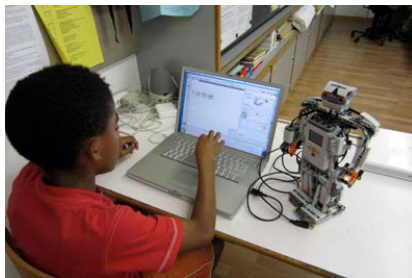


Begabungsförderung als Schulentwicklungsprozess

Grundannahmen, Gelingensbedingungen, Akteure



Netzwerk Schulentwicklung Werkstatt-Tag

14. Nov. 2016

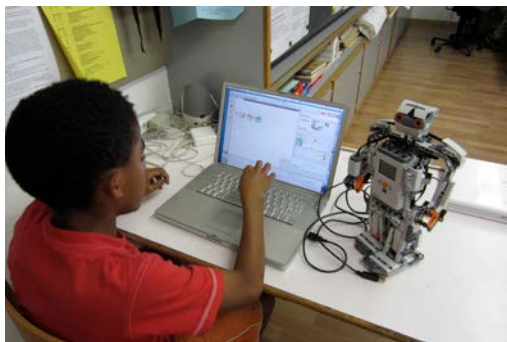
Prof. Victor Müller-Oppliger
Studienleitung CAS/MAS «Integrative
Begabungs-/Begabtenförderung»
PH Nordwestschweiz

- **Begabungsförderung in aktuellen Bildungsdiskursen**
Entwicklungslinien von Exklusion zur Inklusion ...
- **Was wir wissen** von Begabungen und Begabten
«State of the Art» (gesichertes Wissen)
- **Pädagogik der Begabungsförderung**
Ökologisches Begabungsmodell
- **Didaktische Implikationen**
 - Schulentwicklung Schoolwide Enrichment Model (SEM)
 - Unterrichtsentwicklung Differenzierende Lernarchitekturen
- **Personalisiertes Lernen und individualisierte Leistungserfassung**
 - Portfolio/Lernjournal
 - Lernberatung - Coaching - Mentoring
- **Fazit und Akteure**

Begabungspotenziale zeigen sich ...



... in kreativer Performanz /...in Aktivitäten



manchmal aber auch ...

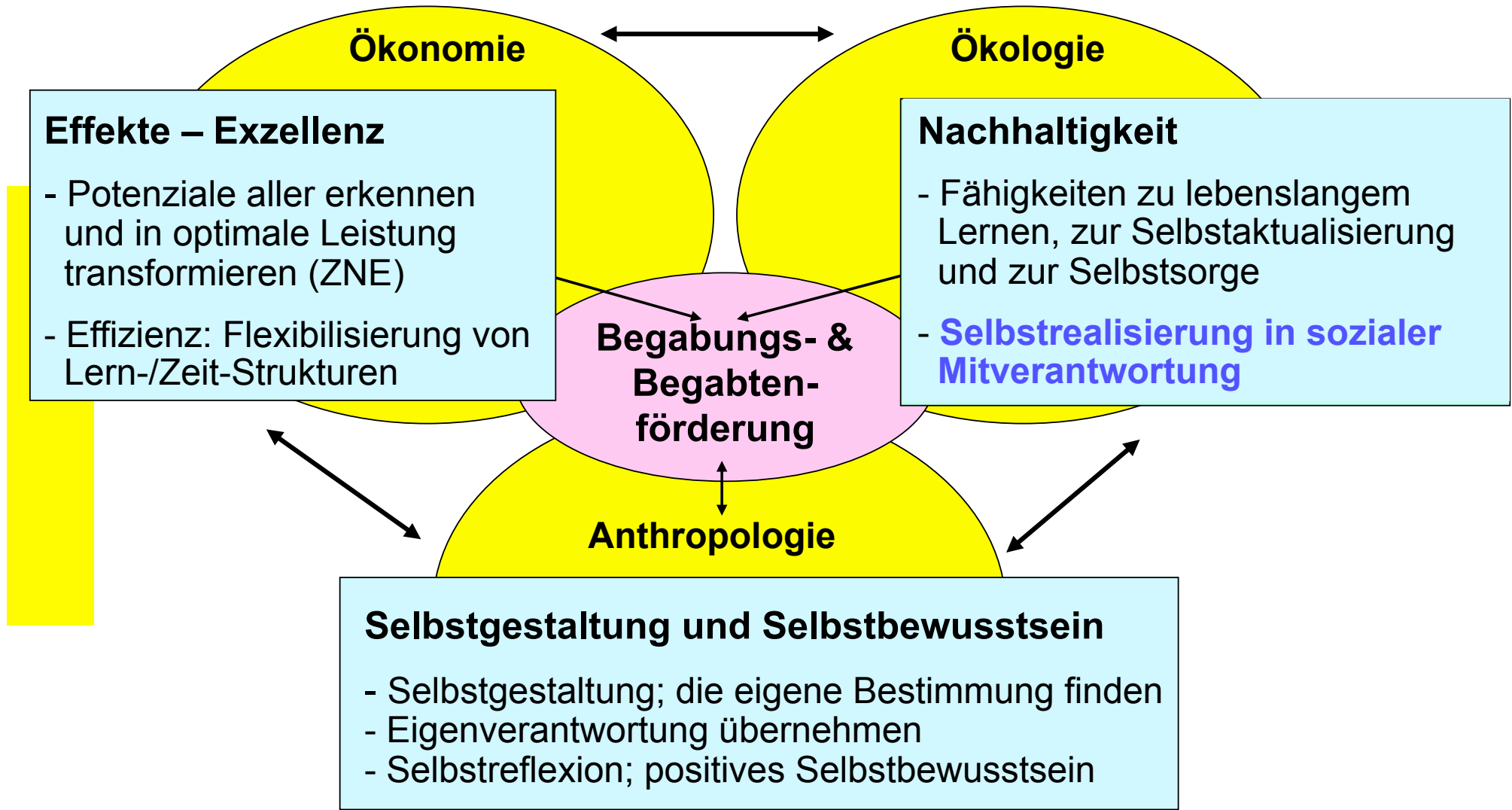
Versagensängste ...
Unterforderung ...

Selbstüberforderung
Verhaltensauffälligkeiten ...

somatischen Beschwerden
Fluchtendenzen



Bildungsintensionen zur Begabungsförderung



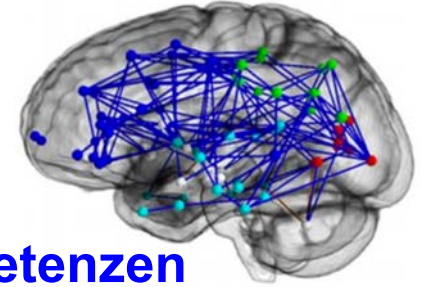
Lehrplan 21 - Auszug

Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zielgerichtet grundlegende **fachspezifische** und **überfachliche** Kompetenzen zu vermitteln. Leistungsbereitschaft wird gefordert und gefördert.

Die Schülerinnen und Schüler werden beim **Entdecken** von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von **individuellen Begabungen** und in der Entwicklung ihrer individuellen **Persönlichkeit** ermutigt, **begleitet** und unterstützt.

Die Vermittlung von Kompetenzen knüpft am **Entwicklungsstand** der Schülerinnen und Schüler an. Es werden **Lerngelegenheiten** angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der **Heterogenität** Rechnung trägt.

(LP21, Bildungsziele, S. 2)



Paradigmenwandel: Primat «deklaratives Wissen»

- **Reproduktives** Wissen
- Normatives Wissen (richtig/falsch)
- «Vorzeigen-Nachmachen»
«Modell-Lernen»
- Belehrung / Unterweisung
- **Anpassung** an Stoffplan und Erwartungen der Lehrperson
- **Vergleich mit der Lerngruppe**
(Sozialnorm; Gleichheitsvorstellung
«besser/schneller als die anderen»)
- Fremdgesteuert und fremd-bewertet
(durch **Aussenautoritäten**)



«Sowohl-als auch» Personalisierte Kompetenzen

- **Individuelle** Denkwege und Strategien
- subjektives Wissen, das situativ klug eingesetzt werden kann
- an **Fachkriterien** (Wissen/Verstehen) **und** an **Handlungskompetenzen** (Können) orientiert
- **Selbst-** und **Mitverantwortung**
- Eigenaktiv, initiativ, produktiv, kreativ
- **Lernen aus Fehlern** als Entwicklungsschritt
- **Selbst-bewusst** und **reflexiv**

Vorwiegend **Fachbezogen**

Fachliche und überfachliche Fähigkeiten:
personale, soziale, reflexive Kompetenzen
(auch Einstellungen, Haltungen und Werte)



Lehrperson und Schule im Spannungsfeld von Antinomien

Individualisierung

bei gleichzeitiger
Solidarisierung
(Integration/Inklusion)

«das Beste» für jedes **einzelne Kind**

die Schule
- als lernende **Gemeinschaft**,
- als «Schule der Vielfalt»
- als Abbild einer pluralen - ungeteilten - **Gesellschaft**

Selektionsauftrag/-praktiken Noten als **Ranglisten**, Promotionsordnungen,
Bildungs-«Kasten» durch 3-gliedrige Sek.1

bei gleichzeitigem
Kompensationsauftrag

Nachteilsausgleich Unterprivilegierter und
Bildungsferner: Bildungsgerechtigkeit,
Berücksichtigung von Heterogenität/Diversität

(Bourdieu: „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ (2001); „Die feinen Unterschiede“ (1987), PISA 2006: Bdgs-Benachteiligung)



Fragewürdige Bewertungspraktiken, ungerechte Selektions- und Zuweisungsentscheide

Selektionsentscheide sind keine reinen Leistungsentscheide:

- Unterschiedliche Lehrperson – andere Bewertung
- Gleiche Lehrperson – unterschiedliche Bewertung
- Verzerrungen (Halo-Effekt; Erwartungseffekte; Reihungs- und Kontrasteffekte)
- Systemische Verzerrungen bei Geschlechter-, Schicht- und Herkunftsmerkmalen
- Bezugsgruppeneffekte
- Mathematische Fehler
- Geringe Prognoserelevanz

Schultypenzuweisung:

15.5 % eindeutig

84,5 % indifferent

(Kronig, 2012)

Chancen, für eine höhere Schulart qualifiziert zu werden:

88 % für inländische Mädchen

30 % für ausländische Jungen

Meritokratische Grauzonen:

Gleiche Leistungen aber andere Schulstufe

«Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs» (Kronig 2007)

Kluge Köpfe und goldene Hände (M. Stamm, 2007)

Studie «Hochbegabt und nur Lehrling» von 2004-2008

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, heute EHB)

21 Berufsschulen; 2'706 Auszubildende; 200 Azubi in Talentpool. Basis: Leistungen

1/3 Progymnasiale/gymnasiale Vorbildung

1/3 Sekundarschulstufe 1; mittlerer Leistungszug

1/4 Sekundarschulstufe 1; niedriger Leistungszug; Hauptschule

Stamm (2007, 263)

Der Überschätzung und dem hohen Dünkel akademischer Bildung aber wird erst begegnet werden,

*wenn jeder Mann nach seiner Leistung, nicht nach seinem Titel eingeschätzt wird,
wenn im ganzen Volke rechtes Verständnis und damit die rechte Achtung
vor jedem Berufe,*

ob er weiche oder schwierige Hände schafft,

ob er ein feines oder ein russiges Kleid nötig macht,

durchdrungen sind.

Peter Petersen „Der Aufstieg der Begabten“, 1916

«Mittelschicht-Bias» - «Soziale Praktiken» der Schule

«**Soziale Praktiken**» funktionieren in bestimmten Kontexten nach **ungeschriebenen Regeln** (Radtke 1995) und nach einer eigenen - **meist verdeckten** - „**Logik**“ oder „Grammatik“ (Luhmann, Tyack & Tobin 1994). Sie verlaufen (oft unbewusst) **routiniert** und **repetitiv**. Sie folgen einem impliziten, nicht-rationalen „Eigensinn“, der für Aussenstehende unsichtbar ist.

Im Fall schulischer Bewertungspraktiken:

Nicht:

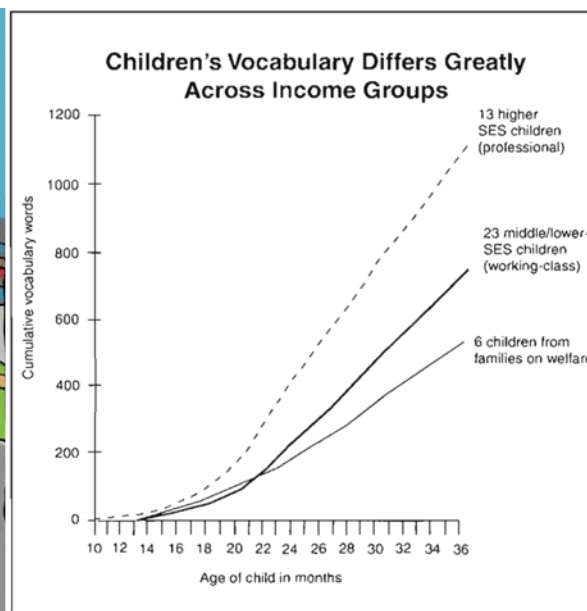
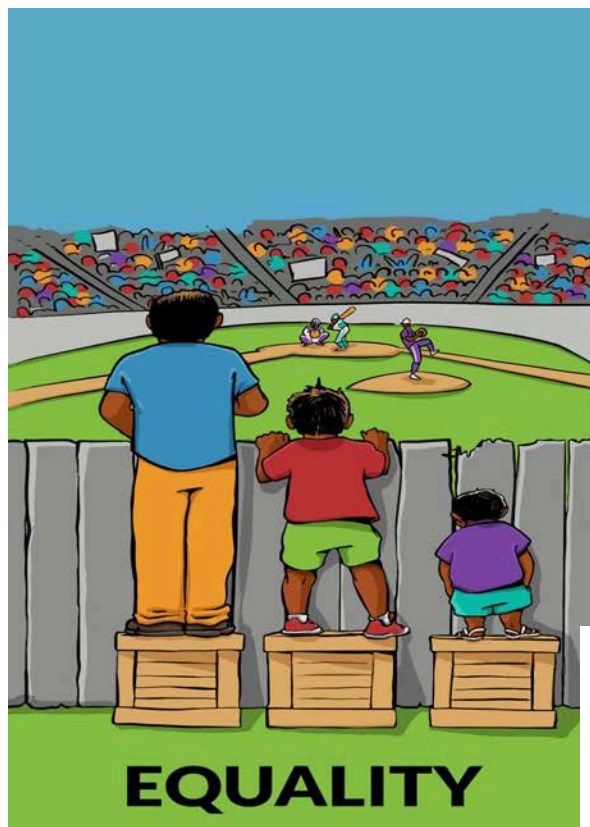
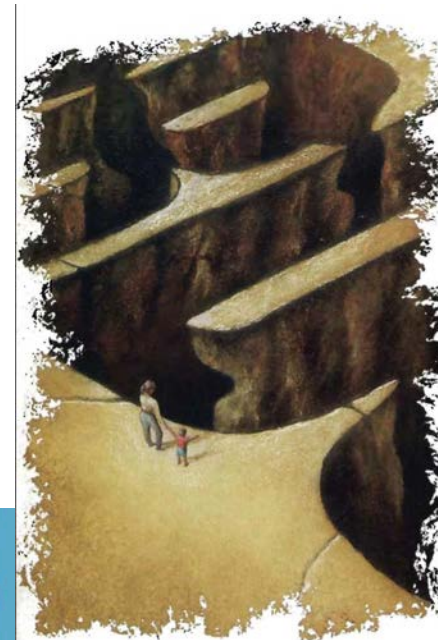
- ... welche Potenziale vorhanden
- ... was Lernende auf der Basis ihrer personalen Potenziale/Anstrengungen erreicht haben
- ... über welches Wissen und Können Lernende verfügen (indiv. Wissenskonstruktion)

Sondern:

- ob **Erwartungen** getroffen werden (wessen Erwartung? Definitionsmacht?)
 - ob die Leistung als **relevant erkannt** wird?
 - ob Wissen in einer bestimmten Praktik/Situation **gezeigt** werden kann?
 - ob Inhalt und die Erscheinungsform **passen** (elaborierter Sprachcode und Habitus).
- «Soziale Praktiken» beinhalten **implizite Codes** eines **«kompetenten sich-Verhaltens»**
«Mittelschicht-Bias (Bourdieu/Passeron 1990; Hartmann 1990, Butler 2012, Reckwitz 2003)

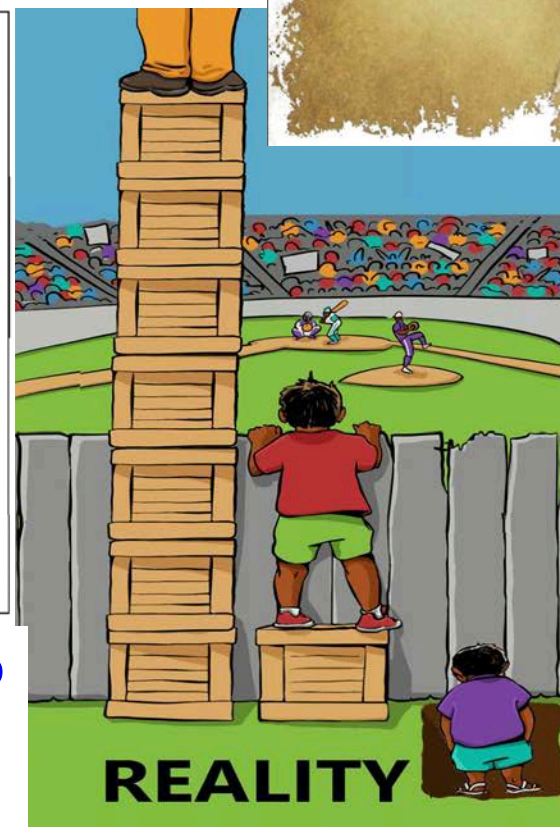
Schul- und Bildungserfolg ...

