

Förderung begabter Schüler - aus der Sicht eines Praktikers

Hans-Jürgen Sprengel

Der Bericht ist ein Resümee zum Stand der praktischen Begabtenförderung. Der Erfahrungshintergrund ist dabei wesentlich die Förderung auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Feldern, wie sie früher in der DDR erfolgte und jetzt im Land Brandenburg durch den e.V. BLiS weitergeführt wird. Einbezogen werden die rechtlichen Grundlagen und die Darstellung eines Begabungsmodell, welches eine hohe Praxisrelevanz hat. Abschließend wird ein Minimalprogramm zur Verbesserung der Situation vorgeschlagen. "Theoria cum praxi" wäre eine attraktivere Überschrift, auf dem Feld der Begabtenförderung aber leider nur der in Worte gesetzte Wunsch, keineswegs eine Beschreibung der Realität. Heute, wo Theorie und Praxis - wenn überhaupt - aus verschiedenen Töpfen finanziert werden, kümmert sich jeder zunächst einmal um „seins“. Der folgende Bericht ist der eines Praktikers, der in den 80er Jahren eine begehbare Brücke zur Theorie schlug, gegenwärtig aber froh ist, den Betroffenen konkrete Förderung wenigstens partiell anbieten zu können und trotzdem hofft, über seine Äußerungen gerade in einer solchen Schriftenreihe die Tür zu "theoria cum praxi" wieder ein wenig weiter zu öffnen.

1. Von der Notwendigkeit der Begabtenförderung

1.1 Begabte als Objekt und Subjekt im Förderprozeß

Etwa seit der ersten Weltkonferenz für begabte Kinder 1975 in London mit über 500 Teilnehmern aus 50 Nationen sind die verschiedenen Länder unabhängig von ihrer offiziellen Ideologie sich darin einig, daß Begabungen förderungswürdige Potenzen der Gesellschaft sind. Ihre Leistungsfähigkeit sei eine der Prämissen für "Fortschritt". "Ein großes, leistungsfähiges Europa, das die Zukunft seiner Menschen sichern will, braucht große und kleine neue, innovative Ideen, braucht die individuelle und kooperative Anstrengung der begabten und begabtesten Menschen. Das gilt natürlich nicht nur für Europa, sondern verantwortbarer und humaner Fortschritt heißt zugleich, global zu denken." (Urban in Drewelow/Urban 1994, 9) Die an der Effizienz solcher Anstrengungen Partizipierenden sehen das auch, allerdings nüchterner. Wird etwa die Wirtschaft mit der Finanzierung der Begabtenförderung konfrontiert, dominieren unternehmerische Aspekte. Es ist "für ein Unternehmen bedeutsam, rechtzeitig potentielle Führungskräfte zu identifizieren und auf die künftigen Aufgaben in unterschiedlichster Weise vorzubereiten ... Begabungsförderung im Bereich der Führungskräfteentwicklung hilft also, zukünftige Kosten zu vermeiden." (Bank in Drewelow/Urban 1994, 133)

Für den Pädagogen sollte insbesondere bei der Förderung von Schülern die Subjektposition die entscheidende sein, "die vom Selbstzweck jedes Menschen ausgeht und ihm sowohl das Recht zu optimaler Entwicklung und verantwortungsbewußter Nutzung seiner Fähigkeiten einräumt als auch eine entsprechende Pflicht zur Selbstvervollkommnung zumutet." (Lange in Drewelow/Urban 1994, 23) Für die Begabtenförderung ist damit die Aufgabe verbunden, den Kindern und Jugendlichen zu helfen, sich ihrer besonderen Fähigkeiten bewußt zu werden und ihnen Möglichkeiten ("Lernumwelten") zu geben, diese Fähigkeiten zu entfalten und zu entwickeln bzw. Umstände, die dem entgegenstehen, zu minimieren. Daher ist es unzulässig, die Begabtenförderung reduzierend auf den Bereich "Bildung" zu verweisen. Begabtenförderung ist vielmehr unter dem Aspekt "Bildung und Erziehung" zu sehen. Zu berücksichtigen ist in jedem Fall, daß die Begabung innerhalb der biopsychosozialen Einheit

Mensch immer nur ein Komplex ist, der Selbstkonzept und Erscheinungsbild zwar wesentlich mitbestimmen kann, die Persönlichkeit als Ganzes aber nicht determiniert. Inwieweit das Subjekt im obigen Sinne sich auch als Objekt sieht, ja verstanden werden will, sozial-ethische Anschauungen und Wertvorstellungen überhaupt (schon) prägend entwickelt hat, ist im Schulalter und besonders in einer Zeit des Zerfalls von Wertesystemen sehr schwer zu klären. Man sollte sich der Bedeutung des Problems bewußt sein, Entscheidungen für oder gegen Begabtenförderung aber davon nicht gravierend abhängig machen.

1.2 Bildungspolitische Konzepte

Die Vorstellung von der Notwendigkeit der Begabtenförderung fand nur schleppend Eingang in bildungspolitische Konzepte. Die Bemühungen von Eltern, engagierten Pädagogen und interessierten Wissenschaftlern trafen zunächst auf das zähe bildungspolitische Vorurteil der etablierten Systeme, daß Begabte ohnehin von der Natur bevorzugt seien und sich aus eigener Kraft durchsetzen können.

“Erst zu Beginn der 80er Jahre hat sich ein Einstellungswandel vollzogen. Im Zusammenhang mit der “Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder”, die 1985 in Hamburg stattfand, kam es auch in unserem Land zur intensiven öffentlichen Erörterung der Frage der Förderung besonderer Begabungen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen in anderen Ländern schufen ein neues Bewußtsein von der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung dieses Fragenkreises. Inzwischen haben zahlreiche weitere wissenschaftliche Untersuchungen und praktische Aktivitäten zu einer positiven Einstellung zur Begabtenförderung beigetragen. Die Förderung der besonders Begabten liegt - mit dem Ziel der Nutzung intellektueller und kreativer Ressourcen - im Interesse des Individuums selbst wie auch der Gesellschaft insgesamt. ... Daher sieht die Bundesregierung in der Begabtenförderung einen wichtigen Schwerpunkt der Bildungspolitik.” (Möllemann in Wagner 1990, 12/13)

Auch nach solchen Grundsatzserklärungen wie diesen des damaligen Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, trotz der damit verbundenen Versprechungen zu konkreten Maßnahmen und der prinzipiellen Zustimmung in den Bundesländern, war und ist es außerordentlich mühsam, derartige bildungspolitische Konzepte für eine reale Begabtenförderung zu nutzen. Bildung ist ein Posten im Haushalt, besondere Maßnahmen verursachen zusätzliche Kosten. Da differentielle selektive Formen der Begabtenförderung (außerunterrichtliches Enrichment, Spezialschulen bzw. -Klassen u.U. teuer, wenn auch effektiv sind, favorisieren Politiker mit schmalem Etat die “integrative” Form der Förderung, die sich allerdings gewöhnlich in einer Absichtserklärung und dem Hinweis auf die Leistungsfähigkeit des gegliederten Schulsystems erschöpft und damit zu der Realität führt, in der Begabtenförderung vom finanziellen und moralischen Engagement Einzelner lebt. Diese bedauerliche Konsequenz wird allerdings in bildungspolitischen Konzepten nicht reflektiert.

2. Zu den rechtlichen Grundlagen

In Fortführung der letzten Überlegungen soll nachgefragt werden, inwieweit über das allgemeine Recht auf Bildung hinaus Anspruch auf Begabtenförderung besteht. Die exemplarische Darstellung bezieht sich auf das Land Brandenburg.

2.1 Die Begabtenförderung und das Grundrecht auf Bildung

Auf dem Territorium des heutigen Landes Brandenburg wurde zu Zeiten der DDR bereits im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.02.65 (insbesondere im § 6, Abs. 2) die Begabtenförderung fixiert, sie durchzusetzen, war nicht einfach.

