

Yvonne Funken

Begabungsmanagement in der Grundschule

Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller
Begabungen und zur Förderung kognitiv-
emotionaler Intelligenz

$$E = mc^2$$

 Cuvillier Verlag



Begabungsmanagement in der Grundschule

Begabungsmanagement in der Grundschule

Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller Begabungen und zur
Förderung kognitiv-emotionaler Intelligenz

I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Yvonne Funken

aus

Siegburg

September 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Aufl. - Göttingen: Cuvillier, 2014

Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2012

978-3-95404-657-7

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2014

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

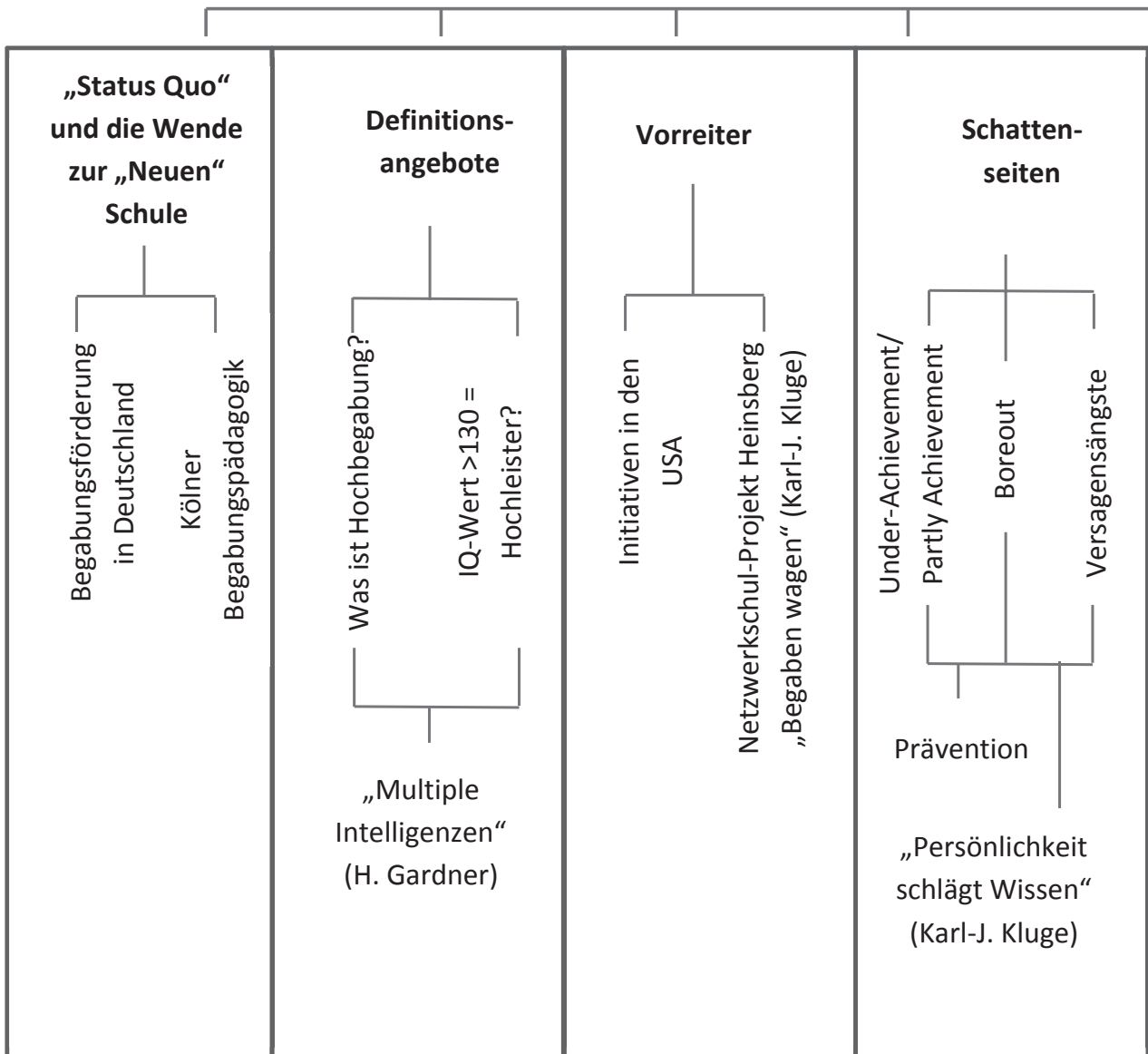
1. Auflage, 2014

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft

978-3-95404-657-7

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im April 2013 angenommen.

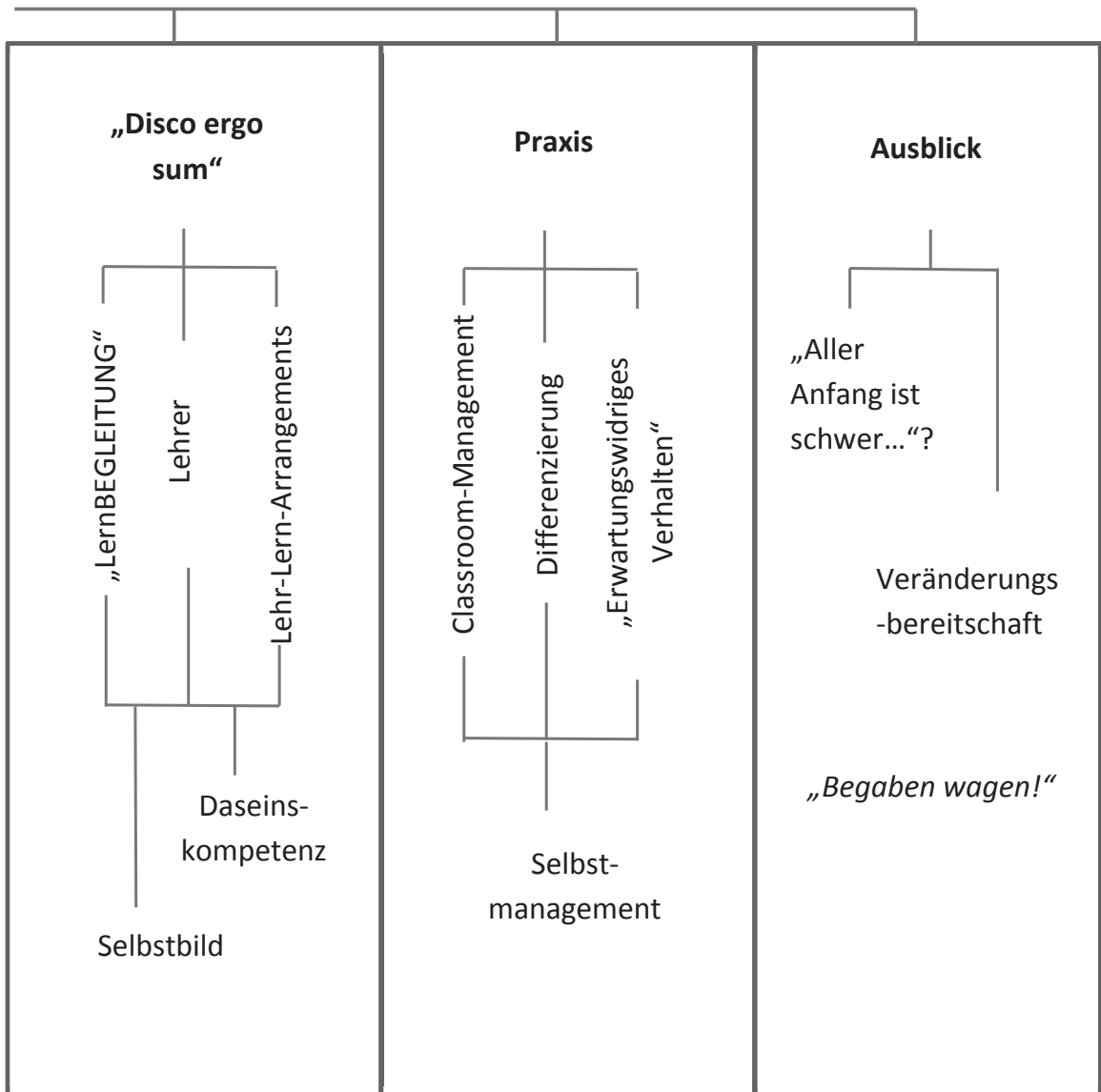
Begabungsmanagement in Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller Begabungen



Vorlagen, Handouts, Checklisten, Leitfäden

der Grundschule

und deren Förderung durch Classroom-Management



– Angebote für einen „guten“ Start

Das Allerwichtigste zuerst oder: Wie alles begann

Die ersten Überlegungen zur Erstellung dieser Dissertation entstanden im Rahmen meiner Ausbildung an der Universität zu Köln. Dort studierte ich unter anderem an der Fakultät für Heilpädagogik und erfuhr, was Begabungspädagogik im Fachbereich Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung zu leisten imstande ist.

Während meines Studiums erlebte ich die Wende von der Anerkennung der kognitiven Begabungsförderung hin zur Förderung individueller Begabungen. Die von der Schulpolitik gesetzten Richtlinien für den Schulunterricht setzten mit dem "Recht auf [...] individuelle Förderung" (vgl. §1 (1) SchulG) neue Maßstäbe für die individuelle Begabungsförderung in Schulen.

So entwickelte ich im Lauf meines Studiums die Einstellung, dass die Würde der Praxis sowie der Praktiker Ansprüche an die Wissenschaft stellen darf, effiziente Handlungsanweisungen vorzustellen bzw. transparent zu diskutieren. Diesem Standpunkt komme ich mit dieser Studie nach, die einerseits ein Aufarbeiten der aktuellen Thematik ist und andererseits ein Angebot zur Realisierung der "Neuen (Grund-)Schule" darstellt. Diesen meinen ethischen Standpunkt einzulösen, komme ich hiermit nach.

Wissen von der Basis für die neue Schule: Innovation und Inklusion

Das Einbinden des Wissens von der Basis ist eine pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung! Wir brauchen das Wissen von der Basis für eine gelingende Inklusion, sagt Prof. Karl-J. Kluge, und er spricht sich in verschiedenen Veranstaltungen und Publikationen dafür aus.

Wissen von der Basis ist notwendig für den Lernort Schule. Wenn Menschen die Probleme im Wissenserwerb und in der Persönlichkeitsentwicklung sehen, dann müssen sie umdenken und auch ein Umdenken der Menschen bewirken, weil "das" der Schlüssel zum Erfolg ist.

Dazu gehören nicht nur wissenschaftliche Publikationen in hochrangigen Zeitschriften, sondern auch basale Erfahrungen und Erkenntnisse der Wissenschaft und Praxis, sagt Karl-J. Kluge.

Wir müssen offen sein und neue Wege finden. Ein wichtiger Schritt hierfür ist der Ausbau der Orte für Partnerschaft zwischen Forschern, Lehrern, Eltern und Schülern, wo derartige Beziehungen entwickelt werden können. Insbesondere der Grundschule kommt hier eine basale Rolle zu. Institutionen, die Praxis und Forschung miteinander verknüpfen, wie das Netzwerk "Begaben wagen" am Niederrhein, sind gleichzeitig äußerst beliebte und anerkannte Orte relevanten und spannenden Wissenserwerbs.

Pädagogik und Gesellschaft müssen einen Bund schließen für den erfolgreichen ‚Zusammenschluss‘ von Wissenschaft und Praxis.

Eltern und Schüler wollen in den o.g. Dialogprozess mit einbezogen werden, um lokale Lösungen zu finden, so der Standpunkt der Autorin dieser Dissertation. Lernen kann man dabei von vielen Grundschullehrern und von der Grundschulbasis, die nach Meinung der Autorin manchmal die Probleme sehr technisch und formal angehen, um richtungsweisende Änderungen in der Humanisierung der Inklusionspädagogik und der Inklusionsberatung zu bewirken.

Die Inklusionsberatung der Humanwissenschaftlichen Fakultät berät Grundschulen im Bereich Köln und Bonn und hilft mit, Wege in eine nachhaltige Grundschulpädagogik zu finden.

Auch hier setzen sich die Autorin und Prof. Karl-J. Kluge dafür ein, dass auf breiter Basis Wissen akquiriert und Partizipation ermöglicht wird, so dass zukünftige grundschulpädagogische Entwicklungen von Wissenschaft,

Gesellschaft und Praxis noch besser zum Vorteil und Gewinn aller Grundschüler auf inklusivpädagogischer Basis erreicht werden.

Danksagung

Eine wissenschaftliche Studie schreibt 'man nicht mal so'. Meine Basisbotschaft an meine Leser lautet: Meine auf meine Person bezogenen Veränderungen fanden häufiger in Unterstützungsnetzwerken statt als in Hörsälen oder in Literaturseminaren bzw. Diskussionen. Erst im Schaffensprozess kam es zur tatkräftigen Unterstützung.

Mein erster Dank gilt Prof. Bodo Januszewski, einem der Mitbegründer der "Kölner Pädagogik für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Förderung", der sich viel Zeit nahm und meine Arbeit mit fachlich-kritischem Blick begutachtete.

Des Weiteren danke ich den Mitarbeitern im Projekt "Begaben wagen" - insbesondere Hedwig Michalski - für den geschätzten Austausch über Entwicklungen und Fortschritte im Projekt.

Wenn auch ungewöhnlich, jedoch leichten Herzens danke ich dem Forschungsdekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und seinen Mitarbeitern für deren "offenes Ohr" und menschlich-organisationales Know-How auf ihrem Feld. Es war und bleibt eine Zeit höchsten Einsatzes für- und miteinander.

Meinen Eltern als meinen ersten und längsten LernBEGLEITERN danke ich für ihre Unterstützung und "mutmachende" Gespräche. Und meinem Freund Dr. Björn Wittich danke ich für anregende Fachdiskussionen, das Ermöglichen neuer Sichtweisen und den Einsatz seines Computerwissens in allen technischen Fragen.

Ein besonderer Dank gilt Eva Kluge, die die humanistischen Grundsätze der Kölner Pädagogik lebt und mir stets ein offenes Ohr, empathisches Verständnis und emotional aufbauende Worte entgegenbrachte.

Und nicht zu vergessen: mein herzlichster Dank geht an meinen Mentor und LernBEGLEITER Prof. Dr. Karl-J. Kluge, der mir bereits seit über 7 Jahren beratend, fördernd und fordernd zur Seite stand und steht und ohne dessen Optimismus und Herausforderungen an meine Person diese Studie zustande und zum Abschluss kam.

Frankfurt a. M. 2013

Yvonne Funken

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
”Begabung verpflichtet?”	3
1 Was Sie 'hier' erwartet	11
2 Begabungsmanagement in der Grundschule	19
2.1 Was Schule an Begabungsförderung leistet – und was sich Schüler wünschen.....	21
2.2 Was LernBEGLEITER fördern wollen – und sollen	31
3 Im Begriffs-”Wirrwarr” eines jahrtausendealten Phänomens: Hochbegabt – Hochintelligent – Hochleistend – Talentierte – Leistungsexzellente – Genial	39
3.1 Was zählt als Hochbegabung? - Hochbegabung und IQ ,un- ter der Lupe’	41
3.2 Was gilt als Intelligenz? oder: Von der Fähigkeit zu wissen, was man NICHT zu wissen braucht	43
3.3 Klassische Intelligenztheorien	55
3.4 ’Moderne’ Sichtweisen auf Intelligenzleistungen	60
3.4.1 ”Und dann kam Howard Gardner ...” – Das Kon- zept der Multiplen Intelligenzen	66

3.4.2	"Ich muss nicht schneller sein, als der Grizzly..." – R.J. Sternbergs "Triarchisches Intelligenzmodell" .	71
3.5	Als Hochbegabung gilt	76
4	"In der ‚Drehtür‘ gefangen?"	87
4.1	Ein 'Blick über den Tellerrand'	92
4.2	Von Individueller Förderung und dem Fördern individueller Begabungen talentierter Grundschüler	99
4.3	...und es gibt sie doch! Wo Begaben gewagt wird - Das Beispiel des BegabungsNetzwerks Heinsberg	105
5	Eine unzulässige Gleichung: Hochbegabt = Hochmotiviert = Hochleister?	115
5.1	Die "dunkle Seite" einer Begabung	118
5.1.1	Underachieverment – Wenn Lernen Frust bewirkt .	120
5.1.2	'Modeerscheinung' Boreout?	129
5.1.3	'Mir fliegt doch alles zu ...oder nicht?' – Perfektio- nismus bzw. Versagensangst	134
5.2	Hochbegabt und ‚hoch-problematisch‘? – Begabungs- Management als Präventivinstrument?	139
5.3	"Du hast das Potential – mach etwas daraus!": Begabungs- förderung und (Selbst-) Disziplin	146
6	"Disco ergo sum" (Rolf Arnold) - Ich lerne, also bin ich!	153
6.1	Wie wirken 'gute' Lehrer?	161

6.2	Das Umsetzungsdefizit oder: Was weiß 'man' über 'guten' begabungsfördernden Unterricht?	179
6.3	Lernförderliche Klimata sind das A & O für Lernen	194
6.3.1	Was der Mensch braucht, um Mensch zu werden: Von Bindungen, Bedürfnissen und der Suche nach Anerkennung im Begaben	198
6.3.2	"3 G's": Gehirnen und Gefühlen 'Gehör schenken'	211
6.4	Wissen ist nicht alles – Grundschüler brauchen: "Daseins-Kompetenzen"	218
6.5	Der Weg zur Exzellenz: "Übung macht den Meister" – Die Zehn-Jahres- bzw. "Zehntausend-Stunden-Regel"	230
6.6	"Kann ich das schaffen? – Klar! Das schaffe ich!" - Höchstleistung und Selbstbild	240
6.7	Eigentlich bin ich ganz anders – ich komme nur viel zu selten dazu: Werte vermitteln – Werte leben	252
7	Alles bloß Theorie? – Wie aus Klassenzimmern LernUNTERNEHMEN werden	257
7.1	Wenn Begabungsmanagement gelingen soll: "Classroom-Management" als Begabungsgrundlage	262
7.1.1	Regeln und Strukturen – von äußerer zur inneren Ordnung	268
7.1.2	Der Lehrer im "Classroom-Management" oder: Von Augen im Hinterkopf	280

7.2	Selbstgesteuertes Lernen und "Classroom-Management" (k)ein Widerspruch?	289
7.3	Differenzierter Unterricht in der Grundschule – Wie Sie ihn erreichen und was Sie anbieten können	294
7.4	"Das wirkt!" – Was (talentierte) Grundschüler brauchen .	318
7.5	Begabungsförderung mit L.i.N.D. [®]	323
7.5.1	SelfScience (Karl-J. Kluge & Angelika Kupke) oder: "Nur was unter die Haut geht, kommt im Ge- hirn an" (G. Hüther)	329
7.5.2	"Critical Thinking"	338
7.5.3	'Aus Fehlern lernen' und 'Gutes reproduzieren': Ta- lent-Portfolios und LernPROZESStagebücher	345
7.6	Was tun, wenn die Schüler nicht "mitziehen"? – Umgang mit Alternativ-Verhalten von Schülern	352
7.7	Hochaktuelle Beiträge zu "Classroom-Management" und zur Begabungsförderung	374
8	Mut zur Veränderung	381

Abbildungsverzeichnis

0.1	Es war einmal ...eine Fabel zur inklusiven Begabungsförderung	1
2.1	Advance Organizer: Unterschiedliche Blicke auf Begabungsförderung.	19
3.1	Advance Organizer: Individuelle Förderung für wen bzw. für "was"?	39
3.2	Gauß'sche Normalverteilung der Intelligenz	47
3.3	Multiple Intelligenzen n. H. Gardner	69
3.4	R.J. Sternbergs Triarchisches Intelligenzmodell	73
3.5	Grafik zur Pentagonalen Impliziten Theorie nach L. Zhang und R. Sternberg	80
3.6	Münchener Hochbegabungsmodell n. K. Heller (vgl. Stednitz [2008], S. 51)	82
3.7	Erweiterungsangebote zum Thema "Tiergeschichten" . . .	84
4.1	Advance Organizer: Wo wird Begabung wie gefördert? . .	87

4.2	Bundesministerium für Bildung und Forschung: Begabte Kinder finden und fördern. Bonn, 2010	89
4.3	Tipps für Grundschüler, wo sie sich Informationen beschaffen können; vgl. S. Winebrenner, 2007	104
4.4	Karl-J. Kluge, Netzwerk	110
5.1	Advance Organizer: Bedeutet Hochbegabung immer schon Hochleistung? Y. Funken, 2012	115
5.2	Boreout-Fragebogen, vgl. Rothlin / Werder, 2007	131
5.3	Lernziel-Tagebuch, vgl. Winebrenner, Susan, 2007, S. 22 .	138
6.1	Advance Organizer: Was für das Lernen wichtig ist. Y. Funken, 2012	153
6.2	Dreizehn Empfehlungen an den LernBEGLEITER/Lehrer/Enrichmentcoach von Karl-J. Kluge, 2009	169
6.3	Wie Lehrer ihr Handeln ändern können	175
6.4	Phasen eines pädagogischen Tages in Anlehnung an O.-A. Burow, 2012	184
6.5	Die 6 Denkhüte nach E. de Bono	187
6.6	Selbstbild und die Auswirkungen auf das Intelligenzverständnis	206
6.7	5 Schritte der Leistungssteigerung durch Loben	209
6.8	Entdeckendes Lernen und die dabei geförderten Kompetenzen	221


6.9	Daseinskompetenz, n. Franziskus-Grundschule, Erkelenz, 2012	225
6.10	10-Jahres-Regel, Y. Funken, 2011	234
6.11	Die Wirkung positiver Attributionen, Y. Funken 2012	250
7.1	Advance Organizer: Begabungsförderung in der Praxis	257
7.2	Wie wird nachhaltig gelernt? Die unterschiedlichen Behal- tensleistungen je nach Methode.	261
7.3	Classroom-Management n. A. Helmke, 2003	267
7.4	Präsentationsformen n. S. Winebrenner, 2007	290
7.5	Advance Organizer: "Das" muss Differenzierung in der Grundschule berücksichtigen. In Anlehnung an Carol Ann Tomlinson.	300
7.6	Die vier Schritte im Differenzierungsprozess	304
7.7	Auswertungsbogen Lerntypentest, Quelle: www.lernen-und-foerdern.com	306
7.8	Differentiation Community Network – Differenzierung ge- lingt, wenn alle "an einem Strang ziehen"	310
7.9	"Daumencheck"	317
7.10	Feedbackregeln n. Kluge / Lüneburg / Moallem, 1998	322
7.11	Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn ...Eine Liste möglicher Empfindungen von Marshall B. Rosenberg	331
7.12	Anleitung zum Transfermonitoring, n. Karl-J. Kluge	336
7.13	Fragen zum Critical Thinking	339

7.14 Eskalationsspirale, in Anlehnung an Lohmann, 2011	371
7.15 Denkaufgaben aus dem CRT	377

Anhang

A 1 Aktivitäten-Auswahltafel für Multiple Intelligenzen	388
A 2 Vorschlag für das Differenzieren im Unterricht: Das Wachsmuseumprojekt	390
A 3 Lehrer-Checklisten für das Classroom-Management	393
A 4 Lehrer-Checkliste für das Vorbereiten des Klassenzimmers	394
A 5 Lehrer-Checkliste für Klassenregeln und -abläufe	395
A 6 Lehrer-Lehrer-Checkliste für den Ablauf von Gruppenarbeiten	397
A 7 Interessenfragebogen	399
A 8 Differenzierung ja – Aber wie?	401
A 9 Das "Multifunktionstool" oder: Die "KWL"-Tabelle	405
A 10 Als welchen multiplen Intelligenztyp siehst Du Dich?	407
A 11 Dein persönliches Intelligenzprofil	409
A 12 Anker Aktivitäten	410
A 13 "Unterrichts-Knigge" – Arbeitskarten für Schüler	413
A 14 Der Critical-Thinking Basiskompetenz-Test	419
A 15 Critical-Thinking "Inspiration": Der PR-Berater	433
A 16 Critical Thinking oder: "Schwachstellen entdecken	436
A 17 Was ist Ursache - was ist (Aus-)Wirkung?	439
A 18 Talentportfolio, vgl. Renzulli / Reis / Stedtnitz, 2001	445

A 19 Fragen für das LernPROZESStagebuch nach Karl-J. Kluge	448
A 20 Leitfaden für den Planungs-Router	451
A 21 Blanko Planungsrouter	454
A 22 Reduktive Zielorientierung	455
A 23 Flowchart	456
A 24 Interventionsregeln	457
A 25 Arbeitsblätter für eine "Auszeit", in Anlehnung an Lohmann, 2011; Keller,2008; Evertson / Emmer, 2009	458
A 26 Anonymisiertes Potential-Clearing	463
A 27 Lesemethode PMF	477
A 28 Carls LF zum Advance-Organizing	479
A 29 Karins und Carls Leitfaden für das Gelingen eines idealtypischen Ablaufs von Konfliktklärungsgesprächen	485

 Es war einmal ein Lehrer, der träumte von einer Schule, in der alle Schüler die Chance erhalten, ihre Talente optimal einzusetzen.

Er hatte von „Multiplen Intelligenzen“ und verschiedenen Lernstilen gehört und beschloss nun, dieses Wissen in seinen Unterricht einzubringen.



In der nächsten Deutschstunde wollte er seinen Schülern die Sprachrhythmik auf ganz besondere Weise näherbringen: Seine Schüler sollten Gedichte als Rap vortragen. Er erklärte sein Vorhaben, schaltete die Musik ein und wartete. Ein Junge, der in seiner Freizeit gerne Hip-Hop-Musik hörte, freute sich, endlich einmal zeigen zu können, was er aus ein paar „langweiligen“ Zeilen machen kann. Er blieb allerdings der Einzige, der sich traute.

Der Lehrer beendete diese Stunde ziemlich enttäuscht. Hatte er sich doch so viel mehr erhofft! Er sprach mit einem befreundeten Kollegen und schilderte seine Enttäuschung. „Nun, das ist kein Wunder – nicht jeder mag Rap-Songs singen!“ antwortete ihm dieser.

Nachdenklich ging der Lehrer nach Hause. Dort kam ihm eine neue Idee.

Am nächsten Tag forderte er seine Schüler im Deutschunterricht auf: „Kommt, heute versuchen wir es anders: Wie spielen ein Theaterstück! Lasst uns sehen, wie das Stück klingt, wenn wir es einmal ganz anders betonen!“ Dieses Mal standen zwei Mädchen auf, kamen nach vorne und brachten mit ihrer Vorstellung die Klasse zum Lachen und den Lehrer zum Staunen. Doch außer ihnen wollte niemand vorspielen.



„Ich will doch nur, dass alle Schüler dieselben Chancen zum Lernen bekommen. Aber die wissen gar nicht zu schätzen, was ich ihnen anbiete!“ beschwerte er sich bei dem befreundeten Lehrer. „Du versuchst aber auch gerade, allen Deinen Schülern das gleiche Paar Schuhe anzuziehen!“ sagte sein Kollege. „Auch wenn Du viele neue Methoden entdeckt hast, Deine Schüler zu fördern, heißt das nicht, dass alle Schüler mit jedem Inhalt, mit jeder Methode, zu jeder Zeit mit demselben Ziel zurechtkommen. Jeder ist eben anders. Und jeder braucht die seinen Talenten und Intelligenzen entsprechende Förderung – die auf seinem Lernstand und seinem Erfahrungsurgrund basiert.“

*Differentiated Instruction und Personalised Training (Karl-J. Kluge & Y. Funken)
lautet die Inklusions-Formel!*

Quelle: Funken, Yvonne: Begabungsmanagement in der Grundschule (im Druck; Ende 2012)

Abb. 0.1: Es war einmal ... eine Fabel zur inklusiven Begabungsförderung

Vorwort

”Begabung verpflichtet?”

Musik bestimmt meinen Tag, den Ablauf meiner Woche. Mit Musik wache ich jeden Morgen auf. Ich habe nämlich einen Musikwecker. Abends wähle ich aus, mit welchem Stück ich den Tag beginnen möchte. Ich würde wohl auch ohne Wecker aufwachen, aber ich schlafe, bis ich Musik höre: Mal ist es ein israelisches Lied, mal Jazz. Ich höre nicht nur Klassik, wirklich nicht. Zwar ist meine Leidenschaft Johann Sebastian Bach, aber ich höre sehr gerne auch was anderes.

Ich bin Pianistin. Das Üben ist ein fester Bestandteil in meinem Tagesrhythmus. Mein Wunsch ist, das zu erfüllen, was mir – das klingt jetzt vielleicht sehr dramatisch – der Allmächtige gegeben hat. Ich denke: Er hat mich mit einer Gabe ausgestattet, also ist es meine Pflicht, daraus etwas zu machen. Wenn ich mit meiner Leidenschaft, Bachs Musik zu interpretieren, Menschen erfreuen kann, dann habe ich eine gewisse Verpflichtung dazu. Das allein ist aber nicht meine Motivation. Es macht mich sehr glücklich, wenn nach den Konzerten Menschen zu mir kommen und sagen, wie gut es ihnen gefallen hat. Manchmal sagt auch jemand:

*'Frau Yitzhaki, eigentlich bin ich krank und habe Schmerzen. Aber während Ihres Konzerts konnte ich die Schmerzen vergessen.' Solche Momente sind unglaublich schön.*¹

"Begabung verpflichtet" – ist das tatsächlich so? Der Gedanke der Verpflichtung kam mir während der Lektüre der vielfältigen Literatur zum Thema Begabung. Es begegneten mir Fragen wie: "Macht Begabtenförderung Sinn?"², Aussagen wie die des Joseph-Hayden-Gymnasiums in Senden "Begabung bedeutet Verantwortung"³ und selbst ein deutsches Sprichwort: "Begabung verpflichtet". Doch welcher Art könnte diese Verpflichtung sein? Gegenüber der Gesellschaft? Gegenüber den Eltern? Gegenüber dem Grundschüler / Jugendlichen / Erwachsenen und seinem eigenen Anspruch? Ist Begabung gar eine 'Berufung'?

Besondere Begabungen / Talente – egal in welchem Bereich, seien sie kognitiver, sportlicher, musischer oder künstlerischer Art – scheinen einen impliziten Aufforderungscharakter zu besitzen: Trotz eventuell aufkeimender Sorgen um Elitebildung oder bevorzugende 'Behandlung', lassen sie uns doch immer wieder darüber nachdenken, wie Experten diese zu fördern empfehlen. Denn es scheint Verschwendung zu sein, 'frühe' Talente z. B. im Klavierspiel, in der Malerei, in der Mathematik oder dem Schach, einfach sich selbst zu überlassen. Kennen Sie diesen Impuls, frage ich Sie? Mit Verweis auf Ellen Winner⁴ setzt sich auch Doris Meyer 2002 in ihrer Dissertation für die Förderung begabter Kinder und Jugendlicher ein: "[...] keine Gesellschaft [...] [darf es sich] leisten [...], ihre begabtesten Mitglieder zu ignorieren."⁵ Denselben Gedanken, der auch mich

¹Yitzhaki [2009]

²Dollase [2012]

³Joseph-Haydn-Gymnasium

⁴Winner und Klostermann [1998], S. 9

⁵Meyer [2003], 2003, S. 2

beschäftigt, bringt auch Klaus K. Urban auf den Punkt: "Hochbegabung ist zum einen Aufgabe und Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber dem hoch begabten Individuum, zum anderen eine Verpflichtung dieses Menschen gegenüber der Gesellschaft"⁶. K. Urbans Aussage überzeugt mich deshalb, da sie in Richtung meines Berufsethos weist, welcher durch meinen Ausbilder Karl-J. Kluge geprägt wurde: (Kognitive) Begabungen sind nicht 'einfach da', sondern müssen 'gepflegt' – gefordert und gefördert werden, damit sie sich entwickeln. Sie verkümmern zu lassen, ist demnach sozusagen 'Verschwendung', da Talente eine Bereicherung des persönlichen Lebens darstellen. Vielleicht aufgrund meines wissenschaftlichen Werdegangs 'gefällt mir' der Gedankengang Rainer Dollases: "Ein Verzicht auf Förderung schafft häufig Problemfälle bzw. ist eine Form der unterlassenen Hilfeleistung."⁷ Der Gedanke der Begabung als Verpflichtung begleitete mich bei der Erstellung der vorliegenden Studie, ebenso wie die Frage: Wie lernen Kinder den Umgang mit dieser 'Verantwortung'? Der Verantwortung sich selbst gegenüber, die mitgebrachte Neugier, den Drang, sich zu erproben, zu verbessern, seine Bedürfnisse zu befriedigen und schließlich seine Talente und Begabungen in das gesellschaftliche Leben einzubringen?

Vor nun beinahe 30 Jahren (1985) wiesen bereits die Begabungsexperten Klaus Bongartz, Ulrich Kaißer und Karl-J. Kluge auf die Bedeutung der "[...] außergewöhnlichen intellektuellen und kreativen sowie allgemein humanen Fähigkeiten [...]"⁸ Hochbegabter für die Gesellschaft hin – jedoch mit der ausdrücklichen Absage an eine Sichtweise auf Hochbegabte als "Rohstoff" für unsere Wettbewerbsgesellschaft. Der Fokus darf sich nicht auf bloß profitorientierte, äußere Interessen richten: "Erziehen auf die Gegenwart und Zukunft hin [bedeutet, dass] [...] in unserem pädagogischen Handeln die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen – die des

⁶Urban [2004], Seite 34

⁷Dollase [2012]

⁸Kluge et al. [1985a], S. 66

Kindes, unsere, die politischen (i. e. S. wirtschaftspolitische) – zu einem befriedigenden Ausgleich gebracht werden [müssen].”⁹ Aus genau diesem Grund bedarf laut dieser Experten – und dieser Meinung schließe ich mich an – jedes Kind, ob hochbegabt oder nicht, einer optimalen Förderung, und das heißt hier: die Förderung seiner individuellen Begabungen und Talente.

Jule ist neun Jahre alt. Sie ist Klassenbeste, Mathe, Deutsch, Sachkunde – egal, alles scheint ihr förmlich zuzufliegen. Während die anderen Kinder in der Klasse immer wieder im Mathebuch nachschlagen müssen, wie eine Tonne in Kilogramm und Zentimeter in Meter umgewandelt werden, hat sie bereits die Aufgaben durchgerechnet und befasst sich nun mit einer schwierigen Knobelaufgabe. Obwohl die Lehrerin erst am Vortag die Satzobjekte einführte – Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ – kann Jule ihr Arbeitsblatt problemlos fertigstellen – ohne ein einziges Mal auf das Regelblatt zu schauen. Sie hält auch gerne Vorträge in Sachkunde und verblüfft immer wieder mit ihren Ergebnissen: So erklärte sie nach einem Referat über die Stromerzeugung, warum sie die sogenannten erneuerbaren Energien viel besser findet, von denen in der Politik so viel geredet werde. Wird sie jedoch gebeten, ihren Mitschülern zu helfen, verdreht sie die Augen: ”Och nööö, das Erklären dauert immer ewig!” Nur ihren besten Freundinnen hilft sie häufig – damit sie schneller wieder mit ihnen Quatsch machen

⁹Kluge et al. [1985a], S. 67

kann, gibt sie rundheraus zu. Wenn es ihr zu langweilig wird: "Weil das gleiche Thema zum 10ten Mal durchgekaut wird" dann mimt sie gerne mal den Clown oder stellt nahezu jede Aussage ihrer Lehrerin in Frage.

Auch die achtjährige Charlotte ist ein "Überflieger", so hieß es in der ersten und zweiten Klasse. Sie kam wunderbar mit und war bei vielen Mitschülern beliebt. Sie galt als "ruhender Pol" in der Klasse – wenn es einen Streit gab, schaltete sie sich bereitwillig als Vermittlerin ein und konnte den "Streithähnen" einleuchtende Gründe nennen, ihren Streit zu beenden. Aufgrund ihrer guten Noten wurde jedoch befürchtet, dass sie sich langweile, wenn sie im gleichen Tempo weiterlerne, wie alle anderen Kinder ihrer Klasse. Also übersprang sie die dritte Klasse. In der vierten Klasse war sie lange Zeit "das Küken", nicht alle "Marotten" die manche ihrer Mitschülerinnen schon begannen – vom Schminken bis zum Getuschel über Jungs – konnte sie nachvollziehen, sie spielte noch viel lieber oder malte still vor sich hin. Der Beginn in der neuen Klasse fiel ihr schwer – und auf einmal stand nicht mehr unter fast allen Arbeiten eine "1". Auch eine "3" ist schon einmal dabei. Dann war Charlotte jedes Mal fast verzweifelt und den Tränen nahe. Was ihre Mitschüler oft zu Sticheleien reizte. Erst gegen Ende des vierten Schuljahres kommt sie besser mit ihren Klassenkameraden zurecht. Es waren viele Gespräche mit Eltern und

Lehrern notwendig, damit sie sich nicht schlechter als die anderen fühlte, nur weil eine Klassenarbeit nicht fehlerlos war. "Fehler machen gehört zum Leben." Das versucht sich Charlotte nun immer wieder zu sagen. Und mit etwas mehr neuem Selbstbewusstsein, tritt sie auch ihren Mitschülern gegenüber wieder mutiger auf.

Zwei unterschiedliche Lebens-'Geschichten' und doch einige Gemeinsamkeiten. Zwei offenbar als besonders begabt angesehene Grundschul Kinder und zwei unterschiedliche Wege, sie zu fördern bzw. in den Klassenverband zu integrieren. Hätte Charlotte mit einer anderen Art der Förderung – in ihrem ehemaligen Klassenverband – möglicherweise Kummer erspart werden können? Wie könnte Jule motiviert werden, ihre Talente lernförderlicher zu 'investieren', anstatt die Unterrichtsbeziehungen zu stören?

Ähnliche Schulkarrieren erlebte ich in meiner Arbeit mit Grundschulkindern. Manche Begabungsexperten würden vielleicht sagen, diese Beispiele wären für den Großteil hochbegabter Kinder nicht repräsentativ, die sich problemlos im Unterricht anzupassen verstünden und ihre Schullaufbahn ohne (größere) Probleme meisterten. Kritische Stimmen – darunter bspw. der Psychologe Detlef H. Rost in seiner Marburger Hochbegabten-Studie – mahnen an, dass es sich "um einen in Presse und unter Eltern verbreiteten Mythos"¹⁰ handele, Hochbegabte wären schwierige Schüler, bzw. zeigten Schwierigkeiten in der Schule.¹¹ Und dennoch lese und höre ich im Rahmen meiner Praxis mit Grundschul- und inzwischen Kindergartenkindern, immer wieder von Unterforderung und daraus resultierender Langeweile, 'Schwierigkeiten mit Klassenkameraden', Minderleistung und

¹⁰Wilde [2005], S. 1

¹¹vgl. Wilde [2005], S. 1

damit verbundener drohender Nicht-Versetzung oder Schulwechsel oder Schulkarrieren, die vielversprechend starteten und in Unlust, Demotivation und 'Schulfrust' mündeten.

Es mag sein, dass diese Umstände nicht alle kognitiv begabten Schüler betreffen, wie es die Marburger Hochbegabtenstudie oder auch die Studien Letizia Gaucks zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Kinder anzeigen¹². Doch stellte sich mir inzwischen die Frage: Muss denn Langeweile, auch wenn diese z. Zt. bspw. laut D. Rost als "Indikator für schlechten Unterricht¹³" gesehen werde, im Unterricht von intelligenten / talentierten Schülern 'hingenommen werden'? Wenn sich kognitiv begabte und talentierte Schüler im Unterricht langweilen – dann setzen sie ihre kognitiven Begabungen vermutlich nicht lernförderlich ein. Muss sich dann am Umgang mit den Schülern im Unterricht nicht Gravierendes ändern? Und müssen Minderleistungen von Grundschulern, die 'mehr könnten', also ein höheres Begabungspotential aufweisen, als sie letztendlich nutzen, als 'nicht zu ändern' hingenommen werden? Wie werden Underachiever zu 'Achievern'? Meine vorläufige Antwort lautet hierzu: Genau das ist möglich! Die vorliegende Studie wirft einen Blick auf Projekte aus der amerikanischen Schulpraxis und das im Kreis Heinsberg (NRW) gestartete Projekt "Netzwerkschulen: Begaben wagen", um aufzuzeigen, welche Wege Begabungsförderung geht, wenn sie sich nicht ausschließlich auf Unterrichtsinhalte stürzt. Das zuletzt genannte Projekt entstand aus der Zusammenarbeit mit dem Schulamt Heinsberg und seinen Grundschulen vor Ort sowie mit Prof. Karl-J. Kluge, welche gemeinsam und zugleich individuell das Ziel verfolgen, jedem Grundschulkind die im §1 des Schulgesetzes des Landes NRW verankerte "Förderung individueller Begabung" begabungsfördernd zu gewährleisten und deren "Daseinskompetenz" zu sichten und zu stärken.

¹²Gauck [2007], 2007

¹³ebd.

Meine Vision ist jene: Dass Grundschulen generell – und nicht nur die 13 Vorreiterschulen in Heinsberg NRW – das Begabten wagen und mit ihren Schülern die Grundsteine für deren individuelle Potentialentfaltung legen. Warum Förderung individueller Begabungen mir als so bedeutsam erscheint und wie diese Förderung aussieht, wird die vorliegende Studie u.a. Stück für Stück aufdecken.

1 Was Sie 'hier' erwartet

Wie ich bereits vorab ankündigte, ziele ich mit meiner Studie auf ein verändertes Bild von Begabungsförderung in der Grundschule ab. Damit Sie als Leser ein Verständnis dafür entwickeln, von welcher Warte aus ich auf das Feld der Förderung individueller Begabungen blicke, biete ich Ihnen eine kurze Vorstellung der "Kölner Begabungspädagogik" (Karl-J. Kluge).

Schüler und Studenten in Universitätsseminaren sowie den "*Universitären Sommercamps SkyLight*" profitieren bereits seit fast 30 Jahren von den durch den L.i.N.D.[®]-Ansatz bereicherten Lehr-Lern-Arrangements von Karl-J. Kluge. Meine Motivation und Machbarkeitsüberzeugung kommen nicht von 'ungefähr': Ich selbst – die Autorin – durfte jenes Lernkonzept 'hautnah' miterleben, in beiden genannten Umfeldern: zunächst als Studentin in der Universität, später als Coach im 'Campus'. Ich kann daher den kompetenzpädagogischen Ansatz Karl-J. Kluges, der den Erwerb von Wissen mit Praxiserfahrungen (= 'Lernen durch Tun') verbindet – sei es durch den sofortigen Transfer oder durch die Verknüpfung mit bereits gemachten Erfahrungen – für das Lernen von Grundschulern nur empfehlen. Nun mag mancher Leser vielleicht von 'Befangenheit' sprechen, wenn ich immer wieder auf die mir bekannten Erfahrungen zurückgreife, Parallelen ziehe oder diese Erfahrungen vergleichend heranziehe. Es liegt mir fern, die Kompetenzpädagogik bzw. den L.i.N.D.[®]-Ansatz als die 'einzig wahre' Fördermöglichkeit begabter bzw. talentierter Grundschüler zu 'propagieren'. Jedoch weiß ich um die Wirksamkeit dieser Lehr-Lern-Arrangements, die auch bspw. Universitätsstudenten in Veranstaltungsevaluationen immer wieder bestätigen.

Die "Kölner Begabungspädagogik" mit ihrem Begründer Karl-J. Kluge macht sich die Zukunftsfähigkeit und Lebenszufriedenheit Lernender

zur Vision. Das Ziel ist die Befähigung zum lebenslangen, selbstsorgenden Lernen – einer basalen Fähigkeit in unserer Wissensgesellschaft von morgen. Der Weg dorthin: vertrauensvolle, belastbare, von Akzeptanz, Wertschätzung und Offenheit geprägte Beziehungen zwischen Lernendem und seinem sich als BEGLEITER verstehenden Coach / Lehrer / Erzieher, SelfScience, d. h. Selbsterkenntnis, die zur Verbesserung der Lebensqualität und Lernfähigkeit vom Lernenden selbst eingesetzt wird, und "*LearningWill*" (Karl-J. Kluge) – der 'Triebfeder' allen Lernens, die durch die Methoden, Trainings und Tools 'gepflegt' und gestärkt wird.

Lernen mit L.i.N.D.[®] = "*Lernen in Neurodynamischen Dimensionen*" (Karl-J. Kluge) lautet die Devise. K. Wibbeke betont: "Die Entwicklung des deutschen L.i.N.D.[®]-Ansatzes stellt sich als Methode dar, die in der Hochschule erprobt wurde und auch in Schulen anwendbar ist. Dies beinhaltet Überzeugungen der Humanistischen Psychologie und -Pädagogik genauso wie biologische und psychologische Erkenntnisse der aktuellen Lernforschung, so dass Lernen sich immer optimal 'hirngerecht' gestalten lässt."¹⁴

Karl-J. Kluge praktiziert sein pädagogisches Verständnis bereits seit über 30 Jahren erfolgreich in der Universität mit Studenten, in Coaching- und Enrichment-Ausbildungen mit Lehrern und Eltern, in Supervisionen sowie im "Universitären SommerCampus SkyLight": Immer mit dem Ziel, die bestmöglichen individuellen Fortschritte zu erzielen. Wichtige Elemente des Lernens sind die praktische Anwendung neuer Erkenntnisse, z. B. werden 'Methoden' wie "Aktives Zuhören" (Thomas Gordon) oder "Paraphrasieren" (= Wiedergabe des Gehörten mit eigenen Worten) nicht nur vorgestellt, sondern gleich trainiert und die Dokumentation sowie Reflexion des Lernprozesses sowie der eigenen Erkenntnisse in "LernPROZESSstagebüchern". Der Lernende erarbeitet sich somit seine eigenen Lern-

¹⁴Wibbeke [2008], S. 209

wege und -techniken, lernt, Erfolge zu reproduzieren und "Fehler" als lernförderlich zu erkennen.

In allen vorgestellten Lernsituationen – seien es Seminare, Fortbildungen oder der Campus, werden die unterschiedlichsten Lernbedürfnisse und Lerntypen berücksichtigt: mit Pausen, Entspannungs- und Lockerungsübungen, Bewegung und "dosierten" Lerneinheiten werden lernbiologische Bedürfnisse und Voraussetzungen abgedeckt. Mit dem Einsatz unterschiedlichster Medien und Methoden vom Erfahrungsbericht bis zur Selbsterfahrung, von der herkömmlichen "Arbeit am Text" bis hin zu Rollenspielen, werden die unterschiedlichsten Lerntypen angesprochen. Und die vom Lerner geforderte Auseinandersetzung mit sich und seinen Lernprozessen macht das Lernen hier zum höchst individuellen Prozess. So individuell, wie ich mir die Förderung individueller Begabungen eben vorstelle und wünsche. Das von mir favorisierte Lehr-Lern-Arrangement des L.i.N.D.[®]-Ansatzes wurde bereits für Führungskräfte-Trainings eingesetzt und von Christoph Schürmann evaluiert – auch hier zeigten sich Lernerfolge in Form von Kompetenzzuwächsen. Bei den Evaluationsergebnissen C. Schürmanns wird zugleich deutlich, dass sich realistischer Weise Änderungen nicht 'über Nacht' einstellen, sondern sich langsam entwickeln. Das Training verbesserte nach Selbstaussagen der Teilnehmer bspw. sowohl die Kommunikations- als auch die Selbstreflexionsfähigkeiten deutlich und förderte das Verwenden der im Training erlernten Kompetenzen.¹⁵

Ein anderer Ihnen vermutlich ins Auge fallender Aspekt ist die Verwendung der 'Ich'-Form in einer wissenschaftlichen Arbeit. Auch wenn diese Schreibweise für manchen Leser ungewohnt erscheinen mag, ist sie für mich Ausdruck meiner personzentrierten Ausbildung: Die Basis meiner Studie bildet meine eigene Erfahrung mit dem L.i.N.D.[®]-Ansatz der Kölner Begabungspädagogik, welchen ich zunächst durch Seminare und

¹⁵vgl. Schürmann [2008]

später die Zusammenarbeit mit Karl-J. Kluge kennenlernte. In meiner Ausbildung lernte ich darüber hinaus, dass der Indikativ, welcher einen starken Aufforderungscharakter besitzt, dem Konjunktiv in der verbalen Kommunikation vorzuziehen ist.

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit erwarb ich durch Trainings und Methoden 'am eigenen Leib' nicht nur Kompetenzen, die meine persönliche Entwicklung unterstützten. Das Thema der Begabungsförderung – sowohl der eigenen als auch derer der Kinder, also 'unserer' (= der Studenten) späteren mutmaßlichen 'Klientel'. Stets ging es auch um Frage wie: 'Wie lässt sich Lernen in Schulen optimieren?'; 'Wann lernt der Mensch nachhaltig / effektiv?' Im Verlauf meiner Zusammenarbeit mit Karl-J. Kluge erfuhr ich von dem Netzwerkschulprojekt Heinsberg (NRW) und ließ mich darüber informieren. Begeistert von der Idee der 'Förderung individueller Begabungen' aller Schüler, zu der auch (kognitiv) begabte und talentierte Schüler zählen müssen – da diese eben nicht ohne Förderung zu (Höchst-)Leistungen gelangen – arbeitete ich mich in die Themen **Förderung individueller Begabungen, Differenzierter Unterricht** sowie **Inklusion** ein. Begabtenförderklassen und -kurse sind eine Sache. Jenen Kindern auch im Regelunterricht adäquate Förderung zukommen zu lassen eine andere, so meine Meinung.

Was fiel mir zu Beginn meiner Studien vor allem auf? Auch wenn der Begriff der "Förderung individueller Begabungen" immer häufiger zu hören und zu lesen ist, bedeutet dieses Faktum nicht, dass es ein einheitliches Verständnis über die Art der Förderung gibt. Aktuell ist eine Studie des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) veröffentlicht worden (2012), in welcher mir vor allem eine Aussage 'ins Auge sprang': Es ging dabei um die vor den Lehrern stehende 'Mammutaufgabe' Kinder aller Leistungsniveaus individuell zu fördern. "Dabei kann jedoch kaum auf eine eindeutige Definition von individueller Förderung und Umsetzungshilfen (in Form von Methoden oder Instru-

menten etc.) zurückgegriffen werden. Wissenschaftlich abgesicherte und evaluierte Konzeptionen zur individuellen Förderung stehen meist nicht zur Verfügung.”¹⁶ äußern die Autoren C. Solzbacher, C. Schwer und I. Doll. Genau an dieser Stelle – den vermeintlich nicht vorliegenden Methoden, den Praxisbeispielen – setze ich in meiner Studie unter anderem an. Mein Ziel ist die Sensibilisierung für das Machbare, das Mögliche, das bereits Erprobte für die Förderung individueller Begabungen von Grundschulern und der Aufruf, dieses häufig 'latente' Wissen nun auch tatsächlich in die Tat umzusetzen. Dass diese Umsetzung gelingt, zeigen eben die "Universitären Sommercamps", die Universitätsseminare, die "Kölner-Eltern-Unis" sowie die Schülerseminare, die Karl-J. Kluge immer wieder anbietet und durchführt. Seit 2011 zeigen 13 Grundschulen im Kreis Heinsberg, NRW, die Durchführbarkeit der Förderung individueller Begabungen auf. Meine Vision ist die inklusive Förderung individueller Begabungen an allen Grundschulen – auf das alle Grundschüler 'zu ihrem Recht kommen'. Auch wenn diese Vision als ein hochgestecktes Ziel erscheint, hoffe ich auf viele Lehrpersonen, die den ersten bzw. nächsten Schritt wagen. Schließlich heißt es nicht umsonst: **”Auch der längste Marsch beginnt mit dem ersten Schritt”** (Laotse)

Ein 'Eingeständnis' muss ich mir jedoch machen: Je näher ich dem Ende der zeitlichen Vorgaben meiner Studie komme, desto mehr Neues entdecke ich: Weitereentwicklungen und neue Ideen im Bereich des differenzierten Unterrichts sowie der inklusiven Förderung individueller Begabungen. Vor allem der amerikanische 'Markt' scheint mir für die genannten Bereiche ein Quell' vielzähliger Inspirationen auch für den Unterricht an deutschen Grundschulen zu sein. Ich bekenne mich dazu, dass es vielzählige wertvolle Hinweise für LernBEGLEITER gibt, die ich jedoch – leider – nicht mehr alle in meiner Studie berücksichtigen kann. Jeder interessierte Lern-

¹⁶Solzbacher, Claudia, Christina Schwer und Inga Doll: Individuelle Förderung als Begabungsförderung. In: Solzbacher et al. [2012], S. 25

BEGLEITER wird jedoch sicherlich fündig werden, sucht er nach Anregungen für seinen inklusiven Unterricht.

Nun komme ich zum Aufbau dieser Studie. In Kapitel 2 gehe ich auf den Status quo der Begabungsförderung in Deutschland ein. Sie finden dort einen Überblick über aktuelle Vorstellungen von Begabungsförderung: Was erfolgt bereits an Förderung, was wünschen sich Schüler selbst und welches sollten die Ziele der Begabungsförderung sein?

Kapitel 3 bildet die theoretische Basis für das Auseinandersetzen mit dem Thema Begabungsförderung: Ist von (Hoch-)Begabung die Rede, ist auch die Frage nach der Intelligenz nicht fern. Ich begeben mich mit Ihnen in diesem Kapitel auf die Suche nach einer Definition für Hochbegabung sowie Intelligenz. Darüber hinaus grenze ich mein dieser Studie zugrundeliegendes Intelligenzverständnis von weiteren, gebräuchlichen Intelligenzdefinitionen ab, um Kommunikations-'Wirrungen' in meinen Texten vorzubeugen.

Das 4. Kapitel wagt einen Blick 'über den Tellerrand hinaus': Was erfolgt in anderen Ländern an Begabungsförderung? Ich stelle die kritische Frage: Ist denn individuelle Förderung tatsächlich das Fördern individueller Begabungen? Abschließend stelle ich in diesem Kapitel das Begabungsmodell der Netzwerkschulen des Kreises Heinsberg vor.

Mit dem 5. Kapitel mache ich darauf aufmerksam, dass (kognitive) Begabung manchmal auch problematisch für den Schüler werden kann: Underachievement, Boreout, Versagensängste – es gibt verschiedene Ursachen, welche die Entfaltung von Potenzialen stören (können). So stellt sich mir dann auch die Frage, inwieweit Begabungsmanagement als Präventionsinstrument gesehen werden darf, welches (kognitiv) begabte und talentierte Schüler im Erwerb von Kompetenzen für die genannten Herausforderungen unterstützt. Zugleich betone ich in diesem Kapitel die Bedeutung der Selbstdisziplin für das Entwickeln und Nutzen der eigenen Stärken sowie für die Befähigung zu "Lebenslangem Lernen" – schließlich nutzen die

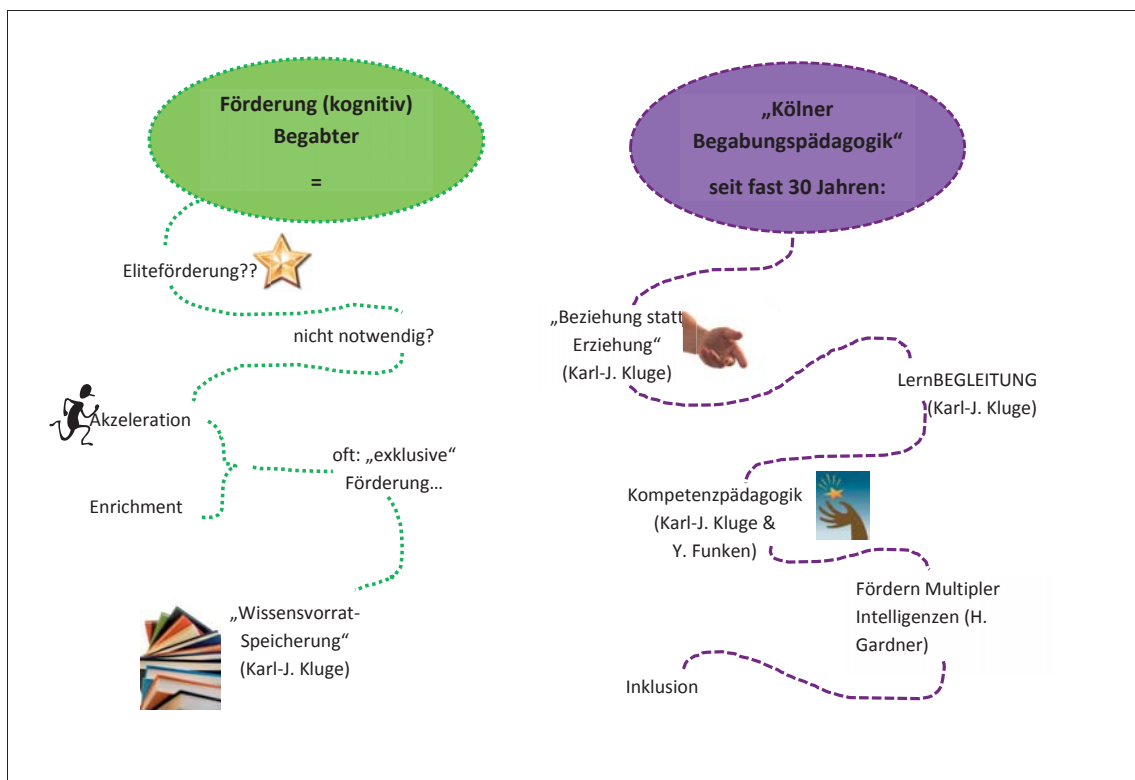
fundiertesten Fördermodelle nichts, wenn Schüler keine Leistungsbereitschaft bzw. Selbstdisziplin einbringen.

Da Kapitel 5 mit der Frage nach der Selbstdisziplin schließt, befasse ich mich in Kapitel 6 mit der Frage nach den Grundlagen für erfolgreiches Lernen: Was tragen Lehrer und Unterricht zum Lernen bei? Welche 'Außenbedingungen' gelten als lernförderlich? Wie gelangen Schüler zur Leistungsexzellenz und welcher Eigenschaften bedarf es, die eigenen Potenziale erfolgreich zu entwickeln und umzusetzen?

Mit Kapitel 7 möchte ich Sie in der Unterrichtspraxis unterstützen: Ich gehe auf das "Classroom-Management" als Grundlage für das Begabungsmanagement ein, stelle Ihnen Möglichkeiten bzw. Methoden und Tools für den differenzierten Unterricht vor. Zugleich präsentiere ich Ihnen drei Elemente aus dem L.i.N.D.[®]-Ansatz, die sich in Trainings in der Universität, in Schulen sowie dem "Universitären SommerCampus SkyLight" bewährten. Außerdem gehe ich ebenso auf die Frage ein, wie Lehrpersonen trotz 'Störverhalten' mit Schülern begabungsförderlich umgehen dürfen. Abschließend biete ich Ihnen einen kurzen Überblick über die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Begabungsförderung.

Kapitel 8 bildet als Resümee den Abschluss meiner Studie – bedeutet jedoch nicht 'das Ende': Im Anhang finden Sie eine Zusammenstellung verschiedener Tools und Methoden für Ihren Unterricht. Entweder zur direkten Anwendung oder als 'Inspiration' für das Entwickeln eigener Arbeitsblätter, die Sie sich 'passgenau' für Ihre Schüler erstellen können.

2 Begabungsmanagement in der Grundschule



©Yvonne Funken, August 2012

Abb. 2.1: Advance Organizer: Unterschiedliche Blicke auf Begabungsförderung.

”Wir sollten ausprobieren und bereit sein, konventionelle pädagogische Pfade für 'außergewöhnliche' Kinder auch einmal zu verlassen. [...] Wir fordern, vielfältige Programme zu starten und auszuwerten. Sollten derartige Programme aus ideologischen, finanziellen oder anderen Gründen nicht forciert werden, bleibt für jeden einzelnen Lehrer immerhin die Überle-

gung, welche Curricula er selbst gestalten kann, um 'hochbegabte' Kinder in seiner Klasse zu fördern, ja noch weitergehend, was er tun kann, um in seiner Klasse [...] für alle seinen Unterricht interessant und begabungs- und kreativitätsfördernd zu gestalten."¹⁷

Eine Forderung, wie sie aktueller nicht formuliert werden könnte – und doch wurde sie bereits 1985, also vor nahezu 30 Jahren, von Klaus Bongartz, Ulrich Kaißer und Karl-J. Kluge eingebracht. Ihre Aktualität wird in den folgenden Kapiteln noch deutlich – durch die Wünsche von sogenannten begabten Schülern selbst, und durch die immer noch bestehenden Bestrebungen, Schule zu verändern – unter anderem durch bspw. die Ergebnisse der PISA-Studien und den darauf folgenden Überlegungen zur Verbesserung des Lernens. Vorschläge, Anregungen, neue Methoden und Ansätze – für den 'Neuanfang' wären alle vorhanden, so meine ich. Nun müssen Schule bzw. Lehrerschaft, Eltern- und Schülerschaft, Schulpolitik den ersten Schritt wagen und ihr im Schulgesetz NRW verankertes Versprechen auf das Recht auf Förderung individueller Begabungen 'wortwörtlich' umsetzen.

Im Zusammenhang mit der individuellen Förderung ist **Inklusive Förderung** ein aktuelles 'Zauberwort' in Bezug auf die Förderung individueller Begabungen. Das Projekt "Impulsschulen" der Karg-Stiftung fokussiert seit 2003 die inklusive Förderung (kognitiv) Begabter im Grundschulunterricht¹⁸ und auch die Experten des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) plädieren in ihren Forschungsergebnissen immer wieder für die inklusive Förderung von Begabungen: "Schulische (Hoch-)Begabtenförderung [...] kann in einer demokratisch orientierten und pluralistisch-inklusive Gesellschaft kein Vorrecht bestimmter Gruppen sein, sondern stellt im Rahmen der schulischen

¹⁷Kluge et al. [1985a], S. 265

¹⁸vgl. Steenbuck et al. [2011]

Unterstützung einen prinzipiellen Anspruch dar.”¹⁹ Grundschüler sollen nicht ’gleich gemacht’ werden, sondern in ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gefördert und unterstützt werden, so dass jeder Schüler sich seinen Dispositionen gemäß optimal entfalten kann – so lautet auch die Grundüberzeugung der in dieser Studie vorgestellten Netzwerkschulen des Kreises Heinsberg NRW.

Zunächst werfe ich einen Blick auf den ’Status quo’ der Begabungsförderung in Deutschland.

2.1 Was Schule an Begabungsförderung leistet – und was sich Schüler wünschen. . . .

Literatur zum Thema ”Begabungsförderung in der Grundschule” findet sich bislang – vor allem verglichen mit der Suche nach verwandten Themen wie Hochbegabung, Intelligenz oder allgemein Begabtenförderung – in (noch) sehr überschaubarem Maße, so meine Erfahrung. Begabtenförderung in der Schule generell scheint immer noch ’in den Kinderschuhen’ zu stecken, denn viele Alternativen zu den ’bewährten’ Fördermethoden wie Akzeleration, Überspringen von Klassen, Enrichment, werden nicht flächendeckend geboten. Und doch, die Anzahl unterschiedlicher Gruppierungen und Vereine, die sich für die Förderung und auch Beachtung (kognitiv) begabter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener einsetzen (z. B. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK), Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF), Karg-Stiftung, ”Kölner Samstags-Uni für Eltern”) sowie die Vielzahl an Ratgebern und Erfahrungsberichten von und für Eltern und Lehrer (kognitiv) begabter Kinder – macht mir das gestiegene Interesse der Öffentlichkeit am ”My-

¹⁹Schenz, Christina: Schulische (Hoch-)Begabtenförderung in der Grundschule: Inklusiver Anspruch oder exklusives Vorrecht? In: Solzbacher et al. [2012], S. 51

thos Hochbegabung”²⁰ deutlich. Auch engagieren sich tatsächlich mehr und mehr Schulen bzw. Internate in der Begabungsförderung – so wie das Landesgymnasium St. Afra in Sachsen oder das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch-Gmünd – vergleichsweise sind jedoch wenige Lehrerkollegien in der Förderung (kognitiv) begabter Schüler aktiv. Zur Veranschaulichung einige Zahlen: Zwischen 2008 und 2010 gab es laut Statistischem Bundesamt Deutschland knapp 35.000 allgemeinbildende Schulen (hierzu zählen auch Vorklassen, Schulkindergärten sowie Abendschulen und Kollegs) wobei davon etwa die Hälfte Grundschulen sind.²¹ In Ermangelung aktuellerer Zahlen verlasse ich mich auf die 2003 von dem Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF), Münster / Westfalen, geäußerten Zahl von etwa 400 Schulen mit dem Schwerpunkt in NRW, die sich zu einem Netzwerk zusammengeschlossen hätten, welches die konzeptionelle und didaktische Ausarbeitung der Förderung begabter Schüler fokussiere.²² Innerhalb von 7 Jahren erwarte ich keine ‚Quantensprünge‘ in der Zahl dieser Schulen. Somit treffe ich die Feststellung: 400 von knapp 35.000 Schulen ist nur ein äußerst geringer Anteil.

Woran diese ‚Zurückhaltung‘ liegt, frage ich mich? Könnte es tatsächlich immer noch die Sorge sein, dass Begabungsförderung gleich Eliteförderung gesehen wird und ‚man‘ sich sorgt, dass sich mit der individuellen Förderung ein abgesondertes ‚Grüppchen‘ von Experten bildet und der Rest der Schüler ‚außen vor‘ bleibt? Soll niemand ‚bevorzugt‘ werden? Vielleicht wähen sich Lehrer bei ihrem Stand an universitärer Ausbildung überfordert, wenn sie jetzt ‚auch noch‘ individuelle Begabungsförderung

²⁰Stedtnitz [2008]

²¹Statistisches Bundesamt Deutschland [2012]

²²Pressestimmen über das ICBF: Münstersche Zeitung, 25. September 2003: Kinder fordern und fördern. URL: <http://www.icbf.de/mz-25-09-03.html> (Stand: 05.01.2011)

betreiben sollen. Klaus K. Urban griff noch 2004 dieses ‚schwierige Thema‘ auf:

”In der Bundesrepublik wurde die Förderung besonders Begabter lange Zeit mit ungerechtfertigten Privilegien der ohnehin Begünstigten auf Kosten der anderen gleichgesetzt oder als ’elitäres’ Macht- oder Wunschdenken diffamiert. Der Begriff ’Elite’ war in der Vergangenheit hochgradig suspekt und wurde geradezu als Gegensatz zur Demokratie betrachtet, nicht aber als deren möglicher und notwendiger Teil.”²³

Diese Frage wird die vorgelegte Studie auch letztlich nicht beantworten, weil die Ursachen für die zurückhaltende Entwicklung der Begabungsförderung zu vielschichtig erscheint, als sie sich an dieser Stelle in einem Unterkapitel diskutieren lässt. Ich verweise lediglich darauf, dass bereits K. Bongartz, U. Kaißer und Karl-J. Kluge sich 1985 in ”Die verborgene Kraft” bereits mit verschiedenen ’Vorurteilen’ zum Thema der Begabtenförderung befassten und einzelne Diskussionspunkte wie die Frage nach der Elitebildung oder der Benachteiligung ’normalbegabten’ Schüler im Falle der Förderung hochbegabter Schüler aufgriffen.

Diese Studie will ein Plädoyer für die Förderung individueller Begabungen von Grundschulern sein, denn: ”Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.” so sagte Paul F. Brandwein (amerikanischer Psychologe, 1912–1994). Dass Kinder in ihrer Entwicklung nun einmal nicht alle auf demselben Lernstand befinden, erfahren LERNBEGLEITER Tag für Tag: weder körperlich noch geistig gleicht ein Kind dem anderen, auf diese Unterschiedlichkeiten weist bspw. auch der Schweizer Kinderarzt Remo Largo hin²⁴ – warum sollten dann alle Kinder dieselben Lerninhalte in derselben Zeit absolvieren, sobald sie in der Schule sind? Doch nicht nur Zurückhaltung in der Quantität der Begabtenförderung

²³Urban [2004]

²⁴vgl. Largo [2008]

stelle ich fest, wie bereits angemerkt bleiben Methoden zur Förderung hochbegabter Schüler weitestgehend dieselben, und das, obwohl neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Vorschläge zur Förderung 'auf dem Markt sind'.

Den Aspekt der noch ausbleibenden Umsetzung der vorliegenden Erkenntnisse zur Förderung kognitiv Hochbegabter merkte bereits das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an – und das bereits seit 2003.²⁵

Das BMBF zeigt in seiner Broschüre: "Begabte Kinder finden und fördern" den Schulauftrag deutlich auf: "Jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit zu verhelfen, ist der Auftrag des Staates an die Schule."²⁶ Weiterhin wird ausgeführt, dass jener Auftrag neben der Wissensvermittlung auch die Förderung von Interessen, Fähigkeiten, Kreativität, Phantasie, sozialen Verhaltensweisen, wie auch Leistungsfähigkeit und -bereitschaft umfasst – und darin implizit die Förderung von Begabungen enthalten sei. Leider werden in dieser Broschüre lediglich die verschiedenen Methoden des beschleunigten bzw. vertiefenden Lernens ausführlich vorgestellt – die Bedeutung bspw. der Lernmotivation von Schülern für das Entfalten ihrer individueller Begabungen und die Rolle des Lehrers in diesem Lernprozess gehen beinahe unter. Auch auf die Tatsachen, dass Lernen nicht nur Faktenwissen umfasst, dass individuelle Förderung nicht nur das Eingehen auf unterschiedliche Lernstände und Lerngeschwindigkeiten bedeutet, wird meines Erachtens zu wenig eingegangen. Nur einige wenige Stichpunkte, ohne vertiefende Beispiele gehen auf den Aspekt der Motivation ein.²⁷ Begabungsförderung erscheint mir nach den Aussagen des BMBF immer noch in der Hauptsache eine Förderung zur 'Fitness' in den spezifischen Fachbereichen der Schule zu sein, denn eine aktive Förderung individueller Begabungen.

²⁵vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 58 ff.

²⁶Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 58

²⁷vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 71 f.

Wie wird also ein Umdenken in Lehrerschaft, Schulverwaltung und Schulpolitik erzielt? "Begabungsförderung ist Schulentwicklung"²⁸ konstatierten O. Steenbuck, H. Quitmann und P. Esser 2011 im Zusammenhang mit dem Modellschulprojekt "Impulsschulen" der Karg-Stiftung, im Rahmen dessen über 100 Lehrkräfte aus 15 Grundschulstandorten weitergebildet und ihre pädagogische Arbeit unter dem Zeichen der Begabungsförderung laut Aussage der Autoren "grundlegend [verändert wurde]"²⁹. Die genannten Autoren äußern ihre Überzeugung, dass Hochbegabung und Begabtenförderung auf immer größere Beachtung stießen. Die von ihnen beschriebene Zurückhaltung, die sich manches Mal sowohl in Politik, Schulverwaltung, Lehrkörper sowie der öffentlichen Meinung äußern, kann ich nur bestätigen. Die Auffassung: 'Die schaffen es doch von alleine. '; 'Denen müssen wir doch nun nicht auch noch helfen.' nehme auch ich immer noch wieder wahr. Vor allem, wenn 'man' daneben Schüler mit Lernschwierigkeiten sieht – dabei sollten meines Erachtens beide Gruppen, wie auch die 'normalbegabten' Schüler gleichermaßen als Schüler mit 'besonderem Förderbedarf' angesehen werden. Denn nur so kann eine Förderung individueller Begabungen gewährleistet werden. Und so bleibt für mich die Frage bestehen, wie viel der Aufmerksamkeit und des Interesses für das Thema in die konkrete Förderung individueller Begabungen von Grundschulern transferiert werden. Ich füge daher ergänzend hinzu: Begabungsförderung ist Denkentwicklung und setzt Veränderungsbereitschaft in der Lehrerschaft bzw. jedem einzelnen LernBEGLEITER voraus. Denkentwicklung heißt für mich: In anderen / neuen Dimensionen zu denken, aus anderen Perspektiven auf das Konstrukt 'Begabung' zu blicken und die Veränderungen und möglichen Vorteile für alle – nicht nur die kognitiv (hoch-) begabten Schülerinnen und Schüler mitzudenken. Wie die

²⁸Steenbuck et al. [2011], S. 9

²⁹vgl. Steenbuck et al. [2011], S. 9

Förderung kognitiv Begabter allen Schülern zugute kommt, zeige ich in einem meiner Kapitel auf.

Nun könnte 'man' sagen, dass sich doch bereits vieles tat. Schließlich sind auch verschiedene neue Ideen und Unterrichtsstrategien bekannt. Frontalunterricht ist 'verpöht', und offene Unterrichtskonzepte sind an der Tagesordnung. Doch genau hier kritisiert bspw. ein Autor der renommierten Tageszeitung "DIE ZEIT":

"Projektarbeit gehört zur heutigen Schule wie der dröge Drill zur Lehranstalt von gestern. Besonders Grundschullehrer pflegen schon lange nicht mehr den traditionellen Frontalstil. Mit Lerntagebüchern, Lesejournalen oder Portfoliounterricht schicken sie ihre Schüler auf einen eigenen Weg zum Wissen. Meist jedoch ist das Ziel der Erkenntnis den Schülern vorgegeben, bleibt die Freiheit inszeniert. Steht etwa Europa auf dem Lehrplan, dürfen sich die Kinder ein Land zum Vorstellen aussuchen. Das entdeckende Lernen wird dagegen ausgelagert: in die Projektwoche, wenn die Schüler den Klassenraum für einige Tage mit dem Stadtteilarchiv oder dem Wald eintauschen."³⁰

Aus meiner eigenen Betreuungsarbeit an einer Grundschule in einer westdeutschen Großstadt vollziehe ich diese Argumentation gut nach: Projekte, die viel Eigenarbeit der Schüler erfordern, werden zeitlich begrenzt und maximal einmal im Jahr durchgeführt – zu groß gelten Kosten und Zeitaufwand für Planung, Organisation, Materialbeschaffung, Durchführung und eventueller abschließender Präsentation, als dass sich solche Lerngelegenheiten als Selbstverständlichkeiten im Unterrichtsalltag implementieren ließen.

³⁰Spiewak [2011]

Auf dem 2009 in Hamburg organisierten Schülerkongress zur Begabten- und Begabungsförderung trat bereits zutage, was sich begabte Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrern wünschen: so z. B. die "Förderung aller Begabungen; [...] Vorrang von 'Sozialkompetenz' und 'Pädagogik' vor 'Fachkompetenz'; Unterscheidung von 'Begabung' und 'Leistung'; Unterscheidung verschiedener Lerntypen, Ergebnisse der Hirnforschung!; Lehrer als Lernbegleiter"³¹. Auch die von O.-A. Burow angeführten, von Eltern und Schülern aufgezählten 'Erfolgsprinzipien' für eine 'gute Schule' haben den gleichen Unterton wie die genannten Schülerforderungen: "Befragt man Lehrer, Schüler und Eltern nach Situationen, in denen Schule so war, wie sie es sich wünschen, dann erhält man in verblüffender Übereinstimmung einige Kernprinzipien, die von 'Gemeinschaft', 'Vertrauen', 'Wertschätzung' über 'selbstbestimmtes, interessegeleitetes Lernen' bis hin zu 'Zeit nehmen' reichen."³² Doch zählen diese genannten Forderungen nicht schon seit Jahren zu den Forderungen verschiedener Experten wie Karl-J. Kluge, Howard Gardner, Ulrike Stedtnitz und Joseph Renzulli? Ich frage mich weiter: Wenn Schüler der weiterführenden Schulen sich zu solchen 'Missständen' äußern, kann dann die Situation in der Grundschulpädagogik anders aussehen? Und was können wir – Erzieher, Lehrer, Eltern – dafür tun, dass Grundschüler 'gut gerüstet' den Übergang in die weiterführende Schule beginnen können? Vor allem auf diese letzte Frage werde ich im Verlauf dieser Studie mögliche Antworten anbieten.

Meine vorläufige Antwort auf die Frage nach der nicht erfolgenden Umsetzung der Forderungen lautet: Weil Lehrpersonen bis heute in ihrer Ausbildung wenig über die konkrete Förderung (kognitiv) begabter Kinder lernen und möglicherweise zum Teil auch persönliche Hemmnisse bestehen, sich selbst in dem Bereich der Begabungsförderung fortzubilden – zum einen, weil Veränderung oft "schwerfällt"³³ und weil zunächst die Sorge

³¹Manke und Quitmann [2009], S. 12 f.

³²Burow [2011], S. 4–7

³³vgl. Kopp-Wichmann [2007], Seiten 22–25

vor 'Mehrarbeit' besteht. Zum anderen trägt meines Erachtens auch die oben bereits angesprochene öffentliche Meinung über die Notwendigkeit der Förderung kognitiv begabter Schülerinnen und Schüler ihren Teil zu der zögerlichen Veränderung im Schulwesen bei. Eine weitere mögliche Ursache für den schleichenden oder sich nicht vollziehenden Wandel bietet H. Gudjons an. Er betont die Zunahme individueller Strategien im offenen Unterricht, wie Portfolios, Lerntagebücher und Berichte, verweist zugleich jedoch auf den PISA-Schock und damit verbundene Rückorientierungen auf die traditionelle Leistungsbewertung:

”Solche mehr auf den individuellen Lernprozess und die persönlichen Lernstil des Einzelnen zugeschnittenen Formen der Rückmeldungen über erbrachte Leistungen treffen gegenwärtig vermutlich aber auf heftigen Widerspruch: Der Schock nach PISA, die Forderung nach objektiven Leistungsvergleichen, der Wunsch von 51% der Eltern nach Abitur für ihre Kinder u. a. m. können zu einem zunehmenden Leistungsdruck führen, der die zarten Pflänzlein einer alternativen schulischen Lernkultur ziemlich brutal wieder zertrampelt ...”³⁴

Solche Bedenken dürfen sich allerdings nicht – wie ich meine – zu Lasten der Schüler auswirken, wie es augenblicklich geschieht. R. Arnold und C. Gómez Tutor weisen auf die Unmöglichkeit hin, Unterricht zu verändern, wenn Lehrkräfte unter dem Druck stehen, vergleichbare Lernstände für die nächste PISA-Studie zu 'kreieren':

”Welche Chancen haben Learning Communities und Projektunterricht bei Lehrkräften, die wissen, dass der nächste Vergleichstest vorbereitet werden will, da die Konstruktion des Erfolges von Schule mit dem Abschneiden in diesem Test zu-

³⁴Gudjons

sammenhängt und nicht mit dem kollegial erreichten Lernkulturwandel in der unterrichtlichen Praxis?“³⁵

Wenn Lehrkräfte lediglich die Vergleichbarkeit in Tests im Auge haben müssen, stellt sich für mich die Frage: Ermöglicht ein Lernen, dass auf die Vergleichbarkeit im PISA-Test abzielt, tatsächlich noch Kompetenzlernen? Und inwieweit entspricht ein solches Lernen dem Credo der individuellen Förderung? Kräfteschulung statt Wissensbesitz lautet die Forderung R. Arnolds und C. Gómez Tutors (2007), der ich mich gerne anschließe, da ich wie M. Spitzer der Ansicht bin, dass Schüler nicht nur Fach-, sondern auch Handlungs- und Sozialkompetenzen benötigen, um die Anforderungen der Zukunft zu bewältigen.³⁶ Schließlich lässt sich vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens von Menschen nicht sagen, „[...] wieviel Wissen zu welchem Zeitpunkt vorhanden sein muss – und [...] welches Wissen sie tatsächlich benötigen.“³⁷ Umso grundlegender ist es meiner Ansicht nach, ein breites Verständnis für die Bedeutung individueller Förderung und der dazu notwendigen Methoden zu schaffen und zwar nicht nur innerhalb der Lehrerschaft, sondern auch bei Schülern, Eltern und schulexternen Förderinstitutionen.

Und auch in der in dieser Studie zitierten Neuauflage der Broschüre des BMBF können die Autoren nach sechs Jahren immer noch keine andere Auskunft geben als:

”Die Ausweitung und Intensivierung der Forschung zum Thema Hochbegabung hat in den letzten Jahren wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse hervorgebracht, die den Nutzen einer speziellen Förderung für die Entwicklung von hoch begabten Schülerinnen und Schülern unbestreitbar macht. [...] Die Umsetzung dieser Erkenntnisse ist in der Schulwirklichkeit vieler

³⁵Arnold und Tutor [2007], S. 45

³⁶vgl. Spitzer [2003]

³⁷Arnold und Tutor [2007], S. 46

Schulen jedoch noch nicht weit fortgeschritten, da viele Lehrerinnen und Lehrer (und entsprechend auch die Schulleiterinnen und leiter) in ihrem Studium und ihrer Ausbildung nichts über das Thema "Hochbegabung" erfahren haben oder sich im Umgang mit hoch begabten Schülerinnen und Schülern unsicher fühlen."³⁸

Der Wortlaut der Ausgabe von 2009 ist mit jenem der von 2003 nahezu identisch, lediglich wurde der Absatz um einige weitere Erkenntnisse zur Notwendigkeit der Förderung begabter Schülerinnen und Schüler erweitert.

Ich gebe außerdem zu bedenken, dass die Fortbildung der Mehrzahl der schon interessierten Lehrpersonen überwiegend auf die Text- bzw. Wissensvorrat-Speicherung (Karl-J. Kluge) hin angelegt ist. Mit dieser Kennzeichnung will der Wortschöpfer Karl-J. Kluge seine Bestürzung über eine Grundhaltung in der Lehrerfort- bzw. ausbildung ausdrücken, im Sinne von: 'Wir wissen, doch wir wenden nicht an.' Wenn also die 'Grundlagen' für jene von den begabten Schülerinnen und Schülern in Hamburg geforderten Änderungen in der Schule bereits zum Teil seit nahezu 30 Jahren bekannt sind, dann frage ich mich, wieso Schüler deren Umsetzung 2011 immer noch einfordern müssen? Warum hat sich auch in den letzten sechs Jahren in der Schulwirklichkeit bzw. der Lehrerausbildung noch nichts verändert? Es können doch nicht alle erstrebenswerten Änderungen an finanziellen Aspekten scheitern – manche 'Bestandteile' der Begabungsforderung sollten außer dem Engagement der LernBEGLEITER, der Motivation der LernUNTERNEHMER (K.-J. Kluge) und eventuell der Zeit für die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien / -einheiten nichts weiter 'kosten': so z. B. die Berücksichtigung einer lernförderlichen Umgebung und das Wahrnehmen der Person des Schülers als selbsttätiger und hochmotivierter, methodenbeherrschender LernUNTERNEHMER, das Anbie-

³⁸ebd. S. 59 f.

ten von Methoden zur selbständigen Lernorganisation und -überprüfung, die Förderung und Forderung permanenter Selbstreflexion.

An Beispielen bzw. Ratgebern zur Förderung begabter Schüler jedenfalls mangelt es inzwischen nicht mehr: Dov Gafni, Karl-J. Kluge, Klaus Weinschenk, Klaus Bongartz und Ulrich Kaißer stellten bereits 1985 ihre Erfahrungen aus ihrer Arbeit im Bereich der Erziehungstherapie bereit³⁹. Ebenso findet sich Fachliteratur mit Praxisbeispielen zum Thema bei Anna Grobel⁴⁰, Karin Suermondt-Schlembach⁴¹ und Eva-Maria Saßenrath⁴².

2.2 Was LernBEGLEITER fördern wollen – und sollen

”Hochbegabte Kinder haben wie alle Kinder ein Recht auf eine ihren Potentialen entsprechende Schulerfahrung und schulische Bildung. [...] Die Forderung nach einem begabungsgerechten und begabungsqualifizierten Bildungssystem auch für hochbegabte Kinder hat das Grundrecht jedes Kindes auf bestmögliche Bildungschancen im Blick – und damit auf eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und ein gelingendes Leben.”⁴³

Dem vorangehendem 'Plädoyer' für die Förderung individueller Begabungen von O. Steenbuck, H. Quitmann und P. Esser schließe ich mich an und erweitere es noch um den Zusatz, dass zur Persönlichkeitsbildung nicht nur schulische Bildung auf fachspezifischer Basis stattfinden muss, sondern Schülern auch die Möglichkeit zum persönlichen Wachstum ge-

³⁹vgl. Kluge et al. [1985a]

⁴⁰Grobel [1990]

⁴¹Kluge und Suermondt-Schlembach [1981]

⁴²Saßenrath-Döpke [1990]

⁴³Steenbuck et al. [2011], S. 9

geben werden muss. Persönliches Wachstum bedeutet für mich nicht nur die Anhäufung von Wissen, sondern auch das Wissen um das 'Wie' und 'Wo' der Anwendung erlernter Inhalte (= wie und wo kann ein Schüler bspw. sein Wissen die Geometrie, die Erdanziehungskraft, Wasserdichte, Reimformen oder Sprachfamilien einbringen? Zum Beispiel wenn er oder sie plant, ein Spielzeugboot zu bauen und sich Gedanken zu den Materialien macht, die dazu genutzt werden müssen, oder wenn beim Erlernen einer weiteren Sprache plötzlich die Verwandtschaft mit einer bereits bekannten Sprache bewusst wird und das vorhandene Wissen und Können den Einstieg erleichtert), der Aufbau von Selbstwertgefühl, die Förderung von Mitmenschlichkeit, Akzeptanz, Wertschätzung und das Vorleben von Werten.

Mitte der 1970er Jahre wurde durch den britischen Erziehungswissenschaftler Henry Collis der "World Council for Gifted and Talented Children" (WCGTC) gegründet. Diese Vereinigung bemüht sich darum, die "Begabungspotenzen der Heranwachsenden als Friedenspotential zu entwickeln"⁴⁴ – in diesem Streben sind zugleich zwei Überzeugungen vertreten: Zum einen, dass eine internationale Zusammenarbeit zur optimalen Förderung kognitiv begabter Kinder nur unter Friedensbedingungen möglich ist und zum anderen, dass die Förderung von Begabungen nicht der Steigerung militärischer Überlegenheit dient.⁴⁵

Bereits Ende der 1980er Jahre fassten Klaus K. Urban und Hans-Georg Mehlhorn als übergreifende Aspekte der Hochbegabtenförderung im internationalen Vergleich einige übergreifende Ziele zusammen: So betonten sie die Erkenntnis, "[...] dass die Gesellschaft jedes Landes verpflichtet ist, begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche umfassend zu fördern, und dass die Verwirklichung dieser Verpflichtung zu den humanistischen Aufgaben der Gesellschaft gehören."⁴⁶

⁴⁴Mehlhorn und Urban [1989], S. 10

⁴⁵Mehlhorn und Urban [1989], S. 10

⁴⁶Mehlhorn und Urban [1989]. S. 10

Neben dem Anspruch eines jeden Menschen auf die Förderung seiner individuellen Begabungen, was im Falle von Grundschulkindern z. B. durch förderliche Umweltbedingungen, wie einer Familie, die einem Kind Entwicklungsmöglichkeiten bspw. durch den Kauf von Büchern, durch gemeinsame Unternehmungen und durch das Austauschen von Gedanken, Sorgen, Ideen und Träumen bietet und einer Schulbildung, die auf die individuellen Fähigkeiten jedes Kindes eingeht, verwirklicht werden kann, verweist K. Urban auf die Bedürfnisse der Gesellschaft: "[...] [Jede] Gesellschaft [hat] Bedarf an begabten, intelligenten und schöpferisch handelnden Menschen, die ihre hervorragenden Qualitäten im sozialen Austausch entwickeln und in sozialer Verantwortung für die Gesellschaft zur Geltung bringen."⁴⁷ Mit diesem Leitgedanken rückt K. Urban in die Nähe der griechischen Philosophen Aristoteles und Platon, welche darin übereinstimmten, dass Menschen sich einander brauchen: So bezeichneten die beiden Philosophen ihn, den Menschen, als "zoon politikon" (= soziales Wesen).

Und diese Art sozialer Verbundenheit gilt als ein Aspekt, der meines Erachtens in einer Debatte um die Förderung von Begabungen nicht vergessen werden darf: Bildung findet nicht nur für den Einzelnen, das Individuum statt, sondern fußt auf einem gesellschaftlichen Hintergrund. Genauso global ist die Vermittlung von Kompetenzen zu ‚denken‘ und zu arrangieren, welche über fachliches Wissen hinausgehen – wie soziale Kompetenz, emotionale Kompetenz, personale Kompetenz etc. Kinder müssen schließlich dazu befähigt werden, sich in die Gesellschaft einzubringen – mit allen ihren Fähigkeiten und Begabungen.

Gesellschaftliche Verpflichtung, wie sie zuvor beschrieben wurde, kann dann bspw. bedeuten, sein Bewusstsein für den ethisch korrekten ‚Einsatz‘ von Fähigkeiten und Talenten zu schärfen. Denn wie bereits Johannes Beck 2007 betonte, reicht es nicht aus, kommunikativ, kreativ oder sozial

⁴⁷Urban [2004]. S. 34

kompetent zu sein – der Mensch muss diese Eigenschaften auch auf die ‚richtige‘ Weise einsetzen: ”Sozial kompetent, zielorientiert, kreativ oder kommunikativ kompetent ist jeder Mafiaboss, und die Mitglieder von Al-Quaida sind es auch. Kreativ kann derjenige sein, der andere mobbt. [...] Kreativ können Schüler auch sein, wenn sie andere Schüler quälen oder in anderer Form gewalttätig werden.”⁴⁸ Die Grundlage für ein Bewusstsein zu schaffen, dass entwürdigende Handlungsweisen nicht das Ziel des Ausbaus von Fähigkeiten sind, muss auch Aufgabe von Begabungsförderung werden und bleiben.

Neben dem Blick auf die Gesellschaft ist jedoch auch die Verpflichtung ‚sich selbst gegenüber‘ nicht zu vergessen. Kognitive Begabung darf weder verleugnet oder versteckt werden – weil Kinder bspw. nicht ‚auffallen‘ wollen, nicht als ‚Streber‘ diskriminiert werden wollen – noch sollte sie als so große Selbstverständlichkeit hingenommen werden, dass Lernen überflüssig erscheint, weil Begabung als etwas ‚Gegebenes‘ und nicht variabel, veränderbar angesehen wird. Doch damit aus kognitiver Begabung ein Teil der Persönlichkeit wird, der nicht abgestoßen oder ‚vorgeschoben‘ wird, müssen Schüler lernen, ihre Begabung / ihr Talent als wandelbares und erweiterbares ‚Werkzeug‘ für ihren Lebensweg einzubringen. Sie müssen sich und ihre Fähigkeiten immer wieder auf ein Neues trainieren, sich Herausforderungen stellen, bewältigte wie unbewältigte Aufgaben reflektieren, um von ihren Lernwegen her gesehen Neues zu lernen.

Damit Kinder ihre Begabungen ihrer Individualität entsprechend und auch der Gesellschaft förderlich ‚anreichern‘, benötigen sie entsprechende Förderungen – genau diese Inhalte erklärte bereits 1981 der deutsche Wissenschaftsrat. Dieser führte aus, dass ”[...] außergewöhnliche Befähigung [...] nicht von vornherein gegeben [sei], sondern [sich] erst in einem

⁴⁸Kinder wollen selbst tätig sein. Interview mit Johannes Beck. In: BELTZ [2007], S.

Prozess heraus[bilde], in dem Erziehung und Selbsterziehung eine wichtige Rolle spielen.”⁴⁹

Ich vertrete die Ansicht, dass individuelle Förderung nicht nur bedeuten darf, dass für den jeweiligen Schüler ein Akzelerations- oder Enrichment-Programm gewählt wird, individuelle Förderung muss vor allem die Förderung der Persönlichkeit und der Daseinskompetenzen bedeuten – die Schulzeit, und damit die Zeit innerhalb eines geschützten Lern- und Erprobungsrahmens – ist innerhalb von 10 – 13 Jahren vorbei und ein jeder Schüler muss sich im Anschluss seine eigenen Herausforderungen suchen, sich der Lebens- und Arbeitswelt anpassen, um sein ”Lebensglück” zu finden. Die Befähigung dazu muss meines Erachtens bereits in der Grundschule gelegt werden: Bereits in den ersten Schuljahren kann ein Schüler entweder ein positives ”Verhältnis” zu Lernen und Leistung aufbauen, oder jedoch, wie ich später in Kapitel 5.1 ausführe, einen Abwärtstrend begründen – ausgehend von der Lernfreude und Neugier, die ein Kind von sich aus mitbringt über Enttäuschungen, Frustrationen und/oder Unverständnis der Umwelt, weil sich Wissensdrang und schulisches Curriculum ”aufeinanderprallen” bis hin zur Resignation oder Anpassung des Grundschülers unterhalb seiner eigentlichen Leistungspotentiale.

Bereits 1998 führten Franz J. Mönks – ehemals Vorstand von ECHA (European Council for High Ability) – und Irene Ypenburg die Klagen von Eltern an, die berichteten, ”[...] daß oft erst nach langen und mühseligen Anstrengungen, die sich über Jahre erstrecken können, die entsprechende erzieherische und unterrichtliche Hilfe gefunden wird, die das hochbegabte Kind so dringend benötigt.”⁵⁰ Dabei gibt es durchaus Angebote für Lehrer, die sich im Bereich der Begabungsförderung engagieren und fortbilden wollen – bspw. das international anerkannte ECHA-Diplom des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF). Diese Zusatzausbildung

⁴⁹Urban [2004], S. 35

⁵⁰Mönks und Ypenburg [1998] S. 10 f.

war bis 2010 noch so angelegt, dass nur Wissen angelegt, jedoch kein Wissenstransfer unter Beistand der Ausbilder im Angebot stand.

Wenn ich dann allerdings das Feld der klassischen Vorstellung von "hoher Begabung" = hoher Intelligenz (d. h. ab dem IQ-Wert von 130) verlasse und von der "Theorie der Multiplen Intelligenzen" (H. Gardner) ausgehe, werden sehr wahrscheinlich andere Begabungsschwerpunkte von Bildungsträgern und Eltern noch nicht erkannt und bleiben dadurch "breitflächig" im Grundschul-Unterricht ungefördert: was ist mit jenen Kindern, die eine ausgeprägte "interpersonelle Intelligenz" (H. Gardner) 'mitbringen' und damit äußerst sensibel auf Stimmungen, Absichten, Motivationen und Gefühle anderer Menschen reagieren- Fähigkeiten, die sich bspw. im Erwachsenenalter in Politikerkreisen, Lehrern oder auch Schauspielern 'bezahlt' machen würden. Manche Schulen, benennen zwar "soziale Begabung" als einen zu fördernden "Intelligenz-Bereich", jedoch lässt sich für mich kein Hinweis darauf finden, wie genau eben diese Begabung von Lehrern im Regelunterricht gefördert wird. Die Fähigkeit, zwischen belebten Dingen unterscheiden zu können (bspw. als zukünftige Botaniker, Biologen, Veterinäre oder Förster), ebenso wie eine Sensibilität für andere "Merkmale der natürlichen Welt" (bspw. als Meteorologe, Geologe oder Archäologe), wie auch das Geschick, kulturelle Artefakte zu erkennen und zu klassifizieren – wie Autos oder Turnschuhe – könnte auf der "naturalistischen Intelligenz" basieren. Von wem, wo bzw. wie werden diese Schüler – vor allem im Grundschulalter – gefördert? Erhalten sie die Möglichkeit, diese ihre Talente im Unterricht für ihr eigenes Lernen zu nutzen? Und natürlich sind körperlich-kinästhetisch begabte Schüler nicht generell sportbegeistert. Vielleicht zeigt sich ihre Begabungsanlage weniger im Geschick mit dem Ball, sondern im Umgang mit Ton, Holz, Farben und einer Leinwand oder in schauspielerischen Talenten.⁵¹ Auf jeden Fall – schließe ich – diskutieren einige Experten – in den USA und allmählich

⁵¹vgl. Schiller und Phipps [2002], S. 13 f.

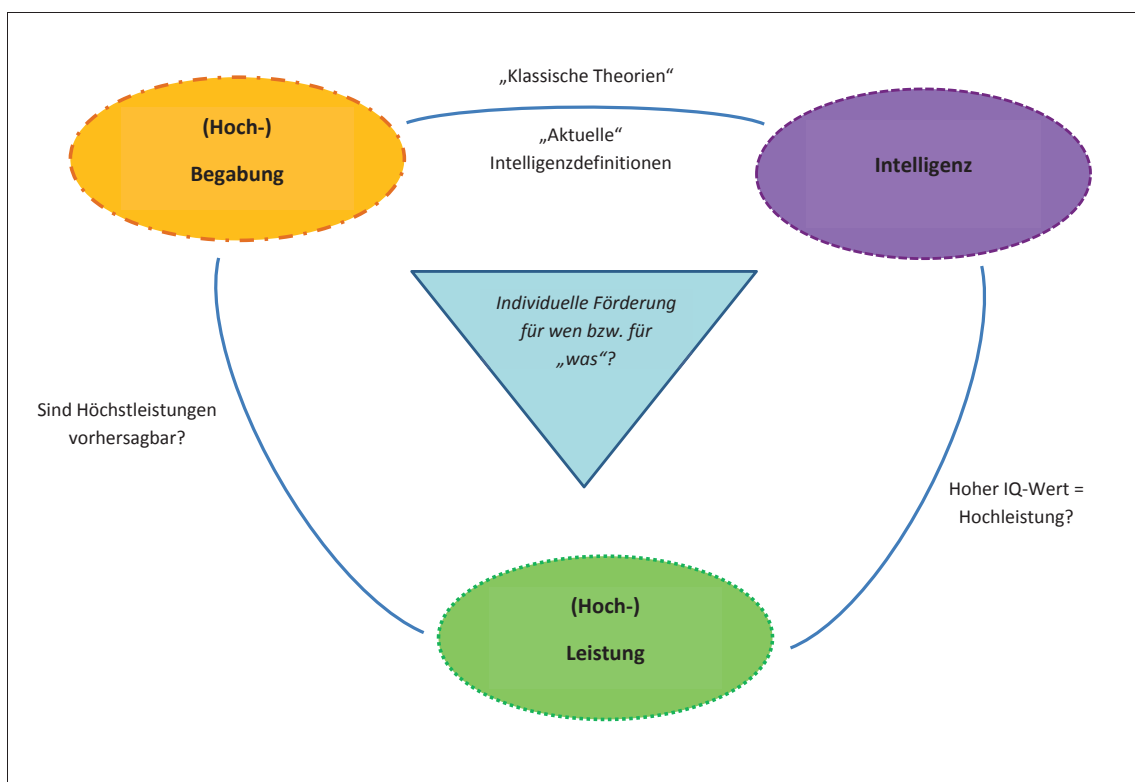
auch in Deutschland – Begabung in einem weiter gefassten Rahmen, eben weil sie nicht immer augenscheinlich ist und sich stets individuell äußert. D. Rost kritisiert den Ansatz der multiplen Intelligenzen zwar mit dem Hinweis auf die fehlende empirische Grundlage⁵² und die Verwischung von Grenzen zwischen Intelligenzfaktoren und Fähigkeiten, andererseits mahnt M. Tücke, dass es auch andere Stimmen gäbe, welche die "Einbeziehung solcher Bereiche [begrüßen], die nicht traditionell von der Intelligenzforschung berücksichtigt wurden (z. B. musikalische Intelligenz, körperlich-kinästhetische Intelligenz)."⁵³

Einleitend wurden Sie nun bereits mit verschiedenen ‚Auswirkungen‘ von Hochbegabung ‚konfrontiert‘. Hochbegabung, die zu einer ‚Überfliegerkarriere‘ oder auch zu Schwierigkeiten in der Schule führt, die in jedem Fall jedoch ‚gesellschaftlichen Einsatz‘ erfordert. Doch was zählt als Hochbegabung? Die, wie Detlef H. Rost diese Fähigkeit bezeichnet, ein ‚schillern- den Begriff‘ wäre, auf ‚den Punkt genau‘ zu definieren, würde in Anbetracht der divergierenden Meinungen und Theorien nicht gelingen. Dennoch bemühe ich mich im Folgenden um eine Annäherung an den Begriff und an das, was sich hinter dem ‚Phänomen‘ verbirgt, um eine vorläufige Verständigung zwischen Ihnen und mir anzubahnen und um zu verdeutlichen, von welchem Gesichtspunkt aus ich Begabung und Intelligenz betrachte.

⁵²vgl. Rost [2009]. S. VII

⁵³Tücke [2005]. S. 22 f.

3 Im Begriffs-”Wirrwarr” eines jahrtausendealten Phänomens: Hochbegabt – Hochintelligent – Hochleistend – Talentierte – Leistungsexzellente – Genial



©Yvonne Funken, August 2012

Abb. 3.1: Advance Organizer: Individuelle Förderung für wen bzw. für ”was”?

Albert Einstein, Leonardo DaVinci, Ludwig van Beethoven, Vincent van Gogh, Marie Curie, Stephen Hawkins, Usain Bolt, Tiger Woods – wahrscheinlich fallen auch Ihnen noch weitere Namen ein, wenn Sie an Hochbegabte, 'Genies' oder Ausnahmetalente denken. Sie begegnen einem in den verschiedensten Bereichen: In den Wissenschaften, in der Musik, in den Künsten, im Sport. Und bereits in der Antike, so berichtet der Psychologe Albert Ziegler, befassten sich Menschen mit Erklärungsversuchen für Leistungsexzellenz infolge besonderer Begabungen.⁵⁴ Doch trotz oder vielleicht auch gerade wegen dieser langjährigen 'Vorlaufzeit', in der sich die unterschiedlichsten Forscher mit dem Thema Hochbegabung beschäftigten, gibt es bis heute noch keine allgemein anerkannte Definition für "Hochbegabung". Sehr wohl findet sich ein 'Flickenteppich' häufig unterschiedlich verwendeter Bezeichnungen: So kann 'hochbegabt' 'hochintelligent' meinen und gleichzeitig nicht immer 'hochleistend'. Ein einheitlich vereinbartes bzw. verwendetes Kennwort für das 'Phänomen Hochbegabung' kenne ich nicht. So konstatiert aufgrund der divergierenden Auffassungen von Begabung bzw. Intelligenz bspw. A. Ziegler 2008, "[...] dass der Versuch, herauszufinden, was eine Hochbegabung wirklich ist, als gescheitert betrachtet werden muss."⁵⁵ So frage ich mich, wieso? Fehlt der 'Goodwill'? Das Instrumentarium? Die Verständlichkeit?

Schon 1985 wiesen Klaus Bongartz, Ulrich Kaißer und Karl-J. Kluge auf den "Begriffswirrwarr"⁵⁶ hin, welcher die Hochbegabtdiskussion und -forschung begleite. Etwa 30 Jahre danach verweist Ulrike Koch immer noch auf die vielen 'Fragezeichen' im Bereich des Themas Hochbegabung. So äußerte sie bspw.: "[...] Insbesondere bei der Definition von Hochbegabung und einer geeigneten schulischen Förderung Hochbegabter gibt es zurzeit keine einheitliche Vorstellung."⁵⁷ 2009 stellte Susanne Lin-Klitzing

⁵⁴vgl. Ziegler [2008], S. 9

⁵⁵Ziegler [2008]. S. 17

⁵⁶Kluge et al. [1985b]

⁵⁷Koch [2007], S. 41.

in einem sich speziell mit der Förderung Begabter Schüler befassenden 'Gemeinschaftswerk' von Wissenschaft und Praxis wieder heraus, dass es keine verbindliche Definition für die Termini "Begabung" bzw. "Begabte" gäbe.⁵⁸ Aus diesem Grund der weit divergierenden Auffassungen verzichte ich auf eine ausführliche Definitionsdiskussion und Abgrenzung der Begriffe gegeneinander – alleine die konkrete Aufführung der verschiedenen Intelligenz- und Begabungstheorien würde den Rahmen dieser Studie sprengen. Auch ist die Erstellung einer Definition nicht die Aufgabenstellung der vorliegenden Studie, sondern bevorzugt der Auftrag, ein Begabungsmanagement für Grundschüler vorzustellen – mit Beispielen für angewandte Begabungspsychologie und -pädagogik für das Begaben der Grundschüler. So unterliegt meine Verwendung der Begrifflichkeiten dennoch keiner Beliebigkeit, meine ich. Ich führe daher zur Klärung meines Standpunktes verschiedene Ansätze wie jene von R. Sternberg, H. Gardner oder J. Renzulli an, ebenso wie ich die gebräuchlichsten Intelligenzdefinitionen aufführe, ausführliche Informationen zu deren Positionen finden Sie in der einschlägigen Literatur der jeweiligen Autoren.

3.1 Was zählt als Hochbegabung? - Hochbegabung und IQ ,unter der Lupe'

„Die Überzeugung, dass eine Hochbegabung im Kern nichts anderes sei als eine hohe Intelligenz, wird zwar heute nur noch von wenigen Hochbegabungsforschern vertreten, sie dominiert aber unter Praktikern, Bildungspolitikern und Verbänden. Das wohl am häufigsten verwendete Hochbegabungskriterium verlangt einen Intelligenzquotienten von mindestens 130.“⁵⁹

⁵⁸vgl. Lin-Klitzing et al. [2009], S. 9

⁵⁹Ziegler [2008]. S. 20

Im folgenden Kapitel befaße ich mich mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, welchen sich die Förderung individueller Begabungen in der Grundschule gegenübersteht: Einer offensichtlichen Verbindung zwischen Hochbegabung und Intelligenz, wobei sich sowohl unterschiedliche Theorien der Intelligenz als auch der Hochbegabung gegenüberstehen. Aus diesen wiederum resultierten verschiedene Auffassungen über die Art der Förderung (kognitiv) begabter und talentierter Schülerinnen und Schüler.

Als messbar und damit der Hochbegabungsdiagnostik als Grundlage dienend, gilt das Konstrukt „Intelligenz“, welches allerdings genauso wie die ‚Worthülse‘: ‚Hochbegabung‘ kontroversen Meinungen unterliegt. Viele Wissenschaftler versuchten, eine gängige Definition für ‚die‘ Intelligenz zu formulieren, jedoch scheint mit jeder Definition deutlicher hervorzutreten, dass es ‚die‘ Intelligenz ebenso wie ‚die‘ Hochbegabung nicht gibt und verschiedene Blickwinkel auf das Konstrukt eine unterschiedliche Schwerpunktlegung zur Folge haben, wie sich z. B. in der Bildung von Vereinen zur Förderung hochbegabter Menschen (bspw. Mensa) zeigt, die als Zugangskriterium einen IQ von 130 Punkten voraussetzen.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen der Intelligenzforscher sollte Begabungspraktiker nicht beunruhigen, da die Tatsache unbestreitbar ist, dass hochleistende Schüler schon seit Jahrhunderten in den Schulen entdeckt wurden und Pädagogen / Unterrichtspraktiker längst schon aus dem Streit und dessen Verlauf ihre Konsequenzen zogen: Begabte können sich ‚entgeben‘, Wissen kann Intelligenz schlagen und wer anfangs als klug galt, muss nicht der Klügste bleiben.⁶⁰

Da Hochbegabung oftmals noch über Intelligenz definiert wird bzw. der Intelligenzaspekt stets mit in das ‚Phänomen Hochbegabung‘ hineinspielt, setze ich mich im Folgenden mit den Themen Intelligenz und Intelligenztests auseinander. Daran anschließend zeige ich anhand einiger Bega-

⁶⁰vgl. „Wissen schlägt Intelligenz“, Interview mit Elsbeth Stern, In: ZEIT 27/2003

bungsmodelle auf, auf welcher Basis Pädagogen in Schule und Förderprogrammen heute im Bereich der Begabungsförderung arbeiten (können).

3.2 Was gilt als Intelligenz? oder: Von der Fähigkeit zu wissen, was man NICHT zu wissen braucht

Was gilt als Intelligenz? Begabungsförderung zu diskutieren ohne das Thema der Intelligenz anzusprechen ist nicht möglich, meine ich. Begabungen und Intelligenz hängen eng zusammen: Soll abgeklärt werden, ob ein Schüler als hochbegabt gilt – auch um z.B. Underachievement ’aufzudecken’ – wird ein Intelligenztest durchgeführt. Doch eine ’einfache’ und allgemeingültige Definition von Intelligenz erkenne ich nicht. Um zu verstehen, wieso Begabungsförderung so unterschiedlich gesehen werden kann, wie sich in dieser Studie ebenso wie in der Praxis zeigt, muss ’man’ sich das Spektrum von Intelligenztheorien vor Augen führen, welches sich auf die jeweilige Ansicht, was es zu fördern gilt und wie diese Förderung auszusehen hat, auswirkt. Eine gängige Intelligenz-Definition von David Wechsler – dem Begründer des auch heute noch verwendeten Hamburger-Wechsler-Intelligenztests (HAWI) – aus dem Jahr 1956 lautet: ”Intelligenz ist die globale oder zusammengesetzte Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinander zu setzen.”⁶¹

Diese Definition trug meines Erachtens schon damals zu dem Verstehen bei, dass Intelligenzdefinitionen verbal und inhaltlich so unterschiedlich ausfallen: Was als zweckvoll / -mäßig angesehen und akzeptiert wird, was unter ”vernünftigem Denken” verstanden wird und wie sich mit der sozialen Umwelt ”auseinander gesetzt” wird, hängt stark von Kultur und

⁶¹Wechsler, David zit. n. Tücke [2005], S. 19

Gesellschaft der Gegenwart ab, betont der Psychologe Manfred Tücke.⁶² Andererseits machten seit 1995 R. Sternberg und L. Zhang immer wieder deutlich, dass es aufgrund kultureller und epochaler Einflüsse ”keine objektive Theorie von Begabung oder Hochbegabung”⁶³ gäbe. Viele Intelligenzdefinitionen zielen in erster Linie auf kognitive Fähigkeitsfaktoren ab – beziehungsweise auf in Tests messbare Items: Behaltensleistung, logisches bzw. deduktives Denken, Wortschatz, Wahrnehmung usw. Eben jene kognitiven Fähigkeiten werden bei standardisierten Intelligenztests abgefragt und testpsychologisch auf den Grad der Intelligenzausprägung eingeschätzt: Wie gut ist die kognitive Leistungsfähigkeit der Testperson, mit Zahlen, Worten, Formen, Mustern (sowohl in Sprache als auch Mathematik) exzellent umzugehen, Zusammenhänge und Unterschiede herauszufiltern und komplexe Problemstellungen zu lösen?

Doch wie exakt kann ein IQ-Wert oder die Testintelligenz die Kompetenz eines Menschen bestimmen, seine Begabungen im komplexen Leben auch anzuwenden? Könnte der hohe Testwert Aussagen darüber machen, ob und in welchem Stil die Testperson ihre Potentiale ausschöpft? Oder ob ein (Schul-)Kind die an ihm wahrgenommenen kognitiven Leistungspotenziale auch noch im Erwachsenenalter nutzen wird? Ist ein Schüler, der im Test nicht die ’obligatorischen’ 130 Punkte für das ”Etikett Hochbegabt” erzielt, sich sonst jedoch durch besondere Leistungen wie bspw. kreative Problemlösungen, Redegewandtheit und hohe soziale Kompetenz oder großes naturwissenschaftliches Interesse, Engagement und Ideenreichtum auszeichnet nun (hoch-)begabt oder nicht?

Meine vorläufige Antwort in dieser Studie lautet: Jene Intelligenztests können keine definitive bzw. allgemeingültige Aussage über zu erwartende (kognitive) Leistungen eines Schülers machen. Solche Tests bleiben

⁶²vgl. Tücke [2005]. S. 19 f.

⁶³Stedtnitz [2008], S. 40

meines Erachtens lediglich ein Indiz für vorhandene Dispositionen, doch keine Garantie für die Potenzialentfaltung.

Eine amerikanische Langzeitstudie von D.H. Feldman zeigte, dass von sechs in der Studie begleiteten Jungen mit ’speziellen’ Fähigkeiten (Musik, Schach, Schreiben, Naturwissenschaft, Mathematik) nach 10 Jahren nur zwei noch in ’ihren Spezialgebieten’ tätig waren – die anderen wandten sich anderen Bereichen zu, was den Studienleiter D.H. Feldman zu der Aussage veranlasste, ”[...] dass selbst bei solch herausragenden Vorsprüngen Schlüsse auf spätere Hochleistungen kaum möglich sind – erst recht nicht in den Domänen, wo man das eigentlich erwartet hätte.⁶⁴ Eine Studie Margit Stamms untermauert diese Feststellung. M. Stamm wies nach, dass Kinder, die mit Wissensvorsprüngen in die Grundschule starteten und in den ersten drei Schuljahren zum leistungsmäßigen ’Top-Drittel’ ihrer Klassen zählten, auch nach acht Jahren noch zu den Besten zählten. Allerdings betont sie ebenfalls, dass

”[n]icht die allgemeinen Fähigkeitsniveaus oder das frühe Lesen- oder Rechnenlernen [...] Bedingungsmerkmale für Leistungsexzellenz am Ende der obligatorischen Schulzeit [sind], sondern besonders ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale wie Ausdauer, Leistungsmotivation oder Konzentrationsvermögen. Dem bereichsspezifischen Vorwissen kommt jedoch dann eine besondere Rolle, wenn es eigenmotiviert erworben worden ist.”⁶⁵

Die genannten Erkenntnisse sehe ich als Bestätigung für die Notwendigkeit einer kompetenzpädagogischen Förderung in der Grundschule – das Stärken der individuellen Daseinskompetenz eines jeden Grundschülers muss das Ziel der Förderung individueller Begabungen sein, nicht das Anhäufen von Wissen und Fakten.

⁶⁴Stedtnitz [2008], S. 23

⁶⁵Stedtnitz [2008], S. 24

Auch E. Stern sieht Intelligenz als "[...] ein Potential, eine Lernfähigkeit, die sich im Gehirn niederschlägt. Intelligenz zeigt sich vor allem im schlussfolgernden Denken und nur dann, wenn man gute Bildungsmöglichkeiten hat."⁶⁶ – Das Potenzial alleine reicht also noch nicht für ein Urteil über die tatsächliche Leistung aus, behaupte ich.

Neben die Frage der "Greifbarkeit" von Intelligenz stelle ich die Frage nach der Zugehörigkeit: Was alles zählt zu Intelligenz? Gibt es eine oder sieben Intelligenzen? Gibt es einen Generalfaktor der die Intelligenzausprägung steuert (Spearman)? Ist Intelligenz wie ein "Baukasten" der sich aus unzähligen Teilbereichen immer wieder neu zusammensetzt (Guilford)?

H. Gardner konstatierte bereits 1985 in "Frames of Mind", "[...] dass es einen unanfechtbaren und allgemein anerkannten Katalog der menschlichen Intelligenzen weder gibt noch je geben wird. Es wird nie eine Liste von hundert, sieben oder auch nur drei Intelligenzen geben, die alle Wissenschaftler unterschreiben würden."⁶⁷ Und zumindest bis heute behält er Recht.

Wie stark sich IQ-Werte als ‚Richtlinien‘ für Hochbegabung bis heute immer noch auswirken, arbeiteten M. Hasselhorn und A. Gold 2009 in ihrer Definition der Hochbegabung deutlich heraus:

"Obgleich in den theoretischen Konzeptionen die Hochbegabung häufig als Schnittmenge unterschiedlicher Kompetenzbereiche konzipiert wird (z. B. Renzulli et al. [2001b]), dominiert in der wissenschaftlichen Forschung und in der diagnostischen Praxis bis heute die IQ-Definition bzw. die quantitative Definition von Hochbegabung über den Intelligenztestwert (vgl. Rost, 2001b). Danach spricht 'man' von Hochbegabung, wenn die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit

⁶⁶Stern, Elsbeth im ZEIT Interview: Werdes und Willmann [2012]

⁶⁷Gardner [1998], S. 64

mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert der Referenzpopulation liegt. Diesen Wert erreichen etwa nur zwei Prozent der Bevölkerung. In der gebräuchlichen Metrik des Intelligenzquotienten ($M = 100$; $SD = 15$) ist also ein IQ-Wert von mindestens 130 erforderlich.”⁶⁸

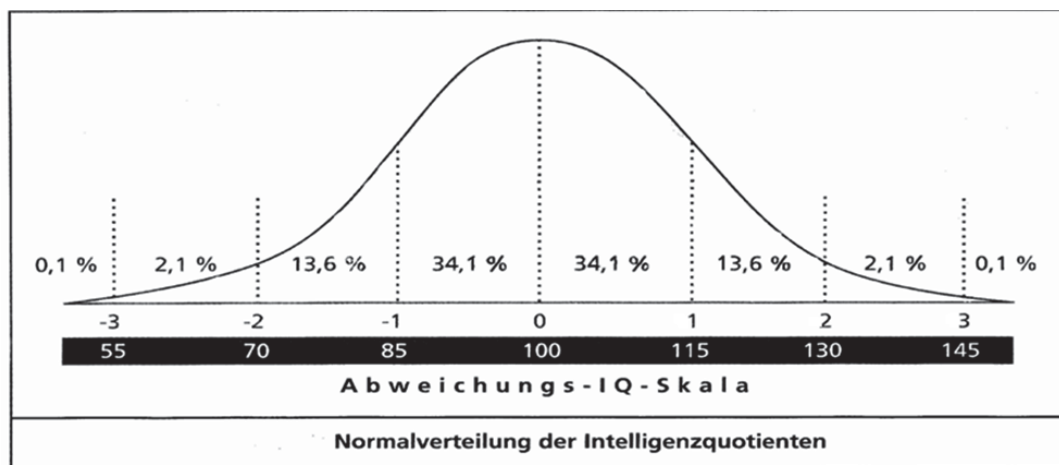


Abb. 3.2: Gauß'sche Normalverteilung der Intelligenz

Eben jener IQ-Punktwert von 130 gilt bspw. für die bereits erwähnte (Elite-) Organisation ”Mensa”, einem weltweit tätigen Verein für sogenannte hochbegabte Menschen, als ’Eintrittskriterium’. Diese Organisation dient mir als Beweis dafür, wie gerne sich manche als hochbegabt diagnostizierten Mitbürger mit ihrer Hochbegabung ’schmücken’ und die allgemeine Förderung von Begabungen ausklammern. Ausschließliches Kriterium ist für diese Gemeinschaft ”intelligenter Menschen”⁶⁹ schlicht eine Zahl – Merkmale wie Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, Engagement, Lernmotivation etc. kommen in den Aufnahmekriterien nicht zur Sprache. Einen Raum für Gleichgesinnte zu schaffen – gut, das ist gelungen. Doch sind lernwillige, motivierte, hochleistende Kinder und Ju-

⁶⁸Hasselhorn und Gold [2009], S. 195

⁶⁹Mensa Deutschland

gendliche mit einem IQ unter 130 'weniger gleich', d. h. weniger erfolgreiche Lerner, können weniger exzellent in ihrem jeweiligen Leistungsbereich werden, wage ich provokativ zu fragen?

Um Ihnen, dem Lesenden, meinen Standpunkt zu dokumentieren, zeige ich im Verlauf meiner Studie auf, welche Bedingungen für Leistungsexellenz als notwendig gelten und wie die Potenzialentfaltung von Grundschulern begleitet werden kann.

Im Folgenden finden Sie einige Aufgaben aus dem Mensa-Online-Test (ein Spieltest, der beispielhaft für die im Intelligenztest gestellten Aufgaben steht, da die Herausgabe tatsächlicher Aufgaben nicht gestattet ist – zu leicht könnte jeder vorab ”üben, hochbegabt zu sein”). Ich wählte diese Auszüge als Beispiele für die häufig in den Medien kursierenden sogenannten Intelligenztests aus, welche dem Publikum vorgeben, einige Knobelaufgaben lösen zu können, verrate ihren IQ-Wert und damit etwas über ihre Intelligenz und Leistungsfähigkeit. Die Befähigung auf der einen Seite und die Denkgeschwindigkeit zum Erreichen der Lösung auf der anderen Seite mögen durchaus Indikatoren für die Leistungsfähigkeit des Gehirns sein. Doch sehe ich solche Dispositionen noch nicht als ausreichendes Kriterium für die Bezeichnung 'hochbegabt' an, weil sie nichts über die intrinsische Motivation eines Schülers aussagen und auch keine Vorhersagen zu dessen Fähigkeiten machen können, in welchem Maße er oder sie zu dem Selbstmanagement in der Lage ist, sich Lerngelegenheiten zu 'organisieren', Lernzeiten zu planen, noch zu Lernendes zu erkennen usw.

Wählen Sie jeweils das Element (A, B, C oder D), das die Reihe auf der linken Seite logisch ergänzt.

- 9)

—	<	△
---	---	---

X	:	□	○
---	---	---	---

 A B C D
- 10)

∟	└	↗
---	---	---

∟		└	<
---	--	---	---

 A B C D
- 11)

—	<	X
---	---	---

+	*	*	*
---	---	---	---

 A B C D

In jeder der folgenden Reihen fehlen zwei von vier Elementen. Wählen Sie jeweils zwei der fünf Symbole (a, b, c, d, e) auf der rechten Seite, die die Reihe logisch ergänzen.

- 19)

△	?	□	?
---	---	---	---

□	○	☾	⬠	✳
---	---	---	---	---

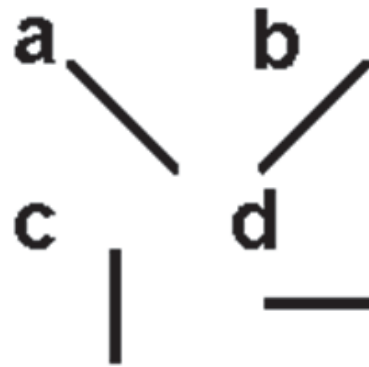
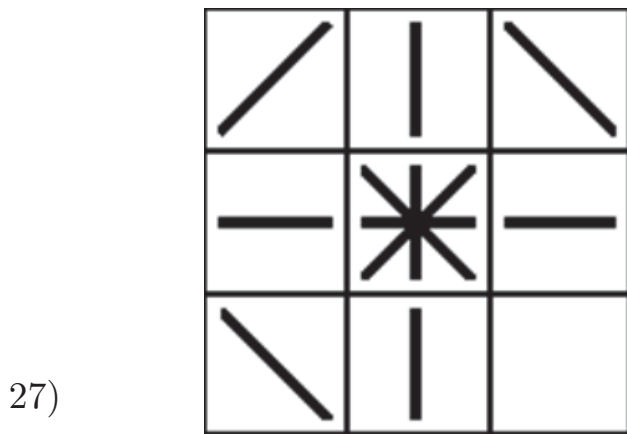
 A B C D E
- 20)

▢	?	◊	?
---	---	---	---

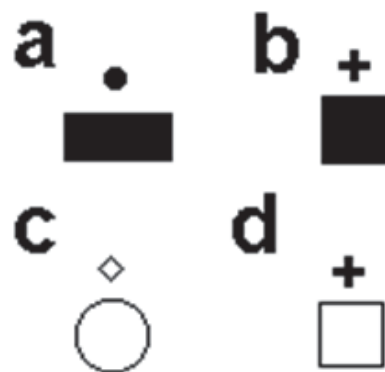
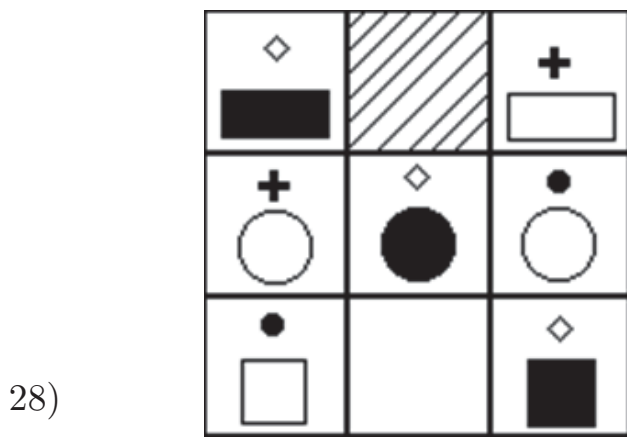
≡	▷	◁	△	◻
---	---	---	---	---

 A B C D E

Wählen Sie jeweils das Element (a, b, c oder d), welches das Bild in der linken Spalte sinnvoll ergänzt.



A B C D



A B C D

Die hier vorgestellten Testelemente beziehen ihre Informationen lediglich aus der Fähigkeit zu logischem, deduktiven Denken. Wer den "Spieltest" ausfüllt und die erwartete Punktzahl erreicht, wird – obwohl dieser Test ausdrücklich als "Spieltest" und wissenschaftlich nicht reliabel ausgewiesen wird, dem macht die Seite bei erfolgreichem 'Bestehen' des Tests, Hoffnung, den kostenpflichtigen Aufnahmetest von Mensa bestehen zu können und somit die Mensa-Kriterien zu erfüllen. Doch darf ich Hochbegabung alleine auf die Fähigkeit reduzieren, schnell komplexe Sachverhalte zu erfassen und logisch-schlussfolgernd denken zu können? Ich sage: Nein! Im WissenschaftsCampus SkyLight beispielsweise finden sich Kinder und Jugendliche mit testpsychologisch nachgewiesenem hohem IQ-Wert. Und andere ohne jene "Etikettierung". Ihre Qualifizierung resultiert aus ih-

rer hohen Leistungsbereitschaft, der Neugierde und dem Interesse, Neues zu lernen, mehr über sich selbst zu erfahren und sich zu erproben. Problemstellungen wie: Können Eier fliegen? Oder: Wie baue ich ein Boot ohne elektrischen Motor? regen die gesamte Gruppe zum Nachdenken, Experimentieren, Philosophieren und Nachforschen an. Wer könnte etwas wissen? Wo habe ich schon einmal etwas davon gehört / gelesen / gesehen? Was könnten wir erproben? Wieviel Zeit bleibt uns noch? Und Einzelprojekte führen auf den Weg zu den eigenen Interessen: Der Eine will herausfinden, wie unser Sonnensystem aufgebaut ist, der nächste versucht sich an seinem ersten selbstprogrammierten PC-Spiel, eine weitere Schülerin will herausfinden, wieso Menschen an Gott glauben. Der Weg zu diesen Fragen und die dazu gehörenden Lösungswege führen zwar auch über logisches Denken, doch ebenso zählen Beharrlichkeit, Kreativität, Neugierde und Motivation dazu. Und während sie ihre selbstgewählten Aufgaben verfolgen, entwickeln dieselben Schüler weitere Kompetenzen, indem sie sich Methoden aneignen, die ihnen für das Lösen der nächsten Problemstellung hilfreich werden können: Wissen über Informationsquellen, Problemlösetechniken, Planungsinstrumente usw.

In der Frage zum Zusammenhang zwischen Intelligenz und Hochbegabung bezieht D. Rost eine klare Position. Jener Experte weist in Bezug auf Hochbegabungen explizit darauf hin, dass Hochleistungen bspw. im Sport oder der Musik von Experten als ”Talent” bezeichnet würden, seine Definition von Hochbegabung lautet daher:

”Eine hochbegabte Person hat das Potenzial, sich schnell inhaltliches und prozedurales Wissen anzueignen. Sie kann dieses Wissen in vielen unterschiedlichen Situationen wie Schule, Familie, Freizeit, Ausbildung und Beruf effektiv nutzen, um neue Probleme, die sich ihr stellen, zu lösen. Sie ist fähig, rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen zu lernen. Und sie erkennt auch, auf welche neuen Situationen und Problemstellungen sie

ihre gewonnen Erkenntnisse übertragen kann und wann solch eine Übertragung nicht statthaft ist. All dies kann sie weit besser als ein Großteil ihrer Vergleichsgruppe, also zum Beispiel die Gleichaltrigen.”⁷⁰

Meine Annahme zu dieser Aussage: Jener Experte trifft eine klare Unterscheidung zwischen Hochbegabung – als kognitive Leistungsfähigkeit – und Talent, also als überdurchschnittlichen geltenden Leistungen in 'nicht-kognitiven' Leistungsbereichen wie Musik oder Sport. Meines Erachtens müssten in seiner Definition einige Worte besonders hervorgehoben werden: So tendiere ich zu der Betonung, dass inhaltliches und prozedurales (= praktisch nutzbares) Wissen für das Lösen von Problemen in den unterschiedlichsten Bereichen des Lebens hilfreich sein KÖNNEN – und zwar effektiver als dazu Menschen mit weniger IQ-Punkten in der Lage sein mögen. Jedoch MUSS diese Umsetzung des Potenzials in eine tatsächliche Leistung nicht stattfinden. "Begabung muss gelernt werden" so behaupte ich wie Karl-J. Kluge: Schüler müssen lernen, mit ihren Potenzialen 'hauszuhalten', sie ein- und umzusetzen – in vielfältigen, komplexen Lebenssituationen. Und die Befähigung zu jener Potenzialentfaltung ist unter anderem Aufgabe der Grundschule.

D. Rost unterscheidet kognitive und 'nicht-kognitive' Leistungsbereiche, so wird mir deutlich, dass Intelligenztests eine 'Vorauswahl' von zu testenden Dispositionen treffen. So testet bspw. der Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK) Sprachverständnis, Wahrnehmungsgeladenes logisches Denken (z. B. Bilder ergänzen), Arbeitsgedächtnis (z. B. Nachsprechen von Zahlen) und Verarbeitungsgeschwindigkeit. Auch der Intelligenz-Struktur-Test 2000R (I-S-T 2000R) konzentriert sich auf die verbale (z. B. Satzergänzung), numerische (z. B. Rechenaufgaben) und

⁷⁰Rost [2008], S. 58

figurale (z. B. Figurenauswahl) Kompetenz sowie die Merkfähigkeit und das schlussfolgernde Denken.⁷¹

Zu fragen bleibt für mich an dieser Stelle, wie aussagekräftig eine solche Zahl für das tatsächliche Leistungsspektrum eines (jungen) Menschen ist. Ist es nicht möglich, dass ein Kind mit einem IQ von z. B. 125 und gleichzeitiger hoher Motivation und Ehrgeiz gleich gute oder gar ”bessere” Leistungen erzielen könnte, als ein Kind mit einem Test-IQ von 138, jedoch geringerer Leistungsbereitschaft? Genau auf diese Frage gab Elsbeth Stern bereits 2007 eine Antwort: In ihren Studien zum Wissenserwerb durch Übung, zu Testintelligenz und Leistung folgerte sie, ”[...] dass auch weniger intelligente Menschen solchen mit höherer Testintelligenz keinesfalls nachstehen müssen, wenn sie sich mit Motivation und Ausdauer an die Arbeit machen.”⁷²

Wieso also sollte ich mich in Bezug auf die Förderung hochleistungsfähiger Kinder / Schüler auf eine statistische Zahl anstatt auf die Leistungsbereitschaft und Motivation der Kinder verlassen? Eben weniger als bisher! U. Stedtnitz weist in diesem Zusammenhang auf das sogenannte ”Schwellenphänomen” hin, d. h., dass ein leicht überdurchschnittlicher Testintelligenzwert von etwa IQ 115 bei günstigen Außenfaktoren, wie z. B. entsprechender Förderung und Entfaltungsmöglichkeiten, exzellente Leistungen erzielt wurden bzw. werden können. Bereits 1969 stellte H. J. A. Walberg mit seinem Forscherteam heraus, ”[...] dass hervorragende Leistungen in verschiedenen Bereichen wohl ein gewisses minimales Intelligenzniveau verlangten (Walberg 1969). Ein nachweislich höheres Intelligenzniveau spielte jedoch eine geringere Rolle als weitere persönliche Eigenschaften und Umstände – dies bei Autoren, Wissenschaftlern und Jugendlichen, die schon früh Preise für ihre hervorragenden Leistungen gewonnen hatten.”⁷³

⁷¹vgl. URL: <http://www.testzentrale.de> (letzter Zugriff: 17.05.2012)

⁷²Stedtnitz [2008]. S. 94

⁷³Stedtnitz [2008]. S. 92

Der Intelligenzforscher D. Rost unterscheidet zwischen „klassischen“ und „alternativen“ Theorien in der Intelligenzforschung. Erstere wurden basierend auf kontrollierten empirischen Untersuchungserkenntnissen erstellt. Auf jenen Theorien bzw. Modellen – bzw. deren Weiterentwicklungen – basieren eine Vielzahl bekannter Intelligenztests, wie z. B. der Hamburger-Wechsler-Intelligenztest (HAWI) – heute Wechsler-Intelligence-Scale (WISC), der Zahlenverbindungstest (ZVT) oder der Intelligenz-Struktur-Test (I-S-T 2000R).

