

# Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung

*Christian Fischer*



Christian Fischer

### **Zusammenfassung**

Die Begabtenförderung ist eine Herausforderung, die in den letzten Jahren auch von Schulen zunehmend angenommen wird. Dabei stellt sich die Frage nach geeigneten Förderansätzen für hochbegabte Kinder insbesondere im schulischen Kontext. Reguläre Unterrichtsformen werden den besonderen Entwicklungsbedürfnissen dieser Kinder oft nicht hinreichend gerecht. Spezielle Fördermodelle für besonders begabte Kinder basieren meist auf Formen Selbstgesteuerten Lernens. Dazu gehören etwa das „Schulische Enrichment Modell“ von *Ren-zulli/Reis* (vgl. 1997) und das „Autonome Lerner Modell“ von *Betts/Kercher* (vgl. 1999). Diese Unterrichtskonzepte erfordern jedoch Strategien Selbstregulierten Lernens, über die vor allem begabte Underachiever häufig nur unzureichend verfügen. Daher bedarf es oft eines speziellen Strategietrainings für besonders begabte Kinder, damit diese Formen Selbstgesteuerten Lernens überhaupt nutzen können.

Das Internationale Centrum für Begabungsforschung hat daher auf Basis der speziellen Bedürfnisse hochbegabter Kinder eigene Strategietrainings entwickelt und erprobt. Dazu gehören zum einen die „Lernstrategiekurse für begabte Kinder“, die im außerschulischen Kontext vor allem der Intervention bei Lernschwierigkeiten dienen. Zum anderen zählt hierzu das „Forder-Förder-Projekt für begabte Kinder“, das im schulischen Kontext speziell zur Prävention von Lernschwierigkeiten genutzt wird. Die Lernstrategiekurse werden als Blockseminare mit anschließenden Folgeterminen insbesondere über Elternvereine organisiert. Das „Forder-Förder-Projekt“ wird nach dem Drehtürmodell über ein Schuljahr vor allem in Grundschulen und Gymnasien durchgeführt. Beide Strategietrainings bewirken deutliche Verbesserungen in den Lernstrategien und in den Schulleistungen begabter Kinder, wie empirische Forschungen belegen (vgl. *Fischer* 2006).

**Schlagnote:** Begabtenförderung, Underachievement, Lernschwierigkeiten, Selbstreguliertes Lernen, Lernstrategien

### *Strategies of Selfregulated Learning in Gifted Education*

#### **Abstract**

Gifted education was accepted as a challenge for schools by teachers in the last years. Often they ask for adequate measures to support the gifted in their lessons and in school in general, because the ordinary teaching units and lessons do not focus on the special developmental needs of these children. In the special instruction for each of these students measures of self-regulated learning are best known, as e.g. the „Schoolwide Enrichment Model“ by *Ren-zulli/Reis* (vgl. 1997) or the „Autonomous Learner Model“ by *Betts/Kercher* (vgl. 1999). These methods require strategies of self-regulated learning, which gifted underachievers often

did not develop. This is the reason why a lot of gifted children need a special instruction in learning strategies to profit in the long run from self-regulated learning.

The International Center for the Study of Giftedness then started to develop, test and evaluate special learning strategy-trainings. On the one hand “Learning-Strategy-Courses” focus in extracurricular context on the intervention of learning difficulties. On the other hand the “Forder-Förder-Projekt” in schools is intended to function as preventive treatment. The “Learning-Strategy-Courses” are offered in the form of a three-day-course, which is followed by one-day-meetings to refresh and improve the acquired strategies. The “Forder-Förder-Projekt” follows the Revolving-Door Model and is realized over the period of a whole year in primary and grammar schools. Both measures effect improvement in the field of learning competence but also in school achievement. These results are verified by empirical research.

*Keywords:* gifted education, underachievement, learning difficulties, self-regulated learning, learning strategies

## 1. Einleitung

Arbeitsschwer-  
punkte der ICBF

Das Internationale Centrum für Begabungsforschung (ICBF) der Universitäten Münster und Nijmegen verfolgt die Arbeitsschwerpunkte Begabungsforschung, Begabtenförderung sowie Aus- und Weiterbildung. Einen speziellen Arbeitsschwerpunkt bildet die Begabungsforschung im Hinblick auf die Kombination von Hochbegabung und Lernschwierigkeiten sowie die Förderung begabter Kinder mit Leistungsschwierigkeiten. Im Bereich der Begabtenförderung beschäftigt sich das ICBF nicht nur mit der Intervention bei Lernschwierigkeiten außerhalb der Schule, sondern gleichermaßen mit der Prävention von Leistungsschwierigkeiten innerhalb des schulischen Kontextes. Dabei sind Strategien Selbstgesteuerten Lernens in beiden Bereichen grundlegend, um Selbstreguliertes und somit erfolgreiches Lernen gewährleisten zu können. Hiervon profitieren vor allem Underachiever, da ihnen oft entsprechende (Lern-)Strategien fehlen (vgl. *Wittmann/Holling* 2001).

