

Wolfgang STEINHÖFEL

Begabungsförderung in einer erneuerten Schule erfordert ein strategiegestütztes Denken und Handeln der Pädagogen

Rozwijanie zdolności w zreformowanej szkole a strategiczne myślenie i działanie pedagogów

UNUMGÄNGLICHE VORBEMERKUNGEN ZU EINEM SACHADÄQUATEN
HAUPTWIDERSPRUCH

Die Menschheit ist intuitiv — sei es aus Motiven der Befreiung, der Bedrohung oder des Aufbruchs heraus — aber auch bewußt — selbstbewußt — mittels Bildungsreformen, Schul- und Weltprojekten u. a. dabei, ein wahrhaft humanistisches Menschenbild auf Gehalt und Machbarkeit abzuklopfen und viele Wege dahin zu erproben. Darin liegt, nebenbei gesagt, qualitativ etwas Unveräußerliches und quantitativ gesehen etwas Gigantisches — etwas Einmaliges. In diesem Kontext ist die Einmaligkeit und Universalität jeder Persönlichkeit gefragt und ihr nur zu entsprechen mit einem Möglichkeitsangebot, das die Selbstverwirklichung des Einzelnen so weit es nur irgendwie geht nicht behindert.

Bildungspolitisch scheint ein Konsens darüber vorzuliegen — so weisen es auch viele Reformansätze in unserem Lande aus — daß alle Begabungen im Sinne menschlicher Selbstverwirklichung und im Interesse der Gesellschaft zu fördern sind.

Olechowski und Schwendenwein artikulierten dies vor kurzem so: „Das vieldiskutierte Thema ‚Begabungsförderung‘ ist insofern durchaus kein pädagogisch bzw. bildungspolitisch umstrittenes Thema, als das Ziel die (intellektuellen, handwerklichen, musischen, sportlichen und sonstigen) Begabungen des Heranwachsenden zu fördern, ein zu erstrebenswertes Ziel ist, zu dem es keine vernünftige Alternative gibt.“ (Olechowski, Schwendenwein 1989).

Fragt man aber nach dem wie — auf welche Weise — oder gar nach Erfolgswegen — die ja aus verständlichen Gründen bis hinein in den Lebensalltag individuell und gesellschaftlich interessieren — dann kann man viel Verlegenheit zunächst bei den optimistischen Insidern, die sich meist auf empirische Querschnitts- und Längsschnittsuntersuchungen zurückziehen, und sehr viel Unsicherheiten im Spektrum aller mehr oder weniger disziplinar arbeitenden Begabungsforscher feststellen. Es wird von der Mehrheit der Wissenschaftler mit Blick auf:

— die Intelligenz- und Kreativitätstestung (siehe z.B. Heller und Feldhusen, die sich zum Problem der Identifikation von Hochbegabten insbesondere bei der Erforschung der Initialphasen für Begabungen unterschiedlichster Gebiete äußerten);

— familienstatistische und Zwillingsuntersuchungen;

— Entwicklungsvorgänge des Reifens und der Motivation;

— den Bedeutungsgehalt eingeschätzter Schulleistungen (siehe z.B. Feger, die im Sinne von Weinert darauf verweist, daß begabte Kinder Schulschwierigkeiten haben können);

bestritten, daß es irgendeine wissenschaftliche pädagogische, psychologische oder medizinische Methode gab oder gibt, Begabungen wissenschaftlich (nicht durch Alltagseinschätzungen, deren Treffsicherheit nie exakt bestimmbar ist!) genau zu diagnostizieren, geschweige denn zu irgendeinem Zeitpunkt der ontogenetischen Entwicklung zu prognostizieren (Olechowski, Schwendenwein 1989).

Noch pronouncierter sagen es Olechowski und Schwendenwein: „Keiner der bisher entwickelten psychologischen, pädagogischen, neurologischen oder sonstigen Tests vermag Art und Ausmaß künftiger Begabungen auch nur im entferntesten vorherzusagen.“ (Olechowski, Schwendenwein 1989).

Gründe dafür liegen m.E. nicht in erster Linie in den Testkonstrukten, sondern in den von vielen äußeren und inneren Bedingungen abhängigen ontogenetischen Entwicklungsverläufen jedes einzelnen, auch Begabter (siehe Thesen).

Dieser sich zwischen humanistischer und gesellschaftlicher Notwendigkeit und wissenschaftlich begründbarer Möglichkeit auftuende Widerspruch kann m.E. einerseits — wenn es nicht unterdrückt oder gar überspielt wird — vor bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Borniertheit bewahren sowie andererseits z.Zt. nur pädagogisch konstruktiv, d.h. auch im gesellschaftlichen Anspruch gelöst werden.

