

Begabungs- und Begabtenförderung ... inmitten von „Standardisierung der Bildung“, den Verheißungen einer „Didaktik der Heterogenität“ und der „Neuorganisation von Lernstrukturen“

Kongress „BEGABT - BEGABEND – VERAUSGABT“ des ÖZBF, Salzburg, 7. November 2008
Prof. Victor Müller-Oppliger, Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz

Die Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) befindet sich inmitten eines aktuellen Erneuerungsprozesses der Schullandschaften. In dieser Situation scheint bedeutsam, die Hauptlinien dieses Wandels zur Praxis und Theorie der Begabungsförderung in Beziehung zu setzen. „Welche Bedeutung und Auswirkungen können die Veränderungsprozesse auf die BBF haben?“ „Sind aus der Perspektive der BBF kritische Tendenzen auszumachen?“ „Welches Veränderungspotenzial tragen die Entwicklungen zu Gunsten einer breiteren BBF in sich?“

Der Beitrag setzt sich auseinander mit den folgenden Teilthemen, die im Text kurz umrissen und in der beigefügten Powerpoint-Präsentation eingehend dargestellt sind:

1. Situierung der BBF in den aktuellen Lern- u. Bildungslandschaften
2. BBF in der Bildungslandschaft - aus drei „Flughöhen“ betrachtet
3. Drei Brennpunkte:
 - 3.1 Standardisierung und Begabtenförderung
 - 3.2 Didaktik der Heterogenität - Didaktik der Begabtenförderung
 - 3.3 Neuorganisation der Lernstrukturen
4. Schlussfolgerungen für die BBF.

1. Lern- und Bildungslandschaften – Situierung

1.1 Kooperation und Koordination

In Zusammenhang mit den Bildungslandschaften stellen sich die Fragen: Wer lenkt Bildung? Wer prägt ein bestimmtes Schulklima? Mit welcher Legitimation und unter Berufung worauf? Und in diesem Zusammenhang auch: Wer trägt die entsprechende Verantwortung und ist diese schließlich personal zu übernehmen bereit? Dabei fällt auf, dass Lehrpersonen abnehmend an der Diskussion beteiligt sind. Möglicherweise aus Überforderung vor unterschiedlichsten Ansprüchen, die in kurzer Zeit an sie gestellt wurden. Viele scheinen sich zurückgezogen zu haben auf das vermeintliche „Kerngeschäft, die Arbeit in ihrem Unterricht, mit den Schülerinnen und Schülern. Damit ist gleichzeitig ein Vakuum entstanden. Zahlreiche Lehrpersonen haben die Ausgestaltung des Berufsfelds und der Berufsbedingungen verlassen ... und damit überlassen ... (auch nicht-professionellen Kreisen, die sich berufen fühlen), was einer Professionalisierung des Berufsstandes zuwiderläuft.

Eine Klärung der Zuständigkeit und Verantwortlichkeiten erscheint dringlich. Dies mit Besinnung auf unterschiedliche Fachkompetenzen und auf ein Zusammenwirken in geteilter Verantwortung. Koordinierte und kooperativ angelegte Entwicklungsprozesse nutzen die unterschiedlichen Formen der Expertise von Lehrpersonen als „Professionals“ und Leistungsträger, von Vertretern der Berufswissenschaften und der Unterrichtsforschung sowie der für Bildung zuständigen politischen Verantwortungsträger.

1.2 Geteilte Verantwortung in der Begabungs- und Begabtenforschung

Eindrücklich zeigt sich die geteilte Verantwortung zwischen Lehrpersonen, Schulverantwortlichen und bildungspolitisch Verantwortlichen in den verschiedenen Ebenen (Abb. 1), die eine nationale und koordinierte BBF ausmachen. Unumstritten ist dabei, dass der jeweilige Unter-

richt und die Klasse die ersten Orte von BBF sind. Ebenso augenscheinlich ist aber auch, dass eine die vorhandenen Ressourcen umfassende BBF die Möglichkeiten des Klassenunterrichts und der einzelnen Lehrpersonen bei Weitem übersteigt und deshalb zusätzliche, die Klassen, das Schulhaus und die einzelne Schule übergreifende Angebote angezeigt sind.



Darstellung 1

Choreografie der Begabungs- und Begabtenförderung

Umfassende BBF ist weder die alleinige Privatsache Betroffener und deren Familien, noch kann sie eingeschränkt auf einzelne Lehrpersonen oder Klassenangebote festgelegt werden; vielmehr handelt es sich um ein Gesamtkonzept im Spannungsfeld von Anthropologie (Recht auf Entwicklung des Individuums), Ökonomie (Wissensressourcen einer Nation) und Ökologie (Nachhaltigkeit der Entwicklung einer Gesellschaft in deren Umwelt).

Die Förderarbeit in der einzelnen Klasse muss deshalb in einem größeren Zusammenhang gesehen werden mit ergänzenden institutionellen, regionalen und nationalen Anstrengungen. Im Rahmen der Gesamt-Choreografie kommen den unterschiedlichen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche Aufgaben zu. Dazu bestehen positive Erfahrungen von Nationen mit langjähriger Erfahrung in BBF (z.B. England oder die USA).

1.3 Nationale Ressourcen und Begabungsförderung

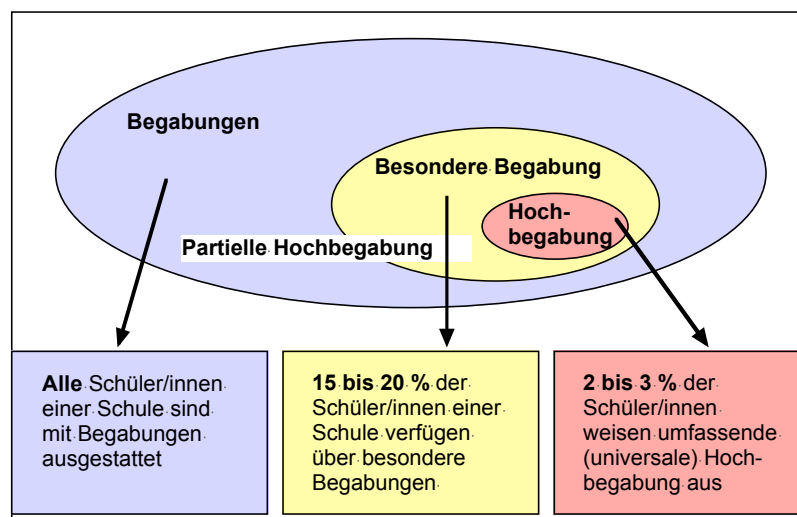
Von besonderer Bedeutung mag an dieser Stelle der hohe Stellenwert von Wissensressourcen und Know How und damit der Nutzung aller „Human Resources“ besonders in Alpenländern wie Österreich und der Schweiz hervorgehoben werden. Deren existentielle Produktionsmittel beruhen weitgehend in „Wissen“ und in der „Anwendung von Wissen“ und nur spärlich auf natürlichen Rohstoffen. Die Sektoren Dienstleistung, Verarbeitung und Handel machen über 90 % der jeweiligen Bruttosozialprodukte aus.

Aus bildungspolitischer Sicht schließt hier die Diskussion nach den Bildungsbereichen an, die gefördert werden sollen. Dabei steht BBF in der Regel für ein breites Spektrum von Disziplinen und Fähigkeitsbereichen ein, das menschliche Potenziale keinesfalls nur auf sprachliche und mathematische Fähigkeiten reduziert (wie dies teilweise in Zulassungsverfahren noch immer gehandhabt wird), sondern alle Bildungsbereiche umfasst. Wir können dabei eine „Allgemeine Hochbegabung“ von „partiellen Begabungen“ unterscheiden, die sich in kognitiven, mathematischen, sprachlichen, musischen, ästhetischen, sportlichen oder sozialen Potenzialen ausdrücken können. Als Orientierungsrahmen sei an dieser Stelle auf die Konzepte der „Multiplen Intelligenzen“ von Gardner (1983), das „Münchener Hochbegabungsmodell“ von

Heller, Hany und Perleth (2001), aber auch auf die Arbeiten von Sternberg (1985, 1997) zu unterschiedlichen Formen der Intelligenz hingewiesen.

