

Macht die Schule auf – Lasst die Schüler raus! Wie viel Schule brauchen besonders und hoch begabte Kinder und Jugendliche?

Wilfried Manke

Begabungs- und Begabtenförderung gehört mittlerweile zur allgemein akzeptierten Aufgabe von Schule. Das war nicht immer so. Wir erinnern uns an heftige Auseinandersetzungen noch bis in die neunziger Jahre. Begabtenförderung galt als Eliteförderung und wurde – je nach politischer Couleur – entweder in die Nähe nationalsozialistischer (Napola) oder kommunistischer (Spezialschulen) Erziehung gerückt. Diese Grabenkämpfe sind zum Glück überwunden. Begabungs- und Begabtenförderung konnte sich von ihrem elitären Beigeschmack befreien. Viele Schulen schmücken sich damit, andere wählen sie gar zu ihrem pädagogischen Schwerpunkt und machen sie zum Ausgangspunkt für Schulentwicklung. Begabungsförderung – so lautet der Konsens - richtet sich heute nicht mehr nur an wenige ausgesuchte, sondern prinzipiell an alle Schüler in allen Schulformen.

Aber ist Schule überhaupt der geeignetste Ort der Begabungs- und Talentförderung? Wie viel Schule brauchen besonders talentierte Schüler? Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass vor allem diese mit den Strukturen des gewöhnlichen Schullernens mit ihren formalisierten Unterrichtsabläufen am wenigsten zurechtkommen. Armin Hackl, langjähriger Direktor des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg, hat die begabungshemmenden Strukturen des traditionellen Lehrens und Lernens in der Schule präzise zusammengefasst:

Die herkömmliche Organisationsstruktur unserer Schulen ist geprägt von einer relativ starren Klassifizierung nach Alter, Ausbildungsdauer und Einordnung nach der Leistungsfähigkeit in organisatorisch regulierte Klassen. Die Schulordnung legt die Fächer, die Lerninhalte und die Anforderungen für jede dieser Klassenstufen fest. Eine weithin geregelte Kodifizierung der Lern- und Interaktionsformen und der Entscheidungsprozesse bestimmt die inneren Abläufe. Die Lehrer verantworten die Wissensvermittlung, die fortwährenden Leistungsüberprüfungen und ein methodisches Reproduktionsverfahren. Dadurch werden wesentlich die Lernabläufe und durch sie die Lerneinstellungen bestimmt.¹

Deshalb brauchen wir Schulen, die Kinder und Jugendliche bei der Suche nach ihren persönlichen Stärken und Talenten unterstützen. Ungewöhnliche Kinder und Jugendliche benötigen über die Möglichkeiten des schulischen Lernens hinausgehende Lernangebote und dies nicht nur in den Schulferien oder als schulbegleitende Zusatzförderung. Ansätze finden wir in reformpädagogischen Traditionslinien, wie z.B. in jahrgangübergreifende Lerngruppen, im Gebot der Individualisierung, im offenen und schülerorientierten Unterricht, in der Freiarbeit und im Projektlernen. Sie alle zählen zu den impliziten begabungsfördernden Lernarrangements, die sich an alle Schüler richten. Hinzu kommen die expliziten klassischen Instrumente der besonderen Begabtenförderung, zu denen bekanntermaßen Enrichment, Akzeleration, Grouping und Pullout-Programme gehören. Wir müssen aber aufpassen, dass wir auch mit diesen Maßnahmen nicht Gefahr laufen, Lernprozesse erneut zu verschulen, also dem institutionalisierten Lehrsystem anzupassen und damit verkümmern zu lassen.

Viele besonders und hochbegabte Schüler – so lautet meine These – benötigen nicht mehr sondern weniger Schule. Deshalb möchte ich zu den klassischen Instrumenten der

¹ Armin Hackl: Schulentwicklung durch Begabtenförderung. In: <https://www.popperschule.at/philosophie/grundsätze/schulentwicklung-hackl.html>

Begabtenförderung ein weitere Maßnahme hinzufügen, eine Maßnahme, die von der chronischen Unzulänglichkeit der Schule handelt: die Entschulung des Lernens (Deschooling).

