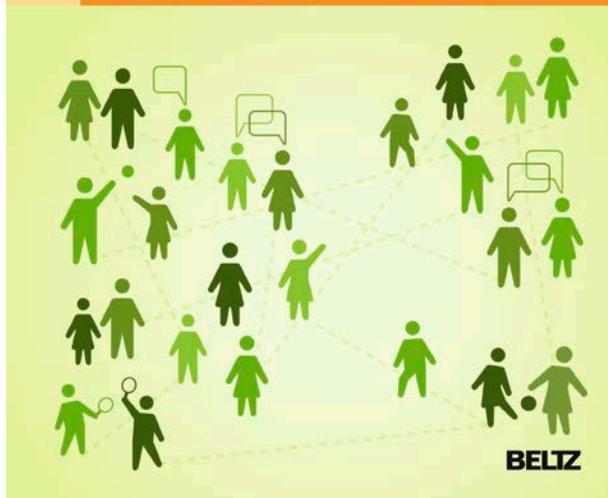


Claudia Solzbacher
Gabriele Weigand
Petra Schreiber (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Begabungsförderung kontrovers?

Konzepte im Spiegel der Inklusion



Leseprobe aus: Solzbacher, Weigand, Schreiber (Hrsg.), Begabungsförderung kontrovers?, ISBN 978-3-407-25719-2

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25719-2>

Vorwort der Reihenherausgeber

Inklusion bewegt. Das Ziel der Inklusion bringt Bewegung in das Schulsystem, in Schulen und in die Gestaltung der Praxis. Die Bewegungsrichtungen sind dabei noch vielfältig und verlaufen in Bundesländern, in Schulstufen und in Schulformen durchaus unterschiedlich. Auch in der Hochbegabtenförderung ist durch den Inklusionsdiskurs vieles in Bewegung, und auch in der Hochbegabtenförderung wird nach Orientierungspunkten gesucht.

Stellvertretend drückt das die Reaktion aus: »Wir sollen die Inklusion umsetzen, da können wir uns nicht auch noch um Hochbegabtenförderung kümmern«. Die Aussage ist angesichts der Anforderungen, die zeitgleich an Pädagoginnen und Pädagogen gestellt werden und die nur selten mit zureichender konzeptioneller Orientierung und wirksamer Unterstützung verknüpft sind, nur verständlich. Der konzeptionelle Widerspruch ist offensichtlich: Die individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse besonders begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Kita und Schule können nicht aus dem Inklusionsprozess ausgenommen werden. Inklusion geht nicht ohne Begabungsförderung und Hochbegabtenförderung.

Hochbegabtenförderung geht indessen ohne Inklusion. Klassische Modelle schulischer Begabtenförderung in Spezialschulen und Spezialklassen sind sicher keine inklusiven Schulmodelle. Doch muss getrennt werden zwischen der institutionellen Form und der pädagogischen Praxis in vielen dieser Schulen. Viele von ihnen haben dezidiert den Auftrag erhalten oder sich den Auftrag gegeben, praktische Konzepte schulischer Begabungs- und Hochbegabtenförderung weiter zu entwickeln – oder überhaupt erst zu entwickeln.

Ohne die Kitas und Schulen, von denen einige in diesem Band vertreten sind oder über die berichtet wird, wären die Praxis und die Theorie zur Begabtenförderung nicht dort, wo sie heute sind. Dabei wurden zentrale Momente von Inklusion, nämlich Teilhabe an adäquaten Bildungsangeboten und individueller Förderung auch – und oft gerade – in Spezialschulen und Schulen mit Spezialklassen entwickelt. Wie in mehreren Beiträgen dieses Bandes deutlich wird, finden sich zwischen den Prinzipien und Elementen der Begabungsförderung und der Inklusionspädagogik vielfältige Überschneidungen und überdies sich gegenseitig mit Gewinn ergänzende Perspektiven. Dass hierüber eine intensive Diskussion in Gang gekommen ist, dass überhaupt Begabtenförderung und Inklusionspädagogik zusammen gedacht – und mittlerweile auch »zusammen gemacht« – werden, ist sicher auch darauf

zurückzuführen, dass Hochbegabung und Begabungsförderung in der Wissenschaft zunehmend als Themen der Pädagogik aufgegriffen wurden. Doch auch das Wie ist entscheidend: Die Entwicklung des Themas ist geprägt durch einen engen Austausch von Wissenschaft und Praxis, für den nicht zuletzt die Herausgeberinnen, Autorinnen und Autoren dieses Bandes stehen.

