

Yvonne Funken

# Begabungsmanagement in der Grundschule

Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller  
Begabungen und zur Förderung kognitiv-  
emotionaler Intelligenz

$$E = mc^2$$

 Cuvillier Verlag



# Begabungsmanagement in der Grundschule



# Begabungsmanagement in der Grundschule

Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller Begabungen und zur  
Förderung kognitiv-emotionaler Intelligenz

I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Yvonne Funken

aus

Siegburg

September 2012

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen: Cuvillier, 2014

Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2012

978-3-95404-657-7

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2014

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

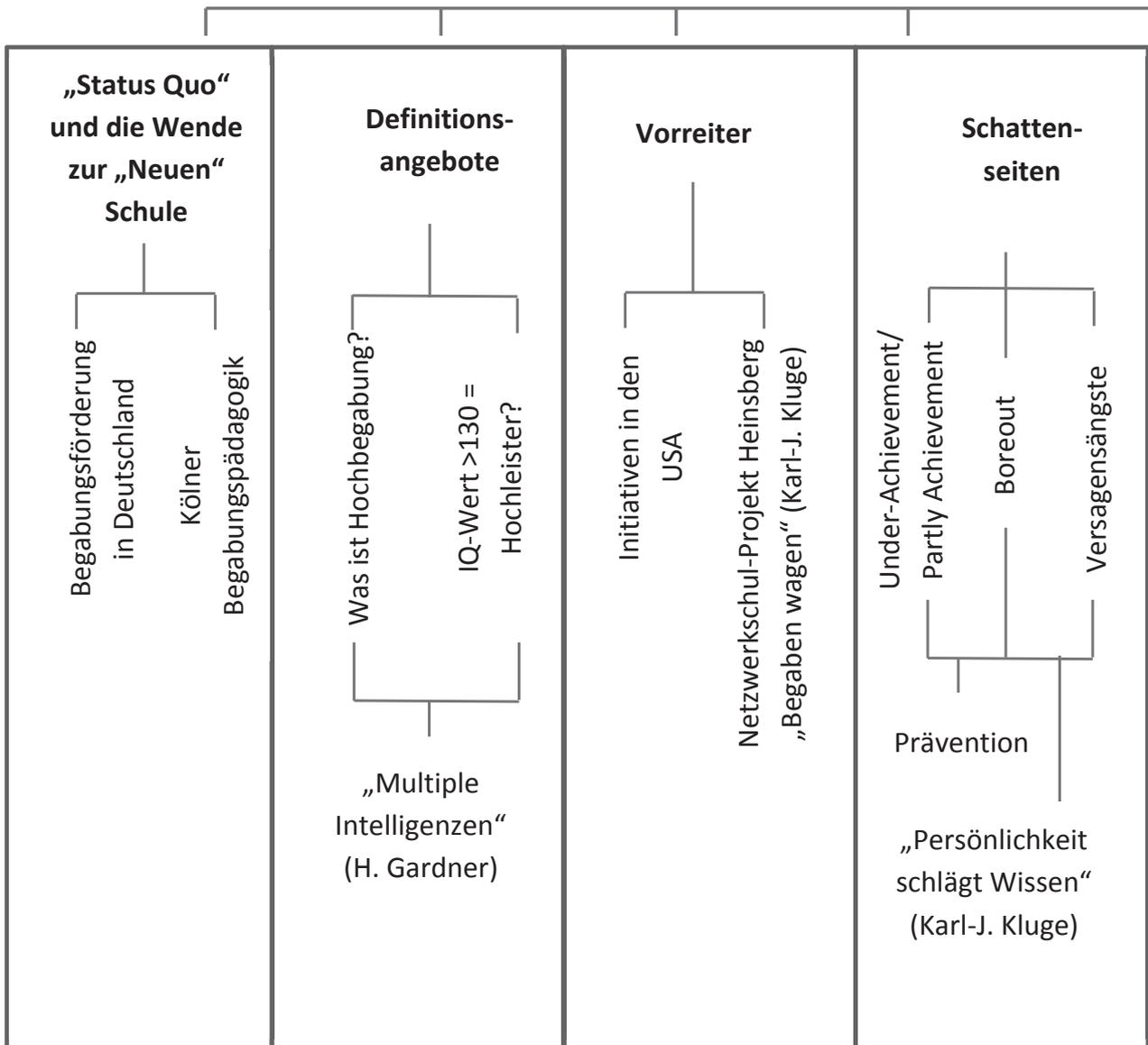
1. Auflage, 2014

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft

978-3-95404-657-7

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im April 2013 angenommen.

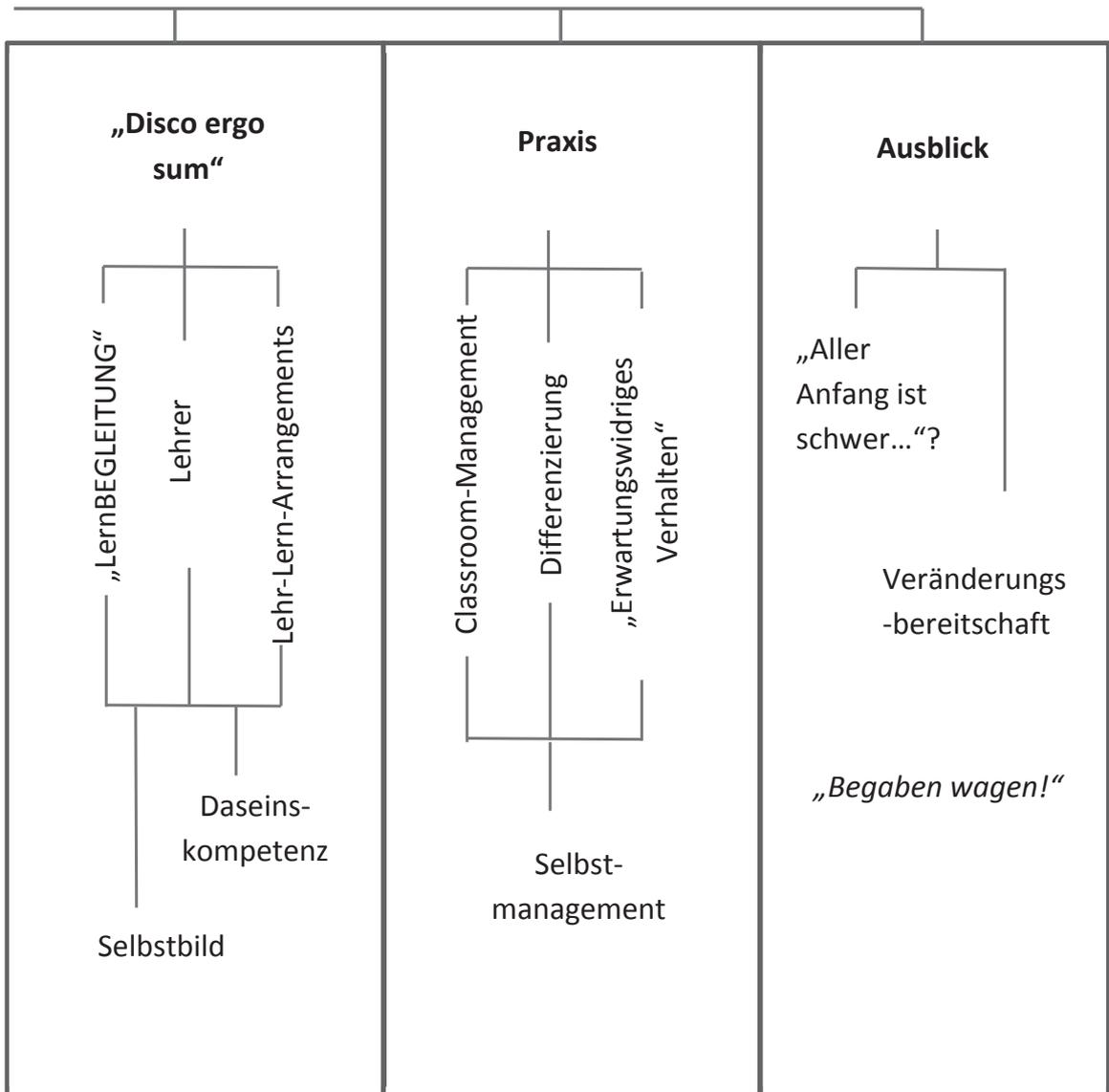
## Begabungsmanagement in Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller Begabungen



**Vorlagen, Handouts, Checklisten, Leitfäden**

## der Grundschule

## und deren Förderung durch Classroom-Management



– Angebote für einen „guten“ Start



## **Das Allerwichtigste zuerst oder: Wie alles begann**

Die ersten Überlegungen zur Erstellung dieser Dissertation entstanden im Rahmen meiner Ausbildung an der Universität zu Köln. Dort studierte ich unter anderem an der Fakultät für Heilpädagogik und erfuhr, was Begabungspädagogik im Fachbereich Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung zu leisten imstande ist.

Während meines Studiums erlebte ich die Wende von der Anerkennung der kognitiven Begabungsförderung hin zur Förderung individueller Begabungen. Die von der Schulpolitik gesetzten Richtlinien für den Schulunterricht setzten mit dem "Recht auf [...] individuelle Förderung" (vgl. §1 (1) SchulG) neue Maßstäbe für die individuelle Begabungsförderung in Schulen.

So entwickelte ich im Lauf meines Studiums die Einstellung, dass die Würde der Praxis sowie der Praktiker Ansprüche an die Wissenschaft stellen darf, effiziente Handlungsanweisungen vorzustellen bzw. transparent zu diskutieren. Diesem Standpunkt komme ich mit dieser Studie nach, die einerseits ein Aufarbeiten der aktuellen Thematik ist und andererseits ein Angebot zur Realisierung der "Neuen (Grund-)Schule" darstellt. Diesen meinen ethischen Standpunkt einzulösen, komme ich hiermit nach.

### **Wissen von der Basis für die neue Schule: Innovation und Inklusion**

Das Einbinden des Wissens von der Basis ist eine pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung! Wir brauchen das Wissen von der Basis für eine gelingende Inklusion, sagt Prof. Karl-J. Kluge, und er spricht sich in verschiedenen Veranstaltungen und Publikationen dafür aus.

Wissen von der Basis ist notwendig für den Lernort Schule. Wenn Menschen die Probleme im Wissenserwerb und in der Persönlichkeitsentwicklung sehen, dann müssen sie umdenken und auch ein Umdenken der Menschen bewirken, weil "das" der Schlüssel zum Erfolg ist.

Dazu gehören nicht nur wissenschaftliche Publikationen in hochrangigen Zeitschriften, sondern auch basale Erfahrungen und Erkenntnisse der Wissenschaft und Praxis, sagt Karl-J. Kluge.

