



Erfordernisse und Perspektiven für wirksame Begabungsförderung

Ein Positionspapier mit Reflexionscharakter

Erfordernisse und Perspektiven für wirksame Begabungsförderung

Einleitung

Das im Jahr 2000 gegründete Netzwerk Begabungsförderung konnte an der zur Tradition gewordenen Herbst-Tagung vom 30. Oktober 2010 auf sein zehnjähriges Bestehen zurückblicken. Seit der Gründung wurde im Netzwerk der Wissens- und Erfahrungsaustausch unter den Mitgliedern der Gremien wie auch mit externen Fachleuten gepflegt. Dabei wurden verschiedene Aspekte der schulischen Begabungsförderung, die auch Begabtenförderung umfasst, und der damit zusammenhängenden Schulentwicklungsarbeit diskutiert. Die im Netzwerk vertretenen Konzeptionen wurden immer wieder hinterfragt und weiterentwickelt. Das vorliegende Dokument fasst die konzeptionellen Vorstellungen auf ihrem aktuellen Stand zusammen und verweist auf Instrumente und Handreichungen, die im Netzwerk und in seinem Umfeld entstanden sind. Das Rahmenpapier soll nicht abschliessend sein, es wird vielmehr als «Work in Progress» weiterentwickelt und dient vorab als interne Orientierungshilfe. In diesem Sinne dient es auch der Sicherung der Ergebnisse der in den Netzwerkgeräten geleisteten Arbeit.

Grundsätze und Leitgedanken

Im Zentrum der Netzwerkarbeit steht die Prämisse, dass Begabungsförderung Teil der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung ist und perspektivisch nur in einer «Schule der Vielfalt» vollständig umgesetzt werden kann.

Bildungspolitische Leitgedanken:

Die Volksschule gewährleistet allen Kindern und Jugendlichen eine Bildung gemäss ihren Eignungen und Neigungen und fördert ihre Entwicklung zu selbständigen und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gemeinschaft. Wegleitend ist der Gedanke, dass jeder Mensch sein Potential in Auseinandersetzung mit seiner Mit- und Umwelt entfalten und im Laufe des lebenslangen Lernens für die Gemeinschaft und sich selbst fruchtbringend einsetzen kann.

Dies bedeutet, dass die Volksschule in integrativer Weise sowohl individualisierend wie auch gemeinschaftsbildend arbeitet und Motivation, Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen unterstützt. Sie trägt sowohl der Persönlichkeitsbildung wie dem Kompetenzaufbau Rechnung und achtet auf Bildungsgerechtigkeit. Im Zentrum des schulischen Prozesses stehen das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die darauf ausgerichtete Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Personen.

Bildungstheoretische Leitgedanken:

Lernen wird verstanden als sozial konstituierter, konstruktiver Prozess. Das bedeutet, dass Wissen und Können nicht vermittelt werden können, sondern in einem interaktiven Prozess aufgebaut werden müssen. Dabei spielen das Vorwissen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden sowie die materiale und emotionale Qualität der Lernumgebung eine wichtige Rolle.

Vor diesem Hintergrund ist eine Lernkultur gefordert, die einen breiten Zugang zu Wissensressourcen mit dem Bereitstellen offener, herausfordernder Lernumgebungen verbindet und sowohl selbständige, selbstgesteuerte wie auch begleitete und kooperative Lernformen zulässt. Kursorische Formen wechseln sich ab mit Selbstlernphasen und projektorientiertem Arbeiten. Lernprozesse und Lernergebnisse werden reflektiert und dokumentiert sowie angemessen beurteilt. Im Rahmen des in der Schule Möglichen werden Anstösse zur spezifischen Interessenentwicklung gegeben und Entwicklungsmöglichkeiten für individuelle Stärken geboten oder vermittelt.

Schulorganisatorische Leitgedanken:

Eine solche Lernkultur erfordert eine Schule, die nach innen und aussen kooperiert und ihre Organisation (Lerngefässe, Zeitrahmen) wie auch ihre Arbeit (Unterricht, Lernbegleitung) flexibel gestaltet. Die Lehrpersonen verfügen über verschiedene Qualifikationsprofile und Stärken, die sie in der Zusammenarbeit im Team fruchtbringend einsetzen können. Die Grenzen der Jahrgangsklassen sind durchlässig; übergreifendes, altersgemischtes Lernen wie auch die Flexibilisierung der individuellen Lernzeit sind möglich. In diesem Sinne nutzen Schulen ihren Gestaltungsspielraum. Anstrengung und Leistung von Schülerinnen und Schülern wie auch von Lehrpersonen finden Wertschätzung und besondere Leistungen von Lernenden und Lehrenden werden in geeigneter Form präsentiert. Die Schule versteht sich als lernende Gemeinschaft, die auch externe Partner in die Zusammenarbeit einbezieht.

Massnahmen der Begabungsförderung

Durchgesetzt hat sich eine Sichtweise, die Begabungsförderung als ureigene Aufgabe der Volksschule versteht und Massnahmen in einem systemischen Sinne auf allen Ebenen des Bildungswesens ansiedelt. So können sich Massnahmen der Binnendifferenzierung im Unterricht (z. B. Curriculum-Compacting und selbständige Projektbearbeitung), klassenübergreifende Angebote auf der Schulhausebene (Enrichment, Fördergruppen, Akzeleration) und kommunal oder kantonally zentralisierte Gruppenangebote ergänzen. Der Talentförderung im sportlichen oder künstlerischen Bereich dienen Schulen mit spezifisch-strukturierten Angeboten, zu denen der Zugang über eine interkantonale Vereinbarung geregelt wird.

Im oben erwähnten systemischen Sinne kommt Begabungsförderung auf allen Ebenen des Schulsystems zum Tragen, auf der nationalen und kantonalen Ebene ebenso wie auf jener der Gemeinde, der Einzelschule und der Klasse. Ein umfassendes Konzept der Begabungsförderung sieht nicht nur direkt den Schülerinnen und Schülern zugute kommende Angebote vor, sondern auch Supportmassnahmen für Lehrpersonen (Handreichungen, Weiterbildung, Ausbildung) und Schulen (Konzeptentwicklung, Qualitätssicherung). All diese Angebote, Massnahmen und Unterstützungsleistungen werden nach den in unserem Bildungssystem gängigen Prinzipien konzipiert und müssen den üblichen Qualitätsansprüchen genügen (wissenschaftliche Fundierung, qualifiziertes Personal, geregelter Zugang, Chancengerechtigkeit etc.).

Schulische Begabungsförderung geht Hand in Hand mit der Förderung in der Familie und in außerschulischen Angeboten bzw. Aktivitäten (Freizeitgestaltung, Musikschule, Sportverein etc.).

Entwicklungsschritte, Konzeptionen, Instrumente für eine begabungsfördernde Schule

Auf dem Weg zu einer Schule, die nach den oben beschriebenen Grundsätzen arbeiten kann, sind Entwicklungsschritte notwendig. An vielen Orten wurden diese bereits vollzogen, an anderen stehen sie noch aus. Im Folgenden wird auf einschlägige Literatur verwiesen sowie auf Instrumente und Handreichungen, die im Rahmen des Netzwerkes und seines Umfeldes entstanden sind. Die nachfolgende Zusammenstellung ist geordnet nach Unterrichtsebene (A), Schulebene (B), Supportmassnahmen (C).

A. Entwicklungsschritte auf der Unterrichtsebene

1. Transparenz der Klassen- und Lernziele für alle Beteiligten als Orientierungsrahmen für individuelles Lernen

Für die Lernentwicklung der Einzelnen spielt das Lern- und Unterrichtsklima eine wichtige Rolle. Wenn die Regeln für das Zusammenleben und Lernen in der Klasse unter Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden und für alle verständlich und zugänglich sind, schaffen sie Orientierung und einen verlässlichen Rahmen für Verhalten, Zusammenleben und gemeinsame Lernarbeit. Ein zentrales Element ist dabei der respektvolle Umgang mit Diversität (Grossrieder, 2010).

