurde vom European Council for High Ability (ECHA) gemeinsam mit dem Institut für Weiterbildung an der Universität Nijmegen entwickelt (MÖNKS 2000) und wird seit mehreren Jahren auch in Österreich über die Pädagogischen Institute als bundesweiter Lehrgang angeboten. WEINERT, Franz E. (1998): Welche Schulen brauchen Hochbegabte? http://www.isb.bayern.de/bf/veroeff/abstracts.html

Last not least – soll noch einmal daran erinnert werden, dass nicht das Modell entscheidend für die Förderung von Begabungen ist, sondern eine „begabungsfreundliche Lernkultur", wie es OSWALD (2001) treffend formuliert hat. Die Wichtigkeit dieses Anspruches lässt sich ebenfalls aus den Untersuchungen von EDER/LANG (2002) ableiten, die darauf hinweisen, dass der Qualität des Klassenklimas eine essentielle Bedeutung für den Aufbau von Kompetenzen zukommt und als wichtige Grundlage für das lebensbegleitende Lernen zu beurteilen ist. Nach Landau (1999, S. 22) könnte es als das Schaffen einer „emotionalen Atmosphäre" bezeichnet werden, die dem Schüler/der Schülerin ein Gefühl der Sicherheit und Freiheit vermittelt, damit er/sie das Wagnis eingehen kann, die „offensichtlichen und verborgenen Talente zu zeigen, den manchmal engen Kreis seiner Welt zu erweitern und Neuland zu betreten" – kurz gefasst „Mut zur Begabung" zu zeigen und das in allen Bereichen.

Literatur:

COLANGELO, Nicholas / DAVIS, Gary A.: Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon. Needham Heights, Ma. 1997 (2. Ausgabe)

COLEMAN, Laurence J. / CROSS, Tracy L: Being Gifted in School. An Introduction to Development, Guidance, and Teaching. Prufrock Press, Inc. Waco, Texas 2001

CURRY, Wade / MacDONALD, Walt / MORGAN, Rick: The Advanced Placement Program: Access to Excellence. In: The Journal of Secondary Gifted Education. Fall1999. Vol. XI, Nr. 1. S. 17 – 23

DAVIS, Gary A. / RIMM, Sylvia B.: Education of the Gifted and Talented. Allyn and Bacon. Needham Heights, Ma. 1998 (4. Ausgabe)

EDER, Ferdinand/LANG, Birgit: Klima, Befinden und Leistung in der Schule. WALLNER-PASCHON Christina/HAIDER, Günter (Hrsg.): PISA Plus 2002. Thematische Analysen nationaler Projekte. Studienverlag. Innsbruck 2002. S. 105 – 110

FELDHUSEN, John F. A Conception of Giftedness. In: STERNBERG, Robert J. / DAVIDSON, James E. (Hrsg.): Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press. New York 1986. S. 112 – 127

FELDMAN, David H.: Has there been a paradigm shift in gifted education? In: COLANGELO, Nicholas / ASSOULINE, Susan G. / AMBROSON, Deann L. (Hrsg): Talent Development. Trillium Press. Unionville, NY 1992. S. 89 – 94

FELS, Christian: Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Verlag Paul Haupt. Bern/Stuttgart/Wien 1999

FOX, Lynn H.: Programs for the Gifted and Talented. In: PASSOW, Henry (Hrsg.): The Gifted and the Talented: Their Education and Development. University of Chicago Press. Chicacgo 1979. S. 104 – 126

FREMEREY, Jutta: Förderung von besonders begabten Kindern in der Grundschule auf der Grundlage der Montessori-Pädagogik. In: Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.). Lit. Münster 2001. S. 110 – 117

GARDNER, Howard: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. BasicBooks. New York 1983

HANY, Ernst: Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In: WAGNER, Harald (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bock. Bad Honnef 2000 (2.Auflage). S. 71 – 96

HANY, Ernst: Schriftliche Stellungnahme zum Thema "Hochbegabtenförderung" im Rahmen der Expertenanhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen am 17. 1. 2001. Internet: http:// www.dghk-taunus.de/landtag.pdf

HANY, Ernst: Entwicklung und Förderung hochbegabter Schüler aus psychologischer Sicht. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung der Universität Erfurt "Herausforderungen der Bildungsgesellschaft", 11. Juni 2002. Internet: http://www.uni-erfurt.de/archiv/2002/0034/hany.pdf

HEINBOKEL, Annette: Überspringen von Klassen. LIT Verlag. Münster/Hamburg/ London 2001a

HEINBOKEL, Annette: Hochbegabte. Erkennen, Probleme Lösungswege. LIT Verlag. Münster/Hamburg/ London 2001b

HELLER, Kurt A.: Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: WAGNER, Harald (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bock. Bad Honnef 2000 (2.Auflage). S. 39 – 70

HOLLING, Heinz / KANNING, Uwe P.: Hochbegabung Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Hogrefe. Göttingen / Bern / Toronto 1999

HOWLEY, Aimee: Gifted Education and the Spectre of Elitism. In: Journal of Education. Vol. 168, Nr. 1, 1986. S. 117 – 125

HYMER, Barry / MICHEL, Deborah: Gifted and Talented Learners. Creating A Policy for Inclusion. A NACE / Fulton Puplication. London 2002

KAISER, Armin (Hrsg.) Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Hase&Koehler Verlag. Mainz 1997

KEARNEY, Kathi: Highly Gifted Children in Full Inclusion Classroom. Internet: www.hollingworth.org/fullincl.html [Der Artikel erschien ursprünglich in der Zeitschrift "Highly Gifted Children", Summer/ Fall 1996, 12 (4)] K

KOLLOFF, Britton Penny: Special Residential High School. In: COLANGELO, Nicholas / DAVIS, Gary A.: Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon. Needham Heights, Ma. 1997 (2. Ausgabe). S. 198 – 206

KULIK, James A. / KULIK, Chen-Lin C.: Synthesis of Research on Effects of Accelerated Instruction. In: Educational Leadership 42, 1984. S. 84 – 89

KULIK, James A. / KULIK, Chen-Lin C.: Ability Grouping. In: COLANGELO, Nicholas / DAVIS, Gary A.: Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon. Needham Heights, Ma. 1997 (2. Ausgabe). S. 230 – 242

LANDAU, Erika: Mut zur Begabung. Ernst Reinhardt Verlag. München 1999

LYNCH, Sharon J.: Should Gifted Students be Grade-Advanced? ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Nr. E526. Arlington, Virginia. August 1994.
Internet: www.ericec.org/digests/e526.html

MÖNKS, Franz J. / YPENBURG, Irene H.: Unser Kind ist hochbegabt. Ernst Reinhardt Verlag. München / Basel 1998

MÖNKS, Franz J.: Begabungsforschung und Begabtenförderung. In: Journal für Begabtenförderung. 1/2001. S. 7 -15

OLENCHAK, Richard F.: Principals and Talent Development: Guiding Students and Teaches Towards Success. Paper Presented at Confratute, University of Connecticut 2002

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula: Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. In: COLANGELO, Nicholas / DAVIS, Gary A.: Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon. Needham Heights, Ma. 1997 (2. Ausgabe). S. 180 – 197

OSWALD, Friedrich: Begabungsförderung, Begabtenförderung und die Kunst des „Begabens" – Begriffe bestimmen die Praxis. In: Journal für Begabtenförderung. 1/2001a. S. 16-25

OSWALD, Friedrich: Schlüsselbegriffe – eine keineswegs unnütze Diskussion um Wörter, die in der Auseinandersetzung um Begabung von Bedeutung sind. In: Journal für Begabtenförderung. 1/2001b. S. 46-48

OSWALD, Friedrich: Das Überspringen von Jahrgangsklassen – Begabtenförderung im Schulsystem. In: MÖNKS, Franz /PUSCH, Gerhard/SCHNEIDERGRUBER, Dietmar: Begabungen erkennen – Begabte fördern. Bericht zum Kongress in Salzburg, 12. – 14. 10. 2000. Salzburg 2001c. S. 37 – 56

OSWALD, Friedrich: Das Überspringen von Jahrgangsklassen – Begabtenförderung im Schulsystem. Eine Untersuchung zur Durchführung des Überspringens von Schulstufen und Jahrgangsklassen in Österreich. In: Journal für Begabtenförderung 2/2002. S. 20 – 31

RENZULLI, Joseph S.: What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: Phi Delta Kapplan 60/1978. S 180 -184, 261PATRY, Jean-Luc / PUSCH, Gerhard / UNTERRAINER, Klaus / WEYRINGER, Sieglinde / WAGENEDER, Günter: Wie nehmen begabte Schülerinnen und Schüler Spezialkurse für Begabte wahr? In: MÖNKS, Franz / PUSCH, Gerhard / SCHNEIDERGRUBER, Dietmar (Hrsg.): Begabungen erkennen – Begabte fördern. Bericht zum Kongress in Salzburg vom 12. – 14. Oktober 2000. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung 2001. S. 77 – 92

