

Profis im Klassenzimmer

**Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen in einer neuen
Lernkultur**

MASTER THESIS

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

Universitätslehrgang „Gifted Education“

eingereicht am Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien
Donau-Universität Krems

von

Monika Klamecker

1065042

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Astrid Fritz

Krems, November 2012

Ich, Monika Klamecker,
geboren am 25. Juni 1965 in Wien erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Master Thesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Krems, November 2012

Monika Klamecker

Kurzzusammenfassung

Ausgehend von der Tatsache der unterschiedlichen kindlichen Performanzen, sollen die Determinanten von (exzellenter) Leistung untersucht werden. Wissenschaftliche Studien und aktuelle Begabungsmodelle belegen den hohen Einfluss von Lehrkräften auf die Leistungen der Kinder. Begabende Lehrpersonen sind Architekten einer neuen Lernkultur, in der Lernende ihr Potenzial erkennen und entfalten können. Die Kompetenzen, die Pädagoginnen und Pädagogen beherrschen müssen, um diesen komplexen Herausforderungen gewachsen zu sein, sind ebenso vielfältig wie anspruchsvoll. Daher gilt es, Kompetenzfelder zu definieren, in denen Lehrkräfte ihre Arbeit professionalisieren. Professionalisierungsmaßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung, wie der Lehrgang „Gifted Education“ der Donau-Universität Krems, sollen den Transfer der unterrichtstheoretischen Inhalte in die Praxis gewährleisten.

Im Rahmen dieser Master Thesis soll durch qualitative Interviews untersucht und analysiert werden, welche Wirkungen des Lehrganges in den Haltungen, Kognitionen und Tätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen sichtbar werden. Dazu werden auch jene Faktoren erhoben, diskutiert und interpretiert, die deren Umsetzung beeinflussen.

Abstract

Based on the variety of children's individual performances, the determinants of (excellent) performance are investigated. Scientific studies and current talent models reveal the high influence that teachers have on the achievement of children. Supportive teachers are architects of a new culture of learning and offer a learning environment, where gifted children can realize and fully develop their potential. The skills that teachers and educators need to master, in order to cope with these complex challenges, are both diverse and demanding. Therefore it is necessary to define areas of expertise and to professionalize teachers for the gifted and talented. Training programs in this area, as the University course “MA Gifted Education” at the Danube-University Krems, should ensure the transfer of theoretical content to teaching practice.

In this master theses the effects of the training course on the graduate's attitude, cognition and practice, are evaluated and analysed through qualitative interviews. Relevant factors that influence the implementation of the learned lessons are determined, analysed, and discussed.

Vorwort

Während meiner Tätigkeiten als Volksschullehrerin und als Lehrende der Aus- und Fortbildung an der KPH Wien/Krems nehme ich wahr, dass Pädagoginnen und Pädagogen ihr Möglichstes tun, um guten Unterricht anzubieten.

Studierende gestalten einzelne Stunden oder auch geblockte Praktika in den Klassen der Praxislehrerinnen und Praxislehrer mit viel Sorgfalt und Begeisterung. Sie hospitieren bei ausgewählten Lehrkräften, um Theorie und Praxis zu verbinden. Klassenführende Lehrerinnen und Lehrer unterrichten mit Freude und Engagement und bringen dabei ihre Erfahrungen in den Unterricht ein.

Vergleicht man allerdings die tägliche Praxis an den Schulen mit den Inhalten des pädagogischen Diskurses und den Ansprüchen der Begabungs- und Begabtenförderung, so muss man feststellen, dass zwischen Theorie und Praxis dennoch eine große Diskrepanz besteht.

Aus diesen Beobachtungen ergaben sich eine Reihe an Fragen: „Wie kommt Neues ins System? Wie können wir den Begabungen der Kinder gerecht werden? Woran liegt es, dass die im wissenschaftlichen Kontext selbstverständlichen Inhalte kaum in die Klassen gelangen?“

Bei allen diesen Überlegungen übernehmen Lehrkräfte eine zentrale Funktion. Daher stehen sie im Blickpunkt meiner Master These.

Viele Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen halfen mir im Zuge der Arbeit, meine Sichtweisen zu erweitern, Gedanken zu präzisieren und zu ordnen. Ohne diese Unterstützung, aber auch ohne das Verständnis für dieses Studium, im beruflichen wie auch im privaten Umfeld, wäre sie nicht möglich gewesen.

Besonderen Dank möchte ich an die Leiterin des Lehrganges Frau MMag.^a Nina Grünberger richten, die uns durch ihre wertschätzende Persönlichkeit und ihre fachliche Kompetenz durchs Studium begleitete.

Meine Betreuerin Frau Dr.ⁱⁿ Astrid Fritz bestärkte mich durch ihre qualifizierte, beratende Präsenz und schärfte meine wissenschaftlichen Kompetenzen durch ihre Rückmeldungen.

Innovationen der Bildung brauchen fundiertes Wissen und Zeit, vor allem aber Menschen die sie tagtäglich leben.

INHALT

<u>1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN</u>	10
1.1 Relevanz der Problematik	10
1.2 Zielsetzungen und Forschungsfragen	11
1.3 Vorgangsweise und Methode	13
<u>2 BEGABUNG</u>	15
2.1 Definitionen und Abgrenzungen der Begrifflichkeiten	15
2.1.1 Intelligenz, Begabung und Hochbegabung	15
2.1.2 Intelligenz versus Leistungsexzellenz	18
2.1.3 Begabungs- und Begabtenförderung	20
2.2 Begabungsmodelle im Fokus von Schule und Unterricht	21
2.2.1 Monokausale (Hoch)Begabungsmodelle	22
2.2.2 Multikausale (Hoch)Begabungsmodelle	22
2.3 Begabungsförderung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft	26
2.3.1 Begabungs- und Begabtenförderung als rechtlicher Anspruch	27
2.3.2 Begabungs- und Begabtenförderung als wirtschaftliche Aufgabe	29
2.3.3 Begabungs- und Begabtenförderung als pädagogische Aufgabe	30
2.3.4 Begabungs- und Begabtenförderung als soziale Aufgabe	32
2.3.5 Begabungs- und Begabtenförderung als präventive Aufgabe	33
2.4 Resümee	35
<u>3 DIE BEGABUNGSFÖRDERNDE LERNKULTUR</u>	37
3.1 Kennzeichen einer begabungsfördernden Lernkultur	37
3.1.1 Umgang mit Heterogenität	38
3.1.2 Hoher Anteil an Eigenaktivität der Lernenden	39
3.1.3 Selbststeuerung des Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhaltens	40
3.1.4 Reflexion des eigenen Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhaltens	41
3.2 Elemente einer begabungsfördernden Lernkultur	42
3.2.1 Begabungsfördernde Elemente auf Schulorganisationsebene	42
3.2.2 Begabungsfördernde Elemente auf Klassenebene	47
3.2.3 Begabungsfördernde Elemente der Leistungsfeststellung und -beurteilung	51
3.3 Rahmenbedingungen und relevante Faktoren der Begabungsförderung	53

3.3.1	Ausrichtung auf die Beschulung von Gruppen	53
3.3.2	Begabtenförderung als Luxusthema	54
3.3.3	Schulinterne Strategien zur Kommunikation und Kooperation	55
3.3.4	Gesamtkoordination durch Schulleitung und/oder Steuergruppen	56
3.3.5	Reflexion durch Lernende und Lehrende	57
3.3.6	Verfügbarkeit von Material	57
3.4	Resümee	58
4	<u>PROFESSIONALISIERUNG ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG (IM LEHRBERUF)</u>	59
4.1	Professionalisierungsbereiche begabender Lehrpersonen	61
4.1.1	Differenzfähigkeit	61
4.1.2	Reflexions- und Diskursfähigkeit	62
4.1.3	Professionsbewusstsein	62
4.1.4	Personal Mastery	63
4.1.5	Kooperation und Kollegialität	63
4.1.6	Die sechste Disziplin	64
4.2	Professionalisierungsmaßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung	64
4.3	Ebenen und Faktoren der Professionalisierungsmaßnahmen	66
4.3.1	Reaktion und Einschätzung der Lehrperson	67
4.3.2	Erweiterung der Lehrerinnen- und Lehrerkognition	68
4.3.3	Unterrichtspraktisches Handeln	69
4.3.4	Effekte auf Schülerinnen und Schüler	70
4.3.5	Wirkrelevante Faktoren	71
4.4	Resümee	72
5	<u>ZUM FORSCHUNGSDESIGN</u>	74
5.1	Qualitative Forschung	75
5.2	Expertinnen- und Experteninterviews	77
5.2.1	Explorative Expertinnen- und Experteninterviews	77
5.2.2	Definition von Expertin/Experte	78
5.2.3	Rolle der Interviewenden	79
5.2.4	Die Bedeutung von Leitfäden in Experteninterviews	81
5.3	Planung, Durchführung und Auswertung	83

5.3.1	Auswahl der Befragten	83
5.3.2	Erstellung des Leitfadens	84
5.3.3	Konzept der Durchführung	89
5.3.4	Aufbereitung des Materials	90
5.3.5	Auswertungsverfahren - die qualitative Inhaltsanalyse	91
5.4	Resümee	92
<u>6</u>	<u>ERGEBNISSE</u>	93
6.1	Überblick über die Ergebnisse	94
6.2	Interpretation der Ergebnisse und Ausblick	100
6.3	Resümee	103
<u>7</u>	<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	104
<u>8</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	109
<u>9</u>	<u>ANHANG</u>	116
9.1	Statistiken der Absolventinnen und Absolventen von „Gifted Education“	116
9.2	Darstellung der kategorisierten Aussagen der Interviewten	118
<u>10</u>	<u>VITA</u>	129

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Skalierungstabelle aus dem Leitfaden	87
Tabelle 2: Statistische Daten zu Absolvent/inn/en des Master-Lehrganges "Gifted Education 2" an der Donau-Universität Krems. Quelle: Zentrum für Medienunterstütztes und Individualisiertes Lernen (2012, Unveröffentlichtes Manuskript)	116
Tabelle 3: Statistische Daten zu Absolvent/inn/en des Master-Lehrganges "Gifted Education 3" an der Donau-Universität Krems. Quelle: Zentrum für Mediengestütztes und Individualisiertes Lernen (2012, Unveröffentlichtes Manuskript)	117

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Percentage of Achievement Variance (Hattie, 2003, S. 3)	10
Abbildung 2: Integratives Begabungsmodell von Fischer. (2006, nach Fischer, 2008b, S. 186)	25
Abbildung 3: Innovation des Lebens-, Fach-, Sozial- und Personenbezuges der Bildungsbemühungen nach Gasser (1999, S. 110)	38
Abbildung 4: Die fünf Domänen der Professionalisierung (Kainz et al., S. 8)	64
Abbildung 5: A Model of Teacher Change (Guskey, 2000, S. 139)	69

1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN

1.1 Relevanz der Problematik

„Auf den Lehrer kommt es an.“

(Lipowsky, 2006, S. 47)

Lipowsky zitiert mit dieser Aussage die Meinung vieler Eltern, Schülerinnen/Schüler und Pädagoginnen/Pädagogen. Aber auch Ergebnisse wissenschaftlicher Studien stützen diese These (Hattie, 2003, S. 3).

Nationale und internationale Vergleichsstudien konzentrieren ihre Bemühungen hingegen vorrangig darauf, die unterschiedlichen Performanzen der Lernenden zu erheben, sie zu analysieren und zu veröffentlichen. Wäre es in diesem Zusammenhang nicht sinnvoller zu erforschen, welche Parameter den größten Einfluss auf die Performanzen haben, um dann genau diese ins Zentrum wissenschaftlicher Forschungen zu setzen (ebd., S. 1)?

Kinder kommen mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in die Schule. Sie bringen Begabungen mit, die erkannt und entwickelt werden sollen. Diese Begabungen haben den größten Anteil an den Leistungen der Kinder. Begabungen sind dabei keinesfalls statische Größen, die unveränderlich sind. Vielmehr prägen Lehrerinnen/Lehrer, Schule, Peers und Familie die Entwicklung der Kinder (siehe Abb. 1). Diese Einflüsse werden auch durch aktuelle Begabungsmodelle bestätigt. Vor allem Fischers (2006, S. 186) Interaktives Begabungsmodell betont dabei den Transformationsprozess, auf den Schule, Familie und Peers Einfluss nehmen.



Abbildung 1: Percentage of Achievement Variance
(Hattie, 2003, S. 3)

Die Abbildung 1 zeigt, dass der Einfluss der Lehrpersonen nach den individuellen Voraussetzungen den größten Faktor kindlicher Performanzen ausmacht. Zusammen mit dem Einfluss von Schule und Schulleitung entsteht eine starke Determinante der

Begabungs- und Begabtenförderung. Bildung und Erziehung entwickeln sich dabei immer im Kontext gesellschaftlicher Werte und Strukturen. Gesellschaftliche Strukturen ermöglichen und beeinflussen die Prozesse. Daher ist es wichtig, sie in alle Überlegungen mit einzubeziehen.

Die Kompetenzen, die Lehrpersonen beherrschen müssen, um diesen komplexen Herausforderungen gewachsen zu sein, sind ebenso vielfältig wie anspruchsvoll (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007, S. 2). Sie sind die Architekten einer neuen Lernkultur, in der es Kindern möglich ist, ihre Potenziale zu erkennen und sie frei zu entfalten.

Die Professionalisierung von Lehrpersonen kann daher ein wichtiger Ansatzpunkt der kindlichen Förderung sein. Diese Professionalisierung soll bereits Teil der Ausbildung sein, muss aber in einem berufsbegleitenden Prozess lebenslang vertieft und weiter entwickelt werden. Klar definierte Kompetenzfelder (Schratz et al., 2008, S. 123ff.) umfassen alle wichtigen Dimensionen und Bereiche der Begabungs- und Begabtenförderung. Dabei müssen Pädagoginnen und Pädagogen auch jene Faktoren kennen und beachten, die Einfluss auf die Umsetzung begabender Elemente im Unterricht nehmen.

Ebenso wie Unterricht im Sinne der Qualitätssicherung kontinuierlich reflektiert und evaluiert werden soll, müssen auch jene Professionalisierungsmaßnahmen untersucht werden, die Experten der Begabungs- und Begabtenförderung ausbilden. Absolventinnen und Absolventen dieser Ausbildungen nehmen Einfluss auf ihr direktes und weiteres Umfeld und initiieren Erneuerungsprozesse. Als zentrale Frage stellt sich dabei, ob der Transfer der unterrichtlichen Theorien in die Praxis gelingt.

Begabungs- und Begabtenförderung geschieht nicht im pädagogischen Diskurs oder in einschlägiger Fachliteratur, vielmehr muss sie in jeder einzelnen Klasse gelebt und umgesetzt werden.

1.2 Zielsetzungen und Forschungsfragen

Wie eingangs beschrieben, belegen wissenschaftliche Studien den hohen Anteil von Schule und Unterricht an der Entwicklung der Kinder (Hattie, 2003, 2005; Lipowsky, 2010).

Ziel der Arbeit ist es daher aufzuzeigen, über welche Haltungen, welches Wissen und welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen müssen, um die Entwicklungen und Begabungen aller Kinder individuell fördern zu können.

Die Professionalisierung der Lehrkräfte durch geeignete Aus-, Weiter- und

Fortbildungsmaßnahmen ist im Zusammenhang mit den hohen Erwartungen und Anforderungen ein gerechtfertigter Anspruch.

Eine solche Möglichkeit zur Professionalisierung von Lehrkräften in der Begabungsförderung bietet der zweijährige Masterlehrgang „Gifted Education“ an der Donau-Universität Krems. Inhalte des Lehrganges sind jene Kompetenzfelder der Professionalisierung, die nötig sind, um eine neue, begabende Lernkultur zu gestalten. Diese Kompetenzfelder, in denen sich die Professionalisierung ausbildet, werden u.a. von Schratz et al. (2008, S. 123ff.) definiert.

Die Absolventinnen und Absolventen des Lehrganges nehmen auf ihr direktes Umfeld Einfluss, haben aber als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auch weitreichenderen Einfluss auf die Unterrichtskultur allgemein. Sie sollen ihr erworbenes Wissen einbringen und Inhalte umsetzen.

Über diesen Transfer in die Praxis gibt es bisher noch keine Untersuchungen. So erscheint eine erste explorative Untersuchung der Wirkungen von „Gifted Education“ im Rahmen dieser Forschungsarbeit interessant und berechtigt.

Lipowsky (2010, S. 52ff.) definiert vier Ebenen, auf denen sich die Wirksamkeit von Fortbildungen zeigen.

- Ebene 1: Reaktionen der Lehrkräfte auf die Fortbildungsveranstaltung
- Ebene 2: Wirkungen auf die Kognitionen der Lehrkräfte
- Ebene 3: Wirkungen auf das unterrichtliche Handeln
- Ebene 4: Wirkungen auf die Performanzen der Lernenden

Das vorliegende Forschungsformat eignet sich dazu, die Reaktionen, die Kognitionen und das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte qualitativ zu erheben. Möglicherweise beziehen sich auch einige Aussagen auf die Ebene der Performanzen von Schülerinnen und Schüler. Wichtig ist es, daneben auch Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen, in die Forschung mit einzubeziehen. Dies ist nötig, da man den Prozess der Kompetenzentwicklungen, sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden, im Kontext der bestehenden Bildungsgesellschaft sehen muss.

Bezugnehmend auf die dritte Ebene der Wirksamkeit nach Lipowsky (ebd., S. 57) ergibt sich folgende forschungsrelevante Frage:

„Welche begabungsfördernden Elemente implementieren Pädagoginnen und Pädagogen mit der Ausbildung „Gifted Education“ (Donau-Universität Krems) in ihrem Tätigkeitsbereich?“

Die daran anschließende Subfrage bezieht sich auf die weiteren Ebenen nach Lipowsky (ebd., S. 52ff.).

„Auf welchen Ebenen (nach Lipowsky, 2010) lassen sich Wirkungen des Lehrgangs „Gifted Education“ im Tätigkeitsbereich von Absolventinnen und Absolventen feststellen?“

Die zweite Subfrage soll jene Faktoren im schulischen und gesellschaftlichen Kontext erheben, die diese Wirkungen beeinflussen.

„Welche Faktoren beeinflussen die Umsetzung begabungsfördernder Unterrichtselemente?“

Sollten sich auffällige oder wissenschaftlich interessante Tendenzen zeigen, kann die vorliegende Forschungsarbeit die Voruntersuchung für vertiefende Studien darstellen.

1.3 Vorgangsweise und Methode

In der Arbeit sollen die forschungsrelevanten Themenbereiche und deren Zusammenhänge veranschaulicht und durch bereits vorhandene Studienergebnisse belegt werden.

Im ersten Kapitel wird dazu ein Überblick über den Problemaufriss, die Zielsetzungen und die angewandten Methoden gegeben.

Im zweiten Kapitel werden die der Arbeit zugrunde liegenden Begrifflichkeiten definiert und gegen andere Erklärungen abgegrenzt. Dazu werden jene Begabungsmodelle beschrieben, die auf die Bedeutung der Umwelt und somit auch auf den Einflussbereich von Schule und Unterricht hinweisen.

Begabungen und Begabungsförderung müssen immer im Kontext der jeweiligen Gesellschaft gesehen werden. Die Vielschichtigkeit der Thematik zeigt sich dabei im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und den Bedürfnissen und Rechten der Individuen auf Bildung und individuelle Förderung.

Im Zentrum des dritten Kapitels steht die begabungsfördernde Lernkultur, die durch Lehrpersonen gestaltet und begleitet wird. Welche Dimensionen und Merkmale ermöglichen es Kindern, ihr Potenzial auszuschöpfen? Dazu werden Maßnahmen und

Elemente, die diese neue Lernkultur prägen, dargestellt. Damit diese Elemente im täglichen Unterricht etabliert werden können, müssen Lehrpersonen jene Faktoren kennen und beachten, die darauf Einfluss nehmen.

Der Transfer der unterrichtstheoretischen Inhalte in die Praxis erfordert weitreichende Kompetenzen der Lehrpersonen. Diese werden im vierten Kapitel, das der Professionalisierung im Lehrberuf gewidmet ist, genauer ausgeführt.

Evaluationen können dazu beitragen, Fortbildungen effizienter zu gestalten. Lipowsky (2010) und Guskey (2000, 2002) definieren Ebenen, auf denen Wirkungen von Fortbildungen sichtbar werden.

Diese Ebenen stehen im Mittelpunkt der anschließenden qualitativen Forschung im fünften Kapitel. Durch qualitative, halbstandardisierte explorative Experteninterviews wird erhoben, welche Elemente der Begabungsförderung Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education“ in ihrem Tätigkeitsbereich implementieren. Ergänzend werden die weiteren Ebenen der Wirksamkeit untersucht sowie jene Faktoren, die Einfluss auf die Umsetzung begabender Elemente nehmen.

Absolventinnen und Absolventen dieses Lehrganges wurden bisher noch nicht in Bezug auf die Implementierung der Inhalte des Lehrganges in ihrer Tätigkeit evaluiert. Daher bietet sich das explorative Interview als geeignetes Forschungsmittel an. Explorative Experteninterviews dienen einer ersten Orientierung und thematischen Sondierung (Bogner & Menz, 2009, S. 64). Es werden dazu 5 Pädagoginnen anhand eines Interviewleitfadens befragt. Die Auswertung erfolgt in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung dargestellt und die Forschungsfragen beantwortet.

Obwohl explorative Interviews nicht auf Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit abzielen, kann die nachfolgende Interpretation der Ergebnisse dabei helfen, das Problembewusstsein für die Forschungsinhalte zu schärfen und Hypothesen zu bilden, auf die weitere Forschungsfelder zurückgreifen können (Bogner & Menz, 2009, S. 64).

2 BEGABUNG

Geschichtlich gesehen wird deutlich, dass außergewöhnliche Taten und herausragende Leistungen die Menschheit bereits seit der **Antike** beschäftigen (Ziegler, 2008, S. 9). Während Talente und Begabungen in unserem Sprachraum bis weit ins 16. Jahrhundert stark an Theologie und Mythologie gebunden waren, veränderte sich die Sichtweise durch den **Protestantismus** stark. Erstmals wurden Leistungen nicht als Gottes Gaben oder Schöpfung gesehen, sondern enger an die Person gekoppelt. In der **Renaissance** wurden vor allem die individuelle Freiheit und die sinnvolle Nutzung, um persönliche Ziele zu erreichen, von Begabungen bekräftigt. Zur Zeit der **Aufklärung** im 17. und 18. Jahrhundert, wurde erstmalig die Fähigkeit, eigenständig und kritisch zu denken fokussiert. Die Möglichkeit, durch eigene Kraft Erkenntnisse zu gewinnen und zu konstruieren, kann als Ursprung oder Voraussetzung dafür gesehen werden, dass nach heutigem Anspruch der Mensch im Sinne des selbstregulierten, eigenverantwortlichen Lernens selbst für seinen Wissenserwerb verantwortlich ist. (ebd., S. 9ff.)

2.1 Definitionen und Abgrenzungen der Begrifflichkeiten

So vielfältig und verzweigt der Ursprung des Begabungsbegriffes zu sehen ist, stellen sich auch die Versuche dar, einen einheitlichen modernen Begabungsbegriff zu definieren.

Aus dem Bestreben, das Phänomen der besonderen Begabungen zu erfassen, zu analysieren und zu beschreiben, entstand eine Unzahl an Definitionsversuchen. Hany erfasste 1987 bereits über 100 unterschiedliche Hochbegabungsdefinitionen (zitiert durch Ziegler, S. 14f.).

In diesem Bewusstsein erheben die folgenden Abschnitte keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder vollständige Erfassung der Begrifflichkeiten. Vielmehr soll das Verständnis der Begriffe, das dieser Arbeit zugrunde gelegt ist, dargestellt und von anderen Sichtweisen abgegrenzt werden.

2.1.1 Intelligenz, Begabung und Hochbegabung

Der moderne Begabungsbegriff wurde im Laufe der Jahrhunderte weitgehend säkularisiert. Aktuelle Begabungs- und Talentprofile basieren auf den Ansprüchen der individuellen Nutzbarkeit (Aufklärung). Im 20. Jahrhundert wurde der Gedanke der Kreativität hinzugefügt (ebd., S. 13). Durch wirtschaftliche Interessen etablierten sich Verfahren der Eignungsdiagnostik, um Begabungen zu erfassen. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Begabungs- und Begabtenförderung begannen erst vor ca. 140 Jahren.

Der Begriff Intelligenz wird dabei oft (zu Unrecht) synonym mit dem Begriff Begabung verwendet.

Aus der lateinischen Übersetzung bezieht sich **Intelligenz** auf „Verstand“ oder „Einsicht“ und stellt vor allem kognitive Fähigkeiten der Personen dar (Neubauer & Stern, 2009, S. 13). Überdurchschnittliche Intelligenz wird meist ab einem Intelligenzquotienten (IQ) von 130 definiert. Sie gilt nach wie vor als ein zentrales Merkmal für (Hoch)Begabung, obwohl es sich letztlich nur um eine wissenschaftlich oder gesellschaftlich vereinbarte Bezugsgröße handelt (Weigand, 2008, S. 34). Der Begriff **Begabung** setzt weiter an. Er beinhaltet auch besondere soziale, sportliche, kreative, künstlerische oder emotionale Leistungen (Neubauer & Stern, 2009, S. 13). Unabhängig davon, in welchem Bereich diese Leistungen erbracht werden, gelten Begabungen in den meisten gängigen Begabungsmodellen als überdurchschnittliche oder sogar herausragende Fähigkeiten oder zumindest dem Potenzial dazu (Schenz, 2011, S. 49).

Geht man allerdings aus anthropologischer Sicht von der Person aus, weist jeder Mensch Begabungen auf, die Unterscheidung in Begabte, weniger Begabte und Hochbegabte ist in diesem Sinne lediglich eine Unterscheidung der Ausprägung, aber keine grundsätzliche Kategorisierung (Weigand, 2008, S. 33).

Für Schenz (2011, S. 49) ist der Begabungsbegriff sehr eng an den Bildungsbegriff gebunden und an die Annahme, dass jeder Mensch bildsam ist. Unter Bildsamkeit versteht sie die Annahme, dass Menschen „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines Bildungsprozesses erwerben und ausformen .. können.“ (ebd., S. 49) Im Bewusstsein, dass jeder Mensch bildsam ist, liegt es aber an jedem Einzelnen, diese aufzugreifen und selbstbestimmt zu gestalten (ebd., S. 50).

Hochbegabungsforschung ist heute als Grundlagenwissenschaft und angewandte Wissenschaft anerkannt, deren Konzepte und Programme zur Identifikation und Förderung von Talenten und Hochbegabungen genutzt werden (Ziegler, 2008, S. 7). Die Abgrenzung zur **Begabungsforschung** erweist sich dabei als schwierig und keinesfalls trennscharf.

Der Begriff der **Hochbegabung** wurde im deutschsprachigen Raum von Mönks erstmals 1963 geprägt (ebd., S. 7). International wird häufig nur der Begriff Begabung verwendet. Viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wie auch Ziegler (ebd., S. 15), verwenden beide Begriffe synonym. Diese synonyme Verwendung würde auch aus anthropologischer Sicht gerechtfertigt erscheinen. Heute ist der (Hoch)Begabungsbegriff, trotz der Kritik einer möglichen Elitebildung, eindeutig positiv besetzt (ebd., S. 13).

Da der Begriff der Hochbegabung nicht nur wissenschaftlich geprägt wird, sondern vor

allem auch aus der „Beurteilung“ der Gesellschaft entsteht, ist dieser immer auch im kulturellen und historischen Wandel und Kontext zu sehen. Somit ist der Versuch, eine allgemeingültige Theorie zu postulieren, obsolet.

Um das „prototypische Bild“ der/des (Hoch)Begabten in der Öffentlichkeit darzustellen, zitieren Ziegler (2008, S. 13f.) und Stednitz (2009, S. 40f.) Sternberg und Zhang (1995), die dazu fünf Kriterien festlegen:

1. Exzellenzkriterium: Deutliche Überlegenheit ist in mindestens einem Gebiet vorhanden.
2. Seltenheitskriterium: Die Person besitzt die hohe Ausprägung einer Eigenschaft, die bei anderen nicht so hoch ausgeprägt ist (z. B. Intelligenz).
3. Produktivitätskriterium: Personen können besondere Produkte herstellen oder besondere Handlungen durchführen (z. B. Sport und Kunst).
4. Beweisbarkeitskriterium: Die Hochbegabung kann willentlich zu Testzwecken unter Beweis gestellt werden.
5. Wertekriterium: Der relevante Bereich ist gesellschaftlich wichtig und geschätzt.

Wenngleich diese Kriterien nicht die einzige Möglichkeit sind, (Hoch)Begabungen zu definieren und zu analysieren, so geben sie doch gute Anhaltspunkte zur Identifikation besonderer Fähigkeiten.

In der Gesellschaft, aber auch unter Lehrenden lassen sich jedoch Vorurteile verorten, die ein objektives Bild der Hochbegabten erschweren. Die Meinung, dass Hochbegabte in allen Bereichen exzellente Leistungen erbringen müssen, ist dabei weit verbreitet.

In den Begabungsmodellen wird (Hoch)Begabung als vielschichtiges Konstrukt ausgewiesen und oftmals als Potenzial des Menschen gesehen. Dies entspricht sowohl der Tatsache, dass Begabungen durch lebenslange Prozesse beeinflusst und verändert werden können, als auch aktuellen Erkenntnissen der Neurobiologie, in denen die Leistungsfähigkeit des Gehirns als plastische und keinesfalls statische Größe anzusehen ist (Kozel, 2011, S. 22; Stednitz, 2009, S. 21; Neubauer & Stern, 2009, S. 31).

Vor allem im Einzelfall sind Etikettierungen in „hochbegabt“ und „nicht hochbegabt“ aufgrund einzelner Merkmale oder Kriterien, wie z.B. hoher Intelligenz, unzuverlässig und sollen daher vermieden werden.

Während die Begriffe Begabung und Hochbegabung demzufolge durchaus gleichberechtigt im Kontext angewandt werden, ist die Gleichsetzung von Intelligenz, (Hoch)Begabung und Leitungsexzellenz zwar gesellschaftlich weit verbreitet, aber wissenschaftlich gesehen, trotz bestehender Verbindungen, nicht bestätigt.

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe im Rahmen der Begabungsforschung weiter definiert, eingeordnet und einander gegenübergestellt.

2.1.2 Intelligenz versus Leistungsexzellenz

Gesellschaftliche Relevanz gewinnen Intelligenz- und Begabungsforschung durch die Erkenntnis, dass leistungsexzellente Personen mehr Wohlstand erwerben können und für kulturellen, gesellschaftlichen und technischen Fortschritt stehen. Intelligenz trägt außerdem, entsprechend Studien der letzten 20 Jahre, auch zur körperlichen und seelischen Gesundheit bei (Neubauer & Stern, 2009, S. 99). In diesem Zusammenhang sollen die Begriffe näher betrachtet und einander gegenübergestellt werden.

Viele Definitionen von **Intelligenz**, die in den letzten Jahrzehnten auch nichtkognitive Fähigkeiten, mit einschließen, haben die Diskussion über Intelligenz öffentlich präsent gemacht. Diese breitere Sichtweise von Intelligenz wird allerdings von den meisten Intelligenzforschenden nicht unterstützt. Sie verstehen multiple Intelligenzen (Gardner, 2005), die emotionale Intelligenz nach Goleman oder die Erfolgsintelligenz nach Sternberg eher als Persönlichkeitsmerkmale von Menschen (Neubauer, 2009, S. 15).

Weitgehend stimmen psychologische Intelligenzforschende aber darüber überein, dass die Fähigkeit sich in neuen Situationen zurechtzufinden und Lösungen für Aufgaben zu finden, bei denen man nicht auf bestehende Lösungsansätze zurückgreifen kann, Intelligenz definiert. Dieser Begriff wird in den USA zumeist mit „*general cognitive ability* (also allgemeine kognitive Fähigkeit) umschrieben“ (ebd., S. 15; Hervorhebung im Original).

Auf der Suche nach Messinstrumenten entstanden im 20. Jahrhundert psychometrische Tests, die vorrangig den Intelligenzquotienten (IQ) feststellen. Dieser gibt die Intelligenz der einzelnen Person im Vergleich zur Population an. Der IQ als alleiniges Merkmal für Hochbegabung gilt allerdings nur in monokausalen Begabungsmodellen.

Dennoch wird der IQ weiter dazu benutzt, die Anzahl der (Hoch)Begabten zu definieren. Ziegler (2008, S. 16) fasst zusammen, dass durch unterschiedliche Grenzziehungen die Anzahl der (Hoch)Begabten zwischen den oberen 1% (Terman) und 20% (Renzulli) der Intelligenzverteilung differiert.

Wissenschaftlich fundierte aktuelle Testverfahren zur Klärung einer Hochbegabung definieren allerdings neben dem IQ zumeist differenzierte Fähigkeiten und bestätigen „lediglich“ das **Potenzial zur Hochleistung**. Auch hier wird von einer Gleichsetzung von

Intelligenz, (Hoch)Begabung und Hochleistung Abstand genommen. Diese möglichst differenzierte Analyse und Beschreibung der individuellen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen des einzelnen Menschen in Testverfahren erscheint, vor dem Hintergrund der oft verwirrenden und uferlos scheinenden Diskussion um allgemeingültige Definitionen, sinnvoll.

Über die Prognosekraft des IQ für **Leistungsexzellenz** gibt es wissenschaftlich unterschiedliche Auffassungen. Unbestritten ist, dass Intelligenz als alleinige Größe zur Vorhersehbarkeit von Leistungsexzellenz nicht geeignet ist. Es besteht allerdings eine hohe Korrelation zwischen Intelligenz, Schulerfolg und Lebenserfolg. Bereits ein IQ von 118-120 gilt als sehr gute Voraussetzung dafür, Leistungsexzellenz zu zeigen (Ziegler 2008, S. 37; Neubauer & Stern, 2009, S. 242). Die genauen Zusammenhänge sind allerdings durchaus komplex und immer wieder Thema wissenschaftlicher Diskurse (Perleth, 2008, S. 59; Neubauer & Stern, 2009, S. 95ff.; Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 14).

Der Umkehrschluss, dass Menschen ohne überdurchschnittliche Intelligenz keinen Erfolg haben können, ist allerdings nicht generalisierbar. Faktoren wie persönliche Determinanten und Umwelt können den Transformationsprozess beeinflussen.

Hier postuliert Weinert (zitiert nach Fischer, 2006, S. 66), dass „Lernen [...] der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung [ist].“

So sind sämtliche Bemühungen, das Potenzial von Lernenden zu erheben und zu klassifizieren, ausschließlich dann sinnvoll, wenn sie als Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen dienen, um alle Begabungen zu identifizieren und persönliche Lernarrangements zu gestalten.

Wenngleich schulische Begabungsförderung vorrangig darauf abzielt, die Potenziale aller Lernenden bestmöglich zu entwickeln und zu fördern, ungeachtet in welcher Ausprägung diese vorhanden sind, gilt es auch herausragende Begabungen zu identifizieren, um diesen Kindern und Jugendlichen die Ausbildung ihrer Leistungsexzellenz zu ermöglichen (Weilguny et al., 2011, S. 13).

Für die Gestaltung effektiver Lernprozesse kann die Expertiseforschung wissenschaftlich unterlegte Erkenntnisse beitragen. Ihr Forschungsgegenstand sind Personen, die bereits herausragende Leistungen erbringen. Sie beschäftigt sich damit, WIE diese Leistungsexzellenz entstehen kann (Ziegler, 2008, S. 34).

Expertinnen und Experten zeigen ihre besonderen Leistungen vorrangig in einer

bestimmten Domäne, in der sie sich von Novizen durch die Leistungswahrscheinlichkeit, die Informationsaufnahme, die Wissensbasis, die Abrufbarkeit des Wissens, die Problemanalyse, die Selbstbeobachtung, die Strategieranwendung und den kognitiven Aufwand unterscheiden (ebd. S. 35). Dazu ist organisiertes, intensives und zielorientiertes Üben, Deliberate Practice, über eine 10 jährige Zeitspanne nötig, um qualitative und quantitative Qualitätsfaktoren sicherzustellen (ebd.).

Alle Aktivitäten der Lernenden sollen explizit auf deren individuellen Lernzuwachs ausgerichtet sein. Ausreichende Übungsgelegenheiten ermöglichen eine begabungsfördernde Fehlerkultur, in der Fehler analysiert und korrigiert werden können. Die Erstellung individueller Lern- und Trainingspläne, die dem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst sind, sowie qualifiziertes Feedback sind dabei weitere wesentliche Aufgaben begleitender Lehrpersonen. Diese generalisierten Anforderungen an erfolgreiche Lernprozesse verhelfen nicht nur zur Leistungsexzellenz, sie sind vielmehr dazu geeignet, allen Lernenden die eigenen Potenziale zu erschließen. Diese Anforderung entspricht den Grundsätzen der Begabungsförderung, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

2.1.3 Begabungs- und Begabtenförderung

Die konkrete Bezeichnung Begabungs- und Begabtenförderung ist vor allem in Österreich gebräuchlich, im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe eher einzeln verwendet. Geht man, wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, davon aus, dass Menschen mit individuellen Begabungen ausgestattet sind, dann sind alle Menschen (in unterschiedlichem Ausmaß) Begabte. So gesehen beschäftigt sich in diesem Verständnis die Begabungs- und Begabtenförderung mit den Begabungen und den Begabten, also mit Fähigkeiten **und** Personen. Stellt man aus humanwissenschaftlicher Sicht die Person in den Mittelpunkt der Forschung, erscheint diese strikte Trennung/Unterscheidung wenig sinnvoll. Vielmehr rückt die ganzheitliche Sicht der Person **mit** all ihren Begabungen und Fähigkeiten ins Zentrum des Interesses. So ist es nachvollziehbar, dass in der Begabungsförderung die Begabungen der Lernenden Ausgangspunkt und Ziel aller Überlegungen darstellen und die Begabtenförderung auf die (besonderen) Begabungen einzelner Kinder und Jugendlichen abzielt (Weigand, 2008, S. 35).

Begabungsförderung und Begabtenförderung sind demnach keine unterschiedlichen Forschungsbereiche, sondern betrachten eher unterschiedliche Facetten eines Themas und werden in den folgenden Kapiteln durchaus auch im gleichen Kontext verwendet.

Auf die Thematik und Problematik zwischen begabt, wenig begabt und hoch begabt zu unterscheiden, wurde im vorigen Abschnitt bereits eingegangen. Der Terminus Begabtenförderung wird daher in dieser Arbeit nicht ausschließlich für die Förderung besonders begabter oder motivierter Personen verwendet, sondern beschreibt die Förderung der Potenziale **aller** Kinder und Jugendlichen, ungeachtet der Ausprägung ihrer Begabungen.

Möchte man gezielt die Förderung besonders begabter Personen oder Personen mit besonderer Leistungsexzellenz in einer bestimmten Domäne hervorheben, treffen Bezeichnungen wie Exzellenzförderung oder Förderung besonders Begabter auf diese Bereiche zu (Weilguny et al., 2011, S. 13ff.).

Wenngleich man diese Richtung keinesfalls vernachlässigen oder ausgrenzen darf, stehen vor allem die allgemeinen Ziele und Aufgaben der Begabungsförderung im Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit.

Bildung im Allgemeinen, aber auch Begabungsförderung und Exzellenzförderung zielen neben der Personalisation, bei der die Förderung individueller Anlagen einer Person im Zentrum des Interesses steht, auch auf die Sozialisation und die Qualifikation der Person ab. Der Mensch soll seine Begabungen entwickeln und diese auch zum Wohle der Gemeinschaft einsetzen, um so auch zu einer Werteerhaltung beizutragen. Spezifische Qualifikationen, Fachwissen und Fähigkeiten unterstützen Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Kultur und Sport (ebd., 2011, S. 17).

