

Meidinger, Heinz-Peter

## Begabtenförderung am Gymnasium zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Lin-Klitzing, Susanne [Hrsg.]; Fuccia, David-Samuel di [Hrsg.]; Müller-Frerich, Gerhard [Hrsg.]: *Begabte in der Schule - fördern und fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht.* Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2009, S. 160-167. - (Gymnasium - Bildung - Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Meidinger, Heinz-Peter: Begabtenförderung am Gymnasium zwischen Anspruch und Wirklichkeit - In: Lin-Klitzing, Susanne [Hrsg.]; Fuccia, David-Samuel di [Hrsg.]; Müller-Frerich, Gerhard [Hrsg.]: *Begabte in der Schule - fördern und fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht.* Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2009, S. 160-167 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32519 - DOI: 10.25656/01:3251

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32519>

<https://doi.org/10.25656/01:3251>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

LIN-KLITZING / DI FUCCIA / MÜLLER-FRERICH  
BEGABTE IN DER SCHULE –  
FÖRDERN UND FORDERN

# GYMNASIUM – BILDUNG – GESELLSCHAFT

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,  
David Di Fuccia und Gerhard Müller-Frerich  
in Zusammenarbeit mit dem  
Deutschen Philologenverband (DPhV)

**BEGABTE IN DER SCHULE –  
FÖRDERN UND FORDERN**  
Beiträge aus neurobiologischer,  
pädagogischer und psychologischer Sicht

herausgegeben von  
Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia  
und Gerhard Müller-Frerich

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2009



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über  
<http://dnb.d-nb.de>.

2009.10.d. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik.  
Printed in Germany 2009.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1697-7

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort der Herausgeber</b> .....	7
--------------------------------------	---

## **Einführung**

*Susanne Lin-Klitzing*

Begabte in der Schule – eine Einführung in Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht .....	9
---	---

## **Lernen in der Schule aus neurobiologischer Perspektive**

*Manfred Spitzer*

Gehirnforschung für die Schule.....	16
-------------------------------------	----

*Gerald Hüther*

Neurobiologische Argumente für eine verbesserte Nutzung von Erfahrungen im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen.....	34
---	----

## **Die Förderung Begabter in der Schule**

*Winfried Böhm*

Gymnasialpädagogik – brauchen wir eine eigene Pädagogik für Begabte?.....	52
--	----

*Claudia Solzbacher*

Das Frühstudium als Maßnahme zur Begabtenförderung – Schulrelevante Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung.....	64
--	----

*Albert Ziegler*

Selbstreguliertes Lernen Hochbegabter.....	81
--	----

*Kurt A. Heller*

Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabtenförderung.....	99
---	----

## Die „Identifikation“ Hochbegabter

*Richard Olechowski*

Probleme der Identifikation von Hochbegabten..... 118

*Detlef H. Rost und Jörn R. Sparfeldt*

Hochbegabt und niedrig leistend

– Underachievement aus psychologischer

und pädagogischer Sicht ..... 138

## Nachwort

*Heinz-Peter Meidinger*

Begabtenförderung am Gymnasium zwischen

Anspruch und Wirklichkeit..... 160

**Autorenspiegel** ..... 168

*Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia,  
Gerhard Müller-Frerich*

## **Vorwort der Herausgeber**

Seit der Veröffentlichung der Daten der internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und PISA hat sich sowohl das Zusammenspiel von Bildungspolitik und erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlicher Forschung verändert als auch das Miteinander von Schulen und Schulforschung. Bildungspolitiker suchen Rat und orientieren sich an (zur Zeit primär empirischen) Forschungsergebnissen. Wissenschaftler beraten Bildungspolitiker und die schulnahe Begleitforschung versucht, Schulen bei ihren vielfältigen neuen und zusätzlichen Aufgaben zu unterstützen. Die Beteiligten haben allerdings unterschiedliche Zeithorizonte: Die Politik sucht schnelle Entscheidungen, die Schulen brauchen kurz-, mittel- und langfristige Unterstützung, die Wissenschaft braucht Zeit für solide und gründliche Forschung.

Um den wissenschaftlichen Diskurs für politische Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen und um eine Brücke zwischen Wissenschaft und Schule zu schlagen, haben sich die drei Herausgeber der auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes und mit Hilfe des Klinkhardt-Verlages neu begonnenen Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ zusammengefunden: Ein Schulmann, Leiter eines großen Gymnasiums in Iserlohn, Gerhard Müller-Frerich, ein Fachdidaktiker, der an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen der Lehrerbildung beschäftigt ist, Dr. David Di Fuccia, und eine Schulpädagogin, Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing an der Philipps-Universität Marburg.

In diesem und den kommenden Bänden sollen Themen, die in der „neuen“ Zeit nach TIMSS und PISA für die Schulrealität relevant sind, wissenschaftlich interdisziplinär diskutiert werden. Wir starten in diesem Band mit einem Thema, das in der bildungspolitischen Diskussion und in den Sozialwissenschaften eine zunehmende Bedeutung gewinnt: mit der „Begabtenförderung“. Dies ist eine Aufgabe, die klassischerweise dem Gymnasium zugeschrieben wird und die eine spezifische Ausprägung der nach PISA geforderten individuellen Förderung an allen Schularten darstellt.

