

Klaus REICHOLD

Konzepte schulischer Begabungsförderung

Koncepcja opieki nad uzdolnionymi uczniami

Probleme einer schulischen Begabungsförderung kann man konzeptionell von verschiedenen Ansätzen aus betrachten. Einerseits kann man vordergründig von den didaktisch-methodischen Möglichkeiten ausgehen. Dann fragt man zunächst nach den organisatorischen Varianten der Unterrichtsführung und ordnet von daher die inhaltlichen Aspekte zu.

Zum anderen kann vodergründig von inhaltlichen Zugängen zum Begabungsphänomen ausgegangen werden, also von den Komponenten, die Begabung ausmachen. Von dort ausgehend wird nach entsprechenden didaktisch-methodischen Realisierungsmöglichkeiten gesucht.

Beide angedeuteten Möglichkeiten für begabungsfördernde Konzepte werden hier nacheinander erörtert, obwohl sie selbstverständlich im realen Prozeß nicht deutlich abgegrenzt werden können.

DIDAKTISCH-METHODISCHE MÖGLICHKEITEN FÜR BEGABTENFÖRDERUNG

Es werden hier unterrichtsorganisatorische Möglichkeiten erörtert, indem jeweils Vorzüge, Schwierigkeiten und geeignete Lösungsvarianten angegeben werden.

ARBEITEN MIT ZUSATZAUFGABEN

Es handelt sich um Aufgaben, die immer dann gestellt werden, wenn begabten Schülern durch schnellere Bearbeitung gewisser Pflichtaufgaben freie Zeiten entstehen. Da solche Zeiten mitunter erheblich sind, ist das Arbeiten mit

Zusatzaufgaben eine häufig zu empfehlende Möglichkeit. Wichtig ist dabei allerdings, daß solche Zusatzaufgaben nicht Lückenfüller sind. Vielmehr sollten sie einem langfristigen Konzept folgen, also in ihrer inneren Logik über einen längeren Zeitraum (vielleicht über mehrere Wochen hinweg) ein bestimmtes Ziel, eine bestimmte Zusatzqualifikation anstreben.

Der Vorzug des Konzepts „Arbeiten mit Zusatzaufgaben“ ist seine relativ unkomplizierte Handhabung. Dieser Vorzug wird aber nur wirksam, wenn das Aufgabenmaterial bei den betreffenden Schülern vorliegt; wenn sie also mit dem Entstehen einer zeitlichen Lücke unkompliziert an dieses Aufgabenmaterial herankommen. Besonders günstig für die operative Tätigkeit des Lehrers ist dabei das Vorliegen geeigneter Aufgabenzusammenstellungen, die auch Lösungshinweise enthalten. Dadurch kann die Anleitungstätigkeit des Lehrers auf ein Minimum reduziert werden. Die Aufmerksamkeit des Lehrers kann auf die anderen Schüler konzentriert werden.

Nachteilig ist dieses Konzept dann, wenn die Stellung der Zusatzaufgaben relativ sporadisch oder zufällig erfolgt und sie eine zu enge Bindung an vorher gelöste Aufgaben haben. Dann besteht die Gefahr, daß die betreffenden Schüler das Lösen von Zusatzaufgaben als bloße Weiterbeschäftigung betrachten.

DIFFERENZIERTE AUFGABENSTELLUNG

Konzepte einer Begabtenförderung, die von vornherein auf differenzierte Aufgabenstellungen ausgerichtet sind, sind natürlich von ihren Möglichkeiten weitergehend. Sie können — bei guter operativer Beherrschung durch den Lehrer — den verschiedenen Voraussetzungen vor Lerngruppen gerecht werden und begabten Schülern besondere Förderanreize zukommen lassen. Problematisch bei diesen Möglichkeiten ist zunächst der umfangreiche Vorbereitungsaufwand für den Lehrer. Weiterhin ist zu beachten, daß dem Agieren des Lehrers Grenzen gesetzt sind. Es scheint zumindestens schwierig, daß sich die Aufmerksamkeit des Lehrers über eine größere Zeitstrecke hinweg Lerngruppen zuwendet, die an verschiedenen Aufgaben arbeiten. Auch die Kontrolle unterschiedlicher Lösungen für die verschiedenen Gruppen erscheint als Schwierigkeit.

