

Pädagogischer Perspektivenwechsel in Schweizer Schulen

Vom Normierungs- und Defizitdenken hin zur individualisierenden Ressourcenorientierung

Victor Müller, Oppliger. (2011). Kulturmagazin „DU“, Themenheft „Hochbegabung“. Zürich: Du Kulturmedien AG. S. 58-61.

Gesellschaftliche Veränderungen fordern eine veränderte Schule

Die Geschichte der Begabungs- und Begabtenförderung ist unauflösbar mit der Geschichte der Gesellschaft und ihrer Schule verbunden, die sich in stetem Wandel befinden. In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass die Schule derzeit eine Zeitepoche hinter sich lässt, in der die Auffassung vorherrschte, dass alle Menschen hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen gleich sind, die gleichen Ausgangsbedingungen mitbringen und deshalb der Unterricht auch für alle gleich sein soll. Ein für ungleiche Schüler/innen gleichgeschaltetes Lernangebot wurde lange Zeit als Chancengleichheit (miss-)verstanden; - was durch die PISA-Ergebnisse (2006) und die Forschung zur Wirksamkeit der Bildungssysteme eindrücklich widerlegt wird. Heute ist die Heterogenität der Lernenden nach ihrer familiären und soziokulturellen Herkunft vielerorts als soziale Tatsache anerkannt. Sie wird von der Schule zunehmend zum Ausgangspunkt für ein differenzierendes Lernangebot und individualisierende Lernmethoden genommen.

Es gehört heute zum Alltagsverständnis über schulisches Lernen, dass in einem sich ausschliesslich an einer Durchschnittsnorm orientierenden Unterricht jeweils ein Teil der Schüler/innen einer Lerngruppe überfordert ist, während andere Kinder und Jugendliche zum Teil bedeutend mehr zu leisten imstande wären. Das System produziert so Überforderte, Lernbehinderte und Schulversager auf der einen Seite, während Lernende mit hohem Potenzial eine lediglich durchschnittliche und deshalb ungenügende Förderung erfahren. Dies trotz der Schulgesetzgebungen, die für alle Kinder und Jugendliche eine ihren Fähigkeiten gerechte Bildung als Auftrag der Schule garantieren. Davon besonders betroffen sind die für das zukünftige Lernen bedeutsamen Phasen der frühen Bildung in der Vorschule und der Primarschule, in denen oft überdauernde positive oder negative Lerneinstellungen geprägt werden.

Zusätzlich zu den Anstrengungen, das Versprechen der Bildungsgesetze einzulösen, hat sich in den vergangenen Jahren einerseits das Wissen um effektives Lernen erweitert; andererseits werden aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen weiterführende Anforderungen an die Schule gestellt:

Lebenslanges und selbstsorgendes Lernen; die eigenen Potenziale erkennen und nutzen

In der Zeit, in der unsere heutigen Bildungssysteme konzipiert wurden, war eine vorherrschende Meinung, dass es ein bestimmtes, fest definierbares Wissen und Können gibt, das gelehrt und (auswendig) gelernt werden kann und das auf das Leben und die Berufswelt vorbereitet. Im Gegensatz dazu sieht sich das schulische Lernen heute mit einer doppelten Forderung konfrontiert: Das Erlernen eines tragfähigen fächergebundenen Grundlagenwissens auf der einen Seite und auf der anderen Seite der existenziell wichtige Aufbau von Kompetenzen, die auf lebenslanges Weiterlernen und auf Flexibilität in einer sich stets schneller verändernden Umwelt vorbereiten. Zusätzlich zum Fachwissen soll Schule dazu befähigen, in einer sich wandelnden Gesellschaft lebenslang weiter zu lernen. Denn auch die Schule muss von der „Halbwertszeit des Wissens“ ausgehen (Die Zeit, in der Wissen sich in einer bestimmten Domäne verdoppelt, resp. bestehendes Wissen aufgrund mangelnder Aktualität nur noch zur Hälfte genügt).