In diesem Beitrag wird zuerst in einer Übersicht der theoretische Hintergrund von Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung erläutert. Dabei werden vor allem die Relevanz von Lernstrategien in verschiedenen Begabungsmodellen sowie die Bedeutung des Selbstregulierten Lernens in unterschiedlichen Förderprogrammen für besonders begabte Kinder hervorgehoben. Darüber hinaus werden empirische Evaluationsresultate von speziellen Förderkonzepten des ICBF vorgestellt, die sich mit Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der Begabtenförderung befassen. Diese Forschungsergebnisse beziehen sich einerseits auf die „Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder“, die vor allem der Intervention bei Underachievern dienen. Andererseits basieren diese Resultate auf das „Forder-Förder-Projekt für besonders begabte Kinder“, das speziell zur Prävention von Underachievement eingesetzt wird (vgl. *Fischer* 2006).

## 2. Theoretischer Teil

Zunächst soll der theoretische Forschungshintergrund zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der Begabtenförderung beschrieben werden. Nach *Heller* (vgl. 2000) lässt sich Hochbegabung als individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen definieren. *Weinert* (vgl. 2000) betont, dass Lernen der entscheidende Mechanismus für die Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung darstellt. Auch in verschiedenen (Hoch-)Begabungsmodellen wird zwischen Begabung und Leistung unterschieden und zugleich die Bedeutung des Lernprozesses hervorgehoben. Zu den bekanntesten Modellen gehören vor allem das „Münchener (Hoch-)Begabungsmodell“ von *Heller* u.a. (vgl. 2005) sowie das „Differenzierte Begabungs- und Talentmodell“ von *Gagné* (vgl. 2005). In diesen Begabungsmodellen werden als Einflussfaktoren auf den Lernprozess auch Merkmale genannt, die im Kontext von Strategien Selbstgesteuerten Lernens relevant sind.

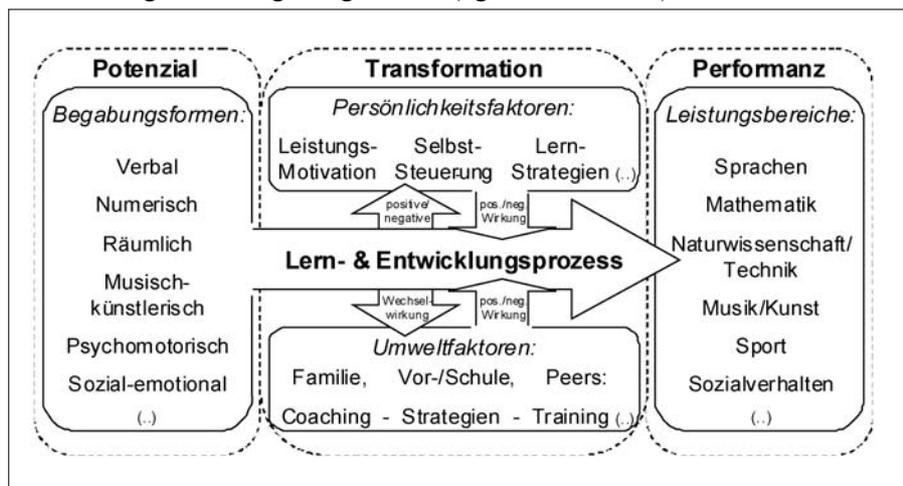
Definition Hochbegabung, Lernen

Unterscheidung zwischen Begabung und Leistung

Das „Münchener (Hoch-)Begabungsmodell“ (*Heller* u.a. 2005) hebt im Bereich nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale die Bedeutung von Leistungsmotivation, Stressbewältigung sowie Lernstrategien hervor. Ebenso betont das „Differenzierte Begabungs- und Talentmodell“ von *Gagné* (vgl. 2005) bei den intrapersonalen Faktoren die Relevanz von Motivation, Volition und Selbstmanagement. Basierend auf der Grundstruktur dieser Modelle konzentriert das „Integrative Begabungsmodell“ (vgl. *Fischer* 2006) die fundamentalen Aspekte von Strategien Selbstregulierten Lernens in den Persönlichkeitsfaktoren Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien, die in Wechselwirkung mit den Umweltfaktoren stehen (vgl. Abb. 1). Dabei inkludiert das Modell die Umweltfaktoren auf Grundlage des „Mehr-Faktoren-Modells der Hochbegabung“ von *Mönks* (vgl. 1992) sowie die Begabungsfaktoren auf Basis der Theorie multipler Intelligenzen von *Gardner* (vgl. 1991).

Verschiedene Merkmale im Bereich nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale

Abb. 1: Integratives Begabungsmodell (vgl. *Fischer* 2006)



Problematik bei  
besonders begabten  
Kindern mit  
Lernschwierigkeiten

Die genannten Persönlichkeitsfaktoren stehen in engem Zusammenhang mit Problemen, die häufig im Kontext besonders begabter Kinder mit Lernschwierigkeiten auftreten, zumal letztere durch entsprechende Probleme hervorgerufen oder verstärkt werden können. So zeigen diese Kinder oft geringe Ausprägungen der Leistungsmotivation, niedrige Fähigkeiten zur Selbststeuerung sowie ein unzureichendes Ausmaß an Lernstrategien (vgl. *Silverman* 1993). Schwierigkeiten innerhalb des individuellen Lernprozesses können auch beeinflusst werden durch Probleme im Kontext der Umweltfaktoren, wie fehlendes Peer-Coaching, ineffektive Strategievermittlung von Lehrkräften oder inadäquates Lernt raining im Elternhaus (vgl. *Whitmore* 1980). Diese inter- und intrapersonalen Faktoren haben direkten aber auch indirekten Einfluss auf den Lernprozess, bedingt durch die Wechselwirkungen von Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren (vgl. *Fischer* 2006).

