



Leseprobe aus: Behrensen, Solzbacher, Grundwissen Hochbegabung in der Schule, ISBN 978-3-407-29479-1

© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29479-1>

Vorwort der Reihenherausgeber

Die vorliegende Buchreihe widmet sich der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Begabtenförderung und Begabungsforschung. Ein besonderes Anliegen war seit Gründung dieser Reihe, Impulse für die (Schul-) Praxis auf der Grundlage eines gesicherten wissenschaftlichen Forschungsstandes und einer fundierten Expertise zu bieten. Dies ist bisher in unterschiedlichen, jeweils sehr bedeutsamen Teilbereichen geschehen. Allerdings war den Herausgebern durchaus schmerzhaft bewusst, dass bislang ein Basistext fehlte, der Grundwissen zum Bereich Hochbegabung für Lehrpersonen aufbereitet und verständlich darstellt. Diese Lücke kann nun erfreulicherweise mit dem hier vorgelegten Band von Birgit Behrensen und Claudia Solzbacher geschlossen werden.

Das Thema Hochbegabung hat in den letzten Jahren in der öffentlichen Wahrnehmung eine deutliche Steigerung sowohl hinsichtlich seiner Bedeutung als auch seiner Akzeptanz erfahren: Die Anzahl der Ratgeber für Eltern und Lehrpersonen ist Legion, Beratungsangebote für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern haben sich bundesweit konsolidiert, Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sind etabliert, Kultusministerien stehen dem Thema offen gegenüber und wirken auf eine Verankerung der Begabtenförderung im Schulalltag hin, erste spezialisierte Studiengänge an Universitäten sind erfolgreich eingerichtet, Netzwerke zwischen unterschiedlichen Akteuren sind geknüpft. Gleichzeitig ist das Thema auch immer noch problematisch besetzt: Hochbegabte umgibt ein Nimbus des Besonderen, manchmal auch eine Aura des Erschreckenden, oft ein Mythos des Genialen, der seinen Niederschlag ebenfalls in der populären Literatur gefunden hat. Dieses gleichzeitige Auftreten der genannten Phänomene könnte der Grund dafür sein, dass Unerfahrene sich im Umgang mit Hochbegabten nach wie vor unsicher fühlen.

Wir wissen heute, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen von zwei grundlegenden Säulen getragen wird: Die eine baut auf ihren kognitiven Fähigkeiten und ihrem Professionswissen auf; dazu gehört fachliches Wissen in den unterrichteten Fächern, fachdidaktisches Wissen und erziehungswissenschaftlich-psychologisches Wissen. Die zweite Säule wird gebildet durch ihre motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten; hierzu gehören ihre professionellen Überzeugungen und Werthaltungen (Beliefs) gleichermaßen wie ihre motivationalen Orientierungen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen). Besonders spannend ist, dass die beiden Säulen sich wechselseitig verstärken: Wer Wissen hat, fühlt sich sicherer und verfügt über stärkere Selbstwirksamkeitserwar-

8 Vorwort der Reihenherausgeber

tungen, eine höhere Motivation, sich mit den Herausforderungen im Schulalltag auseinanderzusetzen, und bildet eine stärkere Bereitschaft aus, sich mehr Wissen in den relevanten Themenfeldern anzueignen.

Der hier vorgelegte Band lässt sich gut mit diesem Modell der professionellen Handlungskompetenz verknüpfen: Wer erfolgreich und wirkungsvoll agieren will, benötigt Wissen. Dieses Wissen zum Themenkreis Hochbegabung in der Schule stellen die Autorinnen in konziser Weise zur Verfügung, wobei sie sich von der Grundidee leiten lassen, »Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihren biografischen Erfahrungen, in ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen« (S. 18). Diese Individualisierung ist der Schlüssel jeder erfolgreichen, nachhaltigen Begabtenförderung in der Schule.