Die Informationsflut und die unlimitierte Verfügbarkeit unterschiedlichen Wissens durch die Neuen Medien (World Wide Web) bringen mit sich, dass heute nicht mehr in der Schule „allen Menschen alles allhaft und allumfassend“ (Comenius 1657/1993) gelehrt werden kann. Das Wissen, an dem die Schüler/innen Anteil haben können, ist heute einerseits durch Unterricht (Lehrbuch, Lehrplan) eingrenzbar und überschaubar, andererseits aber auch offen, unkontrollierbar und unverfügbar aufgrund der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Internet im Global Village).

Dies drängt auch dem schulischen Lernen eine Unterscheidung in „Geteiltes Wissen“ und „Verteiltes Wissen“ auf. Miteinander geteiltes Wissen stellt ein verbindliches Basiswissen dar (Minimalstandards mit dem Anspruch „No child left behind“), das eine Grundlage der allgemeinen Verständigung in einer Lerngruppe oder auf einer Lernstufe darstellen kann („basic needs“). In Ergänzung dazu gilt als verteiltes Wissen das subjektives Verstehen und Können der Einzelnen, das diese als Personen profiliert und als Individuen ausmacht (Lernen mit Kompetenzprofilen). Diese Einsicht hat weitreichende Folgen auf die Formen des Lernens und der Leistungsbeurteilung, weil sich individualisierte Leistungen nicht ohne weiteres durch die traditionellen Prüfungsmethoden und ein auf Vergleich angelegtes Notensystem abzeichnen lassen.

Durch die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, ist unumstritten, dass die Schule auf lebenslanges Lernen vorbereiten muss. (Comeniusprogramm der EU zu „Life Long Learning“ 2007-2013). Der lebenslang lernende Mensch gestaltet sein Leben im jeweiligen Umfeld im Sinne einer Kapitalisierung seiner Möglichkeiten selbst. Lernende sind „Entrepreneurs“ ihres eigenen Lebens“. Das Lernen lernen und dabei die individuellen Ressourcen und Begabungen zu nutzen ist existenziell im Prozess der lebenslangen „Selbstökonomisierung“ (Voss 2000) und der „Selbst-Produktion“ (Bröckling 2007). Dazu gehört auch, die eigenen Möglichkeiten, Stärken und Schwächen zu kennen und sich um seine eigene Entwicklung zu sorgen.

Dies kann aber nur gelingen, wenn Schüler/innen sich in der Schule ihrer Potenziale bewusst werden und Lerntechniken ebenso wie positive Lerneinstellungen aufbauen können. Der Schule fallen dabei zentrale Funktionen zu im Erkennen individueller Begabungen jedes Lernenden, im Aufbau von Lern-, Denk- und Selbsttechniken und im Fördern von Haltungen, die eigenen Fähigkeiten positiv in Leistungen umzusetzen und die Verantwortung fürs eigene Handeln zu übernehmen.

Lernen als individuelle Wissenskonstruktion in sozialen Beziehungen

Zusätzlich zu den veränderten Inhalten schulischen Lernens hat sich auch das Wissen über das Lernen verändert. Die Lernforschung und die Neuropsychologie haben in den letzten Jahren darauf hingewiesen, dass Lernen aufbaut auf vorhandenem Vorwissen und der vorangehenden *Lernbiografie*. Beim Lernen wird bestehendes Wissen und Verstehen ergänzt, in Frage gestellt oder neu konstruiert. Lernen gilt als *Wissenskonstruktion* eines Menschen; Lernende konstruieren dabei, wie sie etwas verstehen. Dabei schliessen sie an ihre individuell unterschiedlichen *Vorerfahrungen und Interessen* an. Was sie über einem bestimmten Inhalt bereits wissen oder denken ist der Ausgangspunkt von Lernen. Aber auch die Fragen: Als wie bedeutsam Lernende das neu zu Erlernende einschätzen. Ob sie sich dies zutrauen und ob sie aufgrund der Herausforderung eher Misserfolg oder Erfolg erwarten können.