RENZULLI, Joseph S. / REIS, Sally M.: The Schoolwide Enrichment Model. How to Guide for Educational Excellence. Creative Learning Press. Mansfield Center, CT 1997 (2. Auflage)

ROHRER McCARTHY, Carol: Dual-Enrollment Programs: Legislation Helps High School Students Enroll in College Courses. In: The Journal of Secondary Gifted Education. Vol. XI, Nr. 1. Fall 1999. S. 24 – 32

SCHIEVER, Shirley W. / MAKER, C. June: Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In: COLANGELO, Nicholas / DAVIS, Gary A.: Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon. Needham Heights, Ma. 1997 (2. Auflage). S. 113 – 125

SOUTHERN, W. Thomas / JONES, Eric D. / STANLEY, Julian C.: Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program Options. In: HELLER, Kurt / MÖNKS, Franz J. / PASSOW, Harry A. (Hrsg.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Pergamon Press. Oxford/New York 1996. S. 387 – 409

TOOKEY, Mary E.: The International Baccalaureate. A Program Conductive to the Continued Growth of Gifted Adolescent. In: The-Journal of Secondary Gifted Education. Vol. XI, Nr. 2, Winter 1999/ 2000. S. 52 – 66

VIALLE, Wilma: Acceleration: A Coat of Many Colours. In: Roeper Review. Vol. 24 (1) 2001. S. 14 -19

WAGNER, Harald: Begabtenförderung in Ferienprogrammen: Die Deutsche SchülerAkademie. In: Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.). Lit. Münster 2001. S. 140 – 145

Ingolf Erler, Stefan Vater

Von Genies und Hochbegabten

Wie der Diskurs um Begabung und Genie als ideologische Rechtfertigung funktioniert

Auf der Homepage[1] der ÖVP benennt Bildungsministerin Elisabeth Gehrer das Ziel ihrer Ressortarbeit folgendermaßen: „Im Vordergrund steht das Bekenntnis zu einem differenzierten Bildungssystem, das Leistung betont, die individuelle Begabung des einzelnen fördert und die Jugendlichen zu kritischen, mündigen, verantwortungsvollen und gegenüber demokratischen Prozessen offenen Bürgern erzieht". Die individuelle Förderung nach Leistungsfähigkeit und Begabung schaffe – so die ÖVP weiter – echte Chancengleichheit. Leistungs- und Begabtenförderung ist für die ÖVP wichtiger Bestandteil auf allen Schulebenen bis hin zu Universitäten und Fachhochschulen.

Ähnlich klang der deutsche Bundespräsident Roman Herzog 1997 in einer Grundsatzrede zum Thema Bildung. Er verteidigte ebenso wie BM Gehrer das seit den 60er Jahren umstrittene, im öffentlichen Diskurs allerdings wieder zur unbefragten Normalität oder sogar zum Qualitätsmerkmal erhobene gegliederte Schulsystem, auch wenn gerade dieses nach der bei PolitikerInnen aller Couleurs sehr beliebten PISA Studie vor allem die Reproduktion sozialer Schichtungen und Strukturierungen von Milieus der Bildungsferne reproduziert. Herzog begründete die Notwendigkeit eines gegliederten Schulsystems mit Begabungsunterschieden, es gebe eben die „herausragenden Talente" und die Masse der „weniger Begabten"[2].

1 www.oevp.at

2 Zur Verknüpfung der Diskussionen von Elite, Begabung und Fortschrittsperspektiven einer Gesellschaft: vgl. Edgar Zilsel, Die Geniereligion, Frankfurt 1976.

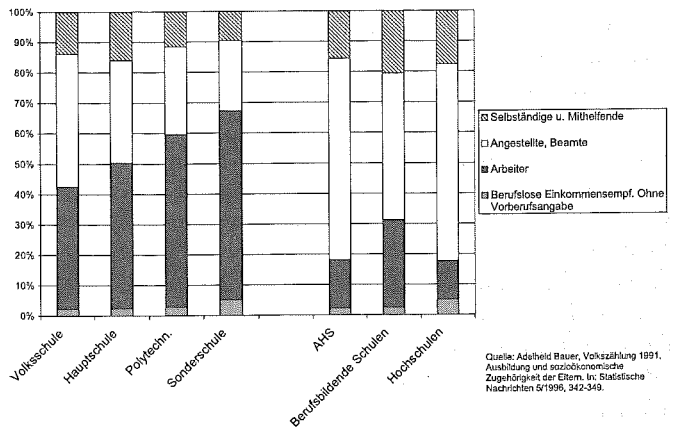
Eines ist wohl unbestritten, der Begabungsbegriff erlebt wieder einen Frühling. Kaum ein bildungspolitischer Grundsatztext kommt ohne ihn aus, kaum jemand schafft es, substanziell Kritik anzubringen. Die grundlegende Frage stellt sich schon bei der Betrachtung des Wortes. Wie bei jedem Element eines Diskurses gilt es, sich zuerst die Fragen zu stellen: Was sagt der Begriff aus? Wem nützt er? Wozu wird er verwendet? Der Begriff steht nicht autonom im Raum, sondern ist eingebettet in ein soziales Feld, in dem er wirksam wird. Wenn die Bildung ein Kartenspiel wäre, würde der Begabungsbegriff wie eine Joker-Karte fungieren, sie sticht immer. „Begabung" ist vage und dennoch, oder gerade deswegen, gesellschaftspolitisch unbestritten, da sich nur wenige die Frage nach der dahinterliegenden Struktur stellen, danach, weshalb diese Karte im Spiel überhaupt akzeptiert wird. Edgar Zilsel hatte sich bereits 1918 mit der grassierenden Genieverehrung auseinandergesetzt. Im Begriff des Genies oder der außergewöhnlichen Begabung ist die Behauptung eingeschlossen, den allermeisten Menschen fehle die schöpferische Veranlagung ganz und gar, besonders in Gebieten, die über ihren *praktischen Nutzen* hinausgehen, wogegen es andere Menschen gebe, die überaus reich mit Talenten beschenkt seien[3].

In der Verehrung einer behaupteten angeborenen Begabung spielt neben der Annahme einer quasi normalverteilten Begabungsstreuung[4] die Ausblendung einer hohen Korrelation zwischen einer behaupteten Begabung oder dem Schulerfolg und der sozialen Herkunft eine wesentliche Rolle.

3 Vgl. Johann Dvorak, Edgar Zilsel und die Einheit der Erkenntnis, Wien 1981,97.

4 Vgl. Ines Garnitschnig, Natur und Elite, in: UNITAT Nr.3 Mai/01, 11.

Grafik 1: SchülerInnen und StudentInnen nach Schultyp und sozioökonomischer Zugehörigkeit des Familienvorstandes[5].



Der ehemalige deutsche Bundespräsident meinte auch: „Wer die Welt mit der Hand begreift, hat nicht weniger Anspruch auf bildungspolitische Beachtung als der theoretisch Begabte". Die Unverfrorenheit liegt in einem Aufleben der antiquierten Trennung von Kopfarbeit und Handarbeit, aber ebenso in der völligen Missachtung von Forschungsergebnissen und Debatten, die zumindest einen dynamischen Begabungsbegriff[6] diskursiv verankern konnten[7]. Der dynamische Begabungsbegriff behielt zwar den Begriff „Begabung" bei, fasste diese aber als sozial produziert und somit dynamisch auf. Herzog hingegen naturalisiert

5 Eine differenzierte Darstellung findet sich bei Bauer. Adelheid Bauer, Volkszählung 1991. Ausbildung und sozioökonomische Zugehörigkeit der Eltern. In: Statistische Nachrichten 5/96, 342-348.

6 Heinrich Roth arbeitete in den 70er Jahren mit Forschungsergebnissen, die eindrucksvoll belegen, dass Fähigkeiten gesellschaftlich produziert oder formiert werden. Vgl. Georg Auernheimer, Über die Transformation des pädagogischen Begabungsdiskurses in 1968, in Argument 227, 1998, 663.

7 Vgl. Georg Auernheimer, Über die Transformation des pädagogischen Begabungsdiskurses in 1968, in Argument 227, 1998, 659f.

Begabung als angeborenes Talent. Von dieser Feststellung ist es nicht mehr weit zu Modellen der Naturalisierung gesellschaftlicher Ungleichheit als naturgegeben und gerecht.

