

Christian Reintjes, Ingrid Kunze und Ekkehard Ossowski

Editorial:

Begabungsförderung und Professionalisierung – Befunde, Perspektiven, Herausforderungen

1 Ausgangspunkt

Das Thema Begabungsförderung hat in Wissenschaft und Öffentlichkeit seit einigen Jahren enorme Aufmerksamkeit erhalten und ist zu einem bedeutsamen Qualitätsmerkmal von Schulen geworden. Durch das Anerkennen der Heterogenität und Vielfalt von Lernenden sowie deren unterschiedlichen Potenzialen und Lernvoraussetzungen haben sich Unterricht, Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielerorts verändert.

Unter Anerkennung des *Grundrechts aller Menschen auf Bildung* hat jeder Staat die Aufgabe, ein Bildungssystem zu etablieren, das den Bedürfnissen aller Lernenden optimal gerecht wird. Dies mit dem Ziel, die Chancengleichheit zu fördern und es jedem jungen Menschen zu ermöglichen, sein Potenzial bestmöglich auszubauen. Wegweisend war in Deutschland das Buch „Begabung und Lernen“, das 1968 von Heinrich Roth herausgegeben wurde. Darin wurden für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Gutachten zu den Aspekten „Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese“ publiziert, die darauf abzielten, „mehr Begabungen für (...) qualifizierte Berufsanforderungen“ durch Umwelt und Schule zu erschließen (Roth 1970, 18).

In seinem historischen Rückblick zur Begabungsförderung in europäischen Ländern markiert Mönks (2008, 54) das Jahr 1991 als ein einschneidendes Datum im Sinne einer gerechteren und differenzierteren Begabungsförderung in Europa. Gemeinsam mit dem deutschen und niederländischen Ministerium für Bildung und Forschung organisierte der Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Council for Cultural Cooperation) des Europarates an der Radboud Universität Nijmegen ein pädagogisches Forschungsseminar zum Thema „Education of the gifted in Europe – theoretical und research issues“. Allen europäischen Unterrichtsministerien wurden im Seminar erarbeitete Zusammenfassungen und Empfehlungen zugeleitet. Sie bildeten die Grundlage für die Empfehlung „On education for gifted children“, die das Europaparlament 1994 herausgegeben hat.

„Whereas for practical purposes education systems must be set up so as to provide adequate education for the majority of children, there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children

is that of the highly gifted (...). Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.“ (Recommendation 1248, 1994)

Preuß (2012, 47) betont, dass in dieser Schrift die Bedürfnisse besonders begabter Kinder als *special needs* herausgehoben werden, derer sich Gesellschaft und Bildungssysteme aus Gründen der Wertschöpfung von Humankapital widmen müsse. In der Empfehlung wird ferner betont, wie wichtig es ist, ihnen die nötige Unterstützung und Förderung zuteil werden zu lassen. Hingegen intendiert die Empfehlung nicht, der Gruppe der (hoch-)begabten Kinder besondere Privilegien einzuräumen, sondern ihnen vielmehr geeignete pädagogische Angebote bereitzustellen, um ihr Potenzial voll auszuschöpfen.

Ein weiterer, bildungspolitisch bedeutungsvoller Schritt wurde im Jahr 2006 eingeleitet: Mitglieder des Brüsseler Europaparlaments erörterten erstmals gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft Fragen der Begabungsförderung und führten 2007 den Workshop „Meeting the needs of gifted children and adolescents – Towards a European Roadmap“ durch.

Im Jahr 2009 einigten sich dann die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) auf ein gemeinsames Begabungsverständnis:

„So wird unter dem Begriff ‚Begabung‘ allgemein das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden. Im Speziellen ist mit ‚Begabung‘ der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen.“ (iPEGE, 2009, 17)

In Deutschland existiert seit 2009 ein erstes Grundsatzpapier der Kultusministerkonferenz (KMK), das ein inklusives Recht für eine begabungsgerechte Förderung aller Schülerinnen und Schüler anerkennt. Im Jahr 2015 hat die KMK zudem eine „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ beschlossen. Ziel ist die begabungsgerechte Förderung von Schülerinnen und Schülern, „die bereits sehr gute beobachtbare Leistungen erbringen, ebenso wie Schülerinnen und Schüler, deren Potenziale es zu erkennen und durch gezielte Anregung und Förderung zu entfalten gilt“ (KMK 2015, 3). Folglich zielt gelingende Begabungsförderung sowohl darauf, Potenziale in einem dynamischen Prozess zu erkennen und anzuerkennen als auch Faktoren entgegenzuwirken, die das Entwickeln und Entfalten von Begabungen behindern.

Ausgehend von diesem breiten und dynamischen (multidimensionalen) Begabungsverständnis rückte im pädagogischen Begabungsdiskurs in den letzten Jahren vor allem die *Förderung von Begabungen* in den Fokus (Behrensen/Solzbacher 2016). Pädagogische Begabungsförderung ist am Individuum orientiert, geht von der prinzipiellen Bildsamkeit jedes Menschen aus und sieht die Lehrperson als Begleiter im selbsttätigen Prozess der Begabungsgestaltung (Müller 2016).

„Die Haltung der individuellen Begabungsförderung erfordert die Adaption des Forder- und Förderangebotes der Lernumgebung an die Forder- und Förderbedürfnisse des Kindes mit dem Ziel einer optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung.“ (Fischer & Fischer-Ontrup 2015, 203)

2 Schulische Begabungsförderung

Die vielerorts postulierten (normativen) Ansprüche an Individualisierung und Begabungsförderung stehen partiell im antinomischen Verhältnis zur Organisation von schulischen Massenlernprozessen (vgl. Trautmann/Wischer 2010). Stojanov (2008) mahnt diesbezüglich einen Verständigungsprozess über Grundfähigkeiten von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit an, unabhängig von den ihnen zugesprochenen Begabungen.

Ungeachtet dessen findet sich Begabungsförderung – wie in Abschnitt 1 skizziert – als explizites Bildungsversprechen in Schulgesetzen und Lehrplänen. Die Begabungen aller Kinder und Jugendlicher zu entdecken, zu fördern und anzuerkennen ist ein Qualitätsmerkmal von Schulen der Vielfalt, die sich an den Stärken und Schwächen der Lernenden orientieren. Dabei geht es auch um *Bildungsgerechtigkeit* und um das Aufspüren und Erkennen von Potenzialen.

Die Annahme eines solch dynamischen Begabungsverständnisses zielt zum einen darauf, bereits vorhandene Begabungen zu würdigen und zu fördern, und zum anderen auf ein Bemühen, auch nicht sichtbare Potenziale zur Performanz zu bringen. Böker und Horvath (2018, 9) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Spannungsfeld von Egalität und Exzellenz“ bzw. Exklusion und Inklusion. Die Herausforderung im schulischen Alltag besteht darin, eine Balance zu finden zwischen individualisiertem Lernen in adaptiven Lernarrangements, Förderstrukturen, die den Regelunterricht ergänzen, und dem Anspruch, Begabte innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft zur Realisierung ihrer (Hoch-)Leistung zu befähigen.

Differenzierende Lernarrangements tragen unterschiedlichen Zugangsweisen, individuellen Lernzeitbedürfnissen und Möglichkeiten der Vertiefung sowie den subjektiven Stärken und Schwächen von Lernenden Rechnung. Begabungsförderung ist folglich grundsätzlich untrennbar verbunden mit Schul- und Unterrichts-

entwicklung. Sie betrifft die Begabungen der Schülerinnen und Schüler auf allen Leistungsniveaus ebenso wie im Speziellen diejenigen der Lernenden mit überdurchschnittlichen Leistungspotenzialen und deren besonderen Bedürfnissen. Begabungsförderung und Individualisierung innerhalb einer lernenden Gemeinschaft stellen demnach hohe Anforderungen an Lernende und Lehrende. Kiso und Lagies (2018, 12) resümieren in diesem Zusammenhang pointiert:

„Wird davon ausgegangen, dass jedes Kind Begabungen besitzt und eine Entwicklung dieser zur Persönlichkeitsentwicklung und zur positiven Lebensführung beiträgt, kommt einer breit angelegten Begabungsförderung an (inkluisiven) Schulen eine tragende Rolle zu. Die Frage, die bleibt, lautet, wie kann eine solch breit angelegte Begabungsförderung gestaltet werden, um »den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen«, wie es in der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015) zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt heißt?“

3 Begabungsförderung und Professionalisierung

In fast allen Bundesländern ist der bildungspolitische Anspruch, dass „jeder junge Mensch (...) ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (MSB NRW 2018, §1) hat, in Schulgesetzen verankert. Die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, ihren Begabungen und Potenzialen gerecht zu werden, stellt Lehrpersonen gleichwohl im unterrichtlichen Alltag vor große Herausforderungen. Unweigerlich wird in diesem Kontext auch die Frage virulent, wie Handlungskompetenz in der (individuellen) Begabungsförderung durch die Lehrerbildung angebahnt werden kann (Reintjes 2018).