Der Gedankengang des Buches folgt einer stringenten Argumentation: Hochbegabung wird in der Psychologie auf der Intelligenz begründet und zum pädagogischen Begriff der Begabung erweitert, der das individuelle Fähigkeitspotenzial zur Erbringung überdurchschnittlicher Leistungen umschließt. Aber nicht jedes Potenzial setzt sich gleichermaßen »von selbst« in Leistung um: Welche Bedingungen fördern, welche hemmen die Übersetzung von Begabung in Leistung? Welche Art von Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sind förderlich? Wie kann man Hochbegabte in der Schule erkennen, auch wenn sie vielleicht noch keine Leistungsexzellenz zeigen? Wie kann individuelle Förderung von Hochbegabten im Schulalltag gelingen? Wie kann man im Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit im Förderanspruch und Ungleichheit bildungsbiografischer Situationen erfolgreich agieren? Welche professionelle pädagogische Haltung ist im Kontext von Hochbegabtenförderung förderlich?

Mit der Orientierung an der Sachlogik der Begabungsforschung einerseits und der Handlungslogik der Schule andererseits gelingt den Autorinnen gerade jene Übersetzungsleistung zwischen Wissenschaft und Schulpraxis, die wir Herausgeber uns gemeinsam mit dem Verlag als besonderes Ziel dieser Reihe gesetzt haben.

Leipzig, im September 2016

*Heinz-Werner Wollersheim
Universität Leipzig*

Vorwort der Autorinnen

Seit Jahren forschen wir in unterschiedlichen Kontexten zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung, verstärkt aber seit 2008 in der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Dort arbeiteten bis 2015 Forscherinnen und Forscher aus Pädagogik und Psychologie interdisziplinär zusammen. Auch die Leitung der Forschungsstelle war interdisziplinär: Die Schulpädagogin Prof. Claudia Solzbacher, eine der Autorinnen dieses Buches, leitete sie gemeinsam mit dem Persönlichkeitspsychologen Prof. Julius Kuhl. Hier wurde zu Bedingungen und Hintergründen gearbeitet, die zur Beantwortung der Frage beitragen, wie Kinder in Kitas und Schule ihr Begabungspotenzial optimal entfalten können. Dabei waren von Anfang an nicht nur hochbegabte Kinder im Blick. Es sollte vielmehr insgesamt erforscht werden, welche die zentralen Gelingensbedingungen sind, unter denen Kinder und Jugendliche ihr Begabungspotenzial in Leistung umsetzen können. Die Erwartung war, dass Hochbegabungen so möglicherweise überhaupt erst – in jedem Fall aber früher – entdeckt und gefördert werden können.

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004, Schulen mit individueller Förderung zu beauftragen, führte in den Folgejahren zu einer Reihe von Erlassen auf Länderebene. Damit öffneten und öffnen sich neue Wege, das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen nicht nur mit seinen individuellen Problemlagen, sondern auch mit seinen individuellen Interessen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns zu stellen, auch in Schule. Begabte sind aus dieser Perspektive heraus nicht mehr als tendenziell homogene Gruppe zu behandeln, sondern als Begabte mit je »spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten« (Solzbacher et al. 2012, S. 31). Weiter ausdifferenziert wurde diese Perspektive durch die anschließende Debatte um eine inklusive Öffnung von Schule, die seit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 zu einer sukzessiven Umgestaltung der Schullandschaft beiträgt. Im Ergebnis rücken nun auch auf differenziertere Weise begabte Kinder und Jugendliche mit besonderen Herausforderungen in den Blick. Zu ihnen gehören etwa Kinder und Jugendliche mit Handicaps, mit Teilleistungsstörungen oder in sozialen Problemlagen, die besondere Herausforderungen zu meistern haben, etwa weil sie arm sind oder eine andere Erstsprache haben. Auch ihnen wird mittlerweile grundsätzlich zuerkannt, dass sie zugleich begabt sein können. Dass sie dennoch für

schulischen Erfolg entsprechende Unterstützungen brauchen und vor welchen Hürden hier Diagnostik und Förderung stehen, davon wird in diesem Buch die Rede sein.

