

HERAUSGEGEBEN VON
Silvia Greiten

Inhaltsverzeichnis



4

EINMAL BEGABTENFÖRDERUNG HIN UND ZURÜCK, BITTE! DAS DREHTÜRMODELL

CLAUDIA PAULY

6

WIE ES ZU DIESER STUDIE KAM

SILVIA GREITEN

8

DAS »DREHTÜRMODELL« – THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND WEITERENTWICKLUNG

SILVIA GREITEN

21

TYPEN VON DREHTÜRMODELLEN IN NRW. REKONSTRUKTIONEN AUS EINER FRAGEBOGEN-STUDIE

SILVIA GREITEN

30

DAS DREHTÜRMODELL IM SCHULENTWICKLUNGS-PROZESS DER BEGABTENFÖRDERUNG. STUDIE ZUM DREHTÜRMODELL IN NORDRHEIN-WESTFALEN

SILVIA GREITEN

47

INTERVIEW MIT PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER

SILVIA GREITEN

52

PORTRÄT ZUM DREHTÜRMODELL AM CARL-FUHLROTT-GYMNASIUM, WUPPERTAL

URSULA SCHMITZ-WIMMER

54

WIE DAS DREHTÜRMODELL AN UNSERE SCHULE KAM UND DORT WEITERENTWICKELT WURDE. PORTRÄT ZUM DREHTÜRMODELL DES ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF-GYMNASIUMS, MÜNSTER

CAROLIN GIESEKE



60

**INKLUSION – AUCH FÜR GUTE SCHÜLERINNEN
UND SCHÜLER EINE HERAUSFORDERUNG.
DAS DREHTÜRPROJEKT AN DER GESAMTSCHULE
BARMEN**

BEATE SCHNEPP, DOROTHE BLOCK

63

**DAS DREHTÜRMODELL AN DER KATHOLISCHEN
GRUNDSCHULE OVERBERG**

STEPHANIE HOLBERG

66

**PORTRÄT ZUM DREHTÜRMODELL AN DER
GRUNDSCHULE SICKINGMÜHLE, MARL**

PETRA BADNERS

70

**DAS DREHTÜRMODELL AUS SICHT VON
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN**

SILVIA GREITEN, SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

82

**EMPFEHLUNGEN ZUR EINFÜHRUNG DES
DREHTÜRMODELLS.**

SILVIA GREITEN

86

**TEILNEHMENDE SCHULEN AN DER STUDIE ZUM
DREHTÜRMODELL IN NRW**

88

IMPRESSUM

CLAUDIA PAULY

Einmal Begabtenförderung hin und zurück, bitte!

Das Drehtürmodell

1888 erhält der Erfinder Theophilus Van Kannel das Patent auf die *Drehtür*. Für diese Neuerung wird ihm ein Jahr später sogar die »John Scott Legacy Medal« verliehen – eine Auszeichnung für herausragende Leistungen, die nicht weniger als dem »Komfort, dem Wohl und dem Glück der Menschheit dienen«.^{☆1} Wird also vom »Drehtürmodell« gesprochen, könnte man sagen, hier wird ein nicht geringes Erbe angetreten!

Ob der Namensgeber des Drehtürmodells, Joseph S. Renzulli, solch hehre Maßstäbe im Sinn hatte, als er den Begriff des »Revolving Door Model« prägte? Passend ist die Bezeichnung allemal: Eine Drehtür ermöglicht es, komfortabel – und im wahrsten Sinne des Wortes schwungvoll – von einem Raum in einen anderen zu gelangen und dort für eine bestimmte Zeitspanne zu verweilen, um danach durch dieselbe Tür wieder in den ursprünglichen Raum zurückzukehren. Drehtüren eignen sich, dass sie mehr Menschen gleichzeitig die Nutzung ermöglichen als normale Türen und dass sie dabei gleichermaßen dezent wie effizient sind. Im Schulkontext stellt das Drehtürmodell entsprechend eine praktikable und meist relativ unaufwändige Möglichkeit dar, um vergleichsweise vielen Schülerinnen und Schülern durch gezielte organisatorische Strukturen die Wahrnehmung zusätzlicher Angebote neben dem regulären Unterricht zu ermöglichen und so ihren individuellen Potenzialen und Interessen gerecht zu werden.

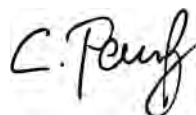
Welchen großen Stellenwert solche Modelle aktuell haben, wird deutlich, wenn man einen Blick in die »Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler« der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Juni 2015 wirft: Optimale Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit hohem Potenzial – dies ist darin eines der zentralen Ziele. Sowohl im schulischen wie auch außerschulischen Bereich gelte es daher, Konzepte und Angebote zu entwickeln, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihr Potenzial voll auszu-schöpfen und sich ihren Stärken und Fähigkeiten gemäß zu entfalten. Dafür habe es sich bewährt, an Schulen Freiräume für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen zu schaffen.^{☆2} Solche Enrichmentmaßnahmen können ganz vielfältig verstanden werden – als Teilnahme an Wettbewerben, Besuch einer Schüler-Universität oder auch zeitweise Teilnahme am Unterricht einer anderen Klassenstufe. Das Drehtürmodell ermöglicht genau solche Maßnahmen und sollte daher auch zukünftig einen wichtigen Stellenwert in der Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher einnehmen. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass das Drehtürmodell, in seinem Ursprung zwar für den Kontext der Begabtenförderung entwickelt, durchaus auch im inklusiven Kontext tauglich ist.

Für den gezielten Einsatz solcher Modelle in der Praxis ist immer auch ihre theoretische Aufarbeitung hilfreich. Als ein wesentlich in der Praxis entwickeltes und immer wieder fortgeschriebenes Modell hat das Drehtürmodell im Laufe der Zeit die unterschiedlichsten Varianten hervorge-

bracht. Dieser Entwicklungsgeschichte sowie auch aktuellen Umsetzungsformen nachzugehen, war ein wichtiges und spannendes, aber auch ein anspruchsvolles Vorhaben. Der Autorin dieses Heftes, Dr. Silvia Greiten, gebührt große Anerkennung, dies in außerordentlich differenzierter Weise und mit klarem analytischem Blick umgesetzt zu haben. Die diesem Heft zugrunde liegende Studie vollzieht nicht nur die Entwicklung des Drehtürmodells nach (wobei aus gutem Grund ein Schwerpunkt auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen gelegt wird), sondern durchleuchtet dessen aktuelle Umsetzung so in seinen Strukturen, dass aus der theoretischen Reflexion zusätzlich konkrete Hinweise für die Praxis erwachsen. Damit wird dieses Heft auch einer weiteren Forderung im genannten Papier der KMK gerecht, die darauf abzielt, den Austausch der Bundesländer über erfolgreiche Modelle anzuregen, um vorhandene Fördermaßnahmen weiter zu optimieren.

Die Karg-Stiftung freut sich über diese hoch aktuelle Publikation, die das Drehtürmodell in einer Weise aufarbeitet, wie sie sonst derzeit nicht zu finden sein dürfte. Unser Dank gilt der Autorin, Dr. Silvia Greiten, den an der Studie beteiligten Schulen inklusive ihrer Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und allen weiteren beteiligten Interviewpartnern. In gewohnter Professionalität begleitete zudem Christine Groh als externe Lektorin die Entstehung dieses Heftes.

Frankfurt am Main, Juli 2016



Claudia Pauly | Referentin Schule

.....
 ☆¹ WDR Stichtag (2013): 7. August 1888 – US-Patent auf Drehtür erteilt.

☆² Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf (Abruf 29.02.2016).

SILVIA GREITEN

Wie es zu dieser Studie kam

Auf einer Tagung des Netzwerks Hochbegabtenförderung NRW, ein Netzwerk des Schulministeriums NRW in Kooperation mit der Karg-Stiftung, im Jahr 2013 stellten einige Schulen ihre Programme zur Begabungs- und Begabtenförderung vor. Dabei fiel immer wieder der Begriff »Drehtürmodell«:

Ja, zur Begabtenförderung nutzen wir das Drehtürmodell, nämlich das doppelte Fremdsprachenlernen.

In unserer Schule ist das Drehtürmodell fest verankert. Schülerinnen und Schüler können bei uns am Jahrgang der höheren Klasse teilnehmen oder im Lernzentrum arbeiten.

Seit Jahren bieten wir das Forder-Förder-Projekt an, mittlerweile auch für die Oberstufe, allerdings wird es zunehmend schwieriger, die Finanzierung für externe Mentoren zu organisieren.

Im Rahmen des Drehtürmodells nehmen begabte Schülerinnen und Schüler an speziellen Fördergruppen teil.

DAS »Drehtürmodell« ...? Schnell wurde den Beteiligten klar, wir verwenden zwar denselben Begriff, meinen aber nicht dasselbe. In den als *Drehtürmodell* vorgestellten Konzepten zeigte sich eine Vielfalt mit offenkundig schulbezogenen, individuellen Unterschieden. In den Plenumsgesprächen führte diese Vielfalt zu Irritationen, aber vor allem auch zum Austausch:

Ah, das geht auch? So könnten wir das auch machen ...

Mit Dr. Olaf Steenbuck von der Karg-Stiftung kam ich ins Gespräch, weil uns die Vielfalt der vorgestellten Drehtürmodelle auffiel, aber mehr noch, wie die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer begannen, sich über die Konzepte auszutauschen.

Dass die Kernidee des Drehtürmodells irgendwie mit *Renzullis Enrichmentmodell* zusammenhängen musste, war klar. Dass sich seine Grundidee aber offensichtlich selbstständig hatte und durch Fortbildungen, Hospitationen, Netzwerkarbeit und vor allem durch Schulentwicklungsprozesse im Kontext der Begabtenförderung auf der Basis der jeweiligen Schulgegebenheiten zu individuellen Konzepten führte, gab Anlass für die hier vorgestellte Studie. Spannend wurde es insbesondere, als sich herausstellte, dass sich Drehtürmodelle als Konzepte der Begabungs- und Begabtenförderung vielfältig in Nordrhein-Westfalen, aber kaum oder gar nicht in anderen Bundesländern etabliert hatten. Zudem zeigte sich, dass sich das Drehtürmodell in der deutschsprachigen Forschungs- und Schulpraxisliteratur wenig wiederfand, hingegen durch Homepages und in Konzeptbeschreibungen von Schulen gut belegt ist und wie selbstverständlich wirkt. Auch fiel auf, dass im Vergleich zur amerikanischen Tradition in Nordrhein-Westfalen vermutlich mehr Variationen existieren und das in den Staaten bekanntere, als Weiterentwicklung des Drehtürmodells geltende, *Schoolwide Enrichment Model* selten thematisiert wird – und wenn, dann nur in Ansätzen. Um dieses Themenfeld zu untersuchen, bot sich eine qualitativ-empirische Studie an, die Beschreibungen von praktizierten Modellen sowie deren Schulentwicklungsprozessen anvisierte und den Spuren des Drehtürmodells folgte.

Dieses Heft bietet einen ersten Überblick über die Entwicklung des Drehtürmodells und seiner Variationen in Deutschland. Zu Beginn wird dabei auf das Ursprungsmodell nach Renzulli fokussiert, auf dessen theoretische Verortung und Konzeptionselemente. Befunde der diesem Heft zugrunde liegenden Studie beleuchten dann verschiedene Perspektiven auf das Drehtürmodell: Typen, wie sie aus den Daten

rekonstruiert wurden, Faktoren von Schulentwicklungsprozessen der beteiligten Schulen, Porträts einiger Schulen, Erfahrungsberichte von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und die Entwicklung des Drehtürmodells in NRW, nachgezeichnet durch ein Experteninterview. Zum Schluss finden sich Empfehlungen zur Einführung des Drehtürmodells, die sich aus den Erfahrungen der an der Studie Beteiligten ableiten lassen.

Ein Dank für die Unterstützung des Projektes gilt der Karg-Stiftung, Dr. Ingmar Ahl, aber vor allem Dr. Olaf Steenbuck, der die Konzeption der Studie inhaltlich begleitete und die Kontaktaufnahme zu Schulen erleichterte. Zusammen mit ihm und Dr. Claudia Pauly gewannen die Ideen zu diesem Heft durch die redaktionelle Betreuung an Profil. Ein großer Dank gilt den 42 beteiligten Schulen, die ihre Erfahrungen und Beschreibungen zum Drehtürmodell zur Verfügung stellten. Ein besonderer Dank richtet sich an die Koordinatoren und Schulleitungen, die durch Porträts ihrer Konzepte Ideen zur Gestaltung der Drehtür anreichern. Den Schülerinnen und Schülern, die durch Gespräche und Erfahrungsberichte einen Perspektivwechsel aus Sicht der Lernenden ermöglichen, gilt ein herzlicher Dank, in der Hoffnung, dass sie manche Lehrpersonen ein wenig mutiger machen, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an Drehtürmodellen zu motivieren. Dem Enrichmentgedanken folgend sollten dies nicht nur die Leistungsstarken sein, sondern auch hochbegabte Underachiever, deren Potenziale durch die Möglichkeiten, die das Drehtürmodell bietet, entdeckt und entfaltet werden können. Eine neue Variante des Drehtürmodells zeichnet sich für den inklusiven Unterricht ab. Ein Augenmerk darauf zu haben, wird sich vermutlich lohnen.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

SILVIA GREITEN

Das »Drehtürmodell« – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung

»A rising tide lifts all ships. –
Mit der Flut steigen alle Schiffe.«^{☆1}

Die Idee, besonders begabte Schülerinnen und Schüler innerhalb des schulischen Systems zu fördern, kommt im deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren auf und gewinnt in den folgenden 20 Jahren an Bedeutung. Seit der Jahrtausendwende wird es zunehmend zur Selbstverständlichkeit, dass viele Schulen im Rahmen von Fördermaßnahmen auch Konzepte und Modelle zur Begabtenförderung entwickeln.

Was lange Zeit fehlte und auch heute noch fehlt, war und ist eine Systematik der Förderung im schulischen System. Joseph Renzulli setzte sich in den 1970er-Jahren als Leiter des *Teaching the Talent Program* an der University Connecticut intensiv mit Fördermöglichkeiten Begabter und Hochbegabter auseinander. Er entwickelte zunächst das *Enrichment Triad Model*, auch als *Triad Enrichment Model* bezeichnet, aus dem später das *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), ein Programm zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler, aber vor allem zur Förderung hoher und herausragender Begabungen und Begabter, wurde.

In diesem Beitrag wird das *Drehtürmodell* in den Mittelpunkt gestellt. Es zählt in Deutschland zu den bekanntesten Formen der Begabungs- und Begabtenförderung und

geht auf Renzullis Enrichmentprogramme zurück, erfährt aber eine Eigendynamik insofern, als sich in den Schulen Variationen an Typen von Drehtürmodellen entwickelt haben. Das Folgemodell von Renzulli, das *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), findet sich hingegen in Deutschland kaum wieder. Daher konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Entstehung des Drehtürmodells sowie dessen theoretische Begründung und Übertragbarkeit in die Schulpraxis, wie Renzulli sie konzipierte. Das SEM wird als Weiterentwicklung abschließend kurz dargestellt.

Der Anlass zur Entwicklung des Modells bestand darin, individualisiertes Lernen zu forcieren und auch Underachievement vorzubeugen.

☆1 Renzulli verwendet diesen Aphorismus in Vorträgen und Publikationen mit der Intention, Enrichmentkonzepte zu initiieren und auszuweiten, um allen Schülerinnen und Schülern Räume zur Begabungsentwicklung bieten zu können.

WIE DIE IDEE ENTSTAND

Renzulli publizierte seine Ideen und Erfahrungen mit dem Enrichment Triad Model in den 1970er-Jahren (RENZULLI 1976, 1977A, 1977B). Der Anlass zur Entwicklung des Modells bestand darin, individualisiertes Lernen zu forcieren und auch Underachievement vorzubeugen. Renzulli betonte, dass es bei der Individualisierung nicht darum gehe, dieselben Materialien und Aktivitäten im eigenen Lerntempo zu nutzen, wie es häufig unter der gängigen Idee von Individualisierung geschehe. Individualisiertes Lernen verstand er als einen Lernprozess mit zusätzlichen Inhalten, individuellen Lernstilen und Unterrichtsstrategien, der allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden sollte (RENZULLI 1976, 304).

Mit der Individualisierung geht in seinem Konzept gleichzeitig eine Differenzierung über mehrere Kategorien einher: Nicht nur das Lerntempo, sondern auch das Anspruchsniveau der Inhalte, das Maß der Selbstständigkeit und ein zunehmender Projektcharakter mit entsprechenden Arbeitsprozessen stärken das individualisierte Lernen. Dies impliziert gleichzeitig, dass nicht alle Lernenden den höchsten Grad des Enrichmentmodells erreichen können und besonders Begabte in diesem Modell weiter voranschreiten als andere: »(The Model) deals with three types of different but interrelated learning activities (...) for all learners, but at the same time an argument will be made for certain approaches to enrichment that are essentially appropriate for students with the potential for superior performance in particular areas of expression« (RENZULLI 1976, 304). Somit eignet sich das Modell nicht nur allgemein zur Individualisierung, sondern auch zur Förderung besonderer Begabungen – konkret: Das Modell evoziert die Begabungsentfaltung.

Renzulli verargumentierte die Eignung des Modells für Begabte mit seinen Evaluationserfahrungen: Begabte nehmen gerne an »special programs« teil. Aus Sicht Renzullis sind aber vor allem die von Teilnehmenden genannten Gründe interessant: »I find that two types of responses almost always lead the list. The first is simply that they enjoy the freedom of choice regarding the activities in which they engage in special programs and the second is that they like freedom from the usual pressures often associated with getting assignments in one time, taking tests, and having to complete work in a very restricted environment – an environment with inflexible time allocations, prescribed textbooks and other resources, and limited choices in the ways in which they go about carrying out their work« (RENZULLI 1976, 306). Das »special program« vergleicht er mit einer Nische, »recess«, die im System geschaffen wird (EBD.). Den Reiz und die Motivation zur Teilnahme an speziellen Programmen, konkret den Enrichmentprogrammen, machen die Freiheit in der Bestimmung des Arbeitsprozesses aus, vor allem in der Kontrastierung

Der Habitus des Wissenschaftlers, des Fragenden soll der Zugang sein – anstelle des rein Anwendenden, der neue Entdeckungen nur nutzt.

zum subjektiv erlebten Druck durch Gleichförmigkeit und dem Arbeiten in eingeschränkten Lernumgebungen, wie ihn Unterricht mit vorgegebenen Zeit-, Inhalts- und Materialstrukturen häufig hervorbringt.

Renzulli recurriert auf die in der damaligen Zeit aufkommenden und bekannten Konzepte der *Bloomschen Taxonomien* und Guilford's Modell *Structure of the Intellect* (RENZULLI 1976, 309). Beide setzen sich mit mentalen, kognitiven Prozessen auseinander, versuchen Stufen und Faktoren zu beschreiben mit dem Ansinnen, Denkprozesse zu differenzieren und Höherwertigkeiten kognitiver Strukturen und Prozesse zu erfassen. Renzulli adaptiert diese Grundkonzepte für seine theoretische Begründung zum Enrichmentmodell, formuliert aber, dass diese psychologischen Konstrukte nicht für Bildungskonzepte oder gar für die Entwicklung von Curricula geeignet seien. Er lehnt eine dezidierte Anwendung für die Strukturierung von Unterrichtsprozessen ab und weist auf die Gefahr hin, »jede Zelle mit isolierten Prozessen nach einer vorgegebenen Struktur und dem Unterrichtsplan zu füllen« (ÜBERSETZT NACH RENZULLI 1976, 309). In seiner Argumentation für das Triad Enrichment Model ist wichtig, dass er nicht bestreitet, dass solche kognitiven Prozesse nicht auch durch Bildungsprogramme entwickelt werden könnten. Stattdessen aber »realisiert« er, wie er es bezeichnet, zunehmend, dass diese Prozesse in »guten Lernsituationen einfach passieren« (ÜBERSETZT NACH RENZULLI 1976, 309). Zur Erläuterung dieses Gedankens beschreibt Renzulli, wie er die Zeit erlebte, als Wissenschaftler und Lehrer versuchten, mit den Erkenntnissen zu kognitiven Strukturen und Taxonomien ein Curriculum zu strukturieren. Er beobachtete bei den Wissenschaftlern einen zunehmenden Widerstand, weil es nicht ihrer Art entsprach, Probleme auf diese Weise zu erforschen. Stattdessen plädierten sie für Situationen, in denen Lernaktivitäten stattfinden können. Vor allem die Begeisterung und der Enthusiasmus, von dem die Wissenschaftler über die Methoden berichteten, mit denen sie ein Thema untersuchten, ließen in Renzulli das, wie er es selbst beschreibt, »ideale Modell zur Bildung begabter Schülerinnen und Schüler« (ÜBERSETZT NACH RENZULLI 1976, 310) reifen, mit der Kernidee des »turned-on professional« oder »first-hand inquirer«: »By the turned-on professional I simply mean the person who is actively engaged in solving problems and adding to the body of knowledge in his or her discipline; the researcher and inquirer as opposed to the practitioner or person who simply uses new discoveries« (RENZULLI 1976, 310F.). Sich bei der Bearbeitung eines Themas an einem Vorgehen einer affinen Profession zu orientieren, sich als Fragender, Forschender,

Entdeckender zu verstehen, eröffnet den Zugang zur Begabungsentfaltung. Dabei geht es nicht nur um rein wissenschaftliche Disziplinen, sondern ebenso um den kreativen Bereich, beispielsweise jenes eines Komponisten. Der Habitus des Wissenschaftlers, des Fragenden soll der Zugang sein – anstelle des rein Anwendenden, der neue Entdeckungen nur nutzt.

Die Entwicklung dieser Ideen und die daraus resultierenden Überlegungen, wie diese auch für die Bildung junger Menschen umgesetzt werden könnten, wurden durch die Auseinandersetzung mit klassischen Studien unterstützt, auf die Renzulli explizit verweist: Anne Roe (1952), Virgil Ward (1961) und Philip Phenix (1964) (VGL. RENZULLI 1976, 311) ². Was Renzulli über herausragende Begabungen und entsprechende Lehrpläne wusste, brachte er durch diese Lektüre mit den aufkeimenden Gedanken zu einem Enrichmentmodell zusammen. Die in den Studien beschriebene pure Freude am Entdecken, etwas herauszufinden, was für die Personen selbst neu war, dokumentierte sich als der herausragende Faktor, um später ein Wissenschaftler, eine Wissenschaftlerin zu werden (ROE 1952 IN RENZULLI 1976, 311). Das Erlernen von Methoden zur Entdeckung, zur Forschung und diese Methoden schließlich zu beherrschen, befähigt zum Verstehen des Themas, der wissenschaftlichen Disziplin, aber mehr noch zu neuen Entdeckungen. Mit diesen Prämissen forcierte Ward, begabte Schülerinnen und Schüler verschiedene Methoden zum Entdecken von Neuem kennenlernen zu lassen, damit der Prozess des Verstehens eines Themas oder einer Disziplin verbessert und damit auch zukünftig Neues entdeckt werden kann (WARD 1961 IN RENZULLI 1976, 311). Auch bei Phenix fand er, dass Forschungsmethoden oder allgemeine Methoden für Entdeckungen Möglichkeiten sind, etwas zu tun, etwas aktiv zu untersuchen. Die Annahme zur hohen Bedeutung des methodischen Wissens wird durch diese Argumentation von Phenix untermauert: Dem sich ständig verändernden Wissen könne kaum gefolgt werden, aber durch das Wissen über Methoden und deren Untersuchungsinhalte könne man in der Disziplin auf dem Laufenden bleiben (PHENIX 1964 IN RENZULLI 1976, 311).

All diese Argumentationen für die Freude am Entdecken und Forschen und für die Auseinandersetzung mit durchaus auch sehr spezifischen Methoden nutzt Renzulli, um das Fundament seines Modells aufzubauen: Die Motivation, sich mit etwas für einen selbst Neuem zu beschäftigen, und die Unterstützung dieser Auseinandersetzung mit entsprechenden Methoden kann komplexes Lernen ermöglichen, zu hohen Leistungen führen und vor allem eine nachhaltige Motivation für weitere Erkundungen festigen und in ihrer höchsten Ausformung zu neuen Entdeckungen führen, wie sie in der Wissenschaft expliziert sind (RENZULLI 1976, 311). Diese Erkenntnisse orientierten sich aber an erwachsenen Forschern. So stand Renzulli vor

der Frage, ob man diese Prozesse, sei es des wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens oder auch im kreativen Bereich, auf Kinder übertragen könne: »(...) can we really apply the model of the turned-on professional to young children?« (RENZULLI 1976, 311). Eine Antwort fand er in den Studien Jérôme Bruners: »(...) intellectual activity anywhere is the same, whether at the frontier of knowledge or in the third-grade classroom. (...) The difference is in degree, not in kind« (BRUNER (1966, 14), ZITIERT IN RENZULLI 1976, 312). Renzulli argumentiert, dass eine frühe Auseinandersetzung mit dieser Form des Arbeitens und Lernens ein Lernen auf einem höheren Niveau ermöglicht, wenn diese Fähigkeiten zum Forschen und Entdecken und weitere konkrete Fähigkeiten bezogen auf das jeweilige Thema bzw. die Disziplin ausgebaut werden.

Mit diesen Überlegungen entwickelte Renzulli zunächst zwei Programme. Das erste Programm richtet sich an die Mehrheit. Dort wählen die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Thema, bearbeiten dieses in der selbstgewählten Tiefe und mit ihren eigenen Lern- und Arbeitsstilen (RENZULLI 1976, 307). Im zweiten Programm unterstützen Lehrer begabte und talentierte Schülerinnen und Schüler bei der Identifizierung und Strukturierung realistischer, lösbarer Probleme, die im Interessenbereich der Schülerinnen und Schüler liegen. Darüber hinaus leiten sie den Erwerb der notwendigen methodischen Ressourcen und investigativen Fähigkeiten an, die zum Lösen dieser besonderen Probleme notwendig sind (RENZULLI 1976, 312). Auf der Basis dieser beiden Programme sammelte Renzulli Erfahrungen im Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Wissen und Informationsprozessen. Später konzentrierte er sich darauf, wie es gelingen kann, jene Prozesse qualitativ zu steigern, welche die Schülerinnen und Schüler durchlaufen, um Informationen selektiv zu sammeln, Erkenntnisse zu verwalten und verschiedene Informationsquellen zu nutzen.

Mit der Idee des Enrichments verfolgte Renzulli ein individualisiertes Lernen als Ergänzung zum Klassenunterricht.

ENRICHMENT TRIAD MODEL

Das Enrichment Triad Model wurde in den 1970er-Jahren von Renzulli entwickelt und in einem Programm für Hochbegabte und Talentierte an Schulen im Distrikt Connecticut und im Nordosten der USA implementiert (RENZULLI 1976; RENZULLI 1977A, 1977B; RENZULLI 2012, 20). Aufgrund von Hospitationen anderer Schulen erlangte es Popularität und fand bald

auch in anderen Distrikten Anwendung (REIS/RENZULLI 2003, 333). Als Folge ergab sich für Renzulli die Notwendigkeit, noch intensiver über das Konzept zu forschen und weitere Instrumente zu entwickeln, um interessierte Pädagogen in der Umsetzung des Programms an ihren Schulen zu unterstützen. Im Laufe der Zeit konnte er in den Schulen Unterschiede sowohl in den jeweiligen Enrichmentprogrammen als auch in den Aktivitäten und den Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler erkennen. Renzulli beschreibt diese Phase selbst als spannend und von Neugier geprägt, was wiederum zu Feldversuchen, Forschung und zur weiteren Verbreitung des Modells führte (RENZULLI 2012, 20).

Der Begriff »Enrichment« meint zunächst »Anreicherung« und intendiert in Bezug auf Unterricht die Auseinandersetzung mit vertiefenden oder außerhalb des Curriculums liegenden Inhalten. Im normalen Klassenunterricht wurde erwartet, dass sich alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen für die angebotenen Inhalte interessieren. Sie wurden zum selben Zeitpunkt, in demselben Tempo und mit vorgegebenen Lernwegen erarbeitet. In diesen Lernsettings sah Renzulli zu wenig Entfaltungsmöglichkeit für die Begabungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und begründete so die Notwendigkeit von Enrichmentprogrammen (BAUM/RENZULLI/HÉRBERT 1995, 230). Mit der Idee des Enrichments verfolgte er ein individualisiertes Lernen als Ergänzung zum Klassenunterricht. Akzeleration als alternative Maßnahme, um den Bedürfnissen Begabter gerecht zu werden, erschien für Renzulli nicht ausreichend, weil lediglich der Erwerb fortschreitender Fähigkeiten und Wissensbereiche in ebenfalls gleichförmigen Unterrichtssystemen beschleunigt werde (RENZULLI 1976, 315F.).

Renzulli legt seinem Enrichmentprogramm drei Annahmen zugrunde:

- Enrichment bedeutet, dass Erfahrungen und Aktivitäten über das reguläre Curriculum hinaus gemacht werden sollen (RENZULLI 1976, 314).
- Spezifische Interessen und die bevorzugten Lernstile der Lernenden sollen in besonderer Weise zum Tragen kommen: Die Freiheit im Lernen, konkretisiert in der Themenwahl sowie der Art und Weise der Bearbeitung, zählt er zu den entscheidenden Faktoren für den Erfolg, aber vor allem für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler. Dies bedingt aber den aufrichtigen Wunsch und das Bedürfnis der Lernenden, sich mit einer selbstgewählten Thematik beschäftigen zu wollen. Dies setzt er als Bedingung zur Teilnahme an einem Enrichmentprogramm voraus (RENZULLI 1976, 316).
- Maßnahmen zum Enrichment können überall und in jeder Form stattfinden, im Klassenraum, in speziellen themenbezogenen schulischen Räumen, an Lernorten in der Schule oder an außerschulischen Lernorten. Die Sozialformen sind ebenso freizustellen. Ob jemand

alleine, in einer Gruppe oder nur zeitweise mit anderen Personen zusammenarbeitet, sollte zur Wahl gestellt werden (RENZULLI 1976, 317). »The unique feature is, however, that if a particular student has a superior potential for performance in a particular area of sincere interest, then he or she must be allowed the opportunity to pursue topics therein to unlimited levels or inquiry« (RENZULLI 1976, 317). Renzulli ist der Auffassung, dass es der Wahlfreiheit des Themas und des Zugangs bedarf, um die höchsten Ebenen der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Disziplin erreichen und eigenständige Untersuchungen anstellen zu können.

Der Lernprozess entwickelt sich in einem Kontinuum zwischen grundlegendem und deduktivem Lernen bis zum induktiven, höchstmöglichen Lernen. Die Schule sollte dieses Kontinuum in seiner Breite nutzen.

Das Triad Enrichment Model unterlegt Renzulli sukzessive mit einer Pädagogik bzw. Lerntheorie: Der Lernprozess entwickelt sich in einem Kontinuum zwischen grundlegendem und deduktivem Lernen bis zum induktiven, höchstmöglichen Lernen. Die Schule sollte dieses Kontinuum in seiner Breite nutzen. Die höchste Form, *The inductive model of learning*, bringt er mit John Dewey, Maria Montessori und Jérôme Bruner zusammen, deren Lernverständnis auf den Erwerb von Wissen und Können ausgerichtet ist, welches aus untersuchenden und kreativen Aktivitäten resultiert (RENZULLI 2012, 28). ☆³

Das Enrichmentprogramm nach Renzulli besteht aus drei Typen, die aufeinander aufbauen (RENZULLI 1977A, 1977B; RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001). Das *Typ I Enrichment* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001, 174) dient der Sondierung: Die Schülerinnen und

☆² Die Literaturrecherche erbrachte zum Teil andere Angaben: Roe, A. (1953): *The Making of a scientist*. Oxford: Dodd, Mead. Ward, V. (1962): *The Gifted Student: A manual for Program Development*. A Report of the Southern Regional Project for Education of the Gifted. Phenix, P. H. (1964): *Equality as uniqueness*. *Studies in Philosophy and Education*, 3,4 (eine Recherche war aufgrund unvollständiger Angaben im Artikel von Renzulli nur bedingt möglich).

☆³ RENZULLI (2012) beschreibt verschiedene Lernmodelle: the deductive model of learning, the inductive model of learning and the high-end learning theory.

Schüler sollen sich in Einzel- oder Gruppenarbeit, orientiert an ihren persönlichen Interessen, mit Themen, Ereignissen, Büchern oder Personen auseinandersetzen, die im regulären Curriculum nicht vorkommen. Eines der Hauptziele ist es, dass sich für Lehrpersonen und Teilnehmende, von der Beschäftigung mit den Themen ausgehend, Hinweise auf mögliche Projekte für den Typ III ergeben. Das zweite Ziel ist, über die Aktivitäten im nachfolgenden Typ II zu entscheiden und diese zu planen: Im *Typ II Enrichment* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001, 174) stehen Methoden, Materialien und Lern- und Arbeitstechniken im Fokus, die die Denkentwicklung unterstützen und ein Gefühl für Prozesse vermitteln sollen. Dazu werden Kreativität, wissenschaftliche Methoden und wissenschaftliches Vorgehen sowie kritisches Denken trainiert. Das Ziel dieses Typs ist, die Teilnehmenden zu befähigen, sich wirksamer mit Inhalten zu befassen und Grundfertigkeiten des forschenden Arbeitens zu erlernen. Das *Typ III Enrichment* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001, 174) ist die Hauptstütze des Programms, um Hochbegabungen und Höchstleistungen zu unterstützen: Es besteht aus Tätigkeiten, in denen Teilnehmende sich mit realen Problemen, Themen oder Herausforderungen durch den Einsatz geeigneter Untersuchungsmethoden beschäftigen. Auf diesem Level kommt es darauf an, einen allgemeinen Themenbereich zu finden, in dem ein fortgeschrittenes Arbeiten möglich wird. Eine spezifische Frage oder ein Problem in diesem Bereich sollen entwickelt und weitere Ressourcen genutzt werden. Im Sinne des wissenschaftlichen Arbeitens werden die Teilnehmenden beispielsweise befähigt, mit geeigneten Methoden Rohdaten zu ermitteln. Am Ende stehen ein ausgefeiltes durchdachtes Werkstück, ein Produkt oder Befunde, über die sich die Teilnehmenden mit entsprechenden Zielgruppen austauschen. In der **ABB.1** findet sich dieses Modell unter *theory and research* skizziert.

DAS DREHTÜRMODELL – THE »REVOLVING DOOR«

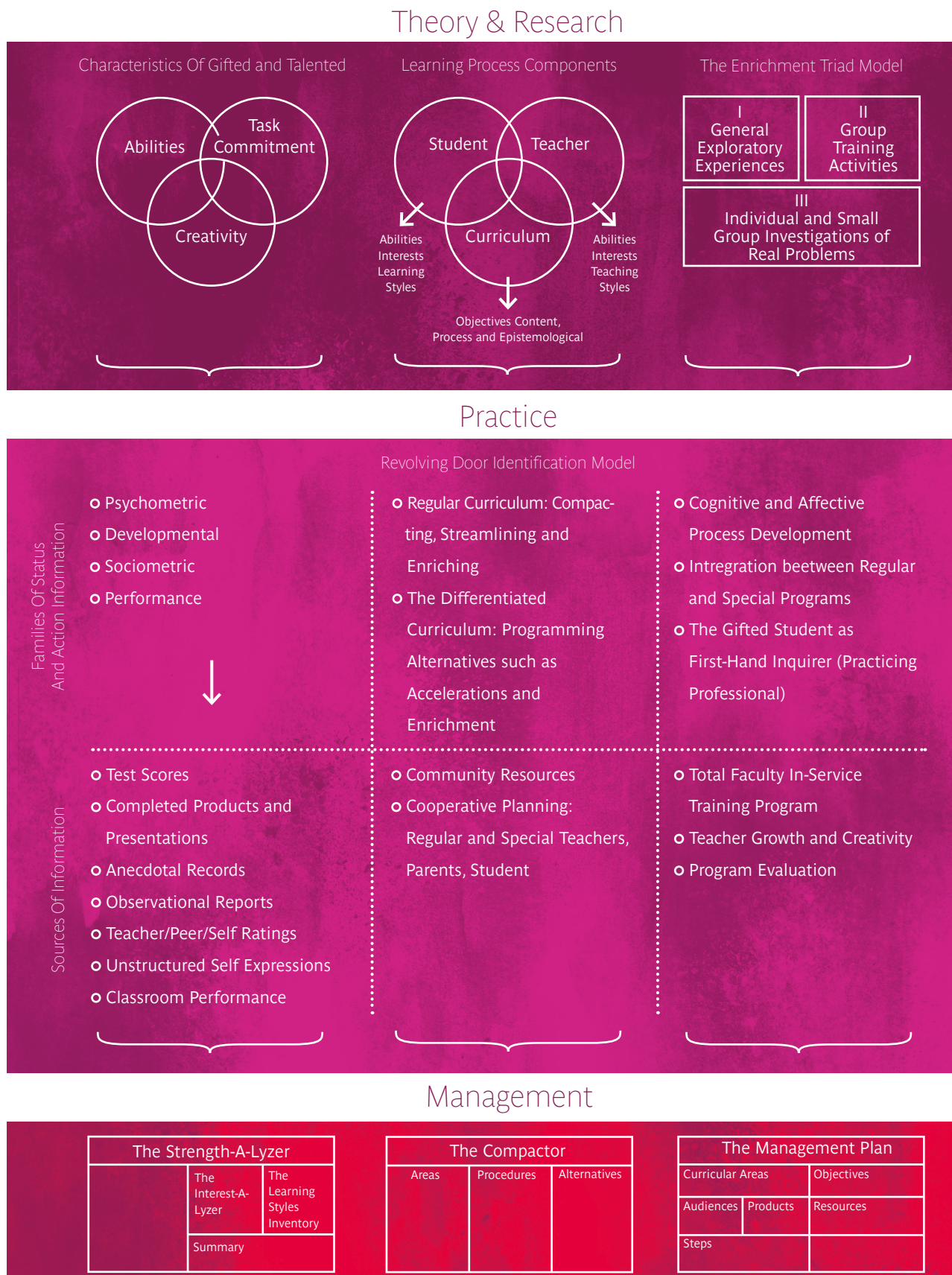
Den inhaltlichen Ideen zu dem Triad Enrichment Model fügte Renzulli später das Bild »Revolving Door« – Drehtür – hinzu. Er wählt dieses Bild, um die Organisationskomponente zu beschreiben, mit der innerhalb des regulären Schulsystems ein Förderkonzept implementiert werden kann (RENZULLI/REIS/SMITH 1981; RENZULLI/REIS 1985, 45). Joseph Renzulli, Sally Reis und Linda Smith konzipierten, erprobten und evaluierten unter diesem Label ein Modell, das dazu dienen sollte, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die ein spezielles Programm für Hochbegabte und Talentierte besuchen können, das *Revolving Door Identification Model* ^{☆4} (RDIM). Sie beschreiben das RDIM wie folgt: »In essence, RDIM provides the mechanism for students to come into and out of advanced levels of task-specific enrichment as the need arises. It is an approach designed to increase substantially the number of students involved in special services, minimize concerns about elitism by doing away with the you-have-it or you-don't-have-it concept, and most importantly, provide supplementary services have the highest potential for doing the most good for a particular Youngster« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 5).

Dem »Grouping« auf Zeit, wie es das Drehtürkonzept intendiert, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die Aktivitäten innerhalb des Drehtürprogramms sind nach den Typen des Triad Enrichment Models organisiert. Schülerinnen und Schüler verlassen den regulären Unterricht, um in einem Ressourcenraum, in dem sowohl Lehrer als auch Materialien zur Verfügung stehen und Anleitungen durch Lehrpersonen erfolgen, im Sinne des Enrichments an Themen arbeiten zu können. Lehrkräfte, die für die Arbeit im Ressourcenraum speziell geschult sind, unterstützen die jeweiligen Arbeiten mit denjenigen Methoden, die jeweils für die Enrichmenttypen I–III vorgesehen sind. Dazu gibt es einen Wochenplan, der die verschiedenen Zeitfenster und die dort stattfindenden Unterstützungsangebote gemäß der drei Enrichmenttypen und weiter ausdifferenzierten Graden des Typs III erfasst (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 48F.). Diese Organisationsform ermöglicht ein flexibles System, in dem Schülerinnen und Schüler während der Woche in unterschiedlichen Zeitfenstern, Enrichmentgraden und flexiblen Gruppierungen oder auch einzeln arbeiten können. Dem »Grouping« auf Zeit, wie es das Drehtürkonzept intendiert, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Eine anregungsreiche Aus-

^{☆4} Renzulli, Reis und Smith publizierten 1981 das Handbuch »The Revolving Door Identification Model«, das ausführlich die Entstehung des Drehtürkonzepts und alle Maßnahmen beschreibt. Es enthält eine Fülle von Abbildungen und Dokumentvorlagen wie Frage- und Dokumentationsbögen und Arbeitsmaterialien, die in einzelnen Phasen eingesetzt werden. Das Buch ist bislang nicht übersetzt worden, was nicht am Lesen hindern sollte. Die Erweiterung des Konzepts, das Schoolwide Enrichment Model, wird in einem deutschsprachigen Handbuch »Das Schulische Enrichment Modell SEM« (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001) beschrieben; dieses enthält hilfreiche Beschreibungen und auch einige Dokumentvorlagen.

➤ Abb.1: Renzulli Educational Programming System (In Anlehnung an RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 4)



Mit der Bildung des Talentpools und umfangreichen Informationen über Schülerinnen und Schüler zur Nomination für das Enrichmentprogramm stellten sich Renzulli und seine Kolleginnen gegen die in dieser Zeit übliche Auswahl durch einen Intelligenz- und/oder Leistungstest.

einandersetzung, gemeinsame Lernprozesse sowie das Lernen an sich und dessen Ergebnisse in der Gruppe vorstellen zu können, unterstützen sowohl das Lernverhalten als auch die kognitive Weiterentwicklung bis hin zu positiven Auswirkungen auf das Selbstkonzept.

Renzulli, Reis und Smith konzipierten das Modell zu einer Zeit, als man über einen Intelligenztest eine bestimmte Prozentzahl, ca. 5 %, an Schülerinnen und Schülern (IQ ab >125), für ein spezielles Programm zuließ, das diese dann längere Zeit, zum Teil bis zu einem Jahr, besuchten. Für diese Zeit konnten sie einen Ressourcenraum zur Arbeit in den Programmen nutzen. Das Drehtürmodell sieht nun die Bildung eines Talentpools vor, der 15 bis 25 % des Jahrgangs umfassen soll, nicht als feste Gruppe an einem Programm teilnimmt, sondern individuelle und im unregelmäßigen Wechsel verschiedene Zeitfenster anbietet, in denen die Schülerinnen und Schüler an einem Thema arbeiten können. In dem Talentpool zu sein bedeutet, dass der Ressourcenraum und der dort angebotene Service zur Verfügung stehen. Teilnehmende nutzen den Ressourcenraum so lange, bis ihr Projekt beendet ist, und machen dann Platz für einen anderen Interessenten. Haben sie aber eine weitere kreative Idee für ein neues Projekt oder wollen sie das abgeschlossene Thema mit weiteren Studien vertiefen, müssen zur erneuten Nutzung neue Vereinbarungen getroffen werden. Dieses Vorgehen hat den entscheidenden Vorteil, dass in diesem Raum für das Förderprogramm zuständige Lehrpersonen im Laufe des Jahres mehr Schülerinnen und Schüler betreuen können, als es in dem sonst üblichen Programm möglich wäre. Zudem können die Erfahrungen des Enrichments durch den häufigeren Wechsel von Schülerinnen und Schülern und aufgrund der Erfahrungen der Lehrer im Ressourcenraum auch in den Unterricht im Klassenraum Eingang finden (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 6F., 71; REIS/RENZULLI 2003, 344).