1.4 Die vergebliche Suche nach normativer Trennschärfe

So vielschichtig das Phänomen «Begabungen» in seinen unterschiedlichen Ausprägungen auftritt sind auch die Zugänge, Potenziale bei den Lernenden zu erkennen. Kognitive Hochbegabung lässt sich nicht mit denselben Instrumentarien ausweisen wie etwa musische, sportliche oder soziale. Deshalb lässt sich Hochbegabung keinesfalls allein mittels Intelligenztestung und IQ messen und definieren. Je nachdem, ob die Sichtweise aus pädagogischer oder psychologischer, aus wissenschaftlicher oder berufspraktischer Sicht formuliert sind, ist das Konstrukt enger oder weiter gefasst (Holling/Kanning, 1999; Ziegler/Stöger, 2003). Dazu kommt, dass neben einer allgemeinen (universellen) Hochbegabung auch partielle und domänenspezifische Hochbegabungen auftreten, die über unterschiedliche Zugänge erkannt werden können. Die international anerkannte Quantifizierung (Renzulli 1997, Weinert 1990) geht von 15 bis 20 Prozent der Lernenden mit besonderen Fähigkeiten und 2 bis 3 Prozent Höchstbegabten aus, die alle besonders gefördert werden sollen (Abb. 2).



Darstellung 2

Begabungen – partielle Begabungen – Ressourcen zur Höchstleistung

2. BBF in der Bildungslandschaft - aus drei „Flughöhen“ betrachtet

Die aktuelle Situation lässt ratsam erscheinen, BBF und deren Abhängigkeiten und Wirkungsfelder aus drei „Flughöhen“ der Bildungssystematik zu betrachten. Wir können uns dabei an den miteinander in Wechselwirkung stehenden Realitäten der Makroebene (Gesellschaft), Mesoebene (Institutionen) und Mikroebene (Unterricht, Lehrende und Lernende) orientieren.

Dabei bewegen auf der nationalen und internationalen Makroebene der Gesellschaften und deren Bildungsansprüchen derzeit vor allem Fragen der Qualitätsentwicklung, der internationalen Vergleiche zur Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmen und der Standardisierung. Für die BBF stellen sich auf dieser Ebene nationaler Bildungspolitik Fragen wie „Hochbegabung und Standardisierung/Bildungsstandards?“ „Lassen sich besondere Begabungen standardisieren?“ „Wie stehen Standardisierung und eine individualisierende Begabtenförderung zueinander?“

Auf der mittleren Ebene sind die staatlichen Bildungssysteme Zentraleuropas derzeit in Begriff, Bildungs-, Schul- und Lernstrukturen umfassend auf ihre Wirksamkeit, Ressourcennutzung und Zukunftsperspektive hin zu hinterfragen und neu zu organisieren. Unter dem

Aspekt der „Vielfalt der Köpfe“ (Herbart), die das kreative Potential einer aufgeklärten Gesellschaft als zukunftsorientierte Leistungs- und Wissensgesellschaft ausmacht, und einer entsprechenden „Schule der Vielfalt“, prägt die Heterogenitäts- und Inklusionsdebatte die Diskussion um die Umsetzung aktueller bildungspolitischer Herausforderungen. Es geht – aus der Perspektive der BBF – dabei um Fragen, wie Bildungsstrukturen, Lern- und Unterrichtsangebote organisiert und gestaltet sein müssen, damit sich individuelle Hochleistungen und hohe Begabungen innerhalb einer „Schule für alle“, einer integrativen Volksschule, in der alle Bevölkerungskreise teilhaben, ausbilden können.

Die Mikroebene befasst sich mit der Didaktik der BBF als Teil einer Heterogenitäts- resp. Inklusionsdidaktik. Wie sind Unterricht, Lehre und Lernen initiierbar und durchführbar, damit sie sowohl in hohem Maß individualisieren und die Ausprägung besonderer Begabungen evokieren und gleichzeitig das soziale und kooperative Lernen nicht vernachlässigen? Oder anders ausgedrückt: Die Suche nach mehrschichtigen Lernumgebungen, in denen das Individuum sich und seine Begabungen im Rahmen einer positiv sich verstärkenden und sozial integrativen „Learning Community“ optimal entfalten kann.

Aus der gegenseitigen Verhängung der umrissenen drei Wirkkreise ist ersichtlich, wie bedeutsam es ist, dass Bildungspolitik (Makroebene), die institutionelle und strukturelle Umsetzung (Schulbehörden; Mesoebene) und die Konkretisierung in der direkten Lern/Lehrinteraktion (Schulleitungen/Lehrpersonen; Mikroebene) zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben koordiniert zusammenarbeiten.

3. Drei aktuelle Brennpunkte der Begabungs-/Begabtenförderung

3.1 Standardisierung und Begabungs-/Begabtenförderung

«Bildungsstandards» formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen.

Die Kompetenzen werden dabei so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. (Klieme 2003, 19). Im internationalen Kontext sind mit Bildungsstandards normalerweise «Performance Standards» gemeint, also Output orientierte, normative Ergebnis- oder Leistungsstandards. (HarmoS Weißbuch, 2004). Das heißt: Sie überprüfen die Kompetenzen der Lernenden, das Ergebnis der schulischen Bestrebungen in ihrer Gesamtheit zu bestimmten Vergleichszeitpunkten resp. dem Abschluss der Ausbildungen.

Dabei können Standards auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden:

- Minimalstandards beschreiben das basale Erwartungsniveau, das von möglichst allen Schülern und Schülerinnen erreicht werden soll.
- Regelstandards bezeichnen das durchschnittliche Erwartungsniveau.
- Maximalstandards entsprechen dem idealen Erwartungsniveau (Maag-Merki, 2005).

Vorwiegend im angelsächsischen Raum werden Standards in der Regel auf drei Ebenen der Entwicklung festgelegt: Entry (Anbahnung), Developing (Entwicklung, Aufbau, Vertiefung) und Exemplary/Excellence (Mustergültigkeit, Exzellenz) (www.dcsf.gov.uk/index.htm).

Im Gesamtzusammenhang mit Leistungsbeurteilung orientieren sich Standards an der kriterialen Bezugsnorm. Leistung wird gemessen anhand gezeigter Kompetenzen (Performanz): Sachbezogen auf objektivierbare Kriterien hin und personenbezogen in Bezug auf eine jeweilige Entwicklungsstufe (z.B. mittels Kompetenzprofilen oder Portfolios). Solchermaßen verstandene Standards versuchen, die Sozial Bezugsnorm, in der Lernzielerreichung im Vergleich zu einer sozialen Lerngruppe bewertet wird, zu verbinden mit der Individual Bezugsnorm, die den individuellen Leistungszuwachs von Lernenden ausweist.

3.1.1 Mögliche Funktionen von Standards

Standards können – je nach deren Einsatz und dahinter liegenden Intentionen oder Werthaltungen unterschiedliche Funktionen einnehmen und in sehr unterschiedlicher Weise wirksam werden:

- Durch Mindestkompetenzen: Verbindlichkeit und Transparenz für alle Beteiligten („No child left behind“); Geteilte Verantwortung aller Beteiligten (Klieme 2004, 49).
- Verschärfte Selektion durch verbindliche Kompetenzniveaus, die es zu erreichen gilt (Böttcher, Brohm 2004, 275; Altrichter 2007).
- Lernförderung aufgrund differenzierter „Ver-Ortung“ der erbrachten Leistungen.
- Normierung (und damit gegebenenfalls einhergehend eine Reduktion der Individualisierung von Lernangeboten (Inhalte und Form) oder Lern- und Lehranstrengungen).
- Besser erkannte und individuellere Profilierung der Lernenden.
- Verbesserung der Systemsteuerung. Gezeigte Effekte als Bezugspunkte für Entwicklungen zu Handen der Systemverantwortlichen).
- Gefahr des „Naming and Shaming“. Blamage-Strategie mit entsprechender Angstbesetzung eines Teils der Akteure.
- Nicht nachhaltiges und problematisches „Teaching to the Test“ resp. „Learning for Testing“.

Hinter dem Einsatz von Standards liegen jeweils Erwartungen und Haltungen, die weniger mit den Standards als Instrument weniger zu tun haben als mit deren Handhabung und Nutzung. Nachfolgend sei auf einige Aspekte hingewiesen:

- Die *Wertehierarchie* der Bildungsbereiche untereinander wird gefestigt durch einseitige Standardisierung lediglich in bestimmten Fächern (z.B. Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften).
- *Normatives vs. profilierendes Credo*: Standards können sowohl eine Verengung in Richtung eines normativen Unterrichts begünstigen, als auch den Bezugsrahmen abgeben, der gerade individuelle Profile zulässt, diese erst sichtbar werden lässt und damit gar begünstigt?
- *Controlling und Abstrafung*: Wir kennen Fehlentwicklungen aus Staaten, die ausgeprägt und langjährig mit Standards arbeiten hinsichtlich Devaluation pädagogischer Arbeit und eine teilweise verkürzte Anbindung gezeigter Schüler/innen-Leistungen an Leistungslohnsysteme für Lehrpersonen oder Schulverantwortliche. Dazu ist darauf hinzuweisen, dass eine Outputüberprüfung und Interpretation ohne gleichzeitige Mitberücksichtigung der Bedingungsfaktoren jedenfalls zu kurz greift für die Beurteilung des Systems und der Leistung der darin Tätigen. Resnick; Nolan, 1995).
- Andererseits vermögen gerade Standards einen Orientierungsrahmen abzugeben für zusätzlich angezeigte erforderliche Maßnahmen, zusätzlich benötigten *Support* und *Entwicklungsunterstützung*. Denn Standardorientierung informiert über Stärken und Schwächen des Systems mit dem Zweck, entweder die Erfüllungsbedingungen oder aber den Leistungsauftrag selbst anzupassen.

3.1.2 Stolpersteine bei der Arbeit mit Standards für die BBF

- Einengung auf bestimmte Fächer/Bildungsbereiche.
- Verkürzung auf „gezeigte Leistung“ und Effekte (Outputorientierung) und damit nicht Berücksichtigung, allenfalls Vernachlässigung von Phänomenen wie Underachievement, Unhealthy Perfectionism, Lern- oder Ausdrucksstörungen. Reduktion und Einschränkung auf messbare Skills ohne Berücksichtigung der psychologischen, pädagogischen, sozialen oder kulturellen Situation und Dynamismen.

- Tendenz zu normativen Leistungen bei gleichzeitigem nicht Wahrnehmen oder Ignorieren kreativer Leistungen und individueller Entwicklungsdynamik.
- Bildungsstandards „vermessen“ einseitig Leistungen der Symptomträger (Lernenden) statt der „Lehrenden und lernenden Organisation“ resp. der „begabenden Organisation“.
- Bildungsmonitoring aufgrund standardisierter Leistungsmessung lässt nur sehr beschränkte Aussagen zu in Bezug auf die Lernvoraussetzungen, Lernbedingungen und darauf aufbauende Lernprozesse und deren Dynamik.

3.1.3 Standards auf mehreren Ebenen und Gelingensfaktoren

Bedeutsam erscheint aus diesen Gründen, dass Standards nicht lediglich als Leistungsstandards für erwartete Schüler/innen-Leistungen formuliert werden, sondern als Entsprechung gleichzeitig auch

- Professionsstandards für professionelles Handeln der Lehrpersonen (Oser 1987)
- Standards zur Lernorganisation, zu Ausbildungsstrukturen sowie zu den für Lern- und Bildungsprozessen bereit gestellten Ressourcen.

Zur Resultatsinterpretation gehört – so die Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung - die Interpretationspflicht und Befugnis der Betroffenen, also der Ausbildungsverantwortlichen „vor Ort“ (Ownership). Sie sollen die Verpflichtung und Möglichkeit zur Interpretation und selbst angetriebenen Weiterentwicklung wahrnehmen können. Das Recht auf Selbsterklärung und Selbstwirksamkeit gilt als anerkannter Bedingungsfaktor gelingender Schul- und Personalentwicklung. Dies setzt ein entsprechendes Vertrauens- und Zutrauensklima innerhalb einer Profession und in diese voraus.

Ausgewählte Beispiele zu Standards („National Quality Standards in Gifted and Talented Education“ aus England; „Standards zu schulischen Integrationsprozessen“ für eine „lernende Organisation“ der Nordwestschweiz (www.schulevaluation-ag.ch) sowie die „Standards der Begabtenförderung zur Lehrer/innenbildung“ des ÖZBF (www.begabtenzentrum.at) sind im beigefügten Foliensatz näher aufgezeigt und exemplarisch ausgeführt.

3.1.4 Essentials und Chancen für die BBF

Folgende Prinzipien halten wir für relevant:

- Keine Einschränkung der BBF auf standardisierte Normvorgaben und Fächer. Einlösen der Schulgesetzgebungen und der Kinderrechtserklärung der Uno (Erklärung von Salamanca) „Jedes Kind seinen Anlagen und Möglichkeiten gerecht fördern“. Dies in der Breite aller Bildungsaspekte und –bereiche.
- Standards auf allen Ebenen ansetzen (nicht nur Leistungsstandards, sondern auch Standards für Systemvoraussetzungen und die (aus-)bildungsverantwortlichen Akteure) auf den verschiedenen Funktionsebenen.
- Einbezug aller Beteiligten und Bezugssysteme zur Aushandlung von Standards (Wissenschaft, Lehrpersonen und Fachspezialisten/innen, Handlungstradition. Formulierung von Qualitätsstufen (Oser 1997, 29).
- Bewusstsein, dass Begabungspotenziale sich nicht zwingend mit Leistungsstandards erkennen lassen.

Der sinnvolle Einbezug von Standards in die BBF bedingt ein Vertrauensklima und Professionsverständnis sowie die reale Möglichkeit der Akteure zu Veränderungsprozessen.

Chancen für die BBF liegen darin,

- dass bisher unbefriedigende Definitionen zur Hochbegabung, wie etwa die Konvention „IQ 130“ (sozialpsychologischer Prozentrang; Sozialbezugsnorm)
- oder die wenig konkrete Übereinkunft „Unter Hochbegabung verstehen wir, wenn der Entwicklungsstand in einem oder mehreren Bereichen in ausgeprägtem Maß über demjenigen Gleichaltriger liegt und im Vergleich zu dieser Gruppe durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität und besonderen Wert auffallen“ (Sternberg, 2005)

präzisiert und differenziert werden können durch Standards mit Qualitätsstufen und dazu gehörigen Kompetenzrastern (, wobei darauf zu achten ist, dass diese offen bleiben für kreative und unerwartete Lernprozesse und –ergebnisse).

Kompetenzraster und Kompetenzportfolio tragen die Chance in sich, als Instrumente zum differenzierten Nachweis auch herausragender Leistungen zu dienen. Sie können einen breit abgestützten Bezugsrahmen zur Erfassung individueller Leistungsprofile abgeben. Damit vermögen sie im positiven Fall einen wertvollen Beitrag zu leisten zu einer veränderten Praxis profilierter und differenzierter Identifizierung und pädagogischen Diagnostik von Hochleistung (Performanz). Dazu bedarf es der Mitgestaltung der in der BBF tätigen Lehrpersonen und Spezialist/innen in Verbindung und Ergänzung von berufspraktischer und berufswissenschaftlicher Expertise.

3.2 Didaktik der Heterogenität - Didaktik der Begabtenförderung

Auf der Ebene der Didaktik der Begabtenförderung gilt es, die BBF in der breiten Heterogenitätsdebatte zu situieren. Wir verstehen die laufende Heterogenitäts- und Inklusionsdebatte so, dass es Ziel sei, die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer gemeinsamen Schule einer ungeteilten Gesellschaft zu fördern und sie nicht in Spezialklassen auszusondern (Boban; Hinz, 2003).

Der Heterogenität entsprechen bestimmte lerntheoretische und praktische Ansätze, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben oder entwickelt wurden. Zum Beispiel ein erweitertes Verständnis von Lernen und der Architektur von Wissen aufgrund neuer Erkenntnisse der Neuropsychologie. Damit einhergehend der lerntheoretische Ansatz des „pädagogischen Konstruktivismus“ (Mandl 1999; Reich 2004), aber auch Anliegen des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens.

Wenn Heterogenität in Schulen umgesetzt werden soll, ist davon auszugehen, dass dies auf zwei Ebenen geschehen muss: Einerseits auf der Ebene des direkten Unterrichts innerhalb der Klasse, also in einer „inneren Differenzierung“ der Lernumgebung. Andererseits auf der institutionellen, schulorganisatorischen und strukturellen Ebene der „äußeren Differenzierung“.

Innerhalb der Heterogenitätsdebatte kann die BBF eine zentrale Stellung einnehmen, weil gerade Leistungsheterogenität und deren Bedingungen, Phänomene und Effekte ein bedeutsames Feld darstellen, zu dem die bisherige Begabtenforschung viel beizutragen weiß.

Zu einer Didaktik der Heterogenität werden im Vortrag und in der dazugehörigen PowerPoint-Präsentation unterschiedliche Modelle vorgestellt und ausgeführt, u.a. das Tempelmodell von J. Schüpbach (1997) mit den drei Pfeilern „Informierender Unterricht“ (Lernen in der Klasse), „Interessen- und Niveaugruppen“ (Lernen in Gruppen) und „Individuelle Projekte (Individuelles Lernen)“ sowie das didaktische Setting des „Schoolwide Enrichment Model“ (Renzulli, Reis 1997).

3.2.1 Didaktisches Setting (Abb. 3)

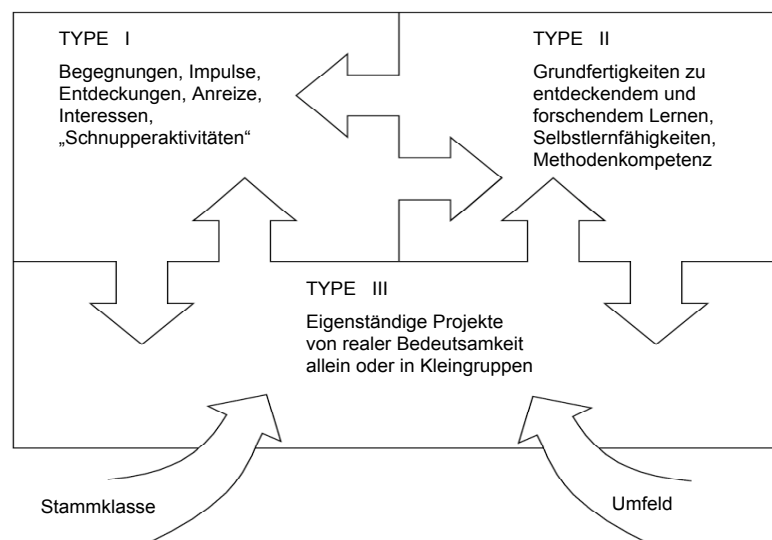
Type I umfasst generelle explorative und Interesse weckende Aktivitäten (Anbahnung): Das Kennenlernen besonderer Persönlichkeiten, Kulturen oder Künste, Konzerte, Präsentationen, Begegnungen (Rollenmodelle), das Erschliessen neuer Themen, Interessens- und Berufsfelder, Kulturen, Fachdisziplinen, überfachlicher Problemstellungen, die in dieser Form im Re-

gelunternicht nicht vorgesehen sind (Erweiterte Perspektiven), das Wecken oder Entdecken neuer Interessensfelder sowie Anregungen zu weiterem Engagement in speziellen Fähigkeitsbereichen.

Type II steht für den Aufbau von Grundfertigkeiten (Befähigungsphase) im Begabungsatelier oder Förderunterricht, in der Klasse und über die Klasse hinausführend: Der Aufbau von Grundfertigkeiten zu entdeckendem und forschendem Lernen. Entwickeln von Selbstlernfähigkeiten, Lernstrategien und -haltungen sowie Methodenkompetenz. Entwickeln von Fähigkeiten zur Bearbeitung anspruchsvoller Aufgaben und Problemstellungen und um besondere Interessen und Begabungen zielführend weiter zu entwickeln. Aber auch der Umgang mit den eigenen Ressourcen im Umfeld (Selbstsorge) und der Aufbau von Selbstmanagement (Umgang mit besonderer Begabung und allfälligem „Anders-Sein“ im sozialen Umfeld).

Type III gilt als Realisierungsphase individueller und eigenständiger Projekte: Das Lernen in dieser Phase findet in Freiräumen oder gleichzeitig zum Regelunterricht, im Begabtenatelier (Pull Out), im Ressourcenraum, Forschungslabor, etc. statt. Individuelles, selbstgesteuertes Arbeiten der Schüler/innen in ihren Begabungsdomänen in eigenständigen Projekten. Einzeln oder in Kleingruppen. Qualifizierte individuelle Arbeit an Themen von „realer“ Bedeutsamkeit. Dabei ist auch Freiarbeit stets ziel- und ergebnisgerichtet. (inkl. Rückfluss ins System, d.h. in die Lerngruppe resp. in die Schule).

Wichtig ist in allen Phasen eine auf Begabtenförderung ausgerichtete professionelle Lernbegleitung, (besondere Fachkompetenz, besondere didaktische und pädagogische Kompetenz hinsichtlich Begabtenförderung, Aufbau von Lerneinstellungen, Selbstlernfähigkeiten und Selbstmanagement) sowie die Verstärkung innerhalb von Peer Groups mit Lernenden, die ähnliche Selbstansprüche haben.



Darstellung 3

Didaktisches Design zur Begabungsförderung (in Anlehnung an Renzulli, Reis 1997)

3.2.2 Didaktik der Begabungsförderung

Eine Didaktik der Begabungsförderung weist folgenden Merkmale auf:

- Binnendifferenzierung: Offene und erweiterte Lehrformen (wie Werkstatt, Projekt, Planarbeit, Fallstudien). Offene Problemstellungen, lerntypengerechtes Lernen, multimodale Lern-/Ausdrucksformen, individuelle Lernzeitgestaltung, Ermöglichung von Profilbildung.
- Lernziendifferenzierung: Individualisierte Lernziele in der «Zone nächster Entwicklung» (Vygotsky, 1978) der Lernenden, Förderpläne, Lernzielvereinbarungen.

- Komplexe Problemstellungen:
Anspruchsvolle weiterführende Aufgaben und Problemstellungen, z.B. nach den Taxonomien des Wissens (Bloom, 1984): „Wissen-Verstehen-Anwenden-Analysieren-Synthese-Evaluation“.
- Interessenleitung:
Raum für eigenständige Interessen mit Zielsetzung, Lernbegleitung, Selbstwirksamkeit, Eigen-Sinn.
- Selbststeuerung und Lernbegleitung:
Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten. Eigenes Lernen und Verhalten positiv gestalten. Selbstsorgendes Lernen.
- Zugang zu Wissensressourcen:
Freier Zugang zu elaborierten Informationsressourcen, Anschluss an lokale und nationale Wissenszentren/Sammlungen, (Ressourcen-)Räume zum Arbeiten an individuellen Projekten.
- Modulartige Aufbereitung von Lerninhalten:
Möglichkeit zu eigenständiger Erarbeitung und Einübung (z.B. Mathe-Plan oder Leittext). Individuelle zeitliche Bearbeitungsdauer. Frühzeitige Leistungsnachweise und Nutzen der frei werdenden Zeit für weitere Bildungsangebote. Zusätzliche Motivation, Selbstwirksamkeit. Zeit für weiterführende Lernaktivitäten.
- „Keine Warteräume!“ (Freistellungen/Compacting-Programm)
Arbeiten an eigenen Projekten, individuelles Erweitern und Vertiefen von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Enrichment) ist möglich.
- Erweiterte Leistungserfassung und -beurteilung:
 - über den Lehrplan hinaus führend
 - in allen Begabungs- und Bildungsdomänen
 - fachliche und überfachliche (personale, soziale und methodische) Kompetenzen
 - die Beurteilung erfolgt an Kriterien orientiert
 - und ermöglicht eine personenspezifische Profilbildung.
- Entwicklungs- und/oder Talentportfolio:
Dokumentation individueller Leistungen und Reflexionen. Das Portfolio ist Ausgangspunkt individueller Lerndiagnostik und Förderung aber auch der Lernplanung der Schüler/innen und des Lerndialogs mit den Lehrpersonen.

3.2.3 BBF als Didaktik der Heterogenität

Begabtenförderung ist Teil einer „Neuen Lernkultur“ und kann einen wesentlichen Beitrag zur Schule der Vielfalt und Heterogenität leisten. Dazu muss sie sich an neuen Erkenntnissen der Lernpsychologie (inkl. Neuropsychologie) und der Bildungsforschung orientieren um Lernprozesse anzulegen,

- die auf Selbststeuerung (Lifelong Learning),
- Selbstgestaltung in sozialer Eingebundenheit und Mit-Verantwortung,
- Selbstbewusstsein, Reflexion und Selbstsorge
- sowie nachhaltige Gestaltung der Mit-Welt

ausgerichtet sind. Die Begabtenförderung ist damit gefordert, sich innerhalb der Heterogenitätsdebatte zu positionieren, zu profilieren und einen zentralen Beitrag zur Erneuerung der Lernkultur zu leisten.

3.3 Neuorganisation der Lernstrukturen

Der letzte Bereich, dem wir uns annehmen (die Mesoebene), ist die Frage, wie Schulen als Organisation eine solcherart umrissene Didaktik der Begabtenförderung ermöglichen und rea-

lisieren können. Wir befinden uns damit im Zwischenraum zwischen Standards, Leistungserwartungen und dem direkten Unterrichtsgeschehen.

Die Lern- und Schulstruktur orientiert sich am Doppelauftrag

- einerseits Begabungsförderung für alle auf ihrem jeweiligen Lernniveau
- andererseits die gezielte Förderung besonders Begabter zu ermöglichen.

Unter dem Aspekt der Begabungsförderung stellt sich die Volksschule die Aufgabe, individuelle Begabungen aller Kinder und Jugendlichen zu fördern.

Begabungsförderung geht von den Potenzialen und Anlagen der Lernenden aus und ermöglicht durch Individualisierung und Differenzierung der Lernumgebung stärkenorientiertes Lernen auf allen Ebenen des Lernens. Begabungsförderung ist ein didaktischer Ansatz, der allen Lernenden zugute kommt. Sie leistet damit einen Beitrag an die Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler/innen und an die Zukunftsgestaltung der eigenen Gesellschaft. Die Verpflichtung gegenüber den individuellen, sozialen und natürlichen Ressourcen schliesst die Förderung überdurchschnittlich und hoch begabter Schüler/innen mit ein. Dass jeder Mensch Anrecht auf bestmögliche Entwicklungsbedingungen und Bildung hat – speziell Begabte ebenso wie Leistungsschwächere – ist ein Anspruch aller Bildungsgesetzgebungen, der nun eingelöst werden soll. BBF ist eine Konsequenz auf die Heterogenität der Lernenden und verlangt nach einem individualisierenden Lehrverständnis, das die Entwicklung von Begabungen als eine wesentliche Grundlage für die Entfaltung der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit begreift.

Jede Lehrperson ist damit zwingend auch eine Lehrperson für Begabungsförderung.

Begabtenförderung hat zusätzlich zum Ziel, Schülerinnen und Schüler mit besonderen und hervorragenden Fähigkeiten - in einem oder mehreren Bereichen, in denen diese der Entwicklung ihrer Altersgruppe deutlich voraus sind, speziell zu fördern. International wird dabei von einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern zwischen 15 und 20 Prozent einer Altersgruppe ausgegangen. Die spezielle Förderung findet innerhalb der Klasse statt, darüber hinaus in ergänzenden Angeboten und Herausforderungen innerhalb der Schule, in speziellen Bereichen auch ausserhalb der Schule (Mentorensystem) oder in einer Eliteschule.

Begabtenförderung darf sich dabei „nicht auf die kleine Gruppe der 2 bis 3 % Höchstbegabter in der Kindheit beschränken, sondern braucht eine relativ breite Basis. „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 und keineswegs nur aus der Gruppe der zwei oder drei Prozent Höchstbegabten in der Kindheit“ (Weinert 1990).

Dabei ist der Schwellenwert, ab dem eine Begabung als „besonders begabt“ oder als „hochbegabt“ klassifiziert wird, eine Konventionssache, genauso wie es lediglich eine Konvention ist, ob wir jemanden als „groß“ oder „klein“ oder als „dick“ oder „dünn“ bezeichnen. (Rost, 2000, 15 f.). Besondere Begabungen und Hochbegabung sind nicht durch absolut definierte kognitive, motorische oder künstlerische Leistungsdisposition charakterisierbar, sondern lediglich durch individuelle Abweichungen von alterstypischen Leistungsnormen. Es existieren keine haltbaren Begründungen, einen qualitativen Sprung zwischen begabt und besonders begabt anzunehmen (Urban, 1996; IPEGE 2008).

3.3.1 Begabungen entwickeln sich unter bestimmten Voraussetzungen

Neuropsychologische, entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse sind darin übereinstimmend, dass

- (Hoch-)Begabung nicht als „von Geburt an“ gegeben (im Sinn einer „Gabe“) betrachtet werden kann.

- (Hoch-)Begabungen sich auf der Grundlage eines vorhandenen Potentials in Wechselwirkung mit positiver Resonanz der sozialen und der Lernumgebung bei entsprechender Anstrengung/Übung entwickeln.
- Begabungen demnach keine Konstante, nichts abschliessend Vorbestimmtes und Abgeschlossenes, sondern dynamisch sind. Sie entstehen nicht aufgrund eines „Goldenen Chromosoms“ (Renzulli 1977). Vielmehr sind sie Ausdruck von Anforderungen, Stimulans, Chancen, Engagement und eines gelingenden Prozesses. (IPEGE 2008; Stamm 1999).

Aus diesem Grund können und müssen alle Ansätze von Begabungen gefördert werden. Dies umschließt auch „Förderung auf Verdacht“ (Müller-Oppliger, 2008) im Zusammenhang mit dem „Drehtürmodell“ (Renzulli, 1997).

„Alle Schülerinnen und Schülern - vom Schüler mit den größten Lernschwierigkeiten bis zu den fortgeschrittensten Lernern - lernen besser in einer Schulkultur und Lernatmosphäre, die der Heterogenität und Diversität ebenso Rechnung trägt wie den verschiedenen Begabungsdomänen und individuellen Stärken. Solch eine Lernumgebung wird eine breite Palette an Lernoptionen bereitstellen, die hohe Leistungen, kreative Produktivität und Motivation ebenso unterstützt wie den Respekt vor der Einzigartigkeit jeder Schülerin und jeden Schülers.“ (Renzulli 2007)

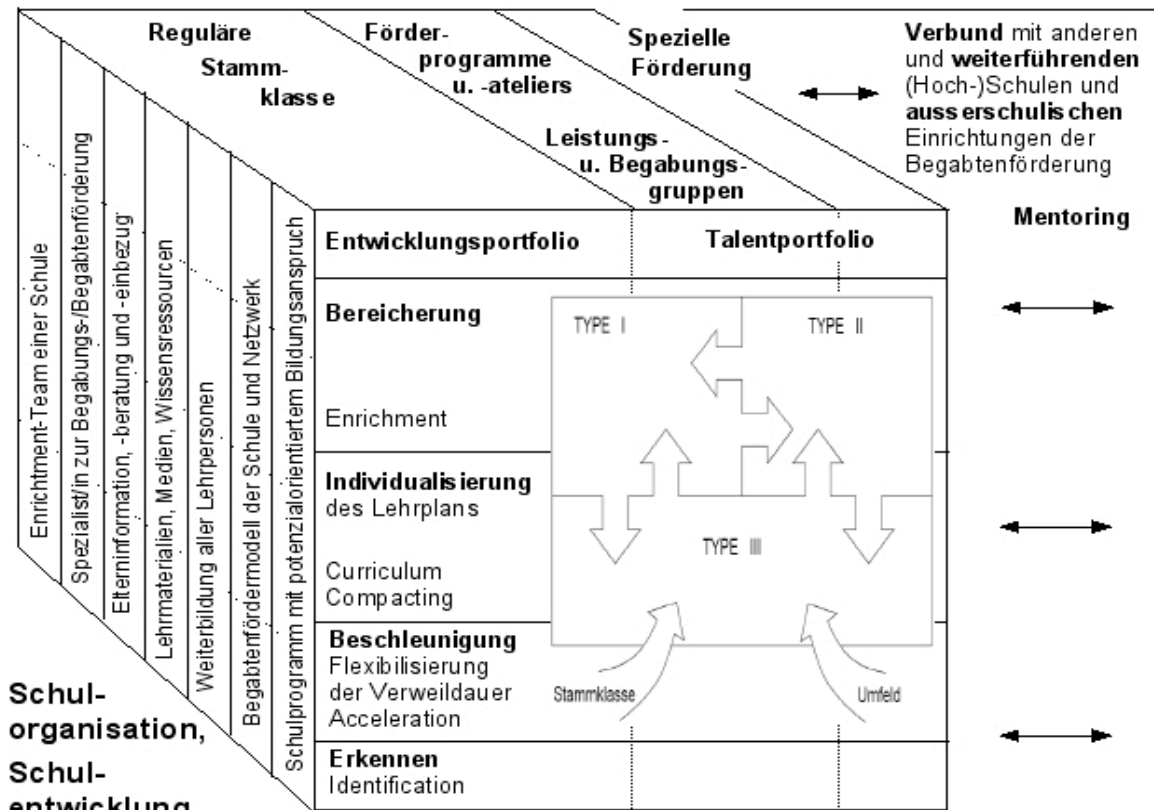
3.3.2 Schulorganisatorische Konsequenzen

Aus vorgängig ausgeführten Gründen ergeben sich folgende Konsequenzen für die Organisation von Lernen und die Struktur von (Aus-)Bildungsanlagen:

- Frühförderung
im Sinne des Ausgleichs und der Kompensation bestimmter soziokultureller Voraussetzungen und Bildungsmilieus (z.B. bildungsferne Familien).
-> Chancengerechtigkeit anstelle Chancengleichheit.
- Förderung auf Verdacht
Begabungen manifestieren sich oft erst während und im Anschluss an begünstigende Lernprozesse. Lernprozesse werden damit gleichzeitig zum Ort pädagogischer Diagnostik.
-> Förderdiagnostik.
- „Drehtürmodell“
Angebote zur Begabungsförderung in sensiblen Phasen; d.h. besondere Förderung jeweils dann, wenn eine Bereitschaft zur Hochleistung besteht
-> flexible Förderangebote und -strukturen
-> keine jahrgangsweisen Zuordnungen zu starren Lerngruppen, -programmen.

3.3.3 Neuorganisation der Lernstrukturen – Schulentwicklung

Schul- und Lernstruktur



Victor Müller-Opliger, 2008

Formen der Begabungs-/Begabtenförderung

Darstellung 4 Ebenen einer flexibilisierenden Schul- und Unterrichtsentwicklung

Als grundlegendes international anerkanntes Modell der Schul- und Unterrichtskonzeption zur Begabtenförderung gilt das «Schoolwide Enrichment» (Renzulli, Reis 1997). In diesem legen die Autoren des Konzeptes höchsten Wert darauf, dass die Umsetzung stets auf die jeweilige Schule bezogen wird, und jedes Schulteam die seiner Situation angemessenen Entwicklungsschritte festlegt und vollzieht.

Das Modell koordiniert die Begabungsförderung in der Stammklasse mit ergänzenden Förderangeboten innerhalb der eigenen Schule. Aber auch über den Unterricht und die Schule hinausführende Förderorte sind in Bereichen besonderer Begabungen sinnvoll und angezeigt, sofern die Schule und das Lehrteam vor Ort nicht über entsprechende Kompetenzen oder Ressourcen verfügen (besondere Wissens- und Fähigkeitsbereiche, musikalische oder gestalterische Hochbegabung, weiterführende Schulen bis hin zur Frühuniversität, Hochleistungssport u.a.).

Es gibt Schulen, die bereits über ausgebaute Mentoren-Netzwerke verfügen, in denen Berufsleute, Wissenschaftler und Künstler als Mentor/innen Schülerinnen und Schüler in bestimmten Hochleistungsbereichen fördern. Dabei fangen spezielle Interessen oft sehr früh an (z.B. bei der Mithilfe der Viertklässlerin in der Praxis eines Tierarztes, beim Zeichnen von Comics, dem Schreiben eines Romans einer Primarschülerin oder etwa beim besonderen technischen Interesse eines Fünftklässlers). In verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I wird darüber nachgedacht, wie das Wahlfachsystem vermehrt dem Gesichtspunkt profilierender Begabungsförderung angepasst werden kann.

3.3.4 Prinzipien einer begabungs- und begabtenfördernden Schulentwicklung

- Begabungsfördernde Lernkultur im Schulhaus:
zeichnet sich dadurch aus, dass besondere Leistungen von Lernenden und Lehrenden in geeignetem Rahmen präsentiert und wertgeschätzt werden (Präsentationen, Vorführungen, öffentliche Mitteilung, ...). Die Schule versteht sich als sich unterstützende und positive Leistungsbereitschaft verstärkende lernende Gemeinschaft.
- Bildungsgerechtigkeit herstellen – Begabungen entdecken:
Untersuchungen belegen, dass im Bereich der BBF die Chancengleichheit zwischen verschiedenen Schüler/innengruppen nach wie vor nicht gewährleistet ist. In vielen Schulsystemen werden deshalb Spezialprogramme zur Förderung vernachlässigter Risikogruppen und unerkannter Begabungen in benachteiligten Bevölkerungsgruppen umgesetzt (Eyre 2007; WCGT 2007). Wir alle kennen die nach wie vor vielerorts wirksamen Stigmatisierungen und Brennpunkte:
 - „Mädchen sind fleißig - Knaben sind hochbegabt“
 - Fremdsprachige und kulturelle Minoritäten
 - verdeckte Begabungen bei Kindern aus bildungsfernen Milieus
 - Minderleister/innen (stille und laute)
 - Perfektionismus-> Begabungen wollen und müssen oft entdeckt werden!!!
- Flexibilisierung der Lern-/Zeitgefäße:
Flexible Einschulung - flexible Verweildauer. Allenfalls Neuorganisation der „Jahrgangsklassenstruktur“ in „Stammklasse“ und „stärken-/interessenorientierte Lerngruppen“
- Spezielle Gruppenbildung/Begabtenateliers:
In Interessen- und/oder Leistungsgruppen werden Lernende ihrem Potenzial und ihrer überdurchschnittlichen Begabung entsprechend über die Jahrgangsstufe hinaus spezifisch zusätzlich gefördert (Grouping).
 - Die/der Lerncoach steuert und begleitet die Kinder in ihren Lernprozessen beim Aufbau von Selbstlernfähigkeiten, weiterführenden Lern-, Arbeits-, Forschungs- und Präsentationsstrategien sowie ihrer Selbstkonzepte.
 - Von besonderer Wichtigkeit ist dabei die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen hochbegabten Schüler/innen mit ähnlichen Interessen oder Ansprüchen (Peergroup).
- Ressourcenzimmer; Labor; Forschungsraum:
Selbständig arbeiten an individuellen Projekten. Anspruchsvolle Lernmaterialien und Experimentierfelder, Informationsressourcen und professionelle begabungsfördernde Lernbegleitung. Motivierende und verstärkende Arbeitsumgebung für individuelles Arbeiten an anspruchsvollen Projekten.
- Anschluss an und Zugriff zu relevanten Wissens-Containern und Verfügbarkeit neuer Informations- und Kommunikationstechnologien:
Bibliotheken, Mediotheken, Internet, Wissensplattformen. Auch ausserhalb von Unterrichtszeiten Zugang zu den Produktionsmitteln der Wissensgesellschaft! Demokratisierung des Zugangs zu Netzwerken des Wissens.
- Lernberatung/Coaching:
Unterstützung in Phasen des eigenständigen Lernens neben den Unterrichts- und Präsenzphasen (offene Begabungsateliers, Fachexpert/innen der eigenen Schule). Lerncoaching umfasst auch fachunabhängige Beratung, z.B. hinsichtlich sozialer Einbindung oder psychosozialer Fragen und Bedürfnisse. Der Umgang mit hoher Begabung und Wissen innerhalb einer Gemeinschaft ist (Lern-)Thema. Dazu gehört auch eine Anlaufstelle für Fragen des Selfmanagement im Bereich von Lernen und Leistung.
- Online Lernumgebungen oder -Tutoring:
Herausfordernde Förderangebote online, aber auch Unterstützung von Lernenden in Phasen des eigenständigen Lernens (Helpline) neben den Präsenzphasen.

- Übergänge zwischen Schule und Mit-(Förder-)Welt aktiv gestalten:
Z.B. Mentorensystem. Nicht immer verfügt die Schule über Möglichkeiten, herausragende Begabungen selber ausreichend zu fördern, z.B. bei musikalischen Begabungen, spezifischem sozialen Engagement, künstlerischen, fachwissenschaftlichen oder bei sprachlichen Begabungen. Außerschulische Mentor/innen/Fachpersonen stellen eine ergänzende Begabtenförderung und -Begleitung dar.
-> Netzwerk einer Schule (, das koordiniert und „gepflegt“ werden muss)
-> „Mentor-Connection“-Programme.
- Einbezug von Kinder- und Jugenduniversität, Fachverbänden, Kontakte mit Studienzentren (Musikakademie, Sport-, Fachhochschule). Kooperation mit externen Expert/innen, Hochschulen, Akademien, Open University.
- Prüfungskultur und Promotionsregelungen, welche Stärken und Profilierungen ausweisen und mitbe-wert-en (Wert geben!).
- Spezifisch Qualifizierte Fachpersonen der Begabungs- und Begabtenförderung:
Zertifikat resp. Masterabschluss in „Gifted Education“ für die Programmleitung einer Schule/Schulgemeinde, für die Koordination zusätzlicher begabungsfördernder Maßnahmen sowie für die Beratung und Unterstützung von Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern; aber auch für eine professionelle Qualitätsentwicklung der gezielten BBF-Maßnahmen an der Schule.

3.3.5 Die begabungsfördernde Schule

Erlaubt sei in diesem Zusammenhang die kritische Nachfrage an die Ressourcenbewirtschaftung und Nachhaltigkeit der eigenen Wissensressourcen unserer Schulen.

- Wie steht es in der einzelnen Institution um das Wissensmanagement innerhalb von Klassen, Schulen und Schulsystemen, z.B. Lehrmaterialien, Unterrichtseinheiten, Sammlungen, (auch elektronische)? Produkte von Lernenden und Lehrenden (Knowledge Community)? Verfügen wir über eine Knowledge Management System oder „erfinden alle jedes Rad immer wieder von Neuem“?
- Existieren Plattformen der Präsentation relevanter Produkte? Anlässe, Präsentationen, Musikalisches Vorspiel, u.a. ... für Lernende und Lehrende (Rollenmodell)?
- „Wenn die Schule wüsste, was sie alles weiß“!
Wie steht es um die Transparenz von Expertise und deren Nutzung im Team oder existieren „Schatten-Karrieren“ neben der Schule, von denen die Schule nichts ahnt oder nichts wissen will?
- Wie steht es um Wertschätzung und Belobigung:
Darstellung und Stolz-Sein auf außergewöhnliche Leistungen?
- Dient unsere Schule als Modell einer sich positiv verstärkenden „Learning Community“?

4. Schlussfolgerungen für die BBF

Folgen wir den ursprünglichen Fragestellungen zu den aktuellen Spannungsfeldern, dann lassen sich aufgrund unserer Gedanken die folgenden Schlüsse für die BBF ableiten:

4.1 Standardisierung und Begabtenförderung (Ökonomie)

Bei den Bestrebungen zur Standardisierung geht es nicht zuletzt um eine Frage der Ökonomie und der Leistungserfassung. Es geht um Effekte - Output und Qualität unseres Bildungssystems und all unserer Anstrengungen, die anhand von Standards gemessen werden sollen.

Die BBF muss sich mit dieser Entwicklung auseinandersetzen und kann daraus Nutzen ziehen, wenn Standards als zusätzlichen Ordnungsrahmen zur Erfassung individueller Hochleistung

und besonderer Begabungen und als ein Instrument pädagogischer Diagnostik verstanden werden. Dabei soll zum aktuellen Mitgestalten aus pädagogischer und fachspezifischer Sicht und Verantwortung aufgerufen sein. Insbesondere ist darauf zu achten, dass Standards für alle verschiedenen Ebenen formuliert werden (Schüler/innen, Lehrpersonen, aber auch für Institutionen, Lern- und Bildungsstrukturen und für Leistungen und Rahmenbedingungen der Lenkungsverantwortlichen.

Bei alledem müssen wir uns der Grenzen bewusst sein, dass Standards nur einen Teil der Lerneffekte aufzeigen und keinerlei Auskunft geben über Voraussetzungen, Lehrleistung (Prozess und Prozessbedingungen) und die Dynamismen im Verlauf des Lernprozesses.

4.2 Neuorganisation der Lernstrukturen (Ökologie)

Bei der kritischen Überprüfung und partiellen Neuorganisation institutioneller Lernbedingungen geht es darum, Lernstrukturen auf Nachhaltigkeit des Lernens, Ressourcennutzung, Autonomie und Eigenständigkeit der Lernenden sowie Lebenslanges lernen als Ziele des Lernens auszurichten. Das Prinzip der Entwicklung soll optimal umgesetzt werden und zwar, indem (in allen Bildungsbereichen) von Stärken ausgegangen wird. Es wird eine Flexibilisierung der Lernorganisation in den Schulen angestrebt mit Besinnung darauf, dass die Struktur dem Menschen diene, und nicht das Kind dazu bestimmt ist, in Verwaltungseinheiten eingepasst zu werden. Prinzipiell soll „Ermöglichung“ das neue Lern- und Organisationsparadigma sein (auf dem sich Hochleistungen entwickeln können) und weniger die Kriterien der Selektion und daraus sich ergebender eingeschränkter Zulassung. Im Lernprozess haben Schüler und Eltern das Recht, mitzusprechen und in einem vertretbaren Rahmen mitzubestimmen hinsichtlich ihrer Bildungsansprüche und Lernbedingungen.

4.3 Didaktik der Heterogenität - Didaktik der Begabtenförderung (Anthropologie)

Die dritte Ebene ist diejenige der Anthropologie, d.h. des Rechts des Menschen auf Entwicklung. Eine Didaktik der Heterogenität, von der wir ausgegangen sind, orientiert sich an der Zielsetzung der Selbststeuerung und der Sinnfindung des Individuums und seines Eingebunden-Seins innerhalb der Gesellschaft und seiner Mitwelt. Es geht dabei um Individualisierung in gleichzeitiger sozialer Mitverantwortung, um das Wecken und Einbeziehen von Eigen-Sinn und darum, dem eigenen Lernen Bedeutung zu verleihen. Es geht um den Aufbau von Lernvoraussetzungen zur Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserleben, um das Entwickeln eines Bewusstseins, für sich und sein Handeln selbst verantwortlich zu sein, was wir mit Selbstsorge umschreiben.

Solche Lernwege sollen den Lernenden ermöglichen, ihre Fähigkeiten zu selbstgesteuerten und reflektiertem Lernen zu entwickeln. Zu erarbeiten ist ein neues und erweitertes didaktisches Design zwischen angeleiteter Wissensvermittlung - eigenständigen Lernphasen sowie stimulierender, herausfordernder und unterstützender Lernbegleitung.

Von diesen Brennpunkten der aktuellen Schulentwicklung kann die Begabungs- und Begabtenförderung nicht unberührt bleiben. Im Gegenteil: BBF vermag einen wesentlichen Beitrag zur Erneuerung unserer Schulen beizutragen und zu initiieren. Wenn wir die Gunst der Stunde der Veränderung nachhaltig erfolgreich nutzen möchten, setzt dies allerdings voraus, dass die in der BBF arbeitenden Personen bei all ihren Bemühungen und Entwicklungsschritten jeweils alle drei im Referat betrachteten Ebenen im Auge behalten, diese mit bedenken und in ihre Einflussnahme und Aktionen mit einbeziehen.

Basel, November 2008

Victor Müller-Oppliger

Pädagogische Hochschule
der Nordwestschweiz

victor.mueller@fhnw.ch

Bibliografie:

- Altrichter, H./Posch, P.: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. StudienVerlag: Innsbruck 1999.
- Bloom B. S. (1984): Taxonomy of educational objectives. Boston, MA. Copyright (c) 1984: Pearson Education.
- Boban I; Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin Luther Universität.
- Bloom B. S. (1984): Taxonomy of educational objectives. Boston, MA. Copyright (c) 1984: Pearson Education.
- Böttcher, Wolfgang / Brohm, Michaela: Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. In: Die Deutsche Schule (DDS), 96. Jg., Heft 3, 2004, S. 268- 278.
- Eyre Deborah (2007): Gifted and Talented. What really works. Presentation World Congress of Gifted and Talented. University of Warwick U.K. 2007.
- Gardner, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic, 1983.
- Gardner Howard (1999): Intelligence Reframed 16161616. New York: Basic Books.
- Heller, u.a (2001²): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter; Göttingen: Hogrefe.
- Herbart J.F. (1935): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- EDK (2004): HarmoS Weissbuch: HARMOS Zielsetzungen und Konzeption. Bern. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Juni 2004.
- Holling, H., Kanning, U.P. (1999): Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- IPEGE (2009): Broschüre des International Panel of Experte in Gifted Education (in Druck)
- Klieme et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. (2004): "Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen" Vortrag auf der KMK-Fachtagung (Berlin, 2.4.2004)Maag-Merki (2005): Friedrich Jahresheft 23/2005, p. 12)
- Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G. *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 60 LMU, München 1999. 38-47.
- Müller-Oppliger. V (2008): Ist Lisa Einstein «hochbegabt»? – Erkennen besonderer Begabungen in Unterricht und Schule. Die neue Schulpraxis nsp 9/2008. St. Gallen.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2006): Module und Modulbausteine in der Lehrer/innenbildung zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung. Salzburg.
- Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1) 1997. S. 26 - 37.
- Reich, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München: Luchterhand Verlag, ²2004.
- Renzulli, J.S. (1977): The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted. Mansfield, CT: Creative learning Press.
- Renzulli, J.S.; Reis, S.M. (1997) The Schoolwide Enrichment Model. Storrs: Creative Learning Press.

- Renzuli, J.S.; Reis, S. M.; Stedtnitz, U (2001): Das Schoolwide Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer.
- Renzulli (2007): A rising tide lifts all the ships. Präsentation Confratute, University of Connecticut, Storrs, July 2007.
- Resnick Lauren B. ; Nolan Katherine J. (1995): Benchmarking Education Standards. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 17, No. 4, 438-461 (1995)
- Rost D.H.; Hanses, P. (1997) Wer nichts leistet ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 29, 167-177.
- Salamanca Erklärung der Unesco (10.6.1994).
- Schüpbach (1997): Nachdenken über das Lehren. Bern. Haupt Verlag.
- Stamm M. (2007): Unterfordert, unerkannt, genial: Randgruppen unserer Gesellschaft. Zürich, Chur: Rüegger.
- Stedtnitz, U. (2008): Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg. Bern. Verlag Hans Huber.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. New York. Cambridge University Press.
- Sternberg (1997): Successful Intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life. New York. A Plume Book; Penguin Group.
- Sternberg, R.; Jordan J. (2005): A Handbook Of Wisdom : Psychological Perspectives. New York. Cambridge Univ Press.
- Urban, K. (1996): Förderung besonderer Begabungen. Demokratischer Anspruch – Pädagogische Herausforderung. Rodenberg: Klausur/edition ABB.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, F.E. (1990): In Wagner, H. (Hrsg.): Begabtenförderung in der Schule: Pädagogische Modelle in der Diskussion. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Ziegler, A., Stöger, H. (2003): ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung. 2003. Identifikation von Begabungen. Studien Verlag: Innsbruck, S. 8-21.
- <http://www.dcsf.gov.uk/index.htm> (2008): Institutional Quality Standards. Department für children, schools and families, UK