

Weigand, Gabriele; Imhof, Carina

## Traditionen in der Begabtenförderung. Entwicklungen - Ideen - Impulse

*Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 6-11. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Weigand, Gabriele; Imhof, Carina: Traditionen in der Begabtenförderung. Entwicklungen - Ideen - Impulse - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 6-11 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-100280

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

06



## Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON  
Armin Hackl, Carina Imhof,  
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



# Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.  
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.  
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

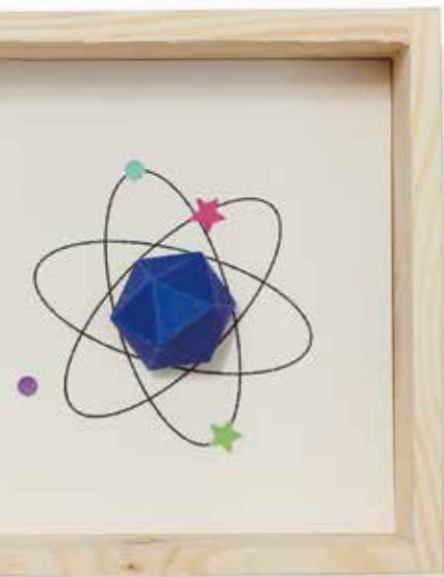
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN  
BEGABUNGSFÖRDERUNG.  
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG  
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN  
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION  
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.  
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS  
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT  
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN  
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)  
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS  
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.  
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE  
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE  
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.  
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN  
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER  
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN  
DER ART MEINES LERNENS ...«.  
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN  
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

**IMPRESSUM**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

# Traditionen in der Begabtenförderung

## Entwicklungen – Ideen – Impulse

In der Begabungs- und Begabtenförderung gibt es Traditionen längerer und kürzerer Reichweite und Tiefe. Unser ursprünglicher Gedanke war, eine lange Reichweite zu wählen und sowohl diachron, also über die Zeiten hinweg, als auch synchron, d. h. vergleichend, andere Länder, Kulturen, Philosophien und Religionen – Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus, Konfuzianismus – und deren Einfluss auf das jeweilige Verständnis von Begabung und die unterschiedlichen Realisierungen von deren Förderung in unsere Betrachtungen einzubeziehen.

Mindestens zwei Gründe könnten dafür sprechen: Zum einen ginge es darum, die heutigen Begabungs- und Begabtenkonzepte und die damit verbundenen Programme etwa auch in arabischen und asiatischen Ländern besser zu verstehen. Weshalb legen Dubai und Saudi-Arabien derzeit besonderen Wert auf Begabtenförderung? Weshalb herrscht in Hongkong, Taiwan oder Singapur das Leistungsprinzip vor? Lässt sich das dortige Leistungsprinzip mit dem westlichen überhaupt direkt vergleichen, zumal in Anbetracht der konfuzianischen Tradition, die in diesen Ländern teilweise noch heute ihre Spuren zeitigt? Was wird in diesen Ländern, die selbst wieder differenziert zu betrachten sind, unter Leistung verstanden, und welche Bedeutung hat sie innerhalb von Familien und für Lebensläufe von Heranwachsenden? Welche Werte dominieren in diesen Ländern und Kulturen und weshalb?

Und ein zweiter – naheliegender – Grund wäre, ein besseres

Verständnis für die Kinder aus den unterschiedlichsten Ländern und Kulturen, die gegenwärtig in den Klassen und Schulen unserer seit einigen Jahren als Einwanderungsland (ASTHEIMER 2013) anerkannten Gesellschaft versammelt sind, aufbringen zu können. Eine angemessene Förderung setzt Wissen und Verstehen voraus und dieses ist nicht zuletzt an unterschiedliche kulturelle Horizonte gebunden. Dazu gehört auch das Verständnis für das Verhalten der Eltern und ihre Haltung gegenüber Bildung und Schule. Weshalb finden sich durchaus z. B. Kinder aus China oder Vietnam in Begabtenklassen, kaum aber welche aus der Türkei, obwohl deren Anteil an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund am größten ist? Der Migrationsanteil an der Gesamtbevölkerung lag im Jahr 2011 bei 20,0 Prozent, derjenige aus der Türkei bei 18,3 Prozent (STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, 7). Diese Fragen führen über Kultur und Tradition hinaus auf soziale und soziopolitische Bereiche und erfordern es, Begabung auch im Zusammenhang mit Migration und insbesondere mit sozialer Herkunft und Ungleichheit zu betrachten.

