



Leseprobe aus Miceli, Praxisbuch Begabungsfördernde
Schulentwicklung, ISBN 978-3-407-63299-9

© 2023 Beltz Pädagogik in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63299-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63299-9)

Inhalt

Nicole Miceli

Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Definitoriale Einordnung – Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses –

Rolle der Schulleitung 9

Teil I: Den Wandel initiieren

Claudia Solzbacher / Julius Kuhl

Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle 26

Niels Anderegg

Eine begabungsfördernde Schule gemeinschaftlich führen 43

Torsten Nicolaisen

Konstruktiver Umgang mit Widerstand im begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess

Kommunikation mit dem Kollegium 55

Stefan Weih

Die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess 68

Teil II: Eine begabungsfördernde Schulkultur schaffen

Andrea Fiebler

Schulentwicklung und Prozessbegleitung 82

Olaf-Axel Burow

Drei Schritte zum begabungsförderlichen Schulleitbild

Wertschätzende Schulentwicklung mit der »Zukunftswerkstatt« 93

Carolin Kiso

Schätze heben: Schule ressourcenorientiert gestalten 109

Martin Kelz/ Elisabeth Götz

Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für Begabungsförderung

Das Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth – ein Rückblick 119

Teil III: Begabungsfördernde Angebote implementieren

Julius Kuhl/ Claudia Solzbacher

Potenziale suchen, finden und fördern als Ziel der Schulentwicklung

Pädagogische Beziehungen im Fokus gelungener Schulentwicklungsprozesse 128

Jan Kwietniewski/ Thomas Schamp/ Andreas Terfloth

Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für das Erkennen von Begabungen

in der Schule 141

Andrea Fiebler

Konzeption und Implementierung von Enrichment-Angeboten 157

Nicole Miceli

Individuelle Lehr-Lern-Arrangements und individuelle Leistungsbewertung ... 169

Anne Ziesenitz

Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen

Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten 177

Thomas Trautmann

Förderung von Begabungen – bei uns? 190

Karen Blaschka/ Julia Brehmer

Meilensteine auf dem Weg der Begabungsförderung

Schulentwicklung am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder 200

Teil IV: Begabungsförderung und Netzwerkarbeit

Nicole Miceli

Netzwerkarbeit und Schulentwicklung zusammendenken – eine Chance

für die Begabungs- und Begabtenförderung 212

Miriam Lotze/ Meike Sauerhering

Sicherheit geben, Schätze heben – Übergänge begabungsförderlich gestalten 222

Carolin Kiso/Nadine Seddig

**Vernetzung zwischen Kita und Grundschule als Beitrag zur durchgängigen
Begabungs- und Begabtenförderung** 233

Birgit Paster

Begabungsförderung als Transferauftrag – die Arbeit in Kompetenzzentren
Der Weg des Comenius-Gymnasiums Deggendorf zum Kompetenzzentrum 245

Sandra Behrend/Melanie Helm-Becker

**Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabten-
förderung**
Die Netzwerkarbeit im Saarland als Beispiel 261

Download-Materialien 277

Autor:innen 297

Nicole Miceli

Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Definitive Einordnung – Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses – Rolle der Schulleitung

Alle Kinder und Jugendlichen ihren Interessen, Bedürfnissen, Potenzialen und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend zu fördern – das ist das Ziel eines begabungsgerechten Bildungssystems. Mit einer ressourcenorientierten Haltung können die Begabungen, personalen und Umweltressourcen von Schüler:innen entdeckt, sichtbar gemacht und für die Entwicklung nutzbar gemacht werden (Kiso/Lotze/Behrens 2014, S. 6). Außerdem kann – im Sinne der Personorientierung – im Prozess der Begabungs- und Begabtenförderung die Person in das Zentrum des pädagogischen Handelns gestellt werden. Personorientierte Angebote beziehen die Schülerin und den Schüler in die Gestaltung der Förderung mit ein, um ihnen die Möglichkeit zu geben, den eigenen Bildungsprozess verantwortlich mitzugestalten (Weigand et al. 2014).