Besonders dieses Spannungsfeld zwischen Person, Gemeinschaft und Gesellschaft wird in weiteren Kapiteln thematisiert und analysiert.

Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Intelligenz, Begabungen, Lernprozessen und Leistungsexzellenz bilden die Grundlagen für aktuelle Begabungsmodelle. Diese werden im folgenden Abschnitt präsentiert.

2.2 Begabungsmodelle im Fokus von Schule und Unterricht

(Hoch)Begabungsmodelle sollen das Phänomen der besonderen Begabung beschreiben, aber auch Erklärungsmodelle für die Entstehung von (Hoch)Begabungen bieten. Sie spiegeln dabei den aktuellen Stand von Forschung und Wissenschaft und beeinflussen somit direkt oder indirekt die vorherrschende Sicht von Bildung und Unterricht.

Innerhalb dieser Modelle lässt sich im geschichtlichen Aufriss ein Wandel feststellen. Machte man zu Beginn des 20. Jahrhunderts in monokausalen Modellen noch einzelne Faktoren wie Intelligenz für Hochleistungsverhalten verantwortlich, erweitern neuere

multikausale Erklärungsmodelle diese Sichtweise deutlich. Allerdings lassen sich auch innerhalb der multifaktoralen (Hoch)Begabungsmodelle weiterführende Entwicklungen feststellen, die versuchen, dem komplexen Konstrukt der Begabungsforschung gerecht zu werden (Ziegler, 2008, S. 45).

In den folgenden Abschnitten soll ein Überblick über Begabungsmodelle und deren Entwicklung gegeben werden. Besonders wird dabei auf jene eingegangen, die den Einfluss von Pädagoginnen und Pädagogen auf Lernprozesse hervorheben.

2.2.1 Monokausale (Hoch)Begabungsmodelle

Monokausale Ansätze in der Begabtenforschung führen herausragende Leistungen auf das Vorhandensein einzelner Faktoren wie hohe Intelligenz oder vorangegangene hohe Leistungen zurück. Ziel ist es, Talente möglichst früh zu identifizieren und zu untersuchen. In der Expertiseforschung geht man den umgekehrten Weg. Hier versucht man zu erklären, was leistungsexzellente Personen zur Leistungsexzellenz befähigt und wie diese erworben werden kann (ebd., S. 34). In diesem Zusammenhang wird Deliberate Practice als wesentlicher Faktor der Leistungsexzellenz benannt. Darunter versteht man eine aktive, zielgerichtete, hochorganisierte Lernaktivität, die stets auf die Verbesserung der eigenen Leistung ausgerichtet ist (ebd., S. 41). Wenngleich Lehrerinnen/Lehrer, Trainerinnen/Trainer und Mentorinnen/Mentoren auf diese Lernprozesse Einfluss nehmen, wird Leistungsexzellenz auch hier auf eine einzige Ursache, nämlich das Lernen, reduziert. Die epistemologischen Haltungen der Lehrenden unterscheiden sich somit entscheidend, abhängig davon, welche Ansätze der Begabungsforschung sie verfolgen.

Intelligenz, vorangegangene Leistungen und Lernen als einzige Faktoren von (Hoch) Begabungen, können diesem Phänomen allerdings nicht gerecht werden. Es sind dazu multikausale Ansätze nötig.

2.2.2 Multikausale (Hoch)Begabungsmodelle

Multikausale (Hoch)Begabungsmodelle erhöhen die Komplexität. Es werden mehrere Faktoren der Begabung postuliert und auch die Umweltfaktoren als Moderatoren von Hochbegabung definiert. Anders als in der Expertiseforschung, in der die Einflussnahme durch die Umwelt ausschließlich in Bezug auf den Lernprozess untersucht und belegt wird, sieht man Umweltfaktoren in multikausalen Begabungsmodellen differenzierter und weitreichender. Leistungsexzellenz wird in multikausalen (Hoch)Begabungsmodellen in vielfältigen Bereichen wahrgenommen und anerkannt. Dies erfordert auch die Untersuchung unterschiedlicher Ursachen und komplexere Erklärungen.

Innerhalb der multifaktoriellen (Hoch)Begabungsmodelle unterscheidet Ziegler (ebd., S. 48) zwischen additiven Modellen, Interaktionsmodellen und systemtheoretischen Ansätzen. Zieglers Aktiotop-Modell (2008, S. 52ff.; 2011, S. 26ff.) als systemischer Ansatz bezieht eine umfassende Lebensweltanalyse mit ein. Die Darstellung dieser komplexen Systeme erfordert eine ausführlichere Analyse, daher sollen im Folgenden ausschließlich additive Modelle und Interaktionsmodelle auf die Komponente Umwelt analysiert werden.

Additive Modelle

In den 1970er Jahren entwickelte Renzulli das **Drei-Ringe-Modell** aus der Erkenntnis, dass hohe intellektuelle Fähigkeiten alleine nicht für Hochbegabungen und Hochleistungen ausreichen. Er definierte Hochbegabung als Schnittmenge von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Kreativität und Motivation. Eine hohe Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale definiert nach Renzulli Hochbegabung (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001)

Sein Bestreben gilt nicht vorrangig einer Definition von Hochbegabung. Vielmehr hält er fest, dass überdurchschnittliche Leistungen nicht ausschließlich über den IQ zu erklären sind und die Bereitschaft zur Hochleistung in schulischen Förderkonzepten geweckt werden kann. Erst in späteren Spezifizierungen unterlegt er sein Modell mit einem Hahnentrittmuster, das eine Vielzahl weiterer wechselseitig wirksamer Einflüsse wie Mut, Optimismus, Liebe zum Thema, Sensibilität, Energie, Visionen, aber auch das Umfeld darstellen soll (Renzulli, 2008, S. 76).

Bereits 1985 erweiterte Mönks Renzullis Modell um die Umweltfaktoren Schule, Peers und Familie. In seinem **triadischen Interdependenzmodell** fungiert das Individuum mit seinen sozialen Kompetenzen als Bindeglied zwischen den beiden Triaden (Mönks, 1999, S. 65).

Sowohl Renzulli als auch Mönks gehen mit ihren additiven Modellen davon aus, dass eine hohe Ausprägung aller, oder zumindest wesentlicher Teilbereiche, für eine Hochbegabung nötig ist (Ziegler, 2008, S. 48). Beide setzen Hochbegabung implizit mit Hochleistung gleich. Die Thematik der Underachiever, also jener Personen, die entgegen den Erwartungen niedrige Leistungen erbringen, wird dabei weitgehend außer Acht gelassen.

Interaktionsmodelle

In neueren Interaktionsmodellen, wie etwa von Gagné, Heller und Fischer, kann man

feststellen, dass die Begriffe Begabung und Leistung nicht mehr synonym verwendet werden und die Transformation von Potenzial in Performanz in den Fokus rückt (Fischer 2008a, S. 66). Dieser Paradigmenwechsel belegt den Anspruch, Begabung und Begabtenförderung als komplexes Konstrukt wahrzunehmen. Die Auseinandersetzung mit diesen aktuellen Modellen führt bei den Lehrpersonen zu einer Neuorientierung und beeinflusst ihre Haltung zu und ihre Sichtweise von Schule und Unterricht.

Im **Münchener Hochbegabungsmodell** differenziert Heller die Begabungsfaktoren in intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, praktische Intelligenz, künstlerische Fähigkeiten, Musikalität und psychomotorische Fähigkeiten. (Heller, 2005, S. 18; Ziegler, 2008, S. 50) Dies erfolgt in Anlehnung an die multiplen Intelligenzen nach Gardner (Gardner, 2005; Fischer, 2008a, S. 65; Stednitz, 2009, S. 42-46), die der Bestimmung von hervorragenden schulischen und außerschulischen Leistungsbereichen dienen. Auffällig ist dabei, dass diese Prädiktoren nicht nur den akademischen Bereich, sondern auch Bereiche wie Kunst und Sport miteinbeziehen (Fischer 2008a, S. 68). Diese Begabungsfaktoren stehen in Wechselwirkung mit nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen. In Hellers Modell finden sich unter anderen die Umweltmerkmale Instruktionsqualität und Schulklima, sowie die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale Leistungsmotivation, Lern- und Arbeitsstrategien, Arbeitsverhalten und Prüfungssorge als Moderatoren (Heller, 2005, S. 18, Ziegler, 2008, S. 50f.). Diese Faktoren unterliegen dem Einfluss der Lehrenden. Die Instruktionsqualitäten der einzelnen Lehrpersonen werden durch fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen geprägt. Pädagogische Handlungsweisen und Kommunikations- und Kooperationskompetenzen tragen maßgeblich zu einem Schulklima bei, in dem Lernende motiviert werden, durch adäquates Lerncoaching Lernerfolge erleben und so ein positives Selbstkonzept aufbauen können. Auch die Lern- und Arbeitsstrategien werden in Hellers Modell als bedeutsam hervorgehoben. Diese Strategien müssen in gut inszenierten Lernarchitekturen erworben und trainiert werden, da sie auch bei (hoch)begabten Kindern nicht selbstverständlich verfügbar sind (Fischer, 2008a, S. 186f.). In Hellers Modell findet man allerdings keine konkreten, direkten Wechselwirkungen zwischen den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und den Umweltmoderatoren. Anders ist dies in Fischers **Integrativem Begabungsmodell**. Sein Modell basiert auf fundamentalen Elementen Hellers, Gagnès, Mönks' und Gardners, allerdings liegt sein Fokus auf dem Lern- und Entwicklungsprozess, durch den Lernende ihr Potenzial in

Performanz transformieren können (Fischer, 2008b, S. 185).

In seinem Modell (siehe Abb. 2) differenziert er das Potenzial unter anderen in verbale, numerische, räumliche, musisch-künstlerische, psychomotorische und sozial-emotionale Begabungsformen. Um dieses Potenzial in Performanz in den Bereichen Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Technik, Musik, Kunst, Sport und Sozialverhalten umzuwandeln, muss ein Lern- und Entwicklungsprozess erfolgen.

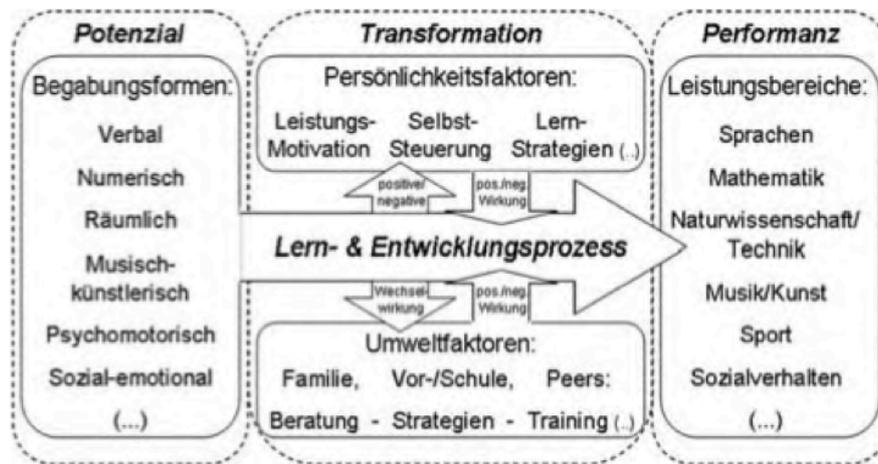


Abbildung 2: Integratives Begabungsmodell von Fischer.
(2006, nach Fischer, 2008b, S. 186)

Dieser Prozess wird durch Persönlichkeitsfaktoren und Umweltfaktoren geprägt, die einander wechselseitig beeinflussen. Besonders bei Kindern mit hohen Begabungen und/oder Leistungsschwierigkeiten wirken sich Probleme im Kontext der Umweltfaktoren Familie, Schule und Peers negativ aus. Gleichzeitig belegen Studien, dass der Einfluss einer hohen Unterrichtsqualität vor allem in den ersten Schuljahren kompensatorisch einwirken kann (Lipowsky 2006, S. 49). Unzureichende Herausforderungen oder inadäquate Anforderungen können dagegen zu einer Vermeidungs- oder Verweigerungshaltung führen. Fischer unterstreicht den Anspruch, dass individuelle Förderansätze sowohl Kindern mit Defiziten als auch leistungsstarken Kindern ermöglichen, Strategien zu erwerben, um individuelle Lernprozesse erfolgreich und selbstreguliert erleben zu können (Fischer 2008b, S. 186).

Die Persönlichkeitsfaktoren Lernstrategien, Selbstregulation und Leistungsmotivation stehen in direkten Wechselwirkungen mit den fördernden oder hemmenden Umweltfaktoren. Fischer postuliert auch damit die Bedeutung von adäquaten Förderkonzepten, in deren Fokus er Strategien des selbstgesteuerten Lernens stellt.

Mangelnde Methodenkompetenz seitens der Lehrkräfte und geringe Selbstmotivation sind oftmals Gründe für begabte Underachiever und erwartungswidrige Minderleister (Fischer 2006, S. 68). Fischer weist somit explizit auf die Bedeutung der Transformationsebene und den Einfluss von Schule und Unterricht hin. Diese Ebene ist auch in seinem Integrativen Begabungsmodell klar ersichtlich (siehe Abb. 2).

Durch diese Neuorientierung gewinnt der Lernprozess an Bedeutung und der Einfluss der Umwelt wird in aktuellen Modellen der Begabungsforschung als wichtiger Bestandteil impliziert.

Schule als ökologischer Ausschnitt der Lebensumwelt der Kinder erfüllt funktionsspezifische Aufgaben (Baake 1999, S. 113). Um diesen Herausforderungen im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung gerecht werden zu können, braucht es auf allen Ebenen Verantwortliche, die sich diesem komplexen Auftrag, im Sinne einer neuen Lernkultur, kompetent und engagiert zuwenden.

2.3 Begabungsförderung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft

Das Recht jeden Kindes auf Bildung und Erziehung ist nicht nur aus pädagogischer Sicht, die das Individuum als *für sich selbst* wertvolles Ganzes betrachtet, anerkannt. Durch pädagogisches Handeln soll jedes Kind dabei unterstützt werden, die eigenen Potenziale zu erkennen und zu entfalten, um als mündiger, kritikfähiger Mensch an der Gesellschaft teilhaben zu können (Schenz, 2011, S. 47). Auch aus gesellschaftlicher Perspektive erscheint das Fördern und Fordern von Begabungen sinnvoll. Hier steht allerdings nicht jener Wert, den das Individuum für sich selbst darstellt im Vordergrund, sondern die für die Gesellschaft verwertbaren Qualifikationen. Die „Humanressource“ Begabung steht im Fokus von Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst und Sport und gilt als gute Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung der eigenen Zukunft und der Weiterentwicklung der Gesellschaft (Rosner, Weilguny & Weixlbaumer, 2007, S. 18f.; Schenz, 2011, S. 45ff.).

Somit bewegt sich der Umgang mit Begabungen in einem Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen der Individuen und „... politisch-strategischen Bemühungen, Interessen und Erwartungen zur Weiterentwicklung der Gesellschaft ...“ (Schenz, 2011, S. 46).

Bildung und Erziehung finden immer im Kontext der jeweiligen Gesellschaft, ihren Werten und Zielen, statt. Lehrpersonen übernehmen sowohl Verantwortung für die Lernenden, als auch gegenüber der Gesellschaft. Lernende sollen ihr individuelles Potenzial ausschöpfen und es zum Wohle der Gemeinschaft einsetzen.

Wenngleich die pädagogischen Forderungen für alle Lehrpersonen zentral sind, können sie

nur im Dialog mit der Gesellschaft gesehen werden.

Sucht man nach Begründungen für die Umsetzung von Begabungs- und Begabtenförderung findet man bei Margit Stamm (1999, S. 11) fünf Hauptargumente, die im Folgenden dargestellt werden. Sie stellen die Grundlage aller Initiativen dar, und bestätigen den Anspruch auf Chancengerechtigkeit und die Notwendigkeit, soziale Aspekte mit einzubeziehen.

2.3.1 Begabungs- und Begabtenförderung als rechtlicher Anspruch

Auch wenn man meinen könnte, dass der rechtliche Anspruch auf Förderung erst in den letzten Jahren im Schulwesen angekommen wäre, belegen einige Fakten das Gegenteil. Das Recht auf Akzeptanz und Förderung der individuellen Begabungen findet sich schon früh als Grundrecht in diversen nationalen und internationalen Vereinbarungen wieder. 1959 erstellte die UNO die „Declaration of the Rights of the Child“, die das Recht der Kinder auf Erziehung festhält, um ihre Potenziale zu entwickeln. 1960 legte eine UN Konvention erneut diese Grundrechte fest. In Österreich wurden 1962 im Schulorganisationsgesetz (SchOG) die ersten Weichen für die Begabungs- und Begabtenförderung gestellt. Schule hat „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend [...] durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“ (SchOG, 2009, § 2/1). Das Schulorganisationsgesetz weist explizit darauf hin, dass der Unterricht an die jeweiligen Entwicklungsstufen und Bildungswege der Kinder und Jugendlichen angepasst werden soll, und impliziert damit bereits Ansätze individueller Fördermaßnahmen.

Die Education For All Initiative (EFA-Initiative) der UNO im Jahr 2000 weist auf Bildung als Instrument gegen Armut hin. Am Weltbildungsforum in Dakar einigten sich die Experten aus 164 Ländern verbindlich auf sechs EFA-Ziele, die eine qualitative und quantitative Bildungsexpansion bis zum Jahr 2015 postulieren. Langthaler (2005) fasst dazu die wesentlichen Inhalte in einem working paper zusammen. Darin sind der Ausbau der frühkindlichen Erziehung, die Gewährleistung einer unentgeltlichen, obligatorischen und qualitativ hochwertigen Grundschulbildung für alle Kinder, insbesondere auch für benachteiligte Kinder und Minderheiten, zentrale Themen. Ferner steht auch die Alphabetisierung von Erwachsenen und deren Zugang zu Grund- und Weiterbildung im Interesse der Bildungsinitiative. Besonders hervorgehoben wird in mehreren Zielen die Gleichberechtigung der Geschlechter, mit dem Schwerpunkt, die Lernchancen der Mädchen zu verbessern. Um diese anspruchsvollen Ziele zu erreichen, müssen UN-

Organisationen, Regierungen und diverse andere Organisationen zusammenarbeiten. Wichtig ist die gesellschaftliche Unterstützung dieser Ziele, um deren Umsetzung auf breiter Basis zu gewährleisten (ebd., S. 3).

Auch auf nationaler Ebene steht die Entwicklung der Leistungspotenziale der Kinder und Jugendlichen immer wieder im Fokus unterschiedlicher Initiativen, Erlässe und Bescheide. 2005 wurde der Erlass „Besser Fördern“ des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Rundschreiben Nr. 11 (BMUKK, 2005, S. 1ff.) als unbefristet geltende Maßnahme der individuellen Förderung herausgegeben. Er sieht ein verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept für österreichische Schulen vor, mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale zu unterstützen und damit gleichermaßen Lernversagen zu verhindern. Förderung soll durch intensives Individualisieren, differenzierte Unterrichtsgestaltung und zusätzliche Maßnahmen wie Freigegegenstände, Unverbindliche Übungen und Förderunterricht stattfinden. Im Erlass werden explizit Kinder mit Lernschwächen ebenso erwähnt wie Kinder mit besonderen Begabungen. Dies entspricht den pädagogischen Anforderungen der Begabungs- und Begabtenförderung und bedingt ein pädagogisches Gesamtkonzept aller an der Schulpartnerschaft beteiligten Personen und Institutionen. Entwicklung und Umsetzung dieser Förderkonzepte erfordern ein hohes Maß der Professionalisierung aller Pädagoginnen und Pädagogen. Die Notwendigkeit der Qualifikation und Evaluation wird betont. Diese besonderen Ansprüche an begabende Lehrpersonen stehen auch im Zentrum des Kapitels 4 zur Professionalisierung im Lehrberuf.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) brachte 2009 den „Grundsatzterlass der Begabtenförderung“ im Rundschreiben Nr. 16/2009 heraus. Darin wird die Begabungsförderung, als Möglichkeit, die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, angeführt. Diese beinhaltet, im Sinne der Chancengleichheit, auch die Förderung besonders Begabter. Grundlage dieses Erlasses sind mehrdimensionale Begabungsmodelle in denen (Hoch)Begabungen als das Potenzial eines Individuums zu herausragenden Leistungen in verschiedenen Bereichen verstanden werden. In den Begabungsmodellen wird auf jene Persönlichkeitsmerkmale und Wechselwirkungen zwischen Person und Umfeld hingewiesen, die nötig sind, um Potenzial in Leistung umzuwandeln. Diese Faktoren werden auch im Grundsatzterlass hervorgehoben. Interessen wie die Entwicklung der Persönlichkeit und die Chancengleichheit passen sehr gut zu den

internationalen Anforderungen. Zusätzlich wird auch die Vermeidung von Unterforderung als Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung definiert. Als wesentliche Intentionen werden aber auch Entwicklungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst, Kultur und Sport benannt, die im folgenden Abschnitt untersucht werden.

Der Erlass weist auf Grundprinzipien und Möglichkeiten der Förderungen hin, die begabende Lehrpersonen beachten sollen. Auf diese Elemente des Unterrichtes und der Erziehung wird im Kapitel 3 zur neuen Lernkultur und im Kapitel 4 zur Profession von Lehrpersonen näher eingegangen.

Bezugnehmend auf die rechtlichen Ansprüche der Kinder auf individuelle Förderung, ist es für begabende Lehrpersonen wesentlich, diese Rechte und Möglichkeiten zum Wohle der Lernenden zu kennen und anzuwenden, da sie Grundlagen und Rahmenbedingungen (schulischen) Lernens bilden.

2.3.2 Begabungs- und Begabtenförderung als wirtschaftliche Aufgabe

Standen im vorangegangenen Kapitel die Rechte und Ansprüche der Person im Mittelpunkt der Vereinbarungen, so beschloss der Europäische Rat im März 2000 auf dem Gipfel von Lissabon ein neues strategisches Ziel festzulegen, in dessen Rahmen Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt als Bestandteil der Gemeinschaft gestärkt werden sollen. Die Globalisierung und die wissensbasierte Gesellschaft stellen neue Anforderungen an die Zukunft. Dafür wird ein ambitioniertes Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovationen und Wirtschaftsreformen und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme benötigt. Um die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen, ist es nötig die Potenziale ALLER Personen zu erkennen und zu fördern, um gemeinsame Ziele zu erreichen (Rosner et al., 2007, S. 19). Im Lissabonner Abkommen (Europäischer Rat, 2000) wird darauf verwiesen, dass Frauen, ebenso wie ältere Arbeitskräfte, ungenügend in wirtschaftliche Prozesse eingebunden sind. Keine Gesellschaft kann es sich erlauben, Ressourcen ungenutzt zu lassen. Spitzenleistungen können nur dann erzielt werden, wenn die Gesellschaft die Identifikation und Ausbildung ALLER Begabungen anstrebt. Breitenförderung gewährleistet, dass durch frühe, systematische Förderung kein Potenzial verloren geht (Weilguny et al., 2011, S. 22). Dennoch ist die besondere Förderung (Hoch)Begabter unerlässlich, um Leistungsexzellenz in den verschiedenen Sparten zu fördern.

Experten des Rates sprechen sich in den Schlussfolgerungen zusätzlich gegen die soziale

Ausgrenzung und für ein klar definiertes Umweltbewusstsein aus. Die neue Führungselite soll neben den herausragenden Bildungsqualifikationen explizit auch die sozialen Kompetenzen wie Toleranz, Kooperationsfähigkeit und Offenheit im Umgang mit anderen mitbringen (Rosner et al. 2007, S. 19).

Um die Bereiche Bildung, Forschung und Entwicklung auszubauen, braucht es ausgebildete, hochqualifizierte Nachwuchskräfte. Begabungs- und Begabtenförderung ist somit eine wesentliche Voraussetzung, die Ziele der Lissabon-Strategie anzustreben und zu erreichen. Dazu sind umfassende Konzepte der schulischen Förderung, aber auch Konzepte für lebenslanges Lernen nötig (Weilguny et al., 2011, S. 26). Lebenslanges Lernen, das begabungsfördernde und exzellenzfördernde Elemente beinhaltet, sichert die Wettbewerbsfähigkeit und bietet individuelle Zugänge zu Bildung und Wissen.

Die Förderung (besonderer) Begabungen trägt entscheidend dazu bei, Innovationen in Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Sport zu erreichen und als gemeinsamer Wirtschaftsstandort den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein. Gleichzeitig eröffnet das Ausschöpfen des individuellen Potenzials dem jeweiligen Menschen auch die Chance, ein eigenständiges, erfolgreiches Leben in der Gemeinschaft zu gestalten.

Gesellschaftliche und individuelle Ziele stehen in direkten Wechselbeziehungen und sollten nicht getrennt voneinander erfasst werden.

2.3.3 Begabungs- und Begabtenförderung als pädagogische Aufgabe

Sowohl wirtschaftlich-gesellschaftlich als auch pädagogisch begründet, wird erwartet, dass alle Menschen bestmöglich gefördert werden, damit sie ihre Begabungen entfalten und entwickeln können. Beide Interessensvertretungen verfolgen jedoch damit gänzlich unterschiedliche Ziele. Die Gesellschaft versucht die „Humanressource“ Begabung zu mobilisieren, um den globalen Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein und international wissenschaftlich, wirtschaftlich und kulturell bestehen zu können. Aus pädagogischer Sicht hat aber jedes Individuum einen Wert aus sich heraus und nicht nur jenen Wert, den es für die Gesellschaft darstellt und den sie ihm zuspricht. Begabungsfördernde Lehrkräfte sind aufgefordert

„ ... die Einmaligkeit jedes ihrer SchülerInnen als einzigartiges Individuum zu respektieren und dessen Anspruch auf Experimentieren, Lernen und Erfahren anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit von Begabungen in ihrer konkreten Ausformung bei der jeweiligen SchülerIn zu unterstützen, ihnen „Gestalt“ geben.“ (Schenz, 2011, S. 59)

In diesem Sinne sind nicht nur jene Begabungen anzuerkennen, die direkten Nutzen für die Gesellschaft bringen. Bildung, die ausschließlich darauf abzielt, Leistungsträger oder eine Bildungselite heranzuziehen, ist aus pädagogischer Sicht abzulehnen (ebd., S. 56). Beachtet man im Begabungsbegriff auch den Aspekt der Bildsamkeit, also die Entscheidung des Menschen im Zuge eines Bildungsprozesses, seine Begabungen zu erkennen und auszuformen, so erwächst daraus auch der Anspruch, Voraussetzungen dafür zu schaffen (ebd., S. 52). Kinder und Jugendliche können durch eine begabende Umwelt die eigenen Ansprüche mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten in Verhältnis setzen. Dabei können sich durch differenziert ausgeprägte Voraussetzungen Unterschiede zeigen. Diese unterschiedlichen Bedingungen sollen aber nicht dazu verleiten, einige Individuen für förderungswerter oder förderungsbedürftiger als andere zu betrachten. Aus pädagogischer Sicht sind alle Menschen bildsam, unabhängig davon, in welchem Ausmaß sich die Potenziale oder Performanzen zeigen. Sogar bei misslingenden oder unzureichend gelingenden Bildungsprozessen gilt das Prinzip der Bildsamkeit (ebd., S. 52). Der Anspruch an die Begabungs- und Begabtenförderung muss aus pädagogischer Sicht somit auf die Förderung aller Lernenden ausgerichtet sein (BMUKK, 2009, Schenz, 2011, S. 46ff.). Diese umfassende Sicht von Bildung kann besonders in inklusiven, ganzheitlich ausgerichteten Konzepten umgesetzt werden, benötigt aber auch separate Zugänge (Weilguny et al., 2011, S. 74).

Wird dieses Prinzip der Bildsamkeit als die Möglichkeit jedes Menschen angesehen, seine Begabungen selbstbestimmt auszugestalten, so muss das Prinzip der Selbsttätigkeit auch vorrangiges Prinzip der pädagogischen Handlungen darstellen. Die Offenheit anzuerkennen, dass Individuen ihre Begabungen selbst erkennen und ausprägen, verhindert falsche Beschränkungen oder das (zu frühe oder falsche) Lenken von Lernprozessen in gesellschaftlich gewünschte Richtungen.

Pädagogisches Handeln unterstützt individuelle Entscheidungen, gibt sie aber nicht vor. So können Kinder und Jugendliche lernen, eigenverantwortlich Begabungen zu entwickeln und diese in eine Gesellschaft einzubringen. Im Fokus des pädagogischen Handelns liegt somit nicht die Gesellschaft und ihre (berechtigten) Ansprüche, sondern das Individuum, das seine individuellen Potenziale erkennt und hervorbringt. Dennoch muss dieser Prozess immer im Dialog mit der Gesellschaft gesehen werden. Denn wenn gesellschaftlich anerkannte und verwertbare Leistungen zur Partizipation und Emanzipation beitragen, unterstützen sie im Gegenzug dazu ein selbstbestimmtes und erfolgreiches Leben in der Gemeinschaft (Schenz, 2011, S. 60).

So stellen pädagogische und gesellschaftliche Ansprüche an die Begabungs- und Begabtenförderung unterschiedliche Zugänge dar, stehen aber in direkten Wechselwirkungen zueinander (ebd. S. 47). Nur wenn beide Ansprüche in Lernarrangements beachtet und genutzt werden, kann man individueller Förderung gerecht werden.

Durch konsequente Begabungs- und Begabtenförderung tragen Lehrpersonen maßgeblich zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität insgesamt bei. Voraussetzung dafür ist ein uneingeschränktes Bekenntnis zur Leistung. Leistung muss, auch im Hinblick auf spätere Anforderungen, positiv besetzt sein. Höchstleistungen müssen in allen Bereichen Anerkennung finden und gefördert werden.

Um (Hoch)Leistungen zu ermöglichen, müssen individuell passende Lernziele gesetzt und Lerngelegenheiten ermöglicht werden. Die Gestaltung und Begleitung dieser Lernprozesse, die lern- und lebensweltorientiert sein müssen, stellen große Anforderungen an begabende Lehrpersonen (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2007, S. 2; Ziegler, 2008, S. 53ff.; Ziegler, 2011, S. 26ff.).

Dabei kommen der elementaren Bildung im Kindergarten und der fortführenden Förderung in der Grundschule, im Sinne der Frühförderung, große pädagogische Bedeutung zu. Einerseits gilt es Potenziale möglichst früh zu identifizieren, um durch individuelle Förderungen Fehlentwicklungen zu vermeiden. Andererseits sollen gerade in jungen Jahren, auch im Hinblick auf neurobiologische Befunde, Gehirnstrukturen aufgebaut werden, die es Kindern ermöglichen, ihr Potenzial voll zu entwickeln (Kozel, 2011, S. 21ff.; Rosner et al., 2007, S. 21).

Besonders die frühe Identifikation und Förderung kann, im Hinblick auf soziale Chancengerechtigkeit, auf Defizite von Kindern aus sozial benachteiligten Gesellschaftsgruppen ausgleichend einwirken und verhindern, dass es zu erwartungswidrigen Minderleistungen kommt (Lipowsky, 2006, S. 49).

2.3.4 Begabungs- und Begabtenförderung als soziale Aufgabe

Begabte, Hochbegabte und wenig Begabte haben trotz ihres Minderheitenstatus das gleiche Recht auf Anerkennung und Förderung wie Kinder und Jugendliche mit durchschnittlichen Begabungsprofilen, die entsprechend der Gaußschen Glockenkurve die Mehrheit der Gesamtbevölkerung darstellen (BMUKK, 2005, S. 1f.; Rosner et al., 2007, S. 19; BMUKK, 2009, S. 1). Oft neigen Lehrpersonen dazu, sich bei der Planung und der Umsetzung von Inhalten an einem fiktiven Durchschnitt zu orientieren.

Aktuelle Studien belegen, dass auch hochbegabte Kinder Ermutigung, Unterstützung und Förderung brauchen (Oswald & Weilguny, 2005, S. 8). Vor allem Strategien des selbstgesteuerten Lernens stehen selbst Kindern mit dem Potenzial zu Hochleistungen nicht selbstverständlich zur Verfügung. Auch sie müssen durch besondere Methoden und Konzepte an eigenverantwortliches Lernen herangeführt werden, um Leistungsmotivation aufzubauen und Fähigkeiten zur Selbststeuerung zu erwerben (Fischer, 2008a, S. 186f.).

Benachteiligte Gruppen wie Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder mit ungünstigem sozialen Umfeld bedürfen besonderer Beachtung. Diese wird auch in diversen Verordnungen und Erlässen, die in den rechtlichen Grundlagen angeführt wurden, eingefordert. Bildungsoffensiven alleine genügen allerdings nicht, um allen Kindern die gleichen Chancen zu gewähren. Familien aus sozialen Randgruppen brauchen verbesserte sozialökonomische Lebensbedingungen und einen gesicherten Bildungsstandard, um ihren Kindern einen guten Start in ein selbstbestimmtes, erfolgreiches Leben zu ermöglichen. So können sie an der Wissensgesellschaft partizipieren und gleichzeitig Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft zu übernehmen. Die Verbesserung der Lebensumstände kann über verbesserte Bildung und Ausbildung erreicht werden, so kann unter guten Umständen eine Spiralentwicklung nach oben stattfinden, bei ungünstigen Gegebenheiten allerdings auch in die Gegenrichtung.

Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich erfordert demnach die Berücksichtigung der individuellen Lebensumstände der Kinder, um ungünstige Faktoren möglichst früh ausgleichen zu können (Müller-Oppliger, 2008, S. 58). Dies gelingt, nach Lipowsky, vor allem in den ersten Schuljahren durch eine „hohe Lehrer- und Unterrichtsqualität“ (ebd., 2006, S. 49). Welche Kompetenzen begabende Lehrpersonen aufweisen müssen und welches unterrichtliche Handeln sich positiv auf die Entwicklung der kindlichen Potenziale auswirkt, wird im Kapitel 4 eingehend veranschaulicht.

Initiativen und Bemühungen, um allen Kindern gerecht zu werden, können auch als präventive Maßnahmen gegen erwartungswidrige Minderleistungen betrachtet werden.

2.3.5 Begabungs- und Begabtenförderung als präventive Aufgabe

Auch unter Pädagoginnen und Pädagogen ist die Ansicht, dass (Hoch)Begabung mit Hochleistung (in allen Bereichen) gleichzusetzen ist, noch weit verbreitet. Bleiben die tatsächlichen Leistungen hinter den Erwartungen, die man aufgrund der Intelligenz anstellen dürfte zurück, spricht man von Underachievern (BMUKK, 2009, S. 4; Müller-Oppliger, 2008, S. 58). Umgekehrt gibt es auch Personen, deren Leistungen über den

Erwartungen liegen, so genannte Overachiever. Besonders groß ist das Risiko der nicht erkannten Begabungen bei Mädchen, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus sozialen Randgruppen (ebd.). Ebenso gilt die Vermutung, dass (Hoch)Begabte sozial unangepasst und auffällig sind als nicht erwiesen. Vielmehr spielen auch hier negative Reaktionen aus der Umwelt und ungünstige Erfahrungen in Lernprozessen eine bedeutende Rolle. Neubauer und Stern (2009, S. 236) weisen auf die Bedeutung der Früherkennung und Frühförderung hin, um Lernwege sinnvoll und individuell gestalten zu können. Besonders das Phänomen der Underachiever lässt erkennen, „dass Intelligenz zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung ist, wenn es darum geht, Erfolg in Schule, Berufsausbildung und Beruf zu erklären.“ (ebd., 2009, S. 246)

So stellt sich die Frage, welche weiteren Faktoren beim erfolgreichen Transformationsprozess vom Potenzial zur Performanz eine Rolle spielen. Begabungsforscherinnen und Begabungsforscher versuchen mit unterschiedlichen Ansätzen dieser Problematik auf den Grund zu gehen. Diese Überlegungen spiegeln sich in aktuellen Begabungsmodellen wider (Fischer, 2008b, Heller, 2005). Die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen daraus ermöglicht es Lehrenden, Lernprozesse effizienter und individueller zu gestalten. Erfolgreiche Lernarrangements optimieren den Einsatz der Intelligenzpotenziale und ermöglichen den Lernenden ihr Potenzial bestmöglich auszuschöpfen. Um diese Förderung, auch im Sinne der Prävention von unerwünschtem Fehlverhalten, zu gewährleisten, soll nicht nur der Unterricht sondern auch der Förderunterricht der österreichischen Pflichtschulen die Gruppe der (Hoch)Begabten mit einschließen (BMUKK, 2005, 2009). Förderung wird aber noch immer vorrangig mit der Förderung von Kindern in Verbindung gebracht, die Defizite in unterschiedlichen Bereichen aufweisen. Hier muss ein Umdenken auf allen Ebenen der Bildungslandschaft stattfinden.

Dieser Paradigmenwechsel kann sich in standortbezogenen Förderkonzepten manifestieren, die von allen Lehrpersonen entwickelt und mitgetragen werden sollen. Hierbei sollen differenzierende und individualisierende Unterrichtskonzepte im Vordergrund stehen, die durch zusätzliche Angebote wie Unverbindliche Übungen, Freigegegenstände und Förderangebote (Förderunterricht) ergänzt werden (BMUKK, 2005, S. 1f.).

Zusätzlich müssen aber auch klassenübergreifende oder externe Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung auf Schulebene zum Einsatz kommen. Wieweit jede einzelne Lehrerin und jeder einzelne Lehrer über diese Möglichkeiten informiert sein kann/muss

und deren Einsatz ermöglichen und koordinieren kann, ist zu hinterfragen. Nötig erscheint es, dass dazu Expertinnen und Experten, die über ein fundiertes Wissen in der Begabungs- und Begabtenförderung verfügen, beratend und begleitend zur Verfügung stehen. Diese können auch aus dem jeweiligen Schulstandort stammen. Sie koordinieren und evaluieren die Entwicklung und Umsetzung begabungsfördernder Strukturen und tragen damit zur Qualitätssicherung und kontinuierlichen Weiterentwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung am Standort bei.

2.4 Resümee

Der Blick auf die Geschichte zeigt die Entwicklung und Prägung des modernen Begabungsbegriffes im Laufe der Epochen. Aus dem Bedürfnis, diesen Begriff zu erfassen, zu definieren und einzuordnen, entstanden unzählige Definitionsversuche.

Die Anthropologie unterstützt die Sichtweise, dass alle Menschen Begabungen unterschiedlicher Ausprägungen aufweisen und somit Begabte sind (Weigand, 2008, S. 33). Unterschiede in der Höhe der Begabungen lassen die Spezifizierung in Begabte und Hochbegabte möglich erscheinen. Je höher oder komplexer die Begabungen, umso größer ist zwar die Wahrscheinlichkeit der Leistungsexzellenz, hohe Begabungen oder ein hoher IQ alleine sind jedoch keine Garantien für herausragende Leistungen.

Es gilt also herauszufinden, was den Transformationsprozess zwischen Potenzial (Begabung) und Performanz (Leistungsexzellenz) positiv beeinflussen kann. Die Expertiseforschung stellt diesen Transformationsprozess des Individuums zwischen Begabungen und Leistungsexzellenz ins Zentrum der Forschung.

Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Intelligenz, Begabungen, Lernprozessen und Leistungsexzellenz bilden die Grundlagen für aktuelle Begabungsmodelle.

Machten in den Anfängen der Begabungsforschung monokausale Begabungsmodelle einzelne Faktoren für herausragende Leistungen verantwortlich, erweiterten multikausale Modelle diese Denkweise entscheidend. Sie postulieren mehrere Faktoren der Begabung; Leistungsexzellenz wird in vielfältigen Bereichen wahrgenommen und anerkannt.

