

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

Victor Müller-Oppliger

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 1970er 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) laufend 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 bestehende schulische und gesellschaftliche Praktiken scheinen zwei unterschiedliche Formen von (Hoch-)Begabung die Wahrnehmungen zu prägen: Schulische Begabung und Hochleistung („Schoolhouse Giftedness“) und kreativ-produktive Begabung im an die Schule anschließenden (Berufs-)Leben („Creative-productive Giftedness“: Renzulli 2009, S. 324). Die erste Art, die für Schulen und Lehrpersonen am Einfachsten erkennbar ist, zeigt sich in guten Noten und Schulleistungen. Dabei stellen die Intelligenz und die Potenziale der Lernenden keine ausschließliche Bedingung für schulischen Erfolg dar. Dieser wird von zahlreichen Faktoren wie etwa dem sozialen und dem Lernklima oder den Praktiken der Lehre und Leistungsbeurteilung in bestimmten Schul- und Bildungsmilieus mit beeinflusst. „Kreativ-produktive Begabung“ ist diejenige, die oft nach der Schule 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. Diese Form der Begabung kann sich in der Schule nur in entsprechend offenen und diese Fähigkeiten anrufenden Lernarrangements entwickeln und zeigen. Zahlreich sind denn auch Beispiele, in denen Erwachsene plötzlich als Begabte erkannt werden, die in bestimmten Schulen nicht erfolgreich waren oder ihre diesbezüglichen Fähigkeiten im bestehenden

Rahmen von Unterricht und Schule nicht zu realisieren vermochten. Unbestritten ist aber, dass diese Diskrepanz problematisch ist unter den Gesichtspunkten optimaler Begabungsentwicklung und Bildung, einer ungebrochenen Begabungsbiografie und der Vorbereitung auf eine positive Erwachsenenidentität mit dem Anspruch auf lebenslanges Lernen. Das Schoolwide Enrichment Model versucht, diese künstliche Trennung wo möglich aufzulösen, indem im Rahmen inklusiver schulischer Begabungsförderung auch intrinsische Interessen von Schüler/innen und Bezüge zu außerschulischen Begabungsdomänen mit wahrgenommen werden. Vor allem aber auch durch die gezielte Förderung von Persönlichkeits-, sozialen, co-kognitiven und exekutiven Kompetenzen, die im täglichen Leben der Erwachsenen wesentlich über beruflichen und sozialen Erfolg mitentscheidend sind.

### **1. 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 schließt deshalb an die jeweils geltenden Lehrpläne an und zielt darauf, den Unterricht zusätzlich auf die Bedürfnisse von Schüler/innen mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten anzureichern: 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. Vier Fördermaßnahmen haben sich dazu in über 40jähriger Forschungsarbeit bewährt:

- Mehrdimensionale Identifikation besonderer Begabungspotenziale über gezeigte Schulleistungen hinaus und unter Berücksichtigung dessen, dass Begabungen sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Situationen mehr oder weniger zeigen.
- Curriculum-Modifikation im Sinn von Lehrplanstraffung (Compacting) für Schüler/innen, die etwas bereits können und weniger Übungszeit benötigen. Entsprechende Vertiefungsangebote und anregende Herausforderungen innerhalb der Lehrplaninhalte für die durch die Komprimierung frei werdende Lernzeit.
- Zusätzliche Lehr- und Lernangebote (Enrichment) über den regulären und normativen Lehrplan hinaus für Interessierte und Begabte.
- Das Total Talent Portfolio als Dossier individualisierter Leistungsnachweise, das sowohl eine qualifizierende wie auch eine die Lernwege steuernde Funktion einnimmt.

Dabei gelangen diese vier Aspekte 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 Klassenunterricht weit möglichst individualisierend und begabungsfördernd sein soll, dass aber auch der differenzierteste allgemeine Klas-

senunterricht nicht vermag, spezifische Begabungspotenziale fachlich genügend anspruchsvoll zu fördern.

