

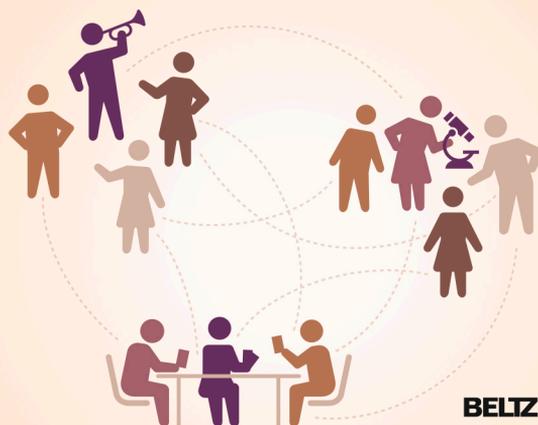
Simone Seitz · Lisa Pfahl
Maresi Lassek · Michaela Rastede
Friderike Steinhaus

Auf dem Weg zu mehr
Bildungsgerechtigkeit

PÄDAGOGIK

Hochbegabung inklusive

Inklusion als Impuls für
Begabungsförderung an Schulen



BELTZ

Leseprobe aus: Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede, Steinhaus, Hochbegabung inklusive, ISBN 978-3-407-29461-6

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29461-6>

Vorwort der Reihenherausgeber

»Hochbegabung inklusive« – in keiner anderen Formulierung ließe sich das Motiv der Schulentwicklung an zwei Bremer Schulen und damit dieses Buches genauer auf den Punkt bringen. Es ist schon eine Aussage, wenn alle drei Hauptbeteiligten – die Projektschulen, die wissenschaftliche Begleitung und die Senatorin für Bildung in Bremen – ein Schulentwicklungsprojekt »Hochbegabung inklusive« nennen. Mit dem Bremischen Schulgesetz von 2009 ist der weitreichende Auftrag an alle Bremer Schulen ergangen, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Die Grundschule am Pfälzer Weg und die Oberschule Koblenzer Straße haben von vornherein die Entfaltung aller Potenziale als Teil dieses Auftrags verstanden und die Förderung besonders und hochbegabter Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht als Ziel ihrer Schulentwicklung betrachtet: Hochbegabung inklusive, »all inclusive«, ganz selbstverständlich.

Die Botschaft liegt auch in dieser Selbstverständlichkeit. Denn die Schulen befinden sich eben nicht in einem »typischen« Einzugsgebiet, in dem Angebote zur Begabtenförderung erwartbar von bildungsorientierten, sozial bessergestellten Familien nachgefragt werden. Nachweislich profitieren von Förderangeboten für Hochbegabte überproportional viele Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem sozialem Status (Horvath 2014; Stamm 2007; 2009). Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsvorsprüngen, überdurchschnittlichen Leistungspotenzialen, vertieften Interessen, mit einem »need for cognition« (Preckel/Vogl 2014) gibt es aber überall; hohe kognitive Begabung ist statistisch gesehen zunächst einmal gleich verteilt. Es ist daher eine Frage der Bildungsgerechtigkeit, besondere und hohe Begabungen überall und unter allen Bedingungen zu erwarten – in jedem Stadtteil, in jeder ländlichen Region, unabhängig vom sozialen Status, vom sprachlichen oder kulturellen Hintergrund eines Kindes und seiner Familie. Je mehr Schulen Potenziale und Begabungen erwarten, erkennen und anerkennen, desto mehr besonders und hochbegabte Schülerinnen und Schüler finden eine Chance auf optimale Bildungsmöglichkeiten. Der Karg-Stiftung ist dies ein zentrales Ziel, weshalb sie das Projekt gemeinsam mit der Senatorin für Bildung Bremen finanziell und ideell gern unterstützt hat.

»Hochbegabung inklusive« spricht auch Spannungsfelder an. Das macht das Projekt und die Lektüre dieses Buches besonders spannend. Ein erstes Spannungsfeld ist eher akademischer Natur: Dem reinen Grundverständnis nach sollte es sich erübrigen, im Zusammenhang mit Inklusion noch bestimmte Gruppen

zu benennen, etwa »die Hochbegabten«. Oder mit »hoch« vor »begabt« noch eine Differenzierung vorzunehmen – wo verläuft die Grenze zwischen hoch und nicht hoch, und was spielte sie in der Inklusion für eine Rolle?