Daher ist es aufschlussreich, wie die (angehenden) Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf die Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen vorbereitet werden (sollen). Im Jahr 2006 veröffentlichte die europäische Eurydice-Informationsstelle ein Arbeitspapier, in dem die Bildungsmaßnahmen für Begabung von 24 europäischen Ländern dargestellt werden.

„Das Thema Begabung wird in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zum Teil als Pflicht- und zum Teil als Wahlgegenstand angeboten. In manchen Staaten, in denen die Hochschulen über umfassende Entscheidungsbefugnisse verfügen, entscheiden die einzelnen Hochschulen über den Status dieser Thematik in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In fast der Hälfte der hier betrachteten Staaten sind Begabung und der Umgang mit ihr Pflichtgegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.“ (Eurydice 2006, 20f.)

Auch in Deutschland ist Begabungsförderung als verbindliches Ziel des Schulwesens und somit auch der Lehrerbildung anerkannt (vgl. Preuß 2012, 50f.). Gegenwärtig sind die Anforderungen an Lehrkräfte in Richtung auf einen gekonnten, professionellen und pädagogisch produktiven Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft (KMK 2014) fest verankert. Vor dem Hintergrund fragen Trautmann und Wischer (2013) jedoch kritisch an, ob es sich bei diesem definierten Idealbild, welches von Terhart (2019, 111) als vollentwickelte Heterogenitäts- bzw. Inklusionskompetenz bezeichnet wird, um ein analytisch und empirisch abgesichertes Kompetenzmodell handele oder nicht vielmehr um eine Rückkehr zu einem normativ-idealistischen Lehrerleitbild.

Terhart (2019, 111) merkt dazu an, dass das sehr breite und in sich widersprüchliche Anforderungsspektrum an Lehrkräfte, strukturelle und individuelle Unvollkommenheiten sowie institutionelle Barrieren und Hindernisse der vollständigen Erreichbarkeit unzweifelhaft entgegenstehen. Gleichwohl nähmen aber derartige pädagogische Ideale durchaus eine wichtige Orientierungsfunktion ein, die es in der Lehrerbildung bewusst zu machen gelte. Nicht zuletzt ist das Ziel dieser Bewusstmachung die Anbahnung einer *professionellen pädagogischen Haltung*, die als ausschlaggebender Faktor für das schulische und unterrichtliche Gelingen von Begabungsförderung anzusehen ist (vgl. Schwer/Solzbacher 2014).

Aus kompetenztheoretischer Sicht ist es generell bedeutsam, ausreichend Professionswissen über Lernprozesse und den Umgang mit Diversität und Begabungen zu erwerben, damit die unterschiedlichen Begabungen der Schülerinnen und Schüler adaptiv gefördert werden können. Mit zunehmender Diversität stehen die Diagnose- und Differenzierungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Mittelpunkt (Terhart 2015, 24). Ausgangspunkt für individuelle Begabungsförderung von Schülerinnen und Schülern ist immer die Diagnose des Lernstands, um auf dieser Basis adaptive Unterrichtshandlungen abzuleiten und umzusetzen. Diese Differenzierung erfordert Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, damit Lernaufgaben passgerecht zugeschnitten werden können (Neunteufl 2019, 232).

„Gleichzeitig ist aus strukturtheoretischer Sicht das Erkennen der dabei auftretenden Widersprüche, mit denen Lehrerinnen und Lehrer speziell auch beim Umgang mit Diversität und Begabung konfrontiert werden, eine notwendige Fähigkeit, um zu wissen, wann auf die Individualität der einzelnen Schüler*innen und wann auf die Einheitlichkeit in der Klasse geachtet werden soll.“ (Neunteufl 2019, 251)

Eine durchgehend reflexive Haltung der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Offenheit zu kollegialer Verarbeitung beruflicher Erfahrungen, die sowohl das Professionswissen als auch die Haltungen und das berufliche Können mit Blick auf Heterogenität und demnach auch Begabungsförderung inkludieren, sind hierbei als wichtige professionalisierende Modi anzusehen.

4 Zur Struktur des Bandes und zu den einzelnen Beiträgen

Der Herausgeberband eröffnet durch die verschiedenen Beiträge interdisziplinäre (pädagogische) Perspektiven auf Begabungsförderung und ist in zwei Blöcke eingeteilt: In einem ersten Block werden grundlegende *Perspektiven und Facetten von Begabung* aufgezeigt, wobei in den sieben Artikeln sowohl disziplinäre als auch inter- und transdisziplinäre Ausrichtungen fokussiert und diskutiert werden.

In einem zweiten Block, der sechs Beiträge umfasst, werden Perspektiven auf ausgewählte *schulische und universitäre Handlungsfelder* der Begabungsförderung und Professionalisierung gebündelt, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen liefern. Es werden beispielsweise Themen wie das Begabungsverständnis von Lehrkräften sowie individuelle, gender- und diversitätssensible Begabungsförderung diskutiert.

Abschließend versuchen die Herausgeberin und die Herausgeber, die Themenfelder *Begabungsförderung und Professionalisierung im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit* zu verorten.

4.1 Perspektiven und Facetten von Begabung

Der erste Block wird eröffnet durch einen Beitrag von Miriam Buse, Inga Doll, Carolin Kiso, Michaela Kruse-Heine, Meike Sauerhering und Christina Schwer und trägt den Titel: *Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Begabungsförderung*. Ausgehend von der Prämisse, dass Begabungsentfaltung ein entscheidender Bestandteil der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung sei, präsentieren die Autorinnen auf der Basis einer achtjährigen Forschungsarbeit sowie eines breit angelegten Begabungsverständnisses Befunde zu Gelingens- und Mislingensbedingungen einer Ausschöpfung von kindlichen Begabungspotenzialen. Aus den Forschungsarbeiten resultieren mit „individueller Förderung“, „Selbstkompetenzförderung“, „pädagogische Beziehungen“ und „professionelle pädagogische Haltung“ vier Dimensionen, die als wesentliche Impulse für die Professionalisierungsdebatte betrachtet werden können.

Julius Kuhl und Franz Hofmann fokussieren im zweiten Beitrag aus psychologischer Perspektive die *Qualität der pädagogischen Beziehung*, die sie als Schlüssel zur Begabungsentfaltung ansehen. Wenn es um die Optimierung der Bedingungen für die Entfaltung individueller Begabungen geht, reiche es nicht, so Kuhl und Hofmann, die Berücksichtigung individueller Unterschiede auf solche Merkmale wie kulturelle Herkunft (Ethnie), Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung und Religion zu beschränken. Im Beitrag gehen die Autoren auf persönlichkeitspsychologisch relevante Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern ein: Der Beitrag der pädagogischen Beziehung zur Begabungsentfaltung wird maßgeblich von der Passung zwischen

den Motiven und Persönlichkeitsstilen beider Akteursgruppen beeinflusst. Lehrerinnen und Lehrer können die Begabung ihrer Schülerinnen und Schüler umso besser zur Entfaltung bringen, je mehr sie lernen, ihre eigene Persönlichkeit mit ihren Stärken und Schwächen zu reflektieren und je besser sie die Relation ihrer eigenen zur Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen können. Diese Thesen werden im Beitrag durch ausgewählte empirische Untersuchungen untermauert.