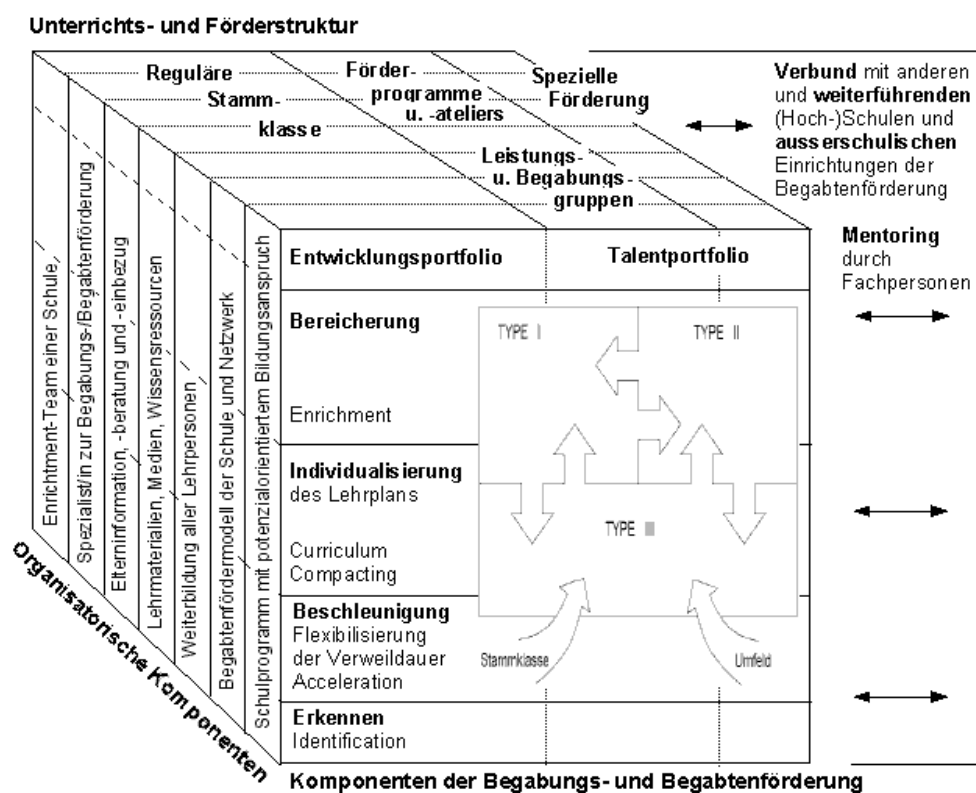


Abb.: Schoolwide Enrichment Model (Müller-Opliger in Anlehnung an Renzulli & Reis 1997)

## 2. Orte der Begabungsförderung

### 2.1 Stammklasse und Zusatzförderung

Umfassende Begabungsförderung findet deshalb an unterschiedlichen Orten statt, denn es braucht sowohl eine Stammklasse, um festzustellen, dass eine Leistung im Vergleich zu der Peer-group (Gleichaltrigengruppe) herausragt und sich mit besonderen Fähigkeiten in einer sozialen Gemeinschaft zurechtzufinden, als auch eine Bezugsgruppe mit besonders hohen Leistungsansprüchen um sich gegenseitig herauszufordern und sich im Rahmen Gleichgesinnter anzuspornen. Die Vergleichsgruppe, in der Begabung als überdurchschnittliche Fähigkeit erkannt und zum Wohl einer Gruppe eingesetzt werden kann, ist deshalb nicht dieselbe 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 Inklusions-

schule einander ergänzend beide Strukturen braucht: Diejenige der sozialen Bezugsgruppe, wo 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 Interessen- und Leistungsgruppen, in der Begabte einander in ihrer Zone nächster Entwicklung gegenseitig positiv beeinflussen und verstärken können (individualisiertes Lernen).

Das Schoolwide Enrichment Model zeigt deshalb, wie eine Schule 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 innerhalb einer Schule als „Lernende Gemeinschaft“ (Inklusion) miteinander vereinen.

## **2.2 Enrichmentgruppen (Bereicherung)**

Enrichmentgruppen (Enrichment Clusters) sind Lerngruppen über den regulären Lehrplan hinaus, 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, S. 70). (Übersetzung: Die hauptsächliche Unterstellung an die Enrichmentgruppen ist, dass jedes Kind speziell ist, wenn wir Lernbedingungen schaffen, in denen dieses Kind ein/e Spezialist/in innerhalb einer speziellen Gruppe sein kann).