Ich greife das Thema der unterschiedlichen Intelligenzmodelle auf, da sie für mich deutliche Beispiele dafür liefern, 'wohin Wissenschaft führt', wenn sie versucht, ein abstraktes Phänomen, wie das der Intelligenzbegabung, greifen zu wollen. Leicht entsteht der Eindruck, Intelligenz sei etwas Statisches, Gegebenes – sozusagen durch Gene 'Mitgegebenes'. Das Wort "Intelligenz" ist jedoch ein Konstrukt – wie uns die divergierenden Auffassungen dieses Phänomens vor Augen führen. An dieser Stelle stimme ich mit H. Gardner überein, der die Gefahr der Verdinglichung von Begriffen im wissenschaftlichen Sprachgebrauch sieht. Das Wort Intelligenz sei uns vertraut und helfe uns, das Phänomen besser zu verstehen, jedoch: "[...] wir benutzen es so oft, dass wir an die Existenz dessen glauben, was es zu bezeichnen vorgibt: eine berührbare, messbare Entität statt einer bequemen Methode, Phänomene mit einem Etikett zu versehen, die existieren können, aber nicht müssen."⁷⁴

Da kognitive Begabung jedoch üblicherweise über das Verständnis von Intelligenz definiert wird, gehe ich im Folgenden auf die Unterscheidung zwischen klassischen und modernen Sichtweisen auf Intelligenz ein. Jeder Lehrer, der sich als LernBEGLEITER versteht und die individuellen Begabungen seiner Schüler fördern möchte, sollte sich sein Bild von Intelligenz bewusst machen: Ob Intelligenz als eine generelle, in erster Linie angeborene Fähigkeit angesehen wird, die "Dinge" schneller zu begreifen

⁷⁴Gardner [1998], S. 73

und somit als Grundlage von Leistung gesehen wird, oder ob davon ausgegangen wird, dass sich Begabungen auf vielfältige Weise äußern können und ebenso vielfältiger Möglichkeiten bedürfen, sich zu entfalten, wirkt sich auch auf die Unterrichtsgestaltung aus.

Ich verweise zudem erneut darauf, dass ich der Ansicht bin, dass Intelligenztests nur als Indikatoren für mögliche Leistungen bzw. für Leistungsfähigkeit genutzt werden sollten – und ihre Ergebnisse nicht bereits als einschränkende Zugangsvoraussetzung für eine spezielle Förderung dienen dürfen. Diese Vorgehensweise zu betonen halte ich deshalb für bedeutsam, weil nur so inklusive Förderung in Grundschulen stattfinden kann: Wenn bereits vorab festgelegt ist, wer an Förderprogrammen teilnehmen darf und wer nicht, wird das ’Versprechen’ der ”Förderung individueller Begabungen” nur für einen Teil der Grundschüler erfüllt.

Die divergierenden Ergebnisse der Forschung in Bezug auf das, was Intelligenz definiert wird, machen die folgenden Darstellungen deutlich: Während für C. Spearman Intelligenz als eine umfassende, nicht in Einzelkomponenten zerlegbare Fähigkeit zählt, setzt sie sich bspw. bei J. Guilford aus vielen – 150! – Einzelleistungen zusammen. Um die Divergenzen in dem ’WIE’ der Begabungsförderung kognitiv begabter Schüler zu verstehen, müssen sich Pädagogen die Vielzahl unterschiedlicher Intelligenzauffassungen vor Augen halten, welche Anlass zu unterschiedlichen Diagnosemethoden und personenzentrierte Fördermaßnahmen geben.

3.3 Klassische Intelligenztheorien

Klassische, oder wie D. Rost sie bezeichnet ”traditionelle” Intelligenztheorien entbehren keineswegs gewisser Divergenzen – bereits hier erstreckt sich die Bandbreite von Annahmen über einen einzelnen Generalfaktor für Intelligenz (C. Spearman), bis hin zu Mehrfaktorenmodellen (z.B. L.L. Thurstone, J.P. Guilford), da sich die bisherige Intelligenz-

strukturforschung mit eben jener Frage: ”eine Intelligenz und / oder mehrere (Teil-)Intelligenzen?”⁷⁵ befasste. Allerdings haben sie die empirisch-faktorenanalytische Basis gemeinsam, welche sie für die Wissenschaft greifbar werden lässt. Die in jenen Theorien genannten Faktoren lassen sich beschreiben und vor allem messen, wie die Merk- und Rechenfähigkeit, die Wahrnehmungsgeschwindigkeit oder das verfügbare Vokabular.

Die ‚einfachste‘ Vorstellung von Intelligenz liegt dem Binet-Intelligenztest zugrunde, welcher 1905 von den beiden Psychologen Alfred Binet und Theodore Simon entworfen wurde. Hierin wird Intelligenz als homogene Fähigkeit gesehen und in einer Ein-Faktor-Intelligenztheorie festgehalten, ohne auf Strukturen oder Intelligenzwerte Rücksicht zu nehmen. Dennoch bildet dieser Test die Grundlage fast aller modernen Intelligenztests und wurde 1915 von Lewis Madison Terman zum Stanford-Binet-Test weiterentwickelt – mit durchschlagendem Erfolg: der Test wurde innerhalb von 15 Jahren in 20 Sprachen übersetzt und mehr als 15 Millionen Mal verkauft.⁷⁶

Charles Spearman, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts seine Forschungsarbeit begann, gilt als Begründer der Zwei-Faktoren-Theorie und des ”Generalfaktors *g*”, dessen Vorstellung bis heute eine weitere Grundlage vieler Intelligenztests bildet, wie bspw. des Hamburger-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK-R).

C. Spearman stellte im Rahmen seiner Untersuchungen von Schulleistungen fest, dass bei überdurchschnittlichen Leistungen in einem Fach die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder auch in anderen Fächern überdurchschnittliche Leistungen erbrächten, höher sei, als die, dass sie in anderen Fächern unterdurchschnittlich abschnitten. Ebenso gelte dieser Zusammenhang in der Umkehrung auch für unterdurchschnittliche Leistungen. C. Spearman bezeichnete diesen Zusammenhang als ”positive Mannigfaltigkeit”. Diese

⁷⁵Rost [2009], S. 23

⁷⁶vgl. Ziegler [2008], S. 23

erklärte er mit dem Vorhandensein eines Generalfaktors der Intelligenz „*g*“, welcher für hohe Intelligenzleistungen in egal welchem Bereich verantwortlich sei. Für Unterschiede in den Intelligenzleistungen, also für die verschiedenen Bereiche wie Sprache oder Mathematik ‚zuständig‘, identifizierte C. Spearman einen „*spezifischen Faktor*“, welcher sich auf die Leistung in einem spezifischen Fachbereich beschränke.⁷⁷

Ohne nun weiter auf die Theorie C. Spearmans einzugehen – diese lässt sich an verschiedenen Stellen, z. B. D. Rost (2007) nachlesen – merke ich an, dass mir für ein umfassendes Verständnis von Hochbegabung dessen Intelligenztheorie jedoch nicht ausreicht. Genügen Zusammenhänge zwischen hohen bzw. unterdurchschnittlichen Leistungen in verschiedenen Fächern aus, um von einem übergeordneten Intelligenzfaktor zu sprechen, der solche Leistungen sozusagen fatalistisch begründet? Ich möchte Zusammenhänge nicht abstreiten – doch warum gibt es dann schulische Underachiever, denen trotz möglicherweise durchgängig unterdurchschnittlicher Leistungen ein hoher IQ ‚bescheinigt‘ wurde? Die Idee eines Generalfaktors greift mir zu kurz, weil sie sich ausschließlich auf die kognitive Leistungsfähigkeit beschränkt, nicht jedoch motivationale Aspekte, Umweltbedingungen (Familie, Freunde, Lernangebote / -möglichkeiten) oder Präferenzen für unterschiedliche Lernkanäle berücksichtigt.

Noch differenzierter betrachtete etwa 30 Jahre nach C. Spearman Luis Leon Thurstone die Intelligenz. Jener stellte die Theorie eines Generalfaktors für Intelligenz infrage und zeichnete sieben Gruppenfaktoren (Gedächtnis, Umgang mit Zahlen / Rechnen, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Sprachbeherrschung, Vokabular) als für intelligente Leistungen verantwortlich.⁷⁸ Die Multiple Faktorentheorie L.L. Thurstones kann zwar Zusammenhänge oder Unterschiede zwischen verschiedenen kognitiven Leistungen erklären (wer

⁷⁷vgl. Rost [2009], S. 26 f.

⁷⁸vgl. Rost [2009], S. 32

über ein ausgezeichnetes Wortverständnis sowie ein umfassendes Vokabular verfügt, muss nicht zwangsläufig ein ’Genie’ in Mathematik werden oder mit logischen Schlussfolgerungen glänzen). Jedoch zählen die genannten Gruppenfaktoren eben zur kognitiven Leistungsfähigkeit eines Menschen. Divergentes, kreatives Denken, das meines Erachtens für den Problemlösungsprozess eine ebenso wichtige Rolle spielt wie das konvergente, logische Denken fehlt mir hier ebenso wie bspw. psychomotorische Fähigkeiten bzw. praktische Intelligenz, welche für die erfolgreiche praktische Umsetzung kognitiver Prozesse zweifellos benötigt werden: Die Gebrüder Wright zum Beispiel hätten wohl kaum solch durchschlagende Erfolge mit ihren ”Flugapparaten” erzielt, hätten sie nicht auch das handwerkliche Geschick besessen, ihre Ideen in die Praxis umzusetzen.

Das umstrittene Würfelmodell von Joy Paul Guilford – welches ”eine Basis für das Konzept der multiplen Intelligenzen von Gardner”⁷⁹ darstellt – geht in seinen Annahmen noch weiter und stellt laut jenem ”unabhängige und unterschiedliche Informationsverarbeitungsprozesse”⁸⁰ dar, bestehend aus unterschiedlichen Informationskanälen, fünf Denkoperationen und sechs Denkprodukten. Diese Komponenten werden für die verschiedensten menschlichen Handlungen in unterschiedlicher Weise ”zusammengesetzt” bzw. aktiv – laut J.P. Guilford lassen sich 150 Faktoren unterscheiden, die das intellektuelle Potential des Menschen umfassen.

Jede menschliche Handlung setzt sich nach J.P. Guilford also aus unterschiedlichen Informationsverarbeitungsprozessen zusammen, P.G. Zimbardo und R.J. Gerrig führen das Beispiel eines Wortschatz-Tests und einer Schrittfolge beim Tanzen an: Während der Wortschatz-Test die Fähigkeit zur Kognition sowie den semantischen Informationskanal abfragen würde, müsste das Gehirn für eine Tanzschrittfolge behaviorale Inhalte

⁷⁹Busse [2007], S. 31

⁸⁰Busse [2007], S. 30

(= Wie soll der Tanz schließlich aussehen? Wie muss ich mich bewegen?) sowie das Gedächtnis (= Wann erfolgt welcher Schritt?) abrufen.⁸¹

Auch wenn J.P. Guilfords Modell z.T. von Experten sehr kritisch betrachtet wird, wie D. Rost aufzeigt, weist sein Modell bereits auf die Vielschichtigkeit menschlicher Intelligenz hin. J.P. Guilford geht in der Konstruktion seiner Theorie nicht nur auf die messbaren Intelligenzleistungen ein, sondern bezieht ebenso Informationskanäle des Menschen mit ein: Vision, Audition, Symbole, Semantik, Verhalten. Außerdem zählt er zu den die Intelligenz mitbestimmenden Denkopoperationen neben dem konvergenten, logischen Denken ebenso das von ihm geprägte divergente, offene, unsystematische – also kreative – Denken, ein Aspekt, der in herkömmlichen Intelligenztests nicht abgefragt wird, da er schwer messbar ist. Und doch zählt Kreativität inzwischen für Experten wie R. Sternberg, J.S. Renzulli oder K. Heller untrennbar zum Konzept der Hochbegabung.

So sehe ich in den Aspekten der Kreativität, dem Lernen auf unterschiedlichen Lernkanälen basale Fähigkeiten, die ein Begabungsmanagement in der Grundschule berücksichtigen und fördern muss, um Schüler auf dem Weg zur Zukunftsfähigkeit zu begleiten. Für das Verständnis des ”Mythos Hochbegabung” sind meines Erachtens vor allem auch die neueren, ’modernen’ Intelligenztheorien von H. Gardner und R. Sternberg grundlegend und ’unvermeidbar’, wenn ich professionell optimal arbeiten will. Wie unterscheiden sich diese Theorien von den bisherigen? Auf diese Frage gehe ich im Folgenden ein, um Ihnen, dem Lesenden, die von mir für das Begabungsmanagement in der Grundschule favorisierten Ansätze näher zu bringen.

⁸¹vgl. Zimbardo und Gerrig [2008], S. 338 f.

3.4 'Moderne' Sichtweisen auf Intelligenzleistungen

Es war einmal eine Zeit, da hatten die Tiere eine eigene Schule. Der Unterricht bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen, und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen, besser sogar als ihr Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein ganz besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittsnoten aber waren akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum – außer der Ente.

Der Adler wurde als schwieriger Schüler angesehen. Zwar schlug er in der Kletterstunde alle anderen darin, als Erster den Wipfel des Baumes zu erreichen. Jedoch wurde er unnachsichtig und streng gemäßregelt, da er darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse. Dann bekam es einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Pferd gab sich beim Klettern besondere Mühe. Es war nämlich schon beim Flugunterricht unangenehm aufgefallen. Im Fliegen hätte es beinahe eine Fünf bekommen und sollte jetzt Nachhilfeunterricht nehmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ es seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstren-

gung bei den Startübungen und immer mehr ”Dreier” im Klettern und ”Fünfer” im Rennen.

Die Präriehunde waren der Meinung, dass man Buddeln auf jeden Fall in der Schule lernen müsse. Als die Schulbehörde es aber ablehnte, Buddeln zu einem neuen Unterrichtsfach zu machen, gaben sie ihre Jungen zum Dachs in die Lehre.

Am Ende des Schuljahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen konnte, etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als bester Schüler die Abschlussrede. (Autor(in) unbekannt)⁸²

Ist es wirklich wünschenswert, dass Schulkultur in dem Versuch, allen Schülern ein vergleichbares ’Startkapital’ mit auf den Weg zu geben, die individuellen Stärken eines jeden Schülers vernachlässigt? Vielleicht sehe ich ’schwarz’, ich will auch keinem Lehrer Unrecht tun. Doch behaupte ich, dass in der aktuellen Grundschulpraxis zu wenig auf individuelle Begabungen des einzelnen Schülers eingegangen wird, wodurch Entwicklungs- und Begabungschancen vertan werden. Wenn meine Interpretation zutrifft – ein Umstand der sich nicht unbedingt gleich im Grundschulalter bemerkbar macht, doch später, wenn ein Schüler die Lust an der Schule und dem Lernen verliert, obwohl es ihm oder ihr bislang doch eigentlich ’leicht’ fiel, zu lernen, wenn die 10te Klasse schließlich nur noch mit ’Ach und Krach’ erreicht wird, obwohl vielleicht in Grundschulzeiten eine gymnasiale Laufbahn mit Abitur als ein Leichtes angesehen wurde. Welche Sichtweise auf Intelligentwerden bzw. Lernen könnte hier Abhilfe schaffen?

Die Sichtweise bspw. D. Rosts – die klare Abgrenzung der mit einem IQ-Wert mess- und bezeichnenbaren Intelligenz – wird sowohl von mir nicht als auch nicht von allen Begabungsexperten geteilt. Hochbegabung im Singular gibt es nicht! betont bspw. A. Ziegler, wenn er auf die Rudimentalisierung der Intelligenz auf einen Zahlenwert von 130 eingeht: ”Es gibt daher nicht die Hochbegabung als Voraussetzung für Leistungsexzellenz

⁸²Zentrum für innovative Bildung und Förderung

in allen Bereichen, die man auf einen einzigen Zahlenwert herunter brechen könnte, sondern jeweils individuelle Bedingungskonstellationen.“⁸³ So gibt es neben ‚klassischen‘ Intelligenzdefinitionen andere Schwerpunktkonzepte, welche hohe menschliche Leistungen ins Gespräch bringen und erklären.

Warum nach anderen Intelligenz-‚Quellen‘ suchen? Weil kognitive bzw. intellektuelle (Hoch-) Begabung ‚nicht alles ist‘. Wenn ‚alle Welt‘ sich ausschließlich auf das Kriterium eines IQ von 130 verlässt, um ein Kind, einen Jugendlichen oder einen Erwachsenen als ‚kognitiv‘ begabt anzuerkennen, stellt sich mir die Frage, was mit jenen Grundschulern ‚geschieht‘, die knapp unter diesem Schwellenwert liegen, jedoch exzellente Schulleistungen erbringen? Verschiedenen Experten wie H. Gardner, J. Renzulli oder R. Sternberg, war daher auch der Ansatz der kognitiven Hochleistung bisher ‚zu eng gefasst‘. Dieselben entwickelten weitere Theorien zur Erklärung hoher kognitiver Leistungen. Neben, wie D. Rost sie nennt, „traditionellen Intelligenztheorien“ mit einer Schwerpunktlegung auf kognitive Fähigkeiten, rücken nun vermehrt auch ‚alternative‘ Erklärungsansätze in den Fokus der Öffentlichkeit. Dabei begegneten mir in der Literatur der letzten Jahrzehnte – nicht selten heftig kritisierte – Schlagworte wie: Emotionale Intelligenz (D. Goleman), Soziale Intelligenz (E. L. Thorndike) oder Multiple Intelligenzen (H. Gardner). Der Wiener Begabungsexperte Friedrich Oswald verweist auf die Bedeutung mehrdimensionaler Theorien; er betont die Bedeutung der Emotionalen Intelligenz in ihrer Eigenschaft als ‚Triebwerk‘ für die Kreativität der Menschen: „Emotionale Intelligenz – als das Talent zum Befragen des ‚Selbstverständlichen‘ – ist eine Grundvoraussetzung für Kreativität, für die ‚schöpferische Fähigkeit‘ (!!) des Menschen.“⁸⁴ Er kritisiert auch die Trennung der Emotionen von der Intelligenz, wenngleich er ebenso aufzeigt, dass der EQ nicht

⁸³Ziegler [2009], S. 7

⁸⁴Oswald [2002]. S. 19

messbar und damit nicht in Statistiken wiedergebar wäre, doch betont er, dass diejenigen, die „[...] die Trennung von Intelligenz und Emotion meinen hochhalten – oder gar ‚reinhaltend‘ – zu müssen, [...] den Menschen [verkennen] und [...] den Fortschritt der hirneuropologischen Forschung [versäumen].“⁸⁵

Für mich betonen die Aussagen des Kölner Pädagogik-Professors Gerd E. Schäfer zu frühkindlichen Bildungsprozessen die Notwendigkeit, sich auf mehr als nur kognitive Fähigkeiten in Bezug auf Intelligenz und Begabung zu beziehen: Dieser Experte betont, dass für frühkindliche Bildungsprozesse die verschiedensten Funktionen und Kompetenzen des Kleinkindes zusammenwirken und keinesfalls voneinander isoliert wirken.⁸⁶

„Wahrnehmen, Fühlen, Erkennen, Verarbeiten, Denken, soziales Verhalten, Sprechen – um nur eine Auswahl der gängigen Funktionen oder Kompetenzen zu nennen – sind keine einfachen Fähigkeiten, die man fördern oder vernachlässigen könnte. Sie sind vielfältig zusammengesetzt. Ihre Zusammensetzung kann sich verändern, d. h. die gleiche Leistung kann auf unterschiedlichen Wegen zu Stande kommen. [...] Kompetenzen kann man daher nicht dadurch fördern, dass man sie übt. Vielmehr brauchen sie vielfältige Gelegenheiten, in denen sie sich – unterschiedlich und flexibel – immer wieder neu bilden können.“⁸⁷

Die von G.E. Schäfer genannten Fähigkeiten sind unbestreitbar Bestandteile von Intelligenzprozessen: die räumliche oder auch die naturalistische Intelligenz kommt bspw. nicht ohne das Wahrnehmen – Sehen, Hören, sowie auch Riechen oder Fühlen – aus, die inter- und die intrapersonale Intelligenz kommen nicht ohne das Erfassen und Erleben von Gefühlen

⁸⁵Oswald [2002], S. 18

⁸⁶vgl. Schäfer [2003], S. 18

⁸⁷Schäfer [2003], S. 18

aus, alle vier genannten Intelligenzfaktoren benötigen Verarbeitungs- und Denkprozesse im Menschen, damit dieser effizient ‚zur Tat‘ schreitet. Wie soll ein Grundschulkind Gewichtseinheiten erfassen und unterscheiden lernen, wenn es keine Vorstellung von ‚leicht‘ und ‚schwer‘ sowie von Mengen mitbringt? Kinder müssen, in jeder Hinsicht, viele Dinge ‚be-greifen‘, um sie zu verstehen.

„Ist 1 km weit?“ In Zeiten der Allgegenwärtigkeit von Autos haben Kinder oftmals auch keine Vorstellung von Entfernungen – Ausprobieren, Erfahrungen machen, das hilft bei der Orientierung und dem Wissenserwerb. Und es erscheint einleuchtend, dass ein Schauspieler Gefühle am besten darstellt, wenn er diese an sich selbst erlebt(e), dass ein Navigator seine Fähigkeit zum Navigieren am ehesten erlernt bzw. perfektioniert, wenn er an Land oder zur See diese einbringt.

In dieser Studie geht es mir um einige bisher bekannten Gebiete menschlicher Begabung, um kognitiv begabte Grundschüler optimal zu fördern und einer Isolation einzelner Fähigkeiten vorzubeugen. Diese unterschiedlichen Begabungsschwerpunkte zählt bspw. H. Gardner auf: er erkennt sieben bzw. später acht Intelligenzen. Meine Behauptung geht dahin: (kognitive) Begabungen zu erkennen, um diese gezielt fördern zu können, ist für die pädagogische Arbeit grundlegend – dass ein ‚hoher‘ IQ-Punktwert durchaus Auswirkungen auf Schulleistungen hat, merken Experten an. Doch ist ein IQ-Wert von 130 und die offizielle Bezeichnung als „Hochbegabter“ notwendig, um Begabungen zu fördern bzw. ist dieser Indikator ausreichender Beleg dafür, dass Begabungen auch umgesetzt werden? Wenn wir – wie U. Stednitz – davon ausgehen, dass zum Erbringen von Höchstleistungen nicht nur Intelligenz, sondern auch weitere Persönlichkeitseigenschaften notwendig sind, wie Selbstmotivation, Selbstorganisation, Selbstwert etc., müssen Lehrpersonen und Eltern dann nicht allen Grundschulern, welche eben auch jene letztgenannten Zuschreibungen ‚mitbringen‘, dieselbe Chance einräumen, zur „Leistungs-

exzellenz“ zu gelangen? Beziehungsweise, wenn ich davon ausgehe, dass es verschiedene Intelligenzen gibt, muss ich dann nicht auch berücksichtigen, dass ein Schüler im Lernprozess auf mehrere dieser Intelligenzarten zurückgreift und demnach nicht von einer individuellen Förderung ausgeschlossen werden darf, die es ihm ermöglicht, auch auf verschiedene Weise, auf verschiedenen Kanälen, zu lernen? Das Ermöglichen mehrkanaligen Lernens sollte somit ein Bestandteil der Förderung kognitiv begabter Grundschüler sein. Wenige Schüler fragten sich zuvor vermutlich bereits: Wie lerne ich am Besten? Mit Grafiken, Mind Maps und Bildern? Durch Lesen oder Herausschreiben? Durch (Zu-)Hören? Durch Ausprobieren, Erfahrungen und Beispiele? In Partnerarbeit? Indem Schüler die Vielzahl verschiedener Lernzugänge kennenlernen, werden sie für ihren weiteren ‚Lernweg‘ gerüstet: Die eigenen Bedürfnisse für optimales Lernen zu (er)kennen bildet den Grundstein für Lebenslanges Lernen.

Howard Gardner plädierte bereits 1993 – also vor nun beinahe 20 Jahren, das entspricht einer Lehrergeneration! – für das Berücksichtigen der Multiplen Intelligenzen (MI), die Förderung der sozialen Kompetenzen oder „Soft Skills“ findet immer wieder Eingang in den verschiedensten Bildungsbereichen wie Schule oder Ausbildung (Psychologie Heute Compact 16/2007: Schule muss sich ändern – jetzt!), U. Stednitz betont in ihrem 2008 erschienen ‚Thriller‘ „Mythos Begabung“ wieder, dass Begabung nicht gleich auch die entsprechende Leistung mit sich bringe: sie unterscheidet also zwischen „Hochbegabung“ und „Hochleistung“, Manfred Spitzer, Gerald Hüther (und neben ihnen viele andere Neurowissenschaftler) beschäftigen sich mit der Optimierung der Lerngenerierung durch neue hirnpfysiologische Erkenntnisse. Diese stellt er 2007 in „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ Experten und dem interessierten Leser vor. Nicht zuletzt plädiert Karl-J. Kluge schon seit Jahren in der Pädagogik für das Selbstverständnis der Lehrperson, sich als „LernBE-

GLEITER” zu verstehen, in dem der Lernende – und nicht das Fach oder die Lehrer- / Erzieher- / Trainerpersönlichkeit im Vordergrund stehe.⁸⁸

3.4.1 ”Und dann kam Howard Gardner ...” – Das Konzept der Multiplen Intelligenzen

Eine durchaus immer wieder kontrovers diskutierte Sichtweise auf die Intelligenz stammt von Howard Gardner. Ähnlich wie L. Thurstone und J. Guilford vertritt dieser die Ansicht, dass es Intelligenzen in verschiedenen Bereichen gibt. Jedoch lehnt er sowohl die Annahme einer übergeordneten Intelligenz (g) ab und spricht bei seinem Modell auch von sieben (später acht) relativ eigenständigen Intelligenzen.⁸⁹

Allerdings betont H. Gardner auch, dass er mit seiner 1985 erstmalig erschienenen Abhandlung ”Frames of Mind” keine ”begründete Untersuchung”⁹⁰ der Intelligenz vorlege, sondern die Gewichtung auf menschliche Begabungen legt. Er sieht Sprache und logisches Denken – also wichtige Elemente der kognitiven Intelligenz – als Talente des Menschen.⁹¹ Intelligenz nennt er: ”Die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen, die im Rahmen einer oder mehrerer Kulturen gefragt sind.”⁹² – diese Annahme stellt die Grundlage seiner acht Intelligenzen bzw. Kompetenzen des Menschen dar.

So betont D. Rost, dass einige der von H. Gardner benannten Intelligenzen bereits durch andere Intelligenzforscher bekannt wären. Er verweist bspw. auf die Theorie der sieben primären Gruppenfaktoren L.L. Thurstones, die sich in den ersten vier Multiplen Intelligenzen H. Gardner widerspiegeln: sprachliche, logisch-mathematische, visuell-räumliche und

⁸⁸vgl. be-learning: Erfolgreich ”um die Ecke denken” uvm.

⁸⁹vgl. Rost [2009], S. 90

⁹⁰Gardner [1998], S. 10

⁹¹vgl. Gardner [1998], S. 11 f.

⁹²Gardner [1998], S. 9

musikalische Intelligenz.⁹³ H. Gardner 'erfand das Rad nicht neu', doch legt jener einen neuen Schwerpunkt: Er verweist auf die Kräfte, welche die individuelle Potentialentfaltung freisetzen. Jene Kräfte, die dazu dienen, ein Individuum zu einem Teil der Gesellschaft werden zu lassen, da die unterschiedlichen Intelligenzen auch durch Symbolsysteme als Kommunikationsmittel genutzt werden können: "Die Welt ist von Bedeutungen umhüllt; und Intelligenzen können nur in dem Maße postuliert werden, in dem sie an diesen Bedeutungen teilhaben; indem sie ihre Inhaber befähigen, funktionierende, symbolverwendende Mitglieder ihrer Gesellschaft zu werden."⁹⁴ Solche Symbolsysteme sind – ganz basal – die geschriebene und gesprochene Sprache, Noten, Zahlen, Bilder. Und schließlich werden daraus wissenschaftliche Theorien, literarische Werke, Musikstücke, Kunstwerke. Je nachdem welche Gewichtung ein Mensch auf einen seiner Intelligenz-Bereiche (Musik, Sprache, handwerkliches Geschick usw.) legt – wie also bspw. seine Interessen liegen, welche Bedeutung er einzelnen Themenbereichen zumisst – kann sich ein Wahrnehmungskanal, eine Intelligenz besonders herausbilden. Die unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle und Handlungsmöglichkeiten des Menschen lassen ihn von Kindheit an die Welt nicht nur erfassen sondern auch Welt interpretieren: Welche Gefühle löst Musik in mir aus? Mag ich nur zuhören oder mitmachen – musizierend oder tanzend? Was kann ich mit Sprache erreichen? – Mich mitteilen, lernen, austauschen, verhandeln, scherzen, überzeugen, verletzen, schmeicheln ...? Was spricht mich in Kunstwerken an? Sehe ich die 'Botschaft' des Künstlers? Will ich mich selbst auf diese Weise ausdrücken?

Das virtuose Nutzen seiner Intelligenz bzw. mehrerer Intelligenzen verstehe ich nach der Theorie H. Gardners also auch als Chance zu einem umfassenderen Kommunikationsrepertoire: Wer seine Intelligenz(en) ge-

⁹³vgl. Rost [2009], S. 94

⁹⁴vgl. Gardner [1998], S. 271

schickt zu nutzen weiß, hat mehr symbolische Aktivitäten zur Auswahl (z. B. Wortgewandtheit, pantomimische Fähigkeiten, zeichnerisches Geschick etc.) und damit mehr Möglichkeiten, sich selbst auszudrücken, mitzuteilen – sich zu verwirklichen. Bereits Grundschüler in ihren individuellen Begabungen zu fördern, bedeutet dann in Anlehnung an H. Gardners Theorie, ihre Chancen auf ihre spätere Teilhabe am sozialen sowie kulturellen Leben zu verbessern.⁹⁵

Das Schaubild Abb. 3.3 zeigt jene acht Intelligenzen nach H. Gardner mit einigen der sie kennzeichnenden Fähigkeiten und möglichen Berufsfeldern, denen sie von Vorteil werden könnten⁹⁶: Diese genannten Intelligenzen sieht H. Gardner als ”Potentiale”, die von ihren Besitzern genutzt werden können, jedoch nicht zwangsläufig genutzt werden müssen. So lässt sich vermuten: Wenn sich weder die Gelegenheit bietet, noch die Notwendigkeit besteht, werden also möglicherweise gar nicht alle vorhandenen Dispositionen ’ausgereizt’. Darüber hinaus müssten diese Potentiale aufgrund ihres positiven Beiklangs – werden sie als Intelligenz bezeichnet – nicht ausschließlich ’guten’ Zwecken zugute kommen, sondern könnten auch ’schändlich’ eingesetzt werden.⁹⁷ Ein Beispiel für einen solchen Missbrauch der Intelligenz mag hier der Bankräuber Arno Funke – alias ”Dagobert” – sein, der 1988 und 1992-1994 das KaDeWe sowie das Kaufhaus Karstadt erpresste und die Polizei lange Zeit zum Narren hielt. Laut der ZEIT Online bescheingte ihm das Gericht bei seiner Verurteilung einen IQ von 145 – also deutlich über dem Schwellenwert von 130 liegend.⁹⁸

H. Gardners Konzept stellt also laut seiner eigenen Darstellung weniger eine Intelligenztheorie, sondern eher einen ”Kompetenzkanon” dar – die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Menschen charakterisieren, auf ihre

⁹⁵vgl. Gardner [1998], S. 254 ff.

⁹⁶vgl. Gardner [1998], S. 75 ff. und Stedtnitz [2008], S. 44 f.

⁹⁷vgl. Gardner [1998], S. 71 ff.

⁹⁸vgl. Hoegen [1995]

<i>Talent</i>	<i>Merkmale</i>	<i>Beispiel</i>
<i>Linguistische Intelligenz</i>	Beherrschung der Sprache und ihrer Regeln, Sensibilität für Wortbedeutungen, „Sprachgeschick“	Lyriker, Journalist, Redner
<i>Musikalische Intelligenz</i>	Sensibilität für Melodien, Rhythmen – sowohl im Erkennen, als auch im selber Erzeugen	Komponist, Pianist, Sänger
<i>Logisch-mathematische Intelligenz</i>	„Rechenbegabung“, Sensibilität für den Umgang mit logischen und numerischen Mustern, Fähigkeit zu komplexen logischen Schlüssen	Informatiker, Naturwissenschaftler, Mathematiker
<i>Räumliche Intelligenz</i>	Vorstellungsvermögen, detaillierte Wahrnehmung der visuellen Welt – deren Modifizierung, Transformierung und Reproduzierung	Navigator, Künstler (z.B. Bildhauer)
<i>Körperlich-kinästhetische Intelligenz</i>	Körperbeherrschung – sowohl für die Kommunikation mit dem Körper, als auch für sportliche/handwerkliche Leistungen	Tänzer, Sportler, Schneider, Glasbläser, Schreiner
<i>Interpersonale Intelligenz (sozial)</i>	Fähigkeit, die verbalen und non-verbalen Signale der Mitmenschen wahrzunehmen, zu entschlüsseln und adäquat zu reagieren	Therapeut, Werbeagent, Autoverkäufer
<i>Intrapersonale Intelligenz (emotional)</i>	„Selbstkenntnis“, Zugang zum eigenen Gefühlsleben und die Fähigkeit diese Kenntnisse für sich selbst einzusetzen	Schauspieler, Schriftsteller, Pantomime
<i>Naturalistische Intelligenz</i>	Fähigkeit, Gesetze und Muster in der Natur zu erkennen und zu verstehen	Metereologe, Vulkanologe, Geologe

Abb. 3.3: Multiple Intelligenzen n. H. Gardner

Umwelt einzuwirken, sich zu verwirklichen und Probleme zu lösen. Die von H. Gardner vorgebrachten und im Schaubild aufgeführten Intelligenzen, seien in jedem Menschen angelegt und in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden.

H. Gardners Konzept basiert auf den Forschungsarbeiten des „Project Zero“ der Universität Harvard. Deren Ziel war das Verständnis und die Verbesserung von Lernen, Denken und der Kreativität, sowohl in den Künsten

als auch in wissenschaftlichen Disziplinen.⁹⁹ Ursprünglich 1967 als Projekt zur Verbesserung des Kunstunterrichts gestartet, weitete sich die Forschung und die Entwicklung individueller und interdisziplinärer Lehr- und Lernformen auf die Bildung Lernender in sämtlichen Disziplinen aus und zielt inzwischen nicht nur auf Individuen sondern auf ganze Klassen, Schulen und andere erzieherische sowie kulturelle Einrichtungen ab, mit dem Ziel, Lernende in unabhängigem, kritischem Denken zu trainieren.¹⁰⁰ Ein beispielhaftes Projekt, das mit einer Vielzahl von Veröffentlichungen Ideen für das Gestalten effizienter Lehr-Lern-Arrangements – bereits beginnend für Kleinkinder, wie das Gemeinschaftsprojekt „Making Learning Visible“ mit Reggio Emilia¹⁰¹ – bietet, wie ich finde. Darüber hinaus befasste sich H. Gardner zur Feststellung und Abgrenzung der unterschiedlichen Intelligenzen mit den Auswirkungen spezifischer Hirnverletzungen, dem Phänomen der „Idiots Savants“ bzw. anderer „Wunderkinder“, Experimentalpsychologie, Psychometrie, evolutionären und ontogenetischen Einflüssen. Was sein Konzept durch andere Intelligenzforscher angreifbar macht, ist die Tatsache, dass „die Theorie [...] in den folgenden Jahren differenziert und pädagogisch praktiziert, jedoch nicht weiter empirisch getestet worden [ist]“¹⁰², wie U. Stedtnitz einräumt. Trotz jener ‚Einschränkung‘ stimme ich mit U. Stedtnitz überein, dass die Theorie H. Gardners einen erweiterten Blickwinkel auf das Thema Intelligenz ermöglicht, interdisziplinär gedacht ist und damit auch aufzeigt, dass menschliche Begabung / Intelligenz sich nicht nur aus testpsychologisch messbaren Parametern zusammensetzt, was da heißt, dass viele weitere Komponenten für das Entfalten jener Begabungen mit verantwortlich sind: Können jene im Test gemessenen Fähigkeiten zur Abstraktion, zum logischen und räum-

⁹⁹vgl. Harvard Graduate School of Education

¹⁰⁰vgl. History of Project Zero auf: <http://www.pz.harvard.edu/index.cfm> und Stedtnitz [2008], S. 42

¹⁰¹vgl. Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners. Reggio Children, 2001

¹⁰²Stedtnitz [2008], S. 43

lichen Denken, der Sprachschatz usw. auch außerhalb der Testsituation eingebracht bzw. umgesetzt werden? Bringt der 'Geteste' möglicherweise Personeigenschaften ein, die ihn oder sie zum herausragenden 'Anführer' machen, der erkennt, wann welche Handlung vonnöten ist und sich bspw. durch organisatorische Fähigkeiten auszeichnet?

Einen weiteren Blickwinkel auf das Thema Intelligenz und Begabung ermöglicht Robert Sternberg, der sich nicht nur für Intelligenzbereiche interessiert, sondern auch dafür, auf welche Weise sich intelligentes Verhalten zeigt.

3.4.2 "Ich muss nicht schneller sein, als der Grizzly..." – R.J. Sternbergs "Triarchisches Intelligenzmodell"

Zwei sehr unterschiedliche Knaben gehen im Wald spazieren. Die Lehrer des ersten Jungen halten ihn für gescheit, seine Eltern halten ihn für gescheit, also hält auch er sich für gescheit. Er verfügt über gute Testergebnisse, gute Zensuren, Zeugnisse und Empfehlungsschreiben, die ihm den Weg durch die Bildungseinrichtungen ebnen werden. Den zweiten Jungen halten nicht viele für intelligent. Weder seine Testergebnisse noch seine Noten und Zeugnisse sind bemerkenswert. Im besten Falle würde man ihm eine gewisse Schlauheit oder gesunden Menschenverstand zubilligen. Die beiden schlendern durch den Wald, als sie plötzlich einem Problem begegnen – und zwar in Form eines riesigen, sehr aufgebrachten und äußerst hungrig wirkenden Grizzlybären, der direkt zum Angriff übergeht. Der erste Junge rechnet aus, dass der Grizzly sie in

17,3 Sekunden eingeholt haben wird, und gerät in Panik. Er wirft einen verzweifelten Blick auf seinen Begleiter, der sich in aller Ruhe seiner Wanderschuhe entledigt und seine Joggingschuhe anzieht.

Sagt der erste zum zweiten Jungen: „Bist du wahnsinnig? Wir können unmöglich schneller laufen als der Grizzly!“ Der zweite Junge antwortet: „Ganz richtig. Aber ich muss ja nur schneller laufen als du!“¹⁰³

Das Beispiel zeigt, wie es auch im 'echten' Leben geschehen kann (natürlich nicht MUSS): Ein Schüler erbringt in der Schule Bestnoten – um dann beispielsweise im Berufsleben kläglich zu versagen. Was dem ersten Jungen neben seiner kognitiven Intelligenz fehlte, ist die **Erfolgsintelligenz**, ein Begriff, den Robert J. Sternberg prägte und der die Synthese analytischer, praktischer und kreativer Fähigkeiten meint. Über bestimmte, möglicherweise herausragende Fähigkeiten zu verfügen, ist eben nicht alles. Zu wissen, wann und wie jene Fähigkeiten eingesetzt werden müssen, ist der Schlüssel zum Erfolg.¹⁰⁴ Als Erfolgsintelligenz zählt laut O.A. Burrow jene Intelligenz, die dazu beiträgt, dass aus einem kognitiven Potential Höchstleistungen zustande kommen – in diesem Fall stellte der zweite Junge keine bewundernswert schnellen oder komplexen mathematischen Berechnungen an, sondern überlegte sich eine effektive und kreative Lösung für ein Problem, das unmittelbares Reagieren erfordert.

Und so muss ein Ziel der Förderung individueller Begabungen in der Grundschule nicht die beständige Verbesserung der Rechenfähigkeiten, des naturwissenschaftlichen Wissens, des französischen, spanischen, eng-

¹⁰³Sternberg und Grumbkow [1998], S. 135

¹⁰⁴vgl. Sternberg und Grumbkow [1998], S. 135 f.

lischen oder lateinischen Vokabulars oder der Kenntnis von Musikstücken sein, sondern der Einsatz jenes Wissens und Talents für die Lösung von Problemen, für die Gestaltung des Alltags, für die Bereicherung des eigenen wie des sozialen Lebens sein. Einem wirklich herausragenden Musiker sagt 'man' schließlich nach, dass er nicht nur viele Stücke virtuos Note für Note zu spielen versteht, sondern einem Musikstück seine eigene, unverkennbare Note zu verleihen weiß.

Robert J. Sternberg betrieb zahlreiche Forschungsprojekte zu den unterschiedlichsten Themenbereichen, wie Kreativität, Führungsverhalten oder Liebe und Beziehung, als sein bedeutendstes Werk gilt jedoch die triarchische Theorie zur menschlichen Intelligenz (*triarchic theory of human intelligence*), die in Schaubild 3.4 dargestellt wird.

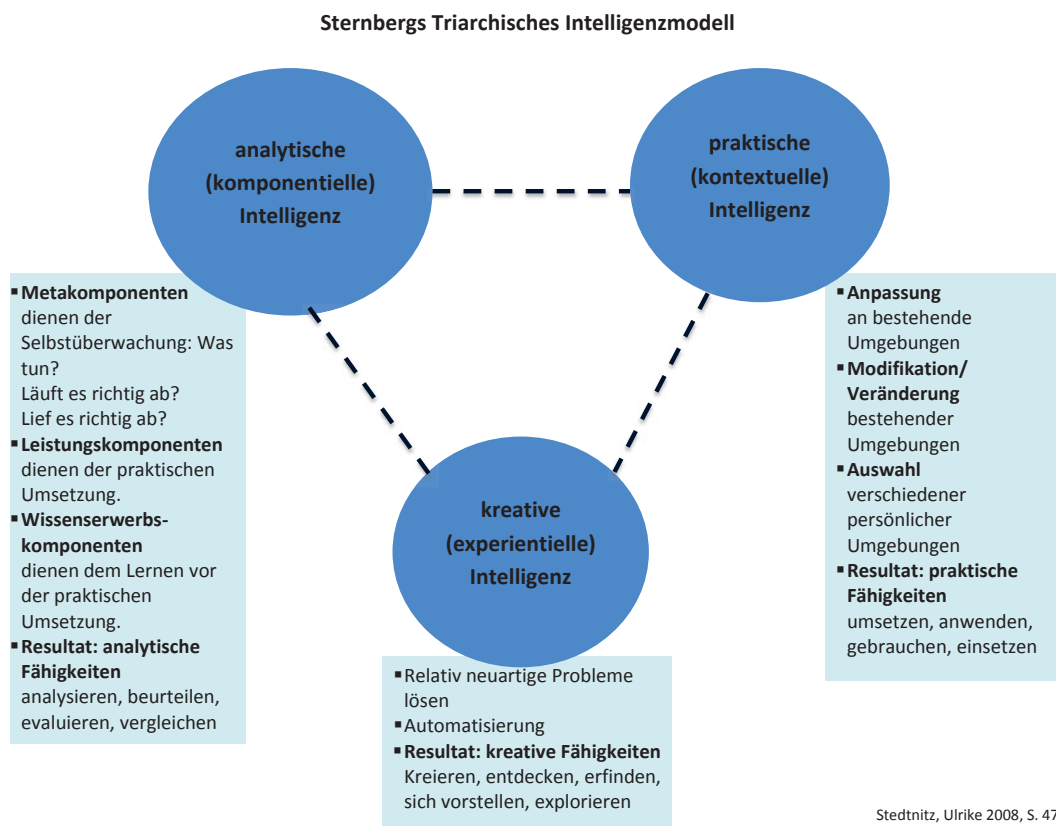


Abb. 3.4: R.J. Sternbergs Triarchisches Intelligenzmodell

Jenes Intelligenzmodell besteht aus der analytischen Intelligenz (= der Fähigkeit zum Analysieren, Beurteilen, Vergleichen; ”Testintelligenz”), der praktischen Intelligenz (= der Fähigkeit, Wissen umzusetzen, in verschiedenen Situationen anzuwenden; ”gesunder Menschenverstand”) und der kreativen Intelligenz (= der Fähigkeit, flexibel auf unterschiedlichste Problem- und Fragestellungen eingehen zu können, zu hinterfragen, ’ausgetretene Pfade’ zu verlassen). Lediglich mit der analytischen Intelligenz bewegt sich R.J. Sternberg im ’herkömmlichen’ Verständnis von Intelligenz. Jener Bereich ist es, der in Intelligenztests gemessen wird, der sich bspw. in guten Schulleistungen oder hohen Fähigkeiten im abstrakten Denken, verbalen oder mathematischen Bereich ausdrückt. Allerdings hält R.J. Sternberg wenig von Intelligenztest-Ergebnissen. Er verweist auf deren stigmatisierenden Charakter, die Erwartungshaltungen, welche die Ergebnisse eines solchen Tests in der Umwelt eines Schülers hervorrufen können (von ”Du bist doch klug, Du musst das können!” bis hin zu Resignation und Akzeptanz fehlerhafter Leistungen ”Naja, Du kannst es eben nicht besser.”) und auch die Möglichkeit des Versagens eines solchen Tests: R.J. Sternberg selbst ’fiel durch’ einen solchen IQ-Test in der Grundschule – aufgrund seiner Testangst! Wer besagt, dass ein talentierter Schüler ausgerechnet an dem Tag eines IQ-Tests auch in ’Höchstform’ ist? Für denselben steht fest: ”IQ- und vergleichbare andere Tests messen [...] nur einen Teil der analytischen Fähigkeiten, und sie messen nicht, wann und wie sie am effektivsten genutzt werden.”¹⁰⁵ Darüber hinaus bezeichnet er diese Tests als nicht ”kulturfair” – ein weiterer Nachteil, der vielleicht deutsche Grundschüler nicht unbedingt betrifft, jedoch auf die Schwachstellen von Intelligenztests hinweist: Verschiedene Intelligenztests würden von ihren Autoren als für jede Kultur ’passend’ angepriesen – da sie bspw. non-verbal seien – doch aufgrund kultureller Unterschiede im Verständnis von Intelligenz könnten dabei verfälschte Ergebnisse erzielt

¹⁰⁵Sternberg und Grumbkow [1998], S. 146

werden. Intelligenztests messen Lernleistungen, die laut R.J. Sternberg bereits einige Jahre vor der Testung erbracht sein sollten.¹⁰⁶ Diese seine Feststellungen sehe ich als weitere Bestätigungen dafür, dass sich die individuelle Förderung der Begabungen von Grundschulern nicht ausschließlich auf die Ergebnisse von Tests stützen darf, sondern berücksichtigen muss, dass noch weitere Fähigkeiten, außer dem analytischen Denken geschult werden müssen, damit Kinder Erfolgsintelligenz entwickeln.

Es geht also darum, die Anwendung des Intelligenzpotenzials individuell zu fördern. R.J. Sternberg fordert, dass „Lehrer [...] ihren Schülern und Studenten weniger Probleme vorgeben und sie statt dessen anregen [sollen] ihre Probleme selbst zu formulieren.“¹⁰⁷ Warum? Weil sie so lernen, sich nicht auf Vorgegebenes zu verlassen, sondern eigene Wege zu beschreiten. Wie häufig beginnt der Aufbau einer Erwartungshaltung „biete mir ein Problem, das ich lösen kann“ bereits im Kindergartenalter? So kommt die fünfjährige Jessica zur Erzieherin und bittet diese, ihr ein Bild zu malen, welches sie ausmalen kann. Auf die Frage, warum sie selbst nichts malt antwortet sie: „Ich kann das nicht!“ Und der sechsjährige Leo fragt fast alle 10 Minuten: „Was kann ich jetzt machen?“ anstatt sich selbst eine Beschäftigung aus dem Angebot der Gruppe zu suchen. In der Grundschule setzt sich diese von der Umwelt abhängige Haltung, oft begünstigt durch das Ziel der Schule, alle Schüler mit einem gleichen ‚Wissensstand‘ auszustatten, fort: Wann bzw. wie häufig müssen sich Grundschüler eine Problemstellung selbsttätig überlegen und eine Lösung dazu suchen?

R.J. Sternberg sieht die Problematik aller Schulsysteme darin, dass es die analytische Intelligenz bestärke und belohne, kreative und praktische Intelligenz dabei jedoch vernachlässige – wobei diese beiden Intelligenzen für das spätere Leben jedoch von genauso hohem Wert und ebenso unverzichtbar seien. „Analytische Intelligenz braucht man, um den Markt

¹⁰⁶vgl. Sternberg und Grumbkow [1998], S. 116 ff.

¹⁰⁷Sternberg und Grumbkow [1998], S. 139

für ein Produkt zu erkennen, kreative Intelligenz jedoch sorgt dafür, dass es Produkte überhaupt gibt und auch weiterhin geben wird.”¹⁰⁸ Daher erscheint es mir umso bedeutsamer, bereits in der Grundschule die Fähigkeiten der Schüler zu fördern, ihr gelerntes Wissen praktisch umzusetzen: Wenn ich weiß, wie ein Stromkreis funktioniert, was kann ich daraus bauen? Wir brauchen eine neue Sitzcke für unsere Klasse, das Geld der Schule reicht jedoch nicht aus – was können wir also tun? (bspw. eine Anzeige in der Zeitung schreiben, einen Basar mit selbstgestalteten Dingen veranstalten, einen Radioaufruf starten, Flugblätter verteilen. . .).

Ich stimme mit R.J. Sternbergs Aussage überein, dass viele Schüler in ihren Fähigkeiten unterschätzt werden, wenn Lehrer nur eine einzige Form der Intelligenz anerkennen und fördern – auch ’so’ können, behaupte ich, Minderleister ’erzeugt’ werden: Schüler, die viel mehr könnten, als ihnen zugetraut wird, weil ihre Intelligenzen nicht als solche anerkannt werden.¹⁰⁹ Was ist bspw. mit Kindern, die im Mathematikunterricht eigene Lösungswege finden? Die im Sachkundeunterricht einen Themenbereich spannend finden, der nicht in den Unterrichtsplan gehört, jedoch beharrlich Fragen dazu stellen, es ”wissen wollen” – in mehr als einer Hinsicht?

3.5 Als Hochbegabung gilt . . .

Hochbegabung ist sicherlich nicht mit einem oder mehr Worten zu beschreiben, wie die divergenten Definitionen von Intelligenz bereits vermuten lassen. Wir dürfen wohl davon ausgehen, dass es einen (engen) Zusammenhang von Hochbegabung und Intelligenz gibt, so viel lässt sich aus der Forschung erlesen. Intelligenten Menschen wird in der Regel ein hoher IQ nachgesagt bzw. testiert. Was mich zu dieser Studie antreibt, ist jedoch die Umkehrung dieses Gedankens: Nicht jeder, dem nach einem

¹⁰⁸Sternberg und Grumbkow [1998], S. 151

¹⁰⁹Sternberg und Grumbkow [1998], S. 153

Test ein hoher IQ-Wert bestätigt wird, gilt als Hochbegabt bzw. zeigt sich als hochintelligent. Demnach 'schlummern' in deutschen Klassenzimmern vielleicht auch mehr intelligenzbegabte bzw. talentierte Schüler, als zur Zeit angenommen wird. Und werden diese bereits entsprechend gefördert, frage ich?

Wie hohe Intelligenz zustande kommt, was genau unter Hochbegabung zu verstehen ist, dazu gibt es, wie ich mit den kurzen Darstellungen unterschiedlicher Intelligenztheorien aufzeigen wollte, jedoch keine einheitliche Expertenmeinung. Und auch, wie hochbegabte Kinder zu fördern wären, wird nicht mit einer 'Patentlösung' bedacht. D. Rost, der sich als Psychologe sozusagen aus 'einer anderen Richtung' als ich, auf die Thematik der Hochbegabung zubewegt, kommt, in der Umkehrung auch nicht um die Betrachtung der Hochbegabung herum. Auch er weist auf die enge Verknüpfung der beiden Themen hin: "Wenn man heutzutage über Intelligenz spricht oder schreibt, kommt man nicht umhin, auch etwas zum Konzept der Hochbegabung zu sagen. [...]"¹¹⁰ und er weist zugleich auf die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition hin: "'Hochbegabung' wird, wie 'Begabung' uneinheitlich und unscharf gebraucht." Dennoch bieten verschiedene Begabungsmodelle eine Grundlage für die Begabungsförderung, auf welche sich Lehrer, Eltern und Pädagogen in der LernBEGLEITUNG von Schülern stützen können.

Da der Förderung individueller Begabungen auch ein Konzept, ein Verständnis der Hochbegabung zugrunde liegen muss, führe ich im Folgenden die meines Erachtens führenden Hochbegabungsmodelle auf. Wie der Plural 'Modelle' bereits anzeigt, gibt es auch hier keine Einheitlichkeit. U. Koch fand drei wesentliche Unterscheidungspunkte für unterschiedliche Hochbegabungsmodelle:

1. Definitionen von Hochbegabung, die vom **Leistungsaspekt** ausgehen, wobei zwischen ex-post-facto-Definitionen, welche von bereits

¹¹⁰Rost [2009], S. 161

gezeigten Hochleistungen ausgehen, und kompetenzorientierten Definitionen, welche die Leistungsfähigkeit einer Person erfasst, unterschieden werden müsse.

2. Die **Variablen**, nach welchen Hochbegabung definiert wird – wie äußert sich also Hochbegabung? Viele Modelle basieren laut U. Koch auf der Intelligenz als notwendiger Bedingung für Hochbegabung.
3. Unterschiedliche **Intelligenzmodelle** – vom eindimensionalen Intelligenzkonzept mit einem Generalfaktor (Spearman) bis hin zu verschiedenen Mehrfaktorenmodellen.¹¹¹

In dieser Studie und in Bezug auf die individuelle Förderung von Begabungen gehe ich von einem kompetenzorientierten Modell der Hochbegabung aus – von den Fähigkeiten / Potenzialen, den Ressourcen, die ein (Grund-) Schüler mit sich bringt. Eine Variable ist dabei für mich vor allem die Leistungsmotivation, keinesfalls jedoch eine 'simple' Zahl, wie sie ein Intelligenztest mitbringt. Daher führen für mich Mehrfaktorenmodelle der Intelligenz – wie jenes von R. Sternberg – begabungspädagogisch zum Ziel, wenn es darum geht, die Begabungen von Grundschulern individuell zu fördern. Denn in der Verwendung eines Mehrfaktorenmodells liegt bereits das Fundament der individuellen Förderung: Die Annahme, dass Intelligenz nicht nur aus einer Komponente besteht, die vorhanden sein muss, damit (kognitive) Hoch- bzw. Höchstleistungen erbracht werden. Ebenso leite ich aus jener Annahme auch die Verwendung eines mehrdimensionalen Hochbegabungsmodells ab. Als Hochbegabung zählt für mich zunächst ein im Schüler 'schlummerndes' Potential, das durch die Förderung seiner individuellen Begabungen zur Aktivierung gebracht wird. Als Alternative zu herkömmlichen Intelligenztests bietet Karl-J. Kluge Potential-Clearings an, welche auf der Basis verschiedener Testverfahren Rückschlüsse auf die Ressourcen eines Schülers zulassen. Anstelle

¹¹¹vgl. Koch [2007], S. 41.

einer ausführlichen Beschreibung finden Sie im Anhang das beispielhafte Potential-Clearing ”Max Willich” (Seite 463).

Die Konzentration auf einen Intelligenzwert als Grundlage für Hochbegabtenförderung trägt meines Erachtens zum Teil sonderbare Blüten: Wenn das Hamburger Abendblatt noch im März 2012 schreibt ”Der Verdacht auf Hochbegabung ist bei vielen Kindern [...] unbegründet.”¹¹² frage ich mich, welche Aussagekraft, welche Wirkung dieses Statement auf Betroffene haben soll? Heißt das nun, dass, wer bislang glaubte, sein Kind sei hochbegabt – und zähle damit zu den, nach der Normalverteilung von Intelligenz berechneten, zwei Prozent der Hochbegabten in der Bevölkerung – und nun die Negation erhalte, ’aufatmen’ könne und sich nicht weiter um die individuelle Förderung seines Kindes kümmern müsse? Es findet sich in genanntem Artikel lediglich noch ein Verweis auf eine Beratungsstelle für Eltern und Lehrer Hochbegabter sowie auf einen Verein zur Förderung selbiger. Bei mir hinterlassen diese Zeilen einen ’schalen Geschmack’ – was ist mit jenen Kindern, die zwar nicht den Anforderungen eines klassischen Intelligenztests genügten und dennoch hochmotiviert sind und Leistung erbringen? Haben diese Schüler dann kein Recht auf eine ihren Ressourcen und Talenten gemäße begabungspädagogische Förderung?

Zum Glück gibt es Hochbegabungsmodelle, welche andere Maßstäbe ansetzen. Ein solches Modell stellt unter anderem die Pentagonale Implizite Theorie von Robert Sternberg und Li-fang Zhang dar. Die genannten Experten fassten fünf Kriterien in ihrem Modell zusammen, welche Hochbegabte erfüllen (sollten), um als solche zu gelten: Dazu zählen Exzellenz (= die Leistungen übersteigen jene der Alters- / Vergleichsgruppe in mindestens einem Gebiet deutlich, ein Erstklässler wäre so bspw. bereits in der Lage, Bücher zu lesen und Rechenoperationen altersfortgeschrittener Klassen zu lösen); Seltenheit (= eine Fähigkeit, die andere gar nicht oder nur in geringem Maße ’an den Tag legen’); Produktivität (= auf-

¹¹²Hamburger Abendblatt [2012]

grund der besonderen Fähigkeit können besondere Produkte hergestellt oder Handlungen durchgeführt werden – das gilt oftmals noch nicht für Kinder); Beweisbarkeit (= die Fähigkeit muss abrufbar und in Testergebnissen messbar werden); Wert (= die Leistungen müssen in einem Bereich erbracht werden, der für die Gesellschaft von Bedeutung ist).¹¹³ Die folgende Abbildung 3.5 stellt die Theorie R. Sternbergs und L. Zhangs noch einmal grafisch dar.

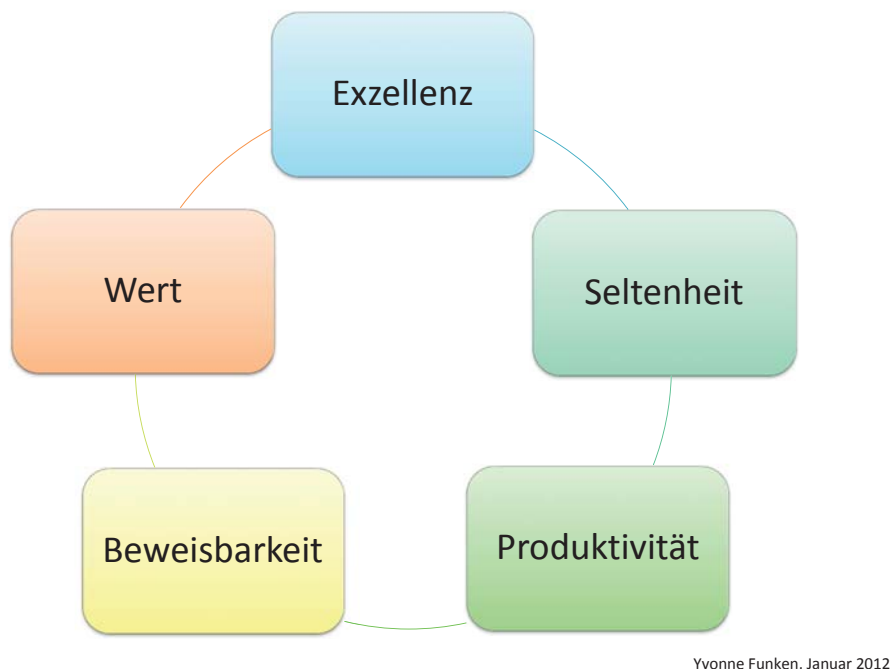


Abb. 3.5: Grafik zur Pentagonalen Impliziten Theorie nach L. Zhang und R. Sternberg

Ein solches Hochbegabungsmodell macht mir deutlich, dass Hochbegabung eine epochale und kulturelle Abhängigkeit aufweist: Was vor 200 Jahren möglicherweise als hochbegabt galt, muss heute nicht mehr unbedingt als besonders herausragende Fähigkeit angesehen werden oder umgekehrt eben erst später wertgeschätzt wird (als Beispiel sei Galileo

¹¹³vgl. Stedtnitz [2008], S. 41 und Ziegler [2008], S. 14

Galilei genannt, der mit seinem Weltbild auf wenig Verständnis traf) und auch nicht jede herausragende Fähigkeit wird in jeder Kultur entsprechend gewürdigt (in einem Wüstenvolk bspw., das in einem steten Ringen mit der Natur in erster Linie auf Wege des Überlebens fixiert ist, wozu sozialer Zusammenhalt, Naturkenntnisse, Orientierungssinn etc. von Bedeutung sind, werden herausragende Computerkenntnisse vermutlich weniger Gewicht haben, als in unserer Kultur).

Mit diesem Modell vermag ich lediglich herauszustellen, wie stark subjektiv Hochbegabung z.T. eingeschätzt wird, je nachdem, ob die gegebene Begabung als für die Gesellschaft wertvoll bzw. nutzbringend angesehen wird. ”Im Rahmen der Pentagonalen Impliziten Theorie gibt es keine *wirklich hochbegabten Kinder*, noch gibt es das objektiv perfekte schulische Förderprogramm.”¹¹⁴ Demnach darf provokativ angenommen werden, dass es auch nicht DIE Hochbegabtenförderung geben wird, weil die Bestimmung von Hochbegabung stets bzw. schlicht ’subjektiv’ ausfällt. Ein weiteres sehr umfassendes und weit verbreitetes Hochbegabungsmodell stellt das Münchener Hochbegabungsmodell (MMG = Munich Model of Giftedness) von Kurt A. Heller dar (Abb. 3.6). Hierin werden kognitive, motivationale, leistungsbezogene, emotionale und soziale Moderatorvariablen berücksichtigt, die auf eine Reihe unterschiedlicher Begabungsfaktoren einwirken, womit sich ein weites Feld unterschiedlicher (Hoch-)leistungsbereiche eröffnet.

¹¹⁴Stedtnitz [2008], S. 40

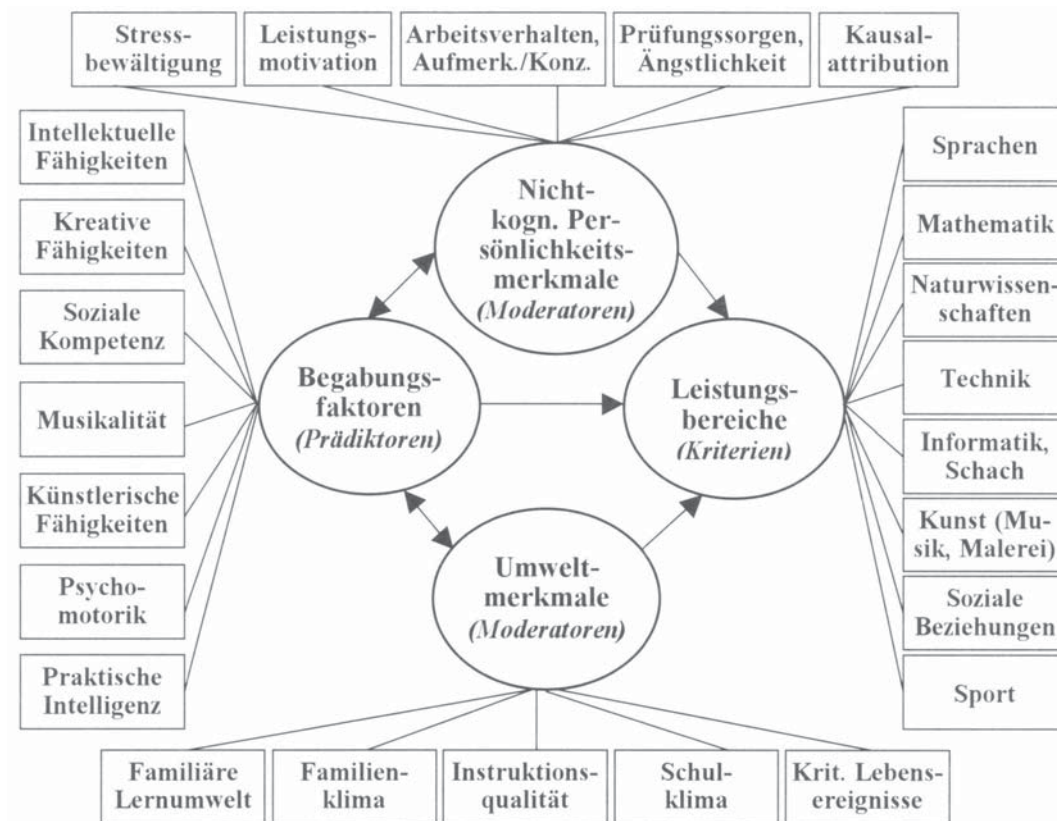


Abb. 3.6: Münchener Hochbegabungsmodell n. K. Heller (vgl. Stedtnitz [2008], S. 51)

Ich will in meiner Studie nicht den Sinn von Intelligenztestungen diskutieren, eine solche Diskussion würde mein Thema bei weitem übersteigen. Bei der Entdeckung hochbegabter Underachiever bspw. sehe ich durchaus den Nutzen – und zwar darin, deren Potential(e) aufzudecken. Wie schon gesagt, ein hoher IQ-Wert sagt noch wenig über die zu erwartende Leistung. Damit jedoch (kognitiv) begabte und talentierte Grundschüler ihren Begabungen entsprechend pädagogisch individuell gefördert werden, um ihre Ressourcen lern- und entwicklungs- bzw. persönlichkeitsfördernd einsetzen zu lernen (auch im Sinne von 'Zufriedenheit' / 'Erfülltheit'), plädiere ich für ein Verständnis von Hochbegabung als Wissenshunger gepaart mit hoher Leistungsfähigkeit.

Das Umsetzen dieser Fähigkeit respektive dieses Potenzials zur Exzellenz verstehe ich dann als Hochleistung. Diese Ansicht schließt meines Erachtens Minderleistung bzw. 'Unsichtbarkeit' von Hochbegabten nicht aus, da viele verschiedene Ursachen und Einflüsse entweder den 'Wissenshunger' von Schülern bremsen oder die Leistungsbereitschaft schmälern können, wie bspw. aus dem Münchener Hochbegabungsmodell nach K.A. Heller hervorgeht. Dazu zählen demnach u.a. soziale Faktoren wie Akzeptanz und Unterstützung durch Familie und Peers, Personeigenschaften wie Fähigkeiten zur Emotionsregulation und Leistungsmotivation sowie Umgebungsfaktoren, wie die Lernumgebung und -voraussetzungen, welche der Hochbegabte vorfindet.

Aufgabe der Grundschule ist es dann, Neugierde und Interesse aufrechtzuerhalten bzw. (neu) zu wecken, sowie Lern- und Leistungsmotivation zu fördern, wobei sich diese beiden Bereiche gegenseitig ergänzen. Um diese Aufgabe umzusetzen, bedarf es menschenfreundlicher und professioneller Lehrpersonen, welche die individuellen Bedürfnisse begabter bzw. talentierter Grundschüler erkennen und mit individualisierten Aufgaben herausfordern, ohne zu überfordern. Beispiele zu solchen Fördermöglichkeiten im Unterricht gibt S. Winebrenner mit ihren *Erweiterungsangeboten* (s. Abb. 3.7) zu den unterschiedlichsten Themenbereichen des Unterrichts.¹¹⁵ Die Förderung von Hochbegabten ist jedoch keinesfalls die einzige Aufgabe der Schule. Begabtenförderung muss auch in der Familie stattfinden. Das Hauptaugenmerk von Grundschulen kann – in Bezug auf das Fördern (kognitiv) begabter Schüler – nur auf der Hochleistung bzw. der Bereitschaft zur Hochleistung liegen oder darauf hinarbeiten, nicht auf Verhaltensmodifikationen, um den Unterricht erst zu ermöglichen. Das Fördern individueller Begabungen erfordert auch ein 'Entgegenkommen' der Schüler, die Bereitschaft, sich an Beziehungs- und Lernregeln zu halten. Beispielhaft dafür führt S. Winebrenner einen Lernvertrag an, der Schüler zur

¹¹⁵vgl. Winebrenner [2007]

ERWEITERUNGSANGEBOTE ZU EINER TIERGESCHICHTE

<p>Schreibe eine Ich-Erzählung, deren Hauptfigur ein Tier ist, das versucht, mit Menschen zusammenzuleben.</p>	<p>Informiere dich über eine beliebige Tierschutzorganisation.</p> <p>Plane eine Hilfskampagne für ein Tier deiner Wahl.</p>	<p>Lies zehn oder mehr Tiergedichte.</p> <p>Schreibe Gedichte über Tiere, für die du dich interessierst.</p>
<p>Informiere dich über Menschen, die Wildtiere gezähmt und mit ihnen gelebt haben.</p> <p>Beschreibe die Charaktereigenschaften, die solche Menschen gemeinsam haben.</p>	<p>Dein eigenes Thema</p>	<p>Plane mit deinen Mitschülern eine Diskussion über die Erhaltung eines Naturschutzgebietes als Lebensraum für die dort vorhandenen Tiere und Pflanzen. Die Gegner dieses Vorhabens wollen, dass auf diesem Gebiet Häuser und Geschäfte gebaut werden. Sammelt Pro- und Contra-Argumente.</p>
<p>Spiele einen Archäologen, der gerade die Überreste eines ausgestorbenen Tieres entdeckt hat.</p> <p>Informiere deine Zuhörer über die Lebensweise dieses Tieres, den Grund für sein Aussterben und wie man es vor dem Aussterben hätte retten können.</p>	<p>Stell dir vor, deine Familie legt sich ein außergewöhnliches Tier als Haustier zu.</p> <p>Beschreibe die Freuden und Leiden bei der Haltung dieses Tieres.</p>	<p>Stelle aus Merkmalen mehrerer Tiere ein neues Tier zusammen.</p> <p>Überzeuge jemanden davon, dass dies das beste Tier der Welt ist.</p>

aus: Winebrenner, S. 2007, S. 91

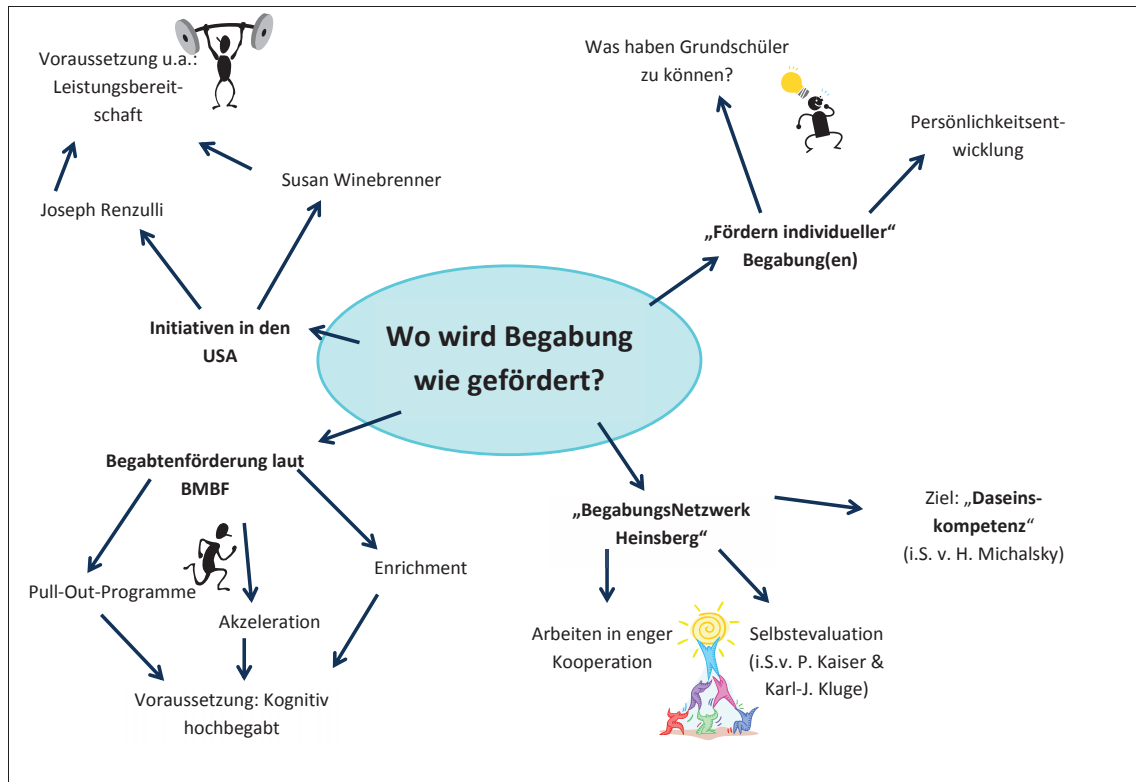
Abb. 3.7: Erweiterungsangebote zum Thema ”Tiergeschichten”

Einhaltung der 'Spielregeln' verpflichtet, während sie an weiterführenden Aufgaben arbeiten, d. h. beispielsweise, dass sie, wenn sie Hilfe benötigen, erst einen anderen Mitschüler fragen, der ebenfalls ein Erweiterungsangebot bearbeitet oder, dass sie abwarten bzw. versuchen alleine weiter zu arbeiten, wenn der Lehrer noch einem anderen Schüler hilft. Und zugleich unterschreiben jene Schüler in ihrem 'Vertrag' auch die Vereinbarung: "Mir ist klar, dass ich nicht weiter an den Erweiterungsangeboten arbeiten darf und wieder mit der Klasse am regulären Unterricht teilnehmen muss, wenn ich mich nicht an diese Regeln halte."¹¹⁶ Ein Zusatz, der für mich das Wertschätzen des inklusiven Förderns ausdrückt: Es ist ein 'Privileg', das sich Schüler erarbeiten können, eine weiterführende Aufgabe zu erfüllen. Und Privilegien sind stets an Voraussetzungen gebunden: Das bedeutet im Grundschulunterricht die Fähigkeit, sich an vereinbarte Regeln in der Klasse zu halten.

Nach dem Blick auf die Intelligenzforschung und Begabung richte ich den Fokus wieder auf das Lerngeschehen in der Schule. Angereichert mit dem Wissen, das die Forschung LernBEGLEITERN auf den Weg gibt, sind eine Vielzahl von Ansätzen zur Förderung von Schülern entstanden. Wie sich die Intelligenz- und Begabungskonzepte auf Schulkonzepte auswirken, zeigen die Ausführungen des folgenden Kapitels.

¹¹⁶Winebrenner [2007], S. 49

4 "In der ‚Drehtür‘ gefangen?"



©Yvonne Funken, Juni 2012

Abb. 4.1: Advance Organizer: Wo wird Begabung wie gefördert?

Deutschland wird nach Olaf-Axel Burow von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Mit diesem Trend verbunden sehe ich neue Anforderungen – an jeden Bürger der Bundesrepublik. Der Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow fasst diesen Zukunftsgedanken präzise zusammen: "Nicht nur Firmen und Institutionen stehen vor der Schlüsselfrage, wie sie das ungenutzte Wissen ihrer Mitarbeiter freisetzen und vernetzen können, sondern auch Schulen müssen neue Wege finden, wie sie nicht nur das nötige Fachwissen vermitteln, sondern auch besondere Begabungen entdecken

und fördern können."¹¹⁷ Anders formuliert: Um den Schritt zur Wissensgesellschaft konkurrenzfähig und zukunftsorientiert zu vollziehen, MUSS sich Schule ändern – fordere ich – müssen neue Methoden erprobt werden, muss Schülern neue Wege der Wissenserschließung und -anwendung eröffnet werden. Jedem Schüler muss gemäß des Schulgesetzes das Recht auf "individuelle Förderung von Begabungen" eingeräumt werden. Diesem Recht dürfen keine ideologisch aufgeladenen Interessenskonflikte im Weg stehen, wie bspw. O.-A.Burow sie anspricht. Gemeint sind Diskussionen wie die Frage nach sozialer Gleichberechtigung oder das Abwägen von Begabtenförderung vs. der Förderung lernschwacher Schüler.

Methoden, die als Förderung von kognitiv begabten und anderen talentierten Schülern gelten, sind schlagwortartig immer wieder zu hören: "Drehtür-Modell", "Enrichment", "Akzeleration", "Curriculum-Compacting" und "Pull-Out-Programme". Diese Stichworte bringen beispielsweise das Bundesministerium für Bildung und Forschung oder der Bildungserver Rheinland-Pfalz, im Zusammenhang mit der Forderung des Schulgesetzes nach individueller Förderung ein.¹¹⁸ Zwischendurch ist in den Selbstdarstellungen von Schulen auch die Rede von der Förderung der Persönlichkeit, dieser 'Programmpunkt' wird allerdings meist wenig ausführlich ausgeführt und von den Verfassern noch weniger prozessentwickelnd beschrieben, als das zuerst Genannte. Insofern stimme ich Karl-J. Kluges 'Klagelied' – vor 30 Jahren angestimmt – zu: *"Und die Beziehung bleibt immer noch auf der Strecke."*

Die von mir angezeigte Tabelle (Abb. 4.2) mit den Informationen des BMBF aus dem Jahr 2010 zeigt im Überblick die derzeit üblichen Fördermethoden für (kognitiv) begabte Kinder, die auch in verschiedenen Schulformen realisiert werden – vieles bereits in der Grundschule, wie die vor-

¹¹⁷Burow [2002], S. 35–42; URL: <http://www.olaf-axel-burow.de/images/stories/pdf/besonderebegabung.pdf>, Letzer Zugriff: 8.10.2011

¹¹⁸vgl. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz und Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010]

Aktuelle Fördermodelle für hochbegabte Kinder		
Akzeleration (beschleunigtes Lernen)	Enrichment (vertiefendes Lernen)	Mischformen (Akzeleration & Enrichment)
Vorzeitige Einschulung	Individualisierung	Intensivkurse
Überspringen von Klassen (individuell oder in Gruppen)	Arbeitsgemeinschaften	Akzelериerte („Schnellläufer“- oder „D-Zug-Klassen“ = Abitur nach neun statt zwölf Jahren)
Altersgemischte Klassen und flexible Eingangsstufe in weiterführenden Schulen	Wahl zusätzlicher (Leistungs) Kurse	Altersgemischte Klassen
Teilunterricht in höheren Klassen	Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe	Schulen mit zweisprachigen Zügen
	Kooperation mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen	Spezialschulen und Schulen mit Hochbegabtenklassen
	Schüleraustauschprogramme	Frühstudium

Abb. 4.2: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Begabte Kinder finden und fördern. Bonn, 2010

zeitige Einschulung, die Akzeleration oder die altersgemischten Klassen, eine Unterrichtsform, die sich immer häufiger in Grundschulen findet. Doch Begabungsförderung kann sich nicht ausschließlich in Konzepten wie PullOutProgrammen, Enrichment oder Akzeleration realisieren. Zum einen weist Begabung viele Facetten auf – eben nicht nur im kognitiven Bereich, welcher in vielen Schulen noch der ’Hauptadressat’ ist, sondern auch im künstlerischen, im psychomotorischen und sozialen Bereich. Zum anderen spielt in das ’Ausleben’ jener Begabungen die Umwelt sowie die innere Einstellung – die Selbstmotivation – hinein: ”Denn eine Hochbegabung realisiert sich dem niederländischen Psychologen Franz Mönks zufolge erst durch die optimale Interaktion von Umweltfaktoren (Familie, Schule, Freundeskreis) und Persönlichkeitsfaktoren (hohe Intelligenz, Kreativität, Motivation), wobei hier vor allem die Sozialkompetenz eine wichtige Rolle spielt.”¹¹⁹ Diesen Mangel anzuzeigen halte ich für erforderlich, weil die Meinung der breiten Öffentlichkeit oft dahin tendiert, dass,

¹¹⁹Fischer [2008], S. 54

wer als kognitiv begabt gilt, auch hohe kognitive Leistungen zu erbringen habe. Werden Begabungen (an-)erkannt, gefördert und gefordert? Sind dazu die finanziellen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen bereitgestellt? Lebt der Intelligenzbegabte überhaupt seine Motivation, konstant hohe Leistungserfolge zu erbringen? Traut sich der Schüler / die Schülerin zu, auch komplexe, bislang unbekannte Aufgaben in ihrer / seiner 'Domäne' zu bearbeiten? Wie beharrlich arbeitet der Schüler bspw. an einem Projekt, auch angesichts von möglichen Rückschlägen?

Andreas Salcher, vom Wiener Kurier als "Lieblingsfeindbild der Lehrer-gewerkschaft"¹²⁰ betitelt, löste 2008 eine breite Diskussion über den Umgang mit Talenten in der westeuropäischen Gesellschaft aus, indem er in seinem Buch "Der talentierte Schüler und seine Feinde" die Schule als "Talentvernichtungsindustrie"¹²¹ kritisiert. Vor allem wies er darauf hin, dass die Hierarchie der Bildungsinhalte in unseren Schulen nur den Kopf anspreche, nicht jedoch den Rest des Körpers, den er jedoch als genauso wichtig sieht:

"Wenn Kinder aufwachsen, starten wir mit ihrer Bildung von der Hüfte aufwärts und dann konzentrieren wir uns ausschließlich auf ihre Köpfe. [...] Viele kreative Kinder, die über ganz andere als die einseitig hoch bewerteten intellektuellen Fähigkeiten verfügen, scheitern in diesem System schon sehr früh und haben nie die Chance, an eine Universität zu kommen. Ihre Talente gehen daher unserer Gesellschaft auch für immer verloren!"¹²² Seine Kritik lautet dahingehend, dass Schule noch zu sehr in ihren Anfängen im 19. Jahrhundert verhaftet sei, in welchen sie Menschen mit gleichem Wissen und Können für die Arbeit in den großen Fabriken hervorbringen sollten –

¹²⁰Tartarotti [2008]

¹²¹Salcher [2008], S. 15

¹²²Salcher [2008], S. 17 f.

wie Fließbänder, auf denen austauschbare Ersatzteile produziert werden.¹²³

Darüber hinaus verweist er in aller Deutlichkeit darauf, dass Intelligenz über den IQ hinausreicht und Lernen eben nicht nur kognitiv erfolgt: mit dem Eintritt in das Schulsystem werden Kinder ihrer ”Sinne beraubt”, mit denen sie bislang die Welt begriffen.¹²⁴ Auch jene Argumente sehe ich als Indiz dafür, dass Methodenprogramme alleine nicht zur Förderung individueller Begabungen ausreichen – diese scheinen mir die Individualität des Schülers zu ’vergessen’.

Und noch eine weitere Frage wage ich zu stellen: Sind denn die bislang genutzten Förderprogramme tatsächlich so effektiv, wie es ihre gehandelte Popularität annehmen lässt? Die Antwort lautet: NEIN! Das sind diese nicht! Im Jahr 2008 veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) einen Artikel von A. Ziegler und H. Stöger, in welchem die Autoren sich auf Studien beriefen, welche verdeutlichten, dass ”[...] die Maßnahmen der Hochbegabtenförderung nahezu wirkungslos [seien].”¹²⁵ Die Gründe für die Wirkungslosigkeit der Methoden seien zum einen deren Veralterung – seit fast 100 Jahren gebe es kaum eine Weiterentwicklung – und zum anderen seien die Methoden stärker für Gruppen denn für Einzelpersonen konzipiert und ”[f]alls sie sich wie die Akzeleration an einzelne Schüler richten, sind sie nicht an individuelle Lebensvoraussetzungen angepasst.”¹²⁶ Das bedeutet, dass Schüler zwar beispielsweise Klassen überspringen können, jedoch dieses Überspringen bedeutet, dass dieses Aufholen unabhängig von den tatsächlichen Lernvorsprüngen des Schülers in den einzelnen Fächern geschieht: von Klasse 2 in 4 zu ’springen’ heißt dann für einen Grundschüler, auf einen Schlag zwar in allen Fächern ein Jahr zu gewinnen, es wird jedoch nicht berück-

¹²³vgl. Salcher [2008], S. 19

¹²⁴vgl. Salcher [2008], S. 37 f.

¹²⁵Ziegler und Heidrun [2011], S. 4

¹²⁶Ziegler und Heidrun [2011], S. 5

sichtigt, dass er in Mathematik seinen Mitschülern um ein Jahr voraus war, in Deutsch allerdings bereits zwei Jahre, in Sachkunde dagegen ’nur’ ein halbes Jahr und in seiner Arbeitsorganisation vielleicht sogar auf einem Level mit seinen Mitschülern arbeitete. Diese Unterschiede muss ein Schüler dann selbst ausgleichen. A. Ziegler und H. Stöger schlussfolgern: ”Die nüchterne Erkenntnis lautet, dass Fußballtalente in unserer Gesellschaft besser gefördert werden als beispielsweise Mathematiktalente.”¹²⁷ Muss eine solche Verteilung der Förderung von Begabungen tatsächlich so sein? Ein ’Blick über den Tellerrand’ soll im Folgenden Klarheit verschaffen.

4.1 Ein ’Blick über den Tellerrand’

Die oben angesprochenen Rechercheergebnisse zeigen, dass Deutschland – verglichen mit den Maßnahmen zur Begabungsförderung bspw. in den USA – bezüglich der Förderung seines begabten Nachwuchses noch ”Bauland” ist. Kurt A. Heller und Christoph Perleth verweisen auch hier wieder auf den von mir bereits anfänglich geäußerten Gedanken, dass ”Eliteförderung” unserer Gesellschaft lange Zeit Unbehagen bereitete: ”Einer der Hauptgründe dafür, dass in Deutschland die (Hoch-)Begabtenförderung erst Mitte der 1980er Jahre (wieder) zu einem pädagogischen Anliegen avancierte, dürfte in der Dichotomie von Gleichheit bzw. Fairness (equality bzw. equity) und Eminenz bzw. Leistungselite (academic excellence bzw. meritocratic elite) liegen.”¹²⁸ Karl-J. Kluge und seine Mitstreiter wagten zu jener Zeit gegen die Verurteilung seiner Kollegen als erste in (West-)Deutschland einen SommerCampus für hochmotivierte Schüler anzubieten, welcher dann jährlich 50–100 SchülerInnen aus Europa und den USA zu einer ’Forschungsgemeinschaft’ zusammenbrachten und exzellente

¹²⁷Ziegler und Heidrun [2011], S. 5

¹²⁸Ziegler und Perleth [2007], S. 141

Ergebnisse und Erfolge für die Förderung dieser Jugendlichen erzielte, die bis heute nicht beachtet werden.¹²⁹ Weil Begabungspsychologie sie nicht versteht – oder gar übersieht?

Während hierzulande noch viel über die einzelnen Maßnahmen gesprochen wird – was beinhalten Akzeleration, Pull-Out-Programme, Enrichment etc.? – und nach und nach Schulen in verschiedene Netzwerke zur Förderung ihrer kognitiv begabten Schüler eintreten – finden sich bspw. in der amerikanischen Literatur bereits zahlreiche praxisbewährte Anregungen und Praxisbeispiele für Begabungsförderung im Unterricht. Allerdings ist dort auch – im Gegensatz zu Deutschland – die Begabungsförderung bereits ein seit vielen Jahren angebotener Fachbereich (Joseph Renzulli ist bspw. seit über vierzig Jahren Professor für Gifted Education and Talent Development = für Begabungsförderung und Talententwicklung der Universität Connecticut).¹³⁰ D. Meyer weist darauf hin, dass in den USA bereits 1868 erste Programme wie bspw. "Rapid Promotion" zur Förderung kognitiv begabter Schüler eingerichtet wurden.¹³¹ – dahingegen wird das Thema Hochbegabung in Deutschland erstmals 1963 durch Franz Mönks erwähnt und findet erst ab 1977 breiteren Eingang in die Literatur.¹³²

Der zuvor genannte Begabungsexperte F. Mönks ist der Ansicht, dass im außerschulischen Bereich zum einen "aktive pädagogische Förderung das Vorhandensein von Gegenständen und Dingen voraussetzt, die die Neugierde wecken."¹³³ Neugierde werde bspw. durch das Angebot von Büchern, Musikinstrumenten, Spielzeug, Gegenständen zum Basteln etc. geweckt. Doch reicht Neugierde alleine aus, um Begabungspotentiale optimal zur Entfaltung zu bringen, frage ich? Ich antworte mit NEIN! Zum

¹²⁹mündliche Informationen aus Gesprächen mit Prof. Dr. Karl-J. Kluge

¹³⁰vgl. Stedtnitz [2008], S. 52

¹³¹vgl. Meyer [2003], S. 2

¹³²s. auch Kluge und Suermondt-Schlembach [1981]

¹³³Mönks und Ypenburg [1998], S. 48

anderen betont er auch, dass begabte Kinder auch immer wieder Anregungen und gemeinsame Unternehmungen mit Erwachsenen benötigen, um sich optimal zu entwickeln, wie Museums-, Theater- oder Zoobesuche, auch das gemeinsame Anschauen eines Fussballspiels oder Wanderungen und Radtouren zählt er dazu – das jedoch ohne einen Leistungsaspekt nach dem Motto: ‚Ein Ausflug ist erst dann gut, wenn wir ‚richtig was geschafft haben‘ – wie 15km Wandern oder 20km Radfahren.’¹³⁴ Und auch hier muss ich mich wundern: Wenn jener Experte von einem Zusammenspiel zwischen inneren und äußeren Faktoren für die Entfaltung von Begabung spricht – ist er der Ansicht, dass das ‚Aufeinandertreffen‘ von ‚Angebot und Nachfrage‘ für begabte und talentierte Kinder und Jugendliche bereits ausreicht? Sicherlich ist eine anregende Umwelt wichtig und notwendig.¹³⁵ Dennoch erscheint mir F. Mönks Darstellung recht konventionell = ‚althergebracht‘, und erinnert mich an jene ‚Vorurteile‘ welche besagen, dass (hoch-)begabte Kinder sich das aus ihrer Umwelt ‚holen‘, was sie zur Entwicklung ihrer Potentiale benötigten. ‚Aber da kennt er seine Pappenheimer schlecht!‘ wage ich zu behaupten.

Auch für den schulischen Bereich bringt F. Mönks Beispiele zu Maßnahmen für die Förderung begabter Schüler ein, wie Akzeleration durch das Überspringen von Klassen und D-Zug-Klassen und Enrichment durch bspw. Extra-Wahlfächer, Schülerakademien, Zusammenarbeit mit Museen oder Musikschulen.¹³⁶ Wie genau die Durchführung der genannten Maßnahmen aussehen müsste, wie Persönlichkeitsförderung (außer vielleicht implizit durch die Maßnahmen vorausgesetzter Persönlichkeitsentwicklung) in der Schule aussehen müsste, dazu finde ich in F. Mönks Forderungen allerdings keine Anhaltspunkte. Wie sieht bspw. der ”Umgang mit Begabungsgleichen und Umgang mit Schülern, die zwar gleichaltrig

¹³⁴vgl. Mönks und Ypenburg [1998], S. 48 f.

¹³⁵vgl. Hattie [2009]

¹³⁶vgl. Mönks und Ypenburg [1998], S. 52 ff.

sind, jedoch intellektuell ein anderes Niveau haben"¹³⁷ aus? Ich mag mich irren, jedoch erscheint mir der von F. Mönks angedachte Förderansatz an vielen Stellen eher passiv denn aktiv, es ist eher nur ein Bereitstellen von 'Werkzeugen', denn die BEGLEITUNG eines Lernenden. Wie wird in jenem Ansatz bspw. die Förderung der Lösefähigkeit komplexer Probleme, die Förderung kreativer Fähigkeiten, die Anwendung von Critical Thinking gedacht?

Ich berufe mich an dieser Stelle auf die Erkenntnisse John Hatties, der aus der Zusammenschau von über 800 Meta-Analysen zu den Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen verschiedene Wirkfaktoren herausstellte. Beispielsweise erweisen sich problemlösendes Lernen (dazu zählt das Erkennen von Ursache und Wirkung eines Problems sowie die Suche nach angemessenen Lösungsansätzen) sowie "reziprokes Lehren" (d. h. Schüler übernehmen selbst das Lehren, Erklären) und Programme, welche kreatives Denken bestärken und trainieren als herausragende Prädiktoren für kognitive Leistungen.¹³⁸ Mit dem ausschließlichen Anbieten von 'Reizen' ist der Begabungsförderung also nicht Genüge getan.

Trotz der Versprechen verschiedener Schulen, die individuellen Begabungen ihrer Schüler zu fördern und zu fordern, und ihrer Verweise auf bspw. Begabungsmodelle, bleibt in mir der Eindruck, dass Grundschullehrer begabungspädagogisch immer noch nicht dem gesamten Begabungsspektrum ihrer Schüler gerecht werden. Meine Skepsis rührt daher, dass im Verlauf meiner Literatur- und Internetrecherchen in mir der Eindruck entstand: Vor allem Kinder die sich rein kognitiv fördern lassen, 'haben Glück'. Vor allem lassen sich Fördermaßnahmen für Schüler mit mathematischer / naturwissenschaftlicher und sprachliche Begabung ausmachen, da diese Bereiche vorrangig im Unterricht gefordert und gefördert werden und meines Erachtens von unterschiedlichsten Förderprogrammen 'be-

¹³⁷Mönks und Ypenburg [1998], S. 85

¹³⁸Hattie [2009]

dient’ werden (bspw. Mathematik-Olympiade, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Sprachkurse, Jugend-Forscht-Wettbewerbe etc.). Dieser Trend erscheint für mich in Bezug auf ’Unbelehrbare’ bzw. für ’Hobbybegaber’ verständlich, da vor allem das Lehren sogenannter ”Kulturtechniken” (Lesen, Schreiben, Rechnen) und im Anschluss daran jener Inhalte, welche als ’Allgemeinbildung’ gelten, im Vordergrund der schulischen Bildung stehen. Jedoch fußen diese Angebote nicht auf den Ergebnissen internationaler Studien zum Thema der Wirkvoraussetzungen erfolgreichen Lernens. Sportliche und musische Begabungen ’auszuleben’, erscheint der Bildungsgesellschaft der Gegenwart schon weniger in den Unterricht einzubinden, doch eröffnen sich hier durch Sport- und Musikvereine einige außerschulische Angebote. Dennoch frage ich mich: ’Wo’ finde ich unter den verschiedenen Themen- bzw. Fachbereichen die tatsächliche individuelle Förderung? Findet mit der Förderung sprachlicher, mathematischer oder naturwissenschaftlicher Begabungen durch beschleunigte Schulkarrieren, externe Lernangebote usw. bereits Persönlichkeitsförderung statt? Werden hier bereits die Grundlagen für die Befähigung geschaffen, sich eigene Ziele zu setzen, Lösungswege und Strategien zur Zielerreichung zu entwickeln, Lern- und Leistungsmotivation aufzubauen und aufrecht zu erhalten? Werden kreative, kritische Lösungsfindungen angeregt und gefördert? Das Abweichen von ’ausgetretenen Pfaden’ ermutigt? Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstbilder in Bezug auf die Potentiale eines Schülers berücksichtigt? In welchem Umfang dienen diese Maßnahmen bislang immer noch dazu, ein ’Mehr’ an Inhalten zu vermitteln: mehr Kenntnisse und Fertigkeiten in der Anwendung einer Sprache zu erlangen, mehr mathematische ’Kniffe’, Theorien und Rechenmöglichkeiten kennen zu lernen und zu erproben usw? Doch lernen Schüler damit bereits, was sie später in und nach der Schule mit ihrem Wissen und Können ’anfangen’ werden? Welche Möglichkeiten sich Ihnen eröffnen? Wie sie sich in anderen Lebensbereichen – und Lernbereichen – zurechtfinden? Ich den-

ke: Nein! Eine Erklärung für diese ’Missstände’ in Deutschland führen die Aussagen der Vertreter des BMBF deutlich an: Dass viele Lehrerinnen und Lehrer dem Thema Hochbegabung aufgrund ihrer unzureichenden Ausbildung in diesem Bereich immer noch unsicher oder desinteressiert gegenüberstehen.¹³⁹

Das Nachbarland Österreich zeigt ebenfalls Bestrebungen in der Förderung individueller Begabungen: Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (= ÖZBF) wirbt auf seiner Internetseite für die Notwendigkeit der Schulentwicklung in Richtung Inklusion: Begabtenförderung nicht nur auszulagern, sondern zum alltäglichen Unterrichtsbestandteil werden zu lassen. ”Begabungs- und Begabtenförderung muss als umfassendes Bildungsangebot in allen Schulen, allen Klassen und allen Unterrichtsstunden Eingang finden.”¹⁴⁰ Neben verschiedenen anderen organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen, die in dieser Entwicklung notwendig werden (wie bspw. Lehrerfortbildungen und Qualitätsmanagement) sprechen die Autoren dieses Artikels deutlich von ”Zusätzliche[n] Maßnahmen zur Förderung der verschiedenen Begabungen.” (vgl. ÖZBF)

Einer der führenden Vertreter im Bereich der Förderung kognitiv Begabter ist meines Erachtens die USA. Wie bereits zuvor deutlich gemacht, begann in diesem Land die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik Hochbegabung bereits 1869 mit dem Werk Francis Galtons ”Hereditary Genius” (= angeborene Begabung) – wobei der Titel bereits die Auffassung des Autors vorwegnimmt: Dass nämlich Begabung bzw. Hochbegabung erblich wäre. Ab den 1920er Jahren beschäftigte sich dann Lewis Terman mit der Identifizierung von Faktoren für Hochbegabung(en). Dieser Psychologe erlaubte sich auch, auf die schulischen Benachteiligung begabter Kinder hinzuweisen. Bis in die 1980er Jahre hinein – dem Zeit-

¹³⁹vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010]

¹⁴⁰Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

punkt etwa, zu dem jene die internationalen Begabungsförderungsmodelle vergleichenden Publikation von Mehlhorn et al. veröffentlicht wurde – wurden in den USA eine Vielzahl von Modellen und Programmen zur Begabtenförderung entwickelt, z. B. der Enrichment-Ansatz, das Triad-Teaching-Modell sowie das Revolving-Door-Modell von Joseph Renzulli. James Gallagher ("Teaching The Gifted Child") und June Maker ("Curriculum Development for The Gifted") entwickelten Lehrpläne für den Unterricht, das Keystone Consortium setzte sich für die Akzeleration fachgebundener Programme für Begabte ein und – weniger bekannt – Donald Treffinger, führender Vertreter des "Individualized Education Program" – IEP) setzte sich für stärker auf die individuellen Bedürfnisse eingehende Begabungsförderung ein.¹⁴¹

Susan Winebrenner – eine der Expertinnen in den USA für die Förderung (kognitiv-) begabter Schüler im Regelunterricht – zog bereits Anfang der 90er Jahre aus ihrer Arbeit in verschiedenen Schulen bezüglich der optimalen Förderung (kognitiv-) begabter Schüler die pädagogische Konsequenz: Dieselbe entwickelte aus ihrer Praxis heraus – sie arbeitete mit Schulen in über 40 Staaten zusammen, war als Lehrerin in Schulen und Begabtenprogrammen aktiv tätig – 'handfeste' Methoden, die sich im Unterricht zur Förderung (kognitiv-)begabter Schüler einbringen lassen.¹⁴² Diese Methoden gehen über die auch hier zum Teil bereits angewandten Methoden bspw. der Zielvereinbarungen und Lernverträge hinaus und befassen sich konkret mit Lehrinhalten und wie diese von den Schülern in 'Eigenregie' sich erarbeiten und anschließend präsentieren lassen, sodass die Klasse insgesamt von dem Wissenserwerb jener Hochleistungs-Schüler (High-Performer) profitiert, die sich vertiefend mit einem Thema beschäftigten. So schlägt S. Winebrenner bspw. eine Auswahl an Erweiterungsaufgaben vor (s. auch S. 84), wenn das Thema des Unterrichts "Aufsätze" lautet

¹⁴¹vgl. Feldhusen, John: Entstehung und Entwicklung der Begabtenförderung in den USA. In: Mehlhorn und Urban [1989], S. 48 ff.

¹⁴²vgl. Winebrenner und Espeland [2001]

– Schüler, die gestufte Herausforderungen in Fächern wie z. B. Deutsch, Biologie oder Geschichte suchen und sich in der Lage zeigen, selbstorganisiert, selbstverantwortlich und methodenvielfältig zu arbeiten, wählen sich eine von mehreren Aufgaben aus – z. B. einen Artikel für eine lokale Zeitung zu schreiben, einen Absatz aus einem Lehrbuch so umzuformulieren, dass die Sprache effektvoller und der Text ’ansprechender’ wirkt, oder eine Rede vor einem Schulausschuss / einem Bundestagsausschuss vorzubereiten, in welcher die Zuhörer von der eigenen Position zu überzeugen sind.¹⁴³ Wie kommen Lehrpersonen nun dorthin, Schüler zu Formen jener beschriebenen Selbstständigkeit zu begleiten? Der Weg führt über das Berücksichtigen Multipler Intelligenzen und das Bereitstellen verschiedener ’Zugangsmöglichkeiten’ zum Lösen von Arbeitsaufträgen, sage ich. Praxisbeispiele dazu finden Sie in Kapitel 7.

4.2 Von Individueller Förderung und dem Fördern individueller Begabungen talentierter Grundschüler

”Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, Bildung ermöglicht Teilhabe und die Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung.”¹⁴⁴. Mit diesen Worten bringt das ”Forum Bildung” der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung drei Kern-Elemente von Bildung auf den Punkt. Bis zu diesem Punkt stimme ich den Autoren zu. Doch dann beginnt für mich die Frage nach dem WIE der Umsetzung. Inwiefern erarbeiten sich Grundschüler eine Orientierung in der Welt bzw.

¹⁴³vgl. Winebrenner und Espeland [2001], S. 122

¹⁴⁴Forum Bildung [2002b], S. 3

inwieweit ist ihnen der Zusammenhang zwischen dem Lernen in der Schule und dem Leben außerhalb der Schule bewusst? Wissen Grundschüler, wofür sie in der Grundschule lernen?

Spätestens nach der PISA-Studie 2002 – und dem damit verbundenen ’Schock’ über das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler im internationalen OECD-Vergleich – ist das Interesse an Lösungen des ’Bildungsdilemmas’ gestiegen. Ein zentrales Schlagwort in der Bildungsdebatte ist die ”individuelle Förderung” der Schülerinnen und Schüler, welcher auch in dieser Studie bereits mehrfach gefallen ist. Ein prägnanter Begriff – und doch nicht einheitlich zu verstehen. Hans Zehetmair verwies im Abschlusskongress des Forums Bildung 2002 auf das doppelte Ziel der individuellen Förderung: ”[...] Benachteiligungen zu vermeiden und Begabungen zu fördern [...]”.¹⁴⁵ Die Frage, die meines Erachtens jedoch bestehen bleibt, ist jene nach dem WIE der Förderung. Denn hierzu scheint es auch zehn Jahre nach dem genannten Abschlusskongress keinen Konsens zu geben – und das, obwohl das Forum Bildung damals konstatierte, dass ”Individuelle Förderung [darüber] entscheidet [...], ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen.”¹⁴⁶ Eine Selbstverständlichkeit ist die beschriebene individuelle Förderung bis heute jedoch noch nicht – sowohl in Bezug auf die Inhalte der Lehrerbildung als auch auf die Umsetzung in Schulen. Eckhard Klieme und Jasmin Warwas weisen zum einen auf die Selbsteinschätzung von Referendaren hin, welche zwar die Diagnostik und das Fördern im Unterricht als bedeutsame Elemente ansähen, sich jedoch selber wenig Kompetenzen zur Durchführung jener Förderung zuschrieben. Auch die einschlägige Literatur weist zum Thema ”Individuelle

¹⁴⁵Forum Bildung [2002a], S. 34

¹⁴⁶Forum Bildung [2002a], S. 7

Förderung" noch Lücken auf, so die genannten Autoren.¹⁴⁷ Eine Ursache für diese Lücken sehen E. Klieme und J. Warwas in den Begrifflichkeiten innerhalb der Erziehungswissenschaften. Zum einen könne Erziehung "[...] im weitesten Sinne immer [als] Förderung"¹⁴⁸ angesehen werden, zum anderen seien Erziehung und Förderung ohnehin auf den Edukanden ausgerichtet, also dementsprechend individuell:

"Versteht man Bildung als einen Vorgang, in dem Menschen ihre Persönlichkeit entfalten und eine eigene Identität ausbilden sowie sich zugleich kulturelle Normen, Kompetenzen und Wissensinhalte aneignen, so lässt sich Bildung nur als "individueller" Prozess und Erziehung nur als "individuelle Förderung" denken."¹⁴⁹

Doch darf diese Denk- bzw. Sichtweise nicht das Weiterdenken von individueller Förderung in der Schule verhindern. Individuelle Förderung in der Grundschule braucht klare Konzepte und Ziele – damit Grundschülerinnen und -schüler Daseinskompetenzen wie Selbstmanagement und Problemlösekompetenz erwerben und die Basis für ihr "Lebenslanges Lernen" schaffen.

Was heißt diese Forderung dann für den Unterricht in der Grundschule? Zunächst müssen die Ziele der individuellen Förderung klar herausgearbeitet sein. Was sollen Grundschüler können? Immer wieder verweise ich in Anlehnung an M. Spitzer auf die Bedeutung des Kompetenzerwerbs: nicht das WAS des Lernens wird in Zukunft von Bedeutung sein, sondern das WIE. Nur so wird in den Grundschulern der Grundstein der Befähigung gelegt, sich später effektiv weiterzubilden, weiterzulernen, eigene Talente und Ressourcen effektiv einzusetzen. Wenn Schüler bereits in der Grundschule lernen, an Problemstellungen mit einer Vielzahl 'an sich selbst'

¹⁴⁷vgl. Klieme und Warwas [2011] S. 806

¹⁴⁸Klieme und Warwas [2011]

¹⁴⁹Klieme und Warwas [2011], S. 806

gerichteter Fragen heranzugehen, können sie immer weitere Strategien entwickeln, die sie auch in Zukunft nutzbringend einsetzen: 'Was weiß ich bereits?'; 'Was brauche ich, um dieses Problem / diese Aufgabe zu lösen?'; 'Woher beschaffe ich mir Informationen?'; 'Wen kann ich fragen?'; 'Wie präsentiere ich meine Ergebnisse?'. Lehrer stehen lernBEGLEITEND zur Seite, bieten Rat und 'Werkzeuge' an, unterstützen in der Orientierung und Strukturierung, indem sie bspw. Handreichungen wie die in Grafik 4.3 abgebildete Zusammenstellung von Informationsquellen herausgeben, die Schülern einen Überblick über mögliche Informationsquellen – außer bspw. Lexika und dem Internet – geben.

Zukunftsorientierung im Begabungsmanagement alleine reicht jedoch noch nicht. Um jeden Schüler optimal zu fördern – und jedem Schüler die Gelegenheit zu bieten, die eigenen Stärken weiter auszubauen und "Schwächen zu schwächen" – bedarf es des Eingehens auf unterschiedliche Talente bzw. Intelligenzen. Erst dann, wenn jeder Schüler eigene Zugangsmöglichkeiten zu einem Thema, einer Problemstellung sich erarbeitet, findet individuelle Förderung statt. Orientierungshilfen, die sowohl Lehrern in der Vorbereitung des Unterrichts, als auch Schülern in der Bewältigung von Aufgaben nützlich sein können, bietet bspw. Gayle H. Gregory: er stellte, umfangreiche Tabellen mit Strategien und möglichen Aufgaben für die unterschiedlichen Intelligenztypen zusammen. Die Vorschläge aus der im Anhang zu findenden Grafik (S. 388) von G.H. Gregory sehe ich als Anregung, Schüler ihren Stärken gemäß Aufgaben lösen und Ergebnisse präsentieren zu lassen, also bspw. Ergebnisse zum Thema 'Biographien' als 'Wachsmuseumsprojekt' (vgl. Anhang) zu präsentieren oder selbst eine Unterrichtseinheit zu einem umgrenzten Thema vorzuplanen und durchzuführen.

A. Ziegler fordert eine "grundlegende Umorientierung"¹⁵⁰ in unserer Gesellschaft an, wenn diese Leistungsexzellenz anstrebt. Das bedeutet für

¹⁵⁰vgl. Ziegler [2007], S. 133

mich, unter anderem eine Präzisierung der Forderung nach individueller Förderung auf die "Förderung individueller Begabungen". Seiner Ansicht nach zeigten bisherige Förderansätze und Fördertechniken zum Teil wenig Wirkung. Dem stelle ich jedoch die mutmachenden Ergebnisse und Erfahrungen der LernBEGLEITER der Universitären SommerCamps Karl-J. Kluges entgegen. Jene individuelle Förderung die ich bislang erkannte, erschöpft sich allerdings – überspitzt formuliert – in einer Dreiteilung: Der Förderung von Schülern mit "Defiziten", der Förderung der "Normalbegabten" sowie der Förderung Hochbegabter, wobei die Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten meines Erachtens z.Zt. noch eher als Notwendigkeit in der Schule angesehen wird, als jene der Hochbegabten. Auch wenn das Thema der individuellen Förderung in der Öffentlichkeit diskutiert wird, bleibt der Eindruck in mir bestehen: Die *WeltOnline* bspw. veröffentlichte noch Anfang diesen Jahres einen Artikel mit dem plakativen Titel "Hochbegabte Kinder bleiben auf der Strecke"¹⁵¹. Die Meinung des Autors:

"Selbst Gymnasien wollen hinter dem sozialen Anspruch nicht zurückstehen und legen Förderprogramme für lernschwache Schüler auf. Eine Schülergruppe steht allerdings bis heute nicht genügend im Fokus der Aufmerksamkeit: die hochbegabten Schüler.[...] Sie werden in der Schule nicht ausreichend gefördert, weil ihr in der Lehrerschaft und in der pädagogischen Wissenschaft die Fürsprecher fehlen."¹⁵²

¹⁵¹Welt Online [2012]

¹⁵²vgl. Welt Online [2012]

Wo bekomme ich Informationen her?

Bücher	Organisationen	Orte
Atlanten Bestimmungsbücher Bildwörterbücher Biographien Branchentelefonbücher Enzyklopädien Fachbücher Geschichtliche Werke Gesetzbücher Kirchenbücher Lehrbücher Lexika Reiseführer Stadtpläne Wörterbücher Zeitzeugenberichte 	Berufsverbände Gewerkschaften Handelskammern Interessenverbände Teams Vereine 	Antiquitätengeschäfte Ausstellungen Firmen Friedhöfe Gebetshäuser Gedenkstätten Historische Gesellschaften Historische Stätten Hochschulen und Universitäten Industriedenkmäler Kunstgalerien Lehrpfade Museen Reisebüros Schulen Tierparks Wetterstationen Zoos 
Internetquellen  Chatrooms Internetzeitschriften Newsgroups Online-Enzyklopädien Websites (z.B. extra für Kinder: www.fragfinn.de ; www.blinde-kuh.de ; www.helles-koepfchen.de)	Andere Dokumentarfilme Exkursionen Hörbücher Spielfilme Tonbänder Videos 	Software CD-ROM-Enzyklopädien Datenbanken E-Books Lernsoftware Simulationssoftware 
Büchereien und Archive  Bezirksarchive Büchereiarchive Firmenarchive Jahrbuchregister Kirchenarchive Landesarchive Landkarten Mikrofiches/ Mikrofilme Öffentliche Büchereien Schularchive Schulbüchereien Spezialbibliotheken Spezial-Enzyklopädien Staatliche Büchereien Statistisches Bundesamt Universitätsbibliotheken Zeitungsarchive	Personen Ältere Mitbürger Angehörige best. Berufsgruppen (z.B. Ärzte, Bauarbeiter, Informatiker, Handwerker, Landwirte, Mechaniker, Tierpfleger etc.) Behörden Eltern Eltern von Freunden Fachleute Familienmitglieder Freunde Jugendgruppenleiter Lehrer Nachbarn Wissenschaftler 	Periodika Almanache/ Jahrbücher Broschüren Festschriften Handelsblätter Journale Kataloge Mitteilungsblätter Monatshefte Quartalsberichte Reihen Rundbriefe Schulprogramme Tagebücher Zeitschriften Zeitungen 

Winebrenner, Susan: Besonders begabte Kinder in der Regelschule fördern. 2007
 Ergänzungen: Y. Funken, 2012

Abb. 4.3: Tipps für Grundschüler, wo sie sich Informationen beschaffen können; vgl. S. Winebrenner, 2007

Dass es dennoch Entwicklungen in die 'richtige Richtung' gibt, negiere ich nicht. Im Folgenden beschäftige ich mich daher vor allem mit den 13 Grundschulen des BegabungsNetzwerks: Begaben wagen in Heinsberg, NRW, die sich die Förderung individueller Begabungen zur Aufgabe machten.

4.3 ... und es gibt sie doch! Wo Begaben gewagt wird

- Das Beispiel des BegabungsNetzwerks Heinsberg

Die Grundschule an der Forsmannstraße in Hamburg, die Schulen, die mit der Karg-Stiftung zusammenarbeiten und 13 Grundschulen aus dem Kreis Heinsberg, NRW, bemühen sich um den Wissenstransfer von der Forschung in den Schulalltag. So betont bspw. die Forsmann-Schule, dass nicht der zu lernende Inhalt im Vordergrund der ein halbes Jahr dauernden Projekte stehe, sondern die wissenschaftliche Haltung: es geht darum, den Kindern die Freude des wissenschaftlichen Arbeitens nahe zu bringen, Interesse zu wecken und 'Hartnäckigkeit' zu entwickeln.¹⁵³ So lernen bereits Kinder im Grundschulalter "[...] mit Neugier und Methodik ein persönliches Erkenntnisziel zu verfolgen."¹⁵⁴

Und wer wird an dieser Schule gefördert, bzw. wie funktioniert die Auswahl? Die Lehrer überlegten gemeinsam, für wen das freie Lernen geeignet wäre, ob es ein Begabten-Projekt werden sollte. Am Ende entschieden sie sich, das Projekt für alle Schüler offen zu halten: "Wir versuchen es mit

¹⁵³vgl. Spiewak [2011]; Projekt Schulen im Fluß. Internetauftritt Forsmannstraße.Hamburg.de, URL: <http://www.forsmannstrasse.hamburg.de/index.php/article/detail/242> (letzter Zugriff: 20.01.2012)

¹⁵⁴Spiewak [2011]

allen, egal, ob sie fünf Jahre alt sind oder zehn, gute Zeugnisse haben oder mäßige. Die Vorschüler und Erstklässler, die noch nicht Schreiben können, dokumentieren ihre Forschungsergebnisse mit Diktafon."¹⁵⁵ – So kann jeder Schüler seine Begabungen einbringen und ausbauen, jeder nach seinen individuellen Fähigkeiten.

Seit 2003 besteht bereits das Netzwerk "Begabungsfördernde Grundschule" in Berlin und im Jahr 2012 schlossen sich 14 Schulen im Land Sachsen-Anhalt zu einem Netzwerk zur Förderung von Hochbegabten zusammen, was mich zu dem Schluss führt, dass die Notwendigkeit erkannt wurde, dass Begabungsmanagement nur mit gegenseitiger Unterstützung in der Lehrerschaft sich umsetzen lässt.¹⁵⁶

Eine Vorreiterposition wollen auch 13 Grundschulen des Kreises Heinsberg in NRW einnehmen. Diese Grundschulen bemühen sich seit dem Jahr 2008 die Vision "Begaben wagen" – Individuelle Förderung von Begabungen - in die Tat umzusetzen.

Diese Grundschulen verpflichteten sich sechs Grundprinzipien, die sie sowohl intern als auch im Netzwerk zu realisieren verfolgen:

- zu lückenloser Offenheit
- zum „Prinzip der Gegenseitigkeit“ (Karl-J. Kluge)
- zum starken Zusammenhalt
- zum optimalen Zusammenspiel
- zur "Gewaltfreien Kommunikation" (GfK) (M. Rosenberg)

¹⁵⁵Spiewak [2011]

¹⁵⁶vgl. Berlin.de: Netzwerk der Grundschulen zur Begabungsförderung. URL: http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/begabungsfoerderung/netzwerk_begabungsfoerderung.html und Bildungsserver Sachsen-Anhalt: Netzwerkschulen zur Förderung von Hochbegabten. URL: http://www.bildung-lsa.de/index.php?KAT_ID=1905\#art16417 (letzter Zugriff: 18.08.2012)

- zur Humanwissenschaftlichen Begabungsförderung (Karl-J. Kluge)

Wie diese Prinzipien sich in der Praxis darstellen wollen, zeigen die folgenden Ausführungen.

”Nicht abschreiben!” ”Nicht quasseln, weitermachen!” Max und Philipp aus der Klasse 3a der Franziskus-Schule Erkelenz sind in ihrem Element, geben knappe Anweisungen und laufen durch die Reihen, um ihren Mitschülerinnen beim Ausfüllen eines Arbeitsblattes über die Schultern zu gucken sowie zu helfen. Mitten dazwischen sitzt Klassenlehrerin Heike Grapat, ebenfalls vor einem Arbeitsblatt. Denn sie, Max und Philipp haben für eine Schulstunde die Rollen getauscht.

”Lernen durch Lehren” (LdL) heißt die Methode, bei der die Schüler in die Rolle des Lehrers wechseln, die Unterrichtsinhalte selbst vorbereiten, präsentieren und lehren. Max und Philipp haben sich für das Unterrichtsthema ”Dinosaurier” entschieden und ein Plakat mit Sauriern, unterteilt nach Fleischfressern und Pflanzenfressern, vorbereitet. Kurz und knapp werden die Abbildungen erläutert.

Zur Veranschaulichung zeigen sie ein selbstgebautes Ei eines Gigantosaurus. Die Mitschüler hören aufmerksam zu und stellen Fragen. Dann verteilen Max und Philipp ein Arbeitsblatt mit vier selbstkreierten Aufgabenstellungen, die die Mitschüler bearbeiten sollen. Schließlich ist die Stunde zu Ende.

"Wer nicht fertig geworden ist, der macht den Rest als Hausaufgabe", sagt Max noch."¹⁵⁷

Die vorangegangene Szene dichter Selbsttätigkeit von Grundschulern dokumentierte die Tageszeitung RP-Online an der Franziskusschule Erkelenz, einer von 13 Netzwerkschulen im Projekt: "Begaben wagen!". An dieser Schule dürfen Schülerinnen und Schüler selbst ‚Lehren‘ – mit allem was dazugehört. Eine weitere Besonderheit: das Projekt entstand in den Köpfen der Schüler – sie gaben den Impuls und trugen die Idee ins Kinderparlament.

Gemeinsam mit dem Universitätsprofessor Karl-J. Kluge erarbeiteten sich die Mitglieder der Steuergruppe des Netzwerkprojektes – dazu zählten der Schulamtsdirektor des Kreises Heinsberg (Vorsitzender), drei Schullektorinnen sowie ein Mitglied der Familie-Kluge-Stiftung – sowohl das Konzept, nach dem nun begabungspädagogisch in den Schulen gearbeitet wird, sowie ein Selbstevaluationsmanual zur Qualitätssicherung der durchgeführten begabungsförderlichen Maßnahmen. Doch nicht nur Schüler und Lehrer wurden in den Begabungsprozess eingebunden. Auch an die Eltern wurde gedacht: eine Samstags-Uni, angeboten von Karl-J. Kluge, brachte auch Eltern die LernBEGLEITUNG ihrer Kinder nahe. Trainingsschwerpunkt war die Schulung vielseitiger erwünschter Wahrnehmungen des eigenen Kindes mit darauf abgestimmten Trainingseinheiten wie "Zuhör-Kompetenz", Hirngerechtem Lernen, "LernBEGLEITEN statt gnadenloses Erziehen", "Lösungs- statt Problemsprache" sowie "Üben durch TUN" (Karl-J. Kluge) – Schließlich "bedarf es eines ganzen Dorfes, um ein Kind zu erziehen", wie ein afrikanisches Sprichwort formuliert. Und die Eltern als Haupt-Bezugspersonen der kindlichen Entwicklung tragen nicht unerheblich zur Förderung der individuellen Begabungen ihrer Kinder bei.

¹⁵⁷Weingärtner [2010]

Netzwerken ist, wie Karl-J. Kluge betont, tatsächlich ”Arbeit”: Netzwerkarbeit ist Beziehungspflege, Information, Wissensaustausch, persönliche und fachliche Weiterentwicklung, Unterstützung, Begleitung, ”Sicherheitsnetz” und Herausforderung in einem. Lehrerkollegien müssen sich auf das Miteinander einlassen, Gelegenheiten für den Austausch ermöglichen, sich mit Wertschätzung und Offenheit begegnen. ”Es ist wichtig, den persönlichen und lückenlosen Austausch zu suchen – und zwar nicht nur dann, wenn ’man’ selbst Hilfe benötigt, sondern vor allem, wenn jeder Unterstützung / Begleitung anzubieten hat.” so Karl-J. Kluge.

Grafik 4.4 zeigt auf, wie Netzwerken im Heinsberger Begabungsnetzwerk gedacht wird: alle Beteiligten, sowohl die Schulen als Gesamtheiten als auch die einzelnen Lehrer untereinander stehen miteinander in Verbindung und im Austausch. Unerlässlich sind dazu das Bereitsein zur Zusammenarbeit, die Motivation, etwas zu verändern, gegenseitiges Vertrauen, damit ein Konsens gefunden und das generierte Wissen in die Praxis transferiert wird. Grundsätzlich gilt in den Netzwerkschulen: ”Alle tragen Mitverantwortung” (Karl-J. Kluge). Mit anderen Worten: Jeder trägt mit seinem Engagement, seiner Erfahrung, seiner Kooperationsbereitschaft zum Gelingen des Begabungsmanagements bei.

Die Netzwerkschulen sehen sich als ”lernende Institutionen” und nutzen daher zur Weiterentwicklung und kontinuierlichen Verbesserung ein von ihnen, Karl-J. Kluge und der Steuergruppe erarbeitetes (Selbst-)Evaluationsmanual. ”Das Ziel dieses Instrumentariums ist, die Schulen bei der Beurteilung der Qualität der Begabungsförderung zu begleiten.”¹⁵⁸ Dieses Manual wird zur Zeit in den Schulen erprobt, da es Anforderungen an jede Lehrerschaft stellt: Selbstevaluation setzt großes Vertrauen in die Selbstehrlichkeit von Lehrpersonen – schließlich geht es nicht nur um Lern-, Leistungs- und Sozialisationsstände von Schülern, sondern auch um

¹⁵⁸Kaiser und Kluge [2011]



Heinsberger „All-Channel-Schul-Netzwerk“ „Begaben wagen“



Jede Schule ist mit jeder verbunden, jede Lehrperson im Kollegium mit jedem, d.h. Wissen und Erfahrungen werden über verschiedene Wege weitergegeben/ausgetauscht/transferiert.

Netzwerke stehen für Interaktionsaustausch, ihr Focus steht auf „Organizing“ & Transfer der Inhalte und Erfahrungen.

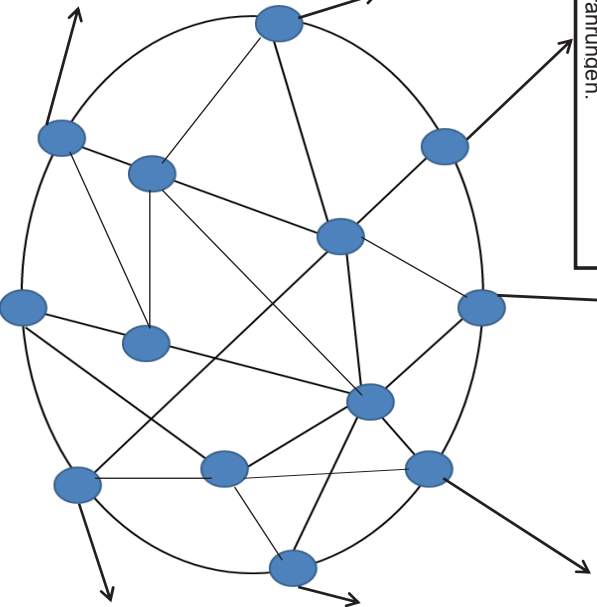
Dieses Netzwerk macht ein Sich- Verständigen der Einzelnen unter einander über ihre Gegenstandsbereiche nutzbar.
Dieses Netzwerk bietet Steuerung der Gesamtorganisation und der Einzelsysteme in den Netzwerkschulen.

Der 4-Ebenen-Ansatz wird favorisiert:

- a) Wissensaustausch & Wissenskombination & -integration
- b) Gemeinsame Wissensbasis und Transfer des themenzentrierten Wissens
- c) Beziehungsstärke untereinander, Grad des Vertrauens, hohe Motivation mitbringen, Distanzen zu überwinden & Konsens zu garantieren
- d) Managementaufgaben:

- 1. Selektion: Wer macht mit?
- 2. Regulation: Arbeiten/Aufträge/Ansprüche aufeinander abstimmen & ausführen

3. Prozessanfertigung



ALLE TRAGEN MITVERANTWORTUNG

4. Evaluation: Verteilen und Bestimmen der Kosten und des Nutzens

5. Die o.g. Funktion ist ständig Aufgabe des Netzwerk-Managements

- 6. Netzwerkberatung sorgt für
 - a) Humanisierung
 - b) Know-how
 - c) Kompetenzsteigerung
 - d) Management-Beratung
 - e) Mehrwert-Zuwachs
 - f) Beendigung

7. Frage: Heinsberger Netzwerkschulen stellen sich stets der Frage:

- a) Sozial-emotionale Netzwerke und/oder
- b) Kompetenz Netzwerk

© Karl-J. Kluge „Heinsberger All-Channel-Schul-Netzwerk“ U.La. 17.11.2011

Abb. 4.4: Karl-J. Kluge, Netzwerk

die Lern- und Lehrkultur an der Schule, darum, wie Begabungsförderung tatsächlich aussieht und welcher Ethos die Lehrerschaft leitet.

Selbsteinschätzungsbögen für die Lehrkräfte bspw. erwarten eine Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit ihrem Lehr- und Lernverständnis sowie ihrem Selbstverständnis: Sehe ich Lernen als subjektive Eigenleistung und individuelles Lehren an? Verstehe ich mich in erster Linie als LernBEGLEITER und erst dann als Instruktor? Wo stehe ich mit meinen Sozial- und Kommunikationskompetenzen im Umgang mit Schülern / Kollegen / Eltern / außerschulischen Institutionen etc.? Nutze ich konstruktive Kritik als Veränderungskatalysator? Nutze ich effektive Selbstreflexionsstrategien?

Außerdem dient ein solches Instrumentarium dazu, die Ziele der Netzwerkschulen zu identifizieren und festzulegen, zu kontrollieren, ob sich nach Erreichen der Ziele Erfolge in der Unterrichtskultur einstellen, es verschafft einen Überblick über Prozesse und Abläufe, die verbessert, beibehalten oder verlernt werden sollten und es dient als Indikator dafür, ob eingeleitete Veränderungen Wirkung zeigen.¹⁵⁹

So muss die Schule als Ganzes ebenso ehrlich in der Beantwortung von Fragen nach dem schulumfassenden Förderkonzept sein: Gibt es ein solches schulumfassendes Förderkonzept? Wird es voll und ganz umgesetzt? Wie steht die Schule der Förderung individueller Begabungen gegenüber? Wodurch wird die Teamarbeit im Lehrerkollegium verstärkt und wirkt sich das aus?

Ein Leitgedanke des Unterrichts an den Netzwerkschulen lautet: Erkenntnisse selbst erarbeiten. Der Gedanke entspricht dem **”erkenntnis-ermittelnden Lernen”** (N. Landwehr / Karl-J. Kluge), mit Hilfe dessen Schüler sich ihr Wissen selbst erarbeiten und Lehrer nicht in ’Osterhasenmanier Wissensseier verstecken’. So fand der im vorhergegangenen Beispiel aufgezeigte Rollentausch: Schüler unterrichten – Lehrer sind entlastete Lern-

¹⁵⁹vgl.Kaiser und Kluge [2011]

BEGLEITER – mit Dritt- und Viertklässlern statt, die 'mit allem, was dazu gehört', selbst zu Lehrern wurden: von der Themenauswahl über die Informationssuche, Auswahl einer Präsentationsform, Vorbereitung von Aufgaben für die Mitschüler. Gemeinsam mit der Lehrperson überlegten sie sich die Ziele, die sie in ihrem Unterricht verfolgten sowie die Methoden, die sie dabei einsetzten: Was sollen unsere Mitschüler lernen? Wie lernen sie es nachhaltig? Der Lehrer schritt nur dann ein, wenn sich die Schüler handlungsunfähig zeigten oder bspw. das Unterrichtsvolumen und die vorgegebenen Unterrichtszeiten nicht miteinander vereinbarten.

Der Lehrer, Erzieher etc. zählte in dem oben genannten Szenenwechsel 'nur' als LernBEGLEITER – er bot Unterstützung z. B. Begleitkompetenzen, Know-How und angewandte Soft-Skills, mit der Instruktion von Lern-Methoden, Zielvereinbarungsgesprächen usw. Oder er half mit seiner Expertise aus, wenn die Schüler zu weit 'vom Weg abkamen'. Ziel ist der Auf- und Ausbau von Kompetenzen: Sich selbst Ziele setzen und die vereinbarten Wege konsequent beschreiten.

In den Netzwerkschulen steht nicht mehr nur alleine das Faktenwissen bzw. die Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern daneben rückt auch die Persönlichkeitsbildung, wie bspw. die Franziskusgrundschule Erkelenz und Houverath in ihrem Konzept verdeutlichen: ihr Ziel ist, "Kinder zu starken Persönlichkeiten anzuleiten, die auch Rücksicht auf andere nehmen und die fähig sind zu Eigenverantwortung und Solidarität."¹⁶⁰ Mit ihrem Motto: "Nicht für alle das Gleiche, sondern für jeden das Beste." setzen diese Schulen ein klares Zeichen für einen Wandel in der Schulkultur: die Förderung individueller Begabungen muss bedeuten, dass jeder Schüler die Chance wahrnimmt, das Beste aus seinen Möglichkeiten zu machen.

Auch der Beziehungsaspekt in der Schule wird gewürdigt, denn die Netzwerkschulen wissen: Erst in einer Atmosphäre der gegenseitigen Achtung

¹⁶⁰Grundschulverbund Franziskus-Schule Erkelenz & Houverath

und des Vertrauens, in welcher sich Schüler an- und ernstgenommen erleben, die Beziehung angstfrei und vertrauensvoll ist¹⁶¹, ermöglicht sich nachhaltiges Lernen. Schließlich gilt als wissenschaftlich erwiesen, dass Lernen unter Angst und Druck keine langfristigen Lernergebnisse erzielt. Manfred Spitzer bringt es auf den Punkt, indem er formuliert: ”Emotionen sind dem Lernen förderlich!”¹⁶².