Entschulung im historischen Rückblick

Zur Annäherung an mein Thema lohnt sich ein historischer Rückblick. Den radikalsten Vorschlag einer „Entschulung der Gesellschaft“ entdecken wir im Jahre 1972 beim österreichisch-amerikanischen Autoren, Theologen und Philosophen Ivan Illich. Er kritisierte die institutionalisierte Schulbildung, die nicht nur teuer und ineffektiv, sondern auch für die Ausbreitung und Verfestigung sozialer Ungleichheiten verantwortlich ist. Er plädierte für die Abschaffung der Pflichtschule und für ein Bildungssystem, das allen Lernwilligen zu jedem Zeitpunkt den Zugang zu vorhandenen Bildungsangeboten in der Gesellschaft ermöglichen sollte.

Ein gutes Bildungswesen sollte drei Zwecken dienen: Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte alle, die ihr Wissen mit anderen teilen wollen, ermächtigen, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen; schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen. Ein solches System würde die Anwendung verfassungsmäßiger Garantien auf das Bildungswesen erfordern. Lernende sollten weder dazu gezwungen werden, sich einem obligatorischen Curriculum zu unterwerfen, noch sollten sie danach unterschieden werden, ob sie ein Zeugnis oder Diplom besitzen oder nicht. (Illich, 2003, S.109)

Illich und seine Mitstreiter, u.a. Everett Reimer und der Befreiungspädagoge Paulo Freire, im mexikanischen „Centro Intercultural de Documentacion“ in Cuernavaca sahen im gesellschaftlichen Alltagsleben einen enormen Reichtum an Lern- und Bildungsmöglichkeiten, wo - in einem Netzwerk zusammengeführt – Bildungsinteressenten über eine „Lernbörse“ vermittelt werden und ihre ausgehändigten „Bildungsgutscheine“² einlösen könnten.³

Auch Hartmut von Hentig hat einige dieser Ideen aufgenommen und den Versuch unternommen, sie auf unsere Verhältnisse zu übertragen. Seine Entschulungsvorstellungen richten sich jedoch nicht auf die „Entschulung der Gesellschaft“, sondern auf die „Entschulung der Schule“, nicht auf die Abschaffung, sondern auf die Veränderung der Schulen (Hentig, 1972). An Illichs Kritik, in der Schule werde dem Schüler „systematisch beigebracht, Lehren und Lernen miteinander zu verwechseln“ (Illich, 2003, S.17), orientieren sich von Hentigs Überlegungen zur „Mathetik als notwendige Korrektur des gedankenlos verabsolutierten Prinzips der Didaktik: dass Lernen auf Belehrung geschähe“ sowie sein Verständnis von Schule „als gemeinsames Organisieren freier Lerngelegenheiten“ (1972, S.110). Schule entwickelt sich hier zu einem sozialen und partizipatorischen Erfahrungsraum, zu einer „Schule als Polis“ (von Hentig, 1996, S.).

Wie immer auch die unterschiedlichen Schlussfolgerungen ausfallen: „Entschulung“ handelt von der Unzulänglichkeit von Schule. Sie kritisiert das schulische Lernmonopol und macht

² Die Einführung von Bildungsgutscheinen geht auf Vorschläge des marktradikalen Ökonomen Milton Friedman zurück. (Vgl. hierzu von Hentigs Ausführungen 1972, S. 65ff)

³ In den USA wurde eher die bildungsökonomische Notwendigkeit gesehen, Lernen an andere Orte außerhalb der Schule zu delegieren. Die weitest gehenden Entschulungsansätze sind als „Parkway“-Programm in Philadelphia (vgl. Bremer/Moschzisker, 1974) und in New York als „City-As-School“-Projekt (vgl. Aebel u.a., 1985) bekannt geworden. Deren Grundideen, Schullernen durch „learning experiences“ in öffentlichen und privaten Einrichtungen zu ersetzen, sind auch Vorbild gewesen für ein ähnliches Projekt „Stadt-als-Schule“ in Berlin (vgl. Grieser, 2002).

