

# GEHT DIE BEGABTENFÖRDERUNG IN DER INTEGRATIVEN SCHULE AUF ODER UNTER?

Prof. Dr. Peter Lienhard-Tuggener  
Dozent Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

Steht Begabungs- und Begabtenförderung im Widerspruch zur integrativen Schule – oder stellt letztere geradezu eine ideale Umgebung für die Begabungs- und Begabtenförderung dar? Welche Umsetzungsmodelle sind in den Schulen der deutschsprachigen Schweiz beobachtbar? Und wie kann eine Schule vorgehen, wenn sie bezüglich beider Ansprüche – Integration und Begabtenförderung – gezielte Entwicklungsschritte machen will?

Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach. Er orientiert sich an einem Referat zum gleichen Titel, gehalten an der Tagung «Gemeinsam unterrichten und fördern an einer Schule für alle» vom 17. November 2012 in Luzern, organisiert von den Netzwerken «Begabungsförderung» und «Integrative Schulungsformen».

## PROBLEMAUFRISS

Ein Blick auf das Schweizerische Bildungswesen macht eines deutlich: Wir leben in einem betont föderalistisch organisierten Land. Bezüglich der Struktur des Schulwesens unterscheiden sich die Kantone zwar nicht fundamental. Im Detail bestehen aber zahlreiche Spezialitäten, unterschiedliche Entwicklungstempi, voneinander abweichende Ressourcierungen.

Während in früheren Schulgesetzen Begriffe wie «Integration» oder «Begabtenförderung» kaum zu finden waren, sind sie heute schulgeseztlich in allen Kantonen erwähnt. Wer sich die Umsetzung jedoch konkreter vorstellen möchte, stösst rasch an Grenzen: Bezüglich verbindlicher Vorgaben für die Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung bleiben die Gesetze und Verordnungen oft vage. Auffallend häufig ist das Wort «kann» zu lesen. So steht beispielsweise in der Zürcher Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen, dass die Gemeinden entsprechende Angebote auf eigene Kosten zur Verfügung stellen *können*. Ganz anders bei Kindern und Jugendlichen mit einer Sinnes-, Körper- oder einer geistigen Behinderung:

Hier haben die Gemeinden den Zugang zu einer entsprechenden Sonderschulung zu gewährleisten. Diese Kann-Regelung bezieht sich also nur auf einen Teil der Schülerinnen und Schüler, die von der Norm abweichen und möglicherweise besondere pädagogische Bedürfnisse aufweisen.

Trotz der mässigen Verbindlichkeit sind in vielen Kantonen und Gemeinden spezielle Programme für besonders begabte Schülerinnen und Schüler entstanden, oft mit klingenden Bezeichnungen, die man wohl kaum für Angebote zugunsten von Schülerinnen und Schülern mit eingeschränktem intellektuellem Potenzial gewählt hätte (z.B. «Exploratio», «Universikum» oder «Club Archimedes»). Und auch die Presse hat dieses Thema entdeckt: Schlagzeilen wie «Das Genie in Ihrem Kind», «Einsteins Erben» oder «Zu klug für die Schule» schaffen es immer wieder auf die Titelseite von Wochenmagazinen. Dabei wird meist ein Kind abgebildet, das als kleiner Albert Einstein zurechtgemacht ist und eine berühmt gewordene Pose einnimmt, indem es die Zunge herausstreckt – das begabte Kind als Genie, als Exot.

Wenn eine Stadt oder eine Gemeinde ein spezielles Angebot für diese Schülerinnen und Schüler aufbaut, muss sie sich unter anderem mit der Frage aus-



einandersetzen, wie der Zugang dazu geregelt wird. Mit einem Beobachtungsbogen? Über die Empfehlung der Lehrperson? Aufgrund der Einschätzung oder des Wunsches der Eltern? Durch eine Selbstnomination des Kindes? Alle diese Zuweisungswege haben einen erheblichen Interpretationsspielraum, weshalb immer wieder – meist aus einer gewissen Not heraus – auf einen bestimmten Intelligenzquotienten als Schwelle zurückgegriffen wird, beispielsweise IQ 130. Das löst aber die nächste Problemunruhe aus: Wie lässt sich legitimieren, dass Max mit IQ 132 ein interessantes Zusatzprogramm besuchen darf, während Moritz mit IQ 128 aussen vor bleibt? Und wie geht man mit der Tatsache um, dass solche (so genannte) Pull-out-Programme für besonders Begabte durchwegs überproportional von Knaben besucht werden?