Ausgehend von den additiven Modellen Mönks' und Renzullis in den 1970ern und 80ern, erweitern die Interaktionsmodelle von Gagné, Heller und Fischer später die Sichtweise von Begabung noch einmal. Begabung wird nicht mehr selbstverständlich mit Leistung gleichgesetzt und der Transformationsprozess zwischen Potenzial und Performanz tritt in den Fokus der Forschung. Durch diese Neuorientierung gewinnt der Lernprozess an

Bedeutung, Der Einfluss der Umwelt wird in aktuellen Modellen der Begabungsforschung als wichtiger Bestandteil impliziert.

Aktuelle rechtliche Ansprüche aller Kinder auf Bildung und Erziehung gehen bereits auf Erklärungen der UN aus den 60er Jahren zurück. Im Zuge der EFA-Initiative einigen sich 164 Länder auf verbindliche Bildungsziele als Instrument gegen Armut. In Österreich stellt das Schulorganisationsgesetz 1962 die Weichen für individuelle Fördermaßnahmen. Diese werden 2005 im Erlass „Besser Fördern“ des BMUKK genauer ausgeführt. Ein standortbezogenes Förderprogramm soll die Entwicklung der individuellen Potenziale bestmöglich unterstützen, um so Begabungen zu fördern und Lernversagen zu minimieren. In diesem pädagogischen Gesamtkonzept werden explizit Kinder mit Defiziten ebenso berücksichtigt wie Kinder mit besonderen Begabungen. 2009 gibt das BMUKK auf Basis mehrdimensionaler Begabungsmodelle den „Grundsatzterlass der Begabtenförderung“ heraus. Im Sinne der Chancengerechtigkeit wird auf besondere Begabungen in unterschiedlichen Bereichen und auf die Komplexität der Begabungs- und Begabtenförderung hingewiesen. Dabei spielt der Dialog mit der Umwelt eine wesentliche Rolle bei der Entfaltung des eigenen Potenzials. Dieser Dialog zeigt sich im Einfluss von Familie und Schule ebenso wie in den Wechselwirkungen mit der Gesellschaft. Unterforderung soll aus individuellen und sozialen Gründen vermieden werden, damit Individuen und Gesellschaft über die ganze Vielfalt der Potenziale verfügen können. Damit dies gelingt, wird auf die Haltung der Lehrpersonen hingewiesen, die durch menschliches, pädagogisches und fachliches Vermögen geprägt sein muss. Begabende Lehrpersonen übernehmen die Verantwortung für gelingende Lernprozesse von Lernenden, aber auch für die Ausbildung von Ressourcen der Gesellschaft. Pädagogische und gesellschaftliche Forderungen haben gänzlich unterschiedliche Zugänge, sind aber im gleichen Kontext zu sehen. Aus pädagogischer Sicht liegt der Wert jedes Individuums in sich, unabhängig von seinem Nutzen für die Gesellschaft (Schenz, 2011, S. 56). Dagegen liegt es im gesellschaftlichen Interesse, Innovationen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Kultur voranzutreiben, um das Bestehen und die Weiterentwicklung zu sichern. Die (möglichst frühe) Förderung der Potenziale kann durch geeignete Ziele und Lerngelegenheiten gewährleistet werden. Dabei wird die Lehrperson immer mehr zur Begleiterin/zum Begleiter, die klassische Rolle des Belehrens wird zunehmend abgebaut (Schenz, 2011, S. 55).

Über konkrete Maßnahmen und Elemente dieser Lernarrangements und die begabungsfreundliche Haltung und Profession der Lehrpersonen wird im Kapitel 3 zur

Lernkultur und im Kapitel 4 zur Profession im Lehrberuf genauer eingegangen. Vor allem die Rolle der Expertinnen und Experten der Begabungsförderung zur Koordination begabungsfördernder Maßnahmen und der Beratung von Lehrpersonen und Familien wird in einer erneuerten, begabungsfördernden Lernkultur zunehmend an Bedeutung gewinnen.

3 DIE BEGABUNGSFÖRDERNDE LERNKULTUR

Gesellschaftliche Strukturen stehen in enger Verbindung mit dem Stellenwert und dem Aufbau der Wissensgesellschaft. Bildung und Erziehung beinhalten und berücksichtigen gesellschaftliche und wirtschaftliche Werte und Anforderungen und sind in diesem Sinne auch ihr Spiegelbild. Je vielfältiger und komplexer sich das Umfeld der Kinder zeigt, umso vielfältiger und vielschichtiger sind demzufolge auch die Anforderungen an eine begabende Lernkultur.

Kenntnisse über einander wechselseitig beeinflussende Dimensionen des Lernens bieten eine gute Grundlage für die Begabungs- und Begabtenförderung. Sie werden im ersten Abschnitt beschrieben. Im Anschluss werden konkrete Elemente der neuen Lernkultur angeführt und erläutert. Abschließend soll der Blick auf jene Faktoren gerichtet werden, welche die direkte Umsetzung auf Schul- und Klassenebene beeinflussen.

3.1 Kennzeichen einer begabungsfördernden Lernkultur

Anforderungen und Werte verändern sich innerhalb der Gesellschaft immer stärker, vor allem aber immer schneller. Um Kinder auf diese Veränderungen vorzubereiten und sie für zukünftige Aufgaben zu rüsten, muss man traditionelle Lehr- und Lernbegriffe aber auch die Rolle der Lehrenden überdenken. Einfache Reiz-Reaktions-Zusammenhänge oder rein kognitive, kleinschrittige Lernprozesse im Sinne des Behaviorismus können diesen Anforderungen nicht gerecht werden.

Nach Gasser (2002) beinhaltet diese Erweiterung des Lernbegriffs in einer neuen Lernkultur folgende Aspekte:

„Die Lernenden erleben sich hier stets als selbstwirksame Lernsubjekte in modellierbaren Lernsituationen, in welchen sie allein oder gemeinsam schulische, fachliche, kultur- und lebensbezogene Aufgaben bewältigen, Fähigkeiten und Wissensbestände aufbauen und dabei fachspezifische (strategisch und metakognitiv reflektierbare) Lernerfahrungen machen, die die subjektiven Handlungs- und Lebensmöglichkeiten erweitern.“ (Gasser, 1999, S. 107)

Die erneuerte Lernkultur ist kein einseitiges Modell, bei dem immer wieder wechselnde, einzelne Faktoren im Mittelpunkt des Lernaktes stehen, vielmehr zeigt sie einen Prozess auf, indem die einzelnen Faktoren einander wechselseitig beeinflussen (siehe Abb. 3).

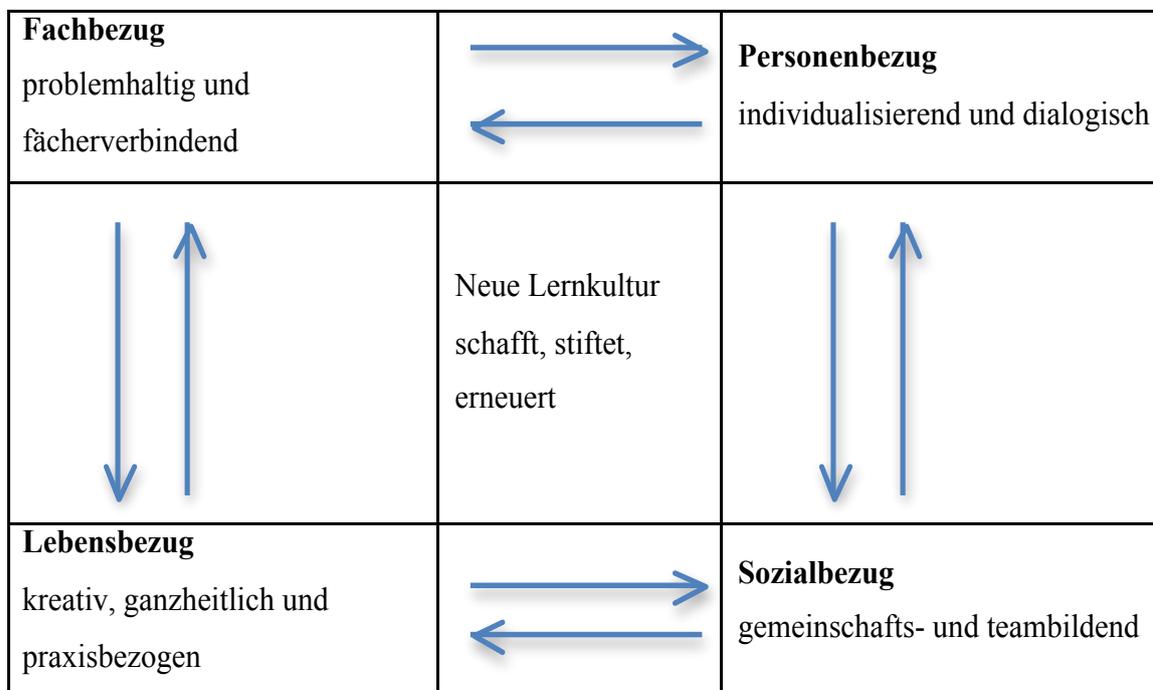


Abbildung 3: Innovation des Lebens-, Fach-, Sozial- und Personenbezuges der Bildungsbemühungen nach Gasser (1999, S. 110)

Dieses komplexe Konstrukt kann den vielschichtigen Anforderungen an begabungsfördernden Unterricht weit eher gerecht werden als bisher praktizierte Lehr- und Lernformen. Vernetztes, reflektiertes Denken und Handeln stellen in einer globalisierten Welt die Grundvoraussetzung für das Entwickeln neuer Innovationen und das Erhalten bestehender Werte dar. Die Voraussetzungen dafür müssen bereits in den ersten Schuljahren geschaffen werden.

Die veränderten Dimensionen des Lehrens und Lernens zeigen sich auch an konkreten Merkmalen im begabungsfördernden Unterricht. Müller-Oppliger (2011a, S. 1f.) definiert dazu vier Merkmale einer neuen Lernkultur.

3.1.1 Umgang mit Heterogenität

Betrachtet man den internationalen Diskurs zur Begabungsförderung, so konzentrieren sich die Inhalte der Experten und Expertinnen immer wieder auf den Umgang mit

Heterogenität. Begabungen müssen in allen Ausprägungen und Bereichen anerkannt und unterstützt werden. Individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen sollen in die Unterrichtsplanung mit einbezogen werden.

Differenzierung, Individualisierung und Personalisierung sind wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse. Alle Maßnahmen, Individuen in ihren Entwicklungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen, sollten als Grundprinzip von aktuellem Unterricht gesehen werden.

Im Vordergrund sollen dabei die Ermutigung des Kindes und das Hervorbringen und Entdecken von individuellen Erfahrungen stehen. Diese müssen dann durch den Aufbau von zielführenden Lern- und Arbeitsverhaltensweisen ergänzt werden. Dabei sind Zeitflexibilität sowie die Akzeptanz unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Lern- und Denktypen wesentliche Bestandteile. Kinder haben individuelle soziokulturelle Beheimatungen und Lebenshistorien, auch diese müssen bei der Erarbeitung individueller Ziele berücksichtigt werden (ebd., S. 1).

3.1.2 Hoher Anteil an Eigenaktivität der Lernenden

Traditionelle, kleinschrittige Unterrichtsformen, die ihren Ursprung im Behaviorismus haben und wenig Raum für eigenständige Lernwege lassen, sollen durch Lernaktivitäten ergänzt oder ersetzt werden, die entdeckendes und forschendes Lernen ermöglichen. Müller-Oppliger (ebd., S. 1) sieht dabei gut aufbereitete, komplexe Lernmittel als wichtige Elemente des Unterrichts. Kinder sollen mithilfe der Materialien ihre Lernprozesse selbst planen und steuern können. Dazu müssen Gütekriterien erstellt werden, an denen die Qualität der Mittel zu messen ist. Aber auch diese Entwicklung ist durchaus kontrovers zu sehen. Wenn materialzentrierter Unterricht lehrerzentrierten Unterricht ablöst, darf dies nicht bedeuten, dass Lehrende sich aus dem Lernprozess völlig zurückziehen. Die Rolle der Lehrenden ändert sich durch die Forderung nach Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler von Grund auf. Lehrende sind nicht mehr reine Wissensvermittler, die belehren, vielmehr arrangieren sie Lernsituationen, beraten Kinder in ihrem Wissenserwerb und begleiten den Prozess (Schenz, 2011, S. 59). Frei werdende Zeitressourcen sollen für intensive Coachings und individuelle Beratungen genützt werden. Die übermäßige Fokussierung auf das Material könnte noch ein weiteres Risiko mit sich bringen. Kinder werden möglicherweise dazu verleitet, andere Personen und Möglichkeiten des Wissenserwerbes auszublenden und sich ausschließlich auf die eigenen, alleine zu lösenden Arbeiten zu konzentrieren. Gut konzipiertes Material muss also unterschiedliche

Arbeitsformen und Sozialformen sowie Verknüpfungen mit anderen Informationsquellen nicht nur zulassen, sondern sogar erfordern. In diesem Verständnis ist auch das dritte Merkmal der neuen Lernkultur zu sehen.

3.1.3 Selbststeuerung des Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhaltens

Die Selbststeuerung der Lern- und Arbeitsformen erfordert zunächst großes Vertrauen in die Eigenständigkeit der Kinder und in die Annahme, dass Kinder lernen WOLLEN. Vor allem in der Grundschule kommen die Kinder in den meisten Fällen mit enormem Wissensdurst in die Schule. Oft traut man aber gerade kleinen Kindern wenig Selbstständigkeit zu. Dennoch sollten Pädagogen und Pädagoginnen diese besonders motivierte Phase der Schullaufbahn nutzen, indem sie von Anfang an die Kinder zum eigenständigen Wissenserwerb ermutigen, anstatt sie durch inadäquate Unterrichtsmethoden zu passiven Konsumenten zu erziehen. Dies erfordert eine besondere Haltung der Lehrerinnen und Lehrer (Palmstorfer, 2008, S. 135), aber auch das Beherrschen unterschiedlicher Unterrichtselemente, um diese jeweils passend einzusetzen. Wenn Kinder nicht nur selbstständig entscheiden, WAS sie lernen, sondern auch WIE sie dies tun, brauchen sie dazu vor allem Orientierung und Strukturierung. Sich die Übersicht über Arbeiten zu verschaffen und diese dann planvoll zu gestalten, fällt zu Beginn nicht leicht, kann aber durch behutsames Heranführen trainiert werden. Dazu benötigt es Zeit. Selbstgesteuertes Lernen kann nicht in einzelnen Unterrichtseinheiten vermittelt werden, sondern stellt ein Grundprinzip dar. Entscheidungsspielräume müssen immer wieder vorhanden sein, in denen die Kinder die Zeiteinteilung, die Partnerwahl, die Lernziele und die Lernschritte selbst wählen oder mitentscheiden können.

Selbststeuerung bezieht sich aber nicht nur auf Inhalte und Lernschritte. Auch kooperatives und kommunikatives Verhalten kann und muss vom ersten Schultag an erwünscht und ermöglicht werden. Kinder lernen zu entscheiden, ob sie bestimmte Aufgaben besser alleine oder mit Partnern lösen können. Der beste Freund kann ein guter Gesprächspartner und Spielkamerad in der Pause sein, muss aber nicht der ideale Arbeitspartner sein. Das Arbeiten in Teams bereitet Kinder auch auf spätere Anforderungen vor, da im Berufsleben Teamfähigkeit immer mehr gefragt ist.

Damit Lehrende sich zugunsten eigenverantwortlichen Lernens zurücknehmen können, braucht es verbindliche Regeln. Ein transparenter Rahmen bietet die Grundlage für altersgemäße, selbstständige Entscheidungen und eigenverantwortliche Handlungen der Schülerinnen und Schüler (Müller-Oppliger, 2011a, S. 2).

Diese Eigenverantwortlichkeit beinhaltet auch das Lösen von Konflikten oder das Treffen von Entscheidungen, im Team oder alleine. Diese sind nötig, um gut arbeiten zu können, sind aber auch als eigene Lernfelder anzusehen. Um Probleme lösen zu können, bedarf es eines großen Maßes an (Selbst)Reflexion (ebd.).

3.1.4 Reflexion des eigenen Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhaltens

Das eigene Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren muss ebenso wie das selbstgesteuerte Lernen immer wieder ermöglicht und eingefordert werden. Die Reflexion der eigenen Tätigkeit muss ein Grundprinzip aller Handlungen darstellen.

Die Meta-Kognition, die systematisch gestaltete Reflexion des Lern- und Arbeitsverhaltens, ist vor allem bei individuellen Arbeitsprozessen wichtig (ebd., S. 2). Freie Entscheidungsmöglichkeiten beinhalten immer auch mehr Verantwortung. So können Kinder in Lernjournalen oder Lerntagebüchern den Arbeitsprozess dokumentieren und ihn so abschnittsweise oder final reflektieren. Diese Aufzeichnungen können auch Grundlage für Tutoren- oder Coachinggespräche sein. Vor allem dienen sie aber der eigenen Reflexion, dem Bewusstmachen von lernrelevanten Vorgängen. Untersuchungen zeigen, dass besonders erfolgreiche Personen über höhere meta-kognitive Kompetenzen verfügen als andere. Diese Erkenntnisse bestätigen Zusammenhänge zwischen Reflexion und positiven Leistungen (ebd.). Beachtet werden muss allerdings die Qualität der Reflexion. Haben Pädagoginnen und Pädagogen zu wenig didaktisches Wissen bezüglich der Umsetzung von Reflexionsphasen, besteht die Gefahr, dass dabei zu sehr an der Oberfläche agiert wird. Einfache Aussagen, wie „Es war schön.“ oder „Mir hat alles gefallen.“, sind in Einführungsphasen der Reflexion durchaus üblich. Geeignete Fragestellungen können aber langsam zu vertiefenden Überlegungen anregen. Wenn Kinder feststellen, dass diese Überlegungen ihnen helfen, ihre Arbeiten effizienter zu planen und durchzuführen, werden sie bald selbstständig dazu übergehen.

Reflexion betrifft nicht nur das eigene Verhalten, auch die gemeinsame Kommunikation muss für erfolgreiche Lernprozesse reflektiert werden. Die Meta-Kommunikation bietet Gelegenheit, das gemeinsame Arbeiten zu hinterfragen. Auftretende Schwierigkeiten, Konflikte, aber auch gelungene Projekte werden gemeinsam analysiert, um daraus Erkenntnisse für zukünftige Arbeiten zu gewinnen. Aus diesen Erkenntnissen können gemeinsame Regeln erarbeitet werden, die für eine gelingende Lernpartnerschaft unerlässlich sind. Die Fähigkeit über das eigene Verhalten, die Befindlichkeiten und den Anteil der eigenen Arbeit in der Gruppe zu reflektieren, legt die Basis für das Arbeiten in

unterschiedlichen Sozialformen. Daneben müssen die Kinder auch über geeignete Feedbackfähigkeiten verfügen, um Arbeitssituationen positiv zu gestalten und gute Beziehungsebenen innerhalb der Lerngemeinschaft aufzubauen.

3.2 Elemente einer begabungsfördernden Lernkultur

Der Anspruch auf Entfaltung der persönlichen Begabungen der Kinder, zielorientierte Feedbackverfahren und eine begabungsförderliche Fehlerkultur zeichnen Schulen mit begabungsfreundlicher Lernkultur aus. In den folgenden Abschnitten sollen begabungsfördernde Elemente der Lernorganisation auf Schul- und Klassenebene sowie geeignete Feedback- und Leistungserziehungsverfahren angeboten werden.

3.2.1 Begabungsfördernde Elemente auf Schulorganisationsebene

Auf die Bedeutung von Expertinnen und Experten der Begabungsförderung an den jeweiligen Standorten wurde bereits kurz hingewiesen. Sie regen Initiativen an und helfen bei der Umsetzung begabungsfördernder Elemente. Einige dieser Elemente benötigen Rahmenbedingungen, die über die einzelne Klasse, die einzelne Lehrkraft hinausgehen. Begabungsexpertinnen und -experten koordinieren deren Planung und Umsetzungen, um ein Schulkonzept mit individuellen Schwerpunkten zu entwerfen, das von allen Personen mitgetragen werden kann. Die Umsetzung erfolgt dann durch jede einzelne Lehrerin/jeden einzelnen Lehrer.

Die folgenden Überlegungen nach Oswald und Weilguny (2005, S. 16ff.) beziehen sich vorrangig auf die Grundschule.

Die **Gruppierung der Schülerinnen und Schüler** innerhalb des Standortes kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen (ebd., S. 19). Gruppierungen können versuchen, die Heterogenität zu vermindern, oder sie werden im Bewusstsein gestaltet, dass die Heterogenität als Lernchance auch positiv genutzt werden kann. So bewegen sich nach Oswald und Weilguny (ebd., S. 7) Möglichkeiten zwischen den Polen der Segregation/Absonderung und der Integration/Eingliederung. Vertreter der Inklusion sind der Ansicht, dass auch der Gedanke der Integration bereits eine Wertung/Ausgrenzung beinhaltet, da Kinder mit besonderen Bedürfnissen in vermeintlich homogene Gruppen integriert werden. Sie sehen alle Kinder gleichberechtigt im „Lernen und [der] Teilhabe an einer ungeteilten Gemeinschaft“ (Müller-Oppliger, 2008, S. 52).

Zumeist werden Kinder in *altershomogene Gruppen* zusammengefasst. Dies könnte vermuten lassen, dass somit die Heterogenität sehr gering ist. Die Praxis zeigt, dass dies nicht der Fall ist. Besonders in der Grundschule ist diese Unterschiedlichkeit sehr

ausgeprägt. Während die Kinder im Anschluss daran in Schulen mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen wechseln, werden in der Grundschule (fast) alle Kinder gemeinsam unterrichtet. Oswald und Weilguny (2005, S. 19) führen in diesem Zusammenhang einige Möglichkeiten der Gruppierung an.

Manchmal versucht man der Diversität damit zu begegnen, dass man Kinder mit besonderen Interessen in *Schwerpunktklassen* zusammenfasst. Sie verbinden dann gemeinsame Interessen wie Bewegung, Medienkompetenz, Sprachen, Musik oder Kunst. Dennoch streuen auch in diesen Klassen die Begabungspotentiale. In wenigen Fällen werden *Begabtenklassen* nach den (ausgetesteten) hohen allgemeinen Begabungen der Kinder zusammengestellt. Jene findet man am häufigsten in Schulen, die den Schwerpunkt Begabungsförderung im Schulprofil verankert haben. Dennoch erhöht sich die Homogenität der Zusammensetzung nur geringfügig.

Andere Intentionen verfolgen Gruppierungen, die bewusst Heterogenität zulassen, sie sogar als förderlich empfinden. In *Mehrstufenklassen* werden alle Kinder der Grundschule gemeinsam unterrichtet. Kommunikative und kooperative Aspekte des Lernens treten hier in den Vordergrund (Oswald & Weilguny, 2005, S. 19). Auch in der *Schuleingangsphase* gibt es *flexible Formen* der Klassenzusammensetzungen. Hier können in der Variante A Kinder der Vorschulklasse und der ersten Schulstufe gemeinsam unterrichtet werden, die Variante B umfasst zusätzlich noch die 2. Schulstufe (Stadtschulrat f. Wien, 1999). Auch hier lernen die Kinder in altersheterogenen Strukturen. Oft werden Mehrstufenklassen und Klassen der flexiblen Schuleingangsphase auch als *Integrationsklassen* geführt, in denen auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht teilnehmen. *Inklusiv geführte Klassen* findet man in der Bildungslandschaft sehr selten.

Enrichmentmaßnahmen ermöglichen es allen Kindern, sich mit einem umfangreicheren und vertiefenden Angebot an Lerninhalten auseinanderzusetzen (Oswald & Weilguny, 2005, S. 20). Sie bieten keine quantitative, akzelerative Erweiterung, sondern sollen den Unterricht durch qualitativ anspruchsvolle Themen und Inhalte anreichern. Lernende können entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen aus den angebotenen Möglichkeiten wählen, die auch über den Lehrplan hinaus reichen können. Joseph Renzulli et al. (2001) setzt sich in seinem Schoolwide Enrichment Modell (SEM) vertiefend mit Enrichmentangeboten auseinander.

Oswald und Weilguny (2005, S. 21f.) verweisen dazu wie folgt auf eine Reihe an Enrichmentaktivitäten.

Der *Atelierbetrieb* findet meist klassenübergreifend an einem oder mehreren Tagen für die

gesamte Schule statt. An diesen Tagen ist der übliche Stundenplan aufgehoben und es gelten eigens konzipierte Organisationsformen. Die einzelnen Angebote sollten die multiplen Begabungsbereiche und unterschiedliche Denk-, Lern- und Arbeitsweisen berücksichtigen. Die Auswahl der jeweiligen Themen lässt Interessen und Begabungen erkennen und trägt zu deren Vertiefung bei.

Klassenübergreifend wie auch klassenintern sind *Gruppierungen zu Lernfeldern* möglich. Kinder mit gleichen Begabungen oder dem Interesse an gleichen Themen arbeiten gemeinsam. Hier können fächer- und schulstufenübergreifende Kooperationen stattfinden. Dazu müssen stundenplantechnisch Zeitschienen bedacht werden, in denen diese Arbeiten möglich sind.

Bei *Drehtürmodellen* oder *Pull-out Kursen* verlassen Schülerinnen und Schüler den regulären Unterricht, um individuell an eigenen Projekten, in höheren Schulstufen oder mit Mentorinnen und Mentoren zu arbeiten. Dazu vereinbaren die Lernenden Inhalt, Zeitrahmen und Umfang der selbstgewählten Aufgabe mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern. Der Stoff des regulären Unterrichts muss von den Lernenden eigenverantwortlich nachgeholt werden. Ebenso wird abgesprochen, wie die Ergebnisse der individuellen Arbeit nachzuweisen sind. Diese Form der Vereinbarung wird auch *Contracting* genannt.

Tutorate ermöglichen Kindern Unterstützung in allen Belangen durch Lehrerinnen und Lehrer aus der eigenen Schule oder durch ausgewählte, ausgebildete Schülerinnen und Schüler. Tutoren betreuen Kinder unabhängig vom Ausmaß deren Begabungen.

Vor allem zur Förderung besonderer Begabungen, für die innerhalb der Schule keine fachlich qualifizierten Experten zur Verfügung stehen, eignen sich *Mentorate*. Expertinnen und Experten aus den Bereichen Sport, Kunst oder Musik, aber auch aus Wissenschaft und Wirtschaft können Lernende bei ihren Tätigkeiten unterstützen. Die Expertiseforschung belegt, dass vor allem für die „Deliberate Practice“ fachliche Unterstützung nötig ist, um ein zielorientiertes und planvolles Üben zu ermöglichen (Ziegler, 2008, S. 41).

Sport- und Projektwochen oder -tage können die Angebote des täglichen Unterrichts ebenso erweitern wie *außerschulische Lernbegegnungen* in Museen, Ausstellungen, bei Firmenbesichtigungen und Führungen.

Bilingualer Unterricht kann eine Form der Gruppierung darstellen oder aber innerhalb des Unterrichts phasenweise die sprachlichen Ressourcen der Kinder vertiefen.

Wettbewerbe, Olympiaden und diverse andere Möglichkeiten, bei denen die eigenen Begabungen mit denen anderer Kinder oder ganzer Klassen verglichen werden, gibt es auf

nationaler oder internationaler Ebene. Die individuelle oder gemeinsame Vorbereitung darauf stärkt das Selbstkonzept der Kinder und den Gemeinschaftssinn. Gemeinsame Ziele verbinden und tragen dazu bei, dass neben fachlichen auch soziale Kompetenzen gestärkt werden.

Schulinterne *Konzepte zur Gestaltung von Förderstunden und Unverbindlichen Übungen* können personelle Ressourcen am Standort bestmöglich nutzen, um Begabungsförderung in Workshops, Clubs, Werkstätten und Talenteschmieden stattfinden zu lassen.

Maßnahmen der Akzeleration ermöglichen es einzelnen besonders begabten Kindern, Gruppen oder ganzen Klassen (D-Zug-Klassen), die Lerninhalte beschleunigt zu bewältigen. Sie erlauben somit jedem Kind, den Lernprozess gemäß der eigenen Begabungen und dem eigenen Lerntempo zu gestalten (Oswald & Weilguny, 2005, S. 20). Diese Beschleunigung kann sich auf einzelne Inhalte, Gegenstände oder den gesamten Lehrplan einer Schulstufe beziehen. So wird innerhalb des Unterrichts der Anteil echter Lernzeit deutlich gegenüber gleichförmigen Unterrichtsweisen erhöht. Dennoch genügen akzelerierende Maßnahmen alleine selten, um den unterschiedlichen Begabungen UND den Persönlichkeitsdeterminanten gerecht zu werden.

Akzelerierte Lernangebote können durch den Einsatz elektronischer Medien wie Computer unterstützt werden. Kinder können den Lehrstoff in On-line Kursen selbstständig im individuellen Tempo bearbeiten, ohne dass sie aus der Klassengemeinschaft herausgenommen werden müssen (ebd., S. 20). Das akzelerierte Bearbeiten der Schulbücher erweist sich dabei als kurzsichtige Maßnahme, da ihr eindeutige Grenzen gesetzt sind. In kurzen Unterrichtssequenzen kann sie aber durchaus sinnvoll sein, wenn einige Kinder weniger Erklärungsbedarf haben als andere.

Die Kooperation zwischen unterschiedlichen Schulstufen kann vor allem bei Akzelerationsmaßnahmen für Begabungen in einzelnen Gegenständen eine gute Alternative zum *Überspringen von Schulstufen* sein. Allerdings müssen dabei *Nahtstellenkooperationen* für die letzte Schulstufe der Grundschule bedacht werden. Beim Wechsel der Schulstufen in einzelnen Fächern kann das Kind im Klassenverband verbleiben. Da sich kognitive und soziale Entwicklungen besonders begabter Kinder nicht immer im gleichem (beschleunigten) Tempo vollziehen, ist das Überspringen ganzer Schulstufen besonders gut zu überdenken.

Kein Schulkonzept kann bewirken, dass die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule alleine alle Begabungen der Kinder bestmöglich fördern. Dazu benötigen sie **Kooperationen zu anderen Bildungs- und Beratungseinrichtungen sowie anderen unterstützenden**

Systemen (ebd., S. 20). *Außerschulische Institutionen und Einrichtungen*, wie Kinderuni, Sommerakademien, Musik- und Sprachschulen, Fördervereine, Sportverbände, kirchliche Gruppen, Pfadfinder und viele mehr, können spezifisch die Neigungen und Interessen der Kinder unterstützen. Auch Expertinnen und Experten diverser Berufsgruppen oder Hobbyexpertinnen und -experten können wertvolle Zugänge bieten. Hier könnten auch die Ressourcen von Eltern oder anderen Familienangehörigen mit einbezogen werden.

Im Sinne der Chancengleichheit sollte der Zugang zu solchen Einrichtungen und Expertisen auch Kindern aus Familien zur Verfügung stehen, die weniger finanzielle Möglichkeiten haben (Weilguny et al., 2011, S. 22). Dies sollte ein gesellschaftliches Anliegen im Sinne der Breitenförderung sein, aus der sich Spitzenleistungen entwickeln können. Kinder müssen Unterschiedliches ausprobieren können, um zu erkennen, wo ihre Stärken liegen. Begabungsressourcen liegen oft im Verborgenen und können erst erkannt werden, wenn sie durch geeignete Förderungen sichtbar werden.

Fach(hoch)schulen und (allgemein)bildende höhere Schulen können Mentorinnen und Mentoren stellen oder den Kindern die Möglichkeit geben, an einzelnen Übungen oder Unterrichtssequenzen teilzunehmen.

Social Networks oder Begabungsförderung durch *Programme aus dem Internet* können Informationen und Expertisen für Kinder mit besonderen Anforderungen bereitstellen. Das World Wide Web bietet hier nahezu unbegrenzte Möglichkeiten, die aber von begabenden Lehrpersonen sehr genau analysiert und begleitet werden müssen. Netiquette und Safer Internet müssen thematisiert werden.

Die Zusammenarbeit mit *Beratungsstellen* und *Schulpsychologinnen und Schulpsychologen* hilft bei der Identifikation besonderer Begabungen, aber auch bei der Analyse von Stärken und Defiziten (Oswald & Weilguny, 2005, S. 19f.). Testungen ergeben jedoch nur dann Sinn, wenn sie als Ausgangspunkt anschließender Förderkonzepte dienen. Auch hier wäre es begrüßenswert, wenn qualitativ gute Testungen kostenlos ermöglicht werden.

Zuletzt soll die Kooperation mit *Eltern und erziehungsberechtigten Personen* betont werden. Schulische Bildung kann nie alleine gesehen werden, sie steht immer im Kontext mit Gesellschaft und dem Nahbereich der Kinder (Weilguny et al., 2011, S. 66). In dessen Zentrum steht die *Familie*, die im besten Fall Ausgangspunkt jeglicher Begabungsförderung ist. Vor allem dann, wenn besondere Begabungen auftreten, sind aber viele Familien im Umgang und der Erziehung ihrer Kinder überfordert. Hier müssen Beratungsstellen Ansprechpartner bieten, damit (besondere) Begabungen und Leistungen

positiv besetzt bleiben. Die beschriebenen begabungsfördernden Elemente ermöglichen es Pädagoginnen und Pädagogen einer Schule, gemeinsam am Projekt Begabungsförderung zu arbeiten. Aber auch klassenintern gibt es viele Möglichkeiten, eine erweiterte, offene Lernkultur im Sinne der Begabungsförderung zu implementieren.

3.2.2 Begabungsfördernde Elemente auf Klassenebene

Müller Oppliger (2011b, S. 1) definiert begabende Elemente durch die Kriterien Offenheit, Vielfalt und soziale Aspekte. Die Arbeit in der Klasse kennzeichnet sich durch **Offenheit** in den Aufgabestellungen, aber auch in flexiblen Lernwegen und Umsetzungsmöglichkeiten.

Lerninhalte sollen vielfältig bearbeitbar sein und individuell aufbereitet werden. Sie sollen kognitive Aspekte ebenso ansprechen wie emotionale und pragmatische. Die **Vielfalt** der Arbeiten auf unterschiedlichen Ebenen kommt den unterschiedlichen Entwicklungsständen und Begabungen der Kinder entgegen. Lernen soll als Prozess verstanden werden. Dies alles geschieht in unterschiedlichen Sozialformen, Kinder lernen voneinander und miteinander. Sie können einander helfen und über die Arbeit kommunizieren. **Soziales und Kooperatives Lernen** sind wichtige Teile der neuen Lernkultur (ebd., S. 1).

Alle Methoden und Lernformen, die diesen Ansprüchen entsprechen, können Begabungen fördern. Zusätzlich zu jenen Beispielen im vorigen Abschnitt, die ein vernetztes Arbeiten erfordern, gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, die Pädagoginnen und Pädagogen autonom in der eigenen Klasse durchführen können.

Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich ihrer Lernfähigkeit, der Motivation, ihrer Leistungsbereitschaft, der Offenheit für Neues, ihren Interessen und Begabungen mit. Sie haben unterschiedliche Lern-, Denk- und Ausdrucksstile. Dieser Diversität kann durch Differenzierungsmaßnahmen entsprochen werden.

Oswald und Weilguny (2005, S. 21f.) führen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht aus.

Die **Binnendifferenzierung**, oder auch **innere Differenzierung** genannt, stellt innerhalb einer Lerngruppe individuell unterschiedliche Lernsituationen für die Schülerinnen und Schüler her. Dies gelingt durch organisatorische, didaktische und methodische Maßnahmen. Sie beinhaltet Fördermaßnahmen für einzelne Kinder oder Gruppen ebenso wie differenziert aufbereitetes Arbeitsmaterial oder die Aufforderung an die Kinder, selbst Materialien herzustellen oder mitzubringen. Im Vordergrund steht die individuelle Arbeit der/des Einzelnen innerhalb der Gruppe (Oswald & Weilguny, 2005, S. 37). Je autonomer

Kinder mit differenzierten Aufgaben umgehen, umso mehr entspricht dies dem Anspruch der Selbsttätigkeit, wobei Kinder an die Auswahl adäquater Arbeiten langsam, aber kontinuierlich herangeführt werden müssen.

Aber auch innerhalb einzelner Aufgaben sind differenzierende Zugänge möglich und nötig. Bei der **natürlichen Differenzierung** bieten komplexe Aufgabestellungen die Möglichkeit, Aufgaben aus mehreren Blickwinkeln zu sehen und Lösungen zu finden, die von der Routine abweichen und in die Tiefe der Materie gehen können (Wälti & Hirt, 2008, S. 14f.). Sie erlauben vielseitige Bearbeitungsmöglichkeiten verschiedener Fähigkeitsniveaus zu grundlegenden Themen. So ergibt sich Differenzierung auf natürliche, nicht künstlich herbeigeführte Weise. Dabei unterscheidet und kategorisiert nicht die Lehrkraft die verschiedenen Lernschritte, sondern die Differenzierung erfolgt aus den unterschiedlichen Sichtweisen der Kinder, den unterschiedlichen Fähigkeiten oder der Motivation. Jedes Kind geht im Rahmen seiner Möglichkeiten anders an ein Thema heran, löst es anders und kommt zu mehr oder weniger tiefen Erkenntnissen. Auch die Erklärungen und Darstellungen der Ergebnisse sind individuell verschieden. Die Lösungen können alleine, in Partnerarbeit oder in Gruppen angestrebt werden. Jedes Kind soll dabei Teil des Lösungsprozesses sein können (Klamecker, 2009, S. 6).

Differenzierende Lernorganisationen auf Schulebene und Binnendifferenzierungen schließen einander nicht aus, sondern können einander ergänzend unter dem Begriff der **flexiblen Differenzierung** auch verschränkt werden (Oswald & Weilguny, 2005, S. 38).

Der offene Umgang der Lehrperson mit der Heterogenität in der Klasse sowie differenziertes und individualisiertes Arbeiten bieten die Grundlage für alle methodischen Ansätze der unterrichtlichen Arbeit. Nicht die Methoden und Elemente an sich sind begabungsfördernd, sondern die bewusst begabungsfördernde Gestaltung der einzelnen Maßnahmen.

Palmstorfer und Schimek (2011, S. 6ff.) bieten in einer Broschüre des Stadtschulrates für Wien eine Auswahl an **begabenden Elementen im Klassenunterricht an**. Sie zeigen damit Möglichkeiten auf, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

Bei der **Freiarbeit** können die Schülerinnen und Schüler selbst über Inhalte, Lernzeiten, Lernkooperationen entscheiden, sie erfüllt damit alle Dimensionen und Merkmale der neuen Lernkultur. Die Arbeiten können der individuellen Leistungsförderung dienen, indem entweder daran gearbeitet wird, Schwächen auszugleichen, oder aber stärkenorientiert. Es können aber auch gestaltende oder produktorientierte Tätigkeiten enthalten sein. Die Lehrperson hat beratende, unterstützende Funktion im Lernprozess, soll

aber die Lernenden nicht zu sehr beeinflussen, um ihnen die Verantwortung für das eigene Tun zu überlassen. Freie Arbeit benötigt gesicherte Zeitressourcen. Um sich in die eigenen Tätigkeiten vertiefen zu können, brauchen die Kinder die Gewissheit, dass regelmäßig ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Je nach Alter und Erfahrungen in der Freiarbeit kann die Länge der Sequenzen von einzelnen Unterrichtseinheiten bis zu längeren Projektarbeiten umfassen.

Etwas weniger offen gestaltet sich der **Werkstättenunterricht**. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen dabei vorstrukturierte Lernmaterialien, welche die Lehrkraft vorbereitet. Diese werden im Klassenraum so dargeboten, dass die Kinder sich gut zurechtfinden und den Überblick über die angebotenen Materialien haben. Dies gelingt umso leichter, wenn die Lehrperson ein klar erkennbares Ordnungsschema einhält. Der Einfluss der Lernenden auf die Inhalte ist deutlich eingeschränkt. Autonomie besteht in der Reihenfolge der Auftragsbearbeitung, der Auswahl einzelner Lernmaterialien, im Arbeitstempo und in der Wahl der Lernpartnerinnen und Lernpartner.