EINE KURZINTERVENTION DAZU

Ich möchte an dieser Stelle einfach sagen, daß die pädagogische Auflösung dieses Widerspruchs nicht allein dadurch gelingen kann und wird:

— indem man den relativ festgeschriebenen Durchschnitt aller Grundpositionen (wie er etwa zu unserer Oktobertagung 1988 sich darstellte) gewissermaßen als „Axiomatik“ einer Begabungstheorie ständig wiederholend publiziert, proklamiert und deren Vollständigkeit beschwört;

— indem man die Begabungsförderung auf ausgewählte pädagogische Instrumentarien — wie z.B. Empfehlungen — und Bedingungskomplexe des Unterrichts — wie z.B. die Differenzierung — oder auf mehr oder weniger erprobte außerunterrichtliche bzw. außerschulische Möglichkeiten reduziert und sich mit nachweisbaren Erfolgen von Spezialeinheiten und -schulen, Olympiaden sowie im Leistungssport glaubt, hinreichend legitimiert zu haben.

WOVON GEHEN WIR AUS?

Unsere pädagogischen Überlegungen bündeln sich in drei Betrachtungsebenen:

1. Ausgangspunkt und Zielpunkt aller Begabungsfragen — ob nun „alltags-“ oder „sonntagstheoretisch“ betrachtet — ist die unbedingte, die bewußte Humanisierung solcher für uns geläufigen Forderungen, wie die nach Chancengleichheit, nach freier und optimaler Entwicklung der Individualität, nach gleichem Recht auf Bildung, nach Anerkennung der Einmaligkeit und Universalität des Menschen etc. im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung in unserem Lande.

2. Unter Nutzung des in der ganzen Welt und in unserem Lande geschaffenen Erkenntnis- und Erfahrungsfundus ist permanent ein Konsens über eine „Axiomatik“ (verstanden als eine überschaubare — behaltbare Menge von unerschütterlichen Ausgangs- und Bezugspositionen) herzustellen, auf dessen Grundlage sich phänomenologisches und funktionales Erklärungswissen einer Begabungstheorie und -praxis zurückführen lassen (vielleicht könnte hier auch Weinert gefolgt werden, der unterscheidet zwischen: Diagnosewissen, Prognosewissen, funktionales und genetisches Erklärungswissen sowie Interventionswissen).

3. Auf der Basis von 1 und 2 sind, bezogen auf die Schule, den Unterricht — dem haben wir uns als Didaktiker verschworen — Möglichkeitsfelder abzustecken und zu bestellen, auf denen Schüler und Jugendliche sich mit hohem Selbstanspruch einbringen (Selbstkonzept) als auch zum Wohle der Gesellschaft reifen (begaben) und entwickeln können.

FOLGEN WIR IN KÜRZE DIESEM AUSGANGSKONZEPT

Zu dem Problembereich 1 liegen viele Statements, auch von uns selbst vor. Da wir uns schwerpunktmäßig auf Punkt 3 konzentrieren möchten, sei bezogen

auf den ersten Gedankenkreis auf Heitger verwiesen, der sich m.E. für unsere Lage treffend zu dem Thema „Koinzidenz von Gleichheit und Ungleichheit als Voraussetzung für Schule und Bildung“ geäußert hat. (Heitger 1988).

Für den Gedankenkreis 2 kann das vorliegende Thesenmaterial ein weiterzudenkender Ansatz auf dem Wege zu einer „Axiomatik-Vision“ sein.

Speziell für den gesellschaftlich tradierten Unterricht innerhalb anstrebbarer oder bestehender Bildungssysteme scheint uns eine von Lehrern und anderen Begabungsförderern verinnerlichte Strategie der Entwicklung, Erkennung und Förderung von Begabungen oder sagen wir viel anspruchsvoller: eine Art Philosophie, dafür von größter Bedeutung.

Um Mißverständnisse auszuschließen: Wir streben weder Förderungsmodelle von oben, nach Organisationsformen, in die begabte Schüler eingepreßt werden sollen, an, sondern wir wollen Lehrer anregen, Modelle für die eigene und die Selbstverwirklichung der Schüler zu entwickeln (Modelle oder Systeme, von denen Weinert Offenheit, personelle Breite und Vielfalt, etwa im Sinne des 4-ABC-Konzepts, fordert).

Wo ist diese — wir sagen oft: in ein Unterrichtskonzept integrierte — Strategie festzumachen? Hierzu haben wir unsere Erfahrungen, Gedanken und Ergebnisse in Aufsätzen z.B. der Jahreshefte „Begabungsforschung“ breit entfaltet und sehr komprimiert in unsere These gepreßt.

