

1



Begabungen erwarten – Potenziale erkennen

Teil 1: Impulse für die lernprozessbegleitende Diagnostik im Kontext der Begabtenförderung im Land Brandenburg

Begabungen erwarten – Potenziale erkennen

Teil 1: Impulse für die lernprozessbegleitende Diagnostik im Kontext der Begabtenförderung im Land Brandenburg

Jelena Hohloch, Maren Wesnigk

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen: Jelena Hohloch, Maren Wesnigk

Zu dieser Handreichung haben mit Tipps und Hinweisen beigetragen:

Christian Baumelt (LISUM), Andrea Fiebeler (KARG Campus Schule), Prof. Dr. Gilbert

Greefrath (Universität Münster), Frank Heinrich (Gauß-Gymnasium, Frankfurt (Oder)),

Christoph Look (LISUM), Daniel Meile (LISUM), Daniela Nicolai (LISUM), Prof. Dr. Franzis

Preckel (Universität Trier), Antje Rücker (LISUM), Johannes Schneidmesser (LISUM) sowie

das Weinberg-Gymnasium (Kleinmachnow) und die Grundschule „Thomas

Müntzer“ (Blönsdorf).

Wir bedanken uns für die engagierte Unterstützung.

Redaktion: Christoph Look, Johannes Schneidmesser, Maren Wesnigk

Gestaltung: LISUM

Satz: Marion Nagel

Titelbild: ohne Name von rawpixel.com, 2018. <https://pxhere.com/> unter der Lizenz CC0 1.0

Bildnachweise: S. 74

ISBN: 978-3-949352-00-3

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2023

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter:

männlich, weiblich und divers (m/w/d).



Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz CC BY-ND 4.0 zu finden unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de/>

Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 20.09.2023 zuletzt geprüft.

Inhalt

Kluge Köpfe für unsere Zukunft.....	7
1 Begabungen erwarten.....	9
1.1 Fördern – Finden – Fördern: Vom Potenzial zur (besonderen) Leistung	11
1.2 Personenbezogene Bedingungen der Begabungsentwicklung	14
1.3 Schulische Bedingungsfaktoren des Lern- und Leistungsverhaltens	16
2 Potenziale erkennen – ein Leitfaden zum Erkennen besonders begabter und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler.....	19
2.1 Indikatoren für besondere Begabungen	20
2.2 Ziele der Begabungsdiagnostik	22
2.3 Idealtypischer Ablauf der Begabungsdiagnostik – ein Leitfaden	24
3 Die Potenziale im Blick – Diagnoseverfahren und -instrumente	30
3.1 Lernprozessbegleitende Diagnostik von Begabungen	30
3.2 Formen diagnostischer Tätigkeit im Schulalltag	32
3.3 Potenziale standardisierter Erhebungsinstrumente für die Begabungsdiagnostik	33
3.3.1 Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA plus)	36
3.3.2 VERA – Vergleichsarbeiten	38
3.3.3 Lernausgangslage Jahrgangsstufe 7	40
3.4 Schulnoten – kein ausschließliches Kriterium für die Begabungsdiagnostik	40
3.5 Orientierungsarbeiten	41
3.6 Diagnoseverfahren und -methoden als Bestandteil des Schulalltags	42
3.6.1 Herausfordernde Aufgabenformate in der Begabungsdiagnostik nutzen	43
3.6.2 Lernprodukte im Rahmen der Begabungsdiagnostik nutzen	47
3.6.3 Perspektiven der Schülerinnen und Schüler in Dokumentations- und Reflexionsformaten	48
3.6.3.1 Das Lerntagebuch	48
3.6.3.2 Lernlandkarten.....	49
3.6.3.3 Lernbiografiekurven.....	50
3.6.3.4 Kompetenzraster und Selbsteinschätzungsbögen.....	51
3.6.3.5 Stärken- und Interessenfragebogen.....	52
3.6.3.6 Das Portfolio	53
3.6.4 Dialogische Formen der Leistungsbeurteilung nutzen	55
3.6.4.1 Das Portfolio-Gespräch	55
3.6.4.2 Lernentwicklungsgespräche	55
3.6.4.3 Die Sprechstunde für Schülerinnen und Schüler – ein lernprozessbegleitendes Unterstützungsformat.....	56
3.7 Gezielte Beobachtungen – eine wichtige Quelle für die Begabungsdiagnostik	56
3.8 Dokumentation und Datenpflege	59
4 Diagnostik – eine Kernkompetenz der Lehrkräfte	60
4.1 Fehlerquellen bei der Beurteilung	61
4.2 Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen	62
5 Beispiele für den Einsatz von Diagnose- und Förderinstrumenten anhand von Best-Practice-Beispielen.....	64
5.1 Das Weinberg-Gymnasium in Kleinmachnow	64
5.2 Die Grundschule „Thomas Müntzer“ in Blönsdorf	66
6 Ausblick.....	67

Quellen-, Bild- und Lizenznachweis	69
Quellen- und Literaturverzeichnis	69
Abbildungsverzeichnis	74
Tabellenverzeichnis	75
Anhang	76
1 Serviceteil: Übersicht der Begleitmaterialien	76
2 Glossar – Fachbegriffe der Begabungs- und Leistungsförderung kurz erklärt	77
3 Übersicht über die Teilprojekte	86

Zur Orientierung in der Handreichung

	Verweis auf Marginalien OR-Codes verlinkt		Information
	Vertiefung/Erläuterung		Videoclip
	Tipp, Hinweis		Begleitmaterial <i>Hinweise zum Download siehe Serviceteil: Übersicht der Begleit- materialien</i>
	Schulrealität – Fallbeispiel		

Kluge Köpfe für unsere Zukunft

„Das Ziel der Erziehung ist nicht die Vermehrung des Wissens, sondern die Schaffung von Möglichkeiten für ein Kind, zu erfinden und zu entdecken.“

Jean Piaget

Liebe Leserin, lieber Leser,

die gesellschaftlichen Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen, wie z. B. der Digitalisierung, der künstlichen Intelligenz, der Globalisierung oder des Klimawandels, stellen uns und die zukünftigen Generationen vor große Herausforderungen und haben einen immensen Einfluss auf die moderne Berufs- und Arbeitswelt.

Es ist unsere gesamtgesellschaftliche Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen das nötige wissenschaftliche Wissen und die Kompetenzen zu vermitteln, die sie dazu befähigen, den immer komplexer werdenden Herausforderungen unserer Zeit verantwortungsbewusst, intelligent und kreativ zu begegnen.

Wie also bereiten wir unsere klugen Köpfe auf diese, ihre Zukunft vor, damit sie unabhängig, proaktiv und innovativ denken und handeln können? Die Begabungs- und Begabtenförderung kann hierbei einen wertvollen Beitrag leisten und uns bei der Bewältigung dieser Aufgabe unterstützen.

Um zum einen Kinder und Jugendliche fördern zu können, die ihre Potenziale noch nicht ausschöpfen oder deren Potenziale bislang noch nicht erkannt wurden, und um zum anderen diejenigen optimal (weiter) zu fördern, die bereits als leistungsstark und/oder besonders begabt erkannt wurden, besteht auch im Bereich der Begabungsdiagnostik Handlungsbedarf.

Förderung in alle Richtungen zu denken, sollte hierbei als Anregung verstanden werden, damit sich bestehende Potenziale entfalten können. Dabei geht es um die (besonders) begabten sowie die leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler, die ca. 15 % einer jeden Klasse ausmachen.

Mithilfe schulinterner Diagnose-, Beratungs- und Förderkonzepte gilt es, diese Schülergruppe verstärkt in den Fokus zu rücken, passgenaue Förderangebote zu unterbreiten und einen Leistungsbegriff an den Schulen zu etablieren, der den Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler sowie deren Persönlichkeitsbildung in das tägliche Lernen integriert.

Im Rahmen ► der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) werden Konzepte und Strategien für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erprobt, evaluiert und adaptiert, die diagnosebasierte Fördermöglichkeiten für besonders begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen. Diese in der fünfjährigen Pilotphase entstandenen ► P³produkte werden im Rahmen der Transferphase den neu beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt und sollen diese bei der Bewältigung der oben beschriebenen Herausforderungen unterstützen. Wenn die klugen Köpfe bei der Entwicklung ihrer Potenziale von einer begabungsfreundlichen Umgebung profitieren können, können sie sich auf die Herausforderungen der Zukunft bestmöglich vorbereiten. Gleichzeitig wird ein begabungsförderliches Schul- und Lernklima positiv auf die gesamte Schulgemeinschaft ausstrahlen.



► „Leistung macht Schule“ (LemaS) im Land Brandenburg



► Im Anhang finden Sie eine Übersicht über die Teilprojekte, die an den brandenburgischen LemaS-Schulen bearbeitet wurden.



► Nähere Erläuterungen zum **Begabungsbegriff** finden Sie im Glossar.

► **P³produkte**
LemaS-P³produkte sind Strategien, Konzepte, Maßnahmen und Materialien zur Förderung (potenziell) leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. Der Begriff P³produkte steht für das Zusammenspiel von Produkt, Prozess und Person.

Ziele der Handreichung

Die vorliegende Handreichung stellt den ersten Teil einer Publikationsreihe dar, der durch Veröffentlichungen zu den Themen Beraten und Begleiten sowie zur Implementierung ergänzt werden soll.

Der Fokus des ersten Teils liegt auf der lernprozessbegleitenden Diagnostik, die eine Säule der Begabungs- und Begabtenförderung darstellt und durch individuelle Beratungsangebote ergänzt werden sollte. Im Sinne einer Förderdiagnostik können daraus passgenaue und zielgerichtete Förderangebote abgeleitet werden.

Demzufolge wurden die Inhalte der Handreichung so ausgewählt, dass Schulen Informationen und Handlungsempfehlungen dazu erhalten,

- wie besonders begabte, leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler im Unterricht erkannt werden können,
- in welchen Produkten der Förderinitiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) der beteiligten brandenburgischen Schulen diagnostische Zugangsmöglichkeiten thematisiert werden und
- wie pädagogische Fachkräfte mit Diagnoseergebnissen umgehen können.

Diese Hinweise werden darüber hinaus von einem umfassenden Serviceteil gestützt, der praxisnahe Unterstützungsmaterialien bereitstellt.

In der Zukunft wird unsere Gesellschaft starke und eigenständige Persönlichkeiten bzw. Führungskräfte benötigen. Es ist unsere Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen zum lösungsorientierten Handeln zu befähigen, sie zu ermutigen, sich neuen Herausforderungen zu stellen und auf die sich stets verändernden Anforderungen unserer Gesellschaft und Arbeitswelt flexibel zu reagieren. Begreifen wir die Vielfalt in unseren Klassenräumen als Chance und nutzen wir diese durch eine differenzierende Bildungs- und Erziehungsarbeit für das gemeinsame Lernen der Kinder und Jugendlichen.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Umsetzung an Ihrer Schule!



Bernd Jankofsky

*Abteilungsleiter Schul- und Personalentwicklung,
LISUM*

1 Begabungen erwarten

„Talententwicklung ist ein langfristiger Prozess, der auch langfristiger Unterstützung bedarf. Zentrales Bindeglied zwischen Potenzial und Expertise ist Kompetenz und dafür braucht es gute Lehrkräfte.“¹

Prof. Dr. Franzis Preckel

Der Auftrag, die Kinder und Jugendlichen aktiv in die Gestaltung ihrer Welt einzubeziehen und sie auf die Welt von morgen vorzubereiten, stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten: die Erziehungsberechtigten, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, Schulleitungen und natürlich die Schülerinnen und Schüler selbst. Diese Aufgabe kann gemeinschaftlich leichter gelöst werden, wenn die Entwicklungs- und Leistungspotenziale jedes einzelnen Kindes wahrgenommen und daraus passgenaue Förderformate abgeleitet werden. Ein solches Vorgehen dient dem Wohl der Kinder und Jugendlichen und ist verbunden mit der Hoffnung, dass auch die Gesellschaft davon profitieren kann.

Somit gilt es, alle Schülerinnen und Schüler, also auch die leistungsstarken, besonders begabten oder potenziell leistungsfähigen Kinder und Jugendlichen, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung optimal zu unterstützen – unabhängig von ihrem sozialen Status, ihrer Herkunft oder ihrem Geschlecht.

Im Schulalltag geben sich leistungsstarke und besonders begabte Schülerinnen und Schüler oftmals leicht selbst zu erkennen anhand ihrer erbrachten Leistungen (► Performanz)² und/oder ihrer besonderen ► Verhaltensweisen. Im Allgemeinen nehmen diese Lernenden gern Förderangebote an, die ihnen eine weitere Potenzialentfaltung ermöglichen.

Wenn die erwartete, herausragende Leistung jedoch ausbleibt oder sich im Vergleich mit den Leistungen Gleichaltriger nicht sonderlich abhebt, heißt dies im Umkehrschluss nicht, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler keine besonderen Begabungen haben.³



Im Kontext von LemaS meint der Begriff Begabung das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial eines Menschen. „Begabung bezieht sich damit auf die personenbezogenen Voraussetzungen der Leistungsentwicklung.

Begabung umfasst neben Fähigkeiten auch Persönlichkeitsmerkmale und psychosoziale Fertigkeiten. Sie ist entwickel- und veränderbar [...]. Die Leistungsentwicklung ist stets multifaktoriell bedingt. Sie hängt nicht nur von der Person und damit von der Begabung ab, sondern auch von spezifischen Lebenskontexten, äußeren Einflüssen und gesellschaftlichen (darunter auch schulischen) Rahmenbedingungen.“⁴

Ausgehend von dieser Definition wird die Komplexität des Begabungsbegriffs deutlich, der die Wechselwirkung zwischen Entwicklungspotenzial, Leistung, Umwelt und Persönlichkeitsmerkmalen hervorhebt. Im schulischen und außerschulischen Kontext wird dabei auch die Komplexität der Aufgabe der Potenzial- und Leistungsförderung herausgestellt. Damit eine Begabung sich ausprägen kann, bedarf es systematischer und vielfältiger Anregungen sowie einer personorientierten Begleitung und Förderung.

Bleibt die Förderung der Begabungen aus, kann sich dies negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstkonzept der betreffenden Schülerinnen und Schüler auswirken. Wenn ihr Leistungspotenzial keine Förderung erfährt, können Kinder und Jugendlichen verschiedene Verhaltensauffälligkeiten entwickeln. Sie langweilen sich, werden aggressiv oder ziehen sich völlig aus dem Unterrichtsgeschehen zurück. Durch die anhaltende Unterforderung verlieren sie



► Unter **Performanz** versteht Noam Chomsky das beobachtbare Verhalten, innerhalb dessen Kompetenz sichtbar wird.

► **Verhaltensweise** vgl. Merkmale besonders leistungsstarker und (hoch)begabter Kinder und Jugendlicher, S. 20f

¹ Franzis Preckel, 2022. Von der Begabung zum Bildungserfolg. Vortrag auf dem 6.Fachtag der Begabtenförderung im Land Brandenburg, Ludwigsfelde

² Noam Chomsky, 1981. In: A. Klug, 2007. Knowledgebase – Kompetenz. Verfügbar unter: <https://www.klug-md.de/Wissen/Kompetenz.htm>.

³ Glossar – zentrale Begriffe in LemaS. Verfügbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/glossar/B>

⁴ Glossar – zentrale Begriffe in LemaS. Verfügbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/glossar/B>

ihre Lernmotivation und stellen die Sinnhaftigkeit des Lernens in Frage. Dies wiederum wirkt sich negativ auf ihre Leistungsbereitschaft und ihre Leistungen aus, die dann weit unter dem eigentlichen Leistungspotenzial liegen. Somit besteht die Gefahr, dass die potenziell klugen Köpfe ihre Potenziale nicht ausbilden und diese letztendlich sogar verloren gehen können.



Schulrealität – Fallbeispiel Leon



► Das **Drehtürmodell** bietet begabten und besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, am Fachunterricht einer nächsthöheren Klasse bzw. an Projektarbeiten teilzunehmen.

► In Teil 3 dieser Reihe wird auf die Entwicklung schulinterner begabungsförderliche Konzepte eingegangen.

Leon besucht die Jahrgangsstufe 4 einer Grundschule im ländlichen Raum. Seit den Herbstferien langweilt er sich oft im Unterricht und reagiert zunehmend aggressiv, wenn sein Klassenleiter seinen Mitschülerinnen und Mitschülern geduldig die mathematischen Aufgaben erklärt. Wenn Leon darauf hinweist, dass er die Aufgaben bereits gelöst hat, erhält er entweder zusätzliche Aufgabenreihen oder den Auftrag, den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern seiner Klasse zu helfen.

Zuhause arbeitet Leon abends und am Wochenende oft am Computer und löst Mathematikaufgaben aus höheren Klassenstufen. Als er beginnt, über Kopf- und Bauchschmerzen zu klagen und nicht mehr in die Schule gehen möchte, vereinbaren seine Eltern mit dem Klassenleiter einen Gesprächstermin. Während des Gesprächs wird deutlich, dass sich Leons Leistungen so stark verschlechtert haben, dass der Klassenleiter den Wunsch der Eltern, Leon eine Empfehlung zum Besuch einer Leistungs- und Begabungsklasse (LuBK) auszusprechen, nicht unterstützen möchte. Auch Leon möchte die Klasse nicht verlassen, da er bereits die erste Klasse übersprungen hat und jetzt, nach anfänglichen Schwierigkeiten, gut in den Klassenverband integriert ist. Deshalb vereinbaren der Klassenleiter, die Eltern und Leon, dass er vorerst probeweise pro Woche an zwei Mathematikstunden der Jahrgangsstufe 5 in Rahmen eines ► Drehtürmodells teilnehmen darf und im Unterricht der Jahrgangsstufe 4 die für ihn nicht erforderliche Übungs- und Wiederholungszeit zur Vorbereitung auf die Teilnahme an der Mathematikolympiade nutzen kann.

Mit den Eltern und Leon wurde ein Gesprächstermin zur Evaluation der Maßnahmen vereinbart.

Wie in dem Fallbeispiel aufgezeigt, braucht ein Kind passgenaue Aufgabenformate und Ermunterung, um sich etwas zuzutrauen und an sich selbst mit einem hohen Anspruch, zu arbeiten. Es benötigt Sicherheit, Verständnis und Freiraum zum Erproben seiner eigenen Möglichkeiten. Eine begabungsfördernde Lernumgebung stellt ein vielfältiges Förderangebot bereit, vermittelt wichtige Lernstrategien und wertschätzt gezeigte Leistungen und Erfolge. Damit kann ein Entwicklungsprozess initiiert werden, der die Schülerinnen und Schüler aktiv in die Gestaltung der eigenen Lernbiografie einbezieht und sie somit in die Position „von Subjekten des eigenen Lernprozesses [versetzt], die als ‚Autoren des eigenen Lebens‘ gewissermaßen ihre eigene Biografie schreiben“.⁵

Um auch Schülerinnen und Schüler herauszufordern und zu entdecken, deren Leistungen nicht vordergründig auf ein hohes leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial hinweisen, bedarf es eines gut durchdachten ► Konzepts der Diagnose, Beratung und Förderung an jeder Schule.

⁵ Schmid, G.: Begabungsförderung als professionelle Herausforderung für die Lehrenden. Reflexionen aus langjährigen Erfahrungen eines gymnasialen Schulleiters. In: G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid, 2014. Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim, S. 97.

1.1 Fördern – Finden – Fördern: Vom Potenzial zur (besonderen) Leistung

„Grundsätzlich muß gelten [...]: Ausnahmetalente kann nur entdecken und fördern, wer von sehr früh an möglichst viele junge Menschen in größter Breite und ohne jede soziale oder andere Vorauswahl in der Entfaltung ihrer geistigen Gaben fördert.“

Prof. Dr. Ernst Hany⁶

Ernst Hany empfiehlt eine breit angelegte Förderung, die frühzeitig einsetzt und in vielfältigen Domänen angesiedelt ist. Denn die Entwicklung hoher Leistungen bedarf von Beginn an einer systematischen, flexiblen Förderung und Unterstützung, die auf der Grundlage von Diagnoseergebnissen fortlaufend angepasst werden können.

Wie die Entwicklung vom Potenzial hin zur außergewöhnlichen Leistung aussehen kann, wird vereinfacht im unten dargestellten TAD-Framework gezeigt (TAD steht dabei für Talent development in **Achievement Domains**).⁷ Hierbei wird deutlich, dass der Talententwicklungsprozess in seiner zunehmenden Spezialisierung in Verbindung mit abschnittsabhängigen Prädiktoren und Indikatoren steht.⁸



Abbildung 1: Das TAD-Framework. Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Begabung und Leistung unter einer Talententwicklungsperspektive, Franzis Preckel, 2021. CC BY-ND 4.

Aufgrund dieser komprimierten Darstellung eignet sich das TAD-Framework sehr gut für den praktischen Einsatz im schulischen Kontext und wurde aus diesem Grund auch als strukturgebendes Beispiel für die vorliegende Handreichung gewählt.

⁶ Hubert Markl, In: Ernst Hany: Wie kann man besonders begabte Kinder erkennen und fördern? <https://silo.tips/download/wie-kann-man-besonders-begabte-kinder-erkennen-und-frdern>

⁷ Das TAD-Framework wurde von der Forschergruppe ICPT („The International research Collaborative for the Psychology of Talent development“), zu der insgesamt 11 Mitglieder gehören und die von Prof. Dr. Franzis Preckel und Prof. Dr. Rena Subotnik gegründet wurde, entwickelt.

⁸ Vgl. Preckel, F., 2019. Begabung und Bildungserfolg: Faktoren gelungener Entwicklung. Vortrag auf dem 10. ÖZBF-Kongress, Salzburg.

Selbstverständlich besteht eine ► Vielzahl an weiteren Begabungsmodellen, zu denen Näheres in den Kapiteln 1 bis 3 der Handreichung „Schulische Begabtenförderung im Land Brandenburg“ zu finden ist.

Im TAD-Framework wird Talententwicklung als Prozess der Entwicklung von Potenzial hin zu außergewöhnlicher Leistung über vier aufeinander aufbauende Abschnitte beschrieben (Säule „Entwicklungsabschnitte“):

- (1) Potenzial als anfängliches leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial,
- (2) Kompetenz als systematisch erworbenes Wissen und Fertigkeiten in einem Bereich oder in mehreren Bereichen,
- (3) Expertise als intelligente Nutzung von Wissen und Fertigkeiten sowie dauerhaft überdurchschnittliche Leistungen in einem bestimmten Bereich sowie
- (4) außergewöhnliche Leistungen, die einen Bereich nachhaltig beeinflussen und verändern.

Durch die multiperspektivische Annäherung an die Leistungsentwicklung im TAD-Framework – beispielsweise aus der Intelligenz-, Begabungs- und Expertiseforschung – wird sichtbar, in welchem Abschnitt welche Einflüsse maßgeblich für die weitere Talententwicklung sind (vgl. Säule *Abschnittsabhängige Prädiktoren und Indikatoren*). Dies wiederum hilft Lehrpersonen, den Blick auf die wesentlichen Faktoren zu lenken, um das Leistungspotenzial einer Schülerin oder eines Schülers besser wahrzunehmen.

Nach dem TAD-Framework weisen zu Beginn der Talententwicklung im *Potenzial-Abschnitt* Merkmale wie eine hohe Leistungsmotivation, Offenheit sowie Aufmerksamkeit für bestimmte Inhalte und ganz offensichtlich ein Vorhandensein entsprechender allgemeiner kognitiver Fähigkeiten in einer oder mehreren Domänen auf ein besonderes leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial hin.⁹ Dieses Potenzial zeigt sich als eine Art natürlicher Passung zwischen den Eigenschaften der Person und den Anforderungen der Domäne. Ausgangspunkt für die entsprechende Potenzialentwicklung könnte eine grundlegende Beobachtung von Auffälligkeiten im individuellen Lernprozess sein, wie z. B. eine entsprechende Geschwindigkeit und Leichtigkeit beim Lernen, eigenständiges Erschließen und Aneignung von Inhalten sowie eine intensive Beschäftigung mit bestimmten Inhalten oder Aktivitäten. Eine solche Beobachtung setzt voraus, dass ein Kind mit vielfältigen Bereichen und Anforderungen unterschiedlicher Domänen in Berührung kommt. Erst dann kann es erleben, wo die eigenen Potenziale liegen bzw. erst dann können Lehrpersonen eine solche natürliche Passung beobachten. Die Anfangsförderung sollte daher in vielfältigen Bereichen angeboten werden – nach dem Motto „erst fördern, dann finden“. Im *Kompetenz-Abschnitt* geht es dann um den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten. Fähigkeit und Offenheit allein reichen hier nicht mehr aus. Hinzu kommen Faktoren, die erfolgreiches Lernen in Domänen und damit die Aneignung vorhandener und zum Teil vorgegebener Inhalte und Fertigkeiten ermöglichen. Zu diesen Faktoren gehören beispielsweise Gewissenhaftigkeit, ein positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Lernstrategien und Übung. Instruktion, Feedback und Unterstützung durch Lehrpersonen sind hier zentral, denn Kompetenz ist in der Regel das Ergebnis systematischen Lernens und Übens, auch unter Anleitung durch Lehrpersonen.

Im *Kompetenz-Abschnitt* werden Voraussetzungen für die weitere Domänenwahl und damit für eine zunehmende Spezialisierung in einzelnen Domänen geschaffen. Diese Spezialisierung entfaltet sich vom Kompetenz-Abschnitt, in dem sich das entwickelbare Potenzial z. B. in einem gut ausgebildeten Selbstkonzept, einer hohen Leistungsfähigkeit und einem gewissen Repertoire an erworbenem Wissen und Fertigkeiten zeigt, über die weitere Expertiseausbildung hin zum Erbringen außergewöhnlicher Leistungen (vgl. Säule *Zunehmende Spezialisierung*). Während Kompetenz noch in mehreren Bereichen erworben werden kann (z. B. im sprachlichen wie naturwissenschaftlichen Bereich), zeichnet sich Expertise durch hochspezialisiertes Wissen und Können aus (z. B. zum Thema *Bienen* aus der Biologie). Und außergewöhnliche Leistungen

⁹ Vgl. Preckel, F., 2019

werden in nochmals spezifischeren Bereichen erbracht (z. B. neue Entdeckungen zum Orientierungssinn einer bestimmten Bienenart).

Im *Expertise-Abschnitt* sollten u. a. bestehendes Wissen und Fertigkeiten intelligent genutzt werden und weiterwachsen, förderliche psychosoziale Faktoren gewährleistet sein, wie die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren, zu planen und zu kooperieren und es sollte ein Insiderwissen nachgewiesen werden können. Expertise kann daran erkannt werden, dass Expertinnen und Experten in ihrer Domäne kontinuierlich Leistungen erbringen, die im überdurchschnittlichen Bereich angesiedelt sind. Außerdem ist dieser selbstgewählte Leistungsbereich zumeist auch Teil der Identität der jeweiligen Person. Auch wenn Expertise im Schulalter nur äußerst selten erlangt wird, legt die Schule hier bereits wichtige Grundlagen.¹⁰ Für die schulische Praxis bedeutet dies auch, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich in einer Domäne zu spezialisieren, d. h. dass ihnen entsprechende Wahlmöglichkeiten in der Schule angeboten werden, sie dabei unterstützt werden, hier Entscheidungen zu treffen und Zugang zum jeweiligen Feld zu bekommen.

Um die letzte Entwicklungsstufe, die der *Außergewöhnlichen Leistung*, zu erreichen, bedarf es u. a. weiterer Persönlichkeitsmerkmale wie psychologischer Stärke, Beharrlichkeit, Charisma und Kreativität. An dieser Stelle soll auch ganz deutlich die zentrale Bedeutung von Kreativität hervorgehoben werden – Franzis Preckel betont in ihren Vorträgen, dass dies eine Schlüsselkompetenz der Zukunft sei, der in den Schulen wieder mehr Raum gegeben werden sollte. Von einem erfolgreichen Entwicklungsprozess kann gesprochen werden, wenn z. B. die Person in ihrer Leistungsdomäne einen eigenen Stil prägt und durch einen oder sogar mehrere Beiträge die Entwicklung in dieser spezifischen Domäne beeinflusst.¹¹ Die schulische Begabtenförderung kann hier Grundlagen legen und einen solch positiven Entwicklungsprozess in Gang setzen, sodass die weitere Professionalisierung auf einem bestimmten Gebiet auch über die Schulzeit hinaus vorangetrieben werden kann.¹²

Für die erfolgreiche Begleitung der Lernenden in den oben beschriebenen Entwicklungsabschnitten müssen Lehrpersonen zunächst für mögliche Merkmale einer besonderen Begabung sensibilisiert werden, damit sie ihren Blick auf die Stärken und Potenziale der Schülerinnen und Schüler lenken. Mit diesen Kenntnissen kann die Lehrperson dann in einem nächsten Schritt, passende Aufgaben- und Lernformate anbieten, die dem aktuellen Entwicklungsniveau der Kinder und Jugendlichen entsprechen und sie dort „abholen“, wo sie stehen.

Grundsätzlich geht es darum, eine professionelle pädagogische Haltung der Lehrpersonen in Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft zu stärken. Lehrpersonen sollen darin ermutigt werden, auch leistungsstarken Schülerinnen und Schülern Förderangebote zu unterbreiten.

Wie bereits beschrieben, bildet die Grundlage dafür ein Begabungsverständnis, das die Begabungs- und Leistungsförderung als einen Prozess versteht, der sich – ausgehend von dem leistungsbezogenen Entwicklungspotenzial eines Menschen – dynamisch verhält. Begabungen sollen nicht als einfach *vorhanden oder nicht* verstanden werden, sondern als veränder- und entwickelbar. Sie bedürfen der systematischen Anregung und Förderung. Ganz deutlich wird dies daran, dass der Kompetenzerwerb das zentrale Bindeglied zwischen Potenzial und Expertise ist und Kompetenzerwerb nur mit der Unterstützung durch Lehrpersonen funktioniert. Deshalb sollte Unterricht so geplant werden, dass er Raum für Entwicklungs- und Beobachtungsmöglichkeiten schafft.¹³

Die unten abgebildete Tabelle fasst abschließend noch einmal einige Ansatzpunkte für die Förderung der Talententwicklung zusammen. Aufgeführt sind die Möglichkeiten der Lehrkräfte, in der Schule die Grundlagen für die Talententwicklung in den vier unterschiedlichen Abschnitten zu stärken.



► Zum Nach- und Weiterlesen

Preckel, F., 2021: Das TAD-Framework. Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Begabung und Leistung unter einer Talententwicklungsperspektive. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand Hrsg., Handbuch Begabung Weinheim, S. 274-289

► Handreichung:
Schulische Begabtenförderung im Land Brandenburg



¹⁰ Vgl. Preckel, F., 2019.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Vgl. ebd.

¹³ vgl. ebd.

Potenzial	<ul style="list-style-type: none"> • an Neues heranzuführen • ausprobieren lassen • stimulieren und ermutigen • Neugierde und Begeisterung unterstützen
Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Neues lernen können durch passende Instruktion und Begleitung • Lernvoraussetzungen stärken • Selbstvertrauen unterstützen
Expertise	<ul style="list-style-type: none"> • Neigungen und Stärken finden können • soziale Kompetenzen stärken • Wissensnutzung fördern: Unabhängigkeit, Bewältigungsfertigkeiten
Außergewöhnliche Leistungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bieten für Engagement, für das Finden und Schaffen von Optionen, für Vernetzung • Kreativität unterstützen • Förderung von Ich-Stärke • Umgang mit Risiko und Kritik • kommunikative Kompetenz

Tabelle 1: Ansatzpunkte für die Förderung der Talententwicklung

1.2 Personenbezogene Bedingungen der Begabungsentwicklung



► In Abschnitt 4 finden Sie nähere Informationen zu möglichen Ursachen für Fehleinschätzungen von Lehrkräften.

► Erläuterungen zum Münchner (Hoch-)Begabungsmodell finden Sie in der Handreichung Schulische Begabtenförderung im Land Brandenburg.

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, ist Leistungsentwicklung stets von vielfältigen Faktoren abhängig, also multifaktoriell bedingt, und hängt sowohl von der Person selbst, also den Schülerinnen und Schülern, als auch von spezifischen Lebenskontexten und gesellschaftlichen, darunter auch schulischen Rahmenbedingungen ab.

