

Victor Müller-Oppliger

Das »Schoolwide Enrichment Model« (SEM) als Choreografie inklusiver Begabtenförderung

Veränderte Lebenswelten – Infragestellung traditioneller Bildungsvorstellungen

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte stellen die Schulen und die Bildungsverantwortlichen vor neue Herausforderungen. Denn Bildung für die Zukunft beinhaltet heute weit mehr als die traditionelle Vorstellung von Lehren und Lernen als bloße Wissensvermittlung mit Methoden der Unterweisung und mit Blick auf eine vermeintlich vorhersehbare Zukunft.

Im Übergang zu einer sogenannten »Zweiten Moderne« (Beck 1997, S. 29; 2007, S. 25) sind bisher verlässliche Strukturen der Industriegesellschaft aufgrund zunehmender Vernetzung und gegenseitiger Abhängigkeiten im »Global Village« in Bewegung geraten. Als Folge dieser poststrukturalen Gesellschaft (Foucault 1966) sind die Menschen heute gefordert, sich in einem lebenslangen Prozess der Selbstorientierung und Selbstgestaltung laufend neu zu definieren, zu ökonomisieren und zu kapitalisieren (Voss 2000; Bröckling 2007). Aufgabe der (Aus-)Bildung muss deshalb sein, Kinder und junge Menschen ihre individuellen Begabungspotenziale und Möglichkeiten entdecken zu lassen und sie auf ein selbstverantwortetes Lernen und lebenslange Selbstaktualisierung vorzubereiten.

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Destabilisierung beruflicher und sozialer Strukturen, zunehmender Mobilität, veränderten Kommunikations- und Informationspraktiken und Migrationsbewegungen und daraus entstehender Multikulturalität, werden aber auch normative Werte, Konventionen und traditionelle Lebensformen vermehrt infrage gestellt. Sie sehen sich zunehmend ihrer Überprüfung durch den Einzelnen hinsichtlich seiner Selbstverwirklichung und veränderter Bedürfnisse der Gesellschaft ausgesetzt. In dieser Situation kann weniger denn je von einem allgemein anerkannten Menschenbild oder einer gemeinsam ausgehandelten Gesellschaftsvorstellung ausgegangen werden. Vielmehr sehen sich die Gesellschaft und die Schule mit Heterogenität, Diversität und Wertepluralität konfrontiert. Dabei kämpfen unterschiedliche Vorstellungen und Interessen mit- und gegeneinander um Gültigkeit und Vormachtstellung, um Erhalt oder Neupositionierung.

Ausdruck dieses gesellschaftlichen Umbruchs ist die Forderung an die Schule, auf die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer Leistungspotenziale, Motivation und ihrem unterschiedlichen Vorwissen zu reagieren. Dazu soll die Diversität der soziokulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden. Diversität steht dabei für die Mannigfaltigkeit von Bevölkerungs-

gruppen und soziologischer Subkulturen innerhalb der Gesellschaft. Sie umfasst kulturelle, ethnische, religiöse oder soziale Unterschiede. Denn die Zugehörigkeit zu bestimmten sozio-kulturellen Milieus mit deren schichtspezifischen Sprachcodes, Weltansichten und Gepflogenheiten prägt die Verschiedenartigkeit der Lernenden und ihre jeweiligen Bildungsvoraussetzungen ebenso wie die verschiedenen (beruflichen und sozialen) Lebenswirklichkeiten, Lebensentwürfe und Erwartungshaltungen ihrer Familien.

Während Vielfalt und Mehrperspektivität in der sich in Wandel begriffenen Umwelt längst akzeptierte Realitäten sind, scheinen Schulen und Bildungssysteme dieser Alltagswirklichkeit vielerorts hinterherzuhinken. Dabei ist kaum verständlich, dass die Herausforderung des Umgangs mit Differenz und Heterogenität oft nur schwer nachvollzogen wird. Denn von einem öffentlichen Bildungssystem als Abbild einer multikulturellen und pluralen Gesellschaft wäre zu erwarten, einen zentralen Bildungsauftrag darin zu finden, junge Menschen zum Zusammenleben in sozialem Frieden in einer mehrschichtigen und dennoch geteilten Gesellschaft ohne Ausgrenzung zu befähigen.

Paradigmenwechsel in der Praxis der Begabtenförderung

Traditionell einseitige Orientierung an Defiziten der Person

In der bildungspolitischen und berufspraktischen Alltagsdiskussion und Literatur wird Inklusion meist aus der Perspektive offensichtlich Benachteiligter betrachtet. Lern-, Verhaltens-, Sinnes- oder körperlich Beeinträchtigte sowie Kinder und Jugendliche mit soziokultureller Benachteiligung prägen die Argumentationen und deren emotionale Anbindung. Zahlreich sind denn auch diesbezügliche sonderpädagogische Publikationen und Anstrengungen, die sich auf die UNESCO-Erklärung von Salamanca zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen (UNESCO 1994) oder auf die UN-Kinderrechtskonvention (United Nations 1989) beziehen.

Wenn (Hoch-)Begabte in den Diskurs mit einbezogen werden, dann in der Regel unter den Aspekten von (Hoch-)Begabten, die eine (oft soziale) Beeinträchtigung gerade aufgrund ihrer Fähigkeiten erfahren oder mit Bezug auf sogenannte »Twice Exceptionals«, d. h. als Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten bei gleichzeitiger Lern-, Verhaltens- oder Persönlichkeitsbeeinträchtigung (Brody/Mills 1997, S. 282).

Von besonderer Brisanz ist dabei, dass die einseitige Orientierung am Defizitären meist gemeinsam mit einseitiger Ursachenzuschreibung an die Person auftritt. Nur allzu häufig werden die Dynamik sozialer Kontexte und systembedingte Einflüsse und Wechselwirkungen bei der Entstehung von Beeinträchtigungen und Begabungen ausgeblendet. Das Kind als Symptomträger einer Beeinträchtigung wird in diesem Fall zur allein verantwortlichen Ursache der Störung erklärt, statt den Fokus auf nicht erfolgreiche Integrationsbestrebungen oder Lern- und Bildungsprozesse zu richten und nicht erfüllte normative Erwartungen zu hinterfragen.

Von dieser traditionell defizitorientierten und verkürzten Sichtweise hebt sich ein modernes, bildungsphilosophisch reflektiertes Verständnis von Inklusion ab. Anderssein und Differenz werden dabei nicht mehr grundsätzlich als ein Defizit Einzelner aufgefasst, die gegebenen Normvorstellungen und Konventionen nicht entsprechen (Ainscow/Booth/Dyson 2006). Und genauso wird (Hoch-)Begabung nicht auf eine »Gabe« im Sinn eines »Goldenen Chromosoms« (Renzulli 1997) reduziert, sondern gilt als Produkt gelingender Potenzialentfaltung. Für die Schule bedeutet dies: Nicht lediglich (Hoch-)Begabte sind zu identifizieren, sondern vielmehr wären Begabungspotenziale zu entdecken und deren Realisierung zu fördern.

Beeinträchtigungen und besondere Begabungen sind Ausdruck der Heterogenität und Diversität der aktuellen Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen sozio-kulturellen und personalen Voraussetzungen und Selbstverständnissen. Eine so verstandene Inklusionspädagogik nimmt die Vielfalt der individuellen Voraussetzungen und Potenziale der Lernenden (von Lernbeeinträchtigten bis Hochbegabten) zum Ausgangspunkt für die Herausforderung, gemeinsames Lernen im Rahmen einer »lernenden Gemeinschaft« im Spiegel einer pluralen Gesellschaft zu inszenieren.

Reaktion auf erkannte Bildungsbenachteiligung

So verstandene Inklusion hat zum Ziel, alle Menschen – unabhängig ihrer sozialen Herkunft – als gleichwertig anzuerkennen und jedem das Recht auf optimale Entwicklung und auf eigene Entscheidung hinsichtlich seiner Selbstrealisierung zuzugestehen. Bestehende gesellschaftliche Diskriminierungen und Benachteiligungen sollen dabei minimiert und – wenn möglich – verhindert werden (Werning 2011; Boban/Hinz 2003). Diese Bildungsintention antwortet auf die Erkenntnisse der letzten Jahre zur Benachteiligung gewisser Bevölkerungsgruppen durch aktuelle Bildungsstrukturen und -praktiken. PISA (2007) sowie zahlreiche Forschungsergebnisse der Bildungssoziologie und der Sonder- oder Begabungspädagogik haben ins Bewusstsein der Bildungsverantwortlichen gerückt, dass soziokulturelle Herkunft für Kinder und Jugendliche in traditionell normativen und selektiven Schulsystemen nur zu oft zur Benachteiligung wird (Bourdieu/Passeron 1990; Bourdieu 1987; 2001, S. 38; Bremer 2007; Butler 2012).