Mut, die gewohnten Pfade des Schullernens zu verlassen, verlässliche Kooperationspartner zu finden und das Lernen in außerschulische Lernorte (ASL) (vgl. Grieser, 1999 und Thomas, 2009) zu verlagern. Gerd Koch unterscheidet Lernorte nach dem „Grad ihrer Formalisierung; nicht nur architektonisch abgegrenzte Lokale; auch soziale Gruppen in der Straße, im Stadtteil, in der Nachbarschaft sind Lernorte, und zwar solche, die ein sehr situatives Lernen ermöglichen.“ (Koch, 1984, S.88)

Angesichts eines wachsenden gesellschaftlichen Informationsvorrats verlieren die Schulen ihr Wissensmonopol. Sie bleiben zwar ein dominanter Lernort, aber eben nur einer unter vielen. Und: innerhalb einer Lernorte-Pädagogik verändert sich die Schule:

Zur Neuformulierung der Schule ließe sich sagen: Schule müsste sich als ein (eher) vorübergehender, aber wiederholbarer Zustand in dem Sinne verstanden werden, dass Schule immer dort ist, wo ein quasi naturwüchsiger Erfahrungsfluss in systematischer Absicht zum Zwecke der Reflexion unterbrochen wird (werden muss). (ebd., S.93)

Begabtenforschung und –pädagogik nehmen die Traditionslinien und Kontexte der Entschulungsdebatten, der „Pädagogik der Lernorte“ sowie der „Community Education“ (z.B. Manke, 1989 und Buhren, 1997) kaum zur Kenntnis, wie umgekehrt auch diese Debatten die Begabungs- und Begabtenförderung nur randständig wahrnehmen.⁴ Dabei liegen ihre gemeinsamen Bezugspunkte auf der Hand, wie z.B. die Überzeugung, dass Schulen mehr sein sollten als Lehr- und Unterrichtsanstalten, und dass sie für ihre Aufgaben auf kompetente Partner angewiesen sind. Im Idealfall entwickelt sich die begabungsförderliche Schule zu einer sozialen und kulturellen Begegnungsstätte, die den Unterricht und das Schulleben durch außerschulisches Expertenwissen bereichert. Die offene Schule kooperiert mit außerschulischen Lernorten, zum Beispiel mit Volkshochschulen, Universitäten, Betrieben, Museen, Theater, Bibliotheken und Geschichtswerkstätten. Die „Stadt als Schule“ in Berlin zum Beispiel vernetzt eine Fülle von außerschulischen Kooperationspartnern, deren Expertise für schulische Bildungszwecke und zur Begabtenförderung genutzt werden können (vgl. Uessler, 2005).

Kritiker einer Öffnung von Schule und einer Entschulung des Lernens verweisen - nicht ganz zu Unrecht - darauf, dass Kinder und Jugendliche nicht ungeschützt gesellschaftlichen Einflüssen ausgeliefert werden dürfen und zur Entwicklung von Bildung und Persönlichkeit der Schonraum Schule unabdingbar bleibt. Bedenkenswert ist aber auch, dass die „Unerziehlichkeit“ der Gesellschaft auch das Ergebnis einer gegenüber der außerschulischen Lebenswelt abgeschotteten Schule ist. Gesellschaftliche Bildungs- und Erziehungsverarmung und schulisches Bildungsmonopol halten sich somit wechselseitig am Leben:

Obwohl die Verarmung des im alltäglichen Leben eingebauten Lernens eine strukturelle Voraussetzung des Schulwesens ist, tritt auf die Dauer mehr eine zirkuläre Kausalität in den Vordergrund. Sobald nämlich mit der Schule eine spezialisierte Lernsituation geschaffen ist, sind andere Lebensbereiche davon entlastet, die für sie nötigen Lernkapazitäten bereitzuhalten. (Sachs, 1976, S.148)

Die Entschulung des Lehrens und Lernens muss daher durch eine verstärkte Bildungsverantwortung gesellschaftlicher Einrichtungen „kompensiert“ werden, damit der sich wechselseitig bestätigende Kreislauf zwischen „unerziehtlicher“ Gesellschaft und schulischem Bildungsmonopol durchbrochen wird.