## **2.3 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 weitergehende individuelle Herausforderung, Beratung und Unterstützung angewiesen. Für sie können zusätzliche Abschlüsse (z.B. International Baccalaureate, Unterrichtsfächer in Fremdsprachen,

Sprachzertifikate nach dem Europäischen Fremdsprachenportfolio, usw.) angeboten werden, aber auch die Teilnahme an nationalen und internationalen Förderprogrammen und Wettbewerben, Spezialprogrammen 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.

### **3. Methoden der Begabungsförderung**

#### ***3.1 Lehrplanstraffung***

Lehrplanstraffung (Curriculum Compacting) geht davon aus, dass nicht alle Lernenden gleich lang brauchen um dieselben Inhalte zu erlernen. „Warteräume“ sollen abgebaut und unnötig lange Übungsphasen für Schüler/innen, die etwas bereits können, anderweitig 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 Anleitungszeit 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 vgl. Renzulli, Reis, Stednitz 2001, S. 73-84).

### 3.2 *Parallel-Curriculum*

Beim Parallel-Curriculum handelt es sich nicht um einen alternativen Lehrplan, sondern darum, die Lerninhalte des regulären Lehrplans im Unterricht oder in Lernaufgaben begabungsfördernd umzusetzen und auszudifferenzieren unter den vier Gesichtspunkten: „Basislehrplan“ (Core Curriculum), „Vernetzung“, „Anwendung“ und „Bezug zur Identität“. Das Lernen an gemeinsamen Lerninhalten erfolgt zeitlich parallel auf verschiedenen Anspruchsebenen.

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 mit erhöhten Vernetzungsfähigkeiten 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 erweiterten Fachaus sagen, Zeiten, Orten oder Kulturen, durch die Diskussion verschiedener Perspektiven (z.B. soziale, ökonomische, technologische, politische) oder durch den Vergleich unterschiedlicher Aussagen von Personen mit differenten Sichtweisen auf die Lerninhalte.

Der *Anwendungsaspekt* (Curriculum of Practice) soll Lernenden helfen, ihr Wissen sicher und mit dem nötigen Selbstvertrauen in verschiedenen Situationen konkret 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 und notwendig sein kann. 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 als auch 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 (Tomlinson et al. 2002)

### 3.3 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 Aufgaben 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:

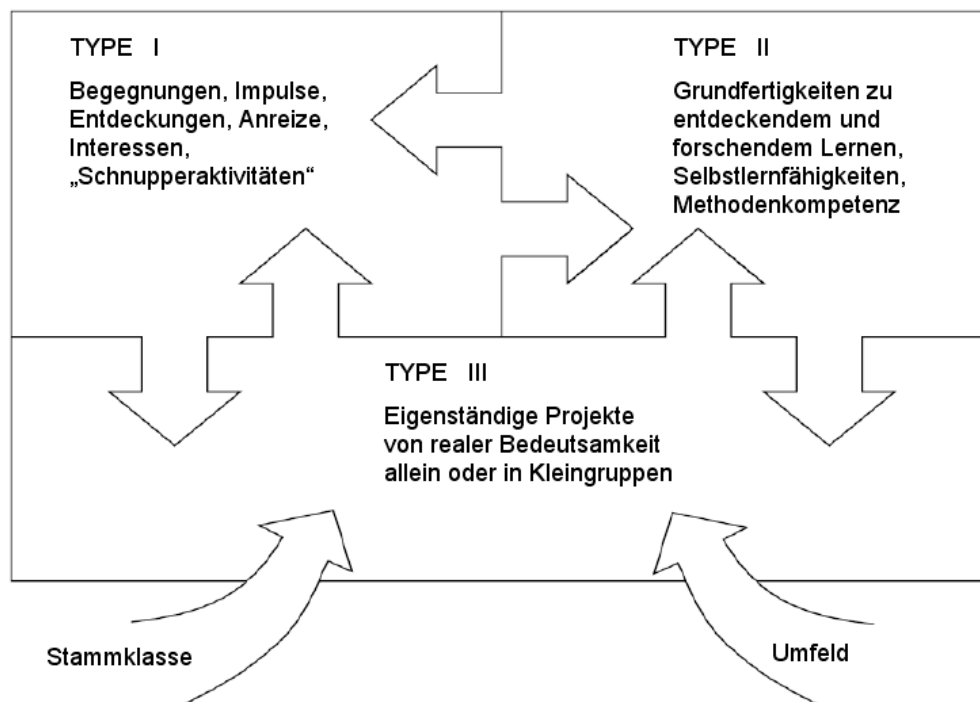


Abb. 2: The Triad Model (nach Renzulli & Reis 1997, S. 33)