Nachdem schon in einem vorherigen Band in der Reihe »hochbegabung und pädagogische praxis« Einblicke in Möglichkeiten zur Schulentwicklung in der inklusiven Begabtenförderung gegeben wurden, weitet dieser Band die Perspektive aus. In dem in Bewegung gekommenen Feld der Begabungsförderung und Hochbegabtenförderung möchte er insgesamt Orientierungspunkte und Argumentationslinien im Zusammenhang mit dem Inklusionsdiskurs bieten. Der ausgezeichneten Vernetzung der Herausgeberinnen in Praxis und Wissenschaft der Hochbegabtenförderung ist es zu verdanken, dass dazu bewusst vielseitige praktische Einblicke wie theoretische Beiträge und Forschungsbefunde zum Inklusionsdiskurs versammelt werden konnten. Wenn es dabei kontrovers zugeht, trägt das zu der differenzierten Diskussion bei, die nötig ist, damit der pädagogische Erfahrungsschatz der Begabtenförderung in Kita und Schule, ob aus Spezialeinrichtungen oder inklusiven Ansätzen, in diese Diskussion einfließen kann. Allen Beteiligten sei für ihre Arbeit an diesem gemeinsamen Anliegen herzlich gedankt.

Frankfurt am Main, im November 2014

Dr. Olaf Steenbuck
Ressortleiter, Karg-Stiftung

Claudia Solzbacher/Gabriele Weigand/Petra Schreiber

Einleitung

Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion

Der Titel des Buchs »*Begabungsförderung kontrovers?*« beinhaltet eine doppelte Adressierung: Es geht sowohl um *Begabungsförderung* in der Breite als auch um *Hochbegabtenförderung*. Die Spezifizierung *Hochbegabung* reduziert sich dabei ausdrücklich nicht auf kognitive Merkmale und eine psychometrische Definition im Sinne hoher Testintelligenz. Vielmehr meint sie das Zusammenwirken vielfältiger Faktoren wie Aufgabenzugewandtheit, Leistungsbereitschaft und weitere individuelle Begabungsfaktoren, die im Zusammenwirken mit förderlichen Umweltbedingungen zu besonderen Lern- und Leistungsaktivitäten führen können. Gleichwohl gibt es hierzulande Förderkonzepte, die eine Intelligenztestung – gewissermaßen als Eintrittskarte – voraussetzen. Demgegenüber legt *Begabungsförderung* einen breiten und dynamischen Begabungsbegriff zugrunde und richtet den Blick auf die generelle Förderung von Potenzialen aller Kinder, die sich ein Leben lang entwickeln und verändern können. Die unterschiedlichen Ansätze reichen von (teil)separierenden bzw. segregierenden Konzepten bis hin zu der Forderung nach einer verbesserten individuellen Förderung aller Kinder auf der Grundlage eines allgemeinen Heterogenitätsdiskurses. Diese spannungsreiche Diskussion wird in dem vorliegenden Band in Zusammenhang gebracht mit dem Inklusionsdiskurs: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Forderung nach Inklusion für die bisherigen Überlegungen um Begabten- und Begabungsförderung generell? Wie können beide Richtungen voneinander profitieren? Dieser Band ist ein erster Versuch, getrennte und sich scheinbar sogar ausschließende Diskurse zusammenzudenken – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Eine erste Schneise hinein in ein verwickeltes Thema – und wir danken allen Autorinnen und Autoren, dass sie sich auf diesen Weg eingelassen haben.

In diesem Zusammenhang ermöglichen die verschiedenen, im vorliegenden Band versammelten theoretischen, empirischen und praxisnahen Beiträge und Zugänge einen aktuellen Einblick in ein vielschichtiges Feld. Sie leisten vor dem Hintergrund der Forderung nach Verwirklichung von Inklusion einen multiperspektivischen Beitrag zur Diskussion um die bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlicher. Gleichzeitig dient die Darstellung unterschiedlicher Praxisbeispiele und Beispiele aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung dazu, gelingende und vielversprechende Wege inklusiver und separativer Begabungs- und Begabtenförderung aufzuzeigen. Hier sind Anregungen und Denkanstöße versammelt, die Theorie und Praxis betreffen.

Die Beiträge im Einzelnen

Die Beiträge des Buchs setzen sich mit dem Thema aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven auseinander. Im ersten Teil des Buchs liegt der Fokus auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur (*Hoch*)Begabungsförderung im Spiegel der Inklusion.