Hartmut von Hentig warnt daher vor zwei Gefahren: Zum einen verliert die Gesellschaft durch das schulisch organisierte Lernen „zunehmend ihre pädagogischen Funktionen aus dem Auge“ (1972, S.108), und zum anderen wird „bei einer Aufhebung der bestehenden

⁴ Ausnahmen finden sich bei Schirp, 1996 und Klingen, 2001

öffentlichen Bildungseinrichtungen eine unkontrollierte und unkontrollierbare Erziehungsindustrie auf den Plan gerufen, (so dass) der freie Markt der Lerngelegenheiten genau wie der freie Markt der Konsumgüter die starken Produzenten begünstigt und die soziale Ungleichheit erhöht.“ (ebd.)

Entschulung als begabungs- und talentförderliches Vorhaben

Wie kann nun unter den gegenwärtigen Bedingungen „Entschulung“ als begabungs- und talentförderliche Maßnahme gelingen?

Der Lernort Schule verliert seine Monopolstellung und verlagert einen Teil des Lernprogramms in außerschulische Lernorte. Mehrere Gründe sprechen für die Einrichtung derartiger „Schul-Satelliten“⁵:

Entschultes Lernen kann nicht unabhängig von der konkreten Entwicklungssituation von Kindern und Jugendlichen gedacht werden. Jüngere Kinder brauchen mehr Schule als ältere. Insbesondere im Grundschulalter bis zur 7.Klasse wird nach wie vor die Schule ein dominanter Lernort bleiben. Schüler dieser Altersgruppe benötigen ihre „Lernheimat“ und eine kontinuierliche und verlässliche pädagogische Betreuung. Außerschulisches Lernen ist hier keine unterrichtsersetzende, sondern bleibt eine unterrichtsergänzende Maßnahme. Das Interesse am Schullernen nimmt für pubertierende Kinder und Jugendliche erfahrungsgemäß ab. Hartmut von Hentig hat in seinem Buch „Die Schule neu denken“ einen interessanten Vorschlag für mindestens zwei „entschulte Jahre“ zur Diskussion gestellt:

„Mit der Entschulung der Schule beginnt man am besten dort, wo das am nötigsten ist: bei den 13- bis 15jährigen. Die ersten Jahrgänge gehen gern in die Schule; sie bedeutet einen Schritt ins Leben der Erwachsenen; man tut Wichtiges; man will ja können, was dort gelehrt wird; es ist interessant – interessanter jedenfalls als die nicht einsehbare Gehäusewelt ‚da draußen‘. Auch die letzten Schuljahre sind für die meisten Schülerinnen und Schüler wieder erträglich; das Lernen ordnet sich auf die Zwecke zu, die man sich zu setzen begonnen hat; man weiß nun, warum man die Plage des Lernens auf sich nimmt. Aber in den mittleren Jahren und vor allem in der Pubertät wird die Schule zur Qual. In diesem Alter richtet das schulische Lernen so gut wie nichts aus – und die Schule ignoriert dies hartnäckig.“ (von Hentig, 1996, S. 231f)

Von Hentigs Idee klingt nachvollziehbar. Das Klagen der Lehrkräfte über nachlassende Motivation und zunehmende Verhaltensprobleme erreicht in den Klassen 7 und 8 ihren Höhepunkt. Warum also sollte nicht wenigstens für diese zwei schwierigen Jahre das Schullernen weitgehend ausfallen und Schüler mit Lernaktivitäten außerhalb der Schule versorgt werden? Nun sollte sich allerdings die Idee einer „Entschulung der Schule“ nicht nur auf zwei besonders schwierige Schuljahre beschränken und schon gar nicht auf Tätigkeiten ohne intellektuelle Herausforderungen. „Pädagogik der Lernorte“ erschließt also Möglichkeiten der Talententfaltung und Begabungsförderung in unterschiedlichen „Entschulungsmodellen“, die dem kindlichen und jugendlichen Entwicklungsprozess angepasst sind.