Dies erfordert unter Umständen ein Umdenken und Umplanen aufseiten der pädagogischen Akteur:innen. Um eine gelungene Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule zu gestalten und eine Lernumgebung zu schaffen, die den Begabungen aller Kinder und Jugendlichen gerecht wird, ist häufig eine Änderung des Lernens und des schulischen Alltags erforderlich. Diese Veränderung geht zumeist mit einem begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess einher, der von Schulleitung und Kollegium initiiert, mitgetragen und aktiv gestaltet werden muss. Der Schulleitung kommt in diesem Prozess eine Schlüsselposition zu.

In dieser Einleitung wird zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern Begabungsförderung einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann, um aufzuzeigen, dass und warum es lohnend ist, sich auf den Weg zu einer begabungsfördernden Schule zu begeben (Abschnitt 1). Anschließend wird das pädagogische Begabungsverständnis erläutert (Abschnitt 2) und die Frage erörtert, wie Begabungen erkannt werden können (Abschnitt 3) und welche Maßnahmen zur Förderung im schulischen Kontext möglich sind (Abschnitt 4). Daran schließt sich ein kurzer Abriss zur begabungsfördernden Schulentwicklung und der Rolle der Schulleitung in diesem Prozess an (Abschnitt 5), bevor abschließend der Aufbau des Sammelbandes erläutert und ein Überblick über die einzelnen Beiträge gegeben wird (Abschnitt 6).

Ziel dieses einleitenden Beitrags ist es, eine erste Zusammenschau wichtiger Definitionen, Begriffe und Konzepte zu geben, die anschließend in den einzelnen Beiträgen vertieft und ausdifferenziert werden.

1. Begabungsförderung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit?

»Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...] die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen« (Vereinte Nationen 1989, Artikel 29).

Dieses Zitat aus der UN-Kinderrechtskonvention, die 1992 in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten ist, schreibt das Recht von Kindern und Jugendlichen fest, ihren Begabungen entsprechend gefördert zu werden. Im schulischen Kontext wurde der Blick jedoch zumeist auf die Schwächen und weniger auf die Begabungen gelegt. Dadurch standen eher Schüler:innen im Fokus, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds, ihrer institutionellen Benachteiligung und/oder ihrer Lernvoraussetzungen Schwierigkeiten im Unterricht hatten bzw. nicht die erwartete Leistung zeigten. Im Mittelpunkt stand das Erreichen der Minimalstandards, um den (auch) durch die Bildungspolitik vorgegebenen Anforderungen gerecht zu werden.

Spätestens mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler:innen bei der ersten PISA-Studie insbesondere in den höheren Kompetenzstufen (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wurde jedoch deutlich, dass die Förderung von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schüler:innen verstärkt in den Blick genommen werden muss. Verstärkt wurde diese Entwicklung durch die 2009 unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention, die die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem in Gang setzte (Behrensen 2019, S. 87; Kiso 2020, S. 3 ff.; Lagis/Kiso 2019, S. 3 ff.; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 17 ff.; Müller-Oppliger 2021b, S. 39 ff.).

Häufig wird der Begriff der Inklusion ausschließlich im Zusammenhang von Menschen mit Behinderungen und ihrer Teilhabe benutzt. Der Grundgedanke eines weiten Inklusionsverständnisses ist jedoch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenssituationen, biografischen Erfahrungen und individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse aller Menschen (Miceli/Stiller 2021, S. 25; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 17 ff.). Wurde die Förderung von Begabungen bisher häufig als »Luxusproblem« (Behrensen 2019, S. 87) angesehen, eröffnete ein inklusives Verständnis von Begabungsförderung die Möglichkeit, Vielfalt anzuerkennen, und die Notwendigkeit, die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen nach ihren je individuellen Voraussetzungen und Begabungen in den Blick zu nehmen (Behrensen 2019, S. 87; Kiso 2020, S. 3 ff.; Lagis/Kiso 2019, S. 3 ff.).

Hierzu ist es jedoch notwendig, ein dynamisches Begabungsverständnis zugrunde zu legen und (hohe) Begabungen als Merkmal von Heterogenität anzuerkennen. Neben *Chancengerechtigkeit* spielt damit auch die *Begabungsgerechtigkeit* eine wichtige Rolle auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Begabungsgerechtigkeit bedeutet,

»dass Menschen unabhängig von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen ein Recht darauf haben, entsprechend ihren Potenzialen gefördert und gefordert zu werden, wobei Potenziale und Begabungen breit und dynamisch aufgefasst werden. Werden also Begabungen ganz unterschiedlicher Art unabhängig von der sozialen Herkunft, des Geschlechts [sic], von Gesundheit oder der Ethnizität zugetraut und anerkannt, kann dies ein Schritt Richtung Bildungsgerechtigkeit sein« (Lagis/Kiso 2019, S. 12 f.).