Davon betroffen sind sowohl Schülerinnen und Schüler der Sonderschulung, die nicht selten trotz Lern- oder Verhaltenseinschränkungen über spezielle Interessen und partielle (Hoch-)Begabungen verfügen, aber auch Kinder und Jugendliche in Regelklassen, die über unerkannte überdurchschnittliche Fähigkeiten verfügen und deshalb nicht die Möglichkeit erhalten, diese zu entfalten. Unübersehbar zeigt sich, dass gewisse Bevölkerungsgruppen (z. B. Fremdsprachige, Bildungsferne, Mädchen bei der Begabungsidentifikation) und Minderleister in der gängigen Schulpraxis oft nicht erkannt und nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden (Frazier 1997; Edelmann 2007; Kronig 2007; Stamm 2009; Weigand 2014).

Abkehr von einseitiger Sachnormorientierung und dem Primat der Selektion

Das Anerkennen von Heterogenität und das Bestreben, jedem Menschen die ihm

zuerkannte Förderung seiner individuellen Fähigkeiten zu garantieren, führen dazu, dass sich die einseitige Fixierung an zu vermittelnde normative Lerninhalte als alleinige Leitvorstellung für Lernprozesse relativiert. In Übereinstimmung mit einem konstruktivistischen Lernverständnis wird Lernen als bewusster Verstehensprozess auf dem jeweiligen Vorwissen der Lernenden definiert und als gelingende Interaktion zwischen der Person, ihren Potenzialen und den Lerninhalten verstanden (dazu das ökologische Begabungsmodell; Müller-Oppliger 2014a, S. 68).

Nicht mehr nur zu vermittelnde Wissensbestände und die Sachnorm definieren und qualifizieren den Lernprozess und die Selektion der Schülerinnen und Schüler. Bedeutsam wird vielmehr die Verbindung von fachlichem Wissen mit personalen, sozialen und reflexiven Kompetenzen, die Lernende in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten erlangen. Diese sind zwangsläufig personalisiert und lassen sich (im Gegensatz zum Abfragen einfacher Sachinformationen) mit den gewohnten trivialen, vergleichenden Bewertungspraktiken und Selektionsmechanismen nicht angemessen erfassen. Die Inklusionsdidaktik stellt deshalb auch die Frage nach einem erweiterten Leistungsverständnis. Spätestens seit der Formulierung des »didaktischen Dreiecks« nach Heinrich Roth (1971) gelten Sach-, Selbst- (oder Persönlichkeits-) sowie Sozialkompetenz als Leitvorstellung schulischer Bildung und des gesetzlichen Bildungsauftrags. Neuere Kompetenzmodelle ergänzen diese Trinität durch Methodenkompetenz und Reflexionskompetenz. Demgegenüber orientieren sich die Praktiken der Leistungsbewertung und der Selektion in vielen Schulen und Schulsystemen unverändert vorrangig (teils ausschließlich) an der Sachnorm. Persönlichkeits-, soziale und reflexive Kompetenzen werden vielerorts vergeblich in schulischen Leistungsnachweisen, Abgangszeugnissen und Promotionsordnungen gesucht. Selbstbewusstsein, Selbststeuerung und soziale Kompetenzen stehen aber in direkter und unauflösbarer Verbindung zum inklusiven Bildungsverständnis und zur Vorstellung einer pluralen Integrationsgesellschaft.

Didaktische Wende hin zur Ermöglichungsdidaktik

Ausgehend vom Anspruch auf individualisiertes und personalisiertes Lernen, bei dem Lernende ihren Begabungspotenzialen entsprechend in ihrer jeweiligen »Zone nächster Entwicklung« (Vygotskji 1978) lernen, gilt es Abschied zu nehmen von einem lange Zeit gültigen und weitverbreiteten sogenannten »7-G-Modell« des Unterrichtens (für alle Lernenden die gleichen Inhalte mit den gleichen Lernziele, zur gleichen Zeit, mit gleichlanger Übungszeit, gleichen Lernmethoden, gleicher Lernbegleitung und der Erwartung gleicher Leistungen). Damit wird gleichzeitig eine tradierte und landläufige Gerechtigkeitsvorstellung im Sinn von »égalité« (gleiche Bedingungen und gleiches Recht für alle, ohne Berücksichtigung ihrer Herkunft und Voraussetzungen) erweitert durch ein Verlangen nach »equity« (alle haben das gleiche Recht, ihren Möglichkeiten entsprechend – allenfalls mit unterschiedlicher Unterstützung – gefördert zu werden).

Gleicher und einförmiger Unterricht für in Bezug auf Herkunft, Vorwissen und Interesse Ungleiche wird dadurch obsolet. Der Anspruch nach potenzialbezogener

Förderung ruft nach vermehrter Individualisierung der Lernwege innerhalb festgelegter Lehrpläne und Curricula und nach einer entsprechend differenzierenden Didaktik, die oft auch als Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Gómez 2007) als Teil einer inklusiven Didaktik (Reich 2014, S. 48; Müller-Oppliger 2014e) bezeichnet wird. Für Lernende mit hohem Potenzial bedeutet dies, dass ihnen vertiefende Aufgabenstellungen und erweiterte Lernangebote zur Verfügung stehen, die auch kreatives Problemlösen (thinking out of the box) und besonders anspruchsvolle Denk- und Gestaltungsprozesse im Sinn von »higher order thinking« ermöglichen (dazu Bloom 1984; Anderson/Krathwohl 2001). Begabungsförderung steht – unter den Aspekten individueller Profilierung und partieller Hochleistungsdomänen – im Gegensatz zu am sozialen Durchschnitt orientierten Praktiken schulischer Leistungsbewertung und Selektionssysteme. Oft gehen überdurchschnittliche Leistungen auf der einen Seite mit Schwächen oder Desinteresse in anderen Bildungsbereichen einher. Die Inklusionsdidaktik und mit ihr die Begabtenförderung versuchen, den Menschen in seiner Gesamtheit mit Stärken und Schwächen zu betrachten und ihm zu ermöglichen, seine Begabungen zu realisieren.

Selbstrealisierung und Selbstsorge als Ziele inklusiver Begabtenförderung

Mit dem Blick auf die Befähigung zu lebenslangem selbstverantwortlichem Lernen in einer sich im Wandel befindenden Gesellschaft stellen inklusive Lernsettings einen gesellschaftsbezogenen realistischen Bezugsrahmen dar. In Lernarrangements, die unterschiedliche Lernzugänge und Vertiefungsmöglichkeiten für verschiedene Lernniveaus ermöglichen, ist die Lernende bzw. der Lernende herausgefordert, das zu leisten, was sie oder er zu leisten imstande ist. Dies fördert ein Selbstbewusstsein fürs eigene Lernen und für die eigenen Möglichkeiten. Lernen bleibt nicht länger ein fremdbestimmtes Abarbeiten von Verlangtem und Erfüllen von Normen sondern kann zum Akt der Selbstgestaltung werden. Damit verbunden sind das Entdecken und Gewährwerden eigener Begabungspotenziale, aber auch der Aufbau von Lern- und Leistungseinstellungen und Motivation. Damit bleibt Lernen nicht länger im alleinigen Verantwortungsbereich der Lehrperson, sondern wird zum gemeinsamen Projekt von Lernenden und Lehrenden. Die Schülerinnen und Schüler realisieren, dass interpersonale Unterschiede normal sind, dass sie die Akteure ihrer eigenen Lernprozesse sind und dass es darum geht, den eigenen Begabungen, Potenzialen und der eigenen Entwicklung Sorge zu tragen und Mitverantwortung fürs eigene Lernen zu übernehmen. Der Begriff der Selbstsorge (Foucault 1993, S. 35) meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst und ihr eigenes Tun verwendet. Sie setzt Selbstbewusstsein für die eigenen Ressourcen und für die eigene Position im sozialen Umfeld voraus – eine wichtige Kompetenz gerade auch für überdurchschnittlich Begabte.