Eine verallgemeinernde Kategorie birgt stets die Gefahr, den Blick auf die Individualität der einzelnen Person zu verstellen. Sie hilft aber auch, Dinge zu benennen und Herausforderungen zu formulieren. Deswegen hat »Hochbegabung inklusive« einen Aufforderungscharakter. Allerdings nicht für Hochbegabung allein. Eingebettet in die inklusive Schulentwicklung fordert die Formel geradezu dazu auf, den Anspruch mit anderen Zusammensetzungen weiterzudenken: künstlerische Potenziale inklusive, musikalische Begabung inklusive, andere Muttersprachen inklusive, Schwierigkeiten in der Bildungssprache inklusive, Herausforderungen der sozialen und emotionalen Entwicklung inklusive ... Der vorliegende Band dokumentiert dies insbesondere in einer entsprechenden Haltung bei den Lehrkräften und in der Schulkultur: Alle Kinder sind an der Schule willkommen und werden angenommen. Zum Teil haben sie in ihren Bildungsverläufen bereits zahlreiche Ablehnungen erfahren und wurden gelegentlich bis an die Förderschule »durchgereicht«, weil nicht Potenziale, sondern Defizite gesehen wurden. Potenziale, die diese Kinder hinterher an diesen Schulen freisetzen, zeigen eindrücklich, was die Haltungsveränderung und ein begabungsfördernder Unterricht und anerkennender Umgang miteinander bewirken können.

Und so transportiert »Hochbegabung inklusive« (als weiteres Spannungsfeld) mit der Aufforderung zur Potenzialentfaltung einen Akzent, der – obwohl ein Kernaspekt von Inklusion – im Inklusionsdiskurs gelegentlich aus dem Blick gerät. Inklusion fordert Teilhabe (Partizipation) und ist nicht ohne Grund als Idee dort entstanden, wo diese Teilhabe aufgrund des gesellschaftlichen Umgangs mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in besonderem Maße eingeschränkt ist. Oft ist dieser Umgang mit einer defizitorientierten Sichtweise verbunden, auch die pädagogische und sonderpädagogische Tradition ist hiervon nicht frei. Neben Partizipation ist aber »Achievement« die zweite Kernforderung von Inklusion: das Recht auf individuelle Herausforderung und angemessene Unterstützung im Lern- und Bildungsprozess (Kapitel 3.1.1 und 4). Die Kombination von »Begabung« und »inklusive« lenkt den Blick auf die Entfaltung von Potenzialen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen die Stärkenorientierung als ein wesentliches Merkmal begabungsfördernden inklusiven Unterrichts.

Wir wünschen dem Buch, dass die produktive Spannung und die Herausforderung, die im Titel stecken, als Impuls weitergegeben werden mögen – als Impuls, Inklusion und Potenzialentfaltung, inklusive Begabungsförderung als einheitlichen Prozess der Schulentwicklung zu denken. Inklusion und Begabungsförderung sind nicht konkurrierende Aufgaben oder »Baustellen«, sondern ergänzen sich in vielen Aspekten, die hier im Buch aufgezeigt werden. Damit wird die Bewältigung der Herausforderungen, die Inklusion und inklusive Begabungsförderung für Schulen darstellen, realistischer, und nur dann können diese Herausforderungen auch angegangen werden.

Es spiegelt die Arbeit im Projekt wider und setzt die dialogische Haltung und das gemeinsame Lernen von Schule und Wissenschaft fort, dass dieses Buch ein gemeinschaftliches Werk der Schulleitungen und der wissenschaftlichen Begleitung geworden ist. Schulentwicklung und wissenschaftliche Ergebnisse auf diese Weise zu dokumentieren und die unterschiedlichen professionellen Perspektiven zu einem gemeinsamen Buch zu verbinden, stellt eine eigene Herausforderung dar und ist nicht oft zu finden. Genau diese Verbindung aber ermöglicht es, Leserinnen und Lesern schulpraktisch unterlegte wissenschaftliche Konzepte sowie wissenschaftlich reflektierte Praxis als Anregungen für die eigene Schulentwicklung auf den anspruchsvollen Weg zur Inklusion mitzugeben und für diesen Weg Mut zu machen.