Spirale der  
Enttäuschung

Konkret können ungünstige Umweltbedingungen unheilvolle Persönlichkeitsentwicklungen hervorrufen, wie *Wieczerkowski/Prado* (vgl. 1993) in der „Spirale von Enttäuschungen“ aufzeigen: Hochbegabte Kinder werden im Kindergarten, in der Grundschule und der weiterführenden Schule oftmals mit unzureichenden Herausforderungen konfrontiert, sodass diese häufig nicht erfahren, dass Lernprozesse mit Anstrengungen verbunden sind. Derartige Bedingungen haben nicht selten zur Folge, dass diese Kinder ein Lern- und Arbeitsverhalten entwickeln, welches von ausgeprägten Vermeidungs- und Verweigerungsstrategien anstatt von erfolgreichen Lern- und Arbeitsstrategien geprägt ist. Damit zeigen sich typische Merkmale besonders begabter Underachiever, sodass Strategien erfolgreicher Lernprozesse in den speziellen Begabtenförderprogrammen nicht zuletzt für hochbegabte Minderleister integriert werden müssen (vgl. *Fischer* 2004).

Definition  
Selbstreguliertes  
Lernen

Die verschiedenen Strategien des erfolgreichen Lernens sind auch für die unterschiedlichen Formen des autonomen Lernens von hoher Bedeutung. Nach *Simons* (vgl. 1992, S. 251) lässt sich Selbstreguliertes Lernen als „Ausmaß, in dem eine Person fähig ist, ihr Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren“, definieren. Gemäß der Aptitude-Interaction-Theory (ATI) von *Cronbach/Snow* (vgl. 1977) kommen Formen Selbstgesteuerten Lernens dem Lernstil hochbegabter Kinder im Hinblick auf ihre allgemeinen kognitiven, metakognitiven und motivational-volitionalen Merkmale des Lernens entgegen. Jedoch benötigen gerade besonders begabte Underachiever zunächst eine direkte Unterweisung in den unterschiedlichen Strategien des selbstständigen Lernens, bevor sie die verschiedenen Formen des Selbstorganisierten Lernens, wie etwa die Freiarbeit oder Projektarbeit überhaupt effektiv nutzen können (vgl. *Griggs* 1984).

Drei-Schichten-  
Modell des  
Selbstregulierten  
Lernens:  
1) kognitiv  
2) metakognitiv  
3) motivational

Dabei lassen sich Strategien Selbstgesteuerten Lernens angelehnt an das Drei-Schichten-Modell des Selbstregulierten Lernens von *Boekaerts* (vgl. 1999) differenzieren in: 1] Kognitive Strategien der Informationsverarbeitung, die sich weiter untergliedern lassen in eher allgemeine Lernstrategien (z.B. Lesestrategien) und eher bereichsspezifische Strategien (z.B. Rechtschreibstrategien), 2] Metakognitive Strategien der Selbststeuerung (z.B. Zeitmanagement), 3] Motivational-volitionale Strategien der Leistungsmotivierung (z.B. Interessenbildung). Ähnlich unterscheiden *Weinstein/Mayer* (vgl. 1986) kognitive Primär-

strategien (z.B. Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Organisationsstrategien), metakognitive Kontrollstrategien und motivational-emotionale Stützstrategien. Für diese Autoren umfassen Lernstrategien alles innere und äußere Verhalten, mit denen Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens zu beeinflussen versuchen.

Basierend auf den genannten Strategieebenen wurden an der Universität Münster im Internationalen Centrum für Begabungsforschung spezielle Förderprogramme entwickelt, einerseits zur Intervention bei besonders begabten Underachievern und andererseits zur Prävention von Underachievement bei besonders begabten Kindern. Beide lernstrategieorientierten Förderprogramme basieren auf einer ressourcenorientierten Förderdiagnose in den Bereichen individueller Lernkompetenzen, besonderer Begabungen und spezieller Interessen. Auf Grundlage dieser Diagnoseresultate erfolgen die Herausforderung der Begabungen und Interessen sowie die Förderung der Lernkompetenzen des einzelnen Kindes. Die konkrete Förderung folgt dabei dem Mentoring-Prinzip, orientiert am „Integrativen Begabungsmodell“ (vgl. *Fischer* 2006) mit den Schwerpunkten: persönliche Lernberatung, effektive Lernstrategien und effizientes Lerntraining.

