

MASTERARBEIT

Die Neue Mittelschule als begabende Schulform. Ein Fallbeispiel

Welche Möglichkeiten in der Begabungs- und
Begabtenförderung bietet die NMS?

Verfasser: **Wolfgang Ellmauer**

angestrebter akademischer Grad:

Master of Arts (MA)

Betreuerin 1: Dr. Karin Busch

Betreuer 2: Dr. Victor Müller-Oppliger

Studienrichtung: Hochschullehrgang mit Masterabschluss

**Begabungs- und Begabtenförderung mit Fokus
auf Heterogenität und Inklusion**

Studienkennzahl: e 740 122

Matrikelnummer: 09383008

Linz, am 17. Juli 2017

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Ich bin darüber informiert, dass seitens der Pädagogischen Hochschule Plagiatsprüfungen durchgeführt werden. Außerdem habe ich die Reinschrift der Masterarbeit einer Korrektur unterzogen, die Barrierefreiheit des Dokuments geprüft und ein Belegexemplar verwahrt.“

Linz, am 17. Juli 2017

.....

Abstract

Diese Masterthesis geht der Frage nach, ob es sich bei der Neuen Mittelschule um eine begabende Schulform handelt.

Ausgehend vom Begabungsbegriff, welcher hier als ein multidimensionaler verstanden wird, werden verschiedene Begabungsmodelle vorgestellt und erläutert. Die daraus resultierenden Konsequenzen für einen begabungsfördernden Unterricht sowie eine begabende Schule werden im Anschluss diskutiert.

Es folgen eine Vorstellung der Eckpfeiler des Modells der Neuen Mittelschule und die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die im Frühjahr 2017 an der NMS Ybbsitz durchgeführt wurde. Anhand einer Befragung des Schulleiters und der drei Fachkoordinatorinnen in Deutsch, Englisch und Mathematik wird geklärt, ob es sich bei dieser Neuen Mittelschule um eine begabende Schule handelt.

This master thesis considers the question, if the so called Neue Mittelschule is a gifted choiced schooltype.

Starting at the term of giftedness, which is understood in the present paper as a multidimensional one, various gifted models are presented and explained. The resulting consequences for a gifted education as well as a „gifted school“ are discussed.

This is followed by a presentation of the cornerstones of the model of the Neue Mittelschule and the results of an empirical study performed by the author in spring 2017 at the NMS Ybbsitz. On the basis of a survey with the headmaster and three teachers in German, English and Mathematics (the so called „Fachkoordinatorinnen“), it was to work out, whether this Neue Mittelschule is a gifted choice of schooltype.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Begabung – ein kontroversieller Begriff	3
2.1 Begabungsmodelle – ein Überblick	4
2.1.1 Drei-Ringe-Modell	5
2.1.2 Münchner Hochbegabungsmodell	7
2.1.3 Modell der Multiplen Intelligenzen	9
2.2 Begabender Unterricht	11
2.2.1 Ökologisches Begabungsmodell	12
2.2.2 Begabende Methoden und Lernarrangements	19
2.2.3 Best Practice – Die Sage vom Bücherwurm	27
2.3 Merkmale von begabenden Schulen	36
2.3.1 Ganzheitliche Begabungsförderung	36
2.3.2 Begabungsförderung und Schulentwicklung	38
2.3.3 Schulpartnerschaft	40
2.3.4 Qualitätssicherung und -entwicklung	40
2.3.5 Kriterien für eine begabungsfördernde Schule	41
2.4 Die Neue Mittelschule	42
2.4.1 Lehrplan	42
2.4.2 Pädagogisches Konzept	44
2.4.3 Leistungsbeurteilung und Berechtigungen	44
2.4.4 Evaluation zur Wirksamkeit der NMS	45
3 Die NMS Ybbsitz – eine begabende Schule?	50
3.1 Forschungsfeld: Die NMS Ybbsitz	50
3.1.1 Schulstandort	50
3.1.2 Schulgebäude	51
3.1.3 Schulprofil	52
3.1.4 Unterricht	52
3.2 Forschungsfrage	54
3.3 Forschungsmethode	55
3.3.1 Fragebogen	55
3.3.2 Forschungsdesign	57
3.4 Darstellung und Analyse der Untersuchungsergebnisse	58
3.4.1 Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur	58
3.4.2 Interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung	61
3.4.3 Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung	63
3.4.4 Förderung der Schüler/innen	66
3.4.5 Förderorientierte Leistungsrückmeldung	70
3.4.6 Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium	72
3.4.7 Qualitätssicherung	74
3.4.8 Synergien durch Kooperation	76

3.5 Interpretation der Untersuchungsergebnisse	78
4 Zusammenfassung	81
5 Literaturverzeichnis	85
6 Abbildungsverzeichnis	90
7 Anhang	91

1 Einleitung

„So geht Schule“ betitelt die Wiener Stadtzeitung Falter (Nr. 26/2016) einen umfangreichen dreiseitigen Bericht, in dem das niederösterreichische Mostviertel als richtungsweisende Bildungsregion vorgestellt wird. Im Zentrum des Artikels steht die Neue Mittelschule Seitenstetten, an der seit mehreren Jahren versucht wird, alle Schülerinnen und Schüler nach neuesten Erkenntnissen der Lernforschung individuell zu fördern (vgl. Hamann, 2016, S. 13ff.).

Die Neue Mittelschule (NMS) wurde mit 1. September 2012 als Regelschule eingeführt. Mit dem Schuljahr 2015/16 hat sie ihr Vorgängermodell, die Hauptschule, endgültig abgelöst. Ging man im alten Hauptschul-System noch von sogenannten homogenen Lerngruppen (Leistungsgruppen) aus, so wird in der NMS der Klassenverband als heterogenes Gefüge verstanden. Erklärtes Ziel ist es, möglichst alle Begabungen zu erkennen und (integrativ) zu fördern. Genau das wird laut Falter seit Jahren an der NMS Seitenstetten erfolgreich praktiziert. So führt beispielsweise jedes Kind ein persönliches Logbuch mit seinem Lernpensum. Dabei werden die Kinder von Tutorinnen und Tutoren (ebenfalls Schülerinnen und Schüler) begleitet. Es finden des Weiteren regelmäßige Klassenratssitzungen mit klaren Strukturen (Moderator, Protokollant, Regelwächter etc.) statt. Diese dienen den Kindern als Forum für ihre Anliegen. Die 50-Minuten-Einheiten wurden aufgelöst. Somit konnten althergebrachte Fächer zu neuen größeren Lernfeldern verbunden werden – als Beispiel sei hier das Fach „Bühne“ (mit Deutsch, Musik- und Werkerziehung) genannt. Neben gemeinsamen Lerneinheiten gibt es zusätzlich jeden Vormittag individuelle Lernzeiten. Grundsätzlich stehen in den Hauptgegenständen immer zwei Lehrpersonen zur Verfügung. Erklärtes Ziel der Schule ist es, vor allem die Stärken der Kinder sichtbar zu machen (vgl. Hamann, 2016, S. 13ff.).

Glaubt man den Ausführungen des Falter, so dürfte integrative Begabungsförderung an dieser Schule weitgehend stattfinden und gelingen.

Als Lehrender an einer Neuen Mittelschule, der NMS Gaming, ist es dem Verfasser naturgemäß ein Anliegen, dieses Schulmodell näher zu untersuchen. Die NMS Gaming befindet sich in derselben Bildungsregion wie die oben beschriebene Modellschule. Im Gegensatz zur NMS Seitenstetten wurde aber in Gaming der Wechsel zur NMS erst im Schuljahr 2014/15 vollzogen. Der Verfasser ist daher täglich mit den Kinderkrankheiten, Herausforderungen und Chancen, die das System der NMS mit sich bringt, konfrontiert. Durch das Studium der Begabungs- und Begabtenförderung für das Thema sensibilisiert, stellt es ein inneres Anliegen dar, Wesen und Merkmale einer begabenden Schule zu kennen bzw. herauszufinden, welche begabungsfördernden Möglichkeiten das persönliche Wirkungsfeld, die NMS, ermöglicht.

Die vorliegende Masterarbeit ist in zwei große Abschnitte gegliedert: eine theoretische Fundierung und einen empirischen Teil.

Der erste Teil bringt eine Annäherung an das Phänomen „Begabung“. Zu Beginn wird ein historischer Abriss der Entwicklung des Begabungsbegriffs gegeben. Es folgt die Beschreibung dreier multifaktorieller Begabungsmodelle („Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli, „Münchener Hochbegabungsmodell“ von Heller et al. und „Modell der Multiplen Intelligenzen“ von Gardner). Im Anschluss widmen sich zwei Kapitel dem Thema „begabungsfördernder Unterricht“ bzw. „begabende Schulen“. In diesem Zusammenhang wird das „Ökologische Begabungsmodell“ von Müller-Oppliger vorgestellt und erläutert. Es folgt die Vorstellung von begabenden Methoden und Lernarrangements. Als Transfer in die Unterrichtspraxis ist das darauffolgende Kapitel zu verstehen. Hier wird ein begabungsförderndes Unterrichtsprojekt beschrieben, das der Verfasser im Schuljahr 2014/15 an der NMS Gaming durchgeführt hat. Ein Kapitel über die Merkmale begabender Schulen und die Vorstellung der Eckpfeiler der „Neuen Mittelschule“ bilden den Abschluss des ersten Teils.

Der zweite Teil dieser Arbeit gibt die Ergebnisse einer empirische Untersuchung an der NMS Ybbsitz wieder – ebenfalls einer Schule aus der Bildungsregion Mostviertel. Ziel der Untersuchung war die Klärung der Frage, ob es sich bei der NMS Ybbsitz um eine begabende Schule handelt. Es wurde dabei ein Fragebogen mit offenen und

geschlossenen Fragestellungen eingesetzt. Dabei wurden der Schulleiter und die drei Fachkoordinatorinnen in Deutsch, Englisch und Mathematik mittels des ÖZBF-Fragebogens „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung – Meilensteine und Ziele“ befragt. Zusätzlich führte der Verfasser ein ausführliches Gespräch mit dem Schulleiter. Somit konnten die Sichtweise der Schulleitung und die des Lehrerteams erfasst werden. Die Untersuchung wurde im Frühjahr 2017 durchgeführt.

2 Begabung – ein kontroversieller Begriff

Die Phänomene „Begabung“ und „Hochbegabung“ erfreuen in der derzeitigen Diskussion über Schule und Erziehung einer Hochkonjunktur. Unzählige Publikationen haben sich des Themas angenommen und es einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dies geschieht sowohl wissenschaftlich seriös als auch – leider allzu oft – in reißerischen, auf hohe Verkaufszahlen schielenden Publikationen selbsternannter „Bildungsexperten“. Grund genug, den Begriff der Begabung näher zu durchleuchten. Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen kurzen historischen Abriss über die Entwicklung des Begabungsbegriffs und stellt anschließend drei Begabungsmodelle näher vor, die der empirischen Arbeit als Grundlage dienen.

Begabung kann ganz allgemein gesprochen als Potenzial eines Menschen zu außergewöhnlichen Leistungen definiert werden. (vgl. ÖZBF, 2014, S. 11). Lange Zeit ging man davon aus, dass Begabung mit hoher Intelligenz gleichzusetzen sei. Ein Testergebnis von $IQ \geq 130$ galt als unüberwindbarer, willkürlich gezogener Limes. Heute wird der Begriff Begabung differenzierter betrachtet. Das bedeutet, dass das Phänomen nicht mehr ausschließlich einem guten Abschneiden bei einem Intelligenztest zugeschrieben wird. Begabung kann demnach verschiedene – auch nicht-intellektuelle – Bereiche betreffen. Das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller et al., 2001) nennt beispielsweise folgende Begabungsfaktoren: intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Musikalität, Motorik, künstlerische Fähigkeiten sowie praktische Fähigkeiten.

Neuen Erkenntnissen zufolge ist Begabung keine unumstößliche Konstante, sie lässt sich vielmehr entwickeln. Man kann sie als Potenzial verstehen, welches sich erst im Zusammenspiel von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren offenbart. Eine förderliche Umwelt begünstigt die Entwicklung von Begabung maßgeblich.

Persönlichkeitsfaktoren, welche sich günstig auf die Begabungsentfaltung auswirken können, sind beispielsweise Motivation und Engagement, Selbstbewusstsein, Ausdauer, Initiative, Konzentration und Stressbewältigung. Zu den begünstigenden Umweltfaktoren zählen u. a. das Familienklima, die Qualität der Schule und die Peers (vgl. ÖZBF, 2014, S. 12).

Dieser dynamische Begabungsbegriff lenkt den Fokus weg vom IQ hin zu anderen, nicht angeborenen Faktoren. Die Bedeutung des Umfelds – und damit auch die Rolle der Schule – wird dadurch deutlich sichtbar. Begabung ist keine angeborene Konstante, sie lässt sich vielmehr entwickeln, Lernende können demnach „begabt“ werden. Das muss gerade Lehrpersonen ständig bewusst sein.

2.1 Begabungsmodelle – ein Überblick

Oben wurden bereits die unterschiedlichen Zugänge zum Begriff Begabung bzw. Hochbegabung beschrieben. Ähnlich unterschiedlich gestalten sich auch diverse Modelle, mit deren Hilfe dieses Phänomen beschrieben werden soll.

Die historisch älteren Modelle beschreiben Begabung mit Hilfe eines einzigen Faktors, der Intelligenz bzw. dem Intelligenzquotienten. So setzte bereits Sir Francis Galton gegen Ende des 19. Jahrhunderts hohe Begabung mit hoher Intelligenz gleich. Hier wird ein bestimmter Grenzwert (meist IQ 130) angenommen, ab dem man als hochbegabt gilt. Dies entspricht einem Prozentrang von 98. In der Regel wird hier Intelligenz mit allgemeiner Intelligenz gleichgesetzt. Diese eindimensionalen Ansätze können sich sowohl auf die Kompetenz als auch auf die Performanz der Testperson beziehen – je nachdem, ob die Testperson bei einem Intelligenztest den Prozentrang 98 oder höher erreicht, oder ob sie beispielsweise bei einem Literaturwettbewerb gewinnt. Kritisiert wird an den eindimensionalen Modellen vor allem, dass sie sich

ausschließlich auf den intellektuellen Bereich beziehen. Andere Aktionsfelder werden darin nicht berücksichtigt. Aus bildungspolitischer Sicht ist dies problematisch, da so vorhandene Potenziale, welche mit Intelligenztests nicht gemessen werden, übersehen werden können. Außerdem liefern IQ-Tests nur unzureichende Prognosen über eine spätere Leistungsexzellenz. Diese basiert nie auf nur einer Ursache, sondern immer auf mehreren. Aktuelle Begabungsmodelle tragen diesem Umstand Rechnung, indem sie verschiedene Faktoren mitberücksichtigen. Diese Mehrdimensionalen Begabungsmodelle begründen (Hoch-)Begabung mit Ursachenbündeln. Neben der Intelligenz berücksichtigen sie weitere Begabungsfaktoren, wie z. B. Kreativität und praktische Fähigkeiten sowie bestimmte Leistungsbereiche. Bei einigen derartigen Modellen steht der Prozess der Leistungsentwicklung im Fokus. Sie betrachten Persönlichkeits-, Umweltfaktoren und Übungsprozesse (vgl. Preckel & Vock, 2013, S. 20f.).

Für die Unterrichtspraxis einer begabenden Schule erscheint der mehrdimensionale Ansatz als taugliches Mittel, um allen vorhandenen Begabungen gerecht zu werden. Ähnlich wird im Grundsatzterlass zur Begabungsförderung argumentiert. Dieser geht ebenfalls von einem mehrdimensionalen Begabungsbegriff aus (vgl. BMUKK, 2009, S. 1). Drei derartige Modelle sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

2.1.1 Drei-Ringe-Modell

Der US-Amerikaner Joseph Renzulli (1978, zit. n. Preckel & Vock, 2013, S. 21) entwickelte sein Modell in den 1970er Jahren. Es gilt als erstes dynamisches Begabungsmodell. Hochbegabung liegt nach Renzulli dann vor, wenn drei Personenmerkmale erfüllt sind:

- überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten (dieses Merkmal wurde fälschlicherweise mit überdurchschnittliche Intelligenz ins Deutsche übersetzt)
- Aufgabenverpflichtung (zu verstehen als Leistungsmotivation und Ausdauer)
- Kreativität (zu verstehen als originelles, individuell-selbstständiges Vorgehen)

Nach Renzulli ist Hochbegabung nicht ausschließlich angeboren. Sie entwickelt sich, wenn es zu einer gelungenen Kombination der drei genannten Komponenten kommt.

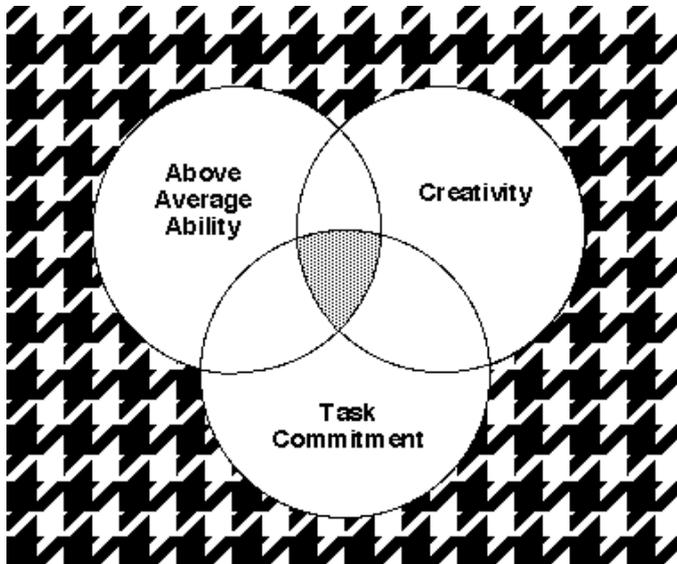


Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978)

Bei der Diagnostik müssen daher alle drei Bereiche beachtet werden. Eine bloße Intelligenzmessung greift Renzulli zufolge zu kurz. Kritisch zu hinterfragen ist, ob alle drei Bereiche überdurchschnittlich ausgebildet sein müssen. Renzulli (1978) unterscheidet zwischen „schoolhouse“ und „creative-productive giftedness“. Erstere Personen haben demnach überdurchschnittliche Fähigkeiten und Motivation, letztere sind zudem noch kreativ. Sie reproduzieren also nicht bloß Wissen, sie schaffen neues. Damit trifft Renzulli eine Wertung von Begabungsformen, was oft kritisiert wurde. Außerdem wird kritisiert, dass die Anzahl der diagnostizierten Hochbegabten abnimmt, je mehr Merkmale für die Diagnose herangezogen werden. Da Renzulli sein Modell entwickelte, um möglichst viele Begabungen zu erkennen, ist dies bestimmt nicht im Sinne des Erfinders. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die schwierige Überprüfung der Gültigkeit des Modells. Auch bleibt unklar, welche Rolle die Kreativität genau spielt.

Nach Ansicht von Mönks und Mason werden im Drei-Ringe-Modell die Umwelteinflüsse vernachlässigt. Daher erweiterten sie es in ihrem Triadischen Interpendenzmodell um die Umweltfaktoren Familie, Schule und Peers (vgl. Preckel & Vock, 2013, S. 22f.).

Renzulli hat sein Modell schon von Beginn an mit einem grafischen Muster („Houndstooth“ oder „Hahnentritt“ siehe Abb. 1) hinterlegt. In vielen deutschen Übersetzungen fehlt es jedoch. Daher kann die Erweiterung von Mönks und Mason nach Auffassung des Verfassers nur als Verdeutlichung verstanden werden, nicht aber als eigenständiges Modell. Im Houndstooth sind nämlich bereits alle sozialen Interaktionen, in die eine Person tritt, eingebunden. Es symbolisiert das gesamte soziale Umfeld. Joseph Renzulli (1978) beschreibt es folgendermaßen:

The hounds tooth background represents personality and environment, - factors that are inseparable related to each other and give rise to the three clusters of traits. (Renzulli, 1978, p. 180)

Bei dem ineinander verzahnten Hintergrund handelt es sich also um ein Symbol für das soziale Geflecht aus Person, Institutionen, Gesellschaft und Kultur, welche in einem ständigen Wechselspiel stehen und die Entstehung von Begabung maßgeblich beeinflussen. Ein wesentlicher Bereich der Begabungsförderung liegt somit außerhalb des Individuums. Dies erscheint gerade im Kontext einer begabenden Schule bedeutend.

2.1.2 Münchner Hochbegabungsmodell

Ein weiteres mehrdimensionales Begabungsmodell, das eine hohe Relevanz für die schulische Arbeit besitzt, ist das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (1994). Die Validität des Modells wurde mehrfach nachgewiesen. Besonders geeignet ist das Münchner Hochbegabungsmodell für die Erfassung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe. Basierend auf dem Modell dient das Münchner Hochbegabungs-Testsystem der Diagnostik.

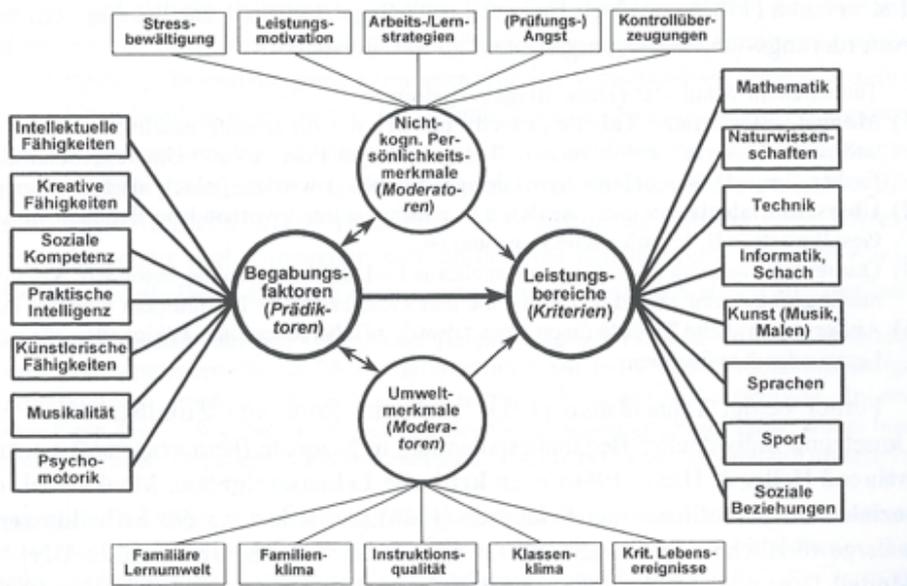


Abbildung 2: Münchner Hochbegabungsmodell von Heller et al. (1994)

Ausgegangen wird links von verschiedenen Begabungsfaktoren (intellektuelle, kreative, soziale u. a. Kompetenzen). Diese sogenannten Prädiktoren sind Voraussetzung für besondere Leistungen im schulischen oder auch außerschulischen Bereich (Leistungsbereich auf der rechten Seite). Während der Umwandlung von Begabung in tatsächliche Leistung wirken Moderatoren auf die Person ein. Es sind dies nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, wie Stressbewältigung und Leistungsmotivation sowie Umweltfaktoren, wie etwa das Familienklima oder das Klassenklima. Unter Einwirkung (oder auch Nicht-Einwirkung) dieser Moderatoren entscheidet sich, ob die vorhandenen Prädiktoren erfolgreich in Leistungsbereiche transferiert werden können (vgl. Heller, 2000, S. 24f.).

