

Methodisch-didaktische Möglichkeiten der (integrativen) schulischen Förderung von besonders begabten Kindern

Stichwort Integration

Aus pädagogischen und politischen Gründen wird es bei uns in der Grundschule auf lange Sicht keine durchgängig äußere Differenzierung geben. Im Gegenteil, vieles spricht dafür, daß die Bemühungen um die Integration behinderter, lernschwacher, "besonderer", auch ausländischer, Kinder intensiviert werden (sollten), soweit denn finanzielle und weitere Rahmenbedingungen bereitgestellt werden. In der Sekundarstufe dürfte andererseits eine flächendeckende Einführung von Gesamtschulen illusorisch sein.

Aber: Integration als bloß human verkleidetes "Schlagwort" hilft alleine noch nicht weiter, wenn nichts anderes darunter verstanden wird, als ein gemeinsamer und gleicher Unterricht, der allen dasselbe zur selben Zeit im selben Tempo beibringen will. Dann dürften Benachteiligungen bzw. Schädigungen in emotionaler, sozialer und kognitiver Hinsicht nicht lange auf sich warten lassen. Wichtige Hinweise in dieser Richtung gaben seinerzeit die Untersuchungen des Kinderpsychiaters Schmidt (1977) zu Verhaltensstörungen bei Kindern mit überdurchschnittlicher Intelligenz (Urban, 1987). Integrationsbestrebungen sind nur dann sinnvoll und wirklich auch im Interesse des einzelnen Kindes, wenn sie begleitet werden von zunehmender binnendifferenzierender und individualisierender Unterrichtsarbeit, damit das Recht jedes Kindes auf eine seinen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechende Erziehung zur Geltung kommt. Das läßt sich allerdings kaum ohne zusätzliche Ressourcen finanzieller, personeller, räumlicher und materieller Art verwirklichen; eine Lektion, die viele Bildungspolitikern noch lernen müssen.

Öffnung von Schule und Unterricht

Diese Überlegungen zusammen mit der Sichtweise vom Kind als einem aktiv sich mit der Umwelt auseinandersetzen- den Wesen und seiner ganzpersonalen Entwicklung, zusammen mit den oben angesprochenen Gedanken zu einem begabungsentwickelnden und begabungsgerechten Lernen und Unterricht, in dem auch begabungsförderdiagnostisches Handeln seinen Ort hat, legen Modelle von Unterricht und Schule nahe, wie sie im Konzept des "Offenen Unterrichts" und einer "Offenen Schule" seit einer Reihe von Jahren theoretisch ausgearbeitet und zunehmend in der Praxis realisiert werden (Bönsch, 1992).

Offenheit ist allerdings nicht als eine alles vermögende "Zauberformel" (Urban, 1993) zu verstehen, sondern bedeutet erhöhte didaktische Verantwortung und Arbeitsbelastung für LehrerInnen. Im Rahmen dieses Beitrags können nur kurze Hinweise gegeben werden; als Orientierung folgen hier "10 Qualitätskriterien Offenen Unterrichts" (nach Wallrabenstein, 1991, S. 170-171), die insbesondere unter spezifischer und zusätzlicher Berücksichtigung der Bedürfnisse, Möglichkeiten und Fähigkeiten besonders begabter Kinder modifiziert und erweitert wurden und nicht nur für die Grundschule gedacht sind:

10 Qualitätskriterien eines begabungsentwickelnden Offenen Unterrichts

1. Methodenvielfalt

Gibt es (in welchem Umfang?) mehrere unterschiedliche Methoden wie Freie Arbeit, Projekte, Kreisgespräche, Kleingruppenarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, (längerfristige)

Einzelprojekte, Berichte, Ausstellungen oder Vorführungen von SchülerInnen? Wieweit werden diese Methoden zur Lehr-Lernorganisation von Kindern als hilfreich, vielfältig und transparent erfahren?

2. Freiräume

Gibt die Klasse/Schule den Kindern definitiv in ihrem Organisationsrahmen Freiräume zum vertiefenden, spielerischen, selbständigen, entdeckenden Lernen? Wochenplanarbeit, Freie Arbeitszeit, Projekte, Projektwochen, -tage? Teilbefreiung vom obligatorischen Unterricht zugunsten spezifischer Tätigkeiten im Interessen- bzw. Fähigkeitsbereich? Wie groß sind die inhaltlichen Freiräume? Gibt es Möglichkeiten, an anderen "Lernorten" zu arbeiten? Wie groß ist die unterrichtsorganisatorische Flexibilität?