... bezogen auf die soziale Herkunft



The 30 Million Word Gap by age 3

(Hart & Risley 2003)

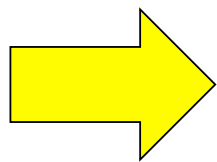


Wem «gehört» eigentlich die Leistung ?

Lernende als Symptomträger einer mehrdimensionalen Dynamik

Begabungspotenziale und Intelligenz **können** sich zu aussergewöhnlicher Leistung entwickeln,

...**wenn** günstige Bedingungen in positiver Weise zusammenwirken.



- **Personale Bedingungen**
- **Familie/Milieu und seine Auswirkung**
- **Lernbedingungen**
- **Leistungskonventionen**

Unterrichtsentwicklung - «Didaktische Wende» Abstand nehmen von «7 G» (Gleiches für Ungleiche)



Schulleistungen bekannter Persönlichkeiten (Prause 1976 u.a.)

Schlechte bis befriedigende Leistungen:

Bill Gates

Wilhelm Busch

Franz Schubert;

Henry Kissinger

Richard Wagner

Ingrid Bergmann



schulischer
«Misfit»

Die Schule gehasst – fast verzweifelt:

Winston Churchill

Franz Kafka

Gottfried Keller

Hermann Hesse

Bertold Brecht



«Underachiever»

Mangelhafte Schulbildung – unvollständig – Schulausschluss:

Thomas Edison

Alfred Nobel

Jean-Jacques Rousseau

Abraham Lincoln

Charlie Chaplin

Steven Jobs

«Schoolhouse Giftedness» vs. «Creative-productive Giftedness»

(Renzulli 2009, S. 324)



Leistungen entsprechen nicht immer Begabungen (Zu) viele Schüler/innen erbringen nicht die Leistungen, zu denen sie imstande wären.

20 - 50 % der Lernenden könnten mehr leisten ...

... davon entwickeln sich zwischen 11 - 50 % zu **Minderleistern**

(Stamm 2006, 2007; Peters, Grager-Loidl & Suplee 2000; Holling & Kanning 1999, Peters et al. 2000; Richert 1991; Rimm 1995)

Leidensdruck bei betroffenen Jugendlichen, Eltern u. Ausbilder/innen.

„Tröste dich mit uns, wir können auch nicht fliegen!“ sagte die Maus zum Adler, der mit gebrochenem Flügel am Boden sass.

„Du kennst die Sehnsucht nach der Höhe nicht!“ antwortete der Adler traurig ... und starb.

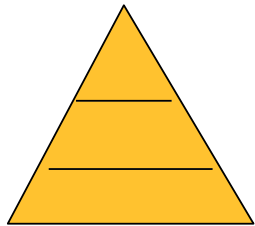
Minderleistung zeigt exemplarisch, dass Schulleistungen und Potenziale einander nicht entsprechen müssen und Schulen sich wenig an Potenzialen orientieren.

«Twice Exceptional»:
Begabungspotenzial
bei gleichzeitiger
Behinderung

Risikogruppen

- **Fremdsprachige** (, deren Potenziale von LP nicht erkannt werden aufgrund mangelhafter Sprachkompetenz). (Stamm 2009, PISA 2006)
- **Sozial Benachteiligte, Bildungsferne** (ohne familiale Ambitionen, oft mit geringem Selbstwertgefühl). (Stamm 2005, PISA 2006)
- „**Stille Schüler/innen**“, die sich nicht trauen, anders als andere zu denken und dies auszudrücken (Kinder mit wenig Selbstvertrauen).
- „**Unhealthy Perfectionists**“. Schüler/innen mit übersteigerter Selbsterwartung (seitens sich selber, der Eltern, der Lehrperson). (Reis 1995, 2014)
- **Originelle und lebhaft Kinder**. Kinder, denen Unerwartetes in den Sinn kommt, das als Störung statt als kreativer Beitrag gewertet wird (Underachiever). (Mc Coach & Siegle 1002, Reis 2002)
- **Übersensible Kinder** (Overexcitability), die unter sozialem oder emotionalem Druck je nach Lernklima und Klassenkultur leiden. (Filme: Vitus; Little Man Tate) (Dabrowski 1966 Piechowski 2010)

Von «Scheinhomogenitäten», Ab-/Ausgrenzungen
-> zum Inklusionsanspruch



Leistungs-/Niveaukurse, -züge
Enrichment und Talent-Programme
Flexibilisierung der Übergänge, Drehtürmodell
Jahrgangsklassen -> AdL

«Bildungs-Privilegien»
(Bildungsbenachteiligung)
Ein-/ und Zuordnung



Aufweichung
der Strukturen



zur Entwicklungsaufgabe
personaler Potenziale

«Anders als die anderen»

->

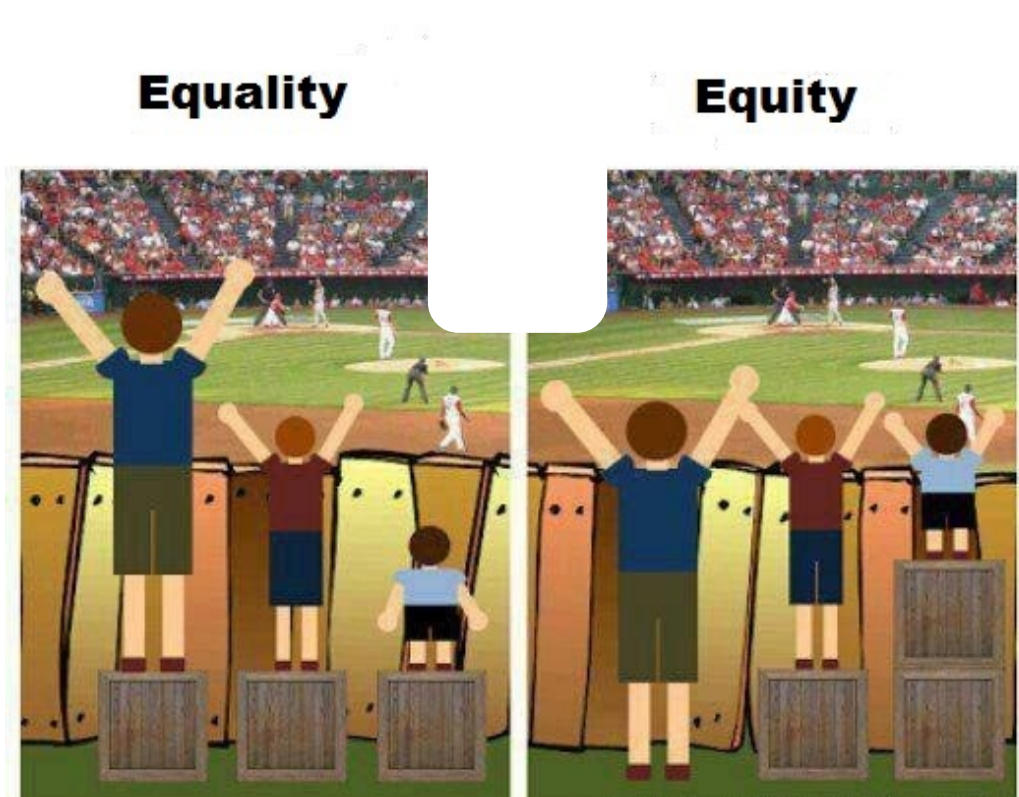
«Alle sind anders» (Inklusion)

- Schüler/innen haben Profile
- Stärken und Schwächen
- unterschiedliche Vorbedingungen
- **Potenziale** und **Lernstile**



Die verhängnisvolle Verwechslung ...

... von «Bildungsgerechtigkeit» mit «Bildungsgleichheit»



Teilhabe

Gleichstellung Ungleicher
Gleichförmigkeit

Gerechtigkeit; Fairness
Gleichberechtigung

Inklusion heisst ...



Unterschiedliche

- Zugänge (Lernniveaus)
- Bearbeitungsweisen (Lerntypen)
- Ausdrucksweisen (Präsentationsmodi)
- Zwischen «**Core Curriculum**» und Enrichment (jede/r seinem/ihrem Potenzial)

«**Barrierefreier Unterricht**»

«**Adaptiver Unterricht**»

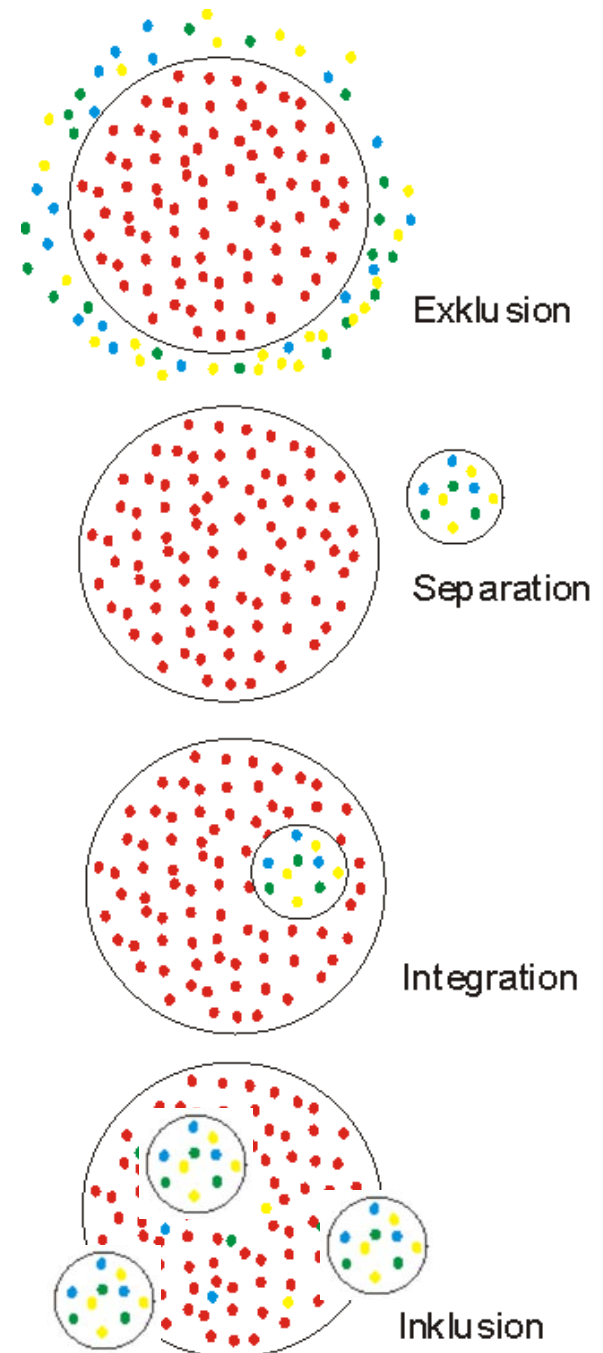
Profilierung
Durchlässigkeit

Inklusionsverständnis

1. **Exklusion** (Ausschluss)
2. **Separation** oder **Segregation**
(Entmischung; Entsolidarisierung)
3. **Integration**
Besuch der Regelklasse mit Unterstützung
4. **Inklusion**
Alle Kinder besuchen Regelschulen, welche die Heterogenität ihrer Schüler/innen anerkennen und „im Unterricht fruchtbar machen“.
5. **"Vielfalt als Normalfall"**
Heterogenität ist eine Selbstverständlichkeit
Vielfalt in der lernenden Gemeinschaft

Vgl Bürli 1997, 55f.

Wilhelm & Binting 2001, 45



Gesichertes Wissen zur Begabungsförderung «State of the Art»

1. Intelligenz und Begabungen sind **dynamisch u. förderbar** (Renzulli, Bronfenbrenner, Vygotsky u.a.)
2. **Leistungspotenziale** sind breiter zu definieren denn als kognitive Begabungen «Multiple Intelligenzen» (Gardner, Sternberg)
3. **Intelligenz** ist kein ausschliesslicher Prädiktor für **hohe Leistung** (Gruber, Renzulli, Sternberg, Weinert, Ziegler). Ausschlaggebend sind **co-kognitive Kompetenzen** sowie **Lern- und Leistungseinstellungen** (Renzulli; Sytsma)
4. Lernende sind häufig nicht generell «begabt», «klug» oder «dumm»: Sie haben **Interessen, Motive** und ein „**multiples Selbst**“ (Mead, Bröckling, Hannover)
5. Lernen basiert auf dem jeweiligen **Vorwissen** (Lernbiographie, Bildungsmilieu)
6. Leistungspotenziale treten zu unterschiedlichen **Zeiten** auf (Csikszentmihalyi, Renzulli, Winner)
7. **Etikettierung** und damit verbundene Stigmatisierung sind oft der Beginn **sekundärer Lern- und Entwicklungsstörungen** (Goffman)
8. Unterschiedliche **Bezugsgruppeneffekte** (Soziotope; Lernklima) beeinflussen die Lernprozesse und Begabungsidentifikation massgeblich (Bless, Kronig, Marsh, Cialdini)



Abkehr von statischen Bildungsvorstellungen und einseitiger Personenzuschreibung (Systemtheorie)

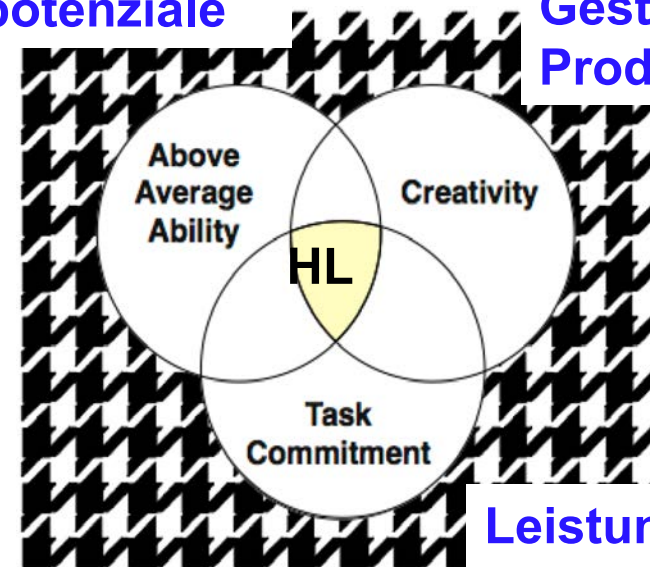
Renzulli (1987):
Kein «Goldenes Chromosom»;
3-Ringe-Konzept

Leistungen können entstehen aus Potenzialen in Interaktion mit einem stimulierenden und positiv verstärkenden sozialen Umfeld (Schule, Familie, Peers, Milieu, ...)