I. Theoretische Perspektiven

Claudia Solzbacher und *Birgit Behrens* arbeiten die Chancen der schulischen Inklusion für die Weiterentwicklung einer umfassenden Begabungsförderung heraus. Wird Inklusion mit dem Ansatz individueller Förderung verbunden, entstehen neue Möglichkeiten der Begabungsförderung, die allen Kindern zugute kommen – und damit auch hochbegabte Kinder aus der Ecke der gesonderten Förderung herausholen. Damit dies gelingt, ist das Konstrukt der Begabung so breit zu fassen, dass jedes Kind als individuell begabt beschrieben werden kann, ohne dass dabei Unterschiede nivelliert werden. Ein Verständnis des Menschen als Person bewirkt einen Paradigmenwechsel hinsichtlich schulischer Prioritätensetzungen, so *Gabriele Weigand*. Die Frage nach der Inklusion stellt sich dann auf neuer Grundlage, denn sie ist aufgehoben im Anspruch einer bestmöglichen Förderung für alle Kinder und Jugendlichen – unter Einschluss der leistungsstarken und als hochbegabt getesteten Schülerinnen und Schüler. *Victor Müller-Opplinger* stellt in seinem Beitrag die Grundlagen und die Systematik herkömmlicher Begabtenförderung im Zusammenhang dar. Der Beitrag bietet einen umfangreichen Zugang zum weithin bestehenden Fördersystem und er verdeutlicht noch einmal die Stellen, an denen inklusive Konzepte ins Spiel kommen können. *Hildegard Macha* zeigt den Forschungsstand zur gendersensiblen Begabungsförderung im inklusiven Kontext auf. Die Erziehungswissenschaftlerin führt überdies Kriterien auf, die die Divergenz zwischen besonders begabten Mädchen und Jungen charakterisieren, und erläutert, warum Wertschätzung, Individualisierung und Ressourcenorientierung zu einer gendersensiblen Begabungsförderung führen können – was zugleich einem Paradigmenwechsel in Genderfragen nahekommt. *Michaela Vogt* und *Katharina Krenig* gehen von der Feststellung aus, dass Inklusion als pädagogisches Konzept den Schwerpunkt (zu) häufig auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf legt. Hochbegabte als im Sinne der Inklusion analog zu denkende »Gruppe« spielten hingegen kaum eine Rolle. Vor dem Hintergrund dieser »Fehlstelle« der inklusiven Pädagogik bettet der Text im ersten Teil auf theoretisch-definitiver Ebene das Konstrukt der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen ein. In einem zweiten, praxisbezogenen Schritt setzen sie sich mit der Kompatibilität zwischen aktuellen Ansätzen der Hochbegabtenförderung und dem »Index für Inklusion« auseinander. *Christina Schwer* und *Claudia Solzbacher* beschäftigen sich mit der Forderung nach einer inklusionsbejahenden Einstellung und einer professionellen pädagogischen Haltung als Voraussetzung für das Gelingen einer inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung. Was kann denn eine professionelle Haltung in diesem Rahmen sein und unter welchen Umständen ist sie veränderbar? In der

Darstellung einiger Annahmen und Funktionsprinzipien zu »Haltung« wird zunächst sichtbar, wie Haltung und Persönlichkeit zusammenhängen. Hieraus und aus anderen Funktionsprinzipien von Haltung ergeben sich einige motivations- und persönlichkeitsbezogene Konsequenzen, die für die Aus- und Fortbildung bedeutsam sind.

II. Empirische Zugänge

Franzis Preckel, Eva Stumpf und Wolfgang Schneider stellen ausgewählte Ergebnisse aus dem »Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe« (PULSS) vor. Dabei steht die Kompetenzentwicklung im Rahmen von Förderklassen für überdurchschnittlich intelligente Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu heterogenen Parallelklassen im Fokus. Es wird deutlich, dass gerade auch die Vollzeit-Separation für bestimmte Hochbegabte ein optimales Entwicklungsumfeld darstellt. *Simone Seitz und Lisa Pfahl* analysieren den Zusammenhang zwischen Inklusion, Schulentwicklung und Begabungsförderung am Beispiel des Bremer Schulentwicklungsprojekts »Hochbegabung inklusiv«. Dabei geht es um die Frage, inwieweit sich inklusive Schulentwicklung mit Begabungsförderung zusammenführen lässt und welche innovierenden Momente von inklusiver Schulentwicklung für die Begabungsförderung ausgehen. *Gabriele Weigand und Sara Widmann* berichten von Ergebnissen aus einem Forschungsprojekt zur Sozio-Emotionalität von Hochbegabten, in dem die schulische Situation von Kindern in Begabtschulen und -klassen aus der Perspektive der Betroffenen beleuchtet wird. Dabei setzen sie sich kritisch mit der Frage nach der Legitimation separierter Begabtenförderung angesichts der Forderung nach Inklusion auseinander. *Timm Albers* beleuchtet den Forschungsstand zur Identifikation von Begabungen im Krippenalter. Dabei stellt er erhebliche Forschungslücken in der Früherkennung potenziell hochbegabter Kinder im Elementarbereich fest. Mit Bezug auf eine eigene qualitative Studie folgert er, dass für eine ganzheitliche Diagnostik und Förderung nicht nur das pädagogische Fachpersonal, sondern vor allem das Kind selbst und dessen Eltern einbezogen werden sollten, um einen mehrperspektivischen Blick auf Begabungen in einem inklusiven Kontext zu erhalten.