3. Umgangsformen

Gibt es klare, gemeinsam ausgehandelte Regeln, die von beiden Seiten eingehalten werden? Wieweit sind Lehrerinnen und Lehrer bereit, Kinder in ihrer emotionalen Befindlichkeit und in ihren Abweichungen von (imaginären) Durchschnittserwartungen anzunehmen? Werden Konflikte gemeinsam bearbeitet? Gibt es eindeutige Interpunktionen (Gewichtungen) im Sinne sozialen Lernens? Toleranz und Akzeptanz des Andersseins? Lob? Ermutigung? Humor?

4. Selbständigkeit und Inhalt

Werden Kindern/SchülerInnen aktive Rollen bei der Steuerung von Lernprozessen ermöglicht? Welche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten haben die Kinder, z. B. bezüglich Inhalts- oder Zeitgestaltung? Gehen die Kinder wirklich ihren eigenen, auch extra-curricularen Fragen nach? Gibt es ein Helfersystem?

5. Lernberatung

Gibt es Beratungssituationen im/neben dem Unterricht? Ist der Unterricht (begabungsförderungsorientiert? Werden Umwege, Irrwege, Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses akzeptiert, und wird entsprechend beraten? Werden eigenständige, abweichende Lösungswege aufgegriffen und unterstützt? Beschäftigung mit leistungsschwachen und hochleistungsfähigen SchülerInnen? Diagnosekompetenz für Leistungsversagen und für besondere Begabungen? Schulische BeratungslehrerInnen für Fragen besonderer Begabung?

6. Öffnung zur Umwelt

Bietet der Unterricht/die Schule neue Erfahrungen in direkter Begegnung mit der Umwelt? Erkundungsgänge? Exkursionen? Experten in der Klasse? Tutoren oder Mentoren für einzelne Kinder mit spezifischen Interessen und Fähigkeiten? Ständige oder projektbezogene Kooperationen mit außerschulischen "Lernorten"?

7. Sprachkultur

Bietet der Unterricht Möglichkeiten zur direkten Koppelung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen? Gesprächskultur? Schriftkultur? Freier Ausdruck in Texten? Sprachspiele? Narrative Kultur? Kreisgespräche? Drucken und Gestalten? Zusammenhang von Sprache und Sache (Kulturtechniken-Sachunterricht)? Kreatives Schreiben?

8. Lehrerrolle

Wird der Beziehungsarbeit Raum gegeben? Verständnis für die Vielfältigkeit der "Lehrerrolle" (nicht nur be-lehren, sondern anregen, moderieren, initiieren, teilnehmen, beobachten, instruieren, stabilisieren, herausfordern, helfen, vermitteln, be-raten, organisieren, Experte,

Vorbild und Freund sein u.a.m.)? Geduld, Gelassenheit und Toleranz für langsame Schüler?
Keine Angst und Verunsicherung bei intellektuell hochbegabten SchülerInnen? Sind
Lehrerfragen anspruchsvoll (problemlösungsorientiert und anwendungsorientiert)?
Verfügbarkeit über Bearbeitungsinstrumente zur Klärung von Störungen und Konflikten?
Umgang mit pädagogischen "Imperativen" (Bewußtsein über die eigene Rolle, Umgang mit
den Zwängen, "guten" Unterricht zu machen)? Teamarbeit oder Supervision mit Kollegen?

9. Akzeptanz des Unterrichts

Wieweit wird der Unterricht als gemeinsame Arbeit verstanden? Wie gut wird die
Unterrichtszeit genutzt? Stoffbewältigung im Unterricht und nicht über Hausarbeiten?
Erfahrbarkeit von Person und Unterricht als positiver Zusammenhang? Akzeptanz durch die
Eltern, Mitarbeit von Eltern?