Mit der Bildung des Talentpools und umfangreichen Informationen über Schülerinnen und Schüler zur Nomination für das Enrichmentprogramm stellten sich Renzulli und seine Kolleginnen gegen die in dieser Zeit übliche Auswahl durch einen Intelligenz- und/oder Leistungstest. Sie kritisierten zudem, dass häufig Statusinformationen vor dem Eintritt in ein Programm erhoben wurden und

dann zur Teilnahme berechtigten (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, IX, 6F.). Nach dem Konzept von Renzulli, Reis und Smith wird die Nomination für den Talentpool über zwei Wege vorgenommen: Basiskriterien und alternative Wege (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 50FF.). Ein Basiskriterium bilden Nominationen von Lehrpersonen zu den Bereichen Lernen, Motivation, Kreativität, Führungsverhalten oder einem von ihnen frei zu wählenden Bereich. Ein weiteres Kriterium wird durch die Ergebnisse von Fähigkeitstests erfüllt. Daneben gibt es auch alternative Wege wie die Nomination durch andere oder sich selbst, spezielle Eignungstests oder besondere Produkte aus Arbeitsprozessen. Diese einzelnen Nominationszugänge sind nicht additiv, was zur Folge hat, dass Schülerinnen und Schüler über viele Zugänge und eben nicht nur Testergebnisse in die Fördermaßnahme gelangen können. Wird ein Lernender nun über ein Basiskriterium nominiert, ist er automatisch im Talentpool. Geschieht dies über den alternativen Weg, entscheidet eine Kommission über die Teilnahme. Um die ganze Klasse in den Blick zu nehmen, füllen die Lehrpersonen eine an diesen Kriterien orientierte Klassentabelle^{☆5} aus. Für die dann nominierten Personen wird ein weiteres Formblatt^{☆6} verwendet, das umfangreichere Informationen auch zu den Leistungen und Interessen umfasst. Von der Idee einer reinen Statusinformation weichen Renzulli und sein Team ab, da sie mehrere Informationen einfließen lassen. Vielfältige Informationen aus psychometrischen Verfahren, zur Entwicklung, zur Performanz der jeweiligen Arbeitsprozesse und auch soziometrische Daten gehen in die Diagnostik^{☆7} ein (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 32; VGL. [ABB. 1](#)).

Die Schülerinnen und Schüler verlassen dann für ein definiertes Zeitfenster den regulären Unterricht und gehen »in action«; »resource room teacher« begleiteten sie dabei und sammeln während der Arbeit an einer gewählten Thematik, einem Problem oder einer kreativen Ausdrucksform »action informations«.

^{☆5} Dokumentvorlage »Class Survey Sheet« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 52; 67).

^{☆6} Dokumentvorlage »Nomination form for the revolving door program« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 54).

^{☆7} Zu der beschriebenen Diagnostik bieten Renzulli, Reis und Smith mehrere Übersichten an, in denen der Zusammenhang zwischen den drei Clustern aus dem Drei-Ringe-Modell und den vier genannten diagnostischen Bereichen dargestellt ist. Die Übersichten zeigen sehr deutlich die Komplexität dieses Verfahrens (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 32–35).

Mit der Idee eines Talentpools (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7, 31) verbinden Renzulli und seine Kolleginnen drei Instrumente (VGL. [ABB. 1](#)), die den Ein- und Ausgang in die Drehtürprogramme markieren. In dem »Compactor« werden von den regulären Fachlehrern Informationen über Arbeitsbereiche, Arbeitsprozesse und Alternativen notiert. Renzulli, Reis und Smith sehen dieses Instrument als Mittel zur Verdichtung oder Akzeleration des regulären Curriculums an, um auch im Klassenraum mehr Zeit für begabte Kinder zu haben, die im Sinne des Enrichments arbeiten (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10). Damit ist zwar auch die Erhebung eines Status verbunden, aber mit deutlich mehr Informationen, als dies über Lernleistungen möglich ist. Der »Strength-A-Lyzer« (RENZULLI/SMITH 1979; RENZULLI/REIS/SMITH 1981) trägt weitere Informationen über Fähigkeiten, Interessen und Lernstile zusammen und steht in der Eintrittsphase des Programms. Das Instrument dient dabei sowohl der Identifikation geeigneter Teilnehmender als auch der Gestaltung eines individualisierten Programms (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7). Die Schülerinnen und Schüler verlassen dann für ein definiertes Zeitfenster den regulären Unterricht und gehen »in action«; »resource room teacher« begleiteten sie dabei und sammeln während der Arbeit an einer gewählten Thematik, einem Problem oder einer kreativen Ausdrucksform »action informations«. Zwei Formen erhalten dabei eine besondere Beachtung im Beobachtungsprozess: zum einen die »Explosion« einer Idee und deren Ausdrucksform und zum anderen das, manchmal langsam wachsende, Interesse an der intensiven Auseinandersetzung, welches aber ein entscheidendes Indiz ist (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7, 81). Als gewichtiges Merkmal für die Informationen über Aktivitäten gilt, dass die Lehrer damit begründen, dass die teilnehmenden Kinder einen bestimmten Bereich in größerer Tiefe bearbeiten wollen (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7). Damit gehen auch subjektive Informationen über die Aktivität eines Kindes im Kontext des gewählten individualisierten Programms ein.

Während der Zeit im Ressourcenraum dient der »Managementplan« (RENZULLI/SMITH 1977B; VGL. [ABB. 1](#)) vorrangig der Planung und Dokumentation des Arbeitsprozesses, zum Ende des Programms dann aber auch zur Identifizierung relevanter Ausdrucksformen der kreativen Arbeit der Teilnehmenden (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10). Der Managementplan ist damit ein Kontrakt und zugleich eine Beschreibung, um entscheiden zu können, ob die Teilnehmenden auf einem weiteren Level teilnehmen dürfen. Dieser Plan kann auch für die Auswertung des Programms oder einen Bericht an die Eltern verwendet werden (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10, 94FF.). Der Managementplan wird auch genutzt, um nach dem Durchlaufen eines Enrichmenttyps gegebenenfalls das Verlassen des Drehtürprogramms zu begleiten, mit der Intention, keine negativen Emotionen aufkommen zu lassen. Die begleitenden Lehrpersonen haben die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu beraten, auch

hinsichtlich einer möglichen späteren Wiederaufnahme in das Förderprogramm (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 93). Nach Beendigung der Teilnahme an einem Projekt zum Drehtürprogramm füllen die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Klassen- und Ressourcenraumlehrpersonen einen Fragebogen aus, um das Projekt und auch das Konzept der Drehtür zu evaluieren (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 108FF.).

DAS DREI-RINGE-MODELL UND DAS DREHTÜRMODELL GEHÖREN ZUSAMMEN

Sowohl die Diagnostik als auch die Planung der Aktivitäten im Drehtürprogramm stützen sich auf das *Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung* (RENZULLI 1978; RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 17; RENZULLI 2003, 7; VGL. [ABB. 1](#)). Dieses Modell zählt zu den mehrdimensionalen Faktorenmodellen, die in den 1970er-Jahren zunehmend entwickelt und diskutiert wurden. Renzulli stellt die Hochbegabung in einen persönlichkeitsrelevanten Kontext, der sich aus der Kreativität, der Aufgabenverpflichtung als aufgabenbezogene Motivation und aus überdurchschnittlichen Fähigkeiten zusammensetzt. Im Zusammenwirken dieser Cluster entwickelt sich seiner Auffassung nach die Hochbegabung, die er in seinem Modell vor allem als Performanz der hohen Begabung, also Hochleistung interpretierte (JACOBS 2006, 11).

Dieser Ansatz drängt die Relevanz der Statusdiagnostik im Sinne eines Testergebnisses in den Hintergrund und fokussiert stattdessen auf die Dynamik der Begabungsentfaltung in Form von Performanz innerhalb der Drehtüraktivitäten.

Der Ansatz Renzullis, die Entwicklung von Hochbegabung und Hochleistung über ein Mehrfaktorensystem, dessen Faktoren in einem Wirkzusammenhang stehen, zu denken, spiegelt sich in der Konzeption des Drehtürmodells wider (VGL. [ABB. 1](#)): Auch hier finden sich mehrere Faktoren und Cluster, die zur Informationssammlung über die Einzelperson genutzt werden, um daraus ein individuelles Programm zu konzeptionieren. Gleichgewichtig wird mit diesen Clustern die Entwicklung der Teilnehmenden während des Programms wie auch das Produkt und dessen Produktion betrachtet. Dieser Ansatz drängt die Relevanz der Statusdiagnostik im Sinne eines Testergebnisses in den Hintergrund und fokussiert stattdessen auf die Dynamik der Begabungsentfaltung in Form von Performanz innerhalb der Drehtüraktivitäten. Gleichzeitig, und das ist das Herausragende an der Konzeption Renzullis, wird durch die Beobachtung und Informationssammlung über die Teilneh-

menden und ihre Aktivitäten während des Drehtürprogramms weitere Diagnostik⁸ betrieben, um über eine Teilnahme an fortschreitenden weiterführenden Angeboten zu entscheiden. Das zentrale Anliegen Renzullis, Begabung aus vielen Perspektiven zu verstehen und dadurch auch zu entwickeln, zieht sich wie ein roter Faden durch seine Forschungen hindurch. Dabei sind die Komponenten seines Drei-Ringe-Modells zentral: Fragen zur Kreativität, deren Entwicklung und zu dem Zusammenhang zwischen Kreativität und Aufgabenbearbeitung bis hin zu Problemlösestrategien führen zu einer immer differenzierteren Ausgestaltung seines Enrichmentprogramms.

DAS SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL (SEM) ZUR POTENZIALENTDECKUNG UND FÖRDERUNG KOGNITIVER FÄHIGKEITEN

Die Erfolgsgeschichte des Drehtürmodells geht weiter, indem Joseph Renzulli und Sally Reis das Triad Enrichment Model und das Revolving Door Identification Model zunächst zum *Triad/Revolving Door Program* zusammenführen und es zum Zentrum eines umfangreichen begabungsfördernden Schulentwicklungskonzepts machen (RENZULLI/REIS 1985, 19, 45; RENZULLI 2003, 4FF.; REIS/RENZULLI 2003, 333F.). Dieses Schoolwide Enrichment Model (SEM)⁹ stellt eine Weiterentwicklung dar und wird erstmalig 1985 in Form eines Handbuches publiziert, das sowohl überarbeitete und erweiterte Instrumente bietet als auch die Rolle der Lehrpersonen deutlicher beschreibt und Schulentwicklung vielfältig thematisiert. Das Konzept ist gereift, was sich in der klaren Gliederung und den detailreichen Ausführungen beispielsweise zu den Organisationskomponenten, der Rolle der Koordinatoren des SEM, den curricularen Beispielen, aber vor allem zu den Enrichmenttypen dokumentiert.

Das Schoolwide Enrichment Model basiert auf einer theoretischen Grundlage zur Förderung von Begabungen und explizit auch Hochbegabungen und konturiert einen organisatorischen und pädagogischen Rahmen. Es sieht drei Komponenten vor (RENZULLI 2003, 6F.; 2012, 20):

- stärkenorientierte Portfolios, die über das Fortschreiten akademischer Leistungen, über Interessengebiete, Lernstile und Präsentationsformen Auskunft geben
- ein verdichtetes Curriculum und ein systematisches Verfahren zur Modifikation des Lehrplans für Hochleisterinnen und Hochleister
- Lernen und Lehren im Sinne des Enrichments, orientiert am Enrichment Triad Model.

Das SEM fokussiert auf die Entwicklung akademischer und kreativ-produktiver Hochbegabung. Dies gelingt nach Renzulli am besten durch Lernsituationen, in denen der Nutzen und die Anwendung von Informationen sowie von Denkfähigkeiten für die Bearbeitung eines reales Problems

in einer induktiv vorgehenden Art und Weise erfahren werden kann (RENZULLI, 2003, 5; 2012, 21). Die kreativ-produktive Hochbegabung befähigt in besonderem Maße für die Arbeit an Themen mit persönlicher Relevanz und kann sie zu hohen kreativen und investigativen Leistungen führen (RENZULLI 2003; 2012, 20). Dieser Ansatz ist bereits im Triad Enrichment Model und im Revolving Door Identification Model grundgelegt, erfährt in dem SEM aber eine weitere Systematisierung.

Die Forschung zum SEM ist vielfältig und stützt die Effektivität des Konzepts in mehrfacher Hinsicht (VGL. ÜBERSICHT IN RENZULLI 1994), wenngleich Renzulli eingrenzend äußert, dass es sich bei vielen Studien um nicht experimentelle, deskriptive, qualitative Studien handelt und deswegen Kausalzusammenhänge nur bedingt hergestellt oder generalisiert werden können. In der Zusammenschau der Forschungsbefunde können aber Effekte angenommen werden (RENZULLI 1994, 18F.): Zum einen zeigen sich positive Entwicklungen der Teilnehmenden in Bezug auf Leistungen und Lernverhalten, Entwicklung von Kreativität, Zuwendung zu Aufgaben, Reduktion von Underachievement und positive Wirkung auf das Selbstkonzept. Zum anderen wirkt das SEM auf die Lehrpersonen insofern, als sich ihre Handlungspraxis in Bezug auf Instruktionen und begabungsfördernde Einstellungen positiv verändern. Durch die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden und die Einführung des SEM in das Schulsystem wird letztlich eine Schulentwicklung initiiert (RENZULLI 1994, 18).

Durch die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden und die Einführung des SEM in das Schulsystem wird letztlich eine Schulentwicklung initiiert.

Das Anliegen des SEM ist, und darin spiegeln sich die Vorläuferkonzepte wider, dass Begabungen durch diese Konzeption vielfältig sichtbar werden, Schülerinnen und Schüler sich in der Systematik und mit den Grundsätzen des Modells weiterbilden und sich vor allem kognitiv weiterentwickeln können (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 71). Kirschenbaum und Renzulli sehen einen Zusammenhang zwischen der vermittelten Lernerfahrung, dem Begabungsverständnis, das dem SEM zugrunde liegt, und der Modifizierbarkeit kognitiver Prozesse (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 71). Dazu ziehen sie Vergleiche zu Fortschritten in der Zone der nächsten proximalen Entwicklung (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 73) und der Theorie der kognitiven Modifizierbarkeit nach Feuerstein (VERWEIS AUF FEUERSTEIN 1980 IN KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 78). Denkstrukturen auszubilden und dadurch

kognitive Entwicklung zu unterstützen, kritisches Denken anzuvisieren, intrinsische Motivation zu fördern und so Problemsituationen identifizieren und lösen zu können, korrelieren mit der theoretischen Annahme des Enrichmentkonzepts (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 78), dass Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen durch die Arbeit im Enrichment entwickeln: Indem sie alle drei Phasen des Triad Enrichment Models durchlaufen, erlangen sie Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen, weil sie zuvor die eigenen Ziele benannt, Fähigkeiten erweitert, ihre Arbeit selbst strukturiert und Problemlösungen gefunden haben und nicht zuletzt auch dadurch, dass sie ihren Lernprozess und ihre Ergebnisse mit anderen austauschen (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 73).

Zuge von Konzeptionen für inklusiven Unterricht gewinnt das Drehtürmodell an Relevanz, da es sowohl für die Arbeit mit besonders Begabten als auch mit Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen geeignet ist (SEITZ/SCHIEDT 2012; GREITEN 2016A, 44).

»Always design a thing by considering it in its next larger context – a chair in a room, a room in a house, a house in an environment, an environment in a city plan.« Elie Saarienen ☆11

DAS MODELL WIRD WEITERENTWICKELT

Das Schoolwide Enrichment Model ist aber nicht der Endpunkt der 40jährigen Geschichte des Enrichmentmodells, sondern Renzullis Ziele motivieren ihn zu weiteren Forschungen: Mit der *high-end learning theory* (RENZULLI 1999) und dem *Renzulli Learning System* (RENZULLI/REIS 2012) wird das Konzept sowohl theoretisch als auch schulpraktisch erweitert. »Our ultimate goal is the development of a total school enrichment program that benefits all students and concentrates on making schools places for talent development for all young people« (RENZULLI 2012, 22). ☆10

Das Schoolwide Enrichment Model ist inzwischen weit über die USA hinaus bekannt. Im Zuge der Ausrichtung vieler Länder, sich der Begabungsförderung zu öffnen und diese aktiv zu unterstützen, und aufgrund der flexiblen Möglichkeiten, die das SEM den Schulen bietet, breitet es sich weltweit aus (SYSTMA 2003, 58). Systma untersuchte 2003 das SEM in Brasilien, Mexiko, Neuseeland, Nigeria und der Schweiz. Die Jahrgänge, in denen das SEM in den untersuchten Konzepten genutzt wird, unterschieden sich zwar erheblich, aber bis auf Schulen in Mexiko arbeiteten alle mit dem Enrichment Triad Model, Mexiko zumindest mit *Enrichment Clustern* (SYSTMA 2003, 60). Das bedeutet, dass sowohl das Organisationselement der *Drehtür* als auch das pädagogische Konzept des Enrichment Triad Model übertragen wurden. In den Niederlanden ist es fester Bestandteil der Begabtenförderung (PETERS 2008) ebenso wie in der Schweiz (ROGALLA 2009), in Österreich (KEMPTER 2009) und in Deutschland (GREITEN 2016A, 30). In der theoretischen Auseinandersetzung mit Renzullis Konzepten werden immer wieder Zusammenhänge zu dem Modell des *Autonomous Learner* von BETTS UND KERCHER (1999) und BOEKAERTS Konzept des *self-regulated learning* (1999) hergestellt (FISCHER 2008, KEMPTER 2009). Im deutschsprachigen Raum fließen daher verschiedene theoretische Begründungen ineinander, um Formen des Enrichments zu entwickeln. Eine neuere Entwicklung zeichnet sich ab: Im

☆8 Renzulli führt seine Überlegungen und Methoden zu dieser Form von Diagnostik weiter aus und erstellt dazu eine Übersicht, in der »guidelines« als Ziele der Förderung benannt werden: »Recommended guidelines for an overall identification system« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 29).

☆9 Zur Geschichte des SEM: cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/39E53BA8-A7BC-445A-9816-AFAD08435695/127851/THESCHOOLWIDE-ENRICHMENTMODELAFOCUSONSTUDENTSTRENGT.pdf (Abruf 05.06.2015).

☆10 Die Erfahrung und Erforschung des SEM führt Renzulli weiter. Er entwickelte das Renzulli Learning System (RLS), das in vier Schritten aufgebaut ist und die high-end learning theory (RENZULLI 2012, 38). Weitere Informationen finden sich unter www.renzullilearning.com/ (Abruf 08.09.2015), unter »Test Drive Renzulli Learning«.

☆11 Saarienen, E. (1956): Time, July 2. In: Renzulli 2003, S. 4.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

LITERATUR

- BAUM, S. M./RENZULLI, J. S./HÉBERT, T. P. (1995):** Reversing Underachievement: Creative Productivity as a Systematic Intervention. In: *Gifted Child Quarterly* 39, H. 4, S. 224–235.
- BETTS, G./KERCHER, J. K. (1999):** Autonomous Learner Model. Optimizing Ability. ALPS: Greeley.
- BOEKAERTS, M. (1999):** Self-regulated learning. Where are we today. In: *International Journal of Educational Research* 31, S. 445–457.
- FISCHER, C. (2008):** Strategien selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, H. 1, S. 41–51.
- GREITEN, S. (2016A):** Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung – Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.) (2016): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 30–44.
- JACOBS, C. (2006):** Hochbegabtendiagnostik mit Intelligenzverfahren. In: Uhrlau, K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie*. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 9–24.
- KEMPTER, U. (2009):** Enrichment als eine Station auf dem »Weg des Selbstbestimmten Lernens« In: *Journal für Begabtenförderung* 9, H. 1, S. 18–23.
- KIRSCHENBAUM, R. J./RENZULLI, J. S. (1995):** Cognitive Education in the Schoolwide Enrichment Triad Model. In: *Journal of Cognitive Education* 5, H. 1, S. 71–80.
- MÖNKES, F. J. (1985):** Hochbegabung: Eine Situationsbeschreibung (1985). In: Heller, K. A./Mönks, F. J. (Hrsg.) (2014): *Begabungsforschung und Begabtenförderung: der lange Weg zur Anerkennung. Schlüsseltexte 1916–2013*. Münster: LIT, S. 123–139.
- MÖNKES, F. J. (1992):** Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E. A./Nickel, H. (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte. Empirische Befunde. Praktische Konsequenzen*. Bern: Huber, S. 17–22.
- PETERS, W. (2008):** Begabtenförderung in den Niederlanden. In: Fischer, C./Mönks, F. J./ Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Münster: LIT, S. 103–110.
- REIS, S. M./RENZULLI, J. S. (2003):** Developing High potentials for innovation in young people through the schoolwide enrichment model. In: Shavinina, L. V. (Hrsg.): *The international handbook on innovation*. Amsterdam: Elsevier Science, S. 333–346.
- RENZULLI, J. S. (1976):** Enrichment triad modelguide for developing defensible programs for gifted and talented. In: *Gifted child quarterly* 20, H. 3, S. 303–326.
- RENZULLI, J. S. (1977A):** Enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented: Part II. In: *Gifted child quarterly* 21, H. 2, S. 227–233.
- RENZULLI, J. S. (1977B):** The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center C.T.: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S. (1978):** What makes giftedness? Reexamining a definition. In: *Phi Delta Kappa* 60, H. 3, S. 180–184.
- RENZULLI, J. S. (1986):** The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, S. 53–92.
- RENZULLI, J. S. (1994):** Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. In: *Gifted Child Quarterly* 38, H. 1, S. 7–20.
- RENZULLI, J. S. (1999):** The definition of high-end learning. University of Connecticut, Storrs, CT: Neag Center for Gifted Education and Talent Development.
- RENZULLI, J. S. (2003):** The Schoolwide Enrichment Model: An overview of the theoretical and organizational rationale. In: *Gifted education international* 18, S. 4–15.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (1985):** The Schoolwide Enrichment Model. A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (2012):** A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. In: *Gifted education international* 28, S. 19–40.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M./SMITH, L. H. (1981):** The Revolving Door Identification Model. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M./STEDTNITZ, U. (2001):** Das Schulische Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer Verlag.
- RENZULLI, J. S./SMITH, L. H. (1979):** A Guidebook for Developing Individualized Educational Programs for Gifted and talented students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- ROGALLA, M. (2009):** Das Schulische Enrichment Modell: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. In: *Journal für Begabtenförderung* 9, H. 1, S. 7–17.
- SEITZ, S./SCHEIDT, K. (2013):** Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. Zeitschrift für Inklusion 1/2012. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Abruf 10.09.2015).
- SYSTEMA, R. E. (2003):** The schoolwide enrichment model around the world: an overview of component applications in five Countries. In: *Gifted Education International* 18, S. 58–66.



SILVIA GREITEN

Typen von Drehtürmodellen in NRW Rekonstruktionen aus einer Fragebogenstudie

In der deutschen Schullandschaft zeigen sich verschiedene Konzeptionen, die Schulen als »Drehtürmodelle« bezeichnen und meist in den Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung stellen. Ziel der hier vorgestellten Teilstudie aus der Studie *Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung* (GREITEN 2016A) ist die Deskription verschiedener Typen von Drehtürmodellen und ihrer historischen Genese.

ligung aktiver Personen, Zielformulierung und Kooperationsmöglichkeiten mit Partnern entwickelten die Schulen in NRW unterschiedliche Konzepte des Drehtürmodells. Allen ist gemein, dass das Drehtürmodell ein Organisationsmodell innerhalb der komplexen schulsystemischen Struktur darstellt, welches es Schülerinnen und Schülern erlaubt, für eine gewisse Zeit den Unterricht zu verlassen, um zeitgleich an einem anderen Thema, Projekt oder in einem Fördermodul zu arbeiten.

KONTEXT UND FORSCHUNGS-LAGE

Das Drehtürmodell in NRW geht auf das *Triad Enrichment Model* (RENZULLI 1977) und das *Revolving Door Identification Model* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981) zurück (GREITEN 2106B, 12). Renzulli und Reis (1985) entwickelten aus diesen Vorläufern das *Schoolwide Enrichment Model (SEM)*. Renzulli und sein Team verfolgen das Anliegen, Hochbegabte und besonders Begabte zu fördern, indem sie mit dem Fokus auf interessengeleiteter Themenwahl und forschendem Lernen Schulentwicklung durch entsprechende schulorganisatorische Strukturen, Ausweitung diagnostischer Möglichkeiten und begabungsangemessene Lernkonzepte vorantreiben.

Durch modifizierend wirkende Faktoren wie den Grad der Anbindung an das Drehtürkonzept nach Renzulli, den Informationsstand über Variationen des Drehtürmodells, die Ausstattung der Schule, bereitgestellte Ressourcen, Betei-

Im Zentrum dieser Teilstudie stehen die Fragen, wie das Drehtürmodell nach Nordrhein-Westfalen kam, sich dort veränderte und welche Typen von Drehtürmodellen sich in der aktuellen Praxis beschreiben lassen.

Die Forschungslage zum Drehtürmodell erweist sich für den europäischen, insbesondere deutschen Sprachraum als unzureichend. Während es in den USA eine Fülle von Publikationen von Renzulli selbst, aber auch weiteren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gibt, die im Kontext des SEM auch Evaluationen vornahmen, finden sich im deutschsprachigen Raum nur wenige Publikationen zum Drehtürmodell (MÖNKS 1985; KLINGEN 2001; PETERS 2008; GROENSMIT 2008) und bislang keine Studien zu den verschie-

denen Typen von Drehtürkonzepten oder entsprechenden Schulentwicklungsperspektiven. Dies bot Anlass, eine Befragung an Schulen vorzunehmen, die das Drehtürmodell praktizieren. Im Zentrum dieser Teilstudie stehen die Fragen, wie das Drehtürmodell nach Nordrhein-Westfalen kam, sich dort veränderte und welche Typen von Drehtürmodellen sich in der aktuellen Praxis beschreiben lassen.

REKONSTRUKTION DER HISTORIE DES DREHTÜRMODELLS

Zur Historie des Drehtürmodells und dessen Weiterentwicklung in Deutschland finden sich keine detaillierten Publikationen. Um die Verbreitungswege des Drehtürmodells zu rekonstruieren, wurde daher als methodischer Zugang das leitfadengestützte Experteninterview mit der Besonderheit von Zeitzeugen gewählt (VGL. GLÄSER/LAUDEL 2010, 110FF.; FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2010, 438F.). Drei Personen wurden als Experten befragt: Professor Franz Mönks beschrieb das Drehtürmodell bereits 1985 in einem auf Niederländisch verfassten Grundlagentext anlässlich des landesweiten Kongresses »Hochbegabte in der Gesellschaft« zur Begabungs- und Begabtenforschung 1984 in den Niederlanden (MÖNKS 1985). Mönks war seit 1967 Professor für Entwicklungspsychologie an der Radboud Universität Nijmegen und übernahm 1988 dort den Lehrstuhl »Psychologie und Pädagogik des begabten Kindes«. Er ist der erste gewählte ECHA-Präsident^{☆1} (ECHA: European Council for High Ability). Während seiner Präsidentschaft hatte für ihn die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich Begabung oberste Priorität. Mit seinem damaligen Assistenten Willy Peters entwickelte er das Fortbildungskonzept des ECHA-Diploms. In der Schlussitzung des 4. ECHA-Kongresses in Nijmegen wurden am 10. Oktober 1994 die ersten ECHA-Diplome an Lehrkräfte überreicht und damit der Grundstein für weitere Konzeptionen gelegt. Die Wiege des »European Master's Degree in Gifted Education« liegt in Nijmegen. Damit ist Franz Mönks im deutschsprachigen Raum offenkundig die Brücke zum Drehtürmodell in den USA. Dr. Margarete Helfen arbeitete seit den 1990er-Jahren in der Bezirksregierung in Arnsberg und trug das Drehtürmodell zusammen mit anderen Fachberaterinnen und -beratern der Bezirksregierungen und Herrn Koch vom Schulministerium in NRW an Schulen heran und war auch an Weiterentwicklungen des Modells beteiligt. Der dritte Experte ist Christian Fischer, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung an der Universität Münster, der sich seit 2001 in der Lehrerbildung und in Forschungsprojekten mit der Weiterentwicklung des SEM nach Renzulli beschäftigt, das ECHA-Diplom in der Lehrerfortbildung ausbaute und auf dieser Grundlage das *Förder-Förder-Projekt* konzipierte. Aus diesen drei Interviews^{☆2} werden im Folgenden die

Verbreitungswege des Drehtürmodells nach NRW und seine Modifikationen rekonstruiert.

Das Drehtürmodell gelangte über das Triad Enrichment Model, das Revolving Door Identification Model und später das Schoolwide Enrichment Model von den USA in die Niederlande. Mönks lernte Renzulli und das von ihm entwickelte Drei-Ringe-Modell sowie das Revolving Door Model und das Triad Enrichment Model 1982 auf dem NAGC Kongress (National Association for Gifted Children) intensiver kennen. Es begann zunächst ein Austausch über die Konzepte mit der Folge, dass Mönks das Begabungsmodell von Renzulli erweiterte (MÖNKS 1992) und das Drehtürmodell in den Niederlanden publik machte. Mönks lud Renzulli 1984 in die Niederlande zu einem Kongress ein, auf dem Mönks selbst das Drehtürmodell vorstellte. Aufgrund einer späteren Anfrage des Städtischen Gymnasiums Nijmegen an Mönks und der Mitarbeit des damaligen Direktors, Peter Broerse, sowie der Lehrkraft Miriam Groensmit wurde das Modell an ein gymnasiales System adaptiert. Die Initiierung erfolgte aufgrund von Schwierigkeiten in der Beschulung hochbegabter Underachiever. Das Gymnasium konzipierte das an Renzullis Modell eng angelehnte *Erweiterungsprojekt* (GROENSMIT 2008, 112; INTERVIEW MÖNKS), in dem sowohl Diagnostik über Testverfahren (unter anderem IST 70, FES, SFB) und damit die Bildung eines *talent pools* als auch das selbstständige Arbeiten an gewählten Themen sowie das forschende Lernen zentral waren und sind. Das Drehtürmodell bildete die Organisationsform für diese selbstständige Arbeit. Nach der Einschätzung von Mönks stellten sich bei der Einführung des Modells kaum Schwierigkeiten, weil es sich hinsichtlich der Organisation gut in die schulische Struktur einbetten ließ. Mittlerweile nehmen ca. 30 % der Schülerinnen und Schüler am Städtischen Gymnasium Nijmegen am Erweiterungsprojekt teil (INTERVIEW MÖNKS) und das Drehtürmodell hat sich als Form der Begabtenförderung in den Niederlanden fest etabliert (PETERS 2008, 106).

In den 1990er-Jahren entstanden in Nordrhein-Westfalen zwei Wege zur Fortentwicklung des Drehtürmodells, die aus dem Kontakt mit Franz Mönks und Miriam Groensmit und der Hospitation am Städtischen Gymnasium in Nijmegen hervorgingen: zum einen eine Adaption des Konzeptes für das Schulsystem in NRW, unterstützt durch das Schulministerium und Vertreterinnen und Vertreter der Bezirksregierungen, die sich vorrangig an der Einzelfallförderung orientierte, und zum anderen Vermittlungen in der Lehrerfortbildung zum *ECHA-Diplom*^{☆3}, in anderen Formen der Lehrerfortbildung und durch Konzeptionen zum Förder-Förder-Projekt^{☆4} durch Christian Fischer.

Ein erster Weg begann in den 1990er-Jahren, als sich Vertreter der Bezirksregierungen Münster, Düsseldorf und Arnsberg über verschiedene Konzepte der Begabtenförde-

rung informierten und über die Gaesdonker Beratungsstelle für Begabtenförderung Kontakt zu Mönks und dem Städtischen Gymnasium in Nijmegen knüpften (INTERVIEW HELFEN). Durch den Austausch erwuchs der Grundgedanke, Einzelfälle von Hochbegabten, vornehmlich Underachiever, über das Drehtürmodell zu fördern. So konnten beispielsweise hochbegabte Kinder aus Sonder- und Hauptschulen mit dem Drehtürmodell an Gymnasien gebracht werden. Mit diesen ersten Erfahrungen wurden Übertragungsprobleme der Konzepte aus den USA und den Niederlanden diskutiert und Entwicklungen initiiert, um das Konzept in das Schulsystem in NRW einzupassen. Dr. Margarete Helfen beschreibt die Anfänge der Idee: »Das Kind muss unter dem Dach der Schule, in der Atmosphäre, das machen können, was es interessiert, damit durch diese Motivation Dinge, die es nicht gerne macht, angeschlossen werden können an Lernstrategien, Ausdauer und Durchhaltevermögen. Die Arbeit an freiwilligen Projekten war der Kern des Drehtürmodells«. Fachberaterinnen und -berater der Bezirksregierungen, unterstützt durch das Schulministerium NRW, vermittelten das Modell vorrangig über Einzelfälle und das neu entwickelte Beratungskonzept des *Runden Tisches* an Schulen. Wenige Schulen konzipierten auch Gruppenprojekte. Das Lernen mehr zu individualisieren und an die Bedürfnisse Einzelner anzupassen, war das Ziel (INTERVIEW HELFEN).

Das Drehtürmodell breitet sich in NRW neben Fortbildungen vor allem über Hospitationen und Netzwerke von Schulen und sicherlich auch über Homepageinformationen aus.

Nach Einschätzung von Dr. Margarete Helfen ebnete die Arbeit mit den »Neuen Richtlinien an den Grundschulen« und die Schulprogrammarbeit in den 1990er-Jahren indirekt den Weg für die Verbreitung und Weiterentwicklung des Drehtürmodells: Schulen mussten über eigene Schwerpunkte und Profile nachdenken und einige Schulen, die Begabtenförderung thematisierten, implementierten so auch Formen des Drehtürmodells. Die Schulprogrammarbeit und die Weitergabe der Programme an die Dezernenten forcierte die Verbreitung, da hochbegabte Schülerinnen und Schüler durch das Beratungskonzept des *Runden Tisches* und die Kenntnisse der Berater über die jeweiligen Schulprogramme gezielt an Schulen mit Drehtürmodellen vermittelt werden konnten. Hinzu kam Anfang der 2000er-Jahre, dass die Lehrerfortbildungen nicht mehr extern für wenige Lehrpersonen stattfanden, sondern an die Schulen verlagert und dadurch spezifische Themen ins Kollegium eingebracht wurden. Die Profilklassen, als

Exzellenzförderung konzipiert, gaben einen weiteren Schub, nämlich die Einführung des doppelten Sprachenlernens. Dahinter stand die Idee, wenn schon in speziellen Klassen Exzellenzförderung betrieben werden solle, dann auch mit einem hohen Herausforderungsniveau in diesem Bereich, zumal dieses Konzept organisatorisch leicht umzusetzen war. In diesem Zuge etablierten sich an einigen Schulen auch Bibliotheken und Silentiumräume zum Zwecke des eigenständigen Lernens. Mit dem Projekt der »Selbstständigen Schule« und der Unterstützung durch die Bertelsmann-Stiftung wurden die Varianten des Drehtürmodells nach Einschätzung von Margarete Helfen noch vielfältiger (INTERVIEW HELFEN).

Der zweite Weg ist eng mit Professor Fischer verbunden und lässt sich ebenfalls auf den Kontakt zu Professor Mönks und eine Hospitation am Städtischen Gymnasium Nijmegen im Rahmen einer ECHA-Fortbildung (FISCHER/BREHMER 2008, 387) zurückführen (VGL. INTERVIEW FISCHER IN DIESEM HEFT). Fragen zur systemischen Übertragbarkeit auf das deutsche Schulsystem stellten sich auch hier, und so entwickelte das Team um Christian Fischer das Konzept sukzessive weiter, in enger Anbindung an Evaluationen mit Schülerinnen und Schülern und Teilnehmenden aus Lehrer-, später auch Studierendenfortbildungen. Das Konzept wurde und wird dort zum Forder-Förder-Projekt (FFP) und zu Folgemodellen weiter ausgebaut. Grundlegende theoretische Annahmen von Renzulli zur Individualisierung und zum forschenden Lernen und auch Organisations Elemente zum Drehtürmodell bilden den Kern, aber sowohl die Weiterentwicklung hinsichtlich spezifischer Lernstrategien als auch die Ausweitung vom Vorschulbereich bis zur Oberstufe stellen eigene Charakteristika dar (INTERVIEW FISCHER).

Ein dritter Weg zeichnet sich in den letzten Jahren ab: Das Drehtürmodell breitet sich in NRW neben Fortbildungen vor allem über Hospitationen und Netzwerke von Schulen und sicherlich auch über Homepageinformationen aus.

☆¹ www.echa.info/echa-diploma (Abruf 15.12.2015).

☆² Die Experteninterviews wurden zwischen Juni und September 2015 geführt und liegen als Transkripte vor. Im Rahmen dieses Beitrages wird keine Detailanalyse der Interviews vorgenommen, sondern versucht, aufgrund der Informationen den Verbreitungsweg des Drehtürmodells zu rekonstruieren. Daher unterbleiben Zitationen und Transkriptverweise.

☆³ ECHA: European Council for High Ability; seit 2001 bietet das ICBF einen Studiengang im Rahmen von Lehrerfortbildungen an, in dem das ECHA-Diplom »Specialist in Gifted Education« verliehen wird (FISCHER/BREHMER 2008, 87).

☆⁴ www.icbf.de/arbeitschwerpunkte/begabtenfoerderung/forder-foerder-projekt (Abruf 03.09.2015).

Das Modell scheint momentan zu diffundieren, behält dabei den Organisationskern – das Verlassen des Unterrichts und zeitgleiches individuelles Arbeiten – bei. In einigen Konzepten geht aber der Anspruch des forschenden Lernens verloren, in anderen Modellen wird der individualisierte Zugang auf die Bearbeitung von frei wählbaren oder vorgegebenen Themen reduziert. Parallel wurden andere Modelle entwickelt, in denen sich Enrichment- mit Akzelerationsmaßnahmen mischen. Das Drehtürmodell ist in NRW als Form der Begabungs- und Begabtenförderung fest verankert^{☆5}.

DATENERHEBUNG UND AUSWERTUNG ZU TYPEN DES DREHTÜRMODELLS

Zur Datenerhebung wurden standardisierte Fragebögen mit offenen Fragen zur schriftlichen Beantwortung eingesetzt (PORST 2011, 64FF.). Die Stichprobe umfasst 42 Schulen, davon 32 Gymnasien, 3 Gesamtschulen, 7 Grundschulen. Der Analysefokus der hier vorgestellten Teilstudie liegt auf den Typen des Drehtürmodells. Dazu wurden durch Vergleichen und Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Differenzen aus den in den Fragebogen befindlichen Beschreibungen im inhaltsanalytischen Vorgehen induktiv Kategorien mit Unterkategorien generiert (KUCKARTZ/GRUNENBERG 2010, 506; MAYRING/BRUNNER 2010, 327F.). Kategorien ergaben sich vor allem über die Lerngruppen, mit denen die Drehtür verbunden ist, innerschulische und außerschulische Kooperationen zur Umsetzung des Modells, gezielte oder freie Wahl von Inhalten sowie Organisationselemente wie Zeitpläne, Kontrakte und Produkte. Die Zuordnung der Informationen aus den Fragebögen zu Kategorien erfolgte aus mehreren Antworten, die für einen Typus^{☆6} zusammengesetzt wurden. Aus den Daten konnten 17 Typen von Drehtürmodellen rekonstruiert werden, die sich zu 6 Haupttypen gruppieren lassen. Nachfolgend werden die verschiedenen Typen von Drehtürmodellen beschrieben. Hervorzuheben ist, dass fast alle Schulen mindestens zwei Typen anbieten, über die Hälfte der Schulen auch weitere (➤ABB.1). Eine Übersicht über die Häufigkeitsverteilungen zeigt ➤ABB.2.

BEFUNDE ZU VERSCHIEDENEN TYPEN VON DREHTÜRMODELLEN

TYP 1 – TEILNAHME AM REGULÄREN UNTERRICHT EINES ANDEREN JAHRGANGS

In der Regel konzentriert sich dieser Typ auf den *höheren Jahrgang (Typ 1a)*, selten auf den *unteren Jahrgang (Typ 1b)*. Kennzeichnend ist, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonders guten Leistungen an einem oder wenigen Fächern des nächsthöheren Jahrgangs teilnehmen. In sehr seltenen Ausnahmen können auch zwei, in einem Fall auch drei, Jahrgänge nach oben gewechselt werden. Für die Gymnasien und Gesamtschulen gilt, dass diese zur Umsetzung des Modells die Stundenpläne nicht verändern und die Teilnehmenden als Folge andere Fächer versäumen und diese nach den Vorgaben der Schulen selbstständig nacharbeiten müssen. Bei einigen Grundschulen werden die für das Drehtürmodell genutzten Fächer, meist ist dies das Fach Mathematik, in zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen parallelisiert, sodass ein Drehen ohne fachliche Verluste möglich wird. Eine Grundschule nutzt die Drehtür auch schulformübergreifend und ermöglicht besonders Begabten dadurch einen Unterricht an einem Gymnasium, in diesem Fall auch im Fach Mathematik.

Bei drei Grundschulen und zwei Gymnasien findet sich auch das Drehtürmodell nach unten mit der Intention, Schwächen auszugleichen. Für die Grundschulen gilt dabei wieder die Parallelisierung der Fächer. Die Typ 1a- und 1b-Varianten benötigen wenig Organisation. Meist reicht es aus, vorbereitende Beratungsgespräche zu führen, die Drehtürstunden im regulären Stundenplan der Schülerin oder des Schülers auszuweisen und die beteiligten Lehrpersonen zu informieren. Individuelle Absprachen existieren zu den Leistungsbewertungen. In den weiterführenden Schulen sind die Leistungen meist in dem Fach ausgewiesen, welches die Teilnehmenden in der regulären Klasse besuchen. Das Drehtürfach ist dann als Zusatzleistung auf

Bei drei Grundschulen und zwei Gymnasien findet sich auch das Drehtürmodell nach unten mit der Intention, Schwächen auszugleichen.

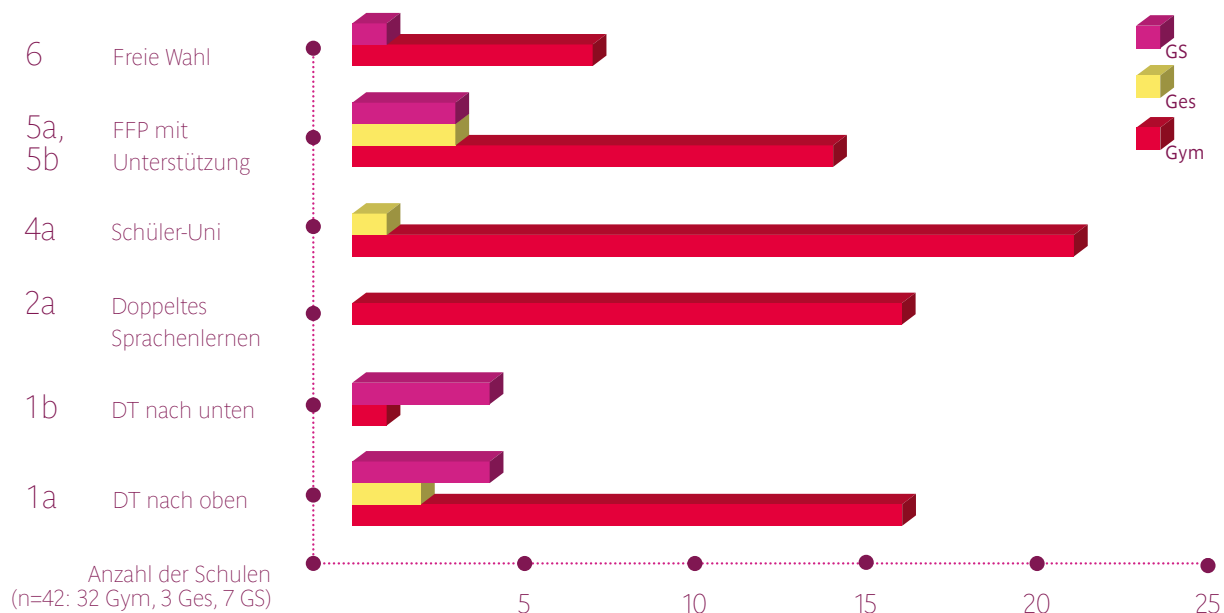
☆5 Informationen des Schulministeriums zum Drehtürmodell in NRW: www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php?idart=1390 (Abruf 02.09.2015).