Begabtenförderung ist damit mehr als die Konzentration auf die Begabung, sie ist im weitesten Sinne Persönlichkeitsentwicklung¹⁴, in der die Person als ganzheitliches Individuum in den Mittelpunkt rückt. In diesem personorientierten Verständnis gewinnen die Lernenden „die Urheberschaft [...] und Selbstverantwortung über den eigenen Lernprozess zurück.“¹⁵

Welchen Einfluss die oben benannten vielfältigen Faktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung des Begabungsprofils haben können, soll an dieser Stelle kurz umrissen werden, da sich aus dem Wissen um diese Faktoren für Lehrpersonen die Möglichkeit ergibt, ihr professionelles Handeln darauf auszurichten.

Im Hinblick auf die personenbezogenen Faktoren stellen Kurt Heller und Christoph Perleth in dem ► *Münchner (Hoch-)Begabungsmodell* heraus, dass zum Erreichen besonderer Leistungen neben den hohen kognitiven Fähigkeiten auch verschiedene intra- und interpersonale Faktoren (Moderatoren) wichtig sind. Erläuterungen zum Münchner (Hoch-) Begabungsmodell finden Sie in der Handreichung „Schulische Begabtenförderung im Land Brandenburg“.

Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale, wie Leistungsmotivation, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit, Konzentration, Prüfungssorgen, Ängstlichkeit und Kausalattribution können ebenso einen erheblichen Einfluss auf eine positive Leistungsentwicklung haben wie

¹⁴ iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education, 2009. Verfügbar unter: https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE_1_web.pdf

¹⁵ V. Müller-Oppliger, G. Weigand, Hrsg., 2014. Handbuch Begabung. Weinheim, S. 274-289

der Anspruch an die eigene Leistung und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Folglich gilt es, auch diese Merkmale in der lernprozessbegleitenden Diagnostik zu berücksichtigen und durch eine entsprechende Förderung die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Um passende Antworten auf die diagnostischen Fragen in Bezug auf Fördermaßnahmen oder Schullaufbahnentscheidungen zu finden, sollen darüber hinaus weitere Faktoren, wie z. B. der sozioökonomische Status der Erziehungsberechtigten, das Familienklima oder kritische Lebensereignisse etc. beachtet werden. So erhalten z. B. Kinder aus sozial schwächeren Familien nachweislich seltener die Chance, ihre Potenziale in hohe schulische Leistungen umzusetzen, sie besuchen seltener das Gymnasium oder spezielle Klassen für Leistungsstarke. Darauf wurde bspw. im ► „Evaluationsbericht der Leistungs- und Begabungsklassen im Land Brandenburg“ hingewiesen.



Exkurs I: Evaluationsbericht der Leistungs- und Begabungsklassen

In dem Evaluationsbericht der Leistungs- und Begabungsklassen im Land Brandenburg wurde festgehalten, dass „die Schülerinnen und Schüler der LuBK [...] eine sozial stärker ausgelesene Gruppe [darstellen]: Ihre Eltern erreichen höhere Schul- und Berufsabschlüsse (73.5 % haben Abitur, 25.3 % einen Hochschulabschluss, 16 % einen Dokortitel) als die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Regelklassen (58.2 % Abitur, 19.5 % Hochschulabschluss, 10.9 % Dokortitel).“¹⁶

Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit sollten jedoch **alle** Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status und ihrem Geschlecht – in einem ersten Schritt bei der lernprozessbegleitenden Begabungsdagnostik berücksichtigt werden. In einem zweiten Schritt können personalisierte und diversitätssensible Förderangebote in verschiedenen inhaltlichen Domänen, die auf den Diagnoseergebnissen basieren, eine möglichst hohe Kompetenzentwicklung unterstützen.



Abbildung 2: Satzergänzungstest nach Rotter, 1950 – Schülerbeispiel, 2023. CC BY-ND 4.0

Für Lehrpersonen gestaltet es sich im Allgemeinen schwierig, die nichtkognitiven Persönlichkeits- und Umweltmerkmale richtig zu beurteilen. Während motivationale Aspekte mit mittlerer Genauigkeit eingeschätzt werden können, bereitet die genaue Beurteilung affektiver Merkmale, wie Freude, Angst, Langeweile, schulisches Wohlbefinden und Zufriedenheit, größere Schwierigkeiten.¹⁷ Da diesen aber eine große Bedeutung für den Erfolg der Lernentwicklung zukommt, empfiehlt es sich für Lehrpersonen, diesen Bereich stärker in den Fokus zu nehmen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Auswirkungen diagnostischer Entscheidungen, wie z. B. Schullaufbahnentscheidungen oder der Berufs- und Studienorientierung. Hierfür eignen sich ► Satzergänzungstests ebenso wie ► Lernentwicklungsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern.



► Zusammenführung der Ergebnisse der Evaluation der Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK) im Land Brandenburg



► Satzergänzungstests
► Lernentwicklungsgespräche

¹⁶ Vock, M.; Gronostaj, A, 2014. Evaluationsbericht. Zusammenführung der Ergebnisse der Evaluation der Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK) im Land Brandenburg 2013. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg. Ludwigsfelde 2014. Verfügbar unter: https://www.landesrat-der-eltern-brandenburg.de/app/download/19068816/LuBK-Gesambe-richt_07+07+2014.pdf

¹⁷ Vgl. Südkamp, A. „J. Kaiser, J. Möller, 2012. Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. In: Journal of Educational Psychology, 104 (3), S. 743–762

1.3 Schulische Bedingungsfaktoren des Lern- und Leistungsverhaltens

„Alle Schülerinnen und Schüler – vom Schüler mit den größten Lernschwierigkeiten bis zu den fortgeschrittensten Lernern – lernen besser in einer Schulkultur und Lernatmosphäre, die der Heterogenität und Diversität ebenso Rechnung trägt wie den verschiedenen Begabungs-domänen und individuellen Stärken. Solch eine Lernumgebung wird eine breite Palette an Lernoptionen bereitstellen, die hohe Leistungen, kreative Produktivität und Motivation ebenso unterstützt wie den Respekt vor der Einzigartigkeit jeder Schülerin und jeden Schülers.“¹⁸

Prof. Dr. Joseph Renzulli

Kinder und Jugendliche, die über hohe kognitive Fähigkeiten verfügen, brauchen auch ein für ihre kontinuierliche Weiterentwicklung anregendes Lernumfeld, das ihnen adäquate Herausforderungen, Unterstützung und Anerkennung bietet. Somit benötigen sie anspruchsvollere, differenzierende Aufgabenformate, Lernaktivitäten und Lerninhalte, die ihrem Leistungsniveau gerecht werden, ihre Leistungsmotivation fördern und individuelle Lösungswege zulassen. Dies gelingt am besten, wenn Lernangebote und Aufgabenstellungen leicht über dem aktuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler liegen und diese weder unter- noch überfordert werden.

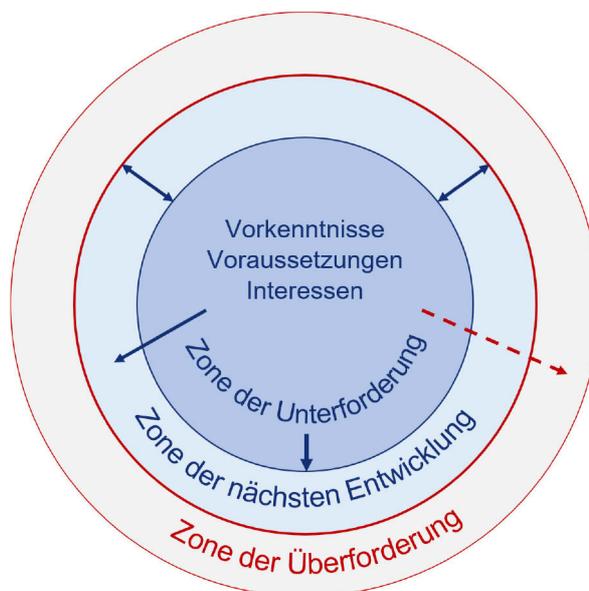


Abbildung 3: In der Zone der nächsten Entwicklung steigt die Lernmotivation, Michele Eschelmüller, 2007.¹⁹ Angepasst vom LISUM, 2024. CC BY-ND 4.0

Auch um den individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können, bietet das brandenburgische Schulsystem vielfältige Weggabelungen.

¹⁸ Renzulli, J.: A rising tide lifts all the ships. Presentation Confratute, University of Connecticut, Storrs, July 2007.

¹⁹ Vgl. Profi-L, Magazin für das Lehren und Lernen, 2011(2), S. 11-13. Verfügbar unter: https://www.profil-online.ch/profil-online-media/docs/2011/SVplus_profil_2011-02_web.pdf

Rechtliche Rahmenbedingungen wurden geschaffen, um von

- der vorzeitigen Einschulung,
- der flexiblen Schuleingangsphase,
- der Neigungsdifferenzierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 an der Grundschule oder
- den Leistungs- und Begabungsklassen an den Gymnasien

bis hin zur Wahl des Bildungsgangs oder der Entscheidung für Akzelerationsmaßnahmen passende begabungsförderliche Schulentwicklungswege zu ermöglichen.

Die folgende Darstellung bietet eine Übersicht zu den möglichen Weggabelungen und Förderstrategien im brandenburgischen Schulsystem:

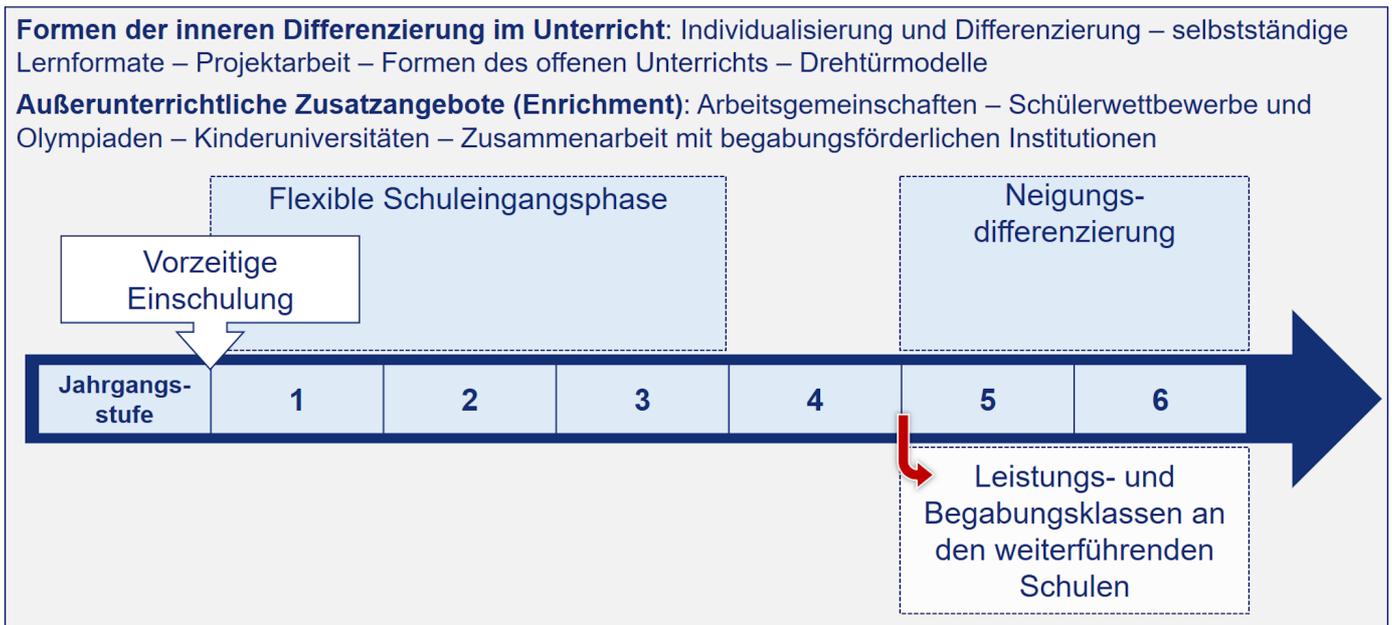


Abbildung 4: Weggabelungen und Fördermöglichkeiten im brandenburgischen Schulsystem am Beispiel einer Grundschule, 2023. CC BY-ND 4.0

Ein weiterer Baustein der Leistungs- und Begabungsförderung ist die Differenzierung im Regelunterricht. Hierbei gilt es, den Fokus auf die Stärken, Interessen und Neigungen der Kinder und Jugendlichen zu richten und ein positives Lern- und Klassenklima zu schaffen, in dem die vielfältigen Begabungen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, gefördert sowie besondere Leistungen positiv bewertet und anerkannt werden.

Im Sinne der personorientierten Begabungsförderung ist es hierbei wichtig, den Schülerinnen und Schülern zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übertragen. Für leistungsstarke, potenziell leistungsfähige und besonders begabte Schülerinnen und Schüler bieten sich deshalb Verfahren und Strategien der Individualisierung an, wie z. B. ► das Curriculum Compacting, Drehtürmodelle, Enrichmentangebote sowie selbstständige Lernprojekte im Rahmen des forschenden Lernens.

Insbesondere das Format des forschenden Lernens, das auch im LemaS-Projekt erprobt wurde, bietet in vielfältiger Hinsicht ein hohes Potenzial der Individualisierung, wie z. B. in Bezug auf das Anforderungsniveau, die Themenwahl, Lösungsstrategien, die Vernetzung unterschiedlicher Kompetenzen und die Wahl des Lernprodukts.



► **Curriculum Compacting** bedeutet so viel wie das Straffen oder Kürzen des Lehrplanes. Bei dieser Unterrichtsstrategie erhalten Schülerinnen und Schüler, die die vorgesehenen Lernziele der Unterrichtseinheit schon erreicht haben, neue oder vertiefende Aufgaben. Das Ziel ist es, unnötige Wiederholungen zu vermeiden und den Lehrplan flexibel an den Kompetenzstand der Kinder anzupassen.



TP 4–6: Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns (diFF)

Auf der Grundlage des bereits erprobten und vielfach bewährten Forder-Förder-Projekts führen Schülerinnen und Schüler Projektarbeiten durch, die an ihren persönlichen Potenzialen, individuellen Interessen und effektiven Strategien orientiert sind. So können die Lernenden ein Thema oder eine Forscherfrage ihrer Wahl selbstreguliert forschend bearbeiten. Dieses Grundprinzip ist auf alle Alters- und Klassenstufen anwendbar.

Der Projektverbund umfasst die folgenden Teilprojekte:

- Teilprojekt 4: Adaptive Formate potenzial – und prozessorientierter Diagnostik
- Teilprojekt 5: Adaptive Formate selbstregulierten und forschenden Lernens
- Teilprojekt 6: Adaptive Formate diversitäts- und differenzsensiblen Lernens

Teilnehmende Schule: Weinberg-Gymnasium, Kleinmachnow

Mit Blick auf die Klassenstärke und die Heterogenität in den Klassen kann die Individualisierung der Lernangebote jedoch nur gelingen, wenn die Lernenden Eigenverantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen und ihr Lernen selbst steuern können. Die in den Rahmenlehrplänen für Brandenburg ausgewiesene Kompetenzorientierung unterstützt dieses Anliegen:

„Um bereits vorhandene Kompetenzen weiterzuentwickeln und neue zu erwerben, werden gezielt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut und vielfältig angewandt. Zunehmend werden im Verlauf der Schulzeit fachliche Grenzen überschritten und vernetztes Denken und Handeln gefördert. So entstehen auf der Grundlage des fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzerwerbs durch Interesse und Motivation geleitetes Handlungsvermögen und Handlungsbereitschaft.“²⁰

Da das Begabungsprofil ein Leben lang dynamisch ist, manche Ausprägung stabil bleibt, andere hinzukommen, sich verändern bzw. sich verstärken,²¹ sollten Schülerinnen und Schüler stärker in die Gestaltung des eigenen Lernprozesses einbezogen und gemäß ihren individuellen Interessen und dem jeweiligen Leistungsniveau gefördert werden.

²⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2015. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Berlin und Brandenburg (RLP) Berlin, Potsdam, Teil A Bildung und Erziehung, S. 3. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online>

²¹ Fiebeler, A., N. Miceli, 2020. Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern. In: Lernen verstehen – Kompetenzen stärken, 3

2 Potenziale erkennen – ein Leitfaden zum Erkennen besonders begabter und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler

„Häufig nehmen Lehrer nur wahr, was Schüler nicht leisten. Der Blick richtet sich auf Fehler und Hemmnisse im Lernprozess. Dabei bleibt verborgen, welche Qualitäten in den Schülerleistungen stecken. Ein dialogisch angelegter Unterricht fördert diese zutage und stärkt die Kompetenzen aller Schüler.“²²

Prof. em. Dr. Urs Ruf und Dr. Felix Winter

Insbesondere ein stärkenorientierter Blick in einem dialogisch gestalteten Unterricht kann helfen, in einem ersten Schritt die Begabungspotenziale zu erfassen. Dies kann erforderlich sein, da sich die Begabungen der Lernenden nicht (immer) automatisch in den erbrachten schulischen Leistungen widerspiegeln und somit besonders begabte und potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext nicht immer sofort zu erkennen sind.



Diskrepanzen zwischen verschiedenen Entwicklungsfeldern, ein Leistungsabfall oder eine Leistungsverweigerung können zu einer Fehleinschätzung oder zum Übersehen der Potenziale führen.

Wenn sich der Fokus von der Jagd nach Fehlern auf die Suche nach Schätzen verschiebt, kann es Lehrkräften besser gelingen, die individuellen Potenziale der Kinder und Jugendlichen auch tatsächlich zu entdecken. Ausschlaggebend für eine treffende Einschätzung des Leistungs- und Begabungspotenzials ist eine begabungsfreundliche Haltung der Lehrperson. Wenn die Lehrperson erwartet, Begabungen zu entdecken, wird dies auch leichter gelingen.

Grundsätzlich gilt, dass es nicht die eine Methode oder den einen Zeitpunkt gibt, um die Entwicklungspotenziale der Kinder und Jugendlichen vollständig zu erkennen. Deshalb ist es sinnvoll, verschiedene diagnostische Zugänge miteinander zu kombinieren und somit einen mehrdimensionalen und multiperspektivischen Blick auf die individuellen Begabungspotenziale zu erhalten. Gleichzeitig gilt, dass Diagnosen nie endgültig sind und einer stetigen Überprüfung bedürfen.



Schulrealität – Möglichkeiten des Erkennens und Förderns von Begabungen am Beispiel der Jahrgangsstufe 9

An jeder Schulform des Landes Brandenburg bietet die Jahrgangsstufe 9 – egal ob an der Oberschule, Gesamtschule oder am Gymnasium – im Verlauf des Schuljahres mehrere Möglichkeiten, Begabungen, Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. So können die Klassenlehrkräfte zu Beginn des Schuljahres, wie in allen anderen Jahrgangsstufen auch, Lernentwicklungsgespräche durchführen. Dabei können ebenfalls die Ergebnisse der VERA-Testungen aus dem vorangegangenen Schuljahr berücksichtigt werden. Sollten sich hier bereits, möglicherweise auch nach einem weiteren Abgleich mit den Noten oder Leistungen des Vorjahres, Begabungen oder besondere Interessen bei Schülerinnen und Schülern abzeichnen, bietet die Wahl des Facharbeitsthemas und die entsprechende Betreuung

²² Ruf, U., F. Winter, 2006. Qualität finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter. In: G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning, F. Winter. Hrsg. Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze, S. 56-59

durch eine Fachlehrkraft oder aber die Teilnahme an einem ► Mentoring-Programm mit externen Expertinnen und Experten eine Möglichkeit, Begabungsförderung zu unterstützen. Nach erfolgter Themenwahl ermöglicht die Praxisarbeit die Weiterentwicklung in allen Begabungsdomänen.



► Weitere Informationen zum **Mentoring** finden Sie in dieser Handreichung im Abschnitt 2.3.

Eine weitere Möglichkeit, gemeinsam mit den Jugendlichen Begabungen zu erkennen, kann in der Wahl des Praktikumsplatzes liegen. Sollten hier Bewerbungen, wie beispielsweise am Leibniz-Institut für Astrophysik in Potsdam, im DESY Zeuthen oder an der BTU Cottbus im Fachgebiet Triebwerksdesign, vorliegen, sollte die Dokumentation des Praktikumsbesuchs auch in der Klassen- und Jahrgangskonferenz thematisiert werden, sodass die entsprechenden Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls bei weiteren schulischen und außerschulischen Aktivitäten in dem jeweiligen Bereich unterstützt werden können, wie z. B. als Juniorstudentin oder Juniorstudent. Darüber hinaus bietet der Seminarskurs in der Sekundarstufe II den Lernenden Gelegenheit, ihre Erfahrungen aus dem Praktikum zu nutzen und zu vertiefen.



► **Underachievement** wird im Deutschen auch erwartungswidrige Minderleistung genannt, von der man spricht, wenn bei Schülerinnen und Schülern eine längerfristig andauernde negative Diskrepanz zwischen der intellektuellen Begabung (Leistungspotenzial) und den gezeigten Schulleistungen vorliegt.

2.1 Indikatoren für besondere Begabungen

Im Fall der Begabungsdiagnostik, die gezielt nach begabten sowie leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern sucht, kann eine Übersicht über die besonderen Merkmale dieser Schülergruppe zur Sensibilisierung des pädagogischen Personals recht hilfreich sein und diese bei der (Weiter-) Entwicklung einer begabungsfreundlichen Haltung unterstützen.

Die folgende Zusammenstellung kann jedoch lediglich eine Orientierung bieten und ist als Hilfsmittel zu verstehen, das erste Anhaltspunkte zu den individuellen Begabungsprofilen liefern kann.

Deshalb sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die hier aufgeführten Merkmale zwar auf eine besondere Begabung hinweisen können, sie allerdings nicht den unterschiedlichen Ausprägungen von Begabung bzw. den Begabungsprofilen in ihrer Verschiedenheit gerecht werden können. Darüber hinaus müssen diese Merkmale nicht zwangsläufig auf jede Schülerin bzw. jeden Schüler zutreffen. Demzufolge ist eine weitere Überprüfung der Begabungsvermutung erforderlich.

Hinzu kommt, dass es auch sogenannte ► Underachiever²³ unter den begabten Schülerinnen und Schülern gibt, die die unten dargestellten Merkmale – trotz Begabung – nur teilweise oder auch gar nicht erfüllen.

Die folgende Tabelle stellt einige Indikatoren dar, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Merkmale besonders leistungsstarker und (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher	
Lern- und Denkprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • höheres Lerntempo • hohe Geschwindigkeit und Komplexität der Informationsverarbeitung • schnelle Auffassungsgabe • besseres Arbeitsgedächtnis • Tiefe und Abstraktionsgrad des Denkens (und Fühlens) • hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen • effiziente Wissensstruktur und -organisation

²³ Glossar – zentrale Begriffe in LemaS. Verfügbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/glossar/U>

	Merkmale besonders leistungsstarker und (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher
Lern- und Denkprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • schnelles Kategorisieren in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. zugrundeliegende Prinzipien/Kausalketten • vernetzendes Denken bei komplexen Problemen • Wahl unerwarteter/ungewöhnlicher/kreativer Lösungswege/Originalität • gute Beobachtungsgabe • schöpferisches Denken (Einsichten/Quersichten/Übertragungen) • kritisches, innovatives Denken in Bezug auf Problemlösefähigkeiten • leichte Umsetzung von Transferleistungen • Eloquenz, hohes Sprachniveau • ...
Sozialverhalten und Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> • eher Individualisten mit Führungsanspruch • Neigung, schnell über Situationen zu bestimmen • oft pflichtbewusst und vernünftig bis zum Hinterfragen/Ablehnen von Regeln • bevorzugen Kontakte zu Erwachsenen bzw. älteren Kindern/ Gleichberechtigten • Beschäftigung mit Begriffen wie Recht – Unrecht, Gut – Böse • und Bereitschaft, sich ggf. gegen Autoritäten zu engagieren • Akzeptanz von Meinungen und Autoritäten erst nach ihrer kritischen Prüfung • Einfühlungsvermögen und Aufgeschlossenheit gegenüber politischen und sozialen Problemen • ...
Arbeitshaltung und Interessen	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Motivation und Anstrengungsbereitschaft • hohe Aufgabenverpflichtung bei selbstgewählten Aufgaben • Aufgehen in bestimmten Problemen • Bemühen, Aufgaben stets vollständig zu lösen • Langeweile bei bzw. Ablehnung von Routinearbeiten • (ungewöhnlich) hohe Fehlerquote bei unterfordernden Aufgaben • kritische Haltung gegenüber dem eigenen Tempo oder Ergebnis • Bevorzugung von unabhängigem Arbeiten, um hinreichend Zeit für das Durchdenken eines Problems zu haben • Setzen von hohen Leistungszielen und Lösen (selbst) gestellter Aufgaben mit einem Minimum an Anerkennung/Hilfe durch Erwachsene • Selbstständigkeit, wenig Anleitung/Scaffolding erforderlich • hoher Anspruch an sich und/oder andere (Perfektionismus) • hohe Selbstwirksamkeitserwartung • Neugier, Offenheit und Freude am Erkunden • breites Interessenspektrum bzw. vertiefte Kenntnisse in einem spezifischen Bereich, • Interesse an nicht alterstypischen Bereichen, „Erwachsenenthemen“ wie Politik, Religion, Wissenschaft, Philosophie, Geschichte, Gerechtigkeit • ...

Tabelle 2: Merkmale besonders leistungsstarker und (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher (eigene Zusammenstellung nach den Merkmalslisten von BMBF²⁴, Zech²⁵ und Knoll²⁶)

²⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001. Begabte Kinder finden und fördern. S. 21-22. Verfügbar unter: https://www.familien-willkommen.de/c/bmbf_begabte_kinder_foerdern.pdf Kurztitel: Bundesministerium für Bildung.

²⁵ Vgl. Zech, Th., o. D. Können Lehrerinnen und Lehrer besondere Begabungen erkennen? S. 591. Verfügbar unter: https://www.hoch-begabten-zentrum.de/media/FMV6mghX7q6rYjg2m71fD1fER6/content/files/%284%29%20Zech_Koennen_Lehrerinnen_und_Lehrer_besondere_Begabungen_erkennen.pdf

²⁶ Knoll, F., 2011. Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht, Baustein 3. In: Schularübergreifender Leitfaden: Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. München S. 23-26. Verfügbar unter: https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/Dokumente_red/ISBLeitfaden/Grundschule/baustein_3_050304.pdf

In Abhängigkeit von den Diagnosezielen ist es empfehlenswert, einen spezifischen u Beobachtungsbogen zu erstellen, in dem eine Auswahl der oben angeführten Kategorien mit dem fachlichen Kontext verbunden wird. So können sich die Beobachtungskriterien beispielsweise entweder auf die Lern- und Denkprozesse der Schülerin bzw. des Schülers beziehen oder auf Interessen und die Arbeitshaltung bzw. auf das Sozialverhalten und Interaktionen wie z. B. in kooperativen Lernformaten. Durch eine solche Kriterienauswahl erfolgt eine gezielte Steuerung der Beobachtungen, die folglich – im Gegensatz zu unsystematischen Beobachtungen – objektivere Ergebnisse liefern.

Grundsätzlich ist es sinnvoll, **alle** Kinder und Jugendlichen regelmäßig hinsichtlich ihrer Begabungen im Unterricht zu beobachten. Mit Blick auf die Klassenstärke und die vorhandene Unterrichtszeit erscheint es dabei hilfreich, Beobachtungsphasen von vornherein in den Unterrichtsverlauf einzuplanen.

Allerdings müssen auch strukturierte Beobachtungen immer vor dem Hintergrund einer hohen Fehleranfälligkeit betrachtet werden, da diese subjektiv bewertet und interpretiert werden können, abhängig von den Rahmenbedingungen erfolgen und natürlich auch Momentaufnahmen darstellen.

2.2 Ziele der Begabungsdiagnostik

Im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung gibt es eine Vielzahl typischer Fragestellungen, für die eine Begabungsdiagnostik sinnvoll erscheint. Als übergeordnetes Ziel steht hierbei das Schaffen einer Lernumgebung im Mittelpunkt, die von den Schülerinnen und Schülern aktiv genutzt und selbst mitgestaltet werden kann. Denn Individuen steuern „aus eigenem Antrieb [...] ihre Entwicklung. Sie setzen sich nicht passiv Umwelteinflüssen aus, sondern verarbeiten diese, beeinflussen und gestalten sie selbst.“²⁷

Um den Kindern und Jugendlichen eine begabungsgerechte (schulische) Entwicklung zu ermöglichen, können Diagnoseergebnisse zum Begründen, Kontrollieren und Optimieren von Förderentscheidungen herangezogen werden.

Nach Marianne Horstkemper²⁸ gibt es vier Gründe, die die pädagogische Diagnostik zwingend erforderlich machen und die auch bezogen auf die Leistungs- und Begabtenförderung gültig sind, wobei jede Diagnose unter einer bestimmten Zielsetzung erfolgen sollte:

Ziele für eine Begabungsdiagnostik

- **Intervention und Passung** bei Leistungs- und Motivationsabfall bzw. dem Verdacht auf Underachievement und/oder um Verhaltensstörungen zu begegnen
- **Prävention bei lern- und entwicklungsgefährdeten Kindern, um eine hohe Motivation, einen großen Leistungswillen und/ oder ein hohes Leistungs-niveau beizubehalten**
- **Erkennen von besonderen Begabungen** bei dem Verdacht der Überlagerung durch Teilleistungsstörungen bzw. neuronale Entwicklungsstörungen, z. B. Legasthenie oder AD(H)S
- **die Festlegung passender Förderangebote** zur gezielten Begabungsförderung auf der Schulebene

²⁷ iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb). Online im Internet: www.oebzbf.net/ipege/tl_files/inhalt/Dokumente/Publicationen_iPEGE/iPEGE_Broschuere.pdf

²⁸ Horstkemper, M., 2006. Fördern heißt diagnostizieren – Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich - Jahresheft, XXIV, S. 56 – 59.

Ziele im Rahmen der Zuweisungs-/Selektionsdiagnostik

- Festlegung von Schullaufbahnentscheidungen, wie z. B. die vorzeitige Einschulung, Akzeleration oder die Fächerwahl in der Abiturstufe,
- die Wahl geeigneter Schulformen und -klassen, z. B. Aufnahme in Leistungs- und Begabungsklassen oder Schulen mit besonderer Prägung

Die folgende Fallstudie soll verdeutlichen, dass für die erfolgreiche Umsetzung des Begabungspotenzials in Leistung nicht ausschließlich die Leistungsentwicklung und das vorhandene Leistungspotenzial maßgeblich sind. Ebenso können weitere Faktoren, wie z. B. das Lernklima und/oder das soziale Beziehungsgefüge die Potenzialentfaltung und die persönliche Entwicklung beeinflussen.

Somit erfordert auch die Begabungsdiagnostik einen ganzheitlichen Blick auf die Person und ihr Umfeld.



Schulrealität – Fallbeispiel Naima

Naima ist Schülerin der Jahrgangsstufe 7 eines Gymnasiums. Da sie aufgrund ihrer ausgezeichneten Leistungen in der Grundschule bereits eine Klasse übersprungen hat, ist sie jetzt die Jüngste in ihrer Klasse. Sie ist extrovertiert, kontaktfreudig, selbstbewusst und hat ein fröhliches Naturell, wodurch sie in der Klasse zu Beginn des Schuljahres schnell Freundschaften schließen kann. Aufgrund ihrer körperlichen Entwicklung – sie ist klein und zierlich – wird sie von den Mädchen der Klasse besonders „umsorgt“ und erhält vielfältige Unterstützung. Dies ändert sich jedoch, als die Mitschülerinnen feststellen, dass Naima ohne große Anstrengungen in allen Fächern sehr gute bis ausgezeichnete Leistungen erreicht. Naima interessiert sich besonders für Geschichte und Politik und engagiert sich in diesen Bereichen stark. Zu den Interessensgebieten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler findet sie keinen Zugang.

Nach dem ersten Schulhalbjahr ist Naima nicht mehr sozial integriert und wird von den anderen gemieden. Dies äußert sich bei Gruppen- oder Partnerarbeiten, in denen sie immer erst nach Intervention durch die Lehrperson eine Gruppe oder einen Partner findet, oft arbeitet sie auch allein.

