

## Didaktik der Begabungsförderung

Müller-Oppliger Victor (2013). In: T. Hoyer, V. Müller-Oppliger, G. Weigand (Hrsg). *Begabung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 101 – 117.

### Inklusion – Abbild einer pluralen Gesellschaft

#### Bildungsgerechtigkeit

In den vorangehenden Kapiteln ist darauf hingewiesen worden, dass Begabungen auf der Grundlage vorhandener **Potenziale** in Wechselwirkung mit einer förderlichen sozialen Umwelt unter der Voraussetzung eigener Absichten und Handlungsweisen der Person entstehen können. Die Realisierung von Begabungen ist beeinflussbar und ein Ausdruck gelingender **Lernprozesse**. **Begabungspotenziale** können - sofern sie erkannt werden - in Übereinstimmung mit den **Motiven** und **Interessen** der lernenden Person gefördert und entwickelt werden, um sich in der Folge als **Hochleistung** auszugestalten.

Mit einem kritischen Blick auf die im deutschsprachigen Kulturraum noch vielerorts vorherrschende Lernorganisation schulischen Lernens in relativ geschlossenen Jahrgangsklassen zeigt die Lernforschung nun aber zunehmend deutlich auf, dass dies in einem uniform organisierten Einheitsunterricht nach dem Prinzip der „7G“ (Lernende des gleichen Alters und mit (un-)gleichen Voraussetzungen lernen gleichzeitig die gleichen Inhalte, gleich intensiv mit den gleichen Methoden und gleichen Anforderungen) nicht realisierbar ist. Wenn Unterricht sich auf ein mittleres Anspruchsniveau eines fiktiven „Durchschnittsschülers ausrichtet, führt dies zwangsläufig zur Überforderung eines Teils der Lernenden und zur Unterforderung derjenigen Lernenden, die in einzelnen Bereichen oder generell über höheres **Potenzial** verfügen. Aufgrund des heutigen Wissens vom Lernen ist schwer verstehbar, dass ein Bildungssystem sich noch immer mit diesem durch die eigene Lehrpraxis selbst initiierten Missstand abfindet.

Seit den späten 60er Jahren ist ferner allgemein anerkannt, dass die soziale Herkunft der Schüler/innen einen bedeutsamen Einfluss auf das Lernen, auf die eigenen Erwartungshaltungen der Lernenden, aber auch auf die Bewertung deren Lernleistungen durch die Schule selbst ausübt. Und mit den Berichten zu PISA ist zusätzlich deutlich geworden, dass unsere Schulen die soziale Herkunft nur ungenügend auszugleichen oder positiv zu verändern in der Lage sind. Vielmehr **reproduzieren** sie mehrheitlich die **gesellschaftlichen Gefälle**, indem sie bestimmte normative Verhaltens- und Ausdrucksweisen einseitig belohnen (Baumert & Schümer 2001, Bourdieu 1990, S. 38, Bremer 2007; PISA 2000, 2006). Die Begabtenforschung zeigt denn auch in eindrücklicher Weise auf, wie hohe Potenziale etwa bei Fremdsprachigen, Schüler/innen aus sozialen und kulturellen Minoritäten resp. bildungsfernen Milieus zu oft übersehen werden und unentdeckt bleiben (Callahan 1995; Edelmann 2007; Frasier 1997; Heller 1996; Stamm 2009, S. 43ff).

Aufgrund dieser Erkenntnisse ist die Schule derzeit im Begriff, die Idealvorstellung der Vergangenheit von „Bildungs- und **Chancen-Gleichheit**“ umzuwandeln in einen neuen Anspruch auf „Bildungs- und **Chancen-Gerechtigkeit**“. Dabei wird unter „Gerechtigkeit“ nicht mehr „Gleichheit von Ungleichem“ verstanden, sondern das Recht des Einzelnen auf eine seinen Potenzialen entsprechende optimale (auch soziale oder kulturelle Benachteiligung kompensierende) Bildung.

## Separative vs. integrative Begabungsförderung

Zahlreiche Studien zu separativen Modellen spezieller Förderung weisen auf die grossen Mängel hinsichtlich einer nicht gegebenen **Trennschärfe** und der **Selektion** der zu fördernden Schüler/innen hin (Bless 2007, Kronig 2007, Randoll 1996, S. 389). Dazu kommt, dass Entwicklungsverläufe von Begabungen oft **dynamisch** und nicht konstant verlaufen und deshalb eine fixierte Zuweisung auf eine Leistungsstufe nicht immer sinnvoll ist. Aber auch innerhalb oder zwischen den dann vermeintlich homogenisierten Lerngruppen sind **Bezugsgruppeneffekte** in unterschiedlicher Weise wirksam, z.B. der „Big-Fish-in Little-Pond-Effect“ nach Marsh 1984; Preckel 2010) oder der „Basking-in-Reflected-Glory-Effect“ (Cialdini et al. 1976), die sich unterschiedlich auf

die Lernverläufe einzelner Kinder und Jugendlicher und Lerngruppen auswirken können. Die Ergebnisse der Integrationsforschung weisen mehrheitlich auf positive Lerneffekte in integrativen Unterrichtsformen (Haeberlin et al 1991, 329, Bless 1995, S. 167) hin.

Ein unbestrittener Nachteil separativer Hochbegabtenförderung liegt in der **Etikettierung** und **Stigmatisierung** von Schüler/innen als „hochbegabt“. Vom Moment, in dem ein Kind die Zuschreibung „hochbegabt“ erhält, verändert dies die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Kindes - es ist nicht mehr das selbe Kind für Lehrperson, Mitschüler/innen, Eltern und sich selbst. Als Folgen dieser Zuschreibung kennen wir:

- Erhöhte **Selbsterwartung**, die positiv verstärkend sein kann, aber auch in Leistungsdruck (bis körperliche Symptome) umschlagen kann
- Sozialer **Erwartungsdruck** (, der positiv herausfordernd wirken kann, aber im Fall von Überforderung oder Ablehnung auch zur Verweigerung und Reaktionsbildung führen kann (Underachievement)
- Längerfristig die Übernahme der Aussenzuschreibung ins **Selbstkonzept** mit positiven oder negativen Folgen (Goffman, 1963, 1971).

## Inklusion – Schule der Vielfalt

Im Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklungen einer zunehmend pluralen und heterogenen Gesellschaft einerseits und zur Verringerung sozialer Ungerechtigkeit andererseits ist die Schule aufgefordert, ihren pädagogischen Auftrag im Sinn einer **„Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“** (Nestle 1996, 279) und als „Volksschule für alle“ neu zu definieren. Die Herausforderung einer zukunfts-offenen Integrationsgesellschaft ohne Aussonderung, in der jedes Gesellschaftsmitglied seine Bedeutung findet, und deren Potenzial und **soziales Kapital** in der „Verschiedenheit der Köpfe“ (Herbart J. F.) liegt, findet damit ihr Abbild in einer diese soziale Realität ernst nehmende und darauf hin vorbereitende Schule der **Inklusion** (Boban & Hinz 2003, Bürli 1997, 55f; Wilhelm & Bintinger 2001, 45).

Sie steht damit in Übereinstimmung mit der **Kinderrechtskonvention** der Uno und der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994), die im Jahre 2008 anlässlich der 48. Weltbildungsministerkonferenz ausdifferenziert wurde: „Inklusive Bildung im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialem und ökonomischem Status. Dabei muss sich der Lernende nicht in ein bestehendes System integrieren, sondern das **Bildungssystem** muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an diese anpassen“ (Deutsche Unesco-Kommission 2012).

## Das „Schoolwide Enrichment Model“ als Choreografie inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung

Als Modell für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung genießt das **Schoolwide Enrichment Program SEM** (Renzulli & Reis 1985) weltweit Anerkennung. Es handelt sich dabei um ein detailliertes Konzept, das jeder Schule ermöglicht, aus dem Modell heraus flexibel ihr eigenes Programm zu entwickeln. Dies in Abstimmung auf die lokalen Ressourcen, die Herkunft und Bedingungen der Schüler/innen, die eigene Entwicklungsdynamik der Schule sowie auf die Stärken der an der Schule wirkenden Lehrpersonen. Das SEM geht von bestehenden **Schulstrukturen** aus und ist auf allen **Schulstufen** und über alle demographischen Differenzen hinweg anwendbar.

Das Modell wurde von Renzulli & Reis in den 70er Jahren in den Schulen von Connecticut, USA geschaffen und gelangt seither in unzähligen Schulen in allen Kontinenten zur Anwendung. Es wird am National Research Center on the Gifted and Talented der USA (NRC/GT) stets weiterentwickelt

und vereint erforschte Methoden der Begabungsförderung in einem zusammenhängenden Schulkonzept. Dabei ist neben der Erforschung von Hochleistung und Begabung das deklarierte Anliegen, den Schulen erfolgreiche und erprobte Praktiken zur Verfügung zu stellen, die so aufeinander abgestimmt sind, dass sie beides ermöglichen: „**High-end learning**“ für Hochbegabte, ebenso wie ein **integratives Modell** breiter Begabungsförderung aller im Sinn von „A rising tide lifts all the ships“ (Renzulli & Reis 1997, S. 3).

Mit Blick auf die bestehende Praxis muss davon ausgegangen werden, dass zwei Arten von Begabung wahrgenommen und gefördert werden sollen: „**Schoolhouse Giftedness**“ und „**Creative-productive Giftedness**“ (Renzulli 2009, S. 324). Die erste Art, die für Lehrpersonen am Einfachsten erkennbar ist, zeigt sich in guten Noten und Schulleistungen. Dabei stellt der IQ keine ausschliessliche Bedingung für schulischen Erfolg dar. „Kreativ-produktive Begabung“ ist diejenige Form, die vor allem im Erwachsenenalter als Hochbegabung erkannt wird. Sie umfasst erweiterte Fähigkeiten: Die Anwendung von **Inhaltswissen** (content) ebenso wie **prozedurales Wissen** (process; thinking skills), aber auch unabhängiges und vernetztes Denken in integralen Problemlöse- oder Gestaltungsprozessen. Solche Begabung zeigt sich in der Schule nur in entsprechend offenen oder diese Fähigkeiten anrufenden **Lernarrangements**. Zahlreich sind denn auch Beispiele, in denen Erwachsene plötzlich als Begabte erkannt werden, die in der Schule nicht erfolgreich waren oder ihre diesbezüglichen Fähigkeiten im bestehenden Rahmen von Unterricht und Schule nicht realisieren konnten. Unbestritten ist aber, dass beide Arten für eine optimale Bildung, **Begabungsentwicklung** und die Vorbereitung auf die Anforderungen des Erwachsenenalters bedeutsam sind.

### Begabungsförderung auf mehreren Ebenen

Der reguläre **Lehrplan** einer Schulart gilt als verbindliche Grundlage des Lernens. Er soll von allen Schüler/innen erreicht werden können. Das SEM als Maßnahme der Begabungsförderung schließt an die jeweils geltenden Lehrpläne an und will den Unterricht bereichern: Einerseits innerhalb des regulären Lehrplans durch eine **Differenzierung** von Lernmaterialien und Lernaufgaben auf verschiedenen Anspruchsebenen und andererseits durch ergänzende Lernfelder und Möglichkeiten zusätzlichen Kompetenzerwerbs, wo dies aufgrund der Potenziale der Lernenden möglich ist. Drei Fördermassnahmen haben sich dazu in über 40jähriger Forschungsarbeit bewährt:

- **Curriculum-Modifikation** im Sinn von Lehrplanstraffung (**Compacting**) für Schüler/innen, die etwas bereits können resp. weniger Übungszeit benötigen. Aber auch zusätzliche Vertiefungsangebote innerhalb der Lehrplaninhalte
- Zusätzliche von Lehr- und Lernangebote (**Enrichment**) über den regulären und normativen Lehrplan hinaus

- Das **Total Talent Portfolio** als individualisierter Leistungsnachweis, das sowohl eine qualifizierende wie auch eine die Lernwege steuernde Funktion einnimmt.

Dabei gelangen diese drei Maßnahmen sowohl innerhalb des Klassenunterrichts zur Anwendung, als auch in zusätzlichen Lernangeboten für besonders leistungsstarke Schüler/innen (Enrichment Clusters), die oft auch als **Pull-Out-Programme** oder **Begabungsateliers** bezeichnet werden; denn es gilt in Fachkreisen als unbestritten, dass zwar jeder Unterricht weit möglichst individualisierend und begabungsfördernd sein soll, dass aber auch der differenzierteste allgemeine Klassenunterricht nicht vermag, spezifische Begabungspotenziale fachlich genügend anspruchsvoll zu fördern.