In Schulen der Inklusion geht es darum, neue und flexiblere Formen der Lernorganisation zu entwickeln, die Lernen in Stärken- und Schwächenprofilen ermöglichen (z. B. altersdurchmisches Lernen, klassenübergreifende Niveaurokurse, interessengeleitetes Lernen, offene Projektarbeit). Darüber hinaus sind im Rahmen

eines verbindenden Klassenunterrichts differenzierende Lernarchitekturen zu gestalten, die einerseits Basiskompetenzen für alle sicherstellen und andererseits vertiefendes Lernen überdurchschnittlich leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler anregen und begünstigen.

Begabungsförderung und Demokratie

Demokratie und Inklusion bedingen einander

Das Demokratieverständnis unserer Gesellschaft basiert auf dem humanistischen Bekenntnis zur Verschiedenartigkeit aber Gleichwertigkeit aller Menschen. Die Dignität des Einzelnen und sein Anspruch auf Teilhabe sind ein Versprechen demokratischer Gesellschaften. Dies beinhaltet auch das Recht auf angemessene Bildung, Bildungsgerechtigkeit sowie den Verzicht auf soziale Ausgrenzung, solange Menschenrechte und Mehrheitsentscheide respektiert werden. Begabungsförderung und die Integration unterschiedlicher Menschen mit vielfältigen Begabungen und Fähigkeiten sind demnach untrennbar mit bildungsdemokratischen Grundwerten verbunden.

Inklusion als Gesellschaftsvorstellung und Begabungsförderung als Anspruch des Individuums auf angemessene Bildung fordern diese Versprechen ein. Das Recht auf Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung trifft sich mit der Herausforderung zur geteilten sozialen Verantwortung für eine gemeinsame gestaltete Gesellschaft.

Diese Werte scheinen allerdings nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden zu können. Vielmehr sind sie – in Ergänzung zur familiären Erziehung – eine wichtige Bildungsaufgabe einer Schule, die sich nicht lediglich auf Wissensvermittlung reduziert, sondern ihre Aufgabe auch hinsichtlich persönlicher, sozialer und gesellschaftspolitischer Bildung im Sinne eines »democratic playground« (Dewey 1993; Sliwka 2008; Reichen 2014, S. 21, 366) versteht.

Wird dieses Anliegen auf Begabtenförderung im Rahmen inklusiver Schulentwicklung bezogen, konkretisiert es sich in Fragestellungen wie:

- Gelingt es in differenzierenden Schularrangements ausreichend, Lernprozesse auf Potenziale bezogen zu individualisieren und personalisieren, um Lernen als positiv erleben zu lassen und damit die Grundlage für lebenslange Weiterentwicklung zu schaffen?
- Kann die Schule bei den Lernenden ein Bewusstsein und ein Lernklima dafür schaffen, dass es normal ist, unterschiedlich zu sein, und dass aus Differenz Mehrwert entstehen kann? (Ein Bewusstsein, dass in der Berufswelt und Individualgesellschaft zwar als Konsens betrachtet werden kann, in der Schule bisher aber offenbar keine Gültigkeit findet.)
- Unterstützen inklusive Lernsettings die Entwicklung einer pädagogischen Förderdiagnostik, in welcher Lehrpersonen durch differenzierende Aufgabenstellung und personalisierte Lernbegleitung an den Potenzialen und Möglichkeiten der Lernenden anknüpfen (Müller-Oppliger 2013c, S.119)

- Können (Hoch-)Begabte im Inklusionsunterricht lernen, mit ihren überdurchschnittlichen Fähigkeiten und allfälliger Andersartigkeit (u. a. Hochsensibilität; dazu Dabrowski/Kawczak/Piechowski 1970; Aron/Aron 1997) im jeweiligen sozialen Umfeld angemessen zurechtzukommen und diese für sich selbst und für die lernende Gemeinschaft positiv einzusetzen?
- Wie kann andererseits die Gemeinschaft lernen, Andersartigem, Fremdem oder Hochleistenden vorurteilsfrei zu begegnen, z. B. durch gezieltes und reflektiertes kooperatives Lernen (dazu Green/Green 2005, S. 44; Johnson/Johnson 1999).
- Aber auch: Gelingt es durch inklusive Lernarrangements und Ausbildungsstrukturen, Etikettierungen und Stigmatisierungen (Goffman 1997) von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen oder Begabungen und damit verbundenen sozialen Zuschreibungen zu entkommen?

Angesichts der engen Verknüpfung von Inklusion mit demokratischen Grundwerten (Reichen 2014, S.11) erscheint dringlich, darauf hinzuweisen, dass die Schulentwicklung zur Inklusion keinesfalls nur eine strukturelle Veränderung sein kann. Vielmehr setzt das Gelingen eine intensive Auseinandersetzung mit gelebter Demokratie voraus: Als Lerninhalt ebenso wie in Form angemessener Partizipation der Lernenden innerhalb ihrer Bildungsprozesse. Methoden wie »Just Community« (Kohlberg 1984; Oser/Althof 2001), »Dilemma-Diskussionen« (Kohlberg 1995; Oser/Althof 1992), oder Diskursdidaktik (Edelstein 2000, S. 26; Reichenbach 2000, S. 804; Habermas 1991) können solche Lernprozesse anregen und unterstützen.

Begabung als Soziales Kapital

Begabte und Hochleistende sind in inklusiven Lernsettings insofern herausgefordert, als sie ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten, ihre Geschwindigkeit im Bewältigen von Aufgaben oder tiefer und weiter greifende Gedanken und Handlungen im sozialen Kontext der Lerngruppe wahrnehmen. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der Beziehung zur Umwelt aufgrund ihrer herausragenden Begabung. Die Balance zu finden zwischen Eigensinn (dem eigenen Lernen und Handeln einen Sinn verleihen), Selbstbezug und dem Teilen von Wissen und Können in sozialen Gruppen kann dabei anspruchsvoll sein. Individuelle und unverfügbare Fähigkeiten zu überdurchschnittlicher Leistung stehen im Spannungsverhältnis zu Erwartungen an sich selbst und seitens der Mitwelt. Partizipation, Teilhabe und Teamfähigkeit, aber auch Abgrenzung zum Selbstschutz, sind Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen, die vor allem im Zusammenleben und Zusammenlernen in heterogenen Lerngemeinschaften verstanden und eingeübt werden können. Unter dem Aspekt von Begabungen als »soziales Kapital« (Bourdieu/Passeron 1986; Bourdieu 2003; Renzulli/Reis 2003) lautet der Bildungsauftrag: Befähigung zur bewussten Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung (Müller-Oppliger 2014b, S. 63; 2014c, S. 27).

Das »Schoolwide Enrichment Model« zur inklusiven Schulentwicklung

Das international weithin anerkannte und verbreitete Konzept zur schulischen Begabungsförderung ist das von Renzulli und Reis (1985; 1997; 2001) entwickelte »Schoolwide Enrichment Model« (SEM). Es ist zu verstehen als Reaktion in den USA auf die Abkehr von der vorangehenden Praktik, (Hoch-)Begabte in separaten »Rapid Classes« zu fördern. Einerseits wurde als unklug betrachtet, Bildungszeit zu verkürzen statt sie zur Verbreiterung oder Vertiefung von Bildung zu nutzen (Bentley 1937; Tannenbaum 1983, S. 14). Andererseits wurde erkannt, dass auch die Lerngruppen von Hochleistern hinsichtlich der Personen, ihrer Präferenzen, Stärken, Schwächen, Lern- und Leistungseinstellungen enorme und nicht übersehbare Differenzen aufweisen (Keliher 1931; Tannenbaum, 1983, S. 14).

Das SEM definiert sich als ein Konzept, das es aus dem Modell heraus jeder Schule ermöglicht, das ihren Möglichkeiten entsprechende Schulprogramm zu entwickeln. Dies in Abstimmung mit den lokalen Ressourcen, Herkunft und Bedingungen der Schülerinnen und Schüler, der Entwicklungsdynamik der Schule sowie den Stärken der Lehrpersonen. Das SEM geht von den jeweils bestehenden Bildungsstrukturen aus und ist auf allen Schulstufen und über alle demographischen Grenzen hinweg anwendbar. Es wird vom National Research Center on the Gifted and Talented der USA (NRC/GT) laufend weiterentwickelt und überführt die Pädagogik und Didaktik der Begabungs- und der Begabtenförderung in ein zusammenhängendes Schulkonzept. Den Schulen werden erfolgreiche und erprobte Praktiken zur Verfügung gestellt, die so aufeinander abgestimmt sind, dass sie beides ermöglichen: »High-end learning« für Hochbegabte ebenso wie ein integratives Modell breiter Begabungsförderung aller im Sinn von »A rising tide lifts all the ships« (Renzulli/Reis 1997, S. 3).

