

„Fördern auf Verdacht“

Wie Schulen inklusive Begabungsförderung implementieren

Denise Hofer¹, Salma Baghajati²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1462>

Zusammenfassung

Seit Jahrzehnten wird unter Begabungsförderung eine segregierende Form der „klassischen“ Begabtenförderung verstanden, da die Begriffe weitgehend synonym verwendet werden. Dies impliziert, dass vorwiegend Schüler*innen in ihren Begabungen gefördert werden, denen es vorab gelungen ist, hohe Leistungen im schulischen Kontext zu zeigen. Seit dem Schuljahr 2021/22 bemüht sich die Regierung von Niederbayern, Begabungsförderung inklusiv zu gestalten und damit allen Schüler*innen Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit zuteil werden zu lassen. Dieser Schulentwicklungsprozess wurde wissenschaftlich begleitet. Im Fokus standen förderliche und hemmende Einflüsse. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, warum und wie Inklusion und Begabungsförderung aus der Perspektive der Schulleiter*innen gemeinsam gedacht werden sollten und wie sie den Implementierungsprozess positiv beeinflussen können. Es werden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und der Begriff des „Glühwürmcheneffekts“ diskutiert.

Stichwörter: Inklusive Begabungsförderung, Rolle der Schulleiter*innen, Schulentwicklung

1 Die bildungspolitische Forderung nach Begabungs- und Begabtenförderung im schulischen Kontext

„Ziel der öffentlichen Bildungspolitik muss es sein, allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen zu bieten, um ihr Potenzial voll zu entwickeln.“
(OECD, 2001, S. 184)

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.

E-Mail: denise.hofer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.

E-Mail: salma.baghajati@kphvie.ac.at

Mit dieser zentralen Leitidee formuliert die OECD bereits im Jahr 2001 einen bildungspolitischen Anspruch, der bis heute hohe Relevanz besitzt: Die volle Entfaltung individueller Potenziale soll nicht vom sozialen Hintergrund oder anderen strukturellen Faktoren abhängig sein. Die pädagogische Umsetzung von Begabungs- und Begabtenförderung ist daher kein „Bonusprogramm“, das Lehrpersonen nach Belieben für ihre Schüler*innen anbieten können, sondern ein zentraler Bestandteil chancengerechter Bildungspolitik. In Deutschland wie auch in Österreich existieren Grundsatzerteilnisse der Bildungsministerien, die für Pädagog*innen verpflichtenden Charakter haben.

Für das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (kurz: BMBWF) nimmt die Begabungs- und Begabtenförderung einen wichtigen Stellenwert ein. Im Jahre 2009 wurde aufgrund dessen das Rundschreiben Grundsatzerteilnis zur Begabtenförderung veröffentlicht, welches für Lehrpersonen aller Schularten, sowie Elementarpädagog*innen bindend und die Umsetzung verpflichtend war (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK, 2009). Im Jahr 2017 wurde ein neuer bzw. adaptierter Grundsatzerteilnis zur Begabungs- und Begabtenförderung veröffentlicht, wodurch jener von 2009 außer Kraft gesetzt wurde (BMBWF, 2017). 2009 standen (hoch-)begabte Schüler*innen im Fokus des Rundschreibens, was sich unter anderem durch folgendes Zitat belegen lässt: „Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die Aufgabe, auch die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der (hoch) begabten Schüler/innen wahrzunehmen und ihnen mit adäquaten pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen Rechnung zu tragen.“ (BMUKK, 2009). Es sollen Schüler*innen gefördert werden, die sich als leistungsfähig herausstellten. Das änderte sich 2017, es wurde der Begriff Inklusion miteinbezogen: „Im Sinne der Inklusion aller SchülerInnen richtet sich der Blick auf alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Eine inklusive Pädagogik nimmt die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen ernst und legt Wert auf ein Förder- und Unterstützungskontinuum, in dem jede und jeder die materiellen und personellen Hilfestellungen und Förderungen bekommt, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsprozess erforderlich sind.“ (BMBWF, 2017)

Somit wird ein wesentlicher Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung aller Lernenden und zur Bildungs- und Chancengerechtigkeit geleistet; ein wesentliches Ziel der Begabungsförderung wird erreicht. Förderangebote sollen von der sozialen Situation unabhängig sein, z.B. Bildungshintergrund oder finanzielle Möglichkeiten der Erziehungsberechtigten (BMBWF, 2017; Hofer & Ellmauer, 2021). Der bildungspolitische Rahmen zeigt die wachsende Bedeutung einer inklusiven Begabungsförderung – doch bevor Förderstrategien weitergedacht werden können, gilt es, das „babylonische Sprachgewirr“ um zentrale Begriffe wie Begabung und Begabtenförderung näher zu betrachten.

