

PÄDAGOGIK



Nicole Miceli (Hrsg.)

Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung

BELTZ

Dr. Nicole Miceli ist Projektleiterin im Ressort Schule der Karg-Stiftung sowie als zertifizierte Coachin (CAS) selbstständig. Im Rahmen ihrer Arbeit konzipiert und leitet sie mehrjährige Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Netzwerkbildung im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung. Neben der Durchführung von Fortbildungen berät sie Schulen aller Schulformen bei begabungsfördernden Schulentwicklungsprozessen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der (inklusiven) Begabungs- und Begabtenförderung, der Schul- und Netzwerkentwicklung und der qualitativen Schulforschung. Sie ist Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63299-9 Print
ISBN 978-3-407-63301-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Pädagogik
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Michael Matl
Lektorat und Satz: Jürgen Hahnemann · sprach-bild.de
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: gettyimages © Elena_Garder
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Nicole Miceli

Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit	
Definitorische 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 Fiebeler

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
---	-----

<i>Martin Kelz / Elisabeth Götz</i>	
Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für Begabungsförderung	
Das Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth – ein Rückblick	119

Teil III: Begabungsfördernde Angebote implementieren

<i>Julius Kuhl / Claudia Solzbacher</i>	
Potenziale suchen, finden und fördern als Ziel der Schulentwicklung	
Pädagogische Beziehungen im Fokus gelungener Schulentwicklungsprozesse	128
<i>Jan Kwietniewski / Thomas Schamp / Andreas Terfloth</i>	
Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für das Erkennen von Begabungen in der Schule	141

<i>Andrea Fiebeler</i>	
Konzeption und Implementierung von Enrichment-Angeboten	157

<i>Nicole Miceli</i>	
Individuelle Lehr-Lern-Arrangements und individuelle Leistungsbewertung ...	169

<i>Anne Ziesenitz</i>	
Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen	
Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten	177

<i>Thomas Trautmann</i>	
Förderung von Begabungen – bei uns?	190

<i>Karen Blaschka / Julia Brehmer</i>	
Meilensteine auf dem Weg der Begabungsförderung	
Schulentwicklung am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder	200

Teil IV: Begabungsförderung und Netzwerkarbeit

<i>Nicole Miceli</i>	
Netzwerkarbeit und Schulentwicklung zusammendenken – eine Chance für die Begabungs- und Begabtenförderung	212

<i>Miriam Lotze / Meike Sauerhering</i>	
Sicherheit geben, Schätze heben – Übergänge begabungsförderlich gestalten	222

<i>Carolin Kiso / Nadine Seddig</i>	
Vernetzung zwischen Kita und Grundschule als Beitrag zur durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung	233
<i>Birgit Paster</i>	
Begabungsförderung als Transferauftrag – die Arbeit in Kompetenzzentren	
Der Weg des Comenius-Gymnasiums Deggendorf zum Kompetenzzentrum	245
<i>Sandra Behrend / Melanie Helm-Becker</i>	
Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung	
Die Netzwerkarbeit im Saarland als Beispiel	261
Download-Materialien	277
Autor:innen	297

Nicole Miceli

Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Definitorische 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/Behrensen 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 zugewandt und anerkannt, kann dies ein Schritt Richtung Bildungsgerechtigkeit sein« (Lagis/Kiso 2019, S. 12f.).

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, dass häufig auch als Mikado-modell 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/Fiebeler 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/Fiebeler 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, physischen oder pädagogischen Umfeld entwickeln« (Preckel/Baudson 2013, S. 28; vgl. auch Behrensen/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 verstehen 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/Fiebelker 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.