Aus vorliegenden Untersuchungen wissen wir, dass Konzepte von Begabung und Hochbegabung und deren Förderung innerhalb einer Kultur und Gesellschaft wie auch quer durch die verschiedenen Kulturen und Gesellschaften variieren und jeweils auf ganz unterschiedlichen sozialgeschichtlichen Traditionen, gesellschaftspolitischen Verhältnissen, schulstrukturellen Zusammenhängen, anthropologischen Begründungsmustern sowie spezifischen Wertvorstellungen, Denksystemen und Diskursen beruhen, in die sie eingebettet sind.

## Konzeptionen von Begabung und Begabungsförderung ergeben sich somit aus ihrer Funktion in der jeweiligen Kultur.

Im *International Handbook of Giftedness and Talent* (2000), herausgegeben von Kurt Heller, Franz Mönks, Robert Sternberg und Rena Subotnik, sowie in einem von Shane Phillipson und Maria McCann (2007) herausgegebenen Band zu soziokulturellen Perspektiven auf Begabung liegen Beiträge zu einigen angloamerikanischen, afrikanischen und asiatischen Ländern vor, die eindrücklich die kulturelle Spezifität des Begabungsbegriffs und deren entsprechender Förderung beschreiben. Das jeweilige Verständnis von Begabung und Begabungsförderung, so zeigt sich in diesen Texten, hängt von gesellschaftlich-kulturellen Wertvorstellungen und Entscheidungen darüber ab, welche Prioritäten auf Wissen, Denken und Kreativität gelegt und welche Inhalte und Ziele damit verknüpft werden. Konzeptionen von Begabung und Begabungsförderung ergeben sich somit aus ihrer Funktion in der jeweiligen Kultur. Taylor und Kokot (2000) beschreiben beispielsweise, wie stark sich das amerikanische und europäische Verständnis von der afrikanischen Auffassung von Begabung unterscheiden, welche sich ihrerseits wiederum höchst differenziert zwischen traditionalistischen Einflüssen auf der einen und kolonialistischen Vorstellungen auf der anderen Seite bewegt. Die thailändische Konzeption von Begabung beinhaltet über den kognitiven Bereich hinaus ganz stark spirituelle und kinästhetische Aspekte (PHILIPSON/MCCANN 2007, 487), wie überhaupt Spiritualität und Begabung in vielen Ländern und Kulturen zusammenhängen. In zahlreichen Ländern spielt die Bedeutung der Begabung für das Gemeinwohl eine wichtige Rolle. So richten sich begabungsfördernde Maßnahmen auf den Philippinen oder in Neuseeland etwa auf die Unterstützung von Mitmenschen oder auf Serviceleistungen für die Gemeinschaft (WONG-FERNANDEZ/BUSTOS-OROSA 2007; MPOFU/NGARA/GUDYANGA 2007). Auch die malaysischen Vorstellungen von Begabung gehen über typische westliche Zuschreibungen von Begabung wie »Intelligenz, Kreativität, Talent, Leistung und Leadership« (PHILIPSON 2007, 254) hinaus. Sie berücksichtigen in der Begabungsförderung eine Vielfalt an Werten einer multikulturellen Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Traditionen, die nicht zuletzt ebenfalls auf die Gemeinschaft und die »Harmonisierung der Gesellschaft« ausgerichtet ist (PHILIPSON 2007, 280).