Friedhelm Käpnick beschäftigt sich im dritten Beitrag mit dem Titel *Was ist Mathematik? – Antworten aus verschiedenen Perspektiven und sich hieraus ergebende Chancen und Probleme für eine bereichsspezifische Begabungsförderung* mit theoretischen und empirischen Aspekten der Begabungsförderung im Bereich Mathematik. Dazu kann er einen gut erforschten Kern mathematikspezifischer Begabungsmerkmale umreißen, die bei begabten Kindern auf weit überdurchschnittlichen Niveaus ausgeprägt sind. Diese Begabungsmerkmale nehmen Bezug auf die Charakteristika mathematisch-produktiven Tuns und damit auf das Wesen der Mathematik. Käpnick arbeitet heraus, was Mathematikerinnen und Mathematiker unter dem Wesen der Mathematik verstehen, und setzt dies in Beziehung mit den Ergebnissen von Untersuchungen, in denen Mathematiklehramtsstudierende und Grundschul Kinder hierzu befragt wurden. In der großen Übereinstimmung kindlicher Auffassungen zur Vielfalt mathematischen Tuns mit dem aspektreichen Wesen von Mathematik und in ihren oft positiven Emotionen sieht der Autor wichtige Anknüpfungspunkte für die Lern- und Begabungsförderung. Der Befund, dass Lehramtsstudierende häufiger als Kinder negative Emotionen mit Mathematik verbinden, muss als Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive widmet sich *Gabriele Weigand* im vierten Beitrag dem Begabungsdiskurs und situiert diesen im Kontext der *Heterogenitätsdiskussion*. Bedeutsam an ihrem Blickwinkel ist, dass sie Begabungsförderung personensorientiert denkt. Das primäre Ziel pädagogischen Handelns verortet Weigand am Beispiel der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) folglich nicht im Finden und Diagnostizieren von ‚Begabten‘, sondern in der Potenzialentfaltung und Stärkenorientierung aller Kinder. Als zentrale Bereiche einer solch personensorientierten Begabungs- und Begabtenförderung werden die pädagogische Haltung und Rolle der begabungsfördernden Lehrperson sowie die Frage der Werte und der Schulkultur erörtert.

Im fünften Beitrag legt *Birgit Behrensen* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den Fokus auf *inklusive Begabungsförderung*. Sie thematisiert mit dem Bezug auf geflüchtete Menschen einen im Kontext von Begabungsförderung und Inklusion meist eher randständig berücksichtigten Kreis von Adressatinnen und Adressaten und entwirft somit einen zeitgemäßen und innovativen Blick auf Begabung. Die Autorin erörtert auf der Grundlage eines in seinen definierten Elementen

beschriebenen Bildungskonzepts inklusiver Begabungsförderung der Forschungsgruppe von Solzbacher und ihrer Mitarbeiterinnen konstruktive Perspektiven für eine traumasensible, selbstkompetenz- und ressourcenorientierte Pädagogik in der professionellen Arbeit von Lehrkräften mit geflüchteten Kindern. Diese Grundorientierungen einer inklusiven Begabungsförderung definiert Behrens als Elemente reflektierten Lehrerhandelns, welches darüber hinaus einen selbstreflexiven Umgang mit den eigenen kulturellen, sozialen und normativen Orientierungen erforderlich macht.

Eng verbunden mit dem Begabungsbegriff ist jener der Kreativität, zu dem in ähnlicher Weise fortwährende interdisziplinäre Diskussionen und Schärfungsversuche zu verzeichnen sind. Dies nehmen *Magdalena Hollen und Ekkehard Ossowski* im sechsten Beitrag zum Ausgangspunkt ihrer Beschäftigung mit dem Begriff der *Kreativität*, den sie als hochkomplex und nach wie vor wissenschaftlich unzureichend geklärt betrachten. Sie bringen hierzu im ersten Teil ihres Beitrages aktuelle transdisziplinäre Forschungsergebnisse zur biokulturellen Evolution und dem Verständnis menschlicher Kreativität ein und verweisen auf die Notwendigkeit weiterer transdisziplinärer Bemühungen. Es folgt eine Aufarbeitung aktueller Ergebnisse der Kreativitätsforschung, insbesondere zur schulischen Kreativitätsförderung, zum Verhältnis von Intelligenz und Kreativität sowie zur Vorhersagbarkeit von Kreativität. Daraus werden Perspektiven für die wissenschaftliche wie pädagogisch-praktische Beschäftigung mit Individualisierung und Begabung gezogen und es wird auf Desiderate hinsichtlich der pädagogischen Professionalisierung hingewiesen.

Begabung und Begabungsförderung sind nicht nur Themen, die in der Wissenschaft verhandelt werden, sondern sie finden sich auch in der Belletristik. *Heinz-Werner Wollersheim* zeigt im siebenten Beitrag mit dem Titel *Doktor Faustus und seine Brüder. Literarische Beiträge zum Begabungsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*, dass die Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts von Autoren wie Hesse, Wedekind und Thomas Mann gerade auch hinsichtlich des Umgangs mit begabten und anderen von der Norm abweichenden Schülerinnen und Schülern aufgriffen wird, und reflektiert dies vor dem Hintergrund der Entwicklung eines modernen Begabungsbegriffs. Detailliert analysiert er die Variationen des Begabungsmotivs in den Schriften von Thomas Mann. Für den musisch begabten Protagonisten Hanno Buddenbrock etwa arbeitet er die misslungene Person-Umwelt-Passung heraus. Auch für die Betrachtung von „Königliche Hoheit“, „Der Zauberberg“ und insbesondere „Doktor Faustus“ erweisen sich moderne Begabungsmodelle als geeignete Analysehilfen und zeigt sich zugleich ein recht modernes Begabungsverständnis bei Thomas Mann. Damit wird auch auf den Anregungsgehalt künstlerischer Werke beim Aufbau eines ganzheitlichen Begabungsverständnisses aufmerksam gemacht.

4.2 Begabungsförderung in Schule und Lehrerbildung

Carolin Kiso präsentiert und diskutiert zu Beginn des zweiten Themenblocks die theoretischen Grundlagen und Ergebnisse ihres Dissertationsprojekts, welches sich mit der Frage nach den *Verständnisweisen von Begabung und Begabungsförderung bei Lehrkräften* beschäftigt hat. Im Mittelpunkt ihrer Erörterungen steht zunächst ein interdisziplinärer Diskurs zum Begabungsbegriff zwischen statischen und dynamischen Verständnispolen, zwischen engen und breiten Vorstellungen zu Begabung. In einem nächsten Schritt zeigt die Autorin anhand von exemplarischen, aus Leitfadeninterviews extrahierten Aussagen auf, wie vielfältig und variabel der Verständnishorizont zu unterschiedlichen Dimensionen von Begabung bei Lehrkräften ist bzw. sein kann. Das breite Spektrum der abgerufenen Auffassungen zum Konstrukt der Begabung spiegelt sich nach Erkenntnis der Autorin ebenfalls in der Varianz der förderungsbezogenen Handlungspraxis der Lehrkräfte wider. Kiso ordnet diese Ergebnisse in den Diskurs um Begabungsförderung ein und deckt zudem mit der Frage, ob es eine Koppelung zwischen der Variation des Begabungsverständnisses und konkreten Handlungssituationen gibt, ein Forschungsdesiderat auf.

Aus dem Blickwinkel langjähriger Schulerfahrungen richtet *Erika Risse* im neunten Beitrag den Blick auf die *Herausforderungen für eine innovative Schulentwicklung*, die aus einer Förderung individueller, besonderer Begabungen resultieren. Diese Herausforderungen markieren zugleich Ansprüche und Leitlinien. Risse arbeitet als eine Leitlinie heraus, dass gute Schule und guter Unterricht und damit eine Berücksichtigung von je individueller Begabung sowohl von einer wertschätzenden als auch von einer zugewandten Haltung gegenüber den Lernenden in Form von Lernseitigkeit abhängen. Anhand eines Beispiels verdeutlicht die Autorin, wie sich eine solche Orientierung im Schulleitbild und Schulprogramm einer begabungsfördernden Schule niederschlagen kann. Als weitere Leitlinien benennt und begründet Risse ein der Begabtenförderung adäquates Beratungssystem, die Notwendigkeit einer Vernetzung nach innen und außen, die Entwicklung von Förderkonzepten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler sowie, als wichtigstes Fundament von Schulentwicklung, die Orientierung an Menschenrechten und Demokratie.

Im zehnten Beitrag der Herausgeberschrift geht *Hildegard Macha* von der theoretisch fundierten Prämisse aus, dass Begabungsförderung eine hohe *Gender- und Diversitätssensibilität* verlangt und sich dieser Anspruch durch die Etablierung der Inklusion nochmals steigert. Das konkretisiert sie im ersten Teil ihres Beitrags bezüglich der gender- und diversitätssensiblen Förderung von begabten Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft. Wie sich Lehrkräfte für diese multifaktoriell bestimmten Anforderungen fortbilden können, zeigt die Autorin im zweiten Teil ihres Beitrags anhand von empirischen Studien zu Fortbildungskonzepten. Sie stellt inhaltliche und methodische Schritte

einer Fortbildung zur Umsetzung einer gender- und diversitätsgerechten Strategie zur Begabungsförderung im Unterricht vor, durch die die Bewusstheit für das unterrichtliche Handeln gefördert und die Umsetzung des Inklusionsanspruchs erreicht werden kann.