So wichtig die Förderung von qualitativ hochwertigen Beziehungen im Schulalltag ist, darf darüber hinaus nicht die Lehrer-Expertise vergessen werden. Auch diesem Gedanken wird in den Heinsberger Netzwerkschulen Platz eingeräumt. Aktuell setzt sich John Hattie mit der Bedeutung des professionellen Handelns von Lehrkräften im Unterricht auseinander. Dieser erklärte bereits 2009, dass ”das domänenspezifische Wissen von Experten den erklärungs mächtigsten Faktor ihrer Leistungen darstellt. Im Falle von Lehrkräften sollte dementsprechend ihr Expertisegrad (das Niveau ihres Professionswissens) sehr gut ihr Unterrichtshandeln bestimmen”¹⁶³. Ein umfassendes Fachwissen von Lehrern nimmt also für die Lernleistung von Schülern einen hohen Stellenwert ein. Nicht nur Fakten, auch Argumentations- und Begründungskompetenzen ermöglichen authentisches Einbringen zur Wissensgewinnung – fühlt sich ein Lehrer in seinem Fach ‚zu Hause‘, bringt er sich leichter in die Lage, dessen Inhalte zu strukturieren, darzustellen, zu erklären und zu vernetzen.¹⁶⁴

Offenheit für neue Methoden und Ideen, Neugier auf neue Wege, Vertrauen in sein Können und in das der Schüler, Durchhaltevermögen auf beiden Seiten: Schüler und LernBEGLEITER, auch wenn es ‚mal stürmisch‘ ist, Teamgeist und gegenseitige Unterstützung unter den Netzwerk-Schulen – bleiben die ‚Werkzeuge‘, mit denen sich Schulamt, Lehrerkollegien und Schüler sich ‚ausrüsteten‘. Und sich dann auf den Weg machten und das

¹⁶¹vgl. Kluge et al. [2006], S. 27

¹⁶²Brumlik [2007], S. 184 f.

¹⁶³Köller [2011], S. 16–18.

¹⁶⁴vgl. Köller [2011]

"Begaben wagten"! – Zu hoffen bleibt, dass diesem Beispiel noch andere Schulen folgen!

Was steckt nun hinter dem Gedanken einer neuen Schulkultur? Welches Bild von (kognitiv) begabten Kindern war im Unterricht maßgeblich? Und wie gestaltet sich Unterricht, der die Förderung individueller Begabungen realisiert, in der Praxis? Dazu werde ich in den folgenden Kapiteln Stellung nehmen.

5 Eine unzulässige Gleichung: Hochbegabt = Hochmotiviert = Hochleister?

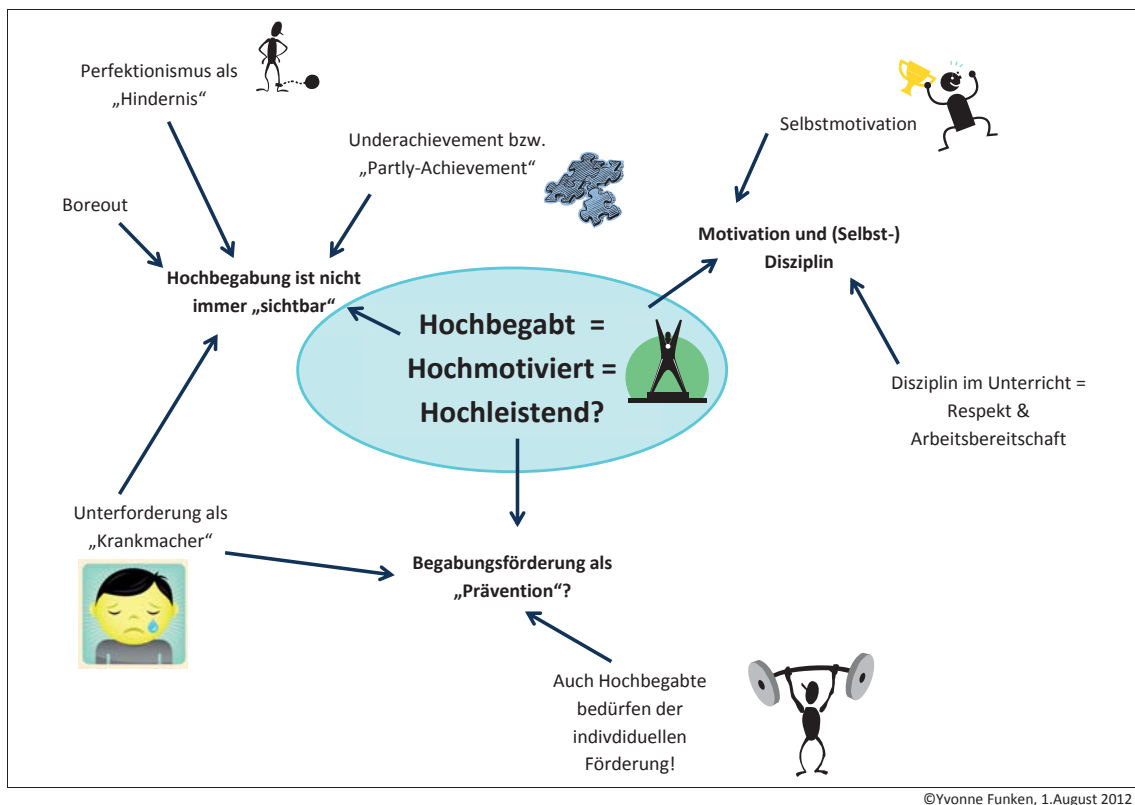


Abb. 5.1: Advance Organizer: Bedeutet Hochbegabung immer schon Hochleistung?
Y. Funken, 2012

Werden "Hochbegabte" stets von ihrer Umwelt erkannt? Von hochbegabten Mädchen heißt es, sie passten sich z.T. so gut an die Leistungen ihrer Klassenkameraden an, dass sie mit ihrer hohen Begabung kaum oder

gar nicht auffielen¹⁶⁵. Kaspert ein Schüler viel herum, fordert mit seinem Verhalten den Lehrer heraus, steht die "Diagnose ADHS" im Raum, dann kommt es nicht selten zur Überlegung: Was steht dahinter? Könnte er oder sie vielleicht hochbegabt und hier unterfordert sein? Hochbegabte Minderleister sind nicht gleich zu erkennen, so die Experten – auch hier besteht sicherlich eine Dunkelziffer nicht adäquat in ihren Talenten geförderter Grundschüler.

Ich kläre zunächst die Frage, welches Verständnis der Hochbegabung an dieser Stelle verwendet wird, da ich der Ansicht bin, dass eine begriffliche Differenzierung dieses Begriffes zum Verständnis der Komplexität dieses Themas notwendig ist. Im schulischen Kontext geht es letztlich in erster Linie um kognitive Hochbegabung. Bereits hier divergieren die Meinungen, was die Antwort auf die Frage betrifft, ob hochbegabte Kinder stets auffallen – sei es durch hohe (kognitive) Leistungen, sei es durch unerwünschte Verhaltensweisen, wie Unterrichtsstörungen oder Leistungsverweigerung. Verschiedene 'Mythen' umgeben das 'Phänomen Hochbegabung': Da gibt es die Ansichten von den 'Überfliegern' die einfach alles können, in jedem Fach glänzen und gleichzeitig soziale 'Underdogs' sind, weil sie sich nicht auf zwischenmenschliche Interaktionen verstünden. Andererseits gibt es natürlich auch das Verständnis von Hochbegabten als Lernenden, die absolut sich selbst überlassen werden können, da sie sich mit ihren überragenden Fähigkeiten alles aneignen können, was sie brauchen. Daneben wiederum existiert das Bild des unverständenen, weil unerkannten 'Genies', der sich in Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu -störungen flüchtet. Nicht immer ist kognitive Begabung für diejenigen, die mit Kindern arbeiten oder leben – also Eltern, Erzieher, Lehrer etc. – offensichtlich oder macht durch die Störung des "Klassenfriedens" auf sich aufmerksam. Der "Focus online", weist zusätzlich darauf hin, dass viele intellektuell begabte Schüler von ihren Lehrern nicht unmittelbar erkannt würden, weil

¹⁶⁵Focus Online [2007]

sie sich – vor allem auf Mädchen träfe diese Aussage zu – ”perfekt” an das allgemeine Niveau ihrer Klasse anzupassen verstünden, so dass ihre Highperformance nicht zutage träte.¹⁶⁶ Meine Antwort auf meine eingangs gestellte Frage lautet also: Nein! Nicht immer werden hochbegabte bzw. hochleistungsfähige Schüler erkannt. Zumindest nicht ”rechtzeitig”, so dass sie bspw. Vermeidungs- oder Anpassungsstrategien entwickeln. Ich stimme K. Johanssons Aussage deshalb zu, dass Schulleistungen und Intelligenz bzw. Begabung nur in geringem Maße voneinander abhängig seien:

”Vielen Eltern und sogar Lehrern ist nicht bewusst, dass erfolgreiches Lernen und gute Schulleistungen nur zu einem geringen Anteil mit der Begabung / Intelligenz eines Kindes zusammenhängen. Maßgeblich führen Persönlichkeitsvariablen wie hohe Lern- und Leistungsmotivation, eine gute Selbststeuerung und eine effektive Lern- und Arbeitsorganisation zum (schulischen) Erfolg. Daher werden häufig so genannte „Overachiever“, durchschnittlich begabte, fleißige Schüler mit besonders guter Arbeitsorganisation als „typisch hochbegabt“ bezeichnet.”¹⁶⁷

Diesen Aspekt betont auch der Pädagoge Christian Fischer, der anmerkt: ”[...] eine hohe Intelligenz [garantiert] nicht automatisch besondere schulische Leistungen, sie ist lediglich eine wichtige Bedingung dafür.”¹⁶⁸ Er beruft sich dabei auf F. Mönks, welcher auf die optimale Interaktion von Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren verweist, damit sich Hochbegabung realisiere.

Ich gehe aufgrund der o.g. Aussagen, dass (kognitive) Hochbegabung nicht immer für jeden offensichtlich ist, in meinen Überlegungen noch einen

¹⁶⁶Focus Online [2007]

¹⁶⁷Johansson [2010]

¹⁶⁸Fischer [2008], S. 54

Denk-Schritt weiter und stelle mir die Frage: Reicht denn die Anwendung einer Vielzahl von Schulmodellen aus (Akzeleration, Enrichment, D-Zug-Klassen usw.), um Grundschüler in der Entfaltung ihrer individuellen Begabungen ausreichend zu begleiten? Denn: Wäre es weiterhin erlaubt zu glauben, dass hohe (kognitive) Begabung sogleich mit (Hoch-) Leistung gleichgesetzt werden darf? Was ist mit Underachievern (= "Minderleister") oder den sogenannten 'Klassen-Clowns' (denn nicht immer muss die Diagnose ADHS lauten)? Wie die schon von mir eingebrachte Diskussion zeigt, scheinen alle 'Typen' von (kognitiv-) begabten Schülern in Schulen ‚aufzutreten‘ – vom Minderleister über den 'Angepassten', der nicht immer gleich auch unzufrieden sein muss, bis hin zum 'Überflieger'. Zusammenfassend zeige ich bereits vorab an: Die Verkürzung Hochbegabt = Hochmotiviert = Hochleister ist 'mit Vorsicht zu genießen'. Zu viele Faktoren spielen in die tatsächliche Umsetzung von Begabungspotentialen mit hinein, als dass sich bspw. aufgrund eines Zahlenwertes im IQ-Test eine Aussage über die Leistungsmotivation oder Schulleistungen eines Grundschülers treffen ließe. Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über mögliche "Störfaktoren" für die Wahrnehmung von (kognitiven) Begabungen.

5.1 Die "dunkle Seite" einer Begabung

Wenn von kognitiv begabten Schülerinnen und Schülern die Rede ist, kommen auch sie irgendwann in den Fokus: die sogenannten "Underachiever". Was sie ausmacht und warum auch sie als wichtige Zielgruppe der Begabungsförderung in Grundschulen gesehen werden müssen, stellt dieses Kapitel vor. Underachievement ist keine 'Böswilligkeit' eines kognitiv hochbegabten Kindes, sondern, wie Anne Grobel bereits 1989 herausstellte, eher ein Ausdruck von Hilflosigkeit, wenn sich jene Kinder nicht akzeptiert bzw. verstanden fühlten. Die Autorin spricht von einem Teufelkreis

in der Suche nach Anerkennung: gelänge es nicht, die Aufmerksamkeit und Anerkennung wichtiger Bezugspersonen auf sozial akzeptierte Weise auf sich zu ziehen, machten jene Kinder durch unangemessenes und störendes Verhalten auf sich aufmerksam.¹⁶⁹

Sogar im Bereich des Underachievement fand ich unterschiedliche Definitionen und Herangehensweisen, auf welche ich nun nicht im Einzelnen eingehen. Bereits A. Grobel befasste sich mit einigen unterschiedlichen Definitionen des Phänomens: Es ist von Leistungsverweigerung, Teilleistungsverweigerung, Leistungsabstufung, Underachievement und auch Fehlanpassung die Rede, und das jeweils in unterschiedlich weit gefasster Form. Mir ist an dieser Stelle wichtig, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die, an ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit gemessen, weniger leisten als sie könnten. Dass wahrscheinlich jeder Mensch in verschiedenen Lebensbereichen mehr leisten könnte, da wir, laut Joanne R. Whitmore nur etwa ein Zehntel unserer intellektuellen Fähigkeiten ausnutzen, lasse ich zu diesem Zweck unbeachtet.

Häufig berichten Lehrer von Schülern, die gelangweilt wären und aus dieser Langeweile heraus begännen, den Unterricht zu stören, oder aber nichts mehr 'mitbekämmen', da sie sich mit anderen Dingen beschäftigten. Was wäre, würde 'man' diesem Phänomen einen Namen geben? Einen Namen beispielsweise, der bislang in der Arbeitswelt – und dort auch erst seit wenigen Jahren – bekannt ist: Boreout. Philippe Rothlin und Peter R. Werder befassten sich 2007 intensiv mit jenem Phänomen, beschrieben die 'Symptome' und führten Lösungsmöglichkeiten auf. Im Folgenden befasse ich mich unter anderem mit "Boreout". Nicht als 'Diagnose' (kognitiv) begabter und minderleistender Schüler, sondern als Denkanstoß für die Unterrichtsgestaltung.

¹⁶⁹vgl. Grobel [1990], S. 82 f.

5.1.1 Underachieverment – Wenn Lernen Frust bewirkt

”Jonas könnte so viel mehr – wenn er nur Lust dazu hätte!” Diese Aussage könnte so manchem Underachiever bereits, mit seinem oder ihrem Namen versehen, begegnet sein. Allerdings dürfte eine solche ”Feststellung” als Diagnose der Ursachen von Minderleistungen kaum ausreichend sein.

Von Underachievement oder Minderleistung wird dann gesprochen, wenn eine deutliche Differenz zwischen den zu erwartenden und den tatsächlichen schulischen Leistungen auftritt. Somit muss, wie M. Huber et al. aufzeigen, Underachievement nicht als ausschließlich unter Hochbegabten auftretendes Phänomen betrachtet werden.¹⁷⁰ Auch H. Wagner und H. Schick verdeutlichen das Ausmaß des Underachievements: ”Underachievement begegnet uns in vielfältigen Formen und Ausprägungen – von der Note 2 oder 3, die mit einem tadelnden ’Das kannst du aber eigentlich viel besser!’ kommentiert wird bis hin zur Schulverweigerung oder zum Schulausschluss. Underachievement begegnet uns nicht nur bei Hochbegabten, sondern auch bei durchschnittlich Begabten – eben dann, wenn diese nur deutlich unterdurchschnittliche Leistungen erzielen.”¹⁷¹

Auf sog. Hochbegabte bezogen gehen Experten davon aus, dass ca. 12% der Hochbegabten Underachiever wären, die in einem oder mehreren Fächern Leistungen zeigen, die lediglich im Klassendurchschnitt oder sogar noch darunter lägen.¹⁷² Die Wissenschaft sieht deutlich Hinweise auf eine Häufung männlicher Underachiever – doch sollten hochbegabte Mädchen, nur weil sich bei ihnen seltener extravertierte Störungsmuster zeigen, nicht weniger in ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden: ”Hochbegabte Mädchen zeigen ebenfalls Symptome von Underachievement, jedoch werden sie durch ihre sozialisationsbedingt) stärkeren Anpassungs-

¹⁷⁰vgl. Huber et al.

¹⁷¹Schick und Wagner [2008]

¹⁷²vgl. Rost [2007]

bemühungen sowohl in ihren Stärken als auch ihren Problemen leichter 'übersehen'." ¹⁷³ so K. Johansson.

Die genannten 12% der Schüler, die Leistungen unterhalb ihres Leistungspotentials erbringen, gelten jedoch nicht von vorneherein als Underachiever. H. Wagner und H. Schick verweisen auf den 'schleichenden' Verlauf des Underachievements: Ein Schüler wird nicht von heute auf morgen zum Minderleister. Doch zählten gerade hochbegabte Kinder zu einer 'Risikogruppe', die, täglicher Unterforderung begegnend, zu Underachievern werden könnten. Und Langeweile im Unterricht führe zum einen zu der Suche nach Alternativen (wie Nebengespräche, Beschäftigung mit unterrichtsfremden Materialien wie Comics lesen oder malen, Tagträumereien usw.) und zum anderen – und hierin sehe ich ein sehr tiefgreifendes Problem – zu einer verminderten Anstrengungsbereitschaft:

"Sie sehen selten einmal die Notwendigkeit, sich für die Bewältigung einer Aufgabe besonders anstrengen zu müssen und sie erliegen ohne äußere Anregung und Führung allzu leicht den ungleich verlockenderen, amüsanteren und abwechslungsreicheren Angeboten unserer Konsum- und Medienwelt. Viele unserer begabten Kinder und Jugendlichen amüsieren sich zwar nicht zu Tode, aber sie amüsieren sich in die Mittelmäßigkeit und fallen dabei nicht einmal auf." ¹⁷⁴

In der Grundschule ist es hochbegabten Schülern vielleicht zum Teil tatsächlich noch möglich, ohne große Anstrengungen 'durchzukommen', d. h. auch ohne viel Lernleistung gute Noten zu erzielen, schlicht durch eine schnelle Auffassungsgabe oder gute Merkfähigkeit. Jedoch werden dann nicht die notwendigen Lernstrategien erworben, die in weiterführenden Schulen z. B. für den Erwerb von Fremdsprachen notwendig sind. "Das Auftreten und die Stabilisierung von minderleistendem Verhalten erfolgt

¹⁷³Johansson [2010]

¹⁷⁴Schick und Wagner [2008]

oft in der 3./4.Klasse oder nach dem Übertritt in die Oberstufe.” so M. Huber et al. Hierin sehe ich ein weiteres Argument für die Förderung individueller Begabungen in der Grundschule: Die Unterstützung beim Erwerb erster Lern- und Problemlösungsstrategien, das Eingehen auf individuelle Ressourcen als Prävention später eintretender Minderleistung. M. Huber et al. betonen die Herausforderung für Lehrer und Eltern, minderleistende Hochbegabte zu 'entdecken'. Ein 'Patentrezept' gibt es hier ebenso wenig, wie in anderen Bereichen der Begabungsförderung. Sie nennen jedoch einige 'Verdachtsmomente', die Lehrern und Eltern Hinweise auf eine mögliche Hochbegabung liefern könnten.¹⁷⁵ Hochbegabung bei vorliegender Minderleistung kann möglicherweise dann diagnostiziert werden, wenn

- der Schüler außerhalb des Unterrichts / der Schule besondere Leistungen erbringt, oder von Eltern bzw. anderen Bezugspersonen besonderes Fachwissen bestätigt wird, das sich jedoch nicht im Unterricht äußert bzw. angewendet wird.
- ein deutlicher, anhaltender Leistungseinbruch erfolgte.
- der Schüler neue Unterrichtsthemen offensichtlich unmittelbar erfasst und versteht, dann jedoch im Verlauf des weiteren Unterrichts 'abschaltet'.
- Auch wenn es scheint, als würde er oder sie nicht aufpassen, kann der Schüler bei vor allem bei schwierigen Themen auffallend treffende bzw. durchdachte Beiträge geben.
- Er oder sie meldet sich nicht im Unterricht, weiß auf Nachfrage jedoch die erwartete Antwort.¹⁷⁶

¹⁷⁵vgl.Huber et al.

¹⁷⁶vgl.Huber et al.

Was immer wieder deutlich wird – auch in der vorangegangenen Aufzählung – ist ein Zusammenhang mit der individuellen Leistungsmotivation: Am Wissen oder Können liegt Underachievement nicht unbedingt. Doch gerade wenn bereits im Grundschulalter die Lern- und Leistungsmotivation verloren gehen, weil z. B. Interessen der Schüler nicht befriedigt werden oder kein lerntypgerechtes Lernen ermöglicht wird, können sich ernsthafte Hindernisse für den weiteren Lernweg entwickeln: Wie U. Hellert verdeutlicht, hängen Lernmotivation und Interesse eng mit dem Selbstkonzept und der Leistungsentwicklung zusammen.¹⁷⁷ K. Johansson verweist mich auf das 'negative Selbstkonzept' sowie die Fehlattributionen von Underachievern hin: Selbstdarstellungen wie 'Ich kann das ja sowieso nicht, dazu bin ich zu blöd!' und die Attribution von Erfolgen an den Zufall und nicht das eigene Können mindern das Selbstvertrauen – daraus können wiederum Oppositionsverhalten, Aggressionen oder vorgespülte Gleichgültigkeit resultieren. Adäquate schulische Herausforderungen sind für (kognitiv) begabte / talentierte Grundschüler also notwendig, um 'Frustration' und eventuell daraus resultierende 'lernhinderliche' Verhaltensweisen zu vermeiden. Und nicht nur auf die eigenen Leistungen wirkt sich Underachievement aus, es lassen sich verschiedene Eigenschaften finden, die Underachiever aufweisen – allerdings nicht müssen. Doch eine 'Checkliste' von Verhaltensweisen zur Erkennung von Underachievement zu erstellen ist mir nicht möglich – die Expertenmeinungen gehen z.T. stark auseinander. Zu 'auffälligen' Merkmalen zählen bspw. Langeweile, Ungeduld mit Langsameren, Stressanfälligkeit, Gedankenverlorenheit, Redegewandtheit bei gleichzeitig schwacher schriftlicher Ausdrucksfähigkeit oder die Abwertung eigener Fähigkeiten, wie schon die oben eingebrachte Äußerung 'Ich kann das sowieso nicht' anzeigte. Genauso können sie sich jedoch auch älteren Schülern gegenüber freundlich verhalten, wenn ihr Interesse geweckt ist, eifrig und kreativ arbeiten und sich im Problemlösen und ab-

¹⁷⁷ vgl. U. Schick in: Schick und Wagner [2008]

strakten Denken hervortun.¹⁷⁸ Doch führen M. Huber et al. als positive Eigenschaften von Underachievern z. B. die Fähigkeit auf, routinemäßiges Lernen schnell durchzuführen. K. Johansson nennt gerade bei Routine- und Fleißarbeiten die Anstrengungs- und Leistungsverweigerung bis hin zur totalen Verweigerung. Hier ist also Fingerspitzengefühl gefragt: Lehrpersonen müssen sehr genau hinschauen, wenn sie den Verdacht auf einen minderleistenden Hochbegabten unter ihren Schülern haben. Sie sollten sich sowohl Rat und Meinungen anderer Kollegen einholen, die den Schüler oder die Schülerin kennen, als auch sich mit den Eltern in Verbindung setzen, um Aufschlüsse über das Lern- und Leistungsverhalten außerhalb der Schule zu erhalten und gemeinsam mit Eltern und Schüler Strategien zur Begabungsförderung entwickeln.

Ich betone nochmals: Underachievement entsteht nicht plötzlich. Es ist ein langsamer, phasenhaft verlaufender Prozess. K. Johansson sieht mögliche Anfänge bereits im Kindergartenalter, dann nähmen die Probleme im Laufe der Schulzeit langsam zu und würden zwischen den Klassen 5-7 unübersehbar.¹⁷⁹ In der Grundschulzeit mit entsprechenden Maßnahmen dem Underachievement zu begegnen erscheint also bedeutsam für die Prävention. H. Wagner und H. Schick betonen zudem: "[...]was sich über lange Zeit aufgebaut und verfestigt hat, ist nicht in kurzer Zeit zu korrigieren. Als zeitliche Perspektive für die Rehabilitation sind nach herrschender Meinung bis zu vier Jahre zu veranschlagen."¹⁸⁰ Als ursächlich für Underachievement zählt S. Winebrenner¹⁸¹ verschiedene Faktoren auf, dazu zählen u.a.:

- **Perfektionismus:** Warum Perfektionismus Leistungen beeinträchtigt? Weil die Angst vor dem 'schlecht Sein' Verdrängungsmechanismen in Gang setzt, nach dem Prinzip: 'Wenn ich gar nicht erst

¹⁷⁸vgl. Huber et al.

¹⁷⁹Johansson [2010]

¹⁸⁰Schick und Wagner [2008]

¹⁸¹vgl. Winebrenner [2007], S. 27 ff.

anfange, kann ich auch keine Fehler machen.’ Die Angst, Fehler zu machen und von den anderen nicht mehr als so besonders begabt angesehen zu werden, weil ’man’ sich ja doch anstrengen muss und dann vielleicht doch Aufgaben nicht perfekt erledigen kann, vermag Schüler in die Minderleistung treiben.

- **Unter- oder Überforderung:** Wenn Aufgaben von Schülern als zu leicht oder zu schwer bewertet werden, vermeiden diese z.T. das sich Anstrengen, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Entweder, um eben, wie zuvor beschrieben, keine Fehler zu machen. Oder weil der Sinn einer Aufgabe nicht verstanden wird.
- **keine lerntypgerechte Umsetzungschance:** Auch (kognitiv) begabte Schüler entwickeln Präferenzen in der Form ihres Lernens wie auch in der Art, wie sie Erlerntes ’präsentieren’.

Ben zum Beispiel ist ein technisch begeisterter Viertklässler. Wo der Strom herkommt und was ein Stromkreis ist, weiß er schon und auch, wie er einen einfachen Stromkreis bauen kann, mit einer Klingel oder einer Glühbirne. Darum hätte seine Klassenlehrerin gerne einen Vortrag von ihm im Sachkundeunterricht zum Thema ’Strom’. Einen Vortrag? Ben ist gar nicht begeistert. Warum darf er nicht mit seinen Klassenkameraden einen solchen Stromkreis bauen? Nein, dazu gebe es nicht ausreichend Materialien und außerdem sollen die anderen Schüler erst einmal überhaupt die Theorie kennen. Langes Reden liegt ihm nicht. Das weiß Ben schon aus dem Deutschunterricht. Und

Aufsätze schreiben auch nicht. Also schreibt er schnell auf einer knappen Seite ein bisschen über den elektrischen Strom zusammen. 'Das muss reichen.' Das rasselt er am nächsten Tag vor der Klasse herunter. Frau Schmitt ist enttäuscht. 'Das kannst Du aber besser!' 'Nee, das mit dem Erklären kann ich aber nicht. Das ist immer so kompliziert, denen zu erzählen, was ich meine.'

- **Sinnfrage:** 'Warum mache ich das hier eigentlich?' 'Wozu soll das gut sein?' Solche und ähnliche Fragen stellen nicht nur Erwachsene sich ab und an. Auch (kognitiv) begabte Grundschulern fehlt manchmal der Sinn hinter verschiedenen Aufgaben. Manchmal beginnen sich Kinder zu fragen, was der Unterrichtsstoff noch mit ihrem wirklichen Leben zu tun hat bzw. was er ihnen bringen kann. 'Warum soll ich lernen, was der Genitiv und der Akkusativ ist? Später fragt mich doch auch keiner danach, wie die Satzteile heißen, wenn ich von etwas ganz anderem erzähle!' Finden Schüler keine befriedigende Antwort darauf, 'lösen' manche von ihnen dieses 'Dilemma' mit einer Minimierung ihrer Anstrengung: 'Warum für etwas anstrengen, was ich später bestimmt nicht brauche?'
- **Angst vor Zurückweisung:** Wenn (kognitiv) begabte Schüler sich ängstigen, aufgrund ihrer Begabungen weniger geachtet zu sein, nicht mehr positiv im Klassenverband aufgenommen zu werden, weil sie als Streber, Außenseiter, eben einfach als 'anders' wahrgenommen würden, passen sie sich z.T. dem allgemeinen Fähigkeitsniveau ihrer Klasse an – nur um nicht 'aufzufallen'. Vor allem Mädchen gelten hierbei als von übergroßer sozialer Anpassung gefährdet.¹⁸²

¹⁸²vgl. Huber et al.

Dem Underachievement können Grundschulen verstärkt durch die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern begegnen. K. Johansson betont: "Arbeit mit Underachievern bedeutet vor allem Beziehungsarbeit." – Genauso wie jede begabungsfördernde Arbeit, ergänze ich. Schule und Elternhaus müssen kooperieren, Schuldzuweisungen unterlassen, stattdessen klare und verbindliche Handlungsschritte entwickeln, so K. Johansson. Das Begabungsmanagement beginnt eben bereits zu Hause! Klare Strukturen und Rituale helfen Grundschulern auf dem Weg in die Selbstständigkeit: Eltern müssen darauf achten, dass Lernzeiten eingehalten werden, Hilfestellung beim abendlichen Packen des Schulranzens sowie bei der Bewältigung der Hausaufgaben geben, betont K. Johansson, wenn sie über die Förderung von Underachievern berichtet. Doch Strukturen dieser Art dienen nicht nur jenen Schülern – alle Grundschüler brauchen zunächst einmal Orientierungshilfen. Nach und nach übernehmen sie dann zunehmend mehr Aufgaben selbst.

Für die schulische Förderung empfiehlt K. Johansson ein Reduzieren von Wiederholungssequenzen. Dafür sollten (kognitiv) begabte Kinder dann differenzierte Aufgaben übernehmen – individuelle Begabungsförderung hochbegabter Kinder soll schließlich nicht als Strafe empfunden werden ('Erst muss ich alles das machen, was die anderen machen und dann bekomme ich noch Extra-Aufgaben!'), sondern Ansporn werden, sich und sein Können einzubringen. Aufgaben mit besonderem Knobeffect bis hin zu eigenen Projekten oder Referaten / Präsentationen zum allgemeinen Thema in der Klasse sind dabei möglich.

Zur Veränderung negativer Selbstbilder sowie dem Abbau von Fehlattritionen empfehle ich, wie auch K. Johansson konstruktives Feedback bzw. Verbesserungsfeedback. Es reicht nicht nur aus, Kritik zu üben, genauso müssen Grundschüler Alternativen aufgezeigt werden respektive ihnen die Möglichkeit eingeräumt werden, Verhaltensalternativen zu erarbeiten.

Darüber hinaus bieten sich auch Zielvereinbarungsgespräche (ZVG) an, deren Ergebnisse in Reduktiven Zielorientierungen (= kleinschrittige, rückwärts gerichtete Zielplanung; vom Ziel ausgehend) oder Flow Charts schriftlich verbindlich festgehalten und geplant werden. Auf diese Weise erlernen Grundschüler Selbststeuerungskompetenzen: Das Setzen von Zielen, das Erarbeiten von Zeit- und Arbeitsplänen, das Aufrechterhalten der Handlungsmotivation, die Selbstreflexion.

Abschließend möchte ich – zur Verdeutlichung der Tragweite von Underachievement – D. Meyer einbringen, die auf die Gefahr der Stigmatisierung durch die Bezeichnung "Underachiever" ausgeht: Underachievement berge das Risiko, die "Schuld" für die Minderleistung alleine beim Schüler zu suchen. Doch Minderleistung hängt "[...] nicht nur von Erwartungen [ab], sondern von mehreren Faktoren, z. B. Eltern, Lehrern, Peers und Lebensereignissen, und nicht allein vom Kind."¹⁸³ Sie präferiert daher die Bezeichnung des "**Partly Achiever**" (Karl-J. Kluge) – vor allem in Bezug auf minderleistende Schüler, die ihre kognitive Hochbegabung in Intelligenztests bewiesen.

Dass Schüler, die im Unterricht weniger Leistung erbringen, als erwartet wird, dennoch leistungsfähig wären, beweisen Jahr für Jahr 10 – 17jährige Schülerinnen und Schüler im universitären SommerCampus SkyLight: Der Campus richtet sich an motivierte Schülerinnen und Schüler, die sich und ihre Fähigkeiten erproben wollen bzw. überhaupt ihre wirklichen Begabungen entdecken wollen. "Partly Achievement" ist hier also treffender als eine generelle 'Abwertung' als Underachievement. Doch damit (Höchst-)Leistungen auch in der Schule erbracht werden, reichen erlernte Strategien und Techniken seitens des Schülers alleine nicht aus – auch Grundschulen und Lehrende müssen sich auf die individuellen Lernbedürfnisse jedes Schülers einlassen.

¹⁸³Meyer [2003], S. 17

Prävention gilt bei Underachievement als 'Methode der Wahl' – schließlich ist bekannt, wie sich Minderleistung vermeiden lässt. Darüber hinaus bieten sich die genannten 'Präventionsvorschläge', wie das Differenzieren des Lernstoffes oder der Einsatz von Feedback-Methoden sowie prozessorientierten Lobens nicht ausschließlich für "Partly Achiever" bzw. (kognitiv) begabte und gelangweilte Grundschulern an, sondern dienen der Förderung jedes Schülers.

5.1.2 'Modeerscheinung' Boreout?

Das "Burnout-Syndrom" kennt inzwischen fast jeder. Wenn Menschen plötzlich weniger Leistung erbringen, sich krank und schwach fühlen, ihrer Arbeit nicht mehr nachgehen wollen, erfolgt oft die genannte Diagnose. Gemeint ist dabei das Erleben des Überfordertseins, der Überarbeitung, des 'Ausgebranntseins' aufgrund eines dauerhaften Missverhältnisses zwischen der eigenen Leistungsfähigkeit, den eigenen sowie den von außen erhobenen Ansprüchen an die eigene Leistungsbereitschaft, dem Umgang mit eigenen Energiereserven sowie mangelhafter Bewältigungsstrategien. Mangelnder Anerkennung durch Vorgesetzte / Mitarbeiter, Stress am Arbeitsplatz durch bspw. nicht enden wollende neue Aufgaben, während die vorherigen noch nicht abgeschlossen sind oder das Empfinden, Schwierigkeiten im Privatleben nicht mehr 'Herr' zu werden, können Auslöser für ein sogenanntes "Burnout-Syndrom" werden.

Doch seit einiger Zeit befassen sich vor allem die beiden Unternehmensberater Philippe Rothlin und Peter R. Werder mit einem 'neuen' Phänomen, dem "Boreout" – dem "Ausgelangweilt-Sein"¹⁸⁴. Die genannten Autoren definieren Boreout folgendermaßen: "Ist ein Arbeitnehmer unterfordert, desinteressiert und unendlich gelangweilt und versucht zudem – paradoxerweise – diesen Zustand aktiv zu erhalten, dann leidet er eindeutig am

¹⁸⁴Rothlin und Werder [2007], S. 13

Boreout.”¹⁸⁵. Boreout besteht aus einem 'Cocktail' aus Langeweile, Unterforderung und Desinteresse. Im Gegensatz zum Burnout beklagen sich Boreout-'Opfer' nicht über Stress, sondern über den Mangel an sie herausfordernder Arbeit. Wie häufig geht es kognitiv begabten Grundschulern 'so', frage ich? Noch 2002 titelte der "Spiegel-Online": "Die Misere der Schüler: Genervt, gelangweilt, abgelenkt"¹⁸⁶ und thematisierte mit jenem Artikel die Langeweile in der Schule sowie das 'Rätsel' um die Frage: Was tun?

P. Rothlin und P.R. Werder erstellten eine Checkliste zur Eigenkontrolle: "Bin ich Boreout-gefährdet?" (Abb. 5.2) Bis auf eine Fragestellung lässt sich der Fragenkatalog wie in der Abbildung zu sehen auch auf Schüler umformulieren.

Wer vier oder mehr Fragen mit 'Ja' beantwortet, der leide bereits am Boreout – oder sei "auf dem schlechtesten Weg dorthin"¹⁸⁷ so P. Rothlin und P. Werder. Wer unterfordert wäre, fühle sich unzufrieden, nicht nur die Quantität der Arbeit wäre entscheidend, sondern auch der Inhalt – welche Eigenleistung bzw. Denkleistung fordert eine Aufgabe ein? Kognitiv begabte Grundschüler dürften diese Situation kennen: Kinder, die sich schon fast das gesamte Alphabet im Kindergarten aneigneten und nun durch die Lese- und Schreibübungen des 1. Schuljahres 'hindurchfliegen', fieberten vielleicht schon im Kindergarten auf die Aufgaben, die nun auf sie zukommen. Und was 'kommt'? Aufgabenhefte, die das Nachschreiben von Buchstaben erfordern, welche die Kinder schon lange beherrschen, einfache Wörter, die sie sich in Windeseile aneigneten. Und dann? Das Aufgabenheft der 2. Klasse kann ja schlecht vorgezogen werden. Und selbst wenn, irgendwann geht auch der Stoff zum Vorarbeiten aus – und was sollen die Schüler danach machen?

¹⁸⁵Rothlin und Werder [2007], S. 10

¹⁸⁶Spiegel Online [2002]

¹⁸⁷Rothlin und Werder [2007], S. 11

Boreout-Fragebogen

Nr.	Frage	Antwort
1	Erledigst Du private Dinge während der Schulzeit?	
2	Fühlst Du Dich unterfordert oder gelangweilt?	
3	Tust Du ab und zu so, als ob Du mitarbeiten würdest – tatsächlich hast Du jedoch nichts zu tun/ erledigst Du keine Aufgabe?	
4	Bist Du am Abend müde und erschöpft, obwohl Du überhaupt keinen Stress hattest?	
5	Bist Du mit der Schule eher unglücklich?	
6	Vermisst Du den Sinn in Deinem Unterrichtsstoff, die tiefere Bedeutung?	
7	Könntest Du Deine Arbeit eigentlich schneller erledigen, als Du dies tust?	
8	Schreibst Du während des Unterrichts SMS/ Briefe/ unterhältst Dich mit Deinen Sitznachbarn?	
9	Interessiert Dich der Unterricht nicht oder wenig?	

Abb. 5.2: Boreout-Fragebogen, vgl. Rothlin / Werder, 2007

Das Desinteresse beschreiben die Autoren mit dem Erleben des Arbeitnehmers von Überflüssigkeit bzw. Unbeteiligung: "Was soll daran interessant sein?"; "Betrifft mich das?"; "Habe ich hier irgendeinen Einfluss?"; "Für wen tue ich das?"¹⁸⁸ Ähnliche Fragen dürften sich auch die geschilderten Grundschüler stellen, wenn sie zum x-ten Male große und kleine 'F's' auf ihr Arbeitsblatt malten.

Langeweile dagegen führe dazu, dass der 'Gelangweilte' sich Dingen zuwende, die interessant wirken und darauf warten, dass die Zeit vergehe. P.

¹⁸⁸Rothlin und Werder [2007], S. 20

Rothlins und P.R. Werders Beschreibung eines gelangweilten Arbeitnehmers lässt sich sicherlich genau so gut auf diejenige eines gelangweilten Schülers übertragen:

”In der Zwischenzeit beginnt er, rastlos auf dem Stuhl umherzurutschen, er beobachtet Kollegen [Mitschüler; Anm. Y.F.] die völlig gestresst arbeiten, er sucht verzweifelt nach einer Tätigkeit. Er flüchtet in seine eigene Gedankenwelt, denkt an die nächsten Ferien oder daran, was er am Wochenende wohl tun könnte, er telefoniert mit seinen Freunden.”¹⁸⁹

Die Strategien von Schülern sind – wie wahrscheinlich Lehrer bestätigen könnten – ähnlich: Sie schauen gedankenverloren aus dem Fenster, malen auf ihren Arbeitsblättern oder den Tischen, erzählen mit ihren Sitznachbarn, schreiben Briefchen oder – falls bereits das Handy vorhanden ist – SMS. Als problematisch anzusehen sind die von den Autoren beschriebenen Folgen des Boreouts, die erst nach dem Arbeitstag sichtbar werden und sich zum Teil auch bei Schülern äußern: Müdigkeit bzw. Schlappeheit, Gereiztheit, Lustlosigkeit für andere Tätigkeiten und Introvertiertheit in Bezug auf Auskünfte über das am Tag Geleistete.¹⁹⁰ Was auch soll ein Schüler sagen, der sich den ganzen Tag langweilte und kaum mitbekam, was ”vorne lief” (also am Lehrerpult / der Tafel)?

Als ’Gegenmittel’ gegen den Boreout führen P. Rothlin und P. Werder die Eigenverantwortung eines Jeden ins Feld: ”Der Gedanke der Eigenverantwortung geht davon aus, dass jeder Einzelne am besten in der Lage ist, sein Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen und die Verantwortung für sich und seine Entscheidungen zu tragen.”¹⁹¹. Sie verweisen damit auch auf die Anforderungen in der Arbeitswelt: von Angestellten werde aktive Aufgabenbewältigung erwartet, das ungefragte Einbringen eigener

¹⁸⁹Rothlin und Werder [2007], S. 24

¹⁹⁰Rothlin und Werder [2007], S. 67

¹⁹¹Rothlin und Werder [2007], S. 99

Ideen sowie die Fähigkeit, das Arbeitsvolumen und die eigene Arbeitskraft selbstständig und wirtschaftlich zu koordinieren. Die Autoren machen deutlich, dass sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer Verantwortung dafür tragen, dass es nicht zum Boreout kommt bzw. diesem wieder zu 'entrinnen'. Gleiches sollte für Schulen gelten: Unterricht muss einerseits so gestaltet sein, dass es viele Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Lernanforderungen gibt und andererseits müssen sich Schüler in der Lage sehen, die für sie passenden Aufgaben auszuwählen und durchzuführen: "[...] denn zur Verantwortung seinem eigenen Leben gegenüber gehört, dass man sensibel ist für seine eigenen Bedürfnisse und wenn nötig die Konsequenzen zieht und nicht in einer lähmenden Situation verharret."¹⁹² Für Grundschüler wird hier die Befähigung zum selbstsorgenden Lernen wichtig. Wenn Schüler zum Beispiel im Deutschunterricht die Möglichkeit haben, aus verschiedenen Aufgaben diejenige zu wählen, die ihren Fähigkeiten am ehesten entspricht – wie das in bspw. Aufgaben von S. Winebrenner, die ich später noch vorstellen werde, der Fall ist – schulen sie ihre eigenen Talente, entwickeln sich weiter und verfolgen zugleich noch das Klassenziel – jeder auf seine Weise.

Wie die Autoren jedoch betonen ist der Boreout ein "individuell bedingtes Phänomen"¹⁹³ – nicht jeder Schüler sollte, nur weil er sich im Unterricht langweilt, als Boreout-'Patient' gesehen werden. Doch auch dieses Phänomen sehe ich als Argument für die individuelle Förderung von Begabungen im Unterricht: wird das Individuum in den Fokus gerückt, sind die Aufgaben und Anforderungen so individuell und unterschiedlich, dass Langeweile und Unterforderung gar nicht erst aufkommen. Und auch Bildungsexperten wie P. Struck sehen als Lösung des 'Dilemmas' die Umwandlung der Schule zu Lernwerkstätten, "[...] in denen Pädagogen auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers eingehen können."¹⁹⁴ Als

¹⁹²Rothlin und Werder [2007], S. 102

¹⁹³Rothlin und Werder [2007], S. 126

¹⁹⁴Andresen [2002]

Beispiel dafür wird unter anderem die zuvor in Kap. 4.3 bereits erwähnte Jean-Piaget-Oberschule in Berlin angeführt. Das 'Zauberwort' hier: Praxisrelevanz. Die Schule verbindet das Lernen mit der Praxis im Berufsalltag – diese Lösung ist vielleicht nicht für alle (Grund-) Schulen die gangbarste, zeigt jedoch Veränderungsbereitschaft und eine Alternative zum 'Kanon': 'schneller, mehr, schwieriger', der den Lern'stoff' kognitiv begabter Schüler häufig auszeichnet.¹⁹⁵

5.1.3 'Mir fliegt doch alles zu ... oder nicht?' – Perfektionismus bzw. Versagensangst

Hochbegabte können alles? Sie brauchen sich keine Sorgen um ihre Leistungen machen? Perfektionismus ist etwas 'Gutes'? Weit gefehlt, sage ich! Bereits im Abschnitt "Underachievement" kam der Perfektionismus als eine mögliche Ursache für Underachievement zur Sprache. Alles stets perfekt machen zu wollen, weil damit möglicherweise das Lob und die Anerkennung der Umwelt verbunden sind, kann einen für Schüler fast übermächtigen Druck erzeugen. Den Druck und die Überzeugung, stets perfekt sein zu müssen bzw. perfekte Ergebnisse zu liefern, um sich seiner Hochbegabung auch 'würdig' zu zeigen.

Was sind die Ergebnisse eines solchen Leistungsdruckes? Möglicherweise Underachievement, wie es zuvor beschrieben wurde: Aus Angst, nicht die 'erwarteten' Leistungen zeigen zu können, aus Angst vor dem 'Versagen', trauen sich begabte bzw. talentierte Schüler nicht an als 'schwierig' empfundene Aufgaben heran. Vielleicht sind sie dann zwar nicht schlechter als der Klassendurchschnitt, bleiben jedoch weit hinter den ihnen möglichen Leistungen zurück. S. Winebrenner berichtet über die Auswirkungen des Perfektionismus auf das Leistungsverhalten von Grundschulern und auch, wie Perfektionismus 'anerzogen' werde: Indem Kinder für ihr Können und

¹⁹⁵vgl. Spiegel Online [2002]

nicht für ihre Anstrengung gelobt werden, werde die Überzeugung gefestigt, dass gute Leistungen ohne Anstrengung erfolgen müssten, da 'man' sonst schließlich nicht hochbegabt sein könne. "Wir müssen den Kindern und Jugendlichen beibringen, wie man sich beim Lernen anstrengt und nicht, wie man permanent Aufgaben ohne wirkliche Anstrengung erledigt."¹⁹⁶ plädiert S. Winebrenner.

Auch (kognitiv) begabte bzw. talentierte Grundschüler müssen lernen, dass es auch für sie anspruchsvolle Aufgaben gibt, die möglicherweise das ein- oder andere Mal mit Frustrationen und Fehlschlägen einhergehen. Auch das sogenannte "*Negative Wissen*"¹⁹⁷ ist für das Lernen hilfreich, zeigt es doch, welche Lernwege eben NICHT zum Ziel führen und hilft über das 'Ausschlussverfahren' Lösungen zu finden.

Einige 'Merkmale' von Perfektionisten, wie sie S. Winebrenner zusammentrug, führe ich im Folgenden auf, erneut mit dem Hinweis, dass 'Merkmale' dieser Art nicht als 'Patentrezept', sondern als Orientierungshilfe zu verstehen sind:

- Perfektionisten halten ihre Handlungen für wichtiger und wertvoller als ihre eigene Person – darum versuchen sie, möglichst perfekte Ergebnisse abzuliefern, um 'gemocht' zu werden
- Perfektionistische Grundschüler glauben, nicht besonders fähig zu sein und ihre Erfolge nicht zu verdienen – auch ihr Selbstwertgefühl leidet unter dem Perfektionismus!
- Aus Furcht, anspruchsvollen Aufgaben nicht gewachsen zu sein, versuchen sie, diesen auszuweichen: Vielleicht sagen sie, sie wollten lieber dasselbe machen, wie ihre Mitschüler.
- Sie arbeiten häufig sehr langsam und gründlich – eine Eigenschaft, die durchaus zeitweilig geschätzt wird. Was ist jedoch, wenn Schüler

¹⁹⁶Winebrenner [2007], S. 19

¹⁹⁷Oser und Spychiger [2005]

nicht zu einem Ende finden? Sie immer noch die 'Ausrede' bringen: 'Das kann ich Ihnen noch nicht geben, das ist noch nicht richtig fertig!' Nicht selten erbitten sie dann auch Zeit zusätzlich, um ihre Aufgabe fertigzustellen.

- Auch Prokrastination (= "Aufschiebeverhalten") könnte ein Hinweis auf Perfektionismus sein: Wer eine Arbeit nicht fertigstellt, muss sich auch keine Sorgen um deren Bewertung machen. Allerdings sollte diese 'Diagnose' vorsichtig gestellt werden – Prokrastination kann durchaus vielfältige andere Ursachen aufweisen, meine ich.
- Ihre Frustrationstoleranz ist sehr gering: Gelingt eine Aufgabe nicht perfekt, beginnen sie womöglich zu weinen. Entdecken sie einen Fehler im Aufgabenblatt, wird er vielleicht so lange ausradiert, bis ein Loch im Papier entsteht oder das Blatt Papier wird gleich zerknüllt und fortgeworfen. Auch Kritik im Sinne von Verbesserungsvorschlägen kann mit Ärger, Weinen oder Verteidigungsversuchen quittiert werden.
- Zugleich benötigen sie Hilfe und Bestätigung von ihren Lehrern, versichern sich häufig, ob sie 'alles richtig machen' oder sie den Arbeitsauftrag richtig verstanden.
- Auch von anderen erwarten sie Perfektion, sind vielleicht ungeduldig mit ihren Mitschülern in Gruppenarbeiten oder wenn sie anderen etwas erklären sollen.¹⁹⁸

Was bleibt also für Grundschullehrer, für Eltern und begabte bzw. talentierte Schüler zu tun? Beachtenswert ist, dass Grundschüler lernen, dass sie langfristig ihre Ziele kleinschrittig erreichen und nicht mit 'einem großen Satz' perfekte Ergebnisse erbringen bzw. erwarten können.

¹⁹⁸vgl. Winebrenner [2007], S. 20

Der Fokus muss zunächst auf der Anstrengung der Schüler liegen, nicht ausschließlich auf den Ergebnissen. Auch empfiehlt S. Winebrenner das Einüben kreativer Problemlösungen – es geht nicht immer darum, möglichst schnell 'die richtige' Antwort zu finden, oft führt auch ein 'Umweg' zum Ziel. Brainstorming, die "6.3.5-Methode" (= 6 Personen geben 3 Vorschläge in je 5 Minuten) oder die auf Seite 187 nachzulesenden "Sechs Denkhüte" E. de Bonos sind mögliche Methoden, eine Vielzahl unterschiedliche Lösungsansätze zu generieren.

Als Lernwerkzeug empfiehlt die Lernwissenschaftlerin das in Abb. 5.3 gezeigte Lernziel-Tagebuch. Um langfristige sein Ziel zu erreichen, gilt es, sich realistische und kurzfristige Ziele zu setzen. Diesen Prozess unterstützt das benannte Lernziel-Tagebuch: Unter "Lernziel" wird eingetragen, was sich der Schüler für den Tag vornimmt bzw. das, von dem er annimmt, dass er es an diesem Tag / innerhalb der Unterrichtsstunde etc. schaffen will. Fünf Minuten vor Ende der Arbeitsphase wird dann resümiert: Was schaffte ich tatsächlich? Wenn noch Aufgaben unerledigt sind, werden sie bereits in die nächste Zeile, also für die nächste Arbeitsphase eingetragen. Das Lernziel-Tagebuch dient zudem als Reflexionsinstrument: Wenn Schüler ihr Ziel erreichten, werden die Faktoren analysiert, die dazu beitrugen. Auf diese Weise lernt der Schüler, dass er das Erreichen seiner Ziele beeinflussen kann: Durch ihre Arbeitsorganisation, ihre Zeiteinteilung usw. Jene Erkenntnisse fördern wiederum dessen Selbstwert. Auch die mit dem Erfolgserlebnis verbundenen Emotionen, wie Stolz, Erleichterung, Freude werden angesprochen: Wie fühlst Du Dich nach Deinem Erfolg? Wie 'beglückwünschst' oder belohnst Du Dich selbst?

Erreichte ein Schüler sein Ziel nicht, sucht er gemeinsam mit seinem Lern-BEGLEITER nach den möglichen Ursachen: Was war mein Ziel? Was kann ich für meinen Lernfortschritt ab sofort tun, damit ich morgen mein Ziel erreiche?



„Prinzipien der gemeinsamen Absicht“

Lernziel-Tagebuch



Name: _____ Klasse: _____

Datum	Das will ich heute erreichen	Das schaffte ich heute:

Abb. 5.3: Lernziel-Tagebuch, vgl. Winebrenner, Susan, 2007, S. 22

In beiden Fällen – sowohl wenn sie ihr Tagesziel erreichten, als auch wenn sie die sich selbst gestellten Aufgaben nicht erfüllten – machen sich die Schüler bewusst, dass sowohl Erfolg als auch Misserfolg in ihren Händen liegt und sie ihre Lernergebnisse mitbeeinflussen. Kleinschrittiges Denken, erreichbare Ziele, das Überprüfen eigener Ziele und das Bewusstsein, dass Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft als bedeutende Bestandteile von (Spitzen-)Leistungen gelten, sind für mich Bestandteile der individuellen Förderung von Begabungen in Grundschulen.

Nun stellte ich einige Aspekte vor, die (kognitiv) begabten bzw. talentierten Kindern 'Steine in den Wegen legen' können, die sie daran hindern, ihre Begabungen auszuleben bzw. voll auszuschöpfen. Im folgenden Abschnitt wende ich mich einem weiteren Argument zu, wieso Experten und ich das Fördern individueller Begabungen, das Begabungsmanagement in Grundschulen für elementar bzw. unumgebar halten.

5.2 Hochbegabt und ‚hoch-problematisch‘ ? – Begabungs-Management als Präventivinstrument?

‚Hochbegabte sind hochempfindlich‘, ‚Hochbegabte sind ‚Querulanten‘, ‚Hochbegabte Kinder sind zwar geistig topfit, ‚hinken‘ jedoch in anderen Bereichen (z. B. körperliche- / sozial-emotionale Entwicklung) ihren Altersgenossen hinterher‘. Diese und ähnliche Eigenschaften, wie Depressivität, Aggressivität oder eine geringe Frustrationstoleranz werden hochbegabten Kindern von verschiedenen Forschern nachgesagt, stellt Letizia Gauck heraus. Tatsächlich belegen ließen sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Symptomatiken und einer Intelligenzbegehung jedoch nicht – zu wenige Kinder mit den für sie als ‚bezeichnend‘ geltenden Störungen wären der Wissenschaft bekannt.

Und dennoch gibt es sie, die Kinder, denen zwar eine hohe Intelligenz-
begabung zugeschrieben wird, die jedoch unglücklich scheinen, die den
Unterricht mit von Lehrern als aggressiv oder aufsässig empfundenem
Verhalten 'stören', die perfektionistisch ihre Ziele verfolgen und in tiefe
Traurigkeit verfallen, wenn ihre Zielverfolgung misslingt oder unerwartet
anders verläuft. Oder schlichtweg die Kinder, die sich ‚nicht anpassen‘.

Ein Beispiel:

*Finn ist 7 Jahre alt und besucht eine Grund-
schule mit jahrgangsübergreifendem Unterricht: er
ist in einer Klasse mit Dritt- und Viertklässlern
und macht größtenteils bereits die Aufgaben für
die 4. Klasse mit. Mit seinen 7 Jahren ist er
das jüngste Kind der Klasse. Sein ohnehin zier-
licher Körperbau lässt den Altersunterschied zu
seinen Mitschülern noch deutlicher hervortreten.
Er ist sprachlich seinen Mitschülern zum Teil
weit überlegen – was diese oft als Anlass für
Hänseleien nehmen. Nach seinem ersten Schul-
jahr an der Grundschule freute er sich noch dar-
auf, 'endlich' zu den 'Großen' zu können, weil
er sich davon Freundschaften mit Kindern ver-
sprach, die ihn eher verstünden, als Gleichaltri-
ge. Doch den älteren Schülern fällt es schwer,
den 'Kleinen' zu akzeptieren, vor allem wenn er
so 'eingebildet' spricht. Finn kann diese Ableh-
nung nicht verstehen, will seine Sprechgewohnhei-
ten nicht verändern, das klänge doch viel zu kin-
disch! Nach einem halben Jahr in der 3./4. Klasse,
bleibt Finn die meiste Zeit lieber für sich, weil 'die*

anderen mich ja doch nicht leiden können'. Immer noch sind seine Leistungen meist überdurchschnittlich, doch wenn ihm etwas nicht sofort gelingt, oder auch ein Lehrer seine Erklärungen nicht gleich beim ersten Mal versteht, wird er häufig sehr wütend – und es kann passieren, dass er mit einem Streich seinen Tisch leer fegt oder gar wütend aus der Klasse rennt. Mit sich reden lassen will er dann nicht mehr. Die Mitschüler verdrehen dann nur noch die Augen, kichern oder tuscheln. Oder 'piesaken' ihn dann erst recht: 'Du bist ja rot wie 'ne Tomate!'. Das macht Finn nur noch wütender. Und hilfloser ...

Wenn es dem Kind mit der aktuellen Situation nicht gut geht- im Beispiel wurde zwar die Schullaufbahn beschleunigt, der Schüler erfährt jedoch Schwierigkeiten mit den Mitschülern -, so kann ihm doch sicher nicht alleine kognitive Förderung helfen, wage ich zu behaupten. An dieser Stelle wären – und zwar nicht nur für ihn speziell, sondern den gesamten Klassenverband, persönlichkeitsfördernde Maßnahmen sicherlich angebrachter. Mit ‚verfahrenen‘ Situationen im Klassenklima sah sich auch Universitätsprofessor Dr. Karl-J. Kluge konfrontiert, welcher von zwei Gymnasien zu Rate gezogen wurde, als einmal eine 8. und einmal eine 10. Klasse und deren Lehrer scheinbar keinen Weg mehr zueinander fanden. **”Critical Thinking”** – d. h. kritisches und mehrperspektivisches Denken – sowie ein respektvoller Umgang miteinander unter der Prämisse ‚Miteinander reden – miteinander Lernen‘ (Karl-J. Kluge) standen im Mittelpunkt der daraufhin stattfindenden Seminare für Schüler, Lehrer und Eltern – mit dem Ergebnis: Es stellten sich keine Wunder ein, doch entstand ein neues Gemeinschaftsgefühl, mehr Verständnis für die anderen und der Wunsch,

das neu Erlernte auch weiterhin umzusetzen – auch in dem Bewusstsein, dass die Umsetzung Fleiß und Arbeit voraussetzt.¹⁹⁹

Auch wenn es sich verschiedene Autoren zur Aufgabe machten, nachzuweisen, dass kognitiv hochbegabte Kinder ebenso gut angepasst seien, wie ihre ‚normalbegabten‘ Peers, so betont Letizia Gauck, dass sich ”nur wenige [...] sich selbst auf eine nicht vorselegierte Stichprobe berufen [können].” Eine bedeutsame repräsentative Studie zu dieser Frage führte M. Rost 1993 mit seiner Marburger Hochbegabtenstudie durch, welche aufzeigt, dass

”sich wenige Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur hoch- und normalbegabter Kinder [zeigen] – und zwar zugunsten der Hochbegabten: Die hochbegabten Kinder sind weniger ängstlich in Bewertungssituationen und bezeichnen sich als leistungsorientierter und weniger elternabhängig.”

Zugleich stellt L. Gauck jedoch auch die Frage, ob die genannte Studie umfassend genug die Persönlichkeit der Kinder untersuchte, um jegliche Auffälligkeiten zu erfassen.

Darüber hinaus findet sich in den Informationsunterlagen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Broschüre aus dem Jahr 2006 – also 13 Jahre nach der Marburger Hochbegabtenstudie – zum Thema: ”Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Erfahrungen und mögliche Lösungswege.”²⁰⁰ Hierin wird davon ausgegangen, dass kognitiv Hochbegabte nicht generell ihr Leben ‚gut‘ meistern sondern durchaus auch mit Schwierigkeiten konfrontiert sind. Hierbei ist die Sprache von ”Schwierigkeiten, die in charakteristischer Weise im Zusammenhang mit Hochbegabung auftreten können”.²⁰¹ Zu diesen ”Schwierigkeiten” zählt die Au-

¹⁹⁹vgl. Kluge et al. [2010])

²⁰⁰Schlichte-Hiersemenzel [2006]

²⁰¹Schlichte-Hiersemenzel [2006], S. 5

torin der Broschüre, Barbara Schlichte-Hiersemenzel bspw. Schulunlust oder Schulangst, gesteigerte Aggressivität, psychovegetative Auffälligkeiten wie Schlafstörungen, Übelkeit, Durchfall oder ständige Mattigkeit. Des Weiteren wäre von Eltern berichtet worden, dass ihre Kinder zunehmend isoliert wurden, kaum oder keine Freunde fanden, gehänselt würden und teilweise unter depressiven Verstimmungen litten.²⁰²

Die Daten bzw. die Informationen jener Broschüre beruhen, so die Autorin, auf langjährigen Praxiserfahrungen in Beratung und Psychotherapie. Skeptiker werden vielleicht sagen, dass solche Werte verfälschend wirken, da sich in der beraterischen und psychotherapeutischen Praxis eben die ‚Problemfälle‘ häufen und kein repräsentatives Bild der Wirklichkeit abgeben. Doch wies bereits D. Meyer darauf hin, dass bspw. D. Rost aufgrund seiner Studie aus dem Jahr 1993 zwar wenig Anlass für die Vermutung sähe, dass hochbegabte Kinder mit ‚emotionalen Schwierigkeiten‘ belastet seien, jedoch zugleich nicht genauer benenne, „was genau er unter ‚emotionalen Schwierigkeiten‘ versteht“.²⁰³

Die vorliegende Studie will auch keine abschließende Beurteilung über die tatsächliche Verbreitung und Ausprägung von ‚Störungen‘ oder ‚Schwierigkeiten‘ kognitiv begabter Kinder abgeben, dazu wären weitere empirische Grundlagenuntersuchungen notwendig. Und dennoch: Wenn es Kinder und Jugendliche gibt, die mit Schwierigkeiten ‚kämpfen‘, die in einem Zusammenhang mit ihrer hohen kognitiven Begabung stehen und Beratung suchen – oder vielleicht benötigten, jedoch noch nie eine Beratungsstelle aufsuchten, jene ‚Fälle‘ gibt es sicher auch – dann hat Begabungsmanagement in der Grundschule mit Präventionsanspruch seine Berechtigung. So sehe ich mich in meiner Ansicht von der Einstellung B. Schlichte-Hiersemenzels unterstützt:

²⁰²vgl. Schlichte-Hiersemenzel [2006]

²⁰³Meyer [2003], S. 4

”Für die individuelle Hilfe bei Entwicklungsschwierigkeiten ist es jedoch unerheblich, wie viele hochbegabte Kinder und Jugendliche es gibt und wie viele von ihnen Behinderungen in ihrer Entwicklung erleiden. Die Werte, denen unsere Gesellschaft verpflichtet ist, geben der freien Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen ausdrücklich einen grundlegenden Stellenwert (Grundgesetz Artikel 2).”

Das Streben nach Wissen, die Neugierde, der Wunsch, die Welt zu verstehen, gilt als menschliches Grundbedürfnis – ebenso wie die physiologischen Bedürfnisse, die Bedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Achtung und Selbstverwirklichung – stellte A. Maslow bereits vor fast 50 Jahren heraus. Und wie bei allen anderen Bedürfnissen vermutete er als Resultat aus dem Missachten jener Bedürfnisse psychopathologische Effekte wie z. B. Langeweile oder die ”stetige Verschlechterung des intellektuellen Lebens”.²⁰⁴ Mit Blick auf als (hoch-)begabt geltende Schülerinnen und Schüler, die Zeichen des Underachievements oder des Boreouts zeigen, oder die sich in ihrer Potentialentfaltung durch ein hinderliches Streben nach Perfektion hemmen, scheint sich mir A. Maslows Vermutung zu bestätigen.

Die Autorin der BMBF-Broschüre machte es ebenfalls deutlich: unter 100 Kindern fänden sich 2-4 Kinder mit einer außergewöhnlich hohen kognitiven Begabung. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein solches Kind im Wohnumfeld oder im Klassenverband auf ‚Gleichgesinnte‘ trifft, ist relativ gering. ”In einem Jahrgang einer vierzügigen Grundschule mit einer Klassenstärke von ca. 25 Schülerinnen und Schülern sind durchschnittlich zwei hochbegabte Kinder zu erwarten, in der gesamten Grundschule dieser Größe acht, in einem mittelgroßen Kindergarten mit 150 Plätzen drei.” Austausch auf ‚gleicher Wellenlänge‘, mit Menschen, die ähnliche ‚Erfahrungswelten‘ teilen, ist hoch bedeutsam für jedes Individuum. B. Schlichte-Hiersemenzel

²⁰⁴Maslow [2010], S. 62 ff.

spricht hier von Vereinzelung kognitiv begabter Kinder, welche zur Lebensrealität dieser Kinder gehöre. Um Underachievement und Leistungsverweigerung entgegenzuwirken, fasste A. Grobel vier Aspekte zusammen, welche zu eben jenen Phänomenen führen und damit Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen böten:

1. Mangelndes Selbstbewusstsein, Unterlegenheitsgefühle, Mißtrauen, Gleichgültigkeit, Feindseligkeit gegenüber Gleichaltrigen ...
2. Gefühle der Hilflosigkeit, des Vernachlässigtseins, das Gefühl ein Opfer seiner Umwelt (Familie) [u.U. auch Lehrer, Erzieher etc.; Anm. d. Autorin] zu sein ...
3. Konzentrationsschwäche, Impulsivität, wenig Frustrationstoleranz ...
4. Unterlegenheitsgefühle, keine Führungsqualitäten, Unbeliebtheit unter Gleichaltrigen usw.²⁰⁵

Begabungsmanagement in der Grundschule sehe ich als Instrument der Persönlichkeitsförderung sowie der Förderung von Daseinskompetenzen – beides Aspekte, die meiner Ansicht nach zur Lebenszufriedenheit beitragen – indem sie Kinder und Jugendliche dazu befähigen, sich Ziele zu setzen – die den Anforderungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens entsprechen (denn auch ein hochintelligenter und erfolgreicher Bankräuber ist in der Lage, sich Ziele zu setzen, was nicht bedeutet, dass diese von der übrigen Gesellschaft respektiert werden) – und diese zu erreichen.

Mit diesem Gedanken leite ich zu meinem nächsten 'Plädoyer' über: Denn wie ich bereits einige Male andeutete, ist die kognitive Leistungsfähigkeit des Menschen nicht alles, was er oder sie zum Erreichen von Höchstleistungen benötigt. Es sind Persönlichkeitsmerkmale, die darüber entscheiden, ob und wie eine kognitive Disposition umgesetzt wird, behaupte ich.

²⁰⁵Grobel [1990]

5.3 "Du hast das Potential – mach etwas daraus!": Begabungsförderung und (Selbst-) Disziplin

Das Wort 'Disziplin' löst in manchem Experten scheinbar auch heute noch einen 'Aufschrei des Entsetzens' aus – in Ermangelung einer Begrifflichkeit, die mein Anliegen noch deutlicher werden lässt, bleibe ich dennoch bei dem (Un-)Wort Disziplin, auch, weil es meines Erachtens genau um dieselbe geht, wenn Begabungsmanagement erfolgreich sein und individuelle Lernfortschritte erzielt werden sollen.

'Um das Thema Disziplin im Schulalltag kommen wir nicht herum,' kündige ich Ihnen an. Denn Disziplin gehört auch in die Grundschule. Ich steige an dieser Stelle nicht in die nach Bernhard Buebs erschienenem "Lob der Disziplin"²⁰⁶ heftig geführte Diskussion ein, sondern an dieser Stelle schildern, auf welche Vorstellung und Auswirkung von Disziplin ich mich beziehe.

Ich meine nicht jene 'altbackene' Form der Disziplin, an welche vielleicht manch 'Aufgeschreckter' denkt, die von Kindern unbedingten Gehorsam verlangt und keine selbstständigen Äußerungen wünscht, solange das Kind nicht direkt in die Interaktion miteinbezogen wurde, im Sinne von "Das wird so gemacht, weil ich Dir das sage!".

Jedoch halte ich Disziplin, die das 'sich an gewisse Spielregeln halten' einfordert, für notwendig und grundlegend: müssen nicht auch Grundschüler lernen, dass es ohne Regeln im Zusammenleben nicht geht?

Schließlich funktioniert unsere demokratische Gesellschaft nur infolge der Anwendung von Regeln. Es können bspw. nicht zehn Kinder auf einmal und 'wild drauflos' reden – das wird niemand verstehen und der Lärmpegel in der Klasse steigt. Wenn ein Lehrer Anleitungen zu einer Aufgabe

²⁰⁶Bueb [2006]

gibt, hilft es keinem Schüler, wenn aufgrund des Geräuschpegels niemand das Anliegen des Lehrers versteht und schließlich jeder nachfragen muss, was denn nun zu tun wäre. Wenn ein Mitschüler eine andere Meinung vertritt als sein Vorredner, darf ein anderer, wenn es die Zeit und der Rahmen erlauben, sehr wahrscheinlich mit ihm darüber diskutieren – jedoch ohne ihn 'niederzumachen', denn schließlich besitzt jeder das Recht auf seine eigene Meinung: "Wir dürfen alles tun, vorausgesetzt es wird für niemanden ein Problem." (Karl-J. Kluge und Eva Kluge) – und das 'Wir' schließt dabei alle Personen im Raum ein – auch den Lehrer!

"Ohne (Selbst-)Disziplin keine Begabung!" wage ich, wie auch Karl-J. Kluge, zu behaupten. Die Kooperationsbereitschaft, die Bereitschaft eines jeden Einzelnen, sich einzubringen, sowie auf die Bedürfnisse der anderen Schüler und auch der Lehrpersonen Rücksicht zu nehmen, muss gegeben sein. Damit eine Gruppe miteinander aus- und in ihren Anliegen vorwärts kommt, müssen vereinbarte Zeiten eingehalten werden – wenn ein Schüler dauernd zu spät zum Unterricht erscheint, verstößt das gegen die Regeln und stört vielleicht auch seine Mitschüler, die eventuell bei einer Gruppenarbeit bereits dessen Arbeitsanteil übernehmen mussten – und weil eine Schule wegen eines Schülers keine 'Überstunden' macht, ergibt sich für ihn / sie selten die Möglichkeit, Versäumtes nachzuholen. Jene Zeit gilt dann als verloren. Auch Prokrastination ist keine Lösung: wenn Schüler ständig ihren Aufgabenauftrag aufschieben, finden sie irgendwann vermutlich einen kaum mehr zu bewältigenden Berg an Arbeitsaufträgen vor sich. Und erst Arbeitsverweigerung – weil vielleicht das Thema gerade nicht spannend genug, das Comicheftchen interessanter, die Unterhaltung mit dem Nachbarn anregender oder die belustigte Reaktion der Klassenkameraden auf eine 'Clownerei' erstrebenswerter erscheint – wird 'schlummernde' Potentiale auch nicht zur 'Blüte' bringen.

Diese Aufzählung könnte ich noch um einiges erweitern, dazu gehören Störungen des Unterrichts wie unangemessene / unangebrachte Einwü-

Respektlosigkeit gegenüber den Mitschülern, die sich bspw. in diskriminierenden Äußerungen zu deren Leistungen nach z. B. einer Präsentation äußern usw. Ich verzichte auf eine genauere Ausführung meiner Beispiele, weil ich annehme, dass Sie, der Lesende, durchaus mit jenen oder ähnlichen 'Unbildern' vertraut sind. Alle genannten Aspekte zielen auf eine wichtige Beziehungskomponente des Unterrichts ab: **Disziplin**. Wie sonst sollten die Gesamtheit des Einhaltens von Regeln, der Rücksichtnahme auf andere, des eigenen Zeitmanagements und der Selbstorganisation genannt werden?

Spätestens im Grundschulalter müssen sich Schüler dieser Beziehungsaspekte ihres gemeinsamen Schullebens positiv bewusst werden, um diese Softskill aufzubauen bzw. zu trainieren – das Erinnern an das Einhalten der Disziplin durch den Lehrer bildet dafür den intra- und interpersonellen Rahmen.

Maria Montessori erkannte: Kinder wollen alleine tätig werden. Bis zum Schulalter oder spätestens zur weiterführenden Schule gehen jedoch, wie ich behaupte, große Teile dieses Lernwillens verloren. Viele Schüler wirken demotiviert, desorientiert: 'Was soll ich tun?', 'Ich weiß nicht weiter.', 'Schule macht keinen Spaß.'

Wenn es um die Förderung individueller Begabungen in der Grundschule geht, ist das nicht der Alleinauftrag der Schule respektive der Lehrpersonen, diesen Zusammenhang versuche ich in diesem Abschnitt herauszustellen. Auch Eltern und der Grundschüler selbst müssen aktiv im Begabungsprozess mitwirken, wenn langfristige Lernerfolge zu erzielen sind. Bevor ich die Möglichkeiten, die sich Lehrern zur Förderung individueller Begabungen im Unterricht bieten, vorstelle, 'nehme ich auch Eltern und Kinder in die Pflicht': Ohne die Unterstützung aus dem Elternhaus kann eine erfolgreiche, nachhaltige Begabungsförderung nicht gedacht werden. Und ohne die Mitarbeit der Schüler ebensowenig! Schüler besitzen nicht

nur das Recht auf Förderung – sie haben auch Pflichten und zu diesen zählt vor allem das Kooperieren im Unterricht.

Das Schulgesetz NRW (SchulG) geht neben den Rechten genauso auf die Pflichten der Schüler – wie auch der Eltern – ein. In §42 (3) heißt es:

”Schülerinnen und Schüler haben die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen. Sie haben die Schulordnung einzuhalten und die Anordnungen der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und anderer dazu befugter Personen zu befolgen.”²⁰⁷

’Reine Anwesenheit’ gilt demnach nicht als Erfüllen der Schulpflicht – und durch eigenes ’Gehabe’ die Mitschüler an aktiver und erfolgreicher Mitarbeit im Unterricht zu hindern, darf demnach wohl ebenso als ein Verhindern schulischer Bildungsaufträge und -ziele gesehen werden. Pünktlichkeit, Mitarbeit, sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht sowie der eigenen Materialien sind Eigenschaften, die Schüler nicht als Gefälligkeit gegenüber Lehrpersonen, sondern als ihre Pflicht verstehen lernen müssen. Gleichzeitig ruft der nächste Absatz des Schulgesetzes auch die Eltern zur Mitarbeit auf: ”Eltern wirken im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit. Sie sorgen dafür, dass ihr Kind seine schulischen Pflichten erfüllt. Eltern sollen sich aktiv am Schulleben, in den Mitwirkungsgruppen und an der schulischen Erziehung ihres Kindes beteiligen.”²⁰⁸ Es gilt deshalb als unvermeidbar, dass sich mehr und mehr Eltern für die schulischen Belange und den schulischen Erfolg ihrer Kinder interessieren, aktiv engagieren und garantieren,

²⁰⁷NRW [2012]

²⁰⁸NRW [2012]

dass ihre Kinder 'sich begaben lassen'. Nur so wird die Förderung individueller Begabungen tatsächlich als 'Komplettpaket' jedem Grundschüler geboten.

Grundschüler dabei zu begleiten, sich Selbstdisziplin zu eigen zu machen, muss nicht mit militärischem Drill einhergehen, was vielleicht der Begriff 'Disziplin' in manchem Leser als Assoziation hervorrufen mag. Einen erfolgversprechenden Weg im Umgang mit Schülern und dem Erreichen von Selbstdisziplin bieten Jim Fay, David Funk sowie Foster Cline an: "Teaching with Love & Logic"²⁰⁹ bzw. wie Karl-J. Kluge für deutschsprachige Länder umformulierte: "**Logik und Respekt**" (**Lo.Re**) (Karl-J. Kluge). Es geht ihnen um einen respektvollen, gesunden und persönlichkeitsfördernden Umgang miteinander, der auf den sich aus Handlungen ergebenden logischen Konsequenzen resultiert:

"[...] Logik erlaubt unseren Kindern, für sich selbst die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erkennen, die zwischen ihrem Verhalten und ihren Entscheidungen sowie bestimmten Konsequenzen bestehen; logische Konsequenzen ermöglichen es ihnen zu verstehen, dass wir sie in ihrer jeweiligen Situation lieben, sie unterstützen und mit ihnen fühlen, dass wir jedoch nicht 'ihre Suppe auslöffeln'. Und die Logik ermöglicht es ihnen, ihre eigene Verantwortlichkeit zu entwickeln, während sie ihre eigenen Schwierigkeiten bewältigen und ihre Probleme selbst lösen."²¹⁰

²⁰⁹Fay und Funk [1995]

²¹⁰Cline und Fay [2006]; Originalzitat: "[...] logic allows our kids to figure out for themselves the cause-and-effect patterns of how their decisions and behaviors lead to certain consequences; it allows them to know that we love, support, and feel empathy for them in their situations but will not bail them out; and it allows responsibility to develop in them as they work through their difficulties and solve their problems for themselves.", S. 14

Die Thesen J. Fays und F. Clines zeigen deutlich, wie eng die Beziehung und die Begleitung zur Selbstdisziplin zusammenhängen: Ohne gegenseitigen Respekt ist keine Veränderung von Verhalten zu erwarten!

Für die in dieser Studien empfohlenen Maßnahmen zur Förderung individueller Begabungen ist Disziplin Grundlage und Ziel zugleich: Disziplin ist gefragt, wenn Schüler über (weite) Strecken autonom lernen, an selbstgewählten Aufgabenstellungen und Projekten selbstorganisiert arbeiten. Wer es nicht schafft, Fragen an den Lehrer während einer 'Stillarbeitsphase' oder einer Gruppenphase, in welcher die Lehrperson gerade andere Schüler unterrichtet, aufzuschieben und lautstark auf sich aufmerksam macht, wer unbedingt eigene Projekte bzw. Erweiterungsangebote übernehmen will, dann jedoch stets 'mittendrin' die Motivation verliert und lieber mit anderen 'herumalbert' oder wer auf dem Weg von der Klasse zur Schulbücherei, das in ihn gesetzte Vertrauen missbraucht und auf den Toiletten Botschaften an die Wände schreibt, der kann in seinen individuellen Begabungen in der Grundschule nicht entsprechend gefördert werden – schließlich gibt es dort nicht die Möglichkeit, eine Lehrperson nur für einen Schüler 'abzustellen', der ein hohes Potential, doch wenig Durchhaltevermögen aufweist und daher einen 'Kontrolleur' benötigt. Dass eine hohe Selbstdisziplin keinem Kind in die Wiege gelegt ist, versteht sich für mich von selbst. Zu lernen, wie er oder sie sich Lern- und Arbeitszeiten einteilt, sich nicht ablenken lässt, sich selbst zu motivieren, sich Ziele zu setzen, mit anderen zielführend zusammenzuarbeiten usw. müssen Ziele individueller Begabungsförderung sein. Voraussetzung dafür ist wiederum die bereits erwähnte Kooperationsbereitschaft der Schüler – wie auch ihrer Eltern.

Die "Love-and-Logic" bzw. "Logik und Respekt"-Philosophie in Deutschland einzuführen, ist Karl-J. Kluge im Jahr 2010 gelungen. In seinen bekannt gewordenen Trainings im Rahmen des Begabungsnetzwerks "PÄDfit" mit den Gymnasialklassen 8a und 10b in Köln bzw. in Herchen führte er

eskalierende Mittelstufenschüler zurück auf den Weg eines wertschätzenden Miteinanders (vgl. hierzu z. B. "Quo Vadis 8a?")

Grundschüler zur Selbstdisziplin zu führen lässt alle 'Intelligenztypen' profitieren: Wie ich bereits zum Thema der Intelligenztheorien ausführte, hängen hohe (kognitive) Leistungen nicht ausschließlich von einem hohen Test-IQ ab, sondern zugleich von der Lernmotivation des Schülers. Und auch Neugierverhalten scheint ein wichtiger, treibender Faktor für das Erzielen hoher Leistungen zu sein, wie eine internationale Studie der Fachhochschule Nordwestschweiz 2011 zeigt.²¹¹

Um Sie auf das Implementieren des Begabungsmanagements weiter einzustimmen, richte ich den Blick mit Ihnen 'nach vorne' – weiter auf die das Lernen (kognitiv begabter) Schüler beeinflussenden Faktoren: Lehrpersonen, Unterrichtsmethoden / -weisen, Lehr-Lern-Atmosphäre.

²¹¹Hell [2011]

6 "Disco ergo sum" (Rolf Arnold) - Ich lerne, also bin ich!

"Herauszufinden, wozu man sich eignet und eine Gelegenheit zu finden, das zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklich sein." (John Dewey)



©Yvonne Funken, Juni 2012

Abb. 6.1: Advance Organizer: Was für das Lernen wichtig ist. Y. Funken, 2012

"Disco ergo sum" – Karl J. Kluge transferierte diesen Aphorismus weiter zu "Ich lerne also werde ich" (Karl-J. Kluge). Diese seine Grundhaltung

ist sofort verständlich, schaue ich auf Karl-J. Kluges Biographie sowie seine Lehr- und Forschungsarbeit: Stets geht es um die Befähigung zu "Lebenslangem Lernen", das Finden und den Ausbau von Talenten bzw. Begabungen, der Erweiterung der Selbstkenntnis, immer mit dem Ziel, Lebenszufriedenheit zu schaffen. Und ein 'Auslernen' ist dabei eben nicht möglich, 'nur' die beständige Weiterentwicklung der Persönlichkeit.

Der L.i.N.D.®-Ansatz = "Lernen in Neurodynamischen Dimensionen" (Karl-J. Kluge) ist für mich derjenige Zugang, welcher die Integration vieler Aspekte der Begabungs- und Talentförderung ermöglicht, wenn dieser Ansatz im Klassenzimmer konsequent mit den Schülern angestrebt wird. Diese direkt anwendbare Lern-"Philosophie" und -Psychologie wird dank seiner Konzeption sowohl inhaltlichen / fachlichen Forschungs- und Denk-Aspekten des Lernens als auch der Persönlichkeit eines jeden intelligenten / talentierten "LernUNTERNEHMERS" (i. S. v. K.-J. Kluge) gerecht, das zeigt Karl-J. Kluges langjährige Arbeit mit talentierten und hochleistungsmotivierten Jugendlichen bspw. im "WissenschaftsCampus Sky-Light" oder seinen zum Thema "Critical Thinking" angebotenen Jugend- bzw. Schüler-Seminaren.

Aufgrund seiner weitgefächerten konzeptionellen Basis – es werden aktuelle Erkenntnisse und Methoden aus vielfältigen Inhaltsgebieten wie Hirnforschung, Pädagogik, Psychologie, Suggestopädie transferiert und aktiv eingebracht – berücksichtigt der L.i.N.D.®-Ansatz ein breites und stets aktualisiertes Spektrum von Faktoren, die Tiefenlernen (= nachhaltiges Lernen, Verstehen und Anwenden von Wissen; das Gegenteil ist das "Oberflächenlernen", z. B. Auswendiglernen) ermöglichen und nachhaltig gewährleisten.²¹²

²¹²Nähere Informationen zum L.i.N.D.®-Ansatz finden sich bspw. in Kluge et al. [2006]; Kluge et al. [1998]; Kluge und Funken [2009]

Ein Beispiel aus dem "Wissenschaftscampus SkyLight", einem zweiwöchigen Training für (hoch-)intelligente bzw. hoch-motivierte Kinder und Jugendliche gibt einen Einblick in die Wirkweise des L.i.N.D.®-Ansatzes:

Es ist Samstagmorgen, 9.00 Uhr nach einem ausgewogenen gemeinsamen Frühstück und bereits einer kleinen sportlichen "Aufwärmübung" auf dem Hof. Zehn Jugendliche im Alter von 10–16 Jahren. ihre zwei Coaches sitzen im Stuhlkreis in ihrem Gemeinschaftsraum. Zwei ausgebreitete Tücher in grün und gelb, ein Blumenarrangement, Kerze und Klangschale in der Mitte des Kreises gehören eben-so zur Lern-Atmosphäre, wie Lernposter und Affirmatoren (= "mutmachende" Sprüche / Weisheiten) an den Wänden. Gerade hat der Befindlichkeits-Check begonnen: Jeder Teilnehmer stellt seine aktuelle Befindlichkeit anhand eines "Wetterberichtes" dar. Bei Jonas herrscht noch "Frühnebel", die Nacht war kurz und er ist noch recht müde, daher sind die Gedanken noch etwas ungeordnet. "Was wirst Du mit Deiner Müdigkeit anfangen? Wirst Du sie hinnehmen oder unternimmst Du etwas?" wird er von seinen LernBEGLEITERN gefragt. "Ich gehe gleich nochmals kurz an die frische Luft, das macht mich fit! Außerdem will ich gleich mit Lukas weiter im Internet und der Bücherei zu unserem Thema "Wie der Mensch ins Weltall kam" forschen – da freue

ich mich schon drauf und dann bin ich auch richtig wach!" entgegnet er.

Manuel weiß noch nicht, wie er die Gewitterwolken vertreiben kann, die ihm den Tag verdunkeln: "Tim geht mir auf die Nerven! Dauernd mischt der sich in Sachen ein, die ihn nichts angehen!" Doch ist Manuel bereit, sich Vorschläge von seinen Gruppenkameraden anzuhören, wie er mit seinem Ärger umgehen könnte. Schließlich entscheidet er sich zum direkten Gespräch mit Tim und holt sich noch einige Anregungen ein, wie er gelassen in dieses Gespräch geht.

Nach dem Befindlichkeits-Check, machte sich jeder der Anwesenden bereits seinen Plan, wie er seine aktuelle Befindlichkeit tagsüber nutzen bzw. wie er mit ihr umgehen wird, um dennoch oder gerade deswegen produktiv zu sein. Schließlich hat jeder der Jugendlichen sich ein Projekt vorgenommen, dass er oder sie in den zwei Wochen Aufenthalt durchführen und schließlich vorstellen möchte.

Hier geht es nicht ausschließlich um kognitive Leistungsförderung der Kinder und Jugendlichen. Auch Leistungsfähigkeit ist gefragt, wenn es darum geht, ein Projekt zu erarbeiten bzw. zu erforschen und schließlich für eine allgemein verständliche Präsentation auf-zubereiten. Doch zunächst beginnt jeder in sich selbst: Wozu bin ich heute imstande? Wie kann ich meine Ziele erreichen? Was tritt ein, wenn ich an meiner Stimmung nichts ändere?

Grundlegend geht es hierbei um "Selbstkompetenz" – der Fähigkeit, nicht nur zum Selbstmanagement, sondern auch zur Selbstreflexion, zur Selbst-

erkenntnis, zum selbstverantwortlichen Steuern der verschiedenen Lebensbereiche, zur Selbstmotivation und zum Ressourcen-Management. Diese Fähigkeiten machen (kognitiv) begabte Schülerinnen und Schüler ‚fit‘ für ihre Zukunft, von der Experten ankünden, dass diese den Menschen große Flexibilität und Lernfähigkeit abverlange. So formulierte M. Spitzer 2005:

”Da wir nicht wissen, wie die Welt in 30 oder 50 Jahren aussehen wird, können wir auch nicht sagen was Kinder in 30 oder 50 Jahren können sollen. Also hilft man sich mit Begriffen wie ‚Kulturtechniken‘ oder ‚metakognitiven Kernkompetenzen‘. Wer nachfragt, was dies bedeutet, bekommt als Antwort meist Lesen und Rechnen‘ zu hören. Das ist zwar trivial, doch die Idee dahinter ist richtig. Wenn die Kinder in 30 Jahren Probleme lösen sollen, von denen wir heute noch nicht einmal ahnen, wovon sie handeln könnten, kommt es nicht auf die Fakten, sondern auf die Kompetenzen an. Entscheidend ist nicht, was gelernt, sondern wie es gelernt wird. Denn dies bestimmt, ob es später angewendet werden kann oder nicht.”²¹³

Mehr und mehr Schulen – Lehrer, Pädagogen, Lernwissenschaftler etc. – bezeugen ihr Interesse für die Themen Hochbegabung und Begabungsförderung. Sie erkennen, dass es ‚mehr geben muss‘ außer sprachlichem, mathematischem, sportlichem oder künstlerischem Begaben. Darüber hinaus nehmen, wie bereits das Bundesministerium für Bildung und Forschung in seiner 2004 erschienen Broschüre ”Begabte Kinder finden und fördern” betont, die schulischen Förderangebote für Begabte immer weiter zu.²¹⁴ Immer mehr Schulen engagieren sich im Bereich der Begabungsförderung und starten im Rahmen ihrer Möglichkeiten Projekte zur Förderung (kognitiv) begabter Grundschüler, wie bspw. das bereits erwähnte ”Impulsschulen”-Projekt der Karg-Stiftung zeigte.

²¹³Spitzer [2003]

²¹⁴vgl. Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2003], S. 64

Mir ist allerdings darüber hinaus daran gelegen, einen weiteren Aspekt in die Diskussion um die Förderung von Begabungen zum Wohle multi-
pel begabter Grundschüler verstärkt mit einzubringen: Den Aspekt der
Persönlichkeitsförderung, der aktiven Annahme und Förderung der eige-
nen Stärken und Schwächen, dem Reflektieren über das eigene Können,
der Gewinnung der Ziele, die sich Schüler zu erreichen setzten und jenen
Wegen, Methoden und Lernproben, die sie dorthin gehen (wollen). Ich
bin der Ansicht, dass es nicht ausreicht, Begabungsanlagen 'auszubauen',
sondern dass auch 'basale Nebenfaktoren' wie Selbstmotiviertsein, Selbst-
bewusstsein und sich selbst organisieren, gefordert und gefördert wer-
den, ohne die Begabungen nicht zu Höchstleistungen führen. Die Aspek-
te Persönlichkeitsförderung, Förderung emotionaler und sozialer Fähig-
keiten, werden von Schulen bzw. Ratgebern wie u.a. der Broschüre des
BMBF zwar aufgeführt.²¹⁵ Doch reichen die Organisation offenen Un-
terrichts und Gruppenarbeiten tatsächlich aus, um so sozial-emotionale
Kompetenzen wie Akzeptanz, gegenseitige Rücksichtnahme und gegensei-
tiges Unterstützen, Empathie und das eigene Selbstwertgefühl formal zu
stärken? Ich antworte mit NEIN, weil ich auf dem Hintergrund meiner Er-
fahrungen u.a. in der Arbeit im Wissenschaftscampus der Überzeugung
bin, dass die genannten Kompetenzen gezielt trainiert werden müssen und
es nicht ausreicht, lediglich die Unterrichtsform zu ändern.

Verschiedene Autoren merken an, dass viele Kinder ihre Begabungen nicht
ins Erwachsenenalter "retten"²¹⁶ – irgendwann im Laufe der Kindheit und
der Jugend 'verlören' sich die Wissens- bzw. Begabungsvorsprünge. Auch
Herbert J. Wahlberg u.a., merken zwar an, dass herausragende Fähig-
keiten, die sich in der Kindheit zeigen, durchaus darauf hinweisen, was
dieses Kind als Erwachsener leisten könne – zugleich betonen sie jedoch,
dass jene sich früh zeigenden Potenziale keine zuverlässigen Voraussagen

²¹⁵vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010]

²¹⁶vgl. Stednitz [2008]

ermöglichen: "Die Eigenschaften und Fähigkeiten in der Kindheit sind eher mögliche Hinweise oder Anzeichen herausragender Fähigkeiten im Erwachsenenalter denn sichere Prädiktoren."²¹⁷ Diese, ich nenne es 'Eigenschaft', von Potenzialen, bedeutet für die Begabungsförderung in der Grundschule, dass weder eine vermutete noch ein testpsychologisch nachgewiesene Hochbegabung zwangsläufig hervorragende schulische Leistungen mit sich bringt. Ist ein Schüler dem Lernen gegenüber ablehnend gestimmt, sieht für sich keinen persönlichen Gewinn darin oder ist nicht bereit, sich den gemeinschaftlichen Regeln des Unterrichts 'zu unterwerfen', sind auch hier keine herausragenden Leistungen zu erwarten.

Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? fragen sich viele – auch Grundschullehrerinnen und -lehrer. Eine mögliche Antwort wäre, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr die Selbstmotivation aufbringen, aus eigenem Interesse und Antrieb 'voran' zu lernen, biete ich an. Immer ist Lernen auch mit Verantwortung verknüpft, lehrt Karl-J. Kluge: Eine ausgebildete Krankenschwester verpflichtet sich, einem Verletzten zu helfen, ein Anwalt des Steuerrechts darf nicht selbst Steuern hinterziehen und nachher behaupten, er sei sich nicht bewusst gewesen, dass genau diese Handlung strafbar wäre. Und ein Schüler, der in der Schule Lesen, Rechnen und Fremdsprachen erlernt, erwirbt sich Kenntnisse, die ihm bspw. später nicht erlauben zu sagen: 'Ich wusste nicht, dass 150km/h hier zu schnell sind.' wenn Verkehrsschilder auf das Tempolimit von 100km/h hinweisen. Außerdem gilt Lernen als ein fortwährender, ein lebenslanger Prozess – es gibt immer Neues zu lernen, das auf bereits vorhandenem Wissen aufbaut: Einfache Rechenoperationen wie Addition und Subtraktion bilden die Grundlage für komplexere Vorgänge wie Prozentrechnung, Integral- und Differentialrechnung etc. Und möglicherweise verhindern manchmal Ängste weiterzulernen: Die Angst vor dem Versagen. Die Angst vor der Verantwortung, die mit neuem Wissen einhergeht. Abraham Maslow nannte

²¹⁷Walberg et al. [1981], S. 107

diese Einstellung "das Vermeiden von Wissen als Vermeiden von Verantwortung."²¹⁸ Auf der einen Seite könne Wissen Angst reduzieren, auf der anderen Seite könne das Vermeiden von Wissen jedoch ebenso angstreduzierend wirken, so A. Maslow, für den "Wissen und Handeln oft synonym sind [...]"²¹⁹. Ein ganz 'banales' Beispiel soll diesen Gedanken verdeutlichen: Wenn ein Grundschüler erkrankte und behauptet, nicht zu wissen, was als Hausaufgabe im Deutschunterricht aufgegeben wurde, ist diese Aussage für ihn 'ungefährlicher' als zuzugeben, dass er die Hausaufgabe nicht erledigte, weil er die Grammatik-Regeln nicht verstand. Dieses Kind meint sich so nicht fürchten zu müssen, sich ein Blöße wegen des 'Nicht-Wissens' zu geben und glaubt möglicherweise andererseits, sich ein Nachprüfen durch die Lehrerin oder gar eine extra Übung zum Thema vermeiden zu können.

Für das kindliche Gehirn – und auch das eines jeden Erwachsenen – ist für das Lernen von Neuem stets die Frage von Bedeutung: Welchen Nutzen bringt dieses Lernen mir? Bzw. Was hat das, was ich da lernen soll, mit mir zu tun? Diese Fragen ermöglichen das Anknüpfen an Erfahrungen, die Einbindung in die Lebensrealität, wenn z.B. die neu erworbenen Kompetenzen in der englischen Sprache dazu genutzt werden, eine Brieffreundschaft mit einer Schülerin in Australien zu knüpfen. Oder wenn das Wissen um das Prinzip des Auftriebs das Bauen eines Bootes ermöglicht. Aufgrund der vorangehend erläuterten Erkenntnisse, befasse ich mich im Folgenden mit den Fragen, was zur Zeit für Schüler als "lernlohnend" (Karl-J. Kluge) bzw. lernförderlich gilt: wie 'guter' Unterricht aussieht / sich anhört, welche förderlichen Bedingungen das Gehirn zum Lernen braucht bzw. wie es erfolgreich lernt – insgesamt also, was der Mensch – Schülerinnen und Schüler – zum Erlernen der Daseinskompetenzen benötigen.

²¹⁸Maslow [1973], S. 77

²¹⁹Maslow [1973], S. 77

6.1 Wie wirken 'gute' Lehrer?

„Die Hauptaufgabe des Lehrers ist nicht, Bedeutungen zu erklären, sondern an die Tür des Geistes zu klopfen.“ (Rabindranath Tagore, 1861-1941, ind. Dichter u. Philosoph)

Dieses 'Vorwort' wählte ich aus dem Grunde aus, weil es für mich einen wichtigen Grundsatz des Lernens verdeutlicht: Lernen kann jeder nur selbst, der Lehrer begleitet den Lernprozess seiner Schüler, doch kann er diesen nicht für sie übernehmen, indem er ihnen Wissen 'vermittelt'.

Die angestrebten Veränderungen im Begabungsmanagement erfolgen nur Hand in Hand mit der Veränderung des Lehrerbildes. Das Nomen LernBEGLEITER wurde in dieser Studie bereits mehrfach 'eingebildet'. Wer sich als LernBEGLEITER versteht, will kein Lehrer im klassischen Sinne (mehr) sein: kein Lehrender, der Wissen in die Klasse mitbringt und seinen Schülern 'vermittelt' sondern ein BEGLEITER, der Schülern im selbsttätigen Erwerb von Wissen und Kompetenzen, im Ausbau von Ressourcen und Begabungen zur Seite steht. "Gute Lehrer glauben an die Entwicklung von Intellekt und Talent und sie begeistern sich für den Lernprozess."²²⁰ so C. Dweck, die sich in ihrer psychologischen Forschung mit der Bedeutung des Selbstbildes für die persönliche Weiterentwicklung befasst.

Es gibt viele Vorschläge zur Veränderung von Unterricht bzw. Lehren. Neue Studien zeigen immer neu bewährte Methoden auf, die im Unterricht eingesetzt wurden. Der Unterricht wandelte sich beispielsweise vom Frontalunterricht immer stärker in Richtung reformpädagogischer Ansätze. Ich könnte nun viele Beispiele für Veränderungen beziehungsweise Veränderungsvorschläge bringen, doch fällt mir zunächst die in dieser Studie bereits mehrfach angesprochene Tatsache der nur schleichenden Umsetzung ins Auge.

²²⁰Dweck und Neubauer [2011], S. 221

Was hilft die schönste Unterrichts-,Vision', wenn Lehrer nicht nur alleine für deren Umsetzung in ihrer Schule ‚kämpfen', sondern auch noch gegen den Widerwillen des Kollegiums ankommen müssen? Eine Umgebung von Widerständen führt zu Demotivation und Anstrengungsermüdung. Der Lehrerberuf kann, wie Studien verschiedener Universitäten zeigen (z. B. Universität Potsdam: Thüringer Studie zur Lehrergesundheit), sich negativ auf die Gesundheit auswirken. Viele Bundesländer reagierten bereits und richteten Beratungsstellen ein.

Der ehemalige Bundeskanzler Gerhard Schröder bezeichnete die Lehrer Mitte der 90er Jahre als "faule Säcke"²²¹. Laut einer Studie des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI), des Deutschen Philologenverbandes sowie der Vodafone Stiftung im Jahr 2009 hält die Mehrheit der Deutschen die Lehrer für überfordert.²²² Diese Ansicht teilt auch O.A. Burow, welcher Untersuchungsergebnisse aufführt, die besagen, dass bis zu zwei Dritteln aller Lehrer vor dem Ende ihrer Dienstzeit ihre Berufsunfähigkeit beantragten – häufig sei dabei eine Form des Burnout eine der Ursachen.²²³

Die generalisierende Behauptungen der Faulheit sowie Überforderung halte ich für nicht uneingeschränkt gerechtfertigt, da mir das Engagement der Lehrerkollegien der 13 Netzwerkschulen vor Augen steht, welche sich um eine Wende in der Unterrichtskultur und die Förderung individueller Begabungen bemühen. Diese Lehrer schlossen sich mit einer gemeinsamen Vision, dem Fördern individueller Begabungen, zusammen, in dem Ansinnen, sich gegenseitig zu unterstützen und in dem Bewusstsein, dass Veränderungen zunächst auch Mehrarbeit bedeuten.

Nicht zu bestreiten sind dennoch Unzufriedenheiten und z.T. hohe Krankheitsstände einiger Lehrpersonen. Die Ursachen für das zum Teil frühe

²²¹Perger [1995]

²²²Peter [2009]

²²³vgl. Burow [2000], S. 31–34; URL: <http://www.olaf-axel-burow.de/images/stories/pdf/kreativesteam.pdf>, letzter Zugriff: 8.10.2011

Ausscheiden von Lehrern aus dem Beruf und sogenannte Krankheitsauslöser sind jedoch vielfältig: Hohe gesellschaftliche Erwartungen, eine geringe gesellschaftliche Wertschätzung und ein verzerrtes Lehrerbild – frei nach dem Motto 'Was die da tun kann jeder' – und zum Teil von Lehrpersonen als schwierig bzw. belastend empfundene Arbeitsbedingungen, wie zu große Klassengrößen, Vorgaben durch die Schulbehörde, das Schulklima und vor allem fehlende Teamarbeit steigern die psychischen Belastungsfaktoren.²²⁴

Die Formel für die Lehrgesundheit und -zufriedenheit müsste also lauten: Salutogenese statt Pathogenese (Dieter Enkhart), d. h. bereits die Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule müssen 'stimmen'. Zugleich verweist der Begriff der Salutogenese Aaron Antowskys auf die Eigenaktivität der Person: psychisches, physisches sowie soziales subjektives Wohlbefinden lässt sich nur in der Kombination von Eigenaktivität sowie sozialer Unterstützung erreichen. Diese Bedingungen auf Lehrer angewandt bedeuten, dass es eine Kombination von Änderung der Rahmenbedingungen von Schule geben muss – wie z. B. kleinere Schülerzahlen in der Klasse, mehr Lehrer, mehr Schulpsychologen usw.²²⁵, mit der Änderung der eigenen Unterrichtsform z. B. durch die Einführung von Classroom Management, Fortbildungen etc. Insgesamt sind also für den Erhalt der Lehrgesundheit nicht nur die Lehrer selbst, sondern auch Eltern, Schulleitung sowie die staatlichen Behörden mit verantwortlich, weil sich das Hauptaugenmerk von Lehrern auf das Gestalten von Lehr-Lern-Arrangements und die LernBEGLEITUNG richten muss, die Rahmenbedingungen des Unterrichtens (z. B. personelle Besetzung, Klassengrößen) von anderer Stelle vorgegeben werden und viele erzieherische Aspekte im Elternhaus 'vorgeleistet' bzw. während der Schulzeit ihrer Kinder mitbegleitet werden müssen (z. B. Bereitschaft zum Einhalten von Regeln).

²²⁴vgl. Thüringer Schulportal [ohne Jahresangabe]

²²⁵vgl. Enkhart

Eine wichtige Strategie für Lehrer, sich selbst aus der 'Überlastungsfalle' herauszuholen und den vielfältigen Anforderungen, die heute von Eltern, Gesellschaft und Politik an Lehrer gestellt werden, gerecht zu werden, nennt O.A. Burow: Teamarbeit.

Der Erziehungswissenschaftler verdeutlicht, dass in Zeiten, in denen sich die Schule zur Lernenden Organisation umstrukturiert, 'Einzelkämpfer' wenig Chancen hätten und "[...] Problembewältigung und Arbeitserleichterung nur durch Kooperation möglich sind."²²⁶ O.A. Burow vertritt die Ansicht, dass es "Kreativität nur im Plural"²²⁷ gebe, was bedeute, dass sich – auch besondere – Begabungen nur dann optimal entwickelten und Spitzenleistungen erst dann möglich werden, wenn Unterstützungsfelder eingebracht werden, welche eigene Begabungen resp. Fähigkeiten einbringen, wie z.B. Erfahrungen im Gestalten inklusiven Unterrichts, die miteinander geteilt werden. Diese Feststellung lässt sich nicht nur – wie in Kap. 4.3. aufgezeigt – auf die Entwicklung der Begabungen von Schülern übertragen, sondern auch in Bezug auf die Arbeit von Lehrern sehen: Die bestmögliche Förderung aller Schüler können Lehrer nur dann leisten, wenn sie im Team arbeiten, in welchem jeder Einzelne seine spezifischen Fähigkeiten, sein spezifisches Wissen miteinbringt. Frei nach dem Motto: "Gemeinsam mehr erreichen".

Selbst die Krankenkassen entdeckten die Notwendigkeit, den Belastungsfaktoren des Lehrerberufes entgegenzuwirken. Diese bieten in einer Broschüre Empfehlungen an, die sich aus den Ergebnissen der Gesundheitsforschung, basierend auf der Thüringer Studie für Lehrgesundheit, für Lehrer ergeben. Neben den Möglichkeiten, die jedem einzelnen Lehrer zur Verfügung stehen, sich seine Gesundheit zu erhalten – so bspw. durch das Setzen realistischer Ziele und Ansprüche, der Fähigkeit, sich von seinem Beruf zu distanzieren und mit Misserfolgserlebnissen klärend umzugehen

²²⁶Burow [2000], S. 6

²²⁷vgl. Burow [2000]

sowie die Überprüfung der eigenen Selbstwirksamkeitsstrategien – werden auch notwendige Veränderungen im sozialen System Schule angesprochen: Das Gewähren sozialer Unterstützung und gegenseitiger Hilfe sowie das Entwickeln gemeinsamer Werte, Überzeugungen und Regeln werden als grundlegend für den Erhalt der Lehrgesundheit angesehen. Was bedeuten die genannten Ansprüche genau? In Schulen muss ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung herrschen, sowie Transparenz und die Bereitschaft zur Kooperation. Als unterstützende Maßnahmen werden u.a. das Schaffen von Gelegenheiten zum kollegialen Austausch, gemeinsame Unternehmungen, Informationsfluss sowie der Aufbau einer Feedbackkultur genannt.²²⁸

Im Jahr 2009 betonte der ehemalige niedersächsische Kultusminister Rolf Wernstedt, dass Lehrer mittlerweile mehr ‚können müssen‘, als nur Inhalte didaktisch korrekt zu vermitteln:

”Neue Methoden, die selbständiges Lernen fördern, Managementfähigkeiten, mediale Kompetenz, kulturelle und psychologische Kompetenz, Diagnosefähigkeit und Beratungsqualität erfordern ein hohes Reflexionsniveau und die entsprechenden Zeitkontingente. Dies alles wird durch das Korsett der Bachelor-/Master-Studiengänge nicht gefördert.”²²⁹

Seine Forderung aufgrund der veränderten Anforderungen an Lehrer lautete unter anderem, dass Erziehung und Unterricht eine Einheit bilden müssten, was bislang noch nicht der Fall wäre und in der Lehrerbildung noch nicht berücksichtigt würde²³⁰ – schließlich ist Lernen nicht als getrennt von der Lehrer- und Schülerpersönlichkeit zu sehen.

Diese Ansicht ist seit 30 Jahren in den Schriften der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens mit Praxisbeispielen und aus Modellver-

²²⁸vgl. Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK)

²²⁹Oelkers [2009]. S. 9

²³⁰Oelkers [2009]. S. 89

suchen heraus vertreten und veröffentlicht worden (u.a.: Kluge, Karl-J., Regina Kehr und Eva Kluge: b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz.2006; Kluge, Karl-J. und Michaela Esser: Michaelas und Carls Leitfaden zur Gewinnung / Professionalisierung pädagogisch erfolgreicher und problemlösungskompetenter Lehrpersonen 2011; Schneider, Susanne-Lucie: „SelfScience-Education“ und Hochbegabte. 2007; Beiträge und Bücher zum Thema Pädagogik und Auffälligkeit von Karl-J. Kluge u.a. seit den 70er Jahren) – leider bislang ohne nachhaltige Wirkung, warum sonst diskutieren wir heute immer noch über jene 'dringend notwendigen' Veränderungen in der Schule?

Die Debatten um die Wirkung der Lehrerschaft führe ich an dieser Stelle nicht weiter aus, zu weit divergieren die Meinungen. Und doch gibt es durchaus Erkenntnisse darüber, was einen 'guten' Lehrer ausmacht, die ich hier einbringe.

Als sicher gilt: Hochbegabte Schüler brauchen keine hochbegabten Lehrer! Wohl aber "Lehrerinnen und Lehrer, die nicht fürchten, an Ansehen zu verlieren, wenn sie einen Irrtum oder Fehler zugeben, die für klare Regeln und Fairness im Unterricht sorgen und an sich selbst hohe Anforderungen stellen."²³¹so das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009. Wichtiges 'Handwerkszeug' von Lehrern wären pädagogische Kompetenz und später spezielles Fachwissen sowie Begeisterung bzw. das Engagement für das 'eigene Fach'.

'Guter Unterricht' von 'guten Lehrern' fordert also das Vor-Wissen und 'Vor-Können' der Schülerinnen und Schüler heraus, indem sie selbst tätig werden. Wolfgang Endres beispielsweise gibt zudem zu bedenken, "[...] dass beim Lernen allzu präzise Anleitungen denkfaul machen."²³²

²³¹Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 74

²³²Endres [2007], S. 7

Doch welches sind die pädagogischen Kompetenzen, die Eigenschaften, vielleicht auch die Zugeständnisse, die Lehrer haben bzw. machen müssen, um Grundschüler in ihren Begabungen individuell zu fördern?

„Guter”, begabungsfördernder Unterricht wird von „guten” Lehrern „gemacht”. Mit der Frage danach, was jene ’guten’ Lehrer ausmacht, damit befasst sich Karl-J. Kluge bereits seit 1985. Seinem Lehrerbild liegt als allererstes eine durch Wertschätzung und Akzeptanz geprägte Beziehungsethik zugrunde. Daneben favorisiert dieser ein Selbstverständnis der Lehrer als LernBEGLEITER, als Coach, die nicht danach streben Wissen zu vermitteln sondern Schüler – ”LernUNTERNEHMER” – auf ihrem Lernweg zu begleiten, diese zu unterstützen, ihre Potentiale und Talente zu entfalten. Daneben gibt er Lehrern schon seit Jahren zum einen einen umfangreichen ’Methodenkoffer’ zur Hand, welcher auf die hirn- bzw. lernpsychologischen Bedürfnisse von Lernern abgestimmt sind – doch stets mit dem Postulat: Methoden sind nicht alles!

Darüber hinaus ergänzt Karl-J. Kluge diese wünschenswerten Lehrereigenschaften dahingehend, dass er in Universitätsseminaren und Lehrertrainings konkrete Übungsanlässe bietet: Neben Kollegialer Beratung besteht in jenen Seminaren die Möglichkeit zum Einholen von Feedbacks und Feedforwards, ständiger Selbstreflexion anhand von LernPROZESS-journalen, und die Möglichkeit zur ständigen Weiterbildung auf der Basis aktueller Erkenntnisse aus Gehirnforschung und Lernwissenschaften.

Dass Lehren eben auch ’anders’ verlaufen kann, und zwar im Sinne der Kompetenzpädagogik Karl-J. Kluges, zeigt die Erfahrung der bereits angeführten Netzwerkschulen im Kreis Heinsberg (NRW). Wenn alle ’an einem Strang und in dieselbe Richtung ziehen’, ist sowohl die eigene Weiterentwicklung als auch die der Institution, in dem Fall der Grundschule, möglich. Hier wird gegenseitiger Erfahrungsaustausch und Unterstützung GROSS geschrieben: Die Lehrerinnen und Lehrer bilden Teams, die sich gegenseitig in ihrem Unterricht besuchen, um sich gegenseitig Feedback

zu ihrer Arbeit zu geben und damit ihre Unterrichtsqualität kontinuierlich zu verbessern. Außerdem trifft sich das Gesamt-Lehrer-Team einmal monatlich zur Teamsitzung. Zu allen Hospitationen und Teamsitzungen gibt es schließlich Protokolle und Beobachtungsbögen, die der Weiterentwicklung sowohl des Einzelnen wie auch des Teams dienlich sind.

Lehrpersonen, die sich als "LernBEGLEITER" im Sinne Karl-J. Kluges verstehen, folgen einem 'Kodex', der den Schüler als "LernUNTERNEHMER" in den Mittelpunkt stellt. Karl-J. Kluge entwickelte einen 13-schrittigen 'Erfolgsplan' für LernBEGLEITER, den sie im Schaubild Abb. 6.2 sehen. Das Berücksichtigen der darin genannten Aspekte mag zwar den Erfolg nicht garantieren – ist das in der Pädagogik überhaupt möglich und sinnvoll? – jedoch erleichtert ein solches Lehr-Verständnis das Fördern individueller Begabungen.

Ein Lehrerbild wie das vorab vorgestellte wird nicht von 'jetzt auf gleich' erzielt. Lehrer sind auch Menschen mit ihrer Vorgeschichte. Mit einer Lerngeschichte. Meinert A. Meyer verdeutlichte 2010, dass auch Lehrer – wie jeder Mensch – internalisierte Bilder ihrer Profession mit sich tragen und danach arbeiten. Hinein spielen Erfahrungen aus der eigenen (schulischen) Vergangenheit sowie Lernergebnisse und -erfahrungen aus der Ausbildung. Dazu zählt auch der Blick auf den Schüler: Genau wie Grundschüler selbst ein statisches oder dynamisches Verständnis von Intelligenz und damit ihrer Leistungsfähigkeit in sich tragen, gehen auch Lehrer von einem statischen oder dynamischen Intelligenzverständnis aus. Ein Blick auf den Schüler durch eine 'statische Brille' birgt das Risiko des 'Schubladendenkens': Lisa ist super in Englisch und Französisch. Jens hat absolut keinen Draht zu Mathe. Mia ist ein wandelndes Lexikon in Geschichte, aber Chemie liegt ihr überhaupt nicht. C. Dweck sieht in jenen Attribuierungen die Gefahr, dass Lehrer sich an dieser Stelle nicht mehr für diese Schüler zuständig fühlen: Wer etwas nicht kann, kann darin auch nicht besser werden. Ein dynamisches Intelligenzverständnis dagegen ist



Dreizehn „Dinge“, die Sie als BegabungsbEGLEITERIn (E-Coach) begabungsfördernd einbringen können

1. Gerecht sein

Je abhängiger ein Mensch sich erlebt, desto wichtiger ist es, dass der „Mächtige“ sich gerecht verhält. Ansonsten haben diese keine Chance. Resignation oder Aufstand wären die Folge.

2. Nicht „mal laufen lassen“

Kinder wünschen sich Führung, Grenzen und Ermutigung. Wer Kinder in diesem Punkt allein lässt, der überfordert sie.

3. Den Kindern stets Erfolg zutrauen

Ein pädagogischer Grundsatz besagt, dass Sie Kindern immer „ein wenig mehr“ abverlangen dürfen, als diese selbst sich zutrauen. Die Erfahrung, dass man Aufgaben schafft, die „man“ sich eher nicht oder nur zögernd zutraut, be- und verstärkt innerlich.

4. Ermutigen

Sich ängstigen schwächt, Ermutigung stärkt.

5. Keine Schuldgefühle inszenieren

Schuldzuweisungen helfen niemandem, sie führen allenfalls das „Opfer“ dazu, sich minderwertig zu sehen.

6. Fordern und Fördern

Kein Kind erreicht aus dem Stand einen Weltrekord. Rekorde werden nur durch sich langsam steigernde Anforderungen erreicht, Üben und Üben sowie durch eine „leidenschaftliche“ Umwelt. Überforderungen führen zu attraktiv erscheinenden „Nebenschauplätzen“, beispielsweise „Klassenclown“ oder „Alle haben Angst vor mir“ oder zur Melancholie.

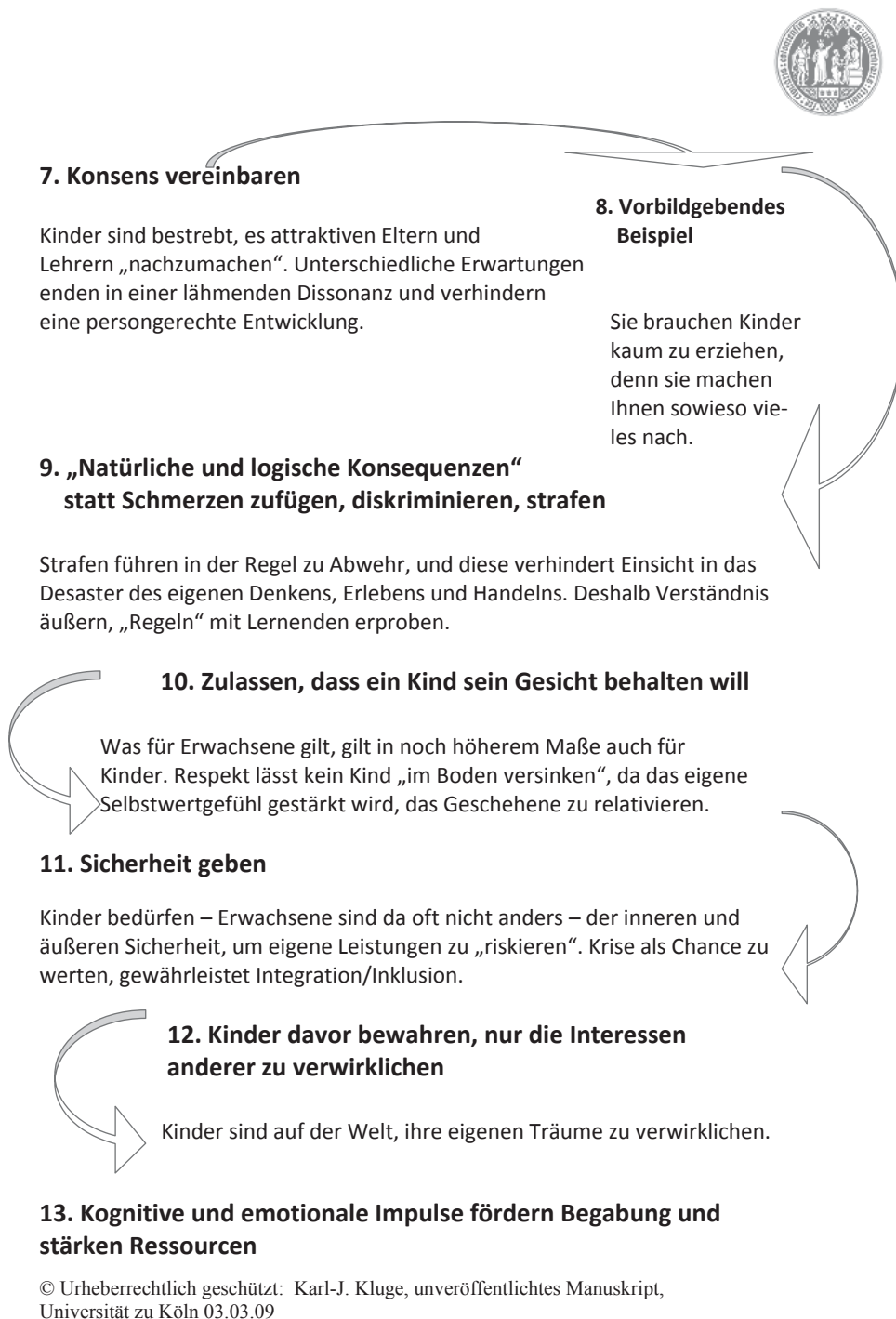


Abb. 6.2: Dreizehn Empfehlungen an den LernBEGLEITER/Lehrer/Enrichment-coach von Karl-J. Kluge, 2009

ein Argument für das Fördern und Fordern aller Schüler - da es davon ausgeht, dass jeder Schüler sich weiterentwickeln kann.

Damit ein Umdenken, eine Neustrukturierung des beruflichen Selbstkonzeptes möglich wird, dürften allerdings keine ’Brachialmethoden’ angewandt werden. ”[...] Eine produktive Entwicklung im Professionalisierungsprozess ist nur denkbar, wenn das, was man in seinem biografischen Gepäck mitbringt, bewusst gemacht wird.”²³³

Unabdinglich und für die Umsetzung der individuellen Förderung grundlegend, ist die Reflektion der eigenen **”subjektiven Theorien”** (= Konzepte, die sich jeder aus persönlichen Erfahrungen heraus bildet). Andreas Helmke betont deren Bedeutung für den Unterrichtserfolg und die Veränderung des Unterrichts: ”[...] sie [die subjektiven Theorien] steuern – vielfach gar nicht bewusst – das Lehrerhandeln; eine oberflächliche Veränderung von Unterrichtsmethoden (z. B. stärker schüleraktivierend) ohne vorherige Bewusstmachung und ggf. Veränderung der entsprechenden subjektiven Theorien und Überzeugungen führt unter Umständen in eine Sackgasse – oder in die Irre.”²³⁴ so A. Helmke. Schon 1991 verweist D. Wahl auf das Phänomen, dass im schulischen Alltag häufig die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die Lehrer und selbst Studenten, die noch in ihrer systematischen Ausbildung – somit also noch ”eng” an das wissenschaftliche Arbeiten gebunden sind – im Verlauf ihrer Ausbildung erlangten, zugunsten von eigenen Erfahrungen zurückgestellt bzw. vernachlässigt würden:

”Pädagogische Experten schienen sich um so mehr an ihren Subjektiven Theorien und um so weniger an den wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten zu orientieren, je schneller sie han-

²³³Meyer, Meinert A.: Guter Unterricht aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. In: Jürgens und Standop [2010], S. 128

²³⁴Helmke und Weinert [2003]

deln mussten und je stärker sie dabei emotional belastet waren."²³⁵

Das heißt: egal, welche Strategien Lehrer während ihres Studiums beispielsweise zum effektiven Lernen im Unterricht erwarben, angesichts von Zeitdruck, 'Störungen' des Unterrichts oder unerwarteten Schülerantworten, reagierten sie eher 'instinktiv', basierend auf den individuellen, z.T. biographischen Lernerfahrungen. Ein Beispiel zur Verdeutlichung:

Die junge Grundschullehrerin Sina Braun unterrichtet zum ersten Mal in einer 4. Klasse. Sie hat sich intensiv vorbereitet und Gedanken dazu gemacht, was das Ziel der heutigen Stunde sein soll. Von ihren Kollegen weiß sie, dass die Klasse manchmal recht "schwierig" sein kann und den Lehrer "testet": die Kinder seien häufig laut und unaufmerksam und es gebe zwei "Meinungsführer", die manchmal auf sehr respektlose Weise ihre Meinung kundtäten, was in der Klasse für Belustigung Sorge. Also überlegt sich Frau Braun bereits vorab nicht nur die Inhalte der Stunde sondern auch, wie sie mit möglichen Störungen umgehen wird: Hart Durchgreifen, lautet ihre Devise, wie sonst sollte sie die Unruhestifter in den Griff bekommen? Sobald sie die Klasse betritt, macht sie den Schülern deutlich, dass sie Aufmerksamkeit von ihnen erwarte und dass Störungen Konsequenzen nach sich ziehen. Als während einer Stillarbeitsphase – die Schüler sollen einen

²³⁵Wahl [1991], S. 5

Text durchlesen, um ihn im Anschluss mit der Gesamtklasse zu besprechen – plötzlich ein Junge – Elias – erst leise, dann immer lauter zu summen beginnt, fordert sie ihn auf, sich leise zu verhalten. Er schaut sie an, fragt: ”Warum?” und dreht sich grinsend zu seinen Klassenkameraden um, die kichernd die Antwort der Lehrerin erwarten. ”Weil Du die anderen störst.” – ”Die können doch auch singen, mir macht das nichts aus!” antwortet der Schüler und die Klasse bricht in Gelächter aus. Schnell versucht Frau Braun den beginnenden ”Tumult” wieder zu beenden, wird dabei selbst immer lauter. Schließlich ’verdonnert’ sie die gesamte Klasse zu Strafarbeiten, insbesondere Elias erhält eine umfangreiche Aufgabe, die sie von seinen Eltern gegengezeichnet haben will. Die Klasse kommt murrend zur Ruhe und Frau Braun verlässt am Ende der Stunde verärgert und unzufrieden den Raum.

Was ist passiert? D. Wahl spricht davon, dass ”[...] bestimmte Situations(auffassungs)klassen mit definierten Handlungs(auffassungs)klassen verbunden sind.”²³⁶ Das heißt, dass eine Situation zunächst unter einem Gesichtspunkt betrachtet wird, zum Beispiel unter der Frage: ”Was macht der Schüler da? Wie reagieren die anderen darauf?” und das Lehrerhandeln danach ausgerichtet: ”Was kann ich tun, damit die Klasse schnell wieder zur Ruhe kommt?” An diesem Punkt werde laut D. Wahl häufig auf bewährte Methoden zurückgegriffen: ”Sobald eingeschätzt ist, um welche Art oder welchen Typ einer Situation es sich handelt, werden die in lan-

²³⁶Wahl [1991], S. 144

ger Berufserfahrung [bzw. aus der eigenen Lebenserfahrung gewonnenen; Anm. Y.F.] als wirksam erlebten Handlungsmöglichkeiten unmittelbar aktualisiert. Die Wirkungen dieser Handlungsmöglichkeiten und ihre (theoretischen) Begründungen brauchen nicht von Grund auf durchdacht zu werden. So bestünde der verbleibende noch bewusst zu vollziehende Prozess vor allem darin, unter den bewährten Möglichkeiten abzuwägen."²³⁷ Die junge Lehrerin im vorangegangenen Beispiel fühlte sich vermutlich durch das Verhalten der Schüler provoziert bzw. persönlich angegriffen. Vor allem in solchen Situationen können Emotionen zu "unpädagogischen" Reaktionen führen, führt D. Wahl an. Jedoch auch, wenn es um inhaltliche Lernschwierigkeiten gehe, verspüren Lehrer Unsicherheit, Hilflosigkeit, jedoch auch alle anderen Emotionen bis hin zur Wut. Diese Emotionen spielen – so vermutete D. Wahl bereits 1991 – auch in das Lehrerhandeln mit hinein und dienen als "Wegweiser oder Weichensteller"²³⁸ bei der Entscheidung für eine Handlungsalternative. Sich dessen bewusst zu werden, die eigenen "Subjektiven Theorien", die 'man' sich über Schüler, Lernverhalten, Störungen im Unterricht usw. bildete, aufzudecken und zu hinterfragen, zählt für die Kölner Begabungspädagogik zu den Grundlagen erfolgreichen Lehrerhandelns.

Als eine grundlegende 'Lehrereigenschaft' sieht A. Helmke daher auch

"[die] Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht in seiner Gesamtheit jederzeit selbstkritisch zu hinterfragen, verfügbare Methoden und Werkzeuge (beispielsweise Schülerfeedback oder kollegiale Rückmeldung und Supervision zum Unterricht, oder Messung unterrichtlicher Wirkungen) zur Selbstdiagnose und -verbesserung einzuholen"²³⁹

²³⁷Wahl [1991], S. 144

²³⁸Wahl [1991], S. 146

²³⁹Helmke und Weinert [2003], S. 53

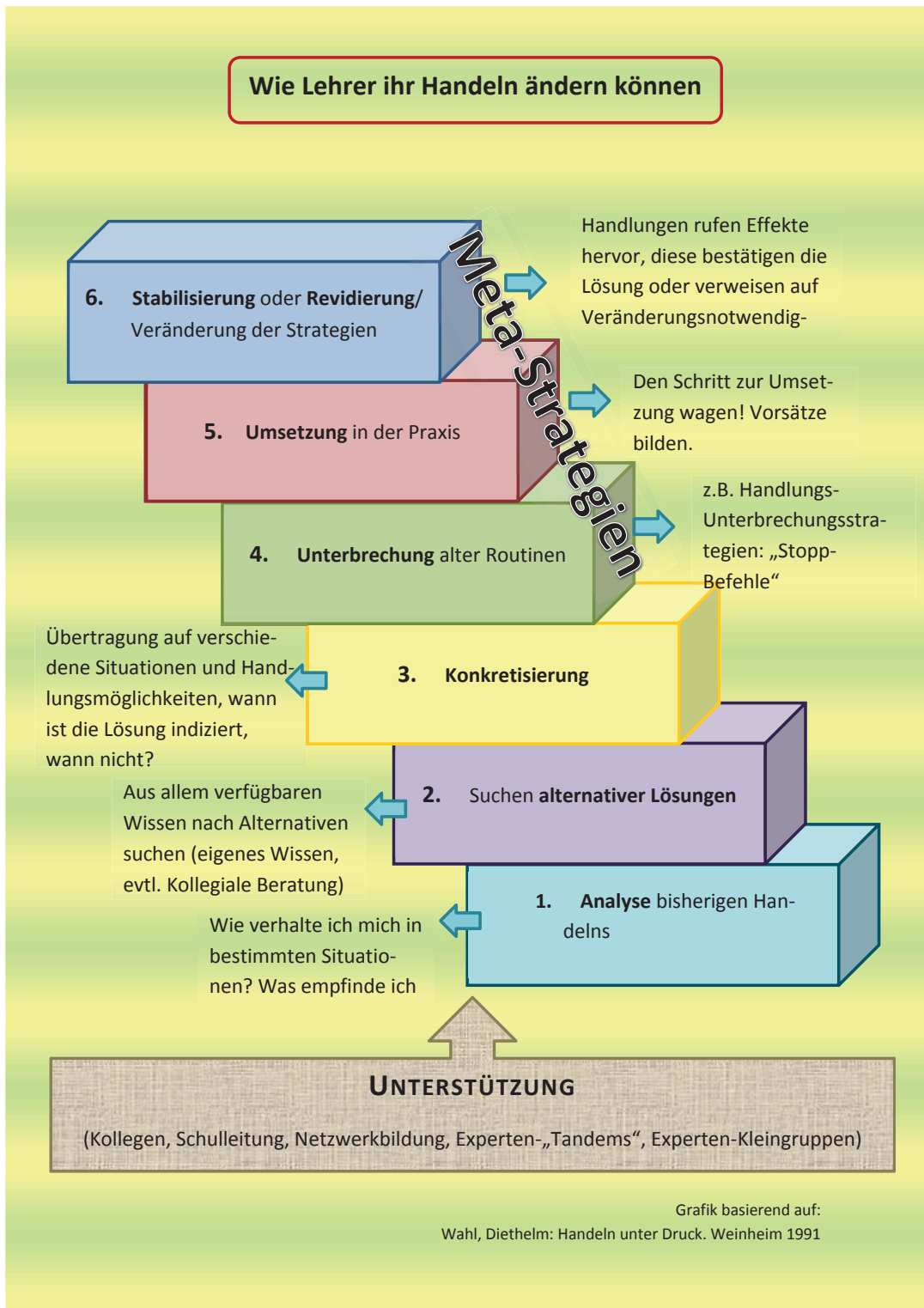


Abb. 6.3: Wie Lehrer ihr Handeln ändern können

D. Wahl entwickelte deshalb Strategien für Lehrer, um in Situationen, in welchen diese unter erhöhtem Druck arbeiten, dennoch angemessen zu reagieren. Aufgrund der Ergebnisse seiner Untersuchungen beschreibt D. Wahl sechs Schritte zur Verhaltensänderung, den "Handlungsaufschub", wie im Schaubild Abb. 6.3 dargestellt. Allerdings sei dieser Prozess langwierig und störungsanfällig – sowohl die Motivation und die Emotionskontrolle des Akteurs / Lehrers spiele in die Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit mit hinein, wie auch die Haltung seiner Umgebung, also im Falle von Lehrern der Schule, des Kollegiums etc. Stützende Netze, ein gemeinsames Ziel, wie bei den Heinsberger Netzwerschulen sind hier sinnvoll und wünschenswert und unterstützen den Wandel.²⁴⁰

Für das konkrete Umsetzen der Verhaltensänderung entwickelte D. Wahl das "KOPING"-Modell (= kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen), das in Anlehnung an den Coping-Begriff aus der Stressforschung entstand.²⁴¹ Das KOPING-Konzept sieht die Arbeit in Tandems bzw. Kleingruppen vor – ähnlich wie es die bereits angesprochenen Netzwerkschulen in NRW bereits praktizieren – die zunächst ein oder mehrere Probleme auswählen, die sie zu bearbeiten beabsichtigen. Die einzelnen Themen werden dann sowohl aus der Sicht des betreffenden Lehrers wie auch aus der seines Tandempartners, der die Funktion des aktiven Zuhörers, Fragenstellers und Beobachters übernimmt. Im Gruppentreffen werden die Probleme der einzelnen Teilnehmer gemeinsam gelöst, da das Expertenwissen aller hier eingebracht werden kann. Auch die Schritte des vorgeplanten Agierens sowie der Erprobung werden abwechselnd im Tandem bzw. in der Gruppe vorbereitet und bearbeitet. Ziel bleibt, den Lehrern das Gefühl zu vermitteln, nicht 'alleine dazustehen' und Unterstützung von den Kollegen zu erhalten. Doch auch für dieses Konzept, wie für wahrscheinlich alle anderen, welche Veränderungen anstreben, gilt: Jeder

²⁴⁰vgl. Wahl [1991], S.189 ff.