Den Schulen und namentlich den Autorinnen Maresi Lassek, Friederike Steinhaus und Michaela Rastede danken wir für den Mut, ihrer Vision zu folgen und die Wege dorthin auszuprobieren. Aktiv am Projekt mitgewirkt haben auch Beatrix Harnisch-Soller und Stefanie Wolters, Grundschule am Pfälzer Weg, Gerd Menkens, zu Projektbeginn Schulleiter der Oberschule Koblenzer Straße, sowie Petra Schreiber als Schulentwicklungsbegleiterin. Ohne alle Kolleginnen und Kollegen beider Schulen jedoch, die sich eingelassen, experimentiert und an neuen Wegen mitentwickelt haben, die außerdem der wissenschaftlichen Begleitung für Fragen und Unterrichtsbeobachtungen zur Verfügung standen, hätte das Projekt nicht diese Ergebnisse hervorbringen können. Nikola Schroth von der senatorischen Behörde danken wir für die engagierte Begleitung und richtige Weichenstellungen zur richtigen Zeit. Für das Projekt war es ein Glücksfall, dass Simone Seitz und Lisa Pfahl mit ihrem Team von der Universität Bremen sich der wissenschaftlichen Begleitung angenommen und in dem Anspruch »Hochbegabung inklusive« eine Herausforderung und einen Gewinn für die Inklusionsforschung gesehen haben und sehen. Dank gebührt schließlich der Lektorin Christine Groh, die den Mut hatte, sich auf die Herausforderung dieses gemeinschaftlichen Buchformates einzulassen und deren Mitwirkung weit über das Lektorat hinaus in der Zusammenführung aller Perspektiven und der konzeptionellen Mitentwicklung dieses Bandes liegt. Heike Gras im Beltz-Verlag und Claudia Pauly in der Karg-Stiftung haben sie dabei tatkräftig unterstützt. Die Reihenherausgeberinnen und -herausgeber danken allen Beteiligten für dieses erfolgreiche Zusammenwirken.

Frankfurt am Main, im Juli 2015

Dr. Olaf Steenbuck
Ressortleiter, Karg-Stiftung

Einführung

Simone Seitz / Lisa Pfahl

Begabungsförderung an inklusiven Schulen? Und zudem in einem sogenannten sozial benachteiligten Stadtteil? Zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung des Schulentwicklungsprojektes »Hochbegabung inklusive« wurde uns vielfach mit Zweifeln und Erstaunen begegnet. Denn Inklusion wird gemeinhin mit Defiziten von Schülerinnen und Schülern assoziiert – Begabungsförderung hingegen mit besonderen Potenzialen. Schülerinnen und Schüler mit (Lern-)Potenzial werden in der Praxis primär in Stadtgebieten mit hohem sozioökonomischem Index vermutet, entsprechend häufiger dort entdeckt und gezielt gefördert – kaum jedoch in weniger bevorteilten Stadtteilen und Schulen. Bei dieser Beobachtung setzten wir an. Es ging darum, herauszuarbeiten, was Begabungsförderung zum einen in inklusiven Lernsettings sowie zum anderen in Schulen in schwieriger Lage ausmacht und wie Leitideen inklusiver Pädagogik mit einer Begabungsförderung, von der alle Kinder profitieren, verknüpft werden können. Orientierung bot uns dabei der Gedanke, dass inklusive Schulstrukturen untrennbar mit der Idee der Bildungsgerechtigkeit verbunden sind (Seitz/Finnern/Korff/Scheidt 2012).

Im Rahmen des Projektes »Hochbegabung inklusive« (2011–2014) galt es, zwei Perspektiven miteinander zu verknüpfen, die bis dato eher unverbunden nebeneinander bestanden: Begabungsförderung und Inklusion bzw. Begabungs- und Inklusionsforschung. Genau diese Verbindung aber – dies soll in diesem Buch deutlich werden – kann wichtige Hinweise, Erkenntnisse und Anleitungen liefern für ein inklusives Schulsystem und die gelingende Gestaltung entsprechender Praxis in den Schulen.

Eine zentrale Annahme, die dem (Forschungs-)Projekt zugrunde liegt, besteht darin, dass Begabungsförderung und inklusive Unterrichtsentwicklung nur erfolgreich im Kontext innovativer Schulentwicklung gedeihen können. Denn Begabungsförderung und inklusive Praxis lassen sich nicht reduzieren auf die Aneignung geeigneter Methoden und didaktischer Kniffs für den Unterricht. Der Gestaltung begabungsfördernden inklusiven Unterrichts sind handlungsleitende Überzeugungen von Lehrkräften und schulbezogene Kulturen unterlegt, die im Kontext von Schulentwicklungsprozessen kollegial reflektiert werden müssen. Dynamiken von Ausgrenzung und Benachteiligung bzw. umgekehrt von Anerkennung und Mitbestimmung im Unterricht lassen sich nicht isoliert in den Blick nehmen. Es geht vielmehr darum, Schulkulturen und ihre Spiegelung in der Gestaltung von Unterricht und Schulleben als Ganzes zu betrachten.

Sowohl Begabungsförderung als auch schulische Inklusion reichen folglich über die Unterrichtsgestaltung hinaus und betreffen die gesamte Schule als Organisation. Gerade anhand der im Projekt geschaffenen Verknüpfung von inklusiver Schulentwicklung und Begabungsförderung in Schulen in schwieriger Lage lassen sich, wie wir zeigen wollen, wertvolle Hinweise und Anknüpfungspunkte für die weitere Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems ableiten und zugleich Empfehlungen für andere Schulen formulieren.