All diese Fragen zeigen ein Unbehagen, ja fast schon ein Dilemma auf, das man angesichts der Frage der Begabungs- und Begabtenförderung verspüren kann: Einerseits ist es wichtig, dass dieser Themenkreis auf den Tisch kommt, präsent ist, dass den Anliegen und Problemen dieser Schülerinnen und Schüler Platz in der pädagogischen Diskussion eingeräumt wird. Andererseits kann die übermässige Betonung einer besonderen Begabung die Gesamtsicht auf den betreffenden Menschen vernebeln, denn: Diese Schülerinnen und Schüler sind zwar in irgendeiner Weise besonders begabt, aber sie sind in erster Linie einfach Mädchen und

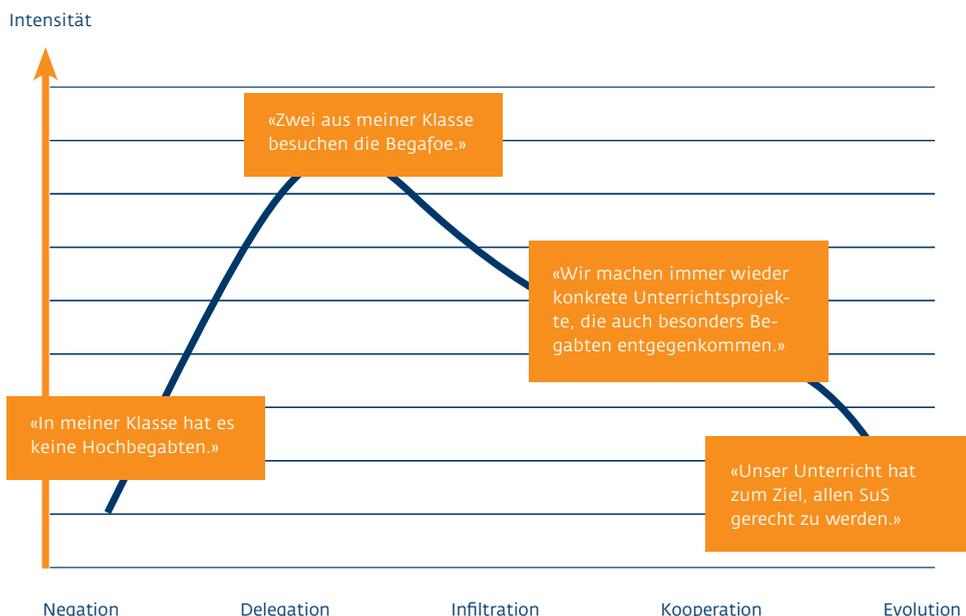
Jungen wie alle anderen auch. Deshalb wäre eigentlich das folgende Ziel anzustreben: eine Schule, in der Begabungs- und Begabtenförderung ganz selbstverständlich gelebt wird, ohne dass man laufend darüber sprechen muss.

### UNTERSCHIEDLICHER ENTWICKLUNGSSTAND DER SCHULEN

Durch die eher offenen und «optionalen» kantonalen Vorgaben bezüglich der Begabungs- und Begabtenförderung ist der diesbezügliche Entwicklungsstand der Schulen sehr heterogen. Im Folgenden werden einige mögliche Stadien oder «Modelle» skizziert:

- Negation («Wirklich Begabte gibt es an unserer Schule nicht. Deshalb ist Begabten- und Begabungsförderung für uns eigentlich kein Thema.»)
- Delegation («Für die Begabten haben wir ein Pull-out-Angebot. Dadurch bin ich als Klassenlehrperson von dieser Thematik entlastet.»)
- Infiltration («Die Fachperson für Begabtenförderung bringt gute Ideen ein, die wir Lehrpersonen auch im Unterricht anwenden können.»)
- Kooperation («Wir führen regelmässig Unterrichtsprojekte und Projektwochen durch, in denen die Fachperson für Begabtenförderung eine wichtige Rolle spielt. Davon profitieren auch die anderen Schülerinnen und Schüler.»)
- Evolution («Wir haben unseren Unterricht ge-

Wie intensiv spricht man in den einzelnen Modellen über die Begabungs- und Begabtenförderung?