²⁴¹vgl. Wahl [1991], S. 195 ff.

Lehrer muss von sich aus die Motivation und die Bereitschaft mitbringen, sich verändern zu wollen. "Es verlangt den Teilnehmern ein erhebliches Maß an Offenheit und Engagement ab. Dennoch glauben wir, dass diese Voraussetzungen nicht speziell für das KOPING-Konzept gelten, sondern alle Verfahren betreffen, die eine anhaltende Änderung menschlichen Handelns anzielen."²⁴².

Dass eine Verhaltensänderung keinen 'sauberen Schnitt' bedeutet oder sie wie das Umlegen eines Schalters auswirkt und somit Lehrer von einem auf den anderen Tag ihren Unterricht völlig neu strukturieren können, finde ich bei C. Dweck anschaulich und zutreffend beschrieben:

"Selbst wenn Sie sich verändern, werden alte Glaubenssätze nicht einfach herausoperiert und durch neue ersetzt, als wären sie ein abgenutztes Hüftgelenk. Stattdessen entwickeln sich Ihre neuen Glaubenssätze neben den alten, und wenn sie stärker werden, entwickeln sich auch neue Arten des Denkens, Fühlens und Handelns."²⁴³.

Doch darf die Tatsache, dass sich Veränderungen nicht prompt und unmittelbar einstellen bzw. bemerkbar machen nicht als 'Ausrede' genutzt werden, diese Veränderungen immer weiter – trotz 'besseren Wissens' (Unterrichts-, Lehr- / Lernforschung, Hirnforschung etc.) hinauszuzögern. Aktuell tritt G. Hüther an die Lehrerschaft heran und fordert einen Wandel im Selbstverständnis von Lehrern: Weg vom Wissensvermittler hin zum Schatzsucher – diesen Wandel will er mit seiner Ausbildung zum "Potenzialentfaltungskoach" erreichen. Ein Lehrer solle "Kinder inspirieren und ermutigen"²⁴⁴ und müsse darüber hinaus in der Lage sein, "einen zusammengewürfelten Haufen zu einem leistungsorientierten Team um-

²⁴²Wahl [1991], S. 205

²⁴³Dweck und Neubauer [2011]. S. 244

²⁴⁴Hüther [2012]

formen [zu] können"²⁴⁵. Mit jener letzten Aussage weist G. Hüther auf neueste Erkenntnisse der Hirnforschung hin, welche besagen, dass soziale Erfahrungen das Lernen viel stärker beeinflussen, als bislang angenommen.

Die Arbeit der Lehrer an Schulen ist, wie Karl-J. Kluge immer wieder betont, eine stark auf Zwischenmenschlichkeit, auf Zusammenarbeit basierende Tätigkeit: Die Lehrer-Schüler-Beziehung muss 'stimmig' sein, so dass Lernen auf der Basis von gegenseitigem Respekt erfolgt und nicht als täglicher 'Kampf' ausgefochten wird. Der Lehrer muss sich als Coach und sich auch selbst als Lernenden verstehen und 'vermarkten', der die Schüler begleitet und auch von den Schülern wird Respekt – gegenüber Lehrpersonen wie Mitschülern – Verantwortungsübernahme und der Wille zur Zusammenarbeit erwartet. Genauso ist die Zusammenarbeit der Lehrerschaft untereinander essenziell (= wesentlich): Für den Zusammenhalt, für die Motivation, für die Außenwirkung.

Dass an dieser Stelle nicht nur der Wille zum Zusammenarbeiten zwischen Schüler und Lehrer gegeben sein muss, sondern tiefergehend auch eine tatsächliche personförderliche Beziehung zwischen beiden 'Parteien' bestehen muss, damit Lernprozesse entstehen, betont bereits seit Jahren Karl-J. Kluge in seinen seinen Seminaren für Lehrer, Enrichmentcoaches und Pädagogen immer wieder: "**Ohne Beziehung kein Lernen!**" lautet dessen Credo. Und wie wichtig das ‚WIE‘ der Zwischenmenschlichen Begegnung ist - und eine solche müsste in Schulen schließlich stattfinden. Es sollte nicht heißen ‚Kinder treffen auf Wissen‘ sondern ‚Kinder erwerben sich unter Begleitung ihr Wissen‘ – zeigten bereits Carl Rogers seit den 1950er sowie Reinhard und Annemarie Tausch seit den 1960er Jahren mit ihren Basiswerken zu Gesprächspsychotherapie bzw. Erziehungspsychologie auf. Daher werde ich mich im Abschnitt 6.3 noch ausführlicher mit

²⁴⁵Hüther [2012]

dem Beziehungsaspekt im Lernraum Schule auseinandersetzen. Zunächst gehe ich im Folgenden auf den Unterricht selbst ein.

6.2 Das Umsetzungsdefizit oder: Was weiß 'man' über 'guten' begabungsfördernden Unterricht?

Ein Schüler kommt nicht als 'tabula rasa', als unbeschriebenes Blatt in die Schule. John Hattie untersuchte in einem Forschungsprojekt 800 Meta-Analysen zum Thema schulischer Leistungen und fand unter anderem heraus, dass nicht nur das zählt, was Schüler vor und in der Schule lernten bzw. leisteten. Auch ihre 'Vorgeschichte' in Form persönlicher, individueller Veranlagungen spielt in den schulischen Lernprozess mit hinein und wirkt sich dort nachhaltig aus. Die Grundlagen sowohl der Veranlagung von Leistung als auch Lernen würden häufig bereits vor Schuleintritt gelegt: Hier spielten Vererbung und frühe Entwicklungsphasen, früh gemachte Erfahrungen in der Familie und in sozialen Interaktionen sowie erfahrene Lerngelegenheiten eine zielführende oder beeinträchtigende Rolle. Jene individuellen 'Veranlagungen' tragen dazu bei, ob ein Schüler später für neue Erfahrungen offen ist, wie die Einstellung des Schülers oder der Schülerin gegenüber dem Lernen ist – lohnt es sich für ihn oder sie, in Lernprozesse zu investieren? Und auch, wenn diese Veranlagungen bereits 'mitgebracht' würden, so betont J. Hattie, können – und werden sie häufig – diese von der Schule beeinflusst werden. J. Hatties Ziel ist "[...] dass sich Schulen und Lehrer (und Forscher) bewusst machen, dass solche Lernveranlagungen wichtige Leistungsindikatoren für die Resultate

der Beschulung sein sollten."²⁴⁶ Die (positive) Einstellung von Schülern gegenüber Lernen und Leistung muss nach J. Hattie also gezielt und immer wieder ühend gefördert werden – sie erfolgt in der Regeln nicht als Nebenprodukt schulischer Leistung.

Als gute Schule zählt, wer viele unterschiedliche Lern-Angebote einbringt, viel Platz hat, eine ansprechende Atmosphäre bietet – sowohl räumlich als auch auf die Menschen, Lehrer wie Schüler, bezogen – 'verströmt' und Möglichkeiten bietet, verschiedenen Fähigkeiten, bspw. in Musik, Sprachen oder Sport, nachzugehen. Dieser Eindruck vermittelt sich mir, sehe ich mir Werbung von und für Schulen an. Von einem Gymnasium in Baden-Württemberg bspw. wird im "STERN Ratgeber Bildung" von 2010 positiv berichtet, dass nahezu jeder das Abitur schaffe, weil die Lehrer "[...] aus allen Schülern das Beste heraus[holen]"²⁴⁷ – doch warum erhalten die Schüler nicht selbst die Gelegenheit, "das Beste aus sich herauszuholen"? Eine Vielzahl unterschiedlicher Klassen wird angeboten: von 'normalen' Klassen zu Instrumentenklassen über "Motivierte Klassen" bis hin zu Hochbegabtenklassen (nur mit entsprechendem Testergebnis) – jeder Schüler und seine Eltern stehen vor der Entscheidung für eine 'Laufbahn'. Doch vielleicht äußern sich Begabungen nicht so stringent in allen Fächern: Vielleicht bringt ein Schüler ein großes Interesse und ausgeprägte Fähigkeiten an und in der Mathematik ein, eine 'Motivierte Klasse' würde ihn jedoch in Latein oder Englisch überfordern? Oder eine begabte Schülerin kann sich vorstellen, in der Hochbegabtenklasse mitzuarbeiten, doch schließt ihr Testergebnis sie aus? An dieser Stelle verweise ich auf die bereits angesprochenen unterschiedlichen Sichtweisen auf Intelligenz und (Hoch-)Begabung: Welches Verständnis von Begabung legt eine Schule ihrem Fördermodell zugrunde? Wird z.B. davon ausgegangen, dass eine hohe

²⁴⁶Hattie [2009], S. 40. Original: "A major claim in this book is that schools and teachers (and researchers) may need to be more explicit that such dispositions to learning should be key performance indicators of the outcomes of schooling."

²⁴⁷Dietrich [2010], S. 31

Begabung und ’sehr gute’ bis ’exzellente’ Leistungen in einem fachlichen Bereich ebenso ’hohe’ Leistungen in anderen Fächern mit sich bringt? Nicht zuletzt ist die Sprache von ”DuT-Stunden”²⁴⁸: Diagnose- und Therapie-Stunden (= DuT-Stunden). Wer ’Schwierigkeiten’ im Unterricht hat, nicht ’mitkommt’, wird hier scheinbar ’diagnostiziert’:

”In DuT-Stunden soll geklärt werden, woran es beim Schüler hapert: Kann er seine Aufgaben nicht strukturiert angehen, lernt er keine Grammatik oder kann er sich nicht konzentrieren? [...] Schüler, die plötzlich in einem Fach schlechter werden, sind Anwärter für diese Hilfestellung. Ein, zwei Stunden pro Woche, sechs bis zehn Wochen lang sollen sie die in Anspruch nehmen, um wieder den gleichen Stand zu erreichen, wie ihre Klassenkameraden.”²⁴⁹

Und bei ’größeren Problemen’ wird ein Lernbegleiter zur Seite gestellt, der dem Schüler bspw. ’beibringt’, wie der Ranzen gepackt wird. Der Bericht liest sich wie eine ’Betriebsanleitung’: Wenn ein Schüler nicht ’funktioniert’ gibt es Nachhilfe, Sonderkurse usw. Wo ist hier die Selbstorganisation, die Kompetenzförderung, das aktive Mitdenken der Schüler gefragt, möchte ich wissen?

Nun zeigt sich im aktuellen Internetauftritt eben jene genannten Schule – etwa zwei Jahre nach dem Stern-Ratgeber-Artikel – bemüht, Methodenkompetenz zu vermitteln, das eigenverantwortliche Lernen zu schulen, jedoch scheint auch hier immer noch das Fach, der Inhalt, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen: die Methoden sollen dazu dienen, dem Unterricht folgen zu können, den ’Unterrichtsstoff’ zu lernen. ”Lernplakat („Schwieriger Lernstoff erfährt eine Sonderbehandlung“, „Lernstoff überschaubar machen“, „Lerne Vokabeln (u.a.) indem du Kärtchen im Zimmer / Haus auslegst“)“ oder ”Vokabellernen („Lerne Vokabeln in

²⁴⁸Dietrich [2010], S. 31

²⁴⁹Dietrich [2010], S. 31

Portionen“ – Randvokabeln –, „Wiederhole die Vokabeln spätestens am übernächsten Tag“, „Beachte die Vergessenskurve“, „Benütze eine Lernkartei / Vokabelkiste“)“²⁵⁰ In der Darstellung des Methodencurriculums fand ich leider mit keinem Wort erwähnt, dass die Schüler sich hier Kompetenzen für ihr ganzes Leben erarbeiten, dass sie ihre Stärken stärken oder Gelerntes erproben – also den Wissenstransfer durchführen, wie bspw. durch einen Schüler-Lehrer-Rollentausch, wie ihn eine der Netzwerkschulen des Kreises Heinsberg, NRW, durchführte.

Olaf-Axel Burow macht 2012 deutlich: Wir brauchen keine neuen Tipps, wie Unterricht zu gestalten wäre – wir müssen die vorhandenen Ideen UMSETZEN!²⁵¹ Er führt eine 1995 vom Institute of Education der Universität London durchgeführte Metaanalyse auf, welche aufzeigt, was eine 'gute Schule' ausmacht: "Professionelle Führung, geteilte Visionen und Ziele, attraktive Lernumgebung, Konzentration auf Lehren und Lernen, zielgerichtetes Unterrichten, hohe Erwartungen, positive Verstärkung, Lernfortschrittskontrolle, klare Rechte und Verantwortlichkeiten, Partnerschaft zwischen Eltern und Schule, Lernende Organisation."²⁵² O.A. Burow spricht von einem Umsetzungs- und nicht von einem Erkenntnisdefizit. Auch wenn ich noch einige Ergänzungen oder Veränderungen hinzufüge, wie die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, als LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER, statt Lehren und Lernen sowie Kompetenzerwerb, stimme ich in einigen Bereichen O.-A. Burow zu: Weil uns viele Erkenntnisse schon seit langer Zeit vorliegen – wie ich bereits zu Beginn dieser Studie aufführte - und dennoch fand ich in meinen Recherchen nur wenige Hinweise darauf, dass genau diese Erkenntnisse tatsächlich stringent und flächendeckend in Schulen umgesetzt werden.

Zu der Frage nach dem 'Warum' präsentiert O.-A. Burow ebenfalls eine plausible Antwort: die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Theorien

²⁵⁰ Gutfleisch

²⁵¹ vgl. Burow [2012]

²⁵² Burow [2012], S. 12–13

liegen von der Praxis (= dem Unterrichtsalltag) zu weit ab, um Veränderungen direkt zu bewirken. Es fehle an Praxisrelevanz. Diesem Mangel könne jedoch durch den Rückgriff auf eine bereits vorhandene Ressource entgegengewirkt werden: den Austausch des Alltagswissens von Schülern, Lehrern und Eltern miteinander, um zu einer neuen Beziehungs- und Unterrichtsqualität an Schulen zu gelangen. Diesen Austausch fördert O.-A. Burow bspw. mit seinem Verfahren der "wertschätzenden Schulentwicklung". In seinem Ansatz geht es dem Autor um die Wirkkräfte, die ein gemeinsamer Ideenpool von Schülern, Lehrern und Eltern freisetzen kann: Alle drei Gruppen erhalten die Chance sich zu beteiligen, tragen ihre Sichtweisen sowie ihre Wunschvorstellungen bei. Aus der Synthese ihrer Ideen könnte dann eine neue Schulwirklichkeit entstehen.

Ich adaptierte O.-A. Burows Modell für einen "pädagogischen Tag" zum Thema "Begabungsmanagement" – als Fundament und 'Startsignal' für das Umsetzen der Förderung individueller Begabungen in der Grundschule. Das Verfahren, wie es O.-A. Burow empfiehlt, läuft, wie aus Grafik 6.4 ersichtlich, in drei Phasen ab: Zunächst werden 'Erfolgsgeschichten' zum Thema gesammelt. Auf das Thema Begabungsmanagement bezogen bedeutet diese Erfahrungssammlung, dass jeder Teilnehmer sich überlegt, wo er bereits einmal eine gelungene Förderung individueller Begabungen erlebte, was diese Förderung ausmachte. Die grafische und textliche Darstellung auf einem Notizblatt mit drei Feldern erleichtert anschließend die Gruppierung der Teilnehmer: die Situation wird symbolisch, mit einem Schlagwort und einer kurzen Präzision der wirksamen Kernpunkte dargestellt. Die Teilnehmer gruppieren sich z. B. nach ähnlichen Symbolen. In diesen Gruppen werden die Erfahrungen der Einzelnen vorgestellt, eine Geschichte zur Vorstellung im Gesamtplenum ausgewählt und gemeinsam Erfolgsprinzipien ermittelt, z.B. Teamarbeit, Informationsfluss, Transparenz, Respekt als 'Variablen' erfolgreicher Schulkultur. Im Gesamtplenum wiederum werden schließlich jene Prinzipien geclustert, wodurch sich eini-

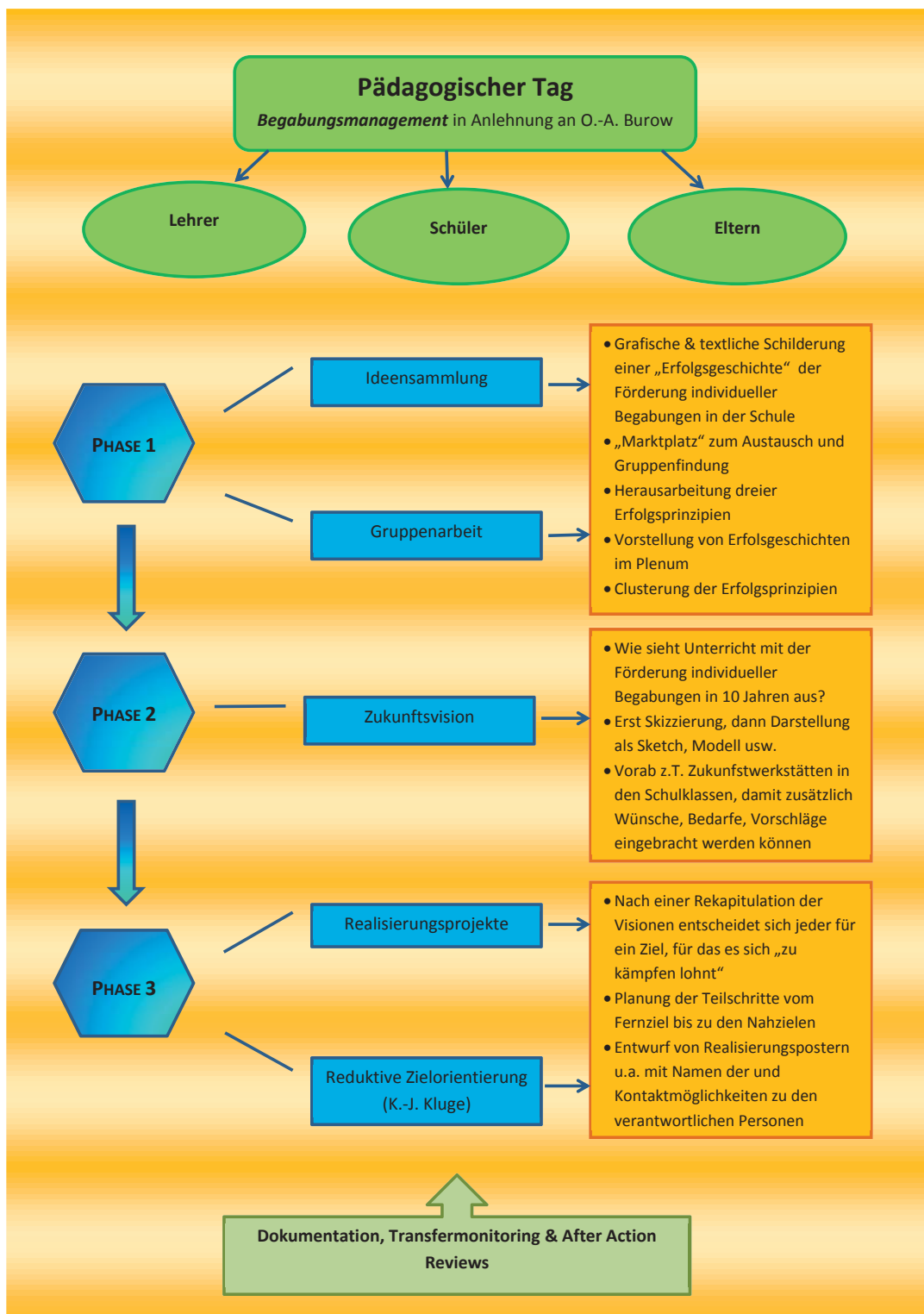


Abb. 6.4: Phasen eines pädagogischen Tages in Anlehnung an O.-A. Burow, 2012

ge wenige Erfolgsprinzipien herauskristallisieren. Ein ähnliches Vorgehen findet sich auch in der universitären Arbeit Karl-J. Kluges: Die Orientierung an Dingen, die 'man' bereits erreichte, schaffte, erleichtert die Suche nach Strategien für neue Herausforderungen.

In der zweiten Phase werden Zukunftsvisionen geschmiedet: Was wäre wenn diese Erfolgsprinzipien umgesetzt würden? Wie sähe Schule bzw. die Förderung individueller Begabungen in Grundschulen dann in ... Jahren aus? Um kreative Ideen zu generieren und zugleich die erarbeiteten Ideen strukturiert zu analysieren und zu bewerten empfehle ich ergänzend an dieser Stelle wie Karl-J. Kluge mit der Methode der **6 Denkhüte** E. de Bono's zu arbeiten, da auf diese Weise zugleich eine Reflexion über das Geplante einsetzt.²⁵³ Denkbar wären z. B. die folgenden Fragestellungen:

- Weißer Hut: Was wissen wir bereits über 'Erfolgsprinzipien' bzw. welche kennen wir? Was müssen wir noch wissen, um die individuellen Begabungen von Grundschulern fördern zu können?
- Roter Hut: Wie geht es mir / uns mit der Vorstellung dieser 'neuen Schule'? Was finde ich / finden wir noch nicht so gelungen?
- Gelber Hut: Was bringen uns die Neuerungen? Warum ist es gut, sich Gedanken über die Förderung individueller Begabungen zu machen?
- Grüner Hut: Was könnten wir noch im Unterrichts- / Schulalltag umsetzen? Welche neuen Ideen (auch 'verrückte') erlauben wir uns zu denken?
- Schwarzer Hut: Welche unserer Vorstellungen könnten uns hindern?
- Blauer Hut: An welchem Punkt stehen wir nun? Wie sind wir bislang vorgegangen? Was werden wir als nächstes tun?

²⁵³vgl. Kluge et al. [1998], S. 13 ff.

Dieselbe vorgestellte Methode eignet sich generell auch für die Begabungsförderung von Grundschulern, da sie sogleich kritisch-analytisches, wie auch kreatives Denken schult. Sie lässt sich in den verschiedensten Bereichen einsetzen, wie z. B. für die Planung und Durchführung einer Projektwoche oder einer Präsentation, oder eben für das gemeinsame Erarbeiten einer Beziehungskultur in der eigenen Klasse – schließlich lässt sich O.-A. Burows Modell auch bereits im 'kleinen Rahmen', also innerhalb einer Klasse anwenden, beobachtete ich. Auf diese Weise lässt sich mit den unterschiedlichen Erfahrungen und Vorstellungen der einzelnen Schüler ein gemeinsamer 'Klassenkodex' erstellen, der sich in diesem kleineren Rahmen auch leichter (bspw. mit Hilfe von Transfermonitorings, s. S. 337) auf seine Umsetzung hin überprüfen lässt. Auf das bereits früher erwähnte Klassenprojekt 'Rollentausch' in den Netzwerkschulen bezogen sähen die Planungsschritte bspw. wie folgt aus: Die Schüler, welche die Lehrerrolle übernehmen, müssten sich eine Reihe von Fragen stellen: Welche Informationen für den Inhalt der Unterrichtsstunde haben wir bereits und was müssen wir noch wissen? ("Weißer Hut"); Wie geht es uns dabei, uns in die Lehrerrolle zu versetzen? ("Roter Hut"); Warum ist unser Thema wichtig für die anderen? Was bringt uns die Planung der Stunde? ("Gelber Hut"); Wie könnten wir die Stunde noch interessanter gestalten? Was könnten wir noch einbringen? ("Grüner Hut"); Stimmen unsere Informationen? Was spricht gegen die Durchführung im Unterricht? ("Schwarzer Hut"); Was haben wir bisher geplant? Wie sehen unsere nächsten Planungsschritte aus? ("Blauer Hut"). Grafik 6.5 zeigt die einzelnen Themenbereiche der verschiedenen "Denkhüte" auf. Die dritte Phase, die Realisierungsphase, befasst sich mit dem Umsetzen und zwar von der Zukunftsvision ausgehend in Rückwärtsschritten, ähnlich einer "**Reduktiven Zielorientierung**" (Karl-J. Kluge): Wenn wir in 6 Monaten an diesem und jenem Punkt stehen wollen, was muss im Monat vorher geschehen sein / in 4 Monaten / in 1 Monat / in drei Wo-



Abb. 6.5: Die 6 Denkhüte nach E. de Bono

chen / nächste Woche – morgen? Was mir an dieser Stelle des Ansatzes von O.-A. Burow allerdings noch fehlt, ist zum einen die Einbindung bzw. das Training eines jeden Einzelnen in Bezug auf notwendige Kompetenzen wie z.B. Selbstmanagement, und zum anderen, und das ergänzt meinen ersten 'Wunsch', eine Verpflichtung und Selbstkontrolle zur Umsetzung, ähnlich dem von Karl-J. Kluge in seinen Seminaren und im WissenschaftCampus angewendeten – und in Abb. 6.4 bereits implizierten – ”Transfermonitoring”. Dabei handelt es sich um eine Art 'Kontrollbogen' auf welchem vorab festgelegt wird, was genau erreicht werden soll, bis wann und wer die Fortschritte kontrolliert – es wird bereits ein Teammitglied 'ins Boot' geholt, welches Lernfortschritte von außen beurteilt bzw. mit Rat zur Seite steht.

Auch wenn O.-A. Burow seinen Ansatz optimistisch als erfolgreich einschätzt, weise ich auf die notwendige Veränderungsbereitschaft und das

'Durchhaltevermögen' aller Beteiligten hin, ohne das Veränderungen nicht möglich werden. Und das Umsetzen neuer Ideen und Zielvorstellungen gestaltet sich meiner Erfahrung nach für viele Menschen – Lehrer wie auch Eltern und Schüler – als Hürde. Damit ein Begabungsmanagement gelingt, wie auch alle anderen Veränderungen in Grundschulen, ist das unbedingte Mitwirken aller Beteiligten erforderlich. Den Pädagogische Tag von O.-A. Burow sehe ich daher in der Gefahr, unspektakulär im Alltag zu versanden – es werden Vorsätze und Zukunftsvisionen entwickelt und dann dem pädagogischen Ehrgeiz der Schulteams überlassen – O.-A. Burow räumt diesen Punkt auch selber ein und erklärt: "Die Nachhaltigkeit hängt naturgemäß vom Engagement der Kollegien und der Schulleitungen ab."²⁵⁴ Hier ein Instrument wie das bereits genannte Transfermonitoring einzubringen, welches eine größere Verbindlichkeit erwirkt, halte ich für sinnvoll. Durch den Einsatz einer 'Kontrollperson' erhöht sich der 'Zugzwang'. Lehrer können hier Kollegen um deren Unterstützung bitten, Schüler Mitschüler, Freunde oder Eltern. Allerdings garantiert auch dieses Tool nicht das tatsächliche Umsetzen der Ideen und Pläne zur Förderung individueller Begabungen. Der Wille und die Bereitschaft eines jeden einzelnen Akteurs ist und bleibt die grundlegende Bedingung des Begabungsmanagements in jeder Grundschule.

Während der Auswertung der Texte über Begabtenförderung an Grundschulen stellt sich mir die Frage: Steht nur das Fachlernen oder die ganzheitliche Förderung des Menschen im Begabungsverfahren im Vordergrund? So gibt beispielsweise die Stadt Düsseldorf an, 86 Grundschulen arbeiteten nach einem 1999 beschlossenen vierjährigen Pilotprojekt nun begabungsfördernd.²⁵⁵ Doch lese ich dort überwiegend von fachlicher Förderung oder auch z.T. Förderung im musischen bzw. sportlichen Bereich. Es geht 'den Machern' also hauptsächlich um Methoden die den Kin-

²⁵⁴Burow [2012]

²⁵⁵vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf

dern mehr (fachlichen) Zuwachs bringen sollen, ein 'ungebremstes' Vorkommen, ein 'Mehr' an Themen garantieren. Doch wo bleibt die Frage nach dem 'Wie' des Lernens: Wie lernen Grundschüler am Besten? Welche Voraussetzungen in Lehrern und Schülern müssen für Lebenslanges Lernen gegeben sein? Was brauchen Kinder neben Fachwissen in Geschichte, Religion, Erdkunde ...? Wissen Kinder, was sie mit ihrem Können erreichen und vor allem wollen? Sind Grundschüler alle motiviert? Wie wird Selbstmotivation erreicht und beibehalten? Was weckt Neugier und Interesse als Grundlage des selbstständigen Lernens? - Denn sind auch (kognitiv) begabte Kinder stets an allem interessiert, neugierig, selbstbewusst und motiviert genug, Neues zu erproben und mit anderen ihr Wissen und Können zu teilen? Ich meine nicht, weil viele Aspekte dazu beitragen, dass Schüler ihre Potenziale einbringen oder nicht, z. B. die Vorerfahrungen des Schülers (Mobbing durch Mitschüler, Lehrer die interessiertes, häufiges Nachfragen oder 'in die Klasse rufen' von Antworten als Störverhalten missdeuten) und sein Selbstbild.

Und zum Schluss nun meine 'Gretchenfrage': Wie befähigt sind (schon) Grundschullehrerinnen, multipel Begabte nicht zum Lernversager mutieren zu lassen?

Lernen darf auch Freude bereiten – sicherlich ist anstrengend, zu lernen, was zu wissen wichtig ist, doch darf es nicht zur Qual werden, sich Neues anzueignen. M. Spitzer verweist auf die Grundeigenschaft des Gehirns, vor allem das Neue, Unerwartete, Unbekannte aufzunehmen, zu verarbeiten: "Wenn man irgendeine Aktivität nennen sollte, für die der Mensch optimiert ist, so wie der Albatros zum Fliegen oder der Gepard zum Rennen, dann ist es beim Menschen das Lernen. Unsere Gehirne sind äußerst effektive *Informationsstaubsauger*, die gar nicht anders können, als alles Wichtige um uns herum in sich aufzunehmen und auf effektivste Weise zu verarbeiten."²⁵⁶. Doch gerade diese Eigenschaft, diese Lernfreude scheint

²⁵⁶Spitzer [2007], S. 10

einigen Begabten schwer zu bewahren zu sein. Wie viele Kinder gehen ungerne in die Schule, sprechen von 'büffeln', 'pauken', 'einbläuen' für Klausuren und Tests, äußern Schwierigkeiten, dem Unterricht aufmerksam zu folgen und wissen am Ende eines Unterrichtshalbtages kaum noch, was in der ersten Stunde ihr Thema war? Wohlfühlen und Glück sind für O.-A. Burow zentrale Aspekte von Schule: "Die Erfahrung von Lernfreude und Glück sind Voraussetzungen für erfolgreiche Schulen."²⁵⁷ Seine Antwort auf den Mangel an Wertschätzung in Schulen, auf das auf die Bedürfnisse der Wirtschaft und nicht der Schüler ausgerichtete Schulsystem ist das zuvor bereits genannte Konzept der "wertschätzenden Schulentwicklung". Ein Projekt, das eine Vielzahl begabungspädagogischer und lernbedeutsamer Aspekte berücksichtigt, ist das der "Impulsschulen", welches von der Karg-Stiftung ins Leben gerufen wurde. (vgl. Steenbuck u.a. 2011) Die Impulsschulen sehen sich als Vorreiter der inklusiven Begabungsförderung und wollen Wegweiser für alle Schulen werden, die ihnen auf diesem Weg folgen (wollen). Inklusion ist heute ein Stichwort in der individuellen Förderung kognitiv begabter Schüler, bietet sie doch die Gelegenheit, im Klassenverband zu verbleiben und gemeinsam mit Schülern unterschiedlicher Lernstände zu lernen. Das Nutzen und das Eingehen auf die Heterogenität im Klassenverband ist eines der Schlagworte der Autoren um O. Steenbuck. Diese Autoren betonen die Möglichkeit der Grundschule als "Schule für alle", eine Vielzahl an Schülern zu erreichen, unter welchen sich auch diejenigen befänden, "[...] denen eine exklusive Förderung aus verschiedenen Gründen vorenthalten bliebe."²⁵⁸ Dieser "Lernethik" (Karl-J. Kluge) der Grundschule – als Gewährleister für Chancengleichheit, denn genau das bietet sie ja an, wenn schon hier der individuellen Förderung von Begabungen Raum gegeben wird – stimme ich voll zu, da ich die inklusive Förderung zum einen als Bereicherung für alle Schüler se-

²⁵⁷Burow [2011], S.4–7

²⁵⁸Steenbuck et al. [2011], S. 20

he und zum anderen als Aufheben künstlicher IQ-Grenzen, wodurch alle Schüler gleiche Chancen erhalten, ihre individuellen Potentiale bzw. Talente zu entfalten.

Ein Ziel 'guten Unterrichts' ist neben dem Erwerb fachlicher Aspekte somit – meiner Ansicht nach – auch das Aufrechterhalten und Fördern von Lernmotivation – als Grundlage für Lebenslanges Lernen. Ohne Selbstmotivation, sich Wissen und Fähigkeiten ohne Zwang anzueignen, wird erschwert, weiter zu lernen oder gar zur Exzellenz in einem Bereich zu gelangen – das betont bspw. die Psychologin und Lehr-Lern-Forscherin Elsbeth Stern: "[W]er sich auf seiner Intelligenz ausruht, der wird abgehängt."²⁵⁹

Selbst-Motivation ist auch ein Bestandteil des selbstgesteuerten Lernens, welches einerseits Lernmotivation erfordert, um eine gewählte Aufgabe durchzuhalten und zuende zu bringen und andererseits die intrinsische Motivation (= aus der Person selbst kommende Motivation; Motivation einer Sache selbst wegen) zu fördern: K. Konrad führt hierzu drei psychologische Bedürfnisse des Menschen auf, die durch selbstgesteuertes Lernen befriedigt werden: das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit (= 'Ich kann etwas', 'Ich erreichte etwas'), das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung (= 'Diese Aufgabe zu behandeln war MEINE Entscheidung.', 'Dafür bin ich verantwortlich.') und das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (= Anerkennung, Zugehörigkeit zu einer Gruppe).²⁶⁰

"Forschungen belegen, dass ein schülerorientierter Unterricht, ein erkennbarer Lebensweltbezug der Inhalte und aktive, selbstgesteuerte Lernarrangements Lernen optimieren können."²⁶¹ Beispiele für eine veränderte Unterrichtskultur für Grundschüler liefern die Wartburg-Grundschule²⁶² in Münster oder die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Diese Schulen

²⁵⁹Stedtnitz [2008], S. 95

²⁶⁰vgl. Konrad [2008]. S. 64

²⁶¹vgl. von der Groeben [2010], S. 12 ff.

²⁶²vgl. Boldebeck [2010], S. 22 ff.

geben an, Erfolge mit ihrer Begabungs-Arbeit zu erzielen – so berichten bspw. Eltern von Schülern der Wartburg-Grundschule von ihren positiven Erfahrungen mit dem jahrgangsübergreifenden Lernen, das den Schülern Zeit für ihr individuelles Lerntempo einräumt, von ‚souveränem Auftreten‘ vor der Klasse bei Erstklässlern, von entspannterem und freudigem Lernen.²⁶³

Was mir in den genannten Schulen vor allem ins Auge sticht, ist die Förderung des eigenständigen Lernens und die Individualisierung des Lehrplanes. Vor allem das individuelle Lerntempo der Schüler steht in diesen Schulen im Vordergrund, ebenso, wie auch die unterschiedlichen Schüler- und Lehrer-Interessen immer wieder Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung finden. Gehirnpsychologisch ist dieser Gedanke unübersehbar: Was das Gehirn als bedeutsam (= auf den individuellen Erfahrungshorizont eines Schülers passend) erachtet, lernt es leichter und schneller, betonen die Hirnforscher M. Spitzer und M. Korte.²⁶⁴ Und diese Bedeutungsgebung wird durch die Methodenwahl im Unterricht mitbestimmt: WIE werden Inhalte / Themen präsentiert, angeboten bzw. zur Auswahl gestellt? WELCHE Möglichkeiten der individuellen Ausgestaltung erhalten die Schüler? WIE werden Inhalte erläutert, diskutiert, vertieft?

Ergänzend zu den inhaltlichen Anforderungen nachhaltigen Lernens sind zusätzlich die von dem Neurobiologen Gerald Hüther angeführten Rahmenbedingungen für Lernen in der Schule von Interesse: "Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen." (Hillary Clinton) Dieses afrikanische Sprichwort zeigt die aus entwicklungsneurobiologischer Sicht optimale Lernumgebung: eine Gemeinschaft, in der viele unterschiedlich erfahrene Menschen mit verschiedenen Kern-Kompetenzen – wie bspw. Fachwissen, sprachlichen, musikalischen, sportlichen oder künstlerischen Talenten – ihre Fähigkeiten und ihr Wissen den Kindern anerziehen / antrainieren.

²⁶³vgl. Boldebeck [2010]

²⁶⁴vgl. Spitzer [2007]; Korte [2009]

"Dazu müssen sich Schulen und Kindergärten für das öffnen, was es in ihrer Umgebung zu entdecken und zu erfahren gibt. Also mit den Kindern hinausgehen oder Handwerker, Müllfahrer oder Künstler in die Einrichtung einladen."²⁶⁵

Abschließend zu diesem Kapitel füge ich lediglich noch eine Aussage O.-A. Steenbucks ein: "Es gibt nicht *den* begabungsfördernden Unterricht im Sinne einer klar bestimmbaren und umgrenzten Unterrichtskonzeption."²⁶⁶. Da der Unterricht auf die individuellen Potentiale der Schüler eingehen muss, darf es keine für alle Schulen bzw. Klassen gültiges Unterrichtskonzept geben, da Lehrpersonen Spielräume für die Begabungsförderung im eigenen Klassenzimmer benötigen. Patentrezepte sind im (begabungs-) pädagogischen Alltag ohnehin kaum zu erstellen und umzusetzen. Vor allem in Hinblick auf eine **individuelle** Förderung von Begabungen kann und darf es keine eng umgrenzten Handlungsmuster geben, weil diese das breite Spektrum an Potentialen, welches Schüler einbringen, verkennen. Anna, die gerne und viel liest und mit ihren 9 Jahren bereits viel mehr an Wissen über Natur und Tiere, alte Kulturen und Geschichte aufweist, als ihre Mitschüler – einfach, weil es ihr Spaß macht – sich im Unterricht jedoch kaum etwas von ihrem umfangreichen Wissen anmerken lässt, braucht einen anderen Förderzugang als der 8-jährige Darius, der seine Lehrer immer wieder mit unerwarteten Lösungswegen in Mathematik aufwartet und mit seinem Wissen über Physik und Chemie so manches Mal seine Grundschullehrer überrascht. Trotz ihrer kognitiven Fähigkeiten bedürfen beide Grundschüler der individuellen Förderung, sei es, um selbstbewusster das eigene Können nach Außen zu tragen und im schulischen Alltag anzuwenden oder um Strategien zu entwickeln, nicht 'ständig' mit Lehrern und Mitschülern 'anzuecken' jedoch gleichzeitig zeigen zu dürfen, 'was in ihnen steckt'. Darüber hinaus helfen individuelle

²⁶⁵Interview mit Gerald Hüther: Wie Kinder begeisterte Lerner bleiben.

²⁶⁶Steenbuck et al. [2011], S. 70

Förderstrategien Schülern, wie sie z. B durch S. Winebrenner empfohlen werden,²⁶⁷ dabei, die eigenen Interessen weiter auszuloten, neue Erfahrungsräume zu erschließen – z. B durch einen Lerntypentest (s. Seite 306) zu erfahren, wie 'man' am besten lernt und sich aufgrund dieses Wissens neue Lernräume zu schaffen – bspw. mit Hilfe Karl-J. Kluges "Potential Clearing" oder in einer nach dem L.i.N.D.[®]-Ansatz gestalteten Lernumgebung zu erfahren, wie 'anders' Lernen verlaufen kann – sowie Möglichkeiten zum Wissenstransfer zu generieren und zu nutzen. Welche Möglichkeiten ich zur individuellen Förderung von Begabungen sehe und fand, zeige ich in einem der folgenden Kapitel.

6.3 Lernförderliche Klimata sind das A & O für Lernen

Das vorangegangene Kapitel macht es deutlich: 'guter Unterricht' ist notwendig und pädagogisch machbar. Doch ist 'guter Unterricht' nicht alles: Karl-J. Kluge betont schon seit 1968 – also seit seiner Berufung auf den Kölner Lehrstuhl für die "Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens" – die Bedeutung von "Erziehung durch Beziehung": bevor ein LernBEGLEITER und ein LernUNTERNEHMER erfolgreich miteinander 'arbeiten', muss eine tragfähige sozial-emotionale Beziehung ermöglicht sein, welche auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Anerkennung basiert, so dass bspw. Feedbacks vom LernBEGLEITER vom Lern-UNTERNEHMER anerkannt bzw. angenommen werden, ohne dass sich der Schüler abgewertet, ausgegrenzt oder 'überschönt', d. h. überzogen klischeehaft verstanden hört.

Hierzu Erziehungsexperte Remo Largo: "Wenn Kinder sich möglichst erfolgreich entwickeln sollen, müssen sie in einem sozialen Umfeld aufwach-

²⁶⁷Winebrenner [2007]

sen, in dem sie sich geborgen und angenommen fühlen. Das gilt für das Elternhaus wie für die Schule."²⁶⁸ Derselbe weitet die Bedeutung tragfähiger sozial-emotionaler Beziehungen jedoch auch auf die Mitschüler und sogar auf die Beziehung der Lehrer zu den Eltern sowie untereinander aus²⁶⁹ – warum auch nicht? Ob die Lehrer sich gegenseitig in ihrer Arbeitsweise unterstützen oder 'gegeneinander arbeiten' und ob die Elternarbeit als gelungen gilt, trägt wesentlich zu dem von Grundschulern erfahrenen Klassenklima bei: Ist 'leise Partnerarbeit' bei allen Lehrern dasselbe? oder bedeutet sie bei Frau Müller tatsächlich beruhigtes Arbeiten mit leisen Partnergesprächen, während bei Frau Schmidt Schüler kreuz und quer durch die Klasse laufen, sich Materialien besorgen, anderen Schülern Fragen stellen und zu einem kurzen Gespräch mit der Lehrerin am Pult 'vorbeikommen'? Zeigt sich die Förderung individueller Begabungen bei allen Lehrern als übereinstimmendes Konzept, weil sich die Lehrerschaft gegenseitig unterstützt, Tipps, Erfahrungen, Methoden und Materialien austauschen, oder findet sie eben 'mal mehr und mal weniger' statt, so, wie der jeweilige Lehrer eben Zeit hat? Sind die Eltern über das schulische Konzept der Förderung individueller Begabungen informiert und "mit im Boot", d. h. wissen sie neben den Maßnahmen der Schule auch, welche Möglichkeiten sie für die individuelle Begabungsförderung in den eigenen vier Wänden haben? Werden sie bei "Schwierigkeiten" mit Schülern im Unterricht als Experten und Unterstützer für ihre Kinder herangezogen? Oder arbeitet die Lehrerschaft gegen das Unwissen und den 'Unwillen' der Eltern?

M. Spitzer betont die Bedeutung von Emotionen auch für die Behaltensleistung:

"Große Angst bewirkt zwar rasches Lernen, ist jedoch kognitiven Prozessen insgesamt nicht förderlich und *verhindert* zu-

²⁶⁸Rübel [2010], S. 49

²⁶⁹vgl. Gall [2009]

dem genau das; was beim Lernen erreicht werden soll: Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die *Verknüpfung* des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die *Anwendung* des Gelernten auf viele Situationen und Beispiele."²⁷⁰

Für Grundschüler bedeuten diese Zusammenhänge von Lernen und Emotionen, dass sie zum einen angstfrei in den Unterricht gehen und sich bspw. nicht vor Klassenarbeiten und Tests 'zu Tode' ängstigen – denn, kennen Sie 'das' nicht auch noch aus Ihrer Schulzeit: kurz vor einer Arbeit wird hektisch und fieberhaft noch einmal das Angekündigte gelernt, was in den letzten sechs Wochen im Mathematikunterricht 'behandelt' wurde, Formeln werden 'gepaukt', verschiedene Rechenwege eventuell noch einmal durchgeübt. Der Tag der Arbeit kommt und geht, ‚man‘ konnte die Aufgaben mehr oder weniger beantworten – doch schon kurz nach dem Test scheint einiges an Gelerntem wie aus dem Gedächtnis gelöscht. Ein langfristiger Lernerfolg kann nur durch "beidhirniges" Lernen (Karl-J. Kluge; Vera F. Birkenbihl) erzielt werden.

'Pauken' ist nur ein Teil des nachhaltigen Lernens. Schüler müssen ebenso einen Bezug zwischen den unterrichtsfachlichen Inhalten und ihrer Lebenswirklichkeit herstellen: auf diese Weise ist zum einen die Sinnhaftigkeit des Lernens gegeben, 'Ich brauche Mathe, damit ich mir ausrechnen kann, wie lange ich mein Taschengeld sparen muss, um mir endlich den gewünschten MP3-Player zu kaufen.' Zum anderen erleichtert Vorwissen, an welches angeknüpft werden kann, den Lernprozess. Denn was nutzt bspw. das Auswendiglernen von Formeln, wenn Schüler nicht erfahrend lernen, wofür die mathematischen Formeln eigentlich stehen, wie und was sie mit diesen Daten also berechnen können?

Schlussfolgernd könnte es heißen: Für die Arbeit von Lehrern in Grundschulen bedeutet die starke Gewichtung von personalisierten Beziehungen

²⁷⁰Spitzer [2007], S. 161

(Karl-J. Kluge) die Umsetzung der drei Kerngedanken Carl R. Rogers: Echtheit, Akzeptanz und Wertschätzung.²⁷¹ Und Beziehungsqualitäten dieser Güte wirken wiederum als tragfähige Basis, was, so betont Joachim Bauer, wichtig für die Selbstmotivation von Schülern ist:

”Um Bedeutsamkeit zu erleben, Motivation aufzubauen und die dazu notwendigen neurobiologischen Prozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder gute, verbindliche Beziehungen, was keineswegs bedeutet, sie in Watte zu packen. Gerade weil sie die Anerkennung suchen, wollen Kinder auch eine klare Auskunft darüber haben, was wir von ihnen erwarten.”²⁷²

Heißt es also beispielsweise, die Klasse 4b erforscht den Lebensraum Wald und jeder Schüler stellt der übrigen Klasse sein Teilgebiet in einer Präsentation vor, dann muss im selbstgesteuerten Lernprozess für die Schüler klar werden, dass sie selbst für den Erfolg ihres ’Unternehmens’ – einschließlich der Folgen – verantwortlich sind. Die Lehrperson ist BEGLEITER, Coach, Unterstützer und Ratgeber bei Fragen, präsentiert jedoch nicht bereits die fertige Literaturliste oder strukturierte Gliederung. Und die Eltern haben – wenn das Projekt sich auch auf die ’Hausaufgaben’ ausweitet – bestenfalls ebenso eine begleitende Funktion und sind nicht für die Vorbereitung einer PowerPoint-Präsentation auf dem Laptop zuständig. Wichtig bleibt jene Sicherheit für Grundschüler, zu wissen, dass ihre LernBEGLEITER als Ansprechpartner bereit- und ihnen mit Feedback und ”Critical-Thinking” zur Seite stehen, damit ihr Lernvorkommen nicht stagniert.

Grundschulkinder erhoffen sich ein konkretes, persönlichkeitsförderndes Feedback, das ihnen aufzeigt, was sie alles bereits bewältigten und wo sie noch Verbesserungsmöglichkeiten sehen, um ihre Lernmotivation aufrecht zu erhalten. Selbstmotivation steigern können Lehrer, Eltern, Erzieher

²⁷¹vgl. Rogers [2004], S. 22 ff.

²⁷²Bauer [2007], S. 22 f.

nicht von außen, dieser Prozess liegt im Kind selbst – doch können sie bspw. durch Bestärken 'an der richtigen Stelle' die Aufmerksamkeit des Schülers auf dessen Leistung und Erfolg lenken. Auf die nun mehrfach angesprochene Bedeutung von Beziehungen für personalisiertes Lernen gehe ich nun ein.

6.3.1 Was der Mensch braucht, um Mensch zu werden: Von Bindungen, Bedürfnissen und der Suche nach Anerkennung im Begaben

"Schau mal, Frau Sommer, ich bin fertig mit der Geschichte! Das sind fast zwei Seiten geworden! Lies mal! Ist die gut so?" Das Schreibheft in der Hand, mit fragendem Blick steht eine Drittklässlerin vor ihrer Lehrerin und weist die 'Früchte ihrer Arbeit' vor. In dieser Szene finden sich bereits mehrere Aspekte kindlichen Lernens: Das Vertrauen in die Lehrperson, die recht 'familiär' mit 'Du' angesprochen wird, der Stolz auf die geleistete Arbeit und der Wunsch nach Bestätigung. Die Schülerin vertraut auf ein faires – und kein niederschmetterndes Urteil – und sucht zugleich die Bestätigung, die Aufgabe richtig verstanden und erfolgreich gemeistert zu haben, womit sie sich Motivation und Mut für neue Aufgaben 'sichert'.

Worauf ich mit dieser Einleitung hinaus möchte? Bildung ist Selbstbildung (Gerd E. Schäfer) – und kommt zugleich nicht ohne die Interaktion mit Mitmenschen aus: "Bildung muss daher notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten."²⁷³ Die Art der Interaktion, das WIE der Beziehung ist hier von Bedeutung. Aus diesem Grund starte ich an dieser Stelle einen kleinen 'Exkurs': Zum einen gehe ich auf menschliche Bedürfnisse – im Sinne von Abraham H. Maslow – und deren Einfluss auf handelnde Menschen ein. Und zum anderen geht es mir – als

²⁷³Ostermayer [2006], S. 40

Bestandteil dieser Bedürfnisse – um die Bedeutung der Beziehungen zwischen LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER. Bindungsforscher wie Mary D. Salter Ainsworth und John Bowlby befassten sich intensiv mit dem menschlichen Bedürfnis nach Bindungen zu anderen Menschen. Sichere sozial-emotionale Bindungen zwischen Eltern und Kindern gelten als *die* Voraussetzungen für das Lern- und Explorierverhalten von Kleinkindern. Dieses Bedürfnis nach Sicherheit verspüren auch Grundschüler noch – was liegt da näher, als von einer "notwendigen sozialnahen Bindung" (Karl-J. Kluge) zwischen Lehrern und Schülern auszugehen? "Bindungsverhalten ist besonders deutlich während der frühen Kindheit (und im Säuglingsalter) erkennbar, doch geht man davon aus, dass es menschlichen Wesen von der Wiege bis zum Grab eigen ist."²⁷⁴ machte J. Bowlby deutlich.

Ich wage an dieser Stelle den Schritt, von Bindungen im Sinne von vertrauensgetragenen und lernförderlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern zu sprechen und zwar unabhängig von früheren Bindungserfahrungen und erlernten Bindungsmustern, da dieser Themenbereich alleine eine eigene Studie umfassen müsste, da Bindungsforscher davon ausgehen, dass auch diese Erfahrungen bzw. Muster in das Lernverhalten von Schülern mithineinspielen²⁷⁵. Ich halte die Einschränkung meiner Sichtweise auf das Bindungsverhalten für sinnvoll, da Lehrpersonen unabhängig von Bindungsmustern ihrer Schüler mit eben jenen 'zurechtkommen' müssen, wenn diese Lernfortschritte erzielen wollen. Die effektivste Möglichkeit für Lehrpersonen, scheint mir hier, eben selbst eine vertrauensvolle, auf Respekt und Achtung basierende Beziehung anzubieten und aufzubauen, weil so angstfreies und motiviertes Lernen in der Schule möglich wird. Ich berufe mich mit meiner Annahme zugleich auf M. Ainsworth, die davon ausgeht, dass

²⁷⁴Grossmann und Grossmann [2003], S.23

²⁷⁵vgl. Grossmann und Grossmann [2003], S. 332 f.

"fast alle Menschen [...] im Verlauf ihres Lebens zumindest einige gefühlsmäßige Bande zu anderen [knüpfen]. Einige dieser Bande mögen als Bindungen erkennbar sein [z. B. zu Geschwistern, anderen Verwandten außer den Eltern, engen Freunden, Lebenspartnern; Anm. Y.F.], bei anderen mag man Elemente von Bindung identifizieren, während wieder andere in keiner wichtigen Hinsicht Bindung ähneln mögen."²⁷⁶

M. Ainsworth gibt drei wesentliche Elemente von Bindungen an, die z.T. auch für gefühlsmäßige Bande gelten: die 'Nicht-Austauschbarkeit' von Bindungspersonen, das Bedürfnis nach Nähe und Aufrechterhaltung von Nähe zum Partner sowie – und diesen letzten Punkt erachte ich für die Beziehung von Lehrpersonen und Grundschulern als ausserordentlich wichtig – "[...] das Erleben von Ermutigung und Sicherheit in der Beziehung zum anderen, wobei doch die Fähigkeit besteht, sich von dieser sicheren Basis mit Zuversicht zu entfernen, um sich anderen Aktivitäten zu widmen [...]"²⁷⁷.

Ausgehend von dem genannten Bedürfnis von Schülern nach (Beziehungs-) Sicherheit lassen sich einige Verbindungslinien zum menschlichen Bindungsverhalten ziehen. Bindungsverhalten beschreibt J. Bowlby "[...] als jegliche Form von Verhalten, das zum Ergebnis hat, dass eine Person die Nähe zu einem anderen bevorzugten Individuum erlangt und aufrechterhält."²⁷⁸ Das Bindungsverhalten beinhaltet die Rückversicherung einer sicheren Basis in unsicheren Situationen: Fremdes, Neues, Unbekanntes, Angstauslösendes – in Gegenwart der genannten Situationen fühlen sich nicht nur Kinder sozial-emotional sicherer, wenn eine Bezugsperson zugegen ist. Wer fühlt sich nicht zuversichtlicher im Angesicht einer angstbesetzten Prüfung, wenn ein emotional sicherer und zugewandter Pro-

²⁷⁶Grossmann und Grossmann [2003], S. 350

²⁷⁷Grossmann und Grossmann [2003], S. 350

²⁷⁸Grossmann und Grossmann [2003], S. 60

fessor oder ein Freund zugegen wäre? So fällt vielen Kindern der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule leichter, wenn sie bereits einige Mitschüler kennen oder sogar vorab vielleicht durch die Vorschul-erziehung bereits die Klassenlehrerin. J. Bowlby äußerte sich zu diesem "Ankerpunkt", den sich Menschen suchen: "Die Basis, von der aus ein Individuum handelt, ist entweder seine Ursprungsfamilie oder eine neue Basis, die es sich selbst geschaffen hat."²⁷⁹ Als diese neue Basis sollten in der Grundschule sich die Lehrpersonen anbieten und vergewissern, damit Grundschüler die Sicherheit (wieder) erfahren, in einem geschützten Rahmen zu Lernen und sich zu Erproben, denn, so J. Bowlby weiter:

"Die menschliche Bindung hat auch die Funktion, dem Kind ein Gefühl von *Sicherheit und Vertrauen* zu vermitteln, wenn es unter emotionaler Belastung und bei erschöpften eigenen Ressourcen auf die Unterstützung einer 'stärkeren und weiseren Person' angewiesen ist."²⁸⁰

Begriffe wie "emotionale Belastung" und "erschöpfte eigene Ressourcen" klingen im Zusammenhang mit der Grundschule möglicherweise drastisch, jedoch möchte ich unter anderem erneut auf die Thematik des Selbstbildes hinweisen: Wie häufig 'glauben' Grundschüler nicht mehr an sich selbst und ihre Fähigkeiten, wenn dieselben, möglicherweise aufgrund eines ungünstigen Lösungsansatzes, immer wieder an einer Aufgabe scheitern? Wie häufig verhindern Versagensängste die Entfaltung aller persönlichen Ressourcen eines Schülers? Grundschüler benötigen Ansprechpartner, die sie auf dem Weg zu Selbstvertrauen und dem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit begleiten. Fühlen sie sich in dieser Beziehung unwohl, nicht ernstgenommen, abgelehnt oder stark unter Druck gesetzt, sind sie womöglich eher mit den Aspekten dieser Beziehung und nicht

²⁷⁹Grossmann und Grossmann [2003], S. 25

²⁸⁰Grossmann und Grossmann [2003], S. 33

den Inhalten ihres Lernens 'beschäftigt', im Sinne von innerlichen 'Zwiesgesprächen' wie: "Wenn ich das jetzt sage, hält sie (die Lehrerin) mich sicher für dumm ..."; "Egal was ich mache, ich bekomme von dem doch nur eine schlechte Note!"; "Die sitzt hier doch nur mit mir, weil sie muss – sie muss mich ja irgendwie in die nächste Klasse 'bekommen'."

Lernen – im Kleinkindalter, im Kindergarten und auch in der Schule – erfolgt durch "*Ko-Konstruktion*" (= Lernen durch Zusammenarbeit): "In dem Moment, wo Wissen mit anderen geteilt wird, spricht man von Ko-Konstruktion von Wissen."²⁸¹ In der Ko-Konstruktion wird Wissen miteinander geteilt, ausgetauscht und validiert – und dafür braucht es einen gleichwertigen 'Partner'. Erwachsene / Lehrpersonen haben stets einen Wissensvorsprung vor ihren Schülern - der Begriff der Ko-Konstruktion darf also nicht, wie E. Ostermayer betont, "[...] ein mögliches Machtverhältnis zwischen den Beteiligten [...] verschleiern."²⁸² Sensibilität für die Perspektive des Kindes, Empathie, Wertschätzung und Akzeptanz – die Grundlagen der Kommunikationsprinzipien Carl Rogers – sind hier gefragt, um Schülern Raum zur Entfaltung zu geben, merke ich Interessierten an.

A. Maslow stellte 1962 eine Verbindung zwischen Gefühlen, dem Bindungsverhalten des Menschen und der Lernbereitschaft her: er verwies auf die verschiedenen Funktionen von Wissen. Zum einen einer "Wachstumsfunktion", da Wissen den eigenen Horizont, die kognitiven Strukturen erweitert und damit dem Lernenden neue Möglichkeiten bzw. Fähigkeiten zum Handeln eröffnet. Zum anderen eine "angstreduzierende Funktion": Um das Unvertraute, Unerwartete, Unbekannte und möglicherweise Angstbesetzte kontrollierbar, voraussagbar und damit 'harmlos' zu machen, kann Wissen als Mittel des Erkennens und des Verstehens eingebracht werden. Schon das einfache Beispiel des Lehrerwechsels in der

²⁸¹Ostermayer [2006], S. 41

²⁸²Ostermayer [2006], S. 43

Grundschule verdeutlicht diese Zusammenhänge: der Wechsel des Klassenlehrers, vor allem, wenn dieser den Kindern nicht oder kaum bekannt ist, verunsichert Grundschüler stark – wenn die vertraute Lehrerin bspw. in Elternzeit geht und ein anderer Lehrer die Klasse übernimmt. Wird er oder sie sehr streng mit uns sein? Wird er oder sie meine Schwierigkeiten im Lesen genauso gut verstehen, wie Frau XY? Oder schimpft sie dann mit mir? Werde ich es auch bei ihr schaffen, die guten Noten zu bekommen, die ich für den Übergang auf das Gymnasium brauche? Das erste Kennenlernen zeigt es dann: auch dieser Lehrer ist 'nur ein Mensch', stellt keine 'überzogenen' Anforderungen und hört den Schülern gut zu – die Ängste und Sorgen legen sich nach und nach.²⁸³

Das vorgestellte Beispiel deutet es bereits an: Bevor eine Schüler-Lehrer-Beziehung in Bezug auf das individuelle Lernen 'Früchte trägt', benötigen Grundschüler Sicherheit. A. Maslow verdeutlicht mir, dass der Wunsch nach Sicherheit noch vor dem kognitiven Bedürfnis nach Wissen und Wachstum steht, also an erster Stelle befriedigt sein muss, bevor sich der Mensch – der Grundschüler – seinem geistigen Wachstum zuwendet. Dann jedoch werden sich, laut A. Maslow, jene Bedürfnisse gegenseitig bestärken: Wenn das Streben nach Wissen befriedigt würde und der Lernende sich damit wieder die Sicherheit verschafft habe: 'Ich kann das!': "Der Angstfreie kann kühner und mutiger sein und allein aufgrund seines Wissens theoretisieren und forschen."²⁸⁴ Und woher 'verschafft' sich ein Grundschüler diese Sicherheit? Indem er eine vorangegangene Situation 'mutig' meisterte: das lückenfrei aufgesagte Gedicht, das plötzliche Verstehen einer anspruchsvollen Matheaufgabe, die gelungene Sachkunde-Präsentation, die erfolgreich dargestellte Person in einem vorgeführten Theaterstück – aus solchen Situationen lässt sich Selbstmotivation stärken. Ergänzend schaffen LernBEGLEITER – Lehrpersonen – eine Lehr-Lern-

²⁸³vgl. Maslow [1973], S. 76

²⁸⁴Maslow [1973]. S. 76

Umgebung, in welcher sich Schüler emotional sicher fühlen: Mit Regeln des Miteinanders, mit lernförderlichen Methoden, die auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse verschiedener Lerntypen eingehen, mit Akzeptanz und Wertschätzung. A. Maslow betont in Bezug auf ähnliche Beispiele, in welchen ein Lernender eine neue oder 'schwierige' Situation meisterte, dass "[...] man sich größer, klüger, stärker, voller, fähiger, erfolgreicher, auffassungsfähiger [fühle]. Angenommen, unsere Organe würden leistungsfähiger werden, unsere Augen plötzlich schärfer, unsere Ohren freier. So würden wir uns dann fühlen."²⁸⁵

Damit Grundschüler lernen, aus sie herausfordernden Situationen Selbstmotivation und Sicherheit für neue, 'größere' Aufgaben zu erwerben, ist auch das Loben des LernBEGLEITERS / Grundschullehrers eine effektive Feedbackmethode. Doch nicht 'irgendein' bzw. jedes beliebige Lob – wie: 'Klasse!', 'Du kannst aber schön malen!', 'Du bist der geborene Rechenkünstler!' oder 'Mensch, bist Du aber schlau!' – führt zum Ziel, sondern ein Bestätigen, das situationsangepasst und prozessorientiert angelegt ist, wie z. B.: 'Ich sah, wie viel Mühe Du Dir beim Schreiben Deines Aufsatzes gegeben hast – Du hast fast alles richtig geschrieben und Dir ein überraschendes Ende für Deine Geschichte überlegt!' Eine Anerkennung dieser Qualitätsstufe zieht nicht die Aufmerksamkeit auf eine besondere Begabung – die 'man eben erbringt oder nicht erbringt' – oder auf die Lehrperson, im Sinne von: 'Wenn Du etwas gut machst, freue ich mich.', sondern auf die geleistete Anstrengung, Beharrlichkeit, Konsequenz des Schülers. Das Betonen jener Aspekte wiederum bedeutet für den Schüler: Um 'etwas gut zu machen', strenge ich mich an – ich selbst kann mein Ergebnis beeinflussen! Und damit gelange ich erneut zu den Aussagen von Begabungsexperten wie U. Stednitz und C. Dweck, weil diese betonen, dass sich Begabungsressourcen nur dann entfalten, wenn Schüler sich die

²⁸⁵vgl. Maslow [1973], S. 76

Überzeugung erarbeiteten, an ihrem Können und Wissen durch Lernen, Ehrgeiz und Ausdauer Wesentliches selbst verändern zu können.

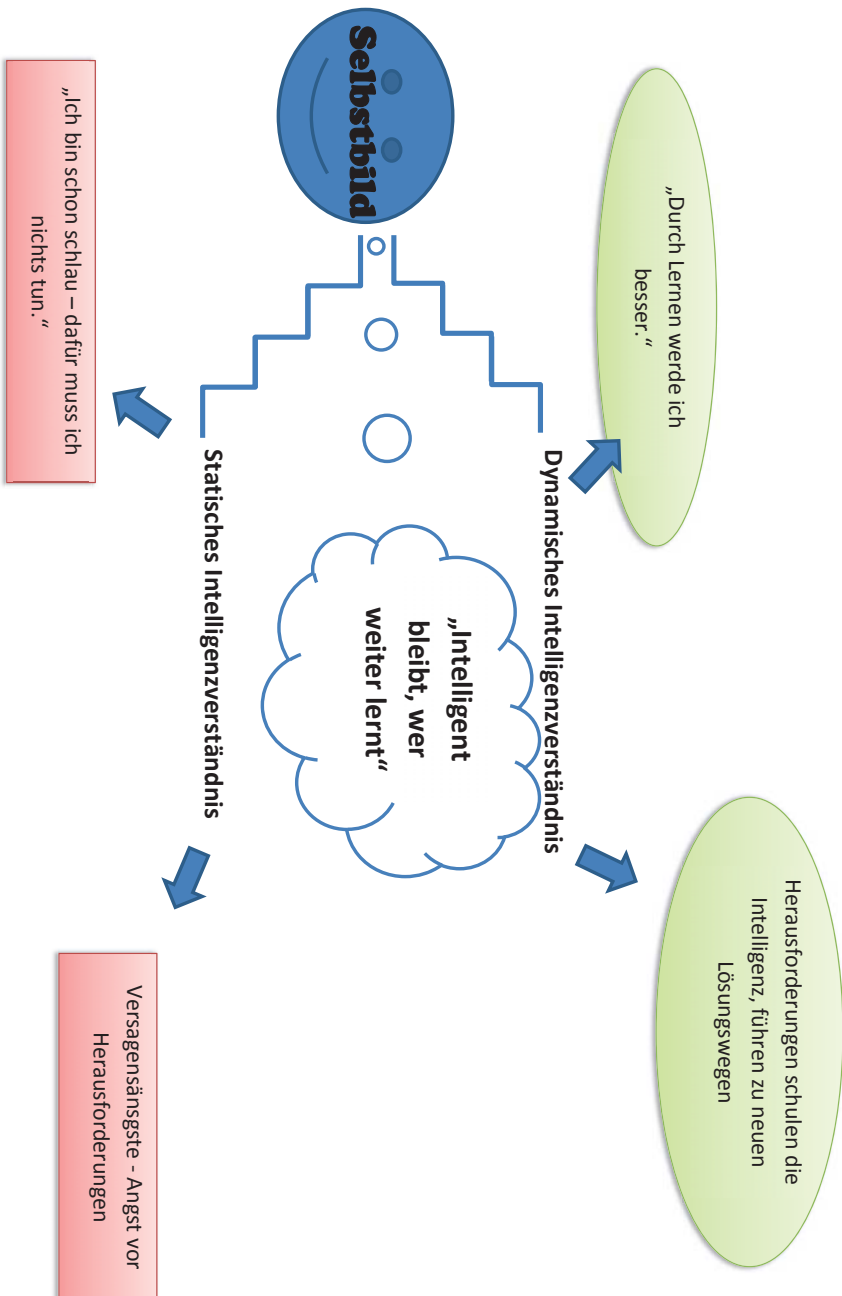
Die Grafik 6.6 verdeutlicht mir den Zusammenhang von Selbstbild und Lerneffizienz: Ein ’Ich-starkes’ Selbstkonzept und dynamisches Intelligenzverständnis gelten als grundlegende Bedingungen für das erfolgreiche Nutzen von Potenzialen. Ein *statisches* Intelligenzverständnis, das davon ausgeht, dass Intelligenz ’mitgebracht’ wird und sich durch Lernen kaum beeinflussen lässt, führt dazu, dass sich Grundschüler nicht mehr an anstrengungsnotwendige Aufgaben heranwagen, die ein Scheitern zur Folge haben könnten. *Prozessorientiertes Loben* fördert diese Schüler, sich auf ihr Denken und Handeln zu konzentrieren, auf die Dinge, die sie sehr wohl beeinflussen können: wie z. B. Informationsbeschaffung, Zeitorganisation, Auswahl und Aufbereitung der Informationen, Lern-’Management’: Wann und wie lerne ich am Besten? Festlegung von Lernzeiten, Organisation der Materialien usw.

Marlies Bücher-Willkomm und Karl-J. Kluge, die sich intensiv für die Thematik des prozessorientierten Lobens interessierten, betonen:

” Ausgedehnte Lernprozesse erfordern vom Begabten / Lernenden **Durchhaltevermögen, Anstrengung, Selbstmotivation und Zielstrebigkeit**. Um diese Fähigkeiten zu entwickeln und zu erhalten, benötigt jeder Lernende auf seinem Lernweg unterstützende, aufmerksame, achtsame LernBEGLEITER, die **wertschätzendes, situationsangepasstes und prozessorientiertes Loben** einsetzen.”²⁸⁶

In den letzten Deutscharbeiten erzielte Emilia keine befriedigenden Ergebnisse. Ihre Klassenlehrerin lud sie daher nach der letzten Klassenarbeit zu ei-

²⁸⁶Bücher-Willkomm und Kluge, S. 5



©Yvonne Funken, Januar 2012
 In Anlehnung an Stedtritz, Utrike 2008 & Dweck, Carol 2011

Abb. 6.6: Selbstbild und die Auswirkungen auf das Intelligenzverständnis

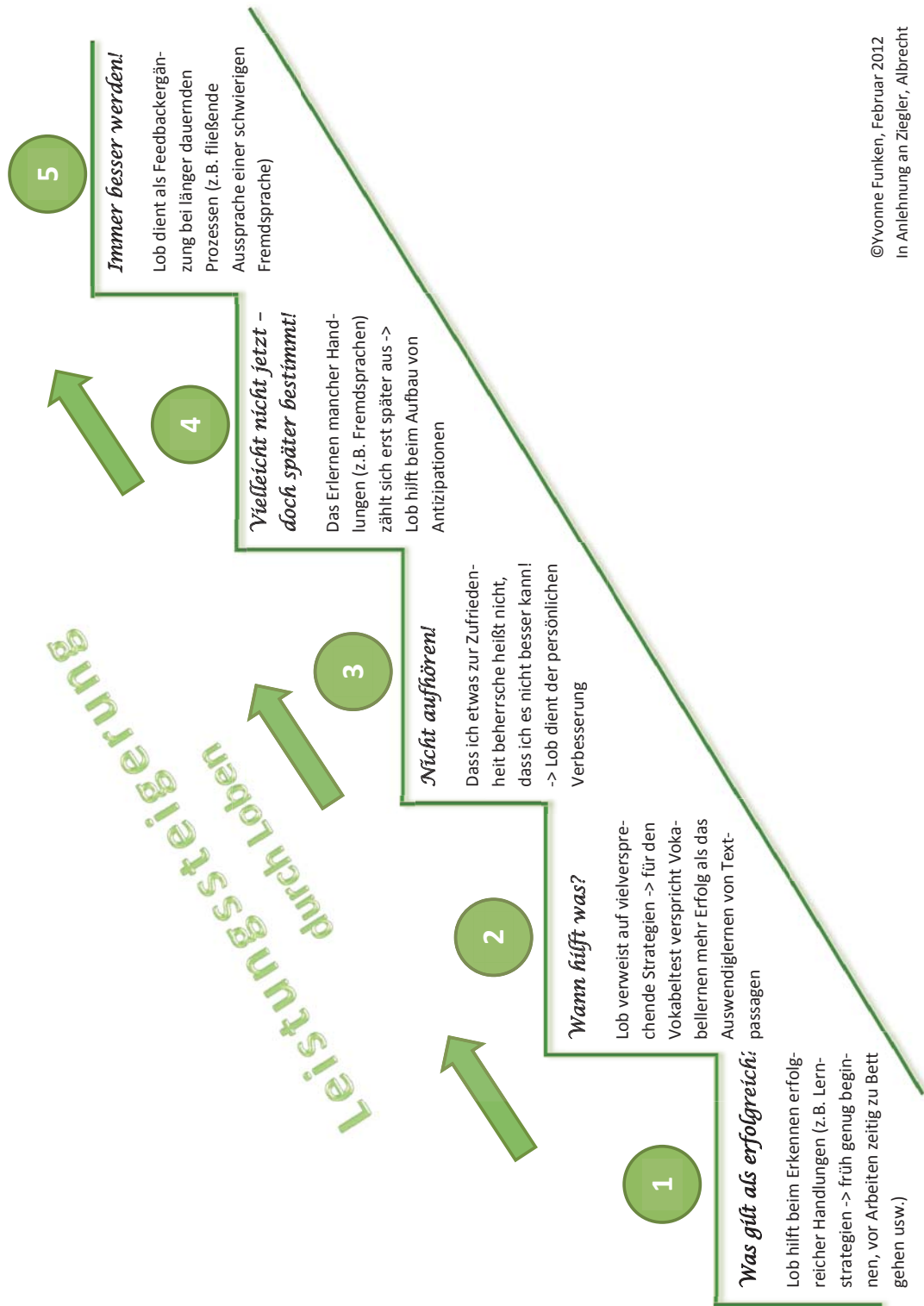
nem Zielvereinbarungsgespräch ein. Es stellte sich heraus, dass Emilia nicht wusste, wie sie ihre Lernzeit organisieren sollte und wie sie die Grammatik lernen sollte. Gemeinsam mit Frau Fröhlich erstellte sie sich einen Lernplan mit dem Ziel, in der nächsten Deutscharbeit mindestens eine '3' zu erzielen. Einmal pro Woche traf sich Emilia mit Frau Fröhlich und besprach, welche Schritte sie bislang unternahm, um ihrem Ziel näher zu kommen. Letzte Woche, zwei Tage vor der Klassenarbeit, lobte Frau Fröhlich sie: "Prima! Du hast Dich sehr gut an Deinen Zeitplan gehalten und täglich geübt!" Emilia fühlte sich schon viel zuversichtlicher, als vor den letzten Klassenarbeiten. Und tatsächlich, als Frau Fröhlich die Arbeitshefte zurück gibt und Emilia ihres aufschlägt, steht eine '3+' unter der Arbeit! Frau Fröhlich bittet Emilia nach dem Deutschunterricht noch einmal zu sich: "Du hast dieses Mal sehr viel Zeit in die Vorbereitung der Klassenarbeit investiert – und es hat sich gelohnt! Du hast Dein Ziel erreicht!"

A. Ziegler war es, der Loben auf der Basis seines "Aktiotopmodells" bekannt machte. Er bemängelte noch 2005 das Fehlen der Worte "Lob" und "Loben" im Schlagwortregister der Standardwerke zur Hochbegabung. Ein Mangel, der für mich unverständlich ist, denn Loben bzw. Anerkennen ist auch für (hoch-) begabte Kinder unerlässlich – wenn es sich denn auf die 'richtige' Art = personengerecht auswirkt. Was bedeutet 'richtiges' Loben an dieser Stelle? Ein Aktiotop umfasst die vier Komponenten des Handlungsrepertoires (= alle Handlungen zu denen ein Individuum / hier: ein

Grundschüler, gegenwärtig in der Lage ist), des subjektiven Handlungsraumes (= die für eine aktuelle Situation möglichen Handlungsalternativen), des Zieles (= was genau will ich mit meiner Handlung erreichen?) sowie der Umwelt (= die Bedingungen, die ein Grundschüler im Erreichen seines Zieles vorfindet, z.B. die Verfügbarkeit von Materialien / Literatur, familiäre Unterstützung, unter anderem beispielsweise i. S. eines 'Fahrdienstes', wenn er / sie bspw. zu Recherche-Zwecken ein Museum besuchen muss oder sich mit entfernter wohnenden Mitschülern treffen will usw.). Vor dem Hintergrund dieser Komponenten wird es möglich, Loben nicht im 'sozialen Vergleich' auszusprechen (= "Toll! Du warst besser als alle Deine Klassenkameraden!"), sondern in Anbetracht individueller Lernfortschritte: "Heute ist Dir ein einfallsreicher Anfang für Deinen Aufsatz gelungen. Dieser macht mich gleich neugierig auf den Rest Deiner Geschichte!"

A. Ziegler betont, dass Aktiotop-Verhalten auf zwei Ebenen wirksam wird: Zum einen auf einer *inhaltlichen Ebene*, die sich auf eine Handlung aus dem subjektiven Handlungsraum bezieht (Prüfungsvorbereitungen, Maltechniken, Strukturieren einer Präsentation usw.). Zum anderen wirkt Loben auf einer *wertenden Ebene* und zeigt an, ob mit der durchgeführten Handlung ein Ziel erreicht wurde (das ausdauernde Lernen hat zu einer guten Note geführt, die Auswahl der Maltechnik erzeugte ein naturgetreues Bild, die Struktur der Präsentation half allen Zuhörern, das Gehörte zu behalten bzw. zu verstehen).²⁸⁷ Aktiotop-Verhalten setzt, wie bereits aufgezeigt, an unterschiedlichen Stellen an – wie dem Vergleich mit eigenen erbrachten Leistungen, der Auswirkung von Entscheidungen für eine Lern- / Arbeitstechnik usw. – und wirkt auf allen Fähigkeitsebenen fördernd, wie die auf den Ausführungen A. Zieglers basierende Grafik 6.7 verdeutlicht.

²⁸⁷vgl. Ziegler, In: Endres [2007], S. 80 ff.



©Yvonne Funken, Februar 2012
In Anlehnung an Ziegler, Albrecht

Abb. 6.7: 5 Schritte der Leistungssteigerung durch Loben

Die benannten Eigenschaften des Aktiotop-Verhaltens ermöglichen und unterstützen die Weiterentwicklung von Fähigkeiten (kognitiv) begabter Grundschüler und legen den Grundstein zur effektiven Nutzung deren Intelligenzpotenzials. Dazu muss der Grundschüler jedoch genau wissen, auf welche Handlung sich das Bestätigen (= Loben) bezog – wenn bspw. vor allem eine Strategie - wie das vorzeitige Lernen – zum Erfolg in der Klassenarbeit führte und durch die Bestätigung gefördert werden soll, reicht die Aussage: 'Du hast Dich erfolgreich vorbereitet!' nicht aus. Auch wenn mit dieser Aussage ein gesamter Handlungsstrang gemeint sein sollte, ist es zielführender, die mit der Anerkennung bedachten Handlungen zu benennen: 'Dass Du Dir eine Lerngruppe gesucht hast, hat das dieses Mal erheblich zu Deinem Erfolg in der Klassenarbeit beigetragen? Und da Du rechtzeitig mit dem Lernen begonnen hast, musstest Du da noch vor der Arbeit fürchten, nicht mehr alles lernen zu können? So wirst Du sicher auch in der nächsten Arbeit erfolgreich sein!' Hilfreich ist für die Internalisierung des Aktiotop-Verhaltens und des damit verbundenen Wirkeffekts auch die zeitliche Nähe zur Handlung. Die Anerkennung wäre also auszusprechen, gleich nachdem der Grundschüler bspw. ein Arbeitsblatt ablieferte – und nicht erst am Folgetag.

Welche Prozesse durch bspw. Wiederholen und positives Verstärken im Gehirn ausgelöst werden, und Gehirne darüber hinaus 'zum Lernen brauchen', führe ich im folgenden Kapitel aus. Dieser Exkurs ist mir wichtig, da ich der Ansicht bin, dass trotz eines umfangreichen Wissens über Lernprozesse bzw. die Lerntätigkeiten des Gehirns zu wenig die 'außerfachlichen' Bereiche des Lernens berücksichtigt werden: Wie wichtig sind Emotionen beim Lernen? Welches 'Futter' braucht das Gehirn? Wirkt Lernen frustrierend oder erfreulich?

6.3.2 ”3 G’s”: Gehirnen und Gefühlen ’Gehör schenken’

”Für die Schüler mit hoher Leistungsfähigkeit ergibt sich der negativste Zustand eindeutig dann, wenn die Tätigkeit niedrige Anforderungen stellt und geringe Fähigkeiten verlangt.”

(Mihaly Csikszentmihalyi)

G. Hüther betont: ”Das Gehirn ist [...] zum Lösen von Problemen optimiert.”²⁸⁸ Es stürze sich förmlich auf Neues, Unbekanntes um zu analysieren, zu vergleichen, zu kategorisieren, zu Ordnen. Wird diese ’Gehirn-Eigenschaft’ in deutschen Grundschulen berücksichtigt, frage ich?

Die Neurobiologie und Neurodidaktik leisten mir mit ihren vorgestellten Erkenntnissen zur Lernfähigkeit und den Arten des Lernens des menschlichen Gehirn einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zum Lehren bzw. Lernen. Denn durch die Erkenntnisse dieser Wissenschaft wird meine Ansicht gestützt, dass Beziehungen in jedem Unterricht eine vorrangige Bedeutung zugemessen werden muss. Hirnforscher wie M. Spitzer und M. Korte erklären mir, dass es ”Schlüsselreize” gäbe, welche Lernprozesse im Gehirn anstoßen:

”Alles Überraschende hat auf der Prioritätenliste des Gehirns sofort Vorrang: Die Aufmerksamkeit wird neu geweckt, das Gehirn kann nicht auf Autopilot schalten. Biochemisch gesprochen wird dann in zwei Hirnregionen der Botenstoff Dopamin ausgeschüttet, der die Neugier weckt und die Konzentration steigert. Das wiederum ermöglicht es Hirnzellen, sich Lernerfahrungen besonders gut einzuprägen.”²⁸⁹

Für den Unterricht in Grundschulen lässt diese Eigenschaft des Gehirns den Rückschluss zu, dass beispielsweise lebendiges Wechseln an Lernmethoden und in der Darbietung der Lerninhalte (z. B. mit Medienvielfalt,

²⁸⁸Lin-Klitzing et al. [2009], S. 38

²⁸⁹Korte [2009], S. 28

mit einer Geschichte als Themeneinleitung etc.) Lernen ermöglicht. Auf den genannten Erkenntnissen der Neurobiologie basieren auch die bereits seit 1990 im L.i.N.D.®-Ansatz praktizierten Methoden zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements sowie das Paradigma: "Erziehung durch Beziehung" (Karl-J. Kluge): Das Ansprechen und Anregen unterschiedlicher Sinne, das Schaffen einer angenehmen Lernumgebung, der Einsatz von Flip-Charts, Pinnwänden, Whiteboards, Overhead-Folien, Videos, ‚Geschichten‘ und autobiografischen Beiträgen sowie Video-Ausschnitten oder Story-Telling, zählen als selbstverständlich in diesem Ansatz.

Mit meinem Denkansatz stehe ich nicht alleine: Die Bedeutung vielschichtigen, möglichst viele Sinne anregenden Lernens betonen auch Gerhard Friedrich und Gerhard Preiss. Diese Autoren erprobten das vielgleisige Lernen bereits in dem Kindergartenprojekt "Entdeckungen im Zahlenland"²⁹⁰ erfolgreich. "Es lernt sich leichter, wenn möglichst viele Sinnesorgane mitmachen. Da alle Neurone gleichermaßen über elektrische Impulse miteinander kommunizieren, ist es gleichgültig, ob sie durch Sehen, Fühlen, Hören, Bewegen oder bloßes Nachdenken aktiviert werden."²⁹¹ Es geht letztlich darum, den optimalen Lernkanal für jeden Schüler zu entdecken und zu nutzen.

Der Neurobiologe M. Korte hebt hervor, dass gerade im Kindergarten- und Grundschulalter das Gehirn besonders plastisch angelegt wäre und dementsprechend hier die Grundlagen für das spätere Lernen lägen, da in diesem Alter durch motivierende Lernerfahrungen "[...] eine Gehirnarchitektur [entsteht], die hilft, sich neues Wissen schnell zu erschließen; nur dann kann an bereits Gelerntes gut angeknüpft werden."²⁹² Also gilt es gerade in diesem Alter, Neugier und Interesse zu wecken und Kinder zur Reflexion zu animieren.

²⁹⁰Zahlenland Akademie

²⁹¹Friedrich und Preiss [2005], S. 36

²⁹²vgl. Korte [2009], S. 29

Gerade diese neurobiologisch begründeten ’Tatsachen’ sprechen für die Förderung individueller Begabungen in Grundschulen: Wenn Kinder nur noch bis zu diesem Alter die notwendige Basis für erfolgreiches Lernen in folgendem Alter legen, dann bedürfen sie hier bereits jene ”LernBEGLEITUNG”, die sie dabei unterstützt, sich ihre Lernmotivation und geistige Flexibilität zu erhalten. Einige wenige Schulen verschrieben sich in Deutschland bereits andere Lernkulturen – und auch, wenn es vielleicht nicht unbedingt nötig war, das Unterrichtsklima aller Grundschulen von Grund auf zu verändern, so könnten dennoch einige als lernförderlich benannte Aspekte aus der Hirnforschung übernommen werden, z. B. einen neuen Unterrichtsinhalt auf verschiedenartige Weise präsentieren: Das Thema ’Verschiedene Kulturen – eine Welt’ kann so bspw. mit einer Geschichte begonnen werden, im Verlauf der Unterrichtseinheit können die Schüler Projekte starten in welchen sie sich eine Kultur / ihre Kultur zum Vorstellen auswählen und eine Präsentation vorbereiten, den Abschluss bildet vielleicht ein gemeinsamer Brunch: Jeder Mitschüler bringt ein für seine Kultur typisches Gericht mit.

Doch wie sieht es aktuell in Grundschulen aus? G. Friedrich und G. Preiss bemängeln, dass sich schulisches Lernen wenig an gehirnbioologischen Strukturen orientiert: Anstatt viel Neues zu bieten und damit die Neugier der Schüler – und deren Gehirne – zu wecken, werden Inhalte häufig auf immer dieselbe Art initiiert. Und anstelle Möglichkeiten zu eröffnen, verknüpfend zu lernen – durch den Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen - gilt es, Defizite durch gezielte Förderung beseitigen zu wollen: Der schulische Alltag

”[...] versucht meistens kaum, vorhandene Fähigkeiten auszubauen. Im Gegenteil: Stattdessen gilt es, Defizite auszugleichen, die sich aus dem Vergleich zwischen Lehrplansoll und tatsächlichem Wissen der Kinder ergeben – frei nach dem Motto ”wenn er die Integralrechnung jetzt nicht begreift, er-

reicht er das Klassenziel nicht". Statt also die Fähigkeiten der Schüler zu nutzen und auszubauen, werden sie überwiegend mit ihren individuellen Schwachpunkten gemartert."²⁹³

Noch ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Faktor für erfolgreiches, langfristiges Lernen bzw. Behalten ist das Anerkennen von Emotionen im Lernprozess. M. Spitzer, G. Friedrich und G. Preiss betonen: "Heute ist wissenschaftlich erwiesen, dass Emotionen bei der Gedächtnisbildung eine entscheidende Rolle spielen."²⁹⁴ Vor allem starke Emotionen veranlassen, dass uns Ereignisse in Erinnerung bleiben: Der Hochzeitstag, der Tag der Geburt eines Kindes, der lange ersehnte Tag der Einschulung, das erste lange gewünschte eigene Haustier usw.

Das limbische System, also das für Gefühle zuständige Gehirnareal, verarbeitet unsere Sinneseindrücke und ermöglicht bspw. auch die instinktive, rasche Reaktion auf Gefahrensituationen. Zusammen mit der Großhirnrinde werden neue Erfahrungen mit ähnlichen, erinnerten Situationen verglichen und gelangen, nun auch schon emotionsgefärbt ins Bewusstsein. "Insgesamt können Gefühle Lernen fördern, indem sie die Aktivität neuronaler Netze intensivieren und damit ihre synaptischen Verschaltungen stärken."²⁹⁵

Gefühle werden im Unterricht nicht nur durch konkrete Aussagen oder Settings (= Lernumgebungen) wie z. B. das Abfragen der Hausaufgaben, eine Klassenarbeit oder eine Gruppenarbeit ausgelöst und angesprochen, auch alle visuellen und auditiven Signale, die "non-verbal" bspw. von der Lehrperson – und auch von den Mitschülern ausgehen – erzeugen eine emotionale Reaktion: ein sogenannter 'sarkastischer Unterton', ein Augenrollen, eine 'wegwerfende Handbewegung' oder ein Lächeln, ein Augenzwinkern, ein Nicken ...

²⁹³Friedrich und Preiss [2005], S. 38

²⁹⁴Friedrich und Preiss [2005], S. 37

²⁹⁵Friedrich und Preiss [2005], S. 37

Das Verknüpfen von Informationen und Emotionen erleichtert langfristiges Erinnern und ermöglicht einen beschleunigten Wissensabruf: Wenn Sie die Melodie eines Liedes hören, das Sie mögen, fällt Ihnen mit dieser musikalischen Unterstützung der Text jenes Liedes schneller wieder ein, als ohne jene Töne. Ein Duft, eine Melodie, ein Bild, ein Buch . . . verschiedene 'Ankerpunkte' lösen Erinnerungen aus. Und wenn Grundschüler bspw. nach ihrem Lieblingslehrer befragt werden, fallen diesen gewiss auch viele Situationen ein, die begründen, warum sie diesen Lehrer so mögen.

Leider lässt sich diese Logik auch umgekehrt erkennen: Schon die für den bevorstehenden Test angeordneten Tische im Klassenraum können einem Schüler die Hände zittrig werden lassen, weil er oder sie sich an vergangene, für ihn oder sie 'miserabel' ausgegangene Tests erinnert.

An dieser Stelle kommt eine weitere, für Lernende / Schüler wichtige zu erwerbende Fähigkeit 'ins Spiel': Negative Erfahrungen, Rückschläge, Misserfolge lassen sich in der Lerngeschichte eines Schülers wohl nie vermeiden. Umso bedeutender ist es, dass sich Schüler immer wieder selbst zum Lernen motivieren können. G. Schulz-Wensky macht deutlich: "Schüler – gleich welcher Begabungshöhe – kommen oft nicht so leicht ins Handeln, wenn sie nicht in der Lage sind, Gefühle wie Lustlosigkeit oder Entmutigung bei zu leichten oder zu schwierigen Aufgaben zu überwinden."²⁹⁶ Ein Schüler, der sich bspw. wiederholt einer Aufgabe gegenüber sieht, die ihm 'lächerlich einfach' erscheint, findet oftmals nicht die Motivation, diese Aufgabe zu bearbeiten und setzt seine Energien dann möglicherweise wenig lernförderlich ein. Die Diskrepanz zwischen den Zielen, die sich Schüler möglicherweise steckten und dem was sie erreichten läge nicht in "Faulheit" begründet sondern im "Wollen Können" bzw. in diesem Fall eben Unfähigkeit wollen zu können. In herausfordernden Situationen, z. B. Prüfungsangst bzw. Angst vor der Präsentation eigener Ergebnisse, Fru-

²⁹⁶Schulz-Wensky, Gudrun: Schulerfolg durch Motivation und Selbststeuerung. Das Wollen will gelernt sein. In: Labyrinth

stration nach misslungener Klassenarbeit, müssen Schüler sich in die Lage bringen, verschiedene Strategien anzuwenden, um sich wieder auf 'Lern-Kurs' zu bringen. Belastende Gefühle müssen in diesem Prozess neu strukturiert und in positive umgewandelt werden: Solche Selbststeuerungsfähigkeiten sind bspw. Selbstberuhigung oder die positive Selbstmotivierung (z. B. den Blick auf eigene Stärken richten 'Das kann ich schon! Das lerne ich noch!'). In diesem Prozess sind LernBEGLEITER für Grundschüler besonders wichtig, da diese sie bspw. bei der Suche nach den eigenen Stärken u.a. durch Feedback und Bestärken unterstützen können – "[...] mit dem Ziel, dass die Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr dieser Fähigkeiten selbstständig übernehmen." (vgl. Schulz-Wensky) Damit sich jeder einzelne Schüler im Unterricht optimal entfalten kann, muss das Unterrichtsklima 'stimmen' – diese 'Stimmigkeit' wird durch Berücksichtigen der emotionalen Aspekte des Lernens erzielt: In dem Wissen, wie sich Emotionen auf Lernverhalten auswirken, müssen LernBEGLEITER ihr eigenes Verhalten sowie ihre Unterrichtsgestaltung so modifizieren können, dass eine von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägte Lernkultur entsteht, z. B. durch gemeinsames Erarbeiten und ständiges Anwenden eines 'Verhaltenskodex', durch wertschätzendes (Peer-) Feedback, durch Vorleben:

"[...] in einer unwirschen, bedrohlichen Situation können Schüler nicht gut denken, genausowenig in einer unterschwellig einschüchternden Umgebung, in welcher Gruppendruck das selbstständige Denken unwahrscheinlich macht. Lehrer können ihr Klassenzimmer zu fürsorglicheren Orten werden lassen, indem sie mit ihren Handlungen aufzeigen, dass sie Echtheit und unterschiedliche Meinungen begrüßen."²⁹⁷

²⁹⁷Gregory und Chapman [2007], S. 10. Original: [...] students cannot think well in a harsh, threatening situation or even in a subtly intimidating environment where group pressures makes independent thinking unlikely. Teachers can make their

In dieser Aussage wird erneut deutlich – wenngleich auch möglicherweise anders, als von M. Spitzer in seiner schon zitierten Aussage angedacht – das WIE und nicht das WAS des Lernens ist entscheidend. Auch dazu äußern sich die G. Preiss und G. Friedrich:

”Aus der Arbeitsweise des Gehirns ergibt sich auch das wohl wichtigste Prinzip der Neurodidaktik: die Kinder nach ihren individuellen Begabungen und Talenten lernen lassen. Bei dieser so genannten Kompetenzpädagogik entscheidet nicht der Lehrplan darüber, was gelernt werden muss, sondern die persönlichen Fähigkeiten der Kinder.”²⁹⁸

Die Empfehlung bzw. Frage dieser zwei Experten lautet dahingehend, ob nicht Lerninhalte flexibel angepasst werden könnten, damit Schüler auch ihren Interessen – und damit ihren Stärken – nachgehen und diese fördern können, sodass sie sich zum einen in ihren Interessenbereichen bzw. Stärken ’weiterbilden’ und zum anderen die Neugier, das Interesse am Lernen, welches auch für die übrigen Bildungsbereiche der Schule benötigt wird, aufrechterhalten werden kann? Meine Antwort lautet: JA, das ist möglich! Das notwendige ’Material’ zu dieser Art der Unterrichtsgestaltung liefert das Konzept des differenzierten Unterrichts.

classrooms more thoughtful places by demonstrating in their actions that they welcome originality and differences of opinion.

²⁹⁸Friedrich und Preiss [2005], S. 38

6.4 Wissen ist nicht alles – Grundschüler brauchen: "Daseins-Kompetenzen"

„Du kannst einem Menschen nichts beibringen, du kannst ihm nur dabei helfen, es in sich zu finden.“

(Galileo Galilei)

Wenn von der Förderung kognitiv begabter Schülerinnen und Schüler die Rede ist, dann denke ich an das oben eingebrachte Zitat Galileo Galileis. Diese seine Aussage trifft meines Erachtens den Kern der LernBEGLEITUNG. Sollen (kognitiv) begabte Schüler gefördert werden, sind Unterrichtsinhalte nicht fern. Dass wir mit keinem "Nürnberger Trichter" arbeiten können, um das, was Kinder 'können' sollen, in deren Köpfe zu transportieren, ist inzwischen allgemein anerkannt. Von "hirngerechtem Lernen" ist häufig die Rede (vgl. M. Spitzer, Karl-J. Kluge, Vera F. Birkenbihl), damit neues Wissen besser im Gedächtnis gespeichert wird. Gerald Hüther gibt zusätzlich zu bedenken, dass Neurodidaktik als neue 'Angebotsform' nicht alles wäre:

"[...] man [kann] niemanden [...] 'bilden', kein Kind, keinen Schüler und auch keinen Erwachsenen.[...] [Bildung ist] in viel stärkerem Maß, als das bisher Beachtung gefunden hat, das Resultat eigener, am eigenen Leib bei der Lösung von Problemen und der Stillung von Bedürfnissen gemachter Erfahrungen.²⁹⁹

Mit anderen Worten "Bildung ist in erster Linie Selbstbildung" (Gerd E. Schäfer).

Aus diesen Feststellungen ableitend geht es nach Karl-J. Kluge und mir bei der Förderung kognitiv begabter – bzw. aller! Schüler – um die Frage: Wie können Lernende bedeutsam Erfahrungen in Bildungsprozessen machen?

²⁹⁹Lin-Klitzing et al. [2009], S. 34 f.

Für Grundschulunterricht bedeutet diese Perspektive: Wie können Erfahrungsräume optimal arrangiert und gestaltet werden, um jedem Schüler individuelles Lernen zu garantieren?

Das Wort "*Daseinskompetenz*" wurde 1994 von den Autoren des Fünften Familienberichtes geprägt. Und meint die Fähigkeit, sich mit den Gegebenheiten des Alltags erfolgreich und 'lebenswert' auseinanderzusetzen (z. B. im Falle von Grundschulkindern, sein Taschengeld so einzuteilen, dass auch am Ende des Monats sich immer noch kleine Wünsche erfüllen lassen; Konflikte mit seinen Mitschülern gewaltfrei beizulegen usw.) und mit Hilfe jener Kompetenz die eigenen Lebensziele zu verwirklichen.³⁰⁰ Für Kinder in Grundschulen heißt sich daseinskompetent zu verhalten also beispielsweise, die konkrete Umsetzung erlernter (Basis-)Kompetenzen im Unterricht, um deren Inhalte im Lebensalltag der Schüler greifbar, 'real' werden zu lassen und die Inhalte mit ihrer Lebenswelt zu verknüpfen: Neben der Frage: "Wo kommt der elektrische Strom her?" wird dann bspw. unvermeidlich zu beantworten: "Wobei verbrauche ich Strom?", "Wieviel kostet dieser Strom?" und dazu vergleichend vielleicht: "Wieviel von meinem Taschengeld würde übrig bleiben, wenn ich die Stromrechnung selbst bezahlen müsste?"

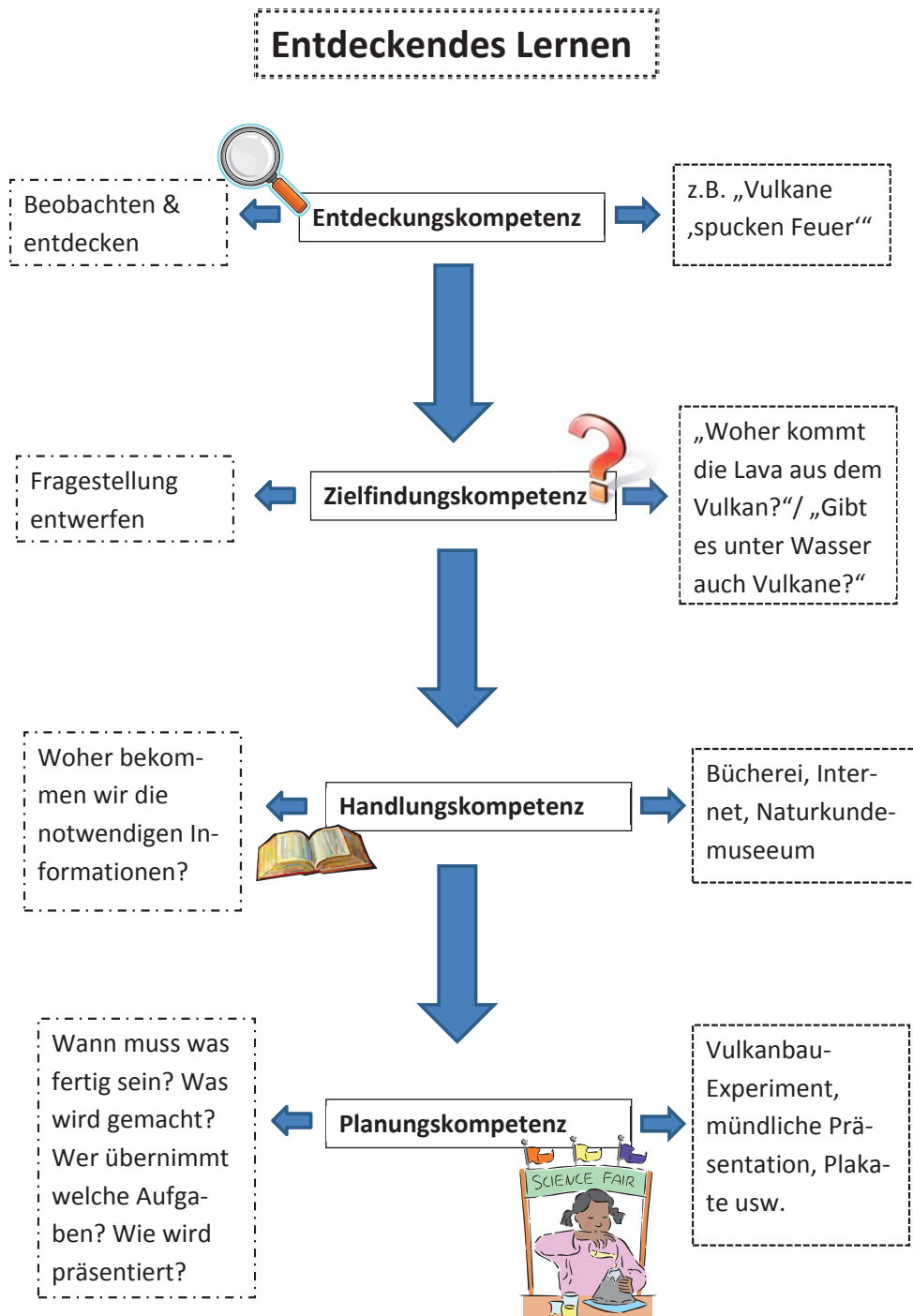
Entdeckendes Lernen wie auch **Forschendes Lernen** bieten sich für den Erwerb von Daseinskompetenzen besonders an, da sie zugleich viele verschiedene Kompetenzen schulen: *Entdeckungskompetenz* (= Beobachten, hinterfragen, entdecken eines Sachverhaltes: z.B. 'Kommt der Strom wirklich aus der Steckdose?'; Wenn ich ein Radio, den Fernseher, Lampen, das Telefon, den Computer nutzen will, muss ich sie an der Steckdose anschließen. Auch meine elektrische Zahnbürste, der Handyakku und die Playstation brauchen Strom!), *Zielfindungskompetenz* (= Formulierung einer Fragestellung aufgrund der bisher gesammelten Informationen: Wie wird Strom 'gemacht'? Wo kommt der Strom her?), *Handlungskompetenz*

³⁰⁰vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [1994]

(= Lösungsmöglichkeiten erarbeiten: Wo bekommen wir Informationen her? Internet, Bücher – vielleicht können wir einen Energiekonzern besuchen?), *Planungskompetenz* (= Planung einzelner Schritte zur Zielerreichung, Zeit / Materialien: Wann können wir eine Führung im Wasserkraftwerk bekommen? Wie lange dürfen wir Bücher aus der Bibliothek behalten? Wieviel Zeit darf ich mir für die Verschriftlichung meines Arbeitsteiles nehmen? Wie stellen wir der Klasse unser Projekt vor? Mit einem selbstgebauten Modell, Plakaten, Fotos, Büchern? Was benötigen wir dazu?) Karl-J. Kluge, Regina Kehr und Eva Kluge betonen: "Der Lösungsweg steht im Vordergrund und nicht das Endergebnis [...]"³⁰¹ Das forschende Lernen bietet zudem die Gelegenheit für Grundschüler, eigene Hypothesen zu bilden und durch Suchen, Recherchieren und Experimentieren – unterstützt durch den LernBEGLEITER – eigene Antworten bzw. Lösungen herbeizuführen.

Melek zum Beispiel fragte sich, wie die Lava in den Vulkan komme? Und ob es auch im Wasser Vulkane gäbe? 'Spucken' die dann auch Feuer? Bei dieser Fragestellung waren gleich mehrere Kinder der Klasse 'Feuer und Flamme'. Sie überlegten sich, von ihrem Lehrer begleitet, wie sie die Antwort auf ihre Frage finden könnten. Bücher über Vulkane müssten her, die gab es in der Schulbücherei. Auch das Internet könnte befragt werden. Also verbrachten die Schüler einen Vormittag am PC und recherchierten, was sie zum Thema Vulkane finden konnten. Ben brachte die Idee ein, ins Naturkundemuseum zu gehen.

³⁰¹Kluge et al. [2006], S. 99



©Yvonne Funken, August 2012; nach Kluge, Karl-J, Regina Kehr und Eva Kluge, 2006

Abb. 6.8: Entdeckendes Lernen und die dabei geförderten Kompetenzen

Und Nele entdeckt im Internet die Anleitung für einen selbstgebauten Vulkan aus Knete und Backpulver, welches die Schüler erproben. Vor allem dieses Experiment, so erklärt Melek, muss die Projektgruppe ihren Klassenkameraden vorführen: 'Das sieht total klasse aus, wenn der Vulkan so brodeln und blubbert!' 'Und wir machen Plakate mit Bildern, damit die anderen sehen, wo die Lava herkommt und wie Vulkane unter Wasser aussehen!' ergänzt Felix.

Entdeckendes und forschendes Lernen bedeutet Lernen in offenen Lernsituationen, das Auseinandersetzen mit dem individuellen Lernprozess und gleichzeitig das Aufrechterhalten des Austausches mit anderen Lern-
 UNTERNEHMERN: Welche Erfahrungen und Ergebnisse erlangte ich während der Bearbeitung meiner Fragestellung? Welche möglichen Antworten ziehe ich daraus? Die Lernergebnisse bzw. der gesamte Lernprozess werden in LernPROZESSstagebüchern notiert und so für spätere Lernprozesse zugänglich gemacht. So haben die Kinder später bspw. die Möglichkeit, nachzulesen, woher sie im letzten Projekt Informationen bezogen, vielleicht helfen jene Quellen auch beim Lösen ihrer aktuellen Fragestellung. Oder wie sie ihr letztes Projekt planten, vielleicht stellten sie beim letzten Mal fest, dass ihre Zeiteinteilung noch nicht optimal war und sie notierten bereits Veränderungsideen.

Auch sozial-emotionales Lernen dient dem Implementieren und Verstärken der Daseinskompetenz. Denn es reicht meines Erachtens nicht nur aus, zu wissen, wie Menschen unterschiedlich ihre Gefühle benennen: Kinder müssen auch sich erfahren: "Wie erlebe ich mich z. B., wenn ich selbst traurig / wütend / fröhlich bin?", "Welchen Gesichtsausdruck / welche Körperhaltung zeige ich? Was tue ich?" "Und wie erkenne ich, ob ein anderes

Kind gerade fröhlich oder traurig ist?”, ”Was mache ich, wenn ich bemerke, dass ein Kind traurig / verzweifelt / verärgert / beleidigt wirkt?”.

Karl-J. Kluge lässt Kinder und Jugendliche in seinem enrichment-pädagogischen Ansatz, bspw. im SommerCampus SkyLight über verschiedenste Lebenssituationen ’philosophieren’, regt sie zum Nachdenken und Erfassen von Konsequenzen an – auch solche Themen sehe ich als sinnvoll für den Unterrichtsalltag an, da sie sich mit curricularen Anforderungen verbinden ließen: Was sind Geschmacksverstärker, worin sind sie zu finden und wie beeinflussen sie unsere Essgewohnheiten? Was ist der Sinn von Selbstverteidigung, welche Werte vertreten verschiedene Kampf’künste’ und was können wir daraus für unser Miteinander lernen? Wie würde das Leben in meiner Familie verlaufen, wenn ich einen geistig / körperlich behinderten Bruder / eine Schwester hätte? Was würde meine Familie machen, wenn das Geschäft meiner Eltern verschuldet wäre und wir es schließen müssten? Was passiert mit meiner Oma, wenn sie dement wird und nicht mehr ohne Fürsorge leben kann?

V. Baldus konzipierte ein ganzes Buch mit ”Dilemmageschichten für Kinder”, durch welche Kinder zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Alltagssituationen angeregt werden.³⁰² Genauso lassen sich auch ethische Fragestellungen bereits mit Kindern erörtern: Was passiert im Streit? Was zählt als Gerechtigkeit? Wer ist ein Mediator und wie kann dieser im Streit gerecht vermitteln? Sind Schüler aus anderen Kulturen anders als wir? Warum hinterziehen Menschen Steuern? Wieso lügen Menschen?

Die oben benannte Katholische Gemeinschafts-Grundschule, Franziskus-Schulverbund, machte sich die Förderung der sozialen und emotionalen wie auch der Lernkompetenzen zum Ziel, um Kinder ’fit für den Alltag’ zu machen und sie zu lebenslangem Lernen und dem selbstständigen

³⁰²vgl. Baldus [2009]

Erreichen eines zufriedenen Daseins zu befähigen.³⁰³ Daseinskompetenz 'entsteht' aus Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Handlungsfähigkeit, veranschaulicht die Gemeinschaftsgrundschule Erkelenz und Houverath, dazu zählt die BEGLEITUNG von Schülern zur Entwicklung einer starken Persönlichkeit, die auch Rücksicht auf andere nimmt und die fähig erscheint zu sowohl Eigenverantwortung zu übernehmen als auch Solidarität zu leben.

Soziale-, emotionale und Lernkompetenzen lernen Grundschüler an der genannten Grundschule anhand dreier Unterrichtsmodule, wie Sie der Grafik 6.9 entnehmen können.

³⁰³vgl. Kompetenzen nachhaltig fördern ...der richtige Weg in die Zukunft unserer Kinder. Schulentwicklungsprojekt an der Franziskus-Schule Erkelenz. URL: http://www.franziskus-schule-erkelenz.de/Folder_fzs_3-1.pdf

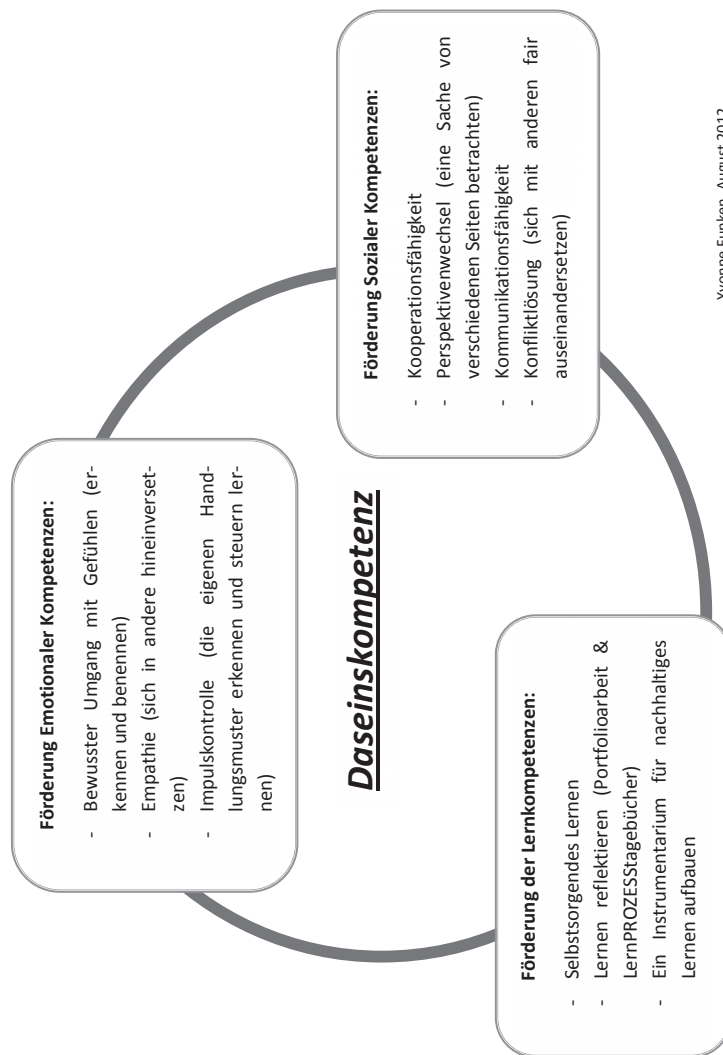


Abb. 6.9: Daseinskompetenz, n. Franziskus-Grundschule, Erkelenz, 2012

Die explizite Förderung jener Kompetenzen, sowie die konsequente Umsetzung dieser Lernziele durch LernPROZESSstagebücher, Talent-Portfolios, SelfScience und Critical Thinking-Setting sind notwendig, um Grundschüler zu daseinskompetenten Jugendlichen und Erwachsenen zu trainieren. Grundlegend für diese Entwicklung ist die Begleitung zu **"selbstsorgendem Lernen"** (Karl-J. Kluge).

Das Stärken eben jener Daseinskompetenzen erscheint mir auch für (kognitiv-) Begabte von hoher Bedeutung, weil ich, wie Karl-J. Kluge, U. Stedtnitz und verschiedene weitere Experten 'dieser Szene' der Ansicht bin, dass 'Intelligenz nicht alles ist': So betont Elsbeth Stern, "[...] dass Intelligenz zur Erklärung von Leistungsunterschieden in einem bestimmten Bereich [z. B. Mathematik, Anm. Y.F.] an Bedeutung verliert, sobald das Vorwissen über diesen Bereich einbezogen wird. [...] Zugespitzt kann man sagen: Wissen schlägt Intelligenz."³⁰⁴ Und auch die Neurowissenschaftler Manfred Spitzer und Lutz Jäncke bringen ein, dass gute bzw. hohe Leistungen ein Ergebnis sowohl von Begabung als auch ständigem Üben wäre und damit eine "über lange Zeit erworbene Erfahrung einen etwas niedrigeren Intelligenzquotienten auf jeden Fall kompensieren kann."³⁰⁵ Und Karl-J. Kluge betont immer wieder "Persönlichkeit schlägt Intelligenz", soll heißen: Eine 'hohe Intelligenz' nutzt nichts, wenn sie nicht 'klug' eingesetzt wird – was u.a. Lernmotivation, Sozialkompetenz und -verantwortung sowie Selbstdisziplin betrifft. Selbstverständlich müssen dennoch einige Bedingungen erfüllt werden, damit ein solches 'Ergebnis' erzielt wird, so muss jedes Kind bspw. die Möglichkeit wahrnehmen, sein Wissen zu vertiefen – also auch Zugang zu Lernmaterialien etc. suchen – und vor allem muss jene Selbstmotivation zum selbsttätigen Lernen geweckt und gefordert sein.

³⁰⁴Stedtnitz [2008]. S. 95

³⁰⁵Ebd. S. 102

An dieser Stelle spielen – aus Sicht der Experten – in die Lernprozesse bereits weitere Faktoren hinein, welche auch das Lernen von kognitiv begabten Kindern beeinflussen: die gerade genannte Selbstmotivation – die auch als Motor für das 'Durchhaltevermögen' und den Ehrgeiz für längerfristiges Lernen gesehen werden darf – jedoch auch Emotionen und Aufmerksamkeit. Fesselt ein Thema die gesamte Aufmerksamkeit eines Kindes? Will es immer mehr in die Thematik eindringen? Z. B. Seit wann gibt es Eisenbahnen? Welche verschiedenen Typen von Lokomotiven kennt man? Fahren in den unterschiedlichen Ländern auch verschiedene Züge? Wie alt ist die älteste Dampflokomotive? Auf welcher Strecke fahren die ersten Züge? Wenn das Interesse an einem Thema 'so groß' wird, ist auch die Selbstmotivation, sich selbstinitiativ zu informieren, intensiver und diese Lernanstrengung deutlich umfassender, als im 'erzwungenen' Lernen.

Auch die Frage nach dem Aufmerksamkeitsgrad ist meines Erachtens von Bedeutung: Konzentriert sich der kognitiv begabte bzw. talentierte Schüler über Zeitstunden auf sein Thema? Lässt er sich auch ablenken? 'Filtert' sich der / die Begabte die fachlich bedeutsamen Aspekte des Themas heraus? Bevor ein Grundschüler selbsttätig seine Aufgabenplanung übernehmen kann, muss er in die Lage versetzt werden, sein Lernen bzw. Arbeiten sowie seinen Tag zu organisieren.

Und nicht zuletzt erweisen sich die Einflüsse der Emotionen als von elementarer Bedeutung in jedem Lernprozess: Angst beeinträchtigt Lernen und das Abrufen erlernter Inhalte nachhaltig, ebenso wie Distress. Allerdings erleichtern 'günstige' Lernbedingungen und positive Erinnerungen an bspw. die Lernatmosphäre das Abrufen von Gelerntem.³⁰⁶

Emotionen resultieren auch aus dem Lernen selbst: Ist der Grundschüler zufrieden mit seiner Leistung? Lässt er sich von Rückschlägen / Fehlschlägen demotivieren? Wird der Frust über eine Niederlage so groß, dass er die Bereitschaft zu einem Neuanfang überwiegt?

³⁰⁶vgl. Spitzer [2007], S. 157 ff.

Das Thema der Verbindung von Emotionen und Lernen muss auch noch neben den genannten äußeren Rahmenbedingungen auf das Selbstwertgefühl und die Resilienzfähigkeit jedes Grundschülers erweitert werden: Es geht um Attribuieren und emotionale Selbstregulation z.B. wer oder was wird für die misslungene Klassenarbeit 'verantwortlich' gemacht? Der Lehrer, weil er 'zu schwere' Aufgaben wählte? Der Mitschüler, dessen Stift 'so laut' über das Papier kratzte, dass es die eigene Konzentration störte? Der Schüler selbst, weil er die deutsche Grammatik noch nie konnte und die Regeln sowieso nie versteht? Oder sieht der Schüler in seinem 'Fehlschlag' das Potenzial zur Verbesserung? Nächstes Mal muss ich eben früher zu lernen beginnen und mir eine Lerngruppe suchen. Das Ausmaß, in welchem sich ein Kind für seine Leistungen selbstverantwortlich sieht, spielt ebenso eine beträchtliche Rolle für das Meistern von Problemen. Sieht sich ein Grundschüler bspw. als 'Opfer' der täglichen Lebensumstände, wird es auch selten eigene Problemlösungen erarbeiten. Vielleicht kennen Sie dieses Gefühl der Ohnmächtigkeit noch aus der eigenen Schulzeit: Gab es ein Fach, in welchem Sie sich als völlig 'unfähig' bewerteten? Wenn ein Schüler sich sagt: ‚Mathe kann ich sowieso nicht, das konnte ich noch nie‘, ‚verbaut‘ er sich möglicherweise Lösungswege, da dieser von vorneherein ausschließt, dass er für dieses Fach Kompetenz(en) erwirbt. Ähnlich ergeht es laut U. Stedtnitz intelligenten Kindern, die Intelligenz oder Begabung als etwas Statisches, Gegebenes ansehen – etwas, das ‚man‘ hat, oder nicht. Dieselbe Expertin beruft sich auf Ergebnisse in der Studie zu Theorien des Selbst von Carol Dweck, welche aufzeigen, „dass Schüler mit einer statischen Sicht ihrer Intelligenz sich in geringerem Maße an Herausforderungen wagen und eher zu schulischer Minderleistung tendieren als die Schüler, die an die Veränderbarkeit ihrer Intelligenz glauben.“³⁰⁷ Die ‚Zutat‘, welche nach Ansicht der Psychologin C. Dweck für die Sicht auf die eigene Intelligenz entscheidend ist, lautet: **Selbstbild**. Für C.

³⁰⁷Stedtnitz [2008]. S. 20

Dweck ist es das Denken, welches die ‚Hauptrolle‘ für die individuelle Potentialentfaltung spielt, weil interne Überzeugungen sich auf menschliches Handeln auswirken.³⁰⁸ Das Phänomen der "Self-Fulfilling-Prophecy", der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, zeigt den Zusammenhang zwischen Denken und Handlungsfolgen auf: "Selbsterfüllende Prophezeiungen haben einen geradezu magischen, ‚wirklichkeits‘-schaffenden Effekt [...]"³⁰⁹ so Paul Watzlawick. Wenn ein Schüler davon überzeugt ist, in Mathe eine ‚absolute Niete‘ zu sein und die gestellten Aufgaben nicht lösen zu können, wird er mit großer Wahrscheinlichkeit schon bald über der Aufgabe sitzen ohne einen Lösungsweg zu finden – und weil er sich ja ohnehin sicher war, dass er ‚es‘ nicht werde schaffen können, bald aufgeben. Schon hat er die Bestätigung, dass er es tatsächlich nicht kann. – So zumindest lässt sich die Self-fulfilling Prophecy plakativ und vereinfacht darstellen.

Eine Self-Fulfilling Prophecy stellt eine Form des "Self-Handicappings" dar: Aus Angst vor dem Versagen wird ein Handicap als ‚Entschuldigung‘ herangezogen, das im Falle des Versagens verantwortlich gemacht werden kann. Eine solche Handlung dient dem Schutz des Selbstwertes, denn wer unter starker Prüfungsangst leidet, krank ist, schüchtern ist oder einen ‚schlechten Tag‘ hat, kann schließlich nicht die volle Leistung erbringen – so die ‚Theorie‘. Self-Handicapping ergibt sich als Resultat einer kognitiven Dissonanz: Wenn sich bspw. schulische Leistungen nicht mit dem schulischen Selbstbild decken (eine schlechte Note in der Deutscharbeit, obwohl sich der Schüler als ‚recht gut‘ einschätzt), werden ‚Handicaps‘ als Entschuldigung herangezogen: ‚Ich hatte einen schlechten Tag, hab‘ in der Nacht vorher kaum geschlafen und mir ging’s an dem Morgen schon so ‚komisch‘. Die vorausgreifende Entschuldigung für mögliche Schwächen kann dann wiederum genau das befürchtete Ergebnis herbeiführen: Wer oft genug anderen berichtete, wie schlecht er sich vor Prüfungen fühlt,

³⁰⁸vgl. Dweck und Neubauer [2011]

³⁰⁹Watzlawick [2004], S. 61

mag am Ende tatsächlich 'ein flaues Gefühl im Magen verspüren', wenn die Prüfung bevorsteht.

Die Beispiele veranschaulichen die Wirkkraft von Überzeugungen – vor allem wenn sie nicht durch Selbstreflexion überprüft werden. Und Selbstreflexion will erst einmal gelernt sein – am besten bereits in der Familie, spätestens in der Grundschule.

Die folgenden Abschnitte widmen sich den zuletzt genannten 'Zutaten' zum Lernerfolg: Dem ‚gesunden‘ Selbstbild sowie dem Ehrgeiz, viel zu üben, um langfristig zu Erfolg zu gelangen.

6.5 Der Weg zur Exzellenz: "Übung macht den Meister" – Die Zehn-Jahres- bzw. "Zehntausend-Stunden-Regel"

*"Es werden mehr Menschen durch Übung tüchtig, als durch Naturanlage."
(Demokrit, griechischer Philosoph, 460 - 370 v. Chr.)*

Wie ich bereits zuvor ansagte ist Leistungsexzellenz nicht ad hoc zu erreichen. Bereits die Ausführungen zum Aspekt des Lobens in 6.3.1 beinhalteten diesen Hinweis. Exzellenz – egal in welchem Bereich – erreicht nur, wer sich unbeirrt in seinem 'Metier' übt. Und doch reicht auch diese Zielgerichtetheit alleine noch nicht aus, wie O.A. Burow verdeutlicht: "Kreativität [...] gibt es nur im Plural. Individuelle Förderung von Begabungen bedeutet nicht Vereinzeln, sondern erfordert ganz im Gegenteil, die Nutzung der Synergiepotentiale von Gruppen."³¹⁰

Auf den Punkt gebracht: Warum bestehe ich auf der Notwendigkeit der Förderung kognitiv begabter Grundschüler? Weil Leistungsexzellenz nicht

³¹⁰Burow, Olaf-Axel: Begabtenförderung als Impuls für Schulentwicklung. In: Steenbuck et al. [2011], S. 56

'von alleine' kommt! Wie ich schon an verschiedenen Stellen dieser Studie anführte, benötigen auch kognitiv begabte Grundschüler Förderung und Bestätigung ihrer Begabungen, um diese personförderlich – für sich und ihre Gesellschaft – einzubringen.

Doch für den 'Transformationsprozess' (= Umwandlung) vom hohen Potential zur Höchstleistung bedarf es verschiedener Innen- und Außen-Komponenten. Das in 6.3.1 vorgestellte Aktiotopmodell erscheint mir dabei wegweisend: Wenn ein Lernschritt gemeistert wurde, erweitert sich dadurch das zu empfehlende Handlungsrepertoire. Nun muss zum einen dieses erweiterte Repertoire auch Anwendung im subjektiven Handlungsraum finden (z. B. müssen neu erlernte mathematische Regeln oder Regeln in der lateinischen Grammatik auch angewendet werden – nur zu wissen, dass diese bestehen, reicht für das Erbringen von Hoch- bis Höchstleistungen nicht aus). Damit die individuelle Leistungssteigerung fortschreitet bzw. erweitert wird, müssen neue Ziele von zu Begabenden gesetzt werden: 'Ich weiß jetzt, wie ich Flächen berechne – als nächstes rechne ich mir aus, wieviele Holzbretter ich für den Bau meines Baumhauses benötige!'. Und schließlich muss sich der Lernende die Lernumgebung so einrichten, dass der nächste Lernschritt auch möglich wird: Wenn ich das Baumhaus bauen will, muss der Platz vorhanden und bspw. die Eltern, auf deren Grundstück es stehen soll, einverstanden sein. Auch das Baumaterial und die Werkzeuge müssen organisiert sein – sei es, dass jemand deren Finanzierung übernimmt oder das Kind / die Kinder sich überlegen, wie sie die benötigten Bretter erhalten.³¹¹

Verschiedene Experten wie Malcom Gladwell, Ulrike und Peter Wollsching-Strobel, Frank Hänsel und Olaf-Axel Burow betonen den Aufbau und die Bedeutung eines 'Unterstützungsnetzes für das Erreichen von Höchstleistungen'. Ein hoher IQ-Wert reicht für das Erreichen von Hochleistungen nicht aus. Empirische Untersuchungen und Ergebnisvergleiche von

³¹¹vgl. Ziegler, Albert: Wie lobt man begabte Schüler richtig? In: Endres [2007], S. 83

Spitzensportlern, Weltklassemusikern und Ausnahmeunternehmern zeigen: Durch tägliches, gezieltes Training, geeignete Übungsräume, z.T. finanzielle Unterstützung oder die 'richtigen' Beziehungen und die Zusammenarbeit mit Menschen, die das gleiche bzw. ein ähnlich erreichbares Ziel verfolgen, kommen herausragende (=honorable) Ergebnisse zustande. Als Beispiele für diese Spitzenleistungen werden Apple-Gründer Steve Jobs, Microsoft-Gründer Bill Gates, die Beatles oder auch die deutsche Fußball-Nationalspielerin Birgit Prinz vorgestellt.

"Spitzenleistung erreicht man trotz intensiver Praxiserfahrungen nicht im Alleingang."³¹² fasst M. Pichler den 'Grundton' der Experten für das Erreichen von Expertise zusammen.

Und das ist noch nicht alles! Der Zeitraum, in dem es ein einzelner zur Leistungsexzellenz schaffen kann, wird von verschiedenen Experten wie Malcom Gladwell oder Daniel Levitin ähnlich bemessen: Ca. 10.000 Stunden bzw. 10 Jahre wären nötig, um 'Spitzenpotentiale' zu entwickeln. Diese Zeiteinschätzungen bestätigt der Wissenschaftsautor M. Gladwell für sich selbst. Auch Birgit Prinz stimmt der 10-Jahres-Regel zu.³¹³ Allerdings gelten 10.000 Übungsstunden keineswegs als sicheres 'Rezept' für Exzellenz, räumt D. Levitin ein:

"Die Zehntausend-Stunden-Regel ist weniger eine Regel als eine empirische Erkenntnis. Aber die Abschlussuntersuchung zeigte, dass man im Minimum 10.000 Übungsstunden benötigt, um ein Weltklasse-Experte zu werden: sei es Hörakustik, Schauspiel, Musik, Kunst, Sport oder was auch immer. Leider bedeutet es nicht, dass wenn man 10.000 Übungsstunden investiert, man Experte wird, jedoch gibt es keinen Fall, in dem jemand ohne diese Übung Weltklasseniveau erreichte. So ist die auf

³¹²Pichler [2009], S. 22

³¹³vgl. Pichler [2009] und Fischer [2009]

eine Aktivität verwendete Zeit tatsächlich der wichtigste und einflussreichste Faktor."³¹⁴

In die Autorenreihe der Experten für das Erreichen von Leistungsexzellenz reiht sich O.A. Burow, wenn er beschreibt, dass zum Erreichen von Höchstleistungen und Exzellenz in einem Fach bzw. in einem Bereich sozusagen ein Erfolgsrezept gültig wäre: Die Basis-'Zutat' sei das Talent, die individuelle kognitive Begabung oder Disposition. Damit diese Begabung sich jedoch optimal entfaltet, bedarf es einer Umwelt, welche die Begabung erkennt und fördert, ein gewisses Maß an Resilienz, um sich von entgegenstehenden Meinungen nicht verunsichern zu lassen und mindestens zehn Jahre harte Arbeit an sich selbst. Mit letzterem Punkt stimmt O.A. Burow mit Autoren wie den oben genannten M. Gladwell, U. und P. Wollsching-Strobel oder F. Hänsel überein. Diese gehen, basierend auf Studien mit Sportlern und Musikern, von der 'Faustregel' aus: es braucht zehn Jahre oder zehntausend Übungsstunden, um in einem Bereich zur Exzellenz zu gelangen. Talent ist eben nicht alles – und gleichzeitig doch, wie der Psychologe K. Anders Ericsson betont, das 'Zünglein an der Waage', welches bspw. "[...] eine Spitzengeigerin wie Anne-Sophie Mutter von anderen Geigern [unterscheidet]"³¹⁵ Die die Basis-'Zutaten', die laut oben genannten Experten für Leistungsexzellenz notwendig sind, reichen zum Erzielen von Leistungsexzellenz noch immer nicht aus. Ein 7-schrittiger Plan (Abb. 6.10) der TU Darmstadt zur dauerhaften Spitzenleistung macht deutlich, was zum Erreichen von Exzellenz notwendig

³¹⁴American Academy of Audiology [2008]. Original: It's not a rule so much as it is an empirical finding. But in the final analysis, it comes down to that in order to be a world-class expert in anything, be it audiology, drama, music, art, gymnastics, whatever, one needs to have a minimum of 10,000 hours of practice. Unfortunately, it doesn't mean that if you put in 10,000 hours that you will become an expert, but there aren't any cases where someone has achieved world-class mastery without it! So the time spent at the activity is indeed the most important and influential factor.