1.1 Das babylonische Sprachgewirr um Begabungsförderung

Die Definition von Begabung ist in der Fachliteratur uneinheitlich und vielfach unklar – darauf wies Ziegler bereits 2008 hin:

„Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr.“
(Ziegler, 2008, S. 14; vgl. auch Smedsrud, 2020)

Der Begriff Begabung wird häufig mit Hochbegabung sowie mit überdurchschnittlicher oder besonderer Leistungsfähigkeit assoziiert (Schaub & Zenke, 2007, S. 71; Weigand et al., 2014, S. 37; Ziegler, 2018, S. 14; Fraundorfer, 2019, S. 29). In der Folge müssen Schüler*innen häufig erst (hoch-)leistungsstark sein, um entsprechende Fördermaßnahmen zu erhalten (u. a. Ziegler, 2018). Diese Problematik zeigt sich auch in der synonymen Verwendung der Begriffe Begabungsförderung und Begabtenförderung im pädagogischen Diskurs. So ergab eine Interventionsstudie von Hofer (2024), dass ein Großteil der befragten Schulleiter*innen und Pädagog*innen unter Begabungsförderung nach wie vor die exklusive Förderung hochbegabter bzw. hochleistender Schüler*innen versteht. Zahlreiche Studien zeigen zudem, dass Lehrpersonen Begabung überwiegend mit hoher kognitiver Leistungsfähigkeit gleichsetzen, während musische, kreative oder sportliche Begabungen kaum berücksichtigt werden (vgl. Römer and Trautmann, 2015; Kiso, 2018). Daraus ergeben sich Herausforderungen für die Förderpraxis: Nicht alle hochleistenden Schüler*innen sind hochbegabt (im Sinne eines $IQ \geq 130$), und nicht alle hochbegabten Schüler*innen zeigen hohe Leistungen (Hofer, 2024). Fördermaßnahmen, die ausschließlich auf leistungsstarke oder hochbegabte Schüler*innen ausgerichtet sind, widersprechen den Prinzipien von Bildungs- und Chancengerechtigkeit für alle Kinder (UNESCO, 1989; vgl. auch Kiso & Fränkel, 2021; Schenz, 2013; Schrittmesser, 2019).

Wenn Begabungsförderung in diesem engen Sinne, nämlich als Förderung ausschließlich kognitiv Hochleistender, verstanden wird, stellt sich die Frage, wie jene Schüler*innen unterstützt werden können, die ihre Potenziale im schulischen Kontext – etwa aufgrund fehlender Angebote oder mangelnder Möglichkeiten – (noch) nicht zeigen, obwohl sie über diese verfügen. Ebenso stellt sich die Frage, wie Schüler*innen überhaupt hohe Leistungen erbringen sollen, wenn ihnen keine entsprechenden Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ein Mensch kann etwa nur dann Interesse und (möglicherweise) hohe Leistungen beim Klavierspielen entwickeln, wenn er die Gelegenheit erhält, dieses Instrument kennenzulernen und regelmäßig darauf zu üben. Ohne ein vorhandenes Klavier bleibt das Potenzial unsichtbar – die mögliche (Hoch-)Begabung wird weder erkannt noch weiterentwickelt, sondern verkümmert (Hofer, 2024).

Dieses Prinzip, dass Begabungen ohne entsprechende Anregung und Umgebung unerkannt bleiben, gilt nicht nur für das Erlernen eines Musikinstruments, sondern für alle Bereiche des Lernens und Entdeckens (Hofer, 2024). Daraus ergibt sich die Forderung nach breit angelegten Interessens- und Förderangeboten für alle Schüler*innen. Diese Perspektive markiert eine Weiterentwicklung der klassischen Form der Begabungs- und Begabtenförderung – hin zu einer inklusiven Begabungsförderung.

1.2 Begabungsförderung wird inklusiv – Inklusive Begabungsförderung als neues Paradigma

„Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen.“ (Solzbacher & Behrensen, 2015, S. 14f.)

Diese Perspektive bildet die Grundlage für aktuelle Überlegungen zur inklusiven Begabungsförderung. Leitsätze wie „Fördern auf Verdacht“ (Hofer, 2024, S. 34; Hansen, 2019, S. 3) oder „(...) dass prinzipiell alle Menschen Potenziale in sich tragen (wenngleich sie diese nicht immer zu Leistungen und Hochleistung ausbilden können)“ (Hansen, 2019, S. 3), prägen den Gedanken der inklusiven Begabungsförderung. Ein zentrales Ziel dieses Konzepts besteht darin, Bildungs- und Chancengerechtigkeit für alle Lernenden zu ermöglichen – unabhängig von individuellen Einschränkungen oder Beeinträchtigungen (UNICEF, 1989; Schenz, 2009; Schrittmesser, 2019). Diese selbstverständliche Forderung erscheint angesichts aktueller Studien (z.B. OECD, 2023) zur schulischen Inklusion jedoch nach wie vor wie ein Ideal, das im Bildungssystem nur zögerlich realisiert wird.

Die Verbindung der Begriffe Inklusion und Begabungsförderung wirkt auf den ersten Blick irritierend, da beide im allgemeinen Sprachgebrauch uneinheitlich definiert sind (Beer, 2019; OECD, 2023). Diese Irritation ist jedoch bewusst gewählt: Sie eröffnet Pädagog*innen die Möglichkeit, Begabungs- und Begabtenförderung neu zu denken. Durch die Integration des Inklusionsbegriffs wird der Fokus von einer engen, leistungsspezifischen Sichtweise auf Begabung hin zu einer breiteren, vielfältigeren Perspektive verschoben. Dadurch fällt es leichter, in allen Lernenden Begabungen zu erkennen – auch jenseits kognitiver Leistungen. Diese veränderte Sichtweise kann die Erwartungshaltung von Pädagog*innen beeinflussen: Ihre Zuschreibungen könnten sich stärker auf die Stärken der Schüler*innen richten. In gewissem Sinne tragen Lehrpersonen – bildlich gesprochen – eine Brille, durch die sie gezielt die Potenziale ihrer Schüler*innen wahrnehmen und wertschätzend rückmelden.