Der Beziehung der Familien zu Bildungsinhalten, deren Einfluss auf die Vorbildung Ihrer Kinder vor dem Eintritt in die Schule und deren Einstellungen zum Lernen üben einen gewichtigen Einfluss auf den Schulerfolg aus, genauso wie weitere soziale, kulturelle oder sprachliche Voraussetzungen (z.B. Fremdsprachigkeit oder Migrationshintergrund). Begabungsförderung bedeutet deshalb auch, verdeckte Potenziale und Fähigkeiten bei Schüler/innen zu entdecken und zu fördern, bei denen dies aufgrund ihrer Fremdsprachigkeit oder ihrer sozialen Herkunft nicht offensichtlich zum Ausdruck gelangt.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen für ihr jeweiliges Lernen sind gleichzeitig die Ausgangspunkte für ihre jeweilige „*Zone nächster Entwicklung*“ (Vygotsky 1978). Darunter wird der Lernfortschritt verstanden, der mit Hilfe und Unterstützung Fortgeschrittener (Lehrpersonen, Mitschüler/innen, weitere Bezugspersonen) für die Einzelnen aufgrund ihres Vorwissens und ihrer Potenziale erreichbar ist. Diese Zone optimaler Begabungsförderung ist individuell verschieden und stark abhängig von den sozialen Beziehungen zu Lehrpersonen, Vorbildern und innerhalb der Lerngemeinschaften. Voneinander und miteinander Lernen in einem Lernklima sozialer Beachtung, Bestärkung und Anerkennung sind wesentliche Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Lernprozesse – auch von (Hoch-)Begabten.

Seitens der Motivationsforschung sind drei Faktoren zentral für gelingendes und nachhaltiges Lernen: Die Möglichkeit zu eigenen Entscheiden, soziale Zugehörigkeit und persönlicher Erfolg. Nach den Erkenntnissen der „*Selbstwirksamkeitstheorie*“ (Deci & Ryan 1993) ist die Lernmotivation umso höher, - je stärker die Lernenden sich als «Verursacher ihrer Handlungen» erleben, - je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können,

- je mehr sie sich als Person von Lehrpersonen akzeptiert fühlen,
- je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Zugehörigkeit gelegt wird,
- je häufiger sie im Unterricht persönlichen Lernfortschritt (Erfolg) erkennen.

Umgekehrt ist mit umso niedrigerer Motivation zu rechnen, je weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten fürs eigene Lernen eingeräumt werden, je stärker Lehrpersonen kontrollierendes Verhalten an den Tag legen und je mehr Leistungsbeurteilung auf Wettbewerb und Konkurrenz abzielt.

Personalisiertes und eigenständiges Lernen

Setzen wir die veränderten Ansprüche an die Schule in Beziehung zu den Erkenntnissen der Lernforschung, dann ergeben sich daraus fürs Lernen allgemein und für die Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung im Speziellen drei Positionen:

a) Abkehr von einseitiger Lehrplan- und Fachorientierung

Im Zentrum des schulischen Lernens stehen nicht mehr nur die normativen Inhalte des Lehrplans, den alle Schüler/innen - „ohne Rücksicht auf Verluste“ - in selber Weise zu erfüllen haben. An deren Stelle treten zum einen minimale Standards, die von allen Lernenden erreicht werden sollen. Zum andern werden aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen, Interessen und Begabungen Lerninhalte in individualisierenden Lernformen so unterrichtet, dass Lernende in ihrer Zone nächster Entwicklung, auf ihren Anspruchsniveaus optimal lernen und Begabungen entwickeln können. Dies umfasst Förderangebote bei Lernschwierigkeiten ebenso wie komplexere und herausfordernde Aufgabenstellungen für überdurchschnittlich Begabte. Der Fokus des schulischen Lernens verlagert sich vom Abarbeiten von Lehrplänen hin zu der Person des Lernenden und dem Aufbau deren fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen. Ihr erfolgreiches Lernen und Verstehen steht im Zentrum eines „personalisiertes Lernens“.