³¹⁵Pichler [2009], S. 19

ist: P. und U. Wollsching-Strobel führen hier noch einmal explizit alle Einzelschritte von der Entdeckung eines Talents über Zielsetzungen bis hin zum Aufbau von Netzwerken auf.³¹⁶

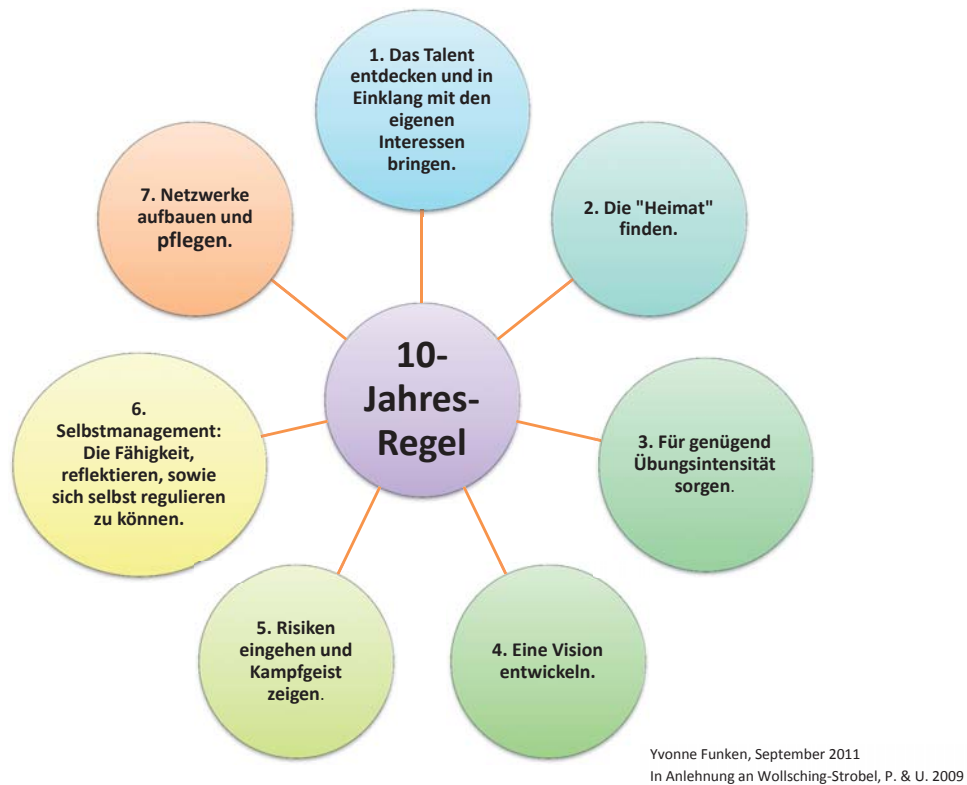


Abb. 6.10: 10-Jahres-Regel, Y. Funken, 2011

Zunächst wird mir deutlich: "Spitzenleistung ist hochkomplex, aber über weite Teile aktiv gestaltbar."³¹⁷ Doch was bedeuten diese Schritte im Einzelnen? Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse der "Leistungsformel" P. und U. Wollsching-Strobels in Anlehnung an die Ausführungen von M. Fischer knapp zusammen³¹⁸. Doch noch Eines vorab: Auch wenn Grundschüler zu ihren individuellen 'Höchstleistungen' gecoacht werden

³¹⁶vgl. Fischer [2009], S. 27

³¹⁷Wollsching-Strobel et al. [2009], S. 55

³¹⁸vgl. Fischer [2009], S. 24–27

sollen, heißt das nicht, dass die folgenden 'Regeln' ihren Tagesablauf bestimmen sollen. Doch als Idee im Hinterkopf zu behalten, was es heißt, zu Spitzenleistungen - in gleich welchem Bereich Multipler Intelligenzen (H. Gardner) - zu gelangen, kann auch für das Gestalten des Unterrichts an Grundschulen nützlich werten, so denke ich.

1. **Ein Talent entdecken und in Einklang mit den eigenen Interessen bringen:** An erster Stelle steht nicht nur die Frage danach 'Was kann ich gut?' sondern auch 'Will ich diese Fähigkeit zu meinem Lebensmittelpunkt ausbauen?' – Denn: So viel zu üben bedeutet auch, sich in einem Großteil der eigenen Zeit dieser Fähigkeit zu widmen. P. und U. Wollsching-Strobel betonen: nur wer Spaß 'an der Sache' hat, bringt auch die Motivation auf, lange 'am Ball' zu bleiben. Und angesichts der divergierenden Meinungen zum Thema Hochbegabungen sowie der Ergebnisse der Expertiseforschung zeigte sich, so die Autoren, dass ein vorhandenes Talent noch kein Prädiktor für Exzellenz sei: "[...] auch identifiziertes Talent ist (noch) keine Garantie für spätere Spitzenleistung."³¹⁹
2. **Seine (Begabungs-)Heimat finden:** Oder anders formuliert: Das Talent zum Beruf machen – anders bleibt nicht genügend Übungszeit. Was bedeuten diese zwei ersten Schritte nun für (kognitiv) begabte Grundschüler? Auch für jene gilt, mithilfe ihrer LernBEGLEITER die eigenen Fähigkeiten und Talente zu entdecken und für das eigene Lernen zu nutzen und 'nach vorne zu entwickeln'. 'Natürlich' sollen sie nicht mit der akzeptierten Radikalität nur noch Mathematik verfolgen und dafür alles andere vernachlässigen – auch wer sich spezialisiert muss wissen, wie wichtig es ist, 'über den Tellerrand hinaus zu blicken'. Doch logisches Denken lässt sich auch in anderen Fächern nutzen – und die 'Werkzeuge' dazu, bzw. die Gelegenheiten

³¹⁹Wollsching-Strobel et al. [2009], S. 60

können ihnen ihre sensibilisierten und professionellen LernBEGLEITER bieten, Beispiele dazu, wie etwa von S. Winebrenner empfohlen oder wie von Karl-J. Kluge in seinen Wissenschafts-Camps 25 Jahre lang erprobte, stelle ich noch in Kapitel 7 vor.

- 3. Für genügend Übungsintensität sorgen** Das heißt für mich nicht nur, sich viel dem Interessens- / Talentgebiet zu befassen, also viel zu Lesen, mathematische Knobelaufgaben zu lösen oder die Natur zu erforschen – es bedeutet auch, bereits möglichst frühzeitig mit dem Üben anzufangen: Für talentierte bzw. begabte Schüler bedeutet dieser frühe Förderbeginn mit Eintritt in die Grundschule individuellen Stärken nachgehen zu dürfen. P. und U. Wollsching-Strobel verweisen hier auf die 10-Jahres-Regel, bevor auch große Talente Exzellenz erreichen. Auch wenn es manchmal 'schneller' ginge, so betonen die Autoren jedoch das Risiko, den Anforderungen noch nicht gewachsen zu sein: Ein Spitzensportler oder Spitzenmanager – ebenso wie ein Spitzenpädagoge -, der zwar das Entfaltungspotential für sein Fachgebiet besitze und sich mit gesteigerter Anstrengung auch kurzfristig entwickeln könne, wäre dem Risiko ausgesetzt, sich viel früher körperlich wie auch psychisch 'auszulaugen'. Gerade dieser Umstand, dass sich Leistungsexzellenz erst durch frühes und intensives – jedoch nicht übermäßiges – Üben entwickelt, spricht in meinen Augen für die individuelle Begabungsförderung in Grundschulen – vom ersten Schultag an und zugleich mit dem Fokus auf den Schonraum (= Schule als Erprobungsraum ohne mögliche 'harte' Konsequenzen wie in der 'Realität'. Wenn z. B. eine Präsentation weniger erfolgreich verlief und das 'Publikum' (= die Klasse) nur wenige Informationen entnehmen konnte, hängt nicht der Beruf davon ab.), den Schule bietet. In einem sozial-emotionalen Umfeld werden sich Grundschüler mit ihren Stärken vertraut machen und sich Strategien aneignen, mithilfe derer sie sich weitere Lernprozesse

erleichtern: Was brauche ich zum Lernen? Muss ich die Dinge vor mir sehen, hören, selbst geschrieben haben? Muss ich mich in Form eines naturwissenschaftlichen Versuches oder eines Rollenspiels mit dem Thema vertraut machen? Sammle ich Informationen, indem ich Büchereien aufsuche, das Internet nutze oder Personen suche bzw. aufsuche, die als Experten auf ihrem Fach- / Sport- / Kunstgebiet gelten? Bereits im Grundschulalter können Kinder bspw. Projekte mit einer "erkenntnis-ermittelnd" (Karl-J. Kluge) angeleiteten Herangehensweise durchführen und dabei die für sie wirksamsten Strategien herausfinden.

4. **Eine Vision entwickeln:** Der dritte Schritt entspricht der Zukunftsplanung und der Frage: "Was will ich mit dem, was ich tue, erreichen?". Um die Selbstmotivation aufrecht zu erhalten, braucht jeder Mensch ein Ziel, auf welches dieser hinarbeitet. Auch Grundschüler sind für Visionen empfänglich: Wozu lerne ich das alles hier? Was werde ich damit machen können? **Self-Science** als Unterrichtsetting und -prinzip stellt für mich eine stabilisierende Ergänzung dar, um Schülerinnen und Schülern Inhalt und Raum für die Persönlichkeits- und Zielentwicklung einzurichten.
5. **Risiken eingehen und Resilienz / 'Kampfgeist zeigen':** Wer sich in seinem Bereich zum Experten entwickeln will, muss eigene Positionen vertreten, die es z.T. auch zu verteidigen gilt. Außerdem kommt niemand zur Spitzenleistung, der nicht über sich hinauswächst, getreu dem Motto: 'Wer wagt, gewinnt.' Dieser Aspekt ist meines Erachtens für das Lernen auch begabter Grundschüler unvermeidbar und nimmt Bezug auf das folgende Unterkapitel: Zum einen müssen auch Grundschüler sich schwierige Aufgaben zutrauen, um ihr Lernenprofil zu entwickeln. Wer nur auf seiner Schwierigkeitsstufe verbleibt, wird sich nicht weiterentwickeln. Grundschüler

müssen dafür sorgen, keine Ängste vor komplexer werdenden Aufgaben/Erwartungen zu entwickeln.

6. **Selbstmanagement: Die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren sowie sich selbst zu regulieren:** Die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen Bedürfnisse nicht aus dem Blick zu verlieren, die eigenen Ziele und das eigene Handeln immer wieder zu überprüfen, Emotionen auch in spannungsgeladenen Situationen mutig zu regulieren, muss genauso Teil des Aufbaus von Leistungsexzellenz sein wie der Ausbau und das Vertiefen von Wissen und Können. Selbstreflexionen, Feedbackrunden und Zielvereinbarungsgespräche eignen sich auch für Grundschüler, um ihr Selbstmanagement zu entwickeln und zu stabilisieren.
7. **Netzwerke aufbauen und pflegen:** Niemand schafft es zur Spitzenleistung alleine, so P. und U. Wollsching-Strobel. Neben Coaches bzw. Trainern und dem Austausch mit anderen sind auch "Soziale Netzwerke" und die eigene Familie unabdingliche Stützpfiler, die sozial-emotionalen und wirtschaftlichen Rückhalt bieten und bspw. durch förderliches Aktiotop-Verhalten / Feedback den begabungsfördernden Fortschritt ermöglichen. Gerade Grundschüler bedürfen (noch) eines unterstützenden Umfeldes: LernBEGLEITER sowie eine Familie und Freunde, die Lernen ermöglichen und begleiten.

Selbstverständlich spielen in die Entwicklung von Leistungsexzellenz auch weitere Faktoren hinein, die der Einzelne nicht alleine und vollständig beeinflusst – wie finanzielle, gesundheitliche oder familiäre Aspekte. Auch diese Einschränkung merken P. und U. Wollsching-Strobel an, doch soll der Fokus eben auf jenen selbst zu steuernden Schritten liegen, betonen diese Experten und ich, weil sich Lernende auf jene Aspekte konzentrieren sollten, in denen sie 'etwas bewirken' wollen: Wer gut und gerne Fußball

spielt und darin zu Spitzenleistungen gelangen will, wartet nicht darauf, im Münchener Olympia-Stadion trainieren zu dürfen, sondern beginnt sein Training schon 'auf der Straße' oder dem 'Bolzplatz'. Wer ein Talent und die Begeisterung besitzt, Fremdsprachen zu erlernen, nutzt zunächst die Möglichkeiten, die sich ihm im Umfeld bieten (Schulunterricht, Volkshochschulkurse oder andere Sprachkurse, Brieffreundschaften etc.) – auch wenn eine (Sprach-)Reise nach England, Malta oder gar Brasilien oder Japan noch nicht finanzierbar ist.

Zehntausend Stunden bedeuten viel Zeit. Viel zu viel, um sie als Lernzeit in Schulen zu ermöglichen. Diese Zahl macht deutlich, dass, wenn wir individuelle Förderung von Begabungen ermöglichen wollen, Schulen 'nur' den Grundstein zum Selbstlernen legen können – und müssen. A. Ziegler fasst Pflicht und Beschränkung schulischer Förderung zusammen: "Für eine individuelle 10 000-Stundenförderung fehlen jedoch die Ressourcen: Weder Schule noch andere Bildungsinstitutionen können dies [die Anzahl der Stunden; Anm. Y.F.] leisten. Vielmehr müssen Hochbegabte in die Lage versetzt werden, sich selbstreguliert neue Kompetenzen in einem Bereich anzueignen. Dies [das Aneignen neuer Kompetenzen; Anm. Y.F.] können sie jedoch nicht ohne professionelle Hilfe."³²⁰ Eben jene professionelle Hilfe für Grundschüler sehe ich bei deren sich als LernBEGLEITER verstehenden Lehrern liegen.

Doch alleine das Engagement der LernBEGLEITER reicht nicht. Häufig begegnen (hoch-)begabte bzw. talentierte Schüler in sich selbst Hindernissen, die sie zum Erzielen von (Höchst-)Leistungen hindern. Ein maßgeblicher Aspekt dabei ist das Selbstbild, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, wie ich anhand des folgenden Abschnitts anführe.

³²⁰vgl. Ziegler [2005]

6.6 "Kann ich das schaffen? – Klar! Das schaffe ich!" - Höchstleistung und Selbstbild

Montagsmorgen. Erste Stunde. Mathearbeit – Differentialrechnung. "Oh mein Gott! Das schaffe ich NIE!" Schon das ganze Wochenende wurde von kleineren Panikattacken beherrscht. Der das Lernen überschattende Gedanke war: "Wie soll ich DAS bloß alles in meinen Kopf bekommen?" Schon bei der Einführung des Themas schlich sich der Gedanke ins Unterbewusstsein: "Das verstehst Du NIE!" Jetzt schlägt das Herz bis zum Hals, die Hände zittern und sind feucht – Prüfungsangst. Die Sorge vor dem Versagen schwebt wie ein Damoklesschwert über der Person.

Bitte denken Sie jetzt an Ihre Schulzeit zurück: Kennen Sie diese Sorge? Vielleicht ‚begegnete‘ diese Ihnen nicht in Mathematik, sondern in Latein, Chemie, oder als Sie den ‚riesigen Berg‘ von Zahlen und Fakten in Geschichte vor sich sahen?

Hierbei geht es um das Bild, das jeder Mensch von sich selbst und seinen Fähigkeiten entwickelte. Für die Psychologin Carol Dweck bspw. ist dieses Denken "alles Einstellungssache" – sie stützt sich auf ihre These, dass Glaubenssätze, egal ob bewusst oder unbewusst – "[...] einen großen Einfluss darauf [nehmen], welche Ziele wir uns vornehmen und ob wir sie schließlich auch erreichen."³²¹

Selbstwirksamkeitskonzepte und eigene Leitbilder, die innere Orientierung des Menschen, bilden sich in der Kindheit heraus, so G. Hüther.³²² Dazu tragen die Beziehungen und Erfahrungen bei, die ein Kind in seiner (sozialen) Umwelt erfährt: Wie werde ich angenommen / akzeptiert? Für was werde ich gelobt / gerügt? Wann will jemand mit mir befreundet sein (d. h. Wie muss ich ‚sein‘, damit mich andere ‚mögen‘)? Was wird mir zugetraut / was kann ich alleine tun? Ebenso entwickelt sich das akade-

³²¹Dweck und Neubauer [2011], S. 9

³²²vgl. Lin-Klitzing et al. [2009], S. 39

mische (schulische) Selbstkonzept – als eine Facette des Selbstkonzeptes – im Laufe der Lernerfahrung jedes Menschen: dieses Konzept "[...] spiegelt dabei hauptsächlich die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen wider."³²³ Generell gilt das Selbstkonzept "[...] als ein bedeutsamer Indikator für psychoemotionales Wohlbefinden [...]"³²⁴, die 'richtige' Einstellung zu sich und seinem Können zu haben 'beflügelt' sozusagen zu weiteren (Höchst-) Leistungen. Dieses Wissen ist besonders für Lehrpersonen von Bedeutung. U. Trautwein betont, dass "[...] die Förderung einer positiven Selbstkonzeptentwicklung zu den pädagogischen Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern"³²⁵ zähle.

Lernen muss auch Freude bereiten, es muss eine hohe Selbst-Motivation bestehen, Ziele zu erreichen und auch hart für diese Zielverwirklichung zu arbeiten – niemandem 'fliegt alles nur so zu', auch kognitiv Begabte stoßen an Grenzen. Dieselben müssen mit Grenzen umzugehen lernen. Frustrationstoleranz aufzubauen, Selbstdisziplin und Selbstbewusstsein zu stärken, den Blick für die eigenen und genauso die Bedürfnisse der Gemeinschaft zu schärfen – auch diese Fähigkeiten müssen neben dem Erweitern bzw. Vertiefen fachlicher Kompetenzen zur Förderung von (kognitiv) begabten Kindern in der Grundschule gehören – so lautet mein Standpunkt, welchen ich durch bspw. die Aussagen von U. Stedtnitz gestützt sehe – und dürfen nicht selbstverständlich als in den Kindern ‚vorhanden‘ vorausgesetzt werden – denn auch diese Fähigkeiten wollen erlernt werden. "Ein hoher Intelligenzquotient und hervorragende Schulnoten führen nicht zwangsläufig zum Erfolg, durchschnittliche Testintelligenz und schwache Schulnoten nicht unbedingt zum Misserfolg. Die (Test-)Intelligentesten [mit einem IQ über 130 Punkten; Anm. Y.F.] sind langfristig nicht zwingend die Besten."³²⁶ prophezeit Ulrike Stedtnitz. Bereits in diesem kurz-

³²³Brüll [2010], S. 11

³²⁴Trautwein et al. [2004], S. 15–29

³²⁵Trautwein et al. [2004], S. 15–29

³²⁶Stedtnitz [2008], S. 37

en Kommentar wird die Spannweite des Themas deutlich: Begabung lässt sich nicht mit einem "Intelligenzquotienten" abspeisen, sondern erwartet auch, dass sie und die Person des Schülers (heraus-) gefordert und gefördert wird. Und so gibt U. Stedtnitz ebenfalls zu bedenken: "Kinder, die Intelligenz als gegeben betrachten, suchen in geringerem Maß Herausforderungen und neigen stärker zu schulischer Minderleistung als Kinder, die Intelligenz als eine veränderliche Größe und damit anstrengungsabhängig einschätzen."³²⁷ Diese Zusammenhänge müssen auch in Grundschulen beachtet werden – dort muss an den Selbstbildern der Kinder sozial-emotional gearbeitet werden, damit sie sich für Entwicklungen, neue Erfahrungen und Lernen öffnen.

Den Standpunkt, dass Intelligenz nichts ‚Gegebenes‘, keine feste Größe, sondern veränderlich wäre, stützt auch C. Dweck, die zu diesem Zweck den Entwickler des IQ-Tests, Alfred Binet, zitiert: "Mit Übung und vor allem mit Methode gelingt es uns, unsere Konzentrationsfähigkeit, unser Gedächtnis und unsere Urteilsfähigkeit zu verbessern und buchstäblich intelligenter zu werden."³²⁸ Susan Winebrenner gab schon vor der Kritik U. Stedtnitz' zu bedenken, dass auch (kognitiv) begabte Kinder und Jugendliche an Versagensängsten "litten". Viele verhielten sich perfektionistisch. Und wer immer perfekt zu sein habe, der ängstigt sich vor schwierigen Aufgaben, weil die Gefahr zu scheitern mit deren Komplexität steigt.

Emily besucht die vierte Klasse einer Grundschule. Sie ist eine sehr sorgfältige Schülerin und arbeitet stets sehr langsam und konzentriert – immer darauf bedacht, keine Fehler zu machen. "Mache ich das richtig?" "Soll ich das so machen?" vergewis-

³²⁷Ebd.

³²⁸Dweck und Neubauer [2011], S. 13

sert sie sich häufig bei ihrer Lehrerin.³²⁹

Im Augenblick bearbeitet die Klasse das Thema ”Elektrizität”. Die Kinder erarbeiten sich die einzelnen Unterthemen (z. B. Wie wird Strom erzeugt? Wofür wird Strom benötigt? Wieviel Strom verbrauche ich an einem Tag?) in Kleingruppen und sollen am Ende der Unterrichtseinheit einen Vortrag darüber halten. Emily ist bereits jetzt deswegen aufgeregt: ”Ich kann keinen Vortrag halten, mir fehlen noch ganz viele Sachen dafür – bis dahin bin ich noch nicht fertig.”

Hinter diesem Verhalten verberge sich – laut S. Winebrenner – die Angst, nicht mit der Tatsache umgehen zu können, wenn sie ihr Bestes gäben und diese Anstrengung doch ’nicht ausreiche’. Ich stimme dieser Argumentationsrichtung zu, weil ich in meiner Arbeit mit Grundschulern die Erfahrung machte, dass (kognitiv) begabte Schüler häufig mit der Meinung ihrer Umwelt konfrontiert werden, ihnen käme alles ”zugeflogen”: Sie werden für ihre Klugheit gelobt, ihre ’Pffiffigkeit’ wird herausgestellt – was zu verheerenden Folgen für das Selbstbild eines Grundschulers führen kann. So warnt U. Stednitz davor, Kinder für ihre Intelligenzleistungen statt ihre Anstrengung zu loben: ”Wenn solche Kinder gute Noten machen, so ist ihr Selbstwertgefühl intakt. Das ändert sich schlagartig nach dem ersten und jedem weiteren schulischen Misserfolg.”³³⁰ Also wagten sich diese Schüler nur an ’simplere’ Aufgaben, um nicht ’aufzufiegen’ – denn nichts sei schlimmer, als unglaublich klug zu gelten und dann zu ”versagen”.³³¹ ‚Solche’ Schüler verknüpfen ihren Selbstwert mit ’Bega-

³²⁹vgl. Winebrenner und Espeland [2001], S. 13 f.

³³⁰Stednitz [2008], S. 20

³³¹vgl. Winebrenner und Espeland [2001], S. 13 f.

bungsapplaus' von außen: Zu hören: 'Du bist aber klug!', 'Niklas ist echt clever, der kann mit fünf Jahren schon richtig viele Wörter schreiben und lesen!', heiße für diese Kinder so viel wie: 'Ich bin nur solange clever, wie ich Erfolg habe / gut bin, wenn ich Misserfolg habe, bin ich dumm.' Kinder – auch (kognitiv-) begabte – müssen lernen, dass Schulerfolg auch Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft erwartet.

Ich bin der Ansicht, dass Kinder – auch kognitiv begabte – ein starkes Selbstwertgefühl aufbauen müssen, wenn wir sie dabei begleiten, die Erfahrung zu machen, dass sie aus eigener Anstrengung heraus Beabsichtigtes bewirken bzw. Ziele erreichen. Wenn die Umsetzung (kognitiver) Begabungen in Hochleistungen nicht auch mit dem Selbstwertgefühl des einzelnen Kindes korrespondiert, muss ich mich doch fragen, wieso bspw. manche kognitiv begabten Mädchen sich eher anpassen, anstatt ihre Begabung für z. B. Mathematik oder Sprachen im Unterricht einzubringen. Darüber hinaus verweise ich wie F. Friedrich darauf, dass Begaben und Begabung auch eine ethische Komponente verfolgen (sollten): Denn sollte es uns nicht auch wichtig sein, was Schülerinnen und Schüler im Weiteren mit ihren Talenten ‚anfangen‘? Wie sie beispielsweise Entscheidungen treffen, die auch andere Menschen betreffen?

Zur Frage ethischen Handelns machte sich F. Oswald Gedanken, welcher auf das "Milgram Experiment" von 1961 bzw. das diesem entlehnte "Wiener Experiment" von 1999 Bezug nimmt.³³² F. Oswald rückt 'blinden Gehorsam' und ein fehlendes Interesse der Öffentlichkeit an jenen Menschen, die den Gehorsam verweigerten, in den Mittelpunkt. Als Konsequenz auf

³³²Beide Experimente versuchten zu ergründen, warum Menschen Autoritätspersonen Folge leisten, auch wenn die Befehle in direktem Gegensatz zu deren Gewissen standen / sich als 'unmenschlich' darstellten. Die Probanden verabreichten vermeintlichen 'Schülern' Stromschläge, wenn jene eine Frage fehlerhaft beantworteten. Es stellte sich heraus, dass nur wenige Menschen sich in der Lage zeigten, sich den unterschiedenen Aufforderungen des Testleiters zu widersetzen. Der interessierte Leser findet bspw. in Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment: Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität nähere Informationen zum Milgram-Experiment.

jene menschlichen Verhaltenstendenzen zählt der Autor drei ”Qualitäten der Verweigerung (von mörderischem Gehorsam)”³³³ auf, welche er als bedeutsame Ziele in der Begabtenförderung ansieht:

- ”Vertrauen zu sich selbst, zur eigenen Empfindung, Mut gegenüber einer Autorität, Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, positiv ausgeprägtes Selbstwertgefühl
- Sensibilität für die Gefühle anderer, vielleicht sogar soziale Intelligenz (gilt als Standardbegriff in der internationalen Begabungsforschung), emotionale Begabung
- Befähigung zum ‚divergenten Denken und Handeln‘ – eines der Kriterien zur Kennzeichnung von Kreativität.”³³⁴

In jener Aufzählung erkenne ich das Streben nach Persönlichkeiten mit einem gefestigten Selbstbild und - mit H. Gardner gesprochen - ausgeprägter interpersonaler Intelligenz. Ich ergänze jene Aufzählung noch um die Fähigkeit zum Critical Thinking, welches meines Erachtens der Selbstreflektion sowie der Situationsanalyse dienlich ist und damit ebenfalls zu ethischem Handeln beiträgt.

Leider enden an dieser Stelle bereits die Vorschläge des Begabungsexperten F. Oswald in seine ”Begabtenförderung in der Schule” – wie genau die gerade genannten Fähigkeiten zu fördern wären, wird nicht eingebracht, bspw. durch SelfScience, lediglich werden im weiteren Verlauf des Buches verschiedene Möglichkeiten der schulischen und außerschulischen Förderung hauptsächlich kognitiver Fähigkeiten durch bspw. Überspringen von Klassen, Äußerer- und Innerer Differenzierung im Unterricht oder Schülerolympiaden und Sommerakademien.³³⁵

³³³Oswald [2002]. S. 21

³³⁴Oswald [2002]. S. 21 f.

³³⁵vgl. Oswald [2002]. S. 88 ff.

Mit der Frage, warum Schüler mit ähnlichen intellektuellen Voraussetzungen unterschiedliche Leistungen erbringen, befasst sich unter anderem die Selbstkonzeptforschung. Deren Selbstkonzept unterteilt sich, wie zu Beginn dieses Kapitels angesprochen, in verschiedene Aspekte – jeder Lebensbereich wird von uns bewertet: Wie bin ich im sozialen Miteinander (Schließe ich schnell Freundschaften? Habe ich viele Freunde? Bin ich 'Familienmensch' oder lieber ungebunden usw.?)? Bin ich sportlich? Bin ich eine Führungsperson oder ein Teamplayer?

Und ebenso werden schulische Fähigkeiten eingeschätzt: 'In Latein bin ich eine Niete – die ganzen Regeln kann ich mir nicht merken! Aber in Bio und Chemie macht mir so schnell keiner was vor!' Das (akademische) Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl sind somit – wenngleich auch nicht identisch – jedoch eng miteinander verwandt, da "[...] gerade im persönlich meist bedeutsamen Bereich der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und Leistungen eine Selbsteinschätzung ganz ohne emotionale Anteile des Individuums in manchen Situationen nur schwer denkbar ist."³³⁶ Das akademische Selbstkonzept basiert also sehr stark auf (sozialen) Vergleichen: Wie gut bin ich im Vergleich mit meinen Mitschülern? Wer hat mehr 'Einser'? Kann ich genauso oft im Unterricht mitmachen, wie Ina, die Klassenbeste? Forscher sprechen hier häufig vom "Big-Fish-Little-Pond-Effekt" (BFLPE): Die eigenen Fähigkeiten werden mit denen der anderen Schüler verglichen, in einem leistungsschwachen Umfeld werden die eigenen Fähigkeiten dann höher eingeschätzt – es entwickelt sich ein höheres akademisches Selbstbild – in einem leistungsstarken Lernumfeld werden die eigenen Fähigkeiten dagegen abgewertet und ein geringeres akademisches Selbstbild angenommen. Für (kognitiv) begabte Schüler kann dieser Effekt bedeuten, dass sie – je nach Bezugsgruppe – sich als bereits sehr fähig einschätzen – obwohl sie vielleicht auf noch größere Ressourcen zurückgreifen könnten:

³³⁶Brüll [2010], S. 26

Amir kam im Unterricht bis zur dritten Klasse immer gut mit. Anstrengen brauchte er sich nicht wirklich – und trotzdem schrieb er viele Einsen und Zweien in Tests und Klassenarbeiten. Im Unterricht meldete er sich selten, obwohl er die Antworten oft wusste. Dann malte er auf seinem Heft oder erzählte sich mit seinem Sitznachbarn von den neuesten Comicfiguren. In Gruppenarbeiten war er auch recht zurückhaltend, ließ die anderen den Hauptteil der Arbeit erledigen. In der ersten Mathearbeit der vierten Klasse dann der 'Schock' – er bekam nur eine '3-' – er hatte Schwierigkeiten mit den Textaufgaben in der Geometrie und beim Dividieren mit großen Zahlen kam er immer mal wieder mit dem Rest durcheinander. Einige seiner Mitschüler, die ihn sonst um seine Noten beneideten, waren dieses Mal besser als er. Frustriert geht Amir nach Hause, wirft den Ranzen in die Ecke. Das kann doch nicht sein! Was ist da bloß schiefgelaufen?! "Die Aufgaben waren halt blöd!"

Amir war es gewohnt stets einer oder gar der beste Schüler seiner Klasse zu sein – völlig ohne Anstrengung, was sich in seiner Selbsteinschätzung widerspiegelte. Nicht lernen zu müssen ließ ihm Raum für viele andere Dinge – spielen, Sport treiben, fernsehen – doch plötzlich reicht das eigene Wissen/Können nicht mehr aus, um mit der Klasse mitzuhalten. Dieses Beispiel bestätigt auch die Einschätzung E. Sterns: Wissen schlägt Intelligenz – Intelligenz alleine reicht eben nicht aus, um konstant exzellente Leistungen zu erbringen.

Damit sich aus fehlgeleiteten Selbsteinschätzungen keine Verweigerungshaltung, z. B. durch Versagensängste, entwickelt oder Schüler unter ihrem Leistungsniveau bleiben, benötigen Grundschüler Motivationsanreize und Selbstbestätigung: 'Ich kann das schaffen!'. Der geschützte Rahmen der Schule bietet den Raum zum Experimentieren, sich Versuchen und ein geeignetes Lehr-Lern-Arrangement die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu verbessern. Eine solche Möglichkeit zeigt bspw. S. Winebrenner auf, wenn sie für jede neue 'Spezialaufgabe' zunächst eine Art 'Zulassungs-' bzw. 'Eignungstest' voranstellt: Sobald ein neues Themengebiet beginnt, für das es auch wieder Spezialaufgaben (ich werde später detaillierter auf die Art der Aufgaben eingehen) gibt, empfiehlt S. Winebrenner diejenigen Schüler, die Interesse an einer solchen Aufgabe anmelden, einen Vortest durchführen zu lassen, um ihre Eignung für jene Aufgabenstellung festzustellen: Ist das erforderliche Wissen vorhanden oder sollten sie noch weiter mit der Klasse gemeinsam lernen? S. Winebrenner berichtet aus ihren eigenen Erfahrungen von großem Interesse der Schüler an Erweiterungsaufgaben – daraus lässt sich schließen, dass ebenso die Selbstmotivation steigt, sich für ein solches Projekt zu qualifizieren, wodurch die Anstrengungsbereitschaft vergrößert wird.³³⁷ In den von S. Winebrenner vorgestellten Lehr-Lern-Szenarien erhalten Schüler nicht nur die Möglichkeit, sich selbstständig Aufgaben auszuwählen – auch liegt die Möglichkeit, sich für ein solches Projekt zu qualifizieren immer wieder bei ihnen und ihrer eigenen Anstrengung und wird nicht von bspw. einem IQ-Wert bzw. einer (einmaligen) Einschätzung begrenzt.

Die im Kapitel 6.3.1 angeführte Grafik (S. 206) zeigte bereits den Zusammenhang zwischen Selbstbild und Lernzuwachs auf: Wenn (kognitiv begabte) Grundschüler davon überzeugt sind, auf ihre Leistungen selbst Einfluss nehmen zu können, erhöht diese Überzeugung zugleich ihre Anstrengungsbereitschaft, so C. Dweck. Umgekehrt führt ein statisches Selbstbild

³³⁷vgl. Winebrenner [2007]

zu einer negativen Einstellung gegenüber Anstrengung: ”Lernende mit einer Stabilitätstheorie von Intelligenz führen Misserfolge vor allem auf zu niedrige Intelligenz zurück [...] Beispielsweise schieben Lernende mit einer Stabilitätstheorie von Intelligenz ihr Lernen häufig bis zur letzten Minute auf. Wenn sie kaum für eine Klassenarbeit gelernt haben, aber dennoch einen Erfolg erzielen, stellt dies in ihren Augen die eigene Kompetenz unter Beweis. Wenn sie hingegen einen Misserfolg erzielen, können sie diesen immer noch auf ihre mangelnde Anstrengung schieben.”³³⁸. Und wie können LernBEGLEITER Einfluss auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Grundschulern nehmen, fragen Sie sich eventuell im Moment?

An dieser Stelle wird erneut das ’richtige’ Loben (= entsprechend dem Aktiotop-Modell) bedeutsam, betont auch A. Ziegler, der das Loben in der Förderung Begabter als eine besondere Möglichkeit der Erziehung ansieht³³⁹: Durch sachzentriertes, auf Handlungserfolge fokussiertes Loben – z. B. ”Seitdem Du Deinen Schreibtisch und Dein Bücherregal so viel übersichtlicher gestaltet hast, kommst Du mit Deinen Hausaufgaben viel schneller voran!” oder jedoch ”Wie schnell Du doch immer mit Deinen Aufgaben fertig bist, toll!” – werden die Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen beeinflusst. Dabei unterscheidet A. Ziegler zwischen motivationsförderlichen und selbstwertdienlichen Attributionen: ”Will man den Selbstwert eines Lernenden stärken und sein Aktiotop stabilisieren, so sollten Erfolge auf die eigene Begabung und Misserfolge auf den Zufall oder Pech attribuiert werden.”³⁴⁰ Allerdings wird damit keine Motivationsgrundlage geschaffen, eine bestimmte Handlung erneut auszuführen – ”Warum soll ich lernen, wenn ich ohnehin schon schlau bin?” könnten sich (kognitiv) begabte Grundschüler denken. Um die Lernmotivation aufrecht zu erhalten und zu steigern ist es wichtig, Erfolge und Misserfolge auf erfolgte Lernhandlungen zu attribuieren.

³³⁸Ziegler, In: Endres [2007], S. 98

³³⁹vgl. Ziegler, In: Endres [2007], S. 101

³⁴⁰Ziegler, In: Endres [2007], S. 92

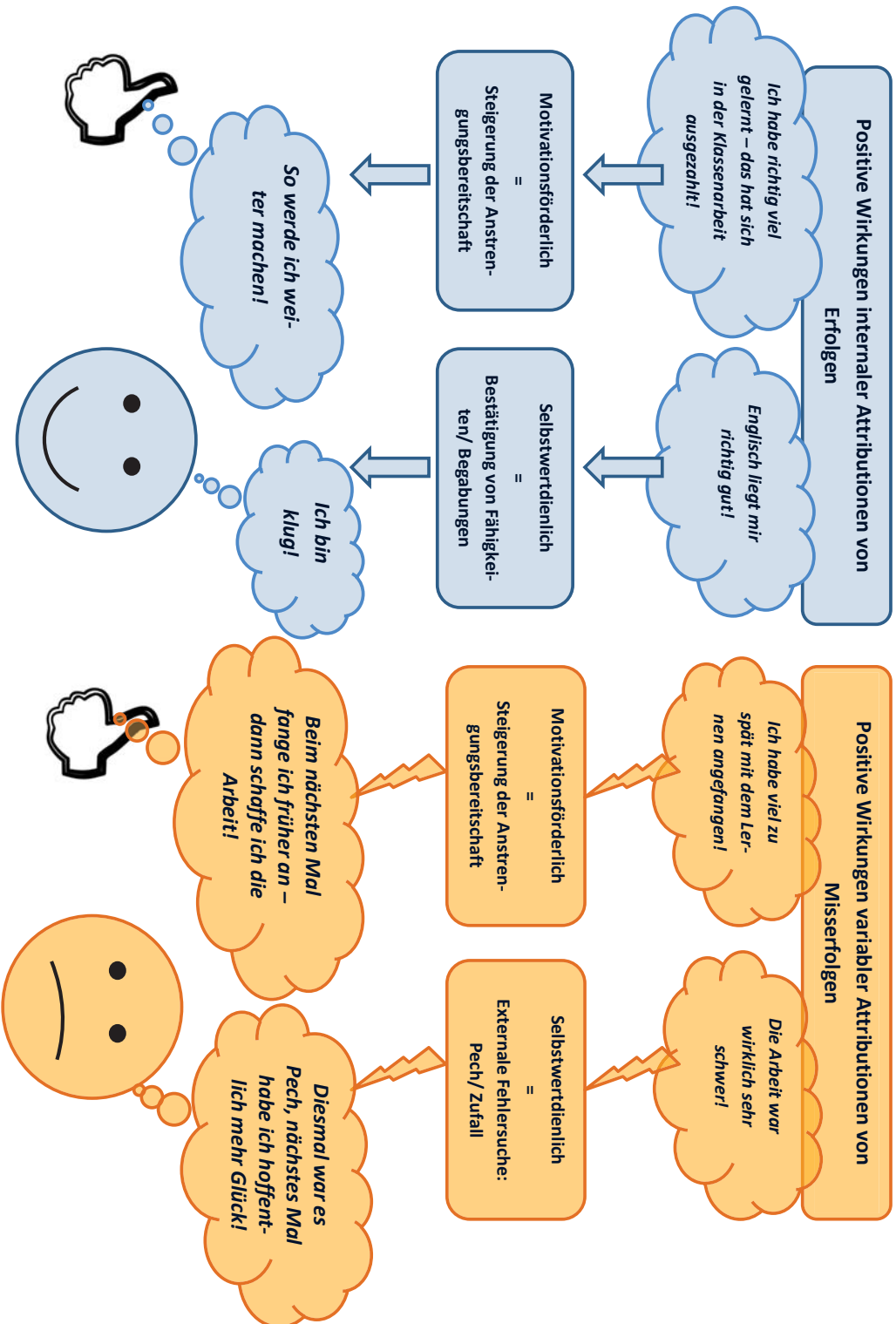


Abb. 6.11: Die Wirkung positiver Attributionen, Y. Funken 2012

Wie die Grafik zeigt, kann ein Lob, das gezielt auf die geleistete Arbeit eines Schülers hinweist, ein dynamisches Selbstbild fördern: "Ich bin für meine Erfolge oder Misserfolge selbst verantwortlich." Dass auch diese Sichtweise nicht zu radikalieren ist, sollte selbstverständlich sein – Krankheiten, aktuelle aufwühlende Lebensereignisse (z. B. Umzug und Wechsel des sozialen Umfelds, Scheidung, Erkrankung oder Tod eines Elternteils oder nahen Verwandten), familiäre Umstände, die einem Grundschüler das Lernen zu Hause erschweren (z. B. beengte Wohnsituation, häufiger Wechsel zwischen getrennt lebenden Elternteilen bzw. zu anderen Erziehungsberechtigten) usw. sind nicht vom Grundschüler steuerbar und können sich ebenso auf die Leistung auswirken. Jedoch sollten Grundschüler erfahren, dass sie auch Vieles selbst zu eigenem Vorteil und Gewinn beeinflussen können, z.B. trägt die eifrig einstudierte Rolle im Theaterstück Applaus und Anerkennung ein, das regelmäßige Trainieren im Fußball ermöglicht Erfolge mit der Mannschaft - und diese Erfolge lassen den Beifall der Zuschauer erklingen, das frühzeitige Lernen führt zu einem zufriedenstellenden Testergebnis.

Doch eine 'Warnung' gibt A. Ziegler dem Lobenden noch mit auf den Weg: Ein Lob müsse an der – für den Begabten – richtigen Stelle eingebracht werden, um wirksam zu werden. Ein Lob für eine von diesem als nicht allzu schwer eingeschätzte Aufgabe verliert seine Wirkung.

6.7 Eigentlich bin ich ganz anders – ich komme nur viel zu selten dazu: Werte vermitteln – Werte leben

Ödon von Hovárths Aussage regt zum Nachdenken an, oder? Wie oft stehen wir in Konflikt mit den Handlungen, die von uns erwartet werden und jenen, die wir gerne ausführen würden? Wofür entscheiden wir uns? Wertvorstellungen und 'reales Leben' treffen manches Mal scheinbar 'unversöhnlich' oder zumindest für den Einzelnen konfliktträchtig aufeinander – das ist auch für Kinder im Grundschulalter nichts Neues. Bei jenen geht es um Entscheidungen wie: "Ich würde jetzt gerne mit meinen Freunden Fußball spielen, doch morgen ist eine wichtige Klassenarbeit, für die ich noch lernen müsste.", "Trefte ich mich mit der 'coolen' Clique, weil ich dazugehören will, oder trefte ich mich mit der Freundin, die von dieser Clique ausgeschlossen wurde, weil sie nicht 'cool genug' war?", "Bei der Klassenarbeit zu 'spicken' ist verboten – auch anderen zu helfen, und ich will schließlich eine gute Note – aber mein Freund weiß überhaupt nicht weiter, was nun?"

Als wichtigen Bestandteil der Persönlichkeitsbildung in der Grundschule stellte sich bislang die Wertevermittlung heraus. Woher beziehen Kinder ihre Werte? Natürlich aus der sie umgebenden Umwelt: Eltern, Geschwister, das gesamte familiäre Umfeld eben, in dem sich das Kind täglich bzw. häufig befindet, KindergärtnerInnen, LehrerInnen und der Freundeskreis tragen ihren Teil zum Aufbau eines personifizierten Wertesystems bei. Parallel zu den Werten, die Kinder aus ihrer Umwelt 'aufnehmen' bzw. wahrnehmen, entwickeln sie ihr moralisches Verständnis – stufenweise, wie der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg mit seinem Stufenmodell der Moralentwicklung anführt.

Und welche Werte sind wichtig? Hartmut Rosa gibt zu bedenken, dass Eigenschaften – Sekundärtugenden – wie Respekt, Toleranz und Zuverlässigkeit, zwar für unsere Gesellschaft wichtig und nützlich wären, sie jedoch "[...] keine Lebensziele definieren können, dass sie über die Muster der Lebensführung nichts oder nicht viel verraten [...]"³⁴¹ Doch in einem ist er sich sicher: Dass die Schule eine wichtige Instanz wäre, um Lebensführung zu lernen. In der Schule lernen Schüler, sich hohe oder niedrige Ziele zu setzen, in die Zukunft zu planen oder in der Gegenwart zu leben, Herausforderungen und Neuem selbstbewusst gegenüber zu stehen oder diese Situationen zu meiden.³⁴² Aufgabe von Lehrern sei es, sich dieser Aspekte – sozusagen des "heimlichen Lehrplans" der Schule – bewusst zu bleiben und sie zu berücksichtigen: Wird Wertschätzung – sowohl auf Lehrer-Schüler-Ebene, als auch auf Schüler-Schüler-Ebene – gelebt oder werden Schüler ausgegrenzt, missachtet, verhöhnt etc.? Profilieren sich einzelne / Gruppen auf Kosten anderer? Bietet der Klassenverband die Möglichkeit und auch die Sicherheit, Neues auszuprobieren?

Mihaly Csikszentmihalyi nennt drei Werte, die auch ich befürworte, zunächst einmal dargestellt in seinen Worten:

1. *Zwischenmenschliche Fähigkeiten*: Teamlernen, richtig miteinander kommunizieren, das Verständnis eigener und fremder Gefühle, Arbeiten und Führung in Gruppen.
2. *Verantwortung*: [...] nicht strafende Moralpredigten, sondern die Aufgabe, schon Kindern beizubringen, dass jede Handlung eine Konsequenz hat. Wenn man also dem Bruder oder der Schwester etwas antut, hat das [dieses Verhalten; Anm. Y.F.] Konsequenzen, genauso wie bei den Eltern, aber auch jeder Eingriff in die Natur hat Folgen.

³⁴¹Rosa, Hartmut: Leben lernen?! In: Endres [2007], S. 42

³⁴²vgl. Rosa, In: Endres [2007], S. 43

3. *Wir sind nicht allein auf diesem Planeten:* [...] die Vermittlung eines systemischen Verständnisses dafür, dass wir auf der Erde alle Teile eines gemeinsamen Ganzen sind. [...] ein auf der Vernunft basierendes Konzept, das Kindern schon früh klarmacht, dass wir alle nur gemeinsam überleben können.³⁴³

Um Werte zu leben, bedarf es unter anderem der Motivation und eines gefestigten Selbstbewusstseins: manchmal müssen eigene Bedürfnisse zurückgestellt werden, um der Gemeinschaft gerecht zu werden – so kann bspw. 'schlechte Laune' kein Grund sein, die Mitglieder einer Gruppenarbeit abwertend zu behandeln oder gar zu beschimpfen, zumal, wenn sie möglicherweise nicht einmal Ursache des eigenen Ärgers sind, manchmal müssen individuell getroffene Entscheidungen vor anderen gerechtfertigt werden, der eigene Standpunkt vertreten werden – hier sind Durchsetzungs- und manchmal auch Durchhaltevermögen angezeigt: ohne den Gegenüber zu beleidigen oder zu diskriminieren und zugleich zur eigenen Meinung zu stehen oder ohne gefühlten 'Gesichtsverlust' eine neue Ansicht teilen, muss gelernt sein. Dafür benötigen Grundschüler Vorbilder und Gelegenheiten, sich zu üben.

Damit sich Werte im Verhalten eines Jeden festigen, bleibt es von Bedeutung, sie sich auch bewusst zu machen: Nach welchen Grundsätzen lebe ich eigentlich? Geht es mir vielleicht wie Ödon von Hovárth "Eigentlich bin ich ganz anders – ich komme nur viel zu selten dazu"? So sind auch Grundschüler dazu zu animieren, sich über Wertevorstellungen und eigene Werte Gedanken zu machen. Die bereits früher erwähnten "Dilemmageschichten für Kinder" von Verena Baldus bspw., regen Grundschüler dazu an, über die unterschiedlichsten Verhaltensweisen und -alternativen nachzudenken und zu diskutieren: Es geht unter anderem um **Gewissenskonflikte und Hinterhältigkeiten, Vorurteile und das Einge-**

³⁴³Salcher [2008], S. 35

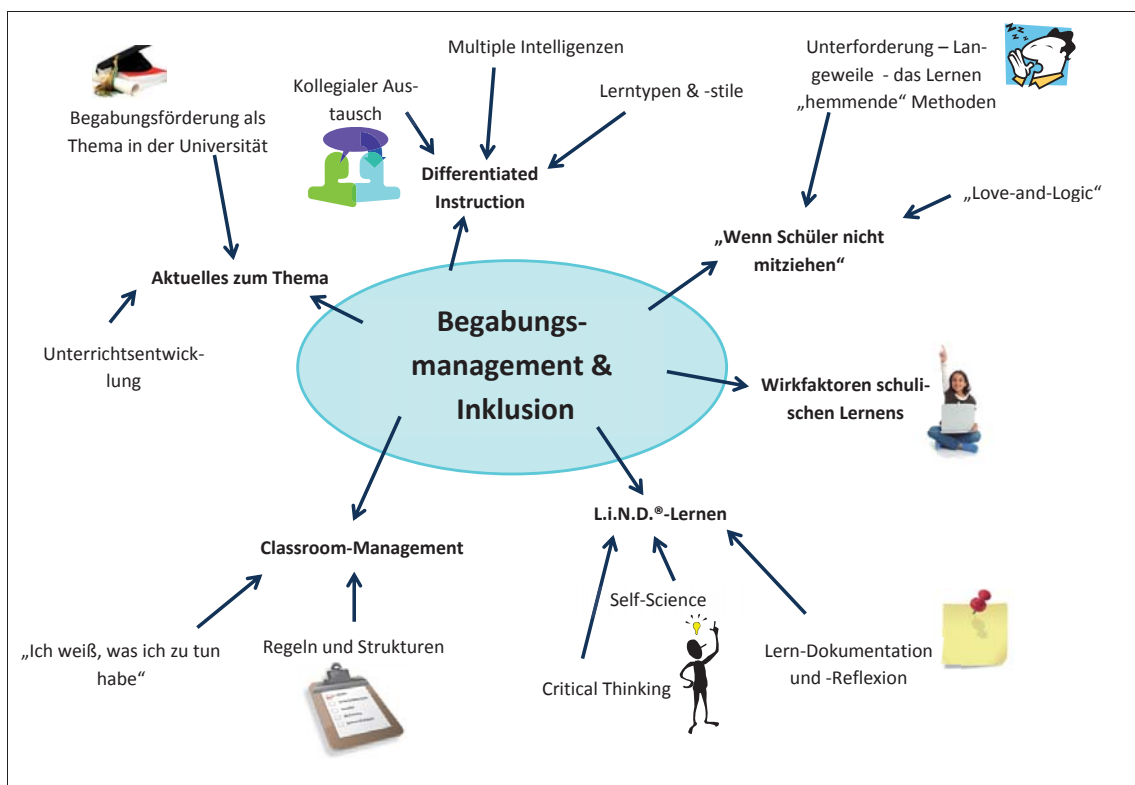
stehen von Fehlern, um Unehrlichkeit und die Übernahme von Verantwortung für die Konsequenzen eigener Handlungen, um Wort halten, Vertrauen und Gerechtigkeit.³⁴⁴

Und wie sollen nun die in dieser Studie immer wieder angesprochenen Veränderungen sich anhören bzw. aussehen? Was können Lehrer, können Grundschüler leisten, damit die individuelle Förderung von Begabungen erfolgreich zum Tragen kommt? Das folgende Kapitel befasst sich nun mit **Classroom-Management**: Wie kann ein Klassenraum vorbereitet werden und wie ist der Unterricht zu strukturieren, so dass alle Schüler davon individuell profitieren?

³⁴⁴vgl. Baldus [2009]

7 Alles bloß Theorie? – Wie aus Klassenzimmern LernUNTERNEHMEN werden

„Leistung erfordert Konzentration, den Einsatz aller Kräfte und einen Koffer voller Strategien. Und Verbündete.“ (Carol Dweck)



©Yvonne Funken, Juni 2012

Abb. 7.1: Advance Organizer: Begabungsförderung in der Praxis

In diesem Kapitel setze ich mich mit dem Thema des Classroom-Managements auseinander sowie mit Strategien und Techniken, welche die Förde-

rung individueller Begabungen unterstützen und vorantreiben. Auch aktuell finden sich immer wieder neue Ansätze, die das Lernen von Schülern verbessern wollen. In einem dieses Kapitel abschließenden Abschnitt werde ich auch jene Angebote diskutieren, z.B. Software für Classroom-Management oder "Selbstlernplattformen".

Mit meinen Studienergebnissen möchte ich keinem Lehrer zu nahe treten und "schlechtes" Arbeiten unterstellen. Meine Intention ist das Schaffen eines Problembewusstseins in Bezug auf das Unterrichtsziel "Förderung individueller Begabung" und die 'Herausforderungen', die Lehrern dabei möglicherweise begegnen können. Wie bereits mehrfach angesprochen scheint sich individuelle Förderung in der Hauptsache in der Förderung von Lernschwächen und Lernrückständen zu erschöpfen. Individuelle Förderung verstehe ich dann als Versuch, allen Schülern das Erreichen des Klassenziels 'Bestehen und versetzt werden' zu ermöglichen. Doch individuelle Förderung beinhaltet meines Erachtens substanziell mehr: Eben das Ermöglichen der Nutzung aller 'mitgebrachten' Lernpotentiale aller Schüler. So kommen auch (kognitiv) begabte Schüler auf 'ihre Kosten'. Allerdings ist eine Förderung der individuellen Begabungen aller nur unter 'gewissen' Bedingungen – wie der Selbstdisziplin – möglich: Immer mehr wird "selbstsorgendes Lernen" (Karl-J. Kluge) betont, d. h. den Schülern werden 'Freiheiten' eingeräumt – doch Freiheiten gibt es nicht ohne Selbstdisziplin. Wenn in der Klasse und im eigenen Kopf Chaos herrschen, werden wohl kaum zufriedenstellende Lernergebnisse erzielt. Disziplin – der ungeliebte Gast in Diskussionen um die Schule – in Form von Regeln für das Miteinander sowie für das eigene Arbeiten ist unerlässlich: Es muss für alle Schüler verständlich sein, dass bspw. Beleidigungen, psychische und physische Gewalt nicht toleriert werden, Vandalismus in Form von Zerstören oder Beschmutzen des Eigentums anderer Schüler oder auch der Schule kein 'spaßiger Zeitvertreib' ist und Höflichkeit sowie Respekt

anderen gegenüber das Leben 'angenehmer' gestalten – weil sie erwidert werden.

Doch auch mit dem Fördern der Selbstdisziplin ist der Förderung individueller Begabungen kognitiv begabter Grundschüler noch nicht genügend getan. Wie ich in dieser Studie bereits mehrfach aufzeigte: Die Begabung, ein Intelligenzwert, das Vorhandensein kognitiver Potentiale reicht noch nicht aus, tatsächliche, individuelle Höchstleistungen zu erbringen. Die wichtige Basiskompetenz hier lautet: Kooperation. Ist der Schüler oder die Schülerin nicht kooperationsbereit, zeigt er oder sie bspw. nicht die Selbstdisziplin selbstgewählte Aufgaben auch streckenweise eigenverantwortlich fertigzustellen, im Unterricht mitzuarbeiten, die Klassenregeln einzuhalten usw. findet keine individuelle Förderung statt. Ergänzend zu meinen vorangegangenen Überlegungen ist auch die Mitarbeit der Eltern grundlegend. Individuelle Förderung von Begabungen wird nicht beim Betreten des Schulgebäudes 'angeknipst', beim Verlassen der Schule 'ausgeschaltet' – und reicht dann für das ganze Leben. Individuelle Begabungsförderung findet auch in der Familie statt: Wie wird auf die Fragen von Kindern eingegangen? Welcher Kommunikationsstil wird miteinander praktiziert? 'Schwammig' und ausweichend oder präzise und selbstverpflichtend? Zum Beispiel statt auf die Frage 'Wann können wir in die Bücherei fahren?' mit 'Später.' zu antworten, sich festzulegen 'Heute Nachmittag.' und sich daran zu halten. Welche 'Angebote' machen Eltern ihren Kindern? Gibt es Museumsbesuche, Ausflüge zu Ausstellungen, wird gemeinsam gelesen, die Natur entdeckt ...? Karl-J. Kluge bietet Eltern hinsichtlich der Kommunikation mit und der Förderung ihrer Kinder Unterstützung an und bildet sie unter dem Leitsatz **"Begabungsförderung ist eine Haltung, keine Methode!"** (Karl-J. Kluge) zum "Enrichmentcoach" ihrer Kinder aus, bspw. durch das Angebot der "Samstags-Uni für Eltern". Nun also zurück ins Klassenzimmer. Das Classroom-Management nun bietet den Grundstein für Disziplin und vor allem Selbstdisziplin in der Klasse

– und damit die Basis für erfolgreiches **Begabungsmanagement** in der Grundschule. Es bietet Orientierung und Halt, zeigt Grundschulern auf, welches Verhalten erwünscht ist. Zugleich bindet es den Lehrer in den 'Verhaltenskodex' mit ein. So werden ein Rahmen und Vorbilder durch LernBEGLEITER geboten, aus dem sich Schüler Beispiele für ihre Selbstdisziplin nehmen können und zugleich Trainingsmöglichkeiten geboten. Die PISA-Studie von 2003 belegt die Wirksamkeit guten Classroom-Managements: "Classroom-Management ist hier neben dem kognitiven Potential der Aufgaben und der konstruktiven Unterstützung der wichtigste Prädiktor mathematischer Kompetenz, bei Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen und trotz Erfassung zahlreicher anderer Merkmale des Unterrichts."³⁴⁵.

Meines Erachtens dient Classroom-Management dazu, das Lernen – vor allem auch das "Selbstgesteuerte Lernen" – im Unterricht zu ermöglichen und zu professionalisieren. Die klaren Regeln und Strukturen bieten Orientierung und Sicherheit für alle Schüler. Und auch, wenn sich zwischen den Ideen des "Selbstgesteuerten Lernens" sowie dem Classroom-Management einige Widersprüche finden lassen – schließlich gilt letzteres, wie T. Bohl beschreibt, als, "[...] im Kern auf Disziplinierung im Sinne eines Herstellens notwendigen Verhaltens im Klassenzimmer fokussiert [...]"³⁴⁶, während "Selbstgesteuertes Lernen" eine gewisse Freiheit im Lernprozess impliziert, sind beide Ansätze dennoch gut miteinander vereinbar. So weist T. Bohl ebenso darauf hin, dass bspw. die Strukturierung der Lernumgebung sowie des Lernmaterials nach Maßgaben des Classroom-Management gerade auch das selbstgesteuerte Lernen ermöglicht.³⁴⁷

Doch nicht nur die äußeren Strukturen sind für die Förderung individueller Begabungen von Bedeutung. Auch das 'WIE' des Lernens muss berücksichtigt werden. Dazu zählen für mich die Förderung der Selbsttätigkeit,

³⁴⁵Bohl [2010], S. 23

³⁴⁶Bohl [2010], S. 28

³⁴⁷vgl. Bohl [2010], S. 24 ff.

das Berücksichtigen verschiedener Lerntypen, sowie beständige Selbstreflexion von LernUNTERNEHMERN wie auch LernBEGLEITERN und das Training neu erworbener Fähigkeiten bzw. Kompetenzen.

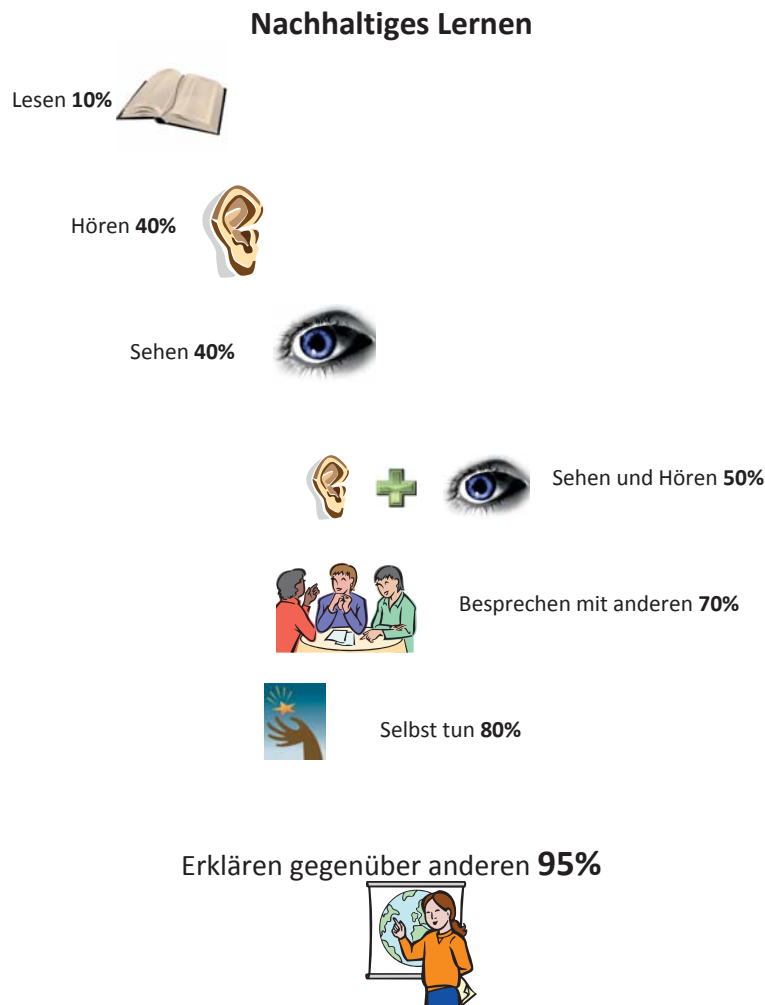


Abb. 7.2: Wie wird nachhaltig gelernt? Die unterschiedlichen Behaltensleistungen je nach Methode.

Die Forschung besagt, dass Lernen auf den unterschiedlichen "Lernkanälen" unterschiedlich effektiv ist. Abbildung 7.2 verdeutlicht die unterschiedlichen Lerneffekte.³⁴⁸

³⁴⁸Wollsching-Strobel et al. [2009], S. 85

Wenn wir davon ausgehen, dass die Behaltensleistung für den 'Durchschnittslerner' erst durch das Besprechen mit anderen und vor allem Eigenaktivität mehr als 70% ausmacht, dann wird deutlich, welche Möglichkeiten das Classroom-Management in Kombination mit dem Lernen nach dem L.i.N.D.[®]-Ansatz eröffnet: Innerhalb eines festgelegten Rahmens erhalten Schüler die Möglichkeit, sehr individuell zu arbeiten, sich zugleich Verhaltensgrundsätze für verschiedene Lernsituationen anzueignen und diese sowie neu gewonnene Fähigkeiten und Kompetenzen im geschützten Lernraum Schule selbst zu erproben, z. B. Wie verhalte ich mich, wenn ich in der Stillarbeitsphase noch Material benötige oder Fragen habe? Welches Verhalten bringt eine Arbeitsgruppe am besten "voran"? Wie organisiere ich meine Lernvorbereitungen vor einer Klassenarbeit? Wie stelle ich eine Präsentation zusammen?

Bevor ich verschiedene Methoden zur Förderung individueller Begabungen vorstelle, komme ich nun zu den Grundzügen des "Classroom Managements".

7.1 Wenn Begabungsmanagement gelingen soll: "Classroom-Management" als Begabungsgrundlage

"Classroom-Management" – oder zu deutsch "Klassenführung": Dieser aus den USA stammende Begriff und die dazu gehörende Unterrichtsmentalität sind seit einigen Jahren auch in Deutschland publik und werden immer bekannter. Auch ich greife in meiner Studie auf die Bezeichnung Classroom-Management zurück, weise jedoch wie T. Bohl, M. Kleinknecht und B. Kohler darauf hin, dass Classroom-Management nicht in jedem Falle einheitlich zu verstehen ist. Zum einen wird Classroom-Management – in einem eng gefassten Rahmen – als Instrument zur Störungsprävention

und -intervention gesehen: Klare Regeln und Strukturen, sowohl Abläufe als auch räumliche Anordnungen betreffend, dienen dabei dem Erreichen und der Aufrechterhaltung von Ruhe und produktiver Mitarbeit im Unterricht. Ein weiter gefasstes Verständnis von Classroom-Management hingegen, sieht neben den genannten Regeln und Strukturen auch eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Maßnahmen als Teil des Classroom-Managements an³⁴⁹: C. Evertson und E. Emmer, C. Eichhorn oder G. Keller bspw. ergänzen die Regeln und Strukturen des Classroom-Managements durch Beispiele für die Planung von Aktivitäten (Gruppenarbeiten etc.), Empfehlungen für den Beziehungsaufbau zwischen Lehrer und Schülern oder Hinweisen auf eine förderliche Unterrichtsgestaltung. Thorsten Bohl formuliert das Ziel des Classroom-Managements ganz knapp: "Es geht schlicht darum, die Basis für wirksame Lernprozesse zu legen. Ein gutes Classroom-Management sorgt für eine intensive Nutzung des Lernangebotes und der Lernzeit."³⁵⁰ Ein Ziel das in meinen Ohren ermutigend klingt und ist!

Auch wenn die genannten Autoren darauf hinweisen, dass ein weiter gefasstes Verständnis den Begriff des Classroom-Managements schwerer greifbar werden lasse³⁵¹, bevorzuge ich in Anbetracht des Ziels der Förderung von Selbstständigkeit und Selbstmanagement ein umfassenderes Verständnis des Classroom-Managements. Auch den 'ungeliebten' Begriff der Disziplin greife ich hier erneut auf: schließlich geht es um eine Form der Disziplin, wenn Unterricht und Lernen mit Hilfe von Regeln reibungslos ablaufen sollen. Ich stimme an dieser Stelle mit Gustav Keller überein, der verdeutlicht, dass "[u]nter Disziplin [...] eine hilfreiche Ordnung verstanden

³⁴⁹vgl. Bohl, T., M. Kleinknecht und B. Kohler: Fazit: Classroom-Management und Selbstbestimmung auf didaktischer Makro- und Mikroebene. In: Bohl [2010], S. 254

³⁵⁰Bohl [2010], S. 22

³⁵¹vgl. Bohl, T., M. Kleinknecht und B. Kohler: Fazit: Classroom-Management und Selbstbestimmung auf didaktischer Makro- und Mikroebene. In: Bohl [2010], S. 255

werden [soll], die gemeinsames und wirksames Lernen ermöglicht. Konkret heißt dies, dass die Schülerinnen und Schüler aufmerksam sind, sich achtsam zueinander verhalten, zuhören, nicht dazwischen rufen, Lernwillige lernen lassen, mitarbeiten, das Recht auf seelische und körperliche Unversehrtheit respektieren und Kritik konstruktiv äußern. Eine so verstandene Disziplin ist kein Selbstzweck, sondern eine wohltuende lernförderliche Unterrichtsstruktur.”³⁵²

Warum ist mir die Einführung eines Classroom-Management im Zusammenhang mit der individuellen Förderung von Begabungen so wichtig? Zum einen weil, wie ich bereits andeutete, erfolgreiches Begabungsmanagement nur in Kooperation aller Schüler erfolgen kann und Lehrer mit ihren Ressourcen haushalten müssen. Wenn Lehrer zu 50% der Zeit – oder sogar mehr – damit beschäftigt sind, für Ruhe im Unterricht zu sorgen, Regeln und Abläufe zu erklären usw., fehlt ihnen diese Zeit, um sich der Begabungsförderung ihrer Schüler zu widmen. Der Fokus verschiebt sich schlichtweg. Außerdem finden Grundschüler in einem 'ungeordneten' Umfeld meines Erachtens nicht die notwendige lernpsychologische Sicherheit, die sie benötigen, um sich voll und ganz auf das 'Abenteuer Lernen' einzulassen. Was meine ich mit Aussage, fragen Sie sich? Ich habe an dieser Stelle wieder das menschliche Bedürfnis nach Sicherheit, wie es A. Maslow beschreibt, vor Augen und denke in Bezug auf den Grundschulunterricht an die Regeln eines wertschätzenden Miteinanders im Klassenzimmer und der Grundschule im Allgemeinen, welches jene erst zu einem geschützten Lernort werden lässt, in dem sich Schüler ohne Angst vor Diskriminierungen erproben. Schüler müssen Fehler machen dürfen, ohne dass sich Klassenkameraden lustig machen, sie müssen die Möglichkeit garantiert bekommen, aus 'Fehlschlägen' zu lernen, ohne dass ihnen lediglich ihr Versagen vor Augen geführt wird, sondern gemeinsam mit ihnen überlegt

³⁵²Keller [2010], S. 19 f.

wird: Woran lag mein 'Scheitern'? Was kann ich beim nächsten Mal anders / besser machen?

Andererseits nutzen die Regeln und Strukturen erfolgreichen Classroom-Managements allen Schülern: jeder einzelne Schüler profitiert von klaren Regelungen und Abläufen – er muss sich nicht in jeder Stunde oder bei jeder Aufgabe neu orientieren und erkunden, wo z. B. Materialien zu finden sind, wie Gruppenarbeit zu leisten ist oder wie er sich bei Fragen zu thematischen Inhalten zu verhalten hat. Auch kognitiv begabte Schüler benötigen jene beschriebenen Strukturen, um die von ihnen mitgebrachten Potenziale auszuschöpfen. Ein kognitiv begabter Schüler, der jedoch lieber den 'Klassenclown' spielt und mit dem Lehrer gerne über situationsangemessenes Verhalten diskutiert, schult vielleicht – zynisch formuliert – seine rhetorischen Fähigkeiten, nicht jedoch weitere in ihm möglicherweise "schlummernde" Fähigkeiten. Und auch für seine Lernkarriere bedeutsame Erfolgserlebnisse dürften bei einer solchen Lernhaltung eher ausbleiben: "Persönlichkeit schlägt Wissen." so Karl-J. Kluge. Classroom-Management sehe ich daher als 'Wegbereiter' des Begabungsmanagements.

Als ein oder "der" Klassiker des Classroom-Management gilt Jacob S. Kounin. Dessen weltweit veröffentlichtes Buch bereits 1976 ins Deutsche übersetzt wurde.³⁵³ Und auch ich bediene mich in dieser Studie seiner Konzeption des Classroom-Managements, weil ich der Ansicht bin, dass das Aufstellen von Klassenregeln und Verfahrensabläufen, wie es sie im Classroom-Management gibt, einerseits klar auf Disziplin abzielen und andererseits Aspekte darstellen, die schlicht nicht zwischen Lehrern und Schülern diskutiert werden dürfen: Natürlich ist der Austausch über die Bedeutung von Regeln wichtig – auch Grundschüler sollten Regeln nicht 'vorgesetzt' bekommen, sondern die Möglichkeit erhalten, darüber zu reflektieren, warum es Regelwerke geben muss, wozu jene gut sind. Jedoch

³⁵³Kounin [1976]

darf nicht darüber diskutiert werden, ob es in Ordnung wäre, dass fünf Schüler dazwischen reden, wenn ein Schüler oder der Lehrer 'etwas sagt', dass die Klasse einen einzelnen Schüler auslacht, weil jener etwas nicht verstand und zum dritten Mal nachfragt, dass nach der ersten Meldung sechs weitere Schüler auf die Toilette müssen und für zwanzig Minuten 'verschollen' bleiben, im Anschluss sich jedoch mehrere Lehrer über Lärm auf den Schulfluren beschwerten oder dass Tische und Wände der Schule mit Edding 'beschmiert' oder Mäppchen, Schulranzen oder Sportbeutel von Mitschülern in Müllcontainern versteckt oder über die Schulhofsmauer geworfen werden.

J. Kounin macht darüber hinaus eine Tatsache des Unterrichtsalltags deutlich:

”Zu jedem Zeitpunkt werden verschiedene Kinder in einem Klassenzimmer verschiedene Dinge tun, werden in verschiedenen Teilen des Zimmers mit verschiedenen Gegenständen und Requisiten beschäftigt sein.[...] Die geplanten wie ungeplanten Gegebenheiten eines Klassenzimmers verlangen vom Lehrer Fertigkeiten, die über die eigentliche Unterrichtsplanung und den Umgang mit einzelnen Kindern hinausgehen. Es sind Fertigkeiten der *Gruppenführung* – der Planungen und Verfahrensweisen von Lehrern in Klassenzimmern, durch welche mehr als ein Kind angesprochen, mehr als ein Kind beeinflusst werden soll.”³⁵⁴

Die vorangegangenen Kapitel zeigten bereits viele Aspekte auf, welche für das schulische Lernen als bedeutsam eingestuft werden: die Person des Lehrers sowie die Beziehungsqualität zwischen Schülern und Lehrern (bzw. zwischen allen beteiligten Personen einer Schule: Lehrer – Schüler – Eltern – Schulleitung), die Gestaltung des Unterrichtens und die da-

³⁵⁴Kounin [1976], S. 9 f.

bei stattfindende Berücksichtigung unterschiedlicher Lernbedürfnisse. Alle jene Aspekte sehe ich als für eine erfolgreiche "Klassenführung" grundlegend an, da dieselben sich auf die Lehr-Lern-Atmosphäre auswirken und ich in meiner Arbeit mit Grundschulern sowie im WissenschaftsCampus SkyLight die Erfahrung machte, dass sich eine 'positive Grundstimmung' förderlich auf die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten auswirkt.

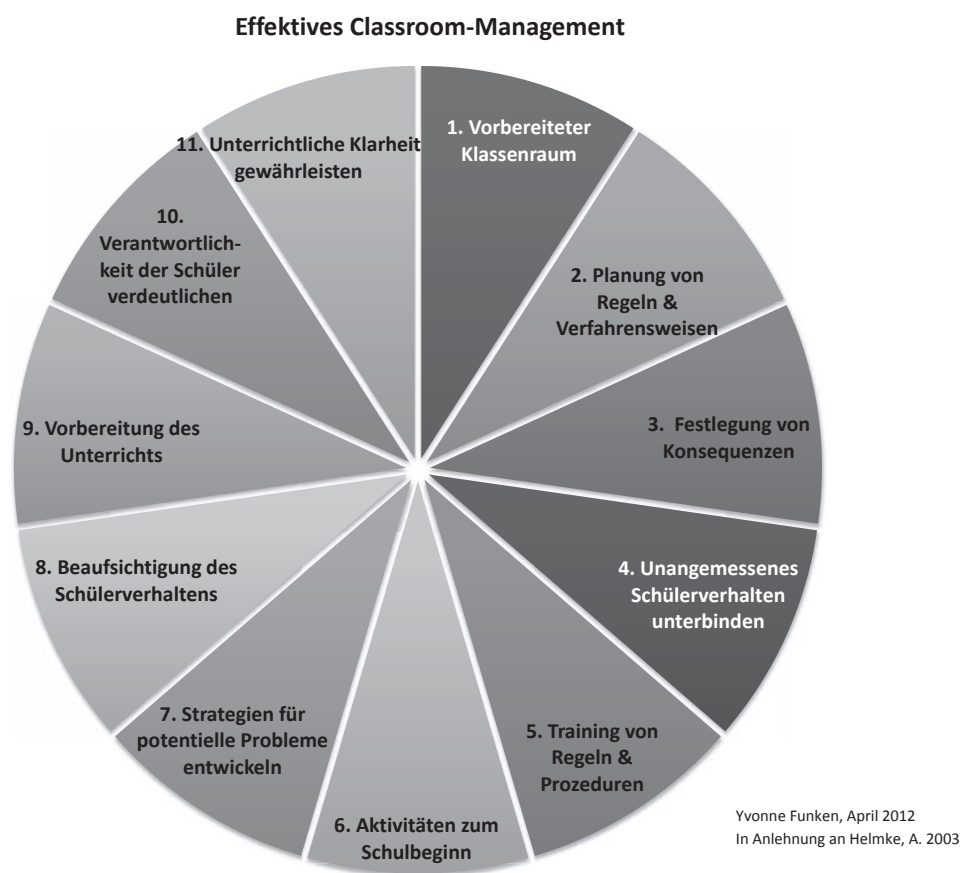


Abb. 7.3: Classroom-Management n. A. Helmke, 2003

Dass Disziplin als Grundlage erfolgreichen Lernens einen hohen Stellenwert im Classroom-Management einnimmt, halte ich für unerlässlich: Sowohl die Einhaltung allgemeingültiger Regeln als auch der Erwerb von Selbstdisziplin lassen meines Erachtens erst Lernen auf höchstem Niveau

zu – **”Persönlichkeit schlägt Intelligenz”** (Karl-J. Kluge). Das Classroom Management bzw. die Klassenführung gilt bei einigen Autoren als ”das Herstellen von Motivation, Konzentration und Störungsarmut und eine dadurch erhöhte aktive Lernzeit.”³⁵⁵ Zur Realisierung der beschriebenen Unterrichtsatmosphäre zählen auch grundlegende bereits beschriebene Lehrerwerte wie Akzeptanz, Echtheit, Wertschätzung jedes Schülers, die Strukturierung der Lernumgebung sowie das Erleben und Erlernen von Werten und Disziplin zusammen.

Für ein effektives Classroom-Management gelten elf Aspekte als grundlegend, welche Grafik 7.3 aufzeigt.³⁵⁶ Auf diese Merkmale effektiven Classroom-Managements gehe ich im Folgenden ein.

7.1.1 Regeln und Strukturen – von äußerer zur inneren Ordnung

Mittwochvormittag, 2. Stunde. In der Klasse 3a steht eine Partnerarbeit zum Thema ”Wetter” an. Nach kurzem Trubel hat jeder der 27 Schüler einen Partner gefunden. Außer Leo. Der Lehrer schickt ihn in zu Lena und Max, die beide protestieren: ”Och Manno, wieso muss der zu uns?” ”Keine Diskussion, arbeitet gemeinsam, dann habt ihr auch ganz schnell viele Infos zusammen.” beendet der Lehrer die Nörgelei der zwei Schüler.

Die Aufgaben sind klar: es gibt verschiedene Lernstationen im Raum mit Informationen zu ver-

³⁵⁵van Ackeren, Isabell und Svenja Mareike Kühn: Zwischen Anspruch und Realität ... Die Diskussion um Klassenführung und schülerorientierten Unterricht in Kanada und Finnland. In: Bohl [2010], S. 32

³⁵⁶vgl. Helmke und Weinert [2003], S. 83 f.

schiedenen Themenbereichen. Die Schülerpaare bearbeiten jeweils ein bestimmtest Thema, zu dem sie sich die notwendigen Materialien zusammensuchen. Auf einem Tisch in der Nähe des Pultes liegen bunte Blätter, Farbstifte, Moderationskarten, Klebestifte und Scheren aus, damit die Kinder ihre Ergebnisse später auf Plakaten präsentieren können. Als erstes beginnt ein wildes 'Gewusel' in Richtung Lernstationen. An einigen Stationen drängeln sich bis zu sechs Kinder darum, als erster ein Blatt zu ergattern. Auf dem Rückweg zum eigenen Pult bleiben Timo und Lukas am Tisch von Tessa und Marie stehen: die beiden Mädchen hatten bereits eine Idee, wie sie ihr Thema "Wie entsteht Regen?" mit einem Bild darstellen können und haben zu zeichnen begonnen, während die anderen sich um die Arbeitsblätter drängelten. Nun beschwerten sie sich lautstark: "Timo und Lukas schauen ab! Die klauen uns unsere Ideen! Geht weg!"

Währenddessen suchten sich Aylin und Dana bereits einen Platz vor der Tafel – hier im vorderen Bereich der Klasse stehen Bänke im Kreis und die Klasse hält hier Klassenrat, Diskussionsrunden usw. Allerdings kommen die anderen Schüler nur durch den Kreis an einige der Lernstationen und außerdem muss jeder, der zum Waschbecken oder Mülleimer muss, durch den Kreis laufen. Schon nach kurzer Zeit reagieren Aylin und Dana unwillig, wenn sie erneut gestört werden: "Kannst

*Du Dir nicht vorher überlegen, wo Du hin willst?
Musst Du jetzt dauernd hier durch rennen?” fragen sie ihre Mitschüler erbost.*

Schließlich melden sich auch Ben und Lennart: ”Es ist so laut hier! Wir können überhaupt nichts machen – Können wir nicht in den Flur gehen?” Sofort schalten sich Laura und Sophie ein: ”Dann wollen wir aber auch raus, uns ist es auch zu laut hier!”

Bewerten Sie die dargestellte Szene eventuell als übertrieben? Oder kommt Ihnen die Situation – zumindest teilweise – doch bekannt vor? Selbstorganisiertes Arbeiten im Unterricht bietet Schülern einen geschützten Lern-Freiraum. Und der Umgang miteinander in diesem Freiraum erfordert von jedem Selbstdisziplin. Dass Klassenarrangements der Arbeitsatmosphäre zu- oder abträglich sein können, erlebte vermutlich bereits jede Lehrperson: Gruppentische, die dicht an Schrankfächern mit Arbeitsmaterialien stehen, werden schnell zu Orten des 'Ärgernisses': hier wird gedrängelt, geschubst, die Schüler am Tisch beschwerten sich über die Geräuschkulissen, über das Ruckeln am Tisch. Und selbst, wenn stets nur einzelne Schüler zu den Fächern gehen dürfen, sind die 'Versuchungen' groß: die Vorbeigehenden und am Tisch Sitzenden verwickeln sich in Gespräche, stellen sich ein Bein, 'stibitzen' ein Mäppchen. . .

Mit genau jenen Problemstellungen 'beschäftigten' sich auch Carolyn M. Evertson und Edmund T. Emmer in den USA, sowie in Deutschland Christoph Eichhorn. Sie geben konkret Beispiele für ein lernförderliches Gestalten des Klassenraumes: Von der Anordnung der Tische bis hin zu den notwendigen, griffbereit zu haltenden Materialien. Und sie zeigen sich überzeugt: Das Vorbereiten des Unterrichts sowie der Lernumgebung und auch die Vereinbarung für alle geltender Regeln sind die Grundlage für

gelingendes Lernen im Unterricht. Diese lernförderliche Ansicht bestätigt auch A. Helmke, welcher auf Forschungsergebnisse verweist, welche auf die unterschiedlichen Auffassungen von effizienter Klassenführung bei jungen sowie erfahrenen Lehrern eingehen: während für Junglehrer "[...] 'effiziente Klassenführung' weitgehend identisch mit 'Disziplin' (Schüler / innen unter Kontrolle haben, mit störenden Schülern umgehen, die Schüler zum Zuhören bewegen, den Schülern klarmachen, wer hier 'der Chef' ist)"³⁵⁷ verbunden ist, verstünden Lehrkräfte mit reichlicher Berufserfahrung darunter die "[...] sorgfältige, und rechtzeitige Planung der Unterrichtsstunde, Organisation von Lehrmaterial, welches bei den Schülern auf Interesse stößt, und rechtzeitige und entschiedene Etablierung klarer Regeln des Verhaltens in der Klasse: also Vorbeugung und Prophylaxe."³⁵⁸ – Diese Lehrererfahrungen zeigen: Jeder Schüler, egal ob 'normal-' oder 'hochbegabt', benötigt Regeln und Strukturen, an welchen dieser sich zu orientieren hat. Auch hochbegabte bzw. talentierte Schüler benötigen einen Rahmen, innerhalb dessen sie lernen und sich weiterentwickeln. Selbstlernorganisation ist keine Kompetenz, die einem Menschen in die Wiege gelegt wird, behaupte ich. Insofern gilt es Schülern Beispiele zu geben, wie erfolgreiches Lernen verlaufen kann.

Empfehlungen zur Gestaltung und Vorbereitung der Lernumgebung gibt auch Karl-J. Kluge, für welchen eine vorbereitete Lernumgebung auch für seine Seminare, Fortbildungen wie auch die Arbeit der Schüler im Wissenschafts-Campus grundlegender Bestandteil des L.i.n.D.[®] – Lernens ist: Regeln, die sich bei verschiedenen Autoren, wie C.M. Evertson und E.T. Emmer, C. Eichhorn als auch A. Helmke finden lassen, und als 'allgemeingültig' gelten sind bspw. gegenseitiger Respekt, Pünktlichkeit und Vorbereitung, Zuhören, wenn andere sprechen, Berücksichtigung aller Schulregeln.³⁵⁹ Sie, als Leser, werden es wahrscheinlich ebenso als selbst-

³⁵⁷Helmke und Weinert [2003], S. 79

³⁵⁸Helmke und Weinert [2003], S. 79

³⁵⁹vgl. Eichhorn [2012], Evertson und Emmer [2009], Helmke und Weinert [2003]

redend empfinden, dass diese Regeln nicht zur Diskussion stehen dürfen – ob beispielsweise tatsächlich alle zuhören und leise sein müssen, wenn ein Schüler etwas berichtet, was sie schon kennen – sondern vom Lehrer vorgegeben werden. Andere wiederum dürfen im Klassenplenum besprochen bzw. festgelegt werden – wie gehen 'wir' beispielsweise mit 'Petzen' um? – der Austausch darüber, auch über vorgegebene Regeln, vertieft das Verständnis für die Sinnhaftigkeit von Regeln und das gemeinsame Erarbeiten unterstützt die Akzeptanz der Regeln durch die Schüler, betonen auch C.M. Evertson und E.T. Emmer.³⁶⁰

Heute ist der zweite Schultag nach den Sommerferien. In der Klasse 2a sitzen die 22 Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zusammen und diskutieren angeregt über den vor ihnen liegenden DIN A3 Blättern. "Also ich finde Streiten doof! Ich finde, das sollten wir verbieten!" erklärt Maya. Levin runzelt die Stirn: "Das geht doch gar nicht! Streiten ist normal! Das kann man nicht verbieten." "Aber wenn die sich da treten und schlagen, tut sich am Ende immer einer weh." wirft nun auch Lennart ein. "Wir können ja schreiben 'Wir streiten nur mit Wörtern.'" schlägt Ronja vor und erhält ein zustimmendes Nicken von ihren Teammitgliedern.

Als die einzelnen Gruppen nach 20 Minuten wieder im Stuhlkreis zusammenkommen und sich ihre Vorschläge für Klassenregeln vorstellen, schaut Fenja kritisch auf das Plakat von Ronja, Levin, Maya und Lennart. "Es gibt aber ganz schön ge-

³⁶⁰vgl. Evertson und Emmer [2009], S. 25

meine Wörter. Und Beleidigungen. Und das ist dann erlaubt?" Die Schüler schauen sich etwas ratlos an. Daran hatten sie gar nicht gedacht. Nun schaltet sich der Klassenlehrer Herr Fröhlich ein: "Wenn wir Streit nicht vermeiden können, was könnten wir denn dann wenigstens als Regeln aufstellen, damit der Streit nicht so schlimm wird?" "Na klar!" meldet sich Rafael. "Wir schreiben einfach: Nicht schlagen, treten und beschimpfen!" "Und wenn die zwei Streithähne sich nicht vertragen?" hakt Herr Fröhlich noch einmal nach. "Dann müssen sie zu den Großen aus der Vierten Klasse gehen, die sind doch Streitschlichter!" erinnert sich Helena. "Stimmt jeder zu?" fragt Herr Fröhlich nach. "Jaaaa!" Mit dieser Einverständnis steht Ronja auf und trägt die neue Klassenregel auf das Plakat mit den bereits bestehenden Klassenregeln ein.

Doch nicht nur das Festlegen von Regeln hilft dabei, das Unterrichten zu erleichtern. Zum Classroom-Management zählen auch klar definierte Prozeduren bzw. Verfahrensabläufe, welche zum einen der Lehrer vorab bereits für sich klärte, um in den entsprechenden Situationen angemessene Konsequenzen zur Hand zu haben, und die zum anderen für die Schüler transparent formuliert sein müssen: Wie betrittst und verlässt Du die Klasse? (z. B. einzeln durch die geöffnete Türe eintreten und beruhigt zu Deinem Platz gehen) Wie beginnt die Unterrichtsstunde? (z. B. auf dem Platz liegt bereits eine kleine Aufgabe, die Du bearbeitest, bis der Lehrer den Unterricht offiziell eröffnet) Was passiert in den Stillarbeitsphasen? (z. B. mit einer Klangschale wird die 'Stillarbeit' eröffnet sowie beendet,

alle arbeiten leise an ihrem Platz, erheben bei Fragen ihre Hand und warten, bis der Lehrer an ihrem Platz angelangt ist, um die Frage zu erläutern) Was mache ich, wenn ich einen oder mehrere Tage krank bin? (z. B. ich vereinbare schon vorher mit einen oder zwei Schülern, dass sie für mich mitschreiben, sollte ich krank sein und informiere mich dann jeden Tag über die Hausaufgaben, verpasste Unterrichtsinhalte erhalte ich durch die Aufzeichnungen meiner Mitschüler und bei Fragen wende ich mich nach dem Unterricht an meinen Lehrer) Was ist, wenn ich nicht weiter weiß? (z. B. zunächst überlege ich mir, ob ich mir die Informationen aus einem Buch oder dem Internet beschaffen kann, erst dann frage ich oder: ich frage zunächst meinen Sitznachbarn / Partner, danach frage ich / wir den Lehrer, der die Frage evtl. an die Klasse weitergibt: Kann jemand diese Frage beantworten?)

Auf diese Weise können alle wichtigen Abläufe im Unterrichtsalltag geregelt werden: Von der Raumaufteilung über die Materialanordnung bis hin zur Materialnutzung, vom Unterrichtsbeginn bis zum Unterrichtsende, von der Lehrerinstruktion bis zur Gruppenarbeit, von der Nutzung von Internet- / Computerzugang über Lernzentren bis hin zur Beschaffung von Hausaufgaben im Krankheitsfall. Verfahrensabläufe sind für alle Schülerinnen und Schüler verständlich, einheitlich und stets gleichbleibend: die Lehrperson muss sich nicht jedesmal auf ein Neues überlegen, wie sie bestimmte Situationen bewältigt. So bringt bspw. C. Eichhorn das Beispiel eines – plakativ ausgedrückt – 'widerborstigen' Schülers ein, welcher beim Betreten des Klassenzimmers seine Mitschüler anrempelt – und das auch nach bereits erfolgter Ansprache durch den Lehrer. Hier die Situation ³⁶¹.

Beim ersten Betreten des Klassenzimmers – nachdem die Regel: leise und geordnet eintreten be-

³⁶¹vgl. Eichhorn [2012], S. 44 ff.

reits bekannt ist – stellt der Schüler Jonas einem Mitschüler ein Bein. Der Lehrer, Herr Streibert, tritt ruhig heran, bittet die Mitschüler, einen Augenblick zu warten – ohne Jonas durch einen Zusatz wie "Ich muss noch kurz etwas mit Jonas klären." bloßzustellen – und spricht Jonas dann auf sein Fehlverhalten an. Er macht ihm klar, dass er dieses Verhalten nicht akzeptiert, wiederholt welches Verhalten er beim Betreten der Klasse erwartet und lässt Jonas die Möglichkeit noch Fragen zu stellen. Dann bittet er die übrigen Schüler erneut, noch kurz zu warten um Jonas das korrekte Eintreten in den Klassenraum zu ermöglichen. Würde er wie vereinbart leise und höflich den Raum betreten und an sein Pult gehen, würde sich Herr Streibert bedanken und sich den anderen Schülern zuwenden. Doch Jonas rempelt erneut eine Mitschülerin an. Erneut reagiert Herr Streibert wie schon zuvor. Ohne Vorhaltungen wie: "Was habe ich Dir denn gerade gesagt?" Jedoch auch nun versucht Jonas, Herr Streiberts Geduld auf die Probe zu stellen und hält sich nicht an die Regeln. Der Lehrer erklärt ihm lediglich – für alle hörbar: "Jonas, ich möchte Dich nach der Stunde sprechen." und erinnert ihn auch nach der Stunde nochmals daran. In ihrem Gespräch geht der Lehrer zunächst auf die Regeln ein, gegen die Jonas verstoßen hat, macht deutlich, dass er nicht bereit ist, diese Regelverstöße hinzunehmen und zeigt die Konsequenzen auf – in diesem Fall ein Anruf bei den Eltern, um mit diesen

gemeinsam zu überlegen, wie Jonas beim Erlernen von Verfahrensabläufen und Regeln geholfen werden könne. Hierbei formuliert Herr Streibert bereits das zu erreichende Ziel: es geht nicht darum, dass Jonas Ärger bekommt, sondern Regel einzuhalten erlernt. Herr Streibert signalisiert zudem sowohl seine Zuversicht, dass sein Schüler dieses Ziel auch erreichen kann als auch seine Unterstützung dabei – schließlich soll sich sein Schüler nicht vor ihm ängstigen und die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht belastet werden.

Aus diesem Beispiel geht mir deutlich hervor, dass der Lehrer einerseits das Einhalten der Regeln einfordern darf, um sowohl die zum Lernen notwendige Ordnung in seiner Klasse von 19–26 Schülern im Sekundarbereich (manchmal durchaus auch bis zu 30 Schülern) und immerhin noch 18–23 Schülern im Primarbereich³⁶² zu erhalten als auch den Respekt der Schüler nicht zu verlieren. Vermuten Schüler, dass auf ihr Verhalten keine Konsequenz erfolgt bzw. ihr Lehrer sie nicht vor dem Fehlverhalten anderer Schüler schützt, kann ein Lehrer nicht mit der Akzeptanz durch seine Schüler rechnen, macht auch C. Eichhorn in seinen Beispielen deutlich³⁶³. Andererseits geht es nicht darum, einen Schüler zu brüskieren, vor seinen Mitschülern bloßzustellen – schließlich gilt eine sichere Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als Fundament jedes Lernens. Und zu wissen, wie er oder sie sich in bestimmten Situationen zu verhalten hat, gibt Schülern sozial-emotionale Sicherheit. Gerade Grundschüler benötigen erwarten Sicherheit, um sich den für sie völlig neuen Anforderungen stellen zu können.

³⁶²Statistisches Bundesamt [2011]

³⁶³Eichhorn [2012]

Damit Regeln und Abläufe im Unterricht verinnerlicht und verstanden sind, empfehlen die Experten, vor allem in den ersten Tagen des Unterrichts immer wieder auf eben jene Regeln, Verhaltensweisen und Verfahrensabläufe einzugehen und diese täglich einzuüben: Auch wenn das Einüben von Regeln und erwünschten Verhaltensweisen in der ersten Zeit möglicherweise mehr Zeit einnimmt, als Unterrichtsthemen, so gilt diese Phase jedoch als vorrangig vor dem Einüben von Unterrichtsstoff. C. Eichhorn betont: "Solange es in einem Klassenzimmer nicht geordnet zugeht, geht es nicht in erster Stelle ums Unterrichten, sondern um Classroom-Management."³⁶⁴ Vor allem wird auch auf die Gefahr verwiesen, dass sich contraproductive Verhaltensweisen, bleiben sie unbeachtet, verfestigen und Lernen sich umso schwieriger gestaltet.

Gerade jene Aktivitäten in den ersten Schultagen erleichtern, so äußern sich sowohl C. Evertson und E. Emmer als auch C. Eichhorn, zum einen das Kennenlernen – der Schüler untereinander wie auch zwischen Schülern und Lehrer – und tragen zum anderen dazu bei, sich mit den Räumlichkeiten und Benutzungsvorschriften vertraut zu machen. Vor allem Kennenlernaktivitäten steigern die Kohäsion und bauen Unsicherheiten unter den Schülern ab, betonen jene Autoren.

Zur Vorbereitung jedes Lehrers gehört auch das Planen, wie er oder sie mit möglichen Problemen umgeht: Wie will ich mich verhalten, wenn der Unterricht durch einen Außenstehenden (Kollegen, Eltern etc.) 'gestört' wird? (bspw.: möglichst nicht den Raum verlassen; wenn doch, eine – am besten für solche Situationen vorbereitete – Aufgabe erteilen oder an bereits bestehender Aufgabe weiterzuarbeiten einladen) Was mache ich mit den großen Mengen an 'Papierarbeit', die in der ersten Unterrichtswoche auf mich zukommt? (z. B. Extrazeiten vorab einplanen, Checklisten erstellen) Was mache ich, wenn ein Grundschüler nicht mehr weiß, mit welchem Bus er nach Hause fährt oder den Bus verpasst? (z. B. mit den

³⁶⁴Eichhorn [2012], S. 56

Schülern die Bus- / bzw. Heimfahr-Situation mental durcharbeiten: 'Was machst Du wenn ...?', die Schüler an der Haltestelle nicht alleine lassen, Telefonnummern der Eltern zur Hand haben) Was ist, wenn es nur wenige Unterrichtsmaterialien gibt? (z. B. frühzeitige Kontrolle, Schüler Bücher teilen lassen, Info an das Sekretariat) Was geschieht bei ernsthafter Erkrankung oder Verletzung eines Schülers? (z. B. bei bekannten Erkrankungen wie Asthma oder Diabetes Verhaltensrichtlinien bei den Eltern erfragen, Kinder ins Sekretariat deligieren bzw. dort anrufen / den Arzt anrufen) Und schließlich zählt auch die Vorbereitung für den eigenen Unterrichtsausfall dazu: Vertretungslehrer müssen ebenfalls wissen, dass und welche Regeln in der Klasse gelten, an welchem Platz die Schüler sitzen, ob ein Schüler Medikamente nehmen muss, welche Materialien wo zu finden sind usw.³⁶⁵

Werden alle diese 'vorbereitenden' und unterrichtsbegleitenden Maßnahmen berücksichtigt, ist der Weg zum effizienten Lernen geebnet. Auch hier können LernBEGLEITER Strategien des Classroom-Management einbringen, indem sie Maßnahmen entwickeln, die darauf abzielen, dass Schüler weiterhin Verantwortung für ihr eigenes Arbeiten und Lernen übernehmen – Grundlage für diese Arbeitseinstellung ist die Selbstmotivation, lernen zu wollen: "Unmotivierte Schüler müssen wissen, warum sie sich täglich anstrengen sollen."³⁶⁶ so C. Eichhorn, weil sie nur auf diese Weise nachhaltig lernen. Ältere Schüler dürfen aus diesem Anlass zu Diskussions- und Reflektionsrunden eingeladen werden, bspw. unter der Leitfrage: Was will ich erreichen? Was will ich später machen? Was brauche ich dafür? In der dritten oder vierten Grundschulklasse beginnen sich Schüler – wenn auch häufig nicht völlig unbeeinflusst von Eltern / Familie etc. – mit der Frage auseinander zu setzen: Welche Schule will ich später besuchen? An dieser Stelle kommen auch sie an den Punkt: Wie erreiche ich dieses Ziel? Das

³⁶⁵vgl. Evertson und Emmer [2009], S. 75 ff.

³⁶⁶Eichhorn [2012], S. 66

Talent-Portfolio bietet hier Lernanreize und -unterstützung: Fragen wie: Was lernte ich heute? Was erreichte ich bereits alles? weisen auf bereits erzielte Erfolge, Lernschritte hin, machen deutlich, dass Lernanstrengungen einen Sinn haben und dem persönlichen Fortschritt dienen.

Der LernBEGLEITER unterstützt das Lernen seiner Schüler schließlich auch, indem er klar und strukturiert in seinem Unterricht vorgeht, so viele Informationen wie nötig gibt und sich zugleich nicht in Erklärungen verliert. Besonders intensiv beschäftigte sich J. Kounin mit den Aufgaben und Verhaltensweisen des Lehrers im Unterricht. Daher stelle ich dessen Empfehlungen im folgenden Unterkapitel vor. Im Anhang ab Seite 393 finden Sie drei Checklisten, wie sie C. Evertson und E. Emmer für Lehrer zusammenstellten.

Die genannten Checklisten lassen erahnen, wie eng Lehrer laut Ansicht von C. Evertson und E. Emmer den Rahmen für ihren Unterricht stecken müssen. Es gilt, für beinahe jede mögliche Situation vorbereitet zu sein. In Anbetracht dieser sehr stringenten Unterrichtsvorgaben lassen sich Bedenken – zur Unvereinbarkeit von Classroom-Management und Selbstsorgendem Lernen – durchaus nachvollziehen. Andererseits sorgen die in den Checklisten aufgeführten Rahmenbedingungen jedoch zum einen für möglichst störungsfreies Lernen, darüber hinaus bieten sie gerade Schulanfängern und jungen Schülern ein Verhaltens 'gerüst', welches ihnen bei der Orientierung im Schulalltag behilflich ist. Nicht zuletzt dient die sorgsame Reflektion der Lehrperson bereits im Vorfeld dazu, eigene Verhaltensrichtlinien zu entwerfen: Wie ich bereits vorab anführte, spielen in das Lehrerverhalten subjektive Theorien mit hinein. Damit ein LernBEGLEITER möglichst nahe an seinen Zielvorstellungen des Unterrichts, der Förderung individueller Begabungen bleibt, ist die vorbereitende Beschäftigung mit Fragen zum Umgang mit potentiell konfliktträchtigen Situationen und die Entwicklung von Verhaltensleitlinien – und als solche können die vorgestellten Checklisten betrachtet werden – durchaus empfehlenswert.

7.1.2 Der Lehrer im "Classroom-Management" oder: Von Augen im Hinterkopf

J. Kounins Studien bestätigten bereits Anfang der 70er Jahre einen Zusammenhang zwischen der Lehrerreaktion auf Störungen im Unterricht und das daraus resultierende Schülerverhalten. Dieser spricht von einem "Wellen-Effekt", der sich zeige, wenn ein Lehrer auf einen störenden Schüler verärgert bzw. punitiv reagiere: Werde ein Schüler gerügt, reagierten die übrigen Schüler "[...] mit mehr Verhaltensbrüchen (sichtbare Zeichen von Besorgnis oder Angst, Unruhe, nachlassende Teilnahme an der laufenden Arbeit) [...] als auf Zurechtweisungen, die ohne Härte vorgenommen wurden."³⁶⁷ J. Kounins Feststellung zeigt die Bedeutung 'besonnenen' Lehrerverhaltens auf, da sich die Reaktion auf die Störung eines einzelnen Schülers auch auf die ganze Klasse auswirkt und nicht nur bei jenem einzelnen Schüler eine Abwehrreaktion auslöst. C. Eichhorn betont in einem solchen Zusammenhang auch die belastenden Auswirkungen, die eine Rüge vor der gesamten Klasse auf den betreffenden Schüler bzw. dessen Verhalten haben wird: Wer vor anderen bloßgestellt wird, versucht sich möglicherweise durch entsprechende Kommentare zu 'verteidigen' – eine 'brenzlige' Situation für eine Lehrperson, da die gesamte Klasse den "Schlagabtausch" gebannt verfolgen wird, um festzustellen, wer 'gewinnt'. Vorab klar geregelte Verfahrensabläufe (z. B. 'Wie betreten wir die Klasse?') und Regeln (z. B. 'Wir gehen respektvoll miteinander um – d. h. zum Beispiel, dass niemand ausgelacht wird.') machen an dieser Stelle den Schulalltag leichter: es steht bereits von vorneherein fest, welches Verhalten erwartet wird. Bei Regelverstößen wird auf die bestehenden Regeln verwiesen – ohne Diskussion. Auch in dem von Karl-J. Kluge ins Leben gerufenen WissenschaftsCampus wie auch in von ihm angebotenen Seminaren bzw. Coachings zeigt sich die Wirksamkeit eines

³⁶⁷Kounin [1976], S. 67

ordnenden und 'geordneten' Vorgehens: Zunächst werden die Regeln mit den Schülern, Studenten – LernUNTERNEHMERN – besprochen und verbindlich festgelegt, die für alle gelten und das Miteinander gewaltfrei organisieren, wie bspw. 'Wenn einer redet, hören alle anderen zu.', Zeitabläufe etc. Der Grundgedanke im Begabungsmanagement ist, dass Lernen nachhaltig stattfindet, wenn jeder Lernende mit seinen 'Mitlernern' sowie dem LernBEGLEITER – in der Grundschule also dem Lehrenden – kooperiert und sich an die 'Spielregeln' einer Gruppe konsequent hält. Intelligenz alleine nutzt nicht, wenn nicht die Selbstdisziplin aufgebracht wird, anderen zuzuhören, verschiedene Meinungen zu akzeptieren, Neues zu erproben und beständig am eigenen Lernfortschritt zu arbeiten. **”Persönlichkeit schlägt Intelligenz”**, so schlussfolgert Karl-J. Kluge in Anlehnung an U. Stedtnitz und E. Stern.

Da J. Kounin als einer der 'Klassiker' des Classroom-Managements gilt und darüber hinaus seine Studien bereits über 30 Jahre zurückliegen und deren Ergebnisse dennoch widerspiegeln, was auch heute in Bezug auf das Lehrerverhalten als für erfolgreiches Classroom-Management als notwendig erachtet wird, gehe ich auf seine "Techniken der Klassenführung" an dieser Stelle explizit ein.

Im Classroom Management lassen sich drei Klassen von Verhaltensweisen ausmachen: Diejenigen, welche Fehlverhalten vorbeugen, diejenigen Verfahren, die dazu angetan sind, 'Bewegung' im Unterricht aufrechtzuerhalten und die Abläufe zu koordinieren und schließlich jene Aspekte der Klassenführung, die dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Gesamtgruppe aufrechtzuerhalten. (vgl. Evertson, 2009, S. 109)

In der folgenden Auflistung gehe ich auf die einzelnen Aspekte gesondert ein. Warum ich mich an dieser Stelle intensiv für das Classroom Management engagiere, wo es mir doch primär um das Begabungsmanagement in Grundschulen geht, fragen Sie sich nun wahrscheinlich? Weil ich wie Karl-J. Kluge der Überzeugung bin, dass nachhaltiges Lernen und effektive

Förderung individueller Begabungen nur dann stattfindet, wenn Schüler mit ihrer Lehrperson kooperieren und nicht 'gegen den Unterrichtenden ankämpfen', indem sie sich mit unterrichtsfremden Inhalten beschäftigen, ihre Mitschüler vom Unterricht ablenken oder nur 'halbherzig' sich selbst einbringen. Classroom Management sehe ich als strukturierende Grundlage für das Begabungsmanagement in Grundschulen. Daher bringe ich das Classroom Management an dieser Stelle ein, möchte jedoch darauf verweisen, dass sich neben J. Kounin verschiedene andere Autoren, wie C. Eichhorn (2008) sowie C.M.Evertson und E.T.Emmer (2009), auch intensiv mit der Thematik auseinandersetzen.

1. **"Withitness" oder Allgegenwärtigkeit:** Hierbei geht es um die sprichwörtlichen 'Augen im Hinterkopf', wie J. Kounin formuliert. Der Lehrer muss sich über die Vorgänge seiner Klasse stets bewusst sein, um auf eventuelles Fehlverhalten einzugehen. Die von verschiedenen Autoren des Classroom-Management vorgestellten Strategien zur Einrichtung der Klassenzimmer gehen auf diesen Aspekt in räumlicher Hinsicht ein: Der Lehrer positioniert sein Pult, Schüler- / Gruppen- / Projektische, Regale, PC-Arbeitsplätze, Ruhezone etc. so, dass er stets alle Schüler in Blick nimmt. Eine solche Positionierung erleichtert die Übersicht im Raum und verhindert bspw. dass der Lehrer bei entstehender Unruhe z. B. durch Zwischengespräche erst einmal 'orten' muss, welches die beiden Schülerinnen sind, die dort hinter den Bücherregalen kichern. Die Aufmerksamkeit und der 'Überblick' des Lehrers kommt allen Schüler zugute: Er sieht schnell, wo vermutlich Langeweile aufkommt, wo nicht 'am Thema' gearbeitet wird. So wird er gezielt auf die betreffenden Schüler zugehen, ohne erst lange die Störungsquelle suchen zu müssen.
2. **"Overlapping":** Überlappen meint die Fähigkeit des Lehrers, sich gleichzeitig um mehrere Angelegenheiten in der Klasse zu kümmern.

Wenn nun der Lehrer während des Unterrichts eine Stören bemerkt, geht es darum, zum einen ohne den Fokus zu stark auf die Störung (z. B. nicht zum Stundeninhalt zählende Tischgespräche, 'Papierflieger' basteln / fliegen lassen, Rangeleien mit dem Sitznachbarn) zu lenken, und diese dennoch zu beenden und zugleich die übrige Gruppe im Blick zu behalten. Ein Beispiel dazu:

Herr Richter sitzt während einer Gruppenarbeitsphase gerade neben Nina, Lea und Annika, um diese beim Erarbeiten ihrer Präsentation zu begleiten. Plötzlich wird es in einer anderen Ecke der Klasse laut: Joshua und Finn stürzen sich gerade spielerisch aufeinander, raufen sich um einen Papierflieger. Herr Richter springt entnervt auf, geht zu ihnen und weist sie zurecht. Die Mädchen nutzen die Zeit, tuscheln und kichern hinter vorgehaltener Hand. Der Lehrer ist noch eine Weile mit anderen Kindern 'beschäftigt', angespornt durch die beiden Jungen, wurden noch mehr Schüler unruhig und abgelenkt, feuern Joshua und Finn an, rufen sich lachend etwas zu.

Herr Richter hatte stets nur eine Gruppe im Fokus, was die anderen Schüler in dieser Zeit unternahmen, bekam er nicht mit, da er ihnen z.T. den Rücken zuwandte, um mit den Jungen zu sprechen. J. Kounin stellte jedoch heraus, dass gerade der Aspekt, den anderen Kindern zu vermitteln, auch sie noch immer wahrzunehmen, wichtig für ein erfolgreiches Classroom-Management wäre. Gleichzeitig halte ich im Begabungsmanagement auch die Verantwortlichkeit der Schüler für sich selbst für hoch bedeutsam: Bspw. S. Winebrenner

präsentiert klare Regeln für Schüler, die Erweiterungsaufgaben bearbeiten, wozu auch zählt, abzuwarten, bis der Lehrer Zeit für sie erübrigt.³⁶⁸ Das Ziel solcher Regeln ist und bleibt, dass die Schüler mehr und mehr Eigenverantwortung übernehmen und sich die 'Kontrolle' des Lehrers auf ein Mindestmaß beschränkt, wodurch mehr Zeit für die LernBEGLEITUNG 'entsteht'.

3. **”Momentum” oder Reibungslosigkeit und Smoothness oder Geschmeidigkeit:** Beide Aspekte beziehen sich aus Sicht J. Kounins auf den 'Unterrichtsfluss' – sowohl auf dessen Gesamtheit als auch auf die inhaltliche Flüssigkeit: also einen Lernprozess ohne Störungen bzw. Unterbrechungen, indem bspw. Aufgaben oder Präsentationen vorab so geplant bzw. vorbereitet werden, dass sie sich reibungslos ohne größeren Aufwand im Unterricht einbringen lassen oder indem sich die Lehrkraft nicht zur Überproblematisierung von kleineren Ablenkungsreizen 'hinreißen' lässt: wie z. B. dem plötzlich während einer Instruktion der Klasse entdeckten Müll auf dem Boden – darauf kann von Seiten des Lehrers auch später noch eingegangen werden. Ein solches 'Abschweifen' nehme dem Unterricht den Schwung und führe laut J. Kounins Studien zu gesteigertem 'Fehlverhalten' in der Klasse. Ebenso Sorge der unvermittelte Übergang von einem Thema zum nächsten, z. B. das abrupte Überwechseln von einer Gesprächsrunde zu einer Aufgabe an der Tafel, obwohl sich vielleicht noch Schüler zu Wort meldeten, dazu, dass die Mitarbeit darunter leide.
4. **”Managing Transitions” oder Übergangsmanagement:** Auch der Aspekt des Übergangsmanagements zielt auf die Reibungslosigkeit des miteinander Lernens ab: als hilfreich gelten bspw. kurze, eindeutige Rituale wie das Anschlagen einer Klangschale, eine Geste

³⁶⁸vgl. Winebrenner [2007], S. 49

etc. sowie Ruhe- oder Entspannungspausen vor Unterrichtsbeginn oder zwischen einer Doppelstunde. Die Kölner Begabungspädagogik – der L.i.N.D.[®]-Ansatz – arbeitet in diesem Bereich schon 30 Jahre mit verschiedenen Elementen wie Brain Gym, mentalen Entspannungsübungen wie gelenktem Phantasieren, "Morning Pages" (= Befindlichkeitschecks) und Knobelaufgaben zur "Hirnaktivierung".³⁶⁹ Solche 'Unterbrechungen' wirken sich 'erfrischend' und konzentrationsbindend auf die Lernbereitschaft der Schüler und Lehrer aus, lockern die Gesamtatmosphäre auf und geben neuen 'Schwung' für die nächste Trainings- bzw. Lernphase.

5. "**Group Focus**": Gruppenfokus bedeutet bei J. Kounin ähnlich wie "Allgegenwärtigkeit" die Konzentration auf alle Schüler, auch wenn gerade ein Einzelner oder eine Gruppe spricht / der Lehrer diese begleitet. Hierbei geht es vor allem um das Beschäftigen und die Aufmerksamkeit aller Schüler: bspw. indem nicht nur ein Schüler einen ausgewählten Text vorliest sondern die übrigen Schüler zugleich die Aufgabe wahrnehmen, unter einer vorgegebenen Fragestellung – z.B. An welchen Stellen des Textes findest Du eine Bestätigung der Aussage XY? – mitzulesen oder beim Zuhören auf inhaltsspezifische Aspekte zu achten. Die Kölner Begabungspädagogik bietet hier bereits eine Auswahl unterstützender Methoden, die nicht nur der 'Beschäftigung' aller Schüler dienen, sondern zugleich das Verständnis von Inhalten und die Behaltensleistung erhöhen. Als Beispiel sei die PMF-Methode (= **P**lus / Was finde ich gut? / Was ist wichtig?, **M**inus / Was erreichte mich nicht?, **F**ragen / Was muss ich noch wissen? / Was fehlt mir zum Verständnis? / Was wäre eine interessante Betrachtungsweise?) genannt. So werden auch (kognitiv) begabte Schüler wieder 'ins Boot geholt', die vielleicht sonst einer Unter-

³⁶⁹vgl. Kluge und Funken [2009], S. 119

richtseinheit nur gelangweilt – = bereits wissend, beiwohnen – da sie den Text bereits vorzeitig erfassen bzw. die Inhalte kennen.

Als darüber hinaus wichtig erachtet J. Kounin die "Gruppenmobilisierung": bspw. durch das Fokussieren der Aufmerksamkeit der Schüler 'Jetzt wird's spannend', durch die Ankündigung, dass bspw. nach dem Film Fragen zu diesem gestellt werden oder durch das Aufrufen der Schüler nach dem Zufallsprinzip. Für Letzteres entwickelte S. Winebrenner – ursprünglich für das Unterrichten hochbegabter Kinder in der Regelklasse – eine Vorgehensweise, um eventuellen 'Ungerechtigkeiten' (= z.B. dem Verdacht, es werde ein Schüler bevorzugt aufgerufen oder andere auffällig benachteiligt) zuvorzukommen: die "**Namenskärtchen-Methode**", die ich hier in ihren Grundzügen beschreibe. S. Winebrenner betont die Verbesserung des Zuhörens und die "[...] nahezu vollständige Beteiligung aller Schüler an allen Diskussionen [...]"³⁷⁰, da sich niemand mehr hinter sich eifriger am Unterricht beteiligenden Mitschülern 'verstecken' könne. Genutzt werden Karteikärtchen mit dem Namen eines jeden Schülers. Der Lehrer vereinbart mit den Schülern, dass, wenn die Karten genutzt werden, nur der Schüler auf der Karte an der Reihe ist – Aufzeigen, Winken, Schnipsen oder andere Geräusche bzw. Verhaltensweisen werden von der Lehrperson ignoriert. Die Karten werden per Zufall ausgewählt und nach Benutzen in den Stapel zurückgesteckt – und der Stapel wird häufig gemischt. So gerät kein Schüler in die 'Versuchung', mitzählen und sich 'ausrechnen', wann er oder sie wieder an der Reihe wäre und sich zwischenzeitlich 'ausruhen'. Allerdings empfiehlt S. Winebrenner auch, den Schülern keine Einsicht in den Stapel zu geben – damit sich der Lehrer gelegentlich auch noch für einen anderen Schüler entscheiden kann,

³⁷⁰Winebrenner [2007], S. 17

ohne dass es zu Diskussionen zwischen Lehrperson und einzelnen Schülern kommt ('Ich bin doch noch gar nicht dran!').³⁷¹

6. "Avoiding Mock Participation" oder Überdrussvermeidung:

Schülerverhalten, das dazu angetan ist, 'Beschäftigt auszusehen, ohne beschäftigt zu sein' – wie z. B. eifriges Kopfnicken, Stirn runzeln usw., sog. "school survival skills"³⁷² dienen als 'Schein-Aufmerksamkeit'. Dieser Punkt meint, dass sich Schüler innerlich oder intellektuell bereits mit anderen Themen beschäftigen oder 'abgeschaltet' haben. J. Kounin untersuchte den Zusammenhang von Abwechslungsreichtum im Unterricht (z. B. durch verschiedene Präsentationsformen des Lehrers, durch unterschiedliche Arbeitsformen, durch anregende Inhalte, durch wechselnde Schwierigkeitsgrade etc.) und der Mitarbeit der Schüler. Dieser Experte betont, " [...] dass Aktivitäten, die lediglich Ausdauer verlangen, schneller Überdruß aufkommen lassen, als Aktivitäten, die das Denk- und Urteilsvermögen beanspruchen."³⁷³

Gerade der letzte Aspekt des Classroom-Managements ist auch für das Begabungsmanagement von hoher Bedeutung: Wie ich bereits mehrfach betonte ist die Unterrichtsgestaltung und ein anregendes Lehr-Lern-Arrangement mit entscheidend für die Lernleistungen von Schülern. Aufgaben zum Critical Thinking, das in Kapitel 7.5.2 noch beschrieben wird oder differenzierte Aufgabenstellungen wie in Kapitel 7.3 bieten begabten bzw. talentierten Schülern Abwechslung sowie Lernanreize und sorgen darüber hinaus für 'Beschäftigung'.³⁷⁴

Was bedeuten diese Erkenntnisse für den begabungsfördernden Unterricht in Grundschulen? Nun, sie verweisen erneut auf verschiedenartige

³⁷¹zur vollständigen Methode vgl. Winebrenner [2007], S. 17 f.

³⁷²Helmke und Weinert [2003], S. 83

³⁷³Kounin [1976], S. 142

³⁷⁴vgl. Kounin [1976] und Helmke und Weinert [2003], S. 82 f.

Unterrichtsaspekte, deren Nützlichkeit in der Fachliteratur immer wieder betont wird³⁷⁵ und bspw. von Karl-J. Kluge u.a. in seinem WissenschaftsCampus SkyLight praktiziert werden: Als LernBEGLEITER in der Grundschule zu arbeiten bedeutet, wertschätzend und gerecht auf alle Schülerinnen und Schüler einzugehen, 'Lernstoff' so aufzubereiten, dass einerseits die 'natürliche Neugier' des Gehirns geweckt wird – M. Spitzer verweist darauf, dass die 'Lieblingsbeschäftigung' des menschlichen Gehirns das Lernen, das Erkunden des Neuen wäre – und andererseits die Schüler **"erkenntnis-er-mittelnd"** (Karl-J. Kluge) lernen, d. h. nicht vom Lehrer 'versteckte Wissensseier' suchen, sondern selbsttätig nach eigenen, i.S.v. plausiblen, Lösungen suchen, sowie den Lernrhythmus des Gehirns zu berücksichtigen – gerade bei Grundschulern fällt deren starker Bewegungsdrang auf, der viele nach einiger Zeit des Stillsitzens zappelig werden lässt und sich auf deren Aufmerksamkeit auswirkt. Kurze, vom Lehrer geführte Lockerungseinheiten zwischen den Stunden z. B. mit einigen Braingym-Figuren und einer Knobelaufgabe, lösen Anspannungen auf und erleichtern erneutes Konzentrieren auf Unterrichtsinhalte. Meine Erfahrungen aus dem WissenschaftsCampus zeigen, dass bspw. Brain-Gym- oder andere kurze Bewegungs-Übungen die Gruppenatmosphäre auflockern und zur kreativen Lösungsfindung beiträgt – eine Gelegenheit für manchen, festzustellen, dass 'man' auch über Umwege direkt zum Ziel gelangt. Oder mit der Hilfe von Mitschülern, in Teamwork.

Von den durch Classroom-Management erzielten Strukturen ausgehend werfe ich nun einen Blick auf die Vereinbarung mit einem – für die Förderung individueller Begabungen bedeutsamen – Unterrichtskonzept: dem "Selbstgesteuerten Lernen".

³⁷⁵vgl. u.a. Evertson und Emmer [2009]; Eichhorn [2012]; Keller [2010]

7.2 Selbstgesteuertes Lernen und "Classroom-Management" (k)ein Widerspruch?

Grundschüler wollen dahin begleitet werden, ihre eigenen Lernprozesse zu gestalten, sich ihr Lernen selbst einzuteilen. Sie sollen sich die Fähigkeit erwerben, zu entscheiden: Wann löse ich wie welche Aufgabe? Welche Methoden / Ressourcen nutze ich dazu – ist es bspw. mit Auswendiglernen des Textes für die Klassenarbeit 'getan' oder sollte ich mir die PMF-Lesemethode (= Plus-Minus-Fragen) zur Hand nehmen? Wieviel Zeit muss ich mir – zum Fertigstellen meines Aufsatzes über Waldtiere – einplanen? Schaffe ich es, innerhalb von zwei Tagen, alle für meinen Aufsatz notwendigen Informationen zusammenzutragen, zu lesen und den Aufsatz zu schreiben? Was ist, wenn ich noch vor Fragen stehe, finde ich dann noch genug Zeit, mir Hilfe zu suchen?

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet dieses Lernziel, Grundschulern Raum zu gewähren, in dem sie selbst bestimmen, welche Aufgaben sie wann und wie lösen. Oder auch, auf welche Art und Weise sie Ergebnisse ihrer Arbeiten präsentieren: Andreas liegt das 'Dozieren' mit Hilfe von Flip Charts, Pinnwänden und Tafelbildern. Jenny dagegen möchte mit ihren Freundinnen ein Theaterstück zum Thema 'Streit und Versöhnung' vorführen. Und Paul ließ sich für das Lernen der Englischvokabeln eine ganz besondere Methode einfallen und möchte seinen Klassenkameraden seinen 'Englisch-Vokabel-Rap' vorführen. Viele Freiheiten im Unterricht sind also nötig und erlaubt.

S. Winebrenner stellte eine Liste möglicher Präsentationsformen für Informationen, die je nach individuellen Vorlieben und passend zum vorzustellenden Inhalt ausgewählt werden können, so dass jeder Schüler eine 'zu ihm passende' Form des Vorstellens von Arbeitsergebnissen findet (Abb.7.4).

PRÄSENTATIONSFORMEN

Auditiv 	Visuell 	Taktil-Kinesthetisch 
Audioaufnahme	Ablaufdiagramm	Programmplan für Reisen
Autobiographie	Aktenmappe	Animierter Film
Buch	Anzeige	Anleitung
Debatte oder	Bilderrätsel	Ausstellung
Diskussionsrunde	Bilder-Wörterbuch	Daumenkino
Dialog	Broschüre	Beweis
Dokumentation	Collage	Diorama
Essay	Comicheft oder Comicstrip	Bühnenbearbeitung
Experiment	Diagramm	Erfindung
Familienstammbaum	Diaschau	Experiment
Geschichte oder Gedicht	Diorama/	Fernsehübertragung
Glossar	Durchscheingemälde	Schaubild
Interview	Fernsehsendung	Fotos
Journal oder Tagebuch	Flussdiagramm	Interaktives Lern-Center
Kategorisierungen	Fotoalbum	Lern"Spielzeug"
Kommentar	Fotoreportage/ -roman	Maßstabsgetreue Zeichnung
Kreuzworträtsel	Gemälde	Mobile
Lach- oder Rätselreim	Grußkarte	Modell
Leitartikel	Illustrationen	Musikkomposition
Lern-Center-Aufgabe	Illustriertes Handbuch	Museumsausstellung
Lesen	Kostüm	Papiermaché-Modell
Leserbrief	Landkarte	Parodie
Liedtext	Leinwand	Projekt-Würfel
Mündlicher Bericht	Lern-Center-	Puppenspiel
Muster entdecken	Anschauungsmaterial	Puzzle
Muster und Anweisungen	Malbuch	Rap oder Reimtext
Petition	Multimediale Präsentation	Ratgeber-Buch
Pressekonferenz	Plakat mit Bildern oder	Rollenspiel
Rätsel	Symbolen	Sammlung
Rede	Politische Karikatur	Simulationsspiel
Reisebericht	Poster	Skulptur
Schnitzel-Jagd	Prospekt	Spiel
Schriftliche Stellungnahme	Reisebericht	Spielshow
Schriftlicher Bericht	Sammelalbum	Szenisches Spiel
Simulationsspiel	Skizzenbuch	Pop-Up-Buch
Umfrage	Tabelle	Tanz
Unterrichtsstunde	Tafelbild	Theaterspiel
Zeitung	Versteckte Bilder	Umfrage
	Video	Vorführung
	Wandgemälde	
	Wappen	
	Webseite	
	Werbetext	
	Zeichnung	
	Zeitschrift	

Abb. 7.4: Präsentationsformen n. S. Winebrenner, 2007

Widerspricht sich die Vorstellung selbstgesteuerten Lernens nicht mit den Grundgedanken des Classroom-Managements, dürfte sich mancher Leser an dieser Stelle fragen? T. Bohl, bereits eingangs dieses Kapitels zitiert, weist auf die möglichen Gegensätzlichkeiten hin: Das Streben nach Disziplin und Struktur im Klassenzimmer einerseits, das Einräumen von Freiheiten zum selbstverantwortlichen Lernen andererseits. Für mich wie auch T. Bohl stellen diese Anforderungen der beiden Unterrichtsmethoden keinen Widerspruch dar, weil sie sich z. B. in offenen Unterrichtsformen verwirklichen lassen, wo sie als lernförderlich gelten.³⁷⁶ Eine besondere Bedeutung gewinnt "Selbstreguliertes Lernen" für (kognitiv) begabte Grundschüler: A. Ziegler bspw. verweist auf die Fördereffekte der herkömmlichen Maßnahmen in der Begabungsförderung, wie Enrichment oder Akzeleration, betont jedoch zugleich dass diese Maßnahmen nicht ausreichen, um das Begabungspotential voll auszuschöpfen – dazu verhilft erst das selbstsorgende Lernen.³⁷⁷

"Selbstgesteuertes Lernen" wird vor allem durch die Strukturierung des Unterrichts erzielt: Regeln, Rituale und Zeitstrukturen bieten eine sozusagen 'äußere' Ordnung an, inhaltliche Strukturierung lässt sich z. B. durch die thematische und nach Schwierigkeitsgrad angeordnete Strukturierung von Lernmaterialien in Regalen erzielen oder durch die Aufgabe, sich anhand der Materialien selbst ein Thema anzueignen, bevor ein spezifischer Arbeitsauftrag, wie z. B. das Experimentieren mit Holzwürfeln, bevor Aufgabenblätter bearbeitet werden, befolgt wird.³⁷⁸)

Selbstgesteuertes Lernen kommt auch dem Ziel des Begabungsexperten Karl-J. Kluge, nämlich dem Verständnis des Lehrers als LernBEGLEITER und des Schülers als LernUNTERNEHMER, entgegen, indem die Fokussierung sich stets auf den Schüler direkt richtet. Fast wie eine Ergänzung dazu wirkt T. Bohls Einschätzung des Classroom-Managements. Dieser

³⁷⁶vgl. Bohl [2009]

³⁷⁷vgl. Ziegler [2005]

³⁷⁸vgl. Bohl [2009]

betont: "Classroom-Management widerspricht nicht einer neuen Lehrerrolle (Moderator, Berater, Lernbegleiter) im offenen Unterricht, sondern ist in erweiterter Form grundlegend."³⁷⁹ Auch ich sehe, wie schon mehrfach bekannt, das Classroom-Management als 'ebnenden' Prozess an, der für die nötigen äußeren Strukturen sorgt, damit selbstreguliertes Lernen ermöglicht wird.

Allerdings frage ich mich, wieviel "selbstgesteuertes" Lernen im Grundschulalltag möglich ist bzw. ermöglicht wird. Wie S. Traub 2011 in Bezug auf das selbstgesteuerte Arbeiten in Projekten herausstellte, "[...] besteht eine Diskrepanz zwischen Anspruch an Projektunterricht und der Wahrnehmung der Beteiligten im Hinblick auf die Umsetzung selbstgesteuerten Lernens."³⁸⁰ Vor allem die Schülerinnen und Schüler nahmen eine geringere Selbststeuerung im Projekt wahr als ihre Lehrer, auch wenn das wahrgenommene Ausmaß der Selbststeuerung von den befragten Schülern als größer angegeben wurde, als im normalen Unterricht. Doch wenn bereits in Projekten – die sicherlich mehr Handlungsspielraum bieten als der Regelunterricht = Frontalunterricht – die erfahrbare Selbststeuerung als relativ gering eingeschätzt wird, bleibt meine Frage nach der Selbststeuerung im 'normalen' Unterricht bestehen, weil jener stärker lehrerzentriert ausgerichtet ist. Wobei ich jedoch auch nicht vergessen will, dass in Grundschulen ein anderes Maß an Selbststeuerung verlangt werden darf und sollte, als in weiterführenden Schulen. Wie E. Stern hervorhebt, ist die Fähigkeit zur Metakognition auch im Grundschulalter noch nicht voll ausgebildet – Lern-, Gedächtnis- und Denkstrategien liegen noch nicht in ausreichendem Maß vor oder müssen noch verfestigt werden. Für Kinder in Vor- und Grundschulalter gilt laut dieser Expertin: "Kinder benötigen gut strukturierte und gut durchdachte Lernumgebungen, in denen sie sich selbstständig etwas Komplexes erarbeiten, dabei aber immer auf

³⁷⁹Bohl [2009], 2009

³⁸⁰vgl. Traub [2011], S. 108

Unterstützung durch die Lehrperson zurück greifen können.“³⁸¹ Mit diesem Gedanken lässt sich meines Erachtens auch die Idee des Classroom-Managements gut verknüpfen: Classroom-Management bietet Strukturen, die selbstständiges Arbeiten ermöglichen. Indem Regeln, Abläufe und die Strukturierung des Klassenzimmers vorgeben, welche Verhaltensweisen erwartet, wo Materialien zu finden und an welcher Stelle des Raumes welche Aktivitäten möglich sind, sind Grundschüler weniger auf die Instruktion der Lehrperson angewiesen und können leichter in den Prozess des selbstgesteuerten Lernens finden.

Dennoch bin ich der Ansicht, dass in diesem Bereich 'Ausbaupotential' vorliegt. Bereits praktizierte Methoden im "offenen Unterricht", die als zum selbstgesteuerten Lernen beitragend gelten, sind bspw. die Wochenplan- und Stationenarbeit, Werkstatt- und Projektunterricht, Helfersysteme zwischen Schülern, Kummerkästen usw. Doch fehlt mir hier die Idee der regelmäßige Reflexion, die zu gelingenden Lernprozessen beiträgt. Wenn Grundschüler selbstreguliert lernen wollen, dazu zählt neben der eigenständigen Auswahl des Lernthemas, auch die Selbstbewertung, das Überwachen und Regulieren von Lernprozessen, ist die Einführung eines Lerntagebuches sowie von Portfolios empfehlenswert, wie K. Konrad anführt.³⁸² Diese beiden Instrumente ermöglichen ein Monitoring des Lernprozesses und damit sowohl das Lernen aus Fehlern, die Reproduktion gelungener Lernschritte. Sie fördern zugleich, durch den sichtbaren Verweis auf bereits 'Geleistetes' die eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Doch dürfen bspw. Lerntagebücher nicht isoliert von der alltäglichen 'Arbeit' in der Schule angesehen werden, weil Schüler aus jeden Lernschritt wertvolle Informationen für ihren weiteren Lernprozess sammeln: Welche Methoden stellten sich als wirksam heraus? Welche Strategien sollten erneut durchdacht werden? Lerntagebücher müssten einen festen Platz im

³⁸¹Schraml [2003]

³⁸²vgl. Konrad [2008]

Tages- bzw. zumindest Wochenablauf finden. In den nächsten Abschnitten gehe ich daher unter anderem auch näher auf diese Lern-”Werkzeuge” ein.

7.3 Differenzierter Unterricht in der Grundschule – Wie Sie ihn erreichen und was Sie anbieten können

Die Barometer-Frage

Es war einmal in Kopenhagen ...

An der Universität in Kopenhagen stellten die Prüfer an einen Prüfling des Studienfaches Physik die folgende Aufgabe: ”Beschreiben Sie bitte, wie man die Höhe eines Wolkenkratzers mit Hilfe eines Barometers feststellen kann.”

Der Student antwortet: ”Sie befestigen ein langes Stück Schnur am Rand des Barometers und lassen das Barometer dann vom Dach des Wolkenkratzers zum Boden hinunter. Die Länge der Schnur plus die Höhe des Barometers entspricht der Höhe des Gebäudes.”

Diese originelle Antwort entrüstet die Prüfer; sie wollen den Prüfling durchfallen lassen. Der Prüfling beschwert sich mit der Begründung, dass seine Antwort doch eindeutig korrekt sei. Nach dem Einsetzen eines unabhängigen Schiedsrichters wird der Einspruch des Prüflings akzeptiert. Allerdings mit der Einschränkung, dass die vor-

getragene Lösung kein spezielles Physikwissen beweise. Um das Problem zu lösen, wurde entschieden, den Kursteilnehmer nochmals herein zu bitten und ihm sechs Minuten zuzugestehen, in denen er eine mündliche Antwort geben konnte, die mindestens eine minimale Vertrautheit mit den Grundprinzipien von Physik zeigte.