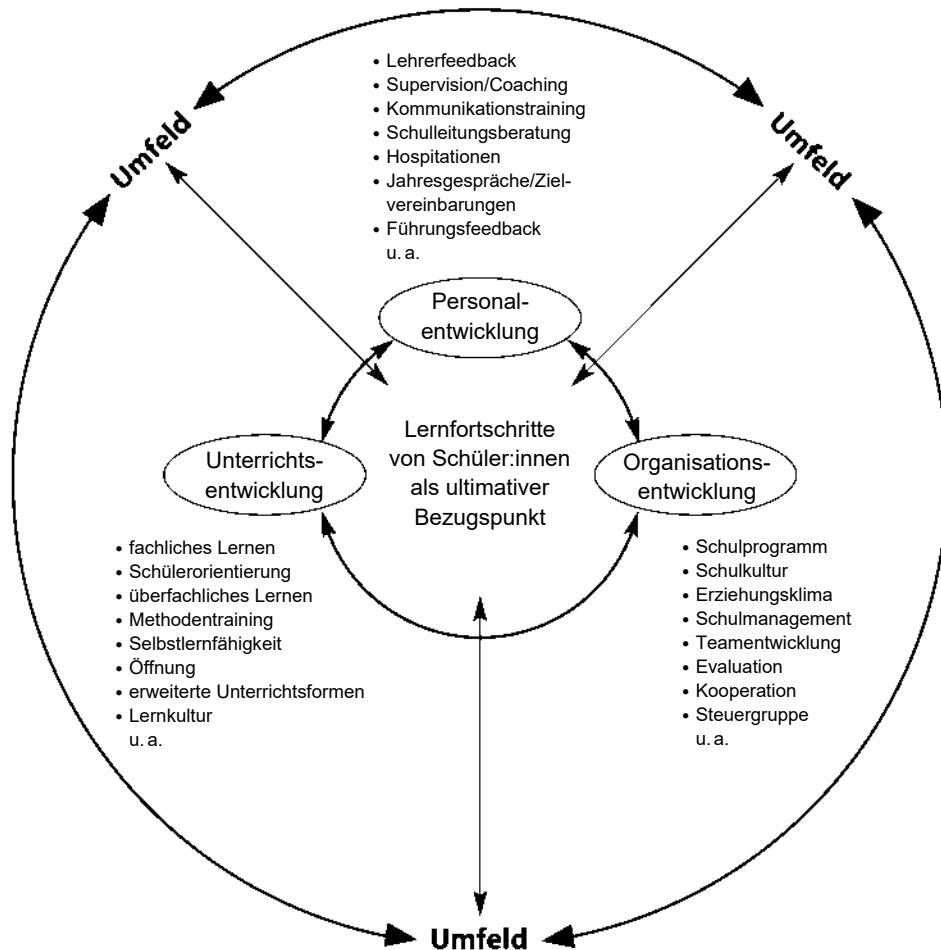


Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2007, S. 30).

die Etablierung eines überfachlichen Lernens oder des selbstverantwortlichem (Projekt-)Lernens im Vordergrund stehen. Nicht zuletzt ist dann auch die zielgerichtetete 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 Initiiieren eines begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses bis hin zur Verfestigung 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 einführend 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 Aufbruchsstimmung 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,

welche Rolle dabei das Schulleitungshandeln – auch und insbesondere im Umgang mit Widerständen – gespielt hat.

Teil II: Eine begabungsfördernde Schulkultur schaffen

Dieser Teil des Buches geht der Frage nach, wie eine begabungsfördernde Schulkultur geschaffen werden und eine begabungsfördernde, personorientierte *und* ressourcenorientierte Haltung Eingang in Schulkultur, Schulleitbild und Schulprogramm finden kann.

In einem einleitenden Überblicksbeitrag erläutert *Andrea Fiebeler* zunächst, wie eine externe Begleitung einen wertvollen Beitrag zur begabungsfördernden Schulentwicklung leisten kann. Am Beispiel der Prozessbegleitung zeigt sie die Vor- und Nachteile der Schulbegleitung auf und benennt wichtige Voraussetzungen für deren Gelingen.

In seinem thematischen Beitrag stellt *Olaf-Axel Burow* mit der Zukunftswerkstatt eine Methode vor, wie ein begabungsförderndes Schulleitbild von der Schulgemeinschaft aktiv entwickelt und mit Leben gefüllt werden kann. Dabei beschreibt er nicht nur den Prozess selbst, sondern gibt auch praktische Anregungen, die er mit möglichen Übungen und Ablaufplänen konkretisiert.

Carolin Kiso stellt in ihrem thematischen Beitrag die Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur in den Mittelpunkt. Neben einer theoretischen Rahmung zum Verständnis der Ressourcenorientierung gibt sie auch praktische Hinweise, wie diese Perspektive in die Schulkultur getragen werden kann und welche Rolle das Schulleitungshandeln dabei spielt.

Schließlich beschreiben *Martin Kelz* und *Elisabeth Götz* in ihrem Praxisbeitrag die Entwicklung des Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth zu einer begabungsfördernden Schule und zu einem Kompetenzzentrum für die Region. Rückblickend rekonstruieren sie den eigenen Entwicklungsprozess und leiten daraus wichtige Erkenntnisse für die Schulleitung ab.

Teil III: Begabungsfördernde Angebote implementieren

Dieser Teil des Buches rückt die Implementierung begabungsfördernder Angebote in den Fokus der Betrachtung. Die Beiträge gehen der Frage nach, welche pädagogischen und schulorganisatorischen Aspekte bei der Erprobung und Verfestigung begabungsfördernder Konzepte und Maßnahmen berücksichtigt werden müssen.

Zunächst zeigt der Überblicksartikel von *Claudia Solzbacher* und *Julius Kuhl* die Notwendigkeit auf, pädagogische Beziehungen in den Fokus gelungener Schulentwicklungsprozesse zu stellen, um Potenziale suchen, finden und fördern zu können. Neben einer professionellen Haltung der Lehrpersonen sind hierfür auch pädagogisch-diagnostische Maßnahmen und eine andere Gestaltung der Lehr- und Lernarrangements erforderlich.