Jedes Jahr soll in dieser Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ ein relevantes Thema ausgewählt, von Wissenschaftlern diskutiert und damit ein wissenschaftlicher Beitrag für die nach TIMSS und PISA neu begonnene Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule geleistet werden.

Susanne Lin-Klitzing

## Begabte in der Schule – eine Einführung in Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht

Der Terminus „Begabtenförderung“ ruft in einschlägigen Diskursen kein größeres Aufsehen mehr hervor, er ist sowohl etabliert als auch aktuell, seine Bedeutung und die Quantität der Veröffentlichungen in den Sozialwissenschaften nehmen eher zu als ab (vgl. Ziegler 2009; Tippelt/Schmidt 2009; Ullrich/Strunck 2008; Heller/Mönks/Sternberg/Subotnik 2000). Gleichwohl gibt es noch keine verbindliche Definition der Begriffe „Begabung“ oder „Begabte/r“. Mit Ziegler lassen sich „drei zentrale Anliegen der Begabungsforschung ausmachen: (1) Die *Identifikation* von Begabten, (2) die *Erklärung* von Leistungsemienz sowie (3) die *Förderung* der Begabten“ (Ziegler 2009, 937).

Orientiert an diesen zentralen Anliegen der Begabungsforschung, gegliedert nach den Aspekten des „Lernens in der Schule aus neurobiologischer Sicht“, der „Förderung Begabter in der Schule“ und der „Identifikation Hochbegabter“ soll folgenden Fragen in diesem Band von deutschen und österreichischen Wissenschaftlern aus der neurobiologischen Hirnforschung, der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik, der pädagogischen Psychologie sowie der Psychologie interdisziplinär nachgegangen werden: Gibt es – und wenn ja, welche? – neue neurobiologische Annahmen über das Lehren und Lernen in der Schule, die ggf. auch einen spezifischen Umgang mit Begabten im System Schule nahelegen? Brauchen wir eine spezifische Pädagogik für Begabte? Was wissen wir über schulische Möglichkeiten für eine besondere Förderung Begabter? Inwiefern können Strategien selbst regulierten Lernens insbesondere für begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler fruchtbar gemacht werden? Welche Konsequenzen lassen sich für die schulische Begabtenförderung ziehen? Wie werden Hochbegabte erkannt, welche besonderen Möglichkeiten haben sie und welchen spezifischen Problemen sind sie ausgesetzt? Welche Ergebnisse aus wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis für eine schulische Begabtenförderung liegen bisher vor?

## 1 Lernen in der Schule aus neurobiologischer Perspektive

Im Interesse eines veränderten Lernens in der Schule aus neurobiologischer Perspektive macht Manfred Spitzer deutlich, dass es mit den Methoden der Gehirnforschung nun endlich gelungen sei, dem Gehirn beim „Arbeiten“, nämlich beim Lernen, zuzuschauen. Wichtig ist aus seiner Sicht die Erkenntnis, dass das Lernen fast nie auf Einzelheiten, sondern auf Allgemeines gerichtet sei. In diesem Interesse sollen „Kulturtechniken“ und „Problemlösestrategien“ gelernt werden, die immer wieder neu angewendet werden können. Mit der Methode der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) haben Spitzer und seine Arbeitsgruppe Aktivitäten des Gehirns gemessen und die Auswirkungen emotionaler Prozesse untersucht. Dabei fanden sie heraus, dass Erinnerungsleistungen je nach neutralen, positiven oder negativen Gefühlszusammenhängen differenziert eingespeichert werden. Daraus folgt und fordert Spitzer grundlegend, dass nicht mit Angst unterrichtet werden dürfe, da diese das kreative Problemlösen hemme.

In ähnlicher Weise argumentiert Gerald Hüther, der der Frage nachgeht, welche Rolle Erfahrungen für Bildungsprozesse spielen, wie diese im Gehirn verankert werden und wie sie von Schulen gestaltbar sind. Auch Hüther möchte eine deutliche Verbesserung von Kompetenzen erreichen, die entscheidend dafür seien, ob und wie junge Menschen die Herausforderungen ihres weiteren Lebens annehmen und meistern können. Relevant sei, dass die Erfahrungen, die Schüler und Lehrer machten, zur Bahnung und Strukturierung von sich im (präfrontalen Kortex) herausbildenden neuronalen Netzwerken führen. Sie gingen sozusagen „unter die Haut“, weil es bei einer neuen Erfahrung zu einer gleichzeitigen Aktivierung kognitiver und emotionaler Netzwerke komme. Erfahrungen sind nach Hüther demnach immer gleichzeitig kognitiv und emotional verankert. Damit positive Erfahrungen und Haltungen in der Schule erworben werden, schlägt Hüther u.a. vor, in neu zusammengestellten Schulklassen bewusst und gezielt einen positiven „Potentialfaltunggeist“ zu entwickeln.