☆6 In Analogie zur Typenbildung in der qualitativen Forschung wird ein Typus rekonstruiert, indem man verschiedene Fälle, hier Drehtürmodelle, miteinander vergleicht, die spezifischen Charakteristika der einzelnen Modelle herausarbeitet und Gemeinsamkeiten beschreibt. Durch die anschließende Kontrastierung aufgrund der Spezifika werden dann die Typen gebildet und beschrieben (FATKE 2010, 167; BOHNSACK 2010, 214).

☆7 Befunde aus einer schriftlichen Befragung (GREITEN 2016A, 32); N=42.

➤ Abb.1: Typen von Drehtürmodellen in NRW^{★7}

➤ Abb.2: Häufigkeit der sechs meist genannten Drehtürtypen (Mehrfachnennungen möglich)



dem Zeugnis vermerkt. In den Grundschulen wird das Fach meist vollständig angerechnet und entsprechend auf dem Zeugnis ausgewiesen. Im letzteren Fall beschreiben zwei Schulen das Anschlussproblem zu weiterführenden Schulen: Wenn das Fach mit Durchlaufen des dritten Jahrgangs bereits abgeschlossen ist, steht nur noch ein Enrichmentangebot zur Verfügung.

wirksam. Diese Drehtürform kann dann bis Klasse 9 fortgeführt werden. Der *Typ 2b*, der *doppelte Differenzierungskurs*, funktioniert nach denselben Organisationsprinzipien. Auch hier nehmen Schülerinnen und Schüler nur an der Hälfte des Unterrichts in dem regulär zu wählenden Differenzierungskurs teil, um einen weiteren parallel liegenden Differenzierungskurs belegen zu können.

TYP 2 – TEILNAHME AM UNTERRICHT DES GLEICHEN JAHRGANGS, ABER IN EINER ANDEREN LERNGRUPPE

Dieser Typ weist einen ähnlich geringen Organisationsaufwand wie Typ 1 auf. Das jeweilige Drehtürangebot besteht in dem Besuch eines regulären Unterrichts einer anderen Lerngruppe, der parallel zum Unterricht der eigenen Klasse, des eigenen Kurses stattfindet. Das *doppelte Sprachenlernen* (Typ 2a) zählt zu diesem Typ: Begünstigt durch die schulorganisatorische zeitliche Parallelisierung der zweiten Fremdsprache, können besonders Sprachbegabte jeweils die Hälfte des Unterrichts einer parallel angebotenen Sprache nutzen. In NRW wählen die Schülerinnen und Schüler in der sechsten Klasse die zweite Fremdsprache. Die Schulen bieten in der Regel Französisch und Latein parallelisiert als klassenübergreifende Kurssysteme an, innerhalb derer über diesen Drehtürtyp dann je die Hälfte des Sprachunterrichts besucht werden kann. Eine Fremdsprache ist als Leitfach zu benennen und dann versetzungs-

TYP 3 – GEZIELTE WAHL VON INHALTLICH DEFINIERTEN DREHTÜRPROGRAMMEN

Für diesen Typ ist eine etwas komplexere Organisation vonnöten, die nach Angebot unterschiedlich ausgeprägt ist. Die Schulen bieten definierte, durch Lehrpersonen betreute und vorkonzipierte Drehtürprogramme mit enger bis weiterer Steuerung an. Die Inhalte sind überwiegend festgelegt, die Lerngruppenzusammensetzung variiert, meist wird auf ein Produkt hingearbeitet. Ob und wie die Produkte von Schülerinnen und Schülern präsentiert werden, hängt von dem jeweiligen Programm ab. Der *Typ 3a* ist durch *definierte fachbezogene Erweiterungs- oder Vertiefungsprojekte* für bestimmte Jahrgänge gekennzeichnet, in denen die Teilnehmenden allein oder in Lerngruppen selbstständig vorgegebene Themen oder Zusatzmaterialien bearbeiten. Ein Gymnasium bietet beispielsweise für den Unterricht im Fach Mathematik der Jahrgänge 5 und 6 sowie im Fach Englisch jeweils spezifische Vertiefungsthemen an. In einer Grundschule bearbeiten die

Schülerinnen und Schüler in diesem Modell ausgewählte Zusatzhefte für das Fach Mathematik. Der *Typ 3b* ist als *gezielte Vorbereitung zur Teilnahme an Wettbewerben oder von Außenstellen angeregten Projekten* konzipiert. Hierfür ist bezeichnend, dass einzelne Lehrpersonen meist über Jahre einen Wettbewerb betreuen und eine, häufig jahrgangsgemischte, Gruppe in der Organisationsform der Drehtür auf den Wettbewerb oder auch ein Projekt vorbereitet. Die im Drehtürmodell zu bearbeitenden Inhalte sind damit zwar definiert, der Ansatz des forschenden Lernens steht in diesem Modell aber deutlich im Mittelpunkt. Der innerschulische Organisationsaufwand hält sich meist in Grenzen, da die betreuenden Lehrpersonen in der Regel das Programm auf Zeit betreuen und mit einer kleineren Gruppe arbeiten. Der *Typ 3c, gezielte Wahl von Drehtürkursen oder -projekten*, ist ebenfalls durch Zielgerichtetheit und vorbestimmte Angebote charakterisiert. Aber anders als in Typ 3a und 3b bieten die Schulen in diesem Typ aus ihrem Deputat gezielte Enrichmentprogramme an, beispielsweise Neigungskurse zur Kommunikation in Fremdsprachen. Eine Schule installierte für den achten Jahrgang ein spezielles Programm mit wechselnden Themenausreibungen, für das sich Teams bewerben müssen. Grundschulen richten beispielsweise einzelne Kurse oder Lernwerkstätten ein. In einem anderen Gymnasium nutzt man das Organisationsmodell der Drehtür, um ein Orchester auf Zeit zu bilden, indem die Teilnehmenden die zu übenden Stücke zum Selbststudium vorab erhalten und sich dann für die Orchesterarbeit in der Mittagszeit treffen.

Einige Schulen nutzen für ihre Drehtürkonzepte unterschiedliche Kooperationen.

TYP 4 – KOOPERATION NACH AUSSEN

Einige Schulen nutzen für ihre Drehtürkonzepte unterschiedliche Kooperationen. Die entsprechenden Lerngruppen sind vielfältig und die zur Wahl stehenden Enrichmentangebote inhaltlich meist vorbestimmt. Die Organisation seitens der Schule beinhaltet vor allem die Kontakte zu den Kooperationspartnern und deren Vermittlung zu interessierten Schülerinnen und Schülern sowie die Bereitstellung von Organisationsformularen und Beratungsressourcen. Am häufigsten findet sich hier die *Schüler-Uni* (Typ 4a). Kennzeichen der Schüler-Uni in NRW ist, dass Teilnehmende während der regulären Unterrichtszeit und darüber hinaus die Schule verlassen und ausgewählte Veranstaltungen an einer Universität in der Nähe oder als *Fernstudium* besuchen und sich dort erworbene Studien- und Prüfungs-

leistungen später anrechnen lassen können. Einige Schülerstudierende bringen Ausarbeitungen für die Universität auch beispielsweise für Zusatzleistungen im Abitur ein, sofern die entsprechenden Bedingungen eingehalten werden können. Die Wahl des Studienfaches ist sehr vielfältig. Die Gesamtschulen geben diesen Typ nicht an. Den *Typ 4b Drehtür Musik* ermöglichen spezifische Kooperationspartner, wie eine Musikschule oder entsprechende Studiengänge, deren Angebote, teilweise auch kostenpflichtig, besucht werden können. Das Kriterium für den *Typ 4c* ist die *Kooperation mit einer anderen Schule*. Dies stellt beispielsweise eine Grundschule als Förderung für besonders Begabte in ein oder zwei Fächern, meist Mathematik, zur Wahl: Die Kinder können am Gymnasium hospitieren, dort am Unterricht teilnehmen und erhalten einen speziellen Beobachtungs- oder Arbeitsauftrag. Ein Gymnasium implementierte die Drehtür im Konzept der Berufsvorbereitung, indem stunden- oder tageweise Interessierte am Unterricht in speziellen Ausbildungsgängen des Berufskollegs hospitieren, oder auch die technischen Räume für einzelne Projekte in Anspruch nehmen. Ähnlich verhält es sich im *Typ 4d*, definiert durch die *Kooperation mit einem Unternehmen* wie Museum, Krankenhaus, Maschinenfabrik. An diesen außerschulischen Lernorten sind beispielsweise für Projektarbeiten spezifische Zugänge über das Know-how der beteiligten Partner und damit Realzugänge gegeben. Zwei Gymnasien verankern das Drehtürmodell auch mit *Angeboten eines regionalen Netzwerkes* (Typ 4e). Dazu bieten beispielsweise die am Netzwerk beteiligten Schulen verschiedene Kurse oder Einzelveranstaltungen an, die sie dann Schülerinnen und Schülern anderer Schulen zur Wahl stellen, oder es werden Kurse einer regionalen Begabungsförderungsstelle belegt. Eine weitere Kooperationsform orientiert sich an *externen Dozenten* (Typ 4f): Je nach finanzieller Ausstattung der Schule oder der Unterstützung durch Sponsoren werden Spezialisten angeworben. Auch hier sind die zu bearbeitenden Themen vorbestimmt.

TYP 5 – VARIATIONEN DES FORDER-FÖRDER-PROJEKTES

Dieser Typ kommt der Grundkonzeption von Renzulli am nächsten, denn hier finden sich vor allem *Variationen des Forder-Förder-Projektes (FFP)*, wie es an der Universität Münster auf der Basis des Renzulli-Konzeptes (GREITEN 2016B, 12F.) weiterentwickelt wurde. Im Kern geht es um ein Enrichmentangebot, in dem Schülerinnen und Schüler interessengeleitet ein Thema eigenständig bearbeiten. Unterstützungsmaßnahmen wie Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken, Vorbereitung von Präsentationen oder Expertenarbeiten begleiten diesen Prozess. Durch die Betreuungsart ergeben sich Unterkategorien: So werden die Projekte und vorbereitenden Arbeiten wie Informationssuche und Lern- und Arbeitsstrategien im *Typ 5a*

von entsprechend *ausgebildeten Studierenden einer in der Nähe befindlichen Universität* begleitet. Im Typ 5b übernehmen *Lehrpersonen oder ältere Lernpaten* diese Rolle. Im Typ 5a und 5b ist die Vermittlung von Lernstrategien ein zentraler Baustein. Eine andere Variation (Typ 5c) sieht nur eine *Rahmenunterstützung* in Form von Zeitfenstern, Arbeitsräumen und einem eher freiwilligen Kontakt zu Lehrpersonen als Ansprechpartner vor. Lernstrategien werden hier nicht systematisch vermittelt. Den Untertypen sind die interessengesteuerte Wahl und Arbeitsweise im Projekt, ein definierter Verlaufsplan, meist auch eine Zeitleiste und die Erstellung eines Produktes gemein. Die jeweiligen Lerngruppenbestimmungen gestalten sich individuell. Der Organisationsaufwand hängt vor allem von der Einbindung der Mentoren und weiteren inner- und außerschulischen Bedingungen ab, die stark divergieren. Dieser Typ zeichnet sich besonders durch den Ansatz des forschenden Lernens aus. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wählen ein Thema und können je nach Vorkenntnissen und nach Begleitung einfache bis komplexe und anspruchsvolle Themen bearbeiten.

TYP 6 – FREIE WAHL

Dieser letzte Typ umfasst Formen, die, wie die Schulen meist explizit darlegen, individuell und ohne steuernde Konzeptstrukturen organisiert werden. Das Spektrum der Aktivitäten reicht von Freiarbeitsmappen, freier Themenbearbeitung bis hin zu außerschulischen Lernorten. Bestimmend für diesen Typ ist, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kein vorbestimmtes Programm durchlaufen, Unterstützungssysteme in der Schule individuell geregelt werden, zum Teil bis auf die Bereitstellung eines Arbeitsraumes und des Zeitfensters keine weitere Betreuung erfolgt und es keine Form einer öffentlichen Präsentation eines Produktes gibt.

Bestimmend für diesen Typ ist, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kein vorbestimmtes Programm durchlaufen, Unterstützungssysteme in der Schule individuell geregelt werden.

DISKUSSION

Ursprünglich war das *Revolving Door-Konzept* als Enrichmentprogramm zur Identifikation besonderer Begabungen und als Zugang zu Fördermaßnahmen gedacht. Die vielfältige Diagnostik, wie Renzulli sie eng mit dem *Revolving Door Model*, dem *Triad Enrichment Model* und dem *Schoolwide Enrichment Model* verband, ist in der Schulpraxis in NRW zum Großteil verloren gegangen. An vielen Schulen finden sich diagnostische Ansätze in Form von Beobachtungen und Leistungsbeschreibungen, die auch der Nomination von Schülerinnen und Schülern dienen, werden aber für die Beschreibung der Entwicklung der Teilnehmenden später kaum eingesetzt.

In der Entwicklung des beschriebenen ersten Wegs zum Drehtürmodell in NRW zeigt sich bereits eine deutliche Abweichung vom *Revolving Door Model*, weil einige Schulen beispielsweise nur Teile umsetzen konnten, das Modell nur wenige Schülerinnen und Schüler nutzten und sich auch die Konzeptionen von Enrichment und Akzeleration vermischten. Es ging in dieser Phase vorrangig um die einzelfallorientierte Beratung und Förderung und vor allem um die Förderung von hochbegabten Underachievern. Erst später breitete sich das Konzept für die Begabtenförderung aus, sodass die Schulen eigene Konzepte und Strukturen mit großer Vielfalt und adaptiert an die jeweiligen systemischen Bedingungen entwickelten. Aufgrund der Genese des Modells irritiert es, dass aktuell die meisten Typen des Drehtürmodells explizit an der Förderung Leistungsstarker und/oder Hochbegabter ausgerichtet sind (GREITEN 2016A, 40), obwohl sich die Konzepte auch für die Förderung von Underachievern eignen.

Modelle, die sich über den zweiten Weg modifizierten, tragen das forschende Lernen im Kern und sind teilweise auch stärker mit diagnostischen Elementen verknüpft. Im dritten Weg zeigt sich nun die Vielfalt und die Kreativität: Konzepte, die über die ersten beiden Wege entstanden, werden ausgebaut, bis dahin, dass einige Schulen völlig eigene Konzepte entwickeln. Ein schulweites Enrichmentprogramm, wie Renzulli es in seiner jetzigen Darstellung beschreibt, findet sich in der Stichprobe nicht.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

LITERATUR

BOHNSACK, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 205–218.

FATKE, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 159–172.

FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A./PRENGEL, A. (HRSG.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Auflage. Weinheim: Juventa.

FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 437–455.

FISCHER, C./BREHMER, R. (2008): Das ECHA-Diplom: »Specialist in Gifted Education«. In: Fischer/Mönks/Westphal (Hrsg.) 2008, S. 103–110.

FISCHER, C./MÖNKS, F. J./WESTPHAL, U. (HRSG.) (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln Münster: Lit.

GLÄSER, J./LAUDEL, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

GREITEN, S. (HRSG.) (2016): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9, Frankfurt am Main.

GREITEN, S. (2016A): Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung – Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.) 2016, S. 30–44.

GREITEN, S. (2016B): Das »Drehtürmodell« – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung. In: Greiten, S. (Hrsg.) 2016, S. 8–19.

GROENSMIT, M. (2008): Das Erweiterungsprojekt am Stedelijk Gymnasium Nijmegen in den Niederlanden. In: Fischer/Mönks/Westphal (Hrsg.) 2008, S. 111–118.

KLINGEN, F. J. (2001): Das »Drehtür-Modell« – ein individuelles Konzept der Begabtenförderung. In: Labyrinth 69, S. 28–32.

KUCKARTZ, U./GRUNENBERG, H. (2010): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 501–514.

MAYRING, P./BRUNNER, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 323–333.

MÖNKS, F. J. (1985): Hochbegabung: Eine Situationsbeschreibung (1985). In: Heller, K. A./Mönks, F. J. (2014): Begabungsforschung und Begabtenförderung: der lange Weg zur Anerkennung. Schlüsseltexte 1916–2013. Münster: LIT, S. 123–139.

PETERS, W. (2008): Begabtenförderung in den Niederlanden. In: Fischer/Mönks/Westphal (Hrsg.) 2008, S. 103–110.

PORST, R. (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

RENZULLI, J. S. (1977): The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center C.T.: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (1985): The Schoolwide Enrichment Model. A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Mansfield Centre: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./SMITH, L. H. (1981): The Revolving Door Identification Model. Mansfield Centre: Creative Learning Press.

SILVIA GREITEN

Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung

Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen

»When I first heard Joe Renzulli talk about the »Revolving Door« idea in gifted education, I did not think much about the idea. I saw it was a potentially valuable idea, one that might be the key to solving many vexing and reoccurring problems in the education of gifted and talented children. I could even see advantages in the idea that have never been mentioned. Yet I did not think of it as a great idea, a breakthrough idea.« (E. Paul Torrance, University of Georgia, 1981)^{★1}

In NRW gilt das *Drehtürmodell* als bekannte Maßnahme der Begabtenförderung: Schülerinnen und Schüler können den regulären Unterricht ihrer Klasse verlassen, um an selbstgewählten Themen oder vorbereiteten Angeboten teilzunehmen. Das Drehtürmodell geht auf ein Enrichmentkonzept von Joseph Renzulli aus den USA zurück. Im Vergleich zu seinem Konzept zeigt sich in NRW eine große Vielfalt (GREITEN 2016B, 17 ; 2016C, 24FF.).

KONTEXT UND FORSCHUNGSLAGE^{★2}

Joseph Renzulli entwickelte in den 1970er-Jahren an der University Connecticut ein Modell zur Förderung Begabter und Hochbegabter. Die Kernidee bestand im Enrich-

ment. Dies bedeutet eine vertiefende, zusätzliche Auseinandersetzung mit Themen außerhalb des regulären Curriculums. Renzulli setzt sich mit seinen Enrichmentmaßnahmen dafür ein, dass sich der Blick auf Begabte bzw. Hochbegabte verändert. Statt den Status »hochbegabt« zu fokussieren, orientiert er sich an den Entwicklungsmöglichkeiten begabten und kreativen Verhaltens und sieht Enrichment als individualisiertes Lernen, das diesen Zweck erfüllt. Mit der Fortentwicklung des Modells wenden sich Renzulli und Reis explizit der Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu (REIS/RENZULLI 2003, 333), wohlwissend, dass nicht alle den höchsten Grad des Enrichments erreichen werden.

Mit dem *Enrichment Triad Model* stellte er eine dreistufige Maßnahme vor, in der Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen und Potenziale durch die Arbeit an selbstgewählten Themen entfalten und entwickeln können, ausgehend von der Interessenfindung, über die Erarbeitung eines Themas mit dem Erwerb von Strategien des forschenden Lernens bis zur höchsten Form, der Arbeit an realen Problemlösungen mit der Anbindung an die Denk- und Arbeitsweisen affiner Professionen (RENZULLI 1977A, 1977B). Um Enrichmentmaßnahmen innerhalb des regulären Schulsystems durchführen zu können, bediente er sich des Bildes der »Revolving Door« – Drehtür – und entwickelte das Enrichment Triad Model zum *Revolving Door Identification Model* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981) weiter. Die »Revolving Door« verdeutlicht das grundlegende Organisationsprinzip: Wäh-

rend des regulären Unterrichts können Schülerinnen und Schüler nach einer Nomination aufgrund eines mehrperspektivischen diagnostischen Verfahrens den Unterricht für eine zuvor definierte Zeit verlassen und an Enrichmentmaßnahmen teilnehmen. Dazu gehen sie in einen speziellen Ressourcenraum oder zu einem anderen Lernort, wo ihnen Materialien und Medien zur Verfügung stehen. Im Enrichment ausgebildete Lehrkräfte betreuen sie bei ihrer Arbeit an selbstgewählten Themen. Das wenige Jahre später publizierte *Schoolwide Enrichment Model* (RENZULLI/REIS 1985) stellt eine umfangreiche Weiterentwicklung in Bezug auf die theoretische, diagnostische und schulpraktische Ausweitung dar (GREITEN 2016B, 21).

In der hier vorgestellten Studie stehen Fragen zur Klärung des Verständnisses des Drehtürmodells aus Sicht der jeweiligen Schulen und deren Konzeptionen sowie die Differenzierung möglicher Typen und die Bedeutung des Drehtürmodells im Schulentwicklungsprozess im Mittelpunkt.

Obwohl das Drehtürmodell in NRW recht populär und die Schulen in der Ausgestaltung kreativ sind, findet es sich in der deutschsprachigen schulpraktischen und forschungsbezogenen Literatur bislang kaum wieder (GREITEN 2016C, 21F.). Studien zum Drehtürmodell in Deutschland existierten bislang nicht. In der hier vorgestellten Studie stehen Fragen zur Klärung des Verständnisses des Drehtürmodells aus Sicht der jeweiligen Schulen und deren Konzeptionen sowie die Differenzierung möglicher Typen und die Bedeutung des Drehtürmodells im Schulentwicklungsprozess im Mittelpunkt.

FORSCHUNGSDESIGN

STICHPROBENWAHL

Mit dem Ziel, zu mindestens 30 Schulen Daten erheben zu können, wurden als erste Kohorte zunächst 70 Schulen aus dem »Netzwerk Hochbegabtenförderung NRW«^{☆3} angeschrieben, da hier davon auszugehen war, dass einige von ihnen das Drehtürmodell auf der Basis eines Konzepts verwenden. Nach dem Rücklauf von 21 Fragebögen erhielten weitere 80 Schulen nach einer Internetrecherche zu dem Stichwort »Drehtürmodell in Schulen« als zweite Kohorte den Fragebogen. Davon beteiligten sich 21 Schulen. Beide Kohorten wurden zeitversetzt je zweimal kontaktiert, sofern auf den ersten Kontakt hin keine Rück-

meldung erfolgte. Insgesamt waren somit 150 Schulen in der Auswahl. Die Rücklaufquote von 42 Schulen aus beiden Kohorten liegt bei 28 %.

Die Stichprobe umfasst 32 Gymnasien, 3 Gesamtschulen und 7 Grundschulen. Zur Repräsentativität der Stichprobe (UHLENDORFF/PRENGEL 2011, 140) lassen sich kaum Aussagen machen, bis auf den einen Punkt, dass die Anteile der jeweiligen Schulformen in etwa den Verhältnissen der Schulformen in NRW, die laut Internetrecherche das Drehtürmodell nutzen, entsprechen. Da bei der Stichprobenwahl über die Vielfalt der Drehtürtypen noch zu wenige Informationen vorlagen und die Schulen zum Teil unterschiedliche Modelle praktizieren, lässt sich mit dieser Stichprobe keine Repräsentativität in Bezug auf die Typen des Drehtürmodells herstellen.

DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG

Die Datenerhebung erfolgte zwischen November 2014 und Mai 2015 durch einen standardisierten Fragebogen. Dieser umfasste 32 Items mit offenen Antwortmöglichkeiten. Die Items fokussierten überwiegend auf die Beschreibung des jeweils praktizierten Drehtürmodells, auf Schulentwicklungsprozesse, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. Der Fragebogen bot den Schulen einen transparenten Aufbau nach thematischen Clustern, was gerade bei dem offenen Antwortformat eine Hilfe darstellen sollte (PORST 2011, 64FF., 135). Die Items wurden zunächst in zwei leitfadengestützten Experteninterviews mit langjährig erfahrenen Personen aus der Begabtenförderung und Kenntnissen zu Schulentwicklungsprozessen erprobt, anschließend hinsichtlich der Fragekonstruktion kritisch diskutiert und modifiziert. Dem folgte die Pilotierung mit zwei schriftlichen Befragungen und nochmaliger Anpassung.

Die befragten Personen der Stichprobe benötigten nach eigenen Angaben eine Bearbeitungszeit zwischen 30 und 90 Minuten. Einige Bögen geben sehr ausführlich Auskunft, in anderen finden sich tendenziell eher Kurzantworten. Die Auswertung richtete sich hauptsächlich gezielt nach Frageclustern. Zu einigen Themen wurde auch

.....
^{☆1} Dieses Zitat findet sich im Vorwort zu dem 1981 erschienen Buch von JOSEPH S. RENZULLI, SALLY M. REIS und LINDA H. SMITH: »The Revolving Door Identification Model« (1981).

^{☆2} Der Kontext und die Forschungslage werden in den Beiträgen GREITEN 2016B (8–19) und GREITEN 2016C (21–29) in diesem Heft ausführlicher dargestellt.

^{☆3} www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=342 (Abruf 28.08.2015).

mit der induktiven Kategorienbildung gearbeitet (KUCK-ARTZ/GRUNENBERG 2010, 505; MAYRING/BRUNNER 2010, 327), was sich gerade für die offenen Antwortmöglichkeiten eignet. Diese Strategien avisierten das Ziel, für die Querschnittauswertung zu thematischen Clustern und Kategorien vergleichbare Daten zu erhalten. Zum tieferen Verständnis einiger Antworten waren auch Längsschnittauswertungen einzelner Schulen notwendig, da sich Informationen zu Kategorien zum Teil an anderer Stelle wiederfanden und nur in der Gesamtbetrachtung interpretiert werden konnten. Die Auswertung der ersten zehn Bögen diente dem Aufbau des Kategoriensystems zu jenen Inhalten, die durch die Fragen nicht klar abgegrenzt waren.

Die Daten wurden im Sinne der Querschnittuntersuchung auf Häufigkeiten innerhalb der Stichprobe hin ausgewertet, um erste Befunde zum Drehtürmodell in NRW formulieren und Hypothesen sowie weitere Fragestellungen entwickeln zu können. Detailanalysen einzelner Schulen werden in diesem Beitrag nicht vorgenommen.

Nach der Auswertung stellten sich Fragen vor allem zur Genese des Drehtürmodells in NRW und zu den verschiedenen Typen (GREITEN 2016B). In einer Nacherhebung konnten durch Experteninterviews zur Entwicklung des Drehtürmodells in NRW, durch Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit Beteiligten und schriftliche Erfahrungsberichte teilnehmender Schülerinnen und Schüler weitere Informationen gewonnen werden, die vor allem der Interpretation dienten.

Im Folgenden werden die Befunde aus der Fragebogenstudie zum Drehtürmodell vorgestellt. Die Häufigkeitsangaben aus der Querschnittanalyse erfolgen mit realen Zahlen, da Prozentangaben bei der Stichprobe von 42 Schulen mit verschiedenen Schulformen ein falsches Bild wiedergeben würden. Als Abkürzungen werden *Gym* für Gymnasium, *Ges* für Gesamtschule und *GS* für Grundschule verwendet.

BEFUNDE

1. BUNDESWEITE TENDENZEN ZUR VERTEILUNG VON DREHTÜRMODELLEN AN SCHULEN

Um eine Tendenz zur Verteilung des Drehtürmodells in Deutschland zu erhalten, wurde eine Internetrecherche durchgeführt und die ersten 400 Einträge zum Stichwort »Drehtürmodell in der Schule« hinsichtlich der Schulformen und Verteilungen in den Bundesländern analysiert. Diese Recherche ermöglicht lediglich eine Aussage darüber, welche Schulen das Drehtürmodell auf ihrer Homepage beschreiben und inwiefern es der Begabtenförderung zugeordnet wird. Die inhaltliche Ausrichtung des Modells und

weitere Informationen wurden nicht recherchiert. Es ist zu vermuten, dass weitere Schulen dieses Modell verwenden, jedoch nicht über die Homepage veröffentlichen oder vergleichbare Maßnahmen auch anders bezeichnen.

Die Auswertung der Internetrecherche weist klare Tendenzen zur Verteilung in den Bundesländern (→ ABB. 1) auf: Das Drehtürmodell ist in Nordrhein-Westfalen mit 156 Schulen sehr verbreitet, findet sich überwiegend an den Gymnasien (116), gefolgt von Gesamtschulen (15), Grundschulen (16), Schulen der Sekundarstufe I (8) und einem Berufskolleg. Eine Hauptschule ist nicht vertreten. Weiterhin fällt auf, dass das Drehtürmodell auch in Niedersachsen mit 21 und Schleswig-Holstein mit 14 Schulen in geringer Anzahl zu finden ist, die anderen Bundesländer liegen unterhalb von 10, meist unter 5 Schulen.

Die Fragen, wie sich die Idee des Drehtürmodells in NRW verbreitet und wie die Schulen diese vor Ort gestalten, drängen sich auf. Aufgrund fehlender Literatur wurden dazu Experteninterviews geführt. Für Nordrhein-Westfalen kann festgestellt werden, dass die Verbreitung des Drehtürmodells über drei Wege erfolgte: zum einen in den 1990er-Jahren über die Initiative und das offenkundig hohe Engagement von Fachberaterinnen und Fachberatern der Bezirksregierungen, unterstützt durch das Schulministerium NRW, die das Modell in Beratungen zu Einzelfällen und Fortbildungen an die Schulen brachten. Zum anderen ab 2000 über ein *ECHA-Fortbildungskonzept* des ICBF^{☆4} zum *Enrichmentmodell* nach Renzulli und Weiterentwicklungen in Form des *Förder-Förder-Projektes*^{☆5}. Der dritte Weg führt über Hospitationen, schulische Netzwerke und mittlerweile sicherlich auch über die Homepagepräsenz von Konzeptbeschreibungen. Festzustellen ist, dass es sich bei dieser dynamischen Entwicklung des Drehtürmodells um ein NRW-Spezifikum handelt (GREITEN 2016C, 22). Aus diesem Grund konzentriert sich die Studie auf dieses Bundesland.

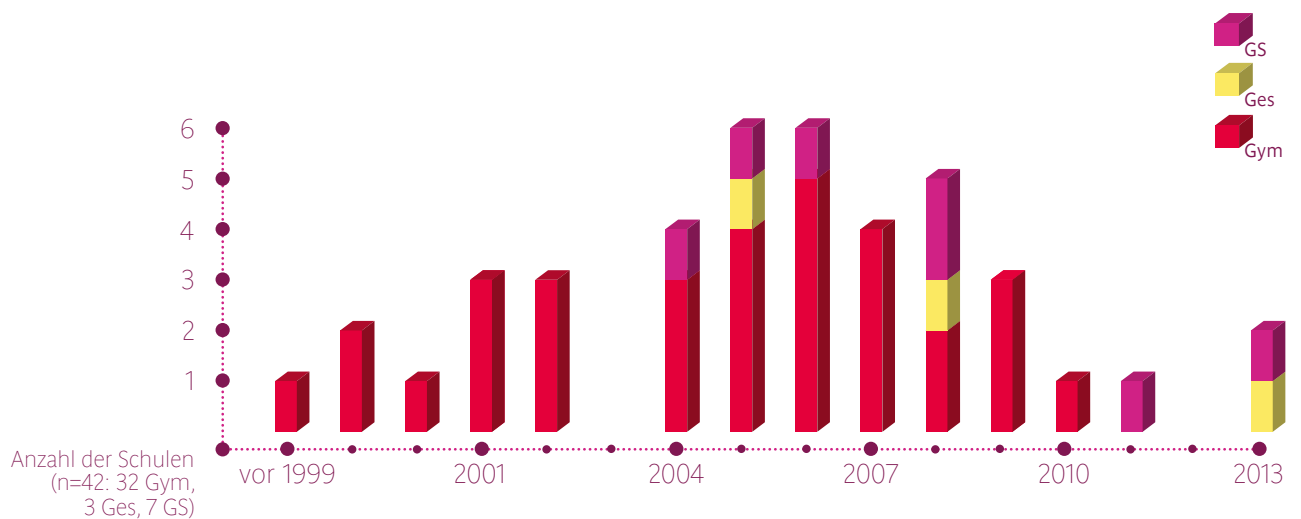
☆4 Internationales Centrum für Begabungsforschung: www.icbf.de/arbeitsschwerpunkte/aus-und-weiterbildung/echa-diplom (Abruf 28.08.2015).

☆5 www.icbf.de/arbeitsschwerpunkte/begabtenfoerderung/forderfoerder-projekt (Abruf 01.09.2015).

➤ Abb.1: Bundesweite Verteilung des Drehtürmodells, Internetrecherche 2015

	Grundschule	Realschule	Gesamtschule/ Sekundarschule	Gymnasium	Berufskolleg	Gesamt
Schleswig-Holstein				14		14
Hamburg	2			4		6
Bremen				1		1
Niedersachsen	3		4	14		21
Nordrhein-Westfalen	16	5	15/3	116	1	156
Hessen				5		5
Rheinland-Pfalz		3		3		6
Saarland	1					1
Baden-Württemberg				2		2
Bayern	1			2		3
Thüringen				1		1
Sachsen				2		2
Sachsen-Anhalt						0
Berlin						0
Brandenburg	1			3		4
Mecklenburg-Vorpommern	1					1

➤ Abb.2: Einführung des Drehtürmodells in NRW



2. EINFÜHRUNG DES DREHTÜRMODELLS IN NRW

Wie die **ABB. 2** zeigt, wird das Drehtürmodell innerhalb der Schulen aus der Stichprobe in NRW zwischen dem Ende der 1990er-Jahre und bis 2002 zunächst nur an Gymnasien implementiert, ab 2004 kommt die erste Grundschule und ab 2005 die erste Gesamtschule hinzu. Die Hochphase der Einführung des Modells liegt zwischen 2005 und 2008.

Sämtliche Schulen bieten Typen des Drehtürmodells zeitgleich zum regulären Unterricht an, einige auch in Kombinationen mit anderen Zeiten wie im Fall des Typs Schüler-Uni oder bei Kooperationen mit anderen Partnern in der Industrie oder Museen.

3. BESCHREIBUNGEN ZUM DREHTÜRMODELL

In der Beantwortung der Frage »Was verstehen Sie unter dem Drehtürmodell?« dokumentiert die Schule zu Beginn des Fragebogens ihr Verständnis zum Drehtürmodell und fokussiert auf die Kerninhalte ihres Verständnisses.

In der Analyse der Aussagen ließen sich vier konstituierende Kategorien des Verständnisses zum Drehtürmodell bilden: Aussagen zur Zeit (42 Schulen), zu den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern (12 Schulen), zu Zielformulierungen (13 Schulen) und Organisationselementen (15 Schulen). Alle 42 Schulen äußern sich zur Kategorie Zeit, zum Teil auch mit mehrteiligen Aussagen: Sämtliche Schulen bieten Typen des Drehtürmodells zeitgleich zum regulären Unterricht an, einige auch in Kombinationen mit anderen Zeiten wie im Fall des Typs Schüler-Uni oder bei Kooperationen mit anderen Partnern in der Industrie oder Museen. Unterschiede zeigen sich in dem, was parallel zum Unterricht stattfindet: 22 Schulen verbinden mit dem Drehtürmodell die Beschulung in einem anderen Jahrgang (16Gym, 2Ges, 4GS), 21 bieten definierte und/oder die Möglichkeit zur eigenständigen Projektarbeit an, 3 Gymnasien fördern explizit die Arbeit an einem eigenen Projekt mit Unterstützung durch eine weitere Lehrpersonen. 8 Gymnasien und 2 Grundschulen nennen in der Eingangsfrage Kooperationspartner wie die Schüler-Uni, Dozenten, die Kurse anbieten, oder auch spezielle Programme anderer Anbieter. Aussagen zum zeitlichen Verlauf finden sich nur bei 4 Gymnasien, 2 definieren vorab die Dauer der Teilnahme, 2 vereinbaren die Zeiten individuell.

In der Erstdarstellung äußern sich 10 Gymnasien, eine Gesamtschule und 2 Grundschulen auch zu den Teilnehmenden des Drehtürmodells: An den Gymnasien und der Gesamtschule richtet sich das Modell an Begabte, mit Zusatzbeschreibungen wie »engagiert, interessiert, motiviert und leistungsstark«. 2 Gymnasien nennen explizit auch Underachiever. Die zwei Grundschulen sprechen nicht direkt von Begabten, sondern von Schülerinnen und Schülern mit Stärken, Fähigkeiten und Schwächen. Damit fokussieren sie zwar auf besondere Begabungen, betonen aber auch Schwächen, an denen gearbeitet werden kann.

Knapp ein Drittel der Schulen, 10 Gymnasien, eine Gesamtschule und 2 Grundschulen, benennen in der Anfangsbeschreibung Ziele. Diese stehen dann im Kontext der Förderung von Interessen, persönlichen Neigungen, Motivation, Profit von zusätzlichem Lernstoff. Ein Gymnasium zeichnet sich dadurch besonders aus, dass die Zielbeschreibung »Potenziale wecken, stärken und ausbauen« einen Bildungsanspruch beschreibt und damit den Ursprungsideen Renzullis nahekommmt.

Weitere Organisationselemente als das zeitgleiche Verlassen des Unterrichts werden von 14 Gymnasien und einer Gesamtschule genannt. Vorrangig geht es um das Nacharbeiten verpasster Inhalte. 4 Schulen nennen auch Präsentationen als Organisationsteil. Eine Schule betont das Verfahren zur Nomination als Voraussetzung zur Teilnahme, 3 die Beratung der Teilnehmenden und die Kommunikationsprozesse im Kollegium. Es fällt auf, dass, bis auf eine Schule, sich keine zu sozialen Gruppen äußert, mit denen im Drehtürmodell gearbeitet wird.

4. PROGRAMME AN DEN SCHULEN

Aus den Angaben der Schulen konnten 17 Typen von Drehtürmodellen rekonstruiert und zu 6 Obertypen gruppiert werden (Anm.: Rekonstruktion und Beschreibung der Typen **ABB. 1** IN GREITEN 2016C, 25; VGL. AUCH **ABB. 2**, 26). Es dominieren die Typen *Drehtür nach oben* (16Gym, 2Ges, 4GS), *Schüler-Uni* (21Gym), *Variationen des Forder-Förder-Projektes* mit Unterstützung durch Personen innerhalb der Schule (Lernpaten/Lehrer), in 5 Fällen auch zusätzlich durch Studierende (14Gym, 3Ges, 3GS) und das *doppelte Sprachenlernen* (16Gym). Die meisten Variationen finden sich an Gymnasien. Die Grundschulen praktizieren die Typen *Drehtür nach oben* und *Drehtür nach unten*, gefolgt von einer Variation des *Forder-Förder-Projektes* bzw. der *freien Wahl*. Zu den Häufigkeiten muss angemerkt werden, dass die Schulen in dem offenen Antwortformat die Maßnahmen beschreiben, die sie als Drehtürmodell verstehen. Es kann also sein, dass höhere Anzahlen an Drehtürtypen gefunden würden, wenn diese mit einer konkreten Aufzählung und Beschreibung abgefragt würden.

5. VERTEILUNG VON DREHTÜROPTIONEN IN DEN JAHRGÄNGEN

In der Querschnittsauswertung der Schulformen und ohne Berücksichtigung der jeweiligen Drehtürtypen können in allen Jahrgängen eine oder mehrere Formen des Drehtürmodells praktiziert werden. Detailanalysen lassen sich in diesem Rahmen nicht darstellen, dazu bedürfte es der Längsschnittauswertung einzelner Fragebögen. Festzuhalten ist aber für die Querschnittuntersuchung, dass die Grundschulen einen Schwerpunkt auf die Klassen drei und vier setzen, dort vor allem dann auch Projekte oder Drehtürkurse anbieten. Bei fast allen Grundschulen ist der Typ *Drehtür nach oben* vorgesehen und in 4 Grundschulen auch der Typ *Drehtür nach unten* zum Ausgleich von Lerndefiziten möglich.


In der Sekundarstufe I ist die Verteilung über die Jahrgänge differenziert zu betrachten: Die meisten Schulen starten mit dem Drehtürmodell im Laufe des sechsten Jahrgangs, der Schwerpunkt liegt in den Jahrgängen sieben bis neun. Im fünften Jahrgang bieten nur 9 Gymnasien und eine Gesamtschule das Drehtürmodell an, dabei handelt es sich überwiegend um den Typ *Drehtür nach oben*. Ab der Klasse sechs nehmen die Drehtüroptionen deutlich zu. Ein Hauptgrund liegt in dem Typ *doppeltes Sprachenlernen*^{☆6} als Spezifikum von Gymnasien: Von den 32 teilnehmenden Gymnasien praktizieren schon allein 17 diese Form, sie macht einen Hauptgrund für die Verteilungen in der Sekundarstufe I aus. Der zweite Grund liegt in dem Typ *Drehtür nach oben*, der von den meisten Schulen bis zur Klasse acht, in Ausnahmefällen auch bis in die Q1 (erster Jahrgang der zweijährigen Qualifizierungsphase vor den Abiturprüfungen) angeboten wird (16Gym, 2Ges). Die anderen Drehtürtypen verteilen sich unterschiedlich und sind durch individuelle Konzepte der Schulen begründet. Einige Schulen offerieren beispielsweise explizit für einzelne Jahrgänge den Typ *Variationen des Forder-Förder-Projektes*, den Typ *gezielte Wahl von inhaltlichen Drehtürprogrammen* und den Typ *freie Wahl*. Der Schwerpunkt liegt bei diesen Typen in der Mittelstufe und damit in den Jahrgängen sieben bis neun an den Gymnasien, bzw. bis Jahrgang zehn an den Gesamtschulen. Wenige Schulen beginnen mit diesen Formen bereits im sechsten Jahrgang. Die hohen Verteilungswerte von Drehtüroptionen in der Oberstufe gehen überwiegend mit dem Typ *Kooperation nach außen*, allen voran der Typ *Schüler-Uni* (21Gym), einher, da die Teilnahme an der Schüler-Uni in allen Jahrgängen der Oberstufe, meist auch schon ab der Klasse neun, besteht. Hierzu ist allerdings anzumerken, dass dieser Typ vor allem standortbedingt ist. In der Regel wird für die Schüler-Uni eine Universität in der Nähe gesucht, seltener eine Fern-Universität. Die Vielfalt der Drehtüroptionen nimmt ab der Oberstufe stark ab. Hier finden sich neben dem dominierenden Typ der

Schüler-Uni vereinzelt noch der Typ *Variationen des Forder-Förder-Projektes*, der Typ *freie Wahl* oder auch der Typ *gezielte Vorbereitung auf ein Projekt oder einen Wettbewerb*.

Zur Verweildauer von Schülerinnen und Schülern im Drehtürmodell lassen sich aufgrund der Korrelation mit den Drehtürtypen und zugrundeliegenden Konzepten nur Tendenzen aufzeigen: Die Typen *doppeltes Sprachenlernen*, *Drehtür nach oben* und *Schüler-Uni* sind konzeptionell auf mehrere Jahre, im Schnitt zwischen zwei und vier Jahre, angelegt. Der Typ *gezielte Wahl von inhaltlichen Drehtürprogrammen* oder auch die *Variationen des Forder-Förder-Projektes* sehen eine Zeitspanne zwischen fünf und acht Monaten vor. Allerdings können an vielen Schulen diese Typen in verschiedenen Jahrgängen auch mehrfach durchlaufen werden, sodass sich hier die Drehtürzeit der Teilnehmenden entsprechend erhöht. Daneben gibt es Drehtürmodelle, die nur auf wenige Wochen ausgerichtet sind, je nach Angebot.

Betrachtet man die Optionen, die viele Schulen durch teilweise auch mehrere Drehtürmodellkonzepte anbieten, könnte man davon ausgehen, dass diese auch viele Schülerinnen und Schüler nutzen. Dem ist mitnichten so.

6. PROZENTANTEILE DER TEILNEHMENDEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Betrachtet man die Optionen, die viele Schulen durch teilweise auch mehrere Drehtürmodellkonzepte anbieten, könnte man davon ausgehen, dass diese auch viele Schülerinnen und Schüler nutzen. Dem ist mitnichten so. Die Schulen wurden bei der Befragung auch um Einschätzungen zur Teilnehmerzahl pro Halbjahr gebeten. Die prozentuale Umrechnung auf die Schülerzahl der jeweiligen Schule wirkt ernüchternd, wie die  **ABB. 3** zeigt. Die Schulen der Sekundarstufen kommen im Durchschnitt auf 1,68 % Teilnehmende. Davon bleiben 9 Schulen unter 1 %, 14 liegen zwischen 1 % und < 2 % und nur 10 zwischen 4 % und 6 %. Die Quoten sehen bei den Grundschulen deutlich besser aus: Im Durchschnitt nimmt 7 % der Schülerschaft an Drehtürmodellen teil, davon kommen 3 Grundschulen auf eine Quote zwischen 11 % und 14 %.