Die genannten Schwierigkeiten können in Grenzen gehalten werden, wenn:

- gut durchdachte Aufgabensysteme vorliegen, insbesondere Aufgabensysteme, in denen gewisse Grundaufgaben mit verschiedenen Abwandlungsaspekten enthalten sind. (Grundaufgaben als zu bewältigende Mindestanforderungen; Existenz unterschiedlich vieler Parameter der Abwandlung solcher Aufgaben, die zu Varianten anspruchsvollerer Aufgaben führen);

- verschieden schwierige Aufgaben (Anforderungen) gestellt werden, die aber zur gleichen Lösung bei allen Lerngruppen führen;

- die entsprechenden Übungsabschnitte zeitlich umfangreich sind, so daß der Aufwand lohnt;

— dieses Konzept klassenübergreifend im Rahmen von team-teaching eingesetzt und etwa innerhalb einer flexiblen Differenzierung (nach Bönsch 1989, S. 212) wirksam wird. Das heißt: Zunächst wird in den einzelnen Klassen ein Fundamentum geschaffen. Nach einem Diagnosetest werden die Klassen aufgelöst und in leistungshomogenen Gruppen unterrichtet, die untereinander durch differenzierte Aufgabenstellung unterschieden sind. Dann folgt das nächste Fundamentum;

— dieses Konzept durch programmierte und teilprogrammierte Materialien für einzelne Leistungsbereiche gestützt wird.

Hinsichtlich der Zuordnung der Schüler zu den einzelnen Aufgabenschwierigkeiten sind drei Möglichkeiten wichtig:

- die freie Wahl der Aufgabenschwierigkeit durch die Schüler;
- die Zuordnung der Aufgaben durch den Lehrer;
- die Zuordnung auf der Basis des Ergebnisses bei einem Diagnosetest.

ANFORDERUNGSGLEICHES VORGEHEN BEI DIFFERENZIERTER METHODISCHER ANLEITUNG

Der Vorzug ist die hier einheitliche Aufgabenstellung und -kontrolle. Schwieriger ist es oft, solche Anforderungen zu finden, die durch unterschiedliche methodische Anleitung und durch unterschiedliche Hilfsangebote eine Differenzierung bewirken. Hier dürften sich vor allem solche Anforderungen anbieten, die in der Regel nicht durch algorithmisches Vorgehen bewältigt werden können bzw. die durch algorithmisches Vorgehen in ihrer Schwierigkeit stark vermindert werden. Geeignete Möglichkeiten sind:

- Differenzierung der Anforderungen beim Auswerten der Beobachtung eines Experiments zwischen „Beschreiben“ und „Erklären“;
- Feststellen gesetzmäßiger Zusammenhänge beim Auswerten von gemessenen Daten bei unterschiedlich detaillierter Anleitung;
- Differenzierung in den Anleitungen zwischen relativ allgemeinen heuristischen Regeln und stark auf bestimmte Aufgabengruppen bezogene Regeln;
- Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht im Spannungsfeld zwischen detaillierter Anleitung (vorgeschriebenes Experiment) und Vorgabe einer groben Zielstellung (freies Experiment).

ZEITWEISE ORGANISATORISCHE AUSGRENZUNG BEGABTER SCHÜLER AUS DEM LAUFENDEN UNTERRICHTSPROZESS

Begabtenförderung verlangt immer wieder nach einer Erweiterung des didaktischen Spielraums für den Lehrer. Das gilt besonders dort, wo ausgeprägte Begabungen auftreten, die bei weitgehender Nutzung der besprochenen Möglichkeiten immer noch stark unterfordert sind. Hier bieten sich Lösungen an, die eine zeitweise organisatorische Ausgrenzung solcher Schüler betreffen, wie:

— Ausgrenzung vom sonstigen Geschehen in einem Unterrichtsabschnitt und individuelle Arbeit an Aufgabenmaterialien, Arbeitsblättern oder Lehrprogrammen (Arbeit am Computer, Arbeit mit Tonband im Kopfhörerbetrieb u.ä.);

— Fernbleiben von einem Teil des Unterrichts und individuelle Förderung in dieser Zeit (Förderung durch individuelle Beschäftigung; Förderung durch einen anderen Lehrer, einen Wissenschaftler usw.).

