

Buchbesprechung

Olaf Steenbuck, Helmut Quitmann, Petra Esser (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim und Basel 2011

Wilfried Manke

„Inklusion“ (Einschluss) gehört zu den derzeit am meisten beachteten bildungspolitischen und pädagogischen Begriffen. Ob es sich hierbei um einen grundlegenden Paradigmenwechsel handelt oder aber um ein neues Modewort, was neues Wasser in alte Schläuche leitet, bleibt abzuwarten. „Inklusion“ ist jedenfalls in aller Munde, auch bei denjenigen, die sich um die Begabungs- und Begabtenförderung kümmern. „Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung“ heißt das neue Handbuch aus der im Beltz-Verlag erscheinenden „Reihe Hochbegabung und pädagogische Praxis“. Ein empfehlenswertes Buch, das nach Abschluss des von der Karg-Stiftung initiierten Projektes „Impulsschulen“ nunmehr vorliegt.

Jeder Versuch, Schnittstellen zwischen Inklusion und Begabtenförderung zu entdecken, wird einige Fragen beantworten müssen, zum Beispiel: befördert oder vernachlässigt Inklusion Begabtenförderung? Kommt Inklusion ohne Begabtenförderung aus? Kommt Begabtenförderung ohne Inklusion aus? Die Autoren und Autorinnen versuchen Antworten zu geben und kommen letztlich zu einem vorläufigen Ergebnis: Inklusion und Begabtenförderung können sich wechselseitig unterstützen, da beide Ansätze von der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen und von der Individualisierung des Lernens ausgehen. Aber reicht das schon aus?

Zunächst: „Inklusion“ meint – in Abgrenzung zu „Integration“ - Einschließung von vornherein. Ein „inklusive Schule“ ist eine Schule für alle, d.h. eine für behinderte und nichtbehinderte, für lernschwache und lernstarke, für weniger und höher begabte Kinder und Jugendliche. Die Herausgeber Olaf Steenbuck, Helmut Quitmann und Petra Esser definieren diese Aufgabe wie folgt:

„Während Integration noch gedanklich eine Trennung von Gruppen voraussetzt, nämlich einer, die es zu integrieren gälte und einer, in die hinein integriert wird, geht Inklusion von vornherein von einer gemein-

samen Gruppe aus. In diese Gruppe sind alle bereits eingeschlossen, und eine Separierung von Teilgruppen nach letztlich willkürlichen Kriterien ist nicht möglich.“ (S. 20)

Plädieren also die Herausgeber für ein grundsätzlich anderes Gegenmodell zu exklusiven (Hoch)Begabtenklassen oder – schulen? Nicht ganz:

„Sofern diese Schulen aus pädagogisch-inhaltlichen und individuell fallbezogenen Erwägungen als Angebot angewählt werden, stellen sie einen derzeit notwendigen Baustein in einem vielfältigen System schulischer Begabtenförderung dar.“ (S. 21)

Inklusive Begabtenförderung ist nach dieser Lesart zwar regelhaft, aber nicht für alle besonders begabten Kinder und Jugendliche geeignet. Ein Rest von „Exklusion“ bleibt also bestehen, eine vom Rezensenten ausdrücklich geteilte Position.

Vor diesem Hintergrund werden im 2. Teil Grundlagen und Konzepte der begabungsfördernden Schule vorgestellt. Gabriele Weigands „Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung“ betonen auf der Grundlage einer „personalen Anthropologie und Bildungstheorie“, dass gelingende Begabtenförderung nicht nur einzelne fähigkeitsbezogene Fördermaßnahmen, sondern um eine umfassende Persönlichkeitsbildung zum Ziel hat:

„Damit ist eine Begabtenförderung, die nur auf die besondere Förderung einzelner (hoch) Begabter zielt, pädagogisch kaum vertretbar. Sie kann nur vor dem Hintergrund einer Förderung aller gerechtfertigt werden.“ (S. 34)

Eine solche „personale Pädagogik“ erweitert die Idee der „Individualisierung des Lernens“ zu einer „Personalisierung des Lernens“.