Förderprogramme  
der Universität  
Münster

Die Lernberatung folgt dem systemisch-lösungsorientierten Prinzip, nach dem die speziellen Stärken besonders begabter Kinder genutzt werden, um dessen individuelle Schwierigkeiten zu bewältigen. Dieses Coaching folgt dem Motto Don Boscós, nach dem das Zutrauen der Umwelt bewirkt, dass sich das Kind bemüht, diesem Vertrauen zu entsprechen. Bei den Lernstrategien werden die erwähnten verschiedenen Strategieebenen erfolgreicher Lernprozesse beachtet, d.h. kognitive, metakognitive und motivational-volitionale Strategien. Nach *Sternberg* (vgl. 1990) orientiert sich der effektive Strategieeinsatz an den speziellen Lernstilen nicht zuletzt von hochbegabten Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bezogen auf das Lerntraining gilt es nach dem Schwierigkeitsgesetz der Motivation von *Meyer* (vgl. 1984) bei besonderen Begabungen effiziente Trainingsrhythmen auf hohem kognitivem Niveau nach dem „Mini-Max-Prinzip“ zu realisieren.

### 3. Empirischer Teil

Im Hinblick auf die empirische Untersuchung der Programme zur Förderung von Strategien Selbstgesteuerten Lernens, werden zuerst die „Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder“ erläutert. Diese Kurse wurden speziell für hochbegabte Kinder mit schulischen Lernschwierigkeiten konzipiert und werden als außerschulisches Intensivprogramm in Form dreitägiger Blockseminare sowie weiterer eintägiger Folgeeinheiten realisiert. Dabei werden auf hohem kognitiven Niveau zielgerichtet diejenigen Strategien fokussiert, die im Kontext von Hochbegabung und Lernschwierigkeiten relevant erscheinen (*Wittmann/Holling* 2001). Bei den kognitiven Strategien erweist sich gerade in den sprachlichen Unterrichtsfächern (z.B. Deutsch, Fremdsprachen) nicht zuletzt bei hochbegabten Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ein spezieller Förderbedarf (vgl. *Fischer* 1999).

Spezieller  
Förderbedarf bei  
Kindern mit Lese-  
Rechtschreib-  
schwierigkeiten

Das Kursangebot „Lernstrategien für besonders begabte Kinder“ richtet sich speziell an hochbegabte Kinder mit Lernschwierigkeiten der Klassen drei bis neun. Das dreitägige Blockseminar setzt sich dabei aus den Modulen „Lern-techniken“ (z.B. Lese-Rechtschreibstrategien), „Sprachen“ (z.B. Vokabellernstrategien) und „Zeitung“ (z.B. Schreibstrategien) zusammen. Die Kinder nehmen dabei in Kleingruppen von jeweils sechs Teilnehmern täglich an den einzelnen Modulen teil und werden dabei von jeweils zwei fachlich spezialisierten und lernstrategisch geschulten Mentoren begleitet. Daneben erfolgt für die Eltern eine Beratung und Einweisung in das Kurskonzept. Darauf aufbauend wird nach sechs Monaten ein eintägiges Folgeseminar im Bereich „Motivations- und Präsentationsstrategien“ zu speziellen Interessenschwerpunkten der Kinder angeboten, wobei die pädagogisch-psychologisch qualifizierten Mentoren dazu parallel ressourcenorientierte Beratungsgespräche mit den einzelnen Familien durchführen.

Modulaufbau des  
Kursangebots

Einbindung der  
Familien

In den Lernstrategiekursen für besonders begabte Kinder wird im Blockseminar eine Förderdiagnostik zur Feststellung des Förderbedarfs, im Folgekurs eine Kursevaluation zur Überprüfung der Fördereffekte mittels standardisierter Testverfahren realisiert. Bei hochbegabten Kindern mit speziellen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten werden dazu Lese-Rechtschreibtests etwa in Form des Diagnostischen Rechtschreibtests DRT 4 & 5 (vgl. *Grund* u.a. 1995, 1998) eingesetzt. Für besonders begabte Kinder mit generellen Lernschwierigkeiten werden Lernkompetenztests etwa in Form des Lern- und Arbeitsverhaltensinventars – LAVI (vgl. *Keller/Thiel* 1998) genutzt. Ferner erfolgt bei Lehrern, Eltern und Kindern eine Befragung mittels kursbezogener Fragebögen vor Beginn des Blockseminars für die Förderdiagnostik sowie sechs Monate nach Ende des Blockseminars und sechs Monate nach Abschluss des Folgekurses zur kurz- und langfristigen Kursevaluation.