## 2 Die Förderung Begabter in der Schule

Für die Allgemeine Pädagogik wägt Winfried Böhm ab, ob es einer eigenen Pädagogik für Begabte, einer Gymnasialpädagogik, bedürfe. Einerseits begrüßt er eine differenziert artikulierte Gymnasialpädagogik im Sinne einer Rückbesinnung auf jene Elemente, durch die das Gymnasium seine Normen setzende Leitfunktion im 19. Jahrhundert innegehabt habe. Im Rückblick auf Wilhelm von Humboldt sieht Böhm das Gymnasium zwischen dem vorgelagerten Elementarunterricht und dem nachfolgenden Universitätsunterricht als *den* Prototyp von Schule. Eine eigene Pädagogik für Begabte will Böhm

andererseits nur bedingt bejahen, weil es ihm aktuell so erscheint, als wenn Erziehung, Lernen, Schule und Schüler versachlicht, ja depersonalisiert würden. Dem sollte eine „Schule der Person“ gegenübergestellt werden, die keiner spezifischen Pädagogik für Begabte mehr bedürfe.

Claudia Solzbacher votiert im Sinne individueller Förderung dafür, dass zunächst einmal alle Schulen Begabungserkennung und Begabungsförderung leisten müssten, in dem Sinne, dass alle Kinder und ihre Begabungen zu erkennen und zu fördern seien. Ein weiterer Schritt sei dann die Aufgabe der spezifischen Begabtenförderung, also die Förderung derjenigen, die als besonders begabt diagnostiziert werden. Hierfür sieht sie Enrichmentmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts als notwendig an, ebenso aber auch Möglichkeiten der Akzeleration, denn vor allem die inhomogene Gruppe besonders begabter oder leistungsstarker Jugendlicher bedürfe verstärkt der individuellen Förderung. Als eine relativ neue Fördermaßnahme berichtet sie von der Möglichkeit des Frühstudiums für begabte und leistungsstarke Jugendliche im Sinne einer Anreicherung für in der Schule unterforderte Schüler und Schülerinnen sowie von der Möglichkeit des schnelleren Durchlaufens verschiedener Bildungsphasen für besonders begabte Schüler und Schülerinnen. Aus Sicht der Pädagogischen Psychologie stellt Albert Ziegler fest, dass die Hochbegabtenförderung in Deutschland seit 100 Jahren fast unverändert die gleichen Methoden benutze und relativ wirkungslos sei. Deshalb plädiert Ziegler dafür, Methoden selbst regulierten Lernens mit traditionellen Fördermethoden zu kombinieren, so z.B. dass Schüler, die eine Klasse überspringen, den versäumten Lernstoff selbstständig nachlernen sollten. Dafür macht Ziegler die „Big Four“ dienstbar, vier Faktoren, die im Rahmen von Lernprozessen zu substantiellen Wissens- und Kompetenzzuwächsen führten: verbesserungsorientiertes Lernen, Individualisierung, Feedback, Einübung und Festigung – allerdings im Rahmen einer die „Big Four“ umgreifenden pädagogischen Maßnahme, nämlich der des „Mentorings“. Der Vorstellung des mühelos lernenden Hochbegabten fügt Ziegler also das Bild des effektiven Lernalters hinzu, der genauso lernen muss wie alle anderen Schüler. Dafür hat Ziegler ein evaluiertes Programm, die Förderung selbst regulierten Trainings bei Hochbegabten, entwickelt, das er in seinem Beitrag vorstellt.

Der Psychologe Kurt Heller geht generell davon aus, dass aus unterschiedlichen Begabungs- und Leistungsvoraussetzungen individuelle Lernbedürfnisse erwachsen und diese schulisch angemessen zu berücksichtigen seien. Hier sei das Postulat der Passung zwischen den individuellen Leistungsvoraussetzungen und den sozialen Lernumweltbedingungen, also z.B. den auf die individuellen Erfordernisse abgestimmten Schulcurricula, entsprechend zu berücksichtigen. Auch unter Berücksichtigung des in der Forschungsliteratur so bezeichneten „Matthäus-Prinzips“ betont und belegt Heller in besonderer Weise das kumulative Prinzip des Lernzuwachses und die daraus folgenden

Implikationen für die schulische Begabtenförderung. U.a. mit Verweis auf die neuen Befunde der Langzeit-LiFe-Studie von Helmut Fend (2009) lässt sich nach Heller effektiver Unterricht am besten in einer differenzierten schulischen Lernumgebung, auf der Sekundarstufe also im gegliederten Schulwesen, realisieren.

### 3 Die „Identifikation“ Hochbegabter

Richard Olechowski warnt in seinem – verschiedene Verfahren der „Identifikation von Hochbegabten“ analysierenden – Beitrag davor, die Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern vom Gesamtstandardscore eines Intelligenztests („IQ“) abhängig zu machen, sondern empfiehlt, sich an den konkreten Begabungsschwerpunkten der Schüler zu orientieren – und sich in konkreten Auswahluntersuchungen letztlich mit dem „ganzen Menschen“ zu befassen. Olechowski ist es in besonderer Weise wichtig, auf die Wandelbarkeit der Größe Intelligenz hinzuweisen und damit Maßnahmen zur „Identifikation“ von Hochbegabten zu problematisieren, da hiermit der Gesichtspunkt der Entwicklung von Intelligenz verwischt werde.