Dieser Anspruch stellt für Lehrpersonen häufig eine Herausforderung im schulischen Alltag dar, da Zeit eine knappe Ressource ist. Wenn aber Zeit und Aufmerksamkeit der Lehrperson knappe Güter sind, kann dies schnell dazu führen, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf die Kinder und Jugendlichen richtet, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht den Leistungserwartungen entsprechen. Allerdings bedeutet fehlende Leistungsperformanz nicht unbedingt, dass die betreffende Schülerin / der betreffende Schüler die Leistung nicht grundsätzlich erbringen könnte, denn Begabungen zeigen sich nicht immer auch in Leistungen (Lagis/Kiso 2019, S. 7; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 39).

Verschärft wird das Spannungsfeld durch die Antinomie von Individualisierung und Standardisierung, die einerseits gut begründbare und andererseits sich widersprechende Anforderungen an das pädagogische Handeln stellen. Denn im schulischen Alltag ist die individuelle Orientierung an jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler zwar aus den oben genannten Gründen gerechtfertigt, bringt aber aufgrund der gleichzeitig notwendigen Orientierung an Bildungsstandards, die für alle gelten, auch große Herausforderungen mit sich (Lagis/Kiso 2019, S. 13; Bräu 2005, S. 138 ff.). Wenn die Bildungsstandards als Mindeststandards aufgefasst werden, markieren sie laut Bräu (2008) deutlich, was auf welchem Niveau von den Schüler:innen erreicht werden muss. Dadurch bleiben im Unterricht weniger Spielräume, um auf besondere und individuelle Lernbedingungen einzugehen (Bräu 2008, S. 187).

Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie ihr Handeln immer wieder ausbalancieren und den Unterricht differenzieren müssen. Denn insbesondere (hoch)begabte und leistungsstarke Schüler:innen benötigen häufig einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht, um sich nicht zu langweilen, die Freude am Lernen beizubehalten und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Werden sie nicht ausreichend gefordert, besteht die Möglichkeit, dass sie sich immer weiter zurückziehen und ihre schulischen Leistungen infolgedessen abnehmen. Sie werden zu sogenannten Underachievern, deren Leistungen deutlich schlechter sind, als aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten zu erwarten wäre (Wagner 2021, S. 422; Miceli 2021, S. 257; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 33).

Dies führt zu der Erkenntnis, dass begabte und hochbegabte Schüler:innen – neben anderen Voraussetzungen – vor allem auch eine Lernumgebung brauchen, in der sie ihre Potenziale unabhängig von gesellschaftlichen, kulturellen und institutionellen Normen zeigen und entfalten können. Zu einer ressourcenorientierten, individuellen Förderung gehört dann auch die Förderung von Begabungen, die aufgrund von hindernden Umwelteinflüssen nicht entfaltet werden können.

2. Was versteht man unter Begabung und Hochbegabung?

Die Begriffe Begabung und Hochbegabung werden häufig synonym verwendet und waren lange Zeit mit dem Begriff der Intelligenz verbunden. Ausgangspunkt hierfür

waren die Arbeiten des Psychologen Alfred Binet und des Mediziners Théodore Simon im Jahr 1904, die im Auftrag des französischen Erziehungsministeriums ein Verfahren zur Testung des Intelligenzalters von Kindern entwickelten, um deren Beschulungsfähigkeit festzustellen. Später wurde dieses Testverfahren von verschiedenen Wissenschaftler:innen (u. a. William und Clara Stern; Lewis M. Terman; David Wechsler) weiterentwickelt und der Intelligenzquotient (IQ) eingeführt.

