

Martin, Insa; Manteuffel, Annette von
Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 62-66. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Martin, Insa; Manteuffel, Annette von: Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 62-66. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90369

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.karg-stiftung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

Editorial: »Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung <i>Ingmar Ahl</i>	4
Begabung und Leistung: Zur Einführung <i>Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl</i>	6
Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung <i>Timo Hoyer</i>	14
Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede <i>Franz E. Weinert</i>	23
Zum Verhältnis von Begabung und Leistung <i>Ernst A. Hany</i>	35
Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld <i>Olaf-Axel Burow</i>	41
Leistung heißt Kompetenzentwicklung <i>Klaus Amann</i>	48
Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? <i>Ursula Hellert</i>	51
Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung <i>Richard Greiner, Ulrich Halbritter</i>	56
Reflexivität und Leistung <i>Claudia Pauly, Gabriele Weigand</i>	58
Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff <i>Insa Martin, Annette von Manteuffel</i>	62
Autonomie und Leistung <i>Werner Esser</i>	67
Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis <i>Armin Hackl</i>	80
Impressum	87

Insa Martin, Annette von Manteuffel

Sozialität und schulische Leistung

Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff

Im Rahmen des Gadheimer Kreises 2010 wurde der Themenkomplex »Sozialität und Leistung« von einer Arbeitsgruppe¹ bearbeitet, deren Ergebnisse im folgenden Beitrag zusammengefasst sind. Die Schwerpunkte dieser Zusammenfassung liegen auf der Peergroup, dem Stellenwert sozialer Leistungen und den angemessenen schulischen Maßnahmen für eine stärkere Präsenz sozialer Leistungen. Mit einem kurzen Exkurs zu einem konkreten Schulbeispiel wird ein Einblick in die gelungene Umsetzung eines ganzheitlichen, die Sozialität umfassenden Leistungsbegriffes gegeben.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Arbeitsgruppe wurden mit dem Thema »Sozialität und Leistung« unterschiedliche Vorstellungen und Intentionen verbunden. So gingen der Diskussion um die Anerkennung und Implementierung sozialer Leistungen in schulischen Bildungsinstitutionen auch Überlegungen voraus, die die Sozialität der Peers in einer Schulklasse und deren Umgang miteinander in den Blickpunkt rückten.

Sozialität in der Peergroup

Die Frage nach Inklusion und Ausgrenzung wurde als ein Thema aufgeworfen, das für Hochbegabte sowohl in heterogenen Schülergruppen als auch in homogenen Gruppen hochbegabter Schüler relevant ist. Die Arbeitsgruppe

befasste sich in diesem Zusammenhang mit den Möglichkeiten schulisch-institutioneller Vorgaben und der Aufwertung prosozialen Schülerhandelns. Es wurden zudem Überlegungen eingebracht, die weniger die Ebene des pädagogischen Handelns der Lehrerpersönlichkeit im Blick hatten, sondern mehr die Dynamiken und Aushandlungsprozesse innerhalb der Peergroup in den Fokus rückten. Welche Unterstützung brauchen hochbegabte Schüler in ihren Schulklassen, abseits von gelingender Wissensvermittlung und der Herausbildung exzellenter kognitiver Leistungsfähigkeit? Gibt es Ressourcen bei den Schülern selbst – und wie können diese im Sinne einer prosozialen Gruppenbildung Gewicht bekommen? Die Diskussion darüber, wie es zu prosozialen Aushandlungsprozessen in der Gruppe der Schulklasse kommt, wie die sozioemotionale Integrität von einzelnen Schülern geschützt und nicht durch Ausschlusshandlungen, Stigmatisierung und soziale Ausgrenzung beschädigt wird, wurde mit dem Schwerpunkt auf der schulisch-institutionellen Ebene weitergeführt. Den Ausgangspunkt bildete dabei ein Erfahrungsbericht hinsichtlich eines »Stempels«, den Hochbegabte nach einer erfolgten Diagnose häufig zu tragen haben. Er überstrahlt großflächig den ganzen übrigen Teil der Persönlichkeit und die von der intellektuellen Befähigung unabhängigen Qualitäten solcher Schüler, so dass diese häufig in eine von negativen Vorurteilen behaftete Schublade gesteckt werden. Durch dieses »Abstempeln« fällt Betroffenen die soziale Integration sehr viel schwerer.

