

Christina Schenz

Von der Dialektik in der Begabungsförderung. Mit einem Schauspiel in zwei Akten.

Begabungen fördern – Was heißt das?

Mit seinem Aufsatz „Begabung und Begaben“ (1952) wurde Heinrich Roth weithin bekannt. Seine darin erhobene Forderung, das „statische“ *Verständnis menschlicher Fähigkeiten* durch ein „dynamisches“ zu ersetzen, gilt vielen auch heute noch als ‚Offenbarung‘. In der Tat, Roths Perspektivenwechsel krepelte das Verständnis von Begabung um, mit weitreichenden Folgen für Pädagogik und Bildungspolitik. Was ist der Kerngedanke dieses Wechsels von der Statik zu Dynamik? Begabung ist nicht länger das von Geburt an statisch im Sinne einer Substanz Vorhandene, das, um sich zu zeigen, keiner großen Förderung bedarf, sondern Begabung erscheint jetzt als das durch Pflege und Kultivierung erst zu Entwickelnde. Auf der Grundlage der alten Sichtweise konnte die Schule früh selektieren, sozusagen nach der Maßgabe der genetischen Substanzen; wenn aber diese Substanzen nicht mehr gelten, verliert die Selektion ihre Grundlage. Leistungsmessung, das Instrument der Selektion, kann nach dem neuen Verständnis nur noch Momentaufnahmen bieten und sollte hinter Leistungsentfaltung zurücktreten. Dank der Initiative von Roth besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass Begabungen eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für individuell erreichbare Leistungen sind.

Einher geht mit diesem Verständnis, dass die Entfaltung von Begabungen bei Menschen nicht nur als eine individuelle Entwicklungsleistung zu verstehen ist, sondern sich im Zusammenspiel verschiedener interagierender Einflussfaktoren der Umwelt eines Menschen vollzieht. Die derzeit wohl bekanntesten Begabungsmodelle sind dazu jene mit multifaktoriellen Ansätzen (z.B. Gagné 2004; Heller 2000; Mönks 1992; Tannenbaum 1983). Sie zerlegen Begabungen in ihre Komponenten, wobei typischerweise eine Unterscheidung erfolgt in (1) Begabungsfaktoren im engeren Sinn (z.B. verbale, nonverbale, quantitative Fähigkeiten), (2) nichtkognitive internale Faktoren (z.B. Motivation, Stressverarbeitung, Ängste) und (3) externale Faktoren (z.B. FreundInnen, Klassenklima, häusliches Lernumfeld). Obwohl diese Modelle unbestreitbare Verdienste um die Begabtenförderung erworben haben, weil sie gesellschaftliche

GESTALT THEORY

© 2014 (ISSN 0170-057 X)

Vol. 36, No.2, 181-192

und schulische Maßnahmen und Förderangebote zur Begabungsförderung ermöglichten, haben sie einen entscheidenden Nachteil: Sie sind trotz ihres multiperspektivischen Ansatzes mechanistisch gedacht. Gleich einem naturwissenschaftlichen Vorgang wird darin angenommen, dass die Kenntnis der Ausprägungen oder das Zusammenspiel der genannten Faktoren eine Vorhersage von bestimmten Leistungen im Sinne von „Wenn-Dann“-Zusammenhängen erlaubt.