Inhaltlich griffen und greifen wir bei der Arbeit zur Begabungsförderung auf einen breiten und dynamischen Begabungsbegriff zurück, der nicht nur kognitive Leistungen, sondern unter anderem auch musische, emotionale und soziale Fähigkeitspotenziale mit einschließt. Begabungen von Kindern und Jugendlichen werden aus dieser Perspektive als vielfältig, ganzheitlich und veränderbar gesehen. Untrennbar damit verbunden ist die Überzeugung, dass die Begabungsentfaltung ein entscheidender Teil der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes und Jugendlichen ist – ein Prozess, den es auch in diesem Sinne zu begleiten und zu unterstützen gilt.

Folgerichtig erwiesen sich die pädagogische Professionalität und die Weiterprofessionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen als eine wichtige Dimension innerhalb unserer gemeinsamen Arbeit in der Forschungsstelle Begabungsförderung. Dabei stießen wir zunehmend auf die Bedeutung einer professionellen Haltung von Lehrkräften für die Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen, die bisher jedoch weder theoretisch noch empirisch hinreichend erfasst ist.

Diese Themen in ihrer Bedeutung für die Hochbegabtenförderung grundlegend darzulegen, ist Ziel dieses Buches. Dabei war es uns wichtig, Hochbegabtenförderung vor der Folie des bildungspolitisch wie pädagogisch bedeutsamen Themas der Inklusion zu behandeln.

Wir beleuchten die Inhalte von Hochbegabtenförderung in der Schule immer auf der Grundlage theoretischer Überlegungen und Kontexte, weil wir davon überzeugt sind, dass jede gute Praxis eine gute Theorie braucht. Die wissenschaftlichen Zugänge, die wir präsentieren, sind nicht nur der Komplexität des Themas geschuldet, sondern sollen auch Argumente liefern, die für zielgerichtetes Handeln in der Schule unabdingbar sind. So helfen theoretische »Beweisführungen« einerseits die Frage zu beantworten, warum wir fortan eine Schul- und Unterrichtsentwicklung im inklusiven Kontext betreiben sollten, die auch Hochbegabte gleichberechtigt mit einschließt. Andererseits machen sie das pädagogische Handeln sicherer. Wir sind uns dessen bewusst, dass unsere Vorschläge zur Umsetzung von Hochbegabtenförderung in der Schule große Herausforderungen für eine tägliche Praxis darstellen, die mitunter von nur schwer aufzulösenden Dilemmata, nicht selten fehlenden Rahmenbedingungen und mangelnder Unterstützung gekennzeichnet ist.

Dieses Buch soll dabei helfen, die Herausforderungen in dieser Gemengelage etwas überschaubarer zu machen, und Anregungen liefern, die die Arbeit mit heterogenen Gruppen erleichtern. Wir machen uns in diesem Buch für eine Reihe von Zugängen stark, wie man konkret den Bildungsbedürfnissen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern gerecht werden kann, die ihrerseits keineswegs eine homogene Gruppe darstellen, sondern die gleiche Bandbreite an Unterschieden, etwa im Hinblick auf soziale, kulturelle, körperliche, entwicklungs- und persönlichkeitsbedingte Merkmale, aufweisen wie alle anderen. Zu verstehen sind unsere

Vorschläge aber auch als Anregungen für einen gemeinsamen Weg, der alle Schülerinnen und Schüler mit einschließt.

Auf dem Weg zur Entwicklung unserer Gedanken einer inklusiven Hochbegabungsförderung half uns die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Forschungsstelle Begabungsförderung, für die wir uns an dieser Stelle bedanken. Darüber hinaus gab es eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern, die uns zu unterschiedlichsten Anlässen immer wieder von ihren Erfahrungen berichteten und damit unser Denken als Wissenschaftlerinnen unglaublich bereicherten. Konkret bei der Erstellung des Buches haben uns die klugen Ideen und kritischen Hinweise von Dorothea Minderop, Annette Heinbokel und Gabriele Leißing immer wieder geholfen, unsere Perspektiven auf Fragen der Hochbegabtenförderung im inklusiven Kontext zu erweitern. Wir danken zudem herzlich Judith Lagies, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Osnabrück die Erstellung des Buches akribisch begleitet hat.