¹ Mitglieder der Arbeitsgruppe: Ina Behrend, Robin Brünn, Karl Büchschütz, Annette von Manteuffel, Insa Martin, Anke Schmidt und Dr. Inge Schubert.

Sozialität als Leistung

Wenn wir davon ausgehen, dass Begabungsentwicklung stark verknüpft ist mit der Persönlichkeitsentwicklung, gehören soziale Fähigkeiten genauso zum schulischen Leistungsbegriff wie die kognitiven Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern. Dies wird zwar aktuell kaum mehr in Frage gestellt, hat aber noch nicht zu einer Implementierung eines solchen Verständnisses in das schulische Bewertungssystem geführt. Vier Fragen werden in diesem Zusammenhang relevant:

- Welchen Stellenwert haben soziale Leistungen für den einzelnen Schüler, die Lerngruppe, den einzelnen Lehrer, das Kollegium, die Eltern und damit für das schulische System?
- Welche Schulstrukturen sind geeignet, um den sozialen Leistungen Gewicht zu verschaffen?
- Welches Bewertungssystem ist hilfreich, damit diese Leistungen von Schüler-, Lehrer- und Elternschaft ernst genommen werden?
- Ist ein erweiterter Begriff von schulischer Leistung sinnvoll?

Der Stellenwert sozialer Leistungen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen

Soziale Werte und Kompetenzen werden zunächst im Elternhaus vorgelebt, vermittelt und bewertet und sind deshalb individuell unterschiedlich ausgeprägt. Die Vermittlung und Bewertung dieses Teils der Persönlichkeit eines Kindes setzt sich im Kindergarten bzw. der Kindertagesstätte fort und prägt je nach Wertesystem und dessen Umsetzung das einzelne Kind.

In der Grundschule werden soziale Leistungen häufig erstmalig explizit mit schulisch-kognitiven Leistungen in Beziehung gesetzt und bewertet. Je nach Bewertungsform – normativ oder individuell – werden sie dabei ausführlich oder »nur verbal« berücksichtigt. In den staatlichen weiterführenden Schulen verschiebt sich in der Regel das Gewicht und damit der Stellenwert sozialer Leistungen in eine »Kopfnote Verhalten«, die weder versetzungsrelevant noch für die Anerkennung schulischer Leistungen in Form von Preis und Lob in den Notendurchschnitt einfließt (in Baden-Württemberg verhindert eine schlechte Verhaltensnote allerdings Preis und Lob).

Spätestens hier also stellt sich die Frage – und bei hochbegabten Schülern, von denen besonders hohe kognitive

Leistungen erwartet werden, in besonderem Maße – nach einem schulischen Anforderungs- und Bewertungssystem für soziale Leistungen, das so relevant ist, dass es vom einzelnen Schüler und von Schülergruppen bzw. Klassen ernst genommen wird und deshalb verstärkt Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung gewinnen kann. Der Bildungsplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg beispielsweise schreibt explizit die Ausbildung personaler und sozialer Kompetenzen fest und bietet Fortbildungen für die Erstellung eines Sozialcurriculums an den einzelnen Schulen an.