Wie Ziegler & Stöger (2009) nachweisen konnten, hat sich diese autokatalytische Annahme jedoch nicht nur im Hinblick auf die gewünschte Diagnostizierbarkeit von Begabungen als Irrtum erwiesen, sondern war vor allem im Rahmen empirischer Befunde zur Effektivität zielgerichteter Begabungsförderung mehr als enttäuschend: In mehreren Ländern wurden Re-Analysen und Überblicksarbeiten über die Effekte von gezielten Begabungsstipendien, homogenen Unterrichtsmaßnahmen und akzelerativen Maßnahmen in Auftrag gegeben – die Ergebnisse fielen verheerend aus: Die Fördermaßnahmen erwiesen sich als nahezu wirkungslos, womit ihnen gewissermaßen das empirische Fundament eingestürzt war. So berichteten Comford Boyes, Reid, Brain & Wilson (2004) in ihrem Report für die britische Regierung beispielsweise, dass für eine Wirksamkeit akzelerierten Lernens, das in der Meta-Analyse von Lipsey & Wilson unter den Begabtenfördermaßnahmen noch am besten abgeschnitten hatte, nur sehr schwache Belege vorliegen. Allerdings fänden sich deutliche Hinweise für einen Placeboeffekt und vor allem für eine „engagierte Vermarktung“ der Fördermaßnahmen. Man musste letztlich feststellen, dass dieser analytische Ansatz damit auf einem schwerwiegenden Missverständnis ruht: Um die Realität zu verstehen, zerlegte er sie in viele Einzelvariablen.

Ziegler & Stöger (2009) zeigen mit einem systemischen Ansatz in ihrem „Aktiotop-Modell“ einen erweiterten Zugang, indem sie Begabungen als Entwicklungsprozess zusammenfassen, der sich als systemischer und dynamischer Prozess konfiguriert und in einem zeitlichen Kontinuum zu verstehen ist. Wie bei allen Lebewesen, so argumentieren sie,

„...handelt es sich beim Menschen um ein selektiv offenes System, das selbst wiederum aus mehreren Subsystemen besteht. Seine Eigenschaften und Verhaltensweisen sind Folge einer Unzahl erfolgreicher Adaptionen an Umwelten, die zu einem großen Teil vor der individuellen Existenz stattfanden (...) Der Mensch ist jedoch nicht nur ein biologisches Wesen. Als soziales Wesen adaptiert er sich an Soziotope, also sich jeweils in konkreten Situationen realisierende, sozial präkonfigurierte Handlungsräume“ (Ziegler & Stöger 2009, S. 11).

In diesem Modell wird die Sichtweise der Beziehung von Teilen und Ganzem also umgekehrt und lässt sich an dieser Stelle mit dem auf Wertheimer zurückgehenden Grundsatz aus der Gestalttheorie verbinden: Nicht die Teile erklären das Ganze, sondern sie werden erst durch das Ganze verständlich. Der Ansatz fokussiert

dementsprechend nicht die einzelnen Elemente, sondern deren Organisation zu einem Ganzen, zu einem System, das mit seiner Umwelt in typischer Weise interagiert. Man vergleiche dazu Metzger:

„Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Teile. Es kommen nicht etwa nur zu den - unveränderten - Teilen Gestaltqualitäten hinzu, sondern alles, was zu einem Teil eines Ganzen wird, nimmt selbst neue Eigenschaften an“ (Metzger 1975, 5).

Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung

Diese Sichtweise kommt dem im Beitrag vorliegenden Verständnis einer bildungstheoretisch argumentierten Gestaltung von Begabungen als aktivem und wechselwirksamen Prozess zwischen der begabten Person und seiner Umwelt (deshalb „Begabungsgestaltung“) sehr nahe (vgl. Schenz et al 2011). Zwar könnte man auf einen ersten Blick meinen, dass durch die im Aktiotop-Modell verwendete Systematik aus Interdependenztheorien der Mensch als „Rezeptor“ oder „Transformator“ innerhalb eines systemischen Bedingungsgefüges verstanden wird und dabei ausschließlich lernt, sich den äußeren Bedingungen mehr oder weniger erfolgreich anzupassen, sich also zur Umwelt „adaptiv“ verhält. Dies wird aber vermutlich den Intentionen des Modells nicht gerecht. Wenn Ziegler & Stöger in ihrem Modell von „Adaption“ sprechen, setzt dies nämlich zwei Grundannahmen voraus, die für das Verständnis einer pädagogischen Begabungsförderung von Wichtigkeit sind:

Einerseits verdeutlicht es das individuelle Bewusstsein des Menschen über die Begegnung mit anderen Menschen und der materiellen Umwelt, die Martin Buber als die „Ich-Du-Beziehung“ bezeichnet. Konkret gesagt bedeutet dies, dass jeder Mensch sich nur durch sein Umfeld seiner selbst bewusst werden kann.