Obwohl sie in schriftlichen Arbeiten immer noch sehr gute Leistungen erzielt, ist im mündlichen Bereich ein starker Leistungsabfall zu verzeichnen. Hinzu kommt, dass Naima verschlossen wirkt und sich zunehmend aus dem Schulalltag zurückzieht.

In einem Gespräch des Klassenleiters mit Naima und ihren Eltern geht es darum, einer weiteren negativen Entwicklung entgegenzuwirken. Den Kern des Gesprächs bildet Naimas soziale Einbindung in die Klasse und die Stärkung ihres Selbstwertkonzepts.

Der Klassenleiter ermutigt Naima, sich wieder verstärkt am Unterricht zu beteiligen und weist darauf hin, dass er ihre Leistungen und ihr Leistungspotenzial sehr wohl wahrnimmt. Es wird vereinbart, dass der Klassenleiter die Klassenkonferenz über Naimas besondere Lernsituation und ihr Leistungspotenzial informiert, sodass durch gesteuerte kooperative Lernformate ihre soziale Integration gefördert wird und dass im Klassenrat und in LER die Themen Akzeptanz, Toleranz und Freundschaft besprochen werden. Darüber hinaus soll Naima die Möglichkeit erhalten, an der AG *Jugend debattiert* teilzunehmen, verbunden mit der Chance, sich für den Bundeswettbewerb zu qualifizieren. Weiterhin empfiehlt der Klassenleiter Naima, im außerschulischen Bereich eine Sportart zu trainieren, wie z. B. Taekwondo oder Floorball.

Im angeführten Beispiel beziehen sich die Schlüsselfragen des Beratungsgesprächs auf die soziale Integration und Angebote zur Stärkung des Selbstwertkonzepts. Jedoch benötigen Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Voraussetzungen, um ihre Potenziale in hohe Leistungen zu verwandeln.

Um die vielfältigen Begabungsfacetten zu erkennen und Räume zur individuellen Begabungsentfaltung ermöglichen zu können, kann ein strukturiertes Vorgehen, auf das sich die Kolleginnen und Kollegen einer Schule geeinigt haben, hilfreich sein.



Abbildung 5: Idealtypischer Verlauf der pädagogischen Begabungsdiagnostik, 2023. CC BY-ND 4.0

2.3 Idealtypischer Ablauf der Begabungsdiagnostik – ein Leitfaden

Welche Schritte in der Begabungsdiagnostik nacheinander gegangen werden können, wer beteiligt werden kann und welche Verfahren und Instrumente Lehrkräften zur Verfügung stehen, soll in dem folgenden Leitfaden dargestellt werden.

In Anlehnung an den Ablauf der pädagogischen Diagnostik nach Liedke-Schöbel²⁹ leitet sich daraus das folgende Vorgehen ab:

²⁹ Liedke-Schöbel, M.2012. „Alle kommen mit“-Grundlagen für die schulische Konzeptentwicklung „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung.“ Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Schritt 1 – Nominierung:

Begabungen wahrnehmen – Begabungsvermutungen formulieren

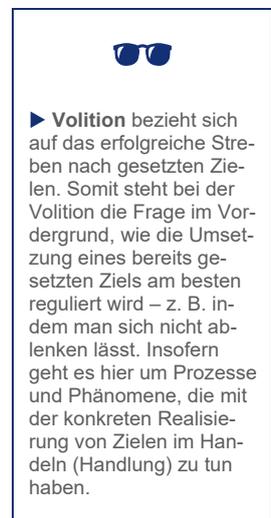
Der Begriff Nominierung wird in diesem Kontext für die Formulierung eines Anfangsverdachts verwendet, der durch eine weitere Datensammlung geprüft werden muss. Durch das Beobachten der Klasse können Lehrkräfte Auffälligkeiten oder Veränderungen bei ihren Schülerinnen und Schülern bemerken, die auch auf eine besondere Begabung hinweisen können.

Darüber hinaus erhalten Lehrkräfte oftmals Begabungsnominierungen, die von Erziehungsberechtigten, Kolleginnen und Kollegen, Erzieherinnen und Erziehern oder sogar von Schülerinnen und Schülern selbst ausgesprochen werden. Grundsätzlich sollten alle Beteiligten, die im Lernraum Schule tätig sind, dazu ermutigt werden, ► Nominierungen anzusprechen. Dies ist auch wichtig, weil dadurch verschiedene Perspektiven auf die besonderen Begabungen der Lernenden Berücksichtigung finden. Viele begabte Kinder und Jugendliche unterschätzen häufig ihr Potenzial und brauchen daher eine gezielte Rückmeldung und Ermunterung. Die Nominierung führt dazu, dass die entsprechenden Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts genauer beobachtet werden.



Folgende Aspekte können u. a. eine besondere Begabung vermuten lassen:

- besondere Leistungen und/oder Interessen
- der Lern- und Leistungsstand allgemein
- Leistungsabfall Leistungsverweigerung
- motivationale und/oder ► volitive Aspekte³⁰
- Verhaltensauffälligkeiten
- Interaktionsstörungen
- nicht altersgerechter Humor/Ironie/Satire



Schritt 2 – Daten sammeln und systematisieren

Zur Überprüfung der Begabungsvermutung können vielfältige Datenquellen einbezogen werden, um einen multidimensionalen diagnostischen Zugang zu gewährleisten. Hierbei sollte der Fokus auf die Aspekte gelegt werden, die einen Veränderungs- und Entwicklungsprozess erkennen lassen, diesen ermöglichen oder auch verhindern. Die so gewonnenen Informationen sollten systematisch erfasst und dokumentiert werden, sodass sie für weitere Erhebungen wieder zur Verfügung stehen können. In besonderen Fällen kann auch eine psychologische Diagnostik zur Überprüfung der Begabungsvermutung herangezogen werden. Dies gilt vor allem dann, wenn die Vermutung besteht, dass die Begabung durch eine Teilleistungsschwäche oder eine neuronale Entwicklungsstörung überlagert wird.

Zu den Verfahren der Datensammlung gehören:

- Noten
- standardisierte Testverfahren: ILeA /ILeA plus/VERA 3 und 8/(Digi)LAL 7
- Orientierungsarbeiten
- Lernentwicklungsgespräche
- Lernplangespräche
- Materialanalysen
- Lernprodukte
- Portfolios
- Checklisten
- Beobachtungen (systematisch/kriteriengeleitet)
- Arbeits- und Sozialverhalten

³⁰ Vgl. Wirtz, M.A. Hrsg. o.D. In: Dorsch. Lexikon der Psychologie. S. v. Volition. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/volition>

- standardisierte Intelligenzdiagnostik
- komplexe Aufgaben
- Teilnahme an Wettbewerben/Olympiaden
- Fragebögen zu Interessen und Stärken
- außerschulische Aktivitäten
- Satzergänzungstests, z. B. nach Rotter
- Schülerakten

Schritt 3 – Gespräche mit der Schülerin bzw. dem Schüler

Wenn die Lernenden selbst die Verantwortung für ihre Lernfortschritte übernehmen, verändert sich auch ihre Rollenzuschreibung, sie werden von Teilnehmenden am Unterricht zu Beteiligten und im besten Fall auch zu Gestaltenden der eigenen Lernprozesse. Da davon auszugehen ist, dass leistungsstarke und besonders begabte Schülerinnen und Schüler mehr Freiräume für Selbstentscheidungen, Interessenverwirklichung und Selbststeuerung sinnvoll für ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzen können, sollten Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihre Entwicklungspotenziale und ihre Unterstützungsbedarfe geführt werden. Auch hier gilt es, den Blick auf die Stärken zu lenken und nicht defizitorientiert vorzugehen. Beispielsweise kann in einer Schülersprechstunde auf aktuelle Schulnoten, gegebenenfalls vorhandene Abweichungen sowie Unterstützungsmöglichkeiten in dem Umfeld der Lernenden eingegangen werden.

Darüber hinaus können außerschulische Aktivitäten Aufschluss über Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler geben. Hier bietet es sich an, ein ► Lernentwicklungsgespräch zu führen und/oder das Führen eines ► Lerntagebuchs zu vereinbaren, das regelmäßig ausgewertet wird. Gleiches gilt für das Anlegen eines Portfolios, in dem auch gezielt außerschulische Leistungen dokumentiert werden.



Möglichkeiten zum vertiefenden Gespräch bieten:

- das Portfoliogespräch
- die Schülersprechstunde als individuelles Mentoring-Format
- das Lernentwicklungsgespräch

Schritt 4 – Gespräche mit den Erziehungsberechtigten

Natürlich ist es sinnvoll und erforderlich, die Erziehungsberechtigten in die Festlegung von Fördermaßnahmen einzubeziehen, da diesen als Partner der Schule eine zentrale Bedeutung für den Bildungsverlauf ihrer Kinder zuzuschreiben ist und ihnen als Entscheidungsträgern eine große Verantwortung für die Umsetzung der Maßnahmen im Kontext der Begabungs- und Leistungsförderung zukommt.

Darüber hinaus können Gespräche mit den Erziehungsberechtigten auch für eine (erste) Information über die Begabungs- und Begabtenförderung im Allgemeinen und über besondere Förderangebote genutzt werden.

Hierfür können folgende Gesprächsformate genutzt werden:

- Gespräche an Elternabenden oder Elternsprechtagen
 - Förderplangespräche
 - Portfoliogespräche
 - individuell vereinbarte Gespräche
-

Schritt 5 – Kollegiale Gespräche führen

Darüber hinaus sollte die involvierte Lehrkraft mit der Klassenlehrkraft und den (Fach-) Kolleginnen und Kollegen in den Austausch treten. Diese Austauschrunden können wichtige Informationen zu dem Lern- und Leistungsverhalten in anderen Domänen liefern. Hierfür eignen sich regelmäßige Teamsitzungen, die für die bessere Planbarkeit fest im Stundenplan verankert werden sollten. Bei einer solchen Verankerung wäre es auch möglich, kollegiale Hospitationen unkompliziert zu vereinbaren, die mithilfe eines ► kriterienorientierten Beobachtungsbogens geführt werden und der Abklärung wichtiger Fragestellungen, z. B. in Bezug auf die Schüleraktivität oder die Passung von Lernangeboten, dienen.

Somit wird es möglich, alle Potenziale der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und nicht nur auf ein spezifisches Wissens- bzw. Interessengebiet zu begrenzen. Es bietet sich an, diese Gespräche nicht nur im kleinen Kreis im Lehrerzimmer zu führen, sondern sie in die schulinternen Konferenzen zu integrieren. Dieses „Sichtbarmachen“ der leistungsstarken und begabten Schülerinnen und Schüler kann auch einen positiven Einfluss auf die pädagogische Haltung der Kolleginnen und Kollegen haben und zu einer breiteren Akzeptanz begabungsfördernder Angebote an der Schule beitragen.



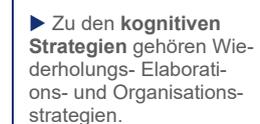
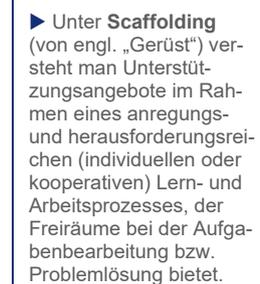
Gesprächsmöglichkeiten

- Klassen-, Versetzungs-, Fach-, und Lehrerkonferenzen
- Team- oder Steuergruppensitzungen
- Gespräche im Lehrerzimmer
- Gespräche mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen
- Gespräche mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern



Schritt 6 – Förderpläne mit den Lernenden, Erziehungsberechtigten und Kolleginnen sowie Kollegen erstellen

Dieser Schritt dient der konkreten Förderplanung und der Entwicklung eines individuell passenden Förderkonzepts. Im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler bei der Festlegung von Förderzielen und Förderinhalten einzubeziehen und ihre Interessen zu berücksichtigen. Die Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen, deren Erziehungsberechtigten sowie den Kolleginnen und Kollegen sollten auf der Basis des Vertrauens erfolgen und alle Beteiligten als gleichberechtigte Partner im Förderprozess betrachten. Eine lösungs- und ressourcenorientierte Gesprächsführung kann zum Erfolg der Gespräche beitragen. Wichtig für die Vereinbarung passgenauer Fördermaßnahmen sind die Voraussetzungen, die die Schülerin oder der Schüler mitbringt, wie z. B. Lern- und Lösungsstrategien oder Selbstwirksamkeitskonzepte.



In dieser Phase geht es um die Festlegung:

- smarter Ziele unter Berücksichtigung der folgenden spezifischen Entwicklungsbereiche: fachspezifisch, fachübergreifend, überfachlich, Sozialverhalten Lernstrategien, Arbeitsstrategien, motivationale Aspekte,
- konkreter Fördermaßnahmen und Verantwortlichkeiten,
- von Erfolgskriterien,
- von Zeitfenstern für die Umsetzung der Fördermaßnahmen, wie Zeitrahmen und Verankerung im Stundenplan, z. B. bei Drehtürmodellen.

Die gemeinsam getroffenen Vereinbarungen werden in einem Förderplan festgehalten, der dann zur Reflexion, Evaluation und Vereinbarung weiterer Fördermaßnahmen herangezogen werden kann.

Schritt 7 – Prozesse begleiten und coachen (Coaching/Mentoring/Monitoring)

Während der Umsetzung der Fördermaßnahmen sollten die Schülerinnen und Schüler begleitet werden und die Gelegenheit erhalten, Rückfragen zu stellen. Dies kann durch das Führen und Auswerten eines Lerntagebuchs, eine konkrete Zielplanung und/oder das Vereinbaren von Begleit- oder Mentoringstunden gewährleistet werden. In diesem Prozess verändert sich die Rolle der Lehrperson: Die aktive Wissensvermittlung tritt zunehmend in den Hintergrund, sodass die Lehrkraft eher als Lernbegleitung fungieren kann.

Dazu gehören **Rahmenbedingungen**, wie die Ressourcenplanung (zeitlich, räumlich, personell, finanziell) und die Gestaltung des Stundenplans.

Zusätzlich können zum Erwerb der notwendigen Lernstrategien Konzepte für die Hand der Lehrkräfte sowie (Lern-)Strategien und Materialien bereitgestellt werden:

- Module des selbstorganisierten Lernens für die Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphase
- Strategien des selbstregulierten Lernens: kognitive, metakognitive und motivational-volitionale Strategien sowie Lesestrategien
- ► Scaffolding³¹
- Strukturierungshilfen
- Recherchetechniken: Bibliotheken, Internet sowie Präsentationstechniken
- Umgang mit Quellen und Zitaten

Im Rahmen von verschiedenen Formaten der individuellen Lernbegleitung konnten die am Teilprojekt 21 beteiligten Schulen Erfahrungen im Umgang mit Mentoring-Konzepten gewinnen, die in der Transferphase an weitere Schulen im Land weitergegeben werden können.



TP 21: Individualisierung durch Mentoring an Schulen

Die am Teilprojekt 21 teilnehmenden Schulen werden bei der Konzeption, Umsetzung und Weiterentwicklung von Mentoring-Programmen zur individuellen Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler wissenschaftlich unterstützt. Hierbei stehen drei unterschiedliche Mentoring-Konzepte im Mittelpunkt:

1. die Optimierung bestehender Mentoring-Konzepte
2. individuelle Lernpfade
3. CyberMentor Plus

Teilnehmende Schule: Johann-Wolfgang-von-Goethe-Gymnasium, Pritzwalk

Coaching und Mentoring sind zwei Formate, die an vielen Schulen in der individuellen Lernbegleitung bereits sehr erfolgreich eingesetzt werden und Lernende dabei unterstützen, Probleme selbst zu lösen, Herausforderungen zu meistern und eigene Lösungsansätze zu finden. Inwiefern sich die beiden Formate voneinander unterscheiden, sei an dieser Stelle kurz erklärt:

³¹ Vgl. Glossar- Zentrale Begriff in LemaS, <https://www.lemas-forschung.de/glossar/S>



Exkurs II: Coaching und Mentoring

Das Selbstwirksamkeitserleben beim Setzen und Erreichen von Zielen ist ein wichtiger Faktor für die persönliche Entwicklung. Dieser Prozess kann durch ein Coaching oder Mentoring gezielt unterstützt werden.



Abbildung 6: Ablauf Coaching, 2023. CC BY-ND 4.0

Der Unterschied zwischen Coaching und Mentoring liegt in der Art der Begleitung. Ein Coach wird im Rahmen des Beratungsprozesses, das Ziel, die Ressourcen und die notwendigen Vorbereitungen zur Umsetzung fragend mit der Klientin/dem Klienten entwickeln. Beim Coaching stellen die Fähigkeit der Gesprächsführung (Kommunikations- und Beratungskompetenz) die entscheidenden Erfolgsfaktoren dar.



Abbildung 7: Ablauf Mentoring, 2023. CC BY-ND 4.0

Im Mentoring wird in der Regel eine gemeinsame Vereinbarung über die Form der Begleitung geschlossen und die Mentorin/der Mentor gibt dann aus ihrer/seiner Erfahrung heraus Tipps und Hinweise zur Umsetzung beziehungsweise zur Erreichung der Ziele.

Sowohl das Coaching als auch das Mentoring sind im Bereich der Begabungsförderung sehr effektive Unterstützungsprozesse, da beide Formen der Begleitung auf eine individuelle Entwicklung abzielen und die Begabung der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, wertschätzen und gezielt fördern. Insbesondere diese Anerkennung der Begabung ist für die Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Faktor in der Selbstentwicklung, da sie den Wert einer Begabung aufzeigt und damit auch die Motivation schafft, diese Begabung auszubauen.

Schritt 7 – Reflexion und Evaluation der Fördermaßnahmen / des Förderprozesses

Nach Ablauf der getroffenen Fördervereinbarung ist es wichtig, die Umsetzung der Fördermaßnahmen und deren Mehrwert im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Darüber hinaus kann die Analyse ► des Lernprodukts weitere Rückschlüsse über den Erfolg der Fördermaßnahmen geben. Gleichzeitig kann der Verlauf des Förderprozesses für die Evaluation und Nachsteuerung genutzt werden.



► Hinweise zur Nutzung von Lernprodukten zur Begabungsdiagnostik erhalten Sie im Abschnitt 3.6.2.

Zu den nötigen Evaluationsmaßnahmen zählen:

- der Abgleich mit den festgelegten Erfolgskriterien
- das Gespräch mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen
- optional: Präsentationsmöglichkeiten und -formate

Für die weitere Förderplanung sollten diese Prozesse unbedingt dokumentiert werden. Hierzu befinden sich im nachfolgenden Kapitel „Dokumentation und Datenpflege“ wichtige Hinweise und Hilfestellungen. Im folgenden Abschnitt werden unterschiedliche Diagnoseinstrumente vorgestellt, die eine systematische Datenerhebung zur Beantwortung einer spezifischen Fragestellung ermöglichen.

3 Die Potenziale im Blick – Diagnoseverfahren und -instrumente

„Gute Diagnostik erfordert [...] eine überlegte Auswahl an Methoden und eine systematische Verknüpfung der erhaltenen Informationen. Ausgangspunkt darf dabei nicht das methodisch Machbare, sondern sollte das erkenntnisleitend Notwendige sein.“³²

Prof. Dr. Tina Hascher

Um zu erkennen, was Schülerinnen und Schüler wissen und denken, wie sie lernen, welche Lernstrategien sie nutzen und in welchen sozialen Beziehungsgefügen sie agieren, können Lehrkräfte im Land Brandenburg auf eine Vielzahl von Diagnoseverfahren und -methoden zugreifen. Diese können größtenteils in den Unterrichtsverlauf integriert werden. Das bedeutet allerdings auch, dass die Lehrkraft in dem zeitlich begrenzten Rahmen des Unterrichts neben den ohnehin schon anspruchsvollen Aufgaben des Unterrichts und Erziehens, der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern ebenfalls ein Zeitfenster für die Verfahren der Diagnostik einplanen muss, um gezielt Informationen über die Potenziale der Lernenden zu erhalten. Somit muss – entsprechend der Aussage von Tina Hascher – eine Auswahl an Diagnosemöglichkeiten erfolgen, die möglichst so gewählt werden, dass ein ganzheitliches Bild zu den verschiedenen Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler entsteht. Deshalb werden an dieser Stelle zum einen die standardisierten Testverfahren im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten beim Identifizieren Begabter betrachtet und zum anderen Möglichkeiten der Diagnose vorgestellt, die sich relativ leicht in den Unterrichtsverlauf einbetten lassen.

3.1 Lernprozessbegleitende Diagnostik von Begabungen

Für die vorliegende Handreichung werden insbesondere Verfahren und Instrumente der lernprozessbegleitenden Diagnostik vorgestellt, die auch über ein hohes Potenzial für die Begabungsdagnostik verfügen. Dabei wird die Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip verstanden, das laut Karlheinz Ingenkamp und Urban Lissmann „alle diagnostischen Tätigkeiten [umfasst], durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.“³³

Hierbei erfährt die Förderdiagnostik eine deutliche Abgrenzung zur psychologischen Diagnostik, die auf einer spezifischen wissenschaftlichen Forschung fußt und nur von qualifiziertem psychologischen Fachpersonal durchgeführt werden kann und darf.



Exkurs III: Einsatz der psychologischen Diagnostik

Neben der hier ausführlich beschriebenen pädagogischen Diagnostik mit dem Schwerpunkt der Lernprozessbegleitung kann in besonders schwierigen Fällen die psychologische Diagnostik bei der Abklärung einer Fragestellung hinzugezogen werden.

Um schulische Fördermaßnahmen einzuleiten, ist das Wissen über die genaue Ausprägung der besonderen Begabung von Schülerinnen und Schülern erst einmal nicht zwingend notwendig. Trotzdem ist in Einzelfällen eine standardisierte psychologische Diagnostik (Intelligenzdiagnostik) aber durchaus sinnvoll, wie z. B. bei andauernden Verhaltensauffälligkeiten, stetigem oder plötzlichem Leistungsabfall oder auch erheblichen Abweichungen zwischen

³² Hascher, T., 2008. Diagnostische Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Kraller, Ch., M. Schratz. Hrsg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, S. 76

³³ Ingenkamp, K., U. Lissmann, 2008. Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim S. 13. Verfügbar unter: <https://download.e-booksshelf.de/download/0002/6714/04/L-G-0002671404-0004268275.pdf>

Begabung und Leistung oder dem Vorliegen einer Teilleistungsschwäche oder einer neuronalen Entwicklungsstörung, die die Begabung „überlagert“.

Zum Beispiel können Legasthenie, ADHS/ADS, Dyskalkulie oder Konzentrationsschwäche begabte Kinder und Jugendlichen in ihrem Lernprozess erheblich beeinträchtigen, sodass Lehrpersonen ihre Potenziale nicht erkennen oder falsch einschätzen. Ursächlich dafür ist die Überlagerung des intellektuellen Potenzials durch die Symptome der Störung. So kann z. B. ein Schüler gleichzeitig über eine hohe mathematische Begabung verfügen und Legasthener sein. Allerdings hilft die besondere Begabung den Kindern und Jugendlichen ihre Schwächen abzumildern und durchschnittliche Leistungen zu erzielen. Somit bleiben sie jedoch oft unerkant.

Wenn Kinder und Jugendliche aber trotz dieser Schwächen besonders kreative, neuartige oder überraschende Lösungen anbieten oder durch ein besonders logisches, strukturiertes oder tiefgründiges Vorgehen auffallen, sollte ein genauerer Blick auf das Leistungspotenzial im Rahmen einer psychologischen Diagnostik geworfen werden.

Für Lehrkräfte gilt es zu beachten, dass die psychologische Diagnostik nur von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Psychiaterinnen und Psychiatern oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen durchgeführt werden darf. Die Brandenburger Schulen werden hierbei zuverlässig und sehr kompetent durch den schulpsychologischen Dienst unterstützt. Die bei den staatlichen Schulämtern angesiedelte Schulpsychologie unterstützt bei Fragen, die sich z. B. bei Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schülern ergeben, bei der Intelligenzdiagnostik, bei der Förderung individueller Begabungen und bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen und -plänen.

Im Vordergrund der psychologischen Diagnostik sollten als Rückmeldung an die Schulen nicht die Zahlen und Testwerte stehen, sondern die fachlich kompetente Interpretation und Bedeutung der Ergebnisse für die Ausgestaltung der Förderung eines Kindes oder eines Jugendlichen. Für die weitere Förderung sollte es nicht entscheidend sein, ob das Testergebnis einen IQ-Wert von 125 oder 135 Punkten aufweist. Vielmehr sollte bedacht werden, dass man mit der Weitergabe der IQ-Werte an die Erziehungsberechtigten oder das Kind selbst auch eine Etikettierung vornimmt, die für die weitere Entwicklung des Kindes nicht förderlich ist.

Im Gegensatz zur psychologischen Diagnostik stellt die lernprozessbegleitende Diagnostik eine Kernkompetenz der Lehrpersonen dar, die ebenfalls für die Begabungsdiagnostik genutzt werden kann. Hierbei setzt sich der „Identifikations- und Förderprozess [...] zusammen aus Phasen von *Vermuten, Wahrnehmen und Erkennen* von Stärken sowie Profilierungsmöglichkeiten [...], in denen die Lernenden ihr starkes Interesse und Engagement und ihre überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg unter Beweis stellen. Die pädagogische Diagnostik zeichnet sich durch eine explizite Lehr-Lern-Begleitung und -Beratung von Schüler/innen während ihrer Arbeits- und Lernphase aus.“³⁴

Im Sinne der Effizienz gilt es, für den Unterrichtseinsatz bei der Auswahl der Diagnoseverfahren folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- hohe Passung zwischen den diagnostischen Zielen und den ausgewählten Verfahren/Instrumenten/Kriterien/Methoden,
- hoher Nutzen für die Planung der Fördermaßnahmen – individuell und schulintern
- Stärkung der Selbstbeurteilungskompetenz der Schülerinnen und Schüler
- Einsetzbarkeit im Schulalltag und Unterrichtsverlauf
- möglichst wenig organisatorischer Aufwand.



► Kontaktdaten des
schulpsychologischen
Dienstes in Brandenburg



³⁴ Müller-Oppliger, S., 2021. Pädagogische Diagnostik – Potenzialeerfassung und Förderdiagnostik. In: V. Müller-Oppliger, G. Weigand. Hrsg. Handbuch Begabung. Weinheim S. 227

Eine solche Auswahl ermöglicht es Lehrkräften, die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler objektiver zu erfassen und darüber hinaus die gewonnenen Erkenntnisse in zweifacher Hinsicht zu nutzen:

Einerseits zur Reflexion der Unterrichtsgestaltung:

Die eigene Unterrichtsgestaltung und die Auswahl der jeweiligen Unterrichtsmethoden und -inhalte können reflektiert werden.

Andererseits zur Ausgabe passgenauer Förderangebote:

Die Lehrkraft kann im Gespräch mit den Lernenden – ausgehend von den Beobachtungsergebnissen – konkrete Aufgabenformate auf unterschiedlichen Niveaustufen auswählen und somit den individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Begabungsdagnostik dient also der Optimierung im doppelten Sinn: der Optimierung von individuellen Lernprozessen und der Optimierung von Bewertung und Beurteilung.

So können Lehrpersonen z. B. durch individualisierte didaktische Lernsettings für einen Moment aus dem Prozess der Wissensvermittlung heraustreten und Lernende zielgerichtet beobachten.

3.2 Formen diagnostischer Tätigkeit im Schulalltag

Die folgende Übersicht soll eine erste Orientierung zu der Vielfalt der in der Handreichung vorgestellten Diagnoseverfahren für den Schulalltag bieten.



Abbildung 8: Übersicht über die in der Handreichung vorgestellten Diagnoseverfahren und -methoden, 2023. CC BY-ND 4.0

3.3 Potenziale standardisierter Erhebungsinstrumente für die Begabungsdiagnostik

Fest in den Schulalltag integriert sind vor allem standardisierte Erhebungs- und Testinstrumente, die durch weitere wissenschaftlich (erprobte) Methoden ergänzt werden. Für diese Verfahren gilt, dass sie ständig weiterentwickelt und differenziert werden. Sie erfüllen die Gütekriterien für Diagnostik – Objektivität, Reliabilität, Validität – und liefern gesicherte Aussagen über den Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler.

Der erfolgreiche Einsatz dieser Erhebungsinstrumente hängt dabei entscheidend von der Beachtung der Durchführungs- und Auswertungshinweise ab. Neben den fundierten Kenntnissen zu den Methoden werden für den gezielten, systematischen Einsatz dieser Verfahren auch entsprechende schulische Rahmenbedingungen benötigt. Durch die zentrale Vorgabe der Aufgaben, ein einheitliches Erhebungsverfahren sowie die Ausgabe zentraler Auswertungskriterien eignen sich diese Instrumente für die Einordnung der Leistungen in die ► drei Bezugsnormen: individuell, sozial und sachlich/kriterial.

Wenn verschiedene Bezugsnormen zur Rückmeldung festgestellter Kompetenzen kombiniert werden, kann die Individualität der Kinder und Jugendlichen in besonderem Maße berücksichtigt und die Förderperspektive beibehalten werden. Somit können einerseits die individuellen Lernfortschritte hervorgehoben und andererseits die sachlichen Anforderungen bewertet werden. Hierbei bieten sich ebenfalls die verschiedenen Strategien des Feedbackgebens an, die auch die ► Feedforward-Methode einschließen, die auf die Zukunft und auf konkrete Ziele bzw. Veränderungsmöglichkeiten ausgerichtet ist³⁵. Deswegen eignet sich diese Methode besonders zum Einsatz in der Lernprozessdiagnostik bei den begabten Schülerinnen und Schülern, beispielsweise in Lernentwicklungsgesprächen.

Im Rahmen von LemaS wurden u. a. Feedback-Methoden, deren Einsatzmöglichkeiten und Wirkungen untersucht.



► Bezugsnormen

1. individuell:
Die Bewertung des Lernfortschritts der Einzelperson, zuvor erbrachte Leistungen in vergleichbaren Testsituationen bilden den Vergleichsmaßstab.
2. sozial
Die Leistung der Einzelperson wird mit der einer Gruppe, wie z. B. der Klasse oder der Lerngruppe verglichen.
3. sachlich/kriterial
Die Leistung der Lernenden wird an vorab festgelegten Anforderungen, Kompetenzen oder Lernzielen gemessen

TP 17: Sprachlich-rhetorische Kompetenzen im Deutschunterricht fördern

Dieses Teilprojekt beschäftigt sich mit der Förderung der sprachlich-rhetorischen und argumentativen Kommunikation im Deutschunterricht. Neben der Weiterentwicklung der sprachlichen Handlungen in Bezug auf das Argumentieren und Präsentieren stehen Strategien der kompetenzförderlichen Leistungsrückmeldung, im Fokus *Feed up*, *Feed back* und *Feed forward*.

Teilnehmende Schule: Regine-Hildebrandt-Gesamtschule, Birkenwerder

Standardisierte Erhebungs- und Testverfahren geben Lehrkräften und Schulleitungen vor allem darüber Auskunft, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zum Erhebungs- und Testzeitpunkt in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache mit Bezug auf die Bildungsstandards ausgebildet haben. Über den individuellen Stand der Kompetenzentwicklung hinaus erhalten Schulen zusätzliche Informationen, auf die die Lehrkräfte und Schulleitungen sonst nicht zugreifen könnten und die auch für die Begabungsdiagnostik konstruktiv genutzt werden können.



► Teilprojekt 17



³⁵ Goldsmith, M.: Probieren Sie FeedForward statt Feedback. In: Leader an Leader; Übersetzung durch Bill Zeeb <https://marshallgoldsmith.com/articles/try-feedforward-instead-feedback/>

Zu den standardisierten Erhebungs- und Testverfahren gehören die folgenden Diagnoseinstrumente:

Diagnoseinstrument	Einsatz in der Schule
ILeA 1–6 / ILeA plus	<ul style="list-style-type: none"> in den Jahrgangsstufen 1, 3 und 5 verpflichtend in den ersten sechs Wochen des Schuljahres durchzuführen in den Jahrgangsstufen 2, 4 und 6 zusätzlich möglich Fächer: Deutsch und Mathematik
Vera 3 und 8	<ul style="list-style-type: none"> standardisierte Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 3 und 8 Fächer: Deutsch, Mathematik und im Jahrgang 8 die erste Fremdsprache
LAL 7/DigiLAL	<ul style="list-style-type: none"> Lernstandserhebung in der Jahrgangsstufe 7 zu Beginn des Schuljahres oder lernbegleitend Fächer: Deutsch/Englisch/Französisch/Naturwissenschaften
Stärken	<ul style="list-style-type: none"> wissenschaftlich fundiert, theoriegeleitet, methodisch kontrolliert
Schwächen	<ul style="list-style-type: none"> Konzentration auf Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaften nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale werden kaum beachtet

Tabelle 3: Übersicht über die im Land Brandenburg verwendeten Erhebungs- und Testverfahren

Der externe Blick auf die Leistungsentwicklung stellt eine objektive Momentaufnahme dar, die unbedingt für die weitere Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt werden sollte, da sie wertvolle Informationen liefert.