Die am 14.04.1992 vom Landtag verabschiedete und am 22.04.92 mit dem deutlichen Votum eines Volksentscheides angenommene Verfassung des Landes Brandenburg hat als eine der wenigen (einzige?) Landesverfassungen, die besondere Förderung von Begabten festgeschrieben. In Artikel 29 heißt es:

(1) Jeder hat das Recht auf Bildung.

(2) Das Land ist verpflichtet, öffentliche Bildungseinrichtungen zu schaffen und berufliche Ausbildungssysteme zu fördern.

(3) Jeder hat das Recht auf gleichen Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen, unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage und seiner politischen Überzeugung. Begabte, sozial Benachteiligte und Menschen mit Behinderungen sind besonders zu fördern.

Dieser Artikel 29 ist Bestandteil des 2. Hauptteiles dieser Verfassung, der mit "Grundrechte und Staatsziele" überschrieben ist. Die Funktion von Grundrechten ist so eindeutig nicht fixiert. Diejenigen, die eine der in (3) genannten Gruppierungen fördern möchten, verstehen sicher das Recht auf Bildung mit diesem speziellen Zusatz der besonderen Förderung als eines der "sog. Leistungsgrundrechte (Teilhaberechte, soziale Grundrechte), d.h. ,verfassungsrechtliche Gewährleistungen bestimmter staatlicher Leistung in der Form individualrechtlicher Verbürgungen." (Münch/Kunig 1992, 29) Derjenige, der dieses Recht mit diesem Verständnis in Anspruch nehmen will, erwartet folglich vom Land, z.B. vertreten durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ), u.a. eine finanzielle Leistung, um besondere Förderungen realisieren zu können. Ein Grundrecht ist aber nicht eindeutig ein Leistungsrecht. Es ist damit zu rechnen, daß die Rechtsprechung "einer Deutung der Grundrechte auch als Leistungsrechte nicht völlig ablehnend, aber zurückhaltend gegenüber" steht. Meinungsverschiedenheiten bestehen hinsichtlich der Frage "ob Grundrecht unter den veränderten Bedingungen menschlicher Freiheit als ,originale' Teilhaberechte verstanden werden können oder sogar müssen, ob sie also über die gleiche Zuteilung in bestehenden Leistungssystemen hinaus Teilhabeansprüche auch dann begründen, wenn die Voraussetzungen der Erfüllung dieser Ansprüche erst neu geschaffen werden müßten", z. B. in den neuen Bundesländern! (Zitate a. a. O., S. 30)

Der Landtag hätte m.E. 1992 davon ausgehen müssen, daß der Bürger ein Grundrecht auch und vorwiegend - insbesondere im Zweifelsfall - als Leistungsrecht begreift. Bei den in den Artikeln 45, 47 und 48 der Landesverfassung festgeschriebenen Rechten auf "soziale Sicherung", "angemessene Wohnung" und "Arbeit" ist das offensichtlich und hat wegen der Brisanz wohl stets zu der vorsichtigen Formulierung "Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Kräfte für die Verwirklichung" dieser Rechte "zu sorgen" geführt. Warum wird eine derartige vorsichtige Formulierung nicht im Artikel 29 verwendet? Ich nehme an, daß dieses nicht erfolgte, weil die dort angesprochenen Sachverhalte prinzipiell erfüllt werden können (Recht auf Bildung, Schaffen von und Zugang zu Bildungseinrichtungen etc.) oder so allgemein formuliert sind, nämlich "besonders zu fördern", daß ein Individualanspruch daraus nicht ableitbar ist.

In einem Kommentar zur Verfassung des Landes Brandenburg kommt Benstz zu ähnlichen Einschätzungen:

"Die Aussage, daß Begabte besonders zu fördern sind, weist eine gewisse bildungspolitische Brisanz auf. ... Als Staatszielbestimmung enthält die Förderpflicht für Begabte keine individuellen Rechte, auf die sich der einzelne gegenüber der öffentlichen Gewalt berufen kann; abgeleitete Ansprüche bei der Zielrealisierung, gleichsam der zweiten Stufen, ergeben sich aber etwa aus dem Grundsatz der Gleichbehandlung. Auch aus der Ausstrahlung von Art. 12 Abs. 1 GG auf die Landesverfassung kann gefolgert werden, daß eine gewisse individualisierende schulische Förderungsgleichheit zu verwirklichen ist, durch differenzierende Bildungsangebote, wie dies in den neuen Bundesländern bei aller Kritik an

dem System der Spezialschulen in der Bevölkerung eine positive Bewertung erfährt." (Simon u.a. 1994, 115/116)

2.2 Begabtenförderung im Schulgesetz des Landes Brandenburg

“Wie eine Begabtenförderung auszusehen hat, darin gehen die Auffassungen der Mitglieder des Parlaments schon während der Geltung des Ersten Schulreformgesetzes auseinander. Ansätze, die vertreten werden, reichen von einem Erhalt ehemaliger Spezialschulen mit Internat auf mathematisch-naturwissenschaftlichem, technischem, sportlichem oder musikischem Gebiet mit dem Argument, nur in einem an ihren Fähigkeiten orientierten Umfeld könnten Begabte die erhöhten Anforderungen finden, an denen sie mit Fleiß, Mühe und eigenständiger Arbeit wüchsen, bis zu der Auffassung, Begabtenförderung müsse flächendeckend für jeden erreichbar organisiert werden." (a.a.O., S.116) Wie ist Artikel 29 Abs. 3 im Schulgesetz umgesetzt?

Die Förderung von Begabten wird im Schulreformgesetz von 1992 (SRG) nur indirekt angesprochen. In § 6 SRG heißt es über die Grundschule u. a. “Sie entfaltet die Begabungen der Schülerinnen und Schüler ...” und in § 35 Abs. 2 über die “Wahl des Bildungsganges” ist zu lesen “Die Schule erstellt am Ende der Primarstufe ein Gutachten, das allgemein Angaben über die Entwicklung des Kindes in der Grundschule, insbesondere über seine Begabungs- und Leistungsschwerpunkte, sowie eine zu begründende Prognose über die voraussichtliche weitere schulische Entwicklung des Kindes enthält.” Damit wird einfach festgehalten, wozu die Schule, d. h. die Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet sind. Es wird vorausgesetzt, daß der Begriff Begabung ein feststehender ist und einheitlich gebraucht wird. Die “Entfaltung der Begabung” ist offenbar eine Selbstverständlichkeit, die “besondere Förderung” wird nirgends im SRG angesprochen. Für die Fortsetzung der Begabtenförderung aus der Zeit der DDR in besonderen Schulen ist der § 21 Abs. 3 SRG wichtig: “Bestehende Kinder- und Jugendsportschulen sowie Spezialschulen können als Gesamtschulen, Gymnasien oder Realschulen eigener Art fortgeführt werden, wenn das pädagogische und organisatorische Konzept der obersten Schulaufsichtsbehörde unverzüglich vorgelegt und genehmigt wird.” Auf diesem Paragraphen beruht die Fortführung der Spezialschulen als Gymnasien mit besonderem Profil.

Der Kritiker ist sich natürlich bewußt, daß dieses Gesetz in nur fünf Monaten der turbulenten Phase des Übergangs entstand und nicht die erst später ausgearbeitete Landesverfassung berücksichtigen konnte. Von einem Brandenburger Schulgesetz sollte mehr erwartet werden. In den zu diesem Gesetz im Januar 1995 veröffentlichten Leitlinien heißt es dann unter 2. “Chancengleichheit-Recht auf Bildung” auch vielversprechend “Ein wichtiges Anliegen tatsächlicher Chancengleichheit ist es, dem Auftrag in Art. 29 Abs. 3 der Verfassung des Landes Brandenburg nachzukommen. Das heißt, Möglichkeiten der Begabungsförderung zu entwickeln, die das gesamte Begabungsspektrum umfassen. ... Diese Förderung soll sich nicht unter gesellschaftlichen und vordergründig wirtschaftlichen Aspekten auf eine mathematisch/naturwissenschaftliche Begabungsförderung beschränken. Mit dem gleichen Anspruch sind auch Schülerinnen und Schüler im musisch/ästhetischen, im sportlichen und im sprachlich/literarischen Bereich zu fördern.

