

Begabungsfördernde Lernkonzepte in der Erwachsenenbildung

Differenzierende Lernarrangements – Reflexiver Selbstbezug – Lernbegleitung

Victor Müller-Oppliger

In: Ramona Uhl, Ulrike Kempter & Silvia Drees (Hrsg.). *Begabungs- und Begabtenförderung im dualen Ausbildungssystem*. Linz: Trauner Verlag. S. 16-31.

Begabtenförderung legitimiert sich in drei Bildungszielsetzungen

Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung situiert sich im Spannungsfeld von Anthropologie, Ökonomie und Ökologie. Das Recht des Einzelnen auf eine ihm entsprechende (Aus-)Bildung mit der Möglichkeit der Ausgestaltung der eigenen Person (Weigand 2004, 323 ff.) und einer seinen persönlichen Möglichkeiten entsprechende Bildung, trifft sich mit dem Anliegen der Leistungsgesellschaft, Humanressourcen sozioökonomisch optimal wahrzunehmen und zu fördern. Der Anspruch jedes Menschen nach den Bildungsvorstellungen unseres Kulturraumes ist, sich im Rahmen der Gesellschaft so verwirklichen zu können, dass er seine gesellschaftliche Identität, Anerkennung und Zufriedenheit finden kann. Gleichzeitig ist jede Gesellschaft gut darin beraten, die Begabungen ihrer Bürgerinnen und Bürger wahrzunehmen und zu fördern, damit diese sich zum Wohl der Gesellschaft und Kultur und deren Weiterentwicklung wieder positiv auswirke. Selbstgestaltung in sozialer Eingebundenheit ist die Zielsetzung für eine sowohl auf den einzelnen Menschen wie auf dessen soziale Umwelt bezogenen Begabtenförderung. Benötigt werden dazu schulische und berufliche (Aus-)Bildungskonzepte und -praktiken, die der Bestimmung des Individuums, seiner Potenziale und seinem Anspruch auf Selbstgestaltung ebenso gerecht werden, wie den bildungsökonomischen Ansprüchen der Gesellschaft an hohe Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich.

Dazu gehört in verantwortungsbewussten (Aus-)Bildungssystemen auch das ökologische Anliegen einer auf Nachhaltigkeit angelegten Bildung, des sorgsamem Umgangs mit Menschen und Wissensressourcen und in diesem Zusammenhang das Fördern von Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen der zukünftigen Generation. Selbstgestaltung, Selbstsorge, soziale Mitverantwortung und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen werden so zu Eckwerten einer sich an diesen Werten orientierenden Pädagogik, Andragogik und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung.

Was wir wissen über die Entwicklung von Begabungen

Begabungen sind dynamisch und müssen entwickelt werden

Mit seinen Forschungsarbeiten und der daraus entstehenden Theorie der «Drei Ringe» hat Renzulli (1978, S.180) dargelegt, dass Begabungen nicht als Gegebenheit aufgrund eines «Goldenen Chromosoms» oder sozialer Herkunft zu betrachten sind, sondern diese sich aufgrund vorhandener Potenziale unter positiven Umständen in einer förderlichen Umgebung erst ausgestalten können. Begabungen sind also nicht – wie das Wort vermuten lassen könnte – eine statische und unveränderbare «Gabe»; vielmehr müssen Begabungspotenziale entdeckt und in einer begabenden Umwelt in dynamischen Lernsituationen und Lernverläufen entwickelt werden.

Mit den verschiedenen Konzepten zur Intelligenz hat sich seit den 80er-Jahren auch die Sichtweise auf Hochbegabung verändert. Der Blick wurde von der oft ausschließlich auf kognitive und akademische Hochbegabung eingeschränkten Sichtweise auf eine breitere Wahrnehmung multipler Hochleistungsdomänen erweitert. Musische, gestalterische, körperliche, soziale und spirituelle Begabungen, die in der Gesellschaft von hoher Bedeutung sind, stellen seither die (Aus-)Bildungsinstitutionen und deren Curricula vor die Frage, ob sie den Auftrag einer breiten Bildung und Förderung aller Begabungen auch in genügender Weise berücksichtigen. Insbesondere sind dabei die Konzepte der Multiplen Intelligenzen (Gardner 2000) der Erfolgsintelligenz («Triarchic

Theory»: Sternberg 1997) und der Emotionalen und Sozialen Intelligenz (Goleman 1999, Zeidner, Matthews & Roberts 2009) zu nennen, die gesellschaftlich relevante Begabungen in einem breiteren Spektrum aufzeigen als lediglich in logisch-analytischen oder kognitiven Fähigkeiten.

Entsprechend dieser mehrperspektivischen Betrachtungsweisen besonderer Fähigkeiten, kann deshalb nicht in undifferenzierter Weise von «klugen und dummen Schüler/innen oder Auszubildenden» gesprochen werden, denn Begabungen können in unterschiedlichen Domänen und auch als Teilbegabungen auftreten. Lernende und Berufspersonen weisen individuelle Begabungsprofile mit Stärken, besonderen Interessen und allfälligen Begabungen - oft auch in Verbindung mit partiellen Schwächen - aus.

Die breitere Wahrnehmung von Begabungen führt in der Folge dazu, dass in der Begabtenforschung nicht mehr länger von 2% akademisch Hochbegabter in der Bevölkerung ausgegangen wird, sondern von einer Gruppe von 15 – 20 % von Schülern/innen und Auszubildenden, die in verschiedenen Domänen mit entsprechender Förderung fähig wären, Hochleistungen zu erbringen (Weinert 1990; Renzulli & Reis 1997, Sternberg & Davidson 2005).

Abkehr vom IQ als ausschließlicher Prädiktor für Hochleistung

Zahlreiche Forschungen der Begabtenförderung und der Expertiseforschung zeigen auf, dass der lange Zeit als ausschlaggebender Prädiktor für Hochleistung betrachtete Intelligenzquotient (IQ) zwar für deren Entstehung durchaus eine günstige Grundlage darstellen kann, dass aber fast der Hälfte der nach IQ hochbegabten Schüler/innen nicht gelingt, ihrer gemessenen Intelligenz entsprechend hohe Leistungen zu zeigen. Schulversuche in den USA mit Schulen für ausgewählte Schüler mit extrem hohen IQ-Werten zeigten, dass im Alter von 40-50 Jahren praktische keiner dieser speziell geförderten Schüler/innen Leistungsexzellenz zeigten (Subotnik et al. 1993). In der Marburgstudie weist Rost (2000) nach, dass lediglich 15 % der Hochleistenden die psychometrisch festgelegte Grenze für Hochbegabung von IQ 130 erreichen. „Die Ergebnisse der einschlägigen Forschungsstudien belegen, dass die Gleichsetzung von Hochbegabung mit einer hohen gemessenen Intelligenz jeglicher empirischer Grundlage entbehrt.“ (Ziegler 2008, S. 29).