Herzog und in vergleichbarer Weise BM Gehrer knüpfen an Diskussionen der 50er Jahre an, die Begabung als ein Bündel von selbstständigen und unabhängigen Grundkräften oder individuellen Vermögen darstellen, die auf eine anlagebedingte Grundausstattung zurückgehen[8]. Diskursiv funktioniert das angedeutete Muster der Begabung als naturgegebene Anlage im Sinne einer neuen Prädestinationslehre, die den Menschen von Geburt an und unabhängig von seinem biografischen und sozialen „Ort" eine Stellung im Rangmuster des Intellekts und der Begabung zuweist.

Das Bild einer göttlichen „Gabe" sollte seit dem Beginn der Neuzeit eigentlich aus dem wissenschaftlichen Diskurs verschwunden sein. Bezieht man jedoch das Bildungswesen in die Betrachtung ein, dem eine, wenn nicht die zentrale Bedeutung bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit unserer Gesellschaften zukommt, wird bald einiges klarer. Noch dazu, wenn „begabte" Kinder, aus irgendeinem mysteriösen Grund fast ausschließlich aus bildungsnahen und sozial höherstehenden Klassen kommen[9]. Es scheint fast, als habe der Begabungsdiskurs den Sinn, den Mythos eines egalitären Schulsystems aufrechtzuerhalten und damit die Problematik der Schule als Instanz der sozialen Reproduktion vergessen zu machen.

Ein gesellschaftlich wesentlicher ideologischer Staatsapparat[10] ist die „Schule". Sie leistet die Integration in eine segmentierte Gesellschaft und die Unterordnung unter eine spezifische Disziplinarordnung des Wissens[11]. Schule differenziert nicht zwischen Herkunftsmilieuunterschieden: z.B. Lesefähigkeit, schichtspezifi-

8 Vgl. ebenda 661.

9 Mit den nicht unwesentlichen Ausnahmen von BildungsaufsteigerInnen durch Begabung, die das System sozusagen legitimieren: „Jeder kann es schaffen!" und solchen, die Begabung aufgrund ihrer sozialen Kapitalien erst gar nicht nötig haben.

10 Vgl. Louis Althusser, Ideology and Ideological State Apparatuses, in: Lenin and Philosophy and Other Essays, London 1971.

11 Vgl. Stefan Vater, Diskurs-Analyse-Intervention, Frankfurt 2003, 28ff.

schen Interessen, schichtspezifischen Prestigedifferenzen etc.[12]. Die Kompetenzen, in Schulen erfolgreich zu bestehen, werden vorausgesetzt, sind aber sozial differenziert und steigen mit höherem sozialen Status. Und es ist kein Verdienst, diese konkreten Fähigkeiten wie Rechenfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit oder das Können, einen ganzen Vormittag still zu sitzen, mitzubringen. Genauso wenig ist es ein Verdienst, in einem Elternhaus zu leben, das mit Büchern vollgestopft ist, der einen eigenen Schreibtisch für den/die SchülerIn hat etc. All dies verdeckt der Begabungsbegriff.

„Die schulischen Botschaften sind nur sinnvoll für jene, die schon im Besitz einer kulturellen Erbschaft sind. (...) Durch das Ignorieren der herkunftsbedingten Ungleichheit werden die kulturellen und sozialen Differenzen nicht als Folge schichtspezifischer Sozialisation betrachtet, sondern als „natürliche Begabung" interpretiert und besonders gefördert.[13]"

„Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maße, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind".[14]

Zahlreiche soziologische Studien belegen, dass die Ungleichheit in erster Linie ein Klassenphänomen ist. Der kürzlich verstorbene französische Sozialwissenschafter Pierre Bourdieu beispielsweise widmete der im vorigen Absatz polemisch dargestellten Strukturierung einige seiner wesentlichen Aufsätze, die in „Wie die Kultur zum Bauern kommt" als Sammelband herausgegeben wurden[15].

Es ist nicht Begabung, die einen guten Schulerfolg sicherstellt.

12 Umfassende und atemberaubend spannende Untersuchungen zu diesem Themenfeld finden sich bei: Paul Willis, Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt 1979 oder Richard Hoggart, The Uses of Literacy, London 1992.

13 Vgl. Kornelia Steinhardt, Das Märchen von der Chancengleichheit. Soziale Zugehörigkeit und Bildungserfolg. In: Schulheft 54/1989, 79f.

14 Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt, Hamburg 2001, S. 21.

15 Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt, Hamburg 2001.

Der Hauptgrund für einen hohen Schulabschluss und damit auch die besseren Voraussetzungen für eine höhere Stelle in der Gesellschaftshierarchie ist und bleibt etwas, das wir erst einmal als „die Einstellung" zur Schule bezeichnen wollen. Diese „Einstellung" hängt von zahlreichen Faktoren ab, es handelt sich dabei um einen Ausdruck des der sozialen Zugehörigkeit entsprechenden Systems impliziter und expliziter Werte, das jede Familie an ihre Kinder weitergibt. Als einer der wichtigsten Aspekte zählt dazu die Bildungsnähe der Familie und des Umfelds. Vermittelt über die Einstellung zur Schule folgen „Talente" und individuelle Leistungen der sozialen Herkunft. Bleibt die Tatsache unberücksichtigt, erscheint ein Versagen meist durch eigenes – individuelles – Verschulden verursacht und nicht als Folge einer mangelnden Einstellung *des Schulsystems* auf die verschiedenen Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen.

Die ideologische Figur „Begabung" bedeutet noch dazu, dass Lernen nicht als sozialer Prozess verstanden wird, sondern sich „auf die biologistische Vorstellung des „Auskeimens" reduziert"[16]. Qua (vererbter) Anlage hätten Menschen spezifische Begabungen (oder auch nicht), die sozusagen nur noch durch entsprechende Pflege zur Entfaltung gelangen müssten. Der alten Rede einer Unterteilung von Menschen in „Herren und Knechte von Geburt an" entspricht die moderne Darstellung von „Leistung durch Begabung". Gesellschaftliche Ungleichheiten werden so zu menschlich-individuellen Ungleichheiten. Auch wenn viele Eltern der Ansicht sind, das schulische Schicksal sei eine Sache von Talenten und individueller Verdienste.

„Individuelle Leistungen und Begabungen", von denen Gehrer, Herzog, aber ebenso ihrer Eigeneinschätzung nach progressive BildungspolitikerInnen so gerne gebetsmühlenartig monologisieren, sind gesellschaftlich zumindest überdeterminiert[17]. Das heißt, wie gut Heinz in Mathematik ist, hängt vor allem von seinem sozialen Umfeld ab, und wie gut Rosa im Stricken ist, hängt ebenso von ihrer Sozialisation als Frau und von der Bildungsnähe

16 Vgl. Bultmann, Torsten: Die Elite und die Massen. Kritik eines bildungspolitischen Stereotyps. Unter: www.bdwi.de

oder -ferne ihres Milieus ab. Wie gut Heinz im Stricken ist, fragt niemand, ebenso wenig wie gut der junge Hochbegabte, der zufällig aus einer Juristenfamilie stammt, ein Moped reparieren oder Basketballspielen kann.

Eine der familiär vermittelten Fertigkeiten stellt die verwendete Sprache dar. Kinder aus bürgerlichen Schichten lernen oft schon von klein auf das in der Schule verwendete und vermittelte Schriftdeutsch, während Kinder aus ländlichen und bildungsferneren Schichten meist lange Zeit nur im Dialekt kommunizieren und sich die Schulsprache, fast wie eine lebende Fremdsprache neu aneignen müssen. Dazu gehört auch das Knowhow im Umgang mit selteneren Begriffen und Fremdwörtern, ganz zu schweigen von dem ungleich leichteren Umgang mit zu erlernenden Fremdsprachen, wenn diese von einem anderen Familienmitglied bereits beherrscht werden. Unterschiedliche Voraussetzungen dieser Art werden vom Begabungsbegriff verdeckt.

Der jüngst erschienene „Bericht zur sozialen Lage der Studierenden 2002"[18] bestätigt ein weiteres Mal: Die Herkunftsfamilie prägt über den Bildungsstatus der Eltern und naher Verwandter[19] sowie dem sozi-ökonomischen Milieu nicht nur die Studienwahl[20], sondern über die davon determinierte sozioökonomische Situation während des Studiums auch die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses[21]. Dazu kommt der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus der Eltern und der „Bildungsaspiration"[22] des Elternhauses. 45% der Studierenden stammen aus Väterhaus-

17 gl. Louis Althusser, Ideology and Ideological State Apparatuses, in: Lenin and Philosophy and Other Essays, London 1971.– Überdeterminierung meint bei Althusser ein wechselseitiges Determinationsverhältnis verschiedener Faktoren. Das Konzept der Überdetermination bricht mit monokausalen Erklärungskonzepten.