Verbindung von gemeinsamen und getrennten Lernarrangements

Das herausragende Merkmal des SEM und der Grund, weshalb es als Choreografie für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung weithin Beachtung findet, ist, dass dieses Konzept Maßnahmen der äußeren Differenzierung (Strukturen, Lernorganisation, Zuweisungspraktiken) mit solchen der inneren Differenzierung (Individualisierung des Unterrichts und Personalisierung von Lernprozessen innerhalb von Klassen) miteinander verbindet.

Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen zur Integrations- und Separationsforschung, dass integrative Förderung gegenüber separativen Maßnahmen mehrheitlich von Vorteil ist (Haerberlin et al. 1991, S. 329; Bless 2007, S. 167; Preuss-Lausitz 2005; Wocken 2007). Gleichzeitig belegen aber Ergebnisse der Begabtenforschung eindrücklich die positive Wirksamkeit separativer Fördermaßnahmen. Die Forschung zur Wirkung von Bezugsgruppen auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bestätigt, dass es für gewisse Lernende von Vorteil ist, wenn sie einander in Hochleistungsgruppen gegenseitig anspornen (Kulik/Kulik 1997; Coleman/Gallagher 1995), während andere Lernende sich in Wettbewerbssituationen zurücknehmen und ihre (Hoch-)Leistungen gerade dann nicht entwi-

ckeln können. Für die Begabtenförderung bedeutet dies, dass nicht die eine oder andere Organisationsform von Begabtenförderung die für alle Begabten Richtige ist, sondern dass auch hinsichtlich der Lernsettings unterschiedliche Maßnahmen nötig sind. Denn nicht die unterschiedlichen didaktischen Settings alleine sind ausschlaggebend, sondern vor allem das Erleben der Kinder und Jugendlichen, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihre Einschätzung der Lernsituation und ihre persönlichen Charakteristiken, in welchen Situationen sie fähig sind, vorhandene Potenziale in (Hoch-)Leistung umzusetzen.

Zur eingehenden Auseinandersetzung mit der Thematik der Bezugsgruppeneffekte sei an dieser Stelle auf die Forschungen zur Wirksamkeit der Integration, aber auch auf die Theorien zu »Big-Fish-in Little-Pond« (Marsh 2005; Preckel/Brüll 2010) oder zum »Basking-in-Reflected-Glory-Effect« (Cialdini et al. 1976) verwiesen.

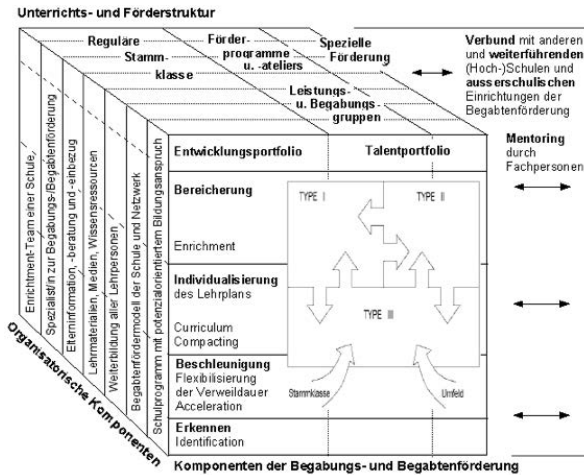


Abb. 1: Schoolwide Enrichment Model (Müller-Oppliger 2014d, in Anlehnung an Renzulli/Reis 1997).

Begabungsförderung in der Stammklasse und in ergänzenden Angeboten

Umfassende Begabungsförderung findet deshalb in verschiedenen Lerngruppen statt, denn es braucht sowohl die Stammklasse, um sich mit seinen besonderen Fähigkeiten in einer sozialen Gemeinschaft zurechtzufinden, als auch eine Bezugsgruppe mit hohen Leistungsansprüchen, die sich gegenseitig herausfordert und sich im Lernen auf hohem Niveau zur Hochleistung anspornt. Inklusion – so verstanden – bedeutet, dass es einander ergänzend beide Strukturebenen braucht: Diejenige der sozialen Bezugsgruppe in der Stammklasse, in der gelernt wird, in einer gemeinsamen Gesellschaft – bei aller Unterschiedlichkeit – sein Bestes zu leisten und sich dabei gegenseitig zu tolerieren, zu unterstützen und zu respektieren (kooperatives und soziales Lernen). Aber auch – ergänzend – Interessen- und Leistungsgruppen, in der Begabte einander in ihrer Zone nächster Entwicklung (Vygotskji 1978) positiv beeinflussen und verstärken (individuelles Lernen).

Das SEM verbindet als Choreografie das Lernen in der sozialen Bezugsgruppe (Klasse) mit klassenübergreifenden zusätzlichen Lernangeboten (Enrichment Clusters) zur interessengeleiteten, fähigkeitsbezogenen und leistungsdifferenten Förderung innerhalb einer Schule als »Lernende Gemeinschaft«.

Niveaukurse, Enrichmentcluster und Begabungsateliers

Auch der differenzierteste Klassenunterricht vermag nicht, gleichzeitig die individuellen Leistungspotenziale und Lerneigenschaften aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. Aus diesem Grund ergänzen Niveaukurse, Interessengruppen, Begabungsateliers sowie eigenständige Projekte als sogenannte Pulloutprogramme den Unterricht der Stammklasse.

Die Enrichmentgruppen ermöglichen dabei einzelnen Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten, über den regulären Lehrplan hinaus, innerhalb der regulären Schulzeit zu festgelegten Zeiten mit einer Fachperson zusammenzuarbeiten, die über erweitertes Wissen, Expertise und eine entsprechende Weiterbildung mit Abschluss zur Begabtenförderung verfügt. Dabei wird davon ausgegangen, dass etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler über Potenziale verfügen, die von besonderer Förderung in einem solchen »Talent Pool« profitieren würden (Reis 1981; Renzulli, 1997, S. 56). »Fünfzehn bis zwanzig Prozent einer Altersgruppe scheint eine vernünftige Größenordnung zu sein, weil wir davon ausgehen müssen, dass ein Teil der Spitzenleistungen später von Mitgliedern dieser Gruppe erbracht wird« (Weinert 1990, S. 10).

In diesen Enrichmentgruppen werden Lernsituationen geschaffen, in denen anspruchsvollere Methoden des forschenden Lernens, »higher order thinking skills« (höher stehende Denkfertigkeiten), erweitertes Problemlöseverhalten sowie kreative Produktivität gefordert sind. Sie orientieren sich primär an individuellen Interessen und Stärken der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig fördern sie aber auch gemeinsames Handeln bei der Bearbeitung realer Problemstellungen und gegenseitige Beachtung und Unterstützung innerhalb der Gruppe. »Die hauptsächlichste Unterstellung an die Enrichmentgruppen ist, dass jedes Kind speziell ist, wenn wir Lernbedingungen schaffen, in denen dieses Kind ein/e Spezialist/in innerhalb einer speziellen Gruppe sein kann« (Renzulli 1994, S. 70). (Übers. vom Autor).

Spezielle Förderung

Gewisse Schülerinnen und Schüler, die Leistungen auf höchstem Niveau in einer oder mehreren Begabungsdomänen erbringen, sind – zusätzlich zur Förderung in den Klassen und in Enrichmentgruppen – auf weitergehende individuelle Herausforderung, Beratung und Unterstützung angewiesen. Für sie können zusätzliche Abschlüsse (z. B. International Baccalaureate, Unterrichtsfächer in Fremdsprachen, Sprachzertifikate nach dem Europäischen Fremdsprachenportfolio, usw.) angeboten werden, aber auch die Teilnahme an nationalen und internationalen Förderprogrammen und Wettbewerben, Spezialprogrammen oder Sommer-Akademien für Begabte. Weitere Fördermöglichkeiten sind Frühstudien, die bereits an zahlreichen

Universitäten eingerichtet sind (zeitgleich zur vorangehenden Schule), die spezielle Förderung an Musik- oder Sportakademien (neben dem regulären Schulbesuch) oder domänenspezifische Mentorate mit Künstlerinnen und Künstlern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern oder weiteren Expertinnen und Experten. Die Fachperson für Begabungsförderung einer Schule koordiniert die schulischen und die außerschulischen Fördermaßnahmen in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern.