III. Praxisbeispiele aus Schulen und Kitas

Der dritte Teil des Buchs enthält Praxisbeiträge zur (*Hoch*)Begabungsförderung aus Schulen und Kitas im Spiegel der Inklusion. Im Mittelpunkt steht die Arbeit mit Kindern in inklusiven Settings, wobei sowohl unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems behandelt werden, der Elementar-, der Primar- und Sekundarbereich, als auch verschiedene Dimensionen, wie beispielsweise Hochbegabung, Underachievement und Gender. *Heike Hagelgans* zeigt in ihrem Beitrag auf, zu welchen Gratwanderungen zwischen inklusiven und separierenden Momenten die schulische Underachieverförderung nötig ist. Das separierende Moment bezieht sich auf eine außerunterrichtliche kreative Lernumgebung in einer für Underachiever eingerichteten Projektwerkstatt, während sich das inklusive Moment auf eine inklusive Unter-

richtsentwicklung im Team-Teaching konzentriert. *Annette von Manteuffel* und *Christoph Sauer* beschreiben die Arbeit des baden-württembergischen Landesgymnasiums für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd. Sie heben dabei Aspekte der Schulstruktur und persönlichkeitsfördernde Elemente, wie das Mentorenkonzept, hervor. Zudem betonen sie die Herausforderung, angesichts der hohen Heterogenität in der Schülerschaft inklusive Lösungen für individuelle Belange zu finden. *Michaela Rastede*, *Kristina Calvert* und *Petra Schreiber* beleuchten das Bremer Projekt »Hochbegabung inklusiv« (s. auch Seitz/Pfahl) aus der Innensicht: Sie zeigen an konkreten Beispielen, welche Fortbildungsinhalte und Impulse zur Schulentwicklung von Bedeutung waren, um eine inklusive Begabungsförderung in besonders herausfordernden Kontexten in der Praxis verwirklichen zu können. In einem Nachfolgeprojekt wird eine inklusive Didaktik über das Forschende Lernen umgesetzt.

IV. Formate der Aus- und Weiterbildung

In einem vierten Teil werden Aus- und Weiterbildungsformate zur inklusiven (*Hoch*)Begabungsförderung für frühpädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen im Primarbereich vorgestellt. *Petra Schreiber*, *Simone Welzien* und *Claudia Solzbacher* stellen ihr gemeinsam entwickeltes E-Learning Fortbildungsprogramm »BEB – Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten« vor. In dieser Fortbildung setzen sich Erzieherinnen und Erzieher sowie Grundschullehrkräfte reflexiv mit zentralen Themen inklusiver Begabungsförderung auseinander. Die Bereiche Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität werden ebenso umrissen wie die Themenfelder Diagnose, Dialog, Bildung und Entwicklung sowie Kompetenz. *Christine Koop* und *Ina Schenker* stellen die Weiterbildung zur Begabtenpädagogin und zum Begabtenpädagogen im Elementarbereich vor, wie sie von der Karg-Stiftung innerhalb eines inklusiven Settings vor allem für die Hochbegabtenförderung entwickelt wurde. Wichtige Säulen sind für die Autorinnen sowohl eine personenbezogene Qualifizierung als auch eine einrichtungsbezogene Entwicklungsbegleitung, um Kinder optimal auf ihrem individuellen Weg zu begleiten. In der Darstellung des Curriculums wird deutlich, dass die zukünftige Begabtenpädagogin begabungsfördernd in allen pädagogischen Handlungsfeldern in ihrer Einrichtung wirken soll.

Ein besonderer Dank gilt schließlich Judith Lagies, die akribisch das Manuskript erstellt hat sowie Herrn Oliver Ramonat für das umsichtige Lektorat.

Osnabrück, Karlsruhe und Flensburg, November 2014

Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand und Petra Schreiber

Claudia Solzbacher/Birgit Behrensen

Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung

Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose

Inklusion ist mit zahlreichen normativen Forderungen belegt, bisher jedoch weniger mit theoretischen Fundierungen und pädagogischen Antworten, die für Lernen und Unterrichten halbwegs widerspruchsfrei taugen. Die Inklusionsdebatte bringt zweifellos neuen Schwung in die Heterogenitätsdebatte allgemein, vor allem in Hinblick auf das bisherige Lieblingsthema der Bildungspolitik, der individuellen Förderung. Wie wir zeigen werden, bietet die Vision der Inklusion, verbunden mit dem Ansatz individueller Förderung, eine vielversprechende Basis für eine inklusive Begabungsförderung, die allen Kindern – auch Hochbegabten (Solzbacher/Behrensen 2014) – zugute kommt.

Heterogenität und Inklusion

Die Wahrnehmung von Unterschieden und strukturellen Bildungsbenachteiligungen hat sich in den letzten Jahren entscheidend erweitert. Nach bildungspolitischen Debatten um Mädchenbenachteiligung, um sozio-ökonomische Benachteiligungen und um die Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten wendet sich die Debatte im Zuge der Salamanca-Erklärung von 1994 (UNESCO 1994) der Inklusion von Kindern mit Behinderungen zu.