Die Schüler*innen wiederum erhalten durch die Umsetzung inklusiver Begabungsförderung die Chance, in ihren individuellen Begabungen erkannt und anerkannt zu werden. Leistungsschwächen dürfen dabei Teil ihres Lernens sein, verlieren aber an negativer Bedeutung für das Selbstbild. Sie lernen, dass Schwächen in bestimmten Bereichen normal sind – ohne dass diese ihr Bild von sich selbst dominieren. Entscheidend sind vielmehr ihre Stärken und besonderen Fähigkeiten. Inklusive Begabungsförderung setzt eine entsprechende pädagogische Haltung voraus: Lehrpersonen reflektieren ihren Unterricht, nehmen jede*n Schüler*in in den Blick und unterstützen gezielt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. In der Realität konzentriert sich der Blick von Lehrpersonen jedoch oft auf Schüler*innen mit ausge-

prägten Defiziten – etwa im Verhalten oder im Bereich der Sprachkompetenz. In Wien gelten beispielsweise im Jahr 2024 44.6% der Erstklässler*innen als außerordentliche Schüler*innen (Statistics Austria, 2024). Diese Kinder können dem Unterricht kaum folgen, was die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen stark beansprucht. Studien zeigen, dass viele Lehrpersonen von einem defizitorientierten Blick geprägt sind (vgl. Fischer and Fischer-Ontrup, 2015; Schrittmesser, 2019). Gerade deshalb liegt in der inklusiven Begabungsförderung eine besondere Chance: Sie kann dazu beitragen, den pädagogischen Blick auf Stärken zu lenken – auch bei jenen Kindern, deren Potenziale nicht sofort sichtbar sind. Ziel ist es, Kinder aktiv teilhaben zu lassen – sie sollen zu selbstständigen, selbstdenkenden und gesellschaftlich teilhabenden Menschen heranwachsen (OECD, 2023; Solzbacher & Behrensen, 2015; Hofer, 2025).

1.3 Die pädagogische Haltung als Grundvoraussetzung für inklusive Begabungsförderung

„In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen.“ (Behrensen & Solzbacher, 2015, S. 141)

Im Jahr 2021 veröffentlichte die OECD ein länderübergreifendes Education Working Paper, das sich mit politischen Ansätzen und Initiativen zur Inklusion (hoch-)begabter Schüler*innen befasst. Das zentrale Fazit dieser Studie lautet: Die Überzeugungen, Einstellungen und das pädagogische Handeln von Lehrpersonen sind entscheidend für das Verständnis und die Verbesserung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen. Sie wirken sich nicht nur auf das schulische Lernen, sondern auch auf die Art und Weise aus, wie Lehrpersonen berufliche Herausforderungen bewältigen und ihr eigenes Wohlbefinden gestalten (OECD, 2021).

Lehrpersonen haben zudem maßgeblichen Einfluss auf das Engagement, die Motivation und das Selbstvertrauen ihrer Schüler*innen – und können diese positiv unterstützen. Die Fachliteratur betont, dass sowohl die Ausbildung als auch die Haltung von Lehrkräften eine zentrale Rolle für die pädagogische Entwicklung sowie das psychische Wohlbefinden begabter Schüler*innen spielen (z. B. OECD, 2021, S. 36; Rowan & Townend, 2016). Umgekehrt zeigen sich negative Auswirkungen, wenn begabte Schüler*innen aufgrund von stereotypen Zuschreibungen, Vorurteilen oder verzerrten Wahrnehmungen nicht als solche erkannt werden. Dies betrifft insbesondere Lernende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, denen häufig geringere Fähigkeiten zugetraut werden (Stamm, 2009). Niedrige Erwartungen führen in der Folge zu weniger Förderangeboten und tragen dazu bei, dass diese Schüler*innen in Begabtenprogrammen unterrepräsentiert bleibt – ein Zusammenhang, auf den die OECD (2021, S. 37) explizit hinweist. Vor diesem Hintergrund fordern mehrere Wissenschaftler*innen sowie die OECD (2021), dass die Entscheidung über die Teilnahme an Begabten-

förderprogrammen nicht allein in der Verantwortung einzelner Lehrpersonen liegen sollte (u.a. Worrell et al., 2019, S. 4; OECD, 2021, S. 37; Kuo, 2022, S. 442f). Dies verweist auch auf die Notwendigkeit einer verbesserten Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals im Bereich der Begabungsförderung (Resch, 2024). Nur so kann eine professionell reflektierte, begabungsfreundliche Haltung entstehen und nachhaltig im Schulalltag verankert werden (Hofer, 2024).

2 Schulentwicklung im Kontext inklusiver Begabungsförderung

2.1 Vom Glühwürmcheneffekt zur gelingenden Schulentwicklung

Der Begriff der Schulentwicklung wird als transformativer Prozess verstanden, der mit einem kulturellen Wandel verbunden ist und systemisch, systematisch sowie normativ erfolgt (vgl. Rolff, 2023). Dabei geht es um die Erneuerung bestehender Strukturen und Denkweisen (vgl. Schratz et al., 2016). Schulen werden in diesem Kontext als lernende Organisationen betrachtet, deren Ziel es ist, sich zu problemlösenden Einheiten weiterzuentwickeln (vgl. Holtappels, 2013; Rolff, 2016). Wesentlich ist, dass dieser Entwicklungsprozess intern reflektiert und evaluiert wird (vgl. Fischer, 2016).