Osnabrück, Februar 2016

Birgit Behrensen und Claudia Solzbacher

1 Wovon wir ausgehen...

1.1 Ausgangspunkt: Ein Blick auf vier potenziell hochbegabte Kinder

Begabungsförderung bedeutet, Kinder und Jugendliche auf dem Weg zu ihrer »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotsky 1978, S. 86) zu begleiten, sie dabei angemessen zu fördern und ihre eigenen Kräfte herauszufordern. Das verlangt von Lehrkräften ein hohes Maß an Differenzierung, um vor dem Hintergrund der jeweiligen Lerngruppe und ihrer spezifischen Zusammensetzung immer wieder den Blick auf die aktuellen Bedürfnisse und Interessen eines jeden Kindes und Jugendlichen zu lenken. Trotz aller pädagogischen Bemühungen, Kinder und Jugendliche zu motivieren, basiert der Erfolg schulischer Förderung im Kern auf der Fähigkeit und Bereitschaft der Geförderten selbst, das Angebotene anzunehmen, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten umzusetzen und an die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Deswegen kommen Lehrkräfte nicht umhin, sich und dem Kind Fragen zu stellen, um genauer zu verstehen und zu ergründen, an welchem Punkt das Kind sich in seinem Lernen und seiner Persönlichkeitsentwicklung befindet. Die folgenden vier Fälle sollen Sie einladen, die Ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu vergegenwärtigen.

Erstes Fallbeispiel: *Kilian*

Kilian scheint nur auf den ersten Blick ein unkomplizierter Fall zu sein. Er hat nach Beendigung des ersten Schuljahres die zweite Klasse übersprungen und ist direkt in das dritte Schuljahr versetzt worden. Seine sehr um sein Wohlbefinden und seine Entwicklung besorgten Eltern ließen ihn damals schon kurz nach der Einschulung psychologisch testen, wobei ihre Vermutung einer Hochbegabung von dem Psychologen bestätigt wurde. Gemeinsam mit der Klassenlehrerin der ersten Klasse überlegten sie, wie Kilian adäquat gefordert und gefördert werden könnte. Weil die damalige Klassenlehrerin die Einschätzung der Eltern teilte, dass Kilian aufgrund seines enormen Leistungs- und Wissensvorsprungs gut die dritte Klasse besuchen könne und sich ohnehin an erheblich älteren Kindern orientiere, unterstützte sie die Entscheidung. Der Sprung in die dritte Klasse gelang Kilian nach kurzer Eingewöhnungszeit problemlos.

Mittlerweile besucht Kilian die fünfte Klasse eines Gymnasiums. Lehrkräfte aller Fächer erleben ihn als einen Schüler, der stets alle Aufgaben sorgfältig, gründlich, schnell und fehlerfrei löst. Auch in Unterrichtsgesprächen engagiert er sich zur

Zufriedenheit der Lehrkräfte. Dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler ihn oftmals nicht verstehen, scheint ihn kaum zu stören, orientiert er sich doch ohnehin eher an den anwesenden Erwachsenen. Trotz des mangelnden Verständnisses vonseiten der anderen Kinder ist Kilian in Gruppenarbeiten für viele in der Klasse ein durchaus beliebter Kooperationspartner, denn er übernimmt bereitwillig alle Aufgaben und stellt zumeist die Präsentationen vor.

Die Fragen, die sich im Hinblick auf Kilians Hochbegabung zu diesem Zeitpunkt stellen, bewegen sich auf zwei Ebenen. Zum einen stellt sich die Frage, ob Kilian im gegenwärtigen Unterricht überhaupt an das obere Niveau seiner Leistungsfähigkeit herangeführt und so in seinem Lernen angeregt wird oder ob er vielleicht kontinuierlich weiterhin unter seinen Möglichkeiten bleibt. Zum anderen stellt sich die Frage, was Kilian eigentlich tatsächlich interessiert. Was passiert mit Kilian in dem Bildungssetting, in dem er sich momentan befindet?