---

meinsam weiterentwickelt – mit dem Ziel, dass er sowohl Schülerinnen und Schülern mit Lernschwächen als auch solchen mit einer besonderen Begabung entgegenkommt.»)

Je nach Modell steht die Thematik der Begabungs- und Begabtenförderung unterschiedlich explizit im Vordergrund – von «gar nicht» über «recht dominant» bis hin zu «kein vordergründiges Thema mehr».

Die hier vorgestellte Typologie muss mit Vorsicht genossen werden, weil sie erhebliches Verletzungspotenzial in sich birgt: Das Vorhandensein bestimmter schulischer Strukturen allein bedeutet noch nicht, dass positive Effekte zugunsten der betroffenen Schülerinnen und Schüler erzielt werden. Von zentraler Bedeutung ist das pädagogische Engagement der beteiligten Lehrpersonen. Es kann deshalb sein, dass eine Schule, die sich gemäss nebenstehender Typologie zwischen «Delegation» und «Infiltration» befindet, hervorragende Arbeit leistet. Auf der anderen Seite ist eine Schule denkbar, die Strukturmerkmale von «Kooperation» und «Evolution» aufweist, wegen eines bescheidenen pädagogischen Engagements jedoch weit weniger positive Wirkung erzeugt als die erstgenannte Schule. Deshalb sollen die nachstehenden Beschreibungen nicht als Urteil, sondern vielmehr als Reflexionshilfe und Anregung verstanden werden.

### Negation

Wohl jede Lehrperson würde diese Aussage bestätigen: Jede Schülerin, jeder Schüler ist individuell unterschiedlich. Dies betrifft einerseits äusserliche Merkmale wie Körpergrösse, Haar- und Augenfarbe, andererseits aber auch innere Merkmale wie persönliche Charakterzüge oder das individuelle intellektuelle Potenzial. Trotz dieser Ausgangslage kommt es immer wieder vor, dass man bei Unterrichtsbesuchen den Eindruck erhält, dass individuelle Unterschiede nicht wirklich wahrgenommen, ja geradezu aktiv ausgeblendet werden: Alle Schülerinnen und Schüler erhalten zur gleichen Zeit dasselbe Lernangebot und haben identische Aufgabenstellungen auf gleichem Anspruchsniveau zu lösen. Dadurch kann die passende Herausforderung immer nur für einen kleinen Teil der Klasse erzeugt werden. Die Mehrheit ist entweder unter- oder überfordert.

Welches könnten die Gründe sein, dass diese Art von Unterricht immer noch relativ häufig anzutreffen ist? Einerseits ist diese didaktische Form recht ökonomisch. Andererseits wird immer wieder das Argument ins Feld geführt, dass es gerade in der heutigen Zeit wichtig sei, sich auch einmal anpassen zu können und

nicht ständig die eigene Individualität in den Vordergrund zu stellen. Das sei wichtig für eine gelingende soziale, berufliche und gesellschaftliche Integration.

Zugegeben: Es gibt bei diesem methodisch-didaktischen «Eintopf-Modell» riesige Unterschiede: vom packenden, beseelten Frontalunterricht bis hin zu unsäglich eintönigen Lektionen, bei denen die Uhr stillzustehen scheint. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass die Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler bei ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen abzuholen sowie sie zu befähigen, diese selbständig weiterzuentwickeln, zu begrenzt sind. Aus diesem Grund werden in diesem Modell besondere Begabungen häufig nicht erkannt. In der Folge können die beteiligten Lehrpersonen zur Überzeugung kommen, dass in ihrer Klasse keine Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen sitzen.