Die pädagogische Relevanz des Modells liegt besonders im Bereich der personinternen und -externen Moderatoren. Hier haben Lehrpersonen die Möglichkeit, aktiv Begabungen zu fördern z. B. durch Verbesserung des Klassenklimas, klare Instruktionen, Hilfestellungen bei Prüfungsangst oder Erarbeitung von Arbeits- und Lernstrategien. Durch gezielte Einzelfallhilfe können mit Hilfe des Modells auch Underachiever frühzeitig erkannt und entsprechend gefördert werden.

Das Münchner Hochbegabungsmodell zählt aktuell weltweit zu den einflussreichsten. Dennoch stehen einige seiner Aspekte in der Kritik:

- Nicht alle Variablen (z. B. Musikalität) können theoretisch genau beschrieben werden. Daher sind sie auch nicht empirisch messbar.
- Die Wirkung der einzelnen Komponenten und ihre Beziehungen untereinander sind nicht vollständig geklärt.
- Das Modell zentriert sich zu stark auf das Individuum. Systemische Wirkmechanismen werden vernachlässigt (vgl. Preckel & Vock, 2013, S. 25f.).

2.1.3 Modell der Multiplen Intelligenzen

Der amerikanische Kognitions- und Erziehungswissenschaftler Howard Gardner hinterfragt kritisch die Bedeutung des IQ und stellt damit die Möglichkeit der empirischen Erfassung einer Gesamtintelligenz in Frage. Im Jahr 1994 erschien sein Buch „Frames of Mind“ („Abschied vom IQ“), das bis heute für angeregte Diskussionen von Befürwortern und Gegnern sorgt. Nach Gardner kann die Begabung einer Person auf mittlerweile neun verschiedene Intelligenzformen zurückgeführt werden. Da sich das Modell gut für den Unterricht aufbereiten lässt, ist es bei Lehrerinnen und Lehrern sehr beliebt (vgl. Kolcava, 2014, S. 8).



Abbildung 3: Multiple Intelligenzen nach Howard Gardner (1994) – eigene Darstellung

Ursprünglich ging Gardner von sieben verschiedenen Intelligenzen aus. Mittlerweile hat er sie auf folgende neun erweitert: sprachliche, musische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, intrapersonale, interpersonale, naturalistische und existenzielle oder spirituelle Intelligenz (wird nur teilweise als Konstrukt anerkannt). Nach Müller-Oppliger (2015) lassen sich die neun Gardner'schen Intelligenzen folgendermaßen beschreiben (da die englischen Originalbezeichnungen in vielen Fällen treffender erscheinen als die etwas sperrigen deutschen Übersetzungen, werden sie in Klammern angeführt):

- Sprachliche Intelligenz („word smart“): In ihrer Extremform zeigt sich die sprachliche Intelligenz bei Schriftstellerinnen und Schriftstellern bzw. bei sprachbehinderten Menschen. Gemeint ist die Fähigkeit, einen Wortschatz zu verwenden und komplexes sprachliches Material zu verstehen.
- Musische Intelligenz („music smart“): Gemeint ist ein musisches/musikalisches Talent, welches mehr oder weniger ausgeprägt sein kann. Einige musikpädagogische Konzepte, beispielsweise die Suzuki-Methode, gehen davon aus, dass musische Fähigkeiten bereits im Kleinkind schlummern und nur geweckt werden müssen.
- Logisch-mathematische Intelligenz („number/reasoning smart“): In extremer Ausformung begegnet sie uns etwa im mathematischen Genie. Diese Spielart der Intelligenz benötigen wir beim Rechnen, in der Algebra und im Bereich der symbolischen Logik.
- Räumliche Intelligenz („picture smart“): Sie äußert sich in der Fähigkeit, räumlich zu denken. Beispielsweise verfügen viele Architektinnen und Architekten über eine hohe räumliche Intelligenz.
- Körperlich-kinästhetische Intelligenz („body smart“): Diese Intelligenz zeigt sich in einem stark ausgeprägten Körperbewusstsein bzw. einer guten Körperkontrolle. Sportler/innen, Tänzer/innen etc. sind häufig damit ausgestattet.
- Intrapersonale Intelligenz („self smart“): Wenn es um Selbsterkenntnis geht – etwa bei religiösen Menschen –, tritt diese Art der Intelligenz zu Tage. Es

wurden noch keine Tests entwickelt, um sie zu messen.

- Interpersonale Intelligenz („people smart“): Man bezeichnet die interpersonale Intelligenz auch als soziale Intelligenz. Sie ermöglicht es uns etwa, subtile Hinweise und Anspielungen aus unserem sozialen Umfeld zu verstehen.
- Naturalistische Intelligenz („nature smart“): Sie sieht sich ökologischen Werten und Verhaltensweisen verpflichtet, die der Nachhaltigkeit dienen.
- Existenzielle oder spirituelle Intelligenz („spiritual smart“): Damit gemeint ist die Gabe, tiefgründige Fragen unseres Daseins (unserer Existenz) zu erkennen. Eng damit verbunden sind philosophische Überlegungen und spirituelle Erfahrungen.

Den vorgestellten Begabungsmodellen ist eines gemein: Alle drei sehen Begabung nicht als Produkt einer einzigen Dimension, der Intelligenz. Diese mehrdimensionalen Ansätze legen den Fokus vor allem auf die Förderung und Unterstützung des Individuums auf seinem Weg vom Potenzial zur eigentlichen Performanz. Begabung ist hier keine „in die Wiege gelegte“, feste Größe. Begabung kann entfaltet werden. Dies geschieht beim Drei-Ringe-Modell vor allem im Bereich eines günstigen Umfelds (houdstooth), beim Münchner Hochbegabungsmodell kann durch positives Einwirken auf die Moderatoren die Begabungsentwicklung begünstigt werden. Beim Modell der Multiplen Intelligenzen findet Förderung in Form einer Differenzierung in diverse Intelligenzformen statt. Diese sind nur zum Teil kognitiver Natur. Begabung ist also entfaltbar, d. h. jeder Mensch kann „begabt werden“. Dieser Umstand macht die drei vorgestellten Modelle pädagogisch so bedeutend.

2.2 Begabender Unterricht

Im folgenden Abschnitt sollen die Erkenntnisse aus Kapitel 2.1 in den Schulalltag transferiert werden. Wie kann also die Lehrperson vor Ort ihren Unterricht begabungsfördernd gestalten? Wie schafft sie es, in Klassen mit über 20 Schülerinnen und Schülern keine Begabungen zu übersehen? Nicht jede Lehrperson wird dieses Ziel auf die gleiche Art und Weise verfolgen. Je nach Persönlichkeit und eigenen Stärken

wird es Schwerpunktsetzungen im Unterricht geben. Menschen sind eben verschieden, und das ist auch gut so. Dennoch sollten einige grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen erfolgen, um einen begabenden Unterricht zu gewährleisten. Die Literatur (vgl. Hattie 2015) kennt mittlerweile eine Vielzahl an Konzepten, welche die Schüler/innen und ihr Lernen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens stellen. Nicht mehr das Unterrichtsfach steht also im Vordergrund, es ist vielmehr die Person, für die Bildungs- und Begabungsprozesse sowie geeignete pädagogische Interventionen maßgeschneidert werden sollen (vgl. Weigand, 2004, S. 353-364). Der folgende Abschnitt bringt eine Auswahl geeigneter Methoden.

Soll im Unterricht nicht mehr ausschließlich das Fach, sondern verstärkt auch die Person im Zentrum des Interesses und der Bemühungen stehen, so müssen bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden, innerhalb derer es standortspezifische Ausformungen geben kann und soll. Bei Altrichter & Posch (1999) heißt es pointiert: „Vieles ist möglich“. Begabender Unterricht umfasst überblicksartig folgende Themenfelder:

Vielfalt der Begabungen, Orientierung an Stärken, individuelle Angebote, Flexibilität, Möglichkeit den Unterricht mitzugestalten, Übertragung von Eigenverantwortung, Lernen auch außerhalb der Schule (vgl. Friedl, Rogl, Samhaber & Fritz, 2015, S. 52).

Im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung findet sich vieles davon in den Grundprinzipien wieder (z. B. Stärkenorientierung, Individualisierung und außerschulisches Lernen) (vgl. BMUKK, 2009, S. 2f.).

Die oben genannten Themenfelder können mit einer Vielzahl an Methoden und Lernarrangements umgesetzt werden. Im folgenden Abschnitt werden die nach Ansicht des Verfassers wesentlichen vorgestellt.

2.2.1 Ökologisches Begabungsmodell

Unter 2.1 wurde der Begriff Begabung mit Hilfe dreier mehrdimensionaler Begabungsmodelle erklärt. Die konkrete praktische Unterrichtsarbeit lässt sich mit

dass Lernen auf Eigensinn beruht. Die Person umgibt ihre ganz spezielle, vielschichtige soziokulturelle Umwelt. Teil dieser Umwelt ist u. a. auch die Schule. Hier wiederum nimmt die Lehrperson eine wesentliche Stellung als Arrangeur entsprechender Lernangebote ein. Die Lehrperson sollte die individuell sehr unterschiedlichen Inhaltsdomänen und Interessensgebiete der Lernenden erkennen und entsprechend darauf reagieren. Da sich jede/r Lernende in einer ganz persönlichen „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vigotsky, 1978, zit. n. Müller-Oppliger, 2014, S. 69f.) befindet und auf Vorwissen und Eistellungen aufbaut, muss die Lehrperson danach trachten, Aufgaben in genau dieser „Zone of proximal development“ zu kreieren. Dies kann nur durch weitgehendes Differenzieren und Individualisieren des Unterrichts geschehen. In der Begegnung mit anderen Lernenden soll das solcherart entstandene Wissen in Beziehung gesetzt und diskutiert bzw. reflektiert werden. Hierbei können auch kooperative Lernanlässe, wie z. B. Begegnungen mit Expertinnen und Experten oder Mentorinnen und Mentoren, hilfreich sein.

Das Selbstkonzept als Schlüssel zu Hochleistung

In einer zweiten Ebene unterscheidet das Modell zwischen „I“ und „Me“. Als „Ich“ werden die Grundvoraussetzungen sowie seine Dispositionen verstanden. Das „Selbst“ des Individuums beschreibt hingegen die Leistungen, welche unter Mitwirkung von Umwelt, gelungenen Lernprozessen und Eigenaktivität aus den Grundvoraussetzungen entwickelt werden. Auch das Selbstkonzept einer Person gehört zum Bereich „ME“. Mit Selbstkonzept ist das biografisch erworbene Wissen einer Person gemeint, wie etwa jenes über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen. Für gelungene Lernprozesse, wie etwa einem begabenden Unterricht an einer NMS, sollte das Lernen immer einen Bezug zum Selbstkonzept haben. Müller-Oppliger verweist in diesem Zusammenhang auf Renzullis co-kognitive Fähigkeiten einer Person, welche sich ebenfalls auf das Selbstkonzept beziehen. Renzulli (zit. n. Müller-Oppliger, 2014, S. 71f.) nennt sechs derartige Schlüsselmerkmale, welche die Entwicklung von Hochleistung begünstigen können:

- Optimismus

- Mut
- Hingabe an ein Thema bzw. Fach
- Sensibilität für menschliche Belange
- körperliche und geistige Energie
- Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben

Wenn Unterricht dem Anspruch gerecht werden will, ein begabender zu sein, so hat er die Aufgabe zu erfüllen, Schüler/innen mit einem positiv aufgeladenen Selbstkonzept auszustatten, welches über schulische Belange hinausgeht. Ein solches Selbstkonzept kann Grundlage für lebenslanges Lernen sein.

Fünf Faktoren begabungsfördernder Lernprozesse

Auf der dritten Ebene des Ökologischen Begabungsmodells finden sich fünf Faktoren begabungsfördernder Lernprozesse: Emotionen, Motivation und Volition, Kognition, Aktion und Reflexion. Diese sind für das praktische pädagogische Tun von besonderer Bedeutung, da sich letztendlich über sie eine gelungene Begabungsförderung entscheidet.

Emotionen und Vertrauen als Grundlage gelingender Lernprozesse: Positive Emotionen, wie z. B. Wertschätzung und Sicherheit, begünstigen ganzheitliche und kreative Formen des Denkens. In positiv erlebten Lernsituationen getrauen sich Schüler/innen eher, mutige und ungewöhnliche Denkpfade zu betreten. Negativ besetzte Lernsituationen haben hingegen den gegenteiligen Effekt (vgl. Müller-Oppliger, 2014, S. 72f.).

Volition und Selbstwirksamkeit als Aspekte der Motivation: Heckhausen/Heckhausen (1989) sehen im Begriff der Volition in Bezug auf das Lernen ein „Überschreiten des Rubikon“. Ist die Entscheidung, diesen (Lern-)Weg zu gehen, einmal gefällt, so gibt es kein Zurück.

Die Lernmotivation steigt u. a., wenn die Lernenden sich selbst als Verursacher/innen

ihrer Aktivitäten erleben, wenn sie sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern als Person wahrgenommen fühlen, wenn sie häufig im Unterricht Erfolgserlebnisse (Lernfortschritte) haben und wenn ihnen die Möglichkeit der Mitbestimmung gegeben wird. In den gegenteiligen Fällen sinkt die Motivation im Unterricht.

Bedeutend erscheint zudem, dass in der Förderung von Begabungen Freiräume zur Selbstgestaltung und -verwirklichung vorhanden sein sollten. Untrennbar damit verbunden ist das Recht auf kreatives, individuelles Denken abseits der sich am Durchschnitt orientierenden Lehrbücher (vgl. Müller-Oppliger, 2014, S. 73f.).

Der österreichische Genetiker Markus Hengstschläger äußert sich zum Thema Motivation in seinem Buch „Die Durchschnittsfalle“ folgendermaßen:

Das Streben nach dem bequemen Durchschnitt, das Kategorisieren und das ewige Vergleichen großer Vergleichsgruppen muss bereits im Kindergarten, in der Schule, an den Universitäten, in der Wirtschaft, in allen Berufszweigen bekämpft werden. Eine Jugend, die sich vor dem Anderssein und vor harter Arbeit fürchtet, wird wenige Antworten auf die Fragen der Zukunft entwickeln können. (Hengstschläger, 2012, S. 167)

Kognition und Anschlussfähigkeit: In den letzten Jahrzehnten hat sich ein Paradigmenwechsel in Bezug auf das Wissen über Lernvorgänge vollzogen. Bis in die späten 1950er Jahre war man noch der Meinung, Lernen sei eine bloße Reaktion auf bestimmte Reize. Der eigentliche Lernprozess blieb dabei in einer sogenannten „black box“ verborgen (Behaviorismus) (vgl. Gasser, 2000, S. 118).

Vertreter des Kognitivismus (ab ca. 1960) untersuchten bereits kognitive Prozesse wie Wahrnehmen, Behalten und Erinnern usw. Im Gegensatz zur behavioristischen Vorstellung wird hier das Gehirn als Informationsverarbeitungssystem verstanden (vgl. ebd., S. 120).

Die Konstruktivisten (ab ca. 1990) verstehen den menschlichen Organismus und sein Gehirn als geschlossenes System. Dies hat zur Folge, dass jedes Individuum sein

eigenes Weltbild und Wissen konstruiert. Lernen ist hier nicht mehr bloßes Reagieren oder Problemlösen. Es bedeutet vielmehr aktives Zusammensetzen (konstruieren) von (neuen) Zuständen. Dabei werden neue Erfahrungen mit früher gemachten in Verbindung gesetzt (vgl. ebd., S. 121f.).

Nach Müller-Oppliger (2014, S. 74) werden neue Lerninhalte individuell konstruiert, indem an vorangehendes Wissen angeschlossen wird. Dieser Vorgang sollte im Optimalfall innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ stattfinden. Am besten gelingt dies, wenn an biografisches Vorwissen angeknüpft wird und die Lernaufgaben herausfordernd sind. Zielführend ist es zudem, wenn die solcherart Lernenden im Lernprozess begleitet werden (z. B. von Mentorinnen und Mentoren).

Aktion und Performanz: Herausragende Leistungen beruhen in der Regel nicht auf der bloßen Wiedergabe (schulisch) erworbenen Wissens. Sie manifestieren sich vielmehr in Aktionen, bei denen das erworbene Wissen in Performanz transferiert wird. Aus diesem Grund bilden im begabenden Unterricht Präsentationen, Experimente, Projekte und Wettbewerbe wesentliche Schwerpunkte. Um Lerninhalte derart in Performanz umsetzen zu können, bedarf es außerdem Lernstrategien und -praktiken, Methodenkompetenz sowie kooperativer Kompetenzen, um auch im Team erfolgreich arbeiten zu können (vgl. Müller-Oppliger, 2014, S. 74).

John Hattie (2015, S. 237f.) hat in seiner bahnbrechenden Metastudie „Lernen sichtbar machen“ die große Bedeutung von Lernstrategien nachgewiesen. Demnach hat das Lehren von Strategien sowie einer großen Methodenvielfalt eine der höchsten erreichbaren Effektstärken ($d = 0,60$). Das Lehren von Strategien bringt nach Hattie „erwünschte Effekte“.

Reflexion und Selbststeuerung: Will begabender Unterricht zu lebenslangem Lernen hinführen, so muss das Individuum lernen, einerseits das eigene Denken und Handeln bewusst wahrzunehmen und andererseits seine Auswirkungen einzuschätzen und zu steuern. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lerneinstellung. In der Folge bildet sich ein Bewusstsein für die Wirkung und Folgen

des Handelns aus. Besonders für begabte Lernende scheint die Reflexion über ihre Begabung (auch und vor allem im gesellschaftlichen Kontext) wesentlich zu sein. Unterstützend für Reflexion und Selbstbewusstsein können sich didaktische Instrumente wie Lernjournal, Logbuch und Portfolio auswirken (vgl. Müller-Oppliger, 2014, S. 75).

Begabung und Leistung in drei Leistungsdimensionen

Der Leistungsbegriff wird in vielen konventionellen Ansätzen vor allem auf den intellektuellen und kreativen Bereich beschränkt. Im Ökologischen Begabungsmodell ist er hingegen deutlich weiter gefasst. Dieser Ansatz kennt drei Leistungsdimensionen:

- sachbezogene Intelligenz
- selbstverantwortliche, reflektierende Persönlichkeit mit einem wertbezogenen Bewusstsein über das eigene Handeln und dessen mögliche Effekte
- soziale Hochleistung z. B. im Dienste der Gesellschaft

Der Begabungsbegriff wird damit nicht mehr auf eine rein fachliche Exzellenz beschränkt. Er umfasst zusätzlich die Bereiche der persönlichen Selbstverwirklichung und Selbstsorge sowie den Bereich der Fürsorge für die Gemeinschaft. Außerdem wird die politische Begabung miteingeschlossen. Dadurch wird die Mehrdimensionalität dieses Modells deutlich. Die begabte Person wird als in die Gesellschaft eingebundenes Subjekt verstanden. Ihr Handeln ist geleitet von Sinn- und Wertefragen und der Relevanz für die Gemeinschaft bzgl. der Weiterentwicklung in Wissenschaft und Kultur (vgl. Müller-Oppliger, 2014, S. 75f).

Vor dem Hintergrund der aktuellen globalen Finanz- und Bankenkrise erscheint der letztgenannte Aspekt besonders bedeutend. Es ist zu hinterfragen, worin die Sinnhaftigkeit astronomisch hoher Bonuszahlungen für leitende Bankmanager liegt und inwieweit dieser Umstand einen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten imstande ist.

2.2.2 Begabende Methoden und Lernarrangements

Wie kann aber nun eine begabende Schule das oben Gesagte umsetzen? Wie muss der Unterricht gestaltet sein, damit keine Begabungen übersehen werden? Im folgenden Abschnitt werden konkrete praktische Umsetzungsmöglichkeiten des in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Ansatzes vorgestellt und diskutiert.

Begabungsfördernder Unterricht

Wie schon erwähnt, gilt für einen begabenden Unterricht der Leitsatz: „Vieles ist möglich“ (Altrichter & Posch, 1999). Dies trifft aus Sicht des Verfassers besonders auf die Neue Mittelschule zu. Dem Leitsatz folgend, sollte begabender Unterricht vielfältige Themenkreise berücksichtigen:

- Vielfalt der Begabungen
- Orientierung an Stärken
- Flexibilität in den Arbeitsmethoden und individuelle Lernangebote
- Möglichkeit für Lernende, den Unterricht mitzugestalten
- Eigenverantwortung der Lernenden
- Außerschulisches Lernen (vgl. Friedl et al., 2015, S. 51f.).

Vielfalt der Begabungen: die Lehrperson sollte sich die Frage stellen, welche Begabungen in ihrem Unterricht oft angesprochen werden. Begabungen zeigen sich nicht ausschließlich im intellektuellen Bereich. Sie können auch beispielsweise im kreativen, sozio-emotionalen und praktischen Bereich auftreten. Mit Hilfe der vorgestellten Begabungsmodelle können die Lehrpersonen ihren Unterricht entsprechend „begabend“ planen. Als besonders praktikabel erweist sich hier das Modell der Multiplen Intelligenzen (Gardner, 1994), da sich damit Bezüge zum bestehenden Fächerkanon herstellen lassen (z. B. körperliche Intelligenz oder musische Intelligenz).

Orientierung an Stärken: Lange Zeit war es im österreichischen Schulsystem Usus, bei

Prüfungen nachzuweisen, was die Lernenden nicht können. Ein solcher defizitorientierter Unterricht wirkt nicht begabungsfördernd (vgl. Kap. 2.2.1). Die Orientierung an den Stärken der Schüler/innen hat hingegen den umgekehrten Effekt. Eine neue Fehlerkultur, in der Fehler als Chance, daraus zu lernen, aufgefasst werden, wäre daher zielführend (vgl. Friedl et al., 2015, S. 52f.).

Flexibilität in den Arbeitsmethoden und individuelle Lernangebote: Die Lehrperson sollte sich die Frage stellen, inwieweit ihre Schüler/innen die Kompetenzen haben, selbstständig geeignete Methoden für die jeweiligen Lernaufgaben anzuwenden. Hilfreich bei einer derartigen kompetenzorientierten Herangehensweise sind offene Formulierungen und Fragestellungen. Diese bilden einfache und effektive Formen der inneren Differenzierung.

Möglichkeit für Lernende, den Unterricht mitzugestalten: Um dies zu gewährleisten, sollten Lernende die Chance bekommen, beispielsweise die Jahresplanung selbst mitzugestalten. Sie werden somit (unbewusst) aus der Passivität in die Rolle einer Akteurin bzw. eines Akteurs versetzt. Ein Lernvertrag (Contracting) mit der gesamten Klasse bietet dafür ein gut geeignetes Tool.

Eigenverantwortung der Lernenden: Schon eine Studie der Deutschen Wirtschaft aus den 1990er Jahren kommt zu dem Schluss: Zukunftsgerechte Qualifizierung heißt, dass sogenannte „weiche Faktoren“ wie Eigenverantwortlichkeit, Kreativität, Selbstständigkeit etc. in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt werden müssen (vgl. Brockhagen & Flüter-Hoffmann, 1999, S. 9). Um dies zu erreichen, muss sich die Lehrperson zunächst die Frage stellen, ob ihre Schüler/innen überhaupt in der Lage sind, die Lernprozesse zu reflektieren und ob sie wissen, was sie für ein Weiterkommen in ihren Interessensgebieten benötigen. Sollten die Lernenden mit dem Unterrichtsstoff bereits vertraut sein, könnte folgende Anregung helfen, die Eigenverantwortung zu fördern: Denke über den Tellerrand hinaus! Womit aus deinem persönlichen Alltag hängt dieses Thema noch zusammen? (vgl. Friedl et al., 2015, S. 54).