Mit der 2009 vollzogenen Ratifizierung des internationalen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen 2011) fand diese Auseinandersetzung breiten gesellschaftlichen Anklang. Vielerorts ist noch nicht abschließend geklärt, wie das Recht auf die allgemeine Beschulung eines jeden Kindes verbunden mit dem Recht auf Nachteilsausgleich faktisch umgesetzt werden kann. Festzuhalten ist aber, dass erstmals die Benachteiligungen und Exklusionen von Menschen mit Behinderungen als Menschenrechtsproblematik diskutiert werden. Setzt sich diese Sichtweise durch, kann nicht mehr selbstverständlich die Fähigkeit zu höherer Bildung und zur individuellen Lebensgestaltung abgesprochen werden. Neu sind auch das Selbstbewusstsein und die Individualität, mit der Angehörige verschiedenster Gruppen sich selbst präsentieren sowie ihr Recht auf Teilhabe und Selbstbestimmung einfordern. Aus der Fülle mittlerweile vorhandener Internetauftritte sei exemplarisch auf folgende zufällig ausgewählte Beispiele hingewiesen: worlddownsyndromeday.org, rollingplanet.net, autismus-kultur.de.

Seit den 1990er Jahren gelingt es in der Pädagogik immer besser, Benachteiligungen als miteinander verwoben zu verstehen. Theoriekonzepte wie der Intersektionalitätsansatz (Crenshaw 1989; Klinger/Knapp 2005) liefern hierfür einen Rah-

men. Unter dem Stichwort »Heterogenität« wird heute eine immer größer werdende Zahl von Differenzen diskutiert. Das Zusammenwirken kognitiver, motivationaler und nicht-kognitiver (personaler) Dimensionen (Arnold/Richert 2008; Helmke/Schrader 2006a; Helmke/Schrader 2006b) ebenso wie die grundsätzliche Einzigartigkeit der Individuen (Brügelmann 2002) rücken in ihrer Bedeutung für Lehren und Lernen in den Blick.

Im Lichte dieser Entwicklungen erscheint die oftmals als Mangel konnotierte Unschärfe des Begabungsbegriffs (Schwer et al. 2011, S. 49) als Vorteil. Die Breite dessen, was insbesondere durch die Arbeiten von Gardner (1991) unter dem Konstrukt Begabung gefasst wird, ermöglicht es, jedes Kind als individuell begabt zu beschreiben. Anschlussfähig erweisen sich auch Überlegungen zu multifaktoriellen Einflüssen auf Begabung und Hochbegabung (Gagné 2004; Heller/Perleth 2007; Mönks 2006). Verbunden mit einem breiten Begabungsverständnis können mit solchen Ansätzen individuelle Entwicklungsspielräume besser gesehen und berücksichtigt werden. Damit wächst auch das Interesse in der pädagogischen Praxis an Ansätzen der Begabungsförderung.

Gleichwohl blieb das Interesse an der Gruppe der besonders Begabten und Hochbegabten zunächst ein Spezialthema in der Pädagogik. Vielen Lehrkräften galt es immer noch als »Luxusthema« (Solzbacher 2007, S. 192). Im Zuge der Debatten um Heterogenität und Inklusion hin zu einer inklusiven Begabungsförderung ändert sich dies aber zurzeit.

Inklusive Begabungsförderung: Eine Arbeitsdefinition

Auf der Basis unserer empirischen Forschungen (hierzu www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung) und der akademischen Diskurse schlagen wir folgende Arbeitsdefinition für den Begriff der inklusiven Begabungsförderung vor:

Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, 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 unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein müssen. Zu diesen Bedingungen gehören – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz und Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation. Inklusive Begabungsförderung verbindet daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus, im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander. 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.

Qualitätsmerkmale inklusiver Begabungsförderung

Individuelle Förderung

Ein Ansatz zum Gelingen inklusiver Settings kann die seit Jahren national und international geforderte individuelle Förderung (Kunze/Solzbacher 2008) liefern. Unter individueller Förderung verstehen wir alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potenzials, seiner je spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnisse, (Lern-)Wege, (Lern-)Ziele und (Lern-)Möglichkeiten (Behrensen/Solzbacher 2012, S. 5). Bei individueller Förderung geht es also darum, jedem Einzelnen bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten gerecht zu werden (Bräu/Schwerdt 2005; Boller/Rosowki/Stroot 2007).

Hierfür bedarf es Methoden, die sowohl Individualisierung und Differenzierung als auch den Erwerb von Selbstkompetenzen (siehe dazu unten) ermöglichen. Hierzu gehören z. B. Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Lerntagebücher, Portfolioarbeit, Kompetenzraster, Schüler selbst- und -mitbewertung sowie der Einsatz von Lernentwicklungsberichten. Methoden dieser Art haben den Vorteil, dass Aufgaben leicht individuell auf die einzelnen Lern- und Denkstile zugeschnitten werden können. Sie ermöglichen Selbsttätigkeit und Reflexionen über den eigenen Lernprozess.