... in Verschränkung mit personalen und sozialen Bedingungsfaktoren

Begabungspotenziale

Gestaltung Produktivität



Leistungswille Einstellungen

➔ Vom (genetisch) determinierten **Personenmerkmal** zur gelingenden **Interaktion**

➔ Schule: Von der Suche nach Begabten zur Schule, die Potenziale entdeckt und zur «**begabenden Schule**».

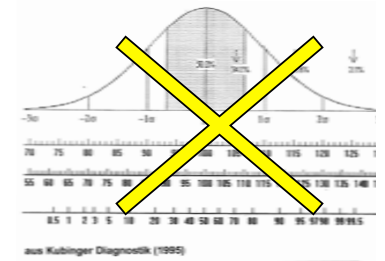
People count IQ ...
but IQ doesn't count

IQ ist kein zwingender Prädiktor zu Schulerfolg

- Fast der Hälfte der nach IQ hochbegabten Schüler/Innen gelingt es nicht, ihrer **Intelligenz** entsprechend hohe **Leistungen** zu zeigen. Nur 15 % der Hochleistenden erreichen die üblichen für HB festgesetzten psychometrischen Grenzwerte. (Ziegler 2008)
- Der IQ unterliegt **Schwankungen** Schuleintritt bis Erwachsenenalter um 15 bis > 20 IQ-Pkte; -> je nach Förderung und Lernprozessen
- Individuell zugeschnittenes **Elitegymnasium** für 210 Kinder mit einem hohem IQ (140) (Hunter College, New York). Subotnik et al (1993)
Ergebnis: Kein Schüler erreicht im Alter von 40-50 Jahren **Leistungsexzellenz**.
- Hochleistende Spitzenschüler hatten in der Mehrheit zwischen **IQ 108** und **IQ 117**; nur 15 % Hochleistende hatten 130. (Rost 2000; Marburg)
- I-Tests haftet eine statistische **Messungenaugigkeit** an (Vertrauensintervalle).

Die Gleichsetzung von IQ mit Schulleistung **entbehrt empirischer Grundlagen**.

IQ vermag nur einen kleinen Teil kognitiven Leistungspotenzials zu prognostizieren. (Ziegler 2008, IPEGE 2009)



Definition von (Hoch-Begabung)

Von (Hoch-)Begabung sprechen wir ...

IPEGE (2009): ... wenn der Entwicklungsstand **in einem** oder **mehreren Begabungsdomänen in ausgeprägtem Mass über demjenigen Gleichaltriger** liegt.

Begabte unterscheiden sich von der Vergleichsgruppe durch höheres Leistungsvermögen und grösseres Förderpotenzial (z.B. grössere Lernfähigkeit, stärkerer Wissensdurst, höheres Lerntempo). Oft erfordert dies in psychologischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht besondere Massnahmen.

Sternberg (2005) bezeichnet Hochbegabung als **Möglichkeit** zu Leistungen, die in einem od. mehreren Bereichen im Vergleich zu Gleichaltrigen durch **Exzellenz, Seltenheit, Produktivität, Demonstrierbarkeit** und **Werthaftigkeit** auffallen.

Abgrenzungen und **Trennschärfen** zwischen „Normal-Begabung“ und „Hochbegabung“ sind wissenschaftlich nicht haltbar.

Übergänge sind fließend. **(Hoch)begabte sind keine homogene Gruppe!**

Renzulli 1978, 2001, Sternberg 2005, IPEGE 2009

«Multiple Begabungsdomänen» und «Erfolgsintelligenz»

Partielle Begabung (Leistungsdomänen)



- sprachlich (word smart)
- musisch (music smart)
- logisch-mathematisch
- räumlich (picture smart)
- körperlich-kinästhetisch (body smart)
- intrapersonal (self smart)
- interpersonal (people smart)
- naturalistisch (nature smart)
- existentiell (spiritual smart)

(Gardner, 1983)

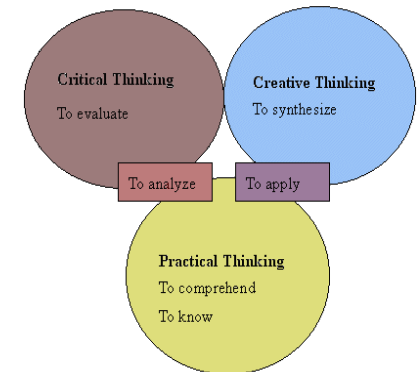
Erfolgsintelligenz

Triarchic Theory of Intelligence

setzt sich zusammen aus:

- **Analytische** Intelligenz (componental)
konventionell, logisch, analytisch
- **Kreative** Intelligenz  (experimental)
kreativ, divergent, vernetzend
- **Praktische** Intelligenz  (contextual)
Kontext einbeziehend, verstehend

(Sternberg, 1996)

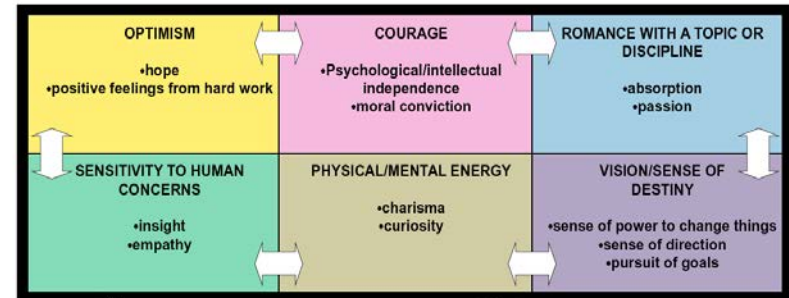


Leistungsrealisierung als «personales und soziales Kapital» (NRCGT 2000)

- Unter welchen **Umständen** und mit welchen **Gründen** transformieren Menschen ihre Begabungspotenziale in **persönlich** und **gesellschaftlich konstruktive Handlungen**?
- Können wir **Lernbedingungen schaffen**, die dazu befähigen, Begabungspotenziale und Energie konstruktiv umzusetzen und damit **persönliches, soziales** und **ökonomisches Kapital** zu schaffen?
- Ist es möglich, **ethische** und **moralische Einstellungen** künftiger **Führungs-persönlichkeiten** der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft so zu bilden, dass damit die **individuelle Zufriedenheit**, das **Bruttosozialprodukt** und die gesellschaftliche **Zufriedenheit** (soziales Glück) sichergestellt oder erhöht werden?

Co-Kognitive Personenmerkmale als Grundlage hoher Leistung

(Renzulli; Sytsma 2002)



Optimismus und Leistungswille

hope; positive feelings from hard work

Mut und Zivilcourage

psychological/intellectual independence; moral convictions

Konzentrationsfähigkeit und Leidenschaft

absorption; passion

Sensibilität und Empathiefähigkeit

insight; empathy

Neugier und Energie

charisma; curiosity

Überzeugung, eine Bestimmung zu haben; Selbstwirksamkeit

sense of power to change things; sense of direction; pursuit of goals

Das Selbstkonzept als Basis zum Lernen /... zur Begabungsförderung

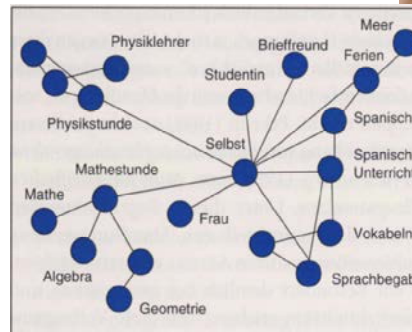
Das Selbstkonzept als **Gedächtnisstruktur**, die alle bewussten auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält.

Das im Verlauf des Lebens erworbene „Wissen über sich selbst“.

- Persönlichkeitseigenschaften („**Ich bin**“)
- Verhaltensmerkmale („**Ich kann ...**“).

**Subjektive Haltungen, Einstellungen, «Beliefs»
Selbsterwartung
Bildungsaspiration**

vgl. Wild 2006



Multiples Selbst
(Hannover 1997)

Bezugsgruppeneffekte - «Big Fish in Little Pond»

Die Bezugsgruppe hat einen wichtigen Einfluss auf das Selbstkonzept, Leistungsentwicklung und Einstellung zur Schule (Bless 1995, Jerusalem 1996)

- **Viele Hochleistende profitieren** von **fähigkeitshomogenen** Gruppen (Neber, Finsterwald & Urban 2001, Kulik 1992; Kulik & Kulik 1991; Slavin 1987)
- Sie erbringen in **fähigkeitshomogenen** Gruppen deutlich **höhere Leistungen** (Metaanalyse Goldring 1990)
- Nur ein Drittel der hochbegabten Schüler/innen erbringen in heterogenen Lerngruppen die Leistung, die sie **in Fördergruppen** erbringen (Kulik & Kulik 1989)
- Begabte: „... *mehr Herausforderung, keine Sorgen machen, intelligent zu erscheinen oder die Arbeit alleine machen zu müssen* ...“ (Coleman & Gallagher 1995; Ramsay & Richards 1997)

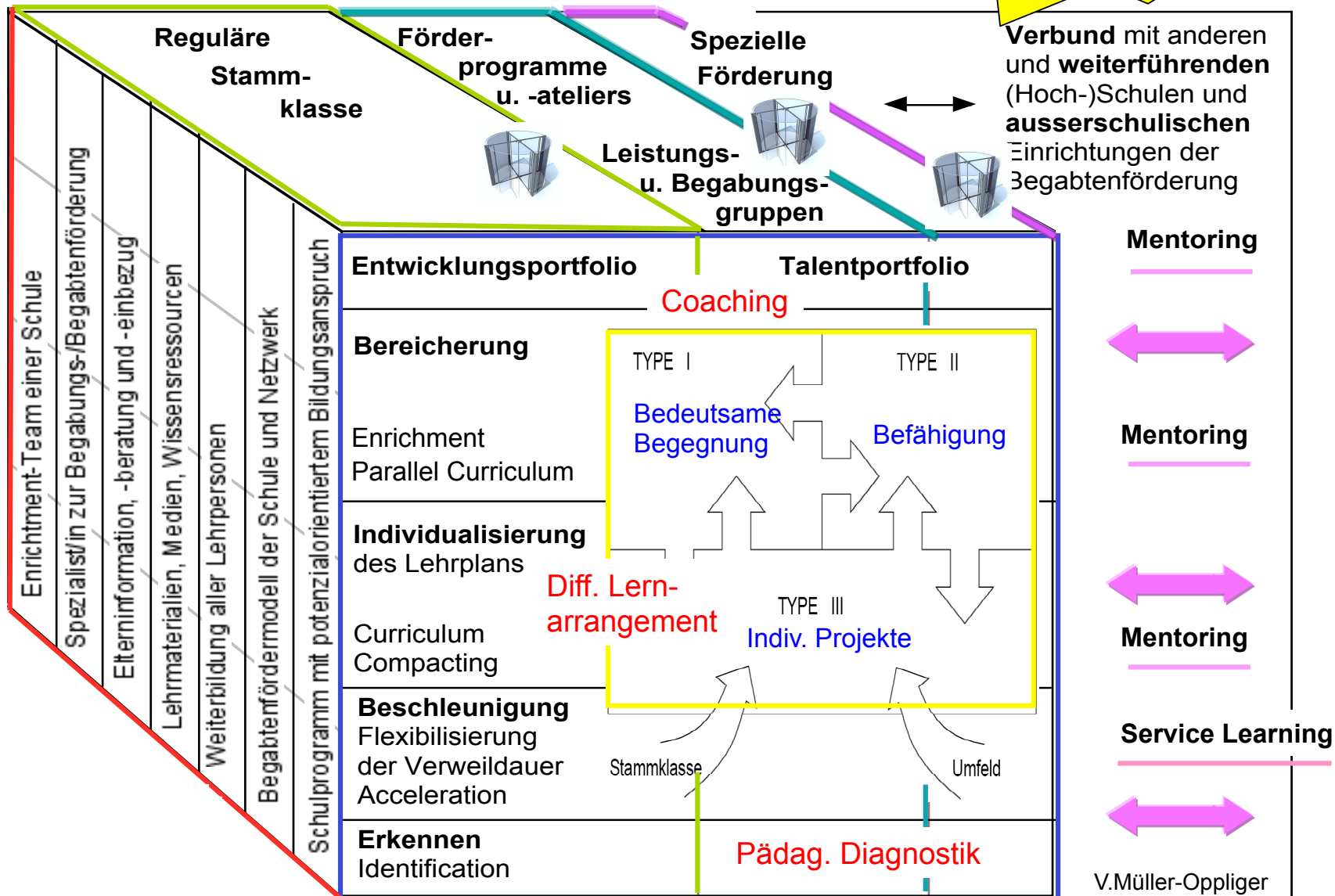
Vgl. auch:

Big-Fish-in Little Pond-Effect (Davis 1966; H.W. Marsh 2005)

Basking-in-Reflected-Glory-Effect (R. Cialdini, 1976)