In diesem Zusammenhang sei auf Heinz Klippert (2007) verwiesen, der in seinem Buch „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“ praxistaugliche, vom Verfasser dieser Arbeit z. T. selbst erprobte Bausteine für den Fachunterricht liefert. In vielen originell konzipierten „Lernspiralen“ werden diverse Unterrichtsthemen systematisch aufbereitet. Jeweils zu Beginn stehen Übungen, die das Vorwissen der Lernenden aktivieren sollen. Es folgen solche, mit Hilfe derer neue Kenntnisse bzw. Verfahrensweisen erarbeitet werden. Den Abschluss einer Lernspirale bilden komplexe Anwendungs- und Transferaufgaben, die zu lösen ein gewisses Maß an Eigenverantwortung fordern.

Besonders effektiv geschieht dies beim sogenannten selbstregulierten Lernen. Damit ist ein aktiver, konstruktiver Prozess gemeint, bei welchem die Lernenden sich einerseits Ziele für ihr Lernen setzen und diese andererseits überwachen bzw. anpassen. Bei der Vermittlung selbstregulierenden Lernens ist auf folgende Punkte zu achten:

- Es soll möglichst früh vermittelt werden (möglichst im Grundschulalter).
- Es sollte immer an konkreten Lernstoff gekoppelt sein.
- Es ist effektiver, nur wenige Lernstrategien zu vermitteln, diese aber gründlich.
- Die Lernstrategien müssen über einen längeren Zeitraum systematisch eingeübt werden.
- Sie sollten in vielen Bereichen (Fächern) eingesetzt werden, um den Transfer zu erleichtern.
- Damit die Lernenden über einen längeren Zeitraum die nötige Anstrengung aufbringen können, müssen Leistungszuwächse/Erfolge zu erkennen sein.
- Lernzuwächse sollten für alle möglich sein (Individualnorm statt Klassendurchschnitt) (vgl. Stöger, 2016, S. 18f.).

Selbstreguliertes Lernen heißt keineswegs, dass es ganz ohne Lehrperson stattfinden kann. Je nach Situation kann eine (systemische) Einzelförderung notwendig werden. Die Lehrperson muss dann von Fall zu Fall selbst entscheiden, welche beratende Rolle

sie im jeweiligen Unterrichtskontext einnimmt. Sie kann dabei aus folgenden vier Modi auswählen: Training, Beratung, Coaching und Begleitung (vgl. Radatz, 2009, S. 98ff.).

Eine wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle im selbstregulierten Lernen spielt wohl die Ernsthaftigkeit in der Beschäftigung mit dem jeweiligen Lerninhalt. Es geht darum, ernsthaft und ausdauernd einen (Lern-)Weg zu finden und diesen bis zum Ende durchzuhalten. In einer Zeit, in der Neue Medien und soziale Netzwerke vor allem Aspekte wie „Spaß“ und „Jugendlichkeit“ hochhalten, dürfte sich die Vermittlung des unter den Heranwachsenden wenig populären Begriffs der „Ernsthaftigkeit“ als schwierig gestalten. Hier ist wohl die Vorbildwirkung der Lehrperson gefordert (vgl. Sedmak, 2015, S. 83).

Außerschulisches Lernen: Die Tatsache, dass Lernen auch außerhalb der Schule stattfindet, bedarf wohl keiner näheren Erklärung. So können die Lernenden beispielsweise bei sogenannten Ateliertagen ihre Lehrpersonen außerhalb des Curriculums lernen sehen. Auch Eltern können derartigen Projekten beiwohnen. Wesentlich ist, dass die Lerninhalte des Unterrichts immer auf ihre außerschulische Relevanz hin überprüft werden. Schüler/innen, die an außerschulischen Institutionen Kurse belegen, können ihre Erkenntnisse in die Schule tragen, z. B. in Form von Referaten. Zwei wesentliche begabungsfördernde Maßnahmen mit außerschulischem Bezug sind Enrichment und Akzeleration (vgl. Friedl et al., 2015, S. 54f).

Mit Enrichment (Vertiefung) sind alle Vertiefungsmöglichkeiten für begabte Lernende gemeint, die helfen sollen, Expertenwissen aufzubauen. Es können frei gewählte Lerninhalte vertieft werden, und/oder ein Überblick über außerschulische Themen ermöglicht werden.

Akzeleration (Beschleunigung) ermöglicht es den Lernenden, das Curriculum schneller zu durchlaufen. Mögliche Maßnahmen sind eine vorzeitige Einschulung oder das Überspringen von Klassen (vgl. ÖZBF, 2014, S. 49f.)

Sehr treffend formulieren es Kulik & Kulik (1984, S. 84): „Beschleunigter Unterricht ermöglicht es klugen Lernenden, mit geistig ebenbürtigen Peers an Lernaufgaben zu

arbeiten, die ihren Fähigkeiten entsprechen.“

John Hattie (2015, S. 119ff.) hat u. a. auch die Effektstärken von Enrichment und Akzeleration ermittelt. Auffallend hoch ist die Effektstärke bei der Akzeleration ($d = 0,88$), jene beim Enrichment fällt dagegen mit $d=0,39$ deutlich schwächer aus.

Begabender Unterricht ist wohl immer die Folge von Synergien aus verschiedenen (geplanten) Maßnahmen. Stumpf (vgl. 2012, S. 102-105) hat die begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung an verschiedenen deutschen Schulen verglichen. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Erfolg der von ihr beschriebenen Ansätze auf einer ausgewogenen Kombination aus Akzeleration und Enrichment sowie der Individualisierung der Lernprozesse beruht.

Begabungsfördernde Lernarrangements

Wurden im vorangegangenen Abschnitt Grundprinzipien eines begabungsfördernden Unterrichts vorgestellt, so sollen in diesem Kapitel konkrete unterrichtspraktische Beispiele aufgezeigt werden. Aus der Vielzahl an begabungsfördernden Lernarrangements werden exemplarisch folgende beschrieben:

- a) auf Schulebene: mitreißender Frontalunterricht, Lerninsel, Drehtür und Wettbewerbe
- b) auf Klassenebene: offene Aufgaben, Portfolio und forschendes Lernen
- c) auf der Individualebene: Entwicklung von individuellen Förderplänen mittels mBET und Mentoring (vgl. Friedl et al., 2015, S. 56-69).

Mitreißender Frontalunterricht: Der früher weit verbreitete und zwischenzeitlich verpönte Frontalunterricht erlebt heute eine Renaissance. Inzwischen hat sich die Meinung durchgesetzt, dass ein mitreißender Vortrag einer Expertin oder eines Experten die Lernenden begeistern kann. Auch Schülerinnen und Schülern sollte die Möglichkeit geboten werden, über Themen, welche sie interessieren und in denen sie eine gewisse Expertise entwickelt haben, zu referieren (vgl. ÖZBF, 2014, S. 48).

Lerninsel: Das Bereitstellen von Lerninseln ermöglicht es den Lernenden, selbstständig zu recherchieren und zu forschen. Voraussetzung für eine gut gestaltete Lerninsel ist die Qualität und Quantität der vorhandenen Materialien, wie z. B. Bücher, zeitgemäße Computer, Materialien für offenes Lernen etc. (vgl. ebd., S. 48).

Drehtür: Das Drehtürmodell (Revolving Door Model) bietet den Lernenden die Möglichkeit, den bestehenden Lernort durch eine „imaginäre Tür“ zu verlassen, um später wieder an diesen zurückzukehren. Das schafft Raum und Zeit für individuelle Förderung. Der Begriff wurde ursprünglich von Renzulli eingeführt und lässt sich in fünf Schritten darstellen:

Schritt 1: Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Schritt 2: Erarbeitung individueller Möglichkeiten, den Regelunterricht zu straffen

Schritt 3: Wahl einer Mentorin/eines Mentors

Schritt 4: Führung eines Lerntagebuchs durch die Lernenden

Schritt 5: Präsentation der Ergebnisse des Projekts

Ein großer Vorteil des Drehtürmodells liegt in seiner organisatorischen Flexibilität, d. h. er ist einigermaßen problemlos ins Unterrichtsgeschehen zu implementieren (vgl. Müller-Oppliger, 2016, S. 1ff.).

Wettbewerbe: Vergleichskämpfe, wie Mathematik-Olympiaden oder Aufsatzwettbewerbe, bieten geeignete Anlässe für begabungsfördernden Unterricht. Derartige Wettbewerbe können auch schul- bzw. klassenintern durchgeführt werden (vgl. ÖZBF, 2014, S. 50). Kritisch zu hinterfragen ist dabei die Rolle der Motivation. Diese kommt bei derartigen Anlässen oft von außen (extrinsische Motivation).

Offene Aufgaben: Offene Fragestellungen lassen viele verschiedene Lösungswege offen. Es bleibt den Lernenden überlassen, die Lösung mit Bedacht auf den Schwierigkeitsgrad, den Lernaufwand und die Ebenen des Denkens zu finden. Sie bieten damit eine einfache und sehr effektive Spielart der Binnendifferenzierung (vgl. ÖZBF, 2014, S. 52). Ein Beispiel für eine offene Fragestellung wäre: „Wie kannst du zu

2310 kommen?“ statt: „Wie viel ist 1225 und 1085?“.

Portfolio: Mit Hilfe eines Portfolios können die Lernenden ihre Lernentwicklung festhalten und kommentieren. Dabei reflektieren sie den Lernprozess und planen überdies die nächsten Lernschritte. Bei Beratungs-, Förder- und Orientierungsgesprächen zwischen Kindern, Eltern und Lehrpersonen können Portfolios gute Dienste leisten (vgl. Eschelmüller, 2008, S. 128).

Eschelmüller (2008, S. 129) nennt sechs Prinzipien für das Arbeiten mit Lernportfolios:

1. **Sammelprinzip:** Das Portfolio ist eine Sammlung aus Materialien und Unterlagen verschiedener Art. Diese wird in einer Mappe, einer Schachtel o. Ä. aufbewahrt.
2. **Auswahlprinzip:** Aus allen Arbeiten wird ein Teil fürs Portfolio ausgewählt. Die Lernenden müssen ihre Auswahl begründen können.
3. **Steuerungsprinzip:** Es gibt vereinbarte Vorgaben für die Inhalte. Auf dieser Grundlage lassen sich sowohl für Lehrpersonen als auch für die Lernenden die Lernprozesse steuern.
4. **Bewertungsprinzip:** Die Arbeiten im Portfolio werden von den Lernenden selbst (generell oder in Bezug auf frühere Leistungen) eingeschätzt.
5. **Dokumentationsprinzip:** Das Portfolio stellt einen Leistungsnachweis dar. Derartige Leistungsmappen können das Zeugnis ersetzen.
6. **Kommunikationsprinzip:** Das Portfolio bildet die Gesprächsgrundlage zwischen Lernenden und Lehrpersonen bzgl. der weiteren Leistungs- und Lernentwicklung.

Contracting: Lernverträge werden zwischen der Lehrperson und der gesamten Klassen am Beginn des Schuljahres im jeweiligen Unterrichtsgegenstand geschlossen. Darin geregelt sind beispielsweise Arbeitszeiten, Inhalte und Lernziele des Unterrichts (vgl. ÖZBF, 2014, S. 55).

Forschendes Lernen: Um beim Lernen Nachhaltigkeit zu erzielen, muss es in die Tiefe gehen. Das kann man besonders durch aktives und selbstständiges Erarbeiten von Lerninhalten erreichen. Vor allem begabte Schülerinnen und Schüler können auf diese

Weise in einem selbstgewählten Interessensgebiet wissenschaftlich arbeiten (vgl. Friedl et al., 2015, S. 66).

Im Schulischen Enrichment Modell (SEM) von Joseph Renzulli nimmt das forschende Lernen eine zentrale Rolle ein. Hier heißen derartige Aktivitäten Typ III-Projekte. Es handelt sich dabei um eigenständige Projekte von den Lernenden. Dabei muss es sich um sogenannte „echte Problemstellungen“ handeln, welche mit professionellen Methoden erforscht werden sollen (vgl. Renzulli & Reis, 2001, S. 113).

Entwicklung von individuellen Förderplänen mittels mBET (Stahl, 2013; Rogl & Schmid, 2015): Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) ist ein semiprofessionelles Diagnoseinstrument wie etwa auch andere individuelle Förderpläne oder Selbsteinschätzungsbögen (vgl. Hascher, 2005, S. 1-8).

Ein großer Vorteil dieses vom ÖZBF entwickelten Tools besteht darin, dass es „passgenaue“ Förderpläne hervorbringt. Es versteht sich als individuelle systemisch-ganzheitliche Förderung einzelner Lernender. Erfasst können damit Begabungen sowie Persönlichkeits- und Umweltfaktoren werden. Das mBET ist für Schüler/innen der zweiten bis sechsten Schulstufe einsetzbar (eine weitere Version für Jugendliche ab zwölf Jahren, das mBETplus, wurde erst kürzlich entwickelt). Lehrperson, Eltern und Kind füllen zunächst je einen mBET-Beobachtungsbogen aus. Bezug nehmend auf diese Bögen, entwickeln die Lehrperson gemeinsam mit den Eltern und dem Kind in einem anschließenden Fördergespräch individuelle Maßnahmen (vgl. Friedl, 2015, S. 98f.).

Mentoring: Diese Methode ist gut geeignet, vor allem hochbegabte Schüler/innen zu fördern. Um den Hochleisterinnen und Hochleistern in „ihren“ Fachgebieten zur Exzellenz zu verhelfen, können außerschulische Mentorinnen und Mentoren sowohl ihr Fachwissen als auch ihre Denk- und Vorgangsweisen weitergeben. Wenn Lehrer/innen selbst die Rolle als Mentor/in übernehmen, könnte das zu Problemen führen, da sich die beiden Rollen der Lehrperson und die der Mentorin bzw. des Mentors zwangsläufig überschneiden (vgl. Friedl, 2015, S. 68f.).

Bei Harder, Trotter & Ziegler (2014, S. 9) heißt es kurz und prägnant: „Kinder

[entfalten] erst in begabenden Umwelten ihr volles Potenzial“. Mentor/innen können zweifelsohne für derartige begabungsfördernde Umgebungen sorgen. Etwaige Defizite des Elternhauses, der Peers oder eben der Schule vermögen sie wohl nicht völlig auszugleichen.

Auch Mihaly Csikszentmihalyi (2014) betont in seinem Buch „Flow und Kreativität“ die Bedeutung von Mentorinnen und Mentoren:

In unserer Studie haben wir festgestellt, dass einige wenige Personen sehr früh im Leben von kompetenten erwachsenen Praktikern an die Hand genommen wurden, viele stießen während der High School auf Anerkennung, und die Mehrheit fand einen einflussreichen Mentor am College. Auch hier gilt, dass die Anerkennung durch einen Mentor keine zwingende Voraussetzung, aber zweifellos förderlich für die Entfaltung des kreativen Potenzials ist. (S. 474)

Begabender Unterricht setzt sich aus vielen kleinen Mosaiksteinchen zusammen und oft ergibt sich erst aus einiger (zeitlicher und räumlicher) Distanz ein vollständiges, scharfes Bild des jeweiligen Unterrichtskonzepts. Kaum wo besitzt der aristotelische Spruch größere Gültigkeit: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

2.2.3 Best Practice – Die Sage vom Bücherwurm

Im folgenden Kapitel wird ein begabungsförderndes Filmprojekt vorgestellt, welches der Verfasser mit Schülerinnen und Schülern seiner Schule durchgeführt hat. Einige der oben beschriebenen begabungsfördernden Methoden und Lernarrangement kamen dabei zum Einsatz.

Im Sommersemester des Schuljahres 2014/15 führte der Verfasser an der NMS Gaming ein Filmprojekt durch. Dieses Projekt war bereits stark von den zahlreichen Inputs des Studiums der IBBF an der PH Oberösterreich geprägt. Ein von der NÖ Kreativ GmbH ausgelobter Wettbewerb diente als Anlassfall, einige der in der Theorie kennen gelernten begabungsfördernden Methoden einem Praxistest zu unterziehen. Unter Verwendung eines Tic-Tac-Toe in Verknüpfung mit Howard Gardners Modell der

Multiplen Intelligenzen erstellte eine Deutschgruppe (1. Klasse NMS) einen Wettbewerbsbeitrag in Form eines Kurzfilms. Ein erster Teil beschreibt die theoretische Fundierung des Projekts, im zweiten Teil folgt die Beschreibung der praktischen Umsetzung.

Theoretische Fundierung

Der folgende Abschnitt beschreibt theoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse, auf denen das Unterrichtsprojekt basiert.

Heterogenität: Noch vor wenigen Jahren ging man in Österreichs Schulen von weitgehend homogenen Lerngruppen aus. In den Hauptschulen manifestierten sich diese vermeintlichen homogenen Lerngruppen als Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Diese Herangehensweise hatte eine Pädagogik zur Folge, in der alle Schülerinnen und Schüler über einen Kamm geschoren wurden. Vittorio Emanuele Sisti-Wyss (2001) bezeichnet dies pointiert als 7 g Unterricht:

Alle **g**leichaltrigen Schüler
haben zum **g**leichen Zeitpunkt
beim **g**leichen Lehrer
im **g**leichen Raum
mit den **g**leichen Mitteln
das **g**leiche Ziel
gleich **g**ut zu erreichen.

Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass ein derartiger Unterricht bestenfalls eine Wunschvorstellung darstellt und keineswegs die Realität widerspiegelt. Die Unterschiedlichkeit hinsichtlich zumindest eines Merkmals nennt man Heterogenität. Besonders deutlich zeigt sich diese beim Lesen: Bei Schuleintritt können ein bis drei Kinder einer Klasse bereits lesen. Andere beherrschen das Lesen erst gegen Ende des Schuljahres mehr oder weniger gut. Die Unterschiede zu Beginn der Schullaufbahn nehmen mit zunehmendem Alter weiter zu. Lehrpersonen sind also

bereits mit einer ungeheuren Vielfalt konfrontiert, sobald sie einen Klassenraum mit Schulanfängerinnen und Schulanfängern betreten. Stadelmann (2015) formuliert es folgendermaßen:

„Gleichheit“ der Startbedingungen kann nur einigermaßen erreicht werden, wenn Kinder und Jugendliche in den heterogenen Klassen aufbauend auf ihre persönlichen Potenziale gefördert werden. Zwei Menschen sind eben nie gleich und werden nie gleich werden. Durch Lernen werden Menschen immer mehr zu Individuen. (S. 41)

Innere Differenzierung: Die Erkenntnis, dass Gruppen von Lernenden, gleichgültig in welcher Konstellation, heterogen sind, hat zwingende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Der bereits oben zitierte 7 g Unterricht scheint jedenfalls völlig unzureichend, einer derart „bunten Mischung“ aus verschiedenen Interessen, Lerntempi und Einstellungen gerecht zu werden. Dennoch wird diese Art der Gleichschaltung da und dort immer noch praktiziert. Eine taugliche Methode im Umgang mit Heterogenität stellt die innere Differenzierung (auch Binnendifferenzierung) dar. Im System der Neuen Mittelschule gibt es keine Leistungsgruppen mehr. Das bedeutet, die räumliche Trennung von sogenannten leistungstärkeren und -schwächeren Schülerinnen und Schülern ist einer integrativen Unterrichtsform gewichen, in der keine Segregation mehr stattfindet. Hier stellt sich für viele Lehrpersonen nun die Frage: Wie schaffe ich es, den Lernstoff so an die Interessen und Bedürfnisse meiner Schülerinnen und Schüler anzupassen, dass einerseits möglichst viele mitkommen und er andererseits für die besonders Begabten nicht zu banal wird? Diese Problemstellung erfordert eine ausgeklügelte innere Differenzierung. Der Lehrplan der Neuen Mittelschule nimmt darauf Bezug. Im zweiten Teil (Allgemeine Didaktische Grundsätze) heißt es unter Punkt 5 (Förderung durch Differenzierung und Individualisierung):

Je nach dem persönlichen Entwicklungsstand, nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht, finden die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise Zugang zu den Lerninhalten. Aufgabe der Schule ist es,

durch Individualisierung, Personalisierung und Differenzierung den Schülerinnen und Schülern die jeweils passenden Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale und besonderen Begabungen entfalten können. (BMBF, 2015, S. 10)

Im Folgenden sollen zwei praxistaugliche Konzepte der inneren Differenzierung kurz vorgestellt werden:

Differenzieren mit den Taxonomiestufen: Die Taxonomiestufen wurden von Bloom entworfen und von Clark und Krathwohl weiterentwickelt. Es handelt sich dabei um eine Methode, mit deren Hilfe innerhalb eines bestimmten Themenbereichs Aufgabenstellungen kreiert werden können, welche sich hinsichtlich ihrer Komplexität unterscheiden. Es wird von sechs Stufen des Denkens ausgegangen, welche Menschen im täglichen Leben brauchen. Auf der untersten Stufe steht das bloße Erinnern, jeweils darüber befinden sich das Verstehen, das Anwenden, das Analysieren und das Evaluieren. Die höchste Stufe des Denkens bildet das Kreieren. So kann im Schulunterricht praktikabel eine Binnendifferenzierung innerhalb eines Themas durchgeführt werden. Die eher schwächeren Lernenden werden sich dabei auf den unteren Stufen bewegen, Kinder mit hoher Leistungsfähigkeit und Vorkenntnissen auf den oberen (vgl. Eisenbart, 2007, S. 2).

Differenzieren mit Howard Gardners Modell der Multiplen Intelligenzen: Bei der Projektarbeit bediente sich der Verfasser Gardners Modell der Multiplen Intelligenzen zur inneren Differenzierung. Das Modell wurde bereits in Kapitel 2.1.3 beschrieben. Dem Unterrichtsprojekt liegt das Lernparadigma des Konstruktivismus zugrunde (vgl. Kap. 2.2.1).

Projektbeschreibung

Projektanlass: Im Jahr 2014 wurde von der NÖ Kreativ GmbH gemeinsam mit der Buchhandlung Thalia und dem Landesmuseum Niederösterreich ein Kreativwettbewerb ausgelobt. Eingeladen waren alle niederösterreichischen Schulen der Sekundarstufe, sich mit dem Thema „Wo kriecht der kreativste Bücherwurm?“

kreativ auseinanderzusetzen. Das fertige Produkt (Foto bzw. Film) sollte schließlich auf die Homepage der Veranstalter/innen hochgeladen werden. Über eine sogenannte Storywall würde es dann der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Der Verfasser nahm mit einer Deutschgruppe der 1. Klasse der NMS Gaming an dem Wettbewerb teil.

Die teilnehmende Klasse: Bei der Deutschgruppe handelte es sich um eine äußerst heterogene Gruppe, bestehend aus zwei Mädchen und zehn Knaben. In der Gruppe befanden sich drei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die von einer Integrationslehrerin betreut wurden. Dies geschah, je nach Bedarf, teils integriert, teils segregiert. Drei Schüler hatten Migrationshintergrund, wobei ein aus Syrien stammender Knabe schon viele Jahre in Österreich lebte und der deutschen Sprache mächtig war. Ein Schüler stammte aus dem Kosovo, er war erst seit kurzem in Österreich. Dementsprechend mangelhaft waren zum damaligen Zeitpunkt seine Deutschkenntnisse. Ein Schüler stammte aus den USA. Er lebte etwa zwei Jahre in Österreich und konnte daher auch noch nicht sehr gut Deutsch. Zudem hatte er einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Vier Kinder (ein Mädchen, drei Knaben) zeigten überdurchschnittlich gute Leistungen im Fach Deutsch.