Orientiert an der Gauß'schen Normalverteilung galten demnach Menschen mit einem IQ unter 70 als »minderbegabt« und mit einem IQ über 130 als »hochbegabt«. Trotz der Weiterentwicklung der Testverfahren und der Warnungen der Entwickler:innen, die Ergebnisse der Testungen nicht zu überschätzen, wurde der Begriff der Hochbegabung lange Zeit mit hoher Intelligenz gleichgesetzt (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 24 ff.). Diese eindimensionale Sicht hat jedoch nur dann Vorteile, wenn sie – z. B. im Kontext von Studien oder Auswahlverfahren – für einen bestimmten Zweck benötigt wird, weil dann auf eine hohe Anzahl an Vergleichswerten zurückgegriffen werden kann (iPEGE 2014, S. 9; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 26).

Im heutigen, insbesondere im pädagogischen Diskurs gilt diese eindimensionale Sicht auf Begabung und Hochbegabung als veraltet und wurde durch die Erkenntnis abgelöst,

»dass Hochbegabung ebenso wie Begabung ein Konstrukt ist, dessen Wahrnehmung von sozialen und gesellschaftlichen Deutungen nicht zu trennen ist« (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 23).

Wurden Begabungen lange Zeit als »angeborene Fähigkeitspotenziale« (Lagis/Kiso 2019, S. 9) gesehen, was im Kontext der Elitenförderung einen darwinistischen Ansatz begünstigte, führte die Annahme, dass die Entwicklung von Begabungen sowohl durch Umweltfaktoren als auch durch personenbezogene Merkmale beeinflusst wird, zu einem Paradigmenwechsel (Lagis/Kiso 2019, S. 9). Nun rückten multidimensionale Modelle in den Vordergrund, die Begabungen dynamisch beschreiben und auch andere Fähigkeitsbereiche berücksichtigen, z. B. das Münchner Hochbegabungsmodell der Forschergruppe um Kurt A. Heller (siehe S. 31 in diesem Band) oder das Modell individualisierter Hochbegabung von Thomas Trautmann, das häufig auch als Mikadomodell bezeichnet wird (Müller-Oppliger 2021a, S. 204 ff.; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 28; Trautmann 2013, S. 16 ff.; Heller/Perleth/Hany 1994, S. 19). Solche Modelle berücksichtigend, definierte das *International Panel of Experts for Gifted Education* (iPEGE) den Begriff Begabung wie folgt:

»Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen« (iPEGE 2009, S. 17).

Vor diesem Hintergrund umfasst Begabung neben Intelligenz auch Leistungswille, Interesse an sachbezogenen Themen, Disziplin beim Arbeiten sowie Fähigkeiten der Selbststeuerung und Selbstregulation. Außerdem können sich individuelle Begabungen auf verschiedene Bereiche beziehen (z. B. den akademischen, künstlerischen oder sozial-emotionalen Bereich) und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten unterscheiden (iPEGE 2009, S. 17 ff.). Kinder und Jugendliche mit einem besonders großen Entwicklungspotenzial des allgemeinen Leistungsvermögens werden häufig als »hochbegabt« bezeichnet.

3. Begabungen in der Schule erkennen – pädagogische Diagnostik

Die Voraussetzung dafür, dass sich die Begabungen eines Kindes oder eines/einer Jugendlichen entfalten können, ist auch und vor allem, dass sie erkannt und gefördert werden. Daher kommt der Schule im Kontext der Begabungsentwicklung eine besondere Bedeutung zu (Miceli 2021, S. 257), denn allzu oft ist es noch vom Zufall abhängig, ob Begabungen erkannt und gefördert werden (Miceli/Fiebler 2020, S. 4). Stamm (2009) zeigt auf, dass hier insbesondere Schüler:innen aus Minoritäten und aus einkommensschwachen, bildungsfernen Familien benachteiligt sind. Bei ihnen werden seltener höhere Begabungspotenziale vermutet als bei gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Familien. Auch bei Mädchen werden besondere Begabungen seltener erkannt als bei gleichaltrigen Jungen.

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Eine große Rolle spielen unter anderem mangelnde Sprachkenntnisse, Ausdrucks- und Verhaltensweisen sowie familiäre Sozialisation, die den Blick auf vorhandene Potenziale verstellen können. Zudem kommen beim Erkennen von Begabungen die zum Teil unterschiedlichen Begabungsverständnisse von Lehrpersonen zum Tragen, ebenso stereotype Zuschreibungen, Beobachtungs- und Beurteilungsfehler (Stamm 2009; Miceli/Fiebler 2020). Auch Preckel und Baudson (2013) weisen darauf hin, dass die Identifizierung einer (Hoch-)Begabung in den meisten Fällen immer noch über Merkmale erfolgt, die in der Person begründet liegen, z. B. Intelligenz, Kreativität oder Motivation. Außerdem werden Umweltaspekte und nichtkognitive Merkmale in diagnostischen Kontexten häufig nicht herangezogen, obwohl diese von dynamischen Begabungsmodelle berücksichtigt werden (Preckel/Baudson 2013, S. 28).