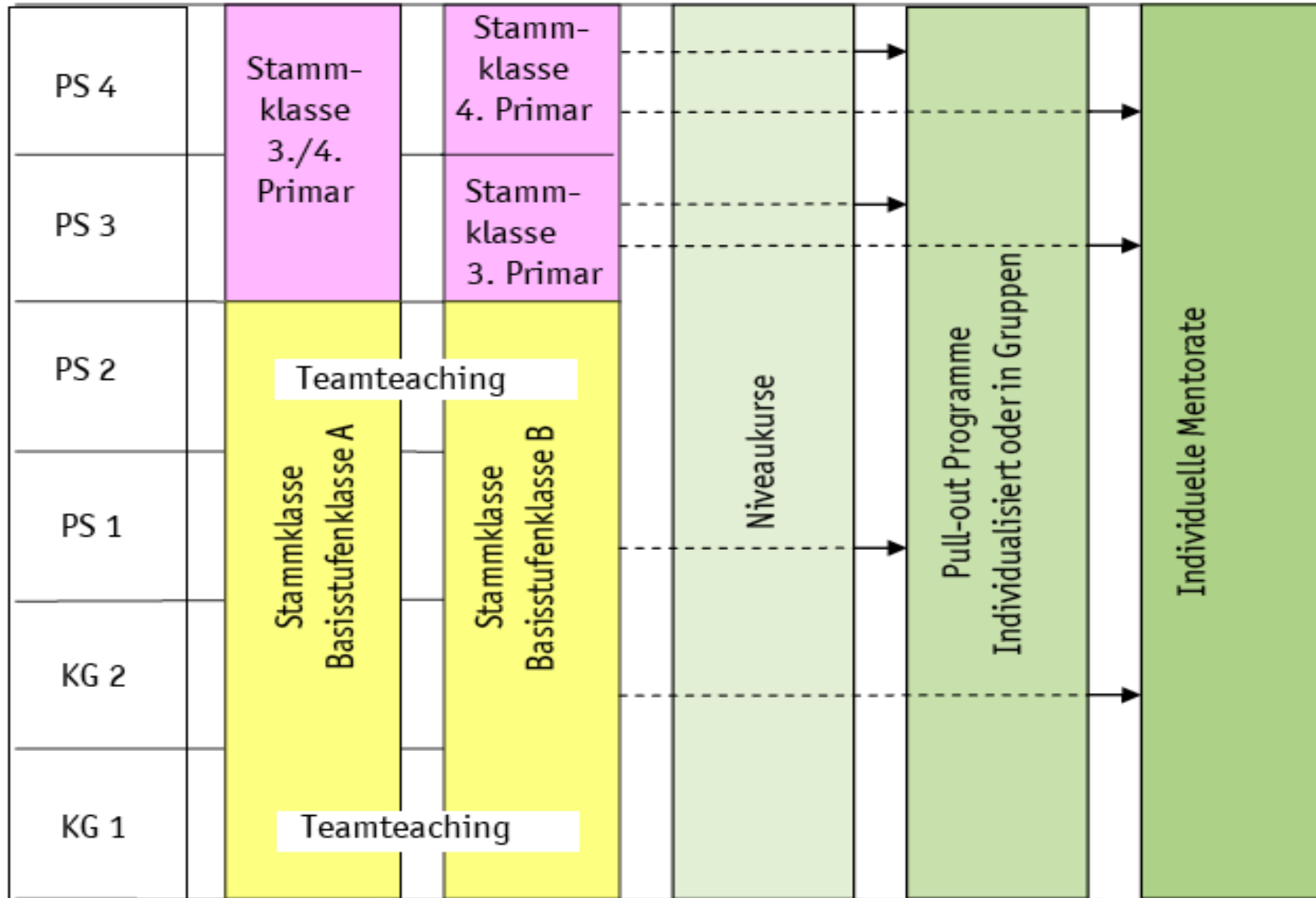
Das «Schoolwide Enrichment Model» als System/Choreographie inklusiver BBF

**Lernstrukturen
Äussere Differenzierung**



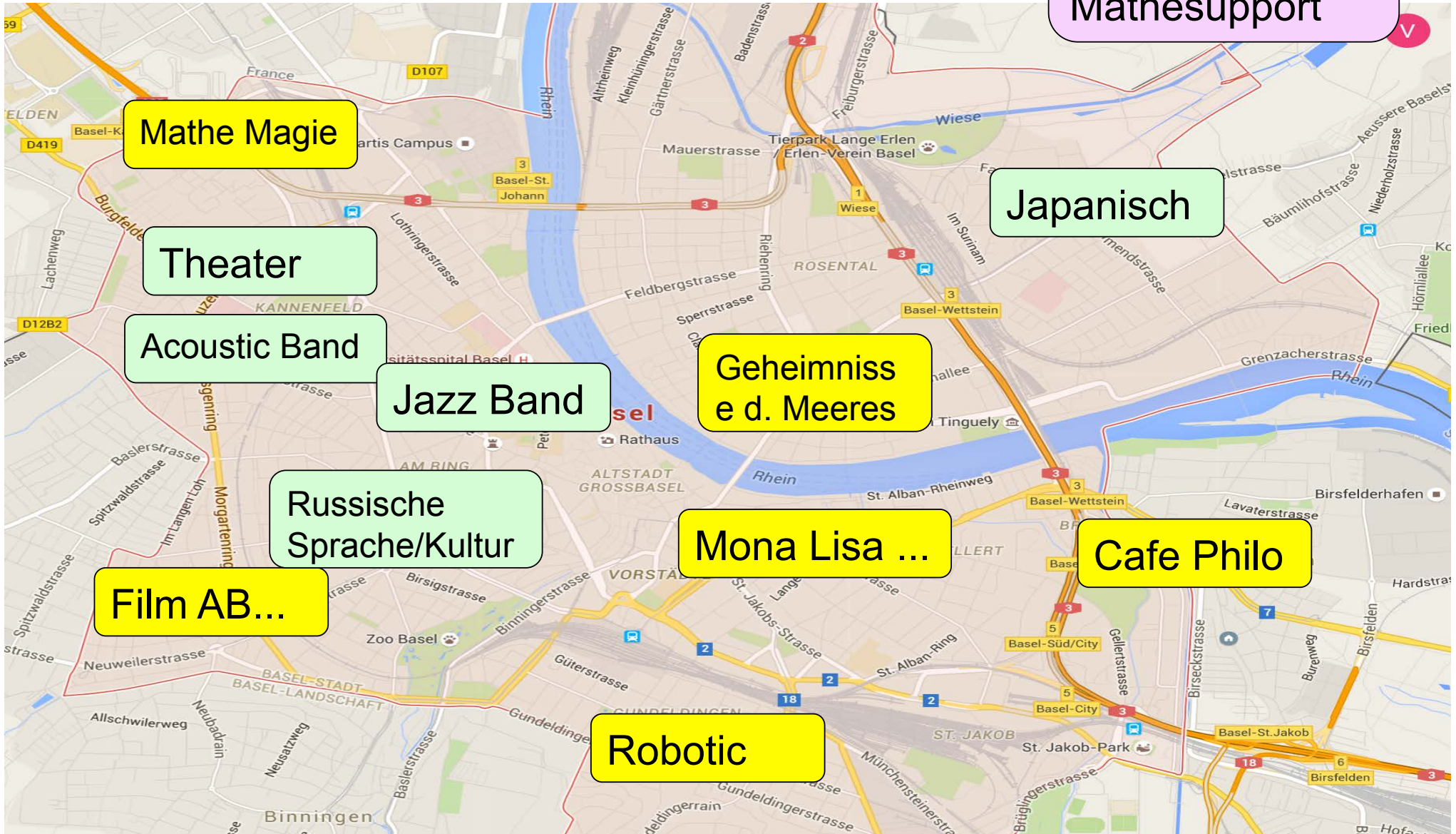
«In-House»:

Beispiel Primarschule



Schulübergreifende Pull-Out-Programme

CSL:
Lernplattform
Mathesupport



Mathe Magie

Theater

Acoustic Band

Jazz Band

Russische
Sprache/Kultur

Film AB...

Geheimnisse
d. Meeres

Mona Lisa ...

Cafe Philo

Robotic

Japanisch

Mentoring: «Gold-Standard der Pädagogik»

Bloom, B. 1984



- Mentor/innen:**
- fördern durch das eigene **Beispiel** (Modell-Lernen)
 - sind erfahren und **vertrauenswürdig**
 - stellen ihr **Wissen** und ihre **Erfahrungen** ihren Mentees zur Verfügung (als Person: was sie sind und haben; z.B. Pxl)
 - **fordern** Mentees mit hohen Erwartungen («high standards»)
 - **engagieren sich** als ganze Person; stehen für ihre Mentees ein

Wirksamkeit:

- 48 von 92 **Nobelpreisträger/innen** hatten Nobelpreisträger als Mentoren
- 10 Nobelpreisträger/innen haben 32 Nobelpreisträger/innen hervorgebracht
- Wirksamkeit persönlicher Mentoren in Schwimmen, Tennis, Bildhauerei, Klavierspiel, Mathematik, Molekulargenetik breit belegt (Bloom 1985: 120 Interviews)
- **85 % „Who is...“** (Wall Street; erfolgreiche **Wirtschaftskapitäne**) hatten Mentoren
- **Leistungssteigerung** bis 2 Standardabweichungen (Ziegler & Stoeger 2009)
(S. Zuckermann 1977, Eby, McManus, Simon & Russel, 2000; Finkelstein & Potteet, 2007)

Mentee erfahren zusätzlich eine „Sozialisation“

M. erlernen spezifisches **Wissen**, **Fertigkeiten**, **Normen** und **Standards** ... zusätzlich aber auch **Werte**, **Einstellungen** und **Verhaltensweisen**, die einer Aufgabe angemessen sind

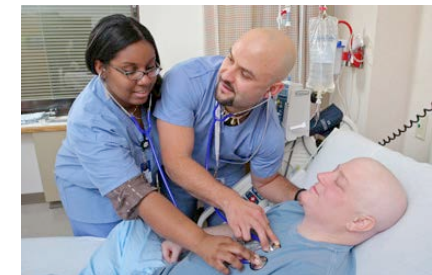
Mentor/innen sind:

- Berufsleute
- Eltern mit Berufskompetenzen
- Gymnasiallehrer/innen
- Künstler/innen, Sportler/innen
- Forscher/innen
- „Retired“ Experten/innen; Alumnis

Eine ausgesprochen wirksame Form Begabtenförderung:

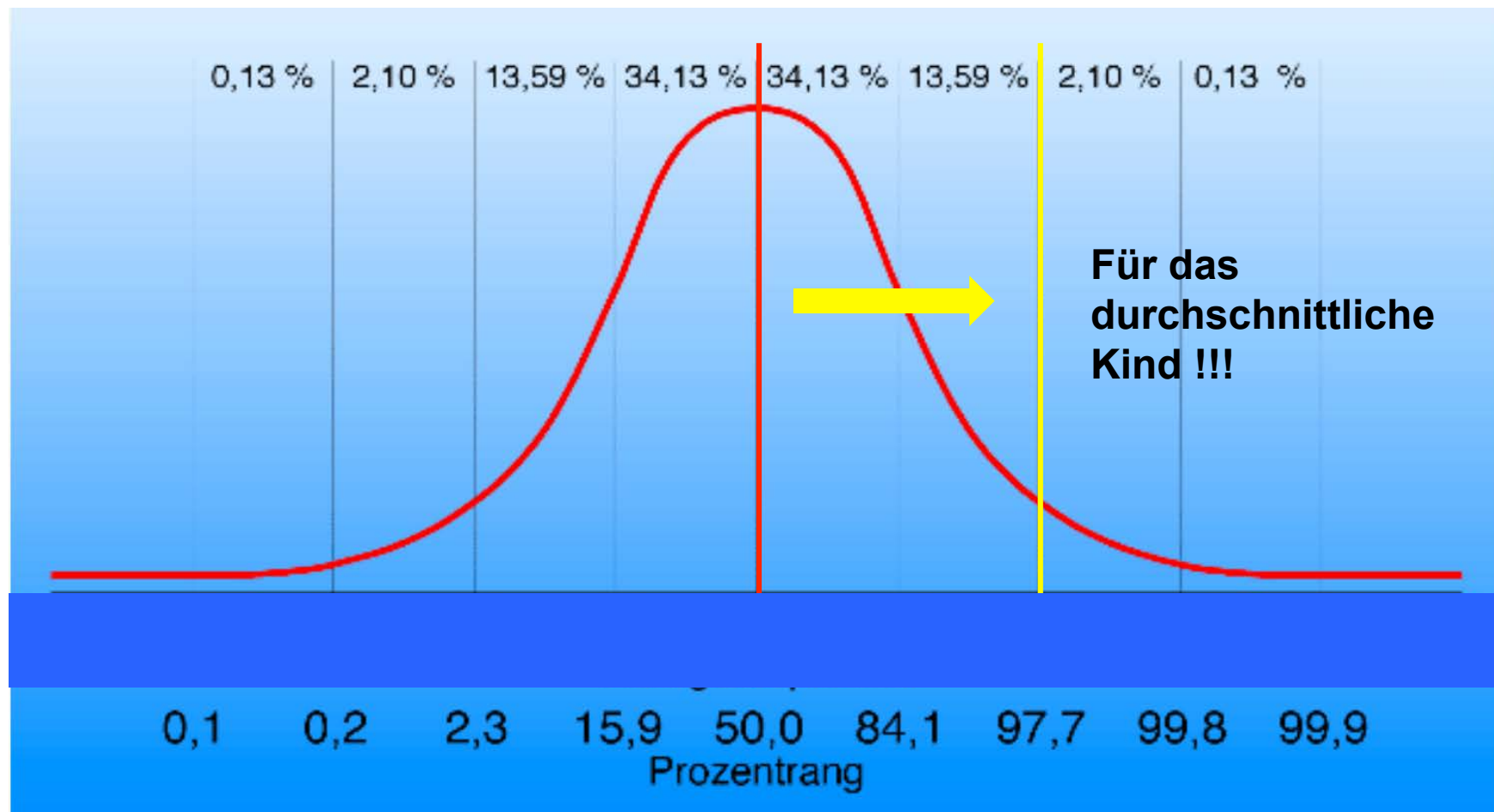
s. dazu auch:

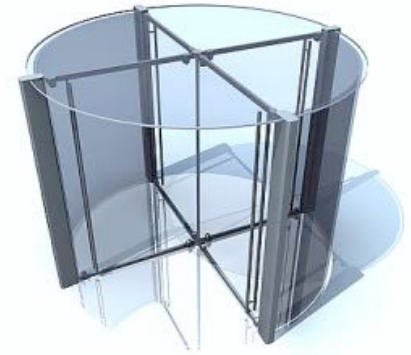
- Univ. of CT: Mentoring Connection
- Stoeger, H.: Uni Regensburg: CyberMentor-Programm



Mentoring: Wirksamkeit

Ziegler & Stoeger 2009





Drehtürmodell («Revolving Door» nach Renzulli, Reis 1992)

Flexible Zulassung («Förderung auf Verdacht!»)

Bei überdurchschnittlicher Begabung oder besonderem Interesse:
Erlaubnis, **partiell den Unterricht zu ersetzen** für die Teilnahme an einem Begabungs-Atelier/PullOut, an einer individuellen Aufgabe/Projekt oder an einem Mentoring, höhere Kurse, ...)

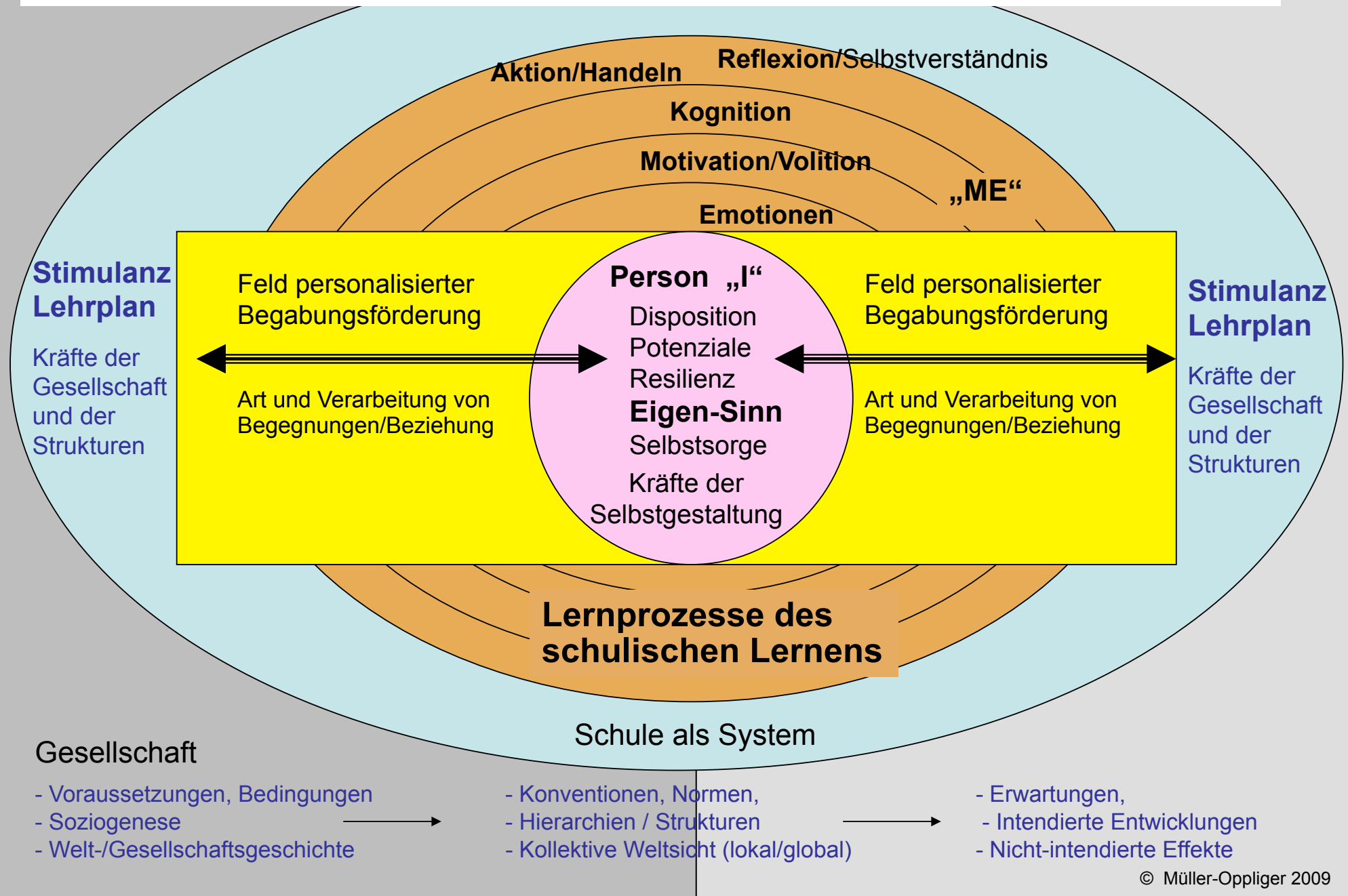
- **Lernvereinbarung**
- Darstellen individueller **Leistungen in Portfolio**
- Vereinbarung über die Art des Leistungsnachweises
- **Rückfluss** in Schule/Klasse (Präsentation, Vorführung, u.a.)