Mentoring

Ein wichtiges Element personbezogener Begabtenförderung stellt das Mentoring dar. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Potenzialen und Interessen arbeiten zusammen mit Fachpersonen in speziellen Begabungsdomänen. Dabei gehen Mentorate über die reine Vermittlung von Fähigkeiten (wie dies zum Teil im privaten Musiklehrunterricht oder Sporttraining der Fall ist) hinaus. Mentorinnen und Mentoren sind Fachpersonen, die sich sowohl durch Expertise in einem Fachbereich auszeichnen, als auch ihre Aufgabe in einer ganzheitlichen Beratung und Begleitung ihrer Mentees verstehen.

Dabei können Mentorinnen und Mentoren sowohl Personen innerhalb wie außerhalb der Schulen sein. Die Lehrperson, die gleichzeitig Fachexpertin für eine bestimmte Domäne ist und das Literatur- oder Philosophie- oder Robotikatelier leitet, genauso wie die außenstehende Schriftstellerin, die mit einer Schülerin zusammenarbeitet oder die Pianistin, die einen Schüler auf ein Konzert vorbereitet; der Imker der einen Primarschüler in die Bienenzucht einführt, genauso wie die Archäologin, mit der ein Gymnasiast einen Halbtage pro Woche zusammenarbeitet oder der Astrologe, der sich regelmäßig mit einer Gruppe interessierter Sekundarschülerinnen und -schüler in der Sternwarte trifft. Eine besondere Art von Mentorat stellen die sogenannten Vertrauenslehrpersonen an gewissen Schulen dar, welche die Schülerinnen und Schüler in institutionellen, lernstrategischen wie auch persönlichen Fragen beraten und begleiten.

Mit Bezug auf eine personalisierte Begabtenförderung und die Bedeutsamkeit von Vorbildern und Identifikation geht das SEM in Übereinstimmung mit der Expertiseforschung allerdings von einer amalgamhaften Untrennbarkeit von Fachexpertise, persönlicher Faszination in der Sache und der Persönlichkeit aus. Aus diesem Grund erfolgt Mentoring durch Fachexpertinnen und -experten, die sich gleichzeitig darin engagieren, junge Menschen in ihr Expertengebiet einzuführen und sie darin über die Wissensvermittlung hinaus auch in die Methoden der Domäne, in das Einüben fachlicher und sozialer Praktiken, aber auch in Sinn- und Wertefragen sowie in ihren persönlichen Lernprozessen zu begleiten und zu beraten.

Methoden des SEM zur inklusiven Begabungsförderung

Der differenzierende Klassenunterricht, aber auch die ergänzenden Förderformate, orientieren sich durchgängig an den Prinzipien des Erkennens von Potenzialen (Pädagogische Diagnostik), der Lehrplanstraffung (Curriculum Compacting), soweit

sinnvoll der Beschleunigung (Akzeleration), der vertiefenden Anreicherung (Enrichment) und einer über normative Bezugsnormen hinausgehenden individualisierten Leistungsbewertung (Talent-Portfolio).

Curriculum Compacting (Lehrplanstraffung)

Lehrplanstraffung geht davon aus, dass nicht alle Lernenden gleich lang brauchen, um Inhalte zu erlernen. »Warteräume« sollen abgebaut und unnötige Übungsphasen für Schülerinnen und Schüler, die etwas bereits können, anderweitig genutzt werden. Das Ziel ist, dass alle Lernenden ihre Lernzeit optimal einsetzen. Curriculum Compacting bedeutet:

- Konkretisieren der Lernziele: Welches sind die minimalen Lernziele (Basiswissen), die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollen? Welches wären anspruchsvollere Vertiefungsinhalte?
- Aufnehmen des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Erkennen, welche Lernziele sie bereits beherrschen oder in verkürzter Zeit erlernen können. Durchführen von Standortbestimmungen, die aufzeigen, welche Schülerinnen und Schüler die Ziele bereits erreichen.
- Verkürzen von Lern- und Übungszeit für Schülerinnen und Schüler, die Inhalte bereits beherrschen oder mit einer komprimierten Vermittlungs- und Anleitungszeit fähig sind, die Lernziele zu erreichen. Dazu eignen sich verkürzte Inputs in Gruppen für schneller Lernende, Minilektionen, aber auch Leittexte oder Selbstlernangebote. Weglassen von Übungsphasen, wenn die Lernziele bereits erreicht werden.
- Anbieten herausfordernder Alternativen. Die frei werdende Zeit kann unterschiedlich eingesetzt werden: Zur Defizitbearbeitung in anderen Domänen, zur zusätzlichen Vertiefung in einem Wissensgebiet, aber auch für interessengeleitete individuelle Projekte und Enrichmentangebote. (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001, S. 73 ff.).

Parallel-Curriculum

Beim Parallel-Curriculum geht es darum, die Lerninhalte des regulären Lehrplans im Unterricht oder in Lernaufgaben begabungsfördernd ausdifferenzieren und unter den vier Gesichtspunkten »Basislehrplan« (Core Curriculum), »Vernetzung«, »Anwendung« und »Eigene Identität« umzusetzen. Das Lernen an gemeinsamen Lerninhalten erfolgt zeitlich parallel auf verschiedenen Anspruchsebenen.

Der *Basislehrplan* gilt als Ausgangspunkt des schulischen Lernens für alle. Dabei können Inhalte allerdings bereits je nach Fähigkeiten erhöht werden, beispielsweise indem Begabten schwierigere Texte und komplexeres Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wird, anspruchsvollere Bearbeitungsmethoden eingesetzt oder vertiefende Problem- und Fragestellungen initiiert werden.

Beim *Anwendungsaspekt* (Curriculum of Practice) sollen Lernende ihr Wissen in unterschiedliche Situationen übertragen und anwenden. Sie sollen dabei erweiterte Problemlösefähigkeiten und anspruchsvollere Handlungskompetenz entwickeln und

Kompetenzen zur Umsetzung von Wissen in situationsbezogener und konkreter Praxis aufbauen.

Der Aspekt der *Vernetzung* (Curriculum of Connections) regt die Schülerinnen und Schüler an, verschiedene Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen. Dies geschieht durch Variationen von Bedingungen, durch erweiterte Fachinformationen, durch die Diskussion unterschiedlicher Perspektiven (z. B. soziale, ökonomische, technologische, politische) oder durch den Vergleich unterschiedlicher Aussagen und Positionen.

Der Bezug zur eigenen *Identität* (Curriculum of Identity) wird durch Impulse angeregt, das Gelernte zu den eigenen Interessen, Fähigkeiten, Möglichkeiten und zu den eigenen Zukunftsvorstellungen in Beziehung zu setzen. Fragestellungen zur Relevanz der Informationen und deren gesellschaftliche Implikationen sollen vertieftes Verstehen, wertegebundene Reflexion der Lerninhalte sowie deren Verhältnis zu persönlichen Einstellungen und Zukunftsvorstellungen bewirken (Tomlinson et al. 2002).

Enrichment

Unter Enrichment wird die Anreicherung von Lehrinhalten über die normativen Vorgaben des Lehrplans hinaus verstanden. Dies kann als Verbreiterung des Wissensfeldes, als inhaltlich vertieftes Lernen aufgrund komplexerer Problemstellungen oder als Erwerb erweiterter und zusätzlicher (auch extracurriculärer) Kompetenzen stattfinden. Enrichment grenzt sich explizit von einem rein quantitativen »Mehrdes-Selben« an Material oder Aufgaben zu bereits gelernten Inhalten ab.