Mit der rapiden gesellschaftlichen Wissensbeschleunigung verliert die Schule ihr Lern- und Wissensmonopol. Nicht zuletzt durch den Gebrauch neuer digitaler Medien erhalten Kinder und Jugendliche freien Zugang zu einem sich ständig erweiternden Weltwissen, zum

⁵ Dieser Begriff wurde bei der in Berlin-Kreuzberg gegründeten Adolf-Damaschke-Schule verwendet und beschrieb das geschaffene System an schulischen Kooperationspartnern in außerschulischen Lernorten.

Informationsaustausch, zur Kommunikation und Vernetzung. Deshalb macht es Sinn, z.B. E-Learning und internetbasiertes Wissen zum Erkenntnisgewinn zu nutzen.⁶ Dies alles macht Schule nicht überflüssig, verändert aber ihre Aufgaben. Sie wird dort dominanter Lernort bleiben, wo ihre Stärken liegen. Sie wird ihre Aufgaben zunehmend von der Wissensvermittlung zum Wissensumgang (Kompetenzorientierung) verlagern, d.h. Schüler befähigen, sich mit der gesellschaftlich vorhandenen Wissensvielfalt kritisch auseinanderzusetzen und mit ihr verantwortlich umzugehen. Schule ist wesentlich „an der Bildung von Einstellungen beteiligt“ (Landreh, 2010, S.5) und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Mit der fortschreitenden Entschulung verlieren Unterricht als Ort des angeleiteten Lernens und Lehrer als Wissensvermittler zunehmend an Bedeutung. Als Lernbegleiter, persönliche Ratgeber und Mentoren wirken sie „unterstützend bei der Erschließung von Lernmöglichkeiten und der Prozessorganisation.“ (ebd. S. 11) Sie achten darauf, dass Schüler Entscheidungen hinsichtlich ihrer Lernentwicklung fällen und Verantwortung hierfür übernehmen. Sie

- „drängen sich mit ihrem Wissen nicht in der Vordergrund, sondern wissen, dass jeder Mensch seine eigenen Erfahrungen machen und sein Wissen generieren muss.
- sind freundschaftliche Lehrerinnen und Lehrer, die dafür Sorge tragen, dass ihre Schülerinnen und Schüler förderliche Erfahrungen machen und wichtige Schlüsse daraus ziehen.
- sind verfügbar und präsent, wenn sie gebraucht werden.
- haben das Vertrauen, dass ihre Schülerinnen und Schüler sich entwickeln.“(ebd.,S. 7)

Schule ist weiterhin zuständig für eine pädagogische und fachliche Grundversorgung und entwickelt sich darüberhinaus zu einer Art Lernort-Agentur, die passende Lernmöglichkeiten und Wissensgebiete außerhalb der Schule erschließt. Bei der Nutzung dieser Lernorte für schulische Bildungsaufgaben tragen Schule und Schulverwaltung eine besondere Verantwortung, diese mit pädagogischem Wissen zu versorgen. Alle schulischen Kooperationspartner beschäftigen daher pädagogische Mitarbeiter, was bereits heute schon fast die Regel ist. In vielen Einrichtungen arbeiten zum Beispiel Museums-, Theater-, Musik- oder Zoopädagogen. Um pädagogisch-didaktisches Wissen außerhalb der Schule noch weiter zu verbreiten, bedarf es nicht zwingend zusätzliches pädagogisches Personal. Da ein Teil des Unterrichts in den weiterführenden Schulen durch Verlagerung des Lernens in außerschulische Einrichtungen entfällt, könnten freigesetzte Lehrkräfte für außerschulische pädagogische Tätigkeiten befristet eingesetzt werden. Dieses „Drehtürmodell“ hätte den Vorteil, dass sie – wie auch ihre Schüler – mit neuem Wissen aus anderen Berufsfeldern wieder zurück in die Schule kommen und ihre Erfahrungen weitergeben und in das schulorganisierte Lernen integrieren können.

Die Nutzung außerschulischer Lernorte zu Bildungszwecken kann nicht kostenfrei erfolgen. Zum Beispiel könnte es zur materiellen Grundausstattung einer Schule gehören, Bildungsgutscheine auszugeben, die der Schüler an seinem Lernort einzulösen hätte. Da entschultes Lernen – vorzugsweise für ältere Schüler - unterrichtsersetzend ist, reduziert sich die schulische Unterrichtszeit. So könnten die Gutscheine kostenneutral aus dem Bestand der jährlichen Schülerausgaben finanziert werden.