Für die effektive Nutzung der Daten stehen mehrere Zugänge zur Verfügung:



Abbildung 9: Zugänge der Datennutzung, 2023. CC BY-ND 4.0

Zugang 1: Bewusste Beobachtung des Arbeitsverhaltens während der Aufgabenbearbeitung

Lehrkräfte erhalten durch standardisierte Erhebungsverfahren die Möglichkeit, einzelne Kinder und Jugendliche während der Bearbeitung der Aufgaben systematisch zu beobachten. Hierbei können u. a. Informationen zur Arbeitshaltung, zu motivationalen Aspekten und Strategien der Stress- und/oder Angstbewältigung gewonnen werden.

Folgende Leitfragen können eine Orientierung bieten:

- Wie schnell bearbeitet die Schülerin bzw. der Schüler die Aufgaben?
(Die Qualität der Antworten sollte im Anschluss dazu in Beziehung gesetzt werden.)
- Verändert sich die Arbeitshaltung bei der Bearbeitung leichter bzw. anspruchsvollerer Aufgabenformate?
- Arbeitet die Schülerin bzw. der Schüler konzentriert und zielstrebig?
- Mit welcher Anstrengungsbereitschaft stellt sich die Schülerin bzw. der Schüler der Lösung der Aufgaben?

Zugang 2: Auswertung der individuellen Ergebnisse, auch im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern

Falls Schülerinnen und Schüler in diesen Erhebungen durch erwartungswidrige Kompetenzen auffallen, empfiehlt es sich, die Ursachen der Abweichung im Einzelgespräch mit den Kindern und Jugendlichen zu ermitteln. Eine Analyse und der Vergleich der Aufgabenformate in den Erhebungsmaterialien und im Unterricht kann zum einen Rückschlüsse auf eine eventuell fehlende Passung zwischen den schulischen Anforderungen und dem Leistungsvermögen des Kindes und zum anderen wertvolle Hinweise für die Weiterarbeit liefern.

Zugang 3: Auswertung der Schulrückmeldungen auf der Ebene der Lerngruppen durch die Lehrpersonen

Im Hinblick auf das Erkennen der besonders leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler können Informationen über die Entwicklungspotenziale erfasst werden, wenn die Ergebnisse z. B. unter den folgenden Gesichtspunkten ausgewertet werden:

- Bestätigen die Ergebnisse meine Kompetenzerwartungen bei allen Schülerinnen und Schülern? Zeigten einzelne Lernende überraschend gut ausgeprägte Kompetenzen, die ich als Lehrkraft nicht erwartet habe?
- Decken sich die gezeigten Kompetenzen mit den im Unterricht erzielten Ergebnissen?
- Bieten unerwartet gute Ergebnisse einen ersten Ansatzpunkt für das Erstellen einer Begabungsvermutung und der daraus resultierenden weiteren Beobachtung der Schülerinnen und Schüler?
- Gibt es Unterschiede in den gezeigten Kompetenzen bezogen auf das Geschlecht, die Herkunft oder die Muttersprache?

Werden Auffälligkeiten und besonders ausgeprägte Kompetenzen und/oder Leistungen als Indikatoren für ein besonderes Begabungs- oder Leistungspotenzial gewertet, sollten diese im Sinne einer Nominierung an die Verantwortlichen an der Schule weitergeleitet werden.

Zugang 4: Zum Umgang mit den Schulrückmeldungen auf Klassenebene durch Schulleitungen und Fachkonferenzen

Besonders VERA 3 und 8 liefern der Schulleitung und den Fachkonferenzen durch die Angabe von Vergleichshorizonten wertvolle Informationen zur Kompetenzstufenverteilung innerhalb der Schule, aber auch in Bezug auf die Vergleichsgruppe, die mit dem gleichen Testheft gearbeitet hat. Aus diesen Ergebnismrückmeldungen können Hinweise und Absprachen für das weitere Unterrichtsvorgehen bzw. schulinterne Verfahren abgeleitet werden. Prinzipiell lässt sich diese Vorgehensweise auch auf die Ergebnisse der anderen standardisierten Erhebungs- und Testverfahren übertragen.

In den folgenden Abschnitten sollen die Potenziale standardisierter Erhebungs- und Testverfahren für die Begabungsdiagnostik genauer beleuchtet werden.



3.3.1 Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA plus)

Die individuelle Lernstandsanalyse ist im Land Brandenburg in der Grundschulverordnung sowie in den Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung geregelt.

„ILeA plus“ (digital) ist ein wissenschaftlich normiertes und in der Praxis erprobtes Instrument, das Lehrpersonen an Grundschulen bei der Erfassung der individuellen Lernausgangslagen unterstützt.

Bei diesem lernprozessbegleitenden Verfahren, das in der Regel in den Jahrgangsstufen 1, 3 und 5 in den ersten sechs Wochen des Schuljahres verpflichtend stattfinden soll, stehen der zu dem Erhebungszeitpunkt erreichte Kompetenzstand und die Festlegung der nächsten Lernschritte für das einzelne Kind im Mittelpunkt der Analyse. „ILeA plus“ kann darüber hinaus freiwillig in den Jahrgangsstufen 2, 4 und 6 eingesetzt werden.

Zahlreiche Anregungen für die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich sowohl auf Dokumentationsformate, Anregungen zur individuellen Förderung, aber auch auf die Erstellung der individuellen Lernpläne beziehen, werden den Lehrpersonen ebenso zur Verfügung gestellt wie Portfolio-Vorlagen für Schülerinnen und Schüler, die die Selbstevaluation mit Elternunterstützung anregen. Die gesamte Administration erfolgt online, sodass Auswertungen und Lernpläne ausführlich oder in gekürzter Form beispielsweise für Elterngespräche im gesamten Schuljahr zur Verfügung stehen.

Grundsätzlich wurden die Verfahren für den Einsatz in der ganzen Schulklasse entwickelt, können jedoch auch in Kleingruppen oder Einzelsituationen angewendet werden. Insbesondere wenn in der Erhebung erwartungswidrige Kompetenzen gezeigt werden, kann das Instrument auch als Einzelverfahren genutzt werden.



Mit Blick auf die Begabungs- und Leistungsförderung ist der Einsatz von Testaufgaben bzw. Testbatterien aus der nächsthöheren Jahrgangsstufe / dem nächsthöheren Kompetenzbereich möglich.

Die auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg zur Verfügung gestellten Unterstützungsmaterialien sind ebenfalls hilfreich, wenn Schülerinnen und Schüler mit gutem bis sehr gutem Kompetenzstand erfasst werden sollen.

Die folgende Beispielübersicht zum Einsatz von „ILeA plus“ im Fach Deutsch soll exemplarisch die Datennutzung zum Identifizieren möglicher leistungsstarker Schülerinnen und Schüler veranschaulichen:

Deutsch B1 Lesen	Klassenübersicht 2a
-----------------------------------	--------------------------------------

Nr	Name der Schülerin / des Schülers	Lesegeschwindigkeit (gelesene Wörter in 2 Minuten)			Lesegenauigkeit (richtig gelesene Wörter von 16)		Leseverständnis (erreichte Punkte)	
		in An- sätzen ausge- prägt 0-13	der Ni- veau- stufe ange- messen 14-30	eher weit entwi- ckelt 31-64	eher unge- nau 0-13	eher genau 14-16	in An- sätzen ausge- prägt 0-7	eher weit entwi- ckelt 8-12
1	Schüler 1*		21		8			9
2	Schüler 2		14		10		7	
3	Schüler 3	13			13		4	
4	Schüler 4*			31	13			10
5	Schüler 5*		16		8			10
6	Schülerin 6*		31**			16		9

7	Schüler 7		24		14		8
8	Schüler 8		20	12		4	
9	Schülerin 9*		18	13		2	
10	Schülerin 10			31	14		11
11	Schülerin 11		20		14		9
12	Schüler 12*		16		14		11
13	Schülerin 13*		20		16		9
14	Schüler 14	9		10		7	

Tabelle 4: Beispiel „lLeA plus“, 2. Klasse Deutsch Leseverstehen CC BY-ND 4.0

* Die Aufgaben wurden zumindest in Teilen auf einem Tablet durchgeführt. Dafür wurde lLeA plus ursprünglich nicht entwickelt. Die vorliegende Auswertung der lLeA plus baut auf der Erprobung und Normierung an Desktop-PCs auf. Einige Aufgaben könnten an Tablets z. B. schneller bearbeitet werden. Die Ergebnisse sollten entsprechend interpretiert werden.

** Die Aufgabe zur Ermittlung der Lesegeschwindigkeit wurde auf einem Tablet durchgeführt, daher wurden die Grenzwerte wie folgt angepasst, weil eine schnellere Bearbeitung nachgewiesen werden konnte und das in diesem Test eine bedeutende Rolle für die Auswertung spielt:

0–17 = in Ansätzen ausgeprägt | 18–34 = der Niveaustufe angemessen | 35–64 = eher weit entwickelt

Wie die Tabelle verdeutlicht, konnten insgesamt 2 von 14 Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 2 eine eher weit entwickelte Lesegeschwindigkeit nachweisen, während die Lesegenauigkeit bei 6 von 14 Schülerinnen und Schülern als hoch eingestuft wurde. Zudem zeigten 9 von 14 Schülerinnen und Schülern eher weit entwickelte Kompetenzen im Rahmen der Erhebung des Leseverständnisses.

Da diese Erhebungsergebnisse ein Indikator für ein hohes Leistungsvermögen sein können, empfiehlt es sich, diese Schülerinnen und Schüler anhand leistungsförderlicher Formate (weiter) zu fordern.

Wahrscheinlich benötigen diese Kinder weniger Übungs- und Wiederholungszeit, sodass sie während der Übungsphasen differenzierte Aufgaben erhalten können. Hier gilt der Grundsatz, dass die Kinder eine Chance erhalten sollten, ihre Lesekompetenz auf einem höheren Niveau weiterzuentwickeln und nicht lediglich weitere Aufgaben der gleichen Kompetenzstufe ausgeübt werden. Sinnvolle Leseerfahrungen können durch die Bereitstellung verschiedener Textsorten, wie z. B. literarischer Texte oder Sachbücher in der Klassenbibliothek ermöglicht werden, die zur Diskussion, Interpretation und vor allem zum Weiterdenken anregen.

Darüber hinaus können die betroffenen Kinder auch als Lesepatinnen oder Lesepaten fungieren, sofern sie diese Aufgabe gern übernehmen möchten.

Auch im Rahmen von LemaS wurden Materialien entwickelt, die der enormen Leistungsstreuung im Lesen bei Grundschulkindern gerecht werden können.

TP 14: Diagnosebasierte differenzierte Leseförderung in der Grundschule (diFF Di2Lesen)

Die in diesem Teilprojekt entwickelten Produkte unterstützen Lehrpersonen bei der fortlaufenden Diagnostik der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler und bei der Ausgabe leistungsangemessener Fördermaterialien.

Das Gesamtkonzept besteht aus drei Bausteinen:

- internetbasierte Lernverlaufsdagnostik,
- strukturierte Feedbackgespräche sowie
- Materialien zur Leseförderung mit silbenbasiertem Lesen auf Wortebene, Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und einer strategieorientierten Förderung des Leseverständnisses.

Teilnehmende Schule: Grundschule „J. W. von Goethe“, Eisenhüttenstadt





3.3.2 VERA – Vergleichsarbeiten

Die Vergleichsarbeiten (VERA) sind standardisierte Schulleistungstests, die einen objektiven Vergleich der Schülerleistungen mit einem nationalen Maßstab, den KMK-Bildungsstandards, ermöglichen.³⁶

In den Jahrgangsstufen 3 und 8 kann damit – ergänzend zu bereits vorliegenden diagnostischen Ergebnissen – gemessen werden, welchen Grad der Kompetenzentwicklung die Schülerin bzw. der Schüler zum Zeitpunkt der Testung erreicht hat. In den Fächern Deutsch, Mathematik sowie in der Jahrgangsstufe 8 in der 1. Fremdsprache finden die Testungen bundesweit statt und geben Auskunft, inwieweit die Schülerinnen und Schüler z. B. in der Jahrgangsstufe 8 bereits die Kompetenzen zur Erlangung des mittleren Schulabschlusses erreicht haben. Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler erhalten somit bereits am Ende der Jahrgangsstufen 3 und 8 einen Zwischenstand über den Stand der Kompetenzentwicklung, wodurch eine Nachsteuerung auch im Hinblick auf die Begabungs- und Leistungsförderung ermöglicht wird.

Mithilfe eines objektiven wissenschaftlichen Instruments werden Informationen zu den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler anhand von fünf Kompetenzstufen bereitgestellt sowie Rückmeldungen darüber gegeben, welche Wirksamkeit das Unterrichtsangebot geliefert hat. Durch die Bereitstellung digitaler Testformate werden Lehrpersonen bei der Auswertung der Testungen entlastet.



Neben einer defizitorientierten Interpretation bietet die Auswertung der Testergebnisse auch die Möglichkeit, den Blick auf die vorhandenen Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu richten. Das in VERA enthaltene Testmaterial ist so konzipiert, dass im Durchschnitt etwa 50–60% der Aufgaben richtig gelöst werden. Aufgaben, die dem oberen Leistungsspektrum zugeordnet werden können, können für das Identifizieren leistungsstarker und begabter Schülerinnen und Schüler effektiv genutzt werden.

Bei der Bildung von Arbeitshypothesen in Bezug auf die individuelle und soziale Bezugsnorm können zum Beispiel die folgenden Leitfragen herangezogen werden:

- Wie viele Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe haben die oberen Kompetenzstufen erreicht?
- Bei welchen Aufgaben weicht die Lösungsquote von den Erwartungen der Lehrkraft ab?
- Welche Aufgaben der oberen Kompetenzstufen III, IV und V hat die Schülerin, der Schüler oft bzw. selten richtig gelöst?
- Welche Lösungen bietet die Schülerin bzw. der Schüler bei Aufgaben an, die noch nicht Gegenstand des Unterrichts waren?

In den „Allgemeinen Informationen zu VERA 8“³⁷ finden sich die folgenden Hinweise zum Umgang mit den Ergebnissen:

³⁶ vgl. Informationsbroschüre Vera 8 auf einen Blick 2023

³⁷ In: VERA 8 auf einen Blick – Mathematik, 2023, S. 2

Stufe	Standard	Die erbrachten Leistungen...
V	Optimal	... übertreffen bei Weitem die durchschnittlichen Erwartungen der Bildungsstandards für das Ende der 10. Jgst. (MSA). <i>Schüler/-innen, die schon in der 8. Jgst. diese Stufe erreicht haben, müssen im Unterricht besonders herausgefordert werden.</i>
IV	Regel plus	... übertreffen die durchschnittlichen Erwartungen der Bildungsstandards für das Ende der 10. Jgst. (MSA). <i>Schüler/-innen, die schon in der 8. Jgst. diese Stufe erreicht haben, müssen im Unterricht besonders herausgefordert werden.</i>
III	Regel	... entsprechen den durchschnittlichen Erwartungen der Bildungsstandards für das Ende der 10. Jgst. (MSA). <i>Schüler/-innen, die schon in der 8. Jgst. diese Stufe erreicht haben, müssen im Unterricht herausgefordert werden.</i>

Abbildung 10: Bildungsstandards nach Kompetenzstufen, Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V., 2023. CC BY-ND 4.0

Wenn Schülerinnen und Schüler z. B. im Fach Deutsch in einem der Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören oder Orthografie den *Optimalstandard V* und in allen anderen Bereichen den *Regelstandard III* erreicht haben, zählen sie nach Neuendorf/Kuhl/Jansen³⁸ bereits zu den leistungsstarken Kindern und Jugendlichen, die durch eine besondere Förderung bzw. Herausforderung von der Schule mit entsprechenden Angeboten unterstützt werden sollten. Stellt man zusammenfassend alle fach- und kompetenzbezogenen Rückmeldungen schulintern in einer Übersicht dar, kann deutlich werden, welche Schülerinnen und Schüler bei diesen Testungen besondere Leistungen erzielt haben.

Für die Schulentwicklung kann die Einzelschule die Ergebniszusammenstellung zur Erfassung der Förder- und Förderbedarfe nutzen und das Förderangebot in diesen Bereichen optimieren. Besonders begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können beispielsweise in den folgenden Formaten erfolgreich individuell gefördert werden: ► Grouping, Drehtürmodelle, komplexe Aufgabenstellungen, Wettbewerbsvorbereitungen oder die Erweiterung des Ganztagsangebotes bzw. des Angebotes der Arbeitsgemeinschaften.



Wichtig dabei ist jedoch, dass in der Jahrgangsstufe 8 noch nicht die Aufgabenformate der Jahrgangsstufe 10 überprüft werden und das in der Testung erzielte Ergebnis lediglich als prognostische Beurteilung gelten kann.

An dieser Stelle sei jedoch noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass sich „VERA [...] nicht als einzige Grundlage für Übergangs- bzw. Schullaufbahneempfehlungen [eignet]; denn VERA liefert bezogen auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin keine zuverlässige Prognose zum weiteren Schulerfolg. Auch als Instrument für eine vertiefte Individualdiagnostik oder Lernverlaufsanalysen ist VERA nicht geeignet, weil VERA lediglich eine Momentaufnahme



► Beim **Grouping** werden besonders begabte bzw. leistungsstarke Schülerinnen und Schüler klassenübergreifend fach- oder themenspezifisch in Leistungs- oder in Interessensgruppen gefördert.

³⁸ Vgl. Neuendorf, C., P. Kuhl, M. Janse, 2017. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in Deutschland. In: P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, N. Haag. Hrsg. IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster, S. 317–334

bietet und dies auch nur für ausgewählte Bereiche eines Faches, wie z. B. das Lese- und/oder Hörverstehen.“³⁹

Somit ist es zwingend erforderlich, aus den VERA-Ergebnissen abgeleitete Begabungsvermutungen mittels weiterer Diagnoseverfahren zu überprüfen.

3.3.3 Lernausgangslage Jahrgangsstufe 7

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende allgemeinbildende Schule stellt für viele Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar, bietet ihnen andererseits aber auch wichtige Chancen und Möglichkeiten. Die sensible Gestaltung des Übergangs ist für die Bildungsbiografien der Lernenden immens wichtig, denn dieser Übergang kann als „ein vielfältiger Prozess erlebt werden, „als Bruch, Brücke, völlig unproblematisch oder als Chance zum Neuanfang.“⁴⁰ Leistungsstarke und potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler freuen sich zumeist auf die neuen, kognitiv anspruchsvolleren Herausforderungen in der neuen Schulform. Um eine Enttäuschung durch eine fachliche Unterforderung zu vermeiden, können die Ergebnisse der Lernausgangslage wichtige Rückschlüsse auf Fördermöglichkeiten liefern bzw. dazu führen, das Unterrichtsniveau dem Ausgangsniveau der Lerngruppe anzupassen.

Für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie für Englisch und Französisch als erste Fremdsprache steht Lehrkräften die Lernausgangslage als Diagnoseinstrument unterstützend zur Verfügung.

Weiterhin können Schulen für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik jährlich ein Schüler- und ein Lehrkräfteheft *Lernausgangslage Naturwissenschaften 7* nutzen.

Da der Übergang von der Kita in die Grundschule ebenso eine sehr sensible Phase ist, in der die Kinder gut begleitet werden sollten, wurden im Rahmen von LemaS Diagnose- und Förderkonzepte entwickelt und an zwei brandenburgischen Grundschulen erprobt.



TP 3: Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten für eine adaptive Gestaltung der Übergänge (Kita – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule) im MINT-Bereich

Für die Gestaltung der Übergänge von einer Bildungseinrichtung in eine andere wurden in diesem Teilprojekt Förderkonzepte für den MINT-Bereich entwickelt, die sowohl die Veränderungen hinsichtlich kognitiver Anforderungen als auch die verschiedenen sozialen und soziologischen Herausforderungen berücksichtigen.

Teilnehmende Schulen:

- Lessing Grundschule Falkensee, Falkensee
- Grundschule „Thomas Müntzer“, Blönsdorf

3.4 Schulnoten – kein ausschließliches Kriterium für die Begabungsdiagnostik

Um die Vermutung der besonderen Begabung bei Schülerinnen und Schülern, wie sie z. B. nach einer Hospitation mit ausgewertetem Beobachtungsbogen erstellt werden kann, weiter zu prüfen, bietet sich zuerst auch ein Blick in die aktuelle Notenübersicht der betreffenden Schülerinnen und Schüler an. Da Noten im Verlauf des Schuljahres kontinuierlich und in allen Schulfächern erteilt werden, können sehr gute Schulnoten – ausgehend von der Performanzdefinition von (Hoch-)Begabung – besondere Leistungen oder ein besonderes Entwicklungspotenzial sichtbar werden lassen. Allerdings kann die Lehrperson oftmals nicht einschätzen, welche Lern- und Übungsprozesse oder welche Unterstützungsmöglichkeiten in

³⁹ VERA 3 und VERA 8 (Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 8): Fragen und Antworten für Schulen und Lehrkräfte. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlu-esse/2020/2020_01_13-VERA-FragenundAntworten.pdf

⁴⁰ Weitzel, Christa, 2004. Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Lieselotte Denner, Eva Schumacher. Hrsg. Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn, S. 106–119

Vorbereitung auf eine Leistungsüberprüfung von den Schülerinnen und Schülern in welchem Umfang genutzt wurden.

Schwierig erweist sich dieser Ansatz ebenso bei Schülerinnen und Schülern, die aus unterschiedlichen Gründen keine sehr guten oder guten Schulnoten erzielen. Dazu gehören Underachiever, aber auch Lernende mit Migrationshintergrund, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ihre Potenziale (noch) nicht in Leistung umsetzen können oder aber Schülerinnen und Schüler, die in einem sozialen Umfeld aufwachsen, in dem Leistungen nicht erwartet oder eingefordert werden.



Schulnoten sollten nicht als ausschließliches Kriterium für das Erkennen besonderer Begabungs- und Leistungspotenziale herangezogen werden.

Wenn anhand der Schulnoten Auffälligkeiten, inkonsistente Leistungsentwicklungen oder eine Diskrepanz zwischen Potenzial und Leistung erkannt werden, sollte die Lehrkraft das Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler suchen.

Da es sich bei Klassenarbeiten, Klausuren und Zeugnisnoten um summative Produktevaluationen bzw. Ergebniskontrollen handelt, die am Ende des jeweiligen Lernprozesses stehen, können diese eher der Zuweisungs- bzw. Selektionsdiagnostik zugerechnet werden.

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> • liegen für alle Schülerinnen und Schüler vor bzw. sind leicht zu erheben • Auffälligkeiten inkonsistenter Leistungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Begabung entspricht nicht immer der Leistung • <i>Underachievement</i> (Minderleistung) wird nicht erfasst • Momentaufnahme einer Leistung • der für die Erbringung der Leistung benötigte Zeitrahmen und die Lernintensität können nicht eingeschätzt werden

Tabelle 5: Zusammenfassung von Stärken und Schwächen der Beurteilung nach Zensuren

3.5 Orientierungsarbeiten

Eine besondere Form der Benotung stellen im Land Brandenburg die Orientierungsarbeiten dar, die sowohl in der Grundschule in den Jahrgangsstufen 2 und 4 als auch in der weiterführenden Schule in der Jahrgangsstufe 8 geschrieben werden und zentral auf der Grundlage der gültigen Rahmenlehrpläne erstellt werden. In den Fächern Deutsch, Mathematik und in Jahrgangsstufe 8 in Englisch bzw. in der ersten Fremdsprache werden den Schülerinnen und Schülern kompetenzorientierte Aufgaben zur Bearbeitung vorgelegt. Die Orientierungsarbeiten ersetzen eine verbindliche Klassenarbeit und werden bewertet. Demzufolge können sie für die Begabungsdiagnostik so eingesetzt werden, wie alle im Unterricht erteilten Schulnoten.

Darüber hinaus können die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten auch aufschlussreich sein, wenn man die dort erzielten Noten mit der Bewertung der anderen Klassenarbeiten vergleicht. Eine Bestätigung der Noten in den bereits geschriebenen Klassenarbeiten bzw. gravierende Abweichungen von den zuvor erbrachten Leistungen sollten dokumentiert und gegebenenfalls mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

3.6 Diagnoseverfahren und -methoden als Bestandteil des Schulalltags

Die in diesem Abschnitt ausgewählten Diagnosemöglichkeiten werden bereits an vielen Schulen erfolgreich für die lernprozessbegleitende Diagnostik eingesetzt und bieten ein hohes Potenzial in Bezug auf das Erkennen von Begabungen.

Die folgende Darstellung bietet eine Orientierung zu den in der Handreichung vorgestellten Unterrichts- und Diagnoseformaten:



Abbildung 11: Übersicht über die in der Broschüre vorgestellten Unterrichts- und Diagnoseformate, 2023. CC BY-ND 4.0

Allgemein gilt für all diese Methoden und Verfahren gleichermaßen, dass sie

- einerseits der Kompetenzentwicklung, insbesondere beim selbstregulierten Lernen, dienen und die Möglichkeit bieten, Lernenden mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übertragen

und

- andererseits vielfältige Diagnoseergebnisse mit Blick auf die Leistungs- und Potenzialentfaltung liefern können, wie z. B. Einblicke in Strategieanwendungen.⁴¹



Bei entsprechendem Einsatz der Formate erhält die Lehrperson Informationen sowohl zur kognitiven und metakognitiven Strategieanwendung als auch zu nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler.

Die folgende Übersicht stellt dar, wie die vorgestellten Diagnoseformate im Sinne eines ganzheitlichen Blicks auf die Schülerinnen und Schüler miteinander kombiniert und für dialogische Formen der Leistungsrückmeldungen genutzt werden können.

⁴¹ Fischer, C.; D. Hillmann, M. Kaiser-Haas, M. Konrad. Hrsg., 2021. Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung. Ein Praxishandbuch zum Forder-Förder-Projekt. Münster, S. 47 ff.



Dialogische Leistungsrückmeldungen – kompetenzorientiert und konstruktiv

Inhalt: Feedback zu der Arbeit am Lerngegenstand, zum Lernprozess, zur Selbstregulation
Formen: Lernentwicklungsgespräch, Portfoliogespräch, Sprechstunde für Schüler/-innen

Dokumentations- und Reflexionsformate

Formen: Selbsteinschätzungsbogen, Lerntagebuch, Portfolio, Lernlandkarte, Lernbiografiekurve, Interessen- und Stärkenfragebogen

Reflexion der eigenen Lernprozesse:

- kognitiv
- metakognitiv und
- motivational-volitve

Arbeit am Lerngegenstand

Formen: Komplexe Aufgaben und Lernprodukte, u. a.

Arbeitshaltung, Selbstwirksamkeit	Zugang zum Lerngegenstand	Interessen, Stärken, Neigungen
Lernstrategien, Fähigkeiten, Fertigkeiten	Motivation, Ausdauer, Resilienz	Soziale Kompetenz

Abbildung 12: Kombinationsmöglichkeiten semiformeller Diagnoseinstrumente für die Begabungsdagnostik, 2023. CC BY-ND 4.0

Im Folgenden werden einige Instrumente und Verfahren mit Bezug auf ihre Potenziale beim Identifizieren leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler vorgestellt.

3.6.1 Herausfordernde Aufgabenformate in der Begabungsdagnostik nutzen

Komplexe Aufgaben und Arbeitsaufträge, die ein zentrales Gestaltungselement des Unterrichts darstellen, können zur Erhebung von Informationen über die leistungsbezogenen Entwicklungspotenziale der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Die Bearbeitung herausfordernder Aufgaben erfordert von den Schülerinnen und Schülern immer ein hohes Maß an Selbstständigkeit, wie z. B. bei der Auswahl und Festlegung der Inhalte, der Planung der notwendigen Arbeitsschritte, der Lern- und Präsentationsstrategien und der finalen Gestaltung des Lernprodukts. Durch diese individuellen Differenzierungsmöglichkeiten bietet der Einsatz herausfordernder Aufgaben und Arbeitsaufträge ein hohes Potenzial für die Begabungsdagnostik, da hierbei ganz unterschiedliche Kompetenzen und Personenmerkmale beobachtet werden können. Nach Arnim Hackl können neben der eigentlichen Produktleistung bei der Bewertung dieser Aufgaben die Leistungsebenen der Prozessleistung und der Personleistung einbezogen werden.⁴²



► kriterienorientierte Beobachtungen

Ausführungen zur kriterienorientierten Beobachtung finden Sie in den Abschnitten 2.1 und 3.7.



► kriterienorientierter Beobachtungsbogen

⁴² Hackl, A.: Begabung und Leistung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis. In: G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid, 2014. Personorientierte Begabungsförderung – Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim, S. 85–88.

Somit können Aufgaben bewusst so gestaltet werden, dass unter diagnostischen Aspekten z. B.

- die Arbeitshaltung und -organisation,
- die Aufgabenzuwendung,
- die Verknüpfung von fachlichem, domänenspezifischem Wissen mit Weltwissen,
- Lern- und Problemlösestrategien,
- die soziale Interaktion
- die Realisierung des Selbstkonzepts und
- die kreativen Zugänge

► kriterienorientiert beobachtet werden können.

Beispiel 1: Indikatoraufgaben als diagnostische Informationsquelle nutzen

Werden komplexe Aufgabenformate als Indikatoraufgaben eingesetzt, haben die Instruktionsqualität, die Struktur, die Anforderungen sowie der Einsatz der Aufgaben einen maßgeblichen Einfluss darauf, welche diagnostischen Informationen aus dem Prozess und dem Umgang mit den Aufgaben abgeleitet werden können und wie aussagekräftig diese sind. Sowohl das Lernprodukt als auch die Bearbeitung dieser Aufgabenformate können wertvolle Hinweise zu den Personenmerkmalen, den sozialen Interaktionen und zur Arbeitshaltung der beobachteten Schülerinnen und Schüler liefern. Voraussetzung für das Erheben valider Daten ist, dass die Beobachtung unter zuvor festgelegten Beobachtungskriterien erfolgt, die auch bereits bei der Gestaltung der Aufgaben berücksichtigt werden sollten.

Als wichtige Kriterien können demzufolge folgende Aspekte angeführt werden:

Die Aufgaben

- tragen der Kompetenzorientierung Rechnung.
- lassen eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Niveaustufen, inklusive des Anforderungsbereiches III zu.
- ermöglichen viele verschiedene kreative Lösungswege/Antworten und selbstständige Lernaktivitäten.
- bieten Gestaltungsräume hinsichtlich eigener Fragestellungen, Interessen und Vorlieben.
- sichern und vertiefen bereits Gelerntes und ermöglichen eine sinnvolle Verknüpfung mit neuen Inhalten.
- bieten verschiedene Präsentations- und Darstellungsmöglichkeiten.
- zielen auf die eigenständige Bearbeitung der Schülerin / des Schülers.
- orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.
- regen zur Reflexion über individuelle Lernprozesse und Lösungswege an.
- lassen Rückschlüsse über das (Vor-)Wissen der Schülerinnen und Schüler, über Lernstrategien, über das Verständnis von Zusammenhängen etc. zu.

Zu den Operatoren⁴³, die eine Bearbeitung im Anforderungsbereich III verlangen, gehören: begründen, beurteilen, bewerten, erörtern / diskutieren, gestalten, prüfen/überprüfen, Stellung nehmen.