Wenn wir es hier einmal ganz schlicht ausdrücken, dann ist:

1. Jedwede Strategie einem Menschenbild verpflichtet; wenn es ein humanistisches ist, dann steht das Ziel, die individuelle Subjektivität des Menschen als Fähigkeit zur Selbstorganisation auszuprägen — also den sich selbst orientierenden, eigener Kontrolle unterliegenden, den selbst entscheidenden und wertenden, also den mündigen, mit sozialer Kompetenz ausgestatteten Menschen ins Visier zu nehmen — dies ist hochkompatibel zum inneren Auftrag von Begabungsförderung.

2. Ist jedwede Strategie eingebettet — umsetzbar — nur in einem bestimmten institutionalisierten Rahmen, wie pluralistisch dieser auch immer sein mag.

Die unter der Zielsetzung eines humanistischen Menschenbildes stehende pädagogische Bewegung unserer Tage zeigt an, daß nahezu alle Hinwendungen zu Bildungs- und Schulprojekten in ihrem Kern darauf aus sind, den individuellen Besonderheiten jedes Menschen mit flexiblen Ausstattungen von Bildungsstufen, Stufenübergängen, obligatorischen und fakultativen Angeboten usw. zu entsprechen. Wir stehen m.E. infolge des Paradigmenwechsels von einer Führungs- zu einer Entwicklungspädagogik, der tief das Bildungssystem ergreift, vor einer Hochzeit der Begabungsförderung, die wir neu auszugestalten haben.

3. Ist jedwede Strategie gebunden an ein breit entfaltetes und auf wesentliche Struktur- und Relationsträger der jeweiligen Wissenschaft zielendes Inhaltskonzept, aus dem heraus alle Möglichkeits- und Bewährungsfelder für den Erwerb und die Bewährung von Sach-, metakognitiver und mentaler Kompetenz sowie

Expertenwissen und -können (etwa im Sinne der künstlichen Intelligenz) entwickelbar werden.

Wenn es uns z.B. hier gelänge, die Auffassungen zum Auffächern des Allgemeinbildungskonzepts von Krajewski und Lerner (Lerner 1986), die Zimmer sowie die inhaltsdominanten Bestimmungen von typischen Unterrichtssituationen durch Fachdidaktiker unseres Landes zusammenzudenken, könnten wir mehr Durchschaubarkeit für individuelle Angebotsvariabilität vom Inhalt her erreichen.

4. Zu 1 bis 3 paßt letztlich nur eine Unterrichtskonzeption, die genügend offen für eine individualtypische Entwicklung ist, in deren Rahmen die Ausprägung des Menschentums im je einzelnen aber nicht nur als ein Recht, sondern auch als eine Pflicht begriffen wird.

Dazu stehen u.a. zur Verfügung ganzheitliche Auffassungen zum offenen Unterricht (etwa mit den Qualitätsmerkmalen: Methodenvielfalt, Freiräume, Umgangsformen, Selbständigkeit, Lernberatung, Öffnung zur Umwelt, Sprachkultur, Lehrerrolle, Akzeptanz des Unterrichts, Lernumgebung (Wallrabenstein 1989), Gestaltungskonzepte in Spezial- und sogenannten Alternativschulen, spezielle Erkenntnisse und Erfahrungen zum „Projekt- und Epochenunterricht“, zu einem niveaugestuftem Kursunterricht zu Differenzierungs- und Kooperationsformen etc.

Kurz und einfach zusammengefaßt, stoßen wir bei der Suche nach den Hauptkettengliedern, die für eine verbesserte Lösung des Begabungsproblems — unter unserer disziplinären Sicht — beitragen können, auf ähnliche Fragen, wie sie für den pädagogischen Prozeß als Ganzes auch stehen.

In diesem Sinne klammerten wir unsere erbrachten Ergebnisse und erstrebten Untersuchungsfelder — unser bewußt auf den Unterricht gerichtetes didaktisches Denken — mit der auf begabte Schüler gerichteten Hypothese:

Die Begabung von Schülern läßt sich nur entfalten, stabilisieren, fördern, wenn man sich gewissermaßen um eine Optimierung des Unterrichtsprozesses müht, vor allem erstens in den Unterricht die Praxis des systematischen Diagnostizierens der realen Lernmöglichkeiten der Schüler einführt und zweitens vielfältige Tätigkeitssituationen initiiert und schafft sowie an jeden einzelnen im Verlauf der Diagnostik festgestellten Typ von Schülern (mit herausragenden Leistungen) differenziert herangeht.