Manche Schulen/Klassen haben die räumliche Möglichkeit, eine eigene **Lernwerkstatt** einzurichten. In einem separaten Raum gibt es neben einer Grundausstattung Lerninseln zu speziellen Themengebieten. Diese sind mit entsprechendem Material ausgestattet. Die Kinder können sich durch die Ausstattung zu individuellen Arbeiten inspirieren lassen, eigene Themen und Fragestellungen bearbeiten. Zusätzlich benötigte Materialien können die Kinder selbst mitbringen.

Während die Lernwerkstatt Angebote zu verschiedenen Bereichen anbietet, stehen im **Ressourcenraum** Angebote zu einem speziellen Interessensbereich zur Verfügung. Dies kann ein eigener Raum für Bildnerisches Gestalten, ein Forscherraum oder ein Musikzimmer sein. Wenn die räumlichen Voraussetzungen dazu fehlen, können auch eine Ressourcenecke oder ein „Ressourcenwagerl“ besondere Materialien für vertiefendes und erweiterndes Lernen beinhalten (Palmstorfer & Schimek, 2011, S. 8).

Beim **Projektunterricht** planen einzelne Kinder, Gruppen oder die ganze Klasse ein gemeinsames Unterrichtsvorhaben. Themen oder Schwerpunkte werden selbst gewählt, dies entspricht im Besonderen dem Anspruch der Selbsttätigkeit. Bei Gruppenarbeiten wird meist arbeitsteilig am gemeinsamen Produkt gearbeitet. Wichtiger Bestandteil des Projektes ist die abschließende Präsentation innerhalb der Klasse oder auch vor einer breiteren Öffentlichkeit. Material wird, ähnlich wie bei der Freiarbeit, nicht unbedingt ausschließlich von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt, sondern die Informations- und Materialbeschaffung sind wesentliche Tätigkeiten der Projektarbeit. Projektunterricht

fordert und fördert neben der Selbsttätigkeit vor allem die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten der Kinder. Auch bei dieser Form der Begabungsförderung nimmt sich die Lehrperson zurück und begleitet die Kinder in ihrem Lernprozess.

Projektorientierte Angebote und Projektstage sind verkürzte Formen des Projektunterrichts, bei denen die Zielsetzungen mit denen des Projektunterrichtes gleichzusetzen sind, aber der Zeitrahmen verkürzt wird.

Die **freie Themenstunde** eignet sich als Einstieg in eine Projektphase, die Kinder bearbeiten dabei alleine oder in Kleingruppen ein frei gewähltes Thema. Diese Arbeit könnte in eine Projektarbeit münden oder Kinder dazu anregen, eine **Projektmappe** mit eigenen Interessen zu gestalten.

Bei der **Wochenplanarbeit** ist ein klar definierter Zeitrahmen Grundlage der Methode. Der Zeitrahmen muss für die Kinder klar erkennbar und einschätzbar sein. Ähnlich wie bei den zuvor beschriebenen Methoden brauchen anspruchsvolle Aufgaben ein gewisses Zeitpotenzial, damit Kinder sich vertiefend mit ihnen auseinandersetzen können. Wochenplanarbeit ist nicht per se begabungsfördernd, oft werden einfache Tätigkeiten im Sinne einer To-do-Liste aneinandergereiht. Alle Aufgaben sind dabei zu erfüllen. Die Kinder können lediglich die Reihenfolge und das Arbeitstempo wählen. Planarbeit im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung muss differenzierte Aufgaben enthalten, Raum für eigene Ziele und (kleine) Projekte lassen und die Kooperationsformen freistellen. Das fächerübergreifende Arbeiten an unterschiedlichsten Inhalten kann für Kinder sehr motivierend sein. Dazu lernen sie, Arbeiten über einen längeren Zeitraum hinweg einzuteilen und eigene Ziele zu definieren. Je offener und individuell adaptierbarer Wochenpläne gestaltet werden, umso mehr entsprechen sie den Ansprüchen der Begabungsförderung (Haiden, Klamecker, Limbacher & Weidinger, 2011, S. 4).

Eine Möglichkeit, zu verhindern, dass Kinder unterfordert sind, ist es, das Vorwissen zu einem im Unterricht bearbeiteten Lernstoff zu überprüfen. Wird der Stoff beherrscht, kann das Kind während dieser Arbeitszeit an eigenen anspruchsvolleren Aufgaben arbeiten. Ziel des **Compactings** ist es, dass Kinder die Zeit nicht damit vergeuden, ZUERST die Arbeiten zu erledigen, die alle Kinder machen sollen und erst danach leistungsadäquate Aufgaben zu bekommen, sondern gleich an passenden Übungen zu lernen. Leider ist nach wie vor zu beobachten, dass leistungsstarke Kinder zu einfache Aufgaben schnell erledigen und zur Beschäftigung im Anschluss daran weitere Aufgaben der gleichen Anforderung bekommen. Dabei wäre ein „Mehr vom Gleichen“ sehr leicht durch passende Aufgaben zu ersetzen, wenn Lehrpersonen die Fähigkeiten der Kinder kennen und individuelle

Lernziele planen. Auch die Arbeit an individuellen Projekten oder an einer Projektmappe könnte in dieser Zeit stattfinden (Palmstorfer, 2008, S. 137).

Quer durch die verschiedenen Gegenstände und übers Jahr verteilt, können Kinder an einem **Talente-Portfolio** arbeiten. Auch Bezeichnungen wie Erfolgsmappe, Schatzkiste, ICH-Mappe, Meine Welt, sind dafür üblich. Sie beinhalten die systematisch gesammelten „Schätze“ der Kinder, manchmal sogar über alle vier Grundschuljahre hinweg. Diese Mappen machen die Begabungen und Interessen sichtbar und sind stärkenorientierte Zeugen individueller Lernerfahrungen.

Unter dem Begriff **Talentportfolio** kann man aber auch die Erhebung der individuellen Interessen und Neigungen verstehen, die in Form von Fragebögen und offenen Fragestellungen erhoben werden können. Sie können zum Beispiel beim Schuleinstieg den Lehrkräften einen ersten Einblick in die Persönlichkeiten der Kinder gewähren.

Die Gestaltung der **Förderstunde** ist traditionell eher auf die Bedürfnisse von Kindern mit Defiziten ausgerichtet. Entsprechend dem „Grundsatzertlass zur Begabungsförderung“ (BMUKK, 2009) und dem Erlass „Besser Fördern“ (BMUKK, 2005), haben aber auch Kinder mit durchschnittlichen oder besonderen Begabungen Anspruch auf Förderung Ihrer Fähigkeiten. So können die Stunden entweder unterschiedlich geteilt oder gestaltet sein oder in Kooperation mit Kolleginnen oder Kollegen stattfinden. Gemeinsam kann man entweder in Modulen spezielle Themen unterschiedlicher Anforderungen bearbeiten oder die Kinder klassenübergreifend fördern. Dabei betreut eine Lehrkraft z.B. die besonders Begabten akzeleriert, die andere Lehrkraft bietet vielleicht Inhalte für Kinder wiederholend an. Auch integrative Fördereinheiten können helfen, Kinder individueller zu fördern und fördern. So kann aus der Förderstunde auch eine **Forderstunde** werden (Palmstorfer, 2008, S. 137).

Wissensvermittelnde Einrichtungen wie Bibliotheken, Museen und ähnliche können das Spektrum der Informationen erweitern und Perspektiven für neue Lerninhalte bieten.

3.2.3 Begabungsfördernde Elemente der Leistungsfeststellung und -beurteilung

Gesellschaftliche Wandel in Bildung und Beruf vollziehen sich immer schneller. Noch vor einigen Jahrzehnten wurde vorrangig erwartet, dass Schülerinnen/Schüler und Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer mehrheitlich Routinetätigkeiten verlässlich und effizient ausführen. Die Anpassung an Hierarchien und das Ausführen von Anweisungen waren daher Tugenden, die es zu beherrschen galt. Durch die zunehmende Automatisierung der Industrie, der Globalisierung der Märkte und dem Einsatz Neuer Medien erwachsen neue

Anforderungsprofile (Stern, 2010, S. 23).

Auf diese neuen Anforderungen müssen Kinder als künftige mündige, selbstständige Mitglieder der Gesellschaft vorbereitet werden. Flexibilität und Eigeninitiativen sind gefragt. Dies kann durch begabenden Unterricht, der die Eigenaktivität, die Selbststeuerung und die Reflexion der eigenen Tätigkeiten fördert, erfolgen. Dabei verlieren (alte) Werte keinesfalls ihre Berechtigung, es verschieben sich lediglich die Prioritäten bzw. werden weitere Profile hinzugefügt.

Die veränderte Unterrichtskultur bedingt auch ein neues Leistungsverständnis und neue Formen der Leistungswahrnehmung und -beurteilungen. Erweiterte Lehr- und Lernformen benötigen auch die Öffnung der Beurteilungskriterien und -formen (Müller-Oppliger, 2008, S. 51).

Die Beurteilung von Kompetenzen, also langfristig verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, verdrängt das Abprüfen einfachen Faktenwissens. Prozessorientierte Aktivitäten fließen ebenso in die Bewertungen ein wie die Produkte der Lernenden. Anforderungen der Zukunft erfordern Teamarbeit und Innovationen. Soll Schule auf das Leben vorbereiten, muss sie auch diesem Qualitätsanspruch genügen.

Prozessbegleitende Feedbackverfahren durch Lehrpersonen und andere Schülerinnen und Schüler stehen dabei ebenso im Mittelpunkt wie die eigene Reflexion der Aktivitäten. Begabende Leistungsbeurteilung beinhaltet verschiedene Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, beachtet dabei die Lernmotivation und individuelle Lernfortschritte und ermutigt Kinder sich interessenbezogen zu bilden.

Spricht man unterschiedliche Möglichkeiten der Leistungsfeststellung an, so kann man gängige Methoden wie Tests, Schularbeiten und mündliche Prüfungen diversifizieren. Zusätzlich können neue Formen wie Portfolios, experimentelle Übungen, Protokolle, Themenmappen, Gruppenarbeiten, Projektaktivitäten und Blitzfeedbacks, die erfassen, ob alle Kinder das Wesentliche eines Lernabschnittes verstanden haben, helfen, die Potenziale der Kinder ganzheitlich wahrzunehmen (Stern, 2010, S. 43ff.).

Teil der Leistungsfeststellung ist auch der wertschätzende Umgang mit Fehlern. Fehler sind in Lernprozessen genuin vorhanden und sollen aufzeigen, wo noch Verbesserungspotenzial vorliegt. Sie geben Lehrenden Einblick in die Gedanken der Kinder und können neue Lernanlässe initiieren. Fehler sind in den wenigsten Fällen zufällig, sondern zeugen von falschen oder unvollständigen Lernstrategien der Kinder. Diese gilt es zu ergründen, um Kindern die Gelegenheit zu geben, sie neu zu überdenken.

Alternative Beurteilungsformen wie verbale Beurteilung, Pensenbuch,

Lernfortschrittsdokumentation (LFD) oder die Kommentierte Direkte Leistungsvorlage (KDL) können Notenzeugnisse ersetzen oder ergänzen. Auch Feedbacksterne, die neben den fachlichen Ergebnissen auch die Arbeitshaltung der Kinder dokumentieren, werden immer häufiger ergänzend eingesetzt.

Alle Möglichkeiten, die Lehrende bei der wertschätzenden Erfassung, Einschätzung und Beschreibung der individuellen Leistungen der Kinder unterstützen, fördern deren Entwicklung.

3.3 Rahmenbedingungen und relevante Faktoren der Begabungsförderung

Bei den Überlegungen, wie es Lehrpersonen gelingen kann, diese „neue“ Lernkultur zu implementieren, erscheint es sinnvoll, Paradigmen und Rahmenbedingungen zu betrachten, die auf die Begabungsförderung Einfluss nehmen.

Nicht nur die Heterogenität der Lernenden beeinflusst nachhaltig das Unterrichtsgeschehen, auch die Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen muss sich ihrer Vielschichtigkeit bewusst sein. Schulentwicklungsprozesse müssen im Sinne der Schulpartnerschaft die Potenziale aller Beteiligten identifizieren, anerkennen, fördern und nutzen. Auch Pädagoginnen und Pädagogen haben unterschiedliche persönliche Voraussetzungen und Lebenswelten, die es zu beachten und nutzen gilt. Lange bewährte Paradigmen zum Unterricht wirken sich damit zum Teil positiv, zum Teil negativ auf Begabungsförderung aus.

Begabende Lehrpersonen verfügen über Kompetenzen, Fähigkeiten und Strategien, wie sie das Merkmal der Heterogenität nutzen können, um diese nicht als Hindernis, sondern vielmehr als Chance zu sehen. Elemente der Begabungsförderung auf Schulorganisationsebene und Klassenebene sind für die direkte Implementierung wichtig. Dazu ist es auch nötig, dass der Transfer von Erkenntnissen aus Theorie und Wissenschaft in die Klassen gelingt. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. Hemmende Faktoren erschweren begabenden Lehrpersonen die Umsetzung ihrer Vorstellungen ebenso wie das Fehlen von förderlichen Faktoren. Demzufolge muss es das Bestreben aller Beteiligten sein, unterstützende Elemente bewusst wahrzunehmen und diese nachhaltig im Schulprofil zu etablieren. Auch bildungspolitische Entscheidungen sind hier gefragt.

Solzbacher (2006, S. 87ff.) analysiert in diesem Zusammenhang die folgenden Thesen:

3.3.1 Ausrichtung auf die Beschulung von Gruppen

Als eine der möglichen hemmenden Ursachen sieht Solzbacher (2006, S. 78) die Tatsache, dass in institutionalisierten Schulen von der Beschulung von Gruppen und nicht von

Individuen ausgegangen wird. Jahrgangsklassen, vorgegebene Lehrpläne, auf Auslese ausgerichtete Leistungsbewertungen, die sich an der Normalverteilung orientieren, starre Zeitraster und ungünstige Raumaufteilungen erschweren die Umsetzung von Individualisierungskonzepten.

Selbst Settings wie Freiarbeit, Planarbeit und Projektarbeit sind oft eher auf Lern- und Fähigkeitsniveaus zugeschnitten als auf individuelle Förderung (ebd., 2006, S. 79). Gruppenspezifische Instrumente wie Förderunterricht, Förderpläne und Beratungen sind häufig defizitorientiert, dies widerspricht den Ansprüchen der individualisierenden Begabungsförderung.

Ebenso sind Arbeitszeitmodelle und Arbeitsplätze von Lehrpersonen auf die Beschulung von ganzen Klassen ausgerichtet, nicht auf individuelle Beratung und Betreuung. Im Zuge der Bildungsreformen wird daran gearbeitet, die Arbeitszeitmodelle der Lehrenden an die veränderten Bedürfnisse und Anforderungen anzugleichen. Begrüßenswert wäre es, wenn bürokratische Arbeiten zugunsten der pädagogischen abgegeben werden könnten.

Bei neu erbauten Schulkomplexen werden die Gebäude in günstigen Fällen mit Begegnungsstätten, Ressourcenzimmern und Gruppenräumen so konzipiert, dass Differenzierung und Individualisierung, aber auch Kooperation und Kommunikation ermöglicht werden.

Das zusätzliche Beschäftigen von Spezialisten der Schulpsychologie, Supervision und Beratungsstellen, kann ein Schritt in die richtige Richtung sein, Individuen verstärkt ganzheitlich wahrzunehmen. Teamteaching und zusätzlich eingesetzte Lehrpersonen können Individualisierungen erleichtern, die begabungsfreundliche Haltung der Personen vorausgesetzt.

Diese Maßnahmen können Lehrpersonen und Standorte dabei unterstützen, den Paradigmenwechsel der Begabungsförderung zu mehr Individualität im Schulwesen zu vollziehen.

3.3.2 Begabtenförderung als Luxusthema

Die Ressourcen an den Schulen werden vom „Kerngeschäft“ verbraucht. Neue Herausforderungen wie Lernstandserhebungen, Bildungsstandards und Schulprogrammentwicklungen benötigen wertvolle Zeit, die dann in der Begabungsförderung fehlt. Auch ideologische Überzeugungen, die der Begabtenförderung im Sinne einer Elitebildung skeptisch gegenüberstehen, drängen Begabungsförderung oftmals an den Rand des unterrichtlichen Geschehens (ebd., S. 80).

Dem muss man entgegenhalten, dass Begabungsförderung das Recht jedes einzelnen Kindes darstellt. Jedes Kind hat Anspruch darauf, in seinen Begabungen und Bedürfnissen wahrgenommen zu werden. Dies hat ungeachtet der Ausprägungen und Ausrichtung der Begabungen zu geschehen. Aus der breiten Förderung können sich besondere Begabungen entwickeln und zeigen. Auch der Grundsatzterlass zur Begabtenförderung (BMUKK, 2009) weist auf diese Rechte hin. Begabungsförderung ist Kerngeschehen unterrichtlichen Handelns und kein „Nice to have“, das von persönlichen Entscheidungen der Lehrpersonen abhängt. Dennoch ist es in der Realität oft schwierig, diesen Ansprüchen gerecht zu werden.

Die Konsequenz aus diesen Erkenntnissen ist, dass Schule mit den personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen sorgsam umgehen muss und das Bewusstsein, dass Begabungs- und Begabtenförderung im Sinne einer größtmöglichen Differenzierung, im momentanen, herkömmlichen Schulsystem, meist nur „eine Annäherung an die höchstmögliche individuelle Förderung“ (Solzbacher, 2006, S. 80) darstellen kann. Dieses Wissen kann Lehrpersonen dabei unterstützen, die eigene Lehrtätigkeit professionell zu reflektieren und zu evaluieren, ihnen aber auch die Grenzen innerhalb der derzeitigen Rahmenbedingungen aufzuzeigen, um überambitionierte Ziele und damit verbundene Überlastung oder Resignation zu vermeiden.

3.3.3 Schulinterne Strategien zur Kommunikation und Kooperation

Es benötigt fächer- und schulstufenübergreifende Verständigungen innerhalb der Schule, um im Interesse der Schülerinnen und Schüler deren Lernprozesse zu individualisieren (ebd., S. 88).

Im Bereich der Grundschule ist dies aufgrund des Klassenlehrerinnen- und Klassenlehrersystems zumindest in Bezug auf fächerübergreifenden Unterricht gut umsetzbar. Während es aber in der Sekundarstufe mit der Neuen Mittelschule gute Ansätze für kooperatives Arbeiten der Lehrpersonen gibt, finden in der Grundschule klassenübergreifende Kooperationen und Schulentwicklungsprojekte im Fokus der Begabungsförderung selten statt.

Kooperation und Kommunikation sollten integrale Bestandteile einer lebendigen Schulpartnerschaft darstellen, um Begabungs- und Begabtenförderung zu implementieren (ebd.). Aktuelle Arbeitszeitmodelle der Volksschule werden diesem Anspruch kaum gerecht. Es gibt keine Werteinheiten für Teambesprechungen, Zeitfenster dafür finden sich selten in Stundentafeln fest verankert. Bildungspolitisch wird damit eine gewisse

Beliebigkeit und mangelnde Wertschätzung signalisiert.

Das gemeinsame Entwickeln, Reflektieren und Evaluieren von Bildungsinhalten obliegt individuellen Initiativen und wird oftmals als zusätzliche Belastung empfunden. Hier benötigt es einen Wechsel des Blickwinkels, um sowohl die persönlichen Benefits, als auch die Möglichkeiten für die Kinder zu erkennen.

In Kooperation aller Kolleginnen und Kollegen können inhaltliche und methodisch-didaktische Gespräche Perspektiven für die Zukunft aufzeigen. Kollegiale Unterrichtshospitationen ermöglichen es den eigenen Unterricht zu reflektieren und zu evaluieren, gleichzeitig fördern sie die Kommunikation und die Vernetzung zwischen den Lehrpersonen.

Schulinterne Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer (SCHILF) können bei systematischen, standortbezogenen Projekten besonders effektive Unterstützung bieten, da alle Kolleginnen und Kollegen miteinbezogen werden und so eine gemeinsame Basis entsteht. Diese Basis ist breiter, als wenn jede einzelne Lehrperson sich individuell weiterbilden würde (ebd., S. 89). Der (vermeintliche) Mehraufwand für gemeinsame Aktivitäten kann durch größere Berufszufriedenheit und -effizienz kompensiert werden.

Begabungsförderung schließt aber auch schulische- und außerschulische Partner und Eltern mit ein. Die Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes wird vor allem durch transparente Erwartungen, Ziele und Leistungsansprüche gewährleistet. Gerade der Elternarbeit kommt dabei große Bedeutung zu. Eltern und Lehrpersonen tauschen sich über Beobachtungen, Erwartungen und gemeinsame Ziele aus.

Gelingende Kooperationen mit Institutionen, Vereinen, Expertinnen und Experten tragen zur konkreten Umsetzung begabungsfördernder Elemente auf Schul- und Klassenebene bei. Begabungsfördernde Lehrpersonen müssen um die Kompetenzverteilungen in der Schulpartnerschaft Bescheid wissen, um sie zu nutzen.

3.3.4 Gesamtkoordination durch Schulleitung und/oder Steuergruppen

Eine starke Schulleitung, in Verbindung mit einer Steuergruppe für spezielle Projekte, ermöglicht es den einzelnen Lehrpersonen, die Verantwortung für langfristige standortbezogene Entwicklungen abzugeben (ebd., S. 89). Somit werden Zeitressourcen für direkte klassenbezogene Umsetzungen begabungsfördernder Elemente frei. Überlastungen gelten als häufige Ursache, warum Lehrkräfte die durchaus vorhandenen Kompetenzen nicht in dem Maße implementieren, als dies möglich wäre. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass sich einzelne Lehrkräfte nicht mit den Schulinteressen identifizieren

oder sie nicht mittragen. Gemeint ist vielmehr, dass Initiativen aus dem gesamten Lehrkörper stammen können und auch durch alle umgesetzt werden sollen. Wichtig ist dafür aber, dass die Koordination und Organisation durch eine klar definierte Person oder eine Gruppe gewährleistet ist (Oswald & Weilguny, 2005, S. 16). Diese steuert und leitet das Projekt im Sinne der ganzen Schule. In vielen Fällen geschieht dies durch die Schulleitung. Solzbacher verweist dazu auf deren „Verantwortung für eine systematische und langfristig angelegte Befähigung der Schüler zum Lernen ...“ (Solzbacher, 2006, S. 89).

Gleichzeitig ist es durch die Verantwortung der Schulleitung möglich, Eltern und außerschulische Partner offiziell in Projekte miteinzubeziehen und Entwicklungen damit auf einer breiteren Basis umzusetzen.

3.3.5 Reflexion durch Lernende und Lehrende

Durch die (Selbst)Reflexion der Schülerinnen und Schüler können Lehrpersonen die Lernwege der Kinder nachvollziehen und analysieren. Sie stellt nach Solzbacher (ebd., S. 88) ein wichtiges Instrument dar, um Lernprozesse zu evaluieren. Dem Aufbau einer lebendigen Feedbackkultur im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden wird im Sinne der Qualitätsverbesserung von Unterricht große Bedeutung zugemessen. Werden Lernsituationen sensibel beobachtet und begleitet, fällt es Lehrpersonen leichter, Erfahrungen im begabenden Unterrichten zu sammeln und diese weiter zu entwickeln.

Ebenso wie Kinder durch die Reflexion des eigenen Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhaltens für ihre Lernwege profitieren, können vorhandene oder fehlende Reflexionen der Lehrpersonen günstige oder ungünstige Auswirkungen auf die Unterrichtskultur haben. Koordinierte Feedbackkulturen und Coachingsettings an den einzelnen Standorten können die Unterrichtsarbeit begleiten und entlasten. Sie sind Grundvoraussetzungen gelingender Unterrichtsdesigns (ebd.).

3.3.6 Verfügbarkeit von Material

Gut strukturiertes Material ist eine Grundvoraussetzung für offene Lernformen. Es erhöht den Anteil an Eigenaktivität der Kinder am Lernprozess (siehe 3.1.2). Die Erstellung einer Materialsammlung, die auf unterschiedliche Lernniveaus abgestimmt und leicht handhabbar ist, ist aber meist sowohl kostspielig als auch zeitintensiv (Solzbacher, 2006, S. 88).

An österreichischen Grundschulen gibt es meist sehr gut sortierte Lehrmittelsammlungen, in denen Materialien zu den grundlegenden Unterrichtsinhalten vorhanden sind. Trotzdem

ist es nötig, individuelle, didaktisch hochwertige Arbeitsmittel für den eigenen Unterricht hinzuzufügen, um den Ansprüchen an Differenzierung und Individualisierung gerecht werden zu können. In der Regel erfolgt die Sammlung individuell, jede Lehrerin/jeder Lehrer agiert hier für sich. Da nicht alle Lernhilfen im Laufe der vier Jahre dauerhaft eingesetzt werden, wären der Austausch und die Kooperation zwischen Kolleginnen und Kollegen durchaus möglich. Schulstufen-, klassen- und fächerübergreifende Kooperationen zwischen den Lehrkräften könnten hier die effizientere Nutzung der Materialien und eine Aufteilung der finanziellen und zeitlichen Kapazitäten bewirken. Frei werdende Ressourcen können anderorts sinnvoll eingesetzt werden.

3.4 Resümee

Um dem Wandel der Gesellschaft und ihren Anforderungen gerecht werden zu können, müssen Erziehung und Bildung Kinder auf zukünftige Aufgaben vorbereiten.

Während in der Vergangenheit immer wieder wechselnde Faktoren des Unterrichtes und der Förderung im Mittelpunkt standen, stellt die erneuerte Lernkultur kein einseitiges Modell dar, sondern betont die wechselseitigen Beeinflussungen der einzelnen Dimensionen wie Fach-, Personen-, Lebens- und Sozialbezug (Gasser, 1999, S. 110).

Müller-Oppliger (2008, S. 50ff.) definiert den veränderten Umgang mit Heterogenität als zentrales Merkmal der neuen Unterrichtskultur. Begabungen aller Bereiche und Ausprägungen sollen als Bereicherung der Lerngemeinschaft gesehen werden. Entdeckendes, forschendes Lernen löst kleinschrittige Lernprozesse ab. Die Eigentätigkeit tritt als zweites Merkmal der neuen Lernkultur in den Vordergrund. Dazu benötigen Lernende gut aufbereitetes effizientes Material, das unterschiedliche Bearbeitungsformen und Sozialformen fördert.

Die Selbststeuerung und die Reflexion der Lern-, Arbeits- und Kommunikationswege der Kinder können als weitere Merkmale definiert werden (ebd. S. 51). Lehrpersonen geben den Lernprozessen Ordnung und Struktur, damit Kinder sich selbstständig orientieren können. Das Vertrauen in die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden muss dabei langsam aufgebaut und die Kinder müssen an eigene Lernwege herangeführt werden. Die Kommunikation unter den Kindern, aber auch zwischen Lehrpersonen und Kindern trägt maßgeblich zu gelingenden Lernprozessen bei. Aus dem Vertrauen in die Eigenständigkeit der Lernenden erwächst auch deren Verantwortung dafür. Lernjournale oder Lerntagebücher ermöglichen den Kindern individuelle Reflexionen ihrer Arbeiten. Die Fähigkeit, die eigene Arbeit zu reflektieren, steht in engem Zusammenhang mit

erfolgreichen Prozessen. Die Reflexionsfähigkeit betrifft nicht nur das individuelle Lern- und Arbeitsverhalten, auch über die gemeinsame Arbeit muss kommuniziert werden.

Die veränderten und erweiterten Lernformen bedingen auch Veränderungen in der Leistungsfeststellung und -beurteilung. Dabei verschieben sich die Prioritäten zu prozessorientierten Aktivitäten, die Flexibilität und Teamgeist erfordern. Individuelle Lernfortschritte sollen wahrgenommen und berücksichtigt werden (Müller-Oppliger, 2008, S. 51; Stern, 2010, S. 23f.).

Begabungsfördernde Elemente werden auf Schulorganisationsebene und auf Klassenebene umgesetzt. Voraussetzungen dafür sind die begabungsfördernde Haltung der Lehrpersonen sowie Kenntnisse konkreter Elemente für die einzelne Klasse und die gesamte Schule.

Das Wissen um jene Faktoren, die Lehrende in ihren Bemühungen zur Begabungsförderung beeinflussen, hilft, diese bewusst wahrzunehmen und zu nutzen. Dabei sind vor allem die effiziente Nutzung der personellen und zeitlichen Ressourcen und das planvolle, vernetzte Arbeiten mit Kolleginnen, Kollegen, schulischen und außerschulischen Partnern hervorzuheben. Auch für Lehrende sind reflexible Prozesse wertvolle Instrumente der Evaluation. Diese sollten regelmäßige und selbstverständliche Bestandteile ihrer Arbeit sein.

Im folgenden Kapitel sollen jene Kompetenzfelder konkretisiert und analysiert werden, die Lehrpersonen befähigen, aktiv an der Gestaltung dieser neuen Lernkultur mitzuwirken.

4 PROFESSIONALISIERUNG ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG (IM LEHRBERUF)

Die Gestaltung und Umsetzung der neuen Lernkultur im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung stellt Lehrpersonen vor komplexe Herausforderungen und neue Aufgaben (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2007, S. 2). Die Verbesserung pädagogischer Arbeit erfordert sowohl die Professionalisierung der Lehrkräfte als auch die Weiterentwicklung der Strukturen des Bildungssystems (Schratz et al., 2008, S. 124). Dazu ist „... die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers aufgefordert, in und mit diesen Strukturen als Expertin bzw. als Experte in unserem Sinne „professionell“ umzugehen.“ (ebd. S. 124) Professionalität im Lehrberuf ist allerdings nicht unumstritten. Es stellt sich sogar die Frage, wie weit pädagogisches Handeln grundsätzlich professionalisierbar ist. Schenz, (2008, S. 44) definiert kompetentes Handeln als Performanzebene der Profession. Die Verantwortungsfelder sind allerdings vielfältig und nicht standardisierbar. Außerdem lässt sich pädagogisches Tun nicht auf einzelne Kompetenzen oder Techniken reduzieren, die

dann eindeutige, bestimmte Wirkungen auf die Performanzen der Lernenden haben. Vielmehr bereitet pädagogisches Tun den Boden, damit Kinder eigenverantwortlich und selbstständig den eigenen Bildungserwerb steuern können (ebd., S. 45). Damit hat es immanent das eigene Ende als Ziel (Benner, 2005, S. 22).

Reh (2004, S. 358) postuliert, dass trotz aller Zweifel im Diskurs „Professionalität durch Reflexivität“ im Sinne der „Reflexivität als organisatorische Struktur“ möglich wäre. Dabei sollte der Unterricht im Fokus stehen, die Schaffung neuer Strukturen, Organisationsformate und Arbeitsweisen (ebd., S. 368).

Als Fundament der neuen Lernkultur sind somit Innovationen zu sehen, die auf Wechselwirkungen zwischen professionell agierenden Lehrpersonen und sich weiter entwickelnden Strukturen aufbauen. Diese Strukturen geben die Rahmenbedingungen vor, schränken ein, ermöglichen aber auch erst pädagogisches Handeln.

Kommunikative und kooperative Elemente der pädagogischen Tätigkeiten sollten genauer betrachtet werden, um ihre Wirkung auf die Professionalität „im Sinne der Steigerung von Reflexivität“ (ebd., S. 368) zu analysieren.

Professionalität basiert in diesem Sinne nicht ausschließlich auf dem „Know how“ einzelner Lehrkräfte. Schulorganisatorische Maßnahmen, rechtliche Grundlagen und Elemente des begabenden Unterrichts standen im vorigen Kapitel im Fokus der Überlegungen, sie sind wichtige Bausteine bei der Gestaltung einer gedeihlichen Lernumgebung. Damit diese aber nicht zu unreflektierten und unkoordinierten Mechanismen werden, bedarf es der Definition von Kompetenzfeldern, in denen professionelles Lehrerinnenhandeln/Lehrerhandeln anzusiedeln ist.

Einleitend werden in den folgenden Abschnitten daher jene Domänen/Kompetenzfelder beschrieben, welche die Arbeitsgruppe für Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (AG EPIK) als Ausdruck eines „professionellen Habitus“ von Lehrpersonen festhält (Kainz, Köhler, Lettmayr, Meindl-Huemer, Uhl & Ulseß-Schurde, 2011, S. 6).

Nachdem diese berufsspezifischen Anforderungsprofile nicht ausschließlich in der Ausbildung vermittelt werden können, sondern in einem berufsbegleitenden Prozess erweitert und vertieft werden müssen, sollen danach Professionalisierungsmaßnahmen angeführt werden, die dazu beitragen können.

Dabei muss es ein zentrales Anliegen sein, die Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahmen zu beachten, um den Transfer ins System zu gewährleisten. Im letzten Abschnitt wird daher auf die Wirksamkeit von Fortbildungen für

Lehrerinnen und Lehrern eingegangen. Guskey (2000, 2002) und Lipowsky (2010) untersuchen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Ebenen, auf denen Wirkungen sichtbar werden können und jene Faktoren, die den Transfer beeinflussen.

4.1 Professionalisierungsbereiche begabender Lehrpersonen

Im aktuellen Diskurs um die allgemeine Verbesserung der Bildungsqualität wird immer wieder der Anspruch auf die Verbesserung der Kompetenzen von Lehrkräften gestellt. Es gilt ein gemeinsames Professionalitätskonzept zu definieren, das als Grundlage weiterer Überlegungen dienen kann (Schatz et al., 2008, S. 123).

Dabei muss der Blick sowohl auf die Lehrkräfte als Subjekte der Überlegungen als auch auf systemimmanente Strukturen, wie sie im Kapitel 3 zur Lernkultur bereits beschrieben wurden, gelenkt werden. In den folgenden Domänen/Kompetenzfeldern wird nach Schratz et al. (ebd.) der Fokus auf die Verschränkung der beiden Perspektiven gelegt.

4.1.1 Differenzfähigkeit

Der Umgang mit Heterogenität als bedeutendes Merkmal der neuen Lernkultur wurde bereits eingehend beschrieben. Begabende Lehrpersonen nehmen diese Diversität bewusst als Chance wahr. Um die unterschiedlichen Voraussetzungen nicht als Belastung, sondern als Bereicherung anzusehen, müssen Lehrende sowohl das Wissen als auch das Können haben, mit diesen Unterschieden individuell und professionell umzugehen (ebd., 2008, S. 134). Das Vertrauen in die „Bildsamkeit“ der Kinder (Schenk, 2011, S. 52) ermöglicht es Lehrpersonen, den Unterricht im Hinblick auf die Diversität so zu gestalten, dass individuelle Lernprozesse ermöglicht werden. Schratz et al. (2008, S. 128) verweisen in diesem Zusammenhang auf das schlechte Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA. Differenzierung und Individualisierung stellen „Kernkompetenzen pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 128) dar, durch die es möglich wäre, individuell auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Dazu kann es hilfreich sein, sich nicht vorrangig an Defiziten zu orientieren, sondern auch an Stärken (Müller- Oppliger, 2008, S. 51).

Die Kommunikation über und das Eingehen auf individuelle Lern-, Denk- und Arbeitswege sind dabei grundlegende Kompetenzen von Lehrpersonen und zentrale Elemente einer begabenden Lernkultur. Strukturelle Maßnahmen, die nicht von der Beschulung homogener Klassen ausgehen, sondern die Vielfalt als Realität annehmen, können wertvolle Hilfen beim Ausbau der pädagogischen Kompetenzen geben. In Verbindung mit den persönlichen Potenzialen der Lehrenden und kooperativen und

kommunikativen Elementen kann Unterricht der Diversität sinnvoll begegnen.

4.1.2 Reflexions- und Diskursfähigkeit

Auf die Bedeutung, dass Kinder die eigenen Denk-, Lern- und Arbeitswege reflektieren und darüber kommunizieren, wurde bereits im Abschnitt zu den Merkmalen der neuen Lernkultur hingewiesen. Ähnliches gilt auch für Lehrpersonen. Schratz et al. (2008, S. 125) halten die Fähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen, sich vom eigenen Tun zu distanzieren, um das Spezifische einer Situation zu erfassen und analysieren zu können, als wesentliche Voraussetzung, die (eigene) Arbeit zu reflektieren. Dabei werden sowohl Prozesse als auch Produkte reflektiert. Die Analyse unterschiedlicher, konkreter Situationen kann das Handlungsrepertoire für zukünftige Gelegenheiten erweitern und helfen, generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen. Der professionelle kollegiale Diskurs erfordert eine gemeinsame Fachsprache, die Pädagoginnen und Pädagogen von Laien unterscheidet (Bastian & Helsper, 2000, S. 170). Ein adäquater Sprachgebrauch bedeutet aber auch, pädagogische Probleme und Angelegenheiten mit Erziehungsberechtigten und Kindern in einer situationsangemessenen Sprache zu diskutieren (Schratz et al., 2008, S. 125). Lehrerinnen und Lehrer sollten auch in der Öffentlichkeit die eigenen Handlungen auf wissenschaftlich fundierter Basis, selbstreflektiert und situationsadäquat darstellen und begründen können (ebd., S. 131). Dies trägt maßgeblich dazu bei, ein Professionsbewusstsein zu entwickeln.

4.1.3 Professionsbewusstsein

Professionsbewusstsein definiert sich nach Schratz et al. (ebd., S. 132) durch unterschiedlichste Faktoren: Lehrpersonen nehmen sensibel unterschiedliche Anforderungen und Ansprüche in ihrem pädagogischen Tun wahr, sie können sich vor Eltern und anderen relevanten Ansprechpersonen aufgrund ihres Wissens und Könnens als Expertinnen und Experten für Lernprozesse positionieren. Dies können sie, wenn sie über Methoden und Elemente begabungsfördernden Unterrichts reflexiv verfügen und diese situationsangemessen einsetzen können. Neben den Kenntnissen der eigenen Möglichkeiten, sollten sie auch ihre persönlichen Grenzen wahrnehmen. So definieren sie sich in einem klar eingegrenzten Bereich als Expertinnen und Experten und vermeiden Überforderungen. Das Herausbilden eines Professionsbewusstseins geschieht innerhalb einer Bildungslandschaft, die einerseits die Rahmenbedingungen vorgibt, aber andererseits auch durch den Dialog mit Lehrpersonen ständig erneuert und erweitert wird. Auch im Sinne der Profession werden die Selbstreflexion und die berufsbegleitende Weiterbildung

herausgestrichen (ebd., S. 132). Das so entstehende Selbstvertrauen in die eigene Profession spiegelt sich in der Arbeit zum Wohle der Kinder, Erziehungsberechtigten und anderer involvierter Personen wider.

4.1.4 Personal Mastery

„Die Kraft individueller Könnerschaft“ (ebd., S. 135) befähigt Lehrpersonen ihr Wissen und Können gezielt einzusetzen. Sie nehmen Zusammenhänge wahr und übernehmen Verantwortung für Lerngelegenheiten. Dabei bilden die Aus- und Weiterbildung die Grundlage für individuelle Bildungsprozesse, um es ihnen zu ermöglichen, eigene Wege zu finden. Dazu müssen die Rahmenbedingungen Strukturen bilden, die es zulassen, dass Lehrende durch Erproben und Experimentieren die eigene Weiterentwicklung vorantreiben. Ebenso wie begabungsfreundliche Leistungs- und Fehlerkulturen für Lernende wichtige Komponenten der neuen Lernkultur sind, gehört das Zulassen und Lernen von Fehlern auch für Lehrpersonen zu einem individuellen Lernprozess (ebd.).

Die Offenheit für Neues prägt sowohl die Personal Mastery als auch den Dialog innerhalb einer Bildungsgemeinschaft.