Ähnliche Inkohärenz besteht mit Blick auf die Berufsausbildung auch in Bezug von Schulabschlüssen und Hochleistung. Überdurchschnittliche Begabungen sind in allen Berufsfeldern anzutreffen und keineswegs nur in solchen, die traditionell etwa in die Berufsmatura einmünden. Überdurchschnittlich Begabte verfügten oft nicht über anspruchsvollen Abschluss in der obligatorischen Schule. (Stamm 2007; S. 262). In der vorliegenden Studie stammen etwas mehr als ein Drittel der Hochleistenden aus anspruchsvollem, d.h. progymnasialem sowie aus mittlerem und ca. ein Viertel aus niedrigem schulischen Anspruchsniveau (S. 263).

Die Bedeutung der Bezugsgruppe in der (Aus-)Bildungssituation

Dass Hochleistende von der Herausforderung in hochleistungsorientierten Gruppen profitieren, ist breit belegt (Neber, Finsterwald & Urban 2001, Kulik 1992; Coleman & Gallagher 1995; Ramsay & Richards 1997). Wir sprechen hier vom Reflected Glory-Effekt (R. Cialdini et al. 1976). Das «Labelling», in einer Hochleistungsgruppe mit dabei zu sein, und die Herausforderung, sich an anderen Hochleistenden zu messen, ist für gewisse Lernende Ansporn und Motivation, die eigene Hochleistung zu verwirklichen. Es gibt aber auch Lernende, die dem Druck solcher Erwartungshaltung (etwa in Hochbegabtenklassen oder Berufswettbewerben) nicht standzuhalten vermögen. Diese gelangen eher zu Hochleistungen, wenn sie in einem weniger anspruchsvollen Umfeld ihre Begabungen entfalten können. Das dem Reflected-Glory-Effekt gegenüberstehende Entwicklungsprinzip ist bekannt geworden unter dem Begriff „Big Fish in Little Pond“ (H.W. Marsh 2005). Zahlreiche Lernende entwickeln ihre Hochleistung gerade dann, wenn sie sich in einem nicht spannungsgeladenen Umfeld als «großer Fisch in einem kleinen Teich» wahrnehmen. Ihr Selbstbild wird gestärkt durch die Wahrnehmung, etwas gut oder gar besser als andere zu können, anderen helfen zu können, sich als wertvoll und wirksam zu erleben.

Die breiten Studien zu «Integration versus Separation» besonderer Förderung (Schweizer Nationalforschungsprojekt INTSEP: Bless 2007, Eckhart, Haeberlin, Lozano, Blanc (2001) lassen den Schluss zu, dass nicht generell die eine oder andere Form (Exklusion vs. Inklusion) vorzuziehen ist, sondern die Bezugsgruppe in Verbindung mit der Selbstwahrnehmung und dem Selbstkonzept des jeweiligen Schülers oder der jeweilig auszubildenden Person ausschlaggebend für Erfolg ist. Für Schule und Ausbildungen mag dies bedeuten, dass einerseits verschiedene Schulungs- und Ausbildungsformate mit unterschiedlichen Anspruchs-/Erwartungsgruppen und Lernwegen erforderlich wären, andererseits aber auch, dass Begabtenförderung nicht umhin kommt, sich mit der Person und deren Selbstbild in ihrem sozialen Umfeld und Lernumfeld auseinanderzusetzen.

Im Zusammenhang mit Bezugsgruppen und Lern- oder Ausbildungsorganisation ist überdies zu bedenken, dass gerade die Etikettierung und damit einhergehende Stigmatisierung (Goffman 1997) als «Hochbegabt» und ein daraus sich ergebender Sonderstatus mit erhöhten Selbst- oder Fremderwartungen nicht selten zu sozialem Druck, Versagens- und Insuffizienzängsten (z.B. im Fall von «Unhealthy Perfectionism» oder gar zur Verweigerung und zu Reaktionsbildungen wie «Underachievement» (Minderleistung) führen können.

Selbstverständnis und co-kognitive Personenmerkmale als Grundlagen der Begabungsförderung

Aufgrund der unterschiedlichen Reaktionsweisen von Schüler/innen oder Auszubildenden auf Lernumfelder wird augenscheinlich, dass Selbst- und Fremdwahrnehmungen, Selbstvertrauen und das Selbstkonzept von Personen zentrale Determinanten zur Entwicklung der eigenen Hochleistung sind (Dixon 1998; Dweck 2009, Renzulli 2002). Das Selbstkonzept gilt dabei als Gedächtnisstruktur, die unter anderem das Wissen einer Person über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen (Hannover 1997; Wild/Hofer & Pekrun 2006) beinhaltet. Dieses biografisch erworbene Wissen über die eigene Person ist prägend für die Selbstwahrnehmung und das Selbsterleben sowohl von Persönlichkeitseigenschaften („Ich bin...“) wie auch von verhaltens- und leistungsbezogenen Selbsteinschätzungen („Ich kann...“). Die Persönlichkeitsstruktur tritt damit neben Potenziale und Intelligenz als personale Voraussetzung zur Begabtenförderung. Entsprechend befasst sich die Begabungsforschung denn auch zunehmend mit Bedingungen der Begabungsentwicklung jenseits einseitiger Eingrenzung auf ausschließlich hohes kognitives Potenzial. Vermehrt finden affektive, personale und soziale aber auch moralische und ethische Aspekte Beachtung als Voraussetzungen zur Realisierung von Hochleistung. Diese werden von Renzulli (2002, S. 33) als «intelligences outside the normal curve» bezeichnet.