Bei der Umsetzung geht es darum, schulische Kulturen, Strukturen und Praktiken zu entwickeln, die Kindern und Jugendlichen in der Schule Lernen sowie Teilhabe und Anerkennung ermöglichen. Sie sollen darin gefördert werden, ihre Begabungen, die nicht zwangsläufig in den klassischen Schulfächern liegen müssen, zu verfolgen und den größtmöglichen Lernzuwachs als Gesamtpersönlichkeit zu erreichen. Bei der Etablierung inklusiver Lernsettings wird somit das Ziel verfolgt, im Unterricht und in der Schulorganisation Raum für die Entfaltung der Potenziale von Kindern und Jugendlichen zu bieten. Welche Merkmale im Einzelnen den begabungsfördernden Unterricht in inklusiven Lernsettings auszeichnen, wurde von uns im Projekt »Hochbegabung inklusive« erforscht und soll nun in diesem Buch vorgestellt werden.

Beiden Schulen, die hier im Fokus stehen, scheint es in besonderer Weise zu gelingen, die individuellen Leistungspotenziale der Schülerschaft zu aktivieren und die unterrichtlichen Lernangebote in einer für die Schülerinnen und Schüler akzeptablen Weise zu entwickeln, da das Leistungsniveau beider Schulen vergleichsweise hoch ausfällt. Damit setzen sich beide Schulen aus dem Gros an Schulen mit vergleichbaren Einzugsgebieten (bzw. in herausfordernder Lage) deutlich ab (van Ackeren 2008). Jedoch fokussiert sich die Begabungsförderung nach Aussagen der Lehrkräfte zu Beginn des Projektes primär auf einzelne Schülerinnen und Schüler mit »überraschenden« Bildungserfolgen und ist zugleich recht eng an schulischen Leistungen orientiert. Um sowohl besondere Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gezielt aufzuspüren als auch die Begabungsförderung in den kreativen, künstlerischen, sportlichen Bereichen weiterzuentwickeln, ging es im Projekt unter anderem darum, die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien und Freunde stärker einzubeziehen. Konkretes Ziel war es, Begabungsförderung in einem soziokulturell benachteiligten Stadtteil adressatenorientiert zu entwickeln und damit wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung inklusiver Schulqualität zu erhalten. Es geht uns mit diesem Buch somit vor allem darum, Anknüpfungspunkte zu liefern für andere Schulen, die sich vergleichbare Ziele setzen.

Das Gesamtprojekt beruht auf einer engen Zusammenarbeit der Grundschule Pfälzer Weg, der Oberschule Koblenzer Straße und der Universität Bremen. Es wurde durch die Karg-Stiftung und die senatorische Behörde in Bremen finanziert. Wie die Zusammenarbeit zustande kam, welche Schritte die beiden Schulen gegangen sind und welche Befunde die wissenschaftliche Begleitforschung erbracht hat, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt. Dabei wechseln sich die Beschreibungen und Beispiele durch verschiedene Perspektiven der Grundschule und Oberschule sowie der Universität ab.

1 Begabungsförderung und Inklusion

Simone Seitz / Lisa Pfahl

1.1 Begabung und Begabungsförderung

Begabung und Behinderung lassen sich gleichermaßen als soziale Konstruktion verstehen. Sie sind als Produkt wissenschaftlicher und pädagogischer Praktiken zu begreifen. Was unter der Begrifflichkeit »Begabung« verstanden wird, variierte historisch, ist mit Verständnisweisen von Bildung verknüpft und vom jeweiligen Beobachtungskontext abhängig (Weigand 2011; Weigand et al. 2014). Aktuelle Begabungskonzepte charakterisieren begabte Kinder zumeist unter pädagogischen Gesichtspunkten als auffallend leistungsstarke und sich schnell entwickelnde Schülerinnen und Schüler sowie als besonders produktiv, sozial, sportlich oder kreativ (Trautmann 2010, S. 7 ff.). Alltagssprachlich werden die Begriffe Begabung und Talent gleichbedeutend verwendet. Historisch bedeutete begabt ursprünglich »ausgestattet«, »beschenkt« und entwickelte sich erst im Verlauf der Zeit zu einem Ausdruck von »talentiert« (Kluge 1989, S. 68). Der Begriff Talent stammt aus dem Französischen und erhielt seine »heutige Bedeutung durch Übertragung der Bedeutung ›anvertrautes Gut, übergebenes Vermögen‹ [...] – eigentlich ›von Gott übergebene Fähigkeiten« (Kluge 1989, S. 719). Im schulpädagogischen Diskurs gewann der Begriff der Begabung zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Einfluss der aufkeimenden Differenziellen Psychologie an Bedeutung. Er wurde in diesem Kontext vielfach mit Vorstellungen von Begabung als vererbter Anlage gefüllt (Hoyer 2012, S. 15 f.).