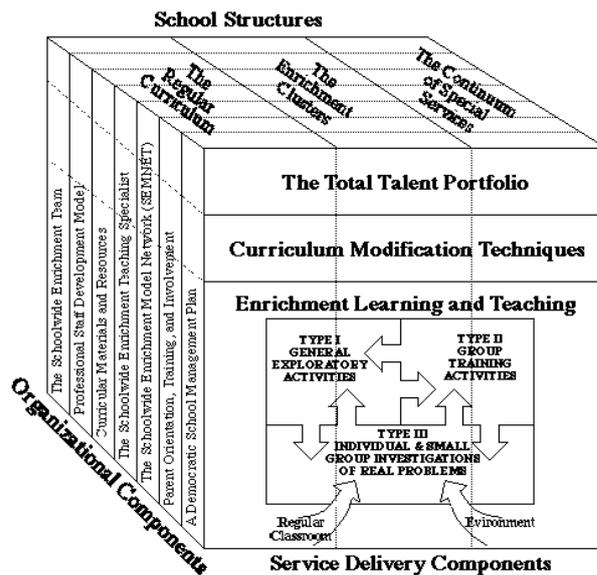


Abb. 1: Schoolwide Enrichment Model (nach Renzulli 1997, S. 23)

## Orte der Begabungsförderung

### Stammklasse und Zusatzförderung

Umfassende Begabungsförderung findet deshalb an unterschiedlichen Orten statt, denn es braucht sowohl eine **Stammklasse**, um festzustellen, wo eine Leistung im Vergleich zu der **Peer-group** (Gleichaltrigengruppe) herausragt, als auch eine Bezugsgruppe mit besonders hohen Leistungsansprüchen um sich gegenseitig herauszufordern und im Rahmen Gleichgesinnter anzuspornen. Die Vergleichsgruppe, in der Begabung als überdurchschnittliche Fähigkeit erkannt und zum Wohl einer Gruppe eingesetzt werden kann, ist deshalb nicht die selbe **Bezugsgruppe** wie diejenige, die sich in gegenseitiger Resonanz im Lernen auf hohem Niveau zur Hochleistung bringen kann. Diese Einsicht ist zentral für eine Definition von Inklusion, die davon ausgeht, dass es in einer Inklusionsschule einander ergänzend beide Strukturen braucht: Diejenige der sozialen Bezugsgruppe, in der in der Stammklasse gelernt wird in einer gemeinsamen Gesellschaft - bei aller Unterschiedlichkeit - sein Bestes zu leisten und sich dabei gegenseitig zu unterstützen (kooperatives Lernen). Aber auch die Interessens- und Leistungsgruppen, in der Begabte einander in ihrer **Zone nächster Entwicklung** gegenseitig positiv beeinflussen und verstärken können (individualisiertes Lernen).

Eine Schule der **Inklusion** wird demnach innerhalb der Schule als „**Lernende Gemeinschaft**“ in einer Choreographie unterschiedlicher Lernangebote das Lernen in der sozialen Bezugsgruppe (Klasse) mit klassenübergreifend zusätzlichen Lernangeboten (Enrichment Clusters) für die interessengeleitete, fähigkeitsbezogene und leistungsdifferente Förderung miteinander vereinen.

### Enrichmentgruppen

**Enrichmentgruppen (Enrichment Clusters)** sind Lerngruppen ausserhalb des regulären Lehrplans, in denen Schüler/innen mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten und gemeinsamen Interessen innerhalb der regulären Schulzeit zu festgelegten Zeiten mit einer Person zusammenarbeiten, die über erweitertes Wissen, Expertise und einen entsprechenden Abschluss verfügt. Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen 15 und 20 % der Schüler/innen über Potenziale verfügen, die von besonderer Förderung in einem solchen **Talent Pool** profitieren würden (Reis 1981). „Fünfzehn bis zwanzig Prozent einer Altersgruppe scheint eine vernünftige Größenordnung zu sein, weil wir davon ausgehen müssen, dass ein Teil der Spitzenleistungen später von Mitgliedern dieser Gruppe erbracht wird ...“ (Weinert 1990, S. 10).

Die Enrichmentgruppen schaffen eine Lernsituation in der anspruchsvolle Methoden des forschenden Lernens, sowie „higher order thinking skills“ (höher stehende Denkfertigkeiten) sowie kreative Produktivität gefordert sind. Sie fördern kooperatives Lernen bei der Bearbeitung realer Problemstellungen und sollen den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts begünstigen. "A major assumption underlying the use of enrichment clusters is that every child is special if we create conditions in which that child can be a specialist within a specialty group" (Renzulli, 1994, p. 70).

### Spezielle Förderung

Schüler/innen, die Leistungen auf höchstem Niveau in einer oder mehreren Begabungsdomänen erbringen, sind - zusätzlich zur Förderung in den Klassen und in Enrichmentgruppen – auf eine weitgehende individuelle Beratung und Unterstützung angewiesen. Für sie können zusätzliche **Abschlüsse** (z.B. International Baccalaureate) angeboten werden, die Teilnahme an nationalen Förderprogrammen und **Wettbewerben**, Wochenende oder **Sommer-Akademien** für Begabte. Weitere Fördermöglichkeiten sind **Frühstudium**, die bereits an zahlreichen Universitäten eingerichtet sind (zeitgleich zur vorangehenden Schule), die spezielle Förderung an **Musik-** oder **Sportakademien** (neben dem regulären Schulbesuch) oder domänenspezifische **Mentorate** mit Künstler/innen, Wissenschaftler/innen oder weiteren Expert/innen. Die Fachperson für Begabungsförderung einer Schule koordiniert die schulischen und die **ausserschulischen** Fördermassnahmen in Zusammenarbeit mit den Schüler/innen, Lehrpersonen und Eltern.

## Methoden der Begabungsförderung

### Lehrplanstraffung

Lehrplanstraffung (Curriculum Compacting ) geht davon aus, dass nicht alle Lernenden gleich lang brauchen um die selben Inhalte zu erlernen. „Warteräume“ sollen abgebaut und unnötig lange Übungsphasen für Schüler/innen, die etwas bereits können, andersweitig genutzt werden. Das Ziel ist, dass alle Lernenden ihre Lernzeit optimal einsetzen. Die Didaktik des **Curriculum Compacting** lässt sich in folgenden Schritten umreissen:

- Konkretisieren der **Lernziele**: Welches sind die minimalen Lernziele (Basiswissen), die alle Schüler/innen erreichen sollen? Welches wären anspruchsvollere Vertiefungsinhalte?
- **Identifizieren** der Schüler/innen, welche die Lernziele bereits beherrschen oder in verkürzter Zeit erlernen können. Vorwissen aufnehmen. Durchführung eines Vortests oder von Standortbestimmungen, die aufzeigen, welche Schüler/innen die entsprechenden Ziele bereits erreichen.
- **Verkürzen** von Lern- und/oder Übungszeit für Schüler/innen, die Inhalte bereits beherrschen oder mit einer komprimierten Vermittlungs- und Anleitungzeit fähig sind, die Lernziele zu erreichen. Dazu eignen sich in besonderem Maß verkürzte Inputs in Gruppen für schnellere Lernende, Minilektionen, aber auch Leittexte oder Selbstlernangebote. Weglassen von Übungsphasen, wenn die Lernziele erreicht werden.

- Anbieten herausfordernder **Alternativen**. Die frei werdende Zeit kann unterschiedlich eingesetzt werden: Zur Defizitbearbeitung in anderen Domänen, zur zusätzlichen Vertiefung in einem Wissensgebiet, aber auch für interessengeleitete individuelle Projekte und Enrichmentangebote. Zur breiten Einführung des **Curriculum Compacting** s. Reis & Renzulli (1997 p. 89-114), Renzulli, Reis, Stednitz (2001, S. 73-84)

## Parallel Curriculum

Beim **Parallel Curriculum** handelt es sich nicht um einen alternativen **Lehrplan** sondern darum, die regulären Lehrpläne unter vier Gesichtspunkten begabungsfördernd anzureichern und auszudifferenzieren: „Basislehrplan“ (**Core Curriculum**), „Vernetzung“, „Anwendung“ und „Bezug zur Identität“. Der Basislehrplan gilt als Ausgangspunkt der schulischen Lernprozesse für alle. Dabei werden bereits dessen Inhalte je nach individuellen Fähigkeiten erhöht, z.B. indem Begabten schwierigere Texte und komplexeres Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wird, anspruchsvollere Bearbeitungsmethoden zum Einsatz gelangen, vertiefende Problem- und Fragestellungen herausgefordert werden, die Lerninhalte in erweiterte Kontexte überführt, Begegnungen und Zusammenarbeit mit erwachsenen Experten initiiert oder Reflexionsfragen zur Relevanz der Informationen und neue Gedanken angeregt werden.

Der Aspekt der Vernetzung (**Curriculum of Connections**) regt Lernende stärkenorientiert an, verschiedene Schlüsselkonzepte aus dem Grundcurriculum miteinander zu verbinden und zueinander in Beziehung zu setzen. Dies geschieht etwa durch Variationen von Bedingungen oder Kontexten, durch das In-Beziehung-Setzen des Gelernten zu verschiedenen Fachdisziplinen, Zeiten, Orten oder Kulturen, durch die Diskussion verschiedener Perspektiven (z.B. soziale, ökonomische, technologische, politische) oder durch den Vergleich unterschiedlicher Aussagen von Personen mit differenzierten Sichtweisen auf die Lerninhalte.

Der Anwendungsaspekt (**Curriculum of Practice**) soll Lernenden helfen, ihr Wissen sicher und mit dem nötigen Selbstvertrauen in verschiedenen Situationen anzuwenden. Schüler/innen bauen – je nach ihren Fähigkeiten - Expertise in der Umsetzung von Wissen in Performanz (Handlungskompetenz) auf und lernen kennen, wozu das Wissen im Alltag oder in Berufen dienlich resp. notwendig ist. Sie entwickeln Problemlösefähigkeiten im praktischen Umsetzen, setzen sich aber auch mit dem Nutzen und Sinnfragen der Lerninhalte auseinander. Sie lernen dabei Bedingungen der Umsetzung von Wissen in Praxis kennen und können selber zu kreativen Akteuren konkreter Anwendungen werden.

Durch den Bezug zur eigenen Identität (**Curriculum of Identity**) werden die Lernenden explizit dazu angehalten, die unterschiedlichen Lerninhalte zu den eigenen Interessen, Stärken, Förderbedürfnissen und Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung und Zukunftsvorstellungen in Beziehung zu setzen. Sie sollen dabei sowohl eigene Interessen und Neigungen wahrnehmen und Bewusstsein über das in den jeweiligen Domänen zu Leistende erlangen. Die Lerninhalte und Fächer sollen aber auch auf deren gesellschaftliche Bedeutung und Implikationen hin diskutiert und auf ihre Passung zu den persönlichen Einstellungen und Zukunftsvorstellungen überprüft werden (vgl. Tomlinson et al. 2002)

## Enrichmentprogramme

Unter **Enrichment** wird die Anreicherung von Lehrinhalten über die normativen Vorgaben des Lehrplans hinaus verstanden. Dies kann als Verbreiterung des Wissensfeldes, als inhaltlich vertieftes Lernen aufgrund komplexerer Problemstellungen oder als Erwerb erweiterter Kompetenzen stattfinden. Es grenzt sich explizit ab von rein quantitativem „Mehr-des-Selben“ an Material-oder Aufgabenbearbeitung zum selben Inhalt oder anderen „Beschäftigungsaufgaben“. Enrichment kann auf allen Ebenen, sowohl innerhalb wie außerhalb des Klassenunterrichts bzw. der Schule erfolgen. Das Enrichment baut auf drei didaktischen (Elementen?) auf, die im Lernarrangement in Wechselbeziehung zueinander stehen und sich gegenseitig ergänzen. Renzulli (1997, S. 33) bezeichnet dies als **Enrichment-Triade** (Triad Model) und unterscheidet darin drei Aktionsformen, die miteinander im Prozess der Bereicherung in wechselseitiger Beziehung stehen:

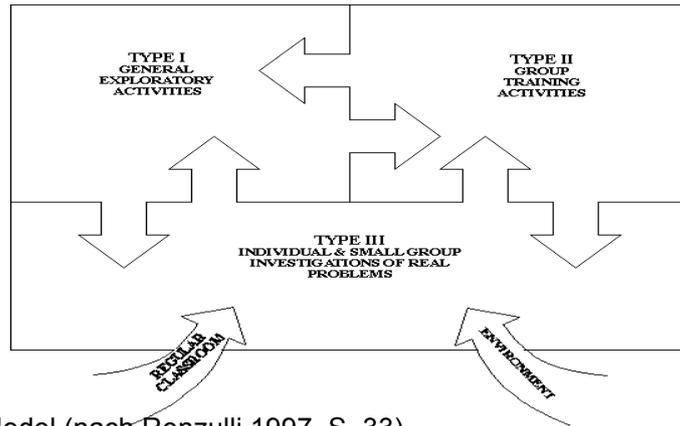


Abb. 2: The Triad Model (nach Renzulli 1997, S. 33)

### Type I

#### **Generelle explorative und Interessen weckende Aktivitäten:**

Darunter werden besondere Aktivitäten in der Gesamtschule, in den Klassen und im Fachunterricht verstanden. Diese speziellen Anlässe ermöglichen Schülerinnen und Schülern sowohl **Begegnungen** mit erfolgreichen Persönlichkeiten (Künstler, Politiker, Berufsleute, Forscher, usw.) wie auch direkte **Erfahrungen** mit realen Themen, Problemstellungen, fremden Kulturen, Berufsfeldern, usw., die so nicht als Wissensinhalte im Lehrplan vorgesehen sind. Ziel dieser Begegnungen ist es, neue Interessen zu wecken bzw. entdecken zu lassen und dadurch zum Lernen in dem speziellen Bereich anzuregen. Diese Aktivität kann einerseits motivierend sein durch die persönliche Begegnungen mit Personen als **Rollenmodellen**. Andererseits stellt sie ein wichtiges Fenster für Schüler/innen aus bildungsfernen Kreisen dar, unbekannte Lebenswirklichkeiten kennenzulernen (Vgl. Reis & Renzulli 1997 p. 115-158).