Wir müssen offen sein und neue Wege finden. Ein wichtiger Schritt hierfür ist der Ausbau der Orte für Partnerschaft zwischen Forschern, Lehrern, Eltern und Schülern, wo derartige Beziehungen entwickelt werden können. Insbesondere der Grundschule kommt hier eine basale Rolle zu. Institutionen, die Praxis und Forschung miteinander verknüpfen, wie das Netzwerk "Begaben wagen" am Niederrhein, sind gleichzeitig äußerst beliebte und anerkannte Orte relevanten und spannenden Wissenserwerbs.

Pädagogik und Gesellschaft müssen einen Bund schließen für den erfolgreichen ‚Zusammenschluss‘ von Wissenschaft und Praxis.

Eltern und Schüler wollen in den o.g. Dialogprozess mit einbezogen werden, um lokale Lösungen zu finden, so der Standpunkt der Autorin dieser Dissertation. Lernen kann man dabei von vielen Grundschullehrern und von der Grundschulbasis, die nach Meinung der Autorin manchmal die Probleme sehr technisch und formal angehen, um richtungsweisende Änderungen in der Humanisierung der Inklusionspädagogik und der Inklusionsberatung zu bewirken.

Die Inklusionsberatung der Humanwissenschaftlichen Fakultät berät Grundschulen im Bereich Köln und Bonn und hilft mit, Wege in eine nachhaltige Grundschulpädagogik zu finden.

Auch hier setzen sich die Autorin und Prof. Karl-J. Kluge dafür ein, dass auf breiter Basis Wissen akquiriert und Partizipation ermöglicht wird, so dass zukünftige grundschulpädagogische Entwicklungen von Wissenschaft,

Gesellschaft und Praxis noch besser zum Vorteil und Gewinn aller Grundschüler auf inklusivpädagogischer Basis erreicht werden.



## Danksagung

Eine wissenschaftliche Studie schreibt 'man nicht mal so'. Meine Basisbotschaft an meine Leser lautet: Meine auf meine Person bezogenen Veränderungen fanden häufiger in Unterstützungsnetzwerken statt als in Hörsälen oder in Literaturseminaren bzw. Diskussionen. Erst im Schaffensprozess kam es zur tatkräftigen Unterstützung.

Mein erster Dank gilt Prof. Bodo Januszewski, einem der Mitbegründer der "Kölner Pädagogik für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Förderung", der sich viel Zeit nahm und meine Arbeit mit fachlich-kritischem Blick begutachtete.

Des Weiteren danke ich den Mitarbeitern im Projekt "Begaben wagen" - insbesondere Hedwig Michalski - für den geschätzten Austausch über Entwicklungen und Fortschritte im Projekt.

Wenn auch ungewöhnlich, jedoch leichten Herzens danke ich dem Forschungsdekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und seinen Mitarbeitern für deren "offenes Ohr" und menschlich-organisationales Know-How auf ihrem Feld. Es war und bleibt eine Zeit höchsten Einsatzes für- und miteinander.

Meinen Eltern als meinen ersten und längsten LernBEGLEITERN danke ich für ihre Unterstützung und "mutmachende" Gespräche. Und meinem Freund Dr. Björn Wittich danke ich für anregende Fachdiskussionen, das Ermöglichen neuer Sichtweisen und den Einsatz seines Computerwissens in allen technischen Fragen.

Ein besonderer Dank gilt Eva Kluge, die die humanistischen Grundsätze der Kölner Pädagogik lebt und mir stets ein offenes Ohr, empathisches Verständnis und emotional aufbauende Worte entgegenbrachte.

Und nicht zu vergessen: mein herzlichster Dank geht an meinen Mentor und LernBEGLEITER Prof. Dr. Karl-J. Kluge, der mir bereits seit über 7 Jahren beratend, fördernd und fordernd zur Seite stand und steht und ohne dessen Optimismus und Herausforderungen an meine Person diese Studie zustande und zum Abschluss kam.

Frankfurt a. M. 2013

Yvonne Funken

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	
<b>”Begabung verpflichtet?”</b>	<b>3</b>
<b>1 Was Sie 'hier' erwartet</b>	<b>11</b>
<b>2 Begabungsmanagement in der Grundschule</b>	<b>19</b>
2.1 Was Schule an Begabungsförderung leistet – und was sich Schüler wünschen.....	21
2.2 Was LernBEGLEITER fördern wollen – und sollen . . . .	31
<b>3 Im Begriffs-”Wirrwarr” eines jahrtausendealten Phänomens: Hochbegabt – Hochintelligent – Hochleistend – Talentierte – Leistungsexzellente – Geniale</b>	<b>39</b>
3.1 Was zählt als Hochbegabung? - Hochbegabung und IQ ,un- ter der Lupe’ . . . . .	41
3.2 Was gilt als Intelligenz? oder: Von der Fähigkeit zu wissen, was man NICHT zu wissen braucht . . . . .	43
3.3 Klassische Intelligenztheorien . . . . .	55
3.4 ’Moderne’ Sichtweisen auf Intelligenzleistungen . . . . .	60
3.4.1 ”Und dann kam Howard Gardner ...” – Das Kon- zept der Multiplen Intelligenzen . . . . .	66

3.4.2	"Ich muss nicht schneller sein, als der Grizzly..." – R.J. Sternbergs "Triarchisches Intelligenzmodell" .	71
3.5	Als Hochbegabung gilt ... . . . . .	76
<b>4</b>	<b>"In der ‚Drehtür‘ gefangen?"</b>	<b>87</b>
4.1	Ein 'Blick über den Tellerrand' . . . . .	92
4.2	Von Individueller Förderung und dem Fördern individueller Begabungen talentierter Grundschüler . . . . .	99
4.3	...und es gibt sie doch! Wo Begaben gewagt wird - Das Beispiel des BegabungsNetzwerks Heinsberg . . . . .	105
<b>5</b>	<b>Eine unzulässige Gleichung: Hochbegabt = Hochmotiviert = Hochleister?</b>	<b>115</b>
5.1	Die "dunkle Seite" einer Begabung . . . . .	118
5.1.1	Underachieverment – Wenn Lernen Frust bewirkt .	120
5.1.2	'Modeerscheinung' Boreout? . . . . .	129
5.1.3	'Mir fliegt doch alles zu ...oder nicht?' – Perfektio- nismus bzw. Versagensangst . . . . .	134
5.2	Hochbegabt und ‚hoch-problematisch‘? – Begabungs- Management als Präventivinstrument? . . . . .	139
5.3	"Du hast das Potential – mach etwas daraus!": Begabungs- förderung und (Selbst-) Disziplin . . . . .	146
<b>6</b>	<b>"Disco ergo sum" (Rolf Arnold) - Ich lerne, also bin ich!</b>	<b>153</b>
6.1	Wie wirken 'gute' Lehrer? . . . . .	161

---

6.2	Das Umsetzungsdefizit oder: Was weiß 'man' über 'guten' begabungsfördernden Unterricht? . . . . .	179
6.3	Lernförderliche Klimata sind das A & O für Lernen . . . . .	194
6.3.1	Was der Mensch braucht, um Mensch zu werden: Von Bindungen, Bedürfnissen und der Suche nach Anerkennung im Begaben . . . . .	198
6.3.2	"3 G's": Gehirnen und Gefühlen 'Gehör schenken'	211
6.4	Wissen ist nicht alles – Grundschüler brauchen: "Daseins-Kompetenzen" . . . . .	218
6.5	Der Weg zur Exzellenz: "Übung macht den Meister" – Die Zehn-Jahres- bzw. "Zehntausend-Stunden-Regel" . . . . .	230
6.6	"Kann ich das schaffen? – Klar! Das schaffe ich!" - Höchstleistung und Selbstbild . . . . .	240
6.7	Eigentlich bin ich ganz anders – ich komme nur viel zu selten dazu: Werte vermitteln – Werte leben . . . . .	252
<b>7</b>	<b>Alles bloß Theorie? – Wie aus Klassenzimmern LernUNTERNEHMEN werden</b>	<b>257</b>
7.1	Wenn Begabungsmanagement gelingen soll: "Classroom-Management" als Begabungsgrundlage . . . . .	262
7.1.1	Regeln und Strukturen – von äußerer zur inneren Ordnung . . . . .	268
7.1.2	Der Lehrer im "Classroom-Management" oder: Von Augen im Hinterkopf . . . . .	280

7.2	Selbstgesteuertes Lernen und "Classroom-Management" (k)ein Widerspruch? . . . . .	289
7.3	Differenzierter Unterricht in der Grundschule – Wie Sie ihn erreichen und was Sie anbieten können . . . . .	294
7.4	"Das wirkt!" – Was (talentierte) Grundschüler brauchen .	318
7.5	Begabungsförderung mit L.i.N.D. <sup>®</sup> . . . . .	323
7.5.1	SelfScience (Karl-J. Kluge & Angelika Kupke) oder: "Nur was unter die Haut geht, kommt im Ge- hirn an" (G. Hüther) . . . . .	329
7.5.2	"Critical Thinking" . . . . .	338
7.5.3	'Aus Fehlern lernen' und 'Gutes reproduzieren': Ta- lent-Portfolios und LernPROZESStagebücher . . . .	345
7.6	Was tun, wenn die Schüler nicht "mitziehen"? – Umgang mit Alternativ-Verhalten von Schülern . . . . .	352
7.7	Hochaktuelle Beiträge zu "Classroom-Management" und zur Begabungsförderung . . . . .	374
<b>8</b>	<b>Mut zur Veränderung</b>	<b>381</b>

---

# Abbildungsverzeichnis

0.1	Es war einmal ...eine Fabel zur inklusiven Begabungsförderung . . . . .	1
2.1	Advance Organizer: Unterschiedliche Blicke auf Begabungsförderung. . . . .	19
3.1	Advance Organizer: Individuelle Förderung für wen bzw. für "was"? . . . . .	39
3.2	Gauß'sche Normalverteilung der Intelligenz . . . . .	47
3.3	Multiple Intelligenzen n. H. Gardner . . . . .	69
3.4	R.J. Sternbergs Triarchisches Intelligenzmodell . . . . .	73
3.5	Grafik zur Pentagonalen Impliziten Theorie nach L. Zhang und R. Sternberg . . . . .	80
3.6	Münchener Hochbegabungsmodell n. K. Heller (vgl. Stednitz [2008], S. 51) . . . . .	82
3.7	Erweiterungsangebote zum Thema "Tiergeschichten" . . . . .	84
4.1	Advance Organizer: Wo wird Begabung wie gefördert? . . . . .	87