Anhand dieser Kriterien wird ersichtlich, dass die Erstellung bzw. Auswahl komplexer Aufgabenformate eine anspruchsvolle Aufgabe für Lehrpersonen darstellen kann, die leichter in einem Team zu bewältigen ist. Darüber hinaus ermöglicht die Aufgabenerarbeitung im Team auch eine vergleichende Auswertung der Lösungswege und Antworten einer Jahrgangsstufe, sofern alle Kolleginnen und Kollegen des Fachbereichs einer Schule diese Aufgabe in der entsprechenden Jahrgangsstufe nutzen.

⁴³ Nach https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/350482_0014_Operatoren.pdf

Die oben benannten Kriterien können auch auf die Lernzieltaxonomie im kognitiven Bereich nach Lorin Anderson und David Krathwohl übertragen werden, deren Abstufung hinsichtlich der Komplexität eine gute Orientierung zur Ausgestaltung von Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaustufen bietet.

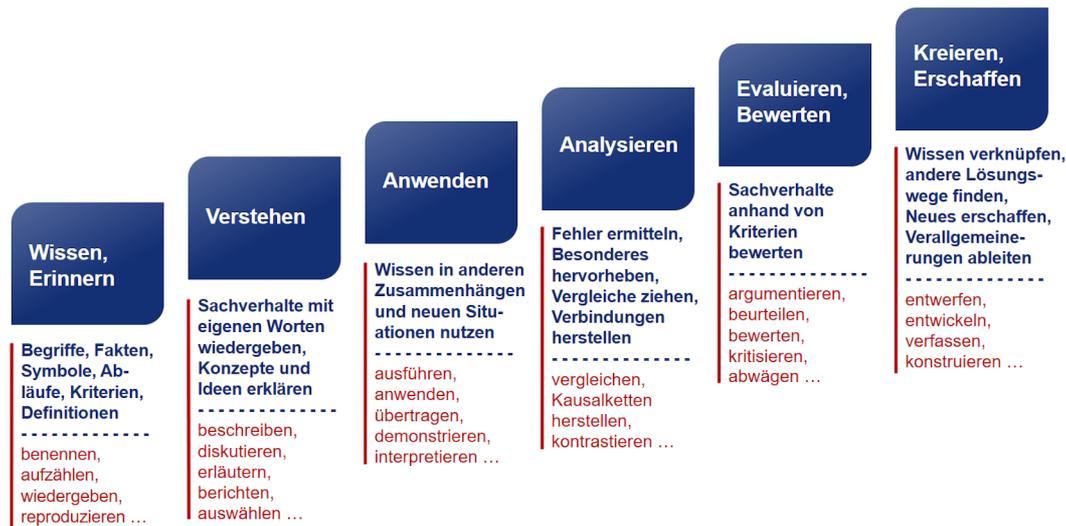


Abbildung 13: Taxonomie des Denkens (nach Bloom⁴⁴ und Anderson/Krathwohl⁴⁵), 2023. CC BY-ND 4.0

Durch regelmäßige, passgenaue Evaluationen, die auch Mitschülerinnen und Mitschüler einbeziehen können, gelingt es den Lernenden zunehmend, ihre Lernfortschritte selbstständig und treffend einzuschätzen. Die zuvor vereinbarten, transparenten Kriterien bieten dabei eine Orientierungshilfe und fördern die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lernhaltung. Neben den oben bereits angeführten Beispielen eignen sich hierfür auch folgende Aufgaben- und Unterrichtsformate:

- Fragelandschaften
- Forschendes Lernen
- Fermi-Aufgaben
- Peer-/Teamteaching
- Lerntheken/Lernateliers
- Expertenwerkstatt
- etc.

Aufgrund ihres hohen Potenzials für die Begabungsdagnostik und die Potenzialförderung standen komplexe Aufgabenformate im Mittelpunkt der Arbeit in verschiedenen LemaS-Teilprojekten.

⁴⁴ Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl, 2013. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. New York

⁴⁵ Anderson, L. W., D. Krathwohl, 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston



TP 7: Enrichment im MINT-Regelunterricht für (potenziell) leistungsstarke Grundschul Kinder (ENRICH)

Den Ausgangspunkt für dieses Teilprojekt bilden verschiedene extracurriculare Enrichment-Angebote aus dem MINT-Bereich, die sogenannten *Hector Core Courses*. Anhand von drei dieser Kurse werden neue, adaptive Unterrichtsmaterialien für den Regelunterricht entwickelt. Dabei werden die folgenden Schwerpunkte gesetzt

1. Förderung der Präsentationskompetenz als fächerübergreifende Kompetenz
2. Förderung des Wissenschaftsverständnisses.
3. Förderung mathematischer Kompetenzen

Teilnehmende Schule: Waldgrundschule Hohen Neuendorf, Hohen Neuendorf

TP 18: Diversitätssensibles Lernen mit komplexen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht des Faches Englisch

Im Teilprojekt 18 werden nach der Erfassung und Beschreibung von Diversitätsfaktoren, Aufgabeninstruktionen erarbeitet und die Erprobung der komplexen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht qualitativ und mittels unterrichtsethnographischer Methoden erfasst. Die Merkmale der Bearbeitungsprozesse und Lernergebnisse bei (potenziell) leistungsstarken Schülerinnen und Schülern werden untersucht und wirksame Diversitätsfaktoren und Möglichkeiten der Förderung von Leistungspotenzialen festgestellt.

Teilnehmende Schule: Oscar-Kjellberg-Oberschule, Finsterwalde



Beispiel 2: Diagnostische Aufgaben zum Rahmenlehrplan 1–10, Fach Deutsch

Die *Diagnostischen Aufgaben zum Rahmenlehrplan 1–10* für das Fach Deutsch sind eine Sammlung von Diagnoseaufgaben zu allen Kompetenzbereichen auf den Niveaustufen A–D. Berücksichtigt man, dass für Grundschulen und für Primarstufen von Ober- und Gesamtschulen sowie für weiterführende allgemeinbildende Schulen mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 im Land Brandenburg die folgende Niveaustufenzuordnung gilt, können diese Aufgaben auch zum Identifizieren von Schülerinnen und Schülern mit besonderen sprachlichen Begabungen im Grundschulbereich genutzt werden.

Niveaustufen im Bildungsgang der Grundschule	
Jahrgangsstufen 1–2	Niveaustufen A und B
Jahrgangsstufen 3–4	Niveaustufe C
Jahrgangsstufen 5–6	Niveaustufe D

Tabelle 6: Niveaustufen im Bildungsgang der Grundschule⁴⁶

Falls Schülerinnen oder Schüler hier bereits die Aufgaben der höheren Niveaustufen erfolgreich lösen, sollten sie auch im Regelunterricht stärker herausgefordert werden.

⁴⁶ Vgl. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/sachunterricht/kompetenzen-und-standards>

3.6.2 Lernprodukte im Rahmen der Begabungsdiagnostik nutzen

Selbstständig erstellte Lernprodukte spiegeln die oftmals sehr individuelle Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit dem Lerngegenstand wider. Falls das zu erstellende Lernprodukt frei wählbar ist, erhalten Lehrpersonen Einblicke in die Interessen, Neigungen und Stärken der Schülerinnen und Schüler. Oftmals arbeiten die Lernenden sehr intensiv und mit viel Liebe zum Detail an der Erstellung ihrer Arbeitsprodukte, wobei sie kreative Zugänge zu der im Idealfall selbst gewählten Thematik finden und häufig für die Arbeit auch sehr viel Zeit investieren.

Somit lohnt es sich also, das Lernprodukt über die eigentliche Benotung der Arbeit hinaus auch für die Begabungsdiagnostik zu nutzen und dabei folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- Fach- und Weltwissen
- Kreativität und Originalität
- Logik und Strukturiertheit
- Tiefgründigkeit
- Komplexität/Präzision

Im Unterricht können eine Vielzahl von analogen und digitalen Produkten erstellt werden, deren Bearbeitung auf unterschiedlichen Niveaustufen und in Abstufungen hinsichtlich Komplexität, Wissen, Qualität und Tiefgründigkeit erfolgen kann. Neben dem Produkt selbst, kann auch die Prozessebene einbezogen werden, die Rückschlüsse auf die Autonomie der Lernenden in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und die Hingabe an diesen zulässt.

Da es vielfältige Lernprodukte gibt, bietet die folgende Übersicht lediglich eine Auswahl möglicher Lernprodukte an:

IS IT A MATCH?





Modell + Interview + Lernplakat +
 Expertenarbeit + Experiment +
 Skizzen + eBook (Bookcreator) +
 Film + Expertenposter + Video +
 Erklärvideo + Concept-Map + App +
 Podcast + Schaubild + Lapbook +
 Fotodokumentation + Reportagen +
 Zeitungsartikel + Theaterstück +
 Powerpoint-Präsentation + Debatte +
 Geschichten + Musikstück + Pecha-
 Kucha-Vortrag + Websites + Escape
 Game + Rollenspiel + Zeichnungen +




Finde das
geeignetste
Präsentations-
format für dein
Gelerntes.
So gelingt dir der
„**Perfect Pitch**“!

Abbildung 14: Auswahl von Lernproduktformaten, 2023. CC BY-ND 4.0





Auch für die Teilnahme an Wettbewerben und Olympiaden können Lernprodukte erarbeitet und eingereicht werden. So reichte Johanna Schöfisch z. B. ihre Seminararbeit „Die Wirkungsstärke von *Lucilia sericata* produzierten antibakteriellen Stoffen in verschiedenen Entwicklungsstadien auf *Bacillus subtilis*“, die im Seminarskurs Biologie von Frank Heinrich am Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium Frankfurt (Oder) betreut wurde, beim Wettbewerb „Jugend forscht“ ein. Ihr Mitschüler Patrick Riegner nahm mit seiner Seminararbeit „Experimentelle Untersuchungen zum Milbenbefall von Hühnern“ ebenfalls am Wettbewerb teil. Dort siegten beide auf regionaler Ebene, Landesebene und erreichten mit ihren Arbeiten das Bundesfinale des Wettbewerbs. Außerdem gehörten beide auch zu den Sonderpreisträgerinnen und Sonderpreisträgern des Wettbewerbs.

3.6.3 Perspektiven der Schülerinnen und Schüler in Dokumentations- und Reflexionsformaten

In die lernprozessbegleitende Diagnostik sollten auch die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler integriert werden. Erhalten die Lernenden direkt die Möglichkeit der Selbsteinschätzung, fördert dies nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern unterstützt auch die Entwicklung der Selbstkompetenz, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und – damit verbunden – die Selbststeuerung sowie den kritischen Umgang mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die im Folgenden vorgestellten Formate unterstützen diesen Ansatz der Diagnostik besonders effektiv und dienen dem Monitoring des eigenen Verstehens.

3.6.3.1 Das Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch ist ein persönliches Planungs-, Steuerungs- und Reflexionsinstrument mit Prozesscharakter, das von der Grundschule bis in die Oberstufe geführt werden kann. Durch die kontinuierliche Dokumentation eingesetzter Lerntechniken können die Schülerinnen und Schüler Lernstrategien herausfiltern, die für sie entweder besonders effektiv sind oder die von ihnen noch nicht optimal eingesetzt werden können. Somit übernehmen sie schrittweise mehr Verantwortung für ihren Lernprozess. Dabei ist wichtig, dass sie die Indikatoren für das Erreichen ihrer Ziele kennen und es lernen, sich in zunehmendem Maße immer realistischer selbst einzuschätzen.

Begabte oder potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler sind daran gewöhnt, sich Lerninhalte ohne große Anstrengung selbst zu erschließen und bewerten somit den Nutzen effektiver Lernstrategien oftmals als sehr gering. Wenn die Anforderungen steigen und ein tiefgreifenderes Durchdringen des Lerngegenstands erforderlich wird, kann die Beherrschung von Lernstrategien jedoch eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung des Begabungspotenzials in hohe Leistung spielen, denn wie Franz Weinert formuliert, ist „der entscheidende kognitive Mechanismus, [um] hohe Begabung in exzellente Leistung umzuwandeln [...] Lernen.“⁴⁷ Dies gilt ebenso für Begabte mit Lernschwierigkeiten.

Richtig eingesetzt, stellt das Lerntagebuch darüber hinaus ein geeignetes Kommunikationstool zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkraft und Erziehungsberechtigten dar, das die Lernerfahrung kontinuierlich dokumentiert, Stärken und Hürden aufdeckt, Lösungen festhält und diese in einer zweiten Stufe reflektiert und Handlungsableitungen für zukünftige Projekte einfordert. Lernende können dieses Instrument also zum Planen des eigenen Lernprozesses und zum Bewerten und Reflektieren der Ergebnisse nutzen.

Die Abbildung dieser Handlungsfelder des Lernens wird durch die Darstellung der Prozessleistung ergänzt und kann Aufschluss über die personalen Kompetenzen geben, die oftmals ausschlaggebend für den Erfolg in langfristigen Projekten und natürlich auch für das lebenslange Lernen sind. Für die Lehrperson ergibt sich daraus die Möglichkeit, Einblicke in Denk-, Lern- und Arbeitsstrategien zu erhalten, die sonst im Verborgenen bleiben würden.

⁴⁷ Weinert, F. E., 2000. Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag am 13. Oktober 2000 beim 2. Internationalen ÖZBF-Kongress in Salzburg.



Lehrpersonen wissen, dass das Führen eines Lerntagebuchs einen gewissen Mehraufwand bedeutet. Deshalb bietet es sich an, im Unterricht einen festen Zeitrahmen für die Arbeit mit dem Lerntagebuch zu verankern. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler am Anfang jeder Stunde ihre Ziele und Erwartungen festlegen und am Ende des Unterrichts eine kurze Reflexion vornehmen sowie weitere Planungsschritte festhalten.

Natürlich besteht auch die Möglichkeit, sofern es die schulischen Ressourcen erlauben, das Lerntagebuch im Online-Format zu führen. Dies bietet zum einen den Vorteil, die Papierflut zu minimieren und zum anderen kann die Lehrkraft die eingereichten Beiträge kommentieren und in einen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern treten. Hierfür bietet z. B. die Schul-Cloud Brandenburg die Funktion des Hochladens von Dokumenten. Alternativ kann im kostenlosen Lernmanagementsystem *Moodle* die Funktion des *Journals* genutzt werden. Wird das Führen eines Lerntagebuchs im Rahmen von begabungsförderlichen Projekten oder Lernformaten vereinbart, sollten einige Eckpunkte zur Gestaltung des Lerntagebuchs festgelegt und ein ► Lernvertrag geschlossen werden.

Im Hinblick auf die Zielsetzung von Lerntagebüchern lassen sich z. B. folgende Kriterien aufzeigen:⁴⁸

- Exploration des eigenen Lernhandelns mit der Möglichkeit der Optimierung eigener Lernstrategien
- Erleben von Selbstverantwortlichkeit für den Lerninhalt und die Unterrichtsaktivitäten
- Aufschluss über den individuellen Lernprozess
- Festigung des Lerninhaltes durch Strukturierung und Wiederholung
- Schaffung von regelmäßigen Schreibanlässen
- Grundlage für Kommunikation über den Unterricht, Lernwege und inhaltliche Schwierigkeiten
- Rückmeldung über individuelle Lernprozesse
- Rückmeldung und Evaluation des Unterrichts

3.6.3.2 Lernlandkarten

Die Zielsetzungen für den Einsatz von Lernlandkarten entsprechen im Wesentlichen den oben angeführten Kriterien bei der Nutzung von Lerntagebüchern.

Sie stellen eine Methode zur Strukturierung und Visualisierung von Lerngegenständen und Lernprozessen dar,

- die einerseits von Lehrpersonen zur Visualisierung und Vorstrukturierung geplanter Unterrichtseinheiten,
- andererseits von den Schülerinnen und Schülern selbst zur Reflexion der eigenen Lernprozesse genutzt werden kann.

Indem der Lerngegenstand gut strukturiert und durch Bilder, Piktogramme, Grafiken etc. visualisiert wird, können Lernende vor der eigenständigen Erarbeitung eine Erstorientierung zu den Kerninhalten eines Themengebiets, zu Zusammenhängen und Ergebnissen erhalten. Gleichzeitig bietet dieses Vorgehen im Sinne von *Curriculum Compacting* begabten und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend einzelne Unterrichtsinhalte schneller oder überhaupt nicht zu durchlaufen, um unnötige Übungs- und Wiederholungsphasen zu vermeiden.



⁴⁸ Winter, F., 2007. Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: M. Gläser-Zikuda, T. Hascher. Hrsg. Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn

Darüber hinaus kann diese Art der Vorstrukturierung des Unterrichts von den Lernenden auch zur Planung und Reflexion des eigenen Lernwegs genutzt werden.

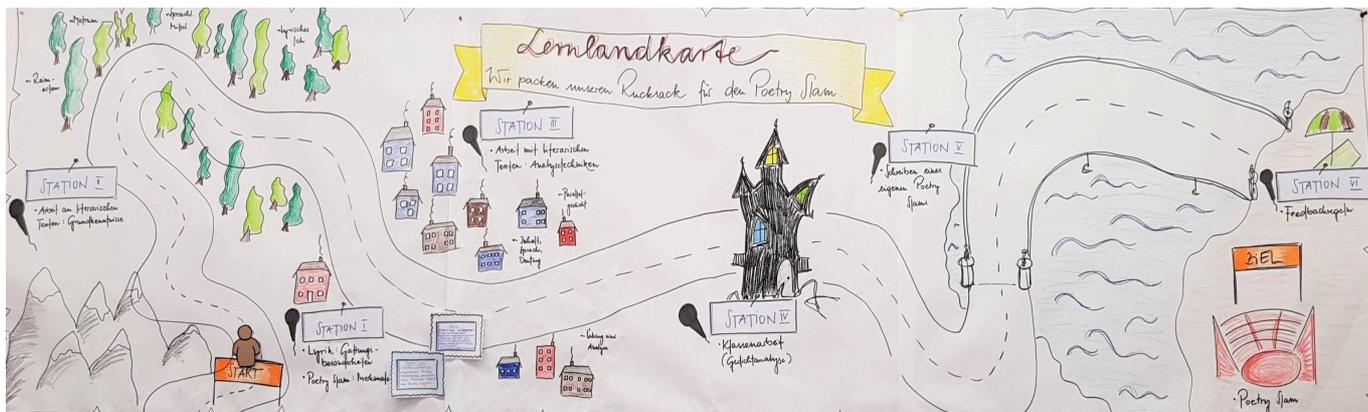


Abbildung 15: Beispiel für die Vorstrukturierung einer Unterrichtseinheit, Maria Schröder, 2022. CC BY-SA 4.0

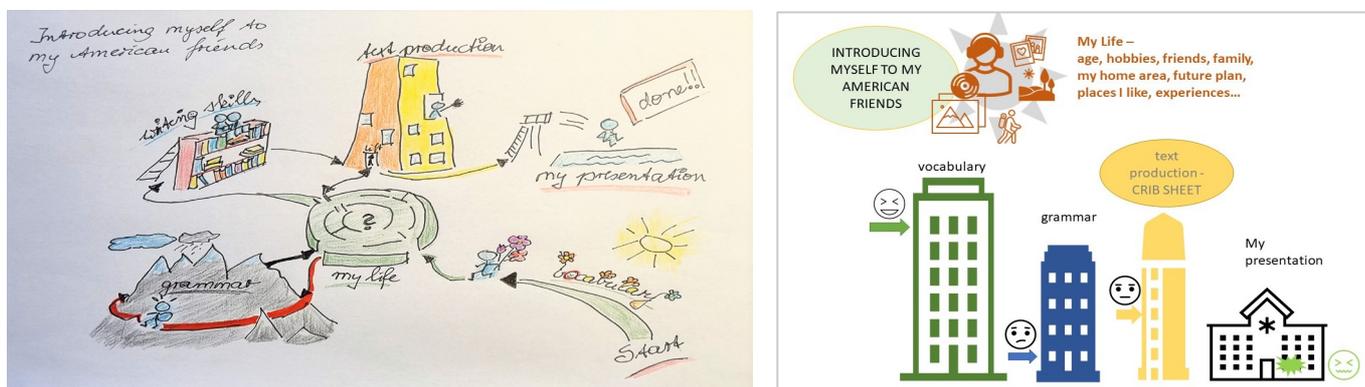


Abbildung 16: Beispiele Lernlandkarte Englisch Klasse 8 – Die Lernlandkarte als Reflexionsinstrument, 2023. CC BY-ND 4.0

Eigenständig von Schülerinnen und Schülern erstellte Lernlandkarten bilden die sehr individuelle Herangehensweise an selbstständig bearbeitete Lerninhalte ab, wobei die gedanklichen Zusammenhänge von den Lernenden aktiv hergestellt werden müssen und demzufolge leichter erfasst und wieder genutzt werden können.

Für das selbstorganisierte Lernen kann die von den Schülerinnen und Schüler selbst erstellte Lernlandkarte besonders gut genutzt werden, wenn die Inhaltscluster mit „Ich-kann“-Deskriptoren verbunden werden und der Grad der Beherrschung auf unterschiedlichen Niveaustufen abgebildet wird.

Als Metapher können neben den häufig vorgeschlagenen Gruppierungen in Inseln auch andere Landschaftsformen verwendet werden, wie z. B. Gebirge, Wüsten, Ozeane, Städte etc. Dies fördert die Kreativität der Schülerinnen und Schüler und eignet sich grundsätzlich zum Einsatz in allen Jahrgangsstufen. Natürlich können die Lernenden ihre Reflexionen auch in einem digitalen Format gestalten, indem sie Piktogramme in Word-Dateien einfügen.

3.6.3.3 Lernbiografiekurven

In Lernbiografiekurven können Schülerinnen und Schüler wichtige Lernmomente, -erfahrungen und Schlüsselerlebnisse ihrer bisherigen Schulzeit darstellen, indem sie diese in einem Diagramm grafisch als Höhe- bzw. Tiefpunkte in ihrer Lernbiografie kennzeichnen. Zum besseren Verständnis der eigenen Entwicklung sollten auch Lösungsansätze und -hilfen sowie Personen und weitere Ressourcen abgebildet oder benannt werden. Dieses Vorgehen lässt sich auf ein Fach bzw. eine Fächergruppe und/oder ein Schuljahr bzw. Schulhalbjahr reduzieren.



Lernbiografiekurven können genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern z. B. zum zielgerichteten Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen beim Überwinden von Problemen zu befähigen. Da Lernbiografiekurven neben individuellen Ressourcen auch wichtige Umweltfaktoren aufzeigen können, bieten sie ein hohes Potenzial für den Einsatz in Lernentwicklungsgesprächen.

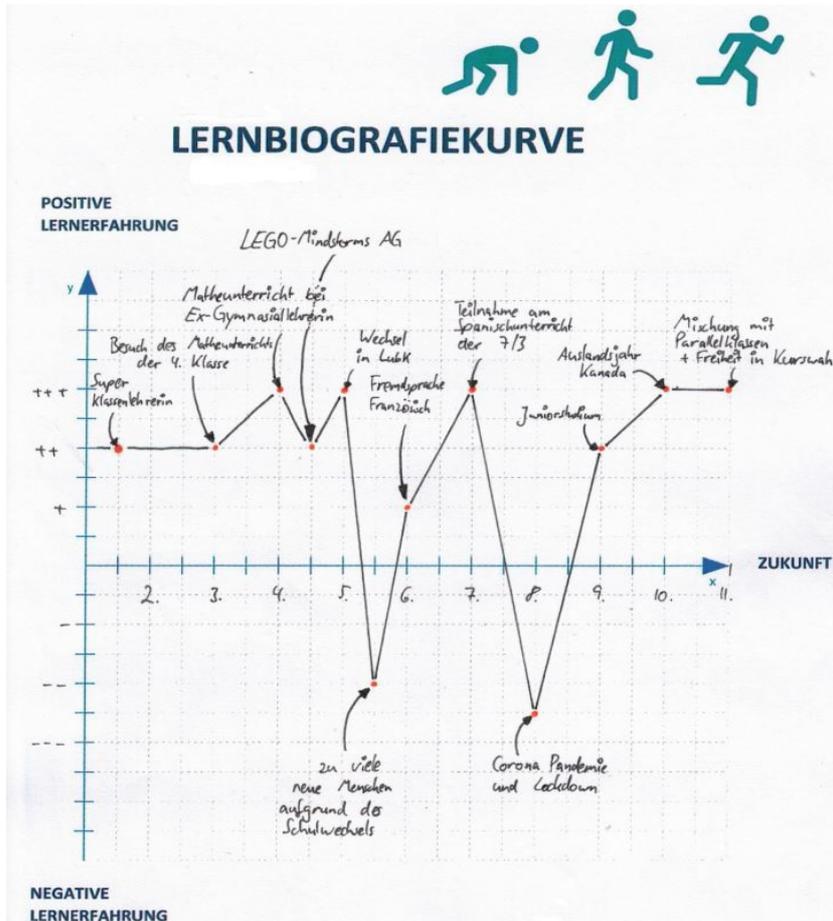


Abbildung 17: Schülerbeispiel Lernbiografiekurve nach Rott⁴⁹, © Vincent Götze, 2023

3.6.3.4 Kompetenzraster und Selbsteinschätzungsbögen

Wenn im Vorfeld die Kriterien festgelegt und erklärt werden, können Kompetenzraster und Selbsteinschätzungsbögen den Schülerinnen und Schülern deutlich zeigen, was sie bisher sicher beherrschen und in welchem Bereich noch nachgesteuert werden muss. Darüber hinaus unterstützt der Einsatz dieser Instrumente die Entwicklung von Selbstkompetenz, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und – damit verbunden – die Selbststeuerung sowie den kritischen Umgang mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie bieten die Möglichkeit, weitere Personen einzubeziehen und Rückmeldungen von Lernpartnerinnen und -partnern, Lehrpersonen oder den Erziehungsberechtigten zu integrieren. Ein **Kompetenzraster** kann die zu erwerbenden Kompetenzen für Unterrichtsvorhaben, ein Schulhalbjahr oder ein ganzes Schuljahr auf unterschiedlichen Kompetenzstufen enthalten. Die Rückmeldung der Schülerin bzw. des Schülers kann von der Lehrperson sinnvoll genutzt werden und nach entsprechender Validierung durch weitere Diagnoseergebnisse zur Bereitstellung von passgenauen Fördermaterialien führen. Wenn der jeweilige Eintrag gezeigter Leistung fortlaufend ergänzt wird, können Kompetenzraster als wertvolle, förderdiagnostische Entwicklungspläne dienen, die Lernerfolge sichtbar machen.

⁴⁹ Rott, D., S. Schulte ter Hardt, J. Gilhaus-Schütz, C. Fischer, 2001. Lernbiographiekurven, Lerntagebücher, Lernlandkarten: Reflexionsinstrumente für Schüler im Kontext selbstregulierten Lernens. In: Pädagogische Rundschau, 75, S.659–675(17)

Ein wichtiger Vorteil des Einsatzes von **Selbsteinschätzungsbögen** ist, dass diese relativ schnell für unterschiedlichste Themenfelder/Lerngebiete/Unterrichtsvorhaben/Fächer unter Berücksichtigung der leistungsbezogenen Niveaustufen erstellt werden können und sich durch ihre Rasterstruktur zügig auswerten lassen.

Allerdings sollten die Schüleraussagen stets im Gespräch mit der Lehrperson und durch weitere Diagnoseergebnisse überprüft werden, denn Selbsteinschätzungen sind sehr subjektiv. „Während Kinder insbesondere im Elementar- sowie im frühen Primarbereich die eigenen Kompetenzen häufig noch überschätzen, entwickeln sie im Laufe ihrer Grundschulzeit eine zunehmend realistischere Selbsteinschätzung.“⁵⁰

	Selbsteinschätzung				Fremdeinschätzung			
Ich kann	Ich bin super sicher! ★★★	Ich bin ziemlich sicher. ★★☆	Ich bin noch unsicher. ★☆☆	Ich sollte meine Lücken schließen. 	Du bist super sicher! ★★★	Du bist ziemlich sicher. ★★☆	Du bist noch unsicher. ★☆☆	Du solltest deine Lücken schließen.
richtig gliedern								
zum Thema hinführen								
...								

Abbildung 18: Auszug aus einem Selbsteinschätzungstest – Deutsch, Klasse 8, 2023. CC BY-ND 4.0



3.6.3.5 Stärken- und Interessenfragebogen

Jede Schülerin und jeder Schüler verfügt über individuelle Ressourcen, die im Umgang mit Herausforderungen und beim Erreichen von Zielen Unterstützung bieten. Hierzu zählen einerseits die internen Ressourcen, wie z. B. Fähigkeiten, (Handlungs-)Kompetenzen, Wissen, Werte, Erfahrungen und Interessen. Andererseits werden in der Ressourcenorientierung auch die externen Ressourcen, wie z. B. die sozialen Beziehungen oder die materiellen Bedingungen in der Lern- und Wohnumgebung berücksichtigt.

Insgesamt sind Ressourcen also die Faktoren, die den Menschen in einer Situation stärken können. Nach Friedrich können Ressourcen mit Bodenschätzen verglichen werden, die „wie menschliche Ressourcen erst entdeckt, dann gehoben, dann nutzbar gemacht werden [müssen], bevor sie ihre Wirkung entfalten können.“⁵¹

⁵⁰ Helmke, A., 1998. Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: F.E. Weinert. Hrsg. Entwicklung im Kindesalter. Weinheim

⁵¹ Friedrich, S., 2012. Ressourcenorientierte Netzwerkmoderation. Ein Empowermentwerkzeug in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2829568/full.pdf>

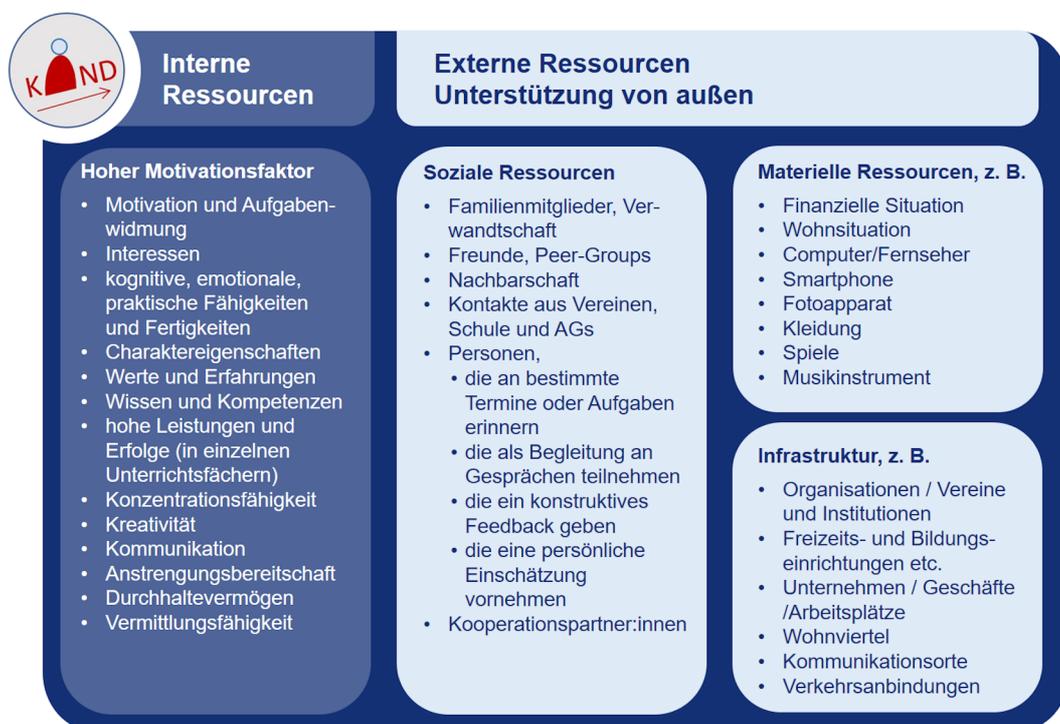


Abbildung 19: Ressourcen einer Person, 2023. CC BY-ND 4.0

Also gilt es, diese Ressourcen zu entdecken, um die Stärken der Schülerin bzw. des Schülers auch in der Begabungsförderung nutzen zu können. Hierfür können neben den Interessen- und Stärken-Fragebögen auch Ressourcenpuzzle eingesetzt werden, die den Blick der Lernenden auf die eigenen Interessen und Stärken lenken und somit zur Selbstreflexion anregen.