Die Psychologen Detlef H. Rost und Jörn R. Sparfeldt gehen der Frage nach, ob und wie hochbegabte „Underachiever“ in der Schule erkannt werden, da Lehrerinnen und Lehrern offenbar die Identifikation von Hochbegabten mit sehr guten und guten Schulleistungen gelinge, die Identifizierung von Hochbegabten mit schlechten Schulleistungen jedoch kaum. Rost und Sparfeldt gehen davon aus, dass ca. 2 % der Hochbegabten zu den hochbegabten „Underachievern“ zählen und diese – wenn sie denn identifiziert werden – ebenfalls einer besonderen Förderung bedürfen. Auf dieses spezifische Problem bezogen haben Rost und Sparfeldt für Lehrer und Schüler mögliche Hilfen und Förderansätze entwickelt, die jedoch immer individualisiert auf den jeweiligen Einzelfall bezogen werden sollen. So empfehlen sie beispielsweise das Erstellen eines individuellen Förderplans wie auch die Vermittlung fachspezifischer, nicht nur allgemeiner, Lern- und Arbeitstechniken und Strategien, die helfen, das eigene Arbeitsverhalten zu regulieren, ggf. auch mit Hilfe von Literatur, die selbstständig bearbeitet werden soll.

Heinz-Peter Meidinger schließt in seinem Nachwort zur Begabtenförderung am Gymnasium einerseits an das bereits im Beitrag von Böhm im Mittelpunkt stehende Humboldtsche Bildungsideal an. Für die spezifische Hochbegabtenförderung resultiert daraus die besondere Wertschätzung von „Enrichment“-Maßnahmen, die insbesondere im Beitrag von Solzbacher ausgeführt wurden. Darüber hinaus weist Meidinger aber auch auf schulpraktische Merkmale und Gegebenheiten für eine erfolgreiche, breite schulische Begabungsförderung hin, die dann gelänge, wenn sie aus dem Profil und der Er-

fahrung der jeweiligen Schule hervorgegangen sei und von allen am Schulleben beteiligten Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) getragen werde; es müsse sich um ein Förderkonzept handeln, das alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einbezüge und von der Schulleitung auch in Zeiten knapper Ressourcen als Kernbestand langfristiger Begabungsförderung verteidigt werde und gleichwohl – regelmäßig evaluiert – konzeptionellen Veränderungen, orientiert am jeweils neuen Wissensstand zu Diagnose und Förderung besonderer Begabungen, unterliegen solle.

## Literatur

- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Die Ergebnisse der LiFE-Studie. Wiesbaden
- Heller, K. A./Mönks, F. J./Sternberg, R. J./Subotnik, R. F. (Hrsg.) (2000): International Handbook of Giftedness and Talent. 2. Aufl., Oxford
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden
- Ulrich, H./Strunck, S. (Hrsg.) (2008): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden
- Ziegler, A. (2009): Hochbegabte und Begabtenförderung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden, S. 937–951

*Heinz-Peter Meidinger*

## **Begabtenförderung am Gymnasium zwischen Anspruch und Wirklichkeit**

In der Folge der PISA-Untersuchungen haben sich die bildungspolitischen Reformbemühungen in Deutschland zunächst vorrangig auf die im internationalen Vergleich überdurchschnittlich große Gruppe der so genannten Risikoschüler konzentriert, also jene rund 20 Prozent, die insbesondere in der Kategorie des Leseverständnisses maximal die Kompetenzstufe I erreichten. Der dabei in den Vordergrund gerückte Aspekt fehlender Bildungsgerechtigkeit führte auch bei den von der Kultusministerkonferenz entwickelten und propagierten anstehenden Handlungsfeldern dazu, dass in erster Linie die Steigerung der Leistungen der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in den Fokus der Bildungsdebatte rückte. Dies schien auch deshalb gerechtfertigt, weil die deutschen Gymnasien insgesamt sowohl bei den PISA- als auch bei den TIMS-Studien recht erfolgreich abgeschnitten hatten und kaum Risikoschüler aufwiesen. Trotz eines sich ständig vergrößernden Gymnasiastenteils am jeweiligen Altersjahrgang schien die Qualität nicht gelitten zu haben.

Dabei hatte gerade die erste PISA-Studie von 2000 auch gezeigt, dass nur knapp 10 Prozent der deutschen Schüler beim sachverständigen Lesen die höchste Kompetenzstufe erreichen konnten, während es in Ländern wie Neuseeland, Finnland und Kanada 16 Prozent und mehr waren. Wir stehen also ebenso vor der Aufgabe, den besonders leistungsfähigen und begabten Schülerinnen und Schülern mehr Förderung zukommen zu lassen, erhoffen wir von diesen doch, dass sie als zukünftige Leistungs- und Verantwortungselite einen besonderen Beitrag dazu leisten werden, Deutschlands Zukunft zu sichern.