Schulen mit besonderem Profil erhalten als Angebotsschulen gemäß den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) die Möglichkeit, für eine gezielte Begabungsförderung geeignete Organisationsformen und didaktische Konzepte des Unterrichts zu entwickeln. Der Besuch dieser Schulen darf nicht von der wirtschaftlichen Situation des Elternhauses abhängig sein. Das Land wird eine eventuell erforderliche auswärtige Unterbringung von Schülerinnen und Schülern bei sozialer Bedürftigkeit im Rahmen der Möglichkeiten des Landeshaushalts unterstützen.

Darüber hinaus sollen auch Schulen ohne besondere, auf die Begabungsförderung ausgerichtete Profile Fördermöglichkeiten entwickeln können, die dem Anspruch der Begabungsförderung gerecht werden."

Vergleicht man diese erfreulichen Absichtserklärungen mit dem Referentenentwurf des Gesetzes vom 10.04.95, ist man vom geringen expliziten Bezug zur Begabtenförderung dort enttäuscht. In § 3 Abs. 2 ist dort mit Bezug zur Landesverfassung zu lesen "Begabte sind ihren Fähigkeiten entsprechend besonders zu fördern.", ansonsten habe ich das Wort Begabte nicht nochmals finden können. § 8 Abs. 5 kann von praktischer Bedeutung sein, dort heißt es "Soweit ein Schulversuch zur Erprobung der Veränderungen der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsorganisation oder der Unterrichtsmethoden erfolgreich abgeschlossen wurde, kann das für Schule zuständige Mitglied der Landesregierung genehmigen, sich entsprechend den erprobten Veränderungen als Schule mit besonderem Profil zu organisieren. "Für den Besuch von Schulen mit besonderem Profil kann das Land gemäß § 119 "Schülerinnen und Schülern nach Maßgabe des Haushalts Zuschüsse gewähren zu den Kosten der Unterkunft und Verpflegung". Beispielsweise wurde schon 1992 um die oben angekündigte "auswärtige Unterbringung" (in Internaten) und deren finanzielle(!) Unterstützung "im Rahmen der Möglichkeiten des Landeshaushalts" sehr zäh und engagiert gerungen, um das Gymnasium Kleinmachnow als mathematisch-naturwissenschaftlich profilierte Schule mit kreisübergreifendem Einzugsbereich zu erhalten. Die Bemühungen führten sogar bis zu einer Landtagsdebatte am 02.02.93 über den "Antrag der Fraktion der CDU zur Begabtenförderung auf der Grundlage der Verfassung des Landes Brandenburg" mit dem Ergebnis der Überweisung des Antrags an den Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport. Damals ging es dem Bildungsminister "allenfalls um die Frage: "Wieviel darf es denn kosten?" Inzwischen hat die jetzige Bildungsministerin eine Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen für Wohnheimunterbringungen verabschiedet (5 Amtsblatt des MBS vom 10. Mai 1995), das ist scheinbar ein Schritt in die gewünschte Richtung; berücksichtigt man aber die Streichung der Landesmittel für Internate ab 1996, so ergibt sich für die meisten Internatsschüler eine finanzielle Schlechterstellung.

An anderen Stellen fehlen die konkreten Forderungen und Aktivitäten. Nach letzten Meldungen werden z.B. im Schuljahr 1995/96 mindestens 15 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 im Land Brandenburg Ganztagschulen besuchen. In diesem Zusammenhang wird zwar auf Angebote verwiesen, dort den Lehrstoff zu vertiefen und zu erweitern, ein Hinweis auf damit gegebene Möglichkeiten der Begabtenförderung erfolgte aber nicht. Die Ausgestaltung bleibt ganz den Schulen überlassen.

3. Zum Begabungsbegriff

3.1 Sinn und Zweck einer Begriffsbestimmung

Die ersten beiden Kapitel kann man auch mit einer nur "landläufigen" Vorstellung von Begabung lesen, selbst wenn diese entscheidend am Wesentlichen vorbeigeht. Man kann basierend auf solchen Vorstellungen, die bisher angesprochenen Fragen, und das sind schon grundlegende, sogar entscheidend(!) diskutieren. Eine Begriffsbestimmung ist folglich nicht nur als pädagogisch-psychologische Basis des Agierens, sondern auch für bildungspolitische Handlungen notwendig.

"Durch die Praxis - insbesondere durch den Normgeber - zu klären bleibt freilich die Interpretation des wissenschaftlich umstrittenen Begriffs des "Begabten" heißt es dazu bei Benstz (Simon u.a. 1994, 116)

"Für den Begriff 'besondere Begabung' gibt es in der wissenschaftlichen Literatur keine allgemein verbindliche Definition. Die grundlegenden Fragen werden kontrovers diskutiert.

Einvernehmen besteht aber darüber, daß es Menschen gibt, die auf intellektuellem, künstlerischem, kreativem, psychomotorischem oder sozialem Gebiet zu außergewöhnlichen Leistungen fähig sind, die von anderen trotz günstiger Bildungsvoraussetzungen und großer persönlicher Anstrengungen nicht erreicht werden können." (Bundesminister 1991, 8)

"In einem relativ weiten Begriffsverständnis läßt sich Begabung als das Ingesamt personaler (kognitiver, motivationaler) und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen definieren, wobei die Begabungsentwicklung als Interaktion (person-)interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren zu verstehen ist. Entwicklungspsychologisch stellt sich somit Begabung als jener Zustand dar, der sich zu einem bestimmten Zeitpunkt der Ontogenese im Blick auf den Prozeß der individuellen Fähigkeits- und Interessenentwicklung darbietet, d.h. als eine Merkmalskonfiguration, die aus der Wechselwirkung von Lernbedingungen auf seiten der Person (des Individuums) sowie der (sozialen) Umwelt resultiert." (Heller in Lippert u.a. 1994, 41)

Damit gehört der Begriff zu den "sog. hypothetischen Konstruktbegriffen", dessen praktische Bedeutung darin liegen sollte, daß er "Aufschlüsse über bestimmte Verhaltensleistungen der Persönlichkeit im Sinne von Kausalfaktoren" liefert. (a.a.O., S. 42)

Die beiden Zitate sind geeignet, über die unterschiedlichen Auffassungen bezgl. des Niveaus der Leistungsbefähigung und bzgl. des Begriffsumfanges zu sprechen. In dem Maße, in dem der Begriff Begabung als positiv besetzt auch im Schulwesen Fuß faßte, setzte eine inflationistische Bewertung ein, fast jedes Individuum gilt als begabt, zumindest unter intraindividuellem Aspekt. Ich meine im folgenden mit Begabung immer die besondere oder Hochbegabung, halte also am "Außergewöhnlichen" der interindividuell zu wertenden Leistung fest.

Der "weite" Begriff (s.o.) umfaßt die kognitive, die motivationale und die soziokulturelle Dimension. Der engste Begriff ist auf die kognitive Dimension reduziert, bei Rost z. B. ist Begabung mit Bezug auf den Spearman'schen Generalfaktor "g" der allgemeinen Intelligenz gleichgesetzt (Rost 1993, 2f.). Es besteht z.Z. der Trend weg vom IQ als Definitionsgrundlage, hin zu mehrdimensionalen Modellen.