Eine Relativierung der individuellen Seite der Begabung und deren Ausrichtung auf das gesellschaftliche Wohl spielte in den vergangenen Jahrzehnten auch zunehmend eine Rolle in US-amerikanischen Konzepten von giftedness. So hat Howard Gardner über seine bekannten »Intelligenzen« hinaus die ökologische (naturalistic), spirituelle (spiritual)

und existentielle Intelligenz (existential intelligence) oder Lebensintelligenz entwickelt (GARDNER 2002, 63ff.). Bei der »naturalistic intelligence« handelt es sich um eine hohe Sensibilität für ökologische und geologische Fragen und Zusammenhänge, wohingegen »spiritual« und »existential intelligence« eine besondere Fähigkeit für philosophisches Fragen oder auch religiöse, mystische und transzendente Dimensionen beinhalten. In seinem Buch »Five Minds for the Future« (2007) beschreibt er die Bedeutung einer respektvollen und ethischen Haltung (respectful, ethical mind) im Rahmen von Begabungsförderung.

In ähnlicher Weise weitet Robert Sternberg mit seinem »WICS«-Modell den Begabungsbegriff auf den Bereich der Einstellungen, Haltungen und des werthafte Handelns aus. Die Abkürzung »WICS« steht für Wisdom, Intelligence, Creativity Synthetised (STERNBERG 2011). Sternberg geht davon aus, dass begabte Erwachsene in der Regel Führungspositionen in ihren Domänen einnehmen. »Zum Beispiel war Mozart ein führender Komponist so, dass andere Musiker seiner Art der Komposition folgten, und Musiker lernten, seine Kompositionen zu spielen; Picassos Stil als Künstler wurde von vielen Anhängern nachgeahmt« (STERNBERG 2011, 34). Hochbegabung beinhaltet für ihn somit eine gesellschaftliche Funktion, in dem Fall geht es darum, kreative Ideen zu generieren und diese umzusetzen sowie generell um die Weisheit, sich zu vergewissern, dass die Umsetzung dem Allgemeinwohl zugute kommt.

Die europäisch-deutsche Tradition des Begabungsbegriffs ist ausführlich im ersten Teil des Einführungsbandes »Begabung« (HOYER/WEIGAND/MÜLLER-OPPLIGER 2013, 15–50) aufgearbeitet. Darin wird deutlich, dass der Werdegang von Begabung (und verwandter Begrifflichkeiten wie Anlage, Talent, Hochbegabung) bereits in der Antike einsetzt und ganz unterschiedliche Bedeutungsmuster im Verlauf der abendländischen Geschichte, über das Mittelalter, die Renaissance, Reformation und Aufklärung hinweg, einnimmt. Gleichwohl findet sich das Substantiv »Begabung« zur Bezeichnung einer speziellen Veranlagung oder Disposition zur gelingenden Ausübung bestimmter Tätigkeiten in der deutschen Sprache erst im späten 18. Jahrhundert. In früherer Zeit, seit dem späten Mittelalter, meinte »begaben« so viel wie schenken, geben, besolden, ausstatten, und die »Begabung« war der Vorgang des Schenkens, der Stiftung, der Anreicherung.

Zeitgenössische Begabungsdiskurse und Initiativen der Begabungsförderung schließen an Denkmuster und Traditionslinien an, setzen aber auch neue Akzente, wie dies durch den Hochbegabtdiskurs seit Anfang der 1990er Jahre erfolgt ist. Aber auch in der europäischen Tradition gibt es nicht »den« Begabungsbegriff. Es genügt, einen Blick in unser Nachbarland Frankreich zu werfen, um sich davon zu überzeugen, dass dessen Tradition wiederum auf ganz ei-

genen Konzepten fußt und bis heute die Betonung auf der kognitiven (Hoch-)Begabung und deren Förderung liegt. Interessanterweise wird in Frankreich nicht von Hochbegabung, sondern eher von einer »Frühreife des Intellekts« (*précocité intellectuelle*) gesprochen (Ministère de l'Éducation Nationale 2012). Parallel wird auch der Begriff der »Über«-Begabung (*sur-douance*) verwendet (TERRASSIER, 2009). Selbst die abgeschwächten Begriffe Begabung, begabt sein (*douance*; *être doué*) oder Frühreife (*précocité*) verweisen auf das Phänomen, das in der deutschen Sprache mit Hochbegabung bezeichnet wird. In der französischen Literatur findet sich daher stets auch der Verweis auf den englischsprachigen Begriff der *giftedness*, der dem deutschen Begriff der Begabung und seinem französischen Pendant *douance* entspricht.