Die Sch. sind solange sie Erfolge erzielen (**leistungsabhängig**) und im Regelunterricht keine Defizite auftreten im Förderprogramm.

Flexible, **dynamische** und un-administrative Regelung. Entspricht dem Leistungsverlauf von Kindern, Jugendlichen und Begabungen; entlastet die Administration.

Zusätzliche Leistungen werden in Zeugnissen **ausgewiesen**.

Ökologisches Begabungsmodell – Die Person im Zentrum ihres Lernens



Lernpsychologische Grundlagen zum Enrichment

- **Emotionen** sind hoch lernrelevant
Positive Beziehungen, Respekt, **Vertrauen**, Selbst- und Fürsorge
- **Motivation** und **Volition** als Lernvoraussetzungen;
enger Zusammenhang zu **Selbstwirksamkeitserleben** (Deci & Ryan)
- **Kognition** als Anschlussfähigkeit in der «**Zone nächster Entwicklung**»
ausgehend vom aktuellen Vorwissen und Präkonzepten (L. Vygotsky)
- **Aktion Handlungskompetenz**, Performanz
Cognitive Apprenticeship - und Deliberate Practice-Ansätze
(Brown & Collins 1989; Lave 1988) (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer 1993)
- **Reflexion** und **Selbstbewusstsein**
Aufbau positiver **Lern- und Leistungseinstellungen** (Lifelong Learning)
Wertegebundenes, reflexives und nachhaltiges Lernen
-> Lerndialoge (Schoen, Ruf & Gallin)



Emotionen beeinflussen das Lernen

Positive Emotionen (Sicherheit):

begünstigen holistische und kreative Formen des Denkens

Bereitschaft, eigenständige Wege des Denkens (und Handelns) zu beschreiten.

Negative Emotionen (Ängstlichkeit):

ziehen einen eher analytischen, auf Details fokussierten Denkstil nach sich.

Konzentration auf relativ einfache und deshalb sicher zu bewältigende Probleme.

Negative Emotionen wie Angst, Ärger bewirken **weniger flexibles Denken und Vermindern flexible Strategien.**

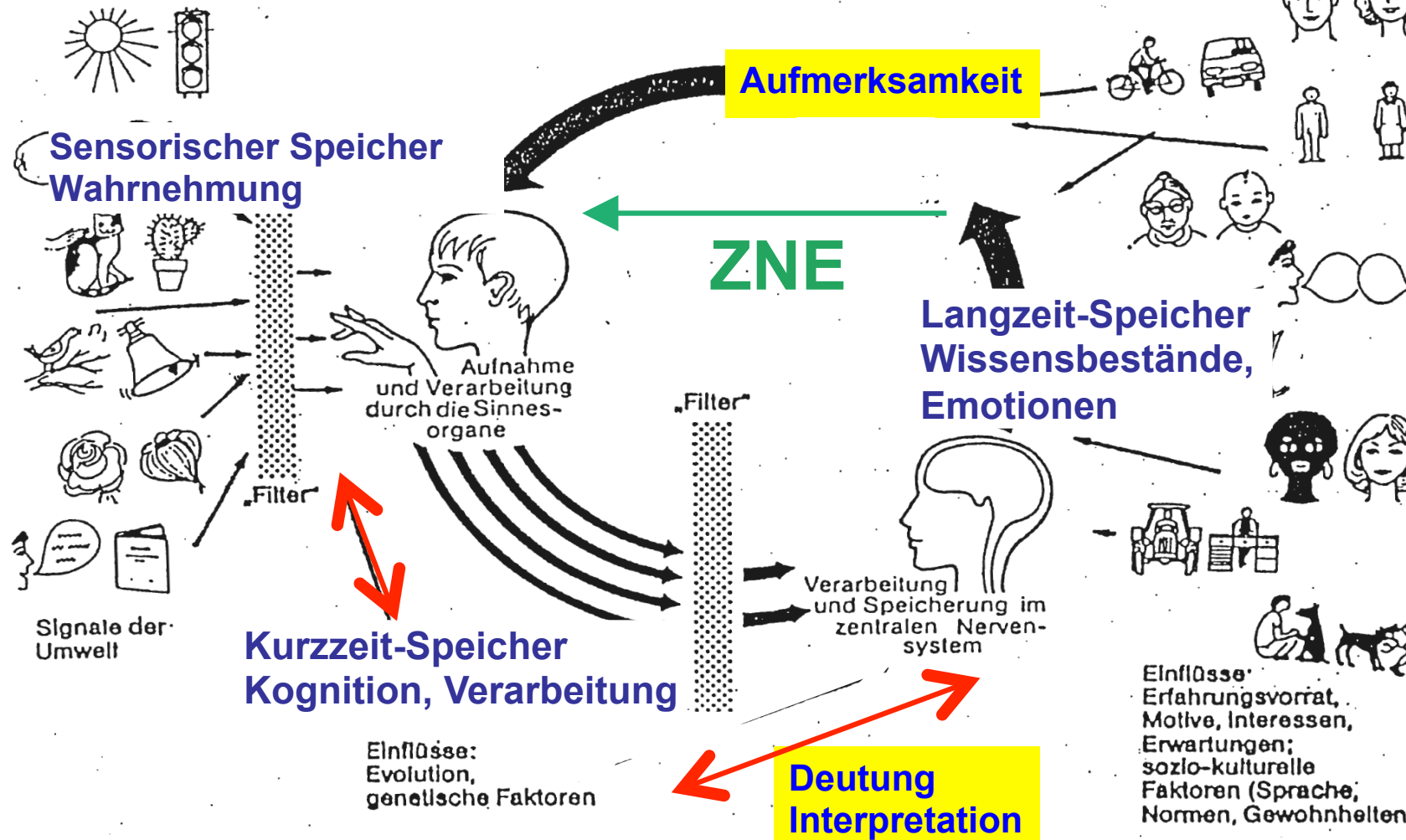
G. Bless & K. Fiedler, 1999; Bless, 1997; Abele, 1996

abhängig von

- > - Fähigkeits-Selbstkonzept
- Leistungserwartungen der Umwelt
- Verhalten der Lehrperson,
- Klassenklima, Wettbewerbssituation

Kognition: Anschlussfähigkeit ans Vorwissen

Zone nächster Entwicklung (ZNE, Vygotsky 1978)



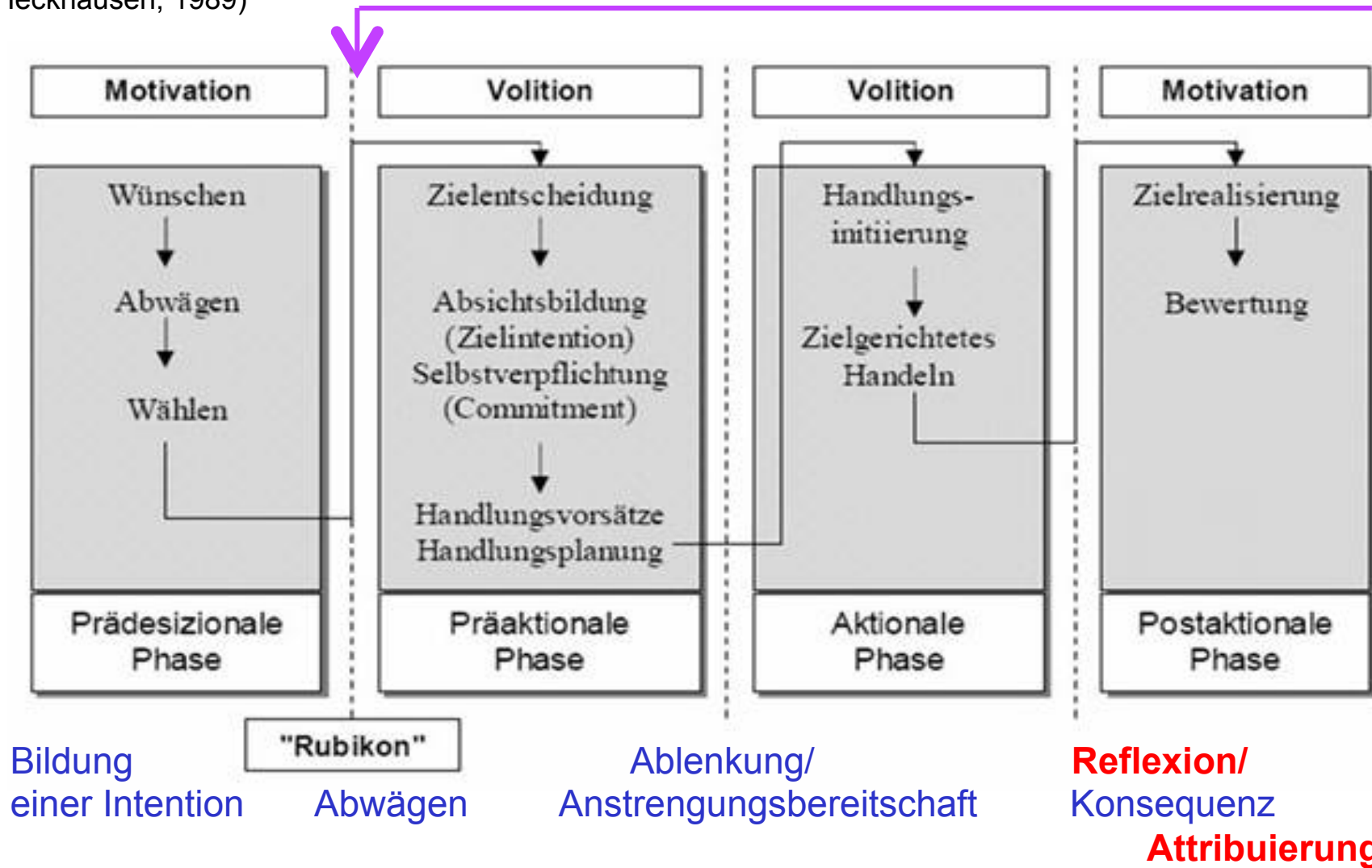
GUT, D455 513 50 N3UG13R1G
51ND. D3NN D1353 Z31L3N Z31G3N
1HN3N,
W3LCH3 F4NT45T15CH3N UND
8331NDRUCK3ND3N D1NG3 UN53R
G3H1RN L315T3T.

4M 4NF4NG W4R 35 V13LL31CHT NOCH
5CHW3R, 483R J3T3T, 4UF D1353R
Z31L3, L135T UN53R G3H1RN 5CHON
4UTOM4T15CH, OHN3 D4RÜ83R
N4CHZUD3NK3N. GR4TUL4T1ON! *

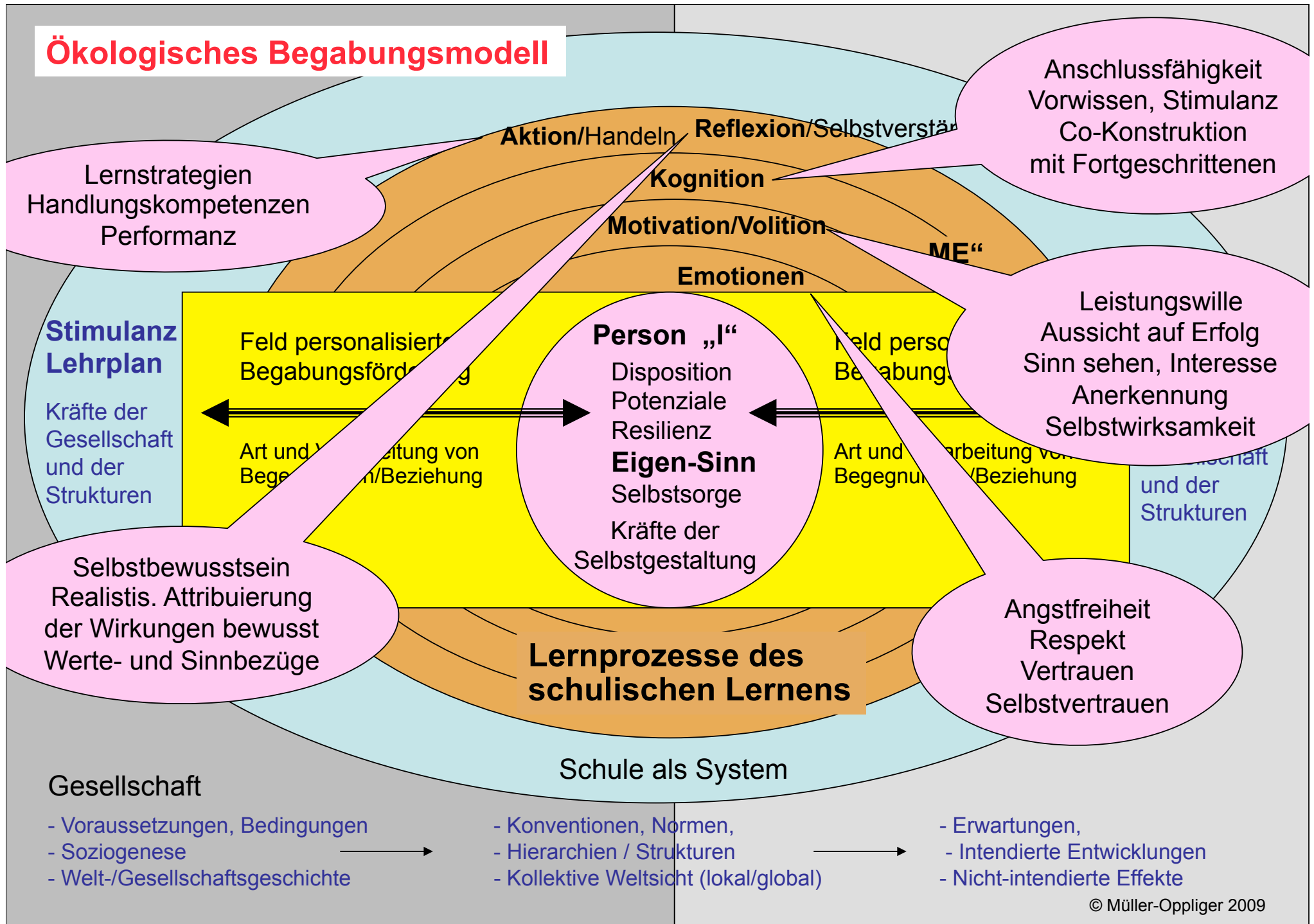
Motivation – Volition – Attribuierung

(Heckhausen, 1989)