Eine wichtige Steuerungsfunktion übernimmt die Schule bei der Auswahl von geeigneten Schülern und Lernorten. Über das jeweilige Ausmaß des entschulten Lernens ist individuell zu entscheiden. Nicht für alle, auch nicht für alle besonders begabten Schüler, ist entschultes Lernen immer der bessere Weg. Deshalb legt die Schule in Absprache mit dem Kind/Jugendlichen und seinen Eltern den Anteil außerschulischer Lernaktivitäten fest. Die Auswahl geeigneter Lernorte orientiert sich an ihrer fachlichen und pädagogischen Qualität.

⁶ Vgl. hierzu die Werkstatt der Bundeszentrale für politische Bildung „Digitale Bildung in der Praxis. <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/>

Nicht alle Sachgebiete und Lerninhalte können in außerschulischen Lernorten angemessen berücksichtigt werden. Schule bleibt ein Lernort für Bildungsinhalte, die nur sie am besten vermitteln kann.

Eine Pädagogik der Lernorte würde Schule verändern, ihre Aufgaben und Zuständigkeiten anders verteilen. Sie hätte zu fragen:

- Welche Lernorte gibt es in der Region/im Stadtteil/im Wohnquartier?
- Welche Bedeutung haben diese Lernorte im Alltagsleben der Schüler?
- Welche Lern- und Bildungsqualität können sie entfalten?
- Welche schulischen Curriculumsinhalte könnten sie ersetzen oder ergänzen?
- Welche unterstützenden Aufgaben erwachsen der Schule/dem Unterricht innerhalb einer Pädagogik der Lernorte?
- Wie kann die Vernetzung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen gesichert werden?

Die Entschulung des Lernens ist eine sinnvolle Maßnahme prinzipiell für alle Schüler. Was aber macht „Deschooling“ nun zu einem besonderen Instrument der Begabungs- und Begabtenförderung? Die allgemeinste Antwort: Überall dort, wo Schule fachlich überfordert ist, den Lernansprüchen und den Lernstrategien besonders und hochbegabter Schüler nicht gerecht werden kann, bieten sich ASLs mit fachlicher Expertise und pädagogischen know how als Lernalternativen an. Schulen sind fachlich und zeitlich überfordert, wenn sie allein für die Talententwicklung ihrer Schüler verantwortlich wären. Vielmehr wird es ihre Aufgabe sein, mit talentfördernden Einrichtungen zu kooperieren und deren Expertise zur Förderung besonders und hoch begabter Schüler zum beiderseitigen Vorteil zu nutzen. Schulen, die ihr Curriculum und ihre Unterrichtsorganisation an einer „Pädagogik des Begabens“ (Manke, 1999, 2011 und 2013) ausrichten, stellen nicht die Defizite, sondern die Interessen und Stärken ihrer Schüler in den Vordergrund. Die beste Unterstützung findet diese Pädagogik durch eine begabungsgerechte Vielfalt von „Talentschulen“ mit unterschiedlichen Profilen in einem horizontal differenzierten eingliedrigem Schulsystem (Manke, 2014).