Der Prozess der Schulentwicklung ist durch eine komplexe Dynamik gekennzeichnet, die sich zwischen dem autonomen Handlungsspielraum einzelner Schulen und den strukturellen Vorgaben durch staatliche und behördliche Instanzen bewegt (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 109). Lehrpersonen, Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Lernvoraussetzungen sowie deren Erziehungsberechtigte stellen vielfältige und teils divergierende Anforderungen an Schule und Unterricht. Zudem üben externe Akteur*innen – wie etwa Vertreter*innen der Bildungsbehörden oder Ministerien – erheblichen Einfluss auf schulinterne Prozesse aus. Die zunehmende Komplexität schulischer Anforderungen betrifft nicht nur die Lehrkräfte, sondern stellt auch hohe Anforderungen an die Schulleiter*innen, der im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eine wichtige Schlüsselrolle zukommt (vgl. Bosen, 2010; Wissinger, 2014; Rolff, 2018, 2023). Da die Einzelschule verstärkt in den Fokus rückt, lassen sich standardisierte Bedingungen für gelingende Implementierungsprozesse kaum definieren (Klippert, 2023; Rolff, 2023). Klippert (2023, S. 43) kritisiert, dass viele Reformprojekte nicht über programmatische Konzepte und Modellversuche hinausreichen. In diesem Zusammenhang spricht er vom sogenannten „Glühwürmcheneffekt“ – ein frühes Erlöschen vieler Reforminitiativen, die selten bis zur Ebene der Unterrichtsentwicklung vordringen (Herzog & Brenner, 2013; Klippert, 2023). Kaube (2015, S. 13) fordert sogar, die „Zeit der Reformen zu beenden“, weil sie in der Form, wie sie vielerorts durchgeführt werden, „(...) das Potenzial haben, das Lehrpersonal an den Schulen zu zermürben.“ (Kaube, 2015, S.19).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung besteht bislang kein Konsens über einheitliche Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen. Merki et al. (2021) betonen, dass die theoretische Fundierung in diesem Bereich nach wie vor unzureichend ist, um

verlässliche Aussagen zu zentralen Einflussfaktoren, Prozessen und Ergebnissen treffen zu können: „Trotz der zunehmend ausdifferenzierten Erkenntnissen zu Schulentwicklungsprozessen und -ergebnissen bleiben die Erträge für die Weiterentwicklung der Theorien bescheiden [...]“ (Merki et al., 2021, S. 161). Es sei weder eindeutig geklärt, was unter Schulentwicklung allgemein zu verstehen ist, noch, inwieweit diese gezielt initiiert oder lediglich ermöglicht, aber nicht gesteuert werden kann. Autor*innen wie Holtappels (2019), Rolff (2016) oder Meyers et al. (2012) befassen sich seit längerer Zeit mit den Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse. Die folgende Grafik fasst deren Erkenntnisse zusammen:

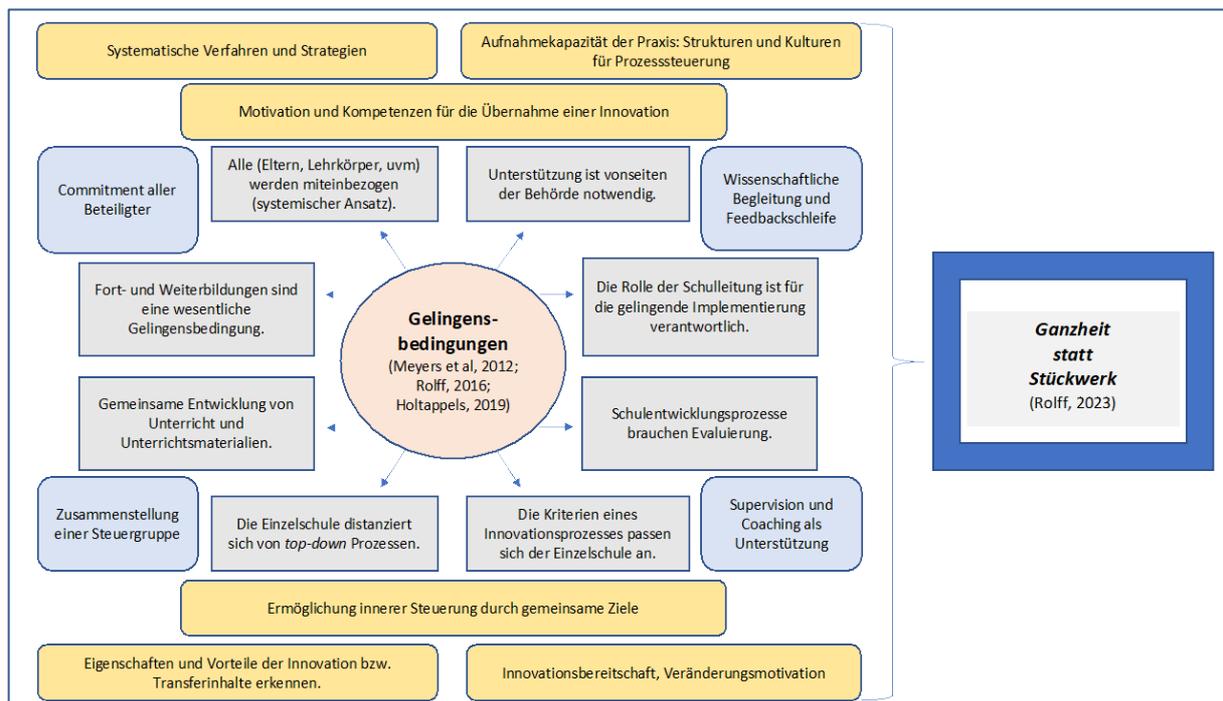


Abb. 1: Gelingensbedingungen für Implementierungsprozesse nach Meyers et al., 2012; Rolff, 2016, 2023; Holtappels, 2019 (Hofer, 2024, S. 89)

Passend zur inklusiven Begabungsförderung versteht Klippert (2023) Schulentwicklung als pädagogischen Prozess und bezieht sich damit hauptsächlich auf die Unterrichtsentwicklung. Er geht davon aus, dass das gute Klima, welches durch zufriedene Lehrpersonen entsteht, die ihren Unterricht weiterentwickeln, auf alle Ebenen einer Organisation ausstrahlt. Als die „Entwicklung der Schule von unten“ bezeichnet er diese Form der Schulentwicklung die von der Unterrichtsentwicklung ausgeht (Klippert, 2023).

2.2 Die Rolle der Schulleiter*innen in der Implementierung inklusiver Begabungsförderung

Schulleiter*innen spielen eine zentrale Rolle bei der Initiierung und Begleitung von Innovations- und Reformprozessen in Schulen. Sie können das Kollegium motivieren, aktivieren und bei der Umsetzung unterstützen. Sie tragen damit maßgeblich zum Gelingen von Imple-

mentierungsprozessen bei (Dubs, 2009, S. 117). Rolff (2016) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Stärkung von Führungspersonen auf allen Ebenen des Bildungssystems – einschließlich schulischer und behördlicher Entscheidungsträger*innen – sowie die Notwendigkeit entsprechender Unterstützungsmaßnahmen. Gräsel und Parchmann (2004, S. 207) heben hervor, dass erfolgreiche Implementierung insbesondere dann gelingt, wenn die Schulleiter*innen auch jene Lehrpersonen in Qualitätsentwicklungsprozesse einbeziehen, die zu Beginn noch nicht beteiligt waren. Inklusive Begabungsförderung im Sinne von Bildungsgerechtigkeit betrifft im schulischen Kontext das gesamte Kollegium – nicht nur einzelne engagierte Lehrpersonen. Daher sollten möglichst alle Lehrpersonen des Kollegiums am Schulstandort dabei mitarbeiten, was die Schulleiter*innen initiieren können. Einen weiteren positiven Beitrag leisten Fort- und Weiterbildungsangebote seitens pädagogischer Hochschulen und Universitäten. Der gezielten Förderung von Lehrer*innenfortbildungen kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu (vgl. Bernhard, 2021, S. 6), wobei die Verantwortung für deren Integration in schulische Entwicklungsprozesse maßgeblich bei den Schulleiter*innen und den Lehrpersonen liegen. Den Fokus auf das Schulleiter*innenhandeln hatte bereits Ilse Schrittmesser im Rahmen ihrer Studie „Begabungsförderung als Kinderrecht“ (2016 bis 2019). Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden unter anderem Interviews mit Schulleiter*innen und Lehrkräften geführt. Die befragten Schulleiter*innen gaben in den Interviews an, dass es bestimmte Rahmenbedingungen braucht, um Begabungsförderung in der Praxis umsetzen zu können. Dies umfasst einerseits Spielräume und Freiheiten in der Umsetzung von Fördermaßnahmen, die von den Lehrkräften gegenüber den Schulleiter*innen eingefordert werden. Die Schulleiter*innen benötigen diese Spielräume ebenfalls vonseiten der Schulbehörde und zusätzliche Ressourcen wie Zeit, Raum und Personal. Zudem wurde seitens der Lehrer*innen der Wunsch nach gegenseitigem Lernen geäußert, beispielsweise durch Hospitationen, die von Schulleiter*innen ermöglicht werden sollten (Schrittmesser, 2019; Bernhard, 2022). Schulleiter*innen übernehmen damit eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, inklusive Begabungsförderung nicht nur anzustoßen, sondern langfristig im schulischen Alltag zu verankern.