Der Prüfling sitzt fünf Minuten lang mit offensichtlich nachdenklich gesenktem Kopf vor den Prüfern. Eine Minute vor dem Ende der ihm eingeräumten Zeit erinnert ihn einer der Prüfer daran, dass die Zeit bald um sei. Daraufhin meint der Student, dass er mehrere relevante Antwortmöglichkeiten gefunden habe, er sich aber unsicher sei, welche Antwort denn nun von ihm erwartet werde. Sichtlich genervt fordern die Prüfer den Prüfling auf, endlich seine Lösungen vorzutragen.

”Nun, Sie könnten das Barometer vom Dach des Wolkenkratzers fallen lassen und die Zeit messen, die es braucht, um den Boden zu erreichen. Die Höhe des Gebäudes können Sie dann mit der Formel $H=0.5g \times t$ im Quadrat berechnen. Das Barometer wäre allerdings zerstört.

Falls die Sonne scheint, könnten Sie die Höhe des Barometers messen, es hochstellen und die Länge seines Schattens messen. Dann messen Sie die Länge des Schattens des Wolkenkratzers. Anschließend ist es eine einfache Sache, anhand der pro-

proportionalen Arithmetik die Höhe des Wolkenkratzers zu berechnen.

Wenn Sie jedoch besonders wissenschaftlich vorgehen wollten, könnten Sie ein kurzes Stück Schnur an das Barometer binden und es schwingen lassen wie ein Pendel, zuerst auf dem Boden und dann auf dem Dach des Wolkenkratzers. Die Höhe entspricht der Abweichung der gravitationalen Wiederherstellungskraft $T = 2\pi\sqrt{\frac{l}{g}}$.

Sofern das Gebäude eine außen angebrachte Feuertreppe besitzt, könnten Sie seine Höhe dadurch ermitteln, dass Sie die Barometerhöhe anlegen (wie einen Zollstock) und die Anzahl der Barometerlängen ermitteln. (Barometerlänge mal Anzahl = Höhe des Bauwerkes)

Wenn Sie allerdings lediglich eine langweilige orthodoxe Lösung wünschen, dann können Sie selbstverständlich das Barometer benutzen, um den Luftdruck auf dem Dach des Wolkenkratzers und auf dem Boden zu messen und aus dem Unterschied in Millibar die Höhe des Gebäudes ableiten.

Aber, da wir ständig aufgefordert werden, die Unabhängigkeit des Verstandes zu üben und wissenschaftliche Methoden anzuwenden, würde es ohne Zweifel viel einfacher sein, an der Tür des Hausmeisters zu klopfen und ihm zu sagen: 'Wenn Sie ein hübsches neues Barometer haben möchten, gebe ich Ihnen dieses hier, vorausgesetzt, Sie verraten mir die Höhe dieses Wolkenkratzers.'³⁸³

Die Moral von der Geschichte? Um mich eines weiteren Sprichwortes zu bedienen, antworte ich: 'Viele Wege führen nach Rom'³⁸⁴ – diese Vielfalt zu berücksichtigen gilt auch für das Lernen von Grundschulern. Der Prüfling soll übrigens der Anekdote zufolge der dänische Physiker und Physik-Nobelpreisträger Niels Bohr (1885–1962) gewesen sein.

Möglicherweise fragen Sie sich, warum ich mich zuvor so ausführlich mit dem Bereich des Classroom-Managements befasste. Meine Antwort lautet: Weil differenzierter Unterricht in der Grundschule nicht ohne Disziplin, klare Verhaltensregeln und Routinen 'ablaufen' wird. Wer in seinem Unterricht differenzierende Lernmethoden anbieten will, um die individuellen Begabungen der unterschiedlich begabten Schüler adäquat zu fördern, kommt nicht ohne Richtlinien für sich und seine Schüler aus, indem z. B. Regeln für das Arbeiten an 'besonderen' Aufgaben, wie den Erweiterungsaufgaben, oder das eigenständige Recherchieren in der Schulbibliothek aufgestellt und deren Einhaltung konsequent eingefordert wird, d. h., wer sich nicht an jene Regeln hält, kehrt zurück zu den Aufgaben, welche die anderen Schüler bearbeiten. Offenere Lernformen bedürfen einer 'harten' Selbstdisziplin.

Auch in Deutschland ist die Methode der Differenzierung 'angekommen' und wird auch in einigen Grundschulen praktiziert. Doch wie sehr der Informations- und Wissensstand bspw. zwischen Deutschland und den USA differiert, zeigt meine 'Google-Suche': Während die Suche nach 'Differenzierung Grundschule', 'Differenzierter Unterricht Grundschule' usw.

³⁸³versch. Quellen im Internet, u.a. Wikipedia "Barometer-Frage" URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Barometer-Frage>; Gedächtnistraining Reinhold Vogt, URL: <http://www.gedaechtnistraining.biz/Schule/Nils\Bohr.htm>; ksta: stadtmenschen.de, URL: http://ksta.stadtmenschen.de/blogs/mod\blogs_eintrag/blog/kstablog/thema/vermishtes/eintrag/Physik_Logik_einfach/ocs_ausgabe/ksta_blogs/index.html (letzter Zugriff: 07.07.2012)

³⁸⁴Umgangssprachliche Verwendung. Ursprüngliche Formulierung: "Alle Wege führen nach Rom." Duden, Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. In: Der Duden in zwölf Bänden. 2. Auflage. Band 11, Dudenverlag, 2002.

in Deutschland nie mehr als ca. 200.000 (meist deutlich darunter) Treffer bringt, zeigt alleine die Suche nach 'Differentiated Instruction Elementary' 2.500.000 Treffer! Also mehr als das zehnfache an Ergebnissen!³⁸⁵. Mit dieser Aussage bringe ich zum Ausdruck, dass sich Lehrpersonen in den USA bereits intensiv mit Methoden zur Förderung individueller Begabungen auseinandersetzen. Vor allem bieten viele Seiten den Austausch und die gegenseitige Unterstützung – durch das Medium Internet – an, eine Entwicklung, die ich auch für deutsche Lehrer begrüßen würde.

Ich will nun nicht behaupten, dass alle Treffer qualifizierte Informationen bieten, jedoch empfinde ich den Unterschied als frappierend. Bei der Betrachtung der Suchergebnisse zum differenzierten Unterricht in Deutschland muss schließlich noch berücksichtigt werden, dass in Deutschland häufig noch zwischen einer inneren Differenzierung (= durch variierende Aufgabenstellungen etc.) und äußeren Differenzierung (= Förderung außerhalb des Klassenverbandes z. B. "Drehtürmodell" / "Pull-Out-Programme") unterschieden wird, wohingegen in den USA meist inklusive Formen der Differenzierung, die daher Schülern aller Fähigkeitsstufen offenstehen, als förderlich bewertet werden.

Die Internetseiten aus den USA bieten nicht nur vielfältige Informationen zum Thema Differenzieren, sondern stellen zugleich auch Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht vor und rufen Lehrer dazu auf, sich auszutauschen, sich bei Fragen oder Unsicherheiten gegenseitig zu unterstützen, sei es im eigenen Kollegium oder über soziale Netzwerke im Internet. Ist Deutschland noch nicht 'so weit', frage ich mich? Ich wage mich aufgrund meiner Rechercheergebnisse mit NEIN zu antworten.

Aus diesem Grund stelle ich im vorliegenden Kapitel Vorschläge und Empfehlungen amerikanischer Grundschulen wie auch Universitäten vor, wie Differenzieren im Grundschulunterricht sich organisieren lässt und welche

³⁸⁵Suchlauf am 13.06.2012 mit der Google-Suchmaschine

Möglichkeiten sich zur Förderung der individuellen Begabungen bieten, einen Überblick bietet Abbildung 7.5.

Im Wesentlichen berufen sich Autoren und Lehrer der **Differentiated Instruction**, wie Carol Ann Tomlinson, auf vier Grundpfeiler der Differenzierung: *Inhalte, Prozesse, Produkte* und *Lernumgebung*³⁸⁶:

- **Inhalte:** Zwei Merkmale differenzierten Unterrichts lauten: "konzeptfokussiert und prinzipiengesteuert"³⁸⁷, d. h. dass die Konzepte, Prinzipien und Kompetenzen im Vordergrund stehen, welche Schüler erlernen. Für die Vorbereitung des Unterrichts gilt: Die Unterrichtsinhalte sollen darauf abzielen, die erwünschten Konzepte allen Schülern nahezubringen, lediglich der Grad an Komplexität variiert. Zu den Inhalten zählt zum einen alles das, was Schüler wissen bzw. lernen müssen und der Lehrer einzubringen plant. Zum anderen zählen den Unterricht ergänzende bzw. unterstützende Elemente und Materialien dazu, z. B. Materialien mit unterschiedlichen Anforderungen (vgl. Aufgaben Gregory, S. 75), das sich an den verschiedenen Lernständen der Schüler orientiert, die multimediale Darstellung / Präsentation von Inhalten bzw. Ideen, d. h. ergänzend zur sprachlichen Darstellung auch visuelle Anreize zu bieten, das sich Einbringen des Lehrers in Kleingruppenarbeiten, um einzelne Schüler gezielt in ihrer Begabung zu fördern, Fragen zu klären, Inhalte zu vertiefen usw. Zugleich empfehlen T. Hall, N. Strangman und A. Meyer die Anpassung des differenzierten Unterrichts durch die Orientierung an Unterrichtszielen, z. B. wird ein kompetenter Umgang mit Geld über verschiedene Stadien, beginnend mit dem Erkennen der einzelnen Geldwerte von Münzen und Scheinen, erreicht. Da Zielvorgaben häufig kleinschrittig angelegt seien, entstehe eine in ihren Schwierigkeitsniveaus ansteigende Folge kompetenzsteigernder

³⁸⁶vgl. Tomlinson [2001]; Hall et al. [2003]

³⁸⁷Hall et al. [2003]

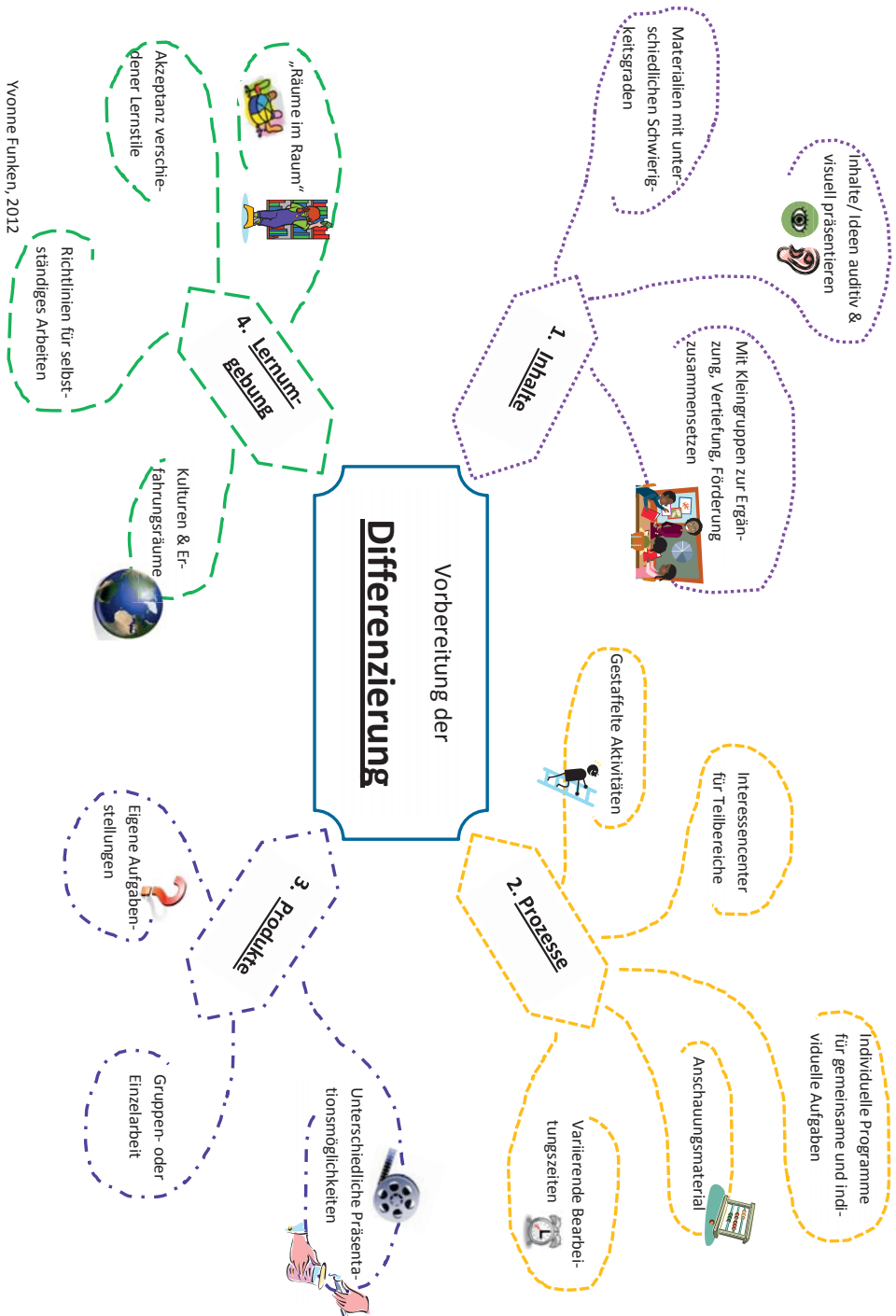


Abb. 7.5: Advance Organizer: „Das“ muss Differenzierung in der Grundschule berücksichtigen. In Anlehnung an Carol Ann Tomlinson, 388

Aufgaben. So lassen sich auch Aufgaben für Lerner unterschiedlicher Wissensstände finden.³⁸⁹

- **Prozesse** Als grundlegender Prozess im differenzierten Unterricht gilt die "flexible Gruppenarbeit": Je nach Thema, Inhalten und den Ergebnissen der begleitenden Auswertung der Schülerleistungen setzen sich Schülergruppen immer wieder erneut zusammen. Gleichzeitig muss jedoch auch Raum für individuelle Tätigkeiten bleiben. Dabei sollten sowohl Aktivitäten angeboten werden, die sich im Grad der Herausforderung, der Komplexität und der notwendigen Unterstützung der Schüler unterscheiden während sie gleichzeitig die gleichen bereits vorhandenen Fähigkeiten voraussetzen: Während sich z. B. einige Kinder noch damit auseinandersetzen, welche Bezeichnungen es für unterschiedliche Verwandtschaftsgrade von Familienmitgliedern 'im Umlauf sind', erstellen andere bereits einen Stammbaum der eigenen Familie.

Für manche Kinder reicht es möglicherweise nicht aus, etwas zu lesen oder erklärt zu bekommen, für diese sollte Anschauungsmaterial bereit stehen, mit dem sie z. B. den Zahlenraum von 1-100 tatsächlich 'erfassen' können. Ergänzend zu den unterschiedlichen Anforderungen der Aufgaben ist es ebenso sinnvoll, die veranschlagten Zeiten für das Bearbeiten von Aufgaben anzupassen – so dass Lerner mit Schwierigkeiten zum Durchhalten und sich 'Schnelldenker' zum Weiterlernen animiert lassen.

Als rahmengebend für die vorgestellte offene Arbeitsweise der Schüler bietet sich erneut das Classroom-Management an.

- **Produkte** Unter "Produkte" fallen verschiedenen Arbeitsformen, die schließlich zum Denk- bzw. Arbeits- / Lernprodukt führen: Der

³⁸⁸Tomlinson [2001]

³⁸⁹Hall et al. [2003]

differenzierte Unterricht gibt Schülern die Möglichkeit, ihre 'Arbeits-Ergebnisse auf verschiedene Weise zu präsentieren. Er liefert ihnen das dazu notwendige Handwerkszeug (s. Abb. Präsentationsformen, S. 290). Darüber hinaus dürfen die Schüler ihre Themen in Gruppen- oder Einzelarbeit bearbeiten. Ihnen wird des Weiteren vom Lehrer die Chance geboten, sich eigene Aufgabenstellungen zu erarbeiten – so lange diese noch innerhalb des von der Klasse zu erarbeitenden Themas liegen. Auch die Bewertung der Schülerleistungen sehen T. Hall, N. Strangman und A. Meyer als notwendig an – Bewertung nicht unbedingt im Sinne einer Notengebung, sondern als Instrument zum Optimieren der Differenzierungsangebote in Bezug auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten verschiedener Schüler.

- **Lernumgebung** Auch die Lernumgebung im differenzierten Unterricht weist charakteristische Züge auf. Auf den Raum selbst bezogen bedeutet Differenzierung, 'Räume im Raum' zu schaffen, die für die unterschiedlichen Arbeitsbedürfnisse geeignet sind: für ruhige Einzelarbeit genauso wie für lebhaftes Gruppendiskussionen als auch den Unterricht in der Großgruppe. Zugleich müssen klare Richtlinien für das selbstständige Arbeiten herrschen – **ohne Disziplin kein Lernen!** Darüber hinaus bietet sich differenzierter Unterricht dafür an, die unterschiedlichen Kulturen und Erfahrungsräume der einzelnen Schüler kennen zu lernen, bspw. indem diese sie / sich selbst vorstellen, anhand einer Präsentation, mit einem gemeinsamen Brunch mit 'landestypischen' Gerichten, durch Exkursionen usw. Ebenso muss – und dieser Aspekt ist der Unterschiedlichkeit aller Lerner geschuldet – die Lehrperson unter den Schülern die Akzeptanz schaffen, dass jeder auf seine eigene Weise lernt und verschiedene Lernstile entsprechende Formen des Lernens mit sich bringen z. B. werden Schüler, die sich im forschenden Lernen betätigen, sich häufiger im

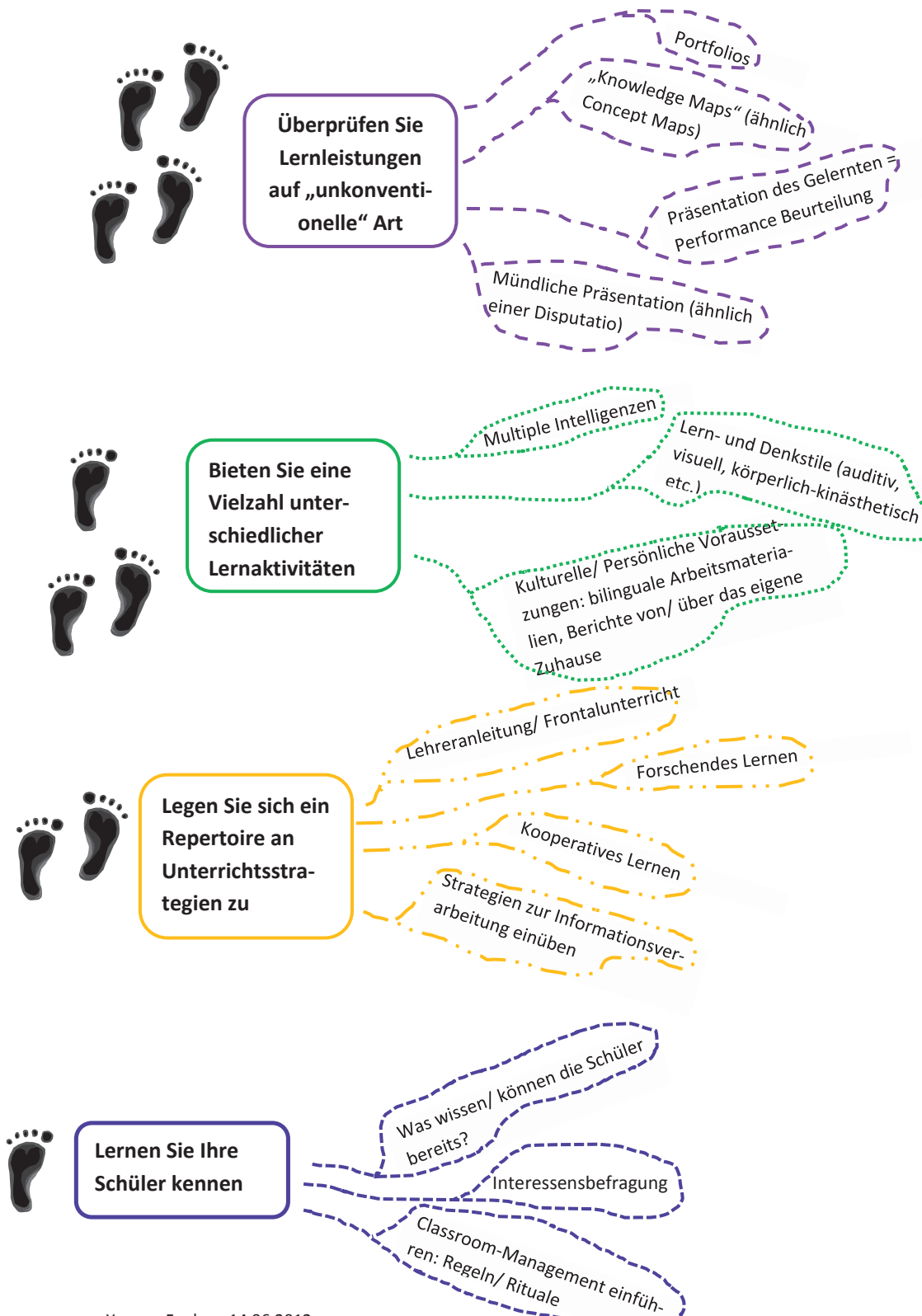
Raum hin- und herbewegen als Schüler, die sich im Critical Thinking üben.

Grafik 7.6 zeigt vier Schritte auf, mit denen sich Lehrpersonen auf den Differenzierungsprozess in ihrem Unterricht 'einrichten'. Die Grundlage für differenzierten Grundschulunterricht liefert das Auseinandersetzen mit den vielfältigen Schülerpersönlichkeiten. Individuelle Förderung von Begabungen setzt voraus, dass die angewandten Methoden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülern berücksichtigen, z. B. durch das Präsentieren von Inhalten auf verschiedenen Lernkanälen (mit Bildern, Hörspielen, einem Experiment usw.). Also gilt es zunächst, sich mit dem Vorwissen und den Interessen der Schüler zu befassen, sowie die Grundlagen des Classroom-Management mit den Schülern gemeinsam zu erarbeiten, um das spätere häufig sehr selbstständige Arbeiten zu ermöglichen und zu gewährleisten.³⁹⁰ Einen Interessenfragebogen finden Sie im Anhang, in diesem Fragebogen kommt exzellent zum Ausdruck, dass die persönlichen Lerneigenschaften bzw. -präferenzen des Schülers im Mittelpunkt stehen und damit den Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung darstellen.

Der zweite Schritt erfolgt durch das Anlegen eines Repertoires an Differenzierungsangeboten: Schüler benötigen, um sich selbstständig Themen / Aufgaben / Problemstellungen zu erarbeiten, Kompetenzen, sich umfassende Informationen zu beschaffen. Dazu kann Schülern eine Handreichung (s. Abb. 4.3 auf S. 104) gegeben werden, die ihnen Tipps für die Informationssuche geben: Welche Arten von Informationsquellen gibt es? Wo suchst Du gezielt? Wen kannst Du fragen? Wer hält wo Informationen bereit?

Neben diesen vorbereitenden Aspekten stehen Lehrpersonen darüber hinaus die unterschiedlichsten Unterrichtsmethoden zur Verfügung, die sich im differenzierten Unterricht einbringen lassen: Neben dem Anleiten durch

³⁹⁰technology.com



Yvonne Funken, 14.06.2012

In Anlehnung an: URL: <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/differentiate/>

Abb. 7.6: Die vier Schritte im Differenzierungsprozess

Lehrer können verschiedenen Aufgabenstellungen auch schriftliche Anleitungen beigelegt werden, so dass sich die Schüler die Vorgehensweise zu ihrer Tätigkeit selbst aneignen. Individuelles Lernen wird durch kooperative Lerngruppen ergänzt. Ebenso wird "forschendes Lernen", das Schülern die Möglichkeit eröffnet, selbstständig Erkenntnisse zu generieren (i. S. v. erkenntnis-ermittelndem Lernen, N. Landwehr / Karl-J. Kluge).

Ein dritter Aspekt für differenzierten Unterricht ist das Vorbereiten und Anbieten unterschiedlicher Lernaktivitäten – die im ersten Schritt erfolgten Interessensbefragungen und Erhebungen des Lern- bzw. Wissenstandes der Schüler ist an dieser Stelle der Auswahl 'passender' Methoden dienlich: Werden (Vor-)Informationen für einen Themenbereich verbal und durch visuelle Anreize gestützt gegeben oder lautet der Auftrag an die Schüler, sich diese eigenständig zu 'erarbeiten', z.B. in einer Art 'Schnitzeljagd' die notwendigen Informationen zusammenzusuchen? Sollen die Schüler in Paaren, Gruppen oder alleine lernen? Und welche Optionen erhalten die Schüler, um ihre Ergebnisse zu präsentieren? Ein Rollenspiel? Eine 'Ausstellung' im Klassenzimmer? Es gilt, die multiplen Intelligenzen von Schülern zu berücksichtigen, ebenso wie die präferierten Lernstile – ob auditiv, visuell, kinästhetisch usw. – wobei in Bezug auf Letztere auch die Erkenntnisse der Lernforschung zu Grunde gelegt werden dürfen, die besagen, dass rein auditiv aufgenommene Inhalte nicht so nachhaltig gelernt werden, wie multisensorisch aufgenommene Eindrücke, die bspw. durch Bilder, etwas ausprobieren und sich bzw. einem Partner selbst erklären vertieft werden.

Der in Abb. 7.7 vorgestellte Lerntypentest der Internetseite "www.lernen-und-foerdern.com" stellt für mich eine Möglichkeit dar, die Lernpräferenzen von Schülern zu ermitteln, um zum einen auf diese zugeschnittene Angebote machen zu können und zum anderen auch die Schüler auf der Suche nach den für sie 'passenden' Lernmethoden zu unterstützen'. Der hier vorgestellte Fragebogen ist auf Eltern zugeschnitten und bietet somit

Lerntypstest

Kreuzen Sie in dem unten stehenden Test an, welche Aussagen auf Ihr Kind zutreffen. Wenn Sie die Aussagen der Reihe nach durchgehen, dann werden Sie schon beim Ausfüllen schnell merken, welcher Lerntyp auf Ihr Kind zutrifft. Dabei geht es jedoch nur um Schwerpunkte, die aber beim Lernen berücksichtigt werden sollten. Fragen Sie auch Ihr Kind, wie es sich selbst einschätzt. Das gibt Ihnen wertvolle Hinweise auf die Eigenwahrnehmung und eröffnet vielleicht neue Perspektiven.

auditiver Typ	
Hört gerne Geschichten	Ja <input type="checkbox"/>
Kann sich gut an Melodien erinnern	Ja <input type="checkbox"/>
Kann vorgelesene Geschichten gut nacherzählen	Ja <input type="checkbox"/>
Kann Gehörtes (z.B. Kassetten oder CDs) gut nacherzählen	Ja <input type="checkbox"/>
Hört gut zu und setzt dann die Aufforderungen vollständig um	Ja <input type="checkbox"/>
Kann Zahlenreihen gut nachsprechen	Ja <input type="checkbox"/>
Behält sich schnell Liedertexte, kann sie rasch auswendig mitsingen	Ja <input type="checkbox"/>
visueller Typ	
Kann sich Bilder oder Tabellen gut behalten	Ja <input type="checkbox"/>
Spielt gerne und gut Memory oder Puzzle	Ja <input type="checkbox"/>
Liest gerne und kann dies gut wiedergeben	Ja <input type="checkbox"/>
Merkt sich viele Details in Kleidung und Aussehen	Ja <input type="checkbox"/>
Orientiert sich bei Spaziergängen an visuellen Merkmalen	Ja <input type="checkbox"/>
Träumt farbig, mit vielen Details	Ja <input type="checkbox"/>
kommunikativer Typ	
Redet generell gerne und viel	Ja <input type="checkbox"/>
Behält Lernstoff gut, wenn er sich austauscht	Ja <input type="checkbox"/>
Lernt gerne zusammen mit anderen	Ja <input type="checkbox"/>
Stellt oft Fragen zum Schulstoff	Ja <input type="checkbox"/>
ist gut in mündlicher Mitarbeit	Ja <input type="checkbox"/>
Ist begeisterter Gruppenspieler (Rollenspiel, Theatergruppe, etc.)	Ja <input type="checkbox"/>
langweilt sich alleine schnell	Ja <input type="checkbox"/>
motorischer Typ	
Setzt Informationen gerne in Handlung um, experimentiert gerne	Ja <input type="checkbox"/>
Nutzt die Finger beim Rechnen	Ja <input type="checkbox"/>
Bewegt sich gerne beim Lernen	Ja <input type="checkbox"/>
Kaut gerne Kaugummi oder isst etwas beim Lernen	Ja <input type="checkbox"/>
Baut gerne Modelle und kann gut mit Plänen umgehen	Ja <input type="checkbox"/>
Fasst Dinge gerne an und untersucht sie	Ja <input type="checkbox"/>

eine ergänzende Sichtweise zu bspw. einem Interessentest, welchen Schüler selber beantworten. Darüber hinaus kann ein solcher Test auch für Schüler umformuliert werden, so dass sie diesen selbst beantworten. Die Auswertung bzw. die Tipps zum Fördern der unterschiedlichen Lernstile sehe ich auch als hilfreiche Information für Eltern, die wissen wollen, wie sie ihr Kind zu Hause optimal unterstützen.

Ebenso von Bedeutung bleibt auch noch, die kulturellen und familiären Hintergründe jedes Schülers einer Klasse zu kennen und zu verstehen. So helfen etwa Berichte der Schüler über ihre Kultur oder über ihre Familie, z. B. Lerngewohnheiten oder Einstellungen zu Schule und zum Lernen zu verstehen, ebenso wie das Thema Familie und Kultur den Unterricht selbst bereichern wird. Auch Bilingualität darf – sofern sie in der Klasse ein Thema ist – im differenzierten Unterricht berücksichtigt werden. So könnten bspw. schriftliche Anleitungen zu Aufgaben noch in einer weiteren Sprache verfasst werden oder sogar verschiedene Materialien (Bücher, Filme) zum Einstieg in ein neues Thema in bilingualer Form vorliegen. Und schließlich gehört auch das Leistungsmessen zum differenzierten Unterricht. Was leistete jeder Schüler in seinem Projekt? Was weiß er nun zu 'seinem' Thema? Auch hier gilt 'jeder ist anders' – und so wie sich Schüler selbst unterschiedliche Aufgabenstellungen suchten, darf es ihnen auch möglich sein, das Gelernte, neu Erfahrene, neu Erarbeitete in individueller Form vorzustellen, sei es als Präsentation mit Beamer, mit Whiteboards und Pinnwänden, sei es eine Demonstration an einem selbstgebauten Experiment, ein Kreuzworträtsel für die Mitschüler, ein Rollenspiel oder sei es das Durchführen einer Unterrichtseinheit, wie in dem bereits mehrfach erwähnten Beispiel der Netzwerkschule aus dem Kreis Heinsberg.

Ebenso können Portfolios, sog. "Knowledge Maps" (= ähnlich Concept Maps, die das Wissen zu einem Themenbereich strukturieren und mit Vorwissen verknüpfen) oder auch eine Art Disputation = mündliches 'Verteidigen' der geleisteten (Lern-)Arbeit genutzt werden, die alle eine Al-

ternative zu herkömmlichen Testmethoden darstellen und individuellere Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung bieten, da sie nicht nur Wissen abfragen, sondern zugleich das Präsentieren dessen Anwendung ermöglichen.³⁹¹

Mancher Leser fragt sich nun vielleicht: 'Das ist ja gut und schön, doch wie sollen diese Aufgaben von einem Lehrer 'gemeistert' werden?' Verschiedene Autoren aus dem amerikanischen Sprachraum 'werben' bereits seit geraumer Zeit mit dem Prinzip der **"Differentiated Instruction"** und berichten Erfolge, so bspw. Susan Winebrenner, Carol Ann Tomlinson sowie Gayle H. Gregory und Carolyn Chapman, wobei Gegenstimmen das Fehlen empirischer Validationen bemängeln. Wobei sich auch auf Kritik z. T. erneut Lehrer zu Wort melden, welche die fehlenden empirischen Daten durch Praxiserfahrungen 'wettmachen'.³⁹² Viele Websites bieten Lehrern Tipps und Hilfestellungen für die Gestaltung ihres differenzierten Unterrichts an. Dort geben z. T. auch Lehrer selbst ihre Erfahrungen mit differenzierter Unterrichtsgestaltung weiter, z. B. auf www.edutopia.org. Die folgende Grafik zeigt, wie Differenzierung gelingt – und wer an ihr beteiligt ist. Denn Differenzierung – die Förderung individueller Begabungen – ist nicht nur Aufgabe des Klassenlehrers!

Grafik 7.8 zeigt auf, welches Netzwerk sich um den Schüler bildet, um dessen individuelle Begabungen optimal zu fördern. Mir wird zugleich deutlich, dass Differenzierung und die Förderung individueller Begabungen nicht auf der Türschwelle des Klassenzimmers enden, sondern durch das Mitwirken der Eltern sowie durch externe Förderangebote ergänzt werden muss.

³⁹¹vgl. teachnology.com

³⁹²Der interessierte Leser erhält bspw. auf einer Partnerseite der Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), http://edge.ascd.org/_Is-Differentiated-Instruction-a-Useless-Fad/blog/2781536/127586.html, einen Einblick in die genannte Diskussion. Sie stellt einen Blog (= öffentlich einsehbares Journal) dar, in welchem der Autor die Kritik eines ASCD-Autors und die Meinungen zweier Lehrer gegenüberstellt.

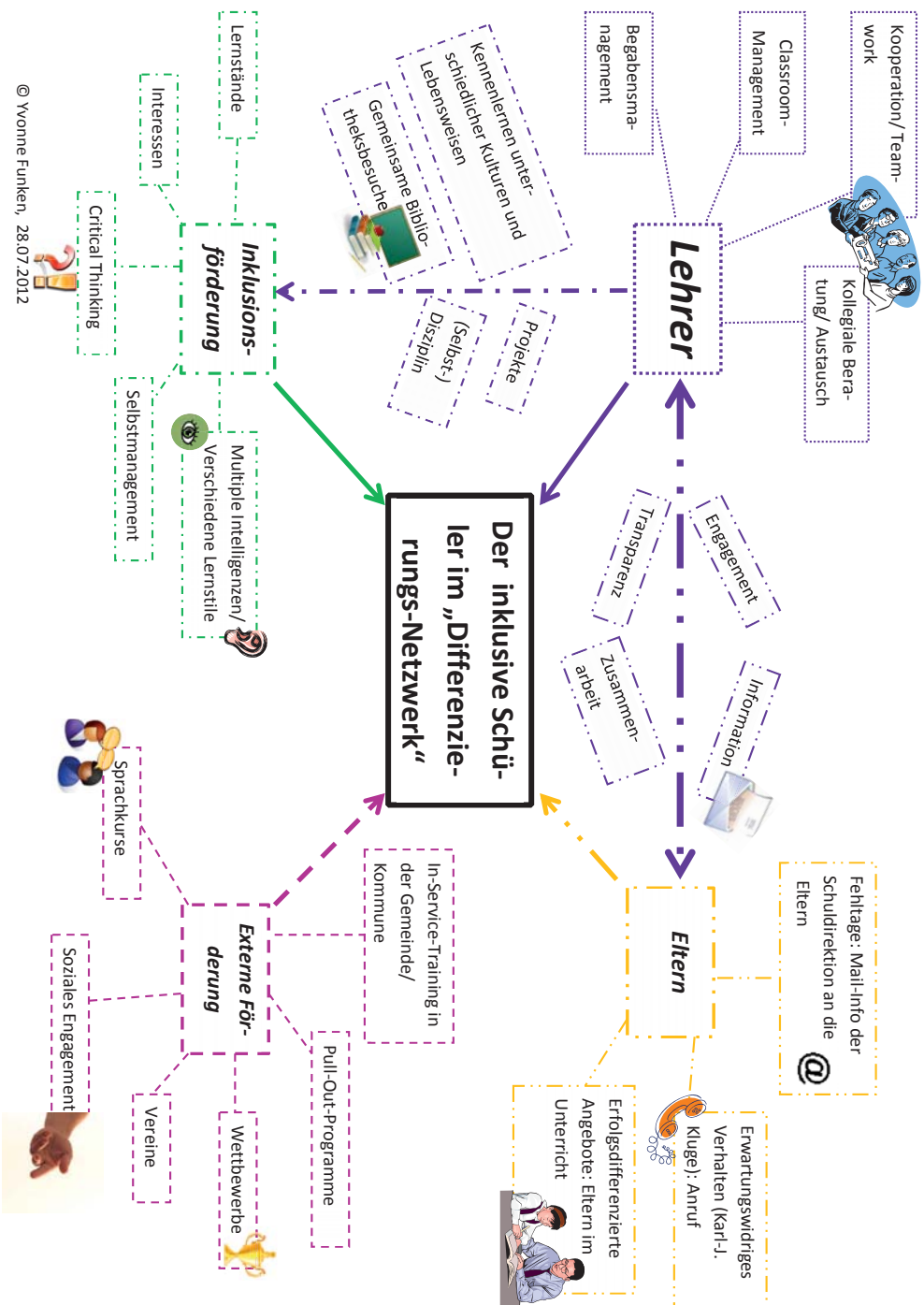


Abb. 7.8: Differentiation Community Network – Differenzierung gelingt, wenn alle “ an einem Strang ziehen”

Fraglos ist es Aufgabe des Lehrers, die Differenzierung seines Unterrichts zu gestalten. Doch ohne die Unterstützung jedes Elternhauses, ohne die Mitarbeit der Schüler und ohne ein internes Unterstützungsnetz im Lehrerkollegium wird die Förderung individueller Begabungen zu einer kaum zu bewältigenden 'Mammutaufgabe'. Sind auch begabte bzw. talentierte Schüler undiszipliniert und zur Mitarbeit nicht bereit, zeigen Eltern wenig Interesse daran, sich selbst in die schulischen Belange ihrer Kinder einzubringen und bleiben Lehrpersonen 'Einzelkämpfer', findet Differenzierung bzw. individuelle Förderung nicht statt. Ein unterstützendes Netzwerk für Schüler wie auch für Lehrer und Eltern ist also unabdingbar.

Auf der Ebene des Lehrerkollegiums gelten Austausch, "*Kollegiale Beratung*", Teamwork und Kooperation als basale Bausteine des Differenzierens. Jeder Lehrer muss sich mit Fragen des Begabungsmanagements (Berücksichtigen multipler Intelligenzen und Lernstile, personförderlicher Unterrichtsstil, Berücksichtigung lernwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie interindividueller Unterschiede usw.) sowie des Classroom-Managements auseinandersetzen, um seine Schüler optimal individuell zu fördern – wobei auch hier der Grundsatz gelten muss 'Gemeinsam sind wir stark', d. h. auch hier ist unumgänglich, dass Lehrerkollegien sich austauschen und sich gegenseitig unterstützen, indem bspw. erprobte Methoden weitergegeben werden, gemeinsam Strategien / Materialien / Projekte etc. entwickelt werden und einen Konsens über die wichtigsten (Verhaltens-)Regeln in ihrem Unterricht erzielen.

Zwischen Lehrerschaft und Eltern muss die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bestehen, Informationen müssen ausgetauscht, Ziele transparent gemacht werden z. B. Was wollen die Lehrer mit Ihrer Information erreichen, wenn sie Eltern eine Mail wegen des Ausbleibens eines Schülers senden? – Eine reibungslose Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule ist wichtig, damit die Schüler optimal unterstützt werden und nicht der

Standpunkt aufkommt 'So wichtig ist es (z. B. Pünktlichkeit, Aufgabenerfüllung, 'korrektes' Verhalten) hier ja nicht'.

US-Amerikanische Schulen leben ein solches Konzept bereits vor: Eltern erhalten direkt E-Mails, wenn ihre Kinder nicht im Unterricht ankommen. So wird sichergestellt, dass beide Seiten ein tatsächliches Interesse daran entwickeln, dass Schüler zum Unterricht erscheinen und nicht 'schwänzen'. "Erwartungswidriges Verhalten" (Karl-J. Kluge) wie z. B. Unterrichtsstörungen, Aggressionen, Vandalismus, wiederholte Respektlosigkeit gegenüber Mitschülern oder Lehrpersonen, zieht, sofern es durch Gespräche mit dem Lehrer nicht zu klären ist bzw. sich der Schüler als nicht einsichtig erweist, direkt ein Telefonat mit den Eltern nach sich, in dem es darum geht, wie der Schüler optimal darin zu unterstützen ist, das erwünschte Verhalten umzusetzen.

Auch wenn Schüler 'Schwierigkeiten' im Unterricht anzeigen, werden die Eltern nach einem dreistufigen 'Warnsystem' informiert. Auf der ersten Stufe erfolgt die Benachrichtigung "at risk", d. h. es ist 'Gefahr im Verzug', z. B. werden die anhaltend niedrigen Noten die Versetzung gefährden. Die zweite Stufe vermittelt "risiko", d. h. es sind bereits deutliche Anzeichen vorhanden. Mit der dritten 'Warnstufe' wird dann "more attention", also mehr Aufmerksamkeit gefordert – nun ist es 'höchste Zeit' für das aktive Aufarbeiten bspw. der Lernrückstände.

Doch Eltern werden nicht nur als 'Kontrollinstrumente' eingeladen, die dafür sorgen, den schulischen Bildungsauftrag ihrer Kinder zu gewährleisten. Sie nehmen aktiv an der Förderung individuellen Begabens teil, indem sie sich selbst und ihre Kompetenzen in den Unterricht einbringen: Als Förderer basaler Kompetenzen z. B. im Lesen, als Experten für ihren 'Job', die ihre Aufgaben und Tätigkeiten vorstellen oder Raum für praktische Erfahrungen bieten.

In der direkten Schüler-Lehrer-Interaktion gilt es dann für die Lehrperson, ihre Schüler in ihren individuellen Stärkebereichen kennen zu lernen, die

unterschiedlichen Lerntypen zu identifizieren, Lernstände und Interessen zu ermitteln, so dass die differenzierten Methoden sich auf die Schüler 'zuschneiden' lassen. Die Lehrpersonen unterstützen das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen und familiärer Hintergründe, sie starten gemeinsam Projekte mit ihren Schülern, sie fördern deren Selbstdisziplin und damit auch die Fähigkeit zum Arbeiten in der Gruppe. Dazu zähle ich auch die Fähigkeit zum Selbstmanagement (Wie / wann und wo lerne ich am Besten? Welcher Lerntyp bin ich? Welche Methoden nutze ich wann 'gewinnbringend'? etc.) sowie zum Critical Thinking.

An US-Amerikanischen Grundschulen wird auch der gemeinsame Bibliotheksbesuch praktiziert: Auf diese Weise wird allen Schülern die 'Welt der Bücher' nahe gebracht, die Lust, das Interesse am Lesen geweckt und zugleich ein Medium der Informationsbeschaffung erkundet.

Das gesamte Konzept der Differenzierung zielt auf die Inklusion begabter und talentierter Schüler in den Unterricht der Grundschule ab – eine Art offener Angebote, die allen Schülern, die sich dazu in der Lage zeigen, offen stehen und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeitsniveaus aller Schüler eingehen.

Unter 'Externer Förderung' verstehe ich jene Angebote, die nicht inklusiv im Klassenverband, sondern außerhalb jenes Rahmens geboten werden – entweder noch innerhalb der Schule durch bspw. "Drehtür-Modelle" (= auf ein Fach bezogene Projektarbeit für einen festgelegten Zeitraum oder Besuch einer höheren Klasse) oder Enrichmentangebote oder außerhalb des schulischen Rahmens und dann (meist) durch die Eltern unterstützt in Vereinen, bei Wettbewerben usw. Auch soziales Engagement zählt zu Förderangeboten – auch hier leben US-amerikanische Grundschulen bereits Modelle vor, die ein solches Engagement bereits mit ihrem Lehrplan unterstützen.

'Mut zur Differenzierung' macht die amerikanische Website *edutopia.org* mit einem '5-Schritte-Differenzierung-Plan', den Sie im Anhang auf Sei-

te 401 nachlesen können. Ich bringe diesen 'Umsetzungsplan' ein, da ich ihn als Angebot zur Unterstützung für das 'Projekt' Differenzierung im Grundschulunterricht verstehe – nicht als zwingendes 'Muss'. Ebenso spricht eine Lehrerin auf einer amerikanischen Website anderen Lehrerinnen und Lehrern Zuversicht zu. Kechia Williams entwickelte für ihren eigenen Unterricht Richtlinien, um das Konzept der Differenzierung in ihrem Unterricht umzusetzen. Sie bietet allen Interessierten acht ihrer Grundsätze als 'Mutmacher' und Richtwerte an³⁹³:

1. "Lektion": **Differenzierter Unterricht stellt sich nicht über Nacht ein!**

Differenzieren wird als ein Prozess beschrieben – sobald Sie mit einer Methode, einem Aspekt der Differenzierung vertraut sind, erproben Sie die nächste. Kechia Williams erklärt zunächst den Eltern ihrer Schüler, was sich in Zukunft ändern werde, was sie plane, damit das Lernen der Schüler auf personförderliche Weise verändert werde. Dann begann sie schrittweise mit der Einführung kleinerer Änderungen – zu Beginn bspw. bot sie ihren Schülern Wahlmöglichkeiten beim Lesen und Schreiben.

2. "Lektion": **Differenzieren gestaltet sich vielfältig**

Wie bereits erwähnt lässt sich in den Bereichen *der Lernprozesse, der Lernprodukte* sowie der *Lerninhalte* differenzieren. Die anzuwendenden bzw. anzubietenden Methoden richten sich nach dem *Lernstand, den Lernprofilen* sowie *den Interessen* der Schüler, z.B. werden unterschiedliche Interessensbereiche und Fähigkeiten im Bereich des Schreibens von Aufsätzen berücksichtigt: Während sich der eine Schüler hauptsächlich um den korrekten Aufbau seines Aufsatzes bemüht, sich informiert, wie ein solcher 'korrekt' ausgeführt wird,

³⁹³Williams

sucht sich ein anderer Schüler ein Thema, zu dem er Recherchen anstellen muss oder vielleicht ein Interview führt.

3. **”Lektion”**: **Versuchen Sie so viel wie möglich über Ihre Schüler zu erfahren**

Aufgrund des so zusammengetragenen Wissens können Sie Ihr Curriculum und Ihre Stunden planen. K. Williams empfiehlt, über das Jahr verteilt Fragebögen zu multiplen Intelligenzen, zu verschiedenen Interessen, zum Lesen und Schreiben auszugeben sowie die Eltern zu den Interessen ihrer Kinder zu befragen, z.B. mit dem Fragebogen ”Als welchen multiplen Intelligenztyp siehst Du Dich?” (Anhang, S. 408). Auch vorherige Ergebnisse standardisierter Testverfahren (Tests, Arbeiten etc.) ergänzen die eigenen Bewertungen, um die Stärken und Ungelerntes der Schüler zu identifizieren.

4. **”Lektion”**: **Nutzen Sie Instrumente zur Vorauswahl von Angeboten**

Um die passenden Methoden für differenziertes Lehren und Lernen in Ihrer Klasse zu finden, empfiehlt K. Williams verschiedene formelle oder informelle Bewertungsverfahren wie z. B. KWL-Tabellen (= Was kann / weiß ich schon? Was will ich noch wissen? Was lerne ich? Anhang S. 405) oder verschiedene visuelle Methoden wie ’Daumen hoch’ (s. Abb. 7.9 ”Daumencheck”), Ja-Nein-Karten oder Mind-Mapping auf einer großen Pinnwand / Whiteboard (”Graffiti Facts”).

Für eine Kurzkontrolle dessen, was Schüler bereits wissen, lässt sich der aus der vorangegangenen Grafik ersichtliche ’Daumencheck’ anwenden. Schüler zeigen bei dieser Kontrolle mit der Daumenposition an, ob sie bereits viel, etwas oder wenig bis gar nichts zu einem vorgegebenen Thema wissen. Ähnlich funktioniert die Karteikarten-Methode: Auf einer Karteikarte wird die eine Seite mit ’Ja’, die

andere mit 'Nein' beschriftet. Die Schüler halten die entsprechende Antwort hoch, wenn der Lehrer bspw. fragt, ob sie wissen, warum es auf der Erde verschiedene Jahreszeiten gibt. Ab und an dürfen sich Lehrpersonen Schüler auswählen, die mit 'Ja' antworteten, um deren Wissen zu überprüfen.

5. "Lektion": **Beginnen Sie im Kleinen!**

Differenzieren in der Grundschule muss nicht mit einem 'Paukenschlag' beginnen. Es reicht, zunächst kleine Änderungen, wie eine Auswahl beim Lesen von Texten, in der Wahl der Arbeitsform (alleine oder mit einem Partner) oder unterschiedlich schwierigen Mathemaufgaben zu bieten. Als mögliche Aufgabenstellungen schlägt K. Williams vor:

- Unterschiedliche Themen zum Schreiben kleiner Aufsätze / Geschichten, wobei den Schülern hier mit Schlüssel- / und Stichworten oder Satzanfängen Anregungen geboten bzw. der Einstieg in den Schreibprozess sich erleichtern lässt
- Verschiedene Bücher zum Lesen
- Grafische Organizer nutzen z.B. Mind-Maps oder Advanced Organizer
- Sich zu entscheiden, ob ein Schüler alleine oder mit einem Partner / einer Gruppe arbeiten möchte
- "Anker-Aktivitäten" (s. Anhang S. 410)

6. "Lektion": **Ein Schritt nach dem anderen**

Fügen Sie Ihrem differenzierenden Unterricht allmählich nach Schwierigkeitsgraden gestaffelte Aufgaben hinzu. Z. B. eine Differenzierungsstunde pro zwei Monate, einen Lesezirkel oder eine alternative Methode zum Nachweis erbrachter Leistungen, wie ein Projekt-

tagebuch, ein Portfolio oder das LernPROZESSjournal, wie es in Abschnitt 7.5.3 vorgestellt wird.

7. "Lektion": **Verdeutlichen Sie sich und Ihren Schülern Ihre Erwartungen**

Geben Sie Ihren Schülern klar und knapp formulierte Anweisungen. Die Schüler müssen wissen, was Sie von ihnen erwarten und wie sie diese Aufgabe ausführen müssen. Üben Sie zu Beginn des Schuljahres mit Ihren Schülern Routinen und Abläufe, wie das Betreten des Klassenzimmers, das Einreichen von Hausaufgaben und Unterrichtsaufgaben ein. Schüler müssen wissen, was sie wann, wie und wo tun müssen.

8. "Lektion": **Bleiben Sie auf dem Laufenden**

Informieren Sie sich auch weiterhin über *Best Practices*: Auf Konferenzen, im Austausch mit Kollegen, besuchen Sie den Unterricht anderer Lehrer und lassen Sie ihren Unterricht besuchen und bitten um Feedback und Feedforward.



Differenzierung in der Grundschule kann also viele Gesichter zeigen und benötigt die Mitarbeit, die Bereitschaft und das Engagement vieler. Doch für das Ziel – selbstbestimmte, selbstbewusste, motivierte, sich ihrer Talente und Begabungen bewusste und diese nutzende junge Menschen – lohnt sich die Mühe, behaupte ich, weil LernBEGLEITER mit jenem Engagement für die Förderung individueller Begabungen einen Beitrag zum individuellen Lebensglück ihrer Schüler leisten können! Mit den eingebrachten Beispielen aus der US-amerikanischen Praxis beabsichtige ich, auch

Abb. 7.9: "Daumencheck"

Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland Mut für den Schritt zum Differenzieren ihres Unterrichts zu machen: 'Ja, die Förderung individueller Begabungen verlangt vor allem zu Beginn hohen Einsatz, unbeugsame Kraft und Durchhaltevermögen. Gelingt jedoch dieser 'Einstieg', arbeitet das Lehrerkollegium 'Hand in Hand' und nicht gegeneinander. Können dann 'auch noch' Eltern zur Unterstützung und Mitarbeit überzeugt werden, dann lässt sich der §1 des Schulgesetzes NRW tatsächlich auch für begabte bzw. talentierte Grundschüler umsetzen!' behaupte ich voller Zuversicht.

Das folgende Kapitel zeigt nun anhand von Meta-Studien ergänzend auf, welche Strategien und Methoden sich im Unterricht bewährten und als dem Lernen zuträglich gelten. Schließlich bedeutet die Förderung individueller Begabungen nicht, alles Bewährte oder Bekannte gleich 'über Bord zu werfen'.

7.4 "Das wirkt!" – Was (talentierte) Grundschüler brauchen

Die bereits in Kapitel 4.3 angezeigte 'Metaanalyse' J. Hatties identifizierte verschiedene Wirkfaktoren des Lernens: Nachhaltiges Lernen wird, wie diverse Studien nachwiesen, unter anderem durch problemlösendes Lernen, reziprokes Lehren und durch das Fördern kreativen Denkens erzielt.³⁹⁴

Nicht zu vernachlässigen ist ein weiterer Faktor: Unabdingbar ist die Bereitschaft, Selbstmotivation, zu lernen. Und diese Motivation muss intrinsisch angelegt sein, soll sie ein Leben lang wirken. Extrinsische Faktoren (z. B. Noten, 'Strafen' und Belohnungen) erzeugen nur vorübergehende Effekte. Auf die Bedeutung der intrinsischen Motivation weist auch B. Sullo hin, ebenso, wie jene bereits in der Grundschule 'geweckt' bzw. ge-

³⁹⁴vgl. Hattie [2009]

steigert werden kann. Dieser Autor bezieht sich auf die psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen, die neben biologischen Bedürfnissen wie Nahrung oder Schlaf, für die emotionale Gesundheit des Menschen bedeutsam sind: Zugehörigkeit, "Macht" oder Kompetenz, Freiheit, Freude. Und er belegt, dass jedes dieser Bedürfnisse in der Schule auf effektive Weise befriedigt werden könnte: Soziale Bedürfnisse werden bereits in Teilen durch den Charakter von Schule erfüllt, da sich die Möglichkeit zur Bildung von Freundschaften bietet. Kooperative Aufgaben, die das Gemeinschaftsgefühl stärken, den Zusammenhalt fördern dienen dann der weiteren Bedürfnisbefriedigung und tragen laut B. Sullo zur Leistungssteigerung der Schüler bei. Eine solche Aufgabe könnte bspw. ein gemeinsam ausgerichtetes Klassenfest werden, bei dem die Ergebnisse eines Projektes Eltern, Lehrern und Schülern vorgestellt werden. Dabei ließen sich auch Grundschüler bereits in die Planung miteinbeziehen: Was wollen wir zeigen? Wen laden wir ein? Wie laden wir ein? Wer übernimmt welche Aufgaben? Ein solches gemeinsames 'Unternehmen' stärkt nicht nur das Gemeinschaftsgefühl, sondern auch das Selbstwertgefühl: 'Schaut her, wir können etwas!' Damit wird zugleich ein zweites, von B. Sullo angesprochenes Bedürfnis erfüllt: sich 'stark' bzw. kompetent zu fühlen. Bereits in der Grundschule könnten Schüler Aufgaben und Verantwortungen übertragen werden, nicht nur, um sich kompetent zu erleben, sondern auch um zu lernen, verantwortlich mit 'Macht' umzugehen: "Eine unserer Aufgabe als Erzieher ist es, Kinder zu lehren, auf verantwortungsvolle Weise stark zu sein."³⁹⁵ Sich 'stark' zu fühlen darf eben nicht in Mobbing, Aggressionen gegenüber Schwächeren oder ähnlichen 'Machtdemonstrationen' ausgelebt werden.

Auch lassen sich Freiheit und Freude als Grundbedürfnisse mit dem Lernen in der Schule vereinbaren: Selbstgesteuertes Lernen bspw. räumt Ler-

³⁹⁵Sullo [2007], S. 8; Original: "One of our jobs as educators is to teach kids how to be powerful in a responsible way."

nenden Freiräume für ihre individuellen Lernbedürfnisse ein. Und nicht zuletzt diene ein anregendes Lernumfeld dazu, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten, so B. Sullo. Neues, Interessantes zu lernen, mache Spaß und motiviere so wiederum zum weiteren Lernen. Ich denke, ich darf ebenso mit Recht behaupten, dass auch erfolgreiches kooperatives Lernen und Arbeiten Freude in den Lernenden erzeugt, genauso wie die Erfahrung, von Eigenverantwortlichkeit und Kompetenz und somit genauso als 'Katalysatoren' für die intrinsische Motivation gelten können, dieses Verhalten zeigt sich bspw. in den universitären SommerCamps von Karl-J. Kluge: Fiel der 'Start' ins eigene Projekt einigen Kindern und Jugendlichen vielleicht zunächst noch schwer, entwickelte sich häufig nach und nach eine Eigendynamik – Gruppen von Jugendlichen fanden sich zusammen und unterstützten sich, überlegten gemeinsam, wie eine Idee zu realisieren wäre und teilten Freude über das gelungene Ergebnis.

Ich halte B. Sullo's Hinweis für pädagogisch beachtenswert, dass Schüler in einem Schulumfeld, in dem sie sich wohlfühlen, in dem ihre Bedürfnisse befriedigt werden, Konflikte schneller beilegen, als in einem Umfeld, welches ihnen eben nicht jene Bedürfnisbefriedigung bietet. Der Autor bringt das Beispiel einer guten Freundschaft ein: Gute Freunde sind nicht immer einer Meinung, doch ist ihre Freundschaft Motivation genug, eine Unstimmigkeit schnell und für alle Beteiligten zufriedenstellend beizulegen. Gleiches gelte für Grundschüler: Ein Umfeld, in dem ihre Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Kompetenz, Freiheit und Freude befriedigt werden, trage dazu bei, ihre Motivation zur Konfliktlösung zu erhöhen.³⁹⁶ Plakativ ausgedrückt: Wer mit seiner Situation zufrieden ist, braucht sich nicht erbittert zu wehren – im Fall von Grundschulern also bspw. 'Störverhalten' oder Verweigerungshaltungen aufweisen. Gleichzeitig müssten bereits im Grundschulalter zwei scheinbar konkurrierende Bedürfnisgruppen im Lernen berücksichtigt werden: Während Zugehörigkeit und Freude zu den

³⁹⁶vgl. Sullo [2007], S. 33 ff.

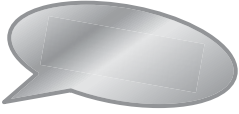
kooperationsfördernden Bedürfnissen zählen, wiesen 'Stärke' und Freiheit kompetitive (= auf Wettbewerb ausgerichtete) Züge auf. Dass sowohl kooperatives als auch kompetitives Lernen für den Lernerfolg von Bedeutung bleiben, wies ebenso J. Hattie nach.³⁹⁷ Zwar scheint die Forschung sich über das genaue Ausmaß der Auswirkungen auf die schulische Leistung nicht völlig einig zu sein, jedoch zeigten das Lernen gemeinsam mit anderen wie auch der Leistungsvergleich (gemessen an eigenen, vorangegangenen Leistungen, an 'erwünschten' Leistungen oder Leistungen der Mitschüler) stärkere Effekte als individualisiertes Lernen, in dem keine Vergleiche gezogen würden. Und auch, wenn in den ersten Klassen der Grundschule die Bedürfnisse der Kinder noch eher in die Richtung der Kooperation gehen, müssen auch sie lernen, wie sie in Wettbewerbssituationen fair handeln. Diesen Aspekt berücksichtigt S. Winebrenner in ihren Aufgabenstellungen für Grundschüler bspw. in dem Sinne, dass Schüler, die sich für eine 'Spezialaufgabe' qualifizierten, eine Lernvereinbarung unterzeichnen, der unter anderem besagt, dass sie nicht vor den anderen damit prahlen, besondere Aufgaben machen zu dürfen.³⁹⁸

Genauso wichtig wäre es, Schüler zur Reflexion anzuregen: Warum ist es wichtig, auch dann fair zu bleiben, wenn 'man' etwas besser könnte oder weiß, als andere? Welche Pflichten und Verantwortungen sind mit Positionen wie Klassen- oder Gruppensprecher verbunden? Möglicherweise auch mit der **"Kopfstandmethode"**: Was müssten wir tun, damit jeder gegen jeden in der Klasse ist und versucht, die anderen zu 'übertrumpfen'? Wie wird unsere Klasse zu einer 'Ellenbogengesellschaft'?


³⁹⁷vgl. Hattie [2009], S. 212 ff.

³⁹⁸vgl. Winebrenner [2007], S. 69

Feedback-Regeln

Für den Feedback-Sender: 

1. Beschreiben, nicht werten!
„Die Bilder auf Deinem Plakat halfen mir dabei, mir den Regenwald, so wie Du ihn beschriebst, vorzustellen.“
2. Verantwortung übernehmen!
„Ich hörte, dass Du von den riesigen Flächen sprachst, die täglich im Regenwald abgeholzt werden und bin erschüttert!“
3. Alternativen vorschlagen
„An Deiner Stelle würde ich auf das Handout die Quellenangaben schreiben, damit jeder nachlesen kann, woher Du Dein Wissen hast.“

Für den Feedback-Empfänger: 

1. Aktiv zuhören
„Du sagtest..., was genau meinst Du damit?“
2. Bereitschaft für das Empfangen von Feedback
Wenn noch nicht genügend emotionale Distanz vorhanden ist, dies den Zuhören mitteilen und um einen Aufschub bitten.

Abb. 7.10: Feedbackregeln n. Kluge / Lüneburg / Moallem, 1998

Wichtig für das Erzielen von individueller Leistung ist des Weiteren das Feedback, wie J. Hattie (2009) belegen kann – sogar einer der wichtigsten Einflussmomente auf schulische Leistungen. Wobei es auch hier gewisse Regeln zu beachten gilt, damit Feedback als lern- und personförderlich angenommen wird: In erster Linie ist Feedback "eine Konsequenz auf Leistung"³⁹⁹ und sollte Informationen über die bearbeitete Aufgabe beinhalten. Auch beim Feedback – hier insbesondere beim Peer-Feedback – lassen sich die Mitschüler gern einbeziehen. So lernt 'es' sich nicht nur, Feedback entgegenzunehmen, sondern gleichzeitig, auf was es zu achten gilt, soll das Feedback dem Empfänger für seinen Lernprozess dienlich werden.

Dazu zählen, wie in der Grafik zu erkennen, beschreibende und nicht wertende Aussagen, in denen der Feedback-Sender zugleich Verantwortung für seine Aussage übernimmt: "Ich hörte von Dir . . . , Ich sah , Ich vermute" genauso wie Verbesserungsvorschläge, sollte etwas nicht die eigene Zustimmung finden. Und auch die Einstellung des Feedback-Empfängers zählt dazu: die Bereitschaft, ein Feedback anzunehmen und die aktive Auseinandersetzung mit den mitgeteilten Inhalten.

Ein Ansatz, der sich bereits in vielen unterschiedlichen Lernsituationen (Schule, Universität, universitäre Sommercamps) bewährte, ist der L.i.N.D.[®]-Ansatz. In Verbindung mit diesem bieten sich einige Methoden an, die ich als vielversprechend für das Begabungsmanagement in der Grundschule ansehe. Diese führe ich im Folgenden auf.

7.5 Begabungsförderung mit L.i.N.D.[®]

Classroom-Management, Differenzierung, Enrichment – in allen angesprochenen Bereichen wird bzw. wurde deutlich, dass schulisches Lernen stets in einem größeren Zusammenhang als ausschließlich dem inhaltlichen, the-

³⁹⁹Hattie [2009], S. 174

matischen Aspekt zu sehen ist. Ein personförderlicher und zugleich die multiplen Intelligenzen ansprechender Ansatz ist der bereits mehrfach hervorgehobene und erprobte L.i.N.D.[®]-Ansatz von Karl-J. Kluge. Diesem Ansatz liegen die humanpsychologischen Lernprinzipien Carl R. Rogers, Reinhard und Anne-Marie Tauschs, Karl-J. Kluges, Bodo Januszewskis und Klaus Fitting-Dahlmanns zugrunde⁴⁰⁰:

- Lernen als natürliches Grundbedürfnis
- Lernen in entspannter Atmosphäre
- Selbstverantwortetes Lernen
- Selbstbewertung des Lernergebnisses
- Lernen als Lösung relevanter eigener Probleme
- Lernen durch Aktivität
- Ganzheitliches Lernen

Und auch das Vernetzen unterschiedlicher Wissensbereiche wird praktiziert, schließlich besteht bspw. die Mathematik nicht nur aus Zahlen, sondern die erlernten Formeln können bspw. dabei behilflich sein, im Technikunterricht sein eigenes Vogelhäuschen zu gestalten. Die Kenntnisse aus der Biologie helfen schließlich dabei, die Bedürfnisse der Vögel zu ermitteln und auch diese beim Bau des Vogelhäuschens zu berücksichtigen.

Während aller Lernprozesse bleibt der Lernende als LernUNTERNEHMER im Mittelpunkt, der Lehrer/Erzieher arbeitet als Coach, LernBEGLEITER der den Lernweg begleitet, bei Fragen oder 'Hindernissen' Denkanstöße gibt, sich jedoch ansonsten eher 'im Hintergrund' hält. Der Grundgedanke des L.i.N.D.[®]-Ansatzes lautet, "dass Lerninhalte nur dann nachhaltig gespeichert werden, wenn das Erfahrene beziehungsweise Gelesene und Gehörte praktisch angewendet, dokumentiert und erst dann für sich ausgewertet wird."⁴⁰¹ Diese Feststellung macht deutlich: Nicht nur

⁴⁰⁰Fitting und Kluge [1982], S. 37

⁴⁰¹Januszewski, Bodo und Karl-J. Kluge: Ursprünge und Anfänge der Erziehungsthe-

der L.i.N.D.[®]-Ansatz an sich macht den Lernerfolg aus. Karl-J. Kluge arbeitet ergänzend bereits seit Langem mit dem "Prinzip des **erkenntnisERMittelnden Lernens**", welches er aus dem Ansatz des *Erkenntnisvermittelnden Lernens*⁴⁰² des N. Landwehrs entwickelte. Der Grundgedanke des erkenntnis-er-mittelnden Lernens ist die Eigentätigkeit des Lernenden, um zu Wissen – zu Erkenntnissen – zu gelangen. Es geht also um die Umwandlung "trägen Wissens" (wie es z. B. häufig durch 'stures' Auswendiglernen 'angehäuft' wird; 'Vorratswissen') in "fluides (= erworbenes und anwendbares) Wissen".⁴⁰³ "Im Mittelpunkt des erkenntnisermittelnden Lernenszenarios stehen lebensbedeutsame Probleme, die realitätsnahe herausforderungen an die Lernenden stellen. Kognitive Konflikte werden ausgelöst, wodurch das Interesse der Lerner geweckt, beziehungsweise angesprochen wird."⁴⁰⁴

Frau Vogt stellte ihren Drittklässlern vor einer Woche ein neues Thema vor, zu dem sie in Gruppenarbeit eine Präsentation machen sollen: Kommunikation. Zunächst überlegten alle, was das ist und was dazu gehört. Lina, Nele und Ricardo hatten sofort eine Idee. Vor wenigen Tagen sahen sie auf dem Heimweg eine merkwürdige Situation: Ein Mann und eine Frau standen an der Bushaltestelle und bewegten ohne ein Wort zu sagen mit großer Geschwindigkeit ihre Hände hin- und her. Das sei so etwas wie eine Geheim-

rapie in Deutschland – Menschenbild, Hypothesen und Erfahrungen in der Anwendung der Humanistischen Psychologie. Minerva Publikation 1983, S. 735 ff. zit. n.: Wibbeke [2008], S. 177

⁴⁰²Landwehr [1997], S. 39–41

⁴⁰³vgl. Landwehr [1997]

⁴⁰⁴Kluge et al. [2004], S. 141

sprache, mutmaßte Ricardo. Inzwischen hatten sie zu Hause erzählt, was sie gesehen hatten und wussten, dass sich diese beiden Erwachsenen mit der 'Gebärdensprache' der Gehörlosen unterhalten hatten. Als nun Frau Vogt das neue Projektthema nannte, hatten die drei gleich eine Frage zur Hand, über die sie sich ohnehin schon Gedanken gemacht hatten: Sind Handzeichen überall auf der Welt gleich – also, können gehörlose Menschen einfacher mit Menschen aus fremden Ländern sprechen, als alle anderen, die erst noch die Sprache lernen müssen?

Ricardo, Lina und Nele machten sich auf 'Spurensuche', sie recherchierten im Internet, fanden heraus, dass die Universität in ihrer Stadt ihren Studenten vieles zum Thema Gehörlose beibrachte und schrieben, mit Hilfe ihrer Lehrerin, eine E-Mail "An einen echten Professor!" wie Nele stolz den anderen Kindern berichtete.

Am Ende ihres Projektes stellen die drei Grundschule ihre Erkenntnisse vor: Sie beherrschen ein paar Worte in Gebärdensprache und stellen sich auf diese Weise vor, sie berichten darüber, dass die Gebärdensprache wie jede andere Sprache sich von Land zu Land unterscheidet. Und sie zeigen ihren Mitschülern auch Gesten, die jeder von uns kennt – die jedoch ebenso nicht in jedem Land (gleich) verstanden werden. Denn auch darauf stießen sie bei ihren Recherchen und stellten fest, dass z. B. der 'Kringel' oder 'Kreis',

*der mit Daumen und Zeigefinger gebildet wird,
bei uns zwar so viel wie 'OK' oder sogar 'Prima'
bedeutet, Menschen in anderen Ländern darunter
jedoch eine arge Beleidigung verstehen.*

Die Schüler lernten in diesem Projekt mit Neugier und Begeisterung: Es erwies sich als ein für sie lebensnahes Thema, das sie von ihrem bereits bestehenden Wissensstand aus erkunden konnten und mit praktischen Erkenntnissen anreicherten. Ihre Lehrerin begleitete den Lernprozess dort, wo sie Unterstützung erbat oder wo sie 'Hemmnisse' wahrnahm.

Wesentliche Bestandteile des "erkenntnis-er-mittelnden Lernens" sind⁴⁰⁵:

- die Konzentration auf *signifikante Schwerpunkte* innerhalb eines Themas, die einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweisen (z. B. planen die Schüler die nächste Klassenfahrt: Wie viele Zimmer bzw. Betten werden benötigt? Wie viel wird die Fahrt insgesamt kosten – und woher bekommen wir diese Information? Wie viel kostet die Fahrt dann für jeden Einzelnen? Wie viele Kilometer sind es bis zum Ziel und wie lange werden wir dafür benötigen?)
- das Angehen von *Herausforderungen* und Schwierigkeiten anstelle Perfektionismus anzustreben (bspw. kann die Lehrperson die Diskussion zur Klassenfahrt mit der Aussage beginnen: 'Dieses Jahr muss unsere Klassenfahrt wohl ausfallen – sie ist zu teuer! Es sei denn, ihr habt Ideen, wie wir günstiger auf Klassenfahrt gehen können.' Auf diese Weise kann der Ehrgeiz geweckt werden, eine andere Problemlösung zu finden)
- die Eigenaktivität der Schüler durch *Moderation* des Unterrichts zu fördern – Vorträge und Erklärungen der Lehrperson sind für die

⁴⁰⁵vgl. Landwehr [1997], S. 64 ff.

Orientierung, für das Wissen, worum es geht, wichtig, an den Problemstellungen arbeiten die Schüler jedoch selbst

- das Fördern *eigener Lösungen* bevor eine Expertenlösung geboten wird (so machen sich die Schüler zunächst selbst 'schlau', wie eine Klassenfahrt doch noch zu erschwinglichen Preisen möglich wäre, zum Abschluss können deren Ergebnisse dann durch die Vorschläge des Lehrers ergänzt werden, der z. B. den Kostenvoranschlag einer Jugendherberge oder eines Campingplatzes einbringt)
- das Verstehen der Theorie durch vorangehende *praktische Erfahrungen*
- das Voranschreiten von der *Vielfalt* zur Systematik (z. B. wird zunächst mit einer Mind-Map gearbeitet und erst danach nach Überthemen geordnet).

So viel an dieser Stelle zum L.i.N.D.[®]-Ansatz und dem erkenntnisermittelnden (Karl-J. Kluge). Der interessierte Leser, der sich weiter mit jenen Themenbereichen auseinandersetzen möchte, findet an anderer Stelle noch umfangreichere Darstellungen dieser Ansätze, z. B. bei Norbert Landwehr, 1997 zum erkenntnisvermittelnden Lernen oder bei Karl-J. Kluge und Yvonne Funken, 2009, zur Kompetenzpädagogik und dem L.i.N.D.[®]-Ansatz.

Ich greife im Folgenden einige wesentliche Elemente der individuellen Förderung, mit denen der L.i.N.D.[®]-Ansatz bereits seit Jahren erfolgreich arbeitet, heraus, die ich auch für Grundschüler als notwendig und wertefördernd erachte.

7.5.1 SelfScience (Karl-J. Kluge & Angelika Kupke) oder: "Nur was unter die Haut geht, kommt im Gehirn an" (G. Hüther)

Der erste basale Bestandteil des Lernens nach L.i.N.D.[®] ist die SelfScience-Education – als Ergänzung und Ausgleich des kognitiven Lernens in der Schule. Karl-J. Kluge und Gerald Hüther betonen: "Nur was unter die Haut geht, kommt im Gehirn an": Die SelfScience-Einheiten, welche fester Bestandteil des L.i.N.D.[®]-Ansatzes bilden, dienen dazu, die emotionalen Kompetenzen der LernUNTERNEHMER = Schüler zu steigern.

Was geschieht in diesen Einheiten, werden Sie vielleicht fragen? SelfScience-Education regt die Lernenden und Lehrenden dazu an, über sich selbst zu reflektieren, die Gründe für das eigene Verhalten zu analysieren und auf dieser Grundlage Verhaltensänderungen anzusteuern – 'gute Vorsätze' alleine reichen nicht aus. Es werden die Selbstwahrnehmung, der Umgang mit den eigenen Gefühlen sowie die emotionale Selbstregulation trainiert. Dazu zählen bspw. Stimmungscalls, die auch die Frage einschließen: Will ich diese meine Stimmung über den Tag beibehalten oder ändern und wie will ich das erreichen? Im Sommercampus SkyLight startet jeder Tag mit einem solchen Stimmungscall.

Das kann mal ein 'Daumencheck' sein, wie auf Seite 317 gezeigt, bei dem alle Lerner den Daumen vor sich halten und ihre Stimmung anzeigen von 'Top – mir geht es sehr gut' bis zu 'Down – ich fühle mich elend': Stelle Dir vor, Du bist ein Gewässer – ein Fluss, ein See, ein Ozean – welches wärest Du heute und warum? Oder: Male einen Smiley, der Deiner heutigen Stimmung entspricht – warum sieht er so aus, wie Du ihn darstellst? Oder: Welches Lied / welche Musik passt heute zu Deiner Stimmung? Die Beispiele zeigen die Bandbreite an Möglichkeiten, welche dieser Stimmungscall bietet, er kann die unterschiedlichsten Sinne und Erfahrungsräume ansprechen, bietet damit einerseits 'Auflockerung' der Atmosphäre und

regt zugleich die Auseinandersetzung mit dem eigenen Befinden an. Eine Unterrichtsstunde bzw. beispielsweise eine Gruppenarbeitseinheit mit einem StimmungscHECK zu beginnen halte ich deshalb für sinnvoll bzw. förderlich, weil er, mit Ruth Cohn gesprochen dem "Raum gibt, was im Raum ist". Viele Dinge können Grundschüler beschäftigen und die Aufmerksamkeit von den unmittelbar bevorstehenden schulischen Aufgaben 'ablenken': Ein Streit mit dem besten Freund oder der besten Freundin, das lang ersehnte Haustier, das am Nachmittag endlich gekauft wird, die Krankheit der Oma, der Streit der Eltern, die Angst vor der Klassenarbeit am nächsten Tag, die Vorfreude auf den Zooausflug am Wochenende usw. Der StimmungscHECK hilft dabei, den Gefühlen 'auf die Spur zu kommen', sie zu identifizieren und sich eine 'Strategie' zum Umgang mit diesen zurechtzulegen, nach dem Prinzip: 'Wer macht denn Deine Stimmung?'. So äußert sich Gian-Luca: 'Ich bin heute morgen noch müde, weil ich gestern Abend zu spät ins Bett ging. Darum bin ich jetzt eigentlich von allen und allem genervt.' Von seinem LernBEGLEITER erhält er die Rückfrage: 'Willst Du den Tag heute 'so' verbringen? Was wirst Du tun, um Deine Stimmung zu ändern und effektiv zu lernen?'

Die nachfolgenden Listen (Abb.7.11) Marshall B. Rosenbergs mit einer Auswahl der von ihm angebotenen Gefühlsbezeichnungen helfen, Gefühlen Ausdruck zu verleihen – und sich von den etwas vagen Bezeichnungen 'Mir geht es gut' oder 'Heute geht es mir nicht so gut' zu verabschieden.

Der Befindlichkeitscheck ist 'nur' der Beginn zu dem von Karl-J. Kluge gewünschten, geschätzten und angestrebten lernförderliches Lernarrangement. Weitere Bestandteile der SelfScience-Education sind Bewegungsübungen bzw. Brain-Gym zur kinästhetischen Anregung bzw. Anbahnung von Lernprozessen, Denk- und Knobelaufgaben oder Singspiele zur Auflockerung der Atmosphäre, Centering (= Text, Zeitungs- oder Buchausschnitt, Sinnbildgeschichte, die zum Einstieg in ein Thema vorgelesen werden), Experiment (= Erfahrungsübung; das Thema wird 'am

**Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere
Bedürfnisse erfüllen**

angeregt	frei	neugierig
abenteuerlich	freundlich	optimistisch
aufgeregt	friedlich	ruhig
angenehm	fröhlich	satt
atemlos	froh	schmelzend
aufgedreht	gebannt	schwungvoll
ausgeglichen	gefasst	selbstsicher
befreit	gefesselt	selbstzufrieden
begeistert	gefühlvoll	selig
behaglich	gelassen	sicher
belebt	geistreich	sich freuen
berauscht	gemütlich	sorglos
berührt	gespannt	spritzig
beruhigt	gerührt	still
bescheiden	gesammelt	stolz
beschwingt	geschützt	strahlend
bewegt	glücklich	tapfer
bezaubert	gutgelaunt	überglücklich
dankbar	heiter	überrascht
eifrig	hellwach	überschäumend
ekstatisch	herzlich	überschwänglich
empfindsam	hingerissen	überwältigt
energetisiert	hocherfreut	unbekümmert
energisch	hoffnungsvoll	unbeschwert
engagiert	inspiriert	unerschütterlich
enthusiastisch	intensiv	vergnügt
entlastet	interessiert	verliebt
entschlossen	jubilierend	vertrauensvoll
entspannt	kraftvoll	verzaubert
entzückt	klar	wach
erfreut	lebendig	warmherzig
erfrischt	leicht	weit
erfüllt	liebevoll	wissbegierig
ergriffen	locker	zart
erleichtert	lustig	zärtlich
ermutigt	Lust haben	zufrieden
erstaunt	Mit Lieber erfüllt	zugeneigt
erwartungsvoll	Motiviert	zugewandt
fantastisch	Munter	zutraulich
fasziniert	Mutig	zuversichtlich

**Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere
Bedürfnisse nicht erfüllen**

abgeschnitten	gehemmt	streitlustig
abwehrend	geladen	teilnahmslos
ängstlich	gelangweilt	todtraurig
ärgerlich	gemein	tot
alarmiert	gequält	überhitzt
angeekelt	gestört	überwältigt
angespannt	gleichgültig	unbeteiligt
voller Angst	feindselig	voller Sorgen
angstschlotternd	hilflos	unklar
apathisch	horrorhaft	unglücklich
argwöhnisch	in Panik	unnahbar
ausgelaugt	irritiert	unter Druck
befangen	jämmerlich	unbehaglich
bedrückt	kalt	ungeduldig
bekommen	kribbelig	ungemütlich
beschämt	lasch	uninspiriert
beunruhigt	leiblos	unruhig
besorgt	lethargisch	unzufrieden
bestürzt	lustlos	verängstigt
betroffen	missmutig	verärgert
bitter	miserabel	verbittert
deprimiert	misstrauisch	verklemmt
dumpf	müde	verletzt
durcheinander	nervös	verloren
durchgeschüttelt	niedergeschlagen	verrückt
eifersüchtig	passiv	verschlafen
einsam	peinlich	verschlossen
empfindlich	perplex	verschreckt
empört	ruhelos	verspannt
entmutigt	traurig	verstört
enttäuscht	sauer	verzweifelt
entrüstet	scheu	verwirrt
ermüdet	schlapp	widerstrebend
ernüchtert	schlechtgelaunt	widerwillig
erschlagen	schüchtern	wütend
erschöpft	schockiert	zappelig
erschreckt	schrecklich	zitternd
erschrocken	schuldig	zögerlich
faul	schwer	zornig
frustriert	skeptisch	
furchtsam	sorgenvoll	

Abb. 7.11: Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn ... Eine Liste möglicher Empfindungen von Marshall B. Rosenberg

eigenen Leibe' erprobt, eigene Erfahrungen eingebracht z. B. wird gewaltfreie Kommunikation in Rollenspielen trainiert), ein Erfolgsjournal bzw. LernPROZESSstagebuch hält die Erfahrungen in den Experimenten sowie die Tages-, Wochen- oder Einzelziele fest und der abschließende "Dialoge Denkraum" mit der "**reflection on action**" = einer Reflexions- und Feedbackrunde, die zum Austausch der in der Lerneinheit gemachten Erfahrungen dient und dazu beiträgt, den Erkenntnisgewinn zu versprachlichen.⁴⁰⁶

Die Feinabstimmung des im folgenden aufgeführten Settings ist selbstverständlich auf das jeweilige Umfeld (Uniseminar, Schülerseminar, WissenschaftsCampus und ebenso (Grund-)Schulen) ausgerichtet, d. h. in Bezug auf die Inhalte und die gewählten Methoden. Das Raumarrangement bleibt jedoch stets ähnlich: Die Teilnehmer sitzen im Stuhlkreis, so dass jeder jeden sieht und beim Gedankenaustausch / in der Diskussionsrunde / im Gespräch stets die Möglichkeit zum Blickkontakt besteht, niemand 'hat den Vorsitz', jeder nimmt einen 'gleichberechtigten' Sitzplatz ein. Und niemand kann sich hinter einem Mitschüler / Seminarteilnehmer 'verstecken'. Ein Advance Organizer (s. Anhang) dient der Orientierung: Was steht heute an? Welches Thema und welche damit verbundenen Unterthemen 'stehen auf dem Programm'? Ein solcher 'Roter Faden' eröffnet Schülern die Möglichkeit, neu zu Lernendes in bereits Bekanntes einzuordnen und dem Unterrichtsverlauf leichter zu folgen. Sublimiser (= 'Mutmacher') an den Wänden dienen sowohl der (Selbst-)Reflektion als auch als Ansporn zum Weiterlernen: "Menschen stolpern nicht über Berge, sondern über Maulwurfshügel" (Konfuzius). Es geht im L.i.N.D.[®]-Ansatz um das Verbinden emotionaler und kognitiver Aspekte, die Gesamtatmosphäre wird schließlich noch durch den Einsatz unterschiedlichster Lernmethoden, die auf die verschiedenen Lernkanäle des Menschen abzielen (Bilder, Videosequenzen, Erfahrungsberichte, Selbsterfahrung etc.) ergänzt: Karl-

⁴⁰⁶vgl. Schneider [2007]

J. Kluge spricht daher auch von einem "Lernbad"⁴⁰⁷ das die verschiedensten Sinne anspricht und anregt. Lernen nach dem L.i.N.D.[®]-Ansatz versteht sich als "*gehirn-gerechtes Lernen*": Der Moderator/LernBEGLEITER gibt zunächst einen Überblick über die zu lernenden Inhalte z. B. durch Advance Organizer und der 'rote Faden' wird während des Lernens beibehalten. Neues wird mit bereits Bekanntem verknüpft: Woher kenne ich das bereits? Woran erinnert mich das? Auch Wiederholungen des Gehörten und Gesagten durch "**Paraphrasieren**" und "**Integrative Lernphasen**", das Einholen von **Feedbacks** und **Feedforwards** sowie das Konsolidieren des Wissens durch Lernpausen zählen zu festen Bestandteilen des Lernens nach L.i.N.D.[®].

Je nach Unterrichtsziel bzw. Unterrichtsmethode lassen sich die Elemente des L.i.N.D.[®]-Ansatzes besonders in der Schule umsetzen, bspw. kann sich die Klasse im Anschluss an eine Gruppenarbeitsphase im Stuhlkreis zusammenfinden und ihre Erfahrungen sowie Ergebnisse austauschen, bspw. in Form eines "**After Action Reviews**" (**AAR**). Jene Methode ist amerikanischen Vorbildern entliehen, sie wird vor allem von High-Risk-Groups, wie Feuerwehren, Rettungsfliegern, Krisenstäben usw.) eingesetzt, um vorangegangene Aktionen zu bewerten:

1. Was hatten wir uns vorgenommen?
2. Was ist tatsächlich geschehen?
3. Was behalten wir bei?
4. Was müssen wir verändern?

Diese prozessbegleitenden Fragen decken Lösungswege und Lernleistungen auch von Schülern auf und ermöglichen das Reflektieren und Optimieren von Lernprozessen. Beispielsweise können auf diese Weise die gemeinsam

⁴⁰⁷Kluge et al. [1998], aus dem Anhang

festgelegten Klassenregeln analysiert werden (z. B. bei auftretenden Problemen wie Mobbing oder dem Ausschluss eines Schülers beim Pausenspiel) oder Prüfungsvorbereitungen sowie Gruppenarbeitsphasen geplant werden.

Vor allem durch den Praxisbezug bietet sich das Lernen mit L.i.N.D.[®] an: Fester Bestandteil des L.i.N.D.[®]-Lehr-Lern-Arrangements ist der Wissenstransfer, welcher zur 'harten Selbstverpflichtung' schriftlich vereinbart wird (s. Abb. 7.12).

Die Schüler setzen sich in jenem 'Vertrag mit sich selbst' nicht nur damit auseinander, was ihnen an 'Wissenszuwachs und -lücken' auffiel. Sie vereinbaren sogleich verbindlich, wann sie ihr neu erworbenes Wissen trainieren, wann sie 'Lücken schließen'. Denn mit den 'Lernvorsätzen' ist es ähnlich wie mit den guten Vorsätzen zu Silvester: Sie sind schnell ausgesprochen. Doch bedeutet eine Ansage noch lange nicht, dass sie auch umgesetzt werden. "Nur was unter die Haut geht, kommt im Gehirn an"⁴⁰⁸ konstatiert G. Hüther. Das heißt, die wirkliche, nachhaltige Behaltensleistung erfolgt erst in Kombination mit – das war bereits mein Thema in Kapitel 6.3.2 – Emotionen. Und diese entstehen in der Regel nicht dadurch – und mit dieser Feststellung gelange ich wieder zur Aussage zu Beginn dieses Kapitels – dass 'man' sich vornimmt etwas zu lernen, behaupte ich. Lernen muss unter die Haut gehen. Und die SelfScience-Education im L.i.N.D.[®]-Ansatz ist ein Weg, nachhaltige Verhaltensänderungen und Lernleistungen durch "unter die Haut gehen" zu erwirken.

⁴⁰⁸Hüther



Datum: _____ Name: _____

Transfer-Training als Selbstverpflichtungs-Vertrag in der Schule

Damit das zu Übende auch greift, musst Du es umsetzen. Da sich dazu vielleicht nicht immer eine passende *Gelegenheit* ergibt, und Du vielleicht auch *Gelegenheiten* dazu verpasst, müssen die Übungen dazu beitragen, das im Training Wahrgenommene umzusetzen. Formuliere **DU** Deine Übungsthemen, die nicht zu schwer und nicht zu leicht sind. Stimme die Übungsthemen Spalte 1 - 6 mit Deinem LernBEGLEITER = Lehrer ab.

Für Spalte 7 denkst Du Dir noch eine ureigene passende Übung aus und trägst diese dort ein.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Erkennen und beachten Sie in Ihrem Transfer-Training:

„Worte sind Botschaften aus tiefen *Gefühlsabläufen*; sie symbolisieren Erfahrenes.“

Ich werde bis zum _____ Situation _____ zwei/drei mal „erledigen“ (bitte oben und in die beiden ersten Spalten unten eintragen). Teilen Sie Ihre Entscheidung Ihrer Trainingsgruppe und Ihrem Trainer mit. Sie berichten in jedem Fall von Ihren Erfahrungen in der nächsten Präsenzphase.

Wann und wo probiere ich diese Situation?	Worauf ich in der Übung achte.	Wann, wo und mit wem erprobte ich das Erwünschte?	Eigene Bewertung: Ich bin zufrieden/ unzufrieden.	Ideen: Was mir aufgefallen ist/was ich sofort ändere:

Unterschrift: _____

Abb. 7.12: Anleitung zum Transfermonitoring, n. Karl-J. Kluge

7.5.2 "Critical Thinking"

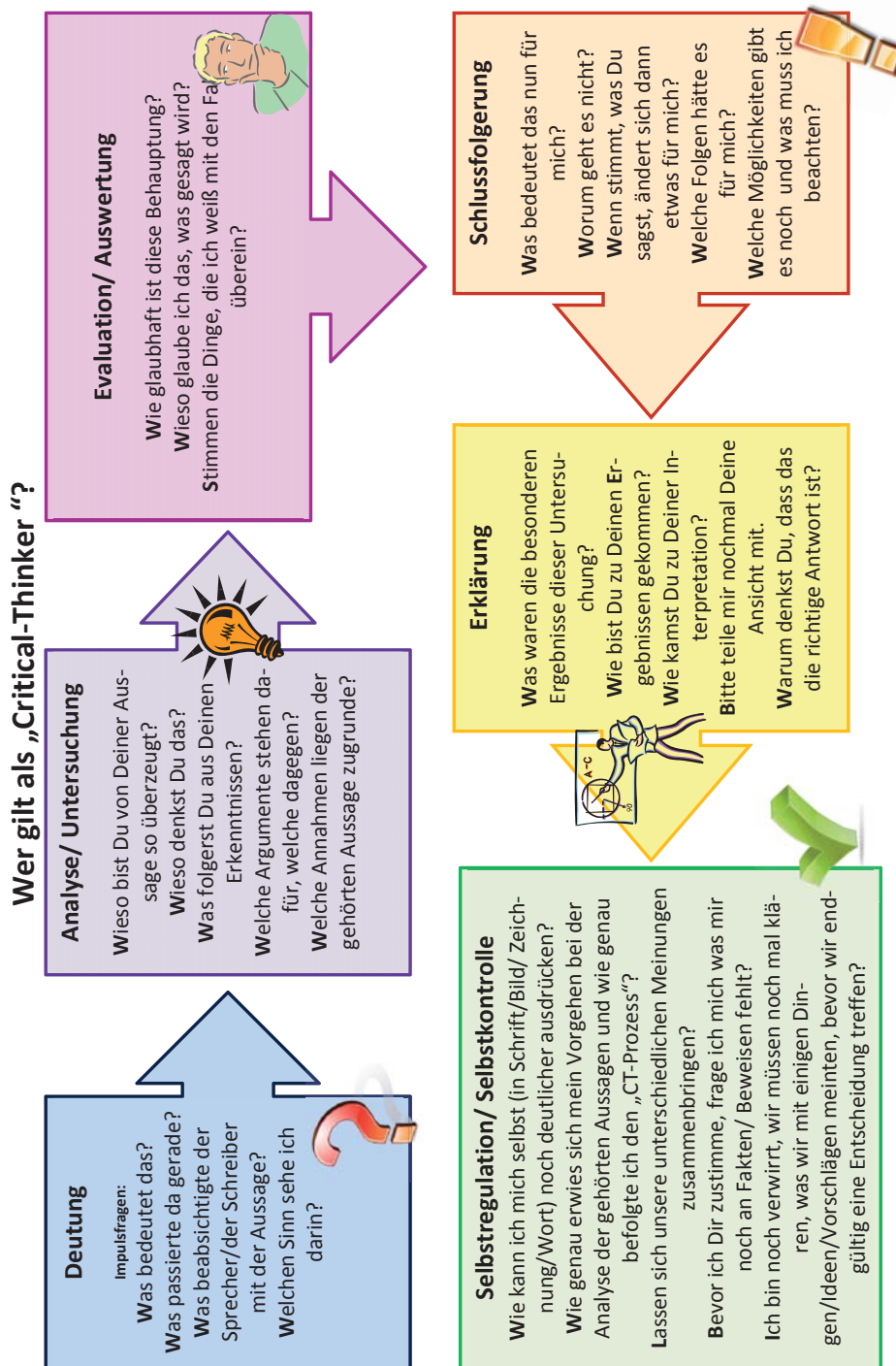
*„Um klarer zu sehen, genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“
Antoine de Saint-Exupéry*

Nachdem ich ausführlich auf emotionale Kompetenzen, die mithilfe der SelfScience-Education gefördert werden, einging, befasse ich mich nun wieder mit der Förderung kognitiver Kompetenzen begabter bzw. talentierter Grundschüler. Die Empfehlungen für differenzierten Unterricht zielen häufig darauf ab, Schülern Projekte anzutragen, die sie dann der Klasse vorstellen. Wenn dazu Literaturrecherchen und das Vorstellen von Fakten zählen ist der Erwerb von Critical-Thinking-Kompetenzen von hohem Wert: Was fand ich für Quellen? Sind diese glaubhaft, verlässlich? Welche Annahmen habe ich und welche der Autor?

E. Stern empfiehlt für das Lernen in Grundschulen in Bezug auf naturwissenschaftliches Denken bspw. das Anregen zur Erarbeitung eigener Hypothesen: Warum schwimmen Schiffe und Steine gehen unter? Was passiert bei einer Sonnenfinsternis? Wie kommt der Strom in die Steckdose? In der Sekundarstufe lässt sich dann an dieses Wissen anknüpfen, bspw. wenn das Konzept der Dichte im Physikunterricht an der Reihe ist.⁴⁰⁹

Und nicht nur die Frage nach dem primären 'Wie' und 'Warum' ist für talentierte bzw. begabte Grundschüler von Belang, auch sie können bereits beginnen, ein Thema auf der Meta-Ebene zu analysieren: Wie komme ich zu diesen Ergebnissen? Halten sie erneut einem Überprüfen stand? Was macht mich in meiner Überzeugung so sicher? Welche Alternativen zu meiner Antwortmöglichkeit kenne ich? Die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Critical Thinking wird in den USA bereits mit Tests empirisch erfasst, das analytische Denken gezielt gefördert. Die Vorteile der Critical-Thinking-Kompetenz sind vielfältig, betont bspw. Stella Cottrell: Aufmerksamkeit

⁴⁰⁹vgl. Schraml [2003]



vgl. : Facione, Peter A.: Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. 2011
 Y. Funken & Karl-J. Kluge, 25. Juni 2012

Abb. 7.13: Fragen zum Critical Thinking

und Beobachtungsgabe werden geschärft, Lesen gelingt konzentrierter, die Fähigkeit, die Schlüsselinformationen in einem Text oder einer Mitteilung zu erkennen wird geschärft – weniger wichtige Informationen verursachen nun weniger Verwirrung, die Fähigkeit, auf die richtigen Aspekte einer Botschaft zu reagieren wird geschult und auch das Wissen, wie 'man' eigene Ansichten leichter vermittelt, außerdem bietet Critical Thinking Analysekompetenzen, die in vielen verschiedenen Situationen anwendbar sind.⁴¹⁰

Das Schaubild 7.13 stellt einen Critical-Thinking-Prozess mit Fragestellungen zu den unterschiedlichen Phasen der Analyse bspw. eines Textes oder eines Vortrages für Grundschulkindern vor.

Die Grafik zeigt auf, dass Critical Thinking ein sechsstufiger Prozess ist: Beginnend mit der Interpretation des Gehörten bzw. Gelesenen, erfolgt im zweiten Schritt die Analyse, darauf folgt die Evaluation des Gehörten, ergänzt durch die Schlussfolgerung aus den gesammelten Informationen. Im Anschluss folgen die Erklärung und die Selbstregulation. Die genannten Aspekte gelten sozusagen als die 'Herzstücke' bzw. Schlüsselqualifikationen des Critical Thinking, als Basis multiperspektivischen (Karl-J. Kluge und Jan Weinreich) Denkens.

Doch was genau zählt als Critical Thinking bzw. was will Critical Thinking bewirken? Mit genau dieser Fragestellung setzt sich Peter Facione bereits seit über 20 Jahren auseinander.⁴¹¹ Er beantwortet seine Frage nicht mit einer Definition, sondern mit Beispielen für Critical Thinking. Also gebe auch ich ein Beispiel für Critical Thinking in der Grundschule:

”Wir finden Beyblades (sog. 'Kampfkreisel') gut und wollen nicht, dass sie hier verboten werden”

⁴¹⁰vgl. Cottrell [2011], S. 4

⁴¹¹vgl. Facione [2011]

Mit diesen Worten schließen die Drittklässler Ole und Ben ihren Vortrag über Regeln auf dem Schulhof und den Schulfluren. In letzter Zeit gab es viele Beschwerden über eben diese Kreisel, im Schulgebäude gespielt verursachten sie viel Lärm und hinterließen so manche Spur an Türen und Wänden. Oft gab es auch schon Streitereien – wem welcher Kreisel gehört, welcher Kreisel den Kampf gewann, wer schummelte. Und immer gab es einige Kinder, die gerne mitgemacht hätten, aber nicht durften, weil sie keinen 'Beyblade' besaßen. Nun sitzen einige der Klassenkameraden Oles und Bens kopfschüttelnd da. Die anderen nicken bestätigend, auch sie wollen weiter mit ihren 'Beys' in der Schule spielen. Lisa hakt nach: "Warum findet ihr die Beys so gut?" "Na, weil die super aussehen und viel Spaß machen." antwortet Ben sofort. "Und was macht Dir daran so viel Spaß?" fragt Lisa erneut. "Dass wir gegeneinander antreten und die besten Beys gewinnen." Eigentlich könnte die Diskussion an dieser Stelle enden. Doch Herr Timm, der Klassenlehrer, führte kürzlich das Critical Thinking in der Klasse ein. An der Wand hängt noch ein großes Plakat mit den unterschiedlichen Fragestellungen. Einige Schüler lesen bereits nochmals nach, was dort steht.

Jetzt hat auch Miriam eine Frage: "Wer sind denn 'Wir'?" Ben und Ole schauen verdutzt. "Na – wir halt. Der Ben und ich, der Luca, der Timo, der Said und die Jungs aus den anderen Klassen." ant-

wortet nun Ole. "Aber sind denn das alle Jungs? Und was ist mit den Mädchen?" will Miriam wissen. "Die können ja mitspielen, wenn sie wollen." "Jeder?" "Naja, wenn sie Beys haben."

Die Schüler der 3a kommen langsam ins Grübeln. Je mehr Fragen sie sich gegenseitig zum Thema Beyblades in der Schule stellen, desto mehr Fragen wirft das Thema eigentlich auf: Haben denn alle Kinder Kreisel? Wollen alle diese haben? Was ist mit den Kindern, die gerne mitspielen würden, sich die teuren Kreisel jedoch finanziell nicht leisten können? Was sind die Nachteile des manchmal recht wilden Spiels? Was lässt sich gegen Streit und Beschimpfungen unternehmen? Warum werden Schüler ausgegrenzt? Ist es fair, nicht mit jemandem zu spielen, nur weil er nicht das 'richtige' Spielzeug besitzt? Wie könnte das Pausenspiel harmonischer und fairer zugehen? Was müsste geschehen? Was würde sich für jeden ändern?

Am Ende entscheidet sich die Klasse einstimmig gegen das tägliche Spiel mit Beyblades in der Schule: Zu oft werden Kinder ausgegrenzt, zu oft geht etwas kaputt oder kommt zu handfesten Streitigkeiten. Statt dessen wollen sie einmal in der Woche eine Beyblade-Stunde einführen, in der jeder seine 'Beys' mitbringt. Es wird ein Bereich bestimmt, wo gespielt werden darf – und alle, die wollen, machen mit. Wie das auch ohne Kreisel geht – "Ganz einfach: manche von uns haben doch mehr als ein Bey, dann verleihen sie solange eben welche oder wech-

seln sich mit denen ab, die keinen besitzen. Oder wir machen einfach Teams.” – erklärt Diego.

Also, was ist Critical Thinking? Critical Thinking lädt dazu ein, ein Thema von möglichst vielen Perspektiven zu betrachten und abzuwägen, kein übereiltes Urteil zu fällen und sich der eigenen Einstellung und des Verständnis des Gegenübers bewusst zu werden, sowie Alternativen zu den vorgestellten Gedanken zu suchen.

Ich komme noch einmal auf die Schlüsselqualifikationen des Critical Thinking zurück. Welche Kompetenzen bzw. welche kognitiven Prozesse zählen also zu den sechs Aspekten?

In der **Interpretation** des Gehörten bzw. Gelesenen geht es um das urteilsfreie Darstellen, das Beschreiben von Inhalten oder Problemstellungen, das Herausstellen der grundlegenden Idee, das Einordnen und Kategorisieren. Die Technik des Paraphrasierens (= Gehörtes mit eigenen Worten wiedergeben: 'Ich hörte ...', 'Ich verstand ...') eignet sich hervorragend für das Erkennen des Gehörten – es geht darum, zu verstehen, was das Gegenüber oder ein Text meint.

Die **Analyse** will die hinter einer Aussage stehenden Ideen, Haltungen und Argumente per Analyse herausfiltern. Was wurde nicht gesagt, jedoch vorausgesetzt? Was sind Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen zwei unterschiedlichen Ansätzen, ein Problem zu lösen?

In der **Evaluation** werden dann die Plausibilität und Glaubwürdigkeit von Argumenten, Aussagen und auch dem Informationsgeber überprüft: Warum glaube ich jemandes Aussage? Welches sind die Stärken und Schwächen seiner Argumentation?

Die **Schlussfolgerung** fasst die bislang gesammelten Informationen zusammen und dient dazu, die Konsequenzen, die sich aus einer Aussage bzw. einer Haltung ergeben, zu ermitteln. An dieser Stelle werden Grundschüler dazu angehalten, noch einmal genau zu überlegen, wel-

che Folgen es zum Beispiel hätte, wenn das Beyblade-Spiel weiterhin so stattfände, wie bisher und welche Alternativen es zur bisherigen Lösung gibt.

Damit ist der Denkprozess jedoch noch nicht abgeschlossen. Zunächst wird noch eine **Erklärung** vom Sender der Aussage eingefordert: Wie kamst Du zu diesem Schluss? Was veranlasste Dich zu Deiner Aussage? Diese Haltung dient nicht nur dazu, die Zuhörer zu kritischerer Betrachtung der ihnen dargebotenen Inhalte zu motivieren. Wenn ein Schüler, der eine Präsentation einbringt, bereits im Vorfeld weiß, welche Aspekte seine Mitschüler hinterfragen werden, kann sich im Verlauf seiner Vorbereitung selbst befragen: Wie komme ich zu dieser Haltung? Wieso denke ich, dass diese Aussage stimmt?

Der letzte Schritt, die **Selbstregulation** lenkt schließlich die Aufmerksamkeit der Zuhörer wieder auf sich selbst: Verstand ich wirklich, was mein Gegenüber sagte? Welches sind meine eigenen Annahmen und welche die des Redners / Autors? Fehlen mir noch Informationen?⁴¹²

Diese Ihnen vorgestellten Fragen beziehen sich auf Critical-Thinking-Kompetenzen in Bezug auf Textarbeit oder Vorträge bzw. Präsentationen. Critical-Thinking umfasst jedoch noch weitergehende Bereiche. Grundsätzlich geht es darum, Hauptaussagen bzw. wichtige Aspekte aus unwichtigen herauszufiltern, bedeutsame Details zu identifizieren und dabei Muster in einer Argumentation zu erkennen, wie Ähnlichkeiten und Unterschiede, Fehlendes und Vorhandenes, Anordnung und Reihenfolge. Außerdem zählt die Fähigkeit dazu, Begriffe oder Dinge zu Kategorien zusammenfassen zu können.⁴¹³

Das Fähigkeitstraining zum Critical Thinking ist in Karl-J. Kluges und meinen Augen eine Chance, begabte bzw. talentierte Grundschüler zu fördern, ohne als Lehrer selbst immer neue Themengebiete für die "High-

⁴¹²vgl. Facione [2011]

⁴¹³vgl. Cottrell [2011], S. 17

Potentials” zu suchen. Die Schüler lernen, ihre eigenen Erkenntnisse bzw. die Dinge, die sie von anderen hören, kritisch zu betrachten und zu überprüfen – eine unerlässliche Kompetenz für das Erarbeiten von bspw. Präsentationen, Facharbeiten und später in der Universität Haus- und Abschlussarbeiten: Immer wieder gilt es zu prüfen, ob das, was ich 'weiß' aus einer reliablen (= verlässlichen, (empirisch) gesicherten) Quelle stammt und welche Konsequenzen ein gefasster Entschluss, eine Aussage, eine Entscheidung etc. nach sich zieht. Wenn ich bspw. einem Umweltschützer zustimme, der betont, dass der hohe Stromverbrauch in Deutschland umweltschädlich sei, weil jener Strom hauptsächlich mit Kohle- und Atomkraftwerken erzeugt werde, welche Konsequenzen hat jene Aussage und meine Zustimmung dazu für mich? Ich muss bspw. meinen Stromverbrauch kontrollieren, nicht mehrere elektrische Geräte gleichzeitig nutzen, wie Fernseher, PC und Stereoanlage, das Licht nur in den Räumen einschalten, in denen ich mich aufhalte usw.

Im Anhang (S. 419 finden Sie einen aus dem Amerikanischen übersetzten Test von Stella Cottrell, der die Grundlagen für die Critical-Thinking-Kompetenzen abfragt. Anhand dieses Tests (oder ähnlicher Aufgaben) können Sie die analytischen Fähigkeiten ihrer Schüler fördern.

Das folgende Kapitel befasst sich nun mit der Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen durch die bereits mehrfach erwähnten LernPROZESStagebücher und Talent-Portfolios.

7.5.3 'Aus Fehlern lernen' und 'Gutes reproduzieren': Talent-Portfolios und LernPROZESStagebücher

Ich gehe an dieser Stelle gesondert auf das Erstellen von Talent-Portfolios ein, da mir in der Fachliteratur durchaus kritische Infragestellungen der Portfolioarbeit begegneten und ich meine Vorstellung von Portfolios dazu abgrenze. Thomas Häcker beispielsweise bemängelt die Widersprüchlich-

keit zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Portfolioarbeit: während es um individuelle Lernprozesse gehen müsse, die dokumentiert, reflektiert und für das weitere Lernen verinnerlicht werden müssen, würden zum Teil Portfolios als Leistungsnachweise genutzt. Diese erhielten durch jene Verwendung einen marktwirtschaftlichen Anspruch: spätere Arbeitgeber könnten sehen, was der Schüler 'kann', der Schüler bzw. spätere Bewerber 'präsentiert' sich und seine Fähigkeiten. Darin sieht T. Häcker die Gefahr einer "autistischen Auffassung von Autonomie"⁴¹⁴ D. h. anstatt der Solidarität und Gemeinschaftlichkeit infolge von Teamlernen und gegenseitigem Unterstützen, würden Konkurrenzorientierung und Eigennutz unter Schülern gefördert, indem bspw. Ideen oder als erfolgreich erprobte Methoden für das Erzielen von Lernfortschritten nicht mehr mit anderen geteilt werden – schließlich 'muss' jeder Einzelne besser sein als die anderen Schüler. Von diesem Einwand her plädiert T. Häcker für eine klare Trennung zwischen verschiedenen Typen von Portfolios und zwar nach Zwecken und Funktionen, welche jene erfüllen: je nachdem ob von Seiten des Lehrers der Fokus auf den Lernprozess oder die Leistungsentwicklung gelegt werde.⁴¹⁵

Zunächst mein Versuch eine vorläufigen Bestimmung des Begriffs "Portfolio" zu entwickeln. Portfolio meint die Zusammenschau von Dokumenten / Arbeiten / Objekten eines bestimmten Typs: Der Duden unterscheidet bspw. zwischen

- (Verlagswesen) (mit Fotografien ausgestatteter) Bildband
- (Kunstwissenschaft) Mappe mit einer Serie von Druckgrafiken oder Fotografien eines oder mehrerer Künstler
- [englisch portfolio – italienisch portafoglio] (Wirtschaft) Bestand an

⁴¹⁴Häcker, Thomas: Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In: Bohl [2010], S. 74

⁴¹⁵vgl. Häcker, In: Bohl [2010], S. 65 ff.

Wechseln oder Wertpapieren eines Anlegers, Unternehmens, einer Bank, Gesellschaft

- [englisch portfolio – italienisch portafoglio] (Wirtschaft, Jargon) als Matrix (2) dargestellte schematische Abbildung zusammenhängender Faktoren im Bereich der strategischen Unternehmensplanung
- [englisch portfolio – italienisch portafoglio] (Wirtschaft) gesamtes, aufeinander abgestimmtes Angebot eines Unternehmens⁴¹⁶

Der von mir favorisierte Typ der Portfolios ist das **”Talent-Portfolio”** im Sinne Joseph S. Renzullis: dieses unterstützt den Lernenden gezielt im Suchen und Entwickeln eigener Talente. Im Talent-Portfolio werden Informationen über den Schüler zusammengetragen, die sich u.a. auf seine Interessen, Lernstile und die schulischen Stärken bezieht (und nicht die Schwächen / Fehler in den Vordergrund stellt), die sich z. B. aus Testresultaten, Schulnoten, zusammengefasste Dokumentationen von Projekten, Selbsteinschätzungen sowie Einschätzungen von Lehrern und Eltern zusammensetzen. Die wichtigsten Ziele formuliert J.S.Renzulli als Fragen:

1. ”Was sind die positivsten und konstruktivsten Informationen, die über das Potential und die Arbeit dieses Schülers vorliegen?
2. Auf welche Weise können diese Informationen am besten gebraucht werden, um die Fähigkeiten und das Potenzial dieser SchülerIn weiterzuentwickeln?”⁴¹⁷

Das Talent-Portfolio kann sowohl dem individuellen Lernfortschritt und zugleich – aufgrund der Rahmenbedingungen des L.i.N.D.[®]-Ansatzes, in welchem das Talent-Portfolio angewandt, sowie gezielt und kontrolliert

⁴¹⁶Duden online, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Portfolio> (letzter Zugriff: 11.07.2012)

⁴¹⁷Renzulli et al. [2001b], S. 36

begleitet wird – dem Aufbau sozialer Unterstützungsnetze (z. B. Bibliothekare der örtlichen Bücherei, Mitschüler die für Arbeiten mitlernen, Lehrer, Experten usw.) dienen, da hierin auch bspw. die Erfahrung kompetenter Ansprechpartner, verschiedener Arten der gemeinschaftlichen Problemlösung und Ergebnisse von **”Peer-Feedbacks”** (Karl-J. Kluge und Yvonne Funken) notiert und reflektiert werden, z. B. wie die Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation ablief, wo Schwierigkeiten lagen, welche Verbesserungsmöglichkeiten der Schüler selbst dazu sieht und welche Vorschläge die Peers gaben. Als probates Reflexionsinstrument bietet sich zum Abschluss eines Lernprozesses auch das After Action Review, wie in Abschnitt 7.5.1 vorgestellt, an.

Das von J.S.Renzulli, S.M.Reis und U. Stedtnitz entwickelte Talent-Portfolio für Grundschüler⁴¹⁸ umfasst bspw. Informationen über außerschulische Aktivitäten – sowohl in Form von Kursen als auch zu Hause verfolgten Projekten, außerdem können die Schüler in jedem Schuljahr ihre schulischen Interessenbereiche von den Sprachen, über die Naturwissenschaften bis hin zu künstlerischen Bereichen eintragen. Ebenso bieten sie die Möglichkeit, jedes Jahr ihre besonderen Stärken/Erfolge herauszustellen und zugleich zu notieren, worin sie sich im nächsten Jahr erproben wollen.

Mit Hilfe eines solchen Talent-Portfolios lassen sich schulische Aktivitäten, vor allem auch in Hinblick auf differenzierte Angebote im Unterricht, entspannt planen. Ein Beispiel für ein erprobtes Portfolio finden Sie im Anhang (S.445).

Einen Teil des Talent-Portfolios bildet das **”LerPROZESStagebuch”** (Karl-J. Kluge). In einem solchen Journal führt der Schüler Lernfortschritte und Lernwege auf: Mit Blick auf sein Ziel reflektiert der LernUNTERNEHMER im LernPROZESStagebuch, welche Lernschritte er an einem Tag / innerhalb einer Woche unternahm, von wem er sich Hilfe holte, wel-

⁴¹⁸vgl. Renzulli et al. [2001a], S. 115 ff.

che Strategien ihn voranbrachten und welche sich (vielleicht) als hinderlich erwiesen. Mit der Zeit erstellt er sich sein eigenes Lernprofil: Was hilft mir? Was beherrsche ich? Was habe ich zu vermeiden? Was / wer kann mich in meinem Lernprozess unterstützen? usw. Im LernPROZESStagebuch notieren sich Schüler ihre Ziele, Wege zum Ziel und ihre Erfahrungen: Wie bereitete ich mich auf Klassenarbeiten, Präsentationen, Prüfungen, Vorträge vor, was half mir, was weniger? Was plane ich in der nächsten Klassenarbeit 'besser' zu machen? Welche Lern-'Werkzeuge' halfen mir bei der Vorbereitung meiner Präsentation? Wie gut kam ich mit der neu eingeführten Technik des Paraphrasierens zurecht? Was will ich noch trainieren?

LernPROZESStagebücher dienen nicht nur als Erfolgsjournal, sondern halten zugleich auch eine lernbedeutsame Erfahrung fest: Fehler sind lernförderlich. Wie Fritz Oser und Maria Spychiger konstatieren, trägt das sogenannte "negative Wissen" zum nachhaltigen Lernen bei – indem Lern-'Irrtümer' im LernPROZESStagebuch festgehalten und reflektiert werden, eröffnen sie dem Lernenden die Chance, an ihnen zu wachsen und voranzukommen, sie lernen "was eine Sache nicht ist"⁴¹⁹

Wenn ein (kognitiv) begabter Grundschüler bspw. im Sachkundetest unterdurchschnittlich abschnitt, weil er davon ausging, alles Notwendige vom Thema zu wissen, jedoch die letzten Arbeitsblätter, die ebenfalls abgefragt wurden, nicht mehr durchlas, wird er sich für den nächsten Test eine andere 'Strategie' zurechtlegen (müssen). Mit Hilfe des LernPROZESStagebuchs vermag er eher seine Testvorbereitungen zu reflektieren, 'Fehler' aufzudecken und Alternativen zu erarbeiten, die er vor dem nächsten Test anwendet.

Das Erarbeiten von Lernstrategien, das Planen von Projekten usw. erfolgt unter der Begleitung der Lehrpersonen. Begabte bzw. talentierte

⁴¹⁹Oser und Spychiger [2005], S. 11

Grundschüler lernen, sich "S.M.A.R.T."e Ziele zu setzen. S.M.A.R.T. ist ein Akronym aus dem Projektmanagement und steht für

- **S** = Spezifisch, so konkret wie möglich
- **M** = Messbar
- **A** = Attraktiv / Akzeptiert
- **R** = Realistisch
- **T** = Terminiert

Das Anwenden der S.M.A.R.T.-Formel auf die eigene Lernplanung und die eigenen Ziele verhindert wahrscheinlich, dass sich Lernende in vielen Details 'verrennen', aufgrund unspezifischer, unklarer und nicht überprüfbarer Aufgabenstellungen entmutigt werden oder durch zu hoch gesteckte Ziele 'frustriert aufgeben'.

Ein 2008 durchgeführter Modellversuch der 'Begabungssucher' Karl-J. Kluge und Y. Funken im Bodelschwingh-Internat Herchen, NRW, zeigte bereits die Erfolge der Portfolioarbeit, die sich als effektives Instrument des Wissensmanagements sowie als motivationssteigernd erwies.⁴²⁰ Dabei stellte sich heraus, dass Portfolios die Selbstmotivation der Schüler zu stärken vermochten, indem jene bereits erreichte Ziele nachlesen konnten. Durch das erneute 'Durchleben' erfolgreich abgeschlossener Aufgaben bestärkten sich die Schüler selbst darin, auch den nächsten Lernschritt bewältigen zu können.

Für ein LernPROZESStagebuch empfiehlt es sich, auch Reflexionsfragen vorzugeben und damit den Reflexionsprozess vorzustrukturieren, was vor allem Grundschulern, welche diese Form des Arbeitens vermutlich noch nicht beherrschen, das Führen ihres Journals erleichtern dürfte. Ein Beispiel dazu finden Sie im Anhang auf Seite 448.

⁴²⁰vgl. Kluge und Funken [2009], S. 145 ff.

Ein weiteres für die Lernplanung interessantes Instrument ist der **”Planungsrouter”** (Karl-J. Kluge): Handlungen, Aktionen müssen durchdacht, geplant sein, bevor sie ausgeführt werden. Karl-J. Kluge und Michaela Esser führen in ihrem Leitfaden **”Zur Förderung von Planungs-Kompetenz(en), angeregt durch das strategische Planspiel ”Der Tour-Planer”** der RWTH Aachen, Dr. V. Arling & Team” (s. Anhang S. 451) die Tragödie der Love-Parade 2010 in Duisburg als Beispiel misslungener Planung an. Bereits Grundschüler müssen frühzeitig lernen, ihre Handlungen, ihr Lernen präzise zu planen bzw. zu koordinieren, um ein erfolgreicher Lerner zu werden. Schon ein ’einfacher’ Ablauf im Klassenzimmer muss für den Unterricht in der Grundschule vorgedacht sein, um nicht im ’Chaos’ zu enden, wie z. B. der Übergang von einer Unterrichtsstunde zur Pause. Es müssen z. B.:

- ... die Unterrichtsmaterialien eingepackt werden (Stifte ins Mäppchen stecken, das Mäppchen, Hefte, und Arbeitsbücher in den Schulranzen bzw. unter das Pult)
- ... das Pausenbrot ausgepackt werden
- ... das Brot am Platz verzehrt werden
- ... die Brotdose wieder verstaut werden
- ... die Jacke angezogen werden
- ... die Klasse leise verlassen werden
- ... die Schulflure leise und langsam durchqueren können

Ähnlich müssen auch andere Aktionen geplant sein, um keinen Schritt zu vergessen. Hilfreich für das Begabungsmanagement jeder Grundschule ist der Blanko-Planungsrouter, wie Sie ihn im Anhang auf Seite 454 finden.

Hier können Grundschüler für ihre jeweilige Aktion jene Schritte eintragen, die notwendig sind, um ihre Aufgabe erfolgreich zu beenden (z. B. Welche Vorbereitung ist für eine Klassenarbeit notwendig? Frühzeitiges Lernen, einen gespitzten Bleistift, Ersatz-Tintenpatronen für den Füller, Lineal, Radiergummi, alle Hefte, Bücher und Notizen müssen im Schulranzen sein, um nicht voneinander 'abzugucken', setzen wir uns auseinander ...)

Weitere Planungsinstrumente, die Sie im Anhang finden, sind die **”Reduktive Zielorientierung” (RZO)** sowie die **”Flow Chart”**.

Die vorangegangenen Kapitel setzten stets voraus, dass Schüler mit ihrem Lehrer / ihrer Lehrerin kooperieren, freiwillig und bereitwillig lernen und Anregungen aus dem Unterricht aufnehmen. Dass 'dem' nicht immer so ist, kann mir wohl jede Lehrperson bestätigen. Daher ist vermutlich für viele Leser die Frage nach dem Umgang mit Störverhalten interessant, auf die ich im Folgenden eingehe.

7.6 Was tun, wenn die Schüler nicht ”mitziehen”? – Umgang mit Alternativ-Verhalten von Schülern

Classroom-Management klingt im ersten Moment nach Organisation, Struktur, reibungslosen Abläufen. Schließlich wurde das Konzept des Classroom-Managements genau darauf ausgerichtet: Störungen im Unterricht zu reduzieren, um Lernen effektiv voranzutreiben. Doch was, wenn Schüler immer wieder Regeln verletzen? Wenn sie sich weigern, mitzuarbeiten oder auch ihre Mitschüler im Lernprozess unterbrechen? Das Beispiel von Herr Streibert und Jonas, dem Schüler, der sich, auch nach einem Gespräch mit seinem Lehrer noch rempelnd Zugang zu seiner Klasse verschaffte, zählt als ein Beispiel für Störmanöver. Auch (kognitiv) begabte Schüle-

rinnen und Schüler in der Grundschule 'wollen es vielleicht manchmal wissen', provozieren ihre Lehrpersonen, um deren Reaktion zu sehen. Gerade wenn sie spüren, dass sie mit ihren Argumenten den Lehrer 'aus der Reserve locken' oder zumindest so gut ablenken können, dass für den regulären Unterricht kaum noch Zeit verbleibt. Aus genau diesem Grund greife ich das Thema des "anhaltenden Störverhaltens" auf.

Diese Studie befasst sich nicht mit "pathologischen Störungen" oder psychosozialen Auffälligkeiten. Auch (kognitiv) begabte Schülerinnen und Schüler kommen, was ihren Lerneifer, ihre Motivation betrifft, von ihrem Lernweg ab. C. Evertson und E. Emmer betonen, dass nur ein geringer Prozentsatz von Schülern Störverhalten in solcher Intensität aufweisen, dass sie von jedem als emotional- oder 'verhaltensauffällig' gelten. Darüber hinaus müsse mit einigen Schülern angemessenes Verhalten 'trainiert' werden. Alle übrigen Schüler jedoch zeigten nur gelegentlich 'unangemessenes Verhalten'. Dieses geringere Aufkommen "erwartungswidrigen Verhaltens" (Karl-J. Kluge) wiederum bedeutet für C. Evertson und E. Emmer, sich als Lehrperson nicht auf "internale Verhaltensursachen" zu stützen, sondern diese 'Auffälligkeiten' als Zeichen zu werten, dass jene Schüler bislang einfach nicht ausreichend Verhaltensalternativen erlernten, um eine 'gute Wahl' für ihr Verhalten zu treffen.⁴²¹

Karl-J. Kluge betonte immer wieder: "**Persönlichkeit kommt vor Intelligenz**", d. h. nur wer sich selbst 'im Griff' hat, kann seine Intelligenzressourcen effektiv und nachhaltig nutzen. Schülerinnen und Schüler, die keine Selbstdisziplin aufbringen, trotz der ihnen möglicherweise 'bescheinigten' Intelligenz konsistent weiter zu lernen, sich im Unterricht einzubringen, Neues Wissen zu erproben, anzuwenden, bleibt hinter 'fleißigen' Schülern zurück, verspielt sein Potenzial. "Wissen schlägt Intelligenz" sagt auch Elsbeth Stern immer wieder.

⁴²¹vgl. Evertson und Emmer [2009], S. 184

Wie also sollen Lehrpersonen mit kognitiv begabten Grundschulern umgehen, die 'es wissen wollen'? Was verschiedene Autoren bei Störverhalten im Unterricht immer wieder empfehlen – so bspw. C. Eichhorn, G. Keller und J. Fay und D. Funk – sind klar formulierte Verhaltensregeln, auf welche Lehrer verweisen können und ein eindeutiges und zugleich wertschätzendes Vorgehen der Lehrperson: 'Unsere Absprache lautet: wir gehen leise und nacheinander in die Klasse, damit niemand verletzt wird und kein Chaos entsteht. Du kennst diese Regel. Darum gebe ich Dir letztmalig die Gelegenheit, mir zu zeigen, dass Du Dich daran hältst, was wir - Du und ich - miteinander vereinbarten.'

Der Schüler muss erfahren, dass sein Verhalten von der Lehrperson nicht toleriert wird, er als Person weiterhin wertgeschätzt wird, damit jene Basis bestehen bleibt, auf der LernBEGLEITER und Schüler dessen Lernprozesse ermöglichen. Doch manchmal reicht ein Ermahnen nicht aus, wie das Beispiel von Jonas zeigte. Nun gibt es verschiedene Sichtweisen auf die Ursache / die Bedingungen solchen Störverhaltens – und damit auch unterschiedliche Zugangsweisen auf dessen Bewältigung: Gert Lohmann erläutert, dass Unterrichtsstörungen aus Lehrerperspektive häufig als bewusstes Handeln der Schüler angesehen wird und aus außerschulischen Faktoren resultieren können, wie einer 'schlechten' Erziehung, problemhaltigen Familienverhältnissen oder übermäßigem, unkontrollierten Medienkonsum.⁴²² Das Ergebnis, das aus dieser Auffassung resultiert, sei eine annähernde Handlungsunfähigkeit auf Seiten der Lehrpersonen: 'Was ich – als Lehrer – schon gegen solche außerschulischen Problemstellungen ausrichten?' G. Lohmann führt dagegen an, dass Lehrer häufig die Bedeutung außerschulischer Belastungsfaktoren überschätzten und bspw. ihre eigene Unterrichtsgestaltung als Ursache für 'Alternativ-Verhalten' ihrer Schüler aus dem Blick verlören. Der Lehrereinschätzung gegenüber stellt der Autor die Sicht der Schüler und stellt die These auf: "Schüler leben in einer

⁴²²vgl. Lohmann [2011], S. 15 ff.

anderen Welt und verfolgen andere Ziele.”⁴²³. Konkret bedeutet der unterschiedliche Betrachtungshorizont von Schule, dass für viele Schüler beim Schulbesuch keine akademischen Ziele im Vordergrund stünden, sondern eher soziale Ziele: Schule bedeutet für viele Schüler, Freunde zu treffen, mit diesen zu reden und zu spielen. Auch ich kenne diese Schülereinstellung noch aus meiner Arbeit an einer westdeutschen Grundschule: Auf die Frage, was das Beste an der Schule wäre, antworteten viele Schüler mit ”die Pausen” – warum? Weil sie dann nach draußen eilen, mit ihren Freunden Fußball und Verstecken spielen, zum Kletterwürfeln gingen oder sich zum ’Quatschen’ trafen.

G. Keller benennt sechs verschiedene Erscheinungsformen der Unterrichtsstörungen, mit welchen Lehrpersonen häufig konfrontiert würden. Dazu zählen akustische Störungen wie Gespräche, Geschrei und auch das Klingeln von Handys, motorische Störungen – die häufig auch akustische Störungen erzeugen – wie das Kippeln mit dem Stuhl, das Spielen mit Arbeitsmitteln, Aggressionen, die sich sowohl verbal als auch physisch gegen Schüler und Lehrer richteten, geistige Abwesenheit, Verweigerungshaltungen, die von fehlenden Unterrichtsmaterialien bis hin zu wiederholten Verspätungen reichten sowie Verstöße gegen die Hausordnung.⁴²⁴ Auch hier trifft die These einer ’anderen Welt’ von Schülern erneut zu: Bei den verschiedenen Störungsformen reagieren Schüler und Lehrer unterschiedlich, so G. Lohmann. Der oft praktizierte ’rauhe Umgangston’ unter Schülern, mit Beleidigungen und Schimpfworten, belaste Lehrer tendenziell mehr als Schüler, die Verhalten dieser Art weniger kritisch sähen. Auch Sich-ablenken-lassen der Schüler würden von Lehrern stärker wahrgenommen als von Schülern, wobei diese akustische Störungen genauso wie ihre Lehrer als besonders beeinträchtigend fänden.⁴²⁵

⁴²³Lohmann [2011], S. 20

⁴²⁴vgl. Keller [2010], S. 21 ff.

⁴²⁵vgl. Lohmann [2011], S. 19 f.

Christopher ist in der 4. Klasse einer Gemeinschaftsgrundschule. Er zählt schon seit der 1. Klasse zu den Klassenbesten und ist bei seinen Mitschülern recht beliebt. Seit Beginn des 4. Schuljahres jedoch murrte er häufig über die Themenauswahl seiner Lehrer. "Och menno, müssen wir das schon wieder machen? Das können wir doch schon!", "Das ist sooo langweilig! Ich kenne schon alle geometrischen Formen und ich weiß sogar, wie man die Fläche von einem Rechteck ausrechnet! Muss ich das jetzt trotzdem machen?" Es bleibt auch nicht nur bei Beschwerden, er spielt den Klassenclown, versucht mit seinen Kommentaren seine Mitschüler zum Lachen zu bringen oder verstrickt sie in laute Gespräche. Sein Lehrer muss ihn immer wieder zurechtweisen. Immer häufiger kommt es nun vor, dass er Instruktionen für Aufgaben nicht mitbekommt und nachfragen muss, weil er gemalt hat oder mit seinem Banknachbarn erzählte. Auch verzichtet er inzwischen fast völlig darauf, sich zu melden, sondern ruft einfach in die Klasse hinein.

Lily dagegen ist Zweitklässlerin und wirkt still und schüchtern, meldet sich kaum und wenn sie aufgerufen wird, weiß sie oft nicht, worum es gerade geht. Im Unterricht gibt es lange Phasen, in denen sie einfach zum Fenster hinausschaut. Passiert draußen etwas Spannendes, kann es vorkommen, dass sie aufspringt und ans Fenster läuft. Als im Unterricht jedoch das Thema "Tiere des Waldes"

und deren Überleben im Winter an der Reihe war, überraschte sie ihre Lehrerin mit einem umfangreichen Wissen über Igel, Rehe und Eichhörnchen und zeigte sich auch rege am Unterricht interessiert.

Die Klasse 3b genießt im Lehrerkollegium ein sehr gemischtes Ansehen. Herr Richter ist der Ansicht, dass die Klasse durchaus im Zaum gehalten werden könne, wisse sie nur, "wo es langgeht". In seinem Unterricht sind zwar alle Schüler still, doch nicht alle arbeiten besonders gut oder motiviert mit, viele scheinen sich lediglich Ärger mit Herr Richter ersparen zu wollen. Herr Blum dagegen klagt über die Lautstärke in der Klasse und die Schwierigkeit, die Schüler zur Ruhe zu bringen. "Wenn wir von 45 Minuten 15 effektiv arbeiten ist das schon viel!" Und Frau Still graust es schon jedes Mal davor, die Klasse nur zu betreten: "Dauernd geht es drunter und drüber. Keiner hört zu, ich bin nach der Stunde zum Teil heiser, weil ich so schreien muss, damit mich die Kinder überhaupt hören. Dauernd ärgern sie sich, werfen mit Sachen um sich. An Unterrichten ist da nicht zu denken!"

