

Sind besondere Begabungen erst ab einem IQ von 130 förderwürdig?

Differenzierter Unterricht

Nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sondern die individuellen Fähigkeiten und Neigungen erfordern eine besondere Unterstützung.

Hans Brügelmann

Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen

Persönliche Beziehung versus fachliche Leistung

Sandra ist vom ersten Schultag an ihren Klassenkamerad(en)/-innen in allen fachlichen Belangen überlegen: Sie rechnet im Zahlenraum über 100 hinaus, sie kann lesen und sie schreibt schon kleine Geschichten, wenn auch noch nicht orthographisch korrekt. Mit einem IQ von 133 gilt Sandra als hochbegabt. Ihre Eltern stehen vor der Frage, ob ihre Tochter eine Klasse überspringen soll. Von der Schule wird ihnen abgeraten: Das Kind müsste die vertraute Gruppe verlassen, dieser Verlust persönlicher Beziehungen könne Sandras fachliche Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, vor allem aber bestehe die Gefahr, dass Sandra in einer nicht altersgemäßen Gruppe zur Außenseiterin werde.

So die gängige Argumentation bei Kindern, die fachlich durch die Schule unterfordert sind. Kein Wunder, dass der Anteil der Springer/-innen an den 2% sog. »hochbegabter« Kinder in deutschen Schulen deutlich unter 0.1% liegt, d. h. auf die Gesamtgruppe aller Schüler und Schülerinnen bezogen bei nur 0.001%. Dagegen liegt der Anteil derjenigen, die wegen Lernschwierigkeiten eine Klasse wiederholen müssen, bei etwa 5% aller Schüler und Schülerinnen eines Jahrgangs, weitere 5% werden auf Sonderschulen unterrichtet.

Marc ist Siebtklässler im Gymnasium. Nach der erfolgreich absolvierten Grundschule fiel es ihm schwer, sich in der neuen Situation mit Fachunterricht durch verschiedene Lehrkräfte zurechtzufinden. Er hatte Schwierigkeiten mit den höheren Anforderungen und mit zusätzlichen Fächern wie Englisch. Zu Hause findet er kaum Unterstützung. Vermutlich muss er die Klasse wiederholen – in einer fremden Lerngruppe mit ihm unbekanntem Lehrkräften.

Aussonderung von Hochbegabten?

Bei fachlichen Schwierigkeiten ist unser Schulsystem wenig zimperlich, wenn es um die soziale Verpflanzung geht. Nach PISA ist rund ein Drittel der 15-Jährigen einmal während ihrer Schulkarriere sitzengelieben. Warum also nicht Sonderschulen für alle, die aus der Durchschnittskategorie der »Normalen« herausfallen, sei es nach oben oder nach unten, wie viele es fordern?

Im Umgang mit Kindern, die besondere Schwierigkeiten beim Lernen haben, begreift die Regelschule langsam, dass Kategorien wie »lernbehindert«, »LRS« oder »verhaltensgestört«

nicht trennscharf sind, dass die unter diesen Etiketten zusammengefassten Gruppen in sich nicht homogen und die erforderlichen Fördermaßnahmen nicht anderer Art als für die übrigen Kinder sind.

Zudem zeigen Untersuchungen zur Integration sog. »Lernbehinderter« in Regelklassen: Im gemeinsamen Unterricht lernen sie mehr als in Sonderschulen, ohne dass der Lernfortschritt der anderen Schüler und Schülerinnen darunter leidet. Auch von 18 US-amerikanischen Studien zur Klassenwiederholung bei schwachen Leistungen belegte nur eine einzige Vorteile für das Sitzenbleiben – und dort wurden die Wiederholer/-innen in ihren neuen Klassen individuell besonders gefördert. Die Frage liegt auf der Hand: Warum bekamen sie diese Unterstützung nicht schon in ihrer alten Klasse? Und im Umkehrschluss gefragt: Warum sollte diese nur bei besonderen Schwierigkeiten und nicht auch bei besonderen Interessen und Fähigkeiten gefordert werden?

Differenzierter Unterricht

Statt Aussonderung in eigene Einrichtungen bemühen sich immer mehr Schulen um ein »enrichment« des Unterrichts, z. B. durch AGs für besonders begabte Kinder. Aber auch hier die Frage: warum nur für die »Hochbegabten«? Ihre Fähigkeitsprofile sind wie auch bei anderen Kindern selten homogen: Wer in Mathematik zu besonderen Leistungen fähig ist, mag auch musikalisch besonders begabt sein – muss es aber nicht. Und nicht zufällig erfasst der verbreitete HAWIK-Test verbale und praktische Intelligenz als getrennte Bereiche, wobei es jeweils noch verschiedene Untertests gibt. Howard Gardner unterscheidet sogar sieben verschiedene Intelligenzdimensionen. Damit wird deutlich, dass Intelligenz ein Konstrukt ist, und dass die Begabungsdiagnose je nach eingesetztem Instrument ganz unterschiedlich ausfallen kann. Erst recht aber streuen die inhaltlichen Interessen breit. Sollte die Schule nicht allen Kindern die Möglichkeit bieten, ihre besonderen Potenziale zu entfalten? Die »Hochbegabten«-Brille ist hilfreich, weil sie auf Bedürfnisse aufmerksam macht, die im Schulalltag nicht befriedigt werden. Aber sie kann das Problem der Unterschiedlichkeit nicht lösen.