3 Forschungsprojekt „Die Implementierung inklusiver Begabungsförderung“

Die Daten dieser Forschung wurden im Rahmen des Pilotprojekts BegIN – Begabungsförderung inklusiv in Niederbayern erhoben. Das Projekt erstreckte sich über den Zeitraum von September 2021 bis September 2023 und wurde im März 2024 in den Regelbetrieb überführt. Im Zentrum des Projekts stand das Bestreben, durch die Implementierung inklusiver Begabungsförderung an neun Schulstandorten Kriterien für ein Begabungssiegel zu entwickeln. Der Prozess sollte an den Schulen systematisch und systemisch verlaufen und wurde wissenschaftlich begleitet. Dadurch konnten rechtzeitig evidenzbasierte Interventionen geplant werden, die die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess unterstützten. Bereits in der Planungsphase

standen die Projektverantwortlichen vor der Herausforderung, dass bislang keine empirischen Daten zur konkreten Umsetzung sowie zu den Gelingensbedingungen eines Begabungssiegels an Schulen vorlagen. Im deutschsprachigen Raum stellt das Projekt insofern eine Premiere dar, als es der erste bekannte Implementierungsprozess im Feld Inklusiver Begabungsförderung ist, der in einer derart engen Kooperation zwischen Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsbehörden durchgeführt wird. Diese Herangehensweise stellte sich im Zuge des Projekts phasenweise auch als herausfordernd dar. Passend dazu weisen Schrader und Hasselhorn (2020, S. 2) darauf hin, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis nur möglich ist, wenn sich alle Beteiligten auf die wechselseitigen Begrenzungen und Potenziale einlassen:

„Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten das Dilemma akzeptieren, dass Wissenschaft über mehr Wissen verfügt, als Politik und Praxis gebrauchen können, und Politik und Praxis mehr Probleme haben, als Wissenschaft lösen kann.“
(Schrader & Hasselhorn, 2020, S. 2)

Die Regierung von Niederbayern trägt die Verantwortung für den Pilotprozess, steht hinter dem Implementierungsvorhaben und unterstützt die beteiligten schulischen Akteur*innen (vgl. Hofer, 2024, S. 240). Die Universität Passau sowie die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich übernahmen im Projekt die Aufgabe, theoretische Konzepte praxisnah aufzubereiten und in die schulische Umsetzung zu begleiten. Die abschließende Zertifizierung bzw. Rezertifizierung der Schulen erfolgt schließlich auf Grundlage eines strukturierten Auditverfahrens.

3.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Im Zuge des Forschungsprojekts wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

- 1) Welche förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren zeigen sich beim Implementierungsprozess Inklusiver Begabungsförderung im Zuge des Pilotprojekts BegIN?
- 2) Welche Unterschiede zeigen sich bei den förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren zwischen den Schulleiter*innen, der Schulbehörde und den Lehrpersonen?

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit zielt darauf ab förderliche und hemmende Einflussfaktoren für die Implementierung inklusiver Begabungsförderung aus der Perspektive von Schulleiter*innen der Pilotprojektschulen und der Schulbehörde festzustellen. Weiters konnte durch eine engmaschige wissenschaftliche Begleitung gezielt auf den Bedarf reagiert und Interventionen geplant und angeboten werden (wie z.B. Fortbildungen), die die Schulen im Implementierungsprozess unterstützten.

3.2 Forschungsdesign und Messinstrument

Im Rahmen dieser Studie wurden die Daten von drei Personengruppen in insgesamt sieben Erhebungszeiträumen (EZ) erhoben.

Schulleiter*innen: Zu Beginn des Pilotprojekts beantworteten die Schulleiter*innen fünf offene Fragen im Paper-Pencil-Format zu verschiedenen Einflussfaktoren (Begriffsverständnis, Herausforderungen, Gelingensbedingungen, Erwartungshaltungen und Rahmenbedingungen). Zusätzlich wurden zwei Expert*inneninterviews mit den Schulleiter*innen durchgeführt, jeweils in einem Abstand von einem Jahr.

Lehrpersonen: Die quantitativen Daten der Lehrkräfte wurden ebenfalls in zwei Erhebungszeiträumen im Jahresabstand erhoben.

Vertretung der Schulbehörde: Die Datenerhebung für die verantwortliche Person der Schulbehörde erfolgte in zwei Zeitpunkten, ebenfalls in einem Abstand von einem Jahr.

Die quantitativen Daten wurden mittels eines Online-Fragebogens über Unipark gewonnen. Anschließend wurden diese Daten mittels SPSS ausgewertet und deskriptiv dargestellt. Die Expert*inneninterviews (Meuser & Nagel, 2009) wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) mittels MAXQDA 24 ausgewertet; die Kategorien wurden im Vorhinein deduktiv festgelegt.

3.3 Ergebnisse (Auswahl)

Die Ergebnisse werden exemplarisch vorgestellt. Im Fokus stehen dabei die Aussagen der Schulleiter*innen in gekürzter Form (Hofer, 2024).

Begriffsverständnis

Im ersten Erhebungszeitraum war das Begriffsverständnis von inklusiver Begabungsförderung im Kollegium uneinheitlich. Die Schulleiter*innen unterschieden jedoch ab dem ersten Erhebungszeitraum zwischen inklusiver Begabungsförderung und Hochbegabung: *„Es braucht keine Etikettierung ‚mit Behinderung/mit Hochbegabung‘. Alle brauchen Förderung.“* (SL7, Pos. 29)