Andererseits verweist dieses Bewusstsein über „Ich“ und „Du“ nicht nur auf die soziale Verwobenheit und Angewiesenheit der Menschen aufeinander, sondern auch auf deren Distinktionskraft – also auf die Fähigkeit des Menschen, sich im Rahmen seiner Selbstbestimmung von anderen Menschen zu unterscheiden, Eigenheiten auszubilden, sich und die Umwelt zu gestalten und sein Leben damit ein Stück weit selbst zu bestimmen. Herbart hat dies in dem Begriff der Bildsamkeit gefasst (vgl. Herbart 1808). In ihr wird die Annahme gesetzt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines Bildungs- und Sozialisationsprozesses erworben und ausgeformt werden können. Das „Ich“ wird hier also als sich erkennendes Individuum verstanden, welches sich sowohl am Du in der Beziehung entwickeln als auch durch das Es als Gegenüber durch Distanzierung als frei erfahren kann: Der Mensch entwickelt sich dialektisch.

Für unsere Diskussion über die Entfaltung von Begabungen ist diese Annahme voraussetzungsreich: Auch Begabungen entwickeln sich in diesem Verständnis

nur im Austausch mit der sachlichen und sozialen Umwelt, die dem Einzelnen dafür bereit gestellt ist. Dieser systemische Blick auf die Bedingungsfelder der Begabungsentfaltung, die in Anlehnung an Ziegler & Stögers Aktiotopmodell mit seinen Interdependenzstrukturen auf die Sozialisation und Entwicklung des Menschen einwirken und ihn damit quasi vorformen, schließt nahtlos an an die Annahme über den Menschen, der sich im Rahmen von Bildung und Erziehung auch selbst formen kann. Durch diese Dialektik zwischen der individuellen „Ansprechbarkeit“ der Person zu einer Sache und der sozialen „Ansprache“, die an den Menschen von außen gestellt wird, erklärt sich auch, warum manche Menschen trotz widriger Umstände ihre Begabungen entfalten und andere dies trotz günstiger Vorbedingungen nicht schaffen: Weder sind es alleine die systemischen und äußerlich wirkenden Vorbedingungen, noch ist es ausschließlich der Wille oder Wunsch des Menschen, die für die Entfaltung einer Begabung Pate stehen, sondern es ist vielmehr ein **integraler Gestaltungsakt**, der eine Begabung in höchst unterschiedlicher Weise kreiert und interpretiert, weil sich die Bedingungen von Mensch zu Mensch, von Situation zu Situation und von Zeit zu Zeit jeweils aufs Neue verändern.

Zu unterscheiden ist von diesem integralen Gestaltungsvorgang, an dem in diesem Verständnis viele Menschen beteiligt sind, die „Autorenschaft“ über die Begabungen. Im Verständnis eines dialektischen Begabungsprozesses ist es deshalb unzulässig, die Entfaltung von Begabungen lediglich als Frage der „richtigen“ oder „effektiven“ (Be)Förderung zu sehen oder diese nur aus dem Verantwortungsrahmen der Förderer, wie z.B. Eltern, Lehrkräfte oder aus dem Umfeld des Sportvereins, zu betrachten (Schenz 2012). Obwohl dieser äußerliche und unterstützende Rahmen für die Ausgestaltung von Begabungen unerlässlich ist, nimmt jede Form der Begabungsförderung auch Einfluss auf die Möglichkeiten der individuellen Gestaltungsfreiheit des Kindes im Umgang mit seinen Begabungen. Dieses Wechselspiel muss dabei vom Erzieher genau beachtet werden. Begabungsförderung müsste sorgsam darauf hin geprüft werden, ob mit Unterstützungsmaßnahmen nicht nur den Zielsetzungen oder Vorstellungen des Erziehers/der Förderer über Begabungen entsprochen und dem Kind der Gestaltungs- und Interpretationsspielraum seiner Begabungen vorweggenommen wird.