In meinem ursprünglichen Modell (Sprengel 1988) sind mit Anlehnung an Mehlhorn die kognitive Leistungsbefähigung und die motivational geprägte Leistungsbereitschaft die ausreichenden Dimensionen, die soziokulturelle wurde als bestimmende Dimension damals bewußt nicht einbezogen, da sie unabdingbar ideologisch geprägten Merkmalen eine entscheidende Bedeutung hätte geben müssen. Heute sind m.E. zumindest unter dem Aspekt der Leistungserbringung soziokulturelle Merkmale zu berücksichtigen. Da das Ziel die Begabtenförderung im Kindes- und Jugendalter ist, lege ich noch fest, daß ein Begabter ein Mensch ist, der über eine Begabung verfügt.

Mit fortschreitendem Alter konzentriert sich der Begabte häufig auf einen enger begrenzten Bereich von Aufgaben. Es ist daher nützlich, zwischen Begabungsrichtungen (wie allgemein-geistige, musische, handwerkliche etc.) und Spezialbegabungen (wie mathematische, musikalische, sprachliche etc.) zu unterscheiden. Mit dem Begriff begabt stehen andere im Zusammenhang wie talentiert, intelligent, kreativ oder elitär. Man sollte diese Begriffe aber nicht als Synonyme für begabt verwenden, die Verständigungsschwierigkeiten würden nur vergrößert.

3.2 Ein praktikables Modell für allgemein-geistige Begabungen

Theorie und Praxis der Begabtenforschung und -förderung stehen immer vor der Aufgabe, Individuen als (mehr oder weniger) begabt zu identifizieren. Diese Identifikation erfolgt nach Items, die in ihrer Gesamtheit, einschließlich ihrer wechselseitigen Bedingtheit, ein unter bestimmtem Aspekt gewonnenes Abbild der Realität, also ein Modell, ergeben. Der entscheidende Aspekt war für mich immer der der Förderung, d.h. für mich ist ein Modell

praktikabel, wenn es solche Merkmale enthält, die einerseits eine Identifikation zulassen, andererseits eine Orientierung für Förderaktivitäten geben.

Das folgende Modell setzt die erbrachte Leistung voraus und stellt die Aufgabe, von der Leistungserbringung auf die einzelnen Merkmale zu schließen. Begabung wird also nicht auf die prinzipielle Befähigung zur Leistungserbringung reduziert, vielmehr sind Leistungsbefähigung und -bereitschaft die primären Merkmale. Im Fall der allgemeingeistigen Begabungsrichtung und den entsprechenden Spezialbegabungen (wie mathematische, sprachliche etc.) wird die Leistungsbefähigung im wesentlichen auf die Denkfähigkeit zurückgeführt, die Basis für die Leistungsbereitschaft ist die Einstellung.

An der Denkfähigkeit und der Einstellung sollte sich die Analyse und die Beförderung der Begabten primär orientieren.

Die Schwierigkeiten der Beschreibung der einzelnen Merkmale und des Umgangs damit sind grundsätzlicher Art. Die Basis sind Informationsverarbeitungsprozesse im Bewußtsein, aber auch im Unterbewußtsein, über die direkt kaum etwas ausgesagt werden kann, Modelle bedienen sich in neuerer Zeit häufig einer Computermetapher. Die ausgezeichneten Merkmale sind nur relevant in Verbindung mit konkreten Handlungsabläufen in bestimmten kurz- und längerfristigen Anforderungssituationen, z. B. in "Problemlösungssituationen".

Um Bewußtheit kurz zu charakterisieren, kann man auf Erscheinungsformen verweisen:

- Zielbewußtheit äußert sich in der Steuerung des Handlungsablaufes durch das mit der Aufgabenstellung vorgegebene Ziel (z.B. Vermutungen, Teilzielbildung). Zielbewußtheit aktiviert vom Ziel her Teilhandlungen und steht damit u. a. im engen Zusammenhang mit der "Reversibilität", "Reduktion" (s. unter Beweglichkeit) bzw. dem "Rückwärtsarbeiten" (als heuristischer Methode).
- Methodenbewußtheit äußert sich in der bewußten Anwendung von allgemeinen, heuristischen, fachspezifischen oder aufgabenspezifischen Methoden. Die Anwendung einer Methode setzt natürlich deren Kenntnis voraus. Der Vergleich verschiedener Methoden bzw. ihrer Effektivität setzt die Kenntnis verschiedener Methoden und die Kenntnis von Bewertungskriterien voraus. Methodenbewußtheit ist also im starken Maße an Kenntnisse gebunden. Eine Computermetapher würde vom Aufruf effektiver Unterprogramme sprechen.
- Bewußtheit der Rückschau äußert sich in einem bewertenden Vergleich zwischen Aufgabenstellung und Resultat, im einfachsten Falle von Kontrollen, in entwickelterer Form im Erfassen des methodologischen Erkenntnisgewinns nach Bearbeitung der gelösten Aufgabe.

Diese Charakterisierung der Qualität "Bewußtheit" impliziert, daß die Zugehörigen geistigen Tätigkeiten vorwiegend bewußt ablaufen. Im Gegensatz dazu sind m.E. die für die Beweglichkeit (auch Disponibilität, Flexibilität) charakteristischen Prozesse solche, die vorwiegend im Unterbewußtsein ablaufen.

Mit Alberg/Schmidt verstehen wir unter Beweglichkeit "Verlaufsqualitäten des Denkens, deren wesentliche Funktion darin besteht, die für die Lösung einer Aufgabenstellung notwendige Information reproduktiv und perceptiv disponibel zu machen. Dabei wird davon ausgegangen, daß die für eine Problemlösung hinreichende Information zwar vorhanden ist, sie ist aber in andere Zusammenhänge eingebettet und somit durch fixierte Einstellungen gebunden. Jede Herauslösung einer solchen gebundenen Information ermöglicht deren Übertragung, Umstrukturierung und Einordnung in den Problemzusammenhang und führt damit zu Resultaten der Denkbeweglichkeit." (zitiert nach Sprengel 1988, 48)

In einzelnen Fällen kann man verschiedene Erscheinungsformen der Beweglichkeit voneinander unterscheiden, z. B.

- Reduktion ("verkürzendes" Denken)
- Reversibilität (Umkehrung von Gedankenfolgen)

- Umstrukturierung
- Aspektbeachtung (gleichzeitiges Beachten mehrerer Aspekte)
- Transferierung (Übersetzung von vollzogenen Operationen bzw. Operationsfolgen auf neue Situationen).

Charakteristisch bleibt m.E. aber, daß solche Erscheinungsformen nachträglich den abgelaufenen Denkprozessen zugeordnet werden, nicht aber vorweggenommen, bewußt eingesetzt wurden. Der Schüler kann zwar aufgefordert werden (oder sich selbst auffordern), sich um Suchraumerweiterung, Aspektbeachtung u.a. zu bemühen. Diese Signale werden bewußt gesetzt (und spielen eine wesentliche Rolle in der Heuristik), die Auswahl des produktiven Elements im erweiterten Suchraum oder die des geeigneten Aspekts dagegen ist der originelle plötzliche Einfall (Intuition), der auch nicht reflektiert werden kann, da er unterbewußt produziert wurde. Im Nachhinein wird häufig festgestellt, daß die für die Problemlösung benötigten Informationen aus solchen Zusammenhängen herausgelöst wurden, die für den Problembearbeiter zunächst in keinem ersichtlichen Kontext mit der Problemstellung standen.

Interesse ist hier Erkenntnisinteresse und spiegelt das Erkenntnis-bedürfnis des Schülers wider, es wird zur Triebkraft für zielgerichtete Tätigkeiten. So wie sich das Interesse speziellen Gegenständen zuwendet, läßt sich häufig die Entwicklung einer Spezialbegabung erkennen. Nach M. v. Ardenne, dessen Wort zur Begabungsdiskussion in den 80er Jahren in der DDR viel galt, ist das "einseitige" Interesse das Kriterium für Begabung. Einseitigkeit bedeutet hierbei die deutliche Dominanz eines Interesses über andere, ohne andere Interessen unbedingt auszulöschen. Typisch für Begabungen ist also eine disproportionale Entwicklung der Interessen.