Damit die Begabungen einer Schülerin / eines Schülers erkannt werden, ist demnach neben einer pädagogischen Diagnostik, die gegebenenfalls durch eine psychologische Diagnostik ergänzt wird, auch das Wissen erforderlich, dass sich beobachtbare Merkmale »immer in einem bestimmten sozialen, physikalischen oder pädagogischen Umfeld entwickeln« (Preckel/Baudson 2013, S. 28; vgl. auch Behrens/Solzbacher 2016, S. 56 ff.). Daher müssen die Ergebnisse der Diagnostik kontextualisiert werden. Dabei stellen sich für die Forschung und im schulischen Kontext unter anderem folgende Fragen (vgl. hierzu auch Kiso 2020; Preckel/Baudson 2013; Ziegler/Stöger 2009):

- Welches Begabungsverständnis ist in der Interaktion handlungsleitend?
- Welchen Einfluss haben andere Heterogenitätsdimensionen auf die Entfaltung von Begabungen und verstellen gegebenenfalls den Blick auf die Potenzialentfaltung?
- Gibt es Lern- und Übungsgelegenheiten, in denen die Schüler:innen ihre Begabungen zeigen können?

Im schulischen Kontext steht beim Erkennen von Begabungen in der Regel die pädagogische Diagnostik im Vordergrund, während bei einer vermuteten Hochbegabung häufig die psychologische Diagnostik herangezogen wird. Das iPEGE (2009, S. 19) weist jedoch darauf hin, dass die Beschränkung auf die Ermittlung eines IQ-Gesamtwerts nicht ausreichend ist, da dann wichtige weitere Faktoren nicht berücksichtigt würden. Auch Lagis und Kiso zeigen auf, dass

»[das] Verständnis von Begabung als Fähigkeitspotenzial impliziert, dass Faktoren existieren, die die Begabungsperformanz positiv oder negativ beeinflussen« (Lagis/Kiso 2019, S. 7).

Daraus wird deutlich, dass sich Begabungen nicht zwingend in einer Leistungsperformanz zeigen müssen, die den gesellschaftlichen und kulturellen Maßstäben entspricht (Lagis/Kiso 2019, S. 7; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 39). Vielmehr ist das Sichtbarwerden von Begabungen untrennbar mit den vielschichtigen Dimensionen individueller Bildungsprozesse verbunden. Dem pädagogischen Handeln der Lehrpersonen kommt daher bei der Entwicklung von Begabungen eine zentrale Bedeutung zu (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 28).

4. Begabungen im schulischen Kontext fördern

Der Förderung von Begabungen wurde in der schulischen Praxis lange Zeit wenig Bedeutung zugemessen. Erst

»[die] Annahme, Begabung sei ein dynamischer Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig sei, trug dazu bei, hemmende Sozialisationsfaktoren durch Förderung zu kompensieren. Andererseits bedeutet eine dynamische Auffassung auch, dass bereits vorhandene Begabungen der Förderung bedürfen, sollen diese beibehalten werden bzw. optimalerweise sich noch weiterentwickeln« (Lagis/Kiso 2019, S. 9).

Begabte Schüler:innen sollen ihre individuellen Begabungen entfalten, eigene Fähigkeiten herausfordern und so die »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotsky 1978, zit. nach Müller-Oppliger 2011, S. 61) erreichen können. Dabei sollte das Ziel dieser individuellen Begabungsförderung insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sein. Der schulische Erfolg ist demnach nicht das primäre Ziel der Förderung, sondern im besten Falle eine positive Konsequenz (Miceli/Fiebler 2020, S. 16).