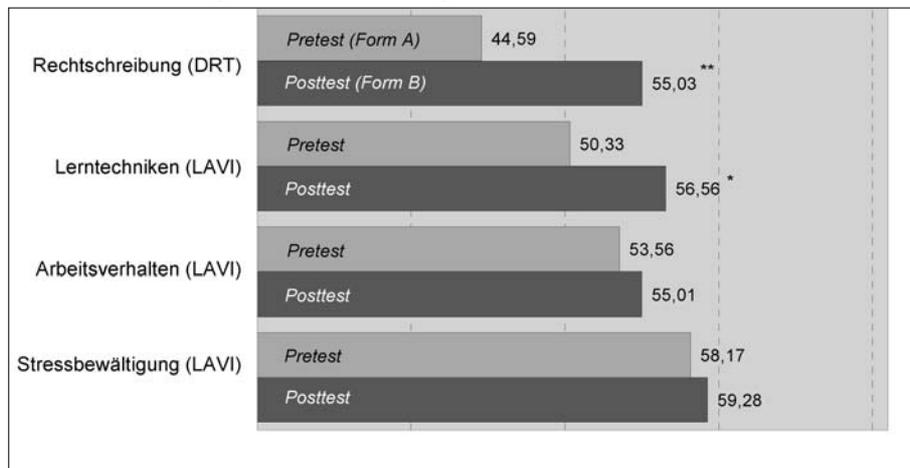
Förderdiagnostik

Evaluation der  
Förderkurse durch  
Fragebögen

Im Hinblick auf die Auswertung des Kurssystems konnten bisher Resultate von 328 Probanden der Basiskurse sowie von 124 Probanden der Folgekurse aus ganz Deutschland analysiert werden. In dieser Stichprobe (IQ:  $M = 132,48$ ,  $SD = 9,33$ ) befinden sich deutlich mehr Jungen (79,4 %) als Mädchen (20,6 %), die insgesamt ein Durchschnittsalter von 11,06 Jahren ( $SD = 2,07$ ) aufweisen und im Durchschnitt die 5,58 Klasse ( $SD = 1,89$ ) besuchen. Die Testauswertungen zeigen im Vergleich der Ergebnisse der Vor- und Nachtests (vgl. Abb. 2) vor allem signifikante Verbesserungen in der Orthografie im Rechtschreibtest ( $p \leq .000^{**}$ , Prä-/Posttest:  $SD = 13,29/8,84$ ) und in den Lernstrategien im Lerntechniktest ( $p \leq .019^*$ , Prä-/Posttest:  $SD = 10,91/12,43$ ). Überdies belegen die Fragebogenauswertungen im Prä-Postvergleich deutliche Steigerungen der Kursteilnehmer in den Schulnoten speziell im Unterrichtsfach Deutsch und in den Fremdsprachen (vgl. *Fischer* 2006).<sup>1</sup>

Ergebnis der  
Evaluation:  
Leistungssteigerung

Abb. 2: Lernstrategiekurse für hochbegabte Kinder: Testresultate



Ein weiteres Programm zur Förderung von Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung ist das „Förder-Förder-Projekt“, was speziell auf das Profil besonders begabter Kinder ausgerichtet ist, die dazu tendieren, Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Dies Konzept soll so der Entstehung von Underachievement vorbeugen und wird im schulischen Kontext als Drehtürmodell im Primar- und Sekundarbereich über ein ganzes Schuljahr organisiert. Es orientiert sich allgemein am Autonomem Lerner Modell von *Betts/Kercher* (vgl. 1999) und basiert speziell auf dem „Schulischen Enrichment Modell“ von *Renzulli/Reis* (vgl. 1997), was sich in den folgenden drei Projektzielen zeigt: 1] Die Teilnehmer werden durch Spezialthemen in ihrer Interessensentwicklung unterstützt. 2] Die Teilnehmer werden durch Strategievermittlung in ihrem Selbstgesteuerten Lernen gefördert. 3] Die Teilnehmer werden durch eigenständige Projekte in ihren Begabungen herausgefordert.

Förder-Förder-Projekt

Enrichment Modell

Das Enrichmentangebot richtet sich an besonders begabte Kinder in den Grundschulen, vor allem der Klassen drei/vier und in den weiterführenden Schulen speziell der Klassen fünf/sechs. Die Kinder nehmen in Kleingruppen von jeweils sechs Teilnehmern anstelle des Regelunterrichts für eine wöchentliche Doppelstunde an den Projektgruppen teil und werden jeweils von einer spezialisierten Lehrkraft von drei studentischen Mentoren begleitet. Das Projekt gliedert sich in vier lernstrategieorientierte Phasen: „Themenwahl“ (z.B. Motivations- und Selbstmanagementstrategien), „Informationssuche“ (z.B. Lesestrategien), „Expertenarbeit“ (z.B. Schreibstrategien) und „Expertenvortrag“ (z.B. Präsentationsstrategien). Umrahmt werden diese von den auswertungsorientierten Phasen „Förderdiagnostik“ bei Projektbeginn und „Projektelevaluation“ bei Projektabschluss. Parallel erfolgt für Eltern und Lehrer eine Information und Einweisung bezüglich des Konzepts.