Es wäre jedoch völlig falsch und fatal, die Begabtenförderung an Gymnasien einseitig auf den Aspekt der nicht überzeugenden deutschen Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien zu reduzieren. Begabtenförderung am Gymnasium ist im Sinne des gymnasialen, auf Wilhelm von Humboldt zurückgehenden Prinzips der ganzheitlichen Bildung der eigenen Persönlichkeit

durch die Chance, soviel "Welt wie möglich" zu erfassen und zu ergreifen, viel weiter und umfassender angelegt. Nicht die Reduktion auf PISA-taugliche, weil dort getestete Kompetenzbereiche ist gefragt, auch nicht die Verengung auf eine Förderung, die einseitig an verwertbaren, wirtschaftlichen Standortfaktoren orientiert ist, sondern die konsequente Ausrichtung auf die breite Palette vielfältigster Begabungsprofile, welche leistungsbereite junge Menschen an unseren Gymnasien mitbringen und die häufig erst entdeckt und bewusst gemacht werden müssen.

## **1 Gymnasiale Begabungsförderung als Persönlichkeitsbildung**

Äußerste Skepsis ist angebracht gegenüber einer Sichtweise der Begabtenförderung, die letztendlich hin auf die Steigerung der ökonomischen Effektivität ausgerichtet ist und in der Produktion wirtschaftlich verwertbarer Leistungseliten das Hauptziel erkennt. Demgegenüber sollte gymnasiale Begabtenförderung sich vornehmlich als Persönlichkeitsbildung definieren, als unverzichtbarer Beitrag zur allseitigen Ausprägung des eigenen Begabungsprofils. Der Deutsche Philologenverband sieht sich selbst dem humanistisch-pädagogischen Bildungsbegriff verpflichtet und lehnt vordergründig bildungstechnologisch geprägte Nutzenerwägungen als Legitimation einer Begabungsförderung ab.

Dabei gibt es nach wie vor große Widerstände zu überwinden. Immer noch haftet der Begabten- oder Hochbegabtenförderung der Ruch an, Elitebildung betreiben zu wollen, ein Vorwurf, der angesichts der jahrzehntelangen Ächtung des Begriffs "Elite" in Deutschland besondere Wirksamkeit entfaltet. Kritiker sehen die Gefahr, dass Begabtenförderung angesichts begrenzter Ressourcen im Bildungsbereich auf Kosten der Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher geht. Nicht zuletzt ist auch der Aberglaube noch nicht ausgerottet, dass, wer besonders begabt ist, keiner besonderen Förderung bedarf, entweder, weil Hochbegabte auch ohne besondere schulische Unterstützung ihren Weg machen würden, oder – und hier sind Vertreter einer Gleichheitsideologie am Werk –, weil besondere Angebote für Begabte die ohnehin schon großen Leistungsunterschiede weiter verstärken würden. Zu Recht weist die Lernpsychologin Elsbeth Stern in einem Artikel in der ZEIT (Nr. 51) vom 15.12.2005 darauf hin, „dass die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers nicht zu mehr Gleichheit, sondern zu mehr Ungleichheit führt. Denn je größer die Chancengerechtigkeit, desto mehr schlagen die Gene durch. Eine gute Schule, das mag nicht jedem gefallen, produziert Leistungsunterschiede auf hohem Niveau“.

Ich schließe mich in diesem Zusammenhang ausdrücklich dem aktuell geäußerten Wunsch an, "die Diskussion über Begabten- und Spitzenförderung in

Gymnasien zu entmystifizieren und die vielfach vorbelastete Debatte um Elitebildung und Bildungsgerechtigkeit sachlich zu fundieren." (Ulrich/Strunck 2008, 8).

Durchaus kontrovers diskutiert wird allerdings die Frage, wie und welche besonderen Begabungen festgestellt und welche Wege der Begabungsförderung gewählt werden sollen. Die Bandbreite reicht dabei in den verschiedenen Bundesländern vom Angebot zusätzlicher Lernarrangements, Akzelerationsmodellen der Verkürzung bis hin zu Einrichtungen besonderer Klassen und Schulzweige für Hochbegabte an einzelnen Gymnasien oder sogar der Gründung von Spezialschulen und Leistungsinternaten. Generell erkennbar ist die Tendenz zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungslandschaft unter besonderer Beteiligung und Konkurrenz privater Schulträger.

Zweifellos hat zumindest im letzten Jahrzehnt die Frage der Findung und Förderung besonders begabter Kinder verstärkte Aufmerksamkeit gefunden. Zahlreiche Schulen haben zur Begabtenförderung eigene Modelle entwickelt. Trotzdem, unsere Schulen, gerade auch die Gymnasien, haben Organisationsstrukturen, aufgrund derer viele Probleme bei der Begabtenförderung vorprogrammiert sind (vgl. Margrit Stamm, NZZ, 19.6.1997). Dazu zählen die Fixierung auf Lehrpläne und relativ strenge Zuordnungen von Lerninhalten, die festen Unterrichtszeiten für alle und auch eine Fächergliederung, die wenig Ausnahmen erlaubt.