Im Zusammenhang mit sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule sollte besonderes Augenmerk auf die Vorbildfunktion des einzelnen Lehrers gelegt werden, getreu dem Motto: »Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts« (Pestalozzi; Fröbel). Ein Lehrer, der jedem Schüler offen begegnet und ihn annimmt, der selbst soziales Engagement zeigt und als Vorbild fungiert, z. B. selbst Müll aufhebt oder beim Aufräumen hilft, wird von den Schülern viel leichter und schneller kopiert und nachgeahmt als geschriebene Regeln an der Wand. Aus diesem Grund sollte die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen der zukünftigen Lehrer in der Lehrerausbildung viel stärker gewichtet werden und zu einem professionellen Rollenverständnis dazugehören – mit dem Ziel, die Akzeptanz von Diversität zu stärken sowie Wertschätzung und Toleranz dem anderen gegenüber weiterzuentwickeln.

Schulische Maßnahmen für ein verstärktes Gewicht sozialer Leistungen

Ausgehend vom ersten Artikel des Grundgesetzes »Die Würde des Menschen ist unantastbar« (Art. 1 Abs. 1 GG) müsste es in Elternhaus, Kindergarten und Schule darum gehen, Verhaltensweisen zu belohnen, die »Wert«-voll sind, d. h., die sich an Werten orientieren, welche das Bewusstsein für die individuelle Verantwortung des Einzelnen sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber schärfen. Die Herausforderung bestünde darin, zu Werten wie Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Verlässlichkeit, Ordnung, Solidarität, Risikobereitschaft bzw. Mut (einschließlich der Bereitschaft, sich Entscheidungen zu stellen, statt ihnen auszuweichen) Situationen und Handlungsfelder zu definieren, die in Elternhaus, Kindergarten und Schule bedeutsam sind, von Kindern und Jugendlichen ausgefüllt und dann vom jeweiligen Umfeld belohnt werden können.

An erster Stelle bedarf es dafür einer Verständigung aller am Schulleben Beteiligten über ein gemeinsames Menschenbild und Leitbild, in dem sich eine Schulkultur spiegelt, die es ernst meint mit Werten wie Respekt, Toleranz, Vertrauen, mit sozialem Engagement, demokratischer Mitbestimmung, Teilhabe an der Schulentwicklung und mit Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen und für die Gemeinschaft.

Der zweite Schritt besteht dann in der konkreten Umsetzung im Alltag der Schule, des Unterrichts und des Zusammenlebens in Form von vielen kleinen und großen organisatorischen und dialogischen Strukturen und Maßnahmen. Die Strukturen für soziales Lernen im Unterricht sind an vielen Schulen bereits vorhanden: durch die Öffnung des lehrerzentrierten Frontalunterrichts hin zu einer Mischung von Still-, Partner- und Gruppenarbeit, Präsentationen, Lernen durch Lehren, kooperativem Lernen, selbstorganisiertem Lernen, fächer- und jahrgangsübergreifendem Unterricht und vielem mehr. Ebenso gibt es vielerorts bereits im (Sozial-)Curriculum der Schule verortete Schwerpunkte wie Jahrgangsthemen (Coaching, Darstellendes Spiel, Sozialpraktikum) oder regelmäßige erlebnispädagogische Aktivitäten und Rituale wie den Morgenkreis oder Klassenrat. Und es gibt bereits viele Strukturen für Mitbestimmung, für demokratisches Lernen, für die unterschiedlichsten Dienste an der Gemeinschaft. Diese sollten bereits von klein auf als Selbstverständlichkeit eingeübt werden und dem Gendergedanken verpflichtet sein, damit sie später nicht als entwertend empfunden werden. Sie sind besonders wichtig für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit des Lernens und Handelns und ermöglichen das Erlernen eines reflektierten Umgangs mit Verantwortungsübernahme.

Drittens ist die Schaffung eines Anerkennungssystems, das von Schülern, Lehrern und Eltern gleichermaßen geschätzt wird (und nicht als »uncool« gilt) unabdingbar, um die Wertschätzung dieser Leistungen sichtbar zu machen. Hier bewegten sich die Ansprüche in der Diskussion der Arbeitsgruppe von einem einfachen »Danke« für eigentlich Selbstverständliches über das Statement »Ich wehre mich dagegen, dass selbstverständliches gutes Verhalten benotet wird« bis hin zu der Forderung nach kognitiven Leistungen gleichgestellten Noten für z. B. soziales Engagement, da im schulischen Kontext nur Gewicht hat, was in Noten auch sichtbar wird.