^{☆6} In Nordrhein-Westfalen von Klasse sechs bis neun.

➤ Abb.3: Prozentanteil teilnehmender Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Schüleranzahl der jeweiligen Schule

%	Gymnasium (Gym)	Gesamtschule (Ges)	Grundschule (GS)
< 0,3	5		
0,3 < 0,5	4		
0,5 < 1	6	2	1
1 < 2	6		
2 < 4	5	1	1
4 < 6	4		2
> 11 < 14			3
o.A.	2		

7. ORGANISATIONSELEMENTE

Fast alle von den Schulen beschriebenen Drehtürmodelle gehen mit Organisationselementen einher. Abgefragt wurden die Formalia zu Bedingungen zur Teilnahme, Begleitkonzepte, Formblätter und Dokumentationen.

Die Initiierung des Drehtürmodells für eine Schülerin oder einen Schüler ist in allen Schulformen über mehrere Wege möglich: Fachlehrkräfte, Koordinatoren für Begabtenförderung, Klassenlehrer (diese werden tendenziell am häufigsten als Initiatoren genannt), gefolgt von der Eigeninitiative und den Eltern. Für die Entscheidung zur Nomination spielen die Leistungen eine bedeutende Rolle: Hohe bis überdurchschnittliche Leistungen führen schneller zu einer Nomination als gute bis unterdurchschnittliche, allerdings geben die meisten Schulen an, dass hohe Leistungen nicht das ausschlaggebende Kriterium sind (20Gym, 1Ges, 6GS), einige davon nennen explizit auch Underachievement als Zugang (5Gym) oder Langeweile und Unterforderung (7Gym, 1GS). Hochbegabung wird nur in vier Fällen (3Gym, 1Ges) und besondere Begabungen neunmal genannt (6Gym, 2Ges, 1GS). Die Hälfte der Schulen geben weitere Faktoren an wie Motivation, Lern-, Leistungs- und

Anstrengungsbereitschaft, spezielle Interessen, Kreativität, Fähigkeit zur Selbstorganisation oder Teamfähigkeit.

Nach der Nomination für eine Drehtürmaßnahme und Zusage der Teilnehmenden fordern fast alle Schulen Verpflichtungen ein: Das eigenständige Nacharbeiten des Unterrichts ist für fast alle eine Grundbedingung zur Teilnahme, die sie explizit nennen. 7 Gymnasien und eine Grundschule äußern sich dazu differenzierter, indem sie das Nacharbeiten in Absprache mit den Fachlehrern einschränken und nicht erwarten, dass Schülerinnen und Schüler alle Aufgaben nachholen.

Es wurde auch nach der vorgesehenen Möglichkeit der Teilnahme auf Probe oder des Abbruchs gefragt. Während über die Hälfte aller Schulformen den Abbruch jederzeit zulässt, schränken 10 Gymnasien und 2 Grundschulen diese Möglichkeit ein: Sie bieten zunächst eine Probe- oder Schnupperzeit an; nach dem Entschluss weiterzumachen, ist ein Abbruch nur noch nach einem Beratungsgespräch mit Eltern und Schülerinnen/Schülern vorgesehen, meist auch erst zum Halbjahr. Ein Gymnasium und eine Grundschule sehen den Abbruch explizit nicht vor.

Fast alle Schulen entwickelten zu ihren Drehtürmodellen Formblätter, die für die Organisation im Kollegium und im Schulalltag, als Informationen für Eltern und Schüler, für das Controlling und die Dokumentation verwendet werden.

Eine Analyse von Begleitkonzepten ist in der Querschnittsauswertung nur bedingt möglich, da diese Konzepte sehr eng mit den individuellen Drehtürkonzepten verwoben sind und eine entsprechende Auswertung hier im nötigen Umfang nicht dargestellt werden kann. Die meisten Begleitkonzepte bieten Schulen der Sekundarstufen an. Etwa ein Drittel nennen dazu regelmäßige Beratungen, Kontakte zu Mentoren für einzelne Projekte oder die Organisation von Infopaten für die ausfallenden Stunden. 14 Schulen geben an, kein spezielles Begleitkonzept zu haben (8Gym, 1Ges, 5GS).

Fast alle Schulen entwickelten zu ihren Drehtürmodellen Formblätter, die für die Organisation im Kollegium und im Schulalltag, als Informationen für Eltern und Schüler, für das Controlling und die Dokumentation verwendet werden. 16 Schulen (13Gym, 2Ges, 1GS) nutzen einen Vertrag, in dem die konkrete Maßnahme und die Erwartungen an die Teilnehmenden formuliert sind. 16 Gymnasien stellen ein Informationsschreiben zum Drehtürmodell zur Verfügung. 23 Schulen dokumentieren die Teilnahme über einen Zeugnisvermerk (17Gym, 2Ges, 4GS), 14 zusätzlich oder ausschließlich über eine Teilnahmebescheinigung oder ein Zertifikat (8Gym, 3Ges, 3GS). 10 Gymnasien verwenden Log- oder Lerntagebücher. Darüber hinaus gibt es an einigen Schulen Formblätter zum Aufenthalt in freien Lernräumen oder in Bibliotheken, zur Festlegung des Forschungsthemas, zu Vereinbarungen mit Lernpaten, Merkblätter für die Mentoren mit Hinweisen zu Lern- und Arbeitstechniken für die Schüler, einen Ablaufplan für das Kollegium oder auch Evaluationsbögen.

8. DAS MODELL AUS DER PERSPEKTIVE DES SCHULENTWICKLUNGSPROZESSES

Detailldarstellungen zu Schulentwicklungsprozessen an den Einzelschulen sind aufgrund der Form der Datenerhebung nicht möglich. Es lassen sich in der Querschnittsauswertung aber bedeutsame Faktoren von Innovations- und Schulentwicklungsprozessen betrachten. Dazu zählen die Initiierungsanlässe, Rolle der verantwortlichen Lehrkräfte/Koordinatoren, Ziele der Schule, Verankerung in der Schulprogramm- und Fachkonferenzarbeit, Akzeptanz im Kollegium und der Schülerschaft sowie der Umgang mit Schwierigkeiten.

9. IMPULSE FÜR DIE INITIIERUNG DES DREHTÜRMODELLS

Da es sich bei dem Drehtürmodell nicht um ein reguläres oder an vielen Schulen verbreitetes Modell handelt, ist dessen Initiierungsanlass in der Einzelschule interessant. Im Fragebogen wurde daher die Frage gestellt: »Wie ist es zur Initiierung und Einführung des Drehtürmodells gekommen?« Aus den Antworten konnten fünf Initiierungsmuster ermittelt werden: Schulstrukturelle Bedingungen, Fortbildung, Anstoß durch Externe, persönliche Motivation und Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern.

Als schulstrukturelle Bedingungen wurden z.B. Konzeptentwicklungen und Beauftragungen einzelner Lehrpersonen oder Gruppen betrachtet. Dazu äußerten sich 15 Schulen. An einigen Schulen waren es die Arbeit zur Konzeptentwicklung für Begabtenförderung oder für individuelle Förderung in Form von AGs (5Gym) oder auch die Arbeit in Netzwerken mit anderen Schulen und/oder durch Hospitationen (3Gym, 1Ges, 1GS). Daneben gibt es einen personengebundenen Zugang in Form von Beauftragungen innerhalb der Schulstruktur als Koordinator, zum Aufbau einer G8-Klasse, als Klassenleitung oder als Fachlehrer (3Gym). In 5 Fällen werden Schulleitungen als Initiatoren angegeben (2Gym, 3GS). 8 Schulen nennen als Initiierungsanlässe Fortbildungsmaßnahmen zu Themen der individuellen Förderung, Begabtenförderung und/oder zum Drehtürmodell, die meist einzelne Kolleginnen und Kollegen besuchten. In einem Fall fand auch eine schulinterne Fortbildung für das Gesamtkollegium statt. Bei den Fortbildungen fällt auf, dass 6 Gymnasien das Drehtürmodell aufgrund spezieller Fortbildungen Einzelner wie eine Beratungsausbildung oder das ECHA-Diplom initiierten. 4 Schulen führen den Anstoß zum Drehtürmodell auf Externe zurück wie Universitäten, Stiftungen, Beratungsinstitutionen, in einem Fall auch Eltern. Die persönliche Motivation einzelner Kolleginnen und Kollegen durch eigene familiäre Betroffenheit, Interesse an Begabtenförderung oder auch durch Fachliteratur führte in 5 Fällen zur Initiierung (4Gym, 1GS). Der Hauptimpuls in über der Hälfte der befragten Schulen geht aber aus der persönlichen Auseinandersetzung mit betroffenen Schülerinnen und Schülern hervor. Dabei lassen sich zwei Klientele identifizieren: Schülerinnen und Schüler, die durch ihre herausragenden Begabungen und/oder Leistungsstärken auffallen (13Gym, 1Ges, 2GS) sowie jene mit Unterforderung, Motivationsverlusten, ausgeprägtem Underachievement oder auch störendem Verhalten (7Gym, 1Ges, 2GS). Bis auf eine Schule gibt es in Bezug auf beide Klientele als Initiierungsfaktor keine Schnittmenge.

Aus Vorgesprächen mit Schulen war klar, dass sowohl die Initiierung und Implementierung als auch die nachhaltige Ausgestaltung des Drehtürmodells eng mit der Arbeit und dem Engagement Einzelner verbunden ist.

10. KOORDINATOREN ALS VERANTWORTLICHE LEHRKRÄFTE

Aus Vorgesprächen mit Schulen war klar, dass sowohl die Initiierung und Implementierung als auch die nachhaltige Ausgestaltung des Drehtürmodells eng mit der Arbeit und dem Engagement Einzelner verbunden ist. Die im Folgenden als »Koordinatoren« bezeichneten aktiven Lehrpersonen sind entweder im Schulsystem mit einer Koordinierungsstelle ausgestattet, wie es in Gymnasien und Gesamtschulen mit Zuweisungen von Funktionsstellen möglich ist, oder gelten als Verantwortliche ohne entsprechende Stellenzuweisungen. Die hier interessierende Frage war, aufgrund welcher Bedingungen/Voraussetzungen diese Person mit der Aufgabe betraut wurde, vor dem Hintergrund, dass dieser Person vermutlich eine Schlüsselrolle in der Einführung des Modells zukommt. Aus den Antworten wurden fünf Kategorien zu Informationen über Koordinatoren herausgearbeitet: schulstrukturelle Bedingungen, Aus- und Fortbildungen, Kompetenzen, Interessen und nachrangig Kontakte zu außerschulischen Partnern.

Die schulstrukturellen Bedingungen korrelieren in dem Fall der Koordinatoren eng mit der Personalentwicklung der Schulen. Bei 11 Gymnasien und einer Gesamtschule zeigt sich, dass mit der Koordinierungsfunktion eine offizielle Beauftragung und Verantwortungsübernahme einherging in Form einer klassischen Funktionsstelle des Beförderungsamtes (6Gym, 1Ges) oder durch Entlastungsstunden (6Gym). Die Grundschulen nehmen eine Sonderstellung ein: Im Verhältnis zu anderen Schulformen der Stichprobe fällt auf, dass die Koordinierung explizit als Schulleitungsaufgabe benannt wurde (3GS), auch mit der Erläuterung, dass es spezielle Koordinationsstellen an Grundschulen nicht gibt. Bis auf 2 Schulen finden sich keine Hinweise, ob Klassenlehrer in ihrer spezifischen Funktion auch Koordinierungsaufgaben für das Drehtürmodell wahrnehmen. Bei 7 Gymnasien zeigt sich, dass die Beauftragung zur Koordination mit der Erfahrung in der Begabtenförderung innerhalb der eigenen Schule oder Erfahrungen aus einer vorangegangenen Stelle an einer anderen Schule im Sinne eines Transfers erfolgte.

Als ein überragendes Merkmal der Voraussetzung zur Koordinierung des Drehtürmodells kristallisiert sich die Aus- und Fortbildung heraus: Allen voran stehen in der Häufigkeit Spezialisierungen in Form des ECHA-Diploms (10Gym, 1Ges, 1GS) oder anderer zeitintensiver Fortbildungen zur Begabtenförderung (7Gym, 2GS), dem folgen Schwerpunkte im Studium oder durch Promotionen (5Gym). In 4 Fällen liegen Mehrfachqualifizierungen vor. Nachrangig gelten als Voraussetzungen Kompetenzzuschreibungen wie die Kompetenz zur individuellen Förderung, zu anspruchsvollem Unterricht, Beratungskompetenzen, Kompetenzen zur Organisation und Innovation (7Gym). Diese Kompetenzzuschreibungen nehmen ausschließlich Gymnasien vor. Darüber hinaus geben 8 Gymnasien, eine Gesamtschule und eine Grundschule besonderes Interesse an der individuellen Förderung und explizit der Förderung besonders Begabter als Voraussetzung für die Koordinierungsbeauftragung an. Lediglich 3 Gymnasien nennen Kontakte zu Stiftungen und Universitäten als Faktor für die Aufgabenübernahme der Koordinierung.

Eine Frage versuchte auch den Zeitaufwand der Koordinatoren pro Halbjahr und Schüler zu erfassen. Die Antworten lassen sich nicht gesichert auswerten, da einige Schulen offensichtlich den Gesamtaufwand der Koordination des Projektes pro Halbjahr angaben, andere versuchten, den Aufwand für einzelne Schüler zu schätzen, obwohl sie selbst nur auf der koordinierenden Ebene aktiv sind und andere Lehrpersonen die aktive Begleitung übernehmen. Andere wiederum betreuten neben der Koordination ein Projekt auch aktiv, wodurch deutlich höhere Zeitangaben zustande kamen. Bedingt durch die Variationen an Typen des Drehtürmodells (GREITEN 2016C, 24) korreliert der Koordinationsaufwand eng mit dem jeweiligen Modelltypus. Es lassen sich nur grobe Tendenzen beschreiben: Wenn *Variationen des Förder-Förder-Projektes* mit Präsentationsveranstaltungen umgesetzt werden, liegt der geschätzte Organisationsaufwand für eine Gruppe von 10 bis 40 Teilnehmenden zwischen 19 und 23 Stunden pro Halbjahr (7Gym, 2Ges). Für Organisationen zur *Drehtür in einen anderen Jahrgang* werden deutlich unterschiedliche Zeiten angegeben, zwischen 5 und 28 Stunden pro Halbjahr, was aber damit zu erklären ist, dass es sich hierbei meist um Individualmaßnahmen und -betreuungen handelt, die sehr eng mit der Teilnehmerzahl zusammenhängen. Die *Vorbereitung auf Wettbewerbe*, die eine aktive Mitarbeit in den Drehtürzeiten einschließt, wird pro Schülerin/Schüler als sehr hoch eingeschätzt und liegt zwischen 15 und 27 Stunden pro Halbjahr und Schülerin/Schüler (2Gym). Die Organisation der *Schüler-Uni* wird kaum genannt, obwohl sie recht häufig vorkommt, liegt dann aber bei ca. 5 bis 10 Stunden pro Halbjahr und ist wiederum eng an die Anzahl der Teilnehmenden gekoppelt.

11. VERANKERUNG IM SCHULPROGRAMM

Das Drehtürmodell haben 23 Schulen im Schulprogramm verankert (17Gym, 2Ges, 4GS), in der Regel unter dem Konzept zur individuellen Förderung oder auch speziell unter Begabtenförderung innerhalb des genannten Konzepts. Es ist darauf hinzuweisen, dass in Nordrhein-Westfalen seit 2006 das im Schulgesetz verankerte Recht auf individuelle Förderung besteht und infolgedessen alle Schulen ein Konzept zur individuellen Förderung entwickeln mussten. Auf der Ebene der Fachkonferenz beschreiben lediglich 4 Gymnasien eine Verankerung bzw. den Austausch in den Fachschaften. Zwei davon bieten explizit das *doppelte Sprachenlernen* an und haben Regelungen dazu zwischen den Fachschaften getroffen. Die anderen Schulen weisen das Drehtürmodell als nicht im Schulprogramm verankert aus. Bei den Grundschulen ist anzumerken, dass im Vergleich zu Schulen der Sekundarstufen keine klassische Fachkonferenzarbeit stattfindet, sondern meist im Gesamtkollegium gearbeitet wird.

12. ZIELE DES DREHTÜRMODELLS

Alle Schulen verbinden mit dem Drehtürmodell konkrete Ziele. Der Gedanke der persönlichkeitsbezogenen individuellen Förderung steht dabei im Fokus, vorrangig die Begabungsentwicklung (11Gym, 2Ges, 3GS), explizit die Individualisierung (10Gym, 2Ges, 3GS), gefolgt von der Motivation (9Gym, 1GS), der Persönlichkeit und dem Selbstvertrauen (4Gym, 1Ges, 2GS), den Interessen (4Gym, 2GS), der Lernfreude (2Gym) und der Kreativität (1Gym). Einige Schulen fokussieren auch auf die Umsetzung von Begabung in Leistung (5Gym, 1Ges) und Förderung der Stärken (3Gym, 2Ges). Das Drehtürmodell als eine Herausforderung für Schülerinnen und Schülern anzubieten, nennen explizit 9 Schulen (8Gym, 1GS). Einige Schulen verstehen es als Maßnahme gegen Unterforderung (5Gym, 1GS) und Underachievement (2Gym). Ein Drittel der Schulen avisieren mit dem Drehtürmodell eine Förderung im Bereich der Selbstorganisation sowie der Lern- und Arbeitsstrategien (12Gym, 2GS). Förderung sozialer Prozesse durch Teamarbeit werden nur von 5 Gymnasien und eine Grundschule als Ziel benannt. 4 Gymnasien formulieren das Ziel der Akzeleration in Form von Springersystemen.

13. AKZEPTANZ DES DREHTÜRMODELLS IN DER SCHULGEMEINDE

Die Frage nach der Akzeptanz ist ein Indiz für gelingende Implementierung. Mit der in der Studie verwendeten Form der Datenerhebung sind lediglich Schätzungen aus Sicht von Schulleitungen und Koordinatoren möglich. Dennoch können Tendenzen angegeben werden: Die Akzeptanz des

Drehtürmodells im Kollegium wird von den meisten Schulen als hoch angesehen (18Gym, 2Ges, 5GS), von einigen als gut (7Gym, 2GS) und von wenigen als neutral (4Gym) oder gering (3Gym). Eine Gesamtschule nahm aufgrund bislang geringer Erfahrungen noch keine Einschätzung vor.

Die Einschätzung zur Akzeptanz in der Schülerschaft verteilt sich ähnlich: Die meisten Schulen schätzen die Akzeptanz in der Schülerschaft als hoch ein (13Gym, 2Ges, 7GS), als gut (8Gym, 1Ges) oder neutral (7Gym). Ein Gymnasium äußerte sich dazu nicht. Negative Einschätzungen finden sich nicht, dafür aber bei 4 Gymnasien die Einschätzung, dass das Drehtürmodell kaum wahrgenommen wird. Bei differenzierter Betrachtung stellt sich heraus, dass es sich dabei um Schulen handelt, deren Drehtürmodelle nur Einzelne für individualisierte Schullaufbahnen wie das *doppelte Sprachenlernen*, die *Schüler-Uni* oder die *Vorbereitung auf Wettbewerbe* nutzen. In solche Modelle sind in der Regel nur wenige Schülerinnen und Schüler involviert, was ein Grund für den geringen Bekanntheitsgrad sein könnte.

Die Schulen listen Schwierigkeiten auf, die sich in drei Kategorien ordnen lassen: Unterrichtsorganisation, Koordinierung im Kollegium und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler.

14. SCHWIERIGKEITEN IN DER UMSETZUNG DES DREHTÜRMODELLS

Die Schulen listen Schwierigkeiten auf, die sich in drei Kategorien ordnen lassen: Unterrichtsorganisation, Koordinierung im Kollegium und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus formulieren einige Schulen noch Einzelaussagen, die zusammenfassend vorgestellt werden. Generell ist zu betonen, dass die meisten Schulen keine erheblichen Schwierigkeiten wahrnehmen und diese meist durch eine verbesserte Organisationsstruktur und durch Kommunikation im Kollegium und mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern gelöst werden konnten. Daher sind die folgenden Ausführungen angemessen zu relativieren.

Schwierigkeiten in der Unterrichtsorganisation sehen einige Schulen im Umgang mit den durch das Drehtürsystem versäumten Unterrichtsstunden oder in der Stundenplangestaltung. Die meisten Schulen fordern das Nacharbeiten der durch die Drehtürteilnahme verpassten Inhalte ein, merken aber an, dass Schüler die Nacharbeit noch verbessern könnten. Die Schulen der Sekundarstufen neh-

men mit Ausnahme beim *doppelten Fremdsprachenlernen*, bei dem die Parallelisierung systembedingt sowieso gegeben ist, überwiegend keine Stundenplanänderung vor; hier werden individuelle Regelungen getroffen (9Gym). Ein Großteil der Grundschulen beschreibt mehr Aktivitäten zur Stundenplananpassung, indem beispielsweise in allen Jahrgängen bestimmte Fächer parallelisiert und damit die *Drehtür nach oben* in den gleichen Fächern wie in der Stammklasse genutzt werden kann. Drei Schulen geben an, dass Unterrichtsausfall, Vertretungsunterricht oder zeitweise fehlende personelle Unterstützung je nach Drehtürmodell zu Behinderungen im Ablauf führen können (5Gym, 3GS).

Wie schon bei den Ausführungen zu den Koordinatoren angedeutet, ergeben sich gelegentlich Schwierigkeiten in Bezug auf die Kommunikation und Transparenz der Organisation. Dazu finden sich Einzelaussagen: Räume und Zeiten, in denen Lehrkräfte und Schüler miteinander arbeiten können, Terminierung von Beratungszeiten, Absprachen zwischen Kollegen zu Klassenarbeiten, die trotz der Drehtürstunden von den Beteiligten mitgeschrieben werden sollen, intransparente Abläufe für Fachlehrer, Mentoren und Schülerinnen und Schüler. Einige Koordinatoren beklagen auch die mangelnde Einsicht ihrer Kollegen zu Fördermaßnahmen für Begabte/Hochbegabte. Auf Seiten der Schülerschaft werden von wenigen Schulen die fehlende Disziplin und das Durchhaltevermögen einiger Schülerinnen und Schüler angemahnt und auf teilweise hohe Belastungen durch das Nacharbeiten verpasster Inhalte hingewiesen.

ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Das Drehtürmodell ist nach einer Internetrecherche bundesweit am häufigsten in NRW (156 Schulen), mit großem Abstand gefolgt von Niedersachsen (21) und Schleswig-Holstein (14) zu finden. Es wurde in NRW Ende der 1990er-Jahre in wenigen Schulen implementiert und erreichte eine Hochphase zwischen 2005 und 2008. Am meisten nutzen es Gymnasien, mit deutlich geringeren Anteilen auch Grund-, Gesamtschulen und weitere Schulen der Sekundarstufe I.

Bei dem Drehtürmodell, wie die Schulen in NRW es einsetzen, handelt es sich um ein Konzept für in der Regel wenige Schülerinnen und Schüler. Der prozentuale Anteil an Teilnehmenden im Vergleich zur Schülerschaft der jeweiligen Schule liegt in Schulen der Sekundarstufen im Durchschnitt bei 1,68 %, in der Grundschule bei 7 %. Vorrangig dient es der Förderung begabter, hochbegabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. Die Zielformulierungen der Schulen kreisen um die Förderung von Begabungen, die Organisation, Lern- und Arbeitsstrategien und letztlich individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Undera-

chiever oder Lernende mit spezifischen Förderbedarfen werden nur von 4 Schulen als Zielgruppe genannt.

Die Vorrangstellung des Drehtürmodells als Organisationsstruktur ist aus Sicht der teilnehmenden Schulen klar beschrieben: Schülerinnen und Schüler verlassen den regulären Unterricht, um an einer anderen Förderung teilzunehmen.

Die Vorrangstellung des Drehtürmodells als Organisationsstruktur ist aus Sicht der teilnehmenden Schulen klar beschrieben: Schülerinnen und Schüler verlassen den regulären Unterricht, um an einer anderen Förderung teilzunehmen. Zu dieser Organisationsform konnten aus den Daten 17 Drehtürtypen subsumiert in 6 Gruppen beschrieben werden (GREITEN 2016C). Am häufigsten finden sich die Typen zur *Beschulung in einem anderen Jahrgang*, die *Schüler-Uni*, das *doppelte Sprachenlernen* und eine *eigenständige Projektarbeit*. Die Querschnittanalyse ergab, dass es in allen Jahrgängen möglich ist, mindestens einen Drehtürtyp zu installieren und liefert den Befund, dass die meisten Schulen zwei bis maximal fünf Konzepte anbieten. Die Vielfalt an Konzepten ist in der Mittelstufe am höchsten. Es ist zu vermuten, dass ein Großteil der Konzepte zu den Drehtürmodellen auf Vereinzelung setzt in der Form, dass Schülerinnen und Schüler als Einzelne an anderen Lerngruppen teilnehmen oder innerhalb einer sozialen Gruppe einzeln an Projekten oder Themen arbeiten. Zielgerichtet soziale Kontakte zu forcieren oder in direkten Kooperationsprozessen zu arbeiten, dürfte die Ausnahme sein. Die Verweildauer der Teilnehmenden ist vom gewählten Drehtürtyp abhängig.

Die meisten Schulen haben für die jeweiligen Drehtürtypen Organisationselemente entwickelt: Der Weg ins Drehtürmodell kann unterschiedlich sein, meist erfolgt der Anstoß über Lehrpersonen, aber auch durch Eigeninitiative und Eltern. Fast alle Schulen knüpfen an die Teilnahme die Bedingung, verpasste Unterrichtsinhalte nachzuarbeiten. Weitere Bedingungen werden in den Schulen unterschiedlich geregelt. Je nach Drehtürtyp und Schulform bieten einige Schulen noch Begleitkonzepte wie Beratungen oder Präsentationen an und auch Formblätter für Verfahrensabläufe.

Aus den Daten ließen sich drei bedeutsame Initiierungsimpulse für das Drehtürmodell herausarbeiten: die Beauftragung zur Konzeptentwicklung, Fortbildungen und die Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern. Der Auftrag zur Konzeptentwicklung, beispielsweise für individuelle Förde-

rung oder zur Begabtenförderung, kann einen strukturellen Rahmen für die Initiierung des Drehtürmodells vorgeben. Die Bedeutung von Fortbildungen liegt zum einen in der Vermittlung von Kenntnissen zu Begabung und auch zur Gestaltung und Umsetzung von Fördermaßnahmen, vermutlich aber auch in der Motivation Einzelner, um dann initiativ werden zu können. Externe Initiierungsimpulse, Fortbildungen ausgenommen, fallen kaum ins Gewicht. Als der entscheidende Impuls zur Initiierung des Drehtürmodells wurde die Auseinandersetzung mit begabten, leistungsstarken und/oder von Unterforderung bedrohten Schülerinnen und Schülern und der daraus resultierenden Suche nach geeigneten Fördermaßnahmen identifiziert.

Das Drehtürmodell ist bei der Hälfte der Schulen im Schulprogramm unter Konzepten individueller Förderung verankert, aber nicht in der Fachkonferenzarbeit.

Eine Schlüsselrolle im Initiierungs- und Implementierungsprozess kommt Koordinatoren zu, ob als offizielle Inhaber von Funktionsstellen oder als Beauftragte. Als Voraussetzung für die Koordinierungsfunktion ist bei den befragten Schulen die Fortbildung der Koordinatoren zentral, was für dieses Projekt sicherlich als bedeutsam interpretiert werden muss: Im Vergleich zu anderen schulischen Aufgabebereichen scheint hier die Fortbildung eine Schlüsselrolle einzunehmen, sowohl was die spezifischen Kenntnisse zur Thematik Begabung/Hochbegabung anbelangt, als auch zur Gestaltung und Umsetzung von Fördermaßnahmen und -konzepten. Der zeitliche Aufwand für die Koordinationsaufgaben steht in Abhängigkeit von den jeweiligen Typen und der Teilnehmerzahl. Einige befragte Schulen beschreiben Schwierigkeiten in der Unterrichtsorganisation, wenn Unterricht nachgearbeitet, Klassenarbeiten wegen Drehtürteilnahmen terminiert oder auch Prozessabläufe und die Kommunikation im Kollegium transparent gehalten werden sollen.

Das Drehtürmodell ist bei der Hälfte der Schulen im Schulprogramm unter Konzepten individueller Förderung verankert, aber nicht in der Fachkonferenzarbeit. Somit besteht eine Diskrepanz zwischen der Begabtenförderung auf der Metaebene eines vor allem als Organisationsmodell zu kennzeichnenden Konzepts und der Mikroebene des Unterrichts. Daraus folgt, dass das Drehtürmodell neben der regulären Planungsstruktur einer Schule mit Stundenplänen zum Unterricht in Klassenverbänden als Parallelsystem aufgebaut wird. Oft sind mehrere Kollegen direkt mit den strukturellen Veränderungen konfrontiert, in der Regel aber nicht das gesamte Kollegium.

Die Akzeptanz des Drehtürmodells wird sowohl im Kollegium von zwei Drittel der befragten Schulen als hoch bis gut und die Akzeptanz in der Schülerschaft von der Hälfte der Schulen als hoch bis gut eingeschätzt. Die Einschätzungen der Grundschulen sind im Vergleich zu denen der Gymnasien auffällig, da alle Grundschulen die Akzeptanz sowohl im Kollegium als auch in der Schülerschaft als hoch bis gut beurteilen. Eine Detailanalyse der Grundschulen zeigt auf, dass dort einerseits vermehrt die Schulleitungen als verantwortlich für das Drehtürmodell zeichnen, aber vor allem die enge Zusammenarbeit im Kollegium, verbunden mit häufiger Kommunikation, und die meist überschaubare Größe der Schülerschaft eine stärkere Durchdringung dieses Modells ermöglichen, wenngleich die Variationen an Drehtürmodellen an den Grundschulen geringer sind. Diese Aussagen sind aber mit Vorsicht zu betrachten, da nur 7 Grundschulen im Verhältnis zu 32 Gymnasien an der Studie teilnahmen.

DISKUSSION

Aufgrund der Befunde der Studie zum Drehtürmodell ergeben sich Fragen sowie Interpretations- und Diskussionsbedarfe, die weitere Forschungen anregen.

Die Daten zu den Drehtürmodellen der jeweiligen Schulen wurden durch eine schriftliche Befragung in Form standardisierter Fragebögen mit offenen Antwortmöglichkeiten erhoben. Aufgrund der Forschungslage war dieses Vorgehen sinnvoll, um ein wenig bekanntes Feld zu erkunden. Dieses Vorgehen birgt aber das Problem, dass zu einigen Items vermutlich weitere Details hätten erfahren werden können, wenn die Antworten ausführlicher gewesen wären. Interviews mit Koordinatoren, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern sowie eine Dokumentenanalyse zu schulinternen Abläufen müssten erfolgen, um die jeweiligen Drehtürmodelle im Detail abbilden zu können. Die bundesweite Verteilung des Drehtürmodells irritiert. Das Drehtürmodell tritt in den meisten Bundesländern vereinzelt, in Schleswig-Holstein und Niedersachsen überdurchschnittlich häufig auf, aber in NRW erreicht es Höchstwerte. Von daher ist die Frage zu stellen, welcher Schulentwicklungsprozesse es bedarf, um dieses Modell an Schulen heranzutragen. Für NRW kann festgehalten werden, dass es zunächst die schulministeriellen Aktivitäten an den Schulen vor Ort vor allem über die Einzelfallberatung und kurz darauf gezielte Fortbildungen zur Begabtenförderung waren, die das Modell an die Schulen brachten. Im dritten Weg treibt nun die zunehmende Öffentlichkeit über Hospitationen und Netzwerke die Verbreitung voran (GREITEN 2016C, 22). In Schleswig-Holstein geht der Impuls vermutlich über das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, das über Netzwerkarbeit und Fortbildungskonzepte unter anderem auch das Drehtür-

modell vermittelt. In Niedersachsen gibt es ebenfalls eine Fortbildungsinitiative zur Begabtenförderung, dort vor allem durch Beraterteams in Kooperationsverbünden. Sicherlich ist es für die Verbreitung des Konzepts auch ein Problem, dass bis auf die Publikation von RENZULLI, REIS UND STEDNITZ (2001) bislang keine angemessene deutschsprachige Literatur zur Einführung des Drehtürmodells vorliegt und die englischsprachige Literatur in der Schulpraxis vermutlich nicht rezipiert wird. Man kann fast von einer mündlichen Tradierung sprechen, wenn man auf die Anfänge in NRW und die Aktivitäten in Netzwerken blickt.

Die von Renzulli explizit geforderte mehrperspektivische Diagnostik findet sich in den meisten Konzepten nicht mehr wieder.

Das Drehtürmodell als Organisationssystem hat sich in NRW etabliert, aber im Vergleich zu Renzullis Modell (GREITEN 2016B, 12) Einbußen erlebt: Wie die Typen der Drehtürmodelle und weitere Befunde aus der Befragung zeigen, erstrecken sich die Einbußen auf die von Renzulli geforderte mehrperspektivische Diagnostik, die systematische Stufung von Enrichmentmaßnahmen und in vielen in NRW identifizierten Typen auch auf den Ansatz des forschenden Lernens, in den höheren Stufen auch auf das forschende Lernen in Bezug auf affine Professionen. Die von Renzulli explizit geforderte mehrperspektivische Diagnostik findet sich in den meisten Konzepten nicht mehr wieder. Nur wenige Schulen äußern sich zu einer Form der Diagnostik und geben Beobachtung und Erfassungen von Schulleistungen als solche an. Nur einige setzen Testverfahren oder Interessenfragebögen ein. Auch der Enrichmentgedanke wurde reduziert: Wenige Schulen bieten ein systematisch begleitetes, aufsteigendes und komplexer werdendes Enrichmentprogramm an. Der Kerngedanke des forschenden Lernens ist nicht in allen Typen in NRW vorhanden, in einigen zwar anvisiert, aber zu wenig im Sinne Renzullis umgesetzt: In Renzullis Modell stellt das Erlernen von Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens oder allgemein des Entdeckens ein zentrales Element dar. In den für NRW beschriebenen Drehtürmodellen finden sich diese methodischen Grundlagen nur zum Teil wieder, und zwar dann, wenn es um Projekte geht, die mit Mentorensystemen oder dem expliziten Selbststudium zu Methoden einhergehen. Renzulli ging es um den Forscher- und Entdeckerzugang in Analogie zu Biografien von Wissenschaftlern, insbesondere um die Begeisterung für spezielle Themen und Fragen und die jeweiligen methodischen professionellen Zugänge. Seiner Einschätzung nach lösen diese Zugänge gerade bei besonders Begabten/Hochbegabten einen Schub in der eigenen Biografie für das fortschreitende Lernen und die Wei-

terentwicklung der Begabungen aus (GREITEN 2016B, 9). Diese Grundgedanken bilden sich in den Typen und konkreten Modellgestaltungen einzelner Schulen selten und unterschiedlich ab. Das Anliegen expliziert die Analogie zu Professionen, zu Wissenschaftlern oder Künstlern, bleibt aber in einigen Modellen auf eine Facharbeit oder Präsentation beschränkt. Ein schulweites Enrichmentprogramm, wie Renzulli es vorsieht (RENTULLI/REIS 1985; 2012) mit beispielsweise Ausbildung der Lehrer in Enrichmentmaßnahmen, einem Ressourcenraum oder auch die Idee, im Unterricht selber über Compacting usw. zu agieren, konnte in NRW nicht gefunden werden.

In den Zielformulierungen der befragten Schulen expliziert sich der Gedanke des forschenden Lernens nicht, stattdessen wird in NRW personal auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung mit einem breiten Spektrum von Motivation, Lernfreude etc. sowie zu einem Teil auf Organisation und Lern- und Arbeitsverhalten fokussiert. Dieser Befund ist für jene Schulen, die den Typ *Variation eines Förder-Förder-Projektes* anbieten, zu differenzieren: Zwar nennen auch diese Schulen in ihren Zielen nicht das forschende Lernen oder die Ausbildung eines forschenden Habitus, aber deren Projekte sind darauf grundständig ausgerichtet, wenngleich zu betonen ist, dass nur sehr wenige Schulen im Drehtürmodell Strategien des forschenden Lernens gezielt vermitteln und im Sinne eines gestuften Enrichments auch erweitern, was dem Konzept Renzullis entsprechen würde.

In den Modellen in NRW finden sich kaum Programme für Underachiever, aber gerade diese Klientel waren der Auslöser für das Konzept sowohl bei Renzulli als auch im Fall eines Gymnasiums in Nijmegen, mit dem das Drehtürmodell vermutlich in den Niederlanden startete (GREITEN 2016B, 9; 2016C, 22). Renzulli forcierte die Teilnahme am Enrichmentmodell auch für jene Schülerinnen und Schüler, die sich nicht durch hohe Leistungen hervortaten. Dieser Gedanke findet sich in den untersuchten Schulen zwar ebenso wieder, dennoch fokussieren viele Schulen noch auf die schulischen Leistungen als wichtiges Kriterium, wenngleich individuelle Bedingungen mit einfließen. In wenigen Schulen zeichnet sich eine Entwicklung zur Nomination durch weitere Förderbedarfe, in Grundschulen auch die Tendenz zur Teilnahme mit dem Ziel des Schwächenausgleichs, ab.

Einige Drehtürmodelle in NRW arbeiten im Gegensatz zu Renzullis Konzept mit Prinzipien von Akzeleration und Enrichment, während Renzulli die Akzeleration durch sein Drehtürmodell nicht vorsah. Die in NRW häufig vorkommenden Typen *doppeltes Sprachenlernen*, aber vor allem ebenso die *Schüler-Uni* und das *Drehtürmodell nach oben*, das an Grundschulen sehr favorisiert wird, zeigen diese Mischungen auf.

Einige Drehtürmodelle in NRW arbeiten im Gegensatz zu Renzullis Konzept mit Prinzipien von Akzeleration und Enrichment, während Renzulli die Akzeleration durch sein Drehtürmodell nicht vorsah.

Im Vergleich zu den international anerkannten prozentualen Anteilen Hochbegabter (2–3 %) und besonders Begabter (10–12 %) erscheint die Quote der Teilnehmenden am Drehtürmodell in den Sekundarstufen (1,68 %) als niedrig. An den Grundschulen sieht es besser aus (7 %). In dieser Studie wurde zwar mit dem Konzept des Drehtürmodells nur eine ausgewählte Maßnahme der Begabtenförderung untersucht, aber ihr liegt die Annahme zugrunde, dass es in NRW das am meisten verbreitete Konzept der Begabtenförderung ist. Teilnahmequoten an Schülerakademien, Bundeswettbewerben oder Überspringer sind darin nicht berücksichtigt. Ebenso besteht die Möglichkeit, dass Schulen weitere Maßnahmen zur Begabtenförderung anbieten, diese aber nicht als Drehtürmodell bezeichnen und somit auch hier nicht erfasst wurden. Die Teilnahmequoten zum Drehtürmodell in NRW sind dementsprechend weit von dem entfernt, was das Ursprungskonzept von Renzulli vorsieht. Dort kommen idealerweise 15–20 % eines Jahrgangs in einen Talentpool und können an Enrichmentmaßnahmen teilnehmen, wohlgemerkt auch solche, die nicht durch hohe Leistungen, sondern durch andere Beobachtungen auffallen (GREITEN 2016B, 14). Gründe lassen sich nur vermuten: Die Tendenz, Schülerinnen und Schüler aufgrund hoher Leistungen zu nominieren, grenzt den Teilnehmerkreis deutlich ein. Auch der fehlende Bekanntheitsgrad des Konzepts in der Schülerschaft einiger Schulen, mangelnde Popularität des Modells, zu wenig Akzeptanz für besondere Maßnahmen in der Schülerschaft oder auch fehlende Motivation zu dieser Lernkultur können einschränkend wirken.

Im Vergleich zu den Sekundarstufen ist die Teilnahmequote mit 7 % an Grundschulen deutlich höher. Angesichts der Tatsache, dass dieser Schulform in der Regel weniger räumliche, finanzielle, technische und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen als den Schulen der Sekundarstufen, zudem weniger Zeit im Verhältnis zur Kollegiumsgröße in Konzeptarbeit investiert werden kann, stimmt dieser Befund nachdenklich. Der Typ *Drehtür nach oben* gelingt ihnen im Verhältnis zu Schulen der Sekundarstufen besser und auch der Typ *Variationen des Forder-Förder-Projekts* oder *freie Wahl* wird von ihnen im Verhältnis zu Schulen der Sekundarstufen häufiger angeboten und prozentual von mehr Schülerinnen und Schülern genutzt.

Aus dem Systemvergleich zur Akzeptanz des Drehtürmodells in Gymnasien und Grundschulen kann zudem die Hypothese abgeleitet werden, dass die Systemgröße und

damit das Maß der Involvierung der Kolleginnen und Kollegen und der Schülerschaft die Akzeptanz mitbestimmen und die Durchdringung des Modells daher in den Grundschulen umfänglicher ist. Systembedingt ist die Kommunikation über Schülerinnen und Schüler sowie die Beobachtung in der Grundschule leichter möglich. Die größere Heterogenität mag ein weiterer Impulsgeber sein, da besonders begabte Kinder an Grundschulen eventuell deutlicher auffallen als an einem Gymnasium.

Ein weiterer Faktor für die höhere Teilnahmequote kann untermauert werden, nämlich die vermutete Korrelation zwischen Fortbildungsstatus des Kollegiums und den Schülerzahlen im Drehtürmodell: Aus der Detailbetrachtung der befragten Grundschulen ist zu entnehmen, dass sie in der Relation von fortgebildeten Kollegen zur Größe des Kollegiums einen höheren Fortbildungsstatus zum Thema Begabtenförderung aufweisen, als die Schulen der Sekundarstufen. Aber auch in den Sekundarstufen kommen den Kenntnissen und Kompetenzen und damit der Ausbildung von Koordinatoren eine besondere Bedeutung zu, wie die Vielfalt an Modellen aber auch die wenigen Schulen mit höheren Quoten zwischen vier und sechs Prozent belegen.

Das Drehtürmodell spielt in der Schulentwicklung eine untergeordnete Rolle. Auch dieser Befund ist interpretationsbedürftig. Obwohl alle an der Befragung teilnehmenden Schulen das Drehtürmodell praktizieren, ist es nur bei gut der Hälfte der Schulen in einem Schulentwicklungsplan dokumentiert, der durch Gremien (Lehrerkonferenz, Steuer- oder Projektgruppen zur Schulprogrammarbeit, Schulkonferenz) gesteuert wird, und richtet sich offenkundig nur an wenige meist leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. In den Fachkonferenzen der Sekundarstufen, von denen ihrem Verständnis entsprechend Unterrichtsentwicklung ausgehen soll, ist das Drehtürmodell nicht präsent. Dies legt die Folgerung nahe, dass das Drehtürmodell in den meisten Schulen als Parallelsystem implementiert ist und eine Inselstellung einnimmt. Es kann vermutet werden, dass eine Anbindung an Unterrichtsentwicklung nur dort erfolgt, wo es beispielsweise um das *doppelte Sprachenlernen* oder definierte fachbezogene Enrichmentmaßnahmen geht.

