



Foto: KI-generiert mit Adobe Photoshop

Zeitgemäße integrative Förderung – Was braucht es, damit sie gelingt?

► An einem Sonntagnachmittag vor vielen Jahren war ich mit einer Freundin aus dem Sportverein zum Mittagessen verabredet. Lea – so hieß sie – hatte ihren zwölfjährigen Sohn Mika dabei. Wir saßen in einem kleinen japanischen Lokal, dessen Wände mit Bildern und japanischen Schriftzeichen bedeckt waren. Während wir uns unterhielten, zeigte Mika auf ein Bild an der Wand und sagte: „Was du denkst, ist, was du bist! Das steht da!“ Ich war überrascht – denn ein Smartphone oder ein Übersetzungsgerät hatte er nicht bei sich. Die Bedienung, die in dem Moment die Getränke brachte, bestätigte jedoch, dass dies tatsächlich die deutsche Bedeutung des Satzes sei.

Ich fragte Mika daraufhin, ob er auch wisse, was dieser Satz bedeute. Er schüttelte den Kopf. Also erklärte ich: „Das bedeutet so viel wie – zum Beispiel, wenn ich denke, dass ich gut Tennis spiele, dann gelingt es mir auch... Ich denke, dann bin ich eine gute Tennisspielerin. Und du – was denkst du?“

Mika überlegte kurz und sagte: „Manchmal bin ich auch gut... aber in der Schule nicht. Dort denke ich: Ich bin Niemand.“

Mika besucht eine Hauptschule. Eine Gymnasialempfehlung hatte er in der Grundschule nicht erhalten – mit der Begründung mangelnder Lernmotivation,

Schulverweigerung, fehlender Kooperationsbereitschaft im Unterricht, stark schwankender Leistungen etc.. Sowohl die zuständigen Lehrpersonen als auch die Schulsozialarbeiterin zeigten sich einig in der Einschätzung, dass Mika mit den schulischen Anforderungen insgesamt überfordert sei.

Dass Mika in seiner Freizeit selbstständig Japanisch lernt, historische Kriegsflugzeugmodelle baut und sich intensiv mit deren geschichtlichem Kontext auseinandersetzt, dass er sich für Physik interessiert und regelmäßig Bücher aus der Bibliothek ausleiht – hat bislang keine Rolle gespielt. >>

>> Für mich war das eine völlig unverständliche Situation. Was ist da schief gelaufen? Mit dieser Frage begab ich mich vor vielen Jahren auf die Suche nach möglichen Erklärungen. Der Weg führte über ein bildungswissenschaftliches Studium bis hin zu einer mehrjährigen Promotionsforschung an der RWTH Aachen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen nicht nur die stark marginalisierte Lage hochbegabter Kinder auf, sondern auch die Wege und Mechanismen, die dazu führen. „Mika“ war demnach nicht nur kein Einzelfall, sondern spiegelte die Realität der Zielgruppe wieder. Im Folgenden möchte ich einige dieser Erkenntnisse pointiert darstellen.

Die Untersuchung erfolgte mittels eines qualitativen Verfahrens, das essenzielle Komponenten einer zeitgemäßen integrativen Förderung in der Primarstufe herausstellt. Bei der Kontaktaufnahme zur Zielgruppe zwecks Interviews wurde ich von einigen regionalen Austauschgruppen für Hochbegabung aus der Städtereion Aachen, Köln und Umgebung unterstützt.

Ausgehend von einer Hochbegabung – definiert durch einen nachgewiesenen Intelligenzquotienten von mindestens 130 mittels eines standardisierten Tests – konzentrierte ich meine Forschung auf die schulische Umwelt, die neben den inneren Anlagen des Individuums zu den äußeren Bedingtheiten bei der Intelligenzentwicklung gehört (vgl. Stern, 1920, S. 15). Hier tritt die Bedeutung der Grundschulzeit (ebenso wie die familiäre Betreuung) in den Vordergrund da die Teilhabe an adäquat regulierten Interaktionsprozesse (auch im Rahmen des Unterrichtes) die Erprobung, Festigung und Erweiterung von Selbstkompetenzen ermöglicht (vgl. Künne et al. 2012, S. 29). Der Prozess der Begabungs- und Lernentwicklung der Kinder kann daher als Teil der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden (ebd.).

Förderung wird im Allgemeinen als Möglichkeit der Akzeleration (beschleunigtes Durchlaufen von Schulzeiten) oder En-

richment (in Form zusätzlicher Angebote im Rahmen des Unterrichtes oder außerhalb) verstanden (vgl. Behrens & Solzbacher, 2016, S. 74).