Enrichment kann auf allen Ebenen, sowohl innerhalb wie außerhalb des Klassenunterrichts bzw. der Schule erfolgen. Das Enrichment baut auf drei didaktischen Elementen auf, die im Lernarrangement in Wechselbeziehung zueinander stehen und sich gegenseitig ergänzen. Renzulli (1997 S. 33) bezeichnet dies als Enrichment-Triade (Triad Model) und unterscheidet darin drei Aktionsformen, die im Prozess der Anreicherung in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen:

- Explorative und Interessen weckende Aktivitäten: Anregende und stimulierende Begegnungen mit erfolgreichen Persönlichkeiten oder anspruchsvollen Situationen; »Schnupperaktivitäten«
- Aufbau von Methodenkompetenzen, Lernstrategien und Lernpraktiken: Entwicklung von Problemlösestrategien, kreativem und kritischem Denken sowie der Fähigkeit zu angemessenem Gebrauch von Informationsmedien und Kommunikationstechnologien. Einige Methoden sind als Techniken trainierbar, während andere erst innerhalb der Arbeit in den Lernprojekten auftreten und inhalts- bzw. situationsgebunden erlernt werden müssen
- Individuelle Freiarbeiten oder Gruppenprojekte: Begabungsspezifisches Arbeiten an Projekten – alleine oder in Interessengruppen. Dabei ist diese Arbeit primär individuell ziel- und ergebnisgerichtet. Darüber hinaus stellt sich jedoch jeweils die Frage, in welcher Form sie in der lernenden Gemeinschaft präsentiert und eingebracht werden soll und kann.

Barrierefreie Zugänge zur Förderung – das »Drehtürmodell«

Abkehr von Delegation und Zuweisungsdiagnostik

Im Gegensatz zu einer reduktionistischen Praxis traditioneller Begabtenförderung, Begabte ausschließlich durch eine Intelligenztestung zu identifizieren und sie aufgrund des IQ zu definieren, geht das SEM von einem erweiterten und mehrdimensionalen Begabungsbegriff aus. Nicht nur die Erweiterung des Intelligenzbegriffs durch die «Multiplen Intelligenzen» (Gardner 2006) und die «Triarchic theory of intellectual giftedness» von Sternberg (1986) haben die Sichtweise erweitert, sondern vor allem auch das Wissen darum, dass Begabungen über Intelligenz und weitere Potenziale hinaus dynamisch weitgehend ein Resultat gelingender oder nicht gelingender Bildungs- und Lernprozesse sind.

So wurden in den letzten Jahren mehrfaktorielle Identifikationsverfahren (Stoeger/Ziegler 2003) und Screenings (Müller-Oppliger 2008) entwickelt, die sowohl Begabungspotenziale, als auch weitere Persönlichkeits- und Umweltfaktoren mit einbeziehen. Sie berücksichtigen zusätzlich vor allem «co-kognitive Personenmerkmale» (Renzulli/Sytsma 2002) sowie weitere Aspekte zu Lern- und Leistungseinstellungen, Motivation und Volition und zum Selbstkonzept der Lernenden im Sinn einer umfassenden «pädagogischen Diagnostik» (dazu Müller-Oppliger, 2014d).

Darüber hinaus beziehen neuere Identifikationsverfahren aber auch Beteiligte und Betroffene in den Prozess einer »dialogischen Diagnostik« mit ein. Zahlreiche Beobachtungsinstrumente und Fragebögen zur Selbst- und Fremdbeurteilung stehen dazu – in Ergänzung zu norm-bezogenen psychometrischen Testverfahren – Lehrpersonen und Fachpersonen der Begabtenförderung zur Verfügung. Eine früher oft ausschließlich an außenstehende Autoritäten und Expertinnen und Experten abdelegierte Zuweisungsdiagnostik kehrt damit als pädagogische Grundaufgabe in den Verantwortungsbereich von Lehrpersonen, Eltern, Betroffenen und Beteiligten zurück. Damit soll keinesfalls der Wert des Einbezugs (schul-)psychologischer Expertise in spezifischen Einzelfällen wie «Twice Exceptionals» oder «Underachievement» (Minderleistung) infrage gestellt werden. Begabtenförderung und der Zugang zu zusätzlicher Förderung kann aber nicht grundsätzlich als «schulpsychologischer Fall» gelten.

Flexibilisierung durch das Drehtürmodell

Der ursprünglich von Renzulli, Reis und Smith (1981) eingeführte Begriff »Drehtürmodell« (Revolving Door) wird für eine flexible Form der Zulassung zu Förderanlässen verwendet. Die Bezeichnung »Drehtür« signalisiert, dass Schülerinnen und Schüler zwischen regulärem Unterricht und individueller Förderung ohne aufwendige administrative Verfahren mit hoher Flexibilität wechseln können, sofern das Basislernprogramm garantiert und eine zusätzliche Förderung angezeigt ist. Dies verlangt eine hohe Flexibilität von den Lehrpersonen und Schulen. Es leistet aber einen wertvollen Beitrag dazu, dass Kinder und Jugendliche ihre Lernzeit optimal nutzen können und »Warteräume« durch Zurückhalten (bis alle Schülerinnen

und Schüler einer Klasse das Lernziel erreicht haben) verhindert werden können. Oft wird das Drehtürmodell in Schulen eingesetzt, wenn es darum geht, eine vorzeitige Einschulung, das Überspringen von Klassen, den Wechsel in höhere Leistungskurse oder den Zugang zu besonderen Förderprogrammen auszuprobieren. Schülerinnen und Schüler nehmen probeweise (prüfungs- und stressfrei) an Lernangeboten mit erhöhten Anforderungen teil. Im Dialog zwischen den Beteiligten wird anschließend entschieden, ob die neuen Anforderungen passend sind oder nicht.

Für Schulen der Inklusion kann das Modell als Metapher für die barrierefreien Zugänge sowohl zu anspruchsvollen Lernaufgaben, wie zu ergänzenden Lernangeboten gelten. Denn oft (und manchmal unerwartet) zeigen Kinder und Jugendliche erst in anspruchsvolleren Lernsituationen, ob sie diese zu meistern fähig und den entsprechenden Einsatz zu leisten bereit sind – aber auch, ob sie in die neue Lernsituation hinein passen.

Eine zeitlich flexible Förderung nach dem Drehtürmodell entspricht dem dynamischen Verlauf von Begabungen. Auf diese Weise nehmen Lernende zu denjenigen Zeitpunkten an Förderprogrammen teil, in denen sie Zusätzliches leisten können. Sie nutzen die Angebote, solange sie darin hohe Leistung erbringen können und dazu bereit sind. Und sie bleiben nicht administrativ verordnet auf eine bestimmte Zeitdauer in den Begabungsprogrammen hängen, wenn sie die Lernzeit für anderes benötigen oder sich entwicklungsbedingte oder persönliche Veränderungen der Situation ergeben.

Das Talent-Portfolio – individuelle Leistungserfassung und Förderdiagnostik

Wenn Kinder und Jugendliche in inklusiven Lernarrangements auf verschiedenen Lernniveaus, in unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit und lernzieldifferenziert lernen, ist es für die Lehrenden nicht einfach, die individuellen Lernprozesse und Lernergebnisse zu überschauen. Das Total Talentportfolio (Renzulli 1997) oder – wie wir es nennen – Entwicklungsportfolio, dient dazu als Sammlung der individuellen Leistungen und als Dokumentation der Lernwege von Schülerinnen und Schülern. Im Portfolio werden schulische und manchmal auch außerschulische Leistungsnachweise (unter dem Aspekt, Schülerinnen und Schüler ganzheitlicher als Personen kennenzulernen) erfasst.

Portfolios beinhalten unterschiedliche Teile je nach deren Funktion innerhalb der Lernprozesse. Dabei kann eine grundsätzliche Systematik ausgemacht werden (Müller-Oppliger 2013c, S. 119):

- das Lern- und Interessenprofil des Lernenden (das »ICH-Buch«),
- die Sammlung von Leistungen (Lernprodukte, Leistungen),
- das Lernjournal (als Reflexions-Tagebuch zu eigenen Lernwegen),
- das Logbuch (als Fahrtenschreiber und Planungsinstrument).

Das persönliche Lernprofil

Viele Portfolios beinhalten ein persönliches Profil der Lernenden, das dem Selbstverständnis und dem Verständnis der eigenen Lernpräferenzen dient (das »ICH-Buch«). Es beinhaltet das persönliche Profil der Lernenden und Notizen zu »Ich bin ...« und »Ich kann ...«. Es gibt Auskunft zu Fragen wie: Welches sind meine Stärken? Welches sind meine Interessen? Welches sind meine Lernstile? Woran zeigt sich das (mit Beispielen und Belegen)? Was unterstützt oder hindert mich beim Lernen? Lerntypentests, Interessenfragebögen, und Selbsteinschätzungen zu eigenen Fähigkeiten oder Potenzialanalysen können ebenso enthalten sein wie Stärken-/Schwächen- oder Kompetenzprofile. Rückmeldungen von Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern oder weiteren Personen im Umfeld des Lernens ergänzen die eigenen Einschätzungen. Ebenso sind Protokolle zu den Standortgesprächen und Lernberatungen sowie individuelle (Lernziel-)Vereinbarungen und Förderpläne für die nächste Lernetappe in diesem Teil abgelegt.