Zwei kognitiv völlig unterschiedlich agierende Schüler mit scheinbar angereicherten Ressourcen und dennoch Verhaltensweisen, die ihr Lernen – und zum Teil das ihrer Mitschüler – beeinträchtigen. Und eine Klasse scheinbar außer Rand und Band – nur nicht bei jedem Lehrer. Die Gründe für Niveauunterschiede im Schülerverhalten sind vielfältig, wie G. Keller und G. Lohmann aufzeigen. In das gezeigte Verhalten können natürlich

Erfahrungen aus dem Lebenslauf hineinspielen, die einem Grundschüler bspw. suggerieren, dass dieser um jeden Preis im Unterricht auffallen muss, um Zuwendung bzw. Aufmerksamkeit von der Lehrperson oder den Mitschülern zu bekommen. Oder die Erziehung im Elternhaus wirkt sich im Unterricht aus: zu weit gesteckte Grenzen, d. h. ein 'zu viel' an (Entscheidungs-)Freiheiten, die Unsicherheiten auf Seiten der Schüler verursachen und dazu führen, dass im Unterricht die Grenzen / die Belastbarkeit der Lehrperson ausgetestet werden. Zu eng gefasste Grenzen, die einen Schüler oder eine Schülerin in der Schule dazu verführen, 'über die Stränge zu schlagen', da sich die Konsequenzen hier möglicherweise nicht so drastisch auswirken, wie zu Hause. Auch aktuelle Familienprobleme können Auswirkungen auf das Schülerverhalten im Hier und Jetzt zeigen: Streitigkeiten zu Hause, die Erkrankung eines Elternteils, Todesfälle oder eine Veränderung der Arbeitssituation der Eltern, die z. B. dazu führt, dass Eltern kaum noch Zeit für ihr Kind einbringen. Ebenso können neurobiologische Störungen eintreten, bei deren Diagnose jedoch größte Vorsicht walten sollte: So bei der 'Modeerscheinung' ADHS (= Aufmerksamkeitsstörung mit Hyperaktivität / Impulsivität) bzw. deren Ausprägungen Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität und Hyperaktivität / Impulsivität ohne Aufmerksamkeitsstörung.⁴²⁶

Da die genannten Ursache jedoch allesamt außerschulisch begründet werden und sich aufgrund dieser Verortung in weiten Teilen dem Einfluss der Lehrpersonen entziehen, ist eine vorschnelle Pathologisierung von Schülern dem gelingenden Unterricht abträglich, so G. Lohmann. Ich schließe mich dieser Einstellung an, mit der 'Auslagerung von Problemen' auch eine 'selbstverschriebene' Handlungsunfähigkeit der Lehrperson einhergehen kann: 'Da ist ohnehin nichts zu machen!' Und ist eine solche Haltung nicht ein 'Freifahrtschein' für Schüler, die durch ihr "erwartungswidriges Verhalten" (Karl-J. Kluge) nach Aufmerksamkeit oder Grenzen suchen?

⁴²⁶vgl. Keller [2010], S. 29 ff.

Was weder vergessen, noch unterschätzt werden darf ist meines Erachtens dennoch das Einbeziehen der Eltern in die Begabungsförderung ihrer Kinder – deren Kooperation darf ein unumgänglicher 'Meilenstein' im Lernprozess ihrer Kinder werden. Und zugleich müssen Lehrpersonen ihren Unterrichtsstil überprüfen, denn: "Das Langeweile-Syndrom ist sicherlich neben dem Leistungsdruck im Unterrichtsalltag das größte Problem für Schüler und eine wesentliche Ursache für Störungen."⁴²⁷ so G. Lohmann. In Puncto Langeweile gebe es jedoch eine Steigerung im Störungsverhalten: während Schüler zunächst noch versuchten, der Langeweile durch "Socialising" – also Gesprächen und Nebenaktivitäten wie Briefe schreiben, Bilder malen etc. – entgegenzuwirken, gingen sie, wenn sie an diesen Tätigkeiten, z. B. durch Tadel des Lehrers gehindert würden, zu sog. "subversiven Strategien" (= aufbegehrendem Verhalten) über, wie Verweigern oder Provozieren der Lehrer.⁴²⁸

Welche Möglichkeiten bieten sich also Lehrpersonen, Schüler, die Alternativ-Verhalten in ihrem Unterricht zeigen, wieder ins 'Unterrichtsgeschehen' mit einzubinden?

G. Keller führt als häufigsten schulischen Störungsgrund 'schulische Fehler' an. Darunter versteht jener zum einen mangelhafte Normverdeutlichung und Grenzziehung im Unterrichtsalltag. Daneben sieht G. Keller vor allem "[...] die Unfähigkeit zum pädagogischen Konsens"⁴²⁹ als maßgeblichen Faktor für das Auftreten von Störungen im Unterricht an. Es fehlten Absprachen zwischen allen Lehrern über den Umgang mit Störungen, die Lehrer reagierten unterschiedlich auf das Schülerhandeln – was bei einem Lehrer zu Sanktionen führe, werde vom anderen toleriert. Auch Inkonsistenz lasse sich als Ursache finden. Darüber hinaus führt der Autor sogenannte "Killerbotschaften" an – ein regelrechter "Beziehungskiller" für LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER: 'Das habe ich Dir doch

⁴²⁷Lohmann [2011], S. 21

⁴²⁸vgl. Lohmann [2011], S. 20 f.

⁴²⁹Keller [2010], S. 32

schon tausendmal erklärt!', 'War ja klar, dass Du wieder nicht zuhören würdest!'. Erneut steht auch bei G. Keller die Unterrichtsvorbereitung im Fokus: mangelhafte Unterrichtsplanung und -durchführung, zu wenig Schülerbeteiligung durch entsprechende Arbeitsformen, zu wenige Lernanreize, Über- bzw. Unterforderung, gelten laut G. Keller als Störungsverursacher.⁴³⁰

Bevor Störungen, die durch sogenannte Unaufmerksamkeit und Konzentrationsschwierigkeiten ausgelöst werden, als pathologisches, absichtsvolles oder schlicht 'schlechtes Benehmen' von Grundschulern bewertet werden, möchte ich, wie G. Keller darauf hinweisen, dass die Konzentrationsspannen von Schülern – gerade von Grundschulern noch nicht voll ausgebildet sind: so beträgt die Konzentrationsspanne von 5–7jährigen ca. 15 Minuten, bei 7–10jährigen ca. 20 Minuten. 45 oder 60 Minuten hochkonzentriertes Arbeiten sind aufgrund der hirnphysiologischen Voraussetzungen von Grundschulern noch nicht möglich. Als empfehlenswert erweisen sich Entspannungsübungen und / oder "Gehirnjogging" durch eine Knobelaufgabe, ein Rätsel zwischen zwei Arbeitsphasen, wobei bereits fünf Minuten ausreichen, wie auch der L.i.n.D.[®]-Ansatz empfiehlt: Eine kurze Traumreise mit anschließender "Brain-Gym"-Übung, um den Kreislauf wieder 'in Schwung' zu bringen, Malen nach Musik, Mandalas oder Bilderrätsel können Grundschulern wieder zu einer besseren Konzentrationsfähigkeit verhelfen. Wichtig zu bedenken bleibt: Motivation und Konzentration hängen eng zusammen! Da dieser Zusammenhang für alle Schüler eminent ist, bleiben auch (kognitiv) begabte und talentierte Schüler nicht von 'Konzentrationstiefs' verschont.

Einen in meinen Augen interessanten Beitrag zum Verständnis von Unterrichtsstörungen leistet die U. Trautwein, O. Köller und J. Baumert-Studie aus dem Jahr 2004: In dieser Studie ging es um den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Störverhalten im Unterricht. Wie ich bereits in

⁴³⁰vgl. Keller [2010], S. 32

dieser Studie aufzeigte, gilt das Selbstkonzept als ein bedeutender Meilenstein für das Nutzen eigener Begabungsressourcen, so gilt ein niedriges Selbstkonzept bspw. als eine Ursache von Underachievement und kann kognitiv begabte Grundschüler zu der Überzeugung verleiten, nur 'mittelmäßige' oder sogar 'schlechte' Leistungen erbringen zu können. U. Trautwein et al. arbeiteten in ihrer Studie – mit 4305 Schülern aus 203 Klassen – heraus, dass es eine Verbindung zwischen Problemverhalten und dem Selbstkonzept gäbe: "Höhere Werte beim Problemverhalten hatten einen Anstieg beim Selbstkonzept der Durchsetzungsfähigkeit sowie, im Falle der Unterrichtsstörung, beim Selbstkonzept der sozialen Anerkennung zur Folge."⁴³¹ D. h. der 'Classenclown' oder der Schüler mit 'dem vorlauten Mundwerk' will möglicherweise nicht in erster Linie den Lehrer 'ärgern', sondern versucht sich mit seinem Verhalten die Sympathien seiner Mitschüler zu 'erkaufen'. Zwar zielten die durchgeführten Studien auf Schüler der Sekundarstufe I – die Klassen 7 – 10 – ab, doch auch für LernBEGLEITER in der Grundschule bleibt es wichtig, jene möglicherweise 'selbstwertsteigernde Aktionen' zu erkennen. Denn Verhaltensweisen, die auf die Aufmerksamkeit der Peers bzw. deren Sympathien abzielen, häufen sich meiner Erfahrung nach nicht erst in der Sekundarstufe.

Also frage ich mich: Was können Lehrpersonen tun, wenn proaktive bzw. präventive Strategien zur Konfliktvermeidung im Unterricht nicht mehr greifen?

Kommen Störungen im Unterricht auf, empfehle ich LernBEGLEITERN, ein zusätzliches Verschärfen der Situation durch Konflikte auf der Beziehungsebene, z. B. durch die bereits erwähnten Killerbotschaften 'Du schaffst es auch nie, einmal fünf Minuten zuzuhören. Das ist wieder typisch!' zu vermeiden. Wie reagieren Lehrpersonen auf die Handlungen ihrer Schüler? Gelassen, gereizt, humorvoll, abwertend? Erweisen sich Konsequenzen auf ein Störverhalten für den Schüler als nachvollziehbar oder

⁴³¹Trautwein et al. [2004], S. 15–29

unangemessen, vorhersehbar oder willkürlich? Grundsatz muss bleiben, dass sich LernBEGLEITER nicht von abwehrenden Emotionen (= Geiztheit, den Schüler abwertende Bemerkungen usw.) leiten lassen. Auch wenn Störverhalten nach einer bereits erfolgten 'Ermahnung' bestehen bleibt, dürfen sich Lehrer nicht auf Machtkämpfe mit ihren Schülern einlassen oder Schüler diskreditieren, indem sie bspw. in eine Diskussion über eine Stunde Nachsitzen einsteigen. Wie C. Evertson und E. Emmer sehe ich die potentielle 'Bedrohlichkeit' einer Situation, in der ein Schüler sich bspw. seinem Lehrer widersetzt. 'Was tun?' ist hier die Frage. Viele Lehrer befürchten, und das mit Recht, betonen die beiden Autoren, dass das unerwünschte Verhalten aufrecht erhalten bleibt und andere Schüler diesem 'Negativvorbild' nacheifern, geht der Lehrer nicht als 'Gewinner' aus der Situation hervor.⁴³² G. Lohmann empfiehlt bspw. Stopp-Techniken, wenn Emotionen 'hochkochen' wie: tief Luft holen, das Fenster zu öffnen, bis Drei zu zählen usw.⁴³³ Diese Art der Unterbrechung dient nicht nur der eigenen Beruhigung, sondern gibt Gelegenheit, noch kurz seine Gedanken zu sammeln, bevor die Aufmerksamkeit wieder dem Schüler oder der Schülerin gilt. Auch die aus den Veröffentlichungen von Friedemann Schulz von Thun eingeführten Ich-Botschaften sind Du-Botschaften ('Nie hörst Du zu, wenn ich Dir etwas sage!', 'Du veranstaltest einen furchtbaren Lärm!') vorzuziehen werden. Mit Hilfe jener Ich-Botschaften gibt der LernBEGLEITER bereits Rückmeldungen über die Auswirkung seines Verhaltens an den Schüler: 'Weil ich von Dir immer wieder unterbrochen werde, muss ich mit meiner Erklärung ständig von vorne beginnen und brauche viel länger, bis ich euch alles erklärt habe und werde ärgerlich.' Wenn die Situation es zulässt, sollte die Besprechung – so privat gehalten wie möglich, damit der Schüler sein Gesicht wahrt – auf einen späteren Zeitpunkt verlegt werden, z. B. nachdem eine Instruktionseinheit an die

⁴³²vgl. Evertson und Emmer [2009], S. 204 f.

⁴³³vgl. Lohmann [2011], S. 170

Klasse beendet ist, so dass alle Schüler beschäftigt sind, oder am Ende einer Unterrichtsstunde. Für das Gespräch mit den Schülern gilt das **”Aktive Zuhören”**, das diesen die Sicherheit gibt, ernst genommen zu werden (durch bestätigende Äußerungen, Kopfnicken, eine offene Körperhaltung – dem Schüler zugewandt, keine verschränkten Arme, Blickkontakt ohne Starren, Paraphrasieren = Zusammenfassen von Gesagtem in eigenen Worten, sowie zunächst wertfreie Formulierungen, wie: ’Fühlst Du Dich also ...’, ’Mein Eindruck ist ...’). **”Agieren, statt Reagieren”**, so empfehlen es C. Evertson und E. Emmer.⁴³⁴

Zugleich warnt G. Lohmann vor unbesonnenem Lehrerhandeln, wenn sich die Lehrperson bspw. von dem Verhalten eines Schülers provoziert oder persönlich angegriffen fühle: **”Wenn Lehrer sich in diesem Fall auf Machtkämpfe einlassen, sollten sie bedenken, dass manche Menschen viel dafür einsetzen, um in solchen Situationen vor den anderen das Gesicht nicht zu verlieren.”**⁴³⁵ Das Verlangen nach Anerkennung scheint in ’solchen’ Situationen deutlich größer als die Angst vor negativen Konsequenzen – welchen Ärger sich Schüler durch Verweigerung, Trotz oder Beschimpfungen ’einhandeln’, realisieren sie in solchen Augenblicken entweder nicht oder nehmen diesen in Kauf.

Generell empfiehlt sich das Angebot der Kooperation zwischen Schüler und Lehrperson – so verliert keine Seite das Gesicht und zugleich lernen Schüler, die Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. Zwei Beispiele dazu zum Vergleich:

Keira, eine Viertklässlerin, beginnt während der Stillarbeitsphase mit ihrer Freundin Yasemin zu flüstern. Ihre Lehrerin, Frau Schwartz, ermahnt die beiden Mädchen zur Ruhe, was Keira mit ei-

⁴³⁴Evertson und Emmer [2009], 2009, S. 205

⁴³⁵Lohmann [2011], S. 21

nem dahingeworfenen "Ja, ja." und einem Augenrollen zu ihrer Freundin quittiert, die zu kichern beginnt. Die Beiden verlegen sich anschließend darauf, sich Briefchen zu schreiben. Nach kurzer Zeit ist heftiges Gekicher aus ihrer Ecke zu vernehmen. Frau Schwartz, die gerade Timo bei der Bearbeitung einer Frage unterstützt, ruft von dessen Platz aus: "Mädchen, jetzt reicht es aber! Ich habe euch doch gesagt, ihr sollt ruhig sein! Wenn ihr weiterquatscht, setze ich euch auseinander!" Keira antwortet: "Is' ja gut!" und karriert die Reaktion ihrer Lehrerin pantomimisch, als diese sich wendet. Mehrere Schüler lachen auf. Keira, die sich in ihrer Rolle als 'Klassenunterhalterin' bestärkt sieht, zieht Grimassen und wiederholt Äußerungen der Lehrerin: "Seid ruhig, sonst setze ich euch auseinander!"

Plötzlich ruft Frau Schwartz durch den Raum: "Schluss jetzt, Keira, Du nimmst Deine Sachen und setzt Dich hier neben mein Pult!" "Nö." In der Klasse wird es leise. Die übrigen Schüler schauen zwischen Keira und Frau Schwartz hin und her. "Wird's bald! Du kommst jetzt hierher, sonst kannst Du gleich raus in den Flur gehen!" Keira sitzt mit verschränkten Armen an ihrem Tisch und schaut ihre Lehrerin herausfordernd an. "Sie können mich ja raustragen!" Gelächter in der Klasse.

Wie sollte diese Lehrerin die Situation nun (entspannt) lösen? Sie droht Keira eine Konsequenz an, die sie vermutlich nicht umsetzen kann, da sich die Schülerin verweigert. Die Klasse wird diesen verlorenen Machtkampf als Zeichen von Schwäche verstehen. Und Keira wird vermutlich nicht einfach so aufgeben und ihr Gesicht vor der Klasse verlieren wollen.

Anders geht Herr Seifert vor:

Der Viertklässler Pascal schwänzte zum dritten Mal die letzte Stunde am Freitag. Herr Fuchs fordert ihn daher am Montag darauf auf, 'eine Stunde nachzusitzen'. Pascal braust auf: "Ich denk' nicht dran! Das können Sie gar nicht machen!" Herr Fuchs bleibt ruhig: "Du hast recht, befehlen kann ich Dir das nicht. Du hast allerdings sehr viel Unterrichtsstoff verpasst und während der Unterrichtszeit kann ich Dir nicht helfen, diesen nachzuholen. Und Du weißt, dass niemand dem Unterricht unentschuldigt fernbleiben darf. Die Entscheidung liegt jetzt bei Dir." Pascal wirkt hin- und hergerissen: "Ich kann aber heute nicht!" "Worin besteht das Problem?" "Ich habe gleich Judo-Training und nächstes Wochenende ist eine Prüfung! Wenn ich nicht zum Training komme, darf ich nicht mitmachen und ich will doch den braunen Gürtel bekommen!" Herr Fuchs reagiert verständnisvoll und bittet Pascal darum, dann selbst einen Termin festzulegen. Der willigt, wenn auch widerstrebend, ein: "Dann bleibe ich halt morgen länger, ok?"

Die Beispiele zeigen, wie sich die innere Haltung des Lehrers auf die Reaktionen der Schüler auswirkt: Jedes Lehrerverhalten kann dazu beitragen, dass sich eine Situation zum Machtkampf zuspitzt oder sie wirkt deeskalierend. Herr Fuchs bleibt bei dem Entschluss, Pascal 'nachsitzen' zu lassen. Zugleich kommt er dem Schüler entgegen, indem er diesen den Tag bestimmen lässt. Dass an der Konsequenz nichts verändert wird, ist von vorneherein klar: Wer dem Unterricht fernbleibt, muss den Stoff nachholen, unentschuldigtes Fehlen ist nicht hinnehmbar. Das ist kein Diskussionspunkt und ist auch jedem Schüler klar. Er wird lediglich noch einmal darauf hingewiesen. Zugleich erhält derselbe die Möglichkeit, selbst mitzubestimmen, wann er die sich selbst freigegebene Zeit nachholt. So lernen Schüler, für ihr Verhalten Verantwortung zu übernehmen: 'Wenn ich mich 'so' verhalte, muss ich auch mit 'Haftung' leben.'

Eine andere Idee zur Reduzierung von Störungsbelastungen sieht G. Lohmann im Anwenden systemischer Techniken wie dem "**Reframing**", der "**Symptomverschreibung**" oder der Suche nach Ausnahmen, welche er als "beziehungsfreundlich"⁴³⁶ ansieht. Beim Reframen (= umdeuten) bspw. wird eine sog. 'Störung' in einem anderen bzw. positiven Kontext gesehen: Der Schüler, der ständig in die Klasse hineinruft, ist vielleicht eher engagiert und interessiert als undiszipliniert. Oder jene Schülerin, die sich mit ihrer Freundin beständig gemalte Bildchen unter dem Tisch hin- und herschickt, kann auch als kreativ eingeschätzt werden. Die Suche nach Ausnahmen lässt den Fokus mehr auf die Stärken der Schüler richten, im Sinne des "*Schweizer-Käse-Prinzips*": Nicht auf die Löcher (= die Fehler / das Störverhalten des Schülers) starren, sondern auf die Käsemasse (= die Ressourcen) achten! Die Symptomverschreibung (vgl. P. Watzlawick) dagegen zielt auf das Störverhalten selbst ab:

⁴³⁶vgl. Lohmann [2011], S. 173

Die siebenjährige Alina neigt zu heftigen Wutausbrüchen, wenn ihr etwas "nicht passt". Auslöser können unterschiedliche Situationen sein: Ein Mitschüler borgte sich, ohne zu fragen, ihr Lineal aus und Alina beschimpfte ihn. Sie versteht eine Aufgabenstellung nicht gleich und sucht Hilfe, der Lehrer bittet sie jedoch, es zunächst noch einmal selbst zu versuchen oder ihre Sitznachbarin zu befragen und Alina schreit wütend, dass sie die Aufgabe nicht verstanden hätte: "Es klappt halt nicht, da können mir die anderen nicht helfen!" Oder Alina findet ihre Kunstsachen weder an deren Platz, noch irgendwo anders im Klassenraum und die Schülerin wirft erbost den gesamten Inhalt ihres Pultfaches auf den Boden. In 'solchen' Augenblicken lässt sie nicht mit sich diskutieren. Daher spricht Frau Jäger sie mit beruhigter Stimme und ehrlich überzeugt an: "Alina, ich bewundere Deine Fähigkeit, Deine Gefühle so gut zeigen zu können! Wenn Dir etwas nicht gefällt, drückst Du das ganz klar aus – auch uns Erwachsenen gegenüber. So viel Mut zeigt nicht jeder. Damit Du Dir die Gelegenheit nimmst, Deinen Gefühlen angemessen Ausdruck zu verleihen und gleichzeitig Deine Klassenkameraden nicht beeinträchtigt werden, gebe ich Dir heute die letzten fünf Minuten der Schulstunde die Gelegenheit, Dich richtig mit mir über die Aufgabe von heute zu streiten. Wir treffen uns dort hinten am Bücherregal." Alina schaut zunächst verdutzt und reagiert dann trotzig: "Ich

schimpfe doch nicht einfach so, weil Sie das sagen!” setzt sich dann jedoch an ihren Platz.

Die Lehrerin deutete in diesem Beispiel zunächst das Verhalten der Schülerin um und übernahm dann die Kontrolle, indem sie ihr die 'Verschreibung' erteilte. Mit ihrem Eingreifen bestimmt die Lehrerin den Zeitpunkt und den Ort des Austausches.

G. Lohmann bezeichnet Lehrer als "Schiedsrichter" im Klassengeschehen, ein Wort, das ich, in Anbetracht des Ziels, Schüler in die Selbstständigkeit zu begleiten, durchaus angemessen finde: Aufgabe jeder Lehrperson ist nicht, als 'punitiv Autoritätsperson' über das Disziplinverhalten in der Klasse zu wachen. Sollen Schüler Daseinskompetenzen erwerben und Selbstregulation erlernen, bedürfen sie des Arrangements, diese erforderlichen Fähigkeiten zu trainieren. Also müssen Regeln aufgestellt und eingefordert werden sowie sachlogische Konsequenzen besprochen werden: 'Wer Kaugummi an Tische oder Stühle klebt, muss Tische und Stühle der gesamten Klasse säubern'; 'Wer einen anderen beleidigt, muss diese Beleidigung öffentlich und glaubwürdig bei diesem Mitschüler wieder gutmachen.' So wissen alle Schüler, worum es in der Schule geht und mit welchen Folgen zu rechnen ist, halten sie sich nicht an die 'Spielregeln'. Die Aufgabe der Lehrperson ist die Entscheidung 'Liegt eine Regelverletzung vor, oder nicht?'. Vorher festgelegte Konsequenzen erfolgen dann wie ein Automatismus und werden nicht mehr diskutiert.

Neben den oben beschriebenen Verhaltensempfehlungen, welche alle auf der Beziehungsebene liegen – führt G. Lohmann ebenso Interventionen auf der "Disziplin-Managementebene" ein. Dabei stellt er 10 Verhaltensregeln für Lehrer auf, deren Vorstellen ich als sinnvoll erachte, weil sie – auch wenn sie z.T. trivial erscheinen, da es 'natürlich' erscheint, sich im Konfliktfall nicht 'so' zu verhalten – widerspiegeln bzw. daran erinnern,

in welche Verhaltensmuster eine Lehrperson in Stresssituationen verfällt (vgl. bspw. Kap. 6.1).

Beispiele für Interventionsregeln nach G. Lohmann finden Sie im Anhang auf Seite 457.

Wichtig für gelingende Interventionen sind Umfang und Stringenz selbiger: Interventionen dürfen nicht mehr Raum im Unterricht einnehmen als die Störungen selbst. Wenn bspw. zwei Schüler durch Nebengespräche die Geräuschkulisse im Unterricht 'stören', erscheint es wenig sinnvoll, einen fünfminütigen Vortrag über das Reden im Unterricht zu halten. Manche Störungen lassen sich zudem möglicherweise einfacher und konfliktfreier im Zweiergespräch zwischen Schüler und Lehrperson lösen, dann reicht bspw. auch die kurze Information: 'Janina, ich spreche nach dem Unterricht noch mit Dir. Komm nach der Stunde an mein Pult.' Zum einen wissen dann diese Schüler, dass sie keine Nebengespräche mehr führen und zum anderen führt eine Diskussion darüber vom Lernen ab, was auch 'auf Kosten' der übrigen Schüler geht. Zudem wissen viele Schüler bereits, dass sie mit ihrem Verhalten eine Regel verletzen. Hilfreich verweisen sich daher bereits vorab aufgestellte generelle Regeln, die für alle klar und einsichtig sind, sodass diese nicht jedes Mal erneut diskutiert werden müssen, sowie sog. "*Null-Toleranz-Regeln*", für Verhaltensweisen, die auf keinen Fall im Unterricht geduldet sind, wie Mobbing, physische Gewalt etc. Die Regeln werden gemeinsam mit den Schülern vorgeklärt und dann sogleich mit logischen Konsequenzen bedacht, wie weiter oben bereits beschrieben. Erfolgen sachlogische Konsequenzen, werden Regeln für Grundschüler einsichtiger: 'Warum sollte ich keinen Kaugummi auf Wände und unter Tische kleben dürfen? – Weil es Schwerstarbeit ist, diese wieder zu entfernen!'

Als eine weitere Hilfe stelle ich auf der Grundidee G. Lohmanns wie auch C. Evertsons und E. Emmers die fünfschrittige "*Eskalationsspirale*" vor: Mit diesem Instrument werden mit den Schülern verschiedene Stufen der

Intervention abgesprochen, beginnend bei non-verbale Signalen (z. B. der Lehrer hebt die Hand oder schlägt einen Gong an), über die verbale Rückmeldung: 'Timo, denke an unsere Klassenregeln!', bis bspw. hin zum Verteilen von gelben und roten Karten: Erst erfolgt eine 'Abmahnung' (gelbe Karte) mit den Fragestellungen: Was tust Du? Wie lautet die Regel? Für welches Verhalten entscheidest Du Dich? Der Schüler erhält noch einmal die Chance, über sein Verhalten nachzudenken und eine Wahl für oder gegen die Einhaltung der Klassenregeln zu treffen. Dann erfolgt der 'Verweis' (rote Karte), z. B. Auszeit in einer dafür bestimmten Ecke des Klassenzimmers oder in einem separaten Raum (andere Klassenstufe / sozialpädagogisch betreuter Raum, je nach Möglichkeiten der Schule) mit Sonderaufgaben. Ein "Problemlöse-Fragebogen" wie in im Anhang auf Seite 458 abgebildet, würde eine chancenreiche Aufgabe für eine Auszeit (Eskalationsspirale, Schritt 4) sein. Und schließlich, wenn 'alles nichts hilft', die Kontaktaufnahme mit den Eltern und ggf. mit der Schulleitung, um weitere Hilfeangebote für den Schüler zu besprechen.⁴³⁷ Grafik 7.14 visualisiert eine Eskalations- bzw. De-Eskalationsspirale, wie die eben vorgestellte. Ermahnungen, Drohungen und Erpressungen gelten dagegen als 'kontraproduktive Interventionen': Ich-Botschaften ermöglichen den Schülern, die Kritik anzunehmen, ohne gleich in 'Verteidigungsposition' zu gehen, Drohungen laufen 'ins Leere', wenn sie nicht von der Lehrperson umgesetzt werden, womit der Lehrer seine Glaubwürdigkeit verliert und auch auf 'Erpressungsversuche', reagieren Schüler eher mit Widerstand. Erhalten sie dagegen die Möglichkeit, an der Entscheidungsfindung für Konsequenzen ihres Verhaltens mitzuarbeiten, entsteht eine größere Kooperationswahrscheinlichkeit, wie z. B. das Beispiel von Pascal und Herr Fuchs weiter oben zeigt. Hätte Herr Fuchs darauf bestanden, dass Pascal an diesem Montag zum 'Nachsitzen' bliebe – wer weiß, wie die Situation weiter verlaufen

⁴³⁷vgl. Lohmann [2011], S. 176 ff.



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“

„De-Eskalationsspirale“

1. Stufe: Nonverbaler Hinweis



2. Stufe: Verbale Rückmeldung



3. Stufe: „Gelbe Karte“



4. Stufe: „Rote Karte“ = Auszeit



5. Stufe: Kontaktaufnahme mit Eltern/ Schulleitung



Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. 7.14: Eskalationsspirale, in Anlehnung an Lohmann, 2011

wäre. Möglicherweise hätte Pascal das Klassenzimmer 'einfach' verlassen – ein schwerer Schlag gegen die 'Autorität' eines Lehrers.

Für Lehrer von Bedeutung ist jedoch auch die Frage nach dem 'Wann' einer Intervention: Wann ist der richtige Zeitpunkt? Wann geht die Intervention nicht auf Kosten der Mitschüler? Wann hat die Lehrperson ein Zeitfenster für ein Gespräch? Das Begabungsmanagement im Unterricht mit Elementen des selbstorganisierten Lernens und der Differenzierung bietet Lehrern verschiedene Möglichkeiten auch innerhalb des Unterrichts Zeit für einzelne Schüler aufzubringen: Beispielsweise kann sich der Lehrer für einen 'auffälligen' Schüler 10 Minuten Zeit nehmen, während die übrigen Schüler Gruppenarbeiten oder Einzelarbeiten an Arbeitsblättern oder Projekten durchführen. Er kündigt das Gespräch an und leitet dann zunächst noch die Gruppe in die Gruppen- oder Einzelarbeit über.

Wenn Schülerinnen oder Schüler immer und wieder ihren Unterricht 'stören', müssen Lehrer sich Gedanken über den "heimlichen Gewinn" ihres Verhaltens machen. Welchen Vorteil bringt es dem Schüler, trotz Aufforderung, mit tief ins Gesicht gezogener Kaputze am Tisch zu sitzen? Was möchte die Schülerin erreichen, wenn Sie trotz mehrmaliger Aufforderung ihre Nebengespräche nicht einstellt und ihre Tischnachbarn mit Kommentaren zum Unterricht bzw. über den Lehrer zum Lachen bringt? G. Lohmann weist auf die Schwierigkeit hin, dass "[h]eimliche Gewinne, auch 'Krankheitsgewinne' genannt, [...] Schüler daran [hindern], ihr chronisches Problemverhalten zu ändern."⁴³⁸ Also gilt es, zunächst gemeinsam mit dem Schüler die Ursachen bzw. Gründe seines Verhaltens zu ergründen, um dann nach Alternativen zu suchen: Geht es bspw. um Aufmerksamkeit? Darum, Macht zu demonstrieren oder die Anerkennung der Mitschüler zu gewinnen? Oder geht es um Rache und Genugtuung (bei Beleidigungen, Feindseligkeit gegenüber dem Lehrer)?

⁴³⁸Lohmann [2011], S. 200

Einen Leitfaden für Konfliktklärungsgespräche bietet bspw. Karl-J. Kluge in Zusammenarbeit mit Karin Reimann an, den Sie im Anhang dieser Studie finden (S. 485). Und da auch für Schüler Konfliktsituationen keinesfalls angenehm sind, bietet sich "Ellens und Carls Leitfaden zum authentischen Ausdruck von Sich-Ärgern" an, sowohl von Lehrern für sich selbst, als auch von diesen für ihre Schüler umgesetzt zu werden. Hierin geht es um das Ursachensuchen von Ärger und um die eigene Reaktion auf eine unliebsame Situation: 'Wem übertrage ich die Verantwortung für mein Verhalten? Mir selbst? Anderen? Nehme ich ausschließliche meine Gefühle und Bedürfnisse wahr? Nehme ich die Gefühle und Bedürfnisse meines Gegenübers wahr?' Darüber hinaus bietet der Leitfaden eine Orientierung, wie 'man' mit den Gefühlen von Wut und Ärger sozial verträglich umgehen kann: Sich auf die Gefühle des Gegenübers einstellen und die eigenen Bedürfnisse hinter dem Ärger entdecken. Die Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen im WissenschaftsCampus SkyLight zeigen mir, dass das Trainieren des 'Umdenkens' bei Ärger Konflikte verringert oder doch zumindest das Lösungsfinden beschleunigt, da sich jeder selbst fragte: Wozu bin ich jetzt verärgert? Was wünsche ich mir / was brauche ich denn jetzt gerade? Dann ist es einfacher und konstruktiver, zu kommunizieren, was 'ich' in dieser Situation brauche, als 'loszupoltern' und den anderen mit Verurteilungen oder Anschuldigungen zur 'Selbstverteidigung' herauszufordern.

Neben den in diesem Kapitel vorgestellten Methoden füge ich auch im Anhang noch verschiedene Handreichungen an, die sich für die Förderung individueller Begabungen im Grundschulunterricht anbieten.

Abschließend wende ich mich noch aktuellen Entwicklungen und Beiträgen im Bereich Classroom-Management und Begabungsförderung zu, die ich Ihnen im folgenden Abschnitt vorstelle.

7.7 Hochaktuelle Beiträge zu "Classroom-Management" und zur Begabungsförderung

Noch bis zum Juni 2012 machte ich immer wieder neue Beiträge und Entwicklungen im Bereich des Classroom-Managements und der Begabungsförderung ausfindig. Der Fortschritt, der auch dem Begabungsmanagement zugute kommt, steht nicht still. Ich kann an dieser Stelle nicht explizit auf alle Vor- und Nachteile der aufgeführten Programme und Möglichkeiten eingehen, z.T. fehlen mir dazu auch notwendige weiterführende Informationen. Doch möchte ich mit den hier aufgeführten Beiträgen die Aktualität des Themas Begabungsmanagement erneut betonen sowie für die vielfältigen Möglichkeiten der Förderung individueller Begabungen sensibilisieren.

Die vom Bundesministerium in dieser Studie geschilderte 'Lücke', in Bezug auf die Begabungsförderung, in der Lehrerausbildung scheint erkannt und angegangen zu werden. So wurde bspw. Ende 2011 von der Initiative "Bildung und Begabung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Fachtagung zum Thema "Perspektive Begabung" anberaunt.⁴³⁹ Im Rahmen jener Tagung standen Punkte wie Beratungs- und Trainingsangebote für Eltern, professionelle Begabungsförderung sowie Chancengerechtigkeit auf der Tagesordnung. Die ausgewählten Themen lassen bereits vermuten, dass das Thema Begabung und Begabungsförderung an Interesse gewinnt und stärker in den Fokus der Öffentlichkeit rückt. Zielgruppe der Tagung waren Lehrkräfte, Fachkräfte außerschulischer Bildungsorte sowie Erziehungsberater, Pädagogen und Wissenschaftler. Außer der Programmübersicht gewann ich keinen Einblick in die Inhalte der Veran-

⁴³⁹URL:<http://www.bildung-und-begabung.de/veranstaltungen/2011-11-30-tagung-bonn/2011-11-30-tagung-bonn-fachtagung> (letzter Zugriff: 15.07.2012)

staltung. Und ohne den Veranstaltern 'negative' Absichten unterstellen zu wollen, frage ich dennoch an: Wie soll eine Tagung, die zwar Praxisorientierung als Leitmotiv angibt, sich jedoch stark theoretisch ausgerichtet präsentiert (i. S. v. Vorträgen, Erfahrungsberichten der Referenten) die Zielgruppe in der Ausübung ihrer Tätigkeiten unterstützen?

Ähnlich ausgerichtet sind auch verschiedene Seminare der Dortmunder Akademie für pädagogische Führungskräfte (DAPF) an der TU Dortmund⁴⁴⁰. Allerdings war hier zumindest in einer Seminarbeschreibung bereits ein direkter Praxisbezug erkennbar: für die "Einführung des 60-Minuten-Unterrichtstaktes" ist praktische Arbeit mit eingeplant – die Lehrer sollten die Stundentafeln der eigenen Schule mitbringen.

Ich bin überzeugt, dass der Erfahrungsaustausch eminent und das Wissen über theoretische Zusammenhänge grundlegend ist, jedoch müssen sich bspw. Lehrkräfte darin trainieren, Methoden des Begabungsmanagements in ihrem Unterricht anzuwenden – nur 'davon gehört zu haben' reicht nicht dazu aus, sein Wissen umzusetzen. Angebote an Lehrkräfte und Fachkräfte, die sich mit der Förderung (kognitiv) begabter Schüler befassen, müssen meines Erachtens größeren Wert als bislang auf das Training notwendiger Lehr-Kompetenzen legen.

Einen Schritt weiter zeigt sich ein Seminarangebot der Universität Frankfurt⁴⁴¹: Dieses bietet ein Training zum Thema Classroom-Management für angehende Lehrer an. Ein unerlässliches Angebot, wie ich finde. Doch reicht bereits 1 Tag Training aus, um Lehramtsstudenten auf die Unterrichtsrealität adäquat vorzubereiten, frage ich? Müssten nicht Trainingseinheiten Bestandteil eines jeden Seminars sein, um Studenten auf dem Weg zum Lehrerberuf kontinuierlich in ihren Unterrichtskompetenzen zu

⁴⁴⁰URL: http://www.zfw.tu-dortmund.de/cms/dapf/Medienpool/PDF/\.s/DAPF_Einzelseminarprogramm_Herbst_Winter_2011_2012.pdf (letzter Zugriff: 15.07.2012)

⁴⁴¹<http://www.abl.uni-frankfurt.de/41071417/CRMan2906> (letzter Zugriff: 15.07.2012)


stärken? Darüber hinaus bringt jeder Lehrer und jeder Lehramtsstudent eigene Lernerfahrungen mit in seine Ausbildung – die bereits erwähnten *subjektiven Theorien*. Universitäre Seminare müssen auch auf jene Einstellungen eingehen, denn bevor eine "Habitusveränderung" einsetzt, müssen Habitusanalyse und -korrektur vorangehen, betone ich, wie auch Karl-J. Kluge.


Dass das Thema "Critical Thinking" hochaktuell ist, zeigt eine aktuelle Studie amerikanischer Psychologen, welche dieses Jahr – 2012 – veröffentlicht wurde und besagt: Kognitive Intelligenz schützt nicht vor blinden Flecken! Was 'das' bedeutet, fragen Sie sich? Die Autoren Richard F. West, Russel J. Meserve sowie Keith E. Stanovich fanden heraus, dass Menschen umso schneller in Denkfallen 'tappen', je höher ihre kognitive Intelligenz wäre.⁴⁴² 'Schuld' daran sei, dass Menschen die Vorurteile, Beschränkungen und Befangenheiten anderer sehr viel deutlicher sähen als die eigenen Unzulänglichkeiten. Jeder beanspruche für sich die Fähigkeit, die Welt zu objektiv betrachten. Kritisches Denken muss eben geübt sein, um Denkfallen zu erkennen und zu umgehen.

Wenn Sie die zwei Fragen in Abb.7.15 spontan beantworten müssen, welche Antwort gäben Sie?

⁴⁴²vgl. Alltagsforschung.de [2012]. Und:West et al. [2012]

Wenn 5 Maschinen 5 Minuten benötigen, um 5 Gegenstände herzustellen, wieviele Minuten benötigen dann 100 Maschinen für 100 Gegenstände?



 Ein Baseballschläger und ein Baseball kosten zusammen 1,10€. Der Schläger kostet 1,00€ mehr als der Ball. Was kostet der Ball?

Quelle: Frederick, Shane: Cognitive Reflection Test (CRT)
URL: <http://www.sidm.org/dmidi/Cognitive%20Reflection%20Test.html>
Übersetzung: Y. Funken, 07/2012

Abb. 7.15: Denkaufgaben aus dem CRT

Neugierig frage ich an: Gaben Sie spontan die richtigen Antworten 5 Minuten bzw. 0,05€? Oder sind Sie der Denkverführung 'auf den Leim gegangen'? Das Fördern der Critical-Thinking-Kompetenzen bereits im Grundschulalter erhält mit dieser Studie noch einmal besonderen denkfördernden Wert, da jene Fähigkeiten der 'Überheblichkeit' des eigenen Denkens vorbeugen bzw. entgegenwirken.

Entsprechend der steigenden Technikaffinität unserer Gesellschaft steigt auch die Zahl technikbasierter Methoden und Tools zur individuellen Förderung des Lernens sowie zum "Classroom-Management": Es gibt z. B. Classroom-Management-Software⁴⁴³, welche den Unterricht unterstützen

⁴⁴³vgl. Netop Vision, URL: <http://www.netop.com/de/klassenraum-management-software/produkte/netop-vision.htm>

und erleichtern würden und die sich im computergestützten Unterricht einsetzen lässt, bspw. um mit allen Schülern über den Bildschirm zu kommunizieren und zugleich deren Tätigkeit am PC zu kontrollieren. Zugleich bieten jene Programme die Möglichkeit, Umfragen zum Lernstand, den Interessen oder der aktuellen Aufgabenbewältigung zu starten – eine solche Technik erscheint mir auch für das Begabungsmanagement förderlich, da sich 'so' bspw. das Vorbereiten sowie Durchführen des differenzierten Unterrichts erleichtern ließe.

Ein direkt an Schüler gerichtetes Angebot stammt vom Deutschen Bildungsserver und nennt sich "Select"⁴⁴⁴. Hier erhalten Schüler das Angebot, sich Informationen zu den verschiedensten Fachbereichen der Schule anzueigenen: Durch Spiele, interaktive Animationen, Filme, Übungen. Zur Voraussetzung für das Annehmen jener Angebote gehört die Selbstmotivation der Schüler – sonst nutzt das 'bunteste' Angebot nichts. Der Selbstlernserver Select wendet sich an Schüler der Sekundarstufe I, denkbar ist auch eine Erweiterung des Angebotes für Grundschüler – Lernsoftware für den Heim-PC ist schließlich auch schon seit vielen Jahren ab Klasse 1 erhältlich.

Auch wenn ich jene fortschrittlich anmutenden Angebote durchaus als sinnvoll erachte – ich sehe sie als Ergänzung zum praxisorientierten Lernen, nicht als Ersatz: Das Erlernen von Sprachen, der Umgang mit Geld, soziale Interaktionen – diese Kompetenzen nenne ich nur beispielhaft für viele Weitere – benötigen ein 'reales' Gegenüber, den Bezug zur Praxis, zur Realität um nachhaltig verinnerlicht zu werden, meine ich. Zugleich sehe ich auch die Anreize, welche auf den neuen Medien basierende Lernangebote für Schüler bieten.

Doch nicht nur medial unterstützte Angebote erweitern die Möglichkeiten des differenzierten Lernens, vereinzelt stellen auch Schulen bzw. Lehrer ih-

⁴⁴⁴vgl. Deutscher Bildungsserver, URL: <http://select.bildung.hessen.de/index.html> (letzter Zugriff: 15.07.2012)

re Arbeit mit Schülern vor – so z.B. auf der Internetseite "blog.4teachers.de" – eine gelungene Möglichkeit, Anregungen und Ideen für die eigene Unterrichtsgestaltung zu sammeln bzw. auszutauschen. So präsentiert ein / e Lehrer / in in einem 'Klassen-Tagebuch' unter anderem ihre Angebote an ihre Grundschüler, sich mit Geometrie vertraut zu machen⁴⁴⁵: Es gibt Bastel- und Legeangebote (= Formen nachlegen) mit Papier, Stäbchen, Plättchen oder Steckwürfeln. Figuren werden nachgebastelt, -gelegt oder mit Bausteinen nachgebaut, Schüler erstellen eigene Figuren. Mit Hilfe von Rätselfragen werden geometrische Figuren bestimmt und zugeordnet – auf diese Weise bietet Lernen sich mit verschiedenen Sinnen. Eine solche Austauschplattform im Internet halte ich für sinnvoll und notwendig – Unterrichten, LernBEGLEITUNG muss Teamwork sein, Lehrerinnen und Lehrer müssen sich gegenseitig unterstützen, 'so' wird der erwünschte Wandel in der Grundschul-Lernkultur sich vollziehen und der Aufwand für den Einzelnen minimiert.

Ich stellte Ihnen nun in dieser meiner Studie viele Methoden und Werkzeuge zur Förderung individueller Begabungen vor. Mein 'Plädoyer' für das Begabungsmanagement in Grundschulen schließe ich mit diesem Kapitel ab. Nun liegt es an den Lehrkräften, Lehramtsstudenten und allen, die sich mit der Förderung (kognitiv) begabter und talentierter Grundschüler 'beschäftigen', die Möglichkeiten zur Begabungsförderung ein- bzw. umzusetzen, für sich zu testen und zu trainieren.

⁴⁴⁵Eisbären und Pinguine. Ein Klassen-Tagebuch. URL:
<http://blog.4teachers.de/eispin/> (letzter Zugriff: 19.07.2012)

8 Mut zur Veränderung

Zum Abschluss meiner Studie revidiere ich meine anfängliche Feststellung, es gäbe kaum Materialien zum Thema Begabungsförderung in der Grundschule, teilweise. Meine Recherchen, die noch bis in die Mitte des Jahres 2012 reichen, zeigen, dass dem Thema von vielen Seiten immer mehr Beachtung geschenkt wird: Es werden Möglichkeiten der Förderung von Begabungen diskutiert, wie zum Beispiel von der Karg-Stiftung, Tagungen bzw. Seminare zur Unterrichtsorganisation mit bspw. "Classroom Management" oder "Selbstreguliertem Lernen" abgehalten⁴⁴⁶. Was jedoch meines Erachtens in immer noch zu geringem Umfang angeboten wird, sind konkrete Handreichungen und Methoden sowie Trainingsprogramme für Lehrpersonen – Angebote also, welche den notwendigen Veränderungsprozess in der Unterrichtsgestaltung hin zu einer inklusiven Begabungsförderung unterstützen. Aus der Zusammenarbeit mit Karl-J. Kluge und den Netzwerkschulen weiß ich, dass es gerade 'handfeste' Materialien sind, nach denen Lehrer verlangen, um die Förderung individueller Begabungen in ihrem Unterricht umzusetzen.

Mein Ziel war es, mit der vorliegenden Studie ein Verständnis für die Notwendigkeit inklusiver Begabungsförderung bzw. der Förderung individueller Begabungen im Grundschulunterricht zu schaffen und erste praktikierbare Methoden zu präsentieren. Nun sind die 'Praktiker' gefragt: Es muss egal sein, wie sich die materiellen, technischen oder quantitativen Voraussetzungen des Unterrichts an einer Schule geben: Veränderungen können, dürfen und müssen bereits 'im Kleinen' beginnen. Dabei ist der von mir angedachte Bereich gar nicht mal zu vernachlässigen: Es geht mir um die pädagogischen, didaktischen, methodischen und organisationalen Bedingungen, welche Lehrer – einzeln wie auch im Kollegium sowie in

⁴⁴⁶vgl. z. B. von Wietersheim [2012]

in Zusammenarbeit mit der Schulleitung bereits einbringen und erproben können. An oberster Stelle steht dabei die Einstellung: **'Sind Sie bereit dazu, Veränderungen zuzulassen?'**

Tatsächlich wies A. Helmke in der 2002 durchgeführten Lehrerbefragung MARKUS (= Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext) empirisch nach, "[...] dass sich die Sorgen der Lehrkräfte am meisten auf die *pädagogischen* und *didaktischen* Bedingungen ihres Berufsalltags richten"⁴⁴⁷. Als unterrichtsbeeinträchtigend schätzten die Lehrpersonen u.a. vor allem den Fernseh- und Videokonsum der Schülerinnen und Schüler ein, Desinteresse, die Stofffülle, Begabungsunterschiede und störende Schüler ein⁴⁴⁸. Wie ich in dieser Studie bereits ansprach, dürfen jedoch 'Probleme' nicht ausschließlich externen Bedingungen (Erziehung, Familie, Lebensbedingungen etc.) angelastet werden, da sich Lehrpersonen damit selbst handlungsunsensibel machen. Für Grundschulen besteht die Möglichkeit, ihren Unterricht zu (ver)ändern: Das Wissen für Veränderungen des Lehr-Lern-Arrangements, hin zur wirklichen individuellen Förderung von Begabungen – nicht nur als Aufteilung zwischen lernschwach, 'normalbegabt' und 'hochbegabt' – ist inzwischen ausreichend vorhanden, was ich mit der vorliegenden Studie herauszustellen intendierte.

"Es gibt nur wenige Sachverhalte, bei deren Nennung man derart schnell offene Türen einrennt wie bei der Kritik an der gegenwärtigen Lehrerbildung, insbesondere ihrem mangelnden Praxisbezug."⁴⁴⁹ konstatiert A. Helmke bereits 2003. Schon 1980 veröffentlichten bspw. Karl-J. Kluge und Werner Meyer-Suek ein Anleitungsprogramm zur Sensibilisierung des Lehrerverhaltens, welches die Lehrer-Schüler-Beziehung in den Mittelpunkt rückte.⁴⁵⁰ Und was geschah? Nichts! Nicht einmal in den Publi-

⁴⁴⁷Helmke und Weinert [2003] S. 56

⁴⁴⁸vgl. Helmke und Weinert [2003], S. 55

⁴⁴⁹Helmke und Weinert [2003] S. 194

⁴⁵⁰vgl. Kluge und Meyer-Suek [1980]

kationen der Experten wird es angedeutet, geschweige denn diskutiert. Dass das Thema der individuellen Förderung immer mehr an Interesse gewinnt, zeigt eine 2012 veröffentlichte Studie des Landes Niedersachsen, genauer gesagt, des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Die genannte Studie untersuchte die Einstellungen von Lehrern im Bundesland Niedersachsen zur individuellen Schülerförderung. Fast alle befragten Lehrer gaben an, dass an ihren Schulen individuelle Förderung praktiziert werde. Die Studie zeigte allerdings, dass verschiedene Methoden der individuellen Förderung unterschiedlich stark verbreitet seien: B. Behrensen, M. Sauerhering und C. Solzbacher zeigen auf, dass "[i]ndividuelle Förderung im Sinne einer Ausdifferenzierung von Heterogenität [...] bisher nur von einem kleinen Teil der Lehrkräfte verfolgt [wird]."⁴⁵¹ Das heißt, dass zwar lernschwächere Schüler unterstützt und lernstarke Schüler mehr gefordert werden, allerdings seltener mit tatsächlich individuell auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Methoden und ihre individuellen Begabungen ansprechenden Herausforderungen. Die Autoren sehen eher begabte Kinder häufig als 'Hilfslehrer' für lernschwächere Kinder eingesetzt.⁴⁵²

Was sind die Ursachen, welche die (notwendigen) Veränderungen im Schulsystem verhindern, frage ich? Die Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und alltäglicher Praxis? Die Angst vor Veränderung und Mehrarbeit? Fehlender 'Transfermut'?

Es liegt am falschen Ansatzpunkt, sagt Gerald Hüther. Die Veränderung dürfe nicht 'von oben' kommen – vom Staat verordnet, von Ämtern und Gesellschaft erwartet. Das, was zu verändern wäre, seien vor allem die Haltungen, die inneren Überzeugungen von Lehrpersonen – und diese Veränderungen lassen sich nicht mit Verordnungen erzwingen. "Das Ein-

⁴⁵¹Behrensen, Birgit, Meike Sauerhering und Claudia Solzbacher: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung. In: Solzbacher et al. [2012], S. 6

⁴⁵²vgl. Solzbacher et al. [2012], S. 5 ff.

zige, was geeignet wäre, Haltungen zu verändern, ist genau das, was wir in unserer vom Machbarkeitswahn und von Effizienzdenken geprägten Welt am wenigsten beherrschen: andere Menschen einzuladen, zu inspirieren, sie zu ermutigen, noch einmal eine neue Erfahrung zu machen.“⁴⁵³ Und damit andere, neue Erfahrungen gemacht werden, muss auch das Umfeld von – in unserem Fall – Lehrern und Schülern sich verändern: es muss ein Geist, ein Klima herrschen, der / das zum sich Erproben, zum Experimentieren, zum Erfahren, zum Neuorientieren, zum An- und Umdenken, zum kritischen Hinterfragen und Auseinandersetzen einlädt. G. Hüther formuliert jenen Gedanken so:

”Damit ein solcher anderer Geist, also ein günstiges Klima für das Lehren und Lernen in einer Schule entstehen kann, muss sich jemand um diesen Geist kümmern. Dazu müssten in der Schule und im Unterricht Erfahrungsräume geschaffen werden, die die Herausbildung eines solchen „guten Geistes“ der gegenseitigen Wertschätzung, Achtung und Unterstützung, der Leistungs- und Lernbereitschaft, des Herausforderns und des Förderns und des miteinander Lebens und Lernens, also im weitesten Sinn der Potenzialentfaltung auf Seiten der Lehrer wie auch auf Seiten der Schüler ermöglichen.“⁴⁵⁴

Eine Person, welche die beschriebenen Veränderungen in Gang bringen könnte, wäre laut G. Hüther der Leiter der Schule – authentisch, unbeindruckt und wenig eingeschüchtert vom aktuellen Wettbewerbssystem, der durch seine langjährigen Erfahrungen und starke Persönlichkeit in der Lage ist, den Rahmen für 'das Neue' zu schaffen. In der Wirtschaft heißt diese Form der neuen Führungskultur **”Supportive Leadership”** und meint die Befähigung von Führungspersonen ihre Mitarbeiter für neue Aufgaben zu begeistern. Idealerweise bringen Lehrkräfte diese Art des

⁴⁵³Hüther

⁴⁵⁴Hüther

Förderns in ihrem Unterricht auch zur Potenzialentwicklung ihrer Schüler ein.

Welche Resultate von innen ausgehende Veränderungen hervorbringen können, zeigt das vorgestellte Beispiel der Netzwerkschulen im Kreis Heinsberg (NRW).

Doch nicht nur der Weg, den Veränderungsanreize nehmen, ist ein Hindernisfaktor für die tatsächlichen Veränderungsprozesse in Schulen. A. Helmke sieht hier noch ein motivationales Problem: Das Ziel der Veränderung des Unterrichts muss für Lehrpersonen 'Gewinn' mit sich bringen. Er führt ein Grundgesetz der Motivationspsychologie an: Das der "Anstengungskalkulation". Die Veränderung der Lehrmethoden kostet Anstrengung und bringt Unsicherheiten mit sich – alte Gewohnheiten, Methoden und Routinen sollen zugunsten etwas "Unbekanntem" aufgegeben werden. Mit unsicherem Ausgang. Wird sich Erfolg einstellen? Wird der Zeitaufwand mit der Zeit geringer? "Sie werden es [die Unterrichtsveränderung; Anm. Y.F.] dann – und nur dann – bilanzierend erwägen, wenn es sich 'lohnt', d. h. wenn der erwartete Gewinn höher ausfällt als die zu befürchtenden Kosten."⁴⁵⁵ B. Behrensen, M. Sauerhering und C. Solzbacher führen an, dass über die Hälfte der niedersächsischen Lehrer der Meinung wären, "[...] individuelle Förderung stelle unrealistische Ansprüche an Schule."⁴⁵⁶ Die Skepsis gegenüber den mit dem Umsetzen der individuellen Förderung von Begabungen einhergehenden Veränderungen ist groß. Und die Autoren, ebenso wie ich, bestätigen, dass die Umstellung des Unterrichts auf individuelle Förderung tatsächlich 'Arbeit' bedeutet. Jedoch nur anfänglich.

"Unsere Studie zeigt, dass Lehrkräfte, die ihren Unterricht auf Prinzipien individueller Förderung aufbauen, zwar genauer und differenzierter planen müssen, aber im Ergebnis oftmals

⁴⁵⁵Helmke und Weinert [2003], S. 198

⁴⁵⁶Solzbacher et al. [2012], S. 5

schneller sind, da sie gezielt nach passendem Material und Inhalten für die Kinder suchen können. Ferner sind sie in der Unterrichtssituation selbst entlastet. Gelingt es, dass die Kinder bei einem entsprechend vorbereiteten Unterricht selbstorganisiert arbeiten, dann bleiben Zeiten und Energien frei für Feedback und Vertiefungen mit einzelnen Kindern.“⁴⁵⁷

konstatieren die Autoren ihrer Studie zur Umsetzung individueller Förderung in der Grundschule. Umso bedeutender wird die Einführung bspw. eines Netzwerkes, wie es die Grundschulen des Kreises Heinsberg vormachen. Hier ist nicht nur die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung innerhalb eines Kollegiums gegeben, gleichzeitig besteht die Möglichkeit zum Austausch mehrerer Schulen untereinander. Zudem wird die Arbeit jener Schulen u.a. durch ein von der Steuerungsgruppe der Netzwerkschulen erstelltes Selbstevaluationsmanual begleitet und bietet die Gelegenheit zur Selbsteinschätzung bei der Frage: 'Bin ich noch auf dem richtigen Weg?' Auch die Begleitung durch den Universitätsprofessor Karl-J. Kluge bietet eine Quelle fundierten pädagogischen Fachwissens und Erfahrungen, welche die Lehrerkollegien für sich nutzten. Auch wenn (Selbst-)Veränderung schwer fällt – dass sie es ist, bestätigen Experten wie Horst Conen oder Roland Kopp-Wichmann⁴⁵⁸ – Veränderungen des Lehr-Lern-Arrangements in Grundschulen sind möglich und lohnenswert!

Im Sinne der Potenzialentfaltung ihrer Schüler dürfen Lehrpersonen sich selbst beobachten und mögliche Abwehrstrategien gegenüber 'dem Neuen' herausfinden. Und dann den Schritt zum Begabungsmanagement starten und das "Begaben wagen"⁴⁵⁹ bzw. das "Projekt Inklusion" an Grundschulen tatkräftig 'angehen'.

⁴⁵⁷Solzbacher et al. [2012], S. 5

⁴⁵⁸Kopp-Wichmann [2007] Sowie: Conen [2007]

⁴⁵⁹Kluge und Funken [2012], S. 189

Anhang

Die Veröffentlichung der nachfolgenden Grafiken erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Europäischen Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting sowie des "Trainingszentrums: 'Inklusionsbasierte Grundschule'" für welches ich beratendes Mitglied war.



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum: „Inklusionsbasierte Grundschule“

Auswahlaufgaben für Multiple Intelligenzen

Von Multiplen Intelligenzen ist inzwischen immer häufiger die Rede. Diese sollen im Unterricht berücksichtigt und gefördert werden. Doch haben Sie bereits Aufgaben zur Hand, die Sie Ihren Schülern übertragen können?

Die folgende Auswahltafel stellt ein Beispiel für Aufgabenstellungen dar, welche Multiple Intelligenzen berücksichtigen. Diese Tafel ist konkret in die verschiedenen Intelligenzen unterteilt. Sie gibt Schülern vielfältige Möglichkeiten vor, sich Informationen zu erarbeiten, thematische Inhalte und Fähigkeiten zu trainieren. Die Schüler können alleine oder mit einem bzw. mehreren Partnern zusammenarbeiten und sich eine oder mehrere Aufgaben (je nach Vorgabe) auswählen und bearbeiten.

Die vorgestellte Auswahltafel lässt sich für viele Fächer/ Themengebiete modifizieren – daher sind einige Aufgabenstellungen sehr vage bzw. offen formuliert, dort kann dann eine zum Unterrichtsthema passende Aufgabenstellung eingefügt werden.

Quelle: Gregory, Gayle H. & Carolyn Chapman: Differentiated Instructional Strategies in Practice. Corwin Press 2007
Übersetzung: Yvonne Funken, Juli 2012

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



Auswahltafel für Multiple Intelligenzen

<p>Verbal/ Sprachlich Bereite einen Bericht vor. Schreibe ein Theaterstück oder einen Aufsatz. Gebe Anweisungen zu... Schreibe ein Gedicht oder einen Vortrag. Höre Dir einen Beitrag auf Kassette/CD an oder schau Dir ein Video zum Thema an und mache Dir Notizen z.B. mit Hilfe der PMF-Methode. Erzähle mit Deinen eigenen Worten. Erstelle ein Wortgeflecht (= Aneinanderreihung von Worten ohne Leerstellen)</p>	<p>Musikalisch/ Rhythmisch Schreibe einen Rap, ein Lied oder eine Ballade. Erfinde eine Eselbrücke. Verfasse ein Gedicht. Wähle eine Musik aus, um eine Geschichte oder ein Ereignis zu untermalen. Erfinde Rhythmen, die...</p>	<p>Visuell/ Räumlich Erstelle ein Wandbild, ein Poster oder eine Zeichnung. Bebildere ein Ereignis. Zeichne ein Diagramm. Entwerfe einen grafischen Plan (z.B. zum Tagesablauf oder anstelle einer schriftlichen Gliederung bzw. eines Handouts) Nutze Farben um... Erfinde eine Mini-Bildergeschichte (= Comic Strip) um zu zeigen, ... Erstelle einen Ablaufplan. Erstelle eine Collage mit bedeutsamen Gegenständen.</p>
<p>Logisch/Mathematisch Erstelle ein Muster. Beschreibe eine Reihenfolge oder einen Prozess. Entwickle eine Begründung. Analysiere eine Situation. Erstelle eine Fortsetzung von... Untersuche kritisch... Gruppiere, stufe ein oder vergleiche... Deute Hinweise. Entwerfe ein Spiel oder eine Show.</p>	<p>Freie Auswahl</p>	<p>Körperlich/ Kinästhetisch Erstelle ein Rollenspiel. Baue ein Modell. Entwickle ein pantomimisches Stück. Bearbeite Materialien, um eine Simulation durchzuführen. Erstelle Aufgaben für...</p>
<p>Naturalistisch Entdecke oder experimentiere. Ordne Materialien oder Ideen in Kategorien. Suche Anregungen in der Natur. Verwende Materialien für einen neuen Zweck. Entwickle Ideen in Zusammenhang mit der Natur. Untersuche Materialien um davon Annahmen abzuleiten. Benenne und ordne ein. Ziehe Schlussfolgerungen, die auf Informationen basieren. Sage voraus.</p>	<p>Interpersonal Arbeite mit einem Partner oder einer Gruppe. Diskutiert und kommt zu einem Schluss. Löst gemeinsam ein Problem. Macht eine Umfrage oder interviewt andere. Unterhaltet euch über ein Thema. Führt ein kooperatives Gruppenprojekt durch. Stellt den Standpunkt eines Charakters (Buch, Film etc.) heraus.</p>	<p>Intrapersonal Denke nach und plane. Schreibe in ein Tagebuch/ LernPROZESSstagebuch. Verfolge...und äußere Dich zu... Überdenke oder visualisiere eine Möglichkeit. Reflektiere über den Charakter (des Buches/Filmes) und drücke seine oder ihre Gefühle aus. Überlege, wie Du Dich fühlen würdest wenn...</p>

Quelle: Gregory, Gayle H. & Carolyn Chapman: Differentiated Instructional Strategies in Practice. Corwin Press 2007
 Übersetzung: Yvonne Funken, Juli 2012

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 1: Aktivitäten-Auswahltafel für Multiple Intelligenzen



in Zusammenarbeit mit
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
50931 Köln



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Univ.-Prof. Dr. Karl-J. Kluge zu Köln

Inklusive Jugendhilfe

KONFRONTATIVE Jugendhilfe:
UPDATE 21

Inhouse-Familientraining

PATCHWORK-FamilienCoaching bzw.
-Mediation

2nd LIFE oder:
Gelingende Zukunft

Kompetenz-Profilung

Geschäftsführung:
Eva Kluge

Sparkasse Krefeld
BLZ 320 500 00
Konto 59116715

Amtsgericht Mönchengladbach
HR B 10110

Steuernummer
102/5861/0624

**Trainingszentrum:
Inklusionsbasierte Grundschule**

Das „Wachsmuseum“ - Ein Beispiel für ein differenziertes Un- terrichtsprojekt¹

Dieses Projekt spricht das „Schauspieltalent“ aller Schü-
ler an: „Stelle Dir vor, Du bist eine Wachsfigur im Schul-
Museum!“

Die Schüler einer 3. Klasse in Woodlands/Texas suchten
sich eine berühmte Persönlichkeit aus, über die sie re-
cherchierten.

Unterstützt wurden sie in ihrer Suche und Vorbereitung
durch Lehrer, Eltern und „Peerteacher“.

Als alle notwendigen Informationen erbracht waren, be-
gannen die Schüler sich auf ihren „Auftritt“ als Wachsf-
figur in einem Schulmuseum vorzubereiten: Sie lernten eine
Kurzbiografie über die von ihnen darzustellende Persön-
lichkeit auswendig. Zugleich suchten sie sich ein Kostüm
bzw. eine Requisite, welche für jene Person als typisch
galt/ gilt z.B. einen schwarzen Anzug, Theaterschminke
und ein Bild vom Weißen Haus als „Hintergrund“ für Ba-
rack Obama, eine weiße Perücke und ein Notenblatt für
Wolfgang Amadeus Mozart oder ein Pippi Langstrumpf-
Buch für Astrid Lindgren.

Das Klassenzimmer wurde dann für einen Vormittag zum
Museum. Viele verschiedene Persönlichkeiten wurden dort
präsentiert! Jede „Wachsfigur“ hatte einen Pappteller
oder -untersetzer vor sich liegen - der Sprachschalter.



Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



Wollte jemand Informationen zu der Person erhalten, dann trat der Besucher auf den „Sprachschalter“ und hörte dann die Kurzbiografie der ausgestellten Figur. Im Folgenden stellen wir den „Beipackzettel“ für das Aufgabenspektrum eines jeden Schülers vor: Zu jeder Teilaufgabe gibt es eine Spalte, die bereits darüber Auskunft gibt, wie viele Punkte für die Bewertung erreicht werden können und eine für die tatsächlich erreichten Punkte.

Dr. Karl-J. Kluge

Yvonne Funken

Eva Kluge

Anlage: Erfolgspunkte im „Wachsmuseumprojekt“

[3]

Name: _____

Wachsmuseum-Projekt

Aufgabe:

Jeder Schüler recherchiert über einen berühmten „Black American“ und präsentiert seine Ergebnisse als Wachsfigur im Wachsmuseum für Schwarze Geschichte - im Klassenzimmer.

<i>Kriterium</i>	<i>Mögliche Punktzahl</i>	<i>Erreichte Punktzahl</i>
<i>Der Schüler recherchierte seinen berühmten dunkelhäutigen Amerikaner und reichte seine Ergebnisse ein bis zum _____</i>	20	
<i>Der Schüler lernt eine Kurzbiographie über die Person seiner Berühmtheit auswendig, bis zum _____</i>	20	
<i>Der Schüler präsentiert seine Ergebnisse in der „Generalprobe“</i>	20	
<i>Der Schüler bringt eine Requisite mit oder trägt ein Kostüm</i>	20	
<i>Der Schüler war am vereinbarten Datum mit allen Materialien vorbereitet</i>	20	
<i>Insgesamt</i>	100	

*Yvonne Funken & Karl-J. Kluge
Frankfurt a.M. & Texas; 2012*

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 2: Vorschlag für das Differenzieren im Unterricht: Das Wachsmuseumprojekt



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum: „Inklusionsbasierte Grundschule“

Lehrerchecklisten¹

„Was steht noch an?“ fragt sich vermutlich jeder Lehrer mindestens einmal zu Beginn eines neuen Schuljahres.

Die nachfolgenden Checklisten entwarfen Carolyn M. Evertson und Edmund T. Emmer, um Lehrern das Vorbereiten ihres Unterrichts bspw. zu Beginn eines neuen Unterrichtsjahres zu erleichtern.

Diese Listen entstammen der Praxis des Classroom-Managements – denn jenes bezeichnet nicht nur das „im Griff haben“ der eigenen Schulklasse, sondern bezieht sich auch auf die Unterrichtsorganisation, so dass der Unterricht „reibungslos“ abläuft.

Die Checklisten berücksichtigen Fragen wie: Wie sollen Materialien, Tische und Sitzgruppen in der Klasse angeordnet sein? Welche Regeln sollen in der Klasse gelten? Wie werden Gruppenarbeitsphasen ablaufen?

Anlagen: Checkliste Raumvorbereitung
 Checkliste Klassenregeln
 Checkliste Gruppenarbeit

¹ Quelle: Evertson, C. & E.T. Emmer: Classroom Management for Elementary Teachers. 2009
Übersetzung: Yvonne Funken, 2012



Checkliste

Raumvorbereitung

Abhaken, wenn erledigt	Betreff	Notizen
	Pinnwand und Wände, Raumnutzungsfläche	
<input type="checkbox"/>	A. Schülerpulte/ -tische	_____
<input type="checkbox"/>	B. Kleingruppenbereich	_____
<input type="checkbox"/>	C. Lehrerpult und -ausrüstung	_____
<input type="checkbox"/>	D. Bücherregale	_____
<input type="checkbox"/>	E. Lernwerkstätten	_____
<input type="checkbox"/>	F. Bereich(e) für Haustiere und Pflanzen	_____
<input type="checkbox"/>	G. Klassenbibliothek	_____
	Stauraum und Vorräte	
<input type="checkbox"/>	A. Lehrbücher und Ausleihbücher	_____
<input type="checkbox"/>	B. Schülerarbeiten	_____
<input type="checkbox"/>	C. Portfolioordner	_____
<input type="checkbox"/>	D. Häufig genutzte Unterrichtsmaterialien	_____
<input type="checkbox"/>	E. Lehrermaterialien	_____
<input type="checkbox"/>	F. Klassenmaterialien (Papiere, Stifte, Mülleimer usw.)	_____
<input type="checkbox"/>	G. Schülereigentum	_____
<input type="checkbox"/>	H. Ausstattung (TV, Overheadprojektor, usw.)	_____
<input type="checkbox"/>	I. Saisonal oder unregelmäßig genutzte Gegenstände	_____

Quelle: Evertson, C. & E.T. Emmer: Classroom Management for Elementary Teachers. 2009
Übersetzung: Yvonne Funken, 2012

Abb. A 4: Lehrer-Checkliste für das Vorbereiten des Klassenzimmers



Checkliste

Klassenregeln und -abläufe

**Abhaken,
wenn mit
den Schülern
besprochen**

Bereich

Abläufe

Welche kurz- und langfristigen Ziele habe ich dieses Jahr?

Welche Nah- und Fernziele habe ich dieses Jahr für meine Schüler?

Mit diesen Zielen vor Augen: wie plane ich in den folgenden Bereichen zu arbeiten?

Raumnutzung

H. Lehrerpult und -ablageflächen

I. Schülerpulte und – ablageflächen

J. Ablagen für von allen genutzte Materialien

K. Zugang zum Trinkwasser, Waschbecken, Anspitzer

L. Toiletten

M. Lernwerkstätten oder Geräteaufbewahrung

N. Computerstationen

O. Tafel/ Kreide

Einzelarbeit und lehrergeleitete Aktivitäten

J. Aufmerksamkeit während Präsentationen

K. Teilnahme

L. Schülergespräche

M. Hilfe erhalten

N. Wenn die Einzelarbeit erledigt ist



Übergänge in und aus dem Raum

- | | | |
|--------------------------|--------------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | A. Den Schultag beginnen | _____ |
| <input type="checkbox"/> | B. Den Raum verlassen | _____ |
| <input type="checkbox"/> | C. Rückkehr in den Klassenraum | _____ |
| <input type="checkbox"/> | D. Den Tag beenden | _____ |

Abläufe für die Instruktion kleiner Gruppen

- | | | |
|--------------------------|--|-------|
| <input type="checkbox"/> | A. Die Klasse vorbereiten | _____ |
| <input type="checkbox"/> | B. Wie sich die Schüler im Raum bewegen | _____ |
| <input type="checkbox"/> | C. Erwartete Verhaltensweisen in der Gruppe | _____ |
| <input type="checkbox"/> | D. Erwartete Verhaltensweisen der Schüler außerhalb der Gruppe | _____ |
| <input type="checkbox"/> | E. Materialien und Zubehör | _____ |

Abläufe für kooperative Gruppenarbeiten

- | | | |
|--------------------------|--|-------|
| <input type="checkbox"/> | A. Rollen der Gruppenmitglieder | _____ |
| <input type="checkbox"/> | B. Erwartetes Verhalten | _____ |
| <input type="checkbox"/> | C. Interaktion, um alle Gruppenmitglieder miteinzubeziehen | _____ |
| <input type="checkbox"/> | D. Interaktion, um die gesteckten Ziele zu erreichen | _____ |

Generelle Abläufe

- | | | |
|--------------------------|---------------------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | A. Materialien austeilen | _____ |
| <input type="checkbox"/> | B. Klassenhelfer | _____ |
| <input type="checkbox"/> | C. Störungen oder Verspätungen | _____ |
| <input type="checkbox"/> | D. Toiletten | _____ |
| <input type="checkbox"/> | E. Bücherei, Nachhilferaum, Schulbüro | _____ |
| <input type="checkbox"/> | F. Cafeteria | _____ |
| <input type="checkbox"/> | G. Spielplatz | _____ |
| <input type="checkbox"/> | H. Feuer- und Katastrophenübungen | _____ |

Quelle: Evertson, C. & E.T. Emmer: Classroom Management for Elementary Teachers. 2009
Übersetzung: Yvonne Funken, 2012

Abb. A 5: Lehrer-Checkliste für Klassenregeln und -abläufe



Checkliste

Vorplanung für die Anleitung von Gruppenarbeiten

Abhaken, wenn erledigt	Betreff	Notizen
	Raumanordnung	
<input type="checkbox"/>	P. In welcher Gruppierung sollen die Schüler sitzen?	_____ _____
<input type="checkbox"/>	Q. Wo sind Materialien (Arbeitsblätter, Stifte, farbiges Papier etc.) für Einzelne sowie Gruppen aufzubewahren?	_____ _____
	Abläufe und Erwartungen	
<input type="checkbox"/>	O. Welches Verhalten erwarten Sie von den Schülern, wenn sich diese zur, von und während der Gruppenarbeit im Raum bewegen?	_____ _____
<input type="checkbox"/>	P. Welche Regeln sollen für Unterhaltungen innerhalb von Gruppenarbeiten gelten?	_____ _____
<input type="checkbox"/>	Q. Welche Signale werden Sie nutzen, um die Aufmerksamkeit der Gruppen zu erhalten?	_____ _____
<input type="checkbox"/>	R. Welche Rollen werden Schüler übernehmen? (z.B.	_____ _____
<input type="checkbox"/>	S. Müssen Fähigkeiten, die für eine Gruppenarbeit notwendig sind, vorab erläutert, vorgemacht oder eingeübt werden? (z.B. „Aktives Zuhören“, Paraphrasieren, Erklären, Diskutieren, Peer-Conferencing usw.)	_____ _____



Gruppenarbeiten

- A. Werden in den Gruppenarbeiten individuelle Ergebnisse erwartet, Gruppenergebnisse oder beides? _____
- B. Wie werden individuelle oder Gruppenarbeitsergebnisse überprüft? _____
- C. Wie werden Sie das Verhalten der Schüler und ihre Arbeit während Gruppenarbeiten überprüfen? (z.B. mit Arbeitstagebüchern/ Gruppenarbeitsprotokollen) _____
- D. Auf welche Weise erhalten Schüler Rückmeldungen zu ihrer individuellen Leistung sowie ihrer Leistung innerhalb der Gruppe? _____
- E. Auf welche Weise erhalten Schüler Feedback zu ihrem Verhalten in den Gruppen? _____

Teamfähigkeiten, die besprochen, vorgelebt oder trainiert werden müssen

- A. Soziale Kompetenzen _____
- B. Fähigkeit, anderen etwas zu erklären _____
- C. Führungseigenschaften _____

Quelle: Evertson, C. & E.T. Emmer: Classroom Management for Elementary Teachers. 2009
 Übersetzung: Yvonne Funken, 2012

Abb. A 6: Lehrer-Checkliste für den Ablauf von Gruppenarbeiten



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum: „Inklusionsbasierte Grundschule“

Interessenfragebogen¹

Interessenfragebögen eignen sich im differenzierten Unterricht gut für das Vorbereiten differenzierter, auf die unterschiedlichen Interessenbereiche der Schüler abgestimmte Aufgaben.

Außerdem geben sie Auskünfte über Vorwissen oder Fähigkeiten von Schülern – vor allem, wenn Sie den Fragebogen auf ein bestimmtes Fach (wie z.B. Mathematik, Deutsch etc.) hin modifizieren.

Darüber hinaus erhalten Sie mit dem Interessenfragebogen auch die Möglichkeit, die Unterrichtsformen im Vorfeld zu planen und bspw. bereits Sitzordnungen anzulegen oder Gruppenzusammensetzungen für Gruppenarbeiten zu planen.

Anlage: Interessenfragebogen

¹ Quelle: Gregory, Gayle H.: Differentiated Instructional Strategies in Practice. 2008
Übersetzung Y. Funken & Karl-J. Kluge



Interessenfragebogen
Einladung zum „Sich-Öffnen“



	Selten	Manchmal	Nie
1. Ich erfinde gerne Liedtexte.			
2. Ich versuche gerne, an schwierige „Dinge“/Themen heranzugehen.			
3. Knobelaufgaben finde ich spannend.			
4. Ich nehme gerne Dinge auseinander und füge sie dann wieder zusammen.			
5. Ich erschaffe gerne Etwas (Bilder, Gegenstände usw.).			
6. Ich muss die Dinge ausprobieren, um zu lernen, wie sie funktionieren.			
7. Ich bin ein Mitläufer, ich mag nicht im Mittelpunkt stehen.			
8. Ich bin ein Anführer.			
9. Ich arbeite am liebsten alleine.			
10. Ich lese gerne.			
11. Ich arbeite am liebsten mit anderen.			
12. Ich zeichne mir gerne Bilder.			
13. Ich stelle mir in Gedanken Bilder vor.			
14. Ich besitze mindestens ein Haustier.			
15. Ich mag Tiere.			
16. Ich wäre lieber draußen als drinnen.			
17. Ich wäre lieber drinnen als draußen.			
18. Ich mag die Schule.			
19. Ich mag die Schule nicht			
20. Schule wäre besser, wenn...			
22. Wenn ich Freizeit habe, mache ich am liebsten			
a. _____	_____	_____	_____
b. _____	_____	_____	_____
c. _____	_____	_____	_____
23. Ich mag _____ nicht, weil _____			
24. Das möchte ich noch sagen:			
a. _____			
b. _____			

Quelle: Gregory, Gayle H.: Differentiated Instructional Strategies in Practice. 2008
Übersetzung Y. Funken & Karl-J. Kluge

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 7: Interessenfragebogen



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum: „Inklusionsbasierte Grundschule“

Differenzierung ja – aber wie?

Stellen Sie sich diese Frage möglicherweise auch schon?
Uns begegnen häufig die Sorgen von Lehrkräften, dass mit dem Einführen differenzierten Unterrichts eine kaum zu bewältigende Arbeitsflut auf jene zukäme.

Die amerikanische Website „edutopia“ macht Lehrpersonen Vorschläge, wie sie die Differenzierung schrittweise in ihren Unterricht integrieren können. Manches lässt sich bereits ohne großen Aufwand und innerhalb weniger Minuten oder Tage vorbereiten, andere Schritte des Differenzierungsprozesses benötigen mehr Zeit und Vorbereitung.

Wichtig ist vor allem der kollegiale Austausch und ein Unterstützungsnetzwerk – Differenzierung in der Grundschule braucht keine Einzelkämpfer sondern ein starkes „LernBEGLEITER-Team“.

Die genannten Vorschläge von „edutopia“ wollen wir natürlich auch den deutschen Lehrkräften nicht vorenthalten und damit die Förderung individueller Begabungen im Grundschulunterricht „voranbringen“.

Also: Wagen Sie Ihren ersten Schritt in Richtung Differenzierung!

Anlagen: Differenzierung im Grundschulunterricht
KWL-Tabelle
Intelligenzprofil Multiple-Intelligenzen

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Differenzierung im Grundschulunterricht

Das schaffen Sie in 5 Minuten...



- Schülerordner (Talent-Portfolio) durchlesen
- Eine **K**(= kenne/kann ich bereits) **W**(= will ich noch wissen) **L**(= das lernte ich heute) – Tabelle von den Schülern ausfüllen lassen (s. Anhang)
- Schülerinteressen abfragen (Fragebögen zu multiplen Intelligenzen z.B. zum Ankreuzen) (s. Anhang)
- Ein Video, eine Grafik, Bilder bspw. im Internet finden, um den Unterricht anzureichern
- Mit den Schülern Möglichkeiten erarbeiten, wie/ von wem sie sich Informationen beschaffen können (s. Anhang)
- Einen Verständnis-Check durchführen (z.B. „Daumen-Check“: Daumen hoch = habe ich verstanden, Daumen runter = habe ich nicht verstanden, Daumen quer = ich habe noch Fragen)
- Eine Frage zum Thema Differenzierung in einem Online-Forum stellen (z.B. www.edutopia.org [englischsprachig]; im deutschsprachigen Bereich sind noch Ausbaumöglichkeiten vorhanden: Seien Sie Pionier und eröffnen ein Forum als Austauschplattform!)
- Seinen persönlich-fachlichen Twitter-Account eröffnen, um sich mit anderen Lehrern auszutauschen

Das schaffen Sie in 5 Tagen...



- Tische so anordnen, dass Gruppen- oder Stationenarbeit möglich wird
- Eine Aufgabe mit verschiedenen Wahlmöglichkeiten planen z.B. Thema „Ernährung“: Was ist gesunde Ernährung, welche Lebensmittel gelten als gesund? Schreibe zum Vergleich einen Einkaufszettel mit Dingen, die Du gerne isst und eine „gesunde“ Einkaufsliste. Welche Alternativen findest Du für Süßigkeiten etc.? Führe eine Woche lang ein „Ernährungstagebuch“ und prüfe, wie gesund Du Dich/ Deine Familie sich ernährt; Finde heraus, wie sich die Menschen vor 200 Jahren ernährten – war das gesünder oder ungesünder als heute?; Was macht Zucker mit Deinem Körper? Warum ist zu viel Fett ungesund? usw.
- Methoden/ Aufgaben anpassen (z.B. den Zeitrahmen für einzelne Aufgaben verlängern oder verkürzen, Instruktionen für einzelne Schüler wiederholen, weitere Aufgaben zum gleichen Themengebiet anbieten)
- „Workshops“/ Lernstationen/ -werkstätten für unterschiedliche Lernstile und mit variierenden Schwierigkeitsgraden erstellen z.B. ermöglichen, dass Schüler ihre Ergebnisse in

Form eines Rollenspiels, im „Rollentausch“ als Lehrer für eine Unterrichtsstunde oder als „Vernissage“ vorstellen können

- Eltern befragen (Fragebogen zu den Hobbies, Interessen, Stärken, Schwierigkeiten des Schülers)
- Im Internet Materialien zur Themen-/ Lern-Differenzierung im Grundschulunterricht suchen

Das schaffen Sie in 5 Wochen...

- Ein Basis-„Toolkit“ bzw. einen „Werkzeugkoffer“ für den Unterricht zusammenstellen (darin können z.B. enthalten sein: Grafiken, visuelle Hilfen, Satzanfänge für die unterschiedlichen Denkstile wie Ursache und Wirkung, Vergleich und Gegenüberstellen von Fakten, Chronologie)
- Neue Abläufe für Einzel- und Gruppenaktivitäten mit den Schülern einüben (Wie verhalte ich mich, wenn ich morgens die Klasse betreue? Was mache ich, wenn ich während der Einzelarbeit eine Frage habe, der Lehrer jedoch noch mit einem anderen Schüler beschäftigt ist?)
- Planungsaktivitäten (Was/ Wie kann noch weiter differenziert werden? Wo gibt es Überschneidungen? Wie stimmen wir uns ab? Was sind gemeinsame Ziele?) gemeinsam mit anderen Lehrern arrangieren
- Ein Buch zum Thema Differenzierung lesen (z.B. Gayle H. Gregory und Carolyn Chapman: Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All.)
- Ein neues technisches Tool einführen (Videokamera, Zeichensoftware oder Webanwendungen wie Google Earth), mit dem die Schüler arbeiten können
- „Investoren“ für den Ankauf neuer technischer Geräte suchen, Anträge stellen



Das schaffen Sie in 5 Monaten...

- Die unterschiedlichen Kulturen und Erfahrungen bzw. familiären Hintergründe in Ihrer Klasse kennenlernen z.B. durch Selbstportraits der Schüler
- Einen Lehrer-Buch-Club gründen und pro Monat eine neue Differenzierungs-Strategie dort und in seiner Klasse erproben
- Regelmäßige Treffen für die gemeinsame Planung von differenzierten Unterrichtseinheiten einführen
- „Geben Sie an!“ (natürlich nur auf „nette“ Weise, wenn eine neue Strategie funktioniert: Machen Sie Werbung dafür! Gehen Sie mit „gutem Beispiel“ voran, lassen Sie andere in Ihrem Unterricht hospitieren usw.)



Das schaffen Sie in 5 Jahren...



- Ihr „Arsenal“ an Strategien und Techniken ausbauen und verfeinern
- Auf dem neuesten Stand bleiben (Austausch mit dem Kollegium, in sozialen Netzwerken des Internets etc.)
- Ermutigen und begleiten Sie Ihre Kollegen (wirken Sie mit dem Angebot von Ressourcen und Beispielstunden entmutigten Mitstreitern entgegen)
- Die technischen Möglichkeiten in Ihrem Unterricht/ an Ihrer Schule ausbauen z.B. PC- & Internetzugang in der Klasse/ Bibliothek etc.; Videokameras für das Aufnehmen eigener kleiner Filmsequenzen; Software, welche den differenzierten Unterricht unterstützt (diese ist jedoch zumeist leider noch nur in englischer Sprache verfügbar)

Quelle: What Works in Education. The George Lucas Educational Foundation
<http://www.edutopia.org/stw-differentiated-instruction-replication-tips>

Übersetzung und Ergänzung:

Dipl. Päd. Yvonne Funken
 E-Mail: yvonne.funken@gmx.de

Dr. Karl-J. Kluge
 E-Mail: kluge@euroges.de

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 8: Differenzierung ja – Aber wie?



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum: „Inklusionsbasierte Grundschule“

Das „Multifunktions-Tool“ oder: Die „KWL-Tabelle“¹

Die „KWL-Tabelle“ = Was kann ich schon? Was will ich noch wissen? Was lernte ich? lässt sich im differenzierten Unterricht als „Multifunktions-Tool“ einsetzen: Als Kennenlernspiel in der Anfangsphase des Schuljahres (z.B.: Was weiß ich schon über meinen Sitznachbarn? Welche Fragen will ich ihm/ ihr stellen bzw. was möchte ich von ihm/ ihr wissen? Was erfuhr ich Neues über ihn/ sie?), oder als aufmerksamkeitslenkendes Tool zum Bearbeiten von bspw. Textaufgaben oder beim Betrachten eines Films.

Darüber hinaus lässt sich die KWL-Tabelle auch als Planungsinstrument für den differenzierten Unterricht einsetzen. Sie, als Lehrperson bzw. LernBEGLEITER geben Ihren Schülern zu Beginn eines neuen Themenabschnittes die beigefügte Tabelle zur Hand, um sich einen Überblick über bereits vorhandenes Wissen sowie Interessenlagen der Schüler zu verschaffen.

Doch lassen Sie sich nicht von den hier vorgestellten Verwendungsmöglichkeiten einschränken – vielleicht haben auch Sie noch eine Idee zu Einsatzmöglichkeiten der KWL-Tabelle...

¹ Quelle: <http://www.scholastic.com/teachers/lesson-plan/kwl-chart> (26.08.2012)

Übersetzung & Bearbeitung: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge, 2012
Fon +49 (0)2162.24606 Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de



Meine „KWL-Tabelle“

Was K ann (weiß) ich schon?	Was W ill ich noch wissen?	Was L ernte ich?

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 9: Das „Multifunktionstool“ oder: Die „KWL“-Tabelle



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



„Als welchen multiplen „Intelligenztyp“ siehst Du Dich?“² ist eine Checkliste, die Schüler und Lehrer dazu nutzen können, ihr persönliches Bewusstsein und Verständnis von Bereichen persönlicher Stärken zu erweitern, was wiederum die Selbstwahrnehmung und Zuversicht steigert, und Bereiche zu identifizieren, die sie für ein gezieltes Wachstum anvisieren müssten. Schüler können bspw. die Punkte abhaken, die auf sie zutreffen und diese in die nebenstehende Tabelle einfügen – jedes Feld in einer Reihe steht für ein abgehaktes Thema in der jeweiligen Intelligenzkategorie. Die Tabelle kann dann zugeschnitten werden, um das „Einzigartige Individuelle Profil“ eines jeden Schülers zu erstellen – dieses kann wiederum dazu genutzt werden, das eigene Profil mit dem der Mitschüler zu vergleichen. Dieses Vorgehen hilft Schülern zu erkennen, dass sie mindestens drei oder vier Stärken haben und damit mehr Werkzeuge für die Kreativität und das Problemlösen zur Hand haben, als vielleicht gedacht. Diese Aktivität bekräftigt die Ansicht, dass unsere Unterschiedlichkeit unsere Stärke ist. Da Schüler durch Erfahrung und Reflektion dieser Erfahrungen lernen, werden sich ihre Profile fortwährend verändern.

Anleitung zum Erstellen eines multiplen Intelligenzprofils

Intelligenzprofile werden erstellt, indem die Antworten aus dem Tool „Als welchen multiplen „Intelligenztyp“ siehst Du Dich“ und dem Tool „Persönliches Intelligenzprofil“ an die passende Stelle in die Tabelle für das Intelligenzprofil eingetragen werden. Die Anzahl der ausgefüllten Felder zu den jeweiligen Bereichen zeigt Präferenzen an.

Nach Fertigstellung der beiden Tools vergleicht ihr eure Profile mit denen der anderen Schüler vergleichen. Welche Unterschiede zwischen Deinen Stärken und Bereichen, in welchen Du der Anreicherung bedarfst, findest Du im Vergleich mit Deinen Mitschülern?

Diese beiden Tools können auch Lehrer in der Vorbereitung differenzierten Unterrichts anwenden: Das gemeinsame Erarbeiten der eigenen Stärken kann der Zusammenarbeit und Unterstützung im Lehrerkollegium dienlich sein.

² Gregory, Gayle H.: Differentiated Instructional Strategies in Practice. 2008
Übersetzung: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge, 2012

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Als welchen multiplen „Intelligenztyp“ siehst Du Dich?

<p>VERBALE/ LINGUISTISCHE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich erzähle gerne Witze, Geschichten oder Märchen. • Bücher sind mir wichtig. • Ich lese gerne • Ich höre häufig Radio, TV, Kassetten oder CDs. • Ich zitiere Dinge, die ich gelesen habe. • Ich mag Kreuzworträtsel und Wortspiele. 	<p>INTRAPERSONELLE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich kenne meine Gefühle, Stärken und Schwächen. • Ich erfahre gerne mehr über mich selbst. • Ich genieße meine Hobbies für mich alleine. • Ich bin gerne mit mir alleine. • Ich habe Vertrauen in mich. • Ich arbeite gerne alleine. • Ich denke über die Dinge nach und plane den nächsten Schritt.
<p>LOGISCH- MATHEMATISCHE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich löse mathematische Probleme mit Leichtigkeit. • Ich mag Mathematik und die Computernutzung. • Ich mag Strategiespiele. • Ich frage mich, wie die Dinge funktionieren. • Ich nutze gerne die Logik um Probleme zu lösen. • Ich durchdenke die Dinge. • Ich nutze in meinen Arbeiten gerne Daten um zu messen, zu kalkulieren und zu analysieren. 	<p>VISUELL-RÄUMLICHE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich schließe meine Augen und sehe deutliche Bilder. • Ich denke in Bildern. • Ich mag Farben und interessante Designs. • Ich finde mich in unbekanntem Gebieten zurecht. • Ich male und kritzel. • Ich mag Bücher mit Bildern, Karten und Grafiken. • Ich mag Videos, Filme und Fotos.
<p>INTERPERSONELLE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andere bitten mich um Rat. • Ich bevorzuge Mannschaftssport. • Ich habe viele enge Freunde. • Ich arbeite gerne in Gruppen. • Ich fühle mich in der Menge wohl. • Ich bin empathisch. • Ich kann mir vorstellen, was andere fühlen. 	<p>KÖRPERLICH-KINÄSTHETISCHE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich fühle mich unwohl, wenn ich zu lange sitze. • Ich mag es, beim Sprechen zu berühren oder berührt zu werden. • Ich nutze meine Hände beim Sprechen. • Ich arbeite gerne handwerklich. • Ich berühre Dinge, um mehr über sie zu erfahren. • Ich halte mich für motorisch geschickt. • Ich lerne eher durch das Tun als durch das Zusehen.
<p>MUSISCH- RHYTHMISCHE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich höre gerne musikalische Auswahlen an. • Ich bin empfänglich für Musik und Geräusche. • Ich kann mich an Melodien erinnern. • Ich höre beim Lernen Musik. • Ich singe gerne. • Ich halte mir Zeiten für die Musik frei. • Ich habe ein gutes Rhythmusgefühl. 	<p>NATURBEZOGENE INTELLIGENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich verbringe gerne Zeit in der Natur. • Ich kategorisiere gerne die Dinge. • Ich kann Tier- und Vogelgeräusche deutlich wahrnehmen. • Ich sehe Details, wenn ich Pflanzen, Blumen und Bäume betrachte. • Ich bin draußen am glücklichsten. • Ich kümmere mich gerne um Pflanzen und Tiere. • Ich kenne die Namen von Bäumen, Pflanzen, Vögeln und Tieren.

Wir danken Ihnen/ Dir für Ihre/ Deine aktive Mitarbeit!

Yvonne Funken & Karl-J. Kluge

Quelle: Gregory, Gayle H.: Differentiated Instructional Strategies in Practice. 2008

Übersetzung: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge, 2012

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 10: Als welchen multiplen Intelligenztyp siehst Du Dich?



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Wie sieht Dein persönliches Intelligenzprofil aus?

Wortge- ge- wandt							
mathe- matisch „fit“							
Empa- thisch							
Musika- lisch							
Selbst- bewusst							
„Künst- ler“/ „Navi- gator“							
Körper- bewusst							
Natur- verbun- den							

Quelle: Gregory, Gayle H.: Differentiated Instructional Strategies in Practice. 2008
Übersetzung: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge, 2012

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 11: Dein persönliches Intelligenzprofil



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Anker-Aktivitäten¹

„Ich bin fertig. Was kann ich jetzt machen?“, fragte Yannik. Kennen Sie diese Frage? Manche Schüler sind immer wieder deutlich eher mit ihrer Aufgabe fertig, „als der Rest der Klasse“. Und was sollen diese dann machen? Einfach „mehr desselben“? Unter dieser „Zwangslage“ leidet die Selbstmotivation. Sogenannte „Anker-Aktivitäten“ verankern die Schüler im Fach und eröffnen ihnen zugleich die Chance zu Selbstbestimmung und weiterem Training: Eine Reihe frei wählbarer Aufgaben steht den Schülern nach dem Beenden der ihnen vorgegebenen Aufgaben zur Auswahl. Sie entscheiden sich für eine und bearbeiten diese. Sind sie erneut „verfrüht“ fertig, bleiben immer noch weitere Aufgaben zur Auswahl bestehen, aus denen der Schüler selbsttätig auswählen darf. Das folgende „Arbeitsblatt“ stellt mögliche Anker-Aktivitäten vor – diese sind jedoch beliebig erweiter- bzw. austauschbar und können somit auch spezifisch für einzelne Fächer angelegt werden.

¹ http://www.scholastic.com/teachers/article/collateral_resources/pdf/m/mentors0708kechiawilliams/anchoractivities.pdf (26.08.2012)

Übersetzung & Ergänzung: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge, 2012
Fon +49 (0)2162.24606 Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Anker-Aktivitäten

- Lies täglich 15 Minuten selbstständig in dem Buch Deiner Wahl
- Führe Dein emotionales Journal oder suche Dir eine andere Schreibaufgabe aus der Schreibwerkstatt/ „Schreibstation“



- Arbeite weiter an Deinem Langzeitprojekt
- Wähle Dir ein Buch aus dem „Genre/ der Buchgattung des Monats“ (Gespenstergeschichten, Abenteuerromane, Komödien, Sachbücher etc.) und lies es



- Arbeite/ Zeichne in Deinem Skizzenheft zum Buch des Monats/ zu dem von Dir zuletzt gelesenen Buch



- Mache Dir zu Textabschnitten oder Artikeln Notizen (Nutze dazu z.B. die „PMF-Methode“)
- Löse eine Logik-Aufgabe oder ein Puzzle



- Lerne das „Wort des Tages“ (Was ist heute das Wort des Tages? Was bedeutet es? Wann darfst Du es



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



nutzen? Woher stammt es - d.h. Sprache/ Wortstamm etc.?)

- Arbeite an einer Aktivität zum kreativen Denken, entwirf z.B. mit den „6 Denkhüten“ von E. de Bono einen Vorschlag, wie wir unser nächstes Schulfest bewerben könnten

- Arbeite mit einer Computer-Lernsoftware z.B. an Deiner Grammatik.



- Übe Dich täglich in Deiner mündlichen Sprache, indem Du Deinem Lernpartner eine Bildgeschichte in Deinen Worten beschreibst.



- Löse eine Lerncenter/ Lernwerkstatt-Aufgabe z.B. zum Thema „Märchen“

Quelle: http://www.scholastic.com/teachers/article/collateral_resources/pdf/m/mentors0708kechiawilliams/anchoractivities.pdf (26.08.2012)
Übersetzung & Ergänzung: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge, 2012

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Unser „Unterrichts-Knigge“

Schulunterricht kann manchmal anstrengend, oder für den ein oder anderen langweilig werden. Das ist allerdings kein Grund, auch den Mitschülern den Spaß am Lernen zu nehmen.

Außerdem könnt ihr alle im Unterricht nur dann wirklich lernen, wenn ihr euch an bestimmte „Spielregeln“ haltet.

Dazu gehören:

- Nimm Rücksicht!
- Sei aufmerksam!
- Bleib fair!
- Bring Dich ein!

Die Regeln, die zu diesen 4 Bereichen gehören werden von allen Schülern eingefordert – so bleiben wir eine Gemeinschaft in der es heißt:

„Wir dürfen alles tun, was wir gemeinsam wollen.“ (Karl-J. Kluge & Eva Kluge)

Es gibt in eurer Klasse noch weitere wichtige Regeln, die ihr einüben wollt? Prima! Dann tragt diese in den blanko-Karten ein oder ergänzt die vorhandenen Karten einfach mit selbsterstellten Karten.

Einige Beispiele zur Nutzung/ Einübung der Unterrichts-Knigge-Karten:

1. **Eine-pro-Tag:** Lege jeden Tag eine Karte vor Dir auf den Tisch. Bemühe Dich, während des Tages umzusetzen, was die Karte vorgibt; schau, wie häufig jemand anderes diesem Auftrag nachkommt.
2. **Wiederholung:** Nehmt ein Treffen auf Video auf. Schaut Euch dieses anschließend mit der ganzen Gruppe an. Halte die jeweilige Karte hoch, wenn jemand eine Karte befolgt oder missachtet. Haltet das Video regelmäßig an und diskutieren Sie, was geschieht.
3. **„Nimm eine“:** Ziehe EINE Karte, die Du während einer Schulstunde, einer Gruppenarbeit, einer Partnerarbeit etc. behältst. Während der Gruppenarbeit erfüllst Du das, was die Karte vorgibt oder hältst diese hoch, wenn jemand anderes danach handelt.



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



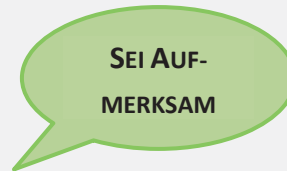
Unser Unterrichtsknigge

„Wir dürfen alles tun, was wir gemeinsam wollen.“



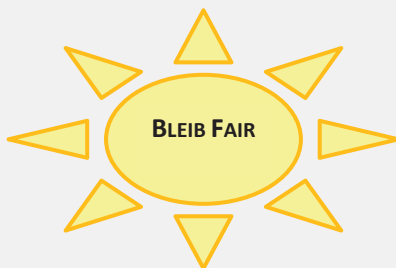
Unser Unterrichtsknigge

„Wir dürfen alles tun, was wir gemeinsam wollen.“



Unser Unterrichtsknigge

„Wir dürfen alles tun, was wir gemeinsam wollen.“



Unser Unterrichtsknigge

„Wir dürfen alles tun, was wir gemeinsam wollen.“





Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“




Pünktlichkeit

Wartest Du gerne auf andere? Deine Lehrer nicht.

NIMM RÜCKSICHT

Zum Schulbesuch und Deinen Pflichten gehört es, jeden Morgen und auch zu jeder einzelnen Stunde (z.B. nach Pausen) pünktlich im Klassenzimmer zu sein.



Von A nach B

Auch wenn Du pünktlich sein sollst – das bedeutet nicht, dass Du in Hast und Eile durch die Schule rennen musst.

NIMM RÜCKSICHT

Wenn Du mit Deiner Klasse unterwegs bist, gehst Du leise und in der Reihe mit den anderen. Und auch wenn Du alleine unterwegs bist (z.B. zur Bibliothek oder der Toilette), gehst Du langsam und leise durch die Schule.



Ankunft in der Klasse

Jeder ist gerne der erste – doch Dein Sitzplatz läuft Dir nicht fort.

NIMM RÜCKSICHT

Gehe ohne Drängeln durch die Türe und an Deinen Platz – so gibt es nicht schon gleich bei der Ankunft die ersten Streitigkeiten.



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Wenn einer redet, höre ich zu

SEI AUFMERKSAM

Niemand wird gerne ignoriert – und wer „dazwischenquatscht“ verpasst wichtige Infos.

Wenn Dein Lehrer etwas erklärt, ein Mitschüler eine Antwort gibt oder eine Präsentation macht, heißt es: zuhören!

Wie gut ist Dir das Zuhören heute gelungen?

Verstand ich Dich richtig?

SEI AUFMERKSAM

Nicht immer ist das, was wir verstehen, das, was der Sprecher meinte.

Bevor wir in eine Diskussion einsteigen oder einen Arbeitsauftrag beginnen, paraphrasieren (= wiederholen mit eigenen Worten) wir, was der Andere sagte und wir verstanden.

Hast Du alles richtig verstanden?

Critical Thinking

SEI AUFMERKSAM

Ist alles tatsächlich immer so, wie es auf den ersten Blick scheint?

Übe Dich im Critical Thinking: Sind die Quellen, die Du für Dein Referat auswähltest, zuverlässig? Gibt es auf eine gerade gehörte Frage wirklich nur eine Antwort?

Welche neuen Ideen/ Sichtweisen entdecktest Du heute?



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“





Niemand wird ausgegrenzt

BLEIB FAIR

Niemand spielt gerne alleine.

Wir akzeptieren, dass jeder Mensch anders ist und grenzen daher niemanden aus Gruppen- bzw. Partnerarbeiten oder dem Pausenspiel aus.

Konntest Du heute jemandem eine Freude machen?



Feedback geben


BLEIB FAIR

Rückmeldungen zu geleisteter Arbeit zu erhalten ist wichtig, um noch besser zu werden.

Feedback wird so gegeben, dass der Empfänger sich dennoch respektiert fühlt und weiß, was er beim nächsten Mal anders bzw. besser machen kann.

Was fällt Dir beim Feedback-Geben leicht/noch schwer?

Bist Du ein guter Feedback-Empfänger?



Gewaltfreie Kommunikation

BLEIB FAIR

Beleidigungen, Schimpfwörter oder –gesten bringen uns nicht weiter.

Es gibt immer eine Lösung für Konflikte, wenn wir fair, respektvoll und gemeinschaftlich danach suchen.

Sage, wie Du Dich fühlst und was Du Dir vom Anderen wünschst – und gebe auch ihm Gelegenheit dazu, sich zu äußern.

Konntest Du heute schon schlichten oder einen Streit friedlich beilegen?



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“





Aktive Teilnahme

BRING DICH EIN!

Eine Pflicht der Schüler ist die aktive Teilnahme am Unterricht. So zeigst Du, was Du kannst und hast die Möglichkeit, Dich mit Deinen Lehrern und Mitschülern auszutauschen – und immer Neues zu lernen.

Wie oft konntest Du Dich heute einbringen?



Nutze Deine Stärken

BRING DICH EIN!

Eine Präsentation liegt Dir nicht so, lieber möchtest Du ein Theaterstück vorführen?

Es gibt viele Möglichkeiten, etwas zu lernen und das Gelernte der Klasse zu zeigen – das muss nicht immer „nur“ ein Referat sein.

Schau Dir die Vorschläge auf dem Multiple-Intelligenzen-Arbeitsblatt an, und suche Dir immer wieder eine neue Herausforderung.

Worin übst Du Dich heute?



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Critical Thinking Der Basiskompetenz-Test¹

Sie wollen Critical Thinking in Ihrer Schulklasse einführen, sorgen sich jedoch, dass Sie Ihre Schüler mit anspruchsvollen Fragestellungen und Aufgaben überfordern könnten?

Stella Cottrell bietet als „Einstieg“ und auch erstes Training den „Basis-Kompetenz-Test“ an. Mit Hilfe dieses Tests vermögen sich Lernende erste Critical Thinking-„Basisstrategien“ anzueignen.

Sie dürfen dieses Angebot auch als Ausgangspunkt für neue eigene Lernangebote für Ihre Schüler nutzen – wenn diese bspw. den vorliegenden Test bereits „im Schlaf beherrschen“.

Anlagen: Critical-Thinking Basiskompetenz-Test
Auswertungsbogen

¹ Cottrell, Stella: Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument. 2011

Übersetzung: Yvonne Funken, 2012

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



Critical-Thinking Basiskompetenz-Test

Du möchtest wissen, wie gut Deine Critical-Thinking-Fähigkeiten sind? Der folgende Test bietet mit seinen unterschiedlichen Aufgabenbereichen die Möglichkeit herauszufinden, wo Du bereits Stärken für das Critical Thinking besitzt und an welcher Stelle Du Dich noch verbessern kannst.

Vergleich

Die folgende Tätigkeit gibt Dir die Möglichkeit zu kontrollieren, wie gut Du darin bist, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen. Suche in jeder Reihe das Kästchen, welches nicht in die Reihe passt. Ein Beispiel am Anfang, zeigt Dir, wie es geht.

Beispiel

1	2	3	4	5	6

Im Beispiel ist Kästchen 2 das Fehlerhafte, denn die Pfeile zeigen in eine andere Richtung als alle anderen. Jetzt versuche Du Dich an den anderen Aufgaben.

1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6



Reihenfolge

Bei dieser Aufgabe wird Deine Fähigkeit geprüft, zu erkennen, wie eine Reihe aufgebaut ist. Jede Kästchenreihe stellt eine Reihenfolge dar. Unter jeder Reihe werden Dir verschiedene Felder vorgeschlagen, mit welchen die Reihe fortgesetzt werden könnte. Entscheide Dich für eine Option, um das Fragezeichen zu entfernen und die Reihe zu vervollständigen und begründe Deine Entscheidung.

Beispielreihe

1	2	3	4	5	6

Lösungsmöglichkeiten für die Beispielreihe

1	2	3	4	5	6

Die richtige Antwort lautet 5 – da die Beispielreihe aus sich abwechselnden Diamanten und Sternen besteht. Jetzt vervollständige Du die folgenden Reihen.

Reihe A

1	2	3	4	5	6

Lösungsvorschläge für Reihe A

1	2	3	4	5	6

Reihe B

1	2	3	4	5	6

Lösungsvorschläge für Reihe B

1	2	3	4	5	6

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Reihe C

1	2	3	4	5	6

Lösungsvorschläge für Reihe C

1	2	3	4	5	6

Reihe D

1	2	3	4	5	6
*	≤	**	≡	**	?
≡	**	*	*	≤	
		≥			

Lösungsvorschläge für Reihe D

1	2	3	4	5	6
*	≥	**	≤	*	**
≡	**		**	*	*
	*	≥	**	≤	≥



Kategorisieren

Mit dieser Aufgabe kannst Du Deine Fähigkeit kontrollieren, Informationen einzuordnen, zu kategorisieren. Sortiere für jede Box die Wörter in zwei Gruppen. Jede Gruppe sollte ihre eigenen, charakteristischen Merkmale haben. Finde die Besonderheiten jeder Gruppe heraus – warum gehören diese Wörter zusammen? Es müssen nicht immer gleich viele Wörter in einer Gruppe sein.

A	Maus Drucker Bildschirm	Tippen Sprechen Blättern (scrollen)	Laufwerk Monitor Essen
B	Pyramide Palme Enorm	Gewaltig Nil	Oase Wüste Immense
C	Topaz Gold	Achat Opal	Silber Rubin Platin
D	Leer stücke	Tor Kenia	Untiefe Diwan bruch hertz mikro Pfund

Anweisungen folgen

Beantworte die folgenden Fragen so, wie angegeben.

A	Nutze die folgenden multiple Choice-Antworten, um die Frage zu beantworten: Wie viele Beine hat eine Kuh?
1	Eine Kuh hat drei Beine.
2	Eine Kuh hat zwei Beine und zwei Schwänze.
3	Eine Kuh hat vier Beine und einen Schwanz.
4	Eine Kuh hat vier Beine.
B	Nutze die folgenden multiple Choice-Antworten, um die Frage zu beantworten: Aus welchen Atomen besteht Wasser?
1	Wasser besteht aus Sauerstoff und Wasserstoff.
2	Wasser existiert in festem, flüssigem oder gasförmigem Zustand.
3	Wasser besteht aus Sauerstoff und Wasserstoff und kann auf fast keinem anderen Planeten außer der Erde gefunden werden.
4	Wasser wird zu Eis wenn es gefriert und wird dann als Feststoff bezeichnet.



Genaues Lesen

Diese Aufgabe ermöglicht es Dir, Deine Lesekompetenzen zu überprüfen – wie genau liest Du? Jeder der folgenden Absätze wird mit einigen den Text betreffenden Fragen abgeschlossen. Umkreise zu jeder Frage den entsprechenden Buchstaben:

- A** Wenn die Aussage sich logisch aus den im Text gegebenen Informationen ergibt.
- B** Wenn die Aussage falsch ist oder sich nicht logisch aus den im Text gegebenen Informationen ergibt.
- C** Wenn die Aussage Dir nicht ausreichend Informationen gibt, um sie als wahr zu kennzeichnen oder um sagen zu können, ob sie sich logisch aus den gegebenen Informationen ergibt. Überlege, welche weitere Information Du benötigen würdest.

Absatz 2.1

Die Arktis

Die Region der Arktis an der Spitze der nördlichen Hemisphäre bildet einen breiten, kalten Streifen, der sowohl Grönland als auch Sibirien umschließt.

Die Bedingungen in der Arktis sind rau. Die Vegetation ist spärlich und die Temperaturen sind die meiste Zeit des Jahres niedrig. Die Bewohner der Region genießen drei Monate beständiges Tageslicht im Sommer. Im Winter erscheint die Sonne jedoch nie. Drei Monate im Jahr herrscht dort ewige Nacht, das einzige natürliche Licht kommt vom Mond, den Sternen und den Nordlichtern.

- | | | | | |
|---|---|----------|----------|--|
| 1 | Die Hauptaussage ist, dass der Sommer in der Arktis sehr kurz ist. | | | |
| | A | B | C | |
| 2 | Die Vegetation der Arktis ist nicht gut essbar. | | | |
| | A | B | C | |
| 3 | Die Sonne scheint niemals. | | | |
| | A | B | C | |
| 4 | Für einen Teil des Tages oder den gesamten Tag herrscht neun Monate im Jahr Tageslicht. | | | |
| | A | B | C | |
| 5 | Es gibt keine Elektrizität in der Arktis. | | | |
| | A | B | C | |

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Absatz	2.2
---------------	------------

George Washington Carver

George Washington Carver Jr. (1865-1943) war ein Agrarwissenschaftler mit gutem Ruf. Seine Forschungen zur Entwicklung von alleine über 300 Erdnuss-Produkten bei. Unter den über 100 industriellen Anwendungen, die er aus landwirtschaftlichen Produkten zu entwickeln half, wie z.B. Sojabohnen, waren Gummiersatzstoffe, Lacke und textile Farbstoffe.

Seine Arbeit wurde 1943 von Präsident Franklin D. Roosevelt mit einem nationalen Denkmal gewürdigt. Carver wurde ein Symbol für viele verschiedene Gruppen. Als erster schwarzer Student seiner Hochschule war er der Beweis dafür, was ein früherer Sklave mit Bildung erreichen konnte. Aufgrund Carver's Aussage, dass Gott seine Inspiration sei, begrüßten religiöse Gruppierungen seine Erfindungen als Zeichen Gottes Segnung des Materialismus. Geschäftsleute der Südstaaten sahen in ihm das lebende Beispiel der neuen Philosophie der Südstaaten und des Materialismus. Durch ihn verwandelte sich der Süden von einem monokulturellen Baumwollproduzenten zu einer viele Feldfrüchte anbauenden Wirtschaft mit industriellen Verkaufsstellen.

Wie bei vielen erfolgreichen Menschen haben die Carvers Leben umgebenden Geschichten mystische Züge angenommen, die inzwischen schwer von der Wahrheit zu trennen sind.

6	Franklin D. Roosevelt folgte George Washington Carver als Präsident der USA.	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	C
7	Roosevelt baute ein Monument für Carver nach dessen Tod 1943.	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	C
8	Carver war nicht wirklich ein herausragender Mensch, da seine Geschichte auf Mythen basiert.	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	C
9	Vor Carver besuchte kein anderer schwarzer Student eine Hochschule in den USA.	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	C
10	Vor Carver waren die Südstaaten der USA eine Wirtschaft, die viele verschiedene Feldfrüchte anbaute und industrielle Verkaufsstellen hatte.	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	C
11	Carver half dabei über 100 industrielle Anwendungen für Sojabohnen zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	C



Ähnlichkeiten erkennen

Welcher der folgenden zwei Absätzen, Option 1 oder Option 2 ist in ihrer Bedeutung am nächsten am Inhalt des Absatzes 2.1 (*Die Arktis*) und warum?

Option	1
---------------	----------

Je weiter Du Dich in Richtung Norden bewegst, desto mehr verschlechtert sich die Umgebung hin zu eisigen Klimabedingungen für den Großteil des Jahres, mit wenigen Pflanzen und Monaten ohne jegliches Tageslicht.

Option	2
---------------	----------

Die Region der Arktis in der nördlichen Hemisphäre wird am besten gemieden, da die Bedingungen dort so rau sind – und dennoch leben die Bewohner gerne dort. Sie mögen das permanente Sonnenlicht im Sommer und das natürliche Licht des Mondes und der Sterne.

Welcher der folgenden drei Absätze, Option 3, 4 oder 5 ist dem Inhalt des Absatzes 2.2. (George Washington Carver) am nächsten und warum?

Option	3
---------------	----------

Carver behauptete, dass er seinen Erfolg Gottes Inspiration zu verdanken habe. Das zeigt, dass wenn Du auf Gott vertraust, er Dir dabei helfen wird, als Erfinder und Materialist erfolgreich zu sein.

Option	4
---------------	----------

Carver war ein bedeutsames Symbol für Schwarze Gruppierungen im Süden. Er wurde als Sklave geboren und war der erste schwarze Student, der eine Hochschule besuchte. Geschäftsmänner der Südstaaten und religiöse Gruppierungen hätten nicht erwartet, dass Bildung einen solchen Effekt auf Menschen haben könnte, die sie als Sklaven betrachteten. Carvers Würdigung durch einen Präsidenten der Vereinigten Staaten wurde als Anerkennung gegeben, dass die Südstaaten nicht länger von der Baumwollproduktion abhängig waren.

Option	5
---------------	----------

Die Wirtschaft der Südstaaten wurde durch Carvers Erfindungen in den Agrarwissenschaften vielfältiger, wodurch Carver eine Art Symbol und mystische Figur für Gruppierungen der Südstaaten wurde.

Du hast es geschafft! Nutze nun das Wertungsblatt und die Lösungen auf den nächsten Seiten, um Deine Punkte zusammenzuzählen und Deine Leistung zu bewerten.

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Ermittle Deine Punktzahl

Kontrolliere Deine Antworten mit den Lösungen auf Seite 10. Nutze den Auswertungsbogen, um Deine Punkte zusammenzuzählen.

Aufgabe	Mögliche Punktzahl	Deine Punkte
Vergleich	4	
A	1	
B	1	
C	1	
D	1	
Reihenfolge	9	
A	2	
B	2	
C	2	
D	3	
Kategorisieren	14	
A	3	
B	4	
C	4	
D	3	
Anweisungen folgen	4	
A	2	
B	2	
Genaueres Lesen	15	
1	1	
2	1	
3	1	
4	1	
5	1	
6	1	
7	2	
8	1	
9	1	
10	2	
11	1	
12	2	
Ähnlichkeiten erkennen	4	
Arktis	2	
Carver	2	
Gesamt	50	
Verdopple Deine Gesamtpunktzahl, um Deinen prozentualen Punktsatz zu ermitteln.	100	

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Auswertung Deiner Punktzahl

Der vorliegende Test ist lediglich ein grober Test für Dich, um zu schauen wie leicht oder schwer es Dir fällt, einige der dem Critical Thinking zugrunde liegenden Fähigkeiten anzuwenden. Lernern, die Critical Thinking als schwierig empfinden haben häufig in einem oder mehreren der vorgestellten Bereiche Schwierigkeiten. Jedoch ist das nicht immer der Fall. Es kann viele Gründe geben, warum jemand die eine Aufgabe gut bewältigt, die andere jedoch nicht. Also lasse Dich nicht entmutigen, wenn Du etwas als schwierig empfandest oder einen niedrigen Punktwert erzieltest.

- 86-100** Ausgezeichnet! Dieser Punktwert lässt vermuten, dass Du bereits über insgesamt sehr gute Basiskompetenzen im Bereich des Critical Thinking verfügst, die Du zum Critical Thinking anwenden kannst.
- 60-85** Gut! Wenn sich dieser Wert gleichmäßig aus allen Aufgaben des Tests ergibt hast Du wahrscheinlich eine gute Grundlage für das Entwickeln von Critical-Thinking-Kompetenzen. Merke Dir ob es Bereiche gab, in denen Deine Punktzahl geringer ausfiel oder die Dir schwieriger als andere vorkamen. Mehr Übung in diesen Bereichen könnte Dich voranbringen, bevor Du zum Critical-Thinking übergehst – oder falls Du Critical Thinking als schwierig empfindest.
- 30-60** Gut gemacht! Du hast offensichtlich bereits eine Basis für die Entwicklung Deiner grundlegenden und Critical-Thinking-Kompetenzen gelegt. Manchen Lernern fällt das Critical Thinking leichter wenn es in „realen“ Situationen angewandt wird und nicht in kleinen Aufgaben und das kann für Dich zutreffen. Jedoch wirst Du sicherlich davon profitieren, diese Fähigkeiten weiter zu trainieren, sowohl durch ähnliche Aufgaben wie diese hier im Test sowie dadurch, dass Du Dir mehr Zeit für Aufgaben nimmst, die eine größere Aufmerksamkeit für Details erfordern.
- Weniger als 30** Gut gemacht, dafür dass Dir die Aufgaben Schwierigkeiten bereiteten. Vielleicht war heute nicht Dein Tag für diese Art von Aufgaben. Trainiere Dich an ähnlichen Aufgaben und versuche einige Strategien für das Verbessern dieser Fähigkeiten zu entwickeln. Wenn das nicht ausreicht und Du Critical Thinking als schwierig empfindest, ist es lohnenswert, mit einem Lehrer den Test zu besprechen.

Lösungsblatt zum Critical-Thinking-Test

**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



Benutze das Auswertungsblatt auf Seite 9 um Deine Punkte zu notieren.

Vergleich (S. 1)

- A** Das falsche Kästchen ist 5. In allen anderen Kästchen ist die Reihe der Kreise in der zweiten Zeile größer, als in den anderen Zeilen. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
- B** Kästchen 1 passt nicht in die Reihe. In allen anderen Kästchen haben die Scheren in der unteren rechten Ecke weiße Klingen, wohingegen die Schere unten rechts im ersten Kästchen ganz schwarz ist. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
- C** Das falsche Kästchen ist 4. Das Symbol links unten ist spiegelverkehrt abgebildet. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
- D** Kästchen 6 passt nicht in die Reihe. Das mittlere Symbol in diesem Kästchen ist ein anderes. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.

Reihenfolge (S. 2-3)

- A** Auswahl 1. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
Die ersten drei Kästchen wiederholen ein Muster mit der Spitze nach rechts. Die nächste Reihe wiederholt das Muster mit der Spitze nach links.
Notiere Dir 1 Punkt für Deine korrekte Begründung.
- B** Auswahl 4. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
Jedes zweite Kästchen hat das gleiche Muster.
Notiere Dir 1 Punkt für Deine korrekte Begründung.
- C** Auswahl 5. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
In jedem nachfolgenden Kästchen wird die oberste Reihe des vorherigen Kästchens zur untersten Reihe.
Notiere Dir 1 Punkt für Deine korrekte Begründung.
- D** Auswahl 2. Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Antwort.
In den ersten drei Kästchen nimmt die Zahl der Sterne um jeweils einen zu, dann beginnt sie wieder bei einem. Außerdem bewegen sich die Sterne von der obersten bis zur untersten Reihe in den aufeinanderfolgenden Kästchen. Die Kästchen 4 und 5 beginnen die gleiche Menge an Reihen zu wiederholen wie die vorangegangenen Kästchen, jedoch sind hier die Symbole von oben nach unten vertauscht.
Notiere Dir 1 Punkt für Deine korrekte Begründung.



Kategorisieren (S. 4)

- A** (i) Teile eines Computers: Maus, Laufwerk, Drucker, Monitor, Bildschirm
(ii) Verben (oder Wörter, die auf –en enden): Tippen, Sprechen, Blättern (Scrollen), Essen
Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Zuordnung der Begriffe.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (i) zusammengehört.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (ii) zusammengehört.
- B** (i) Begriffe, die mit Ägypten in Verbindung gebracht werden: Pyramide, Oase, Palme, Wüste, Nil
(ii) Wörter, die darauf hinweisen, dass etwas groß ist: Gewaltig, Gigantisch, Enorm, Immens, Massiv
Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Zuordnung der Begriffe.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (i) zusammengehört.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (ii) zusammengehört.
- C** (i) Edelsteine: Achat, Topaz, Rubin, Opal
(ii) Edelmetalle: Gold, Silber, Platin
Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Zuordnung der Begriffe.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (i) zusammengehört.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (ii) zusammengehört.
- D** (i) Wörter, die mit Großbuchstaben beginnen: Leer, Tor, Untiefe, Diwan, Kenia, Pfund
(ii) Wörter die mit Kleinschreibung beginnen: stücke, hertz, mikro, bruch
Notiere Dir 1 Punkt für die richtige Zuordnung der Begriffe.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (i) zusammengehört.
Notiere Dir 1 Punkt für die Begründung, warum Gruppe (ii) zusammengehört.

Anweisungen folgen (S. 4)

Das Ziel dieser Aufgabe war herauszufinden, wie genau Du Dich an Anweisungen hältst, insbesondere, wenn Du nicht vorgewarnt bist. Akademisches bzw. schulisches Arbeiten und Prüfungen erfordern in der Regel, dass Du Fragen wortwörtlich befolgst bzw. beantwortest.

- A** Antwort 4 stimmt: eine Kuh hat vier Beine. Wenn Du C geantwortet hast, kontrolliere den genauen Wortlaut der Frage erneut: Sie fragt nur danach, wieviele Beine eine Kuh hat.
Notiere Dir 2 Punkte für die richtige Antwort.
- B** Antwort 1 stimmt: Wasser besteht aus Sauerstoff und Wasserstoff. Das ist alles, worauf die Frage abzielt. Obwohl die anderen Antworten wahr sein können, beantworten sie nicht genau die gestellte Frage.
Notiere Dir 2 Punkte für die richtige Antwort.

**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



Genaues Lesen (S. 5- 1)

Die Arktis

Notiere Dir 1 Punkt für jede richtige Antwort.

- 1 **B** Der Absatz sagt aus, dass die Sommer kurz sind, doch die Hauptaussage ist, dass die Bedingungen in der Arktis rau sind.
- 2 **C** Das kann wahr oder falsch sein: der Absatz macht darüber keine Aussage.
- 3 **B** Stimmt nicht. Der Absatz besagt, die Sonne scheint drei Monate lang nicht – aber sie könnte während des restlichen Jahres scheinen.
- 4 **A** Stimmt – dieser Schluss ist logisch. Der Absatz besagt, dass es 3 Monate lang kein Sonnenlicht gibt.
- 5 **C** Der Absatz gibt nicht genügend Informationen über nicht-natürliche Formen der Energie.

George Washington Carver

- 6 **B** Stimmt nicht. Das wird im Absatz nicht mitgeteilt und ergibt sich nicht logisch aus den angegebenen Informationen.
Notiere Dir 1 Punkt.
- 7 **C** Der Absatz macht keine Aussagen zu den genauen Daten, so könnte das Denkmal auch noch während Lebzeiten Carvers erbaut worden sein.
Notiere Dir 2 Punkte.
- 8 **B** Stimmt nicht. Der Absatz gibt an, dass es mystische Aspekte über Carvers Leben gibt und deutet an, dass sich diese Mythen daraus ergaben, dass er so ein berühmter Mann war. Der Absatz behauptet nicht, dass Carvers gesamtes Leben ein Mythos war.
Notiere Dir 1 Punkt.
- 9 **A** Stimmt. Der Absatz sagt aus, dass religiöse Gruppierungen daran glaubten, weil Carver behauptete, dass Gott die Inspiration für seine Erfindungen war.
Notiere Dir 1 Punkt.
- 10 **C** Wir benötigten mehr Informationen. Der Absatz bezieht sich lediglich auf Carvers eigene Hochschule, nicht auf alle anderen Hochschulen in den USA.
Notiere Dir 2 Punkte.
- 11 **B** Stimmt nicht. Der Absatz gibt das Gegenteil an, das dies als Ergebnis von Carvers Erfindungen der Fall war.
Notiere Dir 1 Punkt.
- 12 **C** Der Absatz besagt, dass Carver dabei half, über 100 industrielle Anwendungen für landwirtschaftliche Produkte zu entwickeln wie bspw. Sojabohnen: Wir wissen nicht, wie viele Produkte davon aus Sojabohnen bestanden und wie viele aus anderen landwirtschaftlichen Produkten.
Notiere Dir 2 Punkte.

**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



Ähnlichkeiten erkennen (S. 6- 2)

Notiere Dir für jeden Absatz 1 Punkt für das Auswählen der richtigen Antwortoption und 1 Punkte für die richtige Begründung.

Option 1 ist dem Inhalt des Absatzes 2.1 (Die Arktis) am nächsten. Option 2 behauptet, dass die Bewohner gerne dort leben, was wir dem Absatz nicht entnehmen können.

Option 5 ist dem Inhalt des Absatzes 2.2 über George Washington Carver am nächsten und ist eine Zusammenfassung der Hauptaussagen. Die Optionen 3 und 4 konzentrieren sich lediglich auf einige Aspekte des Absatzes und stellen Vermutungen an, die nicht im Text stehen. Option 3 drückt religiöse Ansichten aus, die nicht im Text angesprochen werden. Option 4 ist ungenau in seiner Aussage, warum das Denkmal aufgestellt wurde: Die genauen Gründe werden im Absatz nicht genannt.



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Univ.-Prof. Dr. Karl-J. Kluge zu Köln

Inklusive Jugendhilfe

KONFRONTATIVE Jugendhilfe:
UPDATE 21

Inhouse-Familientraining

PATCHWORK-FamilienCoaching bzw.
-Mediation

2nd LIFE oder:
Gelingende Zukunft

Kompetenz-Profilung

„Critical-Thinking“- Inspiration¹

Das nachfolgende Beispiel dient als Vorentwurf, Inspiration, „Idee-engeber“ für lebensnahe Aufgabenstellungen in der inklusionsbasierten Grundschule.

Grundschüler können auf vielfältige Weise zum Critical-Thinking angeregt werden. Eine effektive Methode sehen wir in realitäts-nahen Denkszenarien, die zugleich „für's Leben“ lernen lassen.

Die folgende Aufgabenstellung lässt sich auch für andere Lebensbereiche so oder ähnlich denken. Sie soll eben als „Anregung“ dienen.

Alkoholmissbrauch bei Kindern und Jugendlichen steht nicht so stark im Fokus der Aufmerksamkeit, wie der Missbrauch illegaler Drogen – dabei kann der Griff „zur Flasche“ den Einstieg in eine traurige Abhängigkeitskarriere bedeuten.

Was empfehlen Experten? Vorbild sein und schon früh das Selbstbewusstsein von Kindern stärken, damit diese auch „Nein“ sagen lernen.

Doch rigorose Verbote führen nicht zur Einsicht – was verboten ist, reizt die Neugier umso mehr, wissen wir. Was also kann Schule leisten, um bereits Grundschüler für das Thema Alkoholmissbrauch frühzeitig zu sensibilisieren?

Eine Möglichkeit bietet die nachfolgende Critical-Thinking-Aufgabe mit einem Fallbeispiel.

¹ In Anlehnung an: Planko, Tanja: PR-Workshop im SommerCampus SkyLight. additiv pr. 2006.
Transferiert durch: Yvonne Funken, 2012

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de



**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



„Critical-Thinking“ – Inspiration

**Fallbeispiel:
Es lohnt sich – „Cool“ ohne Alkohol**

Eine Initiative gegen Alkoholmissbrauch junger Erwachsener

Die Ausgangssituation

- Alkoholmissbrauch (mit Bier) spielt im öffentlichen Bewusstsein eine große Rolle, besonders durch Verkehrsunfälle von alkoholisierten jugendlichen Fahrern
- 43% aller Unfälle von 18- bis 24-Jährigen Verkehrsteilnehmern sind so genannte „Disco-unfälle“
- In der Regel sind junge Männer die Fahrer, jung Frauen sind meist als Beifahrerinnen in die Unfälle verwickelt
- Studien definieren Risikogruppen wie folgt:

Junge Männer, ...

... die in betont männlichen Berufen tätig sind (z.B. Baubranche);

... die sich sexy und cool fühlen;

... die sich selbst nicht als gefährdet empfinden, da sie „den Durchblick haben“.

Das Ziel

Das Ziel ist nicht (totale) Abstinenz, sondern ein verantwortungsvoller Umgang mit Alkohol. („Kein Alkohol in bestimmten Situationen!“)

Kompetenzsteigerung bei Jugendlichen

Die Schüler-Zielgruppen

- Junge Erwachsene, insbesondere junge Männer, jedoch auch Jugendliche zwischen 12 und 24 Jahren

Die Schüler-Strategie

- Junge Erwachsene mit Kompetenzen ausstatten und Lösungen verbindlich erarbeiten

Die Botschaften

- „Die Förderung der Selbstverantwortung bewirkt in der Bekämpfung von Alkoholmissbrauch mehr als Verbote.“

Anlage: Aufgabenstellung „PR-Berater“



**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



Eure Aufgabe:

Ihr seid PR-Berater (= Öffentlichkeitsarbeit) einer Agentur, die von der Initiative der Deutschen Brauer beauftragt wird, eine Kampagne zu entwerfen. Die ersten Schritte der vor euch liegenden Aufgabe findet ihr bereits stichwortartig zusammengefasst vor euch. Nun ist es an euch, in einem kreativen Brainstorming einige Maßnahmen zu entwickeln und diese anschließend in einem „Pitch“ (= Wettkampf zwischen verschiedenen Agenturen) vorzustellen. Konzentriert Euch dabei bitte hauptsächlich auf die Zielgruppe „Junge Erwachsene“.