Konkret ergeben sich für Lehrkräfte der fünften Klasse, die gerade erst dabei sind, Kilian kennenzulernen, beispielsweise folgende Fragen: Wo findet Kilian in der neuen Schule Gleichgesinnte, mit denen er sich auf seinem Niveau in Fragen vertiefen kann, die ihn tatsächlich brennend interessieren? Hat er Hobbys, die ihn richtig fesseln? Was verschafft ihm tiefe fachliche Befriedigung? Damit in Verbindung steht auch die Frage, welche Erwartungshaltung seine Eltern haben. Wie ist die familiäre Situation? Hat der Fleiß, den Kilian in allen Fächern gleichermaßen an den Tag legt, vielleicht etwas mit einem familialen Auftrag zu tun?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen könnte sich aus Beobachtungen, aus Gesprächen mit Kilian selbst, mit seinen Eltern sowie mit den Grundschullehrkräften, ergänzt um einen kritisch-reflektierenden Blick in die Schülerakte, speisen. Um Kilian im System der neuen Schule adäquat zu fördern, wäre zum Beispiel zu überlegen, welche Arbeitsgruppen Kilian themenorientiert interessieren könnten. Dabei könnte es wichtig sein, ihm auch Angebote zu machen, die über seine Jahrgangsstufe hinaus weisen. Gemeinsam mit Kilian gilt es, auf die Suche zu gehen, wie er in seinen eigenen Bildungsbedürfnissen gesättigt werden kann, und ihn nicht nur damit zu beschäftigen, an ihn gestellte Anforderungen zu erfüllen.

Zweites Fallbeispiel: Iryna

Iryna fällt zunächst durch ihr schriftsprachliches Können auf. Obwohl sie erst seit zwei Jahren in Deutschland lebt, beeindruckt sie ihren Deutschlehrer in der siebten Realschulklasse durch ihre elaboriert formulierten Aufsätze, die zudem kaum Grammatik- und Rechtschreibfehler aufweisen. Iryna zeigt auch in anderen Fächern, insbesondere in Mathematik, Physik und Chemie, im schriftlichen Bereich gute bis sehr gute Leistungen. Besonders im Fachunterricht dieser Fächer gehen ihre schriftlich dokumentierten Leistungen weit über die Ebene der Reproduktion hinaus und zeigen ihre ausgeprägte Fähigkeit zur Problemlösung. Für sehr gute Zensuren im Zeugnis fehlt es Iryna aber an mündlicher Beteiligung. Sie spricht einfach nicht. Im Ergebnis sind ihre Realschulzeugnisse von mittlerer Qualität.

14 Wovon wir ausgehen...

Zunächst drängt sich die Frage auf, was Iryna davon abhält, sich stärker in den mündlichen Unterricht einzubringen. Konkret ergeben sich hier zunächst folgende Fragen: Ist Iryna vielleicht gehemmt, sich aus Angst vor Fehlern im Deutschen zu äußern? Wie verhält es sich, wenn sie in ihrer Erstsprache spricht? Gibt es beispielsweise auf dem Pausenhof Situationen, in denen sich dies beobachten ließe? Zeigt Iryna in allen Fächern die gleiche sprachliche Zurückhaltung oder gibt es Gelegenheiten, bei denen Iryna ihre Zurückhaltung vergisst, etwa weil sie besonders engagiert ist? Oder hat Iryna die sprachliche Zurückhaltung als von ihr erwartetes Verhalten gelernt? Wie ist die familiäre Situation? Erlebt sie dort Ermunterungen, sich frei zu äußern, oder erlebt sie das Gegenteil? Welche schulische Sozialisation hat sie erlebt, bevor sie nach Deutschland gekommen ist? Verhält Iryna sich vielleicht anders, wenn die Lerngruppe kleiner ist? Was interessiert sie besonders? Welche Visionen hat sie von ihrer Zukunft?