Aufgrund einer breit angelegten Metaanalyse der von der Persönlichkeitspsychologie vorliegenden Erkenntnisse, verbunden mit eigener Forschung des «National Research Centers on Gifted Education and Talent Development» der USA mit mehrstufigen Delphi-Befragungen, konnten schließlich sechs hauptsächliche Komponenten resp. Schlüsselmerkmale festgelegt werden, die für das Entstehen von Hochleistungen von zentraler Bedeutung sind (Renzulli & Sytsma 2008, S. 303-311):

- Optimismus (mit den Subkategorien: hope; positive feelings from hard work)
- Mut (psychological/intellectual independence; moral convictions)
- Hingabe an ein Thema resp. eine Zielerreichung (absorption; passion)
- Sensibilität für menschliche Belange (insight; empathy)
- Körperliche und geistige Energie (charisma; curiosity)
- Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben (sense of power to change things; sense of direction; pursuit of goals)

Die dieser Forschungsarbeit zugrundeliegende Fragestellung wurde in drei Leitfragen formuliert: Unter welchen Umständen und mit welchen Gründen transformieren Menschen ihre Begabungen

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

Entwicklungslinien der Begabtenförderung

Betrachten wir die Entwicklungslinien der Begabtenförderung in den vergangenen 25 Jahren, dann können fünf Phasen unterschieden werden, in denen unterschiedliche Aspekte im Fokus der Begabtenförderung standen und in denen sich die Begabtenförderung von der Identifikation vermeintlich gegebener Hochbegabung hin zur Begabungsentwicklung und weiter zur Persönlichkeitsbildung und Befähigung, die eigenen Begabungspotenziale lebenslang selber zu aktualisieren, gewandelt hat.

Phase der Sensibilisierung (ca. 1995)

Zunehmend fielen Kinder und Jugendliche auf, die trotz hohen Potentials Lern- und Verhaltensprobleme zeigten. Es wurde erkannt, dass gezeigte Schulleistung nicht zwingend den Möglichkeiten der Lernenden entspricht, sondern von wesentlich mehr (auch lehrseitigen, institutionellen und sozialen) Faktoren abhängt als etwa deren Intelligenz. Augenscheinlich wurde, dass es Lernende gibt, denen es in normativen Lernsettings und je nach Lernkultur nicht gelingt, ihre Interessen und Fähigkeiten in adäquate Leistung umzusetzen. Inzwischen gilt als unbestritten, dass auch überdurchschnittlich Begabte besondere Bedürfnisse haben und angepasste Lernbedingungen notwendig sein können, spezifische Begabungen zu erkennen und angemessen zu fördern. Die Verantwortung für die Förderung von Begabungen liegt – unter diesem Gesichtspunkt – beim Anbieter von Bildung, der garantieren soll, dass alle Lernenden eine für sie optimale (Aus-)Bildung erfahren.

Regulierung – Ausgrenzung – Delegation

Vielerorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen «Hochbegabung» mit der Eingrenzung hoher Begabung auf kognitive Fähigkeiten und mit der Festlegung, dass Anspruch auf Förderung hat, wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist. Das Recht auf Förderung wurde damit hierarchisiert. Sprachliche und mathematische Fähigkeiten, die durch Intelligenztestung nachzuweisen sind, erschienen förderwürdig; andere Bildungsbereiche wie musische, ästhetische oder soziale Fähigkeiten wurden teilweise ausgeschlossen oder zur Privatsache. Mit der Verrechtlichung wurde gleichzeitig ein genuin pädagogischer Auftrag der Lehrpersonen und Ausbilder/innen geschwächt, alle Begabungen zu erkennen und jeweils entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen. Hochbegabung wurde - zumindest was die Schule betrifft - zum „schulpsychologischen“ resp. „sonderpädagogischen Fall“. Die Definitionsmacht, was förderbar sei und wer gefördert werden soll, wurde an die Schulpsychologie delegiert. In der Berufsbildung beschränkte sich Begabungsförderung häufig auf Wettbewerbe und Spezialprogramme zu deren Vorbereitung (, was nicht für alle Hochleistungsfähigen das ideale Ausbildungsformat ist).

Begabung als Produkt gelingender Lernprozesse

Aufgrund der Erkenntnisse von Lernpsychologie und Expertiseforschung wurde erkannt, dass eine einseitige Orientierung an Intelligenztestung und IQ nicht länger haltbar ist. Hohe Begabung ist weder von Geburt an gegeben noch als Testergebnis zu finden. Begabungspotenziale können

sich in einem förderlichen soziokulturellen Umfeld und unter günstigen Lern- und Bildungsbedingungen in Hochleistungen transformieren (oder unbeachtet bleiben). Dabei lassen sich besondere Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten normativen Unterricht weder vorhersagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Menschen ihr Potential erst in herausfordernden Situationen. Einer mancherorts formalisierten Abklärungsdiagnostik stehen deshalb Stimulation durch anregende Lernsituationen und eine weniger formale «Förderung auf Verdacht» entgegen, bei der Lernende mit Hinweisen auf Begabungspotentiale probeweise in anspruchsvollere Lernsituationen gebracht werden (besondere Herausforderungen, besondere Aufgabenstellungen, usw.). Schul- und Ausbildungsprogramme wären dabei gut beraten, sich nicht ausschließlich auf festgelegte Verfahren zur Identifikation bestimmter Begabungen zu beschränken. Vielmehr sollten Begabungspotentiale in alltäglichen Lernsituationen angeregt, erkannt und durch entsprechende Fördermaßnahmen ihrer möglichen Realisierung zugeführt werden. Dabei geht es gerade in der Berufsbildung um ein wesentlich breiteres Begabungsspektrum als nur um kognitive respektive akademische Begabungen.

Personalisierung der Begabungsentwicklung

Hochleistungen entstehen nicht nur aufgrund von Potentialen und externalen Bildungsangeboten, sondern vor allem dann, wenn eine Person ihre Fähigkeiten erkennt und selber entscheidet, diese zu aktivieren. Persönlichkeitsfaktoren (co-kognitive Kompetenzen) sowie motivationale und volitionale Faktoren spielen eine zentrale Rolle. Damit gewinnt die Person die Urheberschaft und damit auch einen Teil der Selbstverantwortung über den eigenen Lernprozess zurück, was ein basales Anliegen aktueller Lerntheorien zu selbstgesteuertem Lernen ist. Eine zentrale Position nehmen dabei die Persönlichkeitskompetenzen der Lernenden, deren Selbstkonzept, ihre Einstellungen und Haltungen zu sich selbst, zu anderen, zu den Lerngegenständen und zur Leistung ein. Das «Selbst» entscheidet wesentlich über die Realisierung hoher Begabungen. Begabtenförderung beinhaltet deshalb – zusätzlich zur fachspezifischen Förderung – den Aufbau von Erwartungen, Haltungen, Leistungseinstellungen und Selbstpraktiken. Diese entwickeln sich einerseits in reflexiver Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und deren Erfolgen und andererseits in persönlichen Begegnungen, in Lernberatungen, in der Zusammenarbeit mit Mentoren sowie in der gemeinsamen Praxis mit Fachpersonen und Experten, die Vorbilder und Rollenmodelle sein können. Wesentliche Konzepte der Hochbegabtenförderung berücksichtigen deshalb die hohe Bedeutung der Zusammenarbeit und Identifikation mit faszinierenden Persönlichkeiten und Begegnungen und die personale Förderung durch Mentoren (Callahan/Dickson 2008). Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Entscheidung, ob Potentiale in Hochleistung transformiert werden, letztlich durch die Person selbst getroffen werden (Damasio 2013; Deci & Ryan 2004; Kuhl/Martens 2011; Weigand 2011).