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

Darunter werden besondere Aktivitäten in der gesamten Schule, 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, Berufs-

feldern, 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, bisher unbekannte Themen, Möglichkeiten und Lebenswirklichkeiten kennenzulernen (vgl. Reis & Renzulli 1997, S. 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 Interessengebieten und Begabungsdomänen. Dabei ist diese qualifizierte individuelle Arbeit ziel- und ergebnisgerichtet. Sie kann in Freiräumen während des Regelunterrichts, im ergänzenden Talent-Pool (Pull-Out-Programm) 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 und in der Zusammenarbeit mit (Hoch-)Begabten verfügen. (Vgl. Reis & Renzulli 1997, p. 211-294).

### **3.4 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. Wahrnehmen von Begabungspotenzialen.
- 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 und Festhalten individueller Lernzielvereinbarungen.
- Nutzen der Informationen als Grundlage der Lernberatung und zur Steuerung individueller Lernprozesse sowie 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 zur Arbeit mit dem Talentportfolios sind: Was können Lehrpersonen und Erziehende über die Interessen, Begabungspotenziale und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen erfahren? Wie können Lehrpersonen und Erziehende diese Informationen für eine optimale Förderung der einzelnen Lernenden nutzen? In diesem Sinn ist das Talentportfolio ein wichtiger Eckpfeiler einer flexibilisierten und personalisierten Begabungsförderung. (Vgl. Reis & Renzulli 1997 p. 75-88; Müller-Oppliger, 2013).

#### **4. Identifikation der Schüler/innen für Programme spezieller Begabtenförderung**

##### ***4.1 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 jeweils 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 darauf hingewiesen, dass eine Begabungsdiagnose aufgrund lediglich einer Intelligenztestung nicht ausreichend sein kann.

#### **4.2 Identifikation von Begabungen im SEM**

Das Schoolwide Enrichment Konzept des National Research Center (NRC/GT) geht von ca. 15 % aller Schüler/innen aus, die im **Begabungspool** einer Schule zusätzlich gefördert werden sollen. Als Nominationsverfahren wird vom National Research Center on Gifted and Talented (Renzulli & Reis 1997, S. 57ff) ein sechs-schrittiges Verfahren vorgeschlagen:

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

Der Vergleich erfolgt auf dieser Stufe aufgrund lokaler Vergleichswerte. Dabei werden besonders auch überdurchschnittliche Leistungen in einzelnen Bereichen berücksichtigt und nicht nur der Vergleich von Gesamtdurchschnitten.

##### *2. Nomination durch die Lehrpersonen*

Einzelne 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*

In den vorher ausgeführten Schritten kann vorkommen, dass Lehrpersonen unter- oder auch über-nominieren. Aus diesem Grund sind zusätzliche alternative Wege wie Nomination durch Eltern, durch Klassenkameraden und auch Selbstnominationen mit eingeplant. Diese werden oft angeleitet durch Identifikationsraster, Beobachtungsbögen oder Teile aus Kreativitätstests.

##### *4. Spezielle Nominationen (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 Nominationen vorschlagen können. Damit soll vermieden werden, dass ein Kind nicht ausgewählt wird, weil aktuelle Lehrperson 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. Den Lernenden wird erklärt, dass die besondere Förderung leistungsabhängig ist und großteils 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 im Gespräch dem Kind oder Jugendlichen noch einmal überprüft wird.

Aufgrund von über 40jähriger Expertise mit dem Schoolwide Enrichment Nominationsverfahren gelangen die Experten des NRC/GT zum Schluss, dass ca. 50 % der Schüler/innen im ersten Schritt (Tests und gezeigte Leistungen) und die anderen 50 % durch ergänzende Nominierungen gefunden werden. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in Schweizer Schulen. Das breite 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 Nominierungen 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 Beobachtungsinstrumente sowie Interessen- und Nominationsfragebögen (vgl. dazu Renzulli & Reis 1997, Müller-Oppliger 2008, Huser 2011,). Auf der Grundlage dieses mehrfaktoriellen Identifikationsverfahrens wurde ein Screeningverfahren entwickelt, das zunehmend in Reihenuntersuchungen in Primar- und Grundschulen zur Anwendung gelangt (Müller-Oppliger 2008).