Auch wenn gegenwärtig hierzulande über den Begriff der Begabung weitgehend Konsens herrscht, dass es sich dabei weder um »ein biologisches Faktum noch eine psychologisch lokalisierbare, endogene Größe« handelt, sondern vielmehr um ein »soziales Konstrukt«, so halten sich manch überkommene Vorstellungen hartnäckig.

Alleine diese wenigen Beispiele und Blitzlichter zeigen, dass das Thema »Traditionen« in der Begabungs- und Begabtenförderung ein weites Feld eröffnet. Es erfordert sowohl intensive theoretische Studien wie auch empirische Forschungen, und zwar über die Gesellschaften und Kulturen hinweg. Unsere ursprüngliche Intention, derartigen Fragen und Spuren in diesem Gadheimer Kreis nachzugehen, haben wir nicht aufgehoben, sondern nur aufgeschoben. Ihre Bearbeitung wird Gegenstand eines oder gar mehrerer weiterer Projekte sein.

## BEGABUNG – EIN SOZIALES KONSTRUKT!?

Auch wenn gegenwärtig hierzulande über den Begriff der Begabung weitgehend Konsens herrscht, dass es sich dabei weder um »ein biologisches Faktum noch eine psychologisch lokalisierbare, endogene Größe« handelt (HOYER/WEIGAND/MÜLLER-OPPLIGER 2013, 12), sondern vielmehr um ein »soziales Konstrukt« (FREEMAN 2010, 87), so halten sich manch überkommene Vorstellungen hartnäckig.

Im inneren Diskurs über Begabungsforschung und -förderung ist zwar davon auszugehen, dass der bis in die Mitte der 1950er Jahre vorherrschende statische, nativistische Be-

gabungsbegriff (Begabung ist angeboren) mittlerweile überwunden ist. In der landläufigen Meinung und auch manchen Presseäußerungen zufolge ist dies allerdings offenbar noch längst nicht so. In einem kürzlich geführten Gespräch mit einer Leiterin eines staatlichen Seminars für Realschulen (sie ist für die 2. Phase der Lehrerbildung zuständig) über die Veränderungen in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg und die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen vertrat diese ganz dezidiert die Auffassung, dass es nicht zu verstehen sei, weshalb dieses Land sein erfolgreiches dreigliedriges Schulsystem zugunsten des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I aufgeben wolle. Dabei machte sie sich nicht nur für ihre eigene Schulart, die Realschule, stark, sondern argumentierte vehement für die Notwendigkeit der Differenzierung des Schulsystems aufgrund der unterschiedlichen Begabungen, die die Schülerinnen und Schüler nun einmal mitbrächten und die entsprechend differenzierte Schularten erforderten. Ein Rückfall der Argumentation in die Mitte des letzten Jahrhunderts.

Diese Seminarleiterin befindet sich in guter Gesellschaft. So vertritt etwa der Neurowissenschaftler Gerhard Roth, auch langjähriger Präsident der Studienstiftung des deutschen Volkes (Deutschlands bedeutendster Institution der Begabtenförderung), die Überzeugung, dass es »krasse Unterschiede in spezifischen Lernbegabungen« gebe und diese »hochgradig genetisch« festgelegt seien (ROTH 2006, 62).

In welchen Traditionen bewegen wir uns also gegenwärtig? Und wie äußern sie sich in den Institutionen und Formen der Begabungs- und Begabtenförderung? Ist die erst relativ junge Tradition der Hochbegabtenförderung angesichts der gegenwärtigen Forderung nach Realisierung der Inklusion bereits an ihrem Ende angekommen? Welche der Traditionen der (Hoch-)Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung sind es wert, weiterentwickelt zu werden, welche sind zu hinterfragen, welche aufzugeben?