Unterschiedliche Lern tempi, sich aufspreizende Entwicklungsstände und verschiedene Wissensstufen erschweren die Unterrichtsgestaltung. Die Folgen sind sich öffnende Leistungsscheren und die Gefahr von Leerlaufzeiten, die die Leistungsstärkeren bremsen.

Fragwürdig scheinen alle Schnellschüsse, zu denen einzelne Schulleitungen, aber auch Bildungsverwaltungen neigen, die entweder unreflektiert auf rein organisatorische Maßnahmen wie das Überspringen von Klassen setzen oder zusätzliche Lernangebote machen, ohne auf das erforderliche Interesse der Schüler und die notwendige Kompetenz der Lehrer zu achten.

## **2 Hohe Unterrichtsqualität als wirksamste Begabungsförderung**

Grundsätzlich gilt: Die allgemein wirksamste Begabungsförderung ist noch immer die Steigerung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. Ein anforderungsorientierter, anspruchsvoller Unterricht auf hohem Niveau, der in allen Phasen auf Schüleraktivierung, auf einen effektiven Methodenmix individualisierender und kooperativer Lernformen setzt, wird auch in Zukunft das Kernstück jeder schulischen Begabungsförderung sein. Und da, das ist unbestritten, gibt es noch immer einen beträchtlichen Optimierungsbedarf. Dies

ist eine riesige Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer! Kurt Heller hat als notwendige Rahmenbedingungen für eine effektive schulische Begabtenförderung vier Bedingungsstrukturen unterschieden: die Bildungsinhalte, Unterrichtsqualität und Lehrerkompetenz, eine Schülerschaft mit der entsprechenden Eignung sowie last but not least eine regelmäßige Qualitätskontrolle (vgl. Heller 2006).

Dies gilt es immer im Auge zu behalten, wenn die Frage gestellt wird, inwieweit Anspruch und Wirklichkeit von Begabtenförderung an unseren Gymnasien auseinanderklaffen.

### 3 Defizite und Umsetzungsprobleme

Zweifellos geschieht seit einigen Jahren sehr viel in Richtung einer verstärkten Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler, – die Defizite und Umsetzungsprobleme sind allerdings ebenfalls evident. Ich nenne auswahlbedingt nur folgende Hemmnisse:

1. Vielen Maßnahmen zur schulischen Begabtenförderung fehlt die notwendige Kontinuität, sie sind abhängig von den jeweiligen, sich von Schuljahr zu Schuljahr ändernden Rahmenbedingungen vor Ort. Da in Zeiten des Lehrermangels, knapper öffentlicher Kassen und unzureichender Bildungsfinanzierung Planungssicherheit nur unzureichend gewährleistet werden kann, stehen viele Begabungsförderungskonzepte auf tönernen Füßen und können kurzfristig wieder wegbrechen, weil beispielsweise die Sicherung des Unterrichtspflichtangebots Vorrang hat.

2. Es gibt bislang trotz vieler Bemühungen, die Begabtenförderung theoretisch aufzuarbeiten, keine systematische Hochbegabendidaktik (vgl. Hany 2000, 88).

Das heißt, dass die häufig in der Literatur anzutreffenden Empfehlungen zur Begabtenförderung wenig mehr sind als eine unspezifizierte Ansammlung von Berufserfahrungen und Faustregeln. Dies beinhaltet ferner die Konsequenz, dass die meisten Lehrkräfte, die Begabungsförderungsmaßnahmen durchführen und entsprechende Unterrichtsangebote konzipieren, keine spezifische Vorbereitung auf ihre Aufgabe als Talentsucher und Talentförderer erfahren haben.

3. Es fehlen aber auch nach wie vor differenzierte Analysen zur Wirksamkeit der verschiedenen Formen der Begabtenförderung. Oft begnügt man sich mit dem vagen Gefühl und dem trivialen Hinweis, dass die einzelnen Maßnahmen akzeptiert und zu größeren Lernerfolgen geführt hätten. Dabei ist es nicht verwunderlich, wenn besonders begabte Schüler gute Ergebnisse erzielen und sich motiviert zeigen, – oft liegt dies aber eben an ihren überdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen und nicht an der Konzeption der einzelnen Fördermaßnahme. Schwierig ist es auch, für die Wirksamkeit geeignete Kri-

terien zu finden. Die Erfüllung von vorgegebenen Lehrplanziele scheidet wohl aus, aber auch die Steigerung von Lernmotivation und sozialer Kompetenz kann allenfalls ein positiver Nebeneffekt und kein Kernbestandteil einer aussagekräftigen Evaluation sein.