Mit den einflussreichen Schriften des Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth setzte sich seit den 1960er Jahren der Gedanke durch, dass Begabung nicht allein als Voraussetzung für das Lernen zu verstehen ist, sondern zugleich auch als dessen Ergebnis – getragen durch Bildungsprozesse (Roth 1968). Damit rückte die Verantwortung schulischer Bildung für gelingende Begabungsprozesse stärker in den Fokus. Begabung geschieht nicht naturwüchsig, sondern ist auf das Erkennen durch die Person selbst, vor allem aber auf das Erkennen und die Unterstützung durch andere angewiesen.

Die frühe naturoptimistische Auffassung, Begabung sei eine statische »Eigenschaft« bestimmter Kinder, war demgegenüber vielfach als Begründung für die soziale Schließung höherer Bildungswege herangezogen worden, d. h. für die systematische Ausschließung Angehöriger schwächerer Milieus von höherer Bildung. Heute wird zwar in fachlichen Diskursen um Hochbegabung davon weit-

gehend Abstand genommen (Weigand 2011; Weigand et al. 2014), doch dessen ungeachtet hat sich im Alltagsdiskurs die Auffassung gehalten, eine Begabung sei eine Fähigkeit, die ein Kind von Geburt an besitzt und die im Bildungsverlauf weitgehend unverändert bestehen bleibt. Ausdruck findet dieses Verständnis unter anderem im Begriff »begabungsgerechter« Schulformen. Die hiermit implizierte Unterstellung von drei stabilen Haupttypen von Begabungen wird bis heute herangezogen, um die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems in der Sekundarstufe zu begründen. Schulgeschichtlich wurzelt die strukturelle Ausformung unterschiedlicher Schulformen allerdings in der Tradition der Ständegesellschaft, in der Heranwachsende auf die gesellschaftlich vorgegebene soziale Rolle als Erwachsene vorbereitet wurden. Es wurde entsprechend der so begründeten Schulformen unterschieden zwischen praktischer Begabung (Hauptschule), theoretisch-anwendungsorientierter Begabung (Realschule) und theoretischer Begabung (Gymnasium). Diese Idee diente somit vordergründig als Rechtfertigung für die Praxis, als angeboren verstandene Begabungen von Kindern und Jugendlichen im Erziehungs- und Bildungsprozess differenziert zur Entfaltung zu bringen – nämlich in unterschiedlichen Schulformen mit entsprechend differenzierten Abschlüssen und Berechtigungen. Hintergründig wurden auf diese Weise aber immer auch gesellschaftliche Privilegien unterschiedlich verteilt.

Auch im modernen erziehungswissenschaftlichen Diskurs finden wir die Differenz zwischen sogenannten praktischen Begabungen (Geschick und Fleiß) und theoretischen Begabungen (abstraktes Vorstellungsvermögen) als quasi natürliche Eigenschaft von Personen und als Prädiktor für Bildungskarrieren. Wir wissen allerdings, dass Kinder von Eltern mit höherer beruflicher Qualifizierung bei gleicher Kompetenz deutlich häufiger eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder von Eltern, die un- oder angelernten Tätigkeiten nachgehen (z. B. Solga/Dobrowski 2009). Die Stratifizierung von Bildungsgängen entlang von nachweislich nicht treffsicheren Bildungs- und Entwicklungsprognosen wird dessen ungeachtet bildungspolitisch weiterhin erstaunlich hartnäckig vertreten und bis heute oftmals mit den erläuterten »Begabungstypen« begründet.

Im Diskurs um Begabungsforschung und Begabungsförderung wird selbst von Vertreterinnen und Vertretern eines dynamischen Begabungsbegriffs auffallend selten eine Öffnung von Bildungsgängen thematisiert. Vielmehr bleiben sekundarstufenbezogene Konzepte der Begabungsförderung auch weiterhin oft auf einen gymnasialen Kontext verengt, ohne dies zu hinterfragen und mitunter auch ohne dies explizit zu benennen (Rau 2007, S. 399 ff.). Auch die Ambivalenzen der Aussonderung in Hochbegabtenklassen werden erst in jüngster Zeit beforscht, einer theoretischen Reflektion unterzogen und in schulreformerische Vorschläge überführt (Weigand et al. 2014, S. 36).

Festzuhalten ist, dass in den Schriften zur Begabungsförderung kein einheitliches Grundverständnis von Begabungsförderung vorliegt, sondern sich zwei gegensätzliche Strömungen gebildet haben: Begabten- bzw. Hochbegabten-

förderung für eine kleine Zielgruppe versus Begabungsförderung als übergreifende pädagogisch-didaktische Aufgabe.