Nicht zuletzt für die Ansprache besonders begabter Kinder liegt in dieser Individualisierung eine große Chance. Kreatives Problemlöseverhalten kann hier besser gezeigt werden und es gibt mehr Möglichkeiten, an den Motivatoren der einzelnen Kinder anzuknüpfen. Insgesamt gilt es, Bedingungen zu schaffen, die von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlicher, je eigener Weise genutzt werden können. Bewährt haben sich sowohl in der Kita als auch in der Schule:

- die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung mit unterschiedlichsten Materialien (Behrensen et al. 2011; Solzbacher et al. 2012),
- die differenzierte Formulierung von Aufgaben, um die Bearbeitung auf unterschiedlichem Niveau, entlang unterschiedlicher Interessen sowie vielfältiger Arbeitswege zu ermöglichen (Solzbacher et al. 2012),
- eine deutliche Erhöhung der »aktiven Lernzeit« (Weinert zit. in Helmke 2009, S. 174), in der sich jedes einzelne Kind mit Lerninhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzt und »an dem jedes Kind sozial eingebunden an der jeweiligen aktuellen individuellen Leistungsgrenze lernen kann« (Seitz/Scheidt 2012).

Ein so ausgerichteter Unterricht gibt Raum für die gleichzeitige Berücksichtigung einer Vielzahl von Differenzen. Hochbegabungen, Behinderungen, kulturelle Selbstverortungen, soziale Benachteiligungen oder Besonderheiten brauchen in

solchen Settings nicht gegeneinander abgewogen werden. Kinder und Jugendliche können auf individuell verschiedenen Niveaus arbeiten, so wie sie es für ihre kognitive Aktivierung jeweils brauchen (Esser 2013). Maßnahmen zum Enrichment oder zur Akzeleration können in solchen Settings – erstmalig – selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht werden. Sie verlieren damit nicht nur ihr Image und ihre Funktion als Sonder- oder gar Luxusmaßnahmen für eine kleine Gruppe (Solzbacher 2007). Es wird auch möglich, Kindern gerechter zu werden, die beispielsweise hohe Begabungen und Lernschwächen zugleich zeigen (hierzu z. B. Barsch/Bendokat/Brück 2009). Die bisher eher mechanistische Wahrnehmung der Summe vieler personaler und sozialer Variablen, die für die Begabungsförderung relevant sind, wird von einem systemischen Blick auf diese personalen und sozialen Variablen als sich wechselseitig beeinflussendes Ganzes abgelöst (Ziegler/Stöger 2009).

Verdeutlicht werden kann das Zusammenwirken von Inklusion und individueller Förderung an einer Vision, die Tsirigotis (2012) am Beispiel der Förderung gehörloser Schülerinnen und Schüler entwickelt hat. Neben der Beschulung an allgemeinen Schulen hätten Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen Zugang zu Kompetenzzentren, in denen die bisher an Förderschulen gesammelte Expertise vertreten ist. Kompetenzzentren wären sowohl Rückzugsräume als auch spezifische Lernorte. Hier könnte Kommunikation mit anderen Schülerinnen und Schülern ohne anstrengende Hörarbeit sowie spezifische Förderung stattfinden. Die allgemeine Schule bliebe grundsätzlich verantwortlich. Gemeinsames Unterrichten, Begabungsförderung, Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse sowie eine zeitweise Separation (keine Exklusion) würden miteinander verwoben.

Selbstkompetenzförderung

Individuelle Förderung baut entscheidend auf selbsttätigem Lernen auf und bedarf daher der Entwicklung einer eigenverantwortlichen Haltung jeder Schülerin und jedes Schülers gegenüber den eigenen Lernprozessen. Daher tritt als Bildungsauftrag deutlicher als zuvor die Selbstkompetenzförderung in den Vordergrund. Ausgestattet mit ganz unterschiedlichen Möglichkeiten aus dem familiären Umfeld, wie es die Kinder nun einmal sind, gilt es, jedes einzelne Kind darin zu unterstützen, mit Stress und Frustration umzugehen, sich selbst zu beruhigen, seine eigenen Leistungen und Fähigkeiten einzuschätzen oder Rückmeldungen aus der Umwelt aufzunehmen (Kuhl/Solzbacher 2012).

Die Überführung von Begabungen in Leistung hängt von Selbstkompetenzen ab (Solzbacher 2014a), wie beispielsweise die Forschungen zu Underachievern belegen. Die »Affekt- bzw. Selbstregulation« (Kuhl/Künne/Aufhammer 2011) ist wichtig, da jegliches Handeln, Lernen und Verhalten mit Gefühlen zusammenhängt oder diese auslöst. Selbstkompetenz spielt auch eine zentrale Rolle dabei, ob und wie sich ein Kind mit Leistungszielen identifiziert, wie es in der Lage ist, sich selbst zu motivieren oder (Lebens-)Krisen zu bewältigen (Behrens/Sauerhering/Solzbacher 2014). Eine so verstandene Selbstkompetenz steht in direktem Zusammenhang mit dem Gelingen des Selbstzugangs (Kuhl/Solzbacher 2012). Schließlich braucht Ler-

nen die Beteiligung des Selbst und den damit verbundenen authentischen Zugang zu eigenen Interessen, Emotionen und Erfahrungen. Wenn jemand selbstkompetent ist, kann er diese Fähigkeit für jegliche Lerninhalte und Lernkontexte nutzen (Solzbacher 2014b). Selbstwirksamkeit ist immer dann erfahrbar, wenn ansprechende und herausfordernde Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können, bei denen Beharrlichkeit erforderlich ist.