10. Lernumgebung

Gibt es handlungsorientierte Materialien? Offene Lernflächen? Variable und lernfunktionelle
Raumaufgliederung? Karteien, Differenzierungsmaterial, Spiele, Bücher, Druckerei,
Computer, Experimentierecke, Lesecke usw.? Hat die Schule eine Bücherei, einen
Werkraum, Lerngarten oder eine Lernwerkstatt, "Forschungskabinett" (resource-room)?
Austausch von Spiel- und Lernmaterialien? Zusammenarbeit mit anderen Schulen oder
Institutionen? Offene Klassentür?

Die potentielle Variationsbreite offener Lernsituationen bietet zum einen Anknüpfungspunkte für
ganz unterschiedliche Begabungen und damit zum zweiten Herausforderungen im Sinne eines
begabungsförderdiagnostischen Konzepts. So wird häufig überhaupt erst erkennbar, "über
welche spezifischen Kenntnisse, Begabungen, Interessen ... einzelne SchülerInnen in der Tat
verfügen; im Unterricht bleiben diese häufig unentdeckt, weil entsprechende Artikulations- und
Identifikationsmöglichkeiten fehlen" (Schirp, 1995, S. 91).

Innere Differenzierung und Individualisierung

Innere Differenzierung und Individualisierung sind als vielfältig auszugestaltende Möglichkeiten im
Konzept des Offenen Unterrichts enthalten; dennoch soll hier noch etwas näher darauf
eingegangen werden. Schon bei Schuleintritt in die normale Klasse der Grundschule ist die
Heterogenität der Interessen, Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der SchülerInnen
beträchtlich; umso mehr müssen LehrerInnen "an die unterschiedlichen Lern- und
Entwicklungsstände der Schüler anknüpfen und versuchen, die Lernprozesse den individuellen
Voraussetzungen anzupassen" (Nds. Kultusministerium, Rahmenrichtlinien, 1975, S. 16). Ein
gewisses Ausmaß an Fähigkeitsvarianz kann für den Unterricht und für das Lernen vieler
SchülerInnen durchaus stimulierend sein. Bei einem undifferenzierten Unterricht allerdings,
der lediglich auf eine imaginäre Durchschnittlichkeit gerichtet ist, kommen alle jene Kinder zu kurz,
deren Fähigkeiten und Lerntempo entweder nach oben oder nach unten vom Durchschnitt stark
abweichen. Ein solcher Unterricht resultiert letztlich in einer Isolation des einzelnen
"abweichenden" Lernalters, und zwar von der Lerngruppe, vom Lernstoff und von den LehrerInnen .

Die meisten Richtlinien und Erlasse zur Arbeit (nicht nur) in der Grundschule führen aus, daß
Unterschiede im Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten der einzelnen SchülerInnen frühzeitig erkannt
und zum Ausgangspunkt eines differenzierten Lernangebots und differenzierender
Lernanforderungen gemacht werden müssen (Die Arbeit..., 1981, S. 15). Je stärker die
Möglichkeiten und Leistungen eines Kindes vom Durchschnittsbereich abweichen, desto seltener
werden binnendifferenzierende Maßnahmen im Sinne von (wechselnder) Kleingruppenarbeit
ausreichen, desto stärker wird individualisiert werden müssen; auch und gerade in integrativen
Klassen. Eine zwar wohlmeinende, aber falsch verstandene Individualisierung aber kann die

Gefahr der Isolierung des einzelnen Kindes von den anderen in sich bergen, wenn man damit meinte, daß jedes Kind am besten nur noch für sich und alleine, eben "individuell" lernen sollte. Individualisierender Unterricht ist nicht isolierender Unterricht, sondern schafft durch die besondere Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Merkmale neue Möglichkeiten für kooperierendes, kommunikatives Lernen.

Maßnahmen der (inneren) Differenzierung und Individualisierung lassen sich in verschiedener Hinsicht verwirklichen; sie sollten die Organisation von Lernprozessen so zu bestimmen versuchen, "daß jedem Lernenden optimale Chancen eröffnet werden ... Differenzierungskriterien lassen sich in unterschiedlicher Absicht bestimmen" (Bönsch, 1991, S. 132). Sie können sich beziehen auf unterschiedliche Leistungen und Fähigkeiten, Interesse, Inhalte, Projekte, Medien, Zeitpunkte, Umfang, Arbeitsanforderungen, Gruppengröße, Zielstellung usw.