Häufig werden die Begriffe *Begabungsförderung* und *Begabtenförderung* in der Fachliteratur gemeinsam oder auch synonym verwendet. Auch wenn beide Begriffe die Förderung beinhalten, ist der Fokus etwas unterschiedlich. Daher hat sich das iPEGE auf folgende Definitionen verständigt:

»Begabungsförderung kann verstanden werden als die systematische Entwicklung von Begabungsgrundlagen, also beispielsweise die Anregung des Denkens, der Aufbau eines gut strukturierten Gedächtnisses oder die Förderung von Interessen, Zielstrebigkeit, Arbeitshaltungen, Selbstsicherheit und Kommunikationsfähigkeit. Begabtenförderung bedeutet dann sowohl das Bemühen um das Erkennen und Fördern möglicher Potenziale von Kindern und Jugendlichen als auch die Gestaltung von differenzierten und anspruchsvollen Lernangeboten für diejenigen jungen Menschen, die sich bereits als begabt erwiesen haben.« (iPEGE 2009, S. 22)

Während demnach bei der Begabungsförderung ganz allgemein die Entwicklung und Entfaltung von Begabungen im Vordergrund stehen, werden bei der spezifischeren Begabtenförderung verstärkt die Kinder und Jugendlichen als Person in den Blick genommen. Für einen Schulentwicklungsprozess kann es daher hilfreich sein, sich im Kollegium darüber auszutauschen, was die Lehrpersonen jeweils unter diesen Begriffen verstehen und welches Ziel mit dem Schulentwicklungsprozess erreicht werden soll. Im vorliegenden Sammelband werden sowohl die Begabungs- als auch die Begabtenförderung in den Blick genommen.

5. Begabungsfördernde Schulentwicklung

Das Schaffen von Rahmenbedingungen, die die Förderung begabter und hochbegabter Schüler:innen unterstützen, setzt einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess voraus. Als theoretischer Bezugspunkt hat sich dabei der Grundgedanke einer Trias von Hans-Günter Rolff bewährt:

»Schulentwicklung bewegt sich dabei im Zyklus einer Trias bzw. eines Drei-Wege-Modells.« (Rolff 2007, S. 30)

Schulentwicklung ist demnach auf den drei Ebenen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung verortet (siehe Abbildung 1 auf der nächsten Seite). Diese Ebenen greifen ineinander und bedingen sich gegenseitig, so dass eine Änderung beispielsweise im Kontext der Organisationsentwicklung immer auch Auswirkungen auf die anderen beiden Ebenen hat.

Eine Schule, die beispielsweise im Kontext der Organisationsentwicklung eine veränderte Schulkultur anstrebt, die Potenziale der Schüler:innen in den Fokus stellt und Begabungsförderung als wichtiges Element im Schulleitbild verankert, kann dies nur dann nachhaltig und aktiv im Schulleben etablieren, wenn auch eine Änderung des Unterrichts im Rahmen der Unterrichtsentwicklung stattfindet. Hierbei könnte z. B.