18 Beispielsweise Geschwister, die bereits zu höherer Bildung gelangt sind.

19 s.o., 41

20 Vgl. Bauer a.a.O. 1996 zur wesentlichen sozialen Selektionsfunktion der Gabelung zw. AHS und HS, sowie Kellermann, Der Weg nach der Matura. Zur Statusentwickelung von Studienberechtigten, in: BMWF (Hrsg.) Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien1985.

21 Erwartungen, dass Tochter/Sohn höhere Bildung erlangt.

halten mit höherem Schul- oder Universitätsabschluss, eine Gruppe, die in der Gesamtgesellschaft nur 22% ausmacht[23].

Dazu kommen noch gravierende Unterschiede in der Wahl der Schule bzw. später der Studienrichtung. Kinder aus benachteiligten Klassen wählen häufiger die auf Praxis ausgerichteteten Schultypen (HTL statt AHS) und, werden sie nicht aus der Bildungsbahn geworfen, später „entwertetere" Studienrichtungen.

Dazu noch ein paar Zahlen aus dem „Bericht zur sozialen Lage der Studierenden".

„In den Schulformen der BHS, die ja eine Berufsausbildung vermitteln, sind MaturantInnen aus traditionell bildungsferneren Schichten (Arbeiter, Landwirte) doppelt so häufig anzutreffen wie in der AHS. Umgekehrt sind Kinder von sozial höhergestellten Gruppen (selbstständig und freiberufliche Tätige, höhere Angestellte und Beamte) an den AHS stärker vertreten."[24] Dazu kommen die sehr unterschiedlichen Übertrittsquoten von der Schule zur Uni. So studieren zwar 70% der MaturantInnen nach der AHS, während gleichzeitig von der BHS nur 30% den Weg auf die Universitäten oder Akademien finden.

Noch ein paar Zahlen zur Wahl der Studienrichtung: Die meisten Studierenden aus niedriger[25] sozialer Schicht wählen sozial,-geistes- oder naturwissenschaftliche Fächer und überdurchschnittlich oft die als kurz und praxisorientiert bezeichneten Fachhochschulen[26].

Das mittlere und gehobene Milieu wählt relativ häufig Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften. Auch montanistische Fä-

22 Zusätzlich zu beachten ist die niedrigere Fertilitätsrate und das höhere Alter beim ersten Kind von Personen mit höherem Bildungsabschluss, welche die Vergleichzahlen „harmloser" erscheinen lassen, als sie wirklich sind.

23 Bericht zur sozialen Lage, 56.

24 Verwendeter Sozialindex beinhaltet die höchste formal angeschlossene Bildung und die höchste zuletzt ausgeübte berufliche Stellung von Vater oder Mutter. (Bericht zur sozialen Lage, 66) Die etwas seltsame Einteilung in niedrige, mittlere, gehobene und hohe Schicht wird etwas nichtssagend mit der „internationalen Vergleichbarkeit" gerechtfertigt, aber leider nicht mehr genauer begründet.

cher sind bei dieser sozialen Gruppe relativ häufig vertreten, seltener dagegen die Medizin. Diese bleibt fest in der Hand der „hohen" sozialen Milieus. 40% aus dieser höchsten sozialen Schicht wählen sozialwissenschaftliche Studienrichtungen oder Medizin. Gemeinsam mit Jus ist es schon fast die Hälfte (47,4%)[27].

Nicht ausgegliedert werden in den Statistiken des IHS die teilweise starken Diskrepanzen beispielsweise innerhalb der Geistes- oder Sozialwissenschaften. So stellt sich die Frage, ob sich nicht die Studierenden der Geisteswissenschaften wieder aufsplitten in Studierende aus gehobenerem Milieu, die sich eher der Philosophie, Kunstgeschichte oder Literaturwissenschaft, also gemeinhin als „brotlos" verschmähten Studienrichtungen zuwenden, während Studierende aus „niedrigerer" sozialer Schicht eher Fächer wie Anglistik, Romanistik oder Dolmetsch wählen. Dieselbe Frage ließe sich auch in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern stellen, wenn man sich die Diskrepanzen zwischen Soziologie und BWL vergegenwärtigt.

Dazu kommen noch soziale Unterschiede hinsichtlich des Studienerfolgs. Untersuchungen[28] belegen den Einfluss einer akademischen Vorbildung der Eltern, insbesondere der Mutter, auf den Studienerfolg. Studierende, deren Vater einen akademischen Beruf hat, erreichen eine überdurchschnittliche Erfolgsquote[29]. Einer der Gründe dafür ist auch, dass SchülerInnen und StudentInnen aus einfachen Milieus, wenn sie in Rückstand geraten sind, bei gleicher Leistung ein Studium eher aufgeben als andere. Vor

25 Wobei Kinder von LandwirtInnen relativ häufig Veterinärmedizin, Kinder aus dem ArbeiterInnen und Landwirtschaftsmilieu überdurchschnittlich häufig Jus und Naturwissenschaften studieren. Studienrichtungen also, die das Bild vermitteln „praxisorientiert" zu sein und als nicht so „schwierig" gelten wie beispielsweise ein Medizinstudium. Kinder aus diesen sozialen Gruppen wählen nur sehr selten künstlerische Fächer, Studienrichtungen die mit einem sehr hohen finanziellen und beruflichen Risiko verbunden sind. Gleichzeitig könnte damit das Bild vermittelt werden, dass sie wohl zu wenig künstlerisch „begabt" sein könnten.

26 Bericht zur sozialen Lage, 68f.

27 Bspw. Dell'mour R., Landler F.:, Hochschulplanungsprognose 2002. Projektbericht an das BMBWK, Wien 2002.

28 Bericht zur sozialen Lage, 59.

allem ihre Familien lassen sich viel eher von der „Unfähigkeit" ihrer Kinder überzeugen als Familien, in denen zumindest nahe Verwandte eigene Erfahrungen mit der jeweiligen Bildungsinstitution gemacht haben.

Es ist dies eine Problematik, welche die gesamte Bildungskarriere des Kindes bestimmen kann. Der Einfluss des Lehrers, der Lehrerin kann auf die schulische Weiterbildung des Kindes durch die Bildungsferne gravierend sein. Ein Ratschlag einer VolksschullehrerIn über die schulische Zukunft des Kindes am Scheideweg zwischen Hauptschule und Gymnasium wird viel seltener in Frage gestellt, wenn sich die Eltern ohnmächtig fühlen, diese Entscheidung selbst zu treffen. Eltern, die kein Gymnasium besucht haben, haben es einfach schwerer festzustellen, wie hoch die Leistungsanforderungen wirklich sind.

Ein Blick zur Universitätspolitik: Studierende sind – frei nach Marx – das Ensemble der Verhältnisse[30]

Die Essenz der Unireform der letzten Jahre lässt sich in aller Kürze auch so beschreiben: Selektion all jener, die an den Unis nichts zu suchen haben und dort den Leistungswilligen Raum und Ressourcen wegnehmen bei gleichzeitiger Förderung der per definitionem verbleibenden Elite. Der FPÖ-Experte Unfried drückte es im Rahmen einer parlamentarischen Enquete zur Unireform mit einfachen Worten aus: Man müsse endlich „weg von der Massenuniversität hin zur Eliteuniversität". Außerdem sind jene Teile der Lehrenden zu loben (er bezeichnet sie als den „modernen" Mittelbau), die unter anderem „den alten UOG-Ballast[31] als Sinnbild einer politischen Fehlentwicklung – Masse statt Klasse – begreifen"[32].

29 Karina Korecky, Begabung gibt es nicht. Studierende sind – frei nach Marx – das Ensemble der universitären Verhältnisse, in bravda- geisteswissenschaftliche wahrheit, http://oehwww.uibk.ac.at/geiwi/bravda_april02/bravda_klasse-statt-masse.html.