## **4.3 Drehtürmodell**

Der ursprünglich von J. Renzulli eingeführte Begriff „*Drehtürmodell*“ (Revolving Door) wird als Bezeichnung für eine flexible Form der Organisation individueller Förderanlässe verwendet. Auf-

grund 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 des regulären Stundenplans zu besuchen (Renzulli & Reis 1997, S. 55-72).

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. Mentorsperson, Erklärung der Schülerin oder des Schülers bezüglich ihrer/seiner Selbstverantwortung für die Sicherstellung und Art der Kompensation der 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 regulärem 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 können 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 im klassenübergreifenden Talent Pool, in Pull-Out-Stunden oder in Begabtenateliers wahrnehmen können; in fortgeschrittenen Schularten geben Freistellungen vom Normunterricht die Gelegenheit, mit außerschulischen Berufsleuten, Künstlern, Forschern und Fachmentoren/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 und dass zusätzliche Lernaktivitäten über die Klasse hinaus oder außerhalb der Schule einen wertvollen Beitrag an die individuelle Begabungsförderung von Schüler/innen leisten können und damit gar wertvolle Impulse in den Unterricht zurück fließen können.

Die flexible Handhabung nach dem Drehtürmodell entspricht 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 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.

#### **4.4 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.

Die vielerorts einseitige Orientierung an Methoden einer 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, Österreich 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, Lernstandsanalysen und Portfolioarbeit erhält sie ihre Bedeutung als berufliche Kernkompetenz und Grundauftrag der Lehrprofession zurück.

#### **4.5 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 klar, dass nicht jede (Hoch-)Begabungsidentifikation ein psychologischer Fall sein kann. Die psychologische Diagnostik leistet aber in komplexen Einzelfällen, die sich aus pädagogischer Sicht nicht erklären lassen, unverzichtbare Dienste.

## **5. Lernpsychologische Grundlagen der Begabtenförderung**

### **5.1 Konstruktivistisches Lernverständnis**

Im allgemeinen Lehr-/Lernverständnis hat sich in den vergangenen Jahren ein grundlegender Paradigmenwechsel vollzogen: Von einer normativen Abbild- und Vermittlungsdidaktik im Gleichakt hin zu einem konstruktivistischen Lernverständnis, das die Person der Schüler/innen, ihre Herkunft und Lernvoraussetzungen und ihren Eigensinn beim Lernen mit einbezieht. Es wurde erkannt, dass bloße Anpassung und reproduzierendes Erlernen von didaktisch reduziertem Wissen nicht vermag, Lernende - und ganz besonders solche mit hohem Leistungspotenzial - zu eigenständig denkenden, innovativen, und selbstverantwortlichen Menschen heranzubilden.

Ihren Beitrag zu dieser veränderten Sichtweise auf Lehren und Lernen leistet die aktuelle Lernforschung mit Bezug auf den pädagogischen Konstruktivismus (Reich 2004; Arnold 2007) in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Neuropsychologie. Sie belegen eindrücklich, wie bedeutsam das individuelle Vorwissen als Basis und die Anschlussfähigkeit daran für weiterführende Lernprozesse sind. Lernen in diesem konstruktivistischen Verständnis bedeutet oft ein in-Frage-Stellen bestehender Wissensbestände und - wenn möglich im Dialog mit anderen (im Sinn einer Co-Konstruktion) - die Neukonstruktion eines elaborierteren und ausdifferenzierteren Wissenskonstrukts. Lernen heißt: Konstruieren neuer Wissenszusammenhänge und das Verändern bereits vorhandener Wissensnetze durch Irritation, Dekonstruktion und anschließende Neukonstruktion.