„alea iacta est“

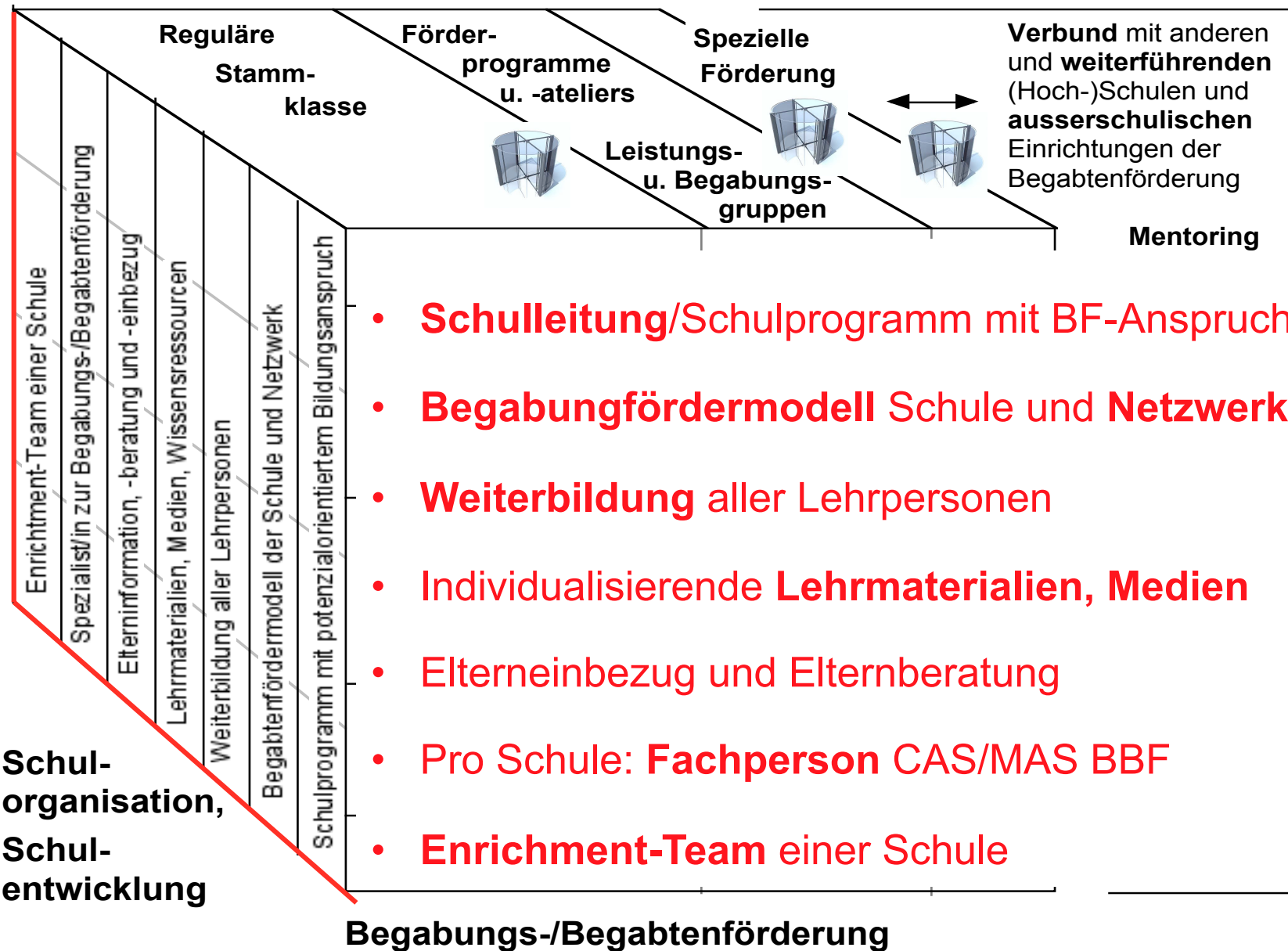


Ökologisches Begabungsmodell



Didaktik der Begabungsentwicklung – 4 Aktionsfelder

- **Interessen wecken** *(Interessenentwicklung)*
Begegnungen – Faszination – Rollenmodelle
- **Choreographie der Inklusion** *(Schulentwicklung)*
«Begabende Schule
Leistungsgruppen, Vertiefungsprogramme, Mentor/innen
- **Differenzierender Unterricht** *(Unterrichtsentwicklung)*
Lernarchitekturen mit personalisierter Lernbegleitung
- **Anerkennungskultur** *(Leistungsentwicklung)*
u.a. Individuelle Portfolios, Präsentationen
Wahrnehmung und Wertschätzung von
individuellen starken Leistungen
(bei Lernenden und bei Lehrenden !!!)



Differenzierende Lernarchitekturen



**Unterrichtsentwicklung:
Innere Differenzierung**

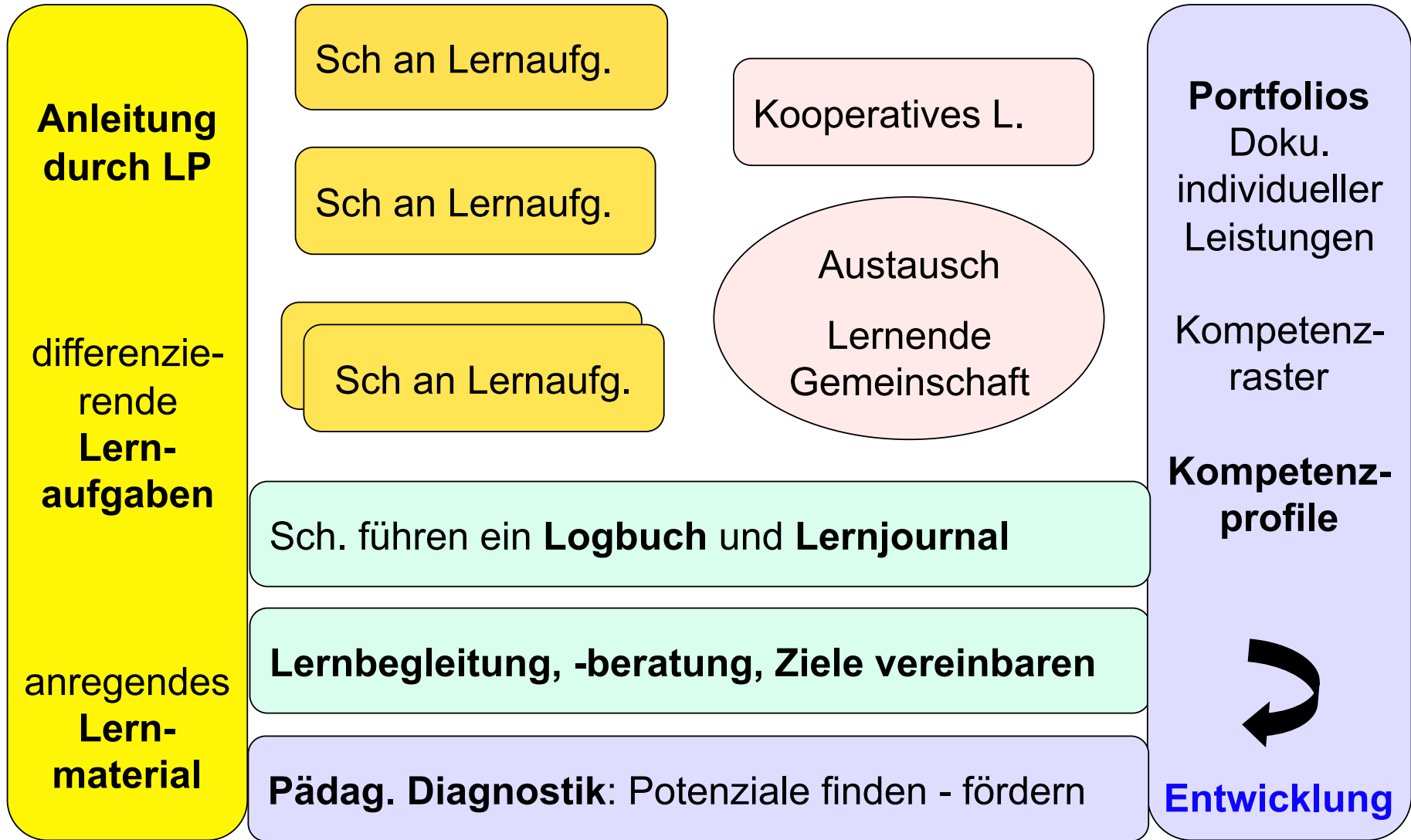


Differenzierende Lernarchitekturen ... in der Tradition Erweiterter/Offener Lernformen

- Erweiterung reformpädagogischer Ansätze nach Montessori, Freinet, Peterson (Jena-Plan), Parkhurst (Daltonplan), Steiner (Waldorf)
- Wochenplan, Planarbeit
- Werkstattunterricht, Postenarbeit
- Fallspiele, Planspiele
- **Projektarbeit** (Dewey/Kilpatrick)
- **Freiarbeit** (forschendes, entdeckendes Lernen)
- **Differenzierende Lernarchitekturen zu potenzialbezogenem, und selbstbewusstem Lernen**



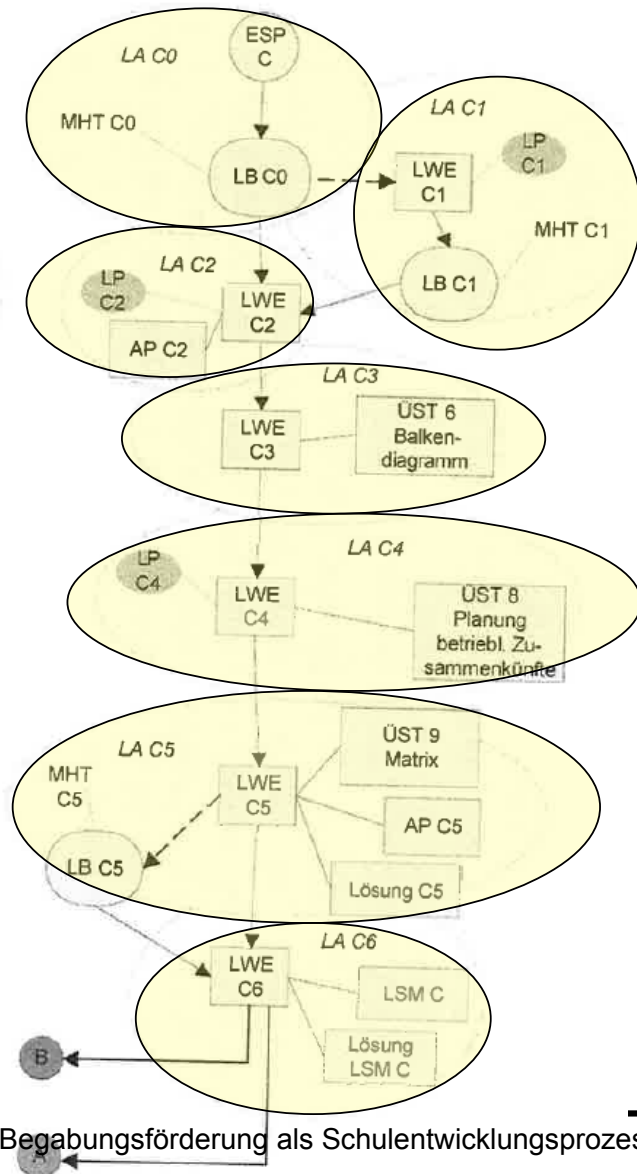
Differenzierende Lernarrangements



Differenzierende Lernarchitektur



Differenzierende Lernaufgaben (LA)



ESP: Einstiegspunkt: Kontextualisierung, Situierung

MAT: Strukturierte Lernmaterialien
(Übersichtstexte, Originaldokumente, Medien, Filmsequenzen, ...)

LP: Lernpraktiken, Lernleistungen, Output

LWE: Lernwegempfehlungen
(Methoden, Techniken, Vorgehen, Strategien)

DIS: Diskussionsimpulse / Austausch

REF: Reflexionsimpulse, -aufgaben

LB: Art der Kontrolle oder Lernberatung?

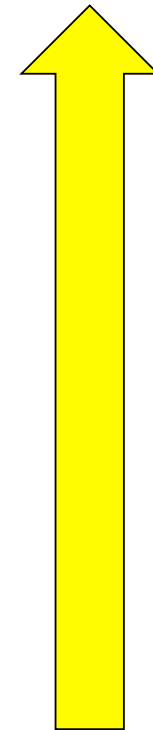
HOTS statt MOTS – Taxonomien

(Bloom, Anderson & Krathwohl 2001)

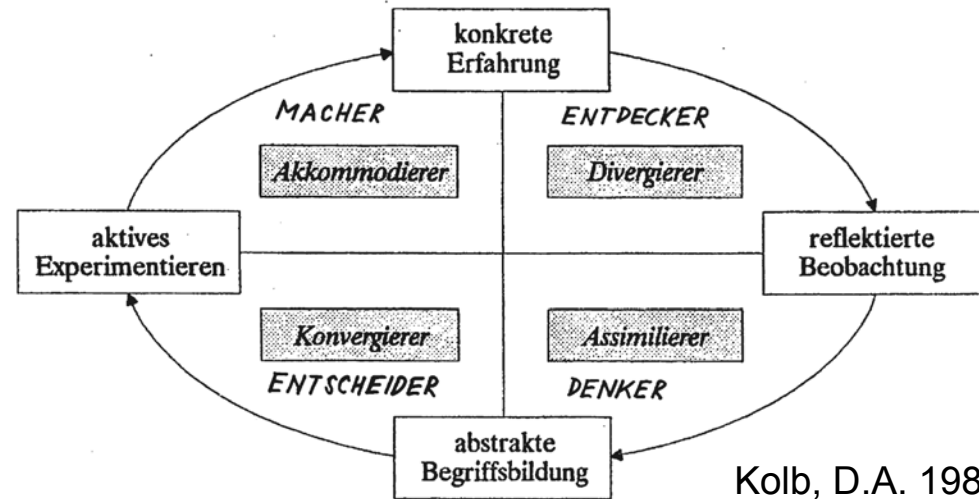
«**Higher Order Thinking**»
statt «**More of the Same**»



6. **Kreieren** / Neues schaffen innerhalb einer Domäne
Ein neues Produkt oder eine neue Sichtweise generieren
5. **Evaluieren** / Beurteilen, bewerten können
Eine Position oder Entscheidung beurteilen und bewerten
4. **Analysieren** / In den Zusammenhängen erfassen
Unterscheiden zwischen differenten Teilen/Aspekten
3. **Anwenden** / Nutzen
Informationen in einer neuen Situation nutzen
2. **Verstehen** / Bedeutung erfassen
Ideen oder Konzepte erklären
1. **Erinnern** / Wissen:
Informationen wiederholen oder erinnern