Projektmethode

Ein Beispiel für Unterrichtsmethoden, die sich als Alternative zum "klassischen Lehrkonzept" des Vortragens, Vormachen und Vorführens (Bönsch, 1991, S. 18f) verstehen, ist die Projektmethode in ihren verschiedenen Varianten, die den Grundprinzipien offenen Lernens entspricht (Wallrabenstein, 1991, S. 122): Lernen lebt von der aktiven Teilnahme beim Aufbau neuer Sinnstrukturen, ist selbstbestimmt, sprachlich vermittelt und sozial bedeutsam, vollzieht sich ganzheitlich, ist an konkrete Gegenstände, Situationen gebunden und zweckgerichtet, ist fortlaufend und hat Geschichte.

In Projekten kann mehrdimensional und handlungsorientiert gearbeitet werden; ihre Anforderungen an "Kopf, Herz und Hand" sind auch und gerade für intellektuell begabte Kinder von Wichtigkeit für eine positive, ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Die Projektmethode eignet sich ganz besonders zu gemeinsamer und zugleich differenzierter Arbeit; hier können besonders begabte Kinder ihre spezifischen Interessen und Begabungen einbringen.

Die veränderte Rolle der LehrerInnen

Im Punkt 8 der 10 Qualitätskriterien Offenen Unterrichts war diese Rolle schon kurz angesprochen worden. Hier soll in Form kurzer Statements und Fragen noch einmal zum Ein- und Weiterdenken, zur vertiefenden Diskussion und Selbstbefragung aufgefordert werden. Die konsequente Verwirklichung eines Konzepts von offenem und begabungsentwickelndem Unterricht verlangt von der Lehrperson ein hohes Maß an Kompetenz, d.h. umfangreiches Handlungswissen, Einfühlungsvermögen und Verantwortungsbewußtsein, Fähigkeit, in wechselnden Rollen unterschiedlichsten Anforderungen gerecht zu werden, Kreativität sowie ein positives Selbstkonzept, Kenntnis der eigenen Person und personale Offenheit. Wallrabenstein (1991) weist ausdrücklich darauf hin, daß Offenheit bei "uns selber" anfängt; in Erweiterung seiner Statements zur "Selbstbefragung" (S.168) gilt:

Wenn wir für die Einzigartigkeit jedes Kindes offen sein wollen, müssen wir uns selbst das Recht zugestehen und den Mut haben, einzigartig zu sein.

Wenn wir besonders begabte Kinder erkennen wollen, müssen wir etwas über "Begabungssignale", positiver und negativer Art wissen.

Wenn wir besonders begabte Kinder fördern wollen, müssen wir unsere eigenen kreativ-produktiven Kräfte wecken.

Wenn wir besonders begabte Kinder besser verstehen wollen, sollten wir unsere eigenen Begabungen kennen und uns um deren Entwicklung und Vervollkommnung bemüht haben, sollten unsere Möglichkeiten und Grenzen kennen.

Wenn wir besonders begabte Kinder unterstützen wollen, müssen wir uns fragen, ob wir

sicher und stark genug sind, es zuzulassen und zu akzeptieren, daß Kinder z. B. intelligenter und aufnahmefähiger sind, schneller lernen als wir oder in bestimmten Bereichen über erheblich mehr Expertenwissen verfügen, als wir es je vermöchten.

Jellen & Verduin (1989) haben immer wieder darauf hingewiesen, daß nicht nur eine hocheffektive Aufnahme und Verarbeitung von Wissen, sondern auch die Fähigkeit zur Produktion von Wissen und Ideen ein wesentliches Bestimmungsstück besonderer Begabungen darstellt. Von daher kann als Prüfkriterium für eine effektive und sinnvolle "Differentielle Erziehung besonders Begabter" die Frage angesehen werden, ob es gelingt, den SchülerInnen die Möglichkeit zu solch schöpferisch-produktivem Lernen zu geben. Hier folgen einige Fragen zur eigenen Einstellung und zum eigenen Verhalten von LehrerInnen, die sich um die Erhaltung und Förderung schöpferischen Denkens und Handelns bei ihren SchülerInnen bemühen:

Bin ich selbst ein Modell für schöpferisches Verhalten?

Zeige ich Neugier, suchendes Fragen, Aufmerksamkeit für die verschiedensten Phänomene meiner Umgebung, Interesse an Neuem, Gespür für Gefühle anderer?