### Type II

#### **Aufbau von Methodenkompetenzen, Lernstrategien und Praktiken:**

Bei Lernaktivitäten nach Type II geht es darum, **Lernstrategien**, Arbeits- und Denktechniken, aber auch **Lerneinstellungen** zur Bearbeitung anspruchsvoller Aufgaben, zu eigenständigem Arbeiten oder für individuelle Lernprojekte zu entwickeln. Der Aufbau dieser Kompetenzen erfolgt sowohl im regulären Klassenunterricht als auch in den ergänzenden Enrichment-Programmen. Er beinhaltet neben einer Vielzahl von Lern- und Arbeitsmethoden auch die Entwicklung von kreativem Denken, Problemlösestrategien und kritischem Denken sowie die Fähigkeit eines angemessenen Gebrauchs anspruchsvoller Informationsmedien wie Nachschlagewerke oder das Internet. Einige Methoden sind als Techniken trainierbar, während andere erst im Zusammenhang mit Lerninhalten und im Verlauf individueller Lernprojekte auftreten und inhaltsgebunden erlernt werden müssen (Vgl. Reis & Renzulli 1997 p. 159-210).

### Type III

#### **Individuelle Freiarbeiten oder Gruppenprojekte:**

Type III beinhaltet begabungsspezifisches Arbeiten der Schüler/innen an individuellen Projekten - alleine oder in Kleingruppen - in ihren Interessensgebieten und Begabungsdomänen. Dabei ist diese qualifizierte individuelle Arbeit ziel- und ergebnisgerichtet. Sie kann in Freiräumen während des Regelunterrichts, im ergänzenden **Talent-Pool (Pull-Out)** oder in weiteren, freien Lernzeiten (z.B. frei zugängliches Ressourcenzimmer für Freiarbeiten) einer Schule stattfinden. Wichtig ist dabei die professionelle Lernbegleitung von Personen, die über die erforderlichen Kompetenzen in den jeweiligen Begabungsdomänen verfügen. (Vgl. Reis & Renzulli 1997, p. 211-294).

## Talent Portfolio

Das **Total Talentportfolio** dient als Sammlung individualisierter Leistungen von Schüler/innen. Dabei sollen anhand von schulischen und außerschulischen Leistungsnachweisen die Lernpotenziale, Interessen, aber auch Lern-, Denk- und Ausdrucksstile der Lernenden erfasst werden. Die zentralen Absichten des Talentportfolios sind:

- Sammeln von Informationen zu Bildungsbereichen, in denen Schüler/innen Stärken zeigen
- Strukturieren der Informationen nach Fähigkeitsbereichen, Interessen und Lernstilen sowie weiteren Merkmalen erfolgreichen Lernens wie Organisationsfähigkeiten, Präferenzen in den Lerninhalten, personale und soziale Fähigkeiten, Fähigkeiten der kreativen Produktivität und Methodenkompetenzen.
- Periodische Überprüfung und Analyse der Informationen als Grundlage für eine zielgerichtete zusätzliche Förderung innerhalb der Klasse und/oder in ergänzenden Enrichment-Angeboten.
- Aushandeln individueller Beschleunigungs- und Enrichmentmassnahmen in einem partizipativen Vereinbarungsprozess zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen.
- Nutzen der Informationen als Grundlage der Lernberatung und für Elterngespräche über Begabungsfördermöglichkeiten und Lernerfolge ihres Kindes.

Das Talentportfolio nimmt hinsichtlich der **Identifikation** von Begabungspotenzialen eine wichtige Funktion ein, zeigt es doch anhand von Leistungen der Kinder oder Jugendlichen, was diese in den unterschiedlichen Begabungsdomänen zu leisten imstande sind. Die Leitfragen der Arbeit mit dem Talentportfolios sind: Was können Lehrpersonen und Erziehende über die Interessen und Begabungen der Schüler/innen lernen? Wie können Lehrpersonen und Erziehende diese Informationen nutzen für eine optimale Förderung der Begabungen des einzelnen Lernenden? In diesem Sinn ist das Talentportfolio ein wichtiger Eckpfeiler einer flexibilisierten und personalisierten Begabungsförderung. (Vgl. Reis & Renzulli 1997 p. 75-88; Müller-Oppliger, 2013).

## Identifikation der Schüler/innen für Programme spezieller Begabtenförderung

### Mehrfaktorielle Identifikationsverfahren

Bei der Identifikation von begabten Schüler/innen ergibt sich zunächst das Problem, dass aufgrund der Breite möglicher Begabungsausprägungen kein einfaches und alle Möglichkeiten umfassendes Verfahren eindeutiger Identifikation besteht. Ein Vergleich macht schnell deutlich, daß die unterschiedlichen Verfahren oft nur bestimmte Teilaspekte von Begabung messen. Daraus resultiert die Gefahr, dass aufgrund der Aspekte, die eine bestimmte Methode beinhaltet, festgelegt wird was als Begabung anerkannt wird, und Kinder, die gerade diese Merkmale nicht aufweisen, dadurch nicht als Begabte erkannt werden. Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren **mehrfaktorielle Identifikationsverfahren** entwickelt, die sowohl unterschiedliche Begabungspotenziale, Begabungsausprägungen als auch weitere Persönlichkeits- und Umweltfaktoren mit einbeziehen. In diesem Zusammenhang sei nochmals darauf hingewiesen, dass eine Begabungsdiagnose aufgrund lediglich einer Intelligenztestung nicht ausreichend sein kann.

### SEM-Identifikation

Das Schoolwide Enrichment Konzept des National Research Center geht ca. 15 % aller Schüler/innen aus, die im **Begabungspool** einer Schule zusätzlich gefördert werden sollen. Die Nominierung der Kinder wird von Renzulli & Reis (1997, S. 57ff) als sechs-schrittiges Verfahren vorgeschlagen:

### *1. Nomination aufgrund Leistungstests und Schulnoten*

Der Vergleich erfolgt dabei aufgrund lokaler Vergleichswerte. Dabei werden auch überdurchschnittliche Leistungen in einzelnen Bereichen berücksichtigt und nicht nur Gesamtdurchschnitt.

### *2. Nomination durch die Lehrpersonen*

Die Lehrpersonen haben die Möglichkeit, diejenigen Schüler/innen, deren Stärken in Tests oder Schulleistungen nicht zum Ausdruck kommen, die aber durch besondere Kreativität, Motivation, ungewöhnliche Interessen, Talente oder offensichtliche Stärken in bestimmten Bereichen auffallen, direkt zu nominieren.

### *3. Alternative Wege*

Dabei kann vorkommen, dass Lehrpersonen eher unter- oder auch übernominieren. Aus diesem Grund sind alternative Wege wie Nomination durch Eltern, durch Klassenkameraden, Selbstnominierungen, oder Nomination aufgrund von alternativen Identifikations-Fragebogen oder Kreativitätstests vorgesehen.

### *4. Spezielle Nominierungen (Vergewisserung)*

Eine Liste aller Schülerinnen und Schüler, die nominiert sind wird an alle Lehrpersonen der Schule verteilt damit auch Bezugspersonen des Vorjahres oder solche, die Schüler/innen in einem anderen Umfeld kennen, zusätzliche Nominierungen vorschlagen können. Damit soll vermieden werden, dass ein Kind nicht ausgewählt wird, weil die aktuelle Klassenlehrperson seine besonderen Stärken vielleicht nicht erkennt.

### *5. Orientierung der Eltern und Schüler/innen*

Eltern und Kinder werden über die Möglichkeit zusätzlicher Förderung orientiert. Sie werden dabei auch darauf hingewiesen, dass die Zulassung zum Begabungspool sporadisch überprüft wird und von erbrachten Leistungen abhängt. Die Lernenden werden dahingehend informiert, dass die besondere Förderung auch in ihrer eigenen Verantwortung liegt.

### *6. Signalisierung besonderer Interessen*

Trotz sorgfältiger Verfahren können Schüler/innen übersehen werden. Wenn ein/e Schüler/in ein sehr starkes Interesse oder Begeisterung für ein bestimmtes Thema oder Wissensgebiet in oder ausserhalb der Schule entwickelt, ist die Möglichkeit einer Interessensmeldung gegeben. Dies zieht nach sich, dass der Einzelfall im Lehrteam oder von Begabungsfachperson der Schule noch einmal überprüft wird.

Das Schoolwide Enrichment Konzept geht aufgrund über 40jähriger Expertise davon aus, dass ca. 50 % der Schüler/innen im ersten Schritt (Tests und Leistungen) und die anderen 50 % durch ergänzende Nominierungen gefunden werden. Das Verfahren hat den Vorteil, dass alle Beteiligten und Betroffenen in den Auswahlprozess einbezogen sind. Gleichzeitig sind verschiedene Zugangskanäle und Informationsquellen sichergestellt und keine einzelne Sichtweise kann die komplexe Situation unkontrolliert dominieren. Begabungen können dadurch breit abgestützt erkannt und ihrer angemessenen Förderung zugeführt werden.

In der Regel werden Nominationen durch eine speziell ausgebildete Fachpersonen für Begabungsförderung einer Schule koordiniert und in einem Team evaluiert, das für die Zulassung zum Begabtenpool verantwortlich zeichnet. Dabei geht es um eine Gesamtschau der Potenziale und Möglichkeiten der einzelnen Kinder oder Jugendlichen, die gemeinsam mit Lehrpersonen, Eltern und den Lernenden – und, wenn nötig, in Zusammenarbeit mit den Schulpsychologen - geführt werden. Für alle einzelnen Phasen dieses Identifikationsverfahrens existieren bewährte Beobachtungs-, Interessen- und Nominationsfragebögen (vgl. dazu Renzulli, Reis, Stednitz 2001, Huser 2011, Müller-Oppliger 2012).

## Das „ENTER“-Modell

Ein weiteres Modell wurde von (Ziegler & Stoeger 2003) entwickelt. ENTER ist das Akronym aus den Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe Explore (Erkunden), Narrow (Einengen), Test (Testen), Evaluate (Bewerten) und Review (Überprüfen). In der ersten Phase werden Informationen gesammelt, die Hinweise auf mögliche Begabungen geben können. Zentral ist dabei auch das Bemühen, Beschreibungen begabungsrelevanten Verhaltens aus alltäglichen Lebenssituationen zu erhalten. Fragebögen, halbstandardisiertes Interview und Leistungsnachweise leisten dazu gute Dienste. Liegen Hinweise auf besondere Begabungen vor, werden die weiteren diagnostischen Schritte eingeleitet. In der Phase der Einengung wird im diagnostischen Gespräch (allenfalls unter Einbezug von Ratingskalen, Checklisten oder Beobachtung) versucht, die spezifischen Begabungen genauer einzugrenzen, die Persönlichkeit des Probanden im Hinblick auf seine Realisierungsmöglichkeiten zu erfassen sowie Ansatzstellen für die Begabungsförderung zu finden. Die Testphase dient der Überprüfung aber auch der Erstellung eines Begabungsprofils. Dabei können unterschiedliche Tests zur Durchführung gelangen: Intelligenztests ebenso wie Kreativitäts- oder Motivationstests, gegebenenfalls aber auch ein Test zur Erfassung von Prüfungsangst. Nach dieser ersten drei Schritten liegen genügend Informationen vor, um entsprechende begabungsfördernde Maßnahmen umzusetzen. Die beiden Stufen der Evaluierung und der Überprüfung dienen der sporadischen Überprüfung der Beurteilung und der Zielerreichung der speziellen Förderung. (Ziegler & Stoeger 2003, S. 8-21).

## Screening-Verfahren

Ausgehend vom Ansatz einer systemischen Begabungserfassung durch alle am Bildungsprozess Beteiligten und der Zusammenführung der unterschiedlichen pädagogischen und psychologischen Identifikationsverfahren wurde an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz (Müller-Oppliger 2009) ein Screeningverfahren entwickelt, an dem alle Schüler/innen einer Schule in der Grundschule innerhalb eines bestimmten Zeitraums von vier bis sechs Wochen teilnehmen. Das Verfahren ist eine Kombination von Schulleistungstest, Beobachtungs- und Fragebögen für Lehrpersonen, Eltern und Kinder, einer kultur- und sprachraumunabhängigen Intelligenztestung sowie einem Set ergänzender Tests zu Interessen, Leistungsmotivation und Selbstkonzept. Es wird durchgeführt von der zertifizierten Fachperson für Begabungsförderung der jeweiligen Schule und soll sicherstellen, dass in einer ersten Phase alle Kinder einer Schule unabhängig von den Einschätzungen der Lehrpersonen erfasst werden (verdeckte Begabungen, Minoritäten), dass dabei alle Beteiligten (Kinder, Lehrpersonen, Eltern) miteinbezogen sind, und dass im anschließenden Dialog die entsprechenden Fördermassnahmen gemeinsam festgelegt werden. Weitergehende Testungen, Schulpsychologen und Schulleitung werden in ihren je spezifischen Funktionen und Kompetenzfeldern angemessen in die Entscheidungsfindung einbezogen und die getroffenen Entscheidungen werden in einer förderdiagnostischen Prozessbegleitung kontinuierlich überprüft und angepasst. Für die Hand von Lehrpersonen und Begabungsfachpersonen wurden Beobachtungsbögen und Checklisten entwickelt, die das Entdecken von Begabungspotenzialen im Schulalltag in heterogenen Schulklassen ermöglichen sollen.