b) Perspektivenwechsel: „Vom Fehlenden zum Geleisteten“

In diesem Zusammenhang findet auch ein Wechsel statt von einer Defizitorientierung zur Wahrnehmung, was Schüler/innen zu leisten imstande sind. Nicht, was die einzelnen Lernenden nicht wissen, nicht können oder falsch machen steht im Zentrum des Unterrichts (und der Leistungsbeurteilung), sondern die Frage, wie sie Schwächen ausgleichen und Stärken und Potenziale optimal weiterentwickeln. Dabei werden Fehler nicht als Versagen verstanden. Vielmehr sind sie wichtige Nahtstellen im Übergang von noch Fehlendem zu weiterem Lernen und zu besserem Können. Zunehmend arbeiten die Schulen deshalb mit Talent- oder Entwicklungs-Portfolios und Lernjournalen, in denen die Schüler/innen ihre individuellen Begabungen, Leistungen und Leistungsentwicklungen dokumentieren und mit Kompetenzrastern, die den Lernzuwachs der einzelnen Schüler/innen über verschiedene Entwicklungsstufen sichtbar werden lassen.

c) Von Anpassung und Unterwerfung zur Selbst- und Mitgestaltung

Lernen erschöpft sich nicht im Auswendiglernen und Reproduzieren. Blosses Wiedergeben von Vorgedachtem und didaktisch reduziertem Wissen fördert junge Menschen nicht, eigenständig denkende, innovative, selbst gestaltende und mitverantwortende Menschen zu werden. Zwar gibt es Lerninhalte, die auswendig gelernt und automatisiert werden müssen (Faktenwissen, Vokabeln, usw.). Sobald Lernen aber auf die höheren Ebenen des Verstehens, des Erforschens und Entdeckens, der Bewertung von Situationen oder des eigenaktiven Gestaltens und kreativer Produktivität geht, heisst Lernen auch: Lernen, eigene Wege zu gehen, diese zu reflektieren und zu begründen, aber auch zu lernen, eine eigene Position zu vertreten und im Austausch mit anderen zu überprüfen. Nachhaltiges Lernen ist immer auch eigensinniges Lernen (der eigenen Person Sinn machen). Dies verlangt nach einem Unterricht, der auch offene Lernwege für selbständige Problemlösungen vorsieht und Zeitgefässe für individuelle Vertiefung und Profilierung ermöglicht. Dazu gehört auch die Unterstützung der Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Selbstvertrauen.

Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung im Unterricht

Schulisches Lernen kann in drei unterschiedlichen Grundformen erfolgen. Diese ergänzen einander im Sinne der vorangehend ausgeführten Zielsetzung, die Schüler/innen zu kompetenten, selbstverantwortenden und selbstbewussten Menschen heranzubilden:

- Im *lehrergesteuerten Unterricht* unterrichtet die Lehrperson und präsentiert oder erarbeitet mit den Schüler/innen die Lerninhalte.
- Im Unterricht mit *Erweiterten Lernformen* (Werkstattunterricht, Wochenplan, Projektarbeit, Lernumgebungen) lernen die Schüler/innen in vorbereiteten Lernarrangements. In diesen werden ihnen Informationen vermittelt und Lernaufgaben gestellt, die mehr oder weniger selbstgesteuert (Aufgabenauswahl, Zeit der Bearbeitung, Tiefe der Bearbeitung) durchgearbeitet werden können. Die Schüler/innen lernen dabei Arbeitsorganisation, Selbstverantwortung, Lerntechniken, miteinander Zusammenarbeiten. Erweiterte Lernformen haben ein hohes Potenzial für Begabungsförderung, sofern die Lernaufgaben differenzieren. Individualisierende Lernaufgaben qualifizieren sich durch:
 - Lernimpulse für verschiedene Lernniveaus/Leistungsanforderungen (Bloom 1984)
 - Verschiedenartige Zugänge zur Problemstellung (Spiro et al. 1991, Bruner 1988)
 - Berücksichtigung der Lerntypen (Kolb 1981, Sternberg 2005)
 - unterschiedliche Möglichkeiten Leistungen auszudrücken (Kettle/Renzulli 1998, Gardner 1983)
 - Offenheit der Lösungswege; eigenes Denken ist gefordert
 - Angaben zur Reflexion über das Gelernte.
- In der *Freiarbeit* erhalten die Lernenden Gelegenheit, eigene Projekte und Fragestellungen (fachgebunden oder interessengeleitet) zu bearbeiten. Die Freiarbeit ermöglicht Begabungs- und Begabtenförderung innerhalb des Regelunterrichts soweit dies im Kompetenzbereich der Lehrperson liegt und im Rahmen der Klassensituation leistbar ist. In der Freiarbeit lernen die Schüler/innen.
 - eigene Ziele setzen (inkl. Überlegungen zu Sinn und Bedeutung)
 - sich informieren; Sachübersicht über ein Wissensgebiet erlangen
 - eigene Bearbeitungs- oder Lösungsstrategien entwickeln
 - eigenständiges Planen und Durchführen des Projektes
 - mit anderen zusammenarbeiten
 - Verantwortung übernehmen fürs eigene Handeln
 - Reflektieren über das Entstandene und über den eigenen Lernweg.