---

4.2	Bundesministerium für Bildung und Forschung: Begabte Kinder finden und fördern. Bonn, 2010 . . . . .	89
4.3	Tipps für Grundschüler, wo sie sich Informationen beschaffen können; vgl. S. Winebrenner, 2007 . . . . .	104
4.4	Karl-J. Kluge, Netzwerk . . . . .	110
5.1	Advance Organizer: Bedeutet Hochbegabung immer schon Hochleistung? Y. Funken, 2012 . . . . .	115
5.2	Boreout-Fragebogen, vgl. Rothlin / Werder, 2007 . . . . .	131
5.3	Lernziel-Tagebuch, vgl. Winebrenner, Susan, 2007, S. 22 .	138
6.1	Advance Organizer: Was für das Lernen wichtig ist. Y. Funken, 2012 . . . . .	153
6.2	Dreizehn Empfehlungen an den LernBEGLEITER/Lehrer/Enrichmentcoach von Karl-J. Kluge, 2009 . . . . .	169
6.3	Wie Lehrer ihr Handeln ändern können . . . . .	175
6.4	Phasen eines pädagogischen Tages in Anlehnung an O.-A. Burow, 2012 . . . . .	184
6.5	Die 6 Denkhüte nach E. de Bono . . . . .	187
6.6	Selbstbild und die Auswirkungen auf das Intelligenzverständnis . . . . .	206
6.7	5 Schritte der Leistungssteigerung durch Loben . . . . .	209
6.8	Entdeckendes Lernen und die dabei geförderten Kompetenzen	221

---

6.9	Daseinskompetenz, n. Franziskus-Grundschule, Erkelenz, 2012 . . . . .	225
6.10	10-Jahres-Regel, Y. Funken, 2011 . . . . .	234
6.11	Die Wirkung positiver Attributionen, Y. Funken 2012 . .	250
7.1	Advance Organizer: Begabungsförderung in der Praxis . .	257
7.2	Wie wird nachhaltig gelernt? Die unterschiedlichen Behal- tensleistungen je nach Methode. . . . .	261
7.3	Classroom-Management n. A. Helmke, 2003 . . . . .	267
7.4	Präsentationsformen n. S. Winebrenner, 2007 . . . . .	290
7.5	Advance Organizer: "Das" muss Differenzierung in der Grundschule berücksichtigen. In Anlehnung an Carol Ann Tomlinson. . . . .	300
7.6	Die vier Schritte im Differenzierungsprozess . . . . .	304
7.7	Auswertungsbogen Lerntypentest, Quelle: <a href="http://www.lernen-und-foerdern.com">www.lernen-und-foerdern.com</a> . . . . .	306
7.8	Differentiation Community Network – Differenzierung ge- lingt, wenn alle "an einem Strang ziehen" . . . . .	310
7.9	"Daumencheck" . . . . .	317
7.10	Feedbackregeln n. Kluge / Lüneburg / Moallem, 1998 . . .	322
7.11	Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn ...Eine Liste möglicher Empfindungen von Marshall B.Rosenberg	331
7.12	Anleitung zum Transfermonitoring, n. Karl-J. Kluge . . .	336
7.13	Fragen zum Critical Thinking . . . . .	339

7.14 Eskalationsspirale, in Anlehnung an Lohmann, 2011 . . . .	371
7.15 Denkaufgaben aus dem CRT . . . . .	377

## Anhang

A 1 Aktivitäten-Auswahltafel für Multiple Intelligenzen . . . .	388
A 2 Vorschlag für das Differenzieren im Unterricht: Das Wachsmuseumprojekt . . . . .	390
A 3 Lehrer-Checklisten für das Classroom-Management . . . .	393
A 4 Lehrer-Checkliste für das Vorbereiten des Klassenzimmers	394
A 5 Lehrer-Checkliste für Klassenregeln und -abläufe . . . . .	395
A 6 Lehrer-Lehrer-Checkliste für den Ablauf von Gruppenarbeiten . . . . .	397
A 7 Interessenfragebogen . . . . .	399
A 8 Differenzierung ja – Aber wie? . . . . .	401
A 9 Das "Multifunktionstool" oder: Die "KWL"-Tabelle . . . .	405
A 10 Als welchen multiplen Intelligenztyp siehst Du Dich? . . .	407
A 11 Dein persönliches Intelligenzprofil . . . . .	409
A 12 Anker Aktivitäten . . . . .	410
A 13 "Unterrichts-Knigge" – Arbeitskarten für Schüler . . . . .	413
A 14 Der Critical-Thinking Basiskompetenz-Test . . . . .	419
A 15 Critical-Thinking "Inspiration": Der PR-Berater . . . . .	433
A 16 Critical Thinking oder: "Schwachstellen entdecken . . . . .	436
A 17 Was ist Ursache - was ist (Aus-)Wirkung? . . . . .	439
A 18 Talentportfolio, vgl. Renzulli / Reis / Stedtnitz, 2001 . . . .	445

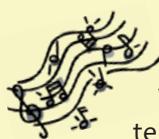
---

A 19 Fragen für das LernPROZESStagebuch nach Karl-J. Kluge	448
A 20 Leitfaden für den Planungs-Router . . . . .	451
A 21 Blanko Planungsrouter . . . . .	454
A 22 Reduktive Zielorientierung . . . . .	455
A 23 Flowchart . . . . .	456
A 24 Interventionsregeln . . . . .	457
A 25 Arbeitsblätter für eine "Auszeit", in Anlehnung an Lohmann, 2011; Keller,2008; Evertson / Emmer, 2009 . . . . .	458
A 26 Anonymisiertes Potential-Clearing . . . . .	463
A 27 Lesemethode PMF . . . . .	477
A 28 Carls LF zum Advance-Organizing . . . . .	479
A 29 Karins und Carls Leitfaden für das Gelingen eines idealtypischen Ablaufs von Konfliktklärungsgesprächen . . . . .	485



 Es war einmal ein Lehrer, der träumte von einer Schule, in der alle Schüler die Chance erhalten, ihre Talente optimal einzusetzen.

Er hatte von „Multiplen Intelligenzen“ und verschiedenen Lernstilen gehört und beschloss nun, dieses Wissen in seinen Unterricht einzubringen.



In der nächsten Deutschstunde wollte er seinen Schülern die Sprachrhythmik auf ganz besondere Weise näherbringen: Seine Schüler sollten Gedichte als Rap vortragen. Er erklärte sein Vorhaben, schaltete die Musik ein und wartete. Ein Junge, der in seiner Freizeit gerne Hip-Hop-Musik hörte, freute sich, endlich einmal zeigen zu können, was er aus ein paar „langweiligen“ Zeilen machen kann. Er blieb allerdings der Einzige, der sich traute.

Der Lehrer beendete diese Stunde ziemlich enttäuscht. Hatte er sich doch so viel mehr erhofft! Er sprach mit einem befreundeten Kollegen und schilderte seine Enttäuschung. „Nun, das ist kein Wunder – nicht jeder mag Rap-Songs singen!“ antwortete ihm dieser.

Nachdenklich ging der Lehrer nach Hause. Dort kam ihm eine neue Idee.

Am nächsten Tag forderte er seine Schüler im Deutschunterricht auf: „Kommt, heute versuchen wir es anders: Wie spielen ein Theaterstück! Lasst uns sehen, wie das Stück klingt, wenn wir es einmal ganz anders betonen!“ Dieses Mal standen zwei Mädchen auf, kamen nach vorne und brachten mit ihrer Vorstellung die Klasse zum Lachen und den Lehrer zum Staunen. Doch außer ihnen wollte niemand vorspielen.



„Ich will doch nur, dass alle Schüler dieselben Chancen zum Lernen bekommen. Aber die wissen gar nicht zu schätzen, was ich ihnen anbiete!“ beschwerte er sich bei dem befreundeten Lehrer. „Du versuchst aber auch gerade, allen Deinen Schülern das gleiche Paar Schuhe anzuziehen!“ sagte sein Kollege. „Auch wenn Du viele neue Methoden entdeckt hast, Deine Schüler zu fördern, heißt das nicht, dass alle Schüler mit jedem Inhalt, mit jeder Methode, zu jeder Zeit mit demselben Ziel zurechtkommen. Jeder ist eben anders. Und jeder braucht die seinen Talenten und Intelligenzen entsprechende Förderung – die auf seinem Lernstand und seinem Erfahrungsurgrund basiert.“

*Differentiated Instruction und Personalised Training (Karl-J. Kluge & Y. Funken)  
lautet die Inklusions-Formel!*

Quelle: Funken, Yvonne: Begabungsmanagement in der Grundschule (im Druck; Ende 2012)

**Abb. 0.1:** Es war einmal ... eine Fabel zur inklusiven Begabungsförderung



---

# Vorwort

## ”Begabung verpflichtet?”

*Musik bestimmt meinen Tag, den Ablauf meiner Woche. Mit Musik wache ich jeden Morgen auf. Ich habe nämlich einen Musikwecker. Abends wähle ich aus, mit welchem Stück ich den Tag beginnen möchte. Ich würde wohl auch ohne Wecker aufwachen, aber ich schlafe, bis ich Musik höre: Mal ist es ein israelisches Lied, mal Jazz. Ich höre nicht nur Klassik, wirklich nicht. Zwar ist meine Leidenschaft Johann Sebastian Bach, aber ich höre sehr gerne auch was anderes.*

*Ich bin Pianistin. Das Üben ist ein fester Bestandteil in meinem Tagesrhythmus. Mein Wunsch ist, das zu erfüllen, was mir – das klingt jetzt vielleicht sehr dramatisch – der Allmächtige gegeben hat. Ich denke: Er hat mich mit einer Gabe ausgestattet, also ist es meine Pflicht, daraus etwas zu machen. Wenn ich mit meiner Leidenschaft, Bachs Musik zu interpretieren, Menschen erfreuen kann, dann habe ich eine gewisse Verpflichtung dazu. Das allein ist aber nicht meine Motivation. Es macht mich sehr glücklich, wenn nach den Konzerten Menschen zu mir kommen und sagen, wie gut es ihnen gefallen hat. Manchmal sagt auch jemand:*

*'Frau Yitzhaki, eigentlich bin ich krank und habe Schmerzen. Aber während Ihres Konzerts konnte ich die Schmerzen vergessen.' Solche Momente sind unglaublich schön.*<sup>1</sup>

"Begabung verpflichtet" – ist das tatsächlich so? Der Gedanke der Verpflichtung kam mir während der Lektüre der vielfältigen Literatur zum Thema Begabung. Es begegneten mir Fragen wie: "Macht Begabtenförderung Sinn?"<sup>2</sup>, Aussagen wie die des Joseph-Hayden-Gymnasiums in Senden "Begabung bedeutet Verantwortung"<sup>3</sup> und selbst ein deutsches Sprichwort: "Begabung verpflichtet". Doch welcher Art könnte diese Verpflichtung sein? Gegenüber der Gesellschaft? Gegenüber den Eltern? Gegenüber dem Grundschüler / Jugendlichen / Erwachsenen und seinem eigenen Anspruch? Ist Begabung gar eine 'Berufung'?