Individuelle Begabungsförderung gewinnt im deutschen Bildungssystem, so konstatiert *Christian Fischer* im elften Beitrag einleitend, zunehmend an Bedeutung. Waren bislang im Zusammenhang mit individueller Förderung vorrangig leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Blick, gilt die Aufmerksamkeit nun verstärkt den potentiell leistungsstarken. Der Autor erläutert, besonders unter Bezug auf Begabungsmodelle, welche professionellen Anforderungen sich hieraus für Lehrkräfte ergeben. Er stellt Konzepte einer diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung vor, führt empirische Befunde an und entwickelt systematisch die dafür erforderlichen Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Abschließend wird erläutert, welche hochschuldidaktischen Formate und welche Konzepte der Fort- und Weiterbildung zur Anbahnung dieser Kompetenzen geeignet sind.

Judith Lagies stellt in ihrem theoretisch-analytisch angelegten Beitrag die Frage, inwieweit *Kasuistik* einen geeigneten Zugang bietet, um das Thema *Begabungsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* angemessen berücksichtigen zu können. Hierzu arbeitet sie zunächst heraus, dass Begabungsförderung als Querschnittsthema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu betrachten ist, und konstatiert diesbezüglich Defizite in der verlässlichen und qualitätvollen Umsetzung. Als professionstheoretisch anschlussfähig wird der strukturtheoretische Ansatz herausgestellt, der zugleich einen kasuistischen Zugang nahelegt. Die Autorin zeigt, wie Kasuistik in allen drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf je spezifische Art und Weise eingesetzt werden könnte, um in Verbindung mit weiteren Zugängen Lehrkräfte zu einem professionellen Handeln in der Begabungsförderung zu befähigen. Der große hierzu bestehende Forschungs- und Entwicklungsbedarf wird abschließend umrissen.

Im dreizehnten und letzten Beitrag des zweiten Blocks richtet *Beate Wischer* einen kritisch-analytischen Blick auf die schulpädagogischen Diskussionen zur Begabungsförderung und zu anderen Reformbestrebungen. Unter dem Titel *Fördern im Kontext organisatorischer Bildungs- und Erziehungsprozesse – nur eine Frage der Profession?* arbeitet sie heraus, dass dabei Veränderungen vor allem über das Handeln der pädagogischen Akteure und eine verbesserte Professionalisierung erhofft werden. Dies wird als problematisch eingeschätzt, da zahlreiche Studien belegen, dass sich Einstellungen und Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen nur begrenzt beeinflussen lassen und sich professionelles Handeln durch hohe Autonomie auszeichnet. Die Autorin zeigt aus organisationssoziologischer Sicht die Grenzen einer derart einseitigen Orientierung auf die Profession auf, die zudem das spannungsreiche Verhältnis von Profession und Organisation unzureichend

berücksichtigt. Der Beitrag entfaltet demgegenüber organisationstheoretische Prämissen und gibt daraus resultierende Denkanstöße für Reformen der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

Abschließend werden von *Ingrid Kunze*, *Christian Reintjes* und *Ekkehard Ossowski* die beiden zentralen Themen des Bandes – Begabungsförderung und Professionalisierung – im Zusammenhang unter dem auch bildungspolitisch hochrelevanten Aspekt der Bildungsgerechtigkeit diskutiert. Die Hochbegabtenförderung sah sich schon früh mit dem Vorwurf konfrontiert, höchst ungerecht zu sein und bestehende Unterschiede nicht abzubauen, sondern sogar gezielt zu verstärken. Eine breit angelegte Begabungsförderung, wie sie aktuell favorisiert wird, ist eine mögliche und attraktive Antwort. Ihre qualitativ hochwertige Umsetzung erweist sich jedoch als höchst voraussetzungsvoll, erfordert sie doch deutliche Veränderungen sowohl in der Organisation Schule als auch in der Profession. Das wird, unter Bezug auf Beiträge dieses Bandes, genauer diskutiert, auch hinsichtlich von Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Wir freuen uns, dass in diesem Herausgeberband Autorinnen und Autoren mit sehr unterschiedlichen (pädagogischen) Perspektiven dazu beigetragen haben, den Diskurs über Begabungsförderung zu systematisieren und zu vertiefen. Es ist dabei allen Beitragenden ein Anliegen gewesen, eine Kollegin zu würdigen, der die Themen *Begabungsförderung und Professionalisierung* in ihrem gesamten beruflichen Wirken sehr am Herzen gelegen haben. Claudia Solzbacher hat diesen Diskurs mit ihren Arbeiten und ihrem interdisziplinären Netzwerk fortwährend mitgeprägt und grundlegend bereichert. Der Band ist Claudia Solzbacher zu ihrem Austritt aus unserem universitären Arbeitszusammenhang gewidmet.

Osnabrück, im März 2019

Christian Reintjes
Ingrid Kunze
Ekkehard Ossowski

Literatur

- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Böker, A. & Horvarth, K. (2018): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, A. & Horvarth, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer VS, 7-28.
- Eurydice (2006): Spezifische Bildungsmaßnahmen zur Förderung aller Arten von Begabung an Schulen in Europa. Brüssel: Europäische Eurydice-Informationsstelle. Online unter: www.eurydice.org (Abruf: 23.03.2019)
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup C. (2015): Vielfältig besonders. Umgang mit besonders begabten Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In: Fischer, C., Veber M., Fischer-Ontrup, C. &

- Buschmann, R. (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 203-216.
- iPEGE (Hrsg.) (2009): *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. H. 1. Salzburg.
- Kiso, C. & Lagies, J. (2018) (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2009): *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung*. (Beschluss 10.12.2009). Berlin.
- KMK (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin/Bonn.
- KMK (2015): *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Berlin.
- Mönks, F. J. (2008): *Begabungs- und Begabtenförderung in europäischen Ländern*. In: Fischer, Ch., Mönks, F. J. & Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte*. Berlin: LIT Verlag, 53-61.
- Müller, M. (2016): *Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. Wien: LIT Verlag.
- MSB NRW (2018): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH.
- Neunteufl, B. (2019): *Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer*innen im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer*. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.): *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-254.
- Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Recommendation 1248 (1994): *Empfehlung des Europarates betreffend das Bildungsangebot für besonders begabte Kinder*. Online unter: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm> (Abruf: 02.10.2009)
- Reintjes, Ch. (2018): *(Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen*. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer, 171-196.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1970): *Einleitung und Überblick*. In: Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Klett, 5. Aufl., 17-68.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stojanov, K. (2008): *Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 9, 1-2, 209-230.
- Terhart, E. (2015): *Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten*. In: Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 1*. Münster: Waxmann, 13-30.
- Terhart, E. (2019): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2013): *Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35, 1, 21-36.

Perspektiven und Facetten von Begabung

*Miriam Buse, Inga Doll, Carolin Kiso, Michaela Kruse-Heine,
Meike Sauerhering und Christina Schwer*

Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Forschungsstelle Begabungsförderung

Zusammenfassung

Die Begabungsentfaltung ist ein entscheidender Teil der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes, ein Prozess, den es zu begleiten und zu unterstützen gilt. Die Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) erforschte unter der Leitung von Claudia Solzbacher und Julius Kuhl Bedingungen und Hintergründe, die dazu beitragen, dass Kinder ihr Begabungspotential optimal entfalten können. Dieses bezog sich nicht primär auf die Förderung hochbegabter Kinder. Vielmehr wurden die Gelingens- und Misslingensbedingungen der Umsetzung des Begabungspotentials in Leistung erforscht, sodass jedes Kind in die Lage versetzt werden kann, sein je spezifisches Begabungspotential voll auszuschöpfen. Ein breiter, dynamischer Begabungsbegriff war hierfür grundlegend. Es konnten im Laufe der Jahre wichtige Konzepte der Begabungsförderung herausgearbeitet beziehungsweise weiterentwickelt werden. Dabei kristallisierten sich die vier Schwerpunkte „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenzförderung“, „pädagogische Beziehungen“ und „professionelle pädagogische Haltung“ als zentrale Dimensionen der Begabungsförderung heraus, die im Rahmen der Professionalisierungsdebatte besondere Beachtung finden. Ziel des Beitrags ist es, zentrale Erkenntnisse aus der Forschung zu diesen Themenschwerpunkten zusammengefasst darzulegen.