Jan Kwiecinski, Thomas Schamp und Andreas Terfloth beschreiben in ihrem thematischen Beitrag, wie sich ein Gesamtkonzept zum Erkennen von Begabungen in der Schule entwickeln lässt. Hierfür stellen sie verschiedene Instrumente der Diagnostik im Unterricht vor – im Kontext von Enrichment-Angeboten und im Kontext der Individualisierung – und erläutern, welche Rolle die Schulleitung bei der Entwicklung und Implementierung entsprechender Maßnahmen hat.

In ihrem thematischen Beitrag stellt *Andrea Fiebeler* anschließend dar, welche Schritte bei der Konzeption und Implementation von Enrichment-Angeboten erforderlich sind. Am Beispiel eines Drehtürkonzepts erläutert sie, welche Gelingensbedingungen in der Praxis für eine erfolgreiche Implementierung erforderlich sind und wie die Schulleitung das Kollegium bei der Entwicklung und Erprobung von Enrichment-Angeboten unterstützen kann.

Am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens beleuchtet *Nicole Miceli* in ihrem thematischen Beitrag die Implementierung von individuellen Lehr-Lern-Arrangements und individueller Leistungsbewertung. Dabei geht sie der Frage nach, welche begabungsfördernden Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozesse erforderlich sind, und differenziert diese anhand von Reflexionsbeispielen und Fallbeispielen aus.

Wie die schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen konzeptionell angegangen werden sollte, damit sie nachhaltig, professionell und kooperativ ist, erläutert *Anne Ziesenitz* in ihrem thematischen Beitrag. Nach einer theoretischen Einbettung erörtert sie verschiedene Voraussetzungen für die Implementierung eines schulübergreifenden Beratungsangebots und beleuchtet die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess.

Thomas Trautmann stellt in seinem thematischen Beitrag die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Hamburger Grundschule dar. Anhand praktischer Beispiele leitet er sich daraus ergebende »lessons learned« und relevante Gelingensbedingungen für eine gelungene Begabungsförderung ab.

Am Beispiel des Evangelischen Gymnasium Hermannswerder stellen *Karen Blaschka* und *Julia Brehmer* in ihrem Praxisbeitrag dar, welche Schritte im Kontext einer begabungsfördernden Schulentwicklung notwendig sind und welche Handlungsempfehlungen sich daraus ableiten lassen, und kommen zu dem Fazit, dass es sich um einen kontinuierlich stattfindenden und fortzusetzenden Prozess handelt.

Teil IV: Begabungsförderung und Netzwerkarbeit

Der vierte und letzte Teil des Buches widmet sich der Gestaltung der Begabungsförderung in Netzwerken. Dabei wird den Fragen nachgegangen, wie begabungsfördernde Angebote entlang der Bildungsbiografie der Schüler:innen im Sinne einer durchgängigen Begabungsförderung verstetigt, erweitert und in ein Bildungsnetzwerk eingebracht werden können.

In ihrem praxisnahen Überblicksbeitrag zeigt *Nicole Miceli* den Mehrwert von begabungsfördernder Netzwerkarbeit auf und beleuchtet Chancen und Herausforderun-

gen für den Schulentwicklungsprozess. Neben einer theoretischen Einordnung wird erläutert, welche Aspekte sowohl für Aufbau und Management begabungsfördernder Netzwerke als auch für die Einbindung der Netzwerkarbeit in den Schulentwicklungsprozess relevant sind.

In einem zweiten Überblicksbeitrag betrachten *Miriam Lotze und Meike Sauerhering* die Gestaltung begabungsfördernder Übergänge. Dabei werfen sie zunächst einen Blick auf die Entwicklungsaufgaben, mit denen Übergänge für Kinder einhergehen, um anschließend zu entfalten, wie diese von Kindertagesstätten und Schulen institutionell begleitet werden und welche Rahmenbedingungen (Schul-)Leitungen schaffen können, damit der Übergang der Kinder gelingt.

Die Vernetzung zwischen Kita und Grundschule am Übergang steht auch im thematischen Beitrag von *Carolin Kiso und Nadine Seddig* im Vordergrund. Am Beispiel eines einrichtungs- bzw. organisationsübergreifenden Drehtürmodells zeigen sie auf, welchen Beitrag dieses zur durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung leisten kann.

Abschließend runden zwei Praxisbeispiele zur schul- und professionsübergreifenden Netzwerkarbeit diesen Teil des Buches ab. Zunächst beschreibt *Birgit Paster* am Beispiel des Comenius-Gymnasiums Deggendorf, wie die Netzwerkarbeit entwickelt, in einem Netzwerk begabungsfördernder Schulen gestaltet und die Begabungsförderung in der Region verstetigt werden kann – in diesem Fall mit Hilfe eines Transferauftrags des bayrischen Kultusministeriums.