Reflexion und Wertediskurs – Begabungen als Soziales Kapital

Im Anschluss an die Personalisierung und Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit der Begabten, aber auch im Zusammenhang mit Konkurrenzverhalten in Leistungswettbewerben stellen sich mit Blick auf die Gesamtgesellschaft und die Sinnhaftigkeit der Begabtenförderung immer wieder auch Fragen wie „Verfügen alle Bevölkerungskreise über dieselben Zugangsmöglichkeiten zur Förderung (auch verdeckter) Begabungen?“ oder „Wie wird mit Begabungen verantwortungsvoll umgegangen; wie und zu welchen Zwecken werden diese eingesetzt?“ Dabei ist mitgedacht, dass Begabungen, die nicht von der Gesellschaft „abgeholt“ und anerkannt werden, ein Potenzial in sich tragen, sich unter Umständen gegen die Menschen selber oder gegen die Gesellschaft zu richten.

Aktuelle Forschungsergebnisse zur Unterrepräsentation von Mädchen, fremdsprachigen und jungen Menschen aus bildungsfernen Familien in Programmen zur Begabungsförderung sind brisant. Sie verweisen darauf, dass nach wie vor nicht für alle Bevölkerungsgruppen dieselben Chancen zur Begabungsförderung bestehen. Begabtenförderung ist deshalb nicht loslösbar von

Fragen der Zugänge und der Selektionsmechanismen zu Programmen höherer (Aus-)Bildung (s. dazu Bourdieu 2001; Foucault 2000; Stamm 2009).

Ebenso beunruhigen gewisse Beobachtungen zur Werteausrichtung gelebter Begabungen in jüngster Zeit. Das Auseinanderklaffen von Salären und Arbeitszeiten, hohe Abfindungszahlungen trotz missglückter Unternehmensführung, arbeitslose Jugendliche und Studienabgänger oder unverhältnismäßige Lohndiskrepanzen im Spiegel einer wachsenden Bevölkerungsgruppe sogenannter «Working Poor» sind Zeichen teils ungenutzter Begabungen eines nicht unbeträchtlichen Teils der Bevölkerung und manchmal auch Ausdruck ethisch fragwürdiger und egozentrischer Nutzung von Begabungen bestimmter Akteure.

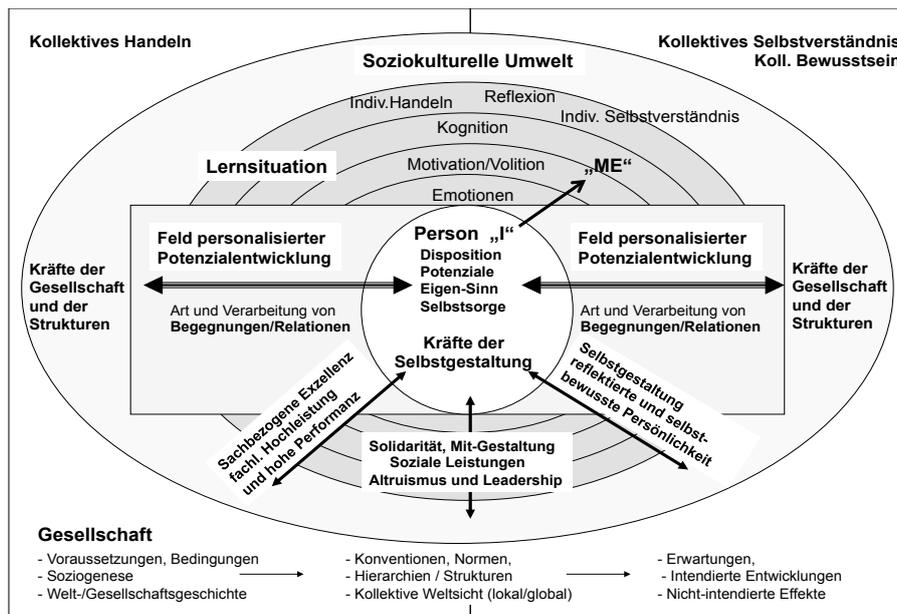
Von daher ist plausibel, dass sich die aktuelle Begabtenforschung vermehrt mit Themen wie «Begabung als Soziales Kapital», «Leadership For a Changing World» (Renzulli 2009) oder Konzepten wie «Weisheit und Leadership» (s. dazu WICS: «Wisdom, Intelligences and Creativity Synthesized» von Sternberg, 2005) auseinandersetzt. Denn: Begabungen können individuelles und soziales Kapital bedeuten. Und sie können sowohl missbraucht als auch zu erfüllender Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung eingesetzt werden.

Begabungsförderung als Befähigung zur Selbstgestaltung in geteilter Verantwortung

Ausgehend davon, dass die Transformation von Potenzialen zur Hochleistung abhängig ist vom Willen (Volition) und den persönlichen Einstellungen des einzelnen Begabten, rücken Aspekte der Selbststeuerung und der Selbstsorge in den Fokus der Begabtenförderung. Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993, S. 35) entliehen ist, meint dabei die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. ihr eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst und zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen und für die eigene Position im gesellschaftlichen Umfeld. Selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen und der Aufbau von Selbstlernkompetenzen werden so zu einer zentralen Investition für die eigene Transformation von Potenzialen in Hochleistung und für weiterführendes und selbst regenerierendes lebenslanges Lernen.