1.2 Forschungstraditionen

Ein Teil der vorliegenden Konzepte zu begabungsorientierten Maßnahmen versteht sich als »Begabtenförderung« und unterliegt dem klaren Ziel, spezifische Förderung für die Kinder, bei denen besonderes Leistungspotenzial diagnostiziert wurde, zu entwickeln und zielgenau einzusetzen. Hier wird die Auffassung deutlich, Kinder mit Hochbegabungen seien eine klar definierbare Zielgruppe. Hochbegabung kann diesem Ansatz folgend treffsicher über geeignete diagnostische Verfahren – zumeist Intelligenztests – ermittelt werden (Stumpf 2012; Stumpf/Trotter 2014). Mit der Identifikation der Zielgruppe scheint folglich bereits die ideale Voraussetzung für eine adäquate Förderung gegeben, denn Begabung ist Voraussetzung und Ziel zugleich (kritisch dazu Ziegler 2008, S. 64 ff.; Weigand 2011). Selten reflektiert wird dabei, dass über die Vorstellung einer definierbaren Zielgruppe diese erst konstruiert wird. Und diese Konstruktionen sind wandelbar und abhängig von Wertentscheidungen. Das Konstrukt der Hochbegabung unterliegt dabei unweigerlich der Vorstellung von Abweichung. Nimmt man etwa den Intelligenzquotienten als Grundlage, so wird hier in der Regel mit der Zahl 130 operiert (Ziegler 2008, S. 24 ff.). Hinter diesem gesetzten Wert steht die Vorannahme, dass ein gemessener Wert, der auf durchschnittlich 95 Prozent der gleichen Altersgruppe an Kindern zutrifft, Normalität abbildet und sich hiervon Abweichungen festmachen lassen. Demgegenüber wird ab einem IQ von unter 70 von Minderbegabung bzw. Lernbehinderung gesprochen (Ziegler 2008, S. 24 ff.). In beiden Fällen ist somit die Abweichung von dem Wert, der quantitativ am häufigsten zu messen ist, das Kriterium für die Klassifizierung einer eigenen Gruppe der Hochbegabten oder Minderbegabten (Seitz 2007; Pfahl 2011).

Geht man demgegenüber von der Annahme aus, dass Entwicklungsvarianz die Normalität darstellt (Largo 2003), so kann man zu der Einschätzung gelangen, dass das gesamte Spektrum gemessener Werte die normale menschliche Vielfalt darstellt (Zimpel 1998; 2008; Seitz 2004). Das Konstrukt der Abweichung ist damit obsolet geworden – und so auch die hieran gebundenen Klassifizierungen als Eigenschaften von Personen. Problematisch ist folglich neben der Verengung auf den Intelligenzquotienten als Indikator oder Prädiktor für Leistungsfähigkeit und der damit einhergehenden Vernachlässigung der Kontextfaktoren auch die Konstruktion einer Zielgruppe. Letztere wird mit entsprechenden Instrumentarien je neu identifiziert, sodass die Konstruktion immer wieder bestätigt wird: Es kommt zur sogenannten Reifizierung. Nicht erfasst werden mit diesem Grundverständnis die individualbiografische und systemische Einbindung von Lern- und Begabungsprozessen – womit auch ihre Milieugebundenheit unbeobachtet bleibt. Stärker umweltbezogene Auffassungen eines dynamischen Begabungsbegriffs rückten bereits

vor Jahrzehnten in den Vordergrund, insbesondere beeinflusst durch die Schriften von Heinrich Roth und seiner Forderung nach einem pädagogischen Begabungsbegriff (Roth 1968). Diese waren wegweisend für einen stärker sozialwissenschaftlich geprägten Blick auf Begabung, der das Lernen in den Fokus rückte und die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen individuelles Lernen stattfindet, der Beobachtung und Befragung zugänglich machte (Weigand et al. 2014). Verbunden mit der Anlage-Umwelt-Debatte ist dabei unweigerlich die Frage der Diskriminierungspraktiken im Bildungswesen. Weiter oben wurde bereits gezeigt, in welcher Weise Intelligenztests Normalitätskonstruktionen unterliegen. Sie werden ungeachtet der geschilderten Problematiken in der Praxis auch gegenwärtig noch regelmäßig als Instrument herangezogen, um Hochbegabung festzustellen und diese in Hochleistung zu wenden bzw. Underachievement zu verhindern (kritisch dazu Ziegler 2008, S. 64 ff.). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Kinder aus Herkunftsfamilien mit geringem kulturellem Kapital (Bourdieu/Passeron 1971) in den entsprechenden Förderprogrammen unterrepräsentiert sind. Sie werden auffallend seltener als »hochbegabt« identifiziert und gefördert (Stamm 2007; 2009). Auch für Kinder mit Migrationshintergrund ist der Zugang deutlich erschwert, wenn sie nicht in Familien mit hohem kulturellem Kapital leben (Stamm 2007; 2009). Überrepräsentiert sind diese Gruppen hingegen in sonderpädagogischen Fördermaßnahmen (Powell/Wagner 2014; Werning/Lütje-Klose 2012).