Durch die Erweiterung der Lernformen hat sich die Profession der Lehrpersonen verändert. Die Funktion der Lehrperson beschränkt sich nicht länger auf uniforme Lehrstoffvermittlung, Instruktion und Selektion.

Lehrpersonen sind Arrangeur/innen kluger Lernumgebungen, in denen Schüler/innen individualisiert und stärkenorientiert lernen können. Lehrpersonen sind aber auch Lernbegleiter/innen und Lerncoaches. Sie unterstützen die Schüler/innen im Aufbau von Lerntechniken, Lernverhalten und Lerneinstellungen (Motivation, Selbstvertrauen) und in ihrem Selbstbewusstsein für die eigenen Begabungen und deren Umsetzung. Sie unterstützen die Lernenden im Nachdenken über ihr Lernen (Schoen 1983). Sie besprechen mit ihnen ihren individuellen Entwicklungsverlauf aufgrund der Lernjournale und Portfolios. Im Lerndialog treffen sie mit ihnen die nächsten persönlichen Lernzielvereinbarungen.

(Hoch-)Begabtenförderung über den Unterricht hinaus

Erste Orte der Begabungsförderung sind die Familie und der Regelunterricht. Die Begabtenforschung zeigt aber eindrücklich, dass diese beiden Systeme allein nicht in der Lage sind, überdurchschnittliche Begabungen ausreichend zu fördern. Es wird davon ausgegangen, dass 15 bis 20 % aller Schüler/innen fähig wären, in gewissen Bereichen Ausserordentliches zu leisten (Weinert 1990, Renzulli/Reis 1997, Sternberg 2005).

Dabei orientiert sich Hochbegabung nicht mehr eingeschränkt auf einen statistischen Intelligenzquotienten von 130 und höher (kognitive Begabung), sondern über die international anerkannte Konvention, dass Hochbegabung sich auf einen einzelnen (partielle Begabung) oder mehreren Begabungsbereiche (universale Begabung) beziehen kann. Sie wird definiert als „Möglichkeit zu Leistungen in verschiedenen Domänen, die im Vergleich zu Gleichaltrigen durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität und besonderen Wert auffallen (Sternberg 2005).

Viele Bildungsnationen, einzelne Kantone und zahlreiche Schulen in der Schweiz, haben in den vergangenen Jahren gezielte Programme zur Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung umgesetzt.

Dabei orientieren sie sich grossmehrheitlich am „Schoolwide Enrichment Model“ (Renzulli, Reis 1997) des National Research Centers on the Gifted and Talented in den USA.