Die Arbeitsschritte:

1. Nehmt euch 10 Minuten Zeit, erst mal alle Ideen für Maßnahmen zu sammeln, die Euch spontan einfallen. Einer von Euch schreibt die Ideen auf.
2. Sortiert, bewertet und diskutiert die Ideen. (10 Minuten)
3. Bestimmt einen aus Eurer Runde, der Euer Team im „Pitch“ präsentiert.
4. Einigt Euch auf eine Hauptmaßnahme, die den Auftakt bzw. den Mittelpunkt Eurer Kampagne darstellen soll. Diese Maßnahme stellt Ihr im „Pitch“ ausführlich vor (5 Minuten Präsentation je Gruppe). (5 Minuten)
5. Stellt Eure Hauptmaßnahme in wenigen Stichworten auf einem Plakat dar. (10 Minuten)

Vorschläge/ Notwendigkeiten:

-
-
-
-
-

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

„Critical Thinking“ oder: „Schwachstellen entdecken“¹

Eine Argumentation besteht aus verschiedenen Komponenten, die es zu identifizieren gilt: Die Position des Autors, eine Argumentationslinie um eine Schlussfolgerung/ die Position zu unterstreichen sowie die Intention, die Zuhörer zu überzeugen.

Critical Thinking umfasst ebenso viele Aspekte, um eine Argumentation zu „beleuchten“: Verstand ich den Autor und seine Botschaft richtig? Welche Beweggründe stehen Deiner Meinung nach hinter seinen Aussagen? Warum glaube ich ihm oder wieso glaube ich ihm nicht? Was würde sich für mich/ für andere ändern, wenn ich seine Aussagen als wahr annähme?

Eine weitere bedeutende Herangehensweise im Critical Thinking ist die Suche nach Schwachstellen in einer Argumentation: Stimmen die Schlussfolgerungen? Bekomme ich alle Informationen, die ich benötige, um einer Aussage bedenkenfrei zuzustimmen?

Die folgende Tabelle mit Aussagen stellt eine Auswahl möglicher Denkanstöße für Schüler dar, um deren kritische Reflexionsfähigkeit zu überprüfen.

Ziel solcher und ähnlicher Aufgaben ist, Grundschüler dafür zu gewinnen, lieber einmal mehr über etwas Gehörtes oder Gelesenes nachzudenken, bevor „voreilige“ Schlussfolgerungen gezogen werden.

¹ [Quelle: Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument. 2011](#)

[Übersetzung: Yvonne Funken, 2012](#)

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



**Ist das alles, was ich wissen muss? -
Notwendige und ausreichende Bedingungen**

<p>Entscheide für jede unten angegebene Behauptung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ob die gegebenen Begründungen/ Informationen ausreichen, damit Schlussfolgerung stimmen. Schreibe <i>Ja</i> oder <i>Nein</i> in die Spalte mit der Überschrift <i>Notwendigkeit?</i> Begründe Deine Antwort. • ob die für die Schlussfolgerung gemachten Aussagen ausreichend sind (Brauchst Du mehr Informationen oder reichen die gegebenen aus?) Schreibe <i>Ja</i> oder <i>Nein</i> in die Spalte mit der Überschrift <i>Ausreichende Bedingung?</i> Begründe Deine Antwort. • In der ersten Spalte steht ein Beispiel. 			
Bsp.	Behauptung <i>Beispiel: Vögel haben Flügel. Der Gegenstand hat Flügel. Darum ist es ein Vogel.</i>	Notwendigkeit? <i>Ja. Flügel sind ein notwendiges Kriterium für einen Vogel.</i>	Ausreichende Bedingung? <i>Nein. Die Begründungen, die gegeben werden, um die Aussage zu stützen, dass es sich bei dem Gegenstand um einen Vogel handelt, reichen nicht für die Definition eines Vogels aus. Dazu würde zählen: Es ist ein Lebewesen, fliegt für gewöhnlich, legt Eier, hat zwei Beine, hat Federn. Die gegebenen Informationen reichen nicht aus, um ein Flugzeug oder ein Spielzeug auszuschließen.</i>
1	Der Boxer isst weder Fleisch noch Fisch. Er isst Milchprodukte und Gemüse. Der Boxer ist ein Vegetarier.		
2	Alina spielt kein Musikinstrument. Daher ist sie keine Musikerin.		
3	Mario fuhr mit einem Fahrzeug mit zwei Rädern zu seinen Freunden. Mario muss mit einem Fahrrad gekommen sein.		
4	Der Zoo beherbergt viele verschiedene Tiere. Herr Fröhlich hält auf seinem Bauernhof eine Vielzahl unterschiedlichster		

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



	Tierarten. Herr Fröhlich besitzt also einen Zoo.		
5	Für das Basketballspiel benötigt man einen Ball. Pauline, Tim, Gereon und Elif spielen mit einem Ball. Also spielen sie Basketball.		
6	Wenn es regnet, ist die Straße nass. Jetzt ist die Straße nass. Also muss es gerade geregnet haben.		
7	Leo und Finn haben sich auf dem Schulhof gestritten. Nun weint Finn. Also hat Leo den Streit angefangen.		
8	Eis ist kalt. Leonie isst etwas Kaltes. Also isst sie ein Eis.		

Yvonne Funken, August 2012

In Anlehnung an: Cottrell, Stella: Critical Thinking Skills. Developing Effektive Analysis and Argument. Palgrave Macmillan, 2011

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 16: Critical Thinking oder: ”Schwachstellen entdecken”



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

[1]



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Trainingszentrum: Inklusionsbasierte Grundschule

Ursache und Wirkung

Alles, was wir tun hat Folgen. Und diese können sowohl angenehmer als auch unangenehmer Art sein. Denkt jeder stets vorher über die Auswirkungen seiner Handlungen nach?

Die Arbeitsblätter „Ursache und Wirkung“ regen Grundschüler zum Weiterdenken an: „Wenn ...eintritt, was passiert dann?“ Die Denkanstöße können ganz unterschiedlicher Art sein – von physikalischen Gegebenheiten über die Auswirkungen eines bestimmten Verhaltens auf den Unterricht bis hin zu philosophisch anmutenden Fragen.

Was passiert, wenn ich nicht zuhöre, wenn mein Lehrer etwas erklärt? Was geschieht, wenn ich meinen Mitschüler ausla-che? Welche Folgen hat das „Schuleschwänzen“ für mich oder andere? Was kommt auf mich zu, wenn ich einen Hund als Haustier bekomme? Was passiert, wenn ich jemanden vor anderen unberechtigt als Lügner bezeichne? Was wird ge-schehen, wenn die Menschen weiter die Urwälder abholzen?

Die hier aufgelisteten „Denkanstöße“ können je nach Belie-ben – ganz entsprechend des Gedankens des differenzierten Unterrichtens – weiter ergänzt werden. Vielleicht gibt es ak-tuell zu besprechende Themen in Ihrer Klasse, oder die Fra-gen sind für manche Kinder bereits zu „einfach“.

Und abschließend gilt es, sich erneut Gedanken zu machen: Was macht nun eine Ursache aus? Was ist eine (Aus-) Wir-kung?

Univ.-Prof. Dr. Karl-J. Kluge zu Köln

Inklusive Jugendhilfe

KONFRONTATIVE Jugendhilfe:
UPDATE 21

Inhouse-Familientraining

PATCHWORK-FamilienCoaching bzw.
-Mediation

2nd LIFE oder:
Gelingende Zukunft

Kompetenz-Profilung

Geschäftsführung:
Eva Kluge

Sparkasse Krefeld
BLZ 320 500 00
Konto 59116715

Amtsgericht Mönchengladbach
HR B 10110

Steuernummer
102/5861/0624

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



[2]

**Beachte:****Als URSACHE gilt das, was etwas geschehen lässt.****Als (AUS-)WIRKUNG zählt das, was passiert.**

URSACHE
Und
WIRKUNG
 Von:

*Name:* _____

URSACHE: Es regnete.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Sarah fuhr mit ihrem Fahrrad über einen Stein.

WIRKUNG: _____



[3]



URSACHE: Timo vergaß sein Auto zu tanken.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Julian erledigte alle Hausaufgaben rechtzeitig.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Ben stand zu spät auf.

WIRKUNG: _____



[4]



URSACHE: Jan hatte Fieber und Halsschmerzen.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Louisa redete im Unterricht mit Anika.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Marco „quatschte“ mit seinem Sitznachbarn, während ihr Lehrer die Aufgabe erklärte.

WIRKUNG: _____



[5]



URSACHE: Tobias nahm Sven das Mäppchen weg.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Mia beschwerte sich bei ihrem Lehrer über Lena, weil diese sie ärgerte.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Die Kinder der 3a schlossen Lukas vom Pausenspiel aus.

WIRKUNG: _____



[6]



URSACHE: Gereon und Torben erzählten, dass Sina eine Lügnerin sei.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Milena erzählt ihren Klassenkameraden von Erlebnissen, die sie jedoch niemals hatte.

WIRKUNG: _____

URSACHE: Nils macht nie seine Hausaufgaben.

WIRKUNG: _____

Was ist eine Ursache? _____

Was ist eine Wirkung? _____



**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**





Name der Schule		Teil A			
Dieses Talent Portfolio gehört:					
Meine Lehrer:					
1.		2.		3.	
4.		5.		6.	
Das mache ich außerhalb der Schule					Teil B
Klasse	Außerschulische Aktivitäten (Kurse, Vereine etc.)		Projekte, die ich zu Hause mache		
1.					
2.					
3.					
4.					
Interessenbereiche					Teil C
Klasse	1.	2.	3.	4.	
Mathematik					
Sprachen					
Kreatives Schreiben					
Lesen					
Theaterspielen					
Lesen					
Sport					
Zeichnen/ Malen					
Musik					
Natur					
Bauen/Basteln/Werken					
Andere					

vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz: Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM, 2001



**Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“**



Stärken 					Teil D
Klasse	1.	2.	3.	4.	
Darin war ich dieses Jahr besonders gut/ Hier haben sich dieses Jahr besondere Stärken gezeigt					
In diesem Bereich möchte ich mich im nächsten Jahr versuchen/ Darin will ich mich im nächsten Schuljahr trainieren					
Leistungen 					Teil E
Klasse	1.	2.	3.	4.	
Fächer	Das tue ich gerne	Das kann ich gut	Das tue ich gerne	Das kann ich gut	Das tue ich gerne
Mathematik					
Deutsch					
Sachunterricht					
Englisch					
Musik					
Sport					
Kunst					
Religion					
Das mag ich im Unterricht/ in der Klasse					Teil F
Klasse	1.	2.	3.	4.	
Gespräche und Diskussionen					
Auswendiglernen und Abfragen					
Selbstständiges Lernen					
Dem Lehrer zuhören					
Partner-/Gruppenarbeit					
Lernprogramme					
Projekte					
Rollenspiele					
Lernspiele					
Arbeiten am PC/mit dem Internet					
Lernstationen					
Rätsel/ Knobelaufgaben					

2 _____

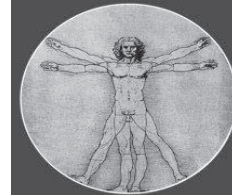


Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



So arbeite ich gerne				Teil G
Klasse	1.	2.	3.	4.
Schreiben				
Reden				
Rechnen, tüfteln				
Mit den Händen arbeiten, bauen				
Kunstobjekte basteln/ erstellen				
Schaubilder/ Ausstellungen				
Theater/ Vorführungen				
Anderen helfen				
Multimedia: Videos/ Kassetten/ CD's/ DVD's/ Computer/ Projektor				
Andere:				

..... **persönliches LernProzessTagebuch**



Trainings- bzw. Lern-Thema:
.....

Wir begeistern Menschen für Werte

Hier schreibt Ihr LernBEGLEITER:

Menschen sind fähig, sich tiefendimensional zu verändern, wenn dieselben ihre Veränderung grundsätzlich für möglich halten .Denn wer glaubt, sein Wissen und sein Können beeinflussen zu können, zeigt sich offener und riskiert mehr, spornt sich an, Neues zu wagen, entkräftet seine soziale Angst, ermutigt sich, soziale Situationen aufzusuchen und Erwünschtes zuversichtlich einzuüben. Prüfen Sie sich, indem Sie sich selbst von ihrem Fortschritt überzeugen.

Dr. Karl-J. Kluge

Wie lernte ich gerade/ heute? Welche Schritte unternahm ich, um das Gewünschte zu lernen? Und wie habe ich bloßes ‚Papierwissen‘ (= Dinge, die ich mir durch Lesen angeeignet) in Können umgewandelt, so dass ich es auch in Zukunft noch weiß und kann?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Was fiel mir im LernProzess leicht und wieso fiel es mir leicht?

.....
.....
.....
.....

Was forderte mich heute zum Lernen/Verändern/Verlernen heraus und warum?

.....
.....
.....
.....

Wie bin ich in der Bearbeitung der Aufgaben vorgegangen und was war das Ergebnis?

.....
.....
.....
.....

Wie fühlte ich mich bei Herausforderungen/ Schwierigkeiten? Wie suchte ich nach Lösungen? Wen bat ich um Hilfe?

.....
.....
.....
.....

Welche Lern-/ Problemlöse-Strategien und -Methoden verwendete ich und mit welchem Ergebnis?

.....
.....
.....
.....

Was will ich als nächstes lernen?

.....
.....
.....

Darstellung des Gelernten in Form einer **MindMap** bzw. einer **Conceptma**

Michaelas und Carls Leitfaden zur Förderung von Planungs-Kompetenz(en), angeregt durch das strategische Planspiel „Der Tour-Planer“ der RWTH Aachen, Dr. V. Arling & Team.

Das Allerwichtigste zuerst:

Lernende bedürfen zum selbstverantwortlichen & effizienten Handeln, zum Kompetenz-Zuwachs sowie zur Professionalisierung/Expertise grundlegender Fähigkeiten & Fertigkeiten, um auftragsgerecht, detailgenau, zielgerichtet und zeitlich punktgenau strukturiert vorauszudenken und zu handeln.

Planungskompetenz bezeichnet demnach komplexe Fähigkeiten, die Lernende bewusst und in konkreten Aufgabenstellungen trainieren und reflektieren sollen.

Unter „Planen“ verstehen J. Funke und A.S. Glodowski (1990) „... den gedanklichen Entwurf einer zielgerichteten Aktionsfolge, der auf unterschiedlichen Auflösungsstufen erfolgen kann, unter Beachtung von einschränkenden Randbedingungen räumlicher, zeitlicher, materieller und logischer Art.“

Als Vorbild können zum Beispiel Schachweltmeister wie Garri Kasparow gelten, als katastrophale Folge mangelhafter Planung z.B. der „Tunnel des Todes“ auf der Love Parade in Duisburg, Juli 2010.

Beispiel aus dem Alltag:

„Hände waschen“ besteht beispielsweise aus folgenden einzelnen Handlungsschritten:

- *Umsehen, ob Handtücher, Papierkorb und Seife vorhanden*
- *Wasserkran (auf)drehen*
- *Hände anfeuchten*
- *Seife aus dem Spender nehmen*
- *Hände „schrubben“*
- *Seife unter dem Wasserkran von den Händen abwaschen*
- *Wasserkran (zu)drehen*
- *Handtuch (aus dem Papierspender) nehmen*
- *Hände trocknen*
- *Handtuch aufhängen bzw. Papiertuch in den Papierkorb entsorgen*
- *In den Spiegel schauen*
- *Waschbecken nachwaschen für den nächsten Gast*

Ziel der Kluge-Trainer-Crew ist, Trainees/Lernende in Ihrer Autonomie zu stärken und ihre Planungskompetenz im selbstgewählten Projekt mit Hilfe des „Kölner Methodenkoffers“ zu professionalisieren und an Ort und Stelle einzuüben, z.B. anhand von „Brainstorming“, „Reduktiver Zielorientierung“, „Concept-Map“ etc.

Wir präsentieren Ihnen nun Aspekte von Planungskompetenz, deren Berücksichtigung eine erfolgreiche Professionalisierung Ihrer emotionalen und kognitiven Fähigkeiten in sozialen und beruflichen Lebensbereichen ermöglicht:

- **Legen Sie Ihr Projekt / Ihr Ziel(e) fest**
 Was streben Sie an? Welches Ziel streben Sie an?
 Mein Ziel/Projekttitle lautet..... z.B. „Drehbuch-Entwurf“
- **Erkennen Sie die einzelnen Teilschritte/Teilziele**
 Was ist Ihr erster Schritt in Richtung Ziel? z.B. *brainstorming/brainblooming*
 Was sind die nächsten Schritte? z.B. *Reduktive Zielorientierung*
 Welche Möglichkeiten sehen Sie, Ihr Ziel zu erreichen? z.B. *brainfloating*
 Wie kommen Sie an Basis-Informationen?
 Welche Daten müssen Sie berücksichtigen?
 Fragen Sie sich immer wieder: „Übersehe ich keinen Teilschritt?“
 z.B. *Terminabsprache zwecks Briefing mit dem Seminarleiter/Assistenten*
- **Erkennen Sie die angemessene Abfolge der Teilschritte**
 In welcher Reihenfolge gehen Sie effizient vor? z.B. *Flowchart*
 Was macht Sinn? Welche Schritte sind bzgl. der Themenbearbeitung logisch?
 Ist die zeitliche Abfolge der Teilschritte fest oder beliebig? z.B. *Projektdatum abhängig von Örtlichkeit oder umgekehrt?*
 An welchem Punkt gibt es Variablen? z.B. *Anzahl der Zugaben bei Konzertplanung*
- **Erkennen Sie weniger offensichtliche und versteckte Aspekte Ihres Projekts**
 Welche Herausforderungen/Möglichkeiten/Hindernisse können an welchem Teilziel auf mich zukommen? z.B. *Unfallgefahr bei sportlichen Projekten*
 Ich berechne den zeitlichen Ablauf eines jeden Teilschrittes realitätsnah!
 z.B. *Applaus-Pausen in der Gesamtzeit eines Konzerts*
 Wie arbeite ich Ressourcen schonend (u.a. zeit- und materialsparend)?

3

z.B. Bibliotheksbesuch und Einkäufe verbinden, Material leihen statt kaufen

Gibt es materielle und personenbezogene Voraussetzungen, die ich zu beachten habe? *z.B. Entfernung meiner Tandempartner, Fahrtkosten*

Erreiche ich jederzeit alle notwendigen Informationen und Qualifikationen?

z.B. technisches Fachwissen bei Konzertbeleuchtung

Welche Hilfsquellen bieten mir punktuelle/zeitweise Unterstützung?

Wen frage ich? *z.B. Hausmeister der Schule, Experten*

- ***Berücksichtigen Sie die Verfügbarkeit von Alternativen***

Stehen mir Alternativen an einzelnen Teilzielen/Segmenten zur Verfügung, die meinen Entscheidungsfreiraum wahren? Oder die mich bei unplanmäßigen Vorkommnissen flexibel und handlungsfähig bleiben lassen?

z.B. Stromausfall, Busverspätung, Glatteis

Und nun stellen Sie mustergültig Ihr Tandem-Projekt vor! 😊

Sollten Sie Ihren erstellten Plan in die Tat umgesetzt und die Übereinstimmung kontinuierlich überwacht haben, legen wir Ihnen anschließend nah, die Plandurchführung zu überprüfen, indem Sie

- ***die Ursachen finden, die die Umsetzung des Plans oder einzelner Teilschritte verzögert oder verhindern***
- ***die Komponenten ändern, um eine wiederholte Durchführung zu verbessern***

Abschließend entwickeln Sie für die nächste Supervision Ihren „PLANUNGS – ROUTER“

Dr. Karl-J. Kluge & Michaela Esser

Literatur:

Funke, J. & Glodowski, A.S. (1990) Planen und Problemlösen: Überlegungen zur neuropsychologischen Diagnostik von Basiskompetenzen beim Planen. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 2, 139-148

Arling, V. „Der Tour-Planer“ Ein Instrument zur Erfassung von Planungskompetenz, RWTH Aachen

© EG, Karl-J. Kluge und Michaela Esser 13.04.2011

Abb. A 20: Leitfaden für den Planungs-Router

P							
L							
A							
N							
U							
N							
G							
S							
-							
R							
O							
U							
T							
E							
R							

Abb. A 21: Blanko Planungsrouter

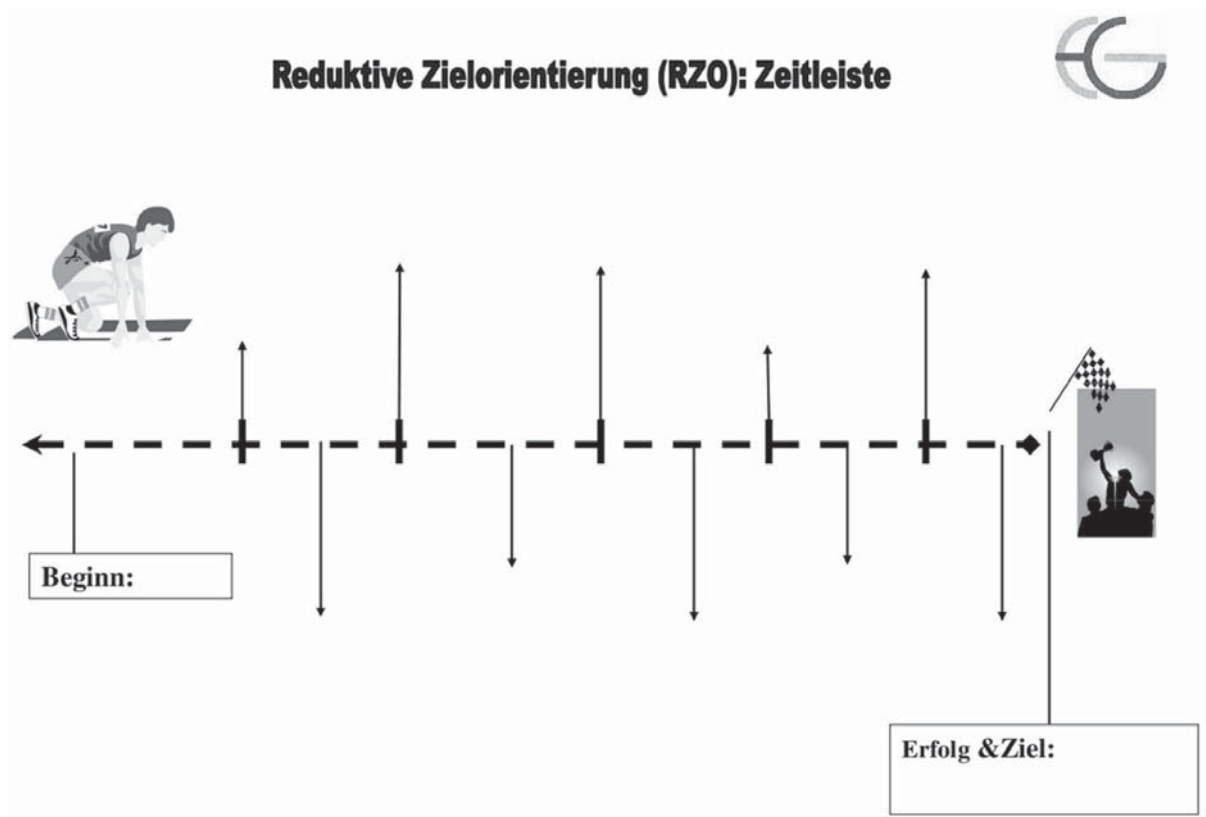
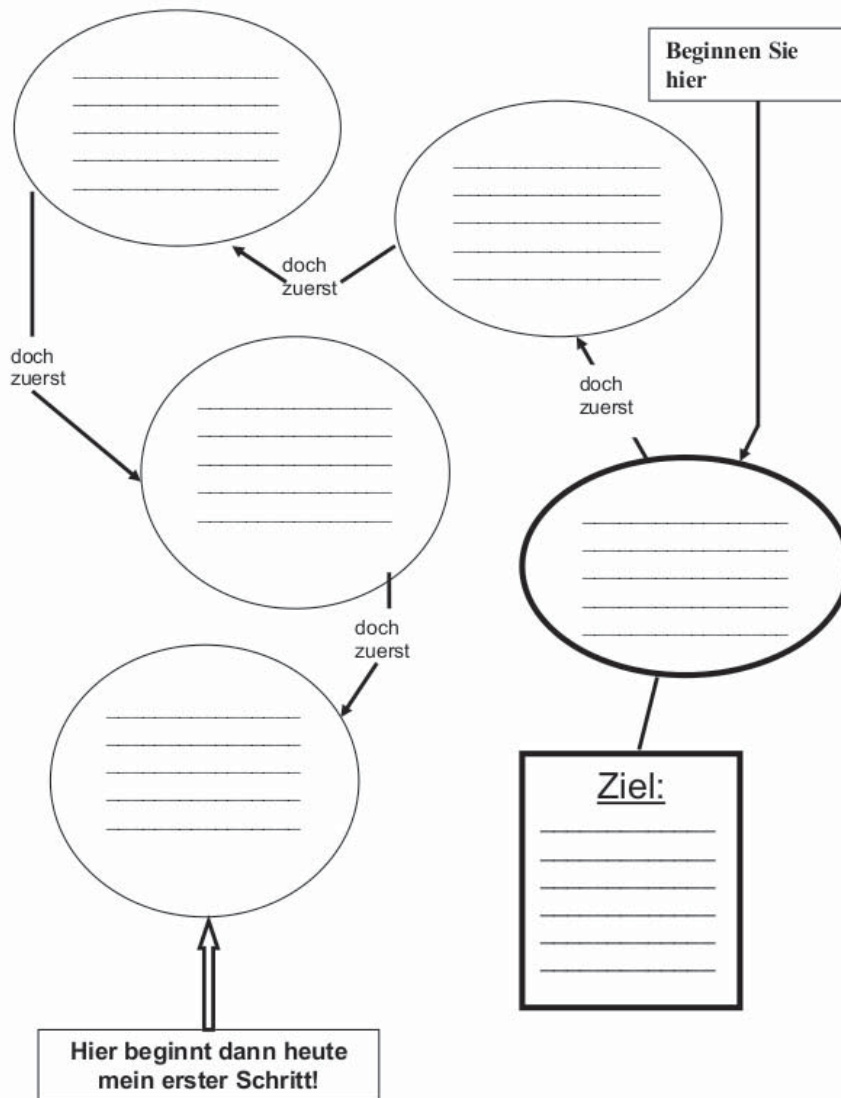


Abb. A 22: Reduktive Zielorientierung



Mary's und Carls Flowchart (Zulassung) – strukturiert „rückwärts“ geplant:



©Urheberrechtlich geschützt: K.-J. Kluge 2008/GS 15.12.08

Abb. A 23: Flowchart



Trainingszentrum:
„Inklusionsbasierte Grundschule“



Interventionsregeln im Classroom-Management¹

1. *Interventionseinfluss entspricht Störungseinfluss*
oder: „Aus Mücken keine Elefanten machen“
d.h. ein kurzes Nebengespräch wird z.B. lediglich mit einem non-verbalen Signal oder einer kurzen Erinnerung „Du kennst die Regel.“ unterbrochen, nicht mit einem Vortrag über das in den Klassenregeln vereinbarte Verbot.
2. *„Null-Toleranz-Regeln“ unter Mithaftung der Klasse erstellen*
z.B. Mobbing, physische oder psychische Gewalt werden nicht toleriert und ziehen sofortige Gespräche mit Eltern/ Schulleitung o.Ä. nach sich
3. *Konsequent und zügig intervenieren*
d.h. sofort und angemessen auf eine Störung z.B. „Rempeleien“ beim Betreten der Klasse eingehen und ohne Diskussionen an abgesprochene Regeln erinnern bzw. Konsequenzen erfolgen lassen (z.B. den erneut ohne Gedrängel die Klasse betreten lassen)
4. *Eskalationsspirale (vgl. Übersicht „Eskalationsspirale“) einhalten*
d.h. keinen der vereinbarten Schritte überspringen, außer es tritt der „Null-Toleranz-Fall“ ein
5. *Ich-Botschaften oder beschreibende Rückmeldungen geben*
z.B. „Ich nehme wahr, dass Du heute sehr unruhig wirkst: Du sprichst bereits wieder mit Deinen Sitznachbarn, so dass diese und auch Du nicht aktiv am Unterricht teilnehmen.“
6. *Nur ankündigen, was Sie umsetzen können/ wollen*
oder: *Bringen Sie sich nicht in „Zugzwang“*
Halten Sie sich an Ihre angekündigten/ abgesprochenen Konsequenzen. Drohungen „verpuffen“ wirkungslos und lassen Sie unglaubwürdig wirken, wenn Sie nicht ernst gemeint sind bzw. Sie gar nicht vorhaben, „den Schüler gleich vor die Türe zu setzen!“.
7. *Wahlmöglichkeiten eröffnen*
z.B. vor der Entscheidung, wann Versäumtes nachzuholen ist. Wenn der Schüler einen Vorschlag macht, dann den Termin verbindlich vereinbaren



Abb. A 24: Interventionsregeln



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät

**Trainingszentrum:
Inklusionsbasierte Grundschule**



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gemeinnützige GmbH



Kompetenz – Transparenz -
Performance

Auszeit-Arbeitsblatt

Manchmal fällt es Schülern schwer, sich an vereinbarte Regeln zu halten. Sie beanspruchen auf Kosten ihrer Mitschüler die Aufmerksamkeit ihrer Lehrer während des Unterrichts.

Wenn sowohl non-verbale wie auch verbale Erinnerungen bzw. Ermahnungen nicht mehr ausreichen, müssen sich Lehrer bereits vorab Strategien zum Umgang mit „erwartungswidrigen Verhaltensweisen“ zurechtlegen.

Möglicherweise ist eine „Auszeit“, in welcher der Schüler Abstand zur aktuellen Unterrichtssituation erhält - entweder an einem zuvor dazu bestimmten Platz in der Klasse oder einem externen, von der Schule eigens zur Verfügung gestellten Raum.

Das vorliegende Arbeitsblatt „So will ich mich verhalten!“ hilft Schülern, ihr Verhalten zu reflektieren, Konsequenzen zu erkennen und zeigt ihnen auf, dass sie ihr Verhalten für die Teilnahme am Unterricht ändern müssen.



Trainingszentrum:
Inklusionsbasierte Grundschule



„So“ will ich mich verhalten!

Name:

Klasse:

Datum:

Uhrzeit:

Fach:

Lehrer:

Ich treffe meine Entscheidung!

1. Gegen welche Klassenregel verstieß ich?

2. Mit welchem Denken & Verhalten verhielt ich mich gegen den Geist und die Regeln der Klasse?

3. Welche Unsicherheiten/ Eskalationen entstanden durch mein Verhalten?

- Für mich _____

- Für meinen Lehrer _____

- Für meine Mitschüler _____

- Für meine Eltern _____

4. Was wollte ich mit meinem Verhalten erreichen?

5. Was denke und tue ich ab sofort, um vereinbarte Ziele zu erreichen und gleichzeitig die Klassenregeln einzuhalten?

Meine Lösungsvorschläge/ Mein Master-Plan:

6. Welche Unterstützung brauche ich von wem im Umsetzen meines Planes?

- Von meinen Mitschülern _____

- Von meinen Lehrern _____

- Von meinen Eltern _____

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



**Trainingszentrum:
Inklusionsbasierte Grundschule**



7. Wen frage ich nach dem versäumten Unterrichtsstoff?

Ich lerne ab sofort wieder gemeinsam mit meinen Mitschülern und nehme unser Recht auf einen störungsfreien Unterricht wie erwünscht wahr.

Ich verpflichte mich, meinen Plan einzuhalten und währenddessen mit meinen Lehrer in Kontakt zu bleiben.

Meine Unterschrift:

Lehrer:

in Anlehnung an: Lohmann, G., 2003/ Keller, G., 2010; Evertson, C. & Emmer, T., 2009
Übersetzungen & Ergänzungen: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)



**Trainingszentrum:
Inklusionsbasierte Grundschule**



„So“ will ich mich verhalten!

Name:

Klasse:

Datum:

Uhrzeit:

Fach:

Lehrer:

Ich treffe meine Entscheidung!

1. Gegen welche Klassenregel verstieß ich?



Ich be-
handle alle
Schüler
und Lehrer
mit Respekt.



Ich melde mich
und warte leise, bis
ich an der Reihe
bin.



Ich höre anderen
zu und lasse sie aus-
reden.



Ich passe
im Unter-
richt auf und
beteilige
mich am Un-
terricht.







Ich bin pünkt-
lich in der Klasse,
zum Schulbeginn
und nach den
Pausen.



Ich habe alle
meine Arbeitsma-
terialien (Bücher,
Hefte, Mäppchen
usw.) dabei.

2. Was habe ich gemacht?

3. Welche Irritationen/ Desaster/ Unannehmlichkeiten sind durch mein Verhalten ent-
standen?

 <p><input type="checkbox"/> für mich</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <p><input type="checkbox"/> für meinen Lehrer</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <p><input type="checkbox"/> für meine Mitschüler</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <p><input type="checkbox"/> für meine Eltern</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---	---	--



**Trainingszentrum:
Inklusionsbasierte Grundschule**







4. Was fand ich gut an meinen Absichten?

5. Was mache ich ab sofort, um mein(e) Ziel(e) zu erreichen und gleichzeitig die Klassenregel einzuhalten?

Meine Lösungsvorschläge/ Mein Plan lautet:

6. Welche Unterstützung brauche ich von wem bei der Umsetzung meines Planes?

 <p><input type="checkbox"/> von mir selbst</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <p><input type="checkbox"/> von meinem Lehrer</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <p><input type="checkbox"/> von meinen Mitschülern</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <p><input type="checkbox"/> von meinen Eltern</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	--	---	--

7. Wen befrage ich nach dem unbearbeiteten Unterrichtsstoff?



Ich will wieder gemeinsam mit meinen Mitschülern lernen und unser Recht auf einen störungsfreien Unterricht wahrnehmen.

Ich gewährleiste ab sofort, meinen Plan einzuhalten.

Meine Unterschrift:

Lehrer:

in Anlehnung an: Lohmann, G., 2003/ Keller, G., 2010; Evertson, C. & Emmer, T., 2009
Übersetzungen & Ergänzungen: Yvonne Funken & Karl-J. Kluge

Fon +49 (0)2162.24606

Fax +49 (0)2162.30290

kluge@euroges.de

„Es ist leichter, Lösungen zu finden als ein Problem zum Verschwinden zu bringen“

(Insoo Kim Berg)

Abb. A 25: Arbeitsblätter für eine "Auszeit", in Anlehnung an Lohmann, 2011; Keller, 2008; Evertson / Emmer, 2009



Universität zu Köln Humanwissenschaftliche Fakultät

Bereich Beziehungshilfe

Forschungstransfer: „PÄD-fit“

Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr. 2/ Gebäude 216
Gebäudeteil C / Raum 410
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290

kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

POTENTIAL- CLEARING GUTACHTEN ZUR „FÖRDERUNG INDIVIDUELLER BEGABUNG(EN)“

zur Person
MAX WILlich
geb. 02.07.1997

Die angebotenen Tests, auf deren Ergebnissen das folgende Gutachten basiert, geben deutlich Hinweise auf das hohe Leistungs-Potential Max'. Zugleich verweisen andere Ergebnisse auf eine Diskrepanz zwischen in der Schule sowie in der Freizeit eingebrachter Performance. Während Max im Freizeitbereich ein hohes Maß an **Learning-Will** bekennt, bringt Max im schulischen Bereich scheinbar keine Strategien und das notwendige Selbstvertrauen in die eigenen Potentiale ein, um auf der Grundlage seiner Potentiale und Ressourcen entsprechend zu lernen. Mit einer Förderung seiner Selbstmanagement-Kompetenzen sowie der Stärkung seines Selbstwertes und seiner Selbstverantwortung sowie bei entsprechender Förderung von Seiten seiner Umwelt, könnte Max sich in die Lage bringen, seine schulische Performance deutlich zu steigern.

Gleich zu Beginn unseres Gutachtens präsentieren wir Ihnen ein Hexagon der Wertsteigerung, welches die begabungsförderbare Persönlichkeit Max Willich betrifft. In dieser Abbildung deutet sich das chancenreiche „Framework“ dieses Jungen an, das sich mit kompetenten BegabungsbEGLEITERN in seiner Schulkarriere einbringen lässt – vorausgesetzt die LernBEGLEITER bringen ein „MIND-Set“ ein, welches die Mehrwertsteigerung eines Highpotential ermöglicht.

Nutzen Sie unsere Talente zu Ihrem Vorteil

Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Der den Test durchführende Leiter zeigte als „auffällig“ an, dass die Ergebnisse der Tests in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

In der Schule fühle er sich nach eigenen Angaben „nicht gut aufgehoben“ (s. Anlage im Anhang). Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

wir R. Sternbergs Aussage zu, dass es des „gesunden Menschenverstandes“ (R. Sternberg) – bedarf, um kognitive Intelligenz auch praktisch umzusetzen. „Charakter wiegt schwerer als Intellekt.“ (U. Stedtnitz)

Die Ergebnisse der Tests sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

... (faded text) ...

... (faded text) ...
 ,gesundes‘ (= nicht „durchlöcherter“) Selbs- ... (faded text) ...
 higkeiten und die Fähigkeit, das Erreichen zu können, was ,man‘ sich vornimmt. Ein so-
 ches fehlendes oder „mangelhaftes“ Selbstwertgefühl kann dann wiederum die Lei-
 ... (faded text) ...
 „Das schaffe ich eh‘ nicht.“ beispiel-
 ... (faded text) ...

Nach dem Hirnforscher Manfred Spitzer ist der Mensch sozusagen ,von Natur aus‘ moti-
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...

„Ungereimtheiten“ in der Umgebung oder ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...

auch „Falschlernen“ und Irrtümer auftreten, welche dann die Motivation schmälern, a-
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...

zu engagieren. Daher ist es wichtig zu lernen, in welchem Maß ,man‘ sich Herausford-
 rungen „zumuten“ darf. Daneben ist es ... (faded text) ...
 – bedeutsam ist, in welchen Situationen es anwendbar ist, sodass der ,Schulstoff‘ keine
 ... (faded text) ...

... (faded text) ...
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...

dieser nicht entsprechen zu können) Schüler ihre ansonsten gezeigten Fähigkeiten „ve-
 ... (faded text) ...
 Die „Rückbesinnung“ auf die in ihnen „schlummernden“ Ressourcen
 ... (faded text) ...
 ... (faded text) ...

Die „abwesenden“ Personen, mentalorientierte Interventionen und kreative Ausdrucksmittel

Mit „autoritärer Skepsis“ betrachtet der Teilnehmer die eigene Rolle in der Gruppe. Er wird als „Subjekte“ angesehen. Das ist das Paradox der „vorgeschossenen Mündigkeit“.

Die „abwesenden“ Personen, mentalorientierte Interventionen und kreative Ausdrucksmittel

Die „gegenseitige Würdigung“

Die „professionelle Nähe“

in ihre Potentiale erkennen und verstehen lernen. So können sie ihre „misconception“ (= falsche Kurskorrektur per „Ich schaff's“ und Flow Chart sich selbst ermöglichen.

Auskünfte über die meist unterbewussten Faktoren „anthropogenen Potentials“, d.h. dem gesamten intelligenten Equipment menschlichen Leistungsvermögens

Die Hochbegabung wurden dessen Eltern mittels der ...

... - ...

„Volitionale Personen Test“ (VPT, auch: Willensstärke ...)

...

...

„Anfragen zum subjektiven Schulleben“ ...

...

...

Als intelligente Kinder gelten im Unterricht (meist) jene Schüler, „die am wenigsten le...

nen“. Warum sollten sie sich auch anstrengen, wenn sie schon alles wissen oder kennen, ...

Bedingungen „im Kind stimmen“ – ...
 stehenden Handlungsspielraum: z.B. „Was muss ich verstärkt einüben?“, „Welche Stärken kann ich wie ausbauen?“, „Welches sind meine Schwächen und wie kann ich diese abschwächen?“ unabdingbar.

Dazu zählen auch das Mehrwertsteigerungs-Erleben des Max und die Steigerung der Anstrengungsbereitschaft, der Resilienz, des Selbstwertes sowie der Lernleidenschaft.

Die hier verwendeten Fragebögen gehen explizit oder implizit auf den Selbstwert des Getesteten ein und ermöglichen somit einen „Blick hinter die Kulissen“ der aktuellen Performance. Gezeigte Leistungen und „praktizierter“ Selbstwert hängen häufig eng zusammen. Psychologen der University of Michigan untersuchten den Zusammenhang von übersteigertem Selbstwertgefühl und aggressiven Reaktionen auf Misserfolge, wobei sie feststellten, dass Kinder und Jugendliche mit einer Neigung zum Narzissmus aggressiver auf Niederlagen reagierten als Kinder mit geringerem Selbstbewusstsein. Jedoch geben diese Forscher auch zu bedenken, dass ein „gesundes Selbstbewusstsein“ zuträglicher ist, als ein Leben mit permanenten Selbstzweifeln. So sollen uns die Ergebnisse der Tests und Fragebögen Aufschluss darüber geben, welche fördernden und welche hem-

menden Kräfte in Max wirksam sind und ihn dabei unterstützen, ein „gesundes“ Selbstbewusstsein sich zu erarbeiten.

Hintergrund der Auswahl und Verwendung verschiedener Fragebogentypen bzw. verschiedener Fragestellungen ist unsere Annahme, dass die unterschiedlichen Blickwinkel auf Lernen und Erleben des „Favorisierten“ ein umfassenderes bzw. differenzierteres Bild der Potentialpalette eines Schülers ergeben.

Die E. □any-Diagnosebögen dienen der **Identifikation von Hochbegabung bei Schüler/innen**. Die Erhebung umfasst dabei die □antwortung einer **Checkliste** mit zwölf Anfragen zum Lernverhalten des Schülers, welche das Zutreffen von mindestens acht Merkmalen verlangt, um die Testperson als intelligenz-□hoch-□begabt zu erkennen. Des □eiteren verlangt ein **Einschätzungsbogen** Auskunft über die Ausprägung der zuvor genannten zwölf Merkmale. Auch sein Ergebnis unterstützt die Einschätzung zur intellektuellen □□och-□□gabung. Ein **Anforderungsprofil** fragt schließlich verschiedene Leistungsbereiche □Denkfähigkeit, Schulische Fertigkeiten, Kreativität, Einfluss und Anerkennung, Künstlerisches Talent□ab und gibt mit seinem Ergebnis Auskunft über die Eignung des Schülers zu einer Förderma□nahme für intelligenzbegabte Schüler.

Der **Test zum Schöpferischen Denken – zeichnerisch – (TSD-Z)** von Klaus K. Urban und □ans □. Jellen dient einer einfachen Einschätzung der kreativen Fähigkeiten des zu Testenden. Der Test kann sowohl dazu dienen, sehr hohe kreative Potentiale zu identifizieren als auch dazu, steigerungsfähige □bereiche der individuellen Kreativität aufzudecken.

Das **Arbeitsverhaltensinventar (AVI)** nach Rolf-Dietmar Thiel, □ustav Keller und Annette □inder erfragt den Einsatz bzw. Nicht-Einsatz von Lern- und Arbeitsstrategien im engeren Sinne sowie emotionale, motivationale und sozialpsychologische Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens. Erfragt werden dazu u.a. das Anspruchsniveau, die Fähigkeit zum □edürfnisaufschub, die Erfolgs-, Lern- und Misserfolgsmotivation, der Selbstwert, der Denk- und Lernstil, die Stressresistenz sowie die Einstellung zur Schule.

Der **Willensstärke-Test (VPT)** ist ein □nstrument zur Feststellung der Kontrolle der eigenen Motivation und Emotionen□□ie schaffe ich es, mich trotz möglicher Ablenkungen auf meine Lerninhalte zu konzentrieren□

Der **„Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen“** □kuz□FEEL-KJ□von A. □rob und □. Smolenski, trägt zur Einschätzung der Fähigkeit zur Regulation der Emotionen der Testperson bei.

Der „FEEL-KJ“ erhebt 15 Emotionsregulationsstrategien für die Gefühle Angst, Trauer und □ut, wobei die Regulation der Emotionen in Zusammenhang mit dem sub□jektiven □ohlbefinden der Testperson steht.

Dabei unterscheiden die Testautoren zwischen adaptiven Strategien □bspw. problemorientiertem □andeln, Stimmung anheben, Umbewerten, kognitivem Problemlösen□ und maladaptiven Strategien □bspw. Aufgeben, aggressives □erhalten, Rückzug, Selbstabwertung□

Die Auswertung der Testdaten gibt dann Aufschluss über die psychosozialen Kompetenzen des Testeten.

Die **Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESS)** befassen sich mit jenem Teilbereich persönlicher Überzeugungen und Ansichten, der sich auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bezieht. Bei ähnlicher Begabung können zwei Schüler völlig unterschiedliche Leistungen erbringen, was sich möglicherweise durch das jeweilige Fähigkeitskonzept der beiden erklären lässt.

Der Test besteht aus 100 Items, welche in vier Blöcke zusammengefasst sind: das kriteriale schulische Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an schulischen Anforderungen), das individuelle Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an der früheren Fähigkeit, Vergleichsprozess), das soziale schulische Selbstkonzept (Vergleich mit den Fähigkeiten anderer) und das absolute schulische Selbstkonzept (globale Aussagen über die eigenen Fähigkeiten).

Der Fragebogen „**Anfragen zum subjektiven Schulleben**“ ermöglicht mit einer Skala von 1 (keine Zustimmung) bis 5 (hohe Zustimmung) den Grad seiner Zustimmung zu den Testfragen über das aktuelle Schulleben anzugeben. Befragt wird u.a., ob das Schulleben des Testeten in vielerlei Hinsicht seinem Ideal nahe käme, ob die Unterrichtsbedingungen exzellent wären, ob er wichtige Dinge in seinem Schulleben lernte und was er an seinem Schulleben – wenn er es könnte – ändern würde.

Hier nun die von Max erbrachten Kreativitäts-, Lern- und Emotionsregulationskompetenzen

Die Arbeit mit Max wurde vom Testleiter als kommunikativ sehr abwechslungsreich, anregend bzw. vielfältig benannt. Er gibt an, dass der Junge sich leicht leiten ließe bzw. im Denken durch Denkipulse sich zum selbstständigen Denken anleiten ließe. Bereits müde ermüdet hielt Max durch ermunternde Knobelaufgaben spielend durch.

Max Testergebnisse weisen in vielerlei Hinsicht auf Intelligenzbegabung auch nach Ernst Hanys Checkliste hin. Die „Checkliste zur Identifikation hochbegabter Schüler/innen“ erwartet die Bestätigung von acht der gegebenen Merkmale durch eine Fremdperson. Nach Frau Dr. Schillich, der Mutter von Max, treffen neun dieser Aussagen (bspw. „Versteht abstrakte Ideen und Konzepte“, „Eignet sich Informationen und Fertigkeiten schnell und mit wenig Übung an“, und „Hat einzigartige und neuartige Ideen“) auf Max zu. Die Einschätzung des Vaters, Herr Dr. Schillich, stimmt mit der der Mutter überein.

Der „Einschätzungsbogen zur Identifikation hochbegabter Schüler/innen“ ergibt für Max ebenfalls einen um sieben bzw. sechs Punkte über dem für die Einschätzung als hochbegabt festgelegten Wert von 100 Punkten. Im Anforderungsprofil erhält Max nach den Angaben der Mutter einen Wert von 100 Punkten, dieser liegt mit 100 Punkten deutlich über dem Wert, ab welchem Fördermaßnahmen für intelligenzbegabte Schüler empfohlen werden. Nach Angaben seines Vaters liegt dieser Wert bei 100 Punkten, und damit 12 Punkte über dem „kritischen“ Wert von 150.

Kreativität, Künstlerisches Talent wie auch Verhaltensleistungen sowie Verständnis von Neuartigem geben sich in der Beschreibung beider kritischen Eltern deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt. Lernmotivation, Teamfähigkeit und die Bereitschaft, schwierige

und herausfordernde Aufgaben oder Probleme auszuwählen zeigen die Tendenz, zur Zeit eher unterdurchschnittlich genutzt zu werden. Gerade bei der Akzeptanz durch Mitschüler differenziert der Vater zwischen einer starken Anerkennung durch vier Freunde und einer mangelnden Anerkennung durch die übrigen Mitschüler.

Die Bearbeitung des „Testverfahrens zum schöpferischen Denken - zeichnerisch“ (TSD-Z nach K.K. Urban und G.G. Jellen, ging Max in einer Phase an, die im Testleiter einen Gesamteindruck kritisch-humorvollen Umgangs erzeugte. Max fragte zunächst mehrfach nach, was seine Aufgabe wäre. Danach ließ er sich den Auftrag wiederholt vorlesen. Anschließend ging er diesen sofort an und setzte die Aufgaben um. Bereits nach drei Minuten legte derselbe seine Ergebnisse vor – die schnelle Bearbeitung, ohne lange Bedenkzeiten ist dabei in diesem Test ein wünschenswertes Vorgehen, wobei darauf in der Testanleitung ausdrücklich *nicht* hingewiesen wird.

Nach Vorgabe der Testautoren erreichte Max ein Testergebnis von 100 von 100 möglichen Punkten. Hier wird eine Diskrepanz zwischen der ihm in der Fremdbeurteilung zugeschriebenen hohen Kreativität und seiner im Test erbrachten Leistung deutlich.

Von sechs im Testbogen vorgegebenen Figuren (Altkreis, rechter Winkel, Schlangenlinie, gestrichelte Linie, Punkt, kleines liegendes U) führte er vier Figuren an ihren Endpunkten weiter und ergänzte diese um zeichnerische Elemente. Alle von Max vorgenommenen Manipulationen zeigten abstrakte Züge und ergänzten die Figuren nach Forderung der Testautoren auf unkonventionelle Weise (d.h. er verwendete keine Stereotype, z.B. zeichnete er kein Gesicht oder keine Sonne aus dem Altkreis bzw. kein Haus, keine Garage oder keinen Kasten aus dem rechten Winkel). Es entstanden Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen, jedoch wurden weder neue Elemente eingefügt, noch wurden Begrenzungen absichtsvolles Übertreten der Rahmenlinie, Ergänzung des sich außerhalb des Rahmen befindlichen kleinen liegenden „U's“) überschritten. Auch fügte er keine perspektivischen Zeichnungen oder humorvollen Elemente (keine Zeichnung, die beim Betrachter eine Reaktion von Humor, Spaß, Lächeln oder Schmunzeln auslöst) in seine Zeichnung ein.

Den von Max bearbeiteten Testbogen finden Sie im Anhang.

Das Auftreten des Jungen und seine Gesprächsbereitschaft am Tag der Testdurchführung des „FEEL K-J“ ließen im Testleiter den Eindruck einer gelockerten, heiteren Stimmung entstehen. Max zeigte im Gespräch viele Interessen an, gab jedoch ebenso an, sich in der Schule „nicht gut aufgehoben“ zu fühlen.

Max' Ergebnisse in der Emotionsregulation zeigen im Bereich der **adaptiven Strategien** ein nach Angaben der Testautoren unauffälliges Profil, dessen Werte zum größten Teil innerhalb des Standardbereiches liegen, d.h. innerhalb eines Bereiches, in dem sich rund 68% aller Testpersonen befinden (d.h. Werte liegen auf einer Skala von 0 bis 100 zwischen 0 und 100).

Allgemein liegt Max mit seinen adaptiven Regulationsstrategien etwas über dem Durchschnitt (100 Punkte). Seine Kompetenzen in der Regulation von Ärger liegt dabei mit 100 Punkten leicht oberhalb des Standardbereiches. Er ist, mit anderen Worten, nach Angaben der Testautoren, besser als der Durchschnitt von Jungen seines Alters in der Lage, mit seinen Ärger umzugehen.

Am stärksten ausgeprägt scheint in diesem Bereich Max' Fähigkeit zur Akzeptanz von Situationen, in denen er Trauer, Wut oder Angst erlebt (100 Punkte). Als weitere von ihm

häufiger angewendete förderliche Strategien gibt er im Fragebogen Zerstreung, das kognitive Problemlösen sowie die Umbewertung (d.h. bspw. sich in einer Situation zu sagen, dass es nicht so wichtig wäre und es sich nicht lohne, sich darüber zu sehr aufzuregen) an. Er ist weniger ausgeprägt, jedoch dennoch innerhalb des Standardbereiches liegt nach den Auswertungsvorgaben der Testautoren seine Fähigkeit vor, Situationen zu vergessen, die für ihn mit Wut, Angst oder Trauer besetzt sind (100 Punkte).

Auch im Bereich der sozialen Unterstützung, der Fähigkeit, sich auszudrücken und der Emotionskontrolle liegen Max' Testergebnisse mit 50 bis 56 Punkten innerhalb des Standardbereiches. Dieses Testergebnis besagt, dass Max' Emotionsregulationsstrategien in diesen drei genannten Bereichen in ihrer Ausprägung dem Durchschnitt von Jungen seines Alters entsprechen.

Der Bereich der **maladaptiven Strategien** zeigt dagegen ein im Sinne der Testautoren „auffälliges Profil“. Nur zwei Bereiche, nämlich der Selbstabwertung (100 Punkte) und der des Rückzugverhaltens (100 Punkte), liegen innerhalb des Standardbereiches. Alle weiteren Strategien, wie Aufgaben nicht Durchhalten, aggressives Verhalten und Perseveration (= „Verharren“, d.h. die Neigung zur Wiederkehr immer wieder gleicher Gedanken und Gefühle) ergaben zwischen 60 und 80 Punkten. Die allgemeine Einschätzung seiner maladaptiven Strategien liegt bei 70 Punkten, also deutlich oberhalb des Standardbereiches. Die Testergebnisse im maladaptiven Bereich lassen laut Testautoren auf einen überdurchschnittlichen Einsatz der genannten Strategien schließen und weisen auf die Notwendigkeit hin, dass Max seine emotionalen Regulationsstrategien überarbeiten, reflektieren und eventuell situativ mal mehr, mal weniger transferieren lernen muss. „Da-seinskompetenz“ (L. Krappmann & K.-J. Kluge) erwerben ist eine große Herausforderung und oft eine schweißtreibende Aufgabe.

Den FEEL K-J Profilbogen mit der grafischen Darstellung der Ergebnisse zu dem von Max bearbeiteten Testbogen finden Sie im Anhang.

Auch am Tag der Bearbeitung des Fragebogens zum „AVI“ zeigte sich Max kooperativ, d. h. er ließ sich bereitwillig zur Mitarbeit gewinnen.

Seine im Test erzielten Ergebniswerte liegen laut Angaben der Testautoren zum überwiegenden Teil innerhalb des Normalbereiches von 60 – 80 Punkten, was im Allgemeinen weder auf übermäßig extrem ausgeprägte Lern- und Leistungsmerkmale, noch auf stark unterentwickelte Bereiche hinweist.

Bei genauer Betrachtung der erzielten Werte zeigen sich dennoch einige Tendenzen. So liegt Max' Anspruchsniveau sieben Punkte über dem Normalbereich. Nach Angaben der Testautoren bedeutet dieses Ergebnis, dass Max hohe Ansprüche an spätere Bildungs- und Berufsziele stellt, seine mittel- und langfristigen Ziele könnten sich also „zugkräftig“ auf seine Einstellung auswirken. Auch seine Erfolgsmotivation ist hoch ausgeprägt (100 Punkte). Max zeigt sich in dem Test überzeugt, Leistungsanforderungen und Wettbewerbssituationen zu meistern. Auch gibt er seinem Streben nach einem erfolgreichen Abschluss schulischer Leistungshandlungen Ausdruck. Zugleich weist er deutlich insuffiziente (60) unzulängliche, nicht zufriedenstellende Leistungsgefühle auf (100 Punkte), was die Testautoren zum einen als Ausdruck der Überzeugung sehen, schulisch wenig leistungsfähig zu sein, bzw. wenig leisten zu können und zum anderen als Hinweis auf eine konkrete Unzufriedenheit mit der aktuellen notenmäßigen Leistung in der Schule ansehen.

Alleine die Gegenüberstellung dieser genannten Aspekte lässt die Vermutung aufkommen, dass hier sich gegenseitig hemmende psychische Kräfte in Max wirksam sind – einerseits das Streben nach Erfolg, andererseits die Überzeugung, in der gegenwärtigen Schule nicht ausreichend leistungsfähig zu sein bzw. die Unzufriedenheit mit den eigenen Schulnoten.

Sein Ergebnis zum Selbstwertbild, welches mit 10 Punkten deutlich in Richtung leistungsorientiert tendiert (d.h. der Selbstwert wird beinahe zu eng mit schulischen Erfolgen – Misserfolgen gekoppelt) scheint diese Vermutung noch zu stützen – wenn Max für ihn nicht zufriedenstellende schulische Leistungen mit seinem Selbstbild verknüpft, kann diese Einstellung die Überzeugung begünstigen, eben nicht ausreichend leistungsfähig zu sein.

Einige interessante Aspekte sind Max' schnelle Stoffverarbeitung (60 Punkte), die noch nicht zu stark ausgeprägt ist, so dass er Gefahr laufen würde, die Lerngenauigkeit der Lerngeschwindigkeit unterzuordnen, seine mit 10 Punkten gut ausgeprägte Rezeptionsphase – gut ausgeprägte Fähigkeit zur Konzentration bzw. Aufmerksamkeit – und seine überdurchschnittlich hohe Lernfeldunabhängigkeit (10 Punkte), was laut Testautoren bedeutet, dass sein Lernverhalten nicht direkt mit Sympathien bzw. Antipathien im Sozialfeld Schule gekoppelt sei, denen allerdings die Tendenz zu extrinsischer Lernmotivation – Max benötigt äußere Verstärker, welche den Lernprozess kontrollieren und in Gang halten, 10 Punkte – eine eher negative Einstellung zur Schule (10 Punkte) – eine geringe (10 Punkte) – ausgeprägte Leistungskontrolle – die regelmäßige Überprüfung des Wissensstandes und Wiederholungslernen ohne Prüfungsdruck – sowie die tendenziell eher ungünstig gestalteten Lernbedingungen (dazu gehören das Einhalten von Arbeitspausen, Arbeitsplatz- und Unterlagenorganisation) gegenüberstehen.

Auch hier vermuten wir wieder eine „kontraproduktive“ Konstellation: auf der einen Seite stehen Max' soliden und ausbaufähigen Leistungsressourcen: sehr gute Stoffverarbeitung, ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit, geringe Abhängigkeit von interpersonalen Beziehungen zu Lehrern und der Klasse als Gruppe und auf der anderen Seite stehen eine negative Grundeinstellung zur Schule und eine eher unterdurchschnittlich ausgeprägte Lernorganisation (er benötigt äußere Lernanreize, überprüft sein Wissen nur unregelmäßig und neigt zu einer unstrukturierten Organisation seiner Lernumgebung).

Der „Willensstärketest“ zeigt nach Angaben der Testautoren einen sehr gering ausgeprägten Selbstwert und den Einsatz nur wenige Strategien zur Konsequenzenkontrolle. Auf einer Skala von 1 (gering ausgeprägt) bis 5 (zu hoch ausgeprägt) erreicht Max in den Bereichen Selbstwert und Konsequenzenkontrolle Werte von 1,5 und 1,5. Darüber hinaus sind Emotions- und Kognitionskontrolle sehr stark ausgeprägt (4,5 bzw. 4 Punkte) – seine Werte liegen laut Testauswertung oberhalb des optimalen Niveaus im Bereich der Überkontrolle.

Lie die Testautoren betonen auch wir, dass die hier erzielten Ergebnisse sich aus einer aktuellen Situation heraus ergeben und nicht als statische Werte angesehen werden dürfen. Alle vier genannten Bereiche gelten als beeinflussbar und lassen sich mit geeigneten Strategien zur Selbstwertsteigerung, Lernorganisation und Emotionskontrolle (s. Anhang) regulieren.

Den nächsten von Max bearbeiteten Test stellt „SESSKO“ dar. Laut der Testautoren ist dabei Max schulisches Selbstkonzept in drei der vier Bereiche (kriterial, sozial und abso-

lut als deutlich unterdurchschnittlich einzustufen, sein individuelles schulisches Selbstkonzept als leicht unterdurchschnittlich. So äußern sich \square, \square aller \square leichaltrigen zu Fragen, die die Entwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten betreffen, ähnlich wie Max oder schätzen sich noch nachteiliger ein. \square, \square stufen sich in diesem \square ergleich günstiger ein. Zu ihren allgemeinen Einschätzungen zur schulischen Leistungsfähigkeit befragt, schätzen sich jedoch lediglich \square, \square aller \square leichaltrigen ähnlich oder schlechter ein, als Max – \square, \square aller \square efragten zeigen ein belastbareres Selbstkonzept.

Abschließend bearbeitete Max die „Anfragen zum subjektiven Schulleben“. Die Auswertung der Angaben erlaubt uns den Interpretationshinweis, dass Max mit seinem Schulleben sehr unzufrieden ist. Die Richtung der abgefragten subjektiven \square erturteile zeigt auf, dass Max' subjektives Schulbefinden einige Negativ-Dimensionen schulischen Lernerfolges aufweist – er stellt den Sinn des Schulbesuches infrage, er gibt Schwierigkeiten beim Meistern schulischen Lernens an, seine Aussagen weisen auf eine verbesserungswürdige Klassenatmosphäre respektive Sozialbeziehungen hin und es zeigen sich das \square efühl persönlichen \square ersagens sowie eine instabile Selbstakzeptanz.

Zusammenfassend müssen wir aus den uns vorliegenden Test- und \square efragungsergebnissen ein Bild aktueller „misconception“ (= Unangemessenheit seiner Bewältigungsstrategien) zeichnen.

Insgesamt gesehen erlauben wir uns vorläufig den Schluss zu ziehen, dass das „Mehren des Positiven“ (A. Auhagen), das Lernen hilfreicher Lernstrategien und das \square ersterhen der \square irklichkeit ins Stocken geraten sind, Max psychisch destabilisieren. Auch verlor er den Mut, seine \square rundschulerfolge in der weiterführenden Schule fortzusetzen.

\square erade die beiden letzten Tests zu Max' schulischem Selbstkonzept sowie zu seinem subjektiven Schulleben zeigen deutlich Unterlegenheitsgefühle, was seine Leistungsfähigkeit im schulischen \square ereich betrifft. Die von den Eltern und ihm selbst wahrgenommene Diskrepanz zwischen nachgewiesenen Potentialen und der in der Schule vermuteten nicht erfolgenden Potentialausschöpfung erhält hier ihre \square estätigung. Ebenso wird im \square illensstärketest Max' gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl angezeigt. Eine Unzufriedenheit mit den eigenen Leistungen sowie die \square berzeugung, gegenwärtig in der Schulkwirklichkeit nicht ausreichend zu Leistungsfähigkeiten zu kommen, kristallisierte sich bereits im „AVI“ heraus. Damit einher geht die sich aus dem „FEEL K-J“ laut Testautoren zeigende Tendenz zu maladaptiven \square unangepassten \square Strategien im \square ereich der Emotionsregulation – wie das Sich-Aufgeben in emotionsgeladenen Situationen: „Ich kann sowieso nichts gegen meine Angst/ Wut/ Trauer tun.“ oder das Verharren bei immer gleichbleibenden \square efühlen und \square edanken z. B. Angst, Trauer, \square ut.

Jedoch zeigen sich in vielen Bereichen „an“- und ausbaufähige Ressourcen, welche die \square rundlage für eine in Zukunft gesteigerte Performance Max' bilden können. Nach Angaben der Eltern liegen seine Stärken im \square ereich der Kreativität, künstlerischem Talent und den \square ehaltungsleistungen. Der „AVI“ weist laut Testautoren darüber hinaus auf eine gut ausgeprägte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit sowie eine hohe \square ormationsverarbeitung hin, wie auch darauf, dass er eine hohe Erfolgsmotivation sich erhalten hat.

Der FEEL K-J zeigt daneben auch tragfähige adaptive Strategien, wie bspw. seine Fähigkeit zur Umbewertung von emotions-„geladenen“ Situationen oder zum kognitiven Problemlösen. Da Emotionen maßgeblich zum \square elingen \square oder Misslingen \square von Lernpro-

zessen beitragen, wie Manfred Spitzer und wir Autoren betonen, und wir immer wieder erfahren – scheint es für Max von großer Bedeutung zu werden, seine eignen Emotionen zu kennen und regulieren zu lernen. Wenn Max lernt, diese seine emotionalen Strategien verstärkt einzusetzen, bspw. im Bereich des problemorientierten Handelns und dort z.B. konkret das angeht und verändert, was durch Trauer/Angst auslöst, im Bereich der Umbewertung: „Das Problem ist gar nicht so schlimm!“ oder auch dem kognitiven Problemlösen: „Was könnte ich tun, um das Problem in meinem Sinne zu lösen?“, bildet diese Verhaltensänderung die Basis für eine „positive Grundstimmung“ gegenüber schulischem Lernen.

Unser „Selbstwert-Steigerungs- und Ressourcen-Aktivierungs-Programm“-Vorschlag für Max Willich

Max besitzt eindeutig begabungsförderbare Potentiale und Ressourcen und zeigt sich in verschiedenen Bereichen bspw. Kreativität, Verhaltensleistungen als überdurchschnittlich fähig. Zugleich scheinen ihn hemmende Kräfte seine schulische Performance zu benachteiligen, was er in seinem Selbstbild als „fehlende Leistungsfähigkeit“ kennzeichnet. Forscher betonen, und wir bestätigen es, dass negativer Stress (Distress) Lernleistungen beeinträchtigt. Ein Übergang an negativem Stress kann sogar neuronale Schaltkreise langfristig verstören, wie Forscher der University of Kalifornia herausfanden. Vor allem betroffen sind dann Gehirnbereiche, welche für die Problemlösungsfähigkeit, das logische Denken, die Aufmerksamkeitssteuerung und die kognitive Flexibilität zuständig sind (vgl. Einzmann, Simone in: Psychologie heute).

Wenn Max schon mit negativen Gefühlen seinen Schulalltag beginnt – wie er bekennt – so ist zu vermuten, dass damit ein immer wiederkehrender Kreis aus „sich schlecht fühlen“ und negativen Schulerfahrungen resultiert, welcher beide genannten Aspekte weiter verstärkt.

Aufgrund der Explorations-Gespräche mit den Eltern Dr. Willich und Dr. Willich, und aufgrund meiner Kurzgespräche mit Max und auf der Grundlage der mittels Testverfahren zusammengetragenen Daten, empfehlen wir – uns allen Beteiligten/Betroffenen – zwischen Eltern – Max – Lehrpersonen und mir, dem Beauftragten, „ein gutes Arbeitsbündnis“ zu entwickeln. Die Wirksamkeit des zu entwickelnden Ansatzes müsste vor allem auf der vertrauensvollen Kooperation des entstehenden Netzwerkes basieren, auf dem Einbringen verschiedener Begabungsansätze und vor allem darauf, dass zwischen Max, seinen Eltern und Max Lehrern ein pädagogisch-psychologisch sicheres und gutes Arbeitsverhältnis entsteht. Wir alle Beteiligten müssen die Überzeugung teilen, dass das, was wir alle tun, förderlich wird und ist, dass das zu Leistende einen Sinn hat und die Öffnung auf Veränderung realistisch ist. Außerdem muss die fachliche Kompetenz und die persönliche Kompetenz aller Betroffenen gewährleistet werden. Wir alle werden Eigenschaften einbringen müssen, die denen einer „guten Mutter“ / eines „guten Vaters“ / eines „kompetenten Begleiters“ entsprechen, z.B. Integrität, Engagement, empathisches Verstehen, komplexer Hintergründe, Grenzen und Möglichkeiten zu sehen, mit Belastungen entspannt umzugehen, sich aufeinander einzulassen und wieder distanzieren zu können, Fehler und Unwissenheiten zu erkennen sowie Anlungsmut, Gelassenheit, Ideenreichtum und Humor.

Unter diesen Voraussetzungen wird Familie – Schule – Begabungsförderung zur „gesunden“, leistungsstarken (Highpotential), in sich geborgenen, stressfreien, selbstwertstarken Persönlichkeitsentwicklung dieses Max zusätzlich beitragen.

Die Umwelt des Jungen respektive Schülers Max, muss sich in die Lage bringen, Problemlösungsfertigkeiten, sozial-emotional-kognitive Unterstützung, Beruhigungsfähigkeit „an den Tag zu legen“ und Lebens- wie Lernfreude zu aktivieren, die Selbstreflexionsfähigkeit zu initiieren, die Entwicklung hilfreicher Beziehungen unter den Peers zu motivieren sowie Gelassenheit unter hohem Druck beizubehalten.

Das oben genannte auf einen Nenner gebracht, lautet „unser aller Aufgabe“:

wieder Sinn in Max Leben zu bringen und seelischen Halt zu gewährleisten.

Jedes kann jede einzelne tun. Jede in diesem angestrebten und zu gründenden Netzwerk-P-D-fit, kann durch Nach- und Mitdenken, engagiertes Handeln, mehr Bewusstheit, mehr ermutigenden Sinn in dieses junge Leben des Max zusätzlich „einschleusen“. Und durch Vorbild und Kompetenzen hilft das P-D-fit Begabungsnetzwerk, mehr Lebensqualität und Sinnhaftigkeit in Max' Leben einzubringen.

Zielvereinbarungsgespräche unter mit allen Beteiligten und Transfercoaching wird die Begabungskette stabilisieren und die Zieleffektivität ermöglichen.

Die Fach- und Lernwelt ist heutzutage mit Sinnhaftigkeit, Ansätzen, Methoden und Tools gesegnet.

gez.

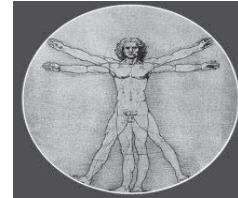
Univ. Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Sachverständiger

Dipl. Päd. Ina Funken
im Gutachterteam

Anlagen



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gGmbH



Wir begeistern Menschen für
Werte

12.1996/PF

PMF - Ein Denkwerkzeug für jeden, der weiterdenken will¹

P steht für Plus oder gute Punkte	je 3 Minuten
M steht für Minus oder schlechte Punkte	je 3 Minuten
F steht für interessante Fragen, die noch auf Antwort warten können	je 3 Minuten

Durch PMF soll die Aufmerksamkeit bewußt auf die Plus- und die Minus- sowie die interessanten Fragen einer Sache oder Angelegenheit gelenkt werden. Das Verfahren wurde nicht entwickelt, um mit dessen Hilfe eher/stärker/deutlicher eine Angelegenheit zu unterscheiden oder bewerten zu können, sondern um vorgefaßte Denkstrukturen aufzubrechen, und möglichst viele Aspekte einer Sache oder Angelegenheit erfassen.

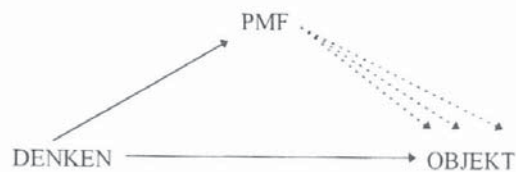
PMF übernimmt zuerst und stets die Funktion einer Brille, die es dem Benutzer ermöglicht, "klarer und mit mehr Verständnis die Konsequenzen eines Phänomens/einer Funktion/einer Idee/Erfahrung zu sehen".

¹ vgl. hierzu: De Bonos Denkschule. Verlag Modernes Lernen. Landsberg/Lech 1982

PMF ermöglicht und erleichtert das kritische Prüfen; dieser Vorgang ist keine Entscheidungsübung. Auch aus diesem Grunde wurde das Element "interessante Frage" (F) mit in diese Methode aufgenommen. Unter dem Aspekt F werden Bemerkungen, Themen, Ideen aufgenommen, die weder als positiv noch als negativ eingeschätzt werden oder die beides zugleich sind

"F = interessante Fragen" fest ins Auge zu fassen ist wichtig, weil diese eventuell außerhalb eines Sicht-, Erlebens- oder Bezugsrahmens stehen und damit die Chance vermitteln, andere, unerwartete, naheliegende Richtungen des Denkens zu erkennen, zu beachten, zu ermitteln.

"PMF ist als Verstandesgewohnheit ganz bewußt darauf ausgerichtet, den Betroffenen zur kritischen Prüfung von Situationen zu zwingen, bei denen er dieses normalerweise für unnötig halten würde." Als mittelbare Auseinandersetzungsmöglichkeit bietet PMF eine Alternative zu direkter Uneinigkeit und Konfrontation



Indem PMF die Wahrnehmung lenkt, "führt sie unweigerlich zu neuen Einsichten".

PMF läßt sich allein oder in kleineren Gruppen durchführen.



**Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gGmbH**

Leitung und
Qualifizierungsmanagement
Univ.-Prof. Dr. Karl-J. Kluge

Geschäftsführung:
Eva Kluge

Lessingstraße 33
D-41747 Viersen
Fon +49 (0)2162.350887
Fax +49 (0)2162.30290

www.euroges.de
kluge@euroges.de

Carls Leitfaden zum Advance-Organizing

oder:

Jedem steht das Recht zu, zu wissen, „Wohin die (Lern-)Reise geht.“

Zu Beginn einer Veröffentlichung bzw. zu Beginn ihres Referates, Vortrages oder einer Laudatio empfehle ich Referenten/Lehrern/Beratern/Coaches, ihr Angebot zu nennen, dem Auditorium die möglichen Informations-, Lern-, Coaching-Ziele bekannt zu geben und letztlich den möglichen Ablauf offen zu legen. Auf diese Weise wird für Transparenz gesorgt und Übersichten ermöglicht.

Ein Beispiel für



Seit ca. 20 Jahren arbeitet der Autor in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Kollegen und einer Vielzahl engagierter Berufsanfänger „durchgereifter“ Praktiker und Eltern auf dem Feld der Begabungspädagogik. Von Anfang an stand die Idee des autonomen und selbstorganisierten Lernens im Vordergrund. Ausgehend von Forschungsergebnissen und erprobender Praxis beflügelte den Autor die Einsicht und Erfahrungen, dass sich hinter dem Wort bzw. Fachbegriff oder Denkmuster komplexe Systeme verbergen, die untereinander durch ein unsichtbares Gewebe von zusammenhängenden Einstellungen und Wandlungen verbunden sind und die oft erst nach Jahren ihre volle Wirkung aufeinander im Denken und Handeln entfalten. Für den Autor gehören zum pädagogischen Gewerbe nicht nur Lehrpersonen sondern auch Lernende, die er „LernUNTERNEHMER“ nennt und die sich gern auf die Einflüsse von Außen einlassen, die Erwartungen und Befürchtungen der am Lernleben Beteiligten berücksichtigen und die „Erkenntnisse des ermittelnden Lernens“ und der Lernforschung und vieles mehr berücksichtigen. Früh lernten ich, meine Mitarbeiter und mitbeteiligten LernUNTERNEHMER, dass man lernen muss, in Systemen zu denken. Die Kölner „Begabungspädagogik“ und ihr Denkmuster vom Lernen und „LernUNTERNEHMER“ gehen dabei nicht nur vom Einsatz, von Bewertung und neuen Lernmethoden aus, sondern auch vom **holistischen Dreiklang Körper, Seele und Geist**. Zugleich berücksichtigt dieser Ansatz auch die Veränderung des Rollenverständnisses von den am Lernen Beteiligten. Schüler = „LernUNTERNEHMER“, Lehrperson = „LernBEGLEITER“. Das heißt, dass manche, über Generationen fest verankerte Vorstellungen von Lernen (mentale Modelle) in der Kölner Begabungspädagogik inklusive des Lernens in Neurodynamischen Dimensionen ihre bislang eingenommene absolute Gültigkeit verloren haben. Das heißt andererseits auch, dass ihre „LernUNTERNEHMER“ begleitenden Erwachsenen ihren angestammten Platz im Zentrum des Lerngeschehens verlieren, um den LernUNTERNEHMER die Chance und Verantwortung des autonomen und selbstorganisierten Lernens praktizieren zu lassen.

Mir und den Schülern meiner Denkschule ging es von Anfang an darum, die nicht-lineare Didaktik und deren Erkenntnisse im L.i.N.D.-Ansatz zu berücksichtigen und in die Umsetzung des Informationsnetzwerks und des Zusammenhänge-Erstellens zu praktizieren. Der Meisterteil dieser Vorgehensweise für die LernUNTERNEHMER ist, dass der LernUNTERNEHMER anfangs gar nicht weiß, was er nicht weiß. Die fachliche Tiefe wird nach und nach durch die Beschäftigung mit der Hauptaufgabe und ihren Informationsstrukturen erreicht. Diese Art des Lernens und dieses Stils Informations-Netzwerks wirkt auf LernUNTERNEHMER nicht verunsichernd. Meist der L.i.N.D.-Ansatz unverzichtbare Grundlagen über konsequente Folgerungen hin zu höheren Erkenntnissen gern beachtet und berücksichtigt werden. Insofern nutzten wir gern von Anfang an in der Kölner Organisations-Pädagogik den lösungsorientierten Ansatz in die Richtung, nämlich den Weg von der Übersicht zum Detail zu praktizieren und um dann abschließend die geforderte Systematik her- und darzustellen. Das Advanced-Organizing setzten wir als Vertreter dieses non-linearen Lernens als vorbereitende Lernorganisationsstütze ein. Und hier insbesondere die LeittextLernProgramme LLPe. Diese wurden in den vier Jahren in der Universität zu Köln im Rahmen des Forschungsschwerpunktes Selbstorganisiertes Lernen und des Neurodynamischen Lernens (L.i.N.D.-Ansatz) entwickelt, eingesetzt und auf ihre Nachhaltigkeit und Präzision überprüft. Da Advanced-Organizer D. Mehl als vorbereitende Organisationshilfe für selbstorganisierte Lernprozesse, eine der eigentlichen Informationsverarbeitung vorausgehende Advanced-Lernhilfe, also im Grunde ein Organizer in „Advanced“. Ein Organizer in Advanced ist eine nicht-lineare Visualisierung der zu vermittelnden Informationsinhalte und damit eine grundlegende Voraussetzung für die nicht-lineare Didaktik der „fraktalen“ Lernorganisation.

In jedem Lernen, insbesondere in selbstorganisierten Lernprozessen, liegen Übersicht geben und Lernerfolg eng beieinander. Denn das menschliche Gehirn organisiert das zu entwickelnde Wissen oder hat bereits im Gehirn

„eingefahrene“ Informationen zu wissen in Schemata bzw. in Modellen als Abbilder in der Wirklichkeit angelegt. Auf diese Weise kommt es zum Anlegen, Entwickeln, Erweitern „kognitiver Landkarten“, auf der die Vielfalt der neuen Informationen in die schon vorhandenen Strukturen geordnet werden. Bereits zu Beginn von Lernprozessen sind die zentralen Pläne zu formieren, sind geeignete Pfade zu legen, um neu im Gehirn anzulegendes Wissen optimal bzw. datengerecht aufzunehmen können.

Vielfältiges und Komplexes lassen sich mit Advanced-Organizing übersichtlich darstellen. Der Advanced-Organizer bietet die Möglichkeit, vielfältige und komplexe Informationen übersichtlich zu visualisieren. Advanced-Organizing (AO) erleichtert das Verknüpfen oder Verbinden neu aufzunehmenden Fachwissens mit dem schon vorhandenen Vorwissen oder den zu aktivierenden Grundlagen, in dem eine relativ allgemeine gedankliche Vorstruktur (Organizer) angeboten wird. Die Grund-Elemente des Advanced-Organizing bilden Bilder, Graphiken, Kern-Begriffe, Kurz-Texte, die nach den Prinzipien einer hirngerechten Präsentation sich zu einer „Lernlandkarte“ zusammenfügen lassen. Eine Aufzählung der Teilnehmer oder ein Time-Table über den Tages- oder Veranstaltungsverlauf erwies sich bisher nicht als Advanced-Organizer, weil lediglich abstrakte, praxisgebundene Themen genannt wurden, jedoch keine gedanklichen Zusammenhänge per Advanced-Organizer verdeutlicht wurden.

Wachhaltiges Wissen lässt sich erst durch Advanced-Organizing erzielen. Zur Integration neuer Lerninhalte muss nämlich im Gehirn zunächst ein anderer Speicher-Platz „gefunden“ werden. Hierzu bietet das Advanced-Organizing ein wertvolles Einmünden von Informationen im Sinne eines „Reißverschlussverfahrens“. Zur Integration jedes Informationsgehaltes auf der „Speicherplatte jedes Gehirnes“ muss zunächst Platz gefunden werden. Dieser ist für „LernBEGLEITER“ ein ideales Werkzeug, dem LernUNTERNEHMER eine Organisierungshilfe auf der „Speicherplatte“ (Lernfeld) vorzustellen. Dieser gibt die Möglichkeit, vielfältige Informationen in übersichtliche Art und Weise darzustellen und die „LernUNTERNEHMER“ zur aktiven Verarbeitung von Informationen zu gewinnen.

Advanced-Organizer steigern person-individuelles Lernen durch

Konzentrationssteigernde Aufmerksamkeit

Das Aufnehmen gebündelter und komplexer Informationen gilt als begrenzt. Lernende helfen sich dadurch, dass sie im selben Augenblick selektiv wahrnehmen und selektiv aufnehmen.

Das Lernmedium Advanced-Organizer steuert das „cognitive tuning“ und unterstützt, die relevanten und erwünschten Informationen auszuwählen und anschließend zur Zeit zu verknüpfen.

Besseres Verstehen

Jeder LernUNTERNEHMER verfügt über eine unverwechselbare, einzigartige mitdenkende Struktur. Neue bzw. fremde Informationen werden nur dann vom Gehirn „verstanden“, wenn dieses in die schon vorhandene gedankliche Struktur eingelagert werden bzw. „Neues gegen Altes“ ausgetauscht wird (Wissen korrigiert wird). Advanced-Organizer verhelfen dem „LERNUNTERNEMER“, Verbindungen zwischen neuen Fachthemen und den schon vorhandenen individuellen Wissensstrukturen herzustellen. Neu-Informationen werden unmittelbar verstanden und auch nachhaltiger bzw. langanhaltender behalten. Die Lernleistungen steigen in derselben Lernzeit, je nach Untersuchung um 10 bis 20 %.

Wissensverständnisse versus Verständnisse

Lernaufnahme und Verknüpfen von Informationen vorhandener und nicht vorhandener Art wird häufig dadurch erschwert, dass neue fremde Sachverhalte nicht im gemeinten Sinne des Informanten/Trainers/Dozenten/Lehrperson aufgefasst oder in einen unerwünschten Zusammenhang gerückt werden oder, dass ähnliche Sachverhalte miteinander „verwechselt“ werden. Die Vorausstruktur des Organizing verhindert diesen „Unfall“.

Langfristiges Behalten

Die Unterschiede in den Behaltensleistungen im Vergleich zu Kursen ohne Advanced-Organizing vergrößern sich, je länger der Kurs zurückliegt. Ursache ist das durch Einüben stabilisierte und tief eingegrabene wissensgedankliche Gerüst, das gegen Vergessen sehr oft resistent wirkt.

Erhöhtes Transferleisten

Im Bereich des Transfers (z.B. bei der Anwendung des neu erworbenen Wissens auf unbekannte Probleme) liegen die kognitiven Leistungen im Durchschnitt um 10-15% höher (je nach Untersuchung), wenn Advanced-Organizer angeboten werden.

„Included“

Das Lernmengenproblem lässt sich durch Reduktion auf Wesentliches in Verbindung mit Übersichten und Vernetzungen exzellent lösen. Nichtlineare Didaktik verzichtet vorläufig auf einen fachwissenschaftlichen Aufbau, nicht jedoch auf fachliche Tiefe und Vollständigkeit. Advanced-Organizing ist ein vorbereitendes mental-kognitives Organisations-Medium für generierendes Wissen bzw., das das individuelle bzw. autonome Lernen erleichtert. Dr. Kluge ist in meinen Augen der Wegbereiter für die Bedeutungszumessung des Advanced-Organizing. In seinen Veröffentlichungen Lehrveranstaltungen lerngerecht gestalten. Heidelberger Hochschul-Didaktischer Kurs. Manuskript [1988] und Dr. Kluge Fortbildungsveranstaltung in Reutlingen. Pädagogische Hochschule, eingetragener, unveröffentlichter Vortrag [1988] zeigen die hohe Bedeutung dieses lern-wissengenerierenden Elementes auf.

Dr. Karl-J. Kluge



Europäische Gesellschaft für
Coaching, Supervision und
Klienting gGmbH



Kompetenz – Transparenz –
Performance

Karins und Carls Leitfaden für das Gelingen eines idealtypischen Ablaufs von Konfliktklärungsgesprächen¹:

Das Allerwichtigste zuerst:

Bei bedeutenden Themen und aufgeladenen Konflikten ist es von Vorteil, das **Konfliktklärungsgespräch** in **Phasen** zu gliedern, um eine vorschnelle Lösung zu verhindern.

Als **idealtypische Ablauf** eines Konfliktklärungsgesprächs gilt:

1. **Eröffnung** (Anfangsphase)
2. **Einstieg in den Konflikt** (Informationsphase)
3. **Konfliktdialog** (Argumentationsphase)
4. **Gemeinsame Lösungssuche** (Beschlussphase)
5. **Abschluss** (Abschlussphase)

Der „heimliche Lehrplan“ dieses Ablaufes ist das „**Training in Lösungsaufschub**“.

Wie wir in einzelnen Phasen **vorgehen, empfehlen** wir im Folgenden:

Nicht jedes Konfliktgespräch muss jede o.g. Phase durchlaufen, eine Klärung „zwischen Tür und Angel“ könnte sogar manchmal ausreichend sein, um eine andere Verständigung zu erreichen.

Bei aufgeladenen Konflikten war es für uns stets hilfreich, uns einer Grobstruktur zur Orientierung zu bedienen, damit es nicht eskaliert.

Häufig kommt es zu vorschnellen Lösungen, in der **zweckorientiert** gehandelt wird. Führungskräfte haben häufig das Problem unter Lösungsdruck zu stehen. Sie kennen vielleicht den Führungsspruch:

„Von Problemen will ich nichts hören, nur von Lösungen“.

Lösungslosigkeit auszuhalten ist für viele Menschen schwer zu ertragen. Konflikte werden durch verfrühten Lösungsdruck verschärft.

¹ Vgl.: Karl Benien: „Schwierige Gespräche führen“, Rowolt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003

Dadurch wird die Atmosphäre durch Unverständnis zusätzlich vergiftet. Eine zu frühe Lösungssuche verhindert eine begonnene Konfliktanalyse. Wird dagegen **verständnisorientiert** vorgegangen, kann „man“ in Ruhe die sachlichen, persönlichen und zwischenmenschlichen Konflikte ergründen und als Beziehungskonflikt zutiefst verstehen. Die Interessen und die verschiedenen Standpunkte der Konfliktpartner werden angehört und dann eher berücksichtigt, die Lösungsvorschläge werden durch das **subjektive Erleben** des Konfliktklärungsprozesses mitgestaltet, was erhebliche Vorteile für die weitere Zusammenarbeit bringt.

Der Konfliktlösungsprozess ist genauso wichtig wie das Lösungsergebnis, sagen K. Benien und wir anderen Autoren!

Vorgehensempfehlung für die einzelnen Gesprächsphasen im verlangsamten Streitdialog:

1. Eröffnung

Aufgabe:

„Wahrheit“ der Situation verdeutlichen, Transparenz

Direkt nach der **Begrüßung** und der **Kontaktaufnahme** kommen wir stets höflich und konsequent, ohne Umwege, zum Thema.

Das **Ziel** in dieser Phase ist eine „günstige äußere und innere Gesprächsausgangslage“ für jede Partei zu ermöglichen.

Für uns gilt der Grundsatz:

Situationsklärung vor Konfliktklärung!

Die **Wahrheit der inneren und äußeren Situation** sprechen wir an:

Was ist der **Anlass, Inhalt, Bedeutung** und **Ziel** dieses Gespräches?

Bsp.: „Zwar ist der Anlass unseres Treffens nicht unbedingt erfreulich, jedoch ist es erfreulich, dass wir überhaupt zusammenkommen, um miteinander zu reden...“

Für jedes Gespräch schaffen wir einen **angemessener Rahmen:**

Ohne störungsfreien Rahmen keine Konzentration!

Alle Störquellen schalten wir so weit wie möglich aus (*Telefon, andere Kollegen etc.*).

Der zeitliche Rahmen sprechen wir stets vorab ab (*Wie viel Zeit brauchen wir wahrscheinlich, wie viel Zeit bringt jeder mit?*)

Kontakthindernisse räumen wir:

Um sich für das Gespräch zu öffnen, erkunden wir innere Widerstände und

verhandeln auf der Metaebene (*z.B. eine ehrliche*

Entschuldigung, die es dem anderen ermöglicht, seine harten Gefühle noch einmal zu überprüfen).

2. Einstieg in den Konflikt

Aufgabe:

Klare Selbstaussagen ohne Dialog

Beide Partner nehmen in dieser Phase die Möglichkeit wahr, ihre eigene Sichtweise zum Konfliktanlass kurz und klar darzustellen (*Worum es mir geht?*).

Voraussetzungen für einen enthitzen Gesprächsverlauf ist das **präzise Mitteilen** und **genaues Zuhören**, um die Ansichten des anderen zu verstehen.

Präzises und kurzes Mitteilen!

Der Einladende macht einen kurzen **Strukturvorschlag**, mit dem alle Gesprächspartner einverstanden sein können:

"Wenn es Ihnen Recht ist, versuchen wir erst einmal herauszufinden, wo unsere Vorstellungen genau auseinander gehen. Wenn Sie damit einverstanden sind, beginne ich damit, erstmals meinen Standpunkt vorzutragen, anschließend bitte ich Sie dann, Ihre Sichtweise darzustellen."

Dann beginnt jeder nacheinander **kurz, klar** und **sachbezogen** seine Sichtweise des Konfliktes darzustellen, **ohne den anderen zu entwerten**. Jeder hebt seinen **wichtigsten Punkt und dessen Bedeutung hervor**: *Was belastet mich? Wie reagiere ich innerlich genau, wenn dies und das geschieht...(verletzt, irritiert, wütend....)?*

Klarheit in der Sache und **„Wahrheitssuche“ in der Beziehung fördert Vertrauen** und **Offenheit**.

Die eigenen Aussagen müssen **drei Grundregeln** beachten:

- 1.** Die gesendeten **Ich-Botschaften** dürfen keine versteckten Du-Botschaften sein: *„Ich finde, Du bist launisch...“*
- 2.** Die eigene Aussage muss von dem **aktuellen Problem** und dem **aktuellen Gefühl** ausgehen. Sind Ich-Wert-Gefühle betroffen, macht man gerne Aktuelles zu Generellem: *„Du bist immer so rechthaberisch...“*
Mit dieser Art von Du-Botschaft verhindert momentan ein aktuelles Problem aktuell zu lösen, denn der Konfliktpartner wird sich erstens mal gegen die Generalisierung wehren. Es muss eine Auseinandersetzung stattfinden, in der ausgetauscht wird, was jeden **jetzt** ärgert.
- 3. Vorwürfe, Empfehlungen, Appelle** und **Lösungsvorschläge** sind bei der Äußerung des eigenen Standpunktes fehl am Platz.
(*Bsp.: „Sei doch nicht so empfindlich...“*)

Genaueres Zuhören!

Will ich den Konflikt ausräumen, muss jeder jetzt den anstrengenden, zweiten Schritt leisten. Auch wenn es schwer fällt, muss der andere die Sichtweise des anderen **genau verstehen**:
*„Worum geht es **dir** in diesem Konflikt?“*

Nachdem ein Konfliktpartner seine Sichtweise geäußert hat, empfehlen wir stets einen inneren Rollenwechsel vom Sender zum Empfänger vorzunehmen. Indem dieser mit **neugieriger Haltung** dem anderen gegenübertritt, lernt er durch **aktives Zuhören** und eventuellem Nachfragen die Position und innere Haltung des anderen mit interessierter Gründlichkeit kennen: „*Dir liegt also vor allem am Herzen....*“
 Präzises Zuhören fällt im eigenen Konfliktfall schwer, darum muss jeder aufpassen, dass er **nicht den „falschen Standpunkt“ im Keim erstickt**: „*Ja, ich verstehe, aber...*“
 Im Vordergrund steht, sich gegenseitig über die unterschiedlichen Standpunkte zu informieren.
 Die Aufgabe des Zuhörenden besteht darin, durch **Zusammenfassen** des Gehörten eine **Verständnisüberprüfung zu erreichen**: „*Verstehe ich Dich richtig, Du meinstest damit.....*“

Die aktiv zuhörende Haltung bedeutet nicht: „Ich lass mir alles bieten“ , denn: **Verständnis ist nicht gleich Einverständnis!**

3. Konfliktdialog

Aufgabe:

Aussprache durch einen verlangsamten Streitdialog

Ein positiver Gesprächsverlauf ist nur aufgrund der Wertschätzung der Unterschiede möglich. Die Konfliktpartner tauschen ihre unterschiedlichen Meinungen aus und ziehen Grenzen, die respektiert werden müssen. Der Konfliktdialog stellt einen **ständigen Wechsel** zwischen **eigener Reaktion und aktivem Zuhören** dar.

Der **Dialog muss verlangsamt geführt werden**, damit jedem Zeit bleibt, die Inhalte des anderen nach Innen zu nehmen, sie zu kauen, zu schmecken, durch das „**Kraftwerk des Herzens**“ zu lassen und ,mit neuem Eigenen angereichert, zurückzugeben.

Praktisch heißt diese Einstellung angewandt: Während der Äußerung von Konfliktpartner A hat Konfliktpartner B die Aufgaben des Zuhörens, Aufnehmens, Verarbeitens und Anreicherns, was er dann wiederum mit seinen eigenen Äußerungen an A zurückgibt. Jetzt tauschen beide Konfliktpartner die Rollen. In ständigem Wechsel lässt sich ergründen, was die **sachlichen und emotionalen Gründe** des Konfliktes ausmachen. Beide müssen bemüht bleiben, auch die Hintergründe auszuleuchten, um vom vordergründigen Problem zum **Kern des Konfliktes** vorzustoßen. Bei der Lösungssuche stoßen beide langsam auf den „schlimmen“ Punkt vor: „*Was mich im Grunde immer wieder kränkt,.....*“

Bei verfestigten Positionen ist **intensives Zuhören** der wichtigste und schwierigste Teil in diesem Prozess. Durch vernunftgesteuertes Zuhören gibt man sich die Chance, die dahinter liegenden Interessen und Bedürfnisse des Konfliktpartners wahrzunehmen. Unerfüllte Wünsche maskieren sich häufig als festzementierte Standpunkte, hinter Ansichten verstecken sich Absichten: **Intensives Zuhören ist der Königsweg!**
 Gerade in Beziehungskonflikten, in denen es um die Gefühle der Konfliktpartner geht, ist eine vertiefende Suche nach der Konfliktursache

unvermeidlich. Streiten muss ja mit Versöhnung enden. Dazu dürfen Verletzungen geäußert werden. Hier besteht die Gefahr, dass der Konfliktpartner mit der Selbstoffenbarung nicht respektvoll umgeht und eine erneute Verletzung zugefügt wird.

Wird ein Konfliktpartner erneut provoziert bzw. gereizt, so wird er verschiedene Möglichkeiten suchen, darauf zu reagieren, falls er über genügend Selbstsicherheit und Selbstachtung verfügt:

- Er überhört eine provokante Äußerung einfach.
- Er weist einen erneuten Angriff zurück und übernimmt wieder die Gesprächsführung.

„Ich möchte nicht erneut von Ihnen beleidigt werden! Ich schlage vor, dass wir zu dem Punkt zurückkehren, an dem wir stehen geblieben sind. Sind Sie einverstanden?“

- Er konfrontiert den Konfliktpartner durch Ich- Botschaften mit eigenen Reaktionen und Gefühlen.

„Wenn Du so wie jetzt gerade mit mir sprichst, kann ich mich fast nur noch verteidigen, und nicht mehr ruhig und sachlich auf das eigentliche Problem eingehen.“

- Er bittet, den Angriff zu konkretisieren.

„Du wirfst mir Rücksichtslosigkeit vor, an welche Situationen denkst du da genau?“

- Er hört aktiv zu, um die Gefühle im Angreifer aufzunehmen.

„Du bist anscheinend immer noch wütend auf mich. Vermutlich hast du dich sehr aufgeregt, als wir...“

- Er kündigt Konsequenzen an.

„Wenn Du mich weiterhin so beleidigst, beende ich das Gespräch beenden. Ich würde jedoch gerne...“

- Er weist auf der Beziehungsebene die Provokation zurück und führt den sachlichen Gesprächsfaden weiter.

„Es fällt mir schwer, in dieser Form mit Ihnen weiterzureden. Ihre letzten Äußerungen empfinde ich maßlos übertrieben und verletzend. Trotzdem würde ich gern den Punkt... aufgreifen. Meine Meinung dazu ist...“

Ist in immer wieder auftauchenden Konflikten und Verstrickungen kein konstruktiver Umgang möglich geworden, gilt:

Beziehungsklärung vor Sachklärung!

4. Gemeinsame Lösungssuche

Aufgabe:

Tragbare Lösungen für beide finden

- Um sicher zu sein, dass beide Konfliktpartner die selbe Sichtweise des aktuellen Gesprächsstandes meinen, **fassen** wir stets in dieser Gesprächsphase die bisherigen **Ergebnisse zusammen**.

Neben den erarbeiteten **Gemeinsamkeiten** benennen wir auch die **Unterschiede**.

„Wir stimmen also darin überein, dass.... Während Ihnenbesonders wichtig war, ist für mich besonders.... Keine Annäherung haben wir bisher ingefunden.“

Hier gilt die Regel:

Glasklare Klarheit geht vor diffusen Gefühlen!

- Haben beide der Zusammenfassung zugestimmt, dürfen **jetzt Wünsche geäußert** werden. Bei der Formulierung von Wünschen im Konfliktgespräch beachten wir einiges.

Unsere Grundregel lautet: **Weniger normativ- mehr subjektiv!**

„Ich habe einen Wunsch, und zwar....weil...“

Vor allem im innerbetrieblichen Klärungsgespräch bieten sich zwei Möglichkeiten an, Wünsche zu äußern:

1. Möglichkeit: „Verrücktes herein“

Im gemeinsamen **Lösungsbrainstorming** werden kreative Geistesblitze, unerwartete Vorschläge und viele Ideen unkritisch ohne Kommentar und Bewertung eingesammelt. Eine möglichst große Menge an Konfliktlösungsideen entwickeln wir nach dem Motto:

Kreative Veränderung braucht Phantasie, nicht Nostalgie!

Vorteile:

Gute Ideen werden nicht durch vorschnelle Kritik unterdrückt, das ganze Kreativitätsrepertoire der Beteiligten wird voll ausgeschöpft, es kommen alle denkbaren Ideen auf den Tisch. Beide Konfliktpartner können ihre Ideen einbringen, unabhängig davon, wer dominanter, schneller oder selbstsicherer erscheint. Durch die Vielzahl der Vorschläge wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine akzeptable Lösung für beide Seiten zu finden.

2. Möglichkeit: „Unverschämtes herein“

Hier ist **Mut zu „unverschämten Wünschen“** gefragt, denn sie ermöglichen oft eine überraschende Wendung und ungeahnte Lösungen. Beachte die psychologische Regel:

“Was ausgesprochen wurde, behindert nicht mehr!”

“Wenn alles nur nach mir ginge, könnte ich mir vorstellen,....“

Mit unserer Wunschformulierung ist nicht der Anspruch auf dessen Erfüllung garantiert. Unsere Haltung gibt dem Konfliktpartner die Möglichkeit zu einem „Nein-sagen“.

Die offene Einstellung: **„Mein Wunsch sei Dir Information!“** ist gefragt. Beiderseitiges geduldiges Zuhören ermöglicht, Informationen über die unterschiedlichen persönlichen Wünsche zu erhalten, und beide Konfliktpartner werden in die Verantwortung genommen.

- Damit unklare Wünsche zu Zielen werden, müssen sie konkretisiert und mit den Gegebenheiten der Realität gemessen werden. Bei der Bewertung beachten wir, dass emotionale Beweggründe mit sachlichen gleichwertig bleiben:

Was ist unser Ziel?
 Was ist von uns aus realisierbar?
 Durch die **Bewertung von Lösungsideen** werden **Wünsche konkretisiert**:
 Was ist genau gemeint?
 Welche Kosten entstehen?
 Welche konkreten Schritte folgen aus diesen Wünschen?
 Wie viel Zeit nimmt die Umsetzung in Anspruch?
 Welche Hindernisse sind zu bewältigen?

- Bewerten, Konkretisieren und Vereinbaren gehen häufig ineinander über. Neue Absprachen und Verantwortlichkeiten müssen **eindeutig formuliert** werden, so dass sie nicht unterschiedlich interpretiert werden und dadurch letztendlich nicht eingelöst werden, was mühsam im Konfliktgespräch verhandelt wurde.

Wer ist zu informieren?(Betroffene und Beteiligte)
 Wer tut bis wann was wie, wer übernimmt für was welche Verantwortung?
 Wie überprüfen wir, ob die Vereinbarungen eingehalten wurden?

Beim **Verhandeln von realistischen Lösungen und tragbaren Vereinbarungen** sind „faule“ Kompromisse zu vermeiden, sie sind häufig der Anlass für den nächsten Konflikt. Das Verhandeln erfordert daher einen Balanceakt zwischen Egoismus und Rücksichtnahme, zwischen Eigeninteresse und Interessenschutz des Konfliktpartners, damit sich niemand übervorteilt wähnt.

Beachte: **Überredungen kosten Zeit und Vertrauen!**

Häufig ist es unrealistisch, direkt im ersten Gespräch eine Lösung zu erarbeiten, ebenso führen nicht alle Klärungsgespräche zu einer Einigung. Manches darf auch ohne Einigung vorerst mal so im Raume stehen bleiben. Der Gesprächsstand folgt dem Motto: „Wir sind uns einig, dass wir zur Zeit in dieser Sache uneinig sein dürfen.“

Nachdem Lösungen oder neue Absprachen genau festgelegt wurden, ist zur Sicherheit zu überprüfen, ob beide Konfliktpartner diese akzeptieren. Es ist auch erlaubt, der gefundenen Lösung widersprechen zu dürfen.

5. Abschluss

Aufgabe:

Zukunftsblick und Abschluss

Um das Gespräch abzurunden, halten wir mit dem Konfliktpartner die erarbeiteten **realistischen und konkrete Lösungen schriftlich fest** und segnen zustimmend ab. Wenn sie beide sich bewusst machen, dass sie in einen neuen Prozess einsteigen, kann der Abschluss sehr konstruktiv sein.

Der neue Prozess beinhaltet Fragen, wie z. B.:

Ist die getroffene Entscheidung richtig, wird sie zum gewünschten Ziel führen?

Wie bewährt sich die Vereinbarung?

Werden die Kompromisse auch nach einer Woche weiterhin von uns getragen und sind sie für unsere Situation noch angemessen?

Unsere Konfliktpartner **vereinbaren**, weiterhin im **Gespräch zu bleiben** oder einen **konkreten Termin für ein nächstes Treffen** auszumachen. Bei zielsicherem Verlauf des Klärungsgesprächs, klären wir zum Abschluss die „Reste“.

„Was ist noch offen geblieben?“

Eine **kurz gehaltene Metakommunikation** über das Gespräch muss möglich sein, bevor alle sich verabschieden.

„Wie verändert sich unser Kontakt, wenn wir so miteinander reden?“

Der Wert einer abschließenden Metaäußerung ist enorm, da man damit eine faire Streitkultur, zumindest für dieses Gespräch, bestätigen kann.

Der hier beschriebene Gesprächsverlauf ist für uns Autoren stets der Orientierungsrahmen, welcher auf wichtige Aspekte aufmerksam macht. Oft sind Abweichungen situativ nötig und sinnvoll.

Wenn sich unerwünschte Vorfälle wiederholen und es in Konfliktklärungsgesprächen gar nicht mehr weitergeht, sondern jeder Lösungsversuch eher alles noch mehr „verschlimmert“, bringen wir Konfliktpartner zu der Überlegung, ob es sinnvoll sei, **einen neutralen Dritten als Klärungshelfer** hinzuzuziehen.

Auf jeden Fall ist es hilfreich zu wissen, dass man andere Menschen nicht **direkt** verändert, andere können wir nur **indirekt** verändern, indem wir uns selbst anders verhalten:

Veränderbares verändern und Unveränderbares akzeptieren!

Karin Reimann und Dr. Karl- J. Kluge

Literaturverzeichnis

Alltagsforschung.de [2012]. Denken und Spinnen – Die Gefahren der Intelligenz. URL: <http://www.alltagsforschung.de/denken-und-spinnen-die-gefahren-der-intelligenz/> (letzter Zugriff: 23.07.2012).

American Academy of Audiology [2008]. From Musician to Neuroscientist: An Interview with Daniel Levitin, PhD, author of *This Is Your Brain on Music*. URL: <http://www.audiology.org/news/interviews/Pages/20080811a.aspx> (letzter Zugriff: 23.07.2012).

Andresen, K. [2002]. Die Misere der Schüler. Genervt, gelangweilt, abgelenkt. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/die-misere-der-schueler-genervt-gelangweilt-abgelenkt-a-199175.html> (letzter Zugriff: 22.07.2012).

Arnold, R. und Tutor, C. [2007]. *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Grundlagen der Weiterbildung. Ziel- Zentrum F. Interdis.

Baldus, V. [2009]. *50 Dilemmageschichten für Kinder zum Diskutieren, Schreiben, Weiterspielen*. Verl. an der Ruhr.

Bauer, J. [2007]. *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hoffmann und Campe.

BELTZ [2007]. Schule verändern! *Psychologie heute compact*, 16.

Bohl, T. [2009]. Offenen Unterricht weiterentwickeln. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4):6–10. URL: <http://www.zf-paedagogik.de/2009/04/bohl-t-offenen-unterricht-weiterentwickeln>

//www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/themenschwerpunkt-42009.html (letzter Zugriff: 24.04.2012).

Bohl, T. [2010]. *Selbstbestimmung und Classroom-Management: Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Klinkhardt.

Boldebeck, C. [2010]. So kann jedes Kind lernen. *Stern-Ratgeber Bildung*, 1.

Brüll, M. [2010]. *Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel: Einfluss spezieller Förderklassen bei hochbegabten Schülern*. Hogrefe Verlag GmbH + Company.

Brumlik, M. [2007]. *Vom Missbrauch der Disziplin: Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Beltz.

Bücher-Willkomm, M. und Kluge, K.-J. [ohne Jahresangabe]. Marlies, Carls, Alberts, Roberts und Heidruns Leifaden zur Bedeutung von Lob in der Entwicklung von Begabungs-Ressourcen bzw. -Potenzialen. Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting gGmbH. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bueb, B. [2006]. *Lob der Disziplin: eine Streitschrift*. List.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [1994]. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens – Fünfter Familienbericht. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/5_Familienbericht.pdf. (letzter Zugriff: 26.01.2012).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010]. *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Aufstieg durch Bildung. BMBF, Referat Übergreifende Fragen der Nachwuchsförderung, Begabtenförderung.
- Burow, O.-A. [2000]. Kreativität im Team – ein neues Lehrerbild für die Wissenschaft. *Pädagogik*, 6:31–34.
- Burow, O.-A. [2002]. Besondere Begabungen fördern: Es kommt auf die richtige Mischung an. *Schule + Beratung*, 10:35–42.
- Burow, O.-A. [2011]. Positive Pädagogik. Glück in der Schule. *Die Grundschulzeitschrift*, 4:4–7.
- Burow, O.-A. [2012]. Führen mit der Weisheit der Vielen. *b:sl*, 1.
- Busse, S. [2007]. *Integration von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in Unterricht und Schulleben der Grundschule: Unter besonderer Berücksichtigung der Theorie der multiplen Intelligenz*. Studien zur Hochbegabung. Lit-Verlag.
- Cline, F. und Fay, J. [2006]. *Parenting With Love And Logic: Teaching Children Responsibility*. NavPress.
- Conen, H. [2007]. Jeder Neuanfang kann enorme Kräfte freisetzen. *Psychologie Heute*.
- Cottrell, S. [2011]. *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave Study Skills. Palgrave Macmillan.
- Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK) [ohne Jahresangabe]. Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. URL: http://www.dak.de/content/filesopen/Handbuch_Lehrergesundheit_06.pdf. (letzter Zugriff: 09.10.2011).

- Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2003]. *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule*. BMBF, Referat Übergreifende Fragen der Nachwuchsförderung, Begabtenförderung.
- Dietrich, A. [2010]. Fordern und Fördern. *Stern-Ratgeber Bildung*, 1.
- Dollase, R. [2012]. Macht Begabtenförderung einen Sinn? URL:http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/Begabtenfoerderung_Bielefeld.pdf (letzter Zugriff: 17.08.2012).
- Dweck, C. und Neubauer, J. [2011]. *Das Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Campus Verlag GmbH.
- Eichhorn, C. [2012]. *Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Klett-Cotta Verlag.
- Endres, W. [2007]. In *Lernen lernen- Wie stricken ohne Wolle?: 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik*, Beltz Pädagogik. Beltz.
- Enkhardt, D. [ohne Jahresangabe]. Salutogenese statt Pathogenese. URL: http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmfr/lehrrergesundheitmfr/09_05_22.lehrrergesundheit_und_salutogenese.pdf. (letzter Zugriff: 15.05.2012).
- Evertson, C. und Emmer, E. [2009]. *Classroom Management for Elementary Teachers*. MyEducationLab Series. Allyn & Bacon, Incorporated.
- Facione, P. A. [2011]. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons and The California Academic Press*.

- Fay, J. und Funk, D. [1995]. *Teaching With Love and Logic: Taking Control of the Classroom*. Love and Logic Press.
- Fischer, C. [2008]. Clever, Kreativ – Erfolgreich? *Gehirn & Geist*, 3.
- Fischer, M. [2009]. 10-Jahres-Regel passt auf mich ganz gut. *Wirtschaft & Weiterbildung*, 20(2).
- Fitting, K. und Kluge, K. [1982]. *Aspekte erziehungstherapeutischen Unterrichts mit "verhaltensgestörten" Kindern und Jugendlichen*. Fernuniversität Hagen: Studien- und Lehrmaterial. Fernuniv.- Gesamthochschule.
- Focus Online [2007]. Kluge Mädchen bleiben oft unentdeckt. URL: http://www.focus.de/wissen/mensch/hochbegabung_a_id_54187.html. (letzter Zugriff: 06.05.2012).
- Forum Bildung [2002a]. *Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin*. Ergebnisse des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung.
- Forum Bildung [2002b]. *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Ergebnisse des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung.
- Friedrich, G. und Preiss, G. [2005]. Lehren mit Köpfchen. *Gehirn & Geist*, 2.
- Gall, I. [2009]. Der Leistungsdruck ist viel zu hoch. Interview mit Remo Largo. URL: <http://www.welt.de/regionales/hamburg/article3294696/Der-Leistungsdruck-ist-viel-zu-hoch.html> (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Gardner, H. [1998]. *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Klett-Cotta.

- Gauck, L. [2007]. *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder: Eine empirische Untersuchung*. Studien zur Hochbegabung. Lit-Verlag.
- Gregory, G. und Chapman, C. [2007]. *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin Press.
- Grobel, A. [1990]. *Hochbegabung in Familien: Eine Untersuchung über Beziehungen zwischen Eltern und ihren hochbegabten Kindern*. Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe. Minerva Publikation.
- Grossmann, K. und Grossmann, K. [2003]. *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Klett-Cotta.
- Grundschulverbund Franziskus-Schule Erkelenz & Houverath [ohne Jahresangabe]. URL: <http://www.schulamt-kreis-heinsberg.de/cms/upload/downloads/franziskusschule.pdf>. (letzter Zugriff: 17.03.2012).
- Gudjons, H. [ohne Jahresangabe]. Das Lehrerbild im Wandel der Zeit. URL: http://www.gew-bw.de/Binaries/Binary4656/Lehrerbild_im_Wandel.pdf. (Letzter Zugriff: 18.01.2012).
- Gutfleisch, H. [ohne Jahresangabe]. Lernen – Methodenkompetenz. URL: <http://www.fsg-marbach.de/index.php?id=52>. (letzter Zugriff: 26.01.2012).
- Hall, T., Strangman, N., und Meyer, A. [2003]. Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. URL: http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_udl (letzter Zugriff: 14.06.2012).

- Hamburger Abendblatt [2012]. Verdacht auf Hochbegabung ist oft unbegründet. URL: <http://www.abendblatt.de/region/stade/article2214050/Verdacht-auf-Hochbegabung-ist-oft-unbegrueendet.html>. (letzter Zugriff: 20.04.2012).
- Hasselhorn, M. und Gold, A. [2009]. *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer Standards Psychologie. Kohlhammer.
- Hattie, J. [2009]. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Havard Graduate School of Education [ohne Jahresangabe]. Project Zero. URL: <http://www.pz.harvard.edu/index.cfm>. (letzter Zugriff: 10.08.2011).
- Hell, B. [2011]. Neugierige studieren besser. URL: <http://www.fhnw.ch/aps/medien-und-oeffentlichkeit/news/neugierige-studieren-besser>. (letzter Zugriff: 06.03.2012).
- Helmke, A. und Weinert, F. [2003]. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Schulisches Qualitätsmanagement. Kallmeyer.
- Hoege, H. [1995]. IQ von 145. *ZEIT online*. URL: http://www.zeit.de/1995/12/IQ_von_145 (letzter Zugriff: 16.08.2011).
- Huber, M., Lätsch-Braun, M., Riedweg, F., und Sonderegger, P. [ohne Jahresangabe]. Minderleister und Minderleisterinnen. Fachschrift zur Begabungsförderung. URL: <http://www.begabungsforderung.ch/pdf/kantone/LU/Minderleister.pdf>. (letzter Zugriff: 21.10.2010).
- Hüther, G. [2012]. Hirnforscher fordert Umdenken bei Lehrern. URL: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/750572/Hi>

rnforscher-fordert-Umdenken-bei-Lehrern. (letzter Zugriff: 24.04.2012).

Hüther, G. [o. Jahresangabe]. Lufthansa-Exclusive Interview: Gerald Hüther. URL: <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/lufthansa-exclusive/index.php> (letzter Zugriff: 23.07.2012).

Hüther, G. [ohne Jahresangabe]. Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur: Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. URL: <http://www.sinn-stiftung.eu/downloads/auf-dem-weg-zu-einer-anderen-schulkultur.pdf>. (letzter Zugriff: 20.01.2012).

Johansson, K. [2010]. Wenn die Hochbegabung unsichtbar bleibt – Das Phänomen Underachievement. URL: http://www.jugendaktiv.org/media/pdf/literatur/Johansson_Underachievement_2010.pdf (letzter Zugriff: 27.08.2012).

Joseph-Haydn-Gymnasium [ohne Jahresangabe]. URL: <http://www.jhgsenden.info/index.php?modul=aktuelles&option=news/begabung>.

Jürgens, E. und Standop, J. [2010]. *Was ist "guter" Unterricht?: Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Klinkhardt, Julius.

Kaiser, P. und Kluge, K.-J. [2011]. "Wo stehen wir?" – Kriterienkatalog der Grundschulen des Netzwerkes "Begaben wagen" im Schulamt für den Kreis Heinsberg. Unveröffentlichtes Manuskript.

Keller, G. [2010]. *Disziplinmanagement in der Schulklasse: Unterrichtsstörungen vorbeugen- Unterrichtsstörungen bewältigen*. Psychologie Sachbuch. H. Huber.

- Klieme, E. und Warwas, J. [2011]. Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Köller, O. [2011]. Was wirkt? Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. *Labyrinth*, 34(1):16–18.
- Kluge, K., Bongartz, K., und Kaißer, U. [1985a]. *Die verborgene Kraft: Hochbegabung, Talentierung, Kreativität: Ansätze, Erfahrungen: eine Übersicht der Begabtenhilfe sowie zur Vermeidung von benachteiligten Begabten in demokratischen Gesellschaften*. Band 1 in Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe. Minerva Publikation.
- Kluge, K. und Funken, Y. [2009]. *ZukunftsInternate: KompetenzInseln für individuelle Begabungsförderung in Gruppen*. Angewandte Begabungspädagogik & -psychologie in Familie, Schule und Berufswelt. Lit-Verlag.
- Kluge, K., Kehr, R., und Kluge, E. [2006]. *b:e-learning – Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz*. Angewandtes Personal-Empowerment und Unternehmens-Chance. Lit-Verlag.
- Kluge, K., Lüneburg, E., und Peters-Moallem, S. [1998]. *Erfolgreich "um die Ecke denken"*. Leittext-Lern-Programm. Verlag Humanes Lernen.
- Kluge, K., Marcus, N., und Nitsche, M. [2004]. *Hochbegabung ist machbar: Ideen, Leitlinien und Erprobtes für Eltern, Erzieher und Lehrer(kognitiv) intelligenter Kinder*. Angewandte Begabungspädagogik & -psychologie in Familie, Schule und Berufswelt. Lit-Verlag.
- Kluge, K. und Meyer-Suek, W. [1980]. *Sensibilisierung von Lehrerverhalten*. Kohlhammer.
- Kluge, K. und Suermondt-Schlembach, K. [1981]. *Hochintelligente Schüler verhaltensauffällig gemacht?* Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe. Minerva Publikation.

- Kluge, K.-J. und Funken, Y. [2012]. Begaben wagen. Kompetenzentwicklung in Heinsberger Grundschulen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 4.
- Kluge, K.-J., Funken, Y., Weinreich, J., Gerland, D., und Kluge, E. [2010]. Critical-Thinking-Days: „Quo vadis-8a?“ – Basic-Skills-Training für „8a-Schüler“. URL: http://www.criticalthinking-germany.de/Bericht_8a_Endfassung-anonym.pdf (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Kluge, K.-J., Gafni, D., und Weinschenk, K. [1985b]. *Die verborgene Kraft: Hochbegabung, Talentierung, Kreativität; Ansätze- Erfahrungen; e. Übersicht d. Begabtenhilfe sowie zur Vermeidung von benachteiligten Begabten in demokrat. Gesellschaften*. Band 2 in Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe. Minerva Publikation.
- Koch, U. [2007]. *Lernen und Hochbegabung in der Grundschule: Eine Längsschnittstudie zur Lernzeitnutzung hochbegabter und nicht hochbegabter Grundschüler*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik. P. Lang.
- Konrad, K. [2008]. *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Klinkhardt.
- Kopp-Wichmann, R. [2007]. Warum es so verdammt schwer ist, sich zu verändern. *Psychologie Heute*.
- Korte, M. [2009]. Wie das Lernen gelingt. *GEO Wissen*, 44.
- Kounin, J. [1976]. *Techniken der Klassenführung*. Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie: Neue Folge. Huber.
- Landeshauptstadt Düsseldorf [ohne Jahresangabe]. Begabtenförderung an Grundschulen. URL: <http://www.duesseldorf.de/ccb/download/begabtenfoerderung-grundschulen.pdf>.

- Landwehr, N. [1997]. *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufen I und II (Berufsschulen, Gymnasien sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung)*. Sauerländer.
- Largo, R. H. [2008]. Die Individualität des Kindes: Herausforderung oder Störfaktor? – Folien zum Vortrag. URL: http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/largo_individ_okt08.pdf.
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., und Müller-Frerich, G. [2009]. *Begabte in der Schule – Fördern und Fordern: Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht*. Gymnasium - Bildung - Gesellschaft. Klinkhardt, Julius.
- Lohmann, G. [2011]. *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Scriptor Praxis – Unterrichten. Cornelsen Vlg Scriptor.
- Manke, W. und Quitmann, H. [2009]. Erfolgreicher Kongress in Hamburg. Hoch und besonders Begabte wollen Schule schlau machen. *Labyrinth*, 4:12.
- Maslow, A. [1973]. *Psychologie des Seins: Ein Entwurf*. Kindler-Taschenbücher. Kindler.
- Maslow, A. H. [2010]. *Motivation und Persönlichkeit*. rororo.
- Mehlhorn, H. und Urban, K. [1989]. *Hochbegabtenförderung international*. Reihe Bildung und Erziehung: Beiheft. Böhlau.
- Mensa Deutschland [ohne Jahresangabe]. URL: <http://www.mensa.de>. (letzter Zugriff: 31.08.2011).

- Meyer, D. [2003]. *Hochbegabung, Schulleistung, emotionale Intelligenz: eine Studie zu pädagogischen Haltungen gegenüber hoch begabten "underachievern"*. Lit-Verlag.
- Mönks, F. und Ypenburg, I. [1998]. *Unser Kind ist hochbegabt: Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. Kinder sind Kinder. E. Reinhardt.
- NRW, S. [2012]. Schulgesetz NRW 01.05.2012. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Oelkers, J. [2009]. *"I wanted to be a good teacher...": Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland; Studie*. Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung.
- Oser, F. und Spychiger, M. [2005]. *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz Pädagogik. Beltz.
- Ostermayer, E. [2006]. *Bildung durch Beziehung: Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Herder.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung [ohne Jahresangabe]. Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. URL: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?foer_schul. (letzter Zugriff: 27.04.2012).
- Oswald, F. [2002]. *Begabtenförderung in der Schule: Entwicklung einer begabtenfreundlichen Schule*. Facultas manuals. Facultas Verlag- u. Buchhandels-AG.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz [ohne Jahresangabe]. URL: <http://foerderung.bildung-rp.de/begabtenfoerderung.html>. (letzter Zugriff: 21.10.2010).

- Perger, W. A. [1995]. Faule Säcke? *ZEIT online*, 26. URL: http://www.zeit.de/1995/26/Faule_Saecke_.
- Peter, J. [2009]. Mehrheit der deutschen hält lehrer für überfordert. URL: <http://www.welt.de/politik/bildung/article3448786/Mehrheit-der-Deutschen-haelt-Lehrer-fuer-ueberfordert.html>. in: *Badische Zeitung* (letzter Zugriff: 24.01.2011).
- Pichler, M. [2009]. Erfolg = üben, üben, üben. *Wirtschaft & Weiterbildung*, 20(2).
- Renzulli, J., Reis, S., Stedtnitz, U., Rieger, G., Rüegg, S., und Weibel, W. [2001a]. *Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten. Vorlagen. Unterrichtsmaterialien*. Das Schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung. Bildung Sauerländer.
- Renzulli, J., Reis, S., Stedtnitz, U., Rieger, G., Rüegg, S., und Weibel, W. [2001b]. *Das Schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Das Schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung. Bildung Sauerländer.
- Rogers, C. [2004]. *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Fischer.
- Rost, D. [2007]. Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele Hochbegabte Unterachiever gibt es tatsächlich? *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. özbf, Seiten 8–9. URL: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/foerdermassnahmen/beitraege_aus_wissenschaft/01-03-Rost-UNDERACHIEVER_fuer_website.pdf (letzter Zugriff: 18.08.2012).
- Rost, D. [2009]. *Intelligenz: Fakten und Mythen*. Beltz PVU.

- Rost, D. H. [2008]. Hochbegabung. Fakten und Fiktionen. *Gehirn & Geist*, 3:58–65.
- Rothlin, P. und Werder, P. [2007]. *Diagnose Boreout: Warum Unterforderung im Job krank macht*. Redline Wirtschaft.
- Rübel, J. [2010]. Ein Ort zum Wohlfühlen. *Stern-Ratgeber Bildung*, 1.
- Salcher, A. [2008]. *Der talentierte Schüler und seine Feinde*. Ecowin-Verlag.
- Saßenrath-Döpke, E. M. [1990]. *Intelligenz und Elternhaus: Erwartungen von besonders befähigten Kinder an ihre Eltern: "Mentoring" als pädagogische Konsequenz: eine Studie in Verbindung mit einem Elterntrainingsprogramm*. Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe. Minerva Publikation.
- Schäfer, G. [2003]. *Bildung beginnt mit der Geburt*. Beltz.
- Schick, H. und Wagner, H. [2008]. Underachiever – Eine psychologische und pädagogische Herausforderung für Eltern und Schule. Studienkonferenz in Bensberg.
- Schiller, P. und Phipps, P. [2002]. *The Complete Daily Curriculum for Early Childhood: Over 1,200 Easy Activities to Support Multiple Intelligences and Learning Styles*. Gryphon House.
- Schlichte-Hiersemenzel, B. [2006]. *Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Erfahrungen und mögliche Lösungswege*. BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit. URL: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/Handreichungen/03_broschuer_e_entwicklungsschwier_2006.pdf.

- Schneider, S.-L. [2007]. "SelfScience-Education" und Hochbegabte – Einstellungsänderungen führen erst zur Verbesserung am Begabungs- "Lernmarkt". URL: <http://www.karlkluge.de/Self-Science-Education-Hochbegabte.pdf> (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Schraml, P. [2003]. Interview mit Elsbeth Stern: Lernen ist erfolgreich, wenn erfolgreich an Vorwissen angeknüpft werden kann. URL: <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=221> (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Schürmann, C. [2008]. *In Führung gehen mit b:e-Learning: Das andere Trainingskonzept für Führungskräfte im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssektor*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Solzbacher, C., Müller-Using, S., und Doll, I. [2012]. *Ressourcen stärken!: Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Link, Carl Verlag.
- Spiegel Online [2002]. Genervt, gelangweilt, abgelenkt. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,199175,00.html>. (letzter Zugriff: 06.05.2012).
- Spiewak, M. [2011]. Wie alt ist das Weltall? *Die Zeit*, 39. 22.9.2011, URL: <http://www.zeit.de/2011/39/C-Grundschule-Forschung> (letzter Zugriff: 20.02.2012).
- Spitzer, M. [2003]. Die Lust am Lernen. URL: http://www.scheffel.og.bw.schule.de/lehrer/paedagogik/Spitzer_Lust_am_Lernen_BZ170503.pdf. in: Badische Zeitung (letzter Zugriff: 07.06.2012).
- Spitzer, M. [2007]. *Lernen: Gehirnforschung Und Die Schule Des Lebens*. Spektrum Akademischer Verlag.

Statistisches Bundesamt [2011]. Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. URL: http://www.statistikportal.de/statistik-portal/Bildungsindikatoren_2011.pdf. (letzter Zugriff: 08.06.2012).

Statistisches Bundesamt Deutschland [2012]. Allgemeinbildende und berufliche Schulen. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchularten.html>. (Stand: 05.01.2011).

Stedtnitz, U. [2008]. *Mythos Begabung: Vom Potenzial zum Erfolg*. Aus dem Programm Huber: Psychologie-Sachbuch. Huber Hans.

Steenbuck, O., Quitmann, H., und Esser, P. [2011]. *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule: Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Reihe Hochbegabung und pädagogische Praxis. Beltz.

Sternberg, R. und Grumbkow, C. [1998]. *Erfolgsintelligenz.: Warum wir mehr brauchen als EQ und IQ*. Lichtenberg.

Sullo, R. [2007]. *Activating the Desire to Learn*. SOE Curriculum Lab. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tartarotti, G. [2008]. Provokant? *Kurier Wien*.

teachnology.com [ohne Jahresangabe]. How to Differentiate Instruction. URL: <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/differentiate/> (letzter Zugriff: 23.07.2012).

Thüringer Schulportal [ohne Jahresangabe]. Belastungsfaktoren und mögliche Folgen. URL: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrergesundheit/belastungsfaktoren>. (letzter Zugriff: 28.08.2012).

- Tomlinson, C. A. [2001]. Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest. URL: <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html> (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Traub, S. [2011]. Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1:93–113.
- Trautwein, U., Köller, O., und Baumert, J. [2004]. Des einen Freud', der anderen Leid? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(1):15–29.
- Tücke, M. [2005]. *Schulische Intelligenz und Hochbegabung*. Osnabrücker Schriften zur Psychologie. Lit-Verlag.
- Urban, K. [2004]. Hochbegabtenförderung und Elitenbildung. In *Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Seiten 34–38. Bundeszentrale für politische Bildung.
- von der Groeben, A. [2010]. Die neue Lust am Lernen. *Die Zeitschrift für Eltern und Kinder*, 8.
- von Wietersheim, A. [2012]. Heidrun Stöger: "Selbstreguliertes Lernen ist eine Schlüsselkompetenz". URL: <http://www.bildung-und-begabung.de/aktuelles/spezial/interviewserie-echa2012/stoeger> (letzter Zugriff: 23.07.2012).
- Wahl, D. [1991]. *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Deutscher Studien Verlag.
- Walberg, H. J. et al. [1981]. Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. *Gifted Child Quarterly*, 25(3):103–107.
- Watzlawick, P. [2004]. *Anleitung zum Unglücklichsein*. Serie Piper. Piper Verlag GmbH.

Weingärtner, E. [2010]. Rollentausch in der Schule. URL: http://www.rp-online.de/niederrheinsued/erkelenz/nachrichten/erkelenz/Rollentausch-in-der-Schule_aid_866811.html (letzter Zugriff: 22.07.2012).

Welt Online [2012]. Hochbegabte Kinder bleiben auf der Strecke. URL: <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article13883133/Hochbegabte-Kinder-bleiben-auf-der-Strecke.html>. (letzter Zugriff: 26.04.2012).

Werdes, A. und Willmann, U. [2012]. Im Flieger lese ich 'Super-Illu'. *Die Zeit*, 15.

West, R. F., Meserve, R. J., und Stanovich, K. E. [2012]. Cognitive Sophistication Does Not Attenuate the Bias Blind Spot. *Journal of Personality and Social Psychology*. URL: http://keithstanovich.com/Site/Research_on_Reasoning_files/West_Stanovich_JPSP_2012.pdf (letzter Zugriff: 23.07.2012).

Wibbeke, K. [2008]. *LernBEGLEITUNG: Ein getestetes und erprobtes Programm zum Pädagogischen Wandel*. Internationale Hochschulschriften. Waxmann Verlag GmbH.

Wilde, D. [2005]. Begabungsförderung in der Grundschule: Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen – Eckpunkte der Diskussion. URL: <http://www.dagmarwilde.de/vofu/pdfs/kernhochbegfoerdthesen.pdf>. (Stand: 17.10.2010).

Williams, K. [ohne Jahresangabe]. 8 Lessons Learned on Differentiating Instruction. A middle school teacher explains how she turned the theories set forth at a seminar into practical strategies that work. URL: <http://www.scholastic.com/teachers/article/>

8-lessons-learned-differentiating-instruction (letzter Zugriff: 17.06.2012).

Winebrenner, S. [2007]. *Besonders begabte Kinder in der Regelschule fördern: Praktische Strategien für die Grundschule und Sekundarstufe 1*. Auer Verlag GmbH.

Winebrenner, S. und Espeland, P. [2001]. *Teaching gifted kids in the regular classroom: strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*. Free Spirit Pub.

Winner, E. und Klostermann, M. [1998]. *Hochbegabt.: Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Klett-Cotta.

Wollsching-Strobel, P., Wollsching-Strobel, U., Sternecker, P., Hänsel, F., und Schott, U. [2009]. *Die Leistungsformel: Spitzenleistung Gestalten Und Erhalten*. Gabler.

Yitzhaki, O. [2009]. URL: <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/5534>.

Zahlenland Akademie [ohne Jahresangabe]. URL: <http://www.zahlenland.info/>. (letzter Zugriff: 26.01.2012).

Zentrum für innovative Bildung und Förderung [ohne Jahresangabe]. Die Schule der Tiere. URL: <http://www.zibf.de/schule/die-schule-der-tiere.html>. (letzter Zugriff: 17.03.2011).

Ziegler, A. [2005]. Das selbstregulierte Lernen Hochbegabter. URL: http://www.dghk-rmh.de/wb/media/Manuskripte/Das%20selbstregulierte%20Lernen%20Hochbegabter_2005.pdf. (letzter Zugriff: 08.06.2012).

- Ziegler, A. [2007]. Förderung von Leistungsexzellenz. In *Begabt sein in Deutschland*, Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Lit-Verlag.
- Ziegler, A. [2008]. *Hochbegabung*. UTB Profile. Ernst Reinhardt Verlag.
- Ziegler, A. [2009]. „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*, 2:5–34.
- Ziegler, A. und Heidrun, S. [2011]. Neue Wege in der Hochbegabtenförderung I: Selbstreguliertes Lernen. *Labyrinth*, 92:4–8.
- Ziegler, A. und Perleth, C. [2007]. Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In *Begabt sein in Deutschland*, Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Lit-Verlag.
- Zimbardo, P. und Gerrig, R. [2008]. *Psychologie*. PS Psychologie. Pearson Studium.