Aus den Forschungsarbeiten zur institutionellen Diskriminierung ist bekannt, dass insbesondere Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine kulturelle Differenz zugeschrieben wird, die nicht zur Unterstützung, sondern zu ihrer Benachteiligung im Bildungswesen führt (Gomolla/Radtke 2007). So knüpfen Lernangebote für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationserfahrungen oft diskriminierend an Vorannahmen über Lerndefizite an. Kinder und Jugendliche mit Armuts- oder Migrationserfahrung sind dabei besonders der Gefahr ausgesetzt, im Bildungswesen nicht ausreichend gefördert zu werden und als sogenannte »Underachiever« nur geringe Bildungserfolge zu erzielen (West/Pennell 2003). In der Schule bleiben ihre Begabungen und Fähigkeiten dabei regelmäßig unentdeckt (Uhlig 2010). Magrit Stamm verweist darauf, dass der Zugang zu den bestehenden Programmen der Hochbegabtenförderung nicht für alle sozialen Gruppen gleichermaßen gewährleistet ist (Stamm 2009). Gründe für diese ungleichen Zugangschancen sieht sie vor allem in den Auswahlverfahren der Schülerinnen und Schüler. Einerseits gibt es die Möglichkeit, den Zugang zu (Hoch-)Begabtenprogrammen über eine Intelligenzdiagnostik zu steuern. Die hierbei zugrunde gelegten Intelligenzkonzeptionen sind jedoch kulturspezifisch und orientieren sich stark an den Werten und Normen des Bürgertums (Stamm 2007). Dementsprechend sind es dann vor allem die Kinder der Ober- und Mittelschicht, die bei einem solchen Intelligenztest mit einem guten Ergebnis abschneiden. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn über den Intelligenzquotienten hinaus noch weitere Merkmale wie die Motivation oder die Leistungsbereitschaft in das Konzept der gemessenen Intelligenz einbezogen werden, da diese vermutlich in bildungs-

orientierten Milieus stärker ausgeprägt sind (Stamm 2007). Ein Intelligenztest mit einem solchen kulturspezifischen Bias ermöglicht weder für Kinder mit Migrationshintergrund noch für Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien, valide Aussagen über ihre Intelligenz zu treffen. Im Ergebnis sind die Schülerinnen und Schüler, die an (Hoch-)Begabtenförderungsprogrammen teilnehmen, häufig sozial sehr homogen (Stamm 2007; Hany 1995). Begabtenförderprogramme zeichnen sich entsprechend durch eine besonders leistungsbereite und motivierte Schülerschaft aus und bieten (sofern sie an einer Schule stattfinden) Zugang zu didaktisch besonders gut aufbereitetem Unterricht, zusätzlichen Qualifikationen (z. B. sprachliche und/oder naturwissenschaftliche Vertiefungen) und/oder international anerkannten Schulabschlüssen (Ullrich/Strunck 2008).

In der Praxis stellt Intelligenzdiagnostik allerdings nicht immer das einzige Zugangskriterium zu Programmen der (Hoch-)Begabtenförderung dar. Vielmehr beruhen Überweisungen in Hochbegabtenprogramme häufig auf Lehrerurteilen, Schulnoten sowie Entscheidungen von Eltern und Möglichkeiten der Selbstonomination. Dabei eröffnet eine Vorabklassifizierung als (hoch)begabt den Zugang. (Hoch-)Begabung ist folglich einerseits Voraussetzung, andererseits zugleich Teil des Ziels der Programme.

Die Schwierigkeit, Potenziale vorurteilsfrei zuzuschreiben und einen »gerechten« Zugang zur Hochbegabtenförderung zu schaffen, hat neben dem Recht auf Bildung für alle und den damit verbundenen Forderungen nach Inklusion aktuell großen Einfluss auf die Bestrebungen, (Hoch-)Begabtenprogramme zunehmend für eine allgemeine Begabungsförderung zu öffnen (Meyer/Streim 2013; Weigand et al. 2014). Setzt sich diese Entwicklung fort, könnte die Begabungsförderung zukünftig stärker schulreformerisch wirken als dies bisher der Fall ist.