Da es sich bei einer Begabung um einen habituell verfestigten Bedingungskomplex handelt, müssen wir auch die Beständigkeit des Interesses als Gradmesser berücksichtigen. Erst ein beständiges (relativ konstantes), zumindest "multifokales" Interesse berechtigt dazu, Interesse als Begabungsmerkmal zu registrieren.

Unter Beharrlichkeit verstehe ich die konsequente und dauerhafte Zielverfolgung trotz gegensätzlicher Handlungsbedingungen, die z.B. Belastungen vielfältigster Art (Schule, Elternhaus), Ablenkungen, Mißerfolge, auch physische Ermüdung darstellen. Beharrlichkeit muß hier deutlich abgegrenzt werden von Persönlichkeitsmerkmalen wie Fleiß oder Ehrgeiz. Im engen Zusammenhang steht dagegen die konsequente Zielverfolgung unter heutigen Bedingungen mit der Entwicklung der Selbständigkeit.

„Selbständigkeit“ ist zweifellos ein zentrales Thema der Moderne. Es wird den Menschen deutlich zugemutet - mehr und mehr zugemutet - ihren Lebensweg selber zu suchen und zu gestalten.“ (Flitner, 1995) In welchem Maße die Bewältigung dieser Zumutung gelingt, ist eben auch ein Indiz einer besonderen Fähigkeit. Da wir uns an der Leistungserbringung orientieren, uns in der Praxis überwiegend auf das Angebot einer "geeigneten Lernumgebung" beschränken müssen, gehört zur Qualität Begabung von den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen eine im interindividuellen Vergleich mit Gleichaltrigen auffallend hoch entwickelte Selbständigkeit, registrierbar im Denken und Handeln und der Entwicklung eines Selbstkonzepts. Damit ist auf den hohen Grad an Eigenbestimmung verwiesen, nicht aber gemeint, daß eine Begabung sich von selbst durchsetzt oder gar durchzusetzen hat. Dieses scheint mir heute schon eine wichtige Anmerkung zu sein, da im gegenwärtig akzeptierten Wertesystem maßstabsetzende Qualitäten zu einem gewissen Teil auch Durchsetzungsqualitäten sind.

Die weiteren im Schema aufgeführten Merkmale sind gegenüber diesen deutlich als sekundär abzugrenzen, das betrifft insbesondere die umfangreichen Kenntnisse, die erst im Zusammenhang mit den primären Merkmalen zu einem Merkmal der Begabung werden.

Die von der Menschheit gewonnenen Erkenntnisse bezeichnet man als Wissen. Der davon ins Bewußtsein eines Schülers abgebildete Teil wird als Kenntnisse dieses Schülers bezeichnet. Wissen ist aus der Sicht des Schülers extern gespeichert, Kenntnisse sind intern gespeichert, sie sind Gedächtnisbesitz. Diese Abbildung wird als Aneignung bezeichnet. Sie stellt den wesentlichen Bezugspunkt für die Beschreibung des Lernprozesses dar. Ihre Qualität ist erkennbar am Verhältnis von Bild und Original (Adäquatheit). Der Aneignungsprozeß wird durch Denkfähigkeit und Einstellung wesentlich gesteuert und führt zu einer individuell geprägten Struktur der Kenntnisse. Diese Struktur hat beim Begabten offenbar ein besonders ausgeprägtes "Zentrum" und den Charakter der "Vernetzung" in besonderer Qualität, was eben wiederum als Ursache einer hohen Beweglichkeit gedacht werden muß.

Nicht nur Selbständigkeit, sondern auch Kreativität scheint ein zentrales Thema der Moderne zu sein. (vgl. Urban in Wagner 1995 a, 76 ff.) Es reicht zunächst aus, sie "als die Fähigkeit zum selbst-bestimmten schöpferischen Denken und Handeln" (a.a.O., S.78) zu beschreiben und sie bei Schülerinnen und Schülern am Ergebnis, nämlich einem subjektiv neuen Produkt, und der Art der Handlungstätigkeit, nämlich eine durch Denkfähigkeit und Einstellung (wie oben beschrieben) charakterisierte, festzumachen.

Selbst diese sehr kurz gefaßte Beschreibung einzelner Merkmale macht deutlich, daß man sie in ihrem Ausprägungsgrad einzeln beschreiben und evtl. sogar durch testähnliche Verfahren registrieren kann, die Begabung als Persönlichkeitsmerkmal sich aber nur aus dem Gesamt dieser Merkmale, insbesondere auch deren Wechselwirkungen erschließen läßt.

3.3 Vergleich mit anderen Modellen

Das oben vorgestellte Modell ist seiner Art nach mehrdimensional und strukturiert, damit grenzt es sich ab einerseits von eindimensionalen Modellen wie z. B. dem auf den IQ reduzierten, andererseits von solchen, die aus einer Auflistung vieler positiver Persönlichkeitsmerkmale bestehen. Das Modell steht in großer Nähe z.B. zu denen von Gagne', Renzuhl, Sternberg oder auch dem "Münchener Begabungsmodell" (vgl. dazu Heller in Wagner 1995a). Es unterscheidet sich von diesen durch andere Akzentsetzungen und die deutliche Reduzierung auf den inneren Bedingungskomplex. Die Umwelt ist in meinem Modell zwar ein Entwicklungsfaktor, aber kein Begabungsmerkmal.

Eine Bemerkung ist das Prinzip Leistung wert. Die meisten Modelle gehen von der besonderen Leistungsfähigkeit, die mit einer entsprechenden Produktivität belegt werden muß, aus. In der Fülle der Ansichten fand ich z.B. nur bei Feger die deutlich gegenteilige Auffassung "Begabung sollte nicht mit Leistung gleichgesetzt werden, da viele begabte Schüler nur über schlechte Lern- und Arbeitstechniken verfügen." (Wagner 199 a, 45) Ich fordere gerade mit dem Merkmal Bewußtheit auch derartige Techniken, würde also bei einer nur hochentwickelten "Beweglichkeit" und ausgesprochenem Mangel an Lern- und Arbeitstechniken nicht von einer Begabung, sondern evtl. von einer Begabungspotenz sprechen. Bei der Verwendung des Wortes Underachiever, in der DDR keine erwähnenswerte Population, sollte man klären, welche Art der Leistung nicht erbracht wird.

Das vorgestellte Modell wurde aufbauend auf den Erfahrungen einer 20jährigen Förderpraxis für mathematisch besonders befähigte Schülerinnen und Schüler entwickelt, es ist brauchbar für die gesamte allgemein-geistige Begabungsrichtung. Für andere Begabungsrichtungen wie musische, handwerkliche, psychomotorische z. B. wäre der Teilkomplex "Denkfähigkeit" durch einen anderen spezifischen zu ersetzen. In anderen Modellen, wie z. B. dem Münchener (s.o.) sind diese für bestimmte Begabungsrichtungen spezifischen Teilkomplexe alle im Sinne eines Klassifikationskonzeptes (Lippert u.a. 1994, 43) schon enthalten.

