

---

Mara Borda/Irene Schlünder

## **Begabungsförderung muss nicht Sache der Eliten sein**

Ein Praxisbericht über ein Programm für Bildungsminoritäten<sup>1</sup>  
im Rahmen inklusiver Bildung und Erziehung im Brennpunkt  
Berlin-Neukölln

---

### **Zusammenfassung**

*In Zeiten der inklusiven Bildung und Erziehung muss Begabungsförderung nicht als Sache der Eliten betrachtet werden. Im vorliegenden Beitrag berichten wir über ein Programm für die Förderung von Bildungsminoritäten an zwei Schulen im Brennpunkt Berlin-Neukölln, das dazugehörige Konzept der Begabungsförderung als Training von Schlüsselkompetenzen und die soziale und bildungspolitische Bedeutung des Programms im Sinne der Chancengleichheit und Integration.*

*Schlüsselwörter: Begabungsförderung, Bildungsminoritäten, Chancengleichheit, Integration*

### **Fostering Giftedness Shouldn't Be an Issue of Elites**

A Report on a Program for Education Minorities<sup>2</sup> in the Context of Inclusive  
Education in a Social Focal Point Area of Berlin-Neukölln

### **Abstract**

*In times of inclusive and differentiated education, fostering giftedness should not be seen as an issue of elites. This article discusses the role of fostering giftedness in the development of education minorities and its meaning in terms of the fostering of equality of opportunity and integration. Additionally, it presents the corresponding theoretical approach to the subject and illustrates this approach with regard to a program incepted at two schools at social focal points in Berlin-Neukölln.*

*Keywords: education minorities, fostering giftedness, equality of opportunity, integration*

---

1 Gemeint sind begabte bis hochbegabte Grundschul Kinder der 2. bis 6. Klasse aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus mit Migrationshintergrund.

2 High ability 2nd to 6th graders from socially disadvantaged and educationally deprived milieus with an immigration background.

## 1. Ausgangspunkt: Begabung ist nicht eine Sache der Eliten

Nach derzeitigem Forschungsstand ist kognitive Begabung dasselbe wie Intelligenz, und Intelligenz ist als ein Set von Fähigkeiten aufzufassen, die ein bestimmtes Entwicklungspotenzial definieren.<sup>3</sup> Damit ist klar, dass, auch wenn vererbte Unterschiede im geistigen Potenzial festzustellen sind, sich dennoch Intelligenz über die Lebensspanne hinweg verändert und ihren Höhepunkt erst im Erwachsenenalter erreicht (vgl. Neubauer/Stern 2009, S. 199ff.). Dies bedeutet, dass Begabung als individuelle Disposition notwendig, aber nicht hinreichend ist für hohe Kompetenzen und Leistungen. Intelligenz muss entwickelt und entfaltet werden, damit sie in Erscheinung tritt und sich in kognitiven Leistungen manifestiert. Hierfür bedarf es zum einen entsprechender Lerngelegenheiten, zum anderen der Entwicklung der Persönlichkeit im Ganzen, insbesondere der Kompetenz, sich Ziele zu setzen und diese mit Willenskraft und Selbsteffizienz zu verfolgen. Ob dies gelingen kann, hängt eng mit der Natur der Anforderungen zusammen, die an die Kinder und Jugendlichen gestellt werden. Daher sind anspruchsvolle Anregung und Interaktion mit Eltern, Lehrkräften und anderen relevanten Mentoren und Mentorinnen wesentliche Determinanten dieser Entwicklung. Diese fehlen unter schlechten sozialen und ökonomischen Bedingungen oft.

Laut den Ergebnissen bisheriger Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) hängt in keinem westlichen Land der Bildungserfolg eines Kindes so sehr vom sozialen Status des Elternhauses ab wie in Deutschland. Bildungserfolg ist nicht unbedingt das Resultat eines höheren oder niedrigeren Intelligenzquotienten, sondern eher der Möglichkeiten zur Entwicklung dieses Potenzials in dem Sinne, dass Leistungen am Ende übereinstimmen mit der vorhandenen Begabung. Daher wäre es unfair, unterschiedlichen Personen allein auf Grund der schulischen Performanz ein unterschiedliches Maß an Entwicklungspotenzial zuzuschreiben, wenn Lern-, Persönlichkeits- und Erfahrungshintergrund nicht ähnlich sind.