Im letztgenannten Bereich besteht sicherlich noch am meisten Nachholbedarf, denn in der Regel fehlt ein Bewertungssystem, das den sozialen und personalen Kompetenzerwerb ausdrücklich zum Ziel hat und diesem Ziel im Rahmen der schulischen Leistungsbewertung ein angemessenes Gewicht verleiht. Besonders wichtig erscheint, dass vermittels einer Bewertung – unabhängig von der gewählten Form – die Anerkennung durch die soziale Umwelt befördert wird. Bewährt haben sich dabei unter anderem:

- verbale Beurteilungen der Persönlichkeitsentwicklung in Verbindung mit ritualisierten Rückmeldegesprächen mit dem Schüler und seinen Eltern
- gemeinsame Lernentwicklungsgespräche zwischen Lehrer (Gymnasialmentor, Lernprozessbegleiter, Klassenlehrer, Fachlehrer, Vertrauenslehrer), Schüler und Eltern
- Eingang von projektähnlichen Leistungsnachweisen in die Zeugnisnote (Bewertung des Prozesses im Hinblick auf Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Zeitmanagement)
- Belohnungen für besonderen Einsatz, bspw. für das Klassenklima oder für Mobbingopfer (z. B. ein zusätzlicher Ausflugstag für die Klasse)
- Belohnungen für den Einsatz für die Schule (je nach Schultradition: Ehrennadel, besondere Preise, Urkunden)
- Beilagen zu (Abschluss-)Zeugnissen
- Übertragung besonders verantwortungsvoller Aufgaben (z. B. Medienpräsenz).

Alle genannten Bewertungsformen erhalten ihren sichtbaren Wert und ihre Nachhaltigkeit einerseits durch das Führen eines Kompetenzentwicklungs-Portfolios, in dem alle »Wertpapiere« gesammelt werden und als Grundlage oder Ergänzung für berufliche Bewerbungen mittlerweile sehr erwünscht sind. Schwerer wiegt aber wohl andererseits die Erfahrung eines wertschätzenden und engagierten Gemeinschaftslebens, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch eigenes Handeln und damit die Erfahrung, gebraucht zu werden.

Exkurs: Sozialität als ein Ziel der Persönlichkeitsentwicklung an der Werkstattschule in Rostock

Dieser kurze Exkurs stellt die Impulsschule Rostock vor – als ein Beispiel für die gelungene Implementierung eines schulischen Leistungsbegriffes, der den ganzen Menschen im Blick hat.

Das gemeinschaftliche Lernen von Kindern der Klassen 1 bis 4 in einer Stammgruppe bildet die Grundlage und den Rahmen der Arbeit in dieser Schule. Durch die Altersmischung in den Stammgruppen wird es möglich, dass Regeln unkompliziert und innerhalb einer Stammgruppe von einer zur nächsten Klassenstufe weitergegeben werden. Die Kinder lernen – besonders im Hinblick auf das Übernehmen von Verantwortung – unterschiedliche Rollen kennen: Verantwortungsübernahme für Mitschüler, das Einhalten von Regeln, die Achtung materieller Werte sowie die Beachtung des eigenen Lernprozesses und des Lernprozesses der Mitschüler.

Etwas Besonderes stellt das Patenamnt älterer Lernender (2. bis 4. Klasse) für die Erstklässler dar, welches nach den bisherigen Erfahrungen in den ersten drei Schulmonaten besonders wichtig ist, und dessen Intensität dann zumeist nachlässt, weil der entsprechende Bedarf der Erstklässler abnimmt.

Die sich bereits durch die Altersmischung ergebende Individualisierung des Lernprozesses wird von den Kindern als normal und wertfrei erlebt. Dies hat zur Folge, dass Leistungsvergleiche untereinander, die möglicherweise mit einem Gefühl der Entwertung einhergehen könnten, minimiert werden, was dem respektvollen Umgang miteinander auffällig zuträglich ist.