Der beschriebene erzieherische Freiraum bedeutet jedoch keineswegs die Auflösung pädagogischer Arbeit, vielmehr ist es die Aufgabe der Lehrkraft die Schüler anzuleiten, mit diesem Freiraum verantwortungsvoll umgehen zu lernen und ihn mit ihren Begabungen zu gestalten. Die Lehrkraft ist in diesem Sinne nur Mitgestalter eines Prozesses, in dem der Mensch von Anfang an lernt, sich als „Autor“ seiner selbst zu erfahren und in dessen „Geschichte“ die eigenen Begabungen nicht nur Gabe sind, sondern auch als Aufgabe gestaltet werden müssen.

Dies führt uns zum Schluss, dass der Begriff der Begabungsförderung zu einseitig und der Begriff der Begabungs(Mit)Gestaltung für das dialektische Verständnis in der pädagogischen Arbeit zutreffender ist, weil er zentrale Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit, wie z.B. den selbstbestimmten Umgang mit den eigenen Begabungen, besser verdeutlicht. (vgl. Schenz 2012).

Die formulierten pädagogischen Ansprüche lassen jedoch einen schwierigen Balance-Akt zwischen erzieherischer Aufgabe in der Aufforderung zur Selbstbestimmung und fürsorglicher Unterstützung vermuten.

Begabungsgestaltung – Wie geht das?

Vielleicht fällt es nach dem Gesagten zunächst schwer sich vorzustellen, wie ein solcher Balance-Akt in der täglichen Gestaltung des schulischen Alltags konkret aussehen könnte. Glücklicherweise kann man aber in diesem Fall auf viele gelingende Praxiskonzepte zurückgreifen. Ich werde im Folgenden zur besseren Illustrierung der komplexen Gedankengänge deshalb zwei (fiktive) Lehrkräfte vorstellen, die uns als „Urbilder“ von Fördertypen dienen können und das, was die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Begabungen meint, verdeutlichen soll. Am Ende des Beitrags werde ich Schulen nennen, in denen man sich über die fiktiven Figuren im unten zu lesenden Schauspiel auch einen realistischen Eindruck verschaffen kann.

Herr Bach und Frau Schubert - Ein Schauspiel in zwei Akten

1. Akt

Herr Bach ist Musiker aus Leidenschaft und Fachmann auf seinem Gebiet. Als Musiklehrer eines Gymnasiums hat er eine klare Vorstellung von dem, was SchülerInnen in seinem Fach wissen und können müssen. Zur Vermittlung seiner Inhalte verfügt er über ein reichhaltiges Methodenrepertoire, und sein Instrumentalunterricht führt seiner Meinung nach zum gewünschten Ziel. Diese Fachexpertise bringt ihn zum Entschluss, den aus seiner Sicht besonders begabten SchülerInnen an der Schule einen Extraunterricht zukommen zu lassen mit dem Ziel, die Kinder für Musikwettbewerbe vorzubereiten. Dazu möchte er die Besten auswählen.

Er lässt begabte Kinder oder solche, die von den Lehrkräften als solche nominiert wurden, vorspielen. Als Aufgabe wählt er die Interpretation eines Werks von Beethoven. Seine Beobachtungen für die Auswahl sind im Besonderen auf die Kriterien der Spielerfahrung, der technischen Fähigkeiten und der Lernfähigkeiten der SchülerInnen gerichtet und er wendet sie fachbezogen in Richtung Vertiefung und Erweiterung der spieltechnischen Fähigkeiten. Ziel der Förderung ist die Vertiefung musikalischer Begabungen und die Teilnahme an Musik-Wettbewerben. Den glücklich Auserwählten möchte er dreimal

wöchentlich kostenlos Intensivunterricht in Technik, Spiel und Theorie geben.