Aktivierung des Vorwissens: Nachdem den Kindern die Grundzüge des Wettbewerbs erklärt worden waren, erarbeiteten sie in Kleingruppen Vorschläge, mit welchem Beitrag (Foto, Bastelarbeit, Film etc.) sie teilnehmen könnten. Die einzelnen Ergebnisse wurden im Plenum präsentiert und diskutiert. Als Favorit der Kinder stellte sich bald das Medium Film heraus. Es gelang dem Verfasser, die Gruppe zu überzeugen, sich mit dem Thema Sage zu beschäftigen. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Lernenden diese Textsorte bereits in der Volksschule kennen gelernt hatten. Außerdem hatte sich die Gruppe auch im laufenden Schuljahr damit beschäftigt, so war z. B. zur letzten Schularbeit eine Sage gekommen. Die Schülerinnen und Schüler konnten also auf ein reiches Vorwissen zurückgreifen (vgl. Kap. 2.2.1).

Im Klassengespräch wurde zunächst ein grobes Handlungsgerüst für den Film entworfen. Folgender Plot wurde erarbeitet: Ein Bibliotheksbesucher schläft während

der Lektüre eines Buches über Schach ein. Er träumt von einer Stadt namens „Bookland“, deren Bewohnerinnen und Bewohner (Schachfiguren) durch das plötzliche Auftauchen eines gefräßigen Bücherwurms in Angst und Schrecken versetzt werden. Die Umsetzung soll über eine Fotostory in Verbindung mit bewegten Bildern erfolgen. Diese erste Phase nahm ca. zwei bis drei Unterrichtseinheiten in Anspruch.

Tic-Tac-Toe nach Gardners Modell der Multiplen Intelligenzen (vgl. Kap. 2.1.3): Das Spiel Tic-Tac-Toe („Drei gewinnt“) ist ein Strategiespiel für zwei Personen. Auf einem quadratischen Spielfeld, welches wiederum in neun etwa gleichgroße Quadrate unterteilt ist, setzen die Spieler/innen abwechselnd ihr Zeichen in ein Feld (Kreuze bzw. Kreise). Gewonnen hat die/der, der/dem es gelingt, zuerst drei Zeichen in einer Zeile, Spalte oder Diagonale zu setzen. Schafft es keine/r der beiden, so endet das Spiel unentschieden. Das Spiel ist bei Schülerinnen und Schülern sehr beliebt. Insofern gehört es zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder.

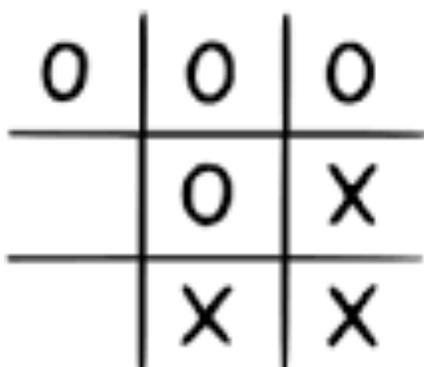


Abbildung 5: Tic-Tac-Toe

Der Verfasser kreierte also ein Tic-Tac-Toe nach Gardners Modell der Multiplen Intelligenzen. Jedem der neun Felder wurde eine entsprechende Aufgabe zugeordnet. So entstanden neun verschiedene Aufgabenstellungen zum Thema Sage (vgl. Anhang 1).

Die Lernenden mussten sich mindestens fünf Aufgaben zur Bearbeitung aussuchen.

Dabei sollte sich eine diagonale Reihe ergeben, zudem war eine von drei vorgeschlagenen Aufgaben verpflichtend zu bearbeiten. Dass sich nicht alle Aufgaben explizit mit dem Filmprojekt befassten, wie z. B. die logisch-mathematische oder die musische Aufgabe, war vom Verfasser so gewollt. Das Spektrum der Beschäftigung mit dem Thema sollte solcherart nicht von vornherein zu sehr eingeeengt werden. Andere Aufgaben wiederum bezogen sich bereits konkret auf das zuvor im Klassenrahmen festgelegte Filmkonzept, wie etwa die Aufgaben zur räumlichen und interpersonalen Intelligenz.

Die Schülerinnen und Schüler hatten nun eine Woche Zeit, die von ihnen gewählten Aufgaben zu bearbeiten. Es wurde vereinbart, dass in einer festgelegten Deutschstunde jede Schülerin/jeder Schüler eine bearbeitete Aufgabe kurz präsentieren sollte. Bis dahin stand der Verfasser den Lernenden beratend und unterstützend als Lerncoach zur Seite. Folgende in der Literatur genannten Beratungsgrundsätze wurden dabei berücksichtigt:

Demnach sollen Lerncoachs als Berater kongruent sein (Echtheit), wertschätzend agieren (Akzeptanz), empathisch sein (einfühlerisches Verstehen), die Schülerinnen und Schüler ermutigen und eine konstruktivistisch geprägte Sichtweise auf auftretende Probleme an den Tag legen (vgl. Eschelmüller, 2007, S. 63).

In den Beratungsgesprächen, die meist während der Unterrichtsstunden stattfanden, war der Verfasser darum bemüht, elementare Techniken der pädagogischen Gesprächsführung einzuhalten. Einige werden im Folgenden kurz erläutert:

Die wichtigste dieser Techniken stellt wohl das Zuhören dar. Es ist von grundlegender Bedeutung, ob man seinem Gegenüber beim Gespräch „aktiv“ zuhört. Nur so kann es dem Lerncoach gelingen, herauszufinden, wo diese Person im jeweiligen Lernprozess steht. Zuhören bedeutet in letzter Konsequenz auch, Rückmeldungen darüber zu geben, wie man das eben Gehörte verstanden hat. Eine weitere wesentliche Gesprächstechnik ist es, Pausen der Schülerinnen und Schüler ertragen zu können. Wenn sie sich bedrängt fühlen, hat das wahrscheinlich negative Auswirkungen auf das

Gesprächsklima und somit die Qualität des Gesprächs. Ermutigungen stellen sicherlich eine geeignete Methode dar, die Lernenden zu stärken und voranzutreiben.

Idealerweise werden diese mit Beurteilungskriterien versehen und beziehen sich auf den Lernfortschritt. Letztendlich sollte auch die Art und Weise der Kommunikation thematisiert werden (Metakommunikation), als Beispiel wäre hier eine weitgehend „fehlerfreundliche“ Gesprächsatmosphäre zu nennen (vgl. Eschelmüller, 2007, S. 63f.).

In diesem Zusammenhang sei auch auf John Hattie verwiesen, der in seinen Untersuchungen die große Bedeutung einer fehlerfreundlichen (Lern-)Umgebung hervorgehoben hat (vgl. Sedmak, 2015a, S. 23).

Präsentation: In der darauffolgenden Woche fanden die Präsentationen statt. Jedes Kind hatte etwas vorbereitet, kein einziges die Aufgabe nicht gemacht, was in dieser Gruppe nur selten vorkommt. Die Ergebnisse waren beeindruckend. Leider existieren davon keine Belege. Insgesamt ist festzustellen, dass alle neun Intelligenzen bearbeitet wurden (ein Schüler wagte sich sogar über die Aufgabe zur existenziellen Intelligenz). Als Medien setzten einige Kinder Plakate ein, andere hielten ihre Ergebnisse in ihren Deutschheften fest. Die Schülerinnen und Schüler haben sich damit nachweislich in aktiver und produktiver Weise mit dem Lernstoff auseinandergesetzt. Dadurch steigt die Chance, dass das Gelernte langfristig im Gedächtnis bleibt.

Einer Untersuchung der American Audiovisuell Society zufolge (Witzenbacher, 1985, S.17) bleiben den Menschen nur ca. 20 Prozent von dem, was sie hören, im Gedächtnis haften. Von dem, was sie sehen bzw. lesen, sind es 30 Prozent, also kaum mehr. Am meisten merken sich Menschen, wenn sie etwas aktiv sagen/vortragen bzw. praktisch tun. In diesem Fall behalten sie durchschnittlich 70 bis 90 Prozent.

Nachdem die Präsentationen beendet waren, wurde am Film weitergearbeitet. Aufgaben wie Kamera, Requisiten etc. waren schnell verteilt. Als Drehtermin wurde eine Doppelstunde in der darauffolgenden Woche festgesetzt.

Filmproduktion: Am Drehtag „mietete“ sich die Gruppe in der Schulbibliothek ein. Die Schülerinnen und Schüler hatten (eigenverantwortlich) alle erforderlichen Utensilien

mitgebracht (Schachfiguren, ein selbstgebasteltes 160 cm x 160 cm großes Schachbrett, einen gebastelten Bücherwurm etc.).

Weigand (2014, S. 15) schreibt in diesem Zusammenhang: „Begabungsprozesse erfordern wie der Bildungsprozess die aktive Teilnahme der Kinder und Heranwachsenden. Als Subjekte dieses Prozesses sind sie die eigentlichen Akteure, die der Unterstützung bedürfen, die aber auch zunehmend selbst Verantwortung übernehmen“.

Aus Büchern der Schulbibliothek wurde die Stadt „Bookland“ erschaffen. Schnell waren die verschiedenen Szenen arrangiert. Die Schüler/innen fungierten weitgehend selbstständig in den zuvor festgelegten Funktionen. Innerhalb einer Doppelstunde war der Film abgedreht. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass die Lernenden freiwillig auf ihre Pause zwischen den beiden Stunden verzichteten, um den Film fertigzubringen.

In den darauffolgenden Tagen bearbeitete der Verfasser das Material mit Hilfe eines Computerprogramms (iMovie) und stellte anschließend das fertige Produkt online auf die Storywall der NÖ Kreativ GmbH. In einer der nächsten Deutschstunden sah sich die Deutschgruppe den Film am Smartboard im Musikraum der NMS Gaming an. Hier bot sich noch einmal die Möglichkeit, das Produkt mit den Schülerinnen und Schülern in gemüthlicher Atmosphäre zu reflektieren bzw. während der Projektarbeit gemachte Erfahrungen auszutauschen. Der Link zum Film befindet sich im Anhang (2).

Zusammenfassung: Abschließend ist festzustellen, dass das Modell Gardners Multipler Intelligenzen in Verbindung mit dem Spiel Tic-Tac-Toe hervorragend dafür geeignet ist, auf die Heterogenität in einer Klasse der Neuen Mittelschule einzugehen. Inneres Differenzieren bedeutet hier keinen großen Mehraufwand für die Lehrperson. Im Grunde reichen ein Arbeitsblatt, eben das Tic-Tac-Toe, und einige originelle Ideen für geeignete Aufgabenstellungen. Die Lernenden waren mit Freude und Engagement bei der Sache. Sie konnten an ihr jeweiliges Vorwissen anknüpfen und sich von ihren Interessen leiten lassen. Dadurch entstand zweifelsohne intelligentes, also nachhaltiges Wissen. Das konnte der Verfasser im Deutschunterricht der folgenden

Wochen immer wieder feststellen: Die Kinder hatten sich durch diese Art der Aufbereitung des Themas Sage deutlich mehr gemerkt als mit „konventionellen“ Methoden.

Durch diese positive Erfahrung im inneren Differenzieren mit Gardners Multiplen Intelligenzen angespornt, hat der Verfasser inzwischen auch andere Themen solcherart für den Unterricht aufbereitet.

Eine mögliche Schwäche des Projekts stellt die Tatsache dar, dass nicht in jeder Phase die Aktivität von den Lernenden ausging. So übernahm der Verfasser das Schneiden des Films – es wäre sich während der Unterrichtszeit nicht ausgegangen. Mitverantwortlich dafür ist wohl auch das immer noch sehr starre Schulsystem mit seinen weitgehend unflexiblen Stundentafeln. Um die grundsätzlich begrüßenswerten Ansätze der Neuen Mittelschule voll ausschöpfen zu können, besteht hier Handlungsbedarf.

2.3 Merkmale von begabenden Schulen

Ausgehend vom Begriff der Begabung und Beispielen für pädagogische Begabungsmodelle lag der Fokus zuletzt auf der Mikroebene: dem begabungsfördernden Unterricht. In diesem Kapitel folgt nun eine Betrachtung der Makroebene: der begabenden Schule. Es wird den Fragen nachgegangen, was nun das Wesen begabender Schulen ausmacht und welche Merkmale begabenden Schulen gemein sind.

2.3.1 Ganzheitliche Begabungsförderung

Lange Zeit war Begabtenförderung in österreichischen Schulen auf Zusatzangebote beschränkt. Beispiele für derartige separative Maßnahmen wären etwa Wettbewerbe oder Talentförderkurse. Dieser ausschließlich separative Zugang reicht allerdings nicht aus, um alle Begabungen zu erfassen. So werden z. B. oft Kinder mit Migrationshintergrund von derartigen Maßnahmen ausgeschlossen.

Bourdieu (2006) beschreibt diese Ungerechtigkeit, welche seines Erachtens auf der

Erhaltung des Bestehenden beruht, folgendermaßen:

Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. (S. 39)

Aus Sicht einer anzustrebenden Bildungsgerechtigkeit stimmt dies nachdenklich. In Österreich ist diese gesetzlich verankert. Im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung heißt es: „Im Sinne sozialer Chancengerechtigkeit hat die Schule zur Förderung aller Schüler/innen beizutragen und dabei auch auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen zu achten“ (BMUKK, 2009, S. 2).

Begabtenförderung sollte also auch im regulären Unterricht stattfinden. Das Schulkonzept der Neuen Mittelschule weist in diese Richtung. Seine integrative Begabungs- und Exzellenzförderung setzt auf Differenzierung und Individualisierung mittels sowohl integrativer als auch separativer Maßnahmen. In flexiblen Gruppierungen bekommen Schüler/innen ein Höchstmaß an passgenauer Förderung (siehe auch Kapitel 2.4).

Als Grundlage für die jeweiligen Förderkonzepte dienen das Lerncoaching sowie die Identifikation von lern- bzw. entwicklungsrelevanten Merkmalen (z. B. mit Hilfe des mBET). Außerdem sollten in der Schulgemeinschaft entsprechende begabungsfördernde Zielvereinbarungen getroffen werden.

Vor allem alternative Formen der Leistungsbeschreibung wie Portfolios und Beobachtungs- bzw. Feedbackbögen können bei der Identifikation von Begabungen hilfreich sein. Ein vom Verfasser erstellter Feedbackbogen für Referate findet sich im Anhang (3). Wesentlich ist dabei, dass vor allem der individuelle Lernfortschritt gesehen und beurteilt wird. Auch die Qualität von Arbeiten in Teamarbeit und nicht-akademische Begabungen (z. B. Kreativität) sollen berücksichtigt werden. Langfristiges Ziel ist die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu wecken, etwa durch die

Wertschätzung informeller Lernwege.

Im Folgenden sollen einige wesentliche Vorteile eines umfassenden und integrierten Modells der Begabungsförderung gegenüber einem ausschließlich separativen Zugang genannt werden:

- Es erfolgt eine Förderung ohne gravierende Einschnitte, wie z. B. ein mit einem Schulwechsel verbundener Ortswechsel. Die Jugendlichen verbleiben in ihrer gewohnten Umgebung und erleben weiterhin die große Heterogenität im „normalen“ Klassenverband.
- Im Gegensatz zu sogenannten Hochbegabtenklassen, wo in allen Bereichen Höchstleistungen zu erbringen sind, können in diesem System durch Differenzierung individuelle Begabungen besonders gefördert werden.
- Ländliche Regionen sind im Vergleich zu Ballungszentren in Bezug auf Förderangebote meist benachteiligt. Es fehlen nahe kulturelle Einrichtungen und Kursangebote von Universitäten und Hochschulen. Durch die Einbindung von Expertinnen und Experten in den Regelunterricht kann dieser Nachteil zumindest abgeschwächt werden (vgl. Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 74-77).

2.3.2 Begabungsförderung und Schulentwicklung

Eine begabungsfördernde Schule ohne Schulentwicklung, welche Unterrichtsentwicklung inkludiert, ist nicht möglich. So bringt es Stadelmann (vgl. Stadelmann, 2015, S. 37) auf den Punkt und unterstreicht damit einmal mehr die Wichtigkeit dieses Prozesses. Was aber genau ist unter dem Begriff „Schulentwicklung“ zu verstehen. Dubs (2000) liefert folgende Definition:

Schulentwicklung ist ein planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen der Schulleitung und der Lehrerschaft einer einzelnen Schule zur Steigerung der Wirksamkeit der Schule in konzeptioneller, pädagogischer und administrativ/organisatorisch/wirtschaftlicher Hinsicht innerhalb eines gesetzlich definierten Autonomieraumes. Dieses Vorgehen wird geprägt durch

Lernprozesse aller Lehrkräfte in allen Schulbereichen sowie durch gute Leadership der Schulleitung, wodurch Neuerungen zum Wohle der Lernenden sowie der Schule als menschliche Gesellschaft herbeigeführt werden sollen. (S. 60-71)

Der entsprechende Gesetzestext zur Schulentwicklung lautet:

Die Förderung von (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern soll an allen Schulen systematisch und in allen Klassen erfolgen. Nur wenn Begabtenförderung als schulumfassendes Konzept institutionalisiert wird, ist für alle begabten Schüler/innen der Schule kontinuierliche Förderung gewährleistet. (BMUKK, 2009, S. 3)

Diese Begriffsklärungen spiegeln freilich den Idealfall wider. Nur selten werden alle Punkte reibungslos und zur vollen Zufriedenheit aller Beteiligten erfüllt werden können. Will Schulentwicklung zu einer begabenden Schule führen, dann sollten folgende Voraussetzungen gegeben sein:

- Eine starke, pädagogisch gut ausgebildete Schulleitung steht voll hinter dem Konzept der Begabungsförderung.
- Das Kollegium ist sich über die Notwendigkeit einer integrativen Begabungsförderung (in allen Klassen) einig.
- Das neue Konzept wird als pädagogische Haltung verstanden und gelebt, Heterogenität als Normalfall verstanden.
- Die Lehrpersonen besuchen Weiterbildungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung.
- Es existiert eine förder- und benefit-orientierte Leistungsbeurteilung.
- Es gibt sowohl inner- als auch außerschulische Förderangebote.
- Sonderregelungen, wie z. B. das Überspringen von Klassen, sind ohne großen bürokratischen Aufwand schulintern zu regeln (vgl. Bossard Wehrle, 2002, zit. n. Stadelmann, 2015, S. 38).

2.3.3 Schulpartnerschaft

Als Schulpartnerschaft bezeichnet man das Zusammenwirken bestimmter Gremien (Schulforum), welche sich aus Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern zusammensetzen. Sie ist Grundvoraussetzung für eine gemeinsame Gestaltung des Schulstandortes (vgl. BMB, 2015).

Der Begriff der Schulpartnerschaft ist eng mit dem der Schulentwicklung verknüpft. Für eine längerfristig erfolgreiche Schulentwicklung bedarf es nämlich auch der Mitwirkung der Erziehungsberechtigten, z. B. in Form eines Elternvereins. Die Elternschaft muss unbedingt über die schulische Entwicklung auf dem Laufenden gehalten werden. Wird das verabsäumt, besteht die Gefahr, dass das Begabungskonzept zu Hause nicht mitgetragen wird (vgl. Weilguny et al., 2011, S. 78).

Auch außerhalb der Unterrichtszeiten sollten Eltern die Möglichkeit haben, die Schule zu nutzen (Bibliothek, Turnsaal etc.). Der nach Ansicht des Verfassers diskriminierende Terminus „schulfremde Person“ sollte abgeändert bzw. ganz gestrichen werden (vgl. Weilguny et al., 2011, S. 79f.).

Als Bildungs- bzw. Erziehungspartner können Eltern u. a. in folgenden Bereichen aktiv mitwirken:

- Kooperation mit der Schule in Erziehungsfragen
- Einbringen von Expertinnen- und Expertenwissen
- Aktive Mitgestaltung bei der Erstellung des Schulprogramms (Weilguny et al., 2011, S. 79)

2.3.4 Qualitätssicherung und -entwicklung

Regelmäßige Evaluationen (intern und extern) sowie Fortbildungen der Lehrpersonen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung sichern die Qualität der Schule und helfen, das begonnene Konzept weiter zu entwickeln. Die Schüler/innen werden im Rahmen der Bildungsstandards evaluiert. Daneben sollte auch eine (freiwillige) Selbstevaluierung der Lehrpersonen stattfinden.

Noch vor konkreten Maßnahmen müssen sich Schulleitung und Lehrpersonen mittelfristige Zielvorgaben setzen. Die Evaluation dieser Zielvorgaben erfolgt nach deren Umsetzung (vgl. Weilguny et al., 2011, S. 80).

Nach Dafürhalten des Verfassers ist es sinnvoll und identitätsstiftend, wenn diese Zielvorgaben standortspezifisch, d. h. auf die vorhandenen Ressourcen der Region ausgerichtet, ausfallen.

Für eine professionell durchgeführte Schulentwicklung braucht es klare Qualitätskriterien. Diese erleichtern den Lehrerinnen und Lehrern die Unterrichtsplanung. Die Schulleitung benötigt wiederum Richtlinien darüber, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit sich die Schule als begabungsfördernd bezeichnen kann.

Darüber hinaus sollten die Lehrer/innen auch ihre eigene Arbeit evaluieren. Das Ergebnis sollte Auskunft über Gelungenes und Misslungenes geben und Grundlage für die Planung des folgenden Schuljahres sein (vgl. Weilguny et al., 2011, S. 81).

Für die Koordination der einzelnen begabungsfördernden Maßnahmen sollte es am Schulstandort eine Person mit einschlägiger Expertise geben. ECHA-Diplome bzw. abgeschlossene Masterstudien der Begabungs- und Begabtenförderung stellen nach Meinung des Verfassers ideale Befähigungen für diese Aufgabe dar.

2.3.5 Kriterien für eine begabungsfördernde Schule

Die oben genannten Maßnahmen reichen nicht aus, um eine Schule ganzheitlich begabungsfördernd zu machen. Zusätzlich sollte in der Schule ein „begabungsförderndes Klima“ herrschen. Dieses kann sich in folgenden Bereichen zeigen:

- **Begabungsfördernde Schulkultur:** Das Konzept muss in der Schule „gelebt“ werden. Neben einem entsprechenden Schulprofil bedeutet dies, dass zumindest der überwiegende Teil der Lehrpersonen das Konzept mitträgt.
- **Förderung der Lernenden:** Um eine ganzheitliche Förderung zu erzielen, muss

der Fokus auch auf der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsende liegen. Stärken sollen weiter gestärkt werden – zunehmend in Eigenverantwortung der Lernenden.

- Förderorientierte Feedback-Kultur: Die Art und Weise der Leistungsrückmeldungen nimmt in einer begabenden Schule eine zentrale Rolle ein. Neben der herkömmlichen Benotung durch Ziffernnoten sollte vor allem die individuelle Bezugsnorm zur Beurteilung herangezogen werden. Dabei steht nicht die Durchschnittsleistung der Lerngruppe, sondern der persönliche Lernzuwachs im Vordergrund. Die individuelle Beschreibung der Leistung kann beispielsweise durch Portfolios, Kompetenzraster oder Lerntagebücher erfolgen.
- Förderdiagnostik: Damit Begabungen überhaupt erkannt werden können, bedarf es zuverlässiger Diagnoseinstrumente. Ein für Pädagoginnen und Pädagogen relevantes ist das vom ÖZBF entwickelte mBET (vgl. Kap. 2.2.2). Konkret bedeutet eine „gelebte Förderkultur“ für Lehrpersonen, wachsam auf Begabungspotenziale zu achten und diese individuell zu begleiten (vgl. ÖZBF, 2014, S. 6ff.).