Unterschiede in Bezug auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung lassen sich aber zwischen Schulen der Sekundarstufen und Grundschulen annehmen: Wie die Analyse zur Akzeptanz des Drehtürmodells ergab, schätzen alle Grundschulen die Akzeptanz sowohl in der Schülerschaft als auch im Kollegium als hoch ein. Dies würde bedeuten, dass alle Kolleginnen und Kollegen an Grundschulen das Modell ihrer Schule kennen, aufgrund der überschaubaren Schülerschaft vermutlich auch schon teilnehmende Schülerinnen und Schüler intensiv betreut haben und sich dadurch ein Effekt auf die Unterrichtsentwicklung im Sinne der Begabungsförderung durch Enrichment ergibt. Dies lässt sich mit

dieser Form der Datenerhebung zwar nicht nachweisen, aber Renzulli beschrieb diesen Effekt für die Ressourcenraumlehrpersonen, die einerseits in den Drehtürmodellen aktiv waren, dann aber auch im Klassenverband unterrichteten. Er vermutete einen Transfer der Erfahrungen (GREITEN 2016B, 14).

AUSBLICK

Mit der Studie werden Fragen aufgeworfen, inwiefern Begabtenförderung ein Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden kann und auf der Unterrichtsebene sowie im Kollegium eine Bedeutung erlangt. Aus den Befunden zur Rolle der Koordinatoren für die Initiierung und Implementierung des Drehtürmodells ist auch zu fragen, wie Fortbildungen für diese Gruppe inhaltlich spezifisch, aber

vor allem auf Schul- und Unterrichtsentwicklung hin orientiert gestaltet sein sollten.

Das Modell hat auch in der Übertragung auf die Bedingungen des deutschen Schulsystems Potenzial, um in speziellen Programmen Enrichment zur fachlichen und überfachlichen Unterrichtsentwicklung zu nutzen und didaktische Zugänge zum forschenden Lernen zu entwickeln. Aufgrund der sich mit dem Modell bietenden guten Organisationsmöglichkeiten könnte sich ein weiteres Feld eröffnen, um der zunehmenden Heterogenität in inklusiven Systemen gerecht zu werden und Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung zum gemeinsamen und individualisierten Lernen um diese Organisationsstruktur und mit Enrichmentmaßnahmen anzureichern. Eine weitere Verbreitung des Modells und Forschung zu Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist wünschenswert.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

LITERATUR

FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A./PRENGEL, A. (HRSG.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Auflage. Weinheim: Juventa.

GREITEN, S. (HRSG.) (2016): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9, Frankfurt am Main.

GREITEN, S. (2016B): Das »Drehtürmodell« – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung. In: Greiten, S. (Hrsg.) 2016, S. 8–19.

GREITEN, S. (2016C): Typen von Drehtürmodellen in NRW. Rekonstruktionen aus einer Fragebogenstudie. In: Greiten, S. (Hrsg.) 2016, S. 21–29.

KUCKARTZ, U./GRUNENBERG, H. (2010): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 501–514.

MAYRING, P./BRUNNER, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 323–333.

PORST, R. (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

REIS, S. M./RENZULLI, J. S. (2003): Developing High potentials for innovation in young people through the schoolwide enrichment model. In: Shavinina, L. V. (Hrsg.): The international handbook on innovation. Amsterdam: Elsevier Science, S. 333–346.

RENZULLI, J. S. (1977A): Enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented: Part II. In: Gifted child quarterly 21, H. 2, S. 227–233.

RENZULLI, J. S. (1977B): The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center C.T.: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (1985): The Schoolwide Enrichment Model. A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Mansfield Centre: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (2012): A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and highend learning theory. In: Gifted education international 28, S. 19–40.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./SMITH, L. H. (1981): The Revolving Door Identification Model. Mansfield Centre: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./STEDTNITZ, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer Verlag.

UHLENDORFF, H./PRENGEL, A. (2010): Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel (Hrsg.) 2010, S. 137–148.

Anmerkung zur Literatur: Weitere Literatur zur Studie findet sich in den Artikeln in diesem Heft.



SILVIA GREITEN

Interview mit Prof. Dr. Christian Fischer

In der Studie zum Drehtürmodell kristallisierte sich heraus, dass viele Schulen mit einer Variation des Förder-Förder-Projektes arbeiten, das Christian Fischer auf der Basis des Enrichmentkonzepts von Renzulli entwickelte. Da Christian Fischer auch die Entwicklungen der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung in Nordrhein-Westfalen gut kennt, bot es sich an, ein Interview mit ihm zum Drehtürmodell zu führen. Das Interview wurde im Juni 2015 geführt und wird hier in gekürzter und überarbeiteter Fassung wiedergegeben.

GREITEN: Ende der 1990er-Jahre taucht das Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen auf. Wie ist das Drehtürmodell nach Nordrhein-Westfalen gekommen?

Die Frage ist aber, wie interpretiert man das, was jetzt als Drehtürmodell bezeichnet wird?

FISCHER: Das Drehtürmodell an sich stammt von Joe Renzulli und gibt es in den USA schon ziemlich lange. In Europa waren es die Niederlande, die es zuerst einführten. Renzulli war dort in den Achtzigerjahren das erste Mal, und dabei gab es Verbindungen über Franz Mönks, den Leiter des CBO (Anm. d. Autorin: Centrum für Begabungsforschung) in Nijmegen, zum Städtischen Gymnasium in Nijmegen,

wo dies in den Neunzigerjahren eingeführt wurde. Die Frage ist aber, wie interpretiert man das, was jetzt als Drehtürmodell bezeichnet wird? Zum Beispiel das Lernen von zwei Sprachen gleichzeitig, ist das wirklich ein Drehtürmodell? Im eigentlichen Sinne besagt dieses Revolving Door Model, dass die Kinder sich quasi aus dem regulären Unterricht herausbewegen, drehen können, wenn sie meinen, dass sie die Unterrichtsinhalte beherrschen und sich stattdessen lieber mit selbstgewählten Themen auseinandersetzen möchten. Was ja die ursprüngliche Idee ist. Deswegen kann man die Frage stellen: Wenn man sagt, man lernt zwei Sprachen in einem Zeitfenster – ist das dann das originäre Drehtürmodell? Renzulli ist da sehr offen, sodass er wahrscheinlich auch diesem zustimmen würde.

GREITEN: Viele Schulen, die das Drehtürmodell eingeführt haben, kennen das Konzept von Renzulli nicht.

FISCHER: Ja. Offensichtlich wird da flexibler mit Zeit umgegangen, oder es bleibt die Idee, dass man sagt, Schülerinnen und Schüler, die besondere Herausforderungen brauchen, können in einem Zeitfenster zwei Sachen gleichzeitig machen und das selbst organisieren. Damals waren vor allem auch die Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen sehr engagiert. Es gab ja diese erste Generation der Begabungsförderer in den Bezirksregierungen, die sich sehr stark dafür eingesetzt haben, dass das Thema Begabtenförderung in den Neunzigerjahren auf Bezirksregierungsebene ganz nach vorne kam. Gerade die Dezernenten haben

sehr stark dafür gesorgt, dass sich auch solche Enrichmentmodelle hier in Nordrhein-Westfalen verbreitet haben. In den 2000er-Jahren ging es dann schon stark in Richtung individuelle Förderung aller Kinder, während es in den Neunzigerjahren noch stärker um die Begabungs- und Begabtenförderung einzelner Kinder ging. Das war ein anderer Fokus.

GREITEN: Schätzt du diese Entwicklung als ein spezifisches Phänomen in Nordrhein-Westfalen ein? Oder ist das aus deiner Sicht in anderen Bundesländern ähnlich ausgeprägt zu beobachten?

Aber gerade Nordrhein-Westfalen hat sich in den Neunzigerjahren schon stark auf die Begabungsförderung konzentriert und auch auf die Umsetzung des Drehtürmodells, nicht zuletzt, weil es ein enges Netzwerk gerade zwischen den Dezernenten auf der Ebene der Bezirksregierungen gab, die viel bewegt haben.

FISCHER: In den anderen Bundesländern hat sich nun auch sehr viel getan. Man kann sicherlich im Vergleich der Bundesländer miteinander durchaus nochmals Unterschiede dahingehend feststellen, dass jetzt im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung beispielsweise in den süddeutschen Bundesländern nicht wenige Schulen existieren, die Spezialschulen sind oder Spezialklassen haben. In den west- und norddeutschen Bundesländern gibt es eher integrative Schulformen, bei denen Enrichmentmaßnahmen eine wichtige Rolle spielen, wobei häufig das Drehtürmodell umgesetzt wird. Die ostdeutschen Bundesländer haben natürlich auch eine starke Tradition im Bereich von Spezialschulen, teilweise gekoppelt mit entsprechenden Internaten.

Aber gerade Nordrhein-Westfalen hat sich in den Neunzigerjahren schon stark auf die Begabungsförderung konzentriert und auch auf die Umsetzung des Drehtürmodells, nicht zuletzt, weil es ein enges Netzwerk gerade zwischen den Dezernenten auf der Ebene der Bezirksregierungen gab, die viel bewegt haben. Insofern könnte ich mir durchaus vorstellen, dass Nordrhein-Westfalen an dieser Stelle durchaus führend war. Es gab und gibt in Hessen und dort auch im Kultusministerium Personen, die in diesem Bereich ausgesprochen engagiert waren und sind. Dort ist also viel bewegt worden, wie auch in Hamburg sowie in den anderen Bundesländern. Begabungsförderung hing immer schon sehr stark von engagierten Personen und Persönlichkeiten ab.

GREITEN: Wie ist die Idee zum Forder-Förder-Projekt^{☆1} entstanden?

FISCHER: Die historische Genese war die, dass wir im Städtischen Gymnasium in Nijmegen im Rahmen des ersten ECHA-Durchgangs^{☆2} die Umsetzung des Drehtürmodells erleben konnten. Und zwar im Rahmen des Schulischen Enrichment Modells von Renzulli in Form des Typ III-Enrichments, bei dem Schülerinnen und Schüler sich in einem speziellen Ressourcenraum mit Themen ihrer Wahl beschäftigen konnten, den Regelunterricht verlassen haben zu Zeiten, in denen andere Schülerinnen und Schüler den regulären Unterrichtsstoff behandelt haben. Sie hatten sich dafür entschieden, ich kann das alles schon, ich kann mich jetzt dem Thema meiner Wahl widmen. Eine zweite Hospitation, die diese Idee bestärkte, war damals an einer Montessori-Grundschule in Aachen. Dort konnten Kinder Jahresarbeiten schreiben. Da war zum Beispiel ein Kind, das sich mit dem Thema Medizin beschäftigte und einen ganzen Ordner von Informationen zu diesem Thema gesammelt hatte. Die Schülerin sagte, sie wolle später Ärztin werden und da könne sie ja jetzt schon einmal anfangen dazu zu recherchieren. Das war der eine Strang. Der zweite Strang, der dazu geführt hat, war der Wunsch zu erfahren, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler für solche schulischen Erweiterungsprojekte benötigen. Deswegen ist der zweite Strang etwas älter, weil wir am ICBF auch sehr stark mit sogenannten Underachievern gearbeitet haben, die unserer Erfahrung nach häufig ein chaotisches Lern- und Arbeitsverhalten aufwiesen und spezielle Lernstrategien benötigten. Wir entwickelten dann Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder, speziell auch in Zusammenarbeit mit Elternvereinen im Bereich der Begabtenförderung. Diese wurden dann an mehreren Standorten in Deutschland angeboten. Eltern sagten aber, dass klassische Lernstrategien bei diesen Kindern oftmals nicht funktionieren würden, sie seien schnell unterfordert, es müssten daher Strategien sein, die zu den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen dieser Kinder passen. In den Kursen machten wir immer wieder die Erfahrung, dass die Eltern sagten: »Na ja, mein Kind verfügt durchaus über ein gutes Lern- und Arbeitsverhalten, aber immer nur dann, wenn es sich für ein Thema interessiert.«

Jetzt ist es so, dass Renzulli in seinem Enrichmentmodell im Kontext des Typ II-Enrichments durchaus vorgesehen

.....
^{☆1} www.icbf.de/arbeitsschwerpunkte/begabtenfoerderung/forder-foerder-projekt (Abruf 06.07.2015).

^{☆2} Internationales Centrum für Begabungsforschung: www.icbf.de/arbeitsschwerpunkte/aus-und-weiterbildung/echa-diplom [Abruf 28.08.2015].

hat, dass projektbezogene Grundfertigkeiten vermittelt werden. Diese Vermittlung unabhängig von Themen und persönlichen Interessen zu realisieren, erschien uns schwierig. Und wir dachten dann, wir müssen die Strategievermittlung mit den persönlichen Interessengebieten koppeln. Daraus sind dann letztlich diese sechs Stufen entstanden, wobei wir nach der Förderdiagnose und vor der Projektevaluation in den vier Kernphasen des Projekts (Themenwahl, Informationssuche, Projektdokumentation, Projektpräsentation) die Strategien immer mit den Themen verbunden vermitteln, die für die Kinder besonders interessant und besonders relevant sind. Mit der Konsequenz, dass die Schülerinnen und Schüler diese Strategien mit Leichtigkeit und großem Interesse erwerben, weil sie ja schließlich der Erforschung ihres persönlichen Interessengebiets dienen. Das haben wir dann kontinuierlich systematisiert. Dadurch ist eigentlich auch der Name »Forder-Förder-Projekt« zustande gekommen, zumal wir bei diesen Kindern aus praktischen Erfahrungen heraus gemerkt haben, dass es einerseits gilt, sie in ihren besonderen Begabungen und persönlichen Interessen herauszufordern – das ist dieser »Forderterminus«. Andererseits gilt es aber auch, diese Kinder gezielt in ihren individuellen Lernkompetenzen zu fördern, zur Intervention und Prävention im Kontext von Underachievement. Und das war auch genau die Klientel, die wir für dieses Projekt zunächst einmal in den Blick genommen hatten: Schülerinnen und Schüler, die zugleich einen speziellen Forder- wie auch Förderbedarf aufwiesen. Insofern ist auch im Rahmen dieser ersten Phase nach wie vor im Drehtürmodell immer noch diese Konstellation bedeutsam, dass wir schauen, welche Kinder den größten Forder- und Förderbedarf haben und besondere Begabungen und spezielle Interessen aufweisen, die im Regelunterricht nicht hinreichend berücksichtigt werden und die gleichzeitig aber auch gewisse Tendenzen dahingehend zeigen, dass sie womöglich aufgrund eines chaotischen Lern- und Arbeitsverhaltens Lern- und Leistungsschwierigkeiten entwickeln könnten. Und solche Kinder waren zum Beispiel auch gerade in den ersten Projektgruppen. Da war zum Beispiel ein Schüler damals im Annette-Gymnasium, an den ich mich noch gut erinnern kann.

Die Schule meinte, wenn ein Schüler sein Abitur nicht schaffen wird, dann wird das dieser Underachiever sein. Interessanterweise haben wir genau diesen Schüler bei der vorletzten Expertentagung wiedergesehen, mittlerweile ist er erfolgreicher Student an einer Eliteuniversität.

Die Schule meinte, wenn ein Schüler sein Abitur nicht schaffen wird, dann wird das dieser Underachiever sein. Interessanterweise haben wir genau diesen Schüler bei der vorletzten Expertentagung wiedergesehen, mittlerweile ist er erfolgreicher Student an einer Eliteuniversität in Taiwan. In einem O-Ton in seiner Expertenarbeit in Klasse sechs schrieb er damals: »Dieses Projekt war reichlich gerissen angelegt, es hat einen gezwungen, sich mit seinen Interessen zu beschäftigen, und darüber hinaus auch noch beigebracht, sich besser zu organisieren und die Zeit besser einzuteilen.«

GREITEN: Und wie kam es dann zur konkreten Projektgestaltung?

FISCHER: Wir haben Schritt für Schritt versucht, das Projekt immer genauer zu systematisieren, mit unterschiedlichen Stufen. Also nach der pädagogischen Diagnostik in der Phase eins, wo es darum geht, eben den individuellen Forder- und Förderbedarf festzustellen, in der Phase zwei das Thema nach persönlichen Interessen, besonderer Leidenschaft zu wählen, wo wir dann auch Interessenbögen nochmals mit einsetzen und dann aber auch gezielt Schülerinnen und Schülern dabei unterstützen, womöglich erstmalig zu entdecken, wofür sie sich überhaupt interessieren. Das wissen viele Kinder nämlich noch gar nicht. Und dann die Informationsrecherche in der dritten Phase. Diesen Aufbau bzw. Verlauf haben wir dann auch weiter ausdifferenziert. Die Themenwahl ist bei älteren Schülern auch nicht mehr nur die Wahl eines Themas, sondern vielmehr die Entwicklung einer Forschungsfragestellung. Das heißt, ursprünglich war das Projekt auch ein Projekt zum selbstregulierten Lernen. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto stärker wird es aber auch ein Projekt zum forschenden Lernen. Aber nicht nur im klassischen Sinne dieses Begriffs des forschenden Lernens in der Schule, sondern tatsächlich im Sinne des forschenden Lernens, was sich an dem forschungslogischen Prozess in der Wissenschaft orientiert. Bei jüngeren Schülern sieht die Informationssuche dann so aus, dass sie Literatur recherchieren oder Experten interviewen, vielleicht kleine Befragungen machen. Bei älteren Schülern verhält es sich so, dass sie sich auch tatsächlich mit wissenschaftlichen Artikeln auseinandersetzen, oder sie entwickeln Fragebögen und führen Experimente nach klassischen Kriterien durch und arbeiten mit Experimental- und Kontrollgruppen. Dann dokumentieren sie in Phase vier ihre Befunde in einer schriftlichen Dokumentation wie in kleinen, wissenschaftlichen Hausarbeiten. Dann geht es auch um Zitationsregeln, Fragen von Plagiaten und dergleichen, Einbindung von Abbildungen, Formulieren eigener Texte. Da sind nicht nur Lesestrategien, sondern auch Schreibstrategien wichtig. Ja, und dann geht es in Phase fünf natürlich um die mündliche Präsentation eines Vortrages vor Publikum, wo dann hier in Münster im Schloss der Universität immer ein

Kongress für Kinder und Jugendliche stattfindet, bei dem eine Würdigung der Projektarbeiten erfolgt.

GREITEN: Wann hast du zum ersten Mal über die Idee eines Drehtürmodells nachgedacht? Ist diese Idee durch Literatur entstanden oder warst du eher durch Nijmegen inspiriert?

FISCHER: Nein, das ist durch den ersten ECHA-Kurs entstanden, den wir 2001 hier in Münster durchgeführt haben. Im Rahmen dieses Kurses ist es üblich, dass man in vorbildlichen Einrichtungen hospitiert. Renzulli selbst und die theoretischen Hintergründe des Schulischen Enrichment Modells habe ich im Rahmen von Kongressen kennengelernt, und dann haben wir uns die praktische Umsetzung des Drehtürmodells im Städtischen Gymnasium in Nijmegen angeschaut, fanden das eigentlich sehr passend, dachten: »Wie können wir das für das deutsche Schulsystem exportieren und entsprechend adaptieren?«. Im Hinblick auf die Kopplung von effektiven Lernstrategien mit persönlichen Interessengebieten schien eine stärkere Strukturierung des Drehtürmodells erforderlich zu sein. Die Umsetzung des Konzepts in Nijmegen erschien uns an vielen Stellen noch zu frei und zu offen im Hinblick auf die Bedarfe in Münster zu sein. Die Schülerinnen und Schüler in Nijmegen hatten zwar einen Mentor als individuelle Begleitung, aber eine Strukturierung, auch durch adäquate Strategien, fand dort nicht in dem Maße statt. Einige Jahre später ist dann eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen des Nijmegener Gymnasiums nach Münster zum Hittorf-Gymnasium gekommen und hat sich dort die Umsetzung des Drehtürmodells angeschaut. Die Gruppe war beeindruckt von der strukturierten Arbeitsweise, die sie dann wiederum mit nach Nijmegen im Hinblick auf die Weiterentwicklung des eigenen Enrichmentmodells zurückgenommen hat.

GREITEN: Wie eng würdest du das, was ihr momentan macht, noch mit dem Konzept von Renzulli verbinden?

FISCHER: Ich weiß, dass es immer wieder Tendenzen gibt, zu sagen, man habe alles neu erfunden. Das stimmt aus meiner Sicht nicht wirklich. Die Grundidee, dass Kinder zu eigenen Themen oder Fragestellungen recherchieren oder arbeiten, ist nicht neu. Dieses Element hat neben Joe Renzulli bereits George Betts im Autonomen Lerner Modell umgesetzt, dieses geht in dieselbe Richtung, eben das forschende Lernen. Also was sicherlich ein Unterschied ist zu dem, was ich zumindest aus der Literatur und der Praxis kenne, sowohl von Betts als auch von Renzulli, ist, dass wir sehr stark lernstrategisch und systematisch vorgehen. So weit, dass wir jetzt auch zunehmend Adaptionen dieses Projektes im inklusiven Kontext vornehmen, etwa mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung, die ausgesprochen stark auf Strukturen angewiesen sind. Diese lassen sich sehr gut in das Projekt einbinden. Man kann dann auch im Sinne von

Der Vorteil für die Kinder bleibt immer, dass es um ihr persönliches Interessengebiet geht und damit um die Begeisterung und die Bedeutsamkeit bezogen auf das Kind, wobei die Relevanz dessen im Kontext der Hirnforschung immer wieder betont wird.

Montessori, von Freiheit und Bindung, individuell entscheiden, wieviel Freiheit möglich und wieviel Bindung an Strukturen nötig ist. Kindern mit besonderen Begabungen und einem exzellenten Lern- und Arbeitsverhalten kann man sehr viele Freiheiten zumuten. Umgekehrt brauchen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oftmals sehr viel mehr Bindung an Strukturen. Diese kann man aber auch mit zunehmenden Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen wieder öffnen. Es gibt etwa auch eine Anpassung des Projektes an Kinder mit sogenannten Autismus-Spektrum-Störungen und so weiter. Man kann das Projekt sehr gut an die individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder adaptieren. Der Vorteil für die Kinder bleibt immer, dass es um ihr persönliches Interessengebiet geht und damit um die Begeisterung und die Bedeutsamkeit bezogen auf das Kind, wobei die Relevanz dessen im Kontext der Hirnforschung immer wieder betont wird.

GREITEN: Wie hat sich das Modell verbreitet?

FISCHER: Das Projekt an sich haben wir 2002 zunächst mit zwei Grundschulen umgesetzt, 2003 kamen zwei Gymnasien hinzu, dies wurde vom ICBF^{☆3} an der Universität Münster aus gesteuert. Zunächst waren wir zu dritt, zwei Grundschullehrerinnen aus Osnabrück und Münster waren mit dabei, dann kamen noch zwei Gymnasiallehrerinnen dazu. Letztlich waren das vier Kernschulen; diese vier Kernschulen sind auch bis heute mit an Bord und führen das Projekt mit großer Leidenschaft durch. Im Laufe der Zeit kamen mehr Schulen hinzu und Studierende wurden im Rahmen von Praxisphasen systematisch mit einbezogen. Mittlerweile gibt es in ganz Nordrhein-Westfalen Schulen, die das Projekt realisieren. An der entsprechenden Weiterbildung des LIF NRW^{☆4} haben sicherlich über 150 Schulen mit jeweils ein bis zwei Personen teilgenommen. Die interessier-

.....
^{☆3} Internationales Centrum für Begabungsforschung der Universitäten Münster, Osnabrück und Nijmegen.

^{☆4} Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW der Universität Münster und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW.

ten Schulen müssen natürlich auch immer für sich überlegen: »Naja, wie begleiten wir eigentlich die Schülerinnen und Schüler?« Nur die wenigsten Schulen können auf Studierende der Universität Münster oder anderer Hochschulen zurückgreifen. Die Universität Duisburg-Essen hat das Modell auch schon einmal im Hinblick auf die Lehrerbildung umgesetzt, wobei von den Schulen Anfragen an die Uni kamen. Die Uni Paderborn macht dies ebenso. Wir sehen aber auch, dass einige Schulen das Label »Förder-Förder-Projekt (FFP)« verwenden und nicht die entsprechende Weiterbildung besucht haben. Insofern können wir nicht garantieren, dass alles, was unter dem Label »FFP« läuft, sich auch an den impliziten Qualitätsstandards des Projektformats orientiert.

GREITEN: Welche Gelingensbedingungen in der Schule vor Ort sind notwendig, um das FFP zu etablieren?

FISCHER: Ja, zum einen ist es so, dass es Lehrpersonen braucht, die interessiert und bereit sind, dieses Projekt durchzuführen. Man braucht auch Ressourcen, in der Regel von einer wöchentlichen Doppelstunde, zumindest im zweiten Schulhalbjahr. Im ersten Halbjahr stehen aber auch die entsprechenden Vorbereitungen an. Die Schulleitung muss selbstverständlich mit der Durchführung einverstanden sein oder auch die Steuergruppe. Das Projekt muss von allen Beteiligten gewollt sein. Natürlich hängt einiges davon ab, in welcher Projektform das Projekt durchgeführt werden soll. Im Drehtürmodell ist es ein guter Einstieg, wenn Lehrpersonen mit zusätzlichen Ressourcen eine Gruppe betreuen können. Und dann braucht es natürlich interessierte Schülerinnen und Schüler, die das Projekt machen wollen, was aber meist kein Problem ist. Dann ist eine entsprechende räumliche Ausstattung notwendig, eine offene Lernumgebung mit Computern und passenden Arbeitsplätzen. Es muss Zugänge zu Bibliotheken geben und dergleichen. Die Begleitung durch weitere Mentorinnen und Mentoren ist erforderlich – das können qualifizierte Studierende sein

oder Seniorexpertinnen oder -experten oder auch Studierende in schulischen Praxisphasen, Referendare, und so weiter – also ein Netzwerk von Unterstützern.

GREITEN: Was machen die Schulen mit dem Projekt, wenn bestimmte Ressourcen nicht vorhanden sind?

FISCHER: Eine Variante kann darin bestehen, dass sich Schulen alternative Personen suchen, die dieses Projekt begleiten, wozu auch ältere Schülerinnen und Schüler gehören können. Eine zweite Variante kann sein, dass die Schulen den strategischen Fokus nicht in dem Maße betonen, nicht so stark hervorheben, wie wir dies üblicherweise tun. Sondern eher die Idee haben, interessenorientierte Arbeiten an eigenen Themen anzubieten, die dann dokumentiert und präsentiert werden, dass also die Expertenarbeiten oder auch die Expertenvorträge nicht so ausführlich umgesetzt werden.

GREITEN: Wie wird es weitergehen?

FISCHER: Einerseits, es ist die Frage zu stellen, wie man das Projektformat in inklusiven Settings weiter anpassen kann. Das ist sicherlich eine Herausforderung, weil auch vermehrt Schulen, die im FFP-Kontext eingebunden sind, solche Schulen werden, die auch Kinder mit dem Förderbedarf Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung einbeziehen. Solche Anpassungen werden derzeit schon umgesetzt. Ein anderer Punkt ist die Frage, wie es denn in der Oberstufe weitergeht. Da sind einmal Oberstufenschülerinnen und -schüler, die zum Teil als Peer-Tutoren arbeiten. Aber dann gibt es auch welche, die sagen, dass sie gerne noch weitergehen wollen, sodass sie – begleitet von engagierten und qualifizierten Studierenden – in universitäre Forschungsprojekte eingebunden werden sollen. Das sind beispielsweise die nächsten anstehenden Überlegungen für die Zukunft und Weiterentwicklung des Förder-Förder-Projekts (FFP).

DIE AUTORIN UND DER INTERVIEWPARTNER

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von

2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Vorstandsvorsitzender des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF) und wissenschaftlicher Leiter des Landeskompetenzentrums für Individuelle Förderung NRW (LIF) in Münster.

URSULA SCHMITZ-WIMMER

Porträt zum Drehtürmodell am Carl-Fuhlrott-Gymnasium, Wuppertal

DAS DREHTÜRMODELL AN UNSERER SCHULE

Als eines der ersten Gymnasien im Regierungsbezirk Düsseldorf führte das Carl-Fuhlrott-Gymnasium das *Drehtürmodell* 1999 ein. Konkreter Anlass war eine Schülerin, die aufgrund ihrer Unterforderung eine Klasse übersprungen hatte und nach kurzer Zeit in der neuen Klasse erneut unterfordert war. Hier suchten wir nach Möglichkeiten, diese Schülerin durch spezielle Angebote zu fördern. Dabei sind wir auf ein Gymnasium in Nijmegen gestoßen, das das Drehtürmodell praktizierte. Dieses Gymnasium haben wir besucht und basierend auf diesen Anregungen ein eigenes Modell entwickelt, das eingebettet ist in die Begabungsförderung an unserer Schule. Unsere Schule hat sich im Sinne der Begabungsförderung zum Ziel gesetzt, ein Angebot bereitzustellen, mit dem die Potenziale aller unserer Schülerinnen und Schüler geweckt, gestärkt und ausgebaut werden können. Unser Konzept der Begabungsförderung verstehen wir dabei als einen Versuch, den Bildungsanspruch an eine Schule über den regulären Unterricht hinaus zu erfüllen. Neben vielfältigen Arbeitsgemeinschaften und der Teilnahme zahlreicher Schüler an Wettbewerben ist das Drehtürprojekt eine Säule der Begabungsförderung. Im Rahmen dieses Modells haben Schülerinnen und Schüler ab der Klasse sechs die Möglichkeit, den regulären Unterricht zu verlassen, um eigenständig in der Bibliothek oder im Selbstlernzentrum an einem selbst gewählten Thema zu arbeiten.

Die Projektarbeit wird von einem Lehrer oder einer Lehrerin betreut und mündet in einer Präsentation beim »Kaleidoskop der Talente«, einem Abend, zu dem die interessierte Schulöffentlichkeit eingeladen ist.

ZUR KONKRETEN ORGANISATION DES DREHTÜRPROJEKTS

In der letzten Erprobungsstufenkonferenz^{☆1} der Klasse fünf erfolgt eine Beratung, welche Kinder für dieses Projekt vorgeschlagen werden. Die Kriterien dafür, welche Kinder vorgeschlagen werden, sind vielfältig. Es sind in erster Linie Schülerinnen und Schüler, die durch gute Noten und ausgezeichnete Leistungen auffallen und erkennen lassen, dass sie sich im Unterricht langweilen und unterfordert sind. Zusätzlich muss diesen Kindern zugetraut werden, dass sie selbstständig versäumten Stoff nacharbeiten können.

^{☆1} Die Erprobungsstufe umfasst in Nordrhein-Westfalen den fünften und sechsten Jahrgang. Auf einer Erprobungsstufenkonferenz wird über die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beraten.

Im Blick haben wir aber auch Underachiever, die nicht mit guten Noten aufwarten, aber durch dieses besondere Projekt vielleicht gefördert werden können. Auch für Kinder, denen es an Selbstbewusstsein fehlt, ist ein Drehtürprojekt und besonders die Präsentation in der Öffentlichkeit manchmal eine große Hilfe.

Das System ist offen, d. h. auch Schülerinnen und Schüler oder Eltern können ihr Interesse an einem Drehtürprojekt bekunden. Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer sucht dann in einem Gespräch nach Lösungen. In den weiteren Jahrgängen informieren die Klassenleiter die Koordinatorin für die Begabungsförderung über potenzielle Kandidaten für das Drehtürprojekt.

Nach ausführlicher Beratung der Kinder und ihrer Eltern entscheiden diese über eine Teilnahme am Projekt, denn die Grundvoraussetzung ist Freiwilligkeit. Die Kinder können ihr Thema und Lehrkräfte als ihre Mentorin oder ihren Mentor frei wählen. Die einzige Auflage für die Kinder ist es, sich mindestens einmal pro Monat mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor zu treffen, um über den Fortgang ihrer Arbeit zu berichten und sich eventuell weitere Tipps geben zu lassen. Am Ende steht die Präsentation; eine zusätzliche schriftliche Facharbeit wird nicht unbedingt erwartet. Zu Beginn ihrer Arbeit werden die Schülerinnen und Schüler in fünf »Drehtürstunden« angeleitet. Hier gibt ihnen die Koordinatorin des Projekts wichtige Informationen zum Organisatorischen, zum wissenschaftlichen Arbeiten oder Hilfestellungen zu Präsentationsmedien. Gegen Ende des Projekts haben die Schüler Gelegenheit, gezielt für die Präsentation zu üben und können dafür individuelle »Drehtürstunden« bei der Koordinatorin in Anspruch nehmen.

DIE BESONDERHEITEN BEI DIESEM PROJEKT

FREIWILLIGKEIT

Es handelt sich um ein Angebot der Schule, es besteht keine Verpflichtung der Teilnahme. Das Projekt kann auf Wunsch auch jederzeit abgebrochen werden.

FLEXIBILITÄT

Diese zeigt sich auf vielfältige Weise. So gibt es keine starren Kriterien für die Nominierung für das Projekt. Wenn wir als Lehrer meinen, einem Kind könne diese Förderung

nutzen, so werden sich Wege finden lassen, dieses Kind am Projekt teilnehmen zu lassen. Dieser Wunsch kann auch von Schülern oder Eltern ausgehen.

Wenn das Verlassen des Unterrichts nicht möglich ist, so kann man in besonderen Fällen ein Kind trotzdem teilnehmen lassen, indem man die Drehtürzeit zum Beispiel auf Vertretungsstunden beschränkt.

Drehtürprojekte können einzeln, zu zweit oder auch in einer kleinen Gruppe bearbeitet werden. Das Thema ist grundsätzlich frei wählbar, kann aber im Einzelfall durch die Mentorin oder den Mentor korrigiert werden. Die Kinder dürfen flexibel den Unterricht für ein bis zwei Stunden verlassen, natürlich jedes Mal mit vorheriger Nachfrage und Zustimmung der jeweiligen Fachlehrkraft. Ziel ist eine 15-minütige Präsentation des Projektes beim »Kaleidoskop der Talente«. Die Form des Vortrages bestimmen die Schülerinnen und Schüler selbst.

ANREGUNG ZUR EINBINDUNG AUSSERSCHULISCHER PARTNER

Wir empfehlen den Schülerinnen und Schülern, für ihr Projekt auch außerhalb der Schule Recherchen einzuholen. So unternehmen viele Schüler Museumsbesuche oder führen Interviews mit Personen durch, die etwas mit dem Thema des Projektes zu tun haben, oder nehmen Kontakt zu Unternehmen auf.

WEITERENTWICKLUNG DES PROJEKTES

Bezog sich die Begabungsförderung durch Drehtürprojekte zunächst nur auf einige wenige Schülerinnen und Schüler, so kamen im Laufe der Zeit immer mehr Interessierte dazu. Vor allem der Präsentationsabend übt einen großen Anreiz aus, da die Arbeit der Kinder hier in besonderem Maße wertgeschätzt wird. Das Projekt ist längst nicht mehr nur auf Sechstklässler beschränkt, sondern Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen der Sek I sind vertreten. In diesem Schuljahr (2015/16) wird etwas Neues ausprobiert: Kindern unserer internationalen Klasse mit Seiteneinsteigern (Migranten, Flüchtlinge etc.) werden Drehtürschüler als Paten zur Seite gestellt, sodass hier Win-win-Situationen in der individuellen Förderung entstehen. Wichtig ist uns als Schule eine ständige Evaluierung unserer Begabungsförderung und gleichzeitig das Ausprobieren neuer Wege.

DIE AUTORIN

URSULA SCHMITZ-WIMMER ist Koordinatorin für Begabungsförderung am Carl-Fuhlrott-Gymnasium, Wuppertal.

CAROLIN GIESEKE

Wie das Drehtürmodell an unsere Schule kam und dort weiterentwickelt wurde

Porträt zum Drehtürmodell des Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasiums, Münster

»Es liegt nicht an den Kindern, den Normen der Schule zu entsprechen, es ist Aufgabe der Schule, der Verschiedenheit der Kinder Rechnung zu tragen.« (Célestin Freinet 1896–1966)

BESCHREIBUNG DES ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF-GYMNASIUMS MÜNSTER

Um dem oben zitierten Wahlspruch Freinet's gerecht zu werden, betrachtet das Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium es als seine Aufgabe, nicht nur für die Schülerinnen und Schüler mit zeitweiligen Leistungsschwächen Fördermaßnahmen zu entwickeln, sondern auch die Leistungstärkeren in besonderer Weise zu fordern und zu fördern. Unter dieser Prämisse entstand das heutige Gesamtkonzept^{☆1} zur Begabungsförderung als Ergebnis jahrelanger Erfahrung mit verschiedensten Fördermaßnahmen. Mittlerweile besitzen acht Lehrerinnen und Lehrer das *ECHA-Diplom*^{☆2} und bringen ihre Kenntnisse in die tägliche Arbeit ein.

Bei den Schülerinnen und Schülern, an die sich unser *Konzept für Begabungsförderung* richtet, handelt es sich nicht nur um Hochbegabte, sondern auch um jene, die in einzelnen oder mehreren Teilbereichen über ein überdurch-

schnittliches Potenzial verfügen, das einige von ihnen in ihren regulären Klassen oft nicht zeigen können oder wollen. Dadurch sind sie im Regelunterricht oft unterfordert und es besteht die Gefahr, dass sie die Motivation zum Lernen verlieren oder auch zeitweilig Lernschwierigkeiten auftreten. Um dem vorzubeugen, möchte unsere Schule Aufgaben und Aktivitäten anbieten, die den individuellen Lernbedürfnissen entsprechen, ein hohes intellektuelles und kreatives Niveau beinhalten und so Herausforderungen schaffen. Die Beratung im Zusammenhang mit der Wahl der richtigen Forder- und Förderangebote oder auch bei zeitweiligen Lernschwierigkeiten spielt dabei eine große Rolle. In Einzelfällen erfolgt eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wie z.B. der Schulpsychologischen Beratungsstelle, Esca Mentis^{☆3} oder dem ICBF^{☆4}.

Das Gesamtkonzept beinhaltet Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II. Die Projekte sind zwei grundsätzlichen Formen der Förderung durch (1) *Enrichment* (vertiefendes Lernen mit erhöhten Herausforderungen) und (2) *Akzeleration* (Beschleunigung des Lernens) zuzuordnen. Die Formen der *Drehtürmodelle*, die in diesem Beitrag konkretisiert werden, dienen seit vielen Jahren als erfolgreiche Organisationsform für die Umsetzung der Begabungsförderung.

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Projekte im Drehtürmodell war die Notwendigkeit, Interessierten und Begabten eine Herausforderung und angemessene Förderung anzubieten.

DIE ERSTEN SCHRITTE ZUR FÖRDERUNG MIT DEM DREHTÜRMODELL AM ANNETTE-GYMNASIUM

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Projekte im Drehtürmodell war die Notwendigkeit, Interessierten und Begabten eine Herausforderung und angemessene Förderung anzubieten. Aus diesem Grund hatten sich bereits im Jahr 2000 zwei Kolleginnen des Annette-Gymnasiums mit dem Erwerb des ECHA-Diploms fortgebildet und folgende konzeptionelle Grundlagen in die Förderprojekte eingebracht: Besonders Begabte brauchen Herausforderungen, um ihre Begabung und Motivation entfalten zu können. Sie sollten die Möglichkeit bekommen, ihren individuellen Interessen nachzugehen. Außerdem fassen sie Inhalte aus dem Unterricht schneller und präziser auf und brauchen daher nicht jede einzelne Unterrichtsstunde. Prozessorientierte Modelle von Begabung (wie z. B. das Münchener Hochbegabungsmodell von Heller) machen deutlich, dass Begabung nicht unbedingt gleich Leistung ist. Vielmehr gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die den Prozess der Transformation von Begabung in Leistung beeinflussen. Bei Schülerinnen und Schülern, die nicht die ihrer Begabung entsprechenden Leistungen erbringen, sind diese Faktoren zu prüfen und zu fördern.

Zu den theoretischen Überlegungen kam auch der Gedanke, dass zusätzliche Herausforderung nicht darin bestehen kann, im Nachmittagsbereich Projekte anzubieten. Außerdem war klar, dass nicht viele zusätzliche Stunden zur Verfügung stehen und die Belastung für das Kollegium nicht zu groß werden durfte. Daher engagierten sich zunächst nur diese beiden Kolleginnen für erste Projekte. Die Herausforderung bestand wesentlich darin, dabei die oben genannten Grundsätze und Überlegungen zu berücksichtigen. Zunächst wurden zwei Pilotprojekte umgesetzt: Das *Mathe-Erweiterungsprojekt* und das *Förder-Förder-Projekt*. Letzteres wurde von Beginn an von der Universität Münster wissenschaftlich begleitet und unterstützt. Der Erfolg beider Projekte, der sich vor allem durch das Engagement der Kolleginnen einstellte, schaffte eine erste Akzeptanz im Kollegium. Die Unterstützung durch die Schulleitung war während der Anfangsphase ein zusätzlicher wichtiger Faktor. Weitere Kolleginnen und Kollegen bildeten sich daraufhin mit dem ECHA-Diplom fort, um eine breitere Kompetenzbasis für diesen Schwerpunkt des Schulprogramms zu schaffen.

BESCHREIBUNG VON UMSETZUNGSFORMEN DES DREHTÜRMODELLS AM ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF-GYMNASIUM

Beim Drehtürmodell verlassen die Schülerinnen und Schüler den regulären Unterricht, um in dieser Zeit an einem anderen Projekt bzw. Unterricht teilzunehmen. Die Ausgangslage der Idee des Drehtürmodells ist das Wissen darum, dass besonders Begabte nicht jede einzelne Unterrichtsstunde »brauchen«, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen und gute Leistungen erbringen zu können. Sie sind vielmehr in der Lage, innerhalb kurzer Zeit verpasste Inhalte selbstständig nachzuarbeiten und sich in der Zeit, in der sie im Unterricht anwesend sind, gut einzubringen. Das Verlassen des regulären Unterrichts bietet also zwei herausfordernde Aspekte: Zum einen das selbstständige Nacharbeiten und zum anderen die Möglichkeit, an einem interessanten, herausfordernden Projekt oder Unterricht teilzunehmen. Das führt häufig zu einer Steigerung der Motivation, des Selbstwirksamkeitserlebens, der Selbstständigkeit und des Selbstbewusstseins.

Wie die folgende Grafik zeigt, wird das Drehtürmodell an unserer Schule in verschiedenen Formen organisiert:

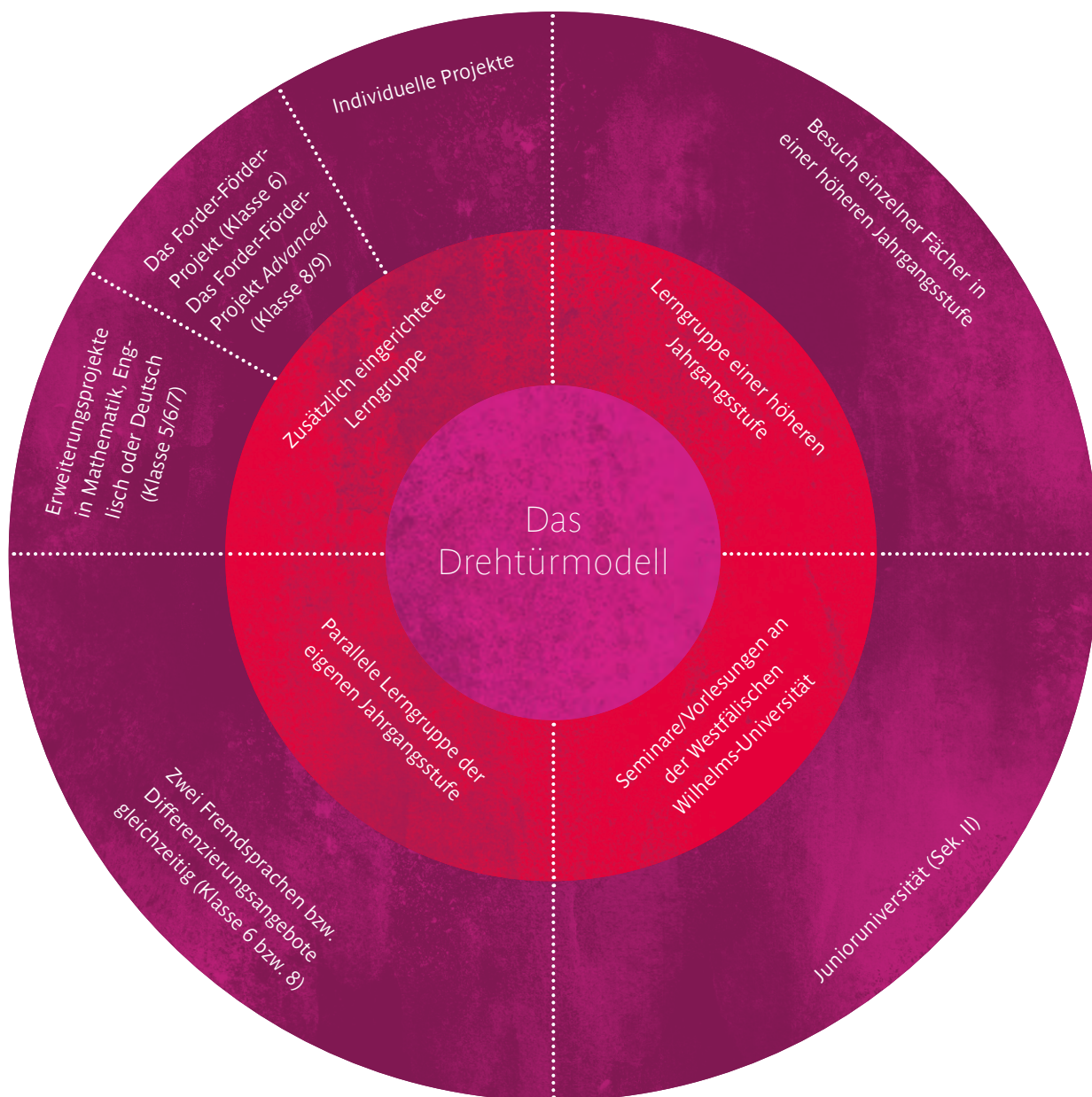
☆¹ Für das Konzept erhielt das Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium im Jahr 2007 das Gütesiegel für Individuelle Förderung und wurde im Jahr 2010 sogar mit dem ersten Platz beim Schulpreis NRW für Begabtenförderung ausgezeichnet. Außerdem ist das Annette-von-Droste-Hülshoff Gymnasium seit Beginn des Jahres 2015 Referenzschule für das Netzwerk Begabungsförderung im Rahmen der Netzwerkarbeit von Zukunftsschulen NRW.