Interpretation des 1. Akts

Wenn wir die Herangehensweise der Lehrkraft nun unter den oben beschriebenen Prämissen analysieren, erkennen wir Herrn Bach als Vertreter der multifaktoriellen Modelle, da er die Faktoren „Anlage“ - „Förderung“ - „Leistung“ in einen direkten Zusammenhang stellt.

Diese Vorgehensweise ist sinnvoll, wenn Begabungsförderung nach Leistungsvorlagen verstärkt oder erweitert werden soll, da sie gezielt auf einen Personenkreis zugreift, der sich seit Längerem in einem Bereich bewiesen hat. Beispielhaft sind hier Fördervereine oder außerschulische Trainingsstätten zu nennen, in denen es um die Exzellenzförderung geht.

Aus begabungsgestaltender Perspektive ist die Herangehensweise von Herr Bach insofern problematisch, als er dabei übersieht, dass jene SchülerInnen, die – aus unterschiedlichen Gründen – (noch) keine von ihm gewünschte Leistung abliefern konnten, mit der Herangehensweise nun wohl auch keine Chance mehr erhalten, diese zu entwickeln. Dies wäre als Modell zur Entdeckung und Entfaltung von Begabungen damit ungünstig.

Letztlich sei noch angemerkt, dass die erzieherische Frage – „wie kannst du lernen, über deine Begabungen zu bestimmen, sie selbst zu gestalten“ – von diesem Lehrer auch bei jenen SchülerInnen nicht gestellt wird, die von ihm in die Fördermaßnahme aufgenommen werden. Vielmehr werden Ziele von Herrn Bach gesetzt und die SchülerInnen zu einer bestimmten Leistung hingeführt. So ein Vorgehen ist sicherlich dann sehr sinnvoll, wenn es beispielsweise um eine klar definierte Förderung für (Hoch)Leistungen geht, oder um Vertiefungsangebote in der Schule, in denen exzellente Leistungen nicht durch Angebote für alle „gedeckt“ werden sollen.

Für die Frage der Entfaltung und Gestaltung von Begabungen, die in einer gemeinsamen Schule das „Hauptgeschäft“ pädagogischen Handelns darstellen, wäre ein solches Vorgehen jedoch zu kurz greifend, da es stark selektierend ist. Wie kann man sich nun eine begabungsgestaltende Pädagogik vorstellen, die möglichst alle Kinder im Rahmen ihres Bildungsprozesses in der Schule berücksichtigt und im Sinne der Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Begabungen unterstützt ?

2. Akt

Dazu sehen wir uns die zweite Lehrkraft an: Frau Schubert. Wir können sie uns als aufgeschlossene und moderne Pädagogin vorstellen, die über die methodischen Kompetenzen im Erkennen von Begabungen verfügt. Sie ist sich auch der Vielfalt von Begabungen bewusst und lässt sich – dies kann

man am Anfang gleich vorwegnehmen – wohl am ehesten als Vertreterin einer systemischen Herangehensweise festmachen. Jedenfalls dürfte ihr der Begriff der begabungsgestaltenden Lernumwelten nicht fremd sein, wenn man sich ihren Umgang mit Begabungen ansieht. Um solche bei Kindern in ihrer Klasse zu erkennen, setzt sie zunächst keine fixen Auswahlkriterien, wie Herr Bach dies tut; sie wählt dazu vielmehr die offene Beobachtung der Kinder bei der Bearbeitung einer Aufgabe. Nehmen wir auch hier der Einfachheit halber wieder die Erarbeitung eines Werkes von Beethoven, aus dem die SchülerInnen einen Teilaspekt vertiefend erarbeiten sollten.