Aufbau des Enrichmentangebots

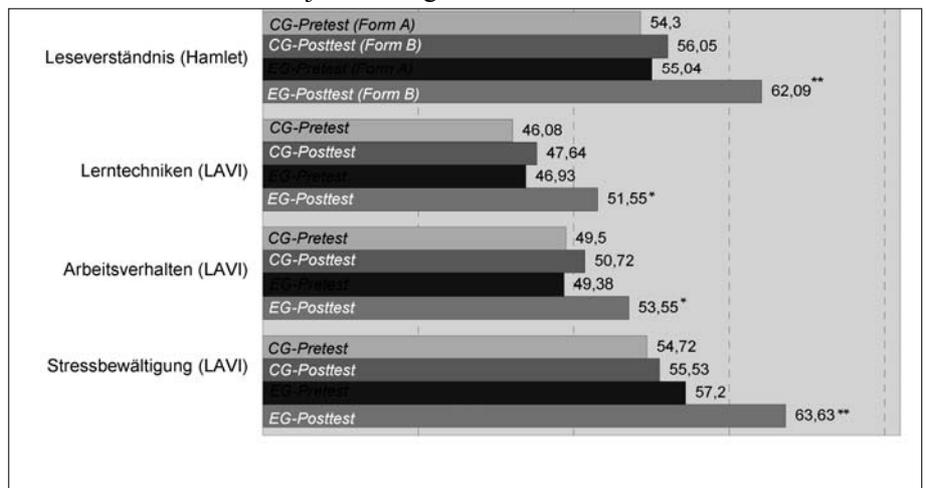
Im Förder-Förder-Projekt für besonders begabte Kinder werden mittels standardisierter Testverfahren in der Förderdiagnostik der Förderbedarf festgestellt und in der Projektelevaluation die Fördereffekte überprüft. Dabei werden für alle Projektteilnehmer Interessensfragebögen (vgl. *Renzulli* 1997) und Grup-

Aufbau des Förder-Förder-Projekts

penintelligenztests in Form des CFT 20 (vgl. *Weiß* 1998) eingesetzt. Daneben werden für Projektteilnehmer in der Primarstufe Lese-Rechtschreibtests etwa in Form des Hamburger Leseverständnistests HAMLET 3-4 (vgl. *Lehmann* u.a. 1997) verwendet. Ferner werden für Projektteilnehmer der Sekundarstufe spezielle Lernkompetenztests etwa in Form des Lern- und Arbeitsverhaltensinventars – LAVI (vgl. *Keller/Thiel* 1998) genutzt. Zudem wurden Lehrer, Eltern und Kinder mittels projektbezogener Fragebögen zur Förderdiagnostik vor Projektbeginn sowie zur kurz- und langfristigen Projektevaluation bei Projektende und sechs Monate nach Projektabschluss befragt.

Bei der Projektauswertung konnten Resultate von bisher 346 Probanden aus Grundschulen und weiterführenden Schulen in NRW und Niedersachsen analysiert werden. Die besonders begabte Treatmentgruppe (IQ:  $M = 123,59$ ,  $SD = 1,87$ ) besteht aus minimal mehr Jungen (57,4 %) als Mädchen (42,6 %), mit einem Durchschnittsalter von insgesamt 9,74 Jahren ( $SD = 1,53$ ) und einer mittleren Klassenstufe von 4,34 ( $SD = 1,29$ ) aufweisen. Die Testauswertungen im Prä-Posttest-Vergleich (vgl. Abb. 3) zeigen signifikante Verbesserungen der Probandengruppe aus der Primarstufe im Leseverständnis ( $p \leq .000^{**}$ ; Prä-/Posttest:  $SD = 7,97/7,49$ ) sowie aus der Sekundarstufe I in den Lerntechniken ( $p \leq .000^{**}$ ; Prä-/Posttest:  $SD = 8,97/9,38$ ) im Arbeitsverhalten ( $p \leq .001^{**}$ ; Prä-/Posttest:  $SD = 8,89/7,98$ ) und in der Stressbewältigung ( $p \leq .000^{**}$ ; Prä-Posttest:  $SD = 9,83/9,86$ ) im Vergleich zur normal begabten Kontrastgruppe, ohne entsprechendes Treatment (vgl. *Fischer* 2006).<sup>2</sup>

Abb. 3: Forder-Förder-Projekt für begabte Kinder: Testresultate



#### 4. Fazit

Die Lernstrategiekurse sowie das Forder-Förder-Projekt werden in weiteren Forschungsprojekten am ICBF ausdifferenziert. So wurde einerseits als Ergänzung der allgemeinen Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder mittler-

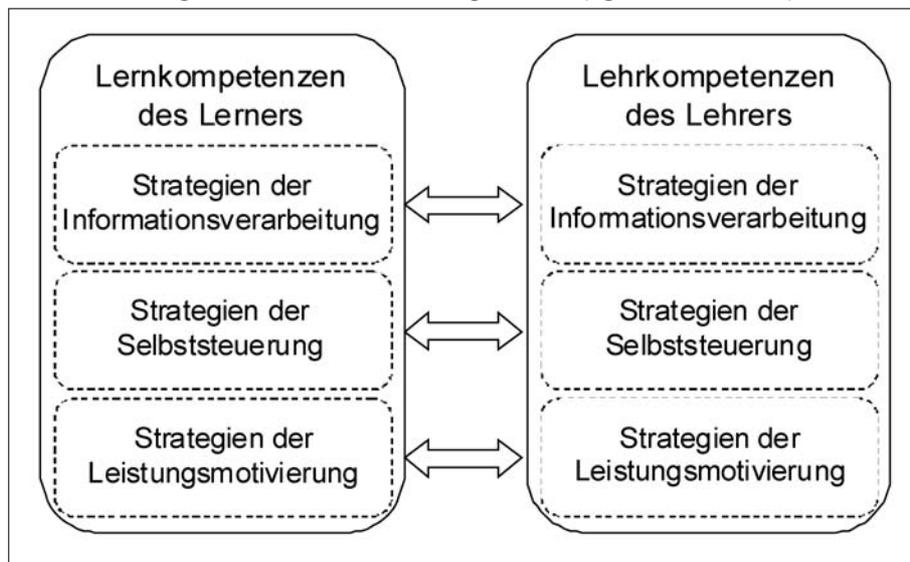
weile ein spezielles Motivations- und Selbststeuerungstraining für besonders begabte Kinder entwickelt<sup>3</sup>. Als Erweiterung des Forder-Förder-Projekts zur Begabtenförderung von Kleingruppen im Drehtürmodell wurde andererseits das Forder-Förder-Projekt zur individuellen Förderung ganzer Klassen im Regelunterricht konzipiert<sup>4</sup>. Beide Programme zur Förderung von Strategien Selbstregulierten Lernens werden verstärkt in die Lehrerbildung der Universität Münster integriert. Diese Lernstrategieorientierung betrifft sowohl die Lehrerweiterbildung im Kontext des ECHA-Diploms: „Specialist in Gifted Education“ als auch die Lehrerausbildung im Rahmen des Forschungspraktikums zum Forder-Förder-Projekt.