Das nachfolgende ökologische Begabungsmodell setzt die Person mit den ihr zur Verfügung stehenden Dispositionen und Begabungen ins Zentrum ihrer Entwicklung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen vor allem dann stattfindet, wenn es dem Lernenden sinn-voll und bedeutsam erscheint. Lernen beruht – in Übereinstimmung mit den Theorien zur Motivation und Selbstwirksamkeit – letztlich auf Eigensinn; auf Entscheiden des Individuums, ob ihm etwas bedeutsam erscheint, resp. Sinn ergibt. Dabei wird unterstellt, dass Lernende grundsätzlich sowohl über einen eigenen Willen als auch über Fähigkeiten zur Selbstsorge und Selbstwirksamkeit verfügen.

In diesem pädagogischen Begabungsmodell wirken die Person und deren Umwelt in dynamischen Lernprozessen wechselseitig aufeinander ein und definieren sich im Lerndialog stetig in gegenseitiger Bedingtheit. Lernende resp. Auszubildende gelten dabei als autonome Akteure ihrer eigenen Begabungsentwicklung im Zusammenwirken mit von außen an sie herantretenden unterschiedlichen Bildungsansprüchen und –angeboten.



Ökologisches Modell der Potenzialentwicklung: Selbstgestaltung in dialogischen Lern- und Ausbildungssituationen

Lernpsychologische Gelingensbedingungen zur Begabtenförderung

Das vorgestellte ökologische Begabungsmodell nennt als Dimensionen zu begabungsbezogenem Lernen fünf Voraussetzungen: «Emotionen» (angstfrei und respektvoll), «Motivation und Volition» (Anspruch auf Selbstwirksamkeit), «Kognition» (Anschlussfähigkeit neuer Bildungs- und Lerninhalte in der Zone nächster Entwicklung), «Aktion» (Handeln und Können) und «Reflexion» (Selbstbewusstsein über das eigene Fühlen, Denken und Tun).

Positive Emotionen als Voraussetzung zur Potenzialentfaltung

Das Wissen darum, als Mensch mit seinen Stärken und Schwächen und seiner Herkunft akzeptiert und respektiert zu sein sowie die Sicherheit der Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe begünstigen holistische und kreative Formen des Denkens. Spannungsfreie und positiv erlebte Lern- und Arbeitssituationen ermöglichen „riskantere“, innovativere und kreativere Wege des Denkens und Handelns.

Demgegenüber ziehen negativ besetzte Lern- oder Ausbildungssituationen, Stresserleben, Leistungsdruck oder soziale Spannungen eher auf Details fixierte und weniger dynamische Denkleistungen nach sich. Lernen wird in unsicheren Situationen auf einfache und sicher zu bewältigende Probleme und Lösungsrezepte zurückgenommen; experimentelle und explorative Tätigkeiten werden eher vermieden. Ebenfalls ziehen negative Emotionen wie Angst vor Beschämung oder rivalisierende Vergleiche (gewisse Systeme der Leistungsbewertung) zu weniger flexiblem Problemlöseverhalten und weniger differenziertem Denken. Oft bewirken sie undifferenzierte Anpassung, Unterwerfung und bloße Reproduktion von Vorgegebenem (Bless/Fiedler 1999).

Der freie Wille der Begabten - Ohne Wollen kein Können

Zeitgenössische Motivationstheorien postulieren den jeweils eigenen Entscheid des Lernenden, sich auf Lernprozesse und Anforderungen einzulassen oder sich diesen zu verweigern respektive

zu entziehen. Heckhausen & Heckhausen (1989) beschreiben diesen Aspekt des Wollens, der Volition, mit dem „Überschreiten des Rubikon“. Das heißt: Nach dem Entscheid des Lernenden, sich auf eine Sache einzulassen, gibt es keinen Rückzug mehr. Der Lernende resp. die Lernende motiviert sich zu einer Aktion im Wissen um Risiken und Chancen des Gelingens oder Misslingens. Und genau an dieser Stelle steht Motivation in engem Zusammenhang mit früheren Lernerfahrungen, Bestätigungen oder Beschämung und zur Reflexion von vorangehenden Erfolgen und Misserfolgen und deren Konsequenzen.

Eine weitere zentrale Position hinsichtlich Motivation nimmt die Selbstwirksamkeitstheorie von Deci & Ryan ein (1993). Nach den Erkenntnissen der Selbstbestimmungstheorie ist die Lernmotivation umso höher,

- je stärker Lernende sich als „Verursacher ihrer Handlungen“ erleben,
- je mehr sie sich als Person akzeptiert fühlen,
- je häufiger sie persönlichen Lernfortschritt (Erfolg) erkennen,
- je mehr Wert auf kooperatives Lernen und soziale Zugehörigkeit gelegt wird,
- je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können.

Umgekehrt ist mit niedrigerer Motivation zu rechnen,

- je stärker sie sich kontrollierendem Verhalten ausgesetzt fühlen,
- je weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten fürs eigene Handeln eingeräumt werden,
- je mehr Leistungsbeurteilung auf Wettbewerb und Konkurrenz im sozialen Vergleich abzielt.

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

Die Bedeutung kognitiver Anschlussfähigkeit

Neuere Lerntheorien belegen in Übereinstimmung mit neuropsychologischen Erkenntnissen die Große Bedeutung des Vorwissens für weitergehendes Lernen. Neue Informationen werden jeweils durch bisherige Vorverständnisse und Bedeutungszuschreibungen wahrgenommen, interpretiert oder abgewiesen. Davon ausgehend, dass Wissen individuell konstruiert wird, bedeutet Lernen deshalb, an vorangehendes Wissen anzuschließen, dieses ausdifferenzieren oder gar dekonstruieren und neu organisieren zu müssen. In diesem Sinn ist Lernen immer auch das Erleben von Differenz. Neues wird auf der Folie des Bisherigen bewertet; Bestehendes wird durch neue Impulse und Stimulation irritiert und provoziert und verlangt nach neuer Integration ins eigene Verstehen. Solche Neuorganisation des Wissens ist gebunden an die sogenannte „Zone nächster Entwicklung“ (Vygotsky 1978), in der Lernen optimal stattfinden kann. Dabei gelingt Lernen in der «Zone of Proximal Development» vor allem dann, wenn das biografische Vorwissen aktualisiert und einbezogen wird, wenn die Lernaufgaben herausfordernd sind (ein Schritt über dem bisherigen Verstehenshorizont) und wenn die Lernenden im Lern- oder Ausbildungs-

prozess von einer Person mit fortgeschrittenem Wissen begleitet werden (, wie dies in Begabungskonzepten bei Mentoren resp. Mentorinnen der Fall ist).