### Delegation

Wenn sich das Bildungswesen einem neuen Phänomen stellt, reagiert es in der Regel mit einem speziellen Angebot. Häufig ist der erste Impuls nicht: «Wie können wir unseren Unterricht gestalten, um diesen Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden?», sondern vielmehr: «Lasst uns für diese Schülerinnen und Schüler ein zusätzliches Angebot kreieren.» So hat beispielsweise das Aufkommen der Diagnose «Legasthenie» zu einer breiten Einführung der Legasthenietherapie geführt. Die Sensibilisierung auf die Thematik der Begabtenförderung liess vielerorts Pull-out-Angebote entstehen – separate Gruppenkurse für ausgewählte Schülerinnen und Schüler, die als besonders begabt deklariert wurden.

Analysiert man Evaluationsberichte solcher Angebote, resultieren oft Erkenntnisse wie diese:

- Die Kinder und Jugendlichen besuchen diese Kurse meist sehr gerne. Sie geniessen die Abwechslung zum regulären Unterricht.
- Die Klassenlehrpersonen sind dankbar um dieses Angebot. Das Wissen darum, dass die besondere Begabung einzelner Schülerinnen und Schüler im Pull-out-Kurs gefördert wird, wirkt entlastend.
- Für die Gemeinde und die Schule ist positiv, dass mit diesem Angebot gezeigt werden kann, dass man auch für die stärkeren Schülerinnen und Schüler etwas tut.
- Die Auswahlkriterien und das dazugehörige Zuweisungsprozedere werden häufig als unbefriedigend erlebt. Es kommt stark darauf an, wer überhaupt die Idee einbringt, dass ein Kind für ein solches Programm in Frage kommen könnte.



Die relative Willkür der Zuweisungskriterien zeigt sich auch am folgenden Phänomen: In praktisch allen Pull-out-Angeboten sitzen überproportional viele Knaben aus der Mittelschicht.

- Die Wirkung der Pull-out-Kurse wird unterschiedlich beurteilt: Die Schülerinnen und Schüler geben oft an, viel zu profitieren (beispielsweise bezüglich Lernstrategien, Lerntechnik oder der Fähigkeit, selbständig Projekte bearbeiten zu können). Die Eltern schätzen die Wirkung verhalten positiv ein. Am wenigsten Wirkung erleben die Klassenlehrpersonen der betroffenen Kinder.

Pull-out-Angebote haben demnach durchaus beachtenswerte Wirkungen, namentlich die positive Einschätzung der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Weil aber auch kritische Erkenntnisse bestehen (beispielsweise bezüglich der Klarheit der Zuweisungskriterien), sollte überlegt werden, ob die positiven Wirkungen nicht auch in einem anderen Setting zu erreichen wären.

### Infiltration

Es gibt Schulen mit Pull-out-Angebot, in denen die Fachperson für Begabtenförderung ausserhalb der Kurszeiten kaum präsent ist. Vielleicht arbeitet sie in verschiedenen Schulen oder Gemeinden; sie ist nur gerade für die Durchführung des Kurses im Schulhaus und fünf Minuten nach Kursende schon wieder weg. Das führt dazu, dass das Angebot in der Schule als «abgespalten» erlebt wird. Man kennt einander kaum, ein Austausch findet nicht statt.

Es gibt aber auch Schulen, in denen die Fachperson für Begabtenförderung eine wichtige, als unverzichtbar erlebte Rolle einnimmt. Diese Person hat oft die folgenden Merkmale:

- Sie ist häufig im Schulhaus präsent. Allenfalls hat sie noch andere Funktionen (beispielsweise Integrative Förderung).
- Sie hat bezüglich Begabungs- und Begabtenförderung fachlich etwas zu bieten. Sie ist gut ausgebildet und als Fachperson im Schulhaus anerkannt.
- Sie hat eine klare Vorstellung, wie Begabungs- und Begabtenförderung in verschiedenen Unterrichtsettings aussehen könnte, ist aber nicht dogmatisch.
- Sie findet Pull-out-Angebote gut, projekt- und unterrichtsbezogene Formen jedoch besser.
- Sie ist sozialkompetent, bietet sich an, drängt sich aber nicht auf.
- Sie akzeptiert, dass nicht alle KollegInnen gleich rasch und gleich intensiv mitziehen.