## Drehtürmodell

Der ursprünglich von J. Renzulli eingeführte Begriff „**Drehtürmodell**“ (Revolving Door) wird als Bezeichnung für eine flexible Form der Organisation individueller Förderanlässe verwendet. Aufgrund der Feststellung eines Förderbedarfs wird Schülerinnen/Schülern ermöglicht, partiell den regulären Unterricht zu ersetzen, um sich einer individuellen Aufgabe widmen zu können, im Talent Pool der Schule teilzunehmen, mit einer Mentorin oder einem Mentoren in ihrer Begabungsdomäne zu lernen oder Kurse einer höheren Stufe oder außerhalb der Schule zu besuchen (vgl. Renzulli & Reis 2001, S. 55-72; Renzulli, Reis & Stedtnitz 2001, S 57-61).

Zwischen der Lehrperson, deren Unterricht wegfällt, den Lernenden und der/dem das Begabtenprogramm verantworteten Fachperson wird eine Art Lernvertrag abgeschlossen, der Folgendes enthalten sollte: Nennung der speziellen Aufgabe und der begleitenden Lehrperson resp. Mentoratsperson, Erklärung der Schülerin oder des Schülers bezüglich ihrer/seiner Selbstverantwortung für die Sicherstellung und Art der Kompensation des Lerninhalte der ausfallenden Unterrichtsstunden, Art

des Nachweises der erbrachten Leistung aus dem individuellen Förderanlass (z.B. durch Lernjournal oder ein Leistungsportfolio) oder des Rückflusses der Ergebnisse der Zusatzförderung in die Klasse oder Schule (Präsentationen, u.a.).

Die Bezeichnung „Drehtür-Modell“ signalisiert, dass Schüler/innen zwischen normalem Unterricht und individueller Förderung ohne aufwändige Administrativverfahren in hoher Flexibilität wechseln können, sofern das Basislernprogramm garantiert und eine zusätzliche Förderung angezeigt ist. Das Modell verlangt eine hohe Flexibilität von den Lehrpersonen und Schulen. Es leistet aber einen wertvollen Beitrag dazu, dass Kinder und Jugendliche ihre Lernzeit optimal nutzen und „Warteräume“ durch Zurückhalten oder Beschäftigen (bis alle Schüler/innen einer Klasse das Lernziel erreicht haben) verhindert werden können. In den Grundschulen wird es oft eingesetzt, damit die Kinder die Angebote in den klassenübergreifenden Talent Pool, Pull-Out-Stunden oder Begabtenateliers wahrnehmen können; in fortgeschrittenen Schularten geben Freistellungen vom Normunterricht die Gelegenheit, mit außerschulischen Berufsleuten, Künstlern, Forschern und Fachmentor/innen zusammenzuarbeiten oder auf gymnasialer Stufe an Frühstudienprogrammen teilzunehmen. Schulen regeln dies auf vielfältige Arten. Voraussetzung dazu ist stets, dass Lehrpersonen und die Schule als Institution anerkennen, dass nicht alles im Rahmen auch des besten regulären Unterrichts leistbar ist, dass zusätzliche Lernaktivitäten über die Klasse hinaus oder außerhalb der Schule einen wertvollen Beitrag an die individuelle Begabungsförderung von Schüler/innen zu leisten imstande sind und damit gar wertvolle Impulse in den Unterricht zurück fließen können.

Insbesondere aber entspricht die flexible Handhabung nach dem Drehtürmodell in besonderem Maß dem dynamischen Verlauf von Begabungen. Auf diese Weise nehmen Lernende zu denjenigen Zeitpunkten an Förderprogrammen teil, wenn Hochleistung zu erbringen möglich ist. Sie nutzen die Programme solange sie darin hohe Leistung erbringen und bleiben dadurch auch nicht administrativ verordnet auf Schuljahresdauer in den Begabungsprogrammen hängen, wenn sie die Lernzeit für anderes benötigen oder sich entwicklungsbedingte oder persönliche situative Veränderungen ergeben

### **Begabungen erkennen als pädagogische Kernaufgabe**

**Pädagogische Diagnostik** war in vorwissenschaftlicher Ausprägung immer schon ein zentraler Inhalt pädagogischen Handelns. Sie umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und/oder in Lerngruppen Bedingungen erfasst, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu verstehen, zu bewerten und zu optimieren. Unter diagnostischer Tätigkeit wird die Beobachtung von Lernen (mit oder ohne diagnostische Instrumente) verstanden, um daraus ein Verstehen individuellen Lernverhaltens zu gewinnen und für den Lernenden und seine Lernentwicklung - im Sinn individualisierter Begabungsförderung - optimierende Entscheidungen zu treffen. Dabei steht die pädagogische Diagnostik als Kernkompetenz jeder Lehrperson in enger Verbindung zu **förderdiagnostischem** Handeln, das die Lernwege und Entwicklungen der Schüler/innen als Prozessdiagnostik begleitet und die Lernprozesse bestmöglichst auf die Lernenden ausrichten will.

Eine einseitige Orientierung an Methoden der Berechtigungs- und Selektionsbeurteilung haben in den vergangenen Jahren die Weiterentwicklung förder- und schülerorientierter Pädagogischer Diagnostik stark behindert. Als Sonderfall wurde zudem die Identifikation von Begabungen seit Mitte der 90er-Jahre in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz vielerorts ausschließlich der Schulpsychologie unterstellt und damit der Grundaufgabe und dem Berufsauftrag der Lehrpersonen entzogen. Durch die Forderung nach einer Didaktik der Heterogenität und Inklusion und den zunehmenden Einsatz individualisierter Leistungserfassungen (z.B. mittels Kompetenzrastern, Portfolios und Lernstandsanalysen) erhält sie ihre Bedeutung als berufliche Kernkompetenz und Grundauftrag der Lehrprofession zurück.

## Beitrag der Psychologischen Diagnostik

**Psychologische Diagnostik** erfasst unter Zuhilfenahme spezifischer Verfahren zielgerichtete Informationen über psychische Merkmale von Menschen. Sie umfasst die Klärung einer bestimmten Fragestellung, der Interpretation und Gutachtenerstellung sowie die Festlegung von Interventionen. Dabei interessiert nicht nur das Beschreiben und Erklären, sondern besonders das Messen psychischer bzw. psychologischer Phänomene. Im psychologisch diagnostischen Verfahren nehmen Tests denn auch eine wichtige Stellung ein. Testpsychologische Routineverfahren haben die Untersuchung eines oder mehrere empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale im Fokus mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über die individuelle Merkmalsausprägung in Bezug auf eine Vergleichsgruppe. Standardisierte Testbedingungen sollen dabei die überindividuelle Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglichen. Über Tests hinaus verfügt die psychologische Diagnostik über weitere Verfahren wie die Anamneseerhebung, sowie Methoden der Exploration oder Verhaltensbeobachtung.

Wertvolle und unverzichtbare Dienste leistet die Psychologie deshalb besonders in der Abklärung von **Minderleistung** (Underachievement) oder Begabungspotenzialen, die gleichzeitig mit Behinderungszuständen gekoppelt sind (**Twice Exceptional Students**).

Im Gegensatz zur pädagogischen Förderdiagnostik, die Lernprozesse und Entwicklungsverläufe in der Regel diagnostiziert und begleitet, beschränkt sich die psychologische Diagnostik in der Schulpraxis oft auf die Feststellung eines Befundes zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt.

Im Zusammenspiel von pädagogischer und psychologischer Diagnostik und angesichts der in Fachkreisen der Begabtenförderung verbreiteten Auffassung, dass um die 15 % der Schüler/innen über Begabungspotenziale verfügen, die in einem sich an Durchschnittserwartungen orientierenden Regelunterricht nicht ausreichend gefördert werden, ist deshalb augenscheinlich, dass mit Bestimmtheit nicht jede (Hoch-)Begabungsidentifikation ein psychologischer Fall sein kann. Die psychologische Diagnostik leistet aber in komplexen Fällen Einzelfällen, die sich aus pädagogischer Sicht nicht erklären lassen, unverzichtbare Dienste.

## Lernpsychologische Grundlagen der Begabtenförderung

### Konstruktivistisches Lernverständnis

Das allgemeine Lehr-/Lernverständnis hat sich in den vergangenen Jahren drastisch verändert. Es hat sich ein eigentlicher Paradigmenwechsel vollzogen: Von einer normativen Didaktik des Gleichaktes (Abbilddidaktik) und der Vorstellung, Bildungsgerechtigkeit sei, wenn für alle Ungleichen das Gleiche mit der gleichen Methode dargeboten wird hin zu einem konstruktivistischen Lernverständnis. Dieses bezieht die Person der Schüler/innen, ihre Herkunft und Lernvoraussetzungen, ihre Lernbiografie und ihren Eigensinn mit ein. Es ist klar geworden, dass bloße Anpassung an von Lehrpersonen vorstrukturiertes und didaktisch reduziertes Wissen nur ungenügend vermag, Lernende - und ganz besonders solche mit hohem Leistungspotenzial - zu autonomen, eigenständig denkenden, innovativen, selbst gestaltenden und mitverantwortenden Menschen zu heranzubilden.

### Fünf Aspekte der Begabungsförderung

Die aktuelle Lernforschung mit Bezug auf den pädagogischen Konstruktivismus (Reich 2004; Arnold & Gomez 2007) weist in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Neuropsychologie darauf hin, wie bedeutsam es ist, dass fortgeschrittenes Lernen auf individuellem Vorwissen basiert und anschlussfähig ist. Die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden definieren weitgehend die Art, wie Lerninhalte aufgenommen, verarbeitet und allenfalls Vorwissen verändert oder weiter ausdifferenziert werden kann (Spitzer 2003, Roth 2001). Lernen in diesem konstruktivistischen Verständnis bedeutet den Aufbau neuer und das Modifizieren bereits vorhandener Schemata, semantischer Begriffsfelder und individueller Wissensnetze. Für den Wissenserwerb sind dabei drei Schritte zentral: Die Aktivierung und Akzeptanz des Vorwissens, das Schaffen von Anregungen und Methoden, neue Informationen mit dem vorhandenen Vorwissen zu verknüpfen sowie die Gestaltung heraus-

fordernder Lernsituationen zum Herstellen neuer und zusätzlicher Verbindungen. Dies lässt sich vor allem in differenzierenden Lernarrangements verwirklichen, in denen Begabte Informationen und Problemstellungen auf ihre jeweiligen Lernniveaus bezogen erwarten dürfen. Dabei sind für personalisierte Lern- und Verstehensprozesse in begabungsfördernden Lernarrangements fünf Aspekte von zentraler Bedeutung: „Emotionen“, „Motivation und Volition“, „Kognition“, „Aktion“ u. „Reflexion“.

## Emotionen

Über Emotionen wissen wir in Zusammenhang mit Lernprozessen, dass positive Emotionen (z.B. das Wissen, als Mensch mit all seinen Stärken und Schwächen und seiner Herkunft akzeptiert und respektiert zu sein, das Erleben von Wertschätzung und Sicherheit) holistische und kreative Formen des Denkens fördern. Spannungsfreie und positiv erlebte Lernsituationen begünstigen die Bereitschaft, „riskantere“ und auch innovativere und kreativere Wege des Denkens und Handelns zu beschreiten. Dies beinhaltet auch eine Fehlerlernkultur, eine Lernsituation, in der Fehler weder Beschämung noch persönliches Versagen darstellen, sondern eine Normalität in Lernprozessen darstellen und ein Durchgang zu besserem Verstehen sind.

Demgegenüber zieht ein negativ besetztes Lernklima, das durch Stresserleben, Prüfungs- oder Versagensangst, Leistungsdruck oder soziale Spannung geprägt ist, einen eher eingeeengten analytischen, auf Details fokussierten (fixierten) weniger beweglichen Denkstil nach sich. Die Konzentration wird in solchen Situationen auf einfache und sicher zu bewältigende Probleme zurückgenommen. Lernen neigt in dieser Situation zum Bestehen resp. Erfüllen normativer Anforderungen; experimentelles und exploratives Entdecken wird eher vermieden. Negative Emotionen wie die Angst vor Beschämung oder rivalisierenden Vergleichen (z.B. mittels einiger gängiger Leistungsbewertungsverfahren) aber auch das Erleben von Druck, sich oder anderen gegenüber bestehen zu müssen, ziehen oft als Konsequenz den Einsatz weniger flexibler Problemlösestrategien und Denkleistungen und ein rigides und undifferenziertes „richtig-falsch-Lernen“ nach sich. (Bless & Fiedler 1999, Bless 1997, Abele 1996).