Besondere Begabungen / Talente – egal in welchem Bereich, seien sie kognitiver, sportlicher, musischer oder künstlerischer Art – scheinen einen impliziten Aufforderungscharakter zu besitzen: Trotz eventuell aufkeimender Sorgen um Elitebildung oder bevorzugende 'Behandlung', lassen sie uns doch immer wieder darüber nachdenken, wie Experten diese zu fördern empfehlen. Denn es scheint Verschwendung zu sein, 'frühe' Talente z. B. im Klavierspiel, in der Malerei, in der Mathematik oder dem Schach, einfach sich selbst zu überlassen. Kennen Sie diesen Impuls, frage ich Sie? Mit Verweis auf Ellen Winner<sup>4</sup> setzt sich auch Doris Meyer 2002 in ihrer Dissertation für die Förderung begabter Kinder und Jugendlicher ein: "[...] keine Gesellschaft [...] [darf es sich] leisten [...], ihre begabtesten Mitglieder zu ignorieren."<sup>5</sup> Denselben Gedanken, der auch mich

---

<sup>1</sup>Yitzhaki [2009]

<sup>2</sup>Dollase [2012]

<sup>3</sup>Joseph-Haydn-Gymnasium

<sup>4</sup>Winner und Klostermann [1998], S. 9

<sup>5</sup>Meyer [2003], 2003, S. 2

beschäftigt, bringt auch Klaus K. Urban auf den Punkt: "Hochbegabung ist zum einen Aufgabe und Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber dem hoch begabten Individuum, zum anderen eine Verpflichtung dieses Menschen gegenüber der Gesellschaft"<sup>6</sup>. K. Urbans Aussage überzeugt mich deshalb, da sie in Richtung meines Berufsethos weist, welcher durch meinen Ausbilder Karl-J. Kluge geprägt wurde: (Kognitive) Begabungen sind nicht 'einfach da', sondern müssen 'gepflegt' – gefordert und gefördert werden, damit sie sich entwickeln. Sie verkümmern zu lassen, ist demnach sozusagen 'Verschwendung', da Talente eine Bereicherung des persönlichen Lebens darstellen. Vielleicht aufgrund meines wissenschaftlichen Werdegangs 'gefällt mir' der Gedankengang Rainer Dollases: "Ein Verzicht auf Förderung schafft häufig Problemfälle bzw. ist eine Form der unterlassenen Hilfeleistung."<sup>7</sup> Der Gedanke der Begabung als Verpflichtung begleitete mich bei der Erstellung der vorliegenden Studie, ebenso wie die Frage: Wie lernen Kinder den Umgang mit dieser 'Verantwortung'? Der Verantwortung sich selbst gegenüber, die mitgebrachte Neugier, den Drang, sich zu erproben, zu verbessern, seine Bedürfnisse zu befriedigen und schließlich seine Talente und Begabungen in das gesellschaftliche Leben einzubringen?

Vor nun beinahe 30 Jahren (1985) wiesen bereits die Begabungsexperten Klaus Bongartz, Ulrich Kaißer und Karl-J. Kluge auf die Bedeutung der "[...] außergewöhnlichen intellektuellen und kreativen sowie allgemein humanen Fähigkeiten [...]"<sup>8</sup> Hochbegabter für die Gesellschaft hin – jedoch mit der ausdrücklichen Absage an eine Sichtweise auf Hochbegabte als "Rohstoff" für unsere Wettbewerbsgesellschaft. Der Fokus darf sich nicht auf bloß profitorientierte, äußere Interessen richten: "Erziehen auf die Gegenwart und Zukunft hin [bedeutet, dass] [...] in unserem pädagogischen Handeln die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen – die des

---

<sup>6</sup>Urban [2004], Seite 34

<sup>7</sup>Dollase [2012]

<sup>8</sup>Kluge et al. [1985a], S. 66

Kindes, unsere, die politischen (i. e. S. wirtschaftspolitische) – zu einem befriedigenden Ausgleich gebracht werden [müssen].”<sup>9</sup> Aus genau diesem Grund bedarf laut dieser Experten – und dieser Meinung schließe ich mich an – jedes Kind, ob hochbegabt oder nicht, einer optimalen Förderung, und das heißt hier: die Förderung seiner individuellen Begabungen und Talente.

*Jule ist neun Jahre alt. Sie ist Klassenbeste, Mathe, Deutsch, Sachkunde – egal, alles scheint ihr förmlich zuzufliegen. Während die anderen Kinder in der Klasse immer wieder im Mathebuch nachschlagen müssen, wie eine Tonne in Kilogramm und Zentimeter in Meter umgewandelt werden, hat sie bereits die Aufgaben durchgerechnet und befasst sich nun mit einer schwierigen Knobelaufgabe. Obwohl die Lehrerin erst am Vortag die Satzobjekte einführte – Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ – kann Jule ihr Arbeitsblatt problemlos fertigstellen – ohne ein einziges Mal auf das Regelblatt zu schauen. Sie hält auch gerne Vorträge in Sachkunde und verblüfft immer wieder mit ihren Ergebnissen: So erklärte sie nach einem Referat über die Stromerzeugung, warum sie die sogenannten erneuerbaren Energien viel besser findet, von denen in der Politik so viel geredet werde. Wird sie jedoch gebeten, ihren Mitschülern zu helfen, verdreht sie die Augen: ”Och nööö, das Erklären dauert immer ewig!” Nur ihren besten Freundinnen hilft sie häufig – damit sie schneller wieder mit ihnen Quatsch machen*

---

<sup>9</sup>Kluge et al. [1985a], S. 67

kann, gibt sie rundheraus zu. Wenn es ihr zu langweilig wird: "Weil das gleiche Thema zum 10ten Mal durchgekaut wird" dann mimt sie gerne mal den Clown oder stellt nahezu jede Aussage ihrer Lehrerin in Frage.

Auch die achtjährige Charlotte ist ein "Überflieger", so hieß es in der ersten und zweiten Klasse. Sie kam wunderbar mit und war bei vielen Mitschülern beliebt. Sie galt als "ruhender Pol" in der Klasse – wenn es einen Streit gab, schaltete sie sich bereitwillig als Vermittlerin ein und konnte den "Streithähnen" einleuchtende Gründe nennen, ihren Streit zu beenden. Aufgrund ihrer guten Noten wurde jedoch befürchtet, dass sie sich langweile, wenn sie im gleichen Tempo weiterlerne, wie alle anderen Kinder ihrer Klasse. Also übersprang sie die dritte Klasse. In der vierten Klasse war sie lange Zeit "das Küken", nicht alle "Marotten" die manche ihrer Mitschülerinnen schon begannen – vom Schminken bis zum Getuschel über Jungs – konnte sie nachvollziehen, sie spielte noch viel lieber oder malte still vor sich hin. Der Beginn in der neuen Klasse fiel ihr schwer – und auf einmal stand nicht mehr unter fast allen Arbeiten eine "1". Auch eine "3" ist schon einmal dabei. Dann war Charlotte jedes Mal fast verzweifelt und den Tränen nahe. Was ihre Mitschüler oft zu Sticheleien reizte. Erst gegen Ende des vierten Schuljahres kommt sie besser mit ihren Klassenkameraden zurecht. Es waren viele Gespräche mit Eltern und

*Lehrern notwendig, damit sie sich nicht schlechter als die anderen fühlte, nur weil eine Klassenarbeit nicht fehlerlos war. "Fehler machen gehört zum Leben." Das versucht sich Charlotte nun immer wieder zu sagen. Und mit etwas mehr neuem Selbstbewusstsein, tritt sie auch ihren Mitschülern gegenüber wieder mutiger auf.*

Zwei unterschiedliche Lebens-'Geschichten' und doch einige Gemeinsamkeiten. Zwei offenbar als besonders begabt angesehene Grundschul Kinder und zwei unterschiedliche Wege, sie zu fördern bzw. in den Klassenverband zu integrieren. Hätte Charlotte mit einer anderen Art der Förderung – in ihrem ehemaligen Klassenverband – möglicherweise Kummer erspart werden können? Wie könnte Jule motiviert werden, ihre Talente lernförderlicher zu 'investieren', anstatt die Unterrichtsbeziehungen zu stören?

Ähnliche Schulkarrieren erlebte ich in meiner Arbeit mit Grundschulkindern. Manche Begabungsexperten würden vielleicht sagen, diese Beispiele wären für den Großteil hochbegabter Kinder nicht repräsentativ, die sich problemlos im Unterricht anzupassen verstünden und ihre Schullaufbahn ohne (größere) Probleme meisterten. Kritische Stimmen – darunter bspw. der Psychologe Detlef H. Rost in seiner Marburger Hochbegabten-Studie – mahnen an, dass es sich "um einen in Presse und unter Eltern verbreiteten Mythos"<sup>10</sup> handele, Hochbegabte wären schwierige Schüler, bzw. zeigten Schwierigkeiten in der Schule.<sup>11</sup> Und dennoch lese und höre ich im Rahmen meiner Praxis mit Grundschul- und inzwischen Kindergartenkindern, immer wieder von Unterforderung und daraus resultierender Langeweile, 'Schwierigkeiten mit Klassenkameraden', Minderleistung und

---

<sup>10</sup>Wilde [2005], S. 1

<sup>11</sup>vgl. Wilde [2005], S. 1

damit verbundener drohender Nicht-Versetzung oder Schulwechsel oder Schulkarrieren, die vielversprechend starteten und in Unlust, Demotivation und 'Schulfrust' mündeten.