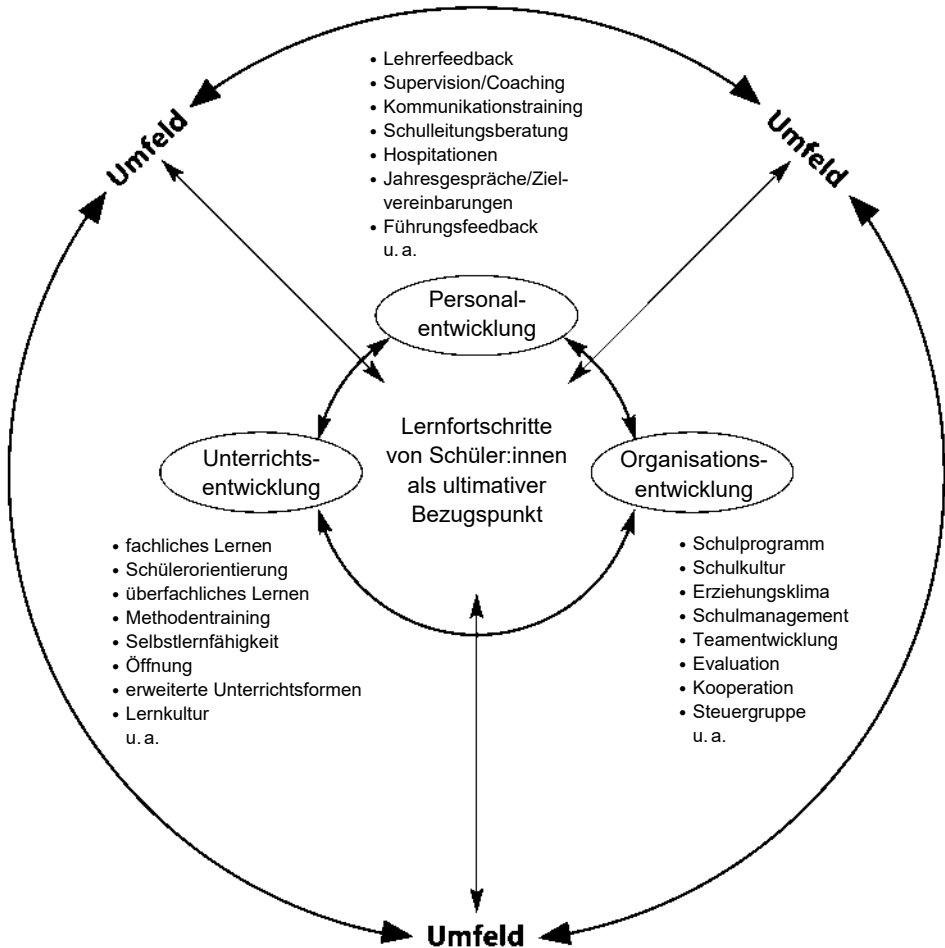


Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2007, S. 30).

die Etablierung eines überfachlichen Lernens oder des selbstverantwortlichem (Projekt-)Lernens im Vordergrund stehen. Nicht zuletzt ist dann auch die zielgerichtete Personalentwicklung ein wichtiger Baustein zur Herstellung geeigneter Rahmenbedingungen, indem die Lehrpersonen für das Thema sensibilisiert werden und Möglichkeiten zur Umsetzung von Begabungsförderung erlernen.

Der absolute Bezugspunkt für alle drei Ebenen ist der Lernfortschritt der Schüler:innen (Rolff 2007, S. 30 ff.). Daher kommen die genannten Schulentwicklungsmaßnahmen nicht nur den besonders begabten, sondern allen Schüler:innen zugute und tragen so zur Herstellung einer bildungsgerechten Schulkultur bei. Da Schulen immer in einem größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang agieren, werden sie darüber hinaus auch vom Umfeld beeinflusst – positiv wie auch negativ. Deshalb ist es für eine nachhaltige Begabungsförderung zielführend, auch das Umfeld

wie z. B. Eltern, Vereine, Beratungsstellen, Jugendeinrichtungen etc. einzubeziehen und sich mit ihnen zu vernetzen.

In der Forschung (u. a. Schröck 2009; Lamprecht/Kotthoff/Maak Merki 2011; Miceli 2018; Rolff 2019) hat sich gezeigt, dass der Schulleitung eine besondere Rolle im Schulentwicklungsprozess zukommt. Mit Blick auf die begabungsfördernde Schulentwicklung haben sich bei der Prozessbegleitung vieler Schulen unter anderem folgende Gelingensbedingungen herauskristallisiert, die übergreifend auf alle drei Ebenen des Schulentwicklungsprozesses bezogen werden können:

- eine Schulleitung, die die eigene Haltung zum Thema reflektiert und Begabungsförderung zum Thema im Kollegium macht;
- eine Schulleitung, die mit dem Kollegium im Gespräch bleibt, Widerstände ernst nimmt und diese konstruktiv in den Prozess einbindet;
- Einbezug und Berücksichtigung der Interessen und Begabungen des Kollegiums bei der Planung und Durchführung von Begabungsförderungsmaßnahmen;
- Bereitstellung von entsprechenden Rahmenbedingungen, z. B. Entlastungsstunden, Schaffung von Zeitfenstern für die kollegiale Konzeptarbeit und die Planung von Projekten;
- eine Schulleitung, die für Modellversuche offen ist und akzeptiert, dass diese auch scheitern können und/oder Modifikationen notwendig sind;
- Fördern des Denkens »out of the box«, um kreative und individuelle Lösungen für die Begabungsförderung zu entwickeln;
- Wertschätzung und Anerkennung geleisteter Arbeit des Kollegiums z. B. durch Gelegenheiten, diese im Rahmen von Dienstbesprechungen, Tagen der offenen Tür etc. vorzustellen

Darüber hinaus sind bei einzelnen Themen weitere Aspekte des Schulleitungshandelns relevant, die in den jeweiligen Beiträgen dieses Sammelbands aufgegriffen werden.