## „Motivation“ beinhaltet „Volition“

Zeitgenössische Motivationstheorien beinhalten den Aspekt des eigenen Entscheids des Lernenden, sich auf den Lernprozess und die Anforderungen einzulassen oder sich diesen zu verweigern/entziehen. Heckhausen (1989) bezeichnet dies mit dem „Überschreiten des Rubikon“, nach dessen Entscheid, sich auf eine Sache einzulassen, es keinen Rückzug mehr gibt. Die „Erwartungsmal-Wert“Theorien (Atkinson 1957) sowie nachfolgende „Use and Gratification“-Ansätze sind sich darin einig, dass sich die Handlungsbereitschaft eines Lernenden aus den Erfolgserwartungen (ob es gelingen mag oder nicht) und dem Wert der Handlungsfolgen (was es bringt; welche Konsequenzen es nach sich ziehen mag) zusammensetzt. Die Motivation Lernender entscheidet sich meist aufgrund folgender Fragen: Mit welchem Ergebnis ist zu rechnen, wenn ich nicht handle? Wie leicht fällt es mir, in dieser Situation die notwendigen Handlungen auszuführen? Kann ich das Ergebnis durch eigenes Handeln hinreichend beeinflussen? Inwieweit kann ich damit rechnen, dass ein bestimmtes Ergebnis die erwünschten Folgen nach sich zieht? (Rheinberg 1997).

In Bezug auf Motivation ist die Selbstwirksamkeitstheorie (Deci & Ryan, Wild & Krapp 1996; Prenzel et al. 1996; Pintrich, Roeser & DeGroot, 1994) nicht hintergebar. Sie ist von höchster Bedeutung für die Gestaltung schulischer Lernprozesse und es erstaunt, dass sie oft zu wenig konsequent den Eingang in die schulische Berufspraktik gefunden hat.

## Selbstwirksamkeit

Gemäss **Selbstbestimmungstheorie** ist höhere Lernmotivation zu erwarten,

- je stärker die Lernenden sich als „Verursacher ihrer Handlungen“ erleben,
- je mehr sie sich von ihren Lehrpersonen akzeptiert fühlen
- je häufiger sie im Unterricht einen persönlichen Lernfortschritt erkennen
- je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Lernziele gelegt wird
- je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können

Umgekehrt ist mit umso niedrigeren Motivation zu rechnen,

- je stärker Lehrpersonen ein kontrollierendes Verhalten an den Tag legen
- je weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden
- je mehr Leistungsbeurteilung auf Wettbewerb im Sinn von Konkurrenz und sozialer Vergleich abzielt
- je mehr sich schulische Selektionsentscheide ausschließlich an formal erbrachten Leistungen orientieren.

Deutlich wird, dass Motivation letztlich aus eigenen Entscheiden, aus freiem Willen, der **Volition** des Lernenden entsteht. Dies in Abwägung der Erwartungen oder Risiken aufgrund der eigenen Lerngeschichte und in enger Verbindung mit dem eigenen **Selbstkonzept** sowie von der Vorstellung der eigenen Fähigkeiten, Erfolgsaussichten und Zielsetzungen. Und auch dies nur in Situationen, in denen sich Lernende als Urheber ihres (Miss-)Erfolgs als selbst wirksam erleben.

### Kognition

Kognition, Reflexion und Selbstbild stehen in engen Zusammenhängen zu den Emotionen und zur Motivation. Hinsichtlich der Kognition sei mit Blick auf den Aufbau neuen Wissens an dieser Stelle noch einmal auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit von Lernaufgaben und Lernherausforderungen an das individuell unterschiedliche jeweilige Vorwissen der Lernenden hingewiesen. Dabei gehen wir davon aus, dass Lernaufgaben und Problemstellungen innerhalb einer „**Zone nächster Entwicklung**“ von diesen als anspruchsvoll, herausfordernd und gleichzeitig erreichbar erlebt werden. Unter dieser „Zone of proximal development“ (Vygotsky 1978) ist diejenige Zone zu verstehen, die mit Hilfe und Unterstützung Fortgeschrittener auf der Basis ihres bisherigen Wissens in einer bestimmten Zeit erreichbar ist. Da diese Zone nächster Entwicklung bei allen Schülern an biografisch unterschiedlichen (Lern-)Erfahrungen anschließt, sind mit monoton angelegten Lehrmethoden nie alle Lernenden einer heterogenen Lerngemeinschaft erreichbar. Für die Unterrichtsentwicklung bedeutet dies, einerseits **Lernarrangements** zu entwickeln, die vermögen, Schüler/innen auf unterschiedlichsten Lernniveaus, von Lernschwächeren bis hoch Begabten, anzusprechen und andererseits **Lerndialoge** zu inszenieren, in denen gegenseitiges Lernen voneinander als Lernprinzip wirksam werden kann.

### Higher order thinking

Im Zusammenhang mit der „kognitiven Wende“ wurden in den USA eine Reihe von Modellen und über ein Dutzend Programme für die explizite Förderung höherer Denkfertigkeiten entwickelt und mit Studien ihre Effektivität belegt. Im angloamerikanischen Raum zählt deshalb die Vermittlung von **Higher Order Thinking Skills** seit Jahrzehnten zum pädagogischen Standard; ganz besonders im Rahmen von Begabungsprogrammen (Colangelo & Davis 2002, Costa 2002, Renzulli & Reis 1997, Schiever & Maker 1991, VanTassel-Baska & Stambaugh 2006). Rogers (2002, S.271) führt dazu aus: *„No matter what forms of enrichment the teacher decides to use, the key to enrichment lies in the maxim „HOTS not MOTS“. In other words, whatever curriculum challenge the teacher offers, it must incorporate Higher Order Thinking Skills (HOTS) not More of the Same (MOTS)“.*

Benjamin Bloom entwickelte zur Zeit der kognitiven Wende mit seiner Gruppe von Erziehungswissenschaftler/innen die Klassifikation kognitiver Lernstufen. Dabei wird unterstellt, dass höhere Lernstufen auf den darunterliegenden aufbauen und effektives höheres Lernen nur gegeben ist, wenn die basalen Fähigkeiten der jeweilig unteren Stufen gewährleistet sind.

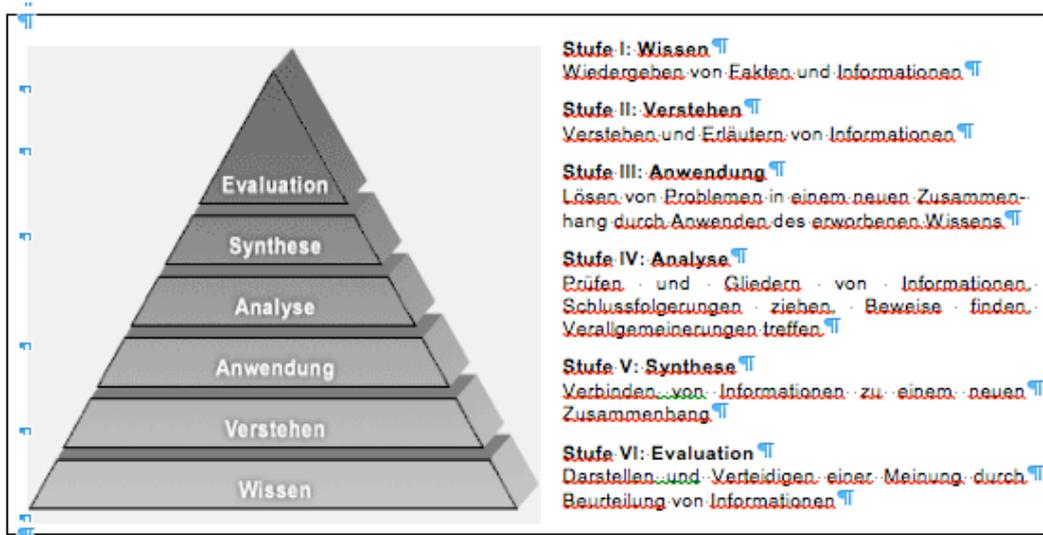


Abb.3: Kognitive Taxonomien (nach Bloom 1956)

In den 90er Jahren hat eine neue Gruppe von Kognitionspsychologen unter der Leitung von Lorin Anderson, einer früheren Studentin von Bloom, in Zusammenarbeit mit Krathwohl das Modell überarbeitet und als höchste Stufe kognitiver Aktivität die Kreativität gesetzt.

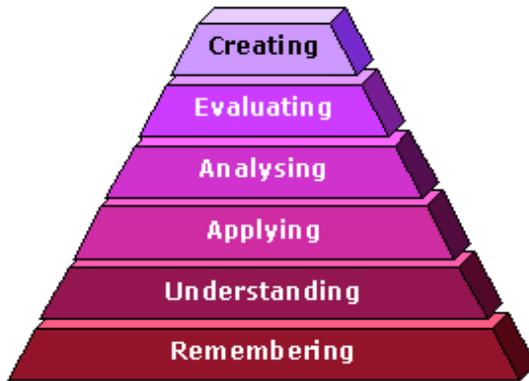


Abb. 4: Revised taxonomy of the cognitive domain (Anderson and Krathwohl 2001)

Diese Taxonomiestufen für höhere Denkfähigkeiten stellen eine elementare Möglichkeit dar, Lernaufgaben und Problemstellungen, aber auch die an Lernprozesse anschließende Reflexion über das eigene Lernen für alle Lernenden (und insbesondere für Schüler/innen mit hohem Leistungspotenzial) herausfordernd und anspruchsvoll im Sinn ihrer Zone nächster Entwicklung zu gestalten. In den Worten von Van Tassel-Baska (2003, S.174): „to turn a gifted learner’s initial capacity for intellectual activity into mature competence for academic and professional accomplishment.“

### Reflexion und Selbstkonzept

Anhand der vorangehenden Lerntheorien wird die Bedeutung des Lerndialogs und der Reflexion über das eigene Lernen und dessen Effekte als Schlüsselstelle einer Begabungsförderung deutlich, die sich zum Ziel setzt, Begabte selbstbewusst und selbstgesteuert ihre Potenziale erkennen und in entsprechende Leistungen umzusetzen zu können. Emotionen, Motivation, Denken und Reflektieren stehen in engem Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein der Lernenden, dem in der Begabungsförderung eine zentrale Bedeutung zukommt.

Das Selbstkonzept kann als eine Gedächtnisstruktur definiert werden, die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen beinhaltet. Es umfasst unter anderem das im Lauf des Lebens erworbene Wissen einer Person über ihre eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen. (Hannover 1997, Wild 2006) und ist prägend für das Selbsterleben im Sinn von Persönlichkeitszuschreibungen („Ich bin ...“) und verhaltensbezogenen Informationen („Ich kann ...“).

### **Personalisiertes Lernen**

Für Lernprozesse generell und insbesondere für Lernprozesse mit besonders begabten Kindern und Jugendlichen scheint deshalb unverzichtbar, das Lernen und die Reflexion des Lernens auch auf Aspekte der Persönlichkeit und deren Selbstverständnis sowie auf Lerneinstellungen zu erstrecken. Lernen wird so zu **personalisiertem Lernen** (selbstbewusstes und identitätsgebundenes Lernen).

## **Begabungsförderung als personale Kompetenz und soziales Kapital**

### **Co-kognitive Kompetenzen**

Es mehren sich zunehmend Ansätze innerhalb der Begabungsforschung, die sich mit Gesichtspunkten zur Begabung resp. Hochbegabung jenseits einseitiger Eingrenzung auf ausschließlich hohes kognitives Potenzial (oft reduziert auf Konstrukte zur „Intelligenz“) auseinandersetzen (Albert 1975; Bloom & Sosniak 1981; Csikszentmihalyi 1996; Gardner 1983; Renzulli 1978, 2002; Sternberg 1986). Vermehrt finden affektive, personale und soziale sowie moralische und ethische Aspekte Beachtung als Voraussetzungen und Determinanten zu realisierter Begabung resp. Hochleistung. Renzulli bezeichnet diese als „intelligences outside the normal curve“ oder als „co-cognitive traits“ (2002, S. 33).

### **Sechs Schlüsselmerkmale**

Co-kognitive Personenmerkmale können über deren Bedeutung für die individuellen Lernprozesse des Einzelnen hinaus auch als „soziales Kapital“ betrachtet werden: als Vermögen von Mitgliedern einer Gesellschaft zugunsten kollektiver Bedürfnisse oder zur Lösung von Problemen Einzelner oder der Gemeinschaft. Sie sind dadurch untrennbar verbunden mit Wertefragen.