Hohe Begabung ist damit ganz eindeutig nicht eine durch Schicht oder Herkunft bedingte Eigenschaft, die nur einer Elite zuzuschreiben wäre, auch wenn dies leider eine immer noch weit verbreitete Annahme ist. Begabung kommt vielmehr in allen sozialen, ethnischen und kulturellen Milieus entsprechend der so genannten Normalverteilung (Gaußsche Glockenkurve) vor. Dies bedeutet, dass sich in sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus auch Schüler und Schülerinnen befinden, die über ein überdurchschnittliches kognitives Potenzial verfügen und sogar als hochbegabt eingestuft werden können, die aber auf Grund eines Bündels negativer Entwicklungsvoraussetzungen trotz ihres hohen Potenzials nicht in der Lage sind, adäquate schulische Leistungen zu erzielen sowie die passenden Bildungs- und

---

3 Zum Intelligenzbegriff vgl. Rost 2009, S. 14ff. mit weiteren Nachweisen.

Berufsgänge zu wählen und zu verfolgen, und die oft sogar gar keinen Schulabschluss erreichen (vgl. Badel 2008).

Das Ignorieren dieser Tatsache führt dazu, dass eine entsprechende Förderung in sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus fehlt. Folgen hinsichtlich der Individuen und der Gesellschaft sind die Einschränkung des Entwicklungshorizontes der betroffenen Schüler und Schülerinnen als Kinder sowie ihrer zukünftigen Bildungsperspektiven als Jugendliche. Ein solcher Werdegang erschwert erheblich die Verbesserung beruflicher Chancen und resultiert in mangelnder Integration von wertvollen Menschen mit besonderen Fähigkeiten in die Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund hat Whizzart, Zentrum für Begabungsförderung e.V., ein Begabungsförderungsprogramm entwickelt, das sich gezielt an begabte und sehr begabte Kinder aus benachteiligten Verhältnissen an zwei Grundschulen im Brennpunkt Nord-Neukölln (Schillerkiez) richtete. Die Schüler und Schülerinnen stammten zum großen Teil aus so genannten bildungsfernen Familien, verfügten über geringe finanzielle Ressourcen und hatten sehr häufig einen Migrationshintergrund. Oft fehlte den Schülern und Schülerinnen grundlegendes Wissen. Sie waren in besonderem Maße von sprachlichen Defiziten, niedrigem Selbstbewusstsein und mangelnder Anerkennung betroffen.

Das Programm folgte zum einen auf eine Vertretungslehrerzeit an der Karl-Weise-Schule im Schillerkiez in Berlin-Neukölln, die zu einer erheblichen Verbesserung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen in den 4. bis 6. Klassen geführt hatte. Zum anderen basierte es auf der erfolgreichen Umsetzung eines Pilotprojektes im Bereich Denktraining und sozio-emotionale Entwicklung in anderen Grundschulen in Berlin (vgl. URL: [www.whizzart.org](http://www.whizzart.org)).

## **2. Programmdarstellung**

### **2.1 Ziele**

Das übergeordnete Ziel des Programms ist Integration durch Bildung. Deutschland ist Bildungsland. All unser Wohlstand beruht auf dem Wissen und Können der Menschen, die hier leben. Diese Welt verändert sich schnell und ist weit vernetzt über die Grenzen einer Nation, einer Sprache, einer Kulturgruppe oder eines Landes. Gefragt sind nicht nur solides Fachwissen, sondern zunehmend Innovationsgeist, Kreativität, Leadership und Diversität. Im Hinblick auf diese Bedürfnisse ist die Begabungsförderung von Bildungsminoritäten relevant im Sinne der Nachwuchsförderung von Personen mit unterschiedlichem Hintergrund, die als zukünftige Entscheidungsträger und -trägerinnen die anstehenden Herausforderungen

unserer Gesellschaft annehmen und Veränderungen einleiten können. Dies ist auch eine Frage der Integration von Personen nicht deutscher Herkunft in die deutsche Gesellschaft, so dass ihre Diversität zur allgemeinen Entwicklung beiträgt. Voraussetzung dafür ist die entsprechende Befähigung der betreffenden Personen für diese Aufgaben.