Zeige ich Toleranz und Verständnis auch für solche Ideen von Kindern, die nicht gerade in das engere Unterrichtskonzept passen?

Bin ich in der Lage, eine spielerische und schöpferische Gruppenatmosphäre herzustellen?

Spielt Humor in meinem Verhalten und Unterricht eine Rolle?

Trage ich zum Abbau von Unsicherheit, Angst und unnötigem Leistungsdruck bei?

Veranlasse und unterstütze ich selbst-initiiertes Lernen von Kindern oder versuche ich, immer und andauernd alles unter Kontrolle zu haben?

Beharre ich auf vorher festgelegten Lernwegen und fixierten Arbeitsweisen (insbesondere, wenn auch andere Methoden und Wege zu vergleichbaren Zielen führen)?

Kann ich auch Fehler und Irrwege von Kindern zulassen (soweit sie dem Kind oder anderen physisch oder psychisch nicht schaden) oder reagiere ich auf Fehler mit sofortiger Korrektur bzw. mit Sanktionen?

Kann ich Fehler auch als notwendige und wichtige Schritte zum selbständigen Problemlösen interpretieren?

Zeige ich Toleranz und Zurückhaltung mit meinem Urteil, ist meine Kritik lediglich beurteilend oder konstruktiv? (vgl. Urban, 1990, S. 55ff).

Hier wie auch schon an anderen Stellen dieses Beitrages werden nicht unerhebliche Ansprüche an die pädagogischen und persönlichen Handlungskompetenzen von LehrerInnen gestellt; das soll nicht als Abschreckung dienen, sondern als Anregung, Aufforderung, Beispiel und Möglichkeit für einzelne LehrerInnen, für das Kollegium. Letztlich und in breiter Form einzulösen sind solche Erwartungen aber wohl nur, wenn Ziele, Inhalte, Organisationsformen und Methoden in der LehrerInnenaus- und -fortbildung angemessen auf diese Ansprüche hin formuliert, gestaltet, ausgefüllt und realisiert werden. Eine entsprechende Hochschul- und Seminardidaktik scheint erst in Ansätzen entwickelt.

Möglichkeiten partieller (äußerer) Differenzierung

Grundsätzlich bietet das Konzept des Offenen Unterrichts verschiedene Möglichkeiten partieller und temporärer äußerer Differenzierung an. Aber auch, wenn Offener Unterricht in der oben skizzierten Form nicht durchführbar sein sollte, lassen sich eine Reihe von Möglichkeiten zur

spezifischen Förderung von besonders begabten SchülerInnen finden, vorausgesetzt natürlich die Einsicht in die Notwendigkeit solcher Maßnahmen und Wille zur Flexibilität.

Am Beispiel von Conrad (Subjektbeschreibung 3 in meinem ersten Beitrag) wird eine solche einfache, aber zweckmäßige Lösung deutlich. Zeiten für überflüssige Wiederholungen von längst beherrschten Unterrichtsstoffen konnte er so für seine Spezialbegabung nutzen. Seine Fähigkeiten brachte er wieder in die Schule ein, indem er schon als Zweitklässler im Schulorchester das Piano spielte. Seine ganze Klasse war stolz auf ihn.

Es ist von wesentlicher Bedeutung zu vermeiden, daß solche Sonderregelungen, wie sie auch noch weiter unten angesprochen werden, als ungerechte Privilegien empfunden werden, daß Mißgunst und Konkurrenzdenken Platz greifen. Dazu bedarf es der Aufklärung, des Gesprächs, eines guten Schul- und Klassenklimas - und, ganz wichtig, der Rückmeldung der SchülerInnen an ihre MitschülerInnen und die Schulöffentlichkeit über das, was sie in ihren "Spezialstunden" tun und leisten. Es ist notwendig, daß die SchülerInnen in der Klasse über ihre besonderen Tätigkeiten regelmäßig berichten. Dabei sollte es sich sowohl um freiwillige als auch um vorher festgelegte und geforderte Berichte handeln; die zuhörenden SchülerInnen sind dabei aufgefordert, interessierende und sinnvolle Fragen zu stellen. Das (Mit-)Teilen solcher Erfahrungen und Arbeitsergebnisse ist für alle Beteiligten von wesentlicher positiver Bedeutung:

- Den "Referenten" gibt es Möglichkeit, die Ergebnisse in eine angemessene sprachliche (oder darstellerische oder gestalterische) Form zu bringen, darüber zu kommunizieren und über das ganze noch einmal nachzudenken;
- die Zuhörer bekommen auf eine ganz neue Art etwas Neues zu hören, zu sehen und die Möglichkeit zu lernen; außerdem vermag die solchen Tätigkeiten zugrundeliegende intrinsische Motivation andere zu eigenständigem Lernen und Forschen anzuregen;
- LehrerInnen schließlich erhalten neue Einsichten und Erkenntnisse über die besonderen Interessen der SchülerInnen und ihre kognitiven Prozesse und Strategien. - durch Häufung solcher Aktivitäten, wie Berichte und Ausstellungen von Projekten einzelner SchülerInnen, kleiner Gruppen oder ganzer Klassen, die möglicherweise schul- oder gar wohnbereichsöffentlich gemacht werden (weil nachbarschaftsbezogene Themen behandelt wurden), gibt sich die Schule ein Profil und fördert die Zusammenarbeit mit den Menschen der Nachbarschaft und Gemeinde; Schule öffnet sich und wird aktiver Teil kommunalen Lebens.

Neben der Befreiung vom obligatorischen Unterricht zum Zwecke der spezifischen Talentförderung (auch außerhalb der Schule) ist die stunden- oder fächerweise Teilnahme am Unterricht höherer Klassen denkbar; die wenigen Erfahrungen aus der Praxis waren bislang durchweg positiv.

Zusätzliche Arbeitsgemeinschaften oder Spezialkurse haben sich in höheren Klassen bewährt, sind jedoch im zeitlichen Umfang sehr beschränkt und kein Ersatz für eine umfassendere Förderung hochleistungsfähiger SchülerInnen.

Resource-Rooms - Lernwerkstätten

Eine Einrichtung, die, wie schon oben erwähnt, für die Erziehung und Unterrichtung von "exceptional children" in den USA von herausragender Bedeutung ist, stellt das sog. "resource-room"-Modell dar, das in unterschiedlichen Varianten funktioniert. Es wird sowohl in der Betreuung und rehabilitativen Arbeit mit behinderten Kindern als auch zur individualisierten Förderung besonders begabter Kinder verwendet. Für beide Gruppen von Kindern sind ein oder mehrere speziell qualifizierte LehrerInnen zuständig, die im "resource-room" die Kinder betreuen, beraten, therapieren, fördern, und zwar einzeln oder in kleinen Gruppen.

Spezifisch für besonders begabte SchülerInnen kann man sich "resource-rooms" als "Lern-, Spiel- und Forschungslabors" vorstellen, die mit zahlreichen und vielfältigsten Materialien, wie Lernspielen, didaktischen Materialien, Arbeitsheften, Bildern, Karten, Modellen, mit Medien,

Büchern, Geräten, Sammlungen, mit Schreibmaschine, Computer (auch mit Online-Zugang), Druckerei, Farben, Papieren usw. ausgestattet sind. Solche "Lernwerkstätten", die als Lern- und Arbeitsstätten auch für die LehrerInnen zur Verfügung stehen sollten, können sowohl für freie, völlig selbstbestimmte (aber abgesprochene) Projekte von einzelnen oder kleinen Gruppen von SchülerInnen als auch für genau geplante individualisierte Lehrgänge genutzt werden. Die Arbeitszeiten sind in Abhängigkeit von der methodisch-didaktischen Organisation des Unterrichts in der Klasse flexibel handhabbar, z.B. regelmäßig stunden- oder tageweise oder projektbezogen, komprimiert im Block.

Für jede Schule dürfte der Versuch, mit der Einrichtung einer solchen Lernwerkstatt zunächst auch ohne große zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zu beginnen, von großem Nutzen sein und eine Bereicherung der täglichen Arbeit für LehrerInnen und SchülerInnen darstellen. Solche Lernwerkstätten können auch bei der Teilnahme von begabten SchülerInnen an Wettbewerben wesentliche Unterstützung leisten; der viel zu wenig genutzte entsprechende Niedersächsische Erlaß bietet dabei Hilfestellung.