Laut meiner Recherchen sowie den Aussagen der Interviewten steht dabei meist die individuelle akademische Entwicklung im Vordergrund. Ob eine Förderung tatsächlich stattfindet und in welcher Form, hängt allerdings stark mit weiteren Bedingungen zusammen, wie etwa die diagnostischen Kompetenzen der Lehrperson oder auch die Verfügbarkeit geeigneter Konzepte sowie analoger und digitaler Lehr- und Lernmaterialien, die didaktisch sinnvoll eingesetzt werden können (Weber, S. 112f.). In der Praxis werden den Schülerinnen und Schülern jedoch häufig Aktivitäten wie „Malen“, „Ausmalen“, das Lesen bereits bekannter „Bücher“ oder das Bearbeiten von „Zusatzblättern“ angeboten, die vorrangig zur Überbrückung von Wartezeiten dienen, aber weder inhaltlich noch individuell angepasst sind (ebd., S. 128).

Ist der Förderbedarf jedoch erkannt und sind geeignete Rahmenbedingungen vorhanden, braucht es besonderes pädagogisches Fingerspitzengefühl. Denn es geht nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern um die Gestaltung eines komplexen Prozesses, in dem es folgende drei Dimensionen zu berücksichtigen gilt:

1. Inhaltliche Dimension

Ein zentraler Punkt hier stellt die Entstehung einer „leeren Zeit“ dar, auch als Langeweile bekannt. Erwachsene Menschen haben in der Regel bereits einen geeigneten Weg gefunden damit umzugehen, Kinder müssen dies womöglich noch lernen (vgl. Kast 2001, 147). Die mit dem schulischen Unterricht verbundenen „Normen“, „Regelungen“, „Wiederholungen“, „Wartezeiten“, als nicht relevant empfundene „Themen“ etc. hervorrufen Unterforderung und den Einsatz unterschiedlicher Bewältigungsstrategien seitens der Kinder (vgl. Weber 2025, S. 119): Ein „konformes Mitmachen“ wird teilweise bevorzugt, um vermutete Konsequenzen zu vermeiden, eine „resignierende“ Haltung kann mit

einer vergeblicher Hoffnung auf anregenden Inhalten zusammenhängen (ebd. S. 120). Weiterhin kann eine langanhaltende Unterrichtssituation der nicht angepassten „intellektuellen Anregungen“ eine „rebellierende“ Haltung hervorrufen, die schließlich in der Form von Schulverweigerung münden kann.

2. Mediale Dimension

Bei den Medialen Aspekte des Unterrichts wurden die, für die Förderung der Zielgruppe verwendeten (vorwiegend analogen aber auch digitalen) Medien in den Blick genommen. Neben analoge „Arbeitsblätter“ und bereits bekannte und dem Niveau nicht angepasste „Bücher“, wurden auch Mal- oder Bastelaktivitäten angeboten. Die Nutzung digitaler Medien beschränkt sich lediglich auf Funktionen wie „Übertragungsmedium“, „Beschäftigung“, „Notlösung“ im Vertretungsfall oder als „Belohnung“, wenn Kinder mit den Pflichtaufgaben schnell fertig werden. Insgesamt findet keine Rückkopplung zu den umfangreichen, im außerschulischen Bereich erworbenen Medienkompetenzen der hochbegabten Kinder statt (vgl. Weber 2025, S. 177).

3. Soziale Dimension

Hier geht es um die subjektive Empfindung von Differenzen zwischen der Zielgruppe und der Rest der Klassengemeinschaft (vgl. Weber, 2025, S. 125). Beispiele für Ursachen sind die jeweils spezifische „Auffassungsgabe“, „Arbeitsgeschwindigkeit“, „Lernverhalten“, „Arbeitsweise“ etc. der Kinder. Aussagen wie «A: Ah ja. Ich hab` jetzt auch Zusatzaufgaben auf dem Laptop bekommen. Immer wenn ich mich langweile, weil die Anderen zu langsam sind.» (Interview 14, Pos. 80) weisen auf die wahrgenommene unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeit auf. Durch die Hervorhebung persönlicher Differenzen wird eine Grundlage für die möglicherweise auch unbewusste Abgrenzung erkannt. Als Konsequenz wurden im Rahmen der Untersuchung „Ausschluss“, „Stigmatisierung“ und „Einsamkeit“ festgestellt. Schulverweigerung, psychische und physische Entwicklungsstörungen sind weitere daraus resultierende Folgen (ebd.).

>>

>> Die Wahrnehmung von Differenzen kann zusätzlich durch den Einsatz bestimmter didaktischer Schritte im Unterricht unterstützt werden. Beispielsweise wenn von einer gezielten Förderung berichtet wurde, fand diese in homogenen Gruppen und innerhalb separierender Maßnahmen im Rahmen des Unterrichts statt (vgl. Weber 2025, S. 173). Hierzu wurden bereits vorhandene Standardmaterialien, unter anderem „Arbeitsblätter“, „Spiele“, „Freizeitbeschäftigungen“ oder eigenständige „Projektarbeiten“, verwendet. Diese individuelle Förderung geschieht, während sich die gesamte Klassengemeinschaft dem Pflichtmaterial widmet, wodurch der Eindruck von „Normalität“ und „Ausnahmen“ vermittelt wird (ebd.). Wenn einzelne Kinder explizit anders unterrichtet werden, so weichen sie von der im Rahmen des Unterrichts gültigen Normalität ab. Sie erhalten eine Sonderstellung. Weiterhin wird – durch die so geregelten separierenden Maßnahmen – die Interaktion mit anderen Kindern in der Klasse im Rahmen des Unterrichts eingeschränkt (ebd.).