☆² European Council for High Ability: Diplom für von der Universität Münster angebotene Zusatzqualifikation zur Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern.

☆³ Verein zur Förderung besonders begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlichen, Münster. www.esca-mentis.de (Abruf 28.01.2016).

☆⁴ Internationales Centrum für Begabungsforschung. www.icbf.de/ (Abruf 26.04.2016).

➤ Abb.1: Organisationsformen des Drehtürmodells am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium Münster



BESUCH EINER PARALLELEN LERNGRUPPE DER EIGENEN JAHRGANGSSTUFE

Dies geschieht z.B. beim parallelen Belegen von zwei Fremdsprachen (in Jahrgang sechs) oder von zwei Differenzierungsangeboten (in Jahrgang acht).

BEISPIEL: DOPPELBELEGEN VON ZWEI FREMDSPRACHEN IN JAHRGANG SECHS

Milena besucht die Klasse 5, ist eine leistungsstarke und motivierte Schülerin und kann sich nicht entscheiden, ob sie Französisch oder doch lieber Latein wählen soll. Sie möchte später gerne Journalistin werden. Dazu benötigt sie gute Fremdsprachenkenntnisse, für das Studium wird jedoch für einige Studiengänge immer noch Latein gefordert. Es ist nicht sicher, ob in Jahrgang acht noch ein neuer Lateinkurs zustande kommen wird – das hängt immer von den jährlichen Wahlen ab. Als sie am Informationsabend für Fremdsprachen von der Möglichkeit erfährt, zwei Sprachen gleichzeitig zu belegen, fragt sie sich, ob sie in der Lage wäre, diese Herausforderung zu bewältigen und nimmt ein Beratungsangebot in Anspruch. Danach sind ihr die Anforderungen klar: Sie wird im Wechsel den Unterricht in beiden Sprachen besuchen, sich regelmäßig mündlich einbringen müssen, Hausaufgaben anfertigen und in beiden Fächern die Kursarbeiten mitschreiben. Eine Arbeit wird immer zeitnah nachgeschrieben. Die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen Milena in ihrer Entscheidung und raten ihr dazu, die Herausforderung anzunehmen. Milena entscheidet sich für Französisch als Erstwahl und Latein als Zweitwahl. Die Erstwahl ist versetzungsrelevant. Noten bekommt sie aber in beiden Fächern. Zu Schuljahresbeginn unterstützen Lehrpersonen sie bei der Organisation. Sie bekommt die Schulbücher und einen Plan, der festlegt, wann sie welche Unterrichtsstunde besucht. Zwei Infopaten in beiden Fächern unterschreiben einen Infopatenvertrag und verständigen sich darüber, welche Informationen aus dem verpassten Unterricht weitergegeben werden müssen. Am Anfang hat Milena regelmäßig kleinere Fragen. Es steht eine Lehrkraft als Ansprechpartner zur Verfügung. Mit der Zeit wird Milena immer selbstständiger. Der Besuch beider Lerngruppen wird für sie und die Lehrer eine Selbstverständlichkeit.

BESUCH EINER ZUSÄTZLICH EINGERICHTETEN LERNGRUPPE

Am Annette-Gymnasium gibt es die sogenannten *Erweiterungsprojekte* in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch. Interessierte Schülerinnen und Schüler arbeiten parallel zum regulären Unterricht an herausfordernden Inhalten des jeweiligen Faches. Neben den Erweiterungspro-

Wenn sich keine geeigneten bereits institutionalisierten Förderprojekte finden, jedoch ein Förderbedarf besteht, sind manchmal auch kreative Lösungen gefragt. So gibt es z.B. die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit gleichen Interessen zusammenzuführen und sie gemeinsam und parallel zum Unterricht an Themen ihrer Wahl arbeiten zu lassen.

jekten wird im zweiten Halbjahr der sechsten Jahrgangsstufe auch das Forder-Förder-Projekt in Kooperation mit der Universität Münster durchgeführt. Bei diesem Projekt schreiben die Teilnehmenden zu einem Thema ihrer Wahl eine Arbeit und halten dazu einen Vortrag. Teil des Projektes ist auch der Einsatz von Methoden wie Lernstrategien, Zeitmanagement, Schreibstrategien, Präsentationstechniken. Studierende der Universität begleiten in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft zwei Gruppen von jeweils sieben Schülerinnen und Schülern. Das Forder-Förder-Projekt findet seine Fortsetzung in den Jahrgängen acht und neun durch das *FFP Advanced*. Hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler noch intensiver an wissenschaftlichen Fragestellungen.

Wenn sich keine geeigneten bereits institutionalisierten Förderprojekte finden, jedoch ein Förderbedarf besteht, sind manchmal auch kreative Lösungen gefragt. So gibt es z.B. die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit gleichen Interessen zusammenzuführen und sie gemeinsam und parallel zum Unterricht an Themen ihrer Wahl arbeiten zu lassen. Dies kann in Begleitung von Lehrkräften oder auch interessierten Studierenden geschehen.

BEISPIEL: MATHE-ERWEITERUNGSPROJEKT

Julius besucht seit einem halben Jahr das Annette-Gymnasium. Am Ende des ersten Schulhalbjahres kommt eine Mathematiklehrerin in die Klasse und berichtet von einem spannenden Projekt, dem Mathe-Erweiterungsprojekt, in dem Schülerinnen und Schüler, die Mathe gerne mögen und auch gut können, an Knobelaufgaben arbeiten. Das Besondere an dem Projekt ist, dass es parallel zum Mathematikunterricht liegt. Julius findet das spannend und geht in die erste Schnupperstunde. Zusammen mit Schülerinnen und Schülern aus den Parallelklassen knobelt er an mathematischen Herausforderungen. Alle anderen Schülerinnen und Schüler aus den fünften Klassen besuchen währenddessen den »normalen« Mathematikunterricht. Nach zwei Schnupperstunden ist für Julius klar: Er möchte bis zum Ende des Schuljahres weitermachen. Andere Schüler entscheiden, doch lieber im regulären Unterricht zu bleiben.

Julius und seine Mitschüler machen nun schon früh die Erfahrung, dass es nichts Besonderes ist, wenn Einzelne den Unterricht verlassen, um in dieser Zeit »etwas anderes zu machen«.

BESUCH EINER LERNGRUPPE EINER HÖHEREN JAHRGANGSSTUFE

Bei diesem Projekt verlassen Schülerinnen und Schüler, die in einem Fach besonders begabt sind, den regulären Unterricht, um in diesem Fach am Unterricht einer höheren Jahrgangsstufe teilzunehmen. Die besondere Herausforderung dieser Umsetzungsmöglichkeit des Drehtürmodells ist der Stundenplan. Äußerst selten liegt der Unterricht tatsächlich in der höheren Jahrgangsstufe parallel. Hier spielt die Fünffügigkeit der Schule eine große Rolle, denn dadurch ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass eine Stunde parallel liegt. Gerade bei der Teilnahme am Unterricht der höheren Jahrgangsstufe ist eine Fortsetzung des Projektes nach einem Jahr besonders wichtig, weil es sonst zu Doppelungen der Inhalte kommen würde. In der Sekundarstufe II kann der Besuch der Junior-Universität eine sinnvolle Fortsetzung dieser Fördermaßnahme darstellen. Häufig dient diese Form des Drehtürmodells auch zur Vorbereitung des Überspringens einer Jahrgangsstufe.

Bei der Umsetzung dieses Modells sollte im Vorfeld geklärt werden, ob in der höheren Jahrgangsstufe Qualifikationen, wie beispielsweise das Latein, erworben werden dürfen oder ob die Leistung benotet werden darf. Das ist nicht überall der Fall. Die jeweilige zuständige Bezirksregierung kann darüber Auskunft geben.

BESUCH VON SEMINAREN UND VORLESUNGEN AN DER UNIVERSITÄT

Mit dem Projekt Junior-Universität nimmt das Annette-Gymnasium ein Angebot der Westfälischen Wilhelms-Universität und des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung (LIF) wahr. Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge elf und zwölf (in NRW Q1 und Q2) haben die Möglichkeit, sich bei der Universität für Seminare und Vorlesungen des Grundstudiums einzuschreiben und dort Qualifikationen zu erwerben. Die Schule unterstützt sie dabei beratend und überprüft, ob die Bedingungen für die Teilnahme erfüllt sind. Eine Teilnahme ist nur sinnvoll, wenn nicht zu viele Stunden eines Faches ausfallen und die Schülerin bzw. der Schüler die Voraussetzungen mitbringt, die Qualifikationsphase für das Abitur, trotz des Unterrichtsausfalls, erfolgreich absolvieren zu können.

Eine weitere Herausforderung liegt in der Beratung der Schülerinnen und Schüler: abzuwägen, ob ein solches Projekt eine Bereicherung oder eher eine Überforderung darstellt.

BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN DES DREHTÜRPROJEKTES – WAS SOLLTEN SCHOULEN BEACHTEN, DIE EIN DREHTÜRPROJEKT EINRICHTEN MÖCHTEN?

Eine besondere Herausforderung bei der Umsetzung des Drehtürmodells ist die Gestaltung des Stundenplans. Die Drehtürmodelle sollten dessen Gestaltung nicht zu sehr einschränken. Es ist sicher nicht in jeder Jahrgangsstufe möglich, z.B. eine Mathematikstunde für alle Klassen parallel zu legen, um ein Zusatzprojekt einzurichten; vielleicht aber in einer Jahrgangsstufe. Außerdem ist insbesondere beim Doppelstundenmodell zu beachten, dass durch das Drehtürprojekt nicht ein Fach in besonderem Maße betroffen ist. Ein doppelstündiges Förderprojekt sollte also nicht parallel zu einer Doppelstunde regulären Unterrichts liegen.

Eine weitere Herausforderung liegt in der Beratung der Schülerinnen und Schüler: abzuwägen, ob ein solches Projekt eine Bereicherung oder eher eine Überforderung darstellt. Auch die Auswahl der Teilnehmenden für bestimmte Projekte bringt Anforderungen mit sich – gerade dann, wenn sich mehr Schülerinnen und Schüler interessieren als Plätze vorhanden sind. Das Aufzeigen von alternativen Fördermöglichkeiten und anderen Wegen ist in diesem Fall sehr wichtig.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass ein offener und transparenter Umgang mit den Projekten und der Auswahl der Schülerinnen und Schüler wichtig ist. Schülerinnen und Schüler sollten »schnuppern« und ausprobieren dürfen und sich dann entscheiden. Ein »Aufhören« sollte nicht als Scheitern, sondern als eigenständige und bewusste Entscheidung im Sinne der individuellen Gestaltung des Bildungsweges gesehen werden. Manchmal ist es auch wichtig, gute Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, die von sich aus nicht auf die Idee kämen, am Drehtürprojekt teilzunehmen. Auch mutige Entscheidungen sind erforderlich: Manche Schülerinnen und Schüler wachsen erst an ihrer Herausforderung. Wenn also ein Schüler hinsichtlich seiner Noten zunächst nicht für ein solches Modell geeignet erscheint, verdient er dennoch eine Chance und Ermutigung. Nicht selten löste ein solches Projekt hohe Motivation, Stolz und Leistungsbereitschaft aus und hatte einen positiven Effekt für den gesamten schulischen Werdegang. Eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegen-

über den Schülerinnen und Schülern ist bei Beratung und Auswahl also unabdingbar.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Begabungsförderung allgemein – und solche Drehtürprojekte im Besonderen – Teil des Schulprogramms sind und von Schulleitung und Kollegium gleichermaßen gewollt und unterstützt werden.

Natürlich erfordern Drehtürprojekte Engagement und Unterstützung auf verschiedenen Ebenen. Die Fachlehrer z.B. müssen Schülerinnen und Schüler aus ihrem Unterricht freistellen, damit sie in dieser Zeit an anderen Projekten arbeiten können. Oder sie müssen sich Zeit für kurze Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern nehmen. Sie müssen Nachschreibearbeiten stellen und vielleicht einmal eine kurze Wiederholungsphase einbauen. Die Anforderungen, die ein solches Projekt an die beteiligten Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schüler stellt, sollten transparent sein.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Begabungsförderung allgemein – und solche Drehtürprojekte im Besonderen – Teil des Schulprogramms sind und von Schulleitung und Kollegium gleichermaßen gewollt und unterstützt werden. Drehtürprojekte lassen sich nur erfolgreich und mit Zufriedenheit umsetzen, wenn Eltern, Schülerinnen und

Schüler sowie Lehrkräfte einen Ansprechpartner haben, der sich auf dem Gebiet der Begabungsförderung auskennt, der berät, organisiert und Verantwortung übernimmt. Daher gehört neben der Qualifikation der Lehrkräfte auch die Bereitstellung von Ressourcen zu den Gelingensbedingungen von Drehtürprojekten.

Die Investition in ein sogenanntes »Einstiegsprojekt«, wie es am Annette-Gymnasium das Erweiterungsprojekt Mathematik im zweiten Halbjahr des fünften Jahrgangs ist, lohnt sich, um Schülerinnen und Schülern die Selbstverständlichkeit von individuellen Bildungswegen zu verdeutlichen. Je selbstverständlicher individuelle Wege sind, desto mehr werden sie auch angenommen. Am Annette-Gymnasium war es zudem häufig so, dass die Schülerinnen und Schüler, die früh an solchen Projekten teilnahmen, weitere Angebote bis an das Ende ihrer Schullaufbahn nutzten, eben gerade weil sie die Erfahrung gemacht hatten, solche Herausforderungen bewältigen zu können.

Abschließend lässt sich festhalten: Nicht alles läuft von Beginn an perfekt. Gerade im organisatorischen Bereich stellt sich so manche Herausforderung, die gemeistert werden muss. Es gibt auch hier – wie überall – keine Patentrezepte für eine erfolgreiche Umsetzung. Jede Schule muss die Projekte in das eigene Profil einbauen und für Schwierigkeiten Lösungen finden. Die Erfahrung, die im Laufe der Jahre gesammelt wird, hilft dabei, den Schülerinnen und Schülern Zuversicht und Sicherheit zu vermitteln. Außerdem unterstützen Projekte wie das Drehtürmodell eine »Kultur der individuellen Förderung«. Diese hat einen positiven Effekt auf *alle* Schülerinnen und Schüler – und nicht nur auf die besonders Begabten.

DIE AUTORIN

DR. CAROLIN GIESEKE ist Koordinatorin für Begabungsförderung am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium in Münster und Fachleiterin für das Fach Französisch am ZfsL Münster.

BEATE SCHNEPP, DOROTHE BLOCK

Inklusion – auch für gute Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung

Das Drehtürprojekt an der Gesamtschule Barmen

Wie können wir leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern, sie in ihren Interessen und besonderen Fähigkeiten stärken und sie dennoch nicht aus der (heterogenen) Klassengemeinschaft ausschließen? Unsere Lösungen angesichts dieser Herausforderung sind vielfältig, das *Drehtürprojekt* ist eine davon.

Wir möchten ein Ort sein, der nachhaltige Lernerfahrungen in gelebter Gemeinschaft und sozialer Verantwortung bietet.

Die Gesamtschule Barmen wurde vor 20 Jahren mit einem neuen Gebäude an der Talachse in Wuppertal Barmen gegründet. Insgesamt 1.340 Schülerinnen und Schüler besuchen die sechszügige Sekundarstufe I und die fünfzügige gymnasiale Oberstufe. 120 Kolleginnen und Kollegen unterrichten an der Schule. Zwei Sozialpädagogen und ein Schulsozialarbeiter unterstützen die pädagogische Arbeit.

Wir möchten ein Ort sein, der nachhaltige Lernerfahrungen in gelebter Gemeinschaft und sozialer Verantwortung bietet. Dazu schaffen wir ein Klima der Achtsamkeit und des Respekts, fördern die Mitwirkung aller Beteiligten und bieten eine motivierende Lernumgebung mit Aufgaben, an denen jeder wachsen kann. Um der Vielfalt und Unter-

schiedlichkeit aller am Schulleben Beteiligter gerecht zu werden, gestalten und strukturieren wir unseren Ganztags so, dass alle Kinder und Jugendlichen einen gerechten Zugang zu vielfältigen Bildungsangeboten erhalten. Ein gesunder Rhythmus der Schulstunden im 65-Minutentakt, »Freie Lernangebote«, Drehtürprojekte, Zertifikatskurse und ein breites Kulturangebot werden begleitet von Angeboten und Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen. Langes gemeinsames Lernen im Klassenverband bzw. in kleinen heterogenen Lerngruppen mit kursinterner Differenzierung schafft Stabilität und ein gutes Klassenklima. Arbeitsstunden, Klassen- und Projektstunden sowie Themenwochen laden zu fächerübergreifendem und verantwortungsvollem Arbeiten in Zusammenhängen ein. Eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften und offenen Angeboten wird von Eltern, Schülern und Kooperationspartnern geleitet. Das Schulgebäude mit Mensa, Bibliothek, Grün- und Spielflächen und mit vielen »Freien Lernorten« ist ganztätig ein Lebensraum, der auch den Stadtteil mit einbezieht. Instrumentalunterricht, Kulturprojekte, Berufs- wahlorientierung, Schulmannschaften, Wettbewerbe, Kabarett, Foto und Film, Schulsanitäter, Paten und ein Schülerverkaufsstand mit fairen Produkten sind ebenso Bestandteil unseres Schulalltags wie ein sparsamer Umgang mit Energie. *Gesicht zeigen für Demokratie und Toleranz, die Pädagogik des Erinnerns und Verantwortens* mit einer Fahrt nach Auschwitz und eine *ethische Bildung aller* gehören fest zu unserem Schulprogramm.

Die Gesamtschule Barmen wurde in den Jahren 2010, 2011 und 2013 mit dem Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* der Unfallkasse NRW ausgezeichnet. Im Jahr 2015 erhielt die Schule den Deutschen Schulpreis.

Hier an der Gesamtschule Barmen gibt es neben der individuellen Förderung innerhalb des Klassen- und Fachunterrichts (z.B. durch offene Formen der Unterrichtsgestaltung) für Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen die Möglichkeit, im Rahmen des Drehtürmodells den gemeinsamen Klassenunterricht stundenweise zu verlassen und andere Lernmöglichkeiten wahrzunehmen. Das zunächst 2005 probeweise eingeführte Projekt ist mittlerweile etabliert und wurde 2011 evaluiert.

Die Themen sind so vielfältig wie die Schülerinnen und Schüler, die sie wählen.

In der Praxis haben sich verschiedene Drehtürangebote bewährt:

Am häufigsten wählen unsere Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine Facharbeit, ein Plakat oder eine Präsentation zu einem selbstgewählten Thema zu verfassen. Ob sie sich dabei in die Welt der Delfine einarbeiten, die Geschichte der Schwebbahn erforschen oder aber ihr Heimatland – z. T. fern von Deutschland – vorstellen: Die Themen sind so vielfältig wie die Schülerinnen und Schüler, die sie wählen. Dazu verlassen die Teilnehmenden für ein bis zwei Stunden in der Woche den Regelunterricht ihrer Klasse und arbeiten selbstständig – zumeist in der gut ausgestatteten Bibliothek, die neben Büchern auch über digitale Medien und Internet verfügt. Begleitet werden sie dabei von einer selbst ausgewählten Lehrperson, die sie punktuell bei der Arbeit betreut, fachlich oder methodisch berät und emotional stärkt. Beendet ist das Projekt, wenn es einer Öffentlichkeit (der Klassengemeinschaft oder der Schulgemeinde am »Tag der offenen Tür«) vorgestellt wird.^{☆1}

Eine Variante des Drehtürmodells besteht darin, dass z.B. eine Schülerin nur in einem Fach den Unterricht in einer höheren Klasse besucht. Dies erfordert vom einzelnen »Förderkind« ein hohes Maß an Organisationstalent und Zuverlässigkeit, muss es doch einerseits absolut regelmäßig und zuverlässig zu diesen Stunden (in der Regel zwei Unterrichtsstunden pro Woche) in eine andere Lerngruppe wechseln, andererseits aber den in der eigenen Klasse verpassten Unterrichtsstoff selbstständig nacharbeiten.^{☆2} Konkret bedeutet das beispielsweise für einen Schüler aus dem neunten Schuljahr, der am Englischunterricht der

zehnten Klasse teilnimmt, dass er in seiner Klasse eine Stunde Deutsch verpasst und eine zusätzliche Stunde im Plan hat, weil es sich um eine Randstunde handelt, in der seine Klasse frei hat.

Darüber hinaus bieten wir besonders Sprachbegabten an, bereits im sechsten Schuljahr als »Lehrkraft« tätig zu werden. Im Rahmen des Drehtürprojekts wird eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern im Hocus und Lotus-Konzept geschult.^{☆3} Nach der »Ausbildung«, die parallel zum Unterricht der übrigen Klasse stattfindet, gehen sie dann – mit einem zertifizierten Hocus-und-Lotus-Trainer – an umliegende Grundschulen und unterstützen dort Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht Englisch. Neben der fachlichen Herausforderung erweitern die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise ihre pädagogischen, künstlerischen und sozialen Kompetenzen.^{☆4}

Daneben wird einzelnen Schülerinnen und Schülern angeboten, eine Klasse zu überspringen. Dieses Angebot verlangt eine intensive Prüfung und einen eingehenden Austausch aller Beteiligten hinsichtlich der emotionalen, der körperlichen und geistigen Reife des Kandidaten, schließlich ist nicht automatisch gewährleistet, dass diese Beschleunigung der Schullaufbahn tatsächlich die individuellen Begabungen fördert.

Alle Schülerinnen und Schüler, die am Drehtürprojekt teilnehmen, unterschreiben gemeinsam mit ihren Eltern und der Drehtürkoordinatorin eine Art Vertrag, in dem die Rahmenbedingungen und die Verpflichtungen der Beteiligten festgeschrieben sind. So ist es beispielsweise selbstverständlich, dass ein Drehtürkinder, das den Klassenunterricht verlässt, den verpassten Stoff unaufgefordert nacharbeitet bzw. sich von Lernpartnern die Aufgaben überbringen lässt. Auch darf der Unterricht nur nach ausdrücklicher Genehmigung der Lehrperson verlassen werden, da sie die Stunde geplant hat und weiß, ob etwa neuer Unterrichtsstoff eingeführt wird oder ob es sich vorrangig um eine Anwendungs- und Vertiefungsstunde handelt, die gute Schüler nicht notwendig brauchen.

☆1 Aktuell (Schuljahr 2015/16) sind es ca. 35 Schülerinnen und Schüler, die an einem eigenen Drehtürprojekt arbeiten.

☆2 Im laufenden Schuljahr besuchen 3 Schüler den Fachunterricht in einer höheren Klasse.

☆3 Vgl. dazu: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/hocus-und-lotus-1-und/oder: www.hocus-lotus.edu/materiali-per-apprenderelelingue.asp (Abruf 30.10.2015).

☆4 Im aktuellen Schuljahr (2015/16) arbeitet der Trainer mit 18 Schülerinnen und Schülern der Klassen sechs und sieben.

Ob einem Kind die Teilnahme am Drehtürprojekt angeboten wird, entscheiden die Unterrichtenden gemeinsam auf Vorschlag der Klassenleitung. Auf diese Weise wird von verschiedenen Seiten ein diagnostischer Blick auf das Kind geworfen und das Drehtürprojekt als eine Möglichkeit der (individuellen) Förderung erwogen – oder auch verworfen.

Da besondere Leistungen (verschiedenster Art) an der Gesamtschule Barmen auch besonders gewürdigt werden, erhalten alle Teilnehmenden nach Abschluss ihres Drehtürprojekts zusammen mit dem Halbjahreszeugnis ein Zertifikat, das die Teilnahme sowie die Arbeit auszeichnet.

Die Förderung durch »Anreicherung«, durch zusätzliche und interessengeleitete Möglichkeiten der Lernerfahrungen, kann nämlich nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten zu hohen Leistungen führen, sondern auch bei jenen, deren Fähigkeiten im schulischen Kontext unauffällig bleiben.

Ursprünglich sollte das Angebot der Arbeit an eigenen kleinen Projekten möglichst schnell in die Breite wachsen. Die Förderung durch »Anreicherung«, durch zusätzliche und interessengeleitete Möglichkeiten der Lernerfahrungen, kann nämlich nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten zu hohen Leistungen führen, sondern auch bei jenen, deren Fähigkeiten im schulischen Kontext unauffällig bleiben und die

erst durch das entsprechende Thema bzw. die ansprechende Aufgabe stimuliert werden, sodass auch sie mit Engagement und Motivation zu gutem und sehr gutem Leistungsverhalten geführt werden.^{☆5} Statt des »Drehtürprojekts für alle«, das zu einer organisatorisch (fast) nicht realisierbaren »Flexibilisierung« der Anwesenheit vieler Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht führen würde, bietet die Gesamtschule Barmen allen Kindern *Freie Lernangebote* an. In den Jahrgängen fünf, sechs und neun können alle aus einer Vielzahl von Kursen je nach Wunsch und Bedarf auswählen: Kurse, die ihren Interessen und Neigungen entsprechen; Kurse, die einzelnen Fächern zuarbeiten; Kurse, die besondere Fähigkeiten ausbilden und fördern.^{☆6}

Als ein Modul, individuelle Leistungen zu fördern und Hochleistungen zu ermöglichen, hat das Drehtürmodell bei uns seinen festen Platz – neben anderen.

☆5 Vgl. dazu: Renzulli, J. S./Reis, S. M./Stedtnitz, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer Verlage, S. 20–24.

☆6 Freie Lernangebote für Schülerinnen und Schüler des neunten Jahrgangs sind aktuell etwa folgende: Lesepatzen, Video DVD Produktion, Trainee Programm beim CVJM, Streitschlichter, Kabarett, Let's talk about ... Für den fünften Jahrgang gibt es beispielsweise die Angebote: Wortstark, Rhythmus im Blut, Geheimclub Pfiffkuss, Echt Stark (nur für Jungen), Forschen und Entdecken. Im sechsten Jahrgang können die Schülerinnen und Schüler u.a. zwischen folgenden Kursen wählen: ZeitungsZeit, MalZeit, BewegungsZeit, ForscherZeit, KnobelZeit.

DIE AUTORINNEN

DOROTHE BLOCK hat die didaktische Leitung der Gesamtschule Barmen inne.

DR. BEATE SCHNEPP ist Koordinatorin für Evaluation an der Gesamtschule Barmen.

STEPHANIE HOLBERG

Das Drehtürmodell an der Katholischen Grundschule Overberg

UNSERE SCHULE

Die Katholische Grundschule Overberg ist eine städtische einzügige offene Ganztagschule mit derzeit 118 Kindern, einem fünfköpfigen Kollegium und einer Rektorin. Im Jahr 2002 knüpfte die Schule erste Kontakte zur Karg-Stiftung und wurde 2003 Impulsschule. Seitdem ist der Schulentwicklungsprozess geprägt von dem Anspruch, Kinder mit unterschiedlichen Begabungen (so auch die hochbegabten Kinder) in die Regelschule zu integrieren und bestmöglich zu fördern. Unsere pädagogische Grundhaltung, nach der wir die Bildung und Erziehung des Menschen im Rahmen einer systematischen und umfassenden Begabungsförderung in den Mittelpunkt stellen, ist für uns Basis einer inklusiven Schule. Unsere Aufgabe besteht darin, Lern- und Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Bildungsbedürfnissen aller Kinder gerecht werden. Geprägt wird das Leben und Lernen an unserer Schule durch unsere drei Leitsätze: *Jeder ist gut in irgendwas. Niemand kann alles. Niemand ist so schlau wie wir alle zusammen.*

In einem langwierigen Prozess entstand ein strukturierter Unterrichtsvormittag mit drei besonderen Elementen: der *Offenen Lernzeit*, in welcher die Kinder nach individuellen Wochenplänen arbeiten, dem *Drehtürmodell* in den Fächern Mathematik und Deutsch und dem *Vernetzten Unterricht*, bei dem in allen Fächern außer Mathematik und Deutsch zu demselben Thema gearbeitet wird. Die Fächer Mathematik und Deutsch werden jahrgangsbezogen unter-

richtet, alle anderen Unterrichtsstunden finden in der Jahrgangsmischung (1/2 und 3/4) statt, in welcher jedes Kind einen festen Paten aus dem jeweils anderen Jahrgang hat. Flankiert wird dieser strukturierte Unterrichtsvormittag durch vielfältige Angebote zur musikalischen und sportlichen Förderung und durch einen intensiven Austausch mit Eltern und Kindern.

UNSER DREHTÜRMODELL

Das Drehtürmodell ist an unserer Schule für die jahrgangsbezogenen Fächer Mathematik und Deutsch konzipiert, so dass die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend in einem höheren oder niedrigeren Jahrgang am Unterricht teilnehmen. Der strukturierte Unterrichtsvormittag erleichtert die Organisation, da alle Kinder in den ersten drei Unterrichtsstunden denselben Stundenplan haben: In der ersten Stunde findet die *Offene Lernzeit* in jahrgangsgemischten Gruppen gemeinsam mit dem Paten statt. Im Anschluss treffen sich alle Kinder des ersten und zweiten Jahrgangs und des dritten und vierten Jahrgangs jeweils in einem der Gruppenräume, um gemeinsam zu singen und sich zu begrüßen. Im sich anschließenden jahrgangsbezogenen Mathematikunterricht gehen die Kinder einfach in den Jahrgang, in dem sie am Mathematikunterricht teilnehmen. Nach der Hof- und Frühstückspause findet in der dritten Stunde dasselbe Prozedere für den Deutschunterricht statt. Anschließend gehen alle wieder in ihre Gruppenräume und lernen

in jahrgangsgemischten Gruppen weiter. Ein großer Vorteil ist, dass sowohl vor und nach der Mathematik, als auch der Deutschstunde ohnehin alle Kinder in Bewegung sind und nicht auffällt, wer in welchen Jahrgang geht.

Die vielen Gespräche innerhalb des Kollegiums, mit den Eltern und den Kindern sind wichtig, damit Kinder und Eltern umfangreich informiert am Drehtürmodell teilnehmen.

Bevor Kinder am Drehtürmodell teilnehmen, wird auf der Grundlage der Beobachtungen von Lehrpersonen in enger Kooperation mit der Kollegin oder dem Kollegen des höheren/niedrigeren Jahrgangs eruiert, ob eine Teilnahme am Drehtürmodell sinnvoll ist, und die Eltern werden dementsprechend beraten. Anschließend führen wir standardisierte Tests (Demat, HSP, Elfe) für den Jahrgang durch, in welchen das Kind »drehen« soll. Mit dieser Diagnostik beraten die Kolleginnen die Eltern und das Kind erneut und sprechen eine Empfehlung aus. Die vielen Gespräche innerhalb des Kollegiums, mit den Eltern und den Kindern sind wichtig, damit Kinder und Eltern umfangreich informiert am Drehtürmodell teilnehmen. Außerdem wird die Gefahr minimiert, dass die Kinder das Drehtürmodell nach einer Probezeit verlassen oder es zum Abbruch kommt, wenn die Leistungen des entsprechenden Kindes falsch eingeschätzt wurden und das Kind über- oder unterfordert ist. Daher kommt es an unserer Schule nur in sehr seltenen Fällen vor, dass Kinder das Drehtürmodell wieder verlassen.

In der Regel wird im Laufe der Schuleingangsphase, meist im ersten, jedoch spätestens im zweiten Schuljahr, mit einer Teilnahme am Drehtürmodell begonnen. Die Durchführung des vorschulischen Unterrichts, bei dem die Vorschulkinder einmal wöchentlich für zwei Unterrichtsstunden zur Schule kommen, ermöglicht oft schon vorab eine Diagnose der Kompetenzen der Kinder, sodass bereits frühzeitig die Vorbereitung auf das Drehtürmodell starten kann. Wird entschieden, dass ein Kind am Drehtürmodell in Mathematik und/oder Deutsch teilnimmt, beginnt die Vorbereitung auf das »Drehen« im Rahmen des vorschulischen Unterrichts oder, im Falle von bereits eingeschulten Kindern, in der Offenen Lernzeit und ggf. im Förderunterricht des künftigen Jahrgangs. Durch die Jahrgangsmischung an unserer Schule kennen die Hälfte der Kinder der Klasse eine Hälfte der Kinder des Jahrgangs über und unter dem eigenen Jahrgang, was Berührungängste zu einem anderen Jahrgang minimiert. In den Jahrgängen eins bis vier nehmen die Kinder am Unterricht des jeweiligen Jahrgangs

teil, was kein spezielles Programm erfordert. Kinder, welche die Lerninhalte des vierten Schuljahres bereits erarbeitet haben, erhalten ein speziell entwickeltes Programm »Vier Plus« zur Vertiefung der Lerninhalte des vierten Jahrgangs. Auf einen Vorgriff auf die Lerninhalte des fünften Schuljahres wird somit verzichtet. Im Zeugnis wird die Teilnahme an der nächsthöheren bzw. niedrigeren Stufe im jeweiligen Fach vermerkt. Da an unserer Schule Rasterzeugnisse ausgegeben werden, erhält das Kind das Raster und ab Klasse drei die Note zu dem Jahrgang, in dem es am Unterricht teilnahm.

DER WEG ZUM HEUTIGEN DREHTÜR-MODELL UND WEITERE PERSPEKTIVEN

Nachdem die Overbergschule im Jahr 2003 nach einem Beschluss der Schulkonferenz Impulsschule der Karg-Stiftung wurde, lag der Fokus der Schul- und Unterrichtsentwicklung für alle Beteiligten auf der Begabtenförderung. In den folgenden Jahren wurden systematisch Veränderungen vorgenommen, regelmäßig evaluiert und ggf. modifiziert.

Für die Umsetzung des Drehtürmodells strukturierten wir den Unterrichtsvormittag für alle Jahrgänge so, dass die ersten drei Unterrichtsstunden in allen Jahrgängen gleich sind und die Fächer Mathematik und Deutsch in allen Jahrgängen parallel unterrichtet werden. Dies ermöglicht einen reibungslosen Wechsel der Lerngruppen durch die »Drehtürkinder«. Die aufgrund des Klassenlehrerprinzips für Grundschulen eher unübliche strikte Einhaltung der Unterrichtszeiten war zu Beginn und auch heute noch für damit wenig vertraute Lehrkräfte ungewohnt. Durch die Jahrgangsmischung in allen Fächern außer Mathematik und Deutsch werden die Klassen nicht mehr als Jahrgänge, sondern als jahrgangsgemischte Gruppen definiert. Damit haben auch die »Drehtürkinder« eine feste Gruppe, zu der sie sich jederzeit zählen können. Seitdem vor den betroffenen Unterrichtsstunden alle Kinder auf den Beinen sind, entfällt die Sonderstellung für »Drehtürkinder«, die den Klassenverband auf Zeit verlassen. An unserer Schule sind Regeln und Rituale abgesprochen und für alle Gruppen gleich. Dies ermöglicht allen ein schnelles Zurechtfinden in anderen Lerngruppen. Während es sich anfangs bei unserem Drehtürmodell vorrangig um ein Akzelerationsangebot handelte, wurde es schließlich zu einer Mischung aus Akzeleration und Enrichment.

Auf der Grundlage der drei eingangs erwähnten Leitsätze, welche auch durch das Drehtürmodell an unserer Schule gelebt werden, gehört es zur Normalität, dass derzeit 13 der 118 Kinder unserer Schule am Drehtürmodell teilnehmen und bei mindestens drei weiteren Kindern eine Teilnahme bevorsteht. Aktuell stehen wir vor der Herausforderung, das Modell auf das Fach Englisch auszuweiten und damit

ein individuelles Drehtürkonzept zu entwickeln, weil ein Kind bereits diese Sprache beherrscht.

FAZIT

Unser Anspruch an das Drehtürmodell ist es, die Kinder optimal zu fördern und zu fordern und dafür zu sorgen, dass sie sich in der Gemeinschaft wohlfühlen. Die individu-

elle Förderung im Klassenverband und im Drehtürmodell stehen nicht im Widerspruch. Bei Klassengrößen von in der Regel 29 Kindern ist eine Differenzierung nur unter deutlich erschwerten Bedingungen möglich; mit dem Drehtürmodell können wir ressourcenorientiert agieren. Einige Kinder lernen durch das Drehtürmodell erst das Lernen. Dies kommt anderen Fächern zugute, da die Kinder dann auch dort bestrebt sind, sich weitergehend mit Lerninhalten auseinanderzusetzen.

DIE AUTORIN

STEPHANIE HOLBERG ist Schulleiterin an der Katholischen Grundschule Overberg.

PETRA BADNERS

Porträt zum Drehtürmodell an der Grundschule Sickingmühle, Marl

UNSERE SCHULE

Die Grundschule Sickingmühle liegt im Norden der Stadt Marl in ländlicher Umgebung. Sie wird von 154 Kindern in acht Klassen besucht. An der Schule, die auch »Offene Ganztagschule« ist, unterrichten elf Lehrerinnen und eine Lehramtsanwärterin, für die gute Zusammenarbeit und hohes Engagement wesentliche Voraussetzung für das Erreichen des Bildungs- und Erziehungsauftrages sind. Es besteht ein enger Kontakt zu den Kirchengemeinden, und auch mit den ansässigen Kindergärten, der Musikschule und einem Gymnasium werden enge Kooperationen gepflegt. Die Elternschaft bringt sich sehr engagiert und zahlreich ins Schulleben ein und ist stark an allen pädagogischen Maßnahmen der Schule interessiert. Wichtige Aspekte der pädagogischen Arbeit liegen unter anderem in der Fortschreibung folgender Schwerpunkte des Schulprogramms: Individuelle Förderung, Begabtenförderung (*Drehtürmodell*), Musikalische Eingangsklassen, Umgang mit neuen und alten Medien sowie Umwelterziehung. Das gesamte System nimmt am Projekt »Lehren und Lernen für die Zukunft« teil und besitzt das Gütesiegel für »Individuelle Förderung«.

UNSER DREHTÜRMODELL

Die Stundenplangestaltung ist in allen vier Jahrgangsstufen auf den Ablauf des Drehtürmodells abgestimmt. Voraussetzung zur Umsetzung ist, dass im Stundenplan die Fächer Deutsch und Mathematik jeweils in den aufeinander folgenden Jahrgängen parallel liegen, sowie eine äußerst enge Absprache zwischen den betroffenen Lehrpersonen (Informationsaustausch über die Kinder und Transparenz der Unterrichtsinhalte in den jeweiligen Klassen). Dennoch ist der Einsatz des Drehtürmodells begründete Ausnahme und nicht die Regel. Es wird eingesetzt, wenn die Förderung im Klassenverband nicht mehr ausreicht. Durch das Drehtürmodell sollen Schwächen ausgeglichen und Stärken gefördert werden, wobei zunächst immer die individuelle Förderung im Klassenverband mit innerer und äußerer Differenzierung (Einzel-, Kleingruppenförderung) Vorrang hat bzw. den Unterricht im Drehtürmodell begleitet. Zusätzlich ist eine intensive Beratungs- und Informationsstätigkeit in enger Zusammenarbeit mit den Eltern unverzichtbar.

Kinder, die besondere Stärken oder Schwächen in einem Fachbereich haben, gehen zeitlich und inhaltlich begrenzt in die nächsthöhere oder -tiefere Klasse, um ihrem Vermögen angemessen dort adäquat mitzuarbeiten oder ihr Defizit abzubauen. Seltener ist ein Kind in allen Fächern so begabt, dass es »springt« bzw. so schwach, dass es gleich wiederholen muss.

WIE SIEHT EIN WEG VON DER IDEE BIS ZUR ERSTEN UMSETZUNG DES DREHTÜRMODELLS AUS?

Im November 2010 fiel ein Kind bereits bei der Schuleingangsdagnostik auf, da es alle, besonders die mathematikrelevanten Anforderungen zügig und richtig erledigte. Zu Beginn des ersten Schuljahres im August 2011 hatten daher die Klassenlehrerin und die Fachlehrerin für Mathematik dieses Kind besonders im Blick. Es war auffällig, dass dieser Schüler im Fach Mathematik die erforderlichen Kompetenzen deutlich schneller erreichte als die meisten Kinder in der Klasse. Er begann, sich zu langweilen und bekam zunächst Zusatzmaterial. Im November 2011 fand ein Elterngespräch statt, in dem eine weitergehende Förderung dieses Jungen durch Matinko-Material vereinbart wurde. Er konnte dadurch sein Lernpensum selbst bestimmen und selbstständig arbeiten, verblieb aber im Klassenverband. Es folgte eine erneute Beobachtungsphase bis Mitte Dezember. Im nächsten Gespräch mit der Mutter wurde festgestellt, dass die Matinko-Materialien auch nicht ausreichten. Diese Beobachtungen wurden daraufhin Ende Dezember in der Lehrerkonferenz vorgestellt und besprochen, besonders deshalb, da sich der Schüler in allen weiteren Fachbereichen altersgerecht ohne auffällige Stärken entwickelte. Um dem Jungen gerecht werden zu können, wurde beschlossen, ihn im Fach Mathematik im Januar 2012 versuchsweise und ab dem zweiten Schulhalbjahr ganz ins Drehtürmodell der nächsthöheren Klasse zu geben. Er blieb im Drehtürmodell bis zum Ende der dritten Klasse und wurde so seiner individuellen Begabung gemäß gefördert. Es wurde nie angedacht, ihn springen zu lassen, da er sich abgesehen vom Fach Mathematik weiterhin altersgemäß entwickelte. Für das vierte Schuljahr wurden mit den beteiligten Kolleginnen, dem Kind und den Eltern überlegt, welche Möglichkeit die beste sei, den Schüler im Fach Mathematik weiterhin zu fördern. Zur Auswahl standen:

- das Anfertigen von Expertenarbeiten und deren Präsentation,
- eine Förderung »in die Breite« mit besonderen Erschwernissen,
- die Teilnahme am Unterricht einer weiterführenden Schule an einem Tag in der Woche.