Es mag sein, dass diese Umstände nicht alle kognitiv begabten Schüler betreffen, wie es die Marburger Hochbegabtenstudie oder auch die Studien Letizia Gaucks zu Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Kinder anzeigen<sup>12</sup>. Doch stellte sich mir inzwischen die Frage: Muss denn Langeweile, auch wenn diese z. Zt. bspw. laut D. Rost als "Indikator für schlechten Unterricht<sup>13</sup>" gesehen werde, im Unterricht von intelligenten / talentierten Schülern 'hingenommen werden'? Wenn sich kognitiv begabte und talentierte Schüler im Unterricht langweilen – dann setzen sie ihre kognitiven Begabungen vermutlich nicht lernförderlich ein. Muss sich dann am Umgang mit den Schülern im Unterricht nicht Gravierendes ändern? Und müssen Minderleistungen von Grundschulern, die 'mehr könnten', also ein höheres Begabungspotential aufweisen, als sie letztendlich nutzen, als 'nicht zu ändern' hingenommen werden? Wie werden Underachiever zu 'Achievern'? Meine vorläufige Antwort lautet hierzu: Genau das ist möglich! Die vorliegende Studie wirft einen Blick auf Projekte aus der amerikanischen Schulpraxis und das im Kreis Heinsberg (NRW) gestartete Projekt "Netzwerkschulen: Begaben wagen", um aufzuzeigen, welche Wege Begabungsförderung geht, wenn sie sich nicht ausschließlich auf Unterrichtsinhalte stürzt. Das zuletzt genannte Projekt entstand aus der Zusammenarbeit mit dem Schulamt Heinsberg und seinen Grundschulen vor Ort sowie mit Prof. Karl-J. Kluge, welche gemeinsam und zugleich individuell das Ziel verfolgen, jedem Grundschulkind die im §1 des Schulgesetzes des Landes NRW verankerte "Förderung individueller Begabung" begabungsfördernd zu gewährleisten und deren "Daseinskompetenz" zu sichten und zu stärken.

---

<sup>12</sup>Gauck [2007], 2007

<sup>13</sup>ebd.

Meine Vision ist jene: Dass Grundschulen generell – und nicht nur die 13 Vorreiterschulen in Heinsberg NRW – das Begabten wagen und mit ihren Schülern die Grundsteine für deren individuelle Potentialentfaltung legen. Warum Förderung individueller Begabungen mir als so bedeutsam erscheint und wie diese Förderung aussieht, wird die vorliegende Studie u.a. Stück für Stück aufdecken.

# 1 Was Sie 'hier' erwartet

Wie ich bereits vorab ankündigte, ziele ich mit meiner Studie auf ein verändertes Bild von Begabungsförderung in der Grundschule ab. Damit Sie als Leser ein Verständnis dafür entwickeln, von welcher Warte aus ich auf das Feld der Förderung individueller Begabungen blicke, biete ich Ihnen eine kurze Vorstellung der "Kölner Begabungspädagogik" (Karl-J. Kluge).

Schüler und Studenten in Universitätsseminaren sowie den "*Universitären Sommercamps SkyLight*" profitieren bereits seit fast 30 Jahren von den durch den L.i.N.D.<sup>®</sup>-Ansatz bereicherten Lehr-Lern-Arrangements von Karl-J. Kluge. Meine Motivation und Machbarkeitsüberzeugung kommen nicht von 'ungefähr': Ich selbst – die Autorin – durfte jenes Lernkonzept 'hautnah' miterleben, in beiden genannten Umfeldern: zunächst als Studentin in der Universität, später als Coach im 'Campus'. Ich kann daher den kompetenzpädagogischen Ansatz Karl-J. Kluges, der den Erwerb von Wissen mit Praxiserfahrungen (= 'Lernen durch Tun') verbindet – sei es durch den sofortigen Transfer oder durch die Verknüpfung mit bereits gemachten Erfahrungen – für das Lernen von Grundschulern nur empfehlen. Nun mag mancher Leser vielleicht von 'Befangenheit' sprechen, wenn ich immer wieder auf die mir bekannten Erfahrungen zurückgreife, Parallelen ziehe oder diese Erfahrungen vergleichend heranziehe. Es liegt mir fern, die Kompetenzpädagogik bzw. den L.i.N.D.<sup>®</sup>-Ansatz als die 'einzig wahre' Fördermöglichkeit begabter bzw. talentierter Grundschüler zu 'propagieren'. Jedoch weiß ich um die Wirksamkeit dieser Lehr-Lern-Arrangements, die auch bspw. Universitätsstudenten in Veranstaltungsevaluationen immer wieder bestätigen.

Die "Kölner Begabungspädagogik" mit ihrem Begründer Karl-J. Kluge macht sich die Zukunftsfähigkeit und Lebenszufriedenheit Lernender

zur Vision. Das Ziel ist die Befähigung zum lebenslangen, selbstsorgenden Lernen – einer basalen Fähigkeit in unserer Wissensgesellschaft von morgen. Der Weg dorthin: vertrauensvolle, belastbare, von Akzeptanz, Wertschätzung und Offenheit geprägte Beziehungen zwischen Lernendem und seinem sich als BEGLEITER verstehenden Coach / Lehrer / Erzieher, SelfScience, d. h. Selbsterkenntnis, die zur Verbesserung der Lebensqualität und Lernfähigkeit vom Lernenden selbst eingesetzt wird, und "*LearningWill*" (Karl-J. Kluge) – der 'Triebfeder' allen Lernens, die durch die Methoden, Trainings und Tools 'gepflegt' und gestärkt wird.

Lernen mit L.i.N.D.<sup>®</sup> = "*Lernen in Neurodynamischen Dimensionen*" (Karl-J. Kluge) lautet die Devise. K. Wibbeke betont: "Die Entwicklung des deutschen L.i.N.D.<sup>®</sup>-Ansatzes stellt sich als Methode dar, die in der Hochschule erprobt wurde und auch in Schulen anwendbar ist. Dies beinhaltet Überzeugungen der Humanistischen Psychologie und -Pädagogik genauso wie biologische und psychologische Erkenntnisse der aktuellen Lernforschung, so dass Lernen sich immer optimal 'hirngerecht' gestalten lässt."<sup>14</sup>

Karl-J. Kluge praktiziert sein pädagogisches Verständnis bereits seit über 30 Jahren erfolgreich in der Universität mit Studenten, in Coaching- und Enrichment-Ausbildungen mit Lehrern und Eltern, in Supervisionen sowie im "Universitären SommerCampus SkyLight": Immer mit dem Ziel, die bestmöglichen individuellen Fortschritte zu erzielen. Wichtige Elemente des Lernens sind die praktische Anwendung neuer Erkenntnisse, z. B. werden 'Methoden' wie "Aktives Zuhören" (Thomas Gordon) oder "Paraphrasieren" (= Wiedergabe des Gehörten mit eigenen Worten) nicht nur vorgestellt, sondern gleich trainiert und die Dokumentation sowie Reflexion des Lernprozesses sowie der eigenen Erkenntnisse in "LernPROZESSstagebüchern". Der Lernende erarbeitet sich somit seine eigenen Lern-

---

<sup>14</sup>Wibbeke [2008], S. 209

wege und -techniken, lernt, Erfolge zu reproduzieren und "Fehler" als lernförderlich zu erkennen.

In allen vorgestellten Lernsituationen – seien es Seminare, Fortbildungen oder der Campus, werden die unterschiedlichsten Lernbedürfnisse und Lerntypen berücksichtigt: mit Pausen, Entspannungs- und Lockerungsübungen, Bewegung und "dosierten" Lerneinheiten werden lernbiologische Bedürfnisse und Voraussetzungen abgedeckt. Mit dem Einsatz unterschiedlichster Medien und Methoden vom Erfahrungsbericht bis zur Selbsterfahrung, von der herkömmlichen "Arbeit am Text" bis hin zu Rollenspielen, werden die unterschiedlichsten Lerntypen angesprochen. Und die vom Lerner geforderte Auseinandersetzung mit sich und seinen Lernprozessen macht das Lernen hier zum höchst individuellen Prozess. So individuell, wie ich mir die Förderung individueller Begabungen eben vorstelle und wünsche. Das von mir favorisierte Lehr-Lern-Arrangement des L.i.N.D.<sup>®</sup>-Ansatzes wurde bereits für Führungskräfte-Trainings eingesetzt und von Christoph Schürmann evaluiert – auch hier zeigten sich Lernerfolge in Form von Kompetenzzuwächsen. Bei den Evaluationsergebnissen C. Schürmanns wird zugleich deutlich, dass sich realistischer Weise Änderungen nicht 'über Nacht' einstellen, sondern sich langsam entwickeln. Das Training verbesserte nach Selbstaussagen der Teilnehmer bspw. sowohl die Kommunikations- als auch die Selbstreflexionsfähigkeiten deutlich und förderte das Verwenden der im Training erlernten Kompetenzen.<sup>15</sup>

Ein anderer Ihnen vermutlich ins Auge fallender Aspekt ist die Verwendung der 'Ich'-Form in einer wissenschaftlichen Arbeit. Auch wenn diese Schreibweise für manchen Leser ungewohnt erscheinen mag, ist sie für mich Ausdruck meiner personzentrierten Ausbildung: Die Basis meiner Studie bildet meine eigene Erfahrung mit dem L.i.N.D.<sup>®</sup>-Ansatz der Kölner Begabungspädagogik, welchen ich zunächst durch Seminare und

---

<sup>15</sup>vgl. Schürmann [2008]

später die Zusammenarbeit mit Karl-J. Kluge kennenlernte. In meiner Ausbildung lernte ich darüber hinaus, dass der Indikativ, welcher einen starken Aufforderungscharakter besitzt, dem Konjunktiv in der verbalen Kommunikation vorzuziehen ist.

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit erwarb ich durch Trainings und Methoden 'am eigenen Leib' nicht nur Kompetenzen, die meine persönliche Entwicklung unterstützten. Das Thema der Begabungsförderung – sowohl der eigenen als auch derer der Kinder, also 'unserer' (= der Studenten) späteren mutmaßlichen 'Klientel'. Stets ging es auch um Frage wie: 'Wie lässt sich Lernen in Schulen optimieren?'; 'Wann lernt der Mensch nachhaltig / effektiv?' Im Verlauf meiner Zusammenarbeit mit Karl-J. Kluge erfuhr ich von dem Netzwerkschulprojekt Heinsberg (NRW) und ließ mich darüber informieren. Begeistert von der Idee der 'Förderung individueller Begabungen' aller Schüler, zu der auch (kognitiv) begabte und talentierte Schüler zählen müssen – da diese eben nicht ohne Förderung zu (Höchst-)Leistungen gelangen – arbeitete ich mich in die Themen **Förderung individueller Begabungen, Differenzierter Unterricht** sowie **Inklusion** ein. Begabtenförderklassen und -kurse sind eine Sache. Jenen Kindern auch im Regelunterricht adäquate Förderung zukommen zu lassen eine andere, so meine Meinung.