Wichtig ist allen die tägliche Stammgruppenzeit von mindestens 15 Minuten (Morgenkreiszeit), die je nach Situation und Bedarf beliebig erweiterbar ist, da sich direkt an diese Zeit der Stammgruppenunterricht in Form von Freiarbeit anschließt. In den Morgenkreisen werden Informationen ausgetauscht, Problemsituationen und Konflikte zur Sprache gebracht und gemeinsam an deren Lösung gearbeitet sowie Spezialwissen der Kinder in Vorträgen und ähnlichem präsentiert. Es gibt Morgenkreise, die von den Kindern im Team oder auch allein geleitet werden. Ansagen, die in diesem Zusammenhang notwendig sind, werden von den Mitschülern akzeptiert. Hier hilft es, dass ältere Schüler die jüngeren von allein an die Regeln erinnern. Besonders in der Morgenkreiszeit erleben die Kinder ganz bewusst, was es bedeutet, aufmerksam zuzuhören und aufmerksame Zuhörer zu haben, sich an Gesprächsregeln zu halten, Kritik sachlich und konstruktiv zu formulieren sowie Wertschätzung zu geben und zu empfangen.

Häufig sind hier auch »die Dienste« ein Thema, welches der Klärung bedarf. Mit dem Beginn ihrer Schulzeit übernehmen die Kinder in Form verschiedener Dienste Verantwortung für die Gestaltung ihres Lern- und Lebensortes, der Schule. Hierzu zählt der Ordnungsdienst, der von jedem alle fünf bis sechs Wochen für eine Woche erledigt wird. Es wird der Fußboden gereinigt, die Tafel abgewischt, die Mülleimer werden geleert, die Blumen gegossen, und zusätzlich müssen von Zeit zu Zeit die Regale mit den Freiarbeitsmaterialien gesäubert werden. Das Mittagessen nehmen die Kinder in festen Tischgruppen ein. Im Anschluss an das Essen gehört es zu den Aufgaben jeder Tischgruppe, den Tisch abzuwischen und für die folgende Gruppe neu einzudecken. Für das Außengelände ist jede Stammgruppe ca. zwei Mal pro Jahr für eine Woche zuständig.

Die besondere Rolle der Lehrperson hat gerade auch in Bezug auf die Entwicklung der Sozialität der Kinder im Lernort Schule eine außerordentlichen Bedeutung. Die Lehrperson, die Lernpartner ist, den Lernprozess begleitet und lenkt, die Impulse der Kinder sensibel aufnimmt und in ihrem Selbstverständnis davon ausgeht, in all dem nicht unfehlbar sein zu können – und auch nicht sein zu müssen –, ist für die Arbeit unerlässlich. Offenheit, Interesse an den Kindern sowie eine natürliche Autorität ausstrahlen, die Nähe, Ehrlichkeit und Vertrauen fördert, sind es wert, erhalten, gestärkt und gepflegt zu werden. Hierzu gibt es besonders während der halbjährlich stattfindenden Klausurtagungen (zwei Tage plus Übernachtung) des Lehrerteams Gelegenheit. Zur pädagogischen Arbeit gehört nicht zuletzt auch der enge, unkomplizierte und direkte Kontakt mit den Eltern. Zwei Mal pro Schuljahr findet ein obligatorisches Kind-Eltern-Lehrer-Gespräch statt. In der Zwischenzeit ist der Kontakt zu den Stammgruppen und Kurslehrern jederzeit problemlos möglich, um besondere Situationen, spezielle Lernstrategien oder ähnliches zu besprechen.