2.4 Die Neue Mittelschule

Mit September 2012 wurde die Neue Mittelschule (NMS) in Österreich eingeführt – anfangs nur in einigen Modellschulen. In den folgenden Schuljahren stellten weitere Hauptschulen auf das neue System um, sodass ab dem Schuljahr 2015/16 die Umstellung vollständig abgeschlossen war.

2.4.1 Lehrplan

Der NMS-Lehrplan baut zwar auf dem Leistungsanspruch von Hauptschule und AHS-Unterstufe auf, versucht diesen aber mit einer neuen, zeitgemäßen Lern- und Lehrkultur zu erreichen. Im Fokus stehen die individuellen Potenziale sowie der Blick auf die berufliche Zukunft der Lernenden.

Wesentliche Eckpfeiler bilden Individualisierung und innere Differenzierung im

Unterricht. Jedes Kind soll seinen Möglichkeiten entsprechend bestmöglich unterstützt bzw. gefördert werden. Dies gilt für alle Bereiche des Begabungsspektrums.

Die im Unterricht erarbeiteten Themen sollen nicht mehr bloß wiedergegeben werden. Sie werden vielmehr auf möglichst hohen Stufen des Lernens (vgl. Kap. 2.2.3) „begriffen“, analysiert, evaluiert etc. Auch die sogenannten Neuen Medien sollen eingesetzt werden, ein Umstand, der im Unterrichtskontext durchaus kritisch hinterfragt werden darf. Manfred Spitzer (2012, S. 24) verweist beispielsweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler, welche einige Male pro Monat einen Computer in der Schule benutzen, nur geringfügig bessere Leistungen erbringen als Lernenden ohne Computernutzung. Im Bereich Lesen und Rechnen werden die Leistungen unter Computereinsatz im Unterricht sogar deutlich schlechter. Spitzers Sichtweise erscheint allerdings einseitig. So kann der Verfasser dem schulischen Einsatz von Neuen Medien auch viel Positives abgewinnen, etwa im Bereich des kritischen Hinterfragens und Analysierens von Postings in den sozialen Netzwerken. Der Lehrplan der NMS gibt des Weiteren vor, dass Lerninhalte möglichst im individuellen Lerntempo der Lernenden zu vermitteln sind. Durch besondere, frühzeitig bereitgestellte Zusatzangebote können Begabungen gefördert werden. Hier werden neben sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Begabungen auch musische, kreative und sportliche genannt. Zur Vertiefung des Gelernten kann die schulische Ganztagesbetreuung beitragen, welche eine sinnvolle Freizeitgestaltung ermöglichen und forcieren soll.

Grundsätzlich sollen alle Lernende, unabhängig ihrer Herkunft und ihres Geschlechts, bestmöglich integriert und gefördert werden. Dabei sollen auch soziale Fähigkeiten, wie Toleranz und Respekt, vermittelt und vor allem (vor)gelebt werden.

Der Unterricht an der Neuen Mittelschule wird laut Lehrplan in der Regel von Lehrpersonen der NMS und AHS bzw. BHS in Teams geplant und gestaltet. Ein erfolgreicher NMS-Abschluss bildet die Berechtigung für den Besuch einer höheren oder mittleren Schule. Zusätzlich zu den Ziffernnoten werden die Leistungen (vor allem die Stärken) in der sogenannten „ergänzenden differenzierenden Leistungsbeschreibung“ dokumentiert. In regelmäßig stattfindenden Kinder-Eltern-

LehrerInnen-Gesprächen (KEL) bekommen die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, Themen ihrer Wahl zu präsentieren. Dadurch soll die Bildungswegentscheidung erleichtert werden (vgl. BMB, 2005a).

2.4.2 Pädagogisches Konzept

Mit Hilfe einer inneren Differenzierung sowie Individualisierung sind in der NMS folgende pädagogische Maßnahmen vorgesehen:

- Zwei Lehrpersonen unterrichten gemeinsam in einer Stammklasse.
- Es erfolgt eine Begabungs- und Begabtenförderung, welche sich an den Stärken der jeweiligen Lernenden orientiert.
- Der Unterricht ist auf die speziellen Potenziale und Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet. Die Stärken stehen im Fokus, die Schwächen werden aber nicht völlig außer Acht gelassen.
- Durch das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler können schneller Lernende Langsame unterstützen, wovon beide Gruppen profitieren.
- Lerngruppen können auch (zeitlich begrenzt) flexibel gebildet werden. So kann der Individualisierung noch stärker Rechnung getragen werden.
- Inklusive Pädagogik (z. B. Integrationsklassen) wird konsequent umgesetzt.

Mit Hilfe der oben genannten Maßnahmen sollen die Schülerinnen und Schüler nach und nach mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Sie sollen sich selbst als Akteurinnen und Akteure ihres schulischen Tuns erleben. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, dafür bestmögliche individuelle Lernbedingungen bzw. -umgebungen zu schaffen (vgl. BMB, 2005b).

2.4.3 Leistungsbeurteilung und Berechtigungen

Die Leistungsbeurteilung unterscheidet sich von der des alten Systems der Hauptschule gravierend. Grundlegendes Ziel ist es, den Lernenden mehr Zeit für die individuelle Entwicklung ihrer Stärken und Begabungen zu geben.

In den ersten beiden Klassen der NMS wird das Notensystem der Volksschule fortgeführt (5-teilige Notenskala).

In der 3. und 4. Klasse NMS erfolgt in Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik eine Differenzierung in vertiefte oder grundlegende Allgemeinbildung, wobei die vertiefte Allgemeinbildung der Beurteilung an der AHS-Unterstufe entspricht (vgl. BMB, 2005b).

Der erfolgreiche Besuch der NMS ist mit zahlreichen Berechtigungen verknüpft. Ein erfolgreicher Abschluss der ersten beiden Klassen NMS mit Sehr gut oder Gut in Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik berechtigt zum Wechsel an eine AHS-Unterstufe.

Nach Abschluss der dritten Klasse NMS gilt als Voraussetzung für die Aufnahme an einer AHS, dass in allen Fächern, in denen in „grundlegend“ und „vertieft“ gegliedert wird, eine vertiefte Beurteilung erfolgt ist.

Beim Übertritt nach der vierten Klasse NMS in eine höhere Schule muss die Beurteilung in Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik als „vertieft“ erfolgt sein. Falls in einem dieser Gegenstände dieses Ziel nicht erreicht sein sollte, kann die Klassenkonferenz eine entsprechende Berechtigung erteilen (vgl. BMB, 2005b).

2.4.4 Evaluation zur Wirksamkeit der NMS

Da das Modell der NMS einigermaßen neu ist, existieren noch keine Langzeitstudien über „begabende Effekte“ auf die Lernenden. Eder, Altrichter, Hofmann und Weber (2015, S. 454f.) haben die beiden Anfangskohorten (Generationen 1 und 2) der NMS untersucht. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse ihres Forschungsberichts anhand der einzelnen Fragestellungen dargelegt.

Entwickelt sich in der NMS eine neue Lernkultur?

Dem Forschungsbericht zufolge nehmen die Lernenden in der NMS mehr Wahlmöglichkeiten wahr. Der Unterricht wird also stärker differenziert bzw. individualisiert. Hinsichtlich einer individuellen Lernunterstützung wie z. B.

Lerncoaching zeigt sich allerdings kein relevanter Effekt.

Bei den Klima-Aspekten, wie beispielsweise Lern- und Störverhalten der Lernenden, schneidet die NMS etwas besser ab als die Hauptschule.

Schülerinnen und Schüler der NMS geben häufiger an, dass sie zwischen Wahl- und Pflichtaufgaben wählen können. Außerdem erhalten sie häufiger ihrem Leistungsniveau angepasste Aufgaben und arbeiten seltener mit dem Lehrbuch.

Daraus kann geschlossen werden, dass in den Anfangskohorten der NMS bereits Elemente einer neuen (begabenden) Lernkultur spürbar sind. Diese sind allerdings von geringer bis mittlerer Stärke (vgl. Eder et al., 2015, S. 454f.).

Bewirkt die NMS eine andere, gewaltfreie Schulkultur?

Hier zeigt sich ein deutlicher Effekt: Das Ausmaß an von den Lernenden erlebter Gewalt ist nach dem Modellwechsel von HS zur NMS deutlich zurückgegangen. Die Untersuchung des Schulklimas hingegen bringt geringere bzw. uneinheitliche Ergebnisse (vgl. Eder et al., 2015, S. 455).

Welche Auswirkungen hat die NMS auf die fachlichen Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen?

Auch hier sind die Ergebnisse uneinheitlich. Generation 1 zeigt tendenziell stärkere positive Effekte als Generation 2. Die festgestellten Zuwächse dürften eng mit der jeweiligen Ausgangssituation der untersuchten Schulen und dem Engagement der beteiligten Lehrpersonen zusammenhängen (vgl. Eder et al., 2015, S. 456).

Welche Auswirkungen hat die NMS auf die überfachlichen Kompetenzen der Lernenden?

Drei Bereiche der überfachlichen Kompetenzen von Lernenden wurden in den Modellvergleichen untersucht: Selbstkonzept, Sozialkompetenz und Lernstrategien.

Beim Selbstkonzept konnte kein positiver Effekt der NMS im Vergleich zur HS nachgewiesen werden. In der Sozialkompetenz zeigt sich zumindest ein Trend hin zum

sozial-integrativen Verhalten. In Schulen der zweiten Generation NMS lässt sich ein Rückgang bei Problemen der Verhaltenskontrolle nachweisen. Im Bereich der Lernstrategien sind positive Veränderungen der Anstrengungsbereitschaft und des Durchhaltevermögens sowie der Kontrollstrategien erkennbar. Die gemessenen Effektstärken sind allerdings jeweils niedrig (vgl. Eder et al., 2015, S. 458f.).

Welche Unterschiede gibt es beim Einfluss von Ungleichheitsfaktoren auf schulische Prozesse und das Befinden?

Leistungsniveau: In der NMS zeigt sich keine Verbesserung der Situation von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern im Vergleich zur HS. Diese beschreiben den Unterricht in beiden Schulmodellen als überfordernd und frustrierend und kommen häufiger in Kontakt mit Gewalt als leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler.

Geschlecht: Die Schule wird von Knaben durchgehend als negativer beschrieben als von Mädchen. Auch diese Unterschiede werden in der NMS nicht aufgehoben.

Familiäre bzw. soziale Herkunft: Diese Einflüsse (gemessen am Bildungsstatus der Eltern) auf erlebte innerschulische Prozesse sind sehr gering. Auch hier bestehen zwischen HS und NMS kaum Unterschiede.

Migrationsstatus: In Generation 1 fällt die positive Beschreibung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund positiver aus als in der HS. Dieser Trend wird allerdings in der 2. Generation nicht bestätigt. Dennoch kann angenommen werden, dass für Lernende mit nichtdeutscher Muttersprache der Besuch einer NMS eher von Vorteil ist.

Chancengleichheit: Die Zugangsquoten zu den AHS-Unterstufen im Umfeld von Neuen Mittelschulen bleiben weiterhin ungebrochen. Das Ziel, durch die NMS eine frühzeitige Schullaufbahnwahl aufzuschieben, wird somit verfehlt. Dagegen ist die Anzahl von Übertritten von Schülerinnen und Schülern einer NMS in eine höhere Schule im Vergleich zu Hauptschulzeiten angestiegen. Dies betrifft vor allem die AHS-Oberstufe. Die Chance auf eine höhere Schule ist für Absolventinnen und Absolventen einer NMS

weiterhin deutlich geringer als für jene einer AHS-Unterstufe. Ein Beitrag zur Chancengleichheit der NMS in diesem Bereich ist somit nicht erkennbar (vgl. Eder et al., 2015, S. 459f.).

Welche Maßnahmen des NMS-Modells sind besonders wirksam?

Nach Ansicht der Studienautoren greifen folgende Maßnahmen besonders:

- Die Qualitätsindikatoren sind dort besser ausgeprägt, wo eine intensive Umsetzung des NMS-Konzepts erfolgt. An diesen Standorten kommt es auch zu deutlichen Leistungszuwächsen der Lernenden.
- Der Einfluss des Sozialstatus auf die Note in Mathematik ist in den oben beschriebenen Klassen geringer als in Vergleichsklassen.
- Eine Leistungsverbesserung geht einher mit einer Abnahme des überfordernden Unterrichts sowie einer Reduktion von Gewalt und deviantem Verhalten. Außerdem sind mit Leistungsverbesserung oft die Verbesserung der Beziehungen unter den Lernenden, ein Zuwachs des Schulcommitments und ein Mehr an außerschulischer Arbeitszeit verknüpft (vgl. Eder et al., 2015, S. 460f.).

Bewertung der Ergebnisse

Die Autoren bewerten die Forschungsergebnisse aus drei Perspektiven:

Bei den pädagogischen Zielen kann festgestellt werden, dass in den Anfangskohorten der NMS fachliche und überfachliche Ziele nicht in erwarteter Stärke erreicht wurden.

Die personale Perspektive durchleuchtet die Qualität der schulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. In diesem Bereich kann die NMS mit einem adaptiven Unterricht, einem Rückgang von Gewalt und abweichendem Verhalten sowie einem Anstieg des Wohlbefindens an der Schule punkten. Gute fachliche Leistungen werden vor allem in Klassen mit einer professionellen Umsetzung des NMS-Konzepts erzielt. Im überfachlichen Bereich, wie z. B. beim Selbstkonzept oder den Lernstrategien, sind die Zuwächse nur gering.

In gesellschaftlicher Hinsicht ist der Beitrag der NMS in den Anfangskohorten gering. Dies trifft vor allem auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu (vgl. Eder et al., 2015, S. 463f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befunde aus den Anfangskohorten eher hinter den in sie gesetzten Erwartungen zurückbleiben. Die NMS bietet zwar tendenziell wertvolle Ansätze – auch in der Begabungs- und Begabtenförderung. Die nach Meinung des Verfassers grundsätzlich richtigen Ansätze des Schulkonzepts müssen jedoch auch von den Lehrpersonen vor Ort konsequent umgesetzt werden. Eine große Chance bietet hierbei die gemeinsame Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der Sekundarstufe I.

3 Die NMS Ybbsitz – eine begabende Schule?

Der zweite Abschnitt der vorliegenden Arbeit gibt die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an der NMS Ybbsitz wieder. Zu Beginn soll die Schule vorgestellt werden. Grundlage dafür bildet die Gesprächsnotiz eines Gesprächs, das der Verfasser mit dem Schulleiter am 20.03.2017 in der Direktion der NMS Ybbsitz geführt hat. Anschließend werden die Forschungsfrage und -methode vorgestellt und erläutert. Es folgt die ausführliche Darstellung und Analyse der Untersuchungsergebnisse. Den Abschluss des empirischen Teils bildet die Interpretation der Untersuchungsergebnisse.

3.1 Forschungsfeld: Die NMS Ybbsitz

Dieses Kapitel dient der Vorstellung der Neuen Mittelschule Ybbsitz. Es werden Standort, Schulgebäude, Schulprofil und Grundzüge des Unterrichts skizziert. Grundlage dieses Abschnittes bildet, wie oben erwähnt, die Gesprächsnotiz eines Gesprächs mit dem Schulleiter.

3.1.1 Schulstandort

Ybbsitz ist eine ca. 3500 Einwohner/innen zählende Marktgemeinde. Sie befindet sich im politischen Bezirk Amstetten (Niederösterreich) (vgl. Marktgemeinde Ybbsitz, 2017). Die Gemeinde liegt somit, wie die beiden bereits erwähnten Neuen Mittelschulen Seitenstetten und Gaming, ebenfalls in der Bildungsregion Mostviertel.

Ybbsitz ist Teil der Kulturregion Eisenwurzen. Das Schmiedehandwerk und die Schmiedekunst haben im Ort eine lange Tradition. Noch heute prägt dieser Bereich das gesellschaftliche und kulturelle Leben. Die nächstgelegene Stadt, Waidhofen an der Ybbs, ist nur ca. zehn Autominuten entfernt und beheimatet ein Unterstufengymnasium.

3.1.2 Schulgebäude

Das Schulgebäude befindet sich auf einem Nordhang hoch über den Dächern der Gemeinde. Ursprünglich als brutalistischer Funktionsbau der 1970er Jahre konzipiert, wurde die Schule in den 2000er Jahren großzügig umgebaut. Besonders sticht die moderne Außenansicht mit großflächigen Glasfronten ins Auge. Betritt man die Schule, kommt man zunächst in eine große Aula mit hohem Luftraum. Das rechter Hand gelegene Lehrer/innen-Zimmer kann mittels Schiebetür längsseitig völlig geöffnet werden. In der Mitte der Aula befinden sich ein Konzertflügel und ein Tischfußballtisch. Von der Decke hängen kugelförmige Designerlampen, im ersten Stock steht, von der Aula aus zu sehen, ein Designersitzmöbel von einem Hersteller aus der Region. Alle Klassen verfügen über breite Glasfronten, die einen herrlichen Ausblick auf die Gebirgslandschaft der nördlichen Kalkalpen freigeben. Ebenfalls von der Aula durch eine Glasscheibe einsehbar, befinden sich die Schulküche (linker Hand) und ihr gegenüber die geräumige Direktion. Die Schule besitzt des Weiteren u. a. einen modernen Turnsaal, eigene Gymnastik- und Tischtennisräume sowie einen Hardcourt für sportliche Aktivitäten im Freien. Die Klassen sind mit Smart-Boards ausgestattet. Die Beheizung erfolgt über ein sogenanntes „Nahwärme-Werk“, welches sich direkt hinter dem Schulhaus befindet und mit dem auch andere Gebäude des Orts versorgt werden. Nach Hauer (2010, S. 12f.) stellt Architektur einen wichtigen Bestandteil der alltäglichen Umwelt dar. Im schulischen Kontext geht es demnach nicht allein um die Beziehungen zwischen Personen – also Eltern, Lehrpersonen und Kindern –, sondern auch um Beziehungen dieser Personen zur „unbelebten“ Welt, wozu auch die Architektur zu zählen ist. So wie es im zwischenmenschlichen Kontext verschiedene Erziehungsstile gibt, kann sich dies auch in der jeweiligen Architektur des Schulhauses widerspiegeln. Beispielsweise können flexible Räume und Möbelsysteme (wie sie an der NMS Ybbsitz vorzufinden sind) eine Hinwendung zu einem partnerschaftlichen Erziehungsstil ausdrücken. Fotos zur Veranschaulichung des oben Gesagten finden sich im Anhang (4).

3.1.3 Schulprofil

Derzeit besuchen 148 Schülerinnen und Schüler die NMS Ybbsitz. Sie werden von insgesamt 25 Lehrpersonen unterrichtet. Sieben davon sind sogenannte „Bundeslehrer/innen“. Diese werden vom Bund bezahlt, sie verfügen über eine universitäre Ausbildung. An der Schule unterrichten viele Lehrpersonen mit Zusatzausbildungen, wie beispielsweise der Methodentrainer-Ausbildung nach Klippert (vgl. Kap. 2.2.2). Der Schulleiter selbst hat diese noch bei Heinz Klippert persönlich gemacht, außerdem besitzt er ein ECHA-Diplom.

Die Schule wechselte bereits vor sieben Jahren vom alten System der Hauptschule ins neue System der NMS. Damit war sie die erste NMS des Bezirks Amstetten. Grund für den Umstieg war, dass der NMS Ybbsitz gemeinsam mit weiteren 27 Schulen (von insgesamt rund 240 niederösterreichischen Schulen) angeboten wurde, ohne das obligate Vorbereitungsjahr sofort ins System der NMS zu wechseln, da in diesen Schulen bereits viele Eckpfeiler der NMS umgesetzt waren. Ausschlaggebend für die positive Evaluierung der NMS Ybbsitz war der Schulversuch „Mittlere Reife“, der zu diesem Zeitpunkt bereits zehn Jahre lang erfolgreich lief. Die Konkurrenz des nahe gelegenen Unterstufengymnasiums in Waidhofen an der Ybbs hat bei der Umstellung keine wesentliche Rolle gespielt, da vor und nach der Umstellung kaum Schüler/innen aus Ybbsitz ans Gymnasium pendelten. So ist in den letzten vier Jahren nur ein einziger Ybbsitzer Schüler ans Gymnasium gegangen. Die Umstellung verlief nach einer Informations- und Orientierungsphase mit diversen schulinternen Fortbildungen zur Neuen Mittelschule letztendlich im Einklang mit dem gesamten Lehrer/innen-Team. Befürchtungen einiger Lehrpersonen, unter der Einführung der neuen Beurteilung könnte das Leistungsniveau leiden, konnten schon im Vorfeld der Umstellung zerstreut werden.

3.1.4 Unterricht

Ein Schwerpunkt in der Begabungs- und Begabtenförderung liegt im Methodentraining zum selbstgesteuerten Lernen nach Klippert (vgl. Kap. 2.2.2). So finden jedes Jahr in jeder Schulstufe entsprechende Trainingswochen statt, wobei in den jeweiligen

Schulstufen bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden. Die durchführenden Lehrpersonen sind entsprechend ausgebildet und agieren als Multiplikatoren für die übrigen Pädagoginnen und Pädagogen.

Unter dem Dachverband der Niederösterreichischen Kreativakademie engagiert sich die NMS Ybbsitz aktiv in der Begabungs- und Begabtenförderung. Unter anderem bietet diese Organisation landesweit diverse Förderkurse an (z. B. Schreib- oder Malakademie). Drei derartige Begabtenkurse werden aufgrund der regionalen und historischen Gegebenheiten in Ybbsitz abgehalten: die im Jahr 2008 gegründete Schmiedeakademie, seit 2010 die Bildhauerakademie und seit kurzem eine Schmuck- und Metallgestaltungsakademie. Eine entsprechende Werkstatt befindet sich in der Schule. Diese drei Kurse wurden vom Schulleiter selbst ins Leben gerufen, überdies fungiert dieser auch als ehrenamtlicher Leiter. Viele der Kursteilnehmer/innen sind Schülerinnen und Schüler der NMS Ybbsitz.

Die sogenannte Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) basiert an der NMS Ybbsitz auf zwei Säulen: der Begabungs- und Begabtenförderung einerseits und der „gesunden Schule“ andererseits. Hier sollen Kinder zu einem gesunden Lebensstil erzogen werden. Dies soll u. a. mit einer täglichen Turnstunde und dem Fach Ernährung und Haushalt in allen Schulstufen erreicht werden. In der Schule befindet sich kein Kaffee- oder Getränkeautomat. Der ortsansässige Bäcker liefert die tägliche Jause ins Haus. Es ist vereinbart, dass keine Süßigkeiten verkauft werden.

Die bereits oben erwähnte Mittlere Reife wird immer noch an der NMS Ybbsitz angeboten. Die Teilnahme erfolgt freiwillig. Die Lernenden wählen sich selbst Themen aus, in die sie sich vertiefen wollen. Ihre Lehrpersonen stehen ihnen dabei beratend zur Seite. Ansonsten erfolgt das Lernen selbstgesteuert. So kommt es häufig vor, dass Schüler/innen freiwillig am Nachmittag in die Schule kommen, um an ihren Projekten weiterzuarbeiten. Beispielsweise arbeiten gerade (Stand: Frühjahr 2017) zwei Schülerinnen daran, mit Klavierkonzerten (sie spielen selbst Klavier), ein neues Schulklavier mitzufinanzieren. Ein Schüler, der bei Stockschützenverein aktiv ist, baute im Rahmen der Mittleren Reife ein Modell für eine neue Stockschützenhalle und

präsentierte dieses kürzlich im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung den Sponsoren (vgl. Kap. 2.2.2 – Forschendes Lernen).