Der Zusammenhang zwischen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Begabungen ist in der Begabtenforschung durch Renzulli (1986), Gagné (2004) und Mönks (2006) ausführlich diskutiert worden. Im Verbund mit Unterrichtsansätzen der individuellen Förderung muss Selbstkompetenzförderung aber grundlegender diskutiert und umgesetzt werden. Diese Kompetenzen sind nunmehr bei allen Kindern zu fördern, um ihnen ihren je individuellen Bildungszugang zu ermöglichen. Das gilt umso mehr, wenn die Elternhäuser hier möglicherweise weniger Unterstützung liefern. Hier birgt ein individualisierter Unterricht, der mit Phasen eigenaktiver Arbeit sowie mit vielfältigen Angeboten auch auf der Schulebene verbunden ist, eine Reihe innovativer Potenziale für eine inklusive Begabungsförderung (Steenbuck/Quitmann/Esser 2011).

Ressourcenorientierung

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung passender Angebote individueller Förderung, die der Idee inklusiver Begabungsförderung gerecht werden, ist die Auseinandersetzung mit den Ressourcen und Begabungen eines jeden Kindes, die immer von den Möglichkeiten im Verbund mit dafür notwendigen Bedingungen ausgehen: Was könnte Schülerin X, wenn sie die für sie notwendige Unterstützung erhält? Was interessiert sie? Was könnte sie interessieren? An welchen Motivatoren kann ich ansetzen?

Begabungen können als Quelle zur Bearbeitung von Lerndefiziten und Entwicklungsherausforderungen genutzt werden. Ist eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise – aus verschieden denkbaren Gründen – nur eingeschränkt in der Lage, sich mit den Anforderungen im Fach Englisch auseinander zu setzen, gilt es, andere Zugänge zu finden. Dies kann bei einem Kind beispielsweise der Weg über das Medium Comic sein. Bei einem anderen Kind kann der Zugang über das Interesse an Rap-Musik erschlossen werden. Ein drittes Kind kann sich der englischen Literatur vielleicht am besten über Hörspiele nähern. Ein viertes Kind nutzt seine Begabung in Mathematik, um logische Strategien für die englische Grammatik zu entwickeln. Ein fünftes Kind nutzt zur Kommunikation insgesamt am liebsten elektronische Medien. Kreativität bei der Suche nach Lern- und Kommunikationszugängen gelingt am besten, wenn die Lehrkraft eigene Wertigkeiten, Präferenzen und Glaubenssätze zurückstellt. Comics, Rap-Musik oder Hörspiele mögen in den eigenen Augen vielleicht minderwertige kulturelle Produkte sein. Der Zugang über mathematisch-logische Strukturen oder elektronische Medien mögen der eher sprachlich begabten und oral orientierten Lehrkraft suspekt sein. Gleichwohl können Lehrkräfte, die solche Umwege erlauben, anregen und wertschätzen, einzelne Kinder grund-

legend begeistern, weil sie bei den individuellen Motivatoren anknüpfen (für weitere Beispiele Solzbacher/Calvert 2014).

Innerhalb der Elementarpädagogik hat sich der Blick auf die Ressourcen im Zuge der Etablierung von »stärkenbasierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren« (z. B. Weltzien/Viernickel 2012; Leu et al. 2007; Vandenbussche/Laevers 2009) gefestigt. Bei der besonders verbreiteten Leuener Engagiertheitsskala etwa werden insbesondere das emotionale Wohlbefinden des Kindes und seine Engagiertheit in den Mittelpunkt der Beobachtung gestellt. Dabei geht es immer auch um eine spezifische Haltung, aus der heraus eine Beobachtung vorgenommen wird.

In der Grundschulpädagogik findet Ressourcenorientierung insbesondere im Kontext der Diagnose der Lernausgangslage und Lernentwicklung ihren Raum, wenn lernrelevante Ressourcen erkannt und gesucht werden (Solzbacher/Schwer 2013, S. 169). Dabei ist immer auch die Einbeziehung der Kinder in ihre eigene Lernentwicklung wichtig, denn sie sichert die Eigenverantwortung, ohne die Lernen nicht gelingen kann. Können Lehrkräfte Auskünfte über die Lernentwicklung entsprechend beziehungs-sensibel zurückmelden, dann erleben Schülerinnen und Schüler auch bei als negativ empfundenen Zensuren Wertschätzung. Es gilt also, Feedbackkulturen zu etablieren, die diesen Ansprüchen gerecht werden (Kruse-Heine/Solzbacher 2013). Dies gelingt, wenn solche Feedbacks die Ressourcen des Kindes ausdrücklich benennen und als Anknüpfungspunkte für Veränderungen offen legen. Dabei ist der individuelle Lernprozess ein ebenso wichtiger Teil eines so formulierten Feedbacks wie das Ergebnis. Damit wird ein pädagogischer Leistungsbegriff beschrieben, der sich von dem gesellschaftlichen Primat eines »höher, schneller, weiter« unterscheidet. Dies ist insbesondere für die Arbeit in inklusiven Settings vielversprechend.