4.1.5 Kooperation und Kollegialität

Regelmäßiger persönlicher Austausch unter Kolleginnen und Kollegen fördert das Gemeinschaftsgefühl und trägt zu einem angenehmen Schulklima bei. Darüber hinaus weisen Terhart und Klieme (2005, S. 163) auf die Bedeutung der Institutionalisierung von kollegialem Austausch und Beratung hin. Durch die Intensivierung des Dialogs zwischen den Lehrenden können Belastungen minimiert und Schülerleistungen optimiert werden (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006, S. 205).

Obwohl aktuelle empirische Erkenntnisse auf die positiven Wirkungen der institutionalisierten Kooperation hinweisen, finden diese kaum in wirkungsvollen Formen im Schulalltag statt. Möglicherweise können hier neue Unterrichtsstrukturen und die systemische Verankerung der Teamarbeit in der Neuen Mittelschule neue Impulse setzen. Besonders in der Grundschule findet man aber fast ausschließlich „Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer“, für die der Austausch über pädagogische Belange kaum relevant ist. Arbeitsgemeinschaften könnten Synergien nutzen und gemeinsam sowohl die pädagogische Arbeit, aber auch die Metakommunikation reflektieren (Schratz et al., 2008, S. 133). Hier sind vor allem Strukturen und Entscheidungen auf Schulorganisationsebene gefragt, die Möglichkeiten für räumliche und zeitliche Ressourcen dazu schaffen.

4.1.6 Die sechste Disziplin

Die sechste Disziplin soll auf die Wechselwirkungen und die Verknüpfungen der einzelnen Kompetenzfelder hinweisen. Sie wird in der Abbildung 4 (Kainz et al., 2011, S. 7) als Spirale dargestellt, welche die einzelnen Domänen miteinander verbindet.



Abbildung 4: Die fünf Domänen der Professionalisierung
(Kainz et al., 2011, S. 8)

Keine der Domänen steht alleine. Sie können weder ausschließlich über individuelle Professionalisierungen von Lehrpersonen noch ausschließlich durch Strukturveränderungen umgesetzt werden (Schratz et al., 2008, S. 128). Sie beeinflussen und ergänzen einander wechselseitig. So können beispielsweise nur Kolleginnen und Kollegen, die selbstkritisch die eigene Arbeit reflektieren und sich professionell weiterbilden, Bildungsprozesse oder Kooperationen innerhalb der pädagogischen Schulpartnerschaft besprechen und offen gemeinsam nach Lösungsansätzen suchen (ebd., S. 128). Auf Schulebene können dafür Zeitgefäße institutionalisiert werden.

Die Differenzfähigkeit begabender Lehrpersonen liegt zum einen in deren professionellem „Know how“, aber noch wesentlicher ist dafür deren persönliche Haltung, die sich aus individuellen Lernprozessen entwickelt. Dazu müssen Lehrkräfte in und mit vorgegebenen Strukturen arbeiten, die sie wiederum durch ihr Tun beeinflussen und verändern.

4.2 Professionalisierungsmaßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung

Nimmt man eine Anzahl von 30 000 bis 150 000 (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern in Österreich an (je nach Definition), so kann man nach Simon (2007, S. 27)

davon ausgehen, dass der Großteil von ihnen in Regelklassen unterrichtet wird. Separative Lösungsansätze treten dabei vor allem im Volksschulbereich hinter inklusiven Formen zurück. Selbst in Klassen für (Hoch)Begabte kann das Intelligenzniveau über zwei Standardabweichungen streuen (ebd.).

Demzufolge muss es ein Anliegen von Aus- und Weiterbildung sein, alle Lehrpersonen mit praktikablen Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit heterogenen Gruppen auszustatten.

Dies kann sowohl innerhalb fachdidaktischer Bildungsveranstaltungen stattfinden, aber auch Veranstaltungen zu Erweiterten Lehr- und Lernformen und reformpädagogischen Ansätzen können zu einem Haltungswechsel beitragen. Vor allem tragen aber alle Inhalte, die zum Differenzieren und Individualisieren hinführen, zu einem erweiterten Verständnis der Begabungsförderung bei.

Der Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e. V. (ABB), setzt in der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an, da er die Präsenz und Bedeutung der Begabungs- und Begabtenförderung bereits an den Hochschulen und Universitäten stärken will. Der ABB versucht dabei, die Kommunikation und den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis zu verbessern und so die Bildungspolitik auch auf Systemebene positiv zu beeinflussen. Unter dem Aspekt der (Hoch)Begabten sollen verschiedene Kompetenzbereiche bereits in den Kerncurricula festgehalten und spezifiziert werden (Wagner, 2008, S. 46). Die Bereiche umfassen das Unterrichten, den Umgang mit Motivation sowie das selbstbestimmte Lernen und Arbeiten ebenso wie die Bereiche Erziehung und individuelle Entwicklung der Kinder (ebd.). Dazu ist es nötig, die Lernvoraussetzungen zu diagnostizieren, um Lernprozesse zu gestalten und Kinder und Eltern individuell zu beraten. Auch das Wissen um bildungspolitische und rechtliche Grundlagen wird betont. Um Lernprozesse interessant zu gestalten, können Projekte und andere schulische Vorhaben geplant und umgesetzt werden. Obwohl Wagner (ebd., S. 46) die Wichtigkeit betont, den Interessen begabter Kinder bereits in der Ausbildung Raum zu geben, hebt auch er die berufsbegleitende Weiterbildung hervor (ebd., S. 47).

Spezielle Ausbildungen zur Begabungsförderung in Österreich, wie zum Beispiel das ECHA-Diplom (European Council for High Ability), eVOCATION (KPH Wien/Krems) und „Gifted Education“ (Donau-Universität Krems) können Spezialisten hervorbringen, die in ihrem beruflichen Wirkungsfeld Einfluss nehmen.

Für den inhaltlichen und strukturellen Aufbau effizienter Professionalisierungsmaßnahmen, ist es sinnvoll, sich im Vorfeld mit möglichen

Wirkungsebenen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auseinanderzusetzen. Besonders Guskey (2000, 2002) definiert Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Wirksamkeit, in seinen Publikationen. Lipowsky (2010) bezieht sich auf Guskeys Erkenntnisse und präsentiert zudem einen Überblick über Ergebnisse aktueller Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Die analysierten Ergebnisse der Studien können Rahmen- oder Gelingensbedingungen beschreiben, die dazu beitragen, den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Klassen zu gewährleisten.

4.3 Ebenen und Faktoren der Professionalisierungsmaßnahmen

Professionalisierungsmaßnahmen nach Abschluss der Ausbildung unterscheiden sich sowohl in der Struktur als auch in der Qualität und Quantität ihrer Inhalte sehr weitgehend. Dennoch verwendet Lipowsky (2010, S. 51) in seinem Bericht über die Wirksamkeit der Fortbildungen die Begriffe Professionalisierung, Fortbildung und Weiterbildung synonym. In gleicher Weise geschieht dies in der vorliegenden Arbeit, da auch hier die nebeneinander bestehende Vielfalt im Gesamten gesehen wird.

Übereinstimmend mit der AG EPIK sieht auch Lipowsky alle Maßnahmen der Professionalisierung immer im Dialog zwischen Subjekt und System. Lehrende bringen individuelle (berufs-)biographische Hintergründe und unterschiedliche kognitive, motivationale, volitionale und persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen mit. Sieht man diese in Kombination mit den strukturellen Unterschiedlichkeiten der Rahmenbedingungen, wie Merkmalen der Schule, der Klasse und den einzelnen Lernenden, eröffnet sich die Komplexität des Untersuchungsfeldes (Lipowsky, 2010, S. 52).

Lipowsky (ebd., S. 52ff.) beschreibt dabei vier Ebenen der Wirksamkeit, in denen die Reaktionen und Einschätzungen der Lehrpersonen, die Erweiterung der Lehrerkognition und das unterrichtspraktische Handeln definiert werden. Als vierte Ebene untersucht er Auswirkungen auf Schülerinnen- und Schülereffekte. Mit den vier Ebenen, die sich ausschließlich auf Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beziehen, würde aber der Einfluss der persönlichen und systemischen Rahmenbedingungen fehlen. Diese beschreibt er in einem Rahmenmodell zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Dabei werden auch Einfluss- oder Qualitätskriterien innerhalb der Professionalisierungsveranstaltungen beachtet.

Guskey (2000, 2002) sieht positive Ergebnisse nur dann gewährleistet, wenn Einflüsse auf systemischer Ebene ausreichend beachtet werden. Er definiert daher fünf Level der

Wirksamkeit. In seinen Ausführungen findet man als dritte Ebene „Organization Support and Change“ (2000, S. 149ff.; 2002, S. 47).

Für beide sind somit die äußeren Einflüsse und Determinanten wesentliche Gelingensbedingungen pädagogischer Weiterentwicklung.

In den folgenden Abschnitten werden die Ebenen der Wirksamkeit mit Blick auf die Lehrpersonen nach Guskey und Lipowsky dargestellt und abschließend einflussnehmende Faktoren analysiert.

4.3.1 Reaktion und Einschätzung der Lehrperson

Auf der ersten Ebene der Wirksamkeit werden die Reaktionen und Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unmittelbar nach Abschluss der Veranstaltungen erhoben. Dies ist die Ebene, die durch Evaluationen am häufigsten untersucht wird. Fast jede Fortbildungsveranstaltung wird durch Feedbackbögen bewertet. Guskey (2000, S. 95) weist darauf hin, dass hier die Befindlichkeiten der teilnehmenden Personen im Vordergrund stehen, wie weit sie die investierte Zeit als lohnend empfinden. Zumeist werden dazu allgemeine Fragebögen mit offenen und geschlossenen Formaten verwendet, die nicht speziell auf die jeweiligen Fortbildungsformate und -inhalte abgestimmt sind.

Lipowsky (2010, S. 52ff.) fasst die Ergebnisse von internationalen und nationalen Studien in Bezug auf grundlegende Reaktionen, die Akzeptanz der teilnehmenden Lehrkräfte sowie die eingeschätzte Relevanz wie folgt zusammen: Hohe Zufriedenheit kann dann verortet werden, wenn die Fortbildungen „close to the job“ (ebd. S. 52) sind und Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten unter den Kolleginnen und Kollegen bieten. Fachlich kompetente Vortragende, die Veranstaltungen in angenehmen Rahmen professionell durchführen, erhöhen die Akzeptanz. Feedback durch die Vortragenden, Beteiligungen an der Konzeption und die freiwillige Teilnahme sind ebenfalls positive Komponenten der Fortbildung. Motivationale Komponenten werden durch die konkrete Relevanz der Themen in Bezug auf die tägliche Arbeit positiv beeinflusst (ebd.). Der Faktor Selbststeuerung in den Lernprozessen der Lehrpersonen muss ambivalent gesehen werden. Auf die positiven Aspekte des selbstgesteuerten Lernens wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits eingegangen. Damit selbstgesteuerte Lernprozesse für Lehrende sinnvoll gestaltet werden können, braucht es fachliche, selbstregulative und motivationale Voraussetzungen, zusätzlich ist konstruktives Feedback entscheidend. Lipowsky (2010, S. 53) zitiert mehrere Studien, wonach ohne Impulse die Gefahr besteht, dass Lehrpersonen in klagenden und sich wiederholenden Überzeugungen verweilen, ohne die

eigene Arbeit zu reflektieren und zu evaluieren.

Kennt man die Faktoren, die die Zufriedenheit der Lehrenden mit den Fortbildungsveranstaltungen erhöhen, muss man gleichzeitig untersuchen, ob sich diese auch direkt auf das unterrichtliche Handeln auswirken. Studienergebnisse belegen leider kaum nennenswerte Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit Fortbildungsveranstaltungen und dem direkten Erwerb von Wissen oder der direkten Implementierung im Unterricht (ebd., S. 54). Etwas besser sind die Ergebnisse, wenn die Relevanz für den eigenen Wissenszuwachs und die eigene (berufliche) Tätigkeit offensichtlich ist. Lipowsky (ebd.) analysiert die Ergebnisse so, dass die Akzeptanz der Fortbildungen zumindest eine Minimalvoraussetzung für einen erfolgreichen Lern- und Transferprozess darstellt bzw. dass sie sich über die erhöhte Fortbildungsbereitschaft indirekt auf die unterrichtliche Arbeit auswirkt. Auch für Guskey stellt der „happiness quotients“ (2000, S. 117) auf diesem ersten Level zwar die Voraussetzung für den Erfolg auf den weiteren Ebenen dar, kann aber keineswegs als Garant dafür gesehen werden.

4.3.2 Erweiterung der Lehrerinnen- und Lehrerkognition

Lipowsky erweitert das Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerkognitionen. Er sieht darin „... einerseits Überzeugungen und subjektive Theorien, andererseits das fachliche, fachdidaktische, pädagogisch-psychologische und diagnostische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern ...“ (Lipowsky, 2010, S. 54)

Auch Guskey gliedert die Kognitionen der Lehrpersonen in „1. Cognitiv (knowledge and understanding), 2. Psychomotor (skills and behaviours), 3. Affective (attitudes and beliefs)“ (Guskey, 2000, S. 126).

Beide sehen die Kognitionen als komplexe Bereiche, die weit über das Fachwissen hinausgehen. Dieses Wissen hat nach aktuellen Befunden durchaus Bedeutung für den Lernzuwachs von Kindern. Daher kann die Erweiterung der Lehrerkognition als effektive Maßnahme dafür gesehen werden, dass sich auch ihr unterrichtliches Handeln verändert (Lipowsky, 2010, S. 54).

Die Überprüfung jener neu gewonnenen Fertigkeiten kann bereits im Anschluss der Veranstaltung erfolgen, die Überprüfungsmodalitäten müssen dabei an die Fortbildungsveranstaltung angepasst werden. Es können Interviews, Bewertungsbögen, mündliche oder schriftliche Prüfungen ebenso eingesetzt werden wie Portfolios oder praktische Übungen (ebd., S. 126ff., S. 138).

So muss sich die Frage anschließen, welche Merkmale der Fortbildungen diese

Erweiterung bewirken können? Lipowsky (2010, S. 55) führt in diesem Zusammenhang forschende und reflexive Aktivitäten der Lehrpersonen innerhalb der Veranstaltungen sowie die langfristige Zusammenarbeit von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an, die durch einen intensiven inhaltlichen Austausch geprägt sein soll. Zusätzlich wirken sich auch die Expertise der Moderatorinnen und Moderatoren, eine angenehme Atmosphäre sowie der Einsatz von Videographie positiv aus. Die Inhalte müssen an Erfahrungen und Lernbedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen anknüpfen, um ihnen so die Stufe der nächsten Entwicklung zu ermöglichen. Lehrpersonen empfinden die Auswirkungen ihres erweiterten Wissens auf ihr unterrichtliches Handeln als vergleichsweise hoch. Wieweit sich diese subjektive Einschätzung durch Beobachtungen bestätigen würde, müsste allerdings erhoben werden (Guskey, 2000, S. 194).

Lipowsky (2010, S. 57) zeigt auf, dass aktuelle Studien auf den Einfluss der Kognitionen der Lehrkräfte auf die Planung und Gestaltung ihres Unterrichtes hinweisen. Er nimmt aber an, dass vor allem erfolgreiche Wirkungen ihrer unterrichtlichen Handlungen, die Einstellungen und Überzeugungen nachhaltig verändern.

Er stimmt damit mit Guskey überein, der die Entwicklung von Lehrpersonen in direkter Verbindung mit den Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler sieht. Die Veränderung der Haltungen und Überzeugungen zeigt sich NACH wahrgenommenen Veränderungen im Lernen der Kinder (Abb. 5).

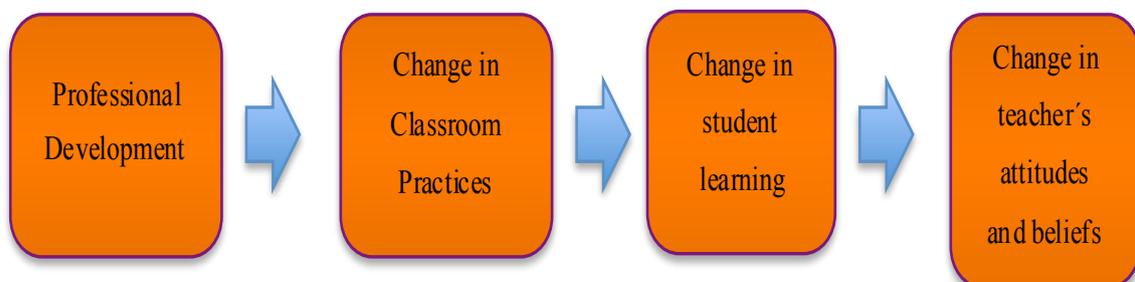


Abbildung 5: A Model of Teacher Change (Guskey, 2000, S. 139)

4.3.3 Unterrichtspraktisches Handeln

Studien, die ein verändertes unterrichtliches Handeln im Zusammenhang mit Fortbildungen beobachten, sind aufwändig und methodisch anspruchsvoll. Guskey (2000, S. 178ff.) bezeichnet die klare Definition von Indikatoren als Schlüssel, um brauchbare Informationen zu generieren. Dabei stellt sich die Frage nach der Häufigkeit des Einsatzes und der Qualität der Maßnahmen gleichermaßen. Häufig werden allerdings eher

quantitative Angaben als qualitative Ergebnisse erhoben.

Die direkte Umsetzung kann im Gegensatz zur Überprüfung der Effekte auf der ersten und zweiten Ebene nicht direkt im Anschluss an die Fortbildungen erfolgen (Guskey, 2000, S. 178). Die Etablierung braucht Zeit. Ideen und Innovationen müssen an die eigenen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen angepasst werden und können erst langsam zu stabilen Elementen des eigenen Unterrichts wachsen.

Fortbildungen, deren Curricula gegenseitige Hospitationen und die Möglichkeiten der praktischen Erprobung vorsehen, können Änderungen der Unterrichtspraxis verstärken.

Guskey (ebd., 88f., S. 194) weist darauf hin, dass die Aussagen der Testpersonen über ihre Handlungen mit Vorbehalt zu sehen sind, da sie stark subjektiv gefärbt sind. Wenn man diese Subjektivität und Voreingenommenheit allerdings mit einbezieht, können sie durchaus aussagekräftige Erkenntnisse hervorbringen. Eine weitere Schwierigkeit verortet er darin, dass man kaum einzelne Effekte isoliert oder unter vergleichbaren Umständen untersuchen kann. Die komplexen Settings lassen kaum eindeutige Rückschlüsse zu, da immer mehrere Variablen Einfluss nehmen (ebd., S. 87, S. 244). Folgt man weiters, dass alle Erfolge, die sich im Unterricht oder auf Schülerebene zeigen, direkt auf erfolgreiche vorangegangene Professionalisierungsmaßnahmen zurückzuführen sind, müsste man umgekehrt auch für fehlende oder unzureichende Erfolge im vollen Maße die Verantwortung übernehmen (Guskey, 2000, S. 87).

Oft wird die schwierig zu erhebende Ebene, wie weit Veränderungen des unterrichtlichen Handelns direkt auf die Fortbildungen zurückzuführen sind, bei Studien übersprungen, da Rückschlüsse auch über die Feststellung von Veränderungen in den Performanzen der Schülerinnen und Schüler gezogen werden können (Lipowsky, 2010, S. 58).

4.3.4 Effekte auf Schülerinnen und Schüler

Ein verbessertes Lernen der Schülerinnen und Schüler der an den Fortbildungsveranstaltungen teilnehmenden Lehrkräfte wird als wesentliches Ziel angesehen.

Guskey (2000, S. 208, S. 243f.) weist darauf hin, dass auf der Suche nach Indikatoren für diese (bei ihm fünfte) Ebene, auch Studien mit Vergleichsgruppen nötig sind. Außerdem lassen sich oft nicht nur jene Veränderungen messen, die beabsichtigt wurden, sondern es ergeben sich durch die veränderten Interventionen auch unbeabsichtigte Ergebnisse (ebd., S. 208) Auch diese sollten in der Evaluation bedacht werden. Die (erfolgreiche) Teilnahme der Lernenden an Wettbewerben, Olympiaden oder nationaler und internationaler

Vergleichsstudien kann dafür ebenso gewertet werden, wie Übertritte in höhere weiterführende Schulen oder besonders engagiertes Lern- und Arbeitsverhalten (ebd., S. 214ff.).

Lipowsky (2010, S. 59) hält in seinen Untersuchungen fest, dass die Effektivität von Fortbildungen vor allem die Leistungen der Lernenden in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Ergebnisse über die Wirksamkeit von Professionalisierungen der Begabungsförderung wurden bislang wenig publiziert.

Besonders im Fach Mathematik fasst Lipowsky (ebd., S. 60) die Ergebnisse zahlreicher Studien zusammen, die insgesamt positive Effekte von Fortbildungsmaßnahmen auf die Leistungen der Kinder feststellen. Er beschreibt dabei aber auch Ergebnisse von Studien, die bei gleichem Input für die Klassenlehrkräfte differierende Outputs aufseiten der Lernenden zeigt. Hier könnten Analysen der Rahmenbedingungen bzw. Mehrebenenanalysen weitere Erkenntnisse bringen.

Auffallend ist dabei, dass viele Studien auf ein Veranstaltungsdesign setzen, das nach einem Informationsblock als Start-up im Anschluss ein längerfristiges Coaching mit individuellem, professionellem Feedback vorsieht. Die Kombination aus Wissensvermittlung, praktischer Umsetzung im eigenen Tätigkeitsfeld und begleitendem Coaching erweist sich bei Fortbildungsveranstaltungen offenbar als besonders effizient.

4.3.5 Wirkrelevante Faktoren

Aus der Analyse vieler Studien über die Wirkungen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen benennt Lipowsky (ebd., S. 62) die individuellen Determinanten der Lehrpersonen, kontextuelle Bedingungen, strukturelle und didaktische Merkmale der Fortbildung und deren Interaktionen als zentrale Bereiche, die auf die Entwicklung der Lehrkräfte einwirken.

Er generiert dazu ein **Angebots- und Nutzungsmodell**, in dessen Zentrum das Angebot einer Fortbildungsveranstaltung steht. Fortbildungsveranstaltungen unterscheiden sich dabei sowohl in struktureller Hinsicht als auch inhaltlich.

Wirksame Fortbildungen kennzeichnen oft ein längerfristiges Konzept und die Expertise von externen Fachpersonen. Dabei zeigen sich Fortbildungen mit einem engen fachdidaktischen Fokus, die Lehrkräften helfen, die eigenen fachlichen und diagnostischen Kompetenzen zu erweitern, als besonders wirkungsvoll. Dazu können nach Lipowskys Analysen auch besonders Videoanalysen der eigenen Unterrichtsarbeit beitragen, da sie die (Selbst)Reflexion der Lehrpersonen unterstützen, die eine wesentliche Domäne

professionellen unterrichtlichen Handelns darstellt (ebd., S. 64).

Besonders hebt er hervor, dass zahlreiche wirkungsvolle Fortbildungen auf einer Kombination von Erprobungsphasen und Reflexionsphasen basieren. Dabei ist wichtig, auch Lehrpersonen in ihrer Heterogenität wahrzunehmen und an ihre persönlichen Kompetenzen anzuschließen. Diese Kompetenzen können auch durch die Auswertung diverser Schülerdaten unterstützt werden. Lehrerinnen und Lehrer können die eigenen Tätigkeiten durch die Evaluation von Vergleichsstudien wie der Informellen Kompetenzmessung (IKM) (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2011), Bildungsstandardsüberprüfungen (Kubinger et al., 2006), dem Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer, 2003) und anderen reflektieren. Dabei stehen nicht die einzelnen Daten der jeweiligen Kinder im Mittelpunkt der Analyse, sondern die langfristige Erweiterung der eigenen Lehrkompetenzen. Bei der Interpretation dieser Daten brauchen Lehrpersonen Unterstützung durch Experten, zusätzlich hat auch das Feedback der Trainerinnen/ Trainer von Fortbildungen an die Lehrkräfte entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit der Lehrveranstaltungen (ebd., S. 64).

Aber nicht nur veranstaltungsimmanente Faktoren prägen die Wirkungen. Die individuellen motivationalen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer führen dazu, dass jede Person die Inhalte anders wahrnimmt, auf jeweils individuelle Voraussetzungen aufbaut und so mehr oder weniger vertiefende Erkenntnisse erlangt. Hier soll auch auf die in der ersten Ebene der Reaktionen der Lehrpersonen angeführte Möglichkeit der Partizipation und der Verwertbarkeit im direkten Tätigkeitsfeld hingewiesen werden.

Lipowsky (ebd., S. 65) stellt fest, dass die Wirksamkeit auch davon abhängig ist, wieweit die Phase nach Abschluss der Veranstaltung beachtet wird. Kolleginnen und Kollegen, die sich fachlich austauschen können und sich durch die Schulleitung unterstützt fühlen, sind dabei im Vorteil. Schulinterne Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer (SCHILF) tragen dazu bei, gemeinsam nachhaltig an schulischer Weiterentwicklung zu arbeiten. Hier können Synergien entstehen und die Kooperation zwischen allen Schulpartnern und Schulpartnerinnen durch Kommunikationssituationen wird gefördert.

4.4 Resümee

Der Umgang mit Heterogenität als eine zentrale Aufgabe begabender Lehrpersonen setzt reflektiertes und strukturiertes professionelles Handeln seitens der Pädagoginnen und

Pädagogen voraus. Sie müssen die Strukturen der Lernkultur kennen und innerhalb dieser Wege finden, wie sie den Begabungen der Kinder bestmöglich begegnen können. Dazu ist es nötig, Kompetenzfelder zu definieren, innerhalb derer sich professionelles Handeln bewegt.

Diese Kompetenzfelder werden in Übereinstimmung mit Schratz et al. (2008, S. 130ff.) von der Arbeitsgemeinschaft EPIK (Kainz et al, 2011, S. 6) dargestellt und im beruflichen Kontext definiert. Die Differenzfähigkeit, als Fähigkeit mit Heterogenität in der Klasse umzugehen, wird als eine Qualifikation begabender Lehrpersonen definiert (Schratz et al. S. 133ff.). Reflexions- und Diskursfähigkeit ermöglichen es, die eigenen Denk-, Lern- und Arbeitswege zu reflektieren. Gleichzeitig kann ein fachlicher Diskurs sowohl mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch mit Erziehungsberechtigten und der Schulbehörde, in einer jeweils adäquaten Fachsprache, wissenschaftlich fundiert, stattfinden (ebd., S. 130f.). Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schulpartnerschaft tragen zu einem gedeihlichen Schulklima bei. Besonders institutionalisierte Kooperationen, die fest im Schulkonzept verankert sind, können helfen, begabende Strukturen und Elemente nachhaltig zu etablieren. Schratz et al. (ebd., S. 131) benennen das Professionsbewusstsein, durch das sich Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten für Lernprozesse definieren und die Personal Mastery, das Bewusstsein um die „Kraft der individuellen Könnerschaft“ (ebd. S. 135), als weitere Kompetenzfelder.

Dieses reflexive Denken hilft Lehrpersonen auch, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen sowie Zusammenhänge im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung zu erkennen.

Die sechste Disziplin verbindet alle Kompetenzfelder zu einem systemischen Ganzen. Erst durch die Verbindung aller Kompetenzen können Innovationen nachhaltig gelingen.

Dieses Wissen sollte bereits in der Ausbildung vermittelt werden (Wagner, 2008, S. 46).

Im Sinne einer lebenslangen berufsbegleitenden Professionalisierung bilden sich begabende Lehrpersonen aber auch im Anschluss kontinuierlich weiter.

Bewährte Professionalisierungsmaßnahmen wie ECHA, eVOCATION und „Gifted Education“ vermitteln vertiefende Erkenntnisse zur Begabungs- und Begabtenförderung auf System- und Individualebene.

Gelingende Fortbildungsveranstaltungen evaluieren die eigene Wirksamkeit und bauen auf wissenschaftliche Studien auf, die sich mit dem Transfer der Inhalte von Fortbildungen ins Klassenzimmer beschäftigen. Lipowsky (2006, 2010) und Guskey (2000, 2002) beschreiben dazu unterschiedliche Ebenen der Wirksamkeit. Reaktionen und Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unmittelbar nach den Fortbildungen

bilden dabei die Basis. Positives Feedback ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg auf den weiteren Ebenen, kann diese aber nicht garantieren. Die erweiterte Lehrerinnen- und Lehrerkognition stellt die nächste Ebene dar, diese ist wichtig, damit sich auch Wirkungen auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns zeigen können. Mit den Effekten, die Fortbildungen direkt oder indirekt auf das Lernen der Kinder haben, setzt sich die letzte Ebene auseinander. Sowohl Guskey als auch Lipowsky betonen dabei die systemischen Wechselwirkungen, die es zu beachten gilt.

Lipowsky (2010, S. 63) entwickelt dazu ein Rahmenmodell, das die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen erklärt. Es beinhaltet, neben strukturellen und inhaltlichen Merkmalen der jeweiligen Fortbildungsveranstaltungen, auch den schulischen Kontext. Dazu werden die Wahrnehmung und die Nutzung der Angebote durch die Lehrpersonen ebenso mit einbezogen, wie persönliche Determinanten seitens der Pädagoginnen und Pädagogen. Für Lipowsky (ebd., S. 65) erscheint es wichtig, dass individuelle Professionalisierungen einzelner Lehrpersonen sinnvoll in schulische Entwicklungsprozesse eingebunden werden. Schulinterne Fortbildungen für das gesamte Kollegium können wertvolle Ansätze für gemeinsame Innovationen bieten.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften wurde bisher sehr häufig erforscht. Fortbildungen, die Spezialisten der Begabungs- und Begabtenförderung ausbilden, dagegen kaum.

Daher beschäftigt sich die vorliegende Arbeit in einer explorativen Untersuchung damit, jene Ebenen zu erforschen, auf denen die Wirksamkeit des Lehrganges „Gifted Education“ feststellbar ist. Möglicherweise ergeben sich dadurch Ansätze für weitere, vertiefende Untersuchungen.

5 ZUM FORSCHUNGSDESIGN

Für die Wahl der Forschungsmethode ist es nötig, die Anforderungen und Inhalte der Forschungsfragen zu analysieren und in Folge mit den Zielen und Möglichkeiten dieser Forschungsarbeit abzustimmen.

Wenngleich sich die Transformationsprozesse vom Potenzial zur Performanz bei Lernenden als vielschichtige Konstrukte mit divergierenden Erklärungsmodellen darstellen, gilt als erwiesen, dass die Haltungen und unterrichtlichen Handlungen der Lehrpersonen entscheidenden Einfluss darauf nehmen können (Hattie, 2003, S. 3; 2005, S. 13). Zudem lassen sich jedenfalls Elemente begabungsfördernden Unterrichts festhalten, die diese Prozesse unterstützen können.

Demzufolge gilt es nach Methoden zu suchen, die den Einsatz dieser Elemente erheben können und dabei die Haltungen begabungsfördernder Lehrpersonen miteinbeziehen.

Möchte man sondieren, ob und wie Ausbildungen wie „Gifted Education“ die begabungsfördernde Haltung der Absolventinnen und Absolventen beeinflussen und dazu beitragen, die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren und zu professionalisieren, eignen sich explorative Experteninterviews, um erste Vermutungen, Tendenzen oder relevante Themen herauszufiltern.

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen, welche begabungsfördernde Elemente von Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education“ im eigenen Unterricht eingesetzt werden, und welche Faktoren diesen Einsatz beeinflussen können, ergeben sich weitere konkrete Anforderungsprofile an das Forschungsdesign.

Da Begrifflichkeiten sowohl zwischen, aber auch innerhalb verschiedener Wissenschaftsbereiche kontrovers diskutiert und angewandt werden, sollen im folgenden Kapitel zunächst die konstitutionellen Züge der qualitativen Forschung kurz umrissen werden, um dann das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis der einzelnen Begriffe und Methoden zu verdeutlichen. In einem nächsten Schritt werden die Komponenten Planung, Durchführung und Auswertung, bezogen auf die konkrete Forschungskonzeption, dargelegt.

5.1 Qualitative Forschung

Bevor in den nächsten Abschnitten die Techniken des vorliegenden Designs ausgeführt und begründet werden, sollen die grundlegenden Prinzipien der qualitativen Forschung, sowie deren Anwendbarkeit und Gültigkeit auf diese Arbeit kurz umrissen werden.

Vorrangig geht es in der qualitativen Forschung nicht darum, Ergebnisse zu messen oder zu überprüfen, wie in der quantitativen Forschung, sondern darum, Inhalte zu verstehen (Mayring, 2002, S. 12).

Mayring (ebd., S. 20) postuliert die Subjektbezogenheit als ersten Grundsatz qualitativen Denkens. Die Subjekte der Humanforschung sollen in ihrer Ganzheit erfasst werden, dabei ist ihre Geschichte mit einzubeziehen und an den individuellen Problemstellungen anzuknüpfen. Da die begabungsfördernde Lehrperson, die den Transformationsprozess der Lernenden begleitet, im Fokus des Forschungsinteresses steht, sollen alle generierten Daten immer wieder am Subjekt gemessen und evaluiert werden, um zu gewährleisten, dass dieses sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel ist.

Die genaue Deskription des Gegenstandsbereiches als zweites qualitatives Postulat nach

Mayring (ebd., S. 21) erfolgt im Kapitel 4 dieser Arbeit, das sich ausführlich mit der begabungsfördernden Lehrperson in seiner Gesamtheit und möglichen Professionalisierungsmaßnahmen befasst. Dem Prinzip der größtmöglichen Offenheit in der Theorie folgend, wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, Hypothesen aufzustellen, um für alle sich ergebenden Aspekte Unvoreingenommenheit zu signalisieren. Besonders in Befragungen von Expertinnen und Experten sind differenzierte Ergebnisse zu erwarten, die nicht durch vorgefasste Annahmen kanalisiert werden sollen. In der Wahl der Methode sollten Forschende nicht ausschließen, das im Vorfeld gewählte Design zu ändern, wenn sich im Studienverlauf zeigt, dass dieses den Anforderungen nicht gerecht werden kann. Dies war in der vorliegenden Studie erfreulicherweise nicht nötig.

Offenheit soll aber nicht als konzeptloses Agieren missverstanden werden. Regeln müssen erarbeitet und beachtet und alle Verfahrensschritte nachvollziehbar dokumentiert werden.

Besonders bei der Analyse von schriftlichem Datenmaterial gilt Mayrings drittes Postulat, die Interpretation. Bei der Auswertung der generierten Daten ist es wesentlich, die subjektiven Intentionen hinter den objektiv ablesbaren Aussagen zu suchen und diese zu interpretieren. Der Forschungsgegenstand liegt nie völlig offen, sondern bedarf der Analyse und Interpretation durch die Forschenden (ebd., S. 22). Darauf wird auch in den Abschnitten über das Konzept des Leitfadens hingewiesen. Die forschungsrelevanten Fragen sollen nicht explizit an die Befragten herangetragen werden, sondern sollen durch die Analyse und Interpretation des Datenmaterials durch die Forschenden beantwortet werden.

Die Fragen im Leitfaden zielen darauf ab, die Lehrpersonen zu Themen, Inhalten und Situationen zu befragen, die sich aus ihrem beruflichen Alltag ergeben. Dies entspricht Mayrings viertem Postulat, die Subjekte in ihrem alltäglichen (Berufs-)Umfeld zu untersuchen (ebd. S. 23). Die Verallgemeinerbarkeit als sein fünftes Postulat stellt in der qualitativen Forschung aufgrund der häufig vorkommenden kleinen Stichproben einen diffizilen Sachverhalt dar. Allerdings würden sich Verallgemeinerungen auch durch repräsentative Stichproben nicht zwangsläufig ergeben, da die Ergebnisse immer im persönlichen Kontext zu sehen sind, der wiederum durch die persönliche Geschichte und die subjektive inhaltliche Bedeutung für die Befragten geprägt ist (ebd., S. 23f.). Im vorliegenden Forschungsformat werden daher die Begründungen, die allgemeingültige Tendenzen aufzeigen sollen, mit Bedacht formuliert und kritisch hinterfragt.

Mayring (ebd., S. 133) artikuliert: „ ... kreative, qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit.“

In diesem Sinne sollen quantitative und qualitative Forschungsansätze einander ergänzen und nicht ausschließen. Dazu sind kreative Kombinationen möglicher Designs und Techniken vorstellbar und wünschenswert, um Gegenstände und Fragestellungen von Untersuchungen in den Vordergrund zu stellen. Durch dieses qualitative Denken ist es möglich, den Forschungsprozess zu bereichern und die Qualität der Ergebnisse zu schärfen.

So ergeben sich auch bei den nachfolgenden Definitionen Kombinationen oder Bereiche, denen mehrere Sparten zugeordnet werden können, damit das Forschungsdesign möglichst präzise an die Anforderungen adaptiert wird.

5.2 Expertinnen- und Experteninterviews

Die folgenden Abschnitte befassen sich mit der Technik der Expertinnen- und Experteninterviews in der qualitativen, empirischen Bildungsforschung. Es werden Möglichkeiten des Einsatzes in der Exploration dargestellt sowie der Begriff der Expertinnen/Experten definiert, auf den sich diese Arbeit stützt. Die Erstellung des Leitfadens im Vorfeld des Interviews stellt hohe Anforderungen an die Forschenden, und die Rolle der Interviewenden nimmt großen Einfluss auf die Generierung der Daten im Gesprächsverlauf. Die Abstimmung beider Determinanten auf Inhalte und Bedingungen, um explizierbare Wissensbestände rekonstruieren zu können, wird thematisiert.

5.2.1 Explorative Expertinnen- und Experteninterviews

Das Expertinnen- und Experteninterview als eigenständiges Verfahren erlangte erst in den letzten Jahren besondere Beachtung in der Literatur. Meuser und Nagel bemerken noch 2003 (S. 481, 486), dass in der Literatur zu der empirischen Sozialforschung kaum auf die Spezifika dieser qualitativen Forschungsmethode und deren Auswertung eingegangen wird.

Neben der industriesoziologischen und der soziologischen Verwendungsforschung sind die Bildungsforschung und die Implementationsforschung jene Bereiche, in denen das Interview mit Expertinnen und Experten zum Einsatz kommt (ebd., 2003, S. 481).

Hier ist es möglich, komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren, das Erfahrungswissen aus dem Berufsalltag und das Wissen aus innovativen Projekten, die noch nicht publiziert bzw. veröffentlicht wurden, zu erheben. Wesentlich ist es auch, dass Expertinnen und Experten häufig systemische Fehler und Strukturen erkennen und benennen können, die das Implementieren neuer Inhalte beeinflussen. Sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Forschungsformaten können Interviews mit Expertinnen und Experten der

Orientierungen in thematisch neuen oder unübersichtlichen Feldern dienen.

Als Instrument der Exploration können explorative Expertinnen- und Experteninterviews größere Themenfelder strukturieren, Hypothesen generieren oder das Problembewusstsein schärfen. Die Experten können dabei der Zielgruppe entsprechen oder komplementäre Informationsquellen darstellen (Bogner & Menz, 2009, S. 64).

Diese Aspekte entsprechen in hohem Maße den Anforderungen, die sich aus den vorliegenden Forschungsfragen ergeben.

Einigkeit besteht weithin darüber, dass Expertinnen- und Experteninterviews sowohl in der Vorbereitung und der Rekonstruktion der Daten als auch in der Auswertung besondere Anwen­deverfahren benötigen. Sie sollen auf Basis eines flexiblen Leitfadens geführt werden, da dieser die thematische Vorstrukturierung gewährleistet und die Kompetenz der Interviewenden vermitteln kann (Meuser & Nagel, 2003, S. 486; Bogner & Menz, 2009, S. 64).