Die Nutzung außerschulischer Lernorte ist essentieller Bestandteil einer anspruchsvollen Projektarbeit und soll Erfahrungen vermitteln, die in der Schule selbst nicht möglich sind. Hier liegt der Bezug zur Reformpädagogik John Deweys und aktuell zum Schulischen Enrichment Modell SEM (Renzulli, Reis, Stednitz, 2001): Als „Start-Rampe“ umfassen „*Typ I-Aktivitäten*“ Schnupperangebote zur Interessen- und Talentfindung. Sie beinhalten die Entdeckung neuer Erfahrungsfelder, die von verschiedenen schulischen und außerschulischen Personen sowie durch Besuche kommunaler Einrichtungen angeregt werden. Dies können Lesungen und Vorführungen sein, kleine Projekte mit anschließender Präsentation, Hobby- und Interessenvorstellungen etc.. Diese Angebote dienen als Vorbereitung für „*Typ II-Aktivitäten*“, bei denen der Erwerb von projektbezogenen Grundfertigkeiten, wie Methodenkompetenzen, forschungsrelevante Lern- und Arbeitstechniken sowie Kommunikationsfertigkeiten und Kreativitätstechniken im Mittelpunkt stehen und die Grundlage zur Durchführung projektbezogener Vorhaben bilden. Sie münden in „*Typ III-Aktivitäten*“ als komplexeste Stufe mit den höchsten Anforderungen. Typ III-Aktivitäten im SEM versteht Enrichment als selbständig forschende Projektstätigkeit einzelner oder einer Gruppe innerhalb und außerhalb von Schule. Sie sind für besonders und hoch begabte Schüler geeignet, die in der Lage sind, selbstverantwortete und anspruchsvolle Praxisprojekte zu einem am Ernstfall orientierten selbstgewählten Thema eigenständig durchzuführen. Durch ein schnelleres Bewältigen ihrer pflichtmäßigen Unterrichtsinhalte können besonders und hoch begabte Schüler die gewonnene Zeit für ihre außerunterrichtlichen Aktivitäten einsetzen („Compacting“). Während Typ I- und Typ II-Aktivitäten weitgehend bis ausschließlich in der Schule stattfinden, sind Typ III-Aktivitäten typischerweise Forschungsprojekte, die „Ernstsituationen“ als Lernfelder nutzen und die Teilhabe an lebensweltlichen Prozessen ermöglichen. Derartige Aktivitäten müssen daher in Lernorten außerhalb der Schule durchgeführt werden:

Durch ein selbstwirksames Handeln in ‚Ernstsituationen‘ lernen die Jugendlichen nicht nur die Vielfalt ihrer Lebenswelt in ihren kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, ästhetischen und ethischen Dimensionen verstehen; sie erhalten auch die Möglichkeit, an solchen lebensweltlichen Prozessen teilzunehmen, auf diese einzuwirken und durch Rückmeldung zu ihrem Handeln das eigene Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Lernen macht Sinn: Es wirkt integrativ und der Trennung von Schule und Leben entgegen.“ (Uessler, 2005, S.10, vgl. auch www.stadt-als-schule.de)

Ein weiterer bereits existierender Bezugspunkt der Begabungs- und Begabtenförderung zum entschulten Lernen eröffnet das sog. „Drehtür-Modell“. Hierbei können schnell lernende und unterforderte Schüler in einem definierten Zeitraum ihren Klassenraum verlassen und an anderen, zum Beispiel außerschulischen Orten ihre Lerninteressen verwirklichen. Ihre Projektergebnisse werden anschließend in den Normalunterricht eingebracht. Auch hier zeigt sich:

„Begabtenförderung, die nur im Bereich der Schule bleibt, greift zu kurz und braucht zu lange, bis neue Impulse von außen Einzug halten können. Auch AGs, Wettbewerbe, Vertiefungen im Unterricht und zusätzliche Aufgaben zeigen nicht immer das, was später im Studium und im Beruf von den jungen Menschen erwartet wird. In einem offenen Konzept der Begabtenförderung sollten Partner in Universitäten, Industrie und privaten Institutionen von vornherein in die Förderung mit eingebunden sein.“ (Klingen, 2001, S. 30)

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Ungewöhnliche Schüler verlangen nach ungewöhnlichen Maßnahmen. Eingeengt im Korsett des institutionalisierten Schullernens können viele besonders und hoch begabte Schüler ihre Potenziale nur mäßig entfalten. Weniger Schule also, dafür die vermehrte Nutzung außerschulischer Lernorte ist der angemessenere Weg. Weniger Schule heißt: Türen und Tore öffnen für neue Lernerfahrungen und schulische Konzentration auf wenige, dafür unverzichtbare Aufgaben: die Vermittlung von Grundkenntnissen, vor allem in Lesen, Schreiben und Rechnen und von Methoden des selbstorganisierten Lernens, die Erfahrung des sozialen und demokratischen Miteinanders, die Orientierung und der Umgang mit der globalen und unübersichtlichen Informations- und Wissensflut, Unterstützung zur Persönlichkeitsbildung sowie zum Entstehen einer gelingenden Berufs- und Lebensperspektive. Schule ist weder der einzige, noch der wichtigste Lern- und Bildungsort, nicht überflüssig, aber doch nur einer unter vielen. Erziehung und Bildung ist ein gesamtgesellschaftliches Anliegen, für das nicht nur die Schule zuständig ist.