4. Defizite gibt es aber auch bei der Frage, welche geeigneten Diagnoseinstrumente bei der Auswahl der zu fördernden hochbegabten Schüler anzuwenden sind. An vielen Schulen überlassen dies die Schulleitungen den Kursleitern und jene wiederum richten sich nach dem Interesse und der Motivation von Schülern, diese Begabtenkurse zu wählen. Der Einsatz differenzieller Fähigkeitstests wie z.B. des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) im Rahmen einer systematischen Talentsuche stellt eher den Ausnahmefall dar. In der Lehrerbildung spielt nicht nur der wichtige Aspekt der individuellen Förderung generell eine noch zu geringe Rolle, auch der Bereich der Hochbegabtenförderung stellt einen weißen Flecken in den entsprechenden Ausbildungsordnungen dar.

5. Gerade unter dem Aspekt der Fokussierung zahlreicher internationaler Vergleichsstudien auf ganz bestimmte Fähigkeitsprofile wie Mathematik, Naturwissenschaften und Leseverständnis ergibt sich die in der schulischen Praxis durchaus nachweisbare Gefahr, dass die Vielfältigkeit und Breite des Begabungsbegriffs nicht in vollem Umfang aufgegriffen wird. In Anlehnung an Howard Gardner (2001) gehören zu den förderungswürdigen Spezialbegabungen eben nicht nur der sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Bereich, sondern auch musische und sportliche Begabungen sowie die Felder visuell-räumlichen Denkens und Schaffens, der Bereich der sozialen, der ethischen Kompetenzen und gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme sowie der Zugang zu Phänomenen der Umwelt, Biologie und des Lebens allgemein.

6. Wirksame schulische Förderung besonderer Begabungen greift sehr schnell über den Rahmen der einzelnen Schule hinaus und erfordert die Erschließung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten wie etwa Hochschulen, Forschungseinrichtungen sowie entsprechenden Berufsfeldern. Anders als im Unterricht müssen Lehrkräfte auch ein Gefühl dafür entwickeln, wo sie bei der Begabtenförderung selbst an Grenzen stoßen und ihre Schüler an andere Tätigkeits- und Lernfelder heranführen und sie dorthin zumindest phasenweise auch abgeben müssen.

7. Nicht an allen Schulen, in allen Kollegien, aber auch Elternvertretungen gibt es einen Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit verstärkter Förderung von Hochbegabungen.

Nicht zu Unrecht hat Klaus Urban (1996) darauf hingewiesen, es geschehe immer noch zu häufig an unseren Schulen, dass das Finden anderer als der vorgegebenen Lösungswege als undiszipliniert abgelehnt wird, dass beharrliches Nachfragen als lästig empfunden, das ausgeprägte Interesse von Schü-

lern für Spezialgebiete als "Spinnerei" abgetan, die besondere Lesefähigkeit eines Schulanfängers auf den übertriebenen Ehrgeiz der Eltern zurückgeführt und auch die Unlust am Üben ausschließlich mit fehlendem Arbeitseifer gleichgesetzt wird.

#### **4 Voraussetzungen erfolgreicher gymnasialer Begabungsförderung**

Trotz aller dieser berechtigten Einschränkungen gilt jedoch an zahlreichen, wahrscheinlich an der Mehrheit der Gymnasien die erfreuliche Erkenntnis: Es tut sich etwas, es tut sich sogar Erstaunliches! Allein der Versuch, mit den Begriffen Begabtenförderung und Gymnasium zu "googeln", führt zu einer endlos langen Liste von einzelnen Gymnasien, die auf ihren Webseiten und Homepages ihre eigenen Konzepte zur Begabtenförderung vorstellen.

"Best practise"-Beispiele geben einen beeindruckenden Einblick in die lebendige Vielfalt gymnasialer Hochbegabtenförderung, eine Vielfalt, die sich erfreulicherweise insbesondere in den letzten fünf bis zehn Jahren verstärkt ausgebildet und entwickelt hat. Die große Mehrzahl deutscher Gymnasien hat erkannt, dass die Begabtenförderung einen integralen Bestandteil des gymnasialen Bildungsauftrags darstellt, der diese Schulart, ohne eine falsch verstandene elitäre Abgrenzung gegenüber anderen Bildungseinrichtungen zu betreiben, in besonderer Weise kennzeichnet.

Erfolgreich praktizierte Begabungsförderungskonzepte an Gymnasien erfüllen häufig folgende Kriterien:

- Sie sind das Ergebnis eines längeren schulinternen Prozesses der Konzeptfindung, wurden also nicht von außen übergestülpt, sondern sind aus den Erfahrungen und dem Profil der jeweiligen Schule heraus erwachsen.
- Sie werden gemeinsam getragen von allen am Schulleben beteiligten Gruppen, von den Lehrern, den Schülern und insbesondere den Eltern. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft wurden in das Förderungskonzept aktiv eingebunden. Ein gegenseitiges Ausspielen verschiedener Interessengruppen und schulischer Ziele, Normalschüler contra Begabtengruppe, Pflichtunterricht contra Zusatzangebote, Einfachlehrkraft contra Elitelehrer muss unter allen Umständen verhindert werden. Diejenigen, die in den Genuss besonderer Förderangebote kommen, übernehmen auch eine soziale Verpflichtung gegenüber anderen Mitschülern, um diese davon profitieren zu lassen.
- Die Schulleitung steht hundertprozentig hinter dem entwickelten Modell und sorgt dafür, dass auch in Zeiten knapper Ressourcen der Kernbestand des jeweiligen Förderungskonzepts erhalten bleibt und nicht angetastet wird. Die Kontinuität einer langfristig angelegten Begabungsförderung genießt oberste Priorität.