30 Damit meinte Unfried wohl auch die demokratischen Entscheidungsstrukturen.

31 vgl. Kompilation der Parlamentskorrespondenz zur Parlamentarischen Enquete zur Universitätsreform, Februar 2002

Nun sind derartige Forderungen seit der teilweisen Öffnung der Bildungsinstitutionen in den 70er Jahren nichts Neues und haben seit je her zum Repertoire konservativer GegnerInnen der sozialen Verbreiterung von Bildungschancen gehört. Die polemische Gegenüberstellung von „Elite" und „Masse" suggeriert, es gäbe einen mechanischen Übergang von der wachsenden Größe der Universitäten in Qualitätsverlust („Masse statt Klasse"), obwohl niemand diesen näher bestimmen kann. „Physische Enge und technische Unterfinanzierung fördern allerdings einen entsprechenden politischen Selektionsdruck, der sich selbst wiederum mit den dazugehörigen obskuren Behelfstheorien „ungleicher Begabungen" tautologisch rechtfertigen kann[33]. Da wundert es kaum, wenn die Rektorenkonferenz als „Element der Universitätsautonomie" in ihrer Stellungnahme zum Gestaltungsvorschlag des Bildungsministeriums für eine Universitätsreform eine „begabungs- und kapazitätsabhängige" Beschränkung von Studienplätzen forderte.

Zum Abschluss einige Worte von Thomas Klestil[34]

„Bei diesem festlichen Anlaß – hier bei Ihnen – möchte ich hinzufügen: Wir haben in Österreich ein erstaunlich großes Potential an Begabungen. Und es ist für mich eine ganz besondere Freude, daß wir in Österreich so viele junge Talente an unseren Hohen Schulen haben. Die eindrucksvolle Zahl von acht Neo-Doktoren sub-auspiciis-praesidentis an Ihrer traditionsreichen Technischen Universität – sowie von sechs an der Universität Innsbruck vor wenigen Tagen und von drei weiteren demnächst an

32 Bultmann, Torsten: Die Elite und die Massen. Kritik eines bildungspolitischen Stereotyps. Unter: www.bdwi.de

33 Ansprache von Bundespräsident Dr. Thomas Klestil anlässlich der Sub-auspiciis-Promotion an der Technischen Universität Wien am 26. Jänner 1999 -http://www.hofburg.at/de/praesidenten/klestil/reden1999/inla/SubAuspTUW.htm

34 Wroblewski, Angela; Unger, Martin, Studierendensozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Institut für Höhere Studien, Wien 2003.

der Universität Salzburg – ist ein ganz großes Hoffnungszeichen auch für unsere internationale wissenschaftliche Wettbewerbsfähigkeit.

Wenn man bedenkt, welchem Anforderungsprofil Studenten entsprechen müssen, damit ihnen eine Promotion sub auspiciis praesidentis zuteil wird, dann wird uns auch bewußt, daß nur höchste Begabung und Intellektualität, eiserner Fleiß, zähes Durchhaltevermögen und Kraft im Prüfungsstress – vor allem aber Liebe zur Wissenschaft – jenes Höchstmaß an Energie ermöglichen, das über so viele Jahre hinweg gleichbleibende Spitzenleistungen hervorbringt. Sie haben das alles geschafft: Lassen Sie mich heute sagen – ich bin stolz auf Sie!"

Peter Malina

Überlegungen zum „Leistungs"-Begriff im Nationalsozialismus

„... Wir müssen nur dafür sorgen, dass die Menschen ihre Opfer nicht fühlen ..."

Leistung und industrielle Brauchbarkeit

„... An der Erzeugung des nächsten Geschlechts müssen die durchschnittlich Tüchtigeren in höherem Grade beteiligt sein als die weniger Leistungsfähigen ..."

Mit der Industrialisierung Europas im 19. Jahrhundert war ein Teil der Gesellschaft buchstäblich „fragwürdig" geworden. Ausgerichtet auf die Zielsetzungen der erforderten „industriellen Brauchbarkeit" galt nun als nutzbringend für das neue industrielle System die Fähigkeit *„zur Anpassung an einen vielfältigen Normendruck, von der Pünktlichkeit bis zur Leistungsgleichmäßigkeit ohne individuell- physiologischen Rhythmus, die Fähigkeit, immer dieselben Handgriffe auszuführen, die Bereitschaft zum reibungslosen, monotonen Funktionieren, die Unterdrückung störender persönlicher Besonderheiten und Eigenarten sowie Kalkulierbarkeit und Vorausrechenbarkeit des Verhaltens über eine lange Zeit..."* [Dörner 1988, 22].

Nicht alle konnten diesen neuen Wertvorstellungen entsprechen und wurden als minder brauchbar und damit als „minderwertig" abgetan. In dem Maße freilich, in dem ein auf die Arbeitsleistung bezogener Begriff der „Minderwertigkeit" gesellschaftsfähig wurde, verschärfte sich die „soziale" Frage zu einer „Wertfrage", wobei die Gesellschaft in „wertvolle" und „minderwertige", „wertlose" Menschen geteilt wurde:
„Seither war ein Mensch in allen europäischen sich industrialisierenden Gesellschaften keineswegs immer auch ein Mensch; er konnte auch ein Unmensch oder Untermensch sein. Und kaum jemand fand etwas dabei." [Dörner 1988, 28]

Immer weniger Platz blieb da für alle jene, die diesen Leistungsansprüchen nicht genügen konnten oder auch wollten. Sie sollten möglichst rasch wieder arbeitsfähig gemacht werden. War dies nicht möglich, waren sie dem Verdacht ausgesetzt, nicht zu wollen. Für sie wurden Spezialeinrichtungen des sozialen Versorgungssystems geschaffen, in denen ihre Behandlung und Korrektur vorgenommen oder ihre Aussonderung und „Bewahrung" sichergestellt werden sollte:
„Im Zuge dieses Prozesses wurden zunehmend systematisch für unbrauchbare Alte Altersheime errichtet, für Pflegebedürftige Pflegeheime, für Unversorgte oder störende Kinder Waisenhäuser und Kindergärten, für geistig Behinderte Idiotenanstalten, für Arbeitsscheue Arbeitshäuser, für Straffällige zum ersten Mal eigene Gefängnisse und für die Verrückten Irrenanstalten..." [Dörner 1988, 23].

Dazu kam die tiefsitzenden Angst, die Sozialleistungen der Gesellschaft könnten – auch – von jenen genutzt werden, die in ihren sozialen Verhalten zeigten, dass sie den an sie gestellten Forderungen nicht entsprachen. Verschärft wurde dies durch die Überzeugung, dass die Fähigkeit, den Leistungsansprüchen gerecht zu werden, wesentlich von den genetischen Voraussetzungen der einzelnen bestimmt war und weitervererbt werden konnte. Maßnahmen im Bereich der Sozialpolitik, des Wohlfahrtswesens und der Fürsorge sollten in dieser Konzeption von Gesellschaft nur dann gerechtfertigt sein, wenn sie nur denen zugute kamen, die sich entsprechend zu verhielten. Eine reaktionäre Rassenhygiene suchte mit dem Hinweis auf die „Natur" des Menschen die konkreten sozialpolitischen Veränderungen zur Lösung der „sozialen Frage" rückgängig zu machen: Es sei daher notwendig, das Zeugen und Gebären bei „Wertvollen" zu fördern und bei „Minderwertigen" einzuschränken bzw. zu verhindern und eine Rückkehr zur „sexuellen Auslese" durchzusetzen. Hermann Werner Siemen hat dies in seiner Schrift „Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik. Für Gebildete aller Stände" (1916) deutlich folgendermaßen formuliert:
„Der Brennpunkt aller rassenhygienischen Bestrebungen liegt folglich

ebenso wie der Brennpunkt jeder zielbewußten Bevölkerungspolitik in Maßnahmen zur Abstufung der Fruchtbarkeit nach dem Erbwert: An der Erzeugung des nächsten Geschlechts müssen die durchschnittlich Tüchtigeren in höherem Grade beteiligt sein als die weniger Leistungsfähigen. Der Kernpunkt der ganzen Rassenhygiene ist also... eine rassenhygienische Geburtenpolitik..." [zitiert nach: Bock 1986, 33].

Ihren sozialen Ort hatte diese Abwertungsideologie in der Mittel- und Oberschicht, die davon überzeugt war, die anderen auferlegten Standards von „Leistung" selbstverständlich selbst zu erfüllen, und die in den „Minderleistenden" auch eine Bedrohung ihrer eigenen gesellschaftlichen Existenz sah. In einer aus heutiger Sichte geradezu unglaublichen Weise machten sich honorige Wissenschaftler in ihren Schriften über die ihrem Schutz anbefohlenen Patienten her. Als Folge der „eugenischen Radikalisierung" der Psychiatrie blieben die Menschen auf der Strecke [Siemen 1987].