Mit dem darin lebendig bleibenden Auftrag, diese Hypothese unter dem ungelösten — vorn genannten — Hauptwiderspruch quasi mit verschiedenen Modellen der Prozeßgestaltung — gar noch in unterschiedlichen Schultypen — sukzessiv immer besser zu erledigen, könnten wir m.E. den bestehenden Handlungsbedarf auch besser abdecken. Dabei orientieren wir uns weiter auf wissenschaftlich-technische Begabungen.

QUELLEN

- Heller, K., Feldhusen, J., *Nurtering the gifted. An international perspective*, Bern 1986.
- Feger, B., *Hochbegabte Kinder aus benachteiligten Gruppen — Überlegungen zur Identifikation und zu Programmen* [in:] Wiczerkowski, Wagner (Hrsg.), *Das hochbegabte Kind*, Düsseldorf 1981.
- Heitger, M., *Koinzidenz von Gleichheit und Ungleichheit als Voraussetzung für Schule und Bildung. Besondere Schwierigkeiten* [in:] *Elitebildung und Chancengleichheit. Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart*, Innsbruck–Wien 1988.
- Lerner, I. J., *Zusammensetzung und Struktur des Bildungsinhalts auf der Ebene der theoretischen Vorstellung* [in:] *Grundlagen des Inhalts der schulischen Allgemeinbildung*, „Beiträge zur Pädagogik“ Bd. 37, Berlin 1986.
- Olechowski, R., Schwendenwein, W., *Begabungsförderung durch Unterrichtsdifferenzierung* [in:] „Erziehung und Unterricht“, 7, Wien 1989.
- Urban, K. K., *Zur Förderung besonders Begabter in der BRD* [in:] *Hochbegabtenförderung international*, Berlin 1989.
- Wallrabenstein, W., *Profil und Beurteilung offenen Unterrichts* [in:] „Die Grundschulzeitschrift“ Sonderheft 1989.

STRESZCZENIE

W reformach oświatowych, szkolnych i projektach nowego modelu świata przywiązuje się dużą wagę do problemu ideału człowieka, który uwzględniałby wartości indywidualne i uniwersalne oraz zapewniał możliwości szeroko rozumianej samorealizacji jednostki. Rozwój zdolności leży zarówno w jej, jak i społecznym interesie. Problem ten domaga się rozwiązania. Zdaniem autora należy w tym celu prowadzić badania: inteligencji i zdolności twórczych, nad rodziną i rodzeństwem, procesem rozwojowym i motywacją, osiągnięciami szkolnymi (B. Feger twierdzi, że dzieci zdolne mogą mieć trudności w szkole).

Dotychczasowe metody pedagogiczne, psychologiczne i medyczne nie pozwalają na dokładne diagnozowanie i prognozowanie rozwoju ontologicznego jednostki. Istniejąca w Niemczech teoria zdolności redukuje stosowane narzędzia do kompleksowych zaleceń warunków uczenia takich, jak: ocena, szkolne i pozaszkolne możliwości ucznia. Zgodnie z tą teorią rozwoju zdolności uzyskane wyniki dostatecznie potwierdzają osiągnięcia klas i szkół specjalnych, olimpiad itd. Pedagodzy powinni zmierzać, zdaniem autora, do:

1. Świadomej humanizacji wszelkich zabiegów. Uwzględniać przy tym powinni takie czynniki, jak: równość szans każdej jednostki do swobodnego i optymalnego rozwoju, równe prawo do oświaty, szacunek dla odrębności i powszechności każdego człowieka w ramach rozwoju społecznego.

2. Wykorzystania dotychczasowych doświadczeń pozwalających na ustalenie fenomenologicznych i funkcjonalnych podstaw wiedzy o teorii zdolności i dostosowanie jej do praktyki.

3. Ustalenia treści dydaktycznych pozwalających na rozwój uczniów zdolnych. Pedagogom potrzebna jest znajomość strategii rozwoju poznania i kształtowania uzdolnień. Ideałem jest człowiek umiejący się kontrolować, zdolny do podejmowania samodzielnych decyzji i dojrzały społecznie. Pedagodzy powinni nie tylko sterować uczniem, ale prowadzić do jego rozwoju. Celowi temu powinno sprzyjać nauczanie. Można postawić hipotezę, że zdolności uczniów można rozwijać tylko wówczas, gdy zabiega się o optymalizację procesu nauczania, wprowadza się do nauczania systematyczne diagnozowanie realnych możliwości uczenia się uczniów, stwarza się i inicjuje sytuacje sprzyjające działaniu oraz indywidualnie diagnozuje (ocenia).