3.4 Lernen und Begabung

Der Prozeß der Entwicklung der Begabung fordert und befördert zwar die Persönlichkeit als Ganzes, ist aber im wesentlichen ein Lernprozeß. Damit besteht auch die Möglichkeit, Begabung über Lernen zu erfassen, Begabte z. B. über die für sie charakteristischen Lernstrategien zu charakterisieren und durch Unterstützung dieser Lernstrategien zu fördern. Mit Bezug auf Lompscher verstehe ich unter Lernstrategien "mehr oder weniger komplexe, bewußt oder unbewußt eingesetzte Vorgehensweisen zur Erreichung von Lernzielen. Sie kennzeichnen Sequenzen von Lernhandlungen unter dem Aspekt ihrer Verlaufsqualitäten. Kognitive, metakognitive, emotionale u.a. Komponenten bilden dabei eine Einheit." (Lompscher 1993, 9) Eine erste, oberflächliche Zuordnung der Komponenten zu den Merkmalen des Modells aus 3.2 ist sofort möglich. Das "Bewußtwerden und Bewußtmachen von Lernstrategien" (a.a.O.) ist für begabte Schüler ein wesentliches Moment, häufig geschieht dieses zielstrebig über die Beschäftigung mit heuristischen Prinzipien (vgl. Sprengel 1988, 134-139). Von den bei Lompscher (a a.O.) einbezogenen Strategien erscheinen mir im vorgegebenen Zusammenhang besonders wichtig Problemlöse-, Textverarbeitungs- und Organisationsstrategien und an zweiter Stelle wichtig Gedächtnis-, Kommunikations- und Kooperationsstrategien. Textverarbeitung steht für mich hier als Spezialfall von Daten- bzw. Informationsverarbeitung allgemein und bekommt daher eine besonders hohe Wertigkeit. Die a.a.O. für die Strategien angegebenen Items wären zu überdenken. Wenn z. B. unter den Kooperationsstrategien als Item 6 "Die anderen sind mir zu schnell" (a.a.O., 65) aufgeführt ist, dann müßte auch – gerade unter dem Aspekt Begabung – angeboten werden "Die anderen sind mir zu langsam." Weiterhin wäre zu prüfen, welche Items überhaupt von begabten Schülerinnen und Schülern unterstützt werden und welche signifikanten Korrelationen sich herausstellen. Solche Untersuchungen wären jedenfalls von der Art, die die Tür zu "theoria cum praxi" ein wenig weiter öffnen könnten.

4. Zur Praxis der Begabtenförderung

4.1 Fördervarianten im Überblick

Wenn auch keineswegs ausreichend, so werden doch weltweit begabte Kinder und Schüler gefördert. So unterschiedlich die Aktivitäten im Detail sind, prinzipiell wiederholen sich einige wenige Formen seit 1980 (man vgl. die diesbezgl. Beiträge in der Literatur , insbesondere von Hany in Wagner 1995a, 62-75). Ich wähle als Kriterien für eine Grobklassifizierung

- a) Integration bzw. Separation
- b) Akzeleration bzw. Enrichment
- c) staatliche bzw. private Initiativen

Kombiniert man jedes Kriterium einer Gruppe mit je einem aus den beiden anderen Gruppen, erhält man formal acht Klassen.

Mit der Einordnung einer konkreten Förderaktivität oder dem Versuch einer Einordnung in eine der acht Klassen wird diese Aktivität ihrer Art nach charakterisiert. Dabei wird man auch feststellen, daß die Kriterien nicht immer scharf trennen.

Integration meint hier, daß Schüler aller Begabungsausprägungen (von gering bis hochbegabt) gemeinsam gefördert werden, daß Ungleichheit nicht Hemmnis, sondern Potenz für den pädagogischen Prozeß ist. Separation charakterisiert Maßnahmen, bei denen besonders befähigte bzw. für mindestens eine Begabungsrichtung ausgewiesene Schüler für weitere Förderaktivitäten zusammengefaßt werden. Die Übergänge sind fließend, denn schon mit einem gegliederten Schulsystem findet in d.R. eine Separation großen Stils statt, und selbst Maßnahmen innerhalb einer Schule, etwa Kurssysteme, separieren nochmals.

Enrichment meint "Anreicherung" im Sinne von Vertiefung und Erweiterung des normalen Curriculums. Dem wird häufig die Akzeleration im Sinne von beschleunigter Durchlaufung des vorgeschriebenen Bildungsweges gegenübergestellt. Zu berücksichtigen wäre, daß ein Enrichment de facto zu einer partiellen Akzeleration führen könnte. (In der DDR war es z. B. in Ausnahmefällen möglich, das Abitur in einem Fach bereits in der 11. Klasse abzulegen.)

Die volle staatliche Unterstützung erfährt eine Fördermaßnahme im allgemeinen nur dann, wenn sie in den staatlich geregelten Schulbesuch oder in das Freizeitangebot der Kommunen integriert ist. Alle anderen Initiativen von der individuellen, selbstgesteuerten Tätigkeit des Begabten bis zum Besuch spezieller Privatschulen sind primär als privat zu charakterisieren. Übergänge ergeben sich natürlich schon aus den vielfältigen Mischfinanzierungen, z. B. für Wettbewerbe oder "Schülerakademien".

Durchforstet man nun das Angebot, so stellt man fest, daß sich die einzelnen Aktivitäten auch nicht angenähert gleichmäßig auf diese acht Gruppen verteilen, vielmehr weist die Ungleichverteilung auf Probleme hin.

Für integrative Förderung finde ich überzeugende Beispiele nur in der Frei- und Projektarbeit (vgl. Kap. 5.1 in Lippert u.a. 1994). Soll diese Arbeit aber nicht eine verdeckte temporäre Separation ("jeder für sich") sein, ist eine solche Möglichkeit begrenzt und meist schnell erschöpft. Sie befördert sicherlich den sozial Begabten, wird aber z. B. einen mathematisch begabten und introvertiert veranlagten Schüler eher deprimieren. Im Fall des "differenzierten Unterrichts" ist wohl - insbesondere bei den jetzt üblichen Klassenfrequenzen - nur noch die Überforderung des Lehrers durch das "Lernzeit-Lerntempo-Dilemma" (vgl. Hany a.a.O.) zu registrieren.

Eine integrative, akzelerative staatliche Förderung für einzelne Schüler wäre prinzipiell in einer Gesamtschule möglich, mir ist allerdings kein Fall bekannt. Für alle anderen wesentlichen Förderformen ist Separation als dominantes Kriterium typisch. Mit staatlicher Unterstützung laufen am Enrichment orientierte außerunterrichtliche und z. T. auch außerschulische Zusatzangebote, die entweder regelmäßig über einen längeren Zeitraum (als "Arbeitsgemeinschaften", "Pluskurse" etc.) oder zeitlich kompakt (als "Schülerakademien", "Seminare" etc.) angeboten werden. Analoge Veranstaltungen werden von privaten Trägern organisiert.

Schulen mit besonderem Förderungsprofil sind sowohl in staatlicher als auch in privater Trägerschaft existent. Sie setzen in ihren Konzepten entweder auf Enrichment (z.B. ehemalige Spezialschulen der DDR, Christophorusschulen etc.) oder auf Akzeleration ("D-Zug-Klassen").

Vorzeitige Einschulung oder Überspringen einer Jahrgangsstufe (vgl. Kapitel 5.2.2 in Lippert u.a. 1994) als Akzelerationsmaßnahme müssen sehr sorgfältig bedacht werden, eine Fehlentscheidung erscheint mir hier als besonders schwerwiegend irreparabel, diese Maßnahme wird und sollte auch eine sehr vereinzelte sein.

Wettbewerbe sind ein verbreitetes Mittel sowohl zur Entdeckung als auch zur Förderung von (Hoch)begabten in vielen Ländern. Neben den Wettbewerben, die regelmäßig bundesweit ausgetragen werden, gibt es eine große Anzahl an landesweiten, regionalen und lokalen (z.B. auf eine Schule beschränkten) Wettbewerben in vielen Disziplinen und zu zahlreichen Themen. Träger derartiger Wettbewerbe sind im allgemeinen Vereine und Stiftungen, die materielle Basis ist durch eine Mischfinanzierung und das Engagement vieler Einzelpersonen gegeben. (vgl. z. B. Kapitel 5.2.3 in Lippert u.a. 1994; Hornauf 1994 und Wagner 1995 b) Da die Teilnahme an einem Wettbewerb immer freiwillig ist, findet automatisch eine Auslese, also Separation statt. Für die soziale Komponente ist ganz wesentlich, ob es sich im allgemein-geistigen Bereich um Hausarbeits- oder Klausurwettbewerbe handelt und ob neben einer Teilnahme der Einzelnen auch die von Gruppen möglich ist. Ein viel stärker beförderndes Moment als die Teilnahme selbst ist die Vorbereitung auf einen Wettbewerb. (s.

auch Hertel in Wagner 1995 b, 109-117)

Für alle der aufgeführten Möglichkeiten ist typisch, daß sie einerseits als Angebote Immer nur in freier Entscheidung des Schülers (und seiner Eltern!) zu nutzen, andererseits für viele potentielle Interessenten nicht oder nur bei großem zeitlichen oder finanziellen Aufwand erreichbar sind. Die Gefahr, sich mit sporadischen Aktivitäten zu begnügen, ist groß. Die Förderung Begabter sollte ein pädagogisch geführter Prozeß sein, der Selbständigkeit und Frühzeitigkeit, Langfristigkeit, Kontinuität und Konsistenz der Maßnahmen besonders beachtet. (vgl. Mehlhorn 1988, 77 f.)