Reflexion – Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung

Dem Erkennen und Wissen sollen dann aber auch Handlungen (Aktionen) folgen; denn Exzellenz und die Realisierung von Potenzialen manifestiert sich letztlich in Performanz – also in Erkenntnissen, die in produktives Verhalten oder Handeln umgesetzt werden. Zur Handlungsebene gehören das Erlernen von Denk- und Lernstrategien und -praktiken, der Aufbau von Methodenkompetenz, aber auch kommunikative Kompetenzen, welche die Zusammenarbeit mit anderen und die Präsentation und Diskussion von Leistungen ermöglichen.

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

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

Didaktische Implikationen personalisierter Begabungsförderung

Unter didaktischen Gesichtspunkten scheinen fünf Faktoren für die Begabtenförderung von zentraler Bedeutung:

- *das Erkennen von Begabungspotenzialen (Identifikation)*
Der Wille und die Kompetenz eines (Aus-)Bildungssystems und der Lehrpersonen resp. Ausbilder/innen, Begabungspotentiale Einzelner zu erkennen und fördern zu können
- *das Eröffnen von Interessen (Initiation, Faszination)*
durch explorative und Interesse weckende Aktivitäten sowie durch Begegnungen mit erfolgreichen Persönlichkeiten, die als Rollenmodelle begeistern und zur Nachahmung motivieren. Aber auch das Erschliessen erweiterter Perspektiven, die über den Regelunterricht und das reguläre Curriculum hinausführen
- *Flexibilisierte Lern- und Ausbildungsstrukturen (äussere Differenzierung)*
Lernstrukturen innerhalb einer Schule oder Ausbildung, die auch Gelegenheiten zur extraordinären und erweiterten Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten (auch extracurricularen) beinhalten
- *stärkendifferenzierende Lernarrangements (innere Differenzierung)*
Lernumgebungen die unterschiedliche Zugänge und Niveaus der Vertiefung sowie individuelle Lernprozesse in der Auseinandersetzung innerhalb des regulären Unterrichts ermöglichen
- eine Anerkennungskultur, die herausragende Leistungen wahrnimmt, sozial verstärkt und als erstrebenswert erscheinen lässt.

Erkennen von Begabungspotentialen

Das Erkennen von besonderen Interessen und Fähigkeiten ist eine pädagogische Kernaufgabe – im Sinne einer pädagogischen Diagnostik, die bestrebt ist, für den Lernenden und dessen Lernentwicklung bestmögliche Entscheidungen zu treffen. Weil die Forschung aber aufzeigt, dass Lehrpersonen und Ausbilder/innen zum Teil Begabungspotentiale in ihren Lerngruppen übersehen, ist dies oft auch eine Aufgabe für zusätzlich weitergebildete Fachpersonen der Begabungsförderung (Zertifikats- oder Masterabschlüsse in Begabtenförderung). Ferner existieren zum Erkennen von Potentialen eine Anzahl diagnostischer Instrumente sowie Screeningverfahren. Geht es um Selbst- und Mitverantwortung, dann ist bei Identifikationsverfahren die Frage zentral, ob einer Tradition folgend, dabei über Schüler oder Auszubildende verfügt wird oder ob diese als Person – (und ihre Erziehungsberechtigten bei Kindern) – in einem dialogischen Prozess zur Potentialfindung und Fördervereinbarung mit einbezogen werden. In den Schulen hat eine tradierte einseitige Zulassungskultur, in der bestimmte Normen zu erfüllen sind, in den letzten Jahren die Weiterentwicklung person-orientierter pädagogischer Diagnostik stark behindert. Sie steht im Widerspruch zu Formen der Prozess- und Förderdiagnostik, die in den Findungsprozess von Potentialen die Person, ihr Selbstverständnis sowie ihre Motivation und Volition mit einbeziehen. Die Berufs- und Erwachsenenbildung scheint von solchen Fehlentwicklungen weitgehend verschont, da dort die Leistungsbegriffe oft weniger normativ und die Wahrnehmung der Auszubildenden als Person oft individualisierter sind.

Das Erkennen von Begabungspotenzialen setzt aber auch (Aus-)Bildungssettings voraus, in denen möglich ist, eigene Begabungspotenziale zu entdecken und diese in hohe Leistung zu transformieren. Dies wiederum ist nicht möglich, wenn sich die Lehr- resp. Ausbildungsorganisation lediglich an der Erfüllung normativer und curricular vorgegebener Leistungsnormen orientiert und keine Möglichkeiten bestehen, dass Kind oder Jugendliche außerordentliche Interessen, hohes Engagement oder besondere Fähigkeiten in spezifischen Leistungsbereichen entfalten oder zeigen können.

Begabtenfördernde Schul- und Ausbildungsstrukturen

Ein anerkanntes Modell zur Förderung besonders Begabter in Schulen (auch in Berufsschulen eingesetzt) stellt das Schoolwide Enrichment Model (SEM) nach Renzulli und Reis (1997) dar, in dem begabungsfördernder Regelunterricht mit zusätzlichen Lernangeboten (Enrichment) für überdurchschnittlich Begabte kombiniert wird. Es handelt sich dabei um ein theoretisch abgestütztes und in der Praxis bewährtes (Aus-)Bildungskonzept, das Schulen Wege aufzeigt, flexibel und auf ihre lokalen Möglichkeiten und Ressourcen bezogen ihr eigenes Programm zu entwickeln. Das Modell zeigt, wie einerseits der Klassenunterricht durch leistungsdifferenzierende Aufgabenstellungen, «Curriculum Compacting» (Lehrplanstraffung für Einzelne) und herausfordernde Vertiefungsangebote ergänzt werden kann. Darüber hinaus ermöglichen zusätzliche Enrichmentgruppen, Begabtenateliers, Leistungsclusters und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Mentoren (in Zusammenarbeit mit der Schule oder Ausbildungsinstitution), hohe Begabungen personenbezogen zu entwickeln. Das Talentportfolio zusätzlich Geförderter weist den Entwicklungsverlauf und die spezifischen Kompetenzen der Lernenden resp. Auszubildenden aus: Es dokumentiert individuelle Hochleistungen ebenso wie die Reflexion zu den individuellen Lernwegen. (Zur ausführlichen Beschreibung des SEM: s. Müller-Oppliger 2013).