Hilgendorf (1990, S. 240) weist darauf hin, daß solche Förderformen sich in Großbritannien, in den USA und Israel bewährt haben, wobei hier u. a. speziell ausgebildete Lehrer sich solchen Schülern einzeln oder in Gruppen widmen. Diese Lehrer sind eine Art begabungsfördernde Wanderlehrer. Probleme bei diesem Vorgehen liegen zunächst in der Gefahr, daß die so geförderten Schüler eine Sonderstellung innerhalb der Klasse einnehmen können. Außerdem erfordert das Vorgehen besondere Maßnahmen für die gesamte Unterrichtsorganisation und die Bereitschaft anderer zum Mitun.

Weitere Möglichkeiten der organisatorischen Lösungen sollen hier nur angedeutet werden. Es sind dies insbesondere:

— die Arbeit begabter Schüler in Assistentenfunktionen für den Lehrer (Anleiten von Lerngruppen; Bereitstellen von Aufgabenmaterialien; selbständiges Vorbereiten und Vorführen von Experimenten u.ä.);

— Akzelerationskonzepte (D-Zug-Klassen als Klassen, die in kürzerer Zeit bestimmte Qualifikationen erwerben; Überspringen von Klassen; Belegen bestimmter Hochschullehrveranstaltungen bereits während der Zeit des Besuchs eines Lyzeums).

INHALTLICH ORIENTIERENDE ANSÄTZE FÜR BEGABTENFÖRDERUNG

Geht man von den möglichen Komponenten des Begabtseins aus, so geht man vordergründig der Frage nach, wie man Anforderungen konstruieren muß, damit die gefundenen Komponenten verfestigt und weiterentwickelt werden können. Ein mögliches Modell zur Erfassung der Komponenten findet man bei Renzulli. Es wurde u. a. weiterentwickelt bei Mönks. Eine weitere Modelldarstellung in Anlehnung an die genannten Modelle findet man als interaktionistisches Modell bei Popek 1989 (siehe Annales UMCS, sectio J, vol. IV).

Wenn man in den Überlegungen von den schöpferischen Qualitäten, von der Kreativität der Persönlichkeiten ausgeht, dann geht es vor allem um Flexibilität (um Gedanken- und Ideenvielfalt) und Originalität. Daher sind hier besonders Anforderungen gefragt, die divergierendes Denken, die die Entwicklung vielfältiger und außergewöhnlicher Ideen anregen. Anregungen hierzu bieten zunächst die vielfach bekannten Kreativitätstests. Nimmt man die Positionen spezieller Begabungen hinzu, dann können nachfolgend genannte Anforderungsmöglich-

keiten (bezogen auf die den speziellen Fachgebieten zuzuordnenden Begabungen) angegeben werden.

ANFORDERUNGEN DES BILDENS VON MEHREREN KLASSEN AUS VORGEgebenEN MENGEN

Vorgegeben sind jeweils bestimmte Mengen (Mengen von Zahlen, Mengen von Figuren, Mengen von Buchstaben oder anderen Zeichen, Mengen von Objekten...). Die Aufgabe besteht darin, nach möglichst vielen verschiedenen Gesichtspunkten diese Mengen in jeweils elementfremde Teilmengen (Klassen) zu zerlegen, wobei eine Mindestanzahl von Elementen für die Klassen gefordert wird. Erwartet wird hier, daß begabte Kinder vielfältigere und originellere Lösungen hervorbringen. Der besondere Vorzug solcher Anforderungen besteht darin, daß trotz einheitlicher Aufgabenstellung gewissermaßen spontan eine Differenzierung stattfindet und daß auch leistungsschwächere Schüler Erfolgserlebnisse verbuchen werden.

LÖSEN NACH OBEN OFFENER AUFGABEN

Hier werden Daten (Angaben) zu einem bestimmten Sachverhalt angegeben. Ziel ist, möglichst viele verschiedene und unterschiedlich schwierige Aufgaben zu formulieren und zu lösen. Auch hier kann man leicht begabte Schüler am größeren Umfang und an der größeren Komplexität der entwickelten Aufgaben erkennen und dabei ihre Kreativität weiter befördern.

Eine andere Variante besteht darin, gewisse vorgegebene Aufgaben nach möglichst vielen zu findenden und zu kombinierenden Aspekten mit immer größeren Schwierigkeiten weiterzuentwickeln.