Renzulli schließt damit ursprünglich an soziologische Theorien zum Kapital von Bourdieu & Passeron 1990 an. In Anlehnung an Bourdieu, der in seinen empirischen Forschungen die Begrifflichkeit eines immateriellen „sozialen Kapitals“ mit dem „ökonomischem Kapital“ in Verbindung setzt (Bourdieu, 1986, 46), definiert Renzulli soziales Kapital als eine Ressource, die einen Menschen befähigt, Beziehungen innerhalb einer kollektiven Gruppe und zwischen Gruppenmitgliedern zu gestalten. Dadurch entstehende soziale Beziehungen vermögen Einzelnen aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen Einfluss und Macht zu verschaffen, über die sie als singuläre Person nicht verfügen würden. Diese, von Renzulli als „strategische Annäherung“ bezeichneten Sichtweise ergänzt er in der Folge durch eine gesellschaftlich „funktionale Position“.

### **Soziales Kapital**

Das soziale Kapital (neben intellektuellem Kapital und finanziellem Kapital) des Einzelnen und/oder einer Gesellschaft wird von Renzulli (2002) als Bündel (clusters) von immateriellen Werten oder Personenmerkmalen gefasst, die sich auf die kollektiven Bedürfnisse von Individuen und der Gesellschaft als Ganzes beziehen. Als Personenmerkmale sind diese sogenannten co-kognitive Aspekte einerseits besonders häufig ein Ausdruck für (hoch-)begabtes Verhalten. Andererseits - und dies ist für Lernprozesse von hoher Relevanz - gilt als nachgewiesen, dass co-kognitive Einstellungen mit den kognitiven Ressourcen von Menschen zwingend und folgenreich interagieren und deren Umsetzung in (Hoch-)Leistungen auf diese Weise fördern oder auch behindern (Renzulli 2006, S.18)

Aufgrund einer breit angelegten Metaanalyse der zum Thema vorliegenden Forschungsliteratur, verbunden mit einer mehrstufigen Serie von Delphi-Befragungen, wurden vom NRCGT schließlich sechs hauptsächliche Komponenten resp. Schlüsselmerkmale festgelegt werden, auf die sich die weitere Forschung ausrichtete (Renzulli 2002; Sytsma 2003):

- Optimismus
- Mut
- Hingabe an ein Thema resp. Fach
- Sensibilität für menschliche Belange
- Körperliche und geistige Energie
- Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben

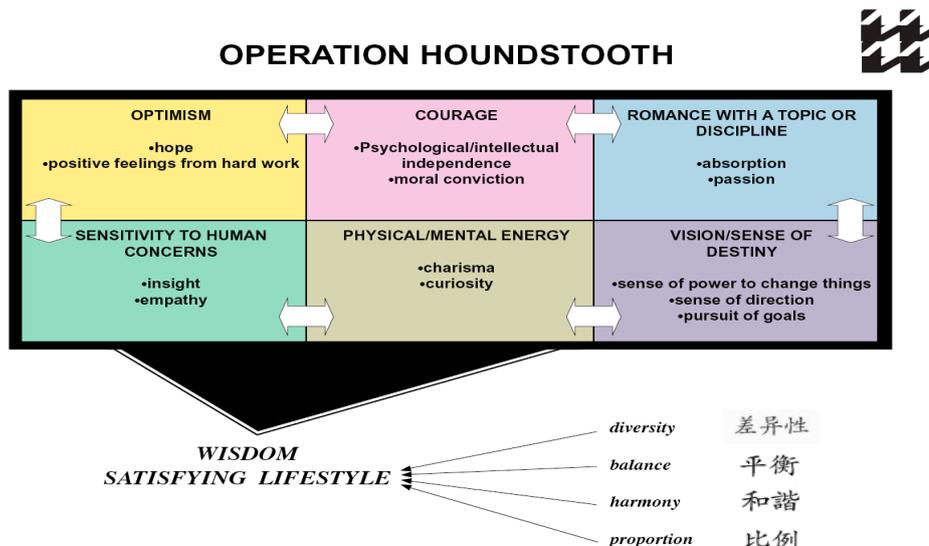


Abb. 5 Co-Kognitive Personenmerkmale; Renzulli 2002. Phi Delta Kappan 84(1), 33-40, 57-58.

Der Entwicklungsarbeit des National Research Centers of Gifted and Talented (NRC/GT) zugrunde lagen die drei Leitfragen:

- Unter welchen Umständen und mit welchen Gründen transformieren Menschen ihre Begabungen in gesellschaftlich konstruktive Handlungen?
- Ist es aufgrund eines vertieften Verstehens über die Beweggründe, wann Menschen ihre Begabungen und Energie sozial und konstruktiv umsetzen möglich, Lernbedingungen schaffen, die dazu befähigen, soziales und ökonomisches Kapital zugunsten der gesamten Gesellschaft zu erhöhen?
- Ist es möglich, ethische und moralische Einstellungen künftiger Führungspersönlichkeiten der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft positiv so zu beeinflussen, damit sich sowohl das Bruttosozialprodukt als auch die gesellschaftliche Zufriedenheit erhöhen?

### Optimismus)

Optimismus (hope; positive feelings from hard work) beinhaltet kognitive, emotionale und motivationale Komponenten und widerspiegelt den Glauben an eine positive Zukunftsentwicklung. Als Haltung ist Optimismus verbunden mit den Subkomponenten „Hoffnung“ sowie sozial wünschbarer „Zukunftserwartung“ zum Vorteil des Einzelnen oder anderer und dem „Willen, diesbezüglich Anstrengung“ zu erbringen. Die Bedeutung dieses Personenmerkmals und seine positiven Auswirkungen sind breit untersucht und bestätigt in Kontexten der Medizin, Psychotherapie, Familie, Büro und Schule. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) zeigen, dass optimistische Verhaltensweisen oder Einstellungen durch Selbstreflexion und bestimmte Interventionen von außen modifiziert resp. erlernt werden können.

## Mut

Der co-kognitive Faktor Mut umfasst die Substrukturen moralischer Mut, psychologischer Mut und physischer Mut (*psychological/intellectual independence; moral convictions*). Moralischer Mut ist eng verbunden mit moralischer Integrität, Empathie, Altruismus, und Sensibilität für allgemeine menschliche Belange (Putman 1997). Psychologischer Mut verlangt nach Unabhängigkeit. Er korreliert mit der Fähigkeit, kontrovers zu denken, „Out-of-the-box“-Problemlösungen zu generieren. Psychologischer Mut ist einer von sechs Faktoren psychischer Gesundheit („Well-being“) und zeigt sich u.a. in der Fähigkeit zur Eigenständigkeit und Autonomie.

Mehrfach nachgewiesen sind Zusammenhänge zwischen Mut und Kreativität (MacKinnon 1978), ebenso Mut als integraler Aspekt von Resilienz (Dweck 2006). Ryf & Singer (2003) definieren psychologischen Mut als Autonomie und als die Fähigkeit zu Eigenständigkeit, verbunden mit Risikobereitschaft, intrinsischer Motivation, Selbstbestimmung sowie Leistungsmotivation (Elliot & Harackiewicz 1998, Locke & Latham 2002, Deci & Ryan 2000).

## Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin

Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin (absorption; passion) kann mit den Begriffen Leidenschaft resp. Passion, Euphorie oder „Flow“ umschrieben werden. Sie beziehen sich auf physische und mentale Energie bei entsprechenden persönlichen Interessen (Deci & Ryan 2000). Während im Wort Passion die lateinische Wurzel „pati“ (= Leiden), vergleichbar dem Begriff „Leidenschaft“, darauf hinweist, dass jemand von einem Inhalt oder Ziel soweit ergriffen ist, dass sie/er auch bereit ist, dafür zu leiden (Anstrengungsbereitschaft), bezeichnet „Flow“ (Csikszentmihalyi 1996) die völlige Hingabe und Konzentration, das Aufgehen und „sich vergessen“ in einer Tätigkeit. Dies tritt dann ein, wenn eine Balance besteht zwischen den individuellen Fähigkeiten, den Anforderungen sowie dem Grad an Neuheit/Entdeckung und der Aussicht auf ein Erfolgserlebnis. Der hohe Einsatz, die Fokussierung auf das Ziel und das Verlangen, das Ziel zu erreichen, sind dabei abhängig von der persönlichen Bedeutsamkeit des Ziels und vom Selbstvertrauen, dass Erfolg erreichbar ist (Carver & Schreier 2003).

## Sensibilität für menschliche Belange

Sensibilität für menschliche Belange (insight; empathy) schließt die Konzepte zu Empathie und Altruismus mit ein, die sich in Verhalten und Handlungsweisen manifestieren. Dabei gilt Empathie als primäre Grundlage für den Aufbau prosozialer und fürsorglicher Verhaltensweisen und Handlungen (Eisenberg & Wang 2003). Bekannt ist, dass die soziale Umgebung und damit verbundene Lernprozesse die Entwicklung dieser Personeneigenschaft in ihrer Entstehung beeinflussen (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon 1991; Berman 1997). Darüber hinaus weisen Danish & Kagan (1971) auf signifikante positive Veränderungen nach intensiven beratenden Interventionen hin. Sie leiten daraus ab, dass auch Sensitivität durch bestimmte spezifische Lernprozesse erlernt und positiv aufgebaut werden kann.

## Physische und mentale Energie

(*charisma; curiosity*). Realisierende Hochleistende sind typischerweise enthusiastisch, von ihrer Arbeit absorbiert und in der Regel hoch energetisch. Sie zeichnen sich großmehrheitlich aus durch Charisma bei gleichzeitig auffallender Neugier und Wissbegier (Goertzel 1978; Piechowski 1986; Reis 1995).

Unter Charisma werden dabei nonverbaler emotionaler Ausdruck und die Fähigkeit, andere Menschen zu inspirieren oder mitzureißen subsumiert. Dies setzt ein hohes Maß an physikalischer und mentaler Energie voraus (Lindholm 1990). Die Teilaspekte Neugier und Wissbegier sind energetisierende Komponenten, die Menschen sogar dann antreiben, wenn keine direkte Anwendung und Umsetzung des Gelernten in Aussicht steht (Berman 1997; Deci & Ryan 2000). Im Zusammenhang mit Lernprozessen ist mehrfach nachgewiesen, dass nicht bestrafende

Lernumgebungen, die gleichzeitig offen für Entdeckungen (und damit verbunden auch Lernen aus Fehlern) sind, Energie unterstützen, während exzessive Kontrolle und häufige oder stete Bewertung das Potenzial, Energie zu mobilisieren, weitgehend oder ganz verhindern.

### **Vision - das Gefühl, eine Bestimmung zu haben**

Dieser Aspekt, das Gefühl eine Bestimmung zu haben (sense of power to change things; sense of direction; pursuit of goals), ist - so augenscheinlich dessen Wirksamkeit in Biografien von Hochbegabten zum Ausdruck kommt - die am wenigsten erforschte Komponente. Wir verstehen darunter die Überzeugung oder die Selbstwahrnehmung einer Person, dass das eigene Leben eine Bestimmung hat oder einem Sinn vermittelnden Plan folgt. (Ohne Berücksichtigung, wo oder wodurch dieser Plan entsteht: in der Person selbst, in einem Naturgesetz oder in Übernatürlichem). Zahlreiche Theorien der Persönlichkeitsforschung, darin inbegriffen die Selbstbestimmungstheorie und Motivationstheorien, unterstützen diesen Ansatz. Weitere Zusammenhänge bestehen zum Konzept „Wille“ (Erikson 1964) im Sinn einer unbeugsamen Entschlossenheit und einer freien Wahl des Individuums sowie zu den Theorien der Selbstkontrolle (Bandura 1997) und zur Selbstwirksamkeit (Aronson, Wilson & Akert 2004).

### **Das Selbstkonzept als Förderinstanz**

Die sechs dargestellten Personenmerkmale stehen in engem Zusammenhang mit dem vorgängig ausgeführten Selbstverständnis und dem Selbstkonzept des Menschen, also mit dem im Lauf des Lebens erworbenen Wissen über seine eigene Person. Dabei konstituiert sich das Selbstkonzept eines Menschen als mehrdimensionales und „multiples Selbst“ (Hannover 1997), das sich aus mehreren Teil-Selbstkonzepten und einer Vielzahl kontext- und domänenspezifischer Informationscluster („Selbstkonstrukte“) zusammengefügt. Diese sind mehr oder weniger eng miteinander verknüpft und machen in ihrer Gesamtheit „das Selbstkonzept“ aus.

Als ein solches Teilkonstrukt ist das „schulische Selbstkonzept“, also die Einstellung zu sich und seinen Potenzialen, Leistungen und Verhalten im Kontext schulischen Lernens, für die Lernenden von zentraler Bedeutung. Für die Schule muss sich deshalb - gerade im Zusammenhang mit der Förderung co-kognitiver personaler und sozialer Kompetenzen - die Frage stellen, wie es ihr gelingen kann, den Lernenden zu ermöglichen, ein positives schulisches Selbstkonzept aufzubauen, das auch nach der Schule als Fähigkeit und Wille zu lebenslangem Lernen Bestand hat.