Dies lässt sich vor allem in differenzierenden Lernarrangements verwirklichen, in denen Begabte Informationen und Problemstellungen auf ihr Vorwissen und ihre jeweiligen Lernniveaus bezogen erwarten dürfen. Dabei nicht zu unterschätzen ist die große Bedeutung des Lernens in sozialen In-

teraktionen, Lerndialogen, des gemeinsamen Nachdenkens und Problemlösens (Co-Konstruktion, kooperatives Lernen) (s. dazu Kap. 2.1.3)

Solche anspruchsvolle und professionell inszenierte Lernsituationen bauen auf fünf Aspekten der Lernpsychologie auf, die für personalisierte Lern- und Verstehensprozesse unabdingbar sind: „Emotionen“, „Motivation und Volition“, „Kognition“, „Aktion“ und „Reflexion“.

## **5.2 Fünf Aspekte der Begabungsförderung**

### ***Emotionen als Basis der Begabungsentfaltung***

Im Zusammenhang mit Lernprozessen ist bekannt, 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, 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) Denkstil nach sich. Die Konzentration fokussiert sich in solchen Situationen auf einfache und sicher zu bewältigende Probleme. Lernen neigt in dieser Situation zum Bestehen und Erfüllen normativer Anforderungen; experimentelles und exploratives Denken wird eher vermieden. Negative Emotionen wie die Angst vor Beschämung oder rivalisierenden Vergleichen aber auch das Erleben von Druck, sich oder anderen gegenüber bestehen zu müssen (z.B. als etikettierter „Hochbegabter“ oder im Rahmen einer Eliteschule), können – je nach Leistungsverständnis und emotionaler Sicherheit den Einsatz weniger flexibler Problemlösestrategien und Denkleistungen und ein rigides und undifferenziertes „richtig-falsch-Lernen“ nach sich (Bless 1997; Bless & Fiedler 1999). Emotionale Sicherheit und Akzeptanz ist für viele Begabte eine Grundvoraussetzung ihre Begabungspotenziale positiv zu realisieren.

### ***Motivation und Volition – Kein Können ohne Wollen***

Zeitgenössische Motivationstheorien postulieren den jeweils eigenen Entscheid des Lernenden, sich auf Lernprozesse und Anforderungen einzulassen oder sich diesen zu verweigern respektive zu entziehen. Heckhausen & Heckhausen (1989) beschreiben diesen Aspekt des Wollens, der Volition, mit dem „Überschreiten des Rubikon“. Das heißt: Nach dem Entscheid des Lernenden, sich auf eine Sache einzulassen, gibt es keinen Rückzug mehr. Der Lernende resp. die Lernende moti-

viert sich letztlich selbst zu einer Aktion im Wissen um Risiken und Chancen des Gelingens oder Misslingens. Und genau an dieser Stelle steht Motivation in engem Zusammenhang mit früheren Lernerfahrungen, Bestätigungen oder Beschämung und zur Reflexion von vorangehenden Erfolgen und Misserfolgen und deren Konsequenzen, aber auch mit den in Kapitel ... ausgeführten kognitiven Persönlichkeitseinstellungen.

Ferner gilt das Selbstwirksamkeitserleben von Lernenden als zentrale Determinante der Motivation und Volition (Deci & Ryan 1993, Wild & Krapp 1996, Prenzel et al. 1996, Pintrich, Roeser & DeGroot, 1994). So ist die Lernmotivation umso höher,

- je stärker Lernende sich als „Verursacher ihrer Handlungen“ erleben,
- je mehr sie sich als Person akzeptiert fühlen,
- je häufiger sie persönlichen Lernfortschritt (Erfolg) erkennen,
- je mehr sie sich sozial als zugehörig zur Gemeinschaft erleben
- je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können.

Motivation basiert letztlich auf eigenen Entscheiden (Volition) der Individuen. Dies in Abwägung zwischen Erfolgserwartung und Risiken aufgrund der eigenen Lerngeschichte und in enger Verbindung mit dem eigenen Selbstkonzept, der Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten und der geschätzten Erreichbarkeit von Zielen und Erfolg. Damit schließt sich ein Kreis zur Person als Urheber ihrer eigenen Begabungsgestaltung.

### ***Kognition: Anschlussfähigkeit und «Higher Order Thinking»***

Kognition und Reflexion 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 Lernherausforderungen an das individuell unterschiedliche 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 (Co-Konstruktion) voneinander als Lernprinzip wirksam werden kann.