Die schriftlichen Leistungen werfen ein Licht auf Irynas besondere Potenziale. In Gesprächen mit ihr und ihren Eltern kann dies nicht stark genug betont werden. Die genaue Gestalt ihrer Begabungen deutet sich aber bisher nur an. Hier ist eine weitere Ergründung notwendig. Deshalb ist auch das Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen sehr wichtig. Dazu gehören sowohl die Lehrkräfte des Regelunterrichts als auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die das Nachmittagsangebot gestalten. Alle beteiligten Personen können hier sicherlich noch sehr viele Dimensionen aufdecken und dadurch auch Irynas Selbstkompetenzen stärken.

Drittes Fallbeispiel: Yasin

Yasin ist der charmante Klassenclown einer achten Gesamtschulklasse. Er ist oft witzig, reagiert schnell und verblüfft durch seine Einfälle. Oftmals amüsiert er die Klasse und auch die Lehrkräfte. Manchmal aber verletzt er damit auch. Er redet oft dazwischen, fällt seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ins Wort und ergänzt deren Äußerungen ungefragt. Ständig versteht er Unterrichtsanweisungen bewusst falsch. Er diskutiert gerne über alles. Dabei fordert er Lehrkräfte immer wieder heraus und gibt sich nicht mit verkürzten Antworten zufrieden. Auch in Bezug auf Gesprächs- und Klassenregeln zeigt er dieses Verhalten, was von einigen Lehrkräften so interpretiert wird, dass es ihm vor allem um seine eigenen Vorteile gehe.

Zugleich ist Yasin im Unterricht sehr präsent. Insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern beeindruckt er seine Lehrkräfte durch kluge Nachfragen, die seine schnelle Auffassungsgabe gerade komplizierter Sachverhalte erkennen lassen. Er ist in der mündlichen Mitarbeit sehr aktiv, besonders wenn Fragestellungen offen sind. Nie ist er hier um eine Antwort verlegen. Manchmal stellt er zu diesem Zweck Behauptungen auf, für die er nachträglich in der nächsten Unterrichtsstunde Belege liefert, die er zu Hause recherchiert hat.

In Gruppen- und Partnerarbeiten dominiert Yasin gerne, überlässt das Verschriftlichen von Ergebnissen aber umso lieber den Mitschülerinnen und Mitschülern. Hat er sich in Bezug auf abgefragtes Faktenwissen einmal falsch geäußert, fällt es ihm schwer, dies zuzugeben. Bei der Anfertigung von schriftlichen Aufgaben fragt Yasin auffallend oft und sehr detailliert nach. Zugleich diskutiert er Vorschläge, wie die Aufgaben bearbeitet

werden könnten. Insgesamt bearbeitet er schriftliche Aufgaben häufig oberflächlich und flüchtig. Form und Inhalt sind wenig sorgfältig. Die zentrale Fehlerquelle in seinen schriftlichen Arbeiten ist regelmäßig, dass er Aufgaben übersieht. Er nutzt für die Arbeiten weniger Zeit als vorgesehen ist, nimmt sich aber auch nicht die Ruhe, sie am Ende noch einmal sorgfältig zu prüfen.

Fragen, die sich in Bezug auf Yasins Begabungsförderung stellen, betreffen sowohl seine Persönlichkeitsentwicklung als auch mögliche Angebote, die ihn fordern. In Bezug auf Yasins Ungeduld mit seinen Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften stellt sich die Frage nach Räumen, in denen er sein schnelles Denken ausleben kann. Welche Angebote – vielleicht auch jahrgangsübergreifend – kann die Schule ihm machen, um seinem ausgeprägten Drang nach Reflexion gesellschaftlicher Fragen nachzukommen? Wo kann Yasin seine argumentativen Fähigkeiten – vielleicht sogar gemeinschaftsstärkend – einbringen? Was steckt dahinter, wenn er Gesprächs- und Klassenregeln infrage stellt? Geht es ihm wirklich um den eigenen Vorteil oder versucht er, die Widersprüchlichkeit dieser Regeln zu entlarven?