Unter dem Gesichtspunkt der Eigenverantwortung besticht das SEM durch die mehrdimensionale Form der Zulassung zu den Förderangeboten. Diese bezieht sich nicht einseitig auf einen Intelligenzquotienten, Testergebnisse oder auf gezeigte schulische Noten, sondern ist breit abgestützt durch ein kombiniertes Verfahren, das auch der Selbstnominaton, Interessenabklärungen und Empfehlungen durch Lehrpersonen, Ausbilder/innen und Fachpersonen Raum gibt. Dies ermöglicht Schülern und Auszubildenden, sich auch selber zu bewerben und zu verpflichten. Denn die Teilnahme am Begabtenprogramm verlangt die Bereitschaft zu außergewöhnlicher Leistung.

Das sogenannte «Drehtür-Prinzip» ermöglicht zeitlich flexible Begabtenförderung in denjenigen Zeitphasen, in denen Lernende überdurchschnittliche Interessen oder Fähigkeiten zeigen. Wenn diese abklingen oder entwicklungsbedingt nicht realisiert werden können, wird die Teilnahme am Programm ausgesetzt. Anstelle eines statischen Zulassungsentscheides (etwa für ein Ausbildungs- oder Schuljahr) erfolgt die Förderung – dem dynamischen Verlauf von Begabungen entsprechend – bei deren Auftreten und solange sie erfolgreich ist.

Selbststeuerung in begabungsfördernden Lernarrangements

Für einen Unterricht, der innerhalb heterogener Lern- und Ausbildungsgruppen auch überdurchschnittliche Begabungspotentiale berücksichtigt, besteht die Herausforderung darin, leistungsdifferenzierende Lernarrangements zu entwickeln, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus, in der jeweiligen «Zone nächster Entwicklung» der einzelnen Schüler oder Auszubildenden ermöglichen. Für diese Form integrativer Begabungsförderung werden derzeit an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Schularten und –stufen sowie in der Berufsbildung begleitete Selbstlernarchitekturen konzipiert, umgesetzt und evaluiert. In diesem didaktischen Setting können Schüler in gegebenen oder offenen Themenbereichen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarrangements inhaltlich weder beliebig noch steuerungsfrei. Sie sind themen- und inhaltsbezogen gezielt auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen angelegt. Ein spezieller Fokus liegt auf zusätzlichen anspruchsvollen Aufgabenstellungen, die im Sinn des »Higher Order Thinking« (Bloom 1984) Möglichkeiten vertiefter oder weiterführender Auseinandersetzung für überdurchschnittlich begabte Schüler eröffnen und Aufschluss über vorhandene Begabungspotentiale geben.

In der Bearbeitung der Lernfelder wird bewusst dem Eigensinn im Lernen (dem Lernen einen eigenen Sinn geben und erfahren), eigenen Entscheidungen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens der größtmögliche Raum gegeben. Die Schüler resp. Auszubildenden sollen sich als Akteure ihres Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken. Es ist weder unreflektierte Anpassung noch sinnleeres Auswendiglernen und Reproduzieren, sondern vielmehr ein Akt eigener Überlegungen und Wissenskonstruktion und kreativer Produktivität. In Lernaktivitäten kooperativen Lernens, die in der Selbstlernarchitektur mit angelegt sind, entstehen gemeinsames Wissen und Lerndialoge mit Anderen und unterschiedlich Denkenden. Die anschließende Reflexion zu den Lernergebnissen und Lernwegen bezweckt, dass die Lernenden ein Bewusstsein für das eigene Lernen und Handeln, für Gelingendes aber auch für Hemmnisse und Widerstände sowie für Sinn- und Bedeutungshorizonte der gelernten Inhalte erlangen.

Aufbau von Reflexivität und Selbstverhältnis durch Lernbegleitung

Begabungsfördernde Selbstlernarchitekturen sind weit mehr als das Bereitstellen vorbereiteter Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass die Lernenden diese abarbeiten wollen oder können. Dies wäre weitgehend zum Scheitern verurteilt, denn die Zielsetzung (Lernen, selbstverantwortlich zu lernen) würde als Voraussetzung des eigentlichen Lernprozesses genommen. Eine begleitende Lernberatung, in der die Lernstrategien und -praktiken der Lernenden reflektiert werden, ist deshalb eine Gelingensbedingung. Dabei geht es in der fachlichen Lernberatung um die Klärung von Sachfragen, während die überfachliche Lernberatung die individuellen Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lerneinstellungen zum Ausgangspunkt der Reflexion nimmt.

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. Im Lerngespräch legen die Lernenden ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten dar. Die Lehrkräfte resp. Ausbilder/innen erkennen, was die Lernenden in welcher Weise verstanden haben; die Wissenskonstruktionen und Verstehenshorizonte der Auszubildenden werden damit zum Ausgangspunkt für weitergehendes Lernen. Die Lernenden ihrerseits nehmen wahr, dass

ihre Lehrpersonen resp. Ausbilder/innen Interesse an ihren Denkprozessen haben und sie in ihrem eigenständigen und eigensinnigen Lernen unterstützen.

In der überfachlichen Lernberatung geht es um Schlüsselqualifikationen zu selbstverantwortendem Lernen und um den Aufbau von Selbstlernkompetenzen. Lernmotive, eigene Stärken und Schwächen, aber auch co-kognitive Fähigkeiten (Renzulli 2002) wie Mut zu eigenständigem Denken, Selbstvertrauen, Erfolgszuversicht oder die Fähigkeit zu Austausch und Zusammenarbeit können Inhalte überfachlicher Lernberatung sein. Die Lernberatung wird damit zu einer Art Mentoring, das sich an der lernenden Person und ihrem Selbstkonzept in Zusammenhang mit bestimmten (Aus-)Bildungsinhalten und im Zusammenspiel mit einer Lern- resp. Berufsgruppe orientiert. Das schulische Selbstkonzept der Lernenden, Leistungswille und Anstrengungsbereitschaft, aber auch Sinnfragen zum Gelernten und die Frage der Bedeutung für den Lernenden sowie ein selbstbewusster Umgang mit den eigenen Begabungspotentialen sind bedeutsame Inhalte der personenbezogenen Lernberatung.