Daraus folgt das Bildungsziel des Programms: Exzellenz und Gleichheit. Darunter verstehen wir das Schaffen von Chancengleichheit in dem Sinne, dass jedes Kind, unabhängig vom Elternhaus, die für es selbst bestmögliche Bildung erhält, die es ihm erlaubt, sich entsprechend seiner Fähigkeiten in der Gesellschaft zu entfalten und seinen Beitrag zu ihr zu leisten. Dazu gehört die gezielte Förderung von Bildungsminoritäten. Unter dem Blickwinkel der milieuspezifischen strukturellen Nachteile und familiären Sozialisationsprozesse wird diese Gruppe oft hinsichtlich ihrer kognitiven Voraussetzungen nicht richtig wahrgenommen und auch im schulischen Umfeld zu wenig gefördert, weil die Erwartungen an den Bildungserfolg dieser Kinder von vornherein niedriger als bei Kindern aus anderen Milieus und ihre Anregungen und Lerngelegenheiten entsprechend ärmer sind.

Daraus ergibt sich das programmatische Ziel, einen Paradigmenwechsel weg vom Defizitblick auf die betroffenen Schüler und Schülerinnen und hin zu ihren Entwicklungspotentialen zu bewirken. Damit gemeint ist eine Änderung in der Haltung der zuständigen Lehrkräfte der betroffenen Schüler und Schülerinnen, damit diese sich bewusst dazu verpflichtet sehen, jenseits der hindernden Bedingungen von Seiten der Schüler und Schülerinnen deren Lernzuwachshorizont ihren realen Fähigkeiten entsprechend zu erweitern und ihre eigenen Lernansprüche zu erhöhen. In diesem Sinne gehört zu einem nachhaltigen Begabungsförderungsprogramm notwendig auch eine positive Veränderung der Rahmenbedingungen insbesondere im schulischen Bereich, die vor allem im Perspektivenwechsel der Lehrkräfte und einem entsprechend anspruchsvolleren und ermutigenderen Unterricht besteht.

## 2.2 Das Konzept

Begabungsförderung verstehen wir als Entfaltung der Persönlichkeit und als daraus folgende Erweiterung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit durch Training in Schlüsselkompetenzen: Denkkompetenz, Kreativität, Entscheidungskompetenz und sozio-emotionale Kompetenz. Die Förderung dieser Kompetenzen bedarf eines Perspektivenwechsels im Sinne höherer Bildungsziele und der entsprechenden Lerngelegenheiten nicht nur bei den Kindern selbst, sondern auch bei den Familien, im Wohnumfeld und in der Schule (vgl. Heller 2008, S. 170f.). Dementsprechend umfasst unser Programm vier Arbeitsbereiche (s. den folgenden Abschnitt).

## 2.3 Die Arbeitsbereiche

- Förderung der Kinder in Kompetenztrainingskursen (Deutsch, Englisch, Denk- und Entscheidungskompetenzen),
- Elternberatung,
- Lehrergespräche,
- Vernetzung im Kiez.

### 2.3.1 Förderung der Kinder in Kompetenztrainingskursen

Das Kompetenztraining ist nicht auf einen spezifischen Wissensbereich begrenzt. Es setzt vielmehr Wissen und Können in unterschiedlichen Bereichen voraus und führt zum weiteren Wissens- und Könnenserwerb. Die Kurse haben daher ein *gemeinsames grundlegendes Prinzip*: Sie sind multidisziplinär konzipiert, um Verknüpfungsmöglichkeiten und Einblicke in unterschiedliche Wert- und Denksysteme zu ermöglichen. Sie beziehen die Schüler und Schülerinnen in ihrer individuellen Lebenssituation mit ein und zielen auf den strukturierten Aufbau von Wissen und Können, indem sie zur Verknüpfung und zum Transfer von Erlerntem aus den verschiedenen Bereichen anregen.

Bezüglich der konkreten Lerninhalte war ein wichtiger Baustein des Kompetenztrainings die *Sprachförderung in Deutsch und Englisch*. Der systematische Aufbau sprachlichen Wissens und Könnens ist eine erforderliche Grundlage für den Zugang, das Verständnis, das Bewusstmachen, das Zuwortbringen und die Entwicklung der unterschiedlichsten Wissensrichtungen inklusive des Wissens über die eigene Person und über Andere. Dieses Wissen liegt der Entfaltung des Denkens und der Persönlichkeit mit den entsprechenden Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten zugrunde. Entscheidend für die Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten im Sinne des Kompetenztrainings ist die Anwendung von authentischen Materialien, deren Inhalt breit gefächert ist, so dass der Bezug auf unterschiedliche relevante Themenkreise erfolgen kann.