Dieses geht davon aus, dass neben den Fördermassnahmen in der Klasse zusätzlich schulinterne, und darüber hinaus lokale und regionale Ergänzungsangebote zur Förderung überdurchschnittlicher Begabungen sinnvoll sind. (Enrichmentangebote, Pull-Out-Gruppen, Begabtenateliers, Grouping in Leistungs- und Interessengruppen, usw.). Zusätzlich zu diesen schulischen Angeboten ist oft auch die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Mentor/innen ausgesprochen erfolgreich (Schriftsteller, Künstler, Forscher, Expert/innen). Und zunehmend entstehen Vereinbarungen oder Einzelabsprachen zwischen Regelschulen und Kunst-, Sport- oder Musikakademien, mit Wissenschaftszentren oder im Fall von Frühstudien mit Universitäten, die besonders begabten Schüler/innen ermöglichen, ihre Talente neben der Schule schon früh in persönlichem Kontakt mit Vorbildern zu realisieren.

Viele dieser Schulen verfügen über eine oder mehrere Lehrpersonen, die sich in einem Nachdiplomstudium (Zertifikatsstudium oder Weiterbildungs-master) in „Integrativer Begabungs- und Begabtenförderung“ (IBBF) weitergebildet haben und über die nötige Expertise verfügen, die Begabtenförderung an ihrer Schule professionell umzusetzen und zu begleiten.

Potenziale erkennen und nutzen ist Menschenrecht und soziales Kapital

Das Recht des Einzelnen auf eine seinen Potenzialen entsprechende optimale Bildung und Selbstgestaltung trifft sich mit den bildungsökonomischen Ansprüchen der Leistungsgesellschaft an ihre Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich und dem Ziel, Human-Ressourcen als soziales Kapital, optimal zu fördern.

Zusätzlich zur Selbstverwirklichung und zu den gesellschaftlichen Interessen an Exzellenz und Expertise erscheint der Aspekt der Nachhaltigkeit als bedeutungsvoll: Der sorgsame Umgang von Menschen mit ihren Ressourcen. Ihre Fähigkeiten und Einstellungen, besondere Begabungen zur eigenen Befriedigung in positive Leistung umzusetzen. Aber auch das Verantwortungsbewusstsein, hohes Leistungspotenzial in Mit-Verantwortung und zur Mit-Gestaltung einer gemeinsamen Gesellschaft zu nutzen.

Das professionelle Entdecken und Fördern aller Begabungen der zukünftigen Generation ist sowohl anthropologisch, wie ökonomisch und ökologisch begründet. Es ist ein Prinzip jedes Unterrichts aber auch Inhalt und Eckwert jedes Schulprogramms und der meisten Bildungsgesetze.

Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bruner, J. (1988²). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart : Klett-Cotta.

Comenius, J.A. (1993). *Didactica Magna*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Deci, E.L. & Ryan, B.M (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.

Kettle, K./Renzulli, J. S./Rizza, M.G. (1998). *Products of mind: Exploring student preferences for product development using My Way... An Expressing Style Instrument. Gifted Child Quarterly*, 42, pp. 49-60.

- Kolb, D.A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. In: A.W. Chickering (Eds.). *The modern American college*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 232-255.
- Müller-Oppliger, V. (2010): *Von der Begabtenförderung zu selbstgestaltetem Lernen*. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 2010/1, Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 51-62.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007). *PISA 2006*. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann Verlag.
- Renzulli, J.S./Reis, S.M. (1997²). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield, Storrs CT: Creative Learning Press.
- Schoen, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.
- Spiro, R. J./Feltovich, P. J./Jacobson, M. J./Coulson, R. L. (1991). *Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly*. Some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext, *Educational Technology*, 31(9), pp. 22-25.
- Sternberg, R.J./Davidson J.E. (Hrsg.) (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge; New York; Melbourne; Madrid; Cape Town; Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.
- Voss, Günter G (2000). *Unternehmer der eigenen Arbeitskraft*. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* 20 (2), S. 149-166.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, Franz E. (1990). In: Wagner, Harald (Hrsg.): *Begabtenförderung in der Schule: Pädagogische Modelle in der Diskussion*. Bad Honnef: K.H. Bock, 1990. S. 9-12.

Der Autor:

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

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