Ein immer wieder zitiertes Signal für die zunehmende Verrohung der Wissenschaftssprache ist die von dem Juristen Karl Binding (Professor in Leipzig und Reichsgerichtspräsident) und dem Mediziner Alfred Erich Hoche (Professor für Psychiatrie und Neurologie in Freiburg/Hg.) verfasste Schrift „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens" (1920) gegeben. Sie haben für die kommenden Jahre den notwendigen akademischen (ärztlichen und juridischen) Argumentationsrahmen für die weitere Attackierung kranker, nicht mehr in den Kreislauf der Leistungs- und Arbeitsgesellschaft verwendbarer Menschen geliefert und damit die Diskriminierung und Kriminalisierung chronisch geistig/körperlich Kranker durch ihre Reputation als Wissenschaftler legitimiert. In den folgenden Jahren werden die von ihnen geprägten Begriffe „leere Menschenhülsen", „Defektmenschen ohne irgendwelche produktiven Leistungen", „Ballastexistenzen" zum Allgemeingut der rassenhygienischen Debatten und zum Vokabular der Krankenmörder der NS-„Euthanasie" [Weingart/Kroll/Bayertz 1988, 523-532].

Der nationalsozialistsiche „Leistungs"-Staat

„... ob nicht diese verminderte Leistungsfähigkeit ihre Erbuntüchtigkeit beweist ..."

Mit der Etablierung des NS-Herrschaft in Deutschland 1933 kam eine Abwertungs- und Leistungsideologie zur Herrschaft, die unter anderem auch zu dramatischen Veränderungen im gesamten Fürsorge- und Gesundheitssystem führte. In der NS-Gesellschaft, in der der Einzelne primär nach seinem Wert für die Gesamtheit (die Volks-„Gemeinschaft") bewertet wurde, war abrupt das Recht auf die Verfügung über die individuelle Leistungskraft, den eigenen Körper und das individuelle Kranksein eingeschränkt. Mit einer Neudefinition von „Krankheit" und „Gesundheit" war auch ein entscheidender Schritt zu einer Neudefinition der Aufgaben der Medizin getan worden: Krankheit wurde nun als Zustand verminderter Leistungsfähigkeit verstanden, und Gesundheit als Zustand von Hochleistung:
„Voraussetzung für eine Intensivnutzung von Arbeitskraft war es, Störeinflüsse mit wissenschaftlicher Begründung auszuschalten. Ferner mußte Leistung bis zur Erschöpfung als positiver Wert etabliert werden. Die Medizin diente dazu als Vehikel. Denn sie kommt im gewande von Schutz und Nutzen, und sie hatte ihre gesellschaftliche Infiltration mit der Sozialgesetzgebung schon hinter sich, als kurz vor dem Ersten Weltkrieg sich Medizin und Fabriksarbeit begegneten" [Graesner 1982, 189].

Die Verfügung über die (Macht-)Mittel eines modernen Industriestaates bot den gesundheitspolitischen Planern im Nationalsozialismus die Möglichkeit, ihr Konzept einer auf Leistung hin orientierten Gesellschaft zu verwirklichen – „besser" und „effizienter", als dies unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen möglich sein konnte. Eines der Ziele dieses Leistungs-Wahns war die (sozial-)rassistisch begründete Aussonderung aller der „Norm" nicht entsprechenden „Elemente" (aufsässige Jugendliche, Arbeitsbummler, Asoziale, Prostituierte, Homosexuelle, beruflich Erfolglose, „Leistungsuntüchtige", Behinderte): Die „Ehre" im Nationalsozialismus bestand in der „Leistung" [Reeg 1989].

Der Medizin und den Ärzten kam in dem Prozess der Leis-

tungsverbesserung der Gesellschaft die Aufgabe der Gesundheits-„ Führung" zu: Das Individuum sollte unter ihrer Aufsicht dazu „geführt" werden, die eigene Leistungskraft/Gesundheit zu erhalten und zu verbessern. Gesundheitsführung zur größtmöglichen Arbeitsleistung umfasste die Betriebs- und die Arbeitsmedizin, die Rassenpolitik, die Gesundheitserziehung, und die Gestaltung des Freizeitverhaltens, Ratschläge für eine gesunde Ernährung, aber auch Kampagnen gegen den Genuss von Genussmitteln wie Alkohol und Tabak [Wuttke-Groneberg 1982, 236].

Was den Planern zwar bewusst und von ihnen auch intendiert, den Zeitgenossen aber vielfach gar nicht so bewusst gewesen ist: dieses Konzept von Gesundheit und Leistung konnte in seinen negativen Auswirkungen und Konsequenzen im Grunde jeden betreffen. Wer den Normen nationalsozialistischer Lebensbewährung nicht entsprach, wurde bedenkenlos als „asozial" stigmatisiert und war damit aus der „Volksgemeinschaft" und ihren Hilfeleistungen ausgeschlossen. Was dies in der Praxis hieß, ist beispielhaft in einem Erlass der Abteilung für Gesundheitswesen und Volkspflege des Reichsinnenministeriums vom Juli 1940 nachzulesen, in dem Richtlinien für die Beurteilung der „Erbgesundheit" festgelegt wurden:

Konkret ging es darum, die Gruppen zu definieren, die in den von der deutschen Wehrmacht annektierten Gebieten Osteuropas angesiedelt werden sollten: Die unterste Gruppe des NS-Gesellschaft bildeten die als „asozial" Deklassierten. Für sie war, abgesehen von drakonischen Bestrafungs- und Disziplinierungsmaßnahmen – geplant, sie von allen in Frage kommenden unterstützenden Sozialmaßnahmen und Zuwendungen auszuschließen. Zur zweiten Gruppe sollten jene gehören, die zwar nicht als „Gewinn" für die „Volksgemeinschaft" anzusehen waren, von denen aber voraussichtlich keine ernsten „Belastungen" zu erwarten waren, obwohl sie hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit deutlich unter der „Norm" lagen. Laufende Sozialhilfen sollten für diese Gruppe zwar nicht gestrichen, aber neue Hilfen nicht gewährt werden, und Maßnahmen zur Verbesserung des Gesundheitszustandes nur in Einzelfällen. Die beiden letzten der Förderung als würdig erachteten Gruppen waren die zahlenmäßig umfangreiche Gruppe der „Durchschnittsbevölkerung" und die kleine Gruppe der erbbiologisch besonders „Hochwertigen". Kriterium für die Zugehörigkeit zu diesen beiden Gruppen waren berufliche Einsatzbereitschaft und sozialer Aufstieg [Aly 1990, 140-141]Leistungs-Kontolle *„...bedarf eines erhöhten Schutzes gegen Ausbeutung durch asoziale Elemente ..."*

Voraussetzung für die Klassierung der Gesellschaft in „Tüchtige" und „Brauchbare" beziehungsweise in "Untüchtige" und „Unbrauchbare" war ein engmaschiges System von Überwachungs- und Kontrolleinrichtungen: Wohlfahrtseinrichtungen, Jugendämter, Gesundheitsämter, Polizeidienststellen, Arbeitsämter, Erziehungseinrichtungen, Schulen. In diesen Institutionen wurde permanent die Leistung beziehungsweise die Leistungsfähigkeit festgehalten. Hier wurde festgestellt, ob jemand die in ihn gesetzten Erwartungen zu erfüllen bereit und fähig war; hier wurden Abweichungen von der Norm und von den gesetzten Standards registriert, und hier wurden die Voraussetzungen für die Bestrafung von Regelverstößen und abweichendem Verhalten geschaffen.

Organisiert wurde dies von einer durchwegs jungen, gut ausgebildeten intellektuellen Elite, die in ihren Planungskonzepten die Realisierung eines rationell durchorganisierten, leistungsfähigen und arbeitsfähigen und bevölkerungspolitisch „gesäuberten" Europas unter deutscher Herrschaft abzielten [Aly/Heim 1993].

Der Einsatz staatlicher Kontroll- und Machtmittel war die Basis für eine gesamtgesellschaftliche Leistungsdiagnose und die Voraussetzung für entsprechend durchgreifende gesellschaftspolitische Maßnahmen [Aly/Roth 1984]. Die Folge war eine Dehumanisierung des ärztlichen Umgangs mit kranken und behinderten Menschen, die dem permanenten Verdacht ausgesetzt waren, durch die ihnen vorgeworfene Leistungsunfähigkeit der Leistungsgemeinschaft Kosten aufzubürden und damit zum Schadensfall zu werden [Thom-Caregordcev 1989, 189].

Was dies konkret heißen konnte, lässt sich am Verlauf einer Sachverständigenbesprechung im kommunalen Arbeitshaus in Berlin/Rummelburg im Jänner 1942 erkennen, an der unter ande-

ren auch leitende Ärzte der seit Kriegsbeginn 1939 im gesamten Reichsgebiet organisierten Krankenmorde („Aktion T 4") teilnahmen. Zur Testung eines neu entwickelten Meldebogens für „Gemeinschaftsfremde" wurden die etwas mehr als 1.4000 Insassen des Arbeitshauses beurteilt: in etwas mehr als 300 Fällen plädierten alle 13 Gutachter einheitlich für die Ermordung der solcherart „Begut"-achteten; nur bei etwas mehr als 360 war man sich einig, diesen das Recht auf Leben (noch) nicht abzuerkennen [Aly 1985, 45-47].