Hier eine kleine Auswahl ihrer Beobachtungen aus der Klasse:

- a) Max arbeitet z.B. an einer Symphonie von Beethoven. Ihn interessiert dabei der Aufbau des Stückes, er analysiert dieses und bereitet darüber ein Referat vor. In diesem stellt er lebendig und illustrativ das Stück vor, zeigt Beispiele seiner Erklärungen nachvollziehbar auf und lebt in der Darbietung richtig auf.
- b) Moritz bemüht sich, Teile einer Symphonie nachzuspielen und es gelingt ihm auch einigermaßen gut. Einen anderen Teil interpretiert er frei, einen dritten Teil verändert er nach seinen Maßgaben. Er präsentiert schließlich seine Interpretation der „11. Symphonie Beethovens“ der Klasse.
- c) Sandra präsentiert der Klasse auch einen Song – leider ist dieser von einem Pop-Sänger und nicht von Beethoven, leider kann sie auch keine Noten lesen. Jedenfalls bemerkt Frau Schubert, dass Sandras Singstimme relativ klar ist.

Interpretation des 2. Akts

In einem ersten Resümee ist Frau Schubert über die vielen kreativen Erarbeitungsformen erstaunt, die sie sich im Laufe ihrer Beobachtungen notieren konnte – auch die Ergebnisse sind dementsprechend vielfältig.

Die Wichtigkeit von Begabungsförderung wird von Frau Schubert und Herrn Bach gleichermaßen für groß gehalten, aber die Frage, wer dabei in den Genuss der Förderung kommt, völlig unterschiedlich beantwortet: Ist es bei Herrn Bach die Leistung, ist es bei Frau Schubert die **Möglichkeit** zur Leistung, die bei den Menschen unterschiedlich angelegt oder ausgeformt ist.

Frau Schubert fragt weniger nach der konkreten Leistung der SchülerInnen als vielmehr nach den Bedingungen, die die SchülerInnen dafür benötigen.

In einem zweiten Schritt wendet sie diese Beobachtung höchst bemerkenswert. Sehen wir uns dazu nochmals Max an - er war der Junge mit dem Interesse am Aufbau des Stückes. Frau Schuberts Interesse liegt nun weiterhin nicht vorschnell auf der musikalischen Verwertung ihrer Beobachtung, denn sie fragt sich, welche Begabung formt Max denn hier aus? Vielleicht hat es gar nichts mit Musik zu tun, sondern er wendet seine Begabung lediglich nur für den Musikunterricht an?

Strenggenommen – so überlegt sie weiter – kann diese Zuwendung viele Gründe für Max haben, es muss noch nicht einmal ein musikalisch-intentionierter sein, also beispielsweise:

Ist Max deshalb so vorgegangen, weil er verstehen will, wie ein Musikstück aufgebaut ist? Interessiert ihn die mathematische Stringenz, die er nun auch in der Musik gefunden hat?

Oder hat Max eine ausgeprägte didaktische und methodische Begabung, die sich weniger am musikalischen Ausdruck im Stück Beethovens ausdrückt, als in der rhetorischen Fähigkeit?

Oder ist ihm die Analyse so bedeutsam, weil er damit Musikstücke schreiben lernen will? In seinem Kopf entstehen vielleicht durch die Analyse eigene Sequenzen, die er technisch und medial umsetzt?

Unter den vielfältigen Möglichkeiten, die Frau Bach hier erkennt, ist die Herangehensweise von Max nun auch vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Begabungen zu sehen. Die Suche nach Begabungen zielt bei Frau Bach zunächst nicht auf eine unmittelbare Verwertbarkeit aus ihrem Fach ab, sondern wird auf die Fragestellung reduziert, was Max' genuines Interesse in der besonderen Hinwendung zu einem Stück in dieser Weise bedeuten könnte. Musik ist hier gleichermaßen ein Transformator für die Ausgestaltung von anderen Bereichen. Deshalb fragt sie weiter: Welche Lernumgebung braucht Max für „seinen“ nächsten Schritt? Sie fragt nicht: Was muss Max tun, damit er das macht, was ich will? Je nach dessen Bestimmung ist die beobachtete Begabung in einem anderen Kontext zu sehen – und bedarf in einem dritten Schritt auch des Angebots passender Lernumgebungen. Wir würden Max' Interessen unter der Prämisse eines mathematischen Interesses andere Angebote machen als unter der Prämisse einer Hinwendung zum Komponieren eines Stückes.