SUCHEN MÖGLICHST VIELFÄLTIGER LÖSUNGSWEGE FÜR BESTIMMTE GESTELLTE ANFORDERUNGEN

Indem man neben einer üblichen „Standardlösung“ für bestimmte Aufgaben und Probleme auch andere Lösungsmöglichkeiten sucht, kann man besonders die Weite des Denkens der Schüler entwickeln. Wenn etwa für das Konstruktionsverfahren, von einem gegebenen Kreis den Mittelpunkt zu konstruieren, neben dem üblichen Verfahren, die Mittelsenkrechten von zwei Sehnen zum Schnitt zu bringen, auch andere Sätze am Kreis als Ausgangspunkt genutzt werden, dann findet man viele weitere Konstruktionsverfahren (Konstruktion durch Einzeichnen eines Peripheriewinkels von 90° — Anwendung des Satzes von Thales; Konstruktionen über den Zentri-Peripheriewinkelsatz; Konstruktion unter Nutzung nur einer Sehne; Konstruktion aus Symmetriebetrachtungen heraus — etwa durch ein einbeschriebenes Rechteck).

AUFGABEN MIT KOMBINATORISCHEN ANFORDERUNGEN

Stellt man solche Aufgaben vor eine systematische Behandlung der Kombinatorik, so kann leicht festgestellt werden, welche Schüler durch systematische Überlegungen alle kombinatorisch denkbaren Lösungen finden (mögliche Varianten bezügl. der Schnittpunkte von Kreis und Dreieck — von keinem bis zu sechs Schnittpunkten).

Der Vorzug all dieser Möglichkeiten ist es, daß sich die Differenzierung wie von selbst einstellt. Nachteilig ist dies, weil innerhalb der systematischen Darstellung der Lehrgebiete Anforderungen der genannten Art eher die Ausnahme sind.

Schließlich sei darauf hingewiesen, daß auch das Ausgehen von intellektuellen Fähigkeiten (etwa Abstrahieren, Verallgemeinern, ...) hin zu den einem Fachgebiet entsprechenden typischen Anforderungen schwierig ist und oft gekünstelt erscheint wie bei vielen Intelligenztests. Daher scheint — um die Fähigkeitskomponenten ins Spiel zu bringen — eher der umgekehrte Weg sinnvoll. So kann man versuchen, von den typischen Anforderungen einzelner Wissenschaftsgebiete aus die bei der Bewältigung benötigten und dabei ausprägenden Fähigkeitskomponenten abzuleiten. Insgesamt hat hier das Komponentenmodell seine Grenzen, weil es nur bedingt zu Konzepten der Begabtenförderung hinführt.

LITERATUR

- Bönsch M., *Differenzierungsformen*, [in:] Erziehung und Unterricht, Wien, Heft 1989/4, s. 208-217.
- Hilgendorf E., *Entwicklungslinien der Hochbegabtenförderung in beiden Teilen Deutschlands — Vielversprechende gemeinsame Perspektiven?* [in:] *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000*, Bad Honnef 1990.
- Popek S., *Theoretische Positionen zur Erkennung und Förderung wissenschaftlich-technisch begabter Schüler in der VR Polen — Auf der Suche nach einem interaktionistischen Begabungsmodell* [in:] „Wissenschaftliche Schriftenreihe der Technischen Universität Karl-Marx-Stadt“, Heft 6/1989, s. 75-83.

STRESZCZENIE

Według autora opieka nad uzdolnionymi uczniami może być rozpatrywana z różnych punktów widzenia. Proponuje on następujące aspekty:

1. Uwzględniające metodyczne możliwości różnicowania w wychowaniu i jego typy, którym podporządkowane są różne treści. Autor omawia je w tekście artykułu z ich wszystkimi pozytywnymi i trudnościami. Pozwala to na uniknięcie tych niedogodności procesu wychowania, które wpływać mogą hamująco na jego przebieg. Dzięki temu można tak zaprogramować pracę z uczniami uzdolnionymi, aby byli oni stymulowani dodatkowymi zadaniami, ich różnorodnością prezentacji, a także wymaganiami postępu, rozwoju.

2. Uwzględniające treści, które wydobywane są dzięki zdolnościom, a więc np. komponenty ogólnej inteligencji (uzdolnień), twórczości i motywacji. Ponadto przedstawione są takie rodzaje wymagań względem uczniów, które służą ich rozwojowi twórczemu (tworzenie specjalnych klas dla uczniów zdolnych, gdzie poziom wymagań jest wyższy, poszukiwania wielości dróg rozwiązań nauczania i ich nowe kombinacje).