Diese „Perspektive auf das Individuum“ und auf „einen gleichberechtigten Umgang mit Vielfalt“ (S. 41) verfolgt auch Christina Schenz mit ihrem Thema „Inklusive Begabungsförderung und das Modell der inklusiven Schule“. Es geht ihr um pädagogische und organisatorische Maßnahmen für alle Schulen und Schulformen, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer „Selbstbestimmungsfähigkeit“ zu unterstützen, damit sie über ihre Begabungen verantwortungsvoll verfügen und ein für sie „sinnstiftendes Leben“ führen können. (S. 40) Schenz widmet sich ausführlich der Frage nach der Vereinbarkeit von Integration/Inklusion und Begabtenförderung. Mit Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse kommt sie zu dem Schluss, dass eine eindeutige Beantwortung der Frage, ob Segregation oder Integration die wirk-

samere Fördermöglichkeit für besonders und hoch begabte Schüler/Innen sei, nicht möglich ist und nur für jeden individuellen Fall beantwortet werden kann.

In seinem Beitrag „Begabtenförderung als Impuls für Schulentwicklung“ plädiert Olaf-Axel Burow für einen Weg, der konsequent wegführt von der Selektion zur Inklusion. Damit rückt er die Kritik am gegliederten Schulsystem mit seiner angeblichen Begabungsgerechtigkeit in den Vordergrund. Begabtenförderung kann für ihn nur in einer Schule für alle, d.h. durch Wertschätzung und Nutzung von Vielfalt gelingen:

„Nicht die Schüler haben sich an den jeweiligen Schultyp anzupassen, sondern die Schule muss so gestaltet sein, dass sie der Vielfalt der Begabungen gerecht wird.“ (S. 54)

Burow schlägt für die inklusive begabungsfördernde Schulentwicklung sechs Zugänge vor (S. 54 ff.):

- 1 „Stärkere Berücksichtigung multipler Intelligenzen“ (nach Howard Gardner)
- 2 „Schule als kreatives Feld“, in dem überragende „Leistungen das Ergebnis der Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen Begabungen sind“.
- 3 „Wertschätzende Schulentwicklung“, in deren Verlauf alle Schulbeteiligten ihre besonderen Stärken bilanzieren und ihre Zukunftsvorstellungen formulieren.
- 4 „Neue Lehr-/Lernkultur durch die Nutzung innerer Bilder“, d.h. sich öffnen für die biografischen Erfahrungen der Schüler/Innen, um ihnen ein „persönlich bedeutsames Lernen“ zu ermöglichen.
- 5 „Die Weisheit der Vielen“ nutzen, z.B. durch Zukunftswerkstätten, in denen jeder Schulbeteiligte zum Experten für Schulentwicklung werden kann.
- 6 „Orientierung an Glück und Salutogenese“, d.h. Schule und Lernsituationen müssen – anstelle des verbreiteten Desinteresses und Unwohlseins bis hin zu Gesundheitsgefährdungen – als Orte des Wohlfühlens erlebt werden.

Dass Lern- und Entwicklungsprozesse nicht nur von Wissenschaftlern und berufspädagogischen Experten erforscht werden können, betonen Petra Esser und Simone Welzien in ihrem Beitrag „Mit Eltern im Dialog“. Sie beobachteten u.a. im Rahmen des Impulsschulprojektes der Karg-Stiftung die für gelingende Schulentwicklung unverzichtbare „Erziehungspartnerschaft“

als Kooperation, Dialogbereitschaft und -fähigkeit zwischen Lehrkräften und Eltern.

Basierend auf einschlägige Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie und Ideen aus der Schulpädagogik präsentiert Olaf Steenbuck zentrale „Merkmale begabungsfördernden Unterrichts“. Bereits erprobte pädagogische Konzepte eines begabungsfördernden Unterrichts findet er zum Beispiel

- bei Schulte zu Berges (2001) zehn „Forderungen an Schule und Unterricht“,
- in den vier Aspekten eines „begabungsgerechten und begabungsentwickelnden Unterrichts“ des Kooperationsprojekts zwischen dem bayerischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung mit der BMW Group (2000),
- in den dreizehn „Gütekategorien begabungsfördernden Unterrichts“ bei Trautmann/Schmidt/Rönz (2009),
- bei Gerhard Förderers „begabungserkennenden und talentfördernden Unterricht“ (2000),
- sowie Merkmale, die aus der Sicht der Impulsschulen von besonderer Bedeutung waren.