4.2 Beispielsweise BLIS

Das vorangegangene Kapitel beeindruckte vielleicht sogar durch die Vielfalt von Fördermöglichkeiten. Infolge des dürftigen staatlichen Engagements ist es allerdings sehr aufwendig, auch nur einen Teil davon wenigstens punktuell umzusetzen. Ohne private Initiativen und deren Bündelung und Verbindung mit staatlichen Hilfen durch Vereine wäre derzeit in Deutschland die Begabtenförderung eine in jeder Beziehung vernachlässigbare Größe. Schon die ersten Kontakte mit Vertretern der Altbundesländer in der Wendezeit ließen trotz aller anerkennenden Worte zur Begabtenförderung in der DDR und Forderungen nach Übernahme solcher Aktivitäten für die gesamte Bundesrepublik diese Entwicklung ahnen. 1990 gründeten daher 41 Lehrer und Wissenschaftler den "Brandenburgischen Landesverein zur Förderung mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch interessierter Schüler e. V." (kurz BLIS). Heute hat dieser Verein 100 eingetragene Mitglieder (bzw. Spendenzahler), von den Gründungsmitgliedern sind noch 20 dabei. Der sehr lange, unhandliche Vereinsname spiegelt auch die damalige Situation wieder. Trotz der Dominanz der für Mathematik Engagierten sollten möglichst viele Interessen und Interessenten zusammengeführt werden. Die Vermeidung des Begriffes (Hoch)begabte verweist auf unsere damalige Unsicherheit bzgl. der bildungspolitischen Akzeptanz bei einer künftigen Landesregierung - die Formulierung im Artikel 29 der späteren Landesverfassung (5. Kapitel 2.1) war wirklich nicht zu vermuten.

Gemäß Satzung gründen sich Ziele und Zwecke des Vereins "auf die bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse, daß interessierte und begabte Schüler im Interesse ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden wollen und sie in diesem Wollen unterstützt werden müssen."

Der Verein wolle sich daher "einsetzen für

- die Aufklärung der Gesellschaft, insbesondere der Eltern und Lehrer, über die Bedeutung der Interessenweckung und -entwicklung der Schüler auf den genannten Gebieten, die Weiterentwicklung der Lehrer auf dem spezifischen Gebiet der Interessen- und Begabungsförderung,
- die Erhaltung und Erweiterung der vielfältigen Möglichkeiten, interessierte und begabte Schüler im Unterricht und außerunterrichtlich zu erkennen und zu fördern,
- die Anregung theoretischer Arbeiten und deren praxiswirksame Umsetzung zu Fragen der Interessen- und Begabungsförderung."

In den zurückliegenden fünf Jahren bemühte sich der Verein mit Erfolg vor allem um die "Erhaltung und Erweiterung" der Schülerwettbewerbe einschließlich der zugehörigen regelmäßigen und kurzfristigen Vorbereitungen darauf. Der Verein initiierte und organisierte jährlich landesweit ausgeschriebene Wettbewerbe auf den Gebieten Mathematik, Physik, Chemie seit seiner Gründung, für Informatik seit 1993 und in Biologie erstmalig 1995. Von den im Verein organisierten Lehrerinnen und Lehrern haben viele umfangreiche Erfahrungen in der Vorbereitung und Durchführung von Wettbewerben, dazu ist nicht nur die Organisation, sondern auch die inhaltliche Gestaltung (Wettbewerbsaufgaben) und die Vorbereitung der potentiellen Wettbewerbsteilnehmer zu zählen. Außerdem finden Wettbewerbe traditionell einen großen Zuspruch. Die erreichten Erfolge stimulieren weitere Aktivitäten. So belegten die

Teilnehmer Brandenburgs bei der Deutschen Mathematik-Olympiade (jeweils unter 14 teilnehmenden Bundesländern) in einer inoffiziellen Mannschaftswertung 1994 in Magdeburg den ersten und 1995 in Freiberg/Sa. den dritten Platz. Die Dominanz der Wettbewerbsaktivitäten folgt auch aus der Tatsache, daß sie vom MBSJ finanziell unterstützt werden.

Die anderen Ziele sind in den Aktivitäten gegenüber den Wettbewerben deutlich unterrepräsentiert.

Wir pflegen durch Materialaustausch, Veranstaltungsteilnahme oder sogar Mitgliedschaften den Kontakt zu Vereinen mit ähnlichen Zielstellungen, wie z.B. zu "Bildung und Begabung e.V.", "Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V.", DGfHK (Regionalverband Berlin) und "Mathematik-Olympiade e.V." Aber so entsteht nur Kontakt zu Gleichgesinnten, bereits Informierten.

Eine Fortbildung der Lehrerschaft ist bislang nur unterschwellig möglich, nämlich dann, wenn Vereinsmitglieder in ihre Fortbildungsaktivitäten Probleme der Begabtenförderung einbinden. Die Öffentlichkeit mit unseren Anliegen zu erreichen, ist generell schwierig. Seit 1990 ist unser Informationsblatt jeweils im Umfang von 16 Seiten und einer Auflage von ca 1000 Exemplaren achtzehnmal erschienen.

Zur "Anregung theoretischer Arbeiten und deren praxiswirksame Umsetzung" möchte etwa dieser Artikel beitragen.

4.3 Nahziele und Tendenzen

Um einige Probleme der folgenden Jahre solide aufzuzeigen und Lösungsvorschläge zu begründen, scheint mir ein Resümee der wesentlichen Schwachstellen angebracht, die Schwachstellen sind finanzieller und personeller Art.

Bei den finanziellen Nöten der Landesregierungen sind auch in den nächsten Jahren keine Erhöhungen der finanziellen Zuschüsse für die Begabtenförderung zu erwarten. Vielmehr ist zu befürchten, daß das berühmt-berüchtigte Kienbaum-Gutachten, vom Land NRW in Auftrag gegeben, zur Orientierung und Argumentationshilfe dienen wird. Dort findet sich unter der Überschrift "Die Zielfunktion" der Satz: "Die Produktionsfaktoren (Schule, Klassenräume, Lehrer), die für den Unterricht benötigt werden, sind so zu verteilen, daß - bei Verwirklichung allgemeiner Optimierungsprinzipien - insgesamt das beste Ergebnis für die Gesamtheit der Schüler erreicht wird ... Dabei hat die Deckung des Basis-Unterrichtsbedarfs (Erreichung der Stundentafel, Minimierung des Ausfalls) für alle eine höhere Priorität als die Schaffung besonders günstiger Lernumfelder und zusätzlicher Angebote für einzelne". Die hier formulierte Prioritätensetzung, die im Gutachten zur Grundlage der Sanierungsvorschläge gemacht wird, setzt die Entwicklung des Basis-Unterrichts in den Mittelpunkt aller Überlegungen. Wenn man diesen Ansatz unter dem Vorzeichen weitergehender Sparzwänge weiterdenkt, so zeichnet sich eine umfassendere und einschneidendere Sparperspektive ab, die ihre Nähe zum Konzept der "schlanken Produktion" nicht verbergen kann. (zitiert aus Block u.a. 1993, 17)

Die Großindustrie siedelt in den neuen Bundesländern vorwiegend Produktionsstätten an, hat daher keinen besonderen Bedarf an bodenständiger Innovation und wird weiterhin nur sehr zögerlich die wenig werbeträchtige Begabtenförderung im allgemein-geistigen Bereich sponsern (soweit es nicht die ohnehin gesamtstaatlich geförderten Schüler- und Jugendwettbewerbe wie "Jugend forscht" sind). Wenn sich die Schulen nicht der Begabtenförderung annehmen, dann wird sie verstärkt von den Familien privat zu finanzieren sein. Der "Studienkreis", der bislang vor allem für Nachhilfeunterricht bekannt war, hat z. B. diese Marktlücke erkannt und bietet seit 1994 in vier Großstädten eine Hochbegabtenförderung an. Abgesehen davon, daß dieses Angebot auch nicht angenähert

flächendeckend ist, ist es eben eines für Besserverdienende, die überdies bereit sind, finanzielle Mittel für zusätzliche Bildung ihrer Kinder auszugeben.