Die große Angst der nationalsozialistischen Fürsorgeeinrichtungen war es, ihre Angebote könnten unberechtiger Weise „ausgenützt" werden und auch jenen zugutekommen, die dafür nichts „geleistet" hatten und zu Unrecht „belohnt" wurden [Siegel 1989]. Diese Angst war gleichzeitig auch die Berechtigung für eine rigide, unbarmherzige Verfolgung und Bestrafung aller jener, die sich als nicht „würdig" für soziale Hilfeleistungen erwiesen hatten. Dr. Robert Linke (städtischer Oberverwaltungsrat in Wien) hat das in seiner Darstellung des Wohlfahrtswesen, erschienen 1942 in der Schriftenreihen der Alpen- und Donaureichsgaue, in dem Kapitel „Anhaltung in einer Arbeitsanstalt" so formuliert:

„Gerade die nationalsozialistische Wohlfahrtspflege, deren großzügiger Ausbau einen besonderen Anreiz auf Menschen geringeren Selbstverantwortungsgefühls bietet, bedarf eines erhöhten Schutzes gegen Ausbeutung durch asoziale Elemente" [Linke, Wohlfahrtswesen, 98].

In der nationalsozialistischen „Leistungs"-Gesellschaft gehörte der Nachweis der zu erbringenden Leistung zum Alltag. Zur Kontrolle der erbrachten Leistungen und zur Überprüfung des Leistungsertrags wurden „Leistungs"-Bücher eingeführt, in denen die Leistungen des Einzelnen festgehalten waren. Das „Leistungsbuch" für Angehörige der Hitler-Jugend beispielsweise begleitete die Mitglieder vom Eintritt in das Deutsche Jungvolk (10. Lebensjahr) bis zum Übertritt von der Hitler-Jugend in den Arbeitsdienst (18. Lebensjahr). In ihm war alles verzeichnet, was für die geistige und körperliche „Erziehung" des jungen Nationalsozialisten von Bedeutung war [Schmitz-Berning 2000, 385].

Ausbeutung der Leistungskraft bis zum Letzten

„.. Wir müssen nur dafür sorgen, dass die Menschen ihre Opfer nicht fühlen ..."

Die medizinische Versorgung im nationalsozialistischen Gesundheitssystem war zweigeteilt: in eine Medizin für diejenigen, die in die Vorstellungen des NS-Systems von gesundheitlicher, körperlicher und geistiger Tauglichkeit passten. Die Gleichzeitigkeit von traditioneller medizinischer Regelversorgung und Maßnahmen im Gesundheitswesen, die sich – zunächst – vor allem gegen marginalisierte Gruppen der Gesellschaft richteten, lassen nicht immer sofort den Kern dieser Auslese- und Ausmerze-Medizin erkennen: einen sozialbiologischen „Reinigungs"-Prozess, der schließlich im Genozid mündete [Frei 1991, 14].

Im Horizont dieser Medizin war der einzelne nur insofern lebensberechtigt, als er keine Schwierigkeiten macht, keine unbilligen Kosten verursachte und stets bereit und in der Lage war, seine Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen. Karl Kötschau, Leiter der 1935 gegründeten Reichsarbeitsgemeinschaft für eine „Neue Deutsche Heilkunde" und seit 1934 Inhaber eines Lehrstuhl für biologische Medizin in Jena, ging es beispielsweise in erster Linie darum, die „karitative Fürsorge" durch eine „kämpferische Vorsorge" zu ersetzen:

„Vorsorge bedient sich nur eigentätiger Kräfte, organismuseigener Fähigkeiten, um den Körper gesund zu erhalten oder ihn seine Gesundheit wiedererlangen zu lassen [...]Vorsorge heißt vorbeugen, daß sich nicht Leistungsschwäche oder Leistungsunfähigkeit entwickelt. Vorsorge heißt Unproduktivität vorbeugen, um die Produktivität zu steigern" [zitiert nach: Wuttke-Groneberg 1982, 238].

Mit brutaler Offenheit hat Kötschau 1938 in einer Polemik gegen den christlichen Umgang mit Kranken 1938 sich gegen jede Schonung "Schwächlingen" ausgesprochen:

„Der Invalisierte oder zu Invalidisierende ist, soweit er die Altersgrenze noch nicht erreicht hat, auf Leistungsfähigkeit und Gesundheit zu trainieren, auch wenn dadurch der ungünstige Ausgang seiner Krankheit beschleunigt werden sollte. Mit anderen Worten: Es wird eine Ent-

scheidung darüber herbeigeführt: entweder Leistungsfähigkeit oder natürliche Ausmerze" [zitiert nach: Wuttke-Groneberg 1982, 239].

Das Ziel der Gesundheits-„ Führung" war dann erreicht, wenn (so der Leiter des Amtes für Gesundheit und Volksschutz der Deutschen Arbeitsfront, Werner Bockhacker) „der Zeitpunkt des allmählichen Kräfteschwundes kurz vor dem Eintritt des Todes liegt". Hier zeigt sich deutlich, wie sehr in einem auf Leistung hin orientierten Verständnis menschlicher Existenz „Vernichtung" und „Leistung" permanent aufeinander bezogen sind. Solange sich ein Mensch noch irgendwie leistungsfähig zeigt, ist seine Existenz/sein Lebensrecht zwar gefährdet, aber noch nicht absolut in Frage gestellt. Allerdings kann – wie das Kötschau-Zitat zeigt – die geforderte Leistung selbst zu einem Element der Vernichtung werden [Wuttke-Groneberg 1982, 240].

Ein Unsicherheitsfaktor dieses Gesundheits- und Leistungsterrors waren allerdings die Hausärzte, die offensichtlich nicht immer bereit waren, ihre Patienten den verordneten Leistungs-Anforderungen auszusetzen. Während des Krieges wurde daher zunehmend den Betriebsärzten das Recht auf Krankschreibung übertragen. Die Hausärzte hingegen waren aufgefordert, auch einmal gegen ihr medizinisches Gewissen einen Arbeiter davon zu überzeugen, dass er stark für die Arbeit sei. Dass als Folge Menschen auf der Strecke blieben, war den Antreibern unwesentlich:
„Wohl müssen wir dabei auch Opfer an Toten in Kauf nehmen. Wir müssen nur dafür sorgen, dass die Menschen ihre Opfer nicht fühlen" [Der Wert des Menschen 1989, 192].

Nach 1945: Aus, Ende?

„... nicht wert, im Sonnenlicht des Marktes zu glänzen ..."

Der „Leistungs"-Begriff des Nationalsozialismus hat seine gesellschaftliche Faszination auch nach der militärischen Niederlage des NS-Systems nicht verloren. Auch im Österreich und Deutschland der Jahre nach 1945 ging es darum, Leistungskraft einzusetzen – nun allerdings für den Wiederaufbau und die Beseitigung der Zerstörungen, die sich das NS-Regime geleistet hatte.

Der Wieder-Aufbau nach 1945 war vor allem der Leistungs-Kraft derer zu verdanken, denen im Nationalsozialismus – mit oft drakonischen Mitteln – beigebracht worden ist, dass allein „Leistung" zählt. Einen wesentlichen Schub bekam diese Entwicklung durch die sich in den Nachkriegsjahren herausbildenden Strukturen einer markt- und leistungsorientierten Wirtschaft, für die ebenfalls die „Leistung" entscheidend war (nicht zur Kenntnis genommen wurde freilich, dass nicht „Leistung", sondern in vielen der „Erfolg" honoriert wurde). Und auch gegenwärtig ist „Leistung" ein Begriff, der tief im gesellschaftlichen und ökonomischen Verhalten verwurzelt ist. Frigga Haug hat in ihren „Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit" die politischen Implikationen des gegenwärtigen Leistungsbegriffs so beschrieben:
„ Das neoliberale Projekt, das seit 1989 verschärft unser Gesellschaftssystem bestimmt, hat dem Leistungsbegriff auf mehrfache weise zu tragender Bedeutung verholfen und daher Analysen zur Leistung hochgradig aktualisiert. Zum einen wird immer offensichtlicher, dass neben dem Profit nur mehr sein Gegenpart, die entsprechende Leistung zählt, und dass zum Menschen zweiter Klasse wird, wer da nicht mitziehen kann, selbsttätig ausgesondert und nicht wert, im Sonnenlicht des Marktes zu glänzen. Zum anderen geschieht parallel zu dieser erbarmungslosen Desolidarisierung und Individualisierung so etwas wie eine Versachlichung des Leistungsbegriffs, als sei Leistung etwas von den einzelnen Menschen ganz Unabhängiges, eine Funktion in einem System" [Haug 1999, 101-102].