Mit diesen und weiteren Fragen haben sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Gadheimer Kreis in Vorträgen und Diskussionen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und verschiedenen methodischen Zugängen auseinandergesetzt. Philosophische, erziehungswissenschaftliche und psychologische Zugänge zur Thematik geben einen differenzierten Einblick in dieses komplexe Gebiet. Und gleich zwei Beiträge befassen sich mit der Perspektive der Akteure, mit der Sicht der Kinder, Lehrkräfte und Eltern.

Im vorliegenden Heft sind die Ergebnisse dieses Gadheimer Kreises dokumentiert. Ein wichtiges Ziel wäre erreicht, wenn es gelänge, vor dem Hintergrund der hier aufgezeigten Traditionen ein besseres und kritisches Verständnis der aktuellen Situation der Begabungsforschung und Begabtenförderung hierzulande zu bekommen sowie Impulse für

mögliche Perspektiven und neue Wege in die Zukunft zu erhalten.

## DIE BEITRÄGE DIESES HEFTES

**ARMIN HACKL** befasst sich in seinem Beitrag mit der *Traditionsbildung der pädagogischen Idee der Personorientierung* und erörtert damit einhergehende Veränderungen schulischer Wertsetzungen im Bereich der Begabungsförderung. Im Wesentlichen sieht Hackl vier Aspekte, die »diesem abstrakten und komplexen Begriff« der Personorientierung »eine pädagogische Bedeutung verleihen«. Dies sind die Prozesshaftigkeit und die verantwortliche Mitgestaltung des eigenen Lernens und Lebens, die Beziehungsqualität allen Lernens und Lebens sowie die »Würde der Einmaligkeit« der Person. Dadurch werden schulische Wertpriorisierungen infrage gestellt und neu bewertet. Statt überwiegender Vermittlung und Reproduktion von Wissen, statt einseitiger Betonung von Leistung und Wettbewerb beruht die Personorientierung auf einem Bildungsverständnis, das die Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortung des Einzelnen in den Vordergrund stellt und dementsprechend einen »mehrdimensionalen Leistungsbegriff« beinhaltet. Dieser geht über das unmittelbare schulische Lernen und Leisten der Heranwachsenden weit hinaus und zielt letztlich auf deren Gestaltung einer humanen Welt.

**WERNER ESSER** spricht sich in seinem Beitrag »*Pädagogik ad personam – Traditionen der schulischen Begabtenförderung*« dafür aus, der aufgeklärten Reformpädagogik entsprungene Traditionen der Begabtenförderung zu bewahren, indem diese fortentwickelt werden. Dabei zeichnet er anhand eigener beruflicher Stationen – Schloss Salem, St. Afra und Louisenlund – Traditionslinien der schon im vorangegangenen Beitrag thematisierten »Pädagogik ad personam« exemplarisch nach und entwirft Perspektiven einer aufgeklärten Reformpädagogik. Dem häufigen Vorwurf der Elitenbildung stellt Werner Esser neben einer kritischen Auseinandersetzung mit der Historie der Internate gegenüber, dass Schülerinnen und Schüler im Sinne einer »Pädagogik ad personam« in ihrer Persönlichkeit anerkannt werden und durch die Verknüpfung von Schule und Welt die Möglichkeit erhalten, sich verantwortlich in der Gesellschaft zu verorten. Lehrkräfte dienen in einer solchen Schultradition, in der die Rollen von Experte und Novize bewusst aufgebrochen werden, auch als Mentoren und Coaches, die wie ihre Schülerinnen und Schüler lernen müssen, Feedback nicht nur konstruktiv zu geben, sondern auch selbst anzunehmen.