Programme zur Förderung von Strategien Selbstregulierten Lernens werden in der Lehrerbildung der Universität Münster integriert

Speziell das Forschungspraktikum erweist sich günstig, um die notwendige Vermittlung von Strategien Selbstregulierten Lernens auf breiter Basis in die Lehrerbildung zu implementieren. Hier erwerben Lehramtsstudierende in speziellen Begleitseminaren die relevanten diagnostischen und didaktischen Kompetenzen (vgl. Weinert 2000) sowie die differenziellen Strategieebenen im Hinblick auf die Passung von Lehr- und Lernkompetenzen (vgl. Abb. 4).

Studenten erlangen diagnostische und didaktische Kompetenzen.

Abb. 4: Passung von Lern- und Lehrkompetenzen (vgl. Fischer 2006)



An den Schulen werden die Studierenden in den einzelnen Projektgruppen von Lehrkräften meist mit ECHA-Diplom in Bezug auf ihre spezielle Mentorenrolle sowie die einzelnen Phasen des Forder-Förder-Projekts angeleitet. Explorative Analysen des Forschungspraktikums belegen die angestrebte Win-Win-Situation für Studierende bezüglich effektiver Praxisphasen, für Schulen hinsichtlich innovativer Förderprojekte und für Hochschulen bezogen auf relevante Forschungsansätze (vgl. Fischer 2006).

Anleitung der Studenten

## Anmerkungen

- 1 Die hier exemplarisch dargestellten Testergebnisse basieren auf T-Test-Resultate für abhängige Stichproben und wurden mit dem Programmsystem SPSS analysiert. Dabei wurde die Diagnostischen Rechtschreibtests – DRT (Grund et al., 1995, 1998) im Bereich Rechtschreibung sowie das Lern- und Arbeitsverhaltensinventar – LAVI (Keller/Thiel, 1998) in den Bereichen der Lerntechniken, Arbeitshaltung und Stressbewältigung eingesetzt. Neben den im Text genannten signifikanten Verbesserungen zeigen sich nicht-signifikante Steigerungen in der Arbeitshaltung ( $p \leq .225$ , Prä-/Posttest:  $SD = 10,76/9,56$ ) und Stressbewältigung ( $p \leq .363$ , Prä-/Posttest:  $SD = 13,52/10,93$ ). Dies lässt sich etwa damit begründen, dass im Basiskurs die Rechtschreibung und Lerntechniken, nicht aber das Arbeitsverhalten und die Stressbewältigung explizit thematisiert wurden. Jedoch ist es notwendig die Testresultate insgesamt zu relativieren, da diese meist im Rahmen eines Eingruppen-Prätest-Posttest-Designs gewonnen wurden. Eine differenzierte Analyse der Lernstrategiekursresultate erfolgte darüber hinaus mit varianzanalytischen und nichtparametrischen Verfahren, wobei sich die vollständige Auswertung des Kurssystems im Hinblick auf die Methoden, Ergebnisse und Diskussion in Fischer (vgl. 2006) befindet.
- 2 Die hier exemplarisch beschriebenen Testresultate basieren auf T-Tests für abhängige Stichproben, die mit dem Programm SPSS analysiert wurden. Dabei wurde der HAM-LET (Lehmann et al., 1998) im Bereich der Lesekompetenzen und das LAVI (Keller/Thiel, 1998) im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens genutzt. Allerdings ist es wichtig die Testresultate der Treatmentgruppe trotz des Zweigruppen-Prätest-Posttest-Design zu relativieren, zumal sich der Vergleich an einer IQ-differenten ( $M = 108,62$ ,  $SD = 12,36$ ) und ansonsten übereinstimmenden Kontrastgruppe ohne entsprechendes Treatment orientiert. Die Ergebnisse der Kontrastgruppe werden im Prä-Posttest-Vergleich in den Bereichen der Lesekompetenzen ( $p \leq .097$ ; Prä-/Posttest:  $SD = 8,30/8,06$ ), Lerntechniken ( $p \leq .146$ , Prä-/Posttest:  $SD = 9,80/10,27$ ), Arbeitsverhalten ( $p \leq .129$ ; Prä-/Posttest:  $SD = 8,60/9,35$ ) sowie Stressmanagement ( $p \leq .245$ ; Prä-/Posttest:  $SD = 7,87/9,50$ ) ersichtlich. Zudem belegt im Prä-Postvergleich die Auswertung der Fragebögen deutliche Verbesserungen der Projektteilnehmer vor allem bezogen auf das Unterrichtsfach Deutsch in den Schulnoten. Eine differenzierte Analyse des Forder-Förder-Projekts erfolgte überdies mit varianzanalytischen und nichtparametrischen Verfahren, wobei sich die vollständige Projektanalyse hinsichtlich der Methoden, Ergebnisse und Diskussion in Fischer (vgl. 2006) befindet.
- 3 Die Relevanz des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ergibt sich nicht zuletzt aus den Resultaten der Lernstrategiekurse mit signifikanten Effekten in der eher kognitiv orientierten LAVI-Skala Lerntechniken sowie nicht-signifikanten Effekten in den eher metakognitiv und motivational-volitionalen orientierten LAVI-Skalen Arbeitshaltung und Stressbewältigung.
- 4 Die Bedeutung des Forder-Förder-Projekts im Regelunterricht resultiert inhaltlich aus der Wichtigkeit einer Übertragung des Projektkontextes der Begabtenförderung in Kleingruppen auf die individuelle Förderung im Klassenverband sowie methodisch aus der Notwendigkeit adäquater Kontrollgruppen durch den Ergebnisvergleich der Projektklassen mit auch im IQ übereinstimmenden Parallelklassen, ohne entsprechendes Treatment.