Im Hinblick auf die Zielgruppe ist Sprachförderung in mehr als einer Sprache besonders geeignet für die Kompetenzentwicklung, indem sie die Gelegenheit zur gleichzeitigen Kompensation von mangelnden Kenntnissen bietet, zu Vergleichen zwischen den unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten anregt und damit Transferleistungen trainiert (vgl. Hufeisen 2005). Kinder mit einer weiteren Herkunftssprache werden so befähigt, auch diese selbstständig weiterzuentwickeln. Ziel ist der Abbau der so genannten doppelten Halbsprachigkeit, die Kinder dadurch im Lernen behindert, dass ihnen bestimmte Sprach- und Denkkategorien weder in ihrer Herkunftssprache noch auf Deutsch zur Verfügung stehen.

Bei den Schülern und Schülerinnen der höheren Altersgruppen führten wir einen Lektüreclub ein. Nach dem Motto „Ein Buch pro Monat“ nahmen die Kinder ein Buch mit nach Hause und lasen es innerhalb eines Monats. Die Lektüre wurde durch Sprachübungen ergänzt. Die Buchvorschläge knüpften an die persönlichen Interessen der Kinder an.

Ein weiterer Baustein des Kompetenztrainings war das *Denktraining*. Denken basiert auf unseren Vorstellungen von der Welt. Grundlage für diese Vorstellungen ist unsere Wahrnehmung, welche ihrerseits auf Vorwissen beruht. Konkretes Denken entstammt einer Welt und baut eine Welt, indem vorhandenes Wissen zu neuen Zusammenhängen und Inhalten verknüpft wird. Die Kinder müssen einerseits elementares Wissen erwerben und andererseits gleichzeitig trainieren, dieses auf neue Fragen anzuwenden. Dafür werden Themen der Naturwissenschaften sowie der Sozial- und Geisteswissenschaften behandelt und in ihren logischen und thematischen Zusammenhängen anhand von Fragen erläutert, z.B.: Was ist eine Welt? Was sind Elemente? In welchem Zusammenhang stehen sie? Welche Dinge und Verknüpfungen sieht man? Wie verändert sich die Sichtbarkeit durch technische Hilfsmittel (Fernrohr, Mikroskop) oder durch Vorwissen? Wie schließen wir vom Sichtbaren auf das Unsichtbare? Was ist zuerst: die Regel oder das Ergebnis? Was ist Logik? Was ist eine Annahme oder Voraussetzung? Ausgangspunkt war immer eine Erfahrungssituation, wie z.B. das Spiel „Cluedo“. Bei diesem erkennen die Kinder selbst die Regeln, d.h. die Elemente und deren Beziehungen, sowie das Spielziel und verschiedene Wege, es zu erreichen.

Der letzte Baustein war das *Training von Entscheidungskompetenzen*, das die Kinder dazu befähigen soll, persönlich angemessene Ziele zu definieren, Motivation und Durchhaltevermögen im Hinblick auf die Ziele zu entwickeln, einen eigenen Standpunkt in der Gesellschaft zu finden sowie Verantwortung für sich selbst, andere und die Gesellschaft zu übernehmen. Wir fangen an bei einer grundlegenden persönlichen Wahrnehmung bzw. Fragestellung, z.B.: Sind Männer und Frauen gleich? Welches sind die biologischen Unterschiede und was heißt das? Sind sie unveränderbar? Was bedeutet in der Mathematik „gleich“? Warum ist  $2 + 3 = 3 + 2$ , aber nicht:  $2 - 3 = 3 - 2$ ? Schließlich können ethische Fragen sinnvoll diskutiert werden: Müssen Jungen und Mädchen im Sport nach denselben Maßstäben bewertet werden? Gibt es „gerechte“ und „ungerechte“ Vergleichsmaßstäbe? Wer trifft die Auswahl an Vergleichsmaßstäben?