Da aber die Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und die Standardisierbarkeit der Daten nicht im Vordergrund stehen, sollen diese Leitfäden möglichst flexibel gehandhabt werden, um den Expertinnen und Experten Raum für individuelle Exkurse und Inhalte zu geben. Das Ziel ist es, möglichst viel Textmaterial zu generieren, aus dem die Forschenden, die für die Forschungsfragen relevanten Informationen herausarbeiten können. Besonders bei Expertinnen und Experten kann man davon ausgehen, dass durch den qualitativen Aspekt der Offenheit ein breites Spektrum an Wissen und Verständnis im Gesprächsverlauf erhoben werden kann. Sollten sich im Zuge der Auswertungen Tendenzen oder Auffälligkeiten zeigen, können anschließende, vertiefende Studien darauf eingehen.

5.2.2 Definition von Expertin/Experte

Die Frage, welche Personen als Experten und Expertinnen anzusehen sind, wird in den unterschiedlichen Wissenschaften und im alltagssprachlichen Gebrauch kontrovers diskutiert und unterliegt keinen klaren Definitionen und Kriterien (Meuser & Nagel, 2003, S. 483). In diesem Sinne soll die diesem Forschungsobjekt zugrundeliegende Haltung zum Expertentum erklärt werden, um die Begrifflichkeiten zu anderen Sichtweisen abzugrenzen.

Je nach Wissenschaft und Perspektive gibt es divergierende Begriffsbestimmungen. Sieht man jedoch davon ab, dass nach *voluntaristischer* Sicht jeder Mensch durch besondere Fähigkeiten, Eigenschaften und Informationen ausgestattet ist und somit, zumindest begrenzt auf sein eigenes Leben, als Expertin/Experte zu sehen ist, werden mit dem

Expertentum besondere Voraussetzungen und Kompetenzen verbunden, die nicht allen Individuen in gleichem Maße zu eigen sind (Bogner & Menz, 2009, S. 67).

Nach *konstruktivistischem* Verständnis werden Experten und Expertinnen auch als Konstrukt des Forschungsinteresses gesehen (ebd., S. 68). Forschende schreiben Personen eine Expertise zu, wenn sie nach außen hin beispielsweise durch Qualifikationen, Schlüsselpositionen, Publikationen, einschlägige Arbeiten oder akademische Titel auffallen. Zusätzlich tragen gesellschaftliche Relevanz und Anerkennung zur Bestimmung bei (ebd.).

Bei der *wissenssoziologischen* Fokussierung profilieren sich Expertinnen und Experten über die spezifische Struktur ihres Wissens. Bogner und Menz (2009, S. 69) zitieren Schütz, der Expertinnen und Experten sicheres und eindeutiges Wissen zuschreibt, über das sie jederzeit sowohl kommunikativ als auch reflexiv verfügen können. Zur Abgrenzung zum Spezialisten beziehen sich Meuser und Nagel auf Hitzlers Erklärung, dass das Wissen von Spezialisten ein weitgehend klar begrenztes und vorgegebenes Arbeits- und Kompetenzgebiet umfasst, das einer stärkeren Kontrolle durch Vorgesetzte oder Auftraggeber unterliegt. Expertinnen und Experten zeichnet hingegen eine relative Autonomie aus (Meuser & Nagel, 2003, S. 485).

Pfadenauer erweitert diese Sichtweise um den Aspekt der Problemlösung. Sie sieht nicht nur die „privilegierten Informationszugänge“ als besonderes Attribut von Expertinnen und Experten, sondern auch deren „(letzt)verantwortliche Zuständigkeit für Bereitstellung möglicher Problemlösungen, d. h. von Expertisen“ (Pfadenauer, 2009, S. 102).

In Übereinstimmung mit dieser Sichtweise gelten im vorliegenden Forschungsformat jene Personen als Experten und Expertinnen, die durch die Ausbildung „Gifted Education“ über ein vertieftes Fachwissen zur Begabungs- und Begabtenförderung verfügen und Tätigkeiten ausüben, in denen sie dieses Wissen relativ autonom implementieren können. Darüber hinausgehend zeichnen sie eigene Expertiseansätze aus. Gesellschaftliche Transparenz und Relevanz sind durch individuelle Implementierungsansätze gegeben. Es kann davon ausgegangen werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen mit diesen besonderen Qualifikationen über ihre Haltungen und Tätigkeiten reflexiv kommunizieren und somit Daten generieren, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen können.

5.2.3 Rolle der Interviewenden

Im Hinblick auf Qualität und Relevanz der durch das Interview erhobenen Informationen ist auch die Wahrnehmung der Interviewerinnen und Interviewer durch die Expertinnen

und Experten von Bedeutung. Bogner und Menz (2009, S. 77ff.) definieren dazu sechs Typen, bei denen die Interviewenden entweder als Co-Expertinnen und -Experten im eigenen Wissensbereich, als Expertinnen und Experten in anderen Professionen, als Laien, als Autoritäten, als potenzielle Kritikerinnen und Kritiker oder als Komplizinnen und Komplizen angesehen werden. Die zutreffende Sichtweise führt zu jeweils völlig unterschiedlichen Charakteristika im Gesprächsverlauf, welche sowohl bei der Auswahl der interviewenden Personen, aber auch bei der Auswertung der Ergebnisse bedacht werden sollten. Problematisch könnte es sein, wenn die Interviewenden als potenzielle Kritikerinnen und Kritiker oder als Autoritäten empfunden werden, sodass sich die Befragten in eine Art Rechtfertigungsposition gedrängt oder kontrolliert fühlen. Hier sind eine gute Einleitung des Interviews, in der die Intentionen und Positionen erklärt werden, sowie eine sensible Gesprächsführung wichtig. Der exakten Formulierung der Fragen kommt dabei große Bedeutung zu. Auf die unterschiedlichen Frageformen und Fragestile wird im folgenden Abschnitt zum Leitfaden näher eingegangen.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage und die ausgewählte Stichprobe ergibt sich, dass die Interviewerin dieser Forschungsarbeit, aufgrund ihrer Ausbildung und Tätigkeit Co-Expertin ist. Co-Expertinnen und -Experten definieren sich durch den institutionellen Background, ihr gemeinsames Fachwissen und das Beherrschen der gemeinsamen Fachterminologie (ebd., 2009, S. 88).

Diese Tatsache bewirkt, dass eine symmetrische Interaktionssituation mit vermehrten Gegenfragen der Interviewten zu erwarten ist, da das Gegenüber gleichartige Fachkompetenz besitzt. Hier ist es wichtig, dass die Interviewerin darauf achtet, dass im Interview nicht zu viele Gegenfragen oder das Abschweifen zu Themen, die im Interesse der Interviewten liegen, die Datenerhebung behindern und das Gespräch in eine Fachdiskussion kippt (Meuser, 2003, S. 488; Bogner & Menz, 2009, S. 78f.). Insgesamt kann man aber davon ausgehen, dass sich die gemeinsame Profession eher positiv auf den Gesprächsverlauf auswirkt. Gespräche mit diesem Profil zeichnen sich durch ein hohes fachliches Niveau, faktenreiche Aussagen und einen schnellen Wechsel von Antworten und Fragen aus (Bogner & Menz, 2009 S. 89). Expertinnen und Experten gehen bei ihren Antworten mehr in die Tiefe, da man eine gemeinsame Basis als gegeben annimmt. Wichtig ist es allerdings darauf zu achten, dass die Befragten sich nicht auf die technisch-fachliche Seite des Themas beschränken, um ihre Expertise besonders unter Beweis zu stellen, sondern ihre subjektiven Sichtweisen und Handlungsorientierungen im Gespräch zum Ausdruck bringen (ebd., S. 79). Besonders im explorativen Bereich der qualitativen

Interviews ist zu erwarten, dass sich das fachlich hohe Niveau der Interaktion produktiv auf die zu erwartenden Ergebnisse auswirkt (ebd.).

5.2.4 Die Bedeutung von Leitfäden in Experteninnen- und Experteninterviews

Leitfadeninterviews können Daten und Informationen sammeln, Hypothesen oder Theorien überprüfen sowie gegenstandsbezogene Theorien generieren (Friebertshäuser, 2003, S. 376).

Vorformulierte Fragen legen Themenkomplexe vor, grenzen Themenbereiche ein bzw. strukturieren diese. Sie lassen sich erst auf Basis fundierter theoretischer oder empirischer Kenntnisse erstellen (ebd., S. 371). Eine gewisse Feldkompetenz erleichtert dabei die Auswahl der forschungsrelevanten Themen und die Formulierung von Fragen, die dazu geeignet sind, die Befragten zu ausführlichen Antworten zu animieren, aus denen möglichst viele Daten erhoben werden, welche die Beantwortung der Forschungsfragen unterstützen können.

Die Anwendung von Leitfäden erleichtert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und lässt die Interviewenden kompetenter erscheinen als bei konzeptlosen Befragungen (Friebertshäuser, 2003, S. 375; Meuser & Nagel, 2009, S. 52; Bogner & Menz, 2009, S. 64). Vor allem bei Experteninterviews ist dies von großem Vorteil, da es die Wahrnehmung des Interviewenden seitens der befragten Expertinnen und Experten beeinflusst. Auf die Bedeutung dieser Einschätzung wurde im vorigen Kapitel bereits eingehend hingewiesen.

In diesem Kapitel sollen vor allem allgemeine Fragen zum Aufbau, zu den Risiken sowie den Vor- und Nachteilen dieser Interviewform beantwortet werden. Der konkrete Leitfaden zur vorliegenden Arbeit wird im Abschnitt 5.3.2 genauer beschrieben.

Die Anforderungen an Leitfäden definiert Helfferich (2005, S. 160) durch die Grundprinzipien der qualitativen Forschung, der Leitfäden entsprechen müssen. Sie müssen Offenheit ermöglichen, formal übersichtlich und in der Interviewsituation gut handzuhaben sein. Dies gelingt, wenn sie nicht zu überladen sind und den natürlichen Erzähl- und Argumentationsfluss unterstützen. Fragen, die längere Antworten bedingen, sollten eher zu Beginn gestellt werden, offene Fragen, die jedoch kürzere Aussagen stimulieren, werden eher am Ende verwendet. Dabei sollten die Fragen frei gestellt und nicht vom Leitfaden abgelesen werden. Ein guter Leitfaden ist flexibel einzusetzen, um auf individuelle Gegebenheiten eingehen zu können (Helfferich, 2005, S. 161; Meuser & Nagel, 2009, S. 52).

In diesem Sinne besteht ein Leitfaden nicht, aufgrund eines „schrackenlosen“ Informationsinteresses (Friebertshäuser, 2003, S. 377), aus einer Unzahl an forschungsrelevanten Fragen, sondern er zielt auf einzelne, möglichst offene Fragestellungen ab. Wesentlich ist dabei, dass man von den Befragten keine direkten Antworten auf die Forschungsfrage verlangen darf. Diese sollen durch Analyse und Interpretation der Daten durch die Forschenden erfolgen (Helfferich, 2005, S. 164).

Um einen Leitfaden zu erstellen, werden interessante Fragen vorerst unreflektiert gesammelt, danach geprüft, sortiert und abschließend subsumiert. Dadurch entsteht ein komplexer Leitfaden, der Erzählaufforderungen (Leitfragen), Konkretisierungsfragen, Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses sowie Steuerungsfragen enthält (ebd., S. 161ff.).

Die folgenden Erklärungen der unterschiedlichen Frageformen orientieren sich an Helfferichs Definitionen (ebd., S. 90ff.).

Den *Leitfragen* kommt dabei besondere Bedeutung zu, sie sollen erzählgenerierend wirken und den Befragten ermöglichen, eigene Themen ins Gespräch zu bringen, auf die man im Verlauf zurückgreifen kann. Sie bewirken oft narrative Elemente, die erste Einblicke in komplexe Themenbereiche gewähren können. Bei der Formulierung ist darauf zu achten, Präsuppositionen möglichst zu vermeiden, bzw. sie bewusst zu registrieren.

Aufrechterhaltungsfragen sind inhaltsleer, sie bringen keine neuen Themen, sondern vertiefen das Gespräch oder treiben es voran.

Auch durch *Steuerungsfragen* können Interviewende das Tempo des Gesprächs lenken. Sie können aber auch neue Inhalte gezielt ins Gespräch bringen. Durch Rückgriffe auf bereits eingebrachte Aspekte können Fragende detailliertere Antworten erbeten. Hier gilt es zu vermitteln, dass die Interviewerin/der Interviewer sich durch wiederholendes Fragen vergewissern möchte, ob sie/er die Inhalte richtig verstanden hat, damit es zu keinen Spannungen durch als Ausfrageverhalten empfundene Interviewführung kommt (Friebertshäuser, 2003, S. 377). Es geht um Verständnis, nicht um die Bewertung der Aussagen (Reimers & Pallasch, 2003, S. 823, 825). Auch bei Widersprüchen, Ungereimtheiten oder Selbstdarstellungen, können Steuerungsfragen durch Rückfragen Klarheit und Struktur in Aussagen bringen.

In Bezug auf *Suggestivfragen* verweist Helfferich (2005, S. 93) auf Richardson et al. (1993), die sich mit deren Pro und Contra auseinandergesetzt haben.

Für die Beantwortung von *Einstellungs-, Informations- und Wissensfragen*, aktivieren die befragten Expertinnen und Experten exklusiv verfügbares Faktenwissen und suchen

Argumentationen, Begründungen und Expertisen (Helfferich, 2005, S. 93).

Grundsätzlich sollen alle Fragen vermieden werden, die den Kommunikationsfluss hemmen oder dem qualitativen Prinzip der Offenheit widersprechen.

Der Leitfaden entspricht keinesfalls einem Frage- und Antwortkatalog, der darauf abzielt zügig abgearbeitet zu werden, da sich so die Relevanzstruktur nicht entfalten kann und zu wenig Raum für eigene Themen der Interviewten bleibt (ebd., S. 160).

Besonders diese offene Interviewsituation ermöglicht es, die Befragten dazu veranlassen, funktionsbezogene Relevanzen preiszugeben, indem sie Inhalte erläutern, Beispiele geben, extemporieren und fortfahren.

So ergibt sich eine Gesprächsform, die durch einen thematischen Leitfaden, der im Gespräch flexibel gehandhabt werden soll, gestützt wird, in der Expertinnen und Experten im besten Fall „den Vorhang“ heben und Einblicke in ihre Sichtweisen und Handlungsmuster gewähren (Meuser & Nagel, 2003, S. 487).

5.3 Planung, Durchführung und Auswertung

Die Vor- und Nachbereitungen der Interviews sind als wesentliche Teile der Forschungsarbeit zu sehen, da nur so die Ergebnisse richtig erhoben, eingeschätzt und analysiert werden können (Friebertshäuser, 2003, S. 390 ff.). Demgemäß ist bei der Planung höchste Sorgfalt geboten, um die Durchführung der Interviews so zu gestalten, dass sie dazu geeignet sind, die erforderlichen Daten hervorzubringen.

Inhaltlich steht die Erstellung des konkreten Leitfadens im Zentrum der Planung, aber auch formale Aspekte wie die schriftliche Anfrage an die möglichen Interviewpartnerinnen, der Ablaufplan und der Protokollbogen der Interviews geben Sicherheit in der Durchführung der Interviews und der Verwertung der erhobenen Daten.

In diesem Sinne sollen in den nächsten Abschnitten nicht nur zentrale Elemente der Durchführung dokumentiert werden, sondern auch jene der Vor- und Nachbereitung.

5.3.1 Auswahl der Befragten

Der explorative Charakter des Forschungsformates und der mögliche Zeitaufwand lassen eine Befragungsgröße von 5 Interviews sinnvoll und durchführbar erscheinen.

Wesentlich für die Auswahl der Interviewpartnerinnen ist es, die Organisationsstruktur, die Kompetenzverteilungen, die Einsatzbereiche und die Ausbildungsstände der infrage kommenden Pädagoginnen und Pädagogen zu kennen. Dies gelingt umso leichter, da auch die Interviewerin aus einem sehr ähnlichen Kontext stammt.

Weiters erscheint es aufgrund der geringen Stichprobengröße sinnvoll, dass sich die

befragten Personen in ihren Aufgabefeldern nicht maßgeblich unterscheiden, da sonst die Vergleichbarkeit und die Möglichkeit, tendenzielle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu diagnostizieren, sehr reduziert werden.

Basierend auf Daten, die das Zentrum für Mediengestütztes und Individualisiertes Lernen der Donau-Universität Krems zur Verfügung stellte, wurde eine Statistik der Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education“ erstellt (Tab. 1 und Tab. 2, siehe Anhang). Diese soll die Tätigkeitsbereiche, die Geschlechteraufteilung und die Wohnorte der „Gifted Education“ Expertinnen und Experten erfassen. Die vergleichsweise kleine Zielgruppe schließt weitere Kategorisierungen nach Alter, ethnischer Zugehörigkeit oder sozialer Herkunft aus, da sie für den Forschungsschwerpunkt keine primäre Relevanz aufweisen.

Als Ergebnis dieser Erhebung wurde die größte Übereinstimmung bei jenen Pädagoginnen gefunden, die derzeit entweder im Grundschulbereich oder in der Sekundarstufe unterrichten. An sie wurden die Interviewanfragen geschickt. Die konkrete Stichprobe orientiert sich an der Verfügbarkeit und Bereitschaft der Befragten. Sie setzt sich aus vier Grundschullehrerinnen und einer Lehrerin der Sekundarstufe zusammen. Alle verfügen über langjährige Unterrichtserfahrungen.

5.3.2 Erstellung des Leitfadens

Während sich Abschnitt 5.2.4 mit den grundsätzlichen Anforderungen und Prinzipien für Leitfäden in Expertinnen- und Experteninterviews auseinandersetzt, steht nun der Leitfaden für das konkrete Forschungsobjekt im Fokus.

Bezugnehmend auf die sehr wesentliche dritte Ebene der Wirksamkeit von Fortbildungen nach Lipowsky (2010), dem Handeln der Lehrerinnen und Lehrer, soll die Implementierung begabungsfördernder Elemente in der Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen erhoben werden.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Welche begabungsfördernden Elemente implementieren Pädagoginnen und Pädagogen mit der Ausbildung „Gifted Education“ (Donau-Universität Krems) in ihrem Tätigkeitsbereich?“

Daran schließen folgende forschungsrelevanten Subfragen an:

„Auf welchen Ebenen (nach Lipowsky, 2010) lassen sich Wirkungen des Lehrgangs „Gifted Education“ im Tätigkeitsbereich von Absolventinnen und Absolventen feststellen?“

„Welche Faktoren beeinflussen die Umsetzung begabungsfördernder Unterrichtselemente?“

Die Subfragen ermitteln, bis zu welchen Ebenen Wirkungen feststellbar sind und welche Faktoren eine eventuell nötige Erweiterung dieser Wirkungen, bis zu Veränderungen in den Performanzen der Schülerinnen und Schüler, positiv wie negativ beeinflussen können. Nach Helfferich (2005, S. 90ff.) gilt es, durch differenzierte Frageformen möglichst umfangreiches Textmaterial hervorbringen, aus denen die für die Forschungsfragen relevanten Aussagen analysiert werden können.

Der konkrete Leitfaden gliedert sich in sechs Blöcke. Zu Beginn des jeweiligen Blockes, mit Ausnahme des Blocks 4, steht eine Leitfrage, die zum Erzählen auffordern soll. Eine Checkliste beinhaltet etwaige Inhalte, die im Verlauf des Blockes angesprochen werden könnten, wenn neue Impulse gesetzt werden sollen. Sie erleichtert der Interviewerin auch den Überblick über die im Block relevanten Inhalte und ermöglicht das Nachfragen oder Rückfragen. Konkrete Fragen, die an passender Stelle im exakten Wortlaut an alle Befragten gestellt werden sollen, präzisieren die Antworten im Hinblick auf die Forschungsinhalte oder bringen neue Inhalte ins Gespräch. Ausformulierte Fragen im Leitfaden entlasten die Interviewenden während des Gesprächs und erleichtern einen flüssigen Verlauf (Friebertshäuser, 2003, S. 376). Außerdem sichern sie die Qualität und relative Vergleichbarkeit der Daten im Hinblick auf Auswertung und Analyse (Helfferich, 2005, S. 56). Als weiteres Element beinhaltet der Leitfaden Fragestellungen, die der Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses oder der inhaltlichen und zeitlichen Steuerung des Gesprächs dienen. Diese Fragen werden nur bei Bedarf gestellt, tragen zum Verständnis bei oder führen Themen ein, die von den Befragten nicht genannt wurden, aber thematisiert werden sollen. Konkrete Fragen oder Steuerungsfragen sollen von den Befragten allerdings keine direkte Beantwortung der Forschungsfragen verlangen (Helfferich, 2005, S. 164; Meuser & Nagel, 2003, S. 487). Diese soll aus der blockübergreifenden Analyse der Antworten durch die Forschenden geschehen.

In diesem Sinne dienen die einzelnen Blöcke und Fragestellungen nicht explizit der Beantwortung konkreter Forschungsfragen, sondern sie befassen sich mit forschungsrelevanten Themen, aus deren Inhalten wesentliche Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfragen analysiert werden können.

Im Folgenden sollen der Aufbau und die Inhalte sowie die Relevanz der jeweiligen Leitfadenblöcke im Hinblick auf die Forschungsfrage ausgeführt werden.

BLOCK 1: Stellenwert der Begabungs- und Begabtenförderung vor Beginn der Ausbildung

Leitfrage: „Was war Ihre Motivation den Lehrgang *“Gifted Education“* zu beginnen?“

Diese offen formulierte Erzählaufforderung soll den Einstieg ins Gespräch erleichtern. Befragte können subjektiv wichtige Themen ins Gespräch einbringen.

Die konkrete Frage „Hatten Sie davor schon Fortbildungen, die Sie der Begabungs- und Begabtenförderung zuordnen würden? Wenn ja, welche?“ kann Aufschluss über den Stellenwert der Begabungs- und Begabtenförderung und die Kognition der Lehrenden VOR Beginn des Lehrganges geben.

Relevanz für die Forschungsfrage: Die frei gewählten Themen können das Vorwissen und begabungsfördernde Haltungen VOR der Ausbildung erheben und folglich mögliche Kompetenz- und Haltungsänderungen im Verlauf sichtbar machen.

BLOCK 2: Erhebung begabungsfördernder Themen und Elemente

Leitfrage: „Gab es im Lehrgang Inhalte, die Ihren Erwartungen, sofern Sie besondere Erwartungen hatten, besonders entgegen kamen?“ Themen, welche die Befragten im vorigen Block aufzählten, sollen nun subjektiv gewichtet werden.

Konkrete Frage: „Gibt es konkrete Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung, die in Ihrer Tätigkeit besonders wichtig sind oder durch den Lehrgang *„Gifted Education“* an Bedeutung gewonnen haben?“ Es werden jene Elemente erhoben, die in der subjektiven Lehrerinnenkognition präsent und bedeutend sind. Themen, die durch die Befragten nicht selbst genannt, aber thematisiert werden sollen, können durch Steuerungsfragen wie: „Halten Sie X für ein wesentliches Element der Begabungs- und Begabtenförderung (Ihrer Tätigkeit)?“ ins Gespräch gebracht werden. Durch die Rückgrifftechnik: „Können Sie für X ein Beispiel nennen?“, werden bereits angeführte Aspekte nochmals aufgegriffen, thematisiert und konkretisiert.

Relevanz für die Forschungsfrage: Konkrete Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung sollen ins Gespräch gebracht werden. Die subjektive Relevanz der Inhalte lässt möglicherweise Rückschlüsse auf Kognition und Haltung der Lehrpersonen zu. Steuerungs- und Rückgrifffragen konkretisieren Antworten, um die Qualität der Auswertung und der Analyse zu sichern.

BLOCK 3: Implementierung begabungsfördernder Elemente in der eigenen Tätigkeit

Leitfrage: „Sie haben X, Y, Z, ... als für Sie besonders wesentliche Elemente der

Begabungs- und Begabtenförderung definiert. Können/Möchten Sie kurz darstellen, wie Sie diese in Ihrer Tätigkeit implementieren? Die Befragte kann beziehungsweise auf eine konkrete Fragestellung subjektiv wichtige oder interessante Elemente ihrer Tätigkeit erzählen. Diese werden dann in eine konkrete Frage eingebettet: *„Wie würden Sie die Häufigkeit des Einsatz von X in Ihrem Tätigkeitsbereich in dieser Tabelle (siehe Tab. 3) einschätzen? Kreuzen Sie bitte an, ob Sie zum jeweiligen Zeitpunkt (vor „Gifted Education“, während der Ausbildung, am Ende der Ausbildung und zum aktuellen Zeitpunkt) X nie, wenig, teilweise, häufig oder immer einsetzen.“*

Einsatz von X in meiner Tätigkeit

immer						professionell
häufig						kompetent
teilweise						ausreichend
wenig						ansatzweise
nie						nicht zufriedenstellend
vor GE während am Ende aktuell						

Tabelle 1: Skalierungstabelle aus dem Leitfaden

Durch die Spezifizierung können die Befragten den subjektiv erlebten Kompetenzzuwachs bzw. die allgemein erlebte Veränderung von drei selbst gewählten Elementen darstellen. Vertiefend wird die Frage nach der Qualität der Umsetzung gestellt. Hier sollen die Interviewten zwischen den Polen „professionell“ und „nicht zufriedenstellend“ entscheiden (siehe Tab. 3).

Relevanz für die Forschungsfrage: Die Implementierung begabungsfördernder Elemente wird thematisiert. Die Auswahl, Qualität und Einsatzhäufigkeit der Elemente zeigen Prioritäten sowie die individuelle Implementierungshistorie.

BLOCK 4: Hemmende Faktoren des Implementierungsprozesses im Umfeld der Lehrpersonen

In Block 4 wird bewusst auf eine Leitfrage verzichtet, da diese Frage Themen einbringen könnte, welche die Befragten möglicherweise nicht selbst angesprochen hätten, da sie nicht relevant erscheinen. Dadurch sollen Präsuppositionen vermieden werden. Ergeben sich aber durch die Beantwortung der vorangegangenen Fragen Widersprüche, können die Befragten durch Nachfragen damit konfrontiert werden: *„Sie benennen X, Y, Z als wichtige*

Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung, setzen diese aber wenig (nicht) ein. Können/Möchten Sie erklären, woran das liegen könnte?“ Oder: „Haben Sie Vermutungen oder Begründungen, woran das liegen könnte?“ Besonders in dieser Gesprächsphase ist es von zentraler Bedeutung, die Befragten nicht in eine Rechtfertigungsposition zu drängen. Die Interviewerin signalisiert, dass die Fragen nicht wertend verstanden werden sollen, sondern dass sie dem Verständnis der Darstellungen dienen (Reimers & Pallasch, 2003, S. 825). Suggestivfragen (wenn gestellt) sollen bewusst gestellt werden und als solche registriert und interpretiert werden.

Relevanz für die Forschungsfrage: Möglicherweise benennen Befragte Faktoren, die für sie, nach subjektivem Empfinden, hemmende Auswirkungen auf ihre persönliche Arbeit hinsichtlich der Begabungs- und Begabtenförderung haben. Dabei sind auch das Fehlen förderlicher Faktoren und persönlicher Determinanten mit einzubeziehen.

BLOCK 5: Wünsche und Perspektiven für die eigene Tätigkeit im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung

Leitfrage: *„Gibt es im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung etwas, das Sie sich für Ihren Tätigkeitsbereich in Zukunft wünschen würden.“*

Dem Prinzip der größtmöglichen Offenheit in der qualitativen Forschung folgend, können die Befragten subjektiv wichtige Themen einbringen. Bereits genannte Aspekte könnten nochmals aufgegriffen, thematisiert und konkretisiert werden. Steuerungsfragen dienen in dieser Phase vor allem der Vertiefung und Konkretisierung: *„Können/Möchten Sie Beispiele nennen? Können/Möchten Sie dies ausführlicher beschreiben? Möchten Sie damit ausdrücken, dass?“*

Relevanz für die Forschungsfragen: Möglicherweise benennen die Befragten Faktoren, die für ihre Arbeit hinsichtlich der Begabungs- und Begabtenförderung förderliche Auswirkungen haben oder von denen sie wünschen, dass diese ihre Tätigkeiten nicht (mehr) behindern. Antworten sollen ausdifferenziert werden, um die Qualität von Auswertung und Analyse zu sichern.

BLOCK 6: Offene Themen der Begabungs- und Begabtenförderung

Leitfrage: *„Gibt es Themen, die Sie in der Begabungs- und Begabtenförderung als wesentlich erachten, aber im Gespräch noch nicht einbringen konnten.“*

Bei Interviews mit Expertinnen und Experten ist zu erwarten, dass vor allem in offenen Interviewsituationen individuelle Sichtweisen und die Rekonstruktion von explizierbarem

Expertenwissen (Pfadener, 2009, S. 99) sichtbar werden. Unerwartete neue Themenfelder sollen keinesfalls verhindert, sondern durch die flexible Handhabung des Leitfadens und der darin enthaltenen Fragen aktiviert werden. Trotz dieser flexiblen Handhabung sehen Meuser und Nagel (2003, S. 487) in ausformulierten Fragen einen Widerspruch zur offenen und flexiblen Interviewführung der qualitativen Forschung. Im Hinblick auf die Stichprobe, die Strukturierung des Themas und die Vergleichbarkeit der produzierten Daten erscheinen leitfadenorientierte Interviews mit konkreten Fragekonzepten, bei adaptiver Handhabung im Gesprächsverlauf, aber durchaus geeignet, Expertinnen und Experten auch zu narrativen Phasen zu animieren, um an ihrem speziellen Wissensbeständen teilzuhaben.

5.3.3 Konzept der Durchführung

Probeinterviews mit Testpersonen aus dem Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung, die aber nicht der Stichprobe angehören, eignen sich im Vorfeld der forschungsrelevanten Interviews dazu, den Leitfaden zu erproben. Sie überprüfen die ungefähre Länge des Interviews, filtern aber auch problematische oder ungenau formulierte Fragen, um sie neu zu formulieren. Der Leitfaden entspricht keinem starren Regelwerk, sondern kann jederzeit bei Bedarf überarbeitet und adaptiert werden (Friebertshäuser, 2003, S. 376). Im vorliegenden Fall wurde der Leitfaden an sechs Interviews mit Teilnehmerinnen des Lehrganges „Gifted Education 4“ getestet. Es wurden nur geringfügige Adaptierungen nötig.

Die Kontaktaufnahme mit den Lehrenden der Forschungsinterviews erfolgte nach Festlegung der Kriterien und der Auswahl der Stichprobe über persönliche Kontakte oder die Leiterin des Lehrganges „Gifted Education“ Frau MMag.^a Nina Grünberger.

In einem ersten Schritt wurde an die ausgewählten Pädagoginnen eine schriftliche Anfrage gestellt. Diese enthielt in knapper, aber präziser Form, die wesentlichsten Informationen zum Forschungsprojekt. Besonders Expertinnen und Experten können so das Themenfeld sondieren und mit ihren eigenen Interessen und Kompetenzen abgleichen.

Der Schutz der Befragten durch Datenschutz, Anonymisierung und Vertraulichkeit wurde bereits bei dieser Anfrage als wichtige Voraussetzung angesprochen und gewährleistet.

Bei Interesse wurden die konkreten Termine und Intervieworte in einem Telefonat fixiert.

Drei Interviews fanden in den Arbeitsräumen der Lehrpersonen statt, entweder im Anschluss an den Unterricht oder in Freistunden, zwei Interviews wurde im privaten Umfeld durchgeführt.

Damit es gelingt eine Atmosphäre zu schaffen, in der Haltungen und Tätigkeiten der Befragten präsent werden, ist es unabdingbar, grundlegende Vorinformationen zum Interview vor dem eigentlichen Beginn zu kommunizieren. Dazu gehört es, das Thema einzugrenzen und die Interviewten davon in Kenntnis zu setzen, dass sie den Gesprächsverlauf sowohl inhaltlich als auch formal mitsteuern können. Sie können die Interviewerin unterbrechen, korrigieren, eigene Aussagen streichen lassen, umformulieren und Formulierungsangebote oder -hilfen ablehnen. Entscheidend ist es zu vermitteln, dass es nicht darum geht, Wertungen zu vollziehen, sondern in einem explorativen Akt Informationen zu sammeln. In diesem Sinne sind auch Verständnisfragen oder Zusatzfragen zu sehen, die sich im Verlauf ergeben können (Reimers & Pallasch, 2003, S. 825).

Die Notwendigkeit der Aufzeichnung der Gespräche erschließt sich den Lehrkräften, wenn man ihnen einen kurzen Überblick über die Auswertung und Aufbereitung der Gespräche vermittelt (ebd., 2003, S. 821).

Im Anschluss an die Interviews werden relevante Zusatzinformationen, wie Störungen, Unterbrechungen, Nebenereignisse oder emotionale Eindrücke aus der Befragungssituation von der Interviewerin in einem Protokollbogen festgehalten (Friebertshäuser, 2003, S. 392). Diese Rekonstruktion der situativen Bedingungen ist für das anschließende Transkribieren und Auswerten der Daten bedeutsam, da sie zur Erfassung der Gesamtsituation beitragen.

5.3.4 Aufbereitung des Materials

Die Aufbereitung des Datenmaterials, als Teil qualitativen Handelns, liegt zwischen Erhebung und Auswertung und ermöglicht es, den Forschungsgegenstand exakt zu beschreiben.

Die Interviews werden mittels Diktiergerätes aufgezeichnet und durch wörtliche Transkription, übersetzt in Schriftsprache, für die Auswertung vorbereitet.

Obwohl bei Interviews mit Expertinnen und Experten oft von der kompletten Transkription abgesehen wird und häufig ausschließlich forschungsrelevante Themenfelder verschriftlicht werden (Meuser & Nagel, 2009, S. 56), war es aufgrund der relativ kleinen Stichprobe möglich, die vollständigen Daten zu übertragen. Nachdem diese Interviews möglicherweise den Ausgangspunkt weiterer Forschungsschwerpunkte darstellen sollen, rechtfertigt dies den größeren Aufwand. Kommentare werden, um die Lesbarkeit nicht zu sehr zu beeinträchtigen, nur dort gesetzt, wo sie zur Interpretation der Daten unbedingt

nötig erscheinen.

5.3.5 Auswertungsverfahren - die qualitative Inhaltsanalyse

Während bei der quantitativen Inhaltsanalyse das Auszählen der Häufigkeit bestimmter Elemente im Vordergrund des Interesses steht, versucht die qualitative Inhaltsanalyse durch systematische Analysen aber auch durch den Kontext der Bestandteile, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle und Inhalte, die nicht im Text vorkommen, zu berücksichtigen. Dazu wird anhand des Materials ein Kategoriensystem entwickelt, mit dem danach jenes Material schrittweise bearbeitet werden kann (Mayring, 2002, S. 114).

Mayring (2010, S. 65) unterscheidet dabei drei Grundformen, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Die vorliegende Forschungsarbeit versucht das gesamte Datenmaterial zu berücksichtigen und dieses dann systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren. Die daraus gewonnene Essenz soll immer das Abbild der Ausgangsdaten sein. Dies entspricht der Grundform der Zusammenfassung (ebd., S. 65). Die Kategorien darin werden so genau definiert, dass die Zuordnung einzelner Textstellen eindeutig möglich ist. Ankeraussagen dienen als Prototypen, aber auch später der Veranschaulichung der Kategorien.

Ähnlich wie beim Umgang mit dem Interviewleitfaden erweist sich auch hier ein Probedurchgang als sinnvoll, um die Strukturen zu testen und gegebenenfalls zu überarbeiten.

Die transkribierten Interviews der konkreten Forschung ergeben Texte im Umfang von jeweils 7-9 Seiten. In der ersten Bearbeitungsphase wird jeder Text einzeln bearbeitet. Im ersten Schritt werden relevante Paraphrasen extrahiert und in einen vierteiligen Raster eingetragen. Die erste Spalte weist auf die Zeilenangabe der Paraphrase im Transkript hin, um Aussagen nachvollziehen zu können.

Im nächsten Schritt werden die Paraphrasen auf das angestrebte Abstraktionsniveau generalisiert und in die dritte Spalte des Rasters übertragen.

Im dritten Schritt erfolgt die erste Reduktion. Hier werden bedeutungsgleiche oder nicht wesentliche Formulierungen der dritten Spalte gestrichen. In der zweiten Reduktion werden die verbleibenden Aussagen zusammengefasst, gebündelt und in die vierte Spalte übertragen. So erhält man die Aussagen jeder interviewten Person in komprimierter, gebündelter Version.

Diese gebündelten Aussagen werden nun für einen zweiten Durchgang der Bearbeitung in einen neuen Raster übertragen. Dabei werden alle Kategorien interviewübergreifend weiter

reduziert und abstrahiert (Mayring, 2010, S. 70).

Das Ergebnis enthält nun die Kernaussagen aller Interviewten und wird im konkreten Fall in 23 Kategorien (siehe Anhang) unterteilt. Wichtig ist es, während der gesamten Analyse immer wieder zu überprüfen, ob die generalisierten Aussagen noch die Ausführungen der Originalinterviews repräsentieren (ebd., S. 83).

Die streng methodisch kontrollierte Vorgangsweise der Analyse gilt als Stärke und Unterscheidungsmerkmal der Qualitativen Inhaltsanalyse zur interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial.

5.4 Resümee

Um das Forschungsdesign möglichst gut an die Anforderungen, die sich aus den Forschungsfragen ergeben anzupassen, ist eine genaue Analyse jener Möglichkeiten und Techniken nötig, die zur Verfügung stehen.

Die qualitative Forschung, die sich durch eine größtmögliche Offenheit und Gegenstandsbezogenheit definiert, versucht nicht zu messen oder zu überprüfen, sondern Inhalte zu erheben und zu verstehen (Mayring, 2002, S. 12).

Die Haltungen und unterrichtlichen Handlungen der Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education“ der Donau-Universität Krems als Expertinnen und Experten der Begabungs- und Begabtenförderung waren bisher noch nicht Gegenstand einschlägiger Forschungen. Daher sollen die Interviews helfen Datenmaterial zu generieren, das dieses Themenfeld näher beleuchten kann. Expertinnen und Experten können über ihre Tätigkeiten reflexiv kommunizieren und damit Einblicke in ihre Tätigkeiten und Haltungen gewähren (Meuser & Nagel, 2003, S. 485). So wird ein möglichst breit angelegtes Datenmaterial erhoben, aus dessen Analysen die Forschungsfragen beantwortet werden können.

Durch die Tatsache, dass die Interviews von einer Expertin der Begabungs- und Begabtenförderung durchgeführt werden, ergeben sich symmetrische Interaktionssituationen. Die gemeinsame fachliche Basis bewirkt, dass die Befragten im Gespräch mehr in die Tiefe gehen und Einblicke in ihre subjektiven Sichtweisen gewähren. Da ein gut strukturierter komplexer Leitfaden hilft, vergleichbare Daten zu generieren und die Gespräche kompetent und sicher zu leiten, wird auf dessen Erstellung besondere Sorgfalt und Genauigkeit gelegt. Er beinhaltet erzählgenerierende Fragen ebenso wie Steuerungs- oder Konkretisierungsfragen.

Ob die Fragen dazu geeignet sind, die Interviewten zu möglichst umfangreichen Aussagen

anzuregen, die der Beantwortung der Forschungsfragen dienen, wird in einigen Probeinterviews getestet. Die Probeläufe dienen der Evaluierung des Leitfadens ebenso, wie der Schulung der Interviewerin.

Nach der sorgfältigen Planung und der exakten Durchführung der Interviews runden passende Auswertungsverfahren das Forschungsdesign ab. Nachdem nicht die Häufigkeit bestimmter Merkmale im Fokus des Forschungsinteresses steht, sondern das gesamte Datenmaterial berücksichtigt werden soll, werden durch eine systematische schrittweise Bearbeitung des Materials die wesentlichen Elemente herausgefiltert und zusammengefasst. So kann ein erster Überblick in diesem neu zu erforschenden Bereich gewonnen werden. Ergeben sich Auffälligkeiten oder interessante Tendenzen, können diese die Basis weiterer Untersuchungen bilden.