Der letzte Vorschlag wurde von den Eltern und dem Kind bevorzugt, das Kollegium favorisierte die anderen Lösungen. Dennoch wurde das Drehtürmodell zur weiterführenden Schule geplant. Die »Probezeit« am Gymnasium war bis zu den Herbstferien terminiert. Bis dahin erfolgte nur eine telefonische Rückmeldung, dass der Junge pünktlich erschien, ein bis zwei Tage fehlte und dass man ihn für »befähigt« hält. Da uns das nicht reichte, wurde ein Termin für ein ausführliches Gespräch gesucht, um genaue inhaltliche Informationen zu bekommen. Es stellte sich heraus, dass der Junge in Mathematik und auch in anderen Fächern gute

Fähigkeiten aufwies und ein Wechsel auf das Gymnasium für möglich erachtet wurde. Der Junge erlebte die Zeit am Gymnasium als Motivation zum Lernen, entschied sich jedoch gegen den Wechsel, da er für sich auch Grenzen feststellte und lieber noch mit seinen Klassenkameraden aus der Grundschule zusammenbleiben wollte.

Anfängliche Bedenken von Kolleginnen, ein Kind könne durch die Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse in der Entwicklung beeinträchtigt werden oder im Sozialverhalten negativ auffallen, wurden durch Fortbildungen und intensive Auseinandersetzungen mit der Entwicklung der Kinder zerstreut.

WELCHE SCHWIERIGKEITEN STELLTEN SICH UND WIE SIND WIR DAMIT IM KOLLEGIUM UMGEGANGEN?

Es gab und gibt kaum Schwierigkeiten. Anfängliche Bedenken von Kolleginnen, ein Kind könne durch die Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse in der Entwicklung beeinträchtigt werden oder im Sozialverhalten negativ auffallen, wurden durch Fortbildungen und intensive Auseinandersetzungen mit der Entwicklung der Kinder zerstreut.

Auch organisatorisch stellten sich kaum Schwierigkeiten, solange das Drehtürmodell im eigenen Haus durchgeführt wird. Der Wechsel zwischen den Klassen erweist sich für die Teilnehmenden als unproblematisch. Dem Kind, das am Drehtürmodell teilnimmt, wird ein Stundenplan auf den Tisch geklebt, sodass es selbstständig erkennt, wann es die Klasse wechseln muss. Das läuft reibungslos. Die Teilnahme am Drehtürmodell verändert weder das Klassengefüge der abgebenden noch der aufnehmenden Klasse. Die Kinder der abgebenden Klasse haben ja bereits über einen längeren Zeitraum miterlebt, dass für das betreffende Kind (wie auch für andere Kinder) differenzierte Angebote und Aufgaben gegeben wurden. Bei einem Unterricht mit vielen »offenen Lernformen« (Lernen an Stationen, Werkstattunterricht) fällt es auch nicht so auf, wenn ein Kind andere Aufgaben bekommt. Die aufnehmende Klasse wird beim ersten Besuch darüber informiert, dass das betreffende Kind jetzt täglich in Mathematik oder Deutsch zu ihnen in die Klasse kommt, weil es bereits den Unterrichtsstoff der eigenen Klasse beherrscht und gern noch mehr lernen möchte. Das bringt beim ersten Mal oft ehrfürchtiges Staunen und Hochachtung hervor. Der nächste Besuch ist dann »Alltag«. Fehlt das Kind, fragen die neuen Klassenkamera-

Das Drehtürmodell ist für uns bezüglich des Stundenplans durchaus eine Herausforderung, aber im Endeffekt eine Arbeitserleichterung, denn irgendwann stößt jede Lehrkraft auch an ihre Grenzen, ein Kind ausschließlich in die Breite zu fördern.

den nach, wo der oder die Betreffende bleibt. Problematisch wäre aus unserer Sicht nur, wenn ein »Gastkind« in der neuen Klasse »großspurig« sein würde und seine Begabung als Aushängeschild betrachten würde, es sich als etwas Besonderes darstellt. Dies ist bisher schon ansatzweise vorgekommen, und hier wirkt in der Regel ein klärendes Gespräch.

Das Drehtürmodell ist für uns bezüglich des Stundenplans durchaus eine Herausforderung, aber im Endeffekt eine Arbeitserleichterung, denn irgendwann stößt jede Lehrkraft auch an ihre Grenzen, ein Kind ausschließlich in die Breite

zu fördern. Es gibt noch weitere ca. 24 Kinder in der Klasse, die die gleichen Rechte und Anforderungen haben. Erst im vierten Schuljahr ist es für uns als Grundschule schwierig, für das am Unterricht einer weiterführenden Schule teilnehmende Kind alle Unterrichtsfächer außer dem Drehtürmodellfach an den anderen vier Unterrichtstagen unterzubringen.

WAS KÖNNEN WIR ANDEREN SCHULEN EMPFEHLEN, DIE VOR DER FRAGE STEHEN, OB SIE EIN DREHTÜRMODELL EINRICHTEN SOLLEN?

Als Voraussetzung sollte das Kollegium sensibilisiert sein für besondere Begabungen, unterscheiden können zwischen Störungen des Sozialverhaltens und Unter-/Überforderung, Fortbildungen zur Diagnostik und zum Thema Hochbegabung durchführen, die Angst verlieren, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, Eltern und Kinder mit ins Boot nehmen und auch Misserfolge einkalkulieren.

DIE AUTORIN

PETRA BADNERS ist Schulleiterin an der Grundschule Sickingmühle.



SILVIA GREITEN

Das Drehtürmodell aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Das *Drehtürmodell* gilt als eine geeignete Fördermaßnahme für begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Nach den Befunden einer Fragebogenstudie zum Drehtürmodell in NRW ist die Teilnahme überwiegend an gute und sehr gute Leistungen gebunden sowie u.a. auch an hohe Motivation, geeignetes Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstorganisation (GREITEN 2016A, 36). Lehrpersonen, die eine Empfehlung zur Teilnahme aussprechen sollen, hinterfragen oftmals, neben den Leistungsaspekten, auch die Belastung der Teilnehmenden, da die Arbeit im Drehtürmodell immer als Zusatz zu unterrichtlichen Anforderungen geleistet werden muss. Mögliche Bedenken richten sich an zeitliche Belastungen, das eventuell auftretende Absinken von Leistungen durch nicht besuchten Unterricht in einigen Fächern oder auch Auswirkungen unterbrochener Arbeitsprozesse durch unvollständiges Nacharbeiten versäumter Unterrichtsinhalte. Von Lehrpersonen geäußerte Bedenken zeugen einerseits von Verantwortung für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, aber gelegentlich auch von wenig Empathie oder fehlendem Vorstellungsvermögen zu den Beweggründen und subjektiv erlebten Profiten der Teilnehmenden.

Im Folgenden kommen Schülerinnen und Schüler zu Wort, die an verschiedenen Typen von Drehtürmodellen (GREITEN 2016C) teilnahmen.

Die Erfahrungsberichte dokumentieren, dass die Schülerinnen und Schüler die mit den Drehtüraktivitäten verbundene zusätzliche Arbeit sehr wohl wahrnehmen, aber hinsichtlich einer subjektiv empfundenen Belastung unterschiedlich interpretieren. Als Belastungsmomente werden zeitliche Schwierigkeiten wie dichte Termine durch Klassenarbeiten bzw. Klausuren und Fahrten zur Schüler-Uni genannt. Die Arbeit in den Drehtürmodellen als solches empfinden die Teilnehmenden überwiegend nicht als Belastung. Im Gegenteil, die Freude an den gewählten Themen, die die Projektarbeiten ermöglichen, die Neugier und Erfahrungen an einem anderen Lernort wie die Schüler-Uni oder die Kontakte zu Kooperationspartnern des eigenen Forschungsprojektes erleben sie als befriedigende, reizvolle, motivierende Elemente. Die Herausforderungen, sich durch die Arbeit im Drehtürmodell selbst zu organisieren, sich einem hohen Leistungsanspruch zu stellen, Projekte zu bearbeiten, zu präsentieren und damit auch Kompetenzentwicklung zu erleben, scheinen in allen Fällen entscheidende Motivationsfaktoren zu sein, die so hoch sind, dass mit dem Drehtürmodell verbundene Belastungen in Kauf genommen werden. Die Schülerberichte entkräften die von Lehrpersonen häufig geäußerten Bedenken, dass durch die Teilnahme am Drehtürmodell Unterrichtsinhalte versäumt und diese von den Schülerinnen und Schülern nicht nachgearbeitet werden oder werden können. Die Teilnehmenden nehmen aus ihrer Sicht das Nacharbeiten kaum als Problem wahr und erleben vor allem überwiegend keinen Leistungsabfall.

JAN-PHILLIP GRAF – GESCHWISTER-SCHOLL-GYMNASIUM LÜDENSCHIED

JAN-PHILLIP GRAF, 16 Jahre, Abitur 2015, wechselte nach dem ersten Halbjahr der vierten Klasse auf das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenschied in das zweite Halbjahr der fünften Klasse. Mit dem Beginn der sechsten Klasse waren für ihn drei Typen von Drehtürmodellen bedeutsam: zunächst das gleichzeitige Lernen der Fremdsprachen Latein und Französisch, dann die Teilnahme am Unterricht der nächsthöheren Klasse mit dem Ziel des sukzessiven Überspringens in den Jahrgang acht. Ab der neunten Klasse nahm er an dem Drehtürmodell *Schüler-Uni* teil, was er bis zum Abitur nutzte. Zu betonen ist, dass Jan-Phillips Schulbiografie unter G8-Bedingungen, dem Abitur nach 12 Jahren, gestaltet wurde.

DAS »DOPPELTE ERLERNEN VON ZWEI NEU EINSETZENDEN FREMDSPRACHEN«

Nachdem ich zu Beginn des zweiten Halbjahrs der vierten Klasse in die Jahrgangsstufe fünf des Geschwister-Scholl Gymnasiums in Lüdenschied versetzt wurde, musste ich mich am Ende des Schuljahres zwischen den neu einsetzenden Fremdsprachen Latein und Französisch entscheiden, welche ab der sechsten Klasse unterrichtet werden. Aufgrund meiner großen Motivation wurde mir von meiner Koordinatorin für individuelle Förderung nahegelegt, im Drehtürmodell beide Fremdsprachen parallel zu erlernen. Meine Eltern und ich willigten ein, zumal jederzeit die Möglichkeit bestand, aus dem Drehtürmodell wieder auszusteigen und nur noch den Unterricht für eine Sprache zu besuchen. Dabei stand von Beginn an für mich fest, dass ich als Kernsprache Latein lernen möchte, da ich diese für meine berufliche Zukunft als sinnvoller erachtete.

Kurz nach dem Beginn der sechsten Klasse durfte ich am Unterricht der beiden Fächer teilnehmen. Begonnen habe ich mit Latein, was ich auch bis zum Abschluss des großen Latinums in der Einführungsphase weitergeführt habe. Beim Französischunterricht ging es nicht zentral um die zusätzliche Leistung im Sinne einer Note, sondern um die Möglichkeit, eine weitere Sprache, zumindest in den Grundzügen, zu erlernen. Wichtig war dabei, dass ich auf dem Zeugnis auch nur eine Note, nämlich eben die für Latein, bekam. Die Teilnahme am Fach Französisch wurde auf dem Zeugnis lediglich vermerkt.

Neben dem Spaß, welchen mir die parallele Teilnahme an zwei Unterrichtsfächern machte, war es eine große Belastung, beide Fächer auch sorgsam vor- und nachzubereiten. Vor allem vor Klassenarbeiten, welche ich zwar versetzt aber doch zeitlich relativ nahe beieinander schreiben musste,

hatte ich viel zu tun. Ich würde an dieser Stelle allen künftigen Teilnehmern des Drehtürmodells raten, sich wesentlich sorgsamer um die Vorbereitung auf Klassenarbeiten zu kümmern als ich dies teilweise getan habe, denn aus eigener Erfahrung weiß ich, dass dann wesentlich mehr von den gelernten Inhalten hängen bleibt.

Mir sind während der einjährigen Teilnahme am Drehtürmodell oft kritische Stimmen – nicht von meinen Mitschülern –, besonders von anderen Eltern zu Ohren gekommen. Viele waren der Überzeugung, dass beide Sprachen unter dem parallelen Erlernen leiden würden, da ich ihrer Ansicht nach keine der Sprachen komplett, sondern nur partiell lernen würde. Ich persönlich sehe das nicht so, denn obwohl ich Französisch in der siebten Klasse durch die Versetzung in die achte Klasse beendet habe, konnte ich ohne große Komplikationen das große Latinum in der Einführungsphase, der Klasse 10, abschließen.

Ich möchte allen motivierten, sprachbegeisterten oder probierfreudigen Schülerinnen und Schülern raten, dieses Angebot, sofern IHR es möchte, in eurer Schule wahrzunehmen. Wenn ihr den Willen und die Motivation habt, könnt ihr sehr davon profitieren.

SUKZESSIVES DREHTÜRMODELL ZUM ÜBERSPRINGEN DER JAHGANGSSTUFE

Im Laufe des ersten Halbjahrs der siebten Klasse stellte sich bei mir eine Unterforderungssituation ein, welche sich im abnehmenden Interesse am Unterricht zeigte. Sowohl meine Fachlehrkräfte als auch meine Eltern erkannten dies frühzeitig, und um einen geeigneten Ausweg aus dieser Misere zu finden, trat ich noch vor Ende des ersten Halbjahrs abermals an die Koordinatorin für individuelle Förderung am GSG heran.

Ich wollte mehr lernen und hoffte auf bessere soziale Kontakte in dem höheren Jahrgang, obwohl mit bewusst war, dass ich dann zwei Jahre jünger sein würde als meine Mitschüler.

Da ich seit dem ersten Überspringen in der vierten Klasse sehr individuell von der Koordinatorin betreut wurde und sie durch mehrere Projekte im Rahmen der Begabtenförderung gut kannte, hatte ich keine Hemmung, meine Probleme und Wünsche zu besprechen: Neben der Unterforderung fühlte ich mich in der siebten Klasse nicht richtig in die Klassengemeinschaft eingebunden und war dort

nach dem ersten Überspringen sozial nicht richtig angekommen. Ich wollte mehr lernen und hoffte auf bessere soziale Kontakte in dem höheren Jahrgang, obwohl mit bewusst war, dass ich dann zwei Jahre jünger sein würde als meine Mitschüler.

Die gemeinsam mit der Schule erarbeitete Lösung war das sukzessive Überspringen in den Jahrgang acht. Um der Unterforderung entgegenzuwirken, sollte ich in den zwei nach meiner Einschätzung für mich arbeitsaufwändigsten Fächern – Mathematik und Latein – in die nächst höhere Jahrgangsstufe wechseln. Gleichzeitig könnte ich dabei die neue Klasse besser kennenlernen und mich dann nach einer mit der Schule vereinbarten festgelegten Zeit von ca. zehn Wochen für den Verbleib in meiner alten Klasse oder das komplette Überspringen in den nächsten Jahrgang entscheiden. Um diese Lösung zu erarbeiten, waren natürlich zahlreiche Planungsgespräche mit Lehrern nötig und ich habe in dieser Zeit viel mit meinen Eltern über meine Situation, wie auch die schulischen Möglichkeiten, gesprochen.

Nun wechselte ich in den Fächern Mathe und Latein mit dem Beginn des zweiten Halbjahres in die Jahrgangsstufe acht. Dort erwarteten mich sowohl vom Unterrichtsstoff als auch von der sozialen Situation her viele neue Erfahrungen. Auf jeden Fall fühlte ich mich in dieser Klasse wesentlich willkommener als in meiner alten Klasse, was mich schnell zu dem Wunsch verleitete, komplett in die neue Klasse zu wechseln.

Lediglich zu Beginn hatte ich mit Anfeindungen zu kämpfen, die aber nur sporadisch waren und schnell vorübergingen. So ist einer der anfangs eher kritisch eingestellten Mitschüler heute einer meiner besten Freunde. Festzuhalten ist für mich, dass ich mich bis zum Ende der neunten Klasse komplett integriert fühlte und sich damals schon Freundschaften entwickelten, die sich über das Abitur hinweg bis heute gefestigt haben. Obwohl ich bis zum Abitur zwei bis teilweise sogar drei Jahre jünger war als meine Mitschüler, habe ich mich in der Jahrgangsstufe nie ausgeschlossen oder nicht akzeptiert gefühlt. Durch die Unterstützung der Fachlehrer, meiner Eltern und der Schule verzeichnete ich auch keine nominellen Leistungsverluste in Bezug auf die Noten.

Neben dem sozialen Benefit konnte ich auch große Motivation aus den neuen Herausforderungen schöpfen. Jedoch sollten dabei die eventuellen Anstrengungen beim Nachholen des Stoffes, welchen man verpasst hat, nicht außer Acht gelassen werden. Zwar nahm ich persönlich keine allzu große Mehranstrengung wahr, jedoch merkte ich in den ersten Jahren der Oberstufe immer wieder, dass mir einige Lehrinhalte fehlten, welche ich mir entweder autodidaktisch oder mithilfe meiner Lehrer und Mitschüler aneignen musste.

TEILNAHME AN DER SCHÜLER-UNI

Durch die Hinweise eines Fachlehrers fand ich im achten Schuljahr das Internetportal der *SchülerUni Bochum*, welches mich sofort begeisterte. Dort entdeckte ich die Möglichkeit, neben der Schule bereits den Universitätsalltag kennenlernen zu können. Als ich in meiner Schule nach diesem Projekt der Ruhr-Universität Bochum fragte, war dieses dort bekannt, jedoch hatte noch kein Schüler unserer Schule im Alter von 13 Jahren ein Schülerstudium begonnen. Jedenfalls erlaubte mir die Schule aufgrund meiner guten Leistungen und meiner großen Motivation, zum Wintersemester 2011/12 das Studium der Geschichtswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften an Ruhr-Uni Bochum zu beginnen. Dazu führte ich einige Gespräche mit der Schulleitung, der Koordinatorin für individuelle Förderung und der Leiterin der SchülerUni Bochum, mit welcher ich während des Schülerstudiums immer in regem Kontakt stand. In der Schule wurden Absprachen zu Freistellungen einzelner Unterrichtsstunden und dem Nacharbeiten von Unterrichtsinhalten notwendig.

Letzten Endes entschied ich mich nach dem ersten Wintersemester, dass ich mich gerne komplett auf Geschichte konzentrieren möchte. Auch wollte ich ein festes Ziel, den »Bachelor of Arts« verfolgen, was mich zur lokalen Studienberatung des historischen Instituts führte, wo ich in den folgenden Semestern noch viele Male vorbeischauchen sollte. So begann ich mit den Pflichtmodulen des »Zweifachbachelors of Arts« in Geschichte, welche mich zu Exkursionen, Gedenkstätten und anderen interessanten Orten führten. Darüber hinaus lernte ich viele Persönlichkeiten kennen, mit denen ich auch heute noch gerne in Kontakt trete. Dabei reicht das Spektrum von Studenten, über wissenschaftliche Mitarbeiter bis zu den Professoren und Dozenten selbst.

Viele stellen sich unter dem von mir beschriebenen Schülerstudium gesonderte Veranstaltungen für Schüler vor. Diese mag es sicherlich auch geben, aber ich spreche im Fall der SchülerUni Bochum von den regulären Lehrveranstaltungen, die jeder Student der Geschichtswissenschaften besuchen muss. Insgesamt habe ich bis zu meinem Abitur alle Module abgeschlossen und kann, wenn ich das zweite Fach nachgeholt habe, direkt in die Prüfungsphase des Bachelors übergehen.

Im Nachhinein war und ist das Schülerstudium sicherlich für mich das interessanteste Drehtürmodell und aufgrund seiner Vielfalt, die weit über die Schulfächer hinausgeht, das aufregendste, aber mit Sicherheit auch aufwendigste. Der schulische Teil, die Genehmigung des Schülerstudiums, die für jedes Semester neu ausgestellt werden muss, war dabei noch das Einfachste. Man muss an das eventuelle Nachholen von verpassten Unterrichtsinhalten denken,

welche ich allerdings in der Oberstufe durch Blockseminare am Wochenende und am späten Nachmittag stattfindende Lehrveranstaltungen umgangen habe. Auch der Mehraufwand vor allem während der Klausurphasen (sowohl in der Uni, als auch in der Schule) ist nicht zu unterschätzen. Im Fach Geschichte musste ich mich daran gewöhnen, während der Schulferien, die sich mit der vorlesungsfreien Zeit in der Uni teilweise überlappen, meine Seminararbeiten und Verschriftlichungen anzufertigen. Jedoch denke ich, wenn man wirklich von einem Fachgebiet begeistert bzw. fasziniert ist, dann nimmt man diesen Aufwand gerne in Kauf.

Ein weiterer Punkt, den ich nicht verschweigen möchte, war der wirklich enorme logistische Aufwand zwei oder mehrere Male in der Woche von Lüdenscheid nach Bochum zu fahren. Dies wäre ohne die großartige Unterstützung durch meine gesamte Familie bei weitem nicht möglich gewesen.

Im Rückblick auf die Drehtürmodelle ist für mich insgesamt das Entscheidende letztlich die Motivation, die dadurch ausgelöst wurde: Seit jeher habe ich sehr große Freude am Ausprobieren und nehme gerne Herausforderungen an, aus welchen ich im Gegenzug auch neue Motivation für andere Projekte schöpfe.

Abschließend kann ich jedoch jedem, dem sich die Möglichkeit eines Schülerstudiums bietet, nur empfehlen, diese unbedingt wahrzunehmen. Denn jeder kann aus dieser Zeit seine ganz persönlichen Erfahrungen mitnehmen. Man wird dabei zu nichts gezwungen und hat unglaublich viele Möglichkeiten. Deshalb wird an der Ruhr-Uni immer gesagt, dass dein Schülerstudium das ist, was DU daraus machst.

Im Rückblick auf die Drehtürmodelle ist für mich insgesamt das Entscheidende letztlich die Motivation, die dadurch ausgelöst wurde: Seit jeher habe ich sehr große Freude am Ausprobieren und nehme gerne Herausforderungen an, aus welchen ich im Gegenzug auch neue Motivation für andere Projekte schöpfe. Die Drehtürmodelle boten mir dieses Ausprobieren und Anreize durch Herausforderungen. Zugleich erlebte ich Belastungen, die mit der Motivation in der Waage zu halten waren, und lernte, mich zu organisieren.

JONAS HALIDMANN – GESCHWISTER-SCHOLL-GYMNASIUM LÜDENSCHIED

JONAS HALDIMANN, 19 Jahre, Abitur 2013, war Schüler am Geschwister-Scholl-Gymnasium Lüdenscheid und ist zurzeit Student an der Universität Dortmund mit den Studiengängen Mathematik und Informatik. Jonas wurde vorzeitig eingeschult. Trotz eines hohen Begabungspotenzials lagen die Leistungen in der Grundschule nur im mittleren bis guten Bereich. Nach dem Wechsel in das Gymnasium nahm er an einem Förderprogramm für hochbegabte Underachiever teil, da in einigen Fächern die Leistungen in den ausreichenden bis befriedigenden Bereich absanken, in anderen Fächern erzielte er aber auch gute Leistungen. Seit dem fünften Jahrgang nutzte er das *Drehtürmodell* für die Arbeit an freien Themen und für gezielte Fördermodule zu Lernstrategien in Fremdsprachen und zum Schreiben von Texten. Am Ende des sechsten Jahrgangs zeigten sich überragende Fähigkeiten im Fach Mathematik, sodass Jonas im Rahmen des Drehtürmodells das Fach Mathematik in der Oberstufe und später Veranstaltungen der Schüler-Uni besuchte.

Erfahrungen mit dem Drehtürmodell habe ich seit der fünften Klasse. Im Rahmen eines Förderprogramms für Underachiever erhielt ich eine individuelle Förderung, die teilweise auch während der Unterrichtszeit im Drehtürmodell stattfand. Ich konnte den Unterricht für Förderangebote, Beratungen und Freiarbeitsphasen verlassen, in denen ich dann an eigenen Themen arbeiten durfte. Am Ende der sechsten Klasse kam die Idee auf, den Matheunterricht in höheren Klassen zu besuchen. Der Auslöser war eine Klassenfahrt. Dort unterhielt ich mich mit meiner damaligen Klassenlehrerin über Mathematik, unter anderem zeichnen wir auch Formeln in den Strandsand. Kurze Zeit später schlugen mir meine Lehrer und meine Eltern vor, Matheskurse in einer höheren Klasse zu besuchen und so begann ich, an einem Grundkurs der 11. Klasse teilzunehmen.

Das Drehtürmodell an sich war recht einfach organisiert: Immer wenn in meinem Mathekurs in der Oberstufe Unterricht stattfand, habe ich diesen statt meines normalen Unterrichts besucht. Was ich währenddessen in meinem eigenen Unterricht verpasst habe, musste ich selbständig nachholen und auch die Klassenarbeiten mitschreiben. Aus den übersprungenen Klassen habe ich die Inhalte im ersten Halbjahr des Drehtürmodells durch zusätzliche Mathestunden, die von der Schule organisiert wurden, nachgeholt. Das Nachholen der Unterrichtsinhalte war für mich aber nicht besonders aufwändig. Die größte Herausforderung während der Drehtürstunden war die Beschaffung der notwendigen Informationen von Lehrern und Mitschülern zu den verpassten Unterrichtsstunden. In dem Oberstufenkurs schrieb ich auch die Klausuren mit. Dabei erreichte ich in allen Klausuren Noten im Zweier-Bereich.

Meine Mitschüler haben sich recht schnell an meine Teilnahme am Drehtürmodell gewöhnt. Da ich durch meine Teilnahme am Underachiever-Programm schon seit der fünften Klasse den normalen Unterricht zwischendurch verlassen habe, war mein Fehlen, um den Oberstufenkurs zu besuchen, nie ein großes Thema. Viele waren davon allerdings auch beeindruckt. Auch die älteren Schüler in dem Kurs, den ich besucht habe, akzeptierten meine Anwesenheit schnell. Ich lernte sie jedoch nicht näher kennen, da ich nur zum Mathematikunterricht in dieser Jahrgangsstufe war.

Da ich in dem Grundkurs Mathematik mit dem Stoff gut zurecht kam, habe ich auch in den beiden darauffolgenden Schuljahren weiter am Mathematikunterricht der Oberstufe teilgenommen. So besuchte ich während der 8. und 9. Klasse im Drehtürsystem einen Leistungskurs Mathematik. Der Arbeitsaufwand des Grundkurses setzte sich im Leistungskurs in ähnlichem Umfang fort. Ein wesentlicher Mehraufwand war nicht spürbar. Die Leistungen lagen auch hier durchgehend im guten Bereich.

Während der Matheurse in der Oberstufe gab es selten Probleme. Für den Unterricht der Oberstufe konnte ich den normalen Unterricht verlassen und später wieder zu meiner Klasse zurückkehren. Auch das Nacharbeiten des verpassten Stoffes funktionierte meistens gut. Nur in einem Halbjahr lag der Stundenplan so ungünstig, dass ich über die Hälfte des Geschichtsunterrichtes verpasste. Hier musste mein Lehrer die Note über eine mündliche Prüfung ermitteln.

Schließlich konnte ich mit Genehmigung der Bezirksregierung in Arnsberg 2010 die Abiturprüfung im Fach Mathematik vorzeitig ablegen, was aber bedeutete, dass die Note dann erst 2013 für die dann regulär stattfindenden Abiturprüfungen anerkannt wurde. Das größte Problem in dieser Zeit war ein verwaltungstechnisches: Es war nicht einfach zu erreichen, dass ich die Abiturprüfung in Mathe vorziehen durfte. Mein »normaler« Jahrgang gehörte bereits zum G-8, die Mathematikurse hatte ich aber nach alter Ausbildungsordnung abgelegt. Dieses Problem konnten meine Eltern letztlich zusammen mit der damaligen Schulleiterin und den Dezernenten der Bezirksregierung Arnsberg lösen.

Als ich dann regulär in der Oberstufe war, durfte ich nur noch einen Leistungskurs belegen. Das brachte mir die Zeit von fünf freien Unterrichtsstunden. Ich entschied mich dann für die Teilnahme an der Schüler-Uni an der TU Dortmund: Da ich Mathematik an der Schule abgeschlossen hatte, erschien es mir konsequent, an den Grundlagenvorlesungen zu Themengebieten aus der Mathematik teilzunehmen. Dort habe ich während meiner Schulzeit insgesamt fünf Vorlesungen besucht, von denen ich vier mit einer Klausur abgeschlossen habe. Der Lernaufwand lag dabei etwas über dem der Oberstufe.

Mit der Schüler-Uni funktionierte das Drehtürmodell aber etwas weniger reibungslos. Das Problem war, dass ich nicht nur Zeit für die Uni, sondern auch für den Weg dorthin (ca. 40 Minuten wenn mich jemand mit dem Auto gefahren hat, eineinhalb Stunden mit der Bahn) brauchte. Der Mehraufwand beim Schülerstudium lag in der Organisation und der Anreise zur Uni nach Dortmund. Andererseits waren die Veranstaltungen an der Uni zum Teil auch nachmittags, sodass sich auch hier der Unterrichtsausfall in Grenzen hielt.

MEINE ERFAHRUNGEN MIT DEM DREHTÜRMODELL

Mit dem Drehtürmodell habe ich während der Schulzeit weitestgehend positive Erfahrungen gemacht. In erster Linie machte der vorgezogene Matheunterricht meine Schulzeit interessanter. In der Mittelstufe fand ich den Unterricht oft weniger interessant. Da bot mir der Matheunterricht der Oberstufe gute Herausforderungen. Dies führte vermutlich auch dazu, dass ich den restlichen Schulunterricht erträglicher fand. Darüber, wie meine Schulzeit ohne das Drehtürmodell ausgesehen hätte, lässt sich aber nur spekulieren. An der TU Dortmund habe ich dann Kontakt zu anderen Schülerstudenten gefunden, von denen eine Freundschaft auch heute noch besteht.

Den gewonnenen Freiraum habe ich unter anderem genutzt, um meine Abiturleistung um eine besondere Lernleistung, das sogenannte 5. Abiturfach, zu erweitern. Dafür fertigte ich während der 11. und 12. Klasse in Zusammenarbeit mit dem Institut für Roboterforschung der TU Dortmund eine Hausarbeit an.

Für meine schulische Laufbahn bedeutete das vorgezogene Abitur, dass ich in der Oberstufe einen Leistungskurs weniger belegen musste. Dadurch hatte ich die Zeit, einzelne Vorlesungen an der Uni zu besuchen. Außerdem verliefen die Vorbereitungen für das Abitur entspannter, da ich eine Leistungskursklausur weniger schreiben musste, als alle anderen. Den gewonnenen Freiraum habe ich unter anderem genutzt, um meine Abiturleistung um eine besondere Lernleistung, das sogenannte 5. Abiturfach, zu erweitern. Dafür fertigte ich während der 11. und 12. Klasse in Zusammenarbeit mit dem Institut für Roboterforschung der TU Dortmund eine Hausarbeit an. Thema der Arbeit waren »Modelle zur Gesichtserkennung durch Computer«. Dazu gehörten auch einige Experimente mit selbstgeschriebenen Programmen.

men. Da ich meine Schulleistungen zum Fach Mathematik zu diesem Zeitpunkt bereits erbracht hatte (Abiturprüfung), wurde mir diese Arbeit als zusätzliche Leistung im Fach Informatik anerkannt. Auf Seiten der Schule wurde die Arbeit von einem Lehrer des kooperierenden Bergstadtgymnasiums betreut und mit 15 Punkten bewertet.

Insgesamt hat die Kombination aus vorgezogenem Abitur und Schülerstudium dazu geführt, dass ich während meines eigentlichen Studiums die schon absolvierten Vorlesungen nicht mehr belegen muss. Dadurch habe ich während des Studiums mehr Zeit für andere Dinge. Eine Verkürzung meiner Studienzeit ergibt sich für mich jedoch nicht, da ich nun parallel zu Mathematik auch noch Informatik als weiteres Hauptfach studiere. So habe ich die Möglichkeit, mein Studium mit zwei Bachelor-Titeln abzuschließen.

Meine Eltern haben mich während meiner ganzen Schulzeit, auch bei den vorgezogenen Abiturprüfungen im Fach Mathematik und dem Schülerstudium, motiviert und unterstützt. Bei dem vorgezogenen Matheunterricht spielte vor allem meine Mathematiklehrerin eine große Rolle: Dabei ging es nicht nur darum, mir fehlende Kenntnisse in Mathematik zu erklären, sondern auch, wie man am geschicktesten an eine Oberstufenklausur herangeht. Überhaupt waren es die Fragen der Selbstorganisation, die für mich die größte Herausforderung darstellten. In der Endphase des Mathematikabiturs half mir ein Student, der gerade seine Diplomarbeit schrieb, bei dieser Herausforderung. Außerdem setzte sich meine Schulleiterin sehr für mich ein und half bei Fragen weiter.

EMPFEHLUNGEN FÜR ANDERE

Voraussetzung für das Drehtürmodell ist natürlich, dass man den verpassten Unterricht selbst nachholen kann. Davon abgesehen: Wenn andere Schüler die Möglichkeit haben, neben dem normalen Schulalltag etwas Interessantes oder Außergewöhnliches zu machen, kann ich ihnen das Drehtürmodell nur empfehlen. Die Schüler-Uni ist dafür ein interessantes Angebot. Dabei kann jeder selbst entscheiden, wie viel Zeit und Aufwand er investiert. Insbesondere werden schlechte Leistungen, nicht bestandene oder schlecht bestandene Klausuren einem nicht als Nachteil angerechnet, während erfolgreich erbrachte Leistungen später für das Studium angerechnet werden können.

Ich persönlich kam mit dem Drehtürmodell und dem vorgezogenen Unterricht gut zurecht. Auch im Nachhinein bin ich mit meiner Entscheidung noch zufrieden.

KIM JOSHUA NIEMANN – ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF- GYMNASIUM MÜNSTER

KIM JOSHUA NIEMANN, 18 Jahre, Abitur 2015, war Schüler am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium, Münster und nahm am Drehtürmodell des Typs *Forder-Förder-Projekt Advanced* teil.

Mein Name ist Kim Niemann, ich bin 18 Jahre alt und habe mehrfach am Forder-Förder-Projekt Advanced (FFPA) teilgenommen. In diesem Projekt arbeitete ich jeweils über ein halbes Jahr an einer von mir frei gewählten Fragestellung, schrieb eine Facharbeit und entwickelte eine Präsentation, die ich zum Abschluss im Schloss der Uni Münster vorstellte. Inhaltlich unterschieden sich die Themen von Projekt zu Projekt: Ich habe mich mit dem »SEK der Polizei«, der »Quadrige-Statue« auf dem Brandenburger Tor, »psychologischer Manipulation« und der »Europol-Behörde« beschäftigt.

Alles hat im 4. Jahrgang meiner Grundschule angefangen. Hier nahm meine gesamte Klasse an dem Forder-Förder-Projekt im Regelunterricht teil. Ebenso war es dann in der 5. Klasse. Ich hatte also schon im Voraus die Chance, die eine oder andere Erfahrung mit dem Projekt zu sammeln. Umso leichter fiel dann der Entschluss in der 8. Klasse, noch einmal an dem Projekt teilzunehmen, als ich mich dafür entschied, dieses Mal dazu den regulären Unterricht zu verlassen. Ich weiß nicht, ob jeder Schüler die Chance bekommen hätte, dies zu tun. Zu der Informationsveranstaltung waren, glaube ich, alle Schüler eingeladen und tatsächlich nutzten wohl nur die das FFPA, die es sich auch fachlich leisten konnten, eine Stunde Lateinunterricht zu verpassen.

Mir persönlich war es ganz recht, einen Teil des recht eintönigen Frontalunterrichts gegen eine Arbeitszeit auszu-tauschen, in der ich meinen eigenen Interessen folgend angenehm frei arbeiten konnte. Daher sah ich den »Drehtüraspekt« des FFPA immer als Bereicherung meines Schulalltages an. Tatsächlich haben auch meine Noten nicht sonderlich darunter gelitten. Sie waren nicht besser oder schlechter als sonst auch. Vielleicht ist dies zum Teil auch dem Umstand geschuldet, dass sich die Lehrer an meinen zuvor erbrachten Leistungen orientiert haben. Rein objektiv muss ich, denke ich, zugeben, dass meine Mitarbeit im Unterricht wahrscheinlich qualitativ und quantitativ während der Teilnahme abgenommen hat. Ich konnte mich gerade zu Anfang der Stunden nicht melden, wenn an den Inhalt der letzten Stunde angeknüpft wurde, den ich, ehrlich gesagt, so gut wie nie nachgearbeitet habe. Um dennoch nicht abzusacken, musste ich dann in der restlichen Zeit umso intensiver mitarbeiten. Ich denke, dass die Lehrer zum großen Teil Verständnis für meine Situation hatten und mich deswegen auch nicht schlechter

bewertet haben. Aber wenn man über das Thema Nacharbeiten redet, muss man auch über Hausaufgaben reden. Jetzt, mit etwas zeitlicher Distanz, kann ich, glaube ich, zugeben, dass ich gerade in den Fächern, die ich verpasste, kaum Hausaufgaben gemacht habe. Warum auch? Ich fand sie nie besonders sinnvoll. Und durch mein häufiges Fehlen und meine Projektteilnahme überprüften die Lehrer diese auch kaum.

Hauptmotivation war immer das Projekt an sich. Denn es würde auch gar nichts nützen, sich zusätzlich noch mit einem Projekt zu belasten, auf das man keine Lust hat.

So, wie ich das jetzt geschrieben habe, klingt es fast so, als hätte ich nur am FFPA teilgenommen, um mich vor dem Unterricht zu drücken. Aber das ist nicht ganz richtig. Hauptmotivation war immer das Projekt an sich. Denn es würde auch gar nichts nützen, sich zusätzlich noch mit einem Projekt zu belasten, auf das man keine Lust hat. Denn tatsächlich wurde es besonders spannend, wenn mal wieder in einem der Fächer, in denen ich gefehlt hatte, eine Klassenarbeit geschrieben wurde. Hier konnte ich mich nicht darum drücken, mich vorzubereiten und das nachzuarbeiten, was meine Mitschüler in den Stunden gemacht hatten, natürlich nicht so ausführlich und ohne ineffiziente »Nebenschauplätze« wie einige Diskussionen im Unterricht. Ich konnte also auch das Nachgearbeitete so lernen, wie ich das wollte, und war nicht an die steifen Methoden des oft schnöden Unterrichts gebunden. Doch die Erkenntnis, dass ich nacharbeiten musste, habe ich auch erst lernen müssen. Zunächst war ich noch sehr, vielleicht zu selbstsicher an die neue Arbeitsweise herangegangen und hatte mich kaum auf die Klassenarbeit vorbereitet, ganz wie ich es sonst auch immer tat. Ich war immer jemand, der lieber etwas besser im Unterricht aufpasste, um dann nicht zuhause arbeiten zu müssen. Als dann jedoch Stoff abgefragt wurde, bei dem ich nicht anwesend war, musste ich raten und bin damit ziemlich auf die Schnauze geflogen. Es gab einen kurzen Einbruch meiner Noten, doch bis zu den Zeugnissen konnte ich alles wieder retten.

Ich bin mittlerweile ziemlich überzeugt davon, dass genau diese Erfahrung das wertvollste ist, das man aus einem Drehtürmodell ziehen kann. Es ist unglaublich erhellend, dass man erkennt, selbst für die eigenen Leistungen verantwortlich zu sein und, dass man das »Privileg«, den Unterricht zu verlassen, nicht als »Freifahrtschein« versteht – ganz im Gegenteil. Es ist eine zusätzliche Herausforderung, sowohl den regulären Unterricht zu meistern als auch sich

zusätzlich für seine eigenen Interessen in einem zusätzlichen Projekt zu engagieren. Doch es ist auch unglaublich lohnend, denn man wird für diese Zeit mit einem besonderen Maße an Eigenverantwortlichkeit und vor allem Freiheit ausgestattet. Es kommt dann darauf an, das in einen gesteckte Vertrauen auch zu rechtfertigen. Manchmal muss man dafür erst scheitern ...

Die Organisation des Drehtürmodells war an meiner Schule relativ simpel. Die unterrichtenden Lehrer erhielten einen Zettel, auf dem vermerkt war, wer wann den Unterricht verlassen durfte, um zum FFPA zu gehen. Man konnte dann selbstständig aufstehen und zum Projektraum gehen. Eine dauerhafte Auswertung des Drehtüraspektes fand nach meinem Wissen nicht statt. Meine Eltern und die Koordinatoren des FFPA haben keine besonders große Rolle am »Drehtüraspekt« meines Projektes gespielt. Sicherlich wurde ab und an gefragt, wie es denn so in den verpassten Fächern laufe und ob man irgendwie helfen könne, doch ansonsten war man da schon eher auf sich allein gestellt. Aber das war auch gut so. Ich war noch nie ein großer Fan davon, wenn andere versuchten, sich in meine Arbeitsweise einzumischen und regelte die Dinge gerne selbst.

Die anderen Schüler reagierten recht neutral auf die Tatsache, dass ich ab und an den Unterricht verließ, um zu meinem Projekt zu gehen. Sicher, am Anfang waren sie schon etwas verwundert und vielleicht auch ein bisschen empört, dass da auf einmal jemand einfach rausging. Es war einfach ungewohnt. Aber mit der Zeit gewöhnten sich alle daran, spätestens als sie mitbekamen, dass eine Teilnahme am FFPA auch vor allem zusätzliche Arbeit bedeutete.

Würde mich ein jüngerer Schüler heute fragen, ob er an einem Projekt im Drehtürmodell teilnehmen sollte, würde ich ihn fragen, ob er sich das zutraut, ob er bereit ist, zusätzliche Stunden am Schreibtisch zu verbringen, um sich auf Klassenarbeiten vorzubereiten und an seinem Projekt zu arbeiten. Auch, ob er sich selbst insoweit organisieren kann, dass nichts auf der Strecke bleibt. Und egal, wie er antwortet, ich würde ihm dazu raten. Es kommt nur darauf an, dass er sich darum Gedanken macht. Dass er/sie es schafft, davon bin ich überzeugt. Denn so klischeehaft es auch klingt, man wächst an seinen Herausforderungen. Und wenn man die Freiheit hat, einem selbstgewählten Interesse auf selbstgewählte Weise zu folgen, dann nimmt man die Mehrbelastung gerne auf sich. Ich persönlich habe noch niemanden getroffen, der eine Teilnahme bereut hat. Wer immer also sich Gedanken darüber macht, daran teilzunehmen, weil die Art der Arbeit in dem Projekt ihm zusagt, der ist auch der/die Richtige, daran teilzunehmen. Der Rest regelt sich fast von allein.

JULIAN BUDDEBERG – ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF- GYMNASIUM MÜNSTER

JULIAN BUDDEBERG, 18 Jahre, Abitur 2015, war Schüler am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium, Münster und nahm zweimal am Drehtürmodell des Typs *Forder-Förder-Projekt Advanced* (FFPA) teil.

Ein Lehrer schlug mir vor einigen Jahren vor, am FFPA teilzunehmen, vermutlich weil ich als interessierter, leistungsstarker Schüler aufgefallen war. Dabei kooperieren verschiedene Schulen mit der Universität Münster. Studentinnen und Studenten begleiten, zusammen mit schuleigenen Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler bei der Anfertigung einer Facharbeit, welche am Ende zusätzlich im Münsteraner Schloss in Form eines Vortrags präsentiert wird. Die eigene Arbeit findet zum Teil vormittags während der Schulzeit in der Schule selbst statt, hierfür werden die Teilnehmer vom Unterricht befreit. Andererseits erfordert die Teilnahme auch die Bereitschaft, eigenständig zu Hause zu arbeiten, was durch ein sogenanntes Forschertagebuch protokolliert/unterstützt wird.

Bei uns lief dies so ab: Die Schule ist auf Schülerinnen und Schüler zugegangen und hat ihnen die Teilnahme am FFPA vorgeschlagen. Zudem stellte die Schule die Räumlichkeiten und PCs zum Arbeiten während der Schulzeit zur Verfügung. Ansonsten ging die Initiative und Beteiligung eher von der Universität und den Studentinnen und Studenten aus, die das FFPA mit begleiteten. Von Seiten der Schule hat je eine Lehrkraft mit naturwissenschaftlichen bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Fächern das Projekt betreut. Sie haben vor allem inhaltlich versucht, zu unterstützen, wenn es etwa um fachliche Fragen ging. Mittlerweile habe ich zweimal am Forder-Förder-Projekt Advanced teilgenommen und in der siebten Klasse eine Facharbeit zum Thema »Das Ende der Weimarer Republik« und in der achten Klasse zum Thema »Der Sinn des Lebens« verfasst.