### **Personalisierung von Lernprozessen in begabungsfördernden Selbstlernarchitekturen**

Zusammenfassend können als didaktische Anforderungen an die Gestaltung begabungsfördernder personenzentrierter Lernprozesse, die einerseits die Entwicklung fachbezogener Hochleistung evolvieren und unterstützen und diese andererseits gleichzeitig mit dem Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen, Lerneinstellungen und Wertebezügen verbinden, folgende Bedingungen formuliert werden:

- Anschlussfähigkeit an das jeweilige Vorwissen und die bisherige Lernbiografie
- Interessenleitung; Fragen der Lernenden und echte Problemstellungen
- Multimodalität der Zugänge und der Produktion von Lernleistungen
- Möglichkeiten zur Selbststeuerung, Mitbestimmung und persönlicher Profilierung
- Lernen als Entwicklungsprozess (inkl. Fehlerlernen)
- Aufbau reflexiven Selbstbewusstseins
- Partizipation; Einbindung in eine Lern- und Wissensgemeinschaft
- Mit-Verantwortung für das eigene Lernen und Leisten (Selbstwirksamkeit)
- Erweitertes Leistungsbewusstsein in Bezug auf multiple Kompetenzbereiche und unterschiedliche Bezugsnormen.

## **Aktuelle Unterrichtsentwicklung**

Diese Bedingungen werden traditionellerweise vor allem sogenannten offenen oder erweiterten Lernformen zugeschrieben. Dementsprechend gehören diese auch zum gängigen Methodenrepertoire traditioneller Begabtenförderung (z.B. Projekte und Freiarbeit in den Talent Pools; vgl. dazu Type III nach Renzulli, 1997). Für eine inklusive Begabungsförderung in heterogenen Schulklassen werden derzeit an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Schularten und Schulstufen begleitete begabungsfördernde Selbstlernarchitekturen konzipiert, umgesetzt und evaluiert, in denen die vorangehenden Forderungen umgesetzt werden. Die dazugehörige Forschung zu personalisierten Lernprozessen in Selbstlernumgebungen und zu den Funktionsweisen fachlicher und überfachlicher Lernberatung und Lernbegleitung weisen darauf hin, dass in solchen Lernarrangements gelingen kann, der Leistungsheterogenität (Begabungs- und Begabtenförderung) ebenso gerecht zu werden wie der Zielsetzung nach dem Aufbau von Selbstlernfähigkeiten, Selbstbewusstsein und co-kognitiven personalen und sozialen Kompetenzen.

## **Lernarrangements integrativer Begabungsförderung**

### **Begabungsdifferenziertes Lernen in Selbstlernarchitekturen**

Unter Lernarchitektur wird dabei ein didaktisches Setting verstanden, in dem Schüler/innen in gegebenen oder offenen Themenbereichen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarchitekturen vom Inhalt her weder beliebig noch steuerungs-frei. Selbstlernarchitekturen sind keine „Selbstbedienungsläden“; sie sind themen- und inhaltsbezo-gen angelegt und auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen ausgerichtet. In der Bearbeitung der Lernfelder wird bewusst dem **Eigensinn** im Lernen (einen eigenen Sinn geben und erfahren), eigen- en Entscheidungen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens der größtmögliche Raum gegeben. Die Schüler/innen sollen sich als Akteure ihres eigenen Lernens er-leben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken. Es darf weder unreflektierte Anpassung oder Unterwerfung noch sinnleeres Auswendiglernen sein. In der begleitenden und der anschließenden Reflexion zum eigen- en Lernprozess entsteht im Lerndialog mit anderen und Lehrpersonen ein Bewusstsein für das ei- gene Lernen und Handeln sowie für Sinn und Bedeutungshorizonte der Lerninhalte und dahinterlie- gender Werte.

### **Selbstsorge und Selbstwirksamkeit**

Mit der Selbstlernarchitektur und den dazugehörigen Lernbegleitungsgesprächen wird an die Er- kenntnisse zur Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Lernen (Deci & Ryan 1993) angeschlossen. Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken kön- nen und müssen. Sie sind gefordert, Mitverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und sind Han- delnde und Mitentscheidende im eigenen Lernen. Positive Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem „Erledigen“ von Aufgaben, deren Bedeutung nicht wahrgenommen werden kann, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit. Das Entwickeln von Selbstwirksamkeitsüberzeugung gilt als grundsätzliche Voraussetzung zu eigenmoti- viertem Lernen und zum Aufbau von Einstellungen zu lebenslangem Lernen und co-kognitiver Fä- higkeiten und nimmt daher eine pädagogische Schlüsselstellung auf jeder Schulstufe ein.

Selbststeuerung steht in Zusammenhang mit Selbstsorge. Diese verleiht ihr eine spezifische Aus- richtung. Selbstsorge erscheint im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft (Neoliberalismus) und den Veränderungen traditioneller Strukturen (Poststrukturalis- mus) als wichtiger Bildungsaspekt. Denn lebenslanges Lernen und lebenslanges sich Veränderun- gen anpassen bedingen Selbstbewusstsein fürs eigene Lernen sowie Fähigkeiten zur Selbstökono- misierung. Traditionelle gesellschaftliche Strukturen der Fürsorge und Solidarität scheinen gesell- schaftspolitisch oft nicht mehr diskussionslos garantiert. Dies ruft nach Selbstsorge des Einzelnen, steter Selbsterneuerung und Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft.

Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993) entliehen ist, meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. sein eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen - gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

### **Anspruchsvolle mehrdimensionale Lernaufgaben**

Beim Lernen in vorbereiteten Lernarchitekturen oder in offener Projektarbeit erfolgt die Steuerung der individualisierten Lernprozesse durch das bereitgestellte Material, durch Anregungen sowie durch für die Lernenden reale und kontextualisierte Problemstellungen. In der Selbstlernarchitektur liegen die Lerninhalte didaktisch aufbereitet in Form von Lernmaterialien unterschiedlicher Komplexität (Texte, Bilder, Modelle, Experimentier- und Gestaltungsmaterial, Übersichten, Bücher, Medien) vor, die eine Annäherung und Bearbeitung über unterschiedliche Zugangsweisen ermöglichen. Unterschiedliche (multimodale) Zugangsweisen kann an dieser Stelle auch die Berücksichtigung von Lerntypen bedeuten oder die mehrfache Anschlussfähigkeit von Problemstellungen an unterschiedlich Bekanntes und Vertrautes. Personenbezogenes begabungsförderndes Lernen in der Selbstlernarchitektur kommt nicht umhin, unterschiedliche Zugänge und Bearbeitungsweisen zu ermöglichen, damit an das Vorwissen und die Voreinstellungen zu den Lerninhalten und an die Fähigkeiten der Lernenden angeknüpft werden kann.

Die von den Lehrpersonen (und/oder akzelerierten Lernenden) entwickelten Lernaufgaben eröffnen sich mit „Einstiegspunkten“, welche die Lernthematik resp. Problemstellung in ihrem jeweiligen Sinnzusammenhängen resp. Lebensbezügen explizieren.

Die am Einstiegspunkt anknüpfenden „Lernaufgaben“ können sowohl als Auftrag, als interessante Fragen, als Probleme, die gelöst werden sollen oder als offene Impulse formuliert sein. Die Lernaufgaben initiieren die Aneignung und Anwendung von Wissen, Können und Fertigkeiten, die im didaktisch ausgewählten Material enthalten sind.

Das Bearbeiten der Lernaufgaben erfordert aber auch Methoden und Lernpraktiken (vgl. dazu Renzulli 1997; Type II). In den Lernarchitekturen, die wir entwickeln, schlagen wir deshalb zu den Lernaufgaben jeweils Möglichkeiten zur Bearbeitung derselben vor. Diese Vorschläge werden als „Lernwegempfehlungen“ (Forneck 2006) bezeichnet. Lernwegempfehlungen regen an, sich in einer bestimmten Art und Weise mit der Problemstellung resp. den Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Sie eröffnen eine Möglichkeit der Bearbeitung, erzwingen diese aber nicht, wenn Lernende begründet eine andere Vorgehensweise wählen. Bestimmte „Lernpraktiken“ (Forneck 2006) werden vorgeschlagen. Diese umfassen sowohl Lerntechniken wie Lernstrategien.

Mit dem didaktischen „Doppeldecker“ von angelegten Lerninhalten einerseits und vorgeschlagenen Lernpraktiken andererseits, die sich in ein und der selben Lernaufgabe aufeinander beziehen, setzen wir uns der Vorstellung ab, dass Lerntechniken und Lerneinstellungen, inhaltsfrei und dekontextualisiert (z.B. in Methodenateliers) gelernt und anschließend problemlos auf unterschiedliche Problemsituationen übertragen werden können.

Vielmehr folgen wir der Expertiseforschung, wonach Lerninhalte, Bedeutungszuschreibungen, Emotionen und Handlungen ineinander übergreifen und sich gegenseitig durchdringen (Shulmann 1986). Lern- und Denkstrategien werden immer in Bezug auf spezifische Inhalte erworben. Sie sind dadurch weitgehend in inhalts- oder materialspezifische Schemata eingebunden. Für Lernprozesse, bedeutet dies, dass gleichzeitig mit der Bearbeitung von Lerninhalten (Sachebene) entsprechende Lernpraktiken (Techniken, Strategien und Einstellungen) als Teile des Lernprozesses wahrgenommen und gelernt werden.

Zusätzlich zur sachbezogenen Problemstellung wird in den Lernaufgaben jeweils in stufengerechter Form ein bewusstes Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernen und zu den Bedingungen zum Gelingen oder Misslingen mit angelegt (Reflexion des eigenen Lernens). In Anlehnung an die „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) bedeutet dies die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen (auch Widerständen) und mit metakognitiven Techniken zur Reflexion des eigenen Lernens und Handelns.

## **Personalisierte Lernprozesse**

Die Schüler/innen lernen, sich im Lernangebot und bezüglich Problemstellungen zu informieren, sich Ziele zu setzen, zu planen und Zeit einzuteilen, sich mit anderen abzusprechen, auf ein eigenes und selbstbestimmtes oder ein gefordertes Lernziel hinzuarbeiten, ihre Lernergebnisse anschließend in geeigneter Form zu präsentieren und dafür einzustehen. Jede Lernaufgabe schlägt zusätzlich zum Lerninhalt in der Lernwegempfehlung auch eine Lernpraktik vor, die im Rahmen der Aufgabenstellung kennengelernt oder geübt werden kann.

Während der Arbeit lernen die Schüler/innen, mit Schwierigkeiten und auftretenden Problemen umzugehen, eine einmal begonnene Arbeit zu Ende zu führen oder begründet abzubrechen, sich Hilfe zu holen und andere zu unterstützen, ihre Lernwege und Ergebnisse zu dokumentieren und anschließend darüber zu sprechen. Sie lernen, sich aus beiliegenden Lernmaterialien und Medien zu informieren, um die Aufgaben aufgrund von übertragbaren Beispielen oder eigener Überlegungen eigenständig zu lösen.

Dabei haben sie die Möglichkeit, das Recht, aber auch die Herausforderung zu eigenen Überlegungen und zu begründeten selbst verantworteten Lösungen zu gelangen. Diese eigen-sinnigen Lösungen und Lösungswege signalisieren den Lehrpersonen, wie die Lernenden sich die Lerninhalte erschlossen haben und verstehen resp. wo sie allenfalls „anstehen“ oder ein Fehlverständnis entwickelt haben.

Unvermeidbar ist, dass in der Arbeit auch sogenannte „Störungen“ auftreten (durch andere, durch Ablenkung, durch Fehlverstehen, durch niedrige/hohe Selbstansprüche, usw.). Diese „Störungen“ stellen Nahtstellen dar, Abweichungen des Verstehens oder Verhaltens der Lernenden vom Erwarteten. Sie verweisen auf die realen Verstehensweisen der Lernenden, auf deren Arbeitshaltungen, Verhalten oder Einstellungen zum Lernen oder zum Lerninhalt. Sie zeigen den aktuellen Stand und die Grenzen der wirklichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen oder des situativen Verstehens eines Lerninhalts, an denen weiteres Lernen ansetzen kann und soll. In selbstgesteuerten Lernprozessen sind sie deshalb die Ansatzpunkte oder echten „Lernanlässe“ für die begleitende Lernberatung und Lernprozessbegleitung. An dieser Stelle setzt ein zentrales Element des selbstgesteuerten Lernen in Lernarchitekturen an: Die individualisierte dialogische Lernberatung und Lernbegleitung.

## **Reflexive Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen - das Entwicklungsportfolio**

### **Talent- oder Entwicklungsportfolio**

Das Talent- oder Entwicklungs-Portfolio ist eine dynamische und systematisch geführte Mappe zum Sammeln und Darstellen bedeutsamer Informationen über Stärken und Fähigkeiten eines jungen Menschen. Es erstreckt sich sowohl über die schulischen wie über außerschulische Tätigkeiten, also über das gesamte Begabungsinventar eines Menschen (Eisenbart, Schelbert & Stokar 2010, Paulson & Paulson, 1994, S. 60ff, Renzulli 1997). Das Portfolio dokumentiert individuelle Leistungen und Lernprozesse und ermöglicht so das Erkennen von Begabungspotenzialen. Damit wird es zu einer Grundlage pädagogischer Förderdiagnostik, die Lernergebnisse und Lernstile ebenso wie Lerneinstellungen erfasst und diese der reflexiven Auseinandersetzung und der Lernbegleitung im

Dialog (vgl. dazu Ruf & Gallin, 2003) von Lernenden und Lehrenden zugänglich macht. Lernen mit dem Portfolio nimmt die Begabungen und Interessen der Schüler/innen zum Ausgangspunkt für Zielvereinbarungen zu selbstverantwortetem und selbstbewusstem Lernen und ermöglicht eine weitergehende Personalisierung von begabungsbezogenen Lernprozessen.