Danach zeigen *Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker* am Beispiel der professionsübergreifenden Netzwerkarbeit in der Begabungs- und Begabtenförderung des Saarlands auf, welche Gelingensbedingungen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Schulen, Beratungsstellen und weiteren Akteur:innen der Begabungsförderung gelten und welchen Mehrwert ein solches Netzwerk für die Arbeit der Schulleitung hat.

Das übergreifende Ziel dieses Herausgeberbandes ist, die eingangs angesprochene Begabungsgerechtigkeit in begabungsfördernde Schulentwicklungsprozesse hineinzutrauen und dort lebendig werden zu lassen. Er will – insbesondere für Schulleitungen – die Gelingensfaktoren und Stolpersteine beim Initiieren und der Ausgestaltung eines solchen Schulentwicklungsprozesses aufzeigen und Anregungen geben, wie eine ressourcenorientierte und individuelle Förderung der Begabungen der Schüler:innen im Schulalltag gestaltet werden kann.

Literatur

- Behrensen, B. (2019): Inklusive Begabungsförderung – eine Antwort auf Bildungsherausforderungen in Zeiten von Fluchtmigration. In: Reintjes, C./Kunze, I./Ossowski, E. (Hrsg): Begabungsförderung und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 86–98. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17448 (Abruf am 23.7.2022).

- Behrensen, B. / Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Inklusiv gedacht – inklusiv gemacht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster: LIT Verlag, S. 129–149.
- Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G. / Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–199.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung, Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE_1_web.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2014): Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung, Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/iPEGE_4-14-komplett-Standard_01.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- Heller, K. A. / Perleth, C. / Hany, E. A. (1994): Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. In: Einsichten. Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 1/1994, S. 18–22. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2547/1/2547.pdf> (Abruf am 25.7.2022).
- Kiso, C. J. (2020): Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiso, C. / Lotze, M. / Behrensen, B. (2014): Ressourcenorientierung. nifbe-Themenheft Nr. 24. Os- nabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung / Forschungs- stelle Begabungsförderung. www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Ressourcen_online.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- Lagis, J. / Kiso, C. J. (2019): Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung. In: Kiso, C. J. / Lagis, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–25.
- Lamprecht, M. / Kotthoff, H.-G. / Maak Merki, K. (2011): Rekontextualisierungen: Schulinspektions- prozesse als indirekte Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium. In: Müller, S. / Pietsch, M. / Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empiri- scher Sicht. Münster: Waxmann, S. 165–191.
- Miceli, N. (2018): Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive, Wiesbaden: Springer VS.
- Miceli, N. (2021): Mehr Freude am Lernen. Begabungs- und Begabtenförderung in Zeiten von Covid- 19. In: SchulVerwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement (SchVw HE/RP), 26. Jg., H. 9 , S. 257f.
- Miceli, N. / Fiebelker, A. (2020): Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern. Lernen verstehen – Kompetenzen stärken, Ausgabe 3/2020. Stuttgart: Raabe.
- Miceli, N. / Stiller, A.-K. (2021): Kleines Wörterbuch der Hochbegabung. Karg Hefte, Sonder- heft III. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Müller-Oppliger, V. (2011): (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Para- digmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In: Hackl, A. / Steenbuck, O. / Wei- gand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Wertorientie- rung. Karg Heft 03. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 55–68.
- Müller-Oppliger, V. (2021a): Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der (Hoch-)Begabung. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 204–222.

- Müller-Oppliger, V. (2021b): Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 32–45.
- Preckel, F. / Baudson, T. G. (2013): Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern. München: C. H. Beck.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019): Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schröck, N. (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, T. (2013): Zu allem fähig und zu nichts in der Lage? Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In: Trautmann, T. / Manke, W. (Hrsg.): Begabung – Individuum – Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–29.
- Vereinte Nationen (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- Wagner, G. (2021): Begabungsfördernde und -hemmende Wirkungsmechanismen im Klassenkontext; in: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 418–426.
- Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ziegler, A. / Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: Journal für Begabtenförderung 9, H. 2, S. 6–31.

Teil I:

Den Wandel initiieren

Claudia Solzbacher/Julius Kuhl

Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle

Den Wandel initiieren heißt, sich auf Begriffsdefinitionen und Förderansätze zu einigen und begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse auf vielen Ebenen zu operationalisieren.