Individualisierte Leistungsdokumentation und Reflexion

Generell ist zu empfehlen, die Sammlung der Leistungen und Lernprodukte vom Lernjournal (der Reflexion des Lernverlaufs) zu trennen; denn während die Lernprodukte zur Leistungsbewertung dienen können, wäre es ein Bruch des Vertrauensverhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden, wenn das Lernjournal zur Leistungsbewertung beigezogen würde. Die Sammlung kann Beispiele von Arbeiten, Lernkontrollen, Fotos, aber auch Texte, Notizen, Briefe, Medien und vieles mehr zur Dokumentation des eigenen Lernens und Wissensstandes umfassen.

Hinsichtlich Leistungsbewertung mittels eines Portfolios besteht ein wesentlicher Unterschied zu oft gewohnten Praktiken der Leistungsbewertung darin, dass diese nun nicht in gewohnter Weise aufgrund einer Sozialbezugsnorm, d. h. im Vergleich mit den andern Schülerinnen und Schülern der Klasse erfolgen kann wie bei zeit- und zielgleichen Klassenarbeiten. Nicht vor allem das soziale Ranking innerhalb einer Lerngruppe gibt den Maßstab der Bewertung ab, sondern dazu ergänzend die individuelle, formative und die kriteriale Bezugsnorm. Im Lerndialog zwischen Lehrenden und Lernenden geht es um die Individualnorm »Du bist dann gut, wenn du das leistest, wozu du imstande bist!« und um reflexive Fragen wie »Ist es das, was du aufgrund deiner Potenziale leisten kannst?« oder »Bist du zufrieden mit deiner Leistung?«. Unter dem Aspekt der kriterialen Bezugsnorm bewerten Lehrende und Lernende gemeinsam die Leistungen aufgrund vorangehender Zielvereinbarungen oder vorliegender Kompetenzraster, in denen der jeweilige Lernstand und der Entwicklungsverlauf festgehalten werden können.

Im Lernjournal reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Lernwege. Dazu dienen Fragen oder Impulse wie: Was ist mir gelungen? Worauf bin ich stolz? Wie bin ich die Arbeit angegangen? – Hat sich das bewährt? Womit bin ich (noch nicht) zufrieden. Was macht mir Mühe? Ich habe gelernt, dass ... Oder: Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich ... anders

machen. Wer kann mir beispielsweise als Mentorin oder Mentor beim nächsten Schritt behilflich sein?

Die Reflexionen und Lernberatungsgespräche zum Portfolio und Lernjournal beziehen sich jeweils auf:

- die *kriteriale Ebene* der sachlich-fachlichen Richtigkeit des Gelernten und auf Problemlösungen, Fehleranalysen und Korrekturen
- die *prozedurale Ebene* der Lerntechniken und -strategien und auf Vorgehensweisen (mit Fehlentscheiden und Berichtigungen)
- die *personale und identitätsstiftende Ebene* der Lerninhalte, auf allfällige Widerstände gegenüber dem Lerninhalt, auf Motivierendes und auf den Selbstbezug: »Was hat das Gelernte mit mir als Person, meiner Gegenwart und meiner Zukunft zu tun?«.

Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein in Inklusionssettings

Das Lernen mit Portfolio und Lernjournal fordert und fördert eigenverantwortliches Lernen und Selbstbewusstsein. Individualisierte Lernwege setzen voraus, dass Kinder und Jugendliche Fähigkeiten der Selbststeuerung und Verantwortung fürs eigene Lernen innerhalb einer Gemeinschaft entwickeln. Lernen heißt nicht länger bloßes Reproduzieren vorgegebener Inhalte und erfüllen normativer Arbeitsaufträge, sondern, sich auf Lernangebote einlassen und Mitverantwortung für den gemeinsamen Lehr/Lernprozess zu übernehmen. Dies schließt an die postulierten Aufgaben der Bildungsinstitutionen an, junge Menschen ihre individuellen Begabungspotenziale und Möglichkeiten entdecken zu lassen und sie auf ein lebenslanges Lernen und Selbstgestaltung vorzubereiten (s. o.). Die Schülerinnen und Schüler realisieren: »Es ist mein Lernprozess und das Portfolio weist die Ergebnisse meines Lernens aus«. Damit schließt Portfolioarbeit an Theorien zur Selbstwirksamkeit (Bandura 1977, S. 191 ff.) und an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993, S. 223 ff.) an, wonach Lernende dann motiviert sind, wenn sie sich als Verursacher ihrer Handlungen erleben und Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen können.

Personalisierte Lernbegleitung und Förderdiagnostik

Portfolio und Lernjournale ermöglichen einen vertieften Einblick in das Leistungsvermögen, in Lern-, Denk- und Ausdrucksstile sowie in Lerneinstellungen der Lernenden. Sie machen diese der Lernbegleitung im Dialog von Lernenden und Lehrenden zugänglich. Dabei zielt die Lernbegleitung sowohl auf fachliche wie überfachliche Aspekte des Lernens und des Selbstmanagements der Schülerinnen und Schüler ab. Die Standortbestimmungen mit dem Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung und den daraus sich ergebenden Lernberatungen tragen den Charakter pädagogischer Förderdiagnostik. Darin geht es stets darum, herauszufinden, was ein Kind oder Jugendlicher zu leisten imstande ist, und wie seine Potenziale sowie Lern- und Leistungsmotivation und ein gesundes Selbstbewusstsein gefördert werden können. Lernen mit dem Portfolio nimmt die persönlichen Fähigkeiten und

Stärken sowie den Eigensinn der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt für weiterführende Lernschritte.

SEM .. und danach ...

In Erweiterung des SEM und mit der expliziten Zielsetzung inklusiven Unterrichts für heterogene Lerngruppen und Klassen werden an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in den vergangenen Jahren begabungsfördernde Selbstlernarchitekturen entwickelt. Dabei werden Lernaufgaben auf mehreren Anspruchsniveaus konzipiert, die unterschiedliche Zugänge, Bearbeitungsmodalitäten und Formen des Leistungsnachweises zulassen. Die Lernaufgaben verbinden normatives und deklaratives Wissen mit dem gezielten Aufbau von Lernstrategien und Methodenkompetenz sowie mit vertiefenden offenen Fragestellungen, die kreative eigene Denkleistungen fordern und fördern (Müller-Oppliger 2013b; 2014f).

Über die individualisierte Bearbeitung von Lernaufgaben hinaus sind zahlreiche Problemstellungen auf unterschiedliche Weise so inszeniert, dass sie Zusammenarbeit, gegenseitige Präsentation und Diskussion initiieren. Das Kommunizieren eigener Lernergebnisse und Entscheide, das Argumentieren eigener Überlegungen sowie das Anerkennen und Respektieren unterschiedlicher Lösungswege und Positionen anderer sind wesentliche Aspekte kooperativen Lernens als zentrales Lernprogramm zum Aufbau sozialer Kompetenzen in inklusiven Lernsettings. Personalisiertes und eigenständiges Lernen verbindet sich mit dem Ausbilden interaktiver und kommunikativer Kompetenzen. Dabei sind die Wahrnehmung und Würdigung der Leistung der Einzelnen, verbunden mit der Entwicklung gegenseitiger Anteilnahme und einer wertschätzenden Anerkennungskultur entscheidende Gelingensfaktoren.