Der in Arbeit befindliche Lehrplan 21 erhebt den Anspruch, Lernziele und Kompetenzerwartungen transparenter zu machen als dies bei herkömmlichen Lehrplänen der Fall war. Es wird zu prüfen sein, ob die Lernziele im Sinne der Begabungsförderung «nach oben offen» formuliert sind und neben den verbindlich zu erreichenden Grundkompetenzen den Lehrpersonen auch eine gewisse Orientierung bezüglich möglicher Entwicklungshorizonte (im Sinne Vigotskys) liefern. Das Netzwerk Begabungsförderung widmet sein Jahresthema 2013 dem Lehrplan 21.

2. Lernziele individualisieren

Die Individualisierung der Lernziele setzt pädagogische Diagnostik und regelmässige Lernstandsanalyse voraus. Pädagogische Diagnostik fragt nach den Lernausgangslagen und -bedürfnissen der Lernenden und nutzt die gewonnenen Erkenntnisse für eine adaptive Unterrichtsgestaltung und individuelle Lernförderung (Buholzer, 2010). Am Anfang aller Diagnostik steht die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler. Um diese zu systematisieren und auf die Begabungsförderung zu fokussieren, wurden Beobachtungsbogen entwickelt, die – auch von Eltern ausgefüllt – als Grundlage für eine förderliche Unterrichtsplanung sowie Lern- und Beurteilungsgespräche dienen können (Huser, 2011).

Zu Beginn eines grösseren Bildungszyklus kann auch ein mehrdimensionales Screeningverfahren eingesetzt werden (Ziegler & Stöger, 2003).

Für die konkrete differenzierende Unterrichtsplanung sind fachspezifische Instrumente zur Lernstandsanalyse notwendig.

3. Erweiterte und offene Lehr- und Lernformen, Lernumgebungen

Unterrichtsformen, die das Beschreiten individueller Lernwege zulassen und Lernen in unterschiedlichem Tempo ermöglichen, offen sind für eigene Interessen und Fragestellungen der Lernenden und eine unterschiedliche Tiefe der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erlauben, sind in einer begabungsfördernden Schule unerlässlich (Müller-Oppliger, 2010).

Lernumgebungen, Lern-, Anwendungs-, Übungs- und Prüfungsaufgaben haben einen Einfluss auf die Qualität des Lernens und die Motivation. Sind Lernumgebungen so gestaltet, dass sie verschiedene Zugänge ermöglichen und «Rampen» bereitstellen, lassen sie Problemlösungen auf verschiedenen Kompetenzstufen zu (Hengartner et al., 2010).

4. Lernjournal, Entwicklungsportfolio

Als Grundlage für die Lernbegleitung, das Monitoring von Lernfortschritten und die Lernberatung dienen Lernjournale, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Lernschritte festhalten und darüber untereinander, aber auch mit Lehrpersonen und Eltern kommunizieren können (Ruf & Winter, 2012).

Portfolios sind dazu geeignet, Lernwege stärkenorientiert zu reflektieren und die Leistungen der Lernenden zu dokumentieren (Eisenbart, Schelbert & Stokar-Bischofberger, 2010).

5. Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung erfolgt zweckbestimmt (formativ, summativ oder prognostisch), sie ist transparent hinsichtlich Verfahren und Kriterien, und sie orientiert sich an den angestrebten Lernzielen. Die gewählten Mittel sind ihren Zwecken dienlich (Nüesch, Bodenmann & Birri, 2009).

6. Möglichkeiten zu interessen- und fähigkeitsgeleitetem Lernen

Freiarbeit, Forschungsräume und Ressourcenzimmer oder Begabungs-Pull-Outs sind einige der Möglichkeiten, um Raum zu schaffen für interessen- und fähigkeitsgeleitetes Lernen. Sie ermöglichen selbständiges und begleitetes Arbeiten an individuellen Projekten und sie öffnen den Zugang zu Informationsressourcen, anspruchsvollen Lernmaterialien und Experimentierfeldern (Müller-Oppliger, 2009). Die Präsenz von spezialisierten Lehrpersonen oder Fachleuten ermöglicht vertiefte Einblicke in Interessengebiete, qualifiziertes Arbeiten an eigenen Fragestellungen und den Aufbau von Expertise (Stiftung für hochbegabte Kinder & Stiftung Mercator Schweiz, 2009).

7. Selbstlernkompetenzen vermitteln, Selbstkonzept aufbauen

Selbstgesteuertes Lernen will gelernt sein. Zur Reflexion und Steuerung des eigenen Lernens braucht es metakognitive Strategien, methodische Kompetenzen und geeignete Instrumente zur Unterstützung der Selbstreflexion (Guldimann, 2010; Rogalla & Müller-Hostettler, 2009).

Wichtige Einflussfaktoren für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen sind Selbstkonzept, Attributionsstile und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die bei Angehörigen von Minderheiten und insbesondere in geschlechtsuntypischen Fachbereichen verzerrt sein können (Stöger et al. 2012).

B. Entwicklungsschritte auf der Schulebene

1. Fokus Begabungsförderung in Schulentwicklung beachten

Begabungsförderung ist ein Aspekt der Schulentwicklung und es gilt, im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit diesen Blickwinkel immer wieder bewusst einzunehmen und sich zu fragen, ob die Schule mit ihren weiterentwickelten Unterrichts- und Organisationsformen allen Schülerinnen und Schülern, auch den besonders begabten, möglichst gerecht wird (Lienhard, 2012).

2. Klassen- und jahrgangübergreifendes Lernen ermöglichen

In Schulen, die klassen- und jahrgangübergreifend arbeiten, wird Heterogenität zur Normalität und der Umgang mit ihr zur Selbstverständlichkeit. In altersgemischten Lerngruppen finden individuelle Lernwege Platz und die Verweildauer in einem Schuljahrgang kann sehr flexibel gehandhabt werden (Achermann & Gehrig 2011).

3. Flexibilisierung der Schuldurchlaufzeit (Akzeleration)

Auch in Schulen, die im Jahrgangsprinzip arbeiten, besteht die Möglichkeit, Klassen zu überspringen oder gewisse Lerninhalte in einer nächsten Jahrgangsklasse oder an einer weiterführenden Schule zu besuchen (Heinbokel, 2009).

4. Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Grundlage integrativer und begabungsfördernder Schulen ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, die dann besonders fruchtbar wird, wenn unterschiedliche Kompetenzprofile in die Zusammenarbeit eingebracht werden. Schulen, die Kooperation systematisch anlegen, werden zu professionellen Lerngemeinschaften (Eschelmüller, 2012; Hofer & Boscardin, 2011).

C. Supportmassnahmen

1. Integrative Gestaltung von Begabungsförderung

In der Deutschschweiz wird Begabungsförderung zu einem grossen Teil im Rahmen der integrativen Schulungsform bzw. der allgemeinen Förderangebote angesiedelt. Wie der Einführung zu diesem Papier zu entnehmen ist, wird Begabungsförderung grundsätzlich integrativ gestaltet (Keller, 2009).

2. Abklärungsverfahren

Liegt zwischen den Lernvoraussetzungen oder -bedürfnissen des Kindes und den Möglichkeiten der Schule ein Misfit vor, kann eine psychologische Abklärung sinnvoll sein. Abklärungsverfahren sind teilweise auch nötig zur Auslösung von Ressourcen für die Begabungs- und Begabtenförderung. Abklärungsverfahren, die umfassend gestaltet sind, berücksichtigen unterschiedliche Begabungsdomänen und sind dafür geeignet, auch begabte Minderheiten zu erfassen (Stamm, 2010).

3. Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Fachkräften

Eine zentrale Ressource für die integrative Begabungsförderung ist die Qualifikation der Lehrpersonen. In dieser Perspektive werden in der Grundausbildung Kenntnisse und Erfahrungen über den Umgang mit Heterogenität vermittelt und Gelegenheiten geschaffen, sich mit subjektiven Begabungstheorien auseinanderzusetzen sowie Begabungsmodelle und Konzepte der Begabungsförderung kennen zu lernen, um Lehrpersonen zu befähigen, begabte Kinder zu erkennen und gegenüber Eltern als erste Ansprechperson aufzutreten (Brunner, Gyseler & Lienhard, 2002). Der Prozess der Integration von Kompetenzen zur Begabungs- und Begabtenförderung in die Grundausbildung von Lehrpersonen ist nicht abgeschlossen (Tanner & Tettenborn, 2013).

Auf internationaler Ebene wurden Empfehlungen für spezialisierende Aus- resp. Weiterbildungen in der Begabtenförderung formuliert. An diesem Prozess waren auch Experten aus der Schweiz beteiligt (IPEGE 2009; 2012).