Resümee

An diesem Beispiel der beiden fiktiven Lehrkräfte konnte gezeigt werden, dass Begabungsförderung die grundsätzliche Frage nach den Erziehungszielen von Lehrkräften stellt: Geht es um die Erfüllung fremdbestimmter Ziele oder um die Erziehung zum selbstbestimmten Umgang mit den eigenen Begabungen? Adaptive Lernumgebungen stellen im Rahmen einer pädagogischen Begabungsgestaltung dabei sicherlich einen komplexen Balance-Akt dar, weil sie im pädagogischen Handeln ein Oszillieren zwischen Unterstützung und Selbstbestimmung schaffen müssen. Die Lehrkraft begnügt sich in diesem Verständnis nicht nur mit der Beschreibung von Fähigkeitszuständen oder der Beschreibung eines gewünschten Kompetenzziels – z.B. mit der Feststellung der im Fach zu erbringenden Leistung oder der Erreichung eines bestimmten Levels – sondern sie passt die Rahmenbedingungen den Bedürfnissen der SchülerInnen für deren „nächsten

Schritt“ an. Lernsettings werden den Möglichkeiten der Kinder angepasst – nicht umgekehrt! Ziel dieses Rahmens ist es, der Selbstbestimmung der SchülerInnen möglichst breiten Raum zu geben, ohne es ihnen an Unterstützung fehlen zu lassen.

Selbstverständlich – und man hört dies immer wieder als Kritik im Rahmen dieser Diskussion – soll und darf der Lehrplan bei offenen und vom Schüler selbstgestalteten Angeboten nicht aus den Augen gelassen werden. Der Lehrplan ist aber sowohl in seinen Zielformulierungen als auch in seiner inhaltlichen Ausgestaltung viel offener, als viele denken, sodass durch die schülerangepassten Lerninhalte kein Verlust der staatlich geforderten Lernziele zu befürchten wäre. Zudem wäre es eine Unterstellung zu behaupten, dass beim „freien“ Lernen nichts gelernt wird – eine Aussage, die man sehr oft auch von Lehrkräften zu hören bekommt. Doch viele empirische Studien verweisen auf gegenteilige Befunde: SchülerInnen, die den Sinn im Gelernten erkannt haben, ihre Begabungen in den Angeboten selbstständig erweitern konnten und gelernt haben, sich selbst darin zu organisieren, sind motivierter, das Gelernte bleibt nachhaltiger und sogar die Toleranz für das Erlernen von weniger geliebten Fächern steigt (vgl. z.B. Apel 2006, Jude et al 2009, Weinert 2001).

Glücklicherweise haben dies viele Lehrkräfte bereits erkannt, und deshalb lässt sich der „Typus Schubert“ zwischenzeitlich auch in der Wirklichkeit recht häufig finden, der „Typus Bach“ sowieso. Ich möchte abschließend und exemplarisch reale Schulen nennen, die den Weg einer pädagogischen Begabungsgestaltung täglich und in selbstverständlicher Weise vollziehen – wohl wissend, dass die getroffene Auswahl keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Doch auch in dieser kleinen Auswahl wird sichtbar: Begabungsgestaltung ist kein pädagogisches Trauerspiel, sondern kann auch ein lustvolles und tägliches Inszenieren von Potenzialen und Gestalten von Begabungen bedeuten.