## Literatur

- Betts, G./Kercher, J.K. (1999): Autonomous Learner Model. Optimizing Ability. – Greeley.  
 Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning. Where are we today. International Journal of Educational Research, 31, S. 445-457.

- Cronbach, L.J./Snow, R.E.* (1977): Aptitudes and instructional methods. A Handbook for Research on Interactions. – New York.
- Fischer, C.* (1999): Hochbegabung und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS). Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS. (Dissertation). – Münster.
- Fischer, C.* (2004): Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung. In: *Fischer, C./Mönks, F.J./Grindel, E.* (Hrsg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren. – Münster, S. 83-95.
- Fischer, C.* (2006): Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. (Habilitationsschrift). – Münster.
- Gagné, F.* (2005): From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. In: *Sternberg, R.J./Davidson, J.E.* (Eds.): Conceptions of giftedness. – New York, S. 99-119.
- Gardner, H.* (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der multiplen Intelligenzen. – Stuttgart.
- Griggs, S.A.* (1984): Counselling the gifted and talented based on learning styles. *Exceptional Children*, 50, S. 429-432.
- Grund, M./Haug, G./Ludwig, C.* (1995): DRT 5, Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen. – Weinheim.
- Grund, M./Haug, G./Ludwig, C.* (1998): DRT 4, Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. – Göttingen.
- Heller, K. A.* (2000): Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdagnostik. In: *Heller, K. A.* (Hrsg.): Lehrbuch Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. – Göttingen, S. 13-40.
- Heller, K.A./Perleth, Ch./Tock K. L.* (2005): The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In: *Sternberg, R.J./Davidson, J.E.* (Eds.): Conceptions of giftedness. – New York, S. 147-170.
- Keller, G./Thiel, R.D.* (1998): Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Texte zum Lern- und Arbeitsverhalten für Schüler der Klassen 5-10. – Göttingen.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Poerschke, J.* (1997): HAMLET 3-4, Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. – Weinheim.
- Meyer, W.-U.* (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. – Bern.
- Mönks, F.J.* (1992): Ein interaktionelles Modell der Hochbegabung. In: *Hany, E.A./Nickel, H.* (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung – Göttingen, S. 17-22.
- Renzulli, J.S.* (1997): Interest-A-Lyzer. – Mansfield.
- Renzulli, J.S./Reis, S. M.* (1997): The schoolwide enrichment model. A how-to guide for educational excellence. – Mansfield.
- Silverman, L.K.* (1993): Counseling needs and programs for the gifted. In: *Heller, K.A./Mönks, F.J./Passow, H.A.* (Eds.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. – Oxford, S. 631-647.
- Simons, R.J.* (1992): Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: *Mandl, H./Friedrich, H.F.* (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. – Göttingen, S. 251-264.
- Sternberg, R.J.* (1990): Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, S. 366-371.
- Weinert, F. E.* (2000, Oktober): Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. – Salzburg.
- Weinstein, C.E./Mayer, R.E.* (1986): The teaching of learning strategies. In: *Witrock, M.C.* (Ed.): Handbook of Research on Teaching. – New York, S. 315-327.
- Weiß, R.H.* (1998): CFT 20 Grundintelligenztest Skala 2. – Göttingen.
- Whitmore, J.R.* (1980): Giftedness, conflict and underachievement. – Boston.
- Wittmann, A.J./Holling, H.* (2001): Hochbegabtenberatung in der Praxis. – Göttingen.
- Wieczerkowski, W./Prado, T.M.* (1993): Spiral of disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. *European Journal for High Ability*, 4, S. 126-141.