Ein zentrales Merkmal der differenzierenden Lernarchitekturen ist schließlich die individuelle Lernbegleitung. Die Narrationen und Reflexionen der Lernenden und ihr Selbstverständnis zum eigenen Lernen (Lewin 1951; Wilson 2013, S.105) sind die Ausgangspunkte der Lernberatung, die sich sowohl auf fachliche wie überfachliche Bildungsabsichten bezieht (Fachexpertise und Mentoring). Lerndialoge setzen am jeweiligen Sachverstehen, an den Lernstrategien, aber auch an den Lerneinstellungen, Motiven und dem Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler an (Müller-Oppliger 2013a; 2014f). Sie lassen die Lernenden erleben, dass sie als Person und ihre Entwicklung den Lehrpersonen wichtig sind, und ermöglichen den Lehrenden, ihre Schülerinnen und Schüler als junge Persönlichkeiten wahrzunehmen, für deren Zukunft sie sich engagieren. Die Lernberatung ist ein pädagogisches Kernelement person- und begabungsbezogener Förderung. Sie kann die entscheidende Grundlage sein für den Aufbau eines positiven Selbstbewusstseins zu weitergehender Selbstgestaltung und zukünftiger Mitgestaltung in einer pluralen Gesellschaft.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston/MA.: Allyn & Bacon.
- Aron, E. N./Aron, A. (1997): Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 345–368.
- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arnold, R./Gómez Tutor, C (2007): *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für Interdisziplinäres Erfahrungsorientiertes Lernen.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. New Jersey/Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Beck, U. (1997): *Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Wertezersfall*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bentley, J. E. (1937): *Superior Children*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Bless, G. (2007): *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt (3. Auflage)*. Bern: Haupt Verlag.
- Bloom, B. S. (1984): *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Pearson Education.
- Boban, I./Hinze A. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Übers. u. adaptierte Fassung. Halle: Martin-Luther-Univ. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Abruf 22.11.2013).
- Bourdieu, P./Passeron J. C. (1986): *The Forms of Capital*. In: Richardson, J. G. (Hrsg.): *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, S. 241–258.
- Bourdieu, P./Passeron J. C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks/CA: Sage Publications Inc.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2003): *Die drei Formen des Kapitals*. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 95–102.
- Bremer, H. (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brody, L. E./Mills, C. J. (1997): *Gifted children with learning disabilities: A review of the issues*. In: *Journal of Learning Disabilities* 30, S. 282–297.
- Coleman, M. R./Gallagher, J. J. (1995): *The successful blending of gifted education with middle schools and cooperative learning: Two studies*. In: *Journal for the Education of the Gifted* 18, S. 362–384.
- 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*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 34, S. 366–375.

- Dabrowski, K./Kawczak, A./Piechowski, M. M. (1970): *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf Publications.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–238.
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (Übers. von Erich Hylla). Weinheim/Basel: Beltz.
- Edelmann, D. (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/Zürich: LIT Verlag.
- Edelstein, W. (2000): *Der Diskurs von Werthaltungen – eine Kernaufgabe von LER: Entwicklungspsychologische und diskursdidaktische Reflexionen*. Potsdam: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), S. 21–29.
- Foucault M. (1966): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften (Les mots et les choses)*. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Foucault, M. (1993): *Technologien des Selbst*. In: Martin, L. H./Gutman H./Hutton P. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 24–62.
- Frazier, M. (1997): *Gifted minority students: Reframing approaches to their implication and education*. In: Colangelo, N./Davis, G. (Hrsg.): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, S. 498–515.
- Gardner, H. (2006): *Multiple Intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic.
- Goffman, E. (1997): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Green, N./Green K. (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Johnson, D. W./Johnson, R. (1999): *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Habermas, J. (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. In: Habermas, J. (Hrsg.): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.119–226.
- Haerberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1991): *Die Integration von Lernbehinderten (2. erweiterte Auflage). Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern/Stuttgart: Haupt Verlag.
- Keliher, A. V. (1931): *A Critical Study of Homogeneous Grouping: with a Critique of Measurement as the Basis for Classification*. Contributions to Education. No. 452. New York.
- Kohlberg, L. (1984): *Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis*. In *Transformation und Entwicklung: Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 21–55.
- Kohlberg, L. (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kronig, W. (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs 2007. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.
- Kulik, J. A./Kulik, C. L. (1997): *Ability grouping*. In: Colangelo, N./Davis, G. A. (Hrsg.): *Handbook of gifted education*. Boston/MA: Allyn & Bacon. S. 230–242.
- Marsh, H. W. (2005): *Big-fish-little-pond effect on academic self-concept*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, S. 119–127.
- Müller-Opplinger, V (2008): *Ist Lisa Einstein »hochbegabt«? – Erkennen besonderer Begabungen in Unterricht und Schule*. In: *Die Neue Schulpraxis nsp* 78, H. 10, S. 9–12.
- Müller-Opplinger, V. (2013a): *Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung als Kernelemente der Begabtenförderung*. In: *Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Karg-Heft 5*. Frankfurt am Main: Karg Stiftung. S. 37–43.

- Müller-Oppliger, V. (2013b): Schulentwicklung und Didaktik der Begabungsförderung. In: Hoyer, T./Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): *Begabung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG, S. 102–122.
- Müller-Oppliger V. (2013c): Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung. Erkennen von Potenzialen und Fähigkeiten aufgrund reflexiver Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen. In: Heissenberger, K. (Hrsg.): *Verborgene? Versteckt? Entdeckt! Individuelle Entfaltung durch Begabungs- und Begabtenförderung*. Graz: Leykam-Studienverlag, S. 119–132.
- Müller-Oppliger, V. (2014a): Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell. In: Weigand, G./Müller-Oppliger, V./Hackl, A./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 68–77.
- Müller-Oppliger, V. (2014b): (Hoch-)Begabtenförderung im Spannungsfeld von Anthropologie, Ökonomie und Ökologie. In: Weigand, G./Müller-Oppliger, V./Hackl, A./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 58–67.
- Müller-Oppliger, V. (2014c): Begabungsförderung ist Selbstgestaltung in sozialen Kontexten. Eigensinn und Mitverantwortung entwickeln in einer lernenden Gemeinschaft. *News & Science* 36/37. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, S. 23–28.
- Müller-Oppliger, V. (2014d): Das »Schoolwide Enrichment Model« als Choreographie inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung. In: Weigand, G./Müller-Oppliger, V./Hackl, A./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 253–273.
- Müller-Oppliger, V. (2014e): Lehr- und Lernformen der Begabungsförderung. In: Weigand, G./Müller-Oppliger, V./Hackl, A./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 128–137.
- Müller-Oppliger, V. (2014f): Selbstlernarchitekturen zu selbstgesteuerter Begabungsförderung. In: Weigand, G./Müller-Oppliger, V./Hackl, A./Schmid, G. (Hrsg.): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 115–128.
- Oser F./Althof W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Oser, F./Althof W. (2001): Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 233–268.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Preckel, F./Brüll, M. (2010): The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. In: *Learning and Individual Differences* 20, S. 522–531.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? In: *Sonderpädagogische Förderung* 1, S. 70–80.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reichenbach, R. (2000): Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, H. 6, S. 795–807.
- Reis, S. M. (1981): *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut Storrs.
- Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.) (2012): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Renzulli, J. S./Reis, S. M., Smith, L. H. (1981): The revolving door identification model. Mansfield Center/CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S./Reis, S. M. (1985): The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center/CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1994): Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center/CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S./Reis, S. M. (1997): The Schoolwide Enrichment Model. Storrs/CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S./Reis, S./Stednitz, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer.
- Renzulli, J. S. (2002): Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. In: PhiDelta Kappan 84, H. 1, S. 33–58.
- Renzulli, J. S./Reis, S. M. (2003): Conception of giftedness and its relation to the development of social capital. In: Colangelo, N./Davis, G. A. (Hrsg.): Handbook of Gifted Education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon, S. 75–87.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (13. Auflage). Hannover: Schroedel Verlag.
- Sliwka, A. (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sternberg R. (1986): Triarchic theory of intellectual giftedness. In: Sternberg, R. J./Davidson, E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 223–243.
- Stoeger, H./Ziegler, A. (2003): ENTER – ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung 1, S. 8–21.
- Tannenbaum, A. J (1983): Gifted Children. Psychological und Educational Perspectives. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Tomlinson, C. A./Kaplan, S. N./Renzulli, J. S./Purcell, J./Leppien, J./Burns, D. (2002): The parallel curriculum. A Design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks/CA: Corwin Press, Inc.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, 7-10 June 1994.
- United Nations (1989): Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (Abruf 17.10.2014).
- Voss, G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 20, H. 2, S. 149–166.
- Vygotskji, L. S. (1978): Mind in society: the development of higher psychological processes. 14. Auflage. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Werning, R. (2011): Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule 2, S. 73–79.
- Weigand, G. (2014): Begabungsgerechtigkeit zwischen Inklusion und Exklusion. Vortrag anlässlich des Schweizer Kongresses zur Begabungs- und Begabtenförderung, Brugg/Windisch: Pädagogische Hochschule der Nordwestschweiz (5.9.2014).
- Weinert, F. E. (1990): Einleitung. In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabtenförderung in der Schule: Pädagogische Modelle in der Diskussion. Bad Honnef: K.H. Bock, S. 9–11.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–60.