Was fiel mir zu Beginn meiner Studien vor allem auf? Auch wenn der Begriff der "Förderung individueller Begabungen" immer häufiger zu hören und zu lesen ist, bedeutet dieses Faktum nicht, dass es ein einheitliches Verständnis über die Art der Förderung gibt. Aktuell ist eine Studie des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) veröffentlicht worden (2012), in welcher mir vor allem eine Aussage 'ins Auge sprang': Es ging dabei um die vor den Lehrern stehende 'Mammutaufgabe' Kinder aller Leistungsniveaus individuell zu fördern. "Dabei kann jedoch kaum auf eine eindeutige Definition von individueller Förderung und Umsetzungshilfen (in Form von Methoden oder Instru-

menten etc.) zurückgegriffen werden. Wissenschaftlich abgesicherte und evaluierte Konzeptionen zur individuellen Förderung stehen meist nicht zur Verfügung.”<sup>16</sup> äußern die Autoren C. Solzbacher, C. Schwer und I. Doll. Genau an dieser Stelle – den vermeintlich nicht vorliegenden Methoden, den Praxisbeispielen – setze ich in meiner Studie unter anderem an. Mein Ziel ist die Sensibilisierung für das Machbare, das Mögliche, das bereits Erprobte für die Förderung individueller Begabungen von Grundschulern und der Aufruf, dieses häufig 'latente' Wissen nun auch tatsächlich in die Tat umzusetzen. Dass diese Umsetzung gelingt, zeigen eben die "Universitären Sommercamps", die Universitätsseminare, die "Kölner-Eltern-Unis" sowie die Schülerseminare, die Karl-J. Kluge immer wieder anbietet und durchführt. Seit 2011 zeigen 13 Grundschulen im Kreis Heinsberg, NRW, die Durchführbarkeit der Förderung individueller Begabungen auf. Meine Vision ist die inklusive Förderung individueller Begabungen an allen Grundschulen – auf das alle Grundschüler 'zu ihrem Recht kommen'. Auch wenn diese Vision als ein hochgestecktes Ziel erscheint, hoffe ich auf viele Lehrpersonen, die den ersten bzw. nächsten Schritt wagen. Schließlich heißt es nicht umsonst: **"Auch der längste Marsch beginnt mit dem ersten Schritt"** (Laotse)

Ein 'Eingeständnis' muss ich mir jedoch machen: Je näher ich dem Ende der zeitlichen Vorgaben meiner Studie komme, desto mehr Neues entdecke ich: Weitereentwicklungen und neue Ideen im Bereich des differenzierten Unterrichts sowie der inklusiven Förderung individueller Begabungen. Vor allem der amerikanische 'Markt' scheint mir für die genannten Bereiche ein Quell' vielzähliger Inspirationen auch für den Unterricht an deutschen Grundschulen zu sein. Ich bekenne mich dazu, dass es vielzählige wertvolle Hinweise für LernBEGLEITER gibt, die ich jedoch – leider – nicht mehr alle in meiner Studie berücksichtigen kann. Jeder interessierte Lern-

---

<sup>16</sup>Solzbacher, Claudia, Christina Schwer und Inga Doll: Individuelle Förderung als Begabungsförderung. In: Solzbacher et al. [2012], S. 25

BEGLEITER wird jedoch sicherlich fündig werden, sucht er nach Anregungen für seinen inklusiven Unterricht.

Nun komme ich zum Aufbau dieser Studie. In Kapitel 2 gehe ich auf den Status quo der Begabungsförderung in Deutschland ein. Sie finden dort einen Überblick über aktuelle Vorstellungen von Begabungsförderung: Was erfolgt bereits an Förderung, was wünschen sich Schüler selbst und welches sollten die Ziele der Begabungsförderung sein?

Kapitel 3 bildet die theoretische Basis für das Auseinandersetzen mit dem Thema Begabungsförderung: Ist von (Hoch-)Begabung die Rede, ist auch die Frage nach der Intelligenz nicht fern. Ich begeben mich mit Ihnen in diesem Kapitel auf die Suche nach einer Definition für Hochbegabung sowie Intelligenz. Darüber hinaus grenze ich mein dieser Studie zugrundeliegendes Intelligenzverständnis von weiteren, gebräuchlichen Intelligenzdefinitionen ab, um Kommunikations-'Wirrungen' in meinen Texten vorzubeugen.

Das 4. Kapitel wagt einen Blick 'über den Tellerrand hinaus': Was erfolgt in anderen Ländern an Begabungsförderung? Ich stelle die kritische Frage: Ist denn individuelle Förderung tatsächlich das Fördern individueller Begabungen? Abschließend stelle ich in diesem Kapitel das Begabungsmodell der Netzwerkschulen des Kreises Heinsberg vor.

Mit dem 5. Kapitel mache ich darauf aufmerksam, dass (kognitive) Begabung manchmal auch problematisch für den Schüler werden kann: Underachievement, Boreout, Versagensängste – es gibt verschiedene Ursachen, welche die Entfaltung von Potenzialen stören (können). So stellt sich mir dann auch die Frage, inwieweit Begabungsmanagement als Präventionsinstrument gesehen werden darf, welches (kognitiv) begabte und talentierte Schüler im Erwerb von Kompetenzen für die genannten Herausforderungen unterstützt. Zugleich betone ich in diesem Kapitel die Bedeutung der Selbstdisziplin für das Entwickeln und Nutzen der eigenen Stärken sowie für die Befähigung zu "Lebenslangem Lernen" – schließlich nutzen die

fundiertesten Fördermodelle nichts, wenn Schüler keine Leistungsbereitschaft bzw. Selbstdisziplin einbringen.

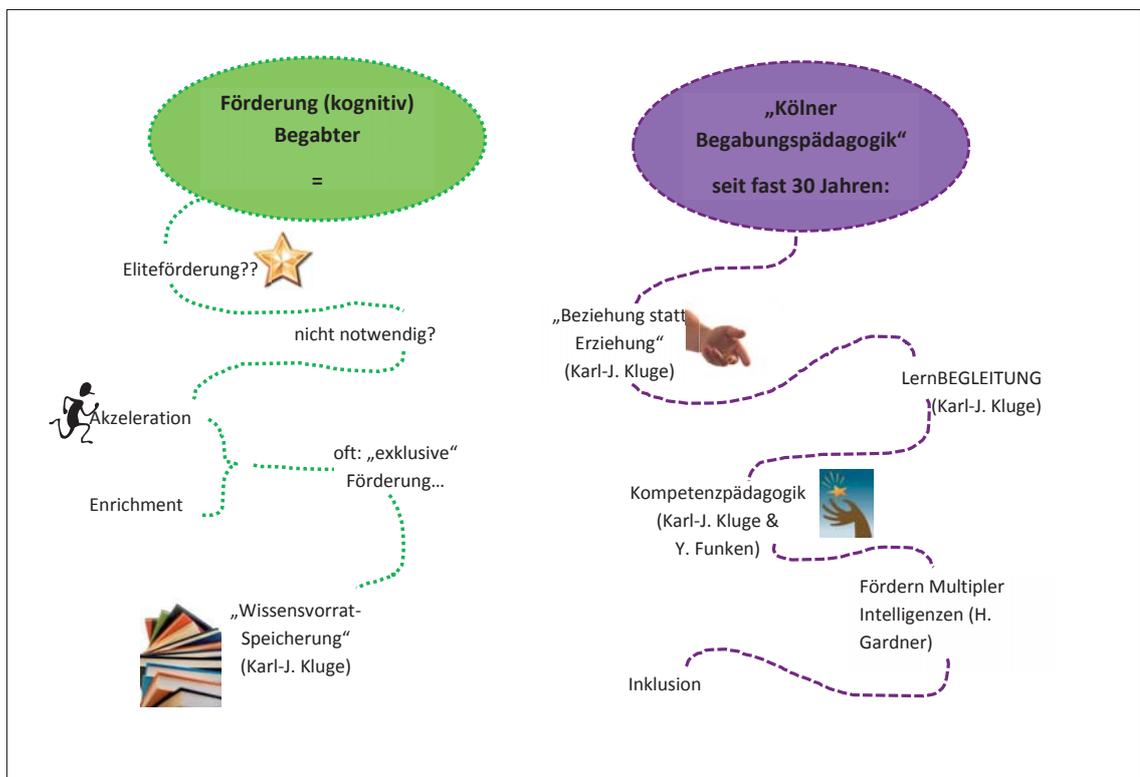
Da Kapitel 5 mit der Frage nach der Selbstdisziplin schließt, befasse ich mich in Kapitel 6 mit der Frage nach den Grundlagen für erfolgreiches Lernen: Was tragen Lehrer und Unterricht zum Lernen bei? Welche 'Außenbedingungen' gelten als lernförderlich? Wie gelangen Schüler zur Leistungsexzellenz und welcher Eigenschaften bedarf es, die eigenen Potenziale erfolgreich zu entwickeln und umzusetzen?

Mit Kapitel 7 möchte ich Sie in der Unterrichtspraxis unterstützen: Ich gehe auf das "Classroom-Management" als Grundlage für das Begabungsmanagement ein, stelle Ihnen Möglichkeiten bzw. Methoden und Tools für den differenzierten Unterricht vor. Zugleich präsentiere ich Ihnen drei Elemente aus dem L.i.N.D.<sup>®</sup>-Ansatz, die sich in Trainings in der Universität, in Schulen sowie dem "Universitären SommerCampus SkyLight" bewährten. Außerdem gehe ich ebenso auf die Frage ein, wie Lehrpersonen trotz 'Störverhalten' mit Schülern begabungsförderlich umgehen dürfen. Abschließend biete ich Ihnen einen kurzen Überblick über die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Begabungsförderung.

Kapitel 8 bildet als Resümee den Abschluss meiner Studie – bedeutet jedoch nicht 'das Ende': Im Anhang finden Sie eine Zusammenstellung verschiedener Tools und Methoden für Ihren Unterricht. Entweder zur direkten Anwendung oder als 'Inspiration' für das Entwickeln eigener Arbeitsblätter, die Sie sich 'passgenau' für Ihre Schüler erstellen können.



## 2 Begabungsmanagement in der Grundschule



©Yvonne Funken, August 2012

**Abb. 2.1:** Advance Organizer: Unterschiedliche Blicke auf Begabungsförderung.

”Wir sollten ausprobieren und bereit sein, konventionelle pädagogische Pfade für 'außergewöhnliche' Kinder auch einmal zu verlassen. [...] Wir fordern, vielfältige Programme zu starten und auszuwerten. Sollten derartige Programme aus ideologischen, finanziellen oder anderen Gründen nicht forciert werden, bleibt für jeden einzelnen Lehrer immerhin die Überle-

gung, welche Curricula er selbst gestalten kann, um 'hochbegabte' Kinder in seiner Klasse zu fördern, ja noch weitergehend, was er tun kann, um in seiner Klasse [...] für alle seinen Unterricht interessant und begabungs- und kreativitätsfördernd zu gestalten."<sup>17</sup>

Eine Forderung, wie sie aktueller nicht formuliert werden könnte – und doch wurde sie bereits 1985, also vor nahezu 30 Jahren, von Klaus Bongartz, Ulrich Kaißer und Karl-J. Kluge eingebracht. Ihre Aktualität wird in den folgenden Kapiteln noch deutlich – durch die Wünsche von sogenannten begabten Schülern selbst, und durch die immer noch bestehenden Bestrebungen, Schule zu verändern – unter anderem durch bspw. die Ergebnisse der PISA-Studien und den darauf folgenden Überlegungen zur Verbesserung des Lernens. Vorschläge, Anregungen, neue Methoden und Ansätze – für den 'Neuanfang' wären alle vorhanden, so meine ich. Nun müssen Schule bzw. Lehrerschaft, Eltern- und Schülerschaft, Schulpolitik den ersten Schritt wagen und ihr im Schulgesetz NRW verankertes Versprechen auf das Recht auf Förderung individueller Begabungen 'wortwörtlich' umsetzen.