Die Schülerinnen und Schüler der NMS Ybbsitz schneiden bei diversen Wettbewerben sehr gut ab. So konnten im letzten Schuljahr der Bezirksbewerb der Mathematik-Olympiade und die ebenfalls bezirkswweit ausgetragenen English-Olympics gewonnen werden. Das Niveau der Schülerinnen und Schüler im kognitiven Bereich dürfte also hoch sein. Dies ist nach Meinung des Leiters auch der Grund, warum kaum Schüler/innen aus der Marktgemeinde ans Gymnasium der Nachbarstadt abwandern. Die Teilnahme an Wettbewerben kann als Indikator für pädagogische Vielfalt einer Schule gedeutet werden (vgl. Eder, Altrichter, Hofmann & Weber, 2015, S. 54). Auch in Kapitel 2.2.2 wurde bereits auf die begabungsfördernde Wirkung von Wettbewerben hingewiesen (vgl. ÖZBF, 2014, S. 50).

3.2 Forschungsfrage

Im folgenden Kapitel soll die der Untersuchung zugrunde liegende Forschungsfrage geklärt werden. Im Zentrum steht die Frage, ob es sich bei der NMS Ybbsitz um eine begabende Schule im Sinne des ersten Teils dieser Arbeit handelt. Dort wurden bereits diverse wissenschaftliche Ansätze vorgestellt und diskutiert (vgl. Kap. 2). Demzufolge wird von einem multifaktoriellen Begabungsbegriff ausgegangen, der mit den in Kapitel 2.1 vorgestellten Begabungsmodellen beschrieben werden kann. Möglichkeiten der Umsetzung der genannten theoretischen Ansätze wurden in Kapitel 2.2 erläutert, gefolgt von einer Abhandlung über Begabungs- und Begabtenförderung auf Schulebene (vgl. Kap. 2.3). Kapitel 2.4 richtete anschließend den Fokus auf den in der Arbeit untersuchten Schultyp. Anhand einer konkreten Schule, der Neuen Mittelschule Ybbsitz, soll nun gezeigt werden, ob bzw. inwieweit diese Schule eine begabende ist. Diese Forschungsfrage wird unter Einbeziehung der theoretischen Fundierung aus Teil 1 und mit Hilfe folgender acht schulischer Handlungsbereiche beantwortet (vgl. ÖZBF, 2012, S. 10-22):

Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur, interne Koordination der Begabungs-

und Exzellenzförderung, Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung, Förderung der Schüler/innen, förderorientierte Leistungsrückmeldung, Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium, Qualitätssicherung, Synergien durch Kooperation.

Diese acht Handlungsbereiche sollen im Folgenden näher erklärt werden.

3.3 Forschungsmethode

Die Forschungsmethode vorliegender empirischen Untersuchung ist die einer Befragung mittels Fragebogens. Die Fragen waren teils geschlossen, teils offen gestellt. Dies bot die Möglichkeit, auch eigene, standortspezifische Besonderheiten zu ergänzen. Der vom ÖZBF herausgegebene Fragebogen „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“ (ÖZBF, 2012) basiert auf dem „Grundsatzterlass zur Begabtenförderung“ (vgl. Kap. 2.2), dem „Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung“ sowie dem Handout „Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung“.

3.3.1 Fragebogen

Der Fragebogen „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“ (ÖZBF, 2012) umfasst insgesamt 22 Seiten. Davon dienen vier Seiten der Einleitung sowie Erläuterungen zur Handhabung, 13 Seiten bilden den Kern der Befragung (vgl. Anhang 5). Der Fragenbogen ist in ca. zwanzig Minuten zu bearbeiten.

Die bereits unter 3.2 genannte Forschungsfrage, ob es sich bei der NMS Ybbsitz um eine begabende Schule handelt, soll mit Hilfe folgender acht Handlungsbereiche beantwortet werden (vgl. ÖZBF, 2012, S. 6f.):

- **Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur:** Da eine positive Grundeinstellung zur Begabungsförderung eine wesentliche Voraussetzung für ein entsprechendes Schulprofil darstellt, bedarf es eines umfassenden Konzepts sowie motivierter Lehrpersonen, die das Konzept mittragen.

- **Interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung:** An der Schule wird ein Lehrer/innen-Team gebildet, welches für die interne Koordination der Begabungsförderung verantwortlich ist.
- **Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung:** In die Förderdiagnostik fließen Beobachtungen von Lehrpersonen, Eltern sowie die Selbsteinschätzung der Lernenden mit ein. Im Bedarfsfall sollte auch die Schulpsychologie miteinbezogen werden.
- **Förderung der Schüler/innen:** Förderung erfolgt sowohl mit Hilfe integrativer als auch separativer Maßnahmen. Die Förderung schließt auch die der Persönlichkeit mit ein. Durch innere Differenzierung und Individualisierung kann weitgehend auf Interessen und Lernvoraussetzungen der Lernenden eingegangen werden. Im Fokus stehen die Stärken, welche eigenverantwortlich (weiter-)entwickelt werden sollen.
- **Förderorientierte Leistungsrückmeldung:** Die Leistung wird nicht an der Durchschnittleistung der Lerngruppe sondern am individuellen Lernzuwachs gemessen. So wird auch für begabte Schüler/innen der Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg spürbar.
- **Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium:** Die Lehrpersonen bilden sich gezielt im Bereich der Begabungsförderung fort. So erwerben sie Kompetenzen im Bereich Diagnostik, Lehren und Lernen mit Begabten sowie Beratungskompetenz und Knowhow im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Teamarbeit werden gemeinsame Förderpläne erstellt.
- **Qualitätssicherung:** Die Schule nutzt institutionalisierte interne, aber auch externe Evaluationsverfahren.
- **Synergien durch Kooperation:** Schulbehörden, Lehrpersonen, Lernende und Eltern arbeiten zusammen. Darüber hinaus gibt es auch Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen.

Innerhalb dieser acht Handlungsbereiche sind die Ziele so formuliert, dass sie einen

geeigneten zeitlichen Ablauf des Prozesses der Schulentwicklung hin zu einer begabenden Schule vorgeben. Die jeweiligen Meilensteine/Ziele sind in der linken Spalte nummeriert angeführt. Die mittlere Spalte nennt beispielhafte Umsetzungsvorschläge. Rechts bleibt Platz für eigene (z. B. standortspezifische) Ergänzungen. Je Ziel ermöglicht es eine Ampel, den aktuellen Stand der Schulentwicklung einzuschätzen: rot bedeutet „nicht umgesetzt“, gelb „zum Teil umgesetzt“ und grün „vollständig umgesetzt“ (vgl. ÖZBF, 2012, S. 9).

Neben dem Gratisdownload auf der Homepage des ÖZBF (vgl. Anhang 5) ist der Fragebogen auch als Druckversion erhältlich.

3.3.2 Forschungsdesign

In einem ersten Schritt wurde die Schulleitung bereits im Schuljahr 2015/16 über das Vorhaben einer Untersuchung telefonisch informiert. Ein Gesprächstermin wurde vereinbart. In diesem Gespräch informierte der Verfasser den Schulleiter und die drei Fachkoordinatorinnen aus Deutsch, Englisch und Mathematik über die Grundzüge der geplanten Untersuchung. Daraufhin erklärte sich der Schulleiter bereit, an der Untersuchung teilzunehmen.

Am 17.03.2017 fand ein zweites Treffen zwischen dem Verfasser und dem Schulleiter in der Direktion der NMS Ybbsitz statt. Darin wurde dem Leiter der Fragebogen detailliert erklärt und folgender Ablauf vereinbart:

Der Schulleiter bearbeitet seinen Fragebogen, ohne sich zunächst für eine Ampelfarbe zu entscheiden. Gleichzeitig gibt der Schulleiter einen Fragebogen an die drei Fachkoordinatorinnen weiter, welchen diesen ihrerseits bearbeiten. Im Anschluss wird dieser Fragebogen an den Leiter retourniert. Der Leiter entscheidet sich nun unter Einbeziehung der Koordinatorinnen-Meinungen für eine Ampelfarbe pro Meilenstein/Ziel. Die einzelnen Befragten füllen den Fragebogen mit verschiedenen Farben aus (Leiter: grün, Fachkoordinatorin aus Deutsch: blau, Fachkoordinatorin aus Englisch: schwarz, Fachkoordinatorin aus Mathematik: rot).

Es wurde ein weiteres Treffen vereinbart, welches am 03.04.2017 wieder in der Direktion der NMS Ybbsitz stattfand. Dabei ging der Verfasser gemeinsam mit dem Leiter die (nun ausgefüllten) Fragebögen noch einmal durch.

3.4 Darstellung und Analyse der Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung im wissenschaftlichen Kontext der Arbeit dargestellt und analysiert. Die Darstellung und Analyse folgt der Gliederung des Fragebogens (in die acht Handlungsbereiche der Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung) sowie den zugehörigen Umsetzungsvorschlägen (jeweils darunter angeführt). Die befragten Personen werden auf den nächsten Seiten folgendermaßen ausgewiesen:

Schulleiter: L, Fachkoordinatorin aus Deutsch: D, Englisch: E und Mathematik: M.

Wurde in einem Bereich nichts angekreuzt, wird dies mit einem Bindestrich (-) ausgedrückt. Falls (standortspezifische) Ergänzungen vorgenommen wurden, wird dies im Anschluss an die aufgelisteten Umsetzungsmöglichkeiten gesondert angeführt. Sämtliche Ergänzungen stammen vom Schulleiter, sodass sie nicht näher ausgewiesen werden müssen. Die jeweilige Ampelentscheidung ist immer mit der entsprechenden Ampelfarbe hinterlegt. Dies dient der Verständlichkeit und soll die Orientierung erleichtern. Am Ende jedes Handlungsbereiches befindet sich ein Diagramm, welches das Ergebnis auf die Ampelfarben reduziert darstellt. Damit können sich die Leserinnen und Leser einen schnellen Überblick verschaffen.

3.4.1 Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur

Innerhalb des ersten Handlungsbereiches werden fünf Meilensteine/Ziele formuliert:

Bekenntnis der Schulgemeinschaft zur inklusiven Begabungs- und Exzellenzförderung (im Folgenden b+e genannt):

- Es gibt ein Bekenntnis der Schulleitung zur inklusiven b+e und eine offene Diskussion darüber im Kollegium: L, D, E
- Es erfolgt(e) eine Überprüfung der Stimmungslage zum Einstieg in den

Schulentwicklungsprozess innerhalb der Schulgemeinschaft: -

- Der Lehrkörper bekennt sich grundsätzlich zur inklusiven b+e: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Die dem Schulentwicklungskonzept zugrunde liegenden Modelle und Ziele sind klar definiert:

- Von Seiten des Leiters besteht Raum für Diskussionen und Reflexionen über das b+e-Konzept: D, E, M
- Unter den Lehrpersonen wird ein Konsens über Ziele und Qualitätskriterien angestrebt oder wurde bereits gefunden: D, E, M
- Auch Schüler/innen und Eltern bringen Ideen ein: L, D, E, M
- Das Schulleitbild erhält einen Schwerpunkt der b+e: L, D, E, M
- Keine Ergänzungen
- Ampelfarbe: **grün**

Grundlagen und Ziele der b+e werden den Schulpartnern bekannt gegeben:

- Der Stand der Schulentwicklung wird (regelmäßig) allen Lehrpersonen schriftlich und mündlich zur Kenntnis gebracht: L, D, E, M
- Der Direktor informiert Schüler/innen, Eltern und die Schulbehörde über den Stand in der b+e: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **grün**

Der Großteil der Lehrpersonen beginnt (in allen Klassen) mit der Umsetzung des Konzepts zur inklusiven b+e:

- Binnendifferenzierung und Individualisierung im Sinne der b+e finden in allen Fächern statt: L, D, E, M
- Der Leiter oder eine Expertin bzw. ein Experte unterstützt die Lehrpersonen bei

der Umsetzung von begabungsfördernden Maßnahmen: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Das Schulkonzept der b+e wird aktiv gelebt und nach außen getragen:

- Begabungs- und Exzellenzförderung sind im Schulprofil verankert: L, D, E, M
- Die Schulhomepage erhält einen eigenen Bereich für b+e: L, D, E, M
- Auf der Schulhomepage stehen Downloads zur Schulentwicklung sowie zu Begabungsbegriffen und -modellen zur Verfügung bzw. sind diese in der Schule als Druckversion erhältlich: L, D, E, M
- Bei öffentlichen Veranstaltungen werden Informationen über das Schulkonzept weitergegeben: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Analyse: An der NMS Ybbsitz existiert grundsätzlich ein begabungs- und exzellenzförderndes Klima. Vier von fünf Meilensteinen sind nach Selbsteinschätzung bereits umgesetzt. Bedeutend erscheint, dass auch die Schulpartner/innen über den Stand der Schulentwicklung informiert werden. Anzustreben wäre noch, wie in Kapitel 2.3.3 bereits erwähnt, die aktive Mitgestaltung der Eltern bei der Erstellung des Schulprogramms (vgl. Weilguny et al., 2011, S. 79). In Bezug auf die Überprüfung der Stimmungslage bezüglich der Schulentwicklung wurden in Handlungsbereich 1 keine Angaben gemacht.

Wie in Kapitel 2.3.5 gesagt, ist wesentlich, dass das Konzept einer begabungsfördernden Schulkultur „gelebt“ wird. Es muss also vom überwiegenden Teil der Lehrpersonen mit- und nach außen getragen werden. Diese Voraussetzung scheint an der NMS Ybbsitz erfüllt zu sein.

Eine auf die Ampelfarben reduzierte Darstellung der Meilensteine aus

Handlungsbereich 1 ergibt folgendes Bild:

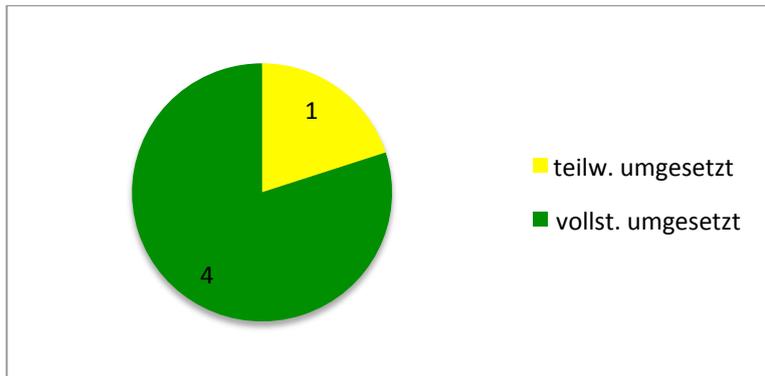


Abbildung 6: Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur

Die Grafik macht deutlich, dass bereits viele Bereiche dieses Handlungsbereiches vollständig umgesetzt sind. Ein Bereich ist zumindest teilweise in Umsetzung.

3.4.2 Interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung

Innerhalb des zweiten Handlungsbereiches werden vier Meilensteine/Ziele formuliert:

Eine Steuergruppe koordiniert den b+e-Entwicklungsprozess an der Schule:

- Eine Steuerungsgruppe plant und koordiniert gemeinsam mit der Leitung den Schulentwicklungsprozess: L, D, E, M
- Es bestehen von der Leitung initiierte Kooperationen mit einschlägigen Institutionen sowie Supervision z. B. bei Schwierigkeiten in der Teamarbeit: -
- Es werden schulinterne Fortbildungen zum Thema b+e abgehalten: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Alle Lehrpersonen sind in Entscheidungen eingebunden:

- Es finden Teambesprechungen und Briefings des Lehrer/innen-Teams statt: L, D, E, M
- Bei Konferenzen wird die Schulentwicklung regelmäßig thematisiert: L, D, E, M
- Entscheidungen in der b+e werden von der Majorität des Lehrer/innen-Teams

angenommen und mitgetragen: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Neben der Steuerungsgruppe gibt es weitere qualifizierte Ansprechpartner/innen für Angelegenheiten der b+e im Lehrer/innen-Team:

- Es werden von Seiten der Leitung Aus- bzw. Weiterbildungen für Ansprechpartner/innen in der b+e ermöglicht: L, D, E, M
- Die Schulgemeinschaft wird über diese Ansprechpartner/innen und deren Rolle in Kenntnis gesetzt: L, D, E, M
- Diese Expertinnen und Experten arbeiten eng mit dem Schulentwicklungsteam zusammen: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

An der Schule existiert ein (für alle zugänglicher) Materialienpool zum Thema Begabungsförderung:

- Informationen bzgl. b+e sind für die Schulpartner/innen zugänglich: L, D, E, M
- Im Schulintranet gibt es einen speziellen Bereich für b+e: L, D, E, M
- Es findet eine laufende Aktualisierung der b+e-Informationen statt: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Analyse: Die interne Koordination der b+e funktioniert an der NMS Ybbsitz sehr gut. Mit Ausnahme von nur einer vorgeschlagenen Operationalisierung geben Leiter sowie Fachkoordinatorinnen einhellig an, dass die Umsetzungsmöglichkeiten vollständig umgesetzt werden. Wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben, bedarf es für eine erfolgreiche Schulentwicklung die Einbeziehung der Schulpartner/innen. So müssen beispielsweise die Eltern laufend informiert werden (vgl. Weilguny et al., 2011, S. 78). Dies ist an der

NMS Ybbsitz der Fall. Für die Koordination der einzelnen Maßnahmen sollte am Schulstandort eine Person mit einschlägiger Expertise vorhanden sein (vgl. Kap. 2.3.4). Diese Voraussetzung ist an der NMS Ybbsitz mit dem ECHA-Diplom des Schulleiters erfüllt.

Eine auf die Ampelfarben reduzierte Darstellung der Meilensteine aus Handlungsbereich 2 ergibt folgendes Bild:

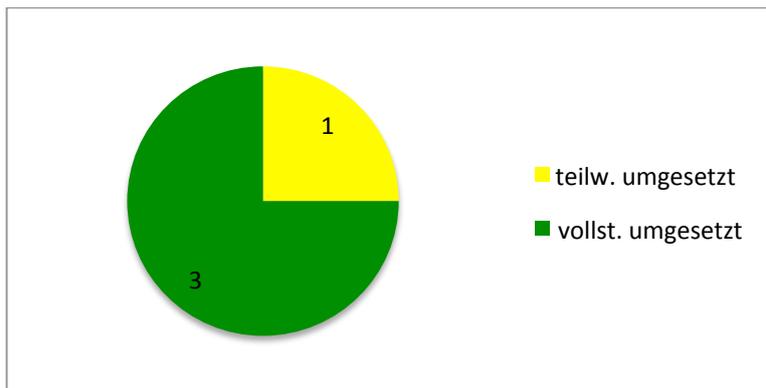


Abbildung 7: Interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung

Die Grafik verdeutlicht, dass die interne Koordination der b+e an der NMS Ybbsitz bereits gut funktioniert. Drei von vier Bereichen sind vollständig, ein Bereich teilweise umgesetzt.

3.4.3 Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung

Innerhalb des dritten Handlungsbereiches werden vier Meilensteine/Ziele formuliert:

Es gibt eine umfassende Strategie, um Begabungen zu identifizieren:

- Es besteht eine Gesamtstrategie zur Erkennung von Begabungen: L, E, M
- Die Lehrpersonen sind gegenüber Begabungspotenzialen von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen (z. B. Minderleistern) sensibilisiert: L, E, M
- Es gibt ein Erfassungssystem für individuelle Stärken: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Es stehen den Lehrpersonen erprobte Verfahren von Identifizierung von Begabungen zur Verfügung:

- Diese stehen für alle Lehrpersonen zur Verfügung: L, M
- Ein Beschluss des Kollegiums bzgl. der Art von pädagogischer Diagnostik ist gefasst: -
- Die Batterie an diagnostischen Verfahren umspannt eine umfassende Bandbreite an begabungsrelevanten Merkmalen: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **rot**

Die Lehrpersonen sind befähigt, die diagnostischen Verfahren professionell anzuwenden:

- Die Lehrpersonen tauschen ihre Erfahrungen über Potenziale bzw. Lern-/Entwicklungshemmnisse untereinander aus: E, M
- Es finden Fortbildungen im Bereich der pädagogischen Diagnostik statt: -
- Ergebnisse pädagogischer Diagnostik werden als Impulse für die Weiterentwicklung genutzt: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Es existieren Beratungsangebote durch qualifizierte Lehrpersonen:

- Hier werden im Fragebogen zwei Umsetzungsmöglichkeiten genannt (Coaching an der Schule für Lernende, Eltern und Lehrer/innen sowie Information der Eltern und Schüler/innen über Beratungsangebote): Es wurde keine der beiden Möglichkeiten angekreuzt: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **rot**

Für die Lernenden besteht die Möglichkeit, im Lern-/Entwicklungsprozess (individuell) begleitet zu werden:

- Die Lernenden dokumentieren ihre Stärken und Lernprofile (z. B. mittels Portfolios) und werden darin unterstützt: L, D, E, M
- Lehrpersonen erstellen individuelle Förderpläne und begleiten die Lernenden bei der Entfaltung ihrer Begabungen: L, D, E, M
- Es finden Gespräche mit Eltern, Lernenden, Lehrpersonen und der/dem b+e-Verantwortlichen statt: L, D, E, M
- Besonders begabte Schüler/innen werden durch Mentorinnen und Mentoren begleitet: L, D, E, M

Ergänzung zu Punkt 4 (Mentoring): Mittlere Reife

Ampelfarbe: grün

Die Schule arbeitet mit dem psychologischen Dienst und/oder anderen Beratungsstellen zusammen:

- Die zwei im Fragebogen vorgeschlagenen Umsetzungsmöglichkeiten beziehen sich auf Kooperationen mit außerschulischen Institutionen (z. B. Schulpsychologischer Dienst) und Testungen durch diese Kooperationspartner/innen. Es wurde keine der beiden Umsetzungsmöglichkeiten angekreuzt: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: rot

Analyse: Im Bereich der Förderdiagnostik und Beratung ergibt die Selbsteinschätzung der Befragten kein eindeutiges Ergebnis. Bei der individuellen Lernbegleitung sieht man die Umsetzungsmöglichkeiten erfüllt. Die begabungsfördernde Bedeutung von Mentorinnen und Mentoren sowie Portfolios wurde bereits in Kapitel 2.2.2 hervorgehoben. Teilweise umgesetzt werden Strategien zur Identifizierung von Begabungen und der professionelle Einsatz derartiger Instrumente durch geschulte

Lehrpersonen. Hier könnte das mBET (vgl. Kap. 2.2.2) gute Dienste leisten. Noch nicht umsetzen konnte man ein einheitliches Diagnoseverfahren (auch hier wäre das mBET eine praktikable Option), ausreichende Beratungsangebote durch qualifizierte Lehrpersonen sowie Kooperationen bzgl. Begabungsdagnostik mit außerschulischen Beratungseinrichtungen.