Die aus dieser Erhebung resultierenden Ergebnisse können vielfältig als Informationsquelle im Kontext der Begabungsförderung eingesetzt werden:

- zum Aufdecken und Bewusstmachen der eigenen Interessen und Stärken
- zur Nutzung zur Themenfindung, z. B. im Rahmen des forschenden Lernens
- zum Einsatz für die Beratung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler
- zur Initiierung eines kollegialen Austausches
- als Gesprächsgrundlage für Lernentwicklungsgespräche und Elterngespräche
- zum besseren Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrpersonen.

3.6.3.6 Das Portfolio

Ein Portfolio ist ein Ordner oder eine Mappe, die im besten Fall systematisch und dynamisch von den Schülerinnen und Schülern geführt wird und der Lernentwicklungsdokumentation dienen kann. Seit Inkrafttreten der Grundschulverordnung vom 2. August 2007 ist das Portfolio Bestandteil des Unterrichts in den Grundschulen im Land Brandenburg.⁵² Der Einsatz dieses wertvollen Instruments sollte auch in der Sekundarstufe I fortgesetzt werden. Dazu kann neben der eigenständigen Erstellung eines Talentportfolios auch das Format des ► Berufswahlpasses genutzt werden, wenn für die Begabungsförderung ein separater Abschnitt angelegt wird. In der Sekundarstufe II kann das Portfolio bei der Begleitung der Arbeit in den Seminarkursen eingesetzt werden.



⁵² Vgl. <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvgv?suchbegriff=Portfolio&suchen=suchen>

In einem gut geführten Portfolio finden sich zahlreiche Dokumente, die Leistungen, Lernstile und -strategien ebenso abbilden wie Lerneinstellungen und Interessensprofile. Darüber hinaus werden Lernprozesse, Lernzielvereinbarungen sowie Reflexionen über das Lernen dokumentiert. Somit bietet das Portfolio „einen alternativen Zugang im Sinn einer pädagogischen Diagnostik, Potenziale von Schüler/innen anhand von Neigungen, Fragestellungen oder durch die Art und Weise engagierter Auseinandersetzung mit Inhalten oder Problemstellungen zu entdecken.“⁵³

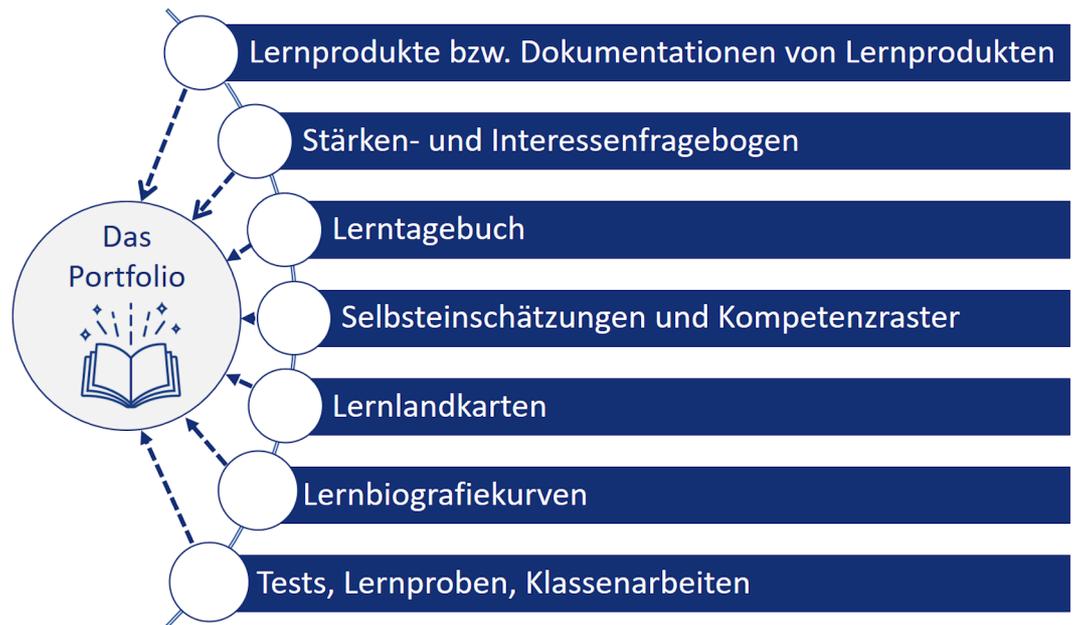


Abbildung 20: Mögliche Inhaltselemente des Portfolios, 2023. CC BY-ND 4.0

Zusammengefasst bietet das Portfolio in Bezug auf die Begabungsdagnostik eine gute Möglichkeit für die Lernenden und die Lehrkräfte,

- individuelle Lern-, Denk- und Problemlösestile,
- bevorzugte Aufgabenformate wie auch Lernfortschritte,
- Kreativität,
- Fachkompetenz (Wissen/Verstehen) und
- Handlungskompetenzen sowie
- subjektives Wissen, das situativ klug eingesetzt werden kann, zu erkennen.

Ähnlich wie für das Lerntagebuch gilt auch für das Portfolio, dass die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden müssen, selbstverantwortlich ihr Portfolio anzulegen und es „zu pflegen“.⁵⁴ Somit erscheint es sinnvoll, Eckpunkte zur Gestaltung des Portfolios festzulegen, den Lernenden aber gleichzeitig Freiräume für die Gestaltung ihrer Mappe einzuräumen. Insbesondere die Auswahl der Lernprodukte, die in dem Portfolio Auskunft über den eigenen Lernentwicklungsweg geben, sollte den Schülerinnen und Schülern übertragen werden.

Laut Victor Müller-Oppliger sind Portfolios „ein wichtiges Medium für Hochleistende, um ihre Leistungen und Kompetenzen über reguläre schulische Dokumente aufzuzeigen.“⁵⁵

⁵³ Müller-Oppliger, V., 2014. Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung. Verfügbar unter: https://www.begabungsforderung.com/sites/default/files/publications/portfolio_grundlagentext_victor_mueller-oppliger_2014.pdf

⁵⁴ Müller-Oppliger, 2014. Portfolio, S. 120

⁵⁵ Müller-Oppliger, V., 2021. Erweiterte Leistungsbeurteilung – Portfolio, Lernjournal, Kompetenzraster & Co. In: V. Müller-Oppliger, G. Weigand. Hrsg. Handbuch Begabung. Weinheim S. 437.

3.6.4 Dialogische Formen der Leistungsbeurteilung nutzen

Wirksame Begabungsförderung bedarf auch einer guten Beziehungsarbeit und des Vertrauens, das sich in individuellen Gesprächen leichter etablieren lässt als in Gesprächen im Klassenformat. Gerade während des Austausches unter vier Augen offenbaren sich viele Persönlichkeitsfacetten, die im Unterricht oft unerkant bleiben, aber als wertvolle Ressourcen genutzt werden können.

Wie bereits dargestellt, beziehen dialogbasierte Leistungsrückmeldungen die Kinder und Jugendlichen aktiv in die Gestaltung ihres Lernprozesses ein und übertragen ihnen im Sinne der personenorientierten Förderung Verantwortung für den eigenen Lernerfolg. Dabei können in den individuellen Gesprächen sowohl fachliche als auch überfachliche Aspekte thematisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler profitieren von dieser Form des gleichberechtigten Austausches mit den Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten, da sie sich im Gespräch den eigenen Erkenntnisgewinn bewusstmachen können, wodurch wiederum Motivation und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gesteigert werden können.

Damit Lernende gut vorbereitet in die Gespräche gehen können, sollten ihnen Instrumente an die Hand gegeben werden, die als Gesprächsgrundlage dienen und die ihnen das Anliegen, die Struktur sowie die Ziele der dialogischen Leistungsevaluation aufzeigen. Neben den vorgegebenen Lernprodukten ist auch die Auswahl wichtiger, persönlich bedeutsamer Materialien durch die Schülerinnen und Schüler sinnvoll.

3.6.4.1 Das Portfolio-Gespräch

Wird das Portfolio im Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler als Reflexionsinstrument genutzt, können Lernprozesse hinsichtlich erfolgreicher oder weniger erfolgreicher Strategien evaluiert und individuelle Ziele festgelegt werden. Da das Format der dialogischen Leistungsrückmeldung eine gewisse Routine aller Beteiligten benötigt, sollten die Lernenden bei der Einführung der Portfolio-Arbeit die Möglichkeit erhalten, ihre Präsentation und Reflexion auf verschiedenen Ebenen zu erproben:

- in Kleingruppen,
- in der Lerngruppe und
- in der Lernberatung.



Gerade bei der Einführung von Portfolio-Gesprächen haben sich strukturierende Unterstützungsmaterialien als hilfreich erwiesen. Dazu können u. a. folgende Begleitmaterialien gehören:

- Vereinbarungen zum Inhalt des Portfolios
- Lernzielvereinbarungen
- Reflexionsbögen für den Entstehungs- und Entwicklungsprozess
- Checklisten für die Vorbereitung auf das Portfoliogespräch

3.6.4.2 Lernentwicklungsgespräche

Eine weitere Form der dialogbasierten Leistungsrückmeldung sind Lernentwicklungsgespräche, die je nach Bedarf und den vorhandenen zeitlichen Ressourcen einmal pro Schuljahr mit den Schülerinnen und Schülern geführt werden und in eine gemeinsame Förder- und Forderplanung münden. Das übergeordnete Ziel des Lernentwicklungsgesprächs ist auch hier das Anstoßen eines Reflexionsprozesses und die schrittweise Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Neben dem Stand der Kompetenzentwicklung in den einzelnen Fächern können auch sozio-emotionale Aspekte und individuelle Zielsetzungen in der Leistungsentwicklung Gegenstand des Gespräches sein.



► Fragebogen
► Fächerübergreifender Beobachtungsbogen



► Im Abschnitt 5 wird der Einsatz von Lernentwicklungsgesprächen am Weinberg-Gymnasium, Kleinmachnow, vorgestellt.

Als Leitfaden für diese Gesprächsformate eignet sich ein ► Fragebogen, mit dessen Hilfe sich die Schülerinnen und Schüler zuerst selbst einschätzen und diese Beurteilung in einem zweiten Schritt im anschließenden Gespräch mit der Lehrperson angemessen begründen. Items zum Arbeitsverhalten, zu motivationalen Aspekten, zum Umgang mit anderen und zu sozialen Kontakten innerhalb und außerhalb der Schule können dabei berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse eines ► Lernentwicklungsgesprächs können auch als Grundlage einer Beratung zur Nutzung von Förderangeboten dienen.

Sollte es zu erheblichen Abweichungen in der Einschätzung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler kommen, werden diese diskutiert und Ziele abgeleitet. Abschließend wird ein Entwicklungsziel festgehalten, an dem während des nachfolgenden Zeitraums mit besonderem Fokus gearbeitet werden soll. Wichtig hierbei ist, dass es ein realistisches Ziel ist und den Lernenden auch Methoden vermittelt werden, wie das selbstgesteckte Ziel zu erreichen ist.

Diese Gespräche können von der Grundschule bis in die Oberstufe geführt und im besten Fall in einem Schülerordner gesammelt werden, um den Entwicklungsprozess zu dokumentieren.

Ergänzend kann in der Primarstufe z. B. ein „Baum des Könnens“ eingesetzt werden, der die besonderen Talente, den Erkenntnisgewinn sowie die Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung visualisiert.

3.6.4.3 Die Sprechstunde für Schülerinnen und Schüler – ein lernprozessbegleitendes Unterstützungsformat

Fest im Stundenplan vereinbarte Sprechstunden ermöglichen eine zuverlässige und kontinuierliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler während ihrer individuellen Lernprozesse. Fungieren die Sprechstunden gleichzeitig als Mentoring-Angebot, kann sowohl die sozio-emotionale Entwicklung als auch die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst werden.

Fragen, die sich auf die Reflexion der Gelingensbedingungen bereits erzielter Leistungen beziehen oder Fragen, die weitere persönliche Zielsetzungen und die dafür nötigen Schritte und Unterstützungsleistungen in den Blick nehmen, können in diesem Rahmen auf einer persönlichen Ebene besprochen werden. Natürlich sollten die Gesprächsinhalte der Verschwiegenheit unterliegen.

Als besonders wirksam kann dieses Format an den Schulen etabliert werden, wenn eine Lehrkraft als Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für den Bereich der Begabungsförderung an der Schule verantwortlich ist und diese Verantwortlichkeiten fest im Schulkonzept verankert sind.

3.7 Gezielte Beobachtungen – eine wichtige Quelle für die Begabungsdiagnostik

Systematische und kriterienorientierte Beobachtungen liefern wertvolle Hinweise auf das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial der Schülerinnen und Schüler und lassen sich im Allgemeinen gut in den Unterrichtsverlauf integrieren.

Für eine effiziente und realistische Beurteilung der Potenziale sollten Beobachtungen dabei zielgerichtet auf einzelne Merkmale ausgewählter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein. Deshalb empfiehlt es sich, vor dem Unterricht festzulegen, wer bzw. was beobachtet werden soll.

Zu den im Vorfeld zu klärenden Leitfragen gehören u. a.:

- Welche Schülerinnen, Schüler oder Schülergruppen werden aus welchem Anlass (systematisch) beobachtet?
- Auf welchen Aspekt konzentrieren sich die Beobachtungen? (Arbeitsverhalten/Motivation/Sozialverhalten/Transferleistungen etc.)
- Welche konkreten Kriterien können die Beobachtungen treffend beschreiben?
- Eignet sich das geplante Unterrichtssetting für die Beobachtungsaufgabe?
- Welcher Zeitraum steht für die Beobachtung im Unterricht zur Verfügung?
- Wer beobachtet die Schülerinnen/Schüler/Schülergruppen? Können Kolleginnen und Kollegen die Beobachtungen im Rahmen einer kollegialen Hospitation vornehmen?

Grundsätzlich gilt, dass Beobachtungen in regelmäßigen Abständen wiederholt und alle Schülerinnen und Schüler der Klasse berücksichtigt werden. Hierfür eignen sich besonders Unterrichtssettings, in denen die Lehrpersonen aus der Rolle der Wissens- und Kompetenz-vermittelnden heraustreten und Teamfähigkeit, selbstständiges Lernen, Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie Interaktionen und Schülerhandlungen beobachten können, wie z. B. beim kooperativen Lernen in Gruppen- oder Projektarbeiten, Diskussionsrunden, Experimentieren, beim forschenden und/oder selbstorganisierten Lernen oder im Umgang mit herausfordernden Aufgabenformaten.

Mögliche Beobachtungskategorien für die Qualität der Interaktionen können hierbei zum Beispiel sein:

- Fokussierung auf den Lerngegenstand
- Begeisterung für das Thema/den Lerngegenstand
- Qualität des Dialogs im Umgang mit Gegenpositionen/Konflikten
- Ko-konstruktive Entwicklung von Lösungsstrategien als Prozess des Aushandelns
- Nutzung des Fachwissens und fächerübergreifender Strategien
- Einsatz metakognitiver Strategien, wie Planungsgeschick, Originalität und Kreativität

Das folgende Fallbeispiel soll illustrieren, welche Beobachtungskategorien, z. B. beim Umgang mit herausfordernden Aufgaben, in den Fokus gerückt werden können. Im Rahmen der Verhaltensbeobachtung beim Experimentieren kann die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer u. a. wichtige Informationen zur fachlichen Kompetenz, dem analytischen Denkvermögen, dem Beobachtungsvermögen und der Beobachtungsgenauigkeit, dem Sozialverhalten in kooperativen Lernformaten und dem Strategie- und Planungsgeschick erhalten



► Weitere Informationen zur freien und kriterienorientierten Beobachtung erhalten Sie in der Broschüre *Schulische Begabtenförderung im Land Brandenburg*, S. 87 ff.



Schulrealität – Fallbeispiel Leon

Leon, der Schüler unseres Eingangsbeispiels, ist jetzt in der Jahrgangsstufe 5 und arbeitet mit Mia, Filip und Lysann im naturwissenschaftlichen Unterricht an herausfordernden Aufgaben. In der Gruppenarbeit und bei der Durchführung der Experimente hält er sich zurück und beobachtet aufmerksam den Versuchsablauf und die anderen Gruppenmitglieder, die mit großem Engagement die Experimente durchführen. Erst als es gilt, die Ergebnisse zu protokollieren und die erforderlichen Schlussfolgerungen darzustellen, übernimmt er die Leitung des Gesprächs, entwirft eine beschriftete Zeichnung des Experiments, beschreibt den Ablauf des Versuchs detailliert in einzelnen Schritten und versucht, die beobachteten Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung und die selbst formulierte Hypothese zu erklären.

An der Erstellung der gemeinsamen Abschlusspräsentation beteiligt sich Leon, indem er die Präsentation gliedert und darauf besteht, dass jeder den eigenen Teil selbst erarbeitet.

In der Auswertungsphase erhalten die Schülerinnen und Schüler Einschätzungsbögen, die sowohl ihre Selbsteinschätzung, aber auch die Einschätzung der anderen Gruppenmitglieder abfragen.

Angezeigt sind Beobachtungen immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler, die sich ansonsten zurückhaltend oder auffällig im Unterricht verhalten, in Einzelsituationen durch komplexe Antworten, kreative Lösungswege und fundierte Begründungen auffallen.

Es ist möglich, dass dieses Unterrichtsverhalten entweder auf eine fehlende Passung zwischen Leistungsvermögen und Anforderungen hinweist oder auf eine bewusste Anpassung an den Leistungsdurchschnitt der Klasse. Vor allem Mädchen neigen dazu, sich der Gruppennorm und den Erwartungen ihrer sozialen Umwelt anzupassen. Deshalb gilt es, die Verhaltensauffälligkeiten in den Blick zu nehmen und den Ursachen nachzugehen.

Kollegiale Hospitationen – ein Beobachtungsformat der Unterrichts- und Schulentwicklung

Lehrpersonen, die gezielte Beobachtungen in den Unterricht integrieren möchten, können durch kollegiale Hospitationen Unterstützung erhalten. Dabei wird das Verhalten im Vorfeld benannter Schülerinnen und Schüler, deren Aktivität und Lernverhalten beobachtet. Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass – bedingt durch die Außenperspektive – die subjektiv geprägten Wahrnehmungen mit den Beobachtungsdaten einer weiteren Person abgeglichen werden können. Somit lassen sich die aus den Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse in zweifacher Hinsicht nutzen:

- Einerseits kann das Lern- und Leistungsverhalten ausgewählter Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden.
- Andererseits kann die kollegiale Hospitation auch als wirksames Instrument zur Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

Da kollegiale Hospitationen im Allgemeinen einem strukturierten Ablauf folgen, muss im Vorherein Planungs- und Nachbereitungszeit berücksichtigt werden. Für die Verankerung der kollegialen Hospitationen als Diagnoseverfahren empfiehlt es sich, mit den Kolleginnen und Kollegen feste Zeitfenster zu vereinbaren und diese bei der Stundenplanung zu berücksichtigen.

Der Ablauf kollegialer Hospitationen kann dem folgenden idealtypischem Ablauf folgen:

Schritt 1

In einem **Vorgespräch** zwischen der unterrichtenden Lehrkraft und den hospitierenden Kolleginnen und Kollegen werden zunächst der Hospitationsanlass sowie der Beobachtungsschwerpunkt besprochen. Als Beobachtungsschwerpunkte können beispielsweise Aufmerksamkeit, Arbeitsverhalten, Differenzierungsangebote und deren Annahme durch Schülerinnen und Schüler, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Motivation oder Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler festgelegt werden.

Schritt 2

Während der **Hospitation** wird das Lehrerhandeln in Bezug auf die dadurch ausgelösten Schüleraktivitäten berücksichtigt, das Hauptaugenmerk der hospitierenden Kolleginnen und Kollegen liegt bei den Kindern und Jugendlichen sowie deren Lernverhalten.

Schritt 3

In dem **kollegialen Auswertungsgespräch** werden die in einem Beobachtungsbogen festgehaltenen Ergebnisse reflektiert und in Beziehung zu den bereits existierenden Daten gesetzt.

Schritt 4

Abschließend werden die gewonnenen Beobachtungsergebnisse in **individuellen Gesprächen** mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern ausgewertet und zur Ausgabe von Förderempfehlungen herangezogen.

Es ist wünschenswert, dass die gemeinsame Reflexion des Unterrichts Handlungsableitungen für die begabungsförderliche Unterrichtsgestaltung erbringt. Natürlich kann die unterrichtende Lehrkraft auch im Unterricht anderer Fachkolleginnen und -kollegen hospitieren, um dort die Lernenden in einem anderen Lernumfeld beobachten zu können.

Die Ergebnisse können im Anschluss in einer Teamsitzung oder Klassenkonferenz besprochen und diskutiert werden.

In der LemaS-Transferphase werden zwei der brandenburgischen LemaS-Schulen ihre Erfahrungen bei der Umsetzung kollegialer Hospitationen an weitere Schulen im Land weitergeben.

TP 22: Leistungsstarke Kinder im Grundschulunterricht fördern – Kooperative Unterrichtsentwicklung durch die Lesson-Study-Methode

Ein Team von Fachlehrkräften legt zuerst eine Fragestellung für die Weiterentwicklung des Unterrichts fest, die untersucht werden soll. Gemeinsam wird eine Unterrichtsstunde konzipiert und Beobungskriterien, die sich auf diese Fragestellung konzentrieren, werden festgelegt. Während die Stunde im Anschluss von einer Lehrperson durchgeführt wird, beobachten die weiteren Teammitglieder den Unterrichtsverlauf unter Berücksichtigung der Fragestellung. Durch die kriteriengelenkte Beobachtung der Schüleraktivitäten wird die Wirkung des gemeinsam erstellten Unterrichtskonzepts untersucht.

Teilnehmende Schulen im Land Brandenburg:

- Grundschule „Thomas Müntzer“, Blönsdorf
- Lessing-Grundschule Falkensee, Falkensee



3.8 Dokumentation und Datenpflege

Damit Diagnose, Beratung und Förderung gelingen, sollten wichtige Schritte dokumentiert und an einem entsprechenden Ort gesichert werden, wobei die Dokumentation nach einer einheitlichen und nachvollziehbaren Struktur geführt werden sollte.

Viele Schulen arbeiten hier mit Akten, die in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt werden. Natürlich wäre das ein guter Zeitpunkt, die Dokumentation digital zu führen und die Schul-Cloud Brandenburg zu nutzen. Unter *Teams* können Klassenlehrkräfte oder auch die Beauftragten für die Begabungsförderung einen Ordner anlegen, in dem die Beobachtungsbögen, Gesprächsprotokolle, Testergebnisse, Selbsteinschätzungsbögen o. Ä. unter Beachtung des Datenschutzes abgespeichert werden. Die Vorteile einer digitalen Dokumentation liegen in der schnellen Erreichbarkeit der Dokumente, die von überall her zugänglich sind und bei Bedarf weitergeleitet werden können. Die Suchfunktion erleichtert das Auffinden bestimmter Dokumente und Inhalte und regelmäßige Sicherungen erhöhen die Verfügbarkeit sowie Sicherheit. Wenn man diese Form der Datenspeicherung wählt, sollte darauf geachtet werden, dass mehrere Lehrkräfte als Administratorinnen oder Administratoren uneingeschränkter Zugriff auf die digitalen Dokumente erhalten, damit ein Verlust der Unterlagen bei Fluktuation oder Pensionierung der verantwortlichen Lehrpersonen vermieden werden kann.

Eine schulinterne Fortbildung ist hilfreich, um das gemeinsame Vorgehen nachvollziehbar und einheitlich zu gestalten.

4 Diagnostik – eine Kernkompetenz der Lehrkräfte

„Zu diagnostischer und pädagogischer Professionalität gehört [...] auch die Bereitschaft, sich der eigenen, die Diagnose möglicherweise beeinträchtigenden und verzerrenden Erwartungen, Urteilstendenzen und impliziten Theorien bewusst zu werden.“⁵⁶

Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader



► Im Teil 3 der Reihe unserer Handreichungen finden Sie weitere Hinweise zu schulinternen Diagnose- und Beratungskonzepten.

Laut Friedrich Wilhelm Schrader ist die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte die Voraussetzung für erfolgreiches Lehrerhandeln im Rahmen der pädagogischen Diagnostik. Studien belegen, dass eine hohe Diagnosekompetenz von Lehrkräften zu besseren Lernleistungen der Lernenden führt⁵⁷. Diese Aussage bestätigt der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie in seiner Studie „Lernen sichtbar machen“⁵⁸. Lehrpersonen, die über gute Diagnosekompetenzen verfügen, können nicht nur ihren Unterricht erfolgreich individualisieren, sie gelangen unter Berücksichtigung festgelegter Kriterien auch eher zu einer validen und fairen Leistungsbeurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler und können somit treffendere Laufbahneempfehlungen aussprechen. Da insbesondere bei diesen wichtigen Entscheidungen über die Schullaufbahn oder die Wahl des Studien- oder Ausbildungsplatzes adäquate Leistungsbeurteilungen von hoher Relevanz sind, soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die getroffenen Urteile regelmäßig überprüft und durch die Ergebnisse geeigneter Testverfahren abgesichert werden müssen.



Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kommen bei der Bewertung von Lehrerurteilen zu zwei wichtigen Ergebnissen:

- Durchschnittlich gelingt es Lehrkräften sehr gut, die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Fachunterricht in eine Art Rangfolge zu bringen. Obwohl sich eine leichte Tendenz zur Überschätzung leistungsschwächerer und zur Unterschätzung leistungsstärkerer abzeichnet.⁵⁹
- Wenn es allerdings um die Bewertung leistungsferner Merkmale wie z. B. den Bildungshintergrund der Erziehungsberechtigten oder den sozialen Status der Familie geht, zeigt sich eine geringere Genauigkeit der Lehrkräfteurteile.

Diese Erkenntnisse sollten bei der Begabungsdagnostik unbedingt berücksichtigt werden, damit die besonderen Begabungen aller Kinder und Jugendlichen – unabhängig von dem sozialen Status oder der Herkunft – entdeckt und gefördert werden können.

Mit Blick auf die Klassengröße und die Heterogenität der Schülerschaft sind Ungenauigkeiten in der Beurteilung im schulischen Alltag nicht gänzlich auszuschließen.

Ein gutes schulinternes Diagnose- und Beratungskonzept kann die Lehrkräfte jedoch dabei unterstützen, Fehleinschätzungen hinsichtlich der Leistungsstärke ihrer Schülerinnen und Schüler zu minimieren.

⁵⁶ Schrader, Friedrich-Wilhelm, 2013. Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 31, S. 154–165

⁵⁷ Helmke, A. u. a. 2014. Unterrichtsdiagnostik mit EMU. In M. Ade-Thurow u. a. Hrsg. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung. Münster, S. 149–163

⁵⁸ Hattie, J. 2013. Lernen sichtbar machen. Hohengehren

⁵⁹ Vgl. Westphal, A., A. Gronostaj, M. Vock, R. Emmrich, P. Harych, 2016. Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht – vor allem bei guten Diagnostiker/innen und in heterogenen Klassen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (1), S. 131–148.

Auch ein Blick auf mögliche Fehlerquellen und Herausforderungen bei der Beurteilung der Leistungs- und Entwicklungspotenziale der Lernenden kann Lehrkräfte für den kritischen Umgang mit den diagnostischen Daten sensibilisieren.

4.1 Fehlerquellen bei der Beurteilung

Klassische Beurteilungsfehler können beispielsweise sein, dass Lehrkräfte zufällige Erscheinungen bei Schülerinnen und Schülern als wesentlich erachten und sich dabei dessen nicht bewusst sind, dass sie die Erscheinungen unzulässig verallgemeinern. Des Weiteren können Beobachtungen sporadisch und selektiv getätigt werden, anstatt planmäßig und zielgerichtet vorzugehen, was eine große Güte der Diagnoseergebnisse sichern würde. Allgemein gilt, dass subjektive Urteilstendenzen oder Fehlerquellen bei der Beurteilung das diagnostische Urteil verzerren.

Folgende Fehler treten häufig auf:

Similar-to-me-Effekt: Dieser Effekt beschreibt die Tendenz, dass wir Menschen, die uns in bestimmten Merkmalen ähneln, sympathischer finden und positiver bewerten. Dabei wird bei der Bewertung von Situationen oder Verhaltensweisen unbewusst ein Vergleich der Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Person vorgenommen, was dazu führen kann, dass die Individualität der Kinder und Jugendlichen vernachlässigt wird.



Wenn z. B. die Lehrperson sehr kreativ und extrovertiert ist, kann die Einschätzung introvertierter Schülerinnen oder Schüler negativer als die Bewertung extrovertierter Lernender ausfallen.

Tendenz zur Mitte: Vom *Extremischeueffekt* spricht man im folgenden Fall: In vielen Klassen gibt es extrem gute wie auch schlechte Schülerleistungen. Diese angemessen einzuordnen, gerade, wenn eine unerwartete Leistung im oberen oder unteren Leistungsbereich erbracht wird, fällt Lehrkräften oft schwer. Oftmals ordnen sie dann die Leistung unter dem Gesichtspunkt der Überraschung oder aus Mitleid v. a. im mittleren Leistungsbereich der Klasse ein bzw. konzipieren die Aufgaben bereits so, dass Aufgaben im mittleren Leistungsniveau entsprechend gewichtet werden.



Für leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler ergibt sich aus diesem Vorgehen die Konsequenz, dass sie ihr maximales Leistungsvermögen nicht zeigen können.

Halo-Effekt: Der *Halo-Effekt* tritt ein, wenn Lehrkräfte ein Einzelmerkmal von Lernenden besonders hervorheben – im positiven wie auch negativen Sinne – und dies in ihrer Beurteilung verallgemeinern, also auf andere Merkmale übertragen. Interessant ist, dass beispielsweise der Effekt der physischen Attraktivität oft Wirkung zeigt. Attraktive Menschen werden oft als intelligent, gesellig oder dominant beurteilt.⁶⁰ Ebenso kann die Beurteilung durch die Lehrkraft aber auch von der Unstrukturiertheit oder Nachlässigkeit im Umgang mit Aufgaben beeinflusst werden. Für begabte Schülerinnen und Schüler könnte dies bedeuten, dass ihre Begabung durch die Lehrkraft nicht wahrgenommen wird.



Erbringt eine Schülerin besonders gute Leistungen in den Fächern Mathematik und Physik, könnte die Lehrkraft daraus ableiten, dass die Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern insgesamt ebenso gut ausfallen.



► Halo-Effekt



⁶⁰ Vgl. Spektrum. Hrsg. Lexikon der Psychologie. S. v. Halo-Effekt. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/halo-effekt/6232>



Kontrast-Fehler: Beim *Kontrast-Effekt* werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unbewusst mit den eigenen verglichen. Wir nehmen insbesondere die Persönlichkeitsmerkmale wahr, die wir selbst nicht besitzen und bewerten diese dann eher negativ bzw. unter- oder überschätzen diese.

Pygmalioneffekt: Wenn der *Pygmalioneffekt* auftritt, dann bedeutet das nicht nur, dass die Erwartungen einer Lehrperson hinsichtlich der Leistungen einzelner Schülerinnen oder Schüler ihre Bewertung beeinflussen, sondern dies auch Einfluss auf die tatsächlichen Leistungen der betreffenden Kinder und Jugendlichen hat. Dies resultiert aus einer komplexen Wechselwirkung zwischen der Erwartungshaltung bzw. Bewertung der Lehrperson, die auch aus der Kenntnis über vorangegangene Testleistungen der Lernenden erwachsen kann und der daraus resultierenden tatsächlichen Leistung. Die vorweggenommene Leistungserwartung wird durch die tatsächlich erbrachte Leistung bestätigt. Nach Heinz Heckhausen tritt dieser Effekt besonders bei folgenden Schülergruppen auf:⁶¹

- bei Minderleistern
- bei Schülerinnen und Schülern, deren Fähigkeiten bislang von der Lehrperson falsch beurteilt wurden oder
- bei leistungsstarken Schülerinnen und Schüler, die die Leistungseinschätzung ihrer Lehrpersonen übernehmen und vorhergegangene Misserfolge neu bewerten, also attribuieren, d. h. die ► Misserfolge nicht mehr auf ihr geringes Fähigkeitsselbstkonzept zurückführen.