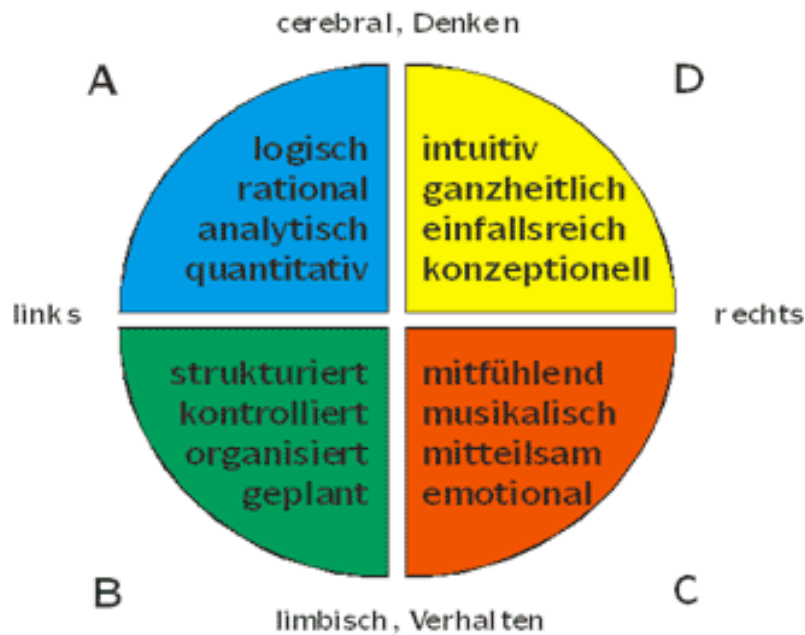


Berücksichtigung von Lern-, Denk-, Ausdruckstypen

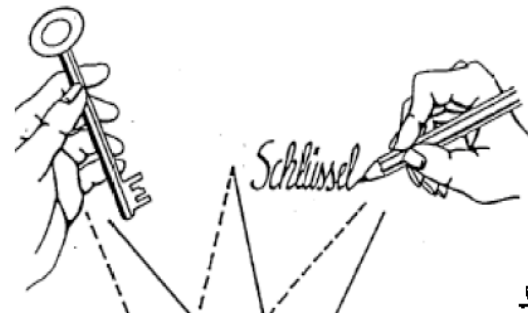


Kolb, D.A. 1984

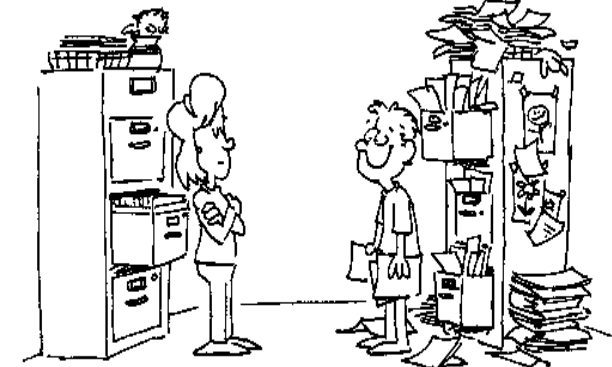
Das Herrman Dominanz Modell



Hermann, N. 1996



analog vs. digital



sequential vs. spatial (Silverman)

Begabungsfördernde Lernaufgaben

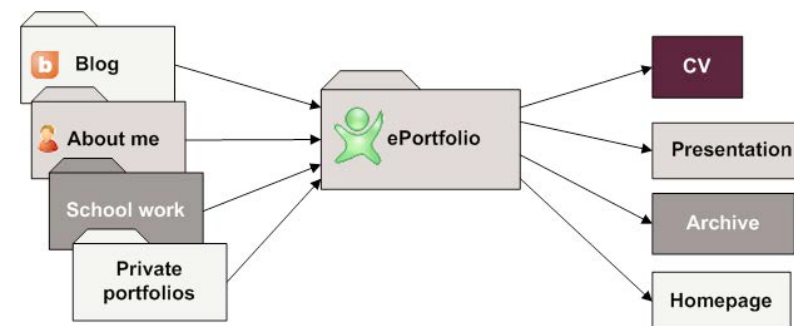
- berücksichtigen Niveauunterschiede; **Leistungsdifferenzierende Anforderungen**/Vertiefungsgrade
- regen zu eigenem Problemlösen/Denken an; sie sind **anspruchsvoll** und herausfordernd (nicht nur reproduzierend)
- berücksichtigen **Mehrdimensionalität** (Denken-Handeln-Fühlen) sowie die multiplen Intelligenzen
- ermöglichen **unterschiedliche Zugänge** und Formen der **Leistungserbringung**; Multimodalität; Berücksichtigung unterschiedlicher Lern- /Denktypen
- initiieren **kreative Produktivität**; Offenheit für indiv. Lösungen/Lösungswege
- fördern **Methodenkompetenz**, **Lernstrategien** und **Lerneinstellungen**
- fördern **Eigenständigkeit** und **Kooperation** (Co-Konstruktion)
- fördern **Reflexion**: **Selbstbewusstsein** und **Selbstbewertung** mit Blick auf das eigene Potenzial und auf normative Leistungsstandards

Darstellung individueller Lernleistungen: Von der «Schatzkiste» zum «E-Portfolio»

Kindergarten/Unterstufe



Primarstufe/Sek 1



Reflexion und Dokumentation, Lerndialog -> Selbstbewusstsein



Lernjournal

Prozessdokumentation

Reflexion zum Lernprozess

Personbezogen, Lernverlauf

Logbuch (Fahrtenschreiber)

Planung, Lernorganisation

Portfolio

Produkte, bezogen auf

Kompetenzraster, Profile,

Lernzielvereinbarungen

Dokumentation des Lernwegs:

| Datum- und Bearbeitungsdauer | Bezeichnung der Lernaufgabe | Inhalt (Kontext) | Ergebnis: Kurzangabe der wichtigsten Erkenntnisse oder Fragestellung für die Lernberatung stichwortartig oder beispielsweise in einem Satz. |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------|---|
| (Beispiel) 14.3.2011 30 Min. | | | |

Logbuch "Trudel"

Cuxhaven 13.06.2004 -

Reflexion:

Das eigene Lernen erfassen,
reflektieren und entwickeln

Lernberatung/Lernbegleitung

-> fachlich

-> überfachlich, personal

- zu Strategien,

- zu Selbstpraktiken

- zu Sinnfragen

| LEHRKOMPETENZ | | | | |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A | B | C | D |
| Methodenkompetenz | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... |
| Problemlösekompetenz | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... |
| Sozialkompetenz | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... |
| Personenkompetenz | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... | ... (text) ... |



Lehrperson
Mentor/in



Lernberatung, Mentoring

- Präsentation der Produkte und Leistungsnachweise
- Besprechung des Lernwegs aufgrund der Aufzeichnungen im Lernjournal
- Selbst- und Fremdbeurteilung
- Neue Zielvereinbarung
- Weiterführende Lernstrategien und Lernplanung

Lerngespräch gemeinsame Reflexion

Mentor/in & Mentee gemeinsam
Lehrende & Lernende gemeinsam



Entwicklungs-Portfolio

Individuelle Leistungen aller Art
Prüfungen und Nachbearbeitungen
Reflexionen
Individuelle Lernziele und Standortbestimmungen

Ablage / Dokumentation

Lernende/r resp. Mentee führt das Portfolio



Lernjournal

Reflexion Lernweg

Individuelle Lernziele

Lernende/r resp. Mentee führt das Lernjournal

Inhalte der Talent-Portfolios

- **Personale Angaben:**
 - «Ich bin ich» ...
 - Meine Interessen (Interest-Alyzer)
 - Meine Stärken? Woran zeigt sich dies? (Beispiele/Belege)
 - Mein Lernstil
 - Was mich beim Lernen freut. ... unterstützt
 - Was mich beim Lernen hindert
- **Produkte, Leistungen**, Beispiele, Belege
- **Arbeitspläne, Logbuch**
- Lernjournal und **Reflexionen** (Lerntechniken, Strategien, Einstellungen)
- Lernziele, **Vereinbarungen** (Contracting)
- Stärken-Schwächen-**Profile, Kompetenzraster**



LERNJOURNAL VON:

| | | | |
|--|--|---------------|--------------------|
| TAG / DATUM: | | | |
| Projekt, Thema | | | |
| Was möchte ich heute erreichen, welche Punkte meines Planes erledigen? Meine Ziele für heute: | | erreicht ✓ | nicht erreicht |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| Heute habe ich: (gelesen, erforscht, geschrieben, ausgearbeitet, experimentiert, überlegt, zusammengestellt, interviewt, gestaltet, zusammengefasst, ins Reine geschrieben, fertig gestellt überdacht, verändert, besprochen) | | | |
| Heute habe ich gelernt: | | | |
| Warum habe ich mein Ziel erreicht? <i>oder</i> Warum habe ich mein Ziel nicht erreicht? | | | |
| Was zeigt mir, dass ich mein Ziel erreicht habe? (Beweis) | | | |
| Was kann ich überdenken und verbessern? | | | |
| Ich brauche Beratung/Hilfe bei: | | | |

Meine Selbsteinschätzung zum Arbeits- und Lernverhalten:

| Arbeitsverhalten Lernverhalten | ☺ ja | ☹ teilweise | ☹ nein |
|--|------|-------------|--------|
| Ich habe konzentriert am Thema gearbeitet. | | | |
| Ich habe sorgfältig gearbeitet. | | | |
| Ich habe mich an meine Planung gehalten. | | | |
| Ich habe selbständig entschieden, wie ich heute arbeitete. | | | |
| Ich wusste, wo ich meine Informationen holen konnte. | | | |
| Ich verhielt mich rücksichtsvoll. | | | |
| Meinen Arbeitsplatz habe ich ordentlich aufgeräumt. | | | |
| Im Lernjournal habe ich mir über mein Lernen und meine Arbeit ernsthafte Gedanken gemacht. | | | |
| Ich bin bereit, wenn nötig, mein Arbeitsverhalten anzupassen. | | | |
| Ich habe einer Kollegin/einem Kollegen von meinen Ergebnissen berichtet. | | | |
| Ich habe heute einer Kollegin/einem Kollegen geholfen. | | | |
| Bemerkungen der Lehrperson | | | |
| Zielvereinbarungen: | | | |

LERNKOMPETENZ

| | A | B1 | B2 | C |
|--------------------------|---|--|--|---|
| Orientierungs-kompetenz | Wenn sich mir eine Aufgabe stellt, kann ich mir „unterwegs“ einen Plan zu Recht legen. Wenn ich ein paar Hinweise erhalte, kann ich die Ähnlichkeit zu Aufgaben erkennen, mit denen ich mich bereits einmal beschäftigt habe (aha, das ist doch wie ...). | Ich kann mir bei neuen Aufgaben und Themen erklären, um was es genau geht. Ich kann die Dinge gedanklich ordnen, zum Beispiel in Form von Skizzen. Und ich kann sagen, mit welchen Dingen, die mir schon bekannt sind, eine Aufgabe zu tun hat. Ich kann zum Beispiel die Dinge den wichtigsten Kompetenzrastern zuordnen. | Ich kann neue Aufgaben und Themen in Beziehung setzen zu Kompetenzrastern oder anderen Referenzwerten. Ich kann mir Dinge gedanklich zurechtlegen und ihnen eine Struktur geben (z.B. in Form von Skizzen oder Mindmaps), so dass ich weiss, wo und wie ich den Faden aufnehmen kann. Und ich kann auch sehen, wo die Bedeutung eines Themas für mich liegt. | Ich kann mir erklären, um was es bei einem Thema geht. Zu diesem Zweck kann ich die Dinge vorstrukturieren, ihnen eine Ordnung geben (z.B. Skizzen, Mindmaps, Advance Organizer, Dispositionen) und sie in Verbindung bringen mit den Kompetenzrastern. Ich kann Bezüge herstellen zu Bekanntem und so mein Vorwissen aktivieren. Das heisst: Ich kann vielfältige Beziehungen herstellen zwischen mir und dem, was „gefragt“ ist. Entsprechend kann ich mir meine Befindlichkeit ebenso bewusst machen wie den Wert und Nutzen einer Arbeit. |
| Richtungs-kompetenz | Ich kann ein Ziel grob umreissen und auf diese Weise eine ungefähre Vorstellung entwickeln von dem, was von mir erwartet wird. | Ich kann mir, wenn ich nachfrage oder mich konzentriere, vorstellen, wie ein Ergebnis aussehen und was ich unternehmen könnte, um es zu erreichen. Das hilft mir, ein entsprechendes Ziel beschreiben zu können. | Ich kann mir meistens ein Bild machen, von dem, was zu tun ist. Diesen nächsten Schritt kann ich als Ziel so formulieren, dass ich weiss, wie ich vorgehen will und was dabei herauskommen soll. Häufig gelingt es mir auch, mögliche Stolpersteine in meiner Planung zu berücksichtigen. | Ich kann anschauliche Vorstellungen der erwünschten Ergebnisse entwickeln. Diese Vorstellungen kann ich in SMARTER Zielformulierungen kleiden. Ich kann darstellen, an welchen Kriterien zu erkennen sein wird, dass das Ziel erreicht ist. Diese Bezugsnormen kann ich auch in Form von Beispielen aufstellen. Ich kann Gelingensbedingungen herausarbeiten, also mögliche Hindernisse antizipieren und die erforderlichen Ressourcen organisieren. |
| Erschliessungs-kompetenz | Wenn mir jemand sagt, wie ich vorgehen soll, kann ich Dinge so lernen, dass ich mich auch über längere Zeit daran erinnere. | Ich kenne verschiedene Methoden, wie ich lernen kann, so dass ich die Sachen besser verstehe. Und wenn ich daran denke, kann ich die Methoden (z. B. Karten aus 11x22) auch anwenden, so dass ich die Dinge besser behalte. | Ich kann mir fehlende Informationen beschaffen (z.B. aus Nachschlagewerken) und sie mit vorhandenen Informationen verbinden. Mittels verschiedener Methoden kann ich in Situationen und bei Themen, die mir vertraut sind, verschiedene Lerntechniken so anwenden, dass ich das Gefühl habe, die Dinge zu begreifen. Ich nutze zu diesem Zweck die Lernkarten (z.B. 11x22) systematisch. | Ich kann mir auf vielfältige Weise Informationen beschaffen, sie miteinander vergleichen, sie gewichten und miteinander verbinden. Aus den Informationen kann ich die Essenz herausarbeiten, indem ich aus unterschiedlichen Verarbeitungstechniken (z.B. 22x33) die wirkungsvollsten zur Anwendung bringen kann. Ich kann die Lernergebnisse dingfest machen, so dass ich sie auch nach längerer Zeit rekonstruieren, reproduzieren und in Zusammenhänge stellen kann. |
| Problemlöse-kompetenz | Wenn ich bei einem Problem nicht mehr weiter weiss, reicht meistens ein kleiner Hinweis und ich kann einen Weg finden (zum Beispiel Skizzen machen oder andere fragen), um zu einer Lösung zu kommen. | Wenn sich mir ein Problem stellt (z.B. Schwierigkeiten einen Anfang zu finden oder nicht mehr weiter weiss) kann ich meistens selbstständig eine Lösung entwickeln, wie es gehen könnte. Komme ich trotzdem nicht weiter, frage ich andere, wie sie es machen würden. | Wenn sich mir Hindernisse in den Weg stellen oder wenn ich nicht noch zufrieden bin, kann ich Überlegungen anstellen und Ideen entwickeln, ob und wie ich anders an die Dinge herangehen könnte. Dabei kann ich mich vor allem auf Vorgehensweisen stützen, die mir in anderen Situationen auch schon geholfen haben. Ich überlege und erkläre mir verschiedene Möglichkeiten und entscheide mich bewusst für die Erfolg versprechendste Variante. | Ich kann meistens originelle Wege finden und kreativ an die Dinge herangehen, da ich mir jeweils überlege, wie ich es auch noch machen könnte. Dabei kann ich Strategien und Methoden nutzen, die ich mir aufgebaut habe, indem ich bewusst auch schaue, wie andere es machen. Dieses Repertoire an Ideen hilft mir auch, Lösungsansätze gedanklich durchzuspielen (so könnte es gehen), um aus Sackgassen herauszufinden. Dabei bin ich auch in der Lage, die Methoden dem Verlauf der Arbeit anzupassen. |
| Evaluations-kompetenz | Ich kann das Ergebnis einer Arbeit kontrollieren und korrigieren, wenn mir jemand sagt, worauf ich achten soll. | Ich kann eine Arbeit überprüfen (und mache das meist auch), um zu sehen, was ich besser oder anders machen könnte. Meistens gelingt es mir, Fehler oder Mängel zu finden, die ich verbessern kann. | Ich kann die Resultate meiner Arbeit vergleichen mit Bezugsnormen (z.B. Zielformulierung, Checkliste, Beispiel) und Abweichungen feststellen. Ich kann Dinge, die nicht stimmig sind und mit denen ich nicht zufrieden bin verbessern, damit das, was ich mache, auch möglichst gut ist. Ich kann auch andere nach ihrer Meinung fragen, damit ich zu Lösungen kommen kann, die sich sehen lassen können. | Ich kann mir mithilfe verschiedener Bezugsnormen (Zielformulierung, Checklisten, Beispiele, eigene Ansprüche) bewusst machen, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit etwas „gut“ ist. Während der Arbeit ist es mir ein Anliegen, laufend Verbesserungen anzubringen. Bei Unsicherheiten schaue oder frage ich deshalb nach. Ergebnisse überprüfe ich immer auf ihre Qualität und Rückmeldungen von anderen nutze ich, um die Dinge noch besser machen zu können. |