1 Einleitung

Die Frage, wie Begabungen entwickelt und genutzt werden können, ist eine, die die Menschheit und auch die Wissenschaft bereits lange beschäftigt. So verweist Ziegler beispielsweise darauf, dass bereits in der Renaissance über den „sinnvollen Nutzen von Begabung“ (2008, 10) nachgedacht wurde.

Inhaltlich wurde die Frage der Begabungsförderung im historisch-wissenschaftlichen Verlauf sehr different gefüllt. Während in den vor allem durch die Psychologie geprägten Anfängen der Begabtenforschung eine statische nativistische

Auffassung von Begabung vorherrschte und vorwiegend kognitive Fähigkeiten fokussiert wurden (vgl. z.B. Galton 1869), prägte insbesondere der Reformpädagoge Heinrich Roth (1969) einen dynamischen Begabungsbegriff und die Forschungen von Howard Gardner zu multiplen Intelligenzen (1983) trugen dazu bei, eine Vielfalt von Begabungen in den Blick zu nehmen – neben kognitiven beispielsweise auch musische, künstlerische und sportliche Begabung. Auf einem vielfältigen, ganzheitlichen und veränderbaren Begabungsverständnis und der Auffassung, dass jeder Mensch Begabungen besitzt, fußt die Forschung der Forschungsstelle „Begabungsförderung“ des nifbe, die Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft)¹ gemeinsam mit Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) in den acht Jahren ihres Bestehens von 2008 bis Ende 2015 leitete.

Die Forschungsstelle befasste sich mit Fragen der Begabungsförderung in den Bereichen der Elementar- und Primarpädagogik und näherte sich diesen Themen interdisziplinär aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungsperspektive an. Die wichtigsten Forschungsschwerpunkte waren Begabungsförderung und individuelle Förderung, Beziehung und Begabung sowie Selbstkompetenzentwicklung sowohl von Kindern als auch pädagogischen Fachkräften und professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften als Voraussetzung für Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Besonderheit der Forschungsstelle Begabungsförderung lag dabei in der von Claudia Solzbacher und Julius Kuhl verwirklichten interdisziplinären Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Psychologen bzw. Psychologinnen, die geprägt sind durch unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen, Methoden und Denkweisen. In diesem Beitrag werden wir reflektieren, worin die gemeinsamen Bestrebungen und der Gewinn der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit für unsere Disziplin – die Erziehungswissenschaft – bestehen. Strukturell wird sich der Artikel entsprechend der aus den Forschungsarbeiten entstandenen Schwerpunkte für Begabungsförderung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenzförderung und professionelle pädagogische Haltung gliedern.

Eine Veranschaulichung der Zusammenhänge zeigt die folgende Abbildung, die in der Forschungsstelle Begabungsförderung entwickelt wurde (vgl. Abb. 1).

1 Die Autorinnen dieses Beitrages gehörten zum Team der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe.

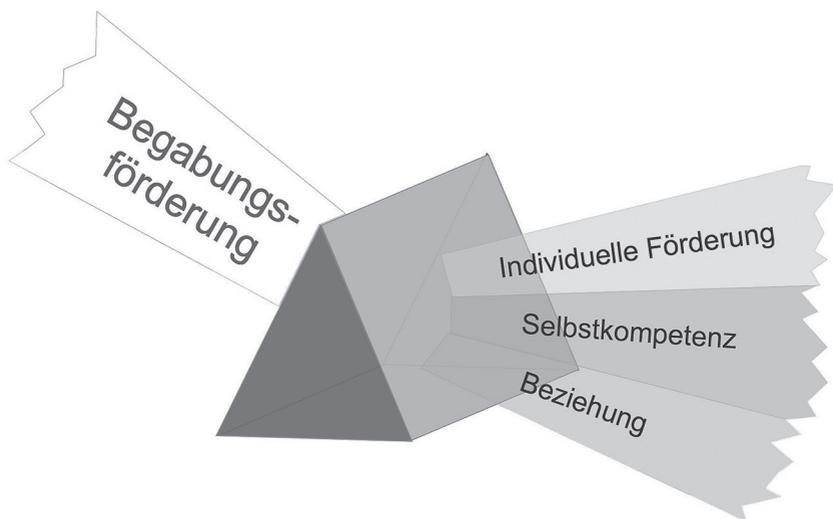


Abb. 1: Begabungsprisma (Kruse-Heine/Künne 2013, 5)

Die Themenschwerpunkte „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenz“, „Beziehung“ und „Haltung“ werden als Operationalisierung von Begabungsförderung als wichtige Stellschrauben für Professionalisierung gesehen.

2 Individuelle Förderung

In Anbetracht aktueller Anforderungen ist das Thema individuelle Förderung mindestens genauso relevant wie es schon 2008 zur Gründung der Forschungsstelle war. Neben der Grundüberzeugung, dass viele Begabungen individuell gefördert werden können, steigern sich die mit individueller Förderung verbundenen Herausforderungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bildungsinstitutionen kontinuierlich. Dazu tragen Anforderungen wie die Umsetzung der Inklusion, die weitere Ausdifferenzierung von Heterogenitätsdimensionen durch gesellschaftliche Entwicklungen wie zunehmende Armut insbesondere in Familien mit Kindern oder durch Migrationsbewegungen bei. Individuelle Förderung erscheint als ein geeigneter Weg, die Begabungen von Kindern aufzudecken und in Leistung und individuelle Lebenszufriedenheit umzusetzen sowie der Vielfalt kindlicher Begabungspotenziale gerecht werden zu können.

In der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wurden zwischen 2008 und 2012 empirische Untersuchungen zu den Positionen von KiTa-Fachkräften

und Grundschullehrkräften zur individuellen Förderung durchgeführt. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse dargestellt.

2.1 Individuelle Förderung in niedersächsischen Tageseinrichtungen für Kinder

In die Auswertung der Studie in niedersächsischen KiTas gingen über 700 Fragebögen sowie 36 darauf aufbauende qualitative Interviews mit pädagogischen Fachkräften ein.

Als zentrales Ergebnis der Studie lässt sich zusammenfassend festhalten, dass KiTa-Fachkräfte ihre Arbeit konsequent an dem einzelnen Kind mit seinen spezifischen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten ausrichten (vgl. Behrens/Sauerhering/Solzbacher/Warnecke 2011, 109). Ein solches konstruktivistisches Bild vom Kind prägt das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen und Erzieher. In der Konsequenz ist die Fachkraft eher eine Entwicklungsbegleiterin als eine Vermittlerin von Bildung. Die Gestaltung der Lernumgebung, die sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Kindes orientiert und es zur Eigenaktivität anregt, ist der Kern individueller Förderung in der KiTa (vgl. ebd., 39). Diese erscheint als pädagogische Grundhaltung, die Raum lässt für unterschiedliche pädagogische Schwerpunktsetzungen. Das Nebeneinander verschiedenster pädagogischer Ansätze, welches die deutsche Landschaft von Tageseinrichtungen für Kinder prägt, steht der Grundhaltung individueller Förderung offenbar nicht im Wege.

Als kritisches Ergebnis ist zu betrachten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung für die Reflexion von Prozessen der Entwicklungsförderung ca. der Hälfte der Fachkräfte keine organisatorischen Strukturen in den Einrichtungen zur Verfügung standen. Die pädagogischen Fachkräfte sind demnach vielfach darauf angewiesen, den fachlichen Rat und Austausch im Kollegium in den pädagogischen Alltag mit den Kindern zu integrieren (vgl. ebd., 53ff.). Da die Verfügungszeit knapp bemessen ist, kann das für die Fachkräfte zu einer Gratwanderung werden – wie viel der Betreuungszeit können, dürfen und müssen sie für die Reflexion (mit Kolleginnen und Kollegen) und für die Dokumentation verwenden und was bedeutet das für deren Qualität und Intensität, wenn zugleich das Gruppengeschehen im Auge behalten werden muss?²

KiTa-Fachkräfte stehen täglich vor der Herausforderung zugleich auf Anforderungen, die von außen (z.B. von Eltern oder Politik) an sie herangetragen werden,

2 Die Verfügungszeiten der Erzieherinnen variieren je nach Träger der Einrichtung. Im niedersächsischen Gesetz für Tageseinrichtungen (KiTaG) war zum Befragungszeitpunkt ein Mindestumfang von 7,5 Stunden wöchentlicher Verfügungszeit pro Gruppe (nicht pro Fachkraft) festgeschrieben. Dazu zählen bisweilen neben der Vor- und Nachbereitung, der Zeiten für Teamsitzungen und Elterngespräche, der Anleitung von Praktikantinnen usw. auch die (Teil-)Pflege des Gruppenraumes.