Traditionen, die das Individuum in seiner Persönlichkeit in den Blick nehmen, reichen zwar viele Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte weit zurück, haben jedoch die deutsche Bildungspolitik selten mitprägen können. **HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM** zeichnet in seinem Beitrag »*Traditionslinien*

*der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht*« die Entwicklung des innerdeutschen Begabungsverständnisses im 20. Jahrhundert nach. Der Beitrag arbeitet diskrete Entwicklungen heraus, die sich exemplarisch in folgenden Punkten kristallisieren: Einerseits in der Erkenntnis Ernst Meumanns (1913), eines frühen Vertreters der Pädagogischen Psychologie, dass das individuelle Eingehen auf das Kind einer der wichtigsten Punkte für dessen geistige Entwicklung sei. Andererseits in der Proklamation des Medizinalrates Dr. Carrière, dass Hochbegabung sich selbstverständlich züchten ließe. Mit der Instrumentalisierung des begabten Individuums zum Zwecke politischer und ideologischer Ziele sowie der Beziehung von wirtschaftlichen Entwicklungen, daraus entstehenden Bedarfen und der entsprechenden Förderung von Begabten zeigt Wollersheim Traditionen auf, die nachdenklich stimmen. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Begabung wird bereits 1913 belegt, begründet und kritisiert.

Trotzdem muss auch noch über 100 Jahre später darüber nachgedacht werden, worin die immensen Hürden für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie insbesondere jene mit Migrationshintergrund in der Begabtenförderung bestehen. Neben der sozialen Herkunft stellt die kulturelle Herkunft heute eine bedeutende Einflussgröße dar, wenn es um die Chancen eines Kindes geht, in seinen Begabungen erkannt und gefördert zu werden. **THOMAS TRAUTMANN** fragt, ob hier eine *Schmalbandinstitution* die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen kulturell divers geprägter Schülerinnen und Schüler nicht mit passenden Angeboten hinterlegen kann. Er verweist auf Grundlage der Ergebnisse seiner Untersuchung VitAMin auf das Fehlen einer systematischen Ausbildung von interkulturellen Lehrkompetenzen und die starke Notwendigkeit, Test- und Diagnoseverfahren so anzupassen, dass sie Begabungstraditionen anderer Kulturen berücksichtigen. Wenn begabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland Hochleistungen erreichten, dann häufig nicht wegen, sondern trotz des hiesigen Schulsystems. Trautmanns Studie legt nahe, dass systemimmanente Hürden in vielen Fällen durch die Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterstützung einzelner Lehrkräfte oder Familienmitglieder überwunden werden können.

**SARA WIDMANN** stellt in ihrem Beitrag Überlegungen zur »*Transition, Auslese und Förderung*« hochbegabter Schülerinnen und Schüler an. Grundlage ihrer Ausführungen sind aktuelle Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern, die im Rahmen des kürzlich abgeschlossenen und von der Karg-Stiftung finanzierten Forschungsprojekts »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler« durchgeführt wurden. Bislang wurde in der Forschung weit mehr *über* die Betroffenen als *mit* ihnen gesprochen. Von daher stehen die von ihr



vorgetragene Ergebnisse in einer recht neuen Tradition – in diesem Falle einer Tradition qualitativer Begabungsforschung. Diese zielt insbesondere darauf ab, die subjektiven Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen und sie gleichzeitig als produktive Gestalter ihrer Fähigkeitspotentiale zu begreifen. Ein zentrales Ergebnis der Studie besagt, dass ein Hauptmotiv für den Übergang in eine Hochbegabtenklasse oder -schule wesentlich mit vorhergehenden negativen schulischen Erfahrungen, wie etwa Langeweile, Unterforderung oder dem Gefühl des Ausgeschlossenenseins, zusammenhängt. Die Situation des Ausleseverfahrens wird von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften dennoch durchaus ambivalent wahrgenommen. Auch der Besuch der Hochbegabtenklasse oder -schule wird uneinheitlich bewertet, was nicht zuletzt auf die Heterogenität in den Biographien und Persönlichkeiten der Hochbegabten deutet.