4.2 Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen

Um die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen zu schärfen, können Lehrkräfte anhand eines einfachen Verfahrens überprüfen, inwieweit sie die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler akkurat beurteilen oder ob sie diese über- oder unterschätzen. In einem 5-Schritte-Zyklus kann die Lehrperson ihre subjektive Erwartung mit der tatsächlichen Merkmalsausprägung vergleichen und falls nötig die entsprechenden Konsequenzen ableiten.⁶²

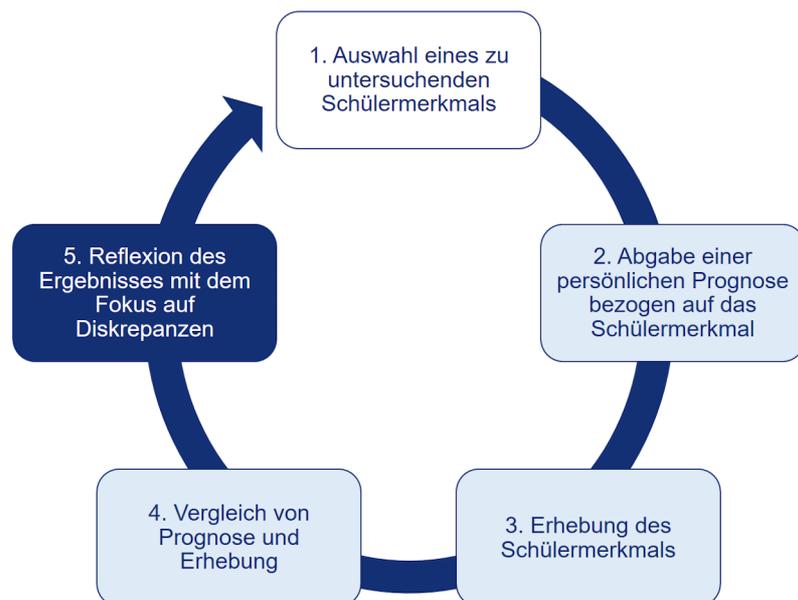


Abbildung 21: 5-Schritte-Zyklus zum Training der Diagnosefähigkeit nach Helmke, Andreas Helmke, 2009. CC BY-ND 4.0

⁶¹ Stangl, W. (2023, 11. Februar). Rosenthal-Effekt – Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/7260/rosenthal-effekt>.

⁶² Vgl. Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer, 2009.

Dieser Zyklus kann von der Lehrkraft z. B. zur Überprüfung der Leistungserwartungen in einer Klassenarbeit oder einem Test eingesetzt werden. Dazu erfasst die Lehrperson zuerst mithilfe eines Rasters oder einer Tabelle die von ihr erwarteten Schülerleistungen und trägt z. B. die Noten mit Tendenz ein. Anschließend wird die Arbeit geschrieben und bewertet. Auch diese Bewertung wird in dem Raster festgehalten, sodass danach der Vergleich zwischen Erwartung und empirischen Befund erfolgen kann. In einem letzten Schritt sollten die Daten und mögliche Ursachen für die Diskrepanzen reflektiert werden.

Name der Schülerinnen und Schüler	Erwartete Note	Tatsächlich erreichte Note
Finja	4	3
Noel	1-	2-
Yasin	2	2
...

Tabelle 7: Tabelle zum Vergleich der erwarteten und tatsächlich erreichten Noten

Natürlich kann diese Tabelle auch für die gesamte Klasse angelegt werden, gerade wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler und deren Leistungsstand noch nicht gut kennt. Sollte es hier zu größeren Abweichungen zwischen der erwarteten Note und der tatsächlich erreichten kommen, kann die Lehrkraft ihre Einschätzung hinterfragen.

Die im LUPE-Projekt erprobten Materialien unterstützen Grundschullehrkräfte beim Erkennen der Leistungspotenziale ihrer Schülerinnen und Schüler.

TP 20: Leistungspotenziale suchen und finden: Entwicklung eines Werkzeugkoffers für Grundschullehrkräfte (LUPE) – Materialgestützte Förderung diagnostischer Fähigkeiten von Grundschullehrkräften im Mathematik- und Sachunterricht

Das übergeordnete Ziel des Teilprojekts *LUPE* ist die Förderung der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte als Voraussetzung dafür, leistungsstarke und (potenziell) besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler im Unterricht frühzeitig zu identifizieren und zu fördern.

Teilnehmende Schule: Eigenherd-Schule, Kleinmachnow



5 Beispiele für den Einsatz von Diagnose- und Förderinstrumenten anhand von Best-Practice-Beispielen

5.1 Das Weinberg-Gymnasium in Kleinmachnow

Profilierung: MINT-Schule, digitale Schule, Leistungs- und Begabungsklassen

Anzahl der Schülerinnen und Schüler: 670

Anzahl Lehrkräfte und des pädagogischen Personals: 56



Wir, die Lehrerinnen und Lehrer des Weinberg-Gymnasiums in Kleinmachnow, haben uns den Herausforderungen der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ gestellt, um in der Entwicklung einer modernen und zeitgemäßen Schul- und Unterrichtskultur weiter voranzukommen. Innerhalb der vielfältigen Verantwortungen und Aufgaben stoßen wir oft an

Grenzen in unseren zeitlichen, technischen und motivationalen Ressourcen. So bot uns diese Initiative einen guten Anschlag, um Individualisierung und personalisiertes Lernen neu zu denken und mithilfe der Universitäten und deren Konzepten Formen der Individualisierung alltags-tauglich umzusetzen.

In einer Fortbildung verständigten wir uns als Kollegium mit Unterstützung des Experten Prof. Dr. Perleth (Universität Rostock) über einen gemeinsamen Begabungsbegriff.

Da es wichtig ist, Schaffbares zu planen, konzipierten wir die Umsetzung des selbstregulierten und forschenden Lernens im TP 4–6 so, dass wir zunächst besonders interessierte und begabte Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 6–8 für das Projekt gewinnen wollten. Im Kollegium herrschte darüber ein Konsens, dass wir die individuellen Begabungen und Interessen aller Lernenden in den Blick nehmen. Hierbei war es uns wichtig, einerseits den individuellen Förder- und Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und andererseits auch die Arbeit auf der Beziehungsebene zu intensivieren. Deshalb setzten wir zu Beginn des Schuljahres in diesen Jahrgangsstufen Fragebögen zur Selbstreflexion von Stärken und Schwächen ein, die von uns erarbeitet bzw. uns von der Universität Münster zur Verfügung gestellt wurden. Die Ergebnisse der Befragung bildeten dann den Ausgangspunkt für die sich anschließenden Lernentwicklungsgespräche, die in der Regel als Einzelgespräche mit der Klassenleitung durchgeführt wurden. Inhaltlich waren die Gespräche so ausgerichtet, dass immer die Interessen und Stärken der Schülerinnen und Schüler sowie der individuelle Förder- und Förderbedarf im Mittelpunkt standen. Letzterer wurde in einer Lernvereinbarung festgehalten und von den Eltern und den Lernenden unterzeichnet.

Die somit gewonnenen Erkenntnisse konnten in den Klassenkonferenzen zum Erfassen des Förder- und Förderbedarfs in den einzelnen Jahrgangsstufen und zur Entwicklung erster Nominierungsideen für die Forscherstunden genutzt werden.

Da das Konzept der individuellen Lernentwicklungsgespräche von Schülerinnen, Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen als sehr erfolgreich eingeschätzt wurde, wurde es ab dem Schuljahr 2021/2022 ausgeweitet, sodass Vieraugengespräche mit allen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5–11 geführt werden konnten. Die Fragebögen, die zu Beginn des Schuljahres eingesetzt wurden, wurden regelmäßig evaluiert und hinsichtlich der gesammelten Erfahrungen angepasst und erweitert.

In den Jahrgangsstufen 6–8 konnten somit Interessentinnen und Interessenten für den Forscherunterricht nominiert werden, die Ergebnisse der Lernentwicklungsgespräche in den Jahrgangsstufen 10–11 wurden in die Überlegungen zur Meldung für das Juniorstudium einbezogen.

Zeit-Maßnahmen-Plan

Beginn des Schuljahres	Oktober	Nach den Herbstferien	...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schülerfragebogen zur Selbstreflexion: Stärken und Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernentwicklungsgespräche und ▪ Lernvereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klassenkonferenzen ▪ Nominierungsideen für die Forscherstunden ▪ Erfassung des Forder- und Förderbedarfs sowie ▪ Schulinterne Abstimmung von Angeboten und Bedarfen 	

Abbildung 22: Ausschnitt aus dem Zeit-Maßnahmen-Plan für die Förderplanung, Weinberg-Gymnasium (Kleinmachnow), 2023. CC BY-ND 4.

Als wichtige Schlussfolgerung aus unserer Arbeit hat sich ergeben, dass die Konzepte für Lernentwicklungsgespräche, Forscherunterricht und Juniorstudium nur erfolgreich sind, wenn sie von der Mehrheit des Kollegiums getragen werden und die unmittelbar Beteiligten einen Mehrwert spüren. Dies kann zum einen durch ein erprobtes Konzept für die organisatorische Sicherstellung des Drehtürmodells und durch die Bereitstellung der nötigen Ressourcen unterstützt werden. Zum anderen ist ein gesonderter Raum mit guten Bedingungen zum Forschen notwendig, wozu auch eine moderne Ausstattung gehört.

In den Forscherstunden verändert sich die Rolle der Lehrpersonen, was von den Forscherbegleiteams eine besondere Haltung zu dieser Tätigkeit verlangt. In erster Linie sind sie Lernbegleitung und selten die fachlichen Expertinnen oder Experten. Deshalb müssen sie selbst eine forschend-fragende Haltung entwickeln.

Neben den Forscherstunden wurde das Konzept des Juniorstudiums eingeführt, was für die Betreuenden der Juniorstudentinnen und -studenten relativ wenig Arbeit bedeutet. Dennoch geht es um die Sicherstellung guter Bedingungen für die jungen Studierenden. Die Verantwortlichen kümmern sich um eine zeitliche Entlastung der Juniorstudentinnen und -studenten und schaffen auch die Voraussetzungen, um das partielle Herausdrehen aus dem Unterricht zu ermöglichen. Sie achten darauf, dass die hervorragenden Leistungen auch in der Schulöffentlichkeit wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Mit der Arbeit in diesem Projekt geben wir unseren leistungsstarken, aber auch interessierten Schülerinnen und Schülern, die sich bislang unterfordert gefühlt oder sich in einem Gebiet engagiert haben, das sich nicht eindeutig einem Schulfach zuordnen lässt, die Möglichkeit, eigenverantwortlich, interessengeleitet und selbstbestimmt zu arbeiten, ihre Potenziale zu nutzen und auszubauen.

Die Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 10 erleben mit dem Juniorstudium eine sehr realitätsnahe Studienorientierung und können nicht nur die Ergebnisse in Form von Noten in den Fachunterricht einbringen, sondern auch den Unterricht mit den vermittelten Fachinhalten durch verschiedene Formen der besonderen Lernleistung bereichern.

Ausblick

Um die positiven Effekte der Forscherstunden auch für andere Bereiche und Jahrgangsstufen nutzen zu können, wollen wir die Gruppe des Forscherbegleiteams erweitern. Darüber hinaus stellen wir Basismodule zum forschenden Lernen bereit, die adaptiert und weiterentwickelt werden können. Wir möchten erreichen, dass der Forscherraum immer besetzt und von den Schülerinnen und Schülern als individueller Lernraum noch umfassender genutzt werden kann.

Die Fragebögen, die zu Beginn des Schuljahres eingesetzt werden, werden regelmäßig evaluiert und hinsichtlich der gesammelten Erfahrungen angepasst.

Obwohl diese individuellen Zusatzangebote mit zusätzlichen materiellen Aufwendungen und personellen Ressourcen verbunden sind, profitiert unsere Schule insgesamt stark von der Teilnahme an der Initiative „Leistung macht Schule“. Die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler sind zufrieden und alle sehen, dass unser Leitbild gelebt wird.

5.2 Die Grundschule „Thomas Müntzer“ in Blönsdorf



Um begabungsorientierte wie auch andere Diagnoseprozesse innerhalb unserer Grundschule insbesondere im Ü1-Bereich (Übergang Kita–Grundschule) wei-

terzuentwickeln, fanden und finden wir es besonders wichtig, dass sich die Mitglieder unseres multiprofessionellen Teams einbringen. Dazu gehört der informelle Austausch während des Schulalltags ebenso wie regelmäßige thematische Treffen. Eine zentrale Aufgabe im Rahmen der LemaS-Initiative war und ist das Erkennen von Begabungen und Potenzialen schon im vorschulischen Bereich.

Das für den Anfangsunterricht verantwortliche Kollegium entwickelte in diesem Sinne einen spezifischen Fragebogen, der die Grundlage für zukünftig stattfindende informative Gespräche zwischen Kolleginnen und Kollegen der Kita und der Grundschule bildet. Zielsetzung dieses Fragebogens soll es sein, einen ersten Eindruck von zukünftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger zu gewinnen. Als Grundlage dafür wurde es als elementar angesehen, dass alle im Vorfeld individuell formulieren, welche Schwerpunkte bzw. Fragen für den Fragebogen geeignet sein könnten (Vorbereitende „Hausaufgabe“ für alle: Was interessiert euch in Bezug auf das einzelne Kind? Sammelt Fragen dazu.). Diese Fragen dienten im Vorfeld der Erstellung eines ersten Fragebogens. Auf einem ersten Treffen am 13. März 2020 wurde der Entwurf diskutiert, angepasst und beschlossen. Um die Geeignetheit des Fragebogens zu ermitteln, wurde zeitnah eine Testphase mit der Kita Blönsdorf eingeleitet.

Inzwischen wird der Fragebogen erfolgreich eingesetzt und bildet damit die Grundlage, leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Kinder zu erkennen und Unterricht adaptiv anpassen zu können. Die Qualität des Unterrichts in den MINT-Fächern, aber auch fächerübergreifend in anderen Lernbereichen, profitiert davon ungemein. Um die Unterrichtsqualität auch zukünftig in diesem Sinne zu fördern, werden andere Projekte im Rahmen der LemaS-Initiative wie das Mathelabor intern evaluiert und ebenfalls angepasst.

Innerhalb der Grundschule Blönsdorf werden sowohl diverse informelle als auch formelle diagnostische Verfahren eingesetzt. Zu diesen Verfahren zählen neben dem täglichen Austausch von Beobachtungen auch Wettbewerbe (Mathematik, Nawi, Sport, ...), unsere jährliche Talentshow, die individuellen Portfolios, Arbeitsproben, drei Schnuppertage der Kita-Kinder in der Schule (naturwissenschaftliche/mathematische/sportliche Angebote), Förderung im Vorschulbereich MINT und Sport, Lernentwicklungsgespräche, Orientierungsarbeiten und der oben erwähnte Fragebogen zur Gestaltung des Übergangs Kita–Schule (Ü 1). Spezifisch im Rahmen der LemaS-Initiative sind dazu auch die Lernaktivitätskurven im Teilprojekt 22 (Lesson Study) zu zählen. Eingesetzte formelle Verfahren sind VERA, ILeA (plus), Stolperwörtertest, DEMAT, Kieler Einschulungstest und WISC 5.

Seit 2018 setzt die Grundschule „Thomas Müntzer“ sehr engagiert den Grundsatz „Leistung macht Schule“ (LemaS) im Schulalltag um. Das Ziel, eine erfolgreiche leistungs- und begabungsförderliche Schulkultur zu entwickeln, wird zunehmend umgesetzt. Alle Beteiligten bringen sich ein und den Prozess damit voran.

6 Ausblick

„Das Hauptziel der schulischen Bildung sollte darin bestehen, Männer und Frauen hervorzubringen, die in der Lage sind, neue Dinge zu tun, und nicht einfach zu wiederholen, was andere Generationen getan haben.“⁶³

Jean Piaget

Schulische Begabtenförderung ist dann erfolgreich, wenn Lehrpersonen individuelle Begabungen mitdenken, die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrer je eigenen Persönlichkeit und mit ihren individuellen Lernbedürfnissen wahrnehmen und ihnen darüber hinaus im Unterricht Möglichkeiten unterbreiten, um ihre vielfältigen Potenziale zu fördern.

Eingangs wurde von besonders begabten und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern als künftige Führungspersönlichkeiten gesprochen, die Gesellschaft und Land benötigen. Doch bis es soweit ist, bedarf es eines gut vernetzten pädagogischen Teams, das die jungen Menschen auf ihrem Weg dahin begleitet und unterstützt. Deswegen muss die Begabungs- und Leistungsförderung als eine Querschnittsaufgabe sowohl im Fachunterricht als auch in der Schul- und Unterrichtsentwicklung wahrgenommen werden. Diese Förderung zahlt sich aus, da sie nicht nur eine Investition in die Zukunft unseres Landes ist, sondern auch die Kinder und Jugendlichen darin bestärkt, ihren persönlichen Lebensweg zu gestalten und somit ihr persönliches Glück zu finden.

Abschließend möchten wir Ihnen einige Impulse für die begabungsförderliche Unterrichtsgestaltung mit auf Ihren Weg zu einer begabungsförderlichen Schule geben. Dazu soll hier kurz die Vielfalt der begabungs- und leistungsfördernden Methoden und Lernarrangements dargestellt werden, die bereits an vielen Schulen des Landes zur individuellen Förderung der Lernenden eingesetzt werden. Gemäß unserem Ansatz möchten wir darauf hinweisen, dass diese Methoden auch das Potenzial zur Unterstützung der besonders leistungsfähigen und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler einschließen.

In diesem Sinne erhebt die folgende Übersicht keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dient eher als Ideenlieferantin und Inspirationsquelle, die dazu ermutigen soll, selbst Förderaktivitäten zu schaffen, zu erweitern oder zu ergänzen:



Abbildung 23: Begabungsförderliche Unterrichtsmethoden und Lernarrangements, 2023. CC BY-ND 4.0

⁶³ Piaget und seine Theorie über das Lernen - Gedankenwelt

An dieser Stelle soll nun erneut auf die bundesweite LemaS-Initiative verwiesen werden, die ab dem Schuljahr 2023/24 auch im Land Brandenburg in den Transfer gestartet ist. Im Rahmen der Transferphase werden erprobte Förderkonzepte wie beispielsweise „Forscherstunden“, „Mentoring“ oder die Erstellung von „komplexen Aufgabenformaten“ an die Transferschulen weitergegeben, die diese Konzepte in ihren eigenen Unterrichtsalltag integrieren können. Langfristig werden diese Konzepte dann auch veröffentlicht und allen Brandenburger Schulen zur Verfügung stehen.

Was Schule trotz und wegen Lehrkräftemangels leisten kann, ist, sich einen Überblick über bestehende Ressourcen zu verschaffen und sich intern besser zu vernetzen. Durch die Arbeit in den Teams der Fachgruppen oder in multiprofessionellen Teams kann Schule den Anforderungen einer begabungsförderlichen Schulkultur leichter gerecht werden und Lehrkräfte entlasten. Bei einer entsprechenden Stundenplananpassung kann beispielsweise eine eigene schulinterne Drehtür eingerichtet werden. Darüber hinaus könnten sich auch Schulen einer Region vernetzen und sich diese Aufgaben über einen geteilten Kurs in der Schul-Cloud gegenseitig zur Verfügung stellen.

Ein starkes internes und/oder externes Netzwerk ist eine Möglichkeit, trotz des Lehrkräftemangels und schwindender Ressourcen eine begabungsförderliche Schule zu ermöglichen. Wenn Schule sich auf den Weg macht, sich vom Einzelkämpfertum zu verabschieden, werden Veränderungen möglich und kommen schlussendlich bei den Schülerinnen und Schülern an – die in diesen herausfordernden Zeiten nicht aus dem Blick verloren werden sollten. Packen wir es an und halten wir es wie die amerikanische Schriftstellerin *Louisa May Alcott*:

*„I'm not afraid of storms,
for I'm learning how to sail my ship.“⁶⁴*

⁶⁴ Louisa May Alcott (1832-1888). Zitate verfügbar unter: <https://beruhmte-zitate.de/zitate/1999411-louisa-may-alcott-ich-habe-keine-angst-vor-sturmen-denn-ich-lerne/>

Quellen-, Bild- und Lizenznachweis

Quellen- und Literaturverzeichnis

Anderson, Lorin W. , David Reading Krathwohl, 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston

Becker, Michael, Oliver Lüdtke, Ulrich Trautwein, Olaf Köller, Jürgen Baumert, J., 2012. The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? In: Journal of Educational Psychology, 104(3), 682–699

Begabungslotse: Glossar Fachbegriffe von A-Z verfügbar unter: <https://www.begabungslotse.de/glossar>

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (BBB). o. D. - Literatur und Links zur Begabtenförderung. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/begabtenfoerderung/begabtenfoerderung-im-land-brandenburg/literatur-und-links>

Bloom, Benjamin S., Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, David Reading Krathwohl, 2013. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. New York

Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001. Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Verfügbar unter: https://www.familien-willkommen.de/c/bmbf_begabte_kinder_foerdern.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017. Begabte Kinder finden und fördern. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/30004_Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf

Eschelmüller, Michele, 2011. Das Lernen kennenlernen. In: Profi-L, Magazin für das Lehren und Lernen, 2011(2), S. 11-13. Verfügbar unter: https://www.profil-online.ch/profil-online-media/docs/2011/SVplus_profil_2011-02_web.pdf

Fiebeler, Andrea, Nicole Miceli, 2020. Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern. In: Lernen verstehen – Kompetenzen stärken, 3

Fischer, Christian, Donata Hillmann, Monika Kaiser-Haas, Monika Konrad. Hrsg., 2021. Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung. Ein Praxishandbuch zum Förder-Förder-Projekt. Münster, S. 47–50

Friedrich, Sybille, 2012. Ressourcenorientierte Netzwerkmoderation. Ein Empowermentwerkzeug in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2829568/full.pdf>

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG) §3, Abschnitt1, 2001. Verfügbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#3>

Goldsmith, Marshall: Probieren Sie FeedForward statt Feedback. In: Leader an Leader; Übersetzung durch Bill Zeeb. Verfügbar unter:

<https://marshallgoldsmith.com/articles/try-feedforward-instead-feedback/>

Greiten, Silvia, 2009. Die Förderplankonferenz. In: Pädagogik 61 (12), S. 24–27

Hackl, Arnim, 2014. Begabung und Leistung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis. In: G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid. Personorientierte Begabungsförderung – Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim, S. 85–88

- Hartmann-Kurz, Claudia, 2014. Lernprozesse sichtbar machen. Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip. Stuttgart
- Hascher, Tina, 2005. Diagnostizieren in der Schule. In: Bartz, Adolf u. a. Hrsg.) PraxisWissen Schulleitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern von Schulleitung. Kronach, S. 1–8
- Hattie, John, 2013. Lernen sichtbar machen. Hohengehren
- Hechenleitner, Andrea, Elisabeth Mayr, 2009. Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. In: Die berufsbildende Schule 6. S.122
- Heller, Kurt, Christoph Perleth, 2007. Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. Münster
- Helmke, Andreas, 1998. Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: F.E. Weinert. Hrsg. Entwicklung im Kindesalter. Weinheim
- Helmke, Andreas, 2009. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover
- Helmke, Andreas u. a. 2014. Unterrichtsdiagnostik mit EMU. In M. Ade-Thurow u. a. Hrsg. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung. Münster, S. 149–163
- Hillmann, Donata, David Rott, 2016. Begabungen fördern. In: LERNENDE SCHULE – Werkstatt 76.
- Horstkemper, Marianne, 2006. Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich Jahresheft, 14.
- Hogrefe AG: Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zone-der-naechsten-entwicklung>
- Huser, Joelle, 2001. Lichtblick für helle Köpfe, Zürich
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V., o. D. Werkzeuge. Verfügbar unter: <https://www.isq-bb.de/wordpress/werkzeuge/isq-portal/>
- Ingenkamp, Karlheinz, Urban Lissmann, 2008. Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim S. 13. Verfügbar unter: <https://download.e-bookshelf.de/download/0002/6714/04/L-G-0002671404-0004268275.pdf>
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education, 2009. Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf). Online im Internet: www.oezbf.net/ipege/tl_files/inhalt/Dokumente/Publikationen_iPEGE/iPEGE_Broschuere.pdf
- ISQ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg: Informationsbroschüre Vera 8 auf einen Blick 2023
- Knoll, Franz, 2011. Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht. Baustein 3. In: Schultartübergreifender Leitfaden: Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern. München, S. 23-26. Verfügbar unter: https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/Dokumente_red/ISBLEitfaden/Grundschule/baustein_3_050304.pdf
- Kraler, Christian, Michael Schratz, 2007. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster

- Kuhn, Annette, 2021. Kooperation führt zu wesentlicher Entlastung. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/commit-studie-kooperation-fuehrt-zu-wesentlicher-entlastung>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), 2018. Schulische Begabtenförderung im Land Brandenburg. Ludwigsfelde
- Lehrer:innenfortbildung Baden-Württemberg, o. D. - Pädagogische Diagnose. Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/paedagogische_diagnose
- Leistung macht Schule, o. D. Forschung. Verfügbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/>
- Leistung macht Schule, o. D. Forschung. Verfügbar unter: https://www.lemas-forschung.de/veroeffentlichungen/download/I9iIFRuPLpHrHkFoTFsIM8bSvyafZjZ05MDHzJFa.pdf/be-griffsklaerung_200914.pdf
- Leistung macht Schule, o. D. Forschung. Glossar. Verfügbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/glossar>
- Liedke-Schöbel, Margrit, 2012. „Alle kommen mit“-Grundlagen für die schulische Konzeptentwicklung „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung.“ Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Martzog, Philipp; Heidrun Stöger, Albert Ziegler, 2009. Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter. In Heilpädagogik online 02/09, S. 90-112. Verfügbar unter: https://postkoloniales-woerterbuch.uni-koeln.de/hin/hpo/heilpaedagogik_online_0209.pdf
- Miceli, Nicole, Anne-Kathrin Stiller, 2021. Karg Sonderheft III: Glossar Hochbegabung. „Kleines Wörterbuch der Hochbegabung.“ Hrsg. Karg-Stiftung, Frankfurt am Main <https://www.karg-stiftung.de/medien/karg-sonderheft-iii-glossar-hochbegabung-1134/>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2018. Berichtslegung „Begabungs- und Begabtenförderung in den Schulen des Landes Brandenburg“ zur 68. Sitzung des Landtags. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=bb1.c.612956.de>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, o. D. Schul-Cloud. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/schule-in-der-digitalen-welt/schul-cloud-brandenburg.html>
- Müller-Oppliger, Victor, 2013. Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung Erkennen von Potenzialen und Fähigkeiten aufgrund reflexiver Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen. In: Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck. Gabriele Weigang. Hrsg. Begabung und Verantwortung. Frankfurt am Main, S. 37–43
- Müller-Oppliger, Salomé, 2021. Pädagogische Diagnostik – Potenzialfassung und Förderdiagnostik. In: V. Müller-Oppliger, G. Weigand. Hrsg. Handbuch Begabung. Weinheim S. 227
- Müller-Oppliger, Victor, o. D. Glossar. Hrsg. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung Netzwerk Begabungsförderung. Verfügbar unter: <https://www.begabungsforderung.ch/materialien/glossar/>
- Paradies, Liane, Hans-Jürgen Linser, Johannes Greving, 2011. Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin
- Preckel, Franzis, Eva Stumpf, Wolfgang Schneider, 2018. Hochbegabung und außergewöhnliche Leistung. Entwicklungspsychologische Aspekte. In: Wolfgang Schneider. Hrsg. Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 681–695
- Preckel, Franzis, Miriam Vock, Christine Koop, 2020. Fragen und Antworten zum Thema Hochbegabung. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/fragen/kapitel/hochbegabung-verstehen>

- Renzulli, Joseph, 2007. A rising tide lifts all the ships. University of Connecticut
- Renzulli, Joseph, Sally Reis, 1997. The Schoolwide Enrichment Model. New York
- Rott, David, Sarah Schulte ter Hardt, Julia Gilhaus-Schütz, Christian Fischer, 2001. Lernbiographiekurven, Lerntagebücher, Lernlandkarten: Reflexionsinstrumente für Schüler im Kontext selbstregulierten Lernens. In: Pädagogische Rundschau, 75, S.659–675(17)
- Ruf, Urs, Felix Winter, 2006. Qualität finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter. In: G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning, F. Winter. Hrsg. Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze, S. 56-59
- Schulpsychologie Brandenburg, o. D. Verfügbar unter: <http://www.schulpsychologie-brandenburg.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2015. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Berlin und Brandenburg (RLP). Berlin, Potsdam, Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10, Kompetenzentwicklung. Verfügbar unter: <https://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene>
- Spektrum. Hrsg. Lexikon der Psychologie. S. v. Implizite Theorien. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/implizite-theorien/7059>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2008. Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. München
- Stangl, Werner, 2023. Rosenthal-Effekt – Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/7260/rosenthal-effekt>
- van Ophuysen, Stefanie, Katrin Lintorf, 2013. Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In: Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, S. 55–76
- VERA 8 auf einen Blick – Mathematik, 2023, S. 2
- VERA 3 und VERA 8 (Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 8): Fragen und Antworten für Schulen und Lehrkräfte. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_01_13-VERA-FragenundAntworten.pdf
- Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung), o. D. Verfügbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vgv?suchbe-griff=Portfolio&suchen=suchen>
- Vock, Miriam, Anna Gronostaj, Julia Kretschmann, Andrea Westphal, 2013. Evaluation der Leistungs- und Begabungsklassen im Land Brandenburg. Abschlussbericht. Ludwigsfelde
- Weinert, Franz Emanuel, 2000. Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung.
- Vortrag am 13. Oktober 2000 beim 2. Internationalen ÖZBF-Kongress in Salzburg
- Weitzel, Christa, 2004. Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Lieselotte Denner, Eva Schumacher. Hrsg. Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn, S. 106–119
- Winter, Felix, 2007. Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: M. Gläser-Zikuda, T. Hascher. Hrsg. Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn
- Witt, Susanne, 2015. Pädagogische Diagnostik. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/wissen/diagnose/padagogische-diagnostik.html>

Zech, Thomas, o. D. Können Lehrerinnen und Lehrer besondere Begabungen erkennen? S. 591. Verfügbar unter: https://www.hoch-begabten-zentrum.de/media/FMV6mghX7q6rYjg2m71fD1fER6/content/files/%284%29%20Zech_Koennen_Lehrerinnen_und_Lehrer_besondere_Begabungen_erkennen.pdf

Ziegler, Albert, 2021. ENTER-Modell. In: Dorsch. Lexikon der Psychologie. S. v. ENTER-Modell. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/enter-modell>

Ziegler, Albert, Heidrun Stöger, 2003. ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung, 1, S. 8–21

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das TAD-Framework. Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Begabung und Leistung unter einer Talententwicklungsperspektive, Franzis Preckel, 2021. CC BY-ND 4.	11
Abbildung 2:	Satzergänzungstest nach Rotter, 1950 – Schülerbeispiel, 2023. CC BY-ND 4.0	15
Abbildung 3:	In der Zone der nächsten Entwicklung steigt die Lernmotivation, Michele Eschelmüller, 2007. Angepasst vom LISUM, 2024. CC BY-ND 4.0	16
Abbildung 4:	Weggabelungen und Fördermöglichkeiten im brandenburgischen Schulsystem am Beispiel einer Grundschule, 2023. CC BY-ND 4.0	17
Abbildung 5:	Idealtypischer Verlauf der pädagogischen Begabungsdiagnostik, 2023. CC BY-ND 4.0	24
Abbildung 6:	Ablauf Coaching, 2023. CC BY-ND 4.0	29
Abbildung 7:	Ablauf Mentoring, 2023. CC BY-ND 4.0	29
Abbildung 8:	Übersicht über die in der Handreichung vorgestellten Diagnoseverfahren und -methoden, 2023. CC BY-ND 4.0	32
Abbildung 9:	Zugänge der Datennutzung, 2023. CC BY-ND 4.0	34
Abbildung 10:	Bildungsstandards nach Kompetenzstufen, Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V., 2023. CC BY-ND 4.0	39
Abbildung 11:	Übersicht über die in der Broschüre vorgestellten Unterrichts- und Diagnoseformate, 2023. CC BY-ND 4.0	42
Abbildung 12:	Kombinationsmöglichkeiten semiformeller Diagnoseinstrumente für die Begabungsdiagnostik, 2023. CC BY-ND 4.0	43
Abbildung 13:	Taxonomie des Denkens (nach Bloom und Anderson/Krathwohl), 2023. CC BY-ND 4.0	45
Abbildung 14:	Auswahl von Lernproduktformaten, 2023. CC BY-ND 4.0	47
Abbildung 15:	Beispiel für die Vorstrukturierung einer Unterrichtseinheit, Maria Schröder, 2022. CC BY-SA 4.0	50
Abbildung 16:	Beispiele Lernlandkarte Englisch Klasse 8 – Die Lernlandkarte als Reflexionsinstrument, 2023. CC BY-ND 4.0	50
Abbildung 17:	Schülerbeispiel Lernbiografiekurve nach Rott, © Vincent Götze, 2023	51
Abbildung 18:	Auszug aus einem Selbsteinschätzungstest – Deutsch, Klasse 8, 2023. CC BY-ND 4.0	52
Abbildung 19:	Ressourcen einer Person, 2023. CC BY-ND 4.0	53
Abbildung 20:	Mögliche Inhaltselemente des Portfolios, 2023. CC BY-ND 4.0	54
Abbildung 21:	5-Schritte-Zyklus zum Training der Diagnosefähigkeit nach Helmke, Andreas Helmke, 2009. CC BY-ND 4.0	62
Abbildung 22:	Ausschnitt aus dem Zeit-Maßnahmen-Plan für die Förderplanung, Weinberg-Gymnasium (Kleinmachnow), 2023. CC BY-ND 4.	65
Abbildung 23:	Begabungsförderliche Unterrichtsmethoden und Lernarrangements, 2023. CC BY-ND 4.0	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ansatzpunkte für die Förderung der Talententwicklung	14
Tabelle 2: Merkmale besonders leistungsstarker und (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher (eigene Zusammenstellung nach den Merkmalslisten von BMBF, Zech und Knoll)	21
Tabelle 3: Übersicht über die im Land Brandenburg verwendeten Erhebungs- und Testverfahren	34
Tabelle 4: Beispiel „ILeA plus“, 2. Klasse Deutsch Leseverstehen, CC BY-ND 4.0	37
Tabelle 5: Zusammenfassung von Stärken und Schwächen der Beurteilung nach Zensuren	41
Tabelle 6: Niveaustufen im Bildungsgang der Grundschule	46
Tabelle 7: Tabelle zum Vergleich der erwarteten und tatsächlich erreichten Noten	63

Anhang

1 Serviceteil: Übersicht der Begleitmaterialien



Zur Handreichung finden die beteiligten LemaS-Schulen auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg Begleitmaterialien, die Sie bei der erfolgreichen Umsetzung der in der Handreichung enthaltenen Impulse zur lernprozessbegleitenden Diagnostik unterstützen.