Diese Fachperson «infiltriert» die Schule sorgsam und in positiver Weise, damit diese bezüglich des Umgangs mit besonders begabten Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt kompetenter wird.

Bei der obigen Aufzählung fällt auf, dass ein bestimmtes Wort übervertreten ist: «Sie». Und das ist der Haken bei der ganzen Sache: Alles hängt von dieser Person ab, sie ist das «Konzept». Verlässt sie die Schule, fallen alle informellen Vernetzungen und die guten Formen der Zusammenarbeit wie ein Kartenhaus in sich zusammen. Die Gefahr ist gross, dass nur noch das Pull-out-Programm überlebt – und sich die Schule im Delegations-Modus wiederfindet.

## Kooperation

Die oben beschriebene «Infiltrations-Geschichte» kann aber auch anders ausgehen: Dann nämlich, wenn sich die Schule dazu entschlossen hat, die guten Ansätze konzeptuell zu verankern und damit zu sichern. Dann ist die schulinterne Zusammenarbeit im Interesse der Begabungs- und Begabtenförderung nicht mehr bloss informell, sondern bewegt sich im Sinne einer verbindlichen Kooperation innerhalb bestimmter Vorgaben. Diese können beispielsweise wie folgt ausgestaltet sein:

- Die Fachperson für Begabtenförderung muss mit mehr Schülerinnen und Schülern als den «nominierten Begabten» regelmässigen Kontakt haben. Sie deckt neben der erwähnten Rolle noch andere Funktionen innerhalb der Schule ab, beispielsweise als Teilzeit-Klassenlehrperson, Schulische Heilpädagogin oder als Fachlehrperson.
- Es wird nicht nur über Kooperation zwischen Fachperson für Begabtenförderung und Regellehrpersonen gesprochen, sondern es sind konkrete Umsetzungsformen sichtbar (beispielsweise Unterrichtsprojekte, Projekt-nachmittage, klassenübergreifende Aktivitäten, Projektwochen, ...).
- Diese Umsetzungsformen sind strategisch gewollt, was in ihrer Verankerung im Schulprogramm und in Konzepten ersichtlich ist. Die Schulleitung will diese Entwicklung und treibt sie aktiv voran. Die Schulbehörde befürwortet dies und stärkt Schule und Schulleitung den Rücken.
- Pull-out-Programme werden weitergeführt, oftmals aber schrittweise zugunsten von klassen- oder schulhausbezogenen Angeboten zurückgefahren.

Im folgenden Zitat ist eine solche Entwicklung eindrücklich umschrieben. Sie betrifft ein Projekt, das im Jahr 2012 mit dem LISSA-Preis ausgezeichnet wurde: «Exploratio, die Winterthurer Begabungs- und Begabtenförderung, hat sich in den vergangenen fast zehn Jahren stetig verändert und sich mittlerweile im Bildungsangebot der Stadt Winterthur etabliert. Nach der Anfangsphase mit separativ angelegtem Angebot steht nun die integrative Ausrichtung im Zentrum der Arbeit, um die Winterthurer Lehrpersonen möglichst effektiv in ihrer Arbeit mit begabten Kindern zu unterstützen und bestmöglich zu entlasten» (Hug, Andreas: Mit begabten Kindern Schule machen. Zeitschrift Reflexe, Juni 2009, S. 23).

## Evolution

Schulen, die einen erfolgreichen Weg hinter sich haben, die Begabten- und Begabungsförderung in vielfältiger Weise in ihrer Schule zu verankern, zeichnen sich durch ein bestimmtes gemeinsames Merkmal aus: Sie haben den Mut gehabt, ihr Kerngeschäft «Unterricht» gemeinsam in einer binnendifferenzierenden Weise weiterzuentwickeln, weg von der «Eintopf-Vermittlung» hin zu Lernangeboten, die sowohl Schülerinnen und Schülern mit Lerndefiziten als auch solchen mit einer besonderen Begabung entgegenkommen.

Festgelegte Rezepte, wie das am besten zu bewerkstelligen ist, gibt es keine. Entwicklungsprozesse wie diese kann man weder überhüpfen noch einkaufen, man muss sie durchleben. Orientierende Leitplanken sind aber hilfreich. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Publikation die Grundlagen der LISSA-Preisträger vorgestellt.