- In regelmäßigen Abständen werden die Ergebnisse auf den Prüfstand gestellt und das Konzept entsprechend verändert bzw. angepasst. Es gibt keine lieb gewordenen Steckenpferde einzelner Lehrkräfte, – es zählen allein die Erfolge bei der Diagnose und Förderung besonderer Begabungen.

## **5 Beeindruckende Bandbreite vielfältigster Förderungsoptionen**

Grundsätzlich kann man die überwiegend erfolgreich praktizierten Möglichkeiten der Begabtenförderung an den Gymnasien in den verschiedenen Bundesländern nach unterschiedlichen Merkmalen ordnen:

- a) nach der Gruppierung und Einteilung der Schüler mittels äußerer Differenzierung in leistungs- oder interessenbezogene Gruppen, Begabtenklassen, Leistungszüge oder auch durch eine spezifische Profilausrichtung der jeweiligen Schule;
- b) in Bezug auf die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, z.B. Wirtschaftsbetrieben, Sommerakademien, Schülerlabors, universitären Einrichtungen, Internetplattformen und schulübergreifenden Begabtenförderkursen;
- c) in Hinsicht auf Möglichkeiten der Akzeleration, wobei ich keinen Hehl daraus mache, dass dem Deutschen Philologenverband die Chancen für Begabte, in der Schule ihre Bildung zu vertiefen, ihr Wissen zu erweitern und ihr Kompetenzniveau zu steigern, wichtiger sind als die Option, dadurch Bildungszeit einzusparen und schneller in die Spezialisierungsstudiengänge der Universität zu gelangen. Praktizierte Akzelerationsformen sind das durch die Schule begleitete Überspringen von Schulstufen, online abrufbare Modulangebote über Lerninhalte, D-Zug-Klassen und Frühstudiumsangebote an Oberstufenschüler;
- d) bezüglich so genannter Enrichmentmodelle, d.h. der Erweiterung und Anreicherung des Unterrichtsangebots über den Lehrplan hinaus, z. B. durch bilinguale Züge, Drehtürenmodelle (Organisation der Lernverpflichtung in Eigenverantwortung des Schülers), Atelierbetrieb (Auswahlschwerpunkte) in Lernfeldern, durch Expertenmentorate, Pull-out-Kurse (zusätzliche Lernangebote parallel zum regulären Unterricht), Tutorate, Enrichment-Teams, Wettbewerbe, Projektwochen und zusätzliche Wahlkurse;
- e) hinsichtlich Fördermaßnahmen im Rahmen des Klassenunterrichts selbst durch Binnendifferenzierung, Stationenlernen, Epochenunterricht und den Einsatz zusätzlicher Lehrpersonen für Individualisierung und Differenzierung
- f) eingeteilt nach Begabungsbereichen (vgl. Gardner 2001) wie logisch-mathematische, sprachliche, visuell-räumliche, körperlich-kinästhetische, musikalische, interpersonale, intrapersonale, existenzielle und naturalistische Begabungsbereiche.

Neben der noch weitgehend ungelösten Problematik der Zugangskriterien für Förderangebote (die Praxis schwankt dabei zwischen bloßer Interessensbekundung, Notenschnitten, echter Testdiagnostik bis hin zu selbst verfassten Bewerbungsschreiben, Auswahlgesprächen und der Erstellung von Portfolios) ist auch die Frage noch nicht befriedigend beantwortet, wie denn solche Zusatzleistungen auch angemessen in Abschlusszeugnissen und verbalen Gutachten die ihnen gebührende Würdigung erfahren können.

Trotzdem besteht berechtigter Anlass zu der Hoffnung, dass künftig die Förderung besonderer Begabungen als Herausforderung und Kernaufgabe jedes einzelnen Gymnasiums begriffen werden muss und begriffen wird. Die Bereitschaft, sich auf den Weg zu machen, ist überall spürbar und gleichsam mit Händen zu greifen.

Die Zeit einer Ausrichtung unserer Schulen an einem vorrangig egalitär verstandenen Bildungsbegriff scheint erfreulicherweise zu Ende zu gehen. Dies zeigen nicht zuletzt die Beiträge in diesem Sammelband.

## Literatur

- Gardner, H. (2001): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. 3. Aufl., Stuttgart
- Hany, E. (2000): Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. 2. Aufl., Bad Honnef, S. 71–96
- Heller, K. A. (2006): Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung: Pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse. In: Labyrinth (Zeitschrift der Gesellschaft für das hochbegabte Kind), Ausgabe 88, S. 4–11
- Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.) (2008): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden
- Urban, K. K. (1996): Besondere Begabungen in der Schule. In: Beispiele: In Niedersachsen Schule machen (Zeitschrift des niedersächsischen Kultusministeriums), 14, Heft 1, S. 21–27