Im Laufe des Pilotprojekts ließ sich eine Herausforderung bei der Mehrheit der Schulleiter*innen bezüglich des Terminus „inklusive Begabungsförderung“ feststellen: *„Na ja, Inklusion ist bei uns tägliche Herausforderung, weil wir haben 70% Migration, wir haben auch direkt inklusive Kinder, was zum Beispiel Schwerbehinderung angeht, wir haben geistig Behinderte, wir haben Kinder, die sozusagen emotionale Inklusion haben und so weiter.“* (SL6, Pos. 12) SL8 geht im dritten Erhebungszeitraum einen Schritt weiter: *„Aber für mich, oder auch für uns an den Schulen, wir sagen jetzt immer, die sind inklusiv, aber wir verwenden es jetzt nicht, wenn wir sagen, wir sind Schule für Begabungsförderung. Inklusive, das verwenden wir nicht, weil es selbstverständlich ist. Also wir machen da jetzt keine eigene Betonung drauf, weil es ist damit eigentlich, das ist ja eh inklusiv in diesem Begriff der Begabungsförderung. Man muss das nicht betonen, sondern das ist für uns halt so, so verwenden wir das.“* (SL8, Pos. 48)

Herausforderungen

Über alle Erhebungszeiträume hinweg waren fehlende personelle Ressourcen und mangelnde Planungssicherheit durch schwankende Personalstunden und häufige Lehrkörperwechsel zentrale Herausforderungen für die Schulleiter*innen: *„Es gibt keine Lehrer*innen in Bayern. Also das Ganze ist eigentlich kontraproduktiv. Wir haben auch keine sogenannten Brückenbauer mehr oder Lehrkräfte, die die Unterrichtsversorgung aufrechterhalten. Es gibt niemanden. Also für uns wird es nächstes Jahr ganz schlimm.“* (SL4, Pos. 12)

Einige Schulen erhielten keine angekündigte Unterstützung durch externe Expert*innen, was den Blick von außen erschwerte. Der Begriff "Inklusive Begabungsförderung" führte zu Irritationen im Elternkontakt und veranlasste manche Schulleiter*innen, die Zertifizierung zu überdenken. Des Weiteren wurde das Fortbildungsangebot als unzureichend und nicht auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Schulen abgestimmt kritisiert.

Erwartungshaltungen:

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine Veränderung der Erwartungshaltungen der Schulleiter*innen im Verlauf der drei Erhebungszeiträume festgestellt. Während im ersten Erhebungszeitraum noch keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Anforderungen an den eigenen Schulstandort und an die Projektverantwortlichen erkennbar waren, manifestierten sich in den Erhebungszeiträumen zwei und drei deutlichere Diskrepanzen. Im Zuge der Implementierung wird von den Schulleiter*innen die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Haltung sowie eine einheitliche Begriffsdefinition von inklusiver Begabungsförderung erwartet. Das Kollegium wurde gebeten, den Prozess aktiv zu unterstützen, sich freiwillig an Konferenzen und Veranstaltungen zu beteiligen sowie den Wissensaustausch zu fördern. *„(...) dass dieser Gedanke getragen wird vom ganzen Kollegium. Dass man halt nicht jedes Mal wieder von vorne anfängt und sagt, ihr wisst es doch. Sondern, dass sich das automatisiert.“* (SL1, Pos. 41)

Die Schulleiter*innen setzten voraus, dass sich der Lehrkörper im Sinne einer zielgerichteten Unterrichtsentwicklung engagiert, um Differenzierungsmaßnahmen und Förderangebote allen Schüler*innen zugänglich zu machen. Als eine zentrale Voraussetzung betrachten die Schulleiter*innen ein breit gefächertes Fortbildungsangebot, das Theorie und Praxis miteinander verbindet. Bezogen auf die Schulbehörde äußerten die meisten Schulleiter*innen den Wunsch nach kontinuierlicher Unterstützung, fachlicher Begleitung und regelmäßigem Feedback, insbesondere da sie dies während der Pilotphase als hilfreich erlebt haben. Darüber hinaus wird eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre sowie eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen allen beteiligten Akteuren auch über das Ende des Pilotprojekts hinaus gewünscht.

Gelingsbedingungen:

Ein gemeinsames Begriffsverständnis wird als entscheidend angesehen. Während Schüler*innen mit anderen Erstsprachen anfangs als Herausforderung galten, rückten im dritten Zeitraum ihre Potenziale in den Fokus: *„Ja, weil wir Kinder haben, die erstaunliche Fähigkeiten*

oder Fertigkeiten haben, da wo sogar der gleiche Lehrer gesagt hat, das habe ich im Leben nicht gedacht, dass der so einen Spaß hat. Und die waren insofern erfreulich, weil für mich war wichtig, dass ich alle damit erreiche. Sowohl die Lehrer als auch alle Kinder und ich glaube, das haben wir geschafft.“ (SL5, Pos. 2).

Als weitere Gelingensbedingungen gelten laut den Schulleiter*innen: Ist-Analyse des Unterrichts zur Sichtbarmachung von Stärken, externe Begleitung und Feedback, bewusster Umgang mit vorhandenen Ressourcen („Ich biete Zeit und Möglichkeiten, dass die Lehrer sich austauschen und eine Kultur entsteht.“ (SL7, Pos. 9)), systemische Schulentwicklung, Kooperation auf Augenhöhe mit den Projektpartner*innen, stärkenorientiertes Engagement des Kollegiums, aktive Elternmitarbeit sowie ein praxisnahes Fortbildungsangebot zur nachhaltigen Verankerung im Kollegium.