Literaturverzeichnis:

Aebel, D. u.a.: City-As-School - Die Stadt als Schule. In: Sozialpädagogische Schule und Gemeinwesenarbeit in New York. DJI Materialien, München 1985 (?)

Bremer, J., Moschzisker, M.v.(1974). *Das Parkway-Programm in Philadelphia. Schule ohne Mauern*. Ravensburg : . (Ort: Verlag. angeben!)

Buhren, C (1997). *Community Education*. Münster: Verlag.

Grieser, D.(1999). *Nutzung von außerschulischen Lernorten und Realsituationen für Lernprozesse. Expertise zur Einführung und Erweiterung von Bildungskonzepten an Hamburger Schulen in der Sekundarstufe 1 – im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg*. Berlin: Verlag.

- Grieser, D.(2002). Aspekte der Öffnung von Schule: Konzepte der Nutzung von außerschulischen Lernorten für Lernprozesse und ihr Beitrag zur Veränderung von Schule. In C. Preiß, C.& P. Wahler (Hrsg.), *Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform* (S. 35-45). Wiesbaden: Verlag.
- Hentig, H. v.(1972). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart: Verlag.
- Hentig, H. v.(1985). *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v.(1996). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogische Vernunft.* Weinheim: Verlag.
- Hentig, H. v. (2007). *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein.* (3. Aufl.) Wien: Verlag.
- Illich, I. (1972, Neuauflage 2003). *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift.* München: Verlag.
- Koch, G. (1984). Es gibt viele Lernorte neben der Schule. Überlegungen zu einer Pädagogik der Lernorte. *Widersprüche* 11, S. 87-95
- Klingen, F. J.(2001). Das „Drehtür-Modell“ – ein individuelles Konzept der Begabtenförderung. *Labyrinth* 69, S. 28-32
- Landreh, G. (2010). *Konzeptskizze einer Schule für Begabungsförderung – ein reformpädagogischer Ansatz.* Berlin: www.schule-fuer-begabungsfoerderung.de .
- Manke, W.(1989). Community Education. Alternatives Lernen auch in der Regelschule. In: Klemm, U. & Tremel, A. K. (Hrsg.), *Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik.* München:Verlag.
- Manke, W. (1999).Besondere Begabungsförderung. Ein Randthema wird auffällig. *Widersprüche* 71, S. 33-49.
- Manke, W. (2001).Überlegungen zu einer Pädagogik des Begabens. *Labyrinth* 68, S. 18-22.
- Manke, W. (2013). Schule als begabungs- und talentförderliches Haus des Lernens. In Th. Trautmann & Manke, W. (Hrsg.), *Begabung-Individuum-Gesellschaft. Begabungsförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung.* Weinheim, Basel: Verlag.
- Manke, W. (2014).Plädoyer für eine begabungsgerechte Schulform für alle. *ABB-Information Jahreshaft 2014*, S. 113-116.
- Thomas, B. (2009). Lernorte außerhalb der Schule. In K-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 283-287). Bad Heilbrunn: Verlag.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Stednitz, U. (2001). *Das schulische Enrichment Modell SEM . Begabungsförderung ohne Elitebildung.* Aarau: Verlag.
- Sachs, W. (1976). *Schulzwang und soziale Kontrolle. Argumente für eine Entschulung des Lernens.* Frankfurt/M: Verlag.
- Schirp, H. (1996). Differenzielle Begabungsförderung durch Öffnung von Schule. *Grundschule* 28, S. 21-23.

Uessler, W. (2005). Stadt-als-Schule Berlin Konzeption 2005, www.stadt-als-schule.cidsnet.de .

*Dr. Wilfried Manke
Hummelsbütteler Landstr. 31
22335 Hamburg*

E-Mail: manke@netzwerkbegabtenfoerderung.de