Wäre Yasin beispielsweise für die Arbeit in der Schülervertretung oder in der Streitschlichtung zu begeistern? Im Hinblick auf die Ungeduld, mit der Yasin seinen eigenen Fehlern begegnet, und in Anbetracht dessen, dass er seine Schwächen, zum Beispiel das Schreiben, vermeidet, ist zu fragen, wie sein Selbstwert gestärkt werden kann, damit er fehlerfreundlicher mit sich – und mit anderen – umgeht. Welche familiale Situation erlebt Yasin? Welchen Umgang mit Fehlern erlebt er zu Hause? Vielleicht könnte Yasin durch eine Mitarbeit in Schülervertretung oder Streitschlichtung nicht nur durch den Austausch mit Älteren lernen, sondern auch dadurch, dass diese Arbeit immer mit Unwägbarkeiten verbunden ist, die zwangsläufig auch zu Fehlern führen, die es auszuhalten gilt.

Viertes Fallbeispiel: *Laura*

Laura besucht die fünfte Klasse eines Gymnasiums, das seit zwei Jahren auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei diagnostizierten kognitiven Entwicklungsdefiziten und bei Beeinträchtigung des Bewegungsapparats aufnimmt. Laura hat eine infantile Zerebralparese, verursacht durch eine Hirnschädigung während der Geburt. Konkret bedeutet dies für Laura, dass sie eine große Bandbreite an Störungen hat, die aber nicht fortschreitend sind. Ihre Bewegungsmöglichkeiten und ihre Haltung sind stark eingeschränkt. Betroffen sind davon sowohl willkürliche als auch unwillkürliche Bewegungen. Sie sitzt in einem elektrischen Rollstuhl. Nur mithilfe gelingt es ihr, das Gleichgewicht zu halten. Bei Laura sind darüber hinaus nicht nur die Beine, sondern auch Arme, Zunge und Stimmbänder betroffen. Weil die Atmungsorgane ebenfalls schwach sind, neigt sie darüber hinaus zu Infekten.

Laura ist das zweite Kind ihrer Eltern. Sie hat eine ältere Schwester. Die Mutter hat nach Lauras Geburt ihren Beruf als Bibliothekarin aufgegeben. Seit der Einschulung in eine integrative Grundschule hat Laura eine Schulbegleiterin. Allerdings haben bereits

während der Grundschulzeit mehrere personelle Wechsel stattgefunden. Mal war dies der beruflichen Weiterentwicklung der Schulbegleiterin geschuldet, mal der Tatsache, dass die Eltern mit der Schulbegleiterin nicht einverstanden waren. Das bedeutet, dass nicht nur Laura, sondern auch die Lehrkräfte sich oftmals im halbjährlichen Rhythmus immer wieder auf eine neue Person mit unterschiedlichem Engagement, verschiedenen Kenntnissen und Kompetenzen einlassen müssen. Die Schulbegleiterinnen übernehmen sowohl Pflegeaufgaben wie Toilettengänge als auch technische Hilfestellungen. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie jede Schulbegleitung aufs Neue im Hinblick auf ihre schulische Verantwortung und Aufgabenbreite einarbeiten müssen.

Als das örtliche Gymnasium sich vor zwei Jahren auf den Weg zur inklusiven Öffnung machte und die Bezirksregierung den Elternwillen als maßgebliches Kriterium für die Entscheidung zwischen Förder- und Regelschule in der örtlichen Presse betonte, setzte sich Lauras Vater sofort dafür ein, dass Laura im Gymnasium einen von fünf Plätzen bekam.

Der Klassenraum des Gymnasiums ist auf die Bedürfnisse von Laura ausgerichtet. Sie hat einen gut ausgestatteten Computerarbeitsplatz. Allerdings sind Hard- und Software immer wieder fehleranfällig, müssen ständig gewartet und aktualisiert werden, wozu die Schulbegleiterinnen unterschiedlich gut in der Lage sind. In der Klasse selbst hat Laura zwei Freundinnen, die sie seit der Kindergartenzeit kennt. Neben einem Förderplan hat Laura einen eigenen Arbeitsplan, der an der inklusiv arbeitenden Schule mittlerweile zum Standard für alle Schülerinnen und Schüler geworden ist.