4 Fazit

Die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Begabungsförderung auf organisatorischer Ebene zeigt das Beispiel Niederbayern, wo sieben von neun Schulen das BegIN-Siegel erhalten haben. Voraussetzung dafür sind gezielte Fortbildungen, professionelle Begleitung und eine unterstützende Haltung der Schulbehörde. Inklusive Begabungsförderung soll nicht nur leistungsstarken Schüler*innen zugute kommen, sondern allen Lernenden – insbesondere auch jenen mit nicht – deutscher Bildungssprache, deren Potenziale oft unterschätzt werden. Der potenzialorientierte Ansatz fördert Chancengleichheit, Lernfreude und Persönlichkeitsentwicklung. Entscheidend sind motivierte Lehrkräfte und engagierte Schulleitungen, die auch mit knappen Ressourcen differenzierte Angebote schaffen. Die Eltern werden als wichtige Ressource anerkannt. Einheitliche Rahmenbedingungen sind schwer umsetzbar, da Schulen dynamischen Veränderungen unterliegen. Wissenschaftliche Begleitung, flexible Anpassung und regelmäßige Evaluation sind daher notwendig. Zentral für den Erfolg ist ein gemeinsames Konzeptverständnis im Kollegium – fehlt dieses, droht ein isolierter „Glühwürmcheneffekt“ ohne nachhaltige Schulentwicklung. Weitere Forschung ist notwendig, um die praktische Umsetzung im Unterricht und den Umgang mit Begabungsvielfalt an BegIN-Schulen fundiert zu evaluieren. Denn das Fördern auf Verdacht soll allen Lernenden zugutekommen.

Literatur

- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion – Eine empirisch-quantitative Untersuchung*. LIT-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): *Grundsatzlerlass zur Begabtenförderung. Nr. 25/2017*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=552>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Grundsatzlerlass zur Begabtenförderung. Nr. 20/2017*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=766>

- Dubs, R. (2009). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Beltz.
- Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung. Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Peter Lang Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In Unterrichtswissenschaft. *Zeitschrift für Lernforschung*. 32 (3). 196–214. Beltz Juventa.
- Hansen, Chr. (2019). *Der Qualitätszirkel für Inklusive Begabungsförderung in Niederbayern_Arbeitspapier*. (Noch) nicht veröffentlicht.
- Hofer, D. (2024). Pilotprojekt BegIN – Die Implementierung Inklusiver Begabungsförderung. In Rogl, S.; Resch, C.; Bögl, E.; Gürtler, B.; Hinterplattner, S., & Klug, J. (Hrsg.) *Begabung verändert – förderliche Lernwelt erforschen, gestalten, implementieren* (S. 234–247). Waxmann.
- Hofer, D. (2025). Die Implementierung Inklusiver Begabungsförderung. [urn:nbn:de:bvb:739-opus4-15065](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:739-opus4-15065)
- Hofer, D., & Ellmauer, W. (2021). Das Begabungssiegel – 14 Jahre im Zeichen der Vielfalt. In *Erziehung und Unterricht, 9–10*, 859–865.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung – In *Die Deutsche Schule* 111 (3), 274–293. <https://doi.org/10.25656/01:20597>
- Kiso, C. J. (2018). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften: Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis*. Springer VS.
- Kiso, C. J. & Fränkel, S. (2021). *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken. Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele*. Klinkhardt.
- Klippert, H. (2023). *Die gelähmte Bildungspolitik*. Beltz.
- Meyers, D., Durlak, J.A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*. 50(3-4), 462-480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD (2023). PISA Country Notes. Deutschland, 2022. https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf
- Resch, C. (2024). *Analyse der Lehramt-Curricula (Primar- und Sekundarstufe) in Bezug auf Begabungs- und Begabtenförderung*. Forschungsbericht des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Rolff, H.G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rolff, H.G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.
- Römer, J. & Trautmann, T. (2015). Begabung und Begabungsförderung – das Verständnis aus Sicht von Lehrpersonen. In Trautmann, T. (Hrsg.), *Begabungsförderung am Gymnasium: Enrichment am Beispiel Lernentwicklungsblatt*. Logos Verlag, (S. 241–262).
- Rowan, L. & Townend, G. (2016). Early career teachers beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Content Education* 3, 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Schenz, C. (2009): Begabung als pädagogische Fragestellung. In KpB-Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 2/2009.

- Schenz, C. (2013). *Alle Menschen sind begabt? Alle Menschen sind begabt*. Vom pädagogischen Anspruch einer inklusiven Schule. Vortrag im Rahmen der Tagung „Talentförderung inklusive?“ der Thomas Morus Akademie (03.02.2013).
- Schrader, J. & Hasselhorn, M. (2020). Implementationsforschung im Bildungsbereich. *Z. f. Erziehungswissenschaft* (2020). 23, 1–8. Springer.
- Schratz, M., Wiesner, Ch., Kemethofer, D., George, A.C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. *Bildungsbericht 2015*. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Schrittesser, I. (2019): *Begabungsförderung Revisited*. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Verlag Julius Klinkhardt
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), S. 79–97.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In Solzbacher, C., Weigand, P. & Schreiber, P. (Hrsg.). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Beltz.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNICEF (1989). *Die UN-Kinderrechte*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszweksi-Kubilius, P. & Dixson, D. (2019). *Gifted Students. The Annual Review of Psychology*. 70:551–76. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung*. UTB
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In Rotter, C., Schülke, C., Bressler, C. (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 14–29). Beltz Juventa