Auch die Stadtschulen Chur haben sich solche Leitplanken gegeben – und sie haben sie glücklicherweise nicht nur für sich selbst, sondern auch für weitere interessierte Schulen einfach verständlich und kompakt in zehn Schritte gegliedert (ein entsprechendes Grundlagenpapier ist über [www.churermodell.ch](http://www.churermodell.ch) herunterladbar). Die ersten vier Schritte erachte ich für den Einstieg in dieses Unterrichtsmodell als besonders zentral.

### 1. Grundstruktur verändern

Neben den Erwachsenen und den anderen Kindern ist der Raum der «dritte Pädagoge». Ein Schulraum strahlt eine bestimmte Lernabsicht und Lernkultur aus. Deshalb kann ein binnendifferenzierender Unterricht in einem Raum, der vornehmlich lehrpersonengesteuertes Lernen ausstrahlt, nicht nachhaltig zum Tragen kommen.

### 2. Lehrphasen verkürzen

Bei vielen Lernenden reichen kurze Inputs aus. Diese Schülerinnen und Schüler sollen rasch in die Arbeitsphase wechseln können. Wer mehr Unterstützung braucht, bekommt diese – von einer Lehrperson, die durch die verkürzte Lehrphase mehr Zeit für sie hat.

### 3. Lernaufgaben kreieren / 4. Lernumgebung schaffen

Das umgestaltete Schulzimmer wird nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich als Lernraum ausgestaltet. Gute, anregende Lernaufgaben unterstützen das zielorientierte Lernen.

5. *Didaktik des «weissen Blattes» pflegen*  
Nicht alle Lernprozesse sollen in vorgedachten Bahnen verlaufen. Deshalb werden die Schülerinnen und Schüler motiviert, immer wieder selber Aufgaben zu erfinden.
6. *Beratungsstrukturen aufbauen*  
In erster Linie müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie sich weiterhelfen können. Wenn das nicht reicht, kann Unterstützung bei anderen Kindern oder Erwachsenen geholt werden. Diese Kultur gilt es aufzubauen.
7. *Lernmethoden und Lernstrategien vermitteln /*
8. *Häufig Gespräche über das Lernen führen*  
Damit Schülerinnen und Schüler gut lernen können, benötigen sie geeignete Lernmethoden und -strategien. Diese können einerseits vermittelt werden. Andererseits gilt es, durch regelmässige Gespräche gemeinsam immer besser zu verstehen, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler Lernprozesse strukturieren.
9. *Individuelle Lern(fort)schritte planen*  
Nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen ist die Festlegung von nächsten Lernzielen und Lernschritten sinnvoll. Diese individuelle Zielorientierung ist für alle wichtig – gerade auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderer Begabung.
10. *Prozesse zulassen und eigene Erwartungen hinterfragen*  
Als Lehrperson weiss ich nie abschliessend, was das Beste ist für die einzelnen Kinder und die Lerngruppe und welches Zielniveau wirklich er-

reicht werden kann. Wir müssen uns die Offenheit zugestehen, dass manchmal Anderes und Grösseres möglich ist, als wir uns das ursprünglich vorgestellt haben.

Das Bestechende am «Churer-Modell» ist, dass es die Basis für viele wesentliche Entwicklungen der heutigen Schule legt – sei es individualisierte Lernförderung, inklusive Schulungsformen, oder eben integrative Begabungs- und Begabtenförderung. Solche wichtigen und weitreichenden Entwicklungen passieren nicht einfach so. Vielmehr sind sie sorgfältig zu planen und zu begleiten. Was ist dabei zu beachten?

## GELINGENSBEDINGUNGEN

### *Entwicklungswille und Entwicklungsmacht sichern*

Entwicklungsprozesse, welche die Schule als Ganzes betreffen, können nicht durch das Engagement einzelner motivierter Lehrpersonen nachhaltig gesichert werden. Der «Hauptmotor» muss bei der operativen Leitung der Schule liegen, und die Schulbehörde als strategisches Organ muss diese Entwicklung stützen – unter anderem aus dem folgenden Grund: Veränderungsprozesse, die ins pädagogische Kerngeschäft eingreifen, sind herausfordernd und müssen immer wieder gegen ein gewisses «Beharrungsvermögen des Tradierten» ankämpfen.