Interaktionsmodelle von Hochbegabung suchen auch in Bezug auf diese Befunde und in Erweiterung »klassischer« Verständnisweisen, die moderierende Rolle von Umweltfaktoren gedanklich aufzunehmen und unterscheiden entsprechend zwischen als Potenzial verstandenen Begabungen und gezeigten Leistungen, jeweils ausdifferenziert in Begabungs- und Leistungsgebiete (Heller/Perleth/Lim 2005; Fischer 2012). Weiterführend geht es in aktuellen systemisch ausgerichteten Ansätzen darum, förderorientiert Lernpfade für einzelne Kinder zu entwickeln, die das Lernumfeld mit aufnehmen und ihnen Wege zur Leistungsexzellenz eröffnen (Ziegler 2008, S. 71 ff.). Soziokulturelle Kontexte von Lern- und Entwicklungsbiografien finden hier stärkere Berücksichtigung (Weigand 2011). Begabung lässt sich hieran anknüpfend als dynamischer Prozess verstehen, der von vielen Faktoren abhängig bzw. beeinflussbar ist. Ein solches wechselseitig beeinflusstes und dynamisches Begabungsverständnis spiegelt sich im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs um inklusive Begabungsförderung wider (Seitz/Pfahl 2013; Seitz/Pfahl/Scheidt 2012). Eine systematische Verknüpfung dieses Konzepts mit den vorliegenden Erkenntnissen über Mechanismen institutioneller Diskriminierung und der Unterschiedlichkeit der Zugänge zu Fördermaßnahmen, hin zu wünschenswerten Ansätzen diskriminierungs- und vorurteilsfreier Begabungsförderung steht jedoch

noch aus. Dabei sollen die vorliegenden unterrichtsbezogenen Ansätze einer Begabungsförderung, die sich enger personenbezogener Definitionen enthebt und sich folglich auf alle Kinder bezieht, berücksichtigt werden. Denn bei diesen Ansätzen rückt die Feststellungsdiagnostik in den Hintergrund und die Zielgruppe der Begabungsförderung wird »ausgeweitet«, sodass auch bislang unentdeckte Begabungspotenziale von Schülerinnen und Schülern erkannt werden können. Diese Überlegungen folgen dem Ziel, unterrichtsinnovierende, begabungsfördernde Maßnahmen, von denen alle Kinder profitieren können, zur Verfügung zu stellen (Steenbuck/Quitmann/Esser 2011). Im Folgenden werden deshalb insbesondere Gemeinsamkeiten der Begabungsförderung mit inklusionspädagogischen und -didaktischen Konzepten dargestellt – denn letztere Ansätze nehmen ebenfalls die gesamte Lerngruppe in den Blick und lösen sich von statischen Klassifizierungslogiken der sonderpädagogischen Förderung. Besondere Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern – im Englischen auch »exceptional learners« genannt – sind vielmehr integraler Bestandteil inklusiver Schul- und Unterrichtskonzepte und stellen zugleich eine praktische Erweiterung der klassischen Begabungsförderung dar.

1.3 Inklusion im Bildungssektor

Die aktuelle gesellschaftspolitische Forderung nach Inklusion und das durch die UN-Behindertenrechtskonvention erneuerte Menschenrecht auf Bildung beinhaltet einen diskriminierungsfreien Zugang zu hochwertiger Bildung und Erziehung für alle Kinder und Jugendlichen (United Nations 2006, S. 16). Im Kontext von Schule beschreibt dies den Anspruch, vorbehaltlos jeden Schüler und jede Schülerin in allgemeinbildenden Schulen zu erziehen und zu bilden und alle Schülerinnen und Schüler dabei in den Unterrichts- und Schulalltag einzubeziehen; d. h. ihnen volle und aktive Teilhabe an Schule zu ermöglichen (Seitz 2014a). Dabei ist der Begriff – wörtlich »Einschließung« – stets in einem direkten Zusammenhang mit Exklusion – also »Ausschließung« – zu denken. Die Frage nach Einschließung und Ausschließung in diesem Sinne, nach »dabei sein« oder »nicht dabei sein«, betrifft grundlegende Gesellschaftsfragen und greift damit weit über den hier im Fokus stehenden Bildungssektor hinaus. Erst wenn Menschen in einzelnen gesellschaftlichen Teilsystemen wie Bildung, Medizin etc. eine »Rolle spielen«, wenn sie also in ihrer sozialen Rolle adressiert werden, z. B. als Schülerin oder Schüler, als Patientin oder Patient, können sie die Leistungen dieser Teilsysteme in Anspruch nehmen – in eben dieser Rolle (Stichweh 2009). Innerhalb des gesellschaftlichen Teilsystems Bildung und Erziehung nun sind die entsprechenden Leistungen in unterschiedlichen Institutionen verfügbar – die wichtigste ist unbestritten die Schule. Im Übergang von der Kindertagesbetreuung zur Grundschule geschieht die Adressierung von Kindern in ihrer (neuen) sozialen Rolle als Schülerin oder Schüler sehr konkret, indem Familien einen Brief erhalten mit der Aufforderung, ihr