Außerschulische Förderungsmöglichkeiten

Auch unter optimalen Bedingungen kann die Schule nicht immer und allen besonders Begabten gerecht werden; das gilt insbesondere für extrem hohe Begabungen oder bei spezifischen ausgeprägten Talenten, wie z. B. in der Musik. Hier kommt der Betreuung und Förderung durch Experten und Mentoren eine besondere Bedeutung zu.

Solange schulischen Möglichkeiten für eine angemessene Förderung besonders begabter SchülerInnen weiter eingeschränkt sind oder schlimmstenfalls sogar abgelehnt werden, kann nur die außerschulische, private Initiative weiterhelfen. In verschiedenen Ländern haben sich Elterngruppen und -vereine gegründet, die aus eigener Kraft Angebote zur Förderung machen, damit ihre Kinder zumindest einen Teil der leider noch zu oft vorfindbaren schulischen Frustrationen kompensieren, Lernfreude und -fähigkeit nicht verlieren, Freunde mit gleichen Interessen finden können. So gibt es Wochenendkurse, Nachmittagstreffe, Feriencamps. Inzwischen haben sich auch eine Reihe von Institutionen etabliert, die sich die Förderung besonders Begabter zum Ziele gesetzt haben. So begrüßenswert dies auch im Prinzip zu sein scheint, so dürfen doch zwei Gesichtspunkte dabei nicht außer acht gelassen werden. Zum einen dient die Förderung nur den schon offensichtlichen, manifesten Begabungen und ihrer weiteren Ausbildung, nicht aber potentiell Begabten und deren Begabungsentwicklung; sie mag also wohl begabungsgerecht sein, nicht aber gerecht. Zum zweiten sind solche Förderungen oft auch an Bildungs- und Begabungserwartungen einer bestimmten Schicht von Eltern sowie an finanzielle Möglichkeiten gebunden.

Von daher ist mit Nachdruck auf eine veränderte Schule hinzuwirken, die für eine sehr viel stärkere begabungsentwickelnde und begabungsgerechte Förderung aller SchülerInnen steht, um alle Begabungen auszubilden. "Im Sinne einer Forderung nach Chancengleichheit kann aber eine größere Offenheit und Breite der Bildungsangebote die Chancen für Hochbegabte vor allem aus sozial und kulturell weniger adaptierten bzw. sozio-ökonomisch benachteiligten Minderheiten und Schichten verbessern" (Urban, 1993, S. 50).

Literatur

Die Arbeit in der Grundschule. Erlaß d. MK vom 7.5.1991 (SVBl. 5/81, 112). In GEW Niedersachsen (Hrsg.). (1981), Die Arbeit in der Grundschule (S. 5-17). Hannover: GEW. (=Materialdienst 26).

Bönsch, M. (1991). Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh.

Bönsch, M. (1992). Begabungsförderung im offenen Unterricht. In K. K. Urban (Hrsg.), Begabungen entwickeln, erkennen und fördern (S. 81-89). Hannover: Universität, Fb

Erziehungswissenschaften I. (=Theorie und Praxis. Bd 43).

Jellen, H. G. & Verduin, J. R. (1989). Differentielle Erziehung besonders Begabter. Eine Taxonomie mit 32 Schlüsselkonzepten. Köln: Böhlau.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (1975). Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Hannover: Schroedel.

Schirp, H. (1995). "Öffnung von Schule" - ein Beitrag zur differentiellen Begabungsförderung. In K. K. Urban (Hrsg.), Begabungen entwickeln, erkennen und fördern (S. 90-94). Hannover: Universität, Fb Erziehungswissenschaften I. (=Theorie und Praxis. Bd 43).

Schmidt, M. H. (1977). Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz. Stuttgart: Huber.

Urban, K. K. (1987). Verhaltensauffälligkeiten und -störungen bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 38 (Beiheft 13), 64-68.

Urban, K. K. (1990). Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit. Heidelberg: Edition Schindele/HVA.

Urban K. K. (1993). Offenheit - eine "Zauberformel" für die angemessene Förderung von Begabungen?! In F. Oswald & K. Klement (Hrsg.), Begabungen - Herausforderung für Bildung und Gesellschaft (S. 43-52). Wien: Jugend & Volk.

Wallrabenstein, W. (1991). Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer (2. erg. u. korr. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.