Eine Begabtenförderung ist mit Effizienz nur möglich, wenn die am Bildungs- und Erziehungsprozeß beteiligten Personen im Konsens die Notwendigkeit dieser Förderung akzeptieren, eine Bereitschaft zur Mitwirkung zeigen und diese Bereitschaft schließlich auch im Handeln umsetzen.

Bei Eltern, Lehrern und in den Schulbehörden gibt es diesbezüglich noch immer einen großen Nachholebedarf. An Nahzielen sind die folgenden wichtig.

- Aufklärung der Eltern und Lehrer über das Phänomen Begabung. Ein Material wie die Broschüre "Begabte Kinder finden und fördern" (in überarbeiteter Form!) wäre sicher nützlich und die Verbreitung insbesondere in den neuen Bundesländern angebracht.
- Aufnahme der Thematik der Begabtenfindung und -förderung als Pflichtbestandteil in die Lehrerbildung. Dabei muß die in den Erziehungswissenschaften der 1. Phase vermittelte Theorie mit der Praxis im Vorbereitungsdienst verknüpft werden.
- Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer mit den stufenförmig gedachten Zielstellungen
- alle über eine Aufklärung allgemeiner Art hinaus für die Problematik der Begabtenförderung im Unterricht und an der Schule aufzuschließen, viele zur Begabtenfindung zu befähigen
- einige zur Begabtenförderung zu qualifizieren.
- Einbeziehung des Themas "Begabtenförderung" in die Fortbildung von Moderatoren und Beratungslehrern.

Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) forderte auf der Jahreshauptversammlung 1995 in Aschaffenburg die Hochbegabtenpädagogik als sonderpädagogische Fachrichtung festzuschreiben. Welche Bedeutung man international hochqualifizierenden Maßnahmen zuordnet, ist z.B. daraus zu erkennen, daß das College of Preceptors in Zusammenarbeit mit dem European Council for High Ability (ECHA) ein Postgraduiertenstudium anbietet, welches nach einer Prüfung (bestehend aus Praxisteil, schriftlicher Prüfung und Hausarbeit) mit einem "Advance Diploma in Education" für die Förderung besonders Befähigter abschließt. Resultat solcher Qualifikationen wäre sicher eine sehr viel größere Zahl von Spezialisten, diese würden aber nur wie oben erwähnt im Konsens mit allen anderen voll zur Wirkung kommen können. Es ist aus meiner Sicht ohnehin zu betonen, daß die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Begabung nicht als zusätzliche und damit belastende Aufgabe, sondern als eine spezifische und generell erkenntnisfördernde Sicht begriffen werden muß. Wie will man Wygotskis Prinzip von der "Zone der nächsten Entwicklung" begreifen oder gar umsetzen, wenn Begabung im pädagogischen Basiswissen nicht enthalten ist? Aufforderungen wie "Wir müssen Denken lehren, nicht Gedachtes" und Feststellungen wie "Verschiedene Denkstrukturen erfordern unterschiedliche Lerntechniken" (in DLZ 23/95, S. 4/5) werden in ihrer fundamentalen Bedeutung doch erst bewußt, wenn man Denk- und Lernleistungen in ihrer ganzen Vielfalt ins Kalkül zieht, d. h. auch ziehen kann!

Die Defizite, die der Praktiker ausmacht, sind beträchtlich. Zu ihrer Reduzierung tragen m.E. Warnungen der Theoretiker vor ungesicherten Förderpraktiken, d.h. solchen ohne eine "den üblichen Evaluationsstandards entsprechende Begleitforschung" (Rost 1993, 1) nichts bei, sie sind nur ein Argument mehr, Arbeit auf- und Engagement wegzuschieben.

Von den Theoretikern erhoffe ich vielmehr die schnelle Umsetzung des erreichten Erkenntnisstandes in für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen praktikable Handreichungen - natürlich in Zusammenarbeit mit den Praktikern.

Literatur

Antrag der Fraktion der CDU zur Begabtenförderung auf der Grundlage der Verfassung des Landes Brandenburg Artikel 29, Absatz 3. - Landtag Brandenburg, Drucksache 1/1677. - Datum des Originals: 02.02.1993

Auch hochbegabte Kinder brauchen Hilfe. - Studienkreis o. J.

Auf dem Weg zu einem Landesschulgesetz - Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Bbg SchulG, Referententwurf vom 10.04.95). - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Block, R.; H. Ehsmajor-Griesmann; K. Klemm: Perspektiven der Bildungsfinanzierung. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens Heft 1/93, S.2-18

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Begabtenförderung im Bildungsbereich. - Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 30. - Bonn 1991

Drewelow, H.; Urban, K. (Hrsg.) : Begabtenförderung - eine europäische Perspektive. - Erziehungswissenschaftliche Beiträge Heft 19. - Universität Rostock 1994

Flitner, A.: Bildung, Moderne und Schulen. - In: DLZ 9/95, 1. Märzausgabe; S. 4-5

Lippert, G.; Ohgke, A.; Reitmajer, V. (Hrsg.): Besonders begabt - besonders begabt. Akademiebericht Nr.255 der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, 1994

Hornauf, D.: Schülerwettbewerbe - eine Möglichkeit der Begabtenförderung. - In: Schulverwaltung MO Nr.11/94, S.299-301

Lompscher, J.: Lernstrategien - metakognitive Aspekte. - In: LLF-Berichte Nr. 5. -Universität Potsdam 1993; S.9-80

Mehlhorn, H.-G.: Persönlichkeitsentwicklung Hochbegabter. - Volk und Wissen, Berlin 1988
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Auf dem Weg zu einem Landesschulgesetz - Leitlinien. Potsdam Januar 1995

Münch, I.v.; Kunig, P. (Hrsg.): Grundgesetz - Kommentar, Bd. 1.- Verlag C.H. Beck; München 1992

Nagel, W.: Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer Hrsg. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.- Bonn 1985

Rost, D.H. (Hrsg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. - Hogrefe, Göttingen 1993

Simon, H.; Franke, D.; Sachs, M. (Hrsg.): Handbuch der Verfassung des Landes Brandenburg. Verlag Boorberg; Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden 1994

Sprengel, H.-J.: Der mathematisch begabte Schüler und seine Förderung in der außerunterrichtlichen Tätigkeit in der DDR. - Dissertation B. - Pädagogische Hochschule Potsdam 1988

Sprengel, H.-J.: Begabtenförderung - eine staatliche Aufgabe? In: Schulverwaltung MO, Nr.12/93. - S.243-248

Wagner, H. (Hrsg.): Begabtenforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000.- Verlag K.H.Bock; Bad Honnef 1990

Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. - Verlag K. H. Bock; Bad Honnef 1995 a

Wagner, H.: Gesamtstaatlich geförderte Schüler- und Jugendwettbewerbe. - In: Schulverwaltung MO Nr.1/95, S.14-21, 1995 b