Zur *sozioemotionalen Entwicklung* der Persönlichkeit trug die Ergänzung des Förderungsprogramms durch außerschulische Aktivitäten wie den Besuch der Oper, von Museen etc. bei. Damit wurden weitere Lerngelegenheiten geschaffen und wurde den Kindern gezeigt, dass es solche außerhalb des bekannten eigenen Umfeldes gibt. Ferner förderten diese Aktivitäten die persönlichen Fähigkeiten im Bereich der sozi-

alen Beweglichkeit, indem die Kinder erfuhren, welche Verhaltensregeln in verschiedenen Kontexten gelten.

Schließlich wurden vor und nach dem Unterricht und im Rahmen von Hausbesuchen Gespräche mit den Schülern und Schülerinnen geführt, in denen neue Zielsetzungen und Zukunftsperspektiven besprochen wurden. Thematisiert wurden insbesondere der Umgang mit anspruchsvollen Phasen des Lernens, die Bedeutung von Durchhalten und Überwindung von Frust, die Einschätzung von Noten im Zusammenhang mit der Bewertung der eigenen Leistungen und dem Kenntniserwerb, Strategien zur Verbesserung der Leistungen und Noten sowie die anstehende Oberschulwahl.

### **2.3.2 Elternberatung**

Die Elternarbeit bestand hauptsächlich aus Beratungsgesprächen, die dazu beitrugen, dass die Eltern über die Fähigkeiten und Probleme ihrer Kinder konkret informiert wurden. Dies beinhaltete auch die elterliche Unterstützung der Kinder im Sinne von neuen schulischen und sozialen Zielsetzungen. Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte durch einen Infoabend, an dem das Projekt und der Sinn der Auswahl der Kinder vorgestellt wurden. Des Weiteren wurden durchschnittlich zehn bis zwölf Stunden monatlich für Gespräche mit den einzelnen Eltern vorgesehen.

### **2.3.3 Lehrergespräche**

Die Arbeit mit den Lehrkräften sollte in erster Linie zur Verbreitung einer neuen Lern- und Lehrkultur innerhalb der Schule beitragen, in der die soziale Herkunft der Schüler und Schülerinnen nicht im Fokus steht, sondern vielmehr die Funktion der Schule als Chance zur Überwindung der sozialen Beschränkungen. Dies wurde erreicht durch konkrete Tipps beim Umgang mit den unterschiedlichen Schülergruppen sowie durch Hilfestellungen bei der Gestaltung eines binnendifferenzierten Unterrichts. Wesentlich war ferner der Austausch über die positive Entwicklung der Kinder, die Erstellung von Förderplänen bei Bedarf und die Klärung von kulturellen Missverständnissen. Diese Gespräche fanden im Umfang von zwei bis drei Stunden wöchentlich meist als Vier-Augen-Gespräche in der Schule statt.

### **2.3.4 Vernetzung im Kiez**

Der Kontakt mit den Akteuren im Kiez sollte zur Bekanntmachung des Programms und zur Sensibilisierung für seine Wichtigkeit im Sinne des Aufbaus von Alternativen gegen Gentrifizierung führen. Dies wurde in der Form von spontanen und gezielten Gesprächen mit Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule erreicht. Im

Allgemein etablierte sich die Idee der Förderung von Bildungsminoritäten im Sinne der Integration durch Bildung und Chancengleichheit als eine konkrete Möglichkeit der Verbesserung der Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Dies bewirkte einerseits die aktive Unterstützung für die Bekanntmachung des Programms und seine Kontinuität durch Versuche, weitere finanzielle Mittel zu akquirieren. Doch gerade die Etablierung dieses Ansatzes führte leider auch zu einer gewissen Abgrenzung von Akteuren des traditionellen sozial-pädagogischen Ansatzes.

### **3. Daten und Fakten**

#### **3.1 Zeitraum und Ort**

Im Jahre 2011 startete das Begabungsförderungsprogramm im Rahmen inklusiver Bildung und Erziehung an der Karl-Weise-Schule und kurz danach an der Karlsgarten Schule. Beide Schulen liegen in Berlin-Neukölln im so genannten Schillerkiez. Das Programm wurde mit der Unterstützung der Pss Fonds des Quartiersmanagements Schillerpromenade – leider nur für ein Jahr – finanziert. Darunter litt die Kontinuität des Projektes in seinem ursprünglichen Umfang. Es wird mit den PKB-Mitteln der Karlsgarten Schule nur in begrenztem Umfang weitergeführt.