Für das konkrete Forschungsformat werden fünf Absolventinnen des Lehrgangs „Gifted Education“ gewählt, die an Grundschulen oder an der Sekundarstufe unterrichten und die in den Jahren 2010 bzw. 2011 ihr Studium abschlossen. Die Interviews werden anhand eines genauen Leitfadens geführt und aufgezeichnet. Die Transkripte werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse der Erhebung werden sowohl im Einzelnen dargestellt (siehe Anhang) als auch im Hinblick auf die forschungsrelevanten Fragen zusammengefasst. In der Interpretation sollen die Ergebnisse mit theoretischen Ansätzen verglichen und jene Inhalte resümiert werden, die Ausgangspunkte für weitere Forschungsbereiche darstellen können.

6 ERGEBNISSE

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen, werden die Inhalte der Interviews strukturiert und zusammengefasst. Um keine Aussagen zu verlieren, umfasst das gesamte Ergebnis der Aussagen 23 Kategorien, die sich an den vorliegenden Forschungsfragen orientieren, aber auch Aussagen zu anderen Themen beinhalten. Die Berücksichtigung aller Aussagen, also auch jener, die nicht direkt für die Beantwortung der Fragen relevant sind, entspricht der qualitativen Offenheit und dem Anspruch, die Gesamtsituation der Lehrpersonen zu erheben und in die Analyse mit einzubeziehen.

Die Kategorien der Ergebnisse beziehen sich auf die Motivation, den Lehrgang „Gifted Education“ zu beginnen, die Reaktionen darauf und die Veränderungen, die sich durch den Abschluss ergeben. Auffallend war, dass sich in allen Interviews stark reflexible Tendenzen der Pädagoginnen zeigten. Diese Reflexion wird nicht durch bestimmte Fragen

initiiert, sondern ist im gesamten Gesprächsverlauf präsent. Die Lehrerinnen hinterfragen dabei ihre Haltungen ebenso wie ihre konkreten Tätigkeiten oder ihr Potenzial. Kategorien, welche die Kinder betreffen, beziehen sich sowohl auf deren Heterogenität und Bedürfnisse, als auch (vereinzelt) auf deren Performanzen. Erfreulicherweise waren die Aussagen zu den Elementen begabenden Unterrichts sowie jenen Faktoren, die deren Umsetzung beeinflussen, besonders aussagestark. Die Ankeraussagen zu den jeweiligen Kategorien sollen die Darstellungen unterstreichen und durch konkrete Aussagen lebendig werden lassen.

Die Ergebnisse aller Kategorien sowie die Ankeraussagen befinden sich aufgrund ihres Umfangs im Anhang. Sie zeigen die ungefähre Sequenz der Interviews und ergeben ein vollständiges Bild der gesammelten und aggregierten Aussagen.

Im folgenden Abschnitt werden in der Zusammenfassung jene Kategorien vertiefend ausgeführt, welche die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen. Abschließend werden die wahrgenommenen Tendenzen im Hinblick auf theoretische Aspekte und weiterführende Forschungsmöglichkeiten untersucht und interpretiert.

6.1 Überblick über die Ergebnisse

Die Forschungsfrage:

„Welche begabungsfördernden Elemente implementieren Pädagoginnen und Pädagogen mit der Ausbildung „Gifted Education“ (Donau Universität Krems) in ihren Tätigkeitsbereichen?“

lässt sich durch die zusammenfassende Analyse mehrerer Kategorien beantworten.

Die Strukturierung und Subsummierung der Aussagen der befragten Pädagoginnen ergibt dabei drei Bereiche: begabende Elemente der Personalisierung und Individualisierung, begabende Elemente, die die Selbsttätigkeit der Kinder unterstützen und begabende Elemente der Leistungsbeurteilung.

Übereinstimmend mit den Ausführungen in vorhergehenden Kapiteln, in denen der Umgang mit Heterogenität als zentrales Kompetenzfeld der pädagogischen Profession angesehen wird, ist der Umgang mit der Vielfalt der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder der zentrale Ansatzpunkt der interviewten Pädagoginnen. Die Aussagen bestätigen den oft geforderten Anspruch, diese Vielfalt als Chance und Bereicherung wahrzunehmen nicht. Dennoch zeugen die Selbstverständlichkeit, die Variationsbreite und die Beständigkeit des Einsatzes der Elemente, von hoher professioneller Kompetenz, im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung. Kreatives Arbeiten und individuelle Angebote in

allen Unterrichtsgegenständen, vor allem aber in den Bereichen Mathematik, Deutsch und Sachunterricht sind wichtige Elemente im Unterricht der Pädagoginnen. Lehrerinnen, bei denen es am Standort ein Schulkonzept zur Begabungs- und Begabtenförderung gibt, berichten auch von klassenübergreifenden Elementen wie Drehtür- und Pull Out-Modellen. Andere geben an, dass sie mit einzelnen Kolleginnen, die ebenfalls das Studium „Gifted Education“ abgeschlossen haben, klassenübergreifend kooperieren. Begabende Formen der Planarbeit finden in allen Klassen statt. Aus dem Bewusstsein, dass es nicht „Mehr vom Gleichen“ sein soll, sondern für jede/jeden das Passende, gibt es auch ansatzweise Compacting. Diese Sichtweise zeigt sich auch in bestehenden Enrichmentangeboten. Die Aussagen lassen darauf schließen, dass den Befragten der Einsatz individualisierender Elemente als präventive Maßnahme gegen Über- und Unterforderung sehr bewusst ist. Bereits vorhandene reformpädagogische Kenntnisse werden von allen Pädagoginnen als Wegbereiter einer Haltung definiert, die Kinder in ihrer Selbsttätigkeit unterstützt. Auch in reformpädagogischen Arbeitsweisen werden offene Lehr- und Lernformen angewandt, um Kindern dabei zu helfen, ihre Lernprozesse selbst zu gestalten. Neue Medien und begabende Materialien können dabei unterstützend wirken. Die Rolle der begabenden Lehrerinnen verändert sich hin zur Lernbegleiterin, die auch Lern- und Arbeitstechniken vermittelt. Diese begabende Unterrichtskultur definiert sich auch über Elemente der Leistungswahrnehmung und der Leistungsbeurteilung. Hier steht individuelles Feedback durch die Lehrerin, aber auch durch die Peers im Zentrum der Pädagogik. Portfolioarbeit sowohl im Lernprozess als auch summativ in der Leistungsbeurteilung sind Themen, mit denen sich die Lehrerinnen intensiv auseinandersetzen. Dabei werden die Beurteilungsformen mit den bestehenden Unterrichtsstrukturen abgestimmt. So entwickelt sich ein Szenario, in dem Lernprozesse gelingen können. Kommentierte Direkte Leistungsvorlagen (KDL) werden zum Teil statt Noten eingesetzt. Hier erzählen einige Interviewte von den positiven Erfahrungen mit den Erziehungsberechtigten, andere geben an, dass Eltern nach wie vor Noten bevorzugen. Lernzielkataloge werden im Unterricht teilweise verwendet, allerdings nicht in der Beurteilung.

Insgesamt kann man nach den Aussagen der Pädagoginnen festhalten, dass die wesentlichen begabenden Elemente, die im pädagogischen Diskurs der Begabungs- und Begabtenförderung präsent sind, eingesetzt werden.

Möchte man die Qualität und Wirkungen von Aus- oder Fortbildungen beurteilen, werden nach Guskey (2000, 2002) und Lipowsky (2010) die Ergebnisse auf unterschiedlichen

Ebenen erhoben. Die vorliegende Forschung stellt dazu folgende forschungsrelevante Frage:

„Auf welchen Ebenen (nach Lipowsky, 2010) lassen sich Wirkungen des Lehrganges „Gifted Education“ im Tätigkeitsbereich von Absolventinnen und Absolventen feststellen?“

Wirkungen auf Level eins, den Reaktionen der Absolventinnen und Absolventen, können aus den Kategorien drei und vier (siehe Anhang) abgeleitet werden. Alle Reaktionen sind äußerst positiv. Sie beziehen sich sowohl auf die Inhalte von „Gifted Education“ als auch auf die Qualität des Lehrganges. Wie in vielen internationalen Studien werden auch bei „Gifted Education“ der Praxisbezug und die direkte Verwertbarkeit im Beruf positiv hervorgehoben. Die Auswahl der Lernbereiche entspricht den Interessen der Teilnehmerinnen. Alle Lehrerinnen geben an, das hohe Niveau der gesamten Veranstaltung und die hohe Kompetenz der Vortragenden zu schätzen. Das Konzept, das auf Teamarbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und blended learning basiert, wird als effizient und intensiv empfunden.

Diese durchwegs positiven Reaktionen können als gute Voraussetzungen dafür gesehen werden, dass sich auch Wirkungen auf Level zwei, den Kognitionen der Lehrerinnen, feststellen lassen. Diese lassen sich nicht an einzelnen konkreten Kategorien ablesen. Vielmehr findet man Hinweise dazu in fast allen Kategorien, da sie sich in den Sichtweisen, den Kenntnissen um begabende Elemente und in der professionellen Reflexion widerspiegeln. Die Befragten kennen rechtliche Möglichkeiten ebenso wie systemimmanente Voraussetzungen der Begabungs- und Begabtenförderung. Sie vermitteln den Eindruck, dass sie kompetente Ansprechpartner für alle Angelegenheiten der Begabungs- und Begabtenförderung sind. Die Interviewten schätzen außerdem die Quantität sowie die Qualität von drei besonders tragenden Elementen der Begabungs- und Begabtenförderung in ihrer Tätigkeit ein. Hier zeigt sich, dass bei allen Interviewten die fachliche Qualifikation im Laufe der Ausbildung nach subjektiven Einschätzungen gestiegen ist. Die Häufigkeit des Einsatzes differierte dagegen sowohl im Ausbildungsprozess als auch im Vergleich zwischen den Lehrerinnen. Einige konnten in der Zeit des berufsbegleitenden Studiums weniger Elemente einsetzen. Die Qualität dagegen stieg in den meisten Fällen linear an. Nach Abschluss des Studiums wurden die begabenden unterrichtlichen Handlungen wieder vertieft.

Diese unterrichtlichen Handlungen werden auf dem dritten Level nach Lipowsky untersucht. Die konkreten Elemente, die im Unterricht der Befragten implementiert

werden, wurden bereits eingehend dargestellt. Ihr vielfältiger und regelmäßiger Einsatz belegt, dass die Wirkungen des Lehrganges „Gifted Education“ auch auf dieser sehr wesentlichen dritten Ebene zu finden sind. Dennoch bemerkten viele Interviewte kritisch, dass sie mehr über begabenden Unterricht wüssten, als sie tatsächlich umsetzen können. Dazu reflektierten sie jene Faktoren, die sie dafür verantwortlich machen.

Wirkungen auf der vierten Ebene, der Schülerinnen- und Schülerperformanzen, konnten aus den vorliegenden Daten nur wenig erhoben werden. Aussagen, welche die Schülerinnen und Schüler betreffen, werden vor allem im Hinblick auf deren Heterogenität gemacht. Einige Angaben beziehen sich darauf, wie Kinder begabende Elemente annehmen. Sowohl Kinder der Grundschule als auch Kinder der Sekundarstufe schätzen individuell gestalteten Unterricht. Vor allem ältere Kinder artikulieren dies auch und fordern begabende Elemente ein. Schülerinnen und Schüler der begabenden Lehrerinnen nehmen offene Arbeitsformen an und sind bereit sich anzustrengen.

Diese Reflexionen der Pädagoginnen über Faktoren, die das unterrichtliche Handeln beeinflussen, tragen dazu bei, die letzte Subfrage zu beantworten:

„Welche Faktoren beeinflussen die Umsetzung begabungsfördernder Unterrichtselemente?“

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird darauf verzichtet, die Faktoren nach förderlichen und hemmenden Elementen zu trennen. Es zeigen sich enge Wechselwirkungen zwischen dem Fehlen von förderlichen und dem Vorhandensein von hemmenden Faktoren. Fehlen unterstützende Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung, dann hemmt diese Tatsache die Umsetzung ebenso, wie durch das Fehlen von hemmenden Faktoren die Implementierung der Kenntnisse erleichtert wird.

Bei der Auswertung der Interviews werden die Faktoren allerdings im subjektiven Kontext der Personen dargestellt und können damit weitgehend eindeutig zugeordnet werden. Faktoren, die sich die Pädagoginnen als Unterstützung wünschen würden, werden als förderlich beschrieben. Jene Faktoren, die im Gespräch dafür verantwortlich gemacht werden, dass Elemente nicht oder nur erschwert umgesetzt werden können, werden im Folgenden als hemmend bezeichnet.

Zusammenfassend kann man die beschriebenen hemmenden Faktoren in drei Bereiche einteilen: zeitliche, personelle und systemische Faktoren. Dabei muss man wechselseitige Beeinflussungen beachten, wie etwa dass sich bei verminderten personellen Ressourcen der Faktor Zeit verschärft. Oder dass bei fehlenden begabenden Haltungen der Personen,

der Zeitfaktor in den Hintergrund tritt. Außerdem ist zu beachten, dass auch systemische Faktoren personenbezogene und zeitliche Ressourcen beinhalten.

Deutliche Übereinstimmungen in den Aussagen der Interviewten gibt es in Bezug auf den Faktor Zeit. Alle geben an, während der Arbeitszeit in der Klasse das Gefühl zu haben, dass sie mehr Zeit brauchen würden, um auf die Individualität jedes Kindes eingehen zu können. Die begabende Haltung der Lernbegleitung und des Beratens ist zeitintensiv. Wenngleich zeitliche Ressourcen durch die verstärkte Selbsttätigkeit der Kinder frei werden, können diese den erhöhten Aufwand nicht ausgleichen. Die Lehrerinnen vermissen das Gefühl, sich in Ruhe und ohne Hetze den Kindern widmen zu können, um eine anregende Lernatmosphäre zu gestalten. Die Heterogenität der Kinder wird von allen Lehrerinnen wahrgenommen, allerdings nicht positiv formuliert. Ein Grund dafür könnte in der subjektiven Wahrnehmung liegen, dieser Heterogenität trotz professioneller Ausbildung nicht gerecht werden zu können. Nicht nur bezüglich der direkten Unterrichtszeit, auch bezüglich der Planung äußern einige Pädagoginnen das Gefühl, mehr Zeit für qualitativ hochwertige, individualisierende Vorbereitung zu brauchen. Auch hier wird die Verbindung zur Heterogenität deutlich. Unterricht, der die Person im Fokus hat ist in der Planung intensiver. Der dritte zeitliche Aspekt betrifft die Inhalte und Aufgaben, die während des Jahres vermittelt und erfüllt werden sollen. Die Pädagoginnen empfinden die Vielzahl eher als Belastung, denn als Herausforderung.

Personelle Ressourcen könnten zeitlich belastende Faktoren stützen oder ausgleichen. Die Aussagen der Pädagoginnen führen die personellen Faktoren allerdings fast ausschließlich als hemmende Faktoren an. Dabei wurden persönliche Umstände wie Krankheit, familiäre Bedingungen und Energiemangel ebenso aufgezählt, wie die (mangelnden) Voraussetzungen, die Kolleginnen und Kollegen mitbringen. Sowohl das fehlende Bewusstsein für begabende Aspekte als auch fehlende Ausbildungen der Kolleginnen und Kollegen werden als großes Manko dargestellt. Durch fehlende Kooperations- und Kommunikationspartner steigt die Arbeitsbelastung, die sich wieder auf die persönlichen Ressourcen der Interviewten auswirkt. Auch hier sind direkte Korrelationen festzustellen. Es finden sich kaum Partner, um Neuerungen zu erproben und gemeinsam durchzuführen. Innovationen der Interviewten werden von Kolleginnen und Kollegen skeptisch betrachtet, sorgen möglicherweise sogar für Ärger am Schulstandort. Werden die Ressourcen knapp, wird Begabungs- und Begabtenförderung von den Kolleginnen und Kollegen als Luxus betrachtet, der hinter die „wesentlichen Arbeitsbereiche“ zurücktreten muss. Ansatzweise wird diese Sichtweise auch von einigen Interviewten geäußert.

Obwohl die Befragten angeben, dass Änderungen nur von der Basis, also den Lehrkräften ausgehen können, werden von ihnen auch systemimmanente Faktoren aufgezeigt, die in ihrem persönlichen Umfeld die Umsetzung begabender Elemente hemmen. Eng verbunden mit den personenbezogenen Komponenten steht, dass es an den Standorten kaum institutionalisierte Vernetzungen zwischen den Lehrkräften gibt. Bis auf eine Schule, die das Begabungssiegel als besonders begabungsfreundliche Schule hat, wird das Umfeld nicht als begabungsfreundlich wahrgenommen. Fachlicher Austausch über pädagogische Themen findet kaum statt. In diesem Zusammenhang wird auch die Schulleitung thematisiert, die Impulse setzen kann und soll.

Die Lehrerinnen der vorliegenden Erhebung benennen auch Faktoren, die sie in ihrer Tätigkeit unterstützen würden. Wenn professionelle und kompetente Lehrkräfte an den einzelnen Schulen gut zusammenarbeiten und sich durch effiziente Teamarbeit Synergien ergeben, würden nach Aussage der Interviewten die vorhandenen Möglichkeiten im derzeitigen System genügen, um eine deutlich verbesserte Situation im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung zu schaffen. Im Zusammenhang mit einem gemeinsamen standortbezogenen Konzept und Kooperationen mit anderen Institutionen ließen sich Qualitätsverbesserungen erreichen. Der Schulleitung kommt dabei große Bedeutung als steuernde und koordinierende Kraft zu. SCHILF-Veranstaltungen könnten dabei wertvolle Impulse geben, die dann für die eigene Schule adaptiert und implementiert werden können. Realistische Ziele und Grenzen tragen viel dazu bei, dass Lehrkräfte sich dabei nicht überfordern oder entmutigt werden. Die Absolventinnen setzen Impulse, die durch ihre Beständigkeit Wirkungen erzielen und Vorbildfunktion haben.

Interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation werden als Möglichkeiten angesprochen, die Präsenz der Begabungs- und Begabtenförderung in der Öffentlichkeit, aber auch im fachlichen Diskurs zu stärken. Durch die verstärkte Präsenz könnte auch Bewegung in die Bildungsdiskussionen kommen. Entwicklungen auf Schulebene können nach Ansicht der Befragten weitreichendere Veränderungen ergeben. Ganztägige Schulformen werden von einigen Interviewten als Chance gesehen, Strukturen zu überdenken, Zeitschienen neu zu entwickeln und die vorhandene Zeit qualitativer zu nutzen. Lernräume, die dazu geeignet sind, Treffpunkte für selbsttätige und kommunikative Lernformen zu sein, würden bei der Umsetzung ebenso helfen wie gut ausgestattete Ressourcenzimmer und begabende Lernmaterialien.

Impulse von außen werden von allen Befragten als notwendige Faktoren gesehen, damit die Begabungs- und Begabtenförderung an Präsenz und Bedeutung gewinnen kann und so

auch an der Basis ein Umdenken eingeleitet wird.

6.2 Interpretation der Ergebnisse und Ausblick

Vergleicht man die Ergebnisse der Interviews mit wissenschaftlichen Untersuchungen und Thesen, so kann festgehalten werden, dass die Aussagen der Lehrerinnen den gesamten Diskurs der neuen Lernkultur und der Professionalisierung umfassen. Sie beziehen aktuelle Begabungsmodelle in ihre Planungen ein, kennen die rechtlichen Grundlagen und sehen es als ihre pädagogische Aufgabe, Kinder zu begaben. In ihren Überlegungen versuchen sie allen Kindern durch individualisierende und personalisierende Elemente gerecht zu werden, um Über- und Unterforderungen zu vermeiden. Dabei bedenken sie auch Möglichkeiten, die zu mehr Chancengerechtigkeit führen können. Sie stellen sich den Anforderungen der Heterogenität der Kinder durch begabende Elemente, die sie bewusst in ihrem Unterricht implementieren. Diese Elemente fördern die Selbstständigkeit der Kinder und erhöhen den Anteil der Unterrichtssequenzen, in denen Kinder eigentätig lernen. Aber auch jene Haltungen und Handlungen, die Schratz et al. (2008) als Kompetenzfelder pädagogischer Profession postulieren, sind in den Aussagen der Pädagoginnen klar definierbar. Reflexion der eigenen Tätigkeit, aber auch die Reflexionen der Kinder bilden zentrale Elemente ihrer Haltung. Differenzfähigkeit und der produktive Umgang mit der Vielfalt werden als Herausforderung gesehen, der sich die Pädagoginnen täglich stellen. Durch den Lehrgang „Gifted Education“ haben sie aber vor allem an Professionsbewusstsein und Personal Mastery gewonnen. Dieses Bewusstsein unterstützt sie in allen Aktivitäten auf Klassen- und Schulebene.

Wenn man die Wirkungen von Fortbildungen daran misst, wie weit die Inhalte ins System gelangen, dann kann man deutlich erkennen, dass der Transfer hier gelingt. Guskey (2000, S. 88) weist allerdings darauf hin, dass die Aussagen der Betroffenen in ihrer Subjektivität gesehen werden müssen. Man kann sie nicht als *Beweise* nehmen. Aber in Ermangelung an *Beweisen*, die das komplexe Konstrukt der Bildung und der Erziehung vollständig und objektiv erfassen können, ist es sinnvoll, eine Vielzahl an *Hinweisen* zu sammeln, die ein gutes Gesamtbild ergeben (ebd., S. 87).

Ansätze für weiterführende oder ergänzende Untersuchungen

Möchte man nun aus der Fülle der Aussagen einzelne Schwerpunkte herauslesen, die Tendenzen oder Auffälligkeiten darstellen, so wäre ein Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen die Kooperation und Kommunikation der Pädagoginnen und Pädagogen.

Auch Gräsel et al. (2006, S. 205) verweisen darauf, dass es bisher nur spärliche Befunde zur Schuleffektivitätsforschung im Hinblick auf kooperatives und kommunikatives Verhalten unter Lehrkräften gibt. Insbesondere wären hier weiterführende Untersuchungen mit dem Fokus auf die Begabungs- und Begabtenförderung interessant, da die wenigen Studienergebnisse durchaus auf erkennbare Zusammenhänge zwischen den Performanzen der Schülerinnen und Schüler und der Kooperation und Kohäsion im Kollegium hinweisen (ebd., S. 205).

Man könnte die Frage untersuchen:

„Welchen Einfluss haben kooperatives und kommunikatives Arbeiten begabender Lehrpersonen auf Bildungsprozesse der Kinder?“

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit würden die Hypothese stützen, dass hier positive Korrelationen vorliegen, da alle Interviewten Kooperation und Kommunikation als förderliche Faktoren der Begabungs- und Begabtenförderung definierten, aber ebenso alle festhielten, dass sie nicht stattfindet. Im Umkehrschluss könnten Faktoren, welche die Zusammenarbeit fördern somit auch begabungsfördernd sein. Dies scheint vor allem auch unter dem Aspekt des zweiten auffälligen Ergebnisses der Arbeit sinnvoll.

Mangel an Zeit wird von allen Befragten als belastend empfunden. Forschungen zur Lehrerbelastung belegen, dass Kooperationen als Schutz vor Überlastungen gesehen werden können (Gräsel et al., 2006, 205). Lehrpersonen können ihr Potenzial besser ausschöpfen und einsetzen, wenn sie nicht ständig an der Belastbarkeitsgrenze arbeiten.

So wäre es interessant, nach Faktoren und Möglichkeiten zu suchen, die diese Zusammenarbeit begabender Lehrpersonen fördern können.

Erste Ansätze dazu lassen sich aus der vorliegenden Arbeit ablesen. Es wird darauf hingewiesen, dass Besprechungsstunden verbindlich in der Stundentafel verankert werden sollen. Auch die Bildung von Teams, die gemeinsam für Kinder zuständig sind, wird bei den förderlichen Faktoren der Umsetzung begabender Elemente angeführt. Gemeinsame Aus- und Fortbildungen werden in den Interviews ebenfalls zur Sprache gebracht. Hier könnten vor allem SCHILF-Veranstaltungen Initiativen sein, die für alle Kolleginnen und Kollegen eine Basis schaffen, auf die man gemeinsame Konzepte der Begabungs- und Begabtenförderung aufbauen kann. Studien über die Wirksamkeit von Fortbildungen belegen außerdem, dass längerfristige Veranstaltungen besonders effektiv wären (Lipowsky, 2010, S. 55).

Absolventinnen und Absolventen von „Gifted Education“ definieren sich als Expertinnen und Experten der Begabungs- und Begabtenförderung. Sie könnten diese Konzepte und

Prozesse gestalten, koordinieren und begleiten.

Zusammenfassend kann man der weiterführenden Frage nachgehen:

„Welche Auswirkungen haben Konzepte gemeinsamer Fortbildungen (aller Lehrpersonen eines Standortes) auf die Professionalität der Lehrkräfte und deren Kooperation?“

Beziehen sich die bisherigen Überlegungen zum Faktor Zeit auf das Arbeitspensum und die Arbeitszeiten der Lehrpersonen, wird als weiterer Aspekt der Mangel an Zeit für die Fülle an Aufgaben in der Schule genannt. In diesem Zusammenhang stellten einige Interviewte Verbindungen zu ganztägigen Schulformen her. Sie ziehen in Erwägung, dass man in Ganztagschulen mehr Zeit für alle Aufgaben hätte und so bessere Förderchancen bestehen. Vor allem für Kinder aus bildungsfernen Familien würde dies auch mehr Chancengerechtigkeit bieten.

Diese Ergebnisse der Forschung könnten ebenfalls Ausgangspunkte für weitere Forschungsbereiche sein. Mögliche Fragestellungen wären hier:

„Können ganztägige Schulformen der Begabungs- und Begabtenförderung eher entsprechen als halbtägig geführte Schulen?“

„Wie müssen ganztägige Schulen konzipiert sein, damit sie den Aspekten der Begabungs- und Begabtenförderung entsprechen?“

Alle diese weiterführenden Überlegungen hängen eng zusammen. Die Korrelationen zeigen, dass Begabungs- und Begabtenförderung vor allem dann gelingen können, wenn alle am Bildungsgeschehen Beteiligten an gemeinsamen Zielen arbeiten und einander in ihrem Tun unterstützen und wertschätzen. Dies schließt auch im Besonderen die Schulleitung ein.

Während diese Arbeit den Fokus bewusst auf Lehrpersonen legt, wären parallel dazu Untersuchungen, welche die Wirksamkeit des Lehrganges „Gifted Education“ auf jene Absolventinnen und Absolventen untersucht, die als Schulleiter und Schulleiterinnen tätig sind, interessant. Die Forschungsfragen blieben ident, aber die Zielgruppe der Stichprobe wären Personen der Schulleitung. Hier könnten unterschiedliche Sichtweisen, abhängig von der Funktion bzw. der Tätigkeit, aufgezeigt und verglichen werden, um daraus Erkenntnisse für die gemeinsame Arbeit zu gewinnen.

Als weitere neue Zielgruppe für ergänzende oder vertiefende Forschungsschwerpunkte bieten sich die Schülerinnen und Schüler an. Die vorliegende Arbeit hat diese Ebene kaum erfasst. Das ultimative Ziel, die Verbesserung der Leistungen der Lernenden (Guskey, 2000, S. 207), kann als angestrebtes Ergebnis der Professionalisierung von Lehrpersonen

gesehen werden. Vergleiche der Learning Outcomes von Schülerinnen und Schülern der Absolventinnen und Absolventen von „Gifted Education“ und jenen anderer Lehrkräfte erfordern komplexe Forschungsdesigns und umfangreiche Untersuchungen, können aber erweiterte und vertiefende Informationen über die Wirksamkeit begabender Fortbildungen liefern.

6.3 Resümee

Für die Darstellung der Ergebnisse werden alle Inhalte der Interviews strukturiert und in 23 Kategorien zusammengefasst (siehe Anhang). Sie beinhalten somit Aussagen, aus deren Analyse die Forschungsfragen beantwortet werden, können ebenso wie Aussagen die sich im Interviewverlauf zusätzlich ergeben haben. So ist es möglich, alle Überlegungen der Expertinnen mit einzubeziehen.

In der Zusammenfassung, werden die für die Forschungsfragen relevanten Ergebnisse hervorgehoben. Dabei wird ersichtlich, dass die Pädagoginnen eine Vielzahl an begabenden Elementen in ihren Unterricht implementieren. Sie erfüllen die Anforderungen einer begabenden Lernkultur ebenso, wie die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln.

Außer auf dieser dritten Ebene, den unterrichtlichen Handlungen, auf der man die Wirksamkeit von Fortbildungen nach Lipowsky (2010) messen kann, zeigten sich auch auf den vorangegangenen sehr gute Ergebnisse: Die Reaktionen der Absolventinnen auf den Lehrgang waren durchwegs ausgezeichnet und bildeten so gute Voraussetzungen für verbesserte Kognitionen der Interviewten. Aussagen über die vierte Ebene der Wirksamkeit, der Schülerreaktionen, wurden in der vorliegenden Erhebung nur durch eher zufällige Aussagen der Befragten gemacht, da die Fragen sich nicht speziell darauf bezogen.

Die befragten Pädagoginnen reflektieren sowohl ihre eigene Arbeit sehr kritisch als auch jene Faktoren, welche die Umsetzung begabungsfördernder Elemente beeinflussen. Es wurden besonders personelle Faktoren, zeitliche Einschränkungen sowie Wünsche auf Systemebene angeführt.

Hier könnten weiterführende Studien anschließen, die sich mit der Kooperation und Kommunikation von Lehrkräften beschäftigen. Als zusätzliche Tendenz zeigte sich die Frage nach begabungsfördernden Möglichkeiten an ganztägigen Schulformen.

Untersuchungen, welche die Position der Schulleitungen in der Begabungs- und Begabtenförderung thematisieren, könnten auf Basis der vorliegenden Forschung

durchgeführt werden. Als zusätzliche, weiterführende Forschungsinhalte würden sich die Performanzen der Schülerinnen und Schüler von Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education“ anbieten. Dazu benötigt es komplexe Forschungsdesigns und aufwändige Erhebungen.

Sieht man den Transfer der Inhalte aus Fortbildungen und Wirkungen nach Lipowsky (2010) als Parameter für den Erfolg von Fortbildungsveranstaltungen, so kann dieser für „Gifted Education“ bestätigt werden.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Kinder kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Begabungen in die Schule und entwickeln im Laufe ihrer Lerngeschichte individuelle Leistungsprofile.

Internationale und nationale Vergleichsstudien erheben und analysieren diese Unterschiedlichkeiten. Bildungsforschungen orientieren sich allerdings häufig an Defiziten und suchen nach Optimierungsmöglichkeiten.

Gleichzeitig belegen internationale Studien (z.B. Hattie, 2003), dass nach diesen individuellen kindlichen Voraussetzungen, Lehrpersonen den größten Einfluss auf erfolgreiche Bildungsprozesse haben. Hier können begabende Konzepte ansetzen und epistemologische Haltungen, pädagogische und fachliche Kompetenzen der Lehrkräfte untersuchen und beschreiben.

Welche besonderen Qualifikationen zeichnen aber begabende Lehrpersonen aus und befähigen sie, den Begabungen der Kinder im gesellschaftlichen Kontext gerecht zu werden?

Nicht nur pädagogische Haltungen veränderten sich im Laufe der Jahrhunderte, auch der Begabungsbegriff wandelte sich und wurde dabei weitgehend säkularisiert. Begabungen definieren das (überdurchschnittliche) Potenzial von Kindern unter Bezugnahme sozialer, sportlicher, künstlerischer oder emotionaler Aspekte (Neubauer & Stern, 2009, S. 13).

Der Begabungsbegriff setzt damit deutlich breiter an, als der Intelligenzbegriff, bei dem vor allem kognitive Fähigkeiten als primäres Zeichen für (Hoch)Begabung in der breiten Öffentlichkeit gehandelt werden. Dabei ist hohe Intelligenz zwar eine gute Voraussetzung für Leistungsexzellenz, aber kein Garant dafür. Aktuelle Diagnoseverfahren bestätigen meist „lediglich“ das Potenzial zur Hochbegabung. Dies ergibt sich durch die Tatsache, dass Begabungen keine statischen Größen, sondern entwickelbar und veränderlich sind.

Verschiedene multikausale Begabungsmodelle, wie zum Beispiel das Interaktive Begabungsmodell von Fischer (2008b, S. 186), verweisen auf den Transformationsprozess

vom Potenzial zur Performanz. Sie bestätigen damit den Einfluss von Umwelt, Schule und Lehrpersonen auf die Bildungsprozesse.

Geht man davon aus, dass jeder Mensch Begabungen unterschiedlicher Art und Ausprägung hat, dann kann man Begabungsförderung als grundsätzliches Recht jeden Kindes betrachten, seine individuellen Talente zu erkennen, anzuerkennen und bestmöglich zu fördern. Die Abgrenzung zwischen Begabungsförderung und Hochbegabungsförderung ist wenig trennscharf, sondern eher graduell. Während sich die Begabungsförderung in diesem Verständnis eher auf das Erkennen und Fördern der Begabungen konzentriert, legt die Begabtenförderung den Fokus eher auf die Person. Aus pädagogischer Sicht erscheint es wenig sinnvoll, Fördermaßnahmen auf Person ODER Begabung zu konzentrieren, daher werden die beiden Begriffe oft nebeneinander oder synonym verwendet.

Begabungs- und Begabtenförderung muss immer im Kontext der Gesellschaft gesehen werden, in der sie stattfindet. Die Gemeinschaft fördert und fordert die Entwicklung der einzelnen Person im Interesse der persönlichen Weiterentwicklung, aber auch im Interesse der Gesellschaft. Aus der Sicht von Wissenschaft und Wirtschaft, aber auch aus künstlerischer oder sportlicher Sicht ist es nötig, die Potenziale ALLER Personen zu erkennen und zu fördern, um den globalen Herausforderungen gewachsen zu sein. Die mangelnde Beachtung von Ressourcen kann außerdem zu erwartungswidrigen Minderleistungen führen, die in der Folge das System belasten. Aus pädagogischer Sicht geht man von einer Bildsamkeit aller Menschen aus und sieht den Wert jedes Individuums in sich, unabhängig von seinem Nutzen für die Allgemeinheit. Chancengerechtigkeit fordert, dass dabei auch jene Personen aus sozialen Randgruppen beachtet und mit eingeschlossen werden.

Diese ganzheitliche Sicht der Begabungs- und Begabtenförderung erfordert einen Paradigmenwechsel der Lehrpersonen, vom *Belehren* zum *Begleiten*. um dem komplexen Konstrukt der Begabungs- und Begabtenförderung gerecht werden zu können. Begabende Lehrerinnen und Lehrer entwickeln und gestalten Lernarrangements in einer neuen Lernkultur. Sie versuchen damit, Kindern den Erwerb jener Kompetenzen zu ermöglichen, die sie zu einem selbstbestimmten Leben und der Teilhabe an der Gesellschaft befähigen.

In dieser neuen Lernkultur werden die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Dimensionen wie Fach-, Personen-, Lebens- und Sozialbezug betont (Gasser, 1999, S. 110).

Der veränderte Umgang mit der Heterogenität der Kinder ist ein zentrales Thema. Die

individuelle Förderung bezieht sich auf die Eigentätigkeit der Kinder ebenso wie auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Selbsttätigkeit.

Begabende Lehrpersonen können durch erweiterte Lehr- und Lernformen, aber auch durch neue Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung auf die Einzigartigkeit jedes Kindes eingehen. Dazu bedarf es einer begabungsfördernden Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen ebenso wie fundierter Kenntnisse über konkrete Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung auf Schul- und Klassenebene. Darüber hinaus sollen Lehrpersonen jene Faktoren bewusst wahrnehmen und positiv nutzen, die sie bei der Umsetzung begabender Elemente unterstützen können.

Diese komplexen Herausforderungen verlangen professionelles Denken und Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen. Die nötigen Kompetenzen können nicht ausschließlich in der Ausbildung vermittelt werden. Berufsbegleitende Fortbildungen schärfen das Bewusstsein für jene Kompetenzfelder, die für einen „professionellen Habitus“ nötig sind (Kainz et al., 2011, S. 6).

Auch in diesen Kompetenzfeldern wird der Umgang mit Heterogenität als bedeutsame Komponente pädagogischer Profession beschrieben. Daneben werden die Reflexions- und Diskursfähigkeit ebenso thematisiert wie das allgemeine Professionsbewusstsein und die Personal Mastery. Kollegiale Kommunikationen und Kooperationen ermöglichen es, Synergien zu bilden und die Ressourcen bestmöglich auszuschöpfen (Schratz et al., 2008, S. 123ff.).

„Gifted Education“ ist ein viersemestriger Lehrgang der Donau-Universität Krems, der Pädagoginnen und Pädagogen in diesen Kompetenzfeldern schult, ihre Professionalität vertieft und sie zu Expertinnen und Experten der Begabungs- und Begabtenförderung ausbildet. Sie sollen den Transfer der Inhalte aus dem pädagogischen Diskurs in die Klassen gewährleisten. Dazu nehmen sie in ihren Tätigkeiten Einfluss auf ihr Umfeld und wirken so als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Begabungs- und Begabtenförderung.

Wieweit dieser Transfer wirklich gelingt, wurde bisher noch nicht wissenschaftlich erhoben. Daher wurde in der vorliegenden explorativen Erhebung untersucht, auf welchen Ebenen sich Wirkungen des Lehrganges in der Praxis zeigen. Guskey (2000, 2002) und Lipowsky (2006, 2010) definieren jene Ebenen, auf denen sich diese Wirkungen zeigen.

Durch qualitative, halbstandardisierte Interviews mit fünf Absolventinnen des Lehrganges „Gifted Education“ wurden Daten erhoben, die belegen, dass die Reaktionen der Pädagoginnen auf den Lehrgang auffallend positiv sind. Dies ist als wichtige

Voraussetzung zu sehen, damit sich auch auf der Ebene der Kognitionen Veränderungen zeigen (Guskey, 2000). Dazu belegen die Interviews, dass die Pädagoginnen über vertiefendes fachliches, fachdidaktisches, pädagogisch-psychologisches und diagnostisches Wissen verfügen, das sich durch „Gifted Education“ erweitert hat. Auf der sehr wesentlichen Ebene der unterrichtlichen Handlungen ergibt die Analyse der Daten, dass die Lehrerinnen über ein großes Repertoire an begabenden Elementen verfügen, die sie auch regelmäßig im Unterricht einsetzen.

Einzelne Aussagen der Lehrerinnen beziehen sich auch auf die Ebene der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Leistungsfortschritte der Kinder, die konkret auf die begabungsförderlichen Haltungen, Kognitionen und Handlungen der Lehrpersonen zurückzuführen sind, können durch dieses Forschungsformat nicht wissenschaftlich fundiert eingeholt werden, da die Angaben nur indirekt über die Lehrerinnen erfasst wurden. Sie könnten durch weiterführende Studien empirisch erhoben werden.

Reflexionen im Interview beziehen förderliche und hemmende Faktoren, welche die Umsetzung begabender Elemente beeinflussen, mit ein. Dabei werden vor allem die Kommunikation und die Kooperation mit kompetenten Kolleginnen und Kollegen erwünscht, aber an den meisten Standorten vermisst. Das direkte Umfeld wird häufig als wenig bis nicht begabend empfunden. Die Rolle der Schulleitung, als steuerndes Element wird dabei besonders thematisiert.

Der Faktor Zeit ist bei allen Interviews Inhalt zentraler Aussagen. Begabende Unterrichtsstrukturen benötigen Zeitgefäße, um Lernarrangements fundiert zu planen und zu gestalten. Die Lehrenden möchten mehr Zeit für individuelle Betreuung und Begleitung der kindlichen Lernprozesse zur Verfügung haben. Auch für die Verteilung der Inhalte im Jahresverlauf erscheinen die zeitlichen Ressourcen zu knapp bemessen. Einzelne Pädagoginnen überdenken in diesem Zusammenhang ganztägige Schulformen, welche die Situation möglicherweise entspannen könnten. Wenngleich die Aussagen der Interviewten als subjektive Einschätzungen zu werten sind, können sie doch einen ersten Überblick über dieses neue Forschungsfeld geben und Tendenzen aufzeigen.