Es ist wie in der Koedukationsdebatte: Im Mittel sind Mädchen in den sprachlichen und musisch-ästhetischen Fächern besser, die Jungen in den naturwissenschaftlichen und in Mathematik. Auch in den Interessen beider Gruppen zeigen sich deutliche Unterschiede, wenn man sich die Häufigkeitsverteilungen anschaut: Belletristik vs. Sachbücher, Beziehungsfragen vs. technische Probleme, Pferde vs. Fußball. Aber diese Gruppenunterschiede verdecken die breite Streuung innerhalb der Gruppen und können deshalb einen getrennten Unterricht nicht rechtfertigen.

Unser nach Leistung gegliedertes Schulsystem bewirkt, dass Lehrkräfte Probleme bei Kindern nicht auf ihren gleichschrittigen Unterricht, sondern auf Abweichungen der Kinder von der

unterstellten Norm zurückführen: Besonders hoch wie besonders schwach Begabte, Kinder aus besonders anregungsarmen oder -reichem Milieu sind in der Regelschule »falsch«. Hinzu kommt die Form der Leistungsbeurteilung: Egal, ob alle Kinder über ein Schuljahr hinweg dazugelernt haben (»Karawaneneffekt«) – nach der unterstellten Normalverteilung (»Glockenkurve«) der Ziffernnoten muss es immer einige »schlechte/schwache« Kinder geben, denen man im Vergleich zu anderen mangelhafte Leistungen attestiert, und am anderen Ende einige, die als »sehr gut« ausgezeichnet werden. Sondert man die Extreme aus, werden die verbliebenen Unterschiede bedeutsamer, notfalls gespreizt, um das Notenspektrum wieder auszuschöpfen zu können. So ist es auch mit den IQ-Tests über die Jahrzehnte geschehen, nachdem die Leistungen aller immer besser geworden waren. Der »Sprung« bei 130 ist insofern eine statistische Fiktion.

Folgerung: Individuelle Lernförderung

Nicht erst »die Hochbegabten« fordern die Schule heraus. Dieser Schnitt ist willkürlich und die Gruppe oberhalb von 130 genauso heterogen wie die unterhalb. Jedes Kind – ob mit einem IQ von 129, von 83, 94 oder 107 braucht inhaltlich und methodisch eine besondere Förderung, und das heißt strukturell dieselbe: eine Schule, die Raum für die Entwicklung unterschiedlicher Potenziale bietet, indem sie diese als Anregung, Herausforderung und Unterstützung für ein Lernen mit- und voneinander nutzt.

Entscheidend ist, dass der Unterricht eine Passung von Leistungsstand und Lernangebot ermöglicht. Eine Differenzierung »von oben«, d. h. eine kontinuierliche Diagnose und individuelle Zuweisung von Aufgaben durch die Lehrerin würde diese überfordern. Aber Raum für eine Individualisierung »von unten« durch die Schüler und Schülerinnen selbst würde viele Probleme lösen. Warum müssen immer alle denselben Text lesen, warum dürfen sie dieselbe Aufgabe nicht auf verschiedene Arten bearbeiten?

Fazit

Aus der Schule als Ort der Belehrung wird durch die »Individualisierung von unten« ein Raum der Begegnung. In Auseinandersetzung mit anderen muss sich bewähren und ggf. entwickeln, was Schüler und Schülerinnen denken, was sie wollen und was sie für richtig bzw. falsch halten. Aber nicht nur die Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken. Junge Menschen brauchen auch Räume, in denen sie Verkehrsformen für den Umgang mit Menschen anderer Herkunft, anderer Einstellung, anderer Denkart lernen. Sonderschulen – auch für Hochbegabte – verhindern dies.

Hinweis

Eine ausführlichere Begründung der hier skizzierten Position findet sich in Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (fortlaufend aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen), vor allem in Kap. 2, 9, 26–32.

Mit der Schule auf große Fahrt gehen

NEU



Kling/Spethmann

Mit der Schule auf große Fahrt gehen

Qualifizierung gemeinsam planen

1. Auflage 2008,

Spiralbindung, 78 Seiten

Einzelpreis: € 20,-

Abopreis: € 16,-

ISBN 978-3-472-07368-0

Kling/Spethmann
Mit der Schule
auf große
Fahrt gehen
Qualifizierung
gemeinsam planen

LinkLuchterhand

Kurz und prägnant – alles was die Schulleitung über Qualifizierungsplanung wissen sollte.

Die Arbeit mit dem Instrument der Qualifizierungsplanung unterstützt in vielfältiger Weise die Entwicklungsvorhaben der komplexen Organisation Schule. Der Zyklus der Qualifizierungsplanung wird in 6 Phasen beschrieben:

- Entwicklungsziele finden
- Bedarfsanalyse
- Planung der Arbeitsschritte
- Durchführung
- Transfer
- Auswertung und Evaluation

Arbeitshilfen, Checklisten und Reflexionshilfen bieten vielfältige Möglichkeiten in der eigenen Schule Schritte zu einer systematischen Qualifizierungsplanung zu gehen. Neben vielen Tipps wird die Arbeit mit dem „Schulportfolio Qualifizierungsplanung“ dargestellt.

Autoren:

Angela Kling leitet die Agentur für Schulbegleitung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg und ist tätig in der Schulleitungsfortbildung.

Eckhard Spethmann ist Mitarbeiter der Agentur für Schulbegleitung. Er berät Schulleitungen, Steuergruppen und andere Funktionsträger zu allen Fragen der Qualifizierungsplanung.



Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag.

LinkLuchterhand

eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland

Wolters Kluwer Deutschland GmbH • Postfach 2352 • 56513 Neuwied
Telefon 02631 801 2222 • Telefax 02631 801 2223
www.wolterskluwer.de • E-Mail info@wolterskluwer.de