**TANJA GABRIELE BAUDSON** plädiert in ihrem Beitrag *»Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe?«* für einen konstruktiven, den jeweiligen Wert und Beitrag würdigenden Austausch zwischen den Disziplinen der Hochbegabtenforschung und -förderung. Ausgehend von der Diskrepanz zwischen dem Nutzen eines hervorragenden Instruments der Psychologie und dessen Akzeptanz in der schulischen Praxis skizziert sie anhand der historischen Entwicklung von Intelligenztests, was diese einerseits leisten können und worin andererseits die Gefahren der Intelligenzmessung bestehen. Plakativ ausgedrückt, stehen hinter den Traditionen der Hochbegabtenforschung und -förderung ein »selektionsorientiertes« und ein »förderungsorientiertes« Paradigma; die Wertorientierung, mit der Akteure sich im Feld bewegen, bestimmt, wie ein IQ-Test konzipiert ist, wofür der IQ-Test genutzt wird, und welche Schlussfolgerungen aus einer Diagnose erfolgen. Objektivität sei relativ, »eine korrekte Sichtweise von Hochbegabung« gebe es nicht. Stattdessen identifiziert Frau Baudson die ontologischen, epistemologischen und normativen Spannungsfelder der Hochbegabtenforschung und -förderung, in deren Diskussion und Reflexion sie die Chance sieht, die Hochbegabtenforschung und -förderung weiter voran zu bringen.

**LISA PFAHL** und **SIMONE SEITZ** beschreiben *»Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung«* am Beispiel des Projekts »Hochbegabung inklusiv«, das von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen und der Karg-Stiftung gemeinsam gefördert und von den Autorinnen wissenschaftlich begleitet wird. Der Beitrag skizziert Maßnahmen und dahinter stehende Haltungen, die in den Bereichen der Unterrichtsorganisation, der Lehrerfortbildung, dem Übergangsmanagement in Kooperation von Oberschule und Grundschule und der Vernetzung in der Stadtteilentwicklung unternommen wurden. Des Weiteren werden Auswirkungen der Fokussierung auf Begabungsförderung in

diesem inklusiven Schulkontext erläutert, die in der Studie erhoben wurden. Die Autorinnen verstehen Inklusion nicht nur als strukturierenden Rahmen von Begabungsförderung, sondern auch Begabungsförderung als eine zentrale Aufgabe von Inklusion. Hochbegabtenförderung stelle folglich einen konzeptionellen Baustein von und keinen Gegensatz zu inklusiver Praxis dar. Schulische Selektionsprozesse und damit einhergehende Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen zeigen sich in diesem Modellprojekt als vermeidbar und Ansätze der Begabungsförderung als übergreifendem Prinzip als absolut gewinnbringend für alle Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte.

**INA SCHENKER** zeichnet *»Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter Kinder in der frühen Kindheit in Deutschland«* nach. Diese sind angelegt in einer Gegenüberstellung von Denkweisen, Formen und Strukturen früher Bildung in der ehemaligen DDR und in der Bundesrepublik. Als Grundlage ihrer Auseinandersetzung mit der »Bildung, Erziehung und (Hochbegabten-)Förderung von Kindern« dient ihr der bis heute breit rezipierte Humboldt'sche Bildungsbegriff. Sie führt aus, wie dieser im Wandel der Zeiten und Systeme verschiedene Interpretationen erfahren hat, politisch funktionalisiert wurde, subjektiven Theorien unterliegt und auch gegenwärtig wieder als Begründung für ganz unterschiedliche pädagogische Orientierungen und Handlungsweisen im Bereich der frühen Bildung herangezogen wird. So wurden etwa mit Bezug auf Humboldt im »einheitlich-sozialistischen Bildungssystem« einerseits gleiche Bildungschancen und soziale Gleichheit für alle Kinder von der Kinderkrippe bis zur Universität angestrebt und nach dem Grundsatz *»Viel hilft viel«* ein hohes Leistungsniveau aller Kinder angestrebt, andererseits aber aufgrund der Kollektiverziehung die Prinzipien der begabungsfördernden Individualisierung und Differenzierung nur bedingt umgesetzt. *»Humboldt ist schuld«*, lautet dementsprechend die durchaus mehrdeutige These des Textes, mit der sie gleichzeitig dazu auffordert, sich erneut und vertieft mit der Humboldt'schen Bildungsphilosophie auseinanderzusetzen.