Selbstsorge und Selbstwirksamkeit

Die Selbstlernarchitektur mit den dazugehörigen Lernberatungsgesprächen schließen an die Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit beim Lernen an (Deci & Ryan 1993). Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken können und müssen. Sie sind gefordert, selbstständig und mit anderen zusammen Lösungswege zu finden und Mitverantwortung für ihr Lernen und ihre Begabungsentwicklung zu übernehmen. Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem «Erledigen» von Aufgaben, deren Bedeutung nicht geklärt ist, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit. Das Bewusstsein, selbst für das eigene Lernen und die Entwicklung der eigenen Potenziale verantwortlich zu sein, ist Voraussetzung für selbstmotiviertes und sich selber aktualisierendes lebenslanges Lernen.

Selbststeuerung beinhaltet aber auch den Aspekt der Selbstsorge. Diese erscheint im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft (Neoliberalismus) und den Veränderungen traditioneller Strukturen (Poststrukturalismus) bedeutsam. Denn lebenslanges Lernen und sich Veränderungen anpassen zu können, bedingen Selbstbewusstsein und Fähigkeiten der Selbstgestaltung und Selbsterneuerung. Der Begriff der Selbstsorge (Bourdieu 2001) meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. ihr eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch, Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen – gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

Damit Schüler oder Auszubildende mit Blick auf die Realisierung ihrer Begabungen lernen, Verantwortung für die eigene Person und das eigene Lernen zu übernehmen, ist deren angemessener Einbezug in sie betreffende Entscheide (z. B. Zulassung zu Programmen der Begabtenförderung) ebenso unabdingbar wie ergänzende Bildungsangebote innerhalb und außerhalb der regulären Ausbildungen. Dies verlangt sowohl eine gewisse Flexibilität der Lernorganisation) als auch einen leistungsdifferenzierender Klassenunterricht. Zentral erscheint bei alledem aber die professionelle Lernbegleitung im Sinn eines Mentoring. Das Reflektieren mit Lernenden, wie sie ihre Begabungspotentiale nutzen, ihr aus der besonderen Situation entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe sowie die Werteausrichtung in der Nutzung ihrer Begabung stellen zentrale Schwerpunkte der Lernbegleitung (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher dar. Der damit verbundene Aufbau eines gesunden Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins ist ein zentraler Aspekt einer auf „Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung“ angelegten Begabungs- und Begabtenförderung.

Bibliographie:

- Bless, G & Fiedler, K. (1999). *Mood and the regulation of information processing and behaviour*. In J. P. Forgas (Ed.). *Affect in social thinking and behaviour*. New York: Psychology Press. pp. 65–84.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt Verlag.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn and Bacon, Boston, MA: Pearson Education.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Hamburg VSA-Verlag.
- Callahan, C. M. & Dickson, R. K. (2008). *Mentoring*. In: Plucker, J. A./Callahan, C. M. (Hrsg.): *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Waco, Texas: Prufrock Press, S. 409–423.
- Cialdini, R.B., Borden, R.J., Thorne, A., Walker, M.R., Freeman, S. & Sloan, L.R. (1976). *Basking in reflected glory: Three (football) field studies*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Coleman, M. R. & Gallagher, J. J. (1995). *The successful blending of gifted education with middle schools and cooperative learning: Two studies*. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 362-384.
- Damasio, A. (2013). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Siedler.
- Deci, E. L. & Ryan, B. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.) (2004). *Handbook of Self-Determination*. Rochester: University of Rochester.
- Dixon, F.A. (1998). Social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the education of the gifted*, 22, S.80-94.
- Dweck, C. S. (2009). *Selbstbild*. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München, Zürich: Piper Verlag.
- Eckhart, M.; Haeberlin, U.; Lozano, C. S.; Blanc, P. (2001). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.
- Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In: Von Luther, H.M, Gutmann, H. und Hutton, P.H. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-67.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In: Bröckling, Ulrich et al. (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41-67.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Goleman, D. (1995). *Emotionale Intelligenz*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Goffman, E.: *Stigma*. (1997³)Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.
- Hannover, B. (1997): *Das dynamische Selbst*. Bern: Huber Verlag.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Kuhl, J. & Martens, J. (2011). *Die Kunst der Selbstmotivierung*: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis on the research of ability grouping*: Historical and contemporary perspectives. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Müller-Oppliger, V. (2013). *Schulentwicklung und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung*. In: T. Hoyer, G. Weigand & V. Müller-Oppliger: *Begabung – Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 101–121.
- Neber, H., Finsterwald, M. & Urban, N. (2001). *Cooperative learning with gifted and high-achieving students: A review and meta-analysis of 12 studies*. *High Ability Studies*, 12, 199-215.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Ramsay, S. G. & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 41, 160-169.
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. In: *Phi Delta Kappan* 60, S. 180–184.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield, Storrs: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002). *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital*. *Phi Delta Kappan* 84, H. 1, S. 33–58.
- Renzulli, J.S. & Sytsma Reed, R.E. (2008). *Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness*. In: J. Plucker, C. M. Callahan (Hg.): *Critical issues and practices in gifted educations*. Waco (Texas), S. 303–320.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Schoen, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.
- Stamm, M. (2007). *Kluge Köpfe - goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Chur, Zürich: Rüegger Verlag.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sternberg Robert, J (1997): *Successful Intelligence*. How practical and creative intelligence determine succes in life. New York. A Plume Book; Penguin Group.
- Sternberg, R.J./Davidson J.E. (Hrsg.) (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge; New York; Melbourne; Madrid; Cape Town; Singapore, Saõ Paulo: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. 14. Auflage. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weigand Gabriele (2004). *Schule der Person*. Erziehung, Schule, Gesellschaft. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon Verlag.
- Weigand, G. (2011). *Begabung und Bildung. Anthropologisch-pädagogische Überlegungen zur Begabtenförderung*. In: *Journal für Begabtenförderung* 11, H. 2, S. 44–54.
- Weinert, F.E. (1990). In: Wagner, H. (Hrsg.). *Begabtenförderung in der Schule: Pädagogische Modelle in der Diskussion*. Bad Honnef: K.H. Bock, (S. 9-12).
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006). *Psychologie des Lerners*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz PVU, S. 203-269.
- 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 und Basel: Reinhardt Verlag.

Victor Müller-Opliger ist Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in der Professur für Selbstgesteuertes Lernen. Seit 2003 ist er Studienleiter des internationalen Masterstudiengangs (MAS IBBF) zur «Integrativen Begabungs- und Begabtenförderung» der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (in Kooperation mit der University of Connecticut, USA und den Pädagogischen Hochschulen Zentralschweiz, Karlsruhe und TIBI Wien).

Internet: <http://www.fhnw.ch/personen/victor-mueller>