Bei der Reflexion der Lernwege resp. der „Spuren des Lernens“ (Arter und Spandel, 1992, S. 36ff) sind Aufzeichnungen von erfolgreichen oder weniger bewährten Lernstrategien ebenso bedeutsam wie der Umgang mit Widerständen, Lernen aus Fehlern und die Selbstbewertung des eigenen Lernens. „Worauf bin ich stolz?“ „Was ist mir gut gelungen?“ Aber auch: „Was kann ich noch nicht gut

und was verlangt nach weiterer Vertiefung?“ Solche Fragen rücken die Lernenden als Autoren der Portfolios ins Zentrum ihres Lernens. Die Reflexionen im Lernjournal sind Grundlagen für Standortbestimmungen und Lernberatungsgespräche. Die Lernprozesse selbst, die Reflexion darüber (Dewey 1910, Schoen 1983) und das Selbstverständnis der Lernenden werden zum Thema für Lerndialoge und die gemeinsame Lernplanungen weiterführender Lernschritte, die an den personalen Begabungen und Fähigkeiten der Schüler/innen ansetzen.

### **Förderdiagnostik**

Die Lernberatungen dienen dabei nicht nur einer personbezogenen Leistungsbewertung; vielmehr können sie als *förderdiagnostische* Lernanlässe einer sich an den individuellen Begabungspotenzialen der Lernenden orientierenden *pädagogischen Diagnostik* verstanden werden (Müller-Oppliger, 2011, S. 60ff).

### **Reflexivität und Selbstverhältnis**

Ein selbstbewusster Umgang mit den eigenen Begabungen verlangt von den Schüler/innen, das eigene Handeln und dessen Folgen wahrzunehmen und einschätzen zu lernen. Der Aufbau solcher Kompetenzen zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen erfordert die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Motiven, Lerneinstellungen und Lernstrategien. Die Reflexion im Lernjournal und in den Lernberatungsgesprächen will dazu anleiten, ein positives Selbstverhältnis zu den eigenen Potenzialen und deren Umsetzung in Leistung aufbauen. Dies auch im Sinne der „Selbstsorge“, die Foucault (1993, S. 35) als „die Sorgfalt, die jemand auf sich selbst bzw. auf sein eignes Tun verwendet“ umschreibt.

Das Reflektieren und Diskutieren ihrer überdurchschnittlichen Begabungen, ihr Umgang mit dieser Situation sowie ihr Rollenverständnis und ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe stellt einen besonderen Schwerpunkt der Lernbegleitung (hoch-)begabter Schüler/innen dar. Der damit verbundene Aufbau eines „gesunden“ Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins erscheint als ein zentraler Aspekt einer auf Persönlichkeitsentwicklung angelegten Begabungs- und Begabtenförderung.

## **Fachliche und überfachliche Lernberatung**

### **Lernprozessbegleitung**

Selbstlernumgebungen sind weit mehr als das Bereitstellen vorbereiteter Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass die Lernenden diese abarbeiten können oder wollen. Dies wäre weitgehend zum Scheitern verurteilt, denn es würde die eigentliche Intention (Lernen, eigenständig zu Lernen) zur Voraussetzung des Lernprozesses nehmen. Kinder und Jugendliche, die dies nicht bereits können, wären in solchen Lernarrangements verloren. Unsere Absicht muss deshalb sein, anregende und herausfordernde Lernsituationen zu gestalten, in denen die personalen und sozialen Kompetenzen sowie ein Bewusstsein fürs eigene Lernen und für die eigenen Lerneinstellungen durch die Lernarchitektur angeregt und unterstützt werden. Diese explizite Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihrer eigenen Motivation, ihrem Lernen, ihren Selbsttechniken und ihrer Situation

in der Lerngemeinschaft verändert den Unterricht und das Unterrichten grundlegend.

Die Lernprozessbegleitung nimmt dabei eine bedeutsame Stellung ein. Dabei unterscheiden wir in eine fachliche und in eine überfachliche Lernberatung. Während die fachliche Lernberatung von der Klärung von Sachfragen ausgeht, setzt die überfachliche Lernberatung an den Lernwegen und Lernhaltungen der Person an. Lernjournale als Reflexion zum Lernen und Portfolios als Sammlungen von Lernergebnissen leisten wichtige Dienste für die Vorbereitung und Durchführung der lerninhalts- und personenbezogenen Lernberatungsgespräche.

## **Fachliche Lernberatung**

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. Im dialogischen Lerngespräch sind die Lernenden aufgefordert, ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten darzulegen. Die Lehrpersonen vermögen so zu erkennen, was die Schüler/innen von den Lerninhalten her in welcher Weise verstanden haben; die personalen Wissenskonstruktionen und Verstehenshorizonte der Schüler/innen werden damit offengelegt und zu Ausgangspunkten für ihr weiterführendes Lernen. Die Lernenden nehmen überdies wahr, dass die Lehrpersonen Interesse an ihren Lösungen und an ihrem Denken haben und sie in ihrem eigenständigen und eigensinnigen Lernen unterstützen. Die Lehrperson nimmt als Lernbegleiter/in eine Stellung als Mittler/in zwischen dem Verstehen der Schüler/innen und den disziplinären Lerninhalten ein und wird nicht lediglich als Vertreter/in („Pauker/in“) eines Schulstoffes oder Curriculums wahrgenommen.

## **Relationierung von Lesarten**

Die Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen der Schüler/innen können auch als deren „Lesarten“ (Forneck 2006, Wrana, S. 163) betrachtet und bezeichnet werden. Die Lernberatung bietet dann die Plattform, in der die „Lesarten“ und subjektiven Verstehensweisen der Lernenden mit denjenigen der Lerngruppe oder der Lehrer/in in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. „Lernen im Dialog“, orientiert am Austausch eigenständiger Gedanken und Co-Konstruktionen im fachlichen Diskurs treten an Stelle von oft diskussionslosem „Auswendiglernen – Kontrollieren – Bewerten“.

Dies scheint überall da sinnvoll, wo Lernen über bloßes Auswendiglernen und Automatisieren hinausgeht und eigenständiges Denken und werthebezogenes Urteilen möglich sind und durch kluge Lernaufgaben im Sinn der Stufen kognitiven Herausforderung (Taxonomien nach Bloom, 1984) angelegt ist. Also für Lernsituationen, in denen geordnet, strukturiert, analysiert, gestaltet, konstruiert und evaluiert werden kann und soll. Damit erhält auch Wissen im Sinn des Higher Order Thinking eine neue Dimension; gerade begabten Schüler/innen kann so gelingen, ein „Wissen über das Wissen“ zu erlangen, das in Beziehung mit Sternbergs „Successful Intelligence“ und seinem Modell „Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesised“ gesehen werden kann (Sternberg 2007, 2011).

## **Überfachliche Lernberatung**

Lebenslanges Lernen als Schlüsselqualifikation verlangt, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen, einschätzen zu können und zu steuern. Der Aufbau von Kompetenzen zu eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen fordert deshalb über das Erlernen des Lehrstoffs hinaus die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen und Lerntechniken.

Dabei erfahren wir in der Praxis, dass vielen Kindern und Jugendlichen zu Beginn schwer fällt, übers eigene Lernen nachzudenken und zu sprechen. Es scheint, dass vielen von ihnen die Sprache - oder auch die Vorbilder - dazu fehlen. Um Selbstreflexion aufzubauen, arbeiten wir deshalb in den Klassen anfangs oft mit einem Repertoire von gezielten Leitfragen oder Reflexionsimpulsen: „Was ist mir gelungen?“ „Worauf bin ich stolz?“ „Wie bin ich die Arbeit angegangen?“ „Hat sich das bewährt?“ „Womit bin ich noch nicht zufrieden?“ „Was macht mir Mühe?+ „Ich hätte nie gedacht, dass ...“ „Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich ... anders machen“ oder „Ich habe gelernt, dass ...“.

Bei (hoch-)begabten Schüler/innen stellt das bewusste Reflektieren und Diskutieren über ihre besonderen Begabungen, ihren Umgang mit dieser Situation und ihr Rollenverständnis innerhalb und außerhalb einer Lerngruppe resp. der Gesellschaft ein Schwerpunkt der Lernbegleitung dar. Der damit verbundene Aufbau eines Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins erscheint als ein zentraler Aspekt einer auf Personentwicklung und soziales Bewusstsein angelegten Begabungs- und Begabtenförderung.

## Werteorientierung – Selbstgestaltung - Leadership

Lerngewohnheiten, Selbsttechniken und Wertefragen stehen in enger Beziehung zum Selbstkonzept der Lernenden, das diese aufgrund ihrer Lernbiografie und Lernerfahrungen konstituieren. Dies schliesst an die „co-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen“ an, die mitentscheidend sind, ob und wie sich die Begabungspotenziale einer Person entwickeln und an welchen Wertvorstellungen sich deren Ausgestaltung orientiert. Aber auch an die Begabungskonzepte, die sich als wichtige Bestimmung von Gifted Education die Förderung eines verantwortungsbewussten „Leaderships“ erhoffen. Begabungspotenziale können sich als personales und „soziales Kapital“ ausgestalten. Unter negativen Erziehungs- und Bildungsumständen tragen sie auch das Potenzial in sich, destruktive Formen anzunehmen. Im besten Fall verbinden sie fach- oder domänenspezifische Hochleistung und Exzellenz mit Fähigkeiten zur lebenslang erfüllenden Selbstgestaltung sowie für die Person wertvollen und für die Gesellschaft bedeutsamen Einstellungen, Sinnbezügen und Werthaltungen.

### Bibliographie:

- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C. (1986): The forms of capital. In: J. G. Richardson: Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education. New York, S. 241–258.
- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C. (1990): Reproduction in Education, Society and Culture. London.
- Bless, G. (2007). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt Verlag.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375
- Deci, E. L. / Ryan, B. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Dweck, C. S. (2007). *Selbstzweck*. Frankfurt/M.
- Goffman, E. (1997<sup>3</sup>): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main.
- Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R.: *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 2., erweiterte Auflage*. Bern, Stuttgart 1991.
- Heller, K. A. (2008): *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*. Münster.
- Kronig, W. (2007) *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs 2007. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag
- Müller-Opliger, V. (2010): *Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung*. In: *Journal für Begabtenförderung*, 10, S. 51–63.
- Müller-Opliger, V. (2011): *Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als «Soziales Kapital». Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen*. In: U. Ostermaier (Hg.): *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung*. Dresden, S. 77–117.
- Müller-Opliger, V. (2013): *Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung. Erkennen von Potenzialen und Fähigkeiten aufgrund reflexiver Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen*. In: PH Steiermark (Hg.) *Verborgene? Versteckt? Entdeckt! Begabungen entdecken, fördern und nutzen*. Graz.
- OECD (2007): *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Bd. I. Paris.
- Preckel, F. & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20, 522-531.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: *Phi Delta Kappan*, 60, S. 180–184; 261.
- Renzulli, J. S. (1994): *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.

- Renzulli, J. S. (1997). How to develop an authentic enrichment cluster. Storrs, CT. The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (1997<sup>2</sup>). The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield, Storrs. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. / Reis, S. M / Stedtnitz, U. (2001): Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau.
- Renzulli, J. S. (2002): Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. In: PhiDelta Kappan, 84(1), S. 33–58.
- Renzulli, J. S. / Koehler, J. / Fogarty E.A. (2006): Operation Houndstooth Intervention Theory. Social Capital in Today's Schools. In: Gifted child today, Vol. 29 No. 1, S. 16–24.
- Renzulli, J. S. / Sytsma Reed, R. E. (2008): Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness. In: J. Plucker, C. M. Callahan (Hg.): Critical issues and practices in gifted education. Waco (Texas), S. 303–320.
- Renzulli, Joseph S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths & interests. In J. Renzulli, E.J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little, Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M. (1981). *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut Storrs.
- Reis, S. M. / Burns, D. E. / Renzulli, J. S. (1992): Curriculum Compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center CT.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden.
- Sternberg, R. J. (2011): WICS as a Model of giftedness. In: R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorenko (2011): Explorations in Giftedness. New York, S. 34–53.
- Sytsma, R. E. (2003): Co-cognitive factors and socially-constructive giftedness: Distribution, abundance, and relevance among high school students. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Tomlinson, C. A. / Kaplan, S. N. / Renzulli, J. S. / Purcell, J. / Leppien, J. / Burns, D. (2002): The parallel curriculum. A Design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA.
- UNESCO: Inclusive Education - The way of the Future. International Conference on Education. Forty-eighth session, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008.
- Vaughan M., Boban I.; Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion*. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin Luther Universität.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA.
- Weinert, F. E. / Wagner, H. (Hg.) (1990): Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektive. Bad Honnef.