Im Zusammenhang mit der individuellen Förderung ist **Inklusive Förderung** ein aktuelles 'Zauberwort' in Bezug auf die Förderung individueller Begabungen. Das Projekt "Impulsschulen" der Karg-Stiftung fokussiert seit 2003 die inklusive Förderung (kognitiv) Begabter im Grundschulunterricht<sup>18</sup> und auch die Experten des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) plädieren in ihren Forschungsergebnissen immer wieder für die inklusive Förderung von Begabungen: "Schulische (Hoch-)Begabtenförderung [...] kann in einer demokratisch orientierten und pluralistisch-inklusive Gesellschaft kein Vorrecht bestimmter Gruppen sein, sondern stellt im Rahmen der schulischen

---

<sup>17</sup>Kluge et al. [1985a], S. 265

<sup>18</sup>vgl. Steenbuck et al. [2011]

Unterstützung einen prinzipiellen Anspruch dar.”<sup>19</sup> Grundschüler sollen nicht ’gleich gemacht’ werden, sondern in ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gefördert und unterstützt werden, so dass jeder Schüler sich seinen Dispositionen gemäß optimal entfalten kann – so lautet auch die Grundüberzeugung der in dieser Studie vorgestellten Netzwerkschulen des Kreises Heinsberg NRW.

Zunächst werfe ich einen Blick auf den ’Status quo’ der Begabungsförderung in Deutschland.

## **2.1 Was Schule an Begabungsförderung leistet – und was sich Schüler wünschen. . . .**

Literatur zum Thema ”Begabungsförderung in der Grundschule” findet sich bislang – vor allem verglichen mit der Suche nach verwandten Themen wie Hochbegabung, Intelligenz oder allgemein Begabtenförderung – in (noch) sehr überschaubarem Maße, so meine Erfahrung. Begabtenförderung in der Schule generell scheint immer noch ’in den Kinderschuhen’ zu stecken, denn viele Alternativen zu den ’bewährten’ Fördermethoden wie Akzeleration, Überspringen von Klassen, Enrichment, werden nicht flächendeckend geboten. Und doch, die Anzahl unterschiedlicher Gruppierungen und Vereine, die sich für die Förderung und auch Beachtung (kognitiv) begabter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener einsetzen (z. B. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK), Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF), Karg-Stiftung, ”Kölner Samstags-Uni für Eltern”) sowie die Vielzahl an Ratgebern und Erfahrungsberichten von und für Eltern und Lehrer (kognitiv) begabter Kinder – macht mir das gestiegene Interesse der Öffentlichkeit am ”My-

---

<sup>19</sup>Schenz, Christina: Schulische (Hoch-)Begabtenförderung in der Grundschule: Inklusiver Anspruch oder exklusives Vorrecht? In: Solzbacher et al. [2012], S. 51

thos Hochbegabung”<sup>20</sup> deutlich. Auch engagieren sich tatsächlich mehr und mehr Schulen bzw. Internate in der Begabungsförderung – so wie das Landesgymnasium St. Afra in Sachsen oder das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch-Gmünd – vergleichsweise sind jedoch wenige Lehrerkollegien in der Förderung (kognitiv) begabter Schüler aktiv. Zur Veranschaulichung einige Zahlen: Zwischen 2008 und 2010 gab es laut Statistischem Bundesamt Deutschland knapp 35.000 allgemeinbildende Schulen (hierzu zählen auch Vorklassen, Schulkindergärten sowie Abendschulen und Kollegs) wobei davon etwa die Hälfte Grundschulen sind.<sup>21</sup> In Ermangelung aktuellerer Zahlen verlasse ich mich auf die 2003 von dem Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF), Münster / Westfalen, geäußerten Zahl von etwa 400 Schulen mit dem Schwerpunkt in NRW, die sich zu einem Netzwerk zusammengeschlossen hätten, welches die konzeptionelle und didaktische Ausarbeitung der Förderung begabter Schüler fokussiere.<sup>22</sup> Innerhalb von 7 Jahren erwarte ich keine ‚Quantensprünge‘ in der Zahl dieser Schulen. Somit treffe ich die Feststellung: 400 von knapp 35.000 Schulen ist nur ein äußerst geringer Anteil.

Woran diese ‚Zurückhaltung‘ liegt, frage ich mich? Könnte es tatsächlich immer noch die Sorge sein, dass Begabungsförderung gleich Eliteförderung gesehen wird und ‚man‘ sich sorgt, dass sich mit der individuellen Förderung ein abgesondertes ‚Grüppchen‘ von Experten bildet und der Rest der Schüler ‚außen vor‘ bleibt? Soll niemand ‚bevorzugt‘ werden? Vielleicht wähen sich Lehrer bei ihrem Stand an universitärer Ausbildung überfordert, wenn sie jetzt ‚auch noch‘ individuelle Begabungsförderung

---

<sup>20</sup>Stedtnitz [2008]

<sup>21</sup>Statistisches Bundesamt Deutschland [2012]

<sup>22</sup>Pressestimmen über das ICBF: Münstersche Zeitung, 25. September 2003: Kinder fordern und fördern. URL: <http://www.icbf.de/mz-25-09-03.html> (Stand: 05.01.2011)

betreiben sollen. Klaus K. Urban griff noch 2004 dieses ‚schwierige Thema‘ auf:

”In der Bundesrepublik wurde die Förderung besonders Begabter lange Zeit mit ungerechtfertigten Privilegien der ohnehin Begünstigten auf Kosten der anderen gleichgesetzt oder als ’elitäres’ Macht- oder Wunschdenken diffamiert. Der Begriff ’Elite’ war in der Vergangenheit hochgradig suspekt und wurde geradezu als Gegensatz zur Demokratie betrachtet, nicht aber als deren möglicher und notwendiger Teil.”<sup>23</sup>

Diese Frage wird die vorgelegte Studie auch letztlich nicht beantworten, weil die Ursachen für die zurückhaltende Entwicklung der Begabungsförderung zu vielschichtig erscheint, als sie sich an dieser Stelle in einem Unterkapitel diskutieren lässt. Ich verweise lediglich darauf, dass bereits K. Bongartz, U. Kaißer und Karl-J. Kluge sich 1985 in ”Die verborgene Kraft” bereits mit verschiedenen ’Vorurteilen’ zum Thema der Begabtenförderung befassten und einzelne Diskussionspunkte wie die Frage nach der Elitebildung oder der Benachteiligung ’normalbegabten’ Schüler im Falle der Förderung hochbegabter Schüler aufgriffen.

Diese Studie will ein Plädoyer für die Förderung individueller Begabungen von Grundschulern sein, denn: ”Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.” so sagte Paul F. Brandwein (amerikanischer Psychologe, 1912–1994). Dass Kinder in ihrer Entwicklung nun einmal nicht alle auf demselben Lernstand befinden, erfahren LERNBEGLEITER Tag für Tag: weder körperlich noch geistig gleicht ein Kind dem anderen, auf diese Unterschiedlichkeiten weist bspw. auch der Schweizer Kinderarzt Remo Largo hin<sup>24</sup> – warum sollten dann alle Kinder dieselben Lerninhalte in derselben Zeit absolvieren, sobald sie in der Schule sind? Doch nicht nur Zurückhaltung in der Quantität der Begabtenförderung

---

<sup>23</sup>Urban [2004]

<sup>24</sup>vgl. Largo [2008]

stelle ich fest, wie bereits angemerkt bleiben Methoden zur Förderung hochbegabter Schüler weitestgehend dieselben, und das, obwohl neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Vorschläge zur Förderung 'auf dem Markt sind'.

Den Aspekt der noch ausbleibenden Umsetzung der vorliegenden Erkenntnisse zur Förderung kognitiv Hochbegabter merkte bereits das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an – und das bereits seit 2003.<sup>25</sup>

Das BMBF zeigt in seiner Broschüre: "Begabte Kinder finden und fördern" den Schulauftrag deutlich auf: "Jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit zu verhelfen, ist der Auftrag des Staates an die Schule."<sup>26</sup> Weiterhin wird ausgeführt, dass jener Auftrag neben der Wissensvermittlung auch die Förderung von Interessen, Fähigkeiten, Kreativität, Phantasie, sozialen Verhaltensweisen, wie auch Leistungsfähigkeit und -bereitschaft umfasst – und darin implizit die Förderung von Begabungen enthalten sei. Leider werden in dieser Broschüre lediglich die verschiedenen Methoden des beschleunigten bzw. vertiefenden Lernens ausführlich vorgestellt – die Bedeutung bspw. der Lernmotivation von Schülern für das Entfalten ihrer individueller Begabungen und die Rolle des Lehrers in diesem Lernprozess gehen beinahe unter. Auch auf die Tatsachen, dass Lernen nicht nur Faktenwissen umfasst, dass individuelle Förderung nicht nur das Eingehen auf unterschiedliche Lernstände und Lerngeschwindigkeiten bedeutet, wird meines Erachtens zu wenig eingegangen. Nur einige wenige Stichpunkte, ohne vertiefende Beispiele gehen auf den Aspekt der Motivation ein.<sup>27</sup> Begabungsförderung erscheint mir nach den Aussagen des BMBF immer noch in der Hauptsache eine Förderung zur 'Fitness' in den spezifischen Fachbereichen der Schule zu sein, denn eine aktive Förderung individueller Begabungen.

---

<sup>25</sup>vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 58 ff.

<sup>26</sup>Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 58

<sup>27</sup>vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [2010], S. 71 f.