Alle Konzepte verstehen sich nicht als pädagogisch-didaktische Ansätze eines besonderen Unterrichts für Hochbegabte, sondern benennen allgemeine Qualitätsmerkmale eines Unterrichts, der allen Schüler/Innen zugutekommt. Als zentrale Merkmale eines begabungsfreundlichen Unterrichts benennt Steenbuck die Prinzipien „Freiräume sowie Anerkennung und Vertrauen“ (S. 85), Voraussetzungen, die für die Entwicklung von Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit unabdingbar sind.

Den verbreiteten Begabtenförderaspekt durch jahrgangsgemischte Lerngruppen untersucht Thomas Trautmann. Die Analyse des vorliegenden Forschungsstands ergibt für Trautmann keine eindeutige Aussage darüber, ob jahrgangsgemischte Gruppen gegenüber Jahrgangsklassen „ein prinzipiell verbessertes didaktisches Management oder gar bessere Ergebnisse von Schülerleistungen“ (S. 102) hervorbringen. Dennoch: wie Mikrostudien belegen, ermöglicht altersgemischtes Lernen – gerade auch für besonders Begabte – eine „prinzipielle Verbesserung ihres Lern- und Erfahrungskonstruktes“. Als „familienähnliche Konstellation der produktiven Verschiedenheit“ (S. 97) ermöglicht es in besonderem Maße wichtige soziale Erfahrungen und Kompetenzen, fordert eigenverantwortliches Lernen heraus und hilft, die Lehrerrolle zu überdenken, nämlich weniger Lehrperson sondern mehr unterstützender Lernbegleiter zu sein. Trautmann warnt allerdings davor, sich

allein von den institutionellen Rahmenbedingungen flexiblere und vielfältigere Fördermöglichkeiten zu erhoffen. Wie bei allen pädagogisch-didaktischen Maßnahmen zeigen sich ihre Erfolge „an der pädagogischen Qualität, dem Bildungsanspruch der Institution und der Ausbildung der Lehrpersonen.“ (S. 103)

Mit ihren Überlegungen zu „Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabungsförderung“ melden sich noch einmal Christina Schenz und Petra Esser zu Wort. Sie thematisieren die Frage, welche Art der pädagogischen Professionalität im Umgang mit sehr begabten Kindern hilfreich sein kann. Ausgehend davon, dass der Anspruch auf Potenzialentfaltung für alle Schüler/innen gilt, „lassen sich grundsätzlich keine Lehrerkompetenzen speziell für besonders oder hochbegabte Kinder identifizieren“ (S. 106), sehr wohl aber Notwendigkeiten für eine anforderungsspezifische Weiterbildung und Spezialisierung von Lehrkräften ableiten. Die Autorinnen benennen für die Ebenen der fachspezifischen, der persönlich-sozialen und der methodisch-didaktischen Fähigkeiten die folgenden Qualifikationen:

- ein fundiertes Fachwissen, das die Lehrkraft zum sicheren und flexiblen Umgang gerade auch mit nicht geplanten Anforderungen befähigt,
- unterstützende Angebote zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Kindes,
- Kenntnisse und Ideenreichtum zum begabungsförderlichen Unterrichts durch Bereitstellung einer kreativen Lernumgebung sowie zu Möglichkeiten pädagogischer Diagnostik.

Den verschiedenen Instrumenten diagnostischer Möglichkeiten und Beratungsansätze widmet sich ein weiterer Teil. Franzis Preckel stellt zunächst die „Intelligenzdiagnostik als Kernelement der psychologischen Hochbegabungsdagnostik“ (S. 113 ff.) vor. Auch sie plädiert für eine ganzheitliche Herangehensweise, die nicht auf ein Gesamt-IQ oder einzelne IQ-Werte reduziert werden darf, sondern aussagekräftige Begabungsprofile zum Zwecke gezielter Förderung umfassen muss. Preckel betont, dass bei einer ausgeprägten Differenz zwischen Leistung und vermuteter Hochbegabung (underachievement) eine Testdiagnostik unumgänglich wird, hingegen bei „günstigen Entwicklungsbedingungen“, wo besondere kognitive Leistungen auch auf eine hohe Intelligenz schließen lassen, eine testpsychologische Untersuchung nicht erforderlich ist.