Schon seit den 1980er Jahren hat Klaus Dörner darauf hingewiesen, dass die alten Konzepte zur „Lösung der sozialen Frage" in den postfaschistischen Gesellschaften Deutschlands/Österreichs keineswegs ihre Faszination verloren haben. Die Bezeichnungen für die Abgeschobenen und nicht (mehr) Leistungsfähigen wurden zwar geändert – nun spricht man von „Randgruppen" und/oder sozialen Minderheiten – in der Sache freilich zeigen sich unheilvolle und alarmierende Kontinuitäten. Die heute begeistert geforderte „Qualifizierungsoffensive" im Zuge der Produktions- und Arbeitsmarktumstellungen der Zweiten Industriellen Revolution findet (ebenso wie die Erste) an der besonderen Menschlichkeit des einzelnen ihre Grenzen. Wer sich nicht umstellen und seine Qualifikation den geänderten Produktions-

anforderungen anpassen kann, ist wieder (einmal) ein „soziales" Problem. Dörners Fazit:
„Wir haben jetzt außer den alten Arbeitslosen, die immer schon auf Grund von Krankheit, Behinderung oder anderen Beeinträchtigungen vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt und zur Sozialen oder Medizinischen Frage geworden sind, heutzutage die neuen Arbeitslosen, die auf den einfachen Arbeitsplätzen durchaus erwerbsfähig wären, aber jetzt ebenfalls industriell unbrauchbar geworden sind." [Dörner 1988, 73-74]

Auch diese Gruppe, die immerhin schon etwa 10 Prozent der Bevölkerung umfasst, sieht Dörner therapeutischen „Angriffen" ausgesetzt, die sie in Heilbare und Unheilbare unterscheiden werde. Sein Fazit: *„Der weniger geschützte und gefährdetere Rand der Gesellschaft ist breiter geworden" [Dörner 1988, 74]. Zusammen mit dem durch „Überalterung" entstehenden Bereich werden sich die komplexen industriellen Gesellschaften zu „Eindrittel-Gesellschaften" entwickeln, in denen „einem Drittel der dann noch industriell brauchbaren Volksgemeinschaft... zwei Drittel Gemeinschaftsfremde gegenüberstehen"* [Dörner 1988, 76].

Dass die NS-Gesellschaft eine Hochleistungsgesellschaft war, ist erst als Ergebnis historischer Forschungen der letzten beiden Jahrzehnte so richtig bewusst geworden. In den postfaschistischen westlichen Leistungsgesellschaften ist es an der Zeit, sich auch dieser Traditionen bewusst zu werden und sie selbst-kritisch zur Kenntnis zu nehmen, denn – so hat es Karl Heinz Roth schon Anfang der 1980er Jahre formuliert – „in den heute so verfeinerten Verfahren der Leistungsoptimierung scheinen die brutalen nazistischen Vorstufen kaum mehr durch" [Roth 1982, 219].

Literatur

In die folgende Literaturliste zum Nachweis der verwendeten Zitate sind ergänzend auch einige grundlegende, ältere Arbeiten zum Problemkreis „Leistung"/Nutzung und Disziplinierung/Kontrolle der Arbeitskraft im Nationalsozialismus aufgenommen worden, auf die im Text nicht direkt Bezug genommen wurde, die aber den Hintergrund der vorliegenden Überlegungen bildeten.

Götz Aly: Medizin gegen Unbrauchbare, in: Beiträge zur nationalsozialistische Gesundheits- und Sozialpolitik. 1. Berlin, 1985, 9-74.

Götz Aly: Bevölkerungspolitische Selektion als Mittel der sozialen „Neuordnung", in: Norbert Frei – Hermann Kling (Hrsg.), Der nationalsozialistische Krieg. Frankfurt/M., 1990, 137-145.

Götz Aly, Susanne Heim: Vordenker der Vernichtung. Auschwitz und die deutschen Pläne für eine neue europäische Ordnung. Frankfurt/M., 1993 (Fischer-Taschenbuch. 11268).

Götz Aly, Karl Heinz Roth: Die restlose Erfassung. Berlin, 1984.

Gisela Bock: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen, 1986 (Schriften des Zentralinstituts für Sozialwissenschaftliche Forschung der Freien Universität Berlin. 48).

Der Wert des Menschen: Medizin in Deutschland 1918 - 1945. Berlin, 1989 (Reihe Deutsche Vergangenheit. 34).

Klaus Dörner, Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens oder Die soziale Frage: Entstehung, Medizinisierung, NS-Endlösung gestern – heute. Gütersloh, 1988.

Norbert Frei, Einleitung, in: Norbert Frei (Hrsg.), Medizin und Gesundheitspolitik in der NS-Zeit. München, 1991 (Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte. Sondernr.), 7-32.

Sepp Graesner: Leistungsmedizin im Nationalsozialismus, in: Medizin im Nationalsozialismus. Tagung vom 30. April bis 2. Mai 1982. Bad Boll 1982 (Protokolldienst. 23), 189-199.

Frigga Haug: Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit = The Duke lectures. Berlin, 1999.

Ulrich Herrmann (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Der „Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim, Basel, 1985(Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland. 6).

Peter Weingart, Jürgen Kroll, Kurt Bayertz: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt/M., 1988.

Robert Linke: Wohlfahrtswesen. Wien, 1943 (Schriftenreihe Verwaltung der Alpen- und Donaureichsgaue. 4).

Detlev J. Peukert: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln, 1982.

Peter Reeg: „Deine Ehre ist die Leistung". Auslese und Ausmerze durch Arbeits- und Leistungsmedizin im Nationalsozialismus, in. Johanna Bleker – Norbert Rachertz (Hrsg.), Medizin im Dritten Reich. Köln, 1989, 58-67 [2. Aufl. 1993: 191-200].

Karl Heinz Roth: Pervitin und „Leistungsgemeinschaft", in: Medizin im Nationalsozialismus. Bad Boll, 1982 (Protokolldienst, 23/82), 200-226.

Carola Sachse: Angst, Belohnung, Zucht und Ordnung. Herrschaftsmechanismen im Nationalsozialismus. Opladen, 1982 (Schriften des Zentralinstituts für Sozialwissenschaftliche Forschung der Freien Universität Berlin. 41).

Cornelia Schmitz-Berning: Vokabular des Nationalsozialismus. Berlin, 1998.
Tilla Siegel: Leistung und Lohn in der nationalsozialistischen „Ordnung der Arbeit". Opladen, 1989.
Hans Ludwig Siemen: Menschen blieben auf der Strecke. Psychiatrie zwischen Reform und Nationalsozialismus. Gütersloh, 1987.
Achim Thom – Genadij Ivanovic Caregorodcev (Hrsg.): Medizin unterm Hakenkreuz. Berlin, 1989.
Walter Wuttke-Groneberg: Medizin im Nationalsozialismus. Ein Arbeitsbuch. Tübingen, 1980.

AutorInnen

Ingolf Erler, Studium der Soziologie, Redakteur der Zeitschrift unique.

Josef Klingler, em.Univ.Prof., Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung, Abt. für Schulpädagogik, Universität Klagenfurt

Norbert Kutalek, 1976 – 2001 Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien

Gero Lenhardt, Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max Planck Institut für Bildungsforschung Berlin

Peter Malina, Historiker, Leiter der Fachbibliothek für Zeitgeschichte an der Universität Wien

Friedrich Oswald, Prof. am Institut für Erziehungswissenschaften und am Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien

Rosemarie Portmann, Dipl. Psychologin, Schulpsychologin, Mitarbeiterin bei Modell- und Schulversuchen des hessischen Kultusministeriums, Vorsitzende des Grundschulverbandes, Landesgruppe Hessen

Erich Ribolits, Univ.Doz, Universität Graz und Wien, Lehrbeauftragter an Pädagogischen Akademien

Karl Sretenovic, Leiter der Abt. I für APS im SSR für Wien, LSI für APS, Dir. des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, i.R.

Kornelia Tischler, Univ.-Ass., Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung, Abt. für Schulpädagogik, Universität Klagenfurt

Stefan Vater, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes österreichischer Volkshochschulen; Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Universität Linz

Siegfried Winkler, Hauptschullehrer, Bundeslehrer im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, Mitarbeiter an verschiedensten Projekten zur Schulentwicklung in Tirol und beim BMBWK