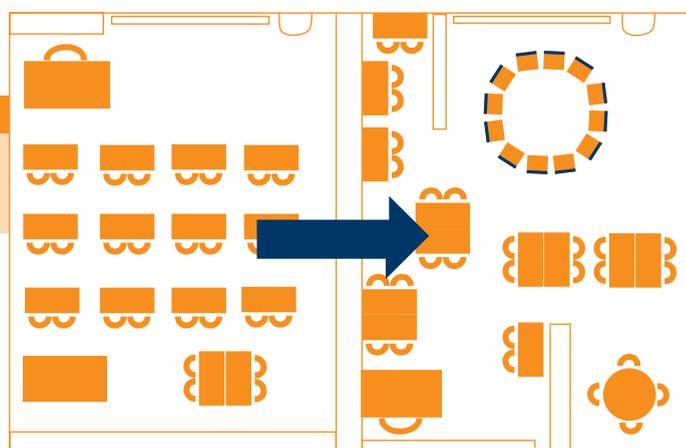
### *Aktuelle gute Praxis erkennen, wertschätzen und nutzen*

Bei den Beteiligten darf nicht das Gefühl erzeugt werden, dass die bisher geleistete Arbeit überholt und wertlos sei. Keine Schul- und Unterrichtsentwicklung baut auf einem «Nichts» auf. Es muss erkannt und hervorgehoben werden, wo schon gute Arbeit geleistet wird, was es zu bewahren gilt und wo aus wel-

### Zehn Schritte zur Binnendifferenzierung im Unterricht

Quelle: [www.churermodell.ch](http://www.churermodell.ch) > Konzept > Konzept Churer-Modell

1. Grundstruktur verändern
2. Lehrphasen verkürzen
3. Lernaufgaben kreieren
4. Lernumgebung schaffen
5. Didaktik des «weissen Blattes» pflegen
6. Beratungsstrukturen aufbauen
7. Lernmethoden und Lernstrategien vermitteln
8. Häufig Gespräche über das Lernen führen
9. Individuelle Lern(fort)schritte planen
10. Prozesse zulassen und eigene Erwartungen hinterfragen



---

chem Zielgedanken heraus Optimierungen notwendig sind. Das nimmt Angst, gibt Wertschätzung und kann zur Überzeugung führen, dass die angestrebte Entwicklung machbar ist und zu einer erhöhten beruflichen und persönlichen Zufriedenheit führen kann.

#### *Den Unterricht mutig, aber gut begleitet weiterentwickeln*

Wer im pädagogischen Bereich Mut zeigt, setzt immer wieder auch Dinge aufs Spiel, die als bewährt erlebt werden. Hier herrscht kein situativer Handlungsdruck. Werden nun solche Elemente im Interesse eines übergreifenden Entwicklungsziels der Schule dennoch verändert, kann durchaus auch einmal etwas schief gehen. Deshalb muss an dieser Schule eine positive Fehlerkultur herrschen oder aufgebaut werden – und die Lehrpersonen dürfen in dieser Situation nicht allein gelassen werden. Unterstützung muss vorgesehen sein und rechtzeitig greifen.

#### *Begabtenförderung als Prüfstein nutzen*

Die hier vorgestellten Entwicklungen zielen nicht ausschliesslich auf den Aspekt der Begabungs- und Begabtenförderung. Es könnte deshalb sein, dass im Laufe der Zeit andere Fokuspunkte in den Vordergrund rücken – wie beispielsweise die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler mit Lerneinschränkungen genügend vom bindendifferenzierenden Unterricht profitieren oder wie die Schule besser mit schwierigem Verhalten umgehen kann. Deshalb ist es wichtig, im Sinne eines Prüfsteins immer wieder bewusst auf den Aspekt der Begabungs- und Begabtenförderung zu fokussieren. Denn nur wenn ein Schul- und Unterrichtssystem auch diesen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, können wir zufrieden sein: Dann ist die Begabungs- und Begabtenförderung in der integrativen Schule aufgegangen.