4. Personalentwicklung in begabungsfördernden Schulen

Schulen, die nach den eingangs des Papiers dargestellten Grundsätzen arbeiten, nehmen eine Vielzahl von Aufgaben wahr, die nur mit multiprofessionellen Teams zu bewältigen sind. In diesem Sinne ist eine gezielte Personalentwicklung in Schulen von zentraler Bedeutung. Sie steht zum einen im Dienste der Weiterentwicklung von Schulen und stellt zum andern die Weiterbildung und Laufbahnentwicklung der Lehrpersonen in einen übergeordneten Rahmen (Böckelmann, 2008).

5. Voneinander lernen, Erfahrungen austauschen, Netze knüpfen

Begabungs- und Begabtenförderung sind Aspekte der Schulentwicklung und diese verläuft als Prozess, der nicht abschliessbar ist. Laufend entstehen neue Erkenntnisse, Erfahrungen, Handreichungen und weiterführende Ideen.

Die Kantone und die Einzelpersonen, die im Netzwerk Begabungsförderung zusammengeschlossen sind, bemühen sich, ihr Wissen mit andern zu teilen. Da die schulischen Strukturen und Organisationsmuster in den Kantonen verschieden sind, wurden dort zahlreiche massgeschneiderte Unterlagen und Informationsmaterialien erarbeitet. Sie sind auf der zentralen Plattform des Netzwerks Begabungsförderung abgelegt.

Dort finden sich auch Links zu andern Organisationen und Fachpersonen sowie deren Angeboten, Hinweise zu Weiterbildungsmöglichkeiten sowie ein Fundus an kommentierten Publikationen (www.begabungsforderung.ch).

6. Begriffe klären

Um die vielen Fachbegriffe, die im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung verwendet werden, zu klären und zu erläutern, wird dieses Rahmenpapier um ein Glossar ergänzt, das sich im Anhang und auf der Website des Netzwerks befindet.

Literatur:

- Achermann, E. & Gehrig, H.** (2011). Altersdurchmisches Lernen – auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Bern: Schulverlag plus
- Böckelmann, C.** (2008). Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen. Beiträge zur Lehrerbildung, 1, 35–42
www.bzl-online.ch/archiv/heft/2008/1/35 (1.3.2013)
- Buholzer, A.** (2010). Lernprozesse förderorientiert diagnostizieren. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer, 97–108
- Brunner, E.; Gyseler, D. & Lienhard, P.** (2002). Qualitätsstandards Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertenbericht im Auftrag der EDK-Ost Fachgruppe Begabtenförderung. Zürich: HfH
www.begabungsforderung.ch/seiten/kantone/kantone.html (1.3.2013)
- Eisenbart, U.; Schelbert, B. & Stokar-Bischofberger, E.** (2010). Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule. Bern: Schulverlag plus
- Eschelmüller, M.** (2012). Unterrichtsteams in integrativen Schulen. Präsentation an der Tagung «Gemeinsam unterrichten und fördern in einer Schule für alle», Luzern, 17.11.2012
www.begabungsforderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_12/WS10_Eschelmuller.pdf (1.3.2013)
- Grossrieder, I.** (2010). Gleiches und Unterschiedliches anerkennen. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer, 87–96
- Guldemann, T.** (2010). Lernen verstehen und eigenständiges Lernen fördern. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer, 109–121
- Heinbokel, A.** (2009). Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt. Berlin: LIT
- Hengartner, E.; Hirt, U. & Wälti, B.** (2010). Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht, 1. bis 6. Schuljahr. Zug: Klett und Balmer (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)
- Hofer, C. & Boscardin, N.** (2011). Führen von multiprofessionellen Teams. In: F. Brückel, M.C. Dietiker und R. Guerra Lig-Long (Hrsg.): Tagesschulen heute. Theoretische Grundlagen und praktische Modelle. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Huser, J.** (2011). Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich [Beobachtungsbogen für Eltern stehen in 7 Sprachen zur Verfügung: www.begabungsforderung.ch/seiten/fundus/practises/practises.html (1.3.2013)]
- IPEGE [International Panel of Experts for Gifted Education]** (2009). Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: özbf
www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/iPEGE_1_web.pdf (1.3.2013)
- IPEGE [International Panel of Experts for Gifted Education]** (2012). Professionelle Begabtenförderung. Erprobte Studienmodule. Salzburg: özbf
www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/iPEGE_3_WEB.pdf (1.3.2013)
- Keller, M.** (2009). Begabungsförderung braucht Unterrichtsentwicklung. In: Stiftung für hochbegabte Kinder & Stiftung Mercator Schweiz (Hrsg.): Begabungsförderung leicht gemacht. Unterlagen und Konzepte von LISSA-Preisträgern. Bern: hep, 21–30
- Lienhard, P.** (2012). Geht die Begabtenförderung in der integrativen Schule auf oder unter? Referat an der Tagung «Gemeinsam unterrichten und fördern in einer Schule für alle», Luzern, 17.11.2012
www.begabungsforderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_12/Referat_Lienhard.pdf (1.3.2013)
- Müller-Oppliger, V.** (2009). Kritische Würdigung der LISSA-Projekte aus internationaler Perspektive. In: Stiftung für hochbegabte Kinder & Stiftung Mercator Schweiz (Hrsg.): Begabungsförderung leicht gemacht. Unterlagen und Konzepte von LISSA-Preisträgern. Bern: hep, 33–46
- Müller-Oppliger, V.** (2010). Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. Journal für Begabtenförderung, 1, 51–62

- Nüesch, H.; Bodenmann, M. & Birri, T.** (2009). Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Kanton Thurgau avk.formular.tg.ch/online/get.cfm?contentID=4129 (1.3.2013)
- Rogalla, M. & Müller-Hostettler, D.** (2009). Methodentraining für eigenständige Projektarbeiten. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 24–31
- Ruf, U. & Winter, F.** (2012). Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2 www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/146/138 (1.3.2013)
- Stamm, M.** (2010). Begabte Minoritäten. Eine Black Box unseres Bildungssystems und wie sie geknackt werden könnte. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4, 339–356
- Stöger, H.; Ziegler, A. & Heilemann, M.** (Hrsg.) (2012). Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. Berlin: LIT
- Tanner, Sabine & Tettenborn, Annette** (2013). Untersuchung zum IST-Zustand der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Primarstufe) der Deutschschweiz. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern (Forschungsbericht Nr. 36)
- Ziegler, A. & Stöger, H.** (2003). ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 8–21

Anhang

Glossar (Stand März 2013)

Abklärung

Das Entdecken von Begabungspotenzialen, Interessen und überdurchschnittlichen Fähigkeiten liegt im Rahmen ihres Bildungsauftrages im Aufgabenbereich jeder Lehrperson. In Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten und aufgrund der Beobachtung der Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler lassen sich überdurchschnittliche Fähigkeiten und Begabungspotenziale oft erkennen.

Da die Forschung zeigt, dass Lehrpersonen → Begabungen oft nicht realisieren, verfügen zahlreiche Schulen über Lehrpersonen oder schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die in der pädagogischen Spezialfunktion zur → Identifikation von (Hoch-)Begabten zusätzlich ausgebildet sind (CAS, MAS Begabungsförderung). Diese Fachpersonen unterstützen Lehrpersonen und Schulleitungen bei der Identifizierung von besonderen (auch verdeckten) Begabungen bei Schülerinnen und Schülern oder leiten – oft in Zusammenarbeit mit den Schulpsychologen – die Abklärungsprozesse.

In speziellen Fällen (bei Verdacht auf → Minderleistung oder beim Verdacht auf Fehlentwicklungen der Begabungsentfaltung) erfolgt die vertiefte Abklärung der psychologischen Hintergründe durch den Schulpsychologen.

Eine umfassende Begabungsabklärung achtet in jedem Fall darauf, dass nicht lediglich intellektuelle Fähigkeiten (IQ) erfasst werden, sondern → Potenziale und Leistungen in allen Begabungs- und Bildungsbereichen, aber auch die co-kognitiven Voraussetzungen sowie die Einstellungen und Haltungen zur Leistung bzw. Leistungsverweigerung der Schülerinnen oder Schüler und dahinterliegende Gründe (wie z.B. → schulischer Misfit) miteinbezogen werden.

In Kantonen, in denen durch die Gesetzgebung nach wie vor ein bestimmter IQ als Kriterium für den Zugang zu spezifischen Fördermassnahmen verlangt wird, liegt die Abklärung entweder beim Schulpsychologen oder bei den MAS IBB mit anerkannter Zusatzqualifikation zur Begabungsabklärung.

Akzeleration

Der Lernstoff wird beschleunigt durchgearbeitet. Akzeleration bezeichnet entweder beschleunigtes, gestrafftes Bearbeiten einzelner Unterrichtseinheiten (→ Compacting) oder ein insgesamt beschleunigtes Arbeiten über einen oder mehrere Fachbereiche hinweg. Durch solche didaktische Massnahmen wird Raum für → Enrichment geschaffen. Unter Akzeleration wird auch das Überspringen einer Klasse oder der vorzeitige Übertritt in eine höhere Schulstufe verstanden. Mit dieser strukturellen Massnahme werden die generellen Anforderungen erhöht. Je nach Art der Hochbegabung können unterschiedliche beschleunigende Massnahmen angezeigt sein.

Begabung

Im Alltagsgebrauch wird der Begriff Begabung im Sinne vorhandener Fähigkeiten verstanden. Eine Person wird aufgrund von Beobachtungen beispielsweise als kognitiv oder als sozial begabt oder auch als musikalisch beschrieben. Häufig

verbindet sich mit der Begabungszuschreibung zugleich auch ein Verständnis des Besonderen. Ein durchschnittlicher Klavierspieler wird in der Regel nicht als «begabt» beschrieben. Die Zuschreibung einer Begabung verweist daher auch auf ein → Potential, das gefördert werden könnte/sollte (→ Begabungsförderung). Schwierig wird es dann, wenn zugeschriebene Begabungen nicht oder nicht mehr «sichtbar» werden: Auch das Alltagsverständnis von Begabung kennt bereits die Differenz zwischen → Disposition und Leistung.

Im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Fachdisziplinen wie der Pädagogik bzw. der Pädagogischen Psychologie werden eindimensional-statische von mehrdimensional-dynamischen, stärker kontext-sensitiven Begabungsbegriffen unterschieden. Die jeweiligen Begabungsbegriffe sind als begriffliche Konzepte Teil von Begabungsmodellen. Beschränkt sich das Begabungsmodell auf die allgemeine Denkfähigkeit, so wird eine besondere (kognitive) Begabung zumeist an einem statistisch festgelegten Grenzwert in einem Intelligenztest (z.B. $IQ \geq 130$) festgemacht. Neuere mehrdimensionale Begabungsmodelle schliessen dagegen ein breiteres Begabungsspektrum mit ein. Zu den Begabungsfaktoren zählen neben den intellektuellen Fähigkeiten dann auch etwa künstlerisch-kreative, technisch-praktische oder auch sozial-emotionale Fähigkeiten.

Begabte

Als «begabt» werden in der Regel Personen bezeichnet, die sich im Vergleich zu anderen durch eine grössere Leistungsfähigkeit und ein grösseres Förderpotential auszeichnen. Begabte zeigen zumeist weitere nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale in hoher Ausprägung, welche der Entwicklung ihres Leistungspotentials förderlich sind. Dies sind u.a. eine hohe Leistungsmotivation, ausgereifte Arbeits- und Lernstrategien und ein positives Selbstkonzept der eigenen → Begabung(en).

Damit eine → Begabung sich ausprägen kann und Begabte überhaupt erst «sichtbar» werden, müssen verschiedene Faktoren zusammenspielen. So unterstützen eine anregende familiäre Lernumwelt und ein auf → Begabungsförderung ausgerichteter Unterricht die Begabungsentwicklung.

Begabungsförderung

Die Betonung des Auftrags zur Begabungsförderung in Bildung und Erziehung ist Folge eines neueren Lehr-Lernverständnisses, welches das Individuum mit seinem (vorläufigen) Wissen und Können und seinen je spezifischen Lernprozessen, Interessen und Motivationen ins Zentrum rückt. Schule und Unterricht sollen den individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden. Begabungsförderung wird zur Persönlichkeitsbildung. Schulische Begabungsförderung erfordert von den Lehrpersonen, sich stärker an den Lern- und Leistungspotentialen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren und Lernmaterial und Lernmethodik entsprechend angepasst zu gestalten. Die Rolle der Lehrperson wird um den Aspekt des Begleitens und Beratens von Lernprozessen erweitert, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer → Begabungen und Förderbedürfnisse wird als Ausgangspunkt unterrichtlichen Handelns akzeptiert (→ Pädagogik der Vielfalt).

Begabtenförderung

Die Förderung ausgeprägt begabter junger Menschen mit hohem Leistungspotential erfordert bisweilen besondere Massnahmen, die über die Möglichkeiten im Regelunterricht hinausgehen. Dies ist insbesondere in Begabungsdomänen

der Fall, die im schulischen Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spielen (z.B. körperlich-sportliche, künstlerisch-gestaltende, musikalische, soziale Begabung). Es ist auch dann der Fall, wenn es um Interessengebiete geht, die ausserhalb des schulischen Lehrplanes liegen. Es kann auch dann der Fall sein, wenn das Leistungspotential der Schülerin oder des Schülers die fachspezifischen Kompetenzen der zuständigen Lehrperson übersteigt. Der Begriff Begabtenförderung umschreibt solche Massnahmen (→ Compacting des Basislehrplans zur Gewinnung von Trainings- und Übungszeit, → Akzeleration im Sinne eines vorzeitigen Besuchs von Vorlesungen an einer Hochschule im spezifischen Interessengebiet, → Pull-out Lösungen zur Bearbeitung persönlicher Projekte, → Mentoring durch eine fachspezifisch qualifizierte Fachperson). Um der Spezifität solcher Leistungspotentiale (z.B. in einer bestimmten Sportart) und der Kleinräumigkeit unseres Landes Rechnung zu tragen, haben die Kantone 2003 eine Interkantonale Vereinbarung für Schulen mit spezifisch-strukturierten Angeboten für Hochbegabte getroffen.

Compacting

Compacting ist ein systematisches Verfahren, bei dem der Basislehrplan gestrafft und intensiviert wird. Dadurch soll die Wiederholung von bereits gelerntem Stoff vermieden, die Herausforderung innerhalb des regulären Unterrichts erhöht und Zeit für angemessene → Enrichment- und → Akzelerationsmassnahmen gewonnen werden. Begabte Kinder und Jugendliche arbeiten nicht zwangsläufig schneller als ihre Klassenkameraden, sie lernen aber schneller und brauchen deshalb weniger Einführungs- und Übungszeit als andere. Wenn feststeht, dass jemand etwas schon beherrscht, so kann die überflüssig gewordene Übungszeit zur Vertiefung des Themas verwendet werden. Bevor man ein Kind von einer Übungsphase oder gar einer ganzen Lernsequenz befreit, muss feststehen, dass keine erheblichen Lücken bestehen, die den späteren Anschluss behindern würden. Mit einem Vortest, der die relevanten Lernziele abcheckt, kann dieser Gefahr begegnet werden.

Disposition

Die Disposition (von lat. dispositio = Anordnung, Anlage) wird oft als relativ stabile und situationsüberdauernde Neigung einer Person definiert, sich in bestimmten Situationen in bestimmter Art und Weise zu verhalten. Oft wird von ererbten Dispositionen im Sinn von «es besteht eine innere Disposition, eine Anlage zu einer bestimmten Verhaltensweise oder Entwicklung» ausgegangen. Der Dispositionsbegriff beinhaltet u.a. die Vorstellung, dass bestimmte Persönlichkeitseigenschaften vorhersagbar machen, wie sich eine Person in einer bestimmten Situation entwickeln kann oder verhalten wird.

Enrichment

Enrichment umfasst einerseits Aktivitäten zur Vertiefung und Erweiterung des Lernstoffs, andererseits Aktivitäten, die über den Lehrplan hinausgehen oder Themen beinhalten, die nicht lehrplanrelevant sind. Mit Enrichment werden interessierte und motivierte Schülerinnen und Schüler angeregt, sich in ihrem Begabungsgebiet spezifisch weiter zu entwickeln oder neue Interessensgebiete zu entdecken. Ein umfassendes schulisches Enrichment Modell wurde Ende der 1990er-Jahre durch Joseph Renzulli und Sally Reis entwickelt.

Heterogenität

Während Vielfalt (diversity) die Tatsache umschreibt, dass jeder Menschen sich vom andern durch unzählige individuelle Merkmale unterscheidet, bezieht sich der Begriff Heterogenität auf die Zusammensetzung von Gruppen nach sozialen Kategorien (Alter, Geschlecht, Nationalität, Ethnizität, Sprache u.a.). Der Begriff Heterogenität wird in Abgrenzung von Homogenität gebraucht. Im Bildungswesen der Moderne wurde Homogenität im Sinne der Gruppenzusammensetzung nach vergleichbarem Entwicklungs- und Leistungsstand angestrebt (Jahrgangsklassenprinzip, Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I, separative Sonderschulung). Homogen zusammengesetzte Lerngruppen sollten das Unterrichten erleichtern und das Lehren wirksamer gestalten. Die Homogenisierbarkeit erwies sich jedoch als Fiktion; gleichwohl wurde der Unterricht lange gemäss dieser Fiktion auf einen «mittleren Normalschüler» ausgerichtet. Schülerinnen und Schüler, die der Norm nicht entsprachen, konnten von diesem Unterricht wenig profitieren und liefen Gefahr, ausgesondert zu werden.

Mit der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft sowie der zunehmenden Sensibilität für Bildungsungerechtigkeit aufgrund zugeschriebener Merkmale wie Geschlecht und soziale Herkunft kam diese Konzeption an ihre Grenzen und erwies sich zunehmend als problematisch. Denn die soziale Gruppierung aufgrund zugeschriebener Merkmale (Etikette, Stigma) wirkt sich für das Lernen weniger förderlich aus als erhofft und kann auch zur Benachteiligung der Lernenden in den ausgesonderten Gruppen führen. Deshalb ist im Bildungswesen heute eine Trendwende hin zur bewussten Akzeptanz heterogen zusammengesetzter Lerngruppen zu beobachten.

Identifikation

Das Identifizieren von Begabungen orientiert sich einerseits an Modellvorstellungen, was unter → Begabung verstanden wird und andererseits an der Frage, wer dazu autorisiert ist, Begabungen mit welchen Methoden zu diagnostizieren.

Initiiert durch die Arbeiten von Lewis Terman (1916) zur Intelligenzforschung wurden anfänglich vor allem herausragende kognitive Aspekte von Hochleistung anhand traditioneller Intelligenztests als Indikatoren für Hochbegabung beigezogen. Mit der Erweiterung der Intelligenzkonzepte durch Howard Gardner (Multiple Intelligences, 1983), Robert Sternberg (Successful Intelligence, 1986) und der gleichzeitigen Ausweitung der Begabungsmodelle auf künstlerisch-gestaltende, körperlich-sportliche, musikalische und soziale Hochleistungen ist in Fachkreisen jedoch unbestritten, dass die unterschiedlichen Begabungen nicht ausschliesslich mittels klassischer Intelligenztests erfasst werden können. Verstärkt wird diese Erkenntnis durch sämtliche anerkannten Begabungsmodelle ab 1978 (Renzulli's Three-Ring Concept), die auch die weiteren (über messbare Intelligenz hinausführenden) persönlichen Eigenschaften und den sozialen Kontext für die Entstehung von Hochbegabungen mit einbeziehen. Auch aktuelle Forschungsergebnisse der Expertise und Exzellenzforschung relativieren die Bedeutung des IQ als alleinigen und zentralen Faktor für Hochbegabung.

Entsprechend wurden in den vergangenen Jahren breitere Verfahren entwickelt wie etwa das mehrdimensionale «Identification-Model» von Renzulli (1997), das «ENTER-Modell» von Stoeger und Ziegler (2003) oder breitere Screening-Verfahren, in denen ganze Klassen auf Begabungspotenziale der Schülerinnen und Schüler hin beobachtet werden. Alle diese neueren Identifikationsverfahren berücksichtigen sowohl kognitive Intelligenzleistungen als auch darüber hinaus gehende personale Potenziale (co-kognitive Fähigkeiten) sowie Affinitäten der Lernenden und Leistungen in allen unterschiedlichen Bildungs- und Leistungsdomänen.

Ein wesentlicher Unterschied der Identifikation von Begabungen besteht zwischen den deutschsprachigen Bildungssystemen Zentraleuropas und dem anglo-amerikanischen Ansatz. Während in Deutschland, Österreich und der Schweiz die Identifikation von Begabungen seit Mitte der 90er-Jahre vielerorts der Schulpsychologie unterstellt wurde, ist die Identifikation von Begabungspotenzialen in den übrigen Bildungsnationen Aufgabe der Lehrpersonen und im Sinn einer → pädagogischen Diagnostik eine Grundaufgabe des regulären Berufsauftrages.

Aus dem Ansatz einer breiten und systemischen Begabungserfassung durch alle am Bildungsprozess Beteiligten heraus entstanden denn auch parallel zu den Testverfahren der Schulpsychologie (Intelligenztest, Kreativitätstest, u.a.) Erhebungsverfahren, die Lehrpersonen, Eltern und Lernende zentral einbeziehen. Dementsprechend existieren für die Hand von Lehrpersonen und Begabungsfachpersonen eine Vielzahl von Beobachtungsbögen und Checklisten, die das Entdecken von Begabungspotenzialen im Schulalltag in heterogenen Schulklassen ermöglichen sollen.

Unbestritten bleibt die Auffassung, dass im speziellen Fall von Underachievement (→ Minderleistung) oder → Twice Exceptional Students (Begabung und Behinderung) die spezifische Abklärung im Aufgabenbereich der Schulpsychologie liegt.

Integration

Der unter dem Stichwort → Heterogenität beschriebene Versuch homogene Lerngruppen herzustellen, führte zur Separation von Schülerinnen und Schülern, die von der Norm abwichen, in ein immer differenzierter werdendes System von Klein- bzw. Sonderklassen (für Leistungsschwache, Fremdsprachige, Verhaltensauffällige etc.). Kinder mit Behinderungen blieben vom Regelklassenunterricht ausgeschlossen und besuchten den Unterricht in Sonderschulen. Die Kinder wurden ausserhalb des Regelunterrichts sonderpädagogisch betreut und damit blieben auch der Aufbau und die Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Fachwissens ausserhalb der Regelklasse angesiedelt.

In der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts setzte eine Gegenbewegung ein. Die separiert geschulten Schülerinnen und Schüler sollten in die Regelklassen zurückgeführt und mit sonderpädagogischer Unterstützung dem Regelunterricht folgen. Diese «Rückführung» wird als Integration oder integrative Schulungsform bezeichnet. International wurde diese Bewegung durch die UN-Kinderrechtskonvention (1989), die Erklärung der UNESCO von Salamanca (1994) und die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) unterstützt. Auf der nationalen Ebene unterstreichen das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002) sowie die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat, 2011) das Prinzip der Integration.

In dieser neuen Konzeption wird die Regelklasse mit sonderpädagogischen und anderen Ressourcen angereichert (kollektiv zugesprochene Lektionen). Für Kinder mit Beeinträchtigungen, die verstärkte sonderpädagogische Massnahmen erforderlich machen, stehen nach wie vor individuell zugesprochene Ressourcen zur Verfügung. Diese können – vereinfacht gesagt – zur Unterstützung des Kindes in der Regelklasse (integrative Sonderschulung) oder für die Platzierung in einer Sonderschule eingesetzt werden.

Als die im Netzwerk Begabungsförderung zusammengeschlossenen Kantone Ende der 1990er Jahre Konzepte zur Begabungs- und Begabtenförderung formulierten, sahen diese in der Regel die integrative Förderung begabter Kinder vor. Als die Kantone in den vergangenen Jahren die sonderpädagogische Förderung nach den oben erwähnten Prinzipien neu regelten, wurde die → Begabungsförderung

in die (sonderpädagogischen) Förderkonzepte einbezogen. Entsprechend werden bei der Vorgabe zur kollektiven Ressourcenzuteilung solche für Begabungs- und Begabtenförderung subsumiert oder explizit ausgewiesen.

In den Schulen führt die Integration zu verstärkter Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und speziell qualifizierten Fachpersonen und damit zu → multi-professionellen Teams.

Inklusion

Der Begriff Inklusion meint den wünschbaren Endzustand der Integrationsbewegung, also die vollständige Rückführung der ausgesonderten Schülerinnen und Schüler in die Regelschule bzw. den vorbehaltlosen Einbezug aller in die Regelschule. Inklusion bedeutet auch, dass die «Schule für alle» tragfähig und mit genügenden Ressourcen und Qualifikationen ausgestattet sein muss, um angemessen auf die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können.

Mentoring

Ein Mentor/eine Mentorin unterstützt eine/n Mentee in der Selbstverwirklichung innerhalb eines Kontextes (einer Institution, eines Fachbereichs, etc). Dies mit dem Ziel, dass die/der Mentee lernt, sich selbst weiter zu entwickeln. Der Begriff «Mentor» stammt aus der griechischen Mythologie: Der Weise Mentor wurde von Odysseus gebeten sich während seiner Abwesenheit seines Sohnes Telemachos anzunehmen. Mentoren sind Rollenmodelle. Sie sind sowohl Fachexperten wie «väterlicher Freund» (Mythologie). Sie verbinden Expertise in ihrem Fach mit Lebenserfahrung und Praxis in ihrem Spezialgebiet und dem Wohlwollen, einen jungen Menschen zu seiner Bestimmung hin (fachlich und persönlich) zu begleiten.

Mentorate basieren auf Freiwilligkeit, gegenseitiger Anerkennung von Mentor und Mentee, Verschränkung von Leben und Lernen, sowie auf einer reflektierten Vorbildkultur. Mentoren widmen sich den persönlichen Begabungen und Interessen ihrer Mentees, helfen bei Zielfindung, Orientierung und Prioritätensetzung und versuchen, Fehlverhalten oder ungünstige Lernbedingungen zu korrigieren. Sie regen an und eröffnen neue Horizonte.

Mentoring ist ein Prozess, in dem Mentor/innen die Entwicklung von Mentees ausserhalb der normalen Unterrichtsbeziehung unterstützen. In der schulischen Begabungsförderung kann sich dies sehr unterschiedlich ausgestalten. Mentor/in kann etwa eine Lehrperson aus einer höheren Schulstufe für einen Primarschüler sein, die in einem spezifischen Fachgebiet Expertin ist; das können aber auch ausserschulische Künstler, Forscher oder Berufsleute mit überdurchschnittlichem Engagement und Expertise sein (auch Senioren).

In deutschen und niederländischen Schulen sind sogenannte Betreuungslehrer/innen (Mentor/innen) in Schulen der Begabungsförderung der Normalfall. Auch in der angelsächsischen Begabungsförderung nimmt Mentoring einen grossen Stellenwert ein; viele Schulen haben Mentoringprogramme und feste lokale Mentorengruppen, die – in Zusammenarbeit mit der Schule – einzelne Schüler/innen individuell in ihren Begabungen fördern. Dazu gehört auch das Wissen darum, dass Schule nicht in allen Begabungsdomänen über Exzellenz und Expertise verfügen kann, und dass Begabungsförderung im «real life» und mit «professionals» authentisch und gerade deshalb eine wirksame Ergänzung zu schulischen Förderprogrammen sein kann (nicht nur im Leistungssport und Musikunterricht). Mentoring kann deshalb sowohl innerhalb einer Schule stattfinden – aber auch über die Schule und die Schulprogramme hinausführen.

Minderleistung

Minderleistung (engl. underachievement von to achieve = etwas zustande bringen, ein Ziel erreichen) lässt sich scheinbar einfach definieren: Sie liegt dann vor, wenn → Potenzial nicht zur Realisierung geführt werden kann. Diese konzeptuelle Definition ist sehr weit gefasst. Minderleister wäre demnach jeder, der in einem Teilgebiet nicht das zustande bringt, was er eigentlich zu leisten vermöchte. Für die Schule wird deshalb gern eine operationale Definition verwendet, etwa «Minderleistende sind Kinder und Jugendliche, deren Schulleistungen schlechter ausfallen, als ihre intellektuellen Fähigkeiten vermuten lassen» (Brunner, Gyseler, Lienhard, 2005). Diese Definition kann dazu führen, dass ein hoher IQ (→ Begabung) mit tiefen Schulnoten in Relation gesetzt wird, um damit besondere Fördermassnahmen zu begründen.

Stedtnitz (2008) gibt zu bedenken, dass Hochleistungen (und damit auch Minderleistungen) nicht auf Schulleistungen beschränkt werden können und dass das Leistungspotenzial eines Menschen nur beschränkt messbar ist. Sie schlägt folgende Definition vor: «Minderleistung ist, wenn ich nicht erreichen kann oder konnte, was ich erreichen möchte oder wollte.» Diese Definition schliesst den Misserfolg und das Leiden daran mit ein.

Bei Verdacht auf Minderleistung im schulischen Bereich ist eine vertiefte → Abklärung der psychologischen Hintergründe durch den Schulpsychologen angezeigt. Kennt man die dahinterliegenden Gründe (wie z.B. → schulischer Misfit, Persönlichkeitsmerkmale oder familiäre Einflüsse), so können die individuell erforderlichen Massnahmen besser bestimmt werden.

Misfit, schulischer

Der Kinderarzt Remo Largo hat mit dem sogenannten «Zürcher Fit-Konzept» den Begriff im Kontext der Schweiz bekannt gemacht. Das Konzept zielt darauf ab, dem Kind zu helfen, seine Stärken zu verwirklichen, seine Schwächen zu akzeptieren und damit umgehen zu lernen sowie ein gutes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Dazu müssen die drei Hauptbedürfnisse nach emotionaler Sicherheit, nach sozialer Akzeptanz sowie nach Entwicklungsmöglichkeiten und Lernerfahrungen erfüllt werden. Das Fit-Konzept strebt in diesem Sinne eine Übereinstimmung zwischen Kind und sozialer Umwelt an. Ist die Übereinstimmung zwischen kindlichen Bedürfnissen und den Angeboten aus seiner Umgebung nicht vorhanden, kommt es zu einem Misfit.

Ursula Hoyningen-Süess und Dominik Gyseler (2006) haben das Konzept des Misfits auf den pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich angewendet. Sie unterscheiden drei Formen:

- interner Misfit: mangelnde Übereinstimmung zwischen verschiedenen Entwicklungsmerkmalen des Kindes (z.B. Perfektionismus als Misfit zwischen individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen oder sozio-emotionale Schwierigkeiten als Misfit zwischen kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen);
- klassischer Misfit: mangelnde Übereinstimmung zwischen bestimmten Entwicklungsmerkmalen des Kindes und bestimmten Umweltmerkmalen (z.B. schulische Unterforderung als Misfit zwischen kognitiven Kompetenzen bzw. Bedürfnissen und Anforderungen des Unterrichts oder Kontaktschwierigkeiten als Misfit zwischen kognitiven bzw. sozialen Kompetenzen und sozialen Erwartungen);
- externer Misfit: mangelnde Übereinstimmung zwischen verschiedenen Umweltmerkmalen (z.B. didaktische Differenzen als Misfit zwischen

methodisch-didaktischen Vorstellungen der Eltern und dem Unterrichtsstil der Lehrperson).

Besteht ein Misfit über längere Zeit kann es zu Entwicklungsbeeinträchtigungen des Kindes, Verhaltensauffälligkeiten oder psychosomatischen Symptomen kommen.

Multiprofessionelle Teams

Die sich verändernden und zunehmenden Anforderungen an die Tragfähigkeit und Problemlösefähigkeit der Schulen führen dazu, dass nebst dem Lehrberuf auch weitere Professionen (z.B. Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Heilpädagogik) in den Schulteams vertreten sind. Zudem erwerben immer mehr Lehrpersonen Zusatzqualifikationen und spezialisieren sich in verschiedenen Bereichen (z.B. Begabungsförderung, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Pädagogik). Dies bedeutet, dass professionell unterschiedlich qualifizierte Fachleute sich gemeinsam am Bewältigen einer Aufgabe beteiligen und zusammenarbeiten. Multiprofessionelle Teams können aufgrund ihres breiten Kompetenzspektrums komplexe Aufgaben erfolgreicher lösen, brauchen dazu aber geeignete Rahmenbedingungen (z.B. Zeitgefäße für Absprachen). Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams stellt hohe Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit der Beteiligten sowie an die Koordinationskompetenz der Schulleitungen.

Pädagogik der Vielfalt

Der Vorstellung einer inklusiven «Schule für alle» entspricht die Pädagogik der Vielfalt. Sie beinhaltet eine Abkehr von dualistischen und hierarchischen Einteilungen (Frauen vs. Männer, Nichtbehinderte vs. Behinderte, Einheimische vs. Fremde, Hochbegabte vs. Schwachbegabte). Dabei wird Vielfalt weder negiert noch als Defizit interpretiert oder als Differenz betont, sondern sie wird als gleichberechtigtes Miteinander des Verschiedenen gesehen. Das Konzept der Pädagogik der Vielfalt geht hervor aus dem Zusammendenken von Ansätzen wie der Koedukation (von Knaben und Mädchen), der interkulturellen Pädagogik (für Einheimische und [fremdsprachige] Zugewanderte) und des integrativen Unterrichts (mit Behinderten und Nicht-Behinderten), die sich jeweils nur mit einem Aspekt der Verschiedenheit auseinandersetzen. Die Pädagogik der Vielfalt berücksichtigt grundsätzlich die → Heterogenität der Lerngruppen und stellt sich auf die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler ein. Dies setzt Zuständigkeit und Tragfähigkeit, Zusammenarbeit in unterschiedlich qualifizierten Teams und Kooperation mit den Eltern voraus. Pädagogik der Vielfalt umfasst auf der Haltungsebene die Bereitschaft zu Beziehung und Bindung, Vertrauen und Zumutung, auf der didaktischen Ebene ein ko-konstruktives Verständnis von Kompetenzaufbau und auf der organisatorischen Ebene viel Flexibilität in der Zusammensetzung der Lerngruppen und der Zusammenarbeit der Teams.

Pädagogische Diagnostik

Pädagogische Diagnostik war in vorwissenschaftlicher Ausprägung schon immer Bestandteil des 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 dabei ein Vorgehen verstanden, in dem (mit oder ohne

diagnostische Instrumente) Lernen beobachtet und befragt wird und die Beobachtungs- und Befragungsergebnisse interpretiert und mitgeteilt werden, um Verhalten zu beschreiben, Gründe für dieses Verhalten zu erläutern und/oder künftiges Verhalten vorherzusagen. Die Hauptaufgabe der Pädagogischen Diagnostik besteht darin, für den Lernenden und seine Lernentwicklung – im Sinn individualisierter → Begabungsförderung – richtige Entscheidungen zu treffen.

Dabei steht die pädagogische Diagnostik als Kernkompetenz der Lehrperson in engem Zusammenhang mit dem Schaffen und der professionellen Reflexion einer förderorientierten und begabungsfördernden Lernkultur, der Erfassung individueller Leistungen und einer formativen Rückmeldekultur.

Pädagogische Diagnostik wird oft in Zusammenhang mit Förderdiagnostik gebracht, die Lernwege und Entwicklungen der Schüler/innen im Verlauf des Lernens (als Prozessdiagnostik) begleiten und die Lernprozesse individuell optimal gestalten will. Dialogisches Lernen, Lernvereinbarungen, Lerncoaching und das Lernen mit Entwicklungsportfolios können Ausdruck einer Lernprozessgestaltung sein, in der Lernen und Lernergebnisse individuell besprochen und – im Sinn pädagogischer Förderdiagnostik – zum Ausgangspunkt fürs weitere Lernen werden. Sie können wertvolle Instrumente der pädagogischen Diagnostik und der darauf aufbauenden Lernberatung sein.

Einseitige Orientierung an Methoden der Berechtigungs- und Selektionsbeurteilung haben in den vergangenen Jahren die Weiterentwicklung didaktisch und schüler-orientierter pädagogischer Diagnostik stark behindert. Durch die Didaktik der Heterogenität erhält sie ihre Bedeutung als berufliche Kernkompetenz der Lehrpersonen zurück.

Portfolio

Zur Funktion von Portfolios gibt es verschiedene Auffassungen. Für die einen ist es eher eine Dokumentation des Lernprozesses, für die anderen ist es eher eine Sammlung von Meisterstücken. Für Schulen, die Schülerinnen und Schüler beim Lernen beratend und beurteilend unterstützen wollen, ist das Portfolio ein Dokumentations- und Reflexionsinstrument für die individuelle Geschichte des Lernens. Es ist eine begründete, exemplarische und kontinuierlich zusammengestellte Sammlung von Arbeiten der verschiedensten Stadien und von Reflexionen und Beurteilungen von Lehrenden und Lernenden. Mit Hilfe des Portfolios setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Qualität ihres Lernens auseinander, stärken ihr Selbstbewusstsein und ihre Lernmotivation.

Potenzial

Als Potenzial (von lat. *potentia* = Stärke, Macht) werden Entwicklungsmöglichkeiten resp. noch nicht ausgeschöpfte Fähigkeiten zur Entwicklung bezeichnet. Dabei entstehen Potenziale aus der biographischen Verbindung von vererbten Dispositionen und bereits erfolgten Lernprozessen. Aus Potenzialen können – bei entsprechender Erfahrung, Förderung von aussen und innerer Beteiligung (Motivation/Volition) – (Hoch-)Leistungen oder bestimmte Verhaltensweisen (z.B. Leistungsfreude, Leistungswille) entstehen. Potenziale sind deshalb in einem gewissen Rahmen dynamisch und veränderbar.

Die Potenzialanalyse misst den aktuellen Entwicklungsstand im Sinn einer Momentaufnahme. Darunter wird eine strukturierte Untersuchung auf das Vorhandensein bestimmter Fähigkeiten (Stärken und Schwächen) verstanden, um Ausgangspunkte zur Förderung zu finden. Die Potenzialanalyse nutzt dazu verschiedene Erfassungsmöglichkeiten: Dazu gehören sowohl Messinstrumente, die das

Kind selber ausfüllt, wie solche, bei denen die Einschätzung von Eltern, Lehrpersonen oder sonstigen Fachpersonen erforderlich ist, aber auch Testverfahren, die einzelne Fähigkeitsbereiche zu erfassen vermögen. Das Ziel besteht immer in der Abschätzung eines Ist-Zustandes oder in der Vorhersage dessen, was möglich oder wahrscheinlich ist.

Eine schulische Entsprechung mag in den zunehmenden Schulentwicklungen gesehen werden, in denen versucht wird, etwa anhand von Lernstandanalysen, mittels Entwicklungsportfolios oder durch lernprozessbegleitende Lernberatung mit den Lernenden zusammen Potenziale für eine vertiefte Förderung ihrer Begabungspotenziale zu entdecken. (→ Pädagogische Diagnostik)

Psychologische Diagnostik

Psychologische Diagnostik will unter Zuhilfenahme besonderer Verfahren zielgerichtete Informationen über die psychischen Merkmale eines (oder mehrerer) Menschen gewinnen. Der Prozess psychologischer Diagnostik umfasst die Klärung der Fragestellung, die Auswahl, Anwendung und Auswertung einzusetzender Verfahren, 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. Diese wissenschaftlichen und standardisierten Routineverfahren haben die Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale im Fokus mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den Grad der individuellen Merkmalsausprägung in Bezug auf eine Vergleichsgruppe. Standardisierte Testbedingungen sollen dabei die überindividuelle Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglichen und Störeffekte ausschalten.

Ein typisches Beispiel für den Einsatz eines psychometrischen Tests im Bereich der Begabtenförderung ist etwa der Einsatz des HAWIK IV-Intelligenztests zur Erfassung des IQ als Personenmerkmal und Teil-Indikator für hohe intellektuelle → Begabung.

Über Tests hinaus verfügt die psychologische Diagnostik über weitere Verfahren wie die Anamneseerhebung, sowie verschiedene Verfahren der Exploration oder Verhaltensbeobachtung. Im Gegensatz zur Förderdiagnostik, die Lernprozesse und Entwicklungsverläufe in der Regel näher begleitet, beschränkt sich die psychologische Diagnostik oft auf die Feststellung eines Befundes zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt.

Pull-out

Angebote, die anstelle des Regelunterrichts stattfinden. Die Lernenden verlassen den regulären Unterricht, um bestimmte Themenbereiche selbständig oder in einer Lerngruppe zu bearbeiten. Pull-out-Angebote können einen mehr oder weniger direkten Bezug zum regulären Unterricht haben oder völlig unabhängig davon sein. Sie können schulhaus- oder schulstufenübergreifend organisiert werden.

Schulentwicklung

Weit gefasst meint der Begriff die laufende, durch den gesellschaftlichen Wandel bedingte, Veränderung der Schule. Präziser gefasst ist damit die willentliche und systematische Weiterentwicklung des Schulsystems und der Einzelschule gemeint. Auf der Ebene der Einzelschule schliesst der Begriff die Organisation-, Personal-

und oft auch → die Unterrichtsentwicklung mit ein. In der Regel hat Schulentwicklung zum Ziel, das Lernangebot für Schülerinnen und Schüler zu verbessern, und auch die Professionalität der Schule und ihres Personals zu fördern. Schulentwicklung umfasst Leitbildprozesse, Schulprogrammgestaltung, Umsetzung von Systemreformen, Ablaufoptimierung sowie die Verarbeitung interner und externer Evaluationsergebnisse. Die Umsetzung einer systemisch konzipierten Begabungsförderung setzt Schulentwicklungsprozesse voraus beziehungsweise in Gang. Schulen gestalten dabei ihre Organisation, Schulkultur, Zusammenarbeit und den Unterricht so um, dass Begabungen entdeckt, geweckt und gefördert werden können.

Talent

Im deutschsprachigen Diskurs um Begabungen werden die beiden Begriffe «Begabung» und «Talent» oft synonym benutzt. Meist im Sinn einer förderbaren Anlage eines Menschen. Etwas differenzierter erschliesst sich ein Unterschied aus der englischsprachigen Formulierung «Gifted education» (Förderung von gegebenen Potenzialen) und «Talent development» (Entwicklung von Begabungen).

In den deutschsprachigen Fachkreisen wird der Begriff Talent aufgrund seiner Unpräzision selten gebraucht. Er gelangt auch in den massgeblichen Begabungskonzepten, ausser bei François Gagné, nicht zur Anwendung. Gagné geht davon aus, dass Begabungen durch Förderprozesse in Talente (Hochleistungsverhalten) transformiert werden. Mit dieser Festlegung steht er aber alleine da.

Weil sowohl die Begriffe «Begabung» wie «Talent» recht unspezifisch benutzt werden, wird eine alternative Unterscheidung in die Begriffe «Begabungspotenziale» (für die förderbaren Voraussetzungen der Lernenden) und «Hochleistung» (als realisierte Leistung) in der Begabungsdiskussion vorgeschlagen.

Twice-exceptional

Als «twice-exceptional students» bezeichnet man Schülerinnen und Schüler, die in mehrfacher Hinsicht den Normvorstellungen nicht entsprechen, weil sie hochbegabt und gleichzeitig von einer Behinderung betroffen sind. Ihre Identifikation kann schwierig sein, weil das Entwicklungs- und Lernpotential aufgrund der Behinderung übersehen wird oder weil die Beeinträchtigung aufgrund hoher Leistungen nicht erkannt wird. Eine sorgfältige und umfassende Abklärung und darauf aufbauende Förderplanung kann verhindern, dass es zu einem → Misfit kommt.

Unterrichtsentwicklung

Im Rahmen der Schulentwicklung wird auch der Unterricht zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion und Weiterentwicklung. Im Zentrum des Nachdenkens über Unterricht steht die Frage, wie die Lernangebote und die Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, diese Lernangebote zu nutzen, verbessert werden können. Unterrichtsentwicklung erfolgt unter Einbezug von Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen und gestützt auf Ergebnisse aus Forschung und Fachliteratur; sie kann durch schulinterne Weiterbildung, Beratung oder den Austausch mit anderen Lehrteams unterstützt werden.

Literatur:

- Achermann, E.** (2005). Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. (Orientierungshilfen für die Praxis, Heft 1: Lernen steuern und unterstützen). Bern: Schulverlag
- Achermann, E.** (2005). Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. (Lerntheoretische und pädagogische Grundlagen, Heft 2: Pädagogik der Vielfalt). Bern: Schulverlag
- Brunner, E.; Gyseler D. & Lienhard P.** (2005). Hochbegabung – (k)ein Problem? Zug: Klett & Balmer
- Callahan, C. M. & Kyburg Dickson R.** (2008). Mentoring. In: J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.): Critical issues and practices in gifted education. Waco, Texas: Prufrock Press
- DuBois, D. L.; Holloway, B. E.; Valentine, J. C. & Cooper, H.** (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197
- Gardner, H.** (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic
- Grassinger, R.; Porath, M. & Ziegler, A.** (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 2, 27–46
- Guilford, J. P.** (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, New York: Bearly Limited
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D.** (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt
- Ingenkamp, K. H. & Lissmann, U.** (2008⁶). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz
- Jürgens, E. & Sacher, W.** (2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Krapp, A. & Weidenmann, B.** (Hrsg.) (2001⁴). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, (S. 22)
- Kubinger, K. D.** (2009²). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe (S. 14, 239, 241, 263, 349)
- Liernert, G. A. & Raatz, U.** (1998⁶). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: PVU
- McDougall, W.** (1908). An introduction to social psychology. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.) (2001⁴): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz (S. 411)
- Müller-Opliger, V.** (2012). *Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung. Erkennen von Potenzialen und Fähigkeiten aufgrund reflexiver Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen* In: PH Steiermark (Hrsg.): *Begabungs- und Begabtenförderung*. Graz: Leykam-Studienverlag (in Druck)
- Preckel, F.; Schneider, W. & Holling, H.** (2010). *Diagnostik von Hochbegabung. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, N.F. Band 8*. Göttingen: Hogrefe
- Pregel, A.** (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: H. Faulstich-Wieland (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3*. Baltmannsweiler: Schneider
- Renzulli, J. S.; Reis S. & Stedtnitz, U.** (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM*. Aarau: Sauerländer
- Renzulli, J. S.** (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–58
- Renzulli, J. S.** (2004). *Identifikation of students for gifted and talented programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Renzulli, J. S.; Systema Reed, R. E.** (2008). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness. In: J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.): *Critical issues and practices in gifted educations*. Waco, Texas: Prufrock Press, 303–320
- Renzulli, J. S.** (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths and interests. In: J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.): *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield, CT: Creative Learning Press, 323–352
- Rolff, H.-G.** (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H.G. & Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–36
- Runco, M. A.** (2010). Prädiktoren und Kriterien, Potenzial und Leistung: Methoden zur Erfassung von Kreativität – eine Übersicht. In: F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung*. Göttingen: Hogrefe, 45–64

- Stednitz, U.** (2008). Mythos Begabung. Vom Potential zum Erfolg. Bern: Huber
- Sternberg R. J.** (1986). Triarchic theory of intellectual giftedness. In: R. J. Sternberg & E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, 223–243
- Sternberg R. J.** (1997). Successful Intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Penguin
- Stoeger, H.; Ziegler, A. & Schimke, D.** (2009). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst
- Zeidner, M, G.; Matthews, G. & Roberts, R.D.** (2009). What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health. New York: MIT Press/Oxford University Press
- Ziegler, A.** (2008). Hochbegabung. München: Reinhardt (=UTB Profile 3027)
- Zimbardo, P. G.** (1995). Psychologie. Berlin: Springer (S. 264, 292, 411)

Impressum

Aarau, 2013

Netzwerk Begabungsförderung
c/o SKBF
Entfelderstr. 61, 5000 Aarau
www.begabungsforderung.ch

Das Papier wurde im Austausch mit den kantonalen Projektverantwortlichen im Netzwerk Begabungsförderung verfasst von:
Silvia Grossenbacher (Kordinatorin Netzwerk Begabungsförderung),
Brigitte Mühlemann, Victor Müller-Oppliger, Wolfgang Stern, Annette Tettenborn,
Urs Wilhelm (Mitglieder der Begleitgruppe im Netzwerk Begabungsförderung)

Gestaltung und Satz: belle vue, Sandra Walti Niklaus, Aarau
Fotografie: Siggı Bucher, Zürich
Druck: rb druck ag, Schenkön