Die Einschätzung von Lauras Potenzialen stellt die Lehrkräfte des Gymnasiums vor ungewohnte Herausforderungen. So ermüdet Laura aufgrund der körperlichen Anstrengungen häufig. Oft schafft sie es nicht, einen ganzen Schultag wach zu bleiben und im Unterricht aktiv mitzumachen. Darüber hinaus fehlt sie aufgrund von Infekten recht häufig. Diese Situation führt dazu, dass sie gelegentlich frustriert ist. Interessant ist, dass es den Schulbegleiterinnen und insbesondere den beiden Freundinnen aber immer wieder gelingt, sie zur Weiterarbeit zu animieren.

Die mündliche Mitarbeit von Laura im Unterricht ist gut. Die Mitschülerinnen und Mitschüler haben sich schnell an Lauras Aussprache gewöhnt und sie haben gelernt, Laura zuzuhören. Lauras besonderes Interesse gilt geschichtlichen Themen. Hier verblüfft sie immer wieder mit detailliertem Faktenwissen, das sie schlüssig miteinander verknüpfen kann.

Fragen, die sich im Zusammenhang mit Lauras Begabungsförderung auf tun, sind: Wie lernt Laura ihr Leben zu leben? Wie kann Laura Visionen ihrer Zukunft entwickeln? Wie kann Schule sie darin unterstützen, ihre gesellschaftliche Teilhabe jetzt und in Zukunft zu entfalten? Wie können die Lehrkräfte Laura bei der Weiterentwicklung ihrer Interessen und Potenziale unterstützen? Welche schulischen und außerschulischen Angebote gibt es, in denen Laura ihr besonderes Interesse an geschichtlichen Zusammenhängen auf passend hohem Niveau einbringen kann? Was trauen die Eltern Laura an eigenen Entscheidungen zu? Wie können Lehrkräfte Laura in ihrer Entscheidungsfähigkeit stärken?

Zugleich ist aber auch kritisch zu fragen, ob Laura trotz ihrer Erschöpfung vorwiegend zufrieden mit den ihr gebotenen Bildungsmöglichkeiten ist. Vielleicht gibt

es außerschulische Projekte, die genau an ihrem geschichtlichen Interesse ansetzen. Ein solches Projekt würde Laura weitere Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe eröffnen, insbesondere dann, wenn es ihre besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse fördern würde.

1.2 Inklusive Begabungsförderung als Konzept – Eine Gebrauchsanleitung für dieses Buch

Auf der Basis unserer Forschungen haben wir eine Arbeitsdefinition inklusiver Begabungsförderung entwickelt (Solzbacher/Behrens 2015), die auch vielversprechend für eine Hochbegabtenförderung ist, die Kinder und Jugendliche wie die oben Vorgestellten mit einschließt:

Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, in ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diagnostik, die sich aus dem Beobachten der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Einzelnen speist, geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus. Für deren Entfaltung müssen unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein, zu denen – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz und Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation gehören. Im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander verbindet inklusive Begabungsförderung daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus. In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen.

Bei der hier entfalteten Arbeitsdefinition inklusiver Begabungsförderung handelt es sich um eine Zielformulierung für pädagogisches Handeln, dem sich die Akteure im Rahmen von Schulentwicklung schrittweise nähern können. Wesentlich hierfür sind die der Definition innewohnenden Qualitätsmerkmale von Begabungsförderung, die auch an den oben skizzierten Fallbeispielen von Kilian, Iryna, Yasin und Laura deutlich werden:

- 1) Begabungen von Kindern und Jugendlichen umfassen neben kognitiven Fähigkeitenpotenzialen unter anderem auch musische, emotionale oder soziale Potenzialen. Sie sind vielfältig ausgeprägt und je nach Umwelteinflüssen auch veränderbar. Die Entfaltung der Begabungen gehört wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung. Kinder und Jugendliche brauchen in diesem Prozess Begleitung und Unterstützung.