zu reagieren, wie ihren pädagogischen Leitlinien und der Einrichtungskonzeption gerecht zu werden. Mitunter sind so divergierende Interessen übereinzubringen. Hier ist beispielsweise der Wunsch nach flexiblen Öffnungszeiten, nach einem breiten Angebot von Frühfördermaßnahmen oder vielfältigen Projekten ebenso zu nennen wie eine passgenaue Schulvorbereitung, eine möglichst breite Sprachförderung oder die Integration von Geflüchteten und ihren Familien. Bisweilen wird der KiTa so eine gesellschaftliche Verantwortung übertragen, der sie alleine – insbesondere unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen – nicht gerecht werden kann. Denn zugleich gilt es, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse mit den sozialen übereinzubringen und dies als handlungsleitende Maxime nicht aus den Augen zu verlieren. An dieser Stelle kann „Individuelle Förderung als komplexe Antwort auf Verschiedenheit und Heterogenität im professionellen Alltagshandeln der KiTa verstanden werden, weil mit ihr sowohl das einzelne Kind als auch die Gruppe in den Blick genommen wird“ (Behrensen/Sauerhering 2011). So verstandene individuelle Förderung unterstützt das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung. Im Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag der KiTa ist diese Unterstützung ausdrücklich formuliert und entspricht der elementarpädagogischen Tradition.

2.2 Individuelle Förderung in niedersächsischen Grundschulen

Die empirische Untersuchung zu den Positionen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung (2009 bis 2011) wurde veranlasst durch die bildungspolitische Anforderung (vgl. Solzbacher/Behrensen/Sauerhering/Schwer 2012, 16ff.) an Lehrkräfte individuell zu fördern. Auch diese Studie setzte sich aus zwei eng miteinander verbundenen empirischen Teilstudien zusammen. Es wurde eine niedersachsenweite quantitative Online-Befragung durchgeführt, an der sich 700 Grundschullehrkräfte beteiligt haben. Vertiefend wurden 37 Leitfadenterviews durchgeführt.

Als zentrales Ergebnis der Studie in niedersächsischen Grundschulen ist festzuhalten, dass individuelle Förderung hier ebenfalls weit verbreitet ist (vgl. Solzbacher et al. 2012, 50). In der Mehrheit verstehen Lehrkräfte individuelle Förderung als konkrete Handlungen bzw. Methode(n). Mit individueller Förderung werden unterschiedliche Ziele verbunden. Das am weitesten verbreitete Ziel ist die Unterstützung schwacher Schüler und Schülerinnen (vgl. ebd., 53). Individuelle Förderung wird im Unterricht unterschiedlich ausgestaltet: Während manche Lehrkräfte sie lediglich als Mittel betrachten, um Defizite auszugleichen, organisieren andere einen Großteil ihres Unterrichts als individuelle Förderung (vgl. ebd., 50ff.). Die Studie zeigt, dass Lehrkräfte, die ihren Unterricht nach Prinzipien der individuellen Förderung gestalten, zwar umfangreich planen müssen, dafür aber im Unterrichtsgeschehen selbst entlastet sind. Gelingt es, dass die Schülerinnen und Schüler bei einem entsprechend vorbereiteten Unterricht selbstorganisiert ar-

beiten, bleibt der Lehrkraft Zeit und Energie, die sich für die Beobachtung und Unterstützung Einzelner einsetzen lässt (vgl. ebd., 124ff.).

Individuelle Förderung wurde wie folgt definiert:

„Unter individueller Förderung verstehen wir alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern, die mit der Intention erfolgen, das Lernen unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen. Unter individueller Förderung werden also alle Aktivitäten verstanden, die mit der Intention erfolgen, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen eines jeden Kindes zu unterstützen.“ (Solzbacher et al. 2012, 31)

Anzumerken ist, dass auch im Rahmen individueller Förderung spezifische Bedürfnisse einzelner Kinder mit dem Gruppenkontext zu vereinbaren sind. Lehrkräfte müssen daher immer wieder entscheiden, wie viel Aufmerksamkeit sie den Kindern jeweils widmen. Diese Entscheidungen können sehr unterschiedlich ausfallen und gründen auf verschiedenen Gerechtigkeitsvorstellungen wie der Orientierung an Bedarf, Verteilung oder an diversen Leistungen (vgl. Behrensen 2013).

3 Beziehung als wichtiger Bestandteil von Begabungsförderung

Die Begabungsentwicklung von Kindern hängt neben einer individuellen Förderung maßgeblich von der Qualität der Beziehung zu wichtigen Bezugspersonen ab. Zudem müssen pädagogische Fach- und Lehrkräfte wesentliche Beziehungsmerkmale erfüllen, um Kinder individuell fördern und ihre Lernentwicklung unterstützen zu können. Wichtig für eine gelungene Förderung der Kinder ist zudem, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte in einer guten Beziehung zueinander arbeiten können. Daher wurden in der Forschungsstelle Begabungsförderung Projekte durchgeführt, in denen das Beziehungsgeflecht zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen, Grund- und weiterführender Schule untersucht wurde.

Frühe Bindungen, die Kinder in Elternhaus, Kindertageseinrichtung und Schule erleben, tragen zur geistigen Entwicklung eines Kindes in vielfältigen Bereichen bei (Völker/Schwer 2012). Interpersonale Beziehungen von Kindern zu anderen Kindern und zu Erwachsenen gelten inzwischen als grundlegende Voraussetzungen für individuelles Lernen und die Entwicklung von Begabungen. Sie prägen vermutlich das Denken und Verhalten eines Kindes nachhaltiger als bisher angenommen, sowohl während der Kindergartenzeit als auch später im Grundschulalter. Daher wurden im Rahmen mehrerer Einzelprojekte vielfältige Fragestellungen, die mit dem Thema „Beziehung & Begabung“ im Zusammenhang stehen, aus psychologischer und pädagogischer Perspektive wissenschaftlich un-

tersucht und bearbeitet. Ein Projekt untersuchte mittels Videographie die Beziehungen von Kindern und Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen. Auf der Basis des erhobenen videographischen Materials konnten wir das Konzept der Begabungsentfaltung vor dem Hintergrund von „Kontakt auf der Selbstebene“ zunächst als „Bindungs-Explorations-Balance“ erkunden. Des Weiteren wurde ein Beobachtungsverfahren für Erzieherinnen und Erzieher zur Erfassung von Begabungen von Kindern entwickelt. Hierfür war leitend, dass das wohl bekannteste Verfahren zur Erfassung von Begabung, die Intelligenzdiagnostik, nur begrenzt im Bereich Kindertageseinrichtung eingesetzt werden kann. Ein für eine umfassende Begabungsdiagnostik in Kindergärten wesentlicher Aspekt sind die Wahrnehmungskompetenzen von Erziehern und Erzieherinnen, da erst durch die Wahrnehmung aller besonderen Stärken und Eigenheiten der Kinder diese von den Erziehern und Erzieherinnen sinnvoll und integrativ unterstützt und begleitet werden können.

Neben den Studien zur Erzieher/Erzieherinnen-Kind-Beziehung sind auch solche Projekte durchgeführt worden, die neben dem institutionellen Kontext den familiären Kontext und ihr Zusammenspiel bei der Begabungsentwicklung und -entfaltung einbeziehen. Hierzu sind Forschungsprojekte entwickelt worden, die sich mit der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften befassen. Zum einen wurde ein Projekt durchgeführt, welches das an der Integrierten Gesamtschule Melle entwickelte Elterntraining im Hinblick auf die Selbstkompetenzentwicklung und Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern untersucht hat und sich der Fragestellung widmete, wie ein solches Elterntraining die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft verbessern kann. Hierbei konnte festgestellt werden, dass durch regelmäßige thematisch-gebundene Veranstaltungen die Eltern sich stärker mit der Schule identifizieren und sich eine enge Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft entwickeln kann (vgl. Buse/Kruse-Heine/Völker/Hirschauer/Brüggemann 2017).

Auch wurde ein quantitatives Forschungsprojekt durchgeführt, in welchem die Erwartungen von Eltern an Grundschullehrkräfte erfragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern interessiert sind an einem guten Kontakt zu den Lehrkräften und sich mehr Informationen und Gespräche wünschen (vgl. Sauerhering/Lotze 2015).