Und was oft unbemerkt bleibt: Diese Separierung setzen die Kinder in der Unterrichtsfreien Zeit fort. Während im Unterricht aufgrund der hierarchisch höhere Positionierung der Lehrperson ein respektvoller Umgang untereinander noch bewahrt wird, werden die hochbegabten Kinder in den Unterrichtspausen

von den anderen beleidigt, ausgeschlossen und stigmatisiert (vgl. S. 126). Die Folgen hiervon reichen von fehlender Entwicklung der Begabungen und Beeinträchtigungen im sozialen, physischen und psychischen Entwicklungsbereich bis hin zu Minderung der schulischen Leistung (Underachievement) oder sogar Schulver-sagen (vgl. S. 126).

Wie also kann eine zielführende Förderung gestaltet werden? Gibt es ein allgemeingültiges „Rezept“?

Jedes hochbegabte Kind bringt individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse mit, sodass der Einsatz einer allgemeinen Handreichung nicht zielführend wäre. Jedoch konnten im Rahmen der Untersuchung neben der zentralen Rolle digitaler Medien vier wesentliche Aspekte einer zeitgemäßen integrativen Förderung herausgearbeitet werden (vgl. Weber 2025, S. 180f):

- **Flexibilität:** Der Einsatz geeigneter mediendidaktischer Konzepte ermöglicht die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

- **Interaktion:** Die Interaktion mit den anderen Kindern aus der Klasse erweist sich als bedeutsamer Faktor für die Gruppe der Hochbegabten in der Primarstufe. Ob im Rahmen von Online-Settings oder gemeinsamen Projekten: Die Zusammen-

arbeit in heterogenen Gruppen kann die gegenseitige Akzeptanz fördern und eine Separierung vermeiden.

- **Gegenwärtigkeit:** Der adäquate Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist als eine unabdingbare Komponente gegenwärtiger Bildung zu verstehen. Hier scheinen seitens der Schule die Potenziale der digitalen Medien noch nicht ausgeschöpft zu werden.

- **Erfahrung:** Eine Berücksichtigung und Verknüpfung bereits bestehender Erfahrungen mit digitalen Medien im Rahmen im schulischen Kontext könnte die empfundene Relevanz des Unterrichts steigern und die aktive Mitarbeit fördern.

Insgesamt erweist sich die Gestaltung einer zeitgemäßen, integrativen Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler als eine komplexe, nicht generalisierbare Aufgabe. Individuelle Differenzen sollten wahrgenommen und berücksichtigt werden, ohne dabei einen Sonderstatus zu erhalten. Hierzu sind neue, zeitgemäße Konzepte erforderlich, die sowohl den adäquaten Einsatz digitaler Medien einbeziehen als auch die Interaktion zwischen den Kindern innerhalb der Klasse fördern, sodass Begriffe wie „Chancengleichheit“ und „Inklusion“ auch die Gruppe hochbegabter Schülerinnen und Schüler umfassen. ■

Literaturverzeichnis

Stern, William. 1920. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Johann Ambrosius Barth.

Künne, Thomas, Julius Kuhl, Heiko Frankenberg, und Susanne Völker. 2012. «Die Bedeutung der individuellen Förderung in der Grundschule aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie/PSI-Theorie». In Ressourcen stärken!, herausgegeben von Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using, und Inga Doll, 29–40. Köln: Carl Link Verlag.

Behrensen, Birgit, und Claudia Solzbacher. 2016. Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis. Reihe Hochbegabung und pädagogische Praxis. Weinheim Basel: Beltz.

Kast, Verena. 2001. Vom Interesse und dem Sinn der Langeweile. Düsseldorf: Walter.

Weber, Stefka. In Druck. Zeitgemäße integrative Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie. MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.sw.X>.

Autorin

Dr. des. Stefka Weber ist Bildungswissenschaftlerin.

Im Rahmen ihrer Coaching-Ausbildung spezialisierte sie sich auf die Begleitung, Beratung und Förderung (hoch-)begabter Menschen und legte damit den Schwerpunkt ihres weiteren Forschungsinteresses. In ihrer Promotion an der RWTH Aachen widmete sie sich der Frage, wie eine zeitgemäße und integrative Förderung der Zielgruppe im Primarschulbereich konstituiert wird und welche Rolle (digitale) Medien dabei spielen.