In diesem Sinne ist die Anerkennung von Begabungen ein wichtiger Aspekt für die Anerkennung des Kindes als Person in seiner Besonderheit. Diese Anerkennung ist ein zentraler Baustein, um das Kind in der Entwicklung, beispielsweise seiner Selbstmotivation und Selbstkompetenz, zu unterstützen. Dies wirkt sich wiederum auf die Begabungsentfaltung aus. Schließlich ist die Begabungsentfaltung im Einzelfall auch davon abhängig, wie ein Kind gesehen und gefördert wird, welche Möglichkeiten es hat, auf welche Unterstützung es zur Zeit und in Zukunft angewiesen ist und unter welchen Bedingungen es aufwächst.

Wertschätzung und Reflexion als professionelle Haltung

Noch ist es nicht selbstverständlich, dass sich das Wissen um die unterschiedlichen Lern- und Bildungsbedürfnisse, um die Bedeutung von Ressourcenorientierung und Selbstkompetenz auch in der professionellen pädagogischen Haltung niederschlagen. Vor dem Hintergrund, dass weder die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit noch das Teilsystem Schule inklusiv ist, bedarf es neben der Etablierung geeigneter Methoden, Instrumente und Unterstützungssysteme einem alltäglichen Bekenntnis zur Inklusion (Tsirigotis 2008, S. 50), aber auch der selbstbewussten Professionalität, sich gegebenenfalls für eine (teilweise) Separation entscheiden zu können. Damit

verbunden ist eine ressourcenorientierte Perspektive, durch die jedes Kind Wertschätzung als Ausgangspunkt für Förderung und Begleitung erfährt. Es geht um »Vertrauen in die Potentiale eines Kindes« (Meiser-Schwitzgebel 2008, S. 154; Horsch 2008, S. 137) sowie um die Bereitschaft, Stärken zu entdecken und diese nutzbar zu machen. Die Entfaltung des Reichtums an Potenzialen ist daher als pädagogischer Auftrag zu verstehen (z. B. Kiso/Lotze 2014; Horsch 2008; Gruntz-Stoll/Zurfluh 2008; Hintermair/Tsirigotis 2008).

Inklusive Begabungsförderung baut auf einer wertschätzenden Haltung auf, die von der Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen ausgeht. Dies bildet nicht nur die Grundlage für die Entwicklung individueller Begabungen unter Berücksichtigung der individuellen Widerstände und Benachteiligungen, sondern auch für das Lernen, das immer in Gemeinschaft stattfindet (Muños 2012, S. 34), und immer auf die Verschiedenheit angewiesen ist (Eichholz 2013, S. 87). Dabei ist die Anerkennung von Begabungen als ein wichtiger Aspekt für die Anerkennung des Kindes als Person in seiner Besonderheit zu verstehen. Diese Anerkennung ist ein zentraler Baustein, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Dies wirkt sich wiederum auf die Begabungsentfaltung aus. Schließlich ist diese im Einzelfall auch davon abhängig, wie ein Kind gesehen und gefördert wird, welche Möglichkeiten es hat und unter welchen Bedingungen es aufwächst.

Nach intensiven Forschungen (Schwer/Solzbacher 2014) verstehen wir professionelle pädagogische Haltung als eine Art »professionelles Rückgrat«. Dieses Rückgrat wird gebraucht, um einerseits Heterogenität individuell wahrzunehmen und angemessen zu fördern und andererseits dies in einem auf Auslese ausgerichteten System zu leisten. Es braucht eine entsprechende professionelle pädagogische Haltung, um täglich zum Wohle des Kindes zu entscheiden: Wann ist das Herausarbeiten von Unterschieden pädagogisch sinnvoll? Wann müssen Unterschiede zugunsten des Erreichens von Bildungszielen unterdrückt werden? Wann sprengt die Vielfalt unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Möglichkeiten des Unterrichts und was folgt daraus – zum Wohle aller Kinder? Eine professionelle pädagogische Haltung, die das Bekenntnis inklusiver Begabungsförderung in den Vordergrund stellt, ermöglicht es, in dieser Gemengelage nach kreativen Lösungen zu suchen, Offenheit zu bewahren und Regeln zu nutzen, statt von ihnen blockiert zu werden. Für das Gelingen von Inklusion verlangt dies zunächst auch die Bereitschaft, sich die gemeinsame Beschulung aller Kinder als erstrebenswertes Ziel überhaupt vorzustellen – auch wenn die gegenwärtigen personalen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen noch unzureichend sind (Feuser 2013).

Herausforderungen inklusiver Begabungsförderung

Inklusive Begabungsförderung in Schule bewegt sich in einem unauflösbaren Spannungsfeld. Zum einen gilt es, durch wertschätzende Begleitung jedes Kind in seiner individuellen Lernentwicklung zu unterstützen. Zum anderen hat Schule den gesellschaftlichen Auftrag einer an Leistung orientierten Selektion. Die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems aktualisiert und verschärft die Fragen, wie Bildungsge-