Der Wandel hin zu einer verbesserten Begabungs- und Begabtenförderung gelingt am besten, wenn ein Förderkonzept mit allen Beteiligten abgestimmt wird und Strukturen implementiert werden, die die Realisierung ermöglichen. Um Verantwortung für die Unterrichts- und Erziehungsqualität übernehmen zu können, müssen Lehrkräfte in einen schulweiten Konsens über die Entwicklung ihrer Schule eingebunden sein. Dazu ist es sinnvoll, zunächst den Begriff Begabung so zu diskutieren, dass die einzelnen Lehrkräfte ihre Erfahrungen und Einstellungen dazu reflektieren können. Ziel ist es, sich auf eine gemeinsame Begriffsdefinition zu einigen, die dann dem schulspezifischen Förderansatz zugrunde liegen soll. Etablierte Modelle der Begabungsförderung können hier eine Diskussionsgrundlage und damit einen konsensfähigen Rahmen für weitere Schulentwicklungsprozesse bieten.

Im Folgenden sollen begriffliche und inhaltliche Grundlagen hierfür vorgestellt und erläutert werden.

1. Was Begabung eigentlich bedeutet und wie daraus Leistung wird

Spätestens seit den 1920er Jahren wird der Begriff der Begabung regelmäßig aufgeführt (Hoyer/Weigand/Müller-Opplicher 2013, S. 8). Begabung wird seitdem auch mit älteren Begriffen wie »Gabe«, »Talent« oder »Vermögen« in Verbindung gebracht oder gar synonym zu diesen verwendet (ebd., S. 13f.). Mehr noch als »Begabung« impliziert »Talent« die Idee einer natürlichen Gabe, die »durch Übung [...] verfeinert, aber nicht erlernt werden kann« (Lühe 1998, S. 886).

An der Wende zum 20. Jahrhundert verliert der Begriff des Talents etwas an Bedeutung: Menschen werden weniger als unterschiedlich talentiert wahrgenommen, sondern eher als für eine bestimmte Verwendung oder Leistung begabt (Wollersheim 2014, S. 23f.). Damit rückt der gesellschaftliche bzw. ökonomische Nutzen stärker in die Debatte.

Zugleich finden sich in der Reformpädagogik zwei entgegengesetzte argumentative Verwendungen des Begabungsdiskurses. Zum einen ist man überzeugt, dass

alle Kinder Begabungen haben, die zwar höchst unterschiedlich, aber in jedem einzelnen Fall zu würdigen seien (Gurlitt 1909). Dies lenkt den Blick auf die vor allem in der Schule vernachlässigte Individualität des Kindes. Zum anderen wird in der Reformpädagogik »Begabung« im Zusammenhang mit Vererbungsiden gedacht (Key 1904).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wächst allmählich der gesellschaftliche Konsens, dass aufgrund von (besonderer) Leistung ein klassen- bzw. schichtunabhängiger Zugang zu Bildung und Kultur erst möglich werde (Heckhausen 1974). Die ideologische Festlegung individueller Leistung als Ergebnis von Begabung oder Anstrengung wird durch das Verständnis von Leistung als Produkt der Wechselbeziehung zwischen Begabung und Anstrengung überwindbar. Leistung im Verbund mit Begabung wird in diesem Kontext zur Grundlage für den individuellen sozialen Aufstieg wie für eine demokratisch verfasste Gesellschaft, in der ererbte Herkunftsprivilegien immer weniger mit den errungenen Werten von Freiheit, Gleichheit und gesellschaftlicher Solidarität vereinbar sind.

Konsequenterweise wird die »Tüchtigkeit« für diejenigen, die nicht aufgrund ihrer familialen Herkunft Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen und darauf aufbauenden beruflichen Perspektiven haben, »zum legitimatorischen Prüfstein für die Begründung des Begabtenaufstiegs« (Wollersheim 2014, S. 25). Interessant ist, dass eine Beschränkung des sozialen Aufstiegs mit dem gleichen Argument vertreten wurde: »Man forderte im Sinne strikter Bildungsbegrenzung, die ›wirklich Begabten‹ zu finden und zu fördern« (ebd.). Ihre Identifikation, Selektion und angemessene Beschulung war das Ziel.

Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Leistung und Herkunfts米尔ieu bereits früh offenbar, aber völlig unterschiedlich interpretiert (Wollersheim 2014, S. 25). So diente die Auffassung, Begabung sei physisch vererbt, bis in die 1960er Jahre zur Rechtfertigung eines mehrgliedrigen, wenig durchlässigen Schulsystems, das Kindern unterer sozialer Schichten nur in Ausnahmefällen einen sozialen Aufstieg ermöglichte. Schließlich erhielten Begabungen und ihre Förderung mit der Debatte um die möglicherweise anstehende »Bildungskatastrophe« (Picht 1964) und um ein gesetzlich zu zementierendes Bürgerrecht auf Bildung (Dahrendorf 1965) besondere gesellschaftliche Aufmerksamkeit.