Vertiefende Studien wären in diesem Konnex zu den Schwerpunkten der Kooperation und Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und ganztägigen Schulformen im Fokus der Begabungs- und Begabtenförderung möglich.

Erweiternde Studien könnten sich auf Absolventinnen und Absolventen der Lehrgangs „Gifted Education“ konzentrieren, die in der Schulleitung tätig sind. Bei gleichen Forschungsfragen, wie im vorliegenden Design, könnten Wechselwirkungen,

ZUSAMMENFASSUNG

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Tätigkeiten der beiden Personengruppen aufgezeigt werden.

Besonders aufwändig, aber wichtig, wären erweiternde Forschungsformate, welche die Wirksamkeit des Lehrganges „Gifted Education“ auf der Ebene der Schülerinnen- und Schülerleistungen untersuchen.

Vergleicht man die Inhalte der Interviews mit dem aktuellen Diskurs der Begabungs- und Begabtenförderung, umfassen die Aussagen der befragten Absolventinnen die wesentlichen Elemente der Begabungs- und Begabtenförderung.

Definiert man den Erfolg von Aus- und Weiterbildungen über den Transfer der Inhalte in die Praxis, kann dieser für die befragten Absolventinnen des Lehrgang „Gifted Education“ jedenfalls bestätigt werden. Selbst wenn die Subjektivität der Erhebung und die relativ kleine Stichprobe in die Einschätzung mit einbezogen werden, eignet sich der Lehrgang „Gifted Education“ offensichtlich als ausgezeichnete Weiterbildungsmaßnahme der Begabungs- und Begabtenförderung.

8 LITERATURVERZEICHNIS

BAAKE, D. (1999). *Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim: Beltz.

BASTIAN, J. & HELSPER, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In J. BASTIAN, W. HELSPER, S. REH & C. SCHELLE (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 167-192). Opladen: Leske + Budich.

BENNER, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.

BOGNER, A. & MENZ, B. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Ergebnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. BOGNER, B. LITTIG & B. MENZ (Hrsg.). *Experteninterviews*. (S. 61- 98). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (BIFIE) (Hrsg.) (2011). *Handbuch zur Informellen Kompetenzmessung (IKM) Herbst 2011. Selbstevaluation durch die Lehrkraft. Bildungsstandards Deutsch (Lesen und Sprachbetrachtung) (3. Schulstufe)*. Wien.

BMUKK (2005). *Erlass „Besser Fördern: Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern.“*. Rundschreiben Nr. 11/2005. Wien: BMUKK
http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/grundsaterlass_bf_2009/gse_besser_foerdern.pdf (Abgerufen am 20. 7. 2012)

BMUKK (2009). *„Grundsaterlass zur Begabungsförderung“*. Rundschreiben Nr.16/2009 Wien: BMUKK
http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/grundsaterlass_bf_2009/grundsaterlass_bf_09.pdf (Abgerufen am 20. 7. 2012)

Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Lissabon: ER
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#Vorbereitung (Abgerufen am 18. 6. 2012)

FISCHER, Chr. (2006). Grundlagen und Konzepte der Begabtenförderung. In Chr. FISCHER & H. LUDWIG (Hrsg.). *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 66-76). Münster: Aschendorff.

FISCHER, Chr. (2008a). Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Förderung. In Chr. FISCHER, F. MÖNKS & U. WESTPHAL (Hrsg.). *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeiten entwickeln. Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte* (S. 184-196). Berlin: LIT-Verlag.

FISCHER, Chr. (2008b). „Potential into Performance“ Konzepte der Begabung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In T. KÖHLER (Hrsg.). *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 63-73). Innsbruck: Studien Verlag.

FRIEBERTSHÄUSER, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. FRIEBERTSHÄUSER & A. PRENGEL (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim und München: Juventa.

GARDNER, H. (2005). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

GASSER, P. (1999). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Mannheim: Sauerländer.

GRÄSEL, C., FUBANGEL, K. & PRÖBSTEL, Chr. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 205-219.

GUSKEY, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. 9. Auflage. Thousand Oaks: Corwin Press.

GUSKEY, T. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), S. 45-51.

<http://www.ibhMaster These 13.8.2012 20.00>

[Uhr.doce.org/grants/NCLBProfile/2008/symposium/Guskey_2002_Evaluating_Professional_Development.pdf](http://uhr.doce.org/grants/NCLBProfile/2008/symposium/Guskey_2002_Evaluating_Professional_Development.pdf) (Abgerufen am 17. 7. 2012)

HADEN, E., KLAMECKER, M., LIMBACHER, G. & WEIDINGER, G. (2011). *Planarbeit. In 10 Schritten zur begabungs- und begabtenfördernden Planarbeit*. Wien: Stadtschulrat für Wien.

HATTIE, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Paper vorgestellt auf der Australian Council for Educational Research. http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf (Abgerufen am 23.7.2012)

HATTIE, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7 (Abgerufen am 25.7.2012)

HELFFERICH, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Arbeiten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HELLER, K. A., REIMANN, R. & SCHUSTER, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern*. Münster: LIT.

KAINZ, J., KÖHLER, J., LETTMAR, K., MEINDL-HUEMER, R., UHL, R. & ULSEß-SCHURDA, N. (2011). *Ideenpool-Mappe. Materialien für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung im Kontext pädagogischer Professionalität*. Österreich: BMUKK.

KLAMECKER, M. (2009). *Lernen in mathematischen Lernumgebungen im Fokus unterschiedlicher Begabungen*.

http://imst3plus.aau.at/imst-wiki/index.php/Lernen_in_mathematischen_Lernumgebungen_im_Fokus_verschiedener_Begabungen (Abruf am 22.7.2012)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2007). Mitteilung der Kommission an den Rat und das europäische Parlament. Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung ec.europa.eu/education/com392_de.pdf (Abruf am 4.8.2012)

KOZEL, N. (2011). Lernen, Intelligenz und Gehirn. *news & science*, Nr. 27, S. 21-24.

KUBINGER, K., FREBORT, M., HOLOCHER-ERTL, S., PLETSCHKO, T. (2006). *Standard-Tests zu den Bildungsstandards in Österreich. Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests*. Wien: bm:bwk.

LANGTHALER, M. (2005): *Die internationale Bildungsinitiative EDUCATION FOR ALL im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehung, Stand der Umsetzung und Erfahrungen*. Wien: OFSE.

http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildungsinitiative_Education_for_All_im_Rahmen_der_BZA.pdf (Abruf am 23.7.2012)

LIPOWSKY, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 Beiheft, April 2006, S. 47-70.

LIPOWSKY, F. (2010). Lernen im Beruf. In F. H. MÜLLER, A. EICHENBERGER, M. LÜDERS & J. MAYR (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.

MAYRING, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11.,

aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRINGER, H., & WIMMER, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4)*. Bern–Göttingen: Verlag Hans Huber.

MEUSER, M. & NAGEL, U. (2003). Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. FRIEBERTSHÄUSER & A. PRENGEL (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481- 491). Weinheim und München: Juventa.

MEUSER, M & NAGEL, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. BOGNER, B. LITTIG & B. MENZ (Hrsg.). *Experteninterviews*. (S. 35-60). 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

MÖNKS, F. J. (1999). Begabte Schüler erkennen und fördern. In Chr. PERLETH (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 63-71). Bern: Hans Huber.

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2008). Umfassende Begabungs- und Begabtenförderung. Ein Qualitätsmerkmal für Unterricht und Schule. In G. SCHMID (Hrsg.). *Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Sir-Karl-Popper-Schule* (S. 50-55). Wien: Stiepan.

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2011a). *Vier grundlegende Merkmale einer Neuen und Offenen Lernkultur*. Unveröffentlichtes Manuskript.

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2011b). *Lernaufgaben in einer Neuen Lernkultur*. Unveröffentlichtes Manuskript.

NEUBAUER, A. & STERN, E. (2009). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Goldmann.

NEUMAYER, Chr. (2008). Warum Begabung gefördert werden muss. In T. KÖHLER (Hrsg.). *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 93-98) Innsbruck: Studien Verlag.

OSWALD, F. & WEILGUNY, W. M. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: özbf.

PALMSTORFER, B. (2008). Wie Begabungsförderung in der Grundschule gelingen kann. Begabtenförderung – Mehr als eine Ressourcenfrage. In T. KÖHLER. *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 93-98) Innsbruck: Studien Verlag.

PALMSTORFER, B. & SCHIMEK, B. (2011). *Modelle Maßnahmen Ideen. Begabungsförderung in Grundschule*. Wien: Stadtschulrat für Wien.

PERLETH, Chr. (2008). Intelligenzforschung und Begabungsmodelle. In T. KÖHLER (Hrsg.). *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 93-98). Innsbruck: Studien Verlag.

PFADENAUER, M. (2009). Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasiexperte. In A. BOGNER, B. LITTIG & B. MENZ (Hrsg.). *Experteninterviews* (S. 99-116) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

REH, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder von Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(3), S. 358-372.

REIMERS, H. & PALLASCH, W. (2003). Entwurf eines Designs für die begleitende Forschung in der Supervisionsausbildung. In B. FRIEBERTSHÄUSER & A. PRENGEL (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 811-830). Weinheim und München: Juventa.

RENZULLI, J., REIS, S. & STEDTNITZ, U. (2001). *Das schulische Enrichment Modell SEM*. Aarau: Sauerländer Verlag.

RENZULLI, J. (2008). Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale. In C. FISCHER, F. J. MÖNKS, E. GRINDL (Hrsg.). *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*. S. 54-82. 2. Auflage. Berlin: LIT.

ROSNER, W., WEILGUNY, W. M. & WEIXLBAUMER, C. (2007). Warum Begabungs- und Begabtenförderung. *news & science Nr.17*, S. 18-21.

SCHENZ, Chr. (2008). Von der „Hochbegabtenpädagogik“ zum Anspruch pädagogischer Professionalität in der Begabungsförderung. In G. SCHMID (Hrsg.). *Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Sir-Karl-Popper-Schule* (S. 43-50). Wien: Stiepan.

SCHENZ, Chr. (2011). Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In C. SCHENZ, S. ROSEBROCK & M. SOFF (Hrsg.). *Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik* (S. 45-62). Münster: LIT Verlag.

SCHULORGANISATIONSGESETZ, Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) StF: [BGBl. Nr. 242/1962](#) (NR: GP IX RV 733 AB 785 [S. 109](#). BR: [S. 195.](#))

SCHRATZ, M., SCHRITTESSER, I., FORTHUBER, P., PAHR, G., PASEKA, A. & SEEL, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Chr. KRALER & M. SCHRATZ (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster: Waxmann.

SIMON, P. (2007). Umgang mit Heterogenität als Thema der Begabungs- und Begabtenförderung. *news & science* Nr. 17, S. 27-28.

SOLZBACHER, C. (2006). Begabtenförderung durch Schulentwicklung und Netzwerkbildung. In Chr. FISCHER & H. LUDWIG (Hrsg.). *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*. (S. 77-98) Münster: Aschendorff.

STADTSCHULRAT FÜR WIEN (1999). Erlass 302. *Die Wiener Volksschule – Neuerungen ab dem Schuljahr 1999/2000*. Wien: SSR http://www.fcg-wien-aps.at/files/medien/er302_vs.pdf (Abruf am 20. 7. 2012)

STAMM, M. (1999). Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität. Trendbericht Nr. 2. Aachau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.

STEDTNITZ, U. (2009). *Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg*. 1. Nachdruck. Bern: Hans Huber.

STERN, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: özeps.

TERHART, E. & KLIEME, E. (2005). Kooperation im Lehrberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), S. 163-166

UNESCO (1959). *DECLARATION OF THE RIGHTS OF THE CHILD Adopted by UN General Assembly Resolution 1386 (XIV) of 10 December 1959* <http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp> (Abruf am 20. 7. 2012)

WAGNER, H. (2008). Begabtenförderung für zukünftige Lehrer/innen. *news & science* Nr. 20, S. 46-47.

WÄLTI, B. & HIRT, U. (2008). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht - Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Wien: Klett.

WEIGAND, G. (2008). Begabtenförderung als Motor der Schulentwicklung. In G. SCHMID (Hrsg.). *Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Sir-Karl-Popper-Schule* (S. 33-37). Wien: Stiepan.

LITERATURVERZEICHNIS

WEILGUNY, W. M., RESCH, C., SAMHABER, E. & HARTEL, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: özbf.

ZIEGLER, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.

ZIEGLER, A. (2011). Aktiotop-Ansatz. *news & science, Heft 29*, S. 26-29.

9 ANHANG

9.1 Statistiken der Absolventinnen und Absolventen von „Gifted Education“

Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education 2“ (2008-2010)

Geschlecht	Tätigkeitsbereich	Sonstige Tätigkeiten	Sonstige Ausbildungen	Wohnort
weibl.	Lehrtätigkeit an einem SPZ		ECHA-Diplom	Wien
weibl.	Lehrtätigkeit an einer Grundschule	Mitarbeit in der Stiftung Talente	ECHA-Diplom	Oberösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit an einer Grundschule	Lehrtätigkeit an einer PH		Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich	Lehrtätigkeit an einer PH		Salzburg
weibl.	Lehrtätigkeit an einer Grundschule		ECHA-Diplom	Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit an einer HTL			Oberösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich			Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit an einem SPZ		ECHA-Diplom	Niederösterreich
weibl.	Leitung BBF Verein		ECHA-Diplom	Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit an einer Berufsschule	Lehrtätigkeit an einer PH		Tirol
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich		ECHA-Diplom	Niederösterreich
weibl.	Leitung einer Alternativschule			Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung			Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich	Lerndesigner/in		Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit an einer Grundschule		ECHA-Diplom Montessori-Diplom	Wien
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich			Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit an einer Grundschule			Niederösterreich

Tabelle 2: Statistische Daten zu Absolvent/inn/en des Master-Lehrganges "Gifted Education 2" an der Donau-Universität Krems. Quelle: Zentrum für Medienunterstütztes und Individualisiertes Lernen (2012, Unveröffentlichtes Manuskript)

Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs „Gifted Education 3“ (2009-2011)

Geschlecht	Tätigkeitsbereich	Sonstige Tätigkeiten	Sonstige Ausbildungen	Wohnort
weibl.	Leitung SPZ			Vorarlberg
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich		ECHA-Diplom	Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich	Lehrtätigkeit an einer PH		Wien
weibl.	Lehrtätigkeit in der Grundschule		Montessori-Diplom	Wien
weibl.	Lehrtätigkeit in der Grundschule	Lehrtätigkeit an einer PH	Montessori-Diplom	Niederösterreich
männl.	Leitung Grundschule		Montessori-Diplom ECHA-Diplom Coaching-Ausbildung Leadership Academy	Wien
männl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich	Mitarbeit BBF - Zentrum		Steiermark
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich		ECHA-Diplom	Oberösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit in der Grundschule		Montessori-Diplom	Wien
männl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich			Niederösterreich
weibl.	Lehrtätigkeit im Sekundarbereich (SPZ)			Oberösterreich
weibl.	Leitung Sekundarbereich		ECHA-Diplom	Niederösterreich

Tabelle 3: Statistische Daten zu Absolvent/inn/en des Master-Lehrganges "Gifted Education 3" an der Donau-Universität Krems. Quelle: Zentrum für Mediengestütztes und Individualisiertes Lernen (2012, Unveröffentlichtes Manuskript)

9.2 Darstellung der kategorisierten Aussagen der Interviewten

K1: Tätigkeitsbezogene Motivation für den Lehrgang „Gifted Education“

Für alle Befragten ist der unmittelbare Bezug und die Verwertbarkeit für ihre aktuellen oder angestrebten Tätigkeiten von großer Relevanz. Auch das Auffrischen oder Vertiefen von Vorerfahrungen waren wichtige Beweggründe, das Studium zu beginnen. Der Wunsch, das eigene Handeln auf eine professionelle Basis zu heben, ist bei allen Interviewten zentrales Thema. Die Umsetzung begabender Elemente in ihren Tätigkeiten ist für viele schon zu Beginn wichtig.

Ankeraussagen:

„Gifted Education, weil ich das Gefühl hatte, das kann ich sofort einsetzen.“

„Begabungs- und Begabtenförderung ist immer schon mein Steckenpferd gewesen.“

„... , bevor ich in den Beruf zurückgehe, nochmal fachlich fundiertes Wissen sozusagen tanken, ... alles auffrischen,“

K2: Persönliche Motivation den Lehrgang „Gifted Education“ zu beginnen

Der Wunsch nach akademischer Anerkennung durch den Mastergrad sowie die persönliche Weiterentwicklung und Herausforderung stehen bei dieser Kategorie im Fokus der Aussagen. Auch die persönliche (Hoch)Begabung oder (Hoch)Begabungen in der Familie werden thematisiert. Für viele Interviewte stellt auch das wissenschaftliche Arbeiten eine persönliche Motivation dar.

Ankeraussagen:

„Wollte einfach den wissenschaftlichen Background dazubekommen.“

„Das wissenschaftliche Arbeiten hat mich gereizt.“

„... wissenschaftlich begründen, warum ich dieses oder jenes mache.“

K3: Reaktionen auf die Inhalte von „Gifted Education“

Die Reaktionen auf die im Lehrgang angebotenen Inhalte sind durchwegs positiv. Entsprechend der praxisorientierten Motivation sind vor allem jene Module besonders anerkannt, die eine hohe Relevanz für die Praxis aufweisen. Aber auch Module, die

Themen aus Bereichen bringen, die für Lehrerinnen und Lehrer neu sind, werden als äußerst interessant beschrieben.

Ankeraussage:

„Der Didaktikbereich ... die beste Symbiose aus Theorie und Praxis“

„Was uns auch .. in der Gruppe fasziniert hat, waren die Neurowissenschaften,“

„Besonders interessant war XY durch seinen Praxisbezug.“

K4: Reaktionen auf die Qualität von „Gifted Education“

Die Pädagoginnen heben das hohe Niveau der Vortragenden und der Inhalte hervor. Die Erwartungen in den Lehrgang wurden bei allen Teilnehmerinnen erfüllt oder übertroffen. Das kooperative und kommunikative Arbeiten im Lehrgang wird dabei als besonders effizient und intensiv empfunden.

Ankeraussagen:

„... sehr, sehr viel hängengeblieben in dieser intensiven Arbeit in der Gruppe zusammen mit den anderen, übers Internet.“

„... das hat meine Erwartungen zumindest erfüllt, wenn nicht sogar übertroffen. Und die waren nicht so niedrig, meine Erwartungen.“

„Endlich auch in Österreich da, mit tollen Leuten (Vortragenden).“

K5: Persönliche Veränderungen

Alle Befragten sprechen von persönlichen Veränderungen. Diese beziehen sich auf die Stärkung der eigenen Persönlichkeit und Professionalität ebenso wie auf Veränderungen in den Tätigkeitsbereichen.

Ankeraussagen:

„Mein Abschluss verleiht mir natürlich eine gewisse Stärke oder auch Selbstsicherheit,“

„... dieses *Warum mach ich was*, das ist dann dazugekommen.“

„Das ist auch eine andere Gesprächsebene dann. Die begegnen einem dann mit viel mehr Respekt.“

K6: Veränderungen für die Klasse und den Schulstandort

Die Veränderungen beziehen sich auf die Klassenebene, aber auch auf die Implementierung begabender Elemente auf Systemebene. Die Erweiterung der Methodenkompetenz steht dabei im Vordergrund. Sie beinhaltet auch die Ausweitung der Möglichkeiten für die Kinder direkt. Die vertiefende begabende Grundhaltung der Lehrerinnen bildet dafür eine hervorragende Basis.

Ankeraussagen:

„Auf Schulebene hat es auch recht viel in Bewegung gebracht,“

„Mein Horizont hat sich erweitert, dadurch hab ich einfach mehr Möglichkeiten, für meine Kinder auch.“

„... nicht von unten treten, sondern von oben ziehen... .“

„Wie ich an Themen herangehe, passiert einfach anders.“

K7: Wahrnehmung des eigenen Potenzials

Trotz der bewussten begabungsfördernden Haltung, die sich bei allen Pädagoginnen in einer Stärkenorientierung statt der systemimmanenten Defizitorientierung manifestiert, erkennen alle auch die eigenen Grenzen und hinterfragen die eigene Tätigkeit äußerst kritisch. Diese kritische Reflexion wird besonders auch bei den nachfolgenden Faktoren deutlich, die sich mit den Einflüssen auf die Begabungs- und Begabtenförderung beschäftigen.

Ankeraussagen:

„Aktuell muss ich ein bisschen zurückschrauben ... nicht mehr als klassenführende Lehrerin, sondern als Teamlehrerin“

„Begabungsförderung mit schwachen Kindern, die ich hoffentlich genauso begabe wie die starken.“

„Ich suche die Stärken der Kinder, sauge mich nicht an Defiziten fest.“

K8: Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit

Alle Lehrpersonen erproben, planen und implementieren begabende Elemente im hohen Ausmaß in ihrer Tätigkeit. Sie nehmen dabei die Heterogenität der Kinder wahr und versuchen diese stärkenorientiert zu fördern. Begabungsförderung wird dabei als

selbstverständlicher Anspruch aller Kinder postuliert. Die Tätigkeiten betreffen dabei sowohl Kinder der eigenen Klasse als teilweise auch klassenübergreifende Gruppen. Im Bewusstsein der persönlichen Möglichkeiten und Grenzen wird die Kooperation zwischen den Kolleginnen und Kollegen als wichtiges Element der Begabungs- und Begabtenförderung herausgestrichen.

Ankeraussagen:

„Offene Lehr- und Lernformen gibt es sowieso andauernd.“

„Umsetzung: Wir wissen, dass wir vom menschlich Möglichem sprechen.“

„DAS (hoch)begabte Kind gibt es sowieso nicht.“

K9: Wahrnehmung der Perspektiven der eigenen Entwicklung

Das Bewusstsein, dass berufsbegleitende Weiterentwicklung und Weiterbildung grundlegende Voraussetzungen für professionelles Handeln sind, ist bei den Interviewten sehr ausgeprägt. Sie empfinden Begabungs- und Begabtenförderung als Prozess, in dem es immer neue Entwicklungen gibt, die einander wechselseitig beeinflussen. Diese Entwicklungen müssen von den Lehrpersonen selber kommen. Anstöße von außen werden dabei aber ebenso erwähnt. Durch die erneuerten Sichtweisen ergeben sich auch Veränderungen in den Tätigkeitsbereichen bzw. der Wunsch danach.

Ankeraussagen:

„Das wär sicher ein Entwicklungsgebiet.“

„Sehr viel bei „Gifted Education“ erfahren, ... , es gibt immer noch eine Stärkung, noch etwas zu lernen, zu verbessern.“

„Die Arbeit verlagert sich in den tertiären Bereich.“

K10: Voraussetzungen der Kinder

Die Heterogenität der Kinder wird von allen Lehrerinnen verstärkt wahrgenommen.

Ankeraussagen:

„Es klappt einfach bei Schuleintritt schon so, wie die Kinder kommen“

„... äußerst verschiedene Voraussetzungen, von begabt bis zum sonderpädagogischen Förderbedarf.“

„... manche Kinder schaffen alles, und dann gibt's halt die, wo's halt Lücken gibt.“

K11: Leistungen der Kinder und Motivation der Kinder

Die Leistungen der Kinder sind bei den Aussagen eher Nebenschauplätze, einzelne davon betreffen die Erfolge bei Wettbewerben oder die Gesamteinschätzung der Klasse. Das Bedürfnis und die Bereitschaft der Kinder zu lernen und sich anzustrengen, wird angesprochen. Vor allem Kinder der Sekundarstufe nehmen begabende Elemente im Unterricht bewusst und wertschätzend wahr.

Ankeraussagen:

„Ich hab wirklich eine sehr, also überdurchschnittlich begabte Klasse.“

„... also sie waren eh tüchtig, wird doch viel gefordert.“

„... , dass Kinder sehr wohl das Angebot annehmen.“

Kinder reden mit anderen Lehrkräften: „In dem Fach machen wir das so. Probieren wir das da doch auch aus.“

K12: Begabende Elemente zur Individualisierung und Personalisierung

Individualisierung und Personalisierung werden von den Befragten, bei geringfügig differierenden Definitionen, als zentrale Bestandteile ihres Unterrichts gesehen. Sie beinhalten kreatives Arbeiten und individuelle Angebote für Kinder ebenso wie reformpädagogische Ansätze. Offene Lehr- und Lernformen sowie Planarbeit sind in allen Klassen ebenso präsent wie unterschiedliche Enrichmentangebote. Peer-Teaching, Compacting, akzelerierende Angebote sowie Drehtür-Modelle finden in unterschiedlichem Ausmaß statt.

Ankeraussagen:

„Überforderung und Unterforderung kommt zurück.“

„Ich brauch den nicht durchs Mathebuch quälen, sondern der bekommt eben eine erweiterte Aufgabe.“

„Personalisieren ist Individualisieren mit konstanter Berücksichtigung unseres Herdentums.“

K13: Begabende Elemente, die die Eigentätigkeit der Kinder fördern

Der Anspruch, Kinder zu eigenständigen, selbstorganisierten Menschen heranzubilden, zeigt sich bei den Pädagoginnen im hohen Ausmaß an der Förderung der Selbsttätigkeit. Auch hier stehen offene Lehr- und Lernformen im Mittelpunkt. Freiarbeit und Werkstättenunterricht werden unterstützt durch begabende Materialien und Neue Medien. Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken ermöglicht es Kindern, sich von der Lehrperson unabhängig zu bilden. Frei werdende Ressourcen der Lehrkraft werden für Lernbegleitung und Lerncoaching genutzt.

Ankeraussagen:

„Selbstgesteuertes Lernen findet viel statt, von Anfang an.“

„Wir haben ein Heft, das heißt *Lernen lernen*.“

„Kinder lernen die Arbeit selber zu organisieren, ... , selbstständig zu arbeiten, in ihrem Tempo.“

K14: Elemente begabender Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Das Verständnis, dass veränderte Lernsituationen auch eine erneuerte und erweiterte Sichtweise von Leistungswahrnehmung und Leistungsbeurteilung erfordert, wird in den Aussagen bestätigt. Die Lehrerinnen geben den Kindern regelmäßig wertschätzendes und individuelles Feedback. Die Arbeit mit Lernzielkatalogen hilft Ziele zu definieren und anzustreben. Portfolioarbeit wird als begabendes Element wahrgenommen und in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt. Neben alternativen Leistungsbeurteilungen werden auch teilweise Notenbeurteilungen im Zeugnis vergeben.

Ankeraussagen:

„... schriftliche Leistungserfassung differenziert“

„... Heft geführt, alle 1-2 Monate Tipps gegeben.“

„... begonnen mit Portfolioarbeit, muss dazu noch .. meinen Unterricht ändern.“

K15: Zeitfaktoren, die die Umsetzung ungünstig beeinflussen

Als häufigstes Merkmal, das die Umsetzung begabender Elemente ungünstig beeinflusst, wird der Faktor Zeit in den verschiedensten Kontexten genannt. Zeit fehlt sowohl im Unterricht selbst, im direkten individualisierenden Umgang mit den Kindern, aber auch in

der qualitativen Planungszeit. Die Ansprüche, vieles innerhalb der Unterrichtszeit vermitteln und unterbringen zu müssen, belastet alle Pädagoginnen der Untersuchung. Zeit für kontinuierliche Beobachtungen und Analysen der kindlichen Entwicklung fehlt. Vor allem die Umsetzung neuer Ideen und Elemente braucht Zeit, diese fundiert zu etablieren, zu erproben und zu evaluieren.

Ankeraussagen:

„ ... , es ist die Zeit einfach so dicht gedrängt.“

„ ... mehr Zeit in der Vorbereitung, ... , Vertiefung anbieten für seine Bereiche.“

„Es fehlt Zeit in der Klasse, dass ich mich wirklich individuell mit jedem Kind beschäftigen kann,“

„Man wüsste eigentlich, wie’s gehört, aber es geht einfach nicht mehr.“

K16: Personelle Faktoren, die die Umsetzung ungünstig beeinflussen

Pädagoginnen und Pädagogen prägen und beeinflussen die Bildungsprozesse. So haben auch die persönlichen Determinanten der Personen großen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Besonders wird die unzureichende Aus- und Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen hervorgehoben, auf die auch ein Mangel an Bewusstsein für Aspekte der Begabungs- und Begabtenförderung zurückzuführen ist. Aber auch gut ausgebildete Lehrkräfte empfinden die hohe Arbeitsbelastung als Ursache für den mehr oder weniger akuten Energiemangel. Krankheiten oder Probleme im persönlichen Umfeld verstärken diese Belastung.

Ankeraussagen:

„Bei der Umsetzung fehlt’s halt oft an Elan.“

„Lehrer, die schon älter sind, aber auch junge, frisch von der PH, die damit (Begabungs- und Begabtenförderung) auch nicht in Berührung gekommen sind.

„... reduziert, weil der Arbeitsaufwand so hoch war,“

K17: Faktoren auf Schulebene, die die Umsetzung ungünstig beeinflussen

Durch Kooperationen und Vernetzungen innerhalb der Schulpartnerschaft könnte man die Belastung der Einzelnen reduzieren. Begabende Personen vermissen gleichgesinnte Partnerinnen und Partner an den Standorten. Das Umfeld wird allgemein als wenig

begabend wahrgenommen. Viele Kolleginnen fühlen sich alleine im Bemühen, die Begabungen der Kinder bestmöglich zu fördern. Hier wird die Position der Leitung als mögliche begabungsfreundliche Steuerungsinstanz erwähnt. Der oft akute Personalmangel verstärkt die Probleme der Umsetzung, da die vorhandenen Ressourcen oft nicht einmal dazu ausreichen, die (vermeintlichen) Kerngeschäfte abzudecken. Begabungs- und Begabtenförderung wird in diesem Zusammenhang von Lehrkräften, die sich nicht mit Begabungs- und Begabtenförderung beschäftigen, oftmals als Anhängsel oder Luxus wahrgenommen. Schwierige Klassenverhältnisse und Tätigkeitsbereiche stellen vereinzelt ungünstige Bedingungen dar.

Ankeraussagen:

„... um alles so umzusetzen, wie ich es mir vorstelle, braucht es ein Team. Ich kann's gar nicht, ich kann einfach nicht alles.“

„Zusammen an einem Thema arbeiten, das gibt's hier gar nicht.“

„Hängt auch mit der Leitung zusammen.“

K18: Haltungen, die die Umsetzung ungünstig beeinflussen

Neuerungen sind bei vielen Kolleginnen und Kollegen Anlass, sich um die Qualität der Arbeit zu sorgen. Begabende Lehrpersonen versuchen hier unterstützend und beratend einzuwirken, dabei besteht bei vielen die Befürchtung, dass sie mit ihren Interventionen zu Außenseiterinnen im Kollegium werden oder Unruhe verursachen. Bei knappen Ressourcen herrscht die weitläufige Meinung vor, auf das Wesentliche reduzieren zu müssen. Diese Bemühungen beziehen sich dann fast immer darauf, Defizite zu reduzieren. Stärkenförderung wird immer noch als Luxus empfunden. Hier widersprechen die Interviewten den verbreiteten Haltungen.

Ankeraussagen:

„Angst in den Köpfen meines Teams.“

„... Ärger einhandelt.“

„... Ressourcen wieder wo anders gebraucht ... , es geht halt doch immer mehr auf Löcherstopfen“

K19: Probleme im Team, die die Umsetzung ungünstig beeinflussen können

Während in der Grundschule die Lehrpersonen fast ausschließlich alleine unterrichten, sollen in der Neuen Mittelschule Wien zuständige Teams helfen, die Kinder individueller zu betreuen. Dazu müssen Teams allerdings gut im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung zusammenarbeiten. Probleme der mangelnden Ausbildung und mangelndes Bewusstsein für begabende Strukturen werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben.

Es findet zu wenig Kooperation statt, um sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Arbeitsweisen und Inhalte der einzelnen Lehrpersonen müssten mehr aufeinander abgestimmt werden, um den Kindern eine harmonische begabende Lernumgebung zu bieten. Es genügt nicht, wenn einzelne Lehrkräfte am Standort Experten der Begabungs- und Begabtenförderung sind.

Ankeraussagen:

„Team hat wenig mit den Punkten (der Begabungs- und Begabtenförderung) zu tun.“

„... Einzige im Team, die so arbeitet.“

„Mehr Teamverständnis von der Ausbildung bis in den Unterricht.“

„Jeder Lehrer führt Beratungsgespräche – alle Lehrer in diese Richtung ausbilden.“

K20: Unterstützung der Implementierung auf personeller Ebene

Der Wunsch der Grundschullehrinnen nach verstärkter Arbeit im Team basiert auf den Gedanken, dass so begabende Elemente besser implementiert werden können, vor allem dann, wenn diese Kolleginnen und Kollegen professionell und kompetent agieren. Unterstützt durch begabende Lehrpersonen, würden die vorhandenen Möglichkeiten unseres Bildungssystems für viele der Interviewten bereits sehr gute Voraussetzungen bieten, Begabungs- und Begabtenförderung auf breiter Basis umzusetzen. Das Bedürfnis nach fachlichem pädagogischen Austausch und Kooperation innerhalb der gesamten Schulpartnerschaft wird in allen Erhebungen thematisiert. Viele Befragte versuchen durch das Vorleben begabender Haltungen und Handlungen andere Lehrpersonen von den Perspektiven der Begabungs- und Begabtenförderung zu überzeugen und sie bei deren Umsetzung zu unterstützen. Wichtig sind dabei realistische Ziele und Grenzen, um Überforderungen und Frustrationen zu vermeiden.

Ankeraussagen:

„Lehrer sehen, dass es funktioniert.“

„Nach Höhenflug bin ich wieder ein bisschen vorsichtiger geworden.“

„Ich wünsche mir im Team zu arbeiten, ..., vor allem in der GS 1, weil man auf Kinder viel mehr eingehen kann.“

K21: Unterstützende Elemente auf Systemebene

Einig sind sich alle Befragten, dass das Bekenntnis zur Begabungs- und Begabtenförderung eine Standortentscheidung sein muss. Diese eindeutige Stellungnahme zeigt sich in der Orientierung an den Stärken der Schulpartner. SCHILF-Veranstaltungen können gemeinsame Neuorientierungen initiieren. Die Schulleitung oder die Schulbehörde kann dabei die Bedeutung und den Stellenwert der Teamarbeit heben, indem diese institutionalisiert wird. Die Leitung des Standortes wird von allen Interviewten als zentrales Element zur positiven Steuerung der Begabungs- und Begabtenförderung definiert. Sie kann und soll Impulse setzen. Dabei wird festgehalten, dass auch innerhalb des Kollegiums Fragen der Schulentwicklung diskutiert und reflektiert werden müssen. Standortübergreifend müssen Entwicklungen vorangetrieben werden, die unser Bildungssystem begabungsfreundlicher machen können. Dazu gehört die Schaffung von Lernräumen, die der Begabungs- und Begabtenförderung entsprechen ebenso wie die Verbesserung materieller Ressourcen. Kooperationen mit anderen Institutionen werden als notwendig und wünschenswert erklärt.

Ankeraussagen:

„... Schulentwicklungsebene im Zentrum.“

„... zu wenig Ausweichräumlichkeiten. Gang, das ist für mich kein Klassenraum.“

„... eine verpflichtende, im Stundenplan fest verankerte Besprechungsstunde oder auch zwei, wo reflektiert wird, wo geplant wird.“

K22: Unterstützende Haltung zur Begabungs- und Begabtenförderung

Weder materielle noch personelle Ressourcen werden in den Interviews so wichtig erachtet wie die Haltung der im Bildungsprozess beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen. Dabei wird hervorgehoben, dass JEDE Lehrkraft eine begabende Lehrperson sein muss. Interdisziplinäre Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation könnte Synergien

fördern und die Begabungs- und Begabtenförderung auch mit anderen wissenschaftlichen Bereichen vernetzen. Dies würde die Präsenz der Begabungs- und Begabtenförderung in der Öffentlichkeit und im pädagogischen Diskurs erhöhen. Dabei sollen Bildungsstrukturen überdacht werden, damit Schule so spannend wird, wie Lernen sein könnte.

Ankeraussagen:

„Schule sollte wirklich so spannend sein, wie Lernen sein könnte.“

„Begabungsförderung nicht als abgehobenes Anhängsel ..., Begabungsförderung in verschiedene Communities hineinbringen.“

„Ich glaub, das würde das österreichische Bildungssystem vertragen, das noch einmal von vorn sich anzuschauen.“

K23: Zeitliche Faktoren, die begabende Elemente unterstützen können

Zeitliche Faktoren werden nicht nur als hinderlich wahrgenommen, sie bergen auch Potenziale im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung. Die Rhythmisierung des Tagesablaufes und die qualitative Nutzung der vorhandenen Zeit werden als sinnvolle Möglichkeiten genannt. Die starren Stundeneinteilungen sollen aufgebrochen werden, modulartiges Lernen wird angestrebt. Als eine mögliche Perspektive wird dabei mehrfach die Umsetzung ganztägiger Schulformen erwähnt.

Ankeraussagen:

„Ganztagsschule als sine qua non, wir haben nicht genug Zeit.“

„... wie man's einteilen kann, wie man Stunden auflösen, Module verändern könnte.“

„... , ich bin so durchgehetzt. ... es verteilt sich einfach doch mehr (in der GTS).“

10 VITA

Monika Klamecker

monika.klamecker@chello.at

monika.klamecker@kphvie.ac.at



Ausbildungen:

Lehramt für Volksschule (KPH Wien/Krems), Ausbildung Legastheniebetreuung (PI Wien), Diplomlehrgang Montessori-Pädagogik (PH Wien), Akademielehrgang Grundschule neu für Förderlehrer/innen (PI Wien), Akademielehrgang für Besuchsschullehrer/innen an Volks- und Sonderschulen (PH Wien), Lehrgang Bildungsstandards implementieren M4 (KPH Wien/Krems), Zertifikatslehrgang EPICT (European Pedagogical ICT Licence) für Mentorinnen & Mentoren (KPH Wien/Krems), Master-Lehrgang „Gifted Education“ (Donau-Universität Krems)

Tätigkeitsbereiche:

Volksschullehrerin in Wien 22, Lehrende der Aus- und Fortbildung an der KPH Wien/Krems in den Bereichen Schulpraxis und Fachdidaktik Mathematik, Mitglied im Kompetenzzentrum Mathematik an der KPH Wien/Krems, Leitung des Lehrgangs Bildungsstandards Implementieren M4 (6 ECTS) an der KPH Wien/Krems, Leiterin der Forschungsprojekte: „Lernen in mathematischen Lernumgebungen im Fokus unterschiedlicher Begabungen.“ (IMST-Award 2009) und „Mit mathematischen Lernumgebungen das dekadische System entdecken.“ (2010) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Publikationen:

(2009): Lernen in mathematischen Lernumgebungen im Fokus unterschiedlicher Begabungen. [http://imst3plus.aau.at/imst-](http://imst3plus.aau.at/imst-wiki/index.php/Lernen_in_mathematischen_Lernumgebungen_im_Fokus_verschiedener_Begabungen)

[wiki/index.php/Lernen_in_mathematischen_Lernumgebungen_im_Fokus_verschiedener_Begabungen](http://imst3plus.aau.at/imst-wiki/index.php/Lernen_in_mathematischen_Lernumgebungen_im_Fokus_verschiedener_Begabungen)

(2010): Mit Lernumgebungen das dekadische System erforschen. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Mit_Lernumgebungen_das_dekadische_System_erforschen.

(2011): In zehn Schritten zur Planarbeit. SSR f. Wien.