Beziehung konnte im Rahmen der in der Forschungsstelle Begabungsförderung entwickelten Projekte als wesentliches Element der Begabungsentfaltung herausgestellt werden. Auch ist Beziehungsgestaltung auf der Grundlage der durchgeführten Forschungsarbeiten als ein Kernelement der pädagogischen Professionalität anzusehen.

4 Selbstkompetenz(-förderung)

Die Entwicklung und Förderung von Selbstkompetenz hat eine besondere Stellung in der Begabungsförderung. Sie begünstigt die Begabungsentfaltung, indem sie viele Handlungsmöglichkeiten, Kreativität und Emotionsregulation bereithält. Dementsprechend gab es in der Forschungsstelle Begabungsförderung unterschiedliche Forschungen zur Selbstkompetenzentwicklung und -förderung. Basis aller Forschungen war die Annahme, dass die Grundlagen von Selbstkompetenz in der frühen Kindheit gelegt werden und im Laufe des Lebens weiter ausgebaut werden können. Die Selbstkompetenz bildet einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung und wirkt entscheidend auf die gesamte Bildungsbiographie. Komponenten von Selbstkompetenz sind beispielsweise Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung und emotionale Ausdrucksfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte können Kinder in ihrer Selbstkompetenzentwicklung unterstützen. Selbstkompetenzförderung findet dabei in erster Linie über professionelle pädagogische Beziehungen statt. Für die Beziehungsgestaltung benötigen pädagogische Fachkräfte eine gute Selbstwahrnehmung, denn diese ist eng verbunden mit der Fähigkeit Empathie empfinden zu können. (vgl. hierzu Kap. 3) Neben der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse können sie so Bedürfnisse und Begabungen von Kindern wahrnehmen und entdecken. Der Zugriff auf die eigene Selbstkompetenz ist grundlegend für die professionelle Gestaltung von Beziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Kuhl/Solzbacher 2017).

Studien³ zeigen, dass pädagogische Fachkräfte über ein hohes Maß an persönlichem Engagement, Wissen und Können verfügen. Diese positiven Seiten können jedoch durch Stress und hohe Anforderungen beeinträchtigt werden, sodass fachliche Handlungsmöglichkeiten und Beziehungspflege eingeschränkt sein können. Selbstkompetenz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte kann vor den negativen Auswirkungen von Stress und Belastungen schützen. Es ist ein enger Zusammenhang zwischen der Selbstkompetenz von pädagogischen Fachkräften und der von Kindern anzunehmen (vgl. Kuhl/Solzbacher 2017).

An dieser Stelle setzte das Projekt „(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Selbstkompetenzförderung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften“ an.⁴ Ausgangspunkt des im Jahr 2012 begonnenen Projektes war zunächst eine forschungsbasierte und praxisevaluierte Fortbildung. Grundgedanke des Projektes war es, Kinder in ihrer Selbstkompetenzentwicklung zu fördern, um sie nachhaltig in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Im Verlaufe der entwickelten Fortbildungen wurde deutlich, dass die teilnehmenden pädagogischen Fach- und Lehrkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich einen persönlichen Handlungs-

3 Vgl. u.a. Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt et al. 2013); STEGE-Studie (Viernickel/Voss 2013)

4 Ausführliche Ergebnisse des Projekts finden sich in Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2017).

bedarf bei der Weiterentwicklung ihrer eigenen Selbstkompetenzen ausmachten. Sie fragten sich, inwieweit sie selbst über die Fähigkeiten verfügen, die sie den Kindern vermitteln sollen. So kam es dazu, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte verstärkt an ihren eigenen Selbstkompetenzen arbeiten wollten, um auf diese Weise später auch den Kindern ein Vorbild sein zu können. Diesem Wunsch haben wir mit unseren Angeboten (u.a. WERT-Fortbildung) Rechnung getragen. Ziel der WERT-Fortbildungen war es, das Thema Selbstkompetenzförderung nachhaltig in die pädagogische Praxis als grundlegende Bedingung für eine bildungsfreundliche und entwicklungsfördernde Umgebung für Kinder zu implementieren. Mit Selbstkompetenz als Basiskompetenz von Lernen kann auf komplexe (gesellschaftliche) Herausforderungen reagiert werden. Auf ihrem Fundament können pädagogische Fach- und Lehrkräfte eine Haltung entwickeln, die das Rückgrat bildet, um Ambivalenzen im Berufsalltag zu begegnen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Durch die Fortbildungen wurden pädagogische Fach- und Lehrkräfte darin unterstützt, sich ihrer eigenen Selbstkompetenzen bewusst zu werden und sie weiterzuentwickeln. Hierzu gehörte es, sie darin zu begleiten und es zu ermöglichen, sich selbst besser einschätzen zu lernen, eigene Potenziale weiterzuentwickeln und zu nutzen, um so insgesamt die Handlungsfähigkeit für den pädagogischen Berufsalltag zu stärken (vgl. Kuhl/Solzbacher 2017).

Die Arbeit in dem Projekt hat bestätigt, dass Selbstkompetenz bisher ein zentrales, aber immer noch vernachlässigtes Thema in Elementar-, Primar- und auch Sekundarpädagogik ist. Zudem haben die Ergebnisse der Workshopevaluation gezeigt, dass je stärker die selbstregulativen Fähigkeiten von pädagogischen Fach- und Lehrkräften ausgebildet sind, sie sich umso häufiger als selbstkompetent im Berufsalltag erleben und dass sie beruflichen Herausforderungen und Stress resilienter gegenüberstehen. Das wirkt sich positiv auf die Beziehungsgestaltung zu allen am pädagogischen Alltag Beteiligten aus. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte einen Gewinn aus der Teilnahme an den Workshops gezogen haben. Sie konnten ihr kognitives Wissen bzgl. der Relevanz von Selbstkompetenzen erweitern und sie beschrieben einen Lernzuwachs auf der affektiv-motivationalen Ebene. Vor allem die Bedürfnisfelder „Gelassenheit“ und „Grenzen“ haben hier eine hohe Relevanz. Zudem wurde es als sehr bereichernd empfunden, sich selbst reflektieren zu können und eine Verschränkung von fundierter Theorie und praktisch umsetzbaren Inhalten zu erleben (vgl. Pöpel 2017). Neben den unzähligen Anforderungen, durch die pädagogische Fach- und Lehrkräfte belastet sind, stehen sie zudem einer Flut von Fortbildungsangeboten (Inklusion, Sprache, herausfordernde Kinder etc.) gegenüber. Auf diese Weise könnte eine mehr oder weniger fortbildungsresistente Haltung entstehen und eine Fortbildung unter dem Aspekt der „eigenen Selbstkompetenzentwicklung“ hätte möglicherweise keinen Vorrang vor akut drängenden Herausforderungen im Alltag (wie u.a. Fragen der Inklusion oder Fragen zum Umgang mit Kindern

mit Fluchterfahrung). In einer eigenen Studie zur Teilnahmemotivation an Fortbildungen haben wir festgestellt, dass wider Erwarten gerade bei erhöhtem Stresserleben im Beruf und bei geringer ausgeprägten Selbstkompetenzen das Interesse an der Teilnahme an einer Selbstkompetenzfortbildung deutlich zunimmt. Über den Aspekt der Prävention kann die entwickelte Fortbildung somit an den Interessen der Fachkräfte anknüpfen. Sie dient der Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, um damit den Kern der pädagogischen Arbeit, die Beziehungsfähigkeit zu den Kindern, aufrechtzuerhalten. (vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer 2017)

5 Professionelle pädagogische Haltung

Professionelle Haltungen von Erzieherinnen und Lehrkräften spielten in unseren fachlichen Diskussionen rund um pädagogisches Handeln, pädagogische Beziehungen und um anstehende Reformen im Bildungswesen, wie z.B. der Inklusion und einer angemahnten individuelleren Förderung, in der Forschungsstelle Begabungsförderung mit Claudia Solzbacher von Beginn an eine bedeutende Rolle. Die „richtige“ Haltung zu haben, kristallisierte sich häufig als Dreh- und Angelpunkt für Probleme und Veränderungen heraus. Vor diesem Hintergrund lag es nahe, den „Haltungen“ forschend auf den Grund zu gehen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Es zeigte sich, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine empirisch taugliche Begriffsdefinition von „Haltung“ damals noch nicht vorlag, und dass auch heute eine Einigung über die „richtigen“ Inhalte einer Haltung kaum zu erzielen ist. Als ebenso weitgehend ungeklärt erwies sich, wie man eine „professionelle pädagogische Haltung“ erwirbt und wie sie veränderbar ist. Je mehr wir uns mit diesen fundamentalen pädagogischen Themen beschäftigten, desto deutlicher wurde, dass diese Fragen nicht allein mit pädagogischen Befunden und Theorien zu beantworten sind, sondern zusätzlich eine interdisziplinäre Sichtweise auf die Thematik notwendig ist. Vor diesem Hintergrund war es für Claudia Solzbacher und ihr Team von besonderer Bedeutung, gemeinsam mit Julius Kuhl und seinen umfassenden persönlichkeits- und motivationspsychologischen Erkenntnissen aus der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) (vgl. Kuhl 2001), damit zu beginnen, das Konzept „professionelle pädagogische Haltung“ genauer zu charakterisieren, um einige persönlichkeits- und motivationspsychologische Funktionsprinzipien von „Haltung“ herauszuarbeiten (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014a; 2014b). Auf diesem Weg haben wir uns gemeinsam an einer PSI-basierten Definition (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014b) von Haltung versucht, mit dem Ziel, das Konstrukt „Haltung“ einer Operationalisierbarkeit und Lehrbarkeit zuzuführen.