6. Aufbau und Inhalt des Sammelbandes

In der Praxis stellt sich oft die Frage, wie eine gelungene Begabungs- und Begabtenförderung im Schulalltag aussieht und wie sich ein begabungsfördernder Schulentwicklungsprozess initiieren und umsetzen lässt. Der vorliegende Sammelband bündelt die Themen vom Initiieren eines begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses bis hin zur Verstetigung der Begabungsförderung im Rahmen einer begabungsfördernden Netzwerkarbeit, zugleich ist die Darstellung jeweils auf das praktische Handeln der Schulleitung bezogen. Neben der pädagogischen Perspektive werden auch die schulorganisatorischen Aspekte eines begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses in den Blick genommen und neben einer theoretischen Rahmung auch konkrete Methoden sowie praktische Beispiele dargestellt.

So ist dieses Buch ein praxisorientierter Sammelband für Schulleiter:innen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess beginnen möchten oder sich

bereits im Prozess befinden und neue Anregungen suchen. Daher umfasst das Buch vier Teile, die sich den verschiedenen Phasen und den in der jeweiligen Phase relevanten Fragen des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses widmen. Die Themen sind in drei unterschiedlichen Beitragsformen aufbereitet:

- Die *Überblicksartikel* zu Beginn jedes Buchteils führen in das jeweilige Thema ein und geben einen Überblick über die relevanten Aspekte. Darüber hinaus werden wichtige Theorien hinsichtlich des Themas einfürend erläutert.
- In den *thematischen Beiträgen* werden – neben einer kurzen theoretischen Rahmung – einzelne Aspekte des Schulentwicklungsprozesses aufgegriffen und mit praktischen Umsetzungsideen und *Hinweisen für die Schulleitung* ausdifferenziert.
- In den *Praxisbeispielen* berichten Schulleitungen, Lehrpersonen und Akteur:innen aus der Praxis von ihren Erfahrungen beim begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess und zeigen auf, welche »lessons learned« sich hieraus ableiten lassen.

Die einzelnen Beiträge greifen zwar thematisch ineinander, können aber auch separat gelesen und dem individuellen Bedarf entsprechend ausgewählt werden.

Teil I: Den Wandel initiieren

Dieser Teil des Buches beschäftigt sich mit der Frage, wie der Wandel initiiert werden kann, und zeigt unter anderem auf, wie die Schulleitung einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess initiieren, unterstützen und steuern kann, wie die weiteren schulischen Akteur:innen mit ins Boot geholt und wie mit Widerständen umgegangen werden kann.

In ihrem einleitenden Überblicksbeitrag nehmen *Claudia Solzbacher und Julius Kuhl* den Begriff der Begabung in seiner Begriffsvielfalt und entsprechende Konstrukte und Modelle genauer unter die Lupe. Sie skizzieren den Wandel des Begabungsverständnisses in einem kurzen historischen Abriss und zeigen, wie schulische Führungskräfte Schulentwicklung und unterrichtliches Handeln beeinflussen können, indem sie für Begriffs- und Zielklarheit sorgen.

Hieran schließt *Niels Anderegg* in einem zweiten Überblicksbeitrag an und vertieft die Frage nach dem Schulleitungshandeln mit Blick auf das gemeinschaftliche Führen einer begabungsfördernden Schule. Neben verschiedenen Facetten des Schulleitungshandelns zeigt er mit den Modellen »Shared Leadership« und »Teacher Leadership« zwei Ansätze auf, wie dieses Handeln in der Praxis umgesetzt werden kann.

Allerdings können Entwicklungsprozesse statt einer Aufbruchstimmung immer auch Widerstände hervorrufen. Daher erläutert *Torsten Nicolaisen* in seinem thematischen Beitrag, wie Widerstände konstruktiv für den Prozess genutzt werden können und wie die Kommunikation über Veränderungen im Kollegium gelingt.

In seinem Praxisbeitrag berichtet der Schulleiter *Stefan Weih* über seine Erfahrungen während des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses und darüber,