1.1 Begabung als pädagogischer Begriff

Basierend auf der Feststellung, dass die Frage des Ursprungs von Begabung im Spannungsfeld zwischen Anlage und Sozialisation ungeklärt sei, formulierte der Pädagoge Heinrich Roth »einen pädagogischen Begabungsbegriff« (Roth 1952, S. 398), der den schulischen Prozessen der »Aneignung, Beherrschung und Vollendung tatsächlicher Leistungsformen unserer Daseinsbewältigung und Kulturbetätigung« (Roth 1952, S. 395) gerecht werden sollte. Mit Kritik an der damaligen psychologischen Begabungsforschung, die sich zur Intelligenzforschung verengt habe, plädierte er dafür,

sich pädagogisch darauf zurückzubesinnen, dass Begabung etwas »bedeutend Komplexeres [sei] als Intelligenz« (ebd.).

Die Leistung von Heinrich Roth besteht darin, im Rahmen seiner integrativen pädagogischen Anthropologie (Roth 1969) einen integral-dynamischen Begabungsbegriff entwickelt zu haben. Dadurch gelang es ihm in einer Zeit des politischen Umbruchs, nicht nur die den Nationalsozialismus überdauernden verkürzten Vererbungstheorien, sondern auch die in sozialistischen Traditionen verankerten, oftmals eindimensionalen Milieutheorien zu überwinden. Lernen und Entwicklung wurden so als Prozesse fassbar, an denen die drei Faktoren »Erbe, Umwelt und das Ich« (Roth 1966, S. 263) in einem komplexen Wechselspiel beteiligt sind. Für Roth (1973, S. 129 ff.) ist Begabung die »Möglichkeit zu Endleistungen bestimmter Art und Höhe«, während er Intelligenz als eine »Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber« beschreibt. Damit kommt der Lernumwelt (Roth 1952) und dem pädagogischen Handeln als Prozess der Begabungsentfaltung und -förderung eine entscheidende Rolle zu.

Mit dieser Auffassung ist Heinrich Roth einer der Ersten, für die der Mensch durch Auseinandersetzung mit der Umwelt zu dem wird, was er ist. Roth verortet Begabungsförderung als Konzept in einem Lehr-Lern-Arrangement, in dem das aktive »Begaben« aller Schüler:innen größeres Gewicht erhält als etwaige anlagebedingte Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Diese Achtung der einzelnen Schüler:innen in ihrer grundsätzlichen Verschiedenheit verhindert die damals üblichen stigmatisierenden Merkmalszuschreibungen »unbegabt, begabt, hochbegabt« und ist eine wichtige Grundlage für die heutige Heterogenitätsdebatte und die Entwicklung eines Konzepts inklusiver Begabungsförderung. Der Individualität jedes Kindes so gerecht wie möglich zu werden kann natürlich angesichts politischer und institutioneller Rahmenbedingungen rasch an Grenzen stoßen. Umso wichtiger ist es, auch im Kontext der Begabungsentwicklung das Spektrum der vielfältigen Faktoren zu berücksichtigen, von denen die individuelle Begabungsentfaltung abhängt.

Mit der Gründung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1966, dem auch Heinrich Roth angehörte, wurde in Westdeutschland die Auseinandersetzung um Entwicklung und Veränderbarkeit menschlicher Begabungen als ein von vielen Faktoren abhängiges Wechselspiel und eine daran anknüpfende breite schulische Förderungbildungspolitisch relevant. Gleichwohl galt vielen Lehrkräften die Förderung besonders begabter Kinder lange Zeit als »Luxusthema« (Solzbacher 2007, S. 192). Dies ändert sich möglicherweise mit der im letzten Jahrzehnt unter anderem im Zusammenhang mit Integration und Inklusion geführten Debatte: Die (Wunsch-)Vorstellung einer grundlegenden Akzeptanz und Erweiterung der Heterogenität von Lerngruppen in allen Schulformen löst immer mehr die Vorstellung einer Homogenität im gegliederten Schulwesen ab.

Nicht zuletzt entwickelte sich aus dieser Konfrontation die Idee einer breiten Förderung begabter wie hochbegabter Schüler:innen im Sinne einer Stärkung individueller Förderung. Auch Hochbegabte werden nun weniger als homogene Gruppe gesehen, sondern unter Berücksichtigung ihrer je »spezifischen Lernvoraussetzun-

gen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten« als Individuen (Solzbacher et al. 2012, S. 31). Dies umfasst auch Überlegungen zu multifaktoriellen Einflüssen auf Begabung und Hochbegabung (Heller/Perleth 2007; Mönks 2006) und die Suche nach geeigneten Wegen der Diagnostik und Förderung sowie geeigneten Rahmenbedingungen für die Gruppe der Hochbegabten (Ziegler 2008; Mönks 2006; Heller 2001).