#### **3.2 Auswahlverfahren und Anzahl der Schüler und Schülerinnen**

Die Trainingsgruppen wurden durch ein dreifaches alternatives Auswahlverfahren zusammengestellt: (1) durch Empfehlung der Lehrkräfte, (2) durch Selbstanmeldung der Kinder bzw. durch ihre Eltern und (3) durch Empfehlung anderer Kinder. Mit diesem Mischverfahren war es möglich, „Underachievers“ (hochbegabte Kinder mit Schulleistungen unter ihrem intellektuellen Potenzial) und „Overachievers“ (normal begabte Kinder mit Schulleistungen über ihrem intellektuellen Potenzial) mit und ohne Verhaltensprobleme(n) in das Programm aufzunehmen. Insgesamt nahmen ca. 65 Schüler und Schülerinnen regelmäßig an den Kursen teil.

Die Kurse fanden innerhalb der Ganztagschule überwiegend in der Zeit der außerunterrichtlichen Förderung statt. Für jede Altersgruppe wurden vier Wochenstunden angeboten: für die Klassen 2 bis 4 Förderung in Deutsch und Englisch, für die Klassen 5 und 6 Förderung in Englisch, Denktraining und Entscheidungskompetenzen.



## 4. Die Resultate

Trotz der sehr kurzen Dauer des Projektes wurden die recht hoch gesteckten Ziele laut Evaluationsbericht<sup>4</sup> ganz überwiegend erreicht. Dazu zählten u.a.:

Befürwortung einer Fortsetzung des Programms durch alle Eltern und die meisten Lehrkräfte, deutliche Verbesserungen in Bezug auf die fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Kinder, Aktivierung der Eltern zur Förderung ihrer Kinder, Bereicherung der Unterrichtspraxis, veränderter Blick einzelner Lehrerinnen weg von den Defiziten auf die Potenziale von Schülern und Schülerinnen, Entwicklung einer neuen Lernkultur („Auch in dieser Schule gibt es ‚sehr gute‘ Kinder!“).

Die Ergebnisse im Einzelnen:

- Deutsch/Englisch

Die Mehrheit der Fachlehrerinnen beobachtete einen „ganz anderen Sprachzugang“ bei den Kindern. Sie hatten sich in der Lesekompetenz, insbesondere im Textverständnis und in der Textanalyse, verbessert. Messbare Fortschritte wurden auch in den Bereichen sprachlicher Ausdruck, Erweiterung des Wortschatzes, Reduzierung von Schreibfehlern, erhöhte Schreibschnelligkeit, Konzentration und Motivation beobachtet. Sowohl die Lehrerinnen als auch die Eltern berichteten davon, dass die Kinder nun Spaß am Lesen haben, selbstständig zu Hause Bücher lesen oder ihre Eltern darum bitten, mit ihnen in die Bibliothek zu gehen. Die befragten Familienmitglieder berichteten außerdem davon, dass die Kinder zu Hause ihre Englischkenntnisse ausprobierten, anwandten und nach neuen Vokabeln fragten.

- Erweiterung der Denk- und Entscheidungskompetenzen

Projektmitarbeiterinnen, Lehrerinnen und Eltern beobachteten Veränderungen im Denk- und Entscheidungsverhalten der Kinder. Die Schüler und Schülerinnen verbesserten ihre Methodenkompetenzen im Allgemeinen, was in allen Fächern zu Verbesserungen führte und ihre allgemeine Bildung erweiterte. Sie lernten, vorgegebene Muster zu hinterfragen, selbstständig Informationen zu sammeln und alternative Möglichkeiten für ihre eigene Lebensgestaltung zu sehen sowie Probleme kreativ anzugehen. Ferner fingen sie an, auswendig Gelerntes nicht nur für die nächste Klassenarbeit präsent zu halten, sondern das Wissen zu verknüpfen, auf Plausibilität