Mit der Teilnahme an diesem Drehtürmodell habe ich gute Erfahrungen gemacht; die Zeit im FFPA war durchaus sinnvoll. Neben der Tatsache, dass man sich intensiv mit seinen Interessen auseinandersetzen konnte (durch Wahl des Themas und dem Schreiben der Arbeit), hatte man durchaus die Möglichkeit, auch organisiertes Arbeiten sowie den richtigen Umgang mit Quellen etc. zu lernen. Insgesamt liegt es aber letztlich an der Schülerin oder am Schüler selbst, was sie oder er aus den gegebenen Möglichkeiten macht. Natürlich wird man betreut und ermutigt, aber trotzdem fallen die Arbeiten verständlicherweise unterschiedlich aus. Manche sind kurz, andere lang, wieder andere bleiben thematisch und inhaltlich recht oberflächlich. Jedenfalls stellt das FFPA einen guten Rahmen dar, um sich selbst weiterzuentwickeln.

Ich halte eine Teilnahme am Drehtürmodell und speziell dem FFPA für empfehlenswert, weil es für interessierte Menschen/Jugendliche eine tolle Möglichkeit sein kann, sich intellektuell zu beschäftigen, ohne dabei auf sich gestellt zu sein.

Schwierigkeiten, die allein aufgrund der Form des Projekts bestanden, gab es nicht. Auch wurde von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern kaum Anteil genommen. Dies liegt vermutlich an der nur kurzen Zeit (zwei Stunden pro Woche), die ich im Regelunterricht gefehlt habe. Ich habe für mich selbst schnell die Überzeugung gefasst, dass mir eine Teilnahme bestimmt Spaß machen würde. Eine Ermutigung durch Lehrkräfte oder Eltern war durchaus positiv und ich weiß, dass die bei anderen Teilnehmenden auch ausschlaggebend war. Bei mir war es eher das Interesse am Projekt. Rückblickend würde ich aber auch sagen, dass mir die Teilnahme am FFPA keine einschlägigen Vorteile in Bezug auf Leistungen gebracht hat. Allerdings hat das Projekt sicherlich das Potenzial, die Persönlichkeit eines Siebt- oder Achtklässlers zu fördern, indem er allgemein gefordert und in der Auseinandersetzung mit seinen Interessen gefördert wird.

Ich halte eine Teilnahme am Drehtürmodell und speziell dem FFPA für empfehlenswert, weil es für interessierte Menschen/Jugendliche eine tolle Möglichkeit sein kann, sich intellektuell zu beschäftigen, ohne dabei auf sich gestellt zu sein.

KATHARINA TSCHAU – CARL-FUHLROTT-GYMNASIUM WUPPERTAL

KATHARINA TSCHAU, ist Schülerin der Klasse 9c des Carl-Fuhlrott-Gymnasiums in Wuppertal. Sie nimmt an dem Drehtürmodell des Typs *Forder-Förder-Projekt* mit Unterstützung von Personen innerhalb der Schule teil. Bei ihr ist besonders, dass sie bisher jedes Schuljahr für ein Drehtürprojekt nutzte und sich in den letzten drei Drehtürprojekten ein zusammenhängendes Themenfeld mit Kontakten über die Schule hinaus ergab.

DREHTÜRPROJEKTE IN JEDEM SCHULJAHR

Im fünften Schuljahr (Schuljahr 2011/12) kamen meine Klassenlehrer auf mich zu mit der Frage, ob ich nicht Lust hätte, am Drehtürprojekt teilzunehmen. Zu diesem Zeitpunkt war ich meinen Lehrern bereits durch positive schulische Leistungen aufgefallen. Ich entschied schnell, mein erstes Drehtürprojekt zu starten. In diesem Schuljahr schrieb ich eine

kurze Facharbeit zum Thema »Photosynthese«. Für diese experimentierte ich auch im Rahmen meiner Möglichkeiten und konnte meinem Mentor so zum Ende des Schuljahres eine kurze aber recht ordentliche Facharbeit präsentieren.

Im sechsten Jahrgang war es für mich schon völlig klar, dass ich wieder am Drehtürprojekt teilnehmen werde. Ich entschied mich für eine Präsentation zum Thema »Röntgen«, die ich am Ende des Schuljahres beim sogenannten »Drehtürabend« unserer Schule vorstellte. In dem Jahr Bearbeitungsphase befasste ich mich sowohl mit der Person Röntgen, als auch mit der Entdeckung und der damaligen bzw. heutigen Verwendung der Röntgenstrahlen. Am Ende des Schuljahres konnte ich meine Ergebnisse einem breiten Publikum mit einer sehr guten Präsentation vorstellen.

In diesem Schuljahr würde ich mich mit »Klinikclowns« beschäftigen. Zu dem damaligen Zeitpunkt wusste ich noch nicht, was daraus alles entstehen würde.

Auch im siebten Schuljahr stand fest, dass ich eine Präsentation gestalten würde. Nach einem effektiven Brainstorming war mein Thema schnell gefunden: In diesem Schuljahr würde ich mich mit »Klinikclowns« beschäftigen. Zu dem damaligen Zeitpunkt wusste ich noch nicht, was daraus alles entstehen würde. Um an möglichst gesicherte und zuverlässige Informationen zu meinem Thema zu gelangen, schrieb ich an die 2008 von Dr. Eckhart von Hirschhausen gegründete Stiftung »Humor hilft heilen«. Ich geriet an eine sehr nette Kontaktperson, mit der ich viele E-Mails austauschte. Schließlich gelang es mir sogar, dass ich einen Klinikclown einen Tag bei seiner Arbeit begleiten durfte. Im Rahmen des Drehtürprojektes wurde ich für diesen Krankenhausbesuch einen Tag lang freigestellt. Der Klinikclown kam sogar zum Drehtürabend, sodass ich mit ihm vor Publikum ein Interview führen konnte. Dadurch gewann mein Drehtürprojekt zunehmend an Leben. Mich interessierte das Thema so sehr, dass ich weiterhin in Kontakt mit der Stiftung »Humor hilft heilen« blieb. Dieser Kontakt besteht bis heute und wurde sogar noch deutlich intensiviert.

Im achten Schuljahr wählte ich als Thema für mein Drehtürprojekt »Lachen und Humor«, das auf mein vorheriges Projekt aufbaute. Beim Gestalten des Projektes hatte ich eine Menge Spaß. Meinen Zuhörern beim Drehtürprojekt ging es wohl ähnlich. Die Stimmung unter diesen war u.a. aufgrund eingebauter Witze sehr gelöst. Sogar die lokale Zeitung besuchte meine Präsentation. Der Reporter wirkte

recht angetan von meiner Vorstellung. Für das aktuelle Schuljahr entschied ich mich für das Thema »Glück«. Dieses Thema entstand ebenfalls aus meinem letzten Projekt. Das Projekt, das ich jetzt starte, ist also schon mein insgesamt fünftes und garantiert nicht mein letztes, schließlich habe ich noch drei Jahre Oberstufe vor mir ...

ERFAHRUNGEN MIT DEM DREHTÜRMODELL

Meine gesammelten Erfahrungen zum Drehtürprojekt sind alle durchweg positiv. Es macht mir jedes Jahr erneut Spaß, mich in ein neues, aber für mich interessantes Thema zu vertiefen. Am Ende des Jahres kann ich mein angesammeltes Wissen mit anderen Menschen, die sich ebenfalls für dieses Thema interessieren, teilen und mit diesen ins Gespräch kommen. In diesem Jahr hat sich für mich aus dem Drehtürprojekt ein ganz besonderes Erlebnis ergeben: Dadurch dass ich seit nun zwei Jahren mit der Stiftung »Humor hilft heilen« in Kontakt stehe und mich immer mehr für die Stiftung einsetze und engagiere – mittlerweile sogar offizieller »Nasenbotschafter« der Stiftung bin –, wurde ich in diesem Jahr von Joachim Gauck zum Bürgerfest des Bundespräsidenten eingeladen. Bei diesem Fest ist die Stiftung »Humor hilft heilen« mit einem eigenen Stand vertreten.

Die gesamten Erfahrungen, die ich während des Drehtürprojektes sammeln konnte, bringen mir in meinen Augen sehr viel für meine persönliche Laufbahn. Durch die Drehtürabende nimmt das Präsentieren von Projekten noch einmal eine ganz andere Form an. Da in dem Vortrag nur Menschen sitzen, die sich für das Thema interessieren, und kein Notendruck herrscht, sind die Präsentationen viel freier. Auch mit der vorher entstehenden Nervosität, die z.B. aufgrund der nicht funktionierenden Technik aufkommen kann, lernt man umzugehen. Aufgrund dieser Erfahrungen bin ich bei »kleineren« Präsentationen im Unterricht deutlich entspannter geworden. Auch das eigenständige Arbeiten und Organisieren, um das es beim Drehtürprojekt geht, bringt mir gerade im Hinblick auf ein späteres Studium sehr viel. Die durch das Projekt zu den Klinikclowns entstanden Kontakte werden garantiert ein Leben lang halten und mir bestimmt so manches Mal noch von Vorteil sein. Auch die vielleicht größte Erfahrung, die ich durch das Drehtürprojekt machen konnte – die Teilnahme am Bürgerfest des Bundespräsidenten –, macht sich in einem Lebenslauf nicht schlecht.

Mit der Zeit begannen sogar auch einige Mitschüler, sich für meine Projekte zu interessieren.

Glücklicherweise hatte ich eigentlich nie Schwierigkeiten beim Drehtürprojekt, da die Lehrer in der Regel das Drehtürprojekt unterstützen. So gab es bei mir nie Probleme beim Nachholen des verpassten Unterrichtsstoffes. Zu Beginn meines ersten Projektes bekam ich zwar immer mal wieder böse Kommentare von Mitschülern, aber auch hiermit lernt man umzugehen. Mit der Zeit begannen sogar auch einige Mitschüler, sich für meine Projekte zu interessieren.

Die Organisation des Drehtürprojektes verlief bei mir an der Schule problemlos. Bei organisatorischen Fragen stand die Koordinatorin des Drehtürprojektes immer zur Verfügung. Auch meine Eltern helfen mir gerne mit ehrlich gemeinter und konstruktiver Kritik. Außerdem unterstützen sie mich sowohl finanziell als auch mit Fahrdiensten und sonstigen logistischen Dienstleistungen. In Bezug auf organisatorische Fragen bekam ich in der Schule jederzeit Hilfe, doch inhaltlich konnte mir auch mein Mentor nie helfen. Deshalb entstand der Kontakt zu »Humor hilft heilen«. Es war nie ein Problem, zu klären, wann ich an meinem Projekt arbeiten durfte, denn das ist bei uns sehr flexibel gehalten. In den Anfängen wurden viele praktische Tipps zur Erstellung und zur Präsentation des Projektes weitergegeben. Die Organisatorin trainierte mit uns auch ganz gezielt die Präsentation, sodass beim ersten Drehtürabend alle gut vorbereitet waren. Mittlerweile bin ich mindestens an den Tagen, an denen der Drehtürabend stattfindet, zu einem wichtigen Teil der Organisation der Veranstaltung geworden. Schließlich kann sich eine Person nicht alleine um die Ausschilderung zu den Präsentationsräumen, die Einrichtung der Vorstellungsräume und alles, was noch erledigt werden muss, kümmern. Außerdem kann ich als »alter Hase« den Neueinsteigern wichtige Tipps weitergeben. Dazu wurden nun extra Unterrichtsstunden nach dem eigentlichen Unterricht eingeräumt.

DAS DREHTÜRMODELL IST ZU EMPFEHLEN

Jedem Schüler, der mit dem Gedanken spielt, ob ein Drehtürprojekt etwas für ihn sein könnte, kann ich nur zuraten. Ein jedes Projekt stellt eine Herausforderung dar, bei der man nur gewinnen kann. Darüber hinaus sind gerade Schüler, die sich im normalen Unterricht langweilen, sehr motiviert, eigenständig ein selbstgewähltes Thema zu bearbeiten. Das Drehtürprojekt hat mir bereits viele schöne Erfahrungen und Erlebnisse beschert und bereichert mein Leben mit Kontakten, die weit über dieses Projekt hinausreichen.

SARAH SCHUMANN – GYMNASIUM IN NRW

SARAH SCHUMANN, 10 Jahre, ist Schülerin einer siebten Klasse an einem Gymnasium in NRW. Sie wurde im Alter von 5 Jahren vorzeitig eingeschult, wechselte dann in der ersten Klasse nach den Herbstferien in den zweiten Jahrgang. Seit der sechsten Klasse, mit der Einführung der zweiten Fremdsprache am Gymnasium, nimmt sie an dem Drehtürmodelltyp *Doppeltes Fremdsprachenlernen* teil.

Ich finde Sprachen sehr spannend. In der fünften Klasse wünschte ich mir, dass es in Englisch schneller voran geht. Also nehme ich seit der sechsten Klasse am Drehtürmodell Französisch/Latein teil und besuche jeweils in zwei Stunden pro Woche den regulären Französisch- und den Lateinkurs. Die anderen Stunden arbeite ich zu Hause nach. Nach dem Unterricht, den ich verpasst habe, gibt mir ein Mitschüler Informationen weiter.

MEINE ERFAHRUNGEN

Bisher habe ich gute Erfahrungen mit dem Drehtürmodell gemacht, denn die Lehrerinnen und Lehrer sind freundlich und verständnisvoll. Es ist sehr gut, dass sie vor den Arbeiten Checklisten mit Arbeitsplänen für alle Schülerinnen und Schüler herausgeben, die mir beim Nacharbeiten helfen, falls noch Lücken existieren. Pro Woche muss ich vielleicht ein bis zwei Stunden zu Hause mehr machen, aber insgesamt brauche ich nur wenig für Fremdsprachen zu lernen. Meine Leistungen in den Sprachen sind überwiegend sehr gut und gut.

Ab und zu ist es aber auch anstrengend, wenn die Klassenarbeiten schnell hintereinander kommen. Manchmal spiele ich auch lieber, als zu lernen. Dann würde ich am liebsten aufhören. Da brauche ich die Unterstützung meiner Eltern, denn eigentlich macht es mir total Spaß. Dann habe ich auch wieder viel Freude daran, damit weiterzumachen. Die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen mich auch.

Manchmal ist es auch schwierig zu erfahren, was im verpassten Unterricht bearbeitet wurde, vor allem, wenn es Tafelbilder sind. Eigentlich habe ich Freundinnen, die mich mit dem Unterrichtsstoff versorgen, aber manchmal klappt es nicht so gut. Dann telefoniere ich in der Klasse herum. Ich bekomme auch Tafelanschriften über WhatsApp, aber sie sind manchmal nicht sehr leserlich und es sind manchmal auch Abschreibfehler darin. In einem Kurs ist es relativ einfach, weil sich die Lehrerin stark am Buch orientiert, in dem anderen allerdings ist es schwieriger, weil beispielsweise zusätzliche Vokabeln genutzt werden und es viele Tafelanschriften gibt, die nur im Heft stehen.

Anfangs waren meine Mitschülerinnen und Mitschüler sehr erstaunt, dass jemand zusätzliche Arbeit haben möchte. Das wurde als etwas Besonderes wahrgenommen. Jetzt haben sie es akzeptiert. Allerdings haben wir auch mehrere Jüngere in unserer Klasse, da falle ich nicht so auf. Ich werde aber manchmal noch aus Parallelklassen angesprochen.

PERSÖNLICHER GEWINN

In Englisch in der Klasse fünf war mir oft langweilig. Wenn etwas für andere wiederholt wurde, habe ich abgeschaltet und kam dann auch manchmal genervt aus der Schule. Seitdem ich an dem Drehtürmodell teilnehmen darf, ist mir nicht mehr so langweilig und ich habe Erfolgserlebnisse. Außerdem war mir am Anfang nicht klar, welche Sprache ich als nächste nehmen sollte, jetzt habe ich beides. In Englisch ist es manchmal immer noch langweilig, ich kann aber eher damit umgehen. In der achten Klasse wähle ich eventuell eine vierte Fremdsprache oder ein sprachliches Vertiefungsprojekt.

EMPFEHLUNGEN FÜR ANDERE

Ich finde, dass es auf die Schülerin oder den Schüler ankommt, was sie oder er braucht und wofür sie oder er sich interessiert. Es ist gut, wenn man organisiert ist. Wenn man das doppelte Fremdsprachenlernen macht, sollte man nicht noch zu viele andere Hobbys haben. Es ist wichtig, dass man in der Klasse Freunde hat, die einen unterstützen. Auch die Unterstützung von Eltern und Lehrkräften ist wichtig, vor allem die Offenheit der Lehrkräfte für das Drehtürmodell und dass sie Checklisten mit Arbeitsplänen zur Vorbereitung auf die Klassenarbeiten erstellen. Gut wäre auch eine wechselseitige Organisation durch mehrere Schülerinnen und Schüler, die das auch machen, dann könnte man sich mit den besuchten Unterrichtsstunden abwechseln und die Informationen gezielt weitergeben, oder auch zusammen für Klassenarbeiten lernen.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

LITERATUR

GREITEN, S. (2016A): Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung – Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 30–44.

GREITEN, S. (2016C): Typen von Drehtürmodellen in NRW. Rekonstruktionen aus einer Fragebogenstudie. In: Greiten, S. (Hrsg.): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 21–29.

SILVIA GREITEN

Empfehlungen zur Einführung des Drehtürmodells

Nach den Erfahrungen von Renzulli und seinem Team ist das *Drehtürmodell* für alle Schulen geeignet, um in Abhängigkeit von ihren Ressourcen, der Schülerschaft, dem Schulleitungshandeln, den Lehrkräften und letztlich der Kreativität ein eigenes Konzept zu entwickeln (RENZULLI 2003, 5).

Aufgrund der vielfältigen individuellen Gestaltungsmöglichkeiten, wie sie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen zu finden sind (GREITEN 2016C, 24) können in diesem Beitrag lediglich einige Empfehlungen zur Konzeptentwicklung formuliert werden, da jeder Typ des Drehtürmodells Spezifika aufweist. Die nachfolgenden Empfehlungen stützen sich zum einen auf Erfahrungen, die Renzulli in seinen Publikationen weitergibt, aber auch auf die Erfahrungen mit Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten, von denen Schulen bei der Initiierung und Implementierung des Drehtürmodells berichten.

KONZEPTENTWICKLUNG

Zu Beginn bedarf es der Überlegungen für ein Konzept, das sowohl Ziele, Organisationsstrukturen als auch die Personalsituation vor Ort berücksichtigt. Wie die Studie zum Drehtürmodell (GREITEN 2016A, 38) deutlich machte, bestimmen Koordinatoren maßgeblich den Erfolg der Initiierung und vor allem der Implementierung. Eine Fortbildung für Einzelne oder ein Team zu starten, kann daher sicherlich Impulse für die Konzeptentwicklung setzen. Im Sinne der

Entlastung des Kollegiums und auch, um Konflikte zu vermeiden oder zu reduzieren, lohnt es sich, die Vielfalt an Möglichkeiten von Maßnahmen im Drehtürmodell zu durchdenken und die Machbarkeit im eigenen System zu eruieren. Es ist hilfreich, sich Modelle anderer Schulen anzuschauen und dort vor allem mit den Kolleginnen und Kollegen deren Erfahrungen mit der Konzeptions- bzw. Schulentwicklung bis zum aktuellen Stand des jeweiligen Modells zu diskutieren. Gerade diese Erfahrungen sind von großem Wert, um Fallstricke für den Schulentwicklungsprozess im eigenen System erkennen, Ideen entwickeln und diese auch gegebenenfalls mit Vertretern anderer Schulen reflektieren zu können.

Zum Rückhalt in der eigenen Schule und zur Unterstützung für die Implementierung des Konzepts liegt die Bildung eines Teams nahe, das von der Schulleitung auch entsprechend unterstützt werden sollte. So kann im Team eine Konzeption zum Drehtürmodell ausgewählt, entwickelt und auf das eigene System angepasst werden.

Für den Transfer in das eigene System ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung und dem Zusammenhang zu schulischen Leistungen zentral: Hohe schulische Leistung kann ein Hinweis auf herausragende Begabungen sein, ist aber keine logische Konsequenz. Renzulli weist auf dieses Problem hin, das auch in der Studie zum Drehtürmodell von einigen Schulen benannt wurde, nämlich die Fokussierung einiger Lehr-

Die Grundidee, eine Schülerin oder einen Schüler trotz einiger Mängel oder auch gerade deswegen, beispielsweise bei fehlender Motivation in einigen Unterrichtsstunden, für eine Maßnahme in der Begabtenförderung vorzuschlagen, ist neben den Überlegungen zu den Organisationsstrukturen eine Herausforderung für die Konzeption von Drehtürmodellen.

personen auf Defizite statt auf Stärken. Er verdeutlicht dies an dem simplen Beispiel, dass ein Schüler für ein Programm vorgeschlagen wird, die Klassenlehrer aber noch Mängel in der Grammatik oder der Handschrift anmerken (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10).

Die Grundidee, eine Schülerin oder einen Schüler trotz einiger Mängel oder auch gerade deswegen, beispielsweise bei fehlender Motivation in einigen Unterrichtsstunden, für eine Maßnahme in der Begabtenförderung vorzuschlagen, ist neben den Überlegungen zu den Organisationsstrukturen eine Herausforderung für die Konzeption von Drehtürmodellen.

Eine positive Haltung der Mehrheit des Kollegiums zur Begabungs- und Begabtenförderung ist für die Einführung und Umsetzung des Drehtürmodells hilfreich, wenn nicht unerlässlich. Auch hierbei können Beispiele anderer Schulen und deren Erfahrungen den Entwicklungsprozess unterstützen, vermittelt durch Vorträge oder Workshops. Das von einem Team vorbereitete und dann vorgeschlagene Konzept zu diskutieren, Bedenken des Kollegiums ernst zu nehmen und sich für eine Startvariante zu entscheiden, könnten Ziele einer solchen Fortbildung für das Kollegium sein. Da es immer wieder darum gehen wird, für Einzelfälle Lösungen zu suchen oder für kleinere Gruppen auch aufwändigere Strukturen zu sichern, ist das Kollegium zur Lösungssuche eher bereit, wenn Kolleginnen und Kollegen bereits in den Entwicklungsprozess mit einbezogen werden und Grundlagen zur Begabungs- und Begabtenförderung im Kollegium bekannt sind.

ORGANISATIONSSTRUKTUREN

Die größte Hürde bei der Einführung des Drehtürmodells ist die Entwicklung einer Organisationsstruktur, die in das Regelschulsystem implementiert werden kann. Dazu bedarf es der Entscheidung, welcher Drehtürtyp umgesetzt werden soll (GREITEN 2016C). Mit dem geringsten Organisationsaufwand verbunden sind die Drehtürtypen *Drehtür nach oben* und *unten*, *doppeltes Sprachenlernen* oder *doppelte*

Differenzierungskurse sowie die *Schüler-Uni*: Beim doppelten Sprachenlernen oder beim doppelten Differenzierungskurs liegen die Wahlmöglichkeiten innerhalb des gleichen Jahrgangs in der Regel als Kurssystem parallelisiert. Die Absprachen mit Lehrkräften zweier parallel liegender Fächer sollten organisiert und die Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler zur Arbeit und Leistungsüberprüfung in beiden Fächern vorab geklärt werden. Absprachen verbindlich zu treffen, gilt auch für die Drehtür nach oben und unten; dort ist in der Regel aber noch ein Stundenplan für die Teilnehmenden zu erstellen, da insbesondere in Schulen der Sekundarstufen keine Parallelisierungen derselben Fächer in zwei Jahrgängen erfolgt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Teilnehmenden unter Umständen auch Fachunterricht in der Stammklasse versäumen, in dem sie nicht im oberen Leistungsbereich sind. Auch hierzu sind individuelle Absprachen zwischen Teilnehmenden und Lehrpersonen zu formulieren. Grundschulen können die Unterrichtsstunden der Fächer je nach Personalsituation in zwei Jahrgängen möglicherweise leichter parallelisieren und damit die Anfertigung eines individuellen Stundenplans vermeiden.

Ähnliche Organisationsprozesse wie bei der Drehtür nach oben und unten finden sich auch bei der Schüler-Uni, allerdings sind hier die Bedingungen des Kooperationspartners zu beachten. Vorab Beratungsgespräche mit den Institutionen zu führen, deren Formblätter zu nutzen, spart Zeit. In der Regel muss die Schule hier lediglich Unterschriften leisten, eventuell eine kurze Stellungnahme formulieren und dann die Freistellung und Bedingungen zur Leistungsüberprüfung für die ausfallenden Unterrichtszeiten mit den jeweiligen Lehrpersonen und Teilnehmenden klären.

Der Aufwand bei *konkreten Drehtürprogrammen*, die die Schule als Angebote vorbereitet, wie Wettbewerbe, Themengruppen, Vertiefungs- und Erweiterungskurse oder auch das Forder-Förder-Projekt geht über die Organisation mit Absprachen und Stundenplänen noch hinaus, da zusätzlich auch die Logistik über das Halbjahr zu klären ist. Wer bietet was, wann, mit welchen Inhalten an? Wer wird in die Drehtürprogramme aufgenommen? Hinzu kommt die Vorbereitungszeit und Organisation durch einzelne Kolleginnen und Kollegen oder auch externe Kooperationspartner. Um die Transparenz für das Kollegium zu sichern, sollten diese Angebote in einer kurzen Zusammenfassung verschriftlicht werden.

Entscheidet sich die Schule für eine Form einer öffentlichen Präsentation oder eine Expertenarbeit als Abschluss der individuellen Drehtürmaßnahme, sollten deren Bedingungen und Organisation von vornherein mit bedacht werden. Hierbei sind sowohl Präsentationen und Expertenarbeiten aus der Schüler-Uni als auch den konkreten Drehtürprogrammen möglich, sofern es sich dabei jeweils um

kleine Projekte handelt. Es ist zu empfehlen, die beteiligten Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Projektarbeit in entsprechende Arbeitstechniken einzuführen und die Projektentwicklung bis hin zum Produkt auch zumindest durch Beratungen, in der Endphase auch durch Probenpräsentationen oder durch Impulse zu Auszügen der Expertenarbeiten, zu unterstützen. Ein öffentlicher Präsentationsabend kann zu einem Schulevent mit Traditionscharakter und damit auch zur Werbeveranstaltung für Drehtürmodelle werden. Eine Einladung an die Schulgemeinde, die Planung von Präsentationen in verschiedenen Themenräumen oder auch Präsentationen im Plenum sind mögliche Spielarten.

Viele Schulen in NRW haben in der Konzeptentwicklung Begleitmaterialien erstellt. Dabei handelt es sich vorrangig um Informationsmaterialien zu den verschiedenen Drehtürangeboten und Formblätter für Verträge zwischen den Teilnehmenden und der Schule beziehungsweise den Mentoren, um Portfolioeinlagen, Logbücher oder Protokollvorlagen. Einige Schulen stellen Materialien zu Lern- und Arbeitstechniken bereit. Bei einigen befragten Schulen wurde ersichtlich, dass diese Materialien bereits bei der Implementierung vorlagen, andere aber im Zuge der Erfahrungen mit dem Modell konzipiert wurden, was darauf hinweist, dass die Organisationsstrukturen sich etablierten, veränderten oder dass mehr Transparenz gewünscht war.

AUSWAHL DER SCHÜLER

Ein besonderes Augenmerk sollte auf dem Auswahlprozess für Schülerinnen und Schüler liegen. Renzulli, Reis und Smith weisen darauf hin, dass es nicht ausreicht, sich bei der Nominierung für ein spezielles Förderprogramm für Hochbegabte nur an Testergebnissen zu orientieren. Ihrem Modell liegt zugrunde, dass ein Fünftel bis ein Viertel eines Jahrgangs potenziell als besonders begabt angesehen werden müssen. Für die Konzeption eines Drehtürmodells wird es im Kollegium Diskussionen zur Diagnostik und Nominierung für ein Förderprogramm geben. Aus der Studie in NRW lässt sich ableiten, dass die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, vor allem aber die Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren, hier eine entscheidende Rolle spielen. Klassenlehrkräfte kennen die Klassen genauer und können aufgrund gesammelter Informationen Auskünfte über Schülerinnen und Schüler geben. Koordinatorinnen und Koordinatoren haben in der Regel mehr Wissen über die Maßnahmen und Verfahrensabläufe. Um die Auswahl der Teilnehmenden aber auch über die Leistungen hinaus vornehmen zu können, ist die Schärfung des Blicks der Kolleginnen und Kollegen und eine offene Diskussion über Entwicklungspotenziale der Schülerinnen und Schüler notwendig, wie sie durch Fortbildungen, aber auch in Konferenzen erreicht werden kann. Um Informationen über Lernende zu erhalten, schla-

gen Renzulli, Reis und Smith ein »careful monitoring« vor, indem Informationen zum Ein- und Austritt in Programme des Drehtürmodells genutzt werden, um zu entscheiden, ob die Teilnehmenden sich hinsichtlich der Programmidee, der Verbesserung der Stärken und des Engagements in Enrichmentaktivitäten entwickelt haben (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10F., 149).

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler ist mit der Konzeptentwicklung eng verbunden: Renzulli und sein Team beschreiben für diesen Zusammenhang das Problem, dass in einigen Konzepten die Idee, eine definierte Gruppe mit einem regulären Curriculum in einem Programm zu fördern, widersprüchlich ist. Sie plädieren für eine größere Offenheit gegenüber den ausgewählten Personen, aber mehr noch für ein frei zu gestaltendes Programm, das aber von Lehrpersonen, die für ein solches Programm auch ausgebildet sind, begleitet wird (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10FF., 149). Mit Blick auf die in der Studie zum Drehtürmodell rekonstruierten Typen ist dieses Problem besonders zu berücksichtigen, da die Typen unterschiedliche Inhalte und Organisationsstrukturen umfassen und infolgedessen auch verschiedene Voraussetzungen zur Teilnahme mit sich bringen.

KONZEPTUMSETZUNG

Wenn sich ein Kollegium für die Einführung eines Konzeptes entscheidet, hängen das Gelingen und die Überwindung der Startschwierigkeiten von Informationen und offenen Kommunikationsstrukturen im Kollegium ab. Eine Information für die Fach- und Klassenlehrkräfte zu dem Modell und eine Einführung und Erprobung diagnostischer Zugänge wie Beobachtungsbögen sind wichtig, weil sonst zu wenige Informationen über Schülerinnen und Schüler zusammengetragen werden, die Aufmerksamkeit sich mehr auf Leistungen statt möglicher Begabungen richtet und Kinder dadurch dann nicht empfohlen werden, obwohl sie geeignet wären. Von daher sollte bei Einführung des Modells ein Training für Lehrkräfte integraler Bestandteil sein, um die hohen Ziele und den Anspruch des Enrichments auch verfolgen und Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme motivieren zu können (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 11; RENZULLI 2003, 7).

Für die Konzeptentwicklung und -umsetzung greifen sowohl Überlegungen zur Fortbildung von Koordinatoren, aber auch des Kollegiums, die Entwicklung konkreter Maßnahmen und die Konzeption transparenter Organisationsstrukturen ineinander. Für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess sollte sich das Kollegium entsprechend Zeit nehmen, die Kommunikation im Kollegium forcieren und sich auf eine flexible Suche nach Lösungen einstellen.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

LITERATUR

GREITEN, S. (2016A): Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung – Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 30–44.

GREITEN, S. (2016C): Typen von Drehtürmodellen in NRW. Rekonstruktionen aus einer Fragebogenstudie. In: Greiten, S. (Hrsg.): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 21–29.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./SMITH, L. H. (1981): The Revolving Door Identification Model. Mansfield Centre: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S. (2003): The Schoolwide Enrichment Model: An overview of the theoretical and organizational rationale. In: Gifted education international 18, S. 4–15.

LITERATUREMPFEHLUNG

Zur Einarbeitung in das *Schoolwide Enrichment Model*, das als Weiterführung des in Deutschland bekannten Drehtürmodells angesehen werden kann, bieten sich die folgenden zwei Bände an, die zwar nicht lieferbar, aber über Bibliotheken erhältlich sind:

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./STEDTNITZ, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer Verlag.

STEDTNITZ, U./REIS, S. M./RENZULLI, J. S. (2001): Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM: Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien. Aarau: Sauerländer Verlag.

Eine kurze Übersicht und Empfehlungen zur Einführung des Modells bietet der Artikel:

KLINGEN, F. J. (2001): Das »Drehtür-Modell« – ein individuelles Konzept der Begabtenförderung. In: Labyrinth 69/01, S. 28–32.

Teilnehmende Schulen an der Studie zum Drehtürmodell in NRW

GYMNASIEN

AMPLONIUS-GYMNASIUM RHEINBERG

Dr.-Aloys-Wittrup-Straße 18
47495 Rheinberg

ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF-GYMNASIUM

Grüne Gasse 38
48143 Münster

BERGSTADT-GYMNASIUM LÜDENSCHIED

Saarlandstraße 5
58511 Lüdenschied

CARL-FUHLROTT-GYMNASIUM

Jung-Stilling-Weg 45
42349 Wuppertal

CLARA-SCHUMANN-GYMNASIUM

Opherdicker Straße 44
59439 Holzwickede

ELSA-BRANDSTRÖM-GYMNASIUM

Christian-Steger-Straße 11
46045 Oberhausen

ERNST-MACH-GYMNASIUM HÜRTH

Bonnstraße 64-66
50534 Hürth

GESCHWISTER-SCHOLL-GYMNASIUM

Hackenbroicher Straße 66
50259 Puhlheim

GESCHWISTER-SCHOLL-GYMNASIUM

Hochstraße 27
58511 Lüdenschied

GOERDELER-GYMNASIUM

Goerdeler Straße 35
33102 Paderborn

GYMNASIUM MARIENSCHULE MÜNSTER

Hermannstraße 21
48151 Münster

GYMNASIUM RODENKIRCHEN

Sürther Straße 55
50996 Köln

GYMNASIUM STIFT KEPPEL

Stift-Keppel-Weg 37
57271 Hilchenbach

HANS-EHRENBURG-SCHULE

Elbeallee 75
33689 Bielefeld

HILDEGARDIS-SCHULE HAGEN

Funckestraße 41
58098 Hagen

JOHANN-GOTTFRIED-HERDER-GYMNASIUM

Kattowitzer Straße 52
51065 Köln

JULIUS-STURSBERG-GYMNASIUM

Tersteegenstraße 85A
47506 Neukirchen-Vluyn

LANDFERMANN-GYMNASIUM

Mainstraße 10
47051 Duisburg

LUISENSCHULE

An den Buchen 36
45470 Mülheim an der Ruhr

**STÄDT. MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHES
GYMNASIUM MÖNCHEGLADBACH**

Rheydter Straße 65
41065 Mönchengladbach

SCHULEN DER BREDE

Bredenweg 7
33034 Brakel

SCHILLER-SCHULE

Waldring 71
44789 Bochum

SÖDERBLOM-GYMNASIUM

Kantstraße 33
32339 Espelkamp

STÄDTISCHES GYMNASIUM BERGKAMEN

Hubert-Biernat-Straße 1
59192 Bergkamen

STÄDTISCHES MÄDCHENGYMNASIUM ESSEN-BORBECK

Fürstbittissinstraße 52-54
45355 Essen

STÄDTISCHES GYMNASIUM GEVELSBERG

Ochsenkamp 100
58285 Gevelsberg

STÄDTISCHES GYMNASIUM STRAELEN

Fontanestraße 7
47638 Straelen

ST. PIUS GYMNASIUM

Gerlever Weg 5
48653 Coesfeld

GYMNASIUM THEODORIANUM

Kamp 4
33098 Paderborn

VESTISCHES GYMNASIUM

Schulstraße 25
46244 Bottrop-Kirchhellen

WESER-GYMNASIUM VLOTHO

Professor-Domagk-Straße 12
32602 Vlotho

WILHELM-HITTORF-GYMNASIUM

Prinz-Eugen-Straße 27
48151 Münster

GRUNDSCHULEN**STÄDTISCHE GEMEINSCHAFTSGRUNDSCHULE PAFFRATH**

Paffratherstraße 296
51469 Bergisch Gladbach

GRUNDSCHULE SICKINGMÜHLE

Alte Straße 30
45772 Marl

GRUNDSCHULE VILLIGST

Schulstraße 12
58239 Schwerte

GRUNDSCHULE ALMESCHULE

Am Kindergarten 18
33106 Paderborn

GRUNDSCHULE ISSELHORST

Niehorster Straße 69
33334 Gütersloh

KATHOLISCHE GRUNDSCHULE OVERBERG

Overbergstr. 37
58099 Hagen

LUDGERUSSCHULE

An der alten Kirche 161
48165 Münster

GESAMTSCHULEN**FRITZ-WINTER-GESAMTSCHULE AHLEN**

August-Kirchner-Straße 13
59229 Ahlen

GESAMTSCHULE BARMEN

Unterdörnen 1
42283 Wuppertal

ERICH-KÄSTNER-GESAMTSCHULE BÜNDE

Ringstraße 59
32257 Bünde

Impressum



KARG HEFTE: BEITRÄGE ZUR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

Karg Heft 9, Oktober 2016:

Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung.
Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-
Westfalen

HERAUSGEGEBEN VON

Dr. Silvia Greiten, Universität Siegen

KONZEPT UND REDAKTION DES KARG HEFTES

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

Christine Groh, Beratung und Redaktion (extern)

Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule

GESTALTUNG UND REALISIERUNG

Novamondo GmbH, www.novamondo.de

DRUCK

Druckerei Imbescheidt | 1. Auflage, Oktober 2016

HERAUSGEBER DER KARG HEFTE

Karg-Stiftung
Lyoner Straße 15
60528 Frankfurt

T +49 69.665 62-113

F +49 69.665 62-119

info@karg-stiftung.de

www.karg-stiftung.de

VERANTWORTLICH

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

GESAMTKOORDINATION

Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule

Die Karg Hefte sowie die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere Texte, Bilder und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung, Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch den Herausgeber.

Die Karg Hefte sind als download unter www.karg-stiftung.de oder auf Anfrage in gedruckter Form erhältlich. Die Auflage ist begrenzt.

DAS KARG FACHPORTAL HOCHBEGABUNG WISSENSCHAFTLICH FUNDIERT UND PRAXISNAH

➤ www.fachportal-hochbegabung.de

Das Karg Fachportal Hochbegabung vermittelt Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung und bietet Orientierung zur Situation professioneller Hochbegabtenförderung in Deutschland.

Psychologische und pädagogische Fachkräfte finden darin Basiskenntnisse zur Gestaltung eines begabungsgerechten Bildungssystems sowie weiterführende Informationen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Hochbegabung.

Verantwortliche in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erhalten hier unterstützende Daten und Fakten zur Erfüllung ihres Auftrags, ratsuchende Eltern Erstinformationen sowie Kontaktdaten von kompetenten Anlaufstellen.

DIE INHALTE

○ FRAGEN UND ANTWORTEN

Wissenschaftlich abgesichertes Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung

○ BLOG HOCHBEGABUNG

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis im Diskurs

○ LINKS

Weiterführende Informationen im Kontext der Hochbegabtenförderung

○ BERATUNGSSTELLEN

Bundesweites Verzeichnis kompetenter Anlaufstellen mit Schwerpunkt Hochbegabung

○ DIAGNOSTIK MIT INTELLIGENZTESTS

Eignung von Intelligenztests für die Diagnostik intellektueller Hochbegabung

○ WEITERBILDUNG UND STUDIENGÄNGE

Angebote zur Qualifizierung in der Hochbegabtenförderung in Deutschland für Pädagogen

○ KALENDER FACHKONGRESSE

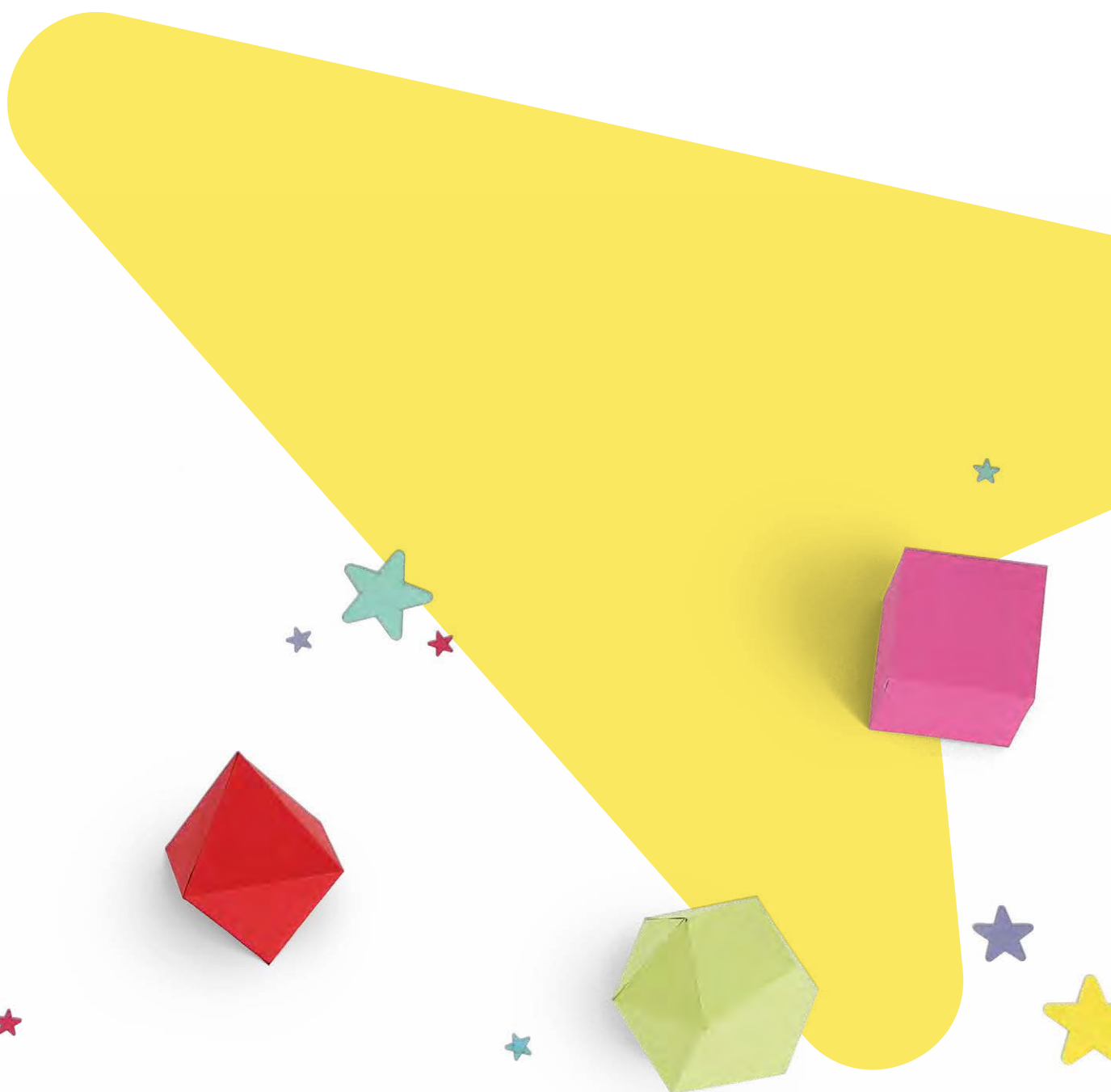
Fachveranstaltungen zum Thema Begabtenförderung

○ BEGABTENFÖRDERUNG IN DEN BUNDESLÄNDERN

Rahmenbedingungen und Strukturen staatlicher Begabtenförderung

Das Fachportal Hochbegabung wird kontinuierlich ausgebaut.







KARG-STIFTUNG

www.karg-stiftung.de

www.fachportal-hochbegabung.de

ISSN 2191-9984