Zur Zeit der „kognitiven Wende“ (Bildungskrise in der Folge des Sputnikschocks) der frühen 60er Jahre) wurden vor allem 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 bewährten pädagogischen Standard; ganz besonders im Rahmen von Begabungsprogrammen (Colangelo & Davis 2002, Costa 2002, Renzulli & Reis 1997, Schiever & Maker 2002, 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)“ . (Übersetzung: Unbeachtet dessen, welche Methoden Lehrpersonen zur Förderung anzuwenden entscheiden, der Schlüssel zur Förderung liegt in der Maxime „HOTS nicht MOTS“. In anderen Worten, was immer die Lehrperson als inhaltliche Herausforderung bereitstellt, es muss Fertigkeiten zum Denken in höherer Ordnung (Higher Order Thinking Skills) beinhalten und nicht Mehr-des-Selben (More of the Same).

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.

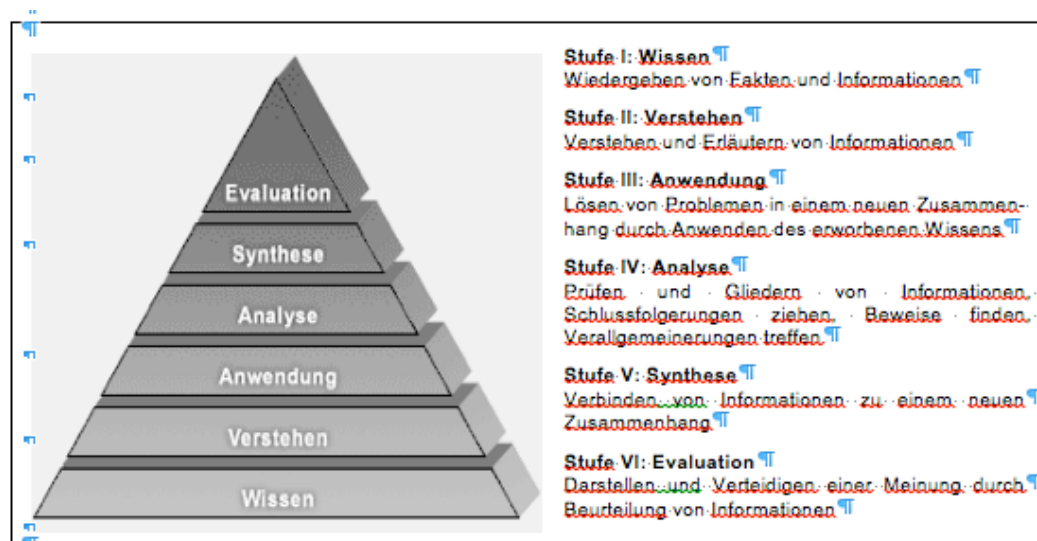


Abb.: Kognitive Taxonomien (nach Bloom 1956)

In den 1990er wurden diese Taxonomien unter der Leitung Lorin Anderson, einer früheren Studentin von Bloom, in Zusammenarbeit mit Krathwohl und Anderson überarbeitet und als höchste Stufe kognitiver Aktivität die Kompetenz des Kreierens gesetzt.



Abb.: Revised taxonomy of the cognitive domain (Anderson and Krathwohl 2000) © V.Müller-Oppliger

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”. („... um die ursprünglichen Fähigkeiten eines begabten Lernalters in Kompetenz zu akademischem und professionellem Erfolg zu wandeln“).

### ***Hochleistung zeigt sich in Aktionen***

Dem Erkennen und Wissen sollen dann aber auch Handlungen (Aktionen) folgen; denn Exzellenz und die Realisierung von Potenzialen manifestieren sich letztlich in Performanz – also in Erkenntnissen, die in produktives Verhalten oder Handeln umgesetzt werden. Zur Handlungsebene gehören das Kennen und Anwenden von Denk- und Lernstrategien und –praktiken sowie kommunikative Kompetenzen, welche die produktive Zusammenarbeit mit anderen und die Präsentation und Diskussion von Gedanken und Leistungen ermöglichen und Hochleistungen auch über das Individuum hinaus wirksam werden lassen können. Diesem Ansatz folgend umfasst Begabungsförderung auch die Entwicklung und Befähigung sogenannter *exekutiver Funktionen* die in der aktuellen Begabungsforschung in den Kategorien «Handlungskompetenzen», «Soziale Interaktionen», «Leadership», «Realistische Selbsteinschätzung» und «Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse anderer» kategorisiert werden (Renzulli & Mitchell 2011).