---

4 Im Zeitraum von Anfang April bis Mitte Juli (drei Monate) wurden 24 Einzelinterviews mit Projektleiterinnen, Lehrerinnen, einer Erzieherin, Familienmitgliedern der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen, mit beteiligten Schülern und Schülerinnen sowie mit Vertretern und Vertreterinnen von Einrichtungen aus dem Kiez geführt. Zusätzlich fanden zwei Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen statt. Es fand keine Abschlussmessung der erzielten Erfolge bei den Schülern und Schülerinnen statt, da es auch keine Anfangsmessung gegeben hatte. Die Ergebnisse der Evaluation beziehen sich insofern auf die Einschätzungen der Beteiligten. Vgl. den Evaluationsbericht unter URL: <http://www.whizzart.org/Evaluationsbericht.pdf>; Zugriffsdatum: 14.04.2014.

zu überprüfen und im Alltag nutzbar zu machen. Mehrere Schüler und Schülerinnen haben sich gegen den zum Teil starken Einfluss ihres sozialen Umfeldes einschließlich guter Freunde entschieden, am Programm teilzunehmen, und sogar andere Schüler und Schülerinnen ermuntert, dies ebenfalls zu tun. Einige haben auch gegen den Willen ihrer Lehrerinnen oder Eltern die Entscheidung durchgesetzt, auf ein Gymnasium zu wechseln.

- Erweiterung der persönlichen Kompetenzen

Hier stellten fast alle Befragten – Projektmitarbeiterinnen, Lehrerinnen und Familienangehörige – einen deutlichen Anstieg des *Selbstbewusstseins* und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten bei den Schülern und Schülerinnen fest. Beispiele waren: freieres Auftreten und Sprechen vor der Klasse, verstärkte Beteiligung am Unterricht und Einbringen neuer Ideen, Übernehmen von freiwilligen Aufgaben (Referate, Präsentationen). Insbesondere bei den Mädchen haben Eltern und Lehrerinnen einen merklichen Zuwachs an Selbstbewusstsein beobachtet.

Viele Lehrerinnen waren sehr erstaunt über den Zugewinn an *Motivation*. Zunächst trat nicht ein, was viele Lehrkräfte befürchtet hatten: dass die Begeisterung für die Trainings, die ja zusätzlich zum Schulunterricht in den Nachmittagsstunden stattfanden, sehr schnell nachlassen würde. Die allermeisten Kinder hielten durch bis zum Schluss und waren begeistert. Darüber hinaus steigerten sich ihre Ausdauer und ihre Durchsetzungsfähigkeit auch außerhalb des Programms, sie arbeiteten selbstständiger, und bei vielen hat sich das Lernen als Wert etabliert.

Schließlich gab es sichtbare Fortschritte im *Sozialverhalten*. Die Projektmitarbeiterinnen beobachteten zu Beginn, dass sich die Kinder kaum aufeinander bezogen und sich eher als Konkurrenten und Konkurrentinnen denn als mögliche Partner und Partnerinnen wahrnahmen. Das hat sich zum Ende des Projekts auch aus Sicht der Lehrerinnen, der Eltern und der Projektmitarbeiterinnen geändert: Die Schüler und Schülerinnen unterstützten sich gegenseitig. Mehreren Müttern war aufgefallen, dass ihre Töchter im Gegensatz zu vorher auf Probleme nicht mehr aggressiv reagierten, sondern verbal nach Lösungen suchten. Kinder selbst berichteten, dass sie in Konfliktfällen inzwischen nach gewaltfreien Lösungen suchten, anstatt wie bisher eingespielten Rollenmustern zu folgen.

## 5. Fazit, Hindernisse und Probleme

Aufgrund der kurzen Vorbereitungszeit, vielfältiger organisatorischer Hürden und mangelnder finanzieller Ausstattung konnten leider keine Eingangskompetenztests und keine Erfassung der Ergebnisse durch entsprechende Tests bei den Kindern nach

einem Jahr durchgeführt werden. Dies wäre bei zukünftigen Projekten wünschenswert, um die Ergebnisse besser abzusichern.