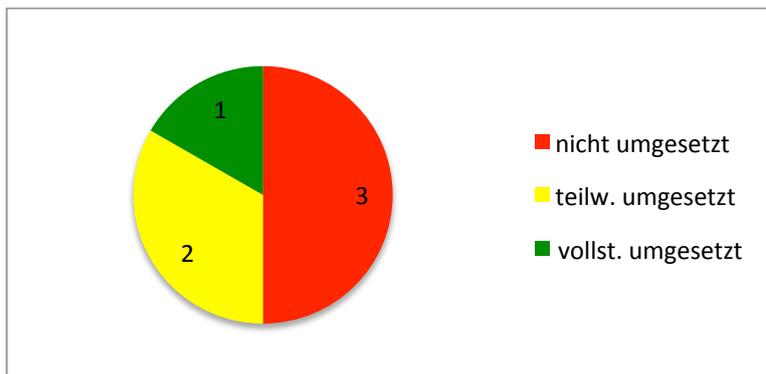


Abbildung 8: Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung

Ein Blick auf die Ampel zeigt, dass nach Selbsteinschätzung der Befragten die Hälfte der Meilensteine aus Handlungsbereich 3 (noch) nicht umgesetzt wurde. Zwei Meilensteine sind teilweise und einer vollständig umgesetzt. Nach Meinung des Verfassers könnte der Einsatz des mBET die Schulentwicklung vor allem im Bereich der Identifikation von Begabungen vorantreiben (vgl. Kap. 2.2.2).

3.4.4 Förderung der Schüler/innen

Im vierten Handlungsbereich werden sechs Meilensteine/Ziele formuliert:

Es gibt ein Bekenntnis zu Stärkenorientierung und Leistungsexzellenz:

- Es besteht ein regelmäßiger Austausch unter den Lehrpersonen über Talente und Entwicklungsfortschritte der Lernenden: L, E, M
- In fest verankerten Stunden können die Lernenden ihre Stärken präsentieren.
Dies gilt auch für außerschulische Leistungen: L

Ergänzungen: KEL- Gespräche (= Kinder-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche) (vgl. Kap.

2.4.1)

Ampelfarbe: grün

Durch einen kompetenzorientierten Unterricht herrscht große Flexibilität bzgl.

Unterrichtsmethoden und -zielen:

- Die zu erreichenden Lernziele sind für die Lernenden transparent: D, E, M
- Die festgelegten Lernziele bilden einen sicheren Rahmen für einen offenen Diskurs über Medien und Methoden unter den Lehrpersonen: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Innere Differenzierung und Individualisierung sind Grundprinzipien des Unterrichts.

Flexible Gruppen sind ebenso möglich wie die individuelle Förderung von Lernenden:

- Vielfältige Arten der inneren Differenzierung und Individualisierung finden im Unterricht statt. Der Fokus liegt auf dem selbstgesteuerten, forschenden und kooperativen Lernen: L, D, E
- Differenzierende Maßnahmen werden schulintern gesammelt und den Lehrpersonen zugänglich gemacht: L, D, E
- Es erfolgt ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch unter den Lehrpersonen bzgl. Differenzierung und kooperativen Formen der Lernens: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Die Lernenden haben die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten. Sie tragen selbst die Verantwortung für ihr Lernen:

- Die Lernenden werden beim (Selbst-)Studium von den Lehrkräften unterstützt: L, E, M
- Außerschulisches Lernen kann im Unterricht sichtbar gemacht werden (z. B. in Form von Präsentationen): L, E
- Die Lernenden bekommen Zeiträume zum Planen und Reflektieren ihrer Lernprozesse: E
- Die Lernenden können den Unterricht (Lehren und Lernen) selbst mitgestalten: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Maßnahmen zur Begabungsförderung sind an alle Schülerinnen und Schüler der Schule gerichtet:

- Alle Lernenden und ihre Eltern erhalten regelmäßig Informationen über die Förderangebote: L, E, M
- Die Fördermaßnahmen orientieren sich an den Interessen und Lernvoraussetzungen aller Lernenden: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Die separativen Fördermaßnahmen basieren auf einem ganzheitlichen Förderkonzept und werden an die Interessen und Potenziale der Lernenden angepasst:

- An der Schule gibt es verschiedene Arten von separativen Fördermaßnahmen: L, E
- Die Erstellung eines entsprechenden Förderkonzepts für separative Maßnahmen wird von einer Lehrperson koordiniert: D, E
- Es werden auch außerschulische separative Angebote unterstützt: L, E, M
- Diverse Talente und Kompetenzen der Lehrpersonen sind in den Schulentwicklungs-Prozess eingebunden (z. B. Projekte oder Vorträge): -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Analyse: Die NMS Ybbsitz bekennt sich grundsätzlich zur Stärkenorientierung. So gibt es einen Diskurs unter den Lehrpersonen über die Stärken der Lernenden, welche auch die Möglichkeit erhalten, diese zu präsentieren. In der NMS bieten die sogenannten KEL-Gespräche hierfür eine geeignete Plattform (vgl. Kap. 2.4.1). Auch die einzelnen notwendigen Kompetenzen, die zum Erreichen der Lernziele benötigt werden, sind den

Lernenden bekannt. Innerhalb dieses Rahmens findet ein Meinungs austausch unter den Lehrpersonen über geeignete Methoden und Medien statt. Innere Differenzierung und Individualisierung werden regelmäßig durchgeführt und unter den Lehrpersonen diskutiert. Friedl et al. (2015, S. 53) betonen die Wichtigkeit der Kompetenzen der Schüler/innen, selbstständig die jeweiligen Lernaufgaben lösen zu können. Offene Fragestellungen können in diesem Zusammenhang zu effektiver Binnendifferenzierung führen (vgl. Kap. 2.2.2).

Zwar unterstützen die Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler beim Selbststudium, es wird ihnen allerdings kaum die Möglichkeit geboten, ihre Arbeiten zeitlich individuell zu planen. Die Lernenden haben nach Selbsteinschätzung der Befragten kein Recht auf Mitsprache bei der Gestaltung des Unterrichts. Dies wäre für einen konsequenten begabungsfördernden Unterricht allerdings notwendig. Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung böten die Jahresplanung oder Lernverträge (vgl. Kap. 2.2.2).

Die Schulgemeinschaft wird regelmäßig über die Förderangebote informiert. Eine Lehrperson koordiniert die Fördermaßnahmen, wobei auch außerschulische Angebote unterstützt werden. Friedl et al. (2015, S. 51f.) betonen den hohen Stellenwert des außerschulischen Lernens. Als mögliches Beispiel nennen sie Ateliertage (vgl. Kap. 2.2.2).

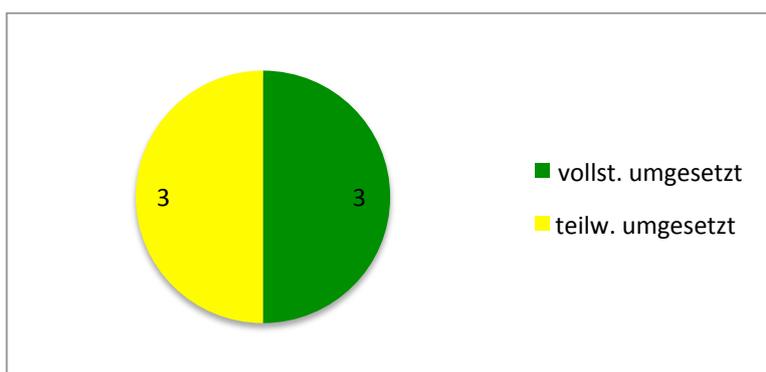


Abbildung 9: Förderung der Schüler/innen

Eine auf die Ampelfarben reduzierte Darstellung zeigt, dass bereits drei der im Fragebogen vorgeschlagenen Meilensteine vollständig und drei zumindest teilweise

umgesetzt wurden.

3.4.5 Förderorientierte Leistungsrückmeldung

Der fünfte Handlungsbereich umfasst drei Meilensteine/Ziele:

Die Beurteilung mit Ziffernnoten wird durch eine Beschreibung der individuellen Leistungen erweitert:

- Unterschiedliche Varianten der Leistungsrückmeldung (angepasst an Lernziel- und -prozess) werden angewandt: -
- Es stehen allen Lehrpersonen Formblätter mit verschiedenen Formen der Leistungsrückmeldung zur Verfügung: -

Ergänzungen: Ursprünglich wurde in diesem Meilenstein von keiner der befragten Personen etwas angekreuzt. In der Nachbesprechung zwischen Verfasser und Schulleiter wurde folgende Ergänzung vorgenommen: EDL (ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung). Diese ist allen Schülerinnen und Schülern der NMS im Jahreszeugnis zusätzlich zu den Ziffernnoten auszustellen (vgl. BMBF, 2016, S. 13).

Ampelfarbe: **gelb**

Es erfolgt eine regelmäßige Leistungsrückmeldung, wobei Kriterien und Bezugsnormen variieren:

- Den jeweiligen Lernenden werden regelmäßige informelle Leistungsrückmeldungen gegeben: L, D, E, M
- Als Bezugsrahmen dienen sachliche, soziale und individuelle Normen: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **grün**

Die dem Schulentwicklungskonzept zugrunde liegenden Konzepte und Modelle sind klar definiert, und die angestrebten Ziele sind festgelegt:

- Die Lernenden werden durch die Vielzahl an inner- und außerschulischen

Lernmöglichkeiten zu lebenslangem und selbstgesteuertem Lernen motiviert: L, D, E, M

- In der förderorientierten Leistungsrückmeldung werden auch Leistungen aus dem außerschulischen Bereich berücksichtigt: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Analyse: Die förderorientierte Leistungsrückmeldung wird an der NMS Ybbsitz in allen Hauptgegenständen angewandt. Dabei werden verschiedene Arten von Bezugsnormen eingesetzt. Mit der ergänzenden differenzierenden Leistungsbeschreibung (EDL) erhalten alle Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu den Ziffernnoten verbale Rückmeldungen im Jahreszeugnis (dies ist für alle Neuen Mittelschulen verpflichtend). Durch die Miteinbeziehung der außerschulischen Lernmöglichkeiten sowie die Durchführung eines jährlich stattfindenden Methodentrainings nach Klippert (2007) ist man an der NMS Ybbsitz bestrebt, den Grundstein für lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen zu legen (vgl. Kap 2.2.2).

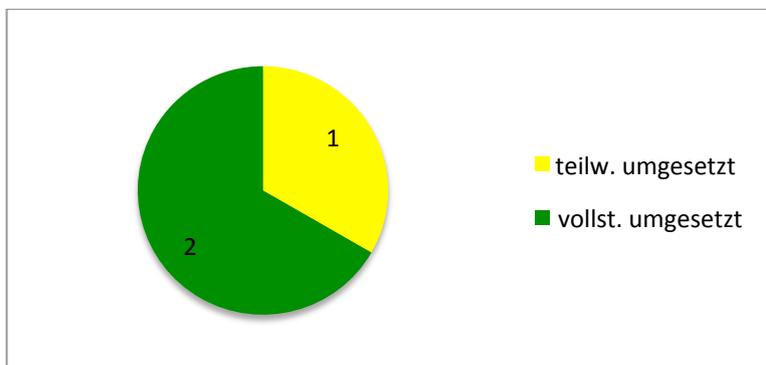


Abbildung 10: Förderorientierte Leistungsrückmeldung

Zwei von drei Meilensteinen sind nach Selbsteinschätzung der Befragten bereits vollständig umgesetzt. Der Bereich der individuellen Leistungsbeschreibung beschränkt sich derzeit noch auf die (verpflichtende) ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung.

3.4.6 Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium

Im sechsten Handlungsbereich nennt der Fragebogen drei Meilensteine/Ziele:

Die Lehrpersonen arbeiten im Team an einer begabungsfördernden

Unterrichtsentwicklung:

- Es gibt einen Informationsfluss innerhalb der Fächer über Unterrichtsvorbereitungen, Umsetzung von Fördermaßnahmen u. Ä.: D, E, M
- Im Lehrer/innen-Team werden differenzierte Lernpläne, fächerübergreifende Unterrichtsphasen etc. erarbeitet: L, D, E, M
- Es werden kollegiale Hospitationen durchgeführt: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Die Schule hat ein Weiterbildungskonzept im Bereich b+e:

- Die Teilnahme an diversen Veranstaltungen zur b+e wird von Seiten der Schulleitung unterstützt: L, D, E, M
- Interessierte Lehrkräfte absolvieren Fortbildungslehrgänge zur b+e: L, D, E, M
- Jedes Schuljahr findet eine SCHILF (schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung) zur b+e statt: -
- Inhalte aus den externen Fortbildungen werden an die Kolleginnen und Kollegen weitergegeben: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **gelb**

Die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens sichern Qualitätszirkel,

Teamberatungen u. Ä.:

- Es existieren von der Schulleitung bereitgestellte Räumlichkeiten sowie zeitliche Ressourcen für Teamberatungen: L, D, E, M
- In den Teamberatungen unterstützen sich die Lehrpersonen gegenseitig: D, E, M

- Es bestehen Qualitätszirkel zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie des Schulklimas: L
- Den Lehrpersonen wird von Seiten der Schulleitung externe Supervision ermöglicht: -

Ergänzungen: Fach-Koordinationsgespräche aus D, E und M

Ampelfarbe: **gelb**

Analyse: Die Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium der NMS Ybbsitz ist im Bereich des internen Informationsflusses und bei der fächerübergreifenden Zusammenarbeit schon weit fortgeschritten. Die Lehrpersonen bilden sich einschlägig weiter und werden dabei vom Schulleiter unterstützt. Nach Weilguny (2011, S. 80) sichert die Fortbildung der Lehrpersonen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung die Qualität der Schule. Das begonnene Konzept wird solcherart weiterentwickelt (vgl. Kap. 2.3.4). Auch die Teamarbeit wird von der Schulleitung durch Bereitstellung der räumlichen und zeitlichen Ressourcen unterstützt. Auf der anderen Seite finden kollegiale Hospitationen nicht statt. Auch Supervisionen werden nicht ermöglicht bzw. nicht in Anspruch genommen.

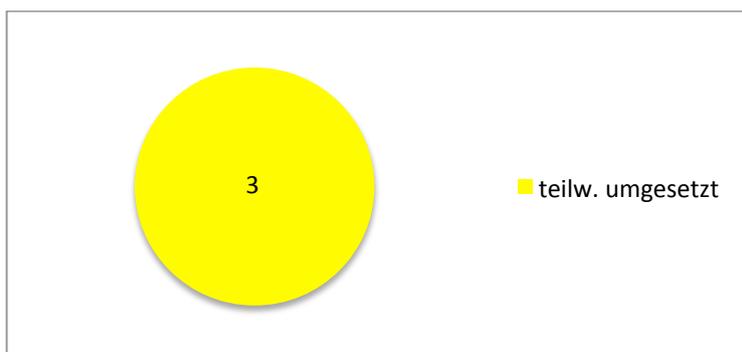


Abbildung 11: Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium

Das Kreisdiagramm macht deutlich, dass dieser Handlungsbereich teilweise umgesetzt ist. In allen vorgeschlagenen Meilensteinen/Zielen gibt es noch Entwicklungspotenzial. Besonders im Bereich der kollegialen Hospitation oder jährlich durchgeführter SCHILFs zur b+e wäre eine entsprechende Umsetzung ohne großen Mehraufwand schulintern

zu lösen.

3.4.7 Qualitätssicherung

In Handlungsbereich sieben schlägt der Fragebogen fünf Meilensteine/Ziele vor:

Die Lehrpersonen zeichnen die umgesetzten Maßnahmen im Bereich b+e auf:

- Der Schulentwicklungsprozess und dessen Fortschritte werden von der Steuerungsgruppe dokumentiert: L, D, E, M
- Bereits umgesetzte Fördermaßnahmen werden von Lehrpersonen und Lernenden schriftlich festgehalten: L, D, E
- Beratungsgespräche mit den Schulpartnern werden (anonymisiert) von den Lehrpersonen schriftlich festgehalten: L, D, E, M

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: grün

Es besteht eine Definition, auf welchen Konzepten und Modellen der Schulentwicklungsprozess aufbaut und welche Ziele er verfolgt:

- Es werden von der Schulleitung Mitarbeiter/innen-Gespräche geführt: L, D, E, M
- Der interne Evaluationsprozess wird durch die Leitung koordiniert. Wenn nötig holt sie sich dabei den Rat von Fachleuten: L, D, E, M
- Schüler/innen und Eltern haben die Möglichkeit, ein Feedback zu den Qualitätskriterien abzugeben. Das Feedback fließt gemeinsam mit den gesammelten Dokumentationen in die Evaluation mit ein: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: rot

Eine externe Einrichtung evaluiert alle drei Jahre den Schulentwicklungsprozess:

- Eine einschlägige Institution (z. B. Pädagogische Hochschule) wird von der Schulleitung mit der Evaluation beauftragt. Diese führt die Evaluation mit standardisierten Fragebögen durch: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **rot**

Die Ergebnisse dieser Evaluation werden publik gemacht:

- Die Schulpartner werden über die Evaluationsergebnisse informiert. Außerdem werden die Resultate des Schulentwicklungsprozesses sowie erwähnenswerte Leistungen im Bereich b+e veröffentlicht: -

Keine Ergänzungen

Ampelfarbe: **rot**

Die Evaluationsergebnisse fließen systematisch in den Schulentwicklungsprozess ein:

- In Konferenzen werden die Evaluationsergebnisse vorgestellt und diskutiert: D
- Arbeitsgruppen arbeiten an Umsetzungsschritten für die jeweiligen Entwicklungsbereiche: L, D, E, M
- Die Umsetzung wird kontinuierlich verwirklicht: L, D, E, M

Ergänzungen: Dem Begriff „Arbeitsgruppen“ wurde das Wort „Fachkonferenzen“ zur näheren Erklärung hinzugefügt.

Ampelfarbe: **grün**

Analyse: Die NMS Ybbsitz hat im Bereich der Qualitätssicherung schon einige Meilensteine vollständig umgesetzt. Sehr weit entwickelt sind der Bereich der Lehrer/innen-Aufzeichnungen von gesetzten Maßnahmen sowie die Rückführung von Evaluationsergebnissen in den Prozess der Schulentwicklung. Noch nicht umgesetzt sind regelmäßige externe Evaluationen und deren Veröffentlichung, außerdem gibt es nach Selbsteinschätzung der Befragten keine definierten Modelle, auf denen das Entwicklungskonzept fußt. Im Gespräch mit dem Schulleiter konnte der Verfasser einen anderen Eindruck gewinnen: Der Leiter bezog sich darin wiederholt auf die Methode des „Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens“ nach Klippert (2007) (vgl. Kap. 3.1.4).

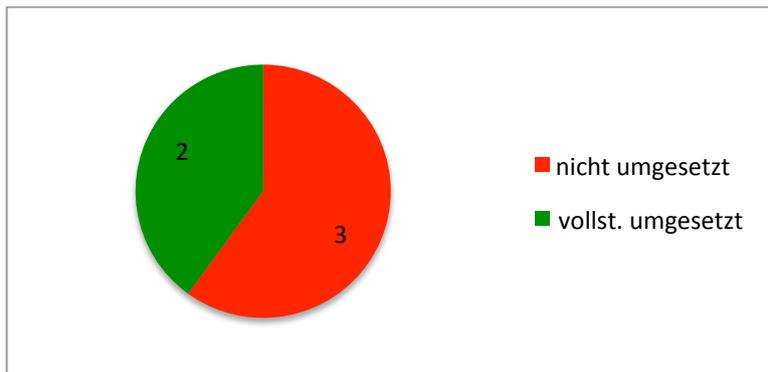


Abbildung 12: Qualitätssicherung

Die Abbildung zeigt den Stand der Schulentwicklung im Bereich Qualitätssicherung: Die einzelnen Meilensteine/Ziele sind entweder vollständig (2), oder gar nicht (3) umgesetzt. Vor allem im Bereich der externen Evaluation und der Veröffentlichung der Ergebnisse ist noch Entwicklungspotenzial vorhanden.

3.4.8 Synergien durch Kooperation

Im achten und letzten Handlungsbereich nennt der Fragebogen zwei Meilensteine/Ziele:

Eltern und Schule arbeiten in der b+e zusammen:

- Es werden regelmäßig Informationsveranstaltungen und Fortbildungen für die Erziehungsberechtigten angeboten: L, D, E, M
- Die Erziehungsberechtigten sind in die b+e eingebunden: L
- Auch der Elternverein ist in den Schulentwicklungsprozess mit eingebunden: L, D, E, M

Ergänzungen: Der erstgenannten Operationalisierung wurden hinzugefügt: Elternabende, Elternverein, Klassenforen (Infos). Unter der letztgenannten Operationalisierung wurden die KEL-Gespräche ergänzt.

Ampelfarbe: grün

In Zusammenarbeit mit anderen Schulen/außerschulischen Einrichtungen entsteht ein ganzheitliches regionales Förderangebot:

- Es gibt schulübergreifende Projekte/Enrichment-Angebote mit anderen Schulen:
L, D, E, M
- Die Schule bietet Informationen über Kursangebote außerschulischer Einrichtungen: L, D, E, M
- Der Kontakt zu anderen Schulen bzw. Institutionen wird durch E-Learning in den Unterricht implementiert: -
- Lehrpersonen planen Projekte mit außerschulischen Einrichtungen (z. B. Pädagogischen Hochschulen): -

Ergänzungen: Begabtenakademie (unter erstgenannter Operationalisierung) und Schmiedeakademie, Bildhauerakademie sowie Schmuck- und Metallgestaltungsakademie (unter zweitgenannter Operationalisierung)

Ampelfarbe: **gelb**

Analyse: Die vermutlich bedeutendste Kooperation der Schule ist die mit der Niederösterreichischen Begabtenakademie. Am Schulstandort werden gleich drei Begabtenkurse angeboten (Schmiedeakademie, Bildhauerakademie und Schmuck- und Metallgestaltungsakademie) (vgl. Kap. 3.1.4). Wichtigstes Instrument in der Kooperation mit den Erziehungsberechtigten sind die (gesetzlich verpflichtenden) KEL-Gespräche. In diesem Bereich könnte noch versucht werden, weitere Synergien mit den Eltern herzustellen (z. B. Einbeziehung der Expertise von Eltern). Auch im Bereich des Kontakts zu anderen Schulen und Institutionen durch E-Learning besteht noch Entwicklungspotenzial.

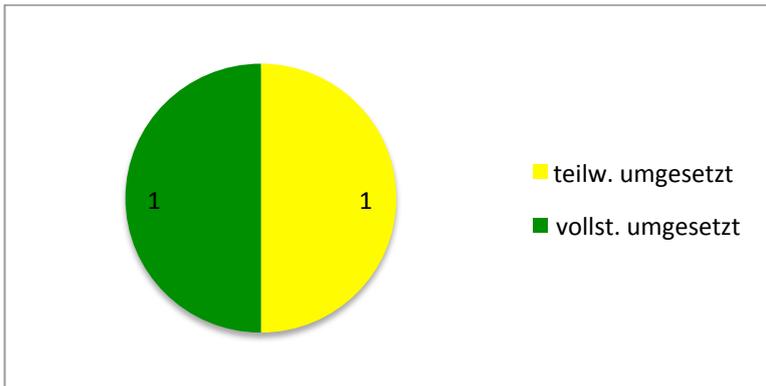


Abbildung 13: Synergien durch Kooperation

Eine auf die Ampelfarben reduzierte Darstellung veranschaulicht den Schulentwicklungsprozess im Handlungsbereich „Synergien durch Kooperation“: Ein Meilenstein ist vollständig umgesetzt, einer teilweise. In den Bereichen Kooperationen durch E-Learning sowie Elterneinbindung als Expertinnen und Experten könnte die Qualität der b+e noch erhöht werden.