Am Leben und Lernen von Samuel Hahnemann, dem Begründer der Homöopathie, zeigt **ULRIKE OSTERMAIER** Weichenstellungen in dessen Bildungsbiographie und Aspekte seiner Förderung auf, die ihm Chancen auf seinen späteren Werdegang eröffneten. Als maßgeblich beschreibt sie die individuelle Förderung des jungen Hahnemann sowie die Freiheit, eigene Wege des Lernens zu finden, die man ihm in Sankt Afra verstattete. An der seit ihrer Gründung im 16. Jahrhundert der Begabtenförderung verschriebenen Schule, dem heutigen Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen, zeigt sich exemplarisch, dass die Unterscheidung von erhaltenswerten und mit der Gegenwart unvereinbaren Traditionen notwendig ist und bereichernd sein kann.

## DIE AUTORINNEN

**PROF. DR. GABRIELE WEIGAND** ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen ihres Arbeitsschwerpunktes Begabungsforschung und Begabungsförderung war sie für das europäische Weiterbildungsprojekt eVOCATION verantwortlich, ist Mitglied im »International Panel of Experts in Gifted Education« (iPEGE) und hat in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.

➤ [www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand](http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand)

**CARINA IMHOF** ist Referentin im Ressort »Schule und Wissenschaft« der Karg-Stiftung.

➤ [www.karg-stiftung.de](http://www.karg-stiftung.de)

## LITERATUR

**ASTHEIMER, S. (2013):** Deutschland – Einwanderungsland im Herzen Europas. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 47. <http://www.bpb.de/apuz/172368/deutschland-einwanderungsland-im-herzen-europas> (Zugriff 20.3.2014).

**FREEMAN, J. (2010):** Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte: Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster, New York, München, Berlin, S. 85–124.

**GARDNER, H. (2002):** Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.

**GARDNER, H. (2007):** Five Minds for the Future. Harvard: Harvard Business School Press.

**HELLER, K.A./MÖNKS, F. J./STERNBERG, R. J./SUBOTNIK, R. F. (HRSG.):** International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd ed. Oxford, UK: Elsevier Science.

**HOYER, T./WEIGAND G./MÜLLER-OPPLIGER V. (2013):** Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE (2012):** La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Abrufbar unter: <http://www.education.gouv.fr/cid28645/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html> (Zugriff 20.4.2014).

**PHILLIPSON, SH. N. (2007):** Towards an Understanding of a Malay Conception of Giftedness. In: Phillipson, Sh. N./ McCann, M. (Hrsg.) (2007): Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 25–282.

**PHILLIPSON, SH./MCCANN, M. (HRSG.) (2007):** Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

**ROTH, G. (2006):** Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: Caspary R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg et al., S. 54–69.

**STATISTISCHES BUNDESAMT (2013):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf;jsessionid=7A71008CEC5E4856E048913C174919D6.cae4?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf;jsessionid=7A71008CEC5E4856E048913C174919D6.cae4?__blob=publicationFile) (Zugriff 20.3.2014).

**STERNBERG, R. J. (2011):** WICS as a Model of giftedness. In: Sternberg, R. J./Jarvin, L./Grigorenko, E. L. (2011): Explorations in Giftedness. New York, S. 34–53.

**TAYLOR, C.A./KOKOT, S.J. (2000):** The status of gifted child education in Africa. In: Heller, K.A./Mönks, F. J./Sternberg, R. J./Subotnik, R. F. (Hrsg.): International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd ed. Oxford, UK: Elsevier Science, S. 799–815.

**TERRASSIER J.-C. (2009):** Les Enfants surdoués ou la Précocité embarrassante. 8. Aufl. Paris: ESF.

**WONG-FERNANDEZ, B./BUSTOS-OROSA, M.A. (2007):** Conceptions of Giftedness Among Tagalog-Speaking-Filipinos. In: Phillipson, Sh. N./McCann, M. (Hrsg.) (2007): Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 169–196.