Das vor allem im schulischen Handlungsfeld sinnvolle Verfahren der „Pädagogischen Diagnostik“ ist für Christina Schenz die ständige Aufgabe begabungsförderlicher Lehrkraftaktivitäten. Hierbei betont sie vor allem den

dialogischen Charakter von Wahrnehmung und Beobachtung, d.h. die Interaktion und wechselseitige Interpretation von auch unterschiedlichen Sichtweisen „zwischen der Lehrkraft, dem Schüler und seinem Umfeld (Eltern, Mitschüler, andere Lehrkräfte)“ (S. 122).

Auch Helmut Quitmann wendet sich dagegen, Diagnostik ausschließlich mit Testdiagnostik gleichzusetzen und begründet dies mit seinem Ansatz einer den Beratungsprozess zu begleitenden „dialogischen Diagnostik“, der er das Menschenbild seiner „Humanistischen Psychologie“ (1996) zugrunde legt. „Dialogische Diagnostik“ will der Gefahr des „hilflosen Helfertums“ in traditionellen systemischen Beratungsprozessen konzeptionell dadurch entgegen, indem sie

„der Struktur des Beratungsprozesses und der Kooperation zwischen den Beteiligten eine mindestens gleichwertige, wenn nicht sogar führende Bedeutung gegenüber den pädagogisch-psychologischen Interventionen“ zuweist. (S. 126)

Als „Hilfe zur Selbsthilfe“ für gelingendes Handeln überträgt es das Handlungswissen des allwissenden „Experten“, sondern in die Verantwortung der unmittelbar Betroffenen, ein Konzept, das Quitmann sowohl als Gründungsleiter in der Hamburger Beratungsstelle besondere Begabungen als auch als Begleiter der Impulsschulen erfolgreich umsetzen konnte.

Der abschließende Teil widmet sich ausschließlich der Entwicklung, Durchführung und Auswertung des von der Karg-Stiftung 2003 ins Leben gerufene Impulsschul-Projektes, an dem bundesweit 15 Grundschulen beteiligt waren. Ausführlich berichten die wegbegleitenden Autoren und Autorinnen über Konzept, Fortbildungsseminare und Supervision bis hin zu begabungsfördernden Schulentwicklungen und Schulprofilbildungen mit umfangreichen Praxisbegleitungen in der „Transferphase“. Die Autoren erhoffen sich, dass das Impulsschul-Projekt weitere Schulen dazu anstiften wird, sich ebenfalls auf den Weg zu einer begabungsfördernden Schule zu machen und betonen den zukunftsweisenden Anstiftungscharakter ihres Projektes:

„Als Perspektive über das vorliegende Projekt hinaus, geht es einerseits darum, das Erreichte zu sichern, die Qualität beispielsweise einer begabungserkennenden und begabungsfördernden Organisationsentwicklung stetig weiter zu treiben und die Lehrkräfte darin zu unterstützen, ihre Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Unterricht....weiterzuentwickeln.“ (S. 234)

Einen spannenden Überblick über Verläufe und Entwicklungen der beteiligten Grundschulen bietet der Beitrag von Helmut Quitmann. Anhand von

vier Dimensionen der Schulentwicklung, nämlich Rahmenbedingungen, Unterricht, Strukturen und Personalentwicklung, werden nicht nur Evaluationsergebnisse des Impulsschulprojektes präsentiert, sondern auch Ansprüche an jede gelingende begabungsfördernde Schulentwicklung formuliert. Das alles stiftet zum Nachahmen an. Nicht zum Nachmachen, denn ausgehend von der Überzeugung, „dass die einzelne Schule ins Zentrum allgemeiner Reformbemühungen rücken muss“ (siehe 216) wird jede Schule ihren eigenen Weg suchen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Aufsatzsammlung bietet eine Fülle von Anregungen zu einer begabungsfördernden Schulentwicklung, auch über die Schulform Grundschule hinaus. Jedoch: ob der Inklusionsgedanke bildungspolitisch und pädagogisch nachhaltige Wirkungen erzielen wird – bleibt ungewiss. Skepsis bleibt jedenfalls angesagt, wenn zum Beispiel die Hamburger Schulbehörde bei ihrem Ruf nach Inklusion die Begabungs- und Begabtenförderung weitgehend ausklammert. Aber auch bei den Lehrkräften steht dieses Thema eher im Abseits. Die Angst um Ressourcenabbau bei zunehmender Aufgabenbelastung hat schon jede Reformstimmung erstarren lassen.