3.5 Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich folgendermaßen interpretieren: Die NMS Ybbsitz hat in allen acht Handlungsbereichen einer begabungs- und exzellenzfördernden Schulentwicklung bereits Meilensteine/Ziele teilweise bzw. vollständig umgesetzt. In Anlehnung an Heckhausen (1989, zit. n. Müller-Oppliger, 2014, S. 5) kann man sagen, dass der Rubikon in Richtung b+e bereits überschritten ist. Es besteht der erkennbare Wille, die Volition, sich auf eine begabungsfördernde Schulkultur einzulassen und den eingeschlagenen Weg des Schulentwicklungsprozesses weiterzugehen. Es fällt auf, dass einige Handlungsbereiche schon weit entwickelt sind, andere hinken noch etwas hinterher. Zu den weit entwickelten zählen:

- Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur
- Interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung
- Förderung der Schüler/innen

- Förderorientierte Leistungsrückmeldung
- Synergien durch Kooperation

In folgenden Handlungsbereichen besteht nach Ansicht des Verfassers noch Entwicklungspotenzial:

- Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung
- Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium
- Qualitätssicherung

Einige der Meilensteine/Ziele könnten ohne großen Mehraufwand umgesetzt werden. So würde im Bereich der Förderdiagnostik eine schulinterne mBET-Fortbildung Abhilfe schaffen. Auch kollegiale Hospitationen im Handlungsbereich „Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium“ könnten schulintern realisiert werden. Eine regelmäßige externe Evaluierung sowie die Veröffentlichung deren Ergebnisse (Handlungsbereich Qualitätssicherung) wären ebenfalls erstrebenswert, da derzeit an der NMS Ybbsitz nur intern evaluiert wird.

Anzumerken ist, dass die Ampelentscheidungen sehr selbstkritisch ausfielen. Sobald ein Umsetzungsvorschlag nicht von der Mehrheit der Befragten angekreuzt worden war bzw. einzelne Operationalisierungen gar nicht ausgewählt wurden, tendierte der Schulleiter zu rot oder gelb. Nach Ansicht des Verfassers sind diese jedoch als optionale Vorschläge zu verstehen, deren vollständige Umsetzung nicht zwingend für eine Ampelentscheidung „grün“ notwendig ist.

Summiert man die einzelnen Ampelentscheidungen aller Handlungsbereiche, erhält man folgendes Gesamtergebnis:

rot: 6

gelb: 12

grün: 16

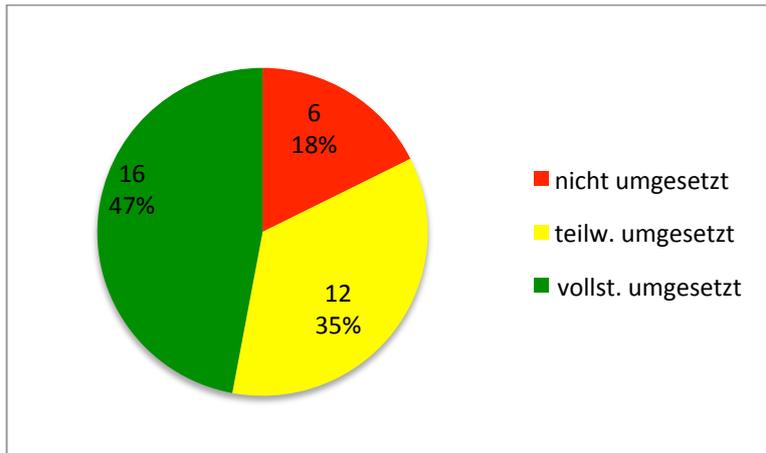


Abbildung 14: Gesamtergebnis

Aufgrund der größeren Datenmenge macht es hier Sinn, neben den absoluten Werten auch Prozentwerte anzugeben: Von insgesamt 34 Ampelentscheidungen entfielen 6 auf rot, 12 auf gelb und 16 auf grün. Das bedeutet, dass 47% (also fast die Hälfte) aller Meilensteine/Ziele einer b+e-Schulentwicklung bereits vollständig umgesetzt sind. Teilweise umgesetzt sind immerhin noch 35%. Nur 18% aller vorgegebenen Meilensteine/Ziele sind an der NMS Ybbsitz (noch) nicht umgesetzt. Bedenkt man die oben erwähnte selbstkritische Herangehensweise des Schulleiters bei der Vergabe der Ampelfarben, so ist das Ergebnis ein sehr gutes. Die NMS Ybbsitz kann somit als begabende Schule bezeichnet werden, an der für die gesamte Schulgemeinschaft „viele möglich“ ist. Dies tritt besonders deutlich am Engagement der Schule in der Niederösterreichischen Begabtenakademie zu Tage, wo die NMS Ybbsitz gleich drei eigenständige Kurse stellt. Auch häufige, erfolgreiche Teilnahmen an Wettbewerben und das Angebot an interessierte Schüler/innen, an der Schule die Mittlere Reife zu erwerben, tragen dazu bei, das begabungsfördernde Profil der NMS Ybbsitz zu schärfen. Das Bemühen, sich ständig weiter zu entwickeln, ist deutlich erkennbar. So kann die Schule in den nächsten Jahren weitere Meilensteine einer b+e-Schulentwicklung in Angriff nehmen und erreichen. Einen nächsten konkreten Schritt könnte eine SCHILF zum Thema mBET darstellen. Der Verfasser hat im Rahmen dieses Masterlehrgangs die Befähigung zum mBET-Multiplikator erworben und wird diesen Schritt der Schulleitung vorschlagen.

4 Zusammenfassung

Zum Schluss sollen noch einmal die Kernaussagen und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden:

Ausgehend vom Begriff „Begabung“ und dessen historischem Wandel wird der Arbeit ein multifaktorieller Begabungsbegriff zugrunde gelegt. Aus diesem Grund werden gleich zu Beginn drei multidimensionale Begabungsmodelle vorgestellt und diskutiert: das Drei-Ringe-Modell (Renzulli, 1978), das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller et al., 1994) und das Modell der Multiplen Intelligenzen (Gardner, 1994).

Das darauffolgende Kapitel zeigt konkrete Umsetzungsbeispiele für begabungsfördernden Unterricht auf. Vorangestellt ist ihm die Vorstellung des Ökologischen Begabungsmodells (Müller-Oppliger, 2014), das nach Lesart des Verfassers den Blick von der Metaebene des Lernens hin auf die (zu begabende) Person lenkt. Damit eignet sich das Modell sehr gut für die Beschreibung der individuellen Lernvorgänge im Unterricht.

Als Beispiel für die praktische Umsetzung der beschriebenen begabungsfördernden Methoden ist ein Best-Practice-Projekt zu verstehen, welches der Verfasser im Schuljahr 2014/15 mit Schülerinnen und Schülern seiner Schule durchgeführt hat.

Das folgende Kapitel richtet den Fokus von der Ebene des Unterrichts auf die nächsthöhere Stufe: die Schule. Merkmale von begabenden Schulen werden vorgestellt und diskutiert.

Den Abschluss dieses ersten theoretischen Teils bilden die Vorstellung der Eckpfeiler der Neuen Mittelschule und die Ergebnisse einer Evaluation der Anfangskohorten der NMS (Eder et al., 2015).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schulform der Neuen Mittelschule viele Qualitätskriterien eines begabungs- und begabtenfördernden Unterrichts sowie einer begabenden Schule aufgreift (vgl. Kap. 2.2.2 & 2.3.5). So geht

das Konzept von einem multifaktoriellen Begabungsbegriff aus, die Förderung der Lernenden wird also ganzheitlich gesehen. Mit Hilfe von Binnendifferenzierung und Individualisierung soll auf verschiedene Lerntempi und -typen eingegangen werden, wobei sich der Unterricht an den Stärken und Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Durch zwei Lehrpersonen in den Klassen ist dies auch weitgehend gewährleistet (vgl. Kap. 2.4.2). Die Untersuchung der Anfangskohorten brachte folgendes Ergebnis: Fachliche und überfachliche Ziele wurden nicht in der erwarteten Stärke erreicht. Gute fachliche Leistungen waren vor allem in Klassen zu verzeichnen, in denen das neue Konzept professionell umgesetzt wurde. Punkten können die Anfangskohorten mit einem Rückgang von Gewalt und einem Anstieg des Wohlbefindens. In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sind die Effektstärken der NMS gering (vgl. Kap. 2.3.4). Das stimmt insofern nachdenklich, als dies wesentliche Anliegen des neuen Systems sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Anfangskohorten hinter den Erwartungen zurückbleiben. Möglicherweise handelt es sich hier um „Kinderkrankheiten“ – Langzeitstudien über die NMS gibt es noch keine. Nach Meinung des Verfassers hängt das Gelingen des neuen Konzepts stark mit dem Engagement und der Professionalität der jeweiligen Lehrpersonen und Schulleiter/innen zusammen. Eine große Chance in diesem Zusammenhang kann in der gemeinsamen Lehrer/innen-Ausbildung der Sekundarstufe I gesehen werden.

Nach Ansicht des Verfassers sind mit der Neuen Mittelschule die Weichen richtig gestellt worden. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine begabende Schulform sind also geschaffen. Es liegt nun an der Umsetzung durch die jeweiligen Schulstandorte. Professionell agierende Schulleiterinnen und Schulleiter, gut ausgebildete und engagierte Lehrpersonen innerhalb einer funktionierenden Schulgemeinschaft haben es in der Hand, die NMS auch flächendeckend zu dem zu machen, als was sie konzipiert wurde: eine begabende Schulform.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde die NMS Ybbsitz untersucht. Im Kern der Untersuchung stand die Frage, ob bzw. inwieweit diese Schule eine begabende ist. Als

Untersuchungsinstrument diente der vom ÖZBF herausgegebene Fragebogen „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“. Befragt wurden der Schulleiter und die drei Fachkoordinatorinnen aus Deutsch, Englisch und Mathematik. In acht Handlungsbereichen der Begabungs- und Exzellenzförderung kreuzten die Befragten in Selbsteinschätzung die an der Schule bereits umgesetzten Maßnahmen an. Der Schulleiter nahm anschließend eine Bewertung mittels Ampelsystems vor (grün = vollständig umgesetzt, gelb = teilweise umgesetzt, rot = nicht umgesetzt).

Die Untersuchung brachte folgendes Ergebnis: In einigen Handlungsbereichen hat die NMS Ybbsitz den Großteil der Meilensteine/Ziele bereits umgesetzt (z. B. begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur, interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung oder förderorientierte Leistungsrückmeldung). In anderen Handlungsbereichen besteht noch Entwicklungspotenzial (z. B. Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung oder Qualitätssicherung). Einige der noch nicht realisierten Umsetzungsmöglichkeiten, wie die kollegiale Hospitation, könnten schulintern abgedeckt werden. Im Bereich der Förderdiagnostik könnte eine schulinterne mBET-Fortbildung eine Weiterentwicklung bringen. In anderen Bereichen, wie z. B. der externen Evaluation, müsste sich die Schule Unterstützung von außen holen. Betrachtet man ein auf die Ampelfarben reduziertes Gesamtergebnis aller Handlungsbereiche, so zeigt sich, dass die NMS Ybbsitz bereits über 80% aller Meilensteine/Ziele vollständig oder teilweise erreicht hat. Bedenkt man zudem die sehr selbstkritische Herangehensweise des Schulleiters bei der Vergabe der Ampelfarben, so ist dies als sehr gutes Ergebnis zu werten. Abschließend zu erwähnen sind aber auch und vor allem zahlreiche konkrete begabungsfördernde Aktivitäten, die an der NMS Ybbsitz bereits erfolgreich (z. T. seit vielen Jahren) durchgeführt werden. Als Beispiele seien hier Kurse für die Niederösterreichische Begabtenakademie, das Angebot der Mittleren Reife und ein jährliches Methodentraining zum selbstgesteuerten Lernen genannt.

Trotz einiger Kinderkrankheiten, mit denen die Neue Mittelschule derzeit noch zu

kämpfen hat, überwiegen die positiven Aspekte dieses Modells. Aussagekräftige Langzeitstudien existieren noch nicht, da der Schulentwicklungsprozess vielerorts erst vor kurzem in Gang gesetzt wurde. An der NMS Ybbsitz ist dieser Prozess hingegen bereits weit fortgeschritten. An dessen Ende steht die Vision einer gemeinsamen Schule für alle. Einer Schule mit engagierten Leiterinnen und Leitern, gut ausgebildeten Lehrkräften sowie in die Entscheidungen eingebundenen Eltern. Einer Schule für alle mit dem vorrangigen Ziel, bestmöglich auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler einzugehen.

In der Einleitung dieser Masterarbeit wurde ein Artikel der Wiener Stadtzeitung Falter (Nr. 26/2016) zitiert. Darin wurde am Beispiel der NMS Seitenstetten das niederösterreichische Mostviertel als richtungsweisende Bildungsregion vorgestellt. Sollte an der NMS Ybbsitz der Schulentwicklungsprozess derart ambitioniert vorangetrieben werden wie bisher und – vielleicht durch die vorliegende Arbeit angeregt – weitere begabungsfördernde Maßnahmen gesetzt werden, könnte die Bildungsregion Mostviertel bald ein weiteres Aushängeschild bekommen: die Neue (begabende) Mittelschule Ybbsitz.

5 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: Studienverlag.

Bourdieu, P. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.

Brockhagen, A. & Flüter-Hoffmann, C. (1999). *Mitarbeiterpotenzial aktivieren. Qualifizieren für die Zukunft*. Hrsg. Vom Institut der deutschen Wirtschaft. Köln.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2016). *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2005a). *Neue Mittelschule*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_nms.html

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2005b). *Die Neue Mittelschule*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html#heading_Paedagogisches_Konzept

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2015). *Schulpartnerschaft*. Abgerufen von <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/sp/sp.html>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009). *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dubs, R. (2000). Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. In *journal*

für schulentwicklung 4/2000. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.) (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. Graz: Leykam.

Eisenbart, U. (2007). *Differenzieren mit Taxonomiestufen*. Abgerufen von <https://moodle.fhnw.ch/mod/folder/view.php?id=422892>

Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Gasser, P. (2000). *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis*. Aarau: Sauerländer.

Hamann, S. (Woche 26, 2016). So geht Schule. Ganz heimlich hat sich das Mostviertel zum Experten für die Schule der Zukunft gemausert. *Falter, Zeitschrift für Kultur und Politik* (26/16), S. 13ff.

Harder, B., Trotter, S. & Ziegler, A. (2014). Begabende Umwelten, begabte Personen. Ein Plädoyer für eine ganzheitliche Begabungsidentifikation. In Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsförderung (ÖZBF) (Hrsg.), *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, Nr. 38, (S. 7-9). Salzburg: Eigenverlag.

Hascher, T. (2005). Diagnostizieren in der Schule. In A. Bartz, C. Kloeft, J. Fabian, S. Huber, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (S. 1-8). Bonn: WoltersKluwer.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Hauer, C. (2010). *Lernraum – architektonische Bedingungen für einen zeitgenössischen Unterricht*. Norderstedt: GRIN.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Heller, K. A. (Hrsg.) (2000). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Huber.

Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle. Gene – Talente – Chancen*. Salzburg: Ecwin.

Klippert, H. (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. 5., unveränderte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Kolcava, M. (2014). *Handout zum Vortrag Begabungsmodelle MK*. Abgerufen von https://moodle.fhnw.ch/pluginfile.php/547256/mod_resource/content/1/Handout_Vortrag_Begabungsmodelle_MK_14.pdf

Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1984). *Effects of ability grouping on elementary school pupils: A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Toronto.

Marktgemeinde Ybbsitz (2017). Abgerufen von <http://www.ybbsitz.at/>

Müller-Oppliger, V. (2016). *Drehtürmodell (Revolving Door Modell) – ein individuelles und flexibles Begabungskonzept*. Seminarunterlagen MAT 3.3. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.

Müller-Oppliger, V. (2015). *LAT MAT 6 Multiple Intelligenzen*. Abgerufen von <https://moodle.fhnw.ch/course/view.php?id=10651>

Müller-Oppliger, V. (2014). Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*.

Weinheim und Basel: Beltz.

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
(2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: Eigenverlag.

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
(2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele*. Salzburg: Eigenverlag

Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Radatz, S. (2009). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.

Sedmak, C. (2015a). Begabung als Mitgift. Zur Ethik der Begabungsförderung. In Chr. Fischer et al. (Hrsg.), *Journal für Begabtenförderung* 1/2015 (S. 19-30). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Sedmak, C. (2015b). *Das Gute leben. Von der Freundschaft mit sich selbst*. Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.

Sisti-Wyss, V. (2001). *Umgang mit Heterogenität im Schulalltag*. I-mail 4/2001, ilz. O.O.

Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.

Stadelmann, W. (2015). Begabungs- und Begabtenförderung an Schweizer Schulen: Ein Entwicklungsbericht. In Chr. Fischer et. al. (Hrsg.), *Journal für Begabtenförderung* 1/2015 (S. 31-42). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Stöger, H. (2016). Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung. In

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsförderung (ÖZBF) (Hrsg.), *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* Nr. 42, (S. 18f.). Salzburg: Eigenverlag.

Stumpf, E. (2012). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.

Weigand, G. (2014). Zur Einführung: Eine Idee entsteht ... In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Weilguny W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Österreichisches Zentrum für Begabungsförderung und Begabtenförderung (ÖZBF) (Hrsg.). Salzburg: Eigenverlag.

Witzenbacher, K. (1985). *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht*. Ansbach und Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978) Quelle: Müller-Oppliger, V. *Begabungsmodelle*. Seminarunterlagen. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Abbildung 2: Münchner Hochbegabungsmodell von Heller et al. (1994) Quelle: Heller, K. A. (Hrsg.) (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Huber.

Abbildung 3: Multiple Intelligenzen nach Howard Gardner (1994)

Abbildung 4: Ökologisches Begabungsmodell von Müller-Oppliger (2014) Quelle: Müller-Oppliger, V. (2014). Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Abbildung 5: Tic-Tac-Toe

Abbildung 6: Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur

Abbildung 7: Interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung

Abbildung 8: Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung

Abbildung 9: Förderung der Schüler/innen

Abbildung 10: Förderorientierte Leistungsrückmeldung

Abbildung 11: Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innen-Kollegium

Abbildung 12: Qualitätssicherung

Abbildung 13: Synergien durch Kooperation

Abbildung 14: Gesamtergebnis

7 Anhang

1: Tic-Tac-Toe zum Thema „Sage“ (eigene Darstellung):

Tic – Tac – Toe

Thema: Aufgaben zum Filmprojekt „Die Sage vom Bücherwurm“

Lernziel/Lerninhalt: Eine Filmidee zum Thema Sagen entwickeln und verwirklichen können

Auftrag/Regeln/Pflicht und Kür:

- Du musst mindestens fünf Aufgaben lösen (es dürfen natürlich auch mehr sein).
- Eine Reihe sollte diagonal sein.



- Eine der folgenden Aufgaben ist verpflichtend:

 <p>Erstelle eine Tabelle (oder eine Mindmap) mit den wichtigsten Merkmalen einer Sage.</p>	 <p>Verfasse eine Sage mit dem Titel „Die Sage vom Bücherwurm“. (Wenn du willst, kannst du deinen Text auch in Gedichtform schreiben.)</p>	 <p>In Sagen kommen häufig Drachen vor. Finde heraus, was für Tiere Drachen sind und ob es sie wirklich gibt. Als Quellen kannst du zB Nachschlagwerke oder das Internet benutzen. Berichte uns in einer der nächsten Deutschstunden über deine Forschungsergebnisse.</p>
 <p>Versetze dich in die Lage der Bewohner von „Bookland“. Was würdest du an ihrer Stelle machen, um den Bücherwurm zu vertreiben? Schreib einen kurzen Text dazu oder berichte uns darüber.</p>	 <p>Suche dir ein oder zwei Musikstücke, die deiner Meinung nach gut als Hintergrundmusik in unserem Film geeignet wären und begründe deine Entscheidung.</p>	 <p>Erstelle mit 1-3 Partnern einen Stadtplan für die Bücherstadt „Bookland“. Zeichnet euren ungefähren Plan mit den wichtigsten Gebäuden und Plätzen auf ein Zeichenblatt.</p>
 <p>Bastle ein großes Schachbrett (ca. 150 cm x 150 cm) als Untergrund für die Bücherstadt (Hier kannst du auch mit 1-3 Partnern zusammenarbeiten).</p>	 <p>Stelle drei Szenen unserer Sage (Rohfassung) pantomimisch dar und führe sie uns in einer der nächsten Deutschstunden vor.</p>	 <p>Überlege dir warum die Menschen früher Sagen erfunden haben? Was steckte dahinter? Warum kamen darin Drachen, der Teufel und andere Wesen vor? Verfasse einen kurzen Text mit deinen Überlegungen und begründe deine Meinung.</p>

2: Link zum Film „Die Sage vom Bücherwurm“:

<https://www.youtube.com/watch?v=jfS2hA23aIE>

3: Feedbackbogen (eigene Darstellung):

Feedback Vorstellen eines Berufs

Name: _____ Datum: _____

Thema: _____

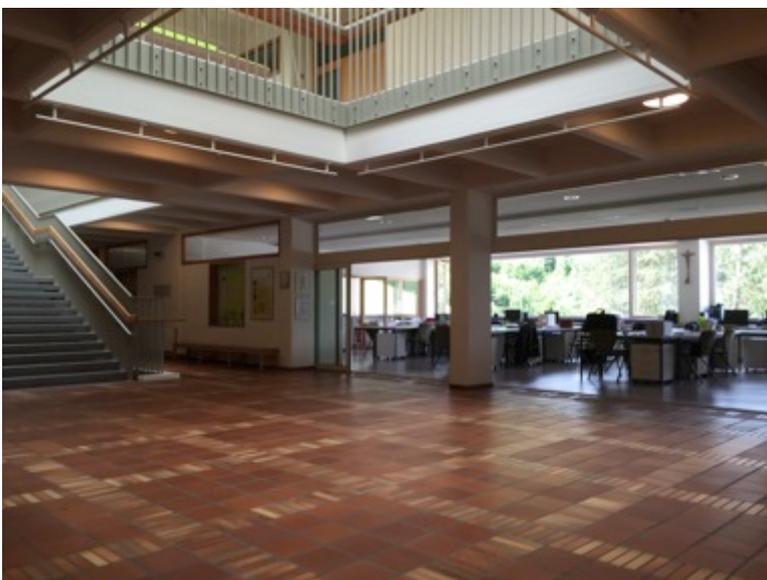
	☺ gut erfüllt	☹ teilw. erfüllt	☹ nicht erfüllt
Begrüßung			
Themenvorstellung			
Inhalt (Ausbildung, Tätigkeit, Verdienst, ...)			
Begründung / Quellen			
Medien (Gegenstände, Bilder, ...)			
Schlussgestaltung (Quiz, Diskussion, ...)			
Handout (Gestaltung)			
Plakat ins Referat mit einbezogen			
Plakatgestaltung			
Blickkontakt/Stichwortzettel			
Sprache (Schriftsprache, Tempo, Lautstärke, Verständlichk.)			
Länge (Richtzeit 10 min)			
Originalität			
Anmerkungen:			



4: Fotos von der NMS Ybbsitz:



Eingangsbereich mit Turnsaal im Hintergrund



Aula mit Luftraum und offenem Lehrer/innenzimmer



Stiegenaufgang mit Designersitzmöbel (oben Mitte)



Schulküche (durch die Glasfront von der Aula aus fotografiert)



Hardcourt direkt hinter Schule und Turnsaal



„Nahwärme-Werk“ hinter der Schule

5: Link zum Fragebogen „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“:

http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/03_Meilensteine_standard_NEU.pdf