Grundsätzlich besteht bei allen Beteiligten die Überzeugung, dass ein positives Sozialverhalten etwas Selbstverständliches und für das Wohlbefinden in einer Gemeinschaft unerlässlich ist. Wenn Schüler eine Sensibilität für Situationen entwickeln, die sie durch ihr eigenes Handeln positiv beeinflussen können, und ihnen genau dies zum Bedürfnis wird, sind Bewertungen des Sozialverhaltens überflüssig.

Akzeptanz eines erweiterten Begriffs von schulischer Leistung

Die Forderung nach Strukturen für soziales Lernen und Handeln und dessen größere Anerkennung im Rahmen schulischer Leistung trifft aktuell auf einen Zeitpunkt in der Schulentwicklung, an dem das Lernen und die Leistungsmessung erweitert werden von einem rein ergebnisorientierten, am jeweiligen Klassenstandard normierten und mittels Noten gemessenen Leistungsgedanken um eine an individuellen Lern- und Leistungsprozessen interessierte verbale Beurteilung. Diese richtet sich an sozialen, individuellen, sachlichen und fähigkeitsorientierten Bezugsnormen aus. Sie wird befördert durch eine differenzierte Unterrichts- und Rückmeldekultur sowie die anerkannte Möglichkeit von Portfolios als Zeugnisergänzung. Dies spiegelt sich auch im Verhalten vieler »Schulabnehmer« wider, die sich für den ganzen Menschen interessieren: für seine personalen und sozialen Kompetenzen genauso wie für seine Leistungsfähigkeit und seine besondere Motivation und Eignung für den angestrebten Beruf – wobei nicht der Eindruck erweckt werden soll, dass diese Sicht von Leistung und Verantwortung als zwei Seiten einer Medaille in allen wichtigen Bereichen unserer Gesellschaft gelebt wird. So hat das staatliche Schulwesen bei vielen Abnehmern Vertrauen als »Chancenzuweiser« für die weitere Ausbildung und Eignung ihrer Schüler eingeübt, da es sich bis jetzt noch auf ein normatives Bewertungssystem beschränkt.

Es ist also auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Akzeptanz der Weg frei für eine Ergänzung des normativen Bewertungssystems durch eine individuelle Beschreibung der personalen und sozialen Kompetenzen, die diese nicht nur als »schöne Nebensache« einstuft. Zusätzlich unterstützen die Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften zum Thema Lernen die Bedeutung des sozialen Lernens: Ein gutes Lernklima, ein anerkannter Platz in der Gruppe, der Sicherheit verleiht, lässt Motivation und Fähigkeiten frei werden und führt zu besseren Leistungen und umgekehrt.

Eine abschließende wichtige, aber nicht wirklich überraschende Erkenntnis der Arbeitsgruppe war, dass von ihr nicht explizit über eine spezielle Förderung von Hochbegabten diskutiert wurde. Durch den Fokus auf die einzelne Person bekommt jedes Kind, ob hochbegabt oder nicht, die Chance, unabhängig von seinen kognitiven Leistungen

die unterschiedlichen Facetten seiner Persönlichkeit und seines Charakters weiterzuentwickeln, an seinem Platz mit einem gelebten Wertekanon weiter zu lernen und sein Bestes zu geben. Hochbegabtenförderung ist in diesem Sinne immer auch ein wertvoller Beitrag zur allgemeinen Schulentwicklung.

Die Autorinnen:

Annette von Manteuffel ist seit 2004 Schul- und Gesamtleiterin des Landesgymnasiums für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd. Zuvor unterrichtete sie von 1978–1999 die Fächer Musik und Deutsch in Hamburg, Rottweil und an der Deutschen Schule Istanbul. Dort wurde sie zur stellvertretenden Schulleiterin ernannt, bevor sie 1999 als Schulleiterin an das Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Wertheim wechselte.

Internet: www.lghgmueund.de

Insa Maria Martin hat 2012 ihr Abitur am Deutschhaus-Gymnasium in Würzburg abgeschlossen. Derzeit arbeitet sie als Assistenzlehrerin für Deutsch und Italienisch in Frankreich, um daran anschließend Kulturwissenschaften zu studieren.