- a) Ilztalschule – eine Schule für Alle, Bayern/Deutschland
- b) Freie Schule Berlin/Deutschland
- c) Grundschule Karl-Löwe-Gasse, 1230 Wien/Österreich
- e) Freie Schule Bochum e.V., Deutschland

Zusammenfassung

Es zeichnet sich immer mehr ab, dass Handlungsbedarf der Schulen besteht bezüglich einer „Pädagogik der Begabungsförderung“. Im Rahmen der aktuellen Heterogenitäts- und Inklusionsdebatten auf dem Weg zu „Schulen der Vielfalt“ gibt es dazu inzwischen zahlreiche didaktische theoretische Konzepte und Modelle. Unbeantwortet bleibt dabei aber die Frage, wie Lehrkräfte diese schulischen Lernarrangements konkret ausgestalten könnten. Dies vor allem dann, wenn sich Lernprozesse nicht nur auf fachliches Lernen und die Vermittlung von Fachwissen beschränken sollen, sondern sich im Sinn der Persönlichkeitsentwicklung, der Reflexion des Selbst sowie des Aufbaus

von Selbstlernfähigkeiten im Umgang mit den eigenen Begabungen und sozialem Mitverantwortungsbewusstsein verpflichtet. Der Beitrag nimmt – mit einem Bezug zur Gestalttheorie – die Frage der schulischen (Mit)Gestaltung von Begabungen zum Ausgangspunkt und stellt an zwei „typischen“ Lehrkräften dar, wie Begabungsförderung üblicherweise an Schulen läuft und wie diese im Sinne eines begabungsgestaltenden Settings aussehen könnte.

Schlüsselwörter: Begabung, Förderung, Didaktik, Gestaltung, Pädagogik, Leistung.

From Dialectics in Talent Promotion. With a Play in 2 Acts

Summary

It has become increasingly evident that schools need to develop a ‚pedagogy and didactics of giftedness‘. Recent debates on heterogeneity and inclusion in ‘Schools of Plurality’ have brought up a multitude of theoretical didactic concepts and models. How teachers are to realise these concepts in practice is, as of yet, an unanswered question.

The main reason for this seems to be that education is not only expected to transfer factual knowledge and skills, but also to encompass development of personality, reflection on the self, and the ability to educate oneself, while considering one’s own talents and social responsibilities.

This article takes the issue of the schools’ role in developing talents as a vantage point from which to discuss what form the furthering of giftedness usually takes in schools, and what this could look like when modern concepts are taken into account. These two positions will be exemplified through two teaching types.

Keywords: Pedagogy, giftedness, didactics of heterogeneity.

Literatur

- Apel, H. & Rieß, W. (2006): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Benner, D. (2012): *Allgemeine Pädagogik : eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Buber, M. (1957): *Das dialogische Prinzip*. Jerusalem.
- Comfort Boyes, L., Reid, I., Brain, K. & Wilson, J. (2004): *Accelerated learning: A literature survey*. Unpublished report; Department for Education and Skills, UK.
- Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* 15, 119-147.
- Heller, K.A. (2000): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.)(2009): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Metzger, W. (1975): Was ist Gestalttheorie? In: K. Guss (Hrsg.), *Gestalttheorie und Erziehung*, Darmstadt: Steinkopff.
- Mönks, F.J. (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E.A. & Nickel, H.(Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern: Verlag Hans Huber, 17-22.
- Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. In: Flitner, Andreas (1992): *Reform der Erziehung*. München: Piper
- Schenz, C. (2012): *LehrerInnenbildung und Grundschule. Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: Utz.
- Schenz, C., Rosebrock, St. & Soff, M. (Hrsg) (2011): *Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik*. Praxisberichte des ICBF Münster/Nijmegen, Band 4. Münster: LiT.

Schenz, Von der Dialektik in der Begabungsförderung. Mit einem Schauspiel in zwei Akten

- Tannenbaum, A.J. (1983): *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York:Macmillan.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45-65.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung* 9, 6-31.

Christina Schenz, geb. 1967, ist Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau, wo sie auch Leiterin des Zentrums für Praxis-Forschung und Vorsitzende der Kommission für alle Lehrämter der Universität ist. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind pädagogische Begabungsförderung, Inklusive Didaktik und Professionalisierungsforschung.

Adresse: Lehrstuhl für Grundschulpädagogik, Universität Passau, Innstraße 25, 94130 Passau, Deutschland.
E-mail: christina@schenz.eu