Wie wird also ein Umdenken in Lehrerschaft, Schulverwaltung und Schulpolitik erzielt? "Begabungsförderung ist Schulentwicklung"<sup>28</sup> konstatierten O. Steenbuck, H. Quitmann und P. Esser 2011 im Zusammenhang mit dem Modellschulprojekt "Impulsschulen" der Karg-Stiftung, im Rahmen dessen über 100 Lehrkräfte aus 15 Grundschulstandorten weitergebildet und ihre pädagogische Arbeit unter dem Zeichen der Begabungsförderung laut Aussage der Autoren "grundlegend [verändert wurde]"<sup>29</sup>. Die genannten Autoren äußern ihre Überzeugung, dass Hochbegabung und Begabtenförderung auf immer größere Beachtung stießen. Die von ihnen beschriebene Zurückhaltung, die sich manches Mal sowohl in Politik, Schulverwaltung, Lehrkörper sowie der öffentlichen Meinung äußern, kann ich nur bestätigen. Die Auffassung: 'Die schaffen es doch von alleine. '; 'Denen müssen wir doch nun nicht auch noch helfen.' nehme auch ich immer noch wieder wahr. Vor allem, wenn 'man' daneben Schüler mit Lernschwierigkeiten sieht – dabei sollten meines Erachtens beide Gruppen, wie auch die 'normalbegabten' Schüler gleichermaßen als Schüler mit 'besonderem Förderbedarf' angesehen werden. Denn nur so kann eine Förderung individueller Begabungen gewährleistet werden. Und so bleibt für mich die Frage bestehen, wie viel der Aufmerksamkeit und des Interesses für das Thema in die konkrete Förderung individueller Begabungen von Grundschulern transferiert werden. Ich füge daher ergänzend hinzu: Begabungsförderung ist Denkentwicklung und setzt Veränderungsbereitschaft in der Lehrerschaft bzw. jedem einzelnen LernBEGLEITER voraus. Denkentwicklung heißt für mich: In anderen / neuen Dimensionen zu denken, aus anderen Perspektiven auf das Konstrukt 'Begabung' zu blicken und die Veränderungen und möglichen Vorteile für alle – nicht nur die kognitiv (hoch-) begabten Schülerinnen und Schüler mitzudenken. Wie die

---

<sup>28</sup>Steenbuck et al. [2011], S. 9

<sup>29</sup>vgl. Steenbuck et al. [2011], S. 9

Förderung kognitiv Begabter allen Schülern zugute kommt, zeige ich in einem meiner Kapitel auf.

Nun könnte 'man' sagen, dass sich doch bereits vieles tat. Schließlich sind auch verschiedene neue Ideen und Unterrichtsstrategien bekannt. Frontalunterricht ist 'verpöht', und offene Unterrichtskonzepte sind an der Tagesordnung. Doch genau hier kritisiert bspw. ein Autor der renommierten Tageszeitung "DIE ZEIT":

"Projektarbeit gehört zur heutigen Schule wie der dröge Drill zur Lehranstalt von gestern. Besonders Grundschullehrer pflegen schon lange nicht mehr den traditionellen Frontalstil. Mit Lerntagebüchern, Lesejournalen oder Portfoliounterricht schicken sie ihre Schüler auf einen eigenen Weg zum Wissen. Meist jedoch ist das Ziel der Erkenntnis den Schülern vorgegeben, bleibt die Freiheit inszeniert. Steht etwa Europa auf dem Lehrplan, dürfen sich die Kinder ein Land zum Vorstellen aussuchen. Das entdeckende Lernen wird dagegen ausgelagert: in die Projektwoche, wenn die Schüler den Klassenraum für einige Tage mit dem Stadtteilarchiv oder dem Wald eintauschen."<sup>30</sup>

Aus meiner eigenen Betreuungsarbeit an einer Grundschule in einer westdeutschen Großstadt vollziehe ich diese Argumentation gut nach: Projekte, die viel Eigenarbeit der Schüler erfordern, werden zeitlich begrenzt und maximal einmal im Jahr durchgeführt – zu groß gelten Kosten und Zeitaufwand für Planung, Organisation, Materialbeschaffung, Durchführung und eventueller abschließender Präsentation, als dass sich solche Lerngelegenheiten als Selbstverständlichkeiten im Unterrichtsalltag implementieren ließen.

---

<sup>30</sup>Spiewak [2011]

Auf dem 2009 in Hamburg organisierten Schülerkongress zur Begabten- und Begabungsförderung trat bereits zutage, was sich begabte Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrern wünschen: so z. B. die "Förderung aller Begabungen; [...] Vorrang von 'Sozialkompetenz' und 'Pädagogik' vor 'Fachkompetenz'; Unterscheidung von 'Begabung' und 'Leistung'; Unterscheidung verschiedener Lerntypen, Ergebnisse der Hirnforschung!; Lehrer als Lernbegleiter"<sup>31</sup>. Auch die von O.-A. Burow angeführten, von Eltern und Schülern aufgezählten 'Erfolgsprinzipien' für eine 'gute Schule' haben den gleichen Unterton wie die genannten Schülerforderungen: "Befragt man Lehrer, Schüler und Eltern nach Situationen, in denen Schule so war, wie sie es sich wünschen, dann erhält man in verblüffender Übereinstimmung einige Kernprinzipien, die von 'Gemeinschaft', 'Vertrauen', 'Wertschätzung' über 'selbstbestimmtes, interessegeleitetes Lernen' bis hin zu 'Zeit nehmen' reichen."<sup>32</sup> Doch zählen diese genannten Forderungen nicht schon seit Jahren zu den Forderungen verschiedener Experten wie Karl-J. Kluge, Howard Gardner, Ulrike Stedtnitz und Joseph Renzulli? Ich frage mich weiter: Wenn Schüler der weiterführenden Schulen sich zu solchen 'Missständen' äußern, kann dann die Situation in der Grundschulpädagogik anders aussehen? Und was können wir – Erzieher, Lehrer, Eltern – dafür tun, dass Grundschüler 'gut gerüstet' den Übergang in die weiterführende Schule beginnen können? Vor allem auf diese letzte Frage werde ich im Verlauf dieser Studie mögliche Antworten anbieten.

Meine vorläufige Antwort auf die Frage nach der nicht erfolgenden Umsetzung der Forderungen lautet: Weil Lehrpersonen bis heute in ihrer Ausbildung wenig über die konkrete Förderung (kognitiv) begabter Kinder lernen und möglicherweise zum Teil auch persönliche Hemmnisse bestehen, sich selbst in dem Bereich der Begabungsförderung fortzubilden – zum einen, weil Veränderung oft "schwerfällt"<sup>33</sup> und weil zunächst die Sorge

<sup>31</sup>Manke und Quitmann [2009], S. 12 f.

<sup>32</sup>Burow [2011], S. 4–7

<sup>33</sup>vgl. Kopp-Wichmann [2007], Seiten 22–25

vor 'Mehrarbeit' besteht. Zum anderen trägt meines Erachtens auch die oben bereits angesprochene öffentliche Meinung über die Notwendigkeit der Förderung kognitiv begabter Schülerinnen und Schüler ihren Teil zu der zögerlichen Veränderung im Schulwesen bei. Eine weitere mögliche Ursache für den schleichenden oder sich nicht vollziehenden Wandel bietet H. Gudjons an. Er betont die Zunahme individueller Strategien im offenen Unterricht, wie Portfolios, Lerntagebücher und Berichte, verweist zugleich jedoch auf den PISA-Schock und damit verbundene Rückorientierungen auf die traditionelle Leistungsbewertung:

”Solche mehr auf den individuellen Lernprozess und die persönlichen Lernstil des Einzelnen zugeschnittenen Formen der Rückmeldungen über erbrachte Leistungen treffen gegenwärtig vermutlich aber auf heftigen Widerspruch: Der Schock nach PISA, die Forderung nach objektiven Leistungsvergleichen, der Wunsch von 51% der Eltern nach Abitur für ihre Kinder u. a. m. können zu einem zunehmenden Leistungsdruck führen, der die zarten Pflänzlein einer alternativen schulischen Lernkultur ziemlich brutal wieder zertrampelt ...”<sup>34</sup>

Solche Bedenken dürfen sich allerdings nicht – wie ich meine – zu Lasten der Schüler auswirken, wie es augenblicklich geschieht. R. Arnold und C. Gómez Tutor weisen auf die Unmöglichkeit hin, Unterricht zu verändern, wenn Lehrkräfte unter dem Druck stehen, vergleichbare Lernstände für die nächste PISA-Studie zu 'kreieren':

”Welche Chancen haben Learning Communities und Projektunterricht bei Lehrkräften, die wissen, dass der nächste Vergleichstest vorbereitet werden will, da die Konstruktion des Erfolges von Schule mit dem Abschneiden in diesem Test zu-

---

<sup>34</sup>Gudjons

sammenhängt und nicht mit dem kollegial erreichten Lernkulturwandel in der unterrichtlichen Praxis?“<sup>35</sup>

Wenn Lehrkräfte lediglich die Vergleichbarkeit in Tests im Auge haben müssen, stellt sich für mich die Frage: Ermöglicht ein Lernen, dass auf die Vergleichbarkeit im PISA-Test abzielt, tatsächlich noch Kompetenzlernen? Und inwieweit entspricht ein solches Lernen dem Credo der individuellen Förderung? Kräfteschulung statt Wissensbesitz lautet die Forderung R. Arnolds und C. Gómez Tutors (2007), der ich mich gerne anschließe, da ich wie M. Spitzer der Ansicht bin, dass Schüler nicht nur Fach-, sondern auch Handlungs- und Sozialkompetenzen benötigen, um die Anforderungen der Zukunft zu bewältigen.<sup>36</sup> Schließlich lässt sich vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens von Menschen nicht sagen, „[...] wieviel Wissen zu welchem Zeitpunkt vorhanden sein muss – und [...] welches Wissen sie tatsächlich benötigen.“<sup>37</sup> Umso grundlegender ist es meiner Ansicht nach, ein breites Verständnis für die Bedeutung individueller Förderung und der dazu notwendigen Methoden zu schaffen und zwar nicht nur innerhalb der Lehrerschaft, sondern auch bei Schülern, Eltern und schulexternen Förderinstitutionen.

Und auch in der in dieser Studie zitierten Neuauflage der Broschüre des BMBF können die Autoren nach sechs Jahren immer noch keine andere Auskunft geben als:

”Die Ausweitung und Intensivierung der Forschung zum Thema Hochbegabung hat in den letzten Jahren wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse hervorgebracht, die den Nutzen einer speziellen Förderung für die Entwicklung von hoch begabten Schülerinnen und Schülern unbestreitbar macht. [...] Die Umsetzung dieser Erkenntnisse ist in der Schulwirklichkeit vieler

---

<sup>35</sup>Arnold und Tutor [2007], S. 45

<sup>36</sup>vgl. Spitzer [2003]

<sup>37</sup>Arnold und Tutor [2007], S. 46