In Anlehnung an die PSI-Theorie zeichnete sich im Verlauf unserer Forschungen ab, dass eine „professionelle pädagogische Haltung“ durch viele verschiedene objektiv messbare (Selbst-)Kompetenzen und vor allem auch durch ein „integrationsstarkes Selbst“ charakterisierbar ist, das als Voraussetzung dafür angesehen werden kann, dass Pädagoginnen und Pädagogen z.B. trotz vieler konträrer Anforderungen und veränderlicher Kontextbedingungen flexibel und selbstkongruent denken und handeln können. Deutlich wurde bei der Explikation unseres PSI-basierten Verständnisses von Haltung, dass nicht allein die auf Kognitionen zielenden theoretischen Inhalte, sondern auch die mit ihnen verknüpften Stimmungen bzw. Emotionen, die kontextsensibel und über Konditionierungsprozesse zur Aktivierung der entsprechenden Selbstkompetenzen führen, entscheidend dafür sind, wie gut (die einer Haltung inhärenten) Selbstkompetenzen im Alltag angewendet und weiterentwickelt werden können. Als eine weitere zentrale Erkenntnis geht aus unserer theoriebildenden Forschungsarbeit zur professionellen pädagogischen Haltung hervor, dass Emotionen und Stimmungen in neuen Situationen zunächst als Erstreaktionen auftreten, im Verlaufe der (Berufs-)Biografie als Zweitreaktionen jederzeit selbstbestimmt den situativen Anforderungen entsprechend veränderbar sind, was über emotionsregulierende Selbstkompetenzen erlernbar ist (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014a; 2014b). Dies legt die für die Pädagogik bedeutsame Schlussfolgerung nahe, dass Haltung durchaus veränderbar sowie erlern- und lehrbar ist (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Festzuhalten bleibt, dass eine professionelle pädagogische Haltung auf Funktionen bzw. Selbstkompetenzen – wie Selbstausdruck, ganzheitliches Fühlen, Zusammenhänge erkennen, Überblick, Kongruenzbetonung, Wachsamkeit gegenüber selbstinkongruenten Erwartungen und Impulsen (von innen und von außen), (Selbst-)Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen – beruht und auf einer für ein integrationsstarkes Selbstwachstum notwendigen Emotionsregulation. Alle diese Funktionen sind das Resultat einer gesunden Selbstentwicklung, die der Person einen „inneren Kompass“ (Kuhl et al. 2014b, 107) für kohärentes, standhaftes und gleichzeitig kontextsensibles Entscheiden und Handeln vermitteln. Auf diesem Weg – nämlich durch die Aktivierung von Selbstkompetenzen durch geeignete Vermittlungsmethoden, Übungen oder Trainings – ist eine integrationsstarke professionelle Haltung zumindest in Teilen erlern- und lehrbar, was unter anderem auch den Ausgangspunkt für die bereits beschriebene Fortbildungsreihe „(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken: Prozessentwicklung zur Selbstkompetenzförderung von Pädagoginnen und Pädagogen“ (Kuhl/Solzbacher/Zimmer 2017) bildet.

Insbesondere besteht die Möglichkeit, dass die Affinität für bestimmte Methoden und für die Gestaltung von Unterrichtssituationen in Abhängigkeit von Besonderheiten der Lehrerpersönlichkeit weiter aufgeklärt werden kann. Aus eigener Forschung im Team von Claudia Solzbacher wissen wir, dass Lehrpersonen bei-

spielweise Methoden individueller Förderung unterschiedlich häufig einsetzen (Solzbacher/Sauerhering/Schwer 2012), etwa korrespondierend mit ihren selbst angegebenen Zielorientierungen bezogen auf individuelle Förderung, ein Phänomen, das vor dem Hintergrund persönlichkeits- und motivationstheoretischer Erkenntnisse zu professioneller Haltung weiterer Untersuchung bedarf.

Relevante theoretische Zugänge und Grundlagen hierzu konnten in den Jahren von 2008 bis 2015 in der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung unter der Leitung von Claudia Solzbacher geschaffen werden, die nun für weiterführende empirische Forschungen und zur Entwicklung praktikatibler Fortbildungsmodule für Pädagogen nutzbar sind.

6 Schlussbemerkung

Bei der Darlegung der Forschungsergebnisse zu den vier Themenschwerpunkten individuelle Förderung, Selbstkompetenzförderung, Beziehung und Haltung wurden bereits die vielfältigen Überschneidungen untereinander und der Bezug zur Begabungsförderung deutlich.

Eine individuelle Förderung ermöglicht es, Kinder in verschiedenen Lernumgebungen gemäß ihrer unterschiedlichen Begabungspotenziale angemessen wahrzunehmen und sie zu unterstützen. Pädagogische Beziehungen stellen in Erziehungskontexten eine entscheidende Grundlage für die Entfaltung von Begabungen dar. Selbstkompetenz als Indikator im Hinblick auf beispielsweise Arbeitstechniken, Motivation und Planungsfähigkeit erweist sich als bedeutsame Voraussetzung für das Lernen und die Begabungsentwicklung. Die professionelle pädagogische Haltung stellt unter anderem eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Begabungen in ihrer Vielfalt und Dynamik bei allen Menschen wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Die Themenschwerpunkte „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenz“, „Beziehung“ und „Haltung“ werden somit als Faktoren von Begabungsförderung und somit als wichtige Stellschrauben für Professionalisierung gesehen.

Literatur

- Behrensen, B. (2013): Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage – Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau*, 67(5), 553-562.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
- Behrensen, B. & Sauerhering, M. (2011): Gelingensbedingungen individueller Förderung in Kindertagesstätten. Online unter: <http://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/2209> (Abruf 01.03.2019).

- Buse, M., Kruse-Heine, M., Völker, S., Hirschauer, A. K. & Brüggemann, M. (2017): Selbstkompetenzförderung von Eltern auf Grundlage einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Schule und Kindern. In: Solzbacher, C.; Buse, M. & Sauerhering, M. (Hrsg.): SELBST – LERNEN – KÖNNEN. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider, 87-111.
- Galton, F. (1869): Hereditary genius. Online unter: http://galton.org/books/hereditary-genius/galton-1869-Hereditary_Genius.pdf (Abruf 01.03.2019).
- Gardner, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Kruse-Heine, M. & Künne, T. (2013): Sprache – Beziehung – Selbstkompetenz. nifbe-Themenheft, Vol. 18. Osnabrück: Eigenverlag.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-106.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 107-120.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In: Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 13-48.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pöpel, N. (2017): Evaluation der Fortbildungen: Ergebnisse, Perspektiven, Ausblicke. In: Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 177-186.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 4. Stuttgart: Klett.
- Sauerhering, M. & Lotze, M. (2015): Was erwarten Eltern von der Grundschule? Osnabrück: nifbe. Online unter: http://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Online-Texte/elternbefragung_online.pdf oder <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015111213677> (Abruf 12.11.2018).
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Heidelberg: Springer Verlag, 81-97.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C. & Calvert, K. (2014): Ich schaff das schon. Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg: Verlag Herder.
- Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E. & Schumann, M. (2014): Gesundheit am Arbeitsplatz Kita. Ressourcen stärken, Belastungen mindern. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. Online unter: http://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw__55.pdf (Abruf 12.11.18).
- Völker, S. & Schwer, C. (2012): Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Kindern: Was sagt die Forschung? In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): Praxiswissen Unterricht. Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, 296-309.
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt Verlag.