Diese Begleitmaterialien sind zur Nachnutzung unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0 Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen freigegeben, damit Sie diese auch angepasst verwenden können.

Im Folgenden erhalten Sie einen Überblick zu den Begleitmaterialien:

Materialien der vorgestellten Lemas-Schulen

Weinberg-Gymnasium, Kleinmachnow

- I Fragebogen des Weinberg-Gymnasium, Kleinmachnow
- II Gesprächsleitfaden zur Durchführung der Lernentwicklungsgespräche

Grundschule „Thomas Müntzer“, Blönsdorf

- III Fragebogen zur Vorbereitung des Übergangs KITA–SCHULE
- IV Reflexionsfragen für das Erkennen frühkindlicher Begabungen

Materialien zur Diagnostik

- Satzergänzungstest
- Interessen- und Stärke-Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5–8
- Lerntagebuch
- Lernbiografiekurve
- Lernlandkarte
- Ressourcenpuzzle

Nominierung von Schülerinnen und Schülern

- Nominierungsbogen für Lehrkräfte
- Nominierungsbogen für Erziehungsberechtigte
- Nominierungsbogen für Schülerinnen und Schüler
- Fachübergreifender Beobachtungsbogen für Lehrkräfte
- Reflexionsbogen für Lehrkräfte

Weitere Vorlagen

- Lernvertrag
- Informationsschreiben
- Urkundenvorlage „Teilnahmebestätigung“ an Begabungs-AG
- Innerschulische Verantwortlichkeiten
- Wichtige außerschulische Kontaktstellen

2 Glossar – Fachbegriffe der Begabungs- und Leistungsförderung kurz erklärt

Dieses Glossar wurde durch Recherche aufgrund folgender Quellen aufgestellt: **BEGABUNGS-**LOTSE⁶⁵ von Bildung und Begabung, Dorsch – Lexikon der Psychologie⁶⁶, KARG SONDERHEFT III: Glossar Hochbegabung⁶⁷, Netzwerk Begabungsförderung (Schweiz)⁶⁸, Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik⁶⁹, dem Glossar – Zentrale Begriffe in LemaS⁷⁰ sowie dem Dokument der Initiative zur Begriffsklärung von Begabungs-, Begabten-, Potenzial-, und Talentförderung⁷¹.

A

Akzeleration

im schulischen Kontext bezeichnet „jede Maßnahme, die es einer Schülerin/einem Schüler ermöglicht, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es üblich bzw. gesetzlich vorgesehen ist“⁷²

Hauptziel der Akzeleration ist, die Lerninhalte so anzupassen, dass sie den Fähigkeiten der Lernenden entsprechen.

► Vgl. vorzeitige Einschulung, Flex-Klassen, Überspringen

B

Begabung

bezeichnet allgemein das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial eines Menschen, das sich unter günstigen Bedingungen zu herausragenden Leistungen oder großem Wissens- und Kenntnisreichtum entwickeln kann. Begabung bezeichnet also die Möglichkeit – nicht das Vorliegen – hoher Leistung.

Begabung bezieht sich damit auf die personenbezogenen Voraussetzungen der Leistungsentwicklung*. Begabung umfasst neben Fähigkeiten auch Persönlichkeitsmerkmale und psychosoziale Fertigkeiten. Sie ist entwickel- und veränderbar. So können etwa ein emotional positives Lernklima und ein stärker herausfordernder, anspruchsvoller Unterricht dazu führen, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation und die kognitiven Grundfähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers verbessern (dynamischer, multidimensionaler Begabungsbegriff)

*Die Leistungsentwicklung ist stets multifaktoriell bedingt. Sie hängt nicht nur von der Person und damit von der Begabung ab, sondern auch von spezifischen Lebenskontexten, äußeren Einflüssen und gesellschaftlichen (darunter auch schulischen) Rahmenbedingungen.

⁶⁵ Begabungslotse: Glossar Fachbegriffe von A-Z verfügbar unter: <https://www.begabungslotse.de/glossar>
<https://www.begabungslotse.de/glossar>

⁶⁶ Hogrefe AG: Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zone-der-naechsten-entwicklung>

⁶⁷ Miceli, Nicole, Anne-Kathrin Stiller, 2021. Karg Sonderheft III: Glossar Hochbegabung. „Kleines Wörterbuch der Hochbegabung.“ Hrsg. Karg-Stiftung, Frankfurt am Main <https://www.karg-stiftung.de/medien/karg-sonderheft-iii-glossar-hochbegabung-1134/>

⁶⁸ Müller-Opplinger, Victor, o. D. Glossar. Hrsg. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung Netzwerk Begabungsförderung. Verfügbar unter: <https://www.begabungsforderung.ch/materialien/glossar/>

⁶⁹ Stangl, Werner, 2023. Rosenthal-Effekt – Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/7260/rosenthal-effekt>

⁷⁰ Leistung macht Schule, o. D. Forschung. Glossar. Verfügbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/glossar>

⁷¹ Leistung macht Schule, o. D. Forschung. Verfügbar unter: https://www.lemas-forschung.de/veroeffentlichungen/download/19iIFRuPLpHrHkFoTFsIM8bSvyafZjZ05MDHzJFa.pdf/begriffsklaerung_200914.pdf

⁷² Heinbokel, A. (2012). Handbuch Akzeleration.–Was Hochbegabten nützt. Münster

Begabungsförderung

bezieht sich zum einen auf das Erkennen von leistungsbezogenen Entwicklungspotenzialen bei allen Kindern, zum anderen bezeichnet der Begriff die prinzipielle Förderung der Begabungen aller Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Begabungsdomänen.

Die Begabungsförderung beschäftigt sich somit auch mit allen Lernenden, bei denen noch nicht entwickeltes Potenzial vermutet werden kann.

Begabtenförderung

bezieht sich auf das Erkennen und die Förderung einzelner, besonders begabter Kinder und Jugendlicher. Begabtenförderung soll in differenzierter Weise den individuellen besonderen Begabungen gerecht werden, sowohl durch äußere Differenzierung nach Schularten und Bildungsgängen als auch durch innere Differenzierung innerhalb heterogener Lerngruppen.

C

Checklisten

können als ein Hilfsmittel bei Beobachtungen im Rahmen einer Diagnostik eingesetzt werden. Sie beinhalten Merkmale und Verhaltensweisen, die für (hoch-)begabte Kinder typisch sein sollen. Sie können zur Fokussierung der Beobachtung eingesetzt werden, dienen jedoch **nicht** als Instrument, mit dem (Hoch-)Begabung unmittelbar nachgewiesen werden kann.

Coaching

kann die Lern- und Entwicklungsprozesse begabter Kinder und Jugendlicher begleiten und diese sowohl bei der Entfaltung ihrer Potenziale als auch bei der Entwicklung von Expertise und Leistungsexzellenz unterstützen.

Contracting

bezeichnet die Möglichkeit, durch den Abschluss von Lernverträgen, die Schülerinnen und Schüler in die Mitgestaltung bei der Planung von Unterrichtsinhalten einzubeziehen, Interessen, persönliche Erwartungen und Wünsche einzubringen, Methoden der Umsetzung zu diskutieren sowie die Koordination und Terminierung von Schwerpunkten im Curriculum zu berücksichtigen und mit Aktivitäten anderer Fächer abzustimmen.

Diese Vorgangsweise ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich aktiv in die konkrete Unterrichtsarbeit einzubringen, unterschiedliche Präsentationstechniken zu trainieren etc.

Curriculum Compacting

Unter Curriculum Compacting versteht man die Straffung und Intensivierung des Basislehrplans nach individuellen Fähigkeiten. Dadurch soll die Wiederholung von bereits gelerntem Stoff vermieden werden. Wenn Lernende etwas schon beherrschen, kann die unnötige Übungszeit entweder zur ergänzenden Vertiefung des Themas oder für alternative Lerninhalte (persönliche Projekte, Enrichmentangebote, o. a.) eingesetzt werden. Compacting erhöht die individuelle Herausforderung innerhalb des regulären Unterrichts und vermeidet sogenannte Warteräume bis die Mitschüler und Mitschülerinnen die Klassenlernziele erreichen.

D

Drehtürmodell

Im Drehtürmodell erhalten begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den Unterricht ihrer Klasse für eine oder mehrere Stunden zu verlassen, um in dieser Zeit z. B. am Fachunterricht der nächsthöheren Klasse teilzunehmen, an eigenen Projekten zu arbeiten oder sich auf die Teilnahme an Wettbewerben vorzubereiten.

E

Einschulung (vorzeitige)

Die vorzeitige Einschulung gehört zu den Akzelerationsmaßnahmen. Hierbei erfolgt eine entwicklungsgerechte Einschulung vor der eigentlichen Schulpflicht des Kindes.

Vgl. Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung–GV) § 4 Anmeldung, Aufnahme

Enrichment

(wörtlich: Anreicherung) ist der Oberbegriff für Förderangebote für begabte, leistungsstarke und potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler. Hierzu gehören die inhaltliche Anreicherung und Vertiefung des Lehrplans im Rahmen innerer oder äußerer Differenzierung oder in außerschulischen Aktivitäten.

Man unterscheidet zwischen **vertikalem Enrichment** und **horizontalem Enrichment**.

Beim **vertikalen** Enrichment werden den Schülerinnen und Schülern vertiefende Angebote zu Unterrichtsinhalten gemacht.

Beim **horizontalen** Enrichment sind die Angebote keine Vertiefungen des Lehrstoffes, sondern behandeln Themen, die nicht im Lehrplan enthalten sind.

Expertise

bezieht sich auf eine besondere Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Gebiet und meint damit i. d. R. besonders reichhaltiges bereichs- und aufgabenspezifisches Wissen sowie besondere bereichsspezifische Problemlösefähigkeiten, die eine Person dazu befähigen, in einem spezifischen Bereich dauerhaft Überdurchschnittliches zu leisten.

F

Flex-Klassen

Um die Kinder individuell in ihren Lernprozessen zu unterstützen, bieten mehr als ein Drittel aller Grundschulen die **Flexible Eingangsphase**, sogenannte **FLEX-Klassen**, an. Besonderheiten sind die zielgruppenspezifische Förderung, die Jahrgangsmischung und die individuelle Verweildauer **von einem bis zu drei Jahren** – je nach Leistungsentwicklung des Kindes. FLEX ist für alle Kinder konzipiert und wird den Bedürfnissen aller gerecht, sowohl der schneller Lernenden als auch Kindern mit Entwicklungsverzögerungen. In FLEX-Klassen arbeiten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gemeinsam mit Grundschullehrkräften.

Vgl. Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung (VV-GV) zu § 9 Abs. 1 GV – Flexible Eingangsphase)

G

Grouping

(wörtlich: Gruppierung) Unter Grouping werden fach- oder themenspezifische Förderangebote für leistungsstarke und besonders bzw. (hoch-)begabte Schülerinnen und Schüler verstanden, die klassen- oder jahrgangsstufenübergreifend angeboten werden.

Grouping erfolgt nach Leistungsstärke, z. B. in Intensivierungsstunden, Kursen oder Klassen. Die Gruppierung (Hoch-)Begabter, sei es in einzelnen Kursen oder Klassen, zeigt vielfach positive Effekte für die Leistungsentwicklung, sofern mit der Gruppierung auch Lerninhalte und -methoden werden.

H

Halo-Effekt

bezeichnet einen systematischen Fehler in der Personenbeurteilung, bei dem von einem einzelnen, zumeist markanten Merkmal auf weitere Eigenschaften der Person geschlossen wird, ohne dass dafür eine objektive Grundlage vorliegen muss.

Hochbegabung

stellt ein extrem hoch ausgeprägtes Entwicklungspotenzial in einem bestimmten Aktionsfeld dar. Der Begriff bezeichnet somit das überdurchschnittliche Potenzial eines Menschen, das sich unter günstigen Umweltbedingungen und gezielter Anregung zu herausragenden Leistungen oder großem Kenntnis- und Wissensreichtum entwickeln kann.

Hochbegabung bezeichnet die „Möglichkeit zu Hochleistungen, die im Vergleich zu Gleichaltrigen durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität, Demonstrierbarkeit und besonderen Wert auffallen“ (Sternberg & Zhang 1995).

Die Marland Definition (US Department of Education, 1972) nennt dazu als Fähigkeitsbereiche: Allgemeiner Intellekt, domänenspezifische akademische Fähigkeiten, Kreativität, Führungskompetenz, bildnerische, musische und darstellende Künste sowie Psychomotorik.

Traditionell wird ein Intelligenzquotient (IQ) von 130 als Grenzwert angeführt.

I

Intelligenz

bezieht sich auf die kognitive Leistungsfähigkeit einer Person. Man betrachtet Intelligenz nicht als einheitliche Fähigkeit, sondern als Kombination unterschiedlicher Teilfähigkeiten, wozu u.a. abstraktes Denken, logisches Schlussfolgern, Problemlösefähigkeiten und die Fähigkeit zu selbstständiger Wissensaneignung gehören.

Hohe Begabung wird mit hoher Intelligenz gleichgesetzt. Oft wird hier ein bestimmter Grenzwert (Cut-off-Wert) eingesetzt, wie z.B. IQ >130 bzw. Prozentrang 98, ab dem von intellektueller Hochbegabung gesprochen wird.

J

Juniorstudium

Das Juniorstudium (bzw. Früh-/Schülerstudium) kann eine Maßnahme der Akzeleration oder des Enrichments sein. Schülerinnen und Schüler, die am Juniorstudium teilnehmen, besuchen bereits während der Schulzeit Veranstaltungen an einer Universität oder Hochschule.

Während des Juniorstudiums erbrachte Leistungen können in der Regel auf ein späteres Studium angerechnet werden.

(Vgl. GOSTV- Abschnitt 2/§ 6Vgl. GOSTV- Abschnitt 2/§ 6)

L

Leistung

Was genau unter Leistung verstanden wird, kann unterschiedlich sein. Dies wird durch die Gesellschaft, die Kultur und durch Aushandlungen im sozialen Miteinander festgelegt. Außergewöhnliche Leistungen werden in Hochbegabungsmodellen meist multifaktoriell begründet.

Der Arbeit im Rahmen von LemaS liegt der folgende mehrdimensionale, entwicklungsbezogene Leistungsbegriff zugrunde:

Demnach wird Leistung einerseits als schulbezogene Leistung betrachtet, sie schließt aber andererseits auch die Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Verantwortung mit ein.

„Leistung meint sowohl die Leistungshandlung selbst (Engagement, Investition, Performanz) als auch deren Ergebnis. Es gibt eine Vielzahl von Leistungsdomänen, das heißt, dass Leistung in vielfältigen Kontexten und auf unterschiedliche Art erbracht werden kann. Überdurchschnittliche Leistungen werden zumeist in einer bestimmten Domäne erbracht; sie sind also oft domänenspezifisch. Leistung ist zudem dynamisch. So kann es längere oder kürzere Phasen besonderer Leistungsstärke und besonderen Engagements geben.“

*Grundsätzlicher Hinweis: Die Leistungsentwicklung ist stets multifaktoriell bedingt. Sie hängt nicht nur von der Person und damit von der Begabung ab, sondern auch von spezifischen Lebenskontexten, äußeren Einflüssen und gesellschaftlichen (darunter auch schulischen) Rahmenbedingungen.

(Vgl. Dokument der Initiative: Begriffsklärung von Begabungs-, Begabten-, Potenzial-, und Talentförderung)

M

Mentoring

ist ein Instrument der systematischen Personalentwicklung. *Mentoring* wird dabei als eine selbstorganisierte, hierarchisch unabhängige Beziehung einer erfahreneren Person (Mentor/ Mentorin) mit einer weniger erfahrenen Person (Mentee) verstanden.

Im schulischen Kontext begleiten Mentorinnen oder Mentoren Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum und unterstützen diese in ihrer Entwicklung. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, z. B. durch die Schaffung einer herausfordernden Lernumgebung innerhalb und außerhalb der Schule, durch die Unterstützung bei der Berufswahl oder durch eine emotionale Unterstützung. Oft haben sie auch die Funktion eines Vorbildes und Fürsprechers.

Minderleister

sind Schülerinnen und Schüler, die Leistungen unterhalb ihres eigentlich vorhandenen Potenzi als erbringen.

► Vgl. Underachiever

P

P³produkte

In LemaS wird ein weites Produktverständnis zugrunde gelegt. LemaS-P³produkte können demnach Strategien, Konzepte, Maßnahmen und Materialien zum Einsatz im Unterricht sein, aber ebenso der Gestaltung im Rahmen der Schulentwicklung sowie der (Weiter-)Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleitungen dienen. Dabei werden LemaS-P³produkte durchweg als „P³-Produkte (P hoch 3)“ gefasst, d. h. als Zusammenspiel von Produkt, Prozess und Person, weil sie stets im Zusammenhang mit dem Prozess der Entwicklung und Anwendung stehen und durch Personen angeleitet, transferiert und weiterentwickelt werden.

Performanz

bezeichnet den Prozess des Leistens, also die Aktivität, die zu einem Ergebnis führt. In der Begabungsförderung wird zwischen Potenzial = Fähigkeit und Performanz = Ausführung von Leistung unterschieden. Gemeint ist, dass Voraussetzungen zu besonderen Leistungen als Performanz (also Ausübung des Leistbaren) sichtbar werden.

Performanz meint die sichtbaren (gezeigten) Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Leistungsbereichen, u. a. bezogen auf gesellschaftliche Teilhabe, aktives Gestalten und Übernahme von sozialer Verantwortung.

Personorientierung

Personorientierte Begabtenförderung umfasst einen ganzheitlichen Blick auf die Schülerin bzw. den Schüler als Person. In diesem Verständnis wird die Person als Gestalterin ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses betrachtet.

Das Ziel der Begabtenförderung ist so mehr als die Entwicklung der Leistungspotenziale – die Schülerin bzw. der Schüler lernt, sich mit ihren/seinen Stärken und Begabungen zu identifizieren und diese in ihr/sein Selbstkonzept zu integrieren. Sie/Er kann beurteilen, in welchen Situationen sie/er fähig ist, die Potenziale in Leistung zu übersetzen. Dazu ist es wichtig, der Schülerin bzw. dem Schüler die Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess zu übertragen. Förderangebote werden demnach nicht **für** die Schülerin/den Schüler geplant, sondern gemeinsam in der Interaktion **mit** ihr/ihm.

Portfolio

Ein Portfolio enthält in der Regel eine vom Kind oder Jugendlichen ausgewählte Sammlung an Bildern, Lerndokumentationen, Präsentationen oder Leistungsnachweisen. Bei der Auswahl der Arbeiten, die dem Portfolio hinzugefügt werden, können die Lernenden von den Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrpersonen beraten werden. Die ausgewählten Arbeiten sollten die Interessen, die Entwicklung sowie die erbrachten Leistungen widerspiegeln.

Das Portfolio kann mit unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden, z. B., um die Entwicklung zu dokumentieren und zu reflektieren, relevante Unterlagen zu bündeln oder zur individuellen Leistungsbeurteilung.

Hinweis: Die gesetzlichen Regelungen zum Einsatz des Portfolios in den Grundschulen des Landes Brandenburg finden Sie in den

- Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung (VV-GV)
 - Zu § 5 Abs. 4 GV – Individuelle Lernstandsanalyse, Portfolio
-

Potenzial

beschreibt die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Kindern bzw. Jugendlichen auf einem bestimmten Gebiet besondere Leistungen zu erbringen. Begabungspotenzial meint die förderbaren Voraussetzungen von Lernenden. Aus Potenzialen können Leistungen entstehen.

Potenzial beschreibt allgemeine oder spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen Leistungsbereichen sowie leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale.

Psychologische Diagnostik

Die psychologische Diagnostik bei einer vermuteten Hochbegabung verläuft nicht standardisiert, sondern richtet sich nach der jeweiligen Fragestellung: Neben der Feststellung einer Hochbegabung kann es z. B. auch um die Ermittlung konkreter Fördermöglichkeiten, das Sozialverhalten oder die Lernmotivation gehen.

Die psychologische Diagnostik im Zusammenhang mit Hochbegabung beinhaltet häufig die Verwendung von Intelligenztests. Diese stellen ein wichtiges Instrument in der Identifikation Hochbegabter dar, da sie als verlässlichste Größe in der Identifikation einer intellektuellen Hochbegabung gelten. Neben der Intelligenz sind z. B. Konzentration, Kreativität, Motivation, Selbstkonzept, Interessen oder Persönlichkeitsvariablen, aber auch soziale Beziehungen oder familiäre Interaktionsprozesse von Bedeutung. In der psychologischen Diagnostik werden passend zur Fragestellung weitere Informationen miteinbezogen. Hierzu zählen z. B. die psychometrische Erfassung von Persönlichkeitsvariablen und Kompetenzen, Informationen über Leistungen, sowie subjektive Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen, Eltern und pädagogischen Fachkräfte.

R

Resilienz

bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen und wird auch als „Stehaufmännchen-Effekt“ beschrieben. Sie zeigt sich im Umgang mit Veränderungen, Frustrationen, Enttäuschungen, Krisen und schwierigen Lebenssituationen.

S

Selbstgesteuertes Lernen

Schülerinnen und Schüler üben schrittweise selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten ein und gestalten den Lernprozess vollständig oder teilweise selbst. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Fähigkeiten, wie zum Beispiel sich selbst motivieren zu können, sich selbst zu beurteilen (Feedback) und vorausschauend zu planen, werden dadurch geschult. Unterschiede im Lernverhalten einzelner Schüler können so leichter miteinander vereinbart werden. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung ist ein wesentlicher Bestandteil des Schulerfolges.

Selbstgesteuertes Lernen wird auch Selbstbestimmtes, Selbstreguliertes oder Selbstorganisiertes Lernen (SOL) genannt.

Selbstkonzept

Das Selbstkonzept beschreibt, wie sich das Kind bzw. die/der Jugendliche selbst wahrnimmt und welche Fähigkeiten er/sie sich selbst zuschreibt. Es bildet sich auf der Grundlage der Erfahrungen, die jede/jeder Heranwachsende mit der Umwelt macht und den erlebten Reaktionen auf Verhalten, Leistungen und Persönlichkeit.

Das Selbstkonzept wird in der Psychologie als kognitive Struktur verstanden, die das selbstbezogene Wissen einer Person beinhaltet, und ist somit die kognitive Komponente des Selbst. Als Selbstkonzept bezeichnet man daher konkret die Kognitionen und Emotionen eines Menschen für die eigene Identität und die eigenen Werte, also die Gedanken und Gefühle, die bei der Beantwortung der Frage »Wer bin ich?« in einem Menschen aufkommen. Das Selbstkonzept ist also in verallgemeinerter Form das „Bild von sich selbst“ und lässt sich unterteilen in verschiedenste Konzepte wie z.B.: „Ich selbst im Beruf“ oder „Ich selbst im Umgang mit meinem Umfeld“. Weiters zählt zum Selbstkonzept auch warum und wie ich Entscheidungen treffe, wovon ich mich bzw. von wem ich mich dabei beeinflussen lasse. All diese „kleinen Strukturen“ zusammengefasst ergeben die Wahrnehmung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.“

T

Talent

Ein Talent oder eine Begabung zu haben, bedeutet über die Möglichkeit zu verfügen, ein besonderes Können zu erwerben oder besondere Leistungen zu erbringen. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff Talent häufig gleichbedeutend mit dem Begriff Begabung verwendet.

Die englische Formulierung unterscheidet jedoch zwischen *gifted* (Begabte) und *talent* (Begabung).

Im Gegensatz zu Begabung, die eindeutig als nicht direkt beobachtbares Potenzial gefasst ist, wird der Talentbegriff auch im Sinne bereits beobachtbarer Leistungen verwendet. Teils wird der Begriff Talent auch als Bezeichnung für spezifische Intelligenzbereiche verwendet.

Twice exceptional children

(wörtl.: zweifach außergewöhnlich, oft abgekürzt auch als 2E) bezeichnet hochbegabte Kinder und Jugendliche, die neben ihrer Hochbegabung in einem weiteren Aspekt Besonderheiten aufweisen, z. B. eine Teilleistungsschwäche oder eine neuronale Entwicklungsstörung wie AD(H)S, Legasthenie oder Verhaltensauffälligkeiten.

U

Überspringen

Das Überspringen einer Klassenstufe ist eine Maßnahme der Akzeleration und sollte im Einzelfall genau geprüft, von allen Beteiligten befürwortet und begleitet werden. Es setzt u. a. eine hohe Intelligenz, ein sehr gutes Lernvermögen und intrinsische Motivation sowie eine entsprechende sozial-emotionale Reife voraus. Der Wechsel in eine höhere Klasse kann eine geeignete Maßnahme sein, wenn ein Kind sich im Unterricht nicht seinen Fähigkeiten entsprechend herausgefordert fühlt. Entscheidend ist aber, dass das Kind in eine höhere Klasse springen will und die Lehrkräfte den Prozess unterstützen.

Underachiever

(wörtl.: Minderleistung, auch erwartungswidrige Minderleistung) bezeichnet eine Minderleistung bei gleichzeitig sehr großem, weit überdurchschnittlichem kognitiven Potenzial. Diese kann auf allen Fähigkeitsniveaus vorkommen. So wird von einem Underachiever gesprochen, wenn die betreffenden Schülerinnen bzw. Schüler es nicht schaffen, das durch einen IQ-Wert belegte Potenzial in schulische Leistung umzusetzen.

Die Ursachen für Underachievement sind vielfältig. Sie können in der mangelhaften Beherrschung von Lernstrategien, in langen Zeiträumen von Unterforderung, oder besonderen Herausforderungen in der Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden. Ausdruck finden kann Underachievement in einem rapiden Verlust der Motivation und einem enormen Leistungsabfall, durch ausgeprägtes Vermeidungsverhalten, gegenseitige Schuldzuschreibungen bei gleichzeitig hohen Erwartungen zwischen Schülerin/Schüler, Eltern und Lehrkräften.

Bereits im Kita-Alter können Risikofaktoren für ein späteres Underachievement bestehen, z. B. durch eine dauerhafte Unterforderung.

V

Volition

(engl. volition Wille; lat. velle wollen), bezieht sich auf das erfolgreiche Streben nach gesetzten Zielen. Somit steht bei der Volition die Frage im Vordergrund, wie die Umsetzung eines bereits gesetzten Ziels am besten reguliert wird – z. B. indem man sich nicht ablenken lässt. Insofern geht es hier um Prozesse und Phänomene, die mit der konkreten Realisierung von Zielen im Handeln (Handlung) zu tun haben. Beispielsweise werden hier Fragen gestellt, wann, wo und auf welche Art und Weise das Verfolgen eines Zieles angegangen werden soll. Somit geht es um das Planen des Erreichens von Zielen (intentionstheoretischer Ansatz). Volitionale Prozesse spielen somit eine wichtige Rolle in dem Moment, in dem man auf der konkreten Handlungsebene damit beginnt, gesetzte Ziele in die Tat umzusetzen. Sobald man Handlungen durchführt, die einen näher an das Ziel heranbringen sollen, spielen volitionale Strategien eine zentrale Rolle (z. B. weiterhin am Ziel festzuhalten, obwohl erste Hindernisse auftauchen).

Z

Zone der nächsten Entwicklung

Die Zone nächster Entwicklung bezeichnet das Lernpotenzial eines Kindes im Verhältnis zu seinem momentanen Entwicklungsstand.

Das individuelle Vorwissen und die Lernbiografie unterscheiden sich von Kind zu Kind. Dieser aktuelle Entwicklungsstand bestimmt, was das Kind bereits selbstständig kann und welche Kenntnisse und Fähigkeiten es bereits besitzt. In der Zone nächster Entwicklung befinden sich die Entwicklungsschritte, die nun anstehen, d. h. was das Kind mithilfe von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit anderen Kindern erreichen kann. Eine Orientierung an dieser möglichen Entwicklung – im Gegensatz zur aktuellen Entwicklung – kann für die individuelle Förderung in Kita und Schule hilfreich sein.

Zone der nächsten Entwicklung bezeichnet die Distanz zw. (1) dem momentanen Entwicklungsstand einer Person, der über eigenständiges Problemlösen bestimmt wird, und (2) dem Stand der potenziellen Entwicklung, der über das Problemlösen mithilfe Erwachsener oder in Kollaboration mit (fortgeschritteneren) Gleichaltrigen erreicht werden kann (Cole et al., 1978). Die Zone der nächsten Entwicklung kann somit als ein Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden. Ausgehend von dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung soll sich die Instruktion nach Wygotskij mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung orientieren.

3 Übersicht über die Teilprojekte

Teilprojekt	Seite
TP 3 Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten für eine adaptive Gestaltung der Übergänge (Kita – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule) im MINT-Bereich	40
TP 4 – 6 Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns (diFF)	18
TP 7 Enrichment im MINT-Regelunterricht für (potenziell) leistungsstarke Grundschul Kinder (ENRICH)	46
TP 14 diFF Di2Lesen – Diagnosebasierte differenzierte Leseförderung in der Grundschule	37
TP 17 Sprachlich-rhetorische Kompetenzen im Deutschunterricht fördern	33
TP 18 Diversitätssensibles Lernen mit komplexen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht des Fachs Englisch	46
TP 20 Leistungspotenziale suchen und finden: Entwicklung eines Werkzeugkoffers für Grundschullehrkräfte (LUPE) – Materialgestützte Förderung diagnostischer Fähigkeiten von Grundschullehrkräften im Mathematik- & Sachunterricht	63
TP 21 Individualisierung durch Mentoring an Schulen	28
TP 22 Leistungsstarke Kinder im Grundschulunterricht fördern– Kooperative Unterrichtsentwicklung durch die Lesson-Study-Methode	59



[lisum.berlin-brandenburg.de](https://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

ISBN: 978-3-949352-00-3