Lernberatung zum Aufbau von Sachkompetenz

Auf das Fach/den Lerninhalt bezogen, Fachliche Lernberatung



Die fachliche und inhaltsbezogene Lernberatung:

- diskutiert die **Lernleistung** (kriterienorientiert; Sachnorm)
- überprüft das „**Verstehen**“
Begrifflichkeiten; individuelle Lesarten <-> normatives Wissen)
- lässt individuelle **Wissenskonstruktion** bewusst werden,
allenfalls Umstrukturierung, **Co-Konstruktion**;
- (an-)erkennt normatives Wissen **und**
begründete eigene Positionierungen (auch Sinn- und Wertediskurse)

Lernberatung zum Aufbau von Reflexivität & Selbstbewusstsein

Auf Lernverhalten/Lerneinstellungen bezogen,
Überfachliche Lernberatung (Mentoren-Rolle)
auch: Dialoge zu Sinnfragen und Wertefragen



Reflektieren des eigene Fortschritts:

- Diskutieren der Reflexionen (Lernjournal)
- Analysieren der **Lernpraktiken** und ihrer Angemessenheit
- Erkennen persönlicher **Lernmuster**, Hinterfragen von Lerneinstellungen
- Reflektieren **von Einstellungen** und **Fähigkeiten**,
Lernwiderständen - Motiven, ...
- positive Entwicklung des **Selbstkonzepts**
(persönliche Erfahrungen verarbeiten, Stärken-Schwächen-Profil, Weitere Ziele)
Eigen-Sinn und **soziale Einbettung**



Verlauf:

- *Frage nach Weiterarbeit ... (Offenheit? Zielvereinbarung)*
Schüler macht Vorschlag

- *Frage nach Schwierigerem? Motivation? (ZNE !)*
Sch: Ja ... stockt ... ???
... erklärt

LP: „entschuldigung“ ... hört aufmerksam zu (Wertschätzung)

Sch erzählt von seinen Problemen ... (Mühe mit Schrift)

LP bestätigt ... Realitätsbezug (Qualitätskriterien; Standards)

- *LP: Gut, dass du dies weggelassen hast. (Bestärkung, sinnleeres Üben wegzulassen)*

- *LP: Ich habe das Gefühl...Mühe gegeben (Bestärkung, Anerkennung)*

Sch: Ich habe ein bisschen lange gehabt und ... das ...

(Standortbestimmung „auf Augenhöhe“; Ehrlichkeit/Vertrauen)

Sch: Nicht so schön ... das nächste Mal...

LP: Gute Idee, versuch doch ...

aber dies ... (konkretisiert) ist Dir gut gelungen

Wirkungen:

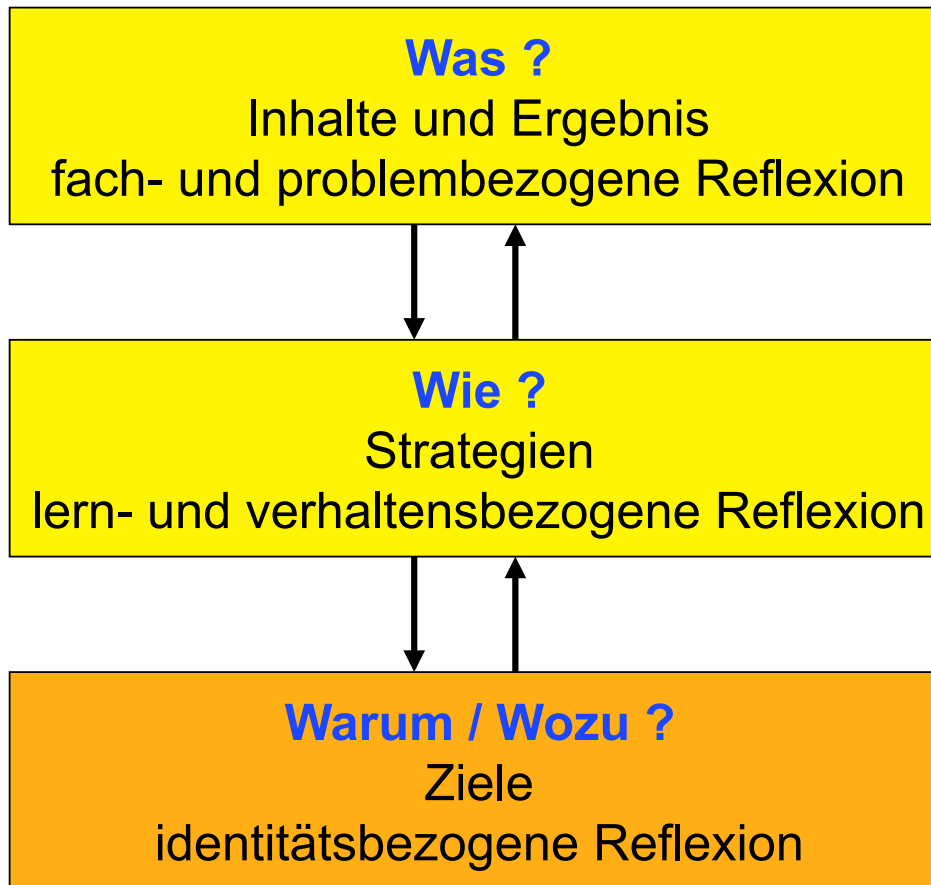
? **Sachrichtigkeit:** Fehlerkorrektur ?

? **Didak Fehlerlernen:** (Sch. erkennt selber vs. belehrt/beurteilt werden)
Methodenkompetenz/Didaktik zum Fehlerfinden/Fehlerlernen?

? **Lernklima/Vertrauen:** Unsicherheit? Kontrolle? Selbstwertgefühl? Ehrlichkeit?
Vertrauen in LP und in die eigenen Fähigkeiten?



Reflexion auf drei Ebenen



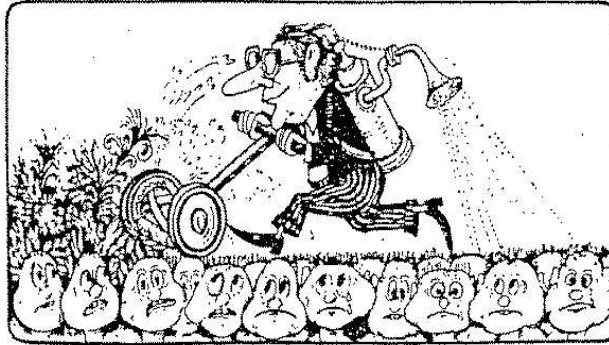
Erfolg-Misserfolg
richtig – falsch – Fehlendes?
Gründe? Attribuierung?

Conceptions of Learning
(Entwistle & Peterson
2004)
Lerntechniken
Lerneinstellungen

Bedeutung fürs Individuum
«Career Identity» (Meijers 1998)
und für die Gemeinschaft
Sinn-/ Wertefragen

nach
Jenert 2008

**Leistungsbewertung:
Drei Referenzpunkte**



Lernzielerreichung

Soziales Ranking
konkurrenzierend

besser - schlechter
Note (im Vergleich)

normativ



Sozialbezugsnorm - Lernende im **Vergleich (Klasse)**



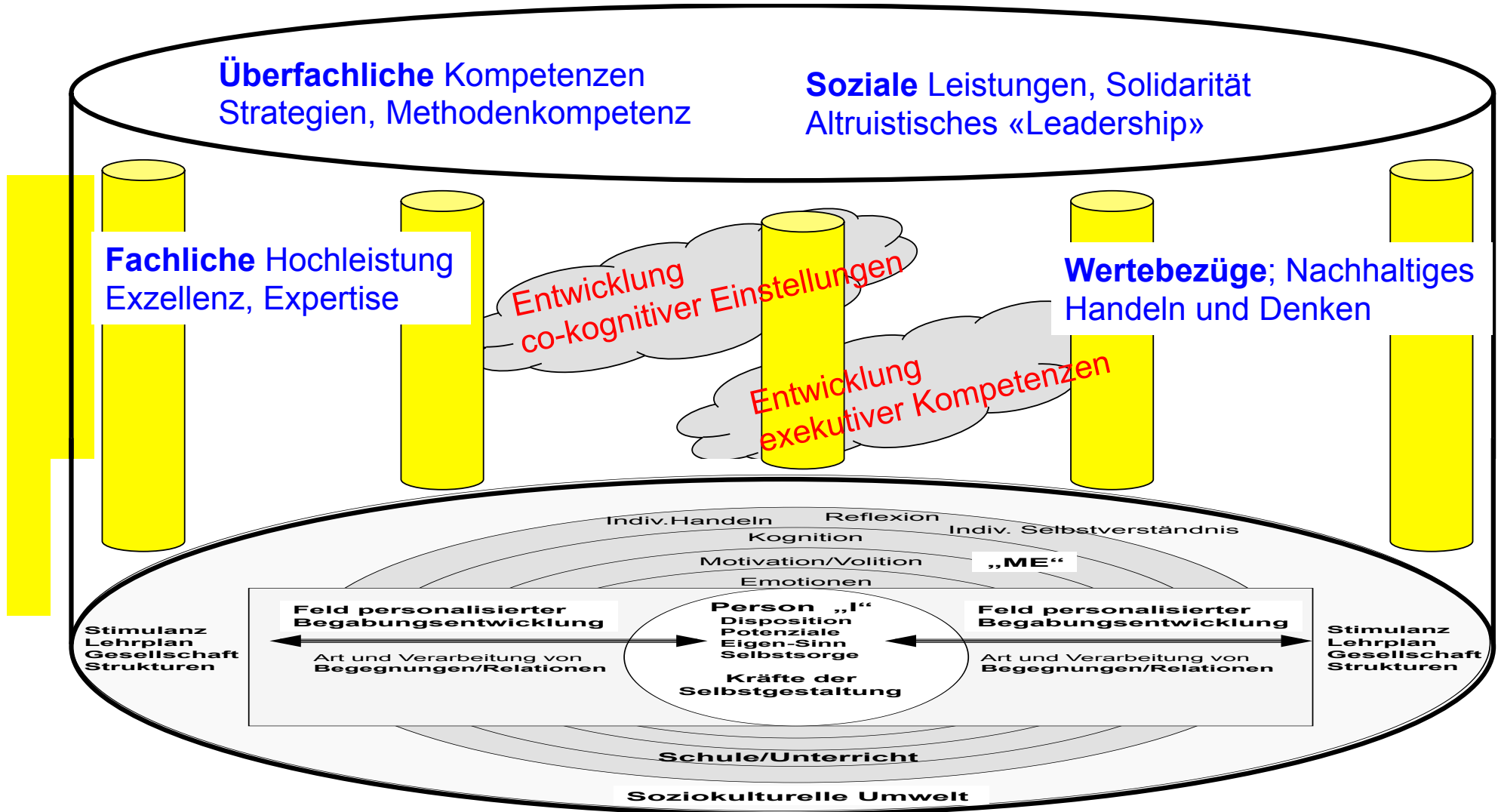
Individualbezugsnorm
Leistungszuwachs der
Lernenden wird bewertet
vorher – nachher
(Profile / Berichtsform)
formativ

Kriteriale Bezugsnorm

**Individuelle Leistungserfassung
Stand in Bezug auf Kompetenzen**

- sachbezogen (objektivierte Kriterien;
Zielerreichung; **Outputorientierung**)
- personenbezogen (Entwicklungsstufen)
(**Kompetenzprofile, Portfolios**)

Personale Kompetenzen
Reflexionskompetenz, Selbstbewusstsein,
Fähigkeit zur Selbstaktualisierung



Fazit:

- Begabungsförderung ist ein Beitrag zu **Bildungsgerechtigkeit**/Bildungsdemokratie. Es geht um das Bildungsversprechen «Jedes Kind nach seinen Möglichkeiten»
- Inklusion heisst „Barrierefreiheit“ und „Teilhabe“ nach persönlichen Fähigkeiten und Potenzialen (in einer **Stammklasse und ergänzenden Lernformaten**)
- (Hoch-)Leistungen sind ein Produkt **gelingender Lernprozesse** aller Beteiligten
- Der Lernende steht im Zentrum seiner **personalisierten Lernprozesse**
- **Co-kognitive Personenmerkmale** und **Einstellungen** sind bedeutsamer als IQ
- Die **Lerngruppe** (Anreiz, Unterstützungs- und Anerkennungskultur) ist bedeutend
- **Begabungs-/Begabtenförderung** ist weit mehr als «mehr Stoff»; es geht um Interessen, Strategien, Einstellungen, Selbst- und Verantwortungsbewusstsein
- **Differenzierende Lernaufgaben, -architekturen und Zusatzformate** reizen die Potenziale der Lernenden aus
- **Individuelle Leistungen** werden wahrgenommen in **Portfolios** (Anerkennung)
- **Lernberatungsprozesse** und **Mentoring** sind Goldstandards der BBF



Akteure:

Schüler/innen

die ihre **Begabungspotenziale kennen** lernen konnten
die wissen, dass sie Einfluss darauf haben, ihre Potenziale zu realisieren
die ihren Lehrpersonen vertrauen

Lehrpersonen

die Potenziale erkennen und **förderorientiert** lehren (Pädag. Förderdiagnostik)
die zur **Zusammenarbeit** mit Fachpersonen der BBF bereit sind

Fachpersonen der BBF

die auf dem **aktuellen Stand aus- und weitergebildet** sind (CAS/MAS/SHP+)
die Lernende, Eltern und Schulbehörden beraten und unterstützen können

Schulpsychologen/innen

die auf dem **aktuellen Stand zur Begabtenförderung** weitergebildet sind

Schulleitungen und Bildungsverantwortliche

Welche die Tragweite der Begabtenförderung (personal, sozial, ökon., ökol.)
mittragen und diesbezüglich ihre **Führungsverantwortung wahrnehmen**.

Eltern

die ihre Kinder/Jugendliche zusammen mit der Schule und mit
ausserschulischen Förderorten fördern können und wollen.



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule



VORANKÜNDIGUNG

Kongress Begabungs- und Begabtenförderung
«Wo kämen wir denn hin... ?»
Wenn Schulen Begabungen und Begabte fördern

Donnerstag, 14.9. bis Samstag, 16.9.2017
Pädagogische Hochschule FHNW, Campus Brugg-Windisch



**Danke für die
Aufmerksamkeit**

www.begabungsförderung.com
www.begabungsförderung-schweiz.ch