Die große Resonanz des Programms bewirkte eine sehr große Anzahl von Selbstanmeldungen. Dies führte zu dem Problem, dass sich auch solche Schüler und Schülerinnen anmeldeten, die zwar hochmotiviert waren, das Niveau aber dennoch nicht halten konnten. Manche verließen von sich aus die Kurse, andere bestanden auf Teilnahme, so dass sich für uns die Frage stellte, wie wir damit umgehen sollten. Eine Niveauabsenkung hätte unserem Ziel der Begabtenförderung widersprochen. Darum entschieden wir uns, ausnahmsweise für die betreffenden Kinder der 2. und 3. Klasse einen Extrakurs einzurichten, um sie nicht zu demotivieren. Im Falle älterer Schüler und Schülerinnen trafen wir jedoch in Absprache mit den Lehrkräften die Entscheidung, sie im Kurs zu halten, weil sie zwar nicht im gleichen Umfang profitierten wie die sehr begabten, gleichwohl aber erhebliche Vorteile aus der Teilnahme zogen und ihre Schulleistungen verbesserten.

Die Entscheidung folgte zwei Leitideen des im Programm umgesetzten Begabungsförderungskonzepts:

1. Alle Kinder sind intelligent, auch wenn sie jeweils über unterschiedliche kognitive Potenziale verfügen.
2. Intelligenz lässt sich entfalten und entwickeln, und dies gilt für Kinder und Jugendliche aller Begabungsniveaus.

Das heißt, dass die Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen auch als Modell für die Erhöhung der Lern- und Leistungs-Performanz durchschnittlich begabter und sogar lernbenachteiligter Kinder und Jugendlicher dienen kann.

Als großer Mangel ist schließlich die fehlende Kontinuität zu nennen. Trotz des hervorragenden Evaluationsberichtes und des offensichtlichen Erfolges des Programms sowie vielfältiger Bemühungen von unserer und dritter Seite konnte keine Anschlussfinanzierung gefunden werden. Das Problem liegt darin, dass die übliche Begabtenförderung überwiegend auf einzelne Schüler und Schülerinnen begrenzt ist, die bereits eine hohe Leistungsperformanz zeigen. Die Förderung benachteiligter Schüler und Schülerinnen ist dagegen begrenzt auf Maßnahmen auf sehr niedrigem Anspruchsniveau. Auf diese Weise kommt es zu dem bekannten Kreislauf, dass nur der- bzw. diejenige adäquat gefördert wird, der oder die bereits durch das Elternhaus entsprechend unterstützt wird. Nach wie vor scheint der ernsthafte politische Wille zu fehlen, diesen Kreislauf durch Finanzierung regelmäßiger Angebote für Begabte aller sozialen Milieus an unseren Schulen zu durchbrechen. Sogar Ansprüche auf Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabegesetz sind nur für „schwache“ Schüler und Schülerinnen vorgesehen. Dadurch wird das generelle Risiko übersehen, dem Kinder

mit höheren kognitiven Potenzialen ohne entsprechende Förderung ausgesetzt sind.<sup>5</sup> Eine sinnvolle Förderung, die echte Chancengleichheit bietet, müsste daher viel früher einsetzen und auch die Begabtenförderung abdecken.

## Literatur

- Badel, S. (2008): Begabt, aber bisher ohne Erfolg – Prozesse des Scheiterns und der Marginalisierung hochbegabter Underachiever in der beruflichen Bildung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 60, H. 5, S. 133-138.
- Butler-Por, N. (1993): Underachieving Gifted Students. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford u.a.: Pergamon, S. 649-668.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Heller, K.A. (2008): *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung*. Berlin: LIT.
- Hufeisen, B. (2005): Fit für Babel. In: *Gehirn & Geist* 6, S. 28-33.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Neubauer, A./Stern, E. (2009): *Lernen macht intelligent*. München: Goldmann.
- Rost, D.H. (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Erweiterte Aufl.* Münster u.a.: Waxmann.
- Stamm, M. (2008): Überdurchschnittlich begabte Minderleister. In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 73-84.

*Mara Borda*, Dr., Vorstand von Whizzart, Zentrum für Begabungsförderung e.V.

*Irene Schlünder*, Vorstand von Whizzart, Zentrum für Begabungsförderung e.V.

Anschrift: Alberstr. 11, 12159 Berlin

E-Mail: [info@whizzart.org](mailto:info@whizzart.org)

---

5 Zum Problem der „Underachievers“ und der Rolle der Schule vgl. grundlegend Butler-Por 1993; zu den unsichtbaren „Underachievers“ aus benachteiligten Milieus vgl. sehr instruktiv Stamm 2008.