### **Reflexion: Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbststeuerung**

Anhand der vorangehenden Lerntheorien wird die Bedeutung der Lernbegleitung (Mentoring), des Lerndialogs und der Reflexion über das eigene Lernen und dessen Effekte als Schlüsselstelle einer Begabungsförderung deutlich, wenn sie sich zum Ziel setzt, Begabte zu befähigen, selbstbewusst und selbstgesteuert ihre Potenziale zu erkennen und in entsprechende Leistungen umzusetzen. Emotionen, Motivation, Denken, Handeln und Reflektieren stehen in engen Wechselwirkungen mit dem Selbstbewusstsein der Lernenden.

In der Reflexion werden Handlungen und Leistungen in Bezug gesetzt zur ursprünglichen Absicht, zur Zielerreichung, zu Qualitätsansprüchen sowie zu Sinnfragen und Werten (Schoen 1983, Dewey 1933/2010). An dieser Stelle liegt der Kern für weiterführende, also lebenslange Begabungsentfaltung, denn aus der Beurteilung der eigenen Leistung und der Attribuierung von Erfolg und nicht Gelungenem bildet sich das Leistungs-Selbstkonzept und damit das Selbstvertrauen, das zu weiteren Entwicklungen motiviert oder demotiviert. Aus diesem Grund erscheint eine differenzierte und auf Weiterentwicklung angelegte Reflexion als bedeutsamste Schaltstelle für die Steuerung und Selbstgestaltung eigener Potenziale und Begabungen.

Lebenslanges Lernen und Selbstgestaltung als Schlüsselqualifikationen verlangen nach Fähigkeiten, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen und in Bezug auf seine Effekte einschätzen und selber steuern zu lernen. Der Anspruch an Begabte erfordert über das Erlernen von Fachwissen, Techniken und Praktiken hinaus den Aufbau solcher Selbstaktualisierungs- und Reflexionskompetenzen ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Sinnbezügen des Handelns (für die eigene Person und über diese hinausführend).

### **Aktuelle Unterrichtsentwicklung: Lernarrangements integrativer Begabungsförderung**

In Ergänzung und Erweiterung des Schoolwide Enrichment Konzepts und unter Berücksichtigung aktueller Ansprüche an eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung in heterogenen Lerngruppen werden derzeit an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Schul- und Bildungsstufen begleitete begabungsfördernde Selbstlernarchitekturen entwickelt, in denen die vorangehenden Ansätze umgesetzt werden (s. dazu Kap. ... zu selbstgesteuertem Lernen, S. ...). Dabei meint Selbstlernumgebung nicht, dass die Schüler sich selbst überlassen werden, sondern vielmehr, dass diese sich bewusst sind, die Akteure ihres Lernens, ihrer Handlungsweisen und der Umsetzung ihrer Potenziale zu sein, eigene Entscheide zu treffen und diese zu verantworten. Dabei werden sie und ihre Lernprozesse fachlich und überfachlich individuell begleitet.

In den Schulentwicklungsprojekten mit den Schulen ergänzen sich jeweils die beiden Ebenen der äußeren Differenzierung (Flexibilisierung der Strukturen, den Regelunterricht ergänzende Förderangebote und Lernbegleitung/Mentorate), die wir als Choreographie inklusiver Begabungsförderung einer Schule bezeichnen, mit der Unterrichtsentwicklung der inneren Differenzierung für ei-

nen begabungsdifferenzierenden Unterricht. Die vorangehend ausgeführten einzelnen Elemente des Schoolwide Enrichment, etwa zur mehrperspektivischen Identifikation von Begabungen, zur Initiation und Eröffnung von Interessen, aber zum Aufbau einer Anerkennungskultur (u.a. mit dem Talent Portfolio, s. dazu S. ...) stellen den Schulen wertvolle und bewährte Grundlagen zur Verfügung ihr eigenes Begabungskonzept und ihre eigene Schulentwicklung selber zu gestalten.

Müller-Oppliger, Victor (2014). *Das „Schoolwide Enrichment Model“ als Choreografie inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung*. In: Gabriela Weigand, Victor Müller-Oppliger; Armin Hackl; Günther Schmid (Hrsg). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 253-272.