Hochbegabung wird heute zumeist in Anlehnung an Heller (2001) als individuelles Fähigkeitspotenzial für überdurchschnittliche und außergewöhnliche individuelle Leistungen verstanden, das im Falle eines eng definierten Gebietes eben auch als Spezialbegabung oder einseitiges Talent gelesen werden kann. In dieser Lesart haben talentierte Menschen eine besonders günstige Kombination von kognitiven Basis- und Persönlichkeitsfaktoren. Anderorts wird Talent als überdurchschnittliche und zumeist auf einen bestimmten Ausdrucks- und Leistungsbereich bezogene Begabung (z. B. Sport, Musik oder bildende Kunst) verstanden.

Das »International Panel of Experts for Gifted Education« (iPEGE) beschreibt **Begabung** allgemein als das gesamte Leistungsvermögen einer Person. Konkret »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).

Wenn Begabte Personen sind, die sich von der Vergleichsgruppe durch ein höheres Leistungsvermögen und durch größeres Förderpotenzial auszeichnen (iPEGE 2009, S. 18,) dann muss dem immer attestierten stärkeren Wissensdurst – auch wenn dieser in der Schule nicht immer direkt sichtbar ist –, dem höheren Lerntempo und der größeren Lernfähigkeit Rechnung getragen werden. Begabte Schüler:innen bedürfen einer besonderen, d. h. speziellen Unterstützung.

1.2 Das Verhältnis von Begabung und Leistung

Der Begriff der Leistung taucht in vielfältigen Alltagsskontexten und unterschiedlich bewertet auf:

- *Leistungsgesellschaft* – oft negativ als den Einzelnen belastend konnotiert;
- *an die Leistungsgrenze gehen* – oft positiv im Kontext sportlicher Anstrengung;
- *Leistungsbereitschaft zeigen* – oft als Forderung zu erhöhtem Einsatz oder Lob über hohen Einsatz;
- *Leistungsbewertung* – als Umsetzung verbindlicher Standards, als Schulnoten und in Arbeitszeugnissen;
- *Leistung muss sich lohnen* – gelegentlich als politischer Slogan gegen die Angleichung von Löhnen und Gehältern und gegen Transferzahlungen.

Immer aber geht es auch um den Zusammenhang von Begabung und Leistung, wobei Letztere geradezu als Kern demokratischer Gesellschaften den Zugang zu Bildung und Kultur sowie den Aufstieg in bestimmte Statusgruppen schichtenunabhängig ermöglicht. Wenn Begabung nach Heller (2001) ein individuelles Fähigkeitspotenzial ist, kann sich daraus Leistung ergeben, muss aber nicht. Ist also die Übersetzung von Begabung in Leistung gelungen, wenn jemand als Jugendliche:r einen besonders guten Schulabschluss erzielt oder als Erwachsene:r besonders viel Geld verdient? Gerade in Zusammenhängen der Entlohnung – sei es finanziell, sei es in Form von Abschlüssen oder Noten – ist der Verweis auf Leistungen oftmals nebulös und von Widersprüchen und ideologischen Aufladungen gekennzeichnet (Distelhorst 2014).

Beispielhaft seien hier Unterschiede bei der elterlichen Hilfe zur Bewältigung des Schulalltags genannt. Wenn ein Kind morgens allein aufsteht, sich ein Frühstück macht, seine Schultasche packt, pünktlich in der Schule erscheint und ohne elterliche Unterstützung einen Schulwechsel von der Realschule zum Gymnasium arrangiert, ist schnell vorstellbar, dass ein solches Kind erheblich mehr Aktivitäten, Disziplin, Organisation und vieles mehr aufbringen muss als ein Kind, dessen Eltern ihm mit Rücksicht auf Pubertät und schulische Anforderungen vieles abnehmen. Beide Kinder müssen augenscheinlich ganz unterschiedliche Leistungen erbringen, allein um den schulischen Alltag zu organisieren (Behrensen/Solzbacher 2016). Das verweist auf grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Bewertung und dem Vergleich von Leistungen, weshalb Ernst A. Hany folgende psychologische Annäherung an den Leistungsbegriff vorschlägt: Von Leistung könne gesprochen werden,

»wenn eine Person die eigenen Kapazitäten mobilisiert, um eine Aufgabe zu bewältigen, für deren Ergebnis ein Gütemaßstab als verbindlich gesetzt wird« (Hany 2012, S. 38).

Diese Definition weist darauf hin, dass die Wahrnehmung von Leistung immer auch an gesellschaftliche Sichtweisen gebunden ist; schließlich hängt es »von den Gütemaßstäben der Gesellschaft ab [...], was als Leistung definiert wird« (ebd.), was also der Gesellschaft und daraus folgend den Beurteilenden etwas wert ist. Mit dieser Definition kann man die engen Grenzen eines vermeintlich objektiven Leistungsbegriffs – der ohnehin keiner Prüfung standhält – überwinden, weil der Blick stärker auf den Prozess der Mobilisierung eigener Kapazitäten gelenkt wird statt auf die Bewertung des Leistungsprodukts.

Damit wird Begabungsförderung zu einem wesentlichen Moment der Gestaltung von Bildungsprozessen. Eine Schule, die allen Kindern gleichermaßen gerecht werden will, muss die individuelle »Zusammensetzung« von Begabungen eines jeden Kindes als einmalig und besonders anerkennen. Damit steht das Kind oder der/die Jugendliche selbst mit allen Bedürfnissen und Besonderheiten im Zentrum des pädagogischen Denkens und Handelns, was eine fundierte pädagogische Diagnostik ebenso wie pädagogische Konsequenzen für die Gestaltung von Bedingungen des Lehrens und Lernens verlangt (Weigand et al. 2014, S. 30).

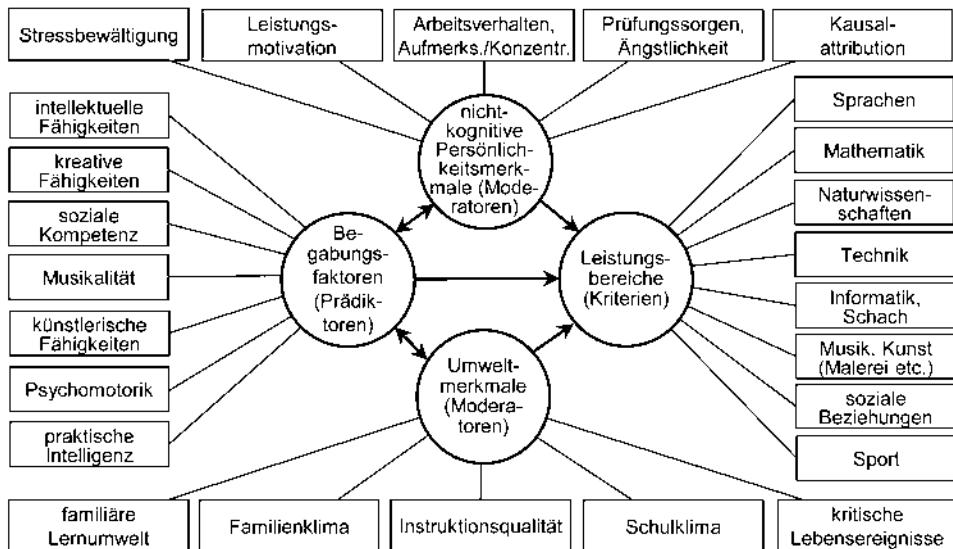


Abb. 1: Münchener Hochbegabungsmodell (nach Heller/Perleth 2007)

Ein Modell, mit dessen Hilfe das Zusammenwirken von Begabungsdimensionen mit weiteren Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen bei der Erbringung schulischer Leistungen deutlich wird, ist das Münchener Hochbegabungsmodell (Abbildung 1). Das Modell macht deutlich, dass selbst außerordentliche Fähigkeiten oder eine hohe Intelligenz allein nicht genügen, um eine entsprechende Leistung zu verwirklichen. Es handelt sich vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Potenzialen und Interaktionen mit der Umwelt. Dabei sind die Wechselwirkungen zwischen internen Anlagefaktoren und externen Sozialisationsfaktoren als kontinuierlicher Wechselprozess zu verstehen, der darüber entscheidet, ob und wie Begabungen in spezifische Leistungen umgesetzt werden können.

Der wissenschaftliche Beitrag des Münchener Hochbegabungsmodells besteht darin, genauer zu benennen und empirisch zu belegen, welche Variablen für die Übersetzung von Fähigkeitspotenzialen in Leistungsprodukte verantwortlich sind. Schnell wird erkennbar, dass diese Bedingungen nur in den seltensten Fällen optimal sind. Selbst außergewöhnlich hohe Begabungen lassen sich nur dann in Leistung umsetzen, wenn das komplexe Zusammenspiel mehrerer Faktoren gelingt (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 41). Mit fortlaufender Forschung wurden diese Faktoren immer genauer spezifiziert (Heller/Perleth 2007). Die Komplexität des Modells ermöglicht eine differenzierte Be trachtung des Entwicklungsgefüges hochbegabter Schüler:innen. Wie betont, ist das Modell als Aufschlüsselung der Interaktion von Anlage und Umwelt zu lesen, wobei

»individuelle Faktoren (Motivation, Interessen, Arbeits- und Lernstrategien, Wille und Ausdauer, Stressbewältigung usw.) sowie Umweltfaktoren (anregendes Familien- und Klassenklima, hohe Instruktionsqualität